

Katharina Lüthi

Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration

Strategien und multiple Rationalitäten
beim Aufbau eines kommunalen
Bildungsmanagements

OPEN ACCESS



Springer VS

Educational Governance

Band 57

Reihe herausgegeben von

Herbert Altrichter, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz,
Linz, Österreich

Thomas Brüsemeister, Institut für Soziologie, Justus-Liebig-Universität Gießen,
Gießen, Deutschland

Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Martin Heinrich, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld,
Bielefeld, Deutschland

Roman Langer, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz,
Österreich

Katharina Maag Merki, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich,
Zürich, Schweiz

Matthias Rürup, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal,
Wuppertal, Deutschland

Jochen Wissinger, Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Reihe herausgegeben von

H. Altrichter
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

U. Clement
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

R. Langer
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

M. Rürup
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Th. Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

M. Heinrich
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

K. Maag Merki
Universität Zürich
Zürich, Schweiz

J. Wissinger
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Katharina Lüthi

Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration

Strategien und multiple
Rationalitäten beim Aufbau eines
kommunalen Bildungsmanagements

Katharina Lüthi
Zürich, Schweiz

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften



ISSN 2512-0794

ISSN 2512-0808 (electronic)

Educational Governance

ISBN 978-3-658-41375-0

ISBN 978-3-658-41376-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41376-7>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2023. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Für Ro

Danksagung

Ich bedanke mich bei allen Menschen, die mich auf dem Weg dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein erster Dank gilt den Sprecherinnen und Sprechern von *Lernen vor Ort*. Ihr Engagement hat mich ergriffen und dazu bewegt, dieses nachzeichnen, verstehen und erklären zu wollen. Thomas Brüsemeister verdanke ich die Hinwendung zur Wissenschaft. Lange vor seiner Betreuungsarbeit als Doktorvater hat mich sein Schaffen in Forschung und Lehre inspiriert. Jochen Wissinger ist mir seit Beginn der Promotion ein zugewandter Gesprächspartner. Sein kritisch-freundliches Zuhören und sein Humor haben mich auch schwierige Phasen ertragen lassen. Mit Christine Wiezorek verbinden mich Begegnungen an Forschungstreffen. Die Wanderung auf den Gießener Hausberg bleibt mir unvergessen.

Lisa Gromala schätze ich als verlässliche Weggefährtin. In Gesprächen kann ich stets auf ihren Scharfsinn zählen. Danken möchte ich auch der *Projektgruppe Promotionskolleg*. Lisa, Kathi, Gerd, Kathleen, Julia, Dorian, Jenny, Nicole und René haben mit ihren Arbeiten zu spannenden Diskussionen und zum Durchhalten beigetragen.

Der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz danke ich für die Arbeitszeitentlastung und Tobias Leonhard für die rückhaltlose Unterstützung der langen Forschungsreise.

Ich danke Annette Leimer, die mir den Zugang zur englischen Literatur ermöglicht hat. Ein besonderer Dank geht an Tim Lüthi, der die Dissertationsschrift redigiert hat. Sein kritisches Auge und unnachgiebiges Nachfragen haben die Gedanken geschärft.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
Teil I Theoretische Sensibilisierung		
2	Gesellschaftliche Integration aus gesellschaftstheoretischer Sicht	13
2.1	Gesellschaft aus differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischer Sicht	14
2.1.1	Ordnungsmuster der modernen Gesellschaft	15
2.1.2	Strukturdynamiken	19
2.1.3	Integrationsdimensionen	25
2.1.4	Funktionale Antagonismen	33
2.2	Gesellschaft aus handlungstheoretischer Sicht	35
2.2.1	Die Struktur der modernen Gesellschaft	36
2.2.2	Dynamik durch Interpenetration der Subsysteme des Handelns	40
2.2.3	Konflikte durch Ausdehnung der Subsysteme des Handelns	45
2.2.4	Sozialer Wandel durch Mobilisierung der Gesellschaft	47
2.3	Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus gesellschaftstheoretischer Sicht	48
3	Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht	53
3.1	Pädagogische Systembildung	54
3.1.1	Ordnungsmuster des pädagogischen Systems	54
3.1.2	Vermittlung durch pädagogische Programme	56

3.1.3	Doppelte Steigerung der Autonomie	57
3.1.4	Institutionelle Lösungen für die Bearbeitung von Nebenfolgen der Systembildung des Pädagogischen	59
3.2	Operative Pädagogik	61
3.2.1	Zeigen als Grundform pädagogischen Handelns	61
3.2.2	Formen pädagogischen Handelns	67
3.2.3	Die Artikulation von Zeigen und Lernen	71
3.2.4	Ästhetische Formkausalität	75
3.3	Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht	78
4	Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Profession	83
4.1	Dimensionen von Professionalisierung	83
4.1.1	Begriffsbestimmung	84
4.1.2	Individuelle und institutionelle Dimension von Professionalisierung	88
4.1.3	Theorietraditionen und Bestimmungsmerkmale	90
4.1.4	Herausforderungen für Professionen	102
4.2	Professionelle und Klienten	103
4.2.1	Professionalisierung als Struktur-, Prozess- und Handlungskategorie	103
4.2.2	Professionalisierung als Verhältnis von Leistungs- und Komplementärrollen	104
4.2.3	Inszenierung von Gemeinwohlorientierung	106
4.2.4	Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln	107
4.3	Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Profession	115
5	Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Organisation	119
5.1	Dimensionen grenzüberschreitender Koordination	120
5.1.1	Kommunalisierung in Deutschland	121
5.1.2	Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung	129
5.1.3	Erzählungen im Policy-Diskurs	135
5.1.4	Multirationales Management	137
5.2	Regionalisierung von Bildung	140
5.2.1	Bildungsregion als Integrationsraum	141
5.2.2	Wirkungsorientierte Steuerung im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit	145

5.2.3	Kommunales Bildungsmanagement	150
5.2.4	Steuerungslogiken im Programm <i>Lernen vor Ort</i>	155
5.3	Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Organisation	164
 Teil II Forschungsdesign		
6	Methodisches Vorgehen	169
6.1	Der Aufbau eines <i>kommunalen Bildungsmanagements</i> als Artikulationsprozess	170
6.1.1	Strukturdimension	173
6.1.2	Prozessdimension	183
6.1.3	Handlungsdimension	186
6.1.4	(Re-)Konstruktion von Arenen	192
6.2	Forschungsstil und Denkwerkzeuge der Grounded-Theory-Methodologie	198
6.2.1	Entwicklung theoretischer Konzepte	199
6.2.2	Theoretisches Sampling	218
6.2.3	Ständiges Vergleichen	220
6.2.4	Darstellung der Ergebnisse	246
 Teil III Grounded Theory einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration		
7	Arbeitskomponenten der Governance-Forschung	255
7.1	Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i>	259
7.1.1	Leuchttürme als Weichensteller für ein <i>Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene</i>	260
7.1.2	Ein integriertes Bildungsamt als Weichensteller für ein <i>kommunales Bildungsmanagement</i>	268
7.2	Arenen der <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	276
7.2.1	Die Not zu handeln als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen	279
7.2.2	Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten	294
7.3	Arenen der <i>(Un-)Beteiligung</i>	306

7.3.1	Eine komplizierte Kreisstruktur als Weichensteller für den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich	307
7.3.2	Programmstrukturen als Weichensteller für die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen	321
7.4	Arenen der <i>(Un-)Bewusstheit</i>	328
7.4.1	Grenzüberschreitende Professionalität als Weichensteller für datengestützte Reflexion	329
7.4.2	Erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale von Partnerorganisationen als Weichensteller für den Ausbau des biographischen Kapitals	340
7.5	Arenen der <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	344
7.5.1	Greifbare Produkte als Weichensteller für ein operatives Bildungsmarketing	346
7.5.2	Ein positiver Bildungsbegriff als Weichensteller für ein strategisches Bildungsmarketing	358
7.6	Handlungsrationalität des <i>kommunalen Bildungsmanagements</i>	363
7.6.1	Grenzüberschreitende Professionalität der Kernaktivitäten	364
7.6.2	Grenzüberschreitende Professionalität der Handlungslogiken	369
7.6.3	Gesamtübersicht der Bedingungen	371
8	Ein Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene als Prozess- und Strukturinnovator	375
8.1	Eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms schaffen	376
8.1.1	Akteure der Stadtverwaltung und Interessenorganisationen ins Gespräch bringen	379
8.1.2	Verantwortungsstrukturen langfristig aufbauen	379
8.1.3	Arbeitsfähigkeit zwischen Kommunen herstellen	380
8.1.4	Daten in harter Knochenarbeit ermitteln	382
8.1.5	Hoch aggregierte Daten für die lokale Ebene übersetzen	383
8.2	In gemischten Gremien ein kreisweites Übergangsmanagement entwickeln	384
8.2.1	Mit Handlungsempfehlungen im Bereich der Bildungsberatung auf Kommunen zugehen	387

8.2.2	Den Verantwortungs-Appell an die Kommunen mittels RBN-Gremien legitimieren	389
8.2.3	Arbeitsgremien für die Beteiligung unterschiedlicher Akteure wandelbar halten	392
8.2.4	Kommunales Vernetzungswissen dokumentieren und auf Kreisebene hochziehen	397
8.2.5	Eine Arbeitshilfe zum Aufbau eines kommunalen Übergangsmanagements für den Übergang von der Kita in die Grundschule erstellen	399
8.3	Bildungsberatung im Bereich der frühen Bildung transferieren	400
8.3.1	Ein Übergangsmanagement in »neue« Städte transferieren	403
8.3.2	Die Verwaltungsstrukturen einziehen	404
8.3.3	Türöffner und Kommunikationspartner in kreisangehörigen Städten suchen	405
8.3.4	Das Wissen der Städte aufbereiten und verteilen	406
8.3.5	Im Sozialraum wandern und Produkte vorstellen	408
8.4	Verfahrensrationaltät im Kreis	409
9	Ein <i>kommunales Bildungsmanagement</i> als Produktinnovator	413
9.1	Herkömmliche Strukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufbrechen	414
9.1.1	Im MINT-Bereich ein Schneeballsystem mit Multiplikatoren etablieren	417
9.1.2	Kommunikationslücken innerhalb der Stadtverwaltung und zwischen Bildungspartnern überbrücken	419
9.1.3	Leitbild und Bildungsdatenbank als Grenzobjekte an Fachtagungen bearbeiten	420
9.1.4	Daten verzahnen und Ämter gewinnen	424
9.1.5	Wirtschaftskooperationen anschieben und Fachkräftenachwuchs beeinflussen	424
9.2	Lernen (vor Ort) nach innen in die Verwaltung und nach außen in die Bildungslandschaft organisieren	425
9.2.1	<i>Lernen vor Ort</i> an politische Entscheidungsträger und Amtsleiter anbinden	429

9.2.2	Zuständigkeit für Kernbereiche der Bildung mittels Verwaltungsressort legitimieren	431
9.2.3	Mit Arbeitsgremien und -anlässen die Beteiligung der Bildungslandschaft organisieren	431
9.2.4	Mittels Bildungsdatenbank Bürgerinnen und Bürger und mittels Bildungsausschuss die Verwaltung an das Bildungsleitbild binden	440
9.2.5	Bereichsübergreifende Themen aufgreifen und die Verwaltung transparenter machen	441
9.3	Das Bildungsmanagement als Plattform nutzen, wo Wissen angesammelt, angefordert und organisiert wird	443
9.3.1	Kraft und Zeit für Analyseprozesse verwenden	446
9.3.2	Über das Steuerungsgremium Vertrauen zwischen der Stadtverwaltung und externen Partnern aufbauen	448
9.3.3	Widersprüchliche Interessen innerhalb der Stadtverwaltung überbrücken	449
9.3.4	Bildungsangebote datengestützt aktualisieren	450
9.3.5	Für <i>Lernen vor Ort</i> innerhalb der Stadtverwaltung werben	450
9.4	Verfahrensrationalität in der Stadt	451
10	Fallübergreifende Betrachtung: Spannungslagen I	453
10.1	Beständigkeit und Wandel	453
10.1.1	Die Selbstverantwortung der Kommunen stärken	454
10.1.2	Mit einem Steuerungsgremium eine Resonanzstruktur schaffen	463
10.2	Projekt- und Programm-Engagement	473
10.2.1	Kommunen befähigen, die richtigen Fragen zu stellen	474
10.2.2	Vertrauen und Legitimation berücksichtigen	480
10.3	Offenheit und Geschlossenheit gegenüber multiplen Rationalitäten	486
10.3.1	Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen organisieren	487
10.3.2	Die koordinierende Verantwortung der Kommune stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen	500
10.4	Datengestützte Reflexion und biographisches Kapital	513

10.4.1	Eine Verständigung über Bildungsberichte ermöglichen	514
10.4.2	Biographisches Kapital bereitstellen	522
10.5	Verfügungsrechte als Normen und Ressourcen	530
10.5.1	Die Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar machen	531
10.5.2	Die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar machen	536
10.6	Investition von Kommunikationsmedien	550
10.6.1	Sprachinvestition des Prozess- und Strukturinnovators	550
10.6.2	Macht- Reputations- und Sprachinvestition des Produktinnovators	551
10.6.3	Investition von Kommunikationsmedien im Vergleich	551
11	Kritische Erfolgselemente: Spannungslagen II	553
11.1	Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i>	555
11.1.1	Den Wagon <i>Lernen vor Ort</i> abkoppeln und den Zug <i>Regionales Bildungsnetzwerk</i> weiterfahren lassen	557
11.1.2	Als Stadtverwaltung eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft etablieren	575
11.2	Arenen der <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	585
11.2.1	Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage erwecken	587
11.2.2	Die Schwungmasse der Verwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung setzen	596
11.3	Arenen der <i>(Un-)Beteiligung</i>	598
11.3.1	Mit Konfliktarbeit Kooperation katalysieren	599
11.3.2	Für die Kommunikation noch mal extra was machen, um das Legitimationsproblem zu lösen	604
11.4	Arenen der <i>(Un-)Bewusstheit</i>	612
11.4.1	Mit Wissenschaftspraxis Verborgenes verstehbar machen	614
11.4.2	Das Wissen der Stadt zentralisieren, aufarbeiten und bündeln	619

11.5	Arenen der <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	622
11.5.1	Hintergrundmechanismen (nicht) in den Interessenbereich der Öffentlichkeit rücken	623
11.5.2	Mit Bildungsberichten Verstehensprozesse forcieren	626
11.6	Ergebnisrationalität des <i>(kommunalen)</i> <i>Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)</i>	627
12	Kommunikationsmedien der Handlungs- Verfahrens- und Ergebnisrationalität	631
12.1	Geldinvestition	632
12.1.1	Handlungsrationalität der Geldinvestition	632
12.1.2	Ergebnisrationalität der Geldinvestition	633
12.1.3	Grenzüberschreitende Professionalität der Geldinvestition	633
12.2	Machtinvestition	634
12.2.1	Handlungsrationalität der Machtinvestition	634
12.2.2	Verfahrensrationalität der Machtinvestition	636
12.2.3	Ergebnisrationalität der Machtinvestition	638
12.2.4	Grenzüberschreitende Professionalität der Machtinvestition	641
12.3	Reputationsinvestition	643
12.3.1	Handlungsrationalität der Reputationsinvestition	643
12.3.2	Verfahrensrationalität der Reputationsinvestition	644
12.3.3	Ergebnisrationalität der Reputationsinvestition	648
12.3.4	Grenzüberschreitende Professionalität der Reputationsinvestition	650
12.4	Sprachinvestition	652
12.4.1	Verfahrensrationalität der Sprachinvestition	653
12.4.2	Ergebnisrationalität der Sprachinvestition	669
12.4.3	Grenzüberschreitende Professionalität der Sprachinvestition	678
12.5	Arbeitslinie der Kommunikationsarten	684
 Teil IV Bilanzierung		
13	Grenzüberschreitende Professionalisierung und gesellschaftliche Integration	689
13.1	Verschränkung der Theorieperspektiven nach Schimank	691

13.1.1	Kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive	691
13.1.2	Kulturtheoretische Verankerung in der ungleichheitstheoretischen Perspektive	700
13.1.3	Ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive	705
13.2	Leistungssteigerung durch Konfliktfelder nach Münch	708
13.2.1	Ökonomische, politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft	709
13.2.2	Ständiger Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern ...	711
13.2.3	Das BMK und KBM als Vermittlungsinstitutionen	714
13.3	Anschlüsse an pädagogische Perspektiven	718
13.3.1	Institutionalisierung des BMK und KBM	718
13.3.2	Das Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System	720
13.3.3	Das Hegemoniespiel des politischen Systems	723
13.4	Anschlüsse an Perspektiven der Profession und Organisation	728
13.4.1	Profession und Professionsentwicklung als Strukturkategorie	728
13.4.2	Professionalisierung als Prozesskategorie	735
13.4.3	Professionalität als Handlungskategorie	738
13.5	Zusammenfassung	759
14	Diskussion des wissenschaftlichen Ertrags	763
14.1	Ertrag gesellschaftstheoretischer Perspektiven	763
14.1.1	Differenzierungs- ungleichheits- und kulturtheoretische Perspektiven	764
14.1.2	Handlungstheoretische Perspektiven	767
14.2	Ertrag pädagogischer Perspektiven	771
14.3	Ertrag professions- und organisationstheoretischer Perspektiven	779
14.3.1	Grenzüberschreitende Professionalität der Arena <i>(Un-)Beständigkeit</i>	780
14.3.2	Grenzüberschreitende Professionalität der Arena <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	781
14.3.3	Grenzüberschreitende Professionalität der Arena <i>(Un-)Beteiligung</i>	782

14.3.4	Grenzüberschreitende Professionalität der Arena <i>(Un-)Bewusstheit</i>	783
14.3.5	Grenzüberschreitende Professionalität der Arena <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	784
14.4	Fazit und Ausblick	786
	Literaturverzeichnis	791

Abkürzungsverzeichnis

ARGE	Arbeitsgemeinschaft SGB II, Einrichtungen der Bundesagentur für Arbeit und der Kommunen, seit 2010 Jobcenter
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend
BMK	Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene (Kreis)
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DKBM	Datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESF-Bundes-OP	Operationelles Programm für den Europäischen Sozialfonds
EU	Europäische Union
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
HWK	Handwerkskammer
IDE	Information, Diskussion, Entscheid
IHK	Industrie- und Handelskammer
INBAS	Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik
ISA	Institut für Soziale Arbeit

IT.NRW	Information und Technik Nordrhein-Westfalen
KBM	Kommunales Bildungsmanagement (Kreisfreie Stadt)
KI	Kommunale Integrationszentren
KiBiz NRW	Kinderbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen
Kita	Kindertagesstätte
Kobra.net	Kooperation in Brandenburg
KOMM-IN NRW	Innovation in der kommunalen Integrationsarbeit – eine Förderung durch das Land Nordrhein-Westfalen
LaKI NRW	Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren Nordrhein-Westfalen
LLL	Lebenslanges Lernen
LoI	Letter of Intent
LRFN	Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken
LvO	Lernen vor Ort
MAIS	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MFKJKS	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
MKFFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NSRP	Nationaler Strategischer Rahmenplan
OB	Oberbürgermeister
OMK	Offene Methode der Koordinierung
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Public Private Partnerships
PT-DLR	Programmstelle »Lernen vor Ort« beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt
QuaSI-BNE	Qualitätssicherung und Entwicklung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung
RAA	Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie
RBB	Regionales Bildungsbüro
RBN	Regionales Bildungsnetzwerk
SGB II	Sozialgesetzbuch II

SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TrainsFair	Verein zur Förderung des Fairen Handels in der Einen Welt (Fairtrade Deutschland)
U3-Kinder	Unter dreijährige Kinder
UN-Dekade	United Nations Decade
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organi- zation
VHS	Volkshochschule
WTUW	Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft
zdi.NRW	Landesgeschäftsstelle der Gemeinschaftsinitiative Zukunft durch Innovation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Sortierschema für Integrationsprobleme	27
Abbildung 2.2	Sechs Typen ›feindlicher Übernahmen‹	30
Abbildung 2.3	Differenzierung durch Rationalisierung und Interpenetration	37
Abbildung 2.4	Die Interpenetrationszonen des sozialen Systems	41
Abbildung 3.1	Didaktisches Dreieck der Kommunikation	62
Abbildung 3.2	Koordination von Zeigen und Lernen in Zeiträumen der Artikulation	73
Abbildung 5.1	Dienstleistungsorganisation auf Feldern der Interpenetration	119
Abbildung 5.2	Praktiken im Umgang mit multiplen Rationalitäten ...	140
Abbildung 5.3	Kulturtheoretische Perspektive	156
Abbildung 6.1	Bedingungsmatrix	207
Abbildung 6.2	Situationsmatrix	208
Abbildung 6.3	Situationsmatrix zum Aufbau eines BMK und KBM	209
Abbildung 6.4	Die Gesellschaft als Objekt der Erziehung	214
Abbildung 6.5	Bedingungsmatrix des BMK und KBM	216
Abbildung 6.6	Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i> im Kreis und in der Stadt	247
Abbildung 6.7	Konstellation der Typen gesellschaftlicher Integration	249
Abbildung 7.1	Konstellationsstruktur des BMK in der Vorgeschichte	256
Abbildung 7.2	Konstellationsstruktur des KBM in der Vorgeschichte	257

Abbildung 7.3	Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i>	259
Abbildung 7.4	Arenen der <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	277
Abbildung 7.5	Arenen der <i>(Un-)Beteiligung</i>	306
Abbildung 7.6	Arenen der <i>(Un-)Bewusstheit</i>	329
Abbildung 7.7	Arenen der <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	345
Abbildung 7.8	SWOT-Matrix für den Kreis auf der Basis der Leitidee <i>Regionale Bildungsnetzwerke</i>	353
Abbildung 7.9	Beitrag der Kernaktivitäten zur gesellschaftlichen Integration	365
Abbildung 7.10	Beitrag der Handlungslogiken zur gesellschaftlichen Integration	370
Abbildung 7.11	Handlungsrationalität des BMK und KBM	372
Abbildung 8.1	Konstellationsstruktur des BMK der Hauptgeschichte	376
Abbildung 8.2	Gesellschaftliche Integration durch relevante Akteure und Daten in Arenen des Kreises	377
Abbildung 8.3	Gesellschaftliche Integration durch Strukturen und Verfahren in Arenen des Kreises	384
Abbildung 8.4	Gesellschaftliche Integration durch (datenbasierte) Strategien in Arenen des Kreises	400
Abbildung 9.1	Konstellationsstruktur des KBM der Hauptgeschichte	414
Abbildung 9.2	Gesellschaftliche Integration durch relevante Akteure und Daten in Arenen der Stadt	415
Abbildung 9.3	Gesellschaftliche Integration durch Strukturen und Verfahren in Arenen der Stadt	425
Abbildung 9.4	Gesellschaftliche Integration durch (datenbasierte) Strategien in Arenen der Stadt	444
Abbildung 10.1	Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i>	454
Abbildung 10.2	Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	473
Abbildung 10.3	Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Beteiligung</i>	486
Abbildung 10.4	Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Bewusstheit</i>	513
Abbildung 10.5	Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	530

Abbildung 11.1	Konstellationsstruktur des BMK in der Nachgeschichte	554
Abbildung 11.2	Konstellationsstrukturen des KBM in der Nachgeschichte	555
Abbildung 11.3	Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Beständigkeit</i> ...	556
Abbildung 11.4	Spannungslagen in Arenen der <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	586
Abbildung 11.5	Spannungslagen in Arenen der der <i>(Un-)Beteiligung</i>	598
Abbildung 11.6	Spannungslagen in Arenen der der <i>(Un-)Bewusstheit</i>	613
Abbildung 11.7	Spannungslagen in Arenen der der <i>(Un-)Sichtbarkeit</i>	622
Abbildung 11.8	Beitrag der Spannungslagen zur gesellschaftlichen Integration	628
Abbildung 11.9	Ergebnisrationalität eines <i>kommunalen</i> <i>Bildungsmanagements</i>	629
Abbildung 12.1	Handlungs- und Ergebnisrationalität der Geldinvestition	632
Abbildung 12.2	Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Machtinvestition	634
Abbildung 12.3	Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Reputationsinvestition	643
Abbildung 12.4	Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Sprachinvestition	652
Abbildung 12.5	Investition von Kommunikationsmedien beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements	684
Abbildung 13.1	Integrationsräume des BMK und KBM	692
Abbildung 13.2	Phasenmodell der Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren	735
Abbildung 13.3	Praktiken gesellschaftlicher Integration	739
Abbildung 13.4	Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena <i>(Un-)Beständigkeit</i>	741
Abbildung 13.5	Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	743
Abbildung 13.6	Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena <i>(Un-)Beteiligung</i>	747
Abbildung 13.7	Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena <i>(Un-)Bewusstheit</i>	749

Abbildung 13.8	Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (<i>Un-</i>)Sichtbarkeit	754
Abbildung 14.1	Die Moral der Erziehung beim Aufbau eines BMK und KBM	773

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Drei Theorieperspektiven – ein Gesellschaftsmodell	34
Tabelle 2.2	Konzepte gesellschaftlicher Integration bei Schimank und Münch	50
Tabelle 3.1	Ästhetische Formkausalität als Moral des Zeigens	77
Tabelle 3.2	Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht	79
Tabelle 4.1	Begriffsbestimmung	85
Tabelle 6.1	Kategorien der Educational-Governance- und Soziale-Welt-Perspektive	171
Tabelle 6.2	Datenkorpus der Gebietskörperschaften Kreis und Stadt	220
Tabelle 6.3	Beispiel eines Memos zum offenen Kodieren	222
Tabelle 6.4	Thematisches Indizieren und synoptische Analyse	224
Tabelle 6.5	›Entdeckung‹ der Soziale-Welt-Theorie	225
Tabelle 6.6	Heuristik zur Befragung des Datenmaterials	228
Tabelle 6.7	Subsumtive Indizierung des Datenmaterials	233
Tabelle 6.8	Natürliche und konstruierte Codes zum biographischen Kapital des Landes	234
Tabelle 6.9	Aufgabenkomplexe zur Kategorie »Leuchttürme als Weichensteller für ein BMK«	235
Tabelle 6.10	Tabellen-Memo zur Phase <i>Rahmenbedingungen klären</i> der Stadt in der Arena <i>(Un-)Verantwortlichkeit</i>	236

Tabelle 6.11	Fließtext-Memo zum natürlichen Code »Angebote für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft erfassen, systematisieren und transparent machen«	238
Tabelle 6.12	Fließtext-Memo zum natürlichen Code »In der Verwaltung mit Macht operieren und harte Argumentationsrunden führen«	239
Tabelle 6.13	Tabellen-Memo zum Aufgabenkomplex <i>Spannungslagen ausbalancieren</i> von Stadt und Kreis in der Arena (<i>Un-Verantwortlichkeit</i>)	240
Tabelle 6.14	Fließtext-Memo zum natürlichen Code »Das Föderalismusproblem durch Unruhestiften und pädagogisches Programmschachteln bearbeiten«	242
Tabelle 6.15	Typen gesellschaftlicher Integration	244
Tabelle 6.16	Biographisches Kapital und Commitment des BMK der Arena (<i>Un-Beständigkeit</i>)	248



Einleitung

1

Lernen vor Ort ist kein zufällig gewählter Begriff, sondern Programm (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2008c). Als solches versteht es sich als »eines der größten bisherigen Public-Private-Partnership-Programme Deutschlands« (BMBF, 2008b), mit dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit deutschen Stiftungen Kreise und kreisfreie Städte bei der Entwicklung und Verstetigung eines kohärenten *kommunalen Bildungsmanagements* unterstützten. Die Initiative wurde mit Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Rahmen der ESF-Förderperiode 2007 bis 2013 gefördert. *Lernen vor Ort* bietet einen Ansatzpunkt, um eine praktisch gewendete, anwendungsbezogene Theorie sozialer Ordnung zu gewinnen. Unter dieser Perspektive kann gefragt werden, für welche Probleme der Gesellschaft die »Kernelemente des Programms« (BMBF, 2008a) eine Lösung darstellen. *Lernen vor Ort* kann aber auch eine politisch gewendete Theorie sozialer Ordnung anleiten, indem die Umsetzung der programmatischen Vorgaben als »Kampf über die Durchsetzung von Ordnungsvorstellungen [...] in Interessen- und Einflusskonstellationen« (Schimank, 1987, S. 233) zum Gegenstand der Untersuchung wird. Beide Fragestellungen sind zentral für die Governance-Perspektive, die sich für Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren unter dem Aspekt der intentionalen Gestaltung interessiert (Schimank, 1987, S. 232). Die mit dieser Studie vorgelegte Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration legt den Fokus auf die zweite Fragestellung und damit auf die analytische Perspektive, indem sie Strategien und multiple Rationalitäten beim Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* darstellt. Den Aussagen der Sprecherinnen und Sprecher lässt sie breiten Raum und führt so die normative Perspektive stets mit.

Die Governance-Perspektive sieht sich vier zentralen Herausforderungen gegenüber. Politische und organisatorische Gestaltungsakteure setzen auf der

Meso-Ebene organisatorischer und interorganisatorischer Strukturen an, um die Leistungsproduktion in einem spezifischen Sektor zu beeinflussen (Schimank, 1987, S. 234). Um die Komplexität sozialer Ordnung zu erfassen, hat die Governance-Forschung daher erstens auch die Makro- und Mikro-Ebene der intentionalen Gestaltung von Governance-Strukturen in den Blick zu nehmen. Im Kontext der Hochschulforschung hat sich der so genannte Governance-Equalizer als Analyseinstrument etabliert, dessen Dimensionen als »Schieberegler [...] graduell herauf- und heruntergefahren« (Schimank, 1987, S. 239) werden, um Veränderungen von Governance-Regimen darzustellen. Auch die wissenschaftliche Begleitforschung zum Programm *Lernen vor Ort* arbeitet mit einem Governance-Equalizer, ersetzt die »dezisionistisch« gesetzten Regler allerdings »durch empirische Regler [...], die induktiv aus Interviewdaten und teilnehmenden Beobachtungen gewonnen wurden« (Brüsemeister, 2015a, S. 85). Die Governance-Perspektive bedarf somit zweitens der Klärung des theoretischen Vorwissens und der Spezifizierung der Wissensformen, um im qualitativen Forschungsprozess zu empirisch gehaltvollem Theoriewissen (Kelle & Kluge, 2010, S. 39) zu gelangen. Drittens stellt sich damit die Frage, wie der für die qualitative Forschung zentrale Anspruch der Offenheit bei der empirischen Operationalisierung des Governance-Equalizers gewahrt werden kann. Viertens schließlich kann die Governance-Perspektive ihre praktische Relevanz nur dann einlösen, wenn es ihr gelingt, »Analysen von Governance-Regimen auf der Meso-Ebene damit zu verknüpfen, dass auf der Mikro-Ebene systematisch die Auswirkungen bestimmter Ausprägungen dieser Regime auf die jeweilige sektorale Leistungsproduktion untersucht werden« (Schimank, 1987, S. 254). Kritik an der fehlenden Verknüpfung zwischen Regelungs- und Leistungsstrukturen findet ihren Ausdruck in der Aussage, dass Regionalisierung lediglich auf der Ebene der Systemintegration ansetze und das Ziel der Sozialintegration verfehle (Emmerich, Rahm & Nerowski, 2011, S. 20).

Das Forschungsdesign berücksichtigt alle vier »Baustellen« der Governance-Perspektive und führt sie in einer prozessbezogenen pädagogischen Organisationsforschung zusammen. Zwei Fragestellungen leiten die Untersuchung an. Eine Makro-Meso-Mikro-Betrachtung folgt der Fragestellung: Wie stellen das *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* (BMK) in der Gebietskörperschaft eines Kreises und das *kommunale Bildungsmanagement* (KBM) in der Gebietskörperschaft einer kreisfreien Stadt kollektive Handlungsfähigkeit her? Den Zusammenhang von Regelungs- und Leistungsstrukturen sucht die Fragestellung: Welchen Beitrag leistet die kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration? Die Komplexität des Kräftefelds verlangt den Einbezug von theoretischen Sichtweisen auf mehreren Ebenen. Die Makro-Betrachtung nehme ich mit

gesellschaftstheoretischen Perspektiven vor. Pädagogische Perspektiven bedienen mit der pädagogischen Systembildung die Makro- und mit der operativen Pädagogik die Mikro-Ebene des Sozialen. Für die theoretische Fundierung der Meso-Ebene eignen sich die Brückenprinzipien Profession und Organisation. Für eine Makro-Meso-Mikro-Verknüpfung von Professionalisierung unterscheide ich Struktur-, Prozess- und Handlungskategorien. Ein *kommunales Bildungsmanagement* als Zielperspektive des Programms *Lernen vor Ort* verorte ich im politischen Diskurs der deutschen Verwaltungsmodernisierung zu Formen der Dienstleistungsorganisation bei der Wohlfahrtsproduktion. Die Dimensionen des erneuerten Governance-Equalizers lese ich als empirisch gehaltlose Kategorien, welche als Regelungsstrukturen Beobachtungskorridore für die Analyse von Leistungsstrukturen schaffen. Leistungsstrukturen operationalisiere ich mit Arenen, die ich als Integrationsräume lese. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren verstehe ich als Grenzgängerinnen und Grenzgänger, die innerhalb und zwischen den Arenen Vermittlungsarbeit leisten.

Dieser Vermittlungsarbeit sind entsprechend den gewählten gesellschaftstheoretischen Perspektiven mehr oder weniger Grenzen gesetzt. Das Emergenz-Paradigma bestimmt gesellschaftliche Integration als mittleren Ordnungszustand zwischen Des- und Überintegration, der sich mehrheitlich transintentional einstellt und »der durch ein Mehr oder Weniger an Ordnung gestört werden kann« (Schimank, 2000, S. 452). Demgegenüber lenkt das Dekompositions-Paradigma den Blick auf die Bearbeitbarkeit gesellschaftlicher Integration durch Vermittlungsorgane auf Konfliktfeldern der Interpenetration (Münch, 2015, S. 306). An der »Unvereinbarkeit« beider Denkgebäude setzt diese Studie an. Während Konzepte der akteurtheoretischen Differenzierungstheorie eine Typologie zur gesellschaftlichen Integration inspirieren, verortet der handlungs- und konflikttheoretische Ansatz die rekonstruierten Typen in Austauschprozessen zwischen Subsystemen der Gesellschaft. Die Zusammenführung eines negativen und positiven Integrationsverständnisses trägt beiden Fragestellungen der Governance-Perspektive Rechnung. Weder kann sich eine praktisch gewendete Theorie sozialer Ordnung mit einer »Zwangsläufigkeit des Beschriebenen« (Münch, 2015, S. 176) begnügen, noch darf die politisch gewendete Theorie sozialer Ordnung Interessen- und Einflusskonstellationen im Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen vernachlässigen. Beide Paradigmen integriere ich in einer pädagogischen Organisationstheorie, die den Aufbau eines BMK und KBM als Großform der Erziehung zwischen dem politischen und dem pädagogischen System konzeptioniert.

Die Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration stelle ich in vier Teilen dar. Im ersten Teil (Kapitel 2 bis

Kapitel 5) entfalte ich theoretische Konzepte, die zum einen als Denkwerkzeuge in das heuristische Kategoriensystem einfließen und zum anderen den Stand der Forschung repräsentieren. Ein zweiter Teil (Kapitel 6) widmet sich dem methodischen Vorgehen. Konzepte der Sozialwelt-Theorie (Strauss, 2010) markieren eine Gelenkstelle zur Governance-Perspektive und zur Grounded-Theory-Methodologie. Im dritten Teil (Kapitel 7 bis Kapitel 12) führe ich die empirischen Ergebnisse zum Aufbau eines BMK und KBM mit einer Vor-, Haupt- und Nachgeschichte aus. Im vierten Teil (Kapitel 13 und Kapitel 14) führe ich die Ergebnisse in einer Bedingungsmatrix zusammen und schließe sie an den im ersten Teil der Arbeit ausgeführten Stand der Forschung an.

Kapitel 2 beleuchtet gesellschaftliche Integration aus gesellschaftstheoretischer Sicht. Die Makro-Perspektive beschreibt die Ordnungsstruktur, Dynamiken, Integrationsdimensionen und Spannungslagen der modernen Gesellschaft mit zwei gegensätzlichen Erklärungsansätzen. Die Verschränkung der akteurtheoretischen Differenzierungstheorie von Uwe Schimank mit der Handlungstheorie von Richard Münch dient der theoretischen Sensibilisierung für Konzepte der Grenzziehung und Grenzüberschreitung. Beide Theoriegebäude befassen sich mit der Frage der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Systemlogiken. Die Differenzierungstheorie geht von einem generellen Orientierungsdissens in modernen Gesellschaften aus, der weder durch eine ›Zivilreligion‹ noch durch Sprache oder intersystemische Vermittler (Schimank, 1992, S. 252–258) überwunden werden kann. Nicht Orientierungskonsens, sondern spezifische Interessenkonsense ermöglichen gesellschaftliche Systemintegration. Demgegenüber betont die Handlungstheorie Vermittlung als Modus der Bearbeitung konflikthafter Austauschprozesse zwischen gesellschaftlichen Subsystemen.

Diese gegensätzlichen Positionen führe ich mit pädagogischen Perspektiven auf gesellschaftliche Integration in Kapitel 3 zusammen. Vermittlung als Mechanismus für gesellschaftliche Integration beschreibt Jochen Kade (1997) aus systemtheoretischer Sicht mit einer doppelten Aufgabenstellung. Die Reproduktion des pädagogischen Systems erfolgt durch eine Spezialisierung auf die Orientierung am negativen Codewert ›nicht-vermittelbar‹ und dadurch, dass vermittelt wird. Sie ist gleichgültig gegenüber der Frage, was und wie etwas vermittelt wird. Unabhängig von diesem Modus der Vermittlung im pädagogischen System orientiert sich Aneignung am Codewert ›vermittelbar‹ und vollzieht sich im biographischen System. Diesen Hiatus und die damit einhergehende Kontingenz des Pädagogischen macht die operative Pädagogik zu ihrer Domäne.

Sie sucht die Einheit der pädagogischen Differenz, im Wissen darum, dass sie das Lernen der Adressaten nicht erzwingen kann. Die Zeige-Theorie von Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2015) inspiriert die Idee, *Lernen*

vor Ort als Zugriff des politischen Systems auf das pädagogische System zu lesen und begründet die Verbindung von System- und Sozialintegration. In Kapitel 4 gehe ich auf das Brückenprinzip Profession ein. Diesen Modus der Vermittlung gesellschaftlicher Integration entfalte ich mit der Unterscheidung zwischen Profession und Professionsentwicklung als Strukturkategorie, Professionalisierung als Prozesskategorie sowie Professionalität als Handlungskategorie. Professionstheoretische Ansätze legen den Schwerpunkt auf jeweils eine dieser drei Kategorien und kennzeichnen ein bestimmtes Verhältnis zur Biographie. Alle drei Kategorien sind für ein umfassendes Verständnis des Handelns der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren wichtig. Mit dem Aufbau eines BMK und KBM bearbeiten sie sowohl die institutionelle als auch die individuelle Dimension des Brückenprinzips Profession. Da sie auf einer intermediären Ebene operieren, beeinflussen sie Professionellen-Klienten-Verhältnisse mittelbar über die Gestaltung von Konstellationen, in denen sich das People-Processing und damit die sozialintegrative Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht.

Das Brückenprinzip Organisation ist Gegenstand von Kapitel 5. Ein *kommunales Bildungsmanagement* verorte ich in (Re-)Formen der Dienstleistungsproduktion. Vor dem Hintergrund eines dualistischen Aufgabenmodells spielen sich Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung bisher weitgehend als Politik der Ökonomie, der Solidarität und des Diskurses ab. Der Ansatz der Local Governance stellt die Fließrichtung der Adressierung auf die Ökonomie, die Solidarität und den Diskurs der Politik um und entwirft mit dem Konzept der öffentlich-privaten Partnerschaft die Vorstellung, dass die Kombination unterschiedlicher Logiken und Wissenspotenziale zu einer qualitativen Verbesserung öffentlicher Dienstleistungen führt. Regionalisierung von Bildung erscheint aus dieser Perspektive als Möglichkeit, die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Organisationen durch einen bewussten Umgang mit multiplen Rationalitäten zu sichern. Professionalität als Organisationsform der Wohlfahrtsproduktion hat in Verbindung mit einer indikatorengestützten Bildungsberichterstattung das Potenzial zur Politikberatung mit echter Aufgabenkritik. Die Rekonstruktion der Deutungsstrukturen der Gesellschaft erfolgt auf der Grundlage des Operationellen Programms des Bundes für den Europäischen Sozialfonds, auf dem *Lernen vor Ort* beruht. Systeminnovationen für *Lebenslanges Lernen* als Regelungsstrukturen zielen auf die Leistungsstrukturen Wachstum und Beschäftigung sowie auf die Verbesserung des Humankapitals.

Die Darstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 6 markiert den Übergang zum empirischen Teil. Mithilfe von Kategorien der Educational-Governance- und der Soziale-Welt-Perspektive entfalte ich im ersten Teil das

Konzept der Artikulation, welches die Entwicklung einer dreidimensionalen Heuristik zur Befragung des Datenmaterials anleitet. Diese stellt mit Ebene A Kategorien zur zeitlichen Durchgliederung der Institutionalisierung bereit, mit Ebene B die Arenen und mit Ebene C die Arbeitstypen beziehungsweise Aufgabenkomplexe. Interviewdaten der als Längsschnitterhebung angelegten wissenschaftlichen Begleitforschung zum Programm *Lernen vor Ort* nutze ich zur (Re-)Konstruktion der Projektarbeitsbögen von zwei teilnehmenden Kommunen. Im zweiten Teil widme ich mich den drei Essentials der Grounded-Theory-Methodologie und zeichne die Entwicklung theoretischer Konzepte, das Sampling entlang der drei Kodierverfahren und das Vorgehen beim ständigen Vergleichen nach.

Der empirische Teil der Arbeit setzt sich entsprechend dem GTM-Paradigma aus einer Vor-, Haupt und Nachgeschichte zusammen (Brüsemeister, 2020, S. 20). Er erzählt die analytische Geschichte des BMK als an Wissenspraktiken orientierten, im Modus der Förderung operierenden Integrationstyp sowie des KBM als an Sichtbarkeitspraktiken, im Modus der Polarisierung operierenden Integrationstyp. In Kapitel 7 stelle ich die Handlungsrationalität des BMK und KBM in Bezug auf das Verhältnis der Regelungs- und Leistungsstrukturen vergleichend dar. Die Erhöhung der kollektiven Handlungsfähigkeit (Regelungsstrukturen) und den Beitrag derselben zur System- und Sozialintegration (Leistungsstrukturen) rekonstruiere ich mit den Arbeitskomponenten einer pädagogisch, gesellschafts-, professions- und organisationstheoretisch aufgerüsteten Governance-Forschung. In der Anfangsphase des Projektarbeitsbogens bearbeiten das BMK und KBM gesellschaftliche Integration mit grenzüberschreitender Professionalität schwacher und mittlerer Intensität.

Die Hauptgeschichte erzähle ich mit drei Kapiteln. In Kapitel 8 erhalten das *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* als Prozess- und Strukturinnovator und in Kapitel 9 das *kommunale Bildungsmanagement* als Produktinnovator ihren Auftritt. Deren Verfahrensrationalität erzähle ich mit Memos zum Aufgabentyp *Leistungsbeziehungen herstellen* entlang der Arbeitsphasen *Relevante Akteure und Daten bestimmen, Strukturen und Verfahren aufbauen* sowie *(Datenbasierte) Strategien* entwickeln. Um eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms zu schaffen (Abschnitt 8.1), in gemischten Gremien ein kreisweites Übergangsmanagement zu entwickeln (Abschnitt 8.2) sowie Bildungsberatung im Bereich Frühe Bildung zu transferieren (Abschnitt 8.3), setzt das BMK auf Verständigungskraft. Der Prozess- und Strukturinnovator tritt als Subjekt der Erziehung auf dem Feld des politischen Diskurses auf und prozessiert grenzüberschreitende Professionalität mit Strategien mittlerer und starker Intensität.

Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen ist immer dann dominant, wenn sich der Aufbau von Kapazitäten zeitlich *vor* das People-Processing schiebt. Wenn Kommunikationsgelegenheiten zwischen Organisations- und Professionsrollen zeitlich parallelisiert werden können, treten System- und Sozialintegration in eine Wechselbeziehung. Darüber hinaus kommen Strategien starker Intensität bei der Vermittlung in Hegemonie- und Domänenspielen zum Tragen. Der schwache Institutionalisierungsgrad des *Regionalen Bildungsnetzwerks* greift zur Stabilisierung der Koordinationsarbeit auf individuelles berufsbiographisches Kapital zurück.

Demgegenüber setzt das BMK auf Durchsetzungs-, Vereinigungs- und Verständigungskraft, um herkömmliche Strukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufzubrechen (Abschnitt 9.1), Lernen innerhalb der Stadtverwaltung und in der Bildungsstadt zu organisieren (Abschnitt 9.2) sowie um das Bildungsmanagement als Wissensplattform zu nutzen (Abschnitt 9.3). Der Produktinnovator tritt als Subjekt der Erziehung auf den Feldern der Gesellschafts- und Kulturpolitik und als Objekt der Erziehung auf den Feldern der politischen Vereinigung und des politischen Diskurses auf. Er prozessiert grenzüberschreitende Professionalität mit Strategien schwacher und mittlerer Intensität. Die datengestützte Wissensorganisation ist dann dominant, wenn sich – wie im Kreis – der Aufbau von Kapazitäten zeitlich *vor* das People-Processing schiebt. Grenzüberschreitende Strategien schwacher Intensität überwiegen dann, wenn sich das KBM mit sich selbst beschäftigt, um die Zusammenarbeit innerhalb des politisch-administrativen Systems zu koordinieren.

In Kapitel 10 wende ich mich der Verfahrensrationalität beider Gebietskörperschaften im Verlauf des Projektarbeitsbogens zu. Eine fallübergreifende Betrachtung von Paradoxien grenzüberschreitender Professionalität nehme ich mit Memos zum Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* entlang der Arenen vor. Nach einer vergleichenden Betrachtung der Typen gesellschaftlicher Integration und deren Intensitäten lese ich die Strategien als Investition von Kommunikationsmedien im Kontext der bereits dargestellten Bedingungen und der noch folgenden Konsequenzen. Die konzentrierte Sprachinvestition ins politische System des BMK antwortet auf die Adressierung des sozial-kulturellen Systems als Objekt der Erziehung. Strategien mittlerer und starker Intensität setzt das BMK ein, um die Selbstverantwortung der Kommunen zu stärken, die Kommunikation innerhalb und zwischen den Kommunen zu organisieren, eine Verständigung über Bildungsberichte zu ermöglichen und um die Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar zu machen. Demgegenüber antworten die Macht-, Reputations- und Sprachinvestition des KBM auf

die Adressierung des politischen Systems als Objekt und Subjekt der Erziehung. Strategien mehrheitlich schwacher und mittlerer Intensität setzt das KBM ein, um mit einem Steuerungsgremium eine Resonanzstruktur zu schaffen, Vertrauen und Legitimation zu berücksichtigen, die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken, das biographische Kapital bereitzustellen und um die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar zu machen.

Die Nachgeschichte beinhaltet die Ergebnisrationalität, die ich in Kapitel 11 mit Memos zum Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* zur letzten Arbeitsphase *Strategien umsetzen und verstetigen* in den Blick nehme. Im Übergang zur Transferinitiative wird das (*kommunale*) *Bildungsmanagement (auf kommunaler Ebene)* zum Thema der Erziehung. Gesellschaftliche Integration bearbeitet das BMK zum Ende des Projektarbeitsbogens mit starker Intensität. Verständigungskraft verstetigt sich auf den Feldern des politischen und öffentlichen Diskurses. Demgegenüber investiert das KBM neben Durchsetzungskraft nun auch Vereinigungs- und Verständigungskraft und bearbeitet gesellschaftliche Integration mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität. Ein Vergleich der Investition von Kommunikationsmedien über alle Projektphasen hinweg schließt die Nachgeschichte mit Kapitel 12 ab. Die vergleichende Darstellung des Arbeitskomplexes *Handlungslogiken antizipieren* erklärt die Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität beider Gebietskörperschaften mit den Konstellationsstrukturen vor Ort.

Der letzte Teil führt die Teilergebnisse in die Grounded Theory einer »Governance grenzüberschreitender Professionalität und gesellschaftlicher Integration« zusammen. Die Komponenten der Bedingungsmatrix zu Integrationsräumen des BMK und KBM diskutiere ich in Kapitel 13. Hier nehme ich eine Verschränkung der Theorieperspektiven nach Schimank vor, lege die Leistungssteigerung durch Konfliktfelder nach Münch dar und stelle Anschlüsse an pädagogische Perspektiven sowie an Perspektiven der Profession und Organisation her. Anschlüsse an gesellschaftstheoretische Perspektiven beleuchten den konflikthaftern, aber leistungssteigernden Grenzverkehr zwischen den Funktionssystemen. Anschlüsse an pädagogische Perspektiven zeigen die Institutionalisierung des BMK und KBM als Großform der Erziehung in Verbindung mit Feldern der Interpenetration auf. Anschlüsse an Perspektiven der Profession gehen auf Profession und Professionalität als Strukturkategorie, Professionalisierung als Prozesskategorie und Professionalität als Handlungskategorie ein. Der an Wissenspraktiken orientierte, im Modus der Förderung operierende Integrationstyp etabliert sich durch ein Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System. Als Prozess- und Strukturentwickler koordiniert er Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Der an Sichtbarkeitspraktiken orientierte, im Modus der

Polarisierung operierende Integrationstyp etabliert sich durch ein Hegemoniespiel innerhalb des politischen Systems. Als Produktentwickler macht er Zeigeformate öffentlich sichtbar.

In Kapitel 14 bilanziere ich den Ertrag der theoretischen Perspektiven. Die Theorieperspektiven nach Schimank gestatten die Modellierung einer Typologie gesellschaftlicher Integration und die Lesart von Kämpfen um Deutungsstrukturen. Münchs handlungstheoretische Perspektive ermöglicht es, den Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen und damit verbundene Leistungssteigerungen durch Möglichkeitsbeschränkungen in den Blick zu nehmen. Der Ertrag pädagogischer Perspektiven liegt darin, das systemtheoretische Verständnis von Vermittlung mit jenem der operativen Pädagogik zu verknüpfen. Die ästhetische Formkausalität und die Moral der Erziehung führen beide Perspektiven zusammen. Professions- und organisationstheoretische Perspektiven beleuchten das grenzüberschreitende Profil kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren entlang der Arenen in Verbindung mit den Regelungsbereichen des erneuerten Governance-Equalizers. Der Impact von Systemintegration auf Sozialintegration ist im vielfältigen Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft zu sehen, der nicht auf Entparadoxierung angelegt ist, sondern darauf, Spannungslagen auszuhalten.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil I
Theoretische Sensibilisierung



Gesellschaftliche Integration aus gesellschaftstheoretischer Sicht

2

Ausdifferenzierte und komplexe Gesellschaftssysteme haben keine kollektive Handlungsfähigkeit (Gotsch, 1987, S. 28). Die Erhöhung der kollektiven Handlungsfähigkeit stellt ein Kernelement der Initiative *Lernen vor Ort* dar mit der Annahme, dass »Bildungsstationen und Bildungsangebote wie ein stimmiges, integriertes System aufeinander bezogen und abgestimmt« (BMBF, 2008a, S. 4) sein sollen. Die zweite Annahme besteht darin, dass durch diese Abstimmung »das Lernen im gesamten Lebenslauf erfolgreich sein kann« (BMBF, 2008a, S. 4). Mit Blick auf die Frage, welchen Beitrag ein *kommunales Bildungsmanagement* zur System- und Sozialintegration im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* leistet, bedarf es einer Klärung des Integrationsbegriffs. Diese Klärung nehme ich mit zwei unterschiedlichen Ansätzen zum Konzept der Vermittlung vor. Beide Theorieperspektiven berühren das systemintegrative Problem des Zusammenhalts der Gesellschaft und damit der Vermittlung zwischen ausdifferenzierten Handlungs- und Lebenssphären. Beide gesellschaftstheoretischen Perspektiven sehen den Grenzverkehr zwischen den Systemen vor. Die akteurzentrierte Differenzierungstheorie steht für das Emergenz-Paradigma. Sie geht von einem negativen Integrationsverständnis und von einem systematischen Orientierungsdissens aus, der durch spezifischen Interessenskonsens überwunden werden kann. Die Aufmerksamkeit liegt auf »feindlichen Übernahmen«. Vermittlung steht hier unter dem Verdacht, die teilsystemische Autonomie durch das Aufdrängen oder Einverleiben von Ressourcen, Programmen und Codes in unzulässiger Weise zu gefährden. Das Konzept der Interpenetration steht für das Dekompositions-Paradigma. Aus dem Zusammentreffen divergenter Systemlogiken erwachsen Konflikte. Vermittlung ist hier ein Erfordernis, Gegensätze in geregelten Verfahren zu bearbeiten. Darin liegt eine positive Lesart gesellschaftlicher Integration begründet. Auch für die sozialintegrative Frage der Vermittlung der individuellen Subjekte mit der Gesellschaft halten beide Paradigmen Erklärungsansätze

bereit. Das Emergenz-Paradigma weist Organisationen eine Vermittlungsfunktion durch die Unterscheidung von Leistungs- und Publikumsrollen zu. Das AGIL-Schema im handlungstheoretischen Ansatz sieht ein eigenes Funktionssystem für das Gemeinschaftshandeln mit der Funktion der Integration vor. Beide Ansätze werde ich bei der theoretischen Interpretation der Analyse-Ergebnisse integrieren. Das Programm *Lernen vor Ort* lese ich als Zugriff des politischen Systems auf das Konzept der Erziehung, um gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Die untersuchten Gebietskörperschaften greifen die Vorgaben der Initiative eigenwillig auf: der Kreis als Domänenspiel zwischen dem politischen und dem sozial-kulturellen System und die Stadt als Hegemoniespiel des politischen Systems. Darin sind keinesfalls transintentionale Effekte zu sehen (vgl. Abschnitt 13.1 und 13.2).

2.1 Gesellschaft aus differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischer Sicht

Schimank stellt ein gesellschaftstheoretisches Instrumentarium bereit, das auf einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen basiert und drei große Theoriefamilien integriert (2013, S. 30–31). Differenzierungstheorien beleuchten die Gesellschaft als Ensemble von Teilsystemen mit eigenem Leitwert des Handelns, die Leistungen für Gesellschaftsmitglieder und für die gesellschaftliche Reproduktion erbringen. Ungleichheitstheorien lenken die Aufmerksamkeit auf die Gesellschaft als Gefüge besser und schlechter gestellter sozialer Lagen. Kulturtheorien lesen die Gesellschaft als Komplex generalisierter evaluativer, normativer oder kognitiver Orientierungen und Praktiken (Schimank, 2013, S. 34–35). Jede Perspektive geht von einem spezifischen Ordnungsmuster aus, erklärt das Handeln von Akteuren vor dem Hintergrund bestimmter Strukturdynamiken, benennt Integrationsdimensionen und weist auf funktionale Antagonismen hin, die das Handeln der Akteure prägen (Schimank, 2013, S. 18). Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturtheorien versteht Schimank als klar unterscheidbare Theorieperspektiven, die zugleich offen sind für wechselseitige Bezugnahmen (2013, S. 113). Jede Theorieperspektive stellt einen »Scheinwerfer auf gesellschaftliches Geschehen« (Schimank, 2013, S. 113) dar und trägt – gemeinsam mit anderen zum Einsatz gebracht – zu »wechselseitigen Blick-Vervollständigungen« (Schimank, 2013, S. 159) bei. Ein konkretes gesellschaftliches Phänomen schärft sich demnach gerade durch distinkte Lesarten der modernen Gesellschaft, die sich nicht selbstreferenziell voneinander verschließen, sondern offen bleiben für fremdreferenzielle Elemente. Gesellschaftsmodelle

zielen als verallgemeinerungsfähige, theoretische Erklärungsmodelle auf mechanistische Erklärungen, die »Stellschrauben für ein Gestaltungshandeln« (Schimank, 2013, S. 24) aufdecken, ohne deterministische Aussagen im Sinn von Ursache-Wirkungs-Ketten zu treffen. Funktionale Differenzierung, marktvermittelte Ungleichheiten sowie gestalteter Fortschritt bilden als drei abstrakte Modelle den Kern zur analytischen Beschreibung der modernen Gesellschaft.

2.1.1 Ordnungsmuster der modernen Gesellschaft

Jede Theorieperspektive hat ein charakteristisches Bauprinzip. Differenzierungstheorien akzentuieren die Sachdimension der modernen Gesellschaft und das Nebeneinander von etwa einem Dutzend ungleichartiger, funktional spezialisierter Teilsysteme.¹ Ungleichheitstheorien betonen die Sozialdimension. Soziale Ungleichheit gilt als prägendes Strukturmerkmal für die Schlechter- und Besserstellung hinsichtlich der Lebenschancen von Menschen. Kulturelle Orientierungen gelten als entscheidende Prägefaktoren der gesellschaftlichen Ordnung. Sie verweisen auf die Zeitdimension der modernen Gesellschaft.

2.1.1.1 Funktionale Differenzierung und Primat der kapitalistischen Wirtschaft

Jedes Teilsystem leistet je besondere und von keinem anderen Teilsystem wahrgenommene Beiträge für die Reproduktion der Gesellschaft (Schimank & Volkmann, 1999, S. 6). Binäre Codes, selbstreferenzielle Programmstrukturen und Konstellationsstrukturen bilden die drei Komponenten der Teilsysteme in der funktional differenzierten Gesellschaft (Schimank, 2013, S. 45). Der binäre Code in Form einer Unterscheidung zwischen einem Positiv- und einem Negativwert markiert die Sinn Grenzen eines Teilsystems. Teilsystemische Kommunikationszusammenhänge kennzeichnen sich durch die Orientierung am jeweiligen teilsystemischen Code durch selbstreferenzielle Geschlossenheit und bilden harte, kommunikativ unüberschreitbare Grenzen aus (Schimank & Volkmann, 1999, S. 11): »Die jeweils absolute – umfassende und unhinterfragte – Deutungshoheit, die einem als binärer Code etablierten Leitwert in seinem ›Hoheitsgebiet‹ zukommt, wird rigoros ›intolerant‹ gehandhabt« (Schimank, 2013, S. 41). Um den Code herum bildet sich ein Ring von Programmstrukturen, der ebenfalls

¹ Zu diesem Dutzend gehören die Teilsysteme Wirtschaft, Politik, Recht, Militär, Religion, Kunst, Wissenschaft, Massenmedien, Gesundheit, Sport, Bildung und Intimbeziehungen (Schimank, 2002). Der Hinweis auf »etwa« ein Dutzend Teilsysteme schließt die Emergenz weiterer Teilsysteme ein.

selbstreferenziell geschlossen ist und als Operationalisierung des Codes regelt, wie dieser zu verstehen ist (Schimank, 2013, S. 44). Zwei Arten von Deutungsstrukturen konstituieren einen zentralen, identitätsstiftenden Leitwert eines Teilsystems, der die Handlungslogik des handelnden Zusammenwirkens prägt (Schimank, 2013, S. 38). Evaluative Deutungsstrukturen geben als »unangefochtene oberste evaluative Orientierung« (Schimank, 2013, S. 39) dem Handeln der Akteure eines bestimmten Teilsystems die generelle Richtung des Wollens vor. Kognitive Orientierungen stellen eine zweite Art von Deutungsstrukturen dar. Sie »sagen Akteuren, was in einer Situation der Fall ist und welche der unzähligen in einer Situation existenten Sachverhalte und Wirkungszusammenhänge relevant sind« (Schimank, 2013, S. 44). Als dritte Art gelten institutionalisierte Erwartungsstrukturen, die als normative Vorgaben das Sollen regulieren. Neben Code und Programmstrukturen operationalisieren Konstellationsstrukturen der Akteure einen teilsystemischen Code. Zwei Arten von Akteuren stellen die Leistungsproduzenten eines Teilsystems dar: Inhaber von Leistungsrollen und Leistungsorganisationen (Schimank, 2013, S. 44). Ein dritter Akteuertyp bilden die Leistungsempfänger in der Publikumsrolle. Governance-Regime als weiterer Teil der Konstellationsstrukturen sind Muster der Interdependenzbewältigung zwischen den Akteuren. Sie konstituieren sich durch elementare Governance-Mechanismen wie Märkte, Hierarchien, Gemeinschaften und Netzwerke, die unterschiedliche Kombinationen eingehen (Schimank, 2013, S. 45).

Die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft stellt sich als Ansammlung von völlig gegeneinander abgeschotteten Monaden dar. Sie bilden »ein indifferentes Nebeneinander teilsystemischen Eigen-Sinns« und operieren als »Anbieter von Leistungen für ein Publikum, die sich nicht im Geringsten darum kümmern, welche anderen Anbieter und Angebote es neben ihnen noch gibt« (Schimank, 2013, S. 45). Akteure handeln in ihrer Leistungsrolle innerhalb eines teilsystemischen Orientierungshorizonts in monomanischer Fixierung auf den einen teilsystemischen Leitwert (Schimank, 2013, S. 47) und »in ›legitimer Indifferenz‹ gegenüber den Wollens-Richtungen anderer Teilsysteme« (Schimank, 2013, S. 46). Jedes Teilsystem ist durch die selbstreferenzielle Schließung der Sinnhorizonte für einen Aspekt spezialisiert und vernachlässigt alles, was nicht der teilsystemischen Eigenlogik entspricht (Schimank, 2013, S. 46). Der Preis der funktionalen Differenzierung besteht in der Arbeitsteiligkeit der Teilsysteme. Während Leistungsempfänger teilsystemische Handlungslogiken für eigene Zwecke im Sinn haben, handelt es sich bei Leistungsproduzenten um eine Arbeitsteilung, die Schimank so beschreibt: »Am liebsten wäre ihnen, wenn die jeweils von ihnen selbst benötigten Leistungen von den Leistungsproduzenten der anderen Teilsysteme zuverlässig erbracht würde, man selbst aber völlig

rücksichtslos gegenüber den Leistungserwartungen sowie generell den Leistungserwartungen des eigenen Publikums dem je eigenen Leitwert folgen könnte« (2013, S. 50).

Anders als Luhmann geht Schimank nicht von horizontal gleichwertigen Teilsystemen aus, sondern von einer herausgehobenen Position der Wirtschaft gegenüber allen anderen Teilsystemen (2013, S. 52). Der enormen Steigerung der Leistungsfähigkeit wirtschaftlichen Handelns stellt er eine hohe Krisenanfälligkeit wirtschaftlichen Geschehens gegenüber. Dies führt zur »Subordination aller anderen Teilsysteme unter wirtschaftliche Zwänge« (Schimank, 2013, S. 51). Der Ökonomisierungsdruck auf alle anderen Teilsysteme gefährdet nicht nur deren Autonomie, sondern die funktionale Differenzierung überhaupt. Dysfunktional ist der Primat der Wirtschaft dadurch, dass der Markt als Governance-Mechanismus eine relativ schwache ordnungsbildende Kraft aufweist (Schimank, 2013, S. 54). Der gesamtgesellschaftliche Primat der kapitalistischen Wirtschaft konstituiert ein spannungsreiches Gegeneinander von wirtschaftlichem Gewinnstreben auf der einen und allen nicht-wirtschaftlichen Belangen auf der anderen Seite (Schimank, 2013, S. 57). Dem kapitalistischen Gewinnstreben stehen die Sozialpolitik und der Wohlfahrtsstaat gegenüber und darauf aufbauend »das Versprechen sich immer weiter verbessernder Lebenschancen Aller in Gestalt dauerhaften Wohlstandes, individueller sozialer Aufstiegsmöglichkeiten und gesicherter Inklusion in die Versorgung insbesondere mit Bildungs- und Gesundheitsleistungen« (Schimank, 2013, S. 55). Staatliches Handeln vollzieht sich somit im funktionalen Antagonismus von Steuerstaat und demokratischem Staat, wobei das theoretische Modell den Blick auf die Frage lenkt, wie die erforderliche Balance mit dem Antagonismus geleistet wird (Schimank, 2013, S. 56–57).

2.1.1.2 Ungleichheit sozialer Lagen und Primat marktvermittelter Einkommensungleichheiten

Schimank unterscheidet zwei grundlegende Ungleichheitsdimensionen: Ungleichheiten unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung und Ungleichheiten gesellschaftlicher Einflusspotenziale (2013, S. 77). Einflusspotenziale wie Macht, Gewalt, Geld, moralische Appelle, Wahrheit, Liebe, persönliches Charisma und soziale Netzwerke ermöglichen, »den Handlungsspielraum anderer einzuschränken, also auf deren Seite ein bestimmtes Handeln einschließlich Unterlassen mehr oder weniger wahrscheinlich zu machen« (Schimank, 2013, S. 78). Lebenslagen definieren sich somit durch die Möglichkeiten, Einflusspotenziale zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung einsetzen zu können (Schimank, 2013, S. 79).

Aus einer Reihe an gesellschaftlich als wichtig eingeschätzten Ungleichheitsaspekten wie Geldbesitz, Eigentum an Produktionsmitteln, Macht, Selbstbestimmtheit der Arbeit, Bildung, Soziales Kapital, Mentalität, Prestige, Geschlecht, Ethnie, Region, Generation, Lebensalter und soziale Herkunft streicht Schimank die Dominanz marktvermittelter Ungleichheiten heraus (2013, S. 79–83). Für die Ungleichheitsordnung der modernen Gesellschaft akzentuiert er dezidiert Geldbesitz als den primären unter den aufgeführten Ungleichheitsaspekten (Schimank, 2013, S. 85). Gesellschaftliche Besser- oder Schlechterstellung bestimmt sich für die meisten Gesellschaftsmitglieder demnach durch kontinuierliche Erwerbsarbeit auf dem Arbeitsmarkt, wobei die Höhe des Geldbesitzes die »Scheidelinie sozialer Ungleichheit« markiert (Schimank, 2013, S. 85). Ungleichheiten der sozialen Lagen ergeben sich aus dem Markterfolg der Marktteilnehmer und daraus, wie viel Geld sie aus ihrer Marktposition herausholen können (Schimank, 2013, S. 88). Arbeitsorganisationen als Leistungsorganisationen der Wirtschaft und staatlichen Einrichtungen beruhen auf Lohnarbeit. Sie bestimmen durch die Höhe des Erwerbseinkommens die Lebenslage sowohl von Lohnabhängigen und Unternehmen als auch von jenen Gesellschaftsmitgliedern mit, die in ihrem Lebensunterhalt von der Versorgung durch Erwerbstätige oder von Versicherungen abhängig sind (Schimank, 2013, S. 87). Der Markt als Governance-Mechanismus konstituiert Ungleichheit der sozialen Lagen durch unterschiedliche Positionen der Marktteilnehmer in der Konstellation von Anbietern und Nachfragern (Schimank, 2013, S. 88).

2.1.1.3 Idee des gestaltbaren Fortschritts und Primat des Wirtschaftswachstums

Drei Arten von Gesellschaftsstrukturen bestimmen das handelnde Zusammenwirken in Akteurkonstellationen. Kulturelle Orientierungen prägen Deutungsstrukturen, institutionelle Erwartungsstrukturen und Konstellationsstrukturen (Schimank, 2013, S. 31). Evaluative kulturelle Orientierungen geben Richtungen des Wollens vor, normative kulturelle Orientierungen Richtungen des Sollens und kognitive kulturelle Orientierungen Richtungen des Könnens (Schimank, 2013, S. 117–118). Die Orientierungsdimensionen reduzieren durch ihre Richtungsweisungen Komplexität. Sie können aber auch in Konflikt miteinander geraten (Schimank, 2013, S. 118).

Für die Kultur der westlichen Moderne skizziert Schimank den Fortschrittsglauben als zentrale kulturelle Leitidee in einer Kombination von sieben Komponenten (2013, S. 122–127): Die Fortschrittsidee beschreibt den Glauben daran, dass es sozialen Wandel gibt, der mit Blick auf eine offene Zukunft genuin Neues bringt (1). Die Zukunft ist besser als die Gegenwart und diese besser, als

es die Vergangenheit war (2). Verschiedene Fortschrittsbewegungen bündeln sich zu einer gesellschaftsweiten Gesamtentwicklung(3). Fortschritt ist Menschenwerk und Individuen sind Träger des Fortschritts (4). Drei Adressaten des gesellschaftlichen Fortschrittsstrebens realisieren dabei Fortschritt mit spezifischen Aufgaben: Individuen durch Bildung, Organisationen durch Rationalisierung und Nationalstaaten durch politische Gesellschaftsteuerung (5). Fortschritt ist gestaltbar (6) und muss durch rationale Intervention in die Welt gezielt herbeigeführt werden (7). Der Fortschrittsglaube ist durch eine generelle Fortschrittsskepsis und durch unterschiedliche Lesarten von Fortschritt dauerhaft umkämpft. Unter dem gesamtgesellschaftlichen Primat der kapitalistischen Wirtschaft geht die Fortschrittsidee mit der Leitidee wirtschaftlichen Wachstums einher. Diese setzt andere Wertorientierungen unter Druck (Schimank, 2013, S. 129).

2.1.2 Strukturdynamiken

Für jede der drei Theorieperspektiven beschreibt Schimank Strukturdynamiken, die dem Ordnungsmuster als Triebkräfte zugrunde liegen. Differenzierungsdynamiken erklären, wie sich Teilsysteme ausdifferenziert haben, sich weiterhin reproduzieren und in ihren Strukturen verändern. Ungleichheitsdynamiken basieren auf marktvermittelten Ungleichheiten. Kulturdynamiken gehen aus vielfachen Spannungsverhältnissen zwischen den Werten der Moderne hervor.

2.1.2.1 Differenzierungsdynamiken

Die Emergenzvorstellung geht davon aus, dass soziale Ordnungsbildung nicht auf einen generellen Orientierungskonsens angewiesen ist und die moderne Gesellschaft auch keinen teilsystemübergreifenden Konsens bereitstellt (Schimank, 1992, S. 246). Eine »die Differenz der gesellschaftlichen Teilsysteme überhöhende, sinnhaft integrierende Meta-Ebene« (Schimank, 1992, S. 250) gibt es in dieser Lesart von gesellschaftlicher Differenzierung nicht. An diese Vorstellung schließt Schimank mit der Annahme an, dass sich Ausdifferenzierungsdynamiken einzelner Teilsysteme sowie der Gesamtvorgang der Herausbildung funktionaler Differenzierung größtenteils transintentional vollzogen und weiterhin vollziehen (2013, S. 63). Der Leitwert als Kern der teilsystemischen Handlungsorientierung wird zusätzlich zum selbstreferenziellen inneren Ring der Programmstrukturen durch einen fremdreferenziellen äußeren Ring umlagert (Schimank, 2013, S. 48–49). Teilsysteme sind daher offen für fremdreferenzielle Einwirkungen und für Irritationen von außen in ihre Programmstruktur (Schimank & Volkman, 1999, S. 11). Fremdreferenzielle Gesichtspunkte können sich in den teilsystemischen

Programmstrukturen allerdings nur selbstreferenziell vermittelt geltend machen (Schimank, 2001, S. 21). Das bedeutet, dass die Selbstreferenzialität der teilsystemischen Kommunikation durch fremdreferenzielle Programmelemente zwar restriktiv, orientierend oder bestärkend kanalisiert werden kann, der teilsystemische Code dabei allerdings nicht außer Kraft gesetzt wird (Schimank & Volkmann, 1999, S. 12) oder noch schärfer formuliert: »Die teilsystemischen Leistungsproduktionen operieren [...] geradezu in einer wechselseitigen Verachtung der Wollens-Richtungen der je anderen...« (Schimank, 2013, S. 49). Zwischen den Teilsystemen bestehen also strukturelle Kopplungen, die Formen von Leistungen, aber auch negative Externalitäten darstellen, und funktionale oder dysfunktionale Effekte haben können. Die Auswirkungen im anderen Teilsystem liegen jedoch nicht im Sinnhorizont des verursachenden Systems (Schimank & Volkmann, 1999, S. 13).

Für die Reproduktion der teilsystemischen Leitwerte sind Akteurfiktionen und der Mechanismus sich selbst erfüllender Prophezeiungen am Werk (Schimank & Volkmann, 1999, S. 64). Das bedeutet, dass konkreten Situationen spezifische Erwartungen als abstrakte Fiktionen übergestülpt werden, die sich als Erwartungserwartungen stabilisieren und die Handlungsvollzüge prägen (Schimank & Volkmann, 1999, S. 64). Eine zunächst deutungs offene Situation wird durch eine Dynamik der Abweichungsverstärkung von der Mehrdeutigkeit auf einen spezifischen Code hin gelesen, der sich im Zuge weiterer Situationsdeutungen durch Abweichungsdämpfung fortgesetzt bestätigt (Schimank & Volkmann, 1999, S. 65). Fünf Mechanismen erzeugen gesellschaftliche Systemintegration: Erstens kann intersystemische Abstimmung ›hinter dem Rücken‹ der Akteure stattfinden, als weder gezielt angestrebter noch bloß zufälliger Effekt des Handelns, zweitens durch Koordination außerhalb der betreffenden Teilsysteme, drittens durch gegenseitige Handlungsanpassung, viertens durch den Einsatz von Macht oder positiven Anreizen und fünftens durch spezifischen Interessenskonsens (Schimank, 1992, S. 245). Der spezifische Interessenskonsens bezeichnet die Abstimmung interdependenter Interessen, die von den beteiligten Akteuren nicht durch Zwang oder Zwangsandrohung, sondern gezielt und aus freien Stücken erfolgt (Schimank, 1992, S. 245). Eine solche akteurtheoretische Herangehensweise an gesellschaftliche Differenzierung basiert auf einem Verständnis funktionaler Differenzierung, die »in strikter Antithese zur Position Parsons²« steht (Schimank, 1992, S. 246–247).

² Ein teilsystemübergreifender Orientierungskonsens vollzieht sich nach Parsons horizontal durch Austauschbeziehungen zwischen den analytischen Subsystemen (*double interchanges*) sowie vertikal durch die »kybernetische Kontrollhierarchie« (Schimank, 2007, S. 95) der Funktionserfordernisse.

Intersystemische spezifische Interessenkonsense kommen trotz generellem Orientierungsdissens in modernen Gesellschaften zustande. Reflexive Interessen gelten als wichtige Triebkräfte für Differenzierungsvorgänge: Es sind jene Interessen eines Akteurs, »die sich auf die Wahrung oder Verbesserung der Bedingungen beziehen, unter denen jemand bestimmte substantielle Interessen verfolgen kann« (Schimank & Volkmann, 1999, S. 18). Wechselseitiges Verstehen gilt als unabdingbare Voraussetzung dafür, dass ein intersystemischer spezifischer Interessenkonsens gefunden werden kann:

Denn zu verstehen, welchen generellen Handlungslogiken andere Akteure folgen, ist eine Voraussetzung dafür, strategisch reflektieren zu können, ob und wie sich die eigenen Interessen mit den von den anderen verfolgten Interessen vereinbaren lassen, dieses Wissen versetzt einen Akteur dann in die Lage, die eigenen Interessen so in die Interessenhorizonte der anderen zu projizieren, dass sich die eigenen Ziele den anderen als Mittel zur Erreichung ihrer Ziele darstellen (Schimank, 1992, S. 258).

Domänenwahrung, Autonomiesicherung, Aufrechterhaltung oder Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen zählen zu den wichtigsten reflexiven Interessen (Schimank & Volkmann, 1999, S. 18): Domänenwahrung bezieht sich auf das Streben nach Dominanz in einer gegebenen substantiellen Interessenssphäre und geht mit einer größtmöglichen Monopolisierung von Kompetenzen in dieser Interessenssphäre einher. Autonomiesicherung betrifft das Streben, die Kontrolle über die eigene Interessenrealisierung zu erweitern und dadurch die Entscheidungsautonomie zu vergrößern (Schimank, 2006, S. 180). Die Aufrechterhaltung und Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen erfolgt dadurch, dass Akteure die Reichweite der eigenen Interessenrealisierung auszudehnen versuchen und geht mit dem Interesse nach dem Wachstum relevanter Ressourcen sowie der Diversifizierung der eigenen Kompetenzen einher (Schimank, 2006, S. 179–180). Das Interesse an basaler Erwartungssicherheit gilt als viertes reflexives Interesse, welches interessengeleitetes Handeln überhaupt erst ermöglicht (Schimank, 2005, S. 153).

Reflexive Interessen fungieren als »Generalschlüssel« für den Interessenhorizont des Gegenübers. Das bedeutet, dass in Abstimmungsvorgängen reflexive Interessen wechselseitig unterstellt werden und somit eine gemeinsame Sprache besteht, mit der Orientierungsdissens überwunden werden kann (Schimank, 1992, S. 267). Da jeder Akteur so behandelt wird, als ob er diese Interessen verfolgen, werden diese Akteurfiktionen zu selbst erfüllenden Prophezeiungen (Schimank, 2005, S. 153) und reflexive Interessen zu funktionalen Äquivalenten für generellen Orientierungskonsens (Schimank, 1992, S. 268). Systemintegration ist demnach auf hinreichend häufige und intensive Kommunikationsbeziehungen

angewiesen, »um die eigenen reflexiven Interessen mehr oder weniger explizit präsentieren, die jeweiligen Gegenüber auf deren reflexive Interessen abtasten und miteinander zu tragfähigen spezifischen Interessenskonsensen gelangen zu können« (Schimank, 1992, S. 267).

Dynamiken im äußeren, fremdreferenziellen Ring um einen teilsystemischen Leitwert vollziehen sich in einem fortwährenden Fünf-Fronten-Kampf der teilsystemischen Leistungsrollenträger und Leistungsorganisationen (Schimank, 2013, S. 65). Fünf interdependente Spiele berühren grundlegende Interessen der teilsystemischen Leistungsanbieter (Schimank, 2013, S. 65–68): Das Inklusionsspiel betrifft Ansprüche der Leistungsempfänger und die Frage, wie Leistungsanbieter verschiedener Teilsysteme diese zu befriedigen vermögen. Angesprochen wird dies im Hinblick auf die Sozialintegration und die Lebenschancen der Gesellschaftsmitglieder außerhalb der Berufssphäre. Das Domänenspiel bezieht sich auf Leistungsangebote verschiedener Teilsysteme und somit auf Fragen der Systemintegration. Das Ökonomisierungsspiel als Spezialfall des Domänenspiels fokussiert auf die herausgehobene Rolle der Wirtschaft und den Ökonomisierungsdruck auf andere Teilsysteme. Das Ökologiespiel nimmt Fragen der ökologischen Nachhaltigkeit zwischen teilsystemischen Leistungsanbietern in den Blick. Das Hegemoniespiel schließlich findet innerhalb von Teilsystemen zwischen verschiedenen Fraktionen von Leistungsanbietern statt und berührt berufsbezogene Lebenschancen.

2.1.2.2 Ungleichheitsdynamiken

Dynamiken marktvermittelter Ungleichheiten beziehen sich in einem ersten Schritt auf Lohnverhandlungen zwischen Arbeitnehmern und Unternehmen. Das Erwerbseinkommen entsteht durch antagonistische Kooperation (Schimank, 2013, S. 95). Kooperation ergibt sich dadurch, dass eine Arbeitskraft auf ein Beschäftigungsverhältnis angewiesen ist, um die Lebensführung zu sichern und ein Unternehmen auf Arbeitskräfte, um Waren zu produzieren, deren Verkauf Gewinn abwirft. Antagonismus stellt sich bei Lohnverhandlungen ein, wenn es darum geht, den Erlös in Löhne und Gewinne aufzuteilen (Schimank, 2013, S. 95). Obwohl das Kräfteverhältnis zwischen Arbeitgebern und -nehmern grundsätzlich wandelbar ist, besteht insgesamt eine deutliche Asymmetrie zugunsten ersterer (Schimank, 2013, S. 98).

Dynamiken marktvermittelter Ungleichheiten beziehen sich in einem zweiten Schritt auf Möglichkeiten, die soziale Lage zu verbessern. Die analytische Erklärungsheuristik nimmt die Unzufriedenheit der Gesellschaftsmitglieder mit ihrer sozialen Lage zum Ausgangspunkt, die sich aus Vergleichen nährt, wobei aus faktisch gegebener Ungleichheit nicht zwingend Unzufriedenheit folgt (Schimank,

2013, S. 100). In einer Strukturodynamik identischer Reproduktion erfolgen keine Veränderungsbemühungen der Schlechtergestellten und Bessergestellte bemühen sich, »Latenz und Legitimität der Ungleichheit zu wahren« (Schimank, 2013, S. 101). In einer Strukturodynamik der Veränderung bestehen drei Reaktionsmuster: Fügsamkeit trotz Unzufriedenheit gegenüber Schlechterstellung stellt ein passives Muster dar. Das individuelle Streben nach Aufwärtsmobilität und das kollektive Streben nach kollektiver Besserstellung bezeichnen aktive Muster im Umgang mit Schlechterstellung (Schimank, 2013, S. 101).

Individuelle Aufwärtsmobilität wird durch Aspekte wie Kohortenzugehörigkeit, kulturelle Deutungsmuster, offene Bildungszugänge und Konstellationen des Arbeitsmarkts sowie durch Kapital für Unternehmensgründungen begünstigt. Behinderungen ergeben sich durch subtile oder offene Gegenmaßnahmen der Bessergestellten, die ihre Privilegien verteidigen wollen (Schimank, 2013, S. 105). Das kollektive Streben nach kollektiver Besserstellung als zweites aktives Muster im Umgang mit Schlechterstellung zeigt sich im Ausbau des Wohlfahrtsstaats. Dies betrifft »kollektive Praktiken, die auf eine Nachbesserung der sich auf dem Arbeitsmarkt einstellenden Verteilung von Lebenschancen abzielen« (Schimank, 2013, S. 107).

Neben Individuen und Organisationen tritt ›Vater Staat‹ (Schimank, 2009a) als dritter für die Moderne konstitutiver Akteurstyp auf den Plan. Ihm kommt im Umgang mit kollektivem Protest gegen Schlechterstellung die oberste Verantwortung für Gesellschaftsgestaltung zu (Schimank, 2013, S. 107). Zum einen verbessert er die Lebenschancen der Schlechtergestellten durch die Abfederung von Risikofaktoren wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter, zum anderen ermöglicht er den Zugang zu höherer Bildung und damit individuelle Aufwärtsmobilität (Schimank, 2013, S. 112). Der Dominanz marktvermittelter Ungleichheiten in der Lohnarbeitsgesellschaft und einer umfassenden Kommodifizierung³ der Lebensführung setzt der Wohlfahrtsstaat damit eine partielle De-Kommodifizierung eines Teils der eigenen Lebenschancen entgegen (Schimank, 2013, S. 112).

Die Rolle des Staats ist dabei durch einen doppelten funktionalen Antagonismus geprägt (Schimank, 2009a, S. 266): Der erste wurde als funktionaler Antagonismus von Demokratie und Steuerstaat in einer funktional differenzierten kapitalistischen Gesellschaft bereits benannt. Der zweite präzisiert den ersten als funktionalen Antagonismus von emergentistischem und reduktionistischem Staatsverständnis (Schimank, 2009a, S. 266). Ein reduktionistisches Staatsverständnis betont das Recht auf Freiheit, verstanden als Freiheit der durch eigene

³ Der Begriff bezeichnet den von Marx geprägten Begriff des »Zur-Ware-Werdens« (Haug, 2010, Sp. 1243–1255).

Arbeitsleistung Wohlhabenden. Der Staat gilt als natürlicher Gegner dieses liberalen Freiheitsverständnisses (Schimank, 2009a, S. 253). Gefordert wird ein Staat als Minimal State wobei Ansprüche an gesellschaftliche Ordnung möglichst gering zu halten und möglichst viele Ordnungsleistungen durch selbstorganisierte Leistungen der Individuen zu erbringen sind (Schimank, 2009a, S. 250). Diesem Staatsverständnis steht eine emergentistische Lesart gegenüber, nach der dem Staat die Aufgabe zukommt, gesellschaftliche Integration zu sichern (Schimank, 2009a, S. 253). Wohlfahrt bedeutet »Teilhabe an dem, was die Gesellschaft zu verteilen hat« (Schimank, 2009a, S. 254). Die Staatstätigkeit bewegt sich entsprechend diesem Modell in einem Hin und Her zwischen den beiden Polen dieser funktionalen Antagonismen (Schimank, 2009a, S. 266), wobei das strukturierte Gegeneinander von Handlungsorientierungen und -wirkungen sich trotz aller Konflikthaftigkeit nicht destruktiv, sondern produktiv auswirken soll (Schimank, 2009a, S. 249).

2.1.2.3 Kulturdynamiken

Vorstellungen, die gesellschaftliche Integration durch einen übergreifenden Wertekonsens gegeben sehen und das Konsenspostulat hochhalten, hält Schimank das Konfliktpotenzial durch die Identifikation mit Werteorientierungen entgegen (2013, S. 135). Mit der kulturtheoretischen Perspektive verweist er auf vielfache Spannungsverhältnisse zwischen den Werten der Moderne und damit auf eine Zerrissenheit der Fortschrittsidee. Integration bleibt dadurch partikular und erwächst oftmals »aus der dezidierten Gegnerschaft gegen andere und anderes« (Schimank, 2013, S. 135). Aus der Ambivalenz zwischen der Explosion an Optionen und ihren Nebenwirkungen gehen spezifische Kulturdynamiken hervor. Deutungskämpfe um die richtige Weltsicht finden zum einen zwischen Vertretern der Moderne und Fortschrittsskeptikern und zum anderen zwischen Vertretern verschiedener Lesarten der Moderne statt (Schimank, 2013, S. 136). Auch wenn sich der Fortschrittsglaube auf eine Kultur der westlichen Moderne bezieht, verortet Schimank Anti-Moderne nicht außerhalb des Westens und Kämpfe um Lesarten der Moderne nicht innerhalb des Westens. Den Begriff der Anti-Modernität will er auch nicht als ein Werturteil verstanden wissen (2013, S. 136).

Ausgangspunkt des handlungstheoretischen Modells bildet ein »Ensemble an kulturellen Deutungsstrukturen in Gestalt von Ideengebilden« (Schimank, 2013, S. 137). Ideengebilde haben Trägergruppen, die das Ideengebilde mit ihrem Handeln reproduzieren. Da jede Person mehreren Trägergruppen und somit auch mehreren Ideengebilden angehört, wird eine Idee von unterschiedlichen Personen getragen: »Trägergruppen sind erst einmal eine mehr oder weniger große

Anzahl von Individuen mit in bestimmten Hinsichten ähnlichen kulturellen Orientierungen« (Schimank, 2013, S. 137). Wenn Individuen einer Trägergruppe sich zu kollektiven oder korporativen Akteuren zusammenschließen, können sie einer Idee Nachdruck gegenüber konkurrierenden Ideen verleihen (Schimank, 2013, S. 137). Trägergruppen stellen ihren inneren Zusammenhalt durch wechselseitige Beobachtung oder wechselseitige Beeinflussung her. Soziale Bestätigung oder negative Sanktionen bezüglich des Handelns von Mitgliedern einer Trägergruppe halten eine kulturelle Idee auf Linie (Schimank, 2013, S. 138). Gemeinsam geteilte kulturelle Ideen können so Einflusspotenzial entwickeln und soziale Strukturen, u. a. auch Differenzierungsstrukturen, bewirken (Schimank, 2005, S. 28) sowie über mehr oder weniger lange Zeiträume hinweg eine kulturelle Hegemonie herausbilden (Schimank, 2013, S. 138).

Die Moderne zeichnet sich gegenüber vormodernen Gesellschaften durch Kämpfe um kulturelle Deutungshoheit (Schimank, 2013, S. 138) aus. Variationen bestimmter Ideen speisen sich aus »einer grundsätzlichen Kontingenz der Deutung der Welt« (Schimank, 2013, S. 139). Neue Lesarten entstehen dadurch, »dass zwei oder mehrere bis dahin distinkte Ideen aufeinandertreffen und sich aneinander abarbeiten« (Schimank, 2013, S. 140). Anschlussfähig für Veränderungen sind Ideengebilde durch innere Offenheit und dadurch, dass sie unfertig oder uneindeutig sind. Darüber hinaus können sie fehlerhaft kopiert, modifiziert und revidiert werden (Schimank, 2013, S. 140–141). Mit diesen Quellen von Ideen-Transformationen lassen sich nach Schimank Entstehung, Veränderung und Verschwinden bestimmter Ideengebilde im Zeitverlauf erklären und deren Auswirkungen auf die Konstellation von Trägergruppen bestimmen (2013, S. 142). Da kulturelle Trägergruppen keine passiven Rezipienten, sondern aktive Rekonstrukteure sind, entwickeln sich spezifische Modernisierungs-Pfade zwischen »globaler Isomorphie und lokaler Beharrung« (Schimank, 2013, S. 148).

2.1.3 Integrationsdimensionen

Aus den drei Ordnungsmustern der Gesellschaft gehen Effekte auf die Lebenschancen der individuellen Gesellschaftsmitglieder und die gesellschaftliche Integration hervor. Funktionale Differenzierung und den Primat der kapitalistischen Wirtschaft diskutiert Schimank im Zusammenhang mit Systemintegration und mit ökologischer Integration. Die Ungleichheit sozialer Lagen und der Primat marktvermittelter Einkommensungleichheiten ist für die Sozialintegration und die Lebenschancen von Individuen relevant. Die Idee des gestalteten Fortschritts und der Primat des Wirtschaftswachstums berührt Fragen des sozialen Wandels

sowie der Sozial- und Systemintegration, der ökologischen Integration und der individuellen Lebensführung.

2.1.3.1 Gesellschaftliche Integration und individuelle Lebenschancen

Fragen der gesellschaftlichen Integration sind eng verknüpft mit der Organisationsgesellschaft als Bedingung der Möglichkeit funktionaler Differenzierung (Schimank, 2001, S. 19). Funktionale Differenzierung wird auf drei Ebenen angesiedelt. Die Teilsysteme stellen die Makroebene dar. Die berufliche Arbeitsteilung und die Differenzierung des gesellschaftlichen Rollenrepertoires zählen zur Mikro-Ebene (Schimank & Volkmann, 1999, S. 7). Zwischen Teilsystemen und Rollen ist mit der Ebene formaler Organisationen die Meso-Ebene funktionaler Differenzierung angesiedelt (Schimank & Volkmann, 1999, S. 8). Dieser Ebene kommt im Hinblick auf Sozial- und Systemintegration eine bedeutsame Rolle zu. Zur gesellschaftlichen Sozialintegration tragen formale Organisationen bei, indem sie das Handeln ihrer Mitglieder im Sinn der teilsystemischen Codes und Programme disziplinieren und diese an die Rollenträger des betreffenden Teilsystems vermitteln (Schimank & Volkmann, 1999, S. 12). Die Vermittlung zwischen Teilsystem und seiner Umwelt und damit ein wichtiger Mechanismus gesellschaftlicher Systemintegration erfolgt über die teilsystemische Programmstruktur, die sowohl selbst- als auch fremdreferenzielle Elemente enthält (Schimank & Volkmann, 1999, S. 12). Organisationen führen ein Zwittdasein, insofern sie sowohl Akteure als auch Strukturen sind: Als korporative Akteure haben sie Handlungsfähigkeit gegenüber den Mitgliedern und gegenüber ihrer Umwelt und als Sozialsysteme wirken sie handlungsprägend gegenüber ihren Mitgliedern (Schimank, 2001, S. 20).

Gesellschaftstheoretische Analysen haben nach Schimank zwei Bezugspunkte. Der eine Bezugspunkt lässt sich mit der Frage umreißen, was die Gesellschaft als integrales Ordnungsmuster zusammenhält (Schimank, 2013, S. 32). Die Lebenschancen der individuellen Gesellschaftsmitglieder stellen den anderen Bezugspunkt dar (Schimank, 2013, S. 33). In seinem Aufsatz zur Frage, »wie sozialer Wandel endogen in einer Gesellschaft erzeugt wird«, unterscheidet Lockwood (1971, S. 125) zwischen sozialer Integration und Systemintegration. Soziale Integration betrifft »die geordneten oder konflikthafter Beziehungen der Handelnden eines sozialen Systems« und Systemintegration »die geordneten oder konfliktgeladenen Beziehungen zwischen den Teilen eines sozialen Systems« (Lockwood, 1971, S. 125). Diese Dimensionen gesellschaftlicher Integration greift Schimank auf und erweitert sie um die ökologische Integration als »Verhältnis der Gesellschaft zu ihrer physikalischen, chemischen und biologischen

Umwelt« (2000, S. 452). Die drei Integrationsdimensionen setzt er in Verbindung mit gesellschaftlichen Integrationsproblemen der Des- und Überintegration und verwendet sie als grobes Sortierschema für die Einordnung soziologischer Gegenwartsdiagnosen (vgl. Abbildung 2.1).

	Sozial- integration	System- integration	Ökologische Integration
Desintegration			
Überintegration			

Abbildung 2.1 Sortierschema für Integrationsprobleme. (Eigene Darstellung nach Schimank, 2000, S. 453)

In seinem Verständnis von Integration folgt Schimank Luhmann, der darunter keine »Einheitsperspektiven oder sogar Solidaritätserwartungen« (Luhmann, 1997, S. 602) versteht, sondern »die Reduktion der Freiheitsgrade von Teilsystemen« (Luhmann, 1997, S. 603). Anders als Luhmann, der den Integrationsbegriff nicht positiv besetzen will, geht Schimank aber davon aus, dass wechselseitige Möglichkeitsbeschränkungen als funktional für die Selbstreproduktion der Einheiten einzustufen sind (2000, S. 451). Das bedeutet, dass die Fähigkeit der Gesellschaft zur dauerhaften Selbstreproduktion durch wechselseitige Limitationen erhalten oder verbessert wird. Eine Positivumschreibung gesellschaftlicher Integration führt analytisch nicht weiter, da diese erst im Störfall sichtbar wird, dies entweder als Desintegration oder als Überintegration. Während mit Desintegration Zerfallstendenzen gesellschaftlicher Ordnung bezeichnet werden, gilt Überintegration als »prinzipiell ebenso problematisch« (Schimank, 2013, S. 32–33), wenn gesellschaftliche Strukturdynamiken zu Entwicklungsblockaden führen und keine Veränderungen mehr möglich sind. Integration hat also graduellen Charakter und stellt als »Balance zwischen Des- und Überintegration« (Schimank, 2000, S. 451) einen mittleren Ordnungszustand dar, »der durch ein Mehr oder Weniger an Ordnung gestört werden kann« (Schimank, 2000, S. 452).

Ob und wie die Verwirklichung von Lebenschancen gelingen kann, ist nicht nur individuell, sondern auch mit Blick auf gesellschaftliche Integration relevant (Schimank, 2013, S. 33). Aus differenzierungstheoretischer Sicht sind

Gesellschaftsmitglieder in ihrer Leistungsrolle in ein Teilsystem und durch Publikumsrollen in fast alle Teilsysteme inkludiert. Die multiple Partialinklusion geht mit einer zunehmenden Rollendifferenzierung und mit der Wahlfreiheit für eine Vielzahl unterschiedlicher Rollenkombinationen einher (Schimank, 2013, S. 58): »Individualität wird also der Person durch die moderne Gesellschaft als selbstbestimmte Einzigartigkeit auferlegt« (Schimank, 2013, S. 59). Diese Individualisierung geht nach Schimank nun mit einer Zunahme an Optionen, aber auch mit einem Verlust an Ligaturen⁴ einher. Die individuelle Lebensführung ist somit zwischen einem Zuviel an Möglichkeiten und einem Zuwenig an sinnstiftenden Bindungen an Werte und Gemeinschaften auszutarieren (Schimank, 2013, S. 59).

Schimank geht von einem gesellschaftlichen Ökonomisierungsdruck aus, weil sowohl die Leistungsorganisationen der gesellschaftlichen Teilsysteme als auch die Personen als Arbeitnehmer von Geld abhängig sind (Schimank, 2009b, S. 337). Die Position einer Person im gesellschaftlichen Ungleichheitsgefüge schlägt auf deren Lebenschancen (Schimank, 2013, S. 89) durch. Stärker als alle anderen Ungleichheitsaspekte prägt aus dieser Perspektive die Menge des Geldes die Lebenschancen der Gesellschaftsmitglieder (Schimank, 2013, S. 89). Im Zusammenwirken von Geldbesitz, dem damit verbundenen sozialen Kapital und der Bildung der Herkunftsfamilie liegen die Reproduktion sozialer Lagen und, damit einhergehend, die Lebenschancen begründet: »Bildung ist der Mechanismus, der den Geldbesitz der Eltern in den Geldbesitz der Kinder transformiert – Ungleichheitsaspekte werden nicht meritokratisch relativiert, sondern weiter befestigt« (Schimank, 2013, S. 92).

Aus kulturtheoretischer Sicht bringt die Fortschrittsidee eine kulturelle Steigerungslogik in Gang und damit das Streben nach »mehr von allem, was als Fortschritt gilt, sowohl als Wachstum in quantitativer und auch als Vervielfältigung und Verbesserung in qualitativer Hinsicht« (Schimank, 2013, S. 131). Entsprechend dem Wachstumszwang der kapitalistischen Wirtschaft kennt die Fortschrittsidee der Moderne keine Stoppregel (Schimank, 2013, S. 131). Neben Chancen für die individuelle Lebensgestaltung erwächst daraus der Druck »möglichst viel aus der begrenzten je eigenen Lebenszeit herauszuholen« (Schimank, 2013, S. 134).

2.1.3.2 Systemintegration

Die differenzierungstheoretische Perspektive lenkt den Blick vor allem auf die »Integration des sachlich Mannigfaltigen« (Schimank, 2013, S. 153) und auf die

⁴ Mit den Konzepten der Optionen und Ligaturen schließt Schimank an Dahrendorfs (1979) Verständnis von Lebenschancen an.

Systemintegration als Integrationserfordernis. Intersystemischer Orientierungsdissens hat Desintegrationspotenzial (Schimank, 2013, S. 32). Integrationsprobleme können sich aus Phänomenen gesellschaftlicher Des- oder Überintegration ergeben (vgl. Abbildung 2.1). Desintegration bezeichnet das Verhältnis von Teilsystemen, die »einander durch ihr Operieren schwerwiegende Probleme bereiten« (Schimank, 2013, S. 60). Diesen kann durch politische Steuerung und durch teilsystemübergreifende interorganisatorische Netzwerke begegnet werden: »Solche Netzwerke finden sich in Form von gemeinsamen Ausschüssen, ›konzertierten Aktionen«, ›runden Tischen«, neokorporatistischen Arrangements u. a. in der Gesundheits- ebenso wie in der Bildungs-, der Forschungs- oder der Wirtschaftspolitik« (Schimank, 2001, S. 34).

Aber auch Überintegration, z. B. in Gestalt eines aus der kapitalistischen Wirtschaft hervorgehenden Ökonomisierungsdrucks auf die anderen Teilsysteme, ist in Rechnung zu stellen (Schimank, 2013, S. 61). Schimank prägt hierfür den Begriff der ›feindlichen Übernahmen‹ und thematisiert den »Grenzverkehr zwischen Teilsystemen« (2006, S. 71–72) sowie Formen problematischer Grenzüberschreitungen. Angesprochen ist damit, dass Leistungsproduktionen in anderen Teilsystemen und auch die individuelle Lebensführung »auf die eindimensionale Linie wirtschaftlicher Rationalität« (Schimank, 2013, S. 61) gebracht und somit in unzulässiger Weise durch andere Wertsphären überlagert werden, so dass deren Sinn Grenzen zusammenbrechen und gesellschaftliche Differenzierung an sich gefährdet ist (Schimank & Volkmann, 2008, S. 383). Denkbar sind aber auch andere Formen ›feindlicher Übernahmen‹ und intersystemischer Autonomiebedrohungen in der modernen Gesellschaft.

Um das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie als dysfunktionale Verselbstständigung und Autonomieeinbußen durch ›feindliche Übernahmen‹ zu klären, weist Schimank auf eine missverständliche Lesart von funktionaler Differenzierung als Arbeitsteilung hin (2006, S. 71–72). Arbeitsteilung, verstanden als harmonisches Zusammenfügen von Teiltätigkeiten im Sinn von Kooperation zwecks Steigerung von Effizienz und Effektivität, stellt eine absichtsvolle Gestaltungsaufgabe dar, die der Planung und eines Managements bedarf. Diese Vorstellung gerät mit funktionaler Differenzierung in Konflikt, die nicht von Arbeitsteilung, sondern von Emergenz ausgeht (Schimank, 2006, S. 72). Das Verständnis von Emergenz bedeutet, dass sich die moderne Gesellschaft durch »die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Teilsysteme als Kultivierung, Vereinseitigung und schließlich Verabsolutierung von Weltansichten in Gestalt nebeneinander und nicht selten gegeneinander operierender Teilsysteme« (Schimank, 2006, S. 72) vollzieht, in der »kein übergeordneter Planer für die Differenzierungsstruktur verantwortlich« (Schimank, 2006, S. 73) ist. Funktionale Differenzierung

der modernen Gesellschaft ist gemäß dieser Lesart »kein intendiert und zweckmäßig herbeigeführtes Ergebnis« (Schimank, 2006, S. 73), sondern stellt sich gegen die Absichten der Akteure als transintentionale Polykontextualität ein. Im Ergebnis zeigt sich die moderne Gesellschaft als »Mehrzahl einander überlappenden Gesellschaften« (Schimank, 2006, S. 73). Die »Überlappungen« verweisen auf das Konzept der strukturellen Kopplung und auf deren Offenheit für die Umwelt. Teilsysteme stellen Leistungen bereit und beanspruchen vielfältige Leistungen anderer Teilsysteme (Schimank, 2006, S. 75). Outputs erfolgen durch die Bereitstellung finanzieller Mittel, von Technik, Personal, öffentlicher Aufmerksamkeit und Legitimität, Wissen, Entscheidungen und Gewalt (Schimank, 2006, S. 75). Inputs erfolgen in Form von Ressourcen und Programmen. Beide Formen intersystemischer Leistungen können als fremdreferenzieller Rahmen das selbstreferenzielle teilsystemische Operieren mehr oder weniger drastisch einschränken und die teilsystemische Autonomie reduzieren (Schimank, 2006, S. 76).

Der Hinweis auf ein »Mehr oder Weniger« macht deutlich, dass Schimank von einem graduellen Autonomieverständnis ausgeht, während Luhmann keine graduelle Abstufung vorsieht (2006, S. 76). Mit einem Tableau von sechs Typen »feindlicher Übernahmen« präsentiert er eine Heuristik für die analytische Unterscheidung von Autonomieeinbußen (vgl. Abbildung 2.2).

	Ressourcen	Programme	Codes
Einverleiben			
Aufdrängen			

Abbildung 2.2 Sechs Typen »feindlicher Übernahmen«. (Eigene Darstellung nach Schimank, 2006, S. 76–80)

Ressourcen, Programme und Codes können die intersystemische Leistungsbeziehung in Form von Inputs oder Outputs prägen. Die Begriffe Einverleiben und Aufdrängen unterstreichen die gewählte Semantik »feindlicher Übernahmen« und den Übergriffs-Charakter teilsystemischer Beziehungen. Beispiele für Leistungsbeziehungen im Sinn von Einverleiben sind die Konkurrenz um finanzielle

und personelle Ressourcen zwischen oder die Übernahme von Programmelementen oder Codes aus anderen Teilsystemen. Umgekehrt können Ressourcen, Programme und Codes anderen Teilsystemen auch aufgedrängt werden. ›Feindliche Übernahmen‹ sind dann gegeben, wenn Teilsysteme durch Inputs oder Outputs anderer Teilsysteme in ihrem Operieren geprägt und dadurch in ihrer Autonomie bedrängt werden.

Mit einer Analyse ›feindlicher Übernahmen‹ in soziologischen Gegenwartsdiagnosen zeigt Schimank auf, dass die Wirtschaft gegenüber den Teilsystemen Politik, Wissenschaft, Massenmedien, Bildung und Intimbeziehungen in fünf von sieben Fällen ›feindliche Übernahmen‹ unternimmt, »ohne selbst Opfer von so etwas zu sein« (2006, S. 82). Er relativiert dieses Ergebnis mit dem Hinweis, dass die Gegenwartsdiagnosen von insgesamt 132 Möglichkeiten problematischer intersystemischer Grenzüberschreitungen nur sehr wenige und nur solche von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung thematisieren und Gegenwartsdiagnosen »hochgradig spekulative Deutungsangebote mit einem Hang zur Dramatisierung« (Schimank, 2006, S. 82) darstellen. Dennoch wird der Wirtschaft »im intersystemischen Interdependenzgeflecht« (Schimank, 2006, S. 82) eine zentrale Stellung zugeschrieben.

2.1.3.3 Sozialintegration

Sozialintegration der Gesellschaftsmitglieder gewährleisten in einer funktional differenzierten Gesellschaft Organisationen, weil diese die teilsystemischen Handlungslogiken durch Organisationsmitgliedschaften mit Leistungs- und Publikumsrollen operationalisieren (Schimank, 2001, S. 25). Indem binäre Codes Motive und Interessen von Akteuren homogenisieren, reduzieren sie diffuse »Weltkomplexität« auf spezifische und differente Teilsystemkomplexitäten »in einer ›polykontexturalen‹ Gesellschaft« (Schimank, 2001, S. 22). Deutungsstrukturen schaffen so Erwartungssicherheit, die als reflexives Interesse eine wichtige Voraussetzung für die Erfüllung substanzieller Interessen darstellt und gleichzeitig als Triebkraft für spezifischen Interessenskonsens fungiert.

Akteure nehmen Deutungsstrukturen aber auch als Restriktionen der eigenen Bedürfnisbefriedigung wahr (Schimank, 2001, S. 23). Die Durchorganisation der Teilsysteme sichert nun die Fügsamkeit und verhindert, dass Akteure »solche Zielsetzungen verfolgen, die von den teilsystemischen Ordnungen abweichen und diese untergraben« (Schimank, 2001, S. 23). Dies gelingt nach Schimank durch formale Organisationen, die durch die Mitgliedsrolle eine generalisierte Konformitätsbereitschaft erzeugen: »Eine Person muss sich zur Mitgliedschaft entscheiden, und die Organisation muss sich für die Person als Mitglied entscheiden« (2001, S. 24). Die beiderseitige Mitgliedschaftsentscheidung wird

durch Verhaltenszumutungen aktualisiert, die sich im Rahmen der Programmstrukturen eines Teilsystems bewegen: »Die teils zu unbeständige, teils auch zu träge oder zu starrsinnige, immer wieder eigensinnige und launenhafte Subjektivität von Personen wird in formalen Organisationen durch Karrierechancen und Kündigungsdrohungen domestiziert« (Schimank, 2001, S. 24). Während formale Organisationen als teilsystemspezifische Akteure konzipiert sind, ist für individuelle Akteure eine Partialinklusion in viele gesellschaftliche Teilsysteme konstitutiv (Schimank, 2001, S. 27). Die Passung zwischen Teilsystems- und Organisationsstrukturen wird entweder »von unten« durch Interessenorganisationen oder »von oben« durch Arbeitsorganisationen »mit Blick auf eine Aufgabenstellung, die in eine bestimmte teilsystemische Logik eingebettet ist«, hergestellt (Schimank, 2001, S. 27). Formale Organisationen ermöglichen funktionale Differenzierung und Sozialintegration, schaffen aus systemintegrativer Sicht aber das Problem, dass teilsystemische Handlungslogiken auseinanderdriften und »dass das Nebeneinander der verschiedenen Teilsysteme immer wieder auch in ein spannungsreiches Gegeneinander« (Schimank, 2001, S. 31) mündet.

Die ungleichheitstheoretische Perspektive betont insbesondere die Sozialintegration der Gesellschaftsmitglieder. Eine herausgehobene Bedeutung erfahren soziale Ungleichheiten in der modernen Gesellschaft deshalb, weil sich »kulturell die Gleichheit der Lebenschancen als generelles normatives Leitprinzip« (Schimank, 2001, S. 92) institutionalisiert hat. Die moderne Gesellschaft legitimiert marktvermittelte Ungleichheiten mit dem meritokratischen Prinzip, welches Besser- oder Schlechterstellung mit ungleichen Leistungen bei formaler Gleichstellung rechtfertigt. Ein Verständnis von Chancengerechtigkeit, das auf Leistung in der Bildungslaufbahn und im Erwerbsleben schaut, gerät mit der Idee der Menschenwürde und mit Gerechtigkeitsvorstellungen in Konflikt, die dem Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit folgen (Schimank, 2001, S. 93). Ein Konfliktpotenzial liegt daher im permanenten Spannungsverhältnis zwischen »der Faktizität von Ungleichheit auf der einen und dem letztlich unausräumbaren Generalverdacht der Illegitimität dieses Faktums auf der anderen Seite« (Schimank, 2001, S. 92). Kämpfe um Besserstellung sind demnach die Triebkräfte von Ungleichheitsdynamiken, wobei das handelnde Zusammenwirken jener, die ihre Lage verbessern und jener, die den Status quo bewahren wollen, spezifische Ungleichheitsdynamiken bewirken (Schimank, 2001, S. 94).

2.1.4 Funktionale Antagonismen

Mit einem Überblick zum Gesellschaftsmodell sollen abschließend die Spannungsverhältnisse und Verflechtungen zwischen den Konstruktionselementen aufgezeigt werden (vgl. Tabelle 2.1).

Dies erfolgt mit Blick auf das Potenzial wechselseitiger Bezugnahmen der Theorieperspektiven. Die Gesellschaftstheorie von Schimank geht vom gesamtgesellschaftlichen Primat der kapitalistischen Wirtschaft aus (2013, S. 163). Dieser begründet nicht nur den Primat marktvermittelter Ungleichheiten und des Wirtschaftswachstums, sondern auch einen gegenüber den anderen Teilsystemen unabschaffbaren Ökonomisierungsdruck. In den funktionalen Antagonismen kommt das politische System als Mit- und Gegenspieler zum Ausdruck. Politische Gesellschaftssteuerung vollzieht sich zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik, zwischen Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft sowie zwischen wirtschaftlichen Wachstumszwängen und einer Lebensqualität im Sinn eines ganzheitlichen Fortschrittsverständnisses (Schimank, 2013, S. 163). Verschränkungen zwischen den Theorieperspektiven ermöglichen es, ein gesellschaftliches Phänomen aus verschiedenen Richtungen zu beleuchten: »Der eine Scheinwerfer leuchtet aus, was der andere im Dunkeln lässt; und zwei oder drei beleuchten Manches heller als nur einer« (Schimank, 2001, S. 94). Eine kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive betont, dass gesellschaftlicher Fortschritt Strukturen funktionaler Differenzierung erzeugt hat, die »unhintergebar und unüberschreitbar« (Schimank, 2001, S. 160) sind. Fortschritt wird im Sinn sakrosankter teilsystemischer Leitwerte gelesen. Eine kulturtheoretische Verankerung in der Ungleichheitstheoretischen Perspektive verweist auf das strukturell angelegte Konfliktpotenzial, das aus dem generellen normativen Leitprinzip der Gleichheit von Lebenschancen und der meritokratischen Begründung sozialer Ungleichheiten hervorgeht (Schimank, 2001, S. 160). Eine Ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive kann aufzeigen, inwiefern erfahrene Ungleichheiten in der Moderne die Leistungsproduktion verschiedener Teilsysteme der funktional differenzierten Gesellschaft widerspiegeln. Angesprochen ist insbesondere das Inklusionsspiel zwischen Leistungsanbietern eines Teilsystems und dem Publikum mit dem Phänomen der Exklusion als Extremform sozialer Ungleichheit (Schimank, 2001, S. 161).

Tabelle 2.1 Drei Theorieperspektiven – ein Gesellschaftsmodell. (Eigene Darstellung nach Schimank, 2013)

	Differenzierungs-Theorien	Ungleichheits-Theorien	Kultur-Theorien
Sinndimension	Sachdimension	Sozialdimension	Zeitdimension
Ordnungsmuster	Funktionale Differenzierung und Primat der kapitalistischen Wirtschaft	Ungleichheit sozialer Lagen und Primat marktmittelter Einkommensungleichheiten	Idee des gestalteten Fortschritts und Primat des Wirtschaftswachstums
Struktur-Dynamiken	Kämpfe um teilsystemische Autonomie	Kämpfe um Besserstellung	Kämpfe um das Welt- und Fortschrittsverständnis
Gesellschaftliche Integration	Systemintegration	Sozialintegration	Sozial- und Systemintegration, ökologische Integration, Lebenschancen von Individuen
Funktionale Antagonismen	Kapitalistische Wirtschaft und demokratische Politik	Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft	Wirtschaftliche Wachstumszwänge und ganzheitliches Fortschrittsverständnis

2.2 Gesellschaft aus handlungstheoretischer Sicht

Anders als Schimank folgt Münch nicht dem Emergenz-Paradigma von Luhmann, sondern dem Integrationsverständnis von Parsons. Parsons (2009) versteht Differenzierung als Vorgang der Dekomposition von Gesellschaft als Einheit in spezialisiertere Einheiten, die durch rollenförmige Arbeitsteilung innerhalb formaler Organisationen erfolgt (Schimank & Volkmann, 1999, S. 8). Gesellschaft gliedert sich demgemäß entsprechend dem AGIL-Schema⁵ (Schimank, 2007, S. 80–93) in vier Subsysteme, von denen jedes ein grundlegendes funktionales Erfordernis erfüllt (Schimank & Volkmann, 1999, S. 9). Im Handlungssystem wird das funktionale Erfordernis der Adaption von den Verhaltensorganismen der involvierten Handelnden, der Goal Attainment durch die Persönlichkeitssysteme der involvierten Handelnden, der Integration durch das soziale System und der Latent Pattern Maintenance durch das kulturelle System erfüllt (Schimank, 2007, S. 87–88). Gesellschaftliche Integration ist das Ergebnis von Abstimmungen zwischen diesen Teilsystemen, wobei diese auf geteilten Normen und Werten beruht (Schimank, 2007, S. 117). Münch radikalisiert, reformuliert und verändert den gesellschafts- und systemtheoretischen Ansatz von Parsons (2015, S. 317). Differenzierung, Rationalisierung und Interpenetration bilden zentrale Konzepte seiner Handlungstheorie. Die Struktur der modernen Gesellschaft leitet er aus Prozessen der Differenzierung und Rationalisierung ab. Er erklärt deren Dynamik mit der Interpenetration von Subsystemen des Handels. Prozesse der Ausdehnung dieser Subsysteme begründen Konfliktfelder und sozialen Wandel. Er zeigt auf, welche Konsequenzen dies für die soziale Ordnung hat und schließlich, wie soziale Ordnung unter modernen Bedingungen möglich ist (Münch, 2015, S. 309). Differenzierung versteht er im Anschluss an Weber als definierendes Kennzeichen traditionaler Gesellschaften (Münch, 2015, S. 321). Die »Interpenetration differenzierter Sphären des Handelns« begreift er demgegenüber als »zentrale Eigenschaft der modernen westlichen Kultur« (Münch, 2015, S. 309). Konflikte, die aus der sich fortlaufend steigernden Mobilisierung der Gesellschaft erwachsen, sind durch »vermittelnde Institutionen für den Austausch der Leistungen« (Münch, 2015, S. 306) unter Kontrolle zu halten. Gesellschaftliche Integration ist angesichts der »Risiken des gesellschaftlichen Fortschritts« ein »äußerst riskantes Unternehmen« (Münch, 2015, S. 308). Die »dialektische

⁵ AGIL ist das Akronym für Parsons vier funktionale Erfordernisse: Adaption, Goal-Attainment, Integration und Latent Pattern Maintenance (Schimank, 2007, S. 87). Münch behält die englischsprachigen Abkürzungen bei.

Natur der Moderne« evoziert Widersprüche, die es »ohne Aussicht, sie jemals vollständig aufheben zu können« (Münch, 2015, S. 309), zu bearbeiten gilt.

2.2.1 Die Struktur der modernen Gesellschaft

Die Ausdifferenzierung von Handlungssystemen erklärt Münch mit Prozessen der Rationalisierung. Nachdem sich der rationale Diskurs vom Gemeinschaftshandeln abgetrennt hat, durchdringt er auch andere Handlungssphären. Differenzierung kommt durch das Hinausschreiten aus den Grenzen des Gemeinschaftssystems zustande. Prozesse der Interpenetration konstituieren die moderne gesellschaftliche Gemeinschaft als differenzierte, integrierte, komplexe und kontingente Ordnung. Sie sind ursächlich für die Differenzierung von Interaktions-Systemen jenseits des Gemeinschaftshandelns und zugleich für die Integration von Sphären der Welt.

2.2.1.1 Der Prozess der Rationalisierung und Differenzierung als Durchdringung von Handlungssphären

Differenzierung ist in der Handlungstheorie von Münch ein Prozess, »in dem das Handeln zunehmend über die Grenzen der Regulierung innerhalb einer geschlossenen Gemeinschaft hinausschreitet« (2015, S. 317). Der Prozess der Rationalisierung vollzieht sich in zwei Schritten (Münch, 2015, S. 318). Durch intellektuelles Nachdenken wird zunächst das Interaktionssystem des Gemeinschaftshandelns, »das durch Normen streng geregelt ist und den Spielraum des Handelns schließt« (Münch, 2015, S. 317), überschritten. Es kommt zu einer Abtrennung des rationalen Diskurses als Form der Interaktion. Im zweiten Schritt durchdringt der rationale Diskurs auch »Sphären des Handelns außerhalb des rationalen Diskurses durch das rationale Nachdenken über die Welt« (Münch, 2015, S. 318) und bringt das ökonomische und politische Handeln sowie das Gemeinschaftsleben unter Rationalisierungsdruck. In diesem Prozess differenzieren sich jenseits der Grenzen des Gemeinschaftssystems neue Systeme der Interaktion aus. Im Anschluss an das AGIL-Schema von Parsons entwirft Münch eine Struktur der Gesellschaft als Komplex von vier interdependenten Handlungssphären (vgl. Abbildung 2.3).

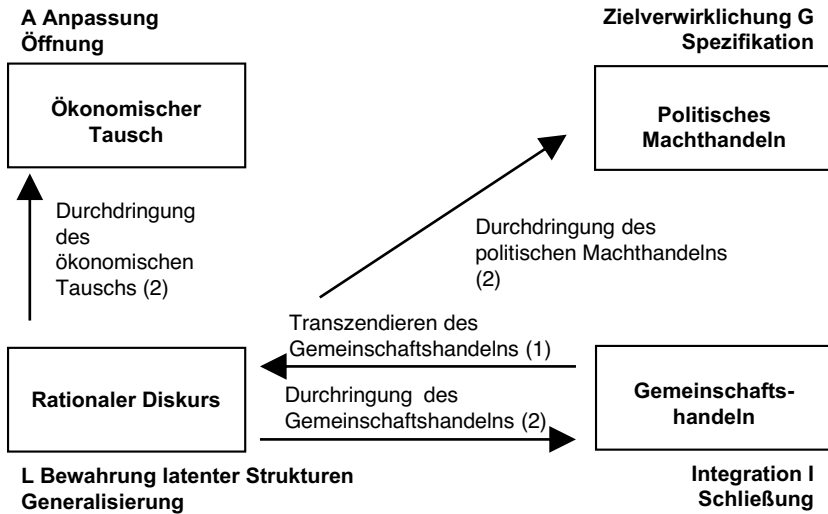


Abbildung 2.3 Differenzierung durch Rationalisierung und Interpenetration. (Eigene Darstellung nach Münch, 2015, S. 317–318)

Neben dem Gemeinschaftshandeln mit der Funktion der Integration (I für Integration) entsteht der rationale Diskurs (L für Latent Pattern Maintenance), der den Spielraum des Handelns »durch dessen Subsumption unter allgemeine Ideen generalisiert« (Münch, 2015, S. 318). Der ökonomische Tausch (A für Adaption) öffnet den Spielraum des Handelns nach Maßgabe der rationalen Nutzenerwägungen für Chancen der Bedürfnisbefriedigung. Das politische Machthandeln (G für Goal-Attainment) spezifiziert den Spielraum des Handelns nach Maßgabe rationaler Rechtfertigung von Entscheidungen.

Differenzierung erklärt die Handlungstheorie mit Interaktionen über die Grenzen des Gemeinschaftshandelns hinaus. Diese Interaktionen führen zu neuen Formen der Interaktion, die sich nicht durch Gemeinschaftsnormen wie »Solidarität zwischen Gleichen« und »Pietät zwischen Ungleichen« (Münch, 2015, S. 318) auszeichnen. Durch das Hinausschreiten aus dem Gemeinschaftssystem trifft die Binnenmoral auf Prinzipien der Außenmoral (Münch, 2015, S. 321): auf den rationalen Diskurs, auf ökonomischen Tausch und auf politisches Machthandeln. Münch bezeichnet diese Prinzipien als »nicht-intendierte Effekte der sozialen Interaktion mit Fremden« (2015, S. 321). Die »Überwindung der Trennung von Binnen- und Außenmoral« (Münch, 2015, S. 322) begründet

die Struktur der modernen Gesellschaft. Die wechselseitige Durchdringung des Gemeinschaftshandelns und ökonomischen Tauschs führt zur normativen Regulierung des ökonomischen Handelns und zu einer Pluralität freiwillig eingegangener Vergemeinschaftungen (Münch, 2015, S. 323). Mit der wechselseitigen Durchdringung des Gemeinschaftshandelns und des politischen Machthandelns etabliert sich der Verfassungsstaat als normativ regulierter Herrschaftstypus (Münch, 2015, S. 324–325). Zugleich dringen formale Rechte in naturwüchsige Solidaritätsbeziehungen ein (Münch, 2015, S. 325). Die wechselseitige Durchdringung des Gemeinschaftshandelns und des rationalen Diskurses bringt zum einen universelle Normen hervor, die den gemeinschaftlichen Partikularismus durchbrechen (Münch, 2015, S. 327). Zum andern richtet sich der rationale Diskurs »auf die Formulierung grundlegender Moralprinzipien für die Gesellschaft« aus und bewahrt dadurch »vor der Abirring in die reine Sinnsuche« (Münch, 2015, S. 327).

2.2.1.2 Die moderne gesellschaftliche Gemeinschaft

Der Prozess der Interpenetration verknüpft die normative Regulierung des Gemeinschaftshandelns mit allen Interaktions-Systemen und verändert deren Charakter (Münch, 2015, S. 328). Umgekehrt speisen der ökonomische Tausch, das politische Machthandeln und der rationale Diskurs ihre Prinzipien in das Gemeinschaftshandeln ein und schaffen so die moderne gesellschaftliche Gemeinschaft. Diese hat »die Normen der Brüderlichkeit und Pietät« (Münch, 2015, S. 328) abgelegt und die Herrschaft über die Individuen mittels repressiver Sanktionen verloren. Anstelle des »naturwüchsigen Partikularismus« (Münch, 2015, S. 328) tritt die Bürgerschaft. Die moderne Solidarität mit universalistischem Charakter beruht auf sozialen Rechten (I) und steht in Verbindung mit Freiheitsrechten (A), mit politischen (G) sowie kulturellen Rechten (L) (Münch, 2015, S. 328). Die Interpenetration bereits differenzierter Sphären begründet nach Münch nicht nur die Ausweitung der normativen Regulierung der Interaktions-Systeme, sondern stellt auch die Lösung des Problems dar, dass normativ unregulierte Handlungssphären »zu einem Zusammenbruch der Ordnung in der differenzierten Gesellschaft« (2015, S. 329) führen könnten. Nicht »die Rückkehr zum Gemeinschaftshandeln«, sondern die Durchdringung der differenzierten Sphären löst das Ordnungsproblem, indem sie »eine differenzierte, aber dennoch integrierte, komplexe und kontingente Ordnung« (Münch, 2015, S. 329) hervorbringt.

Den Prozess der Rationalisierung versteht Münch als religiös-kulturelle »Durchdringung der Welt«, bei dem »das Gemeinschaftshandeln [...] dem Druck der Universalisierung [...], das ökonomische Handeln dem Druck der ethischen

Kontrolle [und] das politische Handeln dem Druck der Verwirklichung universeller Werte« (2015, S. 330) ausgesetzt worden ist. Mit der Annäherung der religiösen Kultur an die Welt hat aber auch »eine gegenläufige Durchdringung der Kultur durch die Sphären der Welt« (Münch, 2015, S. 330) stattgefunden. Aus der wechselseitigen Durchdringung von Diskurs und Politik geht die »kollektive Zweckverfolgung als Wertverwirklichung« sowie die »Selektion von Ideen und Ideeninterpretationen aufgrund gesetzter Zwecke« (Münch, 2015, S. 330) hervor. Die Interpenetration von Diskurs und Ökonomie unterwirft »ökonomische Motive einer rational kalkulierenden Kontrolle« und Ideen »ökonomischen Motiven« (Münch, 2015, S. 331). Die wechselseitige Durchdringung von Diskurs und Solidarität führt zu einer Universalisierung der moralischen Normen der Gemeinschaft und zur moralischen Verbindlichkeit der kulturellen Ideen der Menschen- und Bürgerrechte (Münch, 2015, S. 331). Die gegenseitige Durchdringung von Ökonomie und Politik liegt nach Münch im rationalen Kapitalismus begründet, der auf »Berechenbarkeit des Handelns der Individuen und des Staates angewiesen« (2015, S. 332) ist sowie in einer rational-legalen Herrschaft, die auf der Grundlage von Steueraufkommen in Geld eine berechenbare Ordnung durch Gesetzgebung und Verwaltung sichert (Münch, 2015, S. 332).

2.2.1.3 Integration von Sphären der Welt durch Interpenetration

Den Ursprung der Rationalisierung des modernen Okzidents sieht Münch weniger in der Intellektualisierung der Religion als vielmehr im »jüdisch-christliche[n] Hinausschreiten über die Kultur in die Welt hinein« (2015, S. 332). Interpenetration ist sowohl ursächlich für die Differenzierung von Interaktions-Systemen jenseits des Gemeinschaftshandelns als auch »Mittel der Integration von Sphären der Welt, die so weit voneinander entfernt sind wie der intellektuelle Diskurs, die gemeinschaftliche Solidarität, das politische Entscheiden und die ökonomische Kalkulation« (Münch, 2015, S. 333). Die Frage, wie soziale Ordnung unter modernen Bedingungen möglich ist, beantwortet Münch, indem er das Konzept der Interpenetration mit den theoretischen Positionen von Luhmann, Schluchter und Habermas abwägt (2015, S. 316). Mit Habermas geht er einig, dass für politisches Handeln auch gelten müsse, was kulturell gültig sei (Münch, 2015, S. 316). Allerdings gründe Konsens nicht in rationaler Diskussion, sondern in Solidarität (Münch, 2015, S. 333). Schluchters Weber-Interpretation stimmt er zu, insofern die Diskussion um Normen von permanentem Dissens begleitet sei (Münch, 2015, S. 333). Luhmanns systemtheoretische Perspektive teilt er dahingehend, dass gültige kulturelle Ideen »verschiedene Wege der Konkretisierung« (Münch, 2015, S. 333) eröffnen würden, die nur politisch entschieden und bearbeitet werden könnten.

Soziale Ordnung sei nur über »zunehmend komplexere« Lösungen herzustellen und beruhe »auf der Kombination faktischer, normativer und voluntaristischer Merkmale« (Münch, 2015, S. 333). Den drei theoretischen Positionen attestiert Münch »reine Entwicklungslogiken« ohne »Zugang zum Prozess der Interpenetration« (2015, S. 334). Die »Logik der wachsenden Komplexität der Welt und ihrer Reduktion durch Systembildung und -differenzierung« (Münch, 2015, S. 334) von Luhmann habe keine Erklärung für Integration. Der »Logik der intellektuellen Rationalisierung« (Münch, 2015, S. 334) von Schluchter bescheinigt er eine einseitige Sicht auf Rationalität ohne konsensuelle Basis. Die Habermasche »Logik der Rationalisierung gesellschaftlicher Subsysteme« (Münch, 2015, S. 334) stelle eine Reduktion auf eine konsensuelle und moralische Ordnung dar. Das Konzept der Interpenetration ist für Münch »die einzig mögliche Lösung des Problems der Ordnung des Handelns unter modernen Bedingungen«, wengleich diese Lösung »sehr voraussetzungsreich« sei und »viel Konflikt« (2015, S. 335) in sich berge.

2.2.2 Dynamik durch Interpenetration der Subsysteme des Handelns

Soziale Ordnung unter modernen Bedingungen erklärt Münch auf der Ebene des sozialen Systems. Es besteht aus vier Subsystemen mit spezifischen Systemlogiken, die sich durch Ausdehnung wechselseitig durchdringen. Generalisierte Kommunikationsmedien regeln die Handlungskoordination und tragen zur Leistungssteigerung der Subsysteme bei.

2.2.2.1 Handeln als ein Komplex interdependenter Subsysteme

Das AGIL-Schema von Parsons aufgreifend, entwirft Münch ein eigenes Ordnungsschema, das menschliches Handeln als »Komplex interdependenter Subsysteme« (2015, S. 337) begreift. Die *Conditio Humana* bildet die erste, das allgemeine Handlungssystem die zweite und das soziale System die dritte Systemebene (Münch, 2015, S. 338–341). Wie soziale Ordnung unter modernen Bedingungen möglich ist, erklärt die Handlungstheorie auf der dritten Systemebene, deren Subsysteme einerseits je eigenen Prinzipien folgen und andererseits mittels spezifischer Interpenetrationszonen eine Verbindung mit anderen Subsystemen eingehen (vgl. Abbildung 2.4).

A Anpassung Öffnung Ökonomisches System		Zielverwirklichung G Spezifikation Politisches System	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld	Wirtschafts- und Technologiepolitik (G _A)	Haushalts- und Finanzökonomie (A _G)	Politische Akkumulation: Steigerung von Macht
Wirtschaftlicher Diskus (L _A)	Wirtschaftliche Vereinigung (I _A)	Politischer Diskurs (L _G)	Politische Vereinigung (I _G)
Kulturmarkt (A _L)	Kulturpolitik (G _L)	Vereinigungsmarkt (A _I)	Gesellschaftspolitik (G _I)
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache	Kulturelle Vereinigung (I _L)	Öffentlicher Diskurs (L _I)	Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation
L Bewahrung latenter Strukturen Generalisierung Sozial-kulturelles System		Integration I Schließung Gemeinschaftssystem	

Abbildung 2.4 Die Interpenetrationszonen des sozialen Systems. (Eigene Darstellung nach Münch, 2015, S. 341–342)

Die Systemlogiken der vier Subsysteme des sozialen Systems charakterisiert Münch mit einer Reihe von Eigenschaften (2015, S. 340–341):

- *Funktionen:* Das ökonomische System erfüllt die Funktion der Anpassung und der Öffnung (A: Adaption), das politische System jene der Zielverwirklichung und der Spezifikation (G: Goal Attainment), das Gemeinschaftssystem jene der Integration und Schließung (I: Integration) und das sozial-kulturelle System

jene der Generalisierung (L: Latent Pattern Maintenance) des Handlungsspielraums.

- *Merkmale*: Märkte und Tauschhandel und die Kalkulation von Nutzen oder Gewinnen bestimmen das ökonomische System, Herrschaft und Konflikt-handeln das politische System, Vereinigung und Vereinigungshandeln das Gemeinschaftssystem sowie Diskurs und Kommunikation das sozial-kulturelle System.
- *Orientierungsprinzip*: Ökonomisches Handeln orientiert sich an der Optimierung verschiedener Ziele, das politische Handeln an der Realisierung eines Ziels, das Vereinigungshandeln an der Konformität zu gemeinsamen Normen und das kommunikative Handeln an der Konsistenz zu einer Idee.
- *Modus der Akkumulation systemspezifischer Ressourcen*: Das ökonomische System operiert im Modus des größtmöglichen Gesamtnutzens, das politische System im Modus der Selektion und Durchführung kollektiv verbindlicher Entscheidungen, das Gemeinschaftssystem im Modus der Sicherung von Solidarität, Zusammenhalt, Kooperation und gegenseitiger Unterstützung und das sozial-kulturelle System im Modus der sozialen Konstruktion von Sinnmustern.
- *Wertprinzip*: Das ökonomische System orientiert sich an Nützlichkeit, das politische System an Effektivität im Sinn von Entscheidungsfähigkeit, das Gemeinschaftssystem an Solidarität der Gemeinschaftsmitglieder und das sozial-kulturelle System an der Integrität von Sinnmustern.
- *Koordinationsstandards*: Koordinationsstandard ist im ökonomischen System die Solvenz von Wirtschaftsunternehmen, im politischen System die Akzeptanz und Befolgung von Entscheidungen, im Gemeinschaftssystem der soziale Konsens und im sozial-kulturellen System die Konsistenz von Symbolsystemen.
- *Symbolkomplexität und Handlungskontingenz*: Jedes Subsystem zeichnet sich durch eine hohe beziehungsweise niedrige Symbolkomplexität und Handlungskontingenz aus. Im ökonomischen System stellen viele Quellen eine Ressource bereit, wobei eine Ressource für viele Zwecke verwendet werden kann; im politischen System kann eine Vielzahl von Alternativen gedacht, jedoch nur eine Entscheidung verbindlich durchgesetzt werden; im Gemeinschaftssystem definiert eine gemeinsame Norm verbindliches Handeln; im sozial-kulturellen System fließt ein definiertes Sinnmuster in viele soziale Interpretationen und Handlungen ein.

Die vier Subsysteme versteht Münch als Muttersysteme (2015, S. 341), die sich wechselseitig durchdringen, das heißt, jedes Subsystem dehnt seine Logik in die

drei anderen Subsysteme aus und integriert deren drei Logiken in die eigene Logik. Ein Muttersystem wird durch diese Ausdehnungsprozesse der Systemlogiken mit ›fremden‹ Systemlogiken in Interpenetrationszonen ›umstellt‹. So entstehen insgesamt zwölf Interpenetrationszonen (Münch, 2015, S. 341–342.; vgl. Abbildung 2.4).

2.2.2.2 Generalisierte Kommunikationsmedien

Die Interpenetration der Subsysteme vollzieht sich durch generalisierte Kommunikationsmedien: Geld, geregelt in einer Eigentumsordnung, steuert die ökonomische Akkumulation von Kaufkraft; Macht, geregelt in einer Herrschaftsordnung steuert die politische Akkumulation von Durchsetzungskraft; Reputation, geregelt in einer Reputationsordnung, steuert die solidarische Akkumulation von Vereinigungskraft; Sprache, geregelt in einer grammatischen Ordnung, steuert die kulturelle Akkumulation von Verständigungskraft (Münch, 2015, S. 341–342). Generalisierte Medien der Kommunikation ermöglichen die Handlungskoordination über die Grenzen der Muttersysteme hinaus: Geld überschreitet die Grenzen des Naturaltausches, legitime politische Macht die Grenzen sich bekämpfender Gruppen mittels partikularer Macht, Reputation die Grenzen einfacher Solidarität und universelle Sprache die Grenzen der Verständigung mittels einfacherer und konkreter Zeichen (Münch, 2015, S. 342). Generalisierte Kommunikationsmedien steuern diese Austauschprozesse, indem sie Anschlussmöglichkeiten zwischen differenten Systemlogiken schaffen (Münch, 2015, S. 343–345). Die Leistungssteigerung eines gesellschaftlichen Subsystems beruht zunächst auf internen Prozessen. Das ökonomische System akkumuliert die Kaufkraft durch vermehrten Einsatz von Kapital, Arbeit, Organisation und Wissen. Das politische System steigert die Durchsetzungskraft durch vermehrten Einsatz von Macht. Das Gemeinschaftssystem akkumuliert Vereinigungskraft durch vermehrten Einsatz von Reputation und das sozial-kulturelle System steigert die Verständigungskraft durch vermehrten Einsatz von Sprache und kulturellen Diskursen (Münch, 2015, S. 345–346).

2.2.2.3 Interpenetration gesellschaftlicher Subsysteme

Münch versteht die Interpenetration der gesellschaftlichen Subsysteme als Austausch der Kommunikationsmedien Geld, Macht, Reputation und Sprache. Jedes Medium wird als Faktor den anderen Funktionssystemen zur Verfügung gestellt und als Produkt zur Leistungssteigerung des eigenen Systems wieder zugeführt (2015, S. 371).

Das ökonomische System transformiert wirtschafts- und technologiepolitische Entscheidungen, ökonomische Kooperation und die Legitimation des ökonomischen Handelns in wirtschaftliches Wachstum. Auf dem Feld der Wirtschafts- und Technologiepolitik verschränken sich Nützlichkeit und Macht zur Politik der Ökonomie. Wirtschafts- und technologiepolitische Entscheidungen setzen die Zielvorgabe für die wirtschaftliche und technologische Entwicklung (Münch, 2015, S. 349). Auf dem Feld der wirtschaftlichen Vereinigung verschränken sich Nützlichkeit und Solidarität zur Solidarität der Ökonomie. Wirtschaftliche Kooperation ist auf eine gute Reputation der Vertragspartner, Arbeitgeber oder Arbeitnehmer angewiesen. Der Einsatz von Geld in Solidaritätsakten stellt Reputation und diese wiederum wirtschaftliche Kooperation sicher (Münch, 2015, S. 346). Auf dem Feld des wirtschaftlichen Diskurses verschränken sich Nützlichkeit und Wahrheit zum Diskurs der Ökonomie. Der kulturelle Diskurs geht über Sprache in das wirtschaftliche Handeln ein (Münch, 2015, S. 350). Wirtschaftliches Handeln legitimiert sich durch »gute Argumente im Licht der geltenden kulturellen Ideen« (Münch, 2015, S. 350). Für den Erwerb der notwendigen sprachlichen Mittel im wirtschaftlichen Legitimationsdiskurs müssen Unternehmen Geld in Öffentlichkeitsarbeit investieren (Münch, 2015, S. 351).

Das politische System transformiert politische Kooperation, die Legitimation des politischen Handelns und wirtschaftliche Dienste in politische Entscheidungen. Auf dem Feld der politischen Vereinigung verschränken sich Macht und Solidarität zur Solidarität der Politik. Politisches Handeln ist auf solidarische Kooperation als ein Faktor des Gemeinschaftshandelns angewiesen. Politische Kooperation kann durch gute Reputation, das heißt, durch solidarisches Handeln oder durch vertrauensbildenden Machteinsatz, gewonnen werden (Münch, 2015, S. 351). Auf dem Feld des politischen Diskurses verschränken sich Macht und Wahrheit zum Diskurs der Politik. Der politische Diskurs bedient sich der Sprache, um Entscheidungen zu begründen. Politik muss sich dabei legitimatorisch anstrengen und auf intellektuelle Kritik einlassen (Münch, 2015, S. 354). Auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie verschränken sich Macht und Nützlichkeit zur Ökonomie der Politik. Politische Güter und Dienstleistungen müssen bezahlbar sein. Das bedeutet, dass Regierungen mit ihrem Geld haushalten müssen, um dieses in politische Leistungen umsetzen zu können (Münch, 2015, S. 350).

Das Gemeinschaftssystem transformiert die Legitimation des Gruppenhandelns, gemeinschaftliche Güter und Dienste sowie gesellschaftspolitische Entscheidungen in solidarisches Gemeinschaftshandeln. Auf dem Feld des öffentlichen Diskurses verschränken sich Solidarität und Wahrheit zum Diskurs der Solidarität. Das Gruppenleben und -handeln bedarf der kulturellen Legitimation.

Gesellschaftliche Gruppen mit guter Reputation leihen sich zur Legitimation von Solidarität die Sprache von Intellektuellen als kulturell versierte Sprecher: »Ein guter Ruf schafft auch eine gute Presse, die ihrerseits das Gruppenhandeln und die Solidaritätsansprüche bestimmter gesellschaftlicher Gruppen legitimiert – oder aber auch kritisiert« (Münch, 2015, S. 353). Auf dem Feld des Vereinigungsmarkts verschränken sich Solidarität und Nützlichkeit zur Ökonomie der Solidarität. Solidarisches Handeln ist auf Güter und Dienste angewiesen, die mit Geld bezahlt werden (Münch, 2015, S. 347–348). Wohlfahrtsorganisationen erwerben Geld, indem sie auf dem Markt agieren oder setzen ihre Reputation ein, um Wohlfahrtszahlungen von ökonomischen Akteuren zu veranlassen (Münch, 2015, S. 348). Auf dem Feld der Gesellschaftspolitik verschränken sich Solidarität und Macht zur Politik der Solidarität. Gesellschaftliche Gruppen sind auf gesellschaftspolitische Entscheidungen angewiesen (Münch, 2015, S. 355). Politische Macht kann durch gute Reputation erworben werden: »Wem vertraut wird, dem wird auch eher eine machtvolle Position übertragen« (Münch, 2015, S. 355).

Das sozial-kulturelle System transformiert kulturelle Güter und Dienste, kulturpolitische Entscheidungen sowie die Bindung an Ideen und Werte »in kulturelle Sinnstiftung, moralische Normen, ästhetische Objekte oder wissenschaftliches Wissen« (Münch, 2015, S. 351). Auf dem Feld des Kulturmarkts verschränken sich Wahrheit und Nützlichkeit zur Ökonomie des Diskurses. Kulturelle Güter und Dienstleistungen müssen mit Geld bezahlt werden. Die Ökonomie der Kultur kann aber auch ihre Sprache einsetzen, um Geldgeber zu kulturellen Zahlungen zu bewegen (Münch, 2015, S. 351). Auf dem Feld der Kulturpolitik verschränken sich Wahrheit und Macht zur Politik des Diskurses.

Kulturelle Erzeugnisse sind auf kulturpolitische Entscheidungen angewiesen. Politische Macht kann durch den Einsatz von Sprache in politischen Arenen erworben werden (Münch, 2015, S. 353–354). Auf dem Feld der kulturellen Vereinigung verschränken sich Wahrheit und Solidarität zur Solidarität des Diskurses. Die Bindung an die Kultur braucht den Vertrauensvorschuss von Zuhörenden und Zustimmenden auf der Basis einer guten Reputation. Eine gute Reputation muss »durch vertrauenswürdigen Umgang mit Worten und durch eigenes Zuhören« (Münch, 2015, S. 352) erst verdient werden.

2.2.3 Konflikte durch Ausdehnung der Subsysteme des Handelns

Die Dynamik der wechselseitigen Durchdringung der Subsysteme führt nach Münch zu einer »neuen Unübersichtlichkeit« und einer »Aufhebung traditioneller

Differenzen« (2015, S. 284). In einer komplexen Gemengelage unterschiedlicher Systemlogiken spielt sich das gesellschaftliche Geschehen »immer weniger nach einer eindeutig definierbaren Systemlogik« (Münch, 2015, S. 285) ab. Die Verschachtelung der gesellschaftlichen Subsysteme führt zu immer breiteren Zonen der Interpenetration zwischen Märkten, politischen Entscheidungsverfahren, Vereinigungen und Diskursen und zugleich kommt es zu einer immer engeren »Verflechtung der gesellschaftlichen Subsysteme durch Vernetzung, Kommunikation, Aushandeln und Kompromissbildung« (Münch, 2015, S. 284). Über die Systemgrenzen hinweg bestimmt ein Zuwachs an pluralistisch zusammengesetzten Ausschüssen die Abstimmung der sozialen Beziehungen mittels Diskursen. Durch die Verwischung der Systemgrenzen vermischen sich die »kommunikative Verständigung, Solidaritätsbildung, Interessenausgleich und Kompromissbildung« zu einem »Konglomerat von sich überlagernden Handlungsorientierungen« (Münch, 2015, S. 285). Akteure sind dadurch dem Anspruch unterworfen, unterschiedliche Fähigkeiten zu verbinden: »Kommunikationsfähigkeit und öffentliche Selbstdarstellung, die Fähigkeit zur Vereinigung mit anderen, Aushandlungsgeschick und Aktionsfähigkeit müssen Hand in Hand gehen« (Münch, 2015, S. 285).

In deutlicher Abgrenzung von der Systemtheorie Luhmanns geht Münchs Handlungstheorie nicht von einem System-Umwelt-Verständnis aus, wonach Beobachtungen der Umwelt in systeminterne Kommunikationsarten übersetzt werden, sondern von einer Verlagerung der Systemlogiken in die Zonen der Interpenetration (2015, S. 286). In systemübergreifenden Prozessen der Kommunikation, Vernetzung, Aushandlung und Kompromissbildung hat »kein Subsystem weiterhin die Autonomie, nach eigenen Kriterien zu bestimmen, was innerhalb seiner Grenzen« (Münch, 2015, S. 287) geschieht. Vielmehr werden die Akteure »aus den Systemen herausgelockt« und in intersystemischen Prozessen umstrukturiert, so dass deren Handeln nicht mehr den systemeigenen Logiken zugeschrieben werden kann, sondern »durch eine Vielzahl unterschiedlicher, ineinander geschobener Systemlogiken geformt« (Münch, 2015, S. 287) wird. Münch unterstellt der systemtheoretischen Gesellschaftstheorie von Luhmann einen heimlichen Staatszentrismus »aus der Sicht des Verwaltungsjuristen«, der »von der Realität überholt worden« (2015, S. 288) sei. In einer »Gesellschaft ohne Zentrum« (Münch, 2015, S. 288) fielen Entscheidungen in intersystemischen Interpenetrationszonen und nicht im politisch-administrativen System.

Den Antrieb für die Interpenetration der Subsysteme erklärt Münch mit dem Versuch, den Widerspruch zwischen Ideen und der Wirklichkeit aufzulösen (2015, S. 292). Dieser Interventionismus wirkt als treibender Mechanismus für eine ungebremste Leistungssteigerung von Märkten, Entscheidungsverfahren,

Vereinigungen und Diskursen und zwingt dazu, »zu expandieren und sich Elemente der anderen Systeme einzuverleiben« (Münch, 2015, S. 292). Prozesse der Expansion und Einverleibung von Systemelementen schreiten unaufhörlich voran, überschreiten die Grenzen einzelner Gesellschaften und erfassen schließlich die ganze Welt. Gesteigerte Interdependenzen vermehren paradoxe Effekte des Eingreifens in die Welt, erhöhen aber auch die Problemlösungsfähigkeiten (Münch, 2015, S. 294). Zum »Fortschritt verdammt« (Münch, 2015, S. 294), trifft ein äußerer Antrieb mit dem inneren Antrieb zur ökonomischen, politischen, gemeinschaftlichen und kulturellen Expansion zusammen (Münch, 2015, S. 295). Der wachsende »Bedarf an Geld, politischer Macht, Reputation und Sprache, um wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen, politische Entscheidungen, Kooperation und kulturelle Symbolisierungen hervorzubringen« (Münch, 2015, S. 295) treibt auch den Einsatz von Kommunikationsmedien an. Das Eindringen in andere Systeme bewirkt eine »vielschichtige Gemengelage mit vielfältigen Konflikten. Es fördert aber auch Chancen der Stabilisierung eines komplexeren Gefüges gesellschaftlicher Subsysteme auf einem neuen Niveau der gesellschaftlichen Entwicklung« (Münch, 2015, S. 297). Ein solcherart komplexes Gefüge gesellschaftlichen Handelns ist – so Münch – störungsanfällig für Krisen und Zusammenbrüche und erfordert Vermittlungsorgane, welche die Leistungen der gesellschaftlichen Subsysteme koordinieren, kontrollieren und stabilisieren (2015, S. 297–298).

2.2.4 Sozialer Wandel durch Mobilisierung der Gesellschaft

Da durch das Hineinverschieben, Überlagern, Durchdringen und Verschachteln von Elementen der Subsysteme »zwangsläufig Gegensätze aufeinanderprallen« (Münch, 2015, S. 298), stellt das Konzept der Interpenetration auch eine Konflikttheorie dar. Die Subsysteme des sozialen Systems überlagern sich mit unterschiedlichen Systemlogiken. Handeln in Interpenetrationszonen treibt die Mobilisierung der Gesellschaft und somit sozialen Wandel nicht reibungslos voran (Münch, 2015, S. 298). Münch spricht von einer »Entfesselung der gesellschaftlichen Subsysteme« und der Gefahr einer ungleichgewichtigen Mobilisierung, bei der es ohne »gleichzeitige und gleichgewichtige Mobilisierung aller gesellschaftlichen Subsysteme« zu einer einseitigen »Ökonomisierung, Politisierung, Moralisierung und Ästhetisierung oder Verwissenschaftlichung« (2015, S. 303) der Gesellschaft kommen könnte.

Den Modernisierungspfad Deutschlands kennzeichnet er durch die Dominanz einer »staatlich gelenkten politischen Mobilisierung« (Münch, 2015, S. 305).

Nach dem zweiten Weltkrieg habe diese einer »weiterreichenden eigenständigen ökonomischen, kulturellen und solidarischen Mobilisierung« (Münch, 2015, S. 306) Platz gemacht. Mehr als bisher rückten »Konfliktaustragung, freie Vereinigung, Wettbewerb und Diskurs in den Mittelpunkt der Vermittlung zwischen Subsystemen und Gruppen« (Münch, 2015, S. 306). Für die Entwicklung der modernen Weltgesellschaft unter den Bedingungen expandierender Subsysteme vermutet Münch Wege des Scheiterns durch »ausufernde Spannungen und Konflikte« oder durch eine unkontrollierte »Expansion einzelner Subsysteme ohne Gegenkontrolle durch die anderen« (2015, S. 307). Desintegratives Potenzial könne daher »nur durch den Aufbau von Institutionen bewältigt werden, die auf die Vermittlung zwischen den gegensätzlichen Systemlogiken und auf die geregelte Abarbeitung der dabei auftretenden Konflikte spezialisiert« (Münch, 2015, S. 306) seien. Wege des Gelingens stellten wie die Moderne selbst »ein äußerst riskantes Unternehmen« (Münch, 2015, S. 308) dar. Angesichts der komplexen Konstruktion der modernen Gesellschaft könne »die dialektische Natur« (Münch, 2015, S. 309) mit ihren Widersprüchen nicht aufgehoben, wohl aber stets bearbeitet werden.

2.3 Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus gesellschaftstheoretischer Sicht

Die gesellschaftstheoretischen Perspektiven von Schimank lenken den Blick auf gesellschaftliche Integration als mittleren Ordnungszustand zwischen Des- und Überintegration, der sich mehrheitlich transintentional einstellt. Funktionale Differenzierung, Ungleichheit sozialer Lagen und die Idee des gestalteten Fortschritts begründen Ordnungsmuster der modernen Gesellschaft, die sich durch je eigene Strukturdynamiken erhalten und aus denen Effekte auf die individuellen Lebenschancen und die gesellschaftliche Integration hervorgehen. Die differenzierungstheoretische Perspektive betont den Primat der kapitalistischen Wirtschaft, Kämpfe um teilsystemische Autonomie und Fragen der Systemintegration. Die ungleichheitstheoretische Perspektive beleuchtet den Primat marktvermittelter Einkommensungleichheiten, Kämpfe um Besserstellung und Fragen der Sozialintegration. Die kulturtheoretische Perspektive legt den Schwerpunkt auf den Primat des Wirtschaftswachstums, Kämpfe um das Welt- und Fortschrittsverständnis und Fragen der individuellen Lebensführung sowie aller Dimensionen gesellschaftlicher Integration. Dem Staat kommt in den drei Theorieperspektiven die Rolle des

Vermittlers zwischen zwei Polen funktionaler Antagonismen zu: zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik, zwischen Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft und zwischen einem ganzheitlichen Fortschrittsverständnis und wirtschaftlichen Wachstumszwängen.

Die gesellschaftstheoretischen Perspektiven von Münch lenken den Blick auf die Bearbeitbarkeit gesellschaftlicher Integration durch Vermittlungsorgane, die das Aufeinandertreffen von Gegensätzen in einer mobilisierten Gesellschaft mithilfe geregelter Verfahren in Schach halten. Die Struktur der modernen Gesellschaft geht aus Prozessen der Rationalisierung, Differenzierung und Durchdringung von Handlungssphären hervor. Das Hineinverschieben, Überlagern, Durchdringen und Verschachteln von Systemlogiken der Subsysteme evozieren Konfliktfelder und -fronten. Der Austausch von systemspezifischen Faktoren und Produkten begründet zwölf Interdependenzzonen. Jeweils drei Subsysteme dehnen die Logik des Muttersystems – Nutzenmaximierung, politische Zielverwirklichung, gesellschaftliche Solidarität und kulturelle Identitätsbildung – in die anderen Funktionssysteme aus, so dass Letztere von je drei systemfremden Logiken umlagert sind. Die Kommunikationsmedien Geld, Macht, Reputation und Sprache steuern die Prozesse der Durchdringung und damit die Integration differenter Systemlogiken. Integration vollzieht sich im Theoriegebäude von Münch durch konflikthafte Prozesse der Interpenetration, zugleich erfüllt das Gemeinschaftssystem die Funktion der Integration.

Ein Vergleich der gesellschaftstheoretischen Perspektiven nach Schimank und Münch drängt die Frage auf, welchen Gewinn eine Verschränkung einer akteurtheoretischen Differenzierungstheorie mit einer Handlungs- und Konflikttheorie verspricht. Das Emergenzkonzept von Luhmann, dem auch Schimank folgt, steht in Widerspruch zum Dekompositionskonzept von Parsons, dem Münch folgt. Hier soll der Versuch unternommen werden, beide Gesellschaftstheorien für eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung zu integrieren. Um Strategien und multiple Rationalitäten beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements analytisch in den Blick zu nehmen, erscheint eine breite Sensibilisierung mit Konzepten der Grenzziehung und Grenzüberschreitung als aussichtsreich. Die Ausbeute aus dem theoretischen Fundus von Schimank und Münch sei dazu nochmals vergleichend aufgeführt (vgl. Tabelle 2.2).

Tabelle 2.2 Konzepte gesellschaftlicher Integration bei Schimank und Münch. (Eigene Darstellung nach Schimank, 2013 und Münch, 2015)

Gesellschaftliche Integration	Schimank	Münch
Ordnungs-Struktur	Funktionale Differenzierung; Ungleichheit sozialer Lagen; Idee des gestalteten Fortschritts	Zweistufiger Prozess der Rationalisierung; Differenzierung und Durchdringung von Handlungssphären
Dynamiken	Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturdynamiken	Dynamik durch Interpenetration gesellschaftlicher Subsysteme
Integrations-Dimensionen	Sozial- und Systemintegration; ökologische Integration; Lebenschancen von Individuen; >feindliche Übernahmen<	Konflikte durch Ausdehnung der Subsysteme des Handelns
Spannungslagen	Funktionale Antagonismen	Mobilisierung der Gesellschaft; Bearbeitung von Konfliktfeldern durch Vermittlungsorgane

Schimanks theoretische Konzepte sensibilisieren für den Rückzug auf teilsystemische Handlungslogiken und für Orientierungsdissens, aber auch für die Überwindung des Orientierungsdissens durch spezifischen Interessenskonsens. Der Primat der kapitalistischen Wirtschaft prägt auch die ungleichheits- und kulturtheoretische Perspektive. Münch versteht Differenzierung als Hinausschreiten über die Grenzen der Regulierung innerhalb einer geschlossenen Gemeinschaft hinaus. Zwar gibt es länderspezifische Modernisierungspfade mit der Dominanz eines Funktionssystems, diese unterliegen aber dem Wandel und sind nicht ein- für allemal festgesetzt. Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturdynamiken sind als Kämpfe konzeptioniert, Dynamiken im sozialen System als Austauschprozesse in Interpenetrationszonen. Dynamiken haben hinsichtlich gesellschaftlicher Integration in beiden Gesellschaftstheorien einen offenen Ausgang. Sozialintegration, Systemintegration und ökologische Integration bezeichnen einen Ordnungszustand zwischen Des- und Überintegration, wohingegen die konflikthafte Ausdehnung der Subsysteme des Handelns den Prozesscharakter betont. Zentral bei Schimank ist die Aufrechterhaltung teilsystemischer

Autonomie, die graduellen Charakter hat. Der Grenzverkehr zwischen Teilsystemen ist potenziell durch ›feindliche Übernahmen‹ gefährdet. Demgegenüber stehen Konfliktfelder und Konfliktfronten bei Münch, die durch Vermittlungsinstanzen bearbeitbar sind. Gesellschaftliche Integration ist bei Schimank erst im Störungsfall sichtbar und erschwert damit eine Prozess-Analyse. Zwar geht er von absichtsvoller Gestaltbarkeit durch politische Steuerung und davon aus, dass wechselseitige Möglichkeitsbeschränkungen funktional für die Selbstreproduktion der Teilsysteme sind. Die Emergenzvorstellung und Transintentionalität blockieren aber Positivbeschreibungen, wie funktionale Reduktionen von Freiheitsgraden im Prozess rekonstruiert werden könnten. Demgegenüber gibt Münch ein elaboriertes Theoriegebäude für die Beschreibung der Austauschprozesse an die Hand. Beide Theorieansätze sehen die Gesellschaft in Spannungslagen verstrickt, Schimank beschreibt diese mit dem Konzept der funktionalen Antagonismen, Münch mit der Dialektik einer mobilisierten Gesellschaft. Die von Münch beschriebene politische Mobilisierung der Gesellschaft zwischen einer programmatischen Umgestaltung der Gesellschaft und den Grenzen der Gestaltbarkeit weist Parallelen auf zu Schimanks kulturtheoretischer Perspektive, die den Fortschrittsglauben als zentrale kulturelle Leitidee bestimmt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht

3

Bisher unbeleuchtet blieb das Verhältnis zwischen System- und Sozialintegration. Mit Blick auf die Frage, welchen Beitrag ein *kommunales Bildungsmanagement* zur System- und Sozialintegration im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* leistet, bedarf es einer Klärung dieses Verhältnisses. Diese Klärung erfolgt nun mit dem Konzept der Vermittlung aus pädagogischer Sicht. In einem ersten Schritt zeigt die systemtheoretische Perspektive auf, dass es mit der Ausdifferenzierung des pädagogischen Systems zu einer doppelten Steigerung der Autonomie mit einer Selbstreferenz des pädagogischen und des biographischen Systems kommt. Beide Systeme sind dadurch systematisch unerreichbar füreinander. Vermittlungsbemühungen haben es mit der Überbrückung zwischen pädagogischen Programmen und der individuellen Rezeption der darin eingelagerten Absichten zu tun. Dies trifft im Kern das Anliegen von *Lernen vor Ort*, das »Lernen für den Erwerb und den Ausbau personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz im gesamten Lebenslauf« durch »ein ganzheitliches kohärentes Management« (BMBF, 2008a, S. 4) zu unterstützen. Aus systemtheoretischer Sicht geht es um die Gestaltung der Schnittstelle zwischen System und Umwelt. Dabei verweist die codegesteuerte Beliebigkeit des Pädagogischen darauf, dass pädagogische Akteure keine exklusive Zuständigkeit für die Beobachtung der Adressaten als Umwelt des pädagogischen Systems beanspruchen können. In einem zweiten Schritt zeigt die operative Pädagogik mit dem Konzept des Zeigens auf, dass gerade das pädagogische Handeln geeignet ist, die pädagogische Differenz als systematische Differenz zwischen Erziehen und Lernen zu überbrücken. Diese scheinbaren Widersprüche werde ich bei der theoretischen Interpretation der Analyse-Ergebnisse dahingehend integrieren, dass der Zugriff der Politik auf das Konzept der Erziehung die Verbindung von System- und Sozialintegration ermöglicht (vgl. Abschnitt 13.3).

3.1 Pädagogische Systembildung

Von modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften ausgehend, schlägt Kade (1997) den Systembegriff nutzende Ordnungskonzepte für die Beschreibung des Pädagogischen vor. Er setzt sich von einem schulorientierten Systembegriff ab, der Professionen und Organisationen ins Zentrum der Systembildung rückt, sowie vom Entgrenzungsdiskurs, der theoretische Kritik am schulorientierten Begriff des Erziehungswesens übt und »für einen weiten Begriff des Pädagogischen« (Kade, 1997, S. 31) plädiert. Er stellt sich die Frage, wie sich »nach dem Brüchigwerden traditioneller pädagogischer Denk- und Handlungsmuster« neue Strukturen herausbilden und wie die »gewachsene Komplexität des Pädagogischen theoretisch wieder unter Kontrolle gebracht werden kann« (Kade, 1997, S. 32).

Als Ordnungsmuster des pädagogischen Systems bestimmt er die Vermittlung, welche die für funktional differenzierte Gesellschaften kennzeichnende institutionell-organisatorische Verselbstständigung des Pädagogischen gegenüber der Kultur bearbeitet. Die Pointe des Codes ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ liegt darin, dass pädagogische Systembildung nicht auf der Adressatenseite pädagogischer Praxis verläuft (Kade, 1997, S. 32), sondern als Spezialisierung auf den Modus der Wissensvermittlung. Die Unterscheidung zwischen Code und Programm begründet die Unabhängigkeit zwischen Systembildung und Vermittlungsoperationen. Sie dynamisiert die Autonomie sowohl aufseiten des pädagogischen als auch des biographischen Systems. Diese doppelte Steigerung der Autonomie führt zu einem Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung. Die Indifferenz der Wissensvermittlung gegenüber der Wissensaneignung verlagert die Verantwortung auf die Aneignungsseite und bewirkt eine Selbstorganisationszumutung für Individuen. Profession, Organisation und Öffentlichkeit stellen institutionelle Lösungen der Probleme dar, die aus der Systembildung des Pädagogischen erwachsen. Für Fragen der gesellschaftlichen Integration kommt ihnen deshalb eine Bedeutung zu, weil sie nicht nur innerhalb, sondern an der Schnittstelle des pädagogischen Systems zur Umwelt operieren und somit beobachten können, was das System selbst nicht sieht.

3.1.1 Ordnungsmuster des pädagogischen Systems

Kade beschreibt die Ausdifferenzierung des Bildungssystems als Verselbstständigung des Pädagogischen gegenüber der Kultur (1997, S. 33). Unter Bildung

versteht er »eine die Pädagogik übergreifende – allen pädagogischen Eingemeindungsversuchen zum Trotz – allgemeine kulturelle Praxis, nämlich die subjektive Aneignung von Kultur« (Kade, 1997, S. 34). Die Kultur gewinnt in der Moderne eine eigenständige »Quelle öffentlicher Welt- und Daseinsdeutung« (Kade, 1997, S. 33), insofern sich die Menschen nicht mehr an gesicherten Ordnungen oder eindeutigen Lehren orientieren können, sondern in permanenter Kulturarbeit und im Austausch miteinander ihre Kulturinhalte selbst erzeugen. Damit wird Vermittlung »zur grundlegenden gesellschaftlichen Funktion der Kultur« (Kade, 1997, S. 34).

Vermittlung kann als Mechanismus für gesellschaftliche Integration gelesen werden. Mit der »Vermittlung der in der Moderne sich ausdifferenzierenden Handlungs- und Lebenssphäre« ist Systemintegration angesprochen, mit der »Vermittlung der individuellen Subjekte mit dieser Welt« (Kade, 1997, S. 34) Sozialintegration. Die Pädagogik tritt als »Vermittlungsinstitution zwischen kulturelle Objekte und kulturelle Subjekte« (Kade, 1997, S. 34) auf den Plan und verselbstständigt sich zu einer gesellschaftlichen Praxis für Vermittlungsleistungen. Vermittlung beinhaltet eine doppelte Aufgabenstellung, eine indirekte, insofern Pädagogik Desintegrationstendenzen moderner, funktional differenzierter Gesellschaften über »die Vermittlung von Wissen (und Werten) an ihre Adressaten« bearbeitet und eine direkte, insofern Pädagogik »selber zu einem eigenständigen Ort gesellschaftlicher Vermittlung« (Kade, 1997, S. 35) wird: »Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll« (Kade, 1997, S. 35–36).

Pädagogik ist nicht nur die Antwort auf Probleme, die aus der funktional differenzierten Gesellschaft erwachsen, sondern stellt selbst ein soziales System dar, welches dem Muster funktionaler Differenzierung folgt (Kade, 1997, S. 36). Das pädagogische System entwickelt sich durch systeminterne Operationen und strukturell, indem es sich am Code ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ orientiert und damit eine Grenze zu anderen Teilsystemen markiert. Es bezieht sich auf Wissen als gesellschaftliches Vermittlungsmedium und führt mit dem Vermitteln von Wissen eine grundlegende Unterscheidung ein, welche die Spezifik des pädagogischen Systems begründet (Kade, 1997, S. 38). Die gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung differenziert sich zu einem eigenen Thema aus und der Code ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ ermöglicht die Unabhängigkeit von kulturellen Inhalten, ja nachgerade eine »inhaltliche Beliebigkeit des Pädagogischen« (Kade, 1997, S. 41). Die Autonomisierung des Pädagogischen führt nicht nur zu einer »Öffnung für beliebige Inhalte« und »Fremdbestimmung«, sondern hält mit dem

Positivwert ›vermittelbar‹ »die beständige Modernisierung der Vermittlungsmethoden ebenso wie die grenzenlose Expansion des Pädagogischen« (Kade, 1997, S. 41) in Gang.

Indem das pädagogische System »das Wissen von der Welt« (Kade, 1997, S. 42) mithilfe der Differenz ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ thematisiert, begründet es seine eigene Ordnung. Es spezialisiert sich auf die Beobachtung der Welt »unter dem Aspekt der Vermittlungsnotwendigkeit« (Kade, 1997, S. 42). Es bearbeitet die gesellschaftlich vorausgesetzte Aufgabe der Vermittlung im Modus von Wissensvermittlung und reproduziert sich dadurch, dass es die ihm gesellschaftlich vorausgesetzte Aufgabe der Vermittlung gerade nicht löst (Kade, 1997, S. 42). Die Reproduktion der Form ›Lösung/Nicht-Lösung‹ des gesellschaftlichen Vermittlungsproblems ist ein Paradox, welches das pädagogische System mit der Unterscheidung zwischen Code und Programm auflöst (Kade, 1997, S. 43). Während der negative Codewert ›nicht-vermittelbar‹ die Systemreproduktion in Gang hält, verweist der positive Codewert ›vermittelbar‹ auf die Programmebene und auf die »Aneignung als erfolgreich vollzogene Vermittlung« (Kade, 1997, S. 43). Das pädagogische System kann die Zielerreichung operativ nicht steuern, weil die Adressaten und die Gesellschaft außerhalb des Systems liegen (Kade, 1997, S. 43).

3.1.2 Vermittlung durch pädagogische Programme

Anders als die traditionelle Pädagogik begründet sich die Autonomie des Pädagogischen aus der Perspektive selbstreferenzieller geschlossener Systeme nicht mit einer normativen Integrationsperspektive, die von einer Einheit zwischen pädagogischem Handeln und Bildung ausgeht, sondern mit der »Unabhängigkeit der Systembildung von den Vermittlungsoperationen« (Kade, 1997, S. 44). Die Reproduktion des pädagogischen Systems hängt somit nicht von erfolgreichen Vermittlungsoperationen und Aneignungsprozessen ab, sondern nur davon, dass Vermittlungsoperationen stattfinden: »Es ist gerade diese Unterscheidung zwischen ›vermittelbar‹ als positivem, die Anschlussfähigkeit der Operationen sichernden Code-Wert und ›nicht-vermittelbar‹ als Reflexionswert des Codes, die die Autonomie des pädagogischen Systems steigert« (Kade, 1997, S. 45).

Der binäre Code verleiht dem Pädagogischen Autonomie und Stabilität (Kade, 1997, S. 46). Er ist formal, hebt auf Vermittlung ab und macht »Methode zum Konstituens von Pädagogik« (Kade, 1997, S. 47). Pädagogische Programme greifen die Offenheit in Bezug auf die Frage, ob und wie Vermittlung realisiert wird, flexibel auf: »Sie steuern die Operationen des pädagogischen Systems,

indem sie angeben, was als vermittelbar und nicht-vermittelbar zu gelten hat, so dass pädagogische Akteure und Adressaten sich daran ausrichten können« (Kade, 1997, S. 47). Sie steuern die Umsetzung des Codes in Vermittlungsprozesse mithilfe abstrakter »Einheits- und Kontingenzformeln wie Bildung und Erziehung« einerseits und »einer Pluralität freier, unverbundener, unvermittelter, für sich genommen jeweils positiv eindeutiger, inhaltlicher Bildungs- und didaktisch-methodischer Theorien« (Kade, 1997, S. 47) andererseits.

3.1.3 Doppelte Steigerung der Autonomie

Adressaten pädagogischer Programme bilden die Umwelt des pädagogischen Systems (Kade, 1997, S. 49). Sie stellen eigene autopoietische psychische Systeme dar, die durch Vermittlungsoperationen des pädagogischen Systems nicht erreichbar sind (Kade, 1997, S. 49). Stellt das Vermitteln die systemspezifische Operation des pädagogischen Systems dar, bezeichnet das Aneignen die komplementäre Operation der psychischen Systeme, »ohne dass aber die Systemreproduktion von den Aneignungsoperationen der Adressaten abhinge« (Kade, 1997, S. 50). Die Unterscheidung von Vermitteln und Aneignen markiert die Differenz von pädagogischem und biographischem System (Kade, 1997, S. 50). Die autonom operierende Selbstreferenz des pädagogischen Systems und die autonom operierende Selbstreferenz des biographischen Systems begründen eine doppelte Steigerung der Autonomie: »Mit der Systembildung des Pädagogischen steigert sich nicht nur dessen Autonomie, sondern auch die Autonomie seiner Adressaten (ihm gegenüber)« (Kade, 1997, S. 50).

Vermittlungs- und Aneignungsprozesse gehören zu unterschiedlichen Referenzsystemen. Sie sind füreinander unerreichbar und daher kontingent (Kade, 1997, S. 51). Das pädagogische System konstruiert nun die theoretische Figur des Teilnehmers, um den Wiedereintritt des ausgeschlossenen psychischen Systems und zugleich »die Unmöglichkeit, ihn zu vollziehen« (Kade, 1997, S. 51), zu beschreiben. Die Differenz zwischen beiden Referenzsystemen kennzeichnet den Adressaten immer auch als Nicht-Teilnehmer, insofern die Figur des Teilnehmers einen Systemwechsel zwar ermöglicht, das pädagogische System den Adressaten als biographisch gesteuertes, selbstreferenzielles psychisches System aber nicht beobachten kann (Kade, 1997, S. 52): »Das pädagogische System kann sich nur für bestimmte, nach Maßgabe der eigenen Autopoiesis relevante Irritationen aus der ihm verschlossen bleibenden Welt seiner Adressaten sensibilisieren« (Kade, 1997, S. 53). Beobachtbar sind Irritationen als Folge der strukturellen Kopplung von pädagogischem und psychischem System, die über die Figur des Teilnehmers

»beide Systeme für ihre jeweiligen Operationen resonanzbereit« (Kade, 1997, S. 53) macht: »Diese Irritationen können Störungen sein, aber auch Bildungsprozesse der Adressaten ermöglichen oder zu Innovationen im pädagogischen System führen« (Kade, 1997, S. 53).

Da pädagogische Vermittlungs- und biographische Aneignungsoperationen unterschiedlichen Referenzsystemen angehören und einer eigenen Rationalität folgen, ist eine Kluft zwischen Vermittlung und Aneignung konstitutiv für das Verhältnis von Erziehung und Bildung (Kade, 1997, S. 54). Kade verweist auf das traditionelle Verständnis dieses Verhältnisses, welches von einer Einheit zwischen Lehren und Lernen ausging und die Differenz zwischen Wissensvermittlung und Aneignungsprozessen vor dem Hintergrund eines geteilten sozio-kulturellen Milieus und sozialer Exklusion nicht eigens thematisierte (1997, S. 54–55). Die kulturelle »Entzauberung einheitsstiftender Weltbilder«, die »Pluralisierung von Lebenslagen«, die »Individualisierung von Biographien« sowie die »umfassende soziale Inklusion« habe indes zu »Selbstverständlichkeitsverlusten« (Kade, 1997, S. 55) und zu einem breiten pädagogischen Spektrum geführt. Dieses spanne sich um zwei Pole auf. Traditionellen Konzepten der Erziehung, die von einem Einklang zwischen Aneignung und Wissensvermittlung ausgehen, stehe die Vorstellung der Bereitstellung von Angeboten gegenüber, um »Möglichkeitenräume« für Aneignung zu schaffen (Kade, 1997, S. 56).

Der »Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung« (Kade, 1997, S. 54) ist Voraussetzung und Folge der Systembildung des Pädagogischen. Mit der Verselbstständigung der Aneignung gegenüber der Vermittlung bezieht sich das pädagogische System nur noch auf sich selbst und reproduziert sich als Vermittlungssystem: »Die Vermittlung von Wissen im pädagogischen System wird indifferent gegenüber dessen Aneignung« (Kade, 1997, S. 57). Systemoperationen des Vermittelns befreien sich vom Anspruch, »die Aneignungsoperationen der Adressaten bestimmen zu wollen« (Kade, 1997, S. 57) und vertrauen darauf, dass Operationen des Aneignens aufseiten der Adressaten stattfinden. Zwischen Codierung und operativer Vermittlung eröffnet sich dadurch »ein Raum für praktisch folgenloses, unverbindliches Reden, ja, Schwadronieren über die Notwendigkeit von Bildung, über Qualifizierungsoffensiven, über lebenslanges Lernen, d. h. für eine allseitige öffentliche Inanspruchnahmen der Pädagogik und für folgenlose pädagogische Versprechen zur Lösung sozialer Probleme« (Kade, 1997, S. 57).

Nicht nur das pädagogische System stabilisiert sich durch Indifferenz, sondern auch das biographische (Kade, 1997, S. 58). Weil sich das pädagogische System reproduziert, indem es immer wieder Teilnehmer findet, aber nur die äußere Seite der Adressaten beobachten kann, fällt das, was Letztere aus der Teilnahme machen, »was sie lernen, was sie sich aneignen, wie sie das pädagogische System

nutzen« (Kade, 1997, S. 59), in ihren Verantwortungsbereich. Die mit der Systembildung des Pädagogischen verbundene »Verlagerung der Verantwortung von der Anbieter- zur Aneignungsseite« (Kade, 1997, S. 59) mutet den Individuen zu, »die Anschlussfähigkeit des vermittelten Wissens an ihre Biographie außerhalb der Interaktionen selber zu organisieren, damit die pädagogische Interaktion für sie nicht bloße Episode bleibt« (Kade, 1997, S. 59). Die im Zuge pädagogischer Systembildung evozierte doppelte Steigerung der Autonomie seitens des pädagogischen und biographischen Systems führt eine Selbstorganisationszumutung für Individuen und damit die gesellschaftliche Zumutung mit, »sich unter diesen Bedingungen zu reproduzieren« (Kade, 1997, S. 60).

3.1.4 Institutionelle Lösungen für die Bearbeitung von Nebenfolgen der Systembildung des Pädagogischen

Kade offeriert eine »nicht professions- und institutionszentrierte Perspektive zur Analyse der sich in der Moderne entwickelnden Pädagogik« und geht »von der Differenz von pädagogischem System einerseits, pädagogischer Profession und pädagogischen Organisationen andererseits aus« (Kade, 1997, S. 62–63). Er kehrt deren Verhältnis um, indem er das pädagogische System voraussetzt und Profession und Organisation als »Formen der Lösung von Systemproblemen« (Kade, 1997, S. 64) betrachtet, die Folgen der doppelten Steigerung von Autonomie bearbeiten. Professionen und Organisationen stellen demnach nicht den »Inbegriff pädagogischer Praxis« für die Steuerung gesellschaftlicher Gesamtzusammenhänge dar, sondern »Formen der Gestaltung der Beziehung des pädagogischen Systems zu seiner Umwelt« (Kade, 1997, S. 63–64). Sie »agieren an der Schnittstelle des Systems nach ›draußen‹ und sehen das, was das System nicht sieht« (Kade, 1997, S. 64). Professionen fungieren als Brückenprinzip für Sozialintegration, indem sie zwischen dem pädagogischen System und seinen Adressaten vermitteln und Organisationen als Brückenprinzip für Systemintegration, indem sie Funktionssysteme in Beziehung bringen (Kade, 1997, S. 64).

Die pädagogische Profession sieht sich in Anbetracht pädagogischer Systembildung einer wachsenden Kontingenz der Aneignung, dem Strukturmoment der Ungewissheit sowie Unsicherheits- und Risikoerfahrungen gegenüber, ohne dafür eine Sprache zu haben (Kade, 1997, S. 64). Individuelle Lebensführung strukturiert sie im Modus des Risikos, mehr noch, durch die Ambivalenz und Uneindeutigkeit der Aneignung produziert sie neue Risiken und Unsicherheiten, »deren Bewältigung den Adressaten als individuell zu erbringende Leistung zugemutet wird« (Kade, 1997, S. 65). Die Systembildung des pädagogischen Systems

schaft mit der doppelten Autonomie Probleme, »die nicht mit den Mitteln des pädagogischen Systems gelöst werden können, sondern eine Reflexion des pädagogischen Systems auf sich als System in Differenz zur Umwelt verlangen« (Kade, 1997, S. 67). Aufgabe der pädagogischen Profession ist es, die Adressaten als Umwelt des Systems daraufhin zu beobachten, »ob und welcher Unterstützung sie bei der autonomen Aneignung von Welt bedürfen« (Kade, 1997, S. 67).

Als Folge pädagogischer Systembildung entstehen institutionelle Handlungszusammenhänge und soziale Praktiken, die dem pädagogischen System weder eindeutig zuzuordnen noch von ihm abzugrenzen sind und die Kade als pädagogische ›Hybriden‹ bezeichnet (Kade, 1997, S. 68). Es handelt sich um »vielfältige, in unterschiedliche institutionelle, massenmediale oder lebensweltliche Zusammenhänge eingelassene organisatorische Vernetzungen und pädagogische Mischungsverhältnisse, diffuse Mischungen von pädagogischen Denkfiguren und Handlungsmustern mit solchen anderer, vor allem politischer, ökonomischer, unterhaltsamer, alltäglicher Provenienz« (Kade, 1997, S. 67–68). Pädagogische ›Hybriden‹ stellen eine Antwort auf Probleme dar, die durch die Systembildung des Pädagogischen entstehen: »Sie nehmen die Systembildung nicht zurück, sondern sind Mischungen unter den Bedingungen eines ausdifferenzierten pädagogischen Systems: also z. B. Mischungen von Ansprüchen auf Ganzheitlichkeit und professionelle Betreuung, von Authentizität und pädagogischer Vermittlung, von Bildung und Ökonomie« (Kade, 1997, S. 69).

Mit dem durch die Autonomisierung des pädagogischen Systems erzeugten »Machtverlust pädagogischer Handlungssubjekte« geht ein »Machtverlust der Pädagogen innerhalb des pädagogischen Systems« (Kade, 1997, S. 69) einher. Dieser wird durch »eine Aufwertung öffentlicher Diskurse über Bildungsfragen kompensiert [...], an denen auch pädagogische Akteure teilnehmen können, für die sie aber keine exklusive Zuständigkeit haben bzw. beanspruchen können« (Kade, 1997, S. 69–70). Die codegesteuerte inhaltliche Beliebigkeit des Pädagogischen verlagert die Erörterung der Inhaltsfragen in die massenmediale Öffentlichkeit: »Das ursprünglich genuine Thema der Pädagogik, nämlich die Frage der Auswahl gesellschaftlich bedeutsamer Inhalte, scheint unter dem Einfluss der Orientierung am formalen Code ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ aus dem pädagogischen System in den öffentlichen Raum zu wandern« (Kade, 1997, S. 70).

3.2 Operative Pädagogik

Von einem generellen Machtverlust der Pädagogen und pädagogischer Handlungssubjekte will die operative Pädagogik nichts wissen. Sie bestimmt das Pädagogische als eigene Disziplin. Allerdings – und darin liegt die Vermittlungsleistung – ist dieses Pädagogische nicht als ein abgeschlossenes System zu verstehen, sondern steht als Modus der Vermittlung den Akteuren aller Teilsysteme zur Verfügung. Mehr noch vermag das Konzept Leistungs- und Publikumsrollen ins Gespräch zu bringen, ohne freilich eine pädagogische Absicht durchregieren zu können. Daraus erwächst – wie zu zeigen sein wird – eine bescheidene und zugleich verheißungsvolle Macht, die sich auch das politische System zunutze macht.

Die »Pointe der Operativen Pädagogik« sieht Prange darin, dass sie sich »auf das Fundament der Beschreibung und Erklärung der Erziehung« bezieht, »und zwar in der Weise, dass diese selbst vorzeichnet, wie sie begrifflich zu erfassen, sozial zu organisieren und in ihren gelungenen und missratenen Formen zu beurteilen ist« (2012b, S. 75). Mit dem Rückzug auf »die einheimischen, die Erziehung fundierenden Operationen« (Prange, 2012a, S. 23) findet eine dezidierte Profilierung und zugleich Unterscheidung spezifisch pädagogischer gegenüber anderen sozialen Praktiken statt. Orientierungsleitend ist die Frage, »worin die Eigenart des pädagogischen Verhaltens und Handelns besteht« (Prange, 2012a, S. 22). Ausgehend vom Zeigen als Grundform pädagogischen Handelns entfalten Prange und Strobel-Eisele (2015) elementare, komplexe und Großformen pädagogischen Handelns. Die Gebärde des Zeigens ist dabei nicht ohne das Lernen zu denken: »Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann, und auch bewegt wird, eben dies zu tun« (Prange, 2012b, S. 84, Hervorhebung weggelassen). Zentral ist daher die Frage nach dem Zusammen- und Gegenspiel von Erziehen als Zeigen und Lernen als Rezeption, »so dass beides zusammen erst das ausmacht, was wir Erziehung nennen« (Prange, 2012a, S. 28). Erziehung kommt nicht nur durch Spiel-, sondern auch durch Fehlformen des Zeigens zustande. Daher hat die Zeigestruktur immer auch eine moralische Komponente, aus der Prange eine ästhetische Formkausalität ableitet.

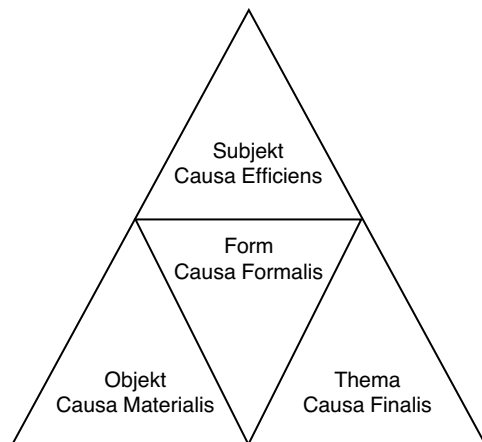
3.2.1 Zeigen als Grundform pädagogischen Handelns

Nach Prange setzt sich Erziehung aus zwei unterschiedlichen Operationen zusammen, dem Lernen und dem Erziehen (2012b, S. 26). Die Differenz zwischen

Erziehen und Lernen bezeichnet er als pädagogische Differenz und Erziehung als Suche nach der Einheit dieser Differenz: »In der Erziehung geht es darum, beides aufeinander zu beziehen, zusammenzuführen und zu kombinieren« (Prange, 2012b, S. 26). Lernen stellt zwar »die notwendige Voraussetzung für erzieherische Akte« (Prange, 2012b, S. 69) dar. Es ist aber nicht immer Erziehung im Spiel, wenn gelernt wird. Daraus ergeben sich drei zentrale Prämissen für die Koordination von Erziehen und Lernen: Erstens ist Handeln immer dann pädagogisch beziehungsweise erzieherisch, wenn es in einem gemeinsamen Medium der lernenden und erziehenden Seite sich auf Lernen bezieht und auf dieses einzuwirken versucht (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 13). Zweitens besteht Erziehung darin, »über Kommunikation die Zustände von Personen zu erreichen und zu ändern« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 17). Drittens ist Kommunikation »thematisch orientiert, und zwar so, dass sowohl die Bedürfnisse der Lernenden wie die Ansprüche der Erziehenden zur Geltung kommen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 17). Erziehung vollzieht sich in einer Triangulation, bei der Lernen und Erziehen über Themen in Beziehung gebracht werden. Das didaktische Dreieck der Kommunikation (vgl. Abbildung 3.1) bringt diese Dreiecksbeziehung zum Ausdruck, insofern dem »Lernen Themen angeboten, aber auch aufgedrungen werden, um über Zeit die Zustände von Personen zu treffen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 17).

Abbildung 3.1

Didaktisches Dreieck der Kommunikation. (Eigene Darstellung nach Prange, 2012a, S. 55)



Die Frage »Wie sag ich's meinem Kinde?« orientiert die Darstellung der Ordnungsstruktur der Erziehung (Prange, 2012a, S. 31). Das Subjekt des Sagens

(Causa Efficiens), der Inhalt des Sagens (Causa Finalis) und das Objekt des Sagens (Causa Materialis) bilden drei Komponenten der formalen Struktur, die durch die Form des Sagens (Causa Formalis) Erziehung zustande bringen (Prange, 2012a, S. 36–38). Das Subjekt beschreibt die ethische Seite des Erziehens mit der Frage, womit Erziehende Adressaten vertraut machen und was sie dem Lernen vorgeben (Prange, 2012a, S. 41). Damit verbunden sind Wozu- und Zielfragen der thematischen Komponente des Erziehens. Adressaten als Objekt des Erziehens stellen das Material dar, das in der Erziehung bearbeitet wird und das sich durch den »Tatbestand des Lernens« (Prange, 2012a, S. 44–45) kennzeichnet. Sie bilden ein »Appelldatum« (Prange, 2012a, S. 46), auf das sich Maßnahmen der Pflege und Fürsorge richten.

Die drei Elemente verweisen auf das Erfordernis ethischen (Causa Efficiens), thematischen (Causa Finalis) und anthropologischen (Causa Materialis) Wissens. Diese Wissensarten werden durch das »didaktische Können als Antwort auf die Wie- und Formfrage« (Prange, 2012a, S. 47) in Beziehung gebracht. Erst dieser Formfrage (Causa Formalis) kommt die erzieherische Valenz zu. Die Form im Zentrum des Schemas bringt zum Ausdruck, dass Erziehung weder aus »Zielnormen noch aus anthropologischen Gegebenheiten und aus der Tatsache des Lernens, geschweige denn aus den thematisierten Inhalten für das Lernen« hervorgeht, sondern aus der »Kombination und Organisation unter den eigenen Mustern, Verfahrensweisen und Formen des Erziehens selber« (Prange, 2012a, S. 50). Die Form beinhaltet »Regeln und Verfahren, die geeignet sind, erwünschtes Verhalten wahrscheinlicher und unerwünschtes unwahrscheinlicher werden zu lassen« (Prange, 2012a, S. 52). Der Umstand, dass sich Adressaten verweigern und weghören können, begründet die Unsicherheit der Bemühungen, Erziehung als »weiche Technologie« und die Formkausalität der Erziehung: »Sie bezieht sich auf die Komponenten, die sie vorfindet und die sie je nach Umständen, Absichten und »Lage der Dinge« so interpretiert, dass die bestimmte Operation ausgeführt werden kann« (Prange, 2012a, S. 54).

Mit dem Terminus der pädagogischen Differenz unterscheidet Prange das Erziehen vom Lernen sowie das Erziehen von der Erziehung. Das Lernen beschreibt er als für die Pädagogik selbstverständliche Vorgegebenheit, als einen »elementaren, nicht negierbaren Sachverhalt« (Prange, 2012a, S. 58) mit einer unerschöpflichen Fülle an Themen. Als »nicht hintergehbare Phänomen« ist es vom Erziehen scharf auseinanderzuhalten: »Es gibt das Lernen anders als das Erziehen. Das erste von Natur und sozusagen unausweichlich, das Zweite als ein Tun und Verhalten, das man auch lassen kann« (Prange, 2012a, S. 59). Erst aus dem Zusammen- und Gegenspiel von Erziehen und Lernen geht Erziehung hervor (Prange, 2012a, S. 58). Gegenstand der Pädagogik ist diese wechselseitige

Bezugnahme, während der alleinige Blick auf das Lernen auch andere Disziplinen¹ betrifft: »Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist« (Prange, 2012a, S. 63).

Das Zeigen stellt damit gleichsam die »einheimische Operation« (Prange, 2012a, S. 50) und der ausgestreckte oder erhobene Zeigefinger² die »Grundgebärde des Erziehens« (Prange, 2012a, S. 59) dar. Eine erzieherische Bedeutung erhält das Zeigen allerdings allein durch den Bezug auf das Lernen, also dadurch, »dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird« (Prange, 2012a, S. 69). Die Zeigegebärde enthält dabei eine doppelte Bewegung, jene »in Richtung auf Sachverhalte« (Prange, 2012a, S. 68) und jene in Bezug auf das mit dem Zeigen Gemeinte.

Der Hand schreibt Prange eine besondere Bedeutung zu. Sie verkörpere die Zeigegebärde schlechthin und markiere »eine der Schnittstellen von Natur und Kultur [...] von Geist und Natur, von Sinnlichkeit und Vernunft, Anschauung und Begriff« (Prange, 2012b, S. 28–29). Für das Verhältnis von Lernen und Erziehen komme ihr deshalb eine zentrale Bedeutung zu, weil sie der geistigen Kultur und dem Aufbau kognitiver Strukturen das Fundament der gelebten, operativ vermittelten Anschauung zur Verfügung stelle (Prange, 2012b, S. 29–30). Um ins »Herz der Pädagogik als didaktischer Technologie« vorzudringen und das Lernen »in die Mache zu nehmen« (Prange, 2012b, S. 30), bedürfe es der Hand. Die Orientierung an Fertigkeiten betont – anders als der Primat des Sehens einer wissensorientierten Pädagogik – die Hand als »Werkzeug der Weltbemächtigung« (Prange, 2012b, S. 31). Die technologische Quelle des Wissens ist das Können und der Gebrauch der Dinge. Die Hand ist auch als sprachliche Geste latent vorhanden, »wenn es darum geht, das, was über Zeichen und über sprachliche Ausdrücke vermittelt ist, anderen so zu präsentieren, dass sie es sich zuverlässig zu eigen machen können« (Prange, 2012b, S. 21). Die Zeigekunst

¹ Prange nimmt hier dezidiert und ausdrücklich Abgrenzungen gegenüber anderen Disziplinen vor, um das Pädagogische zu bestimmen: »Wir können uns nicht darauf verlassen und damit begnügen, dass die empirischen Lernpsychologen oder die Managementexperten, die Evolutionsbiologen oder die Konstrukteure artifizierlicher ›Denkzeuge‹ uns mitteilen, was sie in ihren experimentellen und sozialtechnischen Arrangements über das Lernen herausgefunden haben, und wir dann wie abhängige Beschäftigte daran gehen, nach den Weisungen und unter der Evaluationsaufsicht anderer Disziplinen deren Ergebnisse umzusetzen« (2012a, S. 63–64).

² Der Stock als »Standessymbol des Lehrers erfüllt eine doppelte Funktion: »Er ist der verlängerte, sozusagen ausdrückliche Zeige-Finger der Hand, aber eben auch das Signal: ›Pass auf und lass dir was zeigen – sonst!‹« (Prange, 2012a, S. 70).

ist das originäre Thema der Didaktik im Sinn der »Kombination von Wort und Sachverhalt, von Begriff und Anschauung« (Prange, 2012b, S. 22). Erziehung in einem pragmatisch-operativen Verständnis ist das »Handwerk des Zeigens«, ein Gestalten, »in dem sich das gegebene Material und die künstlerische Hand treffen« (Prange, 2012b, S. 24). Das Material sind die Adressaten der Erziehung, auf das sich die formende Absicht³ bezieht (Prange, 2012b, S. 23).

Mehr aber als die Absicht der Erziehenden, »die wollen, dass dies und jenes gelernt werden soll« (Prange, 2012a, S. 70), macht die Rezeption dessen, was und wie etwas gezeigt wurde, das Zeigen zur Erziehung. Aus der Autonomie des Lernens folgt für Prange nun aber nicht, dass das Erziehen und die dem Erziehen eigentümliche Operation des Zeigens als »unsinnig, überflüssig oder von vornherein vergeblich« oder als »unstatthafte Bevormundung denunziert« (2012a, S. 71) werden dürfe. Das »maßgebende pädagogische Können« sieht er in der »Zeigekompetenz« und eine Abhebung von Belehrung oder Stoffvermittlung von einem eigentlichen Pädagogischen »als ob es noch etwas besonders Wertvolles und Menschlich-Höheres darstellte« (Prange, 2012a, S. 78), als vollkommen verfehlt. Bei der Inszenierung des Zeigens gehe es immer darum, »Themen und Personen über Zeit in ein Verhältnis zu setzen« (Prange, 2012a, S. 74). Dieses Ins-Verhältnis-Setzen stellt neben der inhaltlichen und sozialen die zeitliche Dimension des Zeigens dar, die mit dem Begriff der Artikulation, verstanden als »Verzeitigung des Zeigens«, (Prange, 2012a, S. 73) gefasst wird. Artikulation bezieht sich dabei keineswegs nur auf schulischen Unterricht, sondern darauf, dass pädagogisches Handeln zeitlich verfasst ist und daher auch »ausdrücklich organisiert, inszeniert und auf die Reihe gebracht werden kann« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 43). Die Logik des pädagogischen Handelns liegt daher im Dreischritt, eine soziale Beziehung zu schaffen, in dieser etwas zu zeigen und sich schließlich zu vergewissern, was davon gelernt wurde (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 44).

Das Lernen bedarf einer gesonderten Betrachtung, weil es dem Zeigen nicht nur vorausgesetzt, sondern das Zeigen ihm nachgerade ausgesetzt ist (Prange, 2012a, S. 94). Es erscheint als günstige Disposition, um benutzt und ausgebeutet zu werden und zugleich als Gefahr und Versuchung für Bildungsbeschränkung (Prange, 2012a, S. 81). Als unbestimmte und bedingt bestimmbare Größe ist es nicht nur in der Erziehung präsent, »sondern auch daneben und oft genug

³ Die Vorstellung, dass Adressaten der Erziehung ein formbares Material darstellen, findet sich in Metaphern, die seit jeher zum pädagogischen Denken gehören (Scheuerl, 1959) und einen Forschungsbereich in der Erziehungswissenschaft begründen (Dellori, 2016, S. 153).

gegenläufig« (Prange, 2012a, S. 82). Es ist schwer zu erfassen, da es sich verbirgt und erst in Erscheinung tritt, wenn es misslingt (Prange, 2012a, S. 85–86). Zum Zeigen steht es in einem Verhältnis, das sich nicht durch ein »Geben und Nehmen, Verkaufen und Kaufen, Veräußern und Erwerben« kennzeichnen lässt: »Wer erzieht, indem er etwas zeigt und lehrt, üben lässt oder zu einem Verhalten auffordert, gibt nichts weg, und der Lernende bekommt nichts, was der Erzieher verliert« (Prange, 2012a, S. 86). Es ist »in einer grundlegenden Weise unthematisch und intransparent« (Prange, 2012a, S. 87).

Diesen Befund liest Prange als »positive Auskunft« (2012a, S. 87), die er mit drei fundamentalen Einsichten begründet, dass 1) Lernen der Erziehung und Erziehungswissenschaft vorgegeben, 2) unvertretbar und 3) wesentlich unsichtbar ist (2012a, S. 87–88):

1. Die Vorgegebenheit des Lernens bezeichnet die »Betriebsprämisse« (Prange, 2012a, S. 88) für pädagogisches Handeln. Es stellt einen Tatbestand dar, »eine anthropologische Konstante« und »Mitgift unserer Natur« (Prange, 2012a, S. 88). Diese naturgegebene »Bildsamkeit« ist »unableitbar gegeben« und geht dem Überbau der Kultur als »Freiheit auf dem Grunde unserer Ausstattung« (Prange, 2012a, S. 88–89) voraus.
2. Die Unvertretbarkeit des Lernens beschreibt, dass man nicht lernen lassen kann (Prange, 2012a, S. 89). Wie das Sterben und Essen ist das Lernen leibgebunden. Lernen ist individuell verfasst: »Wir sind da in erster Linie nicht handelnd, sondern wir erleben, erleiden und empfangen etwas; wir sind, wenn wir lernen, primär rezeptiv, nicht aktiv, oder nur sekundär aktiv, indem wir das Essen auswählen oder verweigern, es gut oder übellaunig aufnehmen« (Prange, 2012a, S. 90). Demgegenüber ist das Zeigen ein sozialer Prozess zwischen Personen.
3. Die Unsichtbarkeit des Lernens bezieht sich darauf, dass das Lerngeschehen selbst nicht sicht- und beobachtbar ist: »Wir sehen nur die Bemühung und das Resultat, an dem wir hinterher ablesen, ob etwas gelernt worden ist oder nicht« (Prange, 2012a, S. 91).

Die Differenz zwischen dem sichtbaren, sozialen Akt des Erziehens und der unsichtbaren, individuellen Rezeption konstituiert die pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen (Prange, 2012a, S. 92). Da das Lernen gegeben ist, ist es elementarer als das Erziehen: »Das erste ist an sich gegeben, das zweite können wir versuchen oder lassen, gut oder schlecht machen, geschehen lassen oder planmäßig organisieren, um dadurch auch das Lernen, das der anderen und das eigene

Lernen, gewissermaßen in die Mache zu nehmen« (Prange, 2012a, S. 93). Lernen und Erziehen stellen zwei unterschiedliche Operationen dar und Erziehung ist der Versuch, »diese beiden Operationen zu koordinieren, wörtlich: zwei Ordnungen in *eine* Ordnung zu überführen, sie aufeinander abzustimmen und zu synchronisieren« (Prange, 2012a, S. 93, Hervorhebung im Original).

Die Struktur des Verhältnisses von Lernen und Erziehen fundiert Prange mit dem Konzept der poetischen Rezeptivität. Dieses gründet in der Annahme, dass Lernen auf Wahrnehmen beruht und in dieses Wahrnehmen zugleich »Bewertungen und Einschätzungen eingehen, gewissermaßen implizite Urteile darüber und Bilder davon, warum etwas so ist, wie es sich zeigt und erlebt wird« (Prange, 2012a, S. 97). Die »reflexe Verfasstheit« (Prange, 2012a, S. 97) der poetischen Rezeptivität geht davon aus, dass das Wahrgenommene nicht erst »nachträglich eine Gestalt durch die Zutat der Reflexion« (Prange, 2012a, S. 96) annimmt, sondern »zugleich als Botschaft und als Zeichen für etwas« (Prange, 2012a, S. 97) gelesen wird. Dieses verstehende Lernen kennt drei Grundformen. Seinen Anfang hat es durch die »einverleibende Mitbewegung« (Prange, 2012a, S. 101) in der frühkindlichen Form des Übens, auf welches das zweite Lernen in Gestalt des Kennenlernens zum Erwerb von Kenntnissen folgt (Prange, 2012a, S. 100). Das dritte Lernen handhabt diese zwei Bewegungen in moralischer Hinsicht, indem es Einstellungen und Haltungen erprobt (Prange, 2012a, S. 101). Erzieherische Maßnahmen unterstellen Lernen und bewegen sich in einem »praktisch-operativen Zirkel von Erwartung und Erfüllung, der zwar im Einzelfall immer enttäuscht, aber deshalb nicht aufgegeben wird« (Prange, 2012a, S. 104).

3.2.2 Formen pädagogischen Handelns

Zu den elementaren Formen pädagogischen Handelns zählen Prange und Strobel-Eisele das ostensive, das repräsentative, das direktive und das reaktive Zeigen. Das Üben begründet die erste Form pädagogischen Handelns (Prange, 2012a, S. 121). Das ostensive Zeigen schmiegt sich an die vorfindliche Übungsbereitschaft an (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 54): »Es ist diese feste Koppelung von Ausübung (auf Seiten der Lernenden) und Einübung (auf der Seite des Erziehens), die dieses Üben auszeichnet« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 49). Das Wiederholen gleicher oder ähnlicher Aktivitäten zählt zu den Merkmalen dieses erfahrungsbasierten, frühen und ursprünglichen Lernens, welches auf Zuwendungen aus der Umwelt als erzieherische Hilfe angewiesen ist und darauf, dass »das Lernthema sozusagen direkt vor Augen liegt« (Prange & Strobel-Eisele,

2015, S. 50). Bei dieser Zeigeform besteht die größte Nähe zwischen Erziehenden und Lernenden. Sie zielt darauf, Lernende »vollständig zu ergreifen und mit Beschlag zu belegen, sich ihrer durch die Aufforderung zum Mitmachen zu bemächtigen und sie in den Bann von Aktionen, Ideen und Einstellungen zu ziehen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 50). Mitlaufende Erfolgskontrollen in Gestalt von Rückmeldungen sowie die Mitbewegung bilden weitere Merkmale des ostensiven Zeigens. Lernende erhalten Gelegenheit, durch Teilnahme, Zusehen und Mitmachen ein Können zu erwerben und ein erzieherisches Angebot wird so lange wiederholt, »bis die Koppelung fest verankert ist« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 53) und das Verhalten reproduziert werden kann. Das durch Gelegenheit und Anregung gestützte übende Lernen hat einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, insofern Fertigkeiten und Kompetenzen (vor-)geübt werden, die später wichtig sind und »die weitere Formung der gesamten Person betreffen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 54).

Das repräsentative Zeigen zielt anders als das ostensive Zeigen nicht auf ein leibnahes, gegenwärtiges und unmittelbares Lernen, sondern darauf, »dem Lernenden etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 61). Das Darstellen bezieht sich auf das Einsehen und Lesen des Unsichtbaren und bedient sich abstrakter Zeichen und Symbole. Elementare Formen der Welt-Darstellung in Wort und Bild sind das Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Begründen und Beweisen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 68). Dient das ostensive Vormachen dem Aufbau von Fertigkeiten durch Üben, zielt das repräsentative Darstellen dem Erwerb von Kenntnissen durch das Sehenlassen von Sachverhalten im Zusammenhang, »so dass sie als Allgemeines lehrbar und lernbar werden« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 68).

Das direktive Zeigen kennzeichnet sich dadurch, dass es zugleich die anspruchsvollste und die schwächste Form pädagogischen Handelns ist (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 77). Anspruchsvoller als das ostensive und repräsentative Zeigen ist sie deshalb, weil sie in einer Kombination von Selbst- und Fremdbestimmung das Wollen der Adressaten zu erreichen versucht. Das direktive Zeigen richtet sich an das Gesamtverhalten, den Charakter und die Haltungen von Lernenden. Die Unvertretbarkeit des Lernens hebt auf die Selbstbestimmung ab, die Illusion einer vollständigen Verfügbarkeit über die eigene Lebensführung mit der Notwendigkeit, fremde Leistungen in Anspruch nehmen zu müssen, auf die Fremdbestimmung (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 74). Schwach ist das direktive Zeigen deshalb, weil ihm eine Nichtplanbarkeit und damit Unsicherheit innewohnt. Lernende beziehen sich eigenwillig auf sich selbst, können willig und einsichtig den Erwartungen folgen, diese aber auch widerspenstig, uneinsichtig und harthörig verwerfen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 76).

Das Anweisen, Anregen, Ermuntern, Ermahnen, Erinnern, Bitten und Appellieren stellen graduell unterschiedliche Varianten von Aufforderungsformen dar, um auf das Gemüt einzuwirken. Direktives Zeigen als »Ermahnung und Antreiberei, moralische Erinnerungen und die Imperative einer einwandfreien Lebensführung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 78) erfolgen immer im Zusammenhang mit anderen Formen des Erziehens. Das ostensive Zeigen hat einen Gegenwarts-, das repräsentative Zeigen einen Vergangenheits- und das direktive Zeigen einen Zukunftsbezug. Letzterer begründet die Ungewissheit pädagogischen Handelns: »Wir können nicht nur nicht bewirken, was die Kinder und Schüler, die Lehrlinge und Studierenden mit dem anfangen, was wir ihnen zeigen, wir können es ebenso wenig wie die Lernenden selber nicht wissen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 77).

Das Beraten diskutieren Prange und Strobel-Eisele als Sonderform des direktiven Zeigens, bei der das pädagogische Verhältnis umgekehrt wird, insofern Ratsuchende die Initiative ergreifen: »Die Erziehung sucht nicht das Lernen auf, sondern das Lernen wendet sich an das pädagogische Handeln« (2015, S. 82). Mit Blick auf den Bezug zum Lernen, der die pädagogische Dimension des Beratens ausmacht, halten Prange und Strobel-Eisele an der Grundgebärde des Zeigens fest und verweisen auf eine pädagogisch-ethische Haltung, die Wege freistellt, damit sich Ratsuchende frei entscheiden können. Einen direktiven Aufforderungscharakter erfahre das Beraten dadurch, dass es an Lernende appelliere, »sich selber Aufgaben zu stellen und sich zu riskieren« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84). Es stelle sich die Frage, ob Beratung durch eine »Erziehung durch Nicht-Erziehung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84) das pädagogische Handeln nicht überfordere. Es handle sich womöglich mehr um eine »gedankliche Konstruktion und Wunschvorstellung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84) in Anbetracht »einer Gesellschaft von potenziell Mündigen unter den sozialen Bedingungen unentrinnbarer Abhängigkeiten« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 81).

Ähnlich wie das direktive Zeigen richtet sich auch das reaktive Zeigen auf das Verhalten von Adressaten, allerdings nicht proaktiv, sondern mit Blick darauf, wie diese auf das Gezeigte reagieren, »sei es in der Form von Einübung, der Darstellung oder der Aufforderung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 86). Die Vergewisserung über das Gelernte gestaltet sich als »Zusammen- und Gegenspiel wechselseitiger Betroffenheiten«, insofern eine »affektive Verstrickung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 86) die pädagogische Beziehung zugleich trägt und erschwert. Das »Mitgehen, Mitfühlen und Interessennemen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 86) als Ausdruck eines grundständigen

Wohllollens wendet sich zurück auf das vergangene Lernen: »Es geht beim reaktiven Zeigen um die Thematisierung des vergangenen Lernens, im Gegensatz zu Aufforderungsformen, die sich auf zukünftiges Lernen beziehen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 87). Das Rückmelden hat durch das Moment der Anerkennung oder das Ausbleiben von Anerkennung immer einen Doppelbezug auf Person und Sache und ist daher eine Quelle von Schwierigkeiten (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 87–88). Lob und Tadel als Hauptformen der pädagogischen Nachsorge begleiten das Üben, Darstellen und Auffordern mit Blick auf den Erwerb einer Fertigkeit sowie von Kenntnissen und Bemühungen, einer Aufforderung zu entsprechen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 88).

Nur am Rande des pädagogischen Handelns, im Kontext öffentlicher Erziehung aber dennoch prominent, nimmt die Prüfung eine Sonderstellung ein. Sie stellt eine Spezifikation des reaktiven Zeigens dar und hat die Funktion, Wissen und Können zu erfassen und die »Platzierung der Lernenden im differenzierten Schulsystem einer Gesellschaft« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 96) zu legitimieren. Ex-Post-Bewertungen von mündlichen und schriftlichen Prüfungen dienen dazu, Leistungen aufzuzeigen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 98). Maßstäbe des Bewertens können unter einer sachlichen Bezugsnorm eine absolute, unter einer sozialen Bezugsnorm eine relative und unter einer individuellen Bezugsnorm eine individuelle Dimension haben (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 98–100). Prange und Strobel-Eisele plädieren bei Prüfungen für die sachliche Bezugsnorm und dafür, allein das Ergebnis, »gewissermaßen ohne Ansehen der Person« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 98), zu berücksichtigen. Damit verbinden sie die Forderung, sich auf den Nachweis der Befähigung zu begrenzen und das Prüfen von »ermutigenden oder sonstwie, »pädagogischen Absichten« nach Möglichkeit« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 98) freizuhalten. Diese Bescheidung markieren sie als Charakteristikum des Prüfens im Unterschied zu anderen Formen des reaktiven Zeigens.

Von diesen elementaren Formen pädagogischen Handelns unterscheiden sich komplexe Formen, die »Variationen und Kombinationen der einfachen Formen unter je besonderen Umständen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 106) darstellen. Komplexe Formen greifen Gelegenheiten auf, »die zunächst ganz ohne die Absicht, pädagogisch zu handeln, gegeben sind« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 107–108), um sie mit Blick auf das Lernen in Regie zu nehmen. Empirisch sind schier unendlich viele Situationen denkbar, die pädagogisch ausgebeutet werden können. Eine prägnante Form stellt das Arrangieren dar. Es handelt sich dabei um eine gestaltete »Situation zum Zwecke des Lernens« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 108), die Schaffung von »Bedingungen der Möglichkeit für eine Lerngelegenheit« oder die Nutzung eines schon bestehenden »Standardarrangements«

(Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 109). Im Unterschied zu den Grundformen des Zeigens verbirgt sich das Erziehen in pädagogischen Arrangements (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 110): »Statt Lernprozesse instruktiv anzuleiten und direkt zu steuern, werden Situationen arrangiert, mit der Annahme, dass sie einen ausreichenden Aufforderungscharakter haben, um die Subjekte zu selbstorganisiertem Lernen zu bewegen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 111). Lernende erhalten einen weiten Gestaltungs- und Nutzungsrahmen, der die Grundformen pädagogischen Handelns integriert. Das Arrangieren versteht sich als »Angebot oder Offerte einer lernanregenden Umgebung, von der man annehmen oder hoffen darf, dass sie tatsächlich Lernbemühungen auslöst« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 114).

Großformen pädagogischen Handelns kennzeichnen sich schließlich dadurch, dass »der Staat als rechtlich verfasste Gemeinschaft« sowie »wirtschaftliche Interessenvertretungen und politische Verbände« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 200) unmittelbar als Träger des pädagogischen Handelns auftreten. Sie traktieren Zielgruppen pädagogisch, »versuchen sie zu belehren und womöglich zu begeistern, sie bewegen sie zu kollektiven Aktivitäten und stellen sie auf neue Gegebenheiten und Verhaltensziele um« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 201). Das pädagogische Handeln ist dabei nicht nur auf Macht angewiesen, sondern sichert die politische Herrschaft, indem es »ein gewisses Maß an innerer Zustimmung und ideologischer Gemeinsamkeit« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 202) zu stiften sucht. Die Kombination von Herrschaft und Erziehung findet sich in der »Volks- und Massenerziehung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 203–212), die mittels Direktiven, Erziehungskampagnen und Strafnormen operiert. »Techniken der Unterrichtung und Provokation« kommen aber auch in Versuchen »von unten« zum Einsatz, um »neue Verhaltensweisen und Mentalitäten zur Geltung zu bringen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 210).

3.2.3 Die Artikulation von Zeigen und Lernen

Die pädagogische Differenz verortet Prange im Zwischenraum von Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens. Hier kommen Lernen und Zeigen zusammen, »so dass das Lernen durch das Zeigen zur Erscheinung gebracht wird« (Prange, 2012a, S. 107). Dieses Dazwischen kennzeichnet er als Artikulation, die er als »Brücke zwischen Zeigen und Lernen« versteht, »gleichsam als Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen« (Prange, 2012a, S. 109). Zentral für das Artikulieren ist der zeitliche Aspekt mit zwei grundlegend verschiedenen Modi, die miteinander in

Beziehung treten: Operationen des Zeigens sind datenzeitlich, Operationen des Lernens modalzeitlich verfasst. Die Koordination von Zeigen und Lernen entfaltet sich dann ausdrücklich pädagogisch, wenn einem Adressaten »mit Rücksicht auf seine Lage und Fassungskraft« etwas so gezeigt wird, dass er von dem Gezeigten »auch wirklich getroffen wird« (Prange, 2012a, S. 117). Das Zeigen gleicht dabei einem Vorstoß, einer Bewegung, die sich Schritt für Schritt vollzieht und in das Lernen eingreift (Prange, 2012a, S. 119). Dieses datenzeitliche Zeitigen ist vergänglich, unwiederholbar und unwiderruflich: »Das Zeigen geht vor, trifft den Lernenden und greift auf dessen Möglichkeiten zurück. [...] Es besteht [...] darin, etwas vorgehend zu vergegenwärtigen und dann rückläufig sammelnd zu klären« (Prange, 2012a, S. 118). Demgegenüber ist das Lernen »dem Vorstoß ausgesetzt, wird auf sich zurückgeworfen, dann sammelt und ordnet es sich und geht dann seinerseits vor. Zeigen ist vorlaufender Rückgriff, Lernen rücklaufender Vorgriff« (Prange, 2012a, S. 118). Dieses modalzeitliche Zeitigen gleicht einer Gegenwart, die unvergänglich ist, da sie Lernende »als rückgreifende Erinnerung und vorgehende Erwartung« (Prange, 2012a, S. 120) begleitet. Die Modalzeit des Lernens, verstanden als Erfasst- und Getroffenwerden, bewegt sich nicht. Sie umfasst das, was sich Lernenden zeigt und zur Erscheinung kommt, »entweder im Modus des Möglichen oder des aktuell Wirklichen oder des immer und unveränderbar Gegebenen« (Prange, 2012a, S. 121).

Das zeiträumlich verfasste Artikulieren als »Hauptgeschäft der Erziehung« bringt nun »Zeiträume der Artikulation« (Prange, 2012a, S. 124) hervor (vgl. Abbildung 3.2): »Zeigen braucht die Zeit als Nacheinander von Terminen, um in Situationen platziert zu werden, und Lernen braucht die Modalzeit des Zeitigens, um das Gezeigte in die eigenen Ordnungen hier und jetzt einzufügen« (Prange, 2012a, S. 124). Diese Zeiträume sind nicht als »Dinge« oder »Kästen« zu verstehen, sondern als »Verhältnis von Hier, Ich (wir) und Jetzt« (Prange, 2012a, S. 126). In dem Maß, wie sich Verhältnisse zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens »stabilisieren und wiederholen, bilden sich im Verkehr miteinander Institutionen aus, in denen ein Modus der Zeittigung sich gleichsam auf Dauer stellt« (Prange, 2012a, S. 126). Charakteristische Zeiträume der Artikulation bestimmt Prange als Gelegenheitserziehung, Erziehung durch Lehre und Erziehung als Evokation. Er versteht sie als »Gelenkstück zu eben jenen Kommunikationen, in denen wir sozial existieren und miteinander zu tun haben« (Prange, 2012a, S. 130). Erziehung erstreckt sich in dieser operativen Lesart von Pädagogik – wiewohl die Grundoperationen auch und insbesondere im Kontext frühkindlicher Erziehung und schulischen Unterrichts deutlich werden – über das ganze Leben (Prange, 2012a, S. 130).

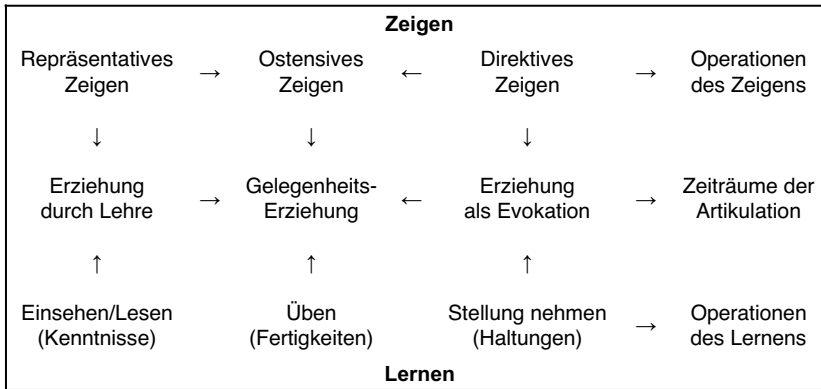


Abbildung 3.2 Koordination von Zeigen und Lernen in Zeiträumen der Artikulation. (Eigene Darstellung nach Prange, 2012a, S. 121)

Gelegenheitserziehung vereint Lernen und Zeigen in einer unaufhebbaren »Gegenwart als Zusammen von Ich-Hier-Jetzt« (Prange, 2012a, S. 131). Dieser Zeitraum konstituiert sich durch das Üben, und zwar als »Mitmachen und Nachmachen, Nachsprechen und Folgen, Mithören und Mitsehen« (Prange, 2012a, S. 131–132) dessen, was andere zeigen. Geübt wird dabei die Form, »wie etwas vorgetan worden ist, oder wie man sich vergegenwärtigt, was andere vormachen« (Prange, 2012a, S. 132). In arrangierten Gelegenheiten zum Üben kann der Zeigegestus schwach ausgeprägt und versteckt sein (Prange, 2012a, S. 132). Dieser Zeitraum kennzeichnet sich durch die Kopplung der Ausbildung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen. Das Arrangement zeigt sich in einer gewissen »Anmutsqualität« und als »Appelldatum«, um eine »reifere oder veränderte Haltung im Verhalten« (Prange, 2012a, S. 133) anzuregen. Erziehung durch Lehre bedient sich des darstellenden Zeigens und Formen des Belehrens, Unterweizens und Unterrichtens, um zu repräsentieren, »was nicht unmittelbar präsent ist« (Prange, 2012a, S. 134). Dieser Zeitraum kennzeichnet sich durch die Vermittlung von Sachverhalten durch Zeichen. Er »artikuliert, was gewusst wird und als Wissen formulierbar ist, und ist auf das angewiesen, was immer schon als Wissen erarbeitet ist oder als ein solches Wissen angesehen wird« (Prange, 2012a, S. 134). Erziehung als Evokation konstituiert sich durch direktives Zeigen, das sich »appellierend, fordernd oder eben nur anratend« (Prange, 2012a, S. 133) auf Lernende bezieht. Dieser Zeitraum spricht Lernende mit Aufforderungen, aber auch mit Drohungen und Warnungen an, um sie auf ihre Möglichkeiten und

Grenzen aufmerksam zu machen. Artikuliert wird das Selbstverhältnis (Prange, 2012a, S. 134).

Die drei Zeiträume der Artikulation basieren auf modalzeitlich verfassten Zeitstufen, das heißt, auf dem, »was jetzt für mich ist, was für jedermann war und was für mich kommt« (Prange, 2012a, S. 134). Jeder Zeitraum hebt auf eine spezifische, datenzeitlich verfasste Zeigeform ab:

- Das repräsentative Zeigen richtet sich an das, was zu wissen ist und damit an die Einsicht und das kognitive Lernen.
- Das direktiv-appellierende Zeigen richtet sich an das, was zu wollen ist und damit an das vorgreifende Lernen im Selbstbezug.
- Das ostensive Zeigen richtet sich an das, was zu wissen und zu wollen ist mittels arrangierter Gelegenheiten zum Üben (Prange, 2012a, S. 134–135).

Zeiträume der Erziehung artikulieren Übergänge. Pädagogisch Handelnde sind »Lotsen für Übergänge«, von Übergängen »vom Nicht-Können zum Können, vom Nicht-Wissen zum Wissen und vom Nicht-Wollen zum verantwortlichen Wollen« (Prange, 2012a, S. 169). Lernende wiederum bringen zum Ausdruck, ob und wie sie das Gezeigte verstanden haben, indem sie es selber wieder zeigen (Prange, 2012b, S. 116). Da das Lernen selbst unsichtbar ist, muss es sich in der Wiederholung ausdrücken: »Nicht anders verhält es sich bei einfachen Übungen oder neuen Gewohnheiten, bei theoretischen Lehrsätzen welcher Art auch immer, bei Normen oder schlichten Gebrauchsanweisungen. Das Gezeigte wieder zeigen können: darauf ist das Erziehen angelegt« (Prange, 2012b, S. 116). Die Differenz von Zeigen und Lernen begründet die Pädagogik als technologische Disziplin und die didaktische Aufgabe, »das Unsichtbare sichtbar zu machen« (Prange, 2012b, S. 118). Das Darstellen im Sinn »des repräsentativ-sinnfälligen Zeigens von etwas, das sich unmittelbar nicht zeigt und jetzt in Zeichen zur Erscheinung gebracht wird« (Prange, 2012b, S. 119), bildet die Brücke zum Verstehen. Erziehen gibt es daher nicht gesondert vom Unterrichten, da ohne propositionalen Gehalt »nicht ermahnt und gefördert, nicht gefordert oder auch nur angesonnen werden kann« (Prange, 2012b, S. 120). Der Tatbestand, dass sich Lernen »gegenüber den Aufgaben und Provokationen des Erziehens als relativ selbstständig erweist« (Prange, 2012b, S. 182), ist nicht nur Quelle von Erfolg und Misserfolg des Erziehens, sondern auch Triebkraft für das Hauptgeschäft der Pädagogik, dieses Lernen zu provozieren.

3.2.4 Ästhetische Formkausalität

Aus der Doppelstruktur der Erziehung als Koordination von Zeigen und Lernen erwächst das Phänomen, dass »pädagogische Inszenierungen immer auch machtbestimmt sind« (Prange, 2012b, S. 77). Zur Normalität der Erziehung gehören, wie oben dargestellt, die Koordination von Zeigen und Lernen sowie das Zeigen als Grundoperation. Die Macht der Erziehenden besteht nicht nur in der Intention zu bestimmen, »wie viel und was sie zeigen und sehen lassen und was nicht« (Prange, 2012b, S. 88), sondern auch in der Form des Darstellens. Pädagogische Kommunikation lässt allerdings keine direkten Eingriffe in das Lernen zu: »Ein gewisses Maß an Zustimmung und Lernbereitschaft muss von der Seite der Machtunterworfenen hinzutreten« (Prange, 2012b, S. 87). Diese Gegenmacht der Lernenden stellt eine Randbedingung der Erziehung dar. Auch das Verdecken der Erziehungsabsicht in pädagogischen Arrangements verweist auf diesen Machtaspekt. Die erzieherische Valenz ergeht aus dem »Appellcharakter von Situationen« (Prange, 2012b, S. 90). Bei Lernenden eine Resonanz zu erwirken, geht immer auch mit »Mitteln der Regierung« (Prange, 2012b, S. 92) einher: »So gesehen ist Macht nichthintergebar mit pädagogischen Effekten verbunden. Sie ist der Erziehung nicht äußerlich, sie gehört dazu« (Prange, 2012b, S. 92). Die elementaren Formen pädagogischen Handelns gehen daher nicht nur mit spezifischen Spiel-, sondern auch mit Fehlformen einher.

Ins »Zwielicht der Abrichtung und blanken Dressur« geraten Zeiträume der Gelegenheitserziehung, wenn Praktiken des ostensiven Zeigens auf Drill und Exerzieren und damit auf »Techniken der Menschenbeherrschung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 58) angelegt sind. Die »Pointe solcher Übungswege« besteht darin, dass sie mittels direktem Mitvollzug auf eine »unbefragte und ausdrücklich nicht problematisierte Identifikation mit einer Lebens- und Glaubenspraxis« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 59) setzen. Die Fehlform der »Anverleibung« beschränkt die Form des Übens auf das Können, indem sie nicht erst ein Wissen vermittelt und zu Disputationen und Stellungnahmen einlädt: »Der Übungsleiter sagt, wie der Adept sich zu verhalten hat, und rechnet darauf, dass sich daraus für ihn, den Exerzianten, eine anders auch gar nicht mitteilbare Erfahrung ergibt« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 59). Zeiträume der Erziehung durch Lehre sind der Gefahr von Engführungen, Einseitigkeiten und willkürlichen Beschränkungen ausgesetzt (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 72). Die Fehlform der Indoktrination ergibt sich aus »dogmatischen Fixierungen und Grenzsetzungen«, die mit Verboten und Stoppregeln den Kreis von Begründung, Beweis und Widerlegung unterdrücken (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 72).

Erziehung als Evokation führt die Fehlform der Verführung mit, die sich darauf stützt, dass Lernende in den »Bann einer Person und ihrer Anschauungen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 80) geraten. Das in allen Zeiträumen auf die Person und Sache gerichtete reaktive Zeigen riskiert, das Vertrauen im Arbeitsbündnis zu untergraben. Lob und Tadel verwirken ihre positiven Möglichkeiten für das Lernen durch »inflationären Gebrauch« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 92). Die Fehlform der Kränkung erfährt mit dem Versuch, durch immer feinere Bewertungskategorien die Komplexität von Leistungen zu bearbeiten, eine Steigerung, da sie mittels »schematischer Rechenkünste« Personen »mit der Aura objektiver Wertbestimmungen« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 104) versieht. Der schmale Grat zwischen Spiel- und Fehlformen des Erziehens gebietet eine »Moral des Zeigens« (Prange, 2012a, S. 137–163), die das Maß für das erzieherische Verhalten einerseits und Moralität als Zielsetzung andererseits betrifft (Prange, 2012a, S. 137). Prange wählt »das Zeigen selber in seinen verschiedenen Modi zum Stützpunkt für die Moral des Zeigens« (2012a, S. 145), um eine pädagogische Ethik an die Didaktik zu koppeln. Dadurch wahrt er den Gesichtspunkt der Erziehung, mit besonderen Verfahrensweisen auf den Tatbestand des Lernens zu reagieren (Prange, 2012a, S. 143). Für die Frage, was zu beachten ist, »um einigermaßen zuverlässig etwas so zu zeigen, damit es gut gelernt werden kann, auch ohne Gewissheit, dass es tatsächlich gelernt wird« (Prange, 2012a, S. 145), hält er drei Maßgaben bereit: »Das Zeigen muss erstens verständlich, zweitens zumutbar und drittens anschlussfähig sein« (Prange, 2012a, S. 145):

- Das Gebot der Rationalität orientiert sich an Verständlichkeit und daran, etwas so zu zeigen, »dass es sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar ist« (Prange, 2012a, S. 146). Die Indoktrination verstößt gegen das Wahrheitsgebot.
- Das Gebot der Achtung berücksichtigt die Zumutbarkeit und damit das, »was die Kinder oder Schüler oder die Teilnehmer eines Kurses schon können und was nicht, ob es sich um eine körperliche Fähigkeit oder eine Fertigkeit, eine Übung oder gedankliche Leistung handelt« (Prange, 2012a, S. 146). Die Sozialkonditionierung verkennt das Gebot der Achtung.
- Das Gebot der Freiheit setzt auf Anschlussfähigkeit und darauf, dass ein Lernthema »eine Bedeutung für die Zukunft der Lernenden« gewinnt, so dass diese mit Lernaufgaben »auch etwas anfangen können, um es selbstständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke« (Prange, 2012a, S. 147). Die Manipulation missachtet das Gebot der Anschlussfähigkeit.

Die pädagogische Differenz zwischen Zeigen und Lernen beschreibt den Sachverhalt, dass es »keine direkte Linie von der erzieherischen Absicht zu ihren erwünschten Wirkungen« (Prange, 2012a, S. 151–152) gibt. Die »poetische Selbstständigkeit« (Prange, 2012a, S. 152) der Rezeption verunmöglicht eine mechanische Kausalität. Zwar muss das Zeigen datenzeitlich und unter den »Bedingungen des Wenn-Dann-Verfahrens« organisiert werden, die modalzeitlich verfasste Rezeption aber entscheidet darüber, »was auf welche Weise ankommt und was nicht« (Prange, 2012a, S. 153). Dieses ›reflexe Lernen‹ kennzeichnet sich durch das »Moment der Freiheit, die sich nicht vorschreiben lässt, wie das verwendet wird, was inhaltlich aufgenommen und übend einverleibt worden ist« (Prange, 2012a, S. 154). Erziehung bedient sich daher einer eigenen Kausalität, der ästhetischen Formkausalität (vgl. Tabelle 3.1): »Sie besteht in dem zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in der Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen« (Prange, 2012a, S. 162).

Tabelle 3.1 Ästhetische Formkausalität als Moral des Zeigens. (Eigene Darstellung nach Prange, 2012a, S. 137–163 und Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 37–104)

Elementare Formen des Zeigens		Fehlformen des Zeigens
Das ostensive Zeigen: das Üben	Gewöhnen; Trainieren	Abrichten; Dressieren; Exerzieren; ›Anverleiben‹
Das repräsentative Zeigen: das Darstellen	Berichten; Beschreiben; Erklären; Begründen; Beweisen	Indoktrinieren; Illusionieren; Manipulieren
Das direktive Zeigen: das Auffordern	Anweisen; Befehlen; Ermuntern; Ermutigen; Anregen; Hindeuten; Beraten; Faszinieren	Unterdrücken; Einschüchtern; Verführen; Erwecken
Das reaktive Zeigen: das Rückmelden	Loben; Tadeln	Kränken; Bedrohen; Bloßstellen; Lähmen; Beschämen
Gebote		
Rationalität: Verständlichkeit; Achtung: Zumutbarkeit; Freiheit: Anschlussfähigkeit		

Die Moral des Erziehens besteht daher darin, »den Operationen des Zeigens eine gute Form zu geben« sowie »die Maßgaben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit so zu optimieren, dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass und Anhalt dafür ist, dass die Adressaten sich selber bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden« (Prange, 2012a, S. 163).

3.3 Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht

Die Ausdifferenzierung von Vermittlung als Mechanismus für gesellschaftliche Integration geht mit einer doppelten Aufgabenstellung einher. Eine indirekte bezieht sich auf die Vermittlung der individuellen Subjekte mit der Welt durch die Vermittlung von Wissen und Werten. Diese Bearbeitung von Desintegrations-tendenzen bildet die Praxis des Vermittelns von Wissen. Die Ausdifferenzierung des Vermittelns als soziale Praxis steht für die direkte Aufgabenstellung gesellschaftlicher Integration. Sie bezieht sich auf Pädagogik als eigenständigem Ort gesellschaftlicher Vermittlung. Die Spezialisierung auf den Modus der Vermittlung orientiert sich am negativen Codewert ›nicht-vermittelbar‹, was die Systemreproduktion in Gang hält. Aneignung als erfolgreich vollzogene Vermittlung orientiert sich am positiven Codewert ›vermittelbar‹ und liegt außerhalb des pädagogischen Systems, weshalb sie durch dieses operativ nicht gesteuert werden kann. Die operative Pädagogik geht von einer pädagogischen Differenz aus, jener von Erziehen und Lernen, sucht aber nach der Einheit dieser Differenz. Gerade weil Lernen als anthropologische Betriebsprämisse vorgegeben, durch individuelle Leibgebundenheit unvertretbar und unsichtbar ist, kann es für erzieherische Akte in die Mache genommen werden. Das didaktische Dreieck der Kommunikation schematisiert das Ansinnen, dass dem Lernen mit spezifischen Formen Themen angeboten werden, um Zustände von Personen zu treffen. Die systemtheoretische Perspektive erklärt die Autonomisierung und grenzenlose Expansion des Pädagogischen einerseits und die Öffnung für eine Beliebigkeit des Pädagogischen als Folge daraus andererseits. Die operative Pädagogik stellt dieser Beliebigkeit eine dezidierte Profilierung und Unterscheidung spezifisch pädagogischer sozialer Praktiken gegenüber.

Das pädagogische System reproduziert sich dadurch, dass vermittelt wird und ist gegenüber der Frage, wie vermittelt wird, gleichgültig. Diese Unabhängigkeit begründet eine Offenheit in Bezug auf pädagogische Programme und eine Pluralität inhaltlicher Bildungs- und didaktisch-methodischer Theorien. Deren

Beliebigkeit stellen Formen pädagogischen Handelns, verstanden als Operationen des Zeigens zum Zwecke des Lernens, ein elaboriertes theoretisches Konzept gegenüber. Aus systemtheoretischer Sicht begründet die Selbstreferenz des pädagogischen und biographischen Systems eine doppelte Steigerung der Autonomie und damit eine Verselbstständigung der Aneignung gegenüber der Vermittlung. Aus dieser Kluft erwächst eine Verlagerung der Verantwortung von der Anbieter- zur Aneignungsseite und eine Selbstorganisationszumahmung. Demgegenüber rückt die operative Pädagogik mit dem Konzept der Artikulation das Verbindende ins Zentrum. In Zeiträumen der Erziehung treffen sich datenzeitlich verfasste Operationen des Zeigens und modalzeitlich verfasste Operationen des Lernens. Stellen Professionen, Organisationen und pädagogische ›Hybriden‹ institutionelle Lösungen für die Bearbeitung von Nebenfolgen der Systembildung des Pädagogischen bereit, stellt die ästhetische Formkausalität der operativen Pädagogik das Brückenprinzip für gesellschaftliche Integration dar. Lernen folgt dementsprechend nicht einer mechanischen Kausalität, sondern dergestalt, dass die Zustimmung der Lernenden durch eine gute Form der Zeige-Operationen gewonnen werden kann. Die Gebote der Rationalität, der Achtung und Freiheit begründen eine Moral der Erziehung, welche die Anschlussfähigkeit der Adressaten an Formen des Erziehens nicht erzwingen, nichtsdestotrotz aber trotzdem niemals aufgeben kann.

Ein Vergleich von Denkwerkzeugen der pädagogischen Systembildung und der operativen Pädagogik schärft den Gewinn für deren Beitrag zur gesellschaftlichen Integration (vgl. Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2 Gesellschaftliche Integration aus pädagogischer Sicht. (Eigene Darstellung nach Kade, 1997; Prange 2012a; 2012b; Prange & Strobel-Eisele, 2015)

Gesellschaftliche Integration	Pädagogische Systembildung	Operative Pädagogik
Ordnungs-Struktur	Orientierung des pädagogischen Systems am Code >vermittelbar/nicht-vermittelbar<	Didaktisches Dreieck der Kommunikation: Dem Lernen Themen anbieten, um Zustände von Personen zu treffen
Dynamiken	Unabhängigkeit zwischen Systembildung und erfolgreichen Vermittlungsoperationen	Pädagogisches Handeln durch Formen des Zeigens

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

Gesellschaftliche Integration	Pädagogische Systembildung	Operative Pädagogik
Integrations-Dimensionen	Differenz zwischen Wissensvermittlung und Aneignungsprozessen	Koordination von Zeigen und Lernen in Zeiträumen der Artikulation
Spannungslagen	Keine exklusive Zuständigkeit pädagogischer Akteure	›Reflexes Lernen‹ durch ästhetische Formkausalität

Kades theoretische Konzepte sensibilisieren für den Hiatus, der aus der binären Codierung ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ erwächst. Der Autonomisierung des pädagogischen Systems steht jene des biographischen Systems gegenüber. Die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft verlagert sich in die Selbstorganisation. Sozialintegration ist in dieser Lesart hoch kontingent. Zur Abfederung potenziell desintegrativer Tendenzen sind Brückenfunktionen gefordert, die eine Reflexion des pädagogischen Systems auf sich selbst in Differenz zur Umwelt ermöglichen sowie Unterstützungsnotwendigkeiten der Individuen bei der Aneignung von Welt. Pädagogischen Akteuren kommt indes keine exklusive Zuständigkeit bei der Gestaltung dieser Aufgaben zu. Professionen, Organisationen und die Öffentlichkeit skizziert Kade als mögliche Formen der Lösung von Systemproblemen. Konzepte der operativen Pädagogik sehen in der pädagogischen Differenz die Triebkraft für Sozialintegration. Das Lernen in Zeiträumen der Artikulation auch treffen zu können, steht unter konstitutiver Ungewissheit. Formen pädagogischen Handelns sensibilisieren dafür, dass Erziehen keine dem pädagogischen System vorbehaltene Strategie ist, sondern auch und gerade eine der politischen Herrschaftssicherung.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Profession

4

Lernen vor Ort zielt darauf, Kommunen bei der Entwicklung eines ganzheitlichen Bildungswesens zu unterstützen, »in dessen Mittelpunkt die Menschen und deren Bildungsbiographien stehen« (BMBF, 2008a, S. 4). Die Abstimmung und Verzahnung unterschiedlicher Bildungsbereiche innerhalb und zwischen kreisangehörigen Städten sowie innerhalb einer kreisfreien Stadt hat »unter besonderer Berücksichtigung einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiographien« (BMBF, 2008a, S. 5) zu erfolgen. In dieser Formulierung sind Prozesse der Systemintegration mit Blick auf Sozialintegration angesprochen. Den Modus der Vermittlung greife ich hier mit dem von Kade nicht weiter entfaltenen Brückenprinzip Profession auf. Zunächst bestimme ich die Dimensionen von Professionalisierung, danach gehe ich auf das Verhältnis von Professionellen und Klienten ein. Den Beitrag von professionstheoretischen Konzepten für gesellschaftliche Integration werde ich bei der theoretischen Interpretation der Analyse-Ergebnisse aufgreifen. Zum einen werde ich die Tätigkeit der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren in Bezug auf einen Beruf im Werden diskutieren, zum anderen dessen Anforderungsprofil mithilfe von Paradoxienfiguren im Strukturierungsprozess grenzüberschreitender Professionalität beleuchten (vgl. Abschnitt 13.4).

4.1 Dimensionen von Professionalisierung

Eine Begriffsbestimmung nehme ich mit der Unterscheidung zwischen den Konzepten Profession, Professionalisierung, Professionalität und Professionsentwicklung vor. Die dabei zugrunde gelegten institutionellen und individuellen Aspekte vertiefe ich am Konzept der Professionalisierung. Mit professionstheoretischen Ansätzen der angloamerikanischen und kontinentaleuropäischen Theorietradition

spanne ich das Spektrum der professionssoziologischen Diskussion auf. Vor dem Hintergrund dieser Theorietraditionen skizziere ich Herausforderungen für Professionen.

4.1.1 Begriffsbestimmung

Mit dem Konzept der Professionsentwicklung beschreibt Dick einen »methodisch eigenständigen, interdisziplinären Ansatz«, der sich von Profession als klassischem Begriff der Soziologie durch die »Verschränkung gesellschaftlicher und individueller Entwicklungsprozesse« (2016, S. 19) auszeichnet. Die Ausdifferenzierung eines Gemeinwesens leitet er historisch aus der freien Tätigkeit eines freien Bürgertums ab, die sich von jener der mühsamen Existenzsicherung durch politische, ideelle und ästhetische Werte unterscheidet (Dick, 2016, S. 10). Daraus ist die »Vorstellung einer dem Gemeinwohl verpflichteten unabhängigen gesellschaftlichen Instanz« erwachsen, die neben Wirtschaft und Staat das primäre Leistungssystem begründet (Dick, 2016, S. 10). Professionen versteht Dick als Akteure dieses primären Leistungssystems, die »einen unersetzlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung« (2016, S. 10) leisten. An der Vorstellung eines eigenständigen, gesellschaftlichen Funktionsprinzips neben Markt und Hierarchie hält er damit fest. Für sinnvoller als die analytische Beschreibung von Professionen und Berufen auf der Grundlage von (Status-)Merkmalen hält er die Untersuchung einer Tätigkeit (Dick, 2016, S. 19–20). Die Legitimation einer Profession, so sein Resümee zum Stand der Forschung, hänge davon ab, wie es gelinge, »eine gesellschaftlich relevante, weil häufig auftretende und bedrohliche Problemlage auf einen engen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich zu reduzieren, der von der Profession exklusiv gehandhabt« (Dick, 2016, S. 20) werde.

Die Exklusivität von Professionen greift auch Mieг (2016) auf. Die Attraktivität des Professionsbegriffs erklärt er mit der besonderen Qualität, Auszeichnung und Statuserhöhung, die damit verbunden wird. Die Einheit von Beruf und Wissen begründet die Zuständigkeit für einen gesellschaftlichen Problem- und Wissensbereich: »Professionen und Professionelle werden damit zu zentralen Akteuren der modernen Wissensgesellschaft« (Mieг, 2016, S. 28). Mieг konstatiert, dass eine Definition von Professionen über Merkmalsbeschreibungen nicht weiterführe (2016, S. 28). Sein Vorschlag zur Systematisierung der Begrifflichkeiten greift die Verlagerung der Professionsforschung von Profession und Professionalisierung hin zu Professionalität auf (Mieг, 2016, S. 29). Er unterscheidet eine individuelle und institutionelle Dimension und integriert neben klassischen

Charakterisierungen der Professionssoziologie das Konzept der Professionsentwicklung. Mit einer Übersicht lassen sich wesentliche Differenzen beschreiben und Forschungsgegenstände verorten (vgl. Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1 Begriffsbestimmung. (Eigene Darstellung nach Dick, 2016 und Miege, 2006; 2016)

	Institutioneller Aspekt	Individueller Aspekt
Profession	Privilegierte Berufsgruppe Autonomie Abstraktheit Altruismus Autorität	Professionelle selbstbestimmt kompetent gemeinwohlorientiert zuständig
Professionalisierung	Transformation von Tätigkeitsfeldern Übergang einer Berufsgruppe in eine Profession mit Zuständigkeitsmonopol	Berufsentwicklung einer einzelnen Person An bereichsspezifischen Leistungsstandards orientierte Berufsarbeit
Professionalität	Organisationsform von Wissensarbeit: Ausdifferenzierung des wissenschaftsgestützten Wissenssystems	Professionelles Handeln: Darstellung und Anwendung der professionellen Kompetenz
Professionsentwicklung	Verschränkung der gesellschaftlichen Entwicklung mit individueller Leistung als methodisch eigenständiger, interdisziplinärer Ansatz Bewusst intendierter Prozess zur Gewährleistung der gesellschaftlichen Primärfunktion Reflexionsmodell: Verschränkung von empirischem Modellwissen und lebensweltlichem Wissen Reflexive Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen auf der Basis eigener Wissensgrundlagen	

Zur institutionellen Dimension des Konzepts Profession gehören nach Miege spezifische Rahmenbedingungen. Professionen orientieren sich an einem gesellschaftlich relevanten Problembereich und am entsprechenden Handlungs- und Erklärungswissen, sie beziehen sich mehr oder weniger stark auf einen gesellschaftlichen Zentralwert, sie sind an eine akademisierte Ausbildung geknüpft und in Berufsverbänden organisiert (Miege, 2016, S. 29). Die Eigenschaft der Abstraktheit bezeichnet die Wissensdimension im Sinn einer Macht des formalen, abstrakten und akademisierten Wissens, auf das Professionelle zurückgreifen (Miege, 2016, S. 29). Diese suchen als »Wissensarbeiter und Vertreter [der]

modernen Wissensgesellschaften« die »Gunst der Klienten« und schaffen dadurch eine »interprofessionelle Konkurrenz« (Mieg, 2016, S. 29). Prominente Konzepte stellen darüber hinaus der Altruismus-Aspekt mit der Gemeinwohlorientierung und die gesellschaftliche Autorität dar, durch die sich Professionen auszeichnen (Mieg, 2016, S. 29). Mieg überträgt diese Charakterisierung auf die individuelle Betrachtungsebene und umreißt Orientierungen von Professionellen an Autonomie, Abstraktheit, Altruismus und Autorität, was ein Selbstverständnis als selbstbestimmt, kompetent, gemeinwohlorientiert und zuständig begründet (2016, S. 29).

In einem engen Verständnis und auf institutioneller Ebene befasst sich Professionalisierung mit der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer privilegierten Profession, die sich durch spezifische Merkmale auszeichnet. Versuche, Professionen mithilfe der beiden Leitprofessionen der Ärzte und Juristen von anderen, nicht professionalisierten Berufsgruppen abzugrenzen, hält Mieg für fruchtlos (2006, S. 342). Der weite Begriff von Professionalisierung bezeichnet den »Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt« (Mieg, 2006, S. 342). Der individuelle Aspekt von Professionalisierung beinhaltet dementsprechend die Berufsentwicklung einer einzelnen Person und deren Orientierung an bereichsspezifischen Leistungsstandards (Mieg, 2016, S. 30). Profession und Professionalisierung sind in der aktuellen Professionsforschung dem Konzept der Professionalität gewichen (Mieg, 2016, S. 30). Die institutionelle Dimension sieht Mieg mit Freidson (2001) vertreten, der mit seinem Werk »Professionalism« neben die Logik des Marktes und die Logik der hierarchischen Verwaltung eine dritte Logik der Organisation von beruflicher Arbeit stellt (Mieg, 2016, S. 29). Mit der Frage der Selbstorganisation und -regulation von Professionen durch Experten rückt das Merkmal der Autonomie von Professionen ins Zentrum, insofern bestimmte Berufsgruppen ein Zuständigkeitsmonopol für einen in Selbstorganisation verwalteten Bereich erhalten (Mieg, 2016, S. 29). Historisch lässt sich Professionalisierung als Strategie einer Berufsgruppe lesen, die Kontrolle über die Arbeitsbedingungen durch den Ausbau der Autonomie zu sichern (Mieg, 2006, S. 343). Diese von Freidson als Occupational Control of Work bezeichnete Kennzeichnung umfasst die Definitionsmacht für die Berufsausbildung, die Kontrolle über den Marktzugang sowie die Macht über die Leistungsbewertung (Mieg, 2006, S. 343). Ein Indikator für einen hohen Autonomiegrad und eine Professionalisierung im Sinn eines Status-Ausbaus ist die Entkopplung zwischen Leistungsvergütung und Leistungsbewertung. Die Selbstkontrolle über Leistungsbewertungen ist dann gegeben, wenn es gelingt, Leistungsbewertungen durch eigene Standards zu einer inneren

Angelegenheit der Profession zu machen (Mieg, 2006, S. 343). Auf individueller Ebene bezeichnet Professionalität das professionelle Handeln (Mieg, 2006, S. 343). Die Wissenssoziologie betrachtet auf institutioneller Ebene die Ausdifferenzierung des wissenschaftsgestützten Wissenssystems und auf individueller Ebene das professionelle Handeln »im Sinne einer Suche für Darstellung und Anwendung der professionellen Kompetenz« (Mieg, 2016, S. 343).

Von Professionalisierung als individuelle und kollektive Prozesse der Verbesserung unterscheidet Dick den Begriff der Professionsentwicklung mit drei Kriterien (2016, S. 17–19). Erstens bezeichnet Professionsentwicklung einen von Personen bewusst intendierten Prozess, um die Leistungsfähigkeit eines Berufsstands zu erhalten und damit die gesellschaftliche Primärfunktion zu gewährleisten (Dick, 2016, S. 17). Dem Anspruch der Professionsentwicklung, »die individuelle Leistung direkt mit der gesellschaftlichen Entwicklung zu verschränken« (Dick, 2016, S. 17), steht Professionalisierung als gewissermaßen selbstläufiger Wandlungsprozess über die Zeit gegenüber. Zweitens hält Professionsentwicklung die Vorstellung der Exklusivität von »Professionen als Vertreter des primären gesellschaftlichen Leistungssystems« (Dick, 2016, S. 17) aufrecht. Eine nicht ersetzbare Überbrückungskompetenz kennzeichnet die Tätigkeit der Professionellen (Dick, 2016, S. 18). Dick bezieht sich hier auf Abbotts (1988) Konzept der Inferenz, welches das brüchige Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis bearbeitet. Professionelle wenden verfügbares Wissen bewusst an, rekonstruieren individuelle Fälle methodisch kontrolliert und erstellen eine begründete Prognose des weiteren Fallverlaufs (Dick, 2016, S. 18). Der Ansatz der Professionsentwicklung vollzieht sich auf drei zeitlich unterschiedlichen Ebenen: gegenwärtig als »Entscheidung unter Ungewissheit im praktischen Handlungsvollzug«, rückblickend als »Reflexion in der retrospektiven Analyse und Begründung« sowie prospektiv als »Entwicklung neuen Wissens« (Dick, 2016, S. 18). Ein vollständiger, professioneller Arbeitsbogen umfasst im Ansatz der Professionsentwicklung die reflexive Bearbeitung »unverständener Fallkonstellationen, blinder Flecken oder Antinomien« sowie von »Abweichungen zwischen Planung und Praxis bzw. zwischen Prognose und Verlauf« (Dick, 2016, S. 18).

Die Neuschöpfung von Professionswissen durch die Verknüpfung von empirischem Modellwissen mit lebensweltlichem Wissen begründet schließlich das dritte Unterscheidungskriterium: »Als Inferenz zwischen Wissenschaft und Praxis [...] erzeugt sie ihre eigenen Wissensgrundlagen, anstatt sich an äußerliche Standards anzupassen und die Trennung zwischen beiden zu zementieren« (Dick, 2016, S. 18).

Während individuelle und kollektive Prozesse im Konzept der Professionalisierung jede beliebige Tätigkeit umfassen können, ohne spezifische Merkmale

einer privilegierten Berufsgruppe geltend zu machen, beansprucht Professionsentwicklung »die Autonomie der Profession in ihrer Tätigkeit« (Dick, 2016, S. 18). Reflexiv erbrachte gesellschaftliche Leistungen wie »die Weiterentwicklung von Wissensbeständen, Regelwerken, Standards und Verfahren der Qualitätssicherung« versteht sie als Teil der professionellen Aufgabe. Fragen der Integrität, Autonomie und gesellschaftlichen Leistung einer Profession sind in diesem Selbstverständnis »nicht von außen« (Dick, 2016, S. 18) strukturierbar, sondern folgen eigenen Relevanzsetzungen.

4.1.2 Individuelle und institutionelle Dimension von Professionalisierung

Professionalisierung auf individueller Ebene setzt Mieг mit Kompetenzentwicklung gleich (2016, S. 35–36). Die Entwicklung einer Expertise durch Spezialisierung und Vertiefung eines bereichsspezifischen Wissens vollzieht sich unter institutionellen Bedingungen, die durch Anforderungen der Tätigkeit und der Berufsgruppe bestimmt werden. Zur Bestimmung der professionellen Tätigkeit zieht Mieг Abbotts (1988) drei Komponenten der professionellen Tätigkeit heran. Diese setzt sich aus der Diagnose, der Inferenz und den Maßnahmen zusammen (Mieг, 2006, S. 347). Die Inferenz stellt die Ableitung von Maßnahmen dar, die auf einer Problemanalyse beruhen und aufgrund der Wahl geeigneter Methoden dann konkret umgesetzt werden. Sie bildet den Raum für autonomes Entscheiden und ist daher die wesentliche Komponente professioneller Tätigkeit (Mieг, 2006, S. 347). Individuelle Professionalisierung stellt Mieг mit einem Drei-Ebenen-Modell dar (2006, S. 348). Fragen der Qualifikation betreffen das Verhältnis des Individuums zum eigenverantwortlichen Handlungsspielraum der Tätigkeit. Professionelle Zusatz-Kompetenzen liegen in den Bereichen höher, für die noch keine professionellen Standards entwickelt wurden (Mieг, 2016, S. 36). Fragen der beruflichen Identität betreffen das Verhältnis zur Berufsgruppe. Professionelle aus etablierten Professionen verfügen über ein großes professionelles Selbstbewusstsein und werden auch in neuen Feldern tätig. Mitglieder von etablierten Berufsgruppen ohne Professionsstatus schätzen demgegenüber ihre »durch Ausbildung erworbene Berufskompetenz vergleichsweise gering ein« (Mieг, 2016, S. 36). Das Verhältnis zwischen der beruflichen Tätigkeit und dem Berufsverband betrifft Fragen der Intergruppenkonflikte um Zuständigkeit. Damit ist der weiter oben dargestellte machtheoretischen Aspekte der Abstraktion angesprochen.

Als Beispiel für die institutionelle Dimension von Professionalisierung benennt Mieг (2016, S. 35) das Phasenmodell von Wilensky (1972). Es beschreibt

den »typischen Prozess, in dem sich die heute etablierten Professionen entwickelt haben« (Wilensky, 1972, S. 205), mit sieben Phasen: (1) Berufsfunktionen werden in einem ersten Schritt zu einem Haupt- und Ganztagsberuf zusammengefasst, der einen spezifischen Arbeitsbereich absteckt (Wilensky, 1972, S. 205). (2) Erste Berufsangehörige, das Klientenpublikum oder Berufsorganisationen drängen auf die Einrichtung von Ausbildungsstätten (Wilensky, 1972, S. 202). Eine herausragende Rolle bei der Erweiterung der Wissensbasis kommt den Universitäten zu (Wilensky, 1972, S. 202). Mehr noch als von Berufsverbänden gehen von ihnen innovative Strategien aus, um einen Beruf auf eine ausreichende Wissensbasis zu stellen, um diese mit der Praxis zu verbinden und um die professionelle Autonomie auf eine rationale Grundlage zu stellen (Wilensky, 1972, S. 203). (3) Mit der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen geht die Intensivierung der Forschung, die Spezialisierung des Lehrpersonals, die Erhöhung des Ausbildungsniveaus, der Ausbildungsdauer und der -kosten einher (Wilensky, 1972, S. 202). Eine standardisierte Ausbildung wird zur Vorbedingung für die Aufnahme eines Berufs (Wilensky, 1972, S. 202). (4) Ausbildungsschulen bilden »die Grundlage für die Organisation effektiver Berufsverbände« (Wilensky, 1972, S. 203). Zu klären sind dabei Fragen der Aufgaben und des Status einer Profession, was häufig durch eine Änderung der Berufsbezeichnung markiert wird (Wilensky, 1972, S. 203). Konflikte bei der Definition des Tätigkeitsfelds eines Berufs ranken sich um Fragen der internen Moral, der Definitionsmacht zwischen »Alten und Neulingen« und der Abgrenzung zu Nachbarberufen (Wilensky, 1972, S. 203). Im Zuge dieser Aushandlungen kommt es auch dazu, dass »weniger wichtige Aufgaben an andere Berufe delegiert« (Wilensky, 1972, S. 203) werden. (5) Auf die Einrichtung lokaler Berufsverbände folgen Neugründungen nationaler Berufsverbände (Wilensky, 1972, S. 205). (6) Die staatliche Lizenzierung erfolgt aus zwei Richtungen. Entweder streben sich etablierende Professionen die Aufbesserung des eigenen Prestiges an oder der Gesetzgeber sucht »die Laien vor inkompetenten Quacksalbern zu schützen« (Wilensky, 1972, S. 204). (7) Eine Berufsethik fasst als letzter Schritt der Professionalisierung die Berufsregeln zusammen. Diese dienen dazu, unqualifizierte Praktiker aus der Profession zu eliminieren, den internen Wettbewerb zu reduzieren und Klienten sowie das Dienstideal zu schützen (Wilensky, 1972, S. 205). Miege weist darauf hin, dass diese Phasen in unterschiedlicher Reihenfolgen ablaufen können und Professionalisierung ein Muster mit vielen Varianten darstellt (2016, S. 35). Die institutionelle Perspektive auf Professionalisierung betont den offenen Ausgang von Prozessen der Professionalisierung, die ohne historische Kenntnisse nicht auskommt und auch Deprofessionalisierung – verstanden als Verlust der Selbstbestimmung – bedeuten kann (Miege, 2016, S. 35).

4.1.3 Theorietraditionen und Bestimmungsmerkmale

Zwei historisch gewachsene Formen von Professionalisierungsprozessen begründen ein angloamerikanisches und ein kontinentaleuropäisches Muster (Mieg, 2006, S. 342). In England und den USA entwickelten sich die typischen Professionen »aus sich selbst heraus« und erlangten als »Subjekt und Träger des Prozesses [...] eine starke gesellschaftliche Stellung« (Mieg, 2006, S. 342). Eine Professionalität »von oben« vollzog sich in Deutschland und Frankreich, insofern Berufsgruppen durch staatlich regulierte Ausbildungsgänge und Berufsverordnungen »Objekt staatlicher Regulation« (Mieg, 2006, S. 342) waren. Prominente theoretische Ansätze der angloamerikanischen Professionssoziologie stellen der funktionalistische, der interaktionistische, der machttheoretische sowie der phasen- und prozessorientierte Ansatz dar. Der systemtheoretische, der krisentheoretische sowie der inszenierungstheoretische Ansatz als Spielform des interaktionistischen Ansatzes prägen die Diskussion der deutschen Professionssoziologie.

4.1.3.1 Der strukturfunktionalistische Ansatz

Der strukturfunktionalistische Ansatz geht auf Parsons zurück, der Professionen als dominanten, systemübergreifenden Komplex moderner Gesellschaften versteht (Schützeichel, 2007, S. 554). Wenzel (2005, S. 49) sieht die Pionierleistung von Parsons in dessen bis in die Gegenwart diskussionswürdigen Definition von Profession und professionellem Handeln. Professionen sind demnach einerseits »typisches Entwicklungsergebnis der Rationalisierung der modernen Gesellschaft« und andererseits weitgehend entkoppelt »vom Motor dieser Rationalisierung, dem kapitalistischen Eigenwerb« (Wenzel, 2005, S. 49). Dallinger rekonstruiert die Parsons'schen Konzepte zur Erklärung von Kooperation und Solidarität entlang der Entwicklungsphasen seines Werks (2009, S. 75–141). In der ersten Theorieversion, der voluntaristischen Handlungstheorie, bildet die Kritik an utilitaristischen Theorien rationalen Handelns und rationaler Ordnung sowie am Idealismus mit dem ungeklärten Wirksamwerden von Ideen den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Perspektive, die gemeinsame Werte ins Zentrum rückt (Dallinger, 2009, S. 76). Der Prämisse der Nutzenorientierung und der Engführung auf nur eine Dimension des Handelns steht mit dem Wertelement ein Konzept gegenüber, das sowohl das Problem der Deutungsnotwendigkeit einer komplexen Umwelt als auch den Bedarf von Erwartungssicherheit im sozialen Austausch löst (Dallinger, 2009, S. 77). Der Wertefaktor erfährt in der strukturfunktionalen Phase mit evaluativen Werten als entscheidende Instanz der Handlungsselektion sowie den Konzepten der doppelten Kontingenz und

der Pattern Variables eine Erweiterung (Dallinger, 2009, S. 77). In der systemtheoretischen Phase ist die Verwirklichung von Werten schließlich in eine gesellschaftstheoretische Sicht eingebettet. Das AGIL-Schema erklärt das Zusammenspiel differenzierter Funktionssysteme, die mit unterschiedlichen Beiträgen und Funktionslogiken durch Austauschprozesse verbunden sind (Dallinger, 2009, S. 78). Zwar relativieren die symbolischen Kommunikationsmedien Macht, Geld und Einfluss die Wert-Commitments in Austauschprozessen, gleichwohl »bleiben die kulturellen Werte ausschlaggebend für die Abstimmung der Systembeiträge und tragen somit Integration« (Dallinger, 2009, S. 110).

Die in der strukturfunktionalen Phase entwickelte allgemeine Handlungstheorie (Parsons, 1951; Parsons & Shils, 1951) erklärt, wie Werte und Normen als Selektionsstandards wirken und »die Interaktion unter mehreren koordinieren« (Dallinger, 2009, S. 94). Nicht individueller Nutzen steuert die Wahl in Situationen mit mehreren Alternativen, sondern Orientierungen, die durch Werte als Elemente eines geteilten Symbolsystems getragen und als »soziale Referenz des Handelns« die »kulturelle Tradition direkt mit dem Handlungssystem« (Dallinger, 2009, S. 95) verbinden. Wertorientierungen auf der Ebene selektiver Standards und als Motivationsorientierung auf der Ebene der subjektiven Perspektive der Akteure stellen neben der individuellen Nutzenmaximierung weitere Optionen dar, die das spezifische Ordnungsproblem »der Kognition, der Expression und der Bewertung von Optionen nach Maßgabe der Angemessenheit« (Dallinger, 2009, S. 96) lösen. Der moralischen Dimension und den darauf basierenden evaluativen Orientierungen misst das Modell die »größte Bedeutung bei der Steuerung des Handelns« (Dallinger, 2009, S. 96) bei. Sie bildet »die letzte Instanz bei der Lösung ›integrativer Probleme«« (Dallinger, 2009, S. 97) und regelt die »Mit-Betroffenheit anderer von eigenen Handlungen« (Dallinger, 2009, S. 98).

Das Konzept der doppelten Kontingenz beschreibt die mit der Interdependenz der Akteure verbundene Unsicherheit wechselseitiger Erwartungen (Dallinger, 2009, S. 101). Wertbindungen an ein geteiltes symbolisches System selektieren die subjektive Handlungswahl und koordinieren das Handeln mehrerer Akteure (Dallinger, 2009, S. 101). Werte sind in Rollen institutionalisiert, die kulturelle Symbole konkretisieren und damit für eine optimale soziale Integration sorgen (Dallinger, 2009, S. 102). Rollen vermitteln nicht nur zwischen Alter und Ego in Interaktionen, sondern auch zwischen Persönlichkeits- und Sozialsystem (Dallinger, 2009, S. 102). Obwohl die allgemeine Handlungstheorie davon ausgeht, dass die Abstimmung zwischen Person und Sozialsystem auch misslingen kann, »dominiert in der strukturfunktionalen Phase die Annahme der Wertintegration« (Dallinger, 2009, S. 102). Das Konzept der Mustervariablen bearbeitet

das zentrale Problem der doppelten Kontingenz mit einem Set von Entscheidungsalternativen. Institutionalisierte Rollen kennzeichnen sich demnach durch spezifische Ausprägungen von fünf Dimensionen: Affektivität versus affektive Neutralität, Selbst- versus Kollektivorientierung, Universalismus versus Partikularismus, zugeschriebene Eigenschaften versus Leistungen und Spezifität versus Diffusheit (Dallinger, 2009, S. 104).

Mit dem Instrument der Mustervariablen untersuchte Parsons intensiv die Herausbildung akademischer Berufe als professionellen Komplex, der seine einmalige Stellung der Wertorientierung der Kollektivverpflichtung verdankt (Wenzel, 2005, S. 50). Das Variablen-Paar der Selbst- und Kollektivorientierung will er aber nicht als dichotome Unterscheidung zwischen ›egoistischen‹ Motiven von Handelnden der Geschäftswelt gegenüber ›altruistischen‹ Motiven von Handelnden akademischer Berufe verstanden wissen (Parsons, 1973, S. 162–163). Vielmehr rückt er die Definition der Situation (Parsons, 1973, S. 173) sowie die Gemeinsamkeiten und wechselseitige Durchdringung des wirtschaftlichen und beruflichen Komplexes in den Blick: »Sowohl kapitalistisches Unternehmertum wie moderne Professionen sind leistungs- bzw. erfolgsorientiert, beide streben diesen Erfolg auf rationalem Wege an« (Wenzel, 2005, S. 49). Einen Unterschied sieht er »in der Verschiedenartigkeit der Wege zu gleichartigen Zielen, die ihrerseits durch die Unterschiede in den jeweiligen Berufssituationen bedingt« (Parsons, 1973, S. 173) ist.

Den gesamten beruflichen Bereich der modernen Gesellschaft kennzeichnet Parsons mit drei Elementen. (1) Wissenschaftliche Rationalität orientiert sich am normativen Maßstab ›objektiver Wahrheit‹ und macht sich unabhängig von traditionellen Urteilen (Parsons, 1973, S. 163–164). Sie bestimmt nicht nur »den Bereich der reinen oder angewandten Wissenschaft« (Parsons, 1973, S. 164), sondern durchzieht die gesamte Berufswelt: »Tatsache ist, dass wir einem dauernden und kaum merklichen sozialen Druck ausgesetzt sind, uns rational kritisch zu verhalten, insbesondere was Mittel und Wege angeht« (Parsons, 1973, S. 165). (2) Der professionelle Komplex übt in der modernen Gesellschaft Autorität aus (Parsons, 1973, S. 165). Die soziale Struktur dieser Autorität beruht auf einer »überlegenen ›fachlichen Kompetenz‹« (Parsons, 1973, S. 165), und diese fachliche Kompetenz gründet in der »Spezifität der Funktion« (Parsons, 1973, S. 166). Die analytische Unterscheidung zwischen einer funktional-spezifischen und einer funktional-diffusen Beziehung arbeitet Parsons am Beispiel von Vertrags- und Verwandtschaftsbeziehungen heraus (1973, S. 167). Die »›Amtsstellung‹ im Bereich der Verwaltung« (Parsons, 1973, S. 167) zählt er zum funktional-spezifischen Muster, das sich »aus den funktional diffusen Typen sozialer Beziehungen« (Parsons, 1973, S. 168) herausdifferenziert hat

und die Arbeitsteilung begründet. (3) Das dritte Element betrifft schließlich ein weiteres analytisches Variablen-Paar: »Für den Arzt oder Anwalt ist der andere ein ›Fall‹ oder ein ›Klient‹ für den Geschäftsmann ein ›Kunde‹, für den leitenden Angestellten ein ›Untergebener‹« (Parsons, 1973, S. 169). Berufliche Sozialbeziehungen unterscheiden sich von Verwandtschaftsbeziehungen nun durch ein Prinzip, welches es ermöglicht, »von der Person abzusehen« (Parsons, 1973, S. 169): »Maßstäbe und Kriterien, die nicht an eine besondere soziale Beziehung zu einer bestimmten Person gebunden sind, können als universalistisch, solche, die eben kraft einer derartigen Beziehung gelten, als partikular bezeichnet werden« (Parsons, 1973, S. 170).

Die Rationalität der Profession erfüllt die integrative gesellschaftliche Funktion der Werteverwirklichung. Das bedeutet nun aber nicht, dass dieser Typus »automatisch durch den Glauben an die Bedeutung dieser Funktionen gewährleistet« wird, »sondern ein komplexes Gleichgewicht verschiedener sozialer Kräfte zur Voraussetzung« (Parsons, 1973, S. 179) hat. Die Berufsstruktur steht nicht isoliert, sondern hängt »durch komplexe Wechselbeziehungen struktureller wie auch funktionaler Art mit anderen Teilen dieses sozialen Systems zusammen« (Parsons, 1973, S. 176). Die »Erhaltung des herrschenden Musters im beruflichen Bereich« bringt »zahlreiche harte Spannungen mit sich« (Parsons, 1973, S. 177). Parsons beschreibt Wertekonflikte am Beispiel des institutionellen Musters der Verwaltungshierarchien (1973, S. 177). Dass Individuen zugleich an funktional-spezifischen und funktional-diffusen Strukturen partizipieren, setzt sie antagonistischen Tendenzen und das berufliche Muster einem »unsicheren Gleichgewicht sozialer Kräfte« (Parsons, 1973, S. 179) aus. Das analytische Set an Mustervariablen beschreibt empirische Situationen nie ganz, kann aber »ein Licht auf wichtige Spannungen und Unbeständigkeiten des größeren sozialen Systems werfen und damit Ansatzpunkte eines möglichen dynamischen Wandels aufzeigen« (Parsons, 1973, S. 179). Damit zeichnet sich der Übergang zur dritten Theorieversion, der systemtheoretische Perspektive, ab, die Professionen im AGIL-Schema als Treuhänder kognitiver Rationalität verortet.

4.1.3.2 Der interaktionistische Ansatz

Die interaktionistische Lesart rückt »die interaktionale Arbeitsbeziehung zwischen Professionsvertretern und Klienten wie auch die Analyse des professionellen Handelns mit seinen Unbestimmtheitsmomenten und Paradoxien« (Schützeichel, 2007, S. 559) in den Mittelpunkt. Das Augenmerk liegt auf der Arbeit an individuellen Personen, was die professionelle Arbeit als eine Form des People-Processing begründet (Mieg, 2006, S. 344). Der Begriff des People-Processing

bezeichnet das ›Verändern‹ von Personen im Sinn einer Förderung und Unterstützung (Kurtz, 2005, S. 40). Das handlungstheoretische Konzept hat sich im Umfeld des symbolischen Interaktionismus und der Chicagoer Schule entwickelt (Kurtz, 2005, S. 40). Mit der Vorstellung, dass es innerhalb einer Profession »bedeutende Differenzen unter den professionellen Rolleninhabern gibt« (Kurtz, 2005, S. 40), setzt sich dieses Konzept von der strukturfunktionalistischen Lesart eines professionellen Komplexes ab. Die interaktionistisch orientierte Forschungsperspektive widmet sich mit zahlreichen Einzelfallstudien den Wandlungsprozessen »im Gefüge von Professionen« (Kurtz, 2005, S. 40) und erklärt diese aus dem (Aus-)Handeln der beteiligten Personen.

Für die analytische Beschreibung von Professionen als »keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene«, greift Nittel (2000, S. 27) das Konzept License and Mandate von Hughes (1984, S. 287–292), einem Protagonisten der Chicagoer Schule, auf. Die Lizenz bezeichnet die gesellschaftliche Erlaubnis, das Mandat den gesellschaftlichen Auftrag von Berufen (Nittel, 2000, S. 29), wobei diese Kennzeichnungen nicht als »feste Größen«, sondern als »sich ständig veränderbare kulturelle Konstrukte« (Nittel, 2000, S. 29) verstanden werden wollen. Die Gesellschaft entscheidet als »letzte Instanz« darüber, »ob ein gesellschaftliches Problem einen Zentralwertbezug« hat und daher »in die Hände einer Profession« (Nittel, 2000, S. 29) übergeht. Die Gesellschaft ist dabei weder mit der Entscheidungsbefugnis staatlicher Instanzen noch mit der öffentlichen Meinung gleichzusetzen (Nittel, 2000, S. 29).

Kurtz benennt Abbott, der in der Tradition von Hughes die »Zuständigkeit (Jurisdiction) der einzelnen Professionen für bestimmte Aufgabengebiete« (2005, S. 41) auch auf die Bereiche Öffentlichkeit und Recht ausweitet. Sein »System of Professions« (1988) kann erklären, »warum viele Interaktionsbeziehungen über die Jahre hinweg stabil« (Kurtz, 2005, S. 41) bleiben. Eine zentralwertbezogene Funktion in der modernen Gesellschaft erhalten Professionen im Konzept von Abbott dadurch, dass ihnen von der Gesellschaft das Mandat übertragen wird, »über einen Eingriff in die Privatsphäre ihrer Mitglieder (Krankheit, Lernschwierigkeiten etc.) für die Öffentlichkeit obligatorische Deutungen bereitzustellen« (Kurtz, 2005, S. 41). Daraus erwachsene »Vorrechte und Kontrollchancen der Professionen« sowie »herrschaftslegitimierende Funktionen« (Kurtz, 2005, S. 42) nehmen machttheoretische Ansätze ins Visier.

4.1.3.3 Der machttheoretische Ansatz

Konflikt- und machttheoretische Perspektiven lenken den Blick auf die »Verfolgung rationaler Eigeninteressen« (Schützeichel, 2007, S. 558). Professionen sind aus dieser Sicht »wirtschaftlich-gesellschaftliche Machtträger«, die »bestimmte

Berufsfelder kontrollieren« (Mieg, 2006, S. 344). Ursache von Professionalisierungsprozessen ist in dieser Lesart die Verfolgung monopolistischer Ziele (Kurtz, 2005, S. 43) und partikularer Interessen, dementsprechend stellen Professionen »ein fragiles Resultat von Interessenaueinandersetzungen und Interessenkollisionen« (Schützeichel, 2007, S. 558) oder das erfolgreiche Ergebnis »eines kollektiven Aufstiegs-Projekts von Mitgliedern der Mittelschicht« (Mieg, 2006, S. 344) dar. Professionalisierung als erfolgreicher »Weg zum Erwerb von sozialem Status« verweist auf mit »neuen, expertokratischen Klassen« (Schützeichel, 2007, S. 558) verbundene soziale Schließungsprozesse und thematisiert Fragen der Ungleichheit (Kurtz, 2005, S. 43–44). Mit der Institutionalisierung von Professionen etablieren sich eigene, wertgeladene Wissensordnungen, die eine Definitionsmacht über die zu bewältigenden Probleme ausüben: »Sie definieren sich weniger darüber, dass sie Probleme lösen können, sondern dass sie eine Kontrolle über die Problemdefinition verfügen« (Schützeichel, 2007, S. 558–559).

Machttheoretisch kann auch der bereits angesprochene Ansatz von Abbott gelesen werden, der die Konkurrenz »um die Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Aufgaben« (Mieg, 2006, S. 348) ins Feld führt. Medium im Wettbewerb der Professionen stellt das Expertenwissen dar und die Strategie zum Ausbau der Definitionsmacht die Definition von Standards (Mieg, 2006, S. 348). Dieser von Abbot als Abstraktion bezeichnete Vorgang tritt in zwei Formen auf: Die Reduktion bezeichnet die »inhaltliche Ausdünnung der Wissensbasis«, die Formalisierung die »Verwissenschaftlichung des betreffenden Bearbeitungswissens« (Mieg, 2006, S. 348). Die Herausbildung von Expertenrollen durch Abstraktion erschwert anderen Professionen den Zugriff auf eine Aufgabe (Mieg, 2006, S. 348). Mieg sieht reduktive Abstraktion bei Tätigkeitsdefinitionen im interprofessionellen Wettbewerb um Zuständigkeit am Werk, während Formalisierung für die Konkurrenz innerhalb der Berufsgruppen zum Tragen kommt (2006, S. 348). Er benennt drei Konsequenzen, die aus diesen Domänen- und Hegemoniespielen hervorgehen. Erstens lässt sich Professionalisierung in einem engen Sinn, verstanden als Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer privilegierten Profession, am Grad der sozialen Schließung mit der Frage erkennen: »Hat es eine Berufsgruppe geschafft, für diesen Bereich den interprofessionellen Wettbewerb durch Binnenwettbewerb innerhalb der Berufsgruppe zu ersetzen?« (Mieg, 2006, S. 348). Zweitens entsteht damit eine kognitive Professionssoziologie, die nicht nur die Konkurrenz von Tätigkeitsfeldern, sondern zugleich die Konkurrenz von Wissenssystemen untersucht (Mieg, 2006, S. 348). Drittens bedeutet Professionalisierung im weiten Sinn, verstanden als Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit mit spezifischen Qualitätsstandards, eine Kombination von

Managementfertigkeiten und Fachwissen, die sich je nach Tätigkeitsfeld anders darstellt (Mieg, 2006, S. 348).

4.1.3.4 Der systemtheoretische Ansatz

Eine historische Betrachtung nimmt Stichweh (2013) als Vertreter der deutschen Professionssoziologie vor. Er diskutiert die Vorstellung von Professionen als besondere Art von Berufen im Zusammenhang mit der europäischen Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte

(Stichweh, 2013, S. 317). Er positioniert sich zu Parsons Vorstellung eines ›professionellen Komplexes‹ oder zu Abbotts These eines ›Systems der Professionen‹ als Strukturmerkmale der modernen Gesellschaft (Stichweh, 1996, S. 49). Es ist für ihn »nicht leicht einzusehen« (Stichweh, 1996, S. 50), wie in einer funktional differenzierten Gesellschaft die autopoietischen, extrem heterogenen Teilsysteme durch ein Brückenprinzip Professionalität zusammengehalten werden. Dass »Organisationen in ihrem internen Prozessieren die Grenzen zwischen Professionen« auflösten, spreche eher für ein Brückenprinzip Organisation und erhöhte den »Verdacht eines Bedeutungsverlusts der Professionen« (Stichweh, 1996, S. 50). Anders als Parsons, der den ›professionellen Komplex‹ als Schwellenproblem in der Entwicklung der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts markiert, versteht Stichweh Professionen als »ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne« (1996, S. 50, Hervorhebung weggelassen). Er weist ihnen eine gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung zu (Stichweh, 1996, S. 50).

Frühmoderne Professionen waren akademische Berufe und identisch mit den höheren Fakultäten Theologie, Recht und Medizin der spätmittelalterlichen und frühmodernen Universität (Stichweh, 2013, S. 317). Sie charakterisieren sich durch eine gewisse Autonomie gegenüber dem Staat, eine die Person verpflichtende Sachbindung an einen spezifischen Wissenskorporus. Sie sind zuständig dafür, ›sachfremde‹ Personen an die jeweilige Sachthematik heranzuführen und für eine Beteiligung an ihr zu berechtigen. Sie sind korporativ organisiert und wahren das Privileg der internen Kontrolle über Fragen der Berufsausübung (Stichweh, 2013, S. 317–318). Die Auszeichnung dieser Professionen als besondere Berufe begründet sich mit der herausgehobenen gesellschaftlichen Bedeutung der Sachthematiken wie dem Verhältnis des Menschen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zum eigenen Körper (Medizin) (Stichweh, 2013, S. 318). In der vormodernen Gesellschaft bildeten Stände die Bezugssysteme der Professionen und damit zum Konzept der Ehre, so dass Professionen sich Legitimität durch standesanalogue Ehre wie einem tugendhaften

Verhalten und sachthematische Kompetenz verschaffen mussten (Stichweh, 2013, S. 318).

Ausgehend von diesen besonderen Merkmalen bestimmter Berufe beschreibt Stichweh fundamentale Wandlungen im Übergang zur modernen Gesellschaft im 18. und 19. Jahrhundert. Funktionssysteme bilden nun die Umwelt von Professionen. Das moderne Wissenschaftssystem differenziert sich mit der Entstehung von Disziplinen und professionellen Handlungssystemen aus (Stichweh, 2013, S. 310–322). In der Folge bilden sich eine strukturfunktionale und eine interaktionistische Analyseperspektive als zwei divergente Traditionen soziologischen Denkens über Professionen heraus (Stichweh, 2013, S. 322). Vor dem Hintergrund ausdifferenzierter Funktionssysteme kommen Professionen in ihrer Beziehung zur gesellschaftlichen Umwelt in den Blick und – die Abgrenzung einer Professions- von einer Berufssoziologie während – auch eine bestimmte Typik beruflichen Handelns (Stichweh, 2013, S. 323). Professionelle Handlungssysteme charakterisiert Stichweh als Inklusions-Variante, in der Verhältnisse zwischen Professionellen und Klienten mit dem Mechanismus der Vermittlung prozessiert werden. Er fragt erstens nach jenen Anteilen »im Handlungs- und Kommunikationsgeschehen eines Funktionssystems«, die durch professionelles Handeln abgedeckt werden. Zweitens untersucht er die »spezifischen Eigenschaften und Problemtypiken jener Funktionssysteme, in denen es sich für eine Profession als möglich erweist, eine Zentralstellung für bestimmte Handlungsvollzüge zu erlangen« (Stichweh, 2013, S. 323).

Mit dem Vergleich von Disziplinen und Professionen streicht Stichweh die »Begrenztheit von Professionalisierung als Lösungsmuster für *spezifische* Probleme in modernen Gesellschaften heraus« (2013, S. 245, Hervorhebung im Original). Die historische Skizze der Geschichte der Universität zeigt die Karriere der wissenschaftlichen Disziplin als Sozialsystem wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation (Stichweh, 2013, S. 246). Deren »nahezu vollständige personale und wissensmäßige Herauslösung aus dem Verband vormoderner Professionen« (2013, S. 247) versteht Stichweh, anders als die Soziologie der Professionen, als Deprofessionalisierung der Wissenschaft. Im Werk Parsons sieht er eine interessante Version »dieser denkgeschichtlichen Fehlentwicklung«, insofern es kaum Ansätze zu einer »Analyse der Besonderheit des Sozialsystems der Wissenschaft« (Stichweh, 2013, S. 247) enthalte. Die Definition von Professionen als die auf Vertrauen beruhende Verantwortung für die kulturelle Tradition einer Gesellschaft beschreibe zwar »perfekt die integrierte Gelehrtenkultur des 18. Jahrhunderts«, berücksichtige aber nicht die Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen und professioneller Handlungssysteme (Stichweh, 2013, S. 247).

Als ursächlich für die Genese der modernen Gesellschaft erklärt Stichweh den Prozess der Destratifikation, in dem sich eine horizontale Ordnung von Funktionssystemen ausdifferenziert (2013, S. 256). Das Sozialsystem der Wissenschaft erreicht eine singuläre Autonomie im Gesellschaftssystem dadurch, dass es die hierarchisch strukturierte Diversität der Professionen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert auflöst (Stichweh, 2013, S. 257). An die Stelle von Professionen als gelehrte Korporationen in einer ständisch differenzierten Umwelt (Stichweh, 2013, S. 319) tritt eine Differenzbestimmung von Disziplinen und Professionen. Mit der Umstellung von Ständen auf Funktionssysteme wird erstens die funktionale Differenzierung auf Sachthemen zum wichtigsten Strukturbildungsprinzip der modernen Gesellschaft (Stichweh, 2013, S. 320). Professionen beziehen ihre normativen Leitbilder nicht mehr aus der ständischen Umwelt, sondern aus Funktionssystemen (Stichweh, 2013, S. 320). Die Generalzuständigkeit vormoderner Professionen für die Bearbeitung diffuser Probleme wandelt sich zu einer Redefinition derselben unter Gesichtspunkten professioneller Wissensbestände (Stichweh, 2013, S. 320). Professionen des 20. Jahrhunderts entwickeln damit analog zu Funktionssystemen Reduktionen auf eine Professional Purity (Abbott, 1981), die auch den inner- und interprofessionellen Status begründet (Stichweh, 2013, S. 320). Die Ausdifferenzierung des modernen Wissenschaftssystems führt zweitens dazu, dass Professionen ihre Zentralstellung im System der Gelehrsamkeit verlieren (Stichweh, 2013, S. 321). Ihr Verhältnis zum Wissen bestimmt sich nicht mehr durch die Vermittlung von Wissen im Modell der Lehrtätigkeit, sondern durch die Anwendung von Wissen unter Handlungszwang (Stichweh, 2013, S. 322). Aus dem Zusammenhang zwischen der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen und dem damit einhergehenden Wandel, dass Professionelle mit der Applikation von Wissen befasst sind, bestimmt Stichweh Professionen als Berufsgruppen, die in ihrem beruflichen Handeln a) die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwalten und b) dies in monopolistischer oder dominanter Weise tun (2013, S. 322–323).

Von wissenschaftlichen Disziplinen unterscheiden sich Professionen durch ihren handlungsorientierten Klientenbezug (Stichweh, 2013, S. 258). Formen der Arbeitsteilung handhaben sie durch die Wahrung einer professionellen Kernrolle und durch die Herausbildung neuer Berufsgruppen (Stichweh, 2013, S. 258). Mit dem Aufstieg der Berufsidee verschiebt sich die Zuschreibung eines sozialen Status zu einer Zuschreibung eines Berufs, die als innere Berufung in der Selbstbeobachtung entdeckt wird (Stichweh, 1996, S. 51). Professionen sind insofern Berufe eines besonderen Typs, als sie »die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit

überführen« (Stichweh, 1996, S. 51). Professionszugehörigkeit entwickelt sich im Übergang von Ständen zu Berufsständen zum funktionalen Äquivalent von Stand und Eigentum (Stichweh, 1996, S. 51–52). Professionen begründen eine neue Form gesellschaftlicher Differenzierung dadurch, dass sie neben Handel und Grundbesitz treten und eine Sonderstellung durch eine Sachbindung an einen Wissenskörper behaupten (Stichweh, 1996, S. 53). Die Professionssoziologie als entstehende wissenschaftliche Disziplin bestimmt diese Sonderstellung mit, indem sie dem Selbstinteresse der Geschäftswelt die Interessellosigkeit der Professionen gegenüberstellt (Stichweh, 1996, S. 55).

4.1.3.5 Der krisentheoretische Ansatz

In seiner »revidierten Theorie professionellen Handelns« stellt Oevermann Professionen als »eine besondere Kategorie« (1996, S. 70) dar. Er radikalisiert den von der klassischen Professionstheorie vertretenen Anspruch einer relativen Autonomie der Professionen und widersetzt sich damit ideologiekritischen Deutungen.¹ Der strukturtheoretische Ansatz bezieht die Legitimation für die Autonomie professionalisierten Handelns aus drei gesellschaftlichen Erfordernissen. Erstens hat sich professionalisiertes Handeln zur Vermittlung von Theorie und Praxis auf der Basis der wissenschaftlichen Rationalität als eigenständiger Ort ausdifferenziert (Oevermann, 1996, S. 80). Zweitens bearbeitet professionalisiertes Handeln die systematische Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung (Oevermann, 1996, S. 82). Drittens unterscheidet sich die ausdrücklich methodisch geleitete Bearbeitung von Geltungsfragen von unternehmerischen, politischen und intellektuellen Praktiken.² Gegenüber diesen »charismatisierungsbedürftigen« (1996, S. 82) Innovationsorten kennzeichnet Oevermann professionalisiertes Handeln durch »die Nüchternheit des unvoreingenommenen Blickes« und die »unverzichtbare Wert-Ungebundenheit« (1996, S. 85).

Die Autonomie der Lebenspraxis bildet den Kern der revidierten Professionalisierungstheorie. Sie gründet auf der strukturalistischen Position der objektiven Hermeneutik, die davon ausgeht, dass der subjektiven Handlungsrationale objektive Handlungsregeln zugrunde liegen (Oevermann, 1996, S. 72). Die konkrete Lebenspraxis bestimmt sich durch das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturgesetzmäßigkeiten und den faktischen Auswahlen aus Optionen, die durch objektive Handlungsregeln eröffnet werden (Oevermann, 1996, S. 72).

¹ Oevermann wendet sich namentlich gegen die von Larson (1977, 1984) und Freidson (2001) vertretenen machtheoretischen Ansätze (Oevermann, 2002, S. 22).

² Die Orientierung am AGIL-Schema mit den Subsystemen des wirtschaftlichen, politischen, gemeinschaftlichen und kulturellen Systems ist an dieser Stelle unverkennbar.

Die Vorstellung der Fallstrukturgesetzlichkeit räumt der subjektiven Handlungs-rationalität einen »kleinen Anteil« (Oevermann, 1996, S. 72) ein. Während aus lebenspraktischer Perspektive die Krise den Grenzfall und die entlastende Routine den Normalfall bilden, verhält es sich aus analytischer Sicht genau umgekehrt. Für den »strukturalistischen und pragmatistischen Analytiker der Lebenspraxis« (Oevermann, 1996, S. 75) ist die Krise der Normalfall, während Routinen als sich bewährende Lösungen aus Krisen hervorgehen (Oevermann, 1996, S. 75). Die Professionalisierungsbedürftigkeit von Tätigkeiten resultiert aus der »Notwendigkeit der Bewältigung von Krisen« und Professionen sind »explizit auf Krisen eingestellt« (Oevermann, 1997, S. 14).

Den Klientenbezug professionalisierter Tätigkeiten als Bestimmungsmerkmal der klassischen Professionstheorie ersetzt die strukturtheoretische Position durch je spezifische Praxisformen in drei Komplexen (Oevermann, 1997, S. 12). Zwei Problembereiche können in eine gesellschaftlich folgenreiche Geltungskrise gelangen und bedürfen daher einer Bearbeitung durch professionalisiertes Handeln: die Aufrechterhaltung und Gewährleistung³ des praktischen Konsenses über Recht und Gerechtigkeit sowie die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen (Oevermann, 1996, S. 88). Beide Fokuse, die Wiederherstellung des geltenden Normensystems und die Wiederherstellung einer beschädigten Integrität, sind universell und gelten damit für jede denkbare Gesellschaft (Oevermann, 1996, S. 92). Im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung differenziert sich die Leitidee der Wahrheit als dritter Fokus professionalisierten Handelns heraus und damit verbunden die methodisch geleitete Überprüfung von Geltungsfragen (Oevermann, 1996, S. 92). Oevermann spricht von der Ausbildung einer »eigenlogischen Sphäre der Macht des Geistes« (1996, S. 92), die in die Institutionalisierung des erfahrungswissenschaftlich Forschens und schließlich in die professionalisierte Ausbildung des wissenschaftlichen Handelns mündet (Oevermann, 1996, S. 93). Wissenschaftliches Handeln versteht er als Begründungsbasis für die Vorläufer der klassischen Professionen des Rechts, der Theologie und der Medizin (Oevermann, 1996, S. 94). Mit den Universitäten erhält der wissenschaftliche Diskurs schließlich einen institutionellen »Strukturort der Erkenntniskritik« (Oevermann, 1996, S. 94).

In jeder professionalisierten Praxis treffen alle drei Problembereiche zusammen, jedoch ist dabei einer der drei Fokuse dominant (Oevermann, 1996, S. 95).

³ In der »Aufrechterhaltung und Gewährung« ist das funktionale Erfordernis der Latent Pattern Maintenance im AGIL-Schema von Parsons erkennbar. Auch Münch verortet Professionen im sozialkulturellen System mit dem funktionalen Erfordernis der »Bewahrung latenter Sinnstrukturen« (2015, S. 370).

Im Mittelpunkt steht immer »die von Staat und Wirtschaft jeweils relativ unabhängige, auf Autonomie angewiesene, zugleich utopische wie praktisch-konkrete methodisch begründete Sicherung der Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie« (Oevermann, 1997, S. 11). Professionalisierte Tätigkeiten operieren in einer paradoxalen Struktur, die sich nicht aufheben lässt. Das Grundtheorem kennzeichnet Oevermann als »widersprüchliche Einheit von spezifischen, rollenförmigen und diffusen, den ganzen Menschen umfassende Beziehungsformen« (1997, S. 15).⁴ Professionsvertreterinnen und -vertreter vermitteln dabei in der widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis. Theorie bezeichnet die »methodische Begründung und rollenförmige Kanonisierung« von Wissensbeständen und Praxis die krisenbezogene »Beteiligung des ganzen Menschen« (Oevermann, 1997, S. 15).

Auch Gemeinschaft und Gesellschaft stehen in einem dialektischen Verhältnis und bilden eine widersprüchliche Einheit. Mit der grundlegenden Unterscheidung zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen versteht Oevermann Gemeinschaft als Kollektiv von ganzen Personen und Gesellschaft als Kollektiv von Rollenträgern und Vertragspartnern (2002, S. 40). Damit stehen Gemeinschaft und Gesellschaft nicht gleichrangig nebeneinander: »Nicht Gemeinschaft ist eine Abstraktion oder ein Nebenprodukt von Gesellschaft, sondern Gesellschaft ist eine Abstraktion von Gemeinschaft« (Oevermann, 2002, S. 41).⁵ Oevermann sieht in der Gemeinwohlbindung das Ergebnis der Vergemeinschaftung, die sich ihrerseits durch einen minimalen Konsens konstituiert. Ein gemeinschaftlich gelebter Ordnungsentwurf stellt Solidarität her, indem er die partikularen Interessen des einzelnen respektiert. Erst auf diesem Fundament »kann es dann zu jenen zuverlässig eingehaltenen Verträgen und zu jenem Vertragshandeln kommen, die im Kern die bürgerliche Gesellschaft ausmachen« (Oevermann, 1996, S. 88–90). Beziehungen »zwischen ganzen Menschen« erklärt Oevermann »zur fundierenden Grundlage von Gesellschaftlichkeit« (1996, S. 111–112). Er versteht darunter die »elementare, rollenfreie Sozialität« (Oevermann, 1996, S. 112) von der sich

⁴ Das Begriffspaar »diffus und spezifisch« entlehnt Oevermann von Parsons. Allerdings hält er Parsons Verständnis von Sozialbeziehungen als Rollenbeziehungen für einen Widerspruch. Sozialbeziehungen hebt er daher durch ihre Nicht-Rollenförmigkeit von spezifischen Beziehungen ab (Oevermann, 2002, S. 40). Da in diffusen Sozialbeziehungen im Normalfall kein Thema ausgespart wird, liegt die Beweislast bei dem, der ein Thema vermeiden will. Umgekehrt verhält es sich in spezifischen Sozialbeziehungen. Hier trägt jener die Beweislast, der ein neues Thema in eine bereits spezifizierte Rollendefinition hineinragen möchte. In rollenförmigen Sozialbeziehungen legen institutionalisierte Normen fest, »was in diesen Beziehungen thematisch ist« (Oevermann, 2002, S. 40).

⁵ Dem Familiensystem weist Oevermann eine Eigenständigkeit für die Sozialisation und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens zu (Oevermann, 2002, S. 41).

die rollenförmigen Handlungssysteme ableiten. Das Handeln einer ganzen Person findet entsprechend auf zwei verschiedenen Strukturebenen statt: »zum einen innerhalb des sozialisatorischen Interaktionssystems, also in der Regel in der Familie, zum anderen in der Vergemeinschaftung, die das für ihn verbindliche Rechtssystem konstituiert, also in der Regel im Staat als Staatsbürger« (Oevermann, 1996, S. 112).

4.1.4 Herausforderungen für Professionen

Mieg sieht Professionen im Kontext der Wissensgesellschaft einem Bedeutungszuwachs, aber auch Herausforderungen gegenüber. Er benennt eine wirtschaftliche und politische Dimension. Eine wissensbasierte Wirtschaft bezieht ihre Wertschöpfung aus der Produktion, Kommunikation und Reproduktion von Wissen (Mieg, 2016, S. 37). Die Lissabon-Strategie gibt aus politischer Sicht die Richtung einer modernen Informationsgesellschaft mit Investitionen in die Ausbildung und die Antidiskriminierungspolitik vor (Mieg, 2016, S. 37). Professionen bilden neben Wirtschaft und Staat eine dritte Organisationslogik. Mieg will sie im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen und Problemdefinitionen verstanden wissen (2016). Im Feld verschiedener Berufe ringen sie um Problembearbeitungszuständigkeiten und Definitionsmonopole (Mieg, 2016). Veränderte Bedingungen der Professionalisierung in der Wissensgesellschaft benennt er mit Bezug auf zentrale Merkmale von Professionen. Die professionelle Identität erlangt gerade unter den Bedingungen einer zunehmenden Liberalisierung und Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse sowie der Globalisierung des Wissens ein neues Gewicht. Der professionellen Autonomie steht eine Demokratisierung der Leistungsbewertung nach Kundengesichtspunkten gegenüber (Mieg, 2016, S. 38). Als gesellschaftlich relevanten Problembereich bestimmt Mieg die Spannungslage zwischen einem Spezialisierungsdruck und einem Druck zur integrativen Nutzung von Wissen (2016, S. 38). Gesellschaftliche Zentralwerte einer Wissensgesellschaft sind Innovation und Bildung. Diese verschaffen auch abstrakten Wertsetzungen wie der Nachhaltigkeit gesellschaftliche Geltung (Mieg, 2016, S. 38). In einer Wissensgesellschaft kommt es zu einer Ausweitung an akademisierter Bildung (Mieg, 2016, S. 38). Die Konkurrenz unter Professionen erfordert neben der Einrichtung akademischer Ausbildungsgänge aber zusätzlich einen »Minimalbestand an spezifischer, hochschulgestützter Forschung« (Mieg, 2016, S. 38), die Zuarbeit für Professionen leistet. Relevant bleibt auch die Organisierbarkeit von Professionellen, die erst als Berufsverband wirtschaftsregulierend auftreten können (Mieg, 2016, S. 38). Die europäische Harmonisierung

führt zu einer Aufwertung organisierter Berufsverbände als Ansprechpartner der EU-Kommission, aber auch zu einer Zunahme der Regelungsdichte (Mieg, 2016, S. 38).

4.2 Professionelle und Klienten

Mit Blick auf die mit *Lernen vor Ort* formulierte Anforderung der Vermittlung von System- und Sozialintegration, gehe ich nun auf das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Professionalität zur Biographie ein. Nittel und Seltrecht verbinden die drei Leitkategorien mit unterschiedlichen »Aggregatebenen des Sozialen« (2016, S. 139). Profession verstehen sie als Strukturkategorie, welche die makrostrukturelle Ebene der gesellschaftlichen Arbeitsteilung betrifft. Ins Zentrum rückt damit das Verhältnis von Leistungs- und Komplementärrollen in einem Interaktionskontext. Professionalisierung stellt eine Prozesskategorie dar. Die Inszenierung von Gemeinwohlorientierung lese ich als Variante eines kollektiven oder individuellen Prozesses der Verberuflichung. Professionalität als Handlungskategorie verweist auf konkrete handlungsspezifische Bedingungen der Fallbearbeitung. Struktur- und handlungstheoretische Ansätze rekonstruieren »die innere Logik professionellen (pädagogischen) Handelns« (Schmidt, 2008, S. 838, Hervorhebung weggelassen).

4.2.1 Professionalisierung als Struktur-, Prozess- und Handlungskategorie

Professionen verwalten ein klar umrissenes Wissenssystem und geben als Gefüge akademischer Berufe Auskunft über die funktionale und moralische Arbeitsteilung einer Gesellschaft (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 139–140). Sie wenden die Berufsidee reflexiv und zielen auf den Strukturaufbau, die Strukturerehaltung und Strukturveränderung von Identitäten (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140). Mit der gesellschaftlichen Zuschreibung von Exklusivität und Alleinstellung von Professionen korrespondiert die Erwartung einer moralisch konnotierten Berufswahl. In modernen Dienstleistung- und Wissensgesellschaften zieht diese »Erwartungsstruktur der biographischen Situiertheit der Berufswahlentscheidung« (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140) Rechtfertigungsmuster nach sich. Nittel und Seltrecht lesen den Begründungszwang für andere Motivlagen als Beleg für die unangefochtene Unterstellung einer wertorientierten Motivstruktur (2016, S. 140).

Professionalisierung bezieht sich auf Prozesse der Identitäts-Veränderung in der Zeit, in der sich Akteure berufliche Rollen und Habitusmuster aneignen (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140). Die gesellschaftliche Lizenz für die Erlangung eines Berufs geht mit einer langwierigen wissenschaftsorientierten Ausbildung einher, die einen »bedeutenden Anteil Lebenszeit absorbiert« (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140). In diesem Verlauf verschmelzen individuelle Motivlagen mit externen Erwartungen (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140). Das Commitment und die Wertorientierung von Professionellen gehen mit einem hohen Maß an Eigeninitiative und Selbstverantwortung einher (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 140). Die Orientierung an individuellen und kollektiven Fällen begründet das beruflich lebenslange Lernen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 142).

Professionalität bezieht sich wie Professionalisierung unabhängig von der sozialen Form Profession auf »die besondere Qualität und Ausprägung einer personenbezogenen Dienstleistung« (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 142). Professionalität ist ein flüchtiger Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 142). Zentral für diese Perspektive sind die bereits angesprochene widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Handlungsanteilen und damit verbundene widersprüchliche Phänomene. Für die Bearbeitung von Folgeproblemen, die aus der interaktiven Erzeugung von Professionalität erwachsen, haben sich »Orte der beruflichen Selbstreflexion und Selbstkontrolle« (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 143) etabliert. Die Aufdeckung lebensgeschichtlich begründeter Fehlerquellen in erkenntnisgenerierenden Verfahren der Supervision zielen auf eine gesteigerte Reflexivität (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 143).

4.2.2 Professionalisierung als Verhältnis von Leistungs- und Komplementärrollen

Um das Verhältnis zwischen der Strukturkategorie Profession und Biographie zu beleuchten, ziehe ich die systemtheoretische Perspektive heran. Sie unterscheidet Leistungs- und Publikumsrollen. Eine Zentralstellung entwickeln Professionen nur in jenen Funktionssystemen, die eine spezifische Problemtypik, nämlich eine Nähe zu Problemen von Personen, entfalten (Stichweh, 2013, S. 325). Diesen Zusammenhang erklärt Stichweh mit den Konzepten der Rollendifferenzierung und der Inklusion. Mit der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen entstehen spezialisierte Berufsrollen, die in einer strategischen Stellung die

Tätigkeit anderer Berufe im System kontrollieren⁶ und darüber hinaus einen Wissenskorpus verwalten (Stichweh, 1996, S. 61). Parallel dazu entwickeln sich Komplementärrollen, die allen Gesellschaftsmitgliedern die Teilhabe an Leistungen der Funktionsrollen ermöglichen. Diese als Inklusion bezeichnete Partizipation am Systemprozess sichert die gesellschaftsweite Relevanz spezialisierter Rollen (Stichweh, 2013, S. 324). Professionalisierung bedeutet in differenzierungstheoretischer Lesart »ein bestimmtes Verhältnis der Funktionsrollen zu den für komplementäre Partizipation vorgesehenen Rollen« (Stichweh, 2013, S. 324). Professionalisierung stellt somit eine Inklusions-Variante neben vielen dar und ist in jenen Funktionssystemen gegeben, die die Komplementärrolle in einen Klienten- beziehungsweise Laienstatus transformieren (Stichweh, 2013, S. 324). Inklusion vollzieht sich durch Interaktion zwischen Funktions- und Komplementärrollen und meint damit »Interaktion unter Anwesenden« (Stichweh, 2013, S. 325). Interaktionsabhängigkeit begründet sich mit der Problemtypik von Funktionssystemen, insofern diese mit Problemen von Personen befasst sind (Stichweh, 2013, S. 325). Die Problemtypik im Sinn von Problemen der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems treibt ihrerseits die Differenzierung von Professionellen-Klienten-Beziehungen voran (Stichweh, 2013, S. 325). Interaktion vermittelt zwischen Wissenszusammenhängen von Funktionssystemen und »Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen« (Stichweh, 2013, S. 326, Hervorhebung weggelassen). Die handlungsorientierte und interpretative Vermittlung über Formen eines technischen Vollzugs hinaus ist zentral für die Aufgabe der Personveränderung (Stichweh, 2013, S. 326). Das Konzept der Vermittlung bezieht sich auf die Dreistelligkeit der Professionellen-Klienten-Beziehung, in der die intermediäre Position des Professionellen das Verhältnis zwischen einer Sachthematik und dem Klienten und damit die »Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive« (Stichweh, 2013, S. 327) markiert. Wissensvermittlung versteht sich als Applikation von Wissen (Stichweh, 1996, S. 61–62) und impliziert, dass »das Wissenssystem in irgendeinem Sinn dogmatisiert ist, da anders eine hinreichende Stabilität des Wissens als Handlungsgrundlage nicht erreichbar ist« (Stichweh, 1996, S. 62, Hervorhebung weggelassen).

⁶ Systeme mit einer Leitprofession sind das Gesundheitssystem (Arzt), Religion (Geistlicher), Erziehungssystem (Lehrer), Rechtssystem (Anwalt, Richter) und das Militär (Soldat) (Stichweh, 1996, S. 60–61).

4.2.3 Inszenierung von Gemeinwohlorientierung

Um das Verhältnis zwischen der Prozesskategorie Professionalisierung und Biographie zu beleuchten, ziehe ich die inszenierungstheoretische Perspektive heran. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die diskursive »Konstruktion von Professionalität und professionalen Beziehungen« (Schützeichel, 2007, S. 559). Professionalisierung ist die Kompetenz, Probleme so zu definieren, dass sie zu einer Lösung passen, die Professionelle ohnehin bereithalten (Pfadenhauer, 2016, S. 40). Dieses Verständnis wendet Pfadenhauer auch auf das für gesellschaftliche Integration zentrale Konzept der Gemeinwohlorientierung an. Die professionelle Leistung besteht in der individuellen oder kollektiven Definitionsleistung für die Gemeinwohlidee (Pfadenhauer, 2016, S. 41). Das Gemeinwohl stellt nicht nur für Professionen eine unverzichtbare Legitimationsressource dar, sondern bildet den Bezugspunkt in Aushandlungsprozessen zwischen Wirtschaftsverbänden, Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften (Pfadenhauer, 2016, S. 41). Professionelle Standesvertretungen weist Pfadenhauer aber eine »dramaturgische Schlüsselrolle in Bezug auf das Management von Eindrucks- und Imagebildung« (2016, S. 41) zu. Als Träger »zeremonieller Rollen« (Pfadenhauer, 2016, S. 42) betreiben sie aktives Agenda-Setting und kümmern sich so um den Eindruck einer Profession in der Öffentlichkeit.

Die Facetten der Gemeinwohlorientierung arbeitet Pfadenhauer unter Rückgriff auf prominente professionstheoretische Ansätze heraus. Aus strukturfunktionalistischer Sicht liegt Uneigennützigkeit im Interesse von Professionen. Sie bildet den Nexus im Professionellen-Klienten-Verhältnis, indem sie das Vertrauen des Laien ermöglicht. Ein Vertrauensverhältnis ist unabdingbar, um den Klienten zur Rollen- und Aufgabenerfüllung zu befähigen und darüber hinaus die Bindung an gesellschaftliche Wertvorstellungen wiederherzustellen: »Der Professionelle handelt also mit Zustimmung und Unterstützung des Klienten im Interesse der Allgemeinheit. In diesem Sinne ist professionelles Handeln am Gemeinwohl orientiert« (Pfadenhauer, 2016, S. 42–43). Machtkritische Ansätze stellen die professionelle Gemeinwohlorientierung dezidiert in Abrede. Professionalisierung wird im Zuge eines Aufstiegsprojekts der Mittelschicht als Konkurrenz um das Deutungsmonopol diskutiert. Die Gemeinwohlorientierung Professioneller erscheint als Strategie der Außendarstellung, um jegliche Form der Fremdkontrolle abzuwehren, und als eine »kollektive ideologische Selbstüberhöhung« (Pfadenhauer, 2016, S. 45–46). Das revidierte strukturtheoretische Professionsmodell geht von einer »unhintergehbaren ›Strukturlogik professionalisierten Handelns« aus (Pfadenhauer, 2016, S. 43). Gesundheit, Gerechtigkeit

und Wahrheit bilden universelle, dem Subjekt vorgelagerte Werte, die den therapeutischen, rechtspflegerischen sowie den wissenschaftlichen und künstlerischen Komplex begründen (Pfadenhauer, 2016, S. 44). Die Gemeinwohlorientierung professionalisierten Handelns besteht nun darin, dass es diese zentralen Werte wahrt und fördert, wenn sie in die Krise geraten sind (Pfadenhauer, 2016, S. 44). Die Pattern Variables beschreiben die paradoxe Struktur professionalisierten Handelns, welches divergente Handlungsanforderungen auszutarieren hat (Pfadenhauer, 2016, S. 45). Professionsvertreter müssen die Beherrschung dieser paradoxalen Struktur in ihrer beruflichen Sozialisation einüben und zur Habitusformation stabilisieren (Pfadenhauer, 2016, S. 45). Unabhängig davon, ob Professionelle in ihrem Selbstverständnis auf das Gemeinwohl rekurren oder nicht, ist es von der Strukturebene her und als materiales Gebot der Sache dem Handeln aufgezwungen: »Gemeinwohlorientierung gilt als konstitutiv für professionalisiertes Handeln« (Pfadenhauer, 2016, S. 46).

Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Positionen zur Gemeinwohlorientierung weist Pfadenhauer nun auf das Erkenntnisproblem hin, dass diese Deutungen »weniger aus divergenten empirischen Daten als aus den jeweiligen theoretischen Vorannahmen bei der Interpretation der Daten« (2016, S. 47) erwachsen. Das Gemeinsame dieser Selbstbilder der Professionsforschung auf den Gegenstand der Gemeinwohlorientierung sieht sie darin, dass alle Konzeptionen für ihr Handeln eine Gemeinwohlorientierung reklamieren. Diesen Anspruch kennzeichnet sie als Inszenierung von Gemeinwohlorientierung. Methodologisch folgert sie daraus, dass »empirische Daten aller Art nicht als Rekonstruktion von tatsächlichen Sachverhalten, sondern eben als tatsächliche Rekonstruktion von Sachverhalten zu interpretieren sind: als Daten also, die einen Sachverhalt situativ darstellen, und nicht als Daten über den Sachverhalt selber« (Pfadenhauer, 2016, S. 47).

4.2.4 Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln

Um das Verhältnis zwischen der Handlungskategorie Professionalität und Biographie zu beleuchten, skizziere ich zunächst generelle Spannungsverhältnisse entlang der professionstheoretischen Ansätze und vertiefe anschließend jene der pädagogischen Professionalität aus interaktionistischer und strukturtheoretischer Sicht. Professionelles Handeln bestimmt sich durch eine besondere Handlungslogik, weil es spezifischen Anforderungsbedingungen unterworfen ist

(Schmidt, 2008, S. 843). Alle professionstheoretischen Zugänge thematisieren die Handlungskategorie der Professionalität mit grundlegenden Spannungen.

Der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons bietet mit den Mustervariablen ein Schema allgemeiner Handlungsorientierungen an (Schmidt, 2008, S. 844). Professionalität grenzt sich demgemäß von marktförmig-wirtschaftlichen, administrativ-bürokratischen und alltäglich-lebensweltlichen Handlungsformen durch eine höherstufig-universelle Solidarität ab (Schmidt, 2008, S. 845). Schmidt veranschaulicht den Professionstyp entlang der Variablen-Paare mit einer spezifischen Handlungsorientierung sowie mit Beispielen zum Handlungstypus und zur Interaktionsform. Professionelles Handeln vermittelt zwischen Diffusität und Spezifität. Es integriert damit eine die ganze Person betreffende mit einer rollenförmigen, aspekthaften Handlungsorientierung. Die Vermittlung zwischen Partikularismus und Universalismus erfordert eine Balance zwischen Anforderungsstrukturen, die sich aus gruppenspezifischen und gesamtgesellschaftlichen Normen ergeben. Die Dimensionen der Kollektiv- und Selbstorientierung gebieten die Berücksichtigung allgemeiner und individueller Interessen. Zwischen den Polen der Affektivität und affektiver Neutralität liegt der Raum zur Vermittlung zwischen emotionaler Involviertheit und Distanziertheit mit versachlichten Beziehungsformen. Eine Orientierung an Zuschreibung und Leistung vermittelt zwischen askriptiven und erworbenen Statusmerkmalen (Schmidt, 2008, S. 844–845). Machttheoretische Ansätze richten laut Helsper das Augenmerk auf »gesellschaftliche Macht-, Herrschafts- und Kontrollzusammenhänge« und weniger auf die »innere Strukturlogik oder die mikrosoziale interaktive Ausgestaltung professionellen Handelns« (2016, S. 53). Ambivalenzen vermutet er dennoch gerade mit Blick auf die inszenierungstheoretische Perspektive von Pfadenhauer. Aus der Vorstellung, dass Professionelle strategisch den Fall unter ihre Lösung subsumieren, folgert er »ständige Verknotungen, Verstrickungen und Irritationen in den Professionellen-Klient-Interaktionen« (Helsper, 2016, S. 53).

Die systemtheoretische Perspektive nimmt Paradoxien auf zwei Ebenen in den Blick. Die Ebene des professionellen Operierens ist durch die Intransparenz des Verstehens gekennzeichnet (Helsper, 2016, S. 52). Die wechselseitige Indifferenz zwischen der am Code »nicht-vermittelbar« orientierten pädagogischen Systembildung und der am Code »vermittelbar« orientierten Aneignung (vgl. Abschnitt 3.1) begründet die Ungewissheit als Strukturelement professionellen Handelns (Helsper, 2016, S. 52). Daraus resultieren »grundlegende Paradoxien« (Helsper, 2016, S. 52). Paradoxien können auch auf der Ebene der Beobachtung professioneller Operationen in Interaktionen in den Blick kommen, als »Beobachtung der innersystemischen Wiederkehr des Ausgeschlossenen« (Helsper, 2016, S. 53).

Der krisentheoretische Ansatz von Oevermann knüpft an die Mustervariablen an. Der Vermittlungscharakter kommt mit der Bezeichnung der widersprüchlichen Einheiten zum Ausdruck. Die systematische Erzeugung des Neuen durch Krisenlösung bringt die widersprüchliche Einheit zwischen ganzer Person und Rollenförmigkeit und damit zwischen diffuser und spezifischer Sozialbeziehung hervor (Oevermann, 1996, S. 71–87). Die drei funktionalen Fokuse professionalisierten Handelns beziehen sich auf die widersprüchliche Einheit von Individuum und Gesellschaft beziehungsweise von Gemeinschaft und Gesellschaft (Oevermann, 1996, S. 88–95). Für jeden Fokus differenziert Oevermann weitere widersprüchliche Einheiten heraus.

4.2.4.1 Pädagogische Professionalität aus interaktionistischer Sicht

Interaktionistische Ansätze heben »die fragile und störanfällige Situierung des professionellen Handelns und seine grundsätzliche Anfälligkeit für paradoxe Verstrickungen« (Helsper, 2016, S. 51) hervor. Schütze beschreibt »unaufhebbare paradoxe Problembündelungen«, die auf »divergierenden Orientierungstendenzen bei der Bewältigung von Klientenproblemen beruhen« (2000, S. 49). Paradoxien professionellen Handelns erwachsen aus »unaufhebbaren Kernproblemen« (Schütze, 2000, S. 50), die Potenziale für »schwerwiegende Orientierungsdilemmata« bergen. Diese Orientierungsdilemmata sind grundsätzlich nicht zu vermeiden und »eine ständige Quelle des normalen, beherrschbaren professionellen Chaos« (Schütze, 2000, S. 51). Wenn diese »unaufhebbaren Sinnwiderstreitigkeiten« nicht bewusst ausgehalten, sondern einseitig aufgelöst werden, entstehen daraus »systematische Fehlertendenzen« (Schütze, 2000, S. 51). Während Paradoxien grundsätzlich nicht vermeidbar sind, lassen sich systematische Fehler durch professionelle Umsicht bearbeiten (Schütze, 2000, S. 52). Im Vollzug des professionellen Handelns gibt es jedoch »eine ganze Serie von hartnäckig-unaufhebbaren Dauerproblemen« (Schütze, 2000, S. 57) zu bearbeiten. »Selbstverständliche Ärgernisse« sind die »unvermeidlichen Kosten des professionellen Handelns« (Schütze, 2000, S. 57). Sie gehen auf drei Problemkontexte zurück.

Erstens kennzeichnet sich das Professionellen-Klienten-Verhältnis durch spezifische Handlungsschemas. Diese werden insbesondere dann enaktiert, wenn Schwierigkeiten im Arbeitsvollzug auftreten. Widerstreitende Impulse gehen von konstitutiven Arbeitsaufgaben im Arbeitsbogen aus. Professionelle und Klienten müssen sich mit Fragen der Informationsbeschaffung, der Planungsarbeit, der Kontrollevaluationen, der Arbeitsteilung, der sequenziellen Anordnung der

einzelnen Arbeitsschritte, der Beziehungsarbeit und den biographischen Veränderungen des Klienten befassen. All diese Arbeitstypen konstituieren paradoxe Impulspaare. Zu vermitteln gilt es zwischen einer fokussierten und einer weit-schweifenden und zwischen einer vorkategorisierend und interpretativ einzigartigen Informationsbeschaffung. Die Planungsarbeit erfordert die Balance zwischen einem vorfantasierend-imaginierenden und einem gegenwärtig-iterativen Vorgehen. Zu entscheiden ist, ob fortlaufend Kontrollevaluationen vorzunehmen sind oder ob es kontrollfreie Entfaltungsphasen geben soll. Die Arbeitsteilung spannt ein Feld für Entscheidungen zwischen einem monologisch-steuernenden und einem interaktiv-aushandelnden sowie zwischen einem detaillierten und einem flexiblen Vorgehen auf. Die einzelnen Arbeitsschritte vollziehen sich zwischen einer vorab-determinierenden oder zukunftsorientiert-offenen Anordnung. Bei der Beziehungsarbeit sind Abwägungen zu treffen, die zwischen Orientierungen an Authentizität und Harmonie vermitteln. Veränderungen des Klienten sind zwischen den Polen einer normierenden und einer offenen Herangehensweise bearbeitbar (Schütze, 2000, S. 58–60).

Zweitens hat sich professionelles Handeln an unabdingbaren Ordnungsstrukturen abzuarbeiten. Diese Ordnungsstrukturen bezeichnet Schütze als konstitutive soziale Rahmen, die soziale Prozesse in der Professionellen-Klienten-Beziehung orientieren. Die Akteure tragen je eigene Sinnschöpfungen in die Interaktionssituation hinein, aus denen tiefgreifende Unvereinbarkeiten und systematische Irritationen resultieren. Alltagsweltliche Orientierungen der Klienten treffen mit wissenschaftsorientierten Sinnwelten der Professionellen zusammen, die Schütze als höhersymbolisch bezeichnet. Um Sinnübereinstimmung herzustellen, müssen sich die Beteiligten wechselseitig eine verlässliche Vertrauensbasis unterstellen. Professionelle haben es mit Fallproblematiken zu tun, deren Ursachen verdeckt sind. Sie greifen daher auf Kategorien und Analyseverfahren der höhersymbolischen Sinnwelt zurück, die den Klienten nicht aufzeigbar sind. Professionelles Handeln hat schließlich Anforderungsunvereinbarkeiten auszuhalten und muss zwischen abstrakt-schematisierten und fallspezifisch-flexiblen Bearbeitungsverfahren vermitteln (Schütze, 2000, S. 60–62).

Drittens benennt Schütze eine Diskrepanz zwischen der »professionellen Handlungslogik und der Logik von Prozessstrukturen⁷« (Schütze, 2000, S. 65). Professionelles Handeln hat die Funktion, »Problemkonstellationen und Gestaltungsaufgaben zu bearbeiten« (Schütze, 2000, S. 62). Diese betreffen Projekte

⁷ Prozessstrukturen der Projekt- und Fallentfaltung in der Lebenssphäre von Klienten sind (1) Handlungsschemata, (2) institutionelle Ablaufmuster, (3) Wandlungsprozesse und (4) Verlaufskurven (Schütze, 2000, S. 63–64).

oder Fallentfaltungen, die einer je eigenen »Steuerungslinie von Veränderungen und Aktivitäten« (Schütze, 2000, S. 63) folgen. Professionelle müssen nun ihre eigenen Steuerungsmuster mit »Prozessstrukturen der Projekt- bzw. Fallentfaltung in der Lebenssphäre der Klienten« (Schütze, 2000, S. 63) abgleichen. Paradoxien entstehen aus »hartnäckig konkurrierenden Inkompatibilitäten« (Schütze, 2000, S. 65).

Diese Kernprobleme sind unaufhebbar und generieren »dilemmatische Anforderungen, die nicht grundsätzlich gelöst, sondern nur projekt-, fall-, situations- und biographiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden können« (Schütze, 2000, S. 65). Die Kernprobleme und die damit verbundenen systematischen Fehler sind »als tiefsitzende Handlungserschwerisse wirksam« (Schütze, 2000, S. 66). Werden sie in ihrem unauflösbaren paradoxalen Charakter nicht erkannt, generieren sie »fehlerhafte Umgehungs- und Verschleierungsstrategien« mit »Fallencharakter« (Schütze, 2000, S. 67). Kernprobleme greifen ineinander und bilden gestalthafte thematische Bündelungen heraus. Eine zentrale Bündelung stellt die Paradoxienfiguration des pädagogischen Grunddilemmas dar. Schütze bezeichnet damit das Grunddilemma des exemplarischen Vormachens, so dass die »Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen« (2000, S. 71) von Klienten erhalten bleiben. Der Ermutigung dazu, Problembearbeitungen »selber in die Hand zu nehmen« (Schütze, 2000, S. 76), steht die Tendenz gegenüber, »Lern- und Wandlungschancen und -impulse der Klienten zu übersehen, zu missachten, zu desavouieren und zu untergraben« (Schütze, 2000, S. 75).

Vier Phasen kennzeichnen einen Strukturierungsprozess, der im Zuge der Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen eine »eigene komplexe Prozessgestalt« (Schütze, 2000, S. 85) ausbildet. Dieser Prozessgestalt weist Schütze ein »virtuelles Potential« zu, welches erst dann voll realisiert wird, »wenn das professionelle Handeln auf hartnäckige und langfristige Schwierigkeiten in der Klientensphäre stößt und in seinen komplexen Aktivitätsvollzügen explizit gearbeitet wird« (2000, S. 86). Die Prozessgestalt bezeichnet Schütze als retrograd, weil sich das professionelle Handeln in der Verstrickung mit der Klientensphäre »auf sich selber in mehreren, sich partiell zyklisch wiederholenden Steuerungsschleifen zurückwendet« (Schütze, 2000, S. 87). Innerhalb dieser Phasen kommen Paradoxienfigurationen zum Tragen. Die erste Phase der Problem- und Zielorientierung des professionellen Handelns ist mit der Analyse des Problembestands und der Prognose über die Fall- und Projektentfaltung befasst. Hier ist zwischen geduldigem Zuwarten und sofortigen Interventionen abzuwägen. Eine Vertrauensgrundlage ist auf der Basis eines Wissensgefälles zu schaffen. In Widerstreit geraten lebensweltliche und höhersymbolische Sinnorientierungen. Auch steht der

interaktiven Vertrauensbasis die Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit der Klienten gegenüber (Schütze, 2000, S. 78). Die zweite Phase des Aufbaus einer komplexen Arbeitsbogenstruktur beinhaltet die umsichtige Berücksichtigung der lebensgeschichtlichen Komplexität der Klientensphäre vor dem Hintergrund, dass nun auch »komplexe Mittel der Organisation, der gewohnheitsmäßig-musterhaften Routineverfahren der Problembearbeitung, sowie der Arbeitsaufteilung und -artikulation genutzt werden« (Schütze, 2000, S. 81). Hier greift das pädagogische Grunddilemma. Die dritte Phase der gesellschaftlichen Einbettung des professionellen Handelns hat sich der »Übermacht des Verlaufskurvenpotenzials« und zugleich den »hohen gesellschaftlichen Kosten« (Schütze, 2000, S. 79) bei geringen Erfolgsaussichten zu stellen: »Organisation als erleichtern-des Instrument der professionellen Arbeit« (Schütze, 2000, S. 79) ist gegen eine einseitige Ausrichtung an Effektivitätskriterien abzuwägen. Die Entscheidungsfreiheit der Klienten gerät durch eine zunehmende Arbeitsteilung und Expertenspezialisierung unter Druck. Die Kehrseite von Routineverfahren ist die »Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit« (Schütze, 2000, S. 79). Entfaltungsmöglichkeiten der Klienten können durch »hoheinstaatliche Gemeinschaftsaufgaben« (Schütze, 2000, S. 79) in den Hintergrund treten. Hinzu tritt das Adressatendilemma, in dem Professionelle den Fokus auf einzelne Klienten und zugleich auf das gesamte Beziehungsgeflecht richten müssen. Die vierte Phase des Bewusstmachens des eigenen Anteils der Professionellen am Strukturierungsprozess bedarf einer gesteigerten Bezugnahme auf höhersymbolisches Wissen. Im Fokus steht die Gefahr der Ausblendung der eigenen Gestaltungsanteile. In Einklang zu bringen ist das Erfordernis der Mitleidensfähigkeit mit der notwendigen Handlungsunbefangenheit.

4.2.4.2 Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

Im Anschluss an Oevermanns widersprüchliche Einheiten zeigt Helsper die antinomische Struktur professionellen Handelns und konstitutive Antinomien auf. Er benennt zwei Gründe für grundlegende Spannungen. Erstens versteht er das professionelle pädagogische Handeln als gesteigerte Praxisform, »weil sie eine stellvertretende, verantwortliche Lebenspraxis für eine andere Lebenspraxis ist, die entweder noch nicht zur umfassenden lebenspraktischen Autonomie gelangt, in Teilbereichen noch nicht entfaltet oder aber vorübergehend darin beeinträchtigt ist« (Helsper, 2016, S. 53). Der Hiatus zwischen Krise und Routine begründet die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. Professionelles Handeln ist der strukturelle Ort der Vermittlung der »widerstreitenden Logiken von reflexiver, handlungsentlasteter Theorie und

unter Handlungsdruck stehender Praxis« (Helsper, 2016, S. 54). Zweitens muss die professionelle Handlungspraxis universalistische und spezifisch-rollenförmige Beziehungsmuster vereinen. Daraus erwächst die Spannung, diffus-emotionale Beziehungen zuzulassen und zugleich »Grenzziehungen vorzunehmen, Distanz zu wahren und nicht selbst entgrenzend gegenüber Klienten zu handeln« (Helsper, 2016, S. 54). Mit Bezug auf diese zwei Begründungen für die antinomische Struktur pädagogischen Handelns bestimmt Helsper insgesamt elf konstitutive Antinomien.

Sechs Antinomien betreffen die stellvertretende Krisendeutung. Die Begründungsantinomie bezeichnet die Spannung zwischen einem Handlungszwang und einer Begründungsverpflichtung. Professionelle müssen häufig auch dann entscheiden, wenn keine ausreichende oder legitime Wissensbasis vorhanden ist (Helsper, 2016, S. 54). Die Spannung zwischen einem hoch belasteten und verantwortlichen praktischen Handeln und einem möglichst weitreichend vom Handlungsdruck befreiten theoretisch-reflexiven Handeln begründet die Praxiantinomie. Das praktisch-reflexive Wissen im Umgang mit Unvereinbarkeiten ist anschlussfähig an Schützes Unterscheidung zwischen alltagsweltlichen und höhersymbolischen Sinnwelten. Unter der Subsumptionsantinomie versteht Helsper die Spannung zwischen dem rekonstruktiv-verstehenden Nachvollzug des Einzelfalls und der »abkürzungshaften Unterordnung des Einzelfalles unter einen Typus oder eine verallgemeinernde Kategorie« (Helsper, 2016, S. 55). Die Spannung zwischen dem Erfolgsversprechen professionellen Handelns und der strukturellen Ungewissheit in Bezug auf den Ausgang von Interventionen begründet die Ungewissheitsantinomie. Die Mitwirkung des Adressaten ist in Rechnung zu stellen, was weiter oben mit der doppelten Autonomie im Zuge der pädagogischen Systembildung angesprochen wurde. Die Symmetrieantinomie ergibt sich aus der Machtkonstellation pädagogischer Beziehungen. Gerade die asymmetrische Beziehung legt nahe, die Zustimmung der Klienten zu gewinnen (Helsper, 2016, S. 55). Die Vertrauensantinomie bezeichnet das Problem, dass »tendenziell Fremde und noch Unvertraute für die Herstellung einer interaktiven Gegenseitigkeit Vertrauen unterstellen und zuschreiben müssen« (Helsper, 2016, S. 55), ein Vertrauensverhältnis aufgrund der machtförmig-asymmetrischen Beziehung aber fragil ist.

Fünf Antinomien spezifizieren das spezifisch-rollenförmige Beziehungsmuster. Die Näheantinomie beschreibt die Spannung zwischen der Einlassung auf diffus-emotionale Beziehungsanteile und der gebotenen reflexiven Distanz und Rollenbewusstheit bei der Gestaltung des Professionellen-Klienten-Verhältnisses (Helsper, 2016, S. 56). Die Sachantinomie betrifft die Frage der Vermittlung einer Sache, bei der die Orientierung an einer abstrakt-wissenschaftlichen und

kodifizierten Form eines Gegenstands und zugleich die Berücksichtigung der biographischen und lebensweltlichen Hintergründe der Person gefordert ist (Helsper, 2016, S. 56). In der Pluralisierungs- und Differenzierungsantinomie scheint die bereits angesprochene Gemeinwohlorientierung durch sowie die widersprüchliche Einheit von Gesellschaft und Gemeinschaft. Professionelle müssen eine universalistische und eine partikulare Haltung zusammenbringen. Dies beinhaltet eine Orientierung an Homogenität und Heterogenität. Gleiche Teilhabemöglichkeiten erfordern gerade eine ungleiche Behandlung des Einzelfalls (Helsper, 2016, S. 56). Die Organisationsantinomie findet sich auch bei Schützes Paradoxienfiguration, bei der die Sicherheitswerte von Routineverfahren mit der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit vermittelt werden muss. Die Autonomieantinomie bezeichnet die Spannung von Autonomie und Heteronomie. Sie stellt bei Schütze des pädagogische Grunddilemma dar. Professionelle Interventionen führen immer die Möglichkeit mit, »dass dadurch auch Abhängigkeit gestärkt, noch oder schon vorhandene Autonomie negiert und damit Heteronomie erzeugt wird« (Helsper, 2016, S. 57).

Wie Schütze bringt auch Helsper diese Antinomien in eine Ordnungsstruktur, allerdings entwickelt er keinen Strukturierungsprozess, sondern ein Schema der Antinomien pädagogischen Handelns in der Moderne. Im Zentrum seines Modells steht das pädagogische Handeln als »interaktiv-asyymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumtivem Regelwissen« (Helsper, 2010, S. 31). Ausgangspunkt bilden damit die Subsumtions-, Ungewissheits- und Symmetrieantinomie.

Diese Grundfiguration steht in Verbindung mit vier Modernisierungsparadoxien. Das Individualisierungsparadox beinhaltet gesteigerte Möglichkeiten für eine eigenverantwortete, autonome Lebensführung bei zugleich anwachsenden Belastungen und Risiken, die aus dieser Eigenverantwortlichkeit resultieren (Helsper, 2010, S. 30). Dieses Paradox steht in Verbindung mit der Autonomieantinomie. Professionelles Handeln hat zwischen Freiheit und Zwang zu vermitteln. Das Rationalisierungsparadox erwächst aus der Spannung zwischen Organisation und Interaktion. Zu vermitteln sind organisatorische Zwänge mit den »kommunikativen Erfordernissen und der Besonderheit der Handelnden« (Helsper, 2010, S. 30). Das Pluralisierungsparadox beschreibt die Spannung zwischen der Vervielfältigung partikularer Lebensformen und übergreifenden kulturellen Generalisierungen (Helsper, 2010, S. 30). Dies erfordert die Vermittlung zwischen Differenz und Einheit. Mit dem Zivilisationsparadox bezeichnet Helsper »die widerspruchsvolle Gleichzeitigkeit einer umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche bei einer distanziert-rationalisierten Zurichtung sozialer Verkehrsformen« (Helsper, 2010, S. 30). Geboten ist die Vermittlung von Nähe

und Distanz. Vier weitere Spannungsfelder beschreiben das Verhältnis zwischen Person, Gesellschaft, Kultur und Natur. Orientiert sich pädagogische Vermittlung an der Einführung in die kulturelle Ordnung, liegt der Schwerpunkt auf Disziplinierung, Sozialisierung und Erziehung der ganzen Person (Helsper, 2010, S. 32). Dem steht eine Orientierung an der freien Entfaltung der Natur durch Reifung und Wachsenlassen gegenüber sowie der möglichst ungestörten Entwicklung. Die Vermittlung von Fähigkeiten, Inhalten und Qualifikationen betont Unterricht und Ausbildung mit Blick auf Anforderungen der Gesellschaft. Dem steht eine Orientierung am einzigartigen, autonomen Subjekt gegenüber, was die Vermittlung einer allgemeinen, gleichen Menschenbildung sowie die Anregung selbsttätiger Bildung nach sich zieht (Helsper, 2010, S. 32).

4.3 Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Profession

Die pädagogischen Perspektiven (vgl. Kapitel 3) verweisen auf das Brückenprinzip Profession. Das in der neueren Professionsforschung etablierte Konzept der Professionsentwicklung ist anschlussfähig an den mit *Lernen vor Ort* intendierten, politischen Gestaltungsprozess zur Verschränkung gesellschaftlicher Entwicklung mit individueller Leistung. Professionelle wahren als Vertreter der gesellschaftlichen Primärfunktion eine nicht ersetzbare Überbrückungskompetenz. Die Vorstellung einer exklusiven Zuständigkeit für die Gestaltung vollständiger Arbeitsbögen steht aber in merkwürdigem Kontrast zu einer ganzheitlichen Initiative, die »durch eine Abstimmung vor Ort die Kräfte [...] bündeln« (BMBF, 2008a, S. 4) soll. Die Unterscheidung zwischen einer institutionellen und individuellen Dimension von Profession, Professionalisierung, Professionalität und Professionsentwicklung vermag das Potenzial dieses Brückenprinzips für gesellschaftliche Integration aufzuzeigen. Der Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* (KBM) steht für den institutionellen Aspekt des Brückenprinzips Profession. Ein KBM als privilegierte Berufsgruppe (Profession) erscheint abwegig, da diese Berufsform ja gerade erst im Werden ist. Dennoch können die zentralen Merkmale der Autonomie, Abstraktheit, Gemeinwohlorientierung und Autorität als Referenzkonzepte zur Schärfung der Besonderheit eines KBM dienen. Die Transformation eines Tätigkeitsfelds zu einer Berufsgruppe KBM (Professionalisierung) ist vor dem Hintergrund, dass innovative Konzepte für ein kohärentes Bildungswesen über den Zeitraum des Programms hinaus verstetigt werden sollen, vorstellbar. Dass ein KBM bei der Organisation von Wissensarbeit nicht nur besonderen Anforderungslogiken ausgesetzt ist, sondern auch eine bestimmte

Qualität erreicht (Professionalität), kann nicht von der Hand gewiesen werden. Vorstellbar wird nun auch, dass die Berufsform KBM ein Selbstverständnis entwickelt, gesellschaftliche Integration bewusst zu gestalten, dabei empirisches Modellwissen mit lebensweltlichem Wissen zu verschränken und gesellschaftliche Problemlagen auf der Basis eigener Wissensgrundlagen reflexiv zu bearbeiten (Professionsentwicklung).

Die Berufsform der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren steht für den individuellen Aspekt des Brückenprinzips Profession. Angehörige der Profession KBM können ein selbstbestimmtes, kompetentes, gemeinwohlorientiertes und zuständiges professionelles Selbstverständnis entwickeln (Profession). Diese Wertorientierungen verlieren ihre Bedeutung für gesellschaftliche Integration auch dann nicht, wenn sie nicht vorliegen. Die individuelle Entwicklung zur kommunalen Koordinatorin und zum kommunalen Koordinator wird sich an bereichsspezifischen Leistungsstandards orientieren müssen (Professionalisierung). Die professionelle Kompetenz entwickelt sich im Verhältnis zwischen den Professionellen, den Angehörigen der Berufsgruppe und der Tätigkeit auf den Ebenen der Qualifikation, der beruflichen Identität und der Intergruppenkonflikte um Zuständigkeit (Professionalität).

Die dargestellten Theorietraditionen und deren Bestimmungsmerkmale schärfen die Dimensionen von und die Herausforderungen für Profession als Brückenprinzip aus. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren gestalten zwar nicht unmittelbar Professionellen-Klienten-Verhältnisse, sie bearbeiten aber Konstellationen, in denen sich das People-Processing und damit die sozialintegrative Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht. Für ein umfassendes Verständnis dieser intermediären Vermittlung trägt eine Kombination unterschiedlicher Ansätze bei. Die Strukturkategorie geht auf das Verhältnis zwischen Profession und Biographie ein. Hier greifen der strukturfunktionalistische und der systemtheoretische Ansatz. Die Prozesskategorie beleuchtet das Verhältnis zwischen Professionalisierung und Biographie. Die Inszenierung von Gemeinwohlorientierung beleuchtet eine allen professionstheoretischen Ansätzen gemeinsame Legitimationsressource und damit auch konflikt- und machttheoretische Aspekte. Die Handlungskategorie nimmt das Verhältnis zwischen Professionalität und Biographie in den Blick. Hierzu beschreiben insbesondere der interaktionistische und der strukturtheoretische Ansatz Antinomien und Paradoxien des professionellen Handelns. Für kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren ist das Wissen um die Unabweisbarkeit konstitutiver Spannungslagen wichtig, da sie Problemkontexte des Professionellen-Klienten-Verhältnisses als Ursachen für dilemmatische Anforderungen des People-Processing mitgestalten. Sie sind damit nicht nur Teil individueller Projekt- und Fallentfaltungen, sondern auch in ein

Gefüge unhintergebarer Modernisierungsparadoxien verwickelt. Die Integration dieser Perspektivenvielfalt erscheint für eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration geboten.

Für die Gestaltung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit beim Aufbau eines kohärenten Bildungswesens sensibilisiert das Brückenprinzip Organisation. Es legt den Schwerpunkt auf die Beziehungen zwischen der in der Moderne sich ausdifferenzierenden Wertsphären. Die Darstellung von Perspektiven der Organisation und damit von Systeminnovationen sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Organisation

5

Das Brückenprinzip Organisation lese ich als Form der Dienstleistungsorganisation bei der Wohlfahrtsproduktion. Der Akteur Politik spielt dabei eine herausragende Rolle, der andere Subsysteme zum einen vielfach adressiert und zum anderen von diesen mit Erwartungen angesprochen wird (vgl. Abbildung 5.1).

	A	G	I	L
A	–	Die Ökonomie der Politik	X	X
G	Die Politik der Ökonomie	–	Die Politik der Solidarität	Die Politik des Diskurses
I	X	Die Solidarität der Politik	–	X
L	X	Der Diskurs der Politik	X	–

Abbildung 5.1 Dienstleistungsorganisation auf Feldern der Interpenetration. (Eigene Darstellung)

Insbesondere die Ökonomie der Politik ist vor dem Hintergrund des Primats der kapitalistischen Wirtschaft unabweisbar. Sie öffnet Macht-, Reputations- und Sprachinvestition in dem Maß, wie Ressourcen zur Verfügung stehen, weist aber insbesondere dem politischen System die Aufgabe zu, Investitionen der Subsysteme durch Entscheide zu spezifizieren. Die Organisation einer Politik der Ökonomie stelle ich mit dem dualistischen Aufgabenmodell und der Klärung der Begriffe Regionalisierung, Dezentralisierung, Kommunalisierung und der administrativen Dekonzentration dar. Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung

bespielen mehrheitlich das Feld der Wirtschafts- und Technologiepolitik. Das Konzept der Bürgerkommune bedient aber auch die Politik der Solidarität auf dem Feld der Gesellschaftspolitik. Erzählungen im Policy-Diskurs und das Konzept des multirationalen Managements verweisen darauf, dass die Fließrichtung der Kommunikation auch vom Gemeinschaftssystem oder sozial-kulturellen System ausgehen kann, um Machtinvestition durch Vereinigungskraft zu schließen oder durch Verständigungskraft zu generalisieren. Die Regionalisierung von Bildung lässt denn auch vor allem den Diskurs der Politik zum Zug kommen, den ich mit Bildungsregionen als Integrationsraum, der wirkungsorientierten Steuerung im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit und dem *kommunalen Bildungsmanagement* aufgreife. Steuerungslogiken im Programm *Lernen vor Ort* lenken den Blick wieder auf die Politik, deren Deutungsstrukturen den Übergang zum empirischen Teil der Arbeit markieren. Bei der theoretischen Interpretation der Analyse-Ergebnisse werde ich diese Spielfelder nochmals aufgreifen und zeigen, dass mit *Lernen vor Ort* bekannte Felder bespielt, neu aber auch der Diskurs der Solidarität und die Solidarität des Diskurses die Integrationsräume erweitern (vgl. Kapitel 13).

5.1 Dimensionen grenzüberschreitender Koordination

Lernen vor Ort gerät in die »neue Welle der Dezentralisierung von Staatsaufgaben und der territorialen Reorganisation subnationaler Gebietskörperschaften« (Kuhlmann & Bogumil, 2010, S. 11). Kuhlmann und Bogumil sehen vielschichtige Ursachen für diese Entwicklung. In Europa wird die Regionalisierung zum einen von der EU vorangetrieben. Mit dem Ausschuss der Regionen haben Regionen eigenständige Zugänge zum Politiksystem der EU. Zudem stellt die Regionsbildung eine Bedingung für die Beantragung und Abwicklung von EU-Mitteln (Kuhlmann & Bogumil, 2010, S. 11) dar. Zum anderen ruft die effektive Steuerung öffentlicher Aufgaben nach leistungsfähigen regionalen Steuerungsmechanismen und Verwaltungsstrukturen (Kuhlmann & Bogumil, 2010, S. 11). Auch die Kommunalisierung staatlicher Aufgaben folgt der Erwartung funktionaler Optimierung. Kuhlmann und Bogumil bringen die Aufgabendezentralisierung mit der Absicht politisch-demokratischer Legitimitätsgewinne in Verbindung (2010, S. 12). Der demographische Wandel und die ökonomische Krise stellen weitere Antriebskräfte von Regionalisierung und Kommunalisierung dar (Kuhlmann & Bogumil, 2010, S. 12). Einspar- und Effizienzrenditen werden durch regionale ›Hochzoning‹ von kommunalen Aufgaben einerseits und durch

Aufgabenabschichtung andererseits angesteuert (Kuhlmann & Bogumil, 2010, S. 12).

Um den Kontext eines *kommunalen Bildungsmanagements* als Reformansatz zu verstehen, gehe ich zunächst auf die Kommunalisierung aus verwaltungswissenschaftlicher Sicht ein. Nach der begrifflichen Klärung des kontinentaleuropäisch-föderalen Verwaltungsprofils und des Kommunalsystems Deutschlands stelle ich Varianten einer externen Institutionenpolitik sowie Formen der regionalen Kooperation dar, um Regional Governance als ›weiche‹ Form der Kooperation und eigenständigen Typ neben ›harten‹ regionalen Organisationsformen herauszuarbeiten. Ein Überblick über Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung soll das Spektrum an föderal-dezentralen Organisationsformen aufzeigen. Erzählungen im Policy-Diskurs bringen ›Spiele‹ zwischen gesellschaftlichen Subsystemen zum Ausdruck, deren Leitideen sich temporär durchsetzen, um dann anderen Platz zu machen, ohne aber je gänzlich abzutreten. Das Konzept des multirationalen Managements schließlich bietet einen (system-) theoretisch fundierten Erklärungsansatz für das Zusammenwirken unterschiedlicher Rationalitäten. Dieser Ansatz eröffnet eine sowohl analytisch als auch programmatisch orientierte Herangehensweise an eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration.

5.1.1 Kommunalisierung in Deutschland

Um den Kontext eines kommunalen Bildungsmanagements als Reformansatz zu verstehen, skizziere ich das kontinentaleuropäisch-föderale Verwaltungsprofil. Die intergouvernementale Stellung deutscher Kommunen kennzeichnet sich durch eine föderal-dezentrale Organisationsform und ein dualistisches Aufgabenmodell mit ›echten‹ Aufgaben, die dem Wirkungskreis der Kommunen obliegen, sowie vom Staat ›übertragenen‹ Pflichtaufgaben. Die administrativ-exekutive Verschränkung der Kommunal- mit der Staatsverwaltung beeinflusst Prozesse der Dezentralisierung, Kommunalisierung und Regionalisierung. Die subnationale Länder-Policy Deutschlands kennzeichnet sich durch eine administrative Dezentralisierung und damit ›unechte‹ Kommunalisierung. Eine Systematisierung von Verwaltungsreformen nehme ich zunächst mit der Darstellung von Varianten der externen Institutionenpolitik vor. Anschließend gehe ich auf Formen der Regionsbildung ein.

5.1.1.1 Das kontinentaleuropäisch-föderale Verwaltungsprofil

Das Besondere des deutschen Verwaltungssystems wird durch ländervergleichende Perspektiven deutlich. Kuhlmann unterscheidet drei Dimensionen: Die institutionelle Dimension betrifft den vertikalen Staatsaufbau und die Makrostruktur der Verwaltung (Kuhlmann, 2019b, S. 40). Föderale, unitaristisch-zentralistische sowie unitaristisch-dezentrale Systeme beschreiben den »Grad der Zentralisierung oder Dezentralisierung und das Verhältnis zwischen zentralstaatlicher und subnational-dezentraler Verwaltung« (Kuhlmann, 2019b, S. 40). Die kontinentaleuropäische Rechtsstaatskultur und die angelsächsische Public-Interest-Kultur stellen zwei Idealtypen von Verwaltungskulturen dar (Kuhlmann, 2019b, S. 41). Die kulturelle Dimension verweist auf die Werte und Handlungs-routinen im Verwaltungshandeln, die durch die Rechtstradition eines Landes geprägt sind (Kuhlmann, 2019b, S. 41). Institutionelle Pfadabhängigkeiten im Sinn vorgeprägter Handlungskorridore bestimmen schließlich die historische Dimension.

Neben den klassisch Weberianischen westlichen Bürokratiemodellen haben sich verschiedene osteuropäische Verwaltungsmodelle herausgebildet (Kuhlmann, 2019b, S. 41). Kuhlmann schlägt fünf Typen von traditionellen Verwaltungssystemen vor, die auf spezifischen Kombinationen dieser drei Dimensionen beruhen. Für Deutschland, Österreich und die Schweiz gilt das kontinentaleuropäisch-föderale Verwaltungssystem. Die Rechtsstaatskultur basiert auf der römischen Rechtstradition. Die klassische Form administrativen Handelns stellt der Verwaltungsakt dar und »die rechtliche Korrektheit von Verwaltungsentscheidungen gilt nach wie vor als wichtigstes Qualitätskriterium« (Kuhlmann, 2019b, S. 43). Eine wesentliche Bedeutung haben die subnational-dezentralen Ebenen und das Subsidiaritätsprinzip¹ (Kuhlmann, 2019b, S. 43). Typen von Verwaltungssystemen spielen als abhängige oder unabhängige Variablen eine wichtige Rolle bei Verwaltungsreformen. So konnte die vergleichende Verwaltungsforschung zeigen, dass Verwaltungen angelsächsischer und skandinavischer Länder »deutlich offener und responsiver gegenüber NPM-Maßnahmen waren« (Kuhlmann, 2019b, S. 41) als die klassisch-kontinentaleuropäischen Verwaltungen. Regionalisierungs- und

¹ Unterschiede in dieser Ländergruppe gibt es in Bezug auf das Staatsverständnis und die Stellung des Beamtentums (Kuhlmann, 2019b, S. 44). Während Beamte in Deutschland und Österreich traditionell eher als der Gesellschaft übergeordnete »Staatsdiener« gelten, werden sie in der Schweiz eher als »Angestellte des Volkes« betrachtet (Kuhlmann, 2019b, S. 44). Die Verwaltungskultur der Schweiz ist darüber hinaus durch eine »geringere Hierarchisierung zwischen öffentlicher und gesellschaftlicher Sphäre« (Kuhlmann, 2019b, S. 44), die direkte Demokratie, eine stärkere Wettbewerbsorientierung auf den subnationalen Verwaltungsebenen sowie eine höhere Lokalautonomie geprägt.

Dezentralisierungsreformen wirken sich ihrerseits unterschiedlich auf bestehende Verwaltungsprofile aus. So stellen sie insbesondere in unitaristisch-zentralistisch geprägten Verwaltungssystemen einen »erheblichen institutionellen Einschnitt dar, der das historisch gewachsene und kulturell verankerte Verwaltungsprofil dieser Länder in Frage stellt« (Kuhlmann, 2019b, S. 42). Daraus leitet Kuhlmann die normative Forderung ab, »dass Reformprojekte in der öffentlichen Verwaltung stets den institutionellen, historischen und kulturellen Kontext, also das gegebene Verwaltungsprofil eines Landes, im Auge behalten müssen, wenn Reformmaßnahmen die erwünschten Wirkungen erzielen sollen« (2019b, S. 47).

5.1.1.2 Das Kommunalsystem Deutschlands

Die Stellung und Funktion der deutschen kommunalen Selbstverwaltung arbeitet auch Wollmann im europäischen Vergleich heraus. Er stellt »eine gewisse Paradoxie der föderal-dezentralen Organisationsform« (Wollmann, 2010, S. 226) fest. Die 16 Bundesländer nehmen »gegenüber der Bundesebene eine verfassungsrechtlich und -politisch ausgeprägt dezentrale« Rolle ein. Staatsrechtlich ist die kommunale Ebene den Ländern untergeordnet, so dass sie sich deren »zentralisierenden Einflussnahme und Bestimmungsmacht« (Wollmann, 2010, S. 226) gegenüberstellt. Das zweistufige Kommunalsystem ist territorial nach Kreisen und kreisfreien Städten organisiert.

Kommunale Territorialreformen haben in den 1960er und 1970er Jahren in den westdeutschen Ländern und nach 1990 in den ostdeutschen Ländern zur gegenwärtigen Gebietsorganisation geführt (Wollmann, 2010, S. 226). Das große funktional-administrative Gewicht der Länder kommt im Anteil der öffentlich Bediensteten zum Ausdruck. Kommunalbedienstete haben mit 35 Prozent zwar einen beträchtlichen Anteil, dieser bleibt aber deutlich hinter dem von Schweden (83 Prozent) und UK/England (56 Prozent) zurück (Wollmann, 2010, S. 228). Diese Zahlen widerspiegeln, dass Schulen im deutschen Föderalismus eine »staatliche Angelegenheit« sind (Wollmann, 2010, S. 228). In einem vergleichenden Ranking der dezentral-kommunalen Aufgabenprofile nimmt Deutschland neben Schweden (erster Rang), Spanien (zweiter Rang), Italien (vierter) Rang, dem Vereinigten Königreich (fünfter Rang) und Frankreich (sechster Rang) eine mittlere Position mit Rang drei ein (Wollmann, 2010, S. 243).

Es gibt zwei Typen kommunaler Aufgabenmodelle. Ein monistisches Aufgabenmodell beinhaltet »echte« kommunale Aufgaben, über die grundsätzlich die Kommunalvertretung entscheidet. Die staatliche Ebene hat lediglich die rechtliche Aufsicht inne (Wollmann, 2010, S. 232). Ein dualistisches Aufgabenmodell integriert mit »echten« und vom Staat »übertragenen« Aufgaben die Kommunalverwaltung vertikal in die Landesverwaltung (Wollmann, 2010, S. 227). »Übertragene«

Aufgaben stehen unter der Aufsicht und Kontrolle des Staates und fallen in die Zuständigkeit der kommunalen Exekutive, während »echte« kommunale Aufgaben in die Entscheidungsmacht der gewählten Kommunalvertretungen fallen (Wollmann, 2010, S. 247). Die »verstaatlichende« Tendenz der administrativ-exekutiven Verschränkung der Kommunal- mit der Staatsverwaltung schätzt Wollmann für die kommunale Ebene und deren Autonomie als »überkommen« und problematisch ein (2010, S. 248). Die in der »autoritär-obrigkeitsstaatlichen Staatsform des 19. Jahrhunderts« wurzelnde »verstaatlichende« Logik sei in »»echte« kommunale Aufgaben mit entsprechender Entscheidungszuständigkeit der gewählten Kommunalvertretung« (Wollmann, 2010, S. 249) zu überführen.

5.1.1.3 Regionalisierung, Dezentralisierung, Kommunalisierung und administrative Dekonzentration

Kuhlmann erklärt »Prozesse der Dezentralisierung, Kommunalisierung und Regionalisierung« zur Hauptstoßrichtung der Staatsmodernisierung fast aller »fortgeschrittenen wie auch jungen Demokratien« (2019a, S. 240). Sie stellen »Varianten einer externen Institutionenpolitik²« dar, bei der durch veränderte Institutionenordnungen institutionelle Grenzen neu bestimmt werden (Kuhlmann, 2019a, S. 240). Eine weitere Unterscheidung nimmt Kuhlmann mit vertikalen und horizontalen Verwaltungsreformen vor. Die (Quasi-)Föderalisierung und die einfache Regionalisierung stellen Formen dar, bei der Zuständigkeiten auf eine regionale Ebene zwischen der zentralstaatlichen und kommunalen Ebene übertragen werden. Eine (Quasi-)Föderalisierung unterscheidet sich von einer »echten« Föderalisierung dadurch, dass die Merkmale einer »politisch eigenverantwortlichen und finanziell relativ selbstständigen (Meso-)Ebene« (Kuhlmann, 2019a, S. 241) nahezu vollständig vorhanden sind.³ Sie ist von der Absicht der Zentralregierungen bestimmt, »eine regionale Handlungs- und Planungsebene mit eigenständiger demokratischer Legitimierung zu installieren, um subnationale Politik gebietsbezogen koordinieren zu können und hierfür auch die politische Verantwortlichkeit zu verankern« (Kuhlmann, 2019a, S. 243). Von einer einfachen Regionalisierung spricht Kuhlmann, wenn auf der regionalen Ebene lediglich »einige begrenzte Regelungsbefugnisse« (2019a, S. 243) gegeben sind. Sie trifft für das föderale Deutschland zu. Regionalisierungsprozesse unterhalb

² Von diesen Varianten unterscheidet sich die Variante der internen Institutionenpolitik, bei der Aufgaben und Ressourcen, Entscheidungs- und Kooperationsregeln innerhalb von Verwaltungsorganisationen neugestaltet werden (Kuhlmann, 2019a, S. 240).

³ Als Beispiele für Modernisierungen in Richtung (Quasi-)Föderalisierung diskutiert (Kuhlmann, 2019a, S. 241–243) Föderalisierungsimpulse unitaristisch-zentralistischer Staatsmodelle der Länder Spanien, Belgien, Italien und Großbritannien.

der Länderebene finden mit Anläufen zur Vergrößerung der Landkreise hin zu Regionalkreisen statt.⁴

Der Begriff der Dezentralisierung beschreibt den Aufgaben- und Funktionstransfer auf die kommunale Ebene. In unitaristischen Ländern geht dieser von der zentralstaatlichen und in föderalen Ländern wie Deutschland von der landesstaatlichen Verwaltung auf kommunale Gebietskörperschaften aus (Kuhlmann, 2019a, S. 245). Die nationale Policy kennzeichnet sich durch eine politische Dezentralisierung, bei der kommunale Gebietskörperschaften vom (Zentral-)Staat »neben Verwaltungszuständigkeiten auch politische Entscheidungsrechte, insbesondere Beschluss- und Kontrollrechte« (Kuhlmann, 2019a, S. 245), übertragen bekommen. Von dieser »echten« Kommunalisierung unterscheidet sich die administrative Dezentralisierung. Diese »kupierte« oder »unechte« Kommunalisierung gilt für den deutschen Kontext. Sie beinhaltet, dass den Selbstverwaltungsinstanzen staatliche Aufgaben zum Vollzug übertragen werden, »ein politisches Mitspracherecht der gewählten Vertretung im Hinblick auf diese Aufgaben jedoch ausgeschlossen bleibt« (Kuhlmann, 2019a, S. 246). Die subnationale (Länder-) Policy problematisiert Kuhlmann dahingehend, »dass Kommunen in gewissem Sinn zu »verstaatlichen« drohen« (2019a, S. 246). Durch die Länderzuständigkeit gehen dezentralisierende Reformprozesse mit einer »verwaltungsföderalen Varianz« (Kuhlmann, 2019a, S. 247) einher. Der Reduktion der Behördendichte und der Anzahl institutioneller Akteure steht das erweiterte Aufgabenportfolio auf kommunaler Ebene gegenüber (Kuhlmann, 2019a, S. 247). Vollzugsdefizite auf kommunaler Ebene können durch Ressourcenknappheit, fehlende Leistungsstrukturen oder den Aufgabenzuschnitt entstehen. Von administrativer Dekonzentration ist im Unterschied zur administrativen Dezentralisierung die Rede, wenn sich die zentralstaatliche Verwaltung territorial in staatlichen und halbstaatlichen Verwaltungseinheiten ansiedelt (Kuhlmann, 2019a, S. 247).⁵

5.1.1.4 Formen der regionalen Kooperation

Bogumil und Grohs unterscheiden »weiche« und »harte« Formen der Regionalbildung (2010, S. 89–90). Erstere bezeichnen flexible Ansätze regionaler

⁴ Der Versuch der Regionalisierung mittels Kreisfusionen scheitert in Mecklenburg-Vorpommern 2007 am Urteil des Landesverfassungsgerichts (Kuhlmann, 2019a, S. 244). Obwohl die Legitimation flächendeckender Kreisgebietsreformen voraussetzungsreich ist, setzen sich Regionalisierungstendenzen in Metropolräumen wie beispielsweise in Hannover, Kassel, Braunschweig und Aachen fort (Kuhlmann, 2019a, S. 245).

⁵ Formen dieser Dekonzentration sind regionale und lokale Sonderbehörden, Regierungspräsidien und Präfekturen oder staatliche Agenturen (Kuhlmann, 2019a, S. 248). Letztere haben im Zuge der NPM-Bewegung vor allem in Großbritannien Aufschwung erhalten.

Kooperation, die auch unter dem Begriff der Regionale Governance zusammengefasst werden, Letztere stehen für Einheiten im Sinn von Regionalverwaltungen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 89–90).⁶ Aufmerksamkeit erfährt die Region als Trägerin administrativer Funktionen aufgrund von zwei Entwicklungen: Die erste geht auf die 1990er Jahre zurück und wird vor dem Hintergrund der Europäisierung und Globalisierung als Standortwettbewerb und Suche nach neuen Innovationspfaden diskutiert (Bogumil & Grohs, 2010, S. 91). Die zweite hat ihren Ausgangspunkt in neuen funktionalen »Herausforderungen ökonomischer und ökologischer Natur« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 92). Die bestehenden Verwaltungszuschnitte mit kleinteiligen Städte- und Gemeindestrukturen werden »als nicht mehr angemessen zur sachgemäßen Erledigung von Aufgaben erachtet« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 92). Auf kommunaler Ebene erfährt die Bereitstellung von Infrastruktur und Einrichtungen der Daseinsvorsorge Grenzen durch die defizitäre Haushaltslage. Formen der interkommunalen Zusammenarbeit vermögen die wachsenden »Diskrepanzen der Lastenverteilung zwischen Kernstädten und ihrem Umland« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 92) nicht mehr auszugleichen. Eine Koordination auf regionaler Ebene erscheint auch durch den Wegfall von Mittelinstanzen geboten (Bogumil & Grohs, 2010, S. 92). Eine Aufgabenbündelung auf regionaler Ebene verspricht eine Lösung angesichts »fragmentierte[r] Verantwortungsstrukturen« und »zersplittert[er] Aufgabenbereiche« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 93). Erwartete Bündelungsvorteile sind Synergieeffekte, Einsparungen, Effektivitätssteigerung, Transparenzgewinne und die Dezentralisierung von Landesaufgaben auf die regionale Ebene (Bogumil & Grohs, 2010, S. 93). Regionale Organisationsformen systematisieren die Autoren mit vier Institutionalisierungs-Dimensionen und fünf Typen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 94):

Regionale Gebietskörperschaften (Regionalstädte und Regionalkreise) haben eine territoriale, multifunktionale Orientierung mit hoher Verbindlichkeit. Sie »sind mit klaren Verwaltungsaufgaben betraut und stellen eine eigene Verwaltungsebene mit klaren territorialen Grenzen dar« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 94). Sie verfügen über formale Durchsetzungsgewalt und eine gewählte Vertretungskörperschaft. Die Stärke eines territorial-multifunktionalen Ansatzes liegt darin,

⁶ Eine Definition des Regionsbegriffs lässt sich merkmalsorientiert vornehmen. Die EU-Klassifizierung nach NUTS (Nomenclature des unités territoriales statistiques) teilt drei Gebietseinheiten nach der Einwohnerzahl ein. Kreise und kreisfreie Städte zählen mit einer Einwohnerzahl zwischen 800'000 und 150'000 Einwohnern zu den kleineren Regionen (NUTS 3). Eine weitere Kennzeichnung erfolgt durch kriterienorientierte Abgrenzungen beziehungsweise durch die Bestimmung von Einheiten des Zusammenhalts nach dem Territorial-, Ähnlichkeits- oder Verflochtenheitsprinzip (Bogumil & Grohs, 2010, S. 91).

dass ein breites Spektrum an Verwaltungsaufgaben eine hohe horizontale Integration durch Koordinierung, Bündelung und Harmonisierung herausfordert. Dieser Gewinn kann aber auf Kosten der Spezialisierung und damit einer unzureichenden Aufgabenerfüllung gehen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96). Die hohe Verbindlichkeit einer stark institutionalisierten Region sichert stabile und transparente Verantwortungsstrukturen durch demokratisch legitimierte Mehrheitsentscheide (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96). In diesem Typ sehen Bogumil und Grohs »nach einhelliger Meinung« allerdings »kein überzeugendes Zukunftsmodell« (2010, S. 95). Dieses »Maximalmodell der Schaffung einer gemeinsamen Gebietskörperschaft« bewerten sie auch im Rahmen einer Expertise für eine *Region Braunschweig* als ambivalent (Bogumil & Grohs, 2010, S. 104). Den »Chancen zur Verbesserung politisch-administrativer Koordination, fachlicher Qualität, wirtschaftlicher Effizienz und externer Sichtbarkeit« stellen sie den hohen zeitlichen Rahmen und eine »Vielzahl zu lösender fachlicher Schwierigkeiten wie zu überzeugender politischer Vetospieler« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 104) gegenüber.

Zweckverbände kennzeichnen sich durch eine hohe Verbindlichkeit mit einem sektoral-monofunktionalen oder territorial-multifunktionalen Zuschnitt. Diese öffentlich-rechtlichen Körperschaften ohne eigene Gebietshoheit können als Ein-Thema-Zweckverband oder Mehr-Themen-Zweckverbände auftreten. Sie haben den Vorteil, dass sie auf den »höchsten Grad institutioneller Verfasstheit der regionalen Ebene verzichten« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 106) und die gebietskörperschaftlich verfasste Ebene des Kreises beibehalten. Dieses Modell bewerten die Autoren in ihrem Gutachten für die *Region Braunschweig* positiv. Sie sehen Vorteile in Bezug auf die Bürgernähe und Leistungsfähigkeit. Die »Optimierung des Status quo« kann auf etablierte Strukturen zurückgreifen, ist inkrementalistisch angelegt und gewährleistet dadurch eine kontinuierliche Entwicklung ohne »das Risiko großer Brüche« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 106).

Realpolitisch hat diese Lösung die größten Durchsetzungschancen, weil etablierte Akteure institutionell erhalten bleiben und damit Ängste von Vetospielern zerstreut werden können (Bogumil & Grohs, 2010, S. 106). Regionalverbände und Regionalplanungsverbände orientieren sich sektoral-monofunktional und weisen eine hohe Verbindlichkeit auf. Sie beziehen sich auf ein klares Territorium und legitimieren sich auf der Grundlage vereinbarter Zusammenschlüsse oder eines Zwangsverbands auf gesetzlicher Grundlage. Die angehörigen Kommunen sind durch ein oberstes Entscheidungsorgan in einer Regionalversammlung vertreten (Bogumil & Grohs, 2010, S. 95). Vorteile dieser Organisationsform sind der sektoral-aufgabenbezogene Zuschnitt mit einer Spezialisierung und Professionalisierung für eine optimale Erfüllung öffentlicher Teilfunktionen (Bogumil &

Grohs, 2010, S. 96). Potenzielle Nachteile liegen in einer »fachlichen Einseitigkeit mit Überspezialisierung«, der »Entwicklung einer eindimensionalen Fachlogik« und damit einhergehend der »Abkopplung von den Vertretungskörperschaften und fachübergreifenden Gesichtspunkten« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96).

Vertraglich geregelte Vereinbarungen beschränken sich auf Einzelaufgaben. Sie weisen damit eine sektoral-monofunktionale Orientierung auf und beziehen ihre Verbindlichkeit aus öffentlich-rechtlichen oder privat-rechtlichen Kooperationsverträgen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96). Aufgabenspezifische Ein-Themen-Zweckverbände zählen auch zu diesem Typ. Vor- und Nachteile können in der Spezialisierung und Professionalisierung gesehen werden. Der mittlere Institutionalierungsgrad verweist auf die Möglichkeiten und Grenzen konsensorientierter Verhandlungslösungen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96).

Informelle und »weiche« Formen der Kooperation bilden den fünften Typ regionaler Organisationsformen. Als thematische Arbeitskreise und fachliche Netzwerke haben sie einen sektoral-monofunktionalen und in der Gestalt von Regionalkonferenzen und Stadtnetzwerken einen territorial-multifunktionalen Zuschnitt. Multifunktional sind auch Zusammenarbeitsformen mit organisatorischem Kern wie Regionalbüros oder Regionale Entwicklungsagenturen. Gemeinsam ist diesen Kooperationsformen der niedrige Institutionalierungsgrad und damit die Möglichkeit von Entscheidungsblockaden, die »mit steigender Teilnehmerzahl erheblich ansteigt« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 96). Interkommunale Kooperation halten Bogumil und Grohs für geeignet »als Optimierung, nicht als Ersatz adäquater Strukturen« (2010, S. 107). Freiwillige Kooperationen der Kommunalverwaltung finden bei Bürgerinnen und Bürgern zwar weit größere Zustimmung als hierarchisch durchgesetzte Gebietsreformen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 107). Allerdings werden Kooperationen »nur dann eingegangen, wenn höchste finanzielle Not keine realistische Alternative« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 107) zulässt. Zudem führt sie zu »höchst uneinheitlichen Vollzugsorganisationen und -qualitäten« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 107). Der drohende Verlust an Macht und Entscheidungsgewalt, »hohe Transaktionskosten, langfristige Bindungen und enge Gestaltungsspielräume« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 107) schränken nicht nur das Interesse von Bürgermeistern und Landräten, sondern auch von Vertretungskörperschaften und Bürgervertretungen für diese Organisationform ein.

Für Regionalisierung von Verwaltungsaufgaben bilanzieren die Autoren Grenzen durch eine Reihe von zu bearbeitenden Problemlagen. Gegen den »großen

Wurf« einer gebietskörperschaftlichen Lösung sprechen die »oft geringe Leistungsfähigkeit der gemeindlichen Ebenen, die Lösung rechtlicher und funktionaler Aspekte einer Territorialreform, die Überwindung gepflegter lokaler Identitäten und Animositäten und der fehlende Wille zu solidarischem Lastenausgleich [...] im Zusammenspiel mit Vetopositionen der lokalen politischen Akteure und dem fehlenden Reformwillen der Landesregierungen« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 108). Kritisch beurteilen sie die Entwicklung hin zu einem ›Land der zwei Standards‹, in dem es zu einer Polarisierung zwischen koordinationsfähigen und peripheren Gebieten kommt, »die eine Regionalisierung nicht aus eigener Kraft verwirklichen können« (Bogumil & Grohs, 2010, S. 108).

5.1.2 Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung

Verwaltungsreformen sind Ausdruck davon, wie über »Staatsaufgaben sowie über die Art und Weise, wie diese Aufgaben zu bewältigen sind« (Bogumil & Jann, 2009, S. 219) nachgedacht wird. Die deutsche Verwaltung gilt generell als reformfreudig (Bogumil & Jann, 2009, S. 219). Veränderungen betreffen »die organisatorischen, rechtlichen, personellen und fiskalischen Strukturen der Verwaltung« (Bogumil & Jann, 2009, S. 219). Bogumil und Jann unterscheiden fünf Themen der Verwaltungsreform, die zum Teil eine lange Geschichte haben und unterschiedliche Zeitphasen durchlaufen (2009, S. 219). Die Phasen der Aktiven Politik, der Entbürokratisierung und Verwaltungsvereinfachung, des New Public Management sowie der Neuen Verwaltungsstrukturereformen lese ich als Politik der Ökonomie, die Diskussion um Bürgernähe, Bürgerämter und Bürgergesellschaft als Politik der Solidarität.

5.1.2.1 Die Politik der Ökonomie

Mit der Phase der Aktiven Politik bezeichnen Bogumil und Jann Innovationsversuche von der Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre. Eine modernisierte Verwaltung sollte eine »vorausschauende und integrative staatliche Politik« (2009, S. 220) ermöglichen und unterstützen. Fünf zentrale Reformen werden als verwaltungspolitische Planungsmaßnahmen zur Korrektur von Marktversagen diskutiert. Die Finanzreform von 1969 trägt zur Homogenisierung der infrastrukturellen Leistungsfähigkeit zwischen den Bundesländern bei (Bogumil & Jann, 2009, S. 220). Der fiskalische Ansatz geht aus dem Umstand hervor, dass territoriale Neugliederungen des Bundesgebiets bis in die 1960er Jahre scheitern (Bogumil & Jann, 2009, S. 221). Als weitgehend gescheitert gilt die Ministerialreform zur »Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Bundesregierung und

Bundesverwaltung« (Bogumil & Jann, 2009, S. 221) zwischen 1969 und 1975. Gründe liegen im »technokratischen Verständnis von Planung und der Vernachlässigung personeller, kommunikativer und machtpolitischer Faktoren« (Bogumil & Jann, 2009, S. 221). Auch der Reform des öffentlichen Dienstrechts 1973 mit dem Ziel, die Dreiteilung von Beamten, Angestellten und Arbeitern aufzuheben, ist kein Erfolg beschieden. Als geglückt gilt die kommunale Gebietsreform zur Schaffung leistungsfähiger Verwaltungseinheiten. Ab 1968 gelingt es innerhalb eines Jahrzehnts, die Zahl der Regierungspräsidien, Landkreise, kreisfreien Städte und Gemeinden drastisch zu reduzieren. Verwaltungsgemeinschaften, eine zweistufige Gemeindeorganisation mit einer politischen Vertretung auf der Ebene des Orts und der Gesamtgemeinden oder großflächige Gemeinden mit Ortsverfassungen kommen als Organisationsstrukturen zum Einsatz (Bogumil & Jann, 2009, S. 222). Der Rückzug aus der Fläche, die Zentralisierung und Spezialisierung sowie der Verlust von räumlicher Nähe und Allzuständigkeit rufen als Folge der Gebietsreform nach mehr Bürgernähe und nach einer Aufgabenverlagerung auf andere Verwaltungsträger nach dem Subsidiaritätsprinzip (Bogumil & Jann, 2009, S. 223). Die Funktionalreform mit dem Ziel, die Zuständigkeiten staatlicher Sonderbehörden zu kommunalisieren, wird »jedoch insgesamt sehr zögerlich und unvollständig umgesetzt« (Bogumil & Jann, 2009, S. 223). Bogumil und Jann bilanzieren diese Reformen dahingehend, »dass es einfacher ist eine abhängige Organisation zu verändern [...] als im eigenen Bereich tätig zu werden, da hier die Verteidigung von Eigeninteressen erfolgreicher ist« (2009, S. 223).

Ab Mitte der 1970er Jahre zeichnet sich mit der neoliberalen Staatskritik eine neue verwaltungspolitische Themenkonjunktur ab. Nicht länger Marktversagen, sondern Staats- und Bürokratieversagen werden als Hinderungsgrund sozio-ökonomischen Fortschritts identifiziert (Bogumil & Jann, 2009, S. 223). Eine zunehmende staatliche Intervention in gesellschaftliche Teilbereiche zum einen und zunehmende bürokratische Strukturen und Funktionsweisen der Verwaltung zum anderen bilden zentrale Kritikpunkte am modernen Wohlfahrtsstaat (Bogumil & Jann, 2009, S. 224). Auf der Ebene des Bundes und der Länder kommt es im Zuge der politischen Diskussion zum Abbau von Vorschriften, hinsichtlich der Verwaltungsvereinfachung jedoch nicht zu grundlegenden strukturellen Veränderungen (Bogumil & Jann, 2009, S. 224). Ursachen für die komplexen Regelungsstrukturen sind vielfältig. Eine Erklärung bietet die Konkurrenz zwischen sektorspezifischen und allgemeinen, generellen Interessen. »Spezialisten« gehen als Interessengruppen auf gesellschaftlicher, als Fachbehörden auf administrativer und als Fachpolitiker auf politischer Ebene Fachkoalitionen ein, um Handlungsdruck für spezifische Anliegen auf das politisch-administrative Entscheidungssystem auszuüben. Bürokratieabbau oder Haushaltskonsolidierung

stellen demgegenüber generelle und diffuse Anliegen dar, die sich schwerer organisieren lassen. Veränderungen staatlicher Policies und Regulierungen werden, so Bogumil und Jann, politisch entschieden. Neuere Verfahren zur Messung von Bürokratiekosten wie den Normenkontrollrat und das Standard-Kosten-Modell schätzen sie als vielversprechend ein, weil sie die Interaktion zwischen politischen Akteuren zu informieren und damit zu beeinflussen vermögen (Bogumil & Jann, 2009, S. 228). Anfang der 1990er-Jahre kommt mit dem Konzept des New Public Management (NPM)⁷ die betriebswirtschaftlich inspirierte Binnenmodernisierung der Verwaltung auf die Tagesordnung (Bogumil & Jann, 2009, S. 237). Management meint hier die »Spezifizierung der Steuerungsprobleme von öffentlichen Organisationen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 237). Das NPM stellt einen Gegenentwurf zum Bürokratiemodell dar. In Kritik stehen eklatante und behauptete Mängel einer überkommenen Steuerungspraxis (Bogumil & Jann, 2009, S. 239). Mit dem gleichzeitigen Ansetzen an verschiedenen Führungsfunktionen zielt das NPM auf eine »Verbesserung der Qualität, der Effizienz und der Effektivität der Dienstleistungsproduktion« (Bogumil & Jann, 2009, S. 239).

Organisationsstrukturen sollen durch Dezentralisierungs- Entflechtungs- und Verselbstständigungsstrategien verändert werden (Bogumil & Jann, 2009, S. 240). Dezentrale Verantwortungszentren versprechen den »Abbau von Komplexität«, die »Zurechenbarkeit von Kosten und Leistungen«, die »Möglichkeit globaler Budgetierung«, die »Herstellung einer Einheit von Entscheidung und Verantwortung« und die »Möglichkeit der Institutionalisierung von wettbewerbsadäquaten Mechanismen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 240). Verfahren »zur Integration und Koordination der dezentralisierten Verantwortungszentren in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang« sollen durch eine »klare Verantwortungsabgrenzung zwischen Politik und Verwaltung« (Bogumil & Jann, 2009, S. 241) und entsprechende Vereinbarungen in einem Kontraktmanagement verändert werden. Das Personal und die Gestaltung des Außenverhältnisses sind weitere Ansatzpunkte der Reform. Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen zielen auf die »Änderung von Verhaltens- und Kommunikationsformen« mithilfe von »Partizipations-, Kooperations- und Gruppenelementen« in Fort- und Weiterbildungen (Bogumil & Jann, 2009, S. 241). Konzeptionelle Ansätze wie das Total Quality Management (TQM) und das Management by Competition (MbC) stellen Maßnahmen zur Steuerung der Produktqualität und Kundenorientierung dar (Bogumil & Jann, 2009, S. 241). Die Umsetzung des NPM in Deutschland fällt

⁷ Die deutsche Variante des New Public Management ist das so genannte Neue Steuerungsmodell (NSM). Es wurde von einer Arbeitsgruppe der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) zwischen 1988 und 1991 entwickelt (Jann, 2019, S. 128).

ernüchternd aus. Neben »positiven Wirkungen im Bereich des Ausbaus der Kundenorientierung« konstatiert die Evaluation nach zehn Jahren Praxiserfahrung (Bogumil, Grohs & Kuhlmann, 2006) nicht erreichte »Zielvorgaben im Bereich der Effizienzsteigerung und der Optimierung der politischen Steuerung« (Bogumil & Jann, 2009, S. 245). Die Autoren verzeichnen auch »nicht-intendierte oder sogar kontra-intentionale Wirkungen«, so »Motivationsverluste bei Mitarbeitern, Verschlechterungen im Bereich politisch-strategischer Steuerung, neue Bürokratisierungstendenzen durch Produkte, Kennzahlen und Indikatoren« sowie »steigende Transaktionskosten« (Bogumil & Jann, 2009, S. 245).

Versuche, »den hergebrachten Verwaltungsaufbau zu ändern, zu optimieren und effizienter zu gestalten« (Bogumil & Jann, 2009, S. 252), finden mit einer neuen Reformwelle am Anfang des 21. Jahrhunderts eine Fortsetzung. Um die Haushalte zu entlasten, bemühen sich alle Länder um eine »Konzentration und Straffung der unmittelbaren staatlichen Verwaltung [...]: Ansätze sind der Abbau von Doppelstrukturen aus Sonderbehörden und Mittelinstanz, Kommunalisierungen, Privatisierungen und der Abbau bürokratischer Normen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 252). Neben der demographischen Entwicklung und dem absehbaren Ende der Mittelzuflüsse aus dem Solidarpakt II in den östlichen Bundesländern schlagen insbesondere die Personalkosten zu Buche. Gegenüber früheren Reformprojekten verschiebt sich der Schwerpunkt von funktionalen hin zu fiskalischen Fragen. Bogumil und Jann unterscheiden zwei Reformpfade. Die zweistufige Konzentration verzichtet auf eine Mittelinstanz. Aufgaben der bisherigen Sonderbehörden werden zusammengeführt, in Landesbetriebe integriert oder als Pflichtaufgaben auf Kommunen und Kreise verlagert (Bogumil & Jann, 2009, S. 253). Im dreistufigen Modell gibt es »verschiedenste Formen von staatlichen Mittelinstanzen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 254). Aufgaben werden privatisiert oder auf die kommunale Ebene abgegeben (Bogumil & Jann, 2009, S. 254). Die Umsetzung von Varianten dieser externen Institutionenpolitik erfolgt inkrementalistisch oder mit einer Strategie des »großen Wurfs« (Bogumil & Jann, 2009, S. 254). Letztere bezeichnen Bogumil und Jann als »Verwaltungspolitik mit unechter Aufgabenkritik« (2009, S. 254). Politische Gremien erstellen eine »Blaupause der Reform« mit festen Einsparzielen und setzen diese als »monolithische, nicht zu diskutierende Reformpakete« (Bogumil & Jann, 2009, S. 255) unter hohem Druck durch. Unter Verzicht aufreibender Kompromissversuche auf fachlicher Ebene wird die intuitiv »richtige« Reihenfolge einer Verwaltungsreform auf den Kopf gestellt: »Statt zuerst mit der Verwaltung eine Aufgabenkritik durchzuführen, dann eine entsprechende Funktionalreform, d. h. die Neuverteilung von Zuständigkeiten zu entwickeln und schließlich eine differenzierte und an die neuen Aufgaben optimal angepasste Strukturreform durchzuführen, wird

nun das grundlegende Strukturkonzept dogmatisch als Wert an sich durchgesetzt« (Bogumil & Jann, 2009, S. 255).

Kommunalisierungen, die aufgabenspezifische Chancen und Risiken nicht berücksichtigen, gehen nach Bogumil und Jann mit drei Problemlagen einher: Erstens bezeichnen sie mit der Schnittstellenproblematik den Umstand, dass ohne echte Aufgabenkritik vorgenommene Aufgabenverlagerungen neue Schnittstellen und Koordinationsbedarfe und damit einen administrativen Mehraufwand generieren (2009, S. 257). Zweitens können kleinere kommunale Gebietskörperschaften nicht von Skalen- und Verbunderträgen profitieren und kommen mit einem breit gefächerten Aufgabenspektrum an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit (Bogumil & Jann, 2009, S. 257). Drittens problematisieren die Autoren die Politisierung dann als »unbotmäßig«, wenn sie auf fachliche Rechtsanwendung verzichtet (Bogumil & Jann, 2009, S. 258). Den Erfolg von Verwaltungsreformen sehen sie abhängig von der relativen Autonomie der Durchsetzungsinstanzen (Bogumil & Jann, 2009, S. 259). Die kommunale Ebene ist am reformfreudigsten, da sie am stärksten unter Öffentlichkeitsdruck steht und am wenigsten autonom ist (Bogumil & Jann, 2009, S. 259). Die Erfolgchancen für Verwaltungsreformen steigen durch externen Druck und »wenn es gelingt, die wichtigsten Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung auf gemeinsame Ziele zu verpflichten« (Bogumil & Jann, 2009, S. 259).

Für ein inkrementelles Vorgehen mit echter Aufgabenkritik spricht, dass »fest in der Tradition des Landes und der Verwaltung verwurzelte kulturelle Prägungen ebenso wie funktional erfolgreiche Lösungen berücksichtigt werden können« (Bogumil & Jann, 2009, S. 261).

5.1.2.2 Die Politik der Solidarität

Das Konzept der Bürgernähe erhält im Zuge der Diskussionen um Entbürokratisierung eine stärkere Bedeutung (Bogumil & Jann, 2009, S. 228). Zentralisierung, Spezialisierung und Verfahrensförmigkeit stoßen bei Aufgaben an Grenzen, bei denen »stärker situationsspezifisch zu handeln wäre« (Bogumil & Jann, 2009, S. 229). Die Idee des Bürgeramts kommt Ende der 1970er Jahre auf und erhält Anfang der 1990er Jahre mit dem Modellversuch *Bürgerladen Hagen* Beachtung (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). Kundenorientierte Angebotsstrukturen verbessern nicht nur die Arbeitsqualität, sondern gehen auch mit Produktivitätseffekten einher (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). Sie folgen dem Prinzip, bei der Gestaltung von Arbeitszusammenhängen die Sicht der Bürgerinnen und Bürger zu suchen und im Bürgeramt zu integrieren (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). Das Profil der Beschäftigten von Bürgerämtern kennzeichnet sich

durch eine Allzuständigkeit für die Aufgabenzuschnitte an die Kundenbedürfnisse, durch Beteiligung bei der Planung und Realisierung der Aufgaben sowie durch fachliche und soziale Qualifikationsmaßnahmen (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). Neben einem zentralen Bürgeramt gibt es dezentralisierte Außenstellen (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). Weitere Gestaltungsmerkmale sind »kurze Wartezeiten, umfassende Öffnungszeiten, ein neues Raumkonzept und ein umfassendes Beratungs- und Informationsangebot« (Bogumil & Jann, 2009, S. 231). Bürgeramtsstrukturen verändern durch die Aufgliederung der Arbeitsaufgaben auf der gleichen Hierarchiestufe die horizontale und durch die Reintegration früherer Assistenz Tätigkeiten in die Sachbearbeitung auch die vertikale Arbeitsteilung. Neben einer Steigerung der Service- und Arbeitsqualität bringen der dezentrale Technikeinsatz und die Beteiligung der Beschäftigten auch deutliche Produktivitätseffekte (Bogumil & Jann, 2009, S. 231). Kritisch merken Bogumil und Jann an, dass eine verbesserte Servicequalität nicht ausreicht, sondern auch die Qualität der Dienstleistungen im Auge behalten werden sollte (2009, S. 232). Als Beispiele führen sie Anlaufstellen wie die vom Deutschen Städtetag entwickelte »zentrale Fachstelle Wohnungsnot« an und die »Lotsen im Rahmen der Wirtschaftsförderung« (Bogumil & Jann, 2009, S. 233). Investitionen in die Dienstleistungsqualität für spezifische Adressaten liegen im Eigeninteresse der Kommune, da sie zur Reduktion von Sozialausgaben und damit zur Stärkung der kommunalen Einnahmesituation beitragen können. Das Leitbild der Kommune als Dienstleistungsunternehmen bringt die Rolle der Bürgerinnen und Bürger im »aktivierenden Staat« zum Ausdruck. Auf der politischen Agenda steht mit der Etablierung einer Enquete-Kommission die »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« (Bogumil & Jann, 2009, S. 234). Nicht nur dem Staat und der Bürokratie, sondern auch der Gesellschaft selbst wird eine Steuerungsfähigkeit zugewiesen (Bogumil & Jann, 2009, S. 234). Neben der Effizienz und Dienstleistungsorientierung kommt ein neues zentrales Ziel hinzu: »die Überwindung der sozialen »Exklusion« gesellschaftlicher Gruppen oder ganzer Nachbarschaften oder Regionen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 234). Gesellschaftliche Verantwortung soll mit der »Stärkung von sozialer, politischer und administrativer Kohäsion, von politischer und gesellschaftlicher Beteiligung, von bürgerschaftlichem und politischem Engagement« (Bogumil & Jann, 2009, S. 234) erreicht werden.

Das Konzept der Bürgerkommune beschreibt, wie Bürgerinnen und Bürger in die öffentliche Dienstleistungsproduktion einbezogen werden können. Mit den Rollen des Kunden, politischen Auftraggebers und Mitgestalters soll die traditionelle Innensicht der Verwaltung auf eine Außenorientierung und damit auf die Sicht von Nutzerinnen und Nutzern von Dienstleistungen und eine

»Verwendungsperspektive« (Bogumil & Jann, 2009, S. 235) umgestellt werden. Der »Ausbau von Bürgerbeteiligungselementen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 235) betrifft die Mitgestaltung der Qualität öffentlicher Aufgaben, die Beteiligung an Planungsprozessen, die Herstellung von Transparenz, die Übergabe von nicht mehr zu finanzierenden Aufgaben, die Berücksichtigung von »artikulationsschwachen« Bevölkerungsgruppen sowie die Förderung von Kreativität, Eigenverantwortung und Selbsthilfefähigkeit der Bürgerinnen und Bürger (Bogumil & Jann, 2009, S. 236). Neben der Kundenorientierung beinhaltet das Konzept der Bürgerkommune erweiterte Entscheidungsformen durch Elemente direkter und kooperativer Demokratie. Für ein gelingendes Partizipationsmanagement empfehlen Bogumil und Jann, an den Interessen der Bürgerinnen und Bürger anzusetzen (2009, S. 236). Eine Perspektive »von unten« müsse möglichst viele Bevölkerungsgruppen ansprechen, insbesondere solche, »die sich nur wenig am politischen System beteiligen « (Bogumil & Jann, 2009, S. 236). Ein vorausschauendes Partizipationsmanagement weist kommunalen Entscheidungsträgern eine führende Rolle zu, denn Beteiligungsthemen sind so zuzuschneiden, »dass die Bürger nicht überfordert werden« (Bogumil & Jann, 2009, S. 237). Die Mitwirkung an kleinräumigen Planungen, an konkreten Projekten oder in öffentlichen Einrichtungen halten die Autoren für geeigneter als die Beteiligung zur Lösung grundlegender Konflikte (Bogumil & Jann, 2009, S. 237): »Es sollte um das kurzfristig im Konsens auch mit dem Stadtrat Machbare gehen« (Bogumil & Jann, 2009, S. 237). In Anbetracht deutlich gesunkener Handlungsspielräume der Kommunen werde mitunter allerdings von einer »Demokratisierung der Machtlosigkeit« gesprochen (Bogumil & Jann, 2009, S. 237).

5.1.3 Erzählungen im Policy-Diskurs

In der fachwissenschaftlichen Debatte um Formen des Regierens auf kommunaler Ebene, bürgerschaftlichen Engagements und der Leistungserbringung im öffentlichen Sektor hat sich der Begriff der Local Governance etabliert (Sack, 2007, S. 251). Der Begriff beinhaltet neben netzwerkartigen Kooperationen auch Public Private Partnerships (PPP) als Varianten öffentlich-privater Kooperationen. Die beteiligten Akteure behalten ihre jeweilige organisatorische Eigenständigkeit, einigen sich aber »auf ein gemeinsames Ziel und eine beidseitig getragene Aufgaben- und Risikoallokation« (Sack, 2007, S. 253).

Sack wählt einen wissenspolitologischen Ansatz und identifiziert drei zeitgenössische Erzählungen lokalen Regierens, die er als »Spiele« des Markts, der

Macht und der Kreativität interpretiert (2007, S. 252). Unter einem ›Spiel‹ versteht er die inhaltliche Prägung einer Akteurkonstellation (Sack, 2007, S. 255). Während die NPM-Erzählung als Spiel des Markts und die Anti-Liberalisierungs-Erzählung als Spiel der Macht die neoliberale Vermarktlichung referenzieren, bezieht die Local-Governance-Erzählung als Spiel der Kreativität ihren Eigenwert aus einem multirationalen Ansatz. Lokales Regieren setzt über den Wettbewerb hinaus auch auf »Regelungsmuster der Hierarchie, der Partizipation, der Kooperation und der Gemeinschaftsbildung« (Sack, 2007, S. 258). Die Vermittlung grundsätzlich differenter Handlungslogiken wird zur Quelle nicht nur von Spannungen, sondern von Kreativität und Innovation (Sack, 2007, S. 270). Die Attraktivität dieser »ambivalenten und kreativen Gouvernamentalität« erklärt Sack damit, dass »Akteure nicht allein einem Handlungsdruck ausgesetzt sind, sondern eine produktive ›Führung ihrer selbst und anderer‹ als gemeinsames Lernen erleben« (Sack, 2007, S. 270).

Die New Public Management-Erzählung behandelt das Problem des Investitionsbedarfs unter Bedingungen öffentlicher Finanzknappheit (Sack, 2007, S. 255). Die Ausrichtung der lokalen Governance am Paradigma des NPM setzt auf die Binnenmodernisierung der Verwaltung und damit auf die Steigerung von Effizienz durch dezentralisierte Einheiten, Formen neuer Rechnungslegung und Budgetverantwortung, auf Produktbeschreibungen und Zielvorgaben sowie auf formelle und materielle Privatisierung (Sack, 2007, S. 255): »Im Kern der Reformbestrebungen stehen Prozesse der Liberalisierung und der Privatisierung, d. h. der Ausweitung von Marktprinzipien im öffentlichen Sektor« (Sack, 2007, S. 255). Die marktorientierte Strategie weist PPP die Funktion zu, öffentliche Haushalte zu entlasten, die Effizienz der öffentlichen Verwaltung zu steigern und den Marktanteil der beteiligten Unternehmen zu erhöhen (Sack, 2007, S. 259). Die Gründung von PPP ist von ökonomischen Eigeninteressen der Akteure motiviert (Sack, 2007, S. 255). Bürgerschaftliches Engagement ist von Interesse, wenn es Dienstleistungen erbringt und spielt damit eine nachrangige und substituierende Rolle (Sack, 2007, S. 255).

Die Anti-Liberalisierungs-Erzählung behandelt spiegelbildlich zum NPM-Paradigma die Nachteile, die Bürgerinnen und Bürgern aus der Vermarktlichung des öffentlichen Sektors erwachsen (Sack, 2007, S. 259). Die Ausrichtung der lokalen Governance an der neoliberalen Dominanz und an Elementen der Kompensation setzt auf bürgerschaftliches Engagement. Die an neoliberaler Gouvernamentalität ausgerichtete Strategie weist PPP die Funktion zu, identitätsstiftende Vergemeinschaftungen zu ermöglichen, um »Desintegrationserfahrungen aufgrund von Kommerzialisierung und Deregulierung« (Sack, 2007, S. 256) zu kompensieren. Dieses ›Spiel‹ der Macht hat die Kritik an Privatisierungen

sowie an Kontrollproblemen der PPP zu Ungunsten der demokratisch gewählten Parlamente als Charakteristikum.⁸

Die Local Governance-Erzählung schließlich hebt sich von diesen beiden Erzählungen dadurch ab, dass sie den Eigenwert »variabler Kombinationen von Regulierungen zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft« (Sack, 2007, S. 257) betont. Sie behandelt Dysfunktionalitäten monopolisierter und kompetitiver Märkte ebenso wie jene der bürokratisch-hierarchischen Staatlichkeit (Sack, 2007, S. 258). Die Ausrichtung der lokalen Governance an hybriden Leistungsformen *zwischen* Hierarchie, Wettbewerb und Kooperation setzt auf die Nutzung von Differenzen, um die Qualität öffentlicher Dienstleistungen zu steigern (Sack, 2007, S. 259). Die innovationsorientierte Strategie weist PPP die Aufgabe zu, Ressourcen in einem Mix an Regelungsmechanismen zu bündeln, um Probleme angemessen zu bearbeiten. Öffentlich-privaten Kooperationen wird normativ ein »erhebliches Potenzial an Innovationsfähigkeit und Kreativität« zugeschrieben: »Gerade durch die Kombination unterschiedlicher Logiken und Wissenspotenziale einerseits wie materieller Ressourcen andererseits können PPP zu einer qualitativen Verbesserung der Dienstleistungen im öffentlichen Interesse beitragen« (Sack, 2007, S. 258).

5.1.4 Multirationales Management

Ein Ansatz, der die Dominanz ökonomischen Denkens vermeiden will, stellt das multirationale Management dar. Bogumil (2014, S. 56) verweist im Zuge von Evaluationen zum Neuen Steuerungsmodell (NSM) auf dieses Konzept. Probleme bei der Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells erklärt er mit einer Implementations- und einer Theorielücke. Erstere besagt, dass eine richtige Theorie unzulänglich implementiert wurde. Letztere stellt die Theorie an sich in Frage. Insbesondere der Versuch, das Verhältnis von Politik und Verwaltung umzugestalten oder ein strategisches Management zu schaffen, hält er für eine »falsche« Theorie, in der die Rationalität politischer Prozesse vollkommen ausgespart bleibt« (Bogumil, 2014, S. 56). Diese Aussage lässt sich mit Schimank

⁸ Als Vertreter der Anti-Liberalisierungs-Erzählung sehe ich Crouch, der die Zivilgesellschaft als moralische dritte Kraft versteht: »Die Zivilgesellschaft wird desto stärker sein, je mehr sie – in Form von Kirchen, karitativen Organisationen, Berufsverbänden und anderen Akteuren der fragmentierten Welt der Moral – den Staat und die Großkonzerne in Frage stellt und sie zwingt, an einem pluralistischen Dialog teilzunehmen, der sich ihrer alleinigen Kontrolle entzieht« (2013, S. 405).

auf eine ›feindliche Übernahme‹ zuspitzen, insofern betriebswirtschaftliches Denken unangemessen auf die politisch-administrative Handlungslogik übergreift. Bereits in der ersten »Bilanz bezüglich des Umsetzungsstands von Maßnahmen des Neuen Steuerungsmodells und deren Wirkungen« kennzeichnet Bogumil die vorgesehene Aufgabentrennung zwischen dem ›Was‹ für die Politik und dem ›Wie‹ für die Verwaltung als Konzeptfehler (2008, S. 347): »Für die Politiker ist die Steuerung von Einzelprojekten und Maßnahmen nach wie vor ebenso ›überlebenswichtig‹ wie die Absicherung von Verwaltungsentscheidungen von Seiten der Fachbeamten im Fachausschuss« (Bogumil, 2008, S. 347).

Mit einem multirationalen Management plädieren Schedler und Rüegg-Stürm für die »Schaffung von Bedingungen, unter denen trotz der Wirksamkeit multipler Rationalitäten in einem Kontext von Ungewissheit, Unsicherheit, Vieldeutigkeit und Zeitdruck gemeinschaftlich entschieden werden kann« (2013, S. 194). Den Ansatz begründen sie systemtheoretisch mit der Herausbildung einer Vielzahl von Organisationen, die sich in der modernen Gesellschaft gleichzeitig in mehreren Funktionssystemen engagieren und »dementsprechend mit einer erheblichen Heterogenität von Sinnkriterien, Erfolgsvorstellungen und Erfolgserwartungen ihrer relevanten Umwelten zurecht kommen müssen« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 15). Mit einem kollektiv-konstruktivistischen Zugang untersuchen sie »Kommunikationsprozesse, die mit dem Management einer Organisation einhergehen, im Verhältnis zu den in der Organisation vorhandenen (multiplen) Rationalitäten« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 35).

Unter Rationalität verstehen die Autoren die »Handlungs-, Begründungs- und Konstruktionslogik einer Sinngemeinschaft« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 33). Nicht das Denken und die Wahrnehmung einzelner Menschen bilden den Bezugspunkt der Beobachtungen, sondern interaktive Prozesse in Gruppen von Akteuren (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 35). Soziale Gruppen bilden interaktiv einen geteilten Sinn bezüglich eines gemeinsam erlebten Phänomens heraus (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 35). Solche »Sinngemeinschaften« sind vergleichbar mit Prozessen der Professionalisierung: »Je spezialisierter und selbstreferenzieller eine Sinngemeinschaft ist, umso eher pflegt sie eine eigene Sprache, eine eigene Symbolik, eigene Argumentations- und Begründungsmuster, bis hin zu einer eigenen Identität und Rationalität« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 36). Rationalität als Handlungslogik meint »eine spezifische Art des Denkens, Sprechens und Handelns, die in sich einen logischen Sinn ergibt« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 37). Das Handeln sucht innerhalb einer Sinngemeinschaft nach Anerkennung, bedarf daher einer logischen und konsequenten Erklärung. Rationalität ist daher auch eine Begründungslogik (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 37). Dieser legitimatorische Aspekt erklärt sowohl die Entstehung

einer »Pfadabhängigkeit des täglichen Handelns« als auch die Kontingenz und Prozesshaftigkeit der Rationalität (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 39):

Aus einem solchen Blickwinkel lässt sich Rationalität verstehen als ein spezifisch gewachsener, selbstverständlich gewordener, kulturell verankerter, im ständigen Werden befindlicher, gemeinsam geteilter Sinnhorizont von Begriffen, Gewissheiten, Regeln, Erfolgsvorstellungen, normativ-ethischen Prinzipien, auf den die Akteure in einem bestimmten Lebens- und Handlungskontext bei ihrem Denken, Handeln und Kommunizieren explizit und implizit Bezug nehmen, um das laufende Geschehen sinnhaft verstehen und im entsprechenden Kontext kompetent entscheiden und handeln zu können (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 40).

Für Organisationen bedeutet diese konstruktivistische Sichtweise, dass sie »in einem pluralistischen Kontext agieren und sich dort gleichzeitig auf verschiedene Weise behaupten müssen« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 61). Sie müssen sich gegenüber multiplen Rationalitäten legitimieren. Organisationen kommt in Anbetracht von Multirationalität die Aufgabe zu, »relevante Akteursgruppen mit verschiedenen Rationalitäten auf Dauer unter einem Dach zu beherbergen« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 62). Schedler und Rüegg-Stürm bezeichnen ein »Management, das in einem solchen Setting die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Organisation sicherstellt und dabei bewusst mit den unterschiedlichen Rationalitäten umgeht«, als »multirationales Management« (2013, S. 62).

Ein multirationales Management versteht es, so die Autoren, »konstruktiv mit zumindest teilweise widersprüchlichen Rationalitäten zurecht zu kommen« sowie »auf der Klaviatur der zur Verfügung stehenden Praktiken« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 194) zu spielen. Eine Matrix ordnet diese Praktiken entlang von zwei Ausprägungen in vier Dimensionen (vgl. Abbildung 5.2).

Ein expliziter Umgang spricht die Unterschiedlichkeit offen aus, ein impliziter dethematisiert die Vielfalt von Rationalitäten (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 194). Ein monorationaler Umgang präferiert eine Rationalität, ein multirationaler lässt »zwei oder mehr Rationalitäten in einer Organisation auf Dauer nebeneinander existieren« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 194). In der Kombination dieser Ausprägungen entstehen vier Gruppierungen. Die Vermeidung bezeichnet das unbewusste Ausblenden des pluralistischen Kontexts in Organisationen (Schedler, 2012, S. 369). Die Toleranz beinhaltet die Anerkennung, Duldung und Vermittlung zwischen Unterschieden, ohne dass ein Bewusstsein für »die wahren Ursachen des Konflikts in unterschiedlichen Rationalitäten« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 195) vorhanden ist. Unter der Polarisierung verstehen die Autoren einen expliziten Umgang mit verschiedenen Rationalitäten,

Expliziter Umgang	Polarisierung Konflikt, Wettbewerb, Ablehnung zwischen den Rationalitäten	Förderung Fruchtbarmachen der Multirationalität
	Vermeidung Implizite Dominanz einer Rationalität	Toleranz Implizite Vermittlung zwischen den Rationalitäten
Impliziter Umgang	Monorational	Multirational

Abbildung 5.2 Praktiken im Umgang mit multiplen Rationalitäten. (Quelle: Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 194)

der offene Konflikte, Wettbewerb und Machtspiele in Kauf nimmt (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 196). Im letzten Feld der Förderung sehen sie ein großes »Potenzial für zukünftige Entwicklungen im Management«, da hier eine »explizite Entscheidung für eine pluralistische Organisation« mit der »Befähigung zum multirationalen Handeln« (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 196) vorliegt. Das mit empirischen Beispielen plausibilisierte Modell wollen Schedler und Rüegg-Stürm als Anregung für weitere Studien verstanden wissen. Es bietet eine analytische Folie für Praktiken, die gleichzeitig oder sequenziell zur Anwendung kommen können (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 223).

5.2 Regionalisierung von Bildung

Regionalisierung ist auch im Bildungswesen ein Thema. Nachdem Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung ein Schlaglicht auf die Politik der Ökonomie und die Politik der Solidarität werfen, soll nun der Diskurs der Politik beleuchtet werden. Erzählungen im Policy-Diskurs und das Konzept der Multirationalität verweisen darauf, dass in der Organisation der Wohlfahrtsproduktion Adressierungen nicht nur von der Politik ausgehen, sondern dass die Politik ihrerseits mit unterschiedlichen Rationalitäten angesprochen wird. Eine kritische Sicht auf Bildungsregionen in Bezug auf sozialintegrative Wirkungen stelle ich mit einer weitgehend schulbezogenen Perspektive dar. Die Politik wird hier implizit mit der Erwartung angesprochen, durch Selektionsstrukturen verursachte Exklusionsprozesse besser mit strukturellen Systemreformen zu bearbeiten als mit Bildungsregionen. Danach kommt ein Vertreter des Professionalismus als Form

der Dienstleistungsorganisation im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Wort. Dieser Ansatz kann als Statement im Sinn des ›back to the roots‹ gelesen werden, insofern mithilfe einer realistischen Wirkungsforschung das in manageriellen (NPM-)Ansätzen abgesprochene Vertrauen in reflexive Wohlfahrtsprofessionelle wiederhergestellt werden soll. Ein neuer Steuerungsakteur, der die Folgen eines einseitig-betriebswirtschaftlich orientierten Modells erkennt und der Profession wieder Raum gibt, ist das *kommunale Bildungsmanagement*. Er führt mit dem *Bildungsmonitoring* das geforderte Orientierungs-, Reflexions- und Erklärungswissen ein. Im Übergang zum empirischen Teil stelle ich mithilfe der Begrifflichkeiten von Schimanks kulturtheoretischem Ansatz schließlich die Steuerungslogiken dar, die das Programm *Lernen vor Ort* tragen. Damit werde ich zeigen, dass Strategien und multiple Rationalitäten beim Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* nicht nur durch wirkmächtige interaktionsferne Deutungsstrukturen gerahmt, sondern auch mit der Erwartung konfrontiert sind, Sozialintegration en passant zu Systeminnovationen herzustellen.

5.2.1 Bildungsregion als Integrationsraum

Regionalisierungsprozesse im Bildungssektor diskutiert Emmerich aus einer kritisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive (2010). Dezentralisierungs- und Kommunalisierungsmaßnahmen, die der Deutsche Bildungsrat »als Elemente einer strukturellen und organisatorischen Reform des Bildungswesens« (Emmerich, 2010, S. 355) empfiehlt, stoßen in den 1970er Jahren auf geringe Resonanz der Kultusadministrationen. Hingegen erweist sich die Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW, 1995) als bahnbrechend für den Aufbau *Regionaler Bildungslandschaften*. ›Weiche‹ Organisationsformen territorial-multifunktionalen Zuschnitts (vgl. Abschnitt 5.1.1) widerspiegeln die Sonderbedingungen deutscher Regionalisierungsbedingungen. »Zentralstaatliche Steuerungsstrukturen des Bildungssystems und die staatlich-föderale Bildungspolitik« schaffen »spezifische Ausgangslagen und damit kontextabhängige Plausibilitätsbedingungen für die Umsetzung regional orientierter Bildungsreformen« (Emmerich, 2010). Emmerich versteht Regionalisierung als »Epiphänomen des steuerungspolitischen Paradigmenwechsels infolge der wohlfahrtsstaatlichen Steuerungskrise« (2010, S. 357). Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung (vgl. Abschnitt 5.1.2) interpretiert er als »Zurücknahme zentralstaatlicher Interventions- und Steuerungstätigkeit« und als verstärktes Interesse, »nichtstaatliche Akteure in die Politikgestaltung und in die Generierung und Realisierung von Lösungsansätzen für sozial- und wirtschaftspolitisch

relevante Problemstellungen einzubeziehen« (Emmerich, 2010, S. 358). Im Kern von Regionalisierungstendenzen im Bildungssektor stehen »räumlich begrenzte Selbststeuerungskontexte« mit einer »problembezogenen, funktionssystemübergreifenden Handlungskoordination lokaler Akteure« (Emmerich, 2010, S. 358).

Regionalisierungsmodelle im Kontext einer dualistischen und »verstaatlichenden« Aufgabenverteilung sind deshalb attraktiv, weil sie »eine temporäre Interdependenzverstärkung zwischen Organisationen unterschiedlicher Funktionssysteme« zulassen, ohne die »formal konstituierten Grenzen infrage zu stellen« (Emmerich, 2010, S. 363). Emmerich erklärt Netzwerke differenzierungstheoretisch als Steuerungsmodus zur interaktionsbasierten Kopplung »zwischen eigenrational operierenden Teilsystemen bzw. Organisationen« (2010, S. 359). Sie bearbeiten die »Unterbrechung gesellschaftlicher Abhängigkeitsverkettungen« (Emmerich, 2010, S. 361) und damit Folgen funktionaler Differenzierung. Regionalisierungsprogrammen kommt damit die Funktion zu, unterbrochene Interdependenz »in kooperationsbasierte Interdependenz zu transformieren« (Emmerich, 2010, S. 361). Sie stellen ein Korrektiv für »Selbstbeobachtungslücken des Bildungssystems in Bezug auf seine operativen Leistungsstrukturen« (Emmerich, 2010, S. 361) dar. Der bildungspolitische und fachwissenschaftliche Diskurs um Defizite im Bildungssystem legitimieren Regionalisierungsansätze mit netzwerkartigen Unterstützungssystemen (Emmerich, 2010, S. 361). Allerdings steigern Regionalisierungsprozesse die Umweltkomplexität für institutionelle Akteure und setzen insbesondere Schulen »differenzierteren Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungsbeziehungen« (Emmerich, 2010, S. 361) aus.

In Bezug auf die empirische Forschung zu schulentwicklungsorientierten Regionalisierungsprozessen konstatiert Emmerich eine »Diskrepanz zwischen Praxis und Reflexion« (2010, S. 363) und ein Desiderat »hinsichtlich der Analyse institutionalisierter Steuerungsstrukturen im regionalen Kontext« (Emmerich, 2010, S. 364). Am Beispiel eines Regionalisierungsprojekts zur Qualitätsentwicklung von Schulen in Baden-Württemberg präsentiert er zentrale Befunde zur Wirkungseinschätzung der schulischen Akteursgruppen. Lehrpersonen, Steuergruppen und Schulleitungen zeigen ein systematisch differenziertes Antwortverhalten (Emmerich, 2010, S. 368). Effekte durch Regionalisierungsmaßnahmen nehmen Schulen »primär in Bezug auf die Ausdifferenzierung schulinterner Steuerungsstrukturen« (Emmerich, 2010, S. 369) wahr. Damit einher gehen voneinander entkoppelte professions- und organisationsbezogene Erfahrungs- und Sinnhorizonte. Während Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit primär auf die operative Unterrichtspraxis richten, bilden Steuergruppen und Schulleitungen verstärkt strategische Aufmerksamkeiten aus (Emmerich, 2010, S. 370). Letztere

nehmen auch Wirkungen in Bezug auf die Gestaltung des internen Schulentwicklungsprozesses wahr, kaum jedoch hinsichtlich der programmatisch angestrebten schulübergreifenden Unterstützung und Beratung (Emmerich, 2010, S. 371). Den Aufwand für die Durchführung der schulischen Selbstevaluation mithilfe des von der Bertelsmann Stiftung entwickelten Instruments SEIS schätzen Schulen generell als eher zu groß ein. Positiv auf die Beurteilung wirken sich bereits vorhandene Schulentwicklungserfahrungen sowie geringe Kooperationsaktivitäten aus (Emmerich, 2010, S. 372–373). Kooperationsbeziehungen bestehen zur Bearbeitung der vertikalen Differenzierung des Schulsystems im Übergang von der Elementar- zur Sekundarschule zum einen und zur Bearbeitung intersystemischer Schnittstellenprobleme im Übergang von der Sekundarschule in die berufliche Ausbildung zum anderen (Emmerich, 2010, S. 374). Emmerich bilanziert die Befunde mit zwei kritischen Anmerkungen: Erstens könnten Alternativen zur organisatorischen Binnendifferenzierung des Schulsystems nicht mittels einer Regionale Governance durchgesetzt werden, da eine Neugliederung des Schulsystems schulgesetzlich und damit auf der Makroebene verankert sei (Emmerich, 2010, S. 374). Zweitens ginge mit dem politisch angestoßenen ›Wettbewerb der Regionen‹ das Risiko einher, dass Schulerfolg und soziale Allokation stärker an die regionale Herkunft gekoppelt würden (Emmerich, 2010, S. 375).

Diese Kritikpunkte schärfen Emmerich, Rahm und Nerowski mit der These, dass Regionalisierung das Ziel der Sozialintegration verfehle, »weil sie primär auf der Ebene der Systemintegration« (Emmerich et al., 2011, S. 20) ansetze. Im Kern ihrer Argumentation stehen drei Bezugsprobleme, für welche die Schaffung von Bildungsregionen eine »Gesamtlösungs-Strategie« (Emmerich et al., 2011, S. 11) darstellt. Erstens sehen sie im Aufbau *Regionaler Bildungslandschaften* den Versuch, die Schulqualität durch die Etablierung von Innovationsnetzwerken und themenzentrierten Netzwerken zu verbessern (Emmerich et al., 2011, S. 12). Dass die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen ihre Aufmerksamkeit auf den Übergang von der Schule in den Beruf sowie auf vertikale Übergänge von der Primar- zur Sekundarstufe innerhalb des Schulsystems richten, lesen sie als staatlich top-down initiierte Reparaturmaßnahme für Durchlässigkeitsprobleme des gegliederten Schulsystems (Emmerich et al., 2011, S. 13). Zweitens verweisen sie auf die steuerungspolitische Funktion von Bildungsregionen, die mit dem Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft konsensorientierte Kooperationen zwischen dem Land und den Kommunen ermöglichen, ohne die formal-rechtliche Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten anzutasten (Emmerich et al., 2011, S. 15). Drittens führen sie regionale Disparitäten und damit verbundene »Benachteiligungs- und Segregationsphänomene« (Emmerich et al., 2011, S. 17) ins Feld: »Schulrechtlich und -organisatorisch

vorgesehene Selektionsentscheidungen werden von einer (formal-bürokratisch unbeobachteten) regionalen ›invisible hand‹ beeinflusst, die das gesamtstaatliche Schulsystem ›manipuliert‹ und seine meritokratische Selbstlegitimation ersichtlich unterläuft« (Emmerich et al., 2011, S. 18).

Ein »reflexiver Selbstbezug auf die eigene ›Regionalkultur institutionalisierter Bildungsbenachteiligung‹ ist für die Autorenschaft weder in den *Regionalen Bildungsnetzwerken* noch in den Diskursen um die Ganztagsbildung im Rahmen lokaler Bildungslandschaften erkennbar (Emmerich et al., 2011, S. 19). Weder scheinbare Regionalisierung »die Ebene der sozial selektiven Unterrichtspraxis noch die Praxis der Schullaufbahnentscheidungen auf der Organisationsebene zu erreichen« (Emmerich et al., 2011, S. 19). Die Plausibilität von Bildungsregionen sei daher im Kontext der Verwaltungsmodernisierung im Wohlfahrtsstaat zu verstehen (Emmerich et al., 2011, S. 20). Zwar würden Bildungsregionen sozialräumlich konturierte Desintegration konstruieren, um sich zu legitimieren, könnten die Ursache von Bildungsdisparitäten allerdings nicht erreichen: »Bildungsbenachteiligung realisiert sich im Interaktionsgeschehen des Klassenunterrichts und manifestiert sich an den Selektionsschranken des Schulsystems« (Emmerich et al., 2011, S. 25). Sozialintegration wird damit der Schule und Systemintegration der Bildungsregion zugewiesen: »Es scheint der Bereich der *Systemintegration* zu sein, der die Regionalisierungsaktivitäten gegenwärtig orientiert, denn in diesem Bereich – nicht im Bereich der Sozialintegration – zeigen sich die sichtbaren Fortschritte im Rahmen der Regionalisierungsprojekte« (Emmerich et al., 2011, S. 24. Hervorhebung im Original).

Spätere Beiträge von Emmerich zur Regionalisierung von Bildung behalten die Stoßrichtung der Argumentation bei. Kritisch hält er fest, dass empirisch weder belegt noch widerlegt werden könne, »dass, warum und wem Regionalisierung hilft« (Emmerich, 2015, S. 298). Organisationen versteht er mit Schimank zugleich als Systemdesintegratoren, indem sie zur Systemdifferenzierung beitragen, und als Systemintegratoren, indem sie mit Netzwerken die Interdependenz zwischen Funktionssystemen verstärken (Emmerich, 2017, S. 84). Organisationen tragen aber auch zur sozialen Ungleichheit bei, indem sie ungleiche Zugangschancen zu den Leistungen der Funktionssysteme verräumlichen (Emmerich, 2017, S. 84). Emmerich folgt hier Luhmanns Unterscheidung von Inklusion und Exklusion. Organisationen vollziehen demnach beide Adressierungsmodi, was zur Frage führt, wie die moderne Gesellschaft Inklusion und Exklusion auf der Ebene gesellschaftlicher Organisation reguliert (Emmerich, 2017, S. 85). Im Handlungsziel des *regionalen Bildungsmanagements* sieht er einen neuen Versuch, eine »Passung zwischen wettbewerbsorientierter Qualifikationsnachfrage und institutionellem Qualifikationsangebot« (Emmerich, 2017,

S. 91) herzustellen. Die Semantik von Regionalisierungsprogrammen, Sozialintegration durch Systemintegration herstellen zu können, kennzeichnet er als Rationalitätsmythos. Er bezweifelt die Annahme, »es könne Kommunen gelingen, durch sozialraumsensible kompensatorische Erziehungsmaßnahmen die Vorzeichen derjenigen Exklusionsmechanismen im Erziehungssystem umzukehren, die für regionale Bildungsdisparitäten (mit) verantwortlich sind« (Emmerich, 2017, S. 91–92). Den damit implizierten Kausalzusammenhang zwischen System- und Sozialintegration bezeichnet er »als eines der zentralen Reflexionsprobleme des erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Regionalisierungsdiskurses« (Emmerich, 2017, S. 94). Die Strategie der Regionalisierung, Sozialintegration durch Bildung mit Systemintegration auf der Ebene von Bildungsorganisationen zu verbinden, sieht er in die Paradoxie eingelagert, dass das Schul- und Erziehungssystem »zugleich partizipatorische Gleichheit *und* positionale Ungleichheit zwischen Individuen« (Emmerich, 2017, S. 93. Hervorhebung im Original) herstellt. Sozial desintegrierte Individuen sollen »durch die Integration derjenigen Teilsysteme sozial (re-)integriert werden, [...] die auf der Basis ihrer systeminternen In- und Exklusionsregulierungen gerade für die soziale Desintegration dieser Individuen sorgen« (Emmerich, 2015, S. 301–302). Dass sich schulische Selektionseffekte durch »bildungsorganisatorische Systemintegration in soziale Aufwärtsmobilität umkehren« (Emmerich, 2017, S. 91) lasse, hält er daher für »theoretisch kaum begründbar und empirisch kaum überprüfbar« (Emmerich, 2017, S. 93). Bildungsregionen integrieren, so Emmerich, »weder die Operationen der Funktionssysteme, noch nehmen sie Einfluss auf Selektionsstrukturen in Bildungsorganisationen, sodass ein kompensatorischer Eingriff in deren Exklusionsprozesse auf Basis systemintegrativer Steuerungspolitiken als unwahrscheinlich angesehen werden muss« (Emmerich, 2017, S. 94). Regionalisierung setze nicht an einer strukturellen Systemreform an, sondern sei eine steuerungspolitische Strategie der (post-)wohlfahrtsstaatlichen Systemintegration, die auf kommunaler Ebene ansetze und Bildung als sozial- und wirtschaftspolitisches Steuerungsmedium redefiniere (Emmerich, 2015, S. 298).

5.2.2 Wirkungorientierte Steuerung im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit

Auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt sich ein Diskurs um wirkungsorientierte Steuerung. Im Rahmen einer Expertise verortet Otto (2007) den Wirkungsdiskurs in Deutschland innerhalb der internationalen Debatte, zeichnet einen radikalen Wandel der Logik sozialer Dienstleistungserbringung mithilfe

einer historischen Entwicklungslinie von Professionalität nach und lenkt mit dem Capability-Ansatz den Fokus auf adressatenbezogene Wirkungen. Damit rückt er Organisationsformen sozialer Dienstleistungen mit Blick auf Fragen der Sozialintegration ins Zentrum. Wirkungsorientierung will er als »empirische Fundierung professionellen Reflexions- und Erklärungswissens« (Otto, 2007, S. 17) verstanden wissen. Am Steuerungsmodus der Profession hält er fest und macht deutlich, »dass die zentrale Frage ›was ist im Einzelfall angemessen?‹ nicht allein durch eine noch so stark valide und reliabel geprüfte statistische Wirkungswahrscheinlichkeit« zu erreichen sei (Otto, 2007, S. 17).

Otto identifiziert gravierende Unterschiede bezüglich der Diskurse um Wirkungsorientierung in der Bundesrepublik im Vergleich zu jenen im angloamerikanischen Raum und in skandinavischen Ländern: »In der Bundesrepublik wird die Frage nach Wirkung primär als eine Frage der Gestaltung von organisationsbezogenen Qualitätskriterien und Finanzierungsstrukturen gestellt« (Otto, 2007, S. 22). Eine untergeordnete Rolle spielt der international bedeutsame und systematische Einsatz der Wirkungsforschung für die Organisation der Erbringung sozialer Dienstleistungen (Otto, 2007, S. 22). Der ›halbierte Wirkungsdiskurs‹ in Deutschland kennzeichnet sich dadurch, dass die Verteilung von Geldern an spezifische Qualitätsstandards geknüpft ist, die auch die Praxis lenken (Otto, 2007, S. 23). Im internationalen Diskurs hat demgegenüber die sozialwissenschaftliche Forschung einen viel größeren Einfluss auf sozialpolitische Entscheidungen (Otto, 2007, S. 23). Eine evidenzbasierte Praxis, wie sie sich in England, Skandinavien und den USA etabliert hat, zeichnet sich dadurch aus, dass die methodisch-praktische Gestaltung der Leistungserbringungsprozesse »auf den möglichst aussagekräftigsten empirisch-wissenschaftlichen Wirkungsnachweisen der je einzelnen Maßnahmen und Programmen gegenüber je spezifischen Adressatengruppen bzw. Problemkonstellationen aufbaut« (Otto, 2007, S. 26). Demgegenüber ist Wirkungsorientierung in der Bundesrepublik mehr eine Frage des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis als von Politik und Wissenschaft und erschöpft sich häufig, so Otto, in Konzepten einer wirkungsorientierten Finanzierung (Otto, 2007, S. 24). Die in der deutschen Sozialpädagogik etablierte Evaluationsforschung kann keine empirischen Wirkungsnachweise leisten (Otto, 2007, S. 27).

Gemeinsame Argumentationslinien um Wirkungsorientierung erkennt Otto in Bezug auf die Wirkmacht Neuer Steuerungsmodelle. Den Managerialismus als »weit reichendes politisch-normatives Programm zur Umgestaltung des Wohlfahrtsstaates und seiner Institutionen« interpretiert er als »Neubeurteilung der Bedeutung und des Inhalts von Professionalität im Prozess der Erbringung von Sozial- und Humandienstleistungen« (Otto, 2007, S. 28). Die Frage nach der

Wirksamkeit von Maßnahmen reduziert sich auf Kosten-Nutzen-Abwägungen. Das mit der Verwaltungsmodernisierung weiter oben angesprochen Leitbild des NPM beziehungsweise NSM legt eine Dominanz der ökonomischen Rationalität nahe. Entsprechend diskreditiert es die bislang bestimmende Kombination der »hierarchischen (Wohlfahrts-)Bürokratie und der Professionalität« als zentralen Hemmschuh für die Erhöhung von Effizienz und Effektivität (Otto, 2007, S. 28). In dieser politisch-diskursiven Verschiebung sieht Otto Zuschreibungen und Annahmen über Kompetenzen und Motivationen von Erbringern sozialer Dienste, die er mit vier Idealtypen beschreibt. Diese bilden eine historische Entwicklungslinie von Professionalität, ohne dass sich die damit verbundenen Rationalitäten auflösen: »Vielmehr überlagern sich die Bilder und Zuschreibungen und auch die politischen Diskurse« (Otto, 2007, S. 29). Der »reflexive Wohlfahrts-Professionelle« entspricht dem Bild von Wohlfahrtspraktikerinnen und -praktikern, die sich am Gemeinwohl orientieren und dabei selbstlos, fachlich kompetent, reflexiv und effektiv handeln (Otto, 2007, S. 30). Otto verortet diesen Typ im sozialdemokratischen Diskurs, der bis in die frühen 1980er-Jahre dominierte. Die Zuschreibung des »Ritters« verlangt eine flexible Organisation von Dienstleistungserbringungen mit einem möglichst großen Entscheidungs- und Ermessensspielraum für Wohlfahrtsprofessionelle (Otto, 2007, S. 30). Dieses Bild verschiebt sich im sozialkonservativen Diskurs der 1980er und 1990er Jahre hin zu einer regelgeleiteten Steuerung der Dienstleistungserbringung.

Professionelle sind zwar immer noch »Ritter«, deren reflexive Fachlichkeit aber in Frage gestellt wird. Die anmaßende Haltung »paternalistischer Gutmenschen« bedarf eines Korrektivs, damit Adressaten nicht passiv und abhängig werden (Otto, 2007, S. 30–31). Mit dem Diskurs der »Neuen Rechten« auch in den 1980er-Jahren wandelt sich das Bild vom »Ritter« zum »Schurken«. Wohlfahrtsprofessionellen wird vorgeworfen, »nicht das Gemeinwohl, sondern ihr eigenes Interesse im Blick haben« (Otto, 2007, S. 31). Die Annahme rational kalkulierender und eigennütziger Nutzenmaximierer verlangt nach Kontrollsystemen wie Audits und einer Manualisierung der Praxis. Wohlfahrtsproduktion erfolgt im Modus des »hypokritischen Autokraten« (Otto, 2007, S. 31). Die Metapher des »Schurken« setzt sich im neoliberalen Diskurs des »Dritten Wegs« in den 1990er Jahren fort. Eine auf Effektivität und Effizienz angelegte Wohlfahrtsproduktion verlangt ein Management, welches das Selbstinteresse der Leistungserbringer stärkt (Otto, 2007, S. 31). Der »clevere Wohlfahrts-Manager« verbindet die eigennützige Motivation »mit einer hohen Aufmerksamkeit gegenüber dem Bedarf der Kundinnen und Kunden« und sucht »möglichst kompetent nach den effizientesten Lösungen« (Otto, 2007, S. 31). Die Organisation der Dienstleistungsproduktion setzt auf Qualitäts- und Wettbewerbsorientierung, um optimale Wirkungen für die

breite Öffentlichkeit aufgrund rationaler Eigeninteressen zu erzeugen (Otto, 2007, S. 31).

Mithilfe der Zuschreibung des ›Ritters‹ oder ›Schurken‹ arbeitet Otto die Wirkungsorientierung und die Wettbewerbsorientierung als »zwei grundverschiedene Steuerungslogiken« (2007, S. 31) heraus. Modelle der Wettbewerbsorientierung gründen in der Annahme, dass Konkurrenzmechanismen die effektivsten Leistungen auf dem ›Sozialmarkt‹ hervorbringen, selbst wenn eigennützige ›Schurken‹ am Werk sind. Die Wirkung sozialer Dienste wird dabei gar nicht gemessen (Otto, 2007, S. 33). Auf einem Dienstleistungsmarkt gibt es ein breites Wissen an Angeboten von und Erfahrungen mit Dienstleistungen, welches dezentral erzeugt wird. Keine zentrale Instanz kann über all dieses Wissen verfügen (Otto, 2007, S. 37). Preise generieren und koordinieren das relevante Wissen. Nutzerinnen und Nutzer von Dienstleistungen können ihr Verhalten den gegebenen Umständen anpassen, ohne die Gründe für Preisveränderungen wissen zu müssen (Otto, 2007, S. 37). Demgegenüber basieren Modelle der Wirkungsorientierung auf der Messung von Wirkungen durch Methoden der empirischen Sozialforschung (Otto, 2007, S. 37). ›Schurken‹ werden von einer wissenschaftlichen Instanz in Form von Forschung, Evaluation und Audits an die Hand genommen (Otto, 2007, S. 39). Die neoliberale Kritik besteht darin, dass keine Innovationen entdeckt werden können, weil externe Prüfinstanzen bereits wissen müssen, was als Innovation und wünschenswerte Wirkung zu gelten habe (Otto, 2007, S. 40). Prozesse der Dienstleistungserbringungen würden so nicht mehr von Kunden, sondern von ›hypokritischen Autarken‹ kontrolliert.

Eine dritte Logik stellt der klassische Professionalismus dar, der sich zwischen der Bürokratie und dem Markt positioniert. Wohlfahrtsprofessionelle definieren selbst, was als Wirkung zu verstehen ist und werden direkt finanziert (Otto, 2007, S. 41). Gegen dieses ›alte‹ Modell treten markt- und wirkungsorientierte Modelle aber gerade an, mit der Begründung »die pauschale Finanzierung würde ineffiziente Versorgungsstrukturen befördern, weil die Dienstleistungserbringer weder von den Klienten noch von den Geldgebern Anreize zur Wirkungsorientierung« (Otto, 2007, S. 42) erhielten.

Otto sieht im ›wirkungsorientierten Professionalismus‹ eine neue Logik, die sich der Herausforderung zu stellen hat, die Fallstricke der Wettbewerbsorientierung und technokratischen Wirkungsorientierung zu vermeiden (2007, S. 43). Eine wirkungsorientierte Steuerung, die Wohlfahrtsprofessionelle der Sozialarbeit wieder als ›Ritter‹ adressiert, diskutiert er vor dem Hintergrund weitreichender Veränderungen auf vier Ebenen. Die Kopplung der Idee, den Erfolg von Maßnahmen durch ›harte Fakten‹ nachzuweisen mit der Stoßrichtung, nur noch Maßnahmen zu finanzieren, die gewünschte Wirkungen auch nachweisen können,

hält er für eine neue Qualität in der Diskussion um Wirkungen. Die Politik sieht er durch weitreichende Ökonomisierungs-Tendenzen unter Legitimationsdruck (Otto, 2007, S. 45). Für die Profession bedeutet der Diskurs um Wirkungsorientierung, »die Soziale Arbeit auf ein neues wissenschaftliches Fundament zu stellen« (Otto, 2007, S. 47). Damit wird das »alte« Modell der Steuerung durch Professionalität grundlegend in Frage gestellt. Es handelt sich dabei um ein reflexives Professionsmodell, das »nicht von der Anwendung eines wahren, gültigen Wissens, sondern von der Relationierung von Wissen ausgeht« (Otto, 2007, S. 49). Das wissenschaftlich-fundierte Reflexions- und Erklärungswissen ist an die Person des Professionellen gebunden, die nicht nur fähig, sondern auch zuständig und berechtigt ist, die »eigenen fachlichen Kriterien weitgehend selbst bestimmen zu können, wer ihre Klienten sind, warum sie ihre Klienten sind und wie mit ihnen umzugehen sei« (Otto, 2007, S. 49). Auch die Organisation sozialer Dienstleistungen steht unter dem Diktum von Kosten-Nutzen-Abwägungen. Instrumente des New Public Management wie Vereinbarungen, Audits, Richtlinien und Standards liest Otto »als funktionale Äquivalente zum Vertrauen in die Professionellen« (2007, S. 50). Den Professionalismus durch Managerialismus zu ersetzen, bedeutet, nicht mehr den individuellen Fall, sondern ganze Fallgruppen mithilfe von Erfolgswahrscheinlichkeitsberechnungen ins Zentrum zu stellen (Otto, 2007, S. 54). Standardisierte Interventionen stellen ein Gegenmodell zu den Annahmen eines Technologiedefizits und der Nicht-Standardisierbarkeit sozialer Dienstleistungen dar. Schließlich beinhaltet das neue Modell des Risikomanagements auch veränderte Erwartungen an die Bereitstellung von Wissen durch Wissenschaft, Forschung und Evaluation. Ein evidenzbasiertes Verständnis setzt auf die unmittelbar verwertbare Nützlichkeit empirischer Ergebnisse (Otto, 2007, S. 58). Wissenschaft wird weniger als Instanz verstanden, die Erklärungs- und Reflexionswissen bereitstellt, auf das Professionelle situativ und fallsensibel zugreifen, sondern »als Anbieterin pragmatischer Problemlösungen: als neutraler, technologischer Service, dessen Aufgabe nicht im vermeintlich unkonstruktiven Hinterfragen und Kritisieren, sondern in der Effektivierung sozialpolitischer wie -pädagogischer Interventionen liegt« (Otto, 2007, S. 58). Für die Soziale Arbeit zeigt Otto auf, dass es einer realistischen Wirkungsforschung bedarf, die Erklärungs- und Reflexionswissen bereitstellt. Studien sollen die Praxis nicht anleiten, sondern Theorien mittlerer Reichweite bereitstellen, die »Kontext-Mechanismus-Ergebnis- Konfigurationen« (Otto, 2007, S. 65) bereitstellen. Ein Ansatz, der die beschriebenen Handlungserfordernisse für Politik, Profession, Organisation und Wissen aufgreift und um den Bereich der Repräsentation erweitern wird, ist das *kommunale Bildungsmanagement*.

5.2.3 Kommunales Bildungsmanagement

Das *kommunale Bildungsmanagement* als neuartiger Steuerungsakteur hat sich im Rahmen der Programme *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* (LRFN: Laufzeit 2001 bis 2008) und *Lernen vor Ort* (LvO: Laufzeit 2009 bis 2015) etabliert. Beide Programme wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Sozialfonds (ESF) lanciert. Im Abschlussbericht »Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen« beschreiben Emminghaus und Tippelt regionale Netzwerke als »neuartige« Organisationsform, die »integrierte Bildungsprodukte und Bildungsdienstleistungen« für unterschiedlichste Adressatinnen und Adressaten zur Intensivierung Lebenslangen Lernens« (2009, S. 11) entwickeln. Das *regionale Bildungsmanagement* stellt eine Errungenschaft dieser Förderphase dar, die das Nachfolgeprogramm *Lernen vor Ort* mit der Perspektive, »ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf zu entwickeln und umzusetzen« (BMBF, 2008a, S. 4), aufgreift. Das *kommunale Bildungsmanagement* nimmt in der Programmdarstellung zunächst einen Platz neben den grundlegenden Aktionsfeldern ein, erfährt im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung dann aber rasch eine herausragende Bedeutung. In Verbindung mit dem Aktionsfeld *Bildungsmonitoring* stellt es die Wissensbasierung eines Managements ins Zentrum. Eine regelmäßige indikatorengestützte Bildungsberichterstattung auf der Basis regionaler Daten soll zur Basis von Managemententscheidungen werden. Als vorläufiger Kulminationspunkt der Regionalisierungsentwicklung kommt dem neuen Akteur *kommunales Bildungsmanagement* die Rolle des regionalen Selbstmächtigers zu, da er als integrierter kommunaler Handlungsansatz an vielen Fäden gleichzeitig zieht.

5.2.3.1 Das regionale Bildungsmanagement im Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*

Ein indikatorengestütztes *regionales Bildungsmanagement* will regelmäßig über »die Dynamik des Bildungssystems auf regionaler Ebene in allen seinen Bereichen im Kontext des Lebenslangen Lernens« informieren und dabei die kritische »Aufklärung der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit« (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 171) erreichen. Die Bereitstellung von Orientierungswissen »soll letztlich rationales steuerndes Handeln ermöglichen« (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 171). Aufgrund der Erfahrungen in den *Lernenden Regionen* benennt die Autorengruppe drei Aufgabenfelder eines *regionalen Bildungsmanagements*: Erstens bedürfe es analog zur nationalen Bildungsberichterstattung einer Klärung und regional übergreifenden Abstimmung von Indikatoren für eine valide

Bildungsberichterstattung. Zweitens habe es zur Profilierung und Herausbildung einer regionalen Identität und drittens zur Nutzung des ›sozialen Kapitals‹ der Regionen beizutragen (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 170). Prozesse des *Lebenslangen Lernens* empirisch zu analysieren, deckt ein breites Spektrum für datengestützte Beobachtungen ab: frühkindliche Bildung, das allgemeinbildende Schulwesen, die berufliche Ausbildung, die Hochschulbildung, die berufliche allgemeine und politische Weiterbildung sowie die außerschulische Jugendhilfe (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 172). Für den Bereich der Weiterbildung identifiziert die Forschungsgruppe ein Informationsdefizit in Bezug auf Teilnahmequoten. Erste Beispiele der Bildungsberichterstattung der Städte Dortmund und Offenbach geben Hinweise darauf, wie aufwändig Daten auf kommunaler Ebene zu organisieren sind. Das Ziel, in Zeitreihen fortschreibbare Datensätze mit regional vergleichbaren Daten zur Verfügung zu stellen, wirft Fragen nach sinnvollen Kernindikatoren auf (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 175). Weitere Fragen stellen sich in Bezug auf die Art der Aufbereitung deskriptiven und indikatorenbasierten Wissens, damit es orientierend herangezogen werden kann (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 176). Schließlich fragt die Begleitforschung grundsätzlich an, ob Steuerung durch das von der Bildungsforschung bereitgestellte pädagogisch-empirische Wissen rational werde (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 176).

Erste Ansätze eines regionalen Monitorings konnten *Lernende Regionen* im Umgang mit Bedarfsanalysen und einem Selbstmonitoringsystem erproben. Bedarfsanalysen dienen der Ermittlung von Planungsdaten, um Netzwerkprodukte, Lern- und Bildungsangebote zu entwickeln (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 178). Die Autorengruppe benennt die Bearbeitung von vier Fragebereichen, um stabile Handlungsgrundlagen zu schaffen: Erstens gehe es um die Stärkung einer nutzenorientierten Lerninfrastruktur und die damit verbundenen Herausforderungen. Zweitens gelte es, die Zielgruppen von Maßnahmen und drittens, Strukturen der Angebotsseite zu bestimmen. Viertens seien die Ziele und die Art der Umsetzung zu präzisieren (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 177–178). Mit einem Online-Selbstmonitoringsystem stellt die wissenschaftliche Begleitforschung ein Instrument bereit, das den *Lernenden Regionen* die wiederholte und eigenständige Überprüfung ihrer Arbeit sowie den Vergleich mit anderen Netzwerken und Regionen ermöglicht. Das Wirkungsverständnis beruht auf Indikatoren, welche das Umfeld (Kontext), die Ausstattung (Input), die Leistungen (Output) und die Wirkungen (Outcome) des Netzwerks eindeutig definieren, skalieren und mit einem Text beschreiben (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 179).

Der Abschlussbericht misst nicht nur wissensbasierten, sondern auch sozialen und kooperativen Aspekten eine hohe Bedeutung für das Gelingen eines

regionalen Bildungsmanagements bei. Tippelt und Mitarbeitende verstehen *Lernende Regionen* als Netzwerke, die »eine starke und von den Partnern geteilte Identität benötigen« (2009, S. 181). Sie entwickeln eine Typologie, welche das Selbstverständnis der Netzwerkpartner und die Wahrnehmung des Netzwerks in der Region mit zwei Dimensionen verbinden. Die Organisationsdimension beschreibt die Ausrichtung des Netzwerks zwischen einem zentralen und dezentralen Pol. Zentral organisierte Netzwerke zeichnen sich durch eine formal organisierte Kommunikationsstruktur aus, die eine ganzheitliche Zusammenarbeit und den bereichsübergreifenden Einbezug weiterer Politikfelder ermöglicht (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 186). Dezentral organisierte Netzwerke weisen demgegenüber eine lockere Vernetzung aus, bei der punktuelle Abstimmungen stattfinden (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 186). Die Innovationsdimension beschreibt Neuerungen. Produktinnovationen betreffen Entwicklungen im Bereich der Angebotsstruktur und richten sich an individuelle Adressaten. Prozess- und Strukturinnovationen adressieren demgegenüber institutionelle Akteure, die ihrerseits Strukturen und Prozesse verändern. Die Kombination der Ausprägungen beider Dimensionen ergibt eine Vierfeldertafel, in der die Autorengruppe fünf Idealtypen unterbringt und in Bezug auf die Organisations- und Innovationsdimension charakterisiert: den ›Regionalentwickler‹, den ›Strukturentwickler‹, die ›Produktwerkstatt, den ›Initiator‹ und – im Fadenkreuz der beiden Achsen alle vier Ausprägungen einschließlich – den ›Grenzöffner‹ (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 186). Die Typologie dient – so die wissenschaftliche Begleitforschung – zur Unterstützung von *Lernenden Regionen* »im Prozess der Identitäts- und Strategieformulierung« (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 191). Sie kann aber auch analytisch genutzt werden, beispielsweise, um Zusammenhänge zwischen Netzwerktypen und fachlichen Schwerpunkten zu ermitteln (Tippelt, Reupold, Strobel, Niedlich & Emminghaus, 2008).

5.2.3.2 Das kommunale Bildungsmanagement als Kulminationspunkt der Regionalisierungsentwicklung

Niedlich gibt einen Überblick der Vielzahl von Akteuren, die seit Mitte der 1990er Jahre einen Beitrag zur Regionalisierungsdebatte in Deutschland leisten (2016, S. 26). Allen gemeinsam ist die Vernetzung auf regionaler Ebene und ein Bildungsverständnis, das ein »erweitertes Bildungsverständnis« (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2005, S. 12) zugrunde legt. Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht will damit »alle Lern- und Bildungsprozesse ins Blickfeld [...] rücken [...], ungeachtet dessen, ob sie als Ergebnis einschlägiger Bildungsinstanzen zustande kommen oder als Elemente offizieller Lehrpläne des Bildungssystems vorgesehen waren« (BMFSFJ, 2005, S. 12–13).

Hervorhebung im Original). Nach der Theoriesprache der »Zeigestructur der Erziehung« (Prange, 2012a) liegt hier der Fokus auf dem Lernen, einem Zeitraum, der sich vom Zeigen durch seine selbstverständliche Vorgegebenheit unterscheidet. Ein Verständnis von Lernen, das auch ohne pädagogische Absicht selbstläufig stattfindet, kommt wie folgt zum Ausdruck: »Kinder lernen das, was sie lernen – und nicht (immer) das, was sie sollen –, Kinder lernen dann, wann, und dort, wo sie wollen – und nicht (immer) dann, wann, und dort, wo ihnen etwas angeboten wird« (BMFSFJ, 2005, S. 13) Der Bericht unterscheidet zwischen organisiertem und lebensweltlichem Lernen und schließt an die im Kontext des lebensbegleitenden Lernens entworfenen Formen des formalen, non-formalen und informellen Lernens an. Mit Blick auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen sollen möglichst umfassend alle Orte einbezogen werden, »in denen sich faktisch Bildungs- und Lernprozesse vollziehen« (BMFSFJ, 2005, S. 545). Lebensweltliches Lernen würdigt auch Formen des unregulierten Lernens in der Alltagspraxis, die nicht »zwingend für den Arbeitsmarkt verwertbar« sind und »lebensweltnahes Lernen und Lernen in ›Ernstsituationen‹ zu verknüpfen vermögen« (BMFSFJ, 2005, S. 545–546). Neben dem sozialpädagogischen Begründungszusammenhang nähren Befunde der PISA-Studie die Idee, Chancengleichheit im Bildungssystem durch die Kooperation der Lernorte herzustellen (Niedlich, 2016, S. 27). Bildungs- und sozialpolitisch orientierte Zielsetzungen sehen in der frühzeitigen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Armutsbekämpfung und nicht zuletzt eine Entlastung kommunaler Haushalte (Niedlich, 2016, S. 27). Wirtschafts- und standortpolitische Erwägungen rücken Fragen des demographischen Wandels und der (attraktiven) Infrastruktur in der Konkurrenz der Wirtschaftsstandorte ins Zentrum (Niedlich, 2016, S. 28). Die Segmentierung des Bildungswesens in voneinander abgeschottete Bereiche stellt ein weiteres Argument für einen erhöhten Abstimmungsbedarf dar (Niedlich, 2016, S. 28). Kommunale Bildungslandschaften vereinen unterschiedliche Akteure, Konzepte und Leitideen unter einem breiten Dach.

Niedlich schlägt eine Systematik der Programme und Initiativen mit sechs Typen vor. Der bereits skizzierten Ansatz des erweiterten Bildungsverständnisses sieht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule vor (Typ 1). Er zielt auf eine Öffnung der Schulen für außerschulische Partner und auf die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften (Niedlich, 2016, S. 29). Der Ausbau der Ganztagschule repräsentiert diesen Typ. Die Schule und die Gestaltung von Schulentwicklung (Typ 2) nehmen Programme auf Länderebene ins Visier. Ziel ist die Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. *Regionale Bildungslandschaften* stehen für diesen Typ. *Lebenslanges Lernen* im Kontext von Weiterbildung und wirtschaftlicher

Innovation (Typ 3) ist ein auf Bundesebene initiiertes Thema. Das Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* setzt Bildungsberatung, das Übergangsmanagement sowie die Zusammenarbeit von Kommunen mit Netzwerken auf die Agenda (Niedlich, 2016, S. 30). Den sozialen Raum als Bildungsraum rücken Förderansätze im Kontext von Stadtentwicklung und Städtebau in den Mittelpunkt (Typ 4), deren Schwerpunkt in der Stadtteil- und Quartiersarbeit liegt. Das Programm *Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt* ist beispielhaft für diesen Typ. Diese bereits von Berse (2011, S. 41–44) vorgeschlagenen Typen erweitert Niedlich um zwei weitere Typen: Typ 5 bearbeitet den Übergang zwischen Schule und Ausbildung und verschreibt sich der Förderung von benachteiligten Jugendlichen und Typ 6 stellt das *kommunale Bildungsmanagement* mit dem Programm *Lernen vor Ort* dar (Niedlich, 2016, S. 31). Im letzten Typ sieht Niedlich einen vorläufigen »Kulminationspunkt der Regionalisierungsentwicklung« (2016, S. 31). Die Eigenständigkeit dieses Typs sieht er darin, dass die Kommune als entscheidender bildungspolitischer Akteur adressiert wird (Niedlich, 2016, S. 32). Ihr kommt die Aufgabe zu, eine kommunale Strategie »für ein vor Ort gelingendes Lernen im Lebenslauf« (BMBF, 2008a, S. 6) zu entwickeln.

Die »Förderung eines ganzheitlichen kommunalen Handlungsansatzes« interpretiert Niedlich als Verschiebung hin zu einer territorialen Governance, die Kommunen in die Lage versetzt, »hoheitliche Formen der Steuerung einzusetzen und Regelungsstrukturen mit höherem Verbindlichkeitsgrad [...] zu schaffen« (Niedlich, 2016, S. 38). Er weist aber auch darauf hin, dass bei der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit mit »einer Reihe von Hindernissen« (Niedlich, 2016, S. 38) zu rechnen sei. Neben dem Umstand, dass strukturelle Veränderungen sich nur mittel- und langfristig umsetzen lassen, benennt Niedlich das Problem, dass sich die Wirksamkeit erweiterter Handlungsspielräume »erst im Zusammenspiel mit den individuellen Entscheidungen der Akteure entfalten« (2016, S. 38). Reformprozesse können zu Positionskämpfen genutzt werden und Bürgerbeteiligung setzt ein »aktives Management und das Engagement der kommunalen Spitze« (Niedlich, 2016, S. 38) voraus. Als weiteren kritischen Punkt führt Niedlich die Rolle von Bund und Ländern ins Feld, von denen er eine flankierende Unterstützung im Sinn einer »Koordinierung der Koordinierungsprogramme« (Niedlich, 2016, S. 40) erwartet.

5.2.4 Steuerungslogiken im Programm *Lernen vor Ort*

Steuerungslogiken, welche dem Programm *Lernen vor Ort* zugrunde liegen, dokumentieren sich im »Operationellen Programm des Bundes für den Europäischen Sozialfonds (ESF-Bundes-OP⁹)« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2007), wie es für die Förderperiode 2007 bis 2013 vorgelegt wurde. Der Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* ist Teil dieses zielübergreifenden Bundesprogramms. Die darin eingelagerten Deutungsstrukturen der Gesellschaft rekonstruiere ich mithilfe der kulturtheoretischen Perspektive nach Schimank (vgl. Abschnitt 2.1). Ich interpretiere die Konzepte dahingehend, dass Interessenlagen in Konstellationsstrukturen eingebettet sind, diese in institutionelle Erwartungsstrukturen und diese wiederum in Deutungsstrukturen, die auf evaluativen, normativen und kognitiven kulturellen Orientierungen basieren. Diese Orientierungen bestimmen die Richtung des Wollens, des Sollens und des Könnens (vgl. Abbildung 5.3). Die Richtung des Wollens beschreibe ich mit der Lissabon-Strategie, die Richtung des Könnens mit der »Kultur zum *Lebenslangen Lernen*« und die Richtung des Sollens mit dem Ziel der Verbesserung des Humankapitals. Für die Darstellung der Deutungsstrukturen lege ich Schwerpunkte, in denen aber alle Richtungen zusammenwirken.

5.2.4.1 Die Richtung des Wollens: Strategische Ausrichtung auf Wachstum und Beschäftigung

Die Richtung des Wollens wird durch evaluative kulturelle Orientierungen bestimmt. Ein *kommunales Bildungsmanagement* als Gegenstand verortet sich auf supranationaler Ebene in der Lissabon-Strategie, die »das Ziel einer wirtschaftlichen und sozialen Modernisierung der EU« (BMAS, 2007, S. 127) verfolgt. Den »Weg in die Zukunft« weisen die europäischen Staats- und Regierungschefs der EU anlässlich ihres Gipfeltreffens in Lissabon mit dem strategischen Ziel, »die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und

⁹ *Lernen vor Ort* ist ein Programm innerhalb der ESF-Förderperiode 2007 bis 2013. Erstmals gibt es in diesem Siebenjahreszeitraum ein zielübergreifendes Operationelles Programm für den ESF (ESF-Bundes-OP), in dem die Förderstrategie auf der Ebene des Bundes festgelegt ist. Dieses orientiert sich am Nationalen Strategischen Rahmenplan (NSRP), der sich bei der Strukturförderung an den Zielen »Konvergenz«, »Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung« sowie »Europäische territoriale Zusammenarbeit« orientiert (Europäische Kommission, 2007, S. 5).

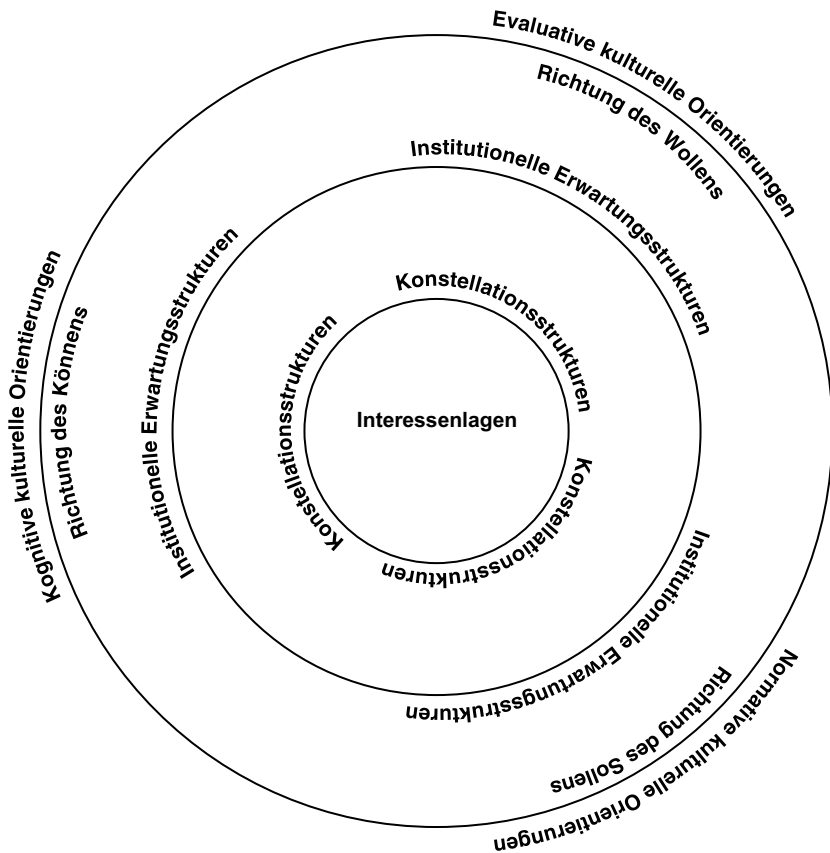


Abbildung 5.3 Kulturtheoretische Perspektive. (Eigene Darstellung nach Schimank, 2013, S. 118–119)

einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen« (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 5. Hervorhebung weggelassen.). Mit Schimank lässt sich diese Formulierung als Ausdruck des funktionalen Antagonismus zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik lesen. Zwischen den Bereichen Wirtschaft

und Soziales gilt es eine Balance herzustellen, womit der Gestaltungsaspekt von Fragen der System- und Sozialintegration angesprochen ist.¹⁰

Die Offene Methode der Koordinierung (OMK) bezeichnet ein Verfahren, bei dem der Europäische Rat mithilfe von Aktionsplänen eine »stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion« (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 7) wahrnimmt, während die Mitgliedstaaten sich in einem Benchmarking-Prozess einem Vergleich ihrer nationalen Initiativen unterziehen (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 8). Die Richtung des Sollens folgt dem skizzierten Primat einer wettbewerbsfähigen, dynamischen sowie wissensbasierten Wirtschaft und spezifiziert dieses mit der Aufforderung, der Europäischen Kommission nationale Reformpläne vorzulegen. Die Lissabon-Strategie adressiert die Mitgliedstaaten mit der offenen Koordinierungsmethode in Bezug auf die Schaffung einer Informationsgesellschaft für alle (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 8), eines europäischen Raums der Forschung und Innovation (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 13), eines günstigen Umfelds für die Gründung und Entwicklung innovativer Unternehmen (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 15) sowie in Bezug auf die Förderung der sozialen Integration (Europäisches Parlament, 2000, Punkt 32).

Das ESF-Bundes-OP greift diese Vorgaben auf und beschreibt die Richtung des Könnens mit einem strategischen Zielsystem des Bundes (BMAS, 2007, S. 121). Das übergeordnete Ziel besteht darin, den Arbeitsmarkt auf neue Herausforderungen auszurichten sowie mehr und bessere Arbeitsplätze zu schaffen. Der damit implizierte Primat der kapitalistischen Wirtschaft begründet drei thematische Prioritäten: die Steigerung der Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Beschäftigten, die Verbesserung des Humankapitals sowie die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen und Integration benachteiligter Personen (BMAS, 2007, S. 136). Beschäftigungspolitische Leitlinien zur Verbesserung des Humankapitals setzen im Nationalen Strategischen Rahmenplan (BMAS, 2007, S. 134–136) auf einen lebenszyklusbasierten Ansatz (BMAS, 2007, S. 128), die Steigerung und Optimierung von Investitionen in Humankapital sowie auf eine Neuausrichtung der Qualifikationsanforderungen der Aus- und Weiterbildungssysteme (BMAS, 2007, S. 130). Das ESF-Bundes-OP ordnet *Lernen vor Ort* der Verbesserung des Humankapitals zu. Die »Förderung einer Kultur des lebensbegleitenden Lernens« (BMAS, 2007, S. 130) bildet das Referenzkonzept für das

¹⁰ Die Umwelt als dritter Bereich und damit auch Fragen der ökologischen Integration stellen eine Erweiterung der Lissabon-Strategie dar. Am Gipfeltreffen in Göteborg einigt sich der Europäische Rat auf »eine Strategie für die nachhaltige Entwicklung« und fügt »dem Prozess von Lissabon für Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialen Zusammenhalt eine Umweltdimension hinzu« (2001).

strategische Leitziel, den Anteil der an Aus- und Weiterbildung teilnehmenden Bevölkerung zu erhöhen.

Die am 30. 06. 2006 durch den Deutschen Bundestag beschlossene Föderalismusreform regelt die Zuständigkeiten von Bund und Ländern im Bildungsbereich. Unverändert bleiben die Verantwortungsbereiche des Bundes für die außerschulische Bildung und Ausbildungsförderung sowie der Länder für die Schulpolitik. Die Reform bestimmt neu Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern. Neben der »Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich« und der »Bildungsberichterstattung« haben Bund und Länder »die Möglichkeit, das Fundament für ergebnisorientierte Vergleichbarkeit [der] Bildungseinrichtungen zu verbessern sowie gemeinsame strategische Ziele für die Weiterentwicklung des Bildungs- und Wissenschaftssystems zu vereinbaren« (BMAS, 2007, S. 130). Der Bund kann daneben auch allein Projekte fördern. Die Strategie für das *Lebenslange Lernen* bündelt zentrale kognitive Deutungsstrukturen, welche die institutionellen Erwartungsstrukturen und Konstellationsstrukturen der nationalen Bildungspolitik prägen. Als »gemeinsame Plattform« von Bund, Ländern und Sozialpartnern dokumentiert sie »die Bereitschaft und die Fähigkeit, das deutsche Bildungssystem zukunftsfähig zu gestalten und einen Beitrag dazu zu leisten, dass Europa zu einer der wettbewerbsfähigsten Wissensgesellschaften der Welt wird« (BMAS, 2007, S. 130).

Das Ziel, »neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation zwischen allen Bundesländern zur Förderung des Lebenslangen Lernens zu initiieren« (BMAS, 2007, S. 130), verfolgt bereits das Vorläuferprojekt *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Der Versuch, die Leitgedanken mit den Integrationsdimensionen in Beziehung zu setzen, zeigt, dass eine Kultur des *Lebenslangen Lernens* über eine Beschreibung eines Ordnungszustands hinausgeht. Gesellschaftliche Integration, verstanden als operatives Bearbeiten von Zukunftsfähigkeit, sucht nach Verhältnissen zwischen den lediglich analytisch unterscheidbaren Konzepten der individuellen Lebenschancen, der Sozial- und Systemintegration. Die »Stärkung der Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden« zielt einerseits auf individuelle Lebenschancen und soziale Integration, ebenso der »Abbau von Chancenungleichheiten« (BMAS, 2007, S. 130). Die Leitgedanken geben andererseits Hinweise auf den Weg zum Ziel. Eine Kultur des *Lebenslangen Lernens* vollzieht sich durch »Kooperation der Bildungsanbieter und Nutzerinnen und Nutzer« (BMAS, 2007, S. 130) sowie durch eine »Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen« (BMAS, 2007, S. 147). Damit sind systemintegrative Verfahren angesprochen. Darüber hinaus stehen diese Leitgedanken im Dienst einer europäischen Wissensgesellschaft, die es mit anderen Wissensgesellschaften aufnimmt. Das kompetitive Element ist

zentral, wengleich die Formulierung »einer der wettbewerbsfähigsten Wissensgesellschaften« die Unbedingtheit des »wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraums in der Welt«, wie sie in der Lissabon-Strategie dokumentiert ist, relativiert.

5.2.4.2 Die Richtung des Könnens: Systeminnovationen für Lebenslanges Lernen

Die Richtung des Könnens wird durch kognitive kulturelle Orientierungen bestimmt. Mit der »Strategie für Innovation« stellt der ESF Mittel zur Verfügung »für Investitionen in Politiken, Themen und Verfahren, die nicht bereits durch nationale Rechtssetzungen und Förderpraktiken« (BMAS, 2007, S. 153) besetzt sind. Zu den sozialen Innovationen zählt er u. a. »die Entwicklung neuer Synergien auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene« (BMAS, 2007, S. 153). Unter dieser »Systeminnovation« versteht er die »Schaffung neuer Schnittstellen zwischen verschiedenen Organisationen, neue Formen der Koordination und Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen und Unterstützungsorganisationen oder die Knüpfung von Netzwerken und Partnerschaften zwischen den Akteuren« (BMAS, 2007, S. 153). Die »Strategie für die Partnerschaft« (BMAS, 2007, S. 154) bezeichnet die Verwaltungszusammenarbeit des Bundes, der Länder und der Kommunen sowie die Beteiligung von Sozialpartnern und Nichtregierungsorganisationen. Diese in Deutschland traditionell ausgeprägte partnerschaftliche Zusammenarbeit beinhaltet die begleitende und beratende Expertise in Lenkungsausschüssen, Fachbeiräten und Auswahlgremien (BMAS, 2007, S. 155). Auch so genannte »strategische Partner« sind für die qualitative Verbesserung von Einzelprojekten vorgesehen. Sie gelten als »wichtige Akteure für das Mainstreaming«, insofern sie die in Kooperationsformaten gewonnenen »Erkenntnisse und Erfahrungen in ihre jeweiligen Organisationen oder auch auf regionaler Ebene zurückkoppeln und verbreiten« (BMAS, 2007, S. 155). Eine direkte Partizipation von Einrichtungen der Sozialpartner und Kammern ist über eine Projektträgerschaft möglich oder über eine gemeinsame Konzeption und Umsetzung von Programmlinien mit Partnern außerhalb der Verwaltungsebenen (BMAS, 2007, S. 156). Neben diesen bildungsbereichsübergreifenden Kooperationsformen stellt die nationale Bildungsberichterstattung ein Instrument dar zur Verbreitung einer Kultur des *Lebenslangen Lernens* (BMAS, 2007, S. 187). Auf den Glauben an eine gezielte Herbeiführung von (sozialem) Fortschritt durch rationale Intervention verweist die »Entwicklung und Implementierung von politischen Strategien« (BMAS, 2007, S. 154) auf der Grundlage sozioökonomischer Analysen. Eine breite Beteiligung von »Sozialpartnern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Fachleuten und Nichtregierungsorganisationen« soll zudem »eine bessere Steuerung in Bildungssystemen« (BMAS, 2007, S. 154) gewährleisten.

5.2.4.3 Die Richtung des Sollens: Verbesserung des Humankapitals

Die Richtung des Sollens wird durch normative kulturelle Orientierungen bestimmt. Hinweise auf die Illegitimität sozialer Ungleichheit impliziert das Ziel der Verbesserung des Humankapitals. Aktivitäten dieses Schwerpunkts sollen »Begabungsreserven« erschließen und »das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt« (BMAS, 2007, S. 178) anheben. Alle ESF-Förderungen dieses Bereichs liegen in der Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Geringverdienende und Ältere, Jugendliche und junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Analphabetinnen und Analphabeten, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker, insbesondere jene mit Migrationshintergrund und Frauen bilden die Zielgruppen von Förderaktivitäten. Dass deren Lage am Ausbildungsstellenmarkt und die berufliche Integration verbessert sowie die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden sollen, wirft sowohl ein Schlaglicht auf desintegrative Tendenzen in Bezug auf die Sozialintegration als auch auf den Glauben an eine Gesellschaft, in der diesen Ungleichheiten durch »die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen« sowie die »Anpassungsfähigkeit der Beschäftigten« (BMAS, 2007, S. 226) beizukommen ist.

Das ESF-Bundes-OP begründet die Richtung des Sollens mit einer sozio-ökonomischen Analyse. Befunde zur Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und zum Ausbildungsstellenmarkt begründen Fördermaßnahmen der Prioritätsachse Verbesserung des Humankapitals, der das Programm *Lernen vor Ort* zugeordnet ist. Die Analyse bescheinigt dem deutschen Bildungssystem »eine Reihe von Schwächen« (BMAS, 2007, S. 41). Diese bemessen sich auf supranationaler Ebene vergleichend am Abschluss der Sekundarstufe II und an der Aufnahme eines Studiums, an der Schulabbrecherquote, an einer geschlechterdifferenzierten Betrachtung sowie national am Vergleich zwischen den neuen und alten Bundesländern. Trotz des Trends »zu steigenden Anteilen der Beschäftigten mit höherer Qualifikation« erreichen »zu wenig Jugendliche einen Abschluss der Sekundarstufe II und zu wenige beginnen ein Studium« (BMAS, 2007, S. 40–41). Die Europäische Union gibt die Zielsetzung vor, dass mindestens 85 Prozent der 22-Jährigen die Sekundarstufe II abgeschlossen haben sollen. Der Anteil der Abschlüsse belegt nicht nur ein deutliches Verfehlen dieser Zielsetzung, sondern einen Rückgang von rund 75 Prozent im Jahr 2000 auf 71 Prozent im Jahr 2005. In Bezug auf Schulabbrüche und die Abiturientenquote weisen männliche Schüler deutlich schlechtere Leistungen vor, wobei die Unterschiede in Ostdeutschland deutlicher ausfallen als in Westdeutschland. Junge Frauen können die besseren Schulabschlüsse aber »nicht adäquat im Bildungs- und Beschäftigungssystem umsetzen« (BMAS,

2007, S. 44). Als besonders unbefriedigend fällt die Einschätzung der Situation junger Migrantinnen und Migranten aus (BMAS, 2007, S. 44).

Den ernüchternden Ergebnissen im internationalen PISA-Vergleich stellt die Analyse das duale Ausbildungssystem als Stärke gegenüber. Die »Nachfrage der Wirtschaft nach gut ausgebildeten Personen« mache, so das Fazit, vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und dem Umstand, »dass fast jeder 7. Jugendliche in der Schule scheitert«, Korrekturmaßnahmen nötig. Es sei »dringend erforderlich, dass die Schulabbrecherquote gesenkt [...], die schulischen Leistungen sowie die Ausbildungsbeteiligung von jungen Personen mit Migrationshintergrund erhöht [...], bereits gescheiterte Jugendliche nachqualifiziert [...] und auch die Ganztagsbetreuung ausgebaut« (BMAS, 2007, S. 44) würden. Neben einer Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung bedarf es gemäß der Analyse auch einer qualitativen Verbesserung des dualen Ausbildungssystems (BMAS, 2007, S. 50). Insbesondere für Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen, für Migrantenkinder sowie für junge Frauen fordert das Programm die »Schaffung neuer auch modular und verkürzter Ausbildungswege«, die »Entwicklung von Konzepten zur Förderung benachteiligter Auszubildenden«, Maßnahmen im Übergang von der Schule in den Beruf sowie »bessere Matching-Strategien« zur »Reduzierung der Ausbildungsabbrüche« (BMAS, 2007, S. 50).

Befunde zur Armut, städtischen Problemgebieten, Migrantinnen und Migranten sowie zu Menschen mit Behinderung begründen Fördermaßnahmen der Prioritätenachse »Beschäftigung und soziale Integration«. Gerade weil das *Programm Lernen vor Ort* nicht ausdrücklich zur Bearbeitung dieser Problemlagen vorgesehen ist, lohnt sich ein Blick auf sozioökonomische Befunde mit Blick auf individuelle Lebenslagen und Sozialintegration. Gleich drei Ressorts verantworten diese Prioritätenachse, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMBS). Die Analyse kommt zum Schluss, dass »das Armutsrisiko in Deutschland in den vergangenen Jahren zugenommen« hat (BMAS, 2007, S. 74). Als Armutsrisiken benennt sie den »Migrationshintergrund, geringe Qualifikation, Arbeitslosigkeit und insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit« (BMAS, 2007, S. 74). Die mangelnde Integration in den Arbeitsmarkt gilt aus Hauptursache für die Armutsgefährdung, weshalb Alleinerziehende besonders davon betroffen sind. Als Maßnahmen zur Überwindung von Armut sieht das Programm den Erwerb ausreichender Sprachkenntnisse und beruflicher Qualifikationen vor sowie die Verbesserung der Kinderbetreuungssituation, die Akzeptanz der Gleichstellungspolitik seitens der Unternehmen, neue flexible Arbeitszeitmodelle und

»die Mobilisierung lokaler Potenziale zur sozialen Eingliederung« (BMAS, 2007, S. 74). Da sich Armut in erster Linie in städtischen Problemregionen manifestiert, gelte es attraktive Wohngebiete zu erhalten oder neu aufzubauen und »einen integrativen und lernoffenen Sozialraum zu gestalten« (BMAS, 2007, S. 83).

Neben Personen mit Migrationshintergrund zählen Menschen mit Behinderung zur Gruppe, die von Arbeitslosigkeit und damit von Armut besonders stark betroffen sind. Während für erstere Defizite im Bereich der Sprachkenntnisse als zentrales Integrationshemmnis gelten, haben letztere »sehr spezifische Integrationshemmnisse zu überwinden«, wofür »innovative Maßnahmen entwickelt und umgesetzt« werden müssten (BMAS, 2007, S. 91). Obwohl junge Frauen vielfach besser qualifiziert sind als Männer, sind sie am Arbeitsmarkt von vielfältigen Benachteiligungen betroffen in Bezug auf das Einkommen, die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen und die Aufstiegschancen (BMAS, 2007, S. 98). Die Förderung der Chancengleichheit sieht das Programm darin, das Berufswahlspektrum, die Gender-Kompetenz zentraler Akteure und die Akzeptanz der Gleichstellungspolitik zu verbessern. Aktivitäten sollen sich auf den Abbau der geschlechterspezifischer Entgelt Differenz richten, auf eine frauengerechte »Gestaltung von Inhalten und Rahmenbedingungen beruflicher Aus- und Weiterbildung« sowie auf »gemeinsame Aktivitäten der Sozialpartner« (BMAS, 2007, S. 98). Die Analyse prognostiziert eine Verbesserung der Beschäftigungslage und einen Rückgang der Arbeitslosigkeit (BMAS, 2007, S. 102). Zugleich diagnostiziert sie das Fortbestehen regionaler Disparitäten und eine erhöhte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften angesichts eines Wirtschafts- und Tätigkeitsstrukturwandels und des demographischen Wandels mit einer zunehmenden Alterung der Belegschaften (BMAS, 2007, S. 102). Daraus leitet sie Handlungsnotwendigkeiten im Bereich der Aus- und Weiterbildungssysteme ab und erklärt das *Lebenslange Lernen* als Konzept, um »den demographischen Wandel und die Herausforderungen der Globalisierung bewältigen« (BMAS, 2007, S. 102) zu können. Stärker zu nutzen gelte es das Erwerbspotenzial von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie von Frauen, auch seien »generell die Aus- und Weiterbildungssysteme zukunftsfähig zu gestalten« (BMAS, 2007, S. 102).

Der Europäische Sozialfonds für Deutschland beschreibt die ESF-Programmstruktur mit fünf Schwerpunkten und zehn Prioritätenachsen¹¹. Die

¹¹ Es handelt sich um folgende Prioritätenachsen: Anpassungsfähigkeit und Unternehmergeist (A); Verbesserung des Humankapitals (B); Beschäftigung und soziale Integration (C); Technische Hilfe (D) und Transnationale Maßnahmen (E). Jeder Schwerpunkt wird unter den Zielgebieten der Konvergenz sowie der regionalen Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung geführt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2007, S. 156).

indikative Gewichtung der Prioritätenachsen bezogen auf die ESF-Mittel ist erklärungsbedürftig, fällt der Anteil von 10 Prozent der gesamten Fördermittel zur Verbesserung des Humankapitals vergleichsweise gering aus. Angesichts der »Befunde der sozioökonomischen Analyse und des für Deutschland konstatierten Bedarfs zur Stärkung der Humanressourcen« (BMAS, 2007, S. 157) ist dies überraschend. In der Mittelverteilung spiegelt sich die Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern. Die für die Schulpolitik zuständigen Länder führen eigene ESF-Programme, während sich der Bund auf »seine Kernkompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und auf Programme zum Lebensbegleitenden Lernen« (BMAS, 2007, S. 157) konzentriert. Die Förderung setzt denn auch weniger auf »die direkte Subventionierung zusätzlicher Arbeitsplätze« als vielmehr auf »Projekte zur Strukturverbesserung der Aus- und Weiterbildung« sowie auf »die Stärkung der Vernetzung der Akteure im Bildungsbereich« (BMAS, 2007, S. 157). Das Programm *Lernen vor Ort* schließt in diesem Sinn nahtlos an das auslaufende Programm *Lernende Regionen* an. Vernetzungsaktivitäten zur Verbesserung des Humankapitals bilden den Bezugspunkt für Systeminnovationen. Daneben gelten die Querschnittsziele Chancengleichheit und Nachhaltigkeit.

Das Ziel der Chancengleichheit beinhaltet die chancengerechte Teilhabe am Erwerbsleben. Damit ist allgemein die Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund, Älteren oder Menschen mit Behinderung angesprochen sowie speziell die Geschlechtergerechtigkeit (BMAS, 2007, S. 217). Als wesentliche Ursache für viele Ungleichheiten gilt die geschlechterspezifische Arbeitsteilung in der Familie und im Erwerbsleben (BMAS, 2007, S. 218). Neben der Förderung der betrieblichen Kinderbetreuung dienen die ESF-Mittel auch der Verbesserung der Betreuungssituation der unter Dreijährigen und der Aufwertung der Tagespflege (BMAS, 2007, S. 218). Die große Bedeutung des Querschnittsziels spiegelt sich auch in der Mittelverteilung, insofern für die Prioritätenachse »Beschäftigung und soziale Integration« 43 Prozent der Mittel vorgesehen sind. Das Ziel der Nachhaltigkeit betrifft »in erster Linie die soziale Dimension der Nachhaltigkeit« (BMAS, 2007, S. 218). Damit ist die »soziale Integration« nicht nur als integrales Querschnittsziel verankert, sondern ein begriffliches Äquivalent zur Nachhaltigkeit. Zwar ist die ökologische Integrationsdimension seit dem Gipfeltreffen in Göteborg als Erweiterung der Lissabon-Strategie verankert, im Spektrum der EU-Förderungen hat der ESF aber »die vergleichsweise geringste Affinität zu Umweltthemen« (BMAS, 2007, S. 220). Im Zentrum stehen Investitionen zur Unterstützung der beruflichen Integration, was die gleichberechtigte Teilhabe, den sozialen Zusammenhalt und die Eingliederung des Einzelnen in die Gemeinschaft umfasst (BMAS, 2007, S. 220).

5.3 Zwischenfazit: Gesellschaftliche Integration aus Sicht von Organisation

Formen der Dienstleistungsorganisation bei der Wohlstandsproduktion beschreiben das Brückenprinzip Organisation. Das dualistische Aufgabenmodell des kontinentaleuropäisch-föderalen Verwaltungsprofils stellt den zentralen Kontext für die Art und Weise der Bewältigung von Staatsaufgaben sowie der Aufgabenverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen dar. Varianten einer externen und internen Institutionenpolitik folgen einer subnationalen Länder-Policy. Für den deutschen Kontext gehen die einfache Regionalisierung, die administrative Dezentralisierung oder die administrative Dekonzentration mit einer kupierten oder unechten Kommunalisierung einher. Kommunen bearbeiten sowohl Aufgaben im eigenen Wirkungskreis als auch vom Staat übertragene Pflichtaufgaben. Die vertikale Integration der Kommunalverwaltung in die Landesverwaltung wird als ›Verstaatlichung‹ der Kommunen (Kuhlmann, 2019a; Wollmann, 2010) problematisiert.

Die Vor- und Nachteile regionaler Organisationsformen diskutieren Bogumil und Grohs (2010, S. 93–96) in Bezug auf den Grad der Institutionalisierung zwischen den Polen hoher und niedriger Verbindlichkeit und in Bezug auf eine sektorale oder territoriale Orientierung zwischen den Polen einer monofunktionalen oder multifunktionalen Ausrichtung. Für die Staatsmodernisierung stehen neben der ›harten‹ Form der Regionalverwaltung auch ›weiche‹ Formen der Regional Governance zur Wahl. Im Maximalmodell mit territorial-multifunktionalem Zuschnitt und hohem Institutionalisierungsgrad sehen die Autoren kein Zukunftsmodell. Neben einer unzureichenden Aufgabenerfüllung durch eine fehlende Spezialisierung fallen der hohe zeitliche Rahmen und politische Vetospiele negativ ins Gewicht. Auch dem Minimalmodell mit sektoral-monofunktionalem Zuschnitt und niedrigem Institutionalisierungsgrad attestieren sie eine Reihe von Schwächen wie die Möglichkeit von Entscheidungsblockaden, uneinheitlichen Vollzugsqualitäten, hohe Transaktionskosten und ein eingeschränktes Interesse politischer Akteure durch den Verlust an Macht und Entscheidungsgewalt. Formen, die auf den höchsten Grad institutioneller Verfasstheit verzichten, vermeiden große Brüche, erhalten bestehende Gebietskörperschaften, etablierte Strukturen und Akteure und haben damit realpolitisch die größten Durchsetzungschancen. Abzuwägen bleiben darüber hinaus die Vor- und Nachteile von Organisationsformen mit sektoral-monofunktionalem Zuschnitt, die durch Spezialisierung und Professionalisierung eine optimale Aufgabenerfüllung gewährleisten, aber auch fachliche Einseitigkeiten und Überspezialisierung mitführen.

Die deutsche Verwaltung kann auf eine lange Tradition an Reformen zurückblicken, die Bogumil und Jann (2009) mit fünf Themenkonjunkturen beschreiben. Als Politik der Ökonomie können die Aktive Politik, die Entbürokratisierung und Verwaltungsvereinfachung, das New Public Management und Neue Verwaltungsstrukturen bezeichnet werden. Parallel dazu verweist die Diskussion um Bürgernahe, Bürgerämter und Bürgergesellschaft auf eine Politik der Solidarität, die der Gesellschaft eine Steuerungsfähigkeit zuspricht. Erzählungen im Policy-Diskurs brechen die Dominanz des ökonomischen und politischen Systems, da sie mit dem Ansatz der Local Governance nicht nur das Gemeinschaftssystem hervorheben, sondern die Fließrichtung der Adressierung umstellen. Regulierungen zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft erhalten einen Eigenwert und die Ausrichtung an hybriden Leistungsformen der Hierarchie, des Wettbewerbs und der Kooperation treten gegen Markt- und Staatsversagen an. Das normativ zugeschriebene Potenzial öffentlich-privater Partnerschaften mit der Kombination unterschiedlicher Logiken und Wissenspotenziale zur qualitativen Verbesserung öffentlicher Dienstleistungen greift auch das Konzept des multirationalen Managements auf. Es lenkt den Blick einerseits programmatisch auf das Erfordernis der Sicherstellung der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Organisationen durch einen bewussten Umgang mit unterschiedlichen Rationalitäten. Andererseits bietet es ein Instrument zur Analyse von Praktiken im Umgang mit multiplen Rationalitäten. Die Regionalisierung von Bildung bedient nun auch den Diskurs der Politik. Bildungsregionen stehen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive in Kritik, einen Kausalzusammenhang zwischen System- und Sozialintegration zu konstruieren, für den es empirisch keinen Nachweis gebe. Der Diskurs um wirkungsorientierte Steuerung im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit zeichnet die historische Entwicklungslinie von Professionalität als Steuerungsansatz mit vier Idealtypen nach und zeigt dabei auf, dass unter dem Diktum von Kosten-Nutzen-Abwägungen in der Sozialen Arbeit Vereinbarungen, Audits, Richtlinien und Standards anstelle von Vertrauen in Wohlfahrtsprofessionelle treten. Ein Zusammenhang zwischen System- und Sozialintegration diskutiert Otto (2007) mit Blick auf die neue Logik eines wirkungsorientierten Professionalismus, der die Fallstricke der Wettbewerbsorientierung und der technokratischen Wirkungsorientierung vermeiden kann. Eine wirkungsorientierte Steuerung adressiert Wohlfahrtsprofessionelle nach einer Arä der ›Schurken-Zuschreibung‹ wieder als ›Ritter‹, sieht sich aber Herausforderungen auf den Ebenen der Politik, der Profession, der Organisation und des Wissens gegenüber. Die Wissenskomponente spricht das Wissenschaftssystem an mit dem Erfordernis, Erklärungs- und Reflexionswissen mit Studien bereitzustellen, die Kontext-Mechanismus-Ergebnis-Konfigurationen berücksichtigen. Auch der neue

Steuerungsakteur *kommunales Bildungsmanagement* als Kulminationspunkt der Regionalisierungsentwicklung berücksichtigt diese Ebenen. Er knüpft an die im Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* gewonnenen Erfahrungen mit dem *regionalen Bildungsmanagement* an. Eine Errungenschaft dieses Programms ist die Idee, Kommunen mit einer regelmäßigen, indikatorengestützten Bildungsberichterstattung auf der Basis regionaler Daten zu ermächtigen. Die Bereitstellung von Orientierungswissen flankiert der Abschlussbericht mit einer Netzwerktopologie, welche die Analyse von Zusammenhängen mit fachlichen Schwerpunkten gestattet. Wissen wird damit zur moderierenden Größe einer modernen Dienstleistungsorganisation mit dem Potenzial zur Politikberatung mit echter Aufgabenkritik. Im Übergang zum methodischen Teil der Arbeit bringe ich es in Zusammenhang mit den Steuerungslogiken, die das Programm *Lernen vor Ort* tragen, und rekonstruiere die Deutungsstrukturen der Gesellschaft mithilfe der kulturtheoretischen Perspektive von Schimank. Die strategische Ausrichtung auf Wachstum und Beschäftigung markiert die Richtung des Wollens, Systeminnovationen für *Lebenslanges Lernen* weisen die Richtung des Könnens und Verbesserungen des Humankapitals die Richtung des Sollens. Das ESF-Bundes-OP ordnet *Lernen vor Ort* der Verbesserung des Humankapitals zu. Normativ geht es davon aus, dass Sozialintegration durch Systemintegration zu erreichen ist.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil II
Forschungsdesign



Methodisches Vorgehen

6

Qualitative Fallstudien bilden einen zentralen Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitforschung¹ zum Programm *Lernen vor Ort*². Sie wurden als Längsschnitterhebung angelegt. In 14 *Lernen-vor-Ort*-Kommunen erfolgten Erhebungswellen im Jahr 2011 und 2012, bei denen unterschiedliche Schlüsselakteure in Interviews vor Ort befragt wurden, um Interaktionsprozesse im Verlauf sowie kritische Erfolgsfaktoren und Transferpotenziale zu erfassen (AG Lernen vor Ort, 2016, S. 7). Die Fallstudien wurden in der zweiten Förderphase mit je drei Kommunen zu den thematischen Schwerpunkten des innerkommunalen Transfers sowie der sozialräumlichen Planung und Steuerung fortgesetzt (AG Lernen vor Ort, 2016, S. 8). Für das Promotionsvorhaben durfte ich die transkribierten Interviewdaten von zwei Gebietskörperschaften verwenden und im Jahr 2014 an Erhebungen vor Ort teilnehmen. Mit dem *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* (BMK) bezeichne ich die Organisation der Bildungsangebote im territorialen Zuständigkeitsbereich eines Kreises, mit dem *kommunalen Bildungsmanagement* (KBM) jene einer kreisfreien Stadt. Die (Re-)Konstruktion³ einer Grounded Theory zur Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher

¹ Die wissenschaftliche Begleitforschung oblag Rambøll Management Consulting sowie der JLU Gießen (Institut für Soziologie, Prof. T. Brüsemeister).

² Vgl. <http://www.lvo.transferinitiative.de> (Zugriff am 12. 12. 2021).

³ Mit dieser Schreibweise markiere ich das Verständnis, dass theoretische Konzepte nicht selbstläufig aus den Daten entspringen, sondern Ergebnis einer aktiven Konstruktionsleistung unter Rückgriff auf bestehende Konzepte darstellen.

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann https://doi.org/10.1007/978-3-658-41376-7_6.

Integration zeichne ich in zwei Schritten nach. Ausgehend von einem Verständnis der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) als Theorien-Methoden-Paket entfalte ich zunächst mein Verständnis eines Artikulationsprozesses mithilfe von Kategorien der Educational-Governance- und der Soziale-Welt-Perspektive. Analog zu den Perspektiven der Profession orientiere ich mich an einer Struktur-, Prozess- und Handlungsdimension. Die (Re-)Konstruktion von Arenen auf der Grundlage von Konzepten der Sozialwelt-Theorie⁴ bildet den Übergang zur Darstellung der Entwicklung theoretischer Konzepte mit Denkwerkzeugen der GTM. Bei der Darstellung des Forschungsprozesses folge ich den drei Essentials der GTM und führe Überlegungen zur Entwicklung theoretischer Konzepte, zum theoretischen Sampling und zum ständigen Vergleichen aus. Ein Ausblick auf die Darstellung der Ergebnisse als Vor-, Haupt- und Nachgeschichte leitet zum empirischen Teil der Arbeit über.

6.1 Der Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* als Artikulationsprozess

Die Entwicklung einer Heuristik zur Befragung des Datenmaterials stellt ein wesentliches Element dieser Forschungsarbeit dar. Orientierungsleitend ist in einem ersten Schritt die Fragestellung: Wie stellen ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* und ein *kommunales Bildungsmanagement* kollektive Handlungsfähigkeit her? Im Zuge des ständigen Vergleichens der theoretischen Konzepte schärft sich die zweite Fragestellung aus: Welchen Beitrag leistet diese kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration? Bevor ich im nächsten Kapitel auf elementare Forschungsschritte entlang der Essentials der Grounded-Theory-Methodologie eingehe, stelle ich die Konzepte dar, die der Strukturierung des Datenmaterials zugrunde liegen. Sie entstammen dem Kategorienvorrat der Educational-Governance- und der Soziale-Welt-Perspektive (vgl. Tabelle 6.1).

Die beiden ›Theoriebrillen‹ bringe ich mit der Struktur-, Prozess- und Handlungsdimension von Professionalisierung (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 139) in Verbindung, um sowohl die »Festigkeit« als auch die »Interaktionserzeugung gesellschaftlicher Strukturen« (Schütze, 1987, S. 542) im Blick zu behalten. Die Ausführungen stützen sich in der Struktur weitgehend auf einen bereits publizierten Beitrag (Lüthi, 2019). Ergänzend gebe ich der Sozialwelt-Theorie und dem Arbeitsbogenkonzept mehr Raum. Darüber hinaus führe ich die Entwicklung der

⁴ Den Begriff der Sozial-Welt-Theorie verwende ich synonym zur Soziale-Welt-Perspektive.

Tabelle 6.1 Kategorien der Educational-Governance- und Soziale-Welt-Perspektive (Eigene Darstellung)

	Strukturdimension	Prozessdimension	Handlungsdimension
Educational-Governance-Perspektive	Mehrebenensystem	Handlungs- koordination	Akteure und Akteurkonstellation
Soziale-Welt-Perspektive	Soziale Welten und Arenen	Prozesse in sozialen Welten und Arenen	Arbeitsbogen und Verlaufskurve

Arenen im Rahmen dieser Arbeit aus, die ich bei der theoretischen Verdichtung als Räume gesellschaftlicher Integration lesen werde.

Grenzüberschreitende Professionalisierung hat eine Struktur-, Prozess- und Handlungsdimension. Die Strukturdimension beschreibe ich mit dem Mehrebenensystem sowie mit den sozialen Welten und Arenen. Die Handlungskoordination sowie Prozesse in sozialen Welten und Arenen bilden die Prozessdimension. Akteure und Akteurkonstellationen sowie Arbeitsbögen und Verlaufskurven repräsentieren die Handlungsdimension. Alle drei Dimensionen werde ich in eine ›Suchmaschine‹ für die Entdeckung von Sinnzusammenhängen beim Aufbau eines BMK und KBM einbauen. Eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration (re-)konstruiere ich als Artikulationsprozess. Artikulation stellt nicht nur in der Soziale-Welt-Perspektive, sondern auch in der operativen Pädagogik ein zentrales Konzept dar. Es bezeichnet den allgemeinen Organisationsprozess bei der Durchführung von Projekten (Strauss, 1988, S. 174) zum einen und die Suche nach einer Verschränkung von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens (Prange, 2012a, S. 107–135) zum anderen. Die Integration beider Verständnisse stellt eine gewinnbringende Entdeckung dar, da sie *Lernen vor Ort* als Leitideen tragen. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren organisieren kollektive Handlungsfähigkeit im Projektarbeitsbogen, indem sie das Lernen von Akteuren der Angebots- und Nutzungsseite von Bildungsdienstleistungen mit spezifischen Formen des Zeigens zu treffen suchen. Die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration beim Aufbau eines BMK und KBM entwerfe ich als zweistufigen Prozess, in dem die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen das Zeigen und die Nutzung von Angeboten das Lernen repräsentieren. Zeitlich fallen beide Prozesse zusammen. Die analytische Trennung begründet sich nicht nur mit der theoretischen Unterscheidung distinkter Operationen, sondern auch mit der programmatischen Ausrichtung der Initiative *Lernen vor Ort*. Im Kern stehen Systeminnovationen, die Sozialintegration fördern sollen. Diese doppelte Zielbestimmung schafft eine Grundspannung, die, so die hier professionstheoretisch begründete Annahme, nicht »entparadoxiert« (Emmerich, 2010, S. 374), sondern ohne Anspruch einer einseitigen Auflösung ausbalanciert werden muss. Der Aufbau eines BMK und KBM liest sich vor diesem Hintergrund als Local-Governance-Erzählung, in die zahlreiche antinomische Spannungen eingelagert sind, deren Bearbeitung aber gerade ein »erhebliches Potenzial an Innovationsfähigkeit und Kreativität« (Sack, 2007, S. 258) mit Blick auf gesellschaftliche Integration erwarten lässt.

6.1.1 Strukturdimension

Ausdifferenzierte und komplexe Gesellschaftssysteme haben keine kollektive Handlungsfähigkeit (Gotsch, 1987, S. 28). Die Educational-Governance-Perspektive unterscheidet zwischen einer normativen und einer analytischen Konzeption von Governance. Die normative fragt, wie kollektive Handlungsfähigkeit erhöht werden soll und kann, die analytische, wie diese hergestellt wird. Ein Mehrebenensystem verweist auf teilsystembedingte, unaufhebbare Grenzen, die aus steuerungs- und modernisierungstheoretischer Sicht zu bearbeiten sind. Grenzüberschreitende Kooperation konzentriert sich auf das Governance-Regime der Meso-Ebene und betrifft intra- und interorganisatorische Abstimmungen, von denen ein Impact auf gesellschaftliche Integration erwartet wird (Brüsemeister, 2007a, S. 39). Die Soziologie geht auf der Basis von Handlungs- und Akteurtheorien davon aus, dass die Beschaffenheit der Handlungskoordination »nicht der einzige, aber doch: *ein* impact für Fragen der sozialen Integration ist« (Brüsemeister, 2007a, S. 52, Hervorhebung im Original). Regungsstrukturen kommt damit eine zentrale Bedeutung für den Zuschnitt von Leistungsangeboten zu, die ihrerseits auf die soziale Integration von Bürgerinnen und Bürgern zielen. Die Soziale-Welt-Perspektive geht von der »Interaktionserzeugung« (Schütze, 1987, S. 542) gesellschaftlicher Strukturen aus. Anstelle von Organisationen treten Arenen, in denen Akteure verschiedener sozialer Welten für die Bewältigung einer Aufgabe zusammenkommen. Die Educational-Governance-Perspektive sensibilisiert für Fragen von Grenzüberschreitungen in Anbetracht teilsystemischer Begrenzungen. Demgegenüber geht die Soziale-Welt-Perspektive von Zwischenräumen aus, aus denen heraus sich durch eine gleichzeitige Binnen- und Außenorientierung Begrenzungen auf Kernbestände ausdifferenzieren. Beide Perspektiven setzen Handeln und Strukturen in ein Verhältnis. Akteurtheoretische Kategorien der Educational-Governance-Perspektive blicken von den Strukturen auf das Handeln der Akteure, Kategorien der Soziale-Welt-Perspektive von einer besonders flexiblen Artikulationsarbeit auf die Herausbildung von »neuen Formen der Arbeitsteilung, Arbeitsstile und Organisationselemente der Arbeit, die makrostrukturellen Wandel provozieren« (Schütze, 1987, S. 542). Die Strukturdimension des Mehrebenensystem werde ich in der Heuristik zur Befragung des Datenmaterials in Anlehnung an Brüsemeister (2016b, S. 285–286) mit fünf Arenen aufgreifen, mich dabei aber mehr von Kategorien der Soziale-Welt-Perspektive leiten lassen, weshalb ich diese nachfolgend ausführlicher darstelle.

6.1.1.1 Mehrebenensystem

Die Educational-Governance-Perspektive stellt einen Analyserahmen für Untersuchungen bereit, die sich mit der Interdependenz, der Interdependenzbewältigung und dem Interdependenzmanagement von Akteuren und Institutionen befassen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 31–32). Das Mehrebenensystem gilt als analytischer Platzhalter für grenzüberschreitende Koordination, die vertikale Beziehungen von Akteuren eines Handlungssektors und horizontale Beziehungen zwischen Akteuren verschiedener Handlungssektoren umfasst (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32–33). Governance beschäftigt sich mit dem grenzüberschreitenden Charakter von Problemlagen sowie mit der Frage, wie »Berufe koordiniert werden können, um ein Problem kollektiv zu lösen« (Brüsemeister, 2020, S. 10). Governance-Prozesse beschreiben grenzüberschreitende Koordination mit Kategorien der System- und Sozialintegration. Abstimmungsprozesse zwischen Organisationen betreffen die Systemintegration, während Sozialintegration das Einbeziehen von Individuen in die Gesellschaft meint (Brüsemeister, 2020, S. 10). Sozialintegration erfolgt über Rollen in Organisationen oder wie im Familien- und Intimsystem direkt zwischen dem Individuum und der Gesellschaft (Brüsemeister, 2020, S. 10). Brüsemeister fragt nach dem Beitrag von Akteuren der Organisation Schule »zur Erhöhung einer kollektiven Handlungsfähigkeit« (2020, S. 22). Die Frage, wie Akteure dabei Grenzen konstituieren und überwinden, halten auch Altrichter und Heinrich (2007, S. 68) für entscheidend. Interorganisatorische Koordination zwischen Systemebenen ist mit Schnittstellenproblemen verbunden, die sich aus »den unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien, ›Sprachen‹ und Aufmerksamkeitsprioritäten der ›Ebenen‹« (Altrichter, 2015, S. 37–38) ergeben. Altrichter sieht die Transformation von unterbrochener in kooperationsbasierte Interdependenz zum einen und die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken zum anderen als wesentliche Probleme (2014, S. 38). Netzwerkmanagement hat daher mit unaufhebbaren Spannungsverhältnissen zu rechnen, was »sowohl differenzierte Kompetenzen als auch freie Managementkapazitäten bei den beteiligten Individuen und sozialen Akteuren voraussetzt« (Altrichter, 2014, S. 42).

6.1.1.2 Soziale Welten und Arenen

Die Wurzeln der Sozialwelt-Theorie liegen in der Feldforschungstradition des Symbolischen Interaktionismus der Chicago-Schule (Schütze, 1987, S. 526–530). Soziale Welten bilden sich um spezifische Problemkonstellationen heraus und kommen entweder hinsichtlich der Betroffenen oder der Unterstützungs- und Gestaltungsakteure von Problemlagen in den Blick (Schütze, 2016a, S. 74). Strauss gilt als Vertreter der zweiten Problem- und Aktivitätsebene und als

Hauptbegründer der Sozial-Welt-Theorie⁵ (Schütze, 2016b, S. 94). Mit seiner Social World Perspective (Strauss, 2010, S. 212–215) wendet er sich gegen deterministische Strukturmodelle seiner Zeit. Insbesondere der funktionalistischen Auffassung von Professionen und Arbeitsteilung stellt er auf der Basis empirischer Untersuchungen in psychiatrischen Institutionen eine prozessorientierte Perspektive gegenüber (Strübing, 2007, S. 74). Anders als der Funktionalismus, der Professionen als relativ homogene Gemeinschaften sieht, »deren Mitglieder eine gemeinsame Berufsidentität, gleiche Werte, Rollenvorstellungen und Interessen« (Bucher & Strauss, 1972, S. 182) teilen, lenkt diese Sichtweise den Blick auf die Profession als lose Verbindung einzelner Segmente, »die verschiedene Ziele auf unterschiedliche Weise verfolgen« (Bucher & Strauss, 1972, S. 183). Die Umrisse eines Prozessmodells offerieren Bucher und Strauss denn auch als Ergänzung oder Alternative zum vorherrschenden funktionalistischen Ansatz. An der Profession Medizin arbeiten sie wesentliche Begriffe heraus, die Strauss erst zwanzig Jahre später zum Konzept der sozialen Welten als Kernbestand seiner Sozialtheorie generalisiert (Strübing, 2007, S. 75). Wie soziale Welten und Arenen ineinandergreifen, beschreibt Schütze mit zwei grundlegenden Organisationsformen: Soziale Welten stellen Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsgeflechte dar, in denen Akteure zentrale Problembestände durch die Abwicklung von Kernaktivitäten bearbeiten. Gleichzeitig spannen sie »Auseinandersetzungsbereiche um die ›richtige‹ Problembearbeitung und die Authentizität der Kernaktivitäten« (Schütze, 1987, S. 540–541) auf. Soziale Welten und Arenen stehen somit komplementär zueinander: »Soziale Welten stehen für den Zusammenhang des Gleichgerichteten, Arenen für den Austausch zwischen Divergentem« (Strübing, 2007, S. 97).

Strauss bestimmt eine Social World mit vier Dimensionen: Jede soziale Welt formiert sich um zentrale Aktivitäten: »In each social world, at least one primary activity (along with related clusters of activity) is strikingly evident« (Strauss, 1991, S. 236). Mit dieser Begriffsbestimmung betont Strauss die Bedeutung praktischen Handelns und erweitert die Konzeption sozialer Welten von Shibutani (1955), der diese als Kulturraum versteht, »dessen Grenzen weder territorial noch durch formale Mitgliedschaft bestimmt sind, sondern durch die Grenzen wirksamer Kommunikation« (Strübing, 2007, S. 80). Strauss (2010, S. 212) greift auf eine Definition von Clarke zurück, die soziale Welten als »groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds

⁵ Methodologische und methodische Zugänge zum Konzept der sozialen Welten elaboriert Zifonun (2015) mit Bezug auf Bohnsack, Clarke, Schütze und Soeffner, welche die Arena unterschiedlich konzeptionieren. Im Folgenden lege ich den Schwerpunkt auf das Verständnis von Schütze und Soeffner.

to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about their business« (1991, S. 131) beschreibt. Den Begriff Commitment versteht Strübing als »gemeinsam geteiltes Engagement« (2007, S. 83). Schütze spricht von Orientierungs-, Kommunikations-, Wissens-, Ausdrucks- und Arbeitszusammenhängen von »engagierten, sich persönlich verpflichtet fühlenden Akteuren und Akteursgruppen« (2016a, S. 75). An anderer Stelle unterstreicht er, dass sich Anhänger und Akteure einer sozialen Welt zur Teilnahme an Kernaktivitäten »moralisch verpflichtet« (Schütze, 2002, S. 60) fühlen. Die Orientierung an Kernaktivitäten geht mit einer thematischen Ausrichtung auf spezialisierte Wissensbestände einher, die sehr viel fokussierter und spezieller sind als Alltagswissensbestände (Schütze, 2002, S. 60). Akteure sozialer Welten »sind in ihrer Aufmerksamkeit zentripetal ausgerichtet auf zentrale Handlungsverrichtungen und Diskursarenen« (Schütze, 2002, S. 67). Mitgliedschaften kennzeichnen sich durch unterschiedliche Intensitäten des Commitments. Sind es bei Shibutani geteilte Perspektiven, die einen Kulturraum bestimmen (Strübing, 2007, S. 78), geht Strauss von multiplen Mitgliedschaften aus, deren Qualitäten variieren (2010, S. 213). Entsprechend gibt es in sozialen Welten zentrale und periphere Akteure: »Since memberships can vary in intensity of commitment from very intense (virtually total absorption) to very peripheral (barley involved), in many social worlds there is a core of highly involved people but also marginal participants« (Strauss, 2010, S. 213). Multiple Mitgliedschaften gehen daher auch mit mehrfachen Engagements einher, was Becker (1960, S. 35) mit dem Konzept des Side Bet beschreibt. In einem aktuellen Handeln drückt sich »nicht allein das aktuell dominante Engagement aus, sondern immer auch die Perspektive des Handelnden gegenüber seinen anderen Verpflichtungen und Zielsetzungen« (Strübing, 2007, S. 33).

Zugehörigkeit zu einer sozialen Welt bedarf keiner festen Mitgliedschaftsregelung, sondern erfolgt durch Orientierungen und Aktivitäten (Schütze, 1987, S. 541). Soziale Welten verordnen keine Mitgliedschaftsbeschränkung, sie legen aber nahe, dass Teilnahmeinteressierte sachkundig sein müssen (Schütze, 1999, S. 334). Voraussetzungsvolle Wissensformen und kulturelle Stil- und Kompetenzformen begründen die Tendenz sozialer Welten zu besonders eingeweihten Akteurkreisen (Schütze, 2016a, S. 75). Soziale Bindungen entstehen durch Handlungen um Objekte, die alle »in ähnlicher Weise als wichtig [und] erstrebenswert« (Strübing, 2007, S. 85) erachten. Diese Objekte haben nicht ausschließlich materiellen Charakter, sondern betreffen zentrale Problembestände eines »jeweils thematischen Interaktionsfeldes« (Schütze, 2002, S. 60) sowie »spezifische Gestaltungsprobleme und -aufgaben« (Schütze, 2002, S. 67). An dieser Stelle kommt der Begriff der Arena ins Spiel, insofern »Veränderungspotenziale einer

Gesellschaft« (Schütze, 2002, S. 67) in Arenadiskursen immer wieder formuliert werden. Der Diskurscharakter ist somit konstitutiv für soziale Welten. Eine Selbstverpflichtung zur Bearbeitung »von fortlaufenden raschen, multi-spektuellen und z. T. unerwarteten Veränderungsprozessen« (Schütze, 2002, S. 62) begründet die Mitgliedschaft einer sozialen Welt als temporären Prozess (Strübing, 2007, S. 85).

Wenn sich »gleichgesinnte Menschen zu gemeinsamem Tun zusammenfinden« (Schütze, 1999, S. 334), dann benötigen sie »zentrale Verortungen für die Lokalisierung und Fokussierung der Arena-Aktivitäten« (Schütze, 2002, S. 67): »There are sites where activities occur: hence space and a shaped landscape are relevant« (Strauss, 1991, S. 236). Sozialweltaktivitäten sind aber nicht an »Orte, feste angestammte Personengruppen, organisierte Einrichtungen beziehungsweise ›institutionelle Anstalten‹ usw. gebunden« (Schütze, 2002, S. 68). Die zentripetale Aktivitätsorientierung und der Arenadiskus müssen »irgendwo zeitweilig einen definierten und materialisierten Austragungsort haben« (Schütze, 1999, S. 334). Dies kann der Internetauftritt sein oder eine Ausstellung, ein »Nukleus von sozialer Organisation« (Schütze, 2002, S. 68) also, an dem die Aktivitäten der Sozialwelt symbolisch aufgezeigt werden. Soziale Welten sind somit zwar »in lokalisierten Organisationsterritorien verankert«, gleichzeitig überspannen sie »verschiedene Organisationseinrichtungen und geographische Distanzen« (Schütze, 1987, S. 540–541). Orte zentraler Aktivitäten können nicht ohne den prozessualen Charakter sozialer Welten verstanden werden. Schütze verortet diese Prozesse in einer Binnenarena einer sozialen Welt und in deren Außenarenen. Die zentripetale Aufmerksamkeitsausrichtung der Sozialweltakteure führt zu einer zentralen »Bündelung von spezialisierten Aktivitäten« und zur »Herstellung, Wahrung und Prüfung ihrer Reinheit und Authentizität« (Schütze, 1999, S. 333). Diskursarenen legen soziale Welten in ihren Eigenschaften fest. Sie ermöglichen

die Zuspitzung von Aktionsinteressen; die Konzentration auf die Echtheit, Qualität und Stilistik der Aktivitäten; den Wettbewerb zwischen den Aktivitätsvollzügen unterschiedlicher Akteure hinsichtlich der Echtheit, Qualität und stilistischen Eleganz; die Kritik an der Unechtheit und Fehlerhaftigkeit der Aktivitäten bzw. an der Mangelhaftigkeit ihrer Stilistik, Effektivität und/oder Motivation; die metakommunikative Reflexion der Kriterien der Einschätzung und der Ursachen der kritisierten Vorgänge; sowie – last not least – die Ermutigung und experimentelle Erprobung von Aktivitätsinnovationen (Schütze, 1999, S. 333).

Diese Eigenschaften bilden einen integrierten Sinnzusammenhang, der als »Ideen-anreger und Resonanzboden für individuelle und kollektive Wandlungsprozesse«

(Schütze, 1999, S. 333) wirkt. Das Metawissen jeder Meisterschaft, Professionalität und Wissenschaftlichkeit begründet die zwei Bewegungen sozialer Welten nach innen und nach außen: In einem kommunikativen Binnennetzwerk sozialer Welten finden fortlaufend Bekräftigungen der »eigenen Kernaktivitäten, Orientierungstheorien, Bearbeitungsverfahren und Geschichtsdarstellungen« (Schütze, 2002, S. 60) statt. Innerhalb dieser Binnenarena der sozialen Welt treten sich verschiedene Subwelten argumentativ gegenüber, wobei sich ein Kriterienkatalog »richtigen Verhaltens für die Kernaktivitäten« und mit fortschreitender Institutionalisierung ein »sozialweltimmanentes Kategoriensystem samt Reputationshierarchie« (Schütze, 2002, S. 61) herausbilden. Ein kommunikatives Außennetzwerk ist »in großen, gesamtgesellschaftlich relevanten Auseinandersetzungsarenen organisiert« (Schütze, 2002, S. 61). In diesen Außenarenen stellt sich eine Sozialwelt stilisiert dar, sie grenzt sich durch Repräsentationsmechanismen ab, sie legitimiert und verteidigt »die von ihr erworbenen Vorrechte« (Schütze, 2002, S. 61) gegenüber anderen Sozialwelten.

Eng verbunden mit der Flexibilität sozialer Welten und deren Impulsen zum Wandel sind Fragen der Techniken und Technologien: »Technology (inherited or innovative modes of carrying out the social world's activities) is always involved. Most worlds evolve quite complex technologies« (Strauss, 1991, S. 236). Auch diese Eigenschaft lässt sich nicht losgelöst von Prozessen verstehen, in denen um Legitimität gerungen wird: »Important technological processes such as innovating, manufacturing, and distributing though they seem relatively rationalized are not free of disputes that touch on questions of legitimacy« (Strauss, 2010, S. 218). Technologische Prozesse berühren Wissens- und Kompetenzformen einer komplexen Wissenslandschaft, »die im Zuge der Entwicklung zu modernen und postmodernen Wissensgesellschaften immer spezialisierter, pluralistischer, innovativer, fluider und unübersichtlicher wird« (Schütze, 2016a, S. 76). Jede soziale Welt differenziert ihre Aktivitäten in »spezifische erkenntnisgenerierende Verfahren« (Schütze, 2016a, S. 75) und in spezialisierte »Herstellungsprozesse der Erkenntnisobjekte« (Schütze, 2016b, S. 92–94). Für die Bearbeitung von Anliegen von zentraler Relevanz und die Verfolgung zentraler gesellschaftlicher Werte entwickeln Sozialweltakteure »besondere Such- und Erkundungsstrategien und spezialisierte, voraussetzungsreiche Wissensbestände« (Schütze, 2016b, S. 92). In einem komplexen Erkundungs- und Diskursprozess müssen sie Erkenntnisobjekte erst herstellen, weil diese für die Bearbeitung spezifischer Problemlagen nicht bereits vorhanden sind (Schütze, 2016b, S. 93).

Sozialweltakteure fungieren als Repräsentanten der höhersymbolischen Sinnwelt und gestalten geeignete Arbeitsbögen durch Arbeitskomponenten wie

Vertrauensaufbau, Koordinierung, Steuerung, Erkundung, Evaluation und Kritik. Sozialweltakteure sind mit »zentraler biographischer Schicksalhaftigkeit« in die »Fehleranfälligkeit und Gestaltungsgebrechlichkeit« (Schütze, 2016b, S. 93) einer sozialen Welt verstrickt. Das bedeutet, dass sie die Selbstidealisierungstendenz der produzierten Erkenntnisobjekte mit deren Fehlerpotenzialen und Zweifelsgesichtspunkten ausbalancieren müssen. Idealisierungen sind im Prozess der Verallgemeinerung und kognitiven Ordnungsherstellung notwendig, können aber auch zum Ausschluss wichtiger Fragestellungen einer sozialen Welt führen (Schütze, 2016b, S. 94). Darüber hinaus verantworten sie Grenzziehungen zu konkurrierenden Sozialwelten, wodurch wichtige Fragen unbearbeitet bleiben könnten.

Das Phänomen der Selbstidealisierung sozialer Welten ist eng verwoben mit Prozessen der Differenzierung, die zu Arbeitsteilung und Organisationsbildung führen: »In social worlds at their outset, there may be only temporary divisions of labor, but once under, organizations inevitably evolve to further one aspect or another of the worlds activities« (Strauss, 1991, S. 236). Im Zuge von Arenaauseinandersetzungen um legitimierte Kernaktivitäten kommt es zur Herausbildung von Subwelten (Strauss, 2010, S. 216). Den Ursprung von Segmentierungsprozessen beschreibt Strauss so:

The defining of different types of activities and the building of organizations for engaging in them, is often motored by a growing conviction that what ›we are doing‹ is more legitimate than that assumed or promoted by some other, more established and powerful SSW [social sub world, KL] (1984, S. 128).

Die eigenen Kernaktivitäten zu behaupten ist für Mitglieder einer Sozialwelt notwendig, um das Spezielle gegenüber anderen Sozialwelten zu erkennen (Strauss, 1984, S. 129). Da sich Strauss für Prozesse des Organisierens interessierte, lässt er dem Organisationsbegriff selbst »keine sonderlich prominente Rolle« (Strübing, 2007, S. 94–95) zukommen. Organisationen stellen für ihn Arenen dar, »in denen Akteure verschiedener sozialer Welten zur Bewältigung bestimmter Aufgaben zusammenkommen« (Strübing, 2007, S. 95). Das Augenmerk legt er »primär auf potenziell konflikthafte Verläufe« und dementsprechend versteht er Organisationen »als mehr oder eben weniger dauerhafte Lösungen vorangegangener Auseinandersetzungen« (Strübing, 2007, S. 92). Die in und zwischen sozialen Welten hervorgebrachten Institutionen und Organisationen sind in ihrer Stabilität also nicht einfach gegeben, sondern »Resultate beständigen Handelns und Aushandelns zwischen Repräsentanten unterschiedlicher sozialer Welten (oder

Subwelten)« (Strübing, 2007, S. 92). Nach Schütze bedarf das soziale Arrangement der sozialen Welt »eines Minimums an Organisation und spezialisierter Regelung«, wobei sich auch formalisierte Regelungen und Zulassungsbeschränkungen herausbilden können (1999, S. 334–335). Den Kern sozialer Welten sieht er aber in deren Flexibilität, die »durch überbordende Organisation erstickt werden« (Schütze, 1999, S. 335) kann.

Soziale Welten können – wie mit der Beschreibung der vier zentralen Dimensionen dargestellt – nicht ohne Arenen gedacht werden. Mit einer Definition von Strauss soll der Blick nun noch gezielter auf Arenen gerichtet werden: »The concept of arena will refer here to interaction by social worlds around issues – where actions concerning these are being debated, fought out, negotiated, manipulated, and even coerced within and among the social worlds« (2010, S. 226). Aus dieser Definition ergeben sich vier Dimensionen von Arenen: Eine Arena entsteht dann, wenn schwierige Angelegenheiten zu lösen sind und insbesondere dann, wenn Uneinigkeit über diese besteht (Strauss, 2010, S. 226). Arenen vermitteln in und zwischen sozialen Welten. Strauss geht dabei von kollektivem Handeln aus: »It can be individuals who do the acting, but for sociological purposes we want to locate them in some sort of social unit« (2010, S. 226). Schütze spricht von der Arenafiktion als einem sozial-kommunikativem Arrangement »kollektiver Diskurse über die angemessene Ausrichtung der Sozialweltaktivitäten und über die Kriterien ihrer kritisch-evaluativen Beurteilung« (2016a, S. 76). Als Beispiele benennt er die Wissenschafts- und Professionsfelder mit ihren Disziplinen und Subdisziplinen und eigenen Fachdiskurs-Arenen mittels Zeitschriften, Tagungen, Fach- und Standesorganisationen, die »Praxisfelder aller Arten von Kunst mit ihren sozialen Arrangements des Verlags-, Ausstellungs-, Kritik-, Messe- und Kunstmarktwesens« (Schütze, 2016a, S. 76) sowie soziale Bewegungen, die bisher unbeachtete Probleme in die öffentliche Aufmerksamkeit rücken. Strübing vergleicht soziale Welten und Subwelten mit »Blasen in einem brodelnden Suppentopf«, die im Modus des Diskurses sich »immer wieder neu formieren und vergehen« (2007, S. 92). Probleme kleinerer Arenen können oftmals gelöst und Meinungsverschiedenheiten durch dauerhafte Regelungen in Schach gehalten werden (Strauss, 2010, S. 227). Arenen, die Probleme definitiv bewältigen, lösen sich auf (Strübing, 2007, S. 93). In größeren Arenen ist dies nicht so: »In policy arenas, the issues seem to persist or are succeeded by generations of new ones, and sometimes to the participants seem almost to have a life of their own because they produce so many related issues« (Strauss, 2010, S. 227). Strübing problematisiert die Arena-Metapher, da sie die Vorstellung nahelegt, es handle sich um »tatsächlich existierende Orte von erheblicher Dauer« (2007, S. 93), in die man ein- oder austreten könne. Der prozessuale Charakter von Arenen betont aber,

dass diese sich durch und um offene Fragen und die Aktivitäten herum konstituieren. Wie die sozialen Welten stellen auch Arenen ein skalierbares Konzept dar, das sich für die Untersuchung kollektiver Phänomene sowohl der Mikroebene (z. B. Hauskauf) als auch der Makroebene (z. B. Gentechnik-Debatte) eignet (Strübing, 2007, S. 93).

Leidenschaftliche Auseinandersetzungen in Arenen entfachen sich um Werte, Status, Loyalität oder Selbstverpflichtung (Strauss, 2010, S. 226). Generell betreffen die Meinungsverschiedenheiten die Richtung und die strategischen Schritte des Handelns. Fragen und Debatten können innerhalb oder außerhalb der Sozialwelten entstehen (Strauss, 2010, S. 227). Somit bringen Problembestände Subwelten sowie soziale Welten zwangsläufig in Kontakt und Beziehung zueinander (Strauss, 2010, S. 215). Binnenarenen lenken den Blick auf Auseinandersetzungen »um die Authentizität und Legitimität der Sozialwelt-Aktivitäten« sowie auf deren »produktiv-innovative zukünftige Ausrichtung« (Schütze, 2016b, S. 90). Die Einbettung sozialer Welten in Außenarenen verweist auf den Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (Schütze, 2016b, S. 95). Grenzüberschreitende Arenadiskurse zwischen unterschiedlichen Sozialwelten führen zu

Fragen der Legitimität der jeweiligen sozialwelt-spezifischen Betrachtungsweisen, der notwendigen Grenzziehungen oder auch Grenzüberschreitungen zwischen den beteiligten wissenschaftlichen und professionellen Sozialwelten sowie der Erkenntnischancen solcher einseitig oder auch wechselseitig grenzüberschreitenden Diskurse zwischen unterschiedlichen Sozialwelten (Schütze, 2016b, S. 95).

Grenzobjekte (Star & Griesemer, 1989) markieren einen gemeinsamen Referenzpunkt für grenzüberschreitende Fragen. Es handelt sich dabei um Gegenstände, Ideen, Pläne und Konzepte innerhalb einer Arena, die »für die darin vertretenen Repräsentanten verschiedener sozialer Welten von zentralem Interesse sind« (Strübing, 1997, S. 374). Sie dienen dazu, zwischen verschiedenen sozialen Welten zu vermitteln: »Here the basic social process is that the object is ›translated‹ to address the multiple needs or demands placed upon it by the different social worlds that ›meet‹ around the boundary object« (Clarke, 1991, S. 134). Grenzobjekte ermöglichen somit, dass Grenzen zwischen sozialen Welten einerseits aufrechterhalten bleiben und andererseits überschritten werden können. Mit dem Konzept der Grenzobjekte wird erklärbar, »wie die Akteure trotz ihrer Heterogenität zu gemeinsamer Zielfindung und Zielerreichung fähig sind, ohne dass

es zwingend eines Zielkonsenses zwischen den Akteuren oder einer konzertierenden, die divergierenden Teile zusammenhaltenden Person bedarf« (Strübing, 1997, S. 375).

Soziale Welten und Subwelten handeln normalerweise durch Organisationen mit anderen sozialen Welten und Subwelten (Strauss, 2010, S. 227). Dies geschieht durch Beziehungen in einer gegebenen Organisation oder zwischen Organisationen. Dadurch entstehen Probleme der Repräsentation: Einerseits repräsentieren Organisationen ihre soziale Welt in äußeren Arenen und kämpfen dort um Einfluss (Strauss, 2010, S. 228). Andererseits setzen sich Organisationen aus Mitgliedern verschiedener sozialer Welten oder Subwelten wie beruflichen Vereinigungen zusammen. Es stellen sich also Fragen der Repräsentation und Repräsentativität: Wen repräsentiert eine komplexe, multiweltliche Organisation? Wie kann die Repräsentativität von wem beurteilt werden? Strauss beantwortet diese Frage mit Blick auf Arenen der Politik und Wissenschaft so:

In arenas there are no neutral parties, no neutral government, no neutral scientists. However strictly objective they may believe themselves, they are embroiled in what is generally called the 'politics' of the arena, and are unlikely to be able to stay out of controversy (2010, S. 228).

Darüber hinaus betont er Repräsentation als grundlegenden Arenaprozess, der in seinen Bedingungen, Strategien und Konsequenzen umfassend zu untersuchen sei:

We would want to know under what conditions they are operative, including which specific broader conditions are relevant to the given process, as well as the actual interaction that takes place, and the specific tactics of the interactants along with some major consequences of the planned and unplanned interaction (Strauss, 2010, S. 228).

An einer Arena beteiligen sich charakteristischerweise eine breite Anzahl verschiedener sozialer Welten und deren Organisationen, die sie repräsentieren (Strauss, 2010, S. 227). Individuen oder Organisationen einer sozialen Welt müssen sich bei einer neu entstehenden Arena entscheiden, ob sie dieser beitreten oder, wenn sie schon an ihr beteiligt sind, daraus austreten. Sie sind nicht in alle Probleme einer weiteren Arena involviert, sondern nur in jene, die ihre eigenen Interessen betreffen. Es können sich auch nur jene Segmente einer sozialen Welt an einer Arena beteiligen, deren Interessen berührt sind: »This means that subworlds are involved in broader arenas where other participants not only represent other subworlds but also sometimes the overall social worlds themselves« (Strauss, 2010, S. 227).

6.1.2 Prozessdimension

Kollektive Handlungsfähigkeit konzeptioniert die Educational-Governance-Perspektive als intendiertes Interdependenzmanagement mit zumeist transintentionalen Folgen. Konstellationen basaler und komplexer Formen der Handlungskoordination bilden die kleinsten Analyse-Einheiten und zugleich »zu hoch aggregierte Idealtypen, als dass sie zu mehr taugten, als zu einem ersten Einstieg in die Analyse« (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 73). Die Prozessdimension kann mithilfe von Governance-Equalizern abgebildet werden, deren Regelungsbereiche – größere Zeiträume vergleichend – unterschiedliche Governance-Regime zutage fördern. Die Soziale-Welt-Perspektive teilt das Verständnis von handelnden Akteuren als Konstellation. Strauss begreift soziale Welten als Formen kollektiven Handelns (2010, S. 223). In Bezug auf eine verstetigte Handlungsabstimmung unterscheiden sich die Perspektiven. Während die akteurtheoretische Differenzierungstheorie auf den Einfluss formaler Organisationen fokussiert (Schimank, 2016, S. 330), interessiert sich die Soziale-Welt-Perspektive mehr für Prozesse des Organisierens. Konzepte zu Prozessen in Sozialen Welten und Arenen sind aus der Forschung der Krankenhausorganisation hervorgegangen. Durch ihren hohen, bereichsübergreifenden Abstraktionsgrad eignen sie sich aber gerade auch für die Analyse von Akteurkonstellationen in den Zwischenräumen von Organisationen. Clarke greift das interaktionistische Verständnis mit ihrem Modell sozialer Welten und Arenen auf und konzeptioniert Arenen als Aushandlungen quer zu formalen Organisationen (1991, S. 123). Legt die akteurtheoretische Differenzierungstheorie den Blick auf das Abarbeiten an ausdifferenzierten Strukturen nahe, sensibilisiert die Soziale-Welt-Perspektive für das prozessuale Ordnen und das Ausdifferenzieren von Strukturen. Beide Verständnisse sind für den Zuschnitt der Prozessdimension wichtig.

6.1.2.1 Handlungskoordination

Die Educational-Governance-Perspektive fragt danach, wie Akteure aus Staat, Markt und Zivilgesellschaft bestehende Abhängigkeiten bearbeiten (Brüsemeister & Kussau, 2007, S. 29). Akteurkonstellationen sind in ein Zusammenspiel mehrerer Governance-Mechanismen eingebettet (Lange & Schimank, 2004, S. 23). Wiesenthal hat die Leistungscharakteristika, Defizite und Funktionsrisiken der drei zentralen Koordinationsmechanismen Markt, Organisation und Gemeinschaft herausgearbeitet. Er entwickelt ein »Reglermodell«, mit dem sich empirische Phänomene als Kombination der drei elementaren Koordinationsmechanismen abbilden lassen. Zu jedem Mechanismus kann ein Schieberegler zwischen zwei definierten Extremwerten platziert werden (Wiesenthal, 2000, S. 63).

Neben diese statische Darstellung kombinierter Koordinationsweisen treten Überlegungen zu einer dynamischen Betrachtung kollektiven Handelns (Wiesenthal, 2000, S. 66). Ein dauerhafter Interaktionszusammenhang stärke zum Beispiel Elemente »gemeinschaftlicher Koordination zu Lasten der übrigen Mechanismen« (Wiesenthal, 2000, S. 67). Auch begünstigten kontinuierliche Interaktionen »pathologisches Lernen« (Wiesenthal, 2000, S. 67). Damit sind Eigendynamiken des Prozesses gemeint, die dysfunktionale Faktoren reproduzieren oder verstärken (Wiesenthal, 2000, S. 67). Mit Blick auf designbasierte Reformen sei von einer »Abwesenheit einer Universalstrategie der Leistungssteigerung« (Wiesenthal, 2000, S. 67) auszugehen. Die Stärkung des Leistungsvermögens hänge »ausschließlich von den Gegebenheiten des Einzelfalls ab« und Defiziten sei nicht »durch Erhöhung des ›Reinheitsgrades‹ beizukommen« (Wiesenthal, 2000, S. 68).

Auch die Educational-Governance-Forschung arbeitet mit dem Konzept des Governance-Regimes, womit »Mischformen der Handlungskoordination in einem Gesamtzusammenhang« (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41) gemeint sind. Trends von Governance-Regimen untersucht die Forschung mit so genannten Governance-Reglern. Für die vergleichende Analyse der Transformation nationaler Hochschulsysteme entwickelt Schimank ein Modell: Jede der fünf Dimensionen »staatliche Regulierung«, »staatliche Steuerung«, »akademische Selbstorganisation«, »Konkurrenzdruck« und »hierarchische Selbststeuerung« versteht er als Schieberegler, der »graduell herauf- und heruntergefahren« (Schimank, 2007, S. 239) werden kann. Das Gesamt der Dimensionen bildet den Governance-Equalizer, mit dem sich das Kräftefeld der Konstellation vergleichend im Wandel der Zeit darstellen lässt (Schimank, 2007, S. 234). Für den kontrastiven Vergleich von Reformen im Bereich der Schulinspektion, *Lernen vor Ort* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* entwickelt Brüsemeister einen Governance-Equalizer. Er leitet die Regler-Dimensionen nicht theoretisch ab, sondern gewinnt sie im Zuge der empirischen Rekonstruktionsarbeit. Methodisch greift er auf die Grounded-Theory-Methodologie zurück. Die Regelungsbereiche liest er als Arenen, die den strukturellen Kontext für Aushandlungsprozesse zwischen Akteuren bilden (Brüsemeister, 2016b, S. 283–284). In den untersuchten Reformprojekten bringen die Befragten sehr unterschiedliche Arenen ins Spiel. Brüsemeister sieht »Verschiebungen von Machtbalancen« (2016a, S. 291) am Werk, da die Arenen in den Bildungsprogrammen unterschiedlich intensiv bearbeitet werden. Akteure bespielen die Dimensionen der Politik, der Profession, der Organisation, des Wissens und der Repräsentation in unterschiedlichen Intensitäten. Das analytische Potenzial des Governance-Equalizers sieht Brüsemeister darin, »ganz unterschiedliche empirische Vergleiche von a) ganzen Governance-Regimen zu verschiedenen historischen Zeiten, b) einzelnen Reformvorhaben,

und c) einzelnen mikrosozialen Prozessen innerhalb einzelner Reformen« (2016a, S. 282) vornehmen zu können.

6.1.2.2 Prozesse in sozialen Welten und Arenen

Mit »segmentation, intersection, and legitimation or the issue of authenticity« unterscheidet Strauss drei Veränderungsprozesse, die soziale Welten in Bewegung halten (2010, S. 215): Soziale Welten sind das Ergebnis und Prozesse der Differenzierung. Diese finden als diskursive Meinungsverschiedenheiten in Bezug auf den richtigen Weg bei der Bearbeitung von Problemen sowohl in Gestalt eines Binnen- als auch Außenkommunikationsnetzwerks statt (Schütze, 2002, S. 61). Schütze betont das kreative Moment konflikthafter Auseinandersetzungen, die als »Motor für die ›Zellteilung‹ in der Evolution kultureller Leistungen« (2002, S. 70) wirken. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Kooperationsbereitschaft nicht notwendige Voraussetzung von Abstimmungsprozessen ist, sondern das Ergebnis von Interaktion sein kann (Strübing, 2007, S. 114). Die normative Forderung nach Kooperationsbereitschaft als Gelingensbedingung für die Prozessgestaltung im Rahmen von Programmen muss vor diesem Hintergrund zugunsten einer konfliktsensiblen Perspektive relativiert werden oder, um Strauss das letzte Wort zu geben: »The discovery and study of such subprocesses and of their relationships, including conflictful an ›power‹ relationship, are essential parts of research into social worlds« (1991, S. 237).

Dass Kommunikation und Kooperation im Konzept sozialer Welten und Arenen nicht präskriptiv als ›positiv‹ oder ›wünschenswert‹ gefasst werden, wie es die Begriffe im Alltagsverständnis oder im Kontext von Programmen nahelegen könnten, zeigt sich auch bei der Bestimmung von Überschneidungs- und Überlappungsprozessen. Strauss versteht darunter folgendes: »By intersecting processes I refer to such easily discernable sets of events as invading, defending, allying, cooperation, competing, borrowing, migration from and into, fusing« (1984, S. 137). Ereignisse des Zusammenschließens und Verschmelzens gehen mit solchen des Wetteiferns und Verteidigens einher. Prozesse der Segmentierung sind demnach unweigerlich mit Prozessen der Überschneidung von Sozialwelten verknüpft: »each is the mirror image of the other« (Strauss, 1984, S. 137). Aus Segmentierungen gehen Überlappungen hervor und umgekehrt: »In short, no segmentation without intersection, an vice versa« (Strauss, 1984, S. 138). Strauss verweist an dieser Stelle darauf, dass diese Prozesse mit echter Arbeit von Sozialweltakteuren verbunden sind. Für eine Soziologie der Arbeit und Berufe hält er die Erforschung der scheinbar dahinschwindenden grenzenlosen Sozialwelten und Subwelten für nicht weniger wichtig als die der offensichtlichen strukturellen

Eigenschaften (Strauss, 1984, S. 138). Überschneidungs- und Überlappungsprozesse sind nach Schütze ursächlich für interdisziplinäre Sichtweisen. Aus der Amalgamierung unterschiedlicher Traditionen gehen »Explosionen kultureller Innovation« (Schütze, 2002, S. 70) hervor.

Mit Segmentierungs- und Überlappungsprozessen gehen Authentisierungs- und Legitimationsprozesse einher. Mitglieder einer Subwelt wollen mit ihrer Form der Differenzierung anerkannt werden und beanspruchen eigene Werte. Das Ringen um einen besonderen Status zielt darauf, mehr Ressourcen (Raum, Geld, Ausrüstung, Zugang zu Medien und Klienten) und Legitimität zu generieren (Strauss, 1982, S. 174–175). Subgruppen bilden sich durch Prozesse der Distanzierung heraus, die graduellen Charakter haben. Besonderheiten können durch spezialisierte Interessen und Aktivitäten geltend gemacht, radikal behauptet oder durch die Entwicklung von etwas Neuartigem präsentiert werden. Alle Subgruppen beziehen sich auf ihre angestammte Sozialwelt und profilieren sich, indem sie sich abwenden und neuen Gemeinsamkeiten zuwenden (Strauss, 1982, S. 175–176). Jede Subwelt legitimiert sich gegenüber anderen Sozialwelten durch eigene »ideologische Waffen«, (Strauss, 1982, S. 177). Mit der Herausbildung von Subwelten entwickeln sich Standards über die Art und Weise, wie Verfahren auszuführen und zu beurteilen sind. Dies geschieht zunächst implizit, später formen sich Konsense über »best ways to carry out activities« (Strauss, 1982, S. 181) aus. Standards in Bezug auf Fragen der Authentizität und Legitimation markieren die Grenzen sozialer Welten, die sich durch die Dynamik der Prozesse kaum je klar umreißen lassen. Eine Verschiebung von Grenzen tritt dann ein, wenn es gelingt, gewohnte Praktiken abzulegen. Neue Grenzen etablieren sich eher, wenn ein legitimes, vorzugsweise führendes Mitglied die bestehenden Standards herausfordert und neu definiert, so dass diese für andere Teilnehmende der Sozialwelt Sinn machen und übernommen werden können (Strauss, 1982, S. 185–189).

6.1.3 Handlungsdimension

Die Educational-Governance-Perspektive interessiert sich für die Handlungsorientierung von Akteuren. Sie betrachtet das Interaktionsgefüge von Steuerakteuren und geht davon aus, »dass Steuerung nie nur unidirektional« (Brüsemeyer, 2020, S. 5) zu denken ist. Auch das Konzept des Trajectory versteht gesellschaftliche Organisation als Kooperationsgefüge. Soeffner beschreibt es als Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Welten und Arenen, die ein »koordiniertes« Handlungsgefüge mit »übergeordneten« Durchgliederungsprinzipien« (1991, S. 11)

bilden. Handelnde bringen in der sozialen Zeit eine »Ordnung der koordinierten Handlungsverläufe« (Soeffner, 1991, S. 12) hervor. Diese Sequential Order entsteht durch sinnhaftes Handeln und durch Arbeiten, als »tätige Ausgestaltung von Handlungsräumen, Handlungszeiten: Lebenszeiten« (Soeffner, 1991, S. 12). Während also soziale Welten und Arenen den Schwerpunkt auf die Handlungsräume legen, betont das Trajectory den Prozess des Handelns. Beide Konzepte beschreiben den Zusammenhang von Raum und Zeit. Social Worlds als »relativ dauerhafte, durch relativ stabile Routinen ›arbeitsteilig‹ abgesicherte, das heißt: ›institutionalisierte‹ Wahrnehmungs- und Handlungsräume« entstehen durch das dauerhafte »Bemühen mehrerer Menschen, ihre jeweiligen Perspektiven zu koordinieren und gemeinschaftlich zu handeln« (Soeffner, 1991, S. 6). Analytische Bausteine des Arbeitsbogenkonzepts sind Phasen, Arbeitstypen, Bündel von Arbeitsaufgaben und deren Artikulation. Artikulationsarbeit als Supra Type umfasst das Verzahnen (›Meshing‹) der Arbeit zahlreicher Akteure (Strauss, 1985, S. 8).

6.1.3.1 Akteure und Akteurkonstellationen

Die Soziologie geht von der »Fiktion überindividueller Handlungsfähigkeit« (Schimank, 2016, S. 327) aus. Obwohl nur individuelle Akteure handeln können, kommt die Konstellation individueller Akteure als Handlungseinheit in den Blick (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Überindividuelle Akteure sind ›organisierte‹ Akteure, die als kollektive und korporative Akteure kategorisiert werden. Kollektive Akteure kommen ohne bindende Vereinbarungen aus, während sich korporative Akteure »mittels bindender Vereinbarungen intentional« (Schimank, 2016, S. 329) produzieren und reproduzieren. Als »Muster der sozialen Ordnungsbildung« (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27) beeinflussen Akteurkonstellationen das Handeln der Akteure. Handelnde Akteure bauen diese Muster aber auch auf, erhalten oder verändern sie (Schimank, 2016, S. 204).

Mit der Unterscheidung von Handlungsorientierungen, Teilsystembezügen und Kommunikationsarten orientiert sich die Educational-Governance-Perspektive an Kategorien der akteurtheoretischen Differenzierungstheorie. Akteure kennzeichnen sich durch eine spezielle Haltung »zu sich und zur Welt« (Brüsemeister, 2020, S. 4). Brüsemeister erfasst die Handlungsorientierung von Akteuren des Mehrebenensystems der Organisation Schule analytisch, indem er sich an den zugehörigen Teilsystemen eines Akteurs orientiert. Teilsystemische Leitwerte prägen spezifische Sinnlogiken, denen Handelnde im Bildungssystem verpflichtet sind (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33). Kommunikationsarten finden demzufolge innerhalb der Administration, Organisation, Profession, Gesellschaft oder Interaktion statt (Brüsemeister, 2007b, S. 70). Altrichter und Heinrich weisen

auf mögliche Analysedefizite hin, die sich aus der »Bevorzugung von Phänomenen kollektiver Regelung gegenüber dem Handeln einzelner Akteure« (2007, S. 58) ergeben. Der Blick auf umfassende soziale Akteure könne nahelegen, die kognitive Dimension mit den Problemwahrnehmungen, Weltdeutungen und Deutungsmustern zu vernachlässigen und komplexe und widersprüchliche Prozesse auf eine übergreifende Funktion zu reduzieren (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 58). Mittlerweile besteht ein erweitertes Set an Handlungsorientierungen im schulischen Mehrebenensystem, in dem auch der neue Akteur *Kommunales Bildungsmanagement* mit der Handlungsorientierung am Lernen im Lebenslauf untergebracht ist (Brüsemeister, 2020, S. 2).

6.1.3.2 Arbeitsbogen und Verlaufskurve

Strauss sieht im Konzept des Trajectory das zentrale Konzept der interaktionistischen Handlungstheorie (2010, S. 53). Ähnlich wie die Governance-Perspektive geht es von Prozessen aus, an denen eine Vielzahl von Akteuren beteiligt sind. Es beinhaltet »the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable« (Strauss, 2010, S. 53). Ein Trajectory hat zwei Bedeutungen: Es kann sich dabei erstens um einen Projekt-Arbeitsbogen und zweitens um einen Verlaufskurven-Arbeitsbogen⁶ handeln (Seltrecht, 2016, S. 63). Der erste Handlungsverlauf kennzeichnet sich durch planbare Projekte, die umsichtig ausgearbeitet werden. Der zweite Handlungsverlauf geht mit einem Satz an Problemen einher, »that are so unanticipated, difficult, and in extreme cases so ›fateful‹ that control of the course of action is threatened and even rendered virtually impossible« (Strauss, 2010, S. 53). Die Koordination der Arbeit in einem Trajectory ist komplex und schwierig, weil jeder Handlungsschritt unerwartete Konsequenzen nach sich zieht, die sich zu Komplikationen aufaddieren. Die Bearbeitung dieser Cumulative Mess als Unordnung der Beziehungen rund um die beteiligten Akteure ist zentral in Strauss' Forschung.

In Bezug auf das Verlaufskurvenmanagement hält Strauss fest, dass kein einziger Akteur die gesamte Richtung bestimme: »In trajectory management, there

⁶ Ein Verlaufskurven-Arbeitsbogen hat zwei Bedeutungen. Eine erste Perspektive beobachtet einen Handlungsverlauf eines Phänomens über die Zeit (Strauss, 2010, S. 10). Ein zweiter Zugang beschäftigt sich mit Handlungen, die diese Entwicklungen begleiten. Diese im Kontext des Arbeitsbogenkonzepts verwendete Lesart beschäftigt sich mit der Frage, »wie die professionelle Arbeitsorganisation im Krankenhaus« (Schütze 1987, S. 541) mit der Erleidensdynamik von Verlaufskurven fertig wird. Später findet die Verlaufskurventheorie Eingang in Bereiche außerhalb des Krankheitsgeschehens. Die Biographietheorie verwendet die erste Bedeutung des Verlaufskurven-Arbeitsbogens, die mit der Verlaufskurve das Erleiden eines Ereignisses und eine von vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs (Schütze, 1981, S. 67–129) bezeichnet (Seltrecht, 2016, S. 63).

is no deus ex machina. The interactants are all attempting to shape the course or some part of it with respect to constraints within which each is acting« (2010, S. 56). Dieses Verständnis bedeutet allerdings nicht, dass alle Beteiligten gleich viel Macht und Einfluss haben beim Versuch der Verlaufskurvengestaltung. Soeffner stellt einen Zusammenhang mit dem Konzept der sozialen Welten her, das einige Akteure eher im Zentrum und andere eher an der Peripherie eines zentralen Ereignisses verortet (1991, S. 10). Das Trajectory stellt die gesellschaftliche Organisation des Kooperationsgefüges dar. Es analytisch zu fassen, bedeutet, »das Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Welten, hier auch unterschiedlicher Arenen, als ›koordiniertes‹ Handlungsgefüge mit ›übergeordneten‹ Durchgliederungsprinzipien zu beschreiben« (Soeffner, 1991, S. 11). Diese Sequential Order ist als »die von den Handelnden in der sozialen Zeit hervorgebrachte Ordnung der koordinierten Handlungsverläufe« (Soeffner, 1991, S. 12) zu verstehen.

Nach Strübing bilden Arbeitsbogen und Verlaufskurve zwei Seiten einer Medaille ab (2007, S. 123). Erleiden stellt lediglich eine extreme Ausprägung der Erlebensdimension dar. Verlaufskurvenförmig könne auch »eine Glückssträhne beim Pokern« (Strübing, 2007, S. 120) sein. Gemeinsam sei beiden Ausprägungen die Wahrnehmung eines mit »eigener Handlungsfähigkeit« ausgestatteten Phänomens (Strübing, 2007, S. 120). Genau gegenteilig stellt sich für Handelnde die Situation in Arbeitsbögen dar: »Arbeitsbögen haben die Funktion, das Undurchsichtige der menschlichen Existenz mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zu versöhnen und Gestaltungsmöglichkeiten für die letztlich stets nur schwer kontrollierbaren Existenzsituationen zu schaffen« (Schütze, 1999, S. 340). Projekt-Arbeitsbögen haben einen emergenten Charakter. Sie basieren »auf Situationsdefinitionen und Aushandlungen der Arbeitsteilung« und erfordern ein fortwährendes Anpassen an die »Welt- und Situationsveränderungen« (Schütze, 1999, S. 340). Dabei können sie durch fehlende Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsprozesse »einen illusionären Charakter« annehmen oder »durch Verlust der Gesamtsteuerung« ihren Gesamtarbeitsbogen-Charakter verlieren (Schütze, 1999, S. 341). Ein empirisches Phänomen kann aus analytischer Sicht entweder als Arbeitsbogen oder als Verlaufskurve in den Blick genommen werden: »Prozesse, die wir aus der Perspektive z. B. der beteiligten Professionellen als Arbeitsbogen beschreiben und so ihre Herstellung transparent machen können, mögen anderen Akteuren als unentrinnbare und dinghaft wirkende Prozesseinheiten entgegen-treten, die zu kontrollieren ihnen nicht gelingt und gelingen kann« (Strübing, 2007, S. 123). Für die sequenzielle Rekonstruktion von Projekt- beziehungsweise Verlaufskurvenarbeitsbögen gibt es eine Reihe von Subkonzepten, die ich nun vorstelle.

Ein Projekt- oder Verlaufskurvenarbeitsbogen besteht aus der Gesamtheit an Aufgaben, die gleichzeitig oder in sequenzieller Abfolge ausgeführt werden und die Richtung eines Verlaufs bestimmen (Strauss, 2010, S. 4). In diese Gesamtheit gehen mit der Erfahrung als gegenwärtige Vergangenheit, dem Erleben und Wahrnehmen als Vergewisserung der Gegenwart sowie mit der Planung und Erwartung als gegenwärtige Zukunft drei unterschiedliche Zeitlichkeiten ein, die dem Arbeitsbogen eine grundlegende Kontingenz verleihen: »but almost inevitably there are unexpected contingencies which alter the tasks, the clusters of tasks, and much of the overall task organization« (Strauss, 2010, S. 4). Daher kann ein Arbeitsbogen nicht in all seinen Details gewusst werden, sondern in seiner Gesamtheit erst in der Rückschau erfasst werden (Strauss, 2010, S. 4).

Das Arbeitsbogenkonzept beinhaltet Phasen, Arbeitstypen, Bündel von Arbeitsaufgaben und deren Artikulation (Strauss, 1985, S. 4). Eine Systematisierung dieser Konzepte findet sich bei Feindt und Broszio: Arbeitsaufgaben stellen die kleinste analytische Einheit dar, unter der »die Verrichtung einzelner, in sich geschlossener und beobachtbarer Arbeitsvorgänge wie z. B. das Anfertigen eines Sitzungsprotokolls zu verstehen« (2008, Abschnitt 18) ist. Arbeitsaufgaben konstituieren Aufgabenkomplexe, die mehrere Arbeitsschritte integrieren. Als Beispiel führen die Autoren die Nachbearbeitung einer Sitzung auf, die aus mehreren Tasks wie das Anfertigen des Protokolls, aber auch z. B. das Aufräumen des Sitzungszimmers gehören. Während Aufgabenkomplexe einzelne Arbeitsaufgaben in einer sequenziellen Abfolge ordnen, bilden Arbeitsaufgaben, »die einen gemeinsam geteilten arbeitslogischen Nenner aufweisen« (Feindt & Broszio, 2008, Abschnitt 19) so genannte Arbeitstypen, die an mehreren Stellen im Projektverlauf auftreten. Diese Arbeitstypen fassen sie zu Komponenten zusammen, die einen Arbeitsbogen bilden. Sie orientieren sich dabei an Schütze (1999), der Aktivitäten mit vier Komponenten systematisiert. Die Einrichtungskomponente fasst Arbeitstypen zusammen, »welche die Einrichtung und Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses betreffen« (Feindt & Broszio, 2008, Abschnitt 20). Arbeiten der Planung, Information, Artikulation oder Delegation dienen der Organisation des Arbeitsbogens und betreffen »die Steuerung der Abfolge und die Zuteilung der einzelnen Arbeitsaktivitäten« (Schütze, 1999, S. 340). Die Sozialkomponente fasst Arbeitstypen zusammen, »die das soziale Miteinander im Arbeitsprozess strukturieren und unterstützen« (Feindt & Broszio, 2008, Abschnitt 20). Sie beinhaltet »die Vertrauens- und Kontraktarbeit und die Aushandlung der Arbeitsverteilung« (Schütze, 1999, S. 340). Die Inhaltskomponente fasst Arbeitstypen zusammen, die sich auf »den inhaltlichen Kern, das Thema des Arbeitsbogens« beziehen und damit auf »Definitions-, Interpretations-, Entwicklungs- und Vollzugsarbeiten« (Feindt & Broszio, 2008, Abschnitt 20).

Die Evaluationskomponente richtet die Aufmerksamkeit auf die Qualität des Arbeitsbogens.

Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsprozesse entscheiden darüber, ob die Handlungsstruktur »immer wieder an die tatsächlichen Projekt-, bzw. Verlaufskurvenzustände angepasst werden« (Schütze, 1999, S. 341) oder ob es zu einem Verlust der Gesamtsteuerung mit einer Cumulative Mess kommt. Zur Evaluationskomponente zählen die Supervisions-, Feedback-, Bewertungs- und Fehlersucharbeit (Feindt & Broszio, 2008, Abschnitt 20).

6.1.3.3 Artikulationsarbeit in Projekten

Artikulationsarbeit wird in der Systematisierung Schützes beziehungsweise von Feindt und Broszio der Einrichtungskomponente neben drei weiteren Komponenten zugewiesen. An anderer Stelle kennzeichnet Schütze Artikulationsarbeit als Metaverrichtungen, die einen Arbeitsablauf sequenziell geordnet und häufig in komplizierten Rück- und Vorläufen ›auf Linie‹ bringen (1987, S. 541). Die mit Artikulationsarbeit verbundene Informations- und Fehlerarbeit bezeichnet er als »dasjenige Prinzip des Arbeitsbogens, das immer wieder auf das unerwartet Widerständige und Emergente in interaktiven Handlungsvollzügen [...] reagiert und dieses durch Neukalibrierung der je künftigen Arbeitsschritte flexibel bearbeitet« (Schütze, 1987, S. 542). Artikulation kann somit auch als übergreifendes Konzept verstanden werden, welches die vier Komponenten umfasst.

Die Artikulation von Arbeit ist ein konstitutives Element des Artikulationsprozesses (Strauss, 1988, S. 174). Ein Artikulationsprozess setzt sich aus sieben Komponenten zusammen: Arbeitsprozesse bedürfen angemessener Ressourcen. Die Arbeitsteilung erfordert den Abgleich von Aufgaben mit den Motivationen der Arbeitskräfte sowie die Überwachung delegierter Aufgaben (1). Arbeitstypen können als Aufgabenkomplexe und als Arbeitsbogenkomponenten gebündelt werden. Aufgabenkomplexe bündeln Arbeitstypen, die sich aus sequenziell geordneten Arbeitsaufgaben zusammensetzen. Komponenten bündeln sich aus Arbeitstypen, die an mehreren Stellen im Projekt- oder Verlaufskurvenarbeitsbogen auftreten. Ein Arbeitsbogen setzt sich aus einer Inhalts-, Einrichtung-, Sozial- und einer Evaluationskomponente zusammen (2). Interaktionale Prozesse beinhalten das Aushandeln, Überzeugen, Unterrichten, Manipulieren oder Erzwingen (3). Alle diese Elemente entstehen auf jeder Organisationsstufe (4). Sie bedürfen der interaktionalen Linienführung (5). Artikulationsprozesse variieren in Bezug auf mehr oder weniger Routine und Komplexität (6). Unwägbarkeiten beeinflussen die Funktionsfähigkeit und Artikulation von Routinen (7) (Strauss, 1988, S. 175).

Auch wenn Arbeitsbogen und Arbeitslinien als Konzepte unterschieden werden, findet sich bei Strauss lediglich der Hinweis, dass Arbeitsteilung in Bezug

auf Arbeitslinien in verschiedenen Organisationen erforscht werden sollte (1985, S. 16). Arbeitslinien fasst er als Bündel von Projekten, die es zu artikulieren gelte, ohne diese analytisch mit Arbeitsbögen in ein Verhältnis zu setzen (Strauss, 1985, S. 14). Strübing begreift Arbeitsbögen als Arbeitsvorgänge, die zur Bewältigung eines Arbeitsvorhabens geleistet werden. Arbeitslinien sind zu Routinen verestigte Arbeitsbögen (Strübing, 2007, S. 111). Seltrecht bezeichnet Arbeitslinien als generalisiertes und abstraktes Aufgabenspektrum eines Berufs, während Projekt- oder Verlaufskurvenarbeitsbögen von mehreren Berufsgruppen konkret bearbeitet werden (2016, S. 64).

6.1.4 (Re-)Konstruktion von Arenen

Die Konzepte der Sozialwelt-Theorie ziehe ich für die Entwicklung der Arenen heran. Sie stehen für die Strukturkategorie einer Heuristik zur Befragung des Datenmaterials. Auf das Verhältnis des theoretischen Vorwissens zum Datenmaterial sowie auf die Prozess- und Handlungskategorie gehe ich weiter unten bei der Darstellung des Forschungsprozesses ein.

6.1.4.1 Wandel und Beständigkeit

Strauss verortet das Handeln in Arenen und bezeichnet diese als zentral für die Beständigkeit und den Wandel jeder sozialen Welt (2010, S. 231). Soziale Welten können »recht dauerhafte empirische Phänomene sein« (Strübing, 2007, S. 92), nie sind sie jedoch statisch. Wandel und Stabilität sind keine exakt zu bestimmenden Größen, sondern eine Frage unterschiedlicher Perspektiven: »Whether events and institutions seem relatively unchanging or rapidly changing is surely a matter of differential perspectives that affect perceptions of particular actors at particular times and places and in particular situations« (Strauss, 2010, S. 259). Soziologisch zu untersuchen ist demnach nicht die Art und das Ausmaß sozialen Wandels, sondern »wie soziale Welten, Institutionen oder Organisationen Fragen nach Stabilität und Wandel in ihrer jeweiligen Umwelt stellen, beantworten und aktiv darin verwickelt sind« (Strübing, 2007, S. 70). Auch für diesen Fragenkomplex finden sich bei Schütze Hinweise. Wissenslandschaften sind aus seiner Sicht im Zuge des raschen gesellschaftlichen Wandels »außerordentlich kompliziert geworden« (Schütze, 2002, S. 59). Da die Sinnstiftung einer sozialen Welt »stets auf ein spezifisches Problem- und Aktivitätsfeld beschränkt« (Schütze, 2002, S. 73) ist, haben Menschen Anteil an verschiedenen sozialen Welten.

Ebenso sind sie »in ihrer existenziellen Aufmerksamkeitsleistung« (Schütze, 2002, S. 73) temporär eingebunden. Dadurch sind soziale Welten äußerst flexible

Gebilde und vorzüglich geeignet, »die Veränderungspotenziale einer Gesellschaft in den Blick zu nehmen und in Arenadiskursen immer wieder zu formulieren« (Schütze, 2002, S. 67). Durch soziale Welten wird soziales Handeln einerseits flexibler und kooperationsfähiger, »in sich wandelbarer und zugleich innovationsstiftender für das soziale Umfeld« (Schütze, 2002, S. 78). Andererseits setzt der »Stückwerkcharakter der sozialen Welten« auch völlig neue Chaosmomente, die einzelne, Gruppen und Organisationen »vor ganz neue soziokulturelle Strukturierungsaufgaben« (Schütze, 2002, S. 78) stellt. Nach interaktionistischer Auffassung wird auch Stabilität durch Handlungen und Interaktionen geformt: »Some phenomena do not change for long time, but then we need to know how interactions of concerned actors have contributed to that stability« (Strauss, 2010, S. 54).

6.1.4.2 Engagement und Nebenengagement

Mitglieder einer sozialen Welt entwickeln ein »hinreichendes Maß an Selbstverpflichtung und Engagement gegenüber den als zentral erachteten Aktivitäten« (Strübing, 2007, S. 85). Erlischt das Engagement für Aktivitäten einer sozialen Welt, um andere Aktivitäten ins Zentrum zu rücken, endet die Mitgliedschaft (Strübing, 2007, S. 85). Gehören Menschen gleichzeitig zwei oder mehr sozialen Welten an, dann müssen sie ihre »wechselseitigen Engagements für die jeweiligen Welten zueinander in ein ›lebbares‹ Verhältnis setzen« (Strübing, 2007, S. 91). Strübing bezeichnet das Eingehen von Nebenengagements als »Nukleus jener Prozesse, die im Interaktionismus als verantwortlich für das Stiften und Erhalten von Sozialbeziehungen betrachtet werden« (2007, S. 91).

6.1.4.3 Offenheit und Geschlossenheit

Die zentrale Bündelung zu Kernaktivitäten und der Handlungsfokus auf die Innenarena einer sozialen Welt begründen die Tendenz zur Schließung und Abgrenzung gegenüber Kernaktivitäten anderer Sozialwelten. Dieses Phänomen beschreibt Schütze als Selbstidealisierungstendenz die in eine »paradoxe Diskrepanz« (2016b, S. 94) zur Herstellung der Erkenntnisobjekte tritt. Denn gleichzeitig ist jede soziale Welt in diskursive Außenarenen eingebettet, in denen strittig-kommunikative Auseinandersetzungen ganz unterschiedlicher Sozialwelten stattfinden (Schütze, 2002, S. 69). Diese doppelte Orientierung nach innen und nach außen ist kennzeichnend für soziale Welten und begründet eine spezifische Vorstellung von Grenzen. Strauss ist in seinem Denken von Mead und dessen Sichtweise auf sozialen Wandel und Kommunikation beeinflusst. Diese geht von einer enormen, unbegrenzten und endlosen Ausbreitung von Gruppen aus, die keine klaren Grenzen oder feste Organisationen besitzen (Strauss, 2010,

S. 210). In einer Social World Perspective sieht er einen hilfreichen Ansatz, um die moderne Gesellschaft in kollektiven Handlungsbegriffen zu studieren sowie deren Komplexität, Vielfalt, Grenzen-Durchlässigkeit, Teilgruppen und raschen Wandel zu erklären (Strauss, 2010, S. 212). Er beschreibt die Erfahrung, dass einige seiner Kollegen dem Konzept der sozialen Welten kritisch gegenüberstünden oder dieses gar ablehnten, »because ›there are no boundaries‹« (Strauss, 2010, S. 214). Die Schwierigkeiten mancher Soziologen seiner Zeit mit der Vorstellung von den für soziale Welten charakteristischen flüchtigen Grenzen begründet er damit, dass diese gewohnt seien, über Organisationen und andere feste Einheiten nachzudenken. Mit diesen sei es für gewöhnlich möglich zu bestimmen, wer dazu gehöre und wer nicht, wer die verantwortlichen und rechenschaftspflichtigen Führer seien, welche Zuständigkeiten, Regeln und Regelungen gälten, welche Ressourcen in etwa zur Verfügung stünden sowie wo und welche Aktivitäten stattfänden (Strauss, 2010, S. 213–214). Soziale Welten müssen nach Strauss in Begriffen der Veränderung gedacht und die Frage der Grenzen empirisch untersucht und nicht vorgängig angenommen werden.

Eine der auffälligsten Eigenschaften vieler Sozialwelten ist der interne Disput und die Entscheidungsfindung in Bezug auf die eigenen Grenzen. Mitglieder der sozialen Welt debattieren darüber, ob eine gegebene Aktivität, eine Person oder ein Produkt tatsächlich repräsentativ für diese sind. Grenzen können zum Ausschluss von Standardbrechern führen oder von diesen ausgedehnt werden:

If the boundaries come to be perceived as too restrictive by enough members of a social world, this can result in the creation of new worlds (or subworlds) complete with their own standards, boundaries settings, and maintaining mechanism, and subject to the same potential debates and challenges or drifts that lead in turn to their own segmentation (Strauss, 2010, S. 215).

Strauss lehnt die Vorstellung von Grenzen also nicht ab, sondern richtet mit der Social World Perspective den Blick auf den Umgang mit Grenzen. Weder werden Grenzen negiert noch vorgängig angenommen. Dieses doppelbödige und prozessorientierte Verständnis von Grenzen findet sich in den Begriffen der Flüchtigkeit und Fluidität. Die Frage der Offenheit und Geschlossenheit sozialer Welten verlangt eine empirische Sowohl-als-auch-Antwort.

6.1.4.4 Bewusstheit und Unbewusstheit

Glaser und Strauss entwickelten im Rahmen ihrer Studie »Awareness of Dying« das Konzept der Bewusstheitskontexte (1965). Das Konzept korrespondiert mit dem der Repräsentation und Fehlrepräsentation (Strauss, 2010, S. 169–190),

worauf ich im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit sozialer Welten eingehe. Die Autoren unterscheiden vier Formen der Bewusstheit, von denen drei mit Fehlrepräsentationen einhergehen. Der geschlossene Bewusstheitskontext tritt dann auf, wenn das Pflegepersonal fälschlicherweise vorgibt (misrepresent), der Patient werde weiterleben und Patienten sowie Angehörige diese Information glauben (Strauss, 2010, S. 183). Die argwöhnische Bewusstheit (suspicion awareness context) kennzeichnet den Kontext, in dem der Patient oder dessen Angehörige über die Falschheit der Repräsentation Verdacht schöpfen (Strauss, 2010, S. 183). Die Bewusstheit der wechselseitigen Täuschung (mutual pretense) beschreibt den Kontext, wenn sowohl der Patient als auch das Pflegepersonal wissen, dass es sich um eine Fiktion handelt und der Patient sich entscheidet, zusammen mit dem Pflegepersonal das Spiel zu spielen, um peinliche Situationen (und möglicherweise andere Emotionen) zu vermeiden (Strauss, 2010, S. 184). Mit der offenen Bewusstheit (open awareness) kennzeichnen die Autoren den Kontext, in dem keine Fehlrepräsentation über den bevorstehenden Tod des Patienten vorliegt und alle Beteiligten darüber Bescheid wissen (Strauss, 2010, S. 184).

Für soziale Welten und Arenen sind Bewusstheitskontexte insofern relevant, als sie nicht nur in Sterbeprozessen, sondern auf jeder Stufe einer Interaktion, »from the most microscopic to the most macroscopic« (Strauss, 2010, S. 184) entstehen. Durch Fehlrepräsentationen und deren mögliche Enthüllung entsteht eine Spannung, die konstitutiv ist für soziale Welten und die in Arenen bearbeitet wird. Schütze unterstreicht die soziale Welt als »bewusstseinsförderndes soziales Arrangement« in zweifacher Hinsicht: Erstens bildet es den Rahmen für die Innovationsaufgabe, »bisher noch nicht bewusst gewordene Probleme der Welt« (2002, S. 68) anzugehen und/oder neue Tätigkeitsformen zu entwickeln. Zweitens kann es dafür sorgen, »dass Problemausschnitte und Tätigkeitsbereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit einer dauerhaften analytischen Betrachtung, diskursiven Auseinandersetzung und kritischen Reflexion zugeführt werden und zugeführt bleiben« (Schütze, 2002, S. 69). Die zentripetale Ausrichtung der Aufmerksamkeit sorgt dafür, bisher nicht beachtete Probleme als solche zu definieren und veränderte Sichtweisen herauszufordern. Eine analytische Reflexionskultur entsteht durch »die Stabilisierung und universalistische Offenhaltung von Diskursarenen« (Schütze, 2002, S. 69). Die »fortlaufende Kultivierung gesellschaftlich wertvoller Tätigkeiten und des Expertenwissens« begründet die »evolutive Wissensschöpfungs- und Kultivierungsfunktion« (Schütze, 2002, S. 69) sozialer Welten und Arenen.

6.1.4.5 Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit

Soziale Welten sind in ihren Eigenschaften vielfältig (Strauss, 2010, S. 210). Dies betrifft auch deren Sichtbarkeit: »Some of these worlds are highly visible both in activity and in their internal affairs, while others are relatively closed to outsiders« (Strauss, 2010, S. 213). Da soziale Welten keine soziodemographische Kategorie darstellen, sondern einen Kulturraum, »in dem sich die Akteure wechselseitig aufeinander beziehen«, werden sie erst »in ihren handlungspraktischen Konsequenzen sichtbar« (Strübing, 2007, S. 84). Dazu gehört auch, wie sie sich darstellen, was mit dem grundlegenden Arenaprozess der Repräsentation und Fehlrepräsentation beschrieben werden kann. Das Konzept der Repräsentation unterscheidet sich von Goffmans (1959) Analyse der Selbstdarstellung dahingehend, dass es sich nicht nur dem Mikromechanismus der Selbstdarstellung zuwendet, sondern auch die strukturellen Bedingungen beachtet: »To understand representing, however, one must focus on both the process and the structural conditions for it« (Strauss, 2010, S. 173). Drei strukturelle Bedingungen rahmen Repräsentationen sozialer Welten, was mit Schwierigkeiten der Interpretation einhergeht. Eine erste Schwierigkeit betrifft die Mehrdeutigkeit einer repräsentativen Handlung, deren Signale oder Zeichen zusätzlich versteckt, verschleiert oder wissentlich gefälscht werden können (Strauss, 2010, S. 170). Eine zweite Schwierigkeit ergibt sich durch die Bedingung, dass eine Person, die eine Institution repräsentiert, in unterschiedlichen repräsentativen Eigenschaften auftreten kann (Strauss, 2010, S. 171). Dass die repräsentierende soziale Einheit außer sich selbst möglicherweise eine andere vertritt, stellt die dritte Bedingungen für Schwierigkeiten dar (Strauss, 2010, S. 172). Repräsentation ist entsprechend diesen drei Bedingungen ein dreistufiger Prozess einer repräsentativen Handlung (1), für eine soziale Einheit (2), die an ein Publikum gerichtet ist (3).

Strauss spürt den Wechselspielen der Aspekte Repräsentation, Selbstdarstellung und Fehlrepräsentation nach. Er unterscheidet nicht-repräsentierende und repräsentierende Handlungen. Während die Selbstdarstellung eine nicht-repräsentierende Handlung darstellt, in der ein Akteur Aspekte seines Selbst präsentiert, beinhaltet eine repräsentierende Handlung sowohl repräsentierende als auch präsentierende Aspekte (Strauss, 2010, S. 180). Das bewusste Einfließenlassen der individuellen Persönlichkeit stellt eine Selbstdarstellung im Sinne Goffmans dar. Das Wechselspiel zwischen repräsentierender und nicht-repräsentierender Interaktion vollzieht sich nicht nur zwischen zwei Akteuren, sondern schließt immer einen ›unsichtbaren Dritten‹ ein (Strauss, 2010, S. 182). Am Beispiel der Bewusstheitskontexte führt Strauss schließlich Fehlrepräsentationen auf (2010, S. 184). Repräsentierende Handlungen wie Behaupten, Zuordnen, Leugnen, Akzeptieren, Korrigieren und so weiter sind strategische Interaktionen,

um Informationen zu verhüllen (Strauss, 2010, S. 187). Repräsentation, Selbstdarstellung und Falschdarstellung zeigen sich in vielen Formen, die es für das Verständnis von Interaktion und Identität genau zu untersuchen gelte (Strauss, 2010, S. 190).

Soziale Welten haben somit das Potenzial zum Sichtbarmachen und Verschleiern. Schütze beschreibt einen Leistungskatalog, der einen Beobachtungskorridor für solche Prozesse schafft. Mit Blick auf die Prozesse der Binnenarena werden »Tätigkeitsstilistiken« durch »vorbildliche Aktivitäten« (Schütze, 2002, S. 68) und im diskursiven kommunikativen Austausch über Kernprobleme beobachtbar und wechselseitig angleichbar. Diese Stilistiken betreffen folgende Leistungsbe-
reiche:

die Symbolisierung und Attraktion von Aktivitätsinteressen; die Schaffung eines Ortes und Freiraumes der Austragung dieser Aktivitäten; die Einschätzung, Kritik und Überprüfung [...] der Akteure [...]; die Themensetzung [...] für die Aktivitäten [...]; die Konstitution einer (>theatralischen<) Beziehung zwischen (vormachendem) Akteur und dem Auditorium; sowie die zugleich lokal gebundene Betreibung der Aktivitätsarena und ihre überlokale Symbolisierung, Sichtbarkeit, Transparenz, Zugänglichkeit, Beteiligungsoffenheit (Schütze, 1999, S. 334).

Mit Blick auf die Außenarena gestattet das soziale Arrangement der sozialen Welt, »zentrale gesellschaftliche Veränderungsthemen zu formulieren und dynamisch-dramatisch auf gesellschaftliche Höhepunktsdebatten hinzuführen« (Schütze, 2002, S. 68). Durch Öffentlichkeitsmobilisierung werden soziale Welten im Kontext sozialer Bewegungen somit »zum aufklärerischen Gegenprinzip gegen systematische Ignorierungs-, Dethematisierungs-, Ausblendungs- und Rationalisierungsmechanismen« (Schütze, 2002, S. 68–69). Unbeachtete oder gar ausgeblendete Probleme vermögen sie in die politisch-gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu rücken und bisher »stummen« Problembetroffenen eine eigene Stimme zu geben (Schütze, 2016a, S. 76). Institutionalisierte Sozialwelten werden durch mehr oder weniger deutliche Konflikte mit den Strukturrahmen und Regelabläufen sichtbar und den Versuch, »die Vermittlung ihrer Traditionen an die jeweils nächste Novizen-Generation [...] durch die Einrichtung eigener Ausbildungsorganisationen und Sozialisationsverfahren selber zu kontrollieren« (Schütze, 2002, S. 61).

Die fünf beschriebenen Bereiche leiten erste Fragestellungen an, welche die Aufmerksamkeit beim offenen Kodieren lenken werden: Wie bearbeiten ein BMK und KBM

- *(Un-)Beständigkeit* zwischen Beständigkeit und Wandel von Bildungsstrukturen?
- *(Un-)Verantwortlichkeit* zwischen Nebenengagement und Engagement der Akteure im Mehrebenensystem?
- *(Un-)Beteiligung* zwischen Geschlossenheit und Offenheit von Bildungsgremien gegenüber der Zivilgesellschaft?
- *(Un-)Bewusstheit* zwischen der Darstellung des biographischen Kapitals und datengestützter Reflexion?
- *(Un-)Sichtbarkeit* zwischen Verfügungsrechten als Normen und Verfügungsrechten als Ressourcen?

6.2 Forschungsstil und Denkwerkzeuge der Grounded-Theory-Methodologie

Die Grounded-Theory-Methodologie (GTM)⁷ ist in erster Linie ein Forschungsstil und eine Forschungshaltung und erst in zweiter Linie eine Auswertungsmethode im Sinn eines Verfahrens, »das angewandt werden kann« (Mey & Mruck, 2011, S. 11). Strauss versteht darunter eine Methodologie, um »analytisch über soziale Phänomene nachzudenken« (2011, S. 74). Dass er diesen Stil zusammen mit Glaser⁸ »gewissermaßen unvollständig« (Strauss, 2010, S. 74) entwickelt hat, macht ihn anschlussfähig für Weiterentwicklungen.⁹ Ich beziehe mich weitgehend

⁷ Der Begriff der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) bezieht sich auf die Verfahren des Forschungsstils, die mit dem Ziel eingesetzt werden, eine Theorie zu entwickeln. Demgegenüber bildet die Grounded Theory (GT) das Produkt dieser Verfahren (Mey & Mruck, 2011, S. 12).

⁸ Mit dem Buch »The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research« verbinden Glaser und Strauss (1967) drei Zielsetzungen. Erstens versuchen sie qualitative Forschung zu legitimieren, zweitens stellen sie funktionalistische Theorien von Parsons und Mertons in Frage und drittens wollen sie über ethnographische Beschreibungen der frühen Chicagoer-Schule hinaus die Möglichkeit von Theoriebildung aus den Daten heraus darstellen (Mey & Mruck, 2011, S. 13).

⁹ Mey und Mruck halten es für angebracht, »von Grounded-Theory-Methodologien im Plural zu sprechen oder zumindest anzuerkennen, dass es eine Vielzahl (nationaler, disziplinärer) Verfahrensvorschläge und Auslegungsversuche gibt« (2011, S. 12. Hervorhebung im Original). Neben Glaser sowie Strauss und Corbin begründen Charmaz und Clarke weitere GTM-Varianten. Im deutschsprachigen Raum hat die »Reflexive Grounded Theory« (Breuer, Muckel & Dieris, 2018) Bedeutung gewonnen (Mey & Mruck, 2011, S. 21–22).

auf das Standardwerk von Strauss und Corbin (1996), werde die Bedingungsma-trix aber auch als Situationsmatrix lesen, ohne allerdings die Mapping-Strategien von Clarke (2012) einzusetzen. Die Darstellung des Forschungsprozesses folgt den von Strauss im Gespräch mit Legewie und Schervier-Legewie genannten Essentials (2011, S. 74). Ich werde also aufzeigen, wie ich die theoretischen Konzepte entwickelt habe (Abschnitt 6.2.1) und wie ich beim theoretischen Sampling vorgegangen bin (Abschnitt 6.2.2) sowie meine Wege des ständigen Vergleichens nachzeichnen (Abschnitt 6.2.3).

6.2.1 Entwicklung theoretischer Konzepte

Das erste Essential beschreibt Strauss mit der Art des Kodierens: »Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen« (2011, S. 74). Eine theoretische Rahmung soll erst noch entwickelt werden. Das bedeutet, dass das Kodieren »nicht aus dem Subsumieren qualitativer Daten unter existierende Konzepte« besteht, sondern sich als der »Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinander-setzung mit dem empirischen Material« (Strübing, 2014, S. 16) versteht. Das Dilemma dieser Position besteht nach Brüsemeister nun aber darin, »dass man von Anfang an Theorien benötigt, um überhaupt etwas in den Daten erkennen zu können« (2008, S. 157). Daraus ergeben sich zwei Fragestellungen:

- a) Wie rechtfertigt sich die in Abschnitt 6.1.4 dargestellte (Re-)Konstruktion von Arenen im Kontext der Sozial-Welt-Theorie?
- b) Wäre es, wenn schon auf das Konzept der Arenen zurückgegriffen wird, nicht angebracht, an die bereits von Brüsemeister (2016a, S. 286) entwickelten »Regelungsbereiche als struktureller Kontext« beziehungsweise »Arenen des Austauschs« anzuknüpfen?

Überlegungen zu diesen Fragen stelle ich mit Bezug auf das in der GTM bedeut-same Konzept der theoretischen Sensibilität und den Umgang mit theoretischem Vorwissen dar. Anschließend präsentiere ich die Situationsmatrix zum Aufbau eines (*kommunalen*) *Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)*, aus der das herangezogene theoretische Vorwissen hervorgeht. Ich zeige auf, wie ich den Staat beziehungsweise den Akteur Politik im Verhältnis zu den Kommunen, der Gesellschaft und gesellschaftlicher Integration konzeptioniere und welche Rolle dem BMK und KBM dabei zukommt. Abschließend greife ich mit einem

Schaubild auf das Ergebnis der Verfahren vor, die eigentliche Grounded Theory (GT): Den Weg zur Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration rolle ich danach von hinten auf, indem ich die Entwicklung der Komponenten der GT im Forschungsprozess rekonstruiere.

6.2.1.1 Theoretische Sensibilität

Strauss und Corbin definieren theoretische Sensibilität als Fähigkeit, »Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, [...] zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen« (1996, S. 25). Theoretische Sensibilität ist die Grundlage für die Entwicklung einer gegenstandsverankerten, konzeptuell dichten und gut integrierten Theorie (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Das Studium von Fachliteratur, berufliche und persönliche Erfahrungen sowie die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Daten sind Quellen der theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin, 1996, S. 30). Um ein Gleichgewicht zu halten zwischen dem theoretischen Vorwissen und dem empirischen Datenmaterial, empfehlen Strauss und Corbin a) zu fragen: »Was passiert hier wirklich?«, b) theoretische Konzepte und die damit verbundenen Hypothesen immer wieder an den Daten zu überprüfen und c) die Verfahren der Datenerhebung und -analyse der GTM zu befolgen (1996, S. 30). Kelle und Kluge sprechen von einem »Zangengriff«, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht« (2010, S. 23). Die Vorstellung, zentrale Kategorien und Konzepte würden »quasi von selber« aus dem Datenmaterial entspringen, kennzeichnen sie als »induktivistisches Selbstmissverständnis der qualitativen Methodenlehre« (Kelle & Kluge, 2010, S. 13. Hervorhebung weggelassen). Anstelle einer »naiv empiristischen Sichtweise« setzen sie das hypothetische Schlussfolgern im Sinn der Abduktion, »bei welchem theoretisches Vorwissen mit empirischem Beobachtungswissen sowohl kreativ als auch methodisch kontrolliert verknüpft werden kann« (Kelle & Kluge, 2010, S. 13).

Strauss und Corbin berufen sich nicht ausdrücklich auf die Logik der abduktiven Entdeckung. Reichertz arbeitet heraus, »dass zu Beginn der GTM die abduktive Logik nur verdeckt im Konzept enthalten war, während sie in späteren Fassungen immer deutlicher und klarer herausgearbeitet wurde – zumindest in den Arbeiten von Strauss¹⁰« (2011, S. 281). Für das Problem, »wie die unüberschaubare Mannigfaltigkeit der Daten mit (vorhandenen oder noch zu

¹⁰ Die ursprüngliche GTM entwickelt sich später in zwei Richtungen, die sich in Bezug auf den Umgang mit theoretischem Vorwissen deutlich unterscheiden. Während Glaser darauf besteht, dass Codes und Kategorien allein aus den Daten und ohne Hinzuziehen von Vorwissen emergieren müssen, vertritt Strauss die Position, dass theoretisches Vorwissen nicht

erfindenden) Theorien in Verbindung gebracht werden kann« (Reichertz, 2011, S. 283), unterscheidet er drei Verfahren: die Subsumtion, die Generalisierung und die Abduktion. Die Subsumtion geht von einer bekannten Regel aus und ordnet mit der gedanklichen Operation der Deduktion einen Einzelfall unter eine bereits bekannte Regel unter. Neues kann mit diesem Verfahren nicht entdeckt werden (Reichertz, 2011, S. 284). Die quantitative und qualitative Induktion sind gedankliche Operationen der Generalisierung: »Schließt die quantitative Induktion von den quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe auf die Gesamtheit, so ergänzt die qualitative Induktion dagegen die wahrgenommenen Merkmale einer Stichprobe mit anderen, nicht wahrgenommenen« (Reichertz, 2011, S. 285). Auf diese Weise können lediglich »neue Formen des bereits Bekannten« (Reichertz, 2011, S. 285) gewonnen werden. Die Abduktion stellt die dritte Logik dar. Sie folgt der bewährten Logik der Dinge nicht mehr und bringt durch einen kreativen Schluss eine neue Idee in die Welt. Die Zusammenstellung von Merkmalskombinationen führt zu einer Entdeckung, »für die sich im bereits existierenden Wissensvorratslager keine entsprechende Erklärung oder Regel findet« (Reichertz, 2011, S. 285). Dies löst Überraschung, mitunter echtes Erschrecken und die Suche nach einer neuen Erklärung aus: »Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört« (Reichertz, 2011, S. 286).

Die abduktive Entdeckung von Neuem gibt der systematischen Erschließung von Erkenntnissen Probleme auf: (Wie) kann ein abduktiver Blitz hervorgerufen werden? Reichertz beruft sich auf Ausführungen von Peirce und empfiehlt zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Maßnahmen, um »Situationen herbeizuführen, in denen sich Abduktionen eher ereignen« (2011, S. 287). Zweifel unter großem Handlungsdruck zum einen und Muße in vom aktuellen Handlungsdruck befreiten Situationen zum anderen manövrieren den bewusst arbeitenden, mit logischen Regeln vertrauten Verstand aus. Günstige Bedingungen für Abduktionen liegen also in der »inneren Bereitschaft, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen« (Reichertz, 2011, S. 288). Reichertz versteht darunter eine besondere Haltung gegenüber den Daten und dem eigenen Wissen: »Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern« (2011, S. 288). Peirce integriert die Abduktion, Deduktion und Induktion in eine dreistufige Erkenntnislogik. Abduktiv gefundene Ordnungen sind »brauchbare (Re-)Konstruktionen«, die in eine Hypothese münden (Reichertz, 2011, S. 289). Daran schließen die deduktive Ableitung von Voraussagen

nur in die Interpretation von Daten einfließt, sondern auch einfließen muss (Reichertz, 2011, S. 280).

aus der Hypothese an und deren induktive Überprüfung durch »die Suche nach Fakten, welche die Vorannahmen ›verifizieren‹« (Reichertz, 2011, S. 289). Die Erkenntnisgewinnung kennzeichnet sich demnach durch zwei unterscheidbare Prozesse: »Ist die Entdeckung weitgehend dem bewussten und systematischen Zugriff entzogen, so vollzieht sich die Überprüfung entlang operationalisierbarer und regelgeleiteter, vernunftkontrollierter Standards« (Reichertz, 2011, S. 289).

Die GTM-Variante nach Strauss und Corbin ruht nach Reichertz klar einer abduktiven Forschungslogik auf (2011, S. 293). Das bedeutet nun aber nicht, dass die GTM allein der abduktiven Vorgehensweise folgt: »Es muss also nicht immer alles neu sein, sondern mithilfe der qualitativen Induktion wird das sichtbar, das so ist, wie wir es kennen« (Reichertz, 2011, S. 293). Diese geistige Operation fügt den Daten etwas hinzu, »von dem man aufgrund des Vorwissens überzeugt ist, dass es dazu gehört, während das abduktive Schlussfolgern ein gedanklicher Sprung darstellt, der den Daten etwas völlig Neues hinzufügt, »etwas, was in den Daten weder als Konzept noch als Theorie enthalten ist« (Reichertz, 2011, S. 293). Der Forschungsstil der GTM lässt neben der qualitativen Induktion auch Raum für die Abduktion, »rechnet mit dem Aufkommen von Neuem, ermöglicht es, garantiert sogar sein Vorkommen« (Reichertz, 2011, S. 293).

6.2.1.2 Dimensionen des theoretischen Vorwissens

Eine qualitative Studie beginnt »nicht mit präzise operationalisierten Hypothesen, sondern mit unscharfen Begriffen, die im Laufe der Untersuchung sukzessive präzisiert werden« (Kelle & Kluge, 2010, S. 30). Die im Rahmen dieser Studie herangezogenen sensibilisierenden Konzepte expliziere ich entlang der von Kelle und Kluge benannten vier Dimensionen (Kelle & Kluge, 2010, S. 31–38):

Mit dem Grad der Explikation bezeichnen Kelle und Kluge die Fähigkeit, »empirische Sachverhalte in einer theoretischen Sprache zu beschreiben« (2010, S. 32). Die theoretische Sensibilität beinhaltet das Theoriewissen, welches den Forscherinnen und Forschern als ›Linse‹ oder ›Brille‹ dient, um die empirische Realität wahrzunehmen und unerwartete Befunde theoretisch einzuordnen (Kelle & Kluge, 2010, S. 32). Mit der ›Entdeckung‹ der sozialen Welten und Arenen betrat ich nicht nur Neuland, sondern fand eine ›Homebase‹ für die Betrachtung von Phänomenen im Zusammenhang mit *Lernen vor Ort*. Die oben dargestellte (Re-)Konstruktion von Arenen stellt eine erste heuristische Annäherung an den Gegenstand *kommunales Bildungsmanagement* dar. Sie ist nicht allein durch die Auseinandersetzung mit der Sozial-Welt-Theorie, sondern bereits durch erste Interviewdaten inspiriert.

Bei der Herkunft des theoretischen Vorwissens unterscheiden Kelle und Kluge zwischen dem Wissen der Forscherinnen und Forscher und jenem der Sprecherinnen und Sprecher. Den Zugang zum Wissen der Akteure zu finden, sehen sie als Ziel und zugleich als Voraussetzung der Forschungsbemühungen (Kelle & Kluge, 2010, S. 33). Einen ersten Zugang zum Wissen von »Zeitzeugen der ersten Stunde« (Seltrecht, 2016, S. 72) konnte ich mir über Interviewdaten verschaffen, die mir die wissenschaftliche Begleitforschung zum Programm *Lernen vor Ort* zur Verfügung stellte. In je einem Interview von zwei beteiligten Kommunen präsentierten mir die Projektleitenden ihr Wissen zum Projektverlauf, welches ich offen kodierte. Natürliche und konstruierte Codes machte ich zur Grundlage der Arenen und deren Dimensionen. Mit natürlichen Codes bezeichnet Strauss Konzepte, die direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds stammen (1998, S. 64). Analytisch wertvoll sind sie durch ihre Bildhaftigkeit. Dadurch, dass sie »eine sehr lebhaftere Vorstellungswelt und eine starke eigeninterpretative Bedeutung« entwickeln, können sie leicht in die Formulierung einer Theorie übertragen werden (Strauss, 1998, S. 64). Demgegenüber sind konstruierte Codes von den Forschenden entwickelte soziologische Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds. Diese Codes »können wenig Vorstellung vermitteln«, zeichnen sich aber durch analytische Stärke aus, »weil sie klar und systematisch konstruiert« (Strauss, 1998, S. 65) sind.

Auffallend beim ersten Zugang zum Datenmaterial waren die natürlichen Codes der »Doppelstrukturen«¹¹, der »Nachhaltigkeit«, der »Verstetigung« und des »Transfers«. Ich sah darin das Phänomen, Systeminnovationen gestalten zu sollen, ohne an bestehenden Zuständigkeiten zu rütteln. Darin ist eine Spannung eingelagert, die ich zum konstruierten Code der *(Un-)Beständigkeit*¹² verdichtete, was eine eigene Arena mit den Polen der Beständigkeit und des Wandels begründet. Überraschend fand ich auch das Commitment der Akteure mit dem »Strukturprojekt«. Anstelle von Zuständigkeiten rückt das klare Bekenntnis, sich trotz enormer »Schwierigkeiten«, »Probleme«, »Kompliziertheiten« und knapper »Ressourcen« »mehr tun« zu wollen oder der Stolz, den »Schatz mitgehoben« zu haben. Ein Protagonist beschreibt die Bereitschaft zum hohen Engagement so, dass er »noch nie bei einem Projekt so viel über das Projekt selbst geflucht« habe, wie er es »auch liebe« (S16.11: 53–54). Erklärungsbedürftig schien mir diese Beobachtung vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen mit Projekten im Rahmen von Reformen, bei denen sich Lehrpersonen schon gar

¹¹ Natürliche Codes setze ich in Anführungs- und Schlusszeichen.

¹² Konstruierte Codes setze ich kursiv.

nicht mehr auf eine Reformwelle einlassen wollten, bei denen sie nach Entlastung suchten oder das Engagement so auf Sparflamme hielten, dass es ihnen nicht zum Vorwurf gemacht werden konnte. Den Beobachtungskorridor legte ich daher zwischen den Polen Nebenengagement und Engagement in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) fest. Eine weitere Arena sah ich in der Herausforderung, »alle relevanten Akteure zusammenbinden«, »einbinden« oder »mitnehmen« zu können. Dass die »Sinnhaftigkeit« der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule im Sinn der Koordination der unterschiedlichen Perspektiven auf das Kind erst bewusst gemacht werden muss oder der Gedanke der Kohärenz viele Reibungspunkte innerhalb des politisch-administrativen Systems erzeugt, erfasste ich mit dem Spektrum zwischen der Geschlossenheit und Offenheit von Bildungsgremien gegenüber der Zivilgesellschaft in der Arena (*Un-Beteiligung*). Im Datenmaterial schienen darüber hinaus zwei unterschiedliche Funktionen der Datengewinnung auf. Ein Informationsbedarf zeigte sich in Bezug auf das Darstellen dessen, was eine Kommune im Bildungsbereich bereits zu bieten hat. Davon unterscheidet sich der Anspruch, sich mit Daten etwas »aufzuzeigen«, aufgrund sozioökonomischer Daten Zusammenhänge zu »verstehen«. Mit dem Aktionsfeld *Bildungsmonitoring* sieht das Programm ausdrücklich vor, politische Entscheide sachlich-rational zu fundieren. Ich spannte daher die beiden Pole des biographischen Kapitals und der datengestützten Reflexion in der Arena (*Un-Bewusstheit*) auf. Der konstruierte Code ist von der Sozialwelt-Theorie inspiriert (Strauss, 2010, S. 183–184), da beide Dimensionen den Bewusstheitskontext der Kommunen im Sinn einer Selbstvergewisserung öffnen. Im Zusammenhang mit beiden Dimensionen steht die Arena (*Un-Sichtbarkeit*). Hier zog ich Kategorien der Educational-Governance-Perspektive heran. In beiden Interviews haben »sichtbare Produkte« eine Bedeutung: als Medium, um den Geist von *Lernen vor Ort* zu transportieren oder um das Engagement zu legitimieren. Ich wollte daher fragen, inwiefern Repräsentationen zum Programm Verfügungsrechte als Normen oder als Ressourcen zum Ausdruck bringen.

Bereits im Durchgang der ersten Interviews lieferten die Sprecherinnen und Sprecher einen Grad der Theoretisierung, den ich zur Grundlage einer Heuristik zur Befragung weiteren Datenmaterials machte. Kelle und Kluge weisen darauf hin, dass das Wissen der Akteure zwar eine »zentrale Grundlage sozialwissenschaftlicher Theoriebildung darstellt« (2010, S. 35), dieses aber von Forscherinnen und Forscherin nicht unkritisch übernommen werde dürfe. Deutungen des Geschehens erschloss ich mir einerseits über intensive Recherchen außerhalb des Interviewmaterials. Andererseits »schlüpfte« ich nachgerade in die

Terminologie der Sprecherinnen und Sprecher, zog mir ihre ›T-Shirts‹¹³ über und hielt ihre natürlichen Codes in Ehren.

Sensibilisierende Konzepte sollten einen geringen Grad an empirischem Gehalt aufweisen. Empirisch gehaltlose soziologische Aussagen sind für eine hypothesengenerierende Forschungsstrategie gut als Heuristiken einsetzbar: »Der harte Kern von allgemeinen soziologischen Theorien fungiert dabei als ›Achse‹ der Kategorienbildung bzw. als ›theoretisches Skelett‹, zu dem das ›Fleisch‹ empirisch gehaltvoller Beobachtungen [...] hinzugefügt wird« (Kelle & Kluge, 2010, S. 38). Obwohl die theoretischen Konzepte der sozialen Welten und Arenen Ergebnisse empirischer Forschung darstellen, sind sie aufgrund ihres Abstraktionsgrads empirisch gehaltlos. Die weiter oben getroffene Aussage: »Soziale Welten haben somit das Potenzial zum Sichtbarmachen und Verschleiern« (Schütze, 1999, S. 334) lenkt die Aufmerksamkeit darauf, Fragen an das Datenmaterial zu stellen. Empirisch offen ist, ob dieses Potenzial überhaupt auftritt und wenn ja, in welcher Art und Weise. Die aus der Sozialwelt-Theorie (re-)konstruierten Arenen und ihre Dimensionen eignen sich daher, um das Datenmaterial einer ersten Systematisierung zu unterziehen. Dass die Konzepte darüber hinaus im Einklang mit dem interaktionistischen Verständnis des Verhältnisses von Struktur und Handeln stehen, ermöglicht eine Passung mit der GTM als »Theorie-Methoden-Paket« (Clarke, 2012, S. 46). Sie stellen erste »Linsen« oder theoretische Perspektiven« zur Verfügung und sind zugleich »hinreichend ›offen‹, so dass die Gefahr verringert wird, dass die Relevanzsetzungen der Befragten durch die vorgängigen Forscherhypothesen überblendet werden« (Kelle & Kluge, 2010, S. 37).

Die Formulierung empirisch gehaltvoller soziologischer Kategorien und Aussagen über das Handlungsfeld *kommunales Bildungsmanagement* ist das Ziel dieses qualitativen Forschungsprozesses. Auf dem Weg dahin sind nach Kelle und Kluge vier Wissensformen zu verknüpfen: empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen (1) und empirisch gehaltvolles Alltagswissen der Forscherin (2) mit empirisch gehaltvollem Alltags- (3) und Theoriewissen (4) der Sprecherinnen und Sprecher (Kelle & Kluge, 2010, S. 39). Die qualitative Untersuchung integriert somit fortlaufend empirische und theoretische Arbeitsschritte: »Nur durch ein theoriegeleitetes qualitatives Vorgehen kann gewährleistet werden, dass die Merkmale und Kategorien, die die empirische Analyse strukturieren, auch für

¹³ Das ›T-Shirt‹ wurde im beruflichen Umfeld zum geflügelten Wort. Wenn wir ein neues theoretisches Konzept entdeckten, ›wohnten‹ wir lange Zeit darin, zogen es uns als zweite Haut über und erlebten die soziale Welt darin.

die Forschungsfrage relevant sind« (Kelle & Kluge, 2010, S. 40). Die theoretischen Konzepte müssen hierbei zum Material passen, dürfen den Daten also nicht aufgezwungen werden. Welche weiteren sensibilisierenden Konzepte in die Grounded Theory eingeflossen sind, stelle ich nun mit der Situationsmatrix dar.

6.2.1.3 Situationsmatrix zum Aufbau eines (kommunalen) Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)

Mit der Bedingungsmatrix schlagen Strauss und Corbin ein analytisches Werkzeug vor, um die »vielen Bedingungen und Konsequenzen« (1996, S. 147), die auf ein Phänomen einwirken, einzufangen. Herzstück einer Grounded Theory sind Handlungen beziehungsweise Interaktionen. Sie sind in einem transaktionalen System verankert, das Strauss und Corbin mit konzentrischen Kreisen um einen Handlungskern darum herum darstellen (vgl. Abbildung 6.1).

Mit dem strukturellen Kontext und dem Aushandlungs-Kontext unterscheiden sie zwei Typen von Bedingungen (Strauss & Corbin, 1996, S. 138). Die inneren Ebenen der Matrix sind eng mit der Handlungs- und Interaktionsebene verbunden. Die Ebene von Untereinheiten in Organisationen und Institutionen, die Ebene von Kollektiv, Gruppe und Individuum sowie die interaktionale Ebene bilden den Aushandlungs-Kontext. Der strukturelle Kontext ist weiter entfernt von den Aushandlungen. Er wird mit den äußeren Ebenen dargestellt: der internationalen und nationalen Ebene, der Gemeindeebene sowie der organisatorischen und institutionellen Ebene (Strauss & Corbin, 1996, S. 136).

Den analytischen Gewinn der Bedingungsmatrix sehen Strauss und Corbin darin, dass mit dem Verfolgen so genannter Bedingungspfade Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden (1996, S. 139). Da das Ziel der GTM darin besteht, »Theorien zu entwickeln und nicht nur Phänomene zu beschreiben« (Strauss & Corbin, 1996, S. 139), reicht es nicht aus, bestimmte Bedingungen festzustellen »und dann von den Lesern zu erwarten, dass sie selber herausfinden, welche Beziehungen zu den Phänomenen bestehen könnten« (Strauss & Corbin, 1996, S. 140). Analytische Spezifität erhalten Bedingungen, »indem sie als kausal, kontextuell oder intervenierend identifiziert werden, damit sie hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands Bedeutung gewinnen« (Strauss & Corbin, 1996, S. 140). Das systematische Verfolgen von Bedingungspfaden soll dazu beitragen, das hinsichtlich der Forschungsfrage Relevante herauszufinden: »Was immer in den Daten nicht signifikant aufgezeigt wird, wird als Hypothese behandelt, bis es sich in den Daten manifestiert oder nicht« (Strauss & Corbin, 1996, S. 140).

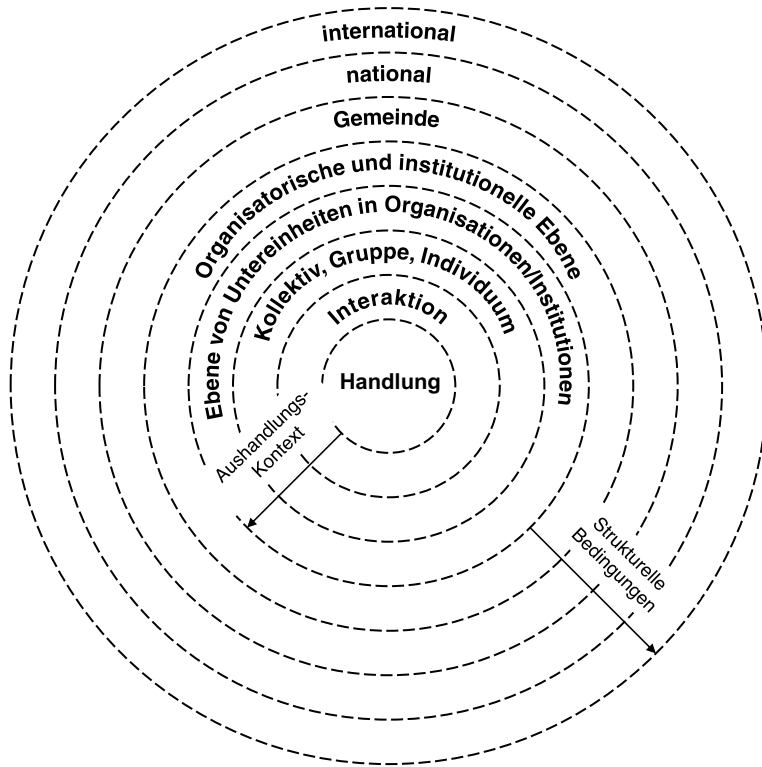


Abbildung 6.1 Bedingungsmatrix (Eigene Darstellung nach Strauss & Corbin, 1996, S. 136)

Clarke kritisiert die Bedingungsmatrix: »Meiner Ansicht nach eignen sich die Bedingungsmatrizen nicht für jene konzeptionellen analytischen Aufgaben, welche Strauss im Hinblick auf die Grounded-Theory-Methode erfüllt sehen wollte« (2012, S. 112). Die strukturellen Bedingungen von Situationen verankert sie mit Mapping-Strategien¹⁴ analytisch neu. Einen Kontext will sie nicht sehen: »Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse der Situation selbst spezifiziert werden, da *sie für diese konstitutiv sind* und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie *sind* die Situation«

¹⁴ Clarke beschreibt, wie Situations-Maps, Maps von sozialen Welten und Arenen sowie Positions-Maps erstellt werden können (2012, S. 124–176).

(Clarke, 2012, S. 112. Hervorhebung im Original). Elemente der Bedingungs-
matrix von Strauss und Corbin, die um eine Handlung herum angeordnet sind,
greift Clarke auf und ergänzt sie mit weiteren, insbesondere nichtmenschlichen,
zu einer Situationsmatrix (vgl. Abbildung 6.2).

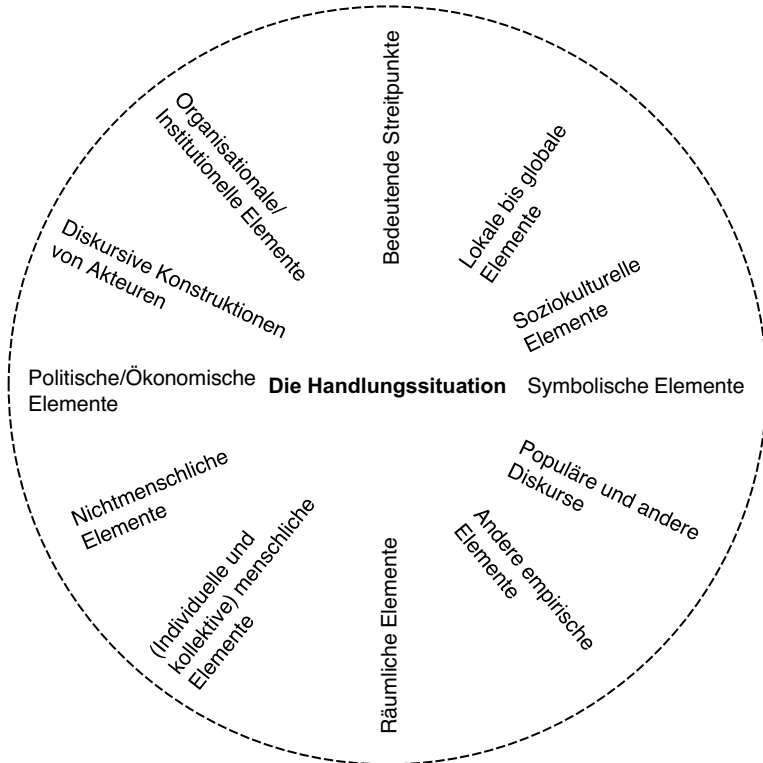


Abbildung 6.2 Situationsmatrix (Quelle: Clarke, 2012, S. 113)

Ich greife nun beide Verständnisse auf. Wichtig erscheint mir das mit einer Bedingungs- oder Situationsmatrix verfolgte Ziel, ein Phänomen mit und in seinen relevanten empirischen und theoretischen Dimensionen zu erfassen. Das unmittelbar in den Daten aufscheinende Handlungsgeflecht und die konstituierenden Strukturen stelle ich mit drei Schaubildern dar. Das Phänomen

der grenzüberschreitenden Professionalisierung beim Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* verortete ich zunächst in einer Situationsmatrix (vgl. Abbildung 6.3).



Abbildung 6.3 Situationsmatrix zum Aufbau eines BMK und KBM (Eigene Darstellung)

Im Zentrum der Analyse steht die Annahme, dass der Staat als Erzieher im Rahmen einer Programmpolitik auftritt. Diese Lesart hat sich mir spät im Forschungsprozess aufgedrängt, nachdem ich im Kontext der Berufspraktischen Studien auf die Zeigestruktur von Prange und Strobel-Eisele (2015) gestoßen war. Im politischen Programm, ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf zu entwickeln (BMBF, 2008a, S. 4), sah ich nun eine

Großform der Erziehung und damit eine Gegenfigur zur Annahme einer »Zurücknahme zentralstaatlicher Interventions- und Steuerungstätigkeit« (Emmerich, 2010, S. 358). Diese Perspektive impliziert ein asymmetrisches Verhältnis nicht nur zwischen den Verwaltungsebenen innerhalb des politischen Systems, sondern auch zwischen den im Rahmen einer öffentlich-privaten Partnerschaft zu beteiligenden Funktionssystemen.

Die Beobachtung, dass zentrale Akteure nicht nur die Initiative *Lernen vor Ort* mit einem herausragenden Engagement mitgestalten, sondern sich ihr biographisches Kapital durch eine ungebrochene Verve für »Programmschachtelungen« (Brüsemeyer, 2015a, S. 81–83) aufschichten, geriet zunächst in Widerspruch zur Asymmetrie-Annahme. Mit dem Moment der Freiheit, das Erziehungs-Konstellationen innewohnt, fügte sie sich dann aber wieder stimmig in die entstehende GT und inspirierte die Idee, das BMK und KBM im Projektverlauf als Objekt, Subjekt und Thema der Erziehung zu verstehen. Die pädagogische Differenz als grundlegende Spannung zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens hat in der Systemtheorie mit dem Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung eine Entsprechung (Kade, 1997, S. 32). Einen Abstecher in die pädagogische Systembildung machte ich, nachdem ich bei Schimank auf das Konzept der ›feindlichen Übernahmen‹ (2006, S. 71–72) gestoßen war. Getrieben von der Frage, ob es durch eine Initiative, die das Lernen und Bildung ins Zentrum rückt, zu Autonomiebedrohungen des Erziehungssystems durch das politische System kommen könnte, fragte ich nach systemintegrativen Schnittmengen zwischen beiden Teilsystemen und fand die Brückenprinzipien Organisation und Profession, die bei Kade allerdings wenig ausgearbeitet sind.

Ich vertiefte daher Perspektiven der Profession und Organisation durch intensives Studium einschlägiger Literatur. Mit der Unterscheidung zwischen einer individuellen und institutionellen Dimension von Professionalisierung konnte ich die Professionalisierung der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren parallel zum Aufbau eines BMK und KBM in den Blick nehmen. Verhältnisse von Profession als Strukturkategorie, Professionalisierung als Prozesskategorie und Professionalität als Handlungskategorie zur Biographie schärfte die Aufmerksamkeit für Leistungs- und Komplementärrollen, für das zentrale Konzept der Gemeinwohlorientierung sowie für den paradoxalen Charakter des professionellen Handelns. Mit der Ausarbeitung von Dimensionen grenzüberschreitender Koordination konnte ich das *kommunale Bildungsmanagement* im Zusammenhang mit der Geschichte von Verwaltungsreformen und von Bildungsregionen sehen. Außerdem sensibilisierte mich die Diskussion um wirkungsorientierte Steuerung

im Bereich der Sozialpädagogik und der sozialen Arbeit für das Konzept der Profession als Modus der Organisation und dafür, wie sich Zuschreibungen an die Profession im Zuge sich wandelnder Diskurse der Politik verändern.

Immer wieder zog es mich zum Konzept der ›feindlichen Übernahmen‹, da sich neben die erste Fragestellung »Wie stellen das BMK und KBM kollektive Handlungsfähigkeit her?« eine zweite abzeichnen begann: »Welchen Beitrag leistet diese kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration?«. Auf den Zusammenhang zwischen dem Herstellen kollektiver Handlungsfähigkeit und den Dimensionen der System- und Sozialintegration kam ich durch die Studie »Zwischenräume der Veränderung«, in der Bormann mit einer wissenssoziologischen Diskursanalyse einen geltungsorientiert-regulierenden Institutionalisierungsdiskurs und einen bedeutungsorientiert-elaborierenden Innovationsdiskurs rekonstruiert. Der erste Diskurstyp geht mit Praktiken der »instrumentell vermittelten, formalisierenden und zentralisierenden Systemintegration« einher, der zweite mit Praktiken der »konfigurierenden Sozialintegration« (Bormann, 2011, S. 314). Die These, dass »Regionalisierung das Ziel der *Sozialintegration* durch Bildung verfehlt, weil sie primär auf der *Systemintegration* ansetzt« (Emmerich et al., 2011, S. 20. Hervorhebung im Original), forderte dazu heraus, nach sozial-integrativen Maßnahmen Ausschau zu halten sowie nach Beziehungen zwischen System- und Sozialintegration.

Schließlich regte sich der Verdacht, theoretische Vorannahmen selbst könnten Ursache für die Lesarten von Beiträgen gesellschaftlicher Integration sein. Nachdem ich Gesellschaft durch die Brille der drei Theorieperspektiven nach Schimank zu sehen gelernt hatte, wollte ich noch dem Dekompositionsparadigma nachspüren, um dessen Beitrag für den »Grenzverkehr zwischen Teilsystemen« (Schimank, 2006, S. 71) auszuloten. Schimank, ein Verfechter des Emergenzparadigmas, hatte mich auf die Idee gebracht, da er in seinem Beitrag »›Feindliche Übernahmen‹: Typen intersystemischer Autonomiebedrohungen in der modernen Gesellschaft« auf das Konzept der Interpenetration hinweist, das er als »Aufdrängen von Programmen« (2006, S. 78) interpretiert. Zum Perspektivenwechsel ermutigte mich schließlich die Frage des Betreuers der Dissertation, ob es nicht so etwas wie ›freundliche Übernahmen‹ geben könnte. Ich begann, Bewegungen des ›Aufdrängens‹ und ›Einverleibens‹ als konflikthafte Leistungsbeziehungen zu verstehen, die funktional für gesellschaftliche Integration sind, und diese mit dem BMK und KBM als Großform der Erziehung in Einklang zu bringen, bei der sich das politische System die operative Pädagogik als Brückenprinzip des pädagogischen Systems zunutze macht. Damit hatte ich die theoretische Sensibilisierung abgeschlossen.

Was sich hier wie ein lineares Vorgehen liest, gestaltete sich im Forschungsprozess als Hin und Her zwischen der Auseinandersetzung mit den Daten und dem theoretischen Vorwissen. Die im Theorieteil dieser Arbeit und im Schaubild (vgl. Abbildung 6.3) außerhalb des Kreises dargestellten theoretischen Konzepte gehen als Beiträge zum Diskurs der Politik in die Situationsanalyse ein. Die theoretischen Konzepte fließen bei der Darstellung der Ergebnisse als heuristische Elemente bereits ein, erhalten dann aber noch eigene Kapitel, in denen ich die Ergebnisse mit den jeweiligen ›Theoriebrillen‹ interpretiere (vgl. Kapitel 13) und deren Möglichkeiten und Grenzen mit Blick auf gesellschaftliche Integration auslote (vgl. Kapitel 14). Ungeklärt ist bisher der Phasenbegriff, der im Schaubild auftaucht, und es fehlt auch noch eine Begründung für die Verwendung des Begriffs der Situationsanalyse. Beide Verständnisse stehen in einem Zusammenhang. Um die Prozessdimension beim Aufbau eines BMK und KBM einzufangen, habe ich mich am Institutionalisiertungsmodell orientiert, das im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung entwickelt wurde (Rädler & Niedlich, 2016, S. 139–164). Das induktiv ermittelte Modell greift die von Opper (2016, S. 111–138) rekonstruierten Entwicklungsphasen der Karriere des *Bildungsmonitorings* auf und erweitert es um zwei weitere Phasen, um das »Zusammenspiel zwischen Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring in den Blick« (Opper, 2016, S. 142) zu bekommen. Rädler und Niedlich merken an, »dass das Modell nicht linear zu verstehen«, sondern vielmehr von »Rückkoppelungsschleifen auszugehen« (2016, S. 144) ist. Ich verwende die Phasen *Rahmenbedingungen klären* (1), *Relevante Akteure und Daten bestimmen* (2), *Strukturen und Verfahren aufbauen* (3), *(Datenbasierte) Strategien entwickeln* (4) und *Strategien umsetzen und versteitigen* (5) als heuristische Kategorien. Im Sinn von Kelle und Kluge behandle ich sie als Vorwissen mit geringem empirischem Gehalt.

Rädler und Niedlich präsentieren die einzelnen Phasen des Institutionalisiertungsmodells in Verbindung mit den ebenfalls im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung identifizierten fünf Regelungsbereichen Politik, Profession, Organisation, Wissen und Öffentlichkeit (2016, S. 145). Sie gehen von der These aus, »dass diese Regelungsbereiche in den fünf Phasen der Institutionalisiertung« eines *datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements* (DKBM) »jeweils in unterschiedlichem Maße zum Tragen kommen« (Rädler & Niedlich, 2016, S. 144–145). Sie verbinden damit zwei Verständnisse. Aus empirischer Sicht stellen die Regelungsbereiche das Ergebnis des DKBM dar. Dieses Ergebnis wenden sie nun normativ, indem sie die Regelungsbereiche als Voraussetzung für das DKBM betrachten: »In dieser Perspektive ist für den Erfolg des DKBM wichtig, die Regelungsbereiche aktiv zu gestalten, die ›Regler hochzufahren‹ und so erst die Grundlage dafür zu schaffen, dass das DKBM funktionieren kann« (Rädler &

Niedlich, 2016, S. 145). Bei der Darstellung der einzelnen Phasen greifen sie auf beide Verständnisse zurück. Zunächst charakterisieren sie die Phasen auf der Basis der empirischen Befunde, um danach Gelingensbedingungen bezüglich der fünf Regelungsbereiche zu erörtern.

Dieses Vorgehen lese ich als Ausdruck von Praktiken auf zwei Feldern der Interpenetration. Die empirische Perspektive ist der Politik des Diskurses geschuldet und der Praxis, dass politische Programme wissenschaftlich begleitet werden. Die normativ-gestaltungsorientierte Perspektive wendet sich an die Politik zurück. Indem sie ein Modell offeriert, das nach Gelingensbedingungen fragt, sucht sie den Diskurs der Politik. Gegen dieses Vorgehen ist im Sinn eines funktionalen Grenzverkehrs zwischen dem politischen und dem sozial-kulturellen System nichts einzuwenden. Für die Analyse des Datenmaterials wäre es aber problematisch, beide Perspektiven zu vermischen. Die Phasen dürfen lediglich als Suchfolie dienen. Wenn die Situationsmatrix die lineare Abfolge aufnimmt, dann hat dies eine heuristische Funktion. Für die Phase 4 habe ich daher die Annahme, dass die Entwicklung von Strategien »datenbasiert« erfolgt, in Klammer gesetzt. Es ist wünschbar, dass die Kommunalpolitik ihre Entscheide aufgrund echter Aufgabenkritik vornimmt und dazu auf belastbare Daten zurückgreift. Ob sich dies allerdings in den Daten finden lässt, steht auf einem anderen Blatt.

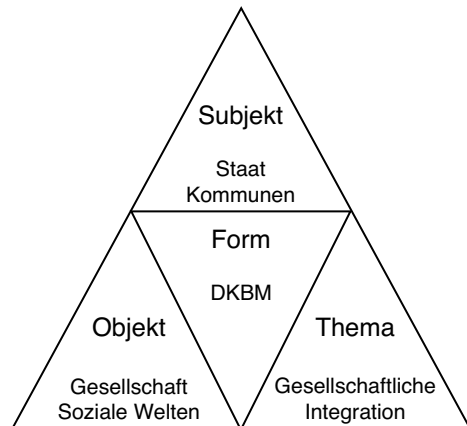
Die Phasenabfolge als Artikulations-Schema und der damit absichtsvolle Verlaufsplan mit dem Ziel, »Regler-Bereiche hochzufahren«, folgt der Logik der Politikgestaltung. Im Forschungsprozess dient diese Logik dazu, das Datenmaterial zu ordnen, zugleich muss sie mental eingeklammert werden, um die Offenheit für Entdeckungen zu wahren. Die ersten Interviews der untersuchten Gebietskörperschaften zeigen denn auch, dass die Ansprüche aller Phasen von Beginn an das Handeln der Akteure prägen. Das durch das Programm gesetzte Erfordernis der Verstetigung dringt machtvoll bereits in die Klärung der Rahmenbedingungen ein. Die ins Zentrum gerichteten Pfeile im Schaubild drücken die Anforderungsmassierung mit dem Potenzial der Cumulative Mess aus. Das Durcheinander der Beziehungen begründet auch die Verwendung des Begriffs der Situationsmatrix. Die Phasen und deren Anforderungen sind eine Ordnungsleistung der wissenschaftlichen Begleitforschung. Unabhängig davon, wie die Akteure diese Ordnung vornehmen, sind sie von Anfang an *in* der Situation als *Zugleich* und nicht als Nacheinander enthalten. Die theoretische Verknüpfung einer gestaltungsorientierten mit einer analytisch-rekonstruktiven Orientierung findet sich im Zeigekonzept der Erziehung. Die der Großform der Erziehung zugrunde gelegte pädagogische Differenz unterscheidet zwischen dem Zeigen und dem Lernen. Das sozial verfasste und sichtbare Zeigen ist datenzeitlicher Natur und mit dem

Artikulations-Schema der Phasen in einen Ablauf zu bringen. Das individuell verfasste unsichtbare Lernen ist modalzeitlich strukturiert. Es verhält sich quer dazu, ist immer schon da und hat in diesem Sinn keinen Anfang und auch kein Ende.

6.2.1.4 Das BMK und KBM als Großform der Erziehung

Systeminnovationen im Rahmen von *Lernen vor Ort* erfolgen programmatisch hinsichtlich »einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiographien« (BMBF, 2008a, S. 5). Fluchtpunkt systemintegrativer Abstimmungsarbeit ist somit die Sozialintegration. Die »Vermittlung der individuellen Subjekte mit dieser Welt« (Kade, 1997, S. 34) ist die Domäne der (pädagogischen) Profession. Diese Lesart entsprach meinem empirisch gehaltvollen Alltagswissen und wurde durch die Suchbewegungen in Perspektiven der Profession zum empirisch gehaltvollen Theoriewissen. Sozialintegration jenseits der Beschreibung eines Zustands ist mit der unmittelbaren Arbeit in einer Professionellen-Klienten-Beziehung beschreibbar. Wie aber sollte theoretisch erfasst werden, dass das Handeln der *Lernen-vor-Ort*-Akteure zwar *für*, aber nicht *mit* den eigentlichen Adressaten erfolgte? Ich konzeptioniere dieses Handeln als zweistufigen Prozess, in dem die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen dem Modus der Organisation und die Nutzung von Angeboten über Vermittlungsdienstleistungen dem Modus der Profession entspricht. Dazu übertrage ich das didaktische Dreieck der Kommunikation auf die Großform der Erziehung (vgl. Abbildung 6.4).

Abbildung 6.4 Die Gesellschaft als Objekt der Erziehung (Eigene Darstellung)



Subjekt der Erziehung (Causa Efficiens) sind Kommunen. Ihnen kommt die Rolle der Erziehenden zu. Sie geben dem Lernen das ethische Thema (Causa

Finalis) der gesellschaftlichen Integration vor: System- und Sozialintegration. Diese Aufgabe kommt ihnen im Rahmen eines Programms auf nationaler und subnationaler Ebene zu, wobei sie den Ländern, dem Staat, in einem dualistischen Aufgabenmodell subordiniert sind. Objekt der Erziehung (*Causa Materialis*) ist die Gesellschaft. Da die Gesellschaft keine kollektive Handlungsfähigkeit hat, treten analytisch soziale Welten und Arenen an ihre Stelle. Sie stellen das Material dar, das in der Erziehung bearbeitet wird. Das Objekt des Erziehens kennzeichnet sich durch den »Tatbestand des Lernens« (Prange, 2012a, S. 44–45). Soziale Welten und Arenen bilden das Appelldatum, auf das sich Maßnahmen der Pflege und Fürsorge richten. Die drei Seiten der Kommunikation werden durch die Form (*Causa Formalis*), das *datenbasierte kommunale Bildungsmanagement*, in eine Beziehung gebracht. Im Projektverlauf stellen das BMK und KBM empirische Ausdrucksgestalten des DKBM dar. Im Kreis dominiert das sozial-kulturelle System, in der Stadt das politische. In unterschiedlichen Konstellationen mit anderen Funktionssystemen ist das BMK_L zunächst Objekt (Bedingungen), dann Subjekt (Strategien) und schließlich Thema (Konsequenzen) der Erziehung. In der Stadt tritt das KBM_G als Objekt und Subjekt (Bedingungen und Strategien) und am Ende als Thema (Konsequenzen) der Erziehung auf.

6.2.1.5 Bedingungsmatrix des BMK und KBM

Die Grounded Theory einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration werde ich am Ende der Arbeit mit einer Bedingungsmatrix darstellen. Das Schaubild (vgl. Abbildung 6.5) repräsentiert die Integrationsräume der untersuchten Gebietskörperschaften BMK und KBM mit den bereits fünf skizzierten Arenen. Deren Dimensionen lese ich als binäre Codes, wobei der negative Codewert »nicht-vermittelbar« die pädagogische Systembildung in Gang hält, während der positive Codewert »vermittelbar« die Aneignung als erfolgreich vollzogene Vermittlung repräsentiert. Die Arenen sind wechselseitig durchlässig, was mit den durchbrochenen Pfeilen angedeutet ist. Die Pfeilrichtung nach außen steht für die Unabschließbarkeit der Prozesse, die Pfeilrichtung nach innen dafür, dass die damit verbundene Unordnung auf die Bedingungen einwirkt. Die grau hinterlegten Ringe stehen für die drei GTM-Phasen der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen. Der innere Ring stellt mit der Klärung der Rahmenbedingungen die Vorgeschichte dar. Der mittlere Ring fasst die drei weiteren Phasen des Institutionalierungsmodells zur Hauptgeschichte zusammen. Die Nachgeschichte orientiert sich an der Umsetzung und Verstetigung der Strategien und damit an der letzten Projektphase.

Das Schaubild integriert Kategorien der Gesellschaftstheorien von Schimank und Münch. Das bedeutet, dass ich beim selektiven Kodieren mit jeder Arena

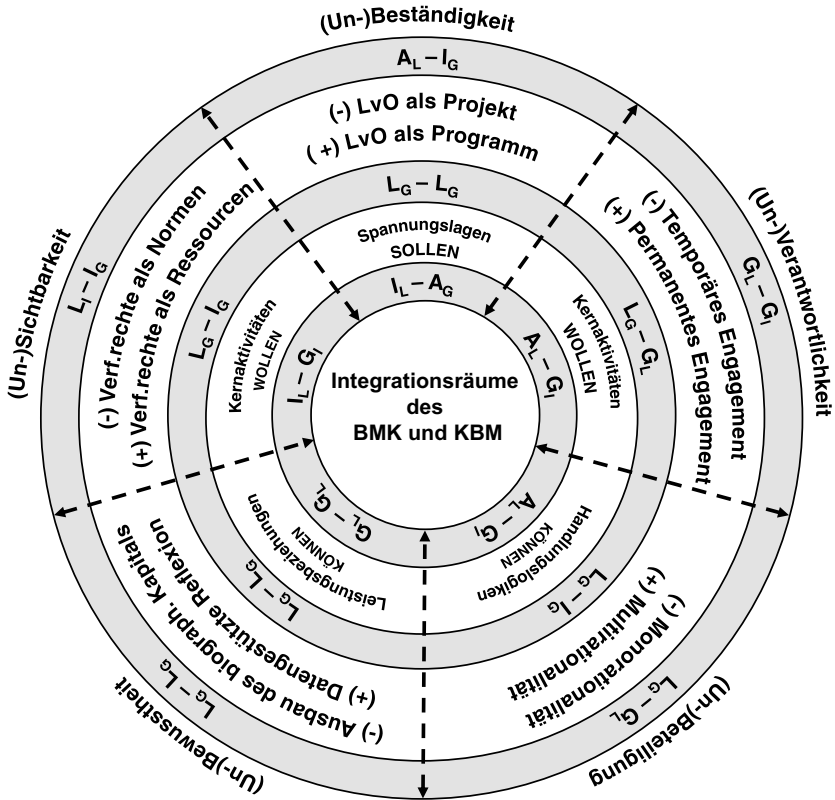


Abbildung 6.5 Bedingungs matrix des BMK und KBM (Eigene Darstellung)

einen rekonstruierten Aufgabenkomplex einer Deutungsstruktur zuordne, welche die Richtung des Handelns vorgibt. Ich werde beispielsweise Systeminnovationen zwischen Beständigkeit und Wandel der Arena (*Un-)Beständigkeit* mit Codes zum Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* darstellen. Diese lese ich vor dem Hintergrund normativer Deutungsstrukturen des Programms, welche die Richtung des Sollens vorgeben. Das BMK und das KBM institutionalisieren sich auf unterschiedlichen Feldern der Interpenetration, die mit den Kürzeln des AGIL-Schemas – links das BMK und rechts das KBM – bezeichnet sind. Jedes Feld kennzeichnet sich darüber hinaus durch spezifische Praktiken gesellschaftlicher Integration. Praktiken der Vermeidung, Toleranz, Polarisierung und

Förderung folgen unterschiedlichen Rationalitäten. Diese empirisch gehaltvollen Kategorien des Multirationalitäts-Konzept von Schedler und Rüegg-Stürm (2013) führte ich ein, nachdem ich auf der Basis der Daten eine eigene Typologie zur gesellschaftlichen Rekonstruktion entwickelt hatte. Zur Entwicklung der Typologie komme ich weiter unten. Räume der Integration werde ich als Paradoxienfiguration zwischen Sozial- und Systemintegration beschreiben. Ich werde zeigen, a) welche Felder der Interpenetration das BMK und KBM in den fünf Phasen und Arenen bespielen, b) welche Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft dabei zum Einsatz kommen und c) welche Antinomien kommunale Koordinatoren und Koordinatoren bearbeiten.

Es bleibt noch zu klären, welchen Stellenwert ich den Regelungsbereichen Politik, Profession, Organisation, Wissen und Öffentlichkeit einräume. Es hätte sich angeboten, sie als heuristische Such-Kategorien zu verwenden. Ich habe den Einsatz der Dimensionen nicht unversucht gelassen. Allerdings erschien mir nicht plausibel, eine langfristig politische Struktur lediglich dem Regelungsbe-
reich Politik zuzuschreiben, fanden sich im Datenmaterial doch auch Hinweise auf andere Bereiche und Verfahren, um das Engagement auf Dauer zu stellen. Auch geriet die multiprofessionelle Beteiligung mit der übergreifenden Vernetzung ins Gehege, so dass sich hier die gebotene Trennschärfe nicht vornehmen ließ. Schließlich störte der normative Gehalt der Regelungsbereiche eine analytische Herangehensweise an den Gestand *kommunales Bildungsmanagement*. Die Dimensionen, wiewohl induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen, beschreiben eine Bewegung hin zu einem erwünschten Zustand. Im Rahmen einer Interventionstheorie ist diese Entwicklungslogik plausibel. Die GTM kontrolliert theoretische Vorannahmen, indem sie diese beim offenen Kodieren mental einklammert (Brüsemeister, 2008, S. 157). Dieses Ausblenden wurde durch die implizite Bewertungslogik der Regelungs-Dimensionen erschwert. Eine solche ist einer wissenschaftlichen Begleitforschung auf dem Feld des politischen Diskurses eingeschrieben.¹⁵ Sie ist legitim, behindert aber die analytische Haltung, etwas Neues zu entdecken. Ich entschied mich daher, die empirisch gehaltvollen Regelungsbereiche erst am Schluss beizuziehen, um die Ergebnisse an den Stand der Forschung anzuschließen. Die Pole der Arena-Dimensionen sind nahe am Datenmaterial von zwei Kommunen formuliert und, da dasselbe Datenmaterial auch

¹⁵ Hinweise, die diese Tendenz bekräftigen, finden sich auch im Instrument zur Bewertung der Nachhaltigkeits-Governance in Hochschuleinrichtungen (Niedlich et al., 2020). Eine ähnliche Steigerungslogik drängt die Monitoring-Matrix zur Erfassung von »kommunalen Zuständen« (Euler et al., 2018, S. 113–144) auf, wengleich die Autoren darauf hinweisen, dass das Instrument nicht impliziere, »dass jede Kommune sich in allen Kernkomponenten in Richtung des Typus 4 bewegen sollen« (Euler et al., 2018, S. 115).

Teil des übergreifenden Datenkorpus aus 35 Kommunen ist, nicht völlig entfernt von den fünf Regelungsbereichen. Die anfänglichen Kategorien Engagement und Nebenengagement habe ich im Zuge der Analyse in temporäres und permanentes Engagement umgewandelt. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren verstehe ich mit Soeffner als ›Grenzgänger‹, die sich als ›Pendler‹ zwischen den Arenen bewegen (1991, S. 7).

6.2.2 Theoretisches Sampling

Ich wende mich nun dem zweiten Essential der GTM zu, dem theoretischen Sampling. Strauss versteht darunter das Vorgehen, »schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviews nahelegen« (2011, S. 74). Es sollte also vermieden werden, »Berge von Interviews und Felddaten« zu erheben, und erst hinterher darüber nachzudenken, »was man mit den Daten machen sollte« (Strauss et al., 2011, S. 74). Genau diese Situation traf ich aber vor, da ich auf einen bestehenden Datensatz, der im Zuge der wissenschaftlichen Begleitforschung erhoben worden war, zurückgreifen durfte. Wie konnte also diesem zweiten Essential Genüge getan werden? Strauss und Corbin sehen das theoretische Sampling auch innerhalb eines bestehenden Datensatzes vor:

Wir meinen, dass Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihren tatsächlichen Daten [sic] durchführen können und sollten. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln. Diese Verfahren arbeiten gewissermaßen so, als ob ein Interview-Pool sich immer weiter entwickelt oder als ob Interviewpartner entweder überlegt ausgewählt oder als bedeutsam für die Untersuchung erkannt worden wären (1996, S. 164. Hervorhebung im Original).

Das Sampling bezeichnet die Auswahl von Ereignissen und Vorfällen, »die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind« (Strauss & Corbin, 1996, S. 164). Interviews zu den zwei Gebietskörperschaften Kreis und Stadt stellen den Datensatz bereit, innerhalb dessen ich das offene, axiale und selektive Kodieren vorgenommen habe. Im Wechsel zwischen den drei Kodierv Verfahren verändern sich auch die Sampling-Verfahren. Das offene Sampling erfolgt im Zuge des offenen Kodierens, das Sampling von Beziehungen und Variationen gehört zum axialen Kodieren und das diskriminierende Sampling begleitet das selektive Kodieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 165). Das konkrete Vorgehen beim Sampeln stelle ich bei der Darstellung des dritten Essentials dar. An dieser Stelle gehe ich

auf die Sprecherinnen und Sprecher ein, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung im Verlauf von fünf Jahren befragt wurden. Die Akteure repräsentieren die theoretische Breite der öffentlich-privaten Partnerschaft. Zu Wort kommen Personen der politischen Spitze und der Projektleitung, Verantwortliche der grundlegenden und erweiterten Aktionsfelder sowie Vertreterinnen und Vertreter von Stiftungen. Eingeflossen sind auch Sichtweisen von Akteuren, die Bildungsarbeit mit jungen Menschen auf der operativen Ebene gestalten: Mitarbeitende von Leuchtturmprojekten im Kreis und der Fachhochschule in der Stadt.

Die Interviews verteilen sich gleichmäßig auf die beiden untersuchten Standorte. Bewegungen im Datenkorpus von insgesamt 46 Interviews lassen sich grob in fünf Phasen einteilen (vgl. Tabelle 6.2).

Vier Interviews mit Personen der Projektleitung beziehungsweise mit Bereichsverantwortlichen aus dem Jahr 2011 bilden den Ausgangspunkt des offenen Kodierens (vgl. Tabelle 6.2, Spalte 1). Die Sprecherinnen und Sprecher zählen zu den zentralen Akteuren. Im Konzept der sozialen Welten und Arenen kommt zentralen Akteuren ein maßgeblicher Einfluss in Bezug auf die Bestimmung und Gestaltung von Kernaktivitäten zu. An vier weiteren Gesprächen, die zwischen Forschenden und Projektleitenden im Jahr 2013 stattgefunden hatten, setzte ich das offene Kodieren fort (vgl. Tabelle 6.2, Spalte 2). In den Jahren 2014 und 2015 vertiefte ich die Perspektiven dieser Sprecherinnen und Sprecher, indem ich an Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitforschung teilnahm und eigene narrative Gespräche führte (vgl. Tabelle 6.2, Spalten 4 und 5). Zu den Sichtweisen von Projektleitenden kamen dadurch jene aus den grundlegenden Aktionsfeldern der *Bildungsübergänge* und der *Bildungsberatung* sowie des Stiftungsverbands hinzu. Nach Abschluss des Programms stellte mir die wissenschaftliche Begleitforschung sämtliches Interviewmaterial, welches in den beiden Gebietskörperschaften Kreis und Stadt erhoben worden war, zur Verfügung. Damit hatte ich Einblick in den Datensatz von 2012 und konnte meine Beobachtungen auch auf Darstellungen peripherer Akteure ausdehnen (vgl. Tabelle 6.2, Spalte 5). Die drei Sampling-Verfahren im Zuge des offenen, axialen und selektiven Kodierens zeichne ich nachfolgend mit dem dritten Essential, dem ständigen Vergleichen nach.

Tabelle 6.2 Datenkorpus der Gebietskörperschaften Kreis und Stadt

Theoretisches Sampling innerhalb des Datenkorpus								
Jahr	1	2	3	4	5	Sprecherin/Sprecher	Kreis	Stadt
2011	X				X	Politische Spitze	1	1
						Projektleitung	3	2
						Grundlegende Aktionsfelder	4	2
						Weitere Aktionsfelder	–	2
						Stiftungsverbund	1	2
						Bildungsarbeit mit jungen Menschen	1	2
2012						Politische Spitze	1	–
						Projektleitung	1	1
						Grundlegende Aktionsfelder	2	2
						Weitere Aktionsfelder	–	1
						Stiftungsverbund	–	1
						Bildungsarbeit mit jungen Menschen	1	1
2013		X				Projektleitung	1	2
						Grundlegende Aktionsfelder	1	–
2014			X			Projektleitung	3	2
						Grundlegende Aktionsfelder	1	–
						Stiftungsverbund		1
2015				X		Projektleitung	1	–
						Grundlegende Aktionsfelder	2	–
Gesamt							24	22

6.2.3 Ständiges Vergleichen

Vergleiche, »die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen« (Strauss et al., 2011, S. 74), stellen das dritte Essential dar. Strauss beschreibt die Forschungsphasen als Wechselspiel zwischen Datenerhebungen, dem Kodieren und der Theoriebildung mithilfe des Memoschreibens (1998, S. 46). Der nun folgende Versuch, diese Prozesse nachzuzeichnen, darf nicht als lineares Vorgehen verstanden werden. Die GTM folgt keinem idealtypischen Ablauf, sondern betont »die zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit« (Strübing, 2014, S. 11. Hervorhebung weggelassen) der drei Arbeitsschritte.

6.2.3.1 Offenes Kodieren und Fragen stellen

Beim offenen Kodieren sind nach Strauss und Corbin zwei Verfahren grundlegend: »Das erste Verfahren bezieht sich auf das *Anstellen von Vergleichen*, das zweite auf das *Stellen von Fragen*« (1996, S. 44. Hervorhebung im Original). Eine erste Annäherung an den Gegenstand *kommunales Bildungsmanagement* erfolgte vor dem Hintergrund, dass ich mir das empirisch gehaltvolle Alltags- und Theoriewissen der Sprecherinnen und Sprecher zu erschließen versuchte. Als Forscherin war ich durch das Studium von Konzepten der Educational-Governance-Forschung für das Mehrebenensystem als analytischen Platzhalter für grenzüberschreitende Koordination theoretisch sensibilisiert. Neben diesem nicht gehaltvollen Theoriewissen beruhte mein Alltagswissen zum Phänomen von Mehrebenenspielen auf Erfahrungen im Kontext der Schule.

Hier waren mir der Modus der Profession als Lehrerin und der Modus der Organisation als Schulleiterin mit Schnittmengen zu Akteuren der Schulaufsicht auf Gemeindeebene und der kantonalen Schulaufsicht vertraut. Sprecherinnen und Sprecher der Projektleitung beider Gebietskörperschaften und des Aktionsfelds *Bildungsübergänge* im Kreis breiteten ihre Expertise im Interviewmaterial vor mir aus. Vier Transkripte, die mir mit mittlerer Genauigkeit (Brüsemeister, 2008, S. 131) vorlagen, bereitete ich so auf, dass sie die offenen Fragestellungen und die dazugehörigen Erzählungen inhaltlich verdichtet darstellen. Zu jedem Interview entstanden so zwei Dokumente: das Transkript und das »in einzelne Teile« (Strauss & Corbin, 1996, S. 44) aufgebrochene Konzept-Dokument. Ich achtete darauf, die Segmente in ihrer Abfolge zu erhalten. Von Strauss und Corbin ausdrücklich dazu ermutigt, beim Schreiben von Memos den eigenen Stil und die eigenen Techniken zu finden und sich dabei nicht streng auf Form und Korrektheit zu fixieren (1996, S. 175), habe ich analytische Überlegungen festgehalten. Das Beispiel des Memos zum natürlichen Code »Eingeweihte Kreise« dokumentiert diese ersten Suchbewegungen (vgl. Tabelle 6.3).

Es zeigt auch, dass ich mich früh am Paradigma des axialen Kodierens orientierte, insofern ich den Code »Eingeweihte Kreise« als Bedingung betrachtete. Die Fragestellungen (Brüsemeister, 2008, S. 162) leiten die Suche im Datenmaterial an, ohne empirisch gehaltvolle Konzepte an das Datenmaterial heranzutragen. Die Abkürzung K14.11:53–77 gibt Auskunft über die Gebietskörperschaft Kreis, das Konzept-Dokument 14 im Jahr 2011 und die Zeilennummern 53 bis 77 im Transkript. Die Memos legte ich immer mit den entsprechenden Textstellen im Transkript ab. Eckige Klammern bedeuten, dass ich Angaben gestrichen oder pseudonymisiert habe, um die Anonymität zu gewährleisten.

Tabelle 6.3 Beispiel eines Memos zum offenen Kodieren

Memo: Eingeweihte Kreise		
Bedingungen Von welchen Strukturen wird das Handeln beeinflusst? Welche Situation nimmt der Handelnde selbst wahr?		
Konzepte	Eigenschaften – Dimensionen	Soziologisch konstruierte Codes
Commitment mit der Leitidee »Kohärentes Bildungswesen«	Bedingungen Temporäres vs. permanentes Engagement	Programm <i>Lernen vor Ort</i> Bewerbung Wettbewerb Neue Projektlinie Mitgliedschaften der neuen Sozialwelt
Wie kam das, dass <i>Lernen vor Ort</i> vom Kreis aufgegriffen wurde? Wer hat's erfunden?		
»(IP) Die Bewerbung ist, soweit ich weiß, so gelaufen, dass wir ja [...] schon natürlich wussten das alte Projekt läuft aus und <i>Lernen vor Ort</i> , eine neue Projektlinie, soll starten. Das war eine Information, die ja zu den eingeweihten Kreisen, sage ich mal, bisschen länger unterwegs war. Und zunächst die Stadt [A] das alleine beantragen [...] also wir hätten das damals [...] eigentlich auch ganz gerne gesehen, wenn das Projekt wieder eins geworden wäre für die Region [...], das ist was anderes als der Kreis [...]« (K14.11: 53–77).		
Dass die neue Projektlinie zu den »Eingeweihten« schon etwas länger unterwegs war, deutet auf eine eigene Sinngemeinschaft der »Programmschachtler« hin, die den richtigen Zeitpunkt für den Übergang von einem alten zu einem neuen Projekt oder Programm abpassen, um sich dann erneut zu bewerben. Auch die Mitgliedschaft der neuen Sozialwelt zeigt sich als Gegenstand von Auseinandersetzungen. Bildungsprogramme reihen sich ein in ein Vorher abgelaufener und ein Nachher neuer Programme. Das Handeln in und zwischen diesen Bildungsprogrammen ist durch Prozesse der Professionalisierung gekennzeichnet, die sich trotz sedimentierter Wissensformen erfahrener »Programmschachtlerinnen« auf keine Blaupause beziehen können. Diese Prozesse, so die Annahme, lassen sich durch vielfältige Grenzüberschreitungen kennzeichnen.		

6.2.3.2 Thematisches Indizieren und synoptische Analyse

Das offene Kodieren habe ich an jedem Interview in gleicher Weise fortgeführt. Es diente dazu, Textsegmente den entwickelten Kategorien zuzuordnen, um Vergleiche anzustellen. Kelle und Kluge sehen den gemeinsamen Kern qualitativer Kodiervorgänge darin, dass:

1. Textpassagen indiziert bzw. kodiert werden, indem ihnen bestimmte Kategorien zugeordnet werden,
2. Textpassagen, die bestimmte Kategorien ggf. weitere Merkmale gemeinsam haben, synoptisch verglichen und analysiert werden,
3. und dass angestrebt wird, auf der Grundlage dieses Vergleichs Strukturen und Muster im Datenmaterial zu identifizieren, die dann etwa zur Bildung neuer Kategorien bzw. Subkategorien führen können (2010, S. 59).

Im Datenmaterial beider Gebietskörperschaften fanden sich die natürlichen Codes der »Doppelspitze« (K16.11:17) oder der »Hausspitze« (S10.11:358) mit einer »nach außen und einer nach innen« (S14.11:574) gerichteten Projektleitung. Die Educational-Governance-Perspe sensibilisiert dafür, dass allen Akteuren eines Mehrebenensystems eine Steuerungsfunktion zukommt. Den Begriff der Spitze fand ich daher irritierend, und ich stieß auf die kommunale Verwaltung als bedeutsamen Organisationskern des BMK und KBM. Erklärungsbedürftig erschien mir die Form der Arbeitsteilung. In der Stadt fand ich den Hinweis auf eine veränderte Rollengestaltung im Projektverlauf. Warum brauchte es eine »Projektleitung« und eine »Stellvertretende Projektleitung«? (vgl. Tabelle 6.4).

Der Vergleich von zwei Textstellen mit zwei unterschiedlichen Sprechern fördert nicht nur »eine neue Qualität in der Bewusstmachung« (S02.13:286) bezüglich der Wahrnehmung von *Lernen vor Ort* zutage, sondern auch den Bedarf, die »Kommunikation« innerhalb der Stadtverwaltung »stärken« (S04.13:33) zu wollen. Wie sich später zeigen sollte, liegt in diesem Kommunikationsbedarf ein Indiz für die Institutionalisierung des KBM als ressortübergreifendes Format. Die Kohärenzidee ließ sich nicht aussitzen, sondern musste mit »Verständigungskraft« (Münch, 2015, S. 345) legitimiert werden.

6.2.3.3 Promotionskolleg

Mit Beginn der Promotionsvorhabens bildete die »Projektgruppe: Promotionskolleg« eine eigene soziale Welt, in der sich eine Handvoll Menschen in einer onlinegestützten Plattform versammelte. Thomas Brüsemeister hatte sie im August 2012 ins Leben gerufen, damit sich Doktorandinnen und Doktoranden zusätzlich zu den Präsenztreffen, die regelmäßig an der Universität Gießen stattfanden, rund um Fragen ihres Forschungsvorhabens austauschen konnten. Parallel zur Berufsarbeit als Primarlehrerin konnte ich auf diese Weise forschen. Eine wichtige Weichenstellung war die »Entdeckung« des Konzepts der sozialen Welten (vgl. Tabelle 6.5).

Daran schloss sich eine lange und intensive Auseinandersetzung mit Texten von Strauss, Clarke, Schütze und Soeffner in Verbindung mit Konzepten

Tabelle 6.4 Thematisches Indizieren und synoptische Analyse

<p>S02.13: Projektleitung</p> <p>Was ist jetzt sozusagen neu, verändert oder wird auch fortgeführt in Phase zwei?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, in Phase eins war das eher so informell • Man hat mal gesagt unter Sonstiges: <i>Lernen vor Ort</i>, wir machen das und das • Aber das ist nie schriftlich erfolgt, das ist nie wirklich mit Redezeit gewesen • Und das ist jetzt halt ein bisschen formalisiert alles • Eine neue Qualität in der Bewusstmachung, was da passiert: Ein wichtiger Punkt für die Stadt
<p>S04.13: Stellvertretende Projektleitung</p> <p>Wie haben Sie Eingang gefunden in das Programm?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umfangreichere Geschichte • Studium in der Stadt: Staatswissenschaften: Schwerpunkt »Kommunale Kommunikation und Recht« • Lehrbeauftragter in verschiedensten Bereichen der Erwachsenenbildung • Volkshochschule – Lehrbeauftragter an der Universität der Stadt im Bereich Kommunikation • In verschiedensten Aspekten der Volkshochschule: Mit <i>Lernen vor Ort</i> in Verbindung • Ganz konkret auch die Anfrage • Zweite Projektphase: Kommunikation stärken • Bei <i>Lernen vor Ort</i> mitwirken • Die Chance ergriffen und beworben • Im Bewerbungsverfahren den Zuschlag bekommen

Tabelle 6.5 ›Entdeckung‹
der Soziale-Welt-Theorie



Hallo zusammen

Ich wühle mich gerade durch die einschlägigen Positionen der soziologischen Professionstheorie (Stichweh, Oevermann, Schütze) und bin bei Nittel (2011) auf das »Konzept der sozialen Welt« von Anselm Strauss gestoßen. Sobald ich hier wieder etwas Luft hab', schaue ich mir das genauer an, ich frage hier aber trotzdem schon mal nach: Kennt sich jemand aus mit diesem Konzept?

Es hat meine Aufmerksamkeit deshalb geweckt, wie ich nach analytischen Werkzeugen suche, die eine große Spannweite an pädagogischen Feldern (wie z. B. bei *Lernen vor Ort*) rahmen können. Aber vielleicht sollte ich mich hier auch nicht wieder von der Governance-Perspektive entfernen, die ja prima Analysemittel bereithält?

Wo steht ihr denn gerade mit eurer Arbeit? Lasst doch wieder mal von euch hören. Ich kann gar nicht ruhig arbeiten, wenn's so still ist.

Liebe Grüße
Katharina

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In W. Helsper, & R. Tippelt, *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft. Pädagogische Professionalität (pp. 40–59). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Thema: Re: Konzept der sozialen Welt

erstellt von Prof. Dr. Thomas Brüsemeister am Freitag, 19. April 2013, 09:46

Liebe Katharina,
könntest du den Beitrag von Nittel zu den sozialen Welten hier online stellen? Es interessiert mich. Ich arbeite auch ein bisschen damit, den Begriff gibt es auch bei Strauss und Nittel hat ihn vielleicht davon gemopst. Im Projekt Schulinspektion fragen wir, ob die Akteure die Inspektion als gemeinsame Welten teilen. Antwort: nein.

In LvO könnte frau analog fragen, wie kriege ich die Leute so vernetzt, dass sie eine – meine – Welt haben und an einem Strang ziehen? Die soziale Welt wäre auch ein gutes Konzept zu begreifen, dass sich die vernetzten Leute nicht unter einem Super-Profi-Dachhimmel treffen, sondern in einer Art Alltagswelt, eben einer sozialen Welt. Daran hatte ich noch gar nicht gedacht.

Liebe Grüße, Tom

der Educational-Governance-Forschung an. Die von Brüsemeister angesprochene Vorstellung von Professionalisierung jenseits eines »Super-Profi-Dachhimmels« führte mich zur vergleichenden Erkundung der Dimensionen von Profession, Professionalisierung, Professionalität und Professionsentwicklung. Ich konnte dadurch erkennen, dass der Aufbau eines BMK und KBM auf verschiedenen Aggregatebenen des Sozialen betrachtet werden kann und insbesondere deren Verknüpfung für das Verständnis gesellschaftlicher Integration gewinnbringend sein könnte.

6.2.3.4 Arbeitsgruppe Lernen vor Ort

Eine weitere wichtige Quelle für die Auseinandersetzung mit gehaltvollem Theoriewissen stellte die Möglichkeit dar, Einblick in die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitforschung zu erhalten. Im Jahr 2014 konnte ich Thomas Brüsemeister bei der Erhebung von Daten in die *Lernen-vor-Ort*-Kommunen Kreis und Stadt begleiten. Hier hatte ich Gelegenheit, mit je zwei Projektleitenden beider Gebietskörperschaften ein narratives Interview zu führen. Dieses Vorgehen war der Entwicklung der Fragestellung geschuldet. Der erste in STUD.IP dokumentierte Entwurf lautet: »Kampf um Autonomie – Eine konflikttheoretische Analyse von Bildungsmanagement«. Nachdem ich das Promotionsvorhaben anlässlich der Gießener Methodenwerkstatt im März 2013 vorgestellt und Rückmeldungen dazu erhalten hatte, passte ich die Fragestellung an: »Mit welchen Chancen und Gefährdungen geht Professionalisierung im Bildungsnetzwerk für *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende einher?«. Diese Verschiebungen zeugen von den Suchbewegungen beim qualitativen Forschen. Rückblickend betrachtet, bilden die Fragestellungen ab, dass ich von Beginn an sowohl die institutionelle als auch individuelle Dimension von Professionalisierung im Blick hatte. Mit dem narrativen Interview lag der Fokus auf der individuellen Dimension. Mich trieb die Frage um, wie sich das Engagement der Protagonistinnen und Protagonisten, welches aus den ersten Interviews herausstach, erklären ließ. Das empirisch gehaltvolle Alltags- und Theoriewissen der Sprecherinnen und Sprecher sollte später als Biographisches Kapital in die Vorgeschichte der analytischen Erzählung einfließen.

Die Matrix für Vergleiche unterscheidet Bedingungen, Strategien und Konsequenzen. Im Bereich der Bedingungen leiten zwei Fragestellungen die Vergleiche an:

- Von welchen Strukturen, Konstellationen, Aggregationen wird das interessierte Handeln beeinflusst?

- Welche Situation nimmt der Handelnde selbst wahr? (Brüsemeister, 2008, S. 162).

Die Aspekte »Kampf um Autonomie« in Verbindung mit »Chancen und Gefährdungen« entspringen den Eindrücken, die sich mir nach dem offenen Kodieren der ersten Interviews aufdrängten. Das hohe Commitment, sich auf Unwägbarkeiten eines Projektarbeitsbogens einzulassen, interpretiere ich heute als spannungsgeladenes Wollen in Anbetracht unabweisbarer Constraints. Damals nahm ich diese Spannung vor dem Hintergrund meines professionellen Engagements in einer ›Komfortzone‹ wahr. Geklärt haben wollte ich die Frage: Woher kommt es, sich im Rahmen von Projekten fortgesetzt und freiwillig einer kumulativen Unordnung auszusetzen?

Parallel zur Entdeckung der Kategorien Biographisches Kapital und Commitment konnte ich den Fortgang der wissenschaftlichen Begleitforschung beobachten und mit dem Konzept der sozialen Welten und Arenen auch einen ersten theoretischen Beitrag leisten (Lindner, Niedlich, Klausling & Brüsemeister, 2016, S. 47–73). Die im Band »Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess« versammelten »Studien zu ›Lernen vor Ort‹« (AG Lernen vor Ort, 2016) bilden einen wichtigen Fundus, aus dem ich auf dem Weg der Schaffung empirisch gehaltvollen Theoriewissens im Rahmen meines Forschungsvorhabens schöpfen konnte. Insbesondere die »Karriere des Bildungsmonitorings« (Opper, 2016, S. 138), das Modell der Institutionalisierung (Rädler & Niedlich, 2016, S. 139–164) und die Regelungsbereiche des erneuerten Governance-Equalizers (Brüsemeister, 2016a, 2016c; Lindner et al., 2016, S. 99–110) zog ich als analytische Denk- und Vergleichsinstrumente heran, um eine Heuristik zur Befragung des Datenmaterials zu entwickeln.

6.2.3.5 Entwicklung einer Heuristik zur Befragung des Datenmaterials

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Sozialwelt-Theorie stieß ich nicht nur auf die theoretische Modellierung sozialer Welten und Arenen von Clarke (1991, S. 158), sondern auch auf die Situationsanalyse, die sie als Weiterentwicklung der GTM und als eigenen Ansatz präsentiert. Die Mapping-Strategien verbindet sie mit drei Zielsetzungen. Erstens versteht sie diese als analytische Übungen, die das Forschungsprojekt begleiten (Clarke, 2012, S. 121). Zweitens können diese bei »schon leicht ›vorverdauten‹ Daten«, (Clarke, 2012, S. 121), also bereits kodierten Daten, zum Einsatz kommen. Drittens dienen sie dem »Schwelgen in den Daten«, (Clarke, 2012, S. 122), das in Verbindung mit dem Memoschreiben dazu führen soll, neue Aspekte in den Daten zu erkennen. Das von Clarke

stark gemachte Konstruieren und Machen eines postmodern-konstruktivistischen gegenüber dem Entdecken und Finden des traditionell-positivistischen GTM-Verständnisses hat mich dazu ermutigt, eine eigene Suchfolie zu entwickeln. Das Ende der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Programm *Lernen vor Ort* markierte für mich somit den Anfang für das eigene Forschungsprojekt, für dessen analytische Begleitung ich ein systematisches Verfahren suchte. Dass mir dazu ein ›vorverdauter‹ Datensatz zu Verfügung stand, bestärkte mich für den Turn vom Entdecken zum Konstruieren und auch die Einladung zum »Schwelgen in den Daten« mithilfe des Memoschreibens war mir willkommen. Nachdem ich an ausgewählten Codes und Kategorien Situations-Maps, Maps von Sozialen Welten und Arenen sowie Positions-Maps erstellt hatte, konstruierte ich mir eine ›Suchmaschine‹, mit der ich alle analytischen Schritte steuern konnte. Die Kategorien der Heuristik sind auf drei Ebenen angeordnet, die als Quader zu denken sind, hier aber flach dargestellt werden (vgl. Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6 Heuristik zur Befragung des Datenmaterials

Aufbau eines BMK und KBM				
B Arenen	(Un-)Beständigkeit (Un-)Verantwortlichkeit (Un-)Beteiligung (Un-)Bewusstheit (Un-)Sichtbarkeit			
C1 Arbeits- Typen	Inhalts- Komponente	Planungs- Komponente	Sozial- Komponente	Evaluations- Komponente
	Definition Interpretation Entwicklung Vollzug	Planung Information Artikulation Delegation	Konflikte Vertrauen Kontrakte Arbeitsteilung	Supervision Feedback Bewertung Fehlersuche
C2 Aufgaben- Komplexe	Kern- aktivitäten bestimmen	Handlungs- logiken antizipieren	Leistungs- beziehungen herstellen	Spannungs- lagen aus- balancieren
A Arbeits- phasen	1) Rahmenbedingungen klären 2) Relevante Akteure und Daten bestimmen 3) Strukturen und Verfahren aufbauen 4) (Datenbasierte) Strategien entwickeln 5) Strategien umsetzen und verstetigen			

Ebene A beinhaltet die Arbeitsphasen des Institutionalisierungsmodells von Rädler und Niedlich (2016, S. 144). Diese Kategorien behandle ich als empirisch gehaltlose Kategorien (Kelle & Kluge, 2010, S. 62). Ebene B beschreibt die Arenen. Diese Kategorien sind zum Teil aus sozialwissenschaftlichen Theorien mittlerer Reichweite abgeleitet wie die Arena (*Un-)*Bewusstheit, bei der ich mich an den von Glaser und Strauss entwickelten offenen oder geschlossenen Bewusstheitskontexten orientiere. Die Arena-Dimensionen verstehe ich vor dem Hintergrund des systemtheoretischen Vermittlungs-Konzeptes als positive und negative Codewerte (Kade, 1997). Hier kommen ein nicht gehaltvolles abstraktes theoretisches Konzept und Alltagskonzepte sowie empirisch gehaltvolle Kategorien zusammen. Die Dimensionen *Lernen vor Ort* als Projekt und *Lernen vor Ort* als Programm entstammen dem Transferhandbuch einer der 35 beteiligten Kommunen. Sie beschreiben die Verstetigung von Systeminnovationen durch den Transfer: »Es geht bildlich gesprochen darum, die im Projekt entwickelten Innovationen, die zunächst ›Prototypen‹ sind, so zu verändern, dass sie auch woanders funktionieren, also ›Serienreife‹ bekommen« (Rullmann & Uske, 2014a, S. 7). Das temporäre und permanente Engagement steckt die Eigenschaften der Arena (*Un-)*Verantwortlichkeit ab. Diese Dimensionen umklammern das aus den narrativen Interviews gewonnenen Phänomen des »Programmschachtelns« (Brüsemeister, 2015a, S. 81) als spezifische Form der Beruflichkeit mit dem Wunsch, nicht »immer nur mit einer Sorte Professionalität zu tun« (K04.14:991) haben zu wollen. Das Konzept der (*Un-)*Verantwortlichkeit ist darüber hinaus von der Auseinandersetzung mit dem Neuen Steuerungsmodell inspiriert. In der Schrift »Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen – Die Kommunen brauchen ein neues Steuerungsmodell« bezeichnet Banner das bürokratische System als »ein System organisierter Unverantwortlichkeit« (1991, S. 6–11). Die Arena (*Un-)*Beteiligung legte anfänglich Suchbewegungen zur Frage nach der Offenheit und Geschlossenheit gegenüber Akteuren der Zivilgesellschaft nahe. Diese am Interviewleitfaden und somit an Alltagskonzepten orientierte Vorgehensweise verschob sich durch das Literaturstudium zu den empirisch gehaltvollen Kategorien der Mono- und Multirationalität. Die Arena (*Un-)*Sichtbarkeit habe ich nach einem Regelungsbereich des erneuerten Governance-Equalizers benannt (Brüsemeister, 2015b). Früh zeigte sich in den Daten ein Wechselspiel zwischen Verfügungsrechten als Normen und Verfügungsrechten als Ressourcen. Pionierkommunen sahen vor allem Möglichkeiten, um weitere kreisangehörige Städte für die Idee eines kohärenten Bildungswesens zu gewinnen, aber auch Grenzen in Bezug auf das mit dem Programm transportierte Erfordernis der wettbewerb-orientierten Darstellung von Standortvorzügen. Ein Zusammenhang zeichnete sich zwischen den Arenen (*Un-)*Bewusstheit und (*Un-)*Sichtbarkeit dahingehend

ab, dass eine Orientierung am biographischen Kapital andere Herausforderungen für das Sichtbarmachen des Engagements aufwirft als eine Orientierung an datengestützter Reflexion.

Ebene C₁ bezeichnet die Arbeitstypen nach Schütze, die Feindt und Brosio (2008) mit einer Inhalts-, Planungs-, Sozial- und Evaluationskomponente aufgreifen. Ich habe diese zu den Aufgabenkomplexen (C₂) *Kernaktivitäten bestimmen, Handlungslogiken antizipieren, Leistungsbeziehungen herstellen* und *Spannungslagen ausbalancieren* gebündelt. Die Arbeitstypen bilden die kleinsten Handlungseinheiten. Sie stehen für das Verhältnis von Raum und Zeit des Trajectory. Nach Soeffner sind beide Dimensionen »Ausdrucks- und Anschauungsformen der Bewegung«, wobei der Raum das *zu* Verändernde und die Zeit das *sich* Verändernde darstellt (1991, S. 5. Hervorhebung im Original). Die Interpretation von Handlungsdokumenten bedeutet daher die Rekonstruktion einer Handlungssituation sowie deren Vergangenheit und Zukunft (Soeffner, 1991, S. 5). Die Aufgabenkomplexe enthalten diese drei Zeitlichkeiten: Das Antizipieren von *Handlungslogiken* hebt auf die Zukunft, das Herstellen von *Leistungsbeziehungen* auf die Gegenwart und das Ausbalancieren von *Spannungslagen* auf die Vergangenheit ab. *Kernaktivitäten* verstehe ich mit dem didaktischen Dreieck der Kommunikation als Thema der Erziehung und damit als Subkategorien gesellschaftlicher Integration. Arbeitstypen und Aufgabenkomplexe gehen zwar auf Strauss' Forschung zurück, sind von Schütze dann aber zu abstrakten Komponenten generalisiert worden. Ich behandle sie als empirisch gehaltlose theoretische Konzepte.

Alle drei Ebenen stehen im Dienst des »Theorie-Methoden-Pakets« (Clarke, 2012, S. 48) und gehen von einer »Kohärenz zwischen Sozialtheorie und sozialwissenschaftlichen epistemologischen Erkenntnispraktiken« (Diaz-Bone, 2013, S. 191) aus. Ebene A kombiniert das GTM-Kodierparadigma mit der zeitlichen Durchgliederung von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen mit Kategorien, die aus der wissenschaftlichen Begleitforschung hervorgegangen sind und daher nahe am Gegenstand sind. Die Ebenen B und C entstammen dem Kategorienvorrat der Sozialwelt-Theorie. Bei der Bestimmung der Aufgabenkomplexe habe ich mich auch an empirisch gehaltenen Kategorien der Educational-Governance-Perspektive orientiert. Textsegmente, die ich durch offenes Kodieren an nun allen mir vorliegenden Interviews gewonnen hatte, konnte ich auf diese Weise den Arbeitsphasen, Arenen und Aufgabenkomplexen zuordnen. Den Aufbau eines BMK und KBM verstehe ich als Artikulationsprozess, der mit dem Ende des *Projekts Lernen vor Ort* zu einer spezifischen Form der Institutionalisierung eines *kommunalen Bildungsmanagements* führt. Das *Programm Lernen vor Ort* setzt sich mit der anschließenden Transferinitiative fort,

die als Übergang noch Gegenstand dieser Arbeit ist. Die verschiedenen Kategorien bilden in ihrem Zusammenwirken eine Arbeitslinie, die ich mit Seltrecht (2016, S. 164) als generalisiertes und abstraktes Aufgabenspektrum des Berufs der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators lese, an dessen Etablierung aber mehrere Berufsgruppen in Projektarbeitsbögen mitgearbeitet haben. Die Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration ist eine Verflechtung der institutionellen mit der individuellen Dimension von Professionalisierung. Die Parallelführung der Institutionalisierung eines BMK und KBM und der Professionalisierung der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren findet mit der Heuristik in jeder Gebietskörperschaft auf je 100 Feldern statt. In jeder Arbeitsphase kommen in fünf Arenen die vier Aufgabenkomplexe zum Tragen.

6.2.3.6 Integration der Heuristik in das Kodierparadigma

Die analytische Geschichte einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung stelle ich mit einer Vor-, Haupt- und Nachgeschichte dar. Diese Begrifflichkeiten verwende ich im Sinn einer prozessbezogenen Organisationsforschung analog zu den Bedingungen, Strategien und Konsequenzen (Brüsemeister, 2020, S. 20). Ich folge der Vorstellung von Brüsemeister, dass die am Aufbau eines BMK und KBM beteiligten Akteure in unterschiedlichen Prozessen aktiv sind. Akteure begreife ich als Repräsentanten des ökonomischen, politischen, gemeinschaftlichen und sozial-kulturellen Systems. Es interagieren somit auch Funktionssysteme. Daten breche ich aber über die Sprecherinnen und Sprecher auf. Offene Codes der Vorgeschichte bilden theoretische Konzepte der Bedingungen zum sozialen Phänomen der grenzüberschreitenden Professionalisierung und gesellschaftlichen Integration. Das Phänomen ist die »zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis« (Strauss & Corbin, 1996, S. 79), auf das die Handlungen und Interaktionen gerichtet sind. Die Schlüsselkategorie ist umlagert von ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen. Ich orientiere mich hier an der klassischen GTM-Version von Strauss und Corbin und halte Ausschau nach Ereignissen und Vorfällen, die zum Auftreten oder zur Entwicklung eines Phänomens führen (1996, S. 79). Kontextuelle Bedingungen stellen einen spezifischen Satz von Eigenschaften dar, bei denen das Phänomen auftritt (Strauss & Corbin, 1996, S. 80–81). Intervenierende Bedingungen stellen den strukturellen Kontext des Phänomens dar. Sie wirken fördernd oder hemmend auf die Handlungen und Interaktionen ein (Strauss & Corbin, 1996, S. 83–84). Die Vorgeschichte mit den eigentlichen Ideen des Programms stelle ich mit den Konzepten Biographisches Kapital und Commitment für beide Gebietskörperschaften in jeder Arena mit ihren ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen

dar. Diese Bedingungen münden in die Hauptgeschichte. Hier kommt nun die Heuristik mit den drei Ebenen zur Anwendung. Sie bilden mit Handlungs- und Interaktionsstrategien die Verfahren, die ihrerseits in die Nachgeschichte mit den Ergebnissen übergehen. Ideen der Vorgeschichte begründen die Handlungsrationalität, Verfahren der Hauptgeschichte die Verfahrensrationalität und Ergebnisse der Nachgeschichte die Ergebnisrationalität (Brüsemeister, 2020, S. 20).

6.2.3.7 (Re-)Konstruktion einer Kategorie an einem Beispiel

Am Beispiel der Kategorie *Leuchttürme als Weichensteller für ein Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* stelle ich das Vorgehen bei der (Re-)Konstruktion der Subkategorien in Bezug auf das biographische Kapital dar. Textstellen habe ich zunächst nahe an den Aussagen der Sprecherinnen und Sprecher mit natürlichen Codes den ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen zugeordnet. Diese subsumtive Indizierung (Kelle & Kluge, 2010, S. 61) habe ich für die Ebene des Kreises, der Städte und des Programms an mehreren Interviews der Gebietskörperschaft Kreis (K06.11; K14.11; K16.11; K18.11; K08.12) vorgenommen (vgl. Tabelle 6.7). Vergleiche finden hier zwischen Akteuren der Projektleitung, der politischen Spitze und Aktionsfeldern statt und beziehen sich inhaltlich auf einen frühen Zeitpunkt im Projektverlauf.

Das hypothetische Schlussfolgern orientiert sich an der Frage: »Wie bearbeitet der Kreis (Un-)Beständigkeit zwischen Wandel und Stabilität von Bildungsstrukturen?« (vgl. Tabelle 6.8).

Das *biographische Kapital des Landes* habe ich als konstruierten Code festgelegt. Es definiert sich durch kontextuelle und intervenierende Bedingungen, die das Können der Akteure mit spezifischen Ressourcen ausstatten. *Regionale Bildungsnetzwerke* als Dauereinrichtung beeinflussen das Können hinsichtlich der Beständigkeit von Systeminnovationen ermöglichend. Da das *Regionale Bildungsbüro* und die *Regionalen Bildungsnetzwerke* auf Dauer angelegt sind, stellt dies aus Sicht des Sprechers »sehr gute Voraussetzungen für eine gute Umsetzung der *Lernen-vor-Ort*-Themen« (K16.11) dar. Diese Beobachtung regt zur vergleichenden Fragestellung an, ob es auch Ressourcen als Sollen gibt, die mit Restriktionen durch das RBN einhergehen. Ein Zusammenzug des biographischen Kapitals auf den Ebenen der Zivilgesellschaft, des Programms, des Landes und des Kreises ergibt einen Satz von Eigenschaften des *biographischen Kapitals* der Leuchttürme, die ich als *Programmerbe*, *RBN als Dauereinrichtung*, »verschiedene Töpfe auf dem Herd« und Leuchttürme mit begrenzter Strahlkraft kodiert habe.¹⁶

¹⁶ Erneut kennzeichne ich natürliche Codes mit Anführungs- und Schlusszeichen und konstruierte Codes mit Kursivschrift (vgl. Fussnoten 12 und 13).

Tabelle 6.7 Subsumtive Indizierung des Datenmaterials

<p>Vorgeschichte Kategorien (Konzepte) der Arena (Un-)Beständigkeit Biographisches Kapital Offene Codes</p>	Kontextuelle Bedingungen	Ursächliche Bedingungen	Intervenierende Bedingungen
<p>Kreis (K16.11) Win-win-Situation: RBN mit zwei halben Stellen vom Land und einer halben Stelle vom Kreis Ressourcen von LvO können mehr bewegen Kreis (K18.11) Monitoring-Entwicklungswerkstatt: Expertinnen und Experten aus den Fachdiensten, Ämtern der verschiedenen Städte Inhaltlich qualifizierte Fachdiskussion Städte (K08.12) Die haben ganz viel inhaltlich reingebracht, ob frühkindliche Bildung, ganz viele Inhalte erst mal ob Übergang Schule-Beruf, also Städte (K08.12) Die haben schon geleuchtet, das muss man sagen Es war ein bestimmter Zustand LvO ist einer der Töpfe gewesen, die auf dem Herd bereitstanden</p>	<p>Programm (K14.11) Wir haben ja noch den großen Bereich Beratung Modul: In <i>Lernende Regionen</i> entwickelt Kreis (K16.11) Power: personell – Sachausstattung LvO allein genommen könnte nicht so viel bewegen Möglichkeiten der Gremien: RBN</p>	<p>Programm (K16.11) Vollzeitstelle: <i>Lernen vor Ort</i> Programm (K16.11) Fachbereichsleitung: Projektleitung in Bezug auf Nachhaltigkeit Land (K16.11) Grundsätzlich sind das RBB Und das RBN auf Dauer angelegt Land (K16.11) Vorerfahrungen zu Themen wie LvO: Sehr gute Voraussetzungen für eine gute Umsetzung der <i>Lernen-vor-Ort</i>-Themen und für nachhaltige Strukturen Land (K06.11) Ist das eine Hilfe, dass man die Leuchtturmprojekte hat? Städte (K08.12) Projekte, die an das RBN herangetragen werden, koordiniert über das RBB Was wir am Anfang schon hatten: Parallel – LvO-Leuchtturmprojekte</p>	

Tabelle 6.8 Natürliche und konstruierte Codes zum biographischen Kapital des Landes

Wie bearbeitet der Kreis (Un-)Beständigkeit zwischen Wandel und Stabilität von Bildungsstrukturen?	
Natürliche Codes	Konstruierte Codes
Kontextuelle Bedingungen Nicht nur am Projekt LvO teilnehmen, sondern Kooperationsvertrag mit dem Land NRW – Bezirksregierung zum Thema <i>Regionale Bildungsnetzwerke</i> (RBN) (K16.11)	Biographisches Kapital des Landes – Ressourcen als Können Ebene des Programms: <i>Programmerbe</i>
Intervenierende Bedingungen Grundsätzlich sind das RBB und das RBN auf Dauer angelegt (K16.11)	Ebene des Landes: <i>Regionale Bildungsnetzwerke als Dauereinrichtung</i>
Intervenierende Bedingungen Vorerfahrungen zu Themen wie LvO: Sehr gute Voraussetzungen für eine gute Umsetzung der <i>Lernen-vor-Ort</i> -Themen und für nachhaltige Strukturen (K16.11)	Ebene des Kreises: «Verschiedene Töpfe auf dem Herd »
Intervenierende Bedingungen Ist das eine Hilfe, dass man die Leuchtturmprojekte hat? (K06.11)	Ebene der Städte: <i>Leuchttürme mit begrenzter Strahlkraft</i>

Im Übergang zur Hauptgeschichte stellen Leuchttürme die Weichen für ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* im Kreis mit vier Aufgabenkomplexen (vgl. Tabelle 6.9).

Links in der Tabelle 6.9 sind die Aufgabenkomplexe (C_2) und die Komponenten der Arbeitstypen nach Schütze sowie Feindt und Broszio (C_1) dargestellt. Rechts dazu habe ich die aus dem Datenmaterial (re-)konstruierten Codes aufgeführt. Diese Kodierung hatte zunächst vorläufigen Charakter. Den Aufgabenkomplex *Kreis und Land in der Kommune verbinden* veränderte ich zum Code *Eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft initiieren*, als ich nach der entsprechenden *Kernaktivität* der Stadt suchte. In den Daten zeigt sich, dass die Stadt (*nachhaltige*) *Strukturen für das Bildungsressort in der Stadtverwaltung von Beginn an auf Dauer stellen* will. Auch die Aufgabenkomplexe *Leistungsbeziehungen herstellen* und *Spannungslagen ausbalancieren* differenzierten sich durch den synoptischen Vergleich von Textstellen noch weiter aus.

Tabelle 6.9 Aufgabenkomplexe zur Kategorie »Leuchttürme als Weichensteller für ein BMK«

Wie bearbeitet der Kreis (Un-)Beständigkeit zwischen Wandel und Stabilität von Bildungsstrukturen?		
Weichensteller für Wandel		
Aufgabenkomplexe	BMK	KBM
Kernaktivitäten bestimmen Definition, Interpretation, Entwicklung, Vollzug	Eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft initiieren	(Nachhaltige Strukturen) für das Bildungsressort von Beginn an auf Dauer stellen
Handlungslogiken antizipieren Planung, Information, Artikulation, Delegation	Leuchttürme zum Laufen bringen	Die Anbindung an die Verwaltung suchen
Leistungsbeziehungen herstellen Konflikte, Vertrauen, Kontrakte, Arbeitsteilung	In den Austausch mit den Kommunen gehen	Geteilte Zuständigkeiten der Ämter durch Schnittmengen von Lernen im Lebenslauf und Lernen im Sinn von Nachhaltigkeit überwinden
Spannungslagen ausbalancieren Supervision, Feedback, Bewertung, Fehlersuche	Die Region mit dem <i>Programm Lernen vor Ort</i> bemächtigen	Die Verwaltung mit dem <i>Projekt Lernen vor Ort</i> bemächtigen

6.2.3.8 Memoing und Erweiterung der Fragestellung

Das Datenmaterial mit 46 Interviews habe ich entlang von je 100 Feldern der Gebietskörperschaften Kreis und Stadt aufgebrochen und zu insgesamt 200 Memos verarbeitet. Memos sind »schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen« (Strauss & Corbin, 1996, S. 169). Jedes Memo habe ich zunächst mit einer dreispaltigen Tabelle erfasst, die Beobachtungsnotizen, theoretische Notizen und methodische Notizen unterscheidet. Beobachtungsnotizen »dienen dazu, die Situation der Beobachteten (wie sieht sie für die Akteure aus?) möglichst deskriptiv, ›naturalistisch‹, ›wortgetreu‹, festzuhalten« (Brüsemeister, 2008, S. 82). Theoretische Notizen erfassen die theoretische Situation aus der Sicht der Forscherinnen und Forscher (Brüsemeister, 2008, S. 82). Methodische Notizen dienen dazu, das Vorgehen zu reflektieren und die Gegenstandsangemessenheit zu demonstrieren. Forscherinnen und

Forscher »müssen festhalten, was sie wann, warum beobachtet haben, mit welchen Erfolgen/Nachteilen; es muss dokumentiert sein, was bei nachfolgenden Beobachtungen verändert wurde und warum« (Brüsemeister, 2008, S. 82–83).

Da ich weniger ethnographische Erkundungen im Feld, sondern vor allem Beobachtungen innerhalb des Datenmaterials gemacht habe, definiere ich die Beobachtungsnotizen mit natürlichen Codes und theoretische Notizen mit konstruierten Codes (vgl. Tabelle 6.10).

Tabelle 6.10 Tabellen-Memo zur Phase *Rahmenbedingungen klären* der Stadt in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*)

Beobachtungsnotizen	Theoretische Notizen	Methodische Notizen
Natürlicher Code	Konstruierter Code	Grenzüberschreitende Professionalität
Code S01.02.03 Angebote für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft erfassen, systematisieren und transparent machen	Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten	Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen: Unmittelbares People-Processing kommt in den Blick
Code S01.02.04 In der Verwaltung mit Macht operieren und harte Argumentationsrunden führen		Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen: Unmittelbares People- Processing kommt nicht in den Blick.

Code S01.02.03 bezieht sich auf das offene Sampling innerhalb des Datenmaterials der Stadt zur Phase *Rahmenbedingungen klären* (S01) der Arena (*Un-Verantwortlichkeit* (02) zum Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* (03). Diesen Aufgabenkomplex vergleiche ich mit Code S01.02.04, den ich als *Spannungslagen ausbalancieren* bezeichnet hatte. Der Vergleich rund um die Achse (*Un-Verantwortlichkeit*) beinhaltet zwei Zeitlichkeiten. Während die Erfassung und Systematisierung von Angeboten für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft gegenwärtig geleistet wird, verweist die Erzählung, in der Verwaltung mit Macht operiert und harte Argumentationsrunden geführt zu haben, auf eine evaluative Rückschau. Der von mir konstruierte

Code *Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten* umklammert beide Aufgabenkomplexe. Die methodischen Notizen beziehen sich auf die Schlüsselkategorie *grenzüberschreitende Professionalität*. Der Vergleich beider Aufgabenkomplexe zeigt unterschiedliche Modi beim Herstellen kollektiver Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Art und Weise, wie das Publikum an Leistungsempfängern (vgl. Abschnitt 2.1) in den Blick kommt. Im Zuge dieses axialen Kodierens habe ich die erste Fragestellung erweitert:

- Wie stellen ein BMK und KBM kollektive Handlungsfähigkeit her?
- Welchen Beitrag leistet diese kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration?

Grenzüberschreitende Professionalität operationalisiere ich mit bereichsübergreifender Zusammenarbeit, gesellschaftliche Integration mit der Aufmerksamkeit für das unmittelbare People-Processing. Die Art und Weise, wie die Personveränderung (Stichweh, 2013, S. 326) in den Blick kommt, stellt eine zentrale Beobachtung im Datenmaterial dar. Sie wird zum Kern einer Typologie zum Konzept der gesellschaftlichen Integration: Unmittelbares People-Processing kommt in den Blick oder nicht. Das KBM entwickelt damit zwei unterschiedliche Aufmerksamkeiten. Die Herstellung von Transparenz adressiert Bürgerinnen und Bürger, harte Argumentationsrunden innerhalb der Stadtverwaltung lassen Belange von Leistungsempfängern verblassen, die Organisation befasst sich mit sich selbst. Für jeden Code habe ich unterhalb des Tabellen-Memos ein Fließtext-Memo erstellt. Die methodischen Notizen zu diesen Memos kreisen um die erweiterte Fragestellung zur gesellschaftlichen Integration. Die Kategorie *Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten* hat mit den beiden natürlichen Codes S01.02.03 und S01.02.04 zwei Ausprägungen. *Leistungsbeziehungen*, welche die Publikumsrolle antizipieren, beschreibe ich mit dem Typus *Systemintegration entwickelt sozialintegratives Potenzial*. Das aufgeführte Memo dazu (vgl. Tabelle 6.11) dokumentiert, wie ich diesen Typus mit Datenmaterial belege.

Die Partnerschaft mit zwei Bildungsinstitutionen nutzt das KBM mit der Zielperspektive, »normale Biographien zu durchbrechen« (S14.11:458–466). Es rahmt dieses Wollen mit der Bereitstellung eines kohärenten Angebots, um den Fachkräftebedarf zu sichern und den Standort attraktiv zu halten. *Leistungsbeziehungen* adressieren mittelbar junge Menschen als Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft und unmittelbar jene Akteure, die sich für das Bereitstellen eines kohärenten Bildungsangebots der Stadt zusammenschließen. Im Memo werden auch die Zitierformen ersichtlich. Einen natürlichen Code kürze ich immer mit

Tabelle 6.11 Fließtext-Memo zum natürlichen Code »Angebote für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft erfassen, systematisieren und transparent machen«

Memo zu Code S01.02.03

Systemintegration entwickelt sozialintegratives Potenzial

Das Projektteam baut mit den Aktionsfeldern *Demographischer Wandel* sowie *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* nicht nur neue *Leistungsbeziehungen* mit den externen Partnern auf, sondern unterstützt mit den Fördermitteln auch ein bestehendes Projekt:

»Wir haben gesagt, gerade Familienbildung ist für uns ein wichtiges Thema über diesen gewählten Rahmen hinaus. Und wir wollen versuchen, [...] in einem Ortsteil, der sozial benachteiligt ist, [...] normale Biographien zu durchbrechen« (S14.11:458–466). Im Durchbrechen kommt zum Ausdruck, vorgespurten Bildungskarrieren entgegenzutreten zu wollen: »Die Eltern haben Hauptschulabschluss oder sind in die Förderschule gegangen, das müssen die Kinder auch tun, das sind die Biographien, die so vorgegeben sind« (S14.11:474–475). Das Entgegenarbeiten kommt einer Rettungsaktion gleich und tritt darüber hinaus mit dem Anspruch einer Beweislast auf: »Da wollen wir sie durch Beratung und Begleitung herausholen und nachweisen, dass auch die das Abitur schaffen können« (S14.11:476–477). Unterstützende Maßnahmen setzen auf eine Befähigung durch zusätzliche Förderung, »dass man sozusagen die Kinder bei ihren Fähigkeiten abholt, sie noch speziell fördert, noch etwas anbaut über eine ordentliche Begleitung« (S14.11:478–480).

Die dezidierte Absicht »nachzuweisen, dass das wirklich funktionieren kann« (S14.11:481), impliziert die Verantwortung der Bildungspolitik für das Bereitstellen von Bildungsangeboten. Bildungsbiographien sollen nicht nur über direkte Beratung und Begleitung bearbeitet werden, sondern auch indirekt über die Präsentation von bestehenden Bildungsangeboten. Damit verfolgt der externe Partner im Aktionsfeld WTUW in Verbindung mit dem grundlegenden Handlungsfeld der Übergänge zwei Ziele. Erstens sollen Bildungsangebote »erfasst und transparent gemacht werden« (S06.11:128): »In der Analyse müssen Lücken sichtbar gemacht und [...] möglichst mit vorhandenen Ressourcen geschlossen werden. Es soll ein kohärentes System entstehen. Das ist eine der Hauptaufgaben« (S06.11:135–136). Zweitens folgt »die Systematisierung von Angeboten in der Bildungskette« (S06.11:123) dem Ziel, »den Nachwuchs und den Fachkräftebedarf für die [städtische] Wirtschaft perspektivisch sichern zu helfen« (S06.11:140–141). Mit dem »Aufzeigen von Perspektiven und dem frühzeitigen Interessieren« (S06.11:141–142) erfolgt der Versuch, »junge Menschen hier zu halten und die Abwanderung zu verringern« (S06.11:142–143). *Leistungsbeziehungen* adressieren mittelbar junge Menschen als Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft und unmittelbar jene Akteure, die sich für das Bereitstellen eines kohärenten Bildungsangebots der Stadt zusammenschließen.

dem Standort (K oder S), der Phase, der Arena und dem Aufgabenkomplex ab. Der konstruierte Code ist die alle jeweils vier Aufgabenkomplexe umfassende Kategorie. Zitate zum Datenmaterial sind innerhalb eines Memos mit dem Standort (K oder S), der Nummer des Transkripts, dem Jahr der Erhebung und den Zeilennummern im Transkript angegeben.

Die zweite Ausprägung beschreibe ich mit dem Typus *Systemintegration* (vgl. Tabelle 6.12).

Tabelle 6.12 Fließtext-Memo zum natürlichen Code »In der Verwaltung mit Macht operieren und harte Argumentationsrunden führen«

Memo zu Code S01.02.04
Systemintegration

Obwohl es in der Stadtverwaltung »eine ganz starke Machtbasis« (S14.11:350) für *Lernen vor Ort* gibt, kämpft das Projektteam monatelang, um eine grundlegende Arbeitsfähigkeit herzustellen: »Wir haben ja ein Dreivierteljahr lang gebraucht, bis die Technik hier da war, so dass die Elite ordnungsgemäß arbeiten konnte, dass die Laptops und die Blackberrys da waren und man auch in Kontakt treten konnte« (S14.11:369–371). Da es zu Beginn des Projekts »überall lichterloh brannte und überall gekürzt werden musste« (S14.11:376–377), werden »harte Argumentationsrunden« (S14.11:384) geführt. Dass *Lernen vor Ort* durch die Fördermittel der einzige Bereich in der Stadtverwaltung ist, der Stellen und Sachmittel zugesprochen erhält, weckt in anderen Referaten das Unverständnis, »dass das doch nicht sein kann und dass das der falsche Bereich ist« (S14.11:382–383). Diese *Spannungslage* balancieren die Projektverantwortlichen mit dem Hauptargument aus, »dass die Teilhabe von allen Bevölkerungsschichten an Bildung auch unabhängig vom Einkommen der Eltern befördert wird« (S14.11:442–443). Soziale Teilhabe »ist das Argument, das zum Schluss dann auch zieht« (S14.11:445). Die Debatte entscheidet die Macht des Hauptverwaltungsbeamten: »In die Verwaltung wurde zum Schluss mit Machtwort operiert, der OB hat einfach angewiesen, dass es so gemacht wird« (S14.11:396–397).

Die Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* im Spannungsfeld von (*Un-*) *Verantwortlichkeit* kennzeichnet sich in der Stadt dadurch, dass ein Bildungsmanagement in der Stadtverwaltung verortet, die Rolle in der Verantwortung kommunaler Selbstbestimmung unter Beteiligung der Zivilgesellschaft gestaltet und Bildungsangebote für Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft systematisiert und transparent gemacht werden sollen. Gefährdungen des Programms durch Debatten um Ressourcen werden mit dem Argument der sozialen Teilhabe sowie mit der Macht der politischen Mehrheit abgewehrt.

Er basiert auf der Beobachtung, dass sich Strategien an bereichsübergreifender Zusammenarbeit orientieren, ohne dass Fragen des unmittelbaren People-Processing in den Blick kommen. Code S01.02.04 dokumentiert den Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* mit dem Ringen um eine

grundlegende Arbeitsfähigkeit für das Projekt *Lernen vor Ort* innerhalb der Stadtverwaltung. Dem Willen des KBM steht jenes von Repräsentanten des politisch-administrativen Systems innerhalb der Stadtverwaltung gegenüber. Die Weisungsmacht des Hauptverwaltungsbeamten regiert schließlich durch.

6.2.3.9 (Re-)Konstruktion einer Typologie gesellschaftlicher Integration

Die Kritik von Emmerich und Mitarbeitenden im Hinterkopf, dass Regionalisierung das Ziel der Sozialintegration verfehle, »weil sie primär auf der Ebene der Systemintegration« (2011, S. 20) ansetze, suchte ich im Datenmaterial nach Hinweisen zur unmittelbaren Personveränderung. Ein Vergleich mit demselben Aufgabenkomplex zur Gebietskörperschaft des Kreises förderte einen neuen Typus zutage (vgl. Tabelle 6.13).

Tabelle 6.13 Tabellen-Memo zum Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* von Stadt und Kreis in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*)

Beobachtungsnotizen	Theoretische Notizen	Methodische Notizen
Natürlicher Code	Konstruierter Code	Grenzüberschreitende Professionalität
Code S01.02.04 In der Verwaltung mit Macht operieren und harte Argumentationsrunden führen	Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten	Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen: Unmittelbares People-Processing kommt nicht in den Blick.
Code K01.02.04 Das Föderalismusproblem durch Unruhestiften und pädagogisches Programmschachteln bearbeiten	Die Not zu handeln als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen	Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte.

Zum natürlichen Code K01.02.04 habe ich die Kategorie *Die Not zu handeln als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen* entwickelt. Anders als in der Stadt können kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren hier nicht mit Weisungsmacht operieren, sondern Kraft ihres biographischen

Kapitals des Unruhestiftens und pädagogischen Programmschachtelns. Sie betreiben ein proaktives Konfliktmanagement, um das politisch-administrative System für ihr Anliegen zu gewinnen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit dezidiert auf Publikumsrollen und adressieren Kinder und deren Eltern mit einem erweiterten Bildungsverständnis. Sie übernehmen eine Anwaltschaft für unbearbeitete Schnittstellen, indem sie Übergänge von der Kita in die Grundschule beleuchten wollen: Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte. Dieser dritte Typus korrespondiert mit der Zielperspektive, Operationen des Zeigens und Lernens zu koordinieren, während das KBM lediglich auf die Entwicklung von Zeigeformaten abhebt und die Nutzungsseite unbearbeitet lässt. Auch den Typus *Systemintegration entwickelt sozialintegratives Gefährdungspotenzial* belege ich mit einem Fließtext-Memo (vgl. Tabelle 6.14).

Der Vergleich mit der Stadt macht deutlich, dass die Modi der Integration unterschiedlich auf das individuelle biographische Kapital zurückgreifen. Auch das BMK arbeitet sich am politisch-administrativen System ab. Während kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM durch Organisationsmacht geschützt sind, gibt es im Kreis eine solche noch nicht. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche erleben die Arbeit mitunter als »unheimlich« anstrengend und kräftezehrend (K92.14:546–548). Koordinationsarbeit im Schutz der Organisation oder unter Rückgriff auf individuelles biographisches Kapital habe ich mit der Intensität grenzüberschreitender Professionalität kodiert. Ausgehend von den drei Typen gesellschaftlicher Integration habe ich zunächst eine entgegengesetzte Lesart extrapoliert, ohne zunächst zu wissen, ob diese Typen im Datenmaterial auch auftauchen. So hatte ich eine weitere »Suchmaschine«, mit der ich die (re-)konstruierten Aufgabenkomplexe daraufhin befragen konnte, wie sie gesellschaftliche Integration bearbeiten (vgl. Tabelle 6.15). Die Typologie bestand zunächst aus sechs Typen¹⁷.

Für die Zuordnung der Aufgabenkomplexe auf die Typen gesellschaftlicher Integration schien mir die externe Heterogenität mit dieser Systematisierung hinreichend gegeben (Kelle & Kluge, 2010, S. 85). Die Typen unterscheiden sich auf der Ebene der Typologie durch die vorgenommene Operationalisierung deutlich. Zudem musste ich die interne Homogenität berücksichtigen und darauf achten, dass die den Typen gesellschaftlicher Integration zugeordneten Aufgabenkomplexe möglichst ähnlich sind. Die Suchbewegungen und Entdeckung weiterer Typen nahm ich durch ständiges Vergleichen mit Hilfe eines Code-Buchs vor.

¹⁷ Die Bezeichnung Typ in Klammer entspricht dem Begriff des Typus bei Kelle und Kluge (2010).

Tabelle 6.14 Fließtext-Memo zum natürlichen Code »Das Föderalismusproblem durch Unruhestiften und pädagogisches Programm-schachteln bearbeiten«

**Memo zu Code K01.02.04:
Systemintegration entwickelt sozialintegratives Gefährdungspotenzial**

Das proaktive Konfliktmanagement stellt eine Vermeidungsstrategie dar, bei der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ihr biographischen Kapital einsetzen. Zunächst verweist die Wahrnehmung des Unruhestiftens (K02.11:1209) darauf, dass »das eigentlich ein Föderalismusproblem ist« (K02.11:1236). Kommunen werden durch eine Programmarchitektur adressiert, die auf Bundesebene entwickelt und von der supranationalen Programmatik des *Lebenslangen Lernens* beeinflusst ist. Diese Formel gilt es in ausgewählten Kommunen als lokale Verantwortungsgemeinschaften zu verankern und darüber hinaus auf Kommunen bundesweit auszudehnen: »Das ernste politische Spiel geht ja so, dass man eine neue Struktur ins Leben ruft, die dann aber auch gelebt werden muss« (K12.11:529–530). Der Anspruch, »mehr in Verantwortlichkeiten und weniger in Zuständigkeiten« (Löhrmann, 2015, S. 8) zu denken, kann von Kommunen allenfalls refüsiert, nicht aber auf andere Ebenen externalisiert werden. Damit verschieben sich Verantwortlichkeiten auf die personale Ebene der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden, die »mitten im Wald« (K02.11:1190) stehen und *Lernen vor Ort* als »Axt« benutzen, um diesen Wald zu lichten (K02.11:1205–1206). Mit dem Schwerpunkt des Übergangsmanagements schlagen sie Schneisen ins Dickicht. Sie setzen Bildung mit *lebenslangem Lernen* gleich, weil sie sich damit neben schulischer Bildung positionieren können. Besonders reizvoll am Programm ist daher »der Gedanke, dass Lernen mehr ist als Schule, also die Einbindung von außerschulischen Akteuren« (K04.14:480–481). Ein erweitertes Bildungsverständnis bedeutet, ein Übergangsmangement »von den Eltern aus zu gucken« und zu fragen: »Was brauchen die eigentlich?« (K04.14:482–483). Die Frage, wie die »Idee der Bildungskette« (K04.14:486–487 durch verbesserte Übergänge gestaltet werden kann, steht vor jener der Zuständigkeiten: »Die gucken ja nicht danach, ist da jetzt das [...] System Schule dafür zuständig oder der Schulträger oder die Kita, wo wir essen oder sonst irgendwas« (K04.14:483–486). Der »Bezug zum Kind« (K06.11:313–314) wird somit auch dann gewahrt, wenn nicht direkt »am Bürger« (K06.11:319) gearbeitet wird, sondern »ausschließlich auf der Strukturebene« (K06.11:320).

(Fortsetzung)

Tabelle 6.14 (Fortsetzung)**Memo zu Code K01.02.04:****Systemintegration entwickelt sozialintegratives Gefährdungspotenzial**

Das Federalismusproblem durch Unruhestiften zu bearbeiten, beinhaltet, dass »Maßnahmen, [...] mehr gebündelt werden« (K06.12:183–188). Die »Liebe zum Projekt« (K02.14:929) begründet das hohe Engagement der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden: »Also, wir sind ja alle hoch motiviert gestartet« (K06.11:657). Durch Anfragen und Veranstaltungen wird »eine Flut losgetreten« (K06.11:658), die manche Kommunen in Bedrängnis bringt: »Die kleineren Kommunen, die jetzt nicht aktiv durch Personen aus dem *Lernen-vor-Ort*-Team verstärkt sind, die haben sich einfach überrollt gefühlt« (K06.11:664–665). Ein Austausch mit den Kommunen hat »Anpassungsschwierigkeiten« (K06.11:672) zu überwinden, »weil einfach diese Vorbehalte da so stark und verhärtet« (K06.11:685) sind: »Es sind wirklich diese Elfenbeintürme. Es ist wirklich jede Kommune für sich und es wird sich nicht empfinden, wir als Kreis [...] Das sind also Entwicklungen, da kann man Jahrzehnte rechnen, bis man sagt: »Wir empfinden uns als gemeinsame Einheit«« (K06.11:687–690).

Dass sich Projektarbeit von Verwaltungsarbeit unterscheidet, stellt sich beim Aufeinandertreffen von *Lernen-vor-Ort*-Akteuren mit der Kommunalverwaltung heraus: »Und dann musst' ich mich mit Kommunalverwaltung auseinandersetzen« (K02.14:523). Die beobachtete »Arbeit nach Vorschrift« (K02.14:525) in der Kommunalverwaltung beschreibt eine Bereichsverantwortliche als »ziemlich anstrengend« (K02.14:526), die sie lehrt, sich »in bestimmten Dingen abzugrenzen« (K02.14:540–541). Eine »andere Professionalität noch mal aufzubauen« (K02.14:541), bedeutet für sie, eine wechselseitige Perspektivübernahme einzufordern beziehungsweise »ganz klar zu sagen: »Pass auf, ich akzeptiere euch so, wie ihr das macht, aber ihr müsst auch das akzeptieren, so wie ich es mache, nur weil ihr's anders macht, muss ich es nicht auch so machen«« (K02.14:541–545). Diesen Klärungsprozess erlebt sie als nicht erwarteten Aufschub der eigentlichen Koordinationsarbeit: »Also, das hat auch unheimlich gezeht [...] an der Kraft und ich wollt' mich mit so was gar nicht auseinandersetzen. Ich wollte arbeiten« (K02.14:546–548).

Tabelle 6.15 Typen gesellschaftlicher Integration

Bearbeitung gesellschaftlicher Integration	
Starke Intensität grenzüberschreitender Professionalität (+ + +)	
<i>Sozialintegration entwickelt systemintegratives Gefährdungspotenzial (Typ 5)</i> Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen beeinträchtigt werden könnte.	<i>Systemintegration entwickelt sozialintegratives Gefährdungspotenzial (Typ 6)</i> Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte.
Mittlere Intensität grenzüberschreitender Professionalität (+ +)	
<i>Sozialintegration entwickelt systemintegratives Potenzial (Typ 3)</i> Strategien orientieren sich am unmittelbaren People-Processing: Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen kommt in den Blick.	<i>Systemintegration entwickelt sozialintegratives Potenzial (Typ 4)</i> Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen: Unmittelbares People-Processing kommt in den Blick.
Schwache Intensität grenzüberschreitender Professionalität (+)	
<i>Sozialintegration (Typ 1)</i> Strategien orientieren sich am unmittelbaren People-Processing: Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen kommt nicht in den Blick.	<i>Systemintegration (Typ 2)</i> Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen: Unmittelbares People-Processing kommt nicht in den Blick.

6.2.3.10 Entwicklung und Einsatz eines Code-Buchs

Ein Code-Buch¹⁸ diente dazu, Vergleiche vorzunehmen. Es ist nach Arenen aufgebaut. Jede Arena ist in fünf Arbeitsphasen unterteilt und jede Arbeitsphase in vier Aufgabenkomplexe. Die natürlichen Codes einer Arbeitsphase und die diese umfassenden Kategorien sind vergleichend für beide Gebietskörperschaften Kreis und Stadt aufgeführt. Jeden Aufgabenkomplex gliederte ich mithilfe der Typologie ab und wies ihn einem Typ gesellschaftlicher Integration zu. Lediglich ein natürlicher Code ließ sich zum Typ 1 gesellschaftlicher Integration, für die Sozialintegration, finden: *Kraft und Zeit für Analyseprozesse verwenden*

¹⁸ Das Code-Buch ist im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

(vgl. Abschnitt 9.3.1). Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren im Kreis arbeiten der Beständigkeit eines BMK zu, indem sie eine Vernetzungskultur transferieren. Das KBM schafft Transparenz, um das, was ist, zusammenzubringen. Der natürliche Code des Aufgabenkomplexes *Leistungsbeziehungen herstellen* repräsentiert eine ausgeprägte Aufmerksamkeit für das unmittelbare People-Processing und geht mit einem Unverständnis für Analyseprozesse einher, die in bereichsübergreifender Zusammenarbeit geleistet werden.

Am Aufgabenkomplex *Kommunikation ins Lernen-vor-Ort-Team hinein und in die Kommunen hinaus aufrechterhalten* konnte ich sehen, wie das BMK unterschiedliche Sinnhorizonte und damit verbundene Interessenlagen zusammenführt. Dieser Code der Arbeitsphase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* der Arena *(Un-)Beteiligung* (K02.03.02) steht für eine weitere Aufmerksamkeit, die ich als Misch-Typ 3/4 konzeptioniert habe. System- und sozialintegratives Potenzial werden ins Gespräch gebracht. Ohne den je anderen Modus ›überschreiben‹ zu wollen, machen *Entwicklungswerkstätten* als Format bereichsübergreifender Zusammenarbeit organisations- und professionsbezogene Kommunikationsarten der Bildungslandschaft bewusst.

Im Unterschied zum Misch-Typ 3/4, der proaktive Räume der Vermittlung schafft, habe ich einen weiteren Typ gefunden, der sich reaktiv offen zu Tage tretenden Konflikten stellt. Ich bezeichne ihn als Misch-Typ 5/6, da er system- und sozialintegratives Gefährdungspotenzial ins Gespräch bringt. Dieser Typus findet sich fast ausschließlich im Kreis und unter natürlichen Codes, die ich unter den Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* subsumiert hatte. Darüber hinaus habe ich die *Spannungslagen* der letzten Arbeitsphase aller Arenen im Übergang zur Transferinitiative auf den Misch-Typ 5/6 im Kreis und auf den Misch-Typ 3/4 in der Stadt zugespitzt. Die Erklärung liegt darin, dass das BMK mit der Verstetigung des *Programms Lernen vor Ort* im *Regionalen Bildungsnetzwerk* Zuständigkeiten zwischen den drei Hauptverwaltungsebenen des Bundes, des Landes und der Kommunen vermittelt. Diese Vermittlungsarbeit manifestiert sich konfliktreich bei der Moderation der Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Personal der Kindertagesstätten und der Grundschulen. Am Fließtext-Memo zum Code *Kommunen und Kreis ins Gespräch bringen* (K04.02.04) zeige ich diesen Zusammenhang auf (vgl. Abschnitt 10.2.1). Die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen kennzeichnet sich durch ein Hegemoniespiel innerhalb des pädagogischen Systems um die ›richtige‹ Sicht auf das Kind. Die Zusammenarbeit ist darüber hinaus in ein Domänenspiel zwischen dem pädagogischen und dem politischen System verstrickt. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK bearbeiten auch den strukturkonservativen Dualismus zwischen Elementar- und Primarbereich, der auf

unterschiedlichen Trägerschaften beruht (Reyer, 2006). Indem sie das pädagogische Personal von Kitas und Grundschulen an einen Tisch bringen, wirken sie dem Rückzug auf Frontstellungen entgegen (Typ 5), ohne den Blick auf das Kind zu vernachlässigen (Typ 6). Typ 5 konnte ich nur in Verbindung mit Typ 6 im Datenmaterial finden.

6.2.4 Darstellung der Ergebnisse

Mit der Entwicklung der Heuristik zur Befragung des Datenmaterials konnte ich die erste Fragestellung bearbeiten und rekonstruieren, wie das BMK und KBM kollektive Handlungsfähigkeit herstellen. Die Vergleichsdimensionen zur gesellschaftlichen Integration ermöglichten die Beleuchtung der zweiten Fragestellung, welchen Beitrag diese kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration leistet. Das Code-Buch mit insgesamt 200 offenen Codes und entsprechenden Tabellen-Memos boten mir Vergleichsmöglichkeiten, die ich im Zuge der Ergebnisdarstellung mit Fließtest-Memos in den Kapiteln 7, 8, 9, 10, 11 und 12 systematisch ausschöpfte. In Kapitel 13 stelle ich Anschlüsse an die im Literaturteil der Arbeit aufgeworfenen Konzepte her. Die unterschiedlichen Perspektiven verbinde ich zu einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration. Fluchtpunkt der Zusammenführung bildet die Bedingungsmatrix zur grenzüberschreitenden Professionalität der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren in Integrationsräumen des BMK und KBM. Sie steht als Ergebnis des selektiven Kodierens und markiert die theoretische Sättigung der Grounded Theory.

6.2.4.1 Integration empirisch gehaltvoller Kategorien

In der Vorgeschichte entfalte ich die Arbeitskomponenten einer gesellschaftstheoretisch, pädagogisch, professions- und organisationstheoretisch aufgerüsteten GovernanceForschung. Zur Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* stelle ich die Kategorien entlang der Arenen beider Gebietskörperschaften dar. Jedes Kapitel beginnt mit einem vergleichenden Schaubild (vgl. Abbildung 6.6) zum BMK (links) und KBM (rechts), aus dem die Konstellation der beteiligten Funktionssysteme in Verbindung mit dem Thema und der Form der Erziehung hervorgeht. Tabellen zum biographischen Kapital und Commitment mit Codes zu

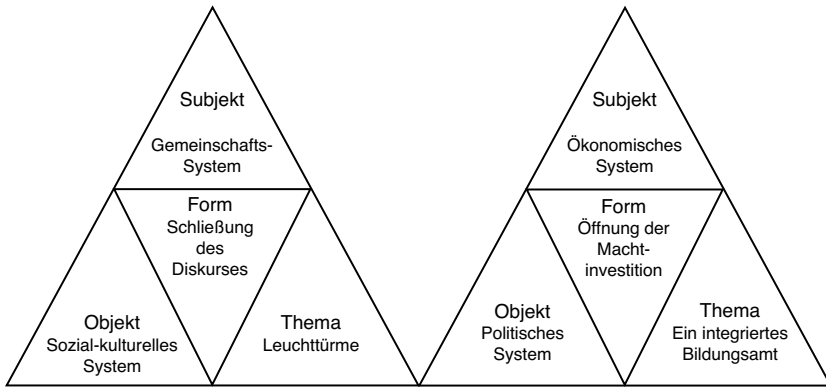


Abbildung 6.6 Arenen der *(Un-)Beständigkeit* im Kreis und in der Stadt (Eigene Darstellung)

ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen sowie den Weichenstellungen mit je vier Aufgabenkomplexen fundieren die Darstellung der ersten Arbeitsphase (vgl. Tabelle 6.16).¹⁹

Die analytische Beschreibung der Arenen überführe ich in die vergleichende Darstellung der Handlungsrationalität des BMK und KBM. Ein datengestütztes *kommunales Bildungsmanagement* (DKBM) operationalisiere ich mit dem Konstrukt der grenzüberschreitenden Professionalität, das ich als Konstellation der Typen gesellschaftlicher Integration verstehe (vgl. Abbildung 6.7).

Gesellschaftliche Integration als Thema der Erziehung zum Beginn des Projektarbeitsbogens beleuchte ich mit den Aufgabenkomplexen *Kernaktivitäten herstellen* und *Handlungslogiken antizipieren*. Die Intensität gesellschaftlicher Integration stelle ich mit drei Levels dar – in Abbildung 6.7 gekennzeichnet durch den inneren Ring für schwache, den mittleren Ring für mittlere und den äußersten Ring für starke Intensität –, auf denen ich die Typen zu jeder Arena eintrage.

Die Handlungsrationalität des BMK und KBM stelle ich abschließend dar, indem ich die Zielperspektiven jeder Arena als Weichenstellungen, die Intensität grenzüberschreitender Professionalität und den Grenzverkehr zwischen den Funktionssystemen als Großformen der Erziehung zusammenführe. Die Hauptgeschichte erzählt die Verfahrensrationalität mit der Frage, wie das BMK und

¹⁹ Tabelle 6.16 dokumentiert ein Beispiel des biographischen Kapitals und Commitments des BMK der Arena *(Un-)Beständigkeit*. In Kapitel 7 verzichte ich auf die Darstellung der Tabellen.

Tabelle 6.16 Biographisches Kapital und Commitment des BMK der Arena (*Un-Beständigkeit*)

Biographisches Kapital		
Kontextuelle Bedingungen	Ursächliche Bedingungen	Intervenierende Bedingungen
Koordination von Bildung durch <i>Regionale Bildungsnetzwerke</i>	Kooperationsvertrag für eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft	Leuchttürme mit begrenzter Strahlkraft
Gremien zur Unterstützung der Gesamtorganisation der regionalen Kooperation	Anschluss an die Kooperation zwischen Land und Kommunen	Transformation der Fördermittel zu einem Commitment der Städte mit <i>Lernen vor Ort</i>
Commitment		
Kontextuelle Bedingungen	Ursächliche Bedingungen	Intervenierende Bedingungen
Regionale Kooperation mittels Programmwellen	Ein Strukturprogramm für eine Gesamtstrategie auf kommunaler Ebene	Begrenzte Handlungsspielräume auf kommunaler Ebene
Passung mit Regionalen Bildungsnetzwerken	Regionale Verankerung von Bildung	Ausdehnung der Vernetzung auf kreisangehörige Städte
Weichenstellungen		
<i>Leuchttürme als Weichensteller für ein Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene</i>		
Kernaktivitäten bestimmen Definition, Interpretation, Entwicklung, Vollzug	Eine staatlich kommunale Verantwortungsgemeinschaft initiieren	
Handlungslogiken antizipieren Planung, Information, Artikulation, Delegation	Leuchttürme zum Laufen bringen	
Leistungsbeziehungen herstellen Konflikte, Vertrauen, Kontrakte, Arbeitsteilung	In den Austausch mit den Kommunen gehen	
Spannungslagen ausbalancieren Supervision, Feedback, Bewertung, Fehlersuche	Die Region mit dem Programm <i>Lernen vor Ort</i> bemächtigen	

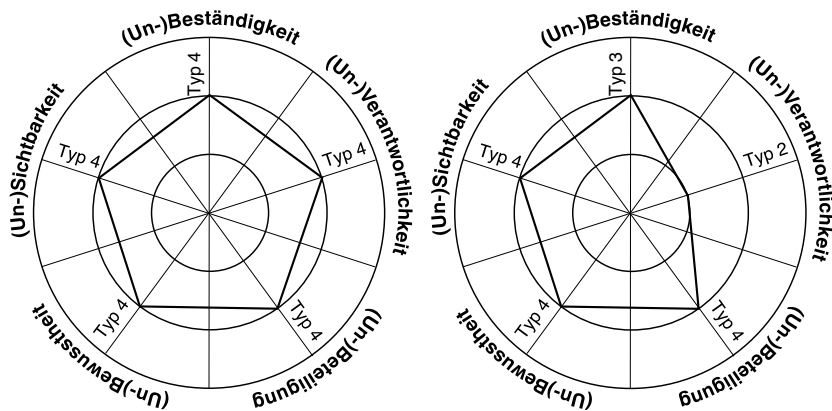


Abbildung 6.7 Konstellation der Typen gesellschaftlicher Integration (Eigene Darstellung)

KBM gesellschaftliche Integration bearbeiten. Jede Gebietskörperschaft erhält nun zunächst einen eigenen Auftritt und kommt anschließend vergleichend in den Blick. Das BMK als Prozess- und Strukturinnovator (Kapitel 8) und das KBM als Produktinnovator (Kapitel 9) stelle ich entlang der Arbeitsphasen *Relevante Akteure und Daten bestimmen, Strukturen und Verfahren aufbauen* sowie *(Datenbasierte) Strategien entwickeln* mit dem Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* dar. Die fallübergreifende Betrachtung (Kapitel 10) nehme ich entlang der Arenen der ersten vier Arbeitsphasen vor, indem ich mithilfe des Aufgabenkomplexes *Spannungslagen ausbalancieren* Paradoxien grenzüberschreitender Professionalität beleuchte. Auch in diesen Kapiteln verwebt ich analytische Überlegungen mit Auszügen aus dem Datenmaterial. Ein Überblick zur Investition von Kommunikationsmedien in Verbindung mit der Intensität grenzüberschreitender Professionalität schließt die Hauptgeschichte ab. Die Nachgeschichte erzählt die Ergebnisrationalität mit der letzten Arbeitsphase *Strategien umsetzen und verstetigen* im Übergang zur Transferinitiative. Analog zur Vorgeschichte orientiere ich mich an den Arenen, wende mich aber erneut den *Spannungslagen* zu (Kapitel 11). Für den Vergleich der Geld-, Macht- Reputations- und Sprachinvestition über alle Arbeitsphasen hinweg ziehe ich den Aufgabenkomplex *Handlungslogiken antizipieren* heran (Kapitel 12). Mit der Arbeitslinie der Kommunikationsarten stelle ich den Aufbau des BMK und KBM als je spezifische Konstellationen interagierender Funktionssysteme im Projektverlauf dar und kann

zeigen, auf welchen Feldern der Interpenetration die Standorte unter Einsatz welcher Kommunikationsmedien ihren Einfluss erhalten und ausbauen.

6.2.4.2 Selektives Kodieren und theoretische Sättigung

Mit Kapitel 13 schließe ich das theoretische Sampling ab, indem ich Anschlüsse zu den im Literaturteil entfaltenen Perspektiven herstelle. Grundlage für Vergleiche bilden die oben bereits erläuterten Schaubilder zur Situationsmatrix (vgl. Abbildung 6.3), zum DKBM als Großform der Erziehung (vgl. Abbildung 6.4) sowie zur Bedingungsmatrix des BMK und KBM mit Räumen der gesellschaftlichen Integration (vgl. Abbildung 6.5). Die Situationsmatrix integriert mit dem Literaturteil dieser Arbeit den Diskurs der Politik. Das Dreieck der Kommunikation zur Großform der Erziehung beschreibt das Verhältnis zwischen dem politischen und dem pädagogischen System sowie die Interaktion mit weiteren Funktionssystemen. Die Bedingungsmatrix stellt die abschließende Integrationsleistung dar, welche die vorhergehenden Schaubilder mitdenkt. Die Theorieperspektiven nach Schimank finden mit dem selektiven Kodieren Eingang in die GT, indem ich normative, evaluative und kognitive Deutungsstrukturen des Programms den Arenen zuordne und hier mit spezifischen Aufgabenkomplexen verbinde. Den konflikthaftern, aber leistungssteigernden Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen baue ich mit den Feldern der Interpenetration nach Münch ein. Indem ich die Typen gesellschaftlicher Integration mit dem Konzept der Multirationalität von Schedler und Rüegg-Stürm sowie mit dem erneuerten Governance-Equalizer nach Brüsemeister und Mitarbeitenden verknüpfe, findet eine letzte Zuspitzung auf vier Modi grenzüberschreitender Professionalität in Verbindung mit Regelungsbereichen im Projektverlauf statt, die ich mit den Helsperschen Antinomien diskutiere. Die Zusammenfassung pointiert das BMK als an Wissenspraktiken orientierten, im Modus der Förderung operierenden Integrationsstyp, und das KBM als an Sichtbarkeitspraktiken, im Modus der Polarisierung operierenden Integrationsstyp.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil III

Grounded Theory einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration



Arbeitskomponenten der Governance-Forschung

7

Bei der Auswertung des Datenmaterials orientiere ich mich erstens an der Fragestellung, welchen Beitrag ein *kommunales Bildungsmanagement* zur Erhöhung der kollektiven Handlungsfähigkeit leistet. In einem zweiten Schritt frage ich, inwiefern sich diese kollektive Handlungsfähigkeit an System- und Sozialintegration orientiert. Die Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* wirft Handlungserfordernisse in allen Arenen gleichzeitig auf. Die Arenen habe ich im Anschluss an die analytische Beschreibung mit offenen Codes den von Münch vorgeschlagenen Feldern der Interpenetration zugeordnet (vgl. Abschnitt 2.2). Damit kann das Beziehungsgeflecht der Subsysteme aufgezeichnet werden. In beiden Gebietskörperschaften schärft sich die Dominanz eines Subsystems aus. Im Kreis ist das sozial-kulturelle System Objekt der Erziehung. Das bedeutet, dass es vom ökonomischen, politischen und gemeinschaftlichen System adressiert wird. Diese Dominanz verstehe ich nachfolgend so, dass das *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* (BMK) als Vertreter des sozial-kulturellen Systems fungiert. In der Stadt ist das politische System Objekt, aber vor allem Subjekt der Erziehung. Diese Dominanz verstehe ich analog zum Kreis so, dass das *kommunale Bildungsmanagement* (KBM) das politische System vertritt. Das BMK und KBM treten damit als Objekt und Subjekt der Erziehung auf.

Beide Akteure prozessieren kollektive Handlungsfähigkeit auf Konfliktfeldern, die im Schaubild als Kürzel des AGIL-Schemas dargestellt sind. Das erste Kürzel verweist auf das Subjekt, das zweite tiefgestellte Kürzel auf das Objekt der Erziehung. Ein Subsystem dehnt als Subjekt der Erziehung seine Systemlogik in ein anderes Subsystem aus. Dabei kommt es zu einer wechselseitigen Durchdringung, die beide Subsysteme im Sinn einer Steigerung ihrer Systemkraft nutzen. Ich lese die Ausdehnung einer Systemlogik eines Subsystems als Aufdrängen und die Durchdringung auf den Nachbarfeldern eines Subsystems als Option der

Einverleibung von Ressourcen, Programmen und Codes. Das Konzept der Durchdringung stelle ich am Beispiel der Konstellationsstrukturen des BMK im Kreis und des KBM in der Stadt dar.

Im Kreis wird das sozial-kulturelle System (L) von den Konfliktfeldern des Kulturmarkts (A_L), der Kulturpolitik (G_L) und der kulturellen Vereinigung (I_L) umlagert (vgl. Abbildung 7.1). Das ökonomische System sucht Nutzenmaximierung durch Alimentierung, das politische System Zielverwirklichung durch demokratische Kontrolle vor Ort und das Gemeinschaftssystem gesellschaftliche Solidarität durch Gemeinschaftsaktivierung. Dazu investieren die Subsysteme Geld (Kaufkraft), Macht (Durchsetzungskraft) und Reputation (Vereinigungskraft). Das adressierte sozial-kulturelle System transformiert diese Investitionen

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)			Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
Kulturmarkt (A_L) (Un-) Verantwortlichkeit (Un-)Beteiligung	Kulturpolitik (G_L) (Un-)Bewusstheit		
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)	Kulturelle Vereinigung (I_L) (Un-)Beständigkeit (Un-)Sichtbarkeit		Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

Abbildung 7.1 Konstellationsstruktur des BMK in der Vorgeschichte (Eigene Darstellung)

in Sprache (Verständigungskraft), um die kulturelle Identitätsbildung auf gleichwertige Lebensverhältnisse durch Bildung auszurichten.

In der Stadt wird das politische System (G) vom Konfliktfeld der Haushalts- und Finanzökonomie (A_G) umlagert (vgl. Abbildung 7.2). Das ökonomische System investiert Geld (Kaufkraft) und sucht Nutzenmaximierung durch Alimentierung. Das politische System sucht als Subjekt der Erziehung politische Zielverwirklichung durch demokratische Kontrolle vor Ort. Es investiert Macht (Durchsetzungskraft) ins gemeinschaftliche und sozial-kulturelle System und mobilisiert gesellschaftliche Solidarität (Vereinigungskraft) auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (G_i) sowie kulturelle Identitätsbildung (Verständigungskraft) auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L).

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)		Haushalts- und Finanzökonomie (A _G) (Un-)Beständigkeit	Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
	Kulturpolitik (G _L) (Un-)Bewusstheit		Gesellschaftspolitik (G _i) (Un-) Verantwortlichkeit (Un-)Beteiligung (Un-)Sichtbarkeit
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)			Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

Abbildung 7.2 Konstellationsstruktur des KBM in der Vorgeschichte (Eigene Darstellung)

Um die zweite Fragestellung zum Verhältnis der System- und Sozialintegration zu beantworten, ordne ich die Kernaktivitäten und die Handlungslogiken jeder Arena einem Typ gesellschaftlicher Integration zu. Die Situationsmatrix der Handlungsrationalität weist daher für jede Gebietskörperschaft spezifische Typen grenzüberschreitender Professionalität aus. Jede Arena beschreibe ich in einem ersten Schritt in Bezug auf das bereits vorhandene biographische Kapital und das Commitment, welches die Akteure mit *Lernen vor Ort* eingehen. Dabei verstehe ich jede Arena als Subkategorie des Phänomens *Grenzüberschreitende Professionalität* und beschreibe diese mithilfe der ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93). Aus diesen Bedingungen gehen in jeder Arena Weichenstellungen für die Strategien und Konsequenzen hervor. Diese Weichenstellungen beschreibe ich mit den vier Aufgabenkomplexen *Kernaktivitäten bestimmen*, *Handlungslogiken antizipieren*, *Leistungsbeziehen herstellen* und *Spannungslagen ausbalancieren*. Bei der analytischen Beschreibung der Arenen folge ich dem GTM-Essential des ständigen Vergleichens. Jeder Arena stelle ich das Beziehungsgeflecht der Subsysteme mit dem didaktischen Dreieck der Kommunikation voran. Es verbindet die gesellschaftlichen Subsysteme mit dem Handeln der Akteure. Die in der Mitte des Dreiecks aufgeführte Form der Erziehung greift die von Münch vorgeschlagenen Prozesse des Durchdringens auf (vgl. Abschnitt 2.2). Sie verbinden das Subjekt, das Objekt und das Thema der Erziehung. Jedes Subsystem mobilisiert die Kommunikationsmedien der anderen Subsysteme zugunsten der eigenen Kommunikationsart. Das ökonomische System *öffnet* die Macht-, Reputations- und Sprachinvestition zur Vermehrung von Geld. Das politische System *spezifiziert* die Reputations-, Sprach- und Geldinvestition zur Steigerung von Macht. Das Gemeinschaftssystem *schließt* die Sprach-, Geld- und Machtinvestition zur Anhebung von Reputation. Das sozial-kulturelle System *generalisiert* die Geld-, Macht und Reputationsinvestition zur Erweiterung von Sprache. Das Thema der Erziehung wird durch die Kategorie der Weichenstellungen repräsentiert, die sich aus jeweils vier codierten Aufgabenkomplexen zusammensetzen. Nach der Entfaltung der Arenen bestimme ich die Handlungsrationalität des BMK und KBM auf der Basis der Kernaktivitäten und Handlungslogiken. Eine vergleichende Gesamtübersicht dieser Bedingungen mit den Formen der Erziehung, den Weichenstellungen und den Typen gesellschaftlicher Integration schließt das Kapitel ab.

7.1 Arenen der (Un-)Beständigkeit

Im Kreis investiert das Gemeinschaftssystem Reputation ins sozial-kulturelle System und schließt den Diskurs auf dem Feld der kulturellen Vereinigung (vgl. Abbildung 7.3, links). In der Stadt investiert das ökonomische System Geld über die Projektförderung ins politische System und öffnet die Machtinvestition auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie (vgl. Abbildung 7.3, rechts).

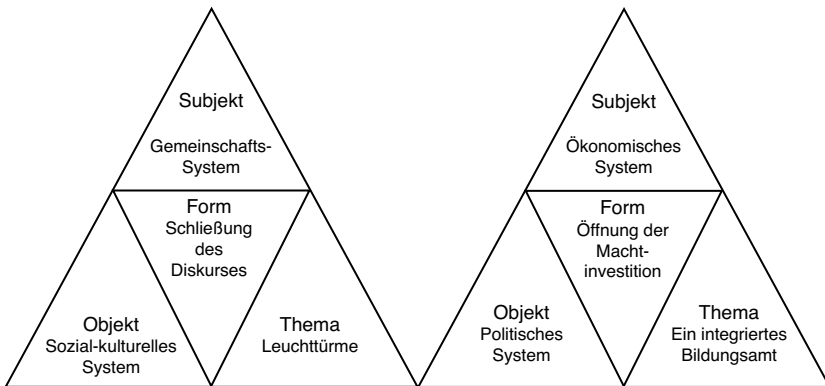


Abbildung 7.3 Arenen der (Un-)Beständigkeit (Eigene Darstellung)

(Un-)Beständigkeit bearbeiten Kreis und Stadt mit der Handlungsrationalität der Ausdehnung und Konzentration bestehender Leitideen. Das BMK stellt die Weichen für die Bereitstellung von Leistungen und setzt auf die kreisweite Ausdehnung sowie regionale Verankerungen der Leitidee einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft im Rahmen des *Regionalen Bildungsnetzwerks*. Dieses Handlungsfeld beinhaltet, Leuchtturmprojekte der Pionierkommunen in andere kreisangehörige Städte zu übertragen, in den Austausch mit den Kommunen zu gehen und die Region mit dem *Programm Lernen vor Ort* zu bemächtigen. Leuchttürme als biographisches Kapital der Pionierstädte verbinden den Kooperationsvertrag zwischen dem Land und dem Kreis mit dem Strukturprogramm für eine Gesamtstrategie auf kommunaler Ebene. Leuchttürme werden in hohem Maß von bürgerschaftlichem Engagement getragen.

Das KBM stellt die Weichen für die Übernahme von Leistungen und setzt auf die Konzentration und Verankerung der Leitidee einer Bürgerkommune. Dieses Handlungsfeld beinhaltet, (nachhaltige) Strukturen für das Bildungsressort in

der Stadtverwaltung von Beginn an auf Dauer zu stellen. Seitens der Partnerorganisationen ist daher die Anbindung an die Verwaltung zu suchen und seitens der Stadtverwaltung sind die geteilten Zuständigkeiten der Ämter durch Schnittmengen von Lernen im Lebenslauf und Lernen im Sinn von Nachhaltigkeit zu überwinden. Das KBM setzt auf die Bemächtigung der Stadtverwaltung mit dem *Projekt Lernen vor Ort*. Die Verankerung des Konzepts *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im integrierten Bildungsamt als biographisches Kapital verbindet die anstehende Verwaltungsrestrukturierung mit dem Strukturprogramm für eine kommunale Gesamtstrategie. Eine Verwaltungsrestrukturierung zielt auf einen sorgsamem Umgang mit stets knappen Mitteln, lässt aber ressourcenintensive Verhandlungsprozesse erwarten.

7.1.1 Leuchttürme als Weichensteller für ein **Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene**

Im Kreis stellen Leuchttürme die Weichen für den Aufbau eines *Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene*. Als ursächliche Bedingung für das biographische Kapital wirkt das Erbe vorangegangener Programme, als kontextuelle Bedingung die Dauereinrichtung *Regionales Bildungsnetzwerk* und als intervenierende Bedingungen gelten Leuchtturmprojekte, deren Strahlkraft noch auf die kreisangehörigen Städte begrenzt ist sowie, aufgrund der Programmteilnahme, monetäre Ressourcen, die temporär für eine strukturelle Weiterentwicklung des *Regionalen Bildungsnetzwerks* eingesetzt werden können. Fördermittel sind im Programmverlauf mittels personaler Ressourcen in ein Commitment der Städte mit regionalen Kooperationen zu transformieren. Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich dabei geradezu inflationär in der Alltagssprache der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden verbreitet. Er sickert mit der *Lokalen Agenda 21*¹ ins biographische Kapital der

¹ An der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedeten die versammelten Staats- und Regierungschefs mit der Agenda 21, »ein langfristiges Handlungsprogramm für die Staatengemeinschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 3). Die Bewältigung weltweiter ökologischer Risiken, soziale Gerechtigkeit, Armutsbekämpfung und Gesundheitsschutz wird seither als »sustainable development« zum Leitsatz internationaler Entwicklung« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 3) definiert. Die Agenda 21 adressiert Kommunen als zentrale Akteure, einen Beitrag »zu einer zukunftsbeständigen Entwicklung« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 3) zu leisten: »Jede Kommunalverwaltung soll in einen Dialog mit ihren Bürgern, örtlichen Organisationen und der Privatwirtschaft eintreten und eine ›kommunale Agenda 21‹ beschließen« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 3). Die *Agenda 21* von Rio stellt einen übergeordneten Wegweiser für Kommunen dar, »entlang dem jede

Kommunen ein, die an ihrer Zukunftsfähigkeit und Zukunftsbeständigkeit² arbeiten sollten (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5). Als ursächliche Bedingung für das Commitment der Gestaltungsakteure wirkt ein sich Einlassen der Städte auf *Lernen vor Ort* als Strukturprogramm für *Lebenslanges Lernen*. Dies geschieht vor dem Hintergrund vorangegangener und bestehender Programmwellen für regionale Kooperationen im Rahmen des *Regionalen Bildungsnetzwerks*, die ihrerseits in eine Mehrebenen-Verantwortungsstruktur für Bildung zwischen Bund, Kreis, Land und Kommunen und damit den Anspruch, Doppelstrukturen zu vermeiden, eingebettet sind. Die Offerte eines Strukturprogramms für *Lebenslanges Lernen* trägt der kommunalen Selbstverwaltung für freiwillige Handlungsfelder ebenso Rechnung wie der regionalen und kreisweiten Verankerung gemeinsamer Bildungsfragen. Kommunale Selbstverwaltung, enorme Haushaltsprobleme, ein politisches Starkmachen für Bildungsinvestitionen im Rahmen freiwilliger Handlungsfelder sowie eine aktive Rollengestaltung durch die *Lernen-vor-Ort*-Akteure stellen intervenierende Bedingungen dar, die das Commitment mit einer regional verstetigten Verankerung von Bildung sowohl fördernd als auch hemmend rahmen.

Weichenstellungen für Wandel und Beständigkeit von Bildungsstrukturen erfolgen im Kreis in der Phase *Rahmenbedingungen festlegen* mit der Kernaktivität, Kreis und Land durch den Transfer erfolgreicher Leuchtturmprojekte in der Kommune zu verbinden. Sie antizipieren in der Planungsphase die Handlungslogiken der kreisangehörigen Kommunen, die sich an den spezifischen Bedarfen vor Ort orientieren. Mit dem Anschluss an die Transferidee berücksichtigen sie auch die Handlungslogik von Projekten, die durch die zeitliche Limitierung von Fördermitteln mit einer begrenzten Handlungsmacht ausgestattet sind. Leistungsbeziehungen mit den Kommunen stoßen Leuchtturmwärterinnen aktiv an,

Kommune ihr eigenes Leitbild formuliert«, dies»mit dem Ziel der nachhaltigen, zukunftsbeständigen Entwicklung der Kommune« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5). Von der Umsetzung vieler auf diesen Leitbildern basierenden Programmen verspricht sich das politische Programm *Agenda 21*»kumulative kommunale Effekte mit globalen Auswirkungen«

(Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5). Die Lokale Agenda 21 ruft dazu auf,»Teilnehmer, ja Bestandteil einer konzertierten, multi-lokalen Aktion zu werden und lokale Beiträge zu einer globalen Verbesserung zu leisten« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5).

² Mit Zukunftsbeständigkeit im Kontext der Lokalen Agenda 21 ist»Aufrechterhaltbarkeit der sozialen und natürlichen Systeme unter den eher schwieriger werdenden Bedingungen der Zukunft« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5) gemeint. Nachhaltigkeit bezieht sich dabei auf die wechselseitige Abhängigkeit der Zukunftsbeständigkeit des Gemeinwens, des Wirtschaftssystems und der ökologischen Zukunftsbeständigkeit (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 6).

indem sie auf die Kommunen zugehen und ihre Transfermodelle in Aussicht stellen sowie deren Interessenlagen sondieren. Früh erkennen sie dabei die Herausforderung, dass Kooperationen nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen den Kommunen aufgebaut werden müssen. Das Bewusstsein langwieriger Prozesse bei gleichzeitiger Endlichkeit der Unterstützung durch zusätzliches Personal kennzeichnet den Programmzeitraum als Moratorium: Der Kreis gewährt sich einen befristeten Zeitraum für eine Entwicklungs- und Erprobungsphase und verlegt das Programmziel eines kohärenten Bildungsmanagements in eine spätere Zukunft. Die Vorwegnahme des durch das Programm definierten Ziels legt den interkommunalen Transfer bestehender Projekte und die damit verbundenen Prozesse des Austauschs bereits in der Antragsphase fest. Vor dem Hintergrund, Doppelstrukturen zu vermeiden, kommt es zu einer Überlagerung von *Lernen vor Ort* mit den *Regionalen Bildungsnetzwerken*. Die Überschneidung beider Programme macht Gemeinsamkeiten der Landes- und Bundesinitiative deutlich. *Regionale Bildungsnetzwerke* verstehen unter Netzwerken »übergreifende Organisationsformen von Schulträgern, Schulaufsicht und weiteren Institutionen« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB], o. J., S. 3). Das Programm *Lernen vor Ort* verbindet die Netzwerkidee mit dem Abstimmen und Verzahnen unterschiedlicher Bildungsbereiche »in verschiedenen Phasen des Lebens« (BMBF, 2008a, S. 4). Es zeigen sich aber auch Unterschiede, insofern *Regionale Bildungsnetzwerke* »sich mit schulischer und beruflicher Bildung befassen« (MSB, o. J., S. 3), während das bundesweite Förderprogramm den Schwerpunkt auf »ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf« (BMBF, 2008a, S. 4) setzt. Neben inhaltlichen sind auch zeitliche Programmdifferenzen zu integrieren. Während beständige RBN-Strukturen die im Lebenslauf temporären Schulfragen rahmen, gilt es lebensbegleitende Bildungsfragen unter temporären Bedingungen aufzubauen und zu verstetigen. Für den Kreis liegt es daher nahe, an die auf Dauer gestellten Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* anzuschließen, um so den Anspruch der Verstetigung von Beginn an zu legitimieren. Schulisches Lernen mit dem Ansatz für *Lebenslanges Lernen* in einem *kommunalen Bildungsmanagement* zu integrieren und dabei kreisweit zu transferieren, kennzeichnet das Spannungsfeld von (*Un*-) *Beständigkeit* der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* im Kreis.

7.1.1.1 Biographisches Kapital: Anschluss an die Kooperation zwischen Land und Kommunen

Im Kreis schließt das Programm *Lernen vor Ort* an das biographische Kapital der Region an. Die Zielsetzung, »für die kommenden Jahre nachhaltige Strukturen

aufzubauen« (K16.11:73), fällt damit zusammen, dass der Kreis »fast gleichzeitig einen Kooperationsvertrag [...] mit dem Land« (K16.11:81) eingeht. Dieser bekräftigt die gemeinsame Verantwortung des Landes und der Kommunen für das Schul- und Bildungswesen mit allen relevanten Partnern (MSB, o. J., S. 2). Ein Kooperationsvertrag besiegelt die Absichtserklärung, bestehende Zuständigkeiten zu erhalten, aber durch verbindliche Zusammenarbeit eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft im Bildungsbereich zu schaffen (MSB, 2018, S. 5). Die Teilnahme des Kreises am Programm *Lernen vor Ort* fügt sich damit in eine lange Tradition, »systematisch die Kooperation von Land und Kommune vor Ort zu suchen« (Löhrmann, 2015, S. 8). Nach der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW, 1995) erprobten zwei Pilotregionen³ die Empfehlungen und seit 2002 wurde in 19 Modellregionen die Entwicklung von Schulen und Bildungslandschaften systematisch vernetzt (Lohre, Becker, Madelung, Schnoor & Weisker, 2008). 50 von insgesamt 53 Kreisen beziehungsweise kreisfreien Städten haben im Jahr 2015 den Rahmenvertrag mit dem Landesministerium unterschrieben und ein so genanntes *Regionales Bildungsnetzwerk* (RBN) eingerichtet.⁴

Mit dem Kooperationsvertrag erhält der Kreis ein *Regionales Bildungsbüro* (RBB) und wird »auch mit Kräften der Bezirksregierung⁵ ausgestattet« (K16.11:86–87): »Das sind zwei halbe Lehrerstellen, die seitens der Bezirksregierung zum Kreis [...] abgeordnet wurden für den Aufbau des *Regionalen Bildungsnetzwerks*« (K16.11:91–93). Neben der horizontalen und vertikalen Vernetzung der Bildungspartner legt der Kooperationsvertrag die Stärkung und den Ausbau der »Schul- und Unterrichtsentwicklung an allen Schulen in der Bildungsregion« (MSB, o. J., S. 3) als Zielsetzung fest. Der Kooperationsvertrag soll auf Konsens ausgerichtete Kommunikations- und Kooperationsstrukturen verbindlich auf Dauer stellen. Alle Kreise und kreisfreien Städte, die einen Kooperationsvertrag eingehen, werden durch einen *Lenkungskreis* unterstützt, der

³ Das Projekt *Schule & Co. – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld* (1997 bis 2002) gilt als Vorläuferprojekt des Projekts *Selbstständige Schule* (2002 bis 2008). Beide Projekte werden vom Schulministerium NRW und der Bertelsmann Stiftung getragen und zielen auf die Verbesserung der schulischen Qualität (Lohre, Becker, Madelung, Schnoor & Weisker, 2008, S. 13).

⁴ Am 23. November 2017 weist die »Übersichtskarte der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW« 42 *Regionale Bildungsnetzwerke* aus, die sich auf der Webseite darstellen, sechs weitere sollen in Kürze folgen (vgl. www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de, Zugriff am 12.12.2021).

⁵ Die *Regionalen Bildungsnetzwerke* in NRW richten sich an Kreise und kreisfreie Städte und werden nach Verwaltungsebenen und fünf Regierungsbezirken organisiert.

»Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion« (MSB, o. J., S. 8) vorbereitet. Das biographische Kapital des Landes besteht in der Offerte des Kooperationsvertrags und somit darin, dass es »eben kein befristetes Projekt wie *Lernen vor Ort* ist« (K16.11:109–110): »Aber grundsätzlich sind das *Regionale Bildungsbüro* und das *Regionale Bildungsnetzwerk* auf Dauer angelegt« (K16.11:114–115). Neben dieser Ressource der Beständigkeit trifft das Programm *Lernen vor Ort* auf das inhaltliche Erbe von Vorgängerprojekten: »Es gab natürlich, wie in vielen anderen Kommunen auch, Vorläuferprojekte, wie das Projekt *Selbstständige Schule*, das hier im Kreis [...] gelaufen ist« (K16.11:256–258).

In der Verknüpfung des Programms *Lernen vor Ort* mit dem *Regionalen Bildungsnetzwerk* sieht die Projektleitung von Beginn an eine »sehr gute Voraussetzung für eine gute Umsetzung der *Lernen-vor-Ort*-Themen und auch für nachhaltige Strukturen« (K16.11:270–271) sowie eine »Win-Win-Situation« (K16.11:286). Die antragstellenden Pionierkommunen ergänzen ein landespolitisch dauerhaft unterstütztes Programm mit befristeten Projektressourcen: »Das *Regionale Bildungsnetzwerk* mit den zwei halben Stellen vom Land und einer halben Stelle vom Kreis kann bei weitem nicht das bewegen, was *Lernen vor Ort* bewegen kann mit der Power, die wir dort personell und von der Sachausstattung im Moment haben« (K16.11:287–295). Zugleich verbinden sie das bundespolitisch temporär finanzierte Programm mit den auf Dauer angelegten Netzwerkstrukturen: »Auf der anderen Seite könnte *Lernen vor Ort* als Projekt alleingekommen auch bei weitem nicht so viel bewegen, wie [...] zum Beispiel über die Gremien, die wir auch für das *Regionale Bildungsnetzwerk* eingerichtet haben« (K16.11:298–304). Auch das Projekt *Lernende Regionen* stellt biographisches Kapital im Sinn eines Programmerbes dar. Hier wurde ein Modul entwickelt »im Bereich Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung« (K14.11:978–979), das nun für die Qualifizierung von Personen »aus unterschiedlichen Städten, von Trägern, von Einrichtungen des Kreises [und] der Kommunen« (K14.11:977–978) genutzt werden soll.

Die temporäre Alimentierung des Programms *Lernen vor Ort* generiert Arbeitsstellen. Mit der Aufteilung in die Rolle der Fachbereichsleitung innerhalb der Verwaltung und die der Projektkoordination schafft der Kreis »eine Doppelspitze« (K16.11:17). Die Vollzeitstelle für die Projektkoordination eröffnet die Möglichkeit, dass sich eine Person in einem festgelegten Zeitfenster »ausschließlich um das Projekt *Lernen vor Ort*« kümmert« (K16.11:21–22). Damit verbindet sich der Anspruch des Geldgebers, dass »Themen nicht nur für die Projektlaufzeit von *Lernen vor Ort* eine Bedeutung haben« (K16.11:68–69), sondern »für die kommenden Jahre nachhaltige Strukturen« (K16.11:73) aufgebaut werden.

Überdauernde Strukturen denken die Verantwortlichen von Beginn an mit, insofern *Lernen vor Ort* »an das Bildungsnetzwerk angedockt« (K08.12:421) werden soll, um dieses »inhaltlich zu füllen« (K08.12:425). Das *Regionale Bildungsbüro* begreifen sie als Organisationskern, der zunehmend Projekte koordiniert, »die an das Bildungsnetzwerk herangetragen werden« (K08.12:433). Während diese Projektkoordination im Bildungsnetzwerk noch wachsen soll, gibt es im Kreis von Anfang an Leuchtturmprojekte, die *Lernen vor Ort* nun aufgreift: »Die haben ganz viel inhaltlich reingebracht, ob frühkindliche Bildung, ob Übergang Schule-Beruf, also ganz viele Inhalte erst mal. Die haben schon geleuchtet, das muss man sagen« (K08.12:444–448). *Lernen vor Ort* stellt sich als »Riesenchance« dar, den »Topf Bildungsnetzwerk« zum Kochen zu bringen: »Also, es standen verschiedene Töpfe, und wir hatten das Privileg, an den Herd zu dürfen« (K08.12:465–475).

7.1.1.2 Commitment: Regionale Verankerung von Bildung

Lernen vor Ort folgt einem Ansatz, der aus der Sicht der Gestaltungsakteure »dieses Mal anders gewählt wird« (K06.11:45) und der sich vom bisherigen Projekt-Prozedere mit einer Aneinanderreihung von Neuanfängen und in sich abgeschlossener Vorhaben absetzt: »Und dann gibt es für drei Jahre irgendein Projekt und dann ist es vorbei und dann kommt das nächste Projekt« (K06:38–41). Die auf nationaler Ebene bildungspolitisch konstruierte Grundidee setzt auf der Strukturebene an und bindet »die Kommunen aktiv mit ein, die ja vor Ort sitzen und auch Verantwortung tragen« (K06.11:52–53). Weiter setzt sie »bei Vorhandenem an« (K06.11:63) und somit »auf verbindliche Strukturen, die schon bestehen« (K06.11:56–57). Dass »Kommunen eigenständig [auf] solche Projekte sich [...] bewerben können« (K06.11:79–80), sieht eine Verantwortliche im Bereich der Bildungsberatung als neue Idee, als »sehr interessant und [...] als sehr große Herausforderung« (K06.11:68–69). Das »Themenfeld Bildung nicht nur in Bezug auf Schule, sondern Bildung als *Lebenslanges Lernen*« (K16.11:40–41) bewegt auch dazu, die Projektleitung »weiter in [den] den Händen halten« (K16.11:54–55) zu wollen. Ein Commitment mit einem Strukturprogramm für *Lebenslanges Lernen* einzugehen, eröffnet die attraktive Möglichkeit »keine Extraziele« (K16.11:118), sondern eine »kommunale Gesamtstrategie« (K16.11:119) zu verfolgen.

Stellvertretend für diese kommunale Gesamtstrategie steht der Aufbau eines BMK mit der »Kernstruktur einer Bildungslandschaft im Kreis« (K16.11:1148).

Elemente dieser Kernstruktur bilden »die Durchführung von regelmäßigen *Bildungskonferenzen*⁶, der Aufbau und die Betreuung von *Lenkungskreis* und *Lenkungsausschuss*« (K16.11:1153–1155) und die Sorge darum, »dass es ein *Regionales Bildungsbüro* mit dieser Ausrichtung gibt⁷« (K16.11:1158–1159). Mit einem BMK sollen »Projekte koordiniert und auf der örtlichen Ebene umgesetzt werden« (K16.11:1178–1179). Das Grundverständnis einer regionalen Kooperation wird durch die Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* und einem Kooperationsvertrag mit dem Land doppelt abgesichert: »Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass wir nicht nur am Projekt *Lernen vor Ort* teilnehmen, sondern fast gleichzeitig einen Kooperationsvertrag haben mit dem Land [...], mit der Bezirksregierung zu dem Thema *Regionale Bildungsnetzwerke*« (K16.11:76–83).

Für die regionale Verankerung von Bildung auf Kreisebene entsteht im Rahmen des Übergangsmanagements früh die Idee, »die guten Modelle in die Fläche zu bringen« (K02.11:1485), was sich nicht einfach gestaltet, weil »jeder [...] sein eigenes Modell nach vorne bringen« (K02.11:1486) möchte. Erschwerend kommt hinzu, dass das Übergangsmanagement im *Regionalen Bildungsbüro* einer kreisangehörigen Stadt verankert ist und nicht nur für diese, »sondern für die Region oder für den Kreis [...] zuständig ist« (K04.12:707–708). Somit stellt es keine städtische Stabsstelle dar, »sondern es ist regional verantwortlich« (K04.12:714) und die Verantwortlichen der Koordination im Bereich der Übergänge fühlen sich »dann auch eher dem *Regionalen Bildungsbüro* für die Region verbunden als nur hier städtisch« (K04.12:716–717).

Dem großen Interesse an Bildungsberatung begegnet eine kreisangehörige Stadt mit einem Fortbildungsprojekt, von dem sie sich einen Qualitätsentwicklungsprozess und gleichzeitig einen Vernetzungs- und Kooperationsprozess mit anderen Kommunen versprache, wären da »nicht diese immensen Haushaltsprobleme« (K14.11:1195): »Also wir haben ja hier [...] nicht nur im Kreis, sondern auch in den Kommunen, die Finanzaufsicht und das ja auch nicht zum ersten Mal« (K14.11:1199–1200). Strukturen zu schaffen, »die sicherstellen, dass das Thema Bildung nachhaltig in den kommenden Jahren und Jahrzehnten

⁶ Gemäß Kooperationsvertrag zwischen dem Land NRW und einem Kreis erfolgt die Gesamtorganisation der regionalen Kooperation über eine so genannte *Regionale Bildungskonferenz* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB], o. J., S. 6).

⁷ Der *Lenkungskreis* ist als Gremium zur »Vorbereitung von Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion« (MSB, o. J., S. 8) im Kooperationsvertrag für die Entwicklung eines Bildungsnetzwerks in der Bildungsregion festgeschrieben. Das *Regionale Bildungsbüro* stellt eine mögliche Bezeichnung für die *Regionale Geschäftsstelle* dar, die vom Kreis zur »Unterstützung der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises« (MSB, o. J., S. 8) eingerichtet wird.

seitens des Kreises [...] bearbeitet wird« (K16.11:129–136), stellt *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende generell vor die Herausforderung, dass sie weder für die Stadt noch in eine Stadt transferieren können, ohne »die Stadt und die einzelnen Menschen, die da in den verschiedenen Stellen arbeiten« (K18.11:1041–1042). Ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* ist somit angewiesen auf ein Commitment der Städte mit der Grundidee der regionalen Verankerung von Bildungsfragen. Der Versuch, »beide Projekte, *Regionales Bildungsnetzwerk* und *Lernen vor Ort*, unter einer Regie mit identischen Gremien zusammenzubringen« (K16.11:101–102), begründet sich mit dem Wunsch, nachhaltige Strukturen aufzubauen und dabei »keine Doppelstrukturen« (K16.11:324) zu schaffen. Die Semantik der »Doppelstrukturen« verdeckt, dass gemeinsame Strukturen von Kreis und Land durch *Lebenslanges Lernen* in der Kommune verbunden werden sollen, ohne bestehende rechtliche Zuständigkeiten der verschiedenen Ebenen zu tangieren oder zu verletzen.

Die »Selbstständigkeit der Kommunen« (K16.11:469) zeigt sich als eine von mehreren Herausforderungen bei der Koordination von Bildungsfragen zwischen Kreis und Kommunen: »Ein Thema ist ganz sicher immer wieder die Abwägung, was ein kommunales Projekt einer einzelnen kreisangehörigen Kommune ist, und was geeignet ist, auf einer so großen Kreisebene insgesamt zu beraten oder durchzuführen« (K16.11:479–484). Eine andere Herausforderung stellt der Umstand dar, dass nicht nur die Selbstständigkeit, sondern die Verantwortung in vielen Bereichen, z. B. »für Bildungsberatung, ja überwiegend bei den Städten liegt oder bei freien Trägern« (K18.11:622–623). Der programmatisch doppelten Absicherung einer regionalen Verankerung von Bildung, um nachhaltige Strukturen über die Projektlaufzeit hinaus zu sichern, steht somit auch eine doppelbödige Rolle der Städte gegenüber, denen das Grundgesetz die kommunale Selbstverwaltung garantiert, woraus sich unmittelbare und pflichtige sowie mittelbare und freiwillige Verantwortungs- und Handlungsfelder ergeben (Baethge-Kinsky, 2012, S. 23). Sowohl *Lernen vor Ort* als auch *Regionale Bildungsnetzwerke* können lediglich an die Bereitschaft einer kommunalen politischen Einflussnahme für mittelbare und freiwillige Handlungsfelder appellieren.

Eine herausragende Rolle wird dem Bürgermeister zugeschrieben, der »Bildung als Priorität über alles stellt« (K20.11:196): »Selbst bei einem nicht genehmigten Haushalt hat man das noch geschafft, die Bildung nicht zu beschneiden. Das ist ja immerhin für die heutigen Verhältnisse ein Riesenvorteil« (K20.11:197–199). »Enorme politische Kraft« (K20.11:203) entsteht aus der Sicht eines *Lernen-vor-Ort*-Akteurs nicht nur auf der Kosten-, sondern auch auf der Nutzenseite: »Ja. Aber das muss ich wirklich sagen, da hat er sich selbst stark für gemacht und das funktioniert wirklich. Wenn ich mir im *Lenkungskreis* manch

andere Kommune ansehe, dann sind wir gut dran« (K20.11:207–211). Schließlich fordern verstetigte Programmwellen regionaler Kooperation auch ein spezifisches Commitment von *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden. Auch wenn *Lernen vor Ort* dem Ansatz folgt, ein kohärentes Bildungswesen und Bildungsmanagement vor Ort aufzubauen und zu verstetigen (Lohre, 2015, S. 56), hat das Personal ein befristetes Programm zu prozessieren, für dessen inhaltliche Ausgestaltung es trotz der Aktionsfelder »keine Blaupausen geben kann« (Lohre, 2015, S. 68). Dies geht mit unterschiedlichen Handlungsfreiräumen einher: »Wir hatten ja diese Leuchtturmwärterinnen, also die Praxisleute, da war das sehr klar vordefiniert, was die machen werden, und wir Bereichskoordinatoren war'n überhaupt nicht vordefiniert« (K02.14:895–897).

Können intrakommunale Bildungsakteure an Leuchtturmerfahrungen innerhalb des *Regionalen Bildungsnetzwerks* anschließen, werden Bildungsakteure auf interkommunaler Ebene durch *Lernen vor Ort* mit der Erwartung adressiert, Erfolgsmodelle für eine regionale Verankerung von Bildung zu entwickeln. Darin liegen Risiken des Scheiterns: »Es hat insofern bei einigen von uns [...] diese Auswirkung gehabt, dass die an sich selbst gezweifelt haben, und auch früh aufgegeben haben, weil sie gedacht haben, das schaffen wir nicht« (K02.14:901–903). Die Zumutung, die eigene Rolle erst zu finden und mit dem berufsbiographischen Kapital zu integrieren, birgt aber auch Chancen durch Autonomiegewinne: »Bei mir hat sich das [...] eher so gestaltet: Okay, wenn ich keine Vorgaben bekomme, dann schaff' ich mir meine Stelle selber« (K02.14:905–907).

7.1.2 Ein integriertes Bildungsamt als Weichensteller für ein kommunales Bildungsmanagement

In der Stadt stellt ein integriertes Bildungsamt die Weichen für den Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements*. Es entwickelt sich im Zuge einer bereits vorgesehenen Verwaltungsrestrukturierung. Das biographische Kapital der Stadt basiert auf der Leitidee der Integration gesellschaftlicher Kräfte in die Kommunalverwaltung. Es ist in eine Verwaltungsstruktur für eine bewegte Bürgerbeteiligung mit einer Aufmerksamkeit und Handlungsbereitschaft für Problem- und Handlungsfelder der Stadt eingebettet und wird durch den Austausch vielfältiger Wissensstrukturen im Bereich der Bildung getragen. Das Commitment mit der Offerte eines Strukturprogramms für *Lebenslangens Lernen* verschmilzt mit dem etablierten Engagement im Programm *Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Weichenstellungen für Wandel und Beständigkeit von Bildungsstrukturen erfolgen in der Stadt in der Phase *Rahmenbedingungen klären* mit der Kernaktivität, (nachhaltige) Strukturen für das Bildungsressort in der Stadtverwaltung von Beginn an auf Dauer zu stellen. Sie antizipieren mit der Anbindung an die Stadtverwaltung die Handlungslogik des Stadtrats, der sich am Parteienwettbewerb orientiert sowie die Handlungslogik der externen Partner, die politischen Gestaltungswillen bekunden. Mit der Verstetigung des Programms mittels Personalressourcen berücksichtigen die Weichenstellungen auch die Handlungslogik von Projekten, die durch temporäre Ressourcenspritzen das Verwaltungspersonal verstärken. Leistungsbeziehungen konzentrieren sich auf das Zusammenführen geteilter Ämterzuständigkeiten innerhalb der Stadtverwaltung. Früh zeigt sich das Erfordernis, die Kommunalpolitik zu gewinnen, um das Programm zu verstetigen. Trotz zugesicherter Stellen über die Förderlaufzeit hinaus, bleiben Personalressourcen umkämpft und belasten das Moratorium für den Aufbau eines KBM. Bereits in der Initialphase schreibt sich ein Sog auf die Stadtverwaltung als Konzentration auf die Konfliktlinien im Dreieck zwischen Kommunalpolitik, -verwaltung und externen Partnern ein. Vor dem Hintergrund, Doppelstrukturen zu vermeiden, kommt es zu einer Überlagerung von *Lernen vor Ort* mit *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Die Überschneidung beider Programme macht die Gemeinsamkeiten deutlich. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche stellen durch Netzwerkkonferenzen Schnittstellen zwischen zwei Leitideen mit einer langen Geschichte her: Sowohl Lernen im Lebenslauf als auch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* wurden von Akteuren der supranationalen Ebene angestoßen und finden den Weg vermittelt über nationale Akteure auf die kommunale Ebene. Beide Programme teilen ein Verständnis von Bildung, das schulisches und institutionelles Lernen überschreitet. Gemeinsamkeiten betreffen auch den Anspruch, Lernen zeitlich überdauernd in der Lebensführung der Individuen zu verankern. Für die Stadt liegt der Schulterschluss mit dem Amt für Stadtentwicklung nahe und mit Protagonisten der *Agenda 21* sowie der UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Die Konzentration auf die Stadtverwaltung bei gleichzeitiger Öffnung für externe Partner kennzeichnet das Spannungsfeld von (Un-)Beständigkeit der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* in der Stadt.

7.1.2.1 Biographisches Kapital: Anschluss an die kommunale Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

In der Stadt konzentriert sich das biographische Kapital zunächst auf die Stadtverwaltung. Im Amt für Stadtentwicklung und Stadtplanung werden auch Prozesse

zur *Lokalen Agenda 21*⁸ koordiniert. Aus diesen Aktivitäten entsteht ein Verein, »der sich um eine nachhaltige Bau- und Stadtentwicklung« (S18.11:18) kümmert und schließlich eine städtische Bürgerstiftung gründet, »und zwar mit einem neutralen Votum, das heißt ohne Einflussnahmen aller Stadtratsfraktionen« (S18.11:23–24). Die Bürgerstiftung folgt der »Präambel Nachhaltigkeit im engeren Sinne« (S18.11:29–30) und legt den Fokus darauf, »was es heißt, sozial gerecht oder ökologisch nachhaltig zu sein« (S18.11:30–31). Sie wird »im kleinen Kreise gegründet« (S18.11:34), zählt weniger als 100 Bürgerinnen und Bürger und führt zum Zeitpunkt des Programmbeginns seit wenigen Jahren »viele interessante Projekte durch« (S18.11:38). Im Programm *Lernen vor Ort* übernimmt die Bürgerstiftung eine Grundpatenschaft⁹: »Wir als Stiftung wurden von der Stadt angesprochen, ob wir nicht einer der Grundpaten für das Projekt *Lernen vor Ort* werden können« (S18.11:41–42). Das Programm trifft daher auf eine Stadtverwaltung, die eine funktionierende Netzwerkstruktur bereits vor Programmbeginn reklamiert: »Es gab eine Netzwerkstruktur, es gibt viele Netzwerkstrukturen, es gibt viele unabhängig von Bildung« (S08.11:174–175).

Ein ausgeprägtes Bewusstsein für das biographische Kapital besteht darüber hinaus in Bezug auf das Thema Nachhaltigkeit¹⁰. Die Einführung in die Ziele des Programms anlässlich einer Informationsveranstaltung wird daher als unzulässige Belehrung abgelehnt: »Und sie haben dann ihre Zieloptionen denen, die stiftungsgemäß oder institutionell schon mit uns gearbeitet haben, zu erklären versucht, worin Nachhaltigkeit besteht« (S08.11:423–425). Bereits in der Initiierungsphase dokumentiert sich der Anspruch, dass die Definitionsmacht für die Ausrichtung

⁸ Kapitel 28 der *Agenda 21* adressiert Kommunen als »Politik- und Verwaltungsebene, die den Bürgern am nächsten ist« (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit [BMU], 1997). Mit der Initiierung und Moderation der lokalen Agenda-21-Prozesse erhält die Kommunalverwaltung eine neue Aufgabe: »Kommunalmitarbeiter als Moderatoren sind auf ganz neuen Feldern gefordert, für die sie selten eine Ausbildung oder bisher einen förmlichen Auftrag erhalten hatten« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 8).

⁹ Die Grundpatenschaft umfasst die Unterstützung und Begleitung von Kommunen bei der Gesamtkonzeption und -umsetzung eines *kommunalen Bildungsmanagements* (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2008a, S. 5).

¹⁰ Der Begriff der *Nachhaltigkeit* geht auf den englischen Begriff »sustainability« zurück, was wörtlich übersetzt »Aufrechterhaltbarkeit bedeutet« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5). Im Rahmen der *Lokalen Agenda 21* wird er mit den Begriffen »Zukunftsfähigkeit« und »Zukunftsbeständigkeit« differenziert (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5). Die Grundanliegen des Begriffs zielen auf »die Aufrechterhaltbarkeit der sozialen und natürlichen Systeme unter den eher schwieriger werdenden Bedingungen der Zukunft« (Kuhn, Suchy & Zimmermann, 1998, S. 5).

der Aktivitäten bei der Stadtverwaltung liegt, und nicht von den Programmrichtlinien ausgeht: »Das brauch' ich nicht noch mal, zumindest bei *Lernen vor Ort*, die müssen mal lernen, was wir wollen« (S08.11:419–420).

»Bessere, veränderte und vernetzte Strukturen« (BMBF, 2008c), die ein gutes Bildungsmanagement begründen, sieht die Stadtverwaltung nicht als Novum, sondern als Additum, das mit der Teilnahme am Förderprogramm willkommen ist: »Aber die Vernetzung ist schon so lebensnotwendig für Strukturen gewesen, dass die Vernetzung mit der Verwaltung nur besser und existenter ist« (S08.11:447–448). Verwaltung steht dabei nicht nur stellvertretend für Vernetzung, sondern auch für Nachhaltigkeit: »Die ist meiner Meinung nach in dieser Stadt mit der Verwaltung« (S08.11:446). Der Begriff der Nachhaltigkeit wird hier nicht mehr in seinem Entstehungskontext reflektiert, sondern hat sich als Platzhalter für kommunale Gestaltungsarbeit im Bereich der mittelbaren und unmittelbaren Aufgaben etabliert. Diese betreffen auch den Bereich der Bildung. So läuft mit der Teilnahme an *Lernen vor Ort* das »Modell Kommune [...] parallel und vernetzt weiter« (S08.11:137–138), was beinhaltet, »die Horte an den Grundschulen an die Kommunen zu übergeben« (S08.11:141–142). Die Zusammenarbeit mit dem Land kreist um die Frage, wie der »Bedarf der Eltern [gedeckt] und gesichert werden« (S08.11:98) kann: »Und wir haben als Stadt parallel die Horte in Regie übernommen« (S08.11:102).

An den Begriff der Nachhaltigkeit schließt sich die Stadtverwaltung bereits in der Antragsphase mit Blick auf die »nachhaltige Fortschreibung des Vorhabens nach Auslaufen der BMBF-Förderung« (BMBF, 2008a, S. 8) an: »Bei *Lernen vor Ort* mussten wir ja die Nachhaltigkeit am Anfang beschließen, in der Form von [...] Planstellen, Strukturen und Aufgaben« (S08.11:107). Nachhaltigkeit im Sinn der »Aufrechterhaltbarkeit der sozialen und natürlichen Systeme unter den eher schwieriger werdenden Bedingungen der Zukunft« (Kuhn et al., 1998, S. 5), wie sie mit der *Lokalen Agenda 21* angestrebt wird, erhält mit dem Programm *Lernen vor Ort* eine Bestärkung und Erneuerung. Auch die »Verzahnung mit der Fachhochschule und mit der Uni läuft« (S08.11:193), so dass ein Bildungsmanagement nicht bei null beginnt: »Wir hatten hier gute Voraussetzungen und haben sie uns so gebastelt, wie wir glauben, dass Bildung in einer Kommune strukturiert werden sollte, ohne dass eine Verwaltung alles macht« (S08.11:195–197).

Gerade weil »Subsidiarität und [...] *Runde Tische*« (S08.11:225) bereits gelebt werden und »die ganzen Projekte, *Agenda 21*, Netzwerkstrukturen, Qualitätsmanagement« (S08.11:179–182) verzahnt sind, verbieten sich programmatische Eingriffe von außen: »Jetzt einfach von denen, die zwei Jahre arbeiten, zu erwarten, wir sagen euch, wie es geht, das geht nicht mehr. Da muss man aufpassen, dass nicht aus Versehen etwas schiefgeht« (S08.11:188–190). Zwar erhält die

Kommune »hoheitliche Aufgaben durch das Land delegiert« (S08.11:231), lebt aber »von Anfang an ein Demokratieverständnis der Beteiligung« (S08.11:236–237). Die Stadt weiß, »dass Kommune nicht heißt Verwaltung und [...] dass Verwaltungsstruktur so aufgestellt werden muss, dass Bürgerbeteiligung sich bewegen kann [...] und Ansprüche hat« (S08.11:240–242).

Der Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* geht in der Stadt die Restrukturierung der Verwaltung mit der Gründung eines Bildungsamts voraus, das sich der Aufgabe widmet, »die externen und internen Akteure in der Bildungslandschaft zu verifizieren und zusammenzubringen« (S14.11:49–50). Ursächliche Bedingungen für Verfügungsrechte als Ressourcen liegen in der Stadt in der Verwaltungskraft begründet. Ein KBM basiert hier auf dem biographischen Kapital zweier Verwaltungsämter. Während das Amt für Stadtentwicklung und Stadtplanung Handlungswissen unter dem Leitwert der Zukunftsfähigkeit und der Zukunftsbeständigkeit im Rahmen der *Lokalen Agenda 21* einbringt, sieht das noch junge Bildungsamt mit *Lernen vor Ort* die Möglichkeit, das Thema Bildung institutionell dauerhaft zu verankern und inhaltlich zu bearbeiten. Mit der Grundpatenschaft der Bürgerstiftung verbinden sich von Beginn an zivilgesellschaftliches und politisches Engagement.

Während *Lernen vor Ort* bereits »als Idee geistert« (S14.11:69–70), zeichnet sich in der Stadtverwaltung eine Neustrukturierung der Ämter mit einer stärkeren Repräsentation des Bildungsbereichs ab. Im »Bestreben, eine effiziente Struktur in der Stadtverwaltung zu machen« (S08.11:37–38), werden Ämter zusammengelegt und in ein Bildungsamt überführt: »Ich habe Struktureinheiten, die in der Verwaltung woanders waren, zusammengeführt im Amt für Bildung« (S08.11:56–57). Das neue Bildungsamt soll zwei Drittel seiner Leistung der Bildung und ein Drittel der »Schulverwaltung im Sinne von Schulnetzplanung und im Sinne von Schülerbeförderung« (S08.11:73–74) widmen. Die Umstrukturierung liest sich als klares Statement zum Verhältnis von inneren und äußeren Schulangelegenheiten, wobei die kommunale Verantwortlichkeit für Bildung im Sinn einer integrativen Aufgabe gestärkt werden soll. Alles, »was die Häuserverwaltung, Hausmeister, Sanierungsleistung anbelangt« (S08.11:79–80), wird »im Gebäudemanagement angesiedelt« (S08.11:80–81) Das »Toilettenpapier steht [...] als Synonym« (S08.11:85) für klassisch äußere Schulangelegenheiten und die Fokussierung »auf Bildung und auf Rahmenbedingungen, die eine Kommune machen kann« (S08.11:88–89), für mittelbare bildungspolitische Handlungsfelder im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung (Baethge-Kinsky, 2012, S. 23; Tegge, 2015, S. 85).

Eine Verwaltungsstruktur für eine bewegte Bürgerbeteiligung, die zivilgesellschaftliches Engagement mit Blick auf Kinder und Jugendliche bündelt, nimmt

ihren Anfang somit bereits vor *Lernen vor Ort* »innerhalb des Projekts Amtsgründung« (S14.11:48). Das Ziel besteht darin, »für die Stadtverwaltung die Bildung sozusagen vorzubereiten« (S14.11:54) mit der Frage: »Wie kann das, was die Veranstalter anbieten, angefangen über die Musikschulen über Volkshochschule, Bibliothek, [...], Museumspädagogen, wie kann das zusammengeführt und verzahnt werden?« (S14.11:54–57). Die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens fällt somit auf fruchtbaren Boden: »Und wir haben da schon eine gute Vorarbeit geleistet, bevor das Projekt überhaupt ausgeschrieben worden ist« (S14.11:61–62).

Die Gelegenheitsstruktur des Programms *Lernen vor Ort* löst in der Stadtverwaltung Bewegungen aus: »Es gab mal irgendwann eine Ausschreibung, die ich mir angeguckt habe« (S08.11:7). Gespräche mit der Leitung und den Mitarbeitenden des Bildungsamts kreisen um das Abgleichen der Ausschreibung mit den Zielen der Stadtverwaltung, in der die Beteiligten prüfen, »ob [sie] wollen und ob [ihnen das] im Sinn der Weiterentwicklung entspricht« (S08.11:14–15). Die »Ausschreibung *Lernen vor Ort*, die Strukturanalyse« (S08.11:92) und die »Debatte um die Ganztagsschulstrukturen« (S08.11:154–155) bilden drei Prüfkriterien: »*Lernen vor Ort* hat immer zusätzliche Projektfelder, die parallel laufen [...]. Das zahnt sich ja bei uns bereits wie ein Riesennetz. Da ist nichts abgeschlossen« (S08.11:159–162).

Neben der noch relativ jungen und kleinen Bürgerstiftung wird auch eine traditionsreiche regionale Stiftung mit großem Stiftungsvolumen zur Mitarbeit eingeladen: »Wir wurden von der Stadt darauf aufmerksam gemacht, dass es diese Initiative gibt und wurden gefragt, ob wir mitmachen können« (S20.11:33–34). Nach einer Prüfung, »um was es geht und was es für Stiftungen zu tun gibt« (S20.11:37–38), erfolgt »dann relativ schnell« (S20.11:39) die Zusage. Eine »Möglichkeit mitzuwirken und bewusst Projekte zu unterstützen« (S20.11:140–141), sieht die Stiftung in der Förderung kultureller Projekte: »Bildung an sich ist nicht unser Stiftungszweck, wir können da immer nur mittelbar wirken. Wenn man Sportvereine oder Theater unterstützt, ist das ja in gewisser Weise Bildungsförderung« (S20.11:166–169). Nachhaltigkeit versteht sich hier als Erweiterung der formalen Bildung sowie als Ergänzung des staatlichen Bildungsangebots auf städtischer Ebene: »Ich erhoffe mir, dass man genau guckt, wie es in der Stadt aussieht und wo es bestimmte Problem- und Handlungsfelder gibt, um Maßnahmen zu formulieren, wie man eine Besserung erreichen kann« (S20.11:132–134). Die Aufmerksamkeit und Handlungsbereitschaft erstreckt sich dabei auf »Schulen und Kindergärten der Brennpunkte [...], um Kultur in diese Institutionen zu bringen« (S20.11:147–148). Kontextuelle Bedingungen für Verfügungsrechte als Ressourcen liegen in der Stadt in den Möglichkeiten des neu geschaffenen

Bildungsamts, den Einfluss für Bildungsfragen jenseits der äußeren Schulangelegenheiten auf kommunaler Ebene zu stärken. Die Verwaltungsstruktur orientiert sich an einer bewegten Bürgerbeteiligung und bezieht das Engagement von Stiftungen mit einem erweiterten Bildungsbegriff im non-formalen und informellen Bereich ein.

Lernen vor Ort verspricht mit seinen zusätzlichen Personalressourcen förderliche Bedingungen für die Sicherstellung von Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit stellt im Verständnis der Beteiligten ein Amalgam der ursprünglichen Begriffsverwendung im Rahmen der *Lokalen Agenda 21* und dem Auf-Dauer-Stellen von Strukturen zur Wahrnehmung der Aufgaben im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung dar. Kapitel 28 der *Agenda 21* (1997) weist der Kommunalverwaltung eine besondere Rolle zu, insofern »die Initiative für die Aufstellung einer Lokalen Agenda 21 von der Kommunalverwaltung ausgehen soll« (Kuhn et al., 1998, S. 8). Die herausragende Rolle der Kommunalverwaltung »verlangt von den beteiligten Akteuren eine Rückbesinnung auf das grundlegende Verhältnis zwischen Bürger und Verwaltung: Die Bürger sind diejenigen, in deren Auftrag und für deren Ziel die Verwaltung Maßnahmen entwickelt und umsetzt« (Kuhn et al., 1998, S. 8). In der Stadt geht der Anstoß einer örtlichen Agenda von der Bürgerstiftung aus, die in der Kommunalverwaltung verankert ist. Die Verbindung politischen und zivilgesellschaftlichen Engagements bildet somit die Brücke zu den Bürgerinnen und Bürgern, die mit *Lernen vor Ort* gestärkt wird.

Nachhaltigkeit im ursprünglichen Verständnis einer zukunftsbeständigen Kommune erhält mit *Lernen vor Ort* eine Zuspitzung auf das KBM. Die Idee eines kohärenten Bildungswesens ist anschlussfähig an den integrativen Charakter der *Lokalen Agenda 21*: »Das Leitbild von einer zukunftsfähigen Entwicklung beschreibt nicht in erster Linie eine Umkehr oder Weiterentwicklung im kommunalen Umweltschutz, sondern erfordert die Abkehr von der isolierten (und daher oft konkurrierenden) Betrachtung von ökologischer Nachhaltigkeit, weltweiter sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Entwicklung« (Kuhn et al., 1998, S. 4). Als Schlüssel wird die Integration von gesellschaftlichen Kräften innerhalb »von Kommunalverwaltungen zwischen ihren einzelnen Abteilungen und Ämtern, aber auch zwischen der Verwaltung und den anderen Akteuren vor Ort, allen voran der Wirtschaft und den örtlichen Interessengruppen« (Kuhn et al., 1998, S. 4), gesehen. Für die Zusammenarbeit soll ein Verfahren gewählt werden, »das alle örtlichen Akteure einbezieht, und dies nicht nur bei der Zielfindung, sondern auch bei der Durchführung von Maßnahmen« (Kuhn et al., 1998, S. 4). In der Stadt bildet das neue Bildungsamt das Zentrum dieser Integration: »Wir haben darüber hinaus ein Amt für Bildung von 0 bis 99 in der Verantwortlichkeit.

Und dieses hat es möglich gemacht, dass dort die Koordinierung von *Lernen vor Ort* insgesamt mit reingeht« (S08.11:112–115).

Neben der förderlichen Bedingung, dass mit dem Slogan »0 bis 99« ein weiter Bildungsbegriff die Breite der Daseinsvorsorge innerhalb der kommunalen Selbstverwaltung umfasst, gestaltet sich die Schaffung dieses Organisationskerns für Integration mühevoll: »Und das war kein kurzer Weg bis zum neuen Beschluss im Stadtrat« (S08.11:118). In einem langwierigen Diskussionsprozess beteiligen sich Stadträte und unterschiedlichste Gremien »von der beruflichen Weiterbildung bis zur Vereinsweiterbildung« (S08.11:124–126): »Und erst danach, am Ende des Diskussionsprozesses, gab es dann mal einen Beschluss, und um den muss man auch noch kämpfen« (S08.11:130–131). Partizipation stellt sich dabei nicht nur als anstrengend und aufwändig dar, sondern auch als gewinnbringend und richtungsweisend für die Gemeinschaftsaktivierung mit *Lernen vor Ort*: »Was wir deutlich merken, dass Elemente der Bildung, die andere viel besser können, wirklich dadurch auch projiziert werden« (S08.11:249–250). Vielfältige Strukturen »bringen eben schlaue hervor« (S08.11:262), weil »die richtigen Mitarbeiter« (S08.11:315–316) im Prozess kommunizieren und die Mitarbeiterstruktur verändern. Die »richtigen Mitarbeiter« sind offene Personen, die ihr Wissen austauschen: »Da vermischt sich ein Wissen aus der Erfahrung [...] mit Theorien, die sich lange wissenschaftlich in der Bundesrepublik entwickelt haben und das vernetzt sich. Das ist unheimlich interessant« (S08.11:340–345). Gelingensbedingungen für integrative Prozesse sind Gestaltungswille und Offenheit: »Das liegt an handelnden Personen, ob wir es hinkriegen oder nicht. Und vor allem, wie auf machen sich alle« (S08.11:468–469).

Intervenierende Bedingungen für Verfügungsrechte als Ressourcen liegen in der Stadt in der Fähigkeit, das Leitbild der *Lokalen Agenda 21* mit der Leitidee eines KBM zu verbinden und mit einem breiten Bildungsverständnis Anchlüsse an die Aufgaben kommunaler Daseinsvorsorge zu schaffen. Mühevollen Aushandlungsprozessen für die politische Unterstützung eines integrierten Bildungsamts steht die Einsicht in den Gewinn einer Zusammenführung vielfältiger Bildungsbeiträge in der Stadtverwaltung gegenüber. Eine Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* wird daher nicht allein durch eine willkommene Ressourcenspritze von außen befördert, sondern durch das Erleben eines Zuwachses von Wissensformen in der Stadtverwaltung und damit eines Mehrwerts von Aushandlungsprozessen.

7.1.2.2 Commitment: Kultur der Vernetzung in der Stadtverwaltung

Lernen vor Ort trifft in der Stadt auf eine »Kultur der Vernetzung, die es ohnehin schon gibt« (S08.11:464): »Wir haben schon zusammengearbeitet, bevor es überhaupt *Lernen vor Ort* als Idee gab [...]. *Lernen vor Ort* ist ein Projekt, das zum einen die Vernetzung vorangetrieben hat, aber zum anderen auf die Vernetzung draufgehen konnte« (S08.11:456–461). Daher folgt die Übernahme der Programmidée strikt den Belangen der kommunalen Selbstverwaltung und integriert die Leitidee von *Lernen vor Ort* mit einem weiten Bildungsbegriff: »Daher von uns der Gedanke von 0 bis 99, um nicht immer diesen komischen Begriff des *Lebenslangen Lernens* zu nehmen, der ja wirklich sehr abgedroschen ist. [...]. Nein, wir wollten einen Bildungsbegriff: Bildungsangebote für jedes Alter« (S08.11:204–210). Das Commitment der Stadt kennzeichnet sich dadurch, dass die Idee eines kohärenten Bildungswesens passend gemacht wird mit dem »Ziel der nachhaltigen, zukunftsbeständigen Entwicklung der Kommune« (Kuhn et al., 1998, S. 5). Die Passung besteht im Anspruch der »Integration als Ziel und Weg« (Kuhn et al., 1998, S. 4).

Das Ideengebilde der Nachhaltigkeit erfährt mit *Lernen vor Ort* aber auch eine Erweiterung. Mit der Zielvorgabe, »ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf zu entwickeln und umzusetzen«, (BMBF, 2008a, S. 4) adressiert die Initiative zwar Kommunen als Hauptakteure, hebt aber auf die besondere Berücksichtigung »einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiographien« (BMBF, 2008a, S. 4) ab. Die Aktionsfelder *Bildungsmonitoring*, *Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge* zeigen den Weg, um »die Chancen für einen besseren Bildungszugang für viele Menschen« zu verbessern und einen »Beitrag zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit« (BMBF, 2008a, S. 4) zu leisten. Im Mittelpunkt stehen »die Menschen und deren Bildungsbiographien« (BMBF, 2008a, S. 4). Die Stadt bindet sich an die Idee, die bestehende Kultur der Vernetzung im Bildungsamt zu bündeln und mittels temporärer Ressourcen nachhaltig im Sinn einer Stärkung der kommunalen Selbstverwaltung fortzuschreiben.

7.2 Arenen der (Un-)Verantwortlichkeit

Mit dem Programm *Lernen vor Ort* als Unruhestifter in kreisangehörige Städte zu gehen, verbindet die Not zu handeln mit der Aussicht auf einen Gewinn durch eine Orientierung am Lernen. Im Kreis investiert das ökonomische System – vermittelt über das politische System – Geld ins sozial-kulturelle System und öffnet

den Diskurs auf dem Feld des Kulturmarkts (vgl. Abbildung 7.4, links). Das Programm als Gelegenheitsstruktur für die Unterstützung von Zielen der Stadtverwaltung verbindet die Ressourcen externer Partner-Organisationen mit der Aussicht auf einen Gewinn durch eine Orientierung an Interessenkonsensen. Das politische System investiert Macht ins Gemeinschaftssystem und spezifiziert die Reputationsinvestition auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (vgl. Abbildung 7.4, rechts).

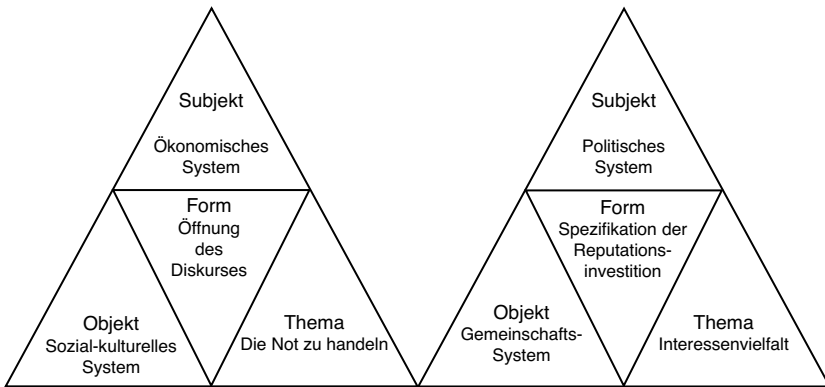


Abbildung 7.4 Arenen der (Un-)Verantwortlichkeit (Eigene Darstellung)

Das Engagement für *Lernen vor Ort* ist in zwei grundlegende strukturelle Bedingungen eingebettet und hat daher zwei elementare Eigenschaften: Mit Blick auf die Projektlaufzeit von maximal fünf Jahren hat es einen temporären und hinsichtlich des programmatischen Anspruchs, eine »tragfähige Perspektive zur Verstetigung des Vorhabens (Nachhaltigkeit)« zu entwickeln und »im Förderzeitraum entwickelte Strukturen über die Förderphase hinaus fortzuführen« (BMBF, 2008a, S. 11), einen permanenten Charakter. Veränderungen durch die auferlegte Vermeidung von Doppelstrukturen fordern dem *Lernen-vor-Ort*-Personal die Balance zwischen einer Projektverantwortlichkeit mit einem befristet hohen und einer Programmverantwortlichkeit mit einem überdauernden Engagement ab, bei dem es das Commitment mit sich wandelnden Leitideen auf Linie hält. Diese (Un-)Verantwortlichkeit bearbeiten Kreis und Stadt mit der Handlungsrationalität der Ausdehnung und Konzentration von Personalressourcen in einem Hol- und Bring-Modus.

Das BMK koordiniert bereichsübergreifende Zusammenarbeit mit Blick auf das Lernen kreisangehöriger Städte. Diese Koordinationsform basiert auf der Bereitstellung von Zeigeformaten ausgewählter Leuchtturmkommunen, zu deren Rezeption die Kommunen ausdrücklich aufgerufen werden. Weichenstellungen setzen darauf, Personalressourcen für die kreisangehörigen Städte bereitzustellen, diese im Bring-Modus und als ausdrückliche Offerten auszudehnen, dabei an die Übernahme von Zeigeformaten zu appellieren und das Aufdrängen von Personalressourcen durch proaktives Konfliktmanagement zu vermeiden. Das BMK organisiert die Ausdehnung von Verantwortlichkeit mit einer Projektkoordination für alle *Lernen-vor-Ort*-Belange sowie einer Fachbereichsleitung innerhalb der Stadtverwaltung einer kreisangehörigen Stadt. Hier sind auch die Aktionsfelder der *Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge* angesiedelt. Die Fachbereichsleitung sichert die Anbindung an die Stadtverwaltung, die Projektkoordination kümmert sich mit einer Vollzeitstelle »ausschließlich um das Projekt *Lernen vor Ort*« (K16.11:21). Die Bereichskordinatorinnen für die Aktionsfelder der *Bildungsberatung* und der *Bildungsübergänge* sind je in eine Leuchtturmkommune abgeordnet.

Das KBM koordiniert bereichsübergreifende Zusammenarbeit durch die Organisation des Zeigens (Prange, 2012a, S. 107–135). Diese Koordinationsform basiert auf der Bereitstellung von Zeigeformaten ausgewählter Interessenverbände, zu deren Rezeption zunächst die Stadtverwaltung sich selbst adressiert. Weichenstellungen setzen darauf, Personalressourcen in der Stadtverwaltung zu konzentrieren. Partnerorganisationen sollen die Stadt mit Zeigeformaten beliefern. Die erbrachten Zeigeformate sind zu koordinieren und die Verstetigung von Personalressourcen in der Stadtverwaltung durch Entscheidung durchzusetzen. Das KBM organisiert die Konzentration von Verantwortlichkeit, indem es eine Projektleitung in einer Doppelbesetzung mit einer Innen- und Außenorientierung installiert. Die Projektleitung koordiniert die Aktionsfelder mit drei Typen von Arbeitsgruppen. Mitglieder der und abgeordnete Projekt-Mitarbeitende in die Stadtverwaltung vertreten die Aktionsfelder *Bildungsmanagement* und *Bildungsmonitoring*. Die grundlegenden Bereiche der *Bildungsberatung* und der *Bildungsübergänge* bearbeiten gemischte Teams, die sich aus Mitgliedern der Stadtverwaltung und der zwei Partnerinstitutionen der Bildungsstadt zusammensetzen. Die zwei weiteren Aktionsfelder *Wirtschaft*, *Technik*, *Umwelt und Wissenschaft* sowie *Demographischer Wandel* stehen als reine Arbeitsteams der Partnerinstitutionen unter der Aufsicht der doppelt besetzten Gesamtleitung. Deren Vertretungen verantworten ein eigenes weiteres Aktionsfeld und wirken zusätzlich im gemischten Team ihres Tandem-Aktionsfelds mit.

7.2.1 Die Not zu handeln als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen

Im Kreis stellt die Not zu handeln die Weichen für die Koordination von Zeigen und Lernen (Prange, 2012a, S. 107–135). Leuchtturmkommunen fungieren als Modelle für die Bearbeitung heterogener Problemlagen vor Ort. Sie haben gelernt, Programme für die Gestaltung des Übergangs an der ersten Schwelle zu nutzen. Dieses biographische Kapital stellen sie bereit, indem sie ihr Engagement auf einen weiteren Arbeitsbogen im Rahmen von *Lernen vor Ort* ausrichten. Die Orientierung am Lernen kennzeichnet das Engagement im Kreis, aus der die Region mit der Teilnahme am Programm einen Gewinn zieht. Lernen adressiert dabei Kinder und Jugendliche in den Übergängen institutioneller Bildungsangebote, vollzieht sich aber auf kommunaler Ebene zwischen den Gestaltungsakteuren einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft, die ihr Engagement auf weitere kreisangehörige Städte ausdehnen. Die Aussicht darauf, innere und äußere Schulangelegenheiten mit Modellen zu einem Übergangmanagement zu verbinden, bedient das reflexive Interesse der Aufrechterhaltung und Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen der Politik auf den drei Hauptverwaltungsebenen zwischen Bund, Land und Kommunen. Kommunen suchen in Zeiten knapper Haushaltskassen mittels Programmressourcen die Kontrolle über ihre Interessenrealisierung im Bereich weisungsfreier Aufgaben zu erweitern, um ihre Entscheidungsautonomie zu wahren. Diese Dynamik begünstigt ein Ringen um die Bereichskoordinatorinnen, die als Personalressource begehrt sind und deren Aufgaben- und Verantwortungsbereiche erst ausgehandelt werden müssen.

Kernaktivitäten konzentrieren sich in der Anfangsphase auf Schnittstellenfragen, die sich auf kommunaler Ebene und kreisweit bearbeiten lassen. Der Fokus auf ein Übergangmanagement und die organisatorische Ansiedelung des Bildungsmanagements sowohl in der Kreisverwaltung als auch in den Stadtverwaltungen zweier Pionierkommunen versprechen die Autonomiesicherung der kreisangehörigen Städte gleichermaßen wie jene zwischen der Kommunal- und Landespolitik. Weichenstellungen für ein temporäres Projekt-Engagement und ein permanentes Programm-Schachteln antizipieren die Handlungslogik regionaler Selbstorganisationskräfte, die unter der Bedingung des kommunalen Selbstverwaltungsrechts ein Werben um Annahmefähigkeit von Dienstleistungen nahelegen. Die doppelte Ausrichtung auf ein zugleich begrenztes und grenzüberschreitendes Engagement kennzeichnet die Rollenbestimmung von Bereichskoordinatorinnen und begünstigt einen Handlungsmodus, der eine Verbindung zwischen Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens (Prange, 2012a, S. 107–135) sucht. Leistungsbeziehungen konstituieren sich daher durch

das pädagogische Engagement von Projektverantwortlichen, die auf ihr biographisch gewachsenenes Berufswissen zurückgreifen. Das Ziel, einen kreisweiten Dialog zu Fragen der Übergangsgestaltung von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu initiieren, entsteht vor dem Hintergrund der spezifischen Expertise einer Bereichs Koordinatorin. Im Unruhe stiften kommt die Spannungslage zum Ausdruck, Grenzen von Zuständigkeiten im föderalen Staatsaufbau durch pädagogisches Programmschachteln überwinden zu können und auch zu müssen.

7.2.1.1 Biographisches Kapital: Die Not zu handeln als Ressource

Die Freudenberg Stiftung unterstützt den Kreis mit einer Grundpatenschaft¹¹ und fragt die Bürgerstiftung einer kreisangehörigen Stadt an, ob diese »die Vertretung hier im Kreis übernehmen würde« (K20.11:22). Die Bitte um die Übernahme einer Themenpatenschaft¹² geht aus der langjährigen Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten hervor: »Ich komme aus dem Schuldienst und wir haben schon zusammen Projekte gemacht. Insofern war das nicht so ganz schwierig, miteinander klarzukommen« (K20.11:40–44). Zivilgesellschaftliches Engagement ist im Rahmen einer öffentlich-privaten Partnerschaft mit *Lernen vor Ort* programmatisch verankert, um »die einzelnen Profile und Methoden, die die beteiligten Stiftungen im Bildungsbereich entwickelt haben, systematisch an ausgewählten Standorten bei der Entwicklung eines aufeinander abgestimmten Bildungswesens einzubeziehen, und dadurch Schubkraft für Innovationen in der Kommune zu entwickeln« (BMBF, 2008a, S. 4). Das Engagement der Grundpatenschaft kennzeichnet eine Mitarbeitende als »sehr dezent« (K20.11:29) und auch die Einlassung in die Themenpatenschaft erfolgt im Sinn einer ideellen Unterstützung: »Ich habe gesagt, ich mach‘ das nur, wenn ich nicht sehr viel damit zu tun hätte, Berichte zu schreiben und ähnliches« (K20.11:32–33).

»Dass überhaupt kreisweit mit einem gemeinsamen Bildungsmanagement begonnen wird«, hat es »vorher überhaupt nicht gegeben« (K18.11:10–16). Dieses Novum eines Strukturprogramms nimmt ein Gestaltungsakteur des Übergangsbereichs von der Schule in den Beruf im Kontrast zum Engagement des Stiftungspartners als Unruhe stiften wahr: »Ich bin Unruhe stiften. Das traue ich mich auch zu sagen« (K02.11:1209). Unruhe entsteht dadurch, dass immer wieder

¹¹ Die Rolle der Stiftungen wird im Programm *Lernen vor Ort* im Rahmen einer Grund- und/oder Themenpatenschaft konzeptioniert. Eine Grundpatenschaft unterstützt Kommunen generell beim Aufbau einer öffentlich-privaten Partnerschaft mit weiteren Akteuren der Zivilgesellschaft (BMBF, 2008a, S. 5).

¹² Zur Profilierung der Aktionsfelder können Kommunen zusätzlich oder alternativ zur Grundpatenschaft eine Themenpatenschaft mit Stiftungen eingehen (BMBF, 2008a, S. 5).

korrigiert und gesagt werden muss, dass *Lernen vor Ort* kein Projekt ist: »Wir arbeiten an den Strukturen, wir sind Leute aus einem Programm und wir sind vom Bundesministerium für Bildung geschickt worden. Das ist allein schon die Unruhe, die in die Kommunen gebracht wird« (K02.11:1219–1223). Intrasystemische Abstimmungsarbeit zwischen den drei Hauptverwaltungsebenen Bund, Land und Kommunen gestaltet sich aus kommunaler Perspektive als Dauerbaustelle und Flickwerk: »Und dann ist da noch das Land dazwischen. Und da ist schon ganz viel gebastelt worden« (K02.11:1225–1227). In diesem Feld der Betriebbarkeit wird der Übergang von der Schule in den Beruf »seit mehr als zehn Jahren bearbeitet« (K02.11:1185). Akteure stehen »mitten im Wald«, wenn sie sehen, »dass da 120 Projekte sind und dass das vom Land her gesteuert wird und dazwischen noch die Bezirksregierung ist« (K02.11:1188–1196). Das Unruhestiften wenden sie zur Ressource, indem sie sich einen Überblick verschaffen: »Und diese Strukturen mit einer halben Stelle alle erst mal zu begreifen, hat bestimmt ein halbes Jahr gedauert« (K02.11:1198–1199).

Das Unruhestiften gründet in einer »Not zu handeln« (K14.11:686). Dass eine kreisangehörige Stadt schon lange »ein sehr gutes Übergangsmanagement« (K14.11:215–216) mit »einer besonders intensiven Zusammenarbeit verschiedener Akteure« (K14.11: 622–623) entwickelt hat, hängt »mit der Struktur der Stadt« (K14.11:657) zusammen: »Also Bergbau ist ja hier, neben Stahl und so weiter, das gewesen, womit sich unsere Väter und Großväter im Wesentlichen ernährt haben und Chemie natürlich« (K14.11:666–668). Obwohl die Schließung der Zechen »ein etwas längerer Prozess« (K14.11:681) war, entwickelten sich die Probleme »dann plötzlich von jetzt auf gleich ziemlich gigantisch« (K14.11:679–680): »Wenn eine Zeche zumacht, dann waren das gleich ein paar Tausend Arbeitsplätze, die wegfallen. Und von daher war die Not zu handeln [...] natürlich auch sehr groß« (K14.11:682–686). Zuflucht bieten »Bildung und Erziehung« (K14.11:693), die ein Kernthema jeder politischen Rede darstellen und insbesondere auf kommunaler Ebene Bewegung auslösen: »Und von daher verwundert dann auch nicht, dass dann eine Stadt sich dann eben auch in Sachen Übergangsmanagement bewegt« (K14.11:699–700). Maßnahmen der Selbstwehr geht die Diagnose von Ursachen der Not voraus: »Die haben sehr großen Sprachförderbedarf und ganz viele andere Dinge« (K14.11:703). Die Rekonstruktion gesellschaftlicher Problemlagen als Bildungsprobleme mündet in deren Dramatisierung und begründet das Engagement vor Ort: »Also das hängt natürlich damit zusammen, wo die Not am größten ist, [...], da wird man dann auch vielleicht eher gezwungen zu handeln, es sei denn, man will untergehen« (K14.11:706–708). Auf personaler Ebene fließt biographisches Kapital schließlich mit der Ressource des Pädagogischen ein. Ein zentraler Akteur berichtet,

wie sich diese im Rahmen vieler Projekte herausbilden konnte: »Das war zwar oft Learning bei Doing, aber das hat funktioniert. Bis heute« (K04.14:358). Was mit einer Lehre begonnen hatte, führte über Abitur und Studium zu Tätigkeiten »in der außerschulischen Weiterbildung [...], in Volkshochschulen und Akademien und was es da alles so gibt« (K04.14:51–53). Den »nicht grade gradlinigen Berufsweg« (K04.14:309–311) bis zur Teilnahme an *Lernen vor Ort* beschreibt die Person als »immer befristete Geschichten« (K04.14:67–68) mit der Beteiligung an der *Lokalen Agenda 21* und der Projektarbeit im »Programm *Lernende Regionen*« (K04.14:99) mit den Themenschwerpunkten »Übergang Schule-Beruf, Bildungsberatung, sehr spät auch Monitoring« (K04.14:101–102). Im Übergang des Programms *Lernende Regionen* zu *Lernen vor Ort* kamen dann Anträge für Kommunen hinzu und der Einstieg ins Nachfolgeprojekt »hat dann auch auf nicht so ganz gradem Wege aber dann letztendlich doch geklappt« (K04.14:117–118).

Im Kreis zeigt sich das biographische Kapital auf der Ebene der Zivilgesellschaft mit der ideellen Unterstützung von Stiftungen, auf der Ebene des Bundesprogramms mit dem Potenzial des Unruhestiftens in Kommunen, auf der Ebene des Kreises mit dem Novum eines Bildungsmanagements, auf kommunaler Ebene als Fähigkeit, die Not durch Zusammenarbeit vieler Akteure zur Ressource zu transformieren und auf der Ebene der *Lernen-vor-Ort-Mitarbeitenden* als Fähigkeit, Bildungsfragen durch das Schachteln von Programmen zu prozessieren.

Die kreisangehörigen Städte zeichnen sich durch heterogene Problemlagen und Problemlösungen aus: »Das ist schon eine ziemliche Spannweite, [...], und die haben natürlich auch innerkommunal schon zum Teil sehr viel gemacht« (K14.11:207–211). Der »Übergang in den verschiedenen Städten und Kommunen« (K14.11:737–738) ist »unglaublich unterschiedlich auch vom Bedarf her« (K14.11:737): »Was in der einen Stadt ein Problem ist, muss in der anderen noch längst keins sein. Das ist halt lokal verschieden« (K14.11:742–746). Für die Gestaltung eines lokalen Übergangsmanagements stellt eine Bereichskoordinatorin fest, »dass da jede Kommune unterschiedliche Stärken hat« (K04.11:758) und daher »erst mal für sich Prioritäten« (K04.11:777) setzt, »weil jede Stadt [...] ja doch wieder unterschiedliche Schwerpunkte ihrer Arbeit« (K04.11:773) hat. So zählt sich eine kreisangehörige Stadt zu einer »der wenigen Städte, die schon [ein] lokales Übergangsmanagement haben« (K06.12:609–610). Die Bereichsleiterin bewertet es als »das große Glück« (K06.12:594), weil »der Bürgermeister [...] frühzeitig dafür gesorgt [hat], dass Leute eingestellt werden« (K06.12:596). Mit dieser personalen Stärke konnte eine Zusammenarbeit aufgebaut werden, die eine »Vormachtstellung im Kreis« (K06.12:604–605) begründet: »Hier gibt es etwas Bewährtes, das ist das lokale Übergangsmanagement, und das

erlebst du aktiv mit und arbeitest aktiv daran, um aus diesen Erfahrungen, die du hast, den Transfer gestalten zu können« (K04.11:1055–1057). Erfahrungen damit, das Engagement lokaler Kräfte auf ein gemeinsames Ziel hin zu bündeln, bilden im Kreis kontextuelle Bedingungen für die Ausdehnung eines erfolgreichen Modells in die Fläche: »Alle Akteure, die im Übergang Schule-Beruf [...] tätig sind« (K06.12:615–616), treffen sich regelmäßig, »also Kammer, Bundesagentur, Jobcenter, Schulen, Mitarbeiter von Schule, die Jugendberufshilfe, das Integrationsbüro« (K06.12:618–619). Gemeinsamer Bezugspunkt bildet die Entwicklung von Konzepten zur Frage: »Wie können wir dem Schüler [...] helfen, den Übergang von der Schule in den Beruf optimal zu gestalten?« (K06.12:621–622). Bewährte Modelle zur Gestaltung der ersten Schwelle inspirieren die Ausdehnung des Engagements auf »das lokale Management für Kita-Grundschule« (K04.11:1061–1062).

Neben diesen kommunalen Ressourcen stecken bestehende (Nicht-) Zuständigkeiten auf Kreisebene den Möglichkeitsraum für den Aufbau von Strukturen ab. Während der Kreis »selber nur Schulträger des Berufskollegs¹³ ist« (K16.11:139–140), sind die kreisangehörigen Kommunen »selber Schulträger und selber auch Träger der Jugendhilfe« (K16.11:143–144). Die Betonung der Selbstständigkeit bedeutet, dass es auf Kreisebene keine Strukturen für mittelbare und freiwillige Aufgaben in den Bereichen Schule und Jugendhilfe gibt. Dies stellt das zu etablierende BMK »vor besondere Herausforderungen« (K16.11:161), insofern sich kreisangehörige Kommunen eine Einmischung »in Jugendhilfethemen« (K16.11:164–165) oder »in schulinterne Angelegenheiten« (K16.11:173) verbieten. Diese Restriktion erhält mit den *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden ein Korrektiv, weil sie Träger- und damit Zuständigkeitsstrukturen zwar nicht umstoßen, wohl aber mit ihrem biographischen Kapital bearbeiten können. Studienabschlüsse in erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern bilden das Lernen »nach dem intellektuellen Lustprinzip« (K04.14:346) dabei ebenso ab wie Berufserfahrungen im Bereich der Jugendhilfe, der Sozialarbeit und der Früherziehung. Das Aktionsfeld *Übergänge* wird »intern aufgesplittet« (K02.11:82) in die Schwerpunkte »Übergang Kita-Grundschule« und »Übergang Schule-Beruf« und erfährt dadurch eine Stärkung und Ausdehnung: »Jemanden zu finden, der alle Bereiche von dem Übergang Kita-Grundschule bis zu Schule-Beruf abdeckt, ist doch auf dem Markt so nicht vertreten« (K02.11:78–79).

¹³ Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen dient der beruflichen Qualifizierung und bietet alle allgemeinbildenden Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife an. Es ist mit den beruflichen Schulen in anderen Bundesländern vergleichbar (<https://www.schulministerium.nrw/>, Zugriff am 12.12.2021).

Mit heterogenen Problemlagen und Modellprojekten auf kommunaler Ebene sowie einer Verknüpfung akademischen und berufsförmigen Wissens auf personaler Ebene ist das biographische Kapital im Kreis in kontextuelle Bedingungen eingebettet, die eine interkommunale Bearbeitung von Problemlagen nahelegen, ohne dabei auf kreisweite Zuständigkeitsstrukturen zurückgreifen zu müssen. Das kommunale Selbstverwaltungsrecht der kreisangehörigen Städte legt Begrenzungen und Grenzüberschreitungen gleichermaßen auf. Begrenzte verwaltungsrechtliche Verfügungsrechte sind durch lokales Engagement im Bereich von Aufgaben im eigenen Wirkungskreis und damit in den Übergängen bearbeitbar. Praxiserfahrungen in bereichsübergreifender Zusammenarbeit bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf ermöglichen Anschlussmöglichkeiten für die Entwicklung von Modellen zur Übergangsgestaltung von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Grenzüberschreitungen sind durch die Bereichskoordinatorinnen auf der Ebene der Interaktion möglich: »Das heißt, wir müssen ja sehen, dass wir diese Strukturen schaffen über Kommunikation« (K18.11:95–96). Begrenzungen zeichnen sich für einen länderübergreifenden Austausch ab: »Obwohl wir länderübergreifend arbeiten müssen, können wir uns nicht, beispielsweise über das Thema Hauptschule und wie viele Jahre diese dauert [...], austauschen und bereichern. Die ganz starren Grenzen« (K02.11:1251–1256).

7.2.1.2 Commitment: Überwindung des ›Kooperationsverbots‹

Dass »der Kreis überhaupt ein Bundesprojekt mit allen kreisangehörigen Städten auf die Beine« (K06.12:53–54) stellt, ist aus der Sicht einer Zeitzeugin erster Stunde ein erstmaliges Ereignis, bei dem sie sich ein Sendungsbewusstsein zuschreibt: »Ich behaupte von mir, wenn ich nicht gekämpft hätte, gäbe es *Lernen vor Ort* im Kreis [...] nicht, das sage ich mal ganz überheblich« (K06.12:13–15). Die Initialzündung geht von zwei Stiftungen einer kreisangehörigen Stadt aus, die hier bereits zwei Leuchtturmprojekte ins Leben gerufen haben: »Und beide Stiftungen sind an uns herangetreten und haben gesagt, sie würden gerne mit Leuchtturmprojekten in dem Bundesprojekt *Lernen vor Ort* mitmachen« (K06.12:30–32).

Die Interessensmarkierung seitens zivilgesellschaftlicher Akteure erfolgt vor dem Hintergrund, dass ein Antrag einer kreisangehörigen Stadt im Alleingang unmöglich ist. Bereits die Antragstellung gestaltet sich als langwieriges und kompetitives Mehrebenenspiel, in dem Leuchtturmkommunen eine treibende Kraft darstellen: »Und dann haben wir gemeinsam anderthalb Jahre Vorlauf gehabt, um einen Projektantrag zu schreiben und haben tatsächlich den Zuschlag bekommen und sind in *Lernen vor Ort* gelandet« (K06.12:45–49). Der Wettbewerb um die Teilnahme am Bundesprogramm ist »ein richtiger Kraftakt« (K06.12:57), weil die

»Städte im Kreis, die alle jeweils einen sehr starken Bürgermeister haben, [...] immer sehr eigenständig waren« (K06.12:61–63). Mit ihrem je »eigenen Zugang zu Landespolitik und Bundespolitik« (K06.12:73) entschließen sich die kreisangehörigen Städte dazu, »gemeinsam *Lernen vor Ort* zu machen« (K06.12:76). Dabei arbeiten und denken »sehr viele andere Akteure« (K14.11:101) mit, »nicht nur aus den verschiedenen Kommunen, sondern auch von freien Trägern [...], die eben ja auch zu den Bildungsakteuren der Region gehören« (K14.11:105–110). Den Teilnahmebedingungen folgend, suchen initiative Akteure den Lead auf der Ebene der Gebietskörperschaft: »Aber Federführung hatte natürlich der Kreis und so ist das Projekt dann eben ein Kreisprojekt geworden« (K14.11:115–116). Eine führende Position nehmen dabei jene Städte ein, »die ja die so genannten Leuchtturmprojekte installiert haben« (K06.12:86–87): »Vier Städte waren von Anfang an mit im Boot [...] und haben auch von Anfang an mitgearbeitet an dem Programm« (K06.12:78–79). Im Zentrum der Leuchtturmprojekte¹⁴ steht das von Stiftungen finanziell unterstützte Engagement zwischen Schulen und Unternehmen zur Gestaltung des Übergangs in die betriebliche Ausbildung und zwischen Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen des Stadtteils, um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Mit *Lernen vor Ort* rückt die Idee *des Lebenslangen Lernens* in die Aufmerksamkeit der Antragsteller und regt Zielsetzungen an, »die weit über die Thematik *Regionales Bildungsnetzwerk*, *Regionale Bildungslandschaft*, die seitens des Landes vorgegeben wurden, hinausgehen« (K16.11:201–203).

Das »lebensbegleitende Lernen« (K02.11:55) ist für eine *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeiterin entscheidend, »sich für das Projekt zu bewerben« (K02.11:51–52). Die Grundidee des Programms kommt auch für die Bereichskoordinatorin für das Aktionsfeld *Bildungsberatung* »persönlich zur richtigen Zeit« (K06.11:24–25): »Also, das hat mich direkt gepackt, auf den ersten Blick, muss ich ganz ehrlich sagen« (K06.11:21). Auf der Strukturebene anzusetzen und Kommunen, »die ja vor Ort sitzen und auch Verantwortung tragen« (K06.11:52–53), aktiv einzubinden, setzt auf »verbindliche Strukturen, die schon bestehen« (K06.11:56–57). Noch zu erfindende Verfahren »stärken diese Strukturen, bauen sie eventuell aus, leiten sie um« (K06.11:60). Verheißungen des Programms greifen schließlich auch auf die Kommunalpolitik über. Als die politische Spitze »in der Wahlkampfzeit das erste Mal in Kontakt [...] mit dem Hinweis [kommt], da komme

¹⁴ Bei den Leuchtturmprojekten handelt es sich um das von IHK Siegen konzipierte und auf weitere Standorte übertragene Programm *Regionales Haus der Berufsvorbereitung* (Thoma, 2008) sowie um das von der Freudenberg Stiftung und der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung in Berlin Neukölln im Jahr 2006 initiierte Programm *Ein Quadratkilometer Bildung*, das mittlerweile in zehn Stadtteilen bundesweit umgesetzt wird (Salem, 2018).

was im Bildungsbereich« (K12.11:8–9), ist das »ein absoluter Sechser im Lotto« (K12.11:16), weil mit *Lernen vor Ort* noch zwei weitere Initiativen im Bildungsbereich in der Startphase sind.

Dass sich Kommunen für eine interkommunale Zusammenarbeit auf Kreisebene interessieren und an ein gemeinsames Programm binden, erklärt sich eine *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeiterin damit, »dass jeder Akteur auf seinen Gewinn schauen kann« (K02.11:1370). Mit diesem Gewinn lockt ein Bundesprogramm, das sich als Pilotprojekt mit experimentellem Charakter ausweisen muss (Busemeyer & Vossiek, 2015, S. 26), um das ›Kooperationsverbot¹⁵ zwischen Bund und Kommunen nicht zu verletzen. Mit dem »Stichwort [...] *Lebenslanges Lernen*« (K16.11:206) legitimiert sich die kommunale Mitverantwortung für die Gestaltung von Bildungsfragen in einem umfassenden Sinn: »Also, wir beschäftigen uns bei *Lernen vor Ort* nicht nur mit schulischer Bildung und nicht nur mit formaler Bildung, sondern wir beschäftigen uns mit non-formaler und informeller Bildung« (K16.11:209–213). Die Übernahme bildungspolitischer Kategorien ermöglicht die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen: »Wir beschäftigen uns mit frühkindlicher Bildung im Sozialraum, wir beschäftigen uns auch mit Seniorenbildung, mit demographischem Wandel, mit Familienbildung« (K16.11:213–220).

Ursächlich für ein Engagement auf Kreisebene ist die Dringlichkeit von Problemen einer »Region, die sehr stark betroffen ist von einem Wegfall von Ausbildungsplätzen und der ganzen Problematik, die [...] immer stärker war als woanders« (K14.11:151–156). Dass man »dann natürlich mehr tun« (K14.11:170) muss, hat sich als Gebot mit der Teilnahme an einer Reihe von Projekten tief in die Region eingeschrieben: »Also sowohl Bundesprojekte als auch Landesprojekte hat es natürlich schon eine ganze Menge gegeben, die auch im Bereich Bildung gearbeitet haben« (K14.11:179–180). Die bildungspolitische Strategie, gesellschaftliche Problemlagen als Bildungsfragen zu reformulieren, setzt sich auf personaler Ebene mit dem Verständnis eines Bildungsmanagements als Nachteilsausgleich fort: »Also, was wir im Kreis damit verfolgen, ist den Bildungsstand zu verbessern, also sozusagen alle Kinder mitzunehmen, wie es so schön heißt« (K14.11:1699–1702). Der umfassende Anspruch »alle Kinder aller Eltern mitzunehmen« (K14.11:1705) führt die Kritik an der schichtspezifischen »Selektion im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik« (Friedeburg, 2014, S. 282) mit. Im Begehren, »tatsächlich zu erreichen, dass der Bildungshintergrund oder die

¹⁵ Das ›Kooperationsverbot‹ bezeichnet die Entflechtung von Kompetenzen zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Sie geht auf die Föderalismusreform von 2006 zurück, nach der die Gestaltung des Schulwesens ausschließlich Sache der Länder ist (Avenarius, 2015, S. 73).

Adresse der Eltern [...] keine Rolle mehr spielt« (K14.11:1709–1711), kommt der Wunsch nach der Bearbeitung »sozialer Ungleichheit im Raum« (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier, 2015, S. 9) zum Ausdruck.

Ein Bildungsmanagement auf zwei Ebenen zu konzipieren, also sowohl kleinräumig in Stadtteilen als auch stadtweit und kreisweit, erhält Nahrung von den Ergebnissen der PISA-Studien: »Wir sind ja in Deutschland sozusagen Weltmeister im Aussortieren und immer noch PISA-Weltmeister, glaube ich, mit ganz wenigen anderen Ländern dahin[gehend], wie dramatisch wichtig der Bildungshintergrund für Kinder ist, ob sie sich gut entwickeln können oder sich nicht gut entwickeln können« (K14.11:1720–1726). In dieser Vorstellung substituiert ein Bildungsmanagement den benachteiligenden Bildungshintergrund: »Also, das ist jedenfalls meine zentrale Motivation dagegen zu arbeiten [...] und deshalb ja auch diese starke Motivation im frühkindlichen Bereich zu beginnen, auch vor Ort in den Stadtteilen zu beginnen, also diese Bildung im Sozialraum ist ein ganz zentrales Moment« (K14.11:1729–1745). Im Wissen darum, dass Segregation »räumlicher Ausdruck von Machtgefälle und differenzierten Lebensstilen in der modernen Gesellschaft« (El-Mafaalani et al., 2015, S. 11) ist, konzentriert sich das Engagement auf das Entgegenarbeiten und damit auf die (Bildungs-)Potenziale von Adressaten: »Also einfach auch den Wohnraum [...] jetzt im Sinne von Stadtteil [...] noch mal stärker in den Mittelpunkt von Bildung zu stellen« (K14.11:1749–1751). Für die proaktive Chancenperspektive spricht auch das Commitment einer zentralen Akteurin, die sich für das Projekt »aufgeopfert« (K02.14:948) hat. Ihr Engagement begründet sie mit der »Liebe« und dem »Herz zum Projekt« (K02.14:931–932), welches Möglichkeiten eröffnet: »Ich find' die Idee hinter *Lernen vor Ort* einfach super. Die Umsetzung, da können wir an vielen Punkten diskutieren und streiten, aber die Idee dahinter find' ich wirklich gut« (K02.14:932–935). Eine starke emotionale Bindung zur Projektidee begründet sie mit dem Motiv der Veränderung: »Und ich wollte Strukturen und Grenzen aufweichen, ich wollte mehr Kooperationen schaffen, ich wollte von Verkrustetem weg zu Offenerem« (K02.14:935–937). Dabei möglichst früh ansetzen zu wollen, unterstreicht den erzieherischen Anspruch der Zukunftsgestaltung: »Das war mein Anliegen, weil es mir wichtig war in meinem frühkindlichen Bereich« (K02.14:937–938). Veränderung durch Erziehung herzustellen, reklamiert ein Alternativprogramm: »Und dafür kann ich immer nur reden, ne, weil ich da einfach einiges gesehen habe und mir es wichtig war, dass da bestimmte Dinge anders laufen für die Zukunft unserer Kinder« (K02.14:938–940). Das Programm legitimiert einen möglichst frühen pädagogischen Zugriff auf die Lebensführung von Individuen quer zur schulischen Bildung, die angesichts drängender gesellschaftlicher Fragen keine adäquaten Lösungen bereitstellt: »Für die Zukunft

unserer Kinder möcht' ich bestimmte Dinge anders haben und nicht nur, weil ich sie so will, sondern [...] weil sich bestimmte Dinge einfach so nicht umsetzen lassen, wie sie grade laufen« (K02.14:941–945). *Lernen vor Ort* stellt eine Modernisierung des Bildungssystems quer zum Schulsystem in Aussicht: »Da muss halt 'n bisschen moderner geschaut werden« (K02.14:945).

Das Commitment des Kreises beruht auf ursächlichen Bedingungen, die Anschlussmöglichkeiten an bestehendes Engagement auf verschiedenen Ebenen ermöglichen. Kommunale Leuchtturmprojekte und damit das Engagement von Stiftungen versprechen mit *Lernen vor Ort* bundesweite Aufmerksamkeit. *Lebenslanges Lernen* gestattet eine Erweiterung weitgehend schulisch geprägter Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* und damit auch eine Erweiterung kommunaler Einflussmöglichkeiten in Bildungsfragen. Der auf Kreise und kreisweite Städte beschränkte Wettbewerb um die Teilnahme an einem bundesweiten Programm eröffnet die Aussicht auf Personalressourcen auf kommunaler Ebene und verflcht die mit dem ›Kooperationsverbot‹ geregelten getrennten Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen zu einer gemeinsamen Verantwortung, die sich mit einer hohen emotionalen Bindung von *Lernen-vor-Ort*-Akteuren der ersten Stunde als personale Verantwortlichkeiten abbilden.

Lokale Verantwortungsgemeinschaften für Schlüsselprobleme der Gesellschaft werden insbesondere von Stiftungen stark gemacht. Ein im Kreis wichtiges Leuchtturmprojekt stellt *Ein Quadratkilometer Bildung*¹⁶ dar, das in einem »Orts- teil mit großen Schwierigkeiten« (K20.11:73) »um eine Grundschule angesetzt« (K20.11:80–81) wurde und mit *Lernen vor Ort* nun zum Ausgangspunkt von Transferüberlegungen einer kreisangehörigen Stadt wird. Programmatisch vertreten *Ein Quadratkilometer Bildung* und *Lernen vor Ort* ähnliche Leitideen. *Lernen vor Ort* will ein ganzheitliches Bildungswesen unterstützen, »in dessen Mittelpunkt die Menschen und deren Bildungsbiographien stehen«, wobei dadurch »die Chancen für einen besseren Bildungszugang für viele Menschen verbessert« und »ein Beitrag zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit geleistet werden soll« (BMBF, 2008c, S. 4). *Ein Quadratkilometer Bildung* verfolgt einen kleinräumigen

¹⁶ *Ein Quadratkilometer Bildung* ist ein Programm, das von der Freudenberg Stiftung, der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung und der RAA (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V.) in Berlin-Neukölln im Jahr 2006 initiiert wurde (Salem, 2018, S. 216). Bis 2015 entstanden in sechs Bundesländern weitere neun Bildungsnetzwerke. Durch seinen überregionalen Charakter und der Idee, »Unterstützungsstrukturen einzubeziehen und den Aufbau von Parallelstrukturen zu vermeiden« (Salem, 2018, S. 216) ist es in hohem Maß anschlussfähig an die Kohärenzidee von *Lernen vor Ort*.

Ansatz, »bei dem die Bildungswege der Kinder – räumlich wie institutionell – im Zentrum stehen« (Salem, 2018, S. 216). Während die Förderrichtlinien von *Lernen vor Ort* den strukturellen Ansatz »einer öffentlich-privaten Partnerschaft« (BMBF, 2008a, S. 4) betonen, flaggt die Freudenberg-Stiftung als Mit-Initiator von *Ein Quadratkilometer Bildung* ihr Engagement als Reaktion »auf Innovationslücken staatlichen, vor allem kommunalen Handelns«¹⁷ aus. Ein Commitment mit der Leitidee sozialer Inklusion bündelt somit zivilgesellschaftliche und staatliche Verantwortlichkeiten, zugleich zeichnen sich staatliche Zuständigkeitsansprüche ab, gilt es doch, ein »kommunales Bildungsmanagement (weiter-) zu entwickeln« und dabei »bereits vor Ort bestehende Programme, Projekte, Ressourcen oder Netzwerke in die Planung einzubeziehen, um durch eine Abstimmung vor Ort die Kräfte zu bündeln« (BMBF, 2008a, S. 4).

Eine lokale Verantwortungsgemeinschaft für Schlüsselprobleme der Gesellschaft nimmt ihren Ausgangspunkt inhaltlich zwar mit Stiftungsinitiativen vor Ort, adressiert als Verantwortliche für das »Management« einer Verantwortungsgemeinschaft aber klar die kreisangehörigen Städte: »Kommunen in diesem Feld der Projektförderung« sind als Adressaten »doch noch sehr neu« (K06.11:72). Die »gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen« als »eines der größten bisherigen Public-Private-Partnership-Programme Deutschlands«¹⁸ (BMBF, 2008b) kann als Geltungsanspruch staatlicher Verantwortung in einer Gemengelage von Akteuren, die um Einfluss ringen, gelesen werden. Diese Lesart wird durch das Commitment der Projektleitung gestärkt, »für die kommenden Jahre nachhaltige Strukturen« (K16.11:73) aufbauen zu wollen, womit die regionale Kooperation mit dem auf Dauer gestellten Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke* angesprochen ist. Im Kontext der Schlüsselkategorie (Un-)Verantwortlichkeit ist der Begriff der Nachhaltigkeit im Sinn des Aufrechterhaltens des kommunalen Engagements für »ein ganzheitliches kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf« (BMBF, 2008a, S. 4) zu verstehen, was den zentralen Wert des Programms darstellt.

Mit dem Anspruch des Transfers von Leuchtturmprojekten definiert sich das BMK von Anfang an als regionale Koordination. Diese kontextuelle Bedingung stellt es vor große zusätzliche Herausforderungen: »Um den ganzen Kreis zu bespielen, ist das natürlich auch schon eine Größenordnung, die ziemlich gewagt

¹⁷ Vgl. Ein Quadratkilometer Bildung (<http://www.ein-quadratkilometer-bildung.org>, Zugriff am 12.12.2021).

¹⁸ Public Private Partnerships (PPP) bezeichnen »ganz allgemein Kooperationen des öffentlichen Sektors mit dem privaten Sektor zur Erstellung bestimmter Leistungen« (Bogumil & Holtkamp, 2013, S. 54).

ist, weil sich vieles ja auch lokaler abspielen muss« (K14.11:254–258). Eine »etwas größere Nummer« (K14.11:288) stellt ein BMK auch deshalb dar, weil es alle Akteure in einer Organisationseinheit zusammenbinden soll. »Die einzige Rettung ist dann, dass man sich auf einer neuen Ebene trifft« (K14.11:364–365), denn *Lernen vor Ort* als Stabsstelle ist in eine Verwaltungshierarchie eingebunden und »die außerschulischen und außerstädtischen Akteure [sind] untereinander nicht verbunden« (K14.11:331–339). Ein BMK verbindet somit die Hierarchien der kreisangehörigen Städte mit der »Heterarchie dieser verschiedenen Akteure« (K14.11:352–353).

Zudem sind die kreisangehörigen Städte »auf einem sehr unterschiedlichen Niveau« (K18.11:962): »Nicht alle Städte im Kreis sind ja so problematisch vom Hintergrund her, also von dem strukturschwachen Umbau ehemaliger Industrie in was auch immer, mit hohen Arbeitslosenzahlen« (K18.11:967–969). Während manche »ihre Bildung eigentlich gut organisiert« (K18.11:974) und auch ein »Übergangsmangement Kita-Grundschule schon vor längerer Zeit selbst installiert haben« (K18.11:980–981), »gibt es andere Städte [...], die haben eigentlich keinen Plan« (K18.11:984–991). Das Commitment im Kreis zeichnet sich durch ein regionales Bildungsverständnis aus, welches auf die kreisangehörigen Kommunen auszudehnen ist: »Nichtsdestotrotz sagen wir als Kreis, dass das Thema Bildung so wichtig ist, dass wir es nicht nur bei einzelnen Kommunen ansiedeln müssen, sondern regional und nicht nur örtlich denken« (K16.11:179–183). Die Idee, Bildung regional zu denken, legt eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche sich als Imperativ auf, um den Kreis an Verantwortlichen zu erweitern: »Wir müssen es schaffen, dass auch die Vertreterinnen und Vertreter der kreisangehörigen Kommunen in gemeinsamen Gremien mindestens für den Kreis [...], wenn nicht für die ganze Region [...] oder das ganze [Gebiet], mitdenken« (K16.11:187–190). Ein regionales Bildungsverständnis überschreitet somit die verwaltungsorganisatorischen Grenzen des Kreises und der kreisfreien Stadt, wie sie das Programm zieht.

Die Vorstellung einer kommunalen Verankerung der Idee Region findet sich auch bei der Bereichsordinatorin für Bildungsberatung. In einer kreisangehörigen Stadt abgeordnet zu sein, bedeutet für sie nicht, »dass die Zuständigkeit [...] auf eine Kommune begrenzt ist, sondern dass sie schon bei allen [...] Kommunen des Kreises liegt« (K02.12:22–26). *Lernen-vor-Ort*-Protagonistinnen kennzeichnen ihr bisheriges und gegenwärtiges Engagement übereinstimmend als pädagogisch, zugleich aber als Kontrastfigur zum Schuldienst: »Im Nachhinein bin ich trotzdem froh, dass ich im Schuldienst nicht gelandet bin, weil es wäre glaub' ich Glückssache gewesen, in einer aus meiner Bewertung guten Schule zu landen« (K04.14:359–361). In einem »Denken von der Sozialarbeit

her« (K02.11:132) verweist eine Bereichskoordinatorin auf das Krisenhafte von Übergängen und auf die »Motivation [...], wie man die Strukturen verändert, wenn dort die Probleme der Menschen am größten sind« (02.11:125–143). Beratung begründet sich von der Vorstellung her, dass Ratsuchende das Erziehen aufsuchen, weil sie der Unterstützung bedürfen: »Ich glaube, dass die Bildungsübergänge insgesamt im Bildungsmanagement ein Riesenthema sind, weil da sozusagen die roten, blinkenden Punkte sind« (K02.11:146–150). Während die Schule biographische Steuerungsaufgaben übernimmt, halten Zeiträume dazwischen Gefährdungspotenzial bereit: »Wenn das Kind eine bestimmte Zeit in der Schule ist, ist es in der Institution gut aufgehoben. Aber das Vorher und das Wieder-Fußfassen, das sehe ich privat und auch beruflich als Brennpunkt, da ist das meiste zu tun« (K02.11:153–159). Die Konstruktion eines Unterstützungsbedarfs legitimiert die Etablierung von Beratungsangeboten, die mittels eines Managements in einer übergreifenden Architektur an Strukturen aufgehoben sind: »Und dann gibt es bestimmte Mittel, mit denen man die Probleme löst. Dann ist die Hilfestellung dazu die Bildungsberatung, um die Menschen bei den Übergängen gut und richtig zu beraten. Und das Management hat das Ganze von A bis Z komplett im Blick« (K02.11:162–170).

Im Kreis zeichnet sich früh die Verbindung der Aktionsfelder *Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge* ab, die einen gemeinsamen Nenner in der »Umkehrung der pädagogischen Situation« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 82) finden, in der sich das Lernen an das pädagogische Handeln wendet. *Lernen vor Ort* trifft auf gelebte Verantwortungsgemeinschaften, in denen sich kreisangehörige Städte zusammen mit Stiftungen in Leuchtturmprojekten engagieren. Zentrale Gestaltungsakteure des Programms schließen in der Initiierungsphase an die Leitidee der *Regionalen Bildungsnetzwerke* an, »mehr in Verantwortlichkeiten und weniger in Zuständigkeiten« (Löhrmann, 2015, S. 8) zu denken. Die Initiative, ein kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf mittels eines Public-Private-Partnership-Programms zu entwickeln und umzusetzen, kann trotz des Hinweises auf die »gemeinsame Verantwortung« (BMBF, 2008c) als Geltungsanspruch staatlicher Verantwortung für soziale Inklusion gelesen werden. *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende sehen sich der Stärkung von Bildungschancen und der Idee des lebensbegleitenden Lernens verpflichtet, greifen auf berufsbiographische Erfahrungen bei der Gestaltung von Bildungsübergängen zurück und richten ihr Engagement auf die Entwicklung von Strukturen im Bereich der frühkindlichen Bildung. Das Commitment des Kreises beruht auf kontextuellen Bedingungen, die Verantwortlichkeiten gleichzeitig lokal und regional denken. Ein Bildungsmanagement soll deshalb kommunal verankert und kreisweit koordiniert werden.

Förderlich für die Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* ist das frühzeitige Wissen um neue Projekte: »Die Bewerbung ist, soweit ich weiß, so gelaufen, dass wir [...] schon natürlich wussten, das alte Projekt läuft aus und *Lernen vor Ort*, eine neue Projektklinie, soll starten« (K14.11:55–57). Diese Information ist »zu den eingeweihten Kreisen« einer gemeinnützigen Bildungsorganisation »ein bisschen länger unterwegs« (K14.11:60–61), was darauf schließen lässt, dass eine Teilnahme gesucht und die Bekanntgabe der Bewerbung erwartet wurde. Sich an einem neuen Programm zu beteiligen, setzt die Fähigkeit voraus, die Ziele und Themenschwerpunkte, die »vom Programm festgelegt sind« und »bundesweit vereinbart wurden« (K16.11:62–63), mit bestehenden Engagements verbinden zu können. Sich mit Zielsetzungen im Rahmen des *Lebenslangen Lernens* zu beschäftigen, »die über die ursprüngliche Struktur eines *Regionalen Bildungsnetzwerks* hinausgehen« (K16.11:222–223), wird im Kreis durch das neue Programm »angeregt, wenn man so will, auch vorgegeben« (K16.11:226). Im Kreis vereinigt sich die Bereitschaft, auf eine neue Programmwelle aufzuspringen mit der Fähigkeit, diese auch reiten zu können. In *Lernen vor Ort* widerspiegeln sich strategische Ziele der supranationalen Ebene der EU, die sich ihrerseits global orientieren.¹⁹ Das durch das Programm zusätzlich angestellte Personal stellt zunächst eine Ressource und damit förderliche intervenierende Bedingung dar, hat aber eine schwierige »Gratwanderung hinzubekommen« (K18.11:863). Weil unter der Haushaltskonsolidierung »noch mal intensiv bei den Nicht-Pflichtaufgaben gespart werden muss, ist also das Gegeneinander zwischen den Städten und dem Kreis nicht zu unterschätzen« (K18.11:868–872). Auch seitens der kreisangehörigen Städte außerhalb der vier Pionierkommunen kann nicht selbstverständlich mit einem Commitment mit den Programmideen gerechnet werden und es zeichnen sich früh hinderliche Bedingungen für eine regionale Koordination ab: »Also, ich bin in meinem Handlungsfeld schon überrascht, dass manche sagen, sie wollen sich vielleicht auch gar nicht damit beschäftigen« (K04.11:803–804).

Sich für einen Austausch zu öffnen, scheitert bereits an der Größe von Kommunen, »weil dann die Kleinkommunen gesagt haben, dass sie gar kein

¹⁹ Dass sich *Lernen vor Ort* an lebensbegleitendem Lernen orientiert, begründet sich damit, dass es unter der Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung steht. Dieses wiederum definiert die Schwerpunkte von Programmen im zielübergreifenden Operationellen Programm des Bundes für den Europäischen Sozialfonds nach den Vorgaben der EU an den strategischen Zielen für Wachstum und Beschäftigung (BMAS, 2008, S. 156). Der Europäische Sozialfonds für Deutschland verfolgt in der Förderperiode von 2007 bis 2013 die Ziele »Konvergenz« sowie »regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung«, (BMAS, o. J.) um unter anderem den Herausforderungen der Globalisierung zu begegnen.

Personal haben, um all die Anfragen, die von *Lernen vor Ort* kommen, zu bearbeiten« (K02.11:1473–1475). Aber auch die Leuchtturmwärterinnen und Projektbetreuerinnen sind am Anfang alle »sehr auf ihre eigenen Projekte fixiert« (K10.11:98–99): »Das heißt, du konzentrierst dich darauf, den Anforderungen gerecht zu werden, das Konzept, das schon geschrieben wurde, umzusetzen. Ich habe mich an das gehalten, was mir vorgegeben wurde« (K10.11:111–115). Erst nachdem die Anforderungen eines Leuchtturmprojekts »mehr oder weniger erfüllt sind« (K10.11:119), ist Raum, um darüber nachzudenken, »wie eben Bildung im Stadtteil aussehen kann unter Bürgerbeteiligung« (K10.136). Das Praxiswissen kann erst zum Transferkapital werden, wenn »die *Lernen-vor-Ort-Idee*« (K10.11:123) verstanden wird und dass es »darum geht, Strukturen aufzubauen in diesem Stadtteil« (K10.11:131–132).

Eine Barriere für die Zusammenarbeit zwischen den Kommunen und den Schulen ist durch die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten eingebaut: »Die Schule macht die Tür zu und dann passiert nichts. Da ist der Träger nicht derjenige, der die innere Schulangelegenheit wirklich voranbringt« (K20.11:222–224). Und schließlich verrät das Programm über die inhaltlich definierten Aktionsfelder hinaus nichts über die einzuschlagenden Verfahrenswege: »Eigentlich von Anfang an wurde ich ja ins kalte Wasser geschmissen und musste schwimmen und musste dies und habe mir sehr früh meine Stelle da selbst geschaffen« (K02.14:748–751). Zu den förderlichen Bedingungen auf personaler Ebene zählt die Fähigkeit, das eigene berufsbiographische Kapital abzurufen: »Das war sicherlich ein Vorteil, den ich im Projekt hatte, dass ich die Themenfelder auch inhaltlich kannte« (K04.14:495–496). Dieses Wissen hat sich durch die Beteiligung an Vorläufer-Projekten entwickelt, die inhaltlich allesamt Bereiche quer zur schulischen Bildung abdecken: »Also ich weiß, wovon bei Bildungsberatung geredet wird, das ist für mich jetzt nicht nur theoretisch angelesen oder so. Ich weiß, wie Monitoring funktioniert, ich weiß zumindest beim Thema Übergang Schule-Beruf [...] einfach auch Bescheid, und eben nicht nur theoretisch« (K04.14:496–501). Dieses Programmschachteln beinhaltet darüber hinaus die Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen: »Das einzige, was ich dann so gemerkt habe, wo ich mich nicht so gut auskannte, das war so der Übergang Kita-Grundschule und Elternbildung, da hab' ich sehr viel dazugelernt« (K04.14:501–503).

Das förderliche oder hemmende Potenzial für das Engagement, sich auf *Lernen vor Ort* einzulassen, liegt im Kreis in der Möglichkeit, kommunale Einflussmöglichkeiten im Spannungsfeld von inneren und äußeren Schulangelegenheiten zu erweitern. Zusätzliche Personalressourcen versprechen den Ausbau

von Verfügungsrechten. Auf Kreisebene brechen sich Bemühungen der Koordination bereits in der Initialphase des Programms am biographischen Kapital der kreisangehörigen Städte. Leuchtturmkommunen können an das Praxiswissen mit Modellprojekten anschließen, stehen aber vor der Herausforderung, die zugrundeliegenden Mechanismen für deren Funktionieren dingfest zu machen, um den Transfer in andere Städte zu ermöglichen. Nicht alle Adressaten-Städte von Transferstrukturen verfügen über die nötigen Ressourcen, um sich mit dem Aufbau von Kooperationsstrukturen auseinandersetzen zu können, was die Einlassung auf Handlungsfelder erschwert. *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende identifizieren sich in hohem Maß mit der Grundidee des Programms. Ihr Engagement wird von ihrem berufsbiographischen Kapital getragen, welches das aufmerksame Orten neuer Programme sowie die Fähigkeit, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben, einschließt.

7.2.2 Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten

Interessenvielfalt stellt die Weichen für die Entwicklung von Zeigeformaten in der Stadt. Das Programm fungiert als Gelegenheitsstruktur, um Leuchttürme zu entwickeln. Die Stadtverwaltung beansprucht von Beginn an den Lead für die Organisation neuer Verantwortlichkeits-Formate, die sie am Ziel der Verwaltungsrestrukturierung ausrichtet. Diese Steuerungsmacht stellt sie als biographisches Kapital für die Einbindung heterogener Interessen und Engagementsstrukturen der Stadtgesellschaft bereit. Die Orientierung an der Interessenvielfalt kennzeichnet das Engagement in der Stadt, aus der die Stadtgesellschaft einen Gewinn zieht. Akteure auf der Ebene der Zivilgesellschaft, der Kommunalverwaltung und -politik finden unter dem gemeinsamen Dach Bildung für die Gestaltung von Interessenkonsensen zusammen. Im dezidierten Führungsanspruch der Stadtverwaltung, unterschiedliche Verantwortlichkeiten zu bündeln, bildet sich das reflexive Interesse der Autonomiesicherung im Gefüge der drei Hauptverwaltungsebenen sowie der Domänenwahrung in der Interessengemengelage von Akteuren innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung ab. Das Programm stellt die nötigen Kommunikationsgelegenheiten zur Herstellung von Interessenkonsensen bereit. Als Fluchtpunkt der Verständigung über unterschiedliche Bildungsverständnisse zeichnet sich ein KBM als neuer Verantwortlichkeitsbereich in der Ämterstruktur der Stadtverwaltung ab, der das Zuständigkeitsdenken wahrt und gleichzeitig überschreitet.

Kernaktivitäten konzentrieren sich in der Frühphase daher auf eine erkennbare Verortung eines KBM in den Verwaltungsstrukturen der Stadt. Das Programm an sich ist als Schatz zu heben und als dauerhafte Ressource zu sichern. Weichenstellungen für die Dominanz kommunaler Selbstbestimmung unter Beteiligung der Zivilgesellschaft antizipieren die Handlungslogik einer Verwaltungshierarchie, die formale Zuständigkeiten nicht überwinden, mittels eines organisierten Verwahrens von Schätzen der Bildungsstadt aber verwalten kann. Die Dienstleistungsrolle beinhaltet das Bereitstellen von Bildungsangeboten und begünstigt einen organisatorischen Handlungsmodus, der auf Operationen des Zeigens (Prange, 2012a, S. 107–135) abhebt. Leistungsbeziehungen konzentrieren sich daher auf die Beteiligung zivilgesellschaftlicher Kräfte und von Interessenverbänden, die ihre je spezifischen Sichtweisen auf den Gegenstand Bildung einbringen und eine kommunalpolitische Konzertierung eines unaufhebbaren Orientierungsdissenses nahelegen. Die Erfassung, Systematisierung und das Sichtbarmachen von Angeboten für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft bilden ein umfassendes Dach, unter dem unterschiedliche Bildungsverständnisse Schutz finden. Angesichts divergierender Orientierungen und Interessen stellt die Strategie, harte Argumentationsrunden mittels Weisungsmacht des Hauptverwaltungsbeamten in Entscheide zu überführen, den Versuch dar, Spannungslagen in der Rolle der Verantwortung kommunaler Selbstbestimmung unter Beteiligung der Zivilgesellschaft auflösen zu wollen, aber nicht zu können.

7.2.2.1 Biographisches Kapital: Externe Partner als Ressource

Die Stadt richtet ihr Engagement auf den Aufbau eines integrierten Bildungsamts in der kommunalen Verwaltung aus. Von hier aus sucht sie die Zusammenarbeit mit externen Partnern. Zwei Organisationen im Bereich der Weiterbildung verantworten den Aufbau eines KBM mit und arbeiten sowohl in getrennten als auch in gemeinsamen Teams mit Mitgliedern der Stadtverwaltung zusammen. Im Antragsschreiben richten sich die Verantwortlichkeiten nach den grundlegenden und weiteren Aktionsfeldern aus (BMBF, 2008a, S. 6–7). Während Mitglieder der Stadtverwaltung das *Bildungsmonitoring* und das *Bildungsmanagement* tragen, sind für die grundlegenden Bereiche der *Bildungsübergänge* und der *Bildungsberatung* kombinierte Teams der Stadtverwaltung und der externen Partner vorgesehen. Gleichzeitig arbeiten die externen Partner in einem je eigenen weiteren Aktionsfeld in einem separierten Team. So entstehen drei Typen von Arbeitsgruppen, die unter der Verantwortung der Projektleitung stehen. Ein erster Typ repräsentiert den Lead der Stadtverwaltung: »Wir haben, wenn man so will, das Bild des Teppichs. In dem Teppich liegen quasi die wirklich wesentlichen Aktionsfelder drin, die auch zugleich die Ziele und die Grundnahrung darstellen.

Das sind das *Bildungsmanagement* und das *Bildungsmonitoring*« (S22.11:499–504). In diesen Bereichen arbeiten »reine Stadtmitglieder« (S22.11:507). Ein zweiter Typ steht für die öffentlich-private Partnerschaft und berücksichtigt die Vorgabe des Programms, Doppelstrukturen zu vermeiden, wodurch sich das Engagement sowohl auf *Bildungsübergänge* als auch auf *Bildungsberatung* konzentriert. Diese zwei Aktionsfelder bearbeiten je ein gemischtes Team aus Stadtmitgliedern und eines Weiterbildungsträgers. Die Weiterbildungsträger sind als externe Partner zusätzlich mit einem weiteren Aktionsfeld betraut und verantworten den dritten Arbeitsgruppen-Typ mit: »Und dann haben wir die weiterführenden Aktionsfelder, das sind die Leuchttürme« (S22.11:543). In alleiniger Verantwortung kümmert sich zunächst ein externer Partner für Belange des Aktionsfelds *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* (WTUW) und ein weiterer für jene des Aktionsfelds *Demographischer Wandel*. Die Anbindung dieser Leuchttürme an je ein grundlegendes Aktionsfeld bildet »das Alleinstellungsmerkmal in genau dieser Kombination« (S22.11:548–549) der städtischen Organisation von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zum Beginn von *Lernen vor Ort*.

Mit den zwei weiteren Aktionsfeldern als »Leuchttürme[n]« (S22.11:543) übersetzt die Stadt die Vorgaben der Förderrichtlinien in eine eigene Organisation von Verantwortlichkeiten. Diese rufen die Kommunen dazu auf, sich in zwei von fünf weiteren Aktionsfeldern »besonders zu profilieren« (BMBF, 2008a, S. 7). Lösungsansätze, die einzelne Kommunen für die genannten Bereiche entwickeln, sollen auf ungeforderte Kommunen übertragen werden können und damit Leuchtturmcharakter für die Initiative ›Lernen vor Ort‹ entfalten« (BMBF, 2008a, S. 7). Die Bereiche *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* sowie *Demographischer Wandel* überantwortet die Stadt je einer externen Bildungsinstitution und koppelt sie gleichzeitig je an ein grundlegendes Aktionsfeld. So bilden das Aktionsfeld *Bildungsübergänge* mit dem Leuchtturm *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* sowie das Aktionsfeld *Bildungsberatung* mit dem Leuchtturm *Demographischer Wandel* ein Tandem mit je eigenem Arbeitsgremium. Die gesetzten Ziele werden mit dem Zuschlag zur Teilnahme am Programm »auch alle bestätigt« (S16.11:90), so dass die Verantwortlichen der Stadtverwaltung »eigentlich das tun, was [sie] immer tun wollten, aber nicht konnten, weil [...] bestimmte ›Manpower‹ gefehlt hat« (S16.11:90–92).

Diese Aussage charakterisiert das Programm als Gelegenheitsstruktur für die Kommune, die den Aufbau eines KBM mit dem Erfordernis der Verwaltungsrestrukturierung passend macht und die Programm-Koordination entsprechend als gesamtstädtische Aufgabe markiert. Die Gesamtverantwortung im Sinne des kommunalen Selbstverwaltungsrechts beinhaltet die Mitverantwortung externer

Partner bereits bei der Antragstellung. Das Wissen externer Partner, das Programm als Anschlussmöglichkeit für Ziele der Kommune und die Integration der Leitidee eines kohärenten Managements für das Lernen im Lebenslauf in die Stadtverwaltung stellen als biographisches Kapital ursächliche Bedingungen für das Engagement der Stadt dar.

Das Programm ist von Beginn an in lokale Kräfte eingebettet, die ihre Interessen für ein Engagement abwägen. Die Bürgerstiftung als Stiftungspartner zeichnet sich durch eine eher geringe Personalkraft, aber um ein großes ideelles Interesse aus: »Da wir sehr klein sind, hat sich für uns die Frage gestellt, ob wir das, was die Stadt von uns als Stiftung erwartet, überhaupt erfüllen können. Da wir voll ehrenamtlich sind, bringen uns unsere Projekte an die Leistungsgrenze« (S18.11:44–49). Ehrenamtlichkeit und Anstrengungsbereitschaft bis zur Belastungsgrenze kennzeichnen den Interessenbereich der Programmverantwortlichen: »Man hat uns damit gebauchpinselt oder überzeugt, dass genau die Zusammensetzung an Stiftern, die wir haben, also angefangen vom Künstler, über die Rentnerin bis hin zu mir als städtischem Angestellten, genau das ist, was für *Lernen vor Ort* gewünscht ist« (S18.11:54–57). Die Mischung aus »beruflichen oder privaten Engagementstrukturen« (S18:61–62) runden das Profil des kleinen, aber bildungsstarken Partners ab. Die Überzeugungsarbeit ist von Erfolg gekrönt, weil die Anfrage zur Beteiligung an das Ehrgefühl appelliert: »Nicht, dass es heißt, dass da ein paar Ehrenamtler aus einer kleinen Stiftung sitzen, die nicht zuarbeiten können« (S18.11:70–71). Das zivilgesellschaftliche Engagement erfolgt mit dem Selbstverständnis, dass »eine fachlich neutrale Beurteilung mit einem gesunden Menschenverstand und der Bandbreite der Stiftung« (S18.11:75–76) geleistet werden kann.

Auch der Weiterbildungsträger im erweiterten Aktionsfeld WTUW ist sich seines biographischen Kapitals bewusst: »*Wirtschaft, Technik, Umwelt, Wissenschaft* [...] ist eine vielleicht nicht ganz so glücklich gewählte Überschrift, aber hinter dieser verbirgt sich eine ganze Menge« (S22.11:23–25). Der Beitrag wird als Ergänzung der Jugendarbeit ausgeflaggt: »Wir sind konzentriert auf den Teil der unterrichtsergänzenden und unterrichtersetzenden Maßnahmen. Ein kleiner Teil ist auch außerunterrichtlich und an der Stelle beginnt die Berührung zur Jugendarbeit, da die in der Regel auch außerunterrichtlich stattfindet« (S06.11:201–206). Bewusst liegen die Schwerpunkte in der Ausrichtung des Aktionsfelds WTUW im Bereich der Bildungsübergänge »von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen und von dort in den Beruf oder [das] Studium« (S06.11:210–211). Mit einem Praxisprojekt in der »MINT-Bildung« (S06.11:218) umreißt dieser externe Partner seine Vorstellung einer Verbindung unterschiedlicher Lebensphasen und Aktionsfelder. Ehemalige Ingenieure, »die nicht stillsitzen können« (S06.11:226),

sollen für Kinder und Jugendliche »die eine oder andere AG anbieten und ihr Lebenswissen, ihre Erfahrung und Begeisterung an Kinder weitervermitteln« (S06.11:226–228). Die mit dem Bildungsamt verfolgten Ziele erhalten mit *Lernen vor Ort* einen An Schub und eine temporäre Bekräftigung: »Wir mussten in dem Antrag formulieren, welche Ziele wir verfolgen. Und da die Ziele vielen Bildungsleitbildern oder einem wirklich übergreifenden Bildungskatalog entsprechen, sind diese uns heute immer noch wichtig« (S16.11:81–83).

Die Antragstellung erfolgt mit »absoluter Vehemenz« (S16.11:86). Aus zwei Gründen gelingt es »relativ einfach« (S16.11:132), politische Unterstützung zu mobilisieren: »Zum einen ist und war der Bildungsbegriff immer positiv besetzt. Und wer will schon was dagegen sagen« (S16.11:133–134). Zum anderen fügt sich die Teilnahme am Programm in den aktuellen Bedarf der Stadt, was im Antragsschreiben belegt werden kann: »Dadurch, dass wir dieses Amt für Bildung schon vorher evaluiert hatten und gesagt haben, dass [die Stadt] so etwas braucht, war es eine Folgerichtigkeit, sich dort zu beteiligen und dabei – wie auch recht gut im Antrag dargestellt werden konnte – waren wir auch sehr schnell im Rennen« (S16.11:137–140).

Als anschlussfähig stellt sich das Programm auch für den Jugendhilfebereich dar, der einerseits »eine sehr ausgeprägte Bildungslandschaft zusammen mit den Jugendhäusern und den Jugendverbänden« (S12.11:194–195) und durch die Jugendförderpläne andererseits »politisch begründete Entwicklungspotenziale« (S12.11:198–199) sieht. Der Fokus auf »ein ganzheitliches kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf« (BMBF, 2008a, S. 4) stärkt ein erweitertes Bildungsverständnis, das nicht nur auf formales und schulisches Lernen abhebt: »Man kommt mittlerweile Schritt für Schritt dazu, dass man die anderen außerschulischen Aktivitäten, Weiterbildungen, Erwachsenenfortbildungen, alternativen Bildungswege, Lernen als Grundvoraussetzung des Seins, Lernen in allen Lebenslagen, wahrnimmt« (S12.11:228–231). Die Markierung von Bildung als Lernen und dies jenseits der Institution Schule unterstreicht die Geltungsansprüche von Akteuren, die auf kommunaler Ebene auf das Teilsystem Bildung zugreifen: »Kinder und Jugendliche, Erwachsene und Familien sind ja nicht in der Form nur auf die Schule fixiert, weil sie dort was lernen. Es gibt auch noch andere Ebenen« (S12.11:234–236). Lernen erstreckt sich auf die gesamte Lebensführung der Gesellschaftsmitglieder: »Freizeit gehört eben auch dazu und da gibt es andere Rahmenbedingungen. Im 12. Kinder- und Jugendbericht wurde ja auch das Jugendhaus als Bildungsort herausgestellt« (S12.11:237–239).

Anschlüsse zur Idee eines KBM stellen auch *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende her. So kommt eine Projekt-Angestellte des Stadt-Teams im Aktionsfeld *Bildungsmanagement* bereits in ihrer Studienzzeit mit *Lernen vor Ort* in Berührung:

»Zu dem Zeitpunkt, als der Antrag gestellt wurde, war ich noch nicht involviert, wusste aber aus Nebengesprächen, um was es gehen soll« (S04.11:26–27). Weil der Studienabschluss im Bereich Weiterbildung und Bildungstechnologie erfolgt, »passt *Lernen vor Ort* thematisch sehr gut« (S04.11:55–56). *Lernen vor Ort* stellt sich jungen Menschen mit akademischem Abschluss, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, als Offerte dar, die sie »sehr interessant und spannend« (S04.11:30–31) finden. Aber auch erfahrene Mitarbeitende im Programmschachteln bringen ihr biographisches Kapital als Ressourcen ein. Die Fähigkeit, langfristige Ziele hartnäckig verfolgen zu können, auch wenn sich Erfolge nicht unmittelbar einstellen, begründet ein Stiftungspartner mit seiner kindlichen Erziehung, in der er »eigentlich auf extreme Perfektion getrimmt« (S06.14:397) wurde. Die Abschwächung »eigentlich« relativiert die Anspruchsmaximierung »in dem Sinne, dass man das eigentlich sowieso gar nicht schaffen kann, was man sich da selber grade vornehmen würde« (S06.14:401–402). Was zählt, sind hohe Ideale, die den Weg weisen, den es trotz nicht kurzfristig realisierbarer Ziele unbeirrt zu gehen gilt: »Gleichzeitig bin ich ein ziemlich sturer Mensch, also hartnäckig an Zielen, langfristig an Zielen« (S06.14:405–408). Diese Dreifachbesetzung des Engagements, Hartnäckigkeit trotz Nichterreichbarkeit von Vollkommenheit, gründet in einer Begegnung im Studium, die zum biographischen Schlüsselerlebnis wird. Ein Professor der englischen Landschaftsarchitektur erzählt, dass er mit 88 Jahren den größten Garten seines Lebens zu gestalten beginnt im Wissen darum, dass andere ihn fertig stellen werden. Seine Begeisterung wirkt bis in die Gegenwart mit der Botschaft: »Ihr müsst für das Thema, für euer Fach, müsst ihr brennen« (S06.14:433–434).

Das biographische Kapital der Stadt wird von zivilgesellschaftlichem Engagement sowie der Zuarbeit externer Weiterbildungsorganisationen gerahmt. Auf kommunalpolitischer Ebene stellen die »absolute Vehemenz« (S16.11:86) für die Antragsstellung und eine positive Besetzung des Bildungsbegriffs kontextuelle Bedingungen dar. Schließlich wird Engagement von individuellem biographischem Kapital getragen, das sich durch die Begeisterungsfähigkeit von Novizen und Experten des Programmschachtelns auszeichnet. Das Verschmelzen externer und interner Verfügungsrechte als Ressourcen konstituiert förderliche Bedingungen für Grenzüberschreitungen. Politische Zustimmung, Ehrenamtlichkeit und Fachlichkeit kennzeichnen die dreifache Verbindung zwischen Stadtverwaltung, Stiftungen und externen Partnern. Der Stadtrat unterstützt die Teilnahme am Programm: »Es war also keine Schwierigkeit, das politisch einzubringen. Wir hatten das natürlich wie alle solche großen Projekte in den Stadtrat eingebracht. [...]. Es war in der ersten Lesung einstimmig. Was will man mehr« (S16.11:143–150). Die Zusammenarbeit mit den Stiftungen »funktioniert [...] sehr zur Zufriedenheit

des Teams von *Lernen vor Ort*« (S18.11:80). Die Frage, »wie man auch bei den freien Trägern eine gewisse Fachlichkeit gestaltet« (S12.11:69–70), stellt einen klassischen Reibungspunkt dar, wenn es darum geht, den Jugendförderplan zu schreiben. Dennoch überwiegt die Einschätzung, »dass man eine gute Grundlage hat« (S12.11:74). Das *Lernen-vor-Ort*-Team startet »mit null Vorleistung« (S16.11:183) in den Bereich *Bildungsmonitoring* und sieht sich vor der Herausforderung, »erst einmal [an dieses Thema] ranzukommen« (S16.11:183–184). Auch wenn die Teilnahme am Programm eine kollektive Leistung darstellt, kennzeichnet sich die Initiierungsphase durch das herausragende Engagement zentraler Akteure erster Stunde: »Ich habe den Schatz mit gehoben, denke ich« (S14.11:8). Als intervenierende Bedingungen für Grenzüberschreitungen wirken das herausragende Engagement einzelner, politische Zustimmung, Ehrenamtlichkeit und Fachlichkeit sowie fehlende Vorleistungen im Bereich *Bildungsmonitoring*.

7.2.2.2 Commitment: Überwindung von Orientierungsdissens

Ursächliche Bedingungen für das Commitment begründen die Verantwortlichkeit in der Stadt mit einem Konglomerat von Interessen, die Bildung mit einem breiten und das formale Lernen übergreifenden Verständnis rahmen. An die Projektideen von *Lernen vor Ort* binden sich zentrale und periphere Akteure der Stadtgesellschaft. Für einen externen Partner wird das Programm erst dann konkret, »als der Zuschlag« (S06.11:26) und damit die Anfrage um die Mitarbeit kommt: »Als es hieß, dass wir dabei sind [...], dass man mich mit meiner Expertise auch braucht, da wurde es konkret und ich habe einen Bezug zum Projekt gekriegt« (S06.11:27–31). Der angefragte Interessenverband »hat die Aufgabe der Förderung und Unterstützung von interdisziplinären Projekten, die Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung und Bildung zusammenbringen« (S06.11:57–59). Deshalb sieht das Antragskonzept der Stadt für diesen Partner die Verantwortlichkeit für das Aktionsfeld *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* vor. Nachhaltigkeit definiert dieser Akteur »immer im Sinne von ganzheitlichen Ansätzen« (S06.11:66) und »mit dem Aspekt der Wirtschaftsverbinding« (S06.11:64). Der »Gesichtspunkt Wertschöpfungsketten« (S06.11:63) beinhaltet die Schaffung von Arbeitsplätzen.

Ein weiterer Akteur ist der Jugendring, der als freigemeinnütziger Träger der Stadt die Interessen der Jugendverbände und Jugendvereine vertritt: »Bei uns werden Interessen gebündelt, man stimmt sich ab« (S12.11:34). Die Interessenvertretung des Jugendrings umfasst die Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der Jugendverbände und -vereine, der Verwaltung und des Jugendhilfeausschusses: »Ich bin auch für die Beratung und Betreuung ehrenamtlicher Vorstände verantwortlich, darf mit der Verwaltung bestimmte Dinge aushandeln oder

Problemlagen diskutieren, und ich vertrete die Mitglieder im Jugendhilfeausschuss«²⁰ (S12.11:39–41). Da sich das Angebot der Jugendvereine auf den Freizeitbereich bezieht, beinhaltet das Commitment dieses Akteurs auch immer den direkten Bezug zu Kindern und Jugendlichen im Bereich der außerschulischen Bildung. Lohre bezeichnet die »verantwortliche Mitwirkung engagierter Bürgerinnen und Bürger sowie von Fachleuten aus der Jugendhilfe und die geregelte Kooperation in diesem Bereich der Daseinsvorsorge« (2015, S. 67) als einmalig in der deutschen Verwaltungsstruktur. Auf personaler Ebene bildet »menschliche Integrität« (S06.14:461) das Fundament, um »für das, was man da tut, zu stehen und das dann auch höflich beharrlich [...] im Prinzip durchzusetzen« (S06.14:461–466).

Die Verständigung zwischen dem Kernteam und dem erweiterten Team von *Lernen vor Ort* lässt die »Denke« und den »Hintergrund« (S18.11:91) der beteiligten Akteure erkennen. Unterschiedliche Sicht- und Denkweisen sorgen anfänglich für »Unwohlsein« (S18.11:98) und lösen Fragen aus in Bezug auf den Bildungsbegriff: »Wollen wir Menschen einfach nur bilden, damit sie wieder in Arbeit und Brot kommen? Bilde ich sie, um sie zu befähigen in einem Arbeitssystem zu funktionieren? Oder ist Bildung nicht ein Wert an sich?« (S18.11:103–105). Die Klärung des Bildungsverständnisses beschert der Bürgerstiftung »einen längeren Unruhefaktor« (S18.11:112), bis sie erkennt, wo und wann sie sich einbringen kann: »Es ist so ein breites Feld, auf dem so vieles angedacht und zusammengeführt werden muss, dass es eben auch mindestens ein Jahr dauert, bis greifbare Ergebnisse da sind« (S18.11:117–119).

Das wechselseitige Einschwingen auf gemeinsame Werte irritiert auch bestehende Gleichgewichte im Jugendhilfeausschuss. So reklamiert der Jugendring seinen Einfluss durch eine festgelegte Verteilung der Stimmen: »Insgesamt sind es sechs Stimmen, von denen der Stadtjugendring zwei Stimmen hat« (S12.11:50–51). Bei den anstehenden Fragen zum Ganztagsgrundschulmodell und zur Gemeinschaftsschule will er »angesprochen werden« (S12.11:213) und er erwartet, den Einfluss im Rahmen von *Lernen vor Ort* zu erhalten und im Bereich des außerschulischen Lernens auszubauen: »Wir sind so frech und

²⁰ Die Einrichtung eines Jugendamtes ist eine bundesgesetzlich geregelte Pflichtaufgabe der Kommune (Lohre, 2015, S. 64). Das Jugendamt setzt sich aus dem Jugendhilfeausschuss und der Verwaltung des Jugendamtes zusammen: »Im Jugendhilfeausschuss wirken nicht-staatliche Organisationen und die Fachpolitik in allen Jugendhilfefragen mit« (Lohre, 2015, S. 64). Die Mitglieder des Jugendhilfeausschusses setzen sich zu 60 % aus den Vertretern des Gemeinderats und zu 40 % aus freien Trägern der Jugendhilfe und der Jugendverbände zusammen (Lohre, 2015, S. 67).

sagen einfach, dass wir das wollen« (S12.11:214). Als »verwaltungsunabhängiger, eigenständiger Verein« (S12.11:217–218) nutzt dieser Akteur »den Vorteil, [...] auch so frech sein [...] und [sich] irgendwo mit einbinden lassen [zu] dürfen« (S12.11:219–220). Die Auseinandersetzung mit Programmideen evoziert Domänenspiele: »Da hat jeder auch erst mal Existenzängste, bis jeder seinen Platz findet und Kooperationen entwickelt werden« (S12.11:177–178).

Eine besondere Bedeutung von *Lernen vor Ort* sieht ein Stiftungspartner aus zwei Gründen. Erstens stärke das Programm die Möglichkeiten, durch zivilgesellschaftliches Engagement notwendige Ergänzungsleistungen im Bildungsbereich zu erbringen: »Zum einen ist es ein sehr wichtiges Thema, gerade auch, wenn man die Defizite kennt, die wir im Bereich Bildung haben« (S20.11:47–48). Neben dieser komplementären Funktion führt der Stiftungspartner zweitens die Notwendigkeit einer datenbasierten Beobachtung von Bildungsbereichen ins Feld: »Es ist auch wichtig, dass man versucht, bestimmte Akteure in diesem Bereich zu vernetzen und dass man auch versucht, das Ganze zu kontrollen« (S20.11:51–52). Vernetzen und Kontrollen heben auf ein evidenzbasiertes Bündeln von Kräften ab mit Blick auf die Frage, was »die Wirtschaft an Bildungsbedarf braucht« (S20.11:65). Ohne »bestimmte Indikatoren oder Kenngrößen« (S20.11:55) werde »das Thema Bildung recht schwammig« (S20.11:59). Das Commitment der Stiftung basiert auf der Überzeugung, mit der Unterstützung von Aktivitäten für Jugendliche »Bildungsgerechtigkeit zu schaffen« (S20.11:92–93). Angebote im Bereich des Sports könnten »beispielsweise [...] Immigranten auffangen und eine Beschäftigung bieten und Erfolgserlebnisse verschaffen« (S20.11:97–98). Bei Förderanfragen schaut der Stiftungspartner gezielt darauf, »aus welchem Stadtteil die Anfrage kommt« (S20.11:115). Dass Anfragen oftmals gar nicht aus sozialen Brennpunkten stammen, weil deren Schulen »keine engagierte Elternschaft oder Lehrer« (S20.11:121–122) haben, verweist auf den Koordinationsbedarf zivilgesellschaftlichen Engagements: »Wir würden gerne mehr in den Bereich gehen, da wir da auch Nachholbedarf sehen« (S20.11:125–126). Ihr Engagement bringt die Bürgerstiftung mit einem Selbstverständnis auf den Punkt, »nicht nur in Schulnoten« (S06.14:581), sondern »über Ämter- und Dezernatsgrenzen hinweg und in die Stadt hinein« (S06.14:1344–1345) zu denken. Das bedeute zu fragen, welche Bildung eigentlich gut sei und welche nicht: »Ist das gut, dass die sich selber jetzt 'n Bürgerpark machen, die Schüler, ja, und so? Will man das, kann man das, ist das Lernen?« (S06.14:594–596). Insofern es bei *Lernen vor Ort* nicht darum gehe, »drei tolle Veranstaltungen, 'ne Broschüre« (S06.14:566–567) gemacht zu haben, sondern das Lernen vor Ort auf lange Sicht durchzuhalten, sei es ein »extrem offener Prozess« (S06.14:526). Sich auf diese schrittweise und langwierige »Strukturrevolution« (S06.14:560) einzulassen, bedeute, »dass da eigentlich

Begriffe mit 'ner ganz anderen Toleranz auch [...] über Jahre jetzt wahrscheinlich gelebt werden« (S06.14:599–600) müssten. In Stadtgesellschaft zu denken, erfordere die Fähigkeit, sich überhaupt auf einen offenen Zielhorizont einlassen zu können, »ohne dass es aber gleichzeitig beliebig werden« (S06.14:602–603) dürfe.

Die Eigenschaften eines Commitments mit Verantwortlichkeit kennzeichnen sich durch die freiwillige Einlassung auf die dem Programm inhärenten kulturellen Orientierungen in Bezug auf eine Verantwortungsgemeinschaft: »Ich finde auch, dass, je weiter man über den Grundsatz, dem unserer Meinung nach *Lernen vor Ort* zugrunde liegt, nachdenkt, umso genialer man es findet« (S16.11:58–59). Die Chancenperspektive hinsichtlich eines Autonomiegewinns führt Zwänge, die von dem Programm ausgehen, verdeckt mit: »Ich habe großen Respekt vor denen, die sich dieses Modellvorhaben haben einfallen lassen. Es steckt sehr viel Potenzial darin, das wir uns in den drei Jahren auch erschließen können, ohne dass es gefordert ist« (S16.11:62–67).

Wirkungen der Regierungstechnik mittels einer Programmsteuerung auf Orientierungen bilden sich auch im Verständnis eines Bildungsmanagements der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden ab. Ein Bildungsmanagement im Sinn des Befähigens zum Lernen versteht sich als »Unterstützung eines Lernprozesses« (S16.11:1204) durch das Schaffen von Anreizstrukturen: »Wenn jemand nicht lesen kann, dann kann er auch mein Angebot, welches ich hier habe, [...] nicht wahrnehmen. Man muss ihn wenigstens so weit ertüchtigen, dass er das liest und obendrein noch ein gutes Gefühl dabei hat« (S16.11:1197–1202). Für die verantwortliche Person im Aktionsfeld *Bildungsmanagement* beinhaltet dies, »erst einmal grundlegende Strukturen für das spätere Bildungsmanagement zu schaffen und die Vorarbeit zu leisten« (S04.11:64–66).

Ein anderes Selbstverständnis betont den Weg zu diesen grundlegenden Strukturen und das Erfordernis, »in diese Dialoge und Moderation sich einzulassen« (S06.14:628): »Genau das ist, was auch glaube ich jetzt für *Lernen vor Ort* und für *Bildung für nachhaltige Entwicklung* die einzige Chance ist, sozusagen ergebnisoffen zu weiteren Qualitäten zu kommen. Also 'n Zieltrichter und 'n Zielrahmen zu definieren« (S06.14:632–637). Kontextuelle Bedingungen für das Commitment rahmen die Verantwortlichkeit in der Stadt durch die Bereitschaft zur Einlassung auf eine gemeinsame Klärung des Bildungsverständnisses, auf das wechselseitige Einschwingen auf gemeinsame Werte, auf das zivilgesellschaftliche Engagement zur Ergänzung staatlicher Strukturen, auf ein Denken über Dezernatsgrenzen hinweg, auf einen langwierigen und offenen Prozess, auf das Schaffen von Anreizstrukturen zur Befähigung zum Lernen sowie auf Dialog und Moderation.

Die Ausrichtung auf ein gemeinsames Commitment für *Lernen vor Ort* beeinflussen unterschiedliche Interessen. Während der Jugendring sich vom Leitbild des Lernens im Lebenslauf »bestimmte Begründungen und Effekte für die Jugendarbeit« (S12.11:85) verspricht, sehen Verantwortliche der Kommunalpolitik mit dem Programm eine Möglichkeit, »Parallelstrukturen« (S12.11:90) in der Stadtverwaltung aufzulösen. Diskussionen um eine Neustrukturierung von Ämtern und deren Verantwortlichkeiten bringen einen »Kampf auf unterschiedlichen Ebenen« (S12.11:90–91) mit sich. Die Beobachtung, dass »durch *Lernen vor Ort* [...] nun mit sehr viel Geld und Förderung eine Struktur für Netzwerkarbeit, für öffentliche Präsentationen bestimmter Vernetzungen entwickelt« (S12.11:109–110) werden sollen, weckt bei etablierten Akteuren die Befürchtung, an Einfluss zu verlieren: »Man merkt dabei aber nicht, dass bestimmte bestehende Strukturen permanent und auch stringent in dieses neue System implementiert werden« (S12.11:113–114). Mit bestehenden Strukturen spricht der Jugendring die klassischen Verantwortungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe an, wie sie durch das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) festgeschrieben sind: »Für uns sind immer die Paragraphen 11 bis 13²¹ die markantesten, weil dort ja in den letzten 20 Jahren Strukturen entwickelt wurden« (S12.11:104–105). Das »neue System« (S12.11:114) zur Herstellung von Kohärenz droht etablierte Strukturen und Praktiken zu vereinnahmen: »Man hat eher das Gefühl, dass mit den Fördermitteln eine Struktur aufgebaut wird und die Politik irgendwann sagen wird, dass man sich für eine Struktur entscheiden muss, da man sich nur noch eine leisten kann« (S12.11:118–120). Mit der Verteidigung der Zuständigkeit für den Bereich der Jugendarbeit geht auch der Anspruch auf die Domäne der außerschulischen und non-formalen Bildungsprozesse einher: »Das ist eine große Gefahr. Man kann *Lernen vor Ort* keinen Vorwurf machen. Die kommen aus einem Bereich schulischer Grundstrukturen, die politisch gewollt sind und entwickelt werden sollen« (S12.11:124–127). Die Konstruktion einer Konkurrenz zwischen formaler und non-formaler Bildung markiert das reflexive Interesse der Domänenwahrung: »Die Bildungsmanager kommen oft aus einem Bereich, die den außerschulischen und non-formalen Bildungsprozess nicht kennen. Genauso wenig wie kommunalpolitisches Tun im Jugendhilfebereich. Das ist die große Hürde« (S12.11:130–133).

Lernen vor Ort fordert die Auseinandersetzung mit den Folgen fehlender Leistungsbeziehungen heraus: »Wir sind zwar auf einem guten Weg, aber noch nicht so weit, dass man [...] den Blick dafür hat, dass man manche Entscheidungen

²¹ Paragraph 11 regelt die Jugendarbeit, Paragraph 12 die Förderung der Jugendverbände und Paragraph 13 die Jugendsozialarbeit.

nur gemeinsam entwickeln kann« (K12.11:136–138). In der Initiierungsphase zur Teilnahme am Programm muss zunächst das zuständige Amt der Kommunalverwaltung überzeugt werden: »Nachdem ich darauf aufmerksam gemacht worden bin, haben wir es uns dann angeschaut und gesagt, das wäre eventuell etwas, was die Ziele, die wir mit dem kurz vorher gebildeten Amt für Bildung eigentlich beschrieben haben, gleichsetzt [mit dem], wofür wir eingetreten sind« (S16.11:27–31). Die erfolgreiche Prüfung der Machbarkeit stellt die erste Hürde dar: »Da sollten wir uns einmal drum kümmern und haben darauf festgestellt, dass es ein einfaches Antragsverfahren ist und es ganz einfach versucht« (S16.11:34–35).

Der eigentliche Antrieb für eine erfolgreiche Teilnahme und dafür, weitere Akteure in das Commitment einzubinden, stellt das Engagement eines *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden dar, der die Fähigkeit hat, eine Vision in den Interessenhorizont weiterer Akteure zu rücken. Die Initiative geht von einem Verwaltungsangestellten aus: »Wenn ich ganz ehrlich bin, kam der erste Impuls von [...] meinem Stellvertreter. Dieser hatte es als erster angesprochen« (S16.11:19–20). Mit der Beteiligung der Bürgerstiftung erhält *Lernen vor Ort* eine Bestärkung, die sich durch eine zeitlich überdauernde Treue und Unterstützung für große Ziele bei gleichzeitiger Bescheidenheit in Bezug auf kurzfristige Erfolge auszeichnet: »Das muss nicht heute perfekt sein« (S06.14:477). Die Anfrage erfolgt aus Sicht der Stiftungsvertretung deshalb, weil die Macht eines unerschütterlichen Wollens auch ohne Gelingens-Garantie erkannt wird: »Denen ist allen klar, ich will das mit, und ich finde das gut und die Unterstützung habt ihr und selbst, wenn's 'n Jahr dauert oder wenn es auch nicht gelingt, ist das nicht etwas, was negativ ausgelegt wäre« (S06.14:507–514). Was zählt sind »diese Integrität« und »diese Begeisterungsfähigkeit« (S06.14:517–518).

Intervenierende Bedingungen für das Commitment fördern die Verantwortlichkeit in der Stadt durch eine Verständigung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen, die Relevanzkriterien der Praktikabilität von Verwaltungsprozessen berücksichtigen. Befürchtungen, den Einfluss in etablierten Domänen zu verlieren, stehen dem Ziel der Kohärenz gegenüber, die Irritation bestehender Gleichgewichte fordert aber auch gemeinsame Entscheidungsprozesse heraus. Die Teilnahme am Programm hängt von der Einschätzung einer erfolgreichen Durchführbarkeit ab, was das Antragsprozedere einschließt. Eine Schlüsselfunktion in der Anfangsphase nehmen initiative Persönlichkeiten ein, die sich an zeitlich langfristigen und großen Zielen orientieren, ohne sich dabei von kurzfristig bescheidenen Erfolgserlebnissen abschrecken zu lassen. Eine biographisch verankerte Integrität und Begeisterungsfähigkeit halten visionäre und nachhaltige Bildungsziele auf Linie.

7.3 Arenen der (Un-)Beteiligung

Das BMK verbindet das Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft mit der Teilhabe am Organisations- und Professionswissen der Leuchtturmkommen zur Gestaltung von Bildungsübergängen. Das ökonomische System investiert – vermittelt über das politische System – Geld ins sozial-kulturelle System und öffnet den Diskurs auf dem Feld des Kulturmarkts (vgl. Abbildung 7.5, links). Das KBM verbindet das Leitbild einer Bürgerkommune durch die Teilhabe am Organisationswissen von Interessenverbänden mit der Binnenmodernisierung der Stadtverwaltung. Das politische System investiert Macht ins Gemeinschaftssystem und spezifiziert die Reputationsinvestition auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (vgl. Abbildung 7.5, rechts).

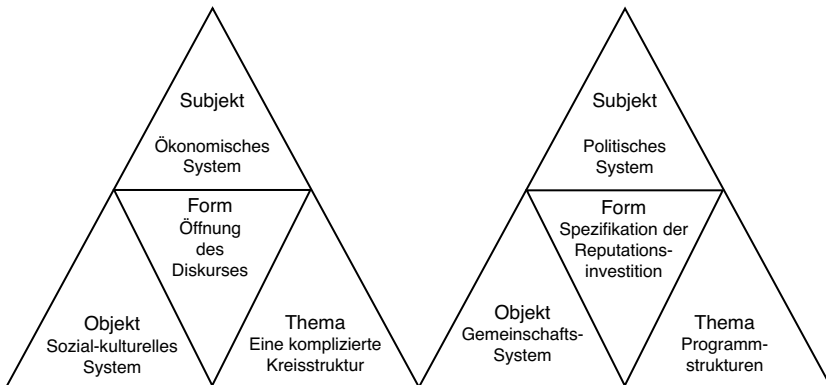


Abbildung 7.5 Arenen der (Un-)Beteiligung (Eigene Darstellung)

Formate der Beteiligung im Rahmen von *Lernen vor Ort* konstituieren sich unter Bedingungen, die eine spezifische Öffnung und Schließung gegenüber unterschiedlichen Rationalitäten anbahnen. Sowohl der Kreis als auch die Stadt organisieren Kooperation unter der Bedingung, Doppelstrukturen vermeiden, das heißt, die Kulturhoheit der Länder wahren zu müssen. Dies gebietet Wandel nicht der, sondern zwischen bestehenden institutionellen Strukturen des geteilten Bildungssystems zu prozessieren und das Engagement zwar auf *Lernen vor Ort* als Projekt zu begrenzen, die Leitideen des Programms aber zugleich dauerhaft zu verankern. Ein überdauerndes Commitment mit *Lernen vor Ort* als Programm folgt der Handlungsrationalität der Ausdehnung und Konzentration

von Personalressourcen in einem Hol- und Bring-Modus und fundiert die Entwicklung unterschiedlicher Formate der Beteiligung. Kreis und Stadt öffnen die Bildungspremien für Akteure der Zivilgesellschaft. Die erweiterte Beteiligung erhöht die Beobachtung von Kindern und Jugendlichen als Adressaten von Leistungserbringungen des pädagogischen Systems und dehnt diese Beobachtung auf die Übergänge institutioneller Bildungsstrukturen aus. (Un-)Beteiligung bearbeiten Kreis und Stadt auf der Basis unterschiedlicher Leitideen und Kommunikationsarten. Die Ausdehnung von Personalressourcen im Kreis korrespondiert mit dem Bereitstellen der Leitidee einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft, dem Verzahnen von Kommunikationsarten der Profession und Organisation, dem Anschließen von Kommunikationsarten im Hol-Modus an die pädagogische Profession und im Bring-Modus an die Organisation der *Regionalen Bildungsnetzwerke* sowie mit transintentionalen Beteiligungseffekten, die aus dem Lernen auf kommunaler Ebene erwachsen. Die Konzentration von Personalressourcen in der Stadt korrespondiert mit der Übernahme der Leitidee der Bürgerkomme, dem Verzahnen von Kommunikationsarten der Organisation, dem Anschließen von Kommunikationsarten im Hol-Modus an die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kommunalpolitik, Verwaltung und Bürgerinnen und Bürgern sowie mit transintentionalen Beteiligungseffekten, die aus dem Lernen in der Kommunalverwaltung erwachsen.

7.3.1 Eine komplizierte Kreisstruktur als Weichensteller für den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich

Eine komplizierte Kreisstruktur stellt im Kreis die Weichen für den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungskreis. Aufgaben im eigenen Wirkungskreis sind weisungsfreie Aufgaben im Rahmen der freiwilligen oder pflichtigen Selbstverwaltung (Böhmer, 2015, S. 6). Bei Aufgaben der freiwilligen Selbstverwaltung entscheidet eine Kommune über das Ob und Wie, bei Aufgaben der pflichtigen Selbstverwaltung lediglich über das Wie von Maßnahmen (Böhmer, 2015, S. 6). Die Gestaltung von Bildungsübergängen an der Schwelle von der Kindertagesstätte zur Grundschule berührt Aufgaben der pflichtigen Selbstverwaltung. Das bedeutet, dass Kommunen an die Weisungen der staatlichen Instanz in Bezug auf Kindertagesstätten und allgemeinbildende Schulen gebunden sind, über die konkreten Verfahren aber Gestaltungsspielräume haben. Die staatliche Instanz stellt das Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft bereit. Dieses vereint die widerstreitende Dynamik der Wahrung staatlicher Zuständigkeit

für das Schulwesen und des Ausbaus weisungsfreier kommunaler Aufgaben. Mit dem Kooperationsvertrag zur Mitgestaltung des *Regionalen Bildungsnetzwerks* spricht das Land die pädagogische Profession an, indem es Schulen »die eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts, der Erziehung und des Schullebens im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften« (MSB, o. J., S. 2) überträgt.

Mit der »strukturellen Kopplung von pädagogischem System und biographisch bedingten psychischen Systemen der Adressaten« (Kade, 1997, S. 67) arbeitet die Profession der Sozialintegration zu. Letztere ist aber – bedingt durch die Indifferenz zwischen Vermitteln und Aneignen (Kade, 1997, S. 58) und der Steigerung der Autonomie sowohl des pädagogischen Systems als auch der Adressaten – mit Ungewissheit behaftet (Kade, 1997, S. 60–64). Die Bearbeitung der doppelten Steigerung der Autonomie durch die pädagogische Profession erfolgt mit dem Risiko der »Selbstorganisationszumutung an die Individuen« (Kade, 1997, S. 60). Sie bedarf der Beobachtung der Umwelt des Systems und der Adressaten sowie deren Unterstützungsbedarf »bei der autonomen Aneignung der Welt« (Kade, 1997, S. 67). Die staatliche Instanz adressiert nun Kommunen mit Offerten zur »Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen« (MSB, o. J., S. 2). *Regionale Bildungsnetzwerke* stellen organisatorische Verfahren bereit, die »das pädagogische System mit anderen sozialen Systemen« (Kade, 1997, S. 67) verschränken. Sie arbeiten der Systemintegration zu und flankieren die pädagogische Profession mit dem Ziel der »Zusammenarbeit aller Bildungsakteure vor Ort, um eine effektive Unterstützung der Schulen zu sichern« (MSB, o. J., S. 2).

Kooperation, verstanden als das Einbeziehen aller an Bildung beteiligten Akteure, konzeptioniert der Kooperationsvertrag als Vernetzung. Die horizontale Vernetzung betrifft die »Kooperation von Schulen untereinander [...] mit anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Kultureinrichtungen usw.« und bildet im Ergebnis eine »breite und differenzierte Infrastruktur« (MSB, o. J., S. 2). Die vertikale Vernetzung zielt auf eine »bessere Abstimmung der verschiedenen Stufen des Bildungswesens untereinander« und im Ergebnis auf die Bewältigung der »jeweiligen eigenständigen Aufgaben« (MSB, o. J., S. 3). Das Tandem von Profession und Organisation an der Schnittstelle des pädagogischen Systems ermöglicht zu sehen, »was das System nicht sieht« (Kade, 1997, S. 64). »Unterstützungs- und Beratungssysteme vor Ort« (MSB, o. J., S. 3) stellen eine Lösung für die Folgeprobleme bereit, die sich im Zuge der »Herausbildung des Pädagogischen als eines autonomen sozialen Teilsystems« (Kade, 1997 S. 61) und der doppelten Steigerung der Autonomie ergeben.

Der Kreis greift das Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft mit einer punktuellen Einbindung der Zivilgesellschaft auf und nutzt *Lernen vor Ort*, um die Beobachtung des pädagogischen Systems mit der Erweiterung der *Bildungskonferenz* um außerschulische Akteure zu erhöhen. Zur Überwindung des starken Schulbezugs und der restriktiven Gremien- und Größenstrukturen für das Biographie begleitende Lernen bedient er sich des Engagements der Leuchtturmwärterinnen, die ihr Professions- und Organisationswissen zur Gestaltung von Bildungsübergängen sowie einen Bring-Modus zur Ausdehnung des Leitbilds in die kreisangehörigen Städte zur Verfügung stellen. Ihr Commitment basiert auf einem Koordinationsverständnis, wonach Zeigen und Lernen (Prange, 2012a, S. 107–135) mittels der Transformation von Kooperationszumutungen in Synergien zwischen Kreis und kreisangehörigen Städten koordiniert werden können.

Es kennzeichnet sich durch ein Werben um Annahmefähigkeit der Leitidee einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft und ein strukturelles Denken für das Lernen vor Ort. Kernaktivitäten richten sich darauf, ein gemeinsames Verständnis für Biographie begleitende Bildungsk Kooperationen im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule herzustellen. Eine Öffnung für viele Bildungsakteure mittels der Formate *der Entwicklungswerkstatt* und *Bildungskonferenz* erfordert es, die Handlungslogik selbstständiger Kommunen zusammenzuführen, die sich von *Lernen vor Ort* passgenaue Angebote für ihre je spezifischen Beratungsbedarfe wünschen. Leistungsbeziehungen für eine kreisweite Organisationseinheit zu einem Übergangsmanagement stellt der Kreis ›von oben‹ über die symbolische Unterstützung des Akteurs Politik beziehungsweise des Landrats und der Verwaltungsspitze und ›von unten‹ über das biographische Kapital der Profession beziehungsweise der Bereichsverantwortlichen im Projekt *Lernen vor Ort* her. Letztere professionalisieren sich als Grenzgängerinnen an der Schnittstelle zwischen den Kommunalverwaltungen und Bürgerinnen und Bürgern, indem sie ein weiteres Programm schachteln und zwischen der pädagogischen Profession und der Organisation von Kooperation in den Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* vermitteln. Das pädagogische System beobachten sie im Hol-Modus, insofern sie auf Einladung informieren. Das Bildungsnetzwerk als Format der Organisation kennzeichnet sich durch eine Bring-Struktur, insofern *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche auf die Kommunen zugehen und sich als Beraterinnen offerieren. Spannungslagen erwachsen aus unvorhergesehenen erwünschten und unerwünschten Beteiligungseffekten. Euphorisierenden Erkundungen von kreisweiten Angebotsstrukturen steht das Erleben ineffizienter Verständigungsprozesse in Arbeitskreisen mit breiter Beteiligung gegenüber.

7.3.1.1 Biographisches Kapital: Wahrung staatlicher Zuständigkeit für das Schulwesen zum Ausbau weisungsfreier kommunaler Aufgaben

Das Gespann *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke* begründet sich mit dem Anspruch, die Kulturhoheit des Landes zu wahren und legt nahe, die bestehenden Gremienstrukturen zu nutzen. Diese Weichenstellung ist bedeutungsvoll für die Akteurkonstellation, denn *Lernen vor Ort* amalgamiert mit einer ambitionierten Landesinitiative auf dem Weg zu einer Institution.²² Die Forderung des Deutschen Städtetags nach einer »staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft« (2007, S. 2) hat sich als Begriff und »angemessene Organisationsform« (Löhrmann, 2015, S. 9) gefestigt. Fragen der (*Un-*)*Beteiligung* stellen sich für die Koordination der Zusammenarbeit in *Lernen vor Ort* mit Blick auf die genannte Netzwerkstruktur sowie hinsichtlich der beteiligten und zu beteiligenden Akteure. Die Optimierung der Koordination und Kooperation gilt als eines von acht Feldern der Weiterentwicklung der *Regionalen Bildungsnetzwerke* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW], 2015, S. 40): »Entscheidend für den Erfolg der Arbeit der Regionalen Bildungsnetzwerke ist die Verknüpfung mit anderen bildungspolitischen Programmen, Entwicklungen und Initiativen« (MSW, 2015, S. 40).

Bemerkenswert bei dieser Formulierung ist die Fließrichtung der Verantwortlichkeit: Bildung ist eine staatliche Aufgabe und nimmt ihren Weg von der Landeszuständigkeit in die Kommunen, die durch eine Netzwerkstruktur mit »Gremien zur Kooperation und Koordination« (MSW, 2015, S. 40) zusammengehalten werden. Mehr »in Verantwortlichkeiten und weniger in Zuständigkeiten« (Löhrmann, 2015, S. 8) zu denken, lässt keinen Spielraum in Bezug auf die staatliche Zuständigkeit für Bildungsfragen: »Viele Lenkungsorgane sehen hier noch Handlungsbedarf, um Doppelstrukturen zu vermeiden und Synergien auszuschöpfen« (Löhrmann, 2015, S. 8). Bestehende Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* »mit anderen Initiativen zu verknüpfen und weiterzuentwickeln« (Löhrmann, 2015, S. 8), stellt eine Daueraufgabe dar. Bildung in Verbindung mit Schule zu denken und zu organisieren, steht aus landespolitischer Sicht außer Frage: »Mehr Abstimmung tut Not, insbesondere im Hinblick auf die

²² Der Weg der *Regionalen Bildungsnetzwerke* führt ausgehend von ersten Ideen der Bildungskommission mit der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« im Jahr 1995 über zwei erste Piloten der Programme *Schule & Co* und *Selbstständige Schule* zur Gründungsphase *Regionaler Bildungsnetzwerke* mit einer (fast) flächendeckenden Präsenz in NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW], 2015, S. 10).

großen Programme im Bildungsbereich. Sie sollten immer in einer klar definierten Beziehung zum *Regionalen Bildungsbüro* stehen. Abstimmung im Vorfeld ist unerlässlich, um Doppelstrukturen zu vermeiden« (Löhrmann, 2015, S. 8). Ein Bildungsnetzwerk versteht sich als Organisationsformat für eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft mit einem formal nicht hinterfragbaren Lead auf Landesebene, was sich im Begriff des Schnittstellenmanagements ausdrückt. Auch was in Zwischenräumen gedeiht, bedarf der Führung: »Ein guter Weg ist es, wenn alle Programme, die mit der Kommune im Bildungsbereich vereinbart werden, mit dem Lenkungskreis des Regionalen Bildungsnetzwerkes abgestimmt werden. In jedem Fall führt kein Weg an einer Optimierung des komplexer werdenden Schnittstellenmanagements vorbei« (Löhrmann, 2015, S. 8).

Die Optimierung bezieht sich auch auf Beiträge der Zivilgesellschaft mit einem umfassenden, staatlichen Kontrollanspruch: »Stiftungen, Kirchen, Gewerkschaften, Vereine, Hochschulen und Bürgerinitiativen« werden »als Partnerinnen und Partner verstanden, von denen Unterstützung kommt, die aber manchmal selber Unterstützung benötigen« (MSW, 2015, S. 43). Die »Initiative für eine Zusammenarbeit« mit Kooperationspartnern geht vom *Lenkungskreis* und dem *Regionalen Bildungsbüro* und damit von staatlicher Zuständigkeit aus (MSW, 2015, S. 43). Dadurch hat die Gremienstruktur von *Lernen vor Ort* anfänglich einen starken »Schulbezug« (K18.11:112–113), der mit dem biographischen Kapital der Pionierkommunen und damit der Ausrichtung an weisungsfreien Aufgaben zusammentrifft: »Aber wir haben natürlich auch sehr viel im Bereich Kita-Grundschule. Das ist ja ein ganz starkes Handlungsfeld« (K18.11:112–116). Das, »was aus den Leuchttürmen und dem Handlungsfeld Übergänge als Modell sozusagen für den Transfer in der zweiten Förderphase erarbeitet und konzipiert worden ist« (K18.11:126–128), liegt im eigenen Wirkungskreis von Kommunen. Es beteiligt »ganz viele Träger« (K18.11:134) und tangiert die Zuständigkeit der Länder für das Schulwesen ausdrücklich nicht: »Da versteht sich von selber, dass das immer außerschulisch sein muss« (K18.11:130).

Spannungen in Domänenspielen zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren problematisieren *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche früh: »Und ich würde es für gut halten, wir könnten den Anteil von Schule da auch ein bisschen begrenzen. Das sieht Schule aber anders« (K18.11:175–177). Die grundgesetzlich gestützte Vorherrschaft des Staats legt die Formate der Zusammenarbeit fest und beengt das Engagement einer *Lernen-vor-Ort*-Kordinatorin: »Und so lange wir eben *Regionales Bildungsnetzwerk* sind, sind die Strukturen ein bisschen vorgegeben. Das halte ich für ein Manko, da bin ich ganz ehrlich« (K18.11:181–185). Im Hinweis, dass eine Begrenzung der schulischen Akteurbeteiligung in

den Netzwerkgruppen die »Schule aber anders« (K18.11:177) sieht, zeichnet sich ein Ringen um eine Erweiterung der Gremien um zivilgesellschaftliche Akteure bereits in der Anfangsphase ab. Es steht stellvertretend für die Suche nach einer »Kooperationsrendite« (MSW, 2015, S. 22), die sich durch den Mehraufwand bei allen beteiligten Personen und Institutionen einstellen soll. Die bildungspolitische Programmatik macht den beiderseitigen Gewinn einer Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen stark, von der »nicht nur die Schulen, die ihr Angebot gezielt verbreitern wollen, sondern auch die Einrichtungen, die sich so früh an junge Nutzerinnen und Nutzer wenden und diese so auch langfristig an sich binden können« (MSW, 2015, S. 6), profitieren sollen. Das Profitversprechen erfüllt sich aus Sicht des Projektleiters mit einer kreisweiten Organisation von *Lernen vor Ort* durch den *Lenkungsausschuss*: »Nun könnte jede einzelne Kommune sich selbst darum kümmern, aber der *Lenkungsausschuss* und das *Regionale Bildungsbüro* sind in der Lage, die Existenz dieses Projekts nicht nur zu kommunizieren, sondern auch zu koordinieren, so dass diese Arbeit nur einmal da ist« (K16.11:1065–1068). Allerdings bildet sich »die kommunale Struktur« (K16.11:870) mit Vertretern, die nicht nur »für Schulen zuständig sind, sondern auch für Kindergärten oder auch die Jugendhilfe« (K16.11:868–869), noch zu wenig in der *Regionalen Bildungskonferenz* ab.

Eine »geringere Schullastigkeit« (K16.11:901) zugunsten einer Einbindung von Akteuren im »Bereich der Jugendhilfe oder Kultur« (K16.11:904) verspricht ein Bildungsmanagement als Übergangsmanagement. Leuchtturmkommunen haben sich diese Domäne nicht nur bereits erschlossen, sondern sehen im Übergangsmanagement den eigentlichen Transfergegenstand: »Meiner Erinnerung nach ist die Initialzündung auf den Transfer zurückzuführen, den wir vor Augen hatten« (K10.11:240–241). Die *(Un-)Beteiligung* von zivilgesellschaftlichen Akteuren im Kreis liegt ursächlich im Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft begründet, das zugleich die Wahrung staatlicher Zuständigkeit für das Schulwesen und eine breite Beteiligung »außerschulischer Bildungseinrichtungen« (MSW, 2015, S. 6) anstrebt. Auf Kreisebene eröffnet die Offerte für eine kreisweite Organisation von Projekten das Versprechen einer wechselseitigen Kooperationsrendite der Beteiligten. Das Andocken von *Lernen an Ort* an die Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* sorgt für eine »Schullastigkeit« der Akteurkonstellation und schafft das Bedürfnis nach einer Erweiterung der Kooperationsgremien um zivilgesellschaftliche Akteure. Diese Akteurviefalt liegt im lokalen Engagement in Leuchtturmprojekten verankert, die von Stiftungen initiiert wurden und von kommunalen Akteuren mitgetragen werden. Die Kernaktivität des Transfers eines Übergangsmanagements geht

von vier Pionierkommunen aus und begründet sich mit der Kultur von Kommunen, Bildungsschwerpunkte nicht auf innere Schulangelegenheiten zu richten. Da Netzwerke »immer auch auf dem Handeln einzelner – starker und anerkannter – Persönlichkeiten« (MSW, 2015, S. 22) beruhen, wirkt ein biographisch gewachsenes zivilgesellschaftliches Engagement mit einer Orientierung an außerschulischen Akteuren besonders stark in die Gestaltung der Gremienstruktur hinein.

Die Zivilgesellschaft ist in der Initiierungsphase von *Lernen vor Ort* »in einigen Leuchtturmprojekten [...] durchaus sehr stark« eingebunden, seitens der Projektkoordination allerdings nur »punktuell« (K18.11:68–70): »Wenn wir hier noch die Zivilgesellschaft einzubinden versuchen würden, dann würden wir hier einfach versinken« (K18.11:75–76). *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche wenden sämtliche Energien auf, um die politische Unterstützung der kreisangehörigen Städte zu gewinnen, »weil [sie] einfach so viel zu tun haben, diese komplizierte Kreisstruktur auf der Akteursebene, [...] zu verstetigen und gegen diverse Widerstände auch durchzusetzen« (K18.11:80–89). Dieses Durchsetzen kennzeichnet sich durch Versuche, die kreisangehörigen Städte durch Überzeugungsarbeit zu gewinnen. »Weil die [...] Städte ja alle selber Schulträger sind« (K18.11:92) und *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche ihnen »ja gar nichts zu sagen haben« (K18.11:92–93), gilt es eine Beteiligung »sinnvoll erscheinen zu lassen« (K.18.11:88–89). Die Restriktion von kreisweit geringen und kommunal starken Verfügungsrechten wenden die Projektverantwortlichen früh zu einer Ressource, indem sie die fehlende Weisungsberechtigung durch eine Dienstleistungsorientierung ersetzen: »Also, wir verstehen uns da eher als Dienstleister für die Kommunen, denn als diejenigen, die vorgeben« (K18.11:98–99). Dienstleistungen stehen dabei gleichermaßen für die Unterwerfung unter den Staat als Dienstherrn wie für das Hegemoniestreben, Verfügungsrechte auf kommunaler Ebene zu erhalten und auszubauen.

Bemühungen, den Mehraufwand für eine Kooperationsrendite »sinnvoll erscheinen zu lassen« (K18.11:88–89), bezeugen das direktive Vorgehen der Projektverantwortlichen und deren Expansionsstreben für die Leitidee Biographie begleitender Bildungsk Kooperationen: »Das heißt, wir müssen ja sehen, dass wir diese Strukturen schaffen über Kommunikation« (K18.11:95–96). Kommunikation substituiert Durchsetzungs ohnmacht und zielt darauf, ein Bildungsmanagement in den Sinn- und Interessenhorizont der Kommunen zu rücken. Die kreisweite Beteiligung der Kommunen stellt eine wesentliche kontextuelle Bedingung dar, die nur eine punktuelle Einbindung der Zivilgesellschaft zulässt sowie durch das Andocken an die *Regionalen Bildungsnetzwerke* den »sehr starken schulischen Bezug« (K18.11:148) aufnötigt: »Deshalb hat Schule via *Lenkungsreis*

und *Lenkungsausschuss* einen stärkeren Einfluss als außerschulische Akteure in diesem Gremium« (K18.11:165–166).

Mit der Teilnahme an *Lernen vor Ort* beginnen sich Bildungsk Kooperationen der Pionierkommunen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule auszudehnen: »Der Fokus ist weiter geworden: vom Stadtteil zur [städtischen] Bildungs- und Erziehungslandschaft, zum Kreis [...], zu den Strukturen im Kreis [...], zu den Themen im Kreis [...]« (K10.11:61–67). Diese Bewegung vom Zentrum in die Peripherie ist an das »Übergangsmanagement Kita-Grundschule« (K10.11:202–203) und damit an konkrete Leuchtturmprojekte gebunden, die sich an der Idee einer »Biographie begleitenden Bildungsk Kooperation vor Ort« (K10.11:215–216) orientieren. Die Programmatik der *Regionalen Bildungsnetzwerke* verwendet die Begrifflichkeiten von Bildungsnetzwerk und Verantwortungsgemeinschaft synonym und benennt drei Bedingungen für eine Kooperationsrendite (MSW, 2015, S. 22): Die Kooperationsbereitschaft für ein gemeinsames Ziel, partizipativ zu entwickelnde Kooperationsstrukturen sowie »Inhalte, die die Kooperation konkretisieren und die den Einsatz lohnen, also für die Zielgruppen auch spürbar wirksam werden« (MSW, 2015, S. 22), umreißen den zu erwartenden Mehraufwand. Einen »Benefit« (K16.11:978) versprechen sich *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende davon, »dass alle Kommunen [...] im Kreis vor ähnlichen Problemen stehen« (K16.11:985). Diese gemeinsamen »Probleme schweißen da schon zusammen und [man] hofft, voneinander zu lernen« (K16.11:990–993).

Kontextuelle Bedingungen für die (*Un-*)*Beteiligung* von zivilgesellschaftlichen Akteuren im Kreis liegen in einem starken Schulbezug der Kooperationsgremien. Das Bildungsmanagement im Kreis startet mit einer punktuellen Einbindung der Zivilgesellschaft, obwohl diese mit den Leuchtturmprojekten bei der Initiierung der Programmteilnahme eine zentrale Rolle spielt. Ein gemeinsames Bewusstsein für Problemlagen vor Ort zählt zu den Ressourcen, um eine kreisweite Beteiligung von außerschulischen Akteuren, die sich an Biographie begleitenden Bildungsk Kooperationen ausrichten, anzustoßen. Der Kreis sieht die Beteiligung von Akteuren in den bestehenden Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* bereits mit dem Projektantrag vor. Um einen fachlichen Austausch und die Analyse gemeinsamer Bedarfslagen im Bereich von Bildungsübergängen kreisweit zu ermöglichen, schließt er an das Format der *Bildungskonferenz* an: »Im Grunde genommen könnte sich aus kommunalen Vertretern, Trägervertretern, Elternvertretern, Vereinen, Organisationen dieser [...] Städte eine Konferenz bilden« (K02.11:757–759). So genannte *Entwicklungswerkstätten* bilden Organisationseinheiten innerhalb der *Bildungskonferenz*, die sich aus einer Planungsgruppe

und thematisch interessierten Akteuren konstituieren. Während die Planungsgruppe aus *Lernen-vor-Ort*-Personal mit koordinierender Funktion besteht, kann sich die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen verändern: »Da wird ein Thema ausgeschrieben und dann kommen die interessierten Akteure, die da mitwirken wollen. Diese erarbeiten das dann und beim nächsten Mal kann es auch wieder eine andere Gruppe sein« (K02.11:733–738). Ergebnisse aus diesen Interessen-Workshops gehen als Handlungsanregung an die »Planungsgruppe innerhalb der *Entwicklungswerkstatt*« (K02.11:746) zurück, die diese aufnimmt, verschriftlicht und aufarbeitet, um sie dann über die nächste *Bildungskonferenz* wieder an alle Städte zu verteilen. Die »noch imaginäre« (K02.11:780) Fachkonferenz für Bildungsübergänge »tagt zwei Mal im Jahr, um sich mit dem auseinanderzusetzen« (K02.11:767), was in den *Entwicklungswerkstätten* erarbeitet wurde: »Und je nach dem, was dort diskutiert wird, wird eine Handlungsempfehlung ausgesprochen, die in die *Entwicklungswerkstatt Bildungsübergänge* geht« (K02.11:771–775).

Der Beteiligungskreislauf beschreibt die gedankenexperimentelle Übersetzung des Anspruchs, bestehende Gremien um außerschulische Akteure zu erweitern. Mit dem Antrag sind für die Aktionsfelder *Bildungsmonitoring*, *Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge* solche *Entwicklungswerkstätten* vorgesehen. Die Arbeit in *Entwicklungswerkstätten* gestaltet sich im Kreis mit »ganz anderen Herausforderungen« (K06.11:905) als in kreisfreien Städten, weil mit der Anzahl der kreisangehörigen Städte sich auch die Vertretungen vervielfachen: »Wenn ich sage, ich habe eine *Entwicklungswerkstatt*, dann sitzen da [x] Vertreter der Volkshochschulen [x] mal Jugendberufshilfe, [x] mal Handwerkskammer, wie auch immer, und also wir reden da von ganz anderen Größenordnungen« (K06.11:897–902). Bestehende Projekte, die von vier Leuchtturmkommunen aus Kreise ziehen sollen, treffen auf biographisch verankertes soziales Kapital, das eine *Lernen-vor-Ort*-Koordinatorin als Heimvorteil beschreibt, weil sie auf eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Akteuren der Region aufbauen kann: »Also, es war sicherlich an der Stelle auch hilfreich, dass ich jetzt nicht zum Beispiel auch nur von außen [...] in diesen Kreis [...] neu reingekommen bin« (K04.14:323–325).

Förderliche und hinderliche intervenierende Bedingungen für die (Un-)Beteiligung von Akteuren der Zivilgesellschaft bewegen sich um den Anspruch, die *Bildungskonferenz* als wichtiges Gremium der *Regionalen Bildungsnetzwerke* um außerschulische Akteure zu erweitern. Zwar sieht der Kooperationsvertrag zwischen Land und Kreis für die Zusammensetzung der *Regionalen Bildungskonferenz* »Vertretungen weiterer Institutionen und Einrichtungen insbesondere aus dem Kultur- und Sportbereich« (MSB, o. J., S. 6) vor, legt den Schwerpunkt allerdings auf Personen und Institutionen des schulischen Bereichs. Der

Schulterschluss von *Lernen vor Ort* mit dem *Regionalen Bildungsnetzwerk* stellt sich mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit der Programmimpulse als förderlich dar. In Bezug auf die Beteiligung und damit Einflussmöglichkeiten durch Ideen, die Lernen umfassender als lebenslang die Biographie begleitend definieren, tragen bestehende Kooperationsgremien restriktive Züge. Erschwerend für die Erweiterung bestehender Kooperationsstrukturen kommt die Größenordnung des Kreises mit vielen kreisangehörigen Städten hinzu. Nichtsdestotrotz nehmen bestehende Projekte im Bereich der Bildungsübergänge von vier Pionierkommunen ausgehend Fahrt auf in Richtung Peripherie des Kreises. Getragen wird die Bewegung zunächst von herausragenden Einzelpersonen, die – ausdrücklich befördert durch die Programmstrukturen – mit biographischem Kapital, das regional verwurzelt ist, Richtung und Schwung mitbestimmen dürfen und auch müssen.

7.3.1.2 Commitment: Transformation von Kooperationszumutungen in Synergien zwischen Kreis und kreisangehörigen Städten

Eine breite Beteiligung möglichst vieler verschiedener Anspruchs- und Gestaltungsakteure stellt ein BMK vor die Herausforderung, unterschiedliche Commitments mit »einer ganzheitlichen Betrachtung individueller Bildungsbiographien (BMBF, 2008a, S. 5) auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen: »Das macht die Sache natürlich auch noch mal ein bisschen komplizierter« (K18.11:385). Auf der Ebene der Zivilgesellschaft schreibt das Programm Stiftungen beim »Aufbau von öffentlich-privaten Partnerschaften [...] eine herausragende Rolle« (BMBF, 2008a, S. 5) zu. Zum Programmbeginn »beschränkt sich die Stiftungsarbeit auf konkrete Projekte« (K16.11:1350). Eine Person der Freudenberg Stiftung ist »als ständiges Mitglied im *Lenkungskreis* und *Lenkungsausschuss*« (K16.11:1332–1333) vertreten. Der geplante Aufbau eines Stiftungsverbands erfordert Recherchen dazu, »wie viele und welche Formen von Stiftungen es im Kreis [...] überhaupt gibt« (K16.11:1342–1343). Für eine Zusammenarbeit stellen sich die Ausgangsbedingungen so dar, »dass die Stiftungen ja alle bestimmte Schwerpunkte haben« (K18.11:369), die »für die nächsten Jahre festgezurr« (K18.11:372) sind. Daneben gibt es »bestimmte kleine Stiftungen [...], die ja häufig sehr gut in die Strukturen vor Ort eingebunden sind, die aber dann auch zum Beispiel kein Interesse haben« (K18.11:377–379).

Eine Erhöhung der »Bildungsbeteiligung vor Ort« (BMBF, 2008a, S. 4) mittels einer guten Bildungsorganisation stellt ein zentrales Ziel der Initiative dar und bildet sich früh im Anspruch und als Commitment mit einer Leitidee des Programms ab, »alle Kinder aller Eltern mitzunehmen« (K14.11:1705). Auf Landesebene besteht die grundgesetzlich verankerte staatliche Aufsicht über das

Schulwesen und unterstreicht damit die Gestaltung des Schulwesens als »Sache der Länder« (Avenarius, 2015, S. 73). Gleichzeitig findet die staatliche Herrschaft »ihre Grenze in dem Recht der Kommune, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln« (Döbert & Weishaupt, 2015, S. 11). Das Ringen zwischen staatlicher Schulaufsicht und kommunaler Schulträgerschaft beziehungsweise zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten dokumentiert sich in Versuchen der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen, Schulausschüsse über die Grundidee des Programms zu informieren. Dies gelingt im Hol-Modus: »Und dann bin ich gerne bereit, alle zwei Monate in irgendeinen [Schulausschuss] zu gehen, wenn die uns denn einladen« (K18.11:785–786). Kommunale Leistungserbringungen für das Schulwesen müssen erst die Schwelle einer grundlegenden Annahmefähigkeit des Staatspersonals passieren. Schulausschüsse sieht die Projektkoordinatorin als »eine wichtige Schnittstelle« (K18.11:789) in den Kommunen, ein aktives Eindringen in sie versagt sich das junge Bildungsmanagement allerdings, insofern es darauf wartet, eingeladen zu werden: »Wir können uns in aller Regel nicht selber einladen. Das macht man nicht« (K18.11:794–795).

Diese (Ohn-)Macht der Zuständigkeit kennzeichnet das Commitment zwischen Landes- und kommunaler Ebene und setzt sich auf der Ebene des Kreises fort: »Man konnte sich nur als kreisfreie Kommune oder als Kreis bewerben« (K16.11:1096). Für die kommunale Ebene bedeutet diese Setzung auf Bundesebene die Aussicht auf Autonomiegewinn und Restriktion zugleich. Um »letztendlich für die kommunale Ebene etwas davon zu haben« (K16.11:1107), »musste man sich bereit erklären, sich als Kreis insgesamt zu bewerben« (K16.11:1106). Fördermittel als willkommene personale Ressourcen angesichts finanziell gebeutelter Kommunen finden ihren Gegenwert in zusätzlichen Interdependenzumutungen, die sich auf kommunaler Ebene ohnehin in drastischer Weise aufdrängen. So geht »der Aufbau einer Kernstruktur einer Bildungslandschaft im Kreis« (K16.11:1149) mit einem halben Jahr Zeitverzug einher, weil die Teilnahme am Programm »bedingt durch die Haushaltssicherung, [...] erst mal die Bezirksregion genehmigen« muss (K18.11:1613–1614). Weil am Anfang »so viele Probleme zu lösen« (K18.11:1609) sind, denkt niemand daran, »mit den Kommunen viel früher einzeln zu reden und häufiger zu reden und regelmäßiger in den Austausch zu gehen« (K18.11:1622–1624). Darunter leidet die Beteiligung jener kreisangehörigen Städte, »die nicht über Leuchtturmprojekte mit [*Lernen vor Ort*] verbunden sind« (K18.11:1605).

Davon unbenommen wird die Ebene des Kreises von Anfang an mit der kommunalen Initialzündung adressiert, Projekte im Bereich der Bildungsübergänge zu transferieren: »Das, was aus den Kommunen heraus entsteht, was

wichtig ist innerhalb dieses Übergangs zu bearbeiten und dieses Themenfeld anzugehen, ist der Punkt« (K02.11:991–992). Kreisangehörige Städte sollen an den Best-Practice-Modellen, die durch zivilgesellschaftliches Engagement in den Kommunen initiiert wurden, beteiligt werden: »Es geht darum, dass nicht jeder für sich allein ›herumputscheln‹ muss, zwar darf, aber nicht muss, sondern dass der ganze Kreis Verantwortung für seine Bevölkerung übernimmt, für Familien mit Kindern im Übergangsalter und dass jeder voneinander lernen kann« (K02.11:1006–1016). Ein kreisweites Commitment basiert auf der Idee, Wissen durch Teilhabe auszudehnen. Kommunen mit nicht konsolidiertem Haushalt, die »schon so ein bisschen an der Grenze sind« (K18.11:355), sollen durch eine sehr kleinräumige Bildungsvernetzung Zugang zum Leuchtturmwissen bekommen. Die Ausdehnung von Wissensformaten durch Beteiligung folgt der Vorstellung eines Zugewinns durch das Zusammenwirken: »Warum soll man denn in jede einzelne Kommune noch mal extra Ressourcen stecken, wenn man die Möglichkeit hat, an etwas gemeinsam zu arbeiten« (K02.11:1035–1036). Schließlich begründet sich eine Beteiligung der kreisangehörigen Städte mit dem Fingerzeig auf eine regionale Verantwortlichkeit: »Es ist nun mal ein Kreis und dann können die sich, in Anführungsstrichen, ›wenigstens‹, untereinander austauschen und voneinander profitieren« (K02.11:1029–1030). Ein Commitment der kreisangehörigen Kommunen mahnt sich hier im Gestus des »Profitiert gefälligst!« an.

Ursächliche Bedingungen für eine Schließung von Bildungsgremien für Akteure der Zivilgesellschaft liegen in der frühen Programmphase in zeitlich und inhaltlich festgezurrten Projekten von Stiftungen begründet. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche verlagern das Commitment mit einer umfassenden Bildungsbeteiligung von der kommunalen auf die kreisweite Ebene mit Blick auf den Anspruch der Verstetigung bei einer zeitlich befristeten Alimentierung durch das Programm. Kreisangehörige Städte adressieren sie mit dem Anspruch, sich ihrerseits an das Versprechen einer Kooperationsrendite zu binden. Kooperationszumutungen einer kreisweiten Beteiligung machen sie mit der Aussicht auf einen Benefit durch die Teilhabe an Wissensformaten zur Gestaltung von Bildungsübergängen und der Herausbildung von Synergien durch Zusammenarbeit beliebt.

Eine kontextuelle Bedingung für die Beteiligung von Akteuren stellt der Umstand dar, dass die grundlegenden und weiteren Aktionsfelder in den Förderrichtlinien zwar gesondert dargestellt, aber gleichzeitig als »integrierter Bestandteil eines übergreifenden kommunalen Bildungskonzepts« (BMBF, 2008a, S. 7) verstanden werden. Die Handlungsfelder stellen zunächst einmal Orientierungsbereiche dar, in denen von Kommunen Lösungsansätze zu entwickeln sind, die dann aber »auf ungeforderte Kommunen übertragen werden können und damit

Leuchtturmcharakter für die Initiative ›Lernen vor Ort‹, entfalten« (BMBF, 2008a, S. 7) sollen. Diese Vorgabe organisiert der Kreis mittels einer flächendeckenden Bereitstellungs-, Ausdehnungs-, und Bemächtigungslogik. Für jedes grundlegende Aktionsfeld ordnet er eine Bereichs Koordinatorin der Verwaltung einer Leuchtturmkommune zu: »Das heißt, wir sind formell Kreisbedienstete, sind dann aber abgeordnet in einzelne Kommunen« (K18.11:1659–1660).

Die Trennung von Dienst- und Fachaufsicht erschwert eine gemeinsame Verständigung innerhalb des *Lernen-vor-Ort*-Teams und erfordert, »diesen komplizierten Prozess hinzubekommen, [...] dass bestimmte Dinge trotzdem über den Kreis geregelt werden müssen« (K18.11:1675–1679). Die Themenbereiche bilden damit »erst mal [...] Blasen für sich« (K18.11:191), die mit aller Macht die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden auseinanderdividieren: »Wir haben die Ebene der Handlungsfelder, was auch nicht immer so zusammengedacht wird, was wir selber im Lauf der Arbeit gemerkt haben, dass man an bestimmten Stellen nicht wirklich sinnvoll trennen kann« (K18.11:212–214). Eine Entwicklung »in Richtung Verschmelzung« (K18.11:198) stellt sich zwar als »sehr, sehr schwierig« dar, »weil [es] eben so vieles zu verschmelzen« (K18.11:202) gibt, wird aber dennoch klar angestrebt. Es besteht die Vorstellung, dass »bei der späteren Vernetzung dieser einzelnen Bereiche über Schnittstellen und andere Faktoren erst ein Bildungsmanagement aufgebaut wird« (K02.11:203–205). Eine solche Schnittstelle bildet die Geschäftsstelle der *Regionalen Bildungsnetzwerke*, die nach Programmende die Koordinierung fortführen soll: »Wenn es die Bereichskordinatorinnenstelle über *Lernen vor Ort* nicht mehr geben sollte, könnte es in das *Regionale Bildungsbüro* mit integriert werden« (K02.11:845–847). Eine inhaltliche Ausgestaltung bestehender Gremien geht anfänglich mit einer Zerstreuung des Personals und damit einer Gegenbewegung zur Vernetzung einher. Auch über Gemeinsamkeiten zwischen den Grundideen der Leuchttürme findet zunächst keine Verständigung statt: »Es gab noch keinen direkten Austausch« (K02.11:2016). Früh setzt sich daher die Erkenntnis durch, dass eine breite Beteiligung nicht nur über das Organisationselement der *Entwicklungswerkstatt* und einer interessengeleiteten Teilhabe gesichert werden kann, sondern dass eine Annahmefähigkeit über Appelle erzeugt werden muss: »Bei etwas, was von den Kommunen angenommen werden müsste, müssen wir direkt ansetzen. Nicht dass die denken, was ist das denn wieder?« (K04.12:76–79).

Ein Commitment mit der (Un-)Beteiligung an einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft ist in kontextuelle Bedingungen einbettet, die auf der Ebene des Programms die Überwindung versäulter Themenbereiche, auf der Ebene des Kreises eine Verschmelzung von Dienst- und Fachaufsicht, auf kommunaler Ebene eine interessengeleitete Teilhabe und auf personaler Ebene das

Schaffen von Akzeptanz nahelegen. Auch die Verbindung zur Landesebene ist mit der Beteiligung der Schulausschüsse angesprochen. Eine Dienstleistungsorientierung kommt als Hol-Struktur zum Ausdruck, insofern *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche den Kontakt nicht von sich aus herstellen: »Aber, wenn wir, ich sage mal, einmal im Jahr eingeladen werden, was bis jetzt eher noch nicht der Fall war – wir sind auch noch nicht in allen Kommunen gewesen – dann gehen wir da selbstverständlich hin« (K18.11:756–758). Der Fokus der Beteiligung richtet sich mit einer klaren Ansage auf die Kommunen: »Dieses Partizipative, wir wollen jeden mitnehmen« (K04.12:89).

Bereits die Antragstellung zur Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* erfolgt als Mehrebenenspiel: »Es haben eben auch sehr viele andere Akteure an dem Antrag auch mitgearbeitet, auch mitgedacht, nicht nur aus den verschiedenen Kommunen, sondern auch von freien Trägern« (K14.11:101–105). Obwohl in den *Entwicklungswerkstätten* »alle Akteure potenziell« (K14.11:380) vertreten sind, richtet sich diese Beteiligung »nur schulbezogen [auf] ein kohärentes Bildungswesen« (K14.11:394). Daraus erwächst der Wunsch, die Beteiligung auf die »richtigen Akteure« (K14.11:1807) in allen Gremien zu erweitern. Als »richtige Akteure« gelten außerschulische Akteure und, bedingt durch den getroffenen Schwerpunkt des Übergangsmanagements, die freien Träger²³: »Und was eben fehlt, sind auch im frühkindlichen Bereich zum Beispiel die anderen Träger« (K14.11:456–457). Kooperationsgremien gehen zum Teil in den bestehenden Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* auf und werden zum Teil adaptiert. Mit dem *Lenkungsausschuss* und dem *Lenkungskreis* bestehen zwei Organisationseinheiten. Der *Lenkungskreis* wird als kleineres Gremium im Rahmen von *Lernen vor Ort* zusätzlich geschaffen, »weil es da noch mal andere und mehr Absprachen« (K18.11:1426–1427) braucht. Er vertritt die vier Leuchtturmstädte, beschäftigt sich »auch mehr mit den operativen Themen« (K18.11:1410) und trifft sich »alle sechs bis acht Wochen« (K18.11:1417) doppelt so oft wie der *Lenkungsausschuss*. Der *Lenkungsausschuss* »ist die große Einheit, wo alle Kommunen drin sind, plus die Schulträger, die Schulaufsicht und die verschiedenen Schulformenvertreter« (K14.11:425–427). Als eines der »größten Hindernisse im Projekt« (K18.11:1571) erweist sich für die Projektverantwortlichen die »komplizierte Kreisstruktur und die dadurch bedingte schwierige Kommunikation [...] zwischen Kreis und Kommunen und Kommunen und Kreis« (K18.11:1575–1581). Die »nicht vorhandene positive Kommunikationsstruktur« (K18.11:1578) erschwert es, »alle beteiligten Akteure mit ins Boot« (K18.11:1584) zu holen. Bedingungen für den Aufbau eines BMK sieht eine Projektverantwortliche daher darin,

²³ Vgl. Bock-Famulla, Strunz und Löhle (2017, S. 320).

»in dieses strukturelle Denken reinzugehen, eine Struktur aufzubauen, ein Netzwerk aufzubauen, und diese Ideen in den Kreis zu tragen und dann mit den Projektbetreuerinnen [...] darüber nachzudenken, wo [...] die Gemeinsamkeiten und Unterschiede« (K10.11:140–146) sind.

Auch der Teambildungsprozess steht am Anfang vor großen Schwierigkeiten, weil die Bereichsleiterinnen »relativ jwd.²⁴ sitzen« (K18.11:1638) und noch keine Gelegenheitsstrukturen für Treffen bestehen: »Weil ein Team kann ich entwickeln, wenn wir hier auf dem Flur sitzen und man mittags essen geht oder irgendwo beim Kaffee oder so« (K18.11:1632–1633). Darüber hinaus stellt ein sorgsamer Umgang mit Begrifflichkeiten eine förderliche Voraussetzung dar, um Beteiligungsprozesse »nicht von Anfang an zu stoppen aufgrund eines Wortes, was unterschiedlich belegt ist und teilweise negativ belegt ist« (K02.11:1930–1931). Wird hinter Begrifflichkeiten die Haltung des »ich weiß es besser als ihr« (K02.11:1940) gedeutet, bleibt eine Einlassung auf Transfervorschläge verwehrt. Der Zugang zu den Menschen vor Ort ist nur über die Neugier zu gewinnen und dadurch, »dass man die Leute nicht erst abschreckt, sondern erst eine wertschätzende Haltung rüberbringt, dass mich auch interessiert, was diese haben und was diese wollen« (K02.11:1961–1965).

Förderliche und hinderliche intervenierende Bedingungen für eine Beteiligung sind in der komplizierten Kreisstruktur verankert. Kompliziert gestaltet sich die Kreisstruktur bereits bei der Antragstellung, die als komplexes Mehrebenenspiel koordiniert werden muss. Die Kreisstruktur erschwert den Aufbau von Kommunikationsstrukturen nach außen in die kreisangehörigen Städte sowie nach innen in die Teamkonstellation. Ein strukturelles Denken, getragen von einer neugierigen Haltung gegenüber den Bedingungen und Ideen vor Ort sowie ein sorgsamer Umgang mit Begrifflichkeiten, erleichtern die Annahmefähigkeit für Transferideen in den kreisangehörigen Städten. Eine förderliche Bedingung für zivilgesellschaftliches Engagement stellt schließlich die Beharrlichkeit im Anspruch dar, die Träger im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beim Aufbau eines BMK zu beteiligen.

7.3.2 Programmstrukturen als Weichensteller für die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen

Die Programmstrukturen stellen in der Stadt die Weichen für die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen. Bogumil und Holtkamp unterscheiden eine

²⁴ ›jwd.« steht für ›janz weit draussen«.

Kunden-, Mitgestalter- und Auftraggeberrolle, die als Säulen das Leitbild der Bürgerkommune tragen (2010, S. 389). Anders als das Neue Steuerungsmodell legt das Konzept der Bürgerkommune den Schwerpunkt nicht auf die Binnenmodernisierung der Verwaltung, sondern auf »eine Neubestimmung des Verhältnisses von Verwaltung, Politik *und* Bürgern« (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 388. Hervorhebung im Original). Das Konzept der Bürgerkommune unterscheidet sich auch dahingehend, dass es nicht einseitig auf das Ziel der Effizienz, sondern auf ein Bündel von Zielen setzt, die durch eine »gleichberechtigte Förderung« (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 389) der Beteiligungsrollen angestrebt werden. Das Modell geht von einer »grundlegenden Umgestaltung des kommunalen Entscheidungssystems« (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 390) mit vier Bausteinen aus, die das normative Dach der drei Beteiligungsrollen bilden. Demnach sind eine politikfeldübergreifende Koordination, ein Partizipationsmanagement unter gleichberechtigter Beteiligung der Mehrheits- und Oppositionsfraktionen, die Delegation von Verantwortung an dezentrale Einrichtungen sowie ein langfristig umfassender Kulturwandel erforderlich (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 390). Letzterer soll mittels eines kollektiven Lernprozesses dazu führen, »dass die kommunalen Entscheidungsträger von sich aus auf die Bürger zugehen und die Beteiligung der Bürger eher als Bereicherung, denn als Beschneidung ihrer Kompetenzen und Gefährdung eingespielter Routinen empfinden« (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 390).

Das Programm *Lernen vor Ort* stellt – wiewohl nicht *expressis verbis* – das Leitbild einer Bürgerkommune bereit, bei dem die »Impulse vor allem von den kommunalen Entscheidungsträgern ausgehen müssen« (Bogumil & Holtkamp, 2010).²⁵ Die Stadt greift die Programmstrukturen als Gelegenheitsstruktur sowohl für eine Binnenmodernisierung der Verwaltung als auch für eine Neubestimmung des Verhältnisses mit Interessenverbänden der Bildungsstadt auf. Die gemeinsame Antragstellung mit und Beteiligung von zwei Bildungsinstitutionen sorgt für eine von Beginn an breit abgestützte Beteiligung der Zivilgesellschaft und einen starken Gesellschaftsbezug der Zusammenarbeitsgremien.

Unterschiedliche Relevanzkriterien der Beteiligten machen eine Verständigung über Bildungsziele und die Ausarbeitung eines gemeinsamen Leitbilds notwendig. Dieses ist in kontextuelle Bedingungen eingebettet, die den Bezug zur Zivilgesellschaft als Chance rahmen. Während die Bürgerstiftung sich an einem breiten

²⁵ Dieses »staatszentrierte« Konzept der Bürgerkommune setzt sich vom Bürgerkommunenleitbild der Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« (Deutscher Bundestag, 2002) ab, nach dem die Initiative auch und insbesondere von gesellschaftlichen Akteuren ausgeht (Bogumil & Holtkamp, 2013, S. 391; Deutscher Bundestag, 2002, S. 159).

Publikum orientiert, zeichnen sich die externen Partner durch spezifisches Fach- und Programmwissen aus, welches sie mit der gemeinsamen Antragstellung in die Stadtverwaltung hineinbringen. Da die Stadtverwaltung im Rahmen ihres kommunalen Selbstverwaltungsrechts den Anspruch vertritt, die Gremien in der Stadtverwaltung zu bündeln, betätigt sie sich als Brückenbauerin zur Stadtgesellschaft. Bestehende Kooperationen zwischen Jugendverbänden und Schule sind im Rahmen von *Lernen vor Ort* um Kooperationen zwischen möglichst vielen Bildungsanbietern der Stadtgesellschaft zu erweitern.

Förderlich für das biographische Kapital der Bildungsstadt ist das hohe Interesse der Beteiligten sich einzubringen. Sowohl die Stadtverwaltung als auch die Verbundpartner schreiben sich in der Initiierungsphase impulsgebende Kräfte zu und verstehen sich als Brückenbauer im Kräftefeld unterschiedlicher Interessen zwischen Verwaltung, Politik und Bürgerinnen und Bürgern. Das Commitment basiert auf spezifischen Interessenskonsensen. Die temporäre Teilhabe am Organisationswissen der beteiligten Interessenverbände ermöglicht das Lernen von Verwaltung und Politik, ohne deren Autonomie zu gefährden. Umgekehrt stellt die gemeinsame Antragstellung den beteiligten Bildungsinstitutionen die Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen in Aussicht. Das Programm stellt das einseitige Ziel der Effizienz auf den Modus des Lernens um. Die Koordination von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens (Prange, 2012a, S. 107–135) zeichnet sich zwar durch eine konstitutive Ungewissheit aus, trägt aber den positiven Wert des Vermittelns von Akzeptanz, Demokratisierung, Solidarität und Effektivität als Potenzial mit sich. Die Beteiligung externer Partner stellt neben die passive Kunden- eine aktive Mitgestaltungsrolle und bedient mit der Annahmefähigkeit durch Mitgestaltung das Kriterium der Akzeptanz. Das operative Denken der Partnerinstitutionen für das Lernen von Bürgerinnen und Bürgern stärkt die Solidarität und bindet diese potenziell an kommunale Entscheidungsprozesse. Die aktive Einbindung von Bildungspartnern entlastet die Verwaltung und Politik durch die Möglichkeit, Aufgaben zu übertragen und schafft zugleich einen Zeitraum, um sich zunächst der normativen Neubestimmung des Kräfdreiecks zwischen Verwaltung, Politik und Stadtgesellschaft widmen zu können.

Die Kernaktivitäten, ein Bildungsleitbild und eine Bildungsdatenbank als Produkte der Kooperation zu erstellen, räumt eine durch Außensichten reflektierte Binnenmodernisierung der Verwaltung ein. Referenzpunkte der Reflexion bilden Problemlagen von Kindern und Jugendlichen beim Bewältigen von Bildungsübergängen, die, der Handlungslogik einer Projekt-Governance folgend, mittels

legitimierter Beteiligungsverfahren an kommunalpolitische Entscheidungsprozesse zurückgebunden werden müssen. Die Stadt stellt vielfache Leistungsbeziehungen durch den Aufbau von Kommunikationsstrukturen her: zwischen der Kommunalpolitik und der Stadtverwaltung, zwischen Kommunalpolitik und Partnerinstitutionen sowie zwischen der Stadtverwaltung und den Partnerinstitutionen. Der Projektleitung kommt dabei die Aufgabe zu, Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen, den Informationsfluss zu moderieren und Kommunikationsstrukturen in der Stadtverwaltung zu bündeln. Diese Zentralisierung legt den Modus der Kommunikation als Hol-Struktur zivilgesellschaftlicher Akteure nahe, insofern alle Leistungserbringungen auf eine Anbindung an die Stadtverwaltung zulaufen. Mit der Beteiligung am Programm erwachsen der Stadt vor dem Hintergrund des kritischen Finanzhaushalts Spannungslagen, die sich durch das Abwehren einer einseitigen Effizienzlogik und das Verteidigen gesprochener Ressourcen kennzeichnen. Das Projektteam begegnet diesen vorhergesehenen und unerwünschten Beteiligungseffekten mit der Konzentration von Entscheidungsmacht.

7.3.2.1 Biographisches Kapital: Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen für die Binnenmodernisierung der Stadtverwaltung

Mit der Entwicklung eines Leitbilds fließt in der Stadt von Anfang an die »Sicht der Bürger-Ursuppe« (S18.11:144) in *Lernen vor Ort* ein. Bei der Verständigung über den Bildungsbegriff versucht die Bürgerstiftung, die unterschiedlichen Relevanzkriterien der Beteiligten auf die Belange der Bürgerinnen und Bürger hin auszurichten: »Wir haben Anregungen gegeben. Wir haben gesagt, dass wir das, was da steht, nicht verstehen. Warum ist die Gewichtung, die Tiefenschärfe, so unklar? Der eine Partner schreibt so, der andere so« (S18.11:154–157). An einer Netzwerkkonferenz stellen *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche den Zwischenstand der Leitbilddiskussion »auch einem breiteren Publikum« (S18.11:162) vor. Die Bürgerstiftung positioniert sich bei dieser Gelegenheit mit dem Wunsch, dass sie »gerne diese Offenheit des Dialogs« hätte, »um deutlich zu machen«, dass »die Meinung der Bürger irgendwann gefragt ist« (S18.11:167–170). Die Orientierung der Stadt am Leitbild der Bürgerkommune verbindet sich mit dem Ziel der Binnenmodernisierung der Verwaltung (Bogumil & Holtkamp, 2013, S. 388).

Die Orientierung an einem breiten Spektrum der Publikumsrolle dokumentiert sich im Verständnis, die Alltagserfahrung der Bürgerinnen und Bürger zum Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe zu machen. Ihren Beitrag sieht die Bürgerstiftung darin, bei Bedarf auf den »Pool von 70 Stiftern« zurückzugreifen, in dem »die gesamtstädtische Bandbreite vertreten« (S18.11:206) ist.

Das Netzwerktreffen dient darüber hinaus dazu, »praktische Projekte von Universitätsstudenten mit städtischen Partnern wie Amt, Jugendclub, Unternehmen oder Bildungsträgern« (S18.11:178–179) vorzustellen sowie Fachvorträge zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu halten: »Die Kernvorträge der beiden Professoren waren sehr überzeugend und das haben die üblichen Bildungsverdächtigen so sicher noch nie gehört« (S18.11:186–187). Die Vernetzung der Bildungslandschaft bildet den Ausgangspunkt der Beteiligung: »Das Wichtigste, das ich in der bisherigen Arbeit mitbekommen habe, sind die Vernetzungsprozesse« (S04.11:69–70). Dabei geht es erst darum, »Kontakte aufzubauen«, so dass »die Beteiligten [...] nicht nebeneinander existieren, sondern ihr Bewusstsein und [ihren] Blick für die anderen öffnen und sagen: ›Okay, es gibt nicht nur mich hier, sondern noch weitere Akteure, mit wem könnte ich zusammenarbeiten, um eventuell Synergien freizusetzen?‹« (S04.11:74–82). Das Beteiligungsformat der Netzwerkkonferenz verweist auf eine maximale Öffnung für Akteure der Zivilgesellschaft und auf das Herstellen von Wechselbeziehungen durch Kommunikationsgelegenheiten.

Die Akteure in Kontakt zu bringen, folgt dem Ziel, »die Informationsstruktur der Bildungslandschaft zu verbessern« (S04.11:85–86). Wechselseitige Beobachtungsmöglichkeiten bestehen bereits da, »wo Jugendverbände durch die schulbezogene Jugendarbeit, [...], sehr intensiv in den Nachmittagsprozess einer Gesamtschule integriert sind« (S12.11:246–248). Wie Kooperationen gelingen, »hängt aber sehr stark von den handelnden Personen ab, die in irgendeiner Form eine persönliche Affinität zu der Schule haben« (S12.11:252–254). Die Teilnahme am Programm ermöglicht nun aber nicht nur eine erweiterte Beteiligung nach außen in die Stadtgesellschaft, sondern auch nach innen in die Stadtverwaltung. Für den Zeitraum des Vorhabens wird das Stadtteam für die Bereiche *Bildungsmanagement* und *Bildungsberatung* mit zusätzlichen Personalressourcen verstärkt. Die externen Partner bringen neben ihrem spezifischen Fachwissen ihr Projektwissen in die Verwaltung. Der allein verantwortliche Partner für den Bereich *Demographischer Wandel* ist zugleich mitverantwortlich für die *Bildungsberatung* und bringt Erfahrungen mit dem Programm *Lernende Regionen* mit. Auch bei diesem Akteur handelt es sich um einen Programmschachtler, insofern er »früh von dem Programm *Lernen vor Ort* erfahren« hat und »da gerne weiter mitarbeiten« (S02.11:27–29) möchte. Er stellt den Kontakt zur Stadt her und greift den Impuls des stellvertretenden Projektleiters auf, »sich daran beteiligen zu wollen« (S02.11:33–34).

7.3.2.2 Commitment: Lernen der Stadtverwaltung durch Fachberatung

Ursächlich für das Commitment mit der Beteiligung in der Stadt ist das Engagement einzelner. Lange vor der Ausschreibung geht die Initiative für die Beteiligung der Stadt vom späteren stellvertretenden Projektleiter aus: »Ich habe den Schatz mitgehoben, denke ich« (S14.11:8). Die spätere Beteiligungsstruktur mit Interessenverbänden in gemischten Arbeitsgremien bahnt sich bereits in dieser Frühphase an: »Ich gehöre zu den Müttern des Vorhabens in [der Stadt]. Es gab auch ein paar Väter, aber ich glaube, die Mütter hatten die stärkere Funktion« (S02.11:18–22). Im Bild der Elternschaft kommen die geteilte Fürsorge und Verantwortung zum Ausdruck sowie unterschiedliche, aber dennoch gleichwertige Anteile am Zustandekommen von etwas Kostbarem und Behütenswertem. Den Wechsel von einer Weiterbildungsorganisation ins Stadtteam im unmittelbaren Anschluss an die Beteiligung am Programm *Lernende Regionen* suchen externe Partner aktiv. Die Festlegung auf die Bereiche *Bildungsberatung* und *Demographischer Wandel* erfolgt nicht zufällig, sondern aufgrund von Fachwissen, das sich im Rahmen vorangegangener Programme aufbauen konnte. Das Engagement in *Lernen vor Ort* versteht sich als Fortsetzung des Programmschachtelns. Die Förderrichtlinien geben grundlegende und erweiterte Aktionsfelder vor (BMBF, 2008a, S. 6–7), jedoch nicht, wie Kreise und kreisfreie Städte die Organisation zur Bearbeitung dieser Bereiche zu gestalten haben. In der Stadt greift hier bereits in der Antragsphase die Idee der Verzahnung von Verwaltungs- und Fachkräften mit den Bildungsbedarfen von Bürgerinnen und Bürgern. Letztere werden dabei – abgesehen von dem bereits angelaufenen Projekt in der Familienbildung – mit der Bereitstellung von Bildungsangeboten indirekt adressiert. Bereits das Bewerbungsschreiben legt den Aufbau neuer Gremienstrukturen fest und zielt damit auf gesellschaftliche Teilhabe.

Während die Aktionsfelder *Bildungsmonitoring* und *Bildungsmanagement* »rein durch Stadtmitglieder besetzt« (S22.11:38–39) sind, bilden Mitglieder der Stadtverwaltung sowie externe Partner gemischte Arbeitsteams in den Aktionsfeldern der *Bildungsübergänge* und der *Bildungsberatung*: »Und in diesen beiden Bereichen gibt es die Vermischung, also ein gemeinsames Team aus Mitarbeitern der Stadt und des jeweiligen Verbundpartners« (S22.11:47–48). Die zwei externen Partner bearbeiten in je eigenen Teams parallel dazu eines von zwei weiteren Aktionsfeldern: »Und dann gibt es die weiterführenden Aktionsfelder. Dort wurde neben dem *Demographischen Wandel* noch *Wirtschaft*, *Technik*, *Umwelt und Wissenschaft* von der Stadt [...] gewählt, und da sind wir [...] allein dafür zuständig und verantwortlich« (S22.11:56–59). Diese Organisation berücksichtigt zwar eine Beteiligung von Gestaltungskräften, nicht aber eine direkte Beteiligung

von Bürgerinnen und Bürgern. Nicht zufällig ist es die Bürgerstiftung, die dieses Anliegen erkennt und als wichtiges Ziel anmahnt, welches es im Auge zu behalten gelte: »Ich brauche die Experten aus der ersten Liga, also das, was die Verbundpartner [...] dazu holen und einbringen. Das sollte aber noch mal aus dem Alltagsleben gespiegelt werden, um eine andere Facette einzubringen« (S18.11: 229–232). Das »Alltagsleben« adressiert Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft nicht lediglich in der passiven »Kundenrolle«, sondern in einer aktiven »Mitgestalterrolle« (Bogumil & Holtkamp, 2013, S. 389).

Allerdings erfolgt die Antragstellung nicht entkoppelt vom Bildungsbedarf von Bürgerinnen und Bürgern, sondern berücksichtigt über die Programmvorgaben wichtige Bedarfe. Die externen Partner fungieren damit als »transformative Akteure« (Preuß, 2018, S. 47), insofern sie die Grundidee von *Lernen vor Ort*, ein kohärentes Bildungswesen vor Ort zu entwickeln, in passgenaue Konzepte übersetzen: »So war ich in der ganzen Phase der Ideenentwicklung, Vorhabenbeschreibung [...] schon aktiv und intensiv dabei« (S02.11:38–39). Beide Verbundpartner stecken »viel Herzblut« (S02.11:71) in das Antragsschreiben, indem sie »grundlegende Ideen« und einen »roten Faden« (S02.11:62) besprechen und durch das Verschriftlichen schärfen: »Beim Schreiben wird manche Idee überhaupt erst mal vertieft. Manchmal hat man erst mal ein Wort. Aber was macht man damit? Welche Richtung gibt man einem Prozess? Das ist häufig eine Arbeit, die beim Schreiben passiert« (S02.11:66–69). Das Programm ermöglicht der Stadt die Erprobung einer Engagementstruktur unter Beteiligung von Interessenverbänden im Bildungsbereich. Das Commitment zur Beteiligung an dieser Gelegenheit zur aktiven Mitgestaltung kennzeichnet sich durch ein aktives und beratendes Eindringen externer Partner in die Stadtverwaltung. Diesem Engagement verdanken sich die Verantwortungs- und Beteiligungsstrukturen, die in einem gemeinsamen Denk- und Schreibprozess in den Antrag um die Teilnahme am Programm einfließen. Drei Beteiligungsformate sind vorgesehen, welche die Zusammenarbeit mit a) reinen Mitgliedern der Stadtverwaltung, b) gemischten Arbeitsgruppen zwischen Mitgliedern der Stadtverwaltung und externen Partnern und c) reinen Arbeitsteams der externen Partner vorsehen. Intervenierende Bedingungen stellen externe Partner als »Mütter des Vorhabens« dar, die sowohl ihr Fach- als auch Programmwissen in Konzepte gießen. Sie wirken dabei als transformative Akteure, insofern sie die Programmvorgaben mit Blick auf die Bedarfe von Bürgerinnen und Bürgern in praktikable Modelle übersetzen.

7.4 Arenen der (Un-)Bewusstheit

In beiden Gebietskörperschaften investiert das politische System – im Kreis ausgehend von der Ebene des Bundes, in der Stadt ausgehend von der Ebene der Kommune – Macht ins sozial-kulturelle System und spezifiziert den Diskurs auf dem Feld der Kulturpolitik (vgl. Abbildung 7.6) Eine kollektive Bewusstheit für die mit dem Programm *Lernen vor Ort* angezielte Bereitstellung von Orientierungswissen, um politische Entscheide zu beraten, formt sich mit der datengestützten Reflexion und Darstellung von biographischem Kapital aus. Das *Bildungsmonitoring* als die mit dem Programm vorgesehene Prozedur der datengestützten Beobachtung flankiert die multiplen Rationalitäten mit der Rationalität der Wissenschaft. Kreis und Stadt greifen diese Rationalität unterschiedlich auf. Der Bereitstellungs- und Ausdehnungslogik folgend, um ein BMK zu verankern und kreisangehörige Städte über das Projekt *Lernen vor Ort* hinaus mit der Leitidee der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft zu bemächtigen, schließt der Kreis an bestehende Erfahrungen mit dem *Bildungsmonitoring* an. Das BMK stellt den Kommunen die Rationalität der Wissenschaft bereit. Es bezieht die multiplen Rationalitäten der beteiligten Akteure ein und bringt sie miteinander ins Gespräch. Dabei vermittelt es zunächst zwischen einer regionalen und einer kommunalen Reichweite einer datengestützten Reflexion. Das BMK verbindet grenzüberschreitende Professionalität als individuelles biographisches Kapital der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden mit dateninformaten Entscheidungen der Kommunalpolitik als Anspruch des Programms.

Der Übernahme- und Konzentrationslogik folgend, um ein KBM zu verankern und über das Projekt *Lernen vor Ort* hinaus mit der Leitidee der Bürgerkommune zu bemächtigen, schließt die Stadt an das biographische Kapital und somit an vermutete endogene Ressourcen innerhalb der Bildungsstadt an. Das KBM stellt für die Stadtgesellschaft multiple Rationalitäten bereit und bringt sie miteinander ins Gespräch. Die mit dem *Bildungsmonitoring* aufgedrängte Rationalität der Wissenschaft vermittelt es mit der Rationalität des biographischen Kapitals. Das KBM verbindet den Ausbau von Einfluss- und Kontrollpotenzialen als reflexives Interesse der Partnerorganisationen mit der Zielsetzung der Kommunalpolitik, eine sichtbare Gesamtstruktur der Leistungsangebote zu entwickeln.

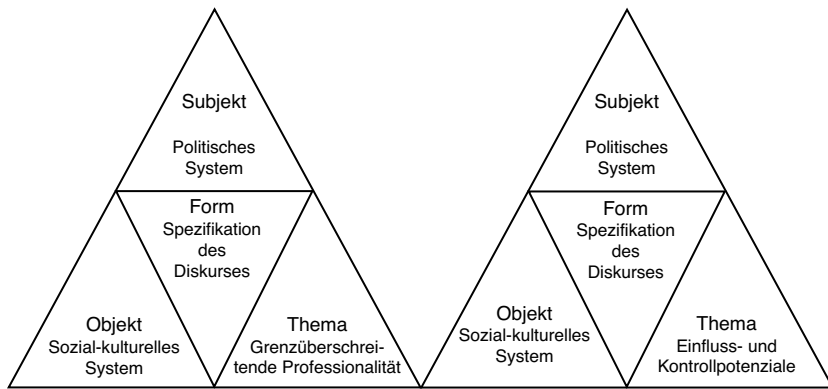


Abbildung 7.6 Arenen der (Un-)Bewusstheit (Eigene Darstellung)

7.4.1 Grenzüberschreitende Professionalität als Weichensteller für datengestützte Reflexion

Die grenzüberschreitende Professionalität zentraler Akteure stellt im Kreis die Weichen für datengestützte Reflexion. Als Akteure der ersten Stunde nutzen *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeiterinnen das Programm als Gelegenheitsstruktur für ihre Professionalisierung. Sie beobachten Umwelten des pädagogischen Systems mit einem sowohl professions- als auch organisationssensiblen Inklusionsstil. Als ursächliche Bedingungen für eine datengestützte Reflexion wirken im Kreis unterschiedliche Ressourcenausstattungen der kreisangehörigen Städte bezüglich der Möglichkeit, sich Wissen aus kleinräumigen Daten zu verschaffen. In die Lücke dieser ungleichen Voraussetzungen springen *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende mit ihrem biographischen Kapital, das sie im Zuge des Programmschachtelns aufbauen konnten. Grenzüberschreitende Professionalität kennzeichnet sich durch unterschiedliche Wissensformen. Ein relativierender Umgang mit Orientierungswissen, das zuhanden der Politik erst bereitgestellt, und Handlungswissen, das sich Akteure der Profession im Rahmen temporärer Projekte aneignen, bilden intervenierende Bedingungen für datengestützte Reflexion. Förderlich für eine Verbindung beider Wissensformen sind dateninformierte Handlungsempfehlungen für Akteure der Politik und Verwaltung, als hinderlich erweist sich ein temporäres Programmschachteln, bei dem sich Handlungswissen entkoppelt von Orientierungswissen verselbstständigt. Als ursächliche Bedingungen

für ein Commitment mit einem kommunalen *Bildungsmonitoring* fungieren Programmvorgaben, die ein datenbasiertes Bildungsmanagement nahelegen.

Mit einem Anwendungsleitfaden wird Landkreisen und kreisfreien Städten ein Instrumentarium für einen fortlaufenden Evaluierungsprozess zentraler Handlungsfelder zur Verfügung gestellt und im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* in zwei Förderphasen von 2009 bis 2014 in 40 Kommunen erprobt (Hetmeier et al., 2014, S. 9). Die Arbeitsgrundlage schließt an die Bildungsberichterstattung auf internationaler und nationaler Ebene an und zielt auf datenbasierte Entscheidungen der Kommunalpolitik zur Stärkung der Bildungslandschaft. Die Differenz zwischen datenbasiertem Orientierungs- und erfahrungsbasiertem Handlungswissen stellt kontextuelle Bedingungen für den Bewusstseinskontext im Kreis dar, der von biographisch gewachsenen und bestehenden auf evidenzbasierte und neue Problemlöseverfahren umgestellt werden soll. Der Ausbau der Mitgestaltungsrolle mit Blick auf die Koordination unterschiedlicher Wissensformen beeinflusst als intervenierende Bedingungen die Qualität kommunaler Entscheidungsprozesse.

Rahmenbedingungen für eine datengestützte Reflexion bearbeitet der Kreis mit der Kernaktivität, eine kollektive Bewusstheit für ein datenbasiertes *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* zu schaffen. Dies vollzieht sich durch eine gemeinsame Klärung des Beratungsbegriffs und des Beratungsbedarfs der Kommunen. *Lernen-vor-Ort*-Koordinatorinnen antizipieren damit die Handlungslogik kreisangehöriger Städte, mit knappen Haushaltkassen Aufgaben im übertragenen Wirkungskreis bewältigen zu müssen und Aufgaben im eigenen Wirkungskreis erhalten und ausbauen zu wollen. Die Überbrückung zwischen datenbasiertem Orientierungs- und erfahrungsbasiertem Handlungswissen evoziert Leistungsbeziehungen zwischen Akteuren des politisch-administrativen und des pädagogischen Systems. Datengestützte Reflexion auf der Ebene des Kreises und der kreisangehörigen Städte konstituiert eine Spannungslage, die Abstimmungsarbeit im Gezerre um Personalressourcen nahelegt.

7.4.1.1 Biographisches Kapital: Beobachtung von Umwelten des pädagogischen Systems durch einen professions- und organisationssensiblen Inklusionsstil

Ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* verfügt über Daten zur Bildungslandschaft in den Grenzen der Gebietskörperschaft des Kreises. Letzterer ist zuständig für das Gesundheitswesen und führt alle Schuleingangsuntersuchungen durch: »Da die Städte keine eigenen Gesundheitsämter haben« (K16.11:520), sind aus der Datenlage Themenfelder und Erkenntnisse abzuleiten, »die durchaus auch für den Sozialraum in einer kleineren Kommune relevant sind« (K16.11:547–548). Der Kreis wünscht sich aber auch Daten, die »nur über die kommunale

Ebene zur Verfügung gestellt werden« (K16.11:1203– 1204) können. Für den Datenaustausch zwischen Kreis und Kommunen bestehen »nicht unerhebliche Probleme« (K16.11:1205), weil die »Größe der jeweiligen zuarbeitenden Kommune« (K16.11:1208) über die »personellen und zeitlichen Ressourcen« (K16.11:1215) entscheidet, mit der sich eine Kommune »um Jugendhilfe, Schulentwicklungsplanung und Daten« (K16.11:1211–1212) kümmern kann.

Das BMK muss »sehr sensibel überlegen«, was es »den Kommunen als Recherchearbeit zumuten« darf, wo es »auf Daten verzichten muss« und wo es »über zusätzliche Ressourcen Daten zusammenstellen lassen kann, dort, wo eine Kommune das selber gar nicht schafft« (K16.11:1223–1232). Die Dienstleistungsorientierung tariert Zumutung und Verzicht zwischen einem Bring- und Hol-Modus aus. Den Folgen von kommunal ungleichen Kräften, um das Wissen vor Ort mit Daten zu fundieren, stellt sich das BMK mit seiner personalen Macht, die das Programm aktiviert. *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* werfen ihre eigene grenzüberschreitende Professionalität zum Nachteilsausgleich dort ein, wo strukturell bedingter Ressourcenmangel vorherrscht. Ihr biographische Kapital ist insofern grenzüberschreitend, als der berufliche Weg des Programmschachtelns über die Parallelität von Berufs- und Wissenschaftspraxis prozessiert wurde und wird.

Parallelität von Berufs- und Wissenschaftspraxis als Bedingung für die Beobachtung von Umwelten des pädagogischen System: Der Umstand, sich den Lebensunterhalt parallel zum Studium verdienen zu müssen, führt bei der Bereichsleiterin im Aktionsfeld der Übergänge zu einem Wechselspiel beider Praxen, weil sie »dadurch auch viel Praxis und Theorie verknüpfen« (K02.14:342) kann. Die Theorie-Praxis-Figur steht für das Erleben zweier Sozialwelten, die aufeinander verweisen: »Man muss beides haben, man hat auch 'ne Verschiebung da drin. Dass [...] die Praxis oftmals andere Probleme hat als die Theorie und die Theorie 'n bisschen nachhängt, und bis die Theorie sich irgendwo gesellschaftlich etabliert hat, ist die Praxis eigentlich schon weiter« (K02.14:347–351). Die »Verschiebung« beschreibt zwei Modi der Beobachtung und Bearbeitung sozialer Phänomene. Das »Nachhängen« theorie- und datengestützter Wissenschaftspraxis verweist auf den zeitlichen Modus der Rückschau, um Phänomene zu verstehen und zu erklären. Demgegenüber eilt Praxis, die »schon weiter« blickt, gefestigten Wissensbeständen voraus und betreibt Zukunftsgestaltung unter Ungewissheit.

Die unterschiedlichen »Zeiträume der Artikulation« (Prange, 2012a, S. 121) erfährt die Bereichsverantwortliche früh als aktives Changieren zwischen zwei Sinnbereichen, die ineinander übergreifen und eine eigenständige Studienpraxis begründen: »Ich war keine Schülerin hier sozusagen, sondern ich war wirklich eigenständige Studentin und konnte das Studieren wirklich lernen und das

Aneignen von Wissen und das Umsetzen, das war dann spannend, weil ich ja arbeiten musste« (K02.14:372–375). Die Parallelität der Wissenssysteme von Beruf und Wissenschaft bleibt nicht auf das eigene Lernen beschränkt, sondern setzt sich auf didaktischer Ebene fort. Auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, das Unterrichten als Sprachförderlehrerin im Vorschulbereich sowie als Deutschförderlehrerin an einer Grundschule folgen Fortbildungen für Sprachförderkräfte (K02.14:384–391). Das Engagement im Rahmen der *Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien* (RAA²⁶) erweitert die Beobachtungen für ein »sehr breites Netzwerk« (K02.14:401) von Akteuren und Wissensformen, die auf vielen Ebenen angesiedelt sind und somit Lernen in einen breiten Rahmen betten: »Dadurch, dass ich hier mit der RAA [...] zusammengearbeitet habe und die von mir auch sehr überzeugt waren, hab' ich immer mehr Leute auch auf dieser Ebene kennengelernt, auch aus anderen Städten, bis ich dann wirklich freiberuflich auch Mitarbeiterin für die Hauptstelle wurde« (K02.14: 391–395).

Zwischen Grund- und Hauptstudium und nach dem ersten Praktikum fällt der Entscheid, trotz Lehramtsstudium später nicht in den Schuldienst einzutreten: »Nach dem ersten Praktikum war das für mich ziemlich klar, dass ich gesagt habe, die Schule ist mir ein zu starres System, [...] ich kann da nicht glücklich werden, und ich glaube, dass die auch nicht mit mir glücklich werden würden« (K02.14:428–431). Sich gegen den mit der Studienrichtung vorgezeichneten Berufsweg zu entscheiden, schafft nach dem Studium offene Anschlussoptionen. Der Wunsch zu promovieren, steht in Konkurrenz mit der Existenzsicherung. Das Angebot, als wissenschaftliche Hilfskraft an einer Studie zum Übergangsbereich zwischen Kindergarten und Grundschule mitzuarbeiten, verspricht den Weg ins Wissenschaftssystem (K02.14:455–457). Die Arbeit als wissenschaftliche Hilfskraft bewegt sich auf einer »administrativen oder koordinatorischen Ebene« (K02.14:467–468) und stellt ein breites Lern- und Entwicklungsfeld dar: »Wenn ich nur wissenschaftliche Hilfskraft da war, war's schon noch mit meine Verantwortung, wenn es Konflikte mit den Testleitern gab, dass ich die gelöst

²⁶ *Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien* (RAA) wurden am 8. Februar 2012 mit dem Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen zusammen mit dem Landesprogramm *Innovation in der kommunalen Integrationsarbeit* (KOMM-IN NRW) in die so genannten *Kommunalen Integrationszentren* (KI) überführt. In die KI gehen somit Konzepte und langjährig erprobtes Erfahrungswissen ein. Die *Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren* (LaKI) unterstützt die KI vor Ort und fungiert als Bindeglied zwischen Kommunen und Landesebene (<https://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de>, Zugriff am 12.12.2021).

hab', weil ich komplett dafür zuständig war. Und da bin ich unheimlich gereift dran auch, muss ich sagen« (K02.14:471–475).

Die auf zwei Jahre befristete Projektkoordination als Teil der Wissenschaftspraxis stellt keinen Beitrag zum Promotionsziel im Sinn einer linearen akademischen Laufbahn dar, verdrängt den Wunsch aber nicht, im Bereich der Sprachförderung zu wirken: »Meine Promotion oder meine Dissertation hab' ich da nicht geschafft anzufangen, weil ich nebenbei immer noch arbeiten war, und ich hab' mich aus dieser Stelle heraus selbstständig gemacht« (K02.14:478–480). Das Beratungsunternehmen »für sprachliche Bildung in der frühen Kindheit« deckt mit Sprachentwicklung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik alles ab, »was mit frühkindlicher Bildung zu tun hat« (K02.14:482–483). Die Parallelität von Wissenschafts- und selbstständiger Berufspraxis ermöglicht die Herausbildung eines Inklusionsstils²⁷, der die Aufmerksamkeit auf die schulische Eingangsphase und damit auf die Umwelt des pädagogischen Systems richtet: »Und diese ganzen Erfahrungen, [...], ob [...] jetzt meine ganzen Nebentätigkeiten oder Institutsvorstand hier, studentisches Mitglied oder Fachschaft oder selber Studentin oder mit den kommunalen Bereichen wie RAA und so weiter, [...], das konnt' ich alles da mit reinfließen lassen« (K02.14:507–512).

Schließlich stellt das Programm *Lernen vor Ort* die Fortsetzung des begonnenen Programmschachtelns sicher: »Und da ich ja aus dem Bereich generell auch gekommen bin und dann jetzt ja auch zweieinhalb Jahre in dem Projekt Übergang Kita-Grundschule gearbeitet habe, hab' ich mich da beim Kreis [...] beworben und hab' die Stelle dann bekommen« (K02.14:519–522). In der Biographie der Fachbereichsleiterin für Übergänge stellen Offerten für die Teilnahme an Projekten Sollbruchstellen dar, die Ab- und Umbrüche erzeugen. Daraus erwachsen Handlungsoptionen und Handlungsentscheidungen, die durch das fachliche Interesse und die wachsende Expertise im Bereich der frühen Sprachförderung

²⁷ Brüsemeister erstellt eine Typologie von Aufmerksamkeitsreichweiten, mit denen sich Lehrpersonen»bei der Ausgestaltung des Unterrichts auf verschiedene innere und äußere Umwelten des Schulsystems« (2004, S. 357) stützen. Die Typologie basiert auf dem Inklusionsstil als zentralem Indikator sowie der»Eineweltlogik« und der»Zweiweltenlogik« als Hilfsindikatoren. Die Eineweltlogik beschreibt»die innere Anteilnahme« (Brüsemeister, 2004, S. 355) von Lehrpersonen, ihr»privates Interesse, welches sich mit dem Beruf verknüpft« (Brüsemeister, 2004, S. 355). In dieser Logik findet»keine Trennung zwischen Beruf ›hier‹ und Privates ›dort‹ statt« und entsprechend intensiv sind die Aufmerksamkeiten,»weil kognitive Grenzen verschoben sind« (Brüsemeister, 2004, S. 355). Eine»Zweiweltenlogik« zeichnet sich dadurch aus,»das persönliche Interesse nicht zu weit gehen zu lassen und es vom Beruf getrennt zu halten. Entsprechend wird ein Teil der biographischen Bemühungen auf das Aufrechterhalten von Grenzen gerichtet, und folglich ist das berufsbiographische Engagement begrenzt« (Brüsemeister, 2004, S. 356).

auf Linie gehalten werden. Das Bewältigen von Sollbruchstellen geht damit einher, ungewisse Wege einzuschlagen: »Also man hat ja die Wahl, entweder geht man sie oder man geht sie nicht, und ich bin sie gegangen und hab' dann alles miteinander verknüpft. Und das war so spannend« (K02.14:404–406).

Intellektuelles Lustprinzip als Bedingung für die Beobachtung von Umwelten des pädagogischen Systems: Auch die Projektkoordinatorin von *Lernen vor Ort* schöpft aus einem Wissensfundus, der sich durch das Verketteten von Programmen aufbaute. Den dezidierten Entscheid, trotz der gewählten Studienrichtung »kein Lehramt« (K04.14:42) anzustreben, begründet sie mit der »Ministerialbürokratie, die ja so sich in Schulen so ausbreitet« (K04.14:43–44). Darüber hinaus führt sie die Selbsteinschätzung, »überhaupt gar keinerlei pädagogisches Talent« (K04.14:46–47) zu besitzen, in die außerschulische Weiterbildung. Die Arbeit »in Volkshochschulen und Akademien und was es da alles so gibt« (K04.14:52–53), korrigiert das Bild in Bezug auf die pädagogischen Fähigkeiten: »Offensichtlich geht das zum Mindesten mit Erwachsenen schon, mit dieser pädagogischen Qualifikation« (K04.14:54–56). Der Berufseinstieg nach dem Studium wird dadurch erschwert, dass »überhaupt kein Drankommen« (K04.14:65–66) ist an die gewünschten Arbeitsbereiche: »Ich hätte sehr gerne in der Volkshochschule gearbeitet als Fachbereichsleiterin, hätt' ich ganz gerne gemacht, völlig ausgeschlossen« (K04.14:63–65).

So kennzeichnet sich die Berufsarbeit durch »immer befristete Geschichten« (K04.14: 67–68), die mit der *Lokalen Agenda 21* eine Zäsur mit Langzeitwirkung erfahren: »Das war noch mal 'n sehr wichtiger Einschnitt, auch 'ne Verbindung von vielen Interessen, die ich immer schon hatte, es ging auch wieder sehr stark um Bildung, also *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, das ist ja ein Schwerpunkt der *Lokalen Agenda*« (K04.14:72–75). Trotz ungebrochenem Engagement für die Ziele der *Lokalen Agenda*, bleibt eine dauerhafte Anstellung versagt: »Die Kirche hat dann diese Stelle irgendwann nicht mehr weiter finanzieren können, sondern nur noch 'nen kleinen Beitrag für Miete, also war ich da wieder draußen« (K04.14:80–82). Die Erfahrung von »befristeten Geschichten« setzt sich fort, als sie von einem Kollegen aus einer führenden Position verdrängt wird: »Man kann's nicht anders sagen, der [hat] mich einfach rausgemobbt [...], also es ging darum, wer kriegt mal die Stelle dauerhaft und so, also 's war ganz gruselig, und danach war ich also wieder auf der Suche« (K04.14:88–90).

Mit der Teilnahme am Programm *Lernende Regionen* gelingt der Einstieg in »Projektarbeit in so großem Stil« (K04.14:109), bei der neben *Bildungsberatung* und *Bildungsmonitoring* die Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf den Hauptschwerpunkt für die ganze Region bildet. Der Anschluss an das

Nachfolgeprogramm *Lernen vor Ort* gelingt – wenn zeitlich auch nicht nahtlos – »in enger Zusammenarbeit mit den Kommunen« (K04.14:105–106) durch frühzeitige und aktive Suchbewegungen. Parallel zur Aufschichtung von Programmverfahren als »befristete Geschichten« entwickelt die Projektkoordinatorin eine Karriere, in der sie publiziert, redigiert und lektoriert, Vorträge hält, kleinere und größere Veranstaltungen organisiert und moderiert sowie Stadtrundgänge im Rahmen der *Lokalen Agenda* durchführt (K04.14:146–177). Das Wissen aus dieser Parallelkarriere, die sie als »kleine Ergänzung und Klammer« (K04.14:147) markiert, speist sie in das Programmschachteln ein, das »in dem Projekt auch nicht unwichtig ist« (K04.14:167): »Bei dem, was wir inzwischen alles publiziert haben, ne, das lernt man ja leider auch nicht an der Uni, ne« (K04.14:167–168).

Wie bei der Fachbereichsleiterin für das Übergangsmanagement kennzeichnet sich auch diese Berufsbiographie durch eine ›Einweltlogik‹, insofern »keine Trennung zwischen Beruf ›hier‹ und Privates ›dort‹« (Brüsemeister, 2004, S. 355) stattfindet. Hier überbrückt allerdings nicht die Parallelität von Berufs- und Wissenschaftspraxis die Sollbruchstellen, sondern das »intellektuelle Lustprinzip« (K04.14:346) in Verbindung mit einer überdauernden Faszination für die Grundidee der *Lokalen Agenda* und damit einer »nachhaltigen, zukunftsbeständigen Entwicklung der Kommune« (Kuhn et al., 1998, S. 5).

Eine Vielfalt an Wissensformen »weit über den formalen Bildungsbereich hinaus« (K16.11:862–863) versammelt sich an der jährlichen *Regionalen Bildungskonferenz*, »wo ganz stark über die kommunalen Vertreter hinaus Kindertagesstätten, Familienzentren oder Integrationsräte und Unternehmen eingebunden sind« (K16.11:889–891), die sich in diesem regionalen Denkraum austauschen. Dem personenbezogenen, multi-professionellen Wissen, steht allerdings das fehlende datenbasierte Wissen in den kommunalen Sozialräumen gegenüber. Daten, wie sie auf Kreisebene von der amtlichen Statistikstelle des Landes zur Verfügung gestellt werden, erleichtern zwar »Vergleiche zwischen den Kommunen [...] sowie mit der Landes- und Bundesebene« (Hetmeier et al., 2014, S. 39), erschweren aber »die Darstellung kleinräumiger Ergebnisse unterhalb der Kreisebene« (Hetmeier et al., 2014, S. 43). Das BMK interessiert sich aber gerade für kleinräumige Bildungsdaten, an die heranzukommen voraussetzungsreich ist: »Sozialräumliche Daten sind natürlich die spannendsten Daten für alle, die sich im Bildungsbereich oder im politischen Bereich damit beschäftigen. Es sind aber auch die Daten, die am aufwändigsten zu erheben sind« (K16.11:562–566). Wie komplex sich diese Aufgabe für Kommunen gestaltet, zeigt ein Blick in den »Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings«, der eine »kommunalspezifische Akzentuierung« (Hetmeier et al., 2014, S. 38) und

die Beschaffung von »Daten über eigene primärstatistische Erhebungen« (Hetmeier et al., 2014, S. 40) zwar beliebt macht, gleichzeitig aber darauf hinweist, diese »so gering wie möglich zu halten, um den Aufwand und die Kosten zu minimieren und die Handhabbarkeit zu erhöhen« (Hetmeier et al., 2014, S. 40).

Eine wichtige Bedingung für die lokale Wissenserzeugung stellt die Frage dar, an welche Akteure sich ein datenbasiertes Wissen mittels *Bildungsmonitoring* richten soll. Neben politischen Institutionen und der kommunalen Verwaltung empfiehlt der Anwendungsleitfaden, auch die Bürgerinnen und Bürger, Unternehmen, Vereine und Verbände im Blick zu behalten (Hetmeier et al., 2014, S. 44). Zielperspektive stellt »eine Berichtsorientierung des kommunalen Bildungsmonitorings« dar, dies hinsichtlich fundierter Entscheidungen des kommunalen Bildungsmanagements, der Bildungsprozesse bei den Individuen sowie der Diskussion über kommunale Bildungsstrategien« (Hetmeier et al., 2014, S. 44). Insbesondere den diskursiv-partizipativen Prozessen misst der Leitfaden hohe Bedeutung bei (Hetmeier et al., 2014, S. 47), insofern erst eine korrekte Interpretation der Ergebnisse und deren einfache und unmissverständliche Vermittlung die Grundlage dafür darstellen, »Entscheidungen herbeizuführen und Maßnahmen einzuleiten« (Hetmeier et al., 2014, S. 46): »So stehen Indikatorenwahl, Bewertung von Problemlagen, Zieldefinitionen und Mittelverteilung meist am Ende eines Diskussions- und Aushandlungsprozesses, der nicht vom Bildungsmonitoring allein geführt werden kann« (Hetmeier et al., 2014, S. 47).

Die Idee, mittels *Bildungsmonitoring* und Bildungsberichterstattung »Entscheidungen herbeizuführen und Maßnahmen einzuleiten« (Hetmeier et al., 2014, S. 46), sickert mit der Teilnahme an *Lernen vor Ort* nicht selbstverständlich in den Verständnis- und Interessenhorizont der Akteure. In der Zusammenarbeit mit Stiftungen hat sich vor Ort eine Wissensform aufgebaut, die zwar auch durch Beobachtungen inspiriert wird, diese aber nicht an Daten ausrichtet, sondern an Aktionsprogrammen und konkreten Verfahren. Das »Knowhow« als Kapital von Stiftungen (K20.11:480) reist als Handlungswissen durchs Land: »Es gibt inzwischen regelmäßige Austausche mit anderen Kommunen, die sowohl den *Quadratkilometer Bildung* als auch *Lernen vor Ort* haben. Man fährt nach [A-Stadt] oder nach [B-Stadt] oder guckt mal zu, wie die es machen und wie das läuft« (K20.11:508–513). Die »Notwendigkeit« und der »Druck« vor Ort (K20.11:517) begründen dabei das Handeln, nicht aber das Erfassen neuer Daten, weil sich das Wissen um Problemlagen in den »kleinen Raumeinheiten« (Hetmeier et al., 2014, S. 43) der Gemeinden durch die Arbeit in Projekten längstens als Praxiswissen festgesetzt hat: »Wenn ihr in diesem Stadtteil Daten erfasst, wisst ihr genau, was dabei rauskommt, wie Eltern ihre Kinder sehen, was sie

investieren können, um ihre Kinder auf den Weg zu bringen. [...]. Da muss man nicht erst mal Daten erfassen. Da muss man was tun« (K20.11:526–533).

Zwar zeigt sich ein Verständnis für die legitimatorische Funktion von Daten, wenn es darum geht, die Politik zu überzeugen: »Aber das sind natürlich auch so Unsicherheiten, dass die dann sagen, wir müssen erst mal wissen, damit müssen wir in den Rat gehen, und wenn wir Daten haben, dann kann man den Rat auch überzeugen« (K20.11:537–539). Die Ablehnung des Datenerhebens ist allerdings über das Programmschachteln der Region gewachsen: »Es hat dieses Projekt *Selbstständige Schule* gegeben. Da haben sie alle Angst gekriegt, dass die Schulen ihnen davonlaufen, aber das ist ja schnell wieder eingestampft worden« (K20.11:602–604). Eingeschrieben hat sich ein Misstrauen gegenüber der Lernfähigkeit kommunaler Verwaltungen: »Das heißt also, wenn man stur sein will, kann eine Kommune weiter mit reiner Verwaltungsarbeit sagen, ich manage das Bildungssystem in dieser Stadt« (K20.11:606–607). Diese Vorstellung eines Bildungsmanagements folgt der Logik des Aufrechterhaltens klarer Zuständigkeiten von ›Verwaltung hier‹ und ›Profession da‹: »Ich habe Daten und ich muss wissen, wie viele Kinder U3-Hilfe²⁸ brauchen oder Unterbringung brauchen oder ähnliches. Das ist wichtig. Anderes nicht. Aber das ist das Sekundäre. Das Primäre ist, dass inhaltlich gearbeitet wird« (K20.11:608–614).

Die Leitidee einer Verbindung zwischen einem *Bildungsmonitoring* und Handlungsempfehlungen ist in der Anfangsphase zunächst lediglich als biographisches Kapital auf der Programm-Ebene verankert. Darin zeigt sich die Steuerungsrelevanz »für die Etablierung eines Bildungsmonitorings auf kommunaler Ebene (Hetmeier et al., 2014, S. 11). Individuen, Bildungseinrichtungen oder Entscheidungsträger auf kommunaler Ebene setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Während Politik und Verwaltung vorwiegend auf der Input-Ebene (Hetmeier et al., 2014, S. 19) aktiv sein können, agieren Akteure einer Profession in unmittelbarem Kontakt mit Bildungsadressaten auf der Prozess-Ebene und betrachten die Steuerungsrelevanz entsprechend aus Sicht der Individuen oder der Bildungseinrichtung: »Wenn man nicht sieht, wo man arbeiten kann und wie es sich weiter entwickeln muss, das kann man auch nicht mit Daten abgleichen. Ich weiß nicht, wozu man diese Riesenmengen Daten braucht« (K20.11:580–582).

Das Programm *Lernen vor Ort* adressiert mit dem *Bildungsmonitoring* vor allem Akteure der Politik und Verwaltung und legt den Schwerpunkt auf das Orientierungswissen, um Handlungsempfehlungen abgeben zu können. Akteure des

²⁸ Der Begriff U3-Hilfe bezieht sich hier auf Betreuungsangebote für unter dreijährige Kinder.

People-Processing (Kurtz, 2014, S. 208) stützen ihre Entscheidungen auf biographisch gewachsenes Handlungswissen und auf Beobachtungen, die sich durch den Austausch von Erfahrungen zu einem Programm-Wissen aufschichten: »Wir haben ja auch damals sehr viele Fortbildungen gehabt, [...] wir haben uns ja in unserem Job sozusagen weiterentwickelt« (K04.14:132–133). Die Professionalisierung »on the job«, erfährt mit den Weiterbildungen zum *Bildungsmonitoring* eine qualitativ anspruchsvolle Erweiterung, die über bisherige Verfahren der Supervision hinausgeht. Diesem Wissensaufbau stehen potenzielle Abbrüche gegenüber, die – bedingt durch den temporären Charakter der Projekt-Arbeit – ein fortgesetztes Aneinanderreihen und Integrieren von Anfängen nahelegen: »Was da an Wissen aufgebaut [...] und dann plötzlich abgeschnitten wurde« (K04.14:139–140).

7.4.1.2 Commitment: Weiterentwicklung des *Bildungsmonitorings*

Mit *Lernen vor Ort* wird eine Struktur ins Leben gerufen, »die dann auch gelebt werden muss« (K12.11:530). Diese Struktur beinhaltet das Ziel, »ein integriertes datengestütztes Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene« zu entwickeln, »um eine nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens zu erreichen« (Hetmeier et al., 2014, S. 9). Ein ganzheitliches und lokales Bildungswesen will Bürgerinnen und Bürger erreichen und diese bildungsbereichs- und lebensphasenübergreifend dabei unterstützen, ihre Bildungsbiographien »erfolgreicher zu gestalten« (Hetmeier et al., 2014, S. 9). Diese Unterstützung setzt nun aber nicht direkt bei den Bürgerinnen und Bürgern an, sondern nimmt den Umweg über die Kommunalpolitik, die dateninformiert Entscheidungen treffen soll, »die die Bildungslandschaft stärken« (Giar, Kreisz & Gerhards, 2017, S. 14). Dateninformierte Entscheidungen erfolgen – so die Grundidee des Programms – über die Entwicklung eines kommunalen *Bildungsmonitorings*: »Hierunter wird ein umfassendes und systematisches Sammeln, Analysieren, Interpretieren und Bewerten von Daten und Befunden zum Zwecke der Information über und der Überwachung, Planung und Steuerung von Entwicklungen im Bildungswesen« verstanden (Hetmeier et al., 2014, S. 8).

Ein kommunales *Bildungsmonitoring* stützt sich auf theoretische Grundlagen, »die im Rahmen der Bildungsberichterstattung auf internationaler oder nationaler Ebene bzw. auf der Ebene der Bundesländer bereits etabliert sind« (Hetmeier et al., 2014, S. 10). Der Bildungsbegriff umfasst dabei drei Dimensionen: Die individuelle Regulationsfähigkeit bezeichnet die »Fähigkeit des Individuums, eigenverantwortlich und selbstständig Lern- und Entwicklungsprozesse im Sinn

von Selbststeuerung zu gestalten« (Hetmeier et al., 2014, S. 10). Mit der Dimension der Humanressourcen hat Bildung auch eine ökonomische Komponente, die durch die Vermittlung von Kompetenzen die Sicherstellung des Arbeitskräftevolumens sowie von Erwerbsarbeit anzielt (Hetmeier et al., 2014, S. 10). Für die kommunale Ebene misst der »Anwendungsleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings« der dritten Dimension eine besondere Bedeutung bei: Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit soll auch jenseits der Erwerbsarbeit ermöglicht werden und damit »einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion« (Hetmeier et al., 2014, S. 11) leisten. Ein kommunales *Bildungsmonitoring* übersetzt die Beobachtung dieser Dimensionen in Indikatoren, die sich an die nationale und internationale Bildungsberichterstattung anlehnen und an einem Prozess-Kontext-Modell (Hetmeier et al., 2014, S. 15) sowie am Begriff des *Lebenslangen Lernens* (Hetmeier et al., 2014, S. 18) orientieren. Indikatoren stellen eine Kombination eines Bildungsbereichs²⁹ und eines Themenbereichs³⁰ dar und setzen sich aus Kennzahlen³¹ zusammen (Hetmeier et al., 2014, S. 20). Sie sind im Prozess-Kontext-Modell³² in den Bereichen des Kontexts, des Inputs, des Prozesses und der Wirkungen angesiedelt (Hetmeier et al., 2014, S. 19).

Wenn ein *kommunales Bildungsmanagement* und ein kommunales *Bildungsmonitoring* Hand in Hand gehen, und wenn das biographische Kapital der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden in die Lücke der (Un-)Bewusstheit vor Ort springt, dann kommt deren Commitment mit dem kommunalen *Bildungsmonitoring* eine bedeutsame Rolle zu. Sie haben nicht nur den Abstimmungsprozess mit der kommunalen Politik, sondern auch mit Akteuren bestehender Bildungsprojekte zu moderieren. Zu verbinden sind somit eine Entscheidungs- und eine Handlungsorientierung mit je unterschiedlichen Commitments. Während kommunale Entscheidungsträger durch das Programm so adressiert werden, als müssten sie für »neutrale und fortschreibbare Informationen« (Giar et al.,

²⁹ Als Bildungsbereiche gelten neben den Rahmenbedingungen und Grundinformationen die sechs grundlegenden Bildungsbereiche, die sich an Bildung im Lebenslauf orientieren: Frühkindliche Bildung, Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Schulen und Berufsbildung, Hochschulen, Weiterbildung sowie non-formale/informelle Lernwelten (Hetmeier et al., 2014, S. 19).

³⁰ Das Prozess-Kontext-Modell weist 17 Themenbereiche, aufgeteilt nach Kontext, Input, Prozess und Wirkungen, aus (Hetmeier et al., 2014, S. 19).

³¹ Jeder Indikator setzt sich aus Kern- und Ergänzungskennzahlen zusammen, die in Kennzahlen-Überblickstabellen dargestellt werden (Hetmeier et al., 2014, S. 21–37).

³² Eine Übersicht weist vier Indikatoren im Bereich Kontext, 29 Indikatoren im Bereich Input, 15 Indikatoren im Bereich Prozess und sieben Indikatoren im Bereich Wirkungen des Prozess-Kontext-Modells aus (Hetmeier et al., 2014, S. 21–37).

2017, S. 14) gewonnen werden, orientieren sich *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende in der Anfangsphase an bestehenden Handlungsmodellen für kommunale Netzwerkaktivitäten: »Es geht darum [...], dass Best-Practice, gute Beispiele, gute Erfahrungen mit bestimmten Projekten und Programmen weitergegeben werden« (K02.11:1004–1021). Die Differenz zwischen Orientierungs- und Handlungswissen kennzeichnet den Bewusstheitskontext für den Aufbau eines datenbasierten Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene, den der Kreis mit Erfahrungen der Pionierkommunen im Bereich des *Bildungsmonitorings* bereits auf die datengestützte Reflexion ausgerichtet hat.

Nicht alle Bildungsbereiche »lassen sich nach einer einheitlichen Vorgabe in Kennzahlen fassen« (Hetmeier et al., 2014, S. 37). Der Bildungsbereich »Bildungsnetzwerke/Bildungsberatung« zeichnet sich durch »Weichenstellungen in der Stadt oder im Landkreis« aus sowie durch die Suche »nach maßgeschneiderten, auf die kommunalen Bedürfnisse ausgerichteten Lösungen« (Hetmeier et al., 2014, S. 37). Die Darstellung dieser »Netzwerkaktivitäten« erfordert »eine individuelle Darstellung der durchgeführten und geplanten Projekte in narrativer Form« (Hetmeier et al., 2014, S. 37). Mit der Vorgabe einer kommunalen Bildungsberichterstattung folgt das Programm dem Grundsatz der Steuerungsrelevanz (Giar et al., 2017, S. 13), »wobei im Kontext eines kommunalen Bildungsmanagements vorwiegend die Perspektive der Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung von Interesse ist« (Giar et al., 2017, S. 13). Der kommunalpolitischen Entscheidungsebene ist es aufgegeben, »die Möglichkeiten eines chancengerechten Zugangs zu Bildungseinrichtungen und die Gestaltung von Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle Bürgerinnen und Bürger« (Giar et al., 2017, S. 13) ins Zentrum zu stellen. Steuerungsrelevant sind dabei hauptsächlich Themenfelder, die in der »Entscheidungskompetenz auf der kommunalen Ebene« (Giar et al., 2017, S. 13) liegen. Die »kommunalspezifische Perspektive« (Giar et al., 2017, S. 14) auf die Steuerungsrelevanz trägt den aktuellen Handlungsfeldern einer Kommune und »den spezifischen Problemlagen der Kommune bei der Auswahl von Indikatoren und Kennzahlen« (Giar et al., 2017, S. 14) Rechnung.

7.4.2 Erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale von Partnerorganisationen als Weichensteller für den Ausbau des biographischen Kapitals

Erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale stellen in der Stadt die Weichen für den Ausbau des biographischen Kapitals. Ursächlich für das Bewusstmachen des

biographischen Kapitals ist das Wissen um einen Schatz an Bildungsangeboten, der mit Unterstützung der Programmressourcen für die Bürgerinnen und Bürger gehoben werden soll. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche nutzen das Programm als Gelegenheitsstruktur, um das Wissen von Partnerorganisationen in die Stadtverwaltung zu holen. Mit der Aussicht auf den doppelten Gewinn, sowohl die kommunale Selbstverwaltung erhalten als auch die Reichweite der Interessenrealisierung von Partnerorganisationen ausdehnen zu können, beobachtet die Stadt Umwelten des pädagogischen Systems mit einem organisationssensiblen Inklusionsstil. Die Expertise externer Organisationen zeichnet sich durch ein multirationales Fach-, Projekt- und Netzwerkwissen in den Schnittstellen von Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Politik aus. Das biographische Kapital der Stadt soll eruiert und mittels einer Bildungsdatenbank nutzungsfreundlich aufbereitet werden.

Unmittelbare Adressaten des Programms sind Bildungsanbieter der Stadt. Bürgerinnen und Bürger auf der Nutzenseite von Bildungsangeboten werden über das Grenzobjekt einer Bildungsdatenbank mittelbar adressiert. Ursächlich für das Commitment der Stadt ist das Wissen darum, dass der zu bergende Bildungsschatz undurchsichtig ist und für die Stadtgesellschaft abgebildet werden soll. Dieses Ziel legt die Konzentration auf eine Vorstufe des Bildungsberichts und damit auf das Zusammenstellen bestehender Daten aus dem Schulbereich fest. Die Optimierung der Angebotspolitik stellt eine intervenierende Bedingung für die Qualität von Zeigeformaten dar, ohne den Anspruch deren Rezeption zu formulieren.

Rahmenbedingungen für den Ausbau des biographischen Kapitals bearbeitet die Stadt mit der Kernaktivität, die kommunale Bildungslandschaft transparent zu machen. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche antizipieren damit die Handlungslogik von Bürgerinnen und Bürgern, die sich einer unübersichtlichen Angebotssituation für Bildungsgelegenheiten gegenübersehen. Die Einlassung auf die Programmvorgabe, datenbasiertes Orientierungswissen bereitzustellen, forciert Leistungsbeziehungen zwischen Akteuren des politisch-administrativen Systems und der Zivilgesellschaft. Die Priorisierung des biographischen Kapitals bei gleichzeitigem Anspruch, datenbasiertes Orientierungswissen bereitzustellen, konstituiert eine Spannungslage, die Abstimmungsarbeit zwischen dem Einsatz von Ressourcen für den Aufbau eines *Bildungsmonitorings* und einer Bildungsdatenbank nahelegen.

7.4.2.1 Biographisches Kapital: Beobachtung von Umwelten des pädagogischen Systems durch einen organisationssensiblen Inklusionsstil

Mit der Expertise der externen Bildungspartner stellt die Stadt den Ausbau deren Einfluss- und Kontrollpotenziale in Aussicht und erweitert mit der Integration dieser Wissensressourcen zugleich die Verfügungsrechte der Stadtverwaltung. Eine Weiterbildungsorganisation speist Erfahrungen mit Regionalentwicklungs- und Bildungsprojekten ein. Die Schwerpunkte des Fachwissens liegen auf der Arbeits- und Wirtschaftsförderung. Im Rahmen von *Lernen vor Ort* verantwortet der Partner das Aktionsfeld *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* allein und die *Bildungsübergänge* mit. Er »vervielfältigt« (S06.11:151) kein bestehendes Projekt, sondern entwickelt ein Konzept, das beide Bereiche verknüpft: »Für den WTUW-Bereich wird es ein MINT³³-Zentrum [...] geben« (S06.11:158–159). Ein ehemaliges Haus der offenen Jugendarbeit soll sich im Sinn des programmatischen Anliegens profilieren und dazu beitragen, »die technisch-wissenschaftlichen Kompetenzen insbesondere bei Jugendlichen« (BMBF, 2008a, S. 7) zu verbessern. Die öffentlich-private Partnerschaft ermöglicht einen Inklusionsstil, der die Aufmerksamkeit auf die Umwelt des pädagogischen Systems an der ersten Schwelle richtet.

Neben der fachlichen Expertise bringt der externe Partner »auch Erfahrung mit, wie eine Partnerschaft mit vielen Ämtern der Stadt auszugestalten ist oder an was für Schwierigkeiten man hier und da mal anstößt« (S22.11:175–177). Mit dieser Partnerschaft entsteht eine Verbindung »mit einer arbeitsmarktpolitischen Zielstellung« (S22.11:159) und eine Anbindung an »Partner der Arbeitsagentur, der ARGE³⁴ und des Oberbürgermeisters mit nachgeordneten Ämtern« (S22.11:160–161). Darüber hinaus besteht eine Kooperation mit der TheoPrax Stiftung³⁵, die sich der Förderung von Wissenschaft und Forschung sowie der Aus- und Weiterbildung verschrieben hat und dabei einer projektorientierten Methodik folgt. Der externe Partner engagiert sich »sehr stark in den Bildungsübergängen im Bereich der Berufsorientierung« (S22.11:206–207) und führt seit vielen Jahren Berufsorientierungsprojekte durch, »insbesondere im Seminarfach der Gymnasien, um dort Wirtschaftskooperationen mit realen Projektarbeiten im konkreten Auftragnehmer-Auftraggeber-Verhältnis zu etablieren« (S22.11:211–213). Erfahrungen mit Kooperationen, die Akteure unterschiedlicher

³³ Das Kürzel MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

³⁴ Die ARGE (Arbeitsgemeinschaft SGB II) ist ein veralteter Begriff, der im Jahr 2010 durch die Bezeichnung »Jobcenter« ersetzt wurde.

³⁵ Vgl. <https://theoprax-stiftung.de> (Zugriff am 12.12.2021).

Systeme verbinden und daher grenzüberschreitenden Charakter haben, fundieren ein Netzwerkwissen, das hilft, »wenn es denn darum geht, für *Lernen vor Ort* etwas zu bewegen in den Übergängen oder bei dem Aktionsfeld WTUW« (S22.11:235–236).

Die Netzwerkexpertise der externen Partner greift das städtische Bildungsmanagement in aufwändiger Verständigungsarbeit auf, integriert und richtet es mit der Leitbildarbeit auf gemeinsame Ziele aus: »Gerade die Kommunikations- und Vernetzungsarbeit mit den Akteuren benötigt viel Zeit. Die muss man sich aber auch nehmen, weil die entwickelten Leitbilder natürlich nur mit den Akteuren zusammen umgesetzt werden können« (S04.11:107–112). Nicht nur das Organisationswissen der externen Partner diffundiert in die Stadtverwaltung, sondern auch das politisch-pädagogische Wissen des stellvertretenden Projektleiters, der in der Erwachsenenbildung »einer parteigeprägten Vereinigung« (S14.11:130–131) tätig war und »nahtlos mit Beginn der Amtszeit des OBs als persönlicher Referent mit in die Stadtverwaltung« (S14.11:134–135) wechselt. Zu wissen, »wie Politik tickt« (S14.11:126), ist förderlich, um politische Unterstützung innerhalb der Verwaltung zu mobilisieren. Sich das Wissen externer Partner in die Verwaltung zu holen, unterstützt das Vorhaben, den Bürgerinnen und Bürgern die Teilhabe an den Leistungsangeboten verschiedener Teilsysteme zu ermöglichen: »Wir sind in dem Bereich seit vielen Jahren an der Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, zwischen Wirtschaft und Bildung oder Verwaltung tätig und haben auch immer mit Bildung zu tun gehabt« (S06.11:102–104). Ein Grenzobjekt stellt die geplante Bildungsdatenbank dar, insofern sie die unterschiedlichen Akteurperspektiven bündeln soll. Auch für dieses Vorhaben erweist sich eine Verbindung mit dem Aktionsfeld WTUW als nützlich: »Wir machen viele Projekte in diesem Bereich, sind auf der anderen Seite aber auch sehr technikaffin, so dass wir an dieser Stelle viel Erfahrung mit einbringen können« (S06.11:107–109).

7.4.2.2 Commitment: Einlassung auf das Bildungsmonitoring

Der stellvertretende Projektleiter arbeitet parallel zum Engagement im Rahmen von *Lernen vor Ort* »bewusst« (S14.11:89) an einer Weiterbildungsinstitution für Erwachsene, um »den Prozess aus der Sicht der Bildung« (S14.11:89–90) vor Ort zu begleiten. Die Affinität zu bildungspolitischen Fragen begründet das Commitment in der Stadt: »Insoweit war klar, dass wir da was tun« (S14.11:94). Der Bildungsbereich bildet sich innerhalb der Stadtverwaltung in Ämtern mit vielen Angeboten ab, »die aber weitgehend untereinander unbekannt« sind »oder aber bekannt, aber nicht miteinander« (S14.11:85–86) durch eine Zusammenarbeit verzahnt. Der Versuch, »Bildungsangebote aus den gleichen Bereichen [...]

zu konzentrieren« und »die verstreuten Einzelressourcen und Initiativen stärker zu bündeln«, zielt darauf, »mehr Effizienz und Transparenz zu erreichen« (S06.11:183–188). Planungs- und handlungsleitend ist daher die Repräsentation der Bildungslandschaft und das Herstellen einer Übersichtlichkeit.

Erkundungen zur Bildungslandschaft konzentrieren sich vor dem Hintergrund, die Leistungsangebote der Bildungsstadt für die Bürgerinnen und Bürger in einem Onlinekatalog zu präsentieren, auf die Organisation des Sortiments an Bildungsangeboten. Zu erfassen ist die Gesamtstruktur einer noch nicht bekannten Palette potenziell nachgefragter Zeigeformate. Das in der Stadtverwaltung angesiedelte Aktionsfeld *Bildungsmonitoring* versucht, »die Stadtteile in fünf Kategorien einzuteilen« (S14.11:511–512), welche die Grundlage für die Strukturierung der Bildungsdatenbank und des Bildungsberichts bilden sollen. Das biographische Kapital kennzeichnet den Bewusstseitskontext für den Aufbau eines datenbasierten *kommunalen Bildungsmanagements*, den die Stadt mit ersten Schritten in Richtung datengestützter Reflexion verschiebt. Der erste Bildungsbericht will daher auf bestehende Daten zurückgreifen und »erste Daten zu schulischen Aspekten« (S14.11:508) darstellen.

Die Stadt adressiert Bürgerinnen und Bürger als potenziell interessierte Kunden eines breiten Spektrums an Leistungsangeboten im Bildungsbereich, das mit Mitteln des Programms zu erfassen und mittels eines elektronischen Gesamtkatalogs zur Darstellung zu bringen ist. Die Binnenmodernisierung der Verwaltung, die Relevanzsetzung der Transparenz und Effizienz, die Kundenorientierung sowie das der Werbung entnommene Kommunikationsinstrument des Katalogs (Holland, 2011, S. 423–441) rekurrieren auf ein quasi-marktorientiertes Verkaufs-Kundenverhältnis zwischen Stadtverwaltung und Stadtgesellschaft. Wissen basiert auf Informationen, an deren Aufbereitung und Zusammenstellung zu einem Gesamtarrangement korporative Akteure der Bildungsstadt beteiligt werden sollen. Der Ausbau der Mitgestaltungsrolle mit Blick auf das Zeigen (Prange, 2012a, S. 107–135) von Bildungsangeboten beeinflusst als intervenierende Bedingung die Qualität der kommunalpolitischen Repräsentation.

7.5 Arenen der (Un-)Sichtbarkeit

Das BMK verbindet Prozess- und Strukturinnovationen mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche unmittelbar mit Bildungsdienstleistungen zu adressieren. Das Gemeinschaftssystem investiert – vermittelt über bereits vorhandene strategische Marketingstrategien im Rahmen der *Regionalen Bildungsnetzwerke* – Reputation ins sozial-kulturelle System und schließt den Diskurs auf dem Feld der kulturellen

Vereinigung (vgl. Abbildung 7.7, links). Das KBM verbindet Produktinnovationen mit dem Ziel, die Stadtgesellschaft mittelbar mit Bildungsdienstleistungen zu adressieren. Das politische System auf der Ebene der Kommune investiert – vermittelt über das Leitbild der Bürgerkommune, für das noch keine strategische Ausrichtung besteht – Macht ins Gemeinschaftssystem und spezifiziert die Reputationsinvestition auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (vgl. Abbildung 7.7, rechts).

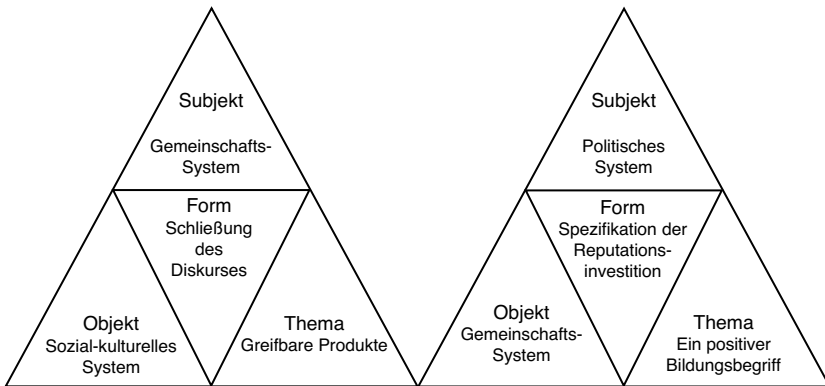


Abbildung 7.7 Arenen der (Un-)Sichtbarkeit (Eigene Darstellung)

Lernen vor Ort stellt erweiterte Verfügungsrechte für den Aufbau eines umfassenden Bildungsmarketings bereit. Mit Blick auf die Organisation einer kollektiven Bewusstheit für eine datenbasierte Reflexion, verankert der Kreis ein BMK mit noch zu entwickelnden operativen Marketingaktivitäten. In einer Beeinflussungskonstellation stellen *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlich zunächst die interne Kommunikation im Projektteam sicher, um darauf aufbauend die externe Kommunikation mit kreisangehörigen Städten abzustimmen. Sie sprechen die Anspruchsgruppen einer integrierten Kommunikation als Klienten an, materialisieren Bildung durch positives Erleben und Transformieren Verfügungsrechte als Ressourcen in Verfügungsrechte als Normen.

Mit Blick auf die Organisation einer kollektiven Bewusstheit für das biographische Kapital verankert die Stadt ein KBM mit noch zu entwickelnden strategischen Marketingaktivitäten. In einer Verhandlungskonstellation stellen

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche zunächst die externe Kommunikation mit Bildungspartnern sicher, um mittels deren Impulse für die Darstellung des biographischen Kapitals die interne Kommunikation innerhalb der Stadtverwaltung zu inspirieren. Sie sprechen die Anspruchsgruppen einer integrierten Kommunikation als Kunden an, materialisieren Bildung durch den Aufbau eines positiven Images und transformieren Verfügungsrechte als Normen in Verfügungsrechte als Ressourcen.

7.5.1 Greifbare Produkte als Weichensteller für ein operatives Bildungsmarketing

Greifbare Produkte stellen im Kreis die Weichen für ein operatives Bildungsmarketing. Bestehende Modellprojekte und -konzepte der im Programm initiativen Leuchtturmkommunen nutzen die Bereichsverantwortlichen als Ressource, um mit kreisangehörigen Städten ins Gespräch zu kommen. Fluchtpunkt der Kommunikation stellt aber nicht die Distribution von Produkten in die Fläche dar, sondern die Entwicklung von Prozess- und Strukturinnovationen *mit* kreisangehörigen Städten. Das biographische Kapital kreisweit mittels Bildungsprodukten auf Bildungsinfrastrukturen auszudehnen, konstituiert die intervenierenden Bedingungen für ein dezentral organisiertes Bildungsmarketing. Die Bring-Struktur von Bildungsdienstleistungen beruht auf einer Beeinflussungskonstellation, in der die Bereichsverantwortlichen zwar Bürgerinnen und Bürger als unmittelbare Adressaten im Blick haben, in ihrer Koordinationsrolle aber mit institutionellen Akteuren in Kontakt treten. Zum Einsatz kommen die aufsuchende, persönliche und direkte Kommunikation sowie Elemente des Eventmarketings. Die Entwicklungsaufgabe für den Kreis besteht darin, Grundelemente eines strategischen Bildungsmarketings in den kreisangehörigen Städten zu verankern.

Die Kernaktivität richtet sich daher darauf, die externe mit der internen Kommunikation abzustimmen und die Projektziele in die Fläche zu tragen. In der Willensbekundung, kreisangehörige Städte mitzunehmen, zeigen sich ein heterogenitätsgerechter Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen vor Ort und die Erklärungsintensität von Bildungsdienstleistungen. Der Modus der Vermittlung steht für eine pädagogische Handlungslogik, der eine Verbindung zwischen Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens (Prange, 2012a, S. 107–135) sucht. Leistungsbeziehungen bahnen sich dadurch an, dass Bereichsverantwortliche zusammen mit Akteuren der Kommunalpolitik das Lernen in Leuchtturmkommunen aufsuchen, um sich etwas zeigen zu lassen. Sich mit Verve und zugleich Bescheidenheit in einem Programm zu engagieren, dessen Erfolge

in die Strukturen der *Regionalen Bildungsnetzwerke* überführt und als *Lernen vor Ort*-Errungenschaften daher unsichtbar werden, kennzeichnet das Handeln im Spannungsfeld von Verfügungsrechten als Normen und Ressourcen.

7.5.1.1 Biographisches Kapital: Das Programm als Fluchtpunkt für die Beteiligung der kreisangehörigen Städte

Die Leitidee *Lebenslanges Lernen*, das Ziel der Veränderung von Strukturen in den Zwischenräumen bestehender nationaler Bildungssysteme, der Modus der Vermittlung von Wissen an alle Menschen, um diesen die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu ermöglichen, bilden sich bereits im »Aktionsprogramm ›Lebensbegleitendes Lernen für alle‹« (BMBF, 2001) ab. Im Rahmen der europäischen Bildungs- und Beschäftigungsstrategie legen Bund und Länder unter Ko-Finanzierung des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2001 das Programm *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* auf. Die umfassende (weiter-)bildungspolitische Initiative zielt auf die Förderung von Regionen, »um die Schaffung der für das lebenslange Lernen notwendigen strukturellen Veränderungen der Rahmenbedingungen für Bildung zu unterstützen« (Tippelt et al., 2008, S. 164). Die Bildungspolitik rekurriert auf den Übergang in die Wissensgesellschaft durch endogene Regionalentwicklung und die Nutzung innovativer Potenziale der Region (Tippelt et al., 2008, S. 164).

Mit der Semantik der »Nachhaltigkeit« und der »Netzwerke« verfolgt die Initiative eine degressiv angelegte Förderpolitik, die auf temporär erweiterte Verfügungsrechte der beteiligten Kommunen und auf »ein starkes Erkenntnisinteresse an den Erfolgsfaktoren von Lernenden Regionen« (Tippelt et al., 2008, S. 165) setzt. Die wissenschaftliche Begleitforschung trägt dieser Anforderung mit der Beschreibung von Good-Practice-Modellen sowie mit der Formulierung von Gelingens- und Misslingensbedingungen Rechnung (Tippelt et al., 2008, S. 165). Darüber hinaus schlägt sie mit dem Abschlussbericht eine Typologie von Netzwerken vor, die für den erfolgreichen Transfer von Modelllösungen auf dem Gelingensfaktor einer gemeinsamen, für alle transparenten Netzwerkidentität basiert. Die Typologie soll bestehenden Netzwerken eine Selbstverortung ermöglichen, »um darauf aufbauend ein adäquates Transfermanagement zu entwickeln und umzusetzen« (Tippelt et al., 2008, S. 167). Damit leistet das Wissenschaftssystem potenziell einen Beitrag zur Erweiterung kommunaler Verfügungsrechte als Ressourcen.

Die Typologie kann auch für die Bestimmung der Ausgangsbedingungen eines BMK im Rahmen des Folgeprogramms *Lernen vor Ort* nutzbar gemacht werden. Sie beinhaltet eine Organisations- und eine Innovationsdimension. Die Organisationsdimension beschreibt die Beziehungs- und Organisationsdichte der

Akteure in Netzwerken sowie »die Intensität der Steuerung des Netzwerks bzw. die Koordination des kollektiven Handelns« zwischen den zwei Polen »zentral« und »dezentral« (Tippelt et al., 2008, S. 169). Die Innovationsdimension unterscheidet zwischen »Prozess- bzw. Struktur-« und »Produktinnovationen« (Tippelt et al., 2008, S. 171). Innovation stellt eine flexible Kategorie zur Erfassung von Neuerungen dar, »die zuvor nicht oder nicht in dieser Form in der Region vorhanden waren« sowie von Angeboten und Leistungen, »die fortlaufend auf sich verändernde Bedürfnisse, Interessen und neue Situationen reagieren« (Tippelt et al., 2008, S. 171). Aus der Kombination der vier Ausprägungen entstehen fünf Idealtypen als musterhafte Realisierungsansätze, die in der sozialen Wirklichkeit »nicht in Reinform vorzufinden sind« (Tippelt et al., 2008, S. 166).

Die Möglichkeit einer ersten Selbstverortung nutzend, lassen sich unter Berücksichtigung der bisher dargestellten Bedingungen für den Kreis Prozess- und Strukturinnovationen als Fluchtpunkt der Aktivitäten vermuten. Im Unterschied zur Entwicklung von konkreten und greifbaren Produkten betreffen diese »Veränderungen der Bildungsinfrastruktur« oder die Entwicklung von grenzüberschreitenden Strukturen wie beispielsweise Kooperationsformen (Tippelt et al., 2008, S. 172). Während Bildungsprodukte die Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten adressieren, richten sich Prozess- und Strukturinnovationen an Zielgruppen, »die selbst Strukturen und Prozesse verändern« (Tippelt et al., 2008, S. 172). Das BMK wendet sich an kreisangehörige Städte und damit an institutionelle Akteure und Organisationen. Die Nachhaltigkeit von Prozess- und Strukturinnovationen ist durch den Kooperationsvertrag mit dem Land im *Regionalen Bildungsnetzwerk* aufgehoben. Die *Regionale Geschäftsstelle* als Organisationskern für die regionale Kooperation dient mit verwaltungsorganisatorischen Aufgaben der Unterstützung der *Regionalen Bildungskonferenz* und des *Lenkungskreises* und trägt oftmals die Bezeichnung *Regionales Bildungsbüro*. Mit *Lernen vor Ort* zeichnet sich die Idee ab, »gerade im Bereich Bildungsberatung auch noch mit [...] mehr kommunalen Bildungsbüros irgendwann mal auf[z]uwarten« (K14.11:990–991), die öffentlich zugänglich sind. Mit dieser Zielsetzung verschiebt sich der Fokus von Verwaltungseinheiten zu den Adressaten von Bildung: »Wir haben jetzt das Bildungsbüro der Stadt [...], aber das ist eben nicht öffentlich zugänglich, also es ist sozusagen eine interne Verwaltungseinheit, aber kein öffentliches für die Bürger und Bürgerinnen, was die direkt nutzen können« (K14.11:995–1000).

Der Gedanke, Bildung öffentlich zugänglich zu machen, findet sich auch in der Praxis, Bildung mittels Produkten zu materialisieren und sowohl für gestaltende als auch nutzende Akteure von Bildungsangeboten bereitzustellen. Über die Materialisierung, Visibilisierung und Tangibilisierung von Bildung hinaus kommt in

der Ansprache der Erziehungsberechtigten ein pädagogischer Impetus zum Ausdruck: »Also, wir haben greifbare Produkte, wir machen zum Beispiel gerade in diesem Jahr mehrere Veranstaltungen [...] für Eltern, so genannte Elternuniversität, Elternakademie, zum Teil mit deutsch-türkischen Flyern, weil wir ja auch zum Beispiel die türkischen Eltern erreichen wollen« (K14.11:851–862).

Neben dem Aufruf zur Wahrnehmung von Bildungsgelegenheiten nutzen Pionierkommunen den Bring-Modus als Form der Adressierung. Mit einer mobilen Bildungsberatung suchen sie Menschen direkt auf und bringen Bildung zu ihnen. In einer Leuchtturm-Kommune fährt eine Mitarbeiterin des *Regionalen Bildungsbüros* mit einem Auto in die Stadtteile: »Die hat jetzt mit einem Stadtteil angefangen und hat dann auch bestimmte Zeiten, wo sie dann da ist [...] und macht dann eben gezielt Bildungsberatung vor Ort« (K14.11:1319–1327). Die Idee, den Zugang zu Bildung »niedrigschwellig« zu gestalten und die Angebote da hinzubringen, »wo sie gebraucht werden« (K14.11:1338–1339), erweist sich als Modellkonzept für den Transfer in weitere kreisangehörige Städte: »Und das finde ich eine ganz hervorragende Idee, also, ich glaube, dass das wirklich ausbaufähig ist« (K14.11:1331–1332).

Neben der mobilen Werbung für Bildung innerhalb einer Stadt mittels eines kleinen Wagens, »der dann natürlich auch ganz voll ist mit Reklame« (K14.11:1342–1343), zeichnet sich das biographische Kapital einer Leuchtturm-Kommune durch einen räumlichen Potenzialfaktor für Bildung aus. In einem Stadtteil, »wo sonst nicht mehr allzu viel ist«, erfüllt eine umgebaute Grundschule »eine ganz wichtige Stadtteilstfunktion«, die »weit über Bildung hinausgeht«, weil sie »eigentlich auch noch den Stadtteil [...] vernetzt: Da kommen also ganz viele Menschen hin, auch wirklich die Lust haben sich zu beteiligen, die sich zum Teil ehrenamtlich einbringen« (K14.11:897–906). Der Kreis verfügt bereits über mobile und stationäre Strukturen zur Gestaltung der Leistungsprogrammpolitik und erkennt das Potenzial einer Leistungsvariation durch das Ausdehnen eines erfolgreichen Serviceangebots in weitere kreisangehörige Städte.

Weitere Elemente eines operativen Bildungsmarketings stellen Modellkonzepte zur Gestaltung von Übergängen im Elementarbereich und an der ersten Schwelle dar. Für »alle Eltern, deren Kind in die Kita kommt« (K14.11:931–932), gibt es in einer Leuchtturmkommune eine Bildungsvereinbarung. Diese orientiert sich am Kinderbildungsgesetz (KiBiz)³⁶ sowie an der Bildungsvereinbarung des Landes (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des

³⁶ Das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) regelt als Landesgesetz »die Grundlagen und die Finanzierung der Kindertagesbetreuung sowie die Rahmenbedingungen für die frühkindliche Bildung in Nordrhein-Westfalen« (2019).

Landes Nordrhein-Westfalen [MKFFI], 2015) und konkretisiert unter ausdrücklicher »Anerkennung der Prinzipien der Trägerpluralität und der Trägerautonomie« (MKFFI, 2015, S. 1) die Verständigung über die Bildungsgrundsätze, die sprachliche Bildung und Förderung, fachliche Diskurse sowie »Fragen der Evaluation und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit im Elementarbereich« (MKFFI, 2015, S. 2).

Neben diesen greifbaren Produkten mit dem Potenzial zur Leistungsvariation besteht in einer der vier »Power«-Kommunen« (K12.11:323) ein Leuchtturmprojekt im Bereich der Übergangsgestaltung von der Ausbildung in den Beruf, das »die Stadt kreisweit, also erst mal gesamtstädtisch vernetzt, aber dann eben gleichzeitig als Modellprojekt dienen soll, wie man den frühkindlichen Bereich [...] besser vernetzt, besser organisiert« (K14.11:954–961). Insofern ein bestehendes Leuchtturmprojekt als Modellprojekt dienen soll, wird es zum Grenzobjekt, das durch Einbeziehen der unterschiedlichen Bedarfe vor Ort Variationen erfährt: »Innerhalb unseres Projekts hat die Kollegin auch in einer *Entwicklungswerkstatt* zum Übergang Schule und Beruf dieses [...] Modell denen da jetzt mal vorgestellt. [...]. Man muss es natürlich immer lokal anpassen, das ist vollkommen klar« (K14.11:724–732).

Der Kreis tendiert zu dezentral organisierten Kommunikationsstrukturen. Zwar besteht mit der antizipierten Überführung des BMK in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* »eine übergreifende Zielsetzung« (Tippelt et al., 2008, S. 170), eine über die vier Pionierkommunen hinausgehende Identifikation mit diesem Vorhaben ist aber erst noch zu leisten. Tippelt und Mitarbeitende identifizieren für dezentrale Organisationformen die Idealtypen »Produktwerkstatt« und »Strukturentwickler« (Tippelt et al., 2008, S. 172–177), deren Charakteristika die Identifikation förderlicher und hinderlicher Bedingungen für ein Bildungsmarketing im Kreis inspirieren. Der Typus »Produktwerkstatt« beschreibt tendenziell dezentrale und produktorientierte Netzwerke, die dem Motto folgen: »Wir entwickeln und verbreiten Bildungsprodukte« (Tippelt et al., 2008, S. 176). Produkte werden einerseits von einer großen Anzahl von Partnern an vielen Projektstandorten in Subnetzwerken entwickelt und umgesetzt, andererseits beschränken sich Produkte des Gesamtnetzwerks auf einige wenige Angebote (Tippelt et al., 2008, S. 176). Daraus erwächst die grundlegende Herausforderung, »trotz der dezentralen Aktivitäten einen übergreifenden Zusammenhalt im Netzwerk herzustellen« (Tippelt et al., 2008, S. 176). Als Steuerungsmechanismen sind Beobachtungs- und Beeinflussungskonstellationen von Bedeutung (Tippelt et al., 2008, S. 176). Potenziale für Innovationen gründen in der regionalen Breitenwirkung, die mittels umfangreicher Angebote mit direkter »Einwirkungsmöglichkeit auf die Förderung

lebenslangen Lernens« (Tippelt et al., 2008, S. 176) erreicht werden kann sowie in der Produktvermarktung.

Der Typus »Strukturentwickler« beschreibt tendenziell dezentrale und strukturierte Netzwerke, die dem Motto folgen: »Wir konzipieren Bildungsinfrastrukturen neu« (Tippelt et al., 2008, S. 174). Aktivitäten wie beispielsweise die »Dokumentation von Bildungsangeboten« oder »die gemeinsame Organisation von Fachveranstaltungen und kooperative Öffentlichkeitsarbeit« (Tippelt et al., 2008, S. 174) gehen von einer mittleren Anzahl von Partnern aus, die eine zahlenmäßig begrenzte Zielgruppe institutioneller Akteure adressieren (Tippelt et al., 2008, S. 175). Daraus erwachsen gleichermaßen Potenziale und Herausforderungen, eine »ermöglichende Vorstufe« (Tippelt et al., 2008, S. 175) für direkte Bildungsdienstleistungen vermarkten zu müssen. Als Steuerungsmechanismen sind Beobachtungs- und Beeinflussungskonstellationen von Bedeutung (Tippelt et al., 2008, S. 174–175). Eine erste Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen in Bezug auf eine kreisweite Formalisierung von Abläufen lässt intervenierende Bedingungen für ein kreisweites Bildungsmarketing zwischen einer Orientierung am Typ »Produktwerkstatt« und am Typ »Strukturentwickler« vermuten.

7.5.1.2 Commitment: Öffentliche Zugänglichkeit von Bildungsberatung

Lernen-vor-Ort-Mitarbeitende im Kreis binden sich nicht nur an den Anspruch, das *Regionale Bildungsbüro* für Bürgerinnen und Bürger öffentlich zugänglich zu machen, sondern auch an den Transferanspruch des Programms. Damit schieben sich kreisangehörige Städte als institutionelle Akteure und Zielgruppe vor die unmittelbare und direkte pädagogische Arbeit am Menschen. Eine Verlagerung des bereits bestehenden Typus »Produktwerkstatt« hin zum Typus »Strukturentwickler« zeichnet sich bereits in der Anfangsphase ab: »Und bei der Erwartung, dass wir jetzt was für den Transfer tun müssen, da müssen wir die kleinen [Städte] mitnehmen« (K12.11:325–326). Das Mitnehmenwollen legt die Beteiligung kreisangehöriger Städte nahe sowie ein Umschwenken von einer bereits bestehenden, personennahen Produktorientierung auf mittelbare »Personveränderung« (Stichweh, 1992) durch den Aufbau von Bildungsinfrastrukturen.

Diese Verlagerung auf eine mittelbare Adressierung von Bürgerinnen und Bürgern und direkte Ansprache der kreisangehörigen Städte im Modus einer Bring-Struktur von Bildungsdienstleistungen berührt Fragen der Distributionspolitik im Rahmen des operativen Marketings. Im klassischen Marketing-Mix verbinden sich damit »alle Entscheidungen und Maßnahmen, die sich darauf beziehen, wie ein Produkt an den Endabnehmer übermittelt wird« (Böttcher,

Hogrebe & Neuhaus, 2010a, S. 115). Beratungsformen im Rahmen von *Lernen vor Ort* haben wie alle Bildungsdienstleistungen die Besonderheit, dass sie aufgrund ihrer Immaterialität »nicht wie ein Sachgut lager- und transportierbar« (Böttcher et al., 2010a, S. 115) sind. Leistungen vollziehen sich in Zusammenarbeit, was ein »möglichst problemloses und unkompliziertes Zusammenkommen beider Seiten« (Böttcher et al., 2010a, S. 116) in den Mittelpunkt der Überlegungen rückt.

Im Kreis kennzeichnet sich dieses Zusammenkommen als Versuch, regionale Kooperation mittels Programmwellen zu verstetigen, lokale Verantwortlichkeiten auszudehnen, Kommunen für eine Bereitstellungs-, Ausdehnungs- und Bemächtigungslage zu öffnen sowie Entscheidungen auf datengestützte Befunde zu stützen. Die Beeinflussungskonstellation mit einem Kern von vier Pionierkommunen und peripheren kreisangehörigen Städten zwingt ein aufsuchendes Vorgehen auf sowie direktive Formen der Adressierung, um Bildungsdienstleistungen mit kreisangehörigen Städten zu entwickeln. Das BMK nimmt seine Arbeit auf der Basis bestehender umfangreicher Bildungsprodukte auf und bewegt sich mit Ideen zu deren Distribuierung bereits auf der Ebene des operativen Bildungsmarketings. Intervenierende Bedingungen stellen Potenziale und Restriktionen der Beeinflussungs-Konstellation dar, in der die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen Verfügungsrechte als Ressourcen verstehen, die sie gleichsam normativ wenden müssen, um sie in den Interessenhorizont peripherer Kommunen zu rücken. Der Kooperationsvertrag mit dem Land entlastet die beteiligten Kommunen von der Aufgabe, »die grobe Stoßrichtung sämtlicher Marketingaktivitäten« (Böttcher et al., 2010a, S. 51) sowie zeitaufwändige Entscheidungstatbestände zu grundlegenden strategischen Fragen des Bildungsmarketings erst auszuhandeln. Der Kooperationsvertrag stellt – wiewohl nicht *expressis verbis* – »eine Vielzahl vorbereitender Aufgaben und Aktivitäten« zur Verfügung, die der »Entwicklung von Marketingstrategien zur Erreichung eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils« (Böttcher et al., 2010a, S. 95) vorauslaufen.

Dies kann mit einer so genannten SWOT-Analyse³⁷ dargestellt werden. Ein Strukturierungs- und Denkmodell untersucht die internen Ressourcen als Stärken und Schwächen sowie die externen Bedingungen als Chancen und Risiken (Böttcher et al., 2010a, S. 57). In einem erweiterten Modell können Chancen und Risiken mit korrespondierenden Stärken und Schwächen in Verbindung und

³⁷ Informationsgrundlage für alle Marketingentscheidungen stellt die Situationsanalyse dar, für welche die Marketingforschung die so genannte SWOT-Analyse anbietet. Das Akronym SWOT steht für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats, (Risiken) (Böttcher, Hogrebe & Neuhaus, 2010a, S. 57).

sichtbar gemacht werden (Böttcher, Högbe & Neuhaus, 2010b, S. 8–12). Diesem Vorgehen folgend, entsteht für den Kreis auf der Basis der Mustervorlage zu einem Kooperationsvertrag zur Weiterentwicklung oder Entwicklung eines Bildungsnetzwerks folgendes Bild (vgl. Abbildung 7.8).

	Chancen		Risiken	
Stärken	Kooperationsvertrag zwischen Land und Kreis	Beitrag des Bildungswesens	Strategisches Bildungsmarketing durch RBN	Personelle und sachliche Ressourcen
Schwächen	Fehlende horizontale und vertikale Vernetzung	Vernetzung der Bildungspartner	Fehlende Veränderung und Verbesserung	Gefährdung sozialer Gerechtigkeit

Abbildung 7.8 SWOT-Matrix für den Kreis auf der Basis der Leitidee *Regionale Bildungsnetzwerke* (Eigene Darstellung)

Stärken und Chancen: Bildung vermittelt die Kooperation zwischen Land und Kommunen: Der Kooperationsvertrag zwischen dem Land und den Gebietskörperschaften des Kreises und der kreisfreien Stadt stellt eine aktive Form des Wettbewerbsverhaltens und damit eine Ressource dar (Böttcher et al., 2010a, S. 92). Mit dieser internen Stärke korrespondiert die externe Chance, Beiträge des Bildungswesens zur Stärkung von Marktteilnehmerstrategien abzuschöpfen. Eingefordert werden »die notwendigen Kompetenzen, um im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich bestehen zu können« (MSB, o. J., S. 2).

Schwächen und Chancen: Bildungspartnerschaften gegen fehlende horizontale und vertikale Vernetzung: Das Ministerium für Schule und Weiterbildung diagnostiziert bisher nicht ausgeschöpfte Potenziale in Bezug auf interne Ressourcen. Die Kooperation zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und »anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Kultureinrichtungen usw.« (MSB, o. J., S. 2) zielt auf die Sicherstellung einer noch ausbaufähigen breiten und differenzierten Infrastruktur (MSB,

o. J., S. 2). Die Anmahnung einer besseren »Abstimmung der verschiedenen Stufen des Bildungswesens untereinander«, lenkt das Augenmerk auf die Übergänge »der Lernenden zu weiteren Lernprozessen« (MSB, o. J., S. 3). Bemerkenswert ist die Positivformulierung behaupteter Schwachstellen, die ihren Ausdruck in einer Optimierungs- und Ausdehnungssemantik in Bezug auf institutionalisierte, offene und informelle Formen des Lernens finden. Mit der Gefahr fehlender horizontaler und vertikaler Vernetzung korrespondiert die Problemlösung, Bürgerinnen und Bürgern »die notwendige Unterstützung durch alle Bildungspartner erfahren« (MSB, o. J., S. 2) zu lassen. Die Vernetzung der Bildungspartner setzt auf »Entwicklungschancen«, auf die Befähigung zur Lebensgestaltung und auf die Beteiligung »an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen« (MSB, o. J., S. 2).

Stärken und Risiken: Ressourcen für ein strategisches Bildungsmarketing nach der Leitidee der *Regionalen Bildungsnetzwerke*: Das Konzept der *Regionalen Bildungsnetzwerke* stellt den beteiligten Kommunen ein umfassendes strategisches Bildungsmarketing zur Verfügung, das neben der Situationsanalyse eine Zielformulierung und langfristige Marketingplanung sowie Marketingstrategien beinhaltet. Zu den übergeordneten Zielen zählen die Mission, die Philosophie, das Leitbild und die Identität des Netzwerks als spezifische Organisationsform (Böttcher et al., 2010a, S. 50). Die Mission findet im Ziel der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft (Deutscher Städtetag, 2007) ihren Ausdruck und konkretisiert sich in der Philosophie, die »Vernetzung der schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner« (MSB, o. J., S. 8) mit Blick auf die Unterstützung von Bürgerinnen und Bürgern sicherzustellen. Mission und Philosophie begründen das »Leitbild des Engagements der Städte [...], die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung« (MSB, o. J., S. 7) zu gestalten. Schließlich baut auf dem Leitbild, der Philosophie und der Mission die Identität auf, mit der ein Netzwerk zum Ausdruck bringt, wie es sich selbst sieht und wie es von seinen »internen und externen Anspruchsgruppen« (Böttcher et al., 2010a, S. 61) wahrgenommen werden möchte.

Für die Kommunen innerhalb der *Regionalen Bildungsnetzwerke* bestehen unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten des Verhältnisses zwischen internen und externen Anspruchsgruppen, was die Vielfalt an Beziehungsformen begründet. Die übergeordneten Ziele fundieren die konkreten Handlungsziele, welche die Organisation, die externen Anspruchsgruppen und die Mitarbeitenden betreffen. Der Kooperationsvertrag legt ein Bildungsnetzwerk »grundsätzlich auf eine langfristige Zusammenarbeit ohne zeitliche Begrenzung« (MSB, o. J., S. 4) an. Handlungsziele richten sich mit einer bestmöglichen individuellen Förderung

an Kinder und Jugendliche, mit einem angemessenen Beratungs- und Unterstützungssystem an Schulen und mit einer Intensivierung des Informationsaustauschs, der Planung und der Abstimmung zwischen Bildungsbereichen an potenziell alle Bildungsakteure (MSB, o. J., S. 3).

Kooperationspartner einer gemeinsamen Verantwortung adressiert die Kooperationsvereinbarung mit der Zusicherung, dass die »Struktur der staatlichen Schulaufsicht und die Struktur der kommunalen Selbstverwaltung« (MSB, o. J., S. 3) unberührt bleiben. Die langfristige Marketingplanung legt eine räumliche Abgrenzung auf Kreise und kreisfreie Städte fest. Die aufgeführten Handlungsfelder lassen eine sachliche Abgrenzung erkennen, die den Schwerpunkt auf Kinder und Jugendliche als Nachfrager legen. Sie bilden die Zielgruppe, für die Leistungen erbracht werden. Im Zentrum stehen die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, deren Integration, Sprachförderung, Beratung und Unterstützung (MSB, o. J., S. 5–6). Der Netzwerkbegriff steht für die leistungsbezogene Problemlösung der Koordination einer umfassenden, durch viele Bildungspartner bereitgestellte Infrastruktur.

Der Kooperationsvertrag stellt schließlich auch Marketingstrategien bereit, die das Bindeglied zwischen den Marketingzielen und des operativen Marketing-Mix bilden (Böttcher et al., 2010a, S. 73). Zu den Strategieoptionen zählen so genannte Geschäftsfeldstrategien mit vier Strategieoptionen: Die Marktfeldstrategie legt die strategische Stoßrichtung fest. Der Kooperationsvertrag zwischen dem Land und einer Gebietskörperschaft setzt auf die Entwicklung innovativer Leistungen in Zusammenarbeit mit den Kommunen sowie auf deren Diversifikation. Wettbewerbsvorteilsstrategien zielen auf den Aufbau einer Vorteilsposition durch die wahrnehmbare Darstellung der Überlegenheit einer Leistung (Wahrnehmbarkeit), die Leistungsnehmerinnen und Leistungsnehmer entsprechend bewerten (Bedeutsamkeit) und die langfristig die Leistungen der Konkurrenten überragen (Dauerhaftigkeit) (Böttcher et al., 2010a, S. 78–79). Der Kooperationsvertrag legt die Schaffung von Qualitätsvorteilen nahe. Die »Entwicklung, Erprobung und Evaluation gemeinsamer und aufeinander abgestimmter Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung« (MSB, o. J., S. 4) bildet eines von fünf Prinzipien der Zusammenarbeit der Kooperationspartner. Ein »Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen« (MSW, 2006), das sich am »Referenzrahmen Schulqualität NRW« (MSB, 2020) orientiert, stellt Analyse Kriterien in den Bereichen Lehren und Lernen, Schulkultur sowie Führung und Management bereit. *Regionale Bildungsnetzwerke* bewegen sich aufgrund des öffentlichen Charakters von Bildung innerhalb einer Gesamtmarktstrategie des Staats, können sich also nicht auf »besonders profitable Marktbereiche« (Böttcher et al., 2010a, S. 83) zurückziehen. Schließlich haben Kommunen Spielräume in

Bezug auf Timing-Strategien und können Entscheidungen treffen, ob und wann sie sich am Bildungsnetzwerk beteiligen. Der Kreis zählt zu den Pionieren, da er parallel zur Teilnahme an *Lernen vor Ort* früh³⁸ einen Kooperationsvertrag mit dem Land eingeht.

Neben Geschäftsfeldstrategien zeichnet die Kooperationsvereinbarung auch Marktteilnehmerstrategien vor, die das Verhalten gegenüber den wichtigsten Anspruchsgruppen regeln (Böttcher et al., 2010a, S. 85). Da sich *Regionale Bildungsnetzwerke* durch die Kooperation einer Vielzahl institutioneller Akteure konstituieren, bedarf es einer differenzierten Marktbearbeitung mit zielgruppen-spezifischen Marketinginstrumenten (Böttcher et al., 2010a, S. 85). Darüber hinaus macht die Ausrichtung der Kooperation auf Kinder und Jugendliche einen gezielten Zuschnitt auf diese durch eine konzentrierte Marktbearbeitung notwendig (Böttcher et al., 2010a, S. 86). Bildungspartner können im Rahmen der *Regionalen Bildungsnetzwerke* durchaus als Marktteilnehmer gelesen werden, die in Konkurrenz um einen potenziellen Nachfragemarkt stehen. Diese Konkurrenz gilt es im Rahmen eines BMK zu steuern.

Regionale Bildungsnetzwerke setzen auf Kooperation. Eine Typologisierung aktiven Wettbewerbsverhaltens kennzeichnet Kooperation als wettbewerbsstellende und imitative Verhaltensdimension (Böttcher et al., 2010a, S. 90). Im Gegensatz zu innovativem Verhalten, das unkonventionell und bewusst kontrastierende Positionen zu Konkurrenten sucht, orientiert sich imitatives Verhalten eher an bewährten Standards und strebt nicht nach Risikobereitschaft (Böttcher et al., 2010a, S. 90). Die strategische Ausrichtung der Kooperationsvereinbarung ermutigt zwar auch zur »Entwicklung innovativer und nachhaltiger Förder- und Bildungskonzepte in der Region« (MSB, o. J., S. 3). Ein Aufruf zu einer offensiven oder gar aggressiven Konfliktstrategie, die Konkurrenten schwächt und verdrängt, ist damit aber nicht verbunden. Dominant sind Strategien, die auf die Beziehungsgestaltung zu netzwerkinternen und -externen Anspruchsgruppen zielen, dies immer mit dem Ziel der Bereitstellung einer umfassenden Infrastruktur für die eigentliche Nachfragegruppe der Kinder und Jugendlichen. Den mit der Kooperationsvereinbarung bereitgestellten umfassenden Komponenten eines strategischen Bildungsmarketings steht die Limitierung gegenüber, dass Leistungen der Vertragsparteien »im Rahmen der haushaltsrechtlichen Vorgaben« (MSB, o. J., S. 9) zu erbringen sind.

³⁸ 2018 feiern die *Regionalen Bildungsnetzwerke* (RBN) in Nordrhein-Westfalen ihr zehnjähriges Bestehen. Anlässlich des Jubiläums bekräftigen das Schulministerium und die kommunalen Spitzenverbände die gemeinsame Erklärung und die Fortsetzung der Zusammenarbeit. 50 von 53 Kreisen beziehungsweise kreisfreien Städten haben bis 2018 einen Kooperationsvertrag mit dem Schulministerium abgeschlossen (BMBF, 2018).

Schwächen und Risiken: Gefährdung sozialer Gerechtigkeit durch fehlende Veränderung und Verbesserung: Den Worst Case berücksichtigt eine SWOT-Analyse mit der Kombination von Schwächen und Risiken, dem das Konzept *Regionale Bildungsnetzwerke* mit einem Arsenal an Gegenmaßnahmen zu antizipierten desintegrativen Entwicklungen entgegentritt. Die Mission einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft operiert mit einem vorausschauenden und sorgenden Verantwortungsverständnis, nach dem das Zusammenreffen von internen Schwächen und externen Risiken erst gar nicht eintreten soll. Gemeinsam mit den kommunalen Spitzenverbänden³⁹ präsentiert des Ministerium für Schule und Weiterbildung acht Felder, die besser zu bestellen sind (MSW, 2015, S. 39–44). Aus dem Appell »Verändern, um zu verbessern« (MSW, 2015, S. 39) lassen sich dysfunktionale Effekte rekonstruieren, die sich ohne ein dauerhaftes Bewusstmachen von Anspruchsgruppen-Interessen einstellen könnten. Das Ringen um Verfügungsrechte zwischen dem ›Principal Land‹ und den ›Agents Kommunen‹ rankt sich in einem Kräftefeld zwischen Schullandschaft und Bildungslandschaft, Doppelstrukturen und Koordination der Kooperation, kommunaler und regionaler Schulentwicklungsplanung und Bildungspolitik, formalisierten und experimentellen Beteiligungsformaten, kontinuierlichen und flexiblen Arbeitsgremien, defensiver und offensiver Beteiligung der Zivilgesellschaft sowie zwischen Ressourcengenerierung und Ressourcenbündelung. Auf dem Spiel steht – wie es in der Präambel der Kooperationsvereinbarung heißt – die »soziale Gerechtigkeit« (MSB, o. J., S. 2), zu der das Bildungswesen einen Beitrag leistet, insofern es »die Menschen auf die Erfordernisse des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels« vorbereitet und sie dazu mit den »notwendigen Kompetenzen« ausstattet, »um im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich bestehen zu können« (MSB, o. J., S. 2).

Obwohl das Konzept der *Regionalen Bildungsnetzwerke* die Stoßrichtung eines BMK langfristig sichert und anleitet, bleibt ein strategisches Bildungsmarketing eine Entwicklungsaufgabe, da die Architektur durch Spitzenverbände und Bundesland ›von oben‹ zwar gesetzt, durch die kreisangehörigen Städte ›von unten‹ aber auch an- und aufgenommen sowie ausgestaltet werden will. Förderliche und hinderliche Bedingungen für die Ausweitung des Blicks von einer Schullandschaft hin zu einer Bildungslandschaft liegen darin, dass *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende keine direkten Bildungsleistungen vertreiben können, sondern

³⁹ Städtetag, Landkreistag und der Gemeindebund Nordrhein-Westfalen vertreten die Interessen der Städte, Kreise und kreisangehörigen Gemeinden gegenüber dem Landtag und der Landesregierung.

lediglich das »Leistungsversprechen« (Böttcher et al., 2010a, S. 116), dass Bildungsk Kooperationen zu einem kohärenten und damit zu einem besseren – weil effizienterem und effektiverem – Bildungswesen führen. Erweiterte Verfügungsrechte als Ressourcen sind nur um den Preis der Belehrung und über den Umweg von Verfügungsrechten als Normen zu haben, insofern zunächst die übergeordneten Ziele als Mission und Philosophie transportiert werden müssen. Deren Transformation in ein Leitbild und eine Identität haben kreisangehörige Städte selber zu leisten.

7.5.2 Ein positiver Bildungsbegriff als Weichensteller für ein strategisches Bildungsmarketing

Ein positiver Bildungsbegriff stellt in der Stadt die Weichen für ein strategisches Bildungsmarketing. Die Projektverantwortlichen nutzen das Programm *Lernen vor Ort* als Identitätsanker, um die Stadtverwaltung als Bildungsdienstleisterin sichtbar zu präsentieren. Die Aussicht auf eine Bildungsdatenbank als Produktinnovation für Bürgerinnen und Bürger bildet den Ausgangspunkt für die Gestaltung der Kommunikation mit institutionellen Akteuren. Das biographische Kapital mittels Prozess- und Strukturinnovationen zu bündeln, konstituiert die intervenierenden Bedingungen für ein zentral organisiertes Bildungsmarketing. Die Hol-Struktur beruht auf einer Verhandlungskonstellation, in der die Projektleitung Interessenverbände für die Bereitstellung von Informationsstrukturen unmittelbar und potenzielle Nachfrager von Bildungsdienstleistungen mittelbar adressiert. Die Ausrichtung an einer kommunalen Gesamtstrategie für die Neugestaltung der internen und externen Kommunikation der Stadtverwaltung legt eine umfassende Situationsanalyse, die Bestimmung übergeordneter Leit- und konkreter Handlungsziele sowie eine langfristige Marketingplanung und Marketingstrategien nahe.

Das Programm *Lernen vor Ort* stellt einen Pool an informellen Normen bereit, die das Sollen festlegen und die grobe Stoßrichtung aufzeigen. Die Entwicklungsaufgabe für die Stadt besteht darin, diese Verfügungsrechte als Normen in ein operatives Bildungsmarketing zu überführen. Unter der Bedingung einer degressiven Förderung richtet sich die Kernaktivität zunächst darauf, ein positives Image für die Bildungsstadt aufzubauen. Bildung mittels einer Bildungsdatenbank anfassbar zu machen, steht für einen Bereitstellungsmodus, der die Immaterialität und Intangibilität von Bildungsdienstleistungen berücksichtigt. Der Handlungslogik einer Markenpolitik folgend, verzichtet die Stadt auf einen Vermittlungsanspruch und setzt auf den Aufforderungscharakter, der vom Label

Lernen vor Ort für die Nachfrage von Bildungsangeboten ausgeht. Die öffentliche Wahrnehmung von Bildung zielt auf die Bildungsstadt als Identitätsanker und damit auf Dauer gestellte positive Leistungsbeziehungen zwischen Stadtverwaltung, -politik und Bürgerinnen und Bürgern. Die für die Öffentlichkeit weitgehend verborgenen Prozess- und Strukturinnovationen beim Aufbau von Kapazitäten laufen der Arbeit am positiven Image zuwider und kennzeichnen das Spannungsfeld von Verfügungsrechten als Normen und Ressourcen in der Stadt.

7.5.2.1 Biographisches Kapital: Das Programm als Anziehungspunkt für institutionelle Akteure

Die Stadt setzt auf eine sichtbare Gesamtstruktur der Leistungsangebote, indem sie diese für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern erfasst, systematisiert und transparent bereitstellt. Ein mit relevanten Bildungspartnern gemeinsam zu erstellendes Bildungsleitbild und die Konzeptionierung einer Bildungsdatenbank zielen auf die Optimierung der Angebotspolitik. Dieses Kernprodukt soll das biographische Kapital vor Ort sichtbar machen und der Stadtgesellschaft als Wegweiser durch die Bildungslandschaft dienen. Die Innovationsdimension beinhaltet somit »die Entwicklung von konkreten, greifbaren Produkten« (Tippelt et al., 2008, S. 172). Adressaten der Produktinnovation sind damit zwar die »einzelnen Endnutzer in der Bevölkerung« (Tippelt et al., 2008, S. 172), davor schieben sich aber institutionelle Akteure, deren Zusammenarbeit interaktiv zu bearbeiten ist. Das Potenzial für die Nachhaltigkeit von Produkten liegt in Einnahmen aus der Vermarktung und in deren Transfer in andere Kontexte (Tippelt et al., 2008, S. 172). Für die Stadt zeichnen sich darüber hinaus früh überdauernde positive Effekte in Bezug auf die Imagebildung ab, da das Programm *Lernen vor Ort* an sich ein Leistungsversprechen für den Aufbau einer »Corporate Identity« (Böttcher et al., 2010a, S. 61) darstellt. Mit der Teilnahme am Programm attrahiert die Stadt zunächst viele institutionelle Akteure, die eine Gelegenheit sehen, sich und ihre Leistungen zu präsentieren, um Teil der neuen »Unternehmensidentität« (Böttcher et al., 2010a, S. 61) zu werden. Bereits in der Vorbereitungsphase weckt das Programm die Aufmerksamkeit einer Hochschule: »Ich habe einen interessanten Seminarinhalt für meine Studierenden im Bachelor Sozialarbeit gesucht und dachte, bevor ich ein Planspiel erstelle, schaue ich lieber mal, was so in der Stadt los ist« (S10.11:12–14). Um das Seminarthema praxisnah zu gestalten, klärt die Dozentin die Frage ab, ob die »Studierenden innerhalb des Projekts etwas Reales machen können und somit auch der Bezug zur Stadt gestärkt wird« (S10.11:22–24). Indem die Hochschule den Schwerpunkt des Seminars auf die politischen Bedingungen sozialer Arbeit legt und die

Beteiligung der Studierenden am Programm anbietet, bekundet sie die Identifikation mit der Leitidee eines kohärenten Bildungswesens. Zugleich transformiert sie diese auf die Ebene von jungen Bürgerinnen und Bürger, die sich die städtische Bildungslandschaft im Rahmen ihres Studiums mit Praktiken der Berufs- und Wissenschaftspraxis erschließen. Der Adressatenkreis erweitert sich auf diese Weise um Akteure, die dazu beitragen werden, »die Informationsstruktur der Bildungslandschaft zu verbessern« (S04.11:85–86). Das Programm entwickelt einen Aufforderungscharakter für Bildungspartner, die Kommunikation mit der Stadtverwaltung zu suchen. Das symbolische Kapital des Programms unterstützt eine »Corporate Communication« (Böttcher et al., 2010a, S. 63) die von einer Anspruchsgruppe aus- und die auf das Zentrum der Organisation zugeht. Noch bevor das KBM die Gestaltung der externen Kommunikation aufnimmt, erweist sich *Lernen vor Ort* als Grenzobjekt für eine übergreifende Netzwerkidentität.

Die Stadt tendiert zu zentral organisierten Kommunikationsstrukturen. Die Bedingungen, mit *Lernen vor Ort* eine Verwaltungsrestrukturierung zu unterstützen, Bildungsfragen durch ein neues Verwaltungsressort zu koordinieren und damit die Verfügungsrechte der Stadtverwaltung auszubauen, legen eine hohe formale Organisation mit einem »starken zentralen Knotenpunkt« (Tippelt et al., 2008, S. 170) nahe. Wechselseitiges Verhandeln zwischen der hierarchisch strukturierten Stadtverwaltung und externen Partnern konstituiert die Kommunikation bereits in der Phase der Antragstellung, an der sich nur zwei ausgewählte Bildungsinstitutionen beteiligen. Obwohl mit dem impliziten Leitbild der Bürgerkommune eine breite Einbindung der Zivilgesellschaft und eine Einbindung der Interessenverbände angelegt ist, geht die Führungs- und Steuerungsfunktion klar von der Stadtverwaltung aus.

Noch bevor die Stadt die Arbeit an einem Leitbild aufnimmt, besteht durch das Programm ein gemeinsames Selbstverständnis, sich mit einer Gesamtschau von Leistungsangeboten zu präsentieren. Tippelt und Mitarbeitende identifizieren für zentrale Organisationsformen die Idealtypen »Initiator« und »Regionalentwickler« (2008, S. 172–177), deren Charakteristika die Identifikation förderlicher und hinderlicher Bedingungen für ein Bildungsmarketing der Stadt inspirieren. Der Typus »Initiator« beschreibt tendenziell zentrale und produktorientierte Netzwerke, die dem Motto folgen: »Wir stoßen neue Produkte und Dienstleistungen an – wir bringen neue Ideen in die Region« (Tippelt et al., 2008, S. 175). Die Anzahl gestaltender Bildungspartner ist begrenzt, dominant sind Mehrheitsentscheidungen in Verhandlungskonstellationen (Tippelt et al., 2008, S. 175). Das Netzwerkmanagement versteht sich als Impulsgeber für die Entwicklung von Bildungsdienstleistungen, markiert damit aber auch ein organisatorisches Selbstverständnis, das Produktinnovationen überwiegend von einem Zentrum aus »für

eine große Anzahl von Menschen in der Region« (Tippelt et al., 2008, S. 176) bereitstellt. Aus der Leistungserbringung ergeben sich tendenziell selten oder geringe Einnahmen (Tippelt et al., 2008, S. 176). Der Typus »Regionalentwickler« beschreibt tendenziell zentrale und strukturinnovative Netzwerke, die dem Motto folgen: »Wir sind ein neuer Akteur in der Kommune – wir tragen aktiv zur Regionalentwicklung bei« (Tippelt et al., 2008, S. 173). Ein initiatives Netzwerkmanagement bindet eine größere Anzahl regionaler Akteure ein, die sich an der »Entwicklung einer regionalen Gesamtstrategie« (Tippelt et al., 2008, S. 174) beteiligen. Foren für die Beteiligung institutioneller Akteure wie »kommunale Akteure, Wirtschaftsvertreter, Bildungseinrichtungen oder Vereine« (Tippelt et al., 2008, S. 173) rahmen Beeinflussungs- und/oder Verhandlungskonstellationen für die »Leitbildentwicklung« oder »Erstellung von Expertisen und Bestandsaufnahmen« (Tippelt et al., 2008, S. 174). Die geringe Anzahl von Produkten, die »ein mittleres Maß an Akteuren erreichen«, macht »nur begrenzte Einnahmen durch deren Vermarktung« (Tippelt et al., 2008, S. 174) erwartbar. Eine erste Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen in Bezug auf eine Formalisierung von Abläufen lässt intervenierende Bedingungen für ein Stadt-Marketing zwischen einer Orientierung am Typ »Initiator« und »Regionalentwickler« vermuten.

7.5.2.2 Commitment: Bereitstellen von Informationsstrukturen

Das KBM richtet seine Kommunikationspolitik intern an Mitgliedern der Stadtverwaltung und extern an Interessenverbänden aus. Bürgerinnen und Bürger nimmt es als mittelbare Adressaten in den Blick, insofern es Leistungsangebote sichtbar machen will. Das Bereitstellen von Informationsstrukturen mittels einer Bildungsdatenbank materialisiert Bildung und verringert Zugangsbarrieren potenziell. Bemühungen, das Zeigen und Lernen zu koordinieren (Prange, 2012a, S. 107–135), das heißt, über die Selbstorganisationszumutung (Kade, 1997, S. 60–61) hinaus Lernprozesse auf der Basis der Informationsstrukturen anzuregen, sind nicht erkennbar. Dies macht Versuche der unmittelbaren Personveränderung unwahrscheinlich.

Die Bereitstellungsstruktur der Bildungsdienstleistungen rahmt potenzielle Lerngelegenheiten mit einer Hol-Struktur. Diese beschreibt den Kommunikationsmodus der Stadt, die Bildungsangebote institutioneller Akteure für die Bildungsdatenbank einholt und koordiniert. Da *Lernen vor Ort* eine Gelegenheitsstruktur für eine neue kommunale Gesamtstrategie darstellt, ist die allgemeine Stoßrichtung zu Fragen, wie Struktureinheiten zusammengeführt, lokale Verantwortlichkeiten gebündelt, Beteiligung organisiert und das biographische Kapital der Stadt

aufbereitet werden sollen, erst noch auszuhandeln. Die Verhandlungskonstellation zwischen der Kommunalpolitik und Interessenverbänden, die sich über die Anbindung an das Macht- und Organisationszentrum der Stadtverwaltung für die Stadtgesellschaft präsentieren wollen, zwingt die Suche nach Interessenskonsensen auf, um Bildungsdienstleistungen *für* Bürgerinnen und Bürger zu entwickeln. Das KBM nimmt seine Arbeit mit dem Ziel auf, Bildungsdienstleistungen zu erstellen.

Das Programm *Lernen vor Ort* stellt dabei Verfügungsrechte als Normen im »zweistufigen Produktionsprozess« bereit, bei dem der Aufbau von »Kapazitäten« die so genannte »Vorkombination« (Böttcher et al., 2010a, S. 41) darstellt. Erst in Verbindung mit der »Endkombination«, das heißt durch den »Einbezug des Nachfragers« (Böttcher et al., 2010a, S. 41), entsteht die eigentliche Leistung. Das Uno-actu-Prinzip besagt, dass Vor- und Endkombination zeitlich zusammenfallen, wodurch die eigentliche Leistung weder lager- noch transportfähig, häufig nicht sicht- oder wahrnehmbar und eine Produktion auf Vorrat unmöglich ist (Böttcher et al., 2010a, S. 41). Die Stadt steht ganz am Anfang des Marketing-Prozesses und vor der Notwendigkeit, eine permanente Leistungsfähigkeit erst zu initiieren. Mit der Teilnahme an *Lernen vor Ort* fällt der Entscheid, auf die Potenzialdimension von Bildungsdienstleistungen zu setzen. Grundlegende Entscheidungstatbestände wie die interne und externe Analyse, die Festlegung übergeordneter Ziele sowie eine langfristige Marketingplanung eines strategischen Managements sind damit gemeinsam mit relevanten Anspruchsgruppen aber erst zu treffen und innerhalb der Projektlaufzeit auch bearbeitbar. Als langfristige Entwicklungsaufgabe zeichnen sich Aktivitäten im Bereich des operativen Marketings ab. Das Erfordernis, die eigentlichen Zielgruppen von Bildungsdienstleistungen in den Prozess der Leistungserstellung zu integrieren, tritt zwar zeitlich mit Überlegungen zum Aufbau von Kapazitäten auf, bedarf aber umfassender Marketingaktivitäten, denen strategische Fragen zeitlich vorgelagert sind.

Damit rücken Fragen zum Marketing-Mix sowie der Implementierung und Kontrolle als Anforderungen des operativen Marketing-Prozesses zunächst in den Hintergrund. Das Programm *Lernen vor Ort* bietet mit der Zielvorgabe, »ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf zu entwickeln und umzusetzen« (BMBF, 2008a, S. 4), zwar eine grobe Stoßrichtung der Aktivitäten an. Da sich die Stadt ausdrücklich an den Programmvorgaben orientiert, um die Beziehungsstrukturen zwischen Verwaltung, Politik und Bürgerinnen und Bürgern zu innovieren, wird sie Passungsleistungen zwischen eigenen Relevanzsetzungen und den Vorgaben des Programms erbringen müssen. Intervenierende Bedingungen stellen Potenziale und Restriktionen der Verhandlungs-Konstellation dar, in der die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen Verfügungsrechte als Normen

zu Verfügungsrechten als Ressourcen transformieren. Letztere konzentrieren sich weniger auf die Nachfrage und Vermittlung von Bildungsdienstleistungen als vielmehr auf den Aufbau von Kapazitäten und damit zusammenhängende Entscheide.

7.6 Handlungsrationalität des *kommunalen Bildungsmanagements*

Die Fragestellungen der Studie sollen mit Blick auf die Bedingungen nun bilanziert werden. Diese Handlungsrationalität bezieht sich auf die Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* sowie auf die Aufgabenkomplexe *Kernaktivitäten herstellen* und *Handlungslogiken antizipieren*. Die Typen grenzüberschreitender Professionalität seien nachfolgend nochmals aufgeführt:

- Sozialintegration (Typ 1): Strategien orientieren sich am unmittelbaren People-Processing. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen kommt nicht in den Blick.
- Systemintegration (Typ 2): Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Unmittelbares People-Processing kommt nicht in den Blick.
- Sozialintegration entwickelt systemintegratives Potenzial (Typ 3): Strategien orientieren sich am unmittelbaren People-Processing. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen kommt in den Blick.
- Systemintegration entwickelt sozialintegratives Potenzial (Typ 4): Strategien orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Unmittelbares People-Processing kommt in den Blick.
- Sozialintegration entwickelt systemintegratives Gefährdungspotenzial (Typ 5):
- Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen beeinträchtigt werden könnte.
- Systemintegration entwickelt sozialintegratives Gefährdungspotenzial (Typ 6): Strategien vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte.

Die Typen 1 und 2 ordne ich schwacher, die Typen 3 und 4 mittlerer Intensität grenzüberschreitender Professionalität zu. Die Typen starker Intensität 5

und 6 zeigen sich in den Spannungslagen, die ich in den folgenden Kapiteln darstelle. Zunächst gehe ich auf die grenzüberschreitende Professionalität der Kernaktivitäten, danach auf jene der Handlungslogiken entlang der Arenen unter Berücksichtigung der Interpenetrationsfelder ein. Eine Gesamtübersicht der Bedingungen und Handlungsrationalität, unter der das BMK und KBM gesellschaftliche Integration bearbeiten, schließt das Kapitel ab.

7.6.1 Grenzüberschreitende Professionalität der Kernaktivitäten

Das BMK richtet seine Kernaktivitäten auf die regionale Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aus. Der Kooperationsvertrag zur Mitgestaltung der *Regionalen Bildungsnetzwerke* legt eine langfristige Zusammenarbeit mit dem Land und zugleich die strategische Ausrichtung der Aktivitäten fest. Die Teilnahme an *Lernen vor Ort* gewährleistet eine temporäre Stärkung der Personalressourcen, die sich mit der Abordnung von Bereichs Koordinatorinnen in die Kreisverwaltung und in die Kommunalverwaltungen der Pionierkommunen begrenzt in die Fläche verteilen. Die Leitidee einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft überlagert sich mit der Leitidee eines kohärenten Bildungswesens und konkretisiert sich mit der Zielsetzung, kreisweit ein gemeinsames Verständnis für Bildungsk Kooperationen im Übergang von der Kita in die Grundschule zu entwickeln. Für diese Prozess- und Strukturinnovation setzt das BMK auf die Entwicklung datenbasierter Entscheide. Die Ausdehnungslogik fordert die interne Klärung der Projektziele heraus, bevor diese an die kreisangehörigen Städte herangetragen werden können. Ein konsistentes Erscheinungsbild des BMK ist durch den komplexen Abstimmungsbedarf zwischen einer Vielzahl von Akteuren und deren Rationalitäten voraussetzungsreich.

Das KBM richtet seine Kernaktivitäten auf die Übernahme von Bildungsdienstleistungen in die Stadtverwaltung aus. Dauerhafte Strukturen für deren Organisation stellt es mit einem neuen Bildungsressort von Beginn an auf Dauer. Die Teilnahme an *Lernen vor Ort* gewährleistet eine Erhöhung der Kapazitäten, um die Verwaltungsrestrukturierung inhaltlich zu inspirieren. Die zentrale Verortung markiert den kommunalpolitischen Steuerungsanspruch bei der Binnenmodernisierung. Die gemeinsame Antragstellung mit zwei Bildungsinstitutionen stellt eine Neubestimmung des Verhältnisses von Verwaltung, Politik und Bürgerschaft in Aussicht. Die Leitidee der Bürgerkommune überlagert sich mit der Leitidee eines kohärenten Bildungswesens und konkretisiert sich mit der

Zielsetzung, eine Bildungsdatenbank gemeinsam zu erstellen. Für diese Produktinnovation setzt das KBM auf das Sichtbarmachen des biographischen Kapitals der Stadt. Die Konzentrationslogik fordert die Klärung der strategischen Ausrichtung heraus, für die das Programm *Lernen vor Ort* die Mission Bildung vorgibt. Mit der Erarbeitung eines Leitbilds vereint das KBM multiple Rationalitäten der Stadtgesellschaft unter ein gemeinsames Dach und sichert die Imagebildung nach außen.

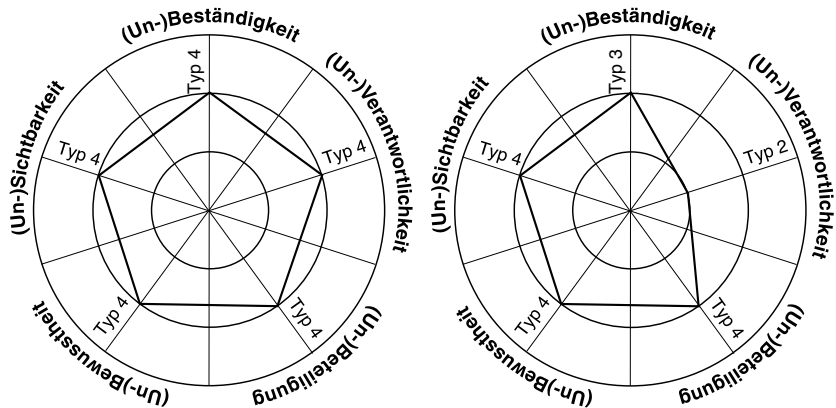


Abbildung 7.9 Beitrag der Kernaktivitäten zur gesellschaftlichen Integration (Eigene Darstellung)

Mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität gestaltet das BMK die Kernaktivitäten in der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* (vgl. Abbildung 7.9, links). Diese vermittelt – ausgehend vom politischen System mit dem Programm *Lernen vor Ort* auf den Ebenen der Europäischen Union und des Bundes – zwischen dem Land und der Kommune. In allen Arenen ist das sozial-kulturelle System Objekt der Erziehung, welches bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen beobachten und dabei das unmittelbare People-Processing im Blick behalten soll (Typ 4). Als Subjekt der Erziehung gehen Adressierungen vom Gemeinschaftssystem in der Arena *(Un-)Beständigkeit*, vom ökonomischen System in den Arenen *(Un-)Verantwortlichkeit* und *(Un-)Beteiligung* sowie vom politischen System in den Arenen *(Un-)Bewusstheit* und *(Un-)Sichtbarkeit* aus. Mit grenzüberschreitender Professionalität mehrheitlich mittlerer Intensität gestaltet auch das *kommunale*

Bildungsmanagement die Kernaktivitäten in der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* (vgl. Abbildung 7.9, rechts). Diese greift die kommunale Ebene aber – anders als im Kreis – nicht vermittelt über das Land, sondern direkt auf. Als Subjekt der Erziehung tritt daher hauptsächlich das politische System vor Ort auf und sucht sich das Gemeinschaftssystem in den Arenen (*Un-Verantwortlichkeit*, (*Un-Beteiligung*, und (*Un-Sichtbarkeit*) als Appelldatum aus. Die Arena (*Un-Beständigkeit*) wird vom ökonomischen System regiert und in der Arena (*Un-Bewusstheit*) wendet sich das politische System an das sozial-kulturelle System.

7.6.1.1 Kernaktivitäten des BMK

Beständigkeit und Wandel sind mit der Initiierung einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft gleichermaßen angelegt. Sie greifen mittels der Programmkonzepte der »Nachhaltigkeit« und »Verstetigung« bereits in die erste Arbeitsphase ein: *Lernen-vor-Ort*-Produkte sollen in die Fläche strahlen, den Austausch mit den Kommunen moderieren, nach der Förderphase in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* überführt werden und die Region auf Dauer bemächtigen. Im Projektarbeitsbogen *Lernen vor Ort* fungieren Leuchttürme als biographisches Kapital und Weichensteller für ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene*. Um sie herum stellen die Bereichskoordinatorinnen ihr Commitment für eine Gesamtstrategie auf Kreisebene her.

Erwartungen an ein Projekt- und Programm-Engagement rufen das biographische Kapital des Unruhestiftens der Bereichskoordinatorinnen auf, die zugleich ein hohes temporäres und ein zeitlich überdauerndes Commitment mit dem Programm eingehen. Die Not zu handeln fungiert als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen, bei dem die Kreis- und Kommunalverwaltung auf das biographische Kapital des pädagogischen Programmschachtelns (K01.02.04) für die Koordination von Schnittstellenfragen (K01.02.01) zugreift. Ein kreisweiter Dialog als Zielperspektive der Bereichskoordinatorinnen zu Fragen der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule (K01.02.03) überschreitet die von den Pionierkommunen anfänglich gesetzte Forderung, die Personalressourcen für das unmittelbare People-Processing einsetzen zu wollen.

Eine Offenheit im Umgang mit multiplen Rationalitäten bricht sich an einer komplizierten Kreisstruktur der Kommunen, die angesichts der angespannten Haushaltslage um den Erhalt und Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungskreis kämpfen müssen. Effekte der Beteiligung zeigen sich sowohl in Gestalt von Handlungsblockaden in *Entwicklungswerkstätten* als auch in Kooperationsrenditen an *Bildungskonferenzen*. Akteure kreisweit zu einer Organisationseinheit »Übergangsmanagement« zusammenzubinden, erwächst aus dem Commitment

mit Organisations- und Professionswissen, das die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses für Bildungskooperationen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule nahelegt.

Datengestützte Reflexion nimmt ihren Anfang im Gezerre um die Bereichskordinatorinnen in den Kommunalverwaltungen des Kreises, die mit ihrer grenzüberschreitenden Professionalität Überbrückungsarbeit zwischen datenbasiertem Orientierungswissen auf der Grundlage eines *Bildungsmonitorings* und erfahrungsbasiertem Handlungswissen der Leuchtturm-Professionellen leisten. Ihre Kernaktivität besteht nicht in der unmittelbaren Arbeit mit Adressaten von Bildungsdienstleistungen, sondern darin, eine kollektive Bewusstheit für ein datenbasiertes *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* zu schaffen. Das biographische Kapital eines professions- und organisationssensiblen Inklusionsstils erweist sich als Weichensteller für das Commitment, Entscheidungen der Kommunalpolitik mit datenbasiertem Wissen zu fundieren.

Greifbare Produkte sind das Ergebnis vorangegangener Projekte und der Ausgangspunkt für die anstehenden *Lernen-vor-Ort*-Aktivitäten. Für die Leuchtturmkommunen stellen sie Verfügungsrechte als Ressourcen dar, die sie – bedingt durch den Appellcharakter der Ausdehnungslogik – für die kreisangehörigen Kommunen zunächst in Verfügungsrechte als Normen transformieren. Die mit den *Regionalen Bildungsnetzwerken* vorgegebene strategische Ausrichtung ist in ein operatives Bildungsmarketing zu überführen, bei dem Projektziele zunächst kommuniziert und das Handlungswissen vor Ort in den kreisangehörigen Kommunen beobachtet werden müssen. Dass *Lernen vor Ort* dereinst in den Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* aufgehen soll, legt unsichtbare Prozess- und Strukturinnovationen nahe und zugleich ein Commitment mit Bildungsdienstleistungen, die Bürgerinnen und Bürger unmittelbar adressieren.

7.6.1.2 Kernaktivitäten des KBM

Beständigkeit und Wandel werden mit der Verknüpfung der Initiative *Bildung für nachhaltige Entwicklung* mit einer Verwaltungsrestrukturierung gleichermaßen angelegt. Wie im Kreis greifen sie mittels der Programmkonzepte der »Nachhaltigkeit« und »Verstetigung« bereits in die erste Arbeitsphase ein. Bestehende BNE-Projekte orientieren sich am unmittelbaren People-Processing und nehmen mit der politischen Verankerung auch bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen in den Blick (Typ 3). Die Verwaltung darüber hinaus mithilfe von temporären Personalressourcen zu bemächtigen, legt die Überwindung geteilter Zuständigkeiten der Ämter sowie Schnittmengen zwischen Lernen im Lebenslauf und Lernen im Sinn von Nachhaltigkeit nahe. Im Projektarbeitsbogen *Lernen vor Ort* fungiert ein integriertes

Bildungsamt als biographisches Kapital und Weichensteller für ein *kommunales Bildungsmanagement*.

Um dieses herum stellen die doppelt besetzte Projektleitung und die externen Partnerorganisationen ihr Commitment für eine kommunale Gesamtstrategie her. Erwartungen an ein Projekt- und Programm-Engagement rufen das biographische Kapital der zeitlich überdauernden Entscheidungsmacht der Stadtpolitik und -verwaltung sowie das Commitment der temporär agierenden Partnerorganisationen auf. Interessenvielfalt fungiert als Weichensteller, die mit der Entwicklung von Zeigeformaten moderiert werden soll. Diese Koordinationsarbeit prägt grenzerhaltende Strategien vor, die sich hauptsächlich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit orientieren, ohne den Blick auf unmittelbares People-Processing zu richten (Typ 2). Ein in der Stadtverwaltung verortetes Bildungsmanagement verlegt sich auf die Erfassung und Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen für Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft ohne pädagogischen Anspruch, dass diese zwecks Lernens auch auf diese zugreifen müssen.

Eine Offenheit im Umgang mit multiplen Rationalitäten kommt mit der Zielsetzung, ein Bildungsleitbild und eine Bildungsdatenbank unter Beteiligung von Interessenverbänden zu erstellen, zum Ausdruck. Diese Weichenstellung erfolgt mit Blick auf die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen im Dreieck zwischen Politik, Verwaltung und Bürgerinnen und Bürgern. Die Orientierung sowohl an der Binnenmodernisierung der Verwaltung als auch an der Öffentlichkeit lässt – vermittelt über die Bildungsorganisationen der externen Partner – den Blick auf Fragen des People-Processing zu (Typ 4). Für das *Lernen-vor-Ort*-Team zeichnen sich neben der eigenen Konstituierung die Bündelung von Kontakten in die Bildungslandschaft sowie Verwaltungswiderstände als Effekte neuer Beteiligungsrollen ab.

Mit dem Aufbau einer Bildungsdatenbank legt die Stadt den Schwerpunkt auf die Schaffung einer kollektiven Bewusstheit für das biographische Kapital vor Ort. Individuelle Akteure kommen vermittelt über die Bereitstellung einer Angebotsstruktur in den Blick (Typ 4). Das biographische Kapital eines organisationssensiblen Inklusionsstils – moderiert durch erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale von Partnerorganisationen im Bildungsbereich – erweist sich als Weichensteller für das Commitment mit der Schaffung einer sichtbaren Gesamtstruktur der Leistungsangebote. Zugleich drängt der Aufbau eines *Bildungsmonitorings* als Programmvorgabe zur Verwirklichung mit der Aufgabe, Leistungsbeziehungen für ein datenbasiertes Orientierungswissen zu schaffen.

Ein positiver Bildungsbegriff markiert den Auftakt für ein gemeinsames strategisches Bildungsmarketing für die Stadtgesellschaft. Die Sichtbarmachung von Bildung ist dem Blick auf individuelle Akteure vorgelagert (Typ 4). Bildung

als Programm verschafft zunächst Verfügungsrechte als Normen, die mit einem operativen Bildungsmarketing in Verfügungsrechte als Ressourcen zu überführen sind. Bildung als Mission positiv zu besetzen geht mit enormen, für die Bürgerinnen und Bürger zunächst unsichtbaren Vorarbeiten bei der Entwicklung einer Gesamtstrategie einher.

7.6.2 Grenzüberschreitende Professionalität der Handlungslogiken

Bildungsk Kooperationen stellen Kapazitäten dar, die erst in Verbindung mit deren Nutzung eine Bildungsleistung generieren. Leuchttürme ›zum Laufen‹ zu bringen, bedeutet daher, die den Projekten zugrundeliegenden Leitideen der Kooperation zu distribuieren. Die Ausdehnung des Kooperationsgedankens antizipiert das *Uno-actu-Prinzip* von Bildungsdienstleistungen und das Wissen darum, dass konkrete Projekte Kommunen zwar inspirieren, nicht aber nachhaltig sicherstellen können, dass diese eine Verbindung zwischen Vor- und Endkombination selbst immer und immer wieder herzustellen versuchen. Die Einsicht in die Unmöglichkeit einer Produktion von Bildungsleistungen auf Vorrat verbietet ein technologisches Applikationsverständnis und legt den Bereichskoordinatorinnen einen invasiv-pädagogischen Zeige-Impetus und eine zurückhaltend-demütige Haltung der Anerkennung kommunaler Selbsttätigkeit nahe. Das BMK offeriert seine Personalressourcen daher auf Zuruf. Die Klärung des Beratungsbegriffs und Beratungsbedarfs offenbart Kommunikationsarten der pädagogischen Profession und der Organisation, die es zu überbrücken gilt. Das BMK balanciert die Bring- und Holstruktur seiner Dienstleistungen mit dem Anspruch aus, den Blick der kreisangehörigen Städte auf Kinder und Jugendliche auszurichten. Die Suche nach einer Verbindung zwischen dem Aufbau von Kapazitäten und deren Nutzung konstituiert ein pädagogisches Vermittlungsverständnis, bei dem die Adressaten von Bildungsdienstleistungen als Klienten verstanden werden.

Die Stadtverwaltung reklamiert kommunale Selbstbestimmung und integriert Ressourcen der Zivilgesellschaft für den Aufbau von Kapazitäten. Eine Bildungsdatenbank stellt einen Wegweiser durch die Bildungslandschaft bereit. Die Hol-Struktur setzt auf die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen. Ein Kundenverständnis verzichtet auf pädagogische Vermittlungsleistungen. Externe Bildungspartner suchen – die Konzentrationslogik des KBM antizipierend – die kommunalpolitische Anbindung ihres Engagements. Fragen der Übergangsgestaltung an der ersten und zweiten Schwelle wollen sie auf der Basis von

Handlungsempfehlungen in einen legitimierten Steuerungsauftrag überführt wissen. Kommunikationsarten der pädagogischen Profession werden nach diesem Verständnis in Kommunikationsarten der Organisation übersetzt.

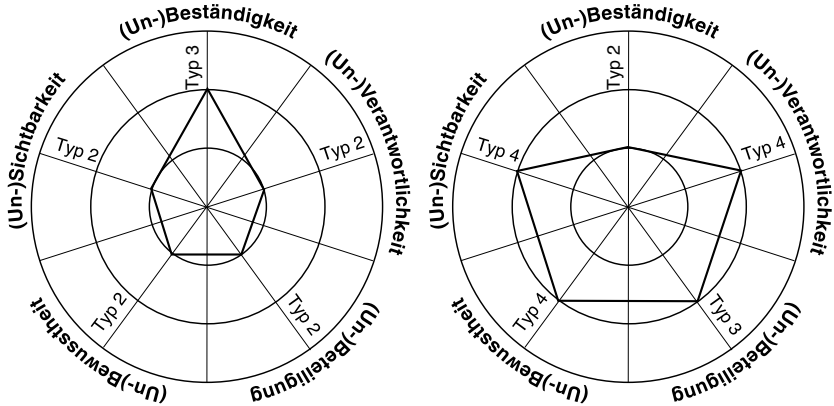


Abbildung 7.10 Beitrag der Handlungslogiken zur gesellschaftlichen Integration (Eigene Darstellung)

Im Kreis kennzeichnet grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität die Handlungslogik der Arena (*Un-)Beständigkeit* (Typ 3), insofern bestehende Leuchtturmprojekte sich am unmittelbaren People-Processing orientieren und zugleich Leistungsbeziehungen zwischen dem Gemeinschaftssystem und dem sozial-kulturellen System in den Blick kommen, wenn Leuchttürme ›zum Laufen‹ gebracht werden sollen (vgl. Abbildung 7.10, links). Grenzüberschreitende Professionalität schwacher Intensität dominieren in den Arenen (*Un-)Verantwortlichkeit*, (*Un-)Beteiligung*, (*Un-)Bewusstheit* und (*Un-)Sichtbarkeit* mit Typ 2. Fragen des unmittelbaren People-Processing verlagern sich mit der antizipierten Überzeugungsarbeit der kreisangehörigen Städte auf die bereichsübergreifende Zusammenarbeit beim Aufbau einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Vordringlich wird die Anerkennung der kommunalen Selbstverwaltung der zu beteiligenden Städte, die Koordination vielfältiger Verständnisse zu neuen Gremienstrukturen, die Klärung des kommunalen Beratungsbedarfs sowie das Werben um Annahmefähigkeit der Idee eines kohärenten Bildungswesens.

In der Stadt kennzeichnet grenzüberschreitende Professionalität schwacher Intensität die Handlungslogik der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* (Typ 2) (vgl. Abbildung 7.10, rechts) Die externen Bildungspartner stellen ihre fachliche Expertise im Bereich institutioneller Übergänge zugunsten einer dauerhaften Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung zunächst zurück. Mit der Sicherstellung der kommunalen Anbindung verlagern sie ihr bisheriges Engagement in die Stadtverwaltung und in die Sichtbarmachung von Bildungsdienstleistungen. Potenzielle Nutzerinnen und Nutzer der Angebotsstruktur bleiben mit dem Ziel im Blick, einen Wegweiser durch die Bildungslandschaft anzubieten. Abstimmungsarbeit und direkte Interaktionen rücken aber vor allem in den Dienst der Verwaltungsrestrukturierung (Typ 4). In der neuen Beteiligungsrolle als Adressat einer öffentlich-privaten-Partnerschaft bietet sich den externen Partnern die Möglichkeit, Problemlagen der Basis in einen legitimierten Steuerungsauftrag zu überführen (Typ 3).

7.6.3 Gesamtübersicht der Bedingungen

Im Kreis steigern die Systeme der Ökonomie, der Politik und der Gemeinschaft ihre Leistung durch den Einsatz von Geld, Macht und Reputation, für den sie im Gegenzug das Kommunikationsmedium der Sprache erhalten. Die Alimentierung mittels Programmressourcen öffnet den Diskurs für die Koordination von Zeigen und Lernen und den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich. Die politische Zielverwirklichung spezifiziert den Diskurs für datengestützte Reflexion und für ein operatives Bildungsmarketing. Die gesellschaftliche Solidarität schließt den Diskurs für ein *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene*. In der Stadt steigert das ökonomische System seine Leistung durch den Einsatz von Geld, für das es im Gegenzug das Kommunikationsmedium der Macht erhält. Die Alimentierung mittels Programmressourcen öffnet die Machtinvestition für ein *kommunales Bildungsmanagement*. Das politische System steigert seine Leistung durch den Einsatz von Macht, für die es im Gegenzug die Kommunikationsmedien der Reputation und der Sprache erhält. Die politische Zielverwirklichung spezifiziert die Reputationsinvestition für die Entwicklung von Zeigeformaten, die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen und ein strategisches Bildungsmarketing. Darüber hinaus spezifiziert die politische Zielverwirklichung den Diskurs für den Ausbau des biographischen Kapitals.

Die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration erfolgt in der Anfangsphase des Projektarbeitsbogens mit grenzüberschreitender Professionalität schwacher und mittlerer Intensität (vgl. Abbildung 7.11). Dominant ist das politische System als

Bedingungen			
Formen der Erziehung	Weichenstellungen für...		
Öffnung der Machtinvestition	ein kommunales Bildungsmanagement (KBM)	KBM	+
Öffnung der Sprachinvestition	die Koordination von Zeigen und Lernen	BMK	+
	den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich		
Spezifikation der Reputationsinvestition	die Entwicklung von Zeigeformaten	KBM	++
	die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen		
	ein strategisches Bildungsmarketing		
Spezifikation der Sprachinvestition	datengestützte Reflexion	BMK	+
	den Ausbau des biographischen Kapitals	KBM	++
Schließung der Sprachinvestition	ein Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene	BMK	++
	ein operatives Bildungsmarketing		+
Prozessstrukturen			
Intensität grenzüberschreitender Professionalität im Bereich der Handlungslogiken: stark: +++ (Typen 5,6); mittel: ++ (Typen 3,4); schwach: + (Typen 1,2)			

Abbildung 7.11 Handlungsrationalität des BMK und KBM (Eigene Darstellung)

Subjekt der Erziehung in der Stadt und das sozial-kulturelle System als Objekt der Erziehung im Kreis. Das BMK bearbeitet gesellschaftliche Integration mehrheitlich mit Strategien schwacher Intensität (Typ 2). Es antizipiert die grenzerhaltende Handlungslogik der kreisangehörigen Städte jenseits der Pionierkommunen, die mithilfe bestehender Leuchttürme für die Idee eines kohärenten Bildungswesens erst noch gewonnen werden müssen. Das KBM bearbeitet gesellschaftliche Integration mehrheitlich mit Strategien mittlerer Intensität (Typen 3 und 4). Fragen des People-Processing rücken mit dem Fokus des politischen Systems auf die Verzahnung kollektiver Akteure in den Hintergrund, werden aber durch die antizipierten Handlungslogiken vielfältiger Interessengruppen, die sich mit einem breiten Bildungsangebot präsentieren wollen, mitgeführt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Ein Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene als Prozess- und Strukturinnovator

8

Das BMK tritt als Subjekt der Erziehung auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) auf (vgl. Abbildung 8.1). Als Vertreter des sozial-kulturellen Systems investiert es Verständigungskraft ins politische System, um eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms zu schaffen. In gemischten Gremien entwickelt es ein kreisweites Übergangsmanagement und transferiert Bildungsberatung im Bereich der frühen Bildung. Die Verfahrensrationalität kennzeichnet sich durch grenzüberschreitende Strategien mittlerer (elf Codes) und starker (vier Codes) Intensität. Neu tritt Typ 6 auf, der in Hegemonie- und Domänenspielen vermittelt, um eine Gefährdung des People-Processing abzuwenden. Auch kommt es zu einer wechselseitigen Verschränkung der Typen 3 und 4. Dieser Misch-Typ 3/4 bringt Organisations- und Professionsrollen ins Gespräch. Die Darstellung des BMK als Prozess- und Strukturinnovator erfolgt entlang der Arbeitsphasen *Relevante Akteure und Daten bestimmen*, *Strukturen und Verfahren aufbauen* sowie *Datenbasierte Strategien entwickeln*, die ich als Strategien beziehungsweise Hauptgeschichte zusammenfasse. Die Kapitelüberschriften zu jeder Arbeitsphase entsprechen den Codes, die ich als Leistungsbeziehungen in den Arenen *(Un-)Beständigkeit*, *(Un-)Verantwortlichkeit*, *(Un-)Beteiligung*, *(Un-)Bewusstheit* und *(Un-)Sichtbarkeit* rekonstruiert habe. Entlang der Arenen stelle ich den Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* zunächst im Kontext der Kernaktivitäten und Handlungslogiken dar. Die Intensität der Strategien zeige ich für jede Arbeitsphase vergleichend hinsichtlich der Arenen auf. Sodann präsentiere ich den zentralen Code deskriptiv unter Rekurs auf Zitate aus dem Datenmaterial. Die Darstellung der Verfahrensrationalität im Kreis schließt das Kapitel ab.

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)			Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
		Politischer Diskurs (L _G) Alle Arenen	
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)			Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

Abbildung 8.1 Konstellationsstruktur des BMK der Hauptgeschichte (Eigene Darstellung)

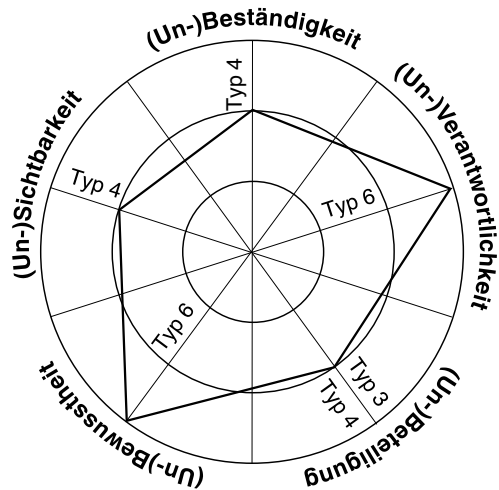
8.1 Eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms schaffen

Relevante Akteure und Daten bestimmt das BMK mit Strategien mittlerer Intensität in den Arenen *(Un-)Beständigkeit*, *(Un-)Beteiligung* und *(Un-)Sichtbarkeit*. In den Arenen *(Un-)Verantwortlichkeit* und *(Un-)Sichtbarkeit* werden ihm Strategien starker Intensität abgefordert. Von diesen geht potenziell ein Gefährdungspotenzial für die Sozialintegration aus, insofern der Blick für Belange individueller Akteure in Domänenspielen auf dem Feld des politischen Diskurses verloren gehen könnte (vgl. Abbildung 8.2). *(Un-)Beständigkeit* orientiert sich am übergreifenden Ziel, Einflussträger auf kommunaler Verwaltungsebene dauerhaft durch Bildungsberichte anzusprechen. Das mit der Philosophie des Programms

Lernen vor Ort kongruente Vorhaben, die kreisangehörigen Städte mit Bildungsberichten zu beleuchten (K02.01.01), ist voraussetzungsreich, da der Aufbau eines Berichtssystems zwar technologisch unterstützt, die Auswahl und Gewinnung relevanter Daten aber nicht delegiert werden kann. Bildungsberichte als Entscheidungsgrundlage für die politisch Verantwortlichen bereitzustellen (K02.01.02), bedarf einer Klärung unter Beteiligung vieler Interessengruppen, so dass sich die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Perspektiven *vor* die Orientierung am Publikum von Leistungsempfängern schiebt (Typ 4).

Abbildung 8.2

Gesellschaftliche
Integration durch relevante
Akteure und Daten in
Arenen des Kreises (Eigene
Darstellung)



(Un-)Verantwortlichkeit im Rahmen des Projektzeitraums von *Lernen vor Ort* richtet sich darauf aus, eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms zu schaffen. Das BMK knüpft an die Interessenlagen der kreisangehörigen Städte an (K02.02.01) und hält zugleich die Philosophie dateninformierter Entscheide aufrecht. Überzeugungs- und Beziehungsarbeit, um *Lernen vor Ort* als Strukturprogramm zu verteidigen (K02.02.02), gestalten sich für das *Lernen-vor-Ort*-Personal als Mission, deren Zumutungen und Beanspruchungen nicht von einer Organisation abgedeckt, sondern individuell mit biographischem Kapital bewältigt werden müssen. Verantwortungsstrukturen unter den zeitlichen Restriktionen einer Projektorganisation aufzubauen und Mitverantwortlichkeiten zu organisieren, zehrt an der Substanz der Bereichsverantwortlichen. Domänenspiele

gefährden eine zeitlich überdauernde Vermittlungsarbeit zwischen bereichsübergreifender Zusammenarbeit und Fragen des unmittelbaren People-Processing (Typ 6).

Das BMK entwickelt eine Offenheit für außerschulische Akteure und zielt auf deren Einbindung in die Arbeitsgremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* (K02.03.01). Multiple Rationalitäten bearbeitet es mittels einer aufsuchenden Kommunikation sowohl in das *Lernen-vor-Ort*-Team hinein als auch in die kreisweite Bildungslandschaft hinaus (K02.03.02). Es stellt eine Arbeitsfähigkeit zwischen Kommunen her und führt Akteure der strategischen Entscheidungs- und operativen Problemlösungsebene zusammen. Letztere hüten als Beratungspersonal die Perspektive individueller Akteure und stellen eine Nähe zwischen der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen, zwischen Organisations- und Professionsrollen her (Typ 3 und Typ 4).

Einer datengestützten Reflexion arbeitet das energisch verfolgte Ziel zu, Daten zu besorgen, um sehen zu können. Dieses Sehen beinhaltet das präzise Aufzeigen kleinräumiger Problemlagen in Bildungsübergängen von der frühkindlichen Bildung bis zum Berufskolleg und deren Darstellung in kreisweiten und kleinräumigen Bildungsberichten (K02.04.01). Das *Bildungsmonitoring* als Herzstück (K02.04.02) von *Lernen vor Ort* moderiert in gemeinsamer Verständigungs- und Wissensarbeit den Handlungskorridor mittels vergleichbarer und fassbarer Zahlen. Die Verbindung einer Orientierung an Lebenslagen vor Ort mit einer Orientierung an Indikatoren und Kennzahlen auf Landes-, nationaler und internationaler Ebene wahrt den Blick auf Lebenschancen von Individuen. Die Kostenseite dieser Domänenspiele, um eine Beeinträchtigung für die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen abzuwehren, findet ihren Ausdruck in »Knochenarbeit« und in grenzüberschreitender Professionalität starker Intensität (Typ 6).

Den Bildungsbericht als sichtbares Produkt von Wissens- und Verständigungsarbeit liest vor allem das *Lernen-vor-Ort*-Personal im Sinn von Verfügungsrechten als Ressourcen. Es erkennt den Wert des Sichtbarmachens sowohl kleinräumiger Ergebnisse als auch von Kennzahlen auf Kreisebene und setzt mit Blick auf sozialräumlich ungleiche Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen darauf, wechselseitige Anschlüsse herzustellen (K02.05.01). Es antizipiert dabei unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutung von Berichtsdaten (K02.05.02). Die Rationalität von Professionsrollen, deren Kommunikationsarten sich innerhalb von Interaktion bewegen, schließt es an die Rationalität kommunaler Organisationsrollen an, indem es das Wissen des Beratungspersonals mit unmittelbarem Klientenkontakt für die Wahl der Indikatoren und Kennzahlen heranzieht. Domänenspiele inspiriert es dadurch, dass es hoch aggregierte Daten für die lokale Ebene übersetzt und Bildung mittels Berichtsdaten sichtbar macht (Typ 4).

8.1.1 Akteure der Stadtverwaltung und Interessenorganisationen ins Gespräch bringen

Lernen vor Ort erhöht die Sichtbarkeit der lokalen Ebene und damit das Interesse »von Initiativen oder Akteuren außerhalb der Verwaltung, [...] selbst ihr Anliegen [zu] präsentieren« (K06.12:444–450). So tritt die Gemeinschaftsoffensive zur Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchses *Zukunft durch Innovation zdi*¹ an eine kreisangehörige Stadt heran mit der Erwartung: »Öffne uns mal die Türen, jetzt im Kreis [...] und in den anderen Städten, damit wir da einen Fuß reinkriegen« (K06.12:491–492). Eine bestehende Internetplattform für Angebote im MINT-Bereich erfährt durch das Engagement dieses Bildungspartners eine Aufwertung: »Für uns ist es natürlich eine große Hilfe, dass das zdi einfach eine gute Vorarbeit geleistet [...] und Konzepte erstellt hat und sich mit der Gestaltung von Unterrichtseinheiten auskennt« (K06.12:547–549). Der Blick auf die pädagogische Arbeit an Schulen und der Fokus auf das Lernen verteilen sich durch den Anspruch der Nachhaltigkeit im Sinn einer Verstetigung bestehender Strukturen mittels einer Ausdehnungslogik in die Fläche: »Für die Unternehmen ist es natürlich auch eine große Hilfe, dass sie so was nicht selbst entwickeln müssen und dass wir da einfach mit Unterstützung des zdi auf die Unternehmen zugehen können« (K06.12:552–555). Die Vermittlung zwischen der kommunalen Bildungsverwaltung und einer bestehenden Initiative bringt Akteure der Stadtverwaltung und Interessenorganisationen ins Gespräch. Pädagogische Programme im MINT-Bereich, die als überdauernde Strukturen bereits im Einsatz sind, nehmen berufliche Lebenschancen von Individuen in den Blick und berücksichtigen zugleich die Interessen der beteiligten Kommunen, der Unternehmen sowie des zdi.

8.1.2 Verantwortungsstrukturen langfristig aufbauen

Um Verantwortungsstrukturen langfristig aufbauen zu können, »kommt es nicht immer auf das Fachliche an, sondern wirklich auf das Zwischenmenschliche«

¹ Die Gemeinschaftsoffensive für MINT-Nachwuchs *Zukunft durch Innovation (zdi)* wird vom Land NRW von den Ministerien Wissenschaft, Schule und Wirtschaft unterstützt. Aktivitäten im MINT-Bereich richten sich an junge Menschen entlang der Bildungskette vom Kindergarten bis zum Übergang in ein Studium oder in den Beruf und zielen in einem engeren Sinn auf die langfristige Sicherung des MINT-Nachwuchses und in einem weiteren Sinn auf einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem (<http://www.zdi-portal.de>, Zugriff am 12.12.2021).

(K08.11: 842–843). Beziehungsstrukturen basieren auf der Bereitschaft, Zeit und Vertrauen zu investieren sowie auf dem Interesse, ein gemeinsames Thema auch gemeinsam bearbeiten zu wollen. Dabei gibt es »durchaus gemeinsame Themen, wo jede Kommune erst mal sagt, dass das ein wichtiges Thema ist, aber niemand anderes dazu gebraucht wird« (K16.11:945–946). Ein weiterer Faktor betrifft die Erfolgsaussicht, dass ein gemeinsames Engagement auch kommunalpolitische Unterstützung erfährt: »Wenn man da politisch und verwaltungsmäßig etwas erreichen möchte, dann braucht man schon die Dezernenten, Fachbereichsleiter oder Fachdienstleiter. Das kann man nicht auf einer reinen Sachebene organisieren« (K16.11:959–962). Strenge datenschutzrechtliche Bestimmungen müssen mühevoll mit dem Anspruch nach Daten unterhalb der Gemeindeebene abgeglichen werden. Auch die Bearbeitung von Fragen der Übergangsgestaltung im frühkindlichen Bereich fordert Anstrengungen ab, um alle relevanten Träger erst ins Gespräch zu bringen. Da diese Beziehungsarbeit aufwändig ist, stellt sie für die Beteiligten zunächst eine Zumutung dar, ohne Gewissheit, dass sich Investitionen auch auszahlen. Eine Einlassungsbereitschaft auf Beziehungsarbeit zwischen Akteuren mit systematisch differenten Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand birgt vor dem Hintergrund nicht institutionalisierter Verfahrensregeln Konfliktpotenzial.

8.1.3 Arbeitsfähigkeit zwischen Kommunen herstellen

Das Herstellen von Leistungsbeziehungen zwischen Kommunen treibt die Verschränkung von Organisations- und Professionsrollen voran. Eine aktive Mitarbeit der kreisangehörigen Städte in *Entwicklungswerkstätten* stellt das BMK vor die Herausforderung, eine breite Beteiligung mit der Arbeitsfähigkeit abzugleichen. Es verbietet sich, das Koordinationserfordernis mit Steuerung zu assoziieren: »Und dann muss es eine Steuerungsgruppe geben, wobei ich dieses Wort nicht mehr verwende, weil, wenn ich einem Akteur sage, wir sind eine Steuerungsgruppe, dann geht der mir die Wände hoch« (K06.11:1428–1431). Der Begriff der Steuerung erweist sich als »ein absolutes ›No-Go‹« (K06.11:1433), der Führungsfragen in einem Bildungsnetzwerk berührt. Eine Bereichsverantwortliche möchte vermeiden, dass die Arbeit in »Riesengruppen [...] unbefriedigend für alle ist« (K06.11:1737–1748). Eine »Planungsgruppe« (K06.11:1743) erscheint ihr angemessener als die semantisch aufgeladene Bezeichnung Management und als Zwischengremium zugleich geeignet, um zu verhindern, dass aus *Entwicklungswerkstätten* »keiner gut gelaunt« (K06.11:1750) rausgeht. Für die Zusammensetzung bietet sich eine gezielte und selektive Rekrutierung an: »Und

ich überlege jetzt schon, ganz gezielt Leute anzusprechen, ich weiß ja, wer besonders aktiv ist, und ich weiß auch, wer mir förderlich ist für meine Arbeit« (K06.11:1738–1740). Um die »Rückbesinnung auf die Ur-Idee« (K06.11:1758–1759) zu gewährleisten, ist »das Ganze wiederum auch in die komplette Werkstatt rückzukoppeln« (K06.11:1747).

Für die Moderation der Zusammenarbeit zwischen Kommunen stellt sich damit die Herausforderung, Prozesse gleichzeitig offen und zielführend zu lenken. Die Auswahl von Personen für die Planungsgruppe unterstützt das Anliegen, die Ziele auf strukturelle Fragen der Bildungsberatung auszurichten. Eine erhöhte kollektive Handlungsfähigkeit zwischen Akteuren, die sich an der Organisationsrolle und an der Vorkombination von Bildungsdienstleistungen orientieren, geht der Beteiligung des Beratungspersonals mit unmittelbarem Klientenkontakt voraus. Der Rückgriff auf den unbelasteten Planungsbegriff stellt dabei die kommunikative Anschlussfähigkeit zwischen Akteuren in Domänenspielen her. Eine lenkende Funktion nimmt der Bildungsbericht ein, um den herum sich die Beiträge der Aktionsfelder im Modus der Zuarbeit organisieren: »Die einzelnen Leuchttürme haben dann natürlich zum Stand der Dinge berichtet« (K06.11:2072–2073).

Eine eigene Form der Arbeitsfähigkeit realisiert die *Entwicklungswerkstatt Bildungsmonitoring*. Diese setzt sich aus Expertinnen und Experten zusammen, die als fixe Gruppe innerhalb der Kreisverwaltung zusammenarbeiten: »Es gibt verschiedene kommunale Vertreter der jeweiligen Kommunen für Monitoring. Das ist dann zum Beispiel aus [A-Stadt] der Jugendhilfeplaner, der das seit 20 Jahren macht, dann gibt es einen aus der Schulamtsabteilung von der Kommune [B-Stadt] usw.« (K08.11:215–223). Für die Erstellung des Bildungsberichts legt diese Runde von Verwaltungsmitarbeitenden gemeinsam die Indikatoren fest, die untersucht werden sollen, sowie für jeden Indikator eine zuständige Ansprechperson. Darüber hinaus bestimmt die Arbeitsgruppe Personen, die eine »Schlüsselfunktion für den Zugang« (K08.11:241) in die Kommunalverwaltungen innehaben. Das Format *Entwicklungswerkstatt* bringt nicht nur Akteure der kreisangehörigen Kommunalverwaltungen ins Gespräch, es führt datengestützte Aussagen in Bildungsberichten zusammen und trägt damit auch das Potenzial, individuelle Lebenslagen einer pädagogischen Bearbeitung zuzuführen.

Schließlich versucht eine Vertreterin einer der vier Pionierkommunen die Idee der Verantwortungsgemeinschaft über die kommunalen Grenzen hinaus zu aktivieren. Inspiriert vom Gedankengut der *Weinheimer Initiative*² regt sie an, »dass

² Die *Weinheimer Initiative* versteht sich als Arbeitsgemeinschaft, die sich für lokale Verantwortungsgemeinschaften und die kommunale Koordinierung des Übergangs von der

die anderen kreisangehörigen Städte Mitglied werden und auch Leute entsenden, die zu diesen Treffen fahren« (K06.12:720–721). Trotz der ideellen Verwandtschaft der Arbeitsgemeinschaft mit *Lernen vor Ort* lässt sich das BMK nicht von bestehenden Konzepten her definieren: »Das ist zwar schön, wenn man schon Konzepte hat oder immer weiterentwickelt, aber man tritt auch vielen auf die Füße« (K06.12:730–731). Mit »der Perspektive, die Städte untereinander besser zu vernetzen« (K04.13:77), geht es eigene Wege und intensiviert die Anstrengungen, außerschulische Akteure in ihrem Engagement zu unterstützen: »Der Kreissportbund hat ja auch als einer der wenigen ein Bildungsleitbild entwickelt im letzten Jahr, hat auch eine große Fachtagung veranstaltet und wird in diesem Jahr eine zu der Schnittstelle Sport und sprachliche Bildung machen. Wir sind natürlich daran beteiligt« (K04.13:42–50). Schnittmengen gibt es auch mit den Volkshochschulen, die eine Fachtagung zum Handlungsfeld *Bildungsberatung* durchführen. Kreisangehörige Städte erreicht das KBM mit Handlungsempfehlungen zur Bildungsberatung, die eine *Entwicklungswerkstatt* ausgearbeitet und der *Lenkungsausschuss* der *Regionalen Bildungsnetzwerke* in die Städte verteilt hat: »Und das wird jetzt konkret in zwei Städten auch umgesetzt« (K04.13:74). Indem das BMK das *Regionale Bildungsnetzwerk* um zwei außerschulische Akteure erweitert, wirkt es systemintegrativ. Fachtagungen zur sprachlichen Bildung und zur Bildungsberatung adressieren Akteure, die sich an der Professionsrolle orientieren und damit zwischen Individuum und Gesellschaft vermitteln. Handlungsempfehlungen zur Bildungsberatung stellen ein Produkt aus *Strukturwerkstätten* dar und zielen durch die Verbreitung in die kreisangehörigen Städte auf den Aufbau von Kapazitäten.

8.1.4 Daten in harter Knochenarbeit ermitteln

Das *Bildungsmonitoring* im Kreis muss sich auf der Beziehungsebene anstrengen, sobald es »mal Daten braucht«, die nicht »im Internet sind« (K08.11:904): »Das ist nämlich das Zwischenmenschliche und dieses Über-aus-sich-Hinaussteigen« (K08.11:895–896). Um an kleinräumige Daten heranzukommen, die aufgrund strikter Datenschutzregelungen nicht über die amtliche Statistikstelle zur Verfügung gestellt werden können, leistet das *Bildungsmonitoring* »Knochenarbeit« (K08.11:912). Die eingeschränkte Regionalisierbarkeit mancher Datenquellen

Schule in die Arbeitswelt stark macht (vgl. www.kommunale-koordinierung.de, Zugriff am 12.12.2021).

(Giar et al., 2017, S. 39–40) fordert den Verantwortlichen zeitaufwändige Recherchen ab: »Da muss man nämlich wirklich kriechen und horchen, auf allen Füßen hin und her telefonieren. Das ist sehr nervenaufreibend« (K08.11:907–909). Sobald die Daten dann vorliegen, müssen sie diese für alle Städte und den Kreis »selber verpacken: [...]. Das ist echt hart« (K08.11:911–913). Diese Kostenseite mildert eine kommunalpolitische Unterstützung ab, die allerdings erst erkämpft und über die Programmzeit hinaus erhalten werden muss.

Vom Umstand, dass sich nicht alle kreisangehörigen Kommunen gleichwertig an einer Zusammenarbeit beteiligen und die gewünschten Daten zur Verfügung stellen können, geht sozialintegratives Gefährdungspotenzial mit Blick auf Adressaten von Bildungsdienstleistungen aus. Kleinere Kommunen stoßen an ihre Grenzen, da sie ohne personale und zeitliche Ressourcen den Mehraufwand einer Zusammenarbeit in *Entwicklungswerkstätten* nicht leisten und der Aufforderung, ohne wissenschaftlichen Support Daten zu liefern, nicht nachkommen können. In einem »ernsten Gespräch« (K13.11:1426) legen sie dar, dass sie sich außer Stande sehen, »diese ganzen Anforderungen zu erfüllen« (K13.11:1427–1428). Eine Beteiligung »möglichst [...] unterschiedlicher Träger«, weil das BMK »mit allen am Übergang und nicht nur mit einem Ausschnitt« (K14.11:565–566) arbeiten will, kann sein Potenzial für das People-Processing begrenzt entfalten, wenn keine regionalisierten Daten vorliegen.

8.1.5 Hoch aggregierte Daten für die lokale Ebene übersetzen

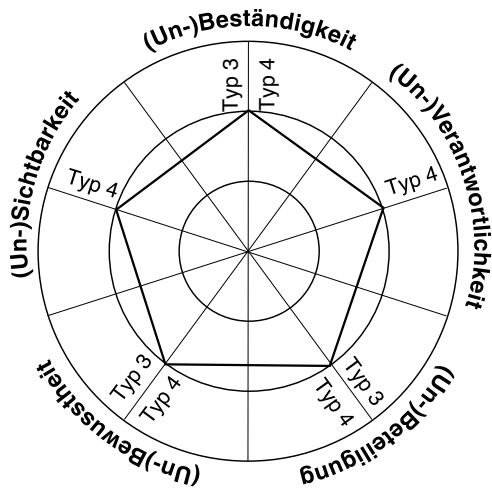
Das BMK beansprucht Aufmerksamkeit in Bezug auf eine datengestützte und vergleichende Beobachtung der Bildungslandschaft. Die Öffnung des Bewusstseitskontextes durch das Sichtbarmachen sowohl kleinräumiger Ergebnisse als auch von Kennzahlen auf Kreisebene bildet den Bezugspunkt der Aktivitäten in den anderen Arenen. Im Verlauf der ersten Förderphase verfestigt sich die Beobachtung, dass es einen »Unterschied gibt zwischen kommunalem und regionalem *Bildungsmonitoring*« (K14.11:1501–1502). Während auf der Ebene einer kreisangehörigen Stadt »bestimmte Daten auch kleinräumig vorliegen« (K14.11:1525–1526), fehlen diese auf Kreisebene. Angesprochen ist damit der Umstand, »dass die Daten der amtlichen Statistik in der Regel nur bis zur Ebene der kreisfreien Städte und Gemeinden auswertbar vorliegen« und sich bei vielen Kennzahlen »die gewählten Methoden und Berechnungsformeln nicht ohne Anpassung auf kleinere Raumeinheiten« (Giar et al., 2017, S. 41) übertragen

lassen. Um Anschlüsse zwischen Indikatoren und Kennzahlen auf unterschiedlichen Verwaltungsebenen herzustellen, muss das BMK kleinräumige Daten selbst gewinnen: »Ich krieg' die nicht für den ganzen Kreis und ich kriege sie auch nicht unbedingt [...] so zusammen« (K14.11:1527–1528). Der Blick auf die Lebenschancen von Individuen erfordert Vermittlungsarbeit in Domänenspielen. Nur größere Kommunen verfügen über eine »eigene, hausinterne, abgeschottete Statistikstelle³« (K08.11:882–883) und können Einzelangaben auch unterhalb der Gemeindeebene bekommen (Information und Technik Nordrhein-Westfalen [IT.NRW], 2009, S. 5). Für die Mehrheit der Gemeinden trifft dies nicht zu, so dass sie die regionale Verfügbarkeit von Daten mit zusätzlichen Anstrengungen prüfen müssen (Giar et al., 2017, S. 38–39).

8.2 In gemischten Gremien ein kreisweites Übergangsmanagement entwickeln

Abbildung 8.3

Gesellschaftliche Integration durch Strukturen und Verfahren in Arenen des Kreises (Eigene Darstellung)



³ »Eine Übermittlung von Einzelangaben darf nur an Stellen erfolgen, die für die Durchführung statistischer Aufgaben zuständig und von der übrigen Verwaltung abgeschottet, d. h. strikt getrennt sind. [...]. Die Abschottung kommunaler Statistiken erfordert, dass ein Zugriff auf die Daten durch andere Stellen der Kommune und jede Zweckentfremdung der Daten durch technische und organisatorische Maßnahmen der Kommune ausgeschlossen werden« (Information und Technik Nordrhein-Westfalen [IT.NRW], 2009, S. 21).

In der Arbeitsphase *Strukturen und Verfahren aufbauen* rücken Gefährdungspotenziale für gesellschaftliche Integration in den Hintergrund. Das BMK setzt auf Strategien mittlerer Intensität der Typen 3 und 4 (vgl. Abbildung 8.3). Der Umbau von *Entwicklungswerkstätten* zu *Strukturwerkstätten* steht für das Ziel der Beständigkeit von Kommunikationsstrukturen (K03.01.01). Nachhaltigkeit im Sinn einer Verstetigung von Abstimmungsprozeduren in den Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* prozessiert das BMK mittels Handlungsempfehlungen zuhanden der Kommunalpolitik kreisangehöriger Städte. Die in *Entwicklungswerkstätten* über Kommunikation geschaffenen Strukturen (K03.01.02) unter Beteiligung von pädagogischem Personal, das operativ in den Bereichen der Bildungsübergänge und -beratung tätig ist, wahren die Berücksichtigung der Perspektive auf Adressaten von Bildungsangeboten. Die Dienstleistungsrolle beinhaltet eine Verschränkung von Professions- und Organisationsrollen, indem pädagogisch-fachliche Fragen kommunalpolitische Entscheide inspirieren. Handlungsempfehlungen moderieren ein Wechselspiel zwischen strategischer und operativer Wissensarbeit. Sie vermitteln zwischen dem sozial-kulturellen und politischen System, wenn Akteure unterschiedlicher Herkunftsorganisationen Kooperationsstrukturen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule aufbauen. Dass in Sozialräumen tätige Beraterinnen und Berater die Sicht auf Bildungsbiographien vertreten und sich seitens des *Lenkungsausschusses* ein Mandat für das People-Processing in Bildungsübergängen holen, verleiht sozialintegrativem Engagement systemintegratives Potenzial. Eine Steigerung erhalten Handlungsempfehlungen dadurch, dass sie als Meta-Wissen in einem Handbuch zusammengefasst und durch die Schriftlichkeit in ein institutionelles Gedächtnis überführt werden. Das Mandatierungsverfahren legitimiert die informelle Macht pädagogischer Themen: Organisation stützt Profession. Umgekehrt stützt Profession Organisation, wenn *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende organisationale Zuständigkeiten in professionelle Verantwortlichkeiten transformieren. Der Brückenschlag zwischen Professions- und Organisationsrollen transformiert Domänenspiele in Inklusionsspiele (Typ 3 und Typ 4).

Das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften zu forcieren, antizipiert die zeitliche Limitierung des Förderprogramms und ein Bildungsmanagement im Courant normal. Bereichsordinatorinnen greifen auf das biographische Kapital von Pionierkommunen zurück, indem sie innovative Projekte über das *Regionale Bildungsnetzwerk* koordinieren (K03.02.01) und dabei lokales in regionales Engagement transformieren. Sie orientieren sich an Akteuren der Angebots- und Nutzungsseite von Bildungsdienstleistungen. Mit Handlungsempfehlungen appellieren sie an die generelle Verantwortung von Kommunen gegenüber Bürgerinnen

und Bürgern, brechen das Kirchturmdenken über Koordination und Dienstleistung auf (K03.02.02) und koppeln direktives Zeigen an Entscheidungsstrukturen im Bildungsnetzwerk.

Eine Offenheit gegenüber multiplen Rationalitäten vollzieht sich durch die Entwicklung eines kreisweiten Übergangsmanagements in gemischten Gremien. *Entwicklungswerkstätten* als Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* erfüllen dabei eine Brückenfunktion für die Vernetzung unterschiedlicher Kommunikationsarten (K03.03.01). Sie verbinden Professions- und Organisationsrollen mit Blick auf die Unterstützung von Familien bei der Gestaltung von Bildungsübergängen. Eine Voneinander-Lernen-Kultur in Kooperationsformaten, die sich variabel zusammensetzen und viele Akteurperspektiven einbeziehen (K03.03.02), unterstützt den Öffnungsanspruch für potenziell alle Akteure auf der Angebots- und Nutzungsseite von Bildungsdienstleistungen (Typ 3 und Typ 4).

Ein Fachforum als Denkraum für Beratungsstrukturen (K03.04.01) einzurichten, dient der gemeinsamen Verständigung über Fragen im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine kreisweite schriftliche Befragung moderiert den Austausch von Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation. Neben der datengestützten Reflexion zu kreisweiten und kleinräumigen Betrachtungen auf Stadtteilebene bilden verschriftlichte Beschreibungen bereits erfolgreich praktizierter Kooperationsmodelle das biographische Kapital der Region ab. Sie dienen darüber hinaus als Zeige-Struktur, um Wissen aus der Praxis der Handlungsfelder für die Praxis der Kommunen zur Verfügung zu stellen. Dokumentiertes Vernetzungswissen trägt operatives Handlungs- und Beratungswissen mit Blick auf Lebenschancen von Individuen, welches in die Aufmerksamkeit von Trägerinnen und Trägern von Leistungsrollen rückt, indem es auf Kreisebene hochgetragen und im Modus des Appells distribuiert wird (Typ 3 und Typ 4).

Greifbare Produkte erweitern kommunale Verfügungsrechte als Ressourcen. Als materialisierte Bildung unterstützen sie das Offenhalten von Anschlüssen für unterschiedliche Kommunikationsarten, indem sie keine abschließenden Antworten geben, sondern immer wieder Fragen aufwerfen (K03.05.01). Fragen rund um die eigentlichen Bildungsziele und die Teilhabe an Bildung bleiben eine Baustelle und halten den Blick auf das unmittelbare People-Processing aufrecht. Kooperationsstrukturen stellen sich in den Dienst dieser Perspektive. Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* dienen als Wegweiser (K03.05.02) für Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten. Sie adressieren aber zunächst Kommunen, die durch das *Lernen-vor-Ort*-Personal dazu aufgerufen sind, Beratung aufzusuchen und sich auf Lernen einzulassen, um eine Angebotsstruktur für Bürgerinnen und Bürger bereitzustellen. Eine Arbeitshilfe zum Aufbau eines kommunalen Übergangsmanagements stellt eine solche Angebotsstruktur dar, die im Rahmen von

Lernen vor Ort entwickelt und kreisangehörigen Städten als Vorkombination von Bildungsdienstleistungen zur Verfügung gestellt wird (Typ 3 und Typ 4).

8.2.1 Mit Handlungsempfehlungen im Bereich der Bildungsberatung auf Kommunen zugehen

Was mit der Gremienstruktur der *Regionalen Bildungsnetzwerke* vorgegeben ist, entwickelt sich mit *Lernen vor Ort* zu einem Wechselspiel zwischen strategischer und operativer Wissensarbeit. Das Transferverfahren sieht vor, Handlungsempfehlungen dem *Lenkungsausschuss* vorzulegen »mit der Bitte, dass die Städte doch prüfen würden, wie sie denn mit diesen Handlungsempfehlungen umgehen« (K18.11:633–635). Die direktive Adressierung im Modus des Appells stellt den Versuch dar, Kommunen zu erreichen und zu befähigen. Während die mit Empfehlungen transportierten Inhalte austauschbar sind, ist deren Vermittlung auf Kommunikation angewiesen, um Lernen zu ermöglichen. Die Projektleitung im Kreis erklärt diesen pädagogischen Anspruch des BMK am Beispiel einer »Zielvereinbarung im Bildungsbereich Sprache« (K18.11:1082), die als Grenzobjekt für den Austausch mit Kreis-Kommunen dient. Ein Bildungspakt hält sprachliche Kompetenzen fest, die erreicht werden sollen, »wenn so ein Kind von der Kita in die Grundschule kommt« (K18.11:1084).

Dass es nicht ausreicht, als kreisangehörige Stadt eine solche Vereinbarung zu verabschieden »und gut ist« (K18.11:1087), kommt im Anspruch einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zum Ausdruck. Schulaufsicht, Schul- beziehungsweise Kita-Träger, das pädagogische Personal der Einrichtungen und die Eltern sollen »alle an einen Tisch« (K18.11:1094). Nicht das zu bearbeitende Thema steht im Zentrum, sondern die Form der Vermittlung. Alle relevanten an Bildungsfragen zu beteiligenden Akteure sollen sich regelmäßig treffen: »Ob das jetzt drei oder vier Mal im Jahr ist, ist vielleicht auch noch egal, aber es geht um diese Kontinuität« (K18.11:1098–1099). Weniger spezifische Inhalte bilden den Ausgangspunkt von Leistungsbeziehungen als vielmehr Kommunikationsgelegenheiten an sich. Fragen im Bildungsbereich sollen unter Beteiligung vieler Akteure entdeckt und bearbeitet werden, um ein dauerhaftes und umfassendes Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche zu etablieren.

Dennoch kommt die *Lernen-vor-Ort*-Organisation nicht ohne thematische Schwerpunkte aus, um mit Kommunen ins Gespräch zu kommen. Die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* legt »innerhalb kürzester Zeit eine Definition von neutraler Bildungsberatung« vor, die sie deshalb als »Quantensprung« (K02.12:543–544) erlebt, weil sie damit eine Tür in die kreisangehörigen

Städte aufstößt. Der Weg führt dabei über den *Lenkungsausschuss*, in dem die kreisangehörigen Städte auch mit Akteuren der Kommunalpolitik vertreten sind. Ein Bericht zum Stand der Handlungsempfehlungen für eine neutrale Bildungsberatung passiert dieses Gremium mit dem Ziel, das Potenzial der kommunalpolitischen Mobilisierung abzutasten: »Wenn es da schon mal eingebracht und diskutiert wird, ist das ja auch schon mal ein Stimmungsbild« (K02.12:586–587). Die Überprüfung der Annahmefähigkeit bei relevanten Akteuren des strategischen Lenkungsgremiums bereitet nachfolgende Transfergespräche in den kreisangehörigen Kommunalverwaltungen vor: »Also, dass man da schon mal sehen kann, so wird es aufgenommen. Ist es fernab der Kommunen, wenn wir so ein Papier rausbringen oder finden sich dort auch Überschneidungspunkte oder auch Ansatzpunkte, um den Aufbau neutraler Beratungsangebote in den Kommunen voranzubringen« (K02.12: 588–592).

Diesem Vorhorchern folgt ein absichtsvolles Eindringen in die Kommunalverwaltungen, um dem Anliegen der Bildungsberatung nicht nur Gehör zu verschaffen, sondern das bisherige Selbstverständnis nachgerade herauszufordern: »Ich werde mit diesem Papier wirklich aktiv auf die Kommunen zugehen und sagen, dass das ein Netzwerkprodukt ist und wir mal darüber reden sollen. Das habe ich mir jetzt für mich überlegt, das auch als Aufhänger zu nehmen, als Streitpapier« (K02.12:557–565). Die Offenheit bezüglich der Frage, »wie damit umgegangen wird, wenn so ein Aufschlag von einem Netzwerk gemacht wird« (K02.12:568–569), unterstreicht den experimentellen Charakter des Vorgehens und die Bereitschaft, sich darauf einzulassen: »Es wird noch mal ganz interessant sein, diesen Prozess zu beobachten« (K02.12:567).

Den Modus der Vernehmlassung überschreiten jene Akteure der operativen Beratungsarbeit, die im Rahmen einer Qualitätsoffensive nicht nur eine Weiterbildung zur Bildungsberatung abgeschlossen, sondern darüber hinaus sich zu einem »Netzwerk der qualifizierten Beraterinnen und Berater« (K02.12:970–971) zusammengeschlossen haben. Regelmäßige Arbeitstreffen dienen dem Wissensaustausch: »Die sagen: ›Wir haben so viel Vernetzungswissen bei uns, was vor Ort passiert, und wir wollen das auch anderen Beratern zur Verfügung stellen.‹ Das ist ganz pädagogisch gedacht: Wissen teilen« (K02.12:978–979). Die Bereichskordinatorin Bildungsberatung unterstützt diese Arbeitsgruppe im »Mammutunterfangen« (K02.12:989), »eine Dokumentation der Beratungslandschaft im Kreis« (K02.12:985–986) zu erstellen. Zuständig für den Schriftwechsel fungiert sie als Ansprechpartnerin im *Regionalen Bildungsbüro*. Das Netzwerk der Beraterinnen und Berater ermächtigt sich in dreifacher Hinsicht. Erstens verfügt es mit einer Beraterin aus der Jugendhilfe über berufsbiographisches soziales Kapital: »Die ist in ihrer Stadt so gut vernetzt. Die kennt wirklich alle und

weiß, wo sie wen hinschicken kann und weiß auch, wo sie Hilfe holen kann« (K02.12:1051–1052). Zweitens rundet die zertifizierte Weiterbildung das Profil des »Vernetzungsexperten« (K02.12:1042) formal ab. Drittens treibt die Unterstützung durch *Lernen vor Ort* die Professionalisierung der Bildungsberatung voran. Die Bereichskoordinatorin verfolgt dezidiert das Ziel, »dass diese Gruppe von Bildungsberatern auch wirklich als die Experten anerkannt werden, die sie auch sind« (K02.12:1036–1037). Mit dieser Ressourcenmacht ausgestattet, wartet das Netzwerk der Beraterinnen und Berater nicht auf einen Arbeitsauftrag seitens der Kommune, sondern lässt sich vom *Regionalen Bildungsnetzwerk* mandatieren und selbst gestellte Aufgaben legitimieren: »Diese Arbeitsgruppe wird jetzt auch mit einer Beschlussvorlage in den *Lenkungsausschuss* hineingehen, um da noch mal sich einen Arbeitsauftrag abzuholen« (K02.12:1005–1007).

Handlungsempfehlungen vermitteln zwischen dem sozial-kulturellen und dem politischen System auf dem Feld des politischen Diskurses, indem sie mit Zielvorgaben zu Sprachkompetenzen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule ein Grenzobjekt konstituieren, um das herum potenziell viele Akteure Kooperationsstrukturen aufbauen. Handlungsempfehlungen halten zugleich die Perspektive des People- Processing aufrecht, insofern operativ in Sozialräumen tätige Beraterinnen und Berater die Sicht auf Bildungsbiographien vertreten. Mit einem durch das strategische Gremium der *Regionalen Bildungsnetzwerke* legitimierten Mandat nehmen sie Einfluss auf Prozeduren der Verantwortlichkeit. Handlungsempfehlungen und für viele Kommunikationsarten offene Gremien bringen den Blick auf Leistungsbeziehungen zwischen Akteuren unterschiedlicher Domänen sowie auf Lebenschancen von Individuen in eine Wechselbeziehung.

8.2.2 Den Verantwortungs-Appell an die Kommunen mittels RBN-Gremien legitimieren

Die informelle Macht pädagogischer Themen sowie sozialintegrative Operationen des Zeigens brauchen verbindliche Organisationsstrukturen, wollen sie sich nicht dauerhaft und ausschließlich auf das individuelle biographische Kapital herausgehobener Einzelner stützen. Interessengeleitetes Engagement für Projekte mit einem »besonderen Schwerpunkt« (K14.11:621) bringt unterschiedliche und wechselnde Gremienzusammensetzungen in *Entwicklungswerkstätten* hervor. Das BMK sieht seine Aufgabe nun nicht darin, den Kommunen konkrete Projekte zu bringen, sondern zusammen mit ihnen jene Organisationsstrukturen aufzubauen,

die die Durchführung eigener Projekte unterstützen. Hinter *Strukturwerkstätten* steht somit die Idee, temporäre Zusammenarbeit in Ad-Hoc-Gruppen durch verstetigte Organisationsstrukturen zu ermöglichen.

Dass dieses Prinzip die Bereitschaft zu »einer besonders intensiven Zusammenarbeit verschiedener Akteure« (K14.11:622) begründet, wird von Kommunen »nicht immer so ganz verstanden« (K18.11:1061). Zwar sieht das *Regionale Bildungsnetzwerk* grundlegende Gremienstrukturen vor, diese mit einer Verbindung von Organisations- und Professionsrollen aber erst zum Leben zu erwecken, macht sich das BMK zur Aufgabe. Konzepte aus *Entwicklungswerkstätten* gelangen zur Begutachtung und Legitimation an den *Lenkungsausschuss* und zur Vernehmlassung schließlich an die *Bildungskonferenzen*: »Die schlagen Dinge vor und holen sich das Okay ab und geben es dann wieder in die Konferenz zurück und das funktioniert eigentlich sehr gut« (K04:13:89–93). Dieser Legitimierungs- und Mandatierungskreislauf bringt unterschiedliche Akteure und damit auch Kommunikationsarten miteinander ins Gespräch. Insbesondere Professions- und Organisationsrollen treten mittels Handlungsempfehlungen in Beziehung, »so dass die Städte, die das vor Ort stärken [und] ausbauen wollen oder überhaupt erst mal aufbauen müssen, etwas heranziehen können, was sie zur Umsetzung nutzen können, aber nicht müssen« (K02.11:559–561).

Die Option des Könnens versucht das direktive Zeigen abzuschwächen, ohne auf Einflussnahme zu verzichten. Denselben Modus bedienen die Bereichsverantwortlichen mit der Vermittlungsform des Appells. Im Anschluss an eine Netzwerksitzung, an der 45 Teilnehmende eine Bestandsaufnahme zum Beratungsangebot im Kreis diskutieren, gründet die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* eine Arbeitsgruppe, »die Empfehlungen für den Aufbau neutraler Bildungsberatungen erarbeitet« (K02.12:175–176). Die »Expertenrunde« ist mit zwölf Leuten »breit besetzt« (K02.12:180) und vereint relevante Akteure der Bildungslandschaft: »Wir haben Bildungsträger drin, die IHK ist mit dabei. Auch aus dem Projekt sind noch Mitarbeiterinnen mit in der Gruppe« (K02.12:183–185). Die Empfehlungen verstehen sich als Aufruf zur Übernahme von Verantwortung auf kommunaler Ebene: »Es ist so eine Art Appell. Die Wichtigkeit neutraler Bildungsberatungsangebote wird dort betont und besonders ist es der Gruppe auch sehr wichtig, dass die Kommunen in die Verantwortung genommen werden« (K02.12:192–199). Über das Spezifische neutraler Bildungsberatungsangebote hinaus zielt der Appell auf eine generelle Verantwortung gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern, »also zu sagen: ›Ihr Städte, ihr seid so nah am Bürger. Ihr müsst diese Verantwortung übernehmen!« Und hier ist unser Appell-Papier« (K02.12:201–203).

Um die »appellative Kraft« (K02.12:258) der Empfehlungen zu erhöhen, lässt die Arbeitsgruppe diese »durch den *Lenkungsausschuss* des *Regionalen Bildungsnetzwerks* legitimieren« (K02.12:210): »Das heißt, wir haben dort den Beschluss eingebracht, dass diese Arbeitsgruppe quasi den Auftrag erhält und dadurch auch so eine Rückkopplung entsteht« (K02.12:212–213). Der Quasi-Auftrag steht für die informelle Macht des Bildungsnetzwerks, die quer zur kommunalen Verwaltungshierarchie ein Arbeitsprodukt, »das aus dem Netzwerk entstanden ist, sehr prominent platziert, auch auf der Entscheiderebene« (K02.12:219–220). Dass mit Handlungsempfehlungen politische Entscheidungsträger der kreisangehörigen Städte erreicht werden können, bewertet die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche für das Aktionsfeld *Bildungsberatung* als »eine große Entwicklung« (K02.12:223): »Das ist, finde ich, ein ganz großer Schritt und auch ein positives Signal von diesem Lenkungsgremium, wo wirklich die Verwaltung sitzt, wo die Politik auch sitzt. Die Schulaufsicht ist da mit drin, die Bezirksregierung« (K02.12:306–310).

Die Beschlussvorlage der Arbeitsgruppe wird nicht nur »durchgewunken« (K02.12: 328), sondern erfährt sowohl vom *Lenkungsausschuss* als auch vom *Lenkungskreis* eine große Aufmerksamkeit: »Es kam von beiden Gremien das Signal, dass großes Interesse an diesen Empfehlungen besteht« (K02.12:353–354). Darin, dass »der *Lenkungsausschuss* gerade dieser Zusammensetzung der Gruppe den Arbeitsauftrag gegeben hat«, sieht die Bereichsverantwortliche »eine ganz starke Einbettung« (K02.12:286–288) und damit auch Anerkennung zivilgesellschaftlicher Akteure in der Bildungsberatungslandschaft.

Die Stärke der Arbeitsgruppe zeigt sich in ihrem Bemühen, das Gemeinwohl ins Zentrum zu stellen: »Das ist nicht immer möglich, das so zu trennen, aber die Akteure stellen schon an sich selbst den Anspruch, zu sagen: ›Wir wollen jetzt hier nicht unsere eigenen Trägerinteressen durchboxen‹, sondern wirklich sagen: ›Das ist unser Gemeinschaftsprodukt‹« (K02.12:277–281).

Pädagogische Themen wie die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern auf kommunaler Ebene erfordern die Organisation von Beratungsformaten. Der Perspektive auf die Adressaten von Beratungsangeboten gehen bereichsübergreifende und intensive Zusammenarbeitsformen voraus. Handlungsempfehlungen stellen Grenzobjekte dar, um die herum relevante Akteure der kreisweiten Bildungslandschaft auch jenseits von Interessen der Trägerorganisationen ins Gespräch kommen. Die systemintegrative Leistung, politische Legitimation für Zusammenarbeitsprodukte des Bildungsnetzwerks ›von unten‹ anzustoßen, ist der sozialintegrativen Leistung, Bürgerinnen und Bürger im Verlauf ihrer Bildungsbiographie passgenau und individuell zu beraten, vorgelagert.

8.2.3 Arbeitsgremien für die Beteiligung unterschiedlicher Akteure wandelbar halten

Für viele Kommunikationsarten offene Gremien bringen Sozial- und Systemintegration in eine Wechselbeziehung. In Zeigestrukturen inkorporiertes Professionswissen zielt auf eine dauerhafte Abstimmung zwischen Akteuren unterschiedlicher Herkunftsorganisationen. In ihrer Zusammensetzung wandelbare Kooperationsformate wahren pluralistische Perspektiven auf Adressaten von Bildungsdienstleistungen.

Der Anspruch, die Arbeitsgremien in ihrer Zusammensetzung wandelbar zu halten, stellt das BMK vor die Herausforderung, Leistungsbeziehungen temporär, aber dennoch verbindlich zu gestalten: »Das Problem mit Verbindlichkeit ist nämlich [...] ein gewaltiges« (K14.11:1917). Der Kooperationsvertrag zwischen den kreisangehörigen Städten und dem Land verpflichtet zwar zur »Einrichtung der Gremien mit den genannten Aufgaben« sowie zur »Einbeziehung der wesentlichen Bildungsakteure der Region« (MSB, o. J., S. 1). Über die bildungspolitische Willenskundgebung hinaus bedarf es indes einer aktiven Prozessierung der Vorgabe, die Schulaufsicht, die kommunale und schulische Vertretung sowie weitere Akteure im Rahmen örtlicher und regionaler »Besonderheiten und Gegebenheiten« für die Weiterentwicklung oder Entwicklung »eines Bildungsnetzwerks in der Bildungsregion« (MSB, o. J., S. 1) miteinander ins Gespräch zu bringen.

Zivilgesellschaftliche Akteure in dieses Gespräch einzubinden, stellt eine nicht unmögliche, aber unwägbare Aufgabe dar: »Was wir nicht herstellen können, ist die Beteiligung der Träger der wie auch immer IHK, HWK, DGB, wie sie alle heißen, Kirchen, sie kommen oder sie kommen nicht« (K14.11:1937–1939). In dieser Unberechenbarkeit liegt die pädagogische Herausforderung und Qualität zugleich, das Lernen zwar anregen, nicht aber herstellen zu können. Während schulisches Lernen auf Organisationsstrukturen zurückgreifen kann, die nicht mehr ausgehandelt werden müssen,⁴ ist das Bildungsnetzwerk auf permanente Interaktion angewiesen, um bezüglich der Akteurzusammensetzung variable Lernräume zu schaffen: »Wir haben eine Grundstruktur und über Monate und Jahre prüfen wir immer, ob wir alle im Boot haben und wen wir zusätzlich noch bräuchten« (K16.11366–368). *Entwicklungswerkstätten* als Form der Organisation konstituieren sich durch temporär angelegte Zeige- und Lerngemeinschaften,

⁴ Luhmann beschreibt den Stundenplan als

»das Resultat (der Kommunikation) einer Entscheidung: Insofern braucht der Lehrer nicht auf den Fluren umherzuirren und zu versuchen, irgendwo mit seinen Ideen akzeptiert zu werden« (2002, S. 160).

die entsprechend eines thematischen Schwerpunkts im Bereich der Bildungsübergänge »völlig andere Menschen« (K16.11:809) ansprechen: »Da werden sich auch die Zusammensetzungen in den Werkstätten verändern. Das wird nicht auf ewig angelegt sein« (K16.11:778–781).

Im Anschluss an die Fachtagung zur frühkindlichen Bildung im Sozialraum gründet das BMK »eine weitere *Entwicklungswerkstatt* zum Übergang Kita-Grundschule« (K16.11:805–806), die »ganz andere Fachleute im frühkindlichen Bereich « (K16.11:810) braucht als Fragen der Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf: »Bei Letzterem hat man vielleicht auch Partner wie die IHK oder die Handwerkskammer mit drinnen und beim frühkindlichen Bereich hätte man eher Vertretungen von Kitas und Kinderärzten« (K16.11:814–819). Nicht nur die Zusammensetzung *zwischen*, sondern auch *in* thematisch orientierten *Entwicklungswerkstätten* ist offen, um »zu überlegen, wer noch im Boot gebraucht wird, ohne dass dann das Gremium kaputt gemacht wird« (K16.11:932–933).

Entwicklungswerkstätten rahmen unterschiedliche Kommunikationsarten der Akteure. Sie charakterisieren sich durch ihre Wandelbarkeit und Durchmischung. *Runde Tische* im Rahmen eines bereits etablierten und erfolgreichen Modells für die Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf stehen für Zusammenarbeitsformen in gemischten Arbeitsgruppen. Fachkräfte und Eltern arbeiten allerdings zunächst in zwei separaten Gruppen, um sich auf »Augenhöhe« (K18.11:1169) auszutauschen. Ein geschützter Raum für die eigene Sprache wird als wichtige Voraussetzung markiert, »damit alle Probleme rauskommen können, sich alle trauen können« (K18.11:1173). Die Trennung erfolgt so lange, bis die Eltern für einen gemeinsamen *Runden Tisch* gestärkt sind, »und da nicht irgend so ein Vertreter [...] so ein bisschen milde darüber lächelt über diese blöden Fragen, die die Eltern haben. [...]« (K18.11:1173–1175). Die Ermächtigung der Eltern zeigt auf, dass diesem Akteur für den Austausch von Fragen der Erziehung ein hoher Stellenwert zugewiesen wird. Gespräche mit Fachkräften bedürfen geklärter Perspektiven: »Jetzt ist natürlich nur noch ein *Runder Tisch*« (K18.11:1186).

Für die Organisation der regionalen Kooperation schreibt der Kooperationsvertrag neben der *Regionalen Bildungskonferenz* (MSB, o. J., S. 6) und der *Regionalen Geschäftsstelle* (MSB, o. J., S. 8) einen *Lenkungskreis* vor, in dem »Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion« (MSB, o. J., S. 8) stattfinden. Der Kreis schafft im Rahmen von *Lernen vor Ort* neben dem *Lenkungsausschuss* und damit zusätzlich »zu dem, was das *Regionale Bildungsnetzwerk* an der Stelle sowieso vorgesehen hat« (K18.11:1430–1431), einen *Lenkungskreis* besonderer Art. Dieser *Lenkungskreis* ist »ein reines oder mehr *Lernen-vor-Ort*-Gremium« (K18.11:1406–1407), in dem sich Vertreterinnen der vier Leuchtturmkommunen treffen. Während der größere

Lenkungsausschuss drei bis vier Mal im Jahr tagt, finden die Treffen des kleineren *Lenkungskreises* doppelt so oft statt. Ein wichtiges Ziel stellt die Erweiterung des *Lenkungsausschusses* um zivilgesellschaftliche Akteure dar. Eine Vertretung der Volkshochschule und der *Agentur für Arbeit* machen den Anfang, weitere sollen folgen: »Bei den anderen müssen wir einfach mal sehen, wie wir das sukzessive hinbekommen« (K18.11:1489–1490).

Mit der Öffnung des *Lenkungsausschusses* für zivilgesellschaftliche Akteure verändert sich die Möglichkeit, Ideen »in die anderen Städte zu transportieren« (K02.11:359–360). Eine »größere Transparenz« (K02.11:431) in Bezug auf Formen der Beteiligung führt dazu, *Lernen vor Ort* als Prozess der »Vernetzung und Kooperation« (K02.11:449) zu verstehen, in dem »Verantwortungen untereinander verteilt werden« (K02.11:438). Bereichsverantwortliche stoßen innerhalb der Kommunalverwaltungen an die Grenzen von Verantwortlichkeiten, die durch Zuständigkeiten in der Linienorganisation klar umrissen sind. Eine andere Rahmung für geteilte Verantwortung bietet das Organisationsformat der Fachtagungen: »Da holen wir derzeit in der Form von Workshops verschiedene Meinungen heran« (K02.11:570). Mit Kindertagesstätten, der Grundschule, Bezirksregierung, dem *Regionalen Bildungsbüro*, dem offenen Ganztags und der Fachberatung führt das BMK eine »Konferenz zur frühkindlichen Bildung« (K02.11:1076) durch. Auf der Basis dieses Austauschs dokumentiert die Planungsgruppe der *Entwicklungswerkstatt Bildungsübergänge*, »welche Mindestanforderungen und welche Herausforderungen von diesen unterschiedlichen Akteuren gesehen werden«, um »darauf aufbauend [eine] Arbeitshilfe [zu] erstellen« (K02.11:589–591).

»Aus der Praxis für die Praxis« (K02.11:594) zu agieren, bedeutet, die Beiträge in Arbeitsprodukte zu transformieren, auf die kreisangehörige Städte zurückgreifen können. Diesem Vorgehen liegt das Verständnis zugrunde, »dass also nicht jeder alleine daran »herumputscheln« muss« (K02.11:650). Der Modus des Zeigens, wie etwas gemacht wird, und dies mit einer »Arbeitshilfe« (K02.11:555) zur Darstellung zu bringen, ist ein pädagogischer. In den Blick kommen »gerade kleinere Kommunen, die keine so große personale Ausstattung haben wie die größeren« (K02.11:658–659). Auch sie sollen am Lernen teilhaben, damit sie »mitkommen können in der schnell voranschreitenden Bildungslandschaft« (K02.11:662–663). Gegenstand des Zeigens sind getrennte Zuständigkeiten für die Kindertagesstätte und Grundschule, die »jetzt in Kommunikation kommen« (K02.11:822) sollen. Ein »gemeinsames Leitbild für den Übergang Kita-Grundschule« ist zunächst »klar eine ideelle Vorstellung« (K02.11:826–829), trägt aber bereits den pädagogischen Anspruch, ein Modell für ein lokales Übergangsmanagement anderen Städten vorzustellen: »Und da haben wir alle Kommunen und alle Akteure, die wir ausfindig gemacht haben, eingeladen. Und

da sind 50 Akteure aus sechs verschiedenen Städten zusammengekommen. [...]. Das ist schon gut« (K02.11:1434–1441).

Mit Fachkonferenzen setzt das BMK auf »einen interkommunalen Austausch« und darauf, »gute Praxisprojekte vorzustellen«, um »diese Voneinander-Lernen-Kultur mit einzubringen« (K04.12:58–65). Die Idee dazu bringt die Bereichsverantwortliche für *Bildungsübergänge* ein, die bei »den Bildungsakteuren aus den unterschiedlichen Kommunen« Anklang findet: »Die war'n alle dafür, die fanden das gut« (K02.14:793–795). Eine Voneinander-Lernen-Kultur offenbart drei Seiten: Die Zeige-Seite beinhaltet die Initiative, mit einer eigenen »Handschrift« und einer gewissen »Fachlichkeit« (K02.14:800–801) bei einem Gegenüber etwas zum Klingen bringen zu wollen. Die Lernen-Seite ist mit den kreisangehörigen Städten und deren Annahmefähigkeit einer Offerte angesprochen. Eine dritte Seite betrifft den Modus der Kommunikation, der »auf Partizipation aufbaut« und der Kunst, »dann auch 'nen konkreten Nutzen in dieser jeweiligen Handlung zu zeigen« (K02.14:797–798).

Die Attraktivität, »mit den kreisangehörigen Städten zusammenzuarbeiten«, speist sich aus bestehenden Gelegenheitsstrukturen für »persönliche Beziehungen: [...]: Wenn man jemanden kennt aus einer anderen Stadt, versucht man da auch, ein bisschen mehr Kontakt zu kriegen, gemeinsame Dinge zu machen« (K06.12:213–219). Es ist voraussetzungsreich, neue Gelegenheitsstrukturen zum Lernen zu gestalten: »Das kannte ich nur vom Hörensagen und hab's jetzt leibhaftig oft miterlebt, wie schwierig das ist, gemeinsame Ziele zu verfolgen, Abstimmungen hinzukriegen« (K06.12:231–233). Überhaupt in Kommunikation zu kommen, bedarf aktiver Inszenierungen und darüber hinaus der Bereitschaft, »immer am Ball« (K06.12:235) zu bleiben. Es zeigt sich, dass beispielsweise Stiftungen »gerne mitwirken an Bildungsthemen, aber nicht in so einer Organisationsstruktur« (K10.12:265–266). In den Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* sind diese ehrenamtlich tätig, »und es ist natürlich dann auch ein ganz anderer Aufwand und ganz anders zu betrachten, als wenn jetzt Dezernenten, Fachbereichsleiter aus den Kommunen oder Mitarbeiter aus dem Bereich der Schulverwaltung oder des Schulamts an solchen Gremiensitzungen teilnehmen« (K10.12:321–324).

Eine Kultur des Zeigens als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Lernen, entwickelt sich auch zwischen den Bereichsverantwortlichen. Die Legitimation eines nach Aktionsfeldern und *Entwicklungswerkstätten* arbeitsteiligen Vorgehens beginnt sich mit der Berichterstattung aufzulösen: »Ich finde, man hätte uns in die Handlungsfelder mit einbinden müssen, um [...] die Arbeitsbelastung vor Ort von diesen drei Menschen, die das gemacht haben, zu entlasten und

uns auch dieses Vertrauen entgegenzubringen« (K04.11:1219–1225). Der Vertrauensanspruch bringt die Erwartung in Anschlag, den Expertenstatus zu anerkennen und arbeitsteilige Beiträge zu bündeln: »Ihr seid doch da jetzt die Experten für, darum gebe ich euch für dieses Handlungsfeld die Verantwortung, und bringt euch da mit ein, und dann bringen wir das in einem Relationsteam zusammen« (K04.11:1227–1229). Beiträge eines Aktionsfelds nicht für alle sichtbar zu machen und damit als spezifische zu würdigen, gefährdet das Commitment für die eigene Beteiligung: »Und da fühl‘ ich mich manchmal auch in meiner Kompetenz geringschätzig bewertet, aber frage mich auch, warum bin ich überhaupt hier?« (K04.11:1233–1235).

Das Zusammenschließen unterschiedlicher Beiträge stellt einen der Arbeitsteilung gegenläufigen Effort dar: »Ich muss ja überblicksmäßig, koordinationsmäßig muss ich das dann halt zusammenfügen, und dann geht’s ja auch wieder zurück, seid ihr damit alle einverstanden, und dann haben wir daraus eine gemeinsame Version entwickelt« (K04.11:1502–1509). Die Koordinationsleistung bedient sich dabei einer besonderen Form des Zeigens: »Es muss eine gegenseitige Wertschätzung da sein, der Arbeit, es muss eine Offenheit da sein« (K04.11:1514–1515). Wertschätzung und Offenheit manifestieren sich darin, »dass man auch mal sagen kann ›komm‹, also ne, loben kann, ›das war super‹, auch mal sagen kann, ›naja, aus der und der Sicht ist vielleicht, zukünftig kann man das vielleicht so machen« (K04.11:1515–1518). Die Rückmeldung als reaktives Zeigen changiert hier zwischen Lob und Tadel und würde in die Fehlform der Kränkung abweichen, wäre sie nicht darauf bedacht, Anschlüsse für die Beteiligung unterschiedlicher Akteure offen zu halten: »Und das habe ich hier erst kennengelernt, dass man auch informell die Beziehung pflegt, also wirklich Beziehungspflege macht« (K04.11:1519–1524). Die Beziehungspflege substituiert Verantwortlichkeiten, die an spezifische Funktionen und Personen gebunden sind, um die Beteiligung auf breiter Basis wandelbar zu halten. Das Fundament dieses Mitnehmens und Mitgenommen-Werdens bildet eine Kommunikation, die auf wechselseitige Anschlussmöglichkeiten setzt: »Wenn irgendwas ist, zeigen wir immer, es funktioniert bei uns, wir sind abgesprochen und wir sind transparent und wir gewährleisten einen Informationsfluss und das ist dann in dem Sinne die Basis« (K04.11:1542–1545). Zeige- und Lerncharakter haben neben intra- und interkommunalen Austauschformaten auch bundesweite Treffen: »Zu gucken, was machen andere, über den Tellerrand hinauseucken, das finde ich eigentlich so schön an *Lernen vor Ort*« (K06.12:247–250).

Indem das BMK die Netzwerkgermien für die Beteiligung unterschiedlicher Akteure wandelbar hält, verbindet es Sozial- und Systemintegration. Fachtagungen, *Entwicklungswerkstätten*, *Lenkungsausschuss* und *Lenkungskreis* bilden

Gremien für den Abgleich unterschiedlicher Kommunikationsarten innerhalb von Organisation, Administration, Profession und Gesellschaft. Zusammen mit bundesweiten Konferenzen leisten diese interkommunal orientierten Gremienformate einen Beitrag zur Systemintegration, insofern sie Zeige- und Lernräume für die Organisation regionaler Kooperation konstituieren. *Runde Tische* als getrennte und später zusammengeführte Arbeitsgruppen für Eltern und Fachkräfte stellen ein Beispiel für intrakommunale Zusammenarbeitsformen einer Leuchtturmkommune dar. Auch sie leisten einen Betrag zur Systemintegration, insofern sie als Kooperationsmodell für weitere kreisangehörige Städte dienen. Der dezidierte Öffnungsanspruch für Akteure der Zivilgesellschaft in allen Gremienformaten hat sozialintegrativen Charakter. Einerseits adressiert die »Voneinander-Lernen-Kultur« potenziell alle Akteure auf der Angebotsseite von Bildungsdienstleistungen und andererseits kommen mit der Gestaltung von Bildungsübergängen Eltern, Jugendliche und Kinder als Akteure auf der Nutzungsseite von Bildung in den Blick.

8.2.4 Kommunales Vernetzungswissen dokumentieren und auf Kreisebene hochziehen

Den Programmtitel *Lernen vor Ort* findet eine Koordinatorin »außerordentlich klug gewählt«, weil er »diese Vielschichtigkeit hat« (K18.11:1204–1209). Eine hohe Anschlussfähigkeit für Operationen des Zeigens und Lernens besteht auf der Ebene des Kreises, kreisangehöriger Städte, von Stadtteilen und von Beteiligungsformaten wie *Runden Tischen* »und was es sonst so alles gibt, wo auch miteinander gelernt wird« (K18.11:1221–1222). Das BMK »als Koordinator« (K10.12:522) schafft »eine Win-win-Situation« (K10.12:549), indem es Aufgaben übernimmt, »die eine einzelne Kommune nicht leisten kann« (K10.12:511–512). Es verknüpft »Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen« mit »Daten aus dem Bildungsbereich« (K10.12:504–506). Es holt Bildungsinstitutionen und kommunale »Vertreter aus dem gesamten Kreis« (K10.12:520) in die Lenkungs-gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks*. Es zieht »Leuchtturmprojekte oder auch andere Ansätze« einzelner Kommunen wie »das Thema MINT« auf Kreisebene hoch, um es »auch in die anderen kreisangehörigen Kommunen zu tragen« (K10.12:528–541). Mit dieser Koordinationsarbeit wird es zunehmend von den Kommunen akzeptiert, »weil sie sehen: [...] Da profitiert der Kreis insgesamt, da profitieren aber auch die einzelnen Kommunen« (K10.12:549–552). Der doppelte Benefit ergibt sich dadurch, dass die kreisangehörigen Städte und die Region des Kreises in eine Leistungsbeziehung treten, die sich durch Lerngelegenheiten

kennzeichnet und daher als pädagogische lesen lässt. Ein Medium für Lernprozesse schafft die *Entwicklungswerkstatt Bildungsübergänge* mit ihrer »Arbeitshilfe zum Aufbau eines kommunalen Übergangsmanagements für den Übergang Kita-Grundschule« (K02.11:555–556). Indem *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* »Erfahrungen, Prozessbeispiele und praktische Beispiele« (K02.11:566) dokumentieren, schaffen sie ein Produkt, von dem andere Kommunen lernen und das sie darüber hinaus für Operationen des Zeigens weiterverwenden können.

Auch die Qualifizierungsoffensive im Bereich der Bildungsberatung endet nicht mit der Zertifizierung, sondern eröffnet Anschlussmöglichkeiten für unterschiedliche Kommunikationsarten. Eine Verbindung mit der Politik auf Kreisebene entsteht dadurch, dass der Landrat »die Zertifikate überreicht und großes Interesse an der operativen Beratungsarbeit« (K02.12:958–959) zeigt. Diese Anerkennung bestärkt die Bildungsberaterinnen und Bildungsberater darin, sich zu einem eigenen Netzwerk zusammenzuschließen: »Die treffen sich jetzt regelmäßig als Arbeitsgruppe und wollen auch weiter zusammenarbeiten unter dem Aspekt, das eigene Wissen weiterzugeben« (K02.12:975–976). Die Selbstvergewisserung innerhalb der Profession führt zum Engagement, die Vernetzungsstruktur der Beratungslandschaft im Kreis zu dokumentieren. Daraus erwächst die Einsicht, mithilfe wissenschaftlicher Beratung »mal zu gucken, wie [...] man denn diese Vernetzungsstruktur hier aufstellen« (K02.12:1001) kann. Beraterinnen und Berater stellen mit ihrem Engagement in der *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* vielfältige Anschlussmöglichkeiten her. Als Arbeitsgruppe, die Handlungsempfehlungen für den Aufbau kommunaler Beratungsstrukturen ausarbeitet, schafft sie Anbindungen für Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation. Als Arbeitsgruppe der Beraterinnen und Berater steht sie in Verbindung mit der Profession und ist damit nahe an den Belangen der Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten. Auch zwischen den Arbeitsgruppen für Bildungsübergänge und Bildungsberatung findet ein Austausch statt: »Da wird regelmäßig berichtet in diesen großen Netzwerktreffen, dass da auch noch mal eine Rückkopplung ist« (K02.12:1139–1142).

Kommunales Vernetzungswissen zu dokumentieren und auf Kreisebene hochzuziehen, bringt unterschiedliche Kommunikationsarten mit Blick auf die Lebenschancen von Individuen ins Gespräch. Dadurch, dass es operatives Handlungs- und Beratungswissen trägt, macht es den Vermittlungsbedarf zwischen Individuum und Gesellschaft für Akteure in Leistungsrollen bewusst.

8.2.5 Eine Arbeitshilfe zum Aufbau eines kommunalen Übergangsmanagements für den Übergang von der Kita in die Grundschule erstellen

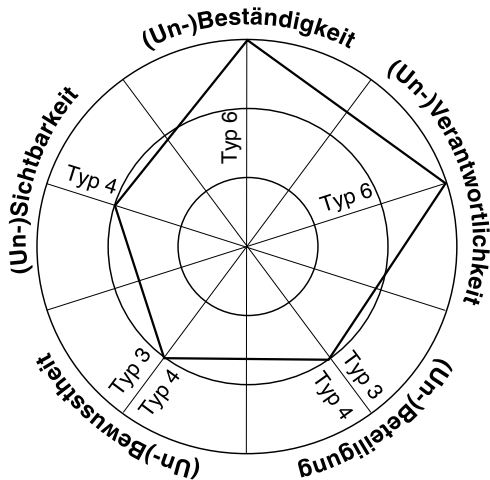
Ein indirektes Kommunikationsmedium, um Eltern zu erreichen, stellt die »Arbeitshilfe zum Aufbau eines kommunalen Übergangsmanagements für den Übergang von der Kita in die Grundschule« (K02.11:555–556) dar. Um erst überhaupt in Kommunikation treten zu können, schaffen sichtbare Artefakte Beobachtungs- und damit Wahrnehmungsanker: »Es geht natürlich um eine Transparenz und die Möglichkeit, Dinge untereinander auszutauschen« (K02.11:1117–1118). Die Bereichsverantwortlichen adressieren Kommunen als Lernende, wenn sie »zu unterschiedlichen Handlungsfeldern einen Maßnahmenkatalog« vorsehen, »wo man selber schauen kann, wenn man im Bereich Elternbildung für den Übergang Kita-Grundschule vertiefend etwas machen möchte« (K02.11:1121–1124). Konkrete Praxisbeispiele und Angaben zu Kontaktpersonen schaffen die Möglichkeit, »zu sehen, wie das aussieht« (K02.11:1127). Dass es mit dem Bereitstellen von Informationen zur Übergangsgestaltung nicht getan ist, antizipiert der Beschluss, ein erfolgreiches lokales Übergangsmanagement »von Kommune zu Kommune« (K02.11:1460) vorzustellen und dabei Beratung anzubieten.

Das Engagement im Kreis zielt darauf, Kinder und Jugendliche an Bildung zu beteiligen. Ein BMK kann eingedenk deren Noch-nicht-Mündigkeit weder auf Lernen verzichten noch dieses erwirken. Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* als Wegweiser einzusetzen, stellt eine Variante direktiven Zeigens dar. Diese Strategie zielt auf die Ausdehnung des biographischen Kapitals in die Weite der Bildungslandschaft und den Ausbau von Verfügungsrechten als Ressourcen. Dabei erfolgen Beeinflussungsversuche indirekt über die Kommunen, die aufgerufen sind, das pädagogischen Handeln aufzusuchen. Diese Zeigestruktur adressiert Ratsuchende als Lernende, die autonom darüber entscheiden, ob sie Rat annehmen oder nicht. Mit der Ausrichtung an der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen tragen Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* sozialintegratives Potenzial, das zur Entfaltung kommen kann, wenn sich kreisangehörige Städte auf das Lernen einlassen.

8.3 Bildungsberatung im Bereich der frühen Bildung transferieren

Abbildung 8.4

Gesellschaftliche Integration durch (datenbasierte) Strategien in Arenen des Kreises (Eigene Darstellung)



In der Arbeitsphase (*Datenbasierte*) *Strategien entwickeln* dominieren Strategien mittlerer Intensität des Typs 3 und des Typs 4 (vgl. Abbildung 8.4). Der Aufbau von Strukturen und Verfahren setzt sich fort und datenbasierte Strategien in Klammer, insofern diesen in allen Arenen das Herstellen einer Annahmefähigkeit der kreisangehörigen Städte vorausgehen muss, was Strategien starker Intensität in den Arenen (*Un*-)Beständigkeit und (*Un*-)Verantwortlichkeit herausfordert. Das BMK arbeitet einem offenen Bewusstheitskontext für datengestützte Reflexion zu, indem es eine Vernetzungskultur transferiert, Steuerung durch Kommunikation, Moderation und Dienstleistung ersetzt, wechselseitiges Lernen durch gemischte Gremien anzielt, Bildungsberatung im Bereich der frühen Bildung transferiert und indem es mittels Bildungsberichten die Bildungslandschaft lesbar macht.

Die Verstetigung einer Vernetzungskultur und damit Beständigkeit der Leitidee eines kohärenten Bildungswesens erfolgt durch Offerten von Transfermodulen zur Bildungsberatung im frühkindlichen Bereich (K04.01.01). Das Wissen um kleinräumige Bildungsdaten verbietet eine Implementationslogik festgezurrt Originalprojekte und begründet modularisierte Angebote, um Passgenauigkeit vor Ort zu gewährleisten. Offerten stehen für das strukturelle Unvermögen der

Bereichsverantwortlichen, den Transfer selbst zu gestalten und legen den Kommunen die Übernahme von Verantwortung im Modus des Appells nahe. Die Bereitschaft kreisangehöriger Städte dazu, eine Adresse für Transferfragen und die datengestützte Analyse der lokalen Rahmenbedingungen zu sein, schiebt sich als unabdingbare Kapazität vor die Beratungsarbeit von Transferbegleiterinnen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule. Der Aufruf zur Verantwortungsübernahme richtet sich an Verwaltungs- und Leitungspersonal von Schulen und Kindertagesstätten, die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche auf Zuruf aufsuchen. Diese Hol-Struktur, um *Lernen vor Ort* in den Interessenhorizont von Schulen und Kitas zu rücken (K04.01.02), konfiguriert Hegemoniespiele und damit die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen als Schwelle, die es zu überwinden gilt, bevor Kinder und Jugendliche mit Leistungsangeboten erreicht werden können. Ein Übergangsmangement in weitere kreisangehörige Städte zu distribuieren, stellt sich hinsichtlich der Annahmefähigkeit von Offerten als unwägbares Unterfangen dar, da es auf Freiwilligkeit beruht. Fachtagungen sprechen institutionelle Akteure von Professions- und Organisationsrollen zwar gleichermaßen an, ob und wie diese ins Gespräch finden, bleibt aber weitgehend kontingent. Auf das Potenzial von Börsen des Wissensaustauschs kann aufgrund des *Uno-actu*-Prinzips beziehungsweise der Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumtion einer Dienstleistung (Böttcher et al., 2010a, S. 41) nicht verzichtet werden, so dass Transferberaterinnen erst dann zum Einsatz kommen, wenn Kommunen dies wollen. Auch eine erwünschte Transferkoordination gestaltet sich schließlich unter der für das Lernen typischen Prämisse der Offenheit, kann also mittels *People-Processing* erwünschte Effekte erzielen oder auch nicht. Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb setzen Transferbegleiterinnen auf den Experimentiermodus (Typ 6).

Steuerung durch Kommunikation, Moderation und Dienstleistung zu ersetzen, dient der Aufrechterhaltung des Engagements für konflikthafte Aushandlungen mit Blick auf das unmittelbare *People-Processing*. Den Verantwortungs-Appell flankieren Transferbegleiterinnen mit Offerten für datengestützte Bedarfsanalysen (K04.02.01). Dem politisch-administrativen System bieten sie Leistungsstrukturen des Wissenschaftssystems an. In der Erwartung einer Bereitstellung von Verantwortungsstrukturen kommt der Imperativ einer sorgenden Verantwortung für Belange von Bürgerinnen und Bürgern zum Ausdruck und zugleich die Unmöglichkeit einer stellvertretenden Verantwortungsübernahme durch das *Lernen-vor-Ort*-Personal (K04.02.02). Indem Transferbegleiterinnen ein Gesprächsführungsverfahren zur Bearbeitung von Tagungsordnungspunkten übernehmen, klinken sie

sich in die Kommunikationsart der Verwaltungsorganisation ein. Sie transportieren auf diese Weise pädagogische Belange in den Interessenhorizont politischer Entscheidungsgremien (Typ 6).

Für multiple Rationalitäten offene Gremien decken Zusammenhänge zwischen Zusammenarbeitsstrukturen und unmittelbarer Arbeit mit Eltern und Kindern auf. Dateninspirierte und fachliche Reflexion führt strategische und operative Netzwerkarbeit zusammen. Sie verbindet Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen (K04.03.01). Indem *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende eine Entscheidungskette für dateninformierte Handlungsempfehlungen im Übergang von der Kita in die Grundschule erfinden, überbrücken sie Inklusions- und Domänenspiele (K04.03.02). Beziehungsstrukturen mit Türöffnern und Kommunikationspartnern in kreisangehörigen Städten bilden eine strategisch wichtige Gelenkstelle zwischen der pädagogischen Arbeit vor Ort und der Entscheidungsebene (Typ 3 und Typ 4).

Datengestützte Reflexion prozessieren Transferbegleiterinnen mit der Erfindung der frühkindlichen Beratung. Diese stellt eine Übergangskonstruktion zwischen operativem Handlungs- und strategischem Orientierungswissen (K04.04.01) dar. Als Passage zwischen sozialräumlicher und operativer Leuchtturmarbeit und dem BMK auf der Basis von *Bildungsmonitoring* und Berichtsdaten verbindet es lokale Problemlagen mit Indikatoren und Kennzahlen der Bildungsberichterstattung auf Landes-, nationaler und internationaler Ebene. Indikatorengestützte Berichtsdaten sensibilisieren für den Zusammenhang zwischen der Sprachfähigkeit von Kindern und Bildungsgerechtigkeit. Frühkindliche Beratung adressiert Eltern mit Blick auf die Lebenschancen ihrer Kinder und die Kommunalpolitik mit Blick auf strategische Entscheide für den Aufbau von Angebots- und Unterstützungsstrukturen (K04.04.02). Transferbegleiterinnen stellen Anschlüsse her zwischen dem Fachwissen der Leuchtturmwärterinnen und dem datenbasierten Wissen, das an Fachtagungen zum Bereich der frühen Bildung zirkuliert. Sie erkennen, dass diese Anschlüsse nur dann bildungswirksam werden können, wenn Eltern beteiligt werden (Typ 3 und Typ 4).

Wissensarbeit materialisiert sich in sichtbaren Zwischenprodukten wie Bildungsberichten, Qualitätstableaus für Bildungsberatung und Werkstattberichten zu *Lernen vor Ort*. Diese adressieren weniger das breite Publikum als vielmehr kreisangehörige Kommunen und die interessierte Fachöffentlichkeit (K04.05.01). Sie tragen dazu bei, die Bildungslandschaft lesbar zu machen (Brüsemeister, 2016a). Ihr Potenzial, Verstehen und Selbstvergewisserungen zu unterstützen, anerkennen vor allem Projektverantwortliche. Bildungsberichte lesen sie als Ressource, um Belange der Öffentlichkeit zu reflektieren (K04.05.02). Darüber

hinaus nutzen sie Produkte der Wissensarbeit, um mit Akteuren in Sozialräumen ins Gespräch zu kommen und deren Stellungnahmen zu integrieren (Typ 4).

8.3.1 Ein Übergangsmanagement in »neue« Städte transferieren

Mit der Verknüpfung der zwei Handlungsfelder *Bildungsübergänge* und *Bildungsberatung* zu einem modularen Transferkonzept im Bereich der frühen Bildung intensiviert das BMK die Leistungsbeziehungen mit den kreisangehörigen Städten. Fachkonferenzen und die Transferberatung bilden zwei Säulen des Transferprozesses. Beide Formate basieren auf der Freiwilligkeit der beteiligten Akteure, unterscheiden sich aber in Bezug auf ihre Zusammensetzung und den Grad der Koordination von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Fachtagungen adressieren »Leute aus der Praxis« (K02.13:626) gleichermaßen wie »Entscheiderleute« (K02.13:632). Erwünscht seitens der Bereichsverantwortlichen ist eine »gemischte Gremienzufuhr« (K02.13:621):

»Wenn da nur Leute aus der Praxis sind, die können nicht entscheiden« (K02.13:634). Die Einladungen adressieren Akteure innerhalb und außerhalb der Kommunalverwaltung und zielen auf eine weite Öffnung für institutionelle Akteure: »Ich habe eine riesige Excel-Liste unterteilt, Jugendhilfeplaner, Fachbereichsleiter, Bereichsleiter, Kitafachberatung, Träger usw., aber wer sich dann wirklich anmeldet und kommt, das überlasse ich wirklich der Freiwilligkeit der Leute« (K02.13:655–659). Die Treffen stellen eine Gelegenheitsstruktur zum Lernen dar. Ein Austausch von Kommunikationsarten innerhalb von Profession und Organisation kann sich einstellen, muss aber nicht: »Die Leute, die vielleicht eher auf Entscheidungspositionen sitzen, sollen das ja auch ins Haus wieder zurücktragen und vielleicht dann auch irgendwas anstoßen können« (K02.13: 637–639). Diese Transferüberlegungen stützen sich auf die Möglichkeit einer glücklichen Fügung: »Und so kann das passieren, das wäre ein Wunsch, ne, dass Transfer auch stattfindet ohne uns« (K02.13:674–675).

Fachtagungen werden als Börsen für den Austausch von Operationen des Zeigens gedacht, insofern Teilnehmende sagen könnten: »Ach, komm, du machst da so tolle Sachen, kannst du nicht mal zu uns kommen und uns da nicht mal unterstützen und mal beraten, wie ihr das gemacht habt?« (K02.13:679–681). Auch wenn zunächst offenbleiben muss, ob und wie dieser Austausch mit Blick auf Kinder im Übergang von der Kita zur Grundschule Wirkungen entfaltet, wird er als Erfolg gewertet, stellt er doch eine unentbehrliche Komponente bei der

Koordination der Vor- und Endkombination dar. Die »zweite Säule, [...] der konkrete Transfer, die Transferkoordination beziehungsweise die Transferberatung« (K02.13:835–836) setzt auf Erprobung. Drei kreisangehörige Städte interessieren sich für das Modul der »Bildungsvereinbarung zur Stärkung des Übergangs Kita-Grundschule« (K02.13:874), zwei davon für den »Themenschwerpunkt Sprache« (K02.13:878), die dritte für »sozial-emotionale Entwicklung« (K02.13:884). Die fachliche Beratung erfolgt im Tandem und im Experimentiermodus: »Da probieren wir uns halt aus. Aber ja, was sollen wir machen, wir können ja auf nichts zurückgreifen, auf Erfahrungen von anderen« (K02.13:961–963). Parallel zum Übergangsmanagement im Bereich der frühen Bildung entwickelt sich auch das Praxisprojekt zur Berufsvorbereitung einer Leuchtturmkommune weiter.

8.3.2 Die Verwaltungsstrukturen einziehen

Mit der Sprachregelung der Dienstleistung kaschieren *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende, dass sie mit Transferofferten innerhalb des *Regionalen Bildungsnetzwerks* »den Städten in ihre Aufgaben hineinregieren« (K18.11:901–902). Der Anspruch und die Intensität der Strategien, Operationen des Zeigens in die Fläche zu bringen, sind hoch, auch wenn Operationen des Lernens aufgrund der pädagogischen Differenz kontingent und weitgehend unsichtbar und daher unnachweisbar bleiben müssen. Reziprok zur semantischen Unterwerfung erfolgt die pädagogische Infiltrierung der Kommunalverwaltungen massiv. Dies zeigt sich darin, dass das BMK »relativ schnell die normale Verwaltungsstruktur« (K18.11:1299–1300) übernimmt, um die in *Bildungswerkstätten* erarbeiteten Transfermodule via *Lenkungsausschuss* an die Bürgermeisterkonferenzen und damit in die Kreiskommunen zu bringen. Die Vorlagenstruktur »mit der üblichen Unterscheidung Beschlussvorlage, Informationsvorlage und mündliche Tischvorlage« (K18.11:1311–1312) ist »neu, wenn man dann so über Projekte kommt« (K18.11:1301). *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen machen sich diese Arbeitsstruktur zu eigen und schaffen so Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Kommunikationsarten einer Verwaltungs- und Projektorganisation. Sie (an-)erkennen, dass »man eigentlich nur so sinnvoll wirklich mit dem Ausschuss kontinuierlich arbeiten kann« (K18.11:1313–1314). Es gelingt ihnen, pädagogische Belange in den Interessenhorizont politischer Entscheidungsgremien zu transportieren und zu legitimieren.

8.3.3 Türöffner und Kommunikationspartner in kreisangehörigen Städten suchen

Der *Lenkungsausschuss* als Gremienstruktur der *Regionalen Bildungsnetzwerke* bearbeitet nicht nur reine *Lernen-vor-Ort*-Vorlagen aus den Aktionsfeldern, sondern bündelt auch sich überschneidende Bereiche: »Es gibt Schnittmengen, also jetzt zum Beispiel zum Thema Inklusion oder MINT« (K18.11:1321). Die Gemeinschaftsoffensive für MINT-Nachwuchs *Zukunft durch Innovation (zdi)* koordiniert Aktivitäten im MINT-Bereich entlang der Bildungskette vom Kindergarten bis zum Übergang in ein Studium oder in den Beruf. Wie die Zusammenarbeit mit *Lernen vor Ort* gestaltet werden soll, ist ein Diskussions-Traktandum einer *Lenkungsausschuss*-Sitzung: »Die übernehmen einen Großteil dieser Koordinierungsaufgaben in enger Abstimmung mit uns, und wie das funktionieren soll, das kommt jetzt auch eben in den Ausschuss rein« (K18.11:1331–1332).

Abstimmungsarbeit leisten *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende nicht nur innerhalb bestehender Gremienstrukturen, sondern auch in die Bildungslandschaft hinaus. Die Bemühungen, Kreis und kreisangehörige Städte in Verbindung zu bringen, orientieren sich an der Frage: »Wie können die auf dieser Beziehungsebene besser kooperieren?« (K04.11:417). Dass *Lernen-vor-Ort*-Aktivitäten wenn auch keine monetären, so doch soziale Folgekosten generieren und insofern auch auf der Basis der Freiwilligkeit eine Wirkungsmacht entfalten, zeigt sich an der »Kritik der kleineren Kommunen« (K04.11:565–566). Nach mehrmonatiger Aufbau- und Absprachearbeit vor allem innerhalb und zwischen den Leuchtturmkommunen rückt der Unmut bisher kaum beteiligter Kommunen in die Aufmerksamkeit der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen: »Ja, sehr zeitverzögert, sind wir [...] mit dem ganzen Koordinations- und Leitungsteam aufmarschiert« (K04.11:565–569).

Mit den Kommunen suchen sie das Gespräch und eruierten den Wunsch, »dass eine Kommunikationsstruktur aufgebaut wird, dass innerhalb der einzelnen Handlungsfelder, ne, direkt auf operativer Ebene, in den einzelnen Städten Kontakt aufgenommen wird und dass da der Informationsfluss, direkt vor Ort, bei den beteiligten Personen liegt« (K04.11:600–609). Das BMK überlegt sich nun »Türöffner, ne, so in die Kommune hinein« (K04.11:671), die als »direkte Ansprechperson [...] die ganzen Informationen« (K04.11:638–641) bekommen und die dann »vor Ort dafür zuständig [sind], das natürlich mit den Entscheidern zu besprechen« (K04.11:638–646). Das Türöffner-Konzept sieht eine Gelenkstelle vor, die zwischen der (pädagogischen) Arbeit vor Ort und dem *Lenkungsausschuss* als Entscheidungsgremium den Informationsfluss sichert: »Also, es ist dann eigentlich so eine doppelte Information, nur einmal direkt bei der Ansprechperson, die sich thematisch damit beschäftigt, damit es da auch

ankommt, aber gleichzeitig schon eine allgemeine Information auf Lenkungsebene« (K04.11:659–662). Das Kommunikationsmodell sieht vor, dass das »direkte Geschehen von der aktiven Person ausgemacht« und »zu der entscheidenden Person« (K04.11:666–668) getragen wird.

Die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen klinken sich in ihrer Beziehungsarbeit mit Türöffnern an der operativen Basis in die Kommunikationsarten von Profession ein und ermöglichen mit der Idee, diese in den strategischen *Lenkungsausschuss* »wieder zurückzutransportieren« (K04.11:649), einen Anschluss an Kommunikationsarten innerhalb von Organisation. Die Kritik kleiner Kommunen dreht die Fließrichtung der Kommunikation um, so dass Perspektiven unmittelbarer Klientenarbeit das Potenzial entwickeln, das politisch-administrative System pädagogisch zu inspirieren. Meldet eine kreisangehörige Stadt ihr Interesse für ein Transfermodul an, besteht die Transferleistung darin, gemeinsam zu schauen: »Welcher Stadtteil bietet sich beispielsweise an für so ein Modellprojekt« (K10.11:446–447). Das *Lernen-vor-Ort*-Team bringt das »Know-how und die Erfahrung ein« (K10.11:450). Es versteht seine Arbeit als Coaching: »Wir moderieren Prozesse. Wir begleiten« (K10.11:451). Seine Unterstützung besteht nicht darin, ein Modellprojekt zu implementieren, sondern darin, die Suche nach relevanten Akteuren anzuleiten: »Wir gucken, wo ist der Türöffner. Wer hat das in der Stadt in den Händen?« (K10.11:449). Die Transferleistung zielt auf den Aufbau von Leistungsbeziehungen: »Ich würde sagen, schaut, wer könnten die Kooperationspartner sein. Bindet die ein« (K10.11:457).

In diesen Imperativen kommt der Aufruf zum Ausdruck, Beziehungsstrukturen zu etablieren. Diese rahmen Modellprojekte und laufen dem unmittelbaren People-Processing, beispielsweise im Rahmen der Berufsvorbereitung, voraus. Türöffner in kreisangehörigen Kommunen bringen sozial- und systemintegrative Potenziale in eine Wechselbeziehung: Bilden langfristige Kooperationsstrukturen erst den Boden für die Bearbeitung von Übergangsfragen, reklamieren Perspektiven des in Übergängen tätigen pädagogischen Personals den Anschluss an Legitimationsstrukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks*.

8.3.4 Das Wissen der Städte aufbereiten und verteilen

Als »unglaublich wichtig für den Transfer von Projekten« erkennen die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen das Erfordernis, die Modelle auf die sozialräumlichen Voraussetzungen anzupassen, »selbst innerhalb einer Stadt, wenn das Ganze nur 500 Meter auseinanderliegt« (K18.11:516–517). Die Berücksichtigung lokaler

Verhältnisse verbietet es, ein Konzept »so festzuzurren, dass [es] mal entwickelter Standard ist« (K18.11:538). Mit der Suche nach passgenauen Lösungen für Bedarfe von Kindern und Jugendlichen vor Ort dehnt das BMK den Transfergedanken gedanklich auf andere Landkreise aus: »Denn das, was wir da jetzt leisten sollen, ist ja eben nicht nur, dass wir das jetzt in der zweiten Förderphase innerhalb der Stadt oder innerhalb des Kreises erproben, sondern [...] wir [...] entwickeln Modelle, die dann [...] vielleicht [in einem anderen Kreis] umgesetzt werden« (K18.11:528–534).

Das Wissen um die Heterogenität von Sozialräumen begründet die Überzeugung: »Da muss einfach eine größere Bandbreite da sein« (K18.11:536). Über diese durch kleinräumige Berichtsdaten inspirierte Haltung hinaus, stützt sich das *Lernen-vor-Ort*-Team auf bestehende adaptive Praktiken, die sich in Sozialräumen bewährt haben und das biographische Kapital des Kreises begründen: »Da ist also was Neues entwickelt worden. Es ist was verändert worden. Es ist was erweitert worden« (K18.11:512–513). Zum Wissen, das in die Fläche getragen wird, zählt somit eine Vernetzungskultur, die auf den Mut zu Veränderungen durch Erproben setzt: »Also muss man das da logischerweise umstrukturieren« (K18.11:502).

Mit dem Förderantrag für die zweite Phase bekommt das BMK so genannte »Transferbegleiterinnen« (K10.12:810) bewilligt, die mit Transfermodulen keine Standardlösungen, sondern ihr Fachwissen einbringen: »Die Kolleginnen, die vorher [...] Leuchtturmwärterinnen waren, müssen jetzt aus ihren Leuchttürmen raus und ihr Fachwissen anderen Städten für den Transfer zur Verfügung stellen« (K10.12:815–816). Das Wissen kann aber nur im Tandem wandern und braucht eine Adresse, die den Transferaufruf hört und (ver-)antwortet: »Aber es muss immer [...] jemand da sein in der jeweiligen Stadt, der sagt: ›Du bist mir herzlich willkommen und wir beide gucken jetzt mal, wie wir das in unserer Stadt umsetzen« (K10.12:838–841). Insofern datenbasiertes Fachwissen sich über Transferbegleiterinnen in kreisangehörige Städte ausbreiten kann, fordert das Leuchtturmwissen das Organisationswissen vor Ort heraus. Organisierte Fachtagungen zum Bereich der frühen Bildung bergen umgekehrt das Potenzial, dass datenbasiertes Wissen über Kinder und Jugendliche zirkuliert: »Dort fließen natürlich auch die Daten ein, die wir über das *Bildungsmonitoring* für diese Themenfelder im Bereich der frühen Bildung haben« (K04.13:131–132). Ob und wie die Gelegenheit genutzt wird, sich für Belange von Leistungsempfängern zu engagieren, muss offenbleiben: »Ich glaube, dass das von den Strukturen her ein sehr gutes Instrument oder Gremium ist, um dann in den konkreten sozialräumlichen Bereichen für das Themenfeld frühe Bildung auch etwas zu erreichen« (K04.13:144–147).

Für die Wissenserschließung des nächsten Bildungsberichts will das *Lernen-vor-Ort*-Team »die Akteure aus den einzelnen Handlungsfeldern [...] noch stärker miteinbeziehen« und »auch die Fachexpertisen in den einzelnen Bereichen noch abholen« (K04.13:169–173). Es plant »Akteure aus dem Handlungsfeld frühe Bildung« und »aus dem Bereich der *Entwicklungswerkstatt Beratung*« sowie »spezielle berufliche Weiterbildungsakteure« (K04.13:176–182) im Übergang von der Schule in den Beruf einzuladen, um sich auszutauschen: »Da wollen wir unser Datenerhebungsmaterial, die Indikatoren und die ersten Rohdaten erneut mit den Fachexperten dieser Bereiche kommunizieren« (K04.13:187–188). Fachtagungen nutzen die Beteiligten neben dem Austausch von Daten für theoretische Inputs, für den Austausch von Praxisbeispielen und für Expertendiskussionen. Bei der Diskussion zur Frage, wie »die Bildungsberatung in der frühen Kindheit zu stärken« wäre, identifiziert die Runde »weiße Flecken, Herausforderungen, offene Punkte« (K02.13:490–495) und beschließt, die Elternbeteiligung mit einer freiwilligen Arbeitsgruppe zu erweitern. Die Freiwilligkeit hält Zusammensetzung und Größe der Arbeitsgruppe unverbindlich: »Das muss ich mit den Teilnehmern dann besprechen, weil ich möchte das auch auf eine realistische Größe bringen« (K02.13:527–528). Auch die Dauer und Frequenz der Treffen sind Verhandlungssache und eine Ressourcenfrage: »Ich frage natürlich auch: ›Wie viel seid ihr bereit und wie viel könnt ihr auch geben an Arbeitszeit und Arbeitskraft?«, damit die sich auch nicht überladen fühlen« (K02.13:532–533). Die Wissensaufbereitung im Kreis kennzeichnet sich durch die Potenzialität für gesellschaftliche Integration und treibt die Distribution von Wissen als darstellende, vormachende und appellierende Zeigepraktiken intensiv voran.

8.3.5 Im Sozialraum wandern und Produkte vorstellen

Als wichtige Eigenschaft der Beziehungsarbeit zwischen dem Kreis und kreisangehörigen Städten bezeichnet eine Bereichsverantwortliche die »persönliche Verbundenheit« (K02.13:432), die sie an Fachtagungen herstellt, indem sie »Ideen mit verschiedenen Modellen und verschiedenen Möglichkeiten« (K02.13:412) in Workshops zur Diskussion stellt: »Der Erfolg zeigt es mir schon, dass das eine gute Herangehensweise war, vor allem, weil ich mir auch sehr viel Zeit gelassen habe, die wirklich tagen zu lassen« (K02.13:419–423). Dieser aktiv hergestellte Zeitraum für Operationen des Zeigens und Lernens erhöht nicht nur die wechselseitige Sichtbarkeit zwischen den Beteiligten und den Repräsentanten von *Lernen vor Ort*, sondern bereitet auch die Akzeptanz für das Transferanliegen vor. Ein »Gesicht überall zu sein« und einen »Namen überall zu haben«

(K02.13:425), erleichtert die Beratung der drei interessierten Transferkommunen. Die Transferbegleiterinnen können dabei auf keine Standardverfahren zurückgreifen, etablieren aber im Gegensatz zur Komm-Struktur der Fachtagungen eine Bring-Struktur der Transferarbeit. Bei der Komm-Struktur lassen sich die eingeladenen Akteure auf Modelle der *Entwicklungswerkstätten* ein: »Die gebe ich vor und hole da die Akzeptanz rein« (K02.13:410–411). Genau andersherum verhält es sich bei der Bring-Struktur. Hier tragen die Transferbegleiterinnen zwar ihr Fachwissen in die Weite des Kreises hinaus und in die Sozialräume hinein, lassen sich bei der Organisation der Beteiligung aber auf die Verhältnisse vor Ort ein. In einer »Wanderbewegung« (K02.13:1176) transportieren sie das Wissen von Sozialraum zu Sozialraum. Sie stellen vor, »was erarbeitet wurde« und erweitern dieses Wissen durch Stellungnahmen der Beteiligten, »die dann noch mal ihres dazugeben können oder sagen: ›Da fehlt noch was‹« (K02.13:1171–1173). Die Beteiligung unterschiedlicher Akteure einer kreisangehörigen Stadt verbindet das Sichtbarmachen von Transfermodulen mit einem Verfahren der Vernehmlassung. Im Sozialraum zu wandern und Produkte der Wissensarbeit vorzustellen und weiterzuentwickeln, stellt eine Strategie der Gemeinschaftsaktivierung mit sozial-integrativem Potenzial dar, insofern sie das Wissen lokaler Akteure integriert, die sich am Lernen von Kindern und Jugendlichen orientieren.

8.4 Verfahrensrationalität im Kreis

Das BMK schwingt sich zum Subjekt der Erziehung auf. Dabei adressiert in allen Arenen das sozial-kulturelle System das politische System auf dem Feld des politischen Diskurses. In der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* zeigt sich grenzüberschreitende Professionalität mit Strategien mittlerer Intensität, insofern es darum geht, Einflussträger auf Verwaltungsträger dauerhaft durch Bildungsberichte anzusprechen (Typ 4) und nachhaltige Strukturen über Kommunikation zu schaffen (Typ 3 und Typ 4). Der Transfer einer Vernetzungskultur bricht sich an Domänenspielen, denen Bereichskoordinatorinnen mit Strategien starker Intensität begegnen (Typ 6). Auch in der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* zeichnet sich Konfliktpotenzial mit Konsequenzen für die Bewältigung von Spannungslagen ab, die Strategien starker Intensität abfordern. Eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms zu schaffen sowie Steuerung auf Kommunikation, Moderation und Dienstleistung umzustellen, geht mit Strategien starker Intensität einher (Typ 6), welche die Bereichskoordinatorinnen mit individuellem berufsbiographischem Kapital im Modus der Profession ausbalancieren müssen.

Dem stehen Strategien mittlerer Intensität gegenüber, die durch die Gremienstruktur des *Regionalen Bildungsnetzwerks* abgemildert werden. Das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften zu forcieren, wird durch den Modus der Organisation gestützt (Typ 4). Die Arena (*Un-*)*Beteiligung* kann ebenfalls auf die RBN-Organisationsformate zurückgreifen, was Strategien mittlerer Intensität begründet, als es darum geht, Arbeitsgremien für außerschulische Akteure aufzuschließen (Typ 3 und Typ 4), ein kreisweites Übergangsmanagement in gemischten Gremien zu entwickeln (Typ 3 und Typ 4) sowie wechselseitiges Lernen in diesen gemischten Gremien anzuzielen (Typ 3 und Typ 4). Der Misch-Typ 3/4 mit Strategien mittlerer Intensität findet sich auch in der Arena (*Un-*)*Bewusstheit*, als die Bereichskordinatorinnen ein Fachforum als Denkraum für Beratungsstrukturen einrichten und frühkindliche Bildungsberatung als Übergangskonstruktion zwischen operativem Handlungs- und strategischem Orientierungswissen erfinden. Dem steht mit Strategien starker Intensität die anstrengende Beziehungsarbeit bei der Datenbeschaffung (Typ 6) gegenüber. In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* dominieren Strategien mittlerer Intensität des Typs 4. Der Kreis profitiert von der strategischen Ausrichtung, welche das Land mit den *Regionalen Bildungsnetzwerken* vorgibt und kann mit einem operativen Marketing anschließen, indem er den Bildungsbericht als etwas Sichtbares würdigt, greifbare Produkte einsetzt und mit dem Ziel der Fortschreibung von Bildungsberichten die Bildungslandschaft lesbar macht.

Strategien mittlerer Intensität, die sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen orientieren (Typ 4), sind immer dann dominant, wenn sich der Aufbau von Kapazitäten zeitlich *vor* das People-Processing schiebt. Der Misch-Typ 3/4 ist dann dominant, wenn Kommunikationsgelegenheiten zwischen Organisations- und Professionsrollen gegeben sind und damit die Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen zeitlich parallelisiert werden können. System- und Sozialintegration treten in eine Wechselbeziehung. Strategien starker Intensität, die in Hegemonie- und Domänenspielen vermitteln (Typ 6), verweisen auf unaufhebbare Spannungslagen, die aus bereichsübergreifender Zusammenarbeit in einem sich im Aufbau befindlichen Bildungsnetzwerk erwachsen. Der schwache Institutionalisierungsgrad greift zur Stabilisierung der Koordinationsarbeit auf individuelles berufsbiographisches Kapital der Projektverantwortlichen zurück.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Ein *kommunales Bildungsmanagement* als Produktinnovator

9

Das KBM tritt als Subjekt der Erziehung auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) und als Objekt der Erziehung auf den Feldern der politischen Vereinigung (I_G) und des politischen Diskurses (L_G) auf (vgl. Abbildung 9.1). Als Vertreter des politischen Systems investiert es Durchsetzungskraft ins sozial-kulturelle System, um herkömmliche Strukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufzubrechen. Es wird vom Gemeinschaftssystem mit der Erwartung adressiert, Lernen (vor Ort) nach innen in die Verwaltung und nach außen in die Bildungslandschaft zu organisieren. Auch das sozial-kulturelle System wendet sich an das KBM, um es als Plattform zu nutzen, wo Wissen angesammelt, angefordert oder organisiert wird. Die Verfahrensrationalität kennzeichnet sich durch grenzüberschreitende Strategien schwacher (sechs Codes) und mittlerer (neun Codes) Intensität. Neu tritt Typ 1 auf, der sich am unmittelbaren People-Processing orientiert, ohne bereichsübergreifende Zusammenarbeit für die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen in den Blick zu nehmen. Die Darstellung des KBM als Produktinnovator erfolgt entlang der Arbeitsphasen *Relevante Akteure und Daten bestimmen, Strukturen und Verfahren aufbauen* sowie *Datenbasierte Strategien entwickeln*. Die Kapitelüberschriften zu jeder Arbeitsphase entsprechen den Codes, die ich als Leistungsbeziehungen in den Arenen (*Un-*)*Beständigkeit*, (*Un-*)*Verantwortlichkeit*, (*Un-*)*Beteiligung*, (*Un-*)*Bewusstheit* und (*Un-*)*Sichtbarkeit* rekonstruiert habe. Entlang der Arenen stelle ich den Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* zunächst im Kontext der Kernaktivitäten und Handlungslogiken dar. Die Intensität der Strategien zeige ich für jede Arbeitsphase vergleichend hinsichtlich der Arenen auf. Sodann präsentiere ich den zentralen Code deskriptiv unter Rekurs auf Zitate aus dem Datenmaterial. Die Darstellung der Verfahrensrationalität in der Stadt schließt das Kapitel ab.

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)			Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
		Politischer Diskurs (L _G) (Un-)Beständigkeit (Un-)Bewusstheit	Politische Vereinigung (I _G) (Un-)Beteiligung (Un-)Sichtbarkeit
	Kulturpolitik (G _I) (Un-) Verantwortlichkeit		
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)			Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

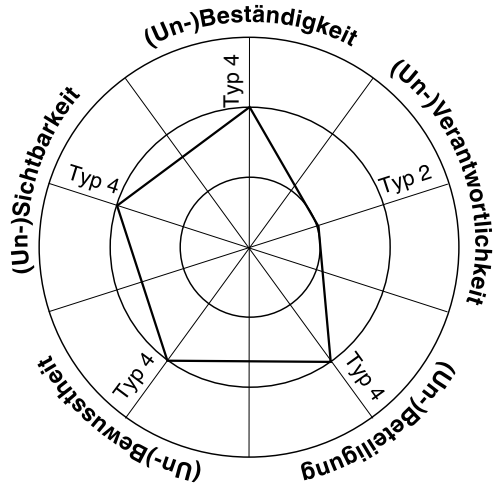
Abbildung 9.1 Konstellationsstruktur des KBM der Hauptgeschichte (Eigene Darstellung)

9.1 Herkömmliche Strukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufbrechen

Relevante Akteure und Daten bestimmt das KBM mit Strategien mittlerer Intensität in den Arenen *(Un-)Beständigkeit*, *(Un-)Beteiligung*, *(Un-)Bewusstheit* und *(Un-)Sichtbarkeit*. In der Arena *(Un-)Verantwortlichkeit* investiert es bereichsübergreifende Zusammenarbeit mit schwacher Intensität, die sich auf die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen konzentriert, ohne unmittelbares People-Processing in den Blick zu nehmen (vgl. Abbildung 9.2).

(Un-)Beständigkeit im Sinn eines Erhalts bestehender Lernorte für Kinder und Jugendliche orientiert sich am übergreifenden Ziel, mit Akteuren der kommunalen Agenda-Stelle *Bildung für nachhaltige Entwicklung* kommunal zu verankern. Dieses Vorhaben muss mit der Philosophie des Programms *Lernen vor Ort*, kommunalpolitische Entscheide datenbasiert vorzunehmen, passend gemacht werden. Ein Bildungsbericht erscheint weniger in seiner Informationsfunktion für dateninformierte Entscheide der Kommunalpolitik als vielmehr in einer Legitimationsfunktion innerhalb der Stadtverwaltung und in einer Repräsentationsfunktion gegenüber der Öffentlichkeit interessant. Eine haftende Verantwortung kommt mit der Idee, ausgehend vom Leitbild messbare Ziele zu setzen, zwar in den Blick (S02.01.02), dominant ist aber die Figur der sorgenden Verantwortung, insofern der Bildungsbericht Potenziale aufzeigen soll (S02.01.01). Das biographische Kapital der Stadt mithilfe von Eltern und Senioren zu einem MINT-Netzwerk zu erweitern, welches dem Nachwuchs für Zukunftstechnologien bereits in der Grundschule zuarbeitet, macht sich der für den grundlegenden Bereich der Übergänge sowie für das erweiterte Aktionsfeld WTUW zuständige Bildungspartner zur Aufgabe (Typ 4).

Abbildung 9.2
 Gesellschaftliche
 Integration durch relevante
 Akteure und Daten in
 Arenen der Stadt (Eigene
 Darstellung)



Die Arena *(Un-)Verantwortlichkeit* konstituiert sich in der Stadt durch das Ziel, die Verwaltungsstrukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufzubrechen. Das KBM setzt auf die Verlässlichkeit, Ansprechbarkeit und hohe Akzeptanz der Bürgerstiftung (S02.2.01). Das neue Bildungsressort bricht die

Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten auf, indem es über ein Leitbild und über Kommunalbedienstete im Grundschulbereich Einfluss auf pädagogische Fragen nimmt (S02.02.02). Ein Letter of Intent (LoI) bekräftigt die Zusammenarbeit zwischen wichtigen Vertretern der Bildungslandschaft im Projektzeitraum. Die Idee, mithilfe eines Beirats Kommunikationsgelegenheiten innerhalb der Stadtverwaltung und zwischen Bildungspartnern auf Dauer zu stellen, begründet zunächst grenzüberschreitende Strategien schwacher Intensität (Typ 2).

In der Arena (*Un-)*Beteiligung öffnet das KBM die Bildungslandschaft für einen weiten Bildungsbegriff. Es versteht die Stadtverwaltung als »Hauptakteur und Hauptsteuerer« (S06.11:568–570), der bürgerschaftliches Engagement und Interessen externer Bildungspartner einbindet (S02.03.01). Die Beteiligung von Bildungspartnern über Kooperationsformate und den Aufbau einer Bildungsdatenbank unterstützt die Herstellung von Interessenskonsensen. Multiple Rationalitäten bearbeitet das KBM mittels einer einladenden Kommunikation, der Stadtverwaltung Außensichten zu offerieren (S02.03.02). Das Leitbild und die Bildungsdatenbank fungieren als Grenzobjekte, um die herum sich die beteiligten Akteure positionieren. Der Abgleich von Kommunikationsarten trägt zur Schärfung unterschiedlicher Bildungsverständnisse bei. Das Beteiligungsformat der Netzwerkkonferenz hat einen selektiven Zuschnitt, insofern es vor allem Bildungspartner anspricht, die sich mit einer Absichtserklärung zur Zusammenarbeit verpflichtet haben. Das Leitbild hält die Philosophie einer konsensorientierten Bildungsstadt hinsichtlich der Bereitstellung von Kapazitäten für Bürgerinnen und Bürger fest, der Aufbau einer Bildungsdatenbank stellt das konkrete Handlungsziel dar (Typ 4).

Die Arena (*Un-)*Bewusstheit orientiert sich an der Stärkung der Kommune als Hauptakteur (S02.04.01). Bildungsberichte haben sich dieser Setzung zu unterziehen. Mit dem Aufbau datenbasierter Entscheide steht das KBM ganz am Anfang. Es erkennt das *Bildungsmonitoring* im Kontext des Programms zwar als Erfordernis, legt den Schwerpunkt aber auf die Darstellung des biographischen Kapitals der Stadt, auf die Repräsentationsmacht der Bildungsstadt und die Koordination der Leistungserbringer. Parallel und entkoppelt von dieser Bereitstellungsarbeit für Leistungsempfänger baut das Aktionsfeld *Bildungsmonitoring* mithilfe von Programmressourcen ein eigenes professionelles Tätigkeitsfeld innerhalb der Stadtverwaltung auf. Einem dateninspirierten People-Processing liegt die Erkundung von Anforderungen und Verfahren des neuen Akteurs *Bildungsmonitoring* zeitlich weit voraus (S02.04.02). Weitgehend auf sich gestellt, nimmt die Bereichsverantwortliche mit Blick auf einen integrierten Bildungsbericht die Verzahnung der Ämter in Angriff (Typ 4).

In der Arena (*Un-*)Sichtbarkeit kann das KBM an die Erfahrungen mit Eventmarketing der Bürgerstiftung anknüpfen. Dieses wichtige Instrument der Kommunikationspolitik setzt auf erlebnisorientierte Veranstaltungen, das positive Erleben und die Aktivierungen von potenziell Teilnehmenden (Böttcher et al., 2010a, S. 125). Die Bürgerstiftung erkennt, dass abstrakte Leitideen – wie *Bildung für nachhaltige Entwicklung* oder das *Lebenslange Lernen* – erlebbar gemacht werden müssen. Auf die Bildungsdatenbank übertragen, bedeutet dieses Wissen, die Zugänglichkeit zu unterstützen (S02.05.01). Auch das Bildungsleitbild und der Bildungsbericht, die das *Lebenslange Lernen* als Leitidee tragen, bedürfen einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit, um Bildungsanbieter für die Verknüpfung zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand beziehungsweise zwischen dem biographischen Kapital der Stadt und einer datengestützten Reflexion mit Blick auf Lebenschancen von Individuen zu sensibilisieren (S02.05.02). Die Bildungsstadt orientiert sich mit dem MINT-Zentrum an einem sichtbaren Identifikationsanker für Wirtschaftskooperationen und am Fachkräftenachwuchs (Typ 4).

9.1.1 Im MINT-Bereich ein Schneeballsystem mit Multiplikatoren etablieren

Der für den Bereich *Wirtschaft, Technik, Wissenschaft und Umwelt* haupt- und für den Bereich der *Bildungsübergänge* mitverantwortliche Bildungspartner sieht seine Rolle darin, »unterschiedliche Interessen aufzunehmen, Unterschiedlichkeiten zu erkennen und diese zu managen« (S22.11:707–708). Dieses »Managen« beinhaltet, »Verschiedenartigkeit als Chance zu begreifen« (S22.11:759) und »Kooperationen zu ermöglichen, also auszuhandeln, wie ein Weg gehen könnte« (S22.11:771–772). Das Ziel der Bemühungen besteht darin, »Nachwuchsförderung in genau den Zukunftstechnologien« (S22.11:717–718) zu betreiben, die in der Stadt Bestandteil der Ausbildung sind. Die Idee der Bildungskette dient dazu, »einen roten Faden zu gewährleisten«, um »vom Kindergarten an mit Experimentieren zu begeistern bis hin in die Berufsorientierungsprojekte der Größeren« (S22.11:724–725). Eine Konkretisierung findet diese Idee mit »den Angeboten der Telekom Stiftung¹« (S22.11:728), die für Kindertagesstätten, Grundschulen und weiterführende Schulen kostenlose Experimentierkisten und

¹ Die Deutsche Telekom Stiftung versteht sich als Unternehmensstiftung, welche »die Entwicklung einer vernetzten Wissens- und Informationsgesellschaft« (Deutsche Telekom Stiftung, 2003, S. 1) fördert und gestaltet.

begleitende Lernmaterialien zur Verfügung stellt. Die Nutzung der Angebote ist an die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Kitas und Schulen einer MINT-Region² geknüpft. Zum Konzept gehören Multiplikatoren-Schulungen für Fach- und Lehrkräfte, die Kolleginnen und Kollegen ihres regionalen Netzwerks fortbilden.

Der externe Partner betätigt sich als Kulturvermittler, wenn es darum geht, »Verschiedenartigkeiten zu erkennen, herauszuarbeiten und zu Chancen zu machen« (S22.11:773–774.). Als »Lernen-vor-Ort-Mitstreiter« lässt er sich »in dieser Multiplikatoren-Schulung in den drei Themengebieten mitausbilden, die auch an die Grundschulen als Kisten verteilt werden« (S22.11:789–791). Er setzt sich dafür ein, in der Stadt »flächendeckend in allen Grundschulen alle Experimentierkisten zum Laufen zu bringen« und füllt »Lücken, die durch Kapazitätsengpässe und fehlende Ressourcen bei den Lehrerinnen und Lehrern entstanden sind« (S22.11:821–825). Weil er das Ende der Fördermittel und der damit verbundenen zusätzlichen personalen Unterstützung vor Augen hat, nutzt er das Konzept, um Senioren dafür zu »begeistern, dann solche Arbeitsgemeinschaften auch im außerschulischen Bereich mitzubetreuen« (S22.11:847–848). Auch Eltern versucht er über Volkshochschulkurse zur Frage anzusprechen: »Wie kann man aus einfachsten Haushaltsmitteln tolle Experimente mit den kleinen Grundschulern oder den Familien machen?« (S22.11:842–843).

Ein etabliertes MINT-Netzwerk kennzeichnet sich dadurch, dass der außerschulische Bereich »auf mehrere Füße gestellt wird und nachhaltig ausgerichtet ist« (S22.11:851). Wenn *Lernen vor Ort* endet, möchte der externe Partner ein »Schneeballsystem der Multiplikatoren soweit aufgestellt« (S22.11:853–854) haben, »dass jede Grundschule ausgebildete Lehrer und Erzieher hat, dass es Senioren gibt, die das beherrschen und ehrenamtlich tätig werden« (S22.11:855–856). *Lernen vor Ort* stellt ein Vehikel für den »Verbreitungsgedanken und ein Bildungsmarketing« des MINT-Netzwerks dar, so dass dieses »als Volkshochschulkurs über Eltern und Familienbildung etabliert ist und ein Konzept hat und dann beworben werden kann« (S22.11:857–861). Die Beständigkeit von MINT-Netzwerken hebt der externe Partner als zentrales Ziel seiner Vermittlungsaktivitäten hervor, die mit einem dauerhaften Organisationskern einen Raum bekommen soll: »Das ist eine zentrale Stelle, in der beispielsweise diese drei Telekomkisten etabliert und nutzbar für alle Schulen als unterrichtsergänzende oder -ersetzende Angebote, aber auch im außerschulischen Bereich, sind« (S22.11:879–881).

² MINT-Regionen sind regionale Netzwerke zur Stärkung der naturwissenschaftlich-technischen Bildung (vgl. <https://www.mint-regionen.de>, Zugriff am 12.12.2021).

Das KBM regt, vermittelt über die wirtschaftsnahe WTUW-Institution, Zusammenarbeitsformen zwischen dem pädagogischen Personal innerhalb eines thematisch ausgerichteten Netzwerks an. Der Bildungspartner setzt sich dafür ein, den Nachwuchs für Zukunftstechnologien zu sichern, weil »das so eine tolle Sache und ein super Angebot«, allerdings kein »Selbstläufer« ist und Schulen erst »aufgeschlossen werden« (S22.11:737–749) müssen. Er dehnt sein Einflusspotenzial auf pädagogisches Personal in Kitas und Schulen sowie auf Senioren und Eltern aus, um diese an die MINT-Idee und dazu vorhandene Konzepte zu binden. Indem er seine Expertise im Rahmen der Förderlaufzeit für die Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung zu Verfügung stellt, leistet er einen Beitrag zur Systemintegration, wobei mit der Nachwuchssicherung auch berufsbezogene Lebenschancen von Schülerinnen und Schüler in den Blick kommen.

9.1.2 Kommunikationslücken innerhalb der Stadtverwaltung und zwischen Bildungspartnern überbrücken

Kooperationsformate innerhalb der Stadtverwaltung und zwischen Bildungspartnern überbrücken Kommunikationslücken. »Kommunikationslücken« sind insbesondere »zwischen den Ämtern« (S10.11:518–520) der Stadtverwaltung zu bearbeiten. *Lernen vor Ort* legt den Schwerpunkt zwar auf das Lernen im Lebenslauf entlang der Bildungsbiographie, fordert aber in Verbindung mit der Verwaltungsrestrukturierung ein »Kompetenzgerangel zwischen den Ämtern« heraus: »Das *Amt für Bildung*, ehemals Schulverwaltungsamt, hat sich das Thema Bildung auf den Tisch geholt und damit das Schulamt provoziert. In einer Stadt, in der beide Ämter vorhanden sind, ist das nicht konfliktfrei« (S10.11:340–345). In die »Schusslinie« gerät das Projekt deshalb, weil es »ja auch mit Schulen kooperieren« (S10.11:348–349) muss. Dadurch werden »strukturelle Hindernisse« sichtbar, die »gesamtlandespolitisch geschuldet« (S10.11:382–385) sind. Das Programm fordert das Zuständigkeitsdenken heraus und überbrückt bestehende Begrenzungen durch das Schaffen von Verantwortlichkeiten. Ein per Stadtratsbeschluss bestätigtes »integriertes Stadtentwicklungskonzept« (S22.11:565) legt bereits vor der Teilnahme am Programm die Ziele zugrunde. Im Verlauf der Antragstellung und im Zug »des Aushandelns der Zielstellung und der Interessenbekundung« entsteht »ein so genannter Beirat« (S22.11:578–579). »Das sind wichtige Bildungspartner und Vertreter der Bildungslandschaft wie die Kammern, das staatliche Schulamt, die Agentur für Arbeit, Jobcenter, die Fachhochschule, die Universität et cetera, die schon im Vorfeld ins Boot geholt worden sind«

(S22.11:580–582). Mitglieder des Beirats erklären ihre Bereitschaft zur Kooperation mit einem Letter of Intent (S22.11:585). Auch drei Stiftungen vor Ort verpflichten sich zur Zusammenarbeit. Sie gehen einen Stiftungsverbund ein und übernehmen die Grundpatenschaft für die Stadt. Die Rolle des Beirats besteht darin, »der fachliche, kritische Partner zu sein« (S22.11:612). Kooperationsformate bringen Kooperationsarten innerhalb des politisch-administrativen Systems sowie zwischen diesem und institutionellen Akteuren der Stadtgesellschaft ins Gespräch. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit als Kompetenzgerangel ist in erster Linie systemintegrativ und verstellt den Blick für unmittelbares People-Processing.

9.1.3 Leitbild und Bildungsdatenbank als Grenzobjekte an Fachtagungen bearbeiten

Für die Orchestrierung der Beteiligung wählt die Stadt eine »Hausspitze« (S10.11:358), die arbeitsteilig vorgeht und dazu zwischen einer »nach außen« und einer »nach innen« gerichteten Leitung unterscheidet (S14.11:574). Die Leitung innerhalb der Stadtverwaltung beinhaltet die Unterstützung der Mitarbeitenden, die im Rahmen des Programms für den Aufbau *eines kommunalen Bildungsmanagements* als personale Ressourcen »von ganz außen gekommen oder von anderen Aufgaben freigestellt« (S14.11:585–586) wurden. Das *Lernen-vor-Ort*-Personal in den Aktionsfeldern *Bildungsmanagement* und *Bildungsmonitoring* kennt sich mit den Stadtstrukturen und mit den Wegen innerhalb der Hierarchie nicht aus und nimmt die Arbeit somit als Novize auf. Die Leitung des Stadt-Teams definiert das Management als Kern, »an dem alle anderen Sachen andocken müssen« und damit als Schaltstelle für übergreifende Aufgaben wie das Marketing und »die ganzen Veranstaltungsgeschichten« (S14.11:592–597). Als sich herausstellt, »dass die zwei Leute das nicht schaffen« (S14.11:603–604), holt sich die Doppelleitung »zusätzlich drei neue Mitarbeiter«, so dass im »Fünf-Mann-Team [...] Aufgaben auch noch mal anders verteilt werden können« (S14.11:617–623).

Die Bildungsdatenbank stellt sich als Verbindungselement heraus, von der eine wichtige »Managementfunktion« (S14.11:628) ausgeht. Aufgaben der Leitungsebene, in die auch die externen Partner eingebunden sind, betreffen Personal- und Finanzierungsfragen, »so dass die Teamleiter sich eigentlich mit diesen Problemen nicht beschäftigen müssen, sondern sich ihrer Arbeit widmen können« (S16.11:586–587). Das arbeitsteilige Vorgehen orientiert sich an der Linienorganisation der Stadtverwaltung: »Die Leitungsberatung versteht sich aber auch als Gremium, was den Teamleitern sagt, was ihre Arbeit ist« (S16.11:589–590).

Der Austausch zwischen Leitungs- und Teamberatung stellt den wechselseitigen Informationsfluss sicher und beinhaltet kontrollierende Rückfragen: »Wie ist das von euch entwickelte Arbeitszeitmanagement umgesetzt worden? Liegen wir im Zeitplan und wann dürfen wir Ergebnisse erwarten?« (S16.11:597–599). Die Bildungsdatenbank erweist sich neben diesen Arbeitsgremien als relevanter Aktant, der einen Strategiewechsel hin zum nutzbaren Produkt antreibt. Sie taktet die Prozesse mit der Vorgabe, »dass es jetzt ganz eindeutig um solche Dinge geht, wann der Katalog endlich online geht« (S16.11:618–619).

Ein zentrales Austauschformat stellt die Netzwerkkonferenz als »Fachtagung für alle am Projekt Beteiligten dar« (S16.11:303). Netzwerkkonferenzen finden zwei Mal im Jahr statt und adressieren die Bildungspartner, die ihren Willen zur Zusammenarbeit im Rahmen des Programms mit einem Letter of Intent bekräftigt haben. Über diesen selektiven Zuschnitt der Beteiligung hinaus verstehen sich diese *Bildungskonferenzen* als offen für »alle, die zu dem Thema ein Interesse haben« (S16.11:305–306). Sie stellen sich als »hervorragend« funktionierende Foren heraus, an denen »querbeet« (S16.11:313–318) Akteure der Stadtgesellschaft teilnehmen: »In den Workshops wird ganz konkret über den Arbeitsstand von *Lernen vor Ort*, was beispielsweise Erhebungen betrifft, reflektiert, und es werden Problemlagen zur Diskussion gestellt und nach Lösungsansätzen gesucht. Außerdem werden konkrete Zielstellungen ausgehandelt« (S22.11:637–640).

Neben Netzwerkkonferenzen trägt der Wirtschaftskongress der Stadt dazu bei, dass »Netzwerke auch erweitert werden« (S06.11:534). Die Stadt als »Bildungsstadt« sowie *Lernen vor Ort* etablieren sich früh als Begriffe, die man »nicht mehr groß erklären« (S06.11:543) muss. Deren Aussagewert unterstützt die Sensibilisierung und Einbindung der Wirtschaft für Bildungsfragen. Die Leitbilddiskussion findet in thematischen Gruppen statt, die sich aus Partnern zusammensetzen, die einen Letter of Intent unterzeichnet haben »und weiteren Partnern aus der Landschaft, die man als Fachpartner oder Akteure für bestimmte Bereiche noch dazu braucht« (S22.11:648–649). Die externen Partner sehen ihre Rolle darin, Prozesse der Zielfindung an *Bildungskonferenzen* und in Workshops zu moderieren und die Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern »über geeignete Instrumente, wie beispielsweise Internetforen, zu installieren« (S22.11:682–683).

Von Leitbilddiskussionen, die »schwierig und auch nie abgeschlossen« (S12.11:365–366) sind, erwartet der Jugendring, dass diese »in der Praxis spürbar« (S12.11:401) werden und damit »direkt beim Jugendlichen, in der Einrichtung, in seinem Sozialraum« (S12.11:407–408). Der Jugendring bezeichnet sich selbst als »Außenseiter« (S06.12:8) im Projekt, der »versucht, die Interessen vor allem von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Freizeit [...]

mitreinzubringen« (S06.12:12–13). Er vertritt das Anliegen, »die Vernetzung und die Kommunikation zwischen dem Standardbildungsbereich und den Lernorten außerhalb der normalen Schule einfach auch hinzubekommen« (S06.12:17–19). Die Bildungsdatenbank betrachtet er mit dem »Blick des zukünftigen Kunden, der diese Plattform nutzen soll« (S06.12:1009) und übernimmt die Perspektive von Personen, die dort Informationen suchen.

Einem Stiftungspartner führt die Leitbildarbeit vor Augen, »dass das Projekt ganz schön komplex ist« (S20.11:255). Anders als bei der Entwicklung eines Unternehmensleitbilds, von dem sich »konkrete ›hard facts‹« (S20.11:236) ableiten und überprüfen lassen, ist Bildung »ein sehr schwieriges Thema mit vielen Akteuren« (S20.11:262). Die Frage, »was man zu Papier bringt«, erfordert »eine sehr intensive Zusammenarbeit« (S20.11:262–264) und kreist immer wieder um das Problem, »wie allgemein man es überhaupt gestalten und formulieren kann, damit sich darin auch jeder wiederfindet« (S12.11:356–357). Die Einsicht, »das Endgültige« (S20.11:265) noch nicht erreicht zu haben und die Aussicht darauf, dass Leitbilddiskussionen wohl »auch nie abgeschlossen« (S12.11:366) sind, kennzeichnen die Einlassung auf Leitbildarbeit als Wille, in Konflikte zu gehen. Sowohl das Leitbild als auch die Bildungsdatenbank fungieren als Grenzobjekte, welche »die breite Masse« zwar antizipieren, eine »Partizipation auf der breitesten Ebene« aber eingrenzen auf jene, »die auch wollen« (S06.11:608–617). Die Herausforderung, die Angebots- und Nutzungsseite von Bildung zu verbinden, bildet sich in der Bildungsdatenbank ab. Einen »Überblick über alle Bildungsanbieter mit ihren Profilen und Angeboten« (S06.11:635–636) zu schaffen, richtet sich potenziell auch an jene, »die nicht mit im Boot sitzen, weil sie beispielsweise schwer erreichbar sind« (S06.11:620–621), beteiligt aber zunächst »knapp 300 Bildungsanbieter« (S06.11:637), die ihre Leistungen anpreisen.

Allein bei der Entwicklung der technischen Voraussetzungen einer Bildungsdatenbank zeigt sich, »dass dieser Elefant doch größer ist, als er in der Vorabbeschreibung aussah« und die »Kompetenzen für ein solches Vorhaben im Stadtteam nicht vorhanden sind« (S06.11:658–663). Deshalb werden Personalressourcen der Aktionsfelder *Bildungsübergänge* und *Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft* in die Entwicklung der Bildungsdatenbank umverteilt. Die Kommunikation in die Bildungslandschaft hinaus bindet damit temporär Personalressourcen eines externen Partners an die Bildungsdatenbank. Die zeitliche Befristung und damit Relevanzsetzung von Akteuren, die im Rahmen des Programms in die Stadtverwaltung eingebunden werden sollen, bildet sich auch in der räumlichen Ansiedlung der Aktionsfelder *Bildungsmanagement* und *Bildungsmonitoring* ab: »Es ist schon symptomatisch, dass sie dieses kleine

unschuldige Häuschen in den Hinterhof einer anderen Institution installiert haben und nicht in dem Hauptgebäude« (S10.11:302–304).

Lernen vor Ort, in der Antragstellung als Beschleuniger der konzeptionellen Arbeit des Bildungsamts vorgesehen, amtet fernab von »der Verwaltung« (S10.11:309). Dennoch verschieben sich im Programmverlauf die Machtbalancen (Brüsemeister, 2016b), gerade weil sich die Akteur-Konstellation für Belange der Bildungslandschaft öffnet und dabei die je eigenen Interessen wechselseitig anschlussfähig macht. Mit der Restrukturierung der Verwaltungsämter, dem neuen Bildungsamt und *Lernen vor Ort* verändert sich das »frühere Schulverwaltungsamt« in der Wahrnehmung eines Stiftungspartners dahingehend, »dass jetzt dort Inhalte bearbeitet werden«, während es früher dazu da war, »dass der Hausmeister an der richtigen Stelle ist, dass Strom da ist und dass Kreide da ist« (S10.12:2104–2111). Im Projekt zur Ganztagschule entstehen »Angebote für Kinder und Jugendliche«, die »im Rahmen von Arbeitsgruppen oder von Nachmittagsarbeit in der Ganztagschule genutzt werden können« (S10.12:2118–2120). Auch die kleine Abteilung für nachhaltige Entwicklung innerhalb der Verwaltung sieht die Möglichkeit, ihre inhaltlichen Ansprüche zu transportieren und dabei »diese verschiedenen Projekte irgendwo unter einen Hut zu bringen« (S10.12:2150–2151).

Das Bildungsleitbild und die Bildungsdatenbank stellen Grenzobjekte und relevante Aktanten dar, um die herum sich die beteiligten Akteure positionieren. Leitbildarbeit fordert sowohl die Schärfung von Bildungsverständnissen als auch allgemeine Formulierungen heraus, um die Differenz zwischen individuellen Bildungsvorteilen und Bildung für die Gesellschaft zu integrieren. Die Konfliktarbeit um beide Werte dient der Systemintegration, insofern sowohl um den Selbstwert von Bildung als auch um deren Marktfähigkeit gestritten wird. Auch die Bildungsdatenbank erfüllt eine systemintegrative Funktion, insofern sie mit der Darstellung von Bildungsangeboten differente Bildungsverständnisse abbildet und damit der Konfliktarbeit zugänglich macht. Sie vermittelt im Ringen um das meritorische Gut Bildung zwischen zwei Komponenten: »einer teilbaren und potenziell rivalisierenden, die marktfähig ist, und einer zweiten, für die sich kein Preis bilden und mithin kein Verkauf bewerkstelligen lässt« (Crouch, 2013, S. 90). Mit der Präsentation von Bildungsangeboten schafft die Bildungsdatenbank Bedingungen der Möglichkeit, dass jedermann Zugang zu den städtischen »Bildungsschätzen« erhält und sich dabei individuelle Bildungsvorteile verschaffen kann. Eine Vermittlung zwischen Individuen und Gesellschaft kommt dabei als Erwartung in den Blick, dass Adressaten von Bildungsangeboten die Bildungsdatenbank auch nutzen. Netzwerkkonferenzen sind Begegnungsformate mit selektivem und systemintegrativem Charakter, da sie vorwiegend

von Bildungspartnern genutzt werden, die sich im Rahmen des Programms zur Zusammenarbeit verpflichten.

9.1.4 Daten verzahnen und Ämter gewinnen

Die Stadt versteht den Bildungsbericht nicht als übergeordneten, sondern als Teilbericht des Stadtentwicklungsberichts. Dies erklärt, warum eine ämter- und hierarchieübergreifende Organisation des *Bildungsmonitorings* im Rahmen des KBM nicht prioritär bearbeitet wird und die Bereichsverantwortliche dieses Aktionsfelds weitgehend allein auf sich gestellt organisatorische, fachliche und technische Anforderungen meistert. Für die Erstellung des Bildungsberichts ist sie »sehr von anderen Ämtern abhängig« (S04.12:286–287). Die Ausgangslage der Stadt kennzeichnet sich dadurch, dass »unterschiedliche Berichte« (S16.11:247) bereits vorliegen und die Idee eines integrierten Bildungsberichts ganz am Anfang steht: »Ich sehe, dass der Bildungsbericht nicht das höchste Gut ist, was diese Stadt erschaffen kann« (S16.11:232–233). Der Bildungsbericht wird als »Teilbericht« verstanden, »der sich in einen übergeordneten Bericht, nämlich im Stadtentwicklungsbericht, einordnen muss« (S16.11:234–235). Erkannt wird auch, dass es »wenig Sinn machen würde«, die bestehenden Berichte »additiv zu verbinden« (S16.11:247–248). Um einen übergreifenden Bericht zu erstellen, müssten Teilberichte »gegenseitig aufbereitet« (S16.11:248) und die Darstellungsformen abgeglichen werden. Hier setzt der neue Akteur *Bildungsmonitoring* an, dessen Repräsentantin sich bei den Ämtern zunächst vorstellt, um das Anliegen zu klären. Dabei stößt sie »meistens auf offene Arme«, teilweise auch auf eine gewisse Skepsis, »was das ist und wie mit Materialien und Daten verfahren wird« (S04.12:300–305). Es gelingt ihr klarzumachen, dass es nicht darum geht, »andere Ämter zu evaluieren« und dass jene Ämter, die »Zahlen zur Verfügung stellen, davon profitieren, weil sie damit eine Auswertung umsonst kriegen, die sie selbst nicht leisten müssen« (S04.12:309–314). Mit dem Bildungsbericht eröffnet sich die Möglichkeit, Daten aus verschiedenen Quellen mit Blick auf Lebenschancen von Individuen integriert darzustellen.

9.1.5 Wirtschaftskooperationen anschieben und Fachkräftenachwuchs beeinflussen

Ein MINT-Zentrum zu etablieren, bedeutet, einer »nachhaltigen Bildungslandschaft« (Kolleck, 2015, S. 27–37) eine sichtbare Adresse zu geben. Es stellt einen

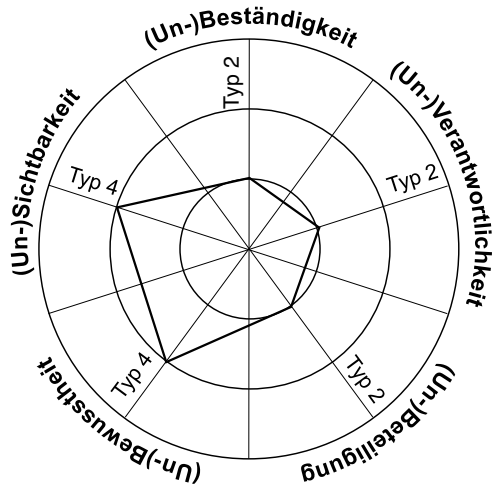
Ort dar, »in dem es Experimentier- und Forschungsräume für den schulischen und den außerschulischen Bereich in Kooperation mit der Wirtschaft« (S22.11:914–916) gibt. Wirtschaftskooperationen sind dabei auf die »Zukunftsberufe« ausgerichtet, »die man [in der Stadt] studieren kann« und die im MINT-Zentrum »über Bildungsangebote oder Schnupperangebote sichtbar gemacht werden« (S22.11:897–899). Eine nachhaltige Bildungsstadt ist auch auf das Sicherstellen des Fachkräftenachwuchses ausgerichtet. Wirtschaftskooperationen dienen der Systemintegration. Die Aussicht, in einem Zukunftsberuf arbeiten zu können, zielt auf berufsbezogene Lebenschancen und damit auf die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft.

9.2 Lernen (vor Ort) nach innen in die Verwaltung und nach außen in die Bildungslandschaft organisieren

In der Arbeitsphase *Strukturen und Verfahren aufbauen* dominieren grenzüberschreitende Strategien schwacher Intensität in den Arenen *(Un-)Beständigkeit*, *(Un-)Verantwortlichkeit* und *(Un-)Beteiligung* neben Strategien mittlerer Intensität in den Arenen *(Un-)Bewusstheit* und *(Un-)Sichtbarkeit* (vgl. Abbildung 9.3).

Abbildung 9.3

Gesellschaftliche Integration durch Strukturen und Verfahren in Arenen der Stadt (Eigene Darstellung)



Mit der Auflösung der formalen Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen im Übergang zur zweiten Förderphase zieht sich das KBM auf den Organisationskern

der Stadtverwaltung zurück, um eine kommunale Unterstützungsstruktur für die Bildungslandschaft der Stadt zu entwickeln. Fixe Stellenprofile in einem Team für Bildungsfragen sollen Aufgaben rund um die Bildungsdatenbank sowie der anderen Aktionsfelder sicherstellen (S03.01.01). Eine überdauernde Funktions- und flexible Personalstruktur innerhalb des Bildungsamts unterstützt die auf der Ebene der Amtsleiter angesiedelte *Projektgruppe Bildung*. Insbesondere die »Manpower« (S12.11:827) der kommunalen Verwaltungsorganisation erfährt durch die neue Bildungsabteilung Schubkraft, während die Verbindung zwischen der Angebots- und Nutzungsseite von Bildung in den Hintergrund rückt (S03.01.02). Die Stadtverwaltung versteht (*Un-*)*Beständigkeit* als Lead bei der Abstimmung hierarchisch organisierter Funktionen mit »Global Playern« auf der »oberen«, der *Projektgruppe Bildung* auf der »mittleren« und den Bildungspartnern auf der »unteren« Ebene (S02.13:408–423). Unmittelbares People-Processing kommt nicht explizit in den Blick. Auch eine externe Partnerorganisation betont die Institutionalisierung von Beratungsstrukturen durch eine auf Dauer gestellte Finanzierung und ein angemessenes Stellendeputat. Trotz hoher kommunalpolitischer Zustimmung für den Aufbau eines KBM besteht bezüglich der operativen Gestaltung eine Leerstelle, welche die Bereichsverantwortlichen mit fachlicher Beratung zu füllen versuchen, dabei aber zunächst keine systematische Unterstützung durch die Verwaltungsämter erfahren. Langfristig gesicherte Personalstrukturen laufen einer fachlichen Anbindung der Kommunalverwaltung voraus und binden die Ressourcen für Abstimmungsprozesse mit Akteuren des politisch-administrativen Systems (Typ 2).

Die Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* organisiert sich um die Zielsetzung, aus dem Denken herauszukommen, dass jeder nur sein Projekt vorantreibt (S14.11:785–787). Ein dauerhaftes Engagement für Bürgerinnen und Bürgern ist aus Sicht des externen Partners im Bereich der Bildungsberatung nur im Modus der Weisung vorstellbar (S03.02.02). Eine Verantwortungsübernahme soll durch die Ämter und Abteilungen sowie durch die politische Spitze angeordnet werden. Ohne vertragliche Klärung der Zuständigkeiten und ohne finanzielle Zusicherung für Leistungserbringungen tritt er nicht in Vorleistung. Damit stellt sich die Organisation des Zusammenspiels von Bildungsverantwortlichkeiten als eigenes, von inhaltlichen Fragen des People-Processing zunächst entkoppeltes Kampffeld dar (S03.02.01). Eine Anspruchsvielfalt der Stadtgesellschaft wird weniger seitens individueller Akteure auf der Nutzungsseite von Bildungsangeboten gedacht als vielmehr seitens korporativer Akteure mit Blick auf das kommunalpolitische Erfordernis, die Vielfalt von Leistungsangeboten zu orchestrieren. *Lernen vor Ort* und damit die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens legitimiert sich formal durch die Unterstützung der politischen Spitze, hängt aber informell vom

Gelingen ab, wie die Verwaltungsressorts eingebunden werden können. Das Herstellen einer Zuständigkeit für Kernbereiche der Bildung quer zu bestehenden Verwaltungsressorts stellt eine eigene Vermittlungsleistung dar, die der Auseinandersetzung mit fachlich-inhaltlichen Fragen für Belange der Stadtgesellschaft vorgelagert ist (Typ 2).

Die Arena (*Un-*)*Beteiligung* spannt sich um die Zielsetzung auf, Lernen (vor Ort) nach innen in die Verwaltung und nach außen in die Bildungslandschaft zu organisieren. Das KBM integriert multiple Rationalitäten mittels Leitbildarbeit (S03.03.01). Mit einem Internetforum und einem ›Jour fixe‹ adressiert es zwar auch Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft, faktisch beschränkt sich die Beteiligung aber weitgehend auf Fokusgruppen innerhalb der Stadtverwaltung. Dominant sind Kommunikationsarten der kommunalen Administration und Organisation, die den Radius diskursiver Beteiligung auf korporative Akteure der Bildungslandschaft begrenzen. Der Ausbau des städtischen Dienstleistungsangebots vollzieht sich mithilfe unterschiedlicher Arbeitsgremien, die Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation verzahnen. Das KBM organisiert Gremienarbeit mit Blick auf den Aufbau von Kapazitäten der Bildungsstadt. Es koordiniert Rationalitäten der Angebotsseite von Bildungsdienstleistungen, insbesondere jene des politisch-administrativen Systems und von Interessenverbänden, indem es Treffen zwischen *Lernen vor Ort* und dem Lokalen Stiftungsverbund organisiert. Mit der *Projektgruppe Bildung* bringt es die Ämter ins Gespräch. Es beruft Teamberatungen ein, um die Arbeit der Aktionsfelder zu koordinieren. Es richtet Teilprojekte zur Erstellung eines Bildungsleitbilds und Arbeitsgruppen für den Aufbau einer Bildungsdatenbank ein, die sich aus Akteuren unterschiedlicher Aktionsfelder zusammensetzen und die Kontakte in die Bildungsstadt hinaus pflegen. Es führt Leitungsberatungen durch, an denen Arbeitsgruppen Zwischenergebnisse Entscheidungen zuführen. Mithilfe der Bereichsverantwortlichen der zwei externen Partner stellt es den Informationsfluss zwischen dem Stadtratsausschuss, der *Projektgruppe Bildung* und der Stadtgesellschaft her. An Netzwerkkonferenzen ermöglicht es das Zusammentreffen zwischen der Amtsleiterenebene innerhalb und der Partnerebene außerhalb der Stadtverwaltung. Mit Schnittstellenprojekten wie der Bildungsdatenbank und dem Projekt zur Familienbildung führt es die Aktionsfelder zusammen. Es versucht korporative Repräsentanten der Bildungsstadt einzubinden und prüft die Gründung eines Beirats. Der Vernetzung im Team und der Bildungslandschaft zeitlich nachgeordnet ist die Verbindung des Bildungsleitbilds mit Berichtsdaten (Typ 2).

Die Arena (*Un-*)*Bewusstheit* bildet sich daher um das Ziel, eine Bewusstheit für die Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft zu schaffen.

Politikberatung auf der Grundlage datengestützter Handlungsempfehlungen verschiebt sich als Kernaufgabe in die Zukunft (S03.04.01). Eine Abstimmung mit dem Bildungsleitbild erfolgt zunächst mithilfe der Kategorien der Bildungsdatenbank (S03.04.02). Dabei dienen nicht national und international verfolgte Ziele von Bildung als Vergleichsmaßstab, sondern eigene Benchmarks. Eine Bewusstheit für die Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft entsteht durch eine Bestandsaufnahme des biographischen Kapitals der Stadt. Ein Bildungsleitbild, das Anschlüsse für multiple Rationalitäten gewährleistet, ermöglicht die Entwicklung eines Instruments, das neben der Beteiligung vieler Bildungsanbieter auch die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern anleiten kann. Während die Anbindung von Akteuren des politisch-administrativen Systems an das Bildungsleitbild mittels direkter und synchroner Kommunikationsgelegenheiten in Zeitfenstern mündlicher Berichterstattung erfolgt, werden Bürgerinnen und Bürger über die Bildungsdatenbank indirekt und asynchron adressiert. Vermittlungsleistungen zwischen Zeigen und Lernen sind damit möglich, aber keinesfalls zwingend (Typ 4).

In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* bilden sich Strategien um die Kernaktivität heraus, Bildung zu benennen, gegenständlich zu machen und positiv zu besetzen. Mit dem Strategiewechsel zu sichtbaren Produkten begegnet das KBM den Erwartungen der Bildungspartner und antwortet auf das Legitimationserfordernis des bislang weitgehend unsichtbaren Projektmanagements (S03.05.01). Mit der Umstellung auf das »Erleben« von Produkten rückt es auch die Nutzungsseite von Leistungsangeboten in den Blick. Neben diesem Marketing für die Materialisierung und Tangibilisierung von weitgehend unsichtbarer Vernetzungsarbeit für die breite Öffentlichkeit zielen Überlegungen zu einem Marketing für eine ämterübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung auf das Herstellen einer Lesbarkeit der Philosophie von *Lernen vor Ort* (S03.05.02). Mit der Suche nach einer Kommunikationsstrategie für die Vermittlung eines Dienstleistungsverständnisses, welches Ressortegoismen überwindet, erfahren Belange von Bürgerinnen und Bürgern Aufmerksamkeit. Sichtbarkeitsarbeit zielt darauf, Beobachtungsgelagenheiten für Leistungserbringungen innerhalb der Stadtverwaltung zu schaffen sowie das Engagement der Stadt für die Öffentlichkeit zur präsentieren. Zeiträume für Operationen des Zeigens ermöglichen – vermittelt über das Herstellen von Sichtbarkeit – Operationen des Lernens. Auf den Aufbau sichtbarer Kapazitäten zu setzen, wendet negative transintentionale Effekte unsichtbarer Netzwerkarbeit positiv, weil materialisierte Bildung die Teilhabe attraktiv macht (Typ 4). 9.2.1

9.2.1 *Lernen vor Ort* an politische Entscheidungsträger und Amtsleiter anbinden

Der in der Stadtverwaltung angesiedelte Akteur *Bildungsberatung* nimmt Einfluss auf kommunalpolitische Entscheidungsträger, indem er über das »operative Geschäft« berichtet: »Wir haben nächste Woche das nächste Regionaltreffen [...], wo wir eben uns auch über solche Erfahrungen informieren und diese aufnehmen« (S02.11:902–905). Er macht konkrete Beratungsarbeit von der langfristigen Zusicherung von Mitteln abhängig: »Wir haben hier [in der Stadt] im Unterschied zu den meisten anderen Kommunen gesagt, dass wir kein operatives Geschäft machen, so lange eben nicht geklärt ist, wie dieses operative Geschäft nachhaltig finanziert wird« (S02.11:909–911). Nachhaltigkeit versteht er als Verantwortlichkeit der Kommunalpolitik, über die Förderlaufzeit hinaus die monetären Ressourcen zu sichern: »Also wir machen jetzt kein operatives Geschäft für diesen Zeitraum und dann ist es wieder zu Ende, weil keine Mittel da sind, sondern wir wollen wirklich, dass die Stadt sich dazu bekennt und damit auch diese Mittel einstellt« (S02.11:915–917). Nachhaltigkeit bezieht sich auf »personelle Strukturen« und darauf, »dass dauerhaft Stellen geschaffen sind« (S02.12:1187–1190). Dauerhafte Stellen setzt die Stadt auf der »mittleren Ebene« (S02.13:408–423) um, indem sie mit dem *Amt für Bildung* eine »extra Abteilung« (S02.12:1198–1199) schafft.

Über diese Personalstrukturen hinaus zielt Nachhaltigkeit darauf, »darüber nachzudenken« (S02.11:367–368), wie *Lernen vor Ort* nach Programmende »mit konkreten Aufgaben beziehungsweise mit konkreten Inhalten« weiterwirken kann: »Also, wie soll diese Nachhaltigkeit wirklich gestaltet werden? Wo gibt es da Punkte, die eine Rolle spielen?« (S02.11:371–376). Die mit dem Programm in die Stadtverwaltung integrierte Arbeitsgruppe *Bildungsmanagement* sieht, dass es dabei »sicher nicht in erster Linie um Personalstellen gehen« kann, sondern darum, »welche Aufgaben weitergeführt werden sollten« (S02.11:380–381). Obwohl die Arbeitsgruppe »diese politische Legitimation« hat und innerhalb der Stadtverwaltung eine »Vorhabenbeschreibung« entwickelt, besteht »doch eine relativ geringe Anknüpfung an den politischen Auftraggeber [...]: Wir können nicht sagen, was die Stadt wirklich damit will« (S02.11:382–391). In Gesprächen mit der politischen Spitze macht die Arbeitsgruppe im Hinblick auf die zweite Förderphase darauf aufmerksam, »dass es dieser Botschaften jetzt bedarf« (S02.11:397–398). Sie sucht nach Möglichkeiten, sich als »Fachleute für die einzelnen Punkte« bei politischen Entscheidungsträgern Gehör zu verschaffen: »Wir wollen einfach jetzt, wo wir alle eine genauere Vorstellung von *Lernen vor Ort* haben, wo es Ergebnisse gibt, dass wir dann auch in die Fraktionen oder

auch in den Ausschuss gehen« (S02.11:402–405). Die fachliche Einflussnahme zielt darauf, »einerseits zu informieren und andererseits natürlich auch die politischen Entscheidungsträger in der Stadt mitzuaktivieren, für die Nachhaltigkeit mitzuwirken« (S02.11:406–408). Diese »politische Offensive« (S02.11:411) hebt darauf ab, »von oben ein klares Signal« (S02.11:519–520) zu erhalten, um die Verwaltungsämter einzubinden.

Die Arbeitsgruppe *Bildungsberatung* sieht »Kooperation und Vernetzung« als ihr »Hauptarbeitsgebiet« (S02.11:463) und vermag Leistungsbeziehungen zwischen der Politik und der Bildungslandschaft anzustoßen. Durch Netzwerktreffen gelingt es, »mit unterschiedlichen Akteuren aus der Bildungslandschaft [...] ins Gespräch zu kommen und die mit ins Boot zu holen« (S02.11:465–467). Auch die Politik lässt sich so einbinden, »aber eben sehr punktuell« (S02.11:472). Obwohl »von verschiedenen Fraktionen Politiker an dem Netzwerktreffen« teilnehmen, lässt sich damit nicht sicherstellen, »inwiefern es eine Rückkopplung in die politische Arbeit und die politischen Ausschüsse gibt« (S02.11:472–480). Die Arbeitsgruppe *Bildungsmanagement* steht »mit einer Reihe von Akteuren wiederholt in einem Arbeitsprozess«, so dass »sich wirklich zum Teil auch Vertrauensverhältnisse« bilden sowie »ein gewisses Gespür [...] für die Dinge, die sich entwickeln« in der Bildungslandschaft der Stadt (S02.11:485–490). Während dieser »externe Rahmen« ein »ziemlich gutes Gefühl« hinterlässt, bleibt der interne der Kommunalverwaltung »eher eine Leerstelle« (S02.11:491–495). Hier nimmt das *Lernen-vor-Ort*-Team »unterschiedliche Signale« (S02.11:498) wahr: »Aber schon jeder Amtsleiter gibt einem andere Botschaften. Der eine bremst, der andere ist eigentlich völlig zurückhaltend, der dritte ist begeistert und zieht mit« (S02.11:514–516).

Das KBM baut Kommunikationsstrukturen in die Stadtverwaltung hinein auf, indem es eine fachliche Anbindung an die Kommunalpolitik sucht. In einem Bildungsressort der Stadtverwaltung langfristig gesicherte Personalstrukturen laufen einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen der Bildungsberatung voraus und binden die Ressourcen für Abstimmungsprozesse mit Akteuren des politisch-administrativen Systems, bei denen Lebenschancen von Individuen noch gar nicht in den Blick kommen können.

9.2.2 Zuständigkeit für Kernbereiche der Bildung mittels Verwaltungsressort legitimieren

Das Bildungsamt der Stadt ist aus einem »internen Reformprozess« (S02.11:546) hervorgegangen und integriert »verschiedene Kernbereiche, in denen die Stadtverwaltung für Bildung zuständig ist« (S02.11:549–550). Vormalig eigene Ämter für die Bereiche der Bibliothek, Musikschule, Volkshochschule sowie der Schulverwaltung werden darin gebündelt. Insofern die Schulverwaltung an einem Landesprogramm teilnimmt und »die Ganztagsangebote koordiniert«, ist sie nicht nur für organisatorische Fragen zuständig: »Da gibt es schon inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten« (S02.11:556–566). Die städtische Organisation von Bildungsfragen legt nahe, *Lernen vor Ort* in der ersten Förderphase an das integrierte Bildungsamt zu koppeln: »Deswegen hat man logischerweise gesagt, der Amtsleiter ist per se derjenige, der auch für dieses [...] Vorhaben stadtseitig verantwortlich sein sollte« (S02.11:570–571). Im Übergang zur zweiten Förderphase verlagert sich die Zuständigkeit von dem Verwaltungsressort und einer Doppelleitung zu einer Projektleitung, die als Einzelperson die Kontakte innerhalb der Stadtverwaltung sowie zwischen der Stadtverwaltung und den externen Partnern leitet. Damit löst sich auch das Problem auf, dass sich die Verantwortlichen der Doppelleitung wechselseitig nicht vertreten konnten, weil es die verwaltungsinternen Berechtigungen nicht zuließen. Dennoch bewegt sich *Lernen vor Ort* in der Stadt zwischen eigenmächtigen Verwaltungsressorts und der politischen Spitze mit Weisungsbefugnis: »Aber an sich ist es schon in der Verwaltung angesiedelt, da beißt die Maus keinen Faden ab« (S02.11:585–586). Dadurch legitimiert es sich formal durch die politische Spitze und informell durch das Gelingen, die Verwaltungsressorts in eine gemeinsame Verantwortung für Belange der Stadtgesellschaft einzubinden. Die Zuständigkeit für Kernbereiche der Bildung mittels eines eigenen Verwaltungsressorts zu legitimieren, erfordert zunächst das Herstellen von Leistungsbeziehungen innerhalb des politisch-administrativen Systems für eine gemeinsame, die Verwaltungsressorts übergreifende Verantwortung. Diese Vermittlungsarbeit bindet die Ressourcen, ohne dass zunächst Lebenschancen von Individuen in den Blick kommen.

9.2.3 Mit Arbeitsgremien und -anlässen die Beteiligung der Bildungslandschaft organisieren

Das KBM organisiert die Beteiligung von Akteuren der Bildungslandschaft innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung mit unterschiedlichen Arbeitsgremien.

Es adressiert dabei vorwiegend korporative Akteure, die zum Ausbau des städtischen Dienstleistungsangebots im Bildungsbereich beitragen. Die Verzahnung von Kommunikationsarten der Organisation vermittelt zwischen dem sozial-kulturellen und dem politischen System, ohne dass Belange der Nutzungsseite von Bildungsangeboten explizit in den Blick kommen müssen.

9.2.3.1 Treffen zwischen *Lernen vor Ort* und dem lokalen Stiftungsverbund

Das »Miteinanderkooperieren und Voneinanderwissen« im Sinn einer »Transparenz auch zwischen den einzelnen Ämtern und in den einzelnen Abteilungen in der Stadtverwaltung« (S02.12:334–339) verbindet sich in der Stadt früh mit dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ein starker Impuls geht von der kommunalen Dekadestelle aus, die den grundlegenden Anspruch an Bildung formuliert, »sich die verschiedenen Bereiche in der Gesellschaft auch bewusst zu machen« mit der Frage: »Was hat das, [...], was ich lerne, was hat das mit der Welt zu tun?« (S02.12:352–358). Deshalb soll das Leitbild nicht nur »für die Stadtverwaltung gelten«, sondern »für die gesamte Bildungslandschaft « (S02.12:400–401). Für die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden bedeutet diese Weichenstellung, dass sie sowohl »nach innen in die Verwaltung« (S02.12:1029–1030) als auch »nach außen in die Bildungslandschaft« (S02.12:417) wirken.

Ein externer Partner im Bereich der politischen und sozialen Bildungsarbeit koordiniert und moderiert regelmäßige Treffen zwischen *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden und dem lokalen Stiftungsverbund: »Da wird sozusagen der aktuelle Stand von *Lernen vor Ort* [...] und es werden Baustellen besprochen, wo die Stiftungen auch unterstützen können« (S02.12:443–444). Die Stiftungen erstellen gemeinsam mit dem *Lernen-vor-Ort*-Team konkrete Thesen zum Bildungsleitbild, die sie an der Netzwerkkonferenz vor- und zur Diskussion stellen: »Wir wollen das eher offen gestalten und fragen: ›Ist das in [der Stadt] wirklich so?«« (S02.12:472). Die Stiftungen wirken dabei der Tendenz entgegen, die Beteiligung auf eine kleine Fokusgruppe innerhalb der *Projektgruppe Bildung* zu konzentrieren: »Wir haben gesagt, zehn Teilnehmer maximal und haben die dann eingeladen, um es zu diskutieren. Und das fanden die Stiftungen nicht so gut, da müssten wir ein anderes Vorgehen finden« (S02.12:493–499). Dennoch entscheidet sich *Lernen vor Ort* für eine eingeschränkte Teilnehmendenzahl.

9.2.3.2 Projektgruppe Bildung

Um »eine stadtverwaltungsinterne Transparenz« (S04.11:933) zu erreichen, reaktiviert das KBM eine Projektgruppe, die bereits vor *Lernen vor Ort* mit der

Gründung des Amts für Bildung entstanden war: »Die wurde wieder ins Leben gerufen, um stadtverwaltungsintern darüber zu informieren, was das Projekt *Lernen vor Ort* unternimmt« (S04.11:909–910). Die »verschiedenen Ämter und Bereiche in der Stadtverwaltung, die mit Bildung zu tun haben« (S04.11:883–884), sollen auch im Rahmen des neuen Programms dabei sein. Eingeladen werden nicht nur Amtsleiter. Besonders geschätzt sind Beiträge des Abteilungsleiters der Stadt- und Regionalbibliothek, der »ein guter Diskussionspartner ist und immer Anregungen hat« (S04.11:891–892). Das zur *Projektgruppe Bildung* umbenannte Gremium nutzen die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden flexibel: »Wenn wir merken, dass wieder viel passiert ist und wir das Gefühl haben, dass wir mal wieder über die Sachlage und das, was sich getan hat, informieren müssten, dann schicken wir einen Termin raus und laden ein« (S04.11:950–952). Der Impuls geht immer vom *Lernen-vor-Ort*-Team aus, um zum Beispiel »konkrete Punkte zum Leitbild« (S04.11:953) zu besprechen oder um Teilergebnisse vorzustellen und mit den verschiedenen Vertretern zu diskutieren. Der für den Aufbau einer städtischen Bildungsdatenbank entwickelte Fragebogen erfährt hier einen Testlauf, bevor er verschickt wird: »Da waren ja auch Leute dabei, die den Fragebogen später ausfüllen sollten, wie z. B. der Leiter der Musikschule, der Leiter der Stadtbibliothek usw. Die konnten dann sagen, ob das so möglich ist, ob alle Fragen verständlich sind oder ob etwas geändert werden muss« (S04.11:918–921).

Die Arbeitsgruppe erweist sich als Gelegenheitsstruktur, um Synergien zu bilden. So stellt sich an einem Treffen heraus, dass das »Lokale Bündnis für Familie«³ eine Datenbank aufbauen will: »Da haben wir auch gesagt: ›Warum etwas Eigenes aufbauen, wir haben die ganze Vorarbeit ja schon gemacht« (S04.11:967–968). Die Angebote für die Kinderbetreuung, die das Bündnis bisher »immer gelistet und zu den Ferien veröffentlicht« (S04.11:973) hat, sollen nun in die städtische Bildungsdatenbank aufgenommen werden: »Es ist dann später auch möglich, Auszüge für bestimmte Zielgruppen als Druckfassungen zu erstellen« (S04.11:976–977). Da sich die Leitungspersonen auch vertreten lassen, ist die *Projektgruppe Bildung* in ihrer Zusammensetzung variabel, was sie einerseits als offen und andererseits als unwägbar kennzeichnet: »Beim letzten Treffen war eine Vertreterin aus einem Museum da, die aber gar nicht angebunden war und

³ Die Initiative *Lokale Bündnisse für Familie* wurde 2004 vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um ein Netzwerk aus Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft, in dem sich die Akteure auf freiwilliger Basis für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Familien engagieren (vgl. <https://www.lokale-buendnisse-fuer-familie.de/>, Zugriff am 12.12.2021).

deshalb auch nicht wusste, wie sie sich einbringen soll. So etwas ist schade« (S04.11:895–897).

9.2.3.3 Teamberatungen

Mit *Lernen vor Ort* entstehen zusätzliche Einheiten, die in Kommunikation gebracht werden müssen. Die Anstellung bei der Stadtverwaltung und temporäre Unterbringung in separaten Räumlichkeiten eröffnet einen eigenen kulturellen Raum: »Ich bin ja auch bei der Stadtverwaltung angestellt und ich denke auch im Sinne der Stadtverwaltung, aber ich bin eben nicht Stadtverwaltung« (S02.11:956–958). Teamberatungen dienen zur Offenlegung des Arbeitsstands: »Die einzelnen Aktionsfelder können dann selbst entscheiden, ob sie da mitgehen können« (S04.11:606–607). Sie rahmen »gute Kooperationsmechanismen« (S02.11:988–989) zwischen dem stellvertretenden Projektleiter und den *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden in und gleichzeitig neben der kommunalen Verwaltung: »Die einzige Verankerung, die optisch auch sichtbar ist, ist während der Teamsitzungen, die wir jede zweite Woche durchführen« (S02.11:984–985). Während zwei Stunden berichten Vertretungen der Aktionsfelder »kurz und knapp, was passiert ist, stimmen die Termine ab und berichten von stattgefundenen Terminen« (S04.11:645–647).

Die »zweiwöchigen Teamberatungen« (S04.11:455) ermöglichen in der Anfangsphase »zu schauen, wer mit wem welche Termine hat, damit ein Partner nicht von drei verschiedenen Akteuren gleichzeitig wegen *Lernen vor Ort* angesprochen wird« (S04.11:468–470). Eine nach Aktionsfeldern gegliederte Doodle-Agenda macht die »Agendapunkte und Termine« (S04.11:460) der Arbeitsgruppen sichtbar. Die Spalte »Schnittstellen zu anderen Aktionsfeldern« weist Termine aus, die »auch für ein anderes Aktionsfeld interessant« sein könnten: »Die Aktionsfelder, die das betrifft, haben dadurch die Möglichkeit, sich noch mal separat zu treffen und auszutauschen« (S04.11:650–655). Wer einen Termin mit einem externen Partner vereinbart, kommuniziert dies darüber hinaus den Vertretern der anderen Aktionsfelder: »So wirken wir nach außen nicht total unabgestimmt« (S04.11:476).

9.2.3.4 Interne Arbeitsgruppen

Die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden innerhalb der Stadtverwaltung nehmen »in allen möglichen Arbeitszusammenhängen [...] Kontakt auf« oder machen »kleine Arbeitsgruppen, wie sich das eben ergibt« (S02.11:1027–1029). Interne Arbeitsgruppen widmen sich einem spezifischen Thema wie dem Bildungsleitbild und

der Bildungsdatenbank: »In diesen AGs sitzt jeweils ein Vertreter aus den Aktionsfeldern« (S04.11:637). Die Arbeitsgruppen »finden nach Bedarf statt« und »treffen sich so lange, wie Bedarf besteht« (S04.11:667–672).

Eine Arbeitsgruppe formiert sich um das Thema Bildungsleitbild. Dieses Grenzobjekt bildet den Referenzpunkt für die Moderation unterschiedlicher Handlungslogiken: »Dadurch, dass wir zwei Verbundpartner haben, sind die Meinungen schon [...] recht heterogen« (S04.11:225–226). Die Gestaltung von Leistungsbeziehungen erfolgt über die Beobachtung von öffentlich zugänglichen Produkten kommunaler Organisationsprozesse: »Wir haben damit begonnen, verschiedene Leitbilder von anderen Kommunen zu sichten« (S04.11:229–230). Das Leitbild einer Kommune außerhalb der Republik und der »Prozess, wie es entwickelt wurde« (S04.11:234), gefallen so gut, dass die Stadt einen Vertreter an eine Netzwerkkonferenz einlädt, um darüber zu berichten. Eine projektinterne Arbeitsgruppe sammelt verschiedene Inhalte, »was in so einem Leitbild stehen könnte« und entwickelt »mit den Vertretern aller Aktionsfelder« Thesen, die es »wiederum mit dem lokalen Stiftungsverbund diskutiert« (S04.11:241–249). Mit der Frage »Ist das so in [der Stadt]?« bilden diese Thesen die Grundlage für eine Bewertung und Verständigung: »Das haben wir auf der Netzwerkkonferenz in verschiedenen Workshops mit den Teilnehmern diskutiert« (S04.11:262–267). Eine Öffnung nach außen, »um andere Ideen und Meinungen miteinfließen zu lassen«, findet statt, nachdem die Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit »mit den Aktionsfeldern einen einheitlichen Standpunkt« (S04.11:257–259) erreicht hat.

Eine weitere interne Arbeitsgruppe bildet sich um das Thema der Bildungsdatenbank. Die dafür zuständige Person »hat sehr viel verwaltungsintern zu tun, weil es da auch um technische Lösungen und die Anbindung an die Stadtseite geht« (S02.11:1036–1038). Sie führt »eine Arbeitsgruppe, die überwiegend von Leuten aus der Verwaltung besetzt ist« (S02.11:1041–1042). Um bestehende Datenbanken in ein Gesamtangebot zu integrieren, sind Abstimmungsgespräche auch in die Bildungslandschaft hinaus nötig: »Da muss man schauen, wie man das aufbaut und welche Informationen wichtig sind« (S04.11:357–358). Die Arbeitsgruppe entwirft einen Fragebogen und ermittelt mit Filterfragen die Ansprechpartner: »Am Schluss wussten wir dann, dass die Einrichtung in diesem Bereich arbeitet und dafür gibt es die Ansprechpartner« (S04.11:863–864). Die Ergebnisse pflegt sie in eine vorläufige Excel-Datenbank ein, »damit die Aktionsfelder mit den Daten arbeiten können« (S04.11:865–866).

9.2.3.5 Leitungsberatung

Nachdem eine detaillierte Leistungsbeschreibung für die Erstellung der Bildungsdatenbank entwickelt ist, hat die Arbeitsgruppe »erst mal Pause«

(S04.11:677). Die Leistungsbeschreibung gelangt mit der »Bitte um Rückmeldung« (S04.11:689–690) in die Teamberatung und an die Projektleitung: »Alles, was bis zu einem festen Termin kommt, wird eingearbeitet, alles, was danach kommt, kann nicht mehr berücksichtigt werden, da wir ja vorankommen müssen« (S04.11:693–695). Da das Unternehmen, welches das Pflichtenheft erstellt, nicht gleichzeitig die Umsetzung übernehmen darf, muss »die gesamte Leitungsebene miteinbezogen werden« (S04.11:760–761), um das weitere Vorgehen zu klären. Die Arbeitsgruppe stellt die Sachlage nochmals schriftlich dar und in einer Leitungssitzung vor. Die Leitungsberatung erweist sich als »ein gutes Gremium, um schnell solche Entscheidungen herbeiführen zu können: Alle sitzen an einem Tisch und es muss zu einer Entscheidung kommen« (S04.11:770–772). Die doppelt besetzte Projektleitung ist »prominent in der Verwaltung verwurzelt« und kann »damit Entscheidungsprozesse anregen« (S02.11:1000–1002). Die in die Stadtverwaltung entsandten *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden »können ja immer nur einen Input bieten oder darum bitten, dass Entscheidungen entstehen« (S02.11:1006–1007). Viele »Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Kommunen« erleben diese Form der kommunalen Anbindung als »eine Crux« (S02.11:1010–1011): »Wir hatten ursprünglich bei der Entwicklung des Vorhabens auch gedacht, dass mehr Mitarbeitende, die schon in der Verwaltung tätig sind, teilweise oder ganz freigestellt werden für *Lernen vor Ort*« (S02.11:1015–1017). Eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche erlebt die Arbeit nicht so, »als ob alle, die am Tisch sitzen sagen: ›Gut, wir haben hier eine Aufgabe, lasst uns gemeinsam schauen, wie wir die jetzt lösen‹« (02.11:1044–1045).

Vielmehr kennzeichnet sich die Zusammenarbeit durch ein getrenntes Verwaltungs- oder Projekt-Commitment: »Auf der einen Seite sitzt *Lernen vor Ort* und auf der anderen Seite sitzt eben eine entsprechende Abteilung. Und es ist nicht das Verständnis im Raum, dass beide für die Stadt das Problem lösen müssen« (S02.11:1046–1051). Externe *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende beginnen zu verstehen, »dass die Verwaltungsstruktur hierarchisch ist« (S02.11:1077–1078). Diese behindert oftmals direkte Kontaktaufnahmen: »Auch wenn man auf der Arbeitsebene einen Kontakt herstellen oder mit jemand sprechen will, muss das immer über den Amtsleiter oder Abteilungsleiter laufen. Das frisst Zeit« (S04.11:793–795). Arbeitsgruppen, die ein Anliegen vorbringen wollen, stimmen mit dem Projektleiter ab, ob er dieses vertritt oder ob es zusätzlich eine Abordnung aus der Arbeitsgruppe braucht: »Da er aber in den AGs, bei denen es nicht um [die Bildungsdatenbank] geht, inhaltlich nicht eingebunden ist, kommt auch immer ein Vertreter von uns mit, der auch vertiefende Aussagen treffen kann« (S04.11:800–802).

9.2.3.6 Einbindung der Kommunalpolitik

Eine politische Anbindung der *Lernen-vor-Ort*-Arbeit findet über einen Stadtratsausschuss statt, in dem »jede Fraktion je nach Stärke der Mitglieder« vertreten ist und den die Bürgermeisterin leitet: »In dem Ausschuss sind [...] Stadträte drin, berufene Bürger dabei, die Verwaltung, der Amtsleiter ist dort vertreten, dieses Feld betreffend, also eigentlich alle ›Global Player‹, die stadtverwaltungsintern und politisch dafür Verantwortung zeigen« (S02.13:332–344). Über die *Projektgruppe Bildung* verbindet das KBM die Amtsleiter innerhalb der Stadtverwaltung, die »ganz oben die Spitze der Umsetzungsebene der Verwaltung unterhalb der Ebene der Dezernate« (S14.11:769–770) repräsentieren. Der Informationsfluss zu den Mitarbeitenden innerhalb eines Amtes ist mit diesen Treffen aber noch nicht selbstverständlich gewährleistet: »Selbst wenn wir die *Projektgruppe Bildung* haben, [...], es ist immer die Frage, inwieweit die Leute, die da drinnen sitzen, es weitertragen« (S14.11:967–968). Der Projektleiter beobachtet »Klasse« Arbeit einzelner Abteilungen, die aber nicht aufeinander abgestimmt sind: »Dann hat man gerade im Kindergarten Prozesse gehabt, die parallel gelaufen [...] und die nicht gut gelaufen sind« (S14.11:975–976). Eine besondere Funktion zur politischen Anbindung haben die zwei Koordinatorinnen der externen Partner. Diese arbeiten sowohl »auf der Arbeitsebene und als Vertreter für das entsprechende Aktionsfeld« als auch auf der Ebene der Teamberatung mit: »Das hat den Vorteil, dass die Leitung immer inhaltlich eingebunden ist« (S04.11:592–594).

9.2.3.7 Netzwerkkonferenzen

Netzwerkkonferenzen bilden die Plattform für das Zusammentreffen der »Amtsleiterebene« und der »Partnerebene von außen« (S14.11:868–869). Partner sind jene, die ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit ausdrücklich bekunden: »Alle, die sich engagieren wollen, haben wir aufgefordert, sich dazu zu bekennen, sprich, einen Letter of Intent zu unterzeichnen, um mit uns zu arbeiten« (S16.11:843–844). Über die Partnertreffen bekommt die Stadtverwaltung die Qualität ihrer Arbeit gespiegelt. Sie wird dabei mit der klaren Erwartung als Dienstleisterin adressiert: »Das erwarten wir, das war nicht exakt genug, ich brauche Unterstützung dann und dann. Das ist das, was ich will« (S15.11:856–857). Die mit der Absichtserklärung bekräftigte Anbindung an die Stadtverwaltung liest ein Bildungsanbieter als Möglichkeit, mit seinen Leistungen in der Bildungslandschaft sichtbar zu werden. Entsprechend weist er einen Flyer deshalb zurück, weil das Logo der eigenen Institution nicht abgebildet ist: »Der hat uns vielleicht gesagt, was er von uns hält, so dass wir sofort den Flyer aus dem Verkehr gezogen haben« (S16.11:866–867). Das neue Druckerzeugnis fällt mit dem gewünschten Logo des Partners ins Auge: »Der wollte auf diesem Flyer sein. Der wollte

[...] als zu *Lernen vor Ort* angehörend erkannt« (S16.11:870–871) werden. Dieses Beispiel steht stellvertretend dafür, »dass die großen Bildungsanbieter schon einen Platz in den Partnertreffen haben wollen« (S16.11:910–911). *Lernen vor Ort* dient als Gelegenheit, sich als Institution zu zeigen und für die eigenen Anliegen zu werben. Lernen im Lebenslauf als Handlungsorientierung eines KBM ist damit anschlussfähig an das reflexive Interesse der Aufrechterhaltung oder Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen zivilgesellschaftlicher und wirtschaftlicher Akteure.

9.2.3.8 Aktionsfelder

Die Arbeitsteilung entlang von Aktionsfeldern entlastet zunächst: »Aber am Anfang macht man sein Ding und versucht das hinzubekommen« (S14.11:841). Fehlende Rückmeldungen und Anbindungen an gemeinsame Ziele führen aber auch zu problematischen Entkopplungen: »Durch Zufall merkt man dann [...], dass dann eben Sachen in Richtungen getrieben wurden, die insgesamt nicht gut für das Projekt waren, weil über ein paar Monate keine Rückspiegelung kam« (S14.11:844–847). Als wichtigen Entwicklungsschritt erlebt das *Lernen-vor-Ort*-Team daher, dass es mehr und mehr gelingt, »nicht mehr so parallel nebeneinander« zu arbeiten, sondern »Schnittstellen zu finden und gemeinsam dann an den Themen zu arbeiten« (S02.36–44). Die Zusammenarbeit erfolgt dabei nicht als Selbstzweck, sondern entwickelt sich aus einer konkreten Fragestellung: »Also, das ist nicht einfach, wir müssen mal zusammenarbeiten, sondern es entstehen Fragen, und da fragt man sich natürlich, was hat das mit den anderen zu tun?« (S02.12:52–54).

Gemeinsame Ziele wie die Entwicklung eines Bildungsleitbilds, eines Fragebogens sowie einer Testversion für die Bildungsdatenbank steuern Leistungsbeziehungen quer zu den Aktionsfeldern: »Die Hauptarbeit haben wir eigentlich immer in diesen größeren Teams gemacht, wo aus verschiedenen Arbeitsbereichen die Kollegen kamen« (S02.12:101–102). Ein »Team aus den verschiedenen Aktionsfeldern« testet beispielsweise eine Online-Version, die ein IT-Unternehmen mit dem Ziel entwickelt hat, dass »die Anbieter ihre Angebote einpflegen können« (S02.12:70–79). An diesen Treffen tauschen die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden aus, »was in den einzelnen Aktionsfeldern eine Rolle spielte« (S02.12:108–109). Sie entdecken dabei Schnittmengen, die es erforderlich machen, Experten aus anderen Aktionsfeldern hinzuzuziehen. Diese Prozesse verstärken den Blick »auf so ein gemeinsames Management hin« (S02.12:112–113).

Dass bei der Entwicklung der Bildungsdatenbank am Ende »alle Aktionsfelder an einem Tisch« sitzen, rückt ins Bewusstsein, »dass diese Trennung in Aktionsfelder nicht mehr so sinnvoll ist«: »Es gibt einfach so viele Überschneidungen« (S02.12:128–137). Ein Projekt zur Familienbildung berührt sowohl Fragen der Übergangsgestaltung als auch der Beratung von Eltern und Familien. Eine Schulabgangsbefragung ist gleichermaßen für die Bereiche *Bildungsmonitoring* und *Bildungsübergänge* relevant. Auch Untersuchungen zum Berufsbildungssystem und zum Lernen in der Nacherwerbsphase stellen ein Schnittstellenprojekt für die Bereiche *Demographischer Wandel* und *Bildungsübergänge* dar: »Also die Übergänge sind auch so ein Feld, was überall irgendwie 'ne Rolle spielt und wo wir dann gemeinsam auch an den Themen arbeiten« (S02.12:169–170). Aus diesen Beobachtungen erwächst die Erkenntnis, dass es nur arbeitsorganisatorisch Sinn macht, »wenn einer den Hut auf hat [...]: Aber eigentlich ist es eine ganz enge Kooperation« (S02.12:174–175).

9.2.3.9 Der Beirat

Das Vorhaben, »die Entscheidungsträger von allen Partnern« durch einen Beirat zusammenzuführen, geht nur stockend voran: »Da sind wir nicht sehr weit gekommen, weil wir uns alle noch nicht einig sind« (S14.11:874–875). Das erste Kernteam von *Lernen vor Ort* – bestehend aus dem Leiter des *Amts für Bildung*, dem Projektleiter, zwei Vertretungen der externen Partner und einer Projektkoordinatorin – setzen sich in einer Klausur zusammen, um zu klären, »was [sie] vom Beirat wollen, bevor [sie] den OB bitten«, Repräsentanten der Bildungslandschaft einzuladen: »Das war mal die Idee, wir lassen den OB alles einladen, von der Agentur über die Partner, die in dieser Landschaft sind, die Uni, die Fachhochschule usw., und mit denen ausdiskutieren, wie wir diesen Prozess *Lernen vor Ort* in der Stadt [...] weiter begleiten und ob es nachhaltig einen Beirat gibt« (S14.11:882–889). Gremienarbeit organisiert das KBM mit Blick auf den Aufbau von Kapazitäten der Bildungsstadt. Dienstleistungen für Nutzerinnen und Nutzer zu entwickeln, bedeutet, multiple Rationalitäten der Angebotsseite, das heißt insbesondere des politisch-administrativen Systems sowie von interessierten Partnerorganisationen, zu koordinieren.

9.2.4 Mittels Bildungsdatenbank Bürgerinnen und Bürger und mittels Bildungsausschuss die Verwaltung an das Bildungsleitbild binden

Mit Zeiträumen für die Berichterstattung zu Entwicklungen im Programmverlauf bindet das KBM Verwaltung und Kommunalpolitik nicht nur an das Bildungsleitbild, sondern schafft damit gleichzeitig eine Gelegenheitsstruktur zum Lernen. Operationen des Zeigens haben einen repräsentativen und direktiven Charakter, insofern sie einerseits darstellen, »was passiert« und andererseits an Haltungen von »Fachleuten [...], die [...] aus der Fraktion [und] aus der Verwaltung im Ausschuss sitzen« (S02.13:253–259), appellieren. Indem die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen »diskutieren« und »Anregungen holen« (S02.13:259), zielen sie auf das Lernen innerhalb des politisch-administrativen Systems.

Die Bildungsdatenbank bindet Bildungsanbieter an das Bildungsleitbild. Die »Kategorisierung« (S04.11:386) verbindet die Interessen der Stadt mit jenen der Bildungsanbieter, insofern ein Bildungsanbieter schauen kann, »ob seine Angebote hineinpassen« (S04.11:389–390). Die Hoffnung, dass Bürgerinnen und Bürger die Bildungsdatenbank dereinst intensiv nutzen, beruht auf Erfahrungen mit dem »Familienpass« (S12.11:415), den Familien »beim Bürgerservice abholen« (S11.12:608) können. Der Familienpass führt »kostenfreie und kostenreduzierte Angebote ganz unterschiedlicher Art« auf, »sportliche, kulturelle, usw., die man nutzen kann« (S11.12:609–610). Gut zwei Drittel der anspruchsberechtigten Familien nehmen den Familienpass in Anspruch. Einen ähnlichen Erfolg verspricht sich das KBM von der Bildungsdatenbank. Deren Potenzial liegt nicht nur darin, dass sie Leistungsbeziehungen zwischen Stadt und Bürgerinnen und Bürgern, sondern auch zwischen den Ämtern herzustellen vermag. Da sich die Angebote »unter dem Aspekt der Freizeitmöglichkeiten und der Weiterbildung [...] dann auch teilweise überlappen«, drängen sich Querverweise auf: »Da muss man schauen, inwieweit man solche Angebote nutzen kann, um sie weiterzugeben und zu sagen, dass [...] Veranstaltungen auch mit dem Familienpass möglich sind« (S12.11:676–681). Die Beratung potenzieller Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten setzt die Kenntnis der Angebotslandschaft voraus und forciert ämterübergreifende Beobachtungen und Angebotsentwicklungen. Das KBM setzt darauf, Bildungsangebote bereitzustellen und darüber hinaus zu bewerben, um diese in den Interessenhorizont von Bürgerinnen und Bürgern zu rücken: »Wichtig ist, dass man es kommuniziert, gemeinsam nutzt und auf eine Zielrichtung ausprägt, so dass alles an einer zentralen Stelle hinterlegt ist« (S12.11:696–697).

Es leistet damit einen Beitrag zur Systemintegration. Da sich diese Leistungsbeziehungen mit Blick auf die Nutzung von Bildungsangeboten gestalten, tragen sie sozialintegratives Potenzial.

9.2.5 Bereichsübergreifende Themen aufgreifen und die Verwaltung transparenter machen

Bereits in der ersten Förderphase gelingt es dem *kommunalen Bildungsmanagement*, in der Öffentlichkeit sichtbar zu werden. Stiftungen erweisen sich dabei als marketingerfahrene Partner: »Und gerade dieses Thema der Stiftungen ist ein hellleuchtender Wahnsinn, das war ein völlig neues Feld, diese mitzunehmen« (S16.11:934–935). Die Stadt avanciert zum Eventmanager, indem sie nicht nur die erste »Netzwerkkonferenz mit vielleicht 300 Teilnehmern« (S16.11:945) organisiert, sondern auch die »Lange Nacht der Museen«⁴ nutzt, um Präsenz zu markieren. Am jährlichen Bildungstreffen des Landes präsentiert sich *Lernen vor Ort* »mit eigenen Vorträgen und mit einem eigenen Stand« (S16.11:948–949). Es ist ins gesamte Marketingkonzept des Treffens eingebettet und sorgt mit der Werbung für Bildung zugleich dafür, das Engagement der Stadt sichtbar zu machen: »Und wenn diese erfolgreich vollbracht ist, schafft dies Akzeptanz. Und *Lernen vor Ort* ist damit nicht überall, aber gegenständlich da, es ist benannt und es ist positiv besetzt« (S16.11:957–960).

Externe Partner unterstützen die Stadt nicht nur bei der Veranstaltungsorganisation, sondern springen »zwischen der Leitungs- und Teamebene« (S16.11:992–993) hin und her. Die Projektkoordinatorinnen fungieren als Bindeglieder zur Projektleitung und damit zur Kommunalpolitik und sind verantwortlich dafür, dass »Protokolle [...] der Leitungsebene natürlich auch den Teams zur Verfügung stehen und umgekehrt auch« (S16.11:1000–1001). Diese wechselseitige Sichtbarkeit stellt eine »Präsenz« her, »um das Besprochene oder vielleicht, was nicht verstanden worden ist, noch einmal zu rekapitulieren« (S16.11:1004–1005). Eine Sichtbarkeit innerhalb der Verwaltung gilt als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit der Ämter und diese wiederum als Bedingung für die Herstellung

⁴ Die »Lange Nacht der Museen« geht auf eine Initiative der Berliner Museen und dem Stadtmarketing im Jahr 1997 zurück. Das Konzept beinhaltet verlängerte Öffnungszeiten bis in die frühen Morgenstunden, in denen dem Publikum eine große Programmviefalt mit Aktivitäten hinter den Kulissen angeboten wird. Das Format erfreut sich großer Beliebtheit und wird seither von vielen Städten im In- und Ausland kopiert sowie für weitere Bereiche adaptiert (<https://www.lange-nacht-der-museen.de>, Zugriff am 12.12.2021).

eines kohärenten Bildungsangebots für Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft: »Wir haben aber jetzt festgestellt, dass es wichtig wäre, auch mal zu schauen, was tatsächlich in jedem einzelnen dieser Bereiche an Bildungsangeboten auch für die Stadt geleistet« (S02.11:606–608) wird. Das Ziel, die »interne Entwicklung verstärkt in Angriff« (S02.11:625) zu nehmen, begründet sich mit fehlenden wechselseitigen Beobachtungsgelegenheiten der Ämter. Dass »die Verwaltung sich auch untereinander transparenter macht« (S02.11:617), bedarf der Gelegenheit, die Leistungsangebote im Bildungsbereich darzustellen.

Bereichsübergreifende Themen gebieten nicht nur ein Offenlegen des Engagements der Ämter im Bildungsbereich, sondern auch das Verknüpfen der Aktionsfelder im Rahmen von *Lernen vor Ort*. Weil Beratungsbedarf oftmals an Übergängen entsteht, drängt sich eine Überwindung getrennter Aktivitäten auf: »Bislang haben beide Aktionsfelder doch relativ separat im Bereich der Erhebungen nebeneinander gearbeitet« (S22.11:1030–1031). Nachdem die Ergebnisse aus den Erhebungen zu den städtischen Beratungsangeboten und -organisationen sowie zum Beratungsbedarf vorliegen, finden regelmäßige »Dienstberatungen zwischen den Aktionsfeldern der *Bildungsberatung* und der *Bildungsübergänge*« (S22.11:1045–1046 statt. Die Klärung der weiteren Schritte beinhaltet Fragen, »wie das miteinander verwoben werden muss«, »wer wem zuarbeitet«, »wie die Beratung mit den Bildungsübergängen verschränkt ist und wo voneinander getrennt« (S22.11:1062–1065).

Eine Netzwerkkonferenz zum Thema *Bildungsmonitoring* rahmt wechselseitige Beobachtungsgelegenheiten und stellt einen eigenen Zeitraum für Operationen des Zeigens her: »Akteure aus den verschiedensten Bereichen wurden zusammengestellt und zu den unterschiedlichsten Schwerpunkten befragt. Auch [dazu], welche Schwerpunkte es [...] aus ihrer Sicht für den Bildungsbericht gibt« (S06.11:753–755). Im Workshop zum Bereich der *Bildungsübergänge* arbeiten »die beteiligten Akteure sehr konstruktiv miteinander«, so dass »viele Anregungen für das *Bildungsmonitoring*« entstehen: »Konkret, welche Daten gebraucht werden, welche Daten bei wem verfügbar sind, wer sie bereitstellen würde« (S06.11:766–772). Dass dabei »ganz konkrete Zusagen auch von der IHK, von der Handwerkskammer und von der Arbeitsagentur« gemacht werden, trägt zum Erfolgserleben bei: »Der Bildungsbericht entsteht eben nicht am grünen Tisch, sondern es werden alle möglichen Daten miteinander verknüpft« (S06.11:775–780).

Auch die Umsetzung der Bildungsdatenbank stellt sich als bereichsübergreifendes Thema mit dem Potenzial zur Integration von Akteuren innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung dar. Die Abstimmungsarbeit erfordert enorme Absprachen und entsprechend viel Zeit: »Diesen Punkt haben wir anfangs

sehr unterschätzt« (S04.11:289). Eine interne Arbeitsgruppe mit Vertretungen aus den Aktionsfeldern lässt sich auf eine langfristige Klärungsarbeit ein, bei der sie die Anforderungen an die Bildungsdatenbank berät und formuliert und sich schließlich darauf einigt, wie diese »aussehen und was [sie] leisten soll« (S04.11:299–303). Die Ausrichtung am *Lebenslangen Lernen* und an einer breiten Beteiligung von Anbietern verdeutlicht die Mächtigkeit des Unterfanges und die Grenzen stadtverwaltungsinterner Ressourcen: »Wir haben mit den verschiedenen Akteuren gesprochen, da wir nicht einfach etwas in der Stadtverwaltung installieren wollten, da wurde die Komplexität dann relativ schnell klar« (S04.11:315–317). Die Datenbank bezieht auch die Bildungsangebote des Stadtjugendrings ein, der »die Ferien- und Freizeitangebote präsentiert wissen« will: Dafür hätten die eine eigene Datenbank aufgebaut, aber jetzt lässt sich das Angebot frühzeitig [...] integrieren« (S04.11:321–325). Den Weg, eigene Datenbanken nicht isoliert aufzubauen, sondern gemeinsam mit der Stadt zu präsentieren, gehen auch das »Lokale Bündnis« und die »Ehrenamtsstiftung«. Die Arbeitsgruppe sucht mit den jeweiligen Vertretern Schnittstellen: »Das Mindeste, was wir anbieten, ist, dass man durch Verlinkungen auf den anderen Katalog zugreifen kann« (S04.11:336–337).

Bereichsübergreifende Themen aufzugreifen und die Verwaltung dadurch transparent zu machen, stellt einen Beitrag zur Systemintegration dar. Ein KBM unterstützt öffentliche Bildungsanlässe, verbindet die Leitungs- und Teamebene, sichert die Zusammenarbeit zwischen den Aktionsfeldern, organisiert Beiträge zum Bildungsbericht, klärt Anforderungen und Bedarfe der Bildungsdatenbank und zugleich der Akteure, die diese mitgestalten. Diese Sichtbarkeitsarbeit zielt auf die Erweiterung des biographischen Kapitals der Stadt und will Bürgerinnen und Bürger erreichen. Zeiträume für Operationen des Zeigens innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung schaffen Zeiträume für Operationen des Lernens für Akteure der Stadtgesellschaft und sind somit potenziell sozialintegrativ.

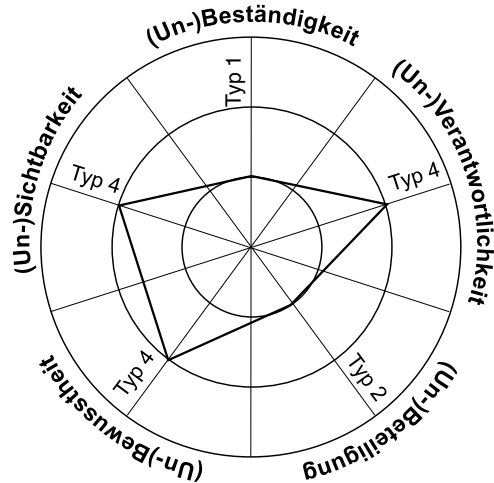
9.3 Das Bildungsmanagement als Plattform nutzen, wo Wissen angesammelt, angefordert und organisiert wird

Datenbasierten Strategien geht Artikulationsarbeit mit schwacher Intensität in den Arenen (*Un-)Beständigkeit* und (*Un-)Beteiligung* sowie mit mittlerer Intensität in den Arenen (*Un-)Verantwortlichkeit*, (*Un-)Bewusstheit* und (*Un-)Sichtbarkeit* voraus (vgl. Abbildung 9.4). Das KBM arbeitet einem offenen Bewusstheitskontext für die Darstellung des biographischen Kapitals zu, indem es Transparenz schafft,

Anschluss findet in den Strukturen und Zuständigkeiten innerhalb der kommunalen Verwaltung, Kooperation in die Bildungslandschaft hinaus und in die Verwaltung hinein forciert, das Bildungsmanagement als Plattform nutzt, um Wissen zu organisieren und indem es die Hürde nimmt, einen ersten Bildungsbericht zu schreiben.

Abbildung 9.4

Gesellschaftliche Integration durch (datenbasierte) Strategien in Arenen der Stadt (Eigene Darstellung)



Die Arena *(Un-)Beständigkeit* umfasst die Aufgabe, das biographische Kapital der Bildungsstadt sichtbar zu machen. Den mit den Förderrichtlinien auferlegte Mehrwert der Transferfähigkeit von Projektwissen greift das KBM zur Legitimation von finanziellen Aufwendungen der Stadt für die fortgesetzte Teilnahme am Programm auf der Ebene der Verlautbarung auf (S04.01.01). Die Materialisierung des bisherigen Engagements mittels sicht- und greifbarer Produkte stellt eine weitere Legitimationsstrategie dar, um Ressourcen für den Aufbau von Kapazitäten zu sichern. Dazu zählen Dienstleistungen der Bildungspartner, die Konzepte entwickeln, um Jugendlichen stadtweit den Zugang zu Praktikumsplätzen zu ermöglichen (S04.01.02). Die dem »Anzetteln« (S10.11:219) konkreter Projekte vorauslaufende Sonderungs- und Analyseprozesse, um Kräfte vor Ort zu bündeln, liest eine Beobachterin als ressourcenraubende Schwelle für das eigentliche People-Processing. Die Entwicklung datenbasierter Strategien bildet den Kern des Strukturprogramms, der durch den Anspruch sichtbarer Nachweise von Projekt-Aktivitäten systematisch unter Druck gerät (Typ 1).

Die Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) umkreist die Frage, wie in den Strukturen und Zuständigkeiten innerhalb der kommunalen Verwaltung Anschlüsse hergestellt werden können (S04.02.02). Mit dem Aufbau eines Steuerungsgremiums stellt das KBM eine Lösung für das Problem bereit, dass das Bildungsamt keine Weisungsmacht gegenüber anderen Ämtern haben kann (S04.02.01). Das Steuerungsgremium moderiert die Mitspielfähigkeit der an Hegemoniespielen beteiligten Akteure innerhalb des politisch-administrativen Systems. Zugleich stellt es eine Verbindung zu den Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft her. Der Lead der Stadtverwaltung und das Fade-out des externen Projektpersonals verstärken das Erfordernis einer ämterübergreifenden Verständigung. Ein eigens für die informelle Kommunikation beauftragter Projektleiter moderiert die Verständigung zwischen den Ämtern. Die Zusammensetzung des Steuerungsgremiums mit ›Global Playern‹ dient darüber hinaus auch dem Vertrauensaufbau zwischen der Stadtverwaltung und der Stadtgesellschaft zu (Typ 4).

In der Arena (*Un-Beteiligung*) bildet sich das Bemühen ab, Kooperation in die Bildungslandschaft hinaus und in die Verwaltung hinein zu forcieren. Es sind die ›harten‹, weil arbeitsteiligen Kommunikationsstrukturen innerhalb einer nach Dezernaten und Ämtern organisierten Stadtverwaltung, die der stellvertretende Projektleiter mittels Smalltalks und Freundschaftskomponenten in Reiträuten zu Vertrautheit und Sympathien ›aufweichen‹ will (S04.03.01). Diese Brückenarbeit stellt eine eigene professionelle Tätigkeit innerhalb der kommunalen Organisation dar, die sich ausdrücklich mit der Bearbeitung der politisch-administrativen Rationalität befasst. Letztere wird durch die Projektorganisation irritiert und durch das Störpotenzial, welches aus dem Erleben von Unüberwindbarkeiten erwächst, überhaupt erst sichtbar. Dienstwege innerhalb der Ämterstruktur lernen Projektmitarbeitende zu umgehen, indem sie Entscheidungsstellen direkt aufsuchen (S04.03.02). Dass neben verwaltungsspezifischen Kommunikationsarten auch »widersprüchliche Interessen« (S04.14:228–231) die Zusammenarbeit prägen, begründet die eigens dafür geschaffene Aufgabe der Überbrückungsarbeit, was bedeutet, Orientierungsdissens in spezifische Interessenkonsense zu überführen (Typ 2).

Das Bildungsmanagement als Plattform zu nutzen, wo Wissen angesammelt, angefordert oder organisiert wird, konstituiert die Arena (*Un-Bewusstheit*). Mit der Bildungsdatenbank und dem Bildungsbericht weckt das KBM sowohl bei externen Partnern als auch bei den Ämtern die Nachfrage weiterer Dienstleistungen. Für Unternehmen, Verbände, LoI-Partner, den Jugendhilfeausschuss und die Stadträte aus dem Jugendbereich stellen diese Kapazitäten eine Unterstützung für die eigene Leistungserbringung dar, mit denen sie ihrerseits Jugendliche adressieren (S04.04.01). Der mit dem Bereich der Übergänge betraute

externe Partner definiert das kommunale *Bildungsmonitoring* als Instrument, um relevante Fragen mit Blick auf Jugendliche ohne Schul- oder mit Hauptschulabschluss auf die kommunalpolitische Agenda zu setzen. Er macht damit auf erschwerte berufliche Lebenschancen aufmerksam und nimmt als Interessenvertreter des dualen Studiums mithilfe des *Bildungsmonitorings* Einfluss auf die Kommunalpolitik (S04.04.02). Der neue Akteur *Bildungsmonitoring* unterstützt durch datengestützte Bestandsaufnahmen die Aktualisierung der städtischen Angebotslandschaft. Für potenzielle Nutzerinnen und Nutzer entstehen dadurch Gelegenheitsstrukturen für Operationen des Lernens (Typ 4).

Die Arena (*Un-)Sichtbarkeit* kennzeichnet sich durch Strategien zwischen weitgehend unsichtbarer Abstimmungsarbeit, die dateninformaten Entscheidungen vorauslaufen, und einer Sichtbarkeitspolitik, die an erfolgreiche Marketing-Strategien für BNE-Aktivitäten anschließt. Was die Bildungsstadt für die Stadtgesellschaft zu bieten hat, zeigt sie mit gezielter Pressearbeit her, um Leistungsanbieter als Gestaltungsakteure der Bildungslandschaft zu gewinnen. Ein weiterer Meilenstein bei der Präsentation langwieriger und unsichtbarer Vorarbeiten stellt neben dem Leitbild, dem Bildungsbericht und der Bildungsdatenbank das Beratungsnetzwerk mit öffentlichen Anlaufstellen für Laufkundschaft dar. Bildungsberatung fungiert als Passage zwischen der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen. Mit der Aussage, Nutzerinnen und Nutzer an die Hand zu nehmen, erkennt ein *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlicher die pädagogische Differenz zwischen Zeigen und Lernen und das Erfordernis, beide Operationen zu kombinieren (S04.05.01). Der Rückzug des KBM auf den Organisationskern der Stadtverwaltung im Übergang zur zweiten Förderphase und die nicht fortgeführte Zusammenarbeit mit den externen Bildungspartnern führen dazu, dass das Handbuch zum kommunalen Übergangsmanagement nicht beendet wird. Damit bleiben datengestützte und bereichsübergreifende Anschlusshandlungen im Zustand des Entwurfs stecken (S04.05.02). Legitimationsprobleme des Programms innerhalb des politisch-administrativen Systems schaffen einen Zugzwang zu präsentablen Produkten und zur aktiven Pflege horizontaler Kommunikationsstrukturen zwischen den Ämtern. Darüber hinaus trägt die Präsentation des ersten Entwurfs des Bildungsberichts dazu bei, die Annahmefähigkeit für die Kohärenz-Idee herzustellen (Typ 4).

9.3.1 Kraft und Zeit für Analyseprozesse verwenden

Datenbasierte Strategien, die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche im Vorfeld der Erstellung von Konzepten einsetzen, finden nicht bei allen Zustimmung. Eine

Beobachterin beschreibt die Sondierungsphase als zu aufwändig: »Die haben sehr viel Kraft und Zeit [für] die Analyseprozesse verwendet. Mir ging das ein Semester zu lange« (S10.11:207–208). Sie wäre lieber gleich zur Tat geschritten: »Ich habe damals schon gefragt, ob man nicht anfangen will, etwas auf der Umsetzungsebene zu beginnen« (S10.11:211–212). Die Bereichsverantwortlichen folgen der Logik des Strukturprogramms, die »für Bildung in einer Kommune unterschiedlichen Zuständigkeiten« (BMBF, 2008a, S. 5) zusammenzuführen und dazu alle wichtigen Bereiche einzubeziehen. Dies beinhaltet, »bereits vor Ort bestehende Programme, Projekte und Ressourcen oder Netzwerke in die Planung einzubeziehen, um durch eine Abstimmung vor Ort die Kräfte zu bündeln« (BMBF, 2008a, S. 5). Diese umfassende und datengestützte Sondierungsphase erfordert die Spannkraft, diese als die eigentliche *Lernen-vor-Ort*-Arbeit zu begreifen: »Da war der Wunsch, dass wir weiter analysieren sollen. Das hat mich frustriert« (S10.11:215–216).

Im Anspruch »man muss auch mal etwas in der Stadt anzetteln« (S10.11:219), verbirgt sich der Impetus, mittels Projekten rasch ins Handeln zu kommen: »Mir ist es zu lange auf der Ebene des Informationssammelns geblieben« (S10.11:234). Ein »Projekt auf die Beine [zu] stellen« (S10.11:238), steht für die Aktion, »Bürger zu aktivieren sich zu beteiligen« (S10.11:204). Das Strukturprogramm bricht zwar nicht mit dieser Vorstellung, schaltet aber einen Zwischenschritt ein und spricht einem datenbasierten Moratorium eine eigene Dignität zu. Dem Potenzial, die Handlungsentlastung zugunsten eines Erkenntnisgewinns aufseiten der Leistungsanbieter zu lesen, steht die temporäre Vernachlässigung der Vermittlungsarbeit für und mit Leistungsempfängern gegenüber. Der Rückzug auf eine dateninformierte Vorkombination von Bildungsdienstleistungen binde – so die Kritik – die Ressourcen. Diese Ressourcen würden dann »fehlen, um in die Fläche auszustrahlen« (S10.11:203).

Eine einseitige ›Macher-Perspektive‹ verweist auf ein Integrationsverständnis, das auf unmittelbares People-Processing setzt, ohne dass Leistungsbeziehungen zwischen Funktionssystemen in den Blick kommen (Typ 1). Eine einseitige ›Analyse-Perspektive‹ läuft umgekehrt Gefahr, Vermittlungsarbeit zwischen Zeigen und Lernen aus den Augen zu verlieren (Typ 2).

9.3.2 Über das Steuerungsgremium Vertrauen zwischen der Stadtverwaltung und externen Partnern aufbauen

Das Steuerungsgremium konstituiert sich als Legitimations- und zugleich Interessengremium für die ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung sowie als Bindeglied zwischen Letzterer und Partnerorganisationen der Bildungsstadt. Mitglieder dieses Formats »waren auch früher als LoI-Partner einfach mitangebunden schon an *Lernen vor Ort*« (S04.14:767–768). In seiner Rollengestaltung befindet es sich aber noch in den Anfängen. Als die städtischen Gymnasien ein Profil erarbeiten, sieht es die Gelegenheit zur Einflussnahme: »Und das haben die verschiedenen Mitglieder dieses Steuerungsgremiums für sich als Aufgabe empfunden, da mitzuwirken und sich da auch entsprechend einzubringen« (S04.14:760–762).

Der stellvertretende Projektleiter erkennt »in den regelmäßigen Gesprächsrunden mit diesen Partnern« deren Wunsch, »an den Oberbürgermeister direkt auch angebunden zu werden«, um »auch mal informell die Möglichkeit zu haben, sich direkt auszutauschen« (S04.14:773–782). Als »sehr zentrale Funktion dieses Steuerungsgremiums« identifiziert er die Gelegenheit, dass »gegenseitiges Vertrauen einfach auch wachsen kann« (S04.14:786–787). Die Herstellung eines eigenen Zeitraums für Kommunikationsbeziehungen lässt sich als systemintegrativer Akt lesen, insofern hier wechselseitiges Verstehen ermöglicht und somit ein spezifischer Interessenskonsens gefunden werden kann. Das Interesse an basaler Erwartungssicherheit wird mit dem Steuerungsgremium an sich institutionalisiert, das heißt, es erhält einen eigenen Zeitraum für Domänenspiele. Diese bedienen das reflexive Interesse der Aufrechterhaltung und Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen. Mitzureden, wenn es darum geht, dass sich Gymnasien »'ne fachliche Ausrichtung« (S04.14:755) geben, dokumentiert das Ringen der beteiligten Bildungsanbieter um das knappe Gut junger Menschen am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn. In Konkurrenz stehen insbesondere Bildungsinstitutionen des Wissenschafts- und Wirtschaftssystems, die im Steuerungsgremium durch ›Global Player‹ (S04.13:1100) wie der Universität und Fachhochschule, der Handwerkskammer sowie der Industrie- und Handelskammer vertreten sind. Mit von der Partie sind darüber hinaus die Bundesagentur für Arbeit, das staatliche Schulamt und zwei Stiftungen.

Der Kommunalpolitik kommt mit dem Oberbürgermeister und dem Projektleiter von *Lernen vor Ort* die Aufgabe zu, die interdependenten Spiele zu leiten. Sie folgen dabei dem eigenen reflexiven Interesse der Autonomiesicherung, als Stadt qua demokratisch legitimierter Entscheide den Part des Spielleiters zu spielen. Das Steuerungsgremium hat die »banale, aber sehr zentrale Funktion«, eine

»gemeinsame Basis« (S04.14:786–792) zu schaffen. Die Spielleitung sieht sich in der Rolle der Kulturvermittlung, insofern sie »Vorwürfe, die dann auch kommen, [...], die dann von beiden auch vorgehalten werden« (S04.14:797–802), entkräftet. Visionäres Ziel ist, dass die beteiligten Akteure den Glauben an gemeinsame Interessen finden: »Wir erhoffen uns einfach, mit dem Vertrauenszuwachs entsteht dann letztlich auch ‘ne gewisse Selbstbindung, die noch weiterwächst und die dann auch sich in dem gemeinsamen Finden von Aufgaben, gemeinsamen Zielvorgaben und auch Lösungswegen dann auch niederschlagen« (S04.14:806–815). Über das Steuerungsgremium Vertrauen zwischen der Stadtverwaltung und externen Partnern aufzubauen, stellt einen systemintegrativen Beitrag mit sozialintegrativem Potenzial dar (Typ 4).

9.3.3 Widersprüchliche Interessen innerhalb der Stadtverwaltung überbrücken

Die Stadt entscheidet sich auch in der zweiten Förderphase für ein arbeitsteiliges Vorgehen bei der Gestaltung von Leistungsbeziehungen und betraut mit *Lernen-vor-Ort*-Mitteln eine Person, die sich ausdrücklich dieser Aufgabe annimmt. Durch Geburt, dem Studium der »Staatswissenschaften [...] mit Schwerpunkt kommunale Kommunikation und Recht« sowie Lehraufträgen »in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung« (S04.13:12–18) mit der Stadt verbunden, lässt sich die Funktion der stellvertretenden Projektleitung passend mit dem individuellen biographischen Kapital verbinden: »Und zwar bin ich natürlich für die Teamarbeit, Teamkoordination zuständig, für das Projektteam, was wir hier haben und eben auch im Bereich der Kommunikation in die Verwaltung und in die Politik« (S04.13:81–86). Das Wissen aus dem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium zum Mediator und der freiberuflichen Dozententätigkeit in den Bereichen der Konfliktkompetenz und des Konfliktmanagements fließt in die »Verhandlungen mit internen und externen Partnern« (S04.14:222–223) ein. Der »Steuerungsauftrag« beinhaltet aus dieser Perspektive, »einen Weg in die Zukunft [zu] zeigen« (S04.14:228–234) und dabei spezifische Interessenkonsense herzustellen: »Wenn man [...] ‘n gewissen Steuerungsauftrag wahrnimmt, hat man’s immer auch mit widersprüchlichen Interessen zu tun, die man natürlich überbrücken muss« (S04.14:228–231). Die Vorstellung des Überbrückens anerkennt, dass die Überführung von Orientierungsdissens in spezifische Interessenkonsense eigener Zeiträume bedarf und begründet – der Handlungslogik einer hierarchischen Verwaltungsorganisation folgend – eine eigens dafür geschaffene Aufgabe.

Diese Vermittlungsleistung ist systemintegrativ, insofern Belange individueller Akteure in Domänenspielen nicht im Zentrum stehen (Typ 2).

9.3.4 Bildungsangebote datengestützt aktualisieren

Um in der Stadt eine »Übersicht über die Bildungsanbieter« (S04.11:1000) zu erstellen, erfolgt zu Beginn eine Bestandsaufnahme: »Das Monitoring hat zu Anfang die Aktionsfelder abgefragt, wer welche Daten braucht« (S04.11:992–993). Eine datengestützte Bestandsaufnahme bildet die »wichtigste Grundlage« (S04.11:1004) für das Bildungsleitbild und die Bildungsdatenbank. Umgekehrt dient die Übersicht bestehender Angebote als »Grundlage für die Durchführung von neuen Berechnungen und Auswertungen« (S04.11:1011–1012). Datenbasiert aktualisierte Bildungsangebote zielen auf die Vermittlung zwischen System- und Sozialintegration (Typ 4).

9.3.5 Für *Lernen vor Ort* innerhalb der Stadtverwaltung werben

Die Herstellung von Sichtbarkeit für die Belange von *Lernen vor Ort* dient dem Aufbau eines Vertrauensankers angesichts der Immaterialität von Bildung. Der Bildungsausschuss stellt eine Gelegenheitsstruktur dar, informell über das Programm ins Gespräch zu kommen: »Es entsteht am Rande einfach Small-talk und man unterhält sich. Und dabei kommt ganz klar natürlich, weil man nicht mit jedem jeden Tag zu tun hat, die Frage: ›Was machen Sie eigentlich?‹« (S04.13:529–533). Neben dem Austausch von Visitenkarten oder Telefonnummern ist die Vereinbarung eines Folgetermins denkbar: »Und das geht eben so weit, dass man sagt: ›Passen Sie auf, [...] ich lade Sie morgen ein, kommen Sie zu uns in Büro, [...] und ich führe Sie mal durch die Räumlichkeiten und dann unterhalten wir uns mal bei einer Tasse Kaffee und sprechen mal über ein paar Punkte‹« (S04.13:555–558). Die aktive Pflege horizontaler Kommunikationsstrukturen ist aus der Sicht des stellvertretenden Projektleiters etwas, »was sehr, sehr dankbar auch angenommen wird« (S04.13:561). Auch Netzwerkkonferenzen eröffnen Möglichkeitsräume, um *Lernen vor Ort* präsent zu halten. Der erste Entwurf des Bildungsberichts wird denn auch als Errungenschaft stolz präsentiert und gemeinsam als »Meilenstein« (S14.11:260) gefeiert.

Für *Lernen vor Ort* innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung zu werben, stellt eine Überbrückungsleistung von System- zu Sozialintegration dar, weil das

Sichtbarmachen der Leitidee eines kohärenten Bildungssystems die Annahmefähigkeit erhöht, das Gedankengut über informelle Wege in die vertikalen Kommunikationsstrukturen einsickern zu lassen.

9.4 Verfahrensrationalität in der Stadt

Das politische System adressiert das sozial-kulturelle System auf dem Feld der Kulturpolitik. In der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) entwickelt das KBM grenzüberschreitende Professionalität mit Strategien schwacher Intensität, indem es sich mithilfe zivilgesellschaftlichen Engagements an herkömmlichen Verwaltungsstrukturen abarbeitet (Typ 2). Aus dem Denken herauszukommen, dass jeder nur sein eigenes Projekt vorantreibt, sowie Anschlüsse in den Strukturen und Zuständigkeiten innerhalb der kommunalen Verwaltung zu finden, erfordern Strategien mittlerer Intensität (Typ 4). Das Gemeinschaftssystem adressiert das politische System auf dem Feld der politischen Vereinigung.

In der Arena (*Un-Beteiligung*) investiert das KBM Strategien mittlerer Intensität, indem es die Bildungslandschaft für einen weiten Bildungsbegriff öffnet (Typ 4) und grenzüberschreitende Strategien schwacher Intensität, als es *Lernen vor Ort* innerhalb der Stadtverwaltung organisiert (Typ 2). Strategien mittlerer Intensität kennzeichnen die Arena (*Un-Sichtbarkeit*) mit der Arbeit an einer Anerkennungskultur für den Schatz Bildung und an deren Materialisierung (Typ 4).

Das sozial-kulturelle System adressiert das politische System auf dem Feld des politischen Diskurses. In der Arena (*Un-Beständigkeit*) verbinden sich Strategien mittlerer Intensität im MINT-Bereich mit dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Die Etablierung einer kommunalen Unterstützungsstruktur innerhalb der Stadtverwaltung (Typ 2) und der Fokus auf das Darstellen bestehender Bildungsangebote (Typ 1) legen grenzüberschreitende Strategien schwacher Intensität nahe. Das Bildungsmanagement als Ort einer datengestützten Wissensorganisation in der Arena (*Un-Bewusstheit*) erfolgt mit Strategien mittlerer Intensität (Typ 4). Typ 4 ist dann dominant, wenn sich der Aufbau von Kapazitäten zeitlich vor das People-Processing schiebt. Typ 2 dominiert immer dann, wenn sich das KBM mit sich selbst beschäftigt beziehungsweise die Zusammenarbeit innerhalb des politisch-administrativen Systems koordiniert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Fallübergreifende Betrachtung: Spannungslagen I

10

Die Verfahrensrationalität beider Gebietskörperschaften stelle ich nun vergleichend und im Verlauf des Projektarbeitsbogens dar. Die Typen gesellschaftlicher Integration und deren Intensität beschreibe ich zunächst in Bezug auf den Aufgabenkomplex *Kernaktivitäten bestimmen* und entlang der Arbeitsphasen im Bereich der Strategien. Darauf folgen die offenen Codes zum Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren*. Im letzten Kapitel lese ich die Strategien als Investition von Kommunikationsmedien im Kontext der bereits dargestellten Bedingungen

10.1 Beständigkeit und Wandel

Auf dem Weg, die Selbstverwaltung der Kommunen zu stärken, setzt das BMK grenzüberschreitende Strategien schwacher, mittlerer und starker Intensität ein (vgl. Abbildung 10.1, links). Als relevante Akteure anerkennt es Einflussträger auf Verwaltungsebene, die es dauerhaft mit Bildungsberichten anzusprechen sucht. Mit dem Format der *Entwicklungs- und Strukturwerkstätten* schafft es nachhaltige Strukturen durch Kommunikation. Es offeriert Transfermodule zur Bildungsberatung im frühkindlichen Bereich und transferiert damit auch eine Vernetzungskultur.

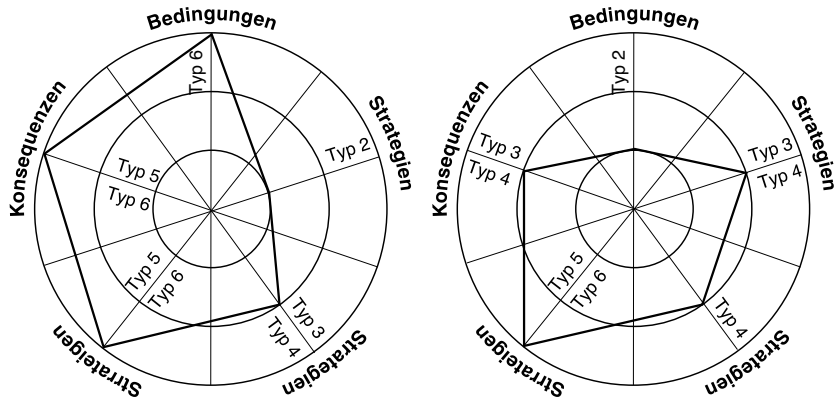


Abbildung 10.1 Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der (Un-)Beständigkeit (Eigene Darstellung)

Das KBM erstrebt die Schaffung einer Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft und investiert Strategien mittlerer und starker Intensität (vgl. Abbildung 10.1, rechts). Mit Akteuren der kommunalen Agenda-Stelle verankert es *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im Leitbild. Der Bildungsbericht soll Potenziale aufzeigen. Eine kommunale Unterstützungsstruktur für die Bildungsstadt ist von Beginn an mit einem runden Team für Bildungsfragen vorgesehen. Datenbasierte Strategien dienen der Schaffung von Transparenz sowie dem Zusammentragen dessen, was an Bildungsangeboten da ist.

10.1.1 Die Selbstverantwortung der Kommunen stärken

Beständigkeit und Wandel prozessiert das BMK als Objekt des Gemeinschaftssystem zunächst auf dem Feld der kulturellen Vereinigung (Bedingungen), dann als Subjekt des sozial-kulturellen System auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien) und als Thema des ökonomischen Systems schließlich auf dem Feld des Kulturmarkts (Konsequenzen).

10.1.1.1 Die Region mit dem Programm *Lernen vor Ort* bemächtigen

Hegemoniespiele zwischen Land und Kommunen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte, legen Vermittlungsstrategien

starker Intensität nahe (Typ 6). Mit der Überschneidung der beiden Programme *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke* eröffnet sich für den Kreis die Möglichkeit, »das, was nur organisatorisch im *Regionalen Bildungsnetzwerk* vorhanden ist, auch mit ganz vielen inhaltlichen Aktivitäten zu integrieren« (K08.12:20–22). Er schließt damit an die Situation an, dass die »Schulträger nebeneinander ihre Arbeit gemacht haben« (K08.12:28–29). Die Leuchtturmprojekte zusammen mit der Bereichskoordination in den Kommunen vor Ort zu haben, schafft die Gelegenheitsstruktur für den Transfer von Erfolgsmodellen, insofern »auch schon geguckt werden kann, wie kann man das denn weiter in den Kreis und in kreisangehörige Städte tragen« (K06.12:146–148).

10.1.1.2 Ein *Bildungsmonitoring* ins Erbe der Kommunalverwaltung übergeben

Die Anbindung kreisangehöriger Städte an die nationale und internationale Bildungsberichterstattung stellt potenziell Leistungsbeziehungen zwischen einer Vielzahl relevanter Akteure her. Strategien der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit schwacher Intensität, bei der unmittelbares People-Processing noch nicht in den Blick kommt (Typ 2).

Das *Bildungsmonitoring* als relevanter Akteur fundiert Bildungsberichte, die Belange von Kindern und Jugendlichen datengestützt in die Aufmerksamkeit der Kommunalpolitik transportieren können. Das BMK setzt auf eine fortgesetzte Bildungsberichterstattung und damit auf eine dauerhafte dateninformierte Unterstützung der kreisangehörigen Städte. Der erste kreisweite Bildungsbericht enthält für den Bereich der Bildungsberatung einen »Verweis auf [die] erste Bestandsaufnahme« (K06.11:1985–1986) und einen »Hinweis auf den ausführlichen Bericht« (K06.11:1978–1979). Die Absichtserklärung, »immer ein Kapitel Bildungsberatung im Bildungsbericht zu reservieren« (K06.11:1990–1991), bekräftigt das Anliegen, »die politisch Verantwortlichen mit dem Bildungsbericht« (K06.11:1998) dauerhaft anzusprechen: »Wenn wir sagen, wir wollen perspektivisch arbeiten, wir wollen Nachhaltigkeit, wir wollen Transfer, dann muss das Thema da rein« (K06.11:1994–1996). Die Perspektive steht für Nachhaltigkeit im Sinn von Zukunftsfähigkeit, der Transfer für die flächendeckende Verbreitung von Bildungsberichten im Kreisgebiet. Ein zukunftsbeständiges *Bildungsmonitoring* entwickelt aber nicht allein durch seine Ergebnisse Gestaltungsmacht, sondern dadurch, dass viele Perspektiven in die Klärung von Bildungszielen einfließen und die Kommunalpolitik sich dauerhaft ansprechen lässt.

Ein *Bildungsmonitoring* ins »Erbe« (K08.11:1325) einer Kommunalpolitik zu bringen, bewertet eine Bereichskordinatorin nicht nur aufgrund der reduzierten

Mittel als schwierig, sondern weil es sich dabei um einen Prozess handelt, an dem viele Akteure zu beteiligen sind: »Man kann nicht einer Verwaltungsfachfrau oder einer Sachbearbeiterin [...] sagen: ›Mensch, hier hast du den Anwendungsleitfaden, mach mal die Indikatoren.« Das ist nicht machbar« (K08.11:1346–1349). Um dem Effekt entgegenzuwirken, dass eine Programmwelle wie ein »kleiner Tsunami« Kommunen »überschwemmt« (K08.12:135–136) und Verwüstung zurücklässt, muss sich erst eine »positive Kultur« (K06.11:2214) für eine breite Beteiligung bei der Erstellung eines Bildungsberichts entwickeln.

10.1.1.3 Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten abstimmen

Bewusst hergestellte Leistungsbeziehungen mit Blick auf Lebenschancen von Individuen bringen Professions- und Organisationsrollen ins Gespräch und verbinden Domänen- und Inklusionsspiele. Strategien der Phase *Strukturen und Verfahren aufbauen* bringen unmittelbares People-Processing in eine Wechselbeziehung mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Misch-Typ 3/4).

Transferbemühungen basieren auf dem Willen, neue Prozeduren der Verantwortlichkeit zu verstetigen. Sie legen Strategien der Unterwerfung nahe. Handlungsempfehlungen stehen dafür, »auf keinen Fall überheblich auftreten« (K18.11:1115) zu wollen. Durch den Anspruch »nachhaltiger«, d. h. verstetigter Kommunikationsstrukturen tragen sie Appell-Charakter und stellen mehr als eine Offerte dar. Das BMK sieht deshalb vor, in der zweiten Förderphase für die kreisangehörigen Städte ein Handbuch zu erarbeiten, in dem es »genau diese Beschreibung, die ja bei diesen Projekten auch noch ein bisschen unterschiedlich ist« (K18.11:1149–1150), festhält. Ein solches Meta-Wissen kann sich nicht auf die Vermittlung eines spezifischen Projektinhalts beschränken, da die Problemlagen der kreisangehörigen Städte passgenaue Konzepte erfordern. Allerdings hat sich in der Netzwerkarbeit der Pionierkommunen das übergreifende Wissen herauskristallisiert, dass die kommunalspezifischen Bedürfnisse ein gemeinsames Hauptproblem teilen. Vernetzen als Strukturarbeit beinhaltet im Kern das Zusammenbringen von Akteuren mit unterschiedlichen Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand: »Man braucht immer verschiedene Leute zusammen und [...] da brauche ich auch mal Tricks aus verschiedenen Projekten, das ist eigentlich egal, welches Thema ihr nennt« (K18.11:1135–1143).

Die Koordination von Hegemoniespielen vollzieht sich in Zwischenräumen der Zuständigkeitsaufteilung von Bund, Land und Kommunen. Der Kreis setzt auf Kernaktivitäten rund um Leuchtturmprojekte von Pionierkommunen, die bereits vor *Lernen vor Ort* »einen Schwerpunkt in der frühkindlichen Bildung«

(K04.12:313) hatten. Fragen zur Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule in Verbindung mit den Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0 bis 10 Jahren (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen [MFKJKS], 2016) greifen die Bereichsverantwortlichen auf, um »Beispiele zu geben, wie diese Grundsätze gelebt werden können« (K04.12:327–328). Mit der Verknüpfung beider Themen verbinden sie programmatische Vorgaben auf Bundes- und Länderebene: »Wir packen das zusammen. Wir wollen daraus eins machen, um diese Doppelstruktur nicht zu haben« (K04.12:329–330).

Ein »Modell für ein kommunales Übergangsmanagement« (K04.12:342–343) beinhaltet drei Qualitätssäulen: die »Vernetzung aller Akteure« (K04.12:356–357), die Bearbeitung inhaltlicher Fragen durch Kita und Grundschule sowie »die Evaluation des Ganzen« (K04.12:378). Ob der Vernetzung inhaltliche Fragen folgen oder umgekehrt »über den Inhalt Vernetzungen aufgebaut werden« (K04.12:381), ist nachrangig. Als Mindeststandard hingegen gilt, dass »alle Bildungsakteure vor Ort vernetzt werden« (K04.12:384–385). Empfehlungen zu Kooperationsmöglichkeiten sollen kreisangehörige Städte als »beispielhafte Arbeitspakete« (K02.12:1546) in Form eines Fragekatalogs erhalten: »Dann haben die Kommunen anhand von Leitfragen die Möglichkeit, das abzuarbeiten« (K04.12:386–369). Dieses Transferverständnis stellt die Implementationslogik dahingehend um, Kommunikationsprozesse »von unten nach oben« zu lesen. Kreisangehörige Städte, die sich durch den Appell des BMK dazu entschließen, sich auf ein kommunales Übergangsmanagement im Sinn des Drei-Säulen-Modells einzulassen, bringen sich als Ressource in die Region ein. Aus Sicht der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen erwächst daraus eine »viel schwierigere Vernetzungsarbeit, als wenn es um kleinere Gemeinden geht« (K02.12:1438–1439).

Dauerhafte und bereichsübergreifende Zusammenarbeitsformen durch Kommunikation herzustellen, erfordert und schafft quer zu bestehenden Organisationsstrukturen der Kommunalverwaltungen »eine große Macht im informellen Bereich« (K04.11: 2062–2063). Diese Macht hat zwei Seiten. Das *Regionale Bildungsbüro* ermöglicht den *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden trotz städtischer Verankerung »viel mehr Freiheit« (K04.12:624) und eine die städtischen Strukturen übergreifende regionale Zugehörigkeit: »Es ist in dem Sinn keine Stabsstelle, [...] es ist nicht nur städtisch, sondern es ist regional verantwortlich« (K04.12:713–714). In ihrer »Satellitenfunktion« sind sie »immer ein bisschen außen vor zu den kommunalen Strukturen« (K04.12:628–630) und repräsentieren »alle Städte« (K04.12:723). Es bedeutet aber auch »Schwerstarbeit« (K04.12:662), »alle Städte und deren Dezernenten« (K04.12:431) mit pädagogischen Themen zu

versorgen: »Vor allem ist es nicht von mir allein am Schreibtisch erdacht, sondern mit den Akteuren aus dem frühkindlichen Bereich als einem Gremium, wo die Leuchtturmwärterinnen drinsitzen, die von ihren Projekten in ihren Städten einiges mitbekommen« (K04.12:469–471).

Informelle Macht durch pädagogische Themen speist sich aus einer »Kommunikationskultur, die [...] auf Partizipation aufbaut« (K02.14:797–798) sowie daraus, eine »gewisse Fachlichkeit« (K02.14:801) in einem eigenen Bereich als persönliche Handschrift einzuführen. In der Rolle der Bereichs Koordinatorin durch das Programm »überhaupt nicht vordefiniert« (K02.14:897) zu sein, erfordert eine aktive Rollengestaltung, bei der die Verantwortlichen auch scheitern können. Die Koordinatorin im Bereich der Übergänge schafft sich ihre Stelle selbst und versteht diese als »Spielwiese« (K02.14:915), um ihr biographisches Kapital zu erweitern: »Gut, dann geh‘ ich den Schritt jetzt und benutz‘ mir meine Kompetenz, meine Expertise, um das aufzubauen« (K02.14:918–921). Organisationale Zuständigkeiten in professionelle Verantwortlichkeiten zu transformieren, belastet das Engagement der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden. Sie wenden die Folgen von Kompetenzflechtungen zwischen Bund und Ländern mit Schwerstarbeit produktiv. Profession stützt Organisation.

Um Risiken informeller Macht nicht allein berufsbiographisch abfedern zu müssen, setzt das BMK auch auf Organisationsmacht. Die Idee, Handlungsempfehlungen zur Bildungsberatung durch den *Lenkungsausschuss* des *Regionalen Bildungsnetzwerks* legitimieren zu lassen, wird »absolut positiv aufgenommen« (K02.12:1604). Mit der Mobilisierung politischer Unterstützung gelingt es, Verantwortlichkeiten an Netzwerk- und damit an Organisationsstrukturen zu koppeln: »Wenn dieses Papier einmal dort eingebracht wird, [...] kann kein Dezernent mehr sagen: [...] ›Ich habe nicht gewusst davon.‹ Also, da kann sich dann keiner mehr rausreden in dem Moment, und das ist eine ganz große Chance für dieses Netzwerk« (K02.12:1622–1629). Das Verfahren, sich »regelmäßig Aufträge aus dem *Lenkungsausschuss*« (K04.12:411) absegnen zu lassen und mit einer Berichterstattung zu dokumentieren, nutzt auch die Koordinatorin im Bereich der Bildungsübergänge: »Bei mir ist das relativ neu und das war auch mein erster Auftrag, den ich mir aus dem *Lenkungsausschuss* geholt habe, wobei ich mir den quasi selber gegeben habe« (K04.12:417–419). Ein so verstandenes BMK verbindet Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten, indem es pädagogische Konzepte entwickelt und durch die regionalen Netzwerkstrukturen legitimieren lässt: »Da bin ich auch wieder dann die Brückenbauerin von diesem Gremium in die Werkstatt – von der Werkstatt in das Gremium« (K02.12:741–742). Professionelle Verantwortlichkeiten in organisationale Zuständigkeiten zu transformieren, entlastet das Engagement der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden. Das Domänenspiel

mit Blick auf die Verstetigung von Abstimmungsstrukturen federt biographische Risiken des pädagogischen Personals ab. Organisation stützt Profession.

Die Projektleitung schätzt es als »sehr richtig und wichtig« ein, »*Lernen vor Ort* an die Struktur des *Regionalen Bildungsnetzwerks*« (K10.12:24–25) angebunden zu haben »und das Ganze relativ hoch aufzuhängen, damit es auch von der Umsetzung her mit der nötigen Kraft ausgestattet ist« (K10.12:41–42). Eine Stabsstelle bei der Fachbereichsleitung der Kreisverwaltung sorgt für eine »gewisse Nachhaltigkeit« (K10.12:51), insofern diese die Gesundheits- und Bildungsberichterstattung sowie »den Bereich der so genannten Konferenzen« (K10.12:76) zusammenfasst und über die Förderlaufzeit hinaus absichert. Den Aufbau von Strukturen und Verfahren verstehen *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche allerdings nicht als einen Zielzustand, der durch das Einrichten einer Stabsstelle innerhalb der Verwaltung abgeschlossen werden kann. Nachhaltigkeit muss vielmehr »strukturell gedacht [...], aber nicht in bestehende Strukturen reingezwängt werden« (K04.11:2048–2049). Ein fortgesetzter »Selbstfindungsprozess« (K16.11:913) gebietet es, bestehende Konzepte in *Entwicklungswerkstätten* dauerhaft zu bearbeiten. Verantwortlichkeiten zu institutionalisieren, bedeutet somit, die Kommunikation zwischen Organisation und Profession »ewig parallel weiterlaufen« (K04.11:2095) zu lassen.

10.1.1.4 Kontinuität unter Unwägbarkeiten sichern

In seiner datenorientierten Vermittlungsrolle bringt das BMK innerhalb der Arbeitsgremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* Kommunikationsarten von Organisation und Profession ins Gespräch. Die Verstetigung dieser Vermittlungsarbeit arbeitet potenziellen Beeinträchtigungen durch Hegemonie- und Domänenspiele entgegen (Misch-Typ 5/6).

Sozialräumliche Daten als »die spannendsten Daten für alle, die sich im Bildungsbereich oder im politischen Bereich damit beschäftigen«, sind nicht nur »am aufwändigsten zu erheben« (K16.11:562–566), sondern entwickeln auch »eine besondere Brisanz«, weil sie etwas »aufzeigen« (K16.11:572) und in einem Bildungsbericht festhalten. Die Brisanz liegt in der Darstellung von Daten, die durch die Schriftlichkeit sicht- und damit unabweisbar sind. Sie entwickeln einen Anforderungscharakter zum Handeln. Sie führen zur Einsicht, dass Projekte nicht als One-Size-Fits-All-Lösung transferierbar sind, sondern vor Ort differenzsensibel angepasst oder gar erst erfunden werden müssen. Das Erfordernis der Passgenauigkeit legt eine kommunale Adresse, Ansprechbarkeit und Verbindlichkeit nahe und damit eine Kommunalpolitik, die sich nicht auf punktuelle und temporäre Unterstützung beschränkt, will sie dem Anspruch der Verstetigung Genüge tun. Für die Bereichsleiterin im Bereich der Bildungsübergänge steht daher fest: »Die

Dienstleistung fängt erst an, wenn die Hausaufgaben vor Ort gemacht wurden« (K04.12:909–910).

Wichtige Erkenntnisse für einen gelingenden Transfer erwachsen aus konflikthaften Aushandlungen im Zusammenhang mit einem Modell, das in einem weiteren Stadtteil die Grundlage eines lokalen Bildungsnetzwerks bildet. Aufgrund der Feststellung, dass sich das Modell »nicht eins zu eins übertragen« (K04.12:827–828) lässt, »weil Bedarfe immer unterschiedlich sind und weil ganz andere Strukturen und Personen vor Ort sind« (K04.12:835–836), befassen sich Mitarbeitende von *Lernen vor Ort*, einer Stiftung und einer bestehenden Modell-Stadt mit der Frage: »Was kann man übertragen?« (K04.12:838). Mit Hilfe einer externen wissenschaftlichen Beratung entwickelt die Arbeitsgruppe ein Drei-Ebenen-Modell, das einen Instrumenten-, Struktur- und Systemtransfer unterscheidet. Der Instrumententransfer lässt sich »am einfachsten« (K04.12:841) bewerkstelligen. Er beinhaltet die Übernahme eines erfolgreichen Konzepts wie beispielsweise »so genannte Fördercamps in den Schulferien, wo Schüler aus einem benachbarten Gymnasium die Kinder in den Ferien unterrichten« (K18.11:506–508). Während das Instrument Fördercamp »ziemlich schnell machbar« (K04.12:845) ist, gestaltet sich der Strukturtransfer komplexer. Er umfasst den »Aufbau eines lokalen Bildungsverbunds« (K04.12:849), eines Sondierungsgremiums, das die bestehenden Strukturen des Sozialraums mit Fragen erfasst wie: »Was haben wir für Bedarfe? Was brauchen wir noch für unsere Kinder und Jugendlichen, Familien, aber auch für unsere Fachkräfte« (K04.12:853–856). Der Systemtransfer bezeichnet schließlich »das gesamte System« (K04.12:860–861) eines Programms.

Die Transferbegleiterinnen von *Lernen vor Ort* setzen nun beim Strukturtransfer an und unterstützen interessierte kreisangehörige Städte bei deren Analysearbeit im Sozialraum, indem sie beraten: »Das bräuchtet ihr vielleicht noch, um im frühkindlichen Bereich oder im Bildungsmanagement vor Ort besser aufgestellt zu sein« (K04.12:898–899). Auf der Grundlage dieser Recherchen und Erhebungen erfolgt schließlich der Instrumententransfer, bei dem Fachexpertinnen vor Ort beispielsweise »für den Aufbau eines lokalen Bildungsverbunds« (K04.12:903) oder »für den Aufbau einer Bildungsvereinbarung« (K04.12:904) inhaltlich vor Ort tätig werden. Der Dreischritt verdeutlicht, dass die »Hausaufgaben« (K04.12:909) der kreisangehörigen Städte voraussetzungsvoll sind. Erforderlich neben einer Ansprechperson, »die Verantwortung übernimmt« (K04.12:1146), sind fundierte, datengestützte Bedarfsanalysen. Aber auch die Transferbegleiterinnen sehen sich hohen Anforderungen gegenüber: »Es geht darum, das, was vor Ort ist, zu bündeln, aufzunehmen und umzusetzen« (K04.12:1296). Diese Unterstützungsarbeit ist »manchmal nicht greifbar« (K04.12:1320) und verlangt

die Fähigkeit, Durststrecken der Unklarheit auszuhalten, um »das Wesentliche« (K04.12:1325) herauszuziehen. Weil die Transferbegleiterinnen »in den drei Städten auch ganz unterschiedliche Voraussetzungen haben und andere Herangehensweisen« (K02.13:995–996), fällt es ihnen schwer, allgemeingültige Transfermechanismen zu identifizieren und eine »Prozessverlaufsstrategie zu entwickeln, die übertragbar ist« (K02.13:1001–1002).

Das Spektrum der Transferbegleitung spannt sich um zwei Pole auf. Während die eine Stadt eine Bildungsvereinbarung »partizipativ mit allen erarbeiten« (K02.13:1041) möchte, stellt sich eine andere vor, »was Vorgefertigtes« (K02.13:1031) zu erhalten: »Ja, ich habe gedacht, das geht viel schneller, dass wir das Instrument sozusagen zur Verfügung bekommen und danach arbeiten« (K02.13:1047–1048). In der ersten Variante spiegelt sich die Kommunikationsart der Profession, insofern Akteure aus Kindertagesstätten und der Grundschule den Transfer selbst anstoßen und sagen: »Wir müssen da was machen« (K02.13:1085). Der Partizipationswunsch ist dem Umstand geschuldet, tragfähige Lösungen zu entwickeln, die der unmittelbaren Interaktion mit Kindern und Eltern standhalten. Ein situativ fallsensibles Vorgehen verträgt keine Rezeptur. In der zweiten Variante kommt die Kommunikationsart der Organisation zum Ausdruck, insofern eine Stadt den Transfer »als politischen Auftrag« (K02.13:1079) an die Transferbegleiterinnen delegieren will. Im Modus der Entscheidung kann ein Transfermodul quasi »eingekauft« (K02.13:1079) und die Transferfrage somit einmalig abgewickelt und abgeschlossen werden.

Dieses systemintegrativ funktionale Vorgehen beeinträchtigt potenziell die Lebenschancen von Individuen, sofern es keine Fallsensibilität entwickeln kann. Umgekehrt beeinträchtigt der Charakter von zeitlich befristeten Projekten das Stehvermögen des Personals und leistet dem Abbruch der Koordinationsarbeit Vorschub. Manche Mitarbeitenden mögen sich den Unwägbarkeiten und immer wieder enttäuschten Erwartungen nur kurze Zeit stellen: »Aber durch das Schwammige, was vorher war, ist auch viel Frust entstanden. Darum sind die auch noch mal gegangen« (K04.12:1331–1332). Fluktuationen sind darüber hinaus der Befristung von Projekten geschuldet: »Projekte sind immer irgendwelche Sprungbretter und jeder, der eine Perspektive eröffnet bekommt, muss dann auch gehen« (K04.12:1336–1339). Ständig auf dem Absprung zu sein, legt ein geteiltes Engagement nahe, das die auferlegte Befristung und erhoffte Entfristung austariert und damit eine unbedingte Einlassung limitiert: »Da kann das Herz auch nicht zu groß an einem Projekt hängen [...]. Und sobald ich hier eine längerfristige Perspektive bekommen würde, wäre ich auch weg. Das ist einfach so« (K04.12:1341–1345). Fachkonferenzen als Treffen von Akteuren mit

unterschiedlichen Kommunikationsarten machen eine wechselseitige Verständigung möglich. Die organisatorische Überführung dieses *Lernen-vor-Ort*-Formats in das *Regionale Bildungsbüro* ist zwar vorgesehen, hängt aber am Engagement einer initiativen Person und wird durch deren frühzeitigen Weggang gefährdet: »Jetzt haben wir halt eine neue Kollegin und das ist dann nicht mehr ihr Schwerpunkt. Und dann habe ich schon die Blicke, die Fragezeichen auch geerntet: ›Wie, wer soll das denn dann machen?‹« (K02.13:1513–1517). Der für Kommunen voraussetzungsreiche Strukturtransfer erfährt keine kontinuierliche Unterstützung.

Der Zerbrechlichkeit des individuellen Engagements steht die Stabilität von Organisationsstrukturen der Kreisverwaltung gegenüber. Der hohe Stellenwert der Kreisverwaltung für die Kontinuität bildet sich bereits mit der Gründung des Fachbereichs für Bildungsfragen zu Beginn von *Lernen vor Ort* ab: »Den gab es vorher so nicht« (K08.14:586). Die Fachbereichsleitung trägt »die Gesamtverantwortung für Monitoring« (K08.14:588) und nimmt damit eine Schlüsselposition für das BMK ein, weil damit »die Verbindung zwischen den Fachdiensten leichter fällt« (K08.14:589–590). Um »die Nachhaltigkeit [...] bei sehr knappen Kassen« (K08.14:600–601) auch nach Auslaufen der Fördergelder zu sichern, plant der Kreis eine Umstrukturierung des Fachbereichs: »Das wird jetzt frisch nach der Kommunalwahl in Angriff genommen mit der Zielrichtung, [...] eine neue Struktur zu haben, wo das Bildungsbüro ein eigenes Ressort wird« (K08.14:606–610). Für die Bereiche *Bildungsmonitoring* und *Bildungsberatung* sind Stellen vorgesehen, »immer mit direktem Draht zur Stabsstelle des Fachbereichs« (K08.14:616).

Das Bildungsnetzwerk in den Grenzen der Gebietskörperschaft des Kreises stellt einen Raum dar, in dem sich »Fachkräfte aus Verwaltungen und aus Bildungsinstitutionen« (K10.12:888–889) jenseits ihrer Herkunftsorganisationen treffen und kollektive Handlungsfähigkeit »auf einer sehr praktischen Ebene« (K10.12:894) erhöhen: »Es sind Fachkräfte auf Dezernatsebene der Kommune, es sind Fachbereichsleiter und Dezernenten dort, es sind Vertreter [von] Schulamt, Schulaufsicht, verschiedene Schulformen und so weiter dort eingebunden. Wir haben die VHS da mit drin als Vertreter« (K.10.12:884–887). Verfahren zur Legitimation von *Lernen-vor-Ort*-Themen durch diese Akteure lassen einen hohen Kooperationsaufwand und Entscheidungsblockaden vermuten: »Und man kann ein Projekt oder Programm [...] auch sehr schnell zerreden und man kriegt nichts erreicht« (K10.12:918–920).

Abstimmungsarbeit zwischen kreisangehörigen Städten beeinträchtigt nach dieser Lesart das Potenzial für Bildungsbiographien, insofern Aushandlungen die zeitlich limitierten Fördermittel verzehren, ohne diese für Kinder und Jugendliche umgesetzt zu bekommen. Das Ziel, das Programm »praktisch umsetzen zu

können« (K10.12:993), lässt die Verantwortlichen stets abwägen: »Was tragen wir hoch in die Politik und was [...] eher auf Verwaltungsebene?« (K10.12:989–994). Die politische Unterstützung allein für die Fortführung des Programms ist durch die Veto-Macht der selbstständigen Städte fragil: »Was wäre gewesen, [...] wenn] einer von den [...] Schulausschüssen [...] gesagt [hätte]: »Nee, damit sind wir aber nicht einverstanden, das lehnen wir ab.« Was wäre dann passiert? Hätten wir dann gar nicht weitermachen dürfen?« (K10.12:969–973). Um die Fristen einhalten zu können, bearbeitet das BMK die Antragstellung für die zweite Förderphase im *Lenkungsausschuss* und damit »auf der Verwaltungsspitzenebene« (K10.12:996). Den Kommunalverwaltungen kommt »eine wichtige Legitimationsfunktion« (K02.13:339) zu. Diese »über die Partizipation« (K02.13:350) in den Arbeitsgremien an das Programm zu binden, stellt eine zentrale Leistung des BMK dar, damit »auch ein Ziel erreicht werden kann« (K02.13:371).

10.1.2 Mit einem Steuerungsgremium eine Resonanzstruktur schaffen

Beständigkeit und Wandel prozessiert das KBM als Objekt des ökonomischen Systems zunächst auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie (Bedingungen), danach als Subjekt des sozial-kulturellen Systems auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien) und als Thema des Gemeinschaftssystems schließlich auf dem Feld der politischen Vereinigung (Konsequenzen).

10.1.2.1 Die Verwaltung mit dem Projekt *Lernen vor Ort* bemächtigen

Bereichsübergreifende Zusammenarbeit orientiert sich an der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen und damit an Vermittlungsstrategien schwacher Intensität, die unmittelbares People-Processing nicht in den Blick zu nehmen (Typ 2).

Bereits in der Initialphase zeichnen sich Spannungslagen ab, die sich auf die Dezernatsebene konzentrieren. Hier gibt es »eine ganz starke Machtbasis« für *Lernen vor Ort*, weil es in der Verwaltung »angesiedelt ist und wo es auch an der Stelle Rückenwind und Rückhalt gibt« (S14.11:350–351). Dennoch muss sich das Programm trotz des einstimmigen Beschlusses zur Teilnahme behaupten, weil versucht wird, »am Eigenengagement zu sparen und dann doch nichts auszugeben« (S14.11:360–361). Die Verwaltung mit dem Projekt zu bemächtigen, gestaltet sich somit von Anfang an als Kampf um monetäre Ressourcen.

10.1.2.2 Programm-Wellen an bestehende Strukturen anschließen

Die Zusammenführung der beiden Leitideen *Lebenslanges Lernen* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im Bildungsleitbild legt den Schwerpunkt auf die Herstellung von Interessenkonsens zur Bereitstellung von Programmatik. Strategien der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* bringen aber – bedingt durch den einflussreichen Akteur BNE – unmittelbares People-Processing in eine Wechselwirkung mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Misch-Typ 3/4).

Mit *Lernen vor Ort* soll genau dort angefasst werden, »wo die Strukturen schon da sind« (S14.11:667). Zu verhindern ist, etwas Neues aufzubauen, »was hinterher wieder wegfällt« (S14.11:668–669). Diese Vermeidungs- als Anschlussstrategie findet sich auch im Anspruch, »für die richtige Kontinuität« (S18.11:1091) einer »Bildungslandschaft als Landschaft vernetzter Orte und Projekte«, (S18.11:1117) zu sorgen und dabei »die relevanten Akteure der ganzen Bandbreite auf diese gemeinsame Zielstellung« (S10.12:680–681) zu verpflichten. Sowohl die Langfristigkeit als auch die Beteiligung relevanter Akteure kulminieren im Begriff der Nachhaltigkeit, der spezifische Spannungslagen evoziert. Die Gemeinschaftsaktivierung im Rahmen von *Lernen vor Ort* entwickelt aus Sicht der Bürgerstiftung eine Eigendynamik, so »dass die großen Stiftungen Angst vor dem Projekt bekommen. Auf die Art: ›Das wächst sich jetzt aber ganz schön aus und wie soll man das bewältigen?‹« (S18.11:1036–1038).

Mit Blick auf die Rolle von Stiftungen nach dem Programmende zeichnet sich ab, dass die »Grundpaten längerfristig die wichtigeren« und die »großen Stiftungen [...] irgendwann alle raus« sind (S18.11:1041–1042). Diese Perspektive antizipiert die erfolgreiche Umsetzung zentraler Ziele der Stadt mit einer Bildungsdatenbank, die »irgendwann steht, genauso wie das Monitoring und die Übergänge« und dass dies »nur in der Stadtgesellschaft selbst« funktionieren kann: »Es sind da die Menschen und die Stiftungen vor Ort, auf die es ankommt« (S18.11:1045–1047). Gleichzeitig birgt ein zu früher Rückzug aus der Förderung die Gefahr, dass »nicht nur die Stadt gescheitert [ist], sondern auch all das, was positiv mitreinfließen soll« (S18.11:1051–1052). Das Risiko der Stiftungen besteht darin, das »Image und den guten Namen von Mitbürgern« (S18.11:1062) aufs Spiel zu setzen: »Wenn ich mit viel Kraft Stadtteile, kleine Initiativen usw. einbringe und wenn diese dann enttäuscht werden, dann habe ich sehr viel zerschlagen« (S18.11:1054–1055).

Aus dem Anspruch, dass *Lernen vor Ort* nicht scheitern darf, folgt die Anforderung, »dass die Stadt ihre Aufgabe richtig macht« (S18.11:1082–1083). Nachhaltigkeit liegt damit nicht allein in der Verantwortung der Menschen vor Ort

und der Stadt, sondern schließt die der Bundes- und Länderebene mit ein: »Das, was wir auf die Beine stellen, muss ja letztlich einen Bezug zur klassischen Landesbildungspolitik haben« (S18.11:1106–1107). Nachhaltigkeit bedeutet damit mehr als Langfristigkeit und beinhaltet über erweiterte Verantwortungsstrukturen hinaus auch spannungsgeladene Beteiligungsstrukturen. In Frage steht, wie eine »breite Öffentlichkeit« gewonnen werden kann, so dass »trotzdem eine kräftige Linie, eine kräftige Vorarbeit, eine kräftige Entscheidung« (S10.12:710–712) möglich ist. Abzuwägen bleibt, ob und wie sich ein »Machtvorentscheidungs-gremium« (S10.12:670) mit einer »öffentlichkeitsrelevanten Beiratsstruktur« (S10.12:714–715) verbinden lässt.

Auch die Rolle der Kooperationspartner bedarf der Klärung von Zuständigkeiten und Rechten und »wie dieses Koordinationsgremium dann tatsächlich arbeitsfähig wird, so dass es dann auch die Stadt berät« (S10.12:738–740). In der Stadt bildet das Leitungsteam dieses »Machtvorentscheidungs-gremium«, in dem *Lernen vor Ort* mit der Idee eines kohärenten Bildungsmanagements eine neue Programmsäule neben das Modellprojekt QuaSI-BNE¹ stellt. Da die Stadt »als eine von vielen deutschen Städten« eine ausgezeichnete Modellstadt² ist, liegt es nahe, das Ideengut »personell und demzufolge auch institutionell« (S10.12:783–784) mit *Lernen vor Ort* zu verschalten. Im Leitungsteam bestehen im Rahmen der Leitbildentwicklung³ »Möglichkeiten der Einflussnahme«

¹ Im Rahmen der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* fördert das BMBF im Zeitraum von Juni 2010 und Dezember 2013 das Projekt QuaSI-BNE (Haan, 2015, S. 7). Es steht für »Qualitätssicherung und Entwicklung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung« (Haan, 2015, S. 7) und begleitet lokale und regionale Akteure dahingehend, die im Bereich der BNE zugrundeliegenden informellen Strukturen »für Akteure vor Ort und externe Interessierte sichtbar zu machen« (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 12). Das Programm fördert damit die Etablierung nachhaltiger Bildungslandschaften (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 19). Im internationalen Vergleich haben die deutschen Aktivitäten in der Umsetzung der UN-Dekade durch die Auszeichnungs-Praxis Leuchtturmcharakter (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 13).

² Die Auszeichnungspraxis der BNE-Dekade berücksichtigt mehrere Transferbedingungen bildungspolitischer Innovationen: Sie definiert »einheitliche Kriterien für die Zugehörigkeit zur Allianz Nachhaltigkeit im Rahmen der UN-Dekade« (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 13) und labelt Best-Practice-Aktivitäten, wodurch positive Effekte in Bezug auf Fundraising und Öffentlichkeitsarbeit angestrebt und das Interesse für noch nicht involvierte Akteure geweckt werden soll (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 14).

³ Städte können sich um eine Auszeichnung im Rahmen der UN-Dekade bewerben. Ein wesentliches Kriterium für die Auszeichnung als Modell- beziehungsweise Leuchtturmstadt stellen formale Beschlüsse auf politischer Ebene dar, »die das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in die generelle lokale Entwicklungsstrategie der Kommune integrieren« (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 14).

(S10.12:789–790), die sich als Ringen um die Vormachtstellung unterschiedlicher Leitideen vollziehen und die Frage aufwerfen: »Wie wird die Gesamtstruktur sozusagen beiratsmäßig und so weiter geordnet« (S10.12:796–797). Sowohl *Lernen vor Ort* als auch QuaSI-BNE fordern »ein ganz klares Bekenntnis der Spitzen von Stadtrat und Stadtverwaltung: ›Das wird gewollt‹« (S10.12:911–912). Programme werden somit zu relevanten Aktanten, die seitens der Kommunalpolitik »Spielmöglichkeiten [...] als politisches Instrument« (S08.11:607) eröffnen, im Dauerkampf zwischen Entwicklung und Haushaltskonsolidierung aber auch Ressourcen binden, um die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche innerhalb der Stadtverwaltung kämpfen müssen: »Es ist unser Geld, ihr dürft daran nichts kürzen, ihr habt uns das eins zu eins durchzureichen« (S08.11:621–622). Das Erfordernis, Programm-Wellen an bestehende Strukturen anzuschließen, überformt den Begriff der Nachhaltigkeit im Sinn der UN-Dekade mit der Bedeutung der Langfristigkeit und führt zur wechselseitigen Anverwandlung der Programme QuaSI-BNE und *Lernen vor Ort*.

Beide Programme teilen mit dem lebenslangen sowie informellen und non-formalen Lernen eine gemeinsame Leitidee und fordern die dauerhafte politische Unterstützung auf der Ebene von Bund, Land und Kommune im Sinn einer Bekenntnis-Kultur ein. In Widerstreit geraten damit legitimierte Entscheidungsstrukturen und die Arbeitsfähigkeit in erweiterten Beteiligungsstrukturen. Eine breite Beteiligung der Zivilgesellschaft legt kommunalpolitische Entscheidungsblockaden nahe. Auch die kommunalpolitische Unterstützung einer einzigen Leitidee würde die Systemintegration beeinträchtigen, weil sie Orientierungsdissens unter ein Konsenspostulat zwänge. Die Stadt entgeht dieser Falle, indem sie die Leitidee des *Lebenslangen Lernens* in die Leitidee *Bildung für nachhaltige Entwicklung* integriert und im Bildungsleitbild verankert. Damit schafft sie Anschlussmöglichkeiten für viele Kommunikationsarten und Raum für Interessenkonsens.

10.1.2.3 Die kommunale Zuständigkeit für Bildungsfragen legitimieren

Konflikthafte Aushandlungen erfolgen zwischen Akteuren auf der Angebotsseite von Bildungsdienstleistungen. »Neid-Debatten« (S02.13:526) innerhalb der Verwaltung setzen multiple Rationalitäten auf die politische Agenda. Ein Leitbild überdacht die kommunale Zuständigkeit der Kommune über das temporäre Programm hinaus und rahmt den Aufbau einer überdauernden Bildungsdatenbank für Bürgerinnen und Bürger: »Da haben wir eine schöne Seite entwickelt, die auch mittlerweile von 100 Anbietern und über 1000 Angeboten eine Füllung hat« (S02.13:570–575). Strategien der Phase *Strukturen und Verfahren aufbauen*

orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, deren Nutzung sie zwar nicht vermitteln, aber im Blick haben (Typ 4).

Eine eigene »Abteilung Bildungsförderung« (S02.12:1041) bildet »das Kernstück der Nachhaltigkeit [...]: Das ist also wirklich eine im *Amt für Bildung* geschaffene oder – ja, neu strukturierte – Abteilung« (S02.12:1137–1138). Diese »kommunale Unterstützungsstruktur« bildet den mittels Entscheidung legitimierten Ort, an dem »dieses Management der [städtischen] Bildungslandschaft verankert« ist, beziehungsweise »wo diese operative Unterstützungsstruktur quasi sitzt« (S02.12:1146–1151). *Lernen vor Ort* irritiert bestehende Machtverhältnisse zwischen Verwaltung, Politik sowie Bürgerinnen und Bürgern und dynamisiert Domänenspiele, die sich um die Aufrechterhaltung oder Steigerung von Einfluss- und Kontrollpotenzialen kreisen. Trotz oder gerade durch diese Dynamiken überwiegt die Einschätzung, dass die Abteilung Bildungsförderung durch ihre Ansiedelung im Kern der Verwaltung und damit Nähe zur politischen Entscheidungsmacht die Effizienz stärkt: »Wir schaffen es schneller, auch wenn es natürlich unheimlich viel Kraft kostet. Das geht zum Schluss nur dadurch, dass wir eine formale Legitimationsmacht haben« (S14.11:1119–1121).

Dass die Projektleitung »ganz stark« mit der politischen Spitze zusammenarbeitet, sich die Legitimation holt und »die Entscheidung so getroffen wird«, ist aus Sicht eines zentralen Akteurs »das, was das Ergebnis gibt« (S14.11:1123–1127). Obwohl *Lernen vor Ort* formal per Stadtratsvorlage als Stabsstelle beim Oberbürgermeister angesiedelt ist und damit über »Legitimationsmacht« (S14.11:1068) verfügt, kennzeichnen sich die Arbeitsabläufe durch »viele Reibungspunkte« (S14.11:1097). Der Tatsache, dass mit der Teilnahme am Programm eine während »drei Jahren am meisten geförderte und auch von allen Verwaltungszweigen unterstützte Einrichtung« die Verwaltungskraft stärkt, steht »das gefühlte, subjektive Empfinden« der Mitarbeitenden gegenüber: »Man fühlt sich oft behindert« (S14.11:1102–1110). Letztere treffen als »Neue« auf die »alt-ingesessenen« Verwaltungsmitarbeitenden und auf die verbreitete Einstellung: »Die machen irgendwas für sich, und das ist auch irgendwann wieder vorbei« (S02.12:1874–1877).

Die Zuschreibung einer Durchgangssituation schlägt sich in den Räumlichkeiten für das *Lernen-vor-Ort*-Personal nieder: »Nun ja, die Büros sind wirklich [...] relativ gesichtslos. Da wird nicht irgendeine Botschaft vermittelt, dass das jetzt irgendeine besondere eigene Struktur ist« (S02.12:1935–1937). Mit der ersten Antragstellung verabschiedet der Stadtrat ein fixes Stellenkontingent für die neue Abteilung Bildungsförderung. Aufgrund der Haushaltslage erfolgt die Dienstanweisung, dass alle nicht besetzten Stellen gestrichen werden. So kommt

es, dass die im Rahmen von *Lernen vor Ort* beantragten Stellen »noch mal durchs Personal- und Organisationsamt bewilligt werden müssen« (S02.12:1968). Auch Personalfuktuationen binden Ressourcen: »Wir hatten ja schon richtige Abgänge. Nun muss die Nachbesetzung organisiert werden« (S16.11:1034). Dieser Effekt ist dem Umstand geschuldet, dass die Verwaltung »mit vielen jungen Leuten zusammenarbeitet«, die sich durch eine Familienpause oder berufliche Anschlussmöglichkeiten aus dem Programm fortbewegen: »Die Personalstabilität [ist] etwas, was wir überhaupt nicht überlegt haben. Da haben wir nicht dran gedacht, dass jemand mal aussteigt« (S16.11:1031–1033). Der Weggang von Personal verursacht nicht nur Kosten in Bezug auf Nachfolgeregelungen, sondern reißt auch Lücken in die Architektur eines gemeinsamen Wissensmanagements: »Also, wenn es jemanden gibt, der alles weiß, dann ist sie das. Sie ist sozusagen meine linke und meine rechte Hand. Da können Sie sich vorstellen, wie es ist, wenn sie dann in Schwangerschaftsurlaub geht« (S16.11:1042–1045).

Dass mit der »Abteilung Bildungsförderung« zwar ein neues Verwaltungsressort institutionalisiert ist, dem gemeinsame Prozesse der Organisationsentwicklung erst nachfolgen, kommt auch im Erleben von Ziel-, Plan- und Führungslosigkeit zum Ausdruck. Eine für das Aktionsfeld *Bildungsberatung* befristet in der Stadtverwaltung angestellte Mitarbeitende hätte sich innerhalb der hierarchischen Verwaltungsstrukturen »von Anfang an« (S02.11:705) einen klaren »Auftrag« (S02.11:719) gewünscht, nämlich »dass es letztendlich ja nur darum geht, ein konkretes Problem gemeinsam zu lösen« (S02.11:715). Der auf eine veränderte Haltung von Verwaltungsangestellten zielende Appell sucht nach einer durch Weisung bemächtigten Unterstützung. Mit diesem Ziel gehen nicht alle Verwaltungsämter dasselbe Commitment ein, so dass jenseits von Beratungsthemen zunächst Überzeugungsarbeit für bereichsübergreifende Zusammenarbeit ansteht: »Es geht eigentlich eher darum, immer wieder den anderen auch davon zu überzeugen, dass das wichtig ist« (S02.11:718–719). Die Einflussnahme zielt auf die Einsicht einer umfassenden Verantwortlichkeit für gemeinsames Handeln jenseits von Zuständigkeiten.

Das *Lernen-vor-Ort*-Personal weiß um die Möglichkeiten und Grenzen eines temporären Zeitfensters: »Wir sind von außen gekommen und wir werden wieder gehen« (S02.11:734). Die Frage, »warum die Stadt da so zögerlich ist und warum da keine Entscheidungen getroffen werden«, sorgt bei einer Partnerinstitution für »Unmut« und »Unbehagen«, weil sie »ja auch Ressourcen eingebracht« hat und »die Dinge so langsam« (S02.11:839–844) passieren. Bei der gemeinsamen »Vorhabenbeschreibung« (S02.11:877) steht die »Schaffung von kommunalen Beratungsstellen im Sinne von Erst- und Orientierungsberatung« (S02.11:856–857) nicht in Frage. Im Zuge der praktischen Umsetzung hingegen »kommen

solche Fragen wie: »Brauchen wir das überhaupt? Das brauchen wir doch nicht. Wer soll denn da hingehen?« (S02.11:863–869). »Ausbremsende Fragen« (S02.11:875) erschüttern die Erwartungssicherheit und mobilisieren erneut Überzeugungsarbeit: »Die Kommune hat in einzelnen Ämtern Beratungsangebote, die vielleicht Scharniere zur Bildungsberatung darstellen, aber da ist eine Leerstelle in [der Stadt], die auch wirklich nicht gedeckt ist« (S02.11:886–888).

Während sich externe Partner politische Entscheide wünschen, einerseits, um den Anforderungen des Programms gerecht zu werden und andererseits, um ihre Interessen langfristig im neuen Beratungsstrukturen abzusichern, drängt der Stadtjugendring auf die Vermeidung von »Doppelstrukturen« (S12.11:764). Dieser etablierte Akteur der kommunalen Jugendarbeit setzt auf Nachhaltigkeit im Sinn eines Ausbaus des bisherigen Einflusspotenzials: »Wir haben Strukturen, die muss man erläutern, erklären und auf sie aufmerksam machen« (S12.11:766–767). Mit wachsender Sorge stellt er den Ausbau des Bildungsamts fest: »Man merkt einen magnetischen Sogeffekt, es werden noch immer Stellen ausgeschrieben, man merkt, dass da Manpower dahintersteckt, um Vernetzungen zu gestalten« (S12.11:750–752). Die sich häufenden »Anfragen bezüglich des Mitmachens« irritieren das Selbstverständnis, bisher selbst für diese Vernetzungsleistungen zuständig gewesen zu sein: »Wir fragen uns dann schon, warum das auf der Ebene klappt, obwohl wir das bei der Jugendarbeit schon längst haben« (S12.11:753–755). Er antizipiert, dass »die Förderung für das Projekt ausläuft und bestimmte kommunale Strukturen gesichert werden müssen« (S12.11:705–706). »Doppelstrukturen« im Sinn einer Verschiebung von Vernetzungsleistungen ins neue Bildungsamt, die mit dem Ende der Förderlaufzeit zu Einsparungen zulasten der Jugendarbeit führen könnten, lehnt der Stadtjugendring ab. Er kämpft dafür, »dass man den Bereich Jugendarbeit wahrnimmt und die Vorteile und Vernetzungen für sich mitnutzt« (S12.11:775–776). Mit dem Hinweis darauf, dass mit Jugend- und Facharbeitsgruppen sowie mit Jugend-, Familien und Kita-Förderplänen bereits Strukturen bestehen, »bei denen Bildung eine Rolle spielt« (S12.11:784), positioniert er sich als Akteur, der »mitgenommen werden« (S12.11:770) und darüber hinaus weiterhin die Politik informieren will: »*Lernen vor Ort* muss sagen: »Das nehmen wir, hier bringen wir uns mit ein oder nutzen die Ergebnisse« (S12.11:786–787). Um nach Auslaufen der Förderlaufzeit »nicht in ein großes, tiefes Loch« zu fallen, will er die Träger dazu »bewegen, sich einzubringen« (S12.11:710–714) und die Bildungsdatenbank mitzugestalten. In der »gemeinsamen Präsentation« sieht er »einen positiven Effekt« (S12.11:717–719) auf die Abstimmung und den Austausch mit der Verwaltung. Von einer breiten »Mitgestaltung und Zentralisierung der Angebote« verspricht er sich darüber hinaus »eine Verpflichtung auf politischer Ebene, das

zu untermauern« (S12.11:734–735). Beeinflussungsversuche der Kommunalpolitik verstärkt er mit dem Ansinnen, Leistungsvereinbarungen mit den Trägern zu treffen: »Liebe Träger, ihr habt das mitzuführen und ihr habt eure Daten mit einzubringen« (S12.11:729).

Lernen vor Ort fordert nicht nur das Selbstverständnis bestehender Konstellationen heraus, sondern auch den Anspruch, die Dinge richtig zu tun. Nach und nach klinkt sich das Programm in formalisierte Abläufe innerhalb der Stadtverwaltung ein. Zu Beginn besteht eine Kultur der Mündlichkeit: »Ja, in Phase eins war das [...] eher so informell. Man hat mal gesagt unter Sonstiges: ›Ja, da ist was [von] *Lernen vor Ort*, wir machen da das und das« (S02.13:272–276). Im Übergang zur zweiten Förderphase vollzieht sich ein Wandel zu einer Kultur der Schriftlichkeit: »Aber das ist nie schriftlich erfolgt, das ist nie wirklich mit Redezeit gewesen. Und das ist jetzt halt ein bisschen formalisiert alles« (S02.13:279–282). Der Wandel erweist sich als »eine neue Qualität dann auch in der Bewusstmachung dessen, was da passiert ist« (S02.13:286–287). Dadurch, dass *Lernen vor Ort* alle zwei Monate im Bildungsausschuss den »Tagungspunkt [...] ›Neues aus *Lernen vor Ort*: Bericht zum bisher Erreichten und zur weiteren Arbeit« (S02.13:296–297) erhält, gelingt ihm nicht nur eine formale Anbindung an die Abläufe der Stadtverwaltung, sondern auch der Anschluss, um inhaltliche Fragen in die Ämter zu transportieren. Einmal im Jahr soll die Berichterstattung »auch die Nicht-Bildungsleute« auf der »Ebene des Stadtrats« (S02.13:307–310) informieren.

Das KBM schafft die Gelegenheit für die wechselseitige Beobachtung von Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Administration und Organisation. Insofern die Berichterstattung sich an den zentralen Handlungsfeldern des Programms orientiert, bringt sie diese Kommunikationsarten mit Belangen der Stadtgesellschaft ins Gespräch. Das Zusammenprallen unterschiedlicher Handlungslogiken zeigt sich in Auseinandersetzungen, die der Projektleiter als »Neid-Debatten« (S02.13:526) deutet. Bei einem problematischen Finanzhaushalt, in dessen Zusammenhang alle »kürzen und sparen« müssen, erhält *Lernen vor Ort* auch mit der zweiten Förderphase »eine sichere Finanzierung« und damit zusätzliche Personalressourcen: »Und dann wird natürlich neidvoll drauf geschaut« (S02.13:531–540). Die kritische Beobachtung berührt aber auch die Frage, die richtigen Dinge zu tun: »Da wird schon hinterfragt, warum man [ein] Leitbild [...] oder Bildungsbroschüren druckt, und das Geld nicht nehmen kann, um jetzt vor Ort Schulen zu helfen, die Migrationsprobleme haben« (S02.13:544–545).

Das Leitbild, der erste Bildungsbericht und die Bildungsdatenbank dokumentieren Meilensteine der Netzwerkarbeit. Sie machen die Bemühungen, ein KBM

mittels eines fixen Stellendeputats dauerhaft legitimieren zu müssen, sichtbar und Nachhaltigkeit im Sinn einer Verstetigung erlebbar: »Da ist schon ein Durchbruch« (S02.13:659). »Rückenwind« (S02.13:681) erfährt *Lernen vor Ort* im Stadtrat schließlich von einer Zweidrittelmehrheit dadurch, »dass die Leute sehen: ›Jawohl, da passiert auch was, was wir auch verwenden können‹« (S02.13:681–686). Erfolgreiche Etappenziele auf dem Weg eines KBM sieht der Projektleiter darin, dass vorliegende Bildungsberichte als Diskussions- und Entscheidungsgrundlage herangezogen werden können, dass die Stadt mit Stiftungen und dem Land im Gespräch ist, »um da ein Stück weiterzukommen in dem gemeinsamen Auftreten« (S02.13:696) sowie darin, dass *Lernen vor Ort* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* »gemeinsam auch gedacht werden« (S02.13:715). Anerkennung erlebt das KBM dahingehend, dass es »von allen Seiten« gefragt wird: »Wenn Projekte jetzt angeschoben werden, wir hatten jetzt wieder eine Beratung zu einem neuen Bundesförderprogramm, dann lädt die Uni selbstverständlich *Lernen vor Ort* mit ein. Also eine Sache, die bisher bei Weitem nicht so war« (S02.13:716–725).

Dadurch, dass es »überall drin« ist, merkt es, »wenn Dopplungen auftreten, wenn Sachen passieren unabhängig voneinander« (S02.13:731–733). Dass es wechselseitige Beobachtungen ermöglicht, führt zum »Aha-Effekt«, dass es »doch ganz sinnvoll [ist], wenn man voneinander weiß und nicht immer Anträge parallel vorantreibt im eigenen Haus« (S02.13:736–741).

10.1.2.4 *Lernen vor Ort* gegen interne und externe Ansprüche verteidigen

Lernen vor Ort gegen interne und externe Ansprüche zu verteidigen, stellt eine unumgängliche Leistung dar, um die Zusammenarbeit zu organisieren und auf Linie zu halten. Wirkungen dieser Abschirmungsarbeit sind nicht unmittelbar sichtbar und auch später schwer – wenn überhaupt – nachweisbar. Ein in Rückzugsaktivitäten verharrendes Engagement gefährdet die Ansprechbarkeit des KBM, weil es mit sich selbst beschäftigt ist. Mit Zeiträumen der Selbstbeschäftigung bearbeitet das KBM aber Gefährdungspotenzial, das von aktivistischen Projektaktivitäten ausgeht: »Die Mitarbeiter vergeuden sehr viel Zeit damit, die Kommunikation untereinander zu regeln« (S10.11:199–200). Im Vergeuden steckt der Luxus, sich das knappe Gut Zeit im Rahmen der Programmlaufzeit nehmen zu dürfen. In seiner Vermittlungsarbeit zwischen unsichtbarer Koordinations- und sichtbarer Repräsentationsarbeit balanciert das KBM potenzielle Beeinträchtigungen durch Hegemonie- und Domänenspiele aus (Misch-Typ 5/6).

Der Anspruch der Verstetigung forciert Anstrengungen, das Engagement zu belegen. Die Stadt erbringt bereits mit der Antragstellung zur ersten Förderphase den demokratisch legitimierten Nachweis, ein KBM strukturell zu verankern: »Wir haben ja auch schon im Stadtratsbeschluss die Struktur festgelegt, was nach dem Projekt passiert« (S14.11:287–288). Damit institutionalisiert sich ein KBM, noch bevor es auf organisationale Verfahren zurückgreifen kann, die ein solches Management konstituieren: »Das heißt, wir haben schon die Struktur, wir haben sogar die Ortsverfügung durchgesetzt, es gibt schon den Bereich *Amt für Bildung*, was strukturell zuständig sein wird für Schulträgerschaft und in dem Bereich Bildungsförderung« (S14.11:291–293). Alles, was die Stadt noch nicht hat, um die Institution KBM mit Leben zu füllen, hat sie mit den Ressourcen von *Lernen vor Ort* aufzubauen. Dieser externe Anspruch des Programms konfligiert mit dem internen Anspruch projekterprobter Akteure, die *Lernen vor Ort* als Projekt verstehen: »Tja, das ist eben eines unter vielen Projekten« (S10.11:138). Während die Idee einer »ganzheitlichen Initiative« die Entwicklung einer Metastruktur vorsieht, »um durch eine Abstimmung vor Ort die Kräfte zu bündeln« (BMBF, 2008a, S. 4), setzt die Projektidee beim Anspruch an, »dass das in der Stadt und auch bei den Bürgern mehr bewegt« (S10.11:151–152). *Lernen vor Ort* – wiewohl politisch legitimiert und in der Stadtverwaltung an prominenter Stelle verortet – hat ohne sichtbare Nachweise der Aktivitäten ein öffentliches Legitimationsproblem: »Aber ich sehe bei dem Ganzen noch nicht so den Erfolg. Ich nehme es nicht so wahr, dass das einen Riesenentwicklungsschub gebracht hat« (S10.11:146–148).

Die Stadt konzentriert ihr Engagement zunächst auf den internen Aktionskern und nicht auf die Außenwirkung: »Aber ich glaube, dass das gar nicht so ausstrahlt« (S10.11:153). Die der Institutionalisierung nachgeordnete Organisation bereichsübergreifender Formate der Zusammenarbeit absorbiert Ressourcen: »Ich glaube, dass die sich intern auch ein Stück weit an ihren Strukturen festgefressen haben« (S10.11:163–164). Kooperationskosten erwachsen in der Wahrnehmung einer Beobachterin aus der »Struktur der Stadtverwaltung« (S10.11:180): »In der Stadtverwaltung, in der normalen Stablinienorganisation, sind Widerstände gegen das Projekt aufgetaucht« (S10.11:171–172). Aber auch die Programmstrukturen bremsen Bemühungen aus. Insbesondere in befristeten Stellen sieht eine Beobachterin suboptimale Rahmenbedingungen, um »das Projekt so richtig zum Pushen zu bringen« (S10.11:166): »Durch die hohe und ständige Personalfuktuation sind Ressourcen verlorengegangen. Da wurde das Projekt jedes Mal zurückgeworfen« (S10.11:184–188). Die Organisation mit halben Stellen hat viele Mitarbeitende und eine dementsprechend hohe Führungsspanne zur Folge:

»Außerdem ist das Projekt sehr groß, mit vielen Mitarbeitern mit halben Stellen. Ich glaube, dass das nicht gut zu händeln ist« (S10.11:191–192).

10.2 Projekt- und Programm-Engagement

Auf dem Weg, Kommunen zu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen, setzt das BMK mehrheitlich grenzüberschreitende Strategien starker Intensität ein (vgl. Abbildung 10.2, links). Als relevante Akteure erkennt es kreisangehörige Städte, an die es sich mit dem Appell wendet, eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms zu schaffen. Es koordiniert einzelne innovative Projekte über das *Regionale Bildungsnetzwerk* und forciert dabei das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften. Datengestützte Bedarfsanalysen offeriert es im Modus der Kommunikation, Moderation und Dienstleistung, um den belasteten Begriff der Steuerung zu umschiffen.

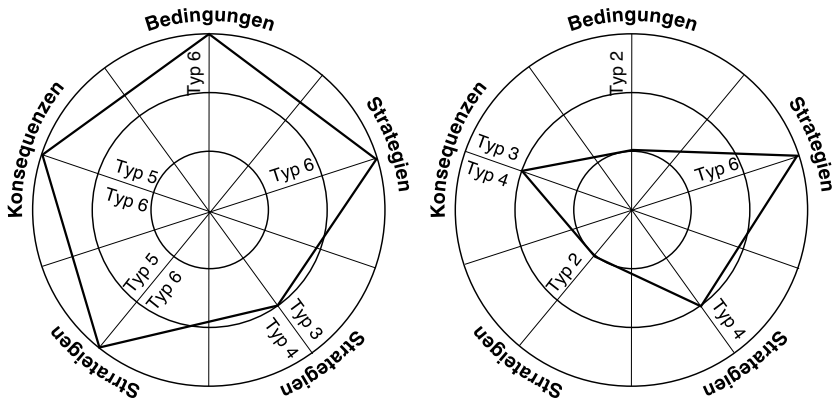


Abbildung 10.2 Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der (Un-)Verantwortlichkeit (Eigene Darstellung)

Das KBM zielt auf die Schaffung eines Gremiums, welches sowohl die ressortübergreifende Koordination innerhalb der Stadtverwaltung sichert als auch die Kommunikation mit Leistungsanbietern der Stadtgesellschaft ermöglicht. Es setzt dabei auf Strategien starker und mittlerer Intensität. Das Aufbrechen bestehender Strukturen legitimiert es mithilfe des Programms *Lernen vor Ort*, welches ausdrücklich dazu aufruft, an vorhandenes zivilgesellschaftliches Engagement

anzuknüpfen (vgl. Abbildung 10.2, rechts). Das KBM verortet den Lead für die Organisation des Zusammenspiels von Bildungsverantwortlichkeiten in der Stadtverwaltung. (Datenbasierte) Strategien haben sich daher in deren Strukturen und Zuständigkeit einzuklinken.

10.2.1 Kommunen befähigen, die richtigen Fragen zu stellen

Das Projekt- und Programm-Engagement prozessiert das BMK als Objekt des ökonomischen Systems zunächst auf dem Feld des Kulturmarkts (Bedingungen), als Subjekt das sozial-kulturellen Systems auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien) und als Thema des politischen Systems schließlich auf dem Feld der Kulturpolitik (Konsequenzen).

10.2.1.1 Das Föderalismusproblem durch Unruhe stiften und pädagogisches Programmschachteln bearbeiten

Hegemoniespiele zwischen Verwaltungsebenen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte, legen Vermittlungsstrategien starker Intensität nahe (Typ 6).

Das proaktive Konfliktmanagement stellt eine Vermeidungsstrategie dar, bei der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ihr biographischen Kapital einsetzen. Zunächst verweist die Wahrnehmung des Unruhe stiften (K02.11:1209) darauf, dass »das eigentlich ein Föderalismusproblem ist« (K02.11:1236). Kommunen werden durch eine Programmarchitektur adressiert, die auf Bundesebene entwickelt und von der supranationalen Programmatik des *Lebenslangen Lernens* beeinflusst ist. Diese Formel ist in ausgewählten Kommunen als lokale Verantwortungsgemeinschaften zu verankern und darüber hinaus auf Kommunen bundesweit auszudehnen: »Das ernste politische Spiel geht ja so, dass man eine neue Struktur ins Leben ruft, die dann aber auch gelebt werden muss« (K12.11:529–530). Der Anspruch, »mehr in Verantwortlichkeiten und weniger in Zuständigkeiten« (Löhmann, 2015, S. 8) zu denken, kann von Kommunen allenfalls refüsiert, nicht aber auf andere Ebenen externalisiert werden. Damit verschieben sich Verantwortlichkeiten auf die personale Ebene der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden, die »mitten im Wald« (K02.11:1190) stehen und *Lernen vor Ort* als »Axt« benutzen, um diesen Wald zu lichten (K02.11:1205–1206). Mit dem Schwerpunkt des Übergangsmanagements schlagen sie Schneisen ins Dickicht. Sie setzen Bildung mit *lebenslangem Lernen* gleich, weil sie sich damit neben schulischer Bildung positionieren können. Besonders reizvoll am Programm ist daher »der Gedanke, dass Lernen mehr ist als Schule, also die Einbindung von außerschulischen Akteuren«

(K04.14:480–481). Ein erweitertes Bildungsverständnis bedeutet, ein Übergangsmanagement »von den Kindern, von den Eltern aus zu gucken« und zu fragen: »Was brauchen die eigentlich?« (K04.14:482–483). Die Frage, wie die »Idee der Bildungskette« (K04.14:486–487 durch verbesserte Übergänge gestaltet werden kann, steht vor jener der Zuständigkeiten: »Die gucken ja nicht danach, ist da jetzt das [...] System Schule dafür zuständig oder der Schulträger oder die Kita, wo wir essen oder sonst irgendwas« (K04.14:483–486). Der »Bezug zum Kind« (K06.11:313–314) wird somit auch dann gewährt, wenn nicht direkt »am Bürger« (K06.11:319) gearbeitet wird, sondern »ausschließlich auf der Strukturebene« (K06.11:320).

Das Föderalismusproblem durch Unruhestiften zu bearbeiten, beinhaltet, dass »Maßnahmen, [...] mehr gebündelt werden« (K06.12:183–188). Die »Liebe zum Projekt« (K02.14:931) begründet das hohe Engagement der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden: »Also, wir sind ja alle hoch motiviert gestartet« (K06.11:657). Durch Anfragen und Veranstaltungen wird »eine Flut losgetreten« (K06.11:658), die manche Kommunen in Bedrängnis bringt: »Die kleineren Kommunen, die jetzt nicht aktiv durch Personen aus dem *Lernen-vor-Ort*-Team verstärkt sind, die haben sich einfach überrollt gefühlt« (K06.11:664–665). Ein Austausch mit den Kommunen hat »Anpassungsschwierigkeiten« (K06.11:672) zu überwinden, »weil einfach diese Vorbehalte da so stark und verhärtet« (K06.11:685) sind: »Es sind wirklich diese Elfenbeintürme. Es ist wirklich jede Kommune für sich und es wird sich nicht empfunden, wir als Kreis [...]. Das sind also Entwicklungen, da kann man Jahrzehnte rechnen, bis man sagt: ›Wir empfinden uns als gemeinsame Einheit« (K06.11:687–690).

Dass sich Projektarbeit von Verwaltungsarbeit unterscheidet, stellt sich beim Aufeinandertreffen von *Lernen-vor-Ort*-Akteuren mit der Kommunalverwaltung heraus: »Und dann musst' ich mich mit Kommunalverwaltung auseinandersetzen« (K02.14:523). Die beobachtete »Arbeit nach Vorschrift« (K02.14:525) in der Kommunalverwaltung beschreibt eine Bereichsverantwortliche als »ziemlich anstrengend« (K02.14:526), die sie lehrt, sich »in bestimmten Dingen abzugrenzen« (K02.14:540–541). Eine »andere Professionalität noch mal aufzubauen« (K02.14:541), bedeutet für sie, eine wechselseitige Perspektivübernahme einzufordern beziehungsweise »ganz klar zu sagen: ›Pass auf, ich akzeptiere euch so, wie ihr das macht, aber ihr müsst auch das akzeptieren, so wie ich es mache, nur weil ihr's anders macht, muss ich es nicht auch so machen« (K02.14:541–545). Diesen Klärungsprozess erlebt sie als nicht erwarteten Aufschub der eigentlichen Koordinationsarbeit: »Also, das hat auch unheimlich gezehrt [...] an der Kraft und ich wollt' mich mit so was gar nicht auseinandersetzen. Ich wollte arbeiten« (K02.14:546–548).

10.2.1.2 Mitverantwortlichkeiten organisieren

Bereichsverantwortliche überbrücken Anforderungen eines Strukturprogramms, welches auf Organisation setzt, mit Anforderungen der pädagogischen Profession, die direkt an und mit Menschen arbeiten will. Sie erleben den Aufschub vorgesehener und erwünschter Effekte ihrer Berufung sowie Zeitdruck als restriktive, ihre Identität potenziell bedrohende Rahmenbedingungen einer bereichsübergreifenden Zusammenarbeit. Von ihrem Durchhaltevermögen hängt ab, ob Vermittlungsarbeit in der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* Fragen des People-Processing im Blick zu erhalten vermag (Typ 6).

Das Engagement vieler und unterschiedlicher Akteure auf das Leitbild einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft auszurichten, bedeutet für die *Lernen-vor-Ort-Verantwortlichen*, sich zunächst ohne Gewinnaussichten auf Unwägbarkeiten einzulassen. Die Pionierkommunen stellen sich die Frage, »was sie davon haben, wenn sie sich noch in einer anderen Stadt einbringen« (K16.11:1001–1002). Ein Engagement für eine Distribuierung der Grundidee eines Strukturprogramms kann nicht mit einer Gegenleistung rechnen: »Da muss man fairerweise sagen, dass sie selbst tatsächlich nichts davon haben, sondern die anderen haben etwas davon, wenn das Projekt transferiert wird« (K16.11:1008–1009). Ein »tolles Projekt erst mal vor[zustellen und deutlich machen [zu] müssen, warum das so erfolgreich ist« (K16.11:1013–1014), verschafft aus Sicht einer Protagonistin »eher mehr Arbeit« (K16.11:1013). Das Engagement im Rahmen der Vorkombination von Bildungsdienstleistungen hat den Charakter eine Mission: »Erst mal haben sie gar nichts davon, außer dass sie einen Preis gewinnen oder auf die Schulter geklopft bekommen« (K16.11:1016–1017). Jenseits dieser symbolischen Gratifikation erweist sich Überzeugungsarbeit als »ein ganz schwerer Weg, [...] die Vorbehalte vonseiten der Kommunen abzubauen« (K06.11:1014–1019) und diese für die Mitarbeit im *Lenkungsausschuss* und im *Lenkungskreis* zu öffnen. Dies geschieht im Wettlauf gegen die Zeit: »Die Zeit ist gerannt. Und ich habe das Gefühl, die Zeit rennt noch schneller jetzt, weil es nur noch ein Jahr ist« (K06.11:1006–1011). Fast die gesamte erste Förderphase muss aufgewendet werden, bis »diese kleinen Pflänzchen, diese kleinen Kontakte geknüpft« (K06.11:1000) sind.

Dabei stoßen Impulse aus den *Entwicklungswerkstätten* auf Interesse, wie die Diskussion der ersten Bestandsaufnahme zur Beratungslandschaft im Kreis zeigt: »Ich wurde überrannt von der Anzahl. Der Raum war überfüllt. Es war also wirklich ein Run darauf, der mich selber absolut überrascht hat« (K06.11:1516–1518). Allerdings offenbart das Treffen auch »Unterschiede zwischen dem Anspruch, den das Projekt [...] hat und [dem], was die Akteure wollen« (K06.11:1544–1546). Ein beiderseitiger Gewinn ist voraussetzungsreich. Er entscheidet sich an

der Frage, wie es gelingt, Belange der Organisation, die über Beratungsstrukturen entscheidet, mit Belangen der pädagogischen Profession, die die direkte Beratung mit Bürgerinnen und Bürgern gestaltet, zu verbinden.

10.2.1.3 Nicht in Zuständigkeiten, sondern in Verantwortlichkeiten denken

Fortgesetzte Bemühungen, mit guten Modellen kreisangehörige Städte pädagogisch zu inspirieren, haben das Potenzial, die Netzwerk- und Gemeinschaftsidee in die Bildungslandschaft zu tragen. Umgekehrt haben pädagogisch inspirierte Kommunalverwaltungen das Potenzial, Handlungsempfehlungen mit Blick auf die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen in Entscheide zu überführen. Die Kooperation zwischen dem Land und Kommunen forciert in der Phase *Strukturen und Verfahren aufbauen* eine antagonistische Kooperation, in der das Ausbalancieren von Kosten und Gewinnen das Engagement auf Linie hält und zwischen Kommunikationsarten der Profession und Organisation vermittelt (Misch-Typ 3/4).

Die Leitidee, »nicht in Zuständigkeiten, sondern in Verantwortlichkeiten [zu] denken« (K02.11:1526–1527), setzt sich als Empfehlung der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW, 1995) in den Köpfen der *Lernen-vor-Ort-Verantwortlichen* fest. Sie operationalisiert *Regionale Bildungslandschaften* als »Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 284). An einer Netzwerkkonferenz stellt eine Bereichsverantwortliche »eine Betriebsanleitung« (K02.11:1800) für ein lokales Übergangsmanagement vor. Mit diesem Vorgehen dehnt sie das Denken in Verantwortlichkeiten auf die Region des Kreises aus, indem sie anderen Städten zeigt, »dass da viele Menschen dran arbeiten müssen und dass es wirklich diesen Netzwerk- und Gemeinschaftssinn auch braucht« (K02.11:1453–1455). Diese Protagonistin bringt ein Sendungsbewusstsein dahingehend zum Ausdruck, dass sie »Dinge, die [sie] als gut bewerte[t], [...] an jeder Ecke, wo [sie] es anbringen kann, auch verkünde[t]« (K02.11:1544–1545). Eine Verstetigung einer Verantwortungsgemeinschaft versteht sie nicht als formalisierte Gremienstruktur innerhalb einer Kommunalverwaltung, sondern als fortgesetztes Suchen nach Formaten für Operationen des Zeigens und Lernens: »Also, wenn das enden würde, in normale Strukturen überführt würde, die könnte ich nicht einhalten, das geht für mich nicht, weil das kann man hier nur praktisch über so ein Programm atmen« (K04.11:1902–1906).

Das Denken in Verantwortlichkeiten ist mit zwei Hauptrollen in Inklusions- und Domänenspiele eingebunden. In der Professionsrolle ist es individuell und personal verankert, es wandert mit den Rollenträgerinnen mit und bewegt sich

fluide um bestehende Organisationsstrukturen herum, um Lebenschancen direkt an und mit Akteuren zu prozessieren. In der Organisationsrolle ist es an Prozeduren der Verantwortlichkeiten gekoppelt, die unterschiedliche Akteure in flexiblen Gremienzusammensetzungen im Bildungsnetzwerk ansprechen. Originäre Aufgabe des BMK ist es, das Denken in Verantwortlichkeiten in Strukturen zu überführen. Transformationsarbeit von der einen zur anderen Rolle ist mit Kosten für das *Lernen-vor-Ort*-Personal verbunden: »Also, meine Puste ist auch begrenzt, also, ich bin seit anderthalb Jahren dabei und mir geht so langsam die Puste aus« (K04.11:1912–1913). Das Kräftezehrende speist sich aus dem doppelten Erfordernis, dass Verantwortlichkeiten mit Blick auf die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen »interdisziplinär immer wieder neu ausgerichtet« (K04.11:2235–2236) und gleichzeitig institutionalisiert werden müssen. Im Brennpunkt dieses Anspruchs operieren die Bereichsverantwortlichen, die kommunal stationiert sind und sich regional orientieren.

Dass »nie zwischen den Verantwortlichen auf beiden Seiten besprochen wurde, welche Aufgaben die Koordinatorinnen haben« (K02.12:2104–2105), evokiert eine »Diener-zweier-Herren«-Konstellation (K02.12:2000) und Kosten, die Bereichsverantwortliche individuell tragen und verkraften müssen: »Ich kann nur aus [...] den Erfahrungen, die ich gezogen habe, gucken, wie ich da unbeschadet rauskomme« (K02.12:2038–2040). Regional in Verantwortlichkeiten und nicht in Zuständigkeiten zu denken, hat den Preis, nicht gleichzeitig operativ in einem kommunalen und strategisch in einem regionalen Bildungsbüro arbeiten zu können. Aus einer räumlichen Ansiedelung in der Kommunalverwaltung folgt nicht gleichzeitig eine soziale Anbindung: »Ich empfinde mich selber als *Persona non grata* in der Stadt, in der ich sitze. Ich werde über nichts informiert. Ich sitze dort einfach nur« (K02.12:2052–2054). Unterbestimmte Arbeitsanforderungen eröffnen nun gerade durch ihre Nicht-Eindeutigkeit und durch Elemente, die in der Schwebelage gehalten werden, Handlungsspielräume: »Das ist aber auch gerade ein Vorteil, weil ich auch unglaublich kreativ sein kann« (K02.12:2140).

10.2.1.4 Kommunen und Kreis ins Gespräch bringen

Strategien der Bereichs Koordinatorinnen schöpfen aus dem eigenen biographischen Kapital mit einer Bewusstheit für divergente Rationalitäten in Domänen- und Hegemoniespielen, von denen Gefährdungspotenzial für bereichsübergreifende Zusammenarbeit oder unmittelbares People-Processing ausgeht (Misch-Typ 5/6).

Eine Steuerungseinheit außerhalb des *Regionalen Bildungsnetzwerks* zu installieren, wäre aus Sicht einer Projektverantwortlichen »ein Unding« (K18.11:931):

»Also, jetzt zu sagen, wir richten beim Landrat eine Steuerungsgruppe ein für Bildung, die dann noch mal so eine Zwischenfunktion hätte, wo ganz viele Fäden zusammenlaufen« (K18.11:933–935). Um nicht die Akzeptanz kreisangehöriger Städte zu gefährden, setzen *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche auf einen dienstwilligen Transferanspruch, der die pädagogische Differenz immer schon mitdenkt: »Der Informationsfluss soll dann gewährleistet sein, aber ob das in der Kommune passiert, das wird dann in der Kommune selbst entschieden, dass zum Beispiel [...] eine Kommune sagt: ›In dem Bereich möchten wir uns verstärkt einbringen.« (K04.11:717–723). Verantwortlichkeit kann nicht aufgezwungen werden. Transfermodule nicht zu beanspruchen, bedeutet aber, auf Errungenschaften der Leuchtturmkommunen zu verzichten und Modelle lokaler Zusammenarbeitsstrukturen für die Gestaltung von Bildungsübergängen Kindern, Jugendlichen und Eltern vorzuenthalten. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche arbeiten einem Rückzug auf das kommunale Selbstverwaltungsrecht entgegen, indem sie die Ressourcen der Kommunen anerkennen: »Jede Stadt hat ja doch wieder unterschiedliche Schwerpunkte ihrer Arbeit« (K04.11:773). Der Dienstleistungsgedanke beinhaltet, Gelegenheitsstrukturen zu schaffen: »Nach dem Motto, dass wir die Möglichkeit bieten, aber nicht so und so soll es gemacht werden« (K04.12:1184–1185). Die Dienstleistungsrolle umfasst das Zuhören und Helfen: »Diese Person hilft beim Aufbau dieser Bildungsnetzwerke zwischen den Bildungsakteuren vor Ort, speziell auch Kita und Grundschule. Sie protokolliert die Vorbereitung, Moderation, Durchführung und Nachbereitung« (K04.12:1188–1194).

Für die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule antizipiert eine Bereichsverantwortliche unaufhebbare Konflikte, die durch eine externe Moderation positiv gewendet werden könnten: »Da bin ich eher der Meinung, da muss man jemanden Externes mitreinnehmen« (K04.12:1223). Damit »vor Ort die Stimmung nicht versaut« und eine »Solidarität« (K04.12:1231–1234) aufgebaut werden könne, sollen »Frustration oder Unmut auf die externe Person abgelagert werden« (K04.12:1225). Mit dieser Puffer-Funktion in Hegemoniespielen und dem Angebot, Krisen zu absorbieren, geht die Vorstellung einher, »Personen aus dem Alltagsgeschäft« (K04.12:1242–1243) den Rücken freizuhalten für ihre Interaktionsarbeit. Reibungsverluste, die aus der Tandemorganisation von Kooperationen zwischen Kita und Grundschule hervorgehen, legen ein Vermeidungsverhalten gegenüber Konflikten oder den Rückzug aus der Kooperation nahe.

Kooperationen durch externe Krisenbewältigung aufrechtzuerhalten, leistet einen Beitrag zur Systemintegration, die potenziell förderlich ist für das People-Processing im frühkindlichen Bereich. Die Dienstleistungsrolle bedeutet für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Land und Kommunen »wirklich Beziehungsarbeit. [...] Man versucht, Verständnis zu wecken für die Situation des

jeweils anderen, der Fachkraft oder der Institution selbst« (K10.11:620–625). Diese Verständigungsarbeit geht damit einher, dass es »einen oft auch so zerreißt, weil alle greifen nach einem und alle sagen: ›Du gehörst ab jetzt zu mir und machst, was ich sage« (K10.11:636–641). Sie stellt aber auch eine eigene Macht für Veränderungen dar: »Ich bin ja für keinen wirklich gefährlich« (K10.11:656). Diese Harmlosigkeit zeigt in Verbindung mit einer Unbeirrbarkeit Wirkung: »Dadurch, dass es mich gibt und ich immer wieder gebetsmühlenartig versuche, Verständnis zu wecken – und die anderen auch – hat sich nach meinem Empfinden [...] ein bisschen was getan« (K10.11:659–664). Verändert hat sich die Haltung, überhaupt in Beziehung treten zu wollen: »Sie kommunizieren jetzt jedenfalls. Und es gibt nicht gleich immer die Abwehrhaltung« (K10.11:670–673).

10.2.2 Vertrauen und Legitimation berücksichtigen

Das Projekt- und Programm-Engagement prozessiert das KBM als Subjekt des Politischen System zunächst auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (Bedingungen), danach auf dem Feld der Kulturpolitik (Strategien) und schließlich wieder auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (Konsequenzen).

10.2.2.1 In der Verwaltung mit Macht operieren und harte Argumentationsrunden führen

Das in der Stadtverwaltung verortete KBM beruft sich auf die Verantwortung zur kommunalen Selbstbestimmung, in der Bildungsangebote in Zusammenarbeit mit Akteuren der Wirtschaft und Zivilgesellschaft *für* Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft systematisiert und transparent gemacht werden sollen. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit orientiert sich an der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen und damit an Vermittlungsstrategien schwacher Intensität, die unmittelbares People-Processing nicht in den Blick nehmen (Typ 2).

Obwohl es in der Stadtverwaltung »eine ganz starke Machtbasis« (S14.11:350) für *Lernen vor Ort* gibt, kämpft das Projektteam monatelang, um eine grundlegende Arbeitsfähigkeit herzustellen: »Wir haben ja ein Dreivierteljahr lang gebraucht, bis die Technik hier da war, so dass die Elite ordnungsgemäß arbeiten konnte, dass die Laptops und die Blackberrys da waren und man auch in Kontakt treten konnte« (S14.11:369–371). Da es zu Beginn des Projekts »überall lichterloh brannte und überall gekürzt werden musste« (S14.11:376–377), werden »harte Argumentationsrunden« (S14.11:384) geführt. Dass *Lernen vor Ort*

durch die Fördermittel der einzige Bereich in der Stadtverwaltung ist, der Stellen und Sachmittel zugesprochen erhält, weckt in anderen Referaten das Unverständnis, »dass das doch nicht sein kann und dass das der falsche Bereich ist« (S14.11:382–383). Diese Spannungslage balancieren die Projektverantwortlichen mit dem Hauptargument aus, »dass die Teilhabe von allen Bevölkerungsschichten an Bildung auch unabhängig vom Einkommen der Eltern befördert wird« (S14.11:442–443). Soziale Teilhabe »ist das Argument, das zum Schluss dann auch zieht« (S14.11:445). Die Debatte entscheidet die Macht des Hauptverwaltungsbeamten: »In die Verwaltung wurde zum Schluss mit Machtwort operiert, der OB hat einfach angewiesen, dass es so gemacht wird« (S14.11:396–397).

10.2.2.2 Kommunale Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich neu aushandeln

Die Stadt übersetzt die Leitidee *Lebenslanges Lernen* in die Formel 0 bis 99 und schafft damit Anschlussmöglichkeiten in die Stadtverwaltung hinein und in die Bildungslandschaft hinaus. Das KBM katalysiert die Verständigung über Bildungsverständnisse, indem es unterschiedliche Rationalitäten vergegenwärtigt und unter das Dach einer gemeinsamen Leitidee bringt. In Widerstreit stehen verfassungsrechtliche Regelungen, die klare Kompetenzentflechtungen und zugleich eine gemeinsame Verantwortung auferlegen. Dem Potenzial fortgesetzten Programmschachtelns steht das Risiko von Abbrüchen gegenüber. Die Kontingenz von Verständigungsprozessen kann das Engagement der Akteure, sich auf unterschiedliche Kommunikationsarten in Programm-Wellen immer wieder einzulassen, dauerhaft enttäuschen und zerschlagen. Die Stadt umgeht diese Gefährdung, indem sie auf die Bürgerstiftung setzt, die mit unbeschädigter Begeisterungsfähigkeit an eine Transformation durch Kommunikation glaubt und sich ungebrochen auf das potenzielle Scheitern von Programmen einlässt. In der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* vermitteln Strategien in Hegemonie- und Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte (Typ 6).

Lernen vor Ort wirkt als »Katalysator« (S10.11:489), um »ganz normale, herkömmliche Strukturen wie bei Bildung, wie bei Stadtverwaltung, Landesverwaltung, Ministerien, Schulämtern aufzubrechen« (S06.14:687–688). Damit tangiert es auf kommunaler Ebene bereits umstrittene Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich und »produziert natürlich 'ne Menge Reibungswärme« (S06.14:693). Die im Programm beteiligten Akteure positionieren sich mit ihrer je eigenen Rationalität, um bestehende Verantwortungsstrukturen neu auszuhandeln und abweichungsverstärkend zu justieren oder abweichungsdämpfend zu erhalten. Die politische Spitze innerhalb der Stadtverwaltung

sieht keine Exit-Option bei der Gestaltung der kommunalen Selbstverwaltung. Aufgaben an Unternehmen oder Interessenvereine auszulagern, wie es andere Kommunen gemacht haben sollen, stellt trotz angespannter Haushaltlage keine Option dar: »Wie konnten die als Verwaltung auf die Idee kommen, sich von ihren kommunalen Aufgaben zu trennen und zu sagen: ›Das machen die demnächst für uns, einschließlich dem Haushalt‹« (S08.11:773–775). Die Stadt kämpft darum, das kommunale Selbstverwaltungsrecht mit Blick auf die »Bürgergesellschaft« (S08.22:787) wahrzunehmen. »Nachhaltigkeit aufrecht[zu]erhalten«, bedeutet in diesem Verständnis, »im Kampf gegen viele andere Verwaltungsstrukturen, die das gar nicht bösartig meinen«, Ressourcen zu verteidigen, insbesondere dann, wenn »vom Land mehr Aufgaben aufgezwiebelt« (S08.11:814–825) werden. Angesichts dieses Überlebenskampfes sucht die Stadt nach Unterstützung: »Projekte ranken sich ums Geld, wollen täten es doch alle. Da muss ich mir was einfallen lassen, da muss jemand anderes mit ran« (S08.11:834–835).

Auch *Lernen vor Ort* bringt willkommene Ressourcen in Gestalt »junger Personals [...] zur Vernetzung von Strukturen innerhalb der Verwaltung« (S08.11:935–936), aber vor allem zur Unterstützung »bei Bürgerbeteiligungen« (S08.11:957). Neben den Personalressourcen trägt die ideelle Ressource des umfassenden Lernens »von 0 bis 99« (S08.11:962) zu einem erweiterten Engagement der Stadt in die Stadtgesellschaft hinaus und in den Organisationskern der Stadtverwaltung hinein bei. Geteilte Zuständigkeiten in gemeinsame Verantwortlichkeiten zu überführen, steht vor der Herausforderung, das »Kompetenzgerangel zwischen den Ämtern« (S10.11:340) produktiv zu wenden: »Wir haben ein Jugendamt, das für die Kitas zuständig ist, ein *Amt für Bildung*, das für die Horte zuständig ist, und ein Schulamt, das für die Schulen zuständig ist« (S10.11:492–493). Überschneidungen gipfeln in der Frage, wem denn nun die Pädagogik gehört: »Das Jugendamt denkt: ›Jetzt haben die die Hortkinder und machen einen auf Pädagogik, wir vertreten doch die frühkindliche Pädagogik‹« (S10.11:497–498). Das »integrierte Amt« beherbergt »noch alte Strukturen« (S10.11:501–502), die es als klassische Aufteilung nach inneren und äußeren Schulangelegenheiten strukturell überwinden will, deren kulturelle Wirkkraft aber berücksichtigen muss. Der Stadtjugendring versteht sich als »Mitglied des Projekts« (S06.12:116), der die Kontakte zu Fraktionen und Verwaltungsebenen hält, um »da natürlich auch [...] bestimmte Argumente auch weiterzugeben« (S06.12:131). Anschlussfähig an »die Interessen vor allem von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Freizeit« (S06.12:12–13) ist das im Programm ausgeflaggte Lernen im Lebenslauf.

Auch das zuständige BNE-Gremium innerhalb der Stadtverwaltung schließt an diese Leitidee im Spannungsfeld von »Weltrevolution« und »Föderalismusrevolution« (S10.12:21–22) an. Auf dem Weg zu einer weiteren »Auszeichnung als

Dekade« arbeitet es daran, »*Bildung für nachhaltige Entwicklung* als Möglichkeit von Stadtentwicklung [...] gegen den Strich [...] zu bürsten« (S10.12: 57–62.). Es sieht die Chance, sich »möglichst gleichberechtigt« und als wichtigen »Partner in dem *Lernen-vor-Ort*-Vorhaben« (S10.12:107–108) zu positionieren. »Dass diese Art der Arbeitsweise von unten, von der Vernetzung« her sowohl vom neuen Bildungsamt als auch von *Lernen vor Ort* nicht nur zugelassen, sondern nachgerade eingefordert wird, verspricht diesem Akteur »ganze andere Qualitäten« (S10.12:1358–1363). Gleichzeitig lässt er sich damit auf einen »sehr, sehr mühsamen Prozess« (S10.12:1363–1364) ein: »In unserem Agenda-Prozess haben wir durchaus auch eine ganze Reihe von Mitbürgern, Kindern, Jugendlichen, [...] ausgebrannt. Das heißt, die Prozesse sind zu lang, das Ergebnis dauert zu lange, bis es kommt« (S10.12:1370–1373). Die Gefahr des Scheiterns beschädigt die Begeisterungsfähigkeit für das neue Programm dennoch nicht: »Ich find' das erst mal sehr spannend, das muss man glaub' ich auch irgendwann mit dem Bundesverdienstkreuz auszeichnen« (S06.14:676–677).

Gerade die Offenheit des Vorhabens ist aufregend: »Da ist nicht von Vornher ein 'n Ergebnis da, sondern da ist erst mal viel Druck, Gegendruck, Aneinander-Gewöhnen« (S06.14:695–700). Die Aussicht darauf, als »kleine Stiftung« und lediglich mit dem »normalen, gesunden Menschenverstand« (S06.14:706–709) ausgestattet eine Transformation durch Kommunikation zu erreichen, begründet die Bereitschaft, sich auf das potenzielle Scheitern einzulassen. Der »Gedankengang, da Bildung eben neben Schule zu sehen« (S06.14:714–715), flankiert und stützt das hohe Commitment. Dieses gründet in der Beobachtung, dass eine große Altersklasse Schulen als öffentliche Gebäude nicht mehr nutzt: »Sie gehen alle in die Schule, [...], aber wenn sie da raus sind, nie wieder, das ist wie 'n schwarzes Loch im Stadtteil, bis sie ihre eigenen Kinder da möglicherweise wieder hinschicken« (S06.14:729–736). Erst »der große Leerstand und die Demographischen-Wandel-Geschichten« (S06.14:752–753) lenken die Aufmerksamkeit darauf, die Gebäude als Bürgertreff zu nutzen. Ein »anderes, erweitertes, breiteres« (S06.14:789) Bildungssystem stellt in Frage, dass »Bildung nur in der Schule stattfindet« (S06.14:765). Sich für dieses erweiterte Bildungsverständnis anstrengen zu wollen, begründet das Engagement des BNE-Akteurs, »wohlwissend, dass das a) nötig, aber b) auch 'n harter Weg ist« (S06.14:797).

10.2.2.3 Bürokratische Verlässlichkeit mit ehrenamtlichem Engagement verschränken

Beim Aufbau von *Strukturen und Verfahren* knüpft das KBM an der bestehenden bereichsübergreifenden Zusammenarbeit mit Stiftungen an, die ihrerseits Angebote für Kinder und Jugendliche bereitstellen (Typ 4).

Innerhalb der kommunalen Organisation besteht eine hohe Verlässlichkeit, die nicht nur durch Zuständigkeiten der Ämter, sondern auch durch eine wechselseitige Ansprechbarkeit zwischen der Stadtverwaltung und Stiftungen getragen wird: »Primär bringen die Stiftungen ihre vorhandenen sozialen Netzwerke mit ein« (S16.11:1115). Umgekehrt stellt sich die Stadtverwaltung in den Dienst von Stiftungen, indem sie deren Engagement für Bürgerinnen und Bürger sichtbar macht. Beispielhaft für diesen beiderseitigen Gewinn stehen »Angebote für Schulklassen«, die Eingang in die Bildungsdatenbank finden: »Dann ist das eine Ansage, die wir transportieren. Dann nehmen wir das in [die kleine Bildungsdatenbank], die wir für die Grundschulen schon haben, sofort mit auf« (S16.11:1119–1124). Dienstleistungen fungieren als Mechanismus zur Herstellung von Interessenskonsens. Sie bringen Kommunikationsarten so in Beziehung, dass weder Handlungsorientierungen, die sich an Ordnung, Verwaltung und Recht, noch jene, die sich an Lernen in außerschulischen Feldern ausrichten, gebrochen werden: »Und so erlebt er einen Zuspruch durch Grundschulklassen, so dass er dafür dankbar ist und uns beim nächsten Mal, wenn wir vielleicht mal für eine Veranstaltung einen ansprechenden Raum brauchen, [diesen] vergünstigt zur Verfügung stellt« (S16.11:1125–1127). Gegenseitige Erwartungssicherheit basiert auf dem Vertrauen der Stadtverwaltung in die Ehrenamtlichkeit der Stiftungen: »Die große Bewunderung ist den Umständen gezollt, dass extrem viel Ehrenamtlichkeit läuft« (S16.11:1139–1140). Ein Projektverantwortlicher erlebt dieses Engagement als außerordentlich leidenschaftlich und zeitlich überdauernd: »Und dass in dieser ehrenamtlichen Tätigkeit so eine Inbrunst steckt, ist schon eines der Merkmale, die mich überrascht haben« (S16.11:1141–1142).

10.2.2.4 Brücken innerhalb der Stadtverwaltung aufbauen

Strategien setzen auf bereichsübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung, um für das Programm *Lernen vor Ort* beziehungsweise den Aufbau eines KBM zu werben. Unmittelbares People-Processing konzentriert sich auf die Bereitstellung, nicht aber auf Adressaten von Bildungsdienstleistungen (Typ 2).

Der Anspruch der Verstetigung nötigt den *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen auf, trotz der Nichtsichtbarkeit ihres Engagements im Rahmen von Vorarbeiten »etwas [zu] bringen« (S14.11:251). Sichtbare Produkte verdecken die ihnen zugrundeliegende Abstimmungsarbeit und manche Arbeit lässt sich gar nicht erst in ein sichtbares Produkt transformieren. So ist die zur zweiten Förderlaufzeit gewählte Strategie, der Kommunikation besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weder dem Nachweis von Evidenzen noch einem datenbasierten Vorgehen geschuldet, sondern dem Erfordernis, die Legitimation der Institution KBM innerhalb der Stadtverwaltung zu prozessieren und auf Linie zu halten. Im Übergang

zur zweiten Förderphase bedarf es mit Blick auf den Rückzug zusätzlicher Personalressourcen nochmals eines besonderen Efforts. Es zeigt sich, dass die politisch legitimierten Stellen-Strukturen nicht von sich aus wirken, sondern lediglich den Rahmen für eine aktive Rollengestaltung bilden. Adressatin des Role-Making ist die Kommunalverwaltung: »Und das geht auch wirklich über die Politik hinaus. Also, das geht auch ganz klar in die Verwaltung. Also unser erster Ansprechpartner ist natürlich die Verwaltung« (S04.13:491–497).

Das Medium der Adressierung ist die Präsenz der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden und deren Spracharbeit: »Ja, also, es ist ganz, ganz viel Spracharbeit, die gemacht werden muss« (S04.14:444). Spracharbeit in Verbindung mit Präsenz steht für die Begegnung der Rationalitäten einer zu Ressortegoismen tendierenden Verwaltungs- und einer auf Kohärenz angelegten Programmlogik. Das KBM setzt auf »das gesprochene Wort« (S04.13:448) und unterstreicht damit den evokativen, missionarischen Charakter der Adressierung durch die *Lernen-vor-Ort*-Protagonisten: »Das Sich-gegenüber-Sitzen, das Sich-gegenseitig-Wahrnehmen, das auch wirklich ein Stück weit Gestik- und-Mimik-Deuten, gibt es da Fragebedarf, also so ein Stück weit einfach Hemmungen nehmen« (S04.13:451–455.). *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche setzen das Programm in Szene und verkünden dessen Botschaften durch aktives Auf-die-Menschen-Zugehen. An einer Kultur der Mündlichkeit führt nichts vorbei: »Das ist etwas, was mir in der Arbeit ganz, ganz massiv auffällt, dass es nichts bringt oder sehr, sehr wenig bringt, um es vorsichtig zu formulieren, bestimmte Texte vereinfachend darzustellen« (S04.13:458–462). Schriftliche Erzeugnisse mögen ihre Bedeutung als Grenzobjekte für die Zusammenarbeit der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen haben. Um Verwaltungsmitarbeitende zu gewinnen, zu überzeugen, ja nachgerade zu bekehren, reicht die schriftliche Adressierung nicht aus: »Das hat sicherlich einen Sinn, aber rein über die Textprodukte geht es nicht. Man muss Präsenz zeigen in verschiedensten Ausschüssen, bei verschiedensten Gesprächen« (S04.13:463–467).

Das Herumstöbern innerhalb der Verwaltung dient dazu, den eigenen Glauben an *Lernen vor Ort* sichtbar zu machen und möglichst breit zu säen: »Das heißt, wir müssen in Dienstberatung präsent sein, ganz klar. Wir müssen in Dezernatstreffen dabei sein. Wir sprechen mit dem Oberbürgermeister, in dem Fall als Chef der Stadtverwaltung« (S04.13:500–509). Über ihre Sichtbarkeit werben *Lernen-vor-Ort*-Protagonisten für ihre Sache und suchen ihr Engagement auf weitere Akteure auszudehnen: »Und immer wieder Türen öffnen und sagen: ›Leute, wir sind transparent. Jeden nehmen wir mit, der das möchte. Wir stehen gerne für Rede und Antwort zur Verfügung« (S04.13:470–474). Mit dem Aufruf mitzumachen, mahnen sie die Verantwortung der Stadtverwaltung für die

Bildungsstadt an und transportieren die Idee der gemeinsamen Stärke, kraft der diese vorangebracht werden kann: »Und da einfach auch Brücken zu bauen und zu zeigen: ›Ja, wir sind hier in der Stadtverwaltung. Wir bestehen als Projekt, wir bringen die Stadt weiter und wir sind aber auf Sie angewiesen und es geht nur zusammen‹« (S04.13:477–485). In dieser Verkündigungsarbeit ernten die Verantwortlichen »sehr, sehr viele Punkte« (S04.13:512) und sehen sich angenommen: »Und das ist etwas, was sehr, sehr dankbar wahrgenommen wird« (S04.13:488).

10.3 Offenheit und Geschlossenheit gegenüber multiplen Rationalitäten

Auf dem Weg, Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren, setzt das BMK mehrheitlich grenzüberschreitende Strategien starker Intensität ein (vgl. Abbildung 10.3, links). Zur Beteiligung relevanter Akteure schließt es Arbeitsgremien für außerschulische Akteure auf. *Entwicklungswerkstätten* versteht es als Vernetzungsgremien für unterschiedliche Kommunikationsarten. Die fachliche Reflexion der operativen und strategischen Arbeit reflektiert es in gemischten Gremien, die wechselseitiges Lernen ermöglichen.

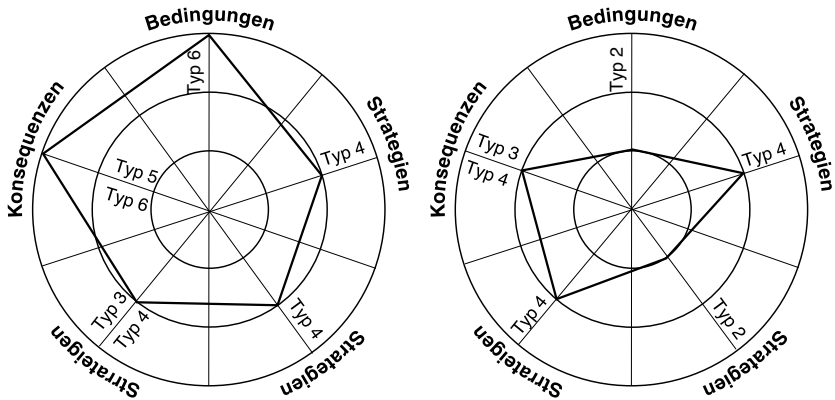


Abbildung 10.3 Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der (Un-)Beteiligung (Eigene Darstellung)

Das KBM zielt darauf, die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen. Es setzt dabei

auf Strategien schwacher und mittlerer Intensität (vgl. Abbildung 10.3, rechts). Indem es bürgerschaftliches Engagement und Interessen externer Partner in die Stadtverwaltung einbindet, öffnet es die Bildungslandschaft für einen weiten Bildungsbegriff. Mithilfe des Bildungsleitbilds organisiert es Lernen (vor Ort) nicht nur innerhalb der Verwaltung, sondern auch nach außen in die Bildungslandschaft. Um Kooperationen zu forcieren, etabliert es Smalltalk in der Stadtverwaltung.

10.3.1 Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen organisieren

Offenheit und Geschlossenheit gegenüber multiplen Rationalitäten prozessiert das BMK als Objekt des ökonomischen Systems zunächst auf dem Feld des Kulturmarkts (Bedingungen), danach als Subjekt des sozial-kulturellen Systems auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien und Konsequenzen).

10.3.1.1 Handlungsblockaden in *Entwicklungswerkstätten* und Kooperationsrendite an *Bildungskonferenzen* als unvorhergesehene Beteiligungseffekte verarbeiten

Die Öffnung bestehender Bildungsgremien für viele, insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure, vollzieht sich in der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* im Spannungsfeld von unvorhergesehenen erwünschten und unerwünschten Beteiligungseffekten. Domänenspiele zur Herstellung von Interessenkonsensen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte, legen Vermittlungsstrategien starker Intensität nahe (Typ 6).

Als Kommune und Kreis »in die Kommunikation miteinander« (K06.11:107) zu finden, kennzeichnet die Beteiligung in der Anfangsphase als die eigentliche »Baustelle« (K06.11:111). Dieser Findungsprozess gestaltet sich als »ein richtiger Kraftakt« (K06.12:57), weil an keine Vorerfahrungen angeschlossen werden kann und zudem die passenden Werkzeuge erst noch zusammengesucht oder gar erfunden werden müssen: »Ich glaube, das ist das erste Mal, dass der Kreis überhaupt ein Bundesprojekt mit allen kreisangehörigen Städten auf die Beine gestellt hat« (K06.12:53–54). An den ersten zwei *Entwicklungswerkstätten* im Bereich der Beratung ist »der komplette Bildungsberatungssektor« mit Vertretungen »aus den Kommunen [...], Volkshochschulen [und] Gewerkschaften« (K06.11:520–521) zwar dabei. Die breite und unverbindliche Möglichkeit der Teilnahme führt allerdings zu einer wechselnden Zusammensetzung der Arbeitsgremien und dazu,

»dass dann wieder diese Grundsatzdiskussion los[geht]: ›Warum machen Sie es so und warum machen Sie es nicht so?« (K06.11:532–533).

Neben dem schleppenden Verständigungsprozess im Beteiligungsformat der *Entwicklungswerkstatt* stellen die ersten zwei *Bildungskonferenzen* eine Möglichkeit dar, »Dinge gemeinsam auf den Weg zu bringen« (K08.12:42). Die erste *Bildungskonferenz* organisiert der Kreis als Bustouren. Die Beteiligung an einer Bildungsexkursion hinterlässt überraschende und nachhaltig positive Eindrücke: »Das hat uns die Mehrwerte gebracht, die wir gar nicht erwartet haben« (K08.12:55). Die zweite *Bildungskonferenz* bringt an einem Berufskolleg »Lehrer, Fachleute aus anderen pädagogischen Berufsgruppen, aber auch Politik zusammen« (K08.12:65–66). Die Ausrichtung auf ein gemeinsames Verständnis in Bezug auf Biographie begleitende Bildungsk Kooperationen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule legt eine kreisweite Beteiligung an einem Übergangsmanagement nahe. Vielfältige Bildungsverständnisse werden in neuen Gremienstrukturen innerhalb der Organisationseinheiten der *Regionalen Bildungnetzwerke* weitgehend mit einem Dienstleistungsverständnis im Bring-Modus prozessiert.

10.3.1.2 Entscheidungs- und Problemlösungsebene zusammenbringen

Abstimmungsprozesse zwischen kreisangehörigen Städten stehen im Widerstreit zwischen Organisations- und Professionsrollen. Das BMK bearbeitet diese Spannungslage mit dem biographischen Kapital des *Lernen-vor-Ort*-Personals und vermittelt mit Blick auf den Beratungsbedarf von Kindern, Jugendlichen und Eltern zwischen Akteuren der Entscheidungs- und Problemlösungsebene. In der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* orientieren sich Strategien an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen und unmittelbares People-Processing kommt in den Blick (Typ 4).

Die Bereichsverantwortliche im Aktionsfeld *Bildungsberatung* möchte auch entscheidungsmächtige Personen des politisch-administrativen Systems ansprechen, »wenn es um Planungsschritte geht oder auch um Ideen, die man wiederum verwirklichen will, sei es Qualitätsentwicklung oder was auch immer« (K06.11:1658–1660). Anwesend in *Entwicklungswerkstätten* ist dann aber vorwiegend das Beratungspersonal, das die »Brisanz der konkreten Beratungsarbeit« (K06.11:1577) vor Augen hat. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche stehen damit vor der Herausforderung, Kommunikationsarten zwischen Organisation und Profession zusammenzubringen. Die Idee, eine Vorbereitungsgruppe aus Akteuren kommunaler Entscheidungsträger zu konstituieren, die dann Workshops mit dem

pädagogischen Beratungspersonal durchführt, scheitert an der unsteten Zusammensetzung der *Entwicklungswerkstatt*: »Also, das ist auch noch ein ganz großes Problem: Wer wird immer zu diesen Werkstätten geschickt?« (K06.11:1563–1564). Um einseitige Konstellationen zu vermeiden, die einer strikten Arbeitsteilung Vorschub leisten, will das BMK deshalb mit den Einladungen Einfluss nehmen: »Und da werde ich noch einmal nachsteuern und sagen, dass auch klar sein muss: Im Idealfall sitzen in dieser Werkstatt auch Personen, die etwas bewerkstelligen können« (K06.11:1568–1570).

Der Abstimmungsbedarf zwischen den kreisangehörigen Städten ist »enorm hoch« (K08.12:108) und legt durchmischte Arbeitsgremien mit Personal der Entscheidungs- und Problemlösungsebene nahe. Dabei bestehen »Ängste, dass die Akteure überwältigt werden von anderen, ganz egal auf welcher Ebene« (K08.12:108–109). Das *Lernen-vor-Ort*-Personal fordert nicht nur die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinnhorizonten zwischen Kommunen heraus. Bereichskoordinatorinnen wirken mit ihrer pädagogischen Fachlichkeit auch in die Kommunalverwaltungen hinein. Sie schaffen damit »zwei Blöcke, die vorher nicht viel miteinander zu tun hatten« (K06.12:402). Die ungewohnte Konstellation führt dazu, dass *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende zum »Spielball zwischen diesen Verwaltungen« (K06.12:359) werden: »Und bis wir gemerkt haben, dass sie eigentlich erst mal eine kleine Fortbildung in Verwaltungsstruktur brauchen, war das erste Jahr schon um« (K06.12:363–364).

Die Ressourceninvestitionen der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen sind enorm, sie müssen »alles durchpeitschen« (K06.12:422). Dies zeigt sich insbesondere im Bereich des *Bildungsmonitorings*. Da der Kreis über keine abgeschottete Statistikstelle verfügt, müssen sie kleinräumige Daten über die amtliche Statistikstelle des Landes beschaffen: »Da gab es anfangs noch große Probleme, diese Daten zu bekommen« (K16.11:1196). Der Bildungsbericht erzwingt Lernprozesse, insofern er eine angemessene Darstellung kreisweiter und kommunalspezifischer Aussagen in der Breite und Tiefe nahelegt. Er fordert Klärungsprozesse heraus, in denen »sehr genau« geschaut werden muss, »was man in einen Bildungsbericht aufnehmen [...] und was man an Praxisbeispielen aus den Kommunen anreichern kann, um auch Themen auf eine praktische Ebene runterzubrechen« (K16.11:1256–1261).

Der Blick auf die praktische Ebene beinhaltet für das BMK auch die Unterstützung des Beratungspersonals. Es kommt dessen Wunsch nach Transparenz über die Angebote der Bildungslandschaft entgegen und lanciert »zum ersten Mal so eine Riesenbefragung« (K06.11:1810). Die Bereichsverantwortliche erlebt diese als »eine Katastrophe«, weil sie »absolut fachfremd in dem Bereich« (K06.11:1809–1811) ist. Im ersten Teil ermittelt die kreisweite Befragung, wer

zu welchem Thema berät. Im zweiten Teil geht es »ans Eingemachte, also Personalaufstellung, Qualifikation der Berater, Organisationselemente« (K06.11:2032–2033). Aus der gemeisterten Herausforderung zieht die Bereichsverantwortliche einen großen Gewinn: »Also mir hat der Bericht für meine Arbeit ganz, ganz viel gebracht. [...] Für mich lichtet sich langsam dieser Dschungel. [...]. Also, ich [...] kriege jetzt so ein Bild [...] von den ganzen Kooperationen untereinander« (K06.11:1870–1880). Mit Blick auf den Nutzen für das Beratungspersonal stellt sich die Frage: »Wie bereiten wir diese gewonnenen Informationen für Beraterinnen und Berater auf?« (K06.11:1373). Auch den Bedarf jener, die Beratung aufsuchen und die in einer unübersichtlichen Beratungslandschaft durch informiertes Beratungspersonal auf passgenaue Angebote hingewiesen werden können, antizipiert die Bereichskoordinatorin: »Ich kann dir nicht weiterhelfen, wo kann es noch hingehen?« (K06.11:1374).

10.3.1.3 Kommunikationsarten integrieren

Unter Einsatz von Verständigungskraft entwickelt das BMK ein kreisweites Übergangsmanagement. In der Gemengelage von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen Land, Kreis und kreisangehörigen Städten integriert es Kommunikationsarten einer Vielzahl von Akteuren. In seiner Brückenbaufunktion arbeitet es sich an domänenspezifischen Orientierungen ab und führt diese Entscheidungen zu (Typ 4).

Von der Orientierung an Handlungsfeldern des Förderprogramms zu einem kreisweiten Übergangsmanagement: Von den mit dem Programm angelegten Aktionsfeldern gehen themenbezogene Begrenzungen und Überschneidungen aus. Die »Weiterbildung im Handlungsfeld *Bildungsberatung*« besuchen »verhältnismäßig viele Beraterinnen und Berater [...], die im Übergang Schule-Beruf beraten« (K18.11:216–218). Auch im Bereich *Bildungsmonitoring* zeigt sich, »wie wenig man da eigentlich im Handlungsfeld auch trennen kann« (K18.11:224–225), weil es »aus allen Bereichen Anfragen gibt« (K18.11:232). Trotz der offensichtlichen Schnittmengen und Problemlagen, die keine gesonderten Bearbeitungsverfahren rechtfertigen, erweist sich die mit der Antragstellung konzipierte Organisationsform nach Aktionsfeldern als überaus eigenmächtig und zählebig, so dass zunächst je eigene Netzwerke entstehen. Die Konzentration auf Übergangsfragen im frühkindlichen Bereich wirkt dieser Fragmentierung entgegen: »Man muss da einfach Schwerpunkte setzen und das ist auch eine der Baustellen, die in diesem Handlungsfeld besteht« (K02:12:458–459).

Von der Orientierung an temporären Projekten zu Gremienstrukturen des Regionalen Bildungsnetzwerks: Ein Fortbildungsangebot im MINT-Bereich schlagen die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen aus, weil sich die Koordination

kurzfristig und personell nicht organisieren lässt. Das Angebot bedarf seitens der Projektkoordination der Möglichkeit, rasch und unkompliziert das nötige Personal zur Verfügung zu stellen. Angesichts der belasteten Haushaltslage können allerdings »keine neuen Stellen« (K18.11:352) geschaffen werden: »Also, das ist eine Frage der zeitlichen Koordinierung, das ist eine Frage der vorhandenen Ressourcen, es ist eine Frage, dass man eben nicht alles auf einmal dann machen kann« (K18.11:356–358). Nicht allein zeitliche Verfügbarkeiten des BMK entscheiden darüber, ob es gelingt, bestehende Projekte zu integrieren, sondern auch unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Organisation der Zusammenarbeit.

Anlässlich eines Treffens mit Stiftungen zur Frage, welche gemeinsamen Themen mit welchen Organisationsformen bearbeitet werden könnten, stellt sich heraus, dass die Stiftungen »kein Interesse haben, so etwas wie eine feste Organisationsstruktur mit Gremien einzurichten« (K10.12:143–144). Wirkungsmächtig sind das Selbstverständnis der organisatorischen Verortung in Zwischenräumen sowie das reflexive Interesse der Autonomiesicherung: »Die Stiftungen selber sehen sich erst mal grundsätzlich als sehr eigenständig und autonom in ihrem Wirken und wenig steuerbar« (K10.12:146–147). Dennoch besteht die Bereitschaft, »an *Bildungskonferenzen* teilzunehmen oder vielleicht ein oder zwei Mal im Jahr sich in einer großen Runde zu treffen« (K10.12:156–159). Diese Treffen dienen seitens der Stiftungen dazu, sich mit ihren Angeboten zu präsentieren und seitens des Kreises dazu, mögliche Beiträge für kommunale Bildungsangebote zu sondieren: »Welche Bildungsprojekte sind denn auf Stiftungsebene vorhanden? Wo unterstützen Stiftungen das Anliegen des Kreises oder der einzelnen Kommunen, im Bildungsbereich tätig zu sein?« (K10.12:160–166). Als Ergebnis dieses Interessenkonsenses entstehen »verschiedene neue Projekte mit Stiftungen« (K10.12:169–170), die das *Regionale Bildungsbüro* koordiniert. Indem das BMK als »Koordinationsstelle« auftritt »und in den entsprechenden Gremien darüber berichtet oder eben auch entsprechend die Werbetrommel rührt, damit das in den Kommunen des Kreises bekannt wird« (K10.12:228–235), unterstützt es interessengeleitetes Handeln und überwindet Orientierungsdissens.

Von der Orientierung an Interessen zur Partizipation: Das Zusammenführen unterschiedlicher Interessen gestaltet sich als Abarbeiten an der Autonomie der Städte, bei dem Handlungsofferten den Weg über die Netzwerkghremien gehen: »Diese Wege sind unheimlich lang und vieles geht darauf verloren« (K02.11:368). Das Ziel, Ideen »in die anderen Städte zu transportieren«, gelingt nur, »soweit der Wille und die Akzeptanz da [sind], dass die anderen Städte das überhaupt hören wollen« (02.11:359–365). Für das BMK »sieht das so aus, dass die Kommunen ihre eigenen Interessen haben und nach diesen Interessen

auch entscheiden« (K02.11:378–379). Deshalb besteht seine Aufgabe darin, die Interessenlagen vor Ort zu klären und dafür zu sorgen, »alle Leute aus den [...] Städten an einen Tisch zu bekommen« (K02.11:1065–1066). Der »partizipative Gedanke« (K18.11:1225), jeden mitnehmen zu wollen, wandelt sich zum Verständnis, unterschiedliche Kommunikationsarten wechselseitig aufeinander zu beziehen. Die Bereichsverantwortlichen lernen, zunächst bei jenen anzusetzen, »die dann auch daran beteiligt sind und das umsetzen« (K04.12:93–94): »Dort muss ich die Akzeptanz reinholen und mit denen vis-à-vis ins Gespräch kommen, um dann auch mal die Stimmung abzuhören und das umzusetzen« (K04.12:100–102). Insbesondere Eltern (an-)erkennt das BMK als relevante Akteure für die Gestaltung von Bildungsübergängen. Für deren Beteiligung erachtet es nicht nur gemischte, sondern auch nach Kommunikationsarten getrennte Gremien als sinnvoll: »Aber es kann nötig sein, das getrennt zu machen. Das kann in einem anderen Stadtteil [...] möglicherweise nicht notwendig sein« (K18.11:1189–1191). Dass »der *Runde Tisch* Eltern« (K18.11:1166) zunächst getrennt von den Fachkräften arbeitet, folgt nicht nur dem Prinzip der »Augenhöhe« (K18.11:1234), sondern auch den spezifischen Bedingungen vor Ort, die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche woanders ganz anders einschätzen. In dem situativ fallsensiblen Vorgehen zeigt sich ein Verständnis von Bildungsmanagement, das nicht mit standardisierten Lösungen aufwartet, sondern bei der Haltung zu Partizipation ansetzt, »und dazu muss ich die auch zunächst mal ernst nehmen« (K18.11:1228–1229). In der Feststellung, dass Eltern nunmehr nicht nur Adressaten, sondern Mitgestaltende von Bildungsprozessen anzuerkennen sind, dokumentiert sich kommunales Lernen: »Das ist ja offensichtlich nicht früher immer so gewesen, dass Eltern wirklich als Bildungsakteure auf Augenhöhe ernst genommen worden sind« (K18.11:1233–1234). Im Anspruch, dass das Ernstnehmen von Eltern »neu geübt werden« (K18.11:1235) müsse, kommt die pädagogische Grundform des ostensiven Zeigens zum Ausdruck.

Von der Orientierung an strategischen und operativen Zuständigkeiten zur gemeinsamen Verantwortung: Den partizipativen Gedanken, sowohl in gemischten als auch in getrennten Gremien zu üben, stellt »etwas Zweigleisiges« dar: »Einmal ist es eine Prozessbegleitung, aber auch eine Produktorientierung« (K02.11:1143–1146). Die Prozessbegleitung betont, dass »der Weg das Ziel« ist: »Allerdings muss erst mal ein Ziel angesteuert werden, um einen Prozess zu initiieren« (K02.11:1153–1155). Die Figuren Weg und Ziel sind nicht nur gleichermaßen wichtig, sondern werden auch konstitutiv aufeinander verwiesen: »Aber ohne das eine oder das andere geht es [...] nicht« (K02.11:1149). Gelegenheitsstrukturen zum Zeigen und Lernen laufen daher ins Leere, wenn nicht Entscheidungsträger in Lenkungsgremien und *Bildungskonferenzen* sich aktiv

beteiligen: »Denn ohne die geht es nicht« (K04.12:108). Die Vermittlungsarbeit der Transferbegleiterinnen besteht darin, die Fließrichtung weder von einer strategischen noch von einer operativen Ebene her zu bestimmen, sondern auf ein »Parallellaufen« (K04.12:125) zu setzen und »beide Ebenen zu informieren« (K04.12:125). Weder könne man »alles über die Entscheidungsträger laufen lassen«, weil da der »Fluss zum operativen Geschäft nicht immer gut« sei, noch könne die operative Ebene allein etwas anstoßen, weil die Entscheider-Ebene dann sage: »Nein, das brauchen wir nicht« (K04.12:113–121). Es bleibt »eine Baustelle« (K02.12:149), die Kommunen zu beteiligen. Zwar belegen Anzahl und Vielfalt der »Personen, die kommen«, dass das Bildungsnetzwerk »sehr aktiv ist und auch ein großes Interesse an diesem Thema hat« (K02.12:153–156). Allerdings ist das Engagement eher passiver Art und erfolgt im Modus der Beobachtung, »um alles mitzubekommen und weniger, um aktiv Prozesse voranzubringen« (K02.12:170–171).

Von der Orientierung am Kirchturmdenken zur Zukunftsgestaltung:

Die Arbeit in den Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* stellt sich den *Lernen-vor-Ort-Verantwortlichen* als »Übersetzungsleistung« (K02.12:796) dar, als unaufhörliches Ringen um die Idee, »wirklich diese Region Kreis [...] als Bildungsträger« (K02.12:789) zu sehen: »Die muss man jedes Mal aufs Neue bringen, wenn Netzwerktreffen sind. Die muss man immer wieder gebetsmühlenartig runterbrechen« (K02.12:798–799). Übersetzungsarbeit kommt einer Bestimmung gleich, »quasi das große Fischernetz« auszuwerfen, »um dann die zivilen Akteure aufzugreifen und das Wissen von denen zu haben« (K02.12:761–763). Nur jene Beratungsakteure der kreisangehörigen Städte lassen sich gewinnen, die »sich von ihrem eigenen Kirchturmdenken der eigenen Stadtgrenze trennen« (K02.12:785–786). Das BMK operiert direktiv und artikuliert im Modus der Evokation. Es appelliert an die Haltung eines kollektiven Akteurs Kommune in spe, der sich einer kreisweiten Bildungslandschaft zugehörig sieht. Die Antizipation einer (besseren) Zukunft beinhaltet, Noch-nicht-Zustände der Gegenwart gedanklich überwinden zu können und mittels Pionierarbeit zu bearbeiten: »Also, das ist in dem Moment klar, dass das Netz große Lücken hat und wirklich nur jene Akteure kommen, die großes Engagement haben« (K02.12:781–782). Herausgehobene Akteure erster Stunde vervielfältigen Übersetzungsarbeit.

Von der Orientierung an Vertrauen als Voraussetzung zu Vertrauen als Produkt von Kooperation: »Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit« (K02.12:836) stellt weniger eine Voraussetzung *für* als vielmehr ein Produkt *von* Übersetzungsarbeit dar: »Die Leute kannten mich nicht. Ich bin neu reingekommen in diesen Bereich. Ich kannte die Leute nicht. Wie arbeitet man am besten zusammen?«

(K02.12:839–841). Die Programmstrukturen und die Organisation nach Aktionsfeldern fordern ein Sich-Zusammenraufen nachgerade heraus: »Wir sind in diese Strukturen eingebunden und wir kommen da nicht raus« (K02.12:844). Der Druck zur »Kontaktpflege« (K02.12:846) stellt die Voraussetzung zur Übersetzungsarbeit dar. Diese vollzieht sich durch »ein Brückenbauen auch von den zivilgesellschaftlichen Akteuren – seien es Vereine oder Bildungsträger – zu den Kommunen« (K02.12:859–860). Das BMK offeriert sich dabei als Kooperationspartner in einer verstetigten Notlage: »Ihr müsst das nicht alles alleine stemmen – Haushaltssicherung, Stärkungspakt I und II« (K02.12:864–865). Ausgestattet mit der Personalmacht von ausgebildeten »Beraterinnen für Beratungsangebote« (K02.12:1175–1176) präsentiert es sich nicht nur als Ressourcen für kreisangehörige Städte, sondern auch als »Vorteil dann für die Personen in den Kommunen« (K02.12:1186).

Von der Orientierung an Adressaten von Bildungsdienstleistungen zum Aufbau von Kapazitäten: Nehmen Kommunen Beratung in Anspruch, schaffen sie die Voraussetzung dafür, dass Operationen des Zeigens auch für die Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten fruchtbar gemacht werden können: »Und da kommt dann was beim Bürger an, was ja oftmals vorgeworfen wird: Man sitzt auf der Strukturebene und was kommt dann beim Bürger an?« (K02.12: 1188–1192). Bevor Kommunen Bürgerinnen und Bürger mit Bildungsberatungsangeboten ansprechen können, bedarf es des Aufbaus einer Vorkombination von Bildungsdienstleistungen in drei Bereichen: Erstens gewährleistet die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* die Beteiligung vielfältiger Bildungsakteure. Zweitens unterstützt die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern sowie deren Selbstvernetzung die Professionalisierung der Bildungsberatung. Drittens dokumentieren sichtbare Produkte in Form eines Internetauftritts oder Wegweisers die Orientierung an Adressaten und fungieren als Grenzobjekte, um Akteure ins Gespräch zu bringen. Verbindendes Element der drei Säulen ist die Vernetzung, verstanden als Zusammenführen unterschiedlicher Kommunikationsarten.

Von der Orientierung an Entscheidung zum Aufrechterhalten von Unentschiedenheit: Die »Netzwerkpflege, die Kommunikation und vertrauensvolle Zusammenarbeit aufzubauen« (K02.12:1363–1364), stellt sich Bereichsverantwortlichen als »eine ganz große Chance« (K02.12:1369) und andererseits als Wettlauf gegen die Zeit dar: »Vier Jahre ist für so ein riesiges Netzwerk eine ganz kurze Zeit« (K02.12:1375). Dabei erfahren sie, »dass die Fetzen nicht komplett fliegen« (K02.11:1777). Netzwerkmanagement ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, die Dinge »in der Schweb« (K02.12:2108) zu halten. Dass es »selten

zu einer richtigen Entscheidung« (K02.11:288) kommt, erleben Bereichskordinatorinnen als »ganz schwierig« (K02.11:282), dennoch liegt genau darin ein Freiraum, um »unglaublich kreativ« (K02.12:2140) zu sein. Auch die zur Beteiligung aufgeforderten kreisangehörigen Städte sind darauf bedacht, den Zustand der Unentschiedenheit nicht aufzulösen, indem sie zunächst ihre Grenzen definieren: »Aus den ersten Erfahrungen ist es auf jeden Fall so, [...] dass jeder für sich ›Stopp!‹ sagt, dass er das nicht bräuchte, dies schon seit Jahren so macht und nichts vom Kreis übergestülpt bekommen will« (K02.11:1776–1784). Zugleich signalisieren Kommunen ihr Interesse an Netzwerkprodukten mit der Bitte um eine »Arbeitshilfe, wie man ein kommunales Übergangsmanagement aufbaut« (K02.11:1788–1789). Das Verharren in Unentschiedenheit dient dazu, Kommunikationen anschlussfähig zu halten. Es bestimmt das Verhältnis zwischen Kreis und Kommunen und setzt sich auf der Ebene der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden fort. So erlebt denn eine Bereichsverantwortliche die Art und Weise, »wie der Kreis mit den Kommunen kommuniziert« so, als hätte sie diese »als Mensch [...] übertragen bekommen« (K04.11:1385–1389).

Von der Orientierung am Staat zur Beteiligung der Zivilgesellschaft: In der »Schwebe« bleiben auch Fragen einer übergeordneten Perspektive: »Wo wollen wir hin? Was ist der rote Faden des Ganzen? Wie sind die Handlungsfelder miteinander verknüpft? Wie ergänzen sie sich? Wie erzeugen wir Synergien?« (K02.12:1903–1907). *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche möchten die Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* um außerschulische Akteure erweitern. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, eine breite Beteiligung mit der Arbeitsfähigkeit in ein Gleichgewicht zu bringen. Zusätzliche Akteure der Zivilgesellschaft im *Lenkungsausschuss* würden aber die Arbeitsabläufe erschweren: »Dann ist der Ausschuss relativ groß. Dann sitzen da 30 Leute drin. Und dann ist das kein arbeitsfähiges Gremium mehr« (K18.11:1501–1505).

Eine Durchmischung wäre nur um den Preis einer Begrenzung von Akteuren der Schulpolitik sinnvoll: »Die einzige Möglichkeit zu verschlanken, liegt zum Beispiel bei den Vertretern der einzelnen Schulformen« (K18.11:1510–1511). Die im *Lenkungsausschuss* vertretenden Schulformen, also Haupt-, Real-, Gesamt- und Förderschulen sowie das Gymnasium und die Berufskollegs, müssten sich gegenseitig vertreten. Dass zusätzlich noch die »Schulaufsicht, der Schulträger und Leiter des *Regionalen Bildungsnetzwerks*« vertreten sind, macht das Gremium aus Sicht einer Koordinatorin »zu schullastig« (K18.11:1541–1544).

Von der Orientierung an kommunalpolitischer Anbindung zur Selbstvergewisserung im *Lernen-vor-Ort*-Team: Die Bereichsverantwortlichen müssen sich die Anbindung an den *Lenkungskreis* und den *Lenkungsausschuss* erkämpfen, um »so ein paar Fitzelchen Information [zu] bekommen« (K04.11:1325–1326)

und um das Gehör der Fachbereichsleitung in der Kreisverwaltung ringen, die mit einer großen Führungsspanne über wenig Zeit verfügt. Die Anbindung an das politisch-administrative System ist aus Sicht einer Bereichsverantwortlichen »absolut verbesserungswürdig« (K02.12:1908) und bedarf einer Leitung, die »sich mit 100 Prozent damit beschäftigen kann« (K02.12:1880). Arbeitsfähigkeit müssen Bereichskoordinatorinnen aber auch intern herstellen und pflegen. Die Ansiedelung der Bereichsverantwortlichen in kreisangehörigen Städten erschwert anfänglich den kontinuierlichen Austausch im *Lernen-vor-Ort*-Team und damit eine Anbindung an eine gemeinsame Ausrichtung. Fehlende Tür-und-Angel-Gespräche sowie Teamsitzungen, an denen Meilensteine als Erfolge gefeiert werden könnten, behindern nicht nur den Informationsaustausch, sondern auch Gelegenheitsstrukturen, um das Commitment durch Zeichen der Wertschätzung aufrechtzuerhalten: »Da fühle ich mich schon sehr stiefkindlich behandelt zum Teil. [...] Warum werde ich so nicht wahrgenommen? Das ist dann schon so, wo ich für mich immer merke, es ist sehr schade, ehrlich gesagt« (K02.12:1694–1698). Bereichsverantwortliche wünschen sich Signale seitens der Leitungsebene, »die dann sagen: ›Ich nehme die Leute wahr, mit ihren Fähigkeiten, mit ihren Kompetenzen und nutze auch die Ressourcen« (K02.12:1744–1747).

Auch die Außenwirkung durch eine gezielte Selbstvergewisserung auf gemeinsame Ziele ist erschwert: »Aber dass man sagen kann, eine Meilensteinplanung, ein roter Faden, wo wollen wir hin, das ist schwierig« (K02.12:1760–1761). Eine Kursänderung in die gewünschte Richtung gelingt dank einer externen Beratung: »Ich glaube, wir hätten das auch nicht geschafft, wenn wir nicht am Anfang [...] vier Teambildungsprozesse mit einer Supervision uns geleistet hätten« (K18.11:1683–1687). Rückblickend erweisen sich Klausurtage, an denen sich das Arbeitsteam mit sich »selber beschäftigt« (K18.11:1712), als unabdingbare Gelingensbedingung für die Arbeitsfähigkeit im Projekt-Team: »Ich würde sagen, das hätte bei etwas komplizierteren Projekten von vornherein dabei sein müssen, weil das eigentlich gar nicht anders geht« (K18.11:1690–1692). Dass das Programm »so verstreut nun mal angesiedelt ist« (K18.11:1753), verkompliziert und gefährdet Abstimmungsprozesse, die für eine Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel unerlässlich sind: »Es war wirklich eine komplette Überforderung von allen, die wir uns da geleistet haben. Und das hätte ziemlich übel schiefgehen können« (K18.11:1695).

Moderierte Rückzüge auf den Organisationskern des *Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene* belegen einen doppelten Lerneffekt des Programms. Ersten wird deutlich, dass jene, die Formate für das Zeigen und Lernen herstellen und moderieren, eigene Zeiträume brauchen, um sich etwas zeigen zu lassen.

Zweitens lernen sie dabei, sich selbst zu helfen, indem sie Klausuren eigenständig gestalten: »Jetzt sind wir glücklicherweise schon auf dem Stand, dass wir zur Leitung dieser Prozesse keine Supervision mehr einfliegen müssen, sondern dass ich das machen darf« (K18.11:1724–1726). Inhaltlich befassen sich die Teammitglieder mit dem Antragsschreiben: »Das hört sich jetzt völlig blöd an, weil das Ding war ja auch vorher schon 27 Mal von 40 Leuten oder noch mehr kreuz und quer erarbeitet und gegengelesen und sonst was« (K18.11:1762–1764). Der Wert eines erneuten Gangs durch das Schreiben liegt in der gemeinsamen Verständigung, durch die das Team ein kollektives Commitment entwickelt: »Es ist enorm gewesen, was dabei noch rausgekommen ist. Was da an Fehlern gefunden wurde und an Verbesserungsvorschlägen gemacht wurde. Alle hatten das Gefühl, mitgenommen zu werden. [...]. Das war sehr wichtig« (K18.11:1765–1771).

10.3.1.4 Für eine Voneinander-Lernen-Kultur zwischen Kreis und Kommunen ackern

Strategien der Beteiligung setzen am biographischen Kapital der Akteur-Vielfalt an und bringen unmittelbares People-Processing in eine Wechselbeziehung mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Misch-Typ 3/4). Leistungsbeziehungen zu moderieren, beschränkt sich nicht darauf, Unmut aufzufangen, sondern bringt *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende auch dazu, Position zu beziehen. Um den Transfergedanken im Sinn des Aufbaus von Bedarfsanalyse- und Partizipationsstrukturen zu verteidigen, lehnen sie einen Systemtransfer im Sinn der Übernahme unabänderlicher Modelllösungen ab: »Wenn dann eine Stiftung herkommt und sagt: ›Unser Label, unser Logo kommt da nur drauf, wenn das eins zu eins übertragen wird«, dann habe ich da ein echtes Problem mit« (K18.11:519–521). Zwar können bestehende Konzepte als Modell dienen, mehr als deren Vervielfältigung in die Fläche bilden aber kontinuierliche Strukturen für Zusammenarbeit die Zielperspektive.

Zu einer guten »Arbeitsstruktur, die also auch Kontinuität schafft« (K18.11:1342–1343), trägt der *Lenkungsausschuss* bei, der Vorlagen im IDE-Verfahren⁴ bearbeitet. Dieses Vorgehen im Modus der Organisation ist anschlussfähig an den Modus der Profession, wenn ein nach Kommunikationsarten durchmischtes Gremium über die im und für den Sozialraum entwickelten Lösungen informiert, darüber diskutiert und schließlich entscheidet. Ein »enormer

⁴ Die IDE-Methode ist ein Verfahren zur Strukturierung von Teamsitzungen (Senninger & Weiß, 2011, S. 89). Es kennzeichnet den Stellenwert von Tagesordnungspunkten nach Information (I), Diskussion (D) und Entscheidung (E).

Zeitdruck« (K04.11:218) begünstigt allerdings die Wahrnehmung der Bereichsleiterinnen, nicht »sauber genug miteinbezogen« (K04.11:215) worden zu sein. Das Erleben eines Widerfahrnisses kommt darin zum Ausdruck, dass der »Bildungsbericht entstanden worden ist« (K04.11:209).

Dass »erstmalig der Kreis, der Landrat, die Fahne Bildung ernsthaft schwingt« (K04.11:228.), verlangt insbesondere Kleinkommunen Leistungen ab, die sie nicht ohne Weiteres stemmen können: »Wir sind ja eben [...] durch die Kommunen [...] gegangen mit den Bereichskoordinatoren und der Projektleitung und den *Regionalen Bildungsbüros* [...]: Und die haben alle gesagt, die werden nicht mitgenommen und haben nicht genügend Personal, um diese Themen zu bearbeiten« (K04.11:239–247). Die Idee Region bildet sich nicht über das Zuliefern von Daten heraus, sondern bedarf einer intensiven Vor-Ort-Bearbeitung, bei der »man aber die anderen mitnehmen und sich verbünden« (K04.11:232) muss. Aus den Erfahrungen beim Erstellen des ersten kreisweiten Bildungsberichts lernen die Bereichsverantwortlichen, dass sie für dieses Mitnehmen »mehr Zeit geben« und »vor Ort direkt an die Leute [...], die damit zu tun haben« (K04.11:345), gehen müssten. Die Begleitung beinhaltet das Nachfragen: »Schafft ihr das bis zum Zeitpunkt X, wo das geliefert werden sollte?« (K04.11:349) sowie eigene Zuarbeit anzubieten.

Zusätzlich zur Beziehungsgestaltung erkennen die Transferbegleiterinnen den Wert prospektiven Handelns: »Man hätte sehr präventiv dem entgegenwirken können, wenn man vorher schon diese Gespräche geführt hätte, vorher schon Transparenz reingebracht hätte, den Informationsfluss direkt gestaltet hätte« (K04.11:588–591). Lerneffekte schlagen sich in der Erkenntnis nieder, dass es in allen kreisangehörigen Städten »eine direkte Ansprechperson« (K04.11:614–615) für den Bereich *Bildungsmonitoring* braucht und dass es seitens des BMK direkter, frühzeitiger und regelmäßiger Kontaktaufnahmen bedarf: »Und dann hätte man schon diesen Prozess viel fließender gestalten können und nicht so ruckartig« (K04.11:623–624). Dasselbe »Kommunikationsproblem« (K04.11:909) findet sich bei der Beteiligung der Bereichsordinatorinnen zur Erstellung des Bildungsberichts: »Also Lernbereiche für die Koordinatorinnen haben wir nicht wirklich gehabt, weil wir nicht so eng mit in die Entwicklung des Bildungsberichts einbezogen worden sind« (K04.11:912–917). Erst »aufgrund von Stressmomenten« (K04.11:986–987) vor der Veröffentlichung des ersten kreisweiten Bildungsberichts werden Bereichsverantwortliche angefragt: »Kannst du hier mal, kannst du da?« (K04.11:990). Da *Bildungsmonitoring* und Bildungsberichterstattung eigene Arbeitsbereiche innerhalb der Kreisverwaltung darstellen, gehen Fragen der Beteiligung von hier aus.

Auch für den Transfer ergreift die Kommunalverwaltung die Initiative: »Es war eher so, dass einer von einem Amt mich als Transferkoordinatorin angesprochen hat, ob ich noch mal diesen Transfergedanken und was dahinter steckt bei der Stadt [...] vorstellen könnte. Dann hat er die anderen Ämter mit dazu eingeladen« (K04.12:1022–1025). Die Transferbegleitung innerhalb einer Kommunalverwaltung beinhaltet in erster Linie »zu gucken«, wer »für bestimmte Bereiche in der Kita, für die Familien- und Elternbildung oder für den Bereich der Schule verantwortlich« (K04.12:1041–1044) ist. Als Transferwissen hält das *Lernen-vor-Ort*-Team daher fest, dass für den Aufbau einer Kooperation zunächst »bereichsübergreifend eine Runde« (K04.12:1125) gemacht werden muss. Eine solche Runde, die sowohl verschiedene Ämter und Dezernate als auch Fachpersonal freier Träger einschließt, erfindet es mit den Fachkonferenzen, die den Startschuss für eine Voneinander-Lernen-Kultur bildet: »Und das Schöne war einfach schon bei der Auftaktveranstaltung, dass in den Pausen die Leute sich schon so zurückgezogen [...] und sich ausgetauscht haben« (K02.13:244–246). Alternativ zur Analyse von Verantwortlichkeitsstrukturen innerhalb einer Kommunalverwaltung stellen diese Treffen eine Möglichkeit des Austauschs dar, bei dem *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche nicht in die Verwaltungen eindringen, sondern Interessierte umgekehrt freiwillig herauskommen, um zu lernen: »Im Vorfeld habe ich das bei den Kommunen ja abgefragt: ›Was haltet ihr von der Idee? Braucht ihr so was?‹ Und alle waren sich einig: ›Ja, genau so was brauchen wir.« (K02.13:251–255).

Jenseits der Verwaltungshierarchie rahmen die Konferenzen die Gelegenheit, »über den Tellerrand mal [zu] gucken und auch sich gegenseitig vielleicht mal unterstützen [...] oder wenigstens mal was abgucken [zu] können« (K02.13:257–258). Anschlussmöglichkeiten zwischen Organisations- und Professionsrollen bestehen darin, »die Expertisen sich mischen zu lassen«, so dass »das Ohr am Kind« (K02.13:609) vermittelt über »die Leute aus der Praxis« (K02.13:626) in die Verwaltung diffundiert. Engagement mit Blick auf das Publikum an Leistungsempfängern entwickelt dabei erst über »die informellen Mittler« (K10.11:569) der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen das Potenzial für Leistungsbeziehungen zwischen Kreis und Kommunen. Sie leisten Schwerstarbeit, um Letztere ins Gespräch zu bringen: »Bei jedem Thema, jeder Sitzung, die ansteht im Rahmen von *Lernen vor Ort*, [...] da wird immer geguckt: ›Hat der Kreis mehr davon, haben wir weniger davon? Warum müssen wir denn jetzt?‹« (K10.11:550–556). Kreisangehörige Städte über die Leuchtturmkommunen hinaus zu gewinnen, gestaltet sich somit als »sehr anstrengend« (K10.11:560). Während die politisch-administrative Ebene signalisiert: »Brauchen wir nicht, haben wir alles selber« (K10.11:525),

widersprechen Akteure der operativen Ebene: »Um Gottes Willen, natürlich brauchen wir das« (K10.11:531–532). Eine Bereichsverantwortliche erlebt es so: »Die operative Ebene hat es ganz schwer, nach oben weiterzugeben: ›Wir hätten es gerne‹, weil da ganz andere Seilschaften sind« (K10.11:542–544). Dennoch stellt sie eine Verständigung fest, weil Transferbegleiterinnen »seit zwei Jahren immer wieder ackern und für Verständnis sorgen [...] zwischen Kreis und Kommunen« (K10.11:565–566).

Als zäh und schwer überwindbar zeigen sich auch die gewachsenen Strukturen rund um außerschulische Bildung. Mit einer Kollegin der Volkshochschule ist eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche ständig im Austausch: »Die schimpft immer und sagt: ›Wir sind bei dem ganzen Programm gar nicht mitgedacht worden und ihr müsst auch außerschulische Bildung immer im Fokus haben« (K06.12:1190–1192). Durch die Anbindung an die Landes-Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* fehlen »bisher bestimmte Akteure des Bildungssystems« (K06.12:1217). Mit dem Folgeantrag sollen diese »auf jeden Fall mit ins Boot« (K06.12:1218) kommen.

10.3.2 Die koordinierende Verantwortung der Kommune stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen

Offenheit und Geschlossenheit gegenüber multiplen Rationalitäten prozessiert das KBM als Subjekt des politischen Systems zunächst auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (Bedingungen), als Objekt des Gemeinschaftssystems auf dem Feld der politischen Vereinigung (Strategien) und als Thema des politischen Systems schließlich auf dem Feld der Kulturpolitik (Konsequenzen).

10.3.2.1 Verwaltungswiderstände als unvorhergesehene Beteiligungseffekte verarbeiten

Die Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* im Spannungsfeld von (*Un-*) *Beteiligung* kennzeichnet sich in der Stadt dadurch, dass sich das *Lernen-vor-Ort*-Team mit einem Bildungsleitbild und dem Aufbau einer Bildungsdatenbank auf eine gemeinsame Linie ausrichten will. Problemlagen der Basis sollen in einen legitimierten Steuerungsauftrag überführt werden. Das Team konstituiert sich nach innen und bündelt Kontakte in die Bildungslandschaft hinaus. Unvorhergesehene Beteiligungseffekte ergeben sich in Hegemoniespielen der drei Hauptverwaltungsebenen Bund (Programmstrukturen), Land (Jugendamt) und

Kommune (kommunales Selbstverwaltungsrecht). Bereichsübergreifende Zusammenarbeit orientiert sich an der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen und damit an Vermittlungsstrategien schwacher Intensität, die unmittelbares People-Processing nicht in den Blick nehmen (Typ 2).

Spannungslagen muss das *Lernen-vor-Ort*-Team trotz des einstimmigen Beschlusses des Stadtrats zur Teilnahme am Programm innerhalb der Stadtverwaltung, aber auch in Bezug auf die Vernetzung mit außerschulischen Akteuren, ausbalancieren. Im Kern reibt sich das Programm an Ressourcenfragen auf. Das Beschlossene muss sich »gegen Verwaltungswiderstände in der Kämmerei« (S14.11:194) durchsetzen und erfordert »sehr viel Instinkt und Gespräche mit den verantwortlichen Entscheidungsträgern auf Dezernatsebene« (S14.11:197–198). Dieser »Instinkt« bezeichnet das politisch-taktische Kalkül, mit dem der Stadtratsbeschluss zur Teilnahme am Programm noch vor der Finanzkrise vorangetrieben wird: »Die war in Sicht, die erste Bank ist Ende 2008 Pleite gegangen und wir wussten, das kommt als Problem auf die Stadt zu und die Finanzen brechen weg« (S14.11:164–165). Das weitsichtige Handeln nimmt gedanklich vorweg, dass die Stadt die mit der Teilnahme an *Lernen vor Ort* geforderten Eigenmittel unter akutem Spardruck nicht genehmigen würde: »Wir kriegen etwa eine Million im Jahr, also eine halbe Million im Projektzeitraum, und geben als Stadt dasselbe als Eigenengagement drauf« (S14.11:174–176). Der Beschluss zur Teilnahme sichert der Stadt Ressourcen, fordert ihr aber auch welche ab: »Wir haben viele Sachmittel bereitgestellt, haben Büroplätze geschaffen, haben Mitarbeiter als Stadt für das Projekt eingestellt« (S14.11:179–180). Diese Eigenmittel hätte die Stadt »nicht durchgekriegt in den Zeiten der Finanzkrise, wo überall von Abbau und von Problemen die Rede war« (S14.11:188–189).

Ein kleines und machtkonzentriertes Kernteam stärkt die Strategie des ›Durchziehens‹. Es besteht aus dem Projektleiter als Leiter des Bildungsamts, dem stellvertretenden Projektleiter als eigentlichem Drahtzieher von *Lernen vor Ort* und zwei Personen der politischen Spitze, die sich »alle drei, vier Monate zusammensetzen und die Eckdaten festzurren« (S14.11:406–407). Ohne »irgendwelche Legitimation zu haben, dass das eine Runde von *Lernen vor Ort* ist« (S14.11:407–408), bilden diese vier Akteure ein abgestimmtes Team: »Und wir vier zusammen machen den Skat aus« (S14.11:413). Dabei verfolgt die kleine Runde das Ziel, davon zu überzeugen, »dass es gut tut, egal für wen, bei *Lernen vor Ort* dabei zu sein« (S16.11:116). Möglichst viele Menschen der Stadt zu beteiligen, bedeutet, »dass nicht mit einem Bildungsleitbild vorgeprescht [...], sondern dass [...] immer dann, wenn es sich anbietet, die Stadt mitgenommen wird« (S16.11:120–123). Dass die Teilnahme an *Lernen vor Ort* bestehende Machtbalancen zu verschieben droht, zeigt sich daran, dass an einem Netzwerktreffen »erst

mal Ängste zerstreut« werden müssen, »dass da nicht eine zweite Jugend- oder Freizeitstruktur geschaffen wird und Jugendarbeit hinter runterfällt« (S12.11:295–296). Das Programm zielt nicht auf einen Ersatz bestehender Angebote in der Jugendarbeit, sondern vielmehr auf deren Vernetzung mit Schulen: »Das Thema ist noch viel zu neu, das wird vielleicht auch erst in den nächsten Jahren einen Stellenwert in der Jugendarbeit haben« (S12.11:286–287).

10.3.2.2 Innensichten und Außensichten konfrontieren

Wie die Integration vielfältiger Ideengebilde mit der politischen Steuerungsrolle verbunden werden kann, stellt die Stadt vor große Herausforderungen. Der »Nachhaltigkeitsaspekt« findet als Schwerpunkt im Bildungsleitbild zwar politische Zustimmung, erreicht damit aber noch keine Verbindlichkeit in der Bildungslandschaft. Das Bildungsleitbild fasst einen gemeinsamen Nenner sehr weit, um die Dominanz eines Leitwerts zu verhindern. Die Bildungsdatenbank bildet ein verbindendes Element, an dem viele Leitideen seitens von Bildungsanbietern anschließen können. In der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* orientieren sich Strategien an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Unmittelbares People-Processing kommt mit antizipierten Belangen von Jugendlichen in den Blick (Typ 4).

Relevante Akteure beim Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* zu beteiligen, vollzieht sich im Spannungsfeld von Innen- und Außensichten der und auf die Kommune. Eine immer wieder geäußerte Innensicht betrifft die Erwartung, »dass Bund und Länder so miteinander reden, dass diese Kernstruktur des freiwilligen, informellen, zivilgesellschaftlichen Lernens integriert wird« (S18.11:1160–1161). Angesprochen ist damit die Frage, »inwieweit die Programmlösungen vor Ort nicht immer an Grenzen stoßen« (S10.12:330–331), wenn sie nicht in umfassende regionale und überregionale Kooperationen eingebunden sind, in denen permanent über die Kriterien »von wirklich messbarer Nachhaltigkeit« (S10.12:363) gestritten wird. Was sich für einen Vertreter der Bürgerstiftung bereits mit der Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* als »Spiel [...] der Bundesregierung in den freien Raum« (S10.12:255) erweist, scheint sich mit dem Programm *Lernen vor Ort* zu wiederholen: die Ungewissheit in Bezug auf die Ergebnisse zivilgesellschaftlichen Engagements und die Einsicht, auf dem Weg zu diesen Ergebnissen in einer »Gemengelage« zu operieren, in der Kommunen »überhaupt nicht [...] Herr des Geschehens sind« (S10.12:228–237.). Informelles und *Lebenslanges Lernen* als »zusätzliche Qualität an Lebensbildung« funktioniere nur, »wenn auch Schulleiter, Kindergärten, Horte oder auch das Universitätssystem da auch irgendwo mitspielen, auch da die Inhalte mitverflechten« (S10.12:243–246).

Die inflationäre Verwendung des Partikels »auch« verweist auf die Interdependenz und die damit verbundene eingeschränkte Handlungsmacht eines einzelnen Akteurs im Mehrebenensystem. Mit dem *Programm Lernen vor Ort* vermag der Akteur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* seine Position auszubauen, weil er in die Stadtverwaltung und damit in den Organisationskern eines strategisch wichtigen Akteurs vordringt. Hier verknüpft er die Leitideen und dockt sie strukturell an die bestehende BNE-Abteilung an. Innerhalb der Verwaltung gelingt es, »bestimmte Akteure, bestimmte Projekte unter dem Fokus BNE zu erfassen, zu leiten, anzuleiten« (S10.12:433–434) mit dem Ergebnis, »dass innerhalb von *Lernen vor Ort* dieser Nachhaltigkeitsaspekt dann wirklich Fuß« (S10.12:463–464) fasst. Eine verstärkte Innensicht sucht daher »die Verquickung auf politischer Ebene« (S10.12:802–803) und führt zur Frage, mit welcher »Art von High-Level-Beratungsgremium« (S10.12:828–829) die Nähe zum Oberbürgermeister gesichert werden kann. Zugleich drängt der Wunsch nach Einflussnahme in Netzwerkkonferenzen auf die Berücksichtigung von Außensichten und zur Frage: »Wie steuere ich jetzt diesen Bildungsumbau, wie steuere ich *Lernen vor Ort* und BNE, dass da tatsächlich Substanz reinkommt« (S10.12:863–864). Eine »Unterstützungsstruktur, eine Arbeitsstruktur, eine Entscheidungsstruktur« soll die Arbeit »erfolgreicher und effizienter« (S10.12:1004–1006) machen, ohne dabei die Partizipation der Stadtgesellschaft zu gefährden: »Und das funktioniert aber nur, wenn die Spitzenakteure es a) wollen und auch wirklich b) bereit sind, mit Kompetenzen, mit einer Beteiligung, mit einer Partizipationsqualität anders umzugehen« (S10.12:934–936).

Ein KBM vereint die widersprüchlichen Anforderungen der Moderation und Führung, d. h. »die Fähigsten beziehungsweise Freiwillige in einer Struktur der Gleichen« (S22.11:695–696) mitzunehmen und in einer Struktur der Ungleichheit zu entscheiden. *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende orientieren sich an einer breiten Beteiligung und an ergebnisoffenen Formaten, was ein unternehmensorientierter Partner kritisch einschätzt: »Ich würde strategischer vorgehen, also vorher festlegen, wen ich warum einbinde« (S20.11:302). *Bildungskonferenzen* zeichnen sich durch lange Impulsreferate aus, was unbefriedigend für jene ausfällt, die den Austausch suchen: »Netzwerkkonferenz bedeutet für mich, Leute in Kontakt [zu] bringen« (S10.11:281). Sie bieten auch Workshops an nach dem Motto: »Wir sammeln einfach mal Ideen«, was bei jenen »Frustration« auslöst, die sich strukturierte und professionell geführte Veranstaltungen wünschen: »Es war einfach sehr unkanalisiert. Wenn man so ein Brainstorming macht, muss man den Moderatoren aber auch sagen, wie die Ergebnisse gesammelt und vor allem, wie die Ergebnisse aufbereitet werden sollen« (S20.11:316–328). Prozesse der Beteiligung der Bildungslandschaft umkreisen die Frage, wer eingebunden werden

soll: »wer zu viel, wer zu wenig, die Richtigen, die Falschen« (S02.12:1629). Innerhalb der Stadtverwaltung unterstützt *Lernen vor Ort* die Restrukturierung der Ämter und sucht auch hier nach gangbaren Wegen: »Also, da schwimmen wir selber noch ein bisschen, wir können das nicht konkret sagen, wir wissen, dass es weh tun wird, man wird Akzente setzen müssen, aber wie das eben passiert, und wie der Prozess dieser Abstimmung sein wird, das ist 'ne Aufgabe, die [an]steht« (S02.12:1711–1714).

Eine moderierende Funktion übernehmen die externen Partner, indem sie die Außensichten und Innensichten miteinander konfrontieren: »Wir wollen die Breite der Bildungslandschaft [...] aufzeigen und zusammenführen. Ich glaube, das wäre schwierig, wenn das eine Stadtverwaltung alleine mit ihrer zentrierten Innensicht und mit der Fokussierung auf die Prozesse, die in der Stadtverwaltung laufen, machen würde« (S06.11:480–486). Außensichten fließen durch langjährige Erfahrungen mit Netzwerken »in die Bildungslandschaft, in die Wirtschaft, in die Wissenschaft, aber auch in die Verwaltung« (S06.11:503–504) ein. In dieser Moderationsarbeit suchen Geben und Nehmen eine Balance, insofern durch bestehende Kontakte in die Stadtverwaltung und in die Wirtschaft an vielen Stellen geholfen und durch neue Kontakte zu *Lernen-vor-Ort-Mitarbeitenden* profitiert werden kann: »So kommen wir an Kontakte, an Querverbindungen, an Informationen, wer für was zuständig ist, die wir sonst nur schwer bekommen hätten« (S06.11:526–527).

Netzwerkkonferenzen sind Umschlagplätze für den Einsatz der Währung ›Kontakte‹. Dass »es äußerst kompliziert ist [...], unterschiedliche Partner auf ein gemeinsames Ziel auszurichten«, mag deshalb in Kauf genommen werden, weil weniger »eine gemeinsame Philosophie« (S10.11:698–717) als vielmehr der Zugewinn sozialen Kapitals für die Befriedigung eigener Interessen in Aussicht steht. Deshalb stellt sich bei der Arbeit am Leitbild die Frage, »wie allgemein man es überhaupt gestalten und formulieren kann, damit sich darin auch jeder wiederfindet« (S12.11:356–357). Der Abgleich unterschiedlicher Perspektiven verschlingt nicht aufgrund des Ziels, »auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen« (S10.11:719), viel Zeit, sondern deshalb, weil ein solcher verhindert werden soll: »Das ganze Thema ist so vielschichtig und komplex, dass bei jeder Formulierung einer dabei ist, der das wieder anders sieht. Diese Formulierung zu finden, in deren Interpretation sich jeder wiederfindet, ist momentan ein Hauptproblem« (S12.11:359–363). Das Ringen um Worte führt zu einem sehr globalen und allgemeinen Leitbild, das die je spezifischen Handlungslogiken wahr: »Also, wenn jemand sagen würde, ich bin dagegen, würde man sich wundern« (S02.12:1611–1612). Allerdings ist das Bildungsleitbild erst noch in konkrete Maßnahmen zu übersetzen.

Die Bildungsdatenbank bietet sich als vielversprechende Lösung an, insofern Jugendlichen damit »unterschiedliche Möglichkeiten« angeboten werden sollen, »für sich das Beste herauszufinden und das ohne größeren Aufwand« (S06.11:411–412). Die Bildungsdatenbank ist auch für die Angebotsseite interessant, weil »eben hier eine bestimmte Anbindung zu anderen Netzwerken einfach sehr einfach und durch bestimmte Strukturen standardisiert stattfinden kann« (S06.12:157–158). Ein Gewinn liegt auch darin, dass der eigene Aufwand begrenzt und Informationen sowohl differenziert als auch gebündelt dargestellt werden können. Sich an *Lernen vor Ort* zu beteiligen, lohnt sich. In dieser positiven Funktion ist es alles andere als harmlos, weil es finanzielle Mittel bindet. In seinen Aktivitäten wird es innerhalb der Verwaltung deshalb »konsequent auch verfolgt und auch begutachtet« (S06.12:479). Während der Stadtjugendring etabliert ist und »verwaltungsintern schon wahrgenommen« wird, haben es »Mitarbeiter von *Lernen vor Ort* [...] sehr schwer am Anfang, sich dort zu behaupten und dort auch mit bestimmten Ergebnissen aufzuwarten« (S06.12:518–528). Erfolgsrelevant für das Wahrgenommenwerden in der Stadtverwaltung ist also nicht die räumliche Anbindung, sondern das Wissen um die relevanten Akteure. Als verbindendes Element zwischen Innen- und Außensichten wirkt das aktive Zugehen auf die Verwaltung und das Einbringen eigener Vorstellungen: »Dass wir eben auch hier nicht irgendwie nur darauf warten, was [...] kommt, sondern dass wir wirklich regelmäßig in Kontakt stehen und nachfragen« (S06.12:556–557). Während sich die Kommunalpolitik als *der* relevante Akteur herausstellt, den es für eine dauerhafte Unterstützung der gekoppelten Leitideen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie *Lebenslanges Lernen* zu gewinnen gilt, stellt sich die Frage, wie eine breite Beteiligung von Akteuren der Bildungslandschaft gesichert werden kann.

10.3.2.3 Operative und strategische Prozesse zusammenführen

Beim Aufbau von Strukturen und Verfahren führt das KBM operative und strategische Prozesse mithilfe externer Partner in der Stadtverwaltung zusammen. Kinder und Jugendliche adressiert es dabei vermittelt über korporative Akteure der Bildungslandschaft und koordiniert deren Beiträge für eine Bildungsstadt durch einen weiten Bildungsbegriff sowie mittels eines globalen Leitbilds und einer Bildungsdatenbank. Die damit einhergehende Kommunikationsarbeit orientiert sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, bei der unmittelbares People-Processing in den Blick kommt (Typ 4).

»Eines der höheren Ziele von *Lernen vor Ort*« sieht die Stadt darin, die Konkurrenz der unterschiedlichen Bildungsanbieter abzugleichen: »Wenn der

Weiterbildungsmarkt ein Jobcenter trockenlegt oder neu strukturiert [...], dann kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen« (S16.11:806–813). Das Projekt soll »als eine kompetente Einrichtung anerkannt sein, die nach Lösungen und nicht nach individuellen Lösungsansätzen für Anbieter A, B oder C sucht« (S16.11:816–818). Mit dem Entscheid, sich gemeinsam mit externen Partnern für *Lernen vor Ort* zu bewerben, holt sich die Stadt damit die »konkurrierenden Interessen« (S16.11:802) ins Haus. Die Wahl der Bildungspartner erfolgt daher wohlüberlegt: »Man braucht Verbundpartner, die verlässlich sind« (S16.11:790). Zugleich ist gerade deren Eigensinn gefragt: »Man braucht keine Verbundpartner, die genauso denken und strukturiert sind wie man selbst, sonst hört man nur das, was man selbst sagt« (S16.11:792–793). Als die Zusammenarbeitsformen in und zwischen den vielfältigen Gremienformaten sich zu verselbstständigen drohen, formuliert die Stadt einen klaren Führungsanspruch: »Das ist nicht Teamgeschäft, das ist Leitungsgeschäft« (S16.11:767). Sie beschließt, »dem Ruder wieder einen Impuls« zu geben, damit das Projekt »wieder in die richtige Richtung geht« (S16.11:765–766). Eine Klausur soll alle Beteiligten zusammenführen.

Da die *AG Bildung* Akteure der Sacharbeits-, nicht aber die Entscheidungsebene einschließt, sucht die Stadt nach einem »Andockungspunkt« (S02.13:377) für Entscheidungen. Das passende Format, um das Thema Bildung dauerhaft zu verankern, ist allerdings noch nicht gefunden: »Wir nennen es jetzt nicht Steuerungs- oder Führungskreis, weil wir sagen, dass das eher so der Anfang ist dessen, was wir uns vorstellen« (S02.13:380–381). Die Fokussierung auf die Stadtverwaltung als organisatorischen Brennpunkt eines KBM zeigt sich auch am Bestreben, die kommunale Datenverarbeitung in einem einzigen IT-Tool zusammenführen. Auch wenn das Amt für Statistik und Wahlen im Kampf gegen das »Amtsunwesen, dass jedes Amt seine eigene Statistik macht und sein eigenes Programm hat«, gewonnen werden kann, ist es »noch ein langer Weg« bis zu einer integrierten Lösung: »Da müssen wir noch viele Bretter bohren« (S02.13:608–613).

Die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden treffen innerhalb der Stadtverwaltung »häufig auf sehr offene Gesprächspartner«, aber immer wieder auch auf Grenzen, insofern Ämter und Abteilungen sich von *Lernen vor Ort* nicht ansprechen lassen: »Für die gibt es immer »die von *Lernen vor Ort*«« (S02.11:740–754). Ein Wir-Gefühl in Bezug auf die Programm-Idee lässt sich schwer ins Denken der Leute bringen: »Wir sprechen mit einzelnen, aber wie tragen die das weiter?« (S02.11:774). Auch Bemühungen, Ideen auf die »Entscheidungsebene« zu tragen, sind mühevoll und in ihrem Erfolg unwägbar: »Natürlich überschreiten wir manchmal die verwaltungsinternen Abläufe und treten im Zweifelsfalle

an die heran und treffen da auch auf offene Ohren. Aber das ist nicht generell der Fall« (S02.11:1155–1159.) Vielmehr gleichen Ansprachen auf dem Dienstweg einer »Tippel-Tappel-Tour von Amtsleiter zu Amtsleiter oder von Amtsleiter zu Dezernent«, bei der eine Idee »transformiert und kleingekocht wird« (S02.11:1163–1165), bis sie zur Projektleitung gelangt. Wege innerhalb der Verwaltungshierarchie gestalten sich somit restriktiv und zeitaufwändig. Dies hat Vor- und Nachteile: »Immer da, wo Entscheidungen auf oberster Ebene herbeigeführt werden müssen, da ist dieses Hierarchie-Denken von Vorteil. Wenn die Hauptverantwortlichen zusammensitzen, können direkt Entscheidungen getroffen werden« (S04.11:828–833). Für Anfragen erweist sich der Dienstweg allerdings als ungeeignet: »Wenn ich [...] jedes Mal den Abteilungsleiter anschreiben [muss] und der leitet die E-Mail an seinen Mitarbeiter weiter und erst dann kann mir der Mitarbeiter antworten, dann frisst das Zeit« (S04.11:836–839).

Neben dieser Vernetzungsarbeit innerhalb der Stadtverwaltung arbeitet das *Lernen-vor-Ort*-Team auch in die Bildungslandschaft hinaus. Teamberatungen bilden das Gefäß, um in Kontakt mit LoI-Partnern zu treten: »Wenn wir als Team nicht weiterkommen, können wir auf die Expertise unserer Praxispartner zurückgreifen, die direkt an der Front arbeiten. Wir einigen uns dann auf einen geeigneten Ansprechpartner und laden den dann auch mal in die Runde ein« (S04.11:523–528). Auf diese Weise bilden sich »bunt gemischte Teams«, in denen »jeder auf seinem Gebiet der Spezialist« (S04.11:555) ist. Grenzen der eigenen Kenntnisse dirigieren Anfragen bei Fachpersonen: »Darüber tauschen wir uns dann aus und schauen, wie wir die Aufgaben nach den Kenntnissen verteilen können« (S04.11:560–561). *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende können die Beteiligung externer Partner eigenständig organisieren, ohne sich »an die Leitung wenden« (S04.11:570–571) zu müssen. Die Bereichsverantwortlichen der Aktionsfelder WTUW und *Demographischer Wandel* sind zugleich in den Bereichen *Bildungsübergänge* und *Bildungsberatung* eingebunden und tragen als Grenzgängerinnen das Wissen in die Arbeitsgruppen. Die Projektorganisation erfordert flexiblere Austauschgelegenheiten mit Vertretern der Bildungslandschaft, weshalb sich die gemischten Teams zur »Klausur mit Grillen« treffen: »Wir haben richtig gut gearbeitet« (S02.12:776–784).

Die Teams schaffen sich mit der Klausur eine Auszeit, in der sie der Dynamik im Projekt Einhalt gebieten und die Prozesse bewerten: »In der Teamberatung, da wird sehr hastig was besprochen, dass man sich wirklich Ende des Jahres mal zwei Tage Zeit nimmt und dann wirklich auch für die Aktionsfelder im Einzelnen Revue passiert« (S02.12:787–789). Sie verbinden die Zeiträume des Projektarbeitsbogens, indem sie diese aufeinander beziehen und fragen: »Was ist gut und schlecht gelaufen?« und »Okay, wie gehen wir das strategisch an für die nächste

Phase des Projekts?» (S02.12:789–794). Die Beteiligten begegnen mit diesem Vorgehen der »KruX« des Programms: »Es ist kein Projekt in dem Sinne, weil wir was Nachhaltiges wollen und trotzdem arbeiten wir projektförmig« (S02.12:805–806). Das bedeutet auch, dass sie auf keine Blaupausen zurückgreifen können: »Wir tun alles unstandardisiert« (S02.12:810). Die zu erfindenden Prozesse müssen wechselseitig kommuniziert werden und die Rahmung, dass niemand »mal schnell weg muss oder dazu kommt« (S02.12:795–796), verschafft die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit multiplen Rationalitäten: »Es sind unglaubliche Kommunikationsprozesse notwendig, Verständnisprozesse, Klärungsprozesse, für die nicht genügend Zeit eingeplant war« (S02.12:823–825). Der temporäre Rückzug erzwingt einen eigenen Zeitraum zum Zeigen und Lernen und führt die herkömmlich an unterschiedliche Personen gebundene strategische und operative Ebene im *Lernen-vor-Ort*-Team zusammen.

Da es für die Koordination grenzüberschreitender Prozesse bisher keine Zuständigkeiten gibt, ist genau diese Idee innerhalb der Stadtverwaltung zu transportieren, was zusehends gelingt: »Was doch schon inzwischen für Leute eingebunden sind, die anfangen, uns zu unterstützen, weil sie die Idee gut finden. Es geht ja um die Idee dahinter, das ist schon toll« (S02.12:833–835). Diese Überzeugungsarbeit »braucht wirklich Zeit«, da »mit unendlich vielen Leuten gesprochen werden muss« (S02.12:838–840). Innerhalb des *Amts für Bildung* sind insbesondere Gespräche mit dem Finanzcontrolling, dem Personalcontrolling und mit der Kämmerei wichtig. Alle, »die da irgendwo mitreden dürfen«, gucken »ganz anders auf Zahlen, auf Berichte, auf Prozesse«, wenn sie »das Grundverständnis« von *Lernen vor Ort* vermittelt bekommen haben: »Aber die alle mitzunehmen, braucht halt Zeit« (S02.12:843–851).

Im Übergang zur zweiten Förderphase steht die Bilanzierung des bisher Erreichten an. Der erste Bildungsbericht und das Leitbild stehen kurz vor der Veröffentlichung, eine Testversion der Bildungsdatenbank liegt vor und in den Bereichen »Monitoring, Haushaltserhebung, Pilotprojekt [zur Familienbildung], *demographischer Wandel* ist alles hochgefahren worden« (S02.12:896–897). Die ursprüngliche Zeitplanung seitens der Kommunalpolitik und des Projektträgers lässt die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen wie »Hamster im Rad laufen« und nicht dahin kommen, »wo es eigentlich mal angedacht war«, da partizipative Abstimmungsprozesse »einfach mehr Zeit« (S02.12:923–930) beanspruchen. Nichts entsteht im Sinn einer zeitlichen Staffelung, bei der auf eine Planung eine Umsetzung folgt. Am Ende der ersten Förderphase steht die Erkenntnis, dass »diese Trennung sowieso nicht geht, so in dieses Operative und das große Strategische, weil beides eigentlich immer miteinander verbunden ist«

(S02.12:1008–1009). Sowohl bei der Leitbildarbeit als auch bei der Entwicklung der Bildungsdatenbank werden »das eine wie das andere, die Ziele wie die operative Umsetzung« (S02.12:1010–1011) mit den externen Partnern diskutiert. Die Partner einzubinden, »zu fragen: ›Passt das inhaltlich?‹ und quasi ihre Zustimmung einzuholen, dass die dahinterstehen«, gelingt nur, »indem man mit den Leuten redet« und ihnen deutlich macht, »wie wichtig sie sind für diese Dinge« (S02.12:942–944). Alles, was das KBM erreicht, »ist mit anderen besprochen worden, ist nicht nur aus dem Team heraus entstanden« (S02.12:1000–1003). Externe Partner stellen – wiewohl operativ »an der Front« (S04.11:524) tätig – selektive Repräsentanten der Stadtgesellschaft dar: »Wir haben auch nicht mit jedem einen LoI. Das muss dann auch schon eine Aussage sein« (S16.11:926–927).

Unverkennbar ist auch, dass die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger von der Stadtverwaltung ausgeht. Für *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ist die Leitbildentwicklung »ein extrem partizipativer Prozess« (S02.12:225–226): »Es gab Fokusgruppen, Bürgerdiskussionen, wo man wirklich nach außen hin geöffnet hat, wo die auch die Möglichkeit hatten, selbst mitzuarbeiten am Leitbild« (S02.12:230–232). Vertretungen der Fraktionen treffen sich in einer Fokusgruppe, um zu prüfen, ob ihnen »inhaltlich was« (S02.12:242) fehlt. Mit *Bildung für nachhaltige Entwicklung* wählt die Stadt ein strategisches Bekenntnis, das gerade durch seinen »relativ globalen Ansatz« (S02.12:295) Zustimmung erfährt: »Das war das Gute, dass sich eigentlich alle einig waren, weil sich die Fraktionen auch hätten verrennen können in so ‘ner Sitzung« (S02.12:245–246). Auch bietet es Anschlussmöglichkeiten für korporative Akteure wie die berufsbildenden Schulen, die auf ihren Werbeflyern darauf Bezug nehmen. Die »sehr anregende und konstruktive [...] Zusammenarbeit mit den Stiftungen« (S02.12:522–523) erlebt eine Bereichsverantwortliche als »kritisch unterstützende Begleitung«, »weil das ein ganz anderer Blick ist, ein wohlwollender Blick, der unbeteiligt ist« (S02.12:541–547).

Es gelingt den Stiftungen, ihr reflexives Interesse an Einflusspotenzialen in Anschlag zu bringen. Das Interesse an Autonomiesicherung verfolgen sowohl die Stadt als auch die externen Partner. Letztere »sind ja gemeinsam mit der Stadt und alle drei sind daran interessiert, ihre Ziele zu verfolgen« (S02.12:618–619). Während die externen Partner als Bildungseinrichtungen »eben anders ticken als Verwaltung«, guckt diese »sehr, sehr stark auf sich selber und ist sich der Nabel der Welt« (S02.12:623–628). Dem Stiftungsverbund kommt die Aufgabe zu, »dass der Blick weiterhin geöffnet bleibt« (S02.12:633). Eine Vertreterin der externen Partner stellt an der Schwelle zur zweiten Förderphase eine Wandlung fest, insofern »sich die Rollen etwas verändert« (S12.12:36) hätten. Stellte sich

die Projektleitung zu Beginn von *Lernen vor Ort* mit der gemeinsamen Antragstellung der Kommune mit zwei ausgewählten externen Partnern »paritätisch« auf, kommt es mit der Fortsetzung des Programms zu »einer stärkeren Wahrnehmung der koordinierenden Funktion durch die Kommune« (S12.12:30–40). »Peu à peu« (S12.12:66) nimmt die Kommune das Heft in die Hand und beheimatet die Kernidee von *Lernen vor Ort* im Organisationskern der Verwaltung.

10.3.2.4 Barrieren abbauen und Grenzen aufreißen

Strategien setzen auf bereichsübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung sowie zwischen der Stadtverwaltung und der Stadtgesellschaft. Unmittelbares People-Processing kommt mit der Bewusstheit für Belange des Publikums an Leistungsempfängern in den Blick (Typ 4).

Das Aufeinandertreffen einer Verwaltungs- und Programmlogik macht unterschiedliche Verständnisse von Kooperation sichtbar. Eine »erste Grunderkenntnis« kristallisiert sich dahingehend heraus, »dass man die Strukturen, die bestehen, analysiert und versucht, ein Verständnis für diese Strukturen zu gewinnen« (S04.14:906–911). Das »Grundproblem« sieht der für die Teamkommunikation innerhalb der Stadtverwaltung stellvertretende Projektleiter darin, »dass man letztlich mit *Lernen vor Ort* ein strukturveränderndes Programm hat« (S04.14:874–875). *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* tragen mit dem programmatischen Anspruch »eines kohärenten Bildungswesens vor Ort« auch die Kritik in die Kommunalverwaltung, dass »Bildungsstationen und Bildungsangebote vor Ort [...] zersplittert und fragmentarisiert« (BMBF, 2008a, S. 4) sind. Versäulte Zuständigkeiten sollen überwunden und bestehende Denkstrukturen auf ressortübergreifende Verantwortlichkeiten umgestellt werden. Dem Verständnis für »Prozesse und Strukturen, die in der Verwaltung auch historisch gewachsen sind und die sich auch weiterhin damit begründen lassen«, steht die Auffassung gegenüber, dass diese »vielleicht in einigen Bereichen nicht mehr zeitgemäß sind« (S04.14:880–889). Brücken innerhalb der Stadtverwaltung zu bauen, bedeutet nun, zu verstehen und anzuerkennen, dass kein Amt dem anderen über- beziehungsweise untergeordnet ist: »Wenn man das Legitimationsproblem nicht in den Griff bekommen hat, hat man einfach das Problem, dass erstens kein Vertrauen geschaffen werden kann in die Arbeit und in die Ziele, die man verfolgt« (S04.14:929–931).

Was *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* im Rahmen des Programms innerhalb und außerhalb der Verwaltung tun, muss anschlussfähig sein an die Kommunikationsarten der Kommunalverwaltung, »die an Recht und Gesetz gebunden ist« (S04.14:937). Eine Projektlogik, nach der in Arbeitsgruppen entwickelte Vorschläge von Bereichsverantwortlichen nur noch »abgenickt« werden, verträgt sich

nicht mit einer Verständigungsorientierung, die spezifische Kommunikationsarten respektiert: »Wenn man das für sich versteht und diese Struktur nicht per se als kritikwürdig oder verwerfenswert ansieht, kann man damit wirklich auch arbeiten und kann eben bei den [...] Leuten, die diese Strukturen mit Leben füllen, auch ein gewisses Verständnis erwecken« (S04.14:917–924). Eine Handlungsorientierung an Ordnung, Verwaltung und Recht fragt: »Darf ich das rechtlich, ist das zulässig, was dort gemacht wird?« (S04.14:941–942). Kommunikationsarten innerhalb von Organisation und Administration rahmen Verantwortlichkeiten nach legitimierten Zuständigkeiten und begegnen potenziellen Grenzüberschreitungen durch Klärung: »Wenn dann von oben her nicht 'ne Absicherung stattfindet: ›Ja, du darfst das, ja ihr dürft das‹, oder wenn über den Stadtrat das nicht kommuniziert wird, ist das problematisch« (S04.14:946–949).

Die Aufforderung *von Lernen vor Ort*, in Zwischenräumen bisheriger Zuständigkeiten bereichsübergreifende Verantwortlichkeiten zu entwickeln, mutet Mitarbeitenden der Kommunalverwaltung zu, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben: »Und dann findet so ein gewisses Beharren einfach statt, auf dem, was bekannt ist« (S04.14:952–953.). In der Rolle der stellvertretenden Projektleitung die Kommunikation innerhalb der Stadtverwaltung zu stärken, bedeutet nun nicht, dieses Beharren zu brechen, sondern die Zumutung des Programms zu dämpfen: »Das ist aus meiner Sicht völlig legitim zu sagen: ›Das, was bekannt ist, wo wir sicher sind, das ist unser Zuhause, da bleiben wir‹, und das ist okay. Und diese Änderung ist immer ein gewisses Wagnis, was man eingeht, und dass das nicht jeder bereit ist einzugehen, muss man akzeptieren« (S04.14:954–965). Überzeugungsarbeit baut auf der Einsicht auf, dass eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit über Vertrauen möglich ist und dieses nur dadurch dauerhaft aufgebaut werden kann, wenn man sich in die dominante Kommunikationsart einklinkt: »Aber da kann man zum Mindesten Vertrauen und Verständnis wecken und auch Ängste nehmen« (S04.14:970–971).

Dennoch ist die Vertrauensarbeit und das Einschwingen auf gewachsene Kommunikationsstrukturen als Korrekturstrategie in der Mitte von zwei Förderlaufzeiten zu lesen, nachdem zentrale *Lernen-vor-Ort*-Akteure erster Stunde die Kommunalverwaltung irritierten. Die Handlungslogik auf das Lernen im Lebenslauf umzustellen und das Mehrebenenspiel um zivile und wirtschaftliche Akteure zu erweitern, bedarf zu Beginn einer kraft- und machtvollen Speerspitze in Gestalt des »Skat« (S14.11413), der sich aus Spitzenvertretern der Kommunalpolitik und -verwaltung sowie dem Drahtzieher des Programms zusammensetzt: »Das ist halt sehr stark dann auch von uns immer vorangesprochen worden« (S02.14:1567). Im Übergang zur Phase, in der sich die Promotoren eines KBM zurückziehen werden und das Programm selber laufen lernen soll, zeigt sich die Achillesverse einer

Strategie ›von oben‹: »Die Gefahr ist ‘n bisschen, das sehen nun ganz viele jetzt, dass es immer an einzelnen Personen nur alles hängt« (S02.14:1551–1552). Vor dem Hintergrund, dass der Institutionalisierung des KBM qua politischer Legitimation dessen organisationale Ausgestaltung nachfolgt und ein KBM längerfristig ohne zusätzliche Ressourcen auskommen muss, liest sich die Stärkung der Kommunikation innerhalb der Stadtverwaltung als Versuch, die Ideen des Programms auf ein breiteres Fundament zu stellen. Mitarbeitende als Träger der Kohärenzidee signalisieren indes den Zweifel an einer Strategie ›von unten‹: »Und jetzt ist die Angst bei den Mitarbeitern so ‘n bisschen auch im Team: ›Ja, was ist, wenn du weggehst, wenn du nicht mehr da bist‹« (S02.14:1573–1575). Ein KBM ohne Leitfigur ist am Ende der Förderlaufzeit nicht vorstellbar: »Ich persönlich glaube, dass wir jetzt auf einem Stand sind, dass es einfach nur ‘ner starken Persönlichkeit bedarf, die dran bleibt. [...] Aber es ist schon ‘ne Frage, dass das ‘n Stück weit vielleicht zu personenbezogen war« (S02.14:1582–1583). Erfolgsrelevant für eine Strategie ›von oben‹ sind Kontakte zu Entscheidungsträgern: »Wenn man schon jemand dort hat und schon weiß, der und der war mal dort, [...], dann ist man schon mal ‘ne Nummer. Und dann ist es ‘ne andere Wertschätzung« (S02.14:1626–1630).

Stellt das kommunikative Flottieren innerhalb der Stadtverwaltung eine Strategie dar, um Kommunikationsarten auf eine kommunale Organisation für das Lernen im Lebenslauf umzustellen, schlägt das Steuerungsgremium eine Brücke zu externen Partnern. Das Gremium sichert eine von Anfang an bestehende Forderung: »Aus meiner Sicht müsste es eine ganz enge Anbindung geben an das Bildungsministerium, an das Wirtschaftsministerium, an das Sozialministerium« (S12.12:768–769). Weil die Stadtverwaltung nur einen Bruchteil dessen verantwortet, was in der Stadt »an Bildung stattfindet« (S12.12:794–795), sind unterschiedliche Kommunikationsarten dauerhaft ins Gespräch zu bringen. Das Steuerungsgremium als Vermittlungsgremium hat sozialintegratives Potenzial, wenn es sich nicht nur mit sich selbst beschäftigt, sondern mit Blick auf das Publikum an Leistungsempfängern eine »gemeinsame Vision vom Thema, vom Inhalt, von [der] Arbeitsweise« (S06.14:1464) entwickelt. Dem Projektgeschäft in der Kommunalverwaltung ist eine »Schwungmasse und damit ‘ne gewisse Trägheit« (S12.12:1457) eigen, die mittels Teamkommunikation und Steuerungsgremium in Bewegung kommt: »Das ist der eigentliche Punkt, wo man Barrieren abbauen muss und wo man Grenzen aufreißen muss und zunächst einen Korridor abstecken muss, in dem tatsächlich auch eine Zusammenarbeit möglich ist« (S22.11:1375–1377).

10.4 Datengestützte Reflexion und biographisches Kapital

Auf dem Weg, eine Verständigung über Bildungsberichte zu ermöglichen, setzt das BMK mehrheitlich auf grenzüberschreitende Strategien starker Intensität (vgl. Abbildung 10.4, links). Es besorgt Daten, um präzise und kleinräumig Probleme aufzuzeigen und diese in einen kreisweiten Bildungsbericht zu integrieren. Berichtsdaten inspirieren auch *Entwicklungswerkstätten* und Fachtagungen, die das BMK als Denkräume für die Schaffung von Beratungsstrukturen begreift. Daraus erwächst die datenbasierte Strategie, eine frühkindliche Bildungsberatung zu entwickeln und zu transferieren. Diese stellt eine Übergangskonstruktion zwischen operativem Handlungs- und strategischem Orientierungswissen dar.

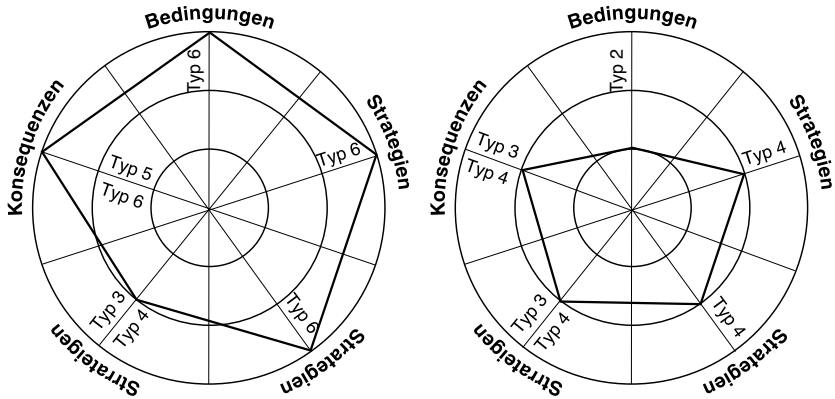


Abbildung 10.4 Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der (Un-)Bewusstheit (Eigene Darstellung)

Das KBM zielt darauf, das biographische Kapital der Stadt bereitzustellen. Es setzt dabei auf Strategien mehrheitlich mittlerer Intensität (vgl. Abbildung 10.4, rechts). Der Bildungsbericht dient zur Stärkung der Kommune, die als Hauptakteur eine Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft schafft. Als Erbringerin von Bildungsdienstleistungen nutzt die Stadt das Bildungsmanagement als Plattform, um datengestütztes Wissen einzufordern, anzusammeln und zu organisieren.

10.4.1 Eine Verständigung über Bildungsberichte ermöglichen

Datengestützte Reflexion und biographisches Kapital prozessiert das BMK als Objekt des politischen Systems zunächst auf dem Feld der Kulturpolitik (Bedingungen) und als Subjekt sowie Thema des sozial-kulturellen Systems auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien und Konsequenzen).

10.4.1.1 Das Gezerre um Personalressourcen abstimmen

Bereichs Koordinatorinnen sehen sich anfänglich sowohl der Anforderung eines Strukturprogramms als auch Anforderungen der kreisangehörigen Städte ausgesetzt. Der Aufbau eines *Bildungsmonitorings* und das damit verbundene Orientierungswissen, um politische Entscheide datengestützt zu fundieren, gerät in Konflikt mit dem von den Städten geforderten Handlungswissen, um angesichts von Notlagen direkt an und mit Menschen zu arbeiten. Mit Passungsleistungen vermitteln Bereichs Koordinatorinnen in Domänenspielen zwischen dem politisch-administrativen und dem pädagogischen System, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte (Typ 6).

Überbrückungsarbeit zwischen programmatisch nahegelegtem Orientierungs- und biographisch gewachsenem Handlungswissen weckt den Eindruck des Bedrängens: »Wir kommen vom Kreis und gehen in die Kommune. Aber das ist ein ganz, ganz starkes Spannungsfeld, was [...] immer wieder neu angeglichen werden muss« (K06.11:629–633). Weder Kreis- noch Kommunalverwaltung können für die Koordination gleich mehrerer Programme und insbesondere dieser Größenordnung auf erprobte Verfahren zurückgreifen: »Die hatten ja auch grade dann das *Bildungsbüro*, die *Regionalen Bildungsnetzwerke*, und dann kam noch *Lernen vor Ort* als so 'n großes Projekt, die konnten das gar nicht in dem Sinne so stemmen, weil die Erfahrung gar nicht da war« (K02.14:527–531). Das *Lernen-vor-Ort*-Team zeichnet sich durch eine heterogene Zusammensetzung aus: »Die Kolleginnen waren teilweise sehr jung, aber es waren auch ältere dabei mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen« (K04.14:187–189). *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende bringen »häufig auch keine Verwaltungserfahrung« (K04.14:194) mit. Die Bereichs Koordinatorinnen werden zwischen den Anforderungen des Kreises und der kreisangehörigen Städte hin- und hergerissen: »Dazu kam, dass [...] auch ziemlich große Kämpfe am Anfang stattgefunden haben um die Personalressourcen. Also um die Kolleginnen. Das war für die nicht besonders toll, für uns auch nicht, da überhaupt zu einem vernünftigen Ausgleich hinzukommen« (K04.14:194–200). Die Findungsphase kennzeichnet sich nachgerade durch ein »Gezerre zwischen [...] Städten und Kreis« (K04.14:285–286), in dessen

Folge es zu »ganz massiven gruppenspezifischen Konflikten« (K04.14:287–288) kommt, »vom Zeitmanagement angefangen wie von der Problematik der Dienst- und Fachaufsicht« (K04.14:288–289).

10.4.1.2 Ressourceninvestitionen in berufsbiographisches Kapital transferieren

Lernen-vor-Ort-Mitarbeitende bewältigen aufreibende Beziehungsarbeit, indem sie Ressourceninvestitionen in berufsbiographisches Kapital transformieren. Pionierarbeit greift zunächst auf personale Kräfte zurück, weil der Aufbau organisationaler Unterstützungsstrukturen erst geleistet werden muss. Dass kreisangehörige Städte den Wert eines Bildungsberichts anerkennen, geht aus der Beziehungsarbeit der Bereichsverantwortlichen hervor, die sich multiplen Rationalitäten aussetzen. Die Vermittlungsarbeit forciert Strategien der Identitätsbehauptung. Strategien vermitteln in Domänenspielen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte (Typ 6).

Der Weg zu informierten Bürgerinnen und Bürgern führt über Stufen und Stolpersteine. Ein wesentliches Hindernis für die Gestaltung der Angebotsstruktur liegt in der Nutzenhaltung begründet: »Alle wollen wissen: ›Was bringt es mir denn, wenn ich da jetzt eine Ressource reinstecke? Welchen Effekt habe ich denn davon?« (K06.11:1960–1961). Das BMK arbeitet dem Aufbau einer Angebotsstruktur mit Blick auf den Beratungsbedarf von Bürgerinnen und Bürgern zu, ohne zunächst eine Dienstleistungskultur bei den befragten Bildungsanbietern erwarten zu können. Dass sich das enorme Engagement durchaus in einen Nutzen verwandeln lässt, zeigt das Folgeprojekt der *Entwicklungswerkstatt Bildungsmonitoring*, das nach dem ersten kleinräumigen Bildungsbericht den Wunsch nach weiteren Beobachtungen weckt: »Das ist auf so viele Ohren gestoßen, auf so viel Interesse, dass da Kommunen, die [...] nicht in der ersten Phase dabei waren [...] sagen: ›Mensch, können wir in der nächsten Projektphase was Kleinräumiges in unserem Bereich, in unserem Stadtteil, [...] machen?« (K08.11:146–153). Dass eine Kommune an einer Leuchtturmkonferenz auf *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche zugeht und Interesse bekundet an einem kleinräumigen *Bildungsmonitoring*, ist deshalb »ein großer Sprung« (K08.11:332) in der Entwicklung des BMK, weil sich die Richtung der Adressierung wendet. Das Engagement geht nicht mehr allein vom Bildungsmanagement aus, sondern von Kommunen, die den Akteur *Bildungsmonitoring* nachfragen und damit anerkennen: »Normalerweise rennen wir denen hinterher« (K08.11:161).

Dass mit dem Bildungsbericht etwas »Brauchbares« (K08.11:477) entsteht, das »alle [...] schon mal gut finden« (K08.11:477), stellt einen weiteren Aspekt des Erfolgs dar. Die Güte liegt darin, »dass man das überhaupt mal auffasst, mal

transparent macht und auch mal sich vergleicht innerhalb des Kreises, dass man selber weiß, wo man überhaupt steht« (K08.11:479–481). Nach der Pionierarbeit zweier Bildungsberichte, einem kreisweiten und einem kleinräumigen, der die Stadtteile von zwei Kommunen vergleicht, ist der Akteur *Bildungsmonitoring* zu einer anerkannten und interessanten Adresse für Produkte geworden, die es so vorher nicht gab. Pionierarbeit kennzeichnet eine Bereichsverantwortliche als »richtig nervenaufreibend« (K08.11:549), weil sie aus mehreren Arbeitsschritten unter mühevollen Bedingungen der Kreisstruktur geleistet werden muss. Für die Beobachtung vieler, bevölkerungsstarker und selbstständiger Städte »gibt es nur eine Monitoringstelle« (K08.11:508), die erst noch zur Hälfte besetzt ist: »Andere Kollegen haben [...] eine Statistikstelle, die mit 15 bis 20 Mann besetzt [ist], die einfach mal irgendwo anrufen und die Daten, die Excel-Tabellen, dann aufgearbeitet auf dem Monitor erscheinen« (K07.11:526–528). Die »Leute zu kontaktieren, an die Daten ranzukommen«, ist der »größte und schwierigste Teil an dem Prozess« (K08.11:532–534). Relevante Akteure der Kommunalverwaltungen sind erst zu identifizieren, dann zu kontaktieren und in Kooperation zu bringen. Gelingt dies, müssen die Daten aufbereitet und in ein präsentables Produkt, den Bildungsbericht, gebracht werden.

Zur Pionierarbeit zählt auch, dass die Bereichsverantwortliche im Bereich *Bildungsmonitoring* ihr Promotionsvorhaben in die Projektarbeit einbringt und umgekehrt das Wissen aus *Lernen vor Ort* für ihr Studium nutzt: »Da kann ich nämlich die Sachen, [die] ich auf der anderen Arbeitsstelle schon recherchiert habe und in meinem Exposé hatte, dort direkt transferieren. Also dem Überblick über ausgewählte Studien empirische Befunde geben« (K08.11:1171–1175). Die Bildung von Synergien mit Blick auf die eigene Berufslaufbahn stellt eine Strategie der Identitätsbehauptung (Schimank, 1981) und notwendige Bedingung für das Engagement in zwei parallelen Großprojekten dar: »Deswegen habe ich mir das ja angetan. Ansonsten würde ich mir das ja nicht antun mit zwei halben Stellen. Da geht man kaputt« (K08.11:1077–1080).

Eine Strategie, sich in der Arbeitsrolle zu erhalten, stellen auch Auszeiten dar, die dazu beitragen, die Szenerie aus dem Off zu betrachten, um Belastungen im Programmverlauf dadurch produktiv zu wenden und Erkenntnisprozesse anzuregen. Eine Bereichsverantwortliche erlebt »eine Projektleiterfortbildung« als »außerordentlich wertvoll«, weil eine »hervorragende Trainerin« es schafft, »diese ganze komplizierte Gemengelage [...] von Verwaltung und Schulen, [...] die ja völlig anders funktionieren als so'n Projekt funktioniert«, den Projektmitarbeitenden »vor Augen zu führen« (K04.14:227–237). Das Handwerkszeug in Organisationssoziologie expliziert unterschiedliche Rationalitäten und Kommunikationsarten: »Also, wie funktionieren eigentlich bestimmte Systeme und warum

[...] ist es so schwierig, wenn zum Beispiel Verwaltung jetzt plötzlich konfrontiert wird mit so einem Projektmanagement, was ja auf kurzfristigen Erfolgen aus ist, was ja ein Veränderungsmanagement bedeutet« (K04.14:261–266). Diese Lerngelegenheit befähigt die Projektverantwortlichen schließlich dazu, sich im Rahmen kollegialer Beratung selbst zu moderieren (K04.14:156).

10.4.1.3 Auf vielen Ebenen Lernen zwischen Scheitern und Reüssieren ermöglichen

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche agieren zwischen Scheitern und Reüssieren. Die Anerkennung multipler Rationalitäten begründet eine neutrale Moderation. Der Verzicht auf Versuche des Durchregierens durch das Aufzwingen der je eigenen Kommunikationsart kennzeichnet das Abarbeiten an unterschiedlichen Handlungsorientierungen. Die Einlassung auf das Gefährdungspotenzial für unmittelbares People-Processing, das von Abstimmungsarbeit in Domänenspielen ausgeht, ermöglicht eine breite Bildungsbeteiligung (Typ 6).

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche stellen sich angesichts der »Vielschichtigkeit« (K18.11:1209) des Programms die Frage: »Wer lernt denn erstens mal überhaupt vor Ort und was ist eigentlich vor Ort?« (K18.11:1211). Die Initiierung und Koordination von Lernprozessen in und zwischen den Gremien des Bildungsnetzwerks erfolgt im Hinblick darauf, »unterm Strich etwas Neues, Besseres zu erreichen« (K16.11:754) und weist damit auf Zukunftsgestaltung: »Idealerweise haben wir da irgendwann mal ein Netzwerk von qualifizierten Bildungsberaterinnen, die ihr Wissen teilen, die top ausgebildet sind, vernetzt sind« (K02.12:1151–1152). Bildungsberatung als Fernziel bemisst sich am »Vorteil für die Ratsuchenden« (K02.12:1153.). Die Bereichsverantwortlichen verstehen Bürgerinnen und Bürger als Adressaten von Bildungsangeboten: »Weil sonst reden wir über die Strukturebene, die ja irgendwo ganz oben angesiedelt ist und da kommt es dann im Endeffekt auch bei den Bürgern an« (K02.12:1159–1160). Die Vorstellung eines »Oben« und »Unten« sowie die Unterscheidung einer strategischen und operativen Ebene greifen die Koordinatorinnen auf, um ihre Vermittlungsarbeit zwischen und das Zusammenbringen von Kommunikationsarten zu beschreiben. Von »oberster Ebene« beziehungsweise vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes kommen zum Beispiel die »Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren« (MFKJKS, 2016), die die *Entwicklungswerkstatt Bildungsübergänge* als Aufhänger nimmt, »um zu schauen, wie [...] man das denn in der Praxis umsetzen« (K04.12:153–157) kann. Fachkonferenzen dienen als Plattform, um »auch Praxisbeispiele aus den einzelnen Kommunen vorzustellen, damit die anderen Kommunen davon auch etwas lernen können« (K04.12:167–171). Sie

werden zu Zeiträumen für darstellende, vormachende und appellierende Operationen des Zeigens, damit Kommunen »nicht die Zeit und die Ressourcen verwenden müssen, um sich selber noch mal etwas ausdenken zu müssen« (K04.12:173–174). Kommunen bekommen »Ideen geliefert«, die sie »weiterentwickeln und modifizieren« (K04.12:176) können.

Der Erfolg des Lernens muss dabei ungewiss bleiben. Zwar erhalten die Lenkungs-gremien durch Beschlussvorlagen »noch mal einen anderen Blick« dafür, dass es »nicht nur formale, sondern auch non-formale Bildungsthemen« gibt und »wie wichtig informelle Bildung ist« (K04.12:493–505). Ob und inwiefern sich allerdings Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen verändern, kann ein BMK nicht erwirken. Diese Einsicht schlägt sich im begrifflichen Wandel von *Entwicklungs-* zu *Strukturwerkstätten* nieder, der eine »Struktur der gesamten Vernetzung im Kreis« (K04.12:570) ins Zentrum rückt. Ungewissheit erhält mit Hoffnung und Selbstzusicherung ein Gegengewicht: »Wir versprechen uns ja von der Qualitätsentwicklung, die wir jetzt ab morgen in dem Projekt beginnen durch die Fortbildung, einen Qualitätsentwicklungsprozess, der gleichzeitig ein Vernetzungs- und Koordinationsprozess natürlich sein soll und auch hoffentlich sein wird« (K14.11:1179–1185). Auch das eigentliche Thema müssen die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden erst bestimmen: »Diese Aktionsfelder sind so breit, dass selbst, wenn sich eine *Entwicklungswerkstatt* mit einem Themenfeld auseinandersetzt, weiter das runterbrechen muss« (K16.11:748–751).

Die im Förderprogramm angelegten begrenzten zeitlichen Ressourcen erzeugen einen enormen Druck, Vernetzungs- und Koordinationsstrukturen als Selbstläufer zu etablieren und damit auf Dauer zu stellen. Gegenläufig zur restriktiven Zeitdimension entwickelt sich die Einsicht, dass gerade jene Formate erfolgskritisch sind, die den Handlungsfluss unterbrechen, um in Distanz zum Handeln zu treten: »Und wenn man nicht mal irgendwann einen Schnitt macht und innehält und noch mal zurückguckt: ›Was wollen wir? Wo sind wir? Und wo wollen wir hin?‹, dann ist das glaube ich schwierig« (K18.11:1794–1797). Das *Lernen-vor-Ort*-Team lernt, dass »es absolut unabdingbar ist, sich auch mal mit ein bisschen mehr Ruhe auszutauschen« und nimmt sich für die zweite Förderphase vor, »mindestens alle halbe Jahre« (K18.11:1789–1792) eine Klausurtagung durchzuführen. Eine externe Unterstützung erleben die Koordinatorinnen als »außerordentlich wichtig« (K04.14:256), um bei »einer so komplizierten Aufgabe in einem so komplexen Prozess« (K04.14:298–299) eine Außensicht zu erhalten: »Und da noch Veränderung zu bewirken als von außen in die Verwaltung Hereinkommender, das ist ja normalerweise [...] zum Scheitern verurteilt« (K04.14:299–301).

Eine Bereichskoordinatorin erlebt die Netzwerkarbeit als Wechselbad zwischen Scheitern und Reüssieren, in dem sie sich an den Kommunikationsarten abarbeitet. Vertraut mit ihrem Bereich der frühkindlichen Bildung und mit dem Handlungsfeld der Bildungsübergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule, erfährt sie sich »wirklich als Expertin auch ernst genommen« (K02.14:559). Sie lernt dabei: »Manche Dinge muss ich durchsetzen, bei manchen Dingen muss ich mich aber auch überzeugen lassen von was anderem« (K02.14:562–564). Dieses Andere betrifft »die Auseinandersetzung mit den Kommunen: [...] die Prozessbegleitung mit diesen verschiedenen Interessensgruppen, ob Träger, ob halt Kommunalverwaltung, ob dann Kreis, ob Politik, ob dann die Kita-Ebene, die Grundschullehrer« (K02.14:565–569). Auf der Kostenseite verbucht sie, dass dieses Abarbeiten »wirklich [...] gezehrt« (K02.14:569) hat. Als Gewinn erkennt sie den Aufbau einer neutralen Moderation und dabei gelernt zu haben, »nicht wertend zu sein, nicht seine eigene Meinung da mitreinzubringen« (K02.14:573). Markierte Grenzen durch Kommunikationsarten, die anderen Relevanzkriterien folgen, fordern deren Anerkennung und den Verzicht auf das Durchsetzen eigener heraus: »Das konnt' ich da nicht, das durft' ich da auch nicht und das war eigentlich noch mal ganz spannend« (K02.14:574–575).

10.4.1.4 Operationen des Zeigens in Operationen des Lernens transformieren

Wege zu Bildungsberichten tragen sowohl sozial- als auch systemintegratives Potenzial und machen diese Potenziale, werden sie zur Politikberatung eingesetzt, wechselseitig anschlussfähig (Misch-Typ 3/4).

Die Befürchtung, dass der Bildungsbericht »zur Granate werden« (K04.11:223) könnte, dokumentiert die »Brisanz« (K16.11:572), als Stadt sichtbar zu werden. Dass zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren aufgrund unterschiedlicher Stichtage auch »unterschiedliche Zahlen [...] kommuniziert wurden« (K04.13:152–153), ist zunächst verwirrend: »So sind diese Zahlen aber nicht mehr miteinander vergleichbar, da sie sich nicht mehr aufeinander beziehen lassen« (K04.13:159–160). Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dieser Irritation stellt sich aber heraus: »Nun wissen wir, woher diese Unterschiedlichkeit der Zahlen und Daten kommt« (K04.13:163). Das BMK transformiert die Darstellung von Berichtsdaten in Operationen des Lernens. Auch die wissenschaftliche Begleitforschung trägt dazu bei, die sozialen Folgekosten der Koordinationsarbeit, wenn auch nicht abzuwenden, so doch produktiv in Schach zu halten. Die »erste Auswertung« ist deshalb »sehr wertvoll, weil man da noch mal vor Augen geführt [bekommt], dass [...] nicht unbedingt das eigene Versagen oder Nicht-Können [...] zu Problemen geführt hat« (K04.14:272–275). Überforderungen nicht zu

individualisieren, sondern als Ergebnis unaufhebbarer Spannungslagen zu erklären, trägt dazu bei, das Commitment auf Linie zu halten. Stabilisierend für das Engagement, »sich dem Thema Bildung weiter [zu] widmen«, erweist sich auch die Aussicht darauf, dass »die Gesamtpolitik« auf der Basis des Bildungsberichts die Prioritäten setzt (K08.14:462–465). Das Ziel, »das Bildungsniveau zu erhöhen im Kreis«, bemisst sich dabei an Kennzahlen zu Schulabschlüssen: »Man hat aufzeigen können – messbar über diese Kennzahlen –, dass sich die Bildungssituation verbessert hat, deutlich verbessert hat. Die angestrebten Zielmarken sind in jedem Fall erreicht oder sogar überschritten worden« (K08.14:471–482).

Das BMK zeigt sich mit dem Bildungsbericht selbst auf, »unglaublich viel investiert« (K08.14:478) zu haben und steigert diese Selbstvergewisserung zum Nachweis, »dass da, wo die Stadt in den letzten Jahren über *Lernen vor Ort* investiert hat, sich das Sprachniveau der Kinder verbessert hat« (K08.14:502–503). Mit dem Bildungsbericht präsentiert es den Glauben an eine evidenzbasierte Steuerbarkeit gleichwertiger Lebensverhältnisse und lockt die kreisangehörigen Städte zur Nachahmung: »Jetzt können sich das natürlich die Städte, die das nicht gemacht haben, anschauen und sagen: ›Das ist ganz wichtig, das wollen wir auch‹« (K08.14:506–508). Es nutzt den Bildungsbericht als Instrument, um kreisangehörigen Städten ein Modell zu offerieren, eigene bildungspolitische Ziele zu setzen, in einer Legislaturperiode zu bearbeiten und zu überprüfen. Diese könnten sich beispielsweise »vornehmen, in den kommenden vier Jahren [...] das Sprachniveau der Kinder, wenn sie in die Schule kommen, zu verbessern« (K08.14:509–513). Dazu müssten sie die nötigen Personal-, Finanz- und Projektmittel bereitstellen, »damit dann letztendlich über die Förderung der frühen Bildung auch wiederum die Bildungsbiographien erfolgreicher werden« (K08.14:517–518).

Die in Bildungsberichten inkorporierte bereichsübergreifende Zusammenarbeit wahrt durch den Bezugspunkt der Bildungsbiographien den Blick für Fragen des unmittelbaren People-Processing. Sozialintegratives Potenzial ist Bildungsberichten aber auch durch kleinräumige Berichtsdaten eingeschrieben: »Wir haben große Unterschiede im Bildungsbereich in den einzelnen Städten [...], was das Bildungsniveau angeht. Und wenn man sich Bildungsgerechtigkeit [...] als Thema vornimmt, dann muss man sozialräumlich analysieren und das tun wir auch über unser *Bildungsmonitoring*« (K08.14:530–545). Sozialräumliche Analysen entwickeln wiederum das Potenzial zur bereichsübergreifenden Zusammenarbeit, wenn deren Ergebnisse an politische Entscheidungskreisläufe angeschlossen werden können: »Man [...] kann dann der Politik sehr genau sagen, wo es mehr Sinn macht, [...] zu investieren und wo es vielleicht nicht unbedingt erforderlich ist« (K08.14:548–552). Bildungsberichte tragen sowohl

sozial- als auch systemintegratives Potenzial und machen diese Potenziale, werden sie zur Politikberatung eingesetzt, wechselseitig anschlussfähig.

Der Weg zur Darstellung datengestützter Reflexion führt über den Mut, sich »zu zeigen mit einem offenen Ergebnis« (K04.11:279–280). Der kreisweite Bildungsbericht stellt ein Novum dar, »woran man sich auch stoßen kann, aber wo man auch sagen kann: ›Das ist doch schon gut gewesen, darauf können wir aufbauen‹« (K04.11:329–335). Der Schritt, die Möglichkeit entblößender Darstellungen zugunsten eines Gewinns positiv zu wenden, ist ein gewaltiger. Genau diesen Schritt wagt das BMK. Es verkennt dabei nicht, dass der Prozess »schon sehr struwelig« und der erste kreisweite Bildungsbericht »qualitativ nicht hervorragend« (K04.11:386) ist. Aber es begreift *Lernen vor Ort* als »Chance«, »um aus den Erfahrungen heraus etwas qualitativ Wertvolles zu machen« (K04.11:380–391). Das Übergangsmanagement beinhaltet denn auch das Wagnis interessierter Städte, diesen ersten Schritt auch zu tun, weil er eine Operation des Lernens darstellt, der nicht delegierbar ist. Eine erste Qualitätsstufe stellen daher die »Hausaufgaben« (K04.12:909) dar mit der Mindestanforderung, sich einer Bedarfsanalyse zu stellen. Das »Dienstleistungspaket« (K04.12:975) baut auf den ermittelten Bedingungen vor Ort auf und umfasst die Beratung im Bereich des Instrumenten- und/oder Strukturtransfers.

Den Prozessverlauf darzustellen, »wie eine Begleitung oder ein Transfer vonstatten geht« (K04.12:1120–1121), stellt den Versuch dar, kreisangehörige Städte über die Programmzeit hinaus am Meta-Wissen zu beteiligen und sie damit zu befähigen, ihre »Hausaufgaben« zu machen, um Kooperationsstrukturen vor Ort aufzubauen. Die Aufbereitung und Verschriftlichung erfordert eigene Zeiträume: »Wir haben auch eine Dokumentation noch versprochen für die Auftaktveranstaltung« (K02.13:457–458). Die Dokumentationsarbeit kommt bei den Projektverantwortlichen systematisch unter Druck: »Da merke ich, da reicht eine halbe Stelle für so was nicht« (K02.13:461). Der Weg von der Wissensrepräsentation zum Aufbau eigener Könnerschaft erhält durch Workshops an Fachkonferenzen Zeiträume für Operationen des Zeigens: »Wir hatten ja jetzt das Konzept [des Fördercamps] vorgestellt bekommen [...] zwischen einer Grundschule und einem Gymnasium« (K02.13:711–712). Dokumentationen unterstützen Zeiträume für Operationen des Lernens: »Und die hatten auch ganz viel Material mit und in dem Workshop haben die Teilnehmer die Materialien auch mitbekommen« (K02.13:713–714). Ob und wie ein vorgestelltes Konzept dann auch aufgenommen, adaptiert und umgesetzt wird, lässt sich nicht durchsteuern. Es muss im Sinn der pädagogischen Differenz kontingent bleiben. Allerdings erhöhen Kontaktpersonen und in Handouts übertragenes Wissen die Wahrscheinlichkeit, Operationen des Zeigens in Operationen des Lernens auch

bei Kindern und Jugendlichen zu transformieren: »Dass dann vielleicht [jene], [...] die selber für sich das in ihren Schulen machen wollen, auch wissen, an die können wir uns mal wenden, die haben damit schon Erfahrung und [jene, die] diese Kooperationen aufbauen, voneinander wissen« (K02.13:717–723).

Lernen-vor-Ort-Mitarbeitende sind insofern transformative Akteure, als sie mittels Fachkonferenzen die Verbindung zwischen System- und Sozialintegration wahrscheinlich machen. Weil sie dabei keine Eins-zu-eins-Konzepte vermitteln, sondern eine Transferkultur evozieren wollen, erleben sie sich in ihrer Beratung ausgesprochen unsicher und auf sich gestellt: »Im Grunde genommen, kommen wir jetzt auch gerade an unsere Grenzen. Wir haben ja gar keine Beratungsausbildung, wir haben keine Leute, die uns selber beraten, wie man das machen kann und all das. Wir müssen uns das alles selber erarbeiten« (K02.13:1123–1128). Ihre Vermittlungsposition verlangt ein hohes Maß an Spannkraft im Umgang mit Adressierungen, die nicht an sie als Person gerichtet sind: »Wie viel nehmen wir uns von dem, was von Kritik auch kommt, an, für uns, ne? Und wie viel sagen wir aber auch, das geht nicht an uns, sondern vielleicht auch an das System Verwaltung, Kommunen et cetera oder Schule oder Kita?« (K02.13:1134–1136). Unterstützung seitens des Wissenschaftssystems erfährt das *Lernen-vor-Ort*-Team bei der Dokumentation von Transferwissen. Die »Extrastelle [...] für *Bildungsmonitoring*« (K06.12:851) stellt eine zusätzliche Wissensressource dar, die »alle Daten zusammenfasst, aufbereitet, mal guckt, was steckt denn überhaupt hinter diesen Daten?« (K06.12:861–862). Diese Wissensarbeit ist unabdingbar, um die »Hausaufgaben« von Städten, die an einem Transfer interessiert sind, mit relevanten Daten und Fragestellungen zu fundieren. Am Anfang des Transfers steht allerdings ein »Umdenken«, damit »Angebote, die gemacht werden, auch genutzt werden« (K06.12:1252–1253).

10.4.2 Biographisches Kapital bereitstellen

Datengestützte Reflexion und biographisches Kapital prozessiert das KBM als Subjekt des politischen Systems zunächst auf dem Feld der Kulturpolitik (Bedingungen) sowie als Objekt und Thema des sozialkulturellen Systems auf dem Feld des politischen Diskurses (Strategien und Konsequenzen).

10.4.2.1 Den Aufbau eines *Bildungsmonitorings* und einer Bildungsdatenbank abstimmen

Die Erstellung eines Bildungsberichts auf der Grundlage eines *Bildungsmonitorings* ist für die Stadt Neuland. Intensive Vorarbeiten, insbesondere für die

Darstellung des biographischen Kapitals, orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, ohne dass Fragen des unmittelbaren People-Processing in den Blick kommen (Typ 2).

Sich Wissen auch auf Stadtteilebene zu besorgen, macht deutlich, »dass es sehr schwierig ist, an die Daten heranzukommen auf kleinteiliger Ebene« (S14.11:497–498), und der Weg zu einem ersten Bildungsbericht daher ein langer sein wird. Da sich das *Bildungsmonitoring* bei *Lernen vor Ort* an der nationalen Bildungsberichterstattung orientieren und somit indikatorengestützt erfolgen soll, steht die »systematische, wiederholbare und gesicherte Darstellung von Informationen« (Giar et al., 2017, S. 38–39) in einer Grundspannung zu kleinräumigen Analysen. Qualitative Aspekte sind mit Blick auf eine kommunale Bildungslandschaft mit ihrer tieferen regionalen Gliederung notwendig, aber aufwändig, weil die Regionalisierbarkeit der meisten vorliegenden Datenquellen eingeschränkt ist. Die Stadt investiert viele »Gedanken« in »Vorarbeiten« (S14.11:237–238) von Erhebungen, bevor sie relevanten Anspruchsgruppen einen »Wegweiser« (S22.11:396) bereitstellen kann.

10.4.2.2 Biographisches Kapital in datengestützte Reflexion transformieren

In der Phase *Relevante Akteure und Daten bestimmen* ist datengestützten Entscheidungen und der Vermittlungsarbeit zur Nutzung der Bildungsdatenbank bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Ämtern der Stadtverwaltung vorgelagert (Typ 4).

Die Bildungsberichterstattung stellt die Stadt als Bildungslandschaft auf den Prüfstand. Aus der Funktion des *Bildungsmonitorings* »als Politikberatungsinstrument« erwächst die Anforderung, dass Fragen der »Indikatorenwahl, Bewertungen von Problemlagen, Zieldefinitionen und Mittelverteilung« (Giar et al., 2017, S. 46) nicht vom *Bildungsmonitoring* allein bearbeitet werden können, sondern von Anfang an auf diskursiv-partizipative Prozesse angewiesen sind. Das Programm formuliert den Anspruch, dass eine »sinnvolle Aufarbeitung der Ergebnisse« als Grundlage für kommunalpolitische Entscheidungen herangezogen werden (Giar et al., 2017, S. 45). Das »Leibniz-Institut für Bildungsforschung

und Bildungsinformation« DIPF)⁵ begleitet die Stadt in großen »Abstimmungsrunden« zur Frage, was sie »im Bericht darstellen will« (S02.12:1300). Auf der Basis standardisierter Vorgaben, »wie so ein Bildungsbericht aufgebaut sein muss« (S02.12:1305–1306), legt das KBM den Schwerpunkt zunächst auf die datengestützte Beobachtung von Bildungsübergängen. Mit einer »Schulabgängerbefragung« und studentischen Projekten der städtischen Fachhochschule bringt sie diesen Bereich »schon ganz gut auf den Weg« (S04.12:380–390). Die Studierenden erstellen eine »Auflistung der Angebote, wo man nach der Regelschule so landet« (S10.11:555–556) und nehmen die komplizierten Strukturen im Übergang von der Schule in den Beruf mittels Interviews »mit Regelschullehrern, mit Berufsschullehrern, mit Sozialpädagogen in beruflichen Schulen und mit Jugendlichen« (S10.11:587–588) in den Blick. Die Ergebnisse der Analyse geben sie an *Lernen vor Ort* weiter.

Auch die externen Partner in den Bereichen der *Bildungsübergänge* und *Bildungsberatung* beteiligen sich, indem sie sich für die Darstellung von non-formalen und informellen Lernwelten im Bildungsbericht stark machen. Sie heben »den Bereich der Erwachsenenbildung« und die »persönliche und berufliche Weiterbildung« besonders hervor, »um das nochmals zu zementieren: Lernen passiert lebenslang« (S02.12:1361–1367). Damit schlagen sie »große neue Pflöcke« (S02.12:1361) ein und geben dem Bildungsverständnis eine neue Richtung: »Auch hier in der Stadtverwaltung, wenn man von Bildung sprach, selbst im *Amt für Bildung*, wo die Volkshochschule, die Musikschule und die Bibliothek, die klassisch Erwachsenenbildung betreiben, hörte Bildung bei Schule auf« (S02.12:1356–1358). Ein erweitertes Bildungsverständnis schließt die »non-formalen und informellen Lernwelten« (S02.12:1377–1378) von Kindern und Jugendlichen ein. Allerdings bildet sich der erweiterte Bildungsbegriff noch nicht im Bildungsbericht ab. Im Bereich der non-formalen und informellen Bildung ist die Datenbeschaffung »nicht so einfach [...], wie bei der Kita, wo die Ämter erheben oder [der] Schule, wo die amtliche Statistik schon viel hergibt« (S02.12:1400–1401).

Die Aufbereitung und Darstellung qualitativer Daten stellt das *Bildungsmonitoring* vor große Herausforderungen. Durch einen Personalwechsel operiert es unter mächtigem Zeitdruck, da die verantwortliche Person »ziemlich weit

⁵ Das DIPF verantwortet das *kommunale Bildungsmonitoring (KBM)* als Teilprojekt im Rahmen des BMBF-Programms *Lernen vor Ort* mit. Das KBM zielt auf die Unterstützung der Kommunen bei der Erarbeitung konkreter Produkte wie des Bildungsberichts. Im Zuge des Programms stellt das KBM eine Reihe von Handreichungen für das *Bildungsmonitoring* sowie zur Erstellung von Bildungsberichten als Ressource zur Verfügung (vgl. <https://www.dipf.de>, Zugriff am 12.12.2021).

von vorne anfangen« (S04.12:271) und erneut die Ziele des Berichts klären muss: »Und das ist eben, dass es Daten zusammenfasst, die für die lokalen Akteure hilfreich sind« (S04.12:442). Mit vielen Überstunden setzt es die Prioritäten auf quantitative Daten, die »mit relativ geringem Aufwand eine große Aussagekraft haben« und die »wiederholt analysiert werden können« (S04.12:529–540). Bereits erhobene, qualitative Daten im Bereich der Übergänge lassen sich mit den gegebenen zeitlichen Ressourcen nicht weiterverarbeiten: »Ich kann es einfach nur zeitlich nicht leisten« (S04.12:553). Auch die »Veröffentlichungsprozedur« gestattet kein inhaltliches Vernehmlassungsverfahren: »Eine inhaltliche Diskussion wird aus zeitlichen Gründen einfach kaum möglich sein« (S04.12:671–676).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus dem Anspruch, im Bildungsbericht nur datengestützte Aussagen zu treffen: »Das heißt, ich trenne daher zwischen dem, was gewollt ist und zwischen dem, was sich jetzt belegen lässt« (S04.12:992–993). Datengestützte Aussagen sind allerdings auf normative Bewertungen angewiesen, wie das Beispiel zur Gymnasialquote verdeutlicht: »Wenn man das sagt, muss man gleichzeitig sagen, ist das jetzt gut oder schlecht?« (S04.12:1073–1074). Diese Bewertung kann die für das Monitoring verantwortliche Person nicht allein vornehmen: »Das kann ich nicht beurteilen. Ich bin auch [...] kein Sozialarbeiter. Ich bin kein Pädagoge. Das sind auch Sachen, da bin ich gar nicht kompetent dazu« (S04.12:1143–1145). Der Veröffentlichungsdruck macht den Bildungsbericht zu einem machtvollen Aktanten, der die datengestützte Reflexion überlagert. Er legt den Verzicht auf die Analyse qualitativer Daten nahe und lenkt die Wahl auf Indikatoren, zu denen Daten verfügbar sind. In Widerstreit stehen der Ist- und Sollzustand der Bildungslandschaft. Weder lässt sich ein datengestützter Ist-Zustand ohne die Festlegung von Zielvorstellungen noch umgekehrt ein Sollzustand ohne Kenntnisse spezifischer Datenlagen treffen. Die wechselseitige Verwiesenheit von Ist- und Sollzustand fordert Verständigungsprozesse innerhalb der Stadtverwaltung sowie zwischen der Stadtverwaltung und den externen Partnern heraus. Die Kommunalpolitik hat einen »Informationshunger« (S16.11:197) in Bezug auf den Bildungsbericht. Dieser wird als »Zeichen der Akzeptanz« (S16.11:205 gelesen, unterstreicht aber auch die »große Erwartungshaltung«, dass eine »Verständigung der Ziele, Vorgehensweisen und Inhalte« an der Netzwerkkonferenz einen »Schub« (S16.11:283–285) auslösen.

Quer zur Anforderung, mittels Berichterstattung kommunalpolitische Entschiede zu informieren, schiebt der Bildungsbericht die Vernetzung der Ämter innerhalb der Stadtverwaltung an: »Auf jeden Fall [...] hat eine Vernetzung stattgefunden. Man arbeitet mit verschiedenen Kollegen aus unterschiedlichen

Ämtern zusammen« (S02.12:1494–1497). Darüber hinaus schärft sich das »Bewusstsein« [...], dass die alle damit zu tun haben und die Daten in 'nem Kontext stehen« (S02.12:1501–1502). Das Wissen um die Bedeutung einer Verständigung jenseits von Ressortgrenzen verbindet jene, die »mitgearbeitet haben« und macht sie »neugierig« [...] auf den Bericht« (S02.12:1505–1506). Das Engagement im Prozess der Aushandlungen bestimmt auch seitens der Politik den Grad der Involviertheit und den Werkstolz. Während das Bildungsdezernat »sehr neugierig darauf [ist], was dieser Bericht bringen wird« (S02.12:1510), wissen andere Bereiche »noch nicht so recht, wozu dieser Bericht mal dienen kann« (S02.12:1520–1521).

Bei der Erstellung der Bildungsdatenbank erfolgen Hinweise auf die Nutzung bestehender Berichte: »Wir haben zumindest über die Netzwerkkonferenz die Kontakte zu denen, die den Bildungsbericht zusammenstellen sollen [...], hergestellt und haben auf die Einzelberichte hingewiesen, wie Sozialbericht, Jugendförderplan, wo ja bestimmte Berichtsinhalte schon da sind« (S06.12:229–232). Die Aufarbeitung bestehender »Bestandsdarstellungen von Angeboten« sowie deren Bewertung »im Rahmen eines Bildungsberichts« (S06.12:235–240) stellen neben der auf Indikatoren basierten quantitativen Darstellung von Daten und narrativen Berichten weitere Optionen der Bildungsberichterstattung dar. Wenngleich neben den BNE-Projekten auch die Bildungsdatenbank auf die Erweiterung des biographischen Kapitals zielt, gestaltet sich der Weg zum präsentablen Produkt über Daten. Die Mitarbeitenden sammeln über Befragungen sehr viele Informationen und erstellen ein »breites Feld an Möglichkeiten, an Katalogisierungen, an Vorstellungen«, so dass »die erste Version einer technischen Umsetzung« (S06.21:583–587) mit Blick auf zukünftige Nutzerinnen und Nutzer überprüft werden kann.

Dass die Bildungsdatenbank kein Selbstläufer ist, sondern als Instrument der Bildungsberatung für die individuellen Belange von Jugendlichen übersetzt werden muss, verweist auf den Stellenwert transformativer Akteure: »Wo ich eher dann auch sehe, dass die Einrichtungen hier eine Verpflichtung haben, solche Informationspools und Informationsstellen auch zu transportieren, dass sie individuell mit den Jugendlichen gucken, ihnen Informationen geben, aber auch sagen: ›Da kannst du gucken‹« (S06.12:632–637). Der Wert der Bildungsdatenbank liegt in der Inputleistung, als Stadt auf die Ressourcen der Bildungslandschaft hinzuweisen und mit einer Bündelung dieser Ressourcen den Zugang zu den Bildungsschätzen zu ermöglichen: »Also, von der Seite ist es einfach nur eine Frage, wie viel Informationen kann ich zentral an einer Stelle bündeln, die aber in einem vielfältigen Netzwerk unterschiedlich in der Ausprägung auch genutzt werden kann« (S06.12:667–669).

10.4.2.3 Mit gemischten Gremien und Grenzobjekten Lernen ermöglichen

Bildungsleitbild, Bildungsdatenbank und Bildungsbericht dienen als Zwischenprodukte dazu, unterschiedliche Akteure ins Gespräch zu bringen: »Genauso hat man durch die Arbeit aber auch auf einmal mit Vertretern der [...] Handwerkskammer zu tun, zu denen man sonst gar nicht so Kontakt hat« (S12.11:817–818). Grenzobjekte und Gremien zur Organisation von Beteiligung zielen aus Sicht von *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden auf Lernen. Nicht »die Struktur als solche« gilt es dabei zu verändern, »sondern in den Strukturen diejenigen, die diese bilden« (S02.12:1796–1797). Die »einzelnen Menschen mitzunehmen«, zielt darauf, diese »auch zu verändern, in ihrem Bewusstsein, in ihrer Arbeitsweise, also kooperativer zu sein« (S02.12:1795–1798). Der Form, mittels gemischter Gremienformate vielfältige Akteure zu beteiligen und mittels einer Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft das *Lebenslange Lernen* für Bürgerinnen und Bürger zu ermöglichen, kommt eine erzieherische Valenz zu. Mit Blick auf die Lebenschancen von Individuen orientieren sich Strategien beim Aufbau von Strukturen an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Typ 4).

Mit *Lernen vor Ort* stellt sich gleichermaßen das Erfordernis einer Produkt- und Prozessorientierung. Bildungsleitbild, Bildungsdatenbank und Bildungsberichte stellen Ziel- und Orientierungspunkte für die Gemeinschaftsaktivierung dar. Die Organisation der Beteiligung in gemischten Gremien kennzeichnet die Form, mit der die Stadt das *Lebenslange Lernen* der Bürgerinnen und Bürger zu beeinflussen versucht. Sie adressiert diese indirekt, indem sie Perspektiven wirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher externer und korporativer Akteure in die Kommunikationsstrukturen der Verwaltung importiert: »Der Weg dahin ist ganz wichtig, eben der Einbezug der Akteure, der Abgleich von Standpunkten, das Horchen nach Untertönen und Befindlichkeiten« (S06.11:678–679). Diese Prozesse des Austauschs unterschiedlicher Kommunikationsarten können »im nackten Produkt [der Bildungsdatenbank] nicht abgebildet werden« (S06.11:680) und sind darin nicht mehr sichtbar.

Der Familienpass als Vorbild der Bildungsdatenbank stellt ein Zwischenprodukt auf dem Weg fortlaufender Kommunikationen zwischen der Stadtverwaltung und der Bildungslandschaft dar: »Wir haben professionelle Anbieter, wir haben kommunale Eigenbetriebe, wir haben Vereine. Es ist sehr bunt durchmischt und immer mit dem Ziel, Familie in irgendeiner Form zu animieren und zu motivieren, gemeinsam etwas zu machen« (S12.11:621–624). Die Bildungsdatenbank repräsentiert ein Produkt von Kommunikationsprozessen, wird aber auch »ein Mittel zum Zweck: Ich erhoffe mir [von der Bildungsdatenbank] auch eine

gewisse Akzeptanz, Transparenz und gemeinsame Nutzung von Ressourcen« (S12.11:803–805). Die Darstellung von Freizeitangeboten in der Bildungsdatenbank führt dem KBM vor Augen, »was hinter Jugendarbeit steckt und welche Potenziale dahinter stecken« (S12.11:814).

10.4.2.4 Daten im Übergangsbereich von schulischer und beruflicher Bildung ermitteln

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche berühren datenschutzrechtliche und ethische Fragen, die ins Mark der Handlungsorientierung jener treffen, die professionell mit Daten arbeiten. »Sozialdaten auszutauschen [ist] schon an sich etwas ganz Unmögliches [...], da dieses Thema aus Datenschutzgründen nicht angefasst wird« (S22.11:1365–1367). Datenfragen wecken »Resentiments« (S22.11:1361) in einem nachgerade »verbotenen Sektor: [...]. Wir stoßen etwas an, was aus Datenschutzgründen vollkommen ausgeschlossen und unmöglich ist« (S22.11:1370–1373). Datengestützte Strategien sind Aushandlungen darüber, »was schützenswerte Daten sind« und daher ein »ganz heißes Eisen« (S22.11:1387–1391). Kleinräumige Daten an kommunalpolitische Entscheidungsprozesse zu koppeln, führt über konflikthafte Aushandlungen, die Zusammenarbeit nicht voraussetzt, sondern erst ermöglicht. Sozialraumsensible und kleinräumige Daten bilden als Verhandlungsmasse die Voraussetzung für bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Strategien der Phase *Datenbasierte Strategien entwickeln* bringen unmittelbares People-Processing in eine Wechselbeziehung mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Misch-Typ 3/4).

Nicht nur *Lernen-vor-Ort*-Teams innerhalb der Stadtverwaltung arbeiten sich an deren Kommunikationsarten ab, sondern auch externe Partner, um überhaupt erst eine Zusammenarbeit zu ermöglichen. Damit Vermittlungsarbeit im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf dereinst dateninformiert mittels eines Bildungsberichts erfolgen kann, bedarf es erst intensiver Verständigungsarbeit innerhalb des politisch-administrativen Systems: »Das ist eine ganz enge Zusammenarbeit, die gerade erst im Entstehen ist, um dieses Produkt zu schaffen, weil keine Datenlagen dazu da sind« (S22.11:1120–1121). Die Stadt steht in Bezug auf eine datengestützte Reflexion von Bildungsfragen somit ganz am Anfang: »[Sie] hat bislang keinen Bildungsbericht im Gegensatz zu anderen Kommunen, die den sechsten oder den zweiten schon aufgelegt haben« (S22.11:1082–1083). Die dritte Netzwerkkonferenz im Rahmen von *Lernen vor Ort* rückt den Bildungsbericht und das Thema *Bildungsmonitoring* in den Mittelpunkt. Während erste Befunde zur allgemeinbildenden Schule vorliegen, gibt es noch »keine verfügbaren Daten

[...] für die Berufsbildung« (S22.11:1094–1095). Das Aktionsfeld *Bildungsübergänge* bereitet für die Netzwerkkonferenz einen »Extra-Workshop« vor und diskutiert mit allen relevanten Partnern in diesem Bereich »erste Befunde, Daten, Datenmodelle, Problemlagen und Erwartungshaltungen an den Bildungsbericht« (S22.11:1110–1114). Als Ergebnis der Diskussion sollen »die Fragestellungen an den zukünftigen Bildungsbericht für diesen Bereich« vorliegen: »Damit der ausgearbeitet werden kann und vielleicht im Frühjahr nächsten Jahres auf dem Tisch liegt« (S22.11:1114–1119).

Neben Partnern der Bildungsstadt adressieren die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden gezielt Mitarbeitende der Stadtverwaltung: »Wir holen das Monitoring aus dem stillen Kämmerlein hinaus, von dem Computer weg, aus den Statistiken, die sie sonst so haben, heraus« (S22.11:1286–1287). Ein »Runder Tisch *Bildungsübergänge*« ermöglicht Kooperationen zwischen der Stadtverwaltung und Partnern der Bildungsstadt: »Wir stoßen daraus diese Kooperationen an, zum Beispiel, dass das *Bildungsmonitoring* zur Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter geht und die dort vorliegenden Daten einsieht« (S22.11:1298–1306). Die Anschubarbeit zielt auf das Einbeziehen außerkommunaler Daten in den Bildungsbericht: »Das heißt, wir schubsen diese Kooperationen mit den Trägern, bei denen Daten oder Erfahrungen mit Zielgruppen schlummern, die für diesen Übergang in der Betrachtung ganz wichtig sind, aber außerkommunale Daten darstellen, an« (S22.11:1310–1312).

Außerkommunal schlummernde Daten sind »tiefe Daten«, d. h. Informationen von Akteuren eines bestehenden Programms, die »in einem kleinen, aber sehr gut funktionierenden Netzwerk« (S22.11:1316–1318) arbeiten. »Tiefe Daten« sind über Quartiersmanager, die in Beratung für Jugendliche im Übergang tätig sind, erhältlich: »Das ist stadtteilbezogen eine Zielgruppe, was natürlich nicht die Masse in der Breite ist, aber dort gibt es die Daten in der Tiefe« (S22.11:1321–1322). In kleinräumigen Daten sind Kooperationen vor Ort eingelagert: »Also stadtteilbezogen und sozialräumlich finden dort jene Kooperationen statt, was sich wiederum in jenen Zahlen widerspiegelt« (S22.11:1323–1324). Diese über das Monitoring in der Stadtverwaltung in den Bildungsbericht zu überführen, bedeutet, sozialintegrative Fragen an kommunalpolitische Entscheidungsprozesse anzuschließen.

Externe Partner im Aktionsfeld *Bildungsübergänge* machen Sozial- und Systemintegration dadurch wechselseitig anschlussfähig, dass bestehende Programme nicht entkoppelt operieren. Als »fachlich Außenstehende« helfen sie dabei, »eine gemeinsame Sprache zu finden. Die reden nämlich unterschiedlich und verstehen sich gegenseitig nicht« (S22.11:1339–1342). Sie bringen auch die Statistikspezialisten mit *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen in den Bereichen *Bildungsmonitoring*

und *Bildungsmanagement* ins Gespräch: »Wir sagen, was wir brauchen und kommunizieren, dass das Ziel [die Bildungsdatenbank] oder der Bildungsbericht [...] ist« (S22.11:1345–1347). Überzeugungsarbeit bedeutet, »eine Identifikation herzustellen, damit überhaupt erst eine Bereitschaft dazu da ist, sich auszutauschen und ins Fachgespräch zu kommen und eine Sprache zu finden, mit der man sich weiter austauschen kann« (S22.11:1355–1358). Sie fordern einen Austausch über Datenfragen heraus. Dies gelingt im Modus des Appells und über die Darstellung des Nutzens einer Bildungsdatenbank und eines Bildungsberichts für die Kommune: »Damit muss erst mal für alle, die da am Tisch sind, ein Nutzen erkennbar und verständlich sein« (S22.11:1350–1351).

10.5 Verfügungsrechte als Normen und Ressourcen

Auf dem Weg, die Verbindung der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar zu machen, setzt das BMK mehrheitlich auf Strategien starker Intensität (vgl. Abbildung 10.5, links). Mit dem Bildungsbericht stellt es Anschlüsse zwischen Indikatoren und Kennzahlen auf drei Verwaltungsebenen her. Es stellt immer wieder die Frage nach den Zielsetzungen von *Lernen vor Ort* als Programm.

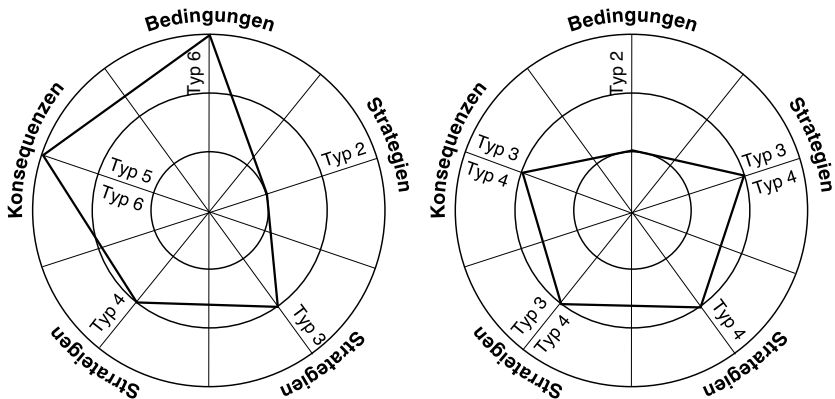


Abbildung 10.5 Bearbeitung von Spannungslagen in Arenen der (Un-)Sichtbarkeit (Eigene Darstellung)

Das KBM macht die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen mit Strategien mittlerer Intensität (vgl. Abbildung 10.5, rechts) sichtbar. Indem es die Zugänglichkeit zur Bildungsdatenbank für die Stadtgesellschaft gewährleistet, macht es eine Anerkennungskultur für den Schatz Bildung beliebt. Nach der Bilanzierung der ersten Programmhälfte nimmt es einen Strategiewechsel zu sichtbaren Produkten vor. Bildung zu benennen, gegenständlich zu machen und positiv zu besetzen, läuft als Vorhaben parallel zur Aufgabe, einen Bildungsbericht zu schreiben.

10.5.1 Die Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar machen

Verfügungsrechte als Normen und Ressourcen prozessiert das BMK als Objekt des Gemeinschaftssystems zunächst auf dem Feld der kulturellen Vereinigung (Bedingungen), als Subjekt und Thema des sozial-kulturellen Systems auf dem Feld des politischen (Strategien) und schließlich des öffentlichen Diskurses (Konsequenzen).

10.5.1.1 Lernen vor Ort unsichtbar machen

Hegemoniespiele zwischen Land und Kommunen, bei denen unmittelbares People-Processing beeinträchtigt werden könnte, legen Vermittlungsstrategien starker Intensität nahe (Typ 6).

Mit dem Zusammenführen von zwei Programmen ist angelegt, dass die *Lernen-vor-Ort*-Aktivitäten in das *Regionale Bildungsnetzwerk* überführt werden. Obwohl *Lernen vor Ort* anfänglich viel Aufmerksamkeit erfährt und »das *Regionale Bildungsnetzwerk* erst nur wenig« (K02.11:492–493), zeichnet sich früh ab, »dass das, was durch das Programm initiiert worden ist, [...] automatisch reinfließt« (K02.11:498–499) und *Lernen vor Ort* »irgendwann zurückgeht« (K02.11:497). Den katalysatorischen Charakter des Programms bringt eine Mitarbeiterin mit der Aussage zum Ausdruck, ein bestehendes Programm habe »über *Lernen vor Ort* so viel Bekanntheit bekommen, dass inzwischen die Stadt über den Transfer an alle Grundschulen« (K20.11:118–122) nachdenke. Im Zudienen

ist keine überdauernde öffentliche Präsenz⁶ angelegt, aber eine Macht im Schatten bestehender Initiativen.

10.5.1.2 Den Bildungsbericht als Kommunikations-Instrument für transformative Akteure würdigen

Der Bildungsbericht als Produkt von »Knochenarbeit« (K08.11:1182) entwickelt einen Repräsentationswert, ohne dass unmittelbares People-Processing dabei in den Blick kommen muss (Typ 2).

Der Bildungsbericht als sicht- und anfassbares Produkt sorgt für Werkstolz: »Der war, als er fertig geworden ist, klasse« (K06.11:1831). Eine Bereichskoor­dinatorin erkennt trotz ambivalenter Bewertung seine transformative Kraft: »Und ich habe schon verschiedene Meinungen gehört. ›Datenleiche, was wollen wir denn damit? Aber ich sehe in diesem Bericht, in dieser Befragung, in dieser Auswertung, ganz großes Potenzial« (K06.11:1844–1849). Für Bereichsverant­wortliche hat der Bericht einen Wert, weil sie »damit auch in die Kommunen gehen [...] und sagen« können: »Das haben wir gemacht, das waren die Schwierigkeiten« (K06.11:1852–1855). Der Gewinn liegt darin, auch jene krei­sangehörigen Städte zu beteiligen, die bisher die zeitlichen Ressourcen nicht aufbringen konnten: »Viele Kommunen haben mir rückgekoppelt, als ich die angeschrieben habe: ›Wir haben keine Zeit, wir können leider nicht daran teilneh­men« (K06.11:1862–1863). Der Bildungsbericht wird selbst zu einem relevanten Aktanten, insofern er sich als Kommunikationsinstrument einsetzen lässt: »Ich habe etwas an der Hand oder was in der Hand, womit ich auch in die Kommunen hineingehen [...] und sagen kann: ›Guck mal, das läuft gut, aber das noch nicht« (K06.11:1884–1888). Das sicht- und handhabbare Produkt eignet sich als Wäh­rung und steigert das Einflusspotenzial, wenn *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ihn als »Lockmittel« (K06.11:1892) einsetzen und sagen: »Alle haben teilgenommen, ihr nicht. [...] Beim nächsten Mal wär' doch schön'« (K06.11:1895–1896).

⁶ Busemeyer und Vossiek (2015, S. 30) konstatieren eine geringe öffentliche Wahrnehmung der Programmaktivitäten von *Lernen vor Ort* im Vergleich zu öffentlichen Berichterstattungen zur Gesamt- beziehungsweise Gemeinschaftsschule, zur Pisa-Studie oder zur Umstellung des Abiturs in der 13. Klasse (G9) aufs Abitur in der 12. Klasse (G8) (Busemeyer & Vossiek, 2015, S. 74). Dafür führen sie drei Gründe an: Erstens sei die Fördersumme von 100 Millionen Euro über fünf Jahre und 40 Kommunen in der ersten und 35 Kommunen in der zweiten Förderphase vergleichsweise gering, zweitens gefährde *Lernen vor Ort* keine etablierten Institutionen und Strukturen direkt, sondern ziele auf freiwillige Kooperationen, ohne in die rechtlichen Zuständigkeiten zwischen Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene einzugreifen. Drittens schließlich vermuten sie durch die regionale Ausrichtung des Programms eine öffentliche Wahrnehmung eher auf lokaler als auf nationaler Ebene (Busemeyer & Vossiek, 2015, S. 30).

Unabhängig von seiner inhaltlichen Qualität erfährt der Bildungsbericht als Produkt von Pionierarbeit öffentliche Aufmerksamkeit und Wertschätzung: »Gut. Toll. Dass endlich überhaupt mal was ist. Das ist da schon mal gut. Der muss gar nicht so gut sein. Hauptsache, der ist schon mal raus. Das ist schon viel, weil das ja Pionierarbeit ist. Gut gemacht, toll gemacht!« (K08.11:988–993). Der Bildungsbericht transportiert die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens in die Fläche und damit in den Interessenbereich weiterer Akteure: »Dann rufen auch mittlerweile Leute an, Institutionen, Akteure, Vereine, Stiftungen: ›Mensch, könnt ihr nicht mal den Bildungsbericht schicken? Das hat sich herumgesprochen. Auch von anderen Städten, von dem Umland« (K08.11:995–997). Die Relevanz des Bildungsberichts zeigt sich über dieses Repräsentationspotenzial hinaus in seiner inhaltlichen Brisanz: »Und erst als der erschienen ist, haben die mal gemerkt: ›Ups, das hat halt Vor- und Nachteile«. Da werden ja einige Sachen transparent gelegt« (K08.11:378–382). Die Veröffentlichung der U3-Quoten⁷ fördert in zwei Kommunen »eine Riesenschere« (K08.11:419) zwischen der städtischen und der kreisweiten Darstellung zutage, weil die Erhebungen nicht auf denselben Stichtagen basieren. Dies verärgert betroffene Städte: »Mensch, das geht doch nicht!« (K08.11:405). Eine Verständigung darüber, dass sich der Bildungsbericht an der amtlichen Statistikstelle des Landes orientiert, vermag die Irritation zu klären und positiv zu wenden, insofern kreisangehörige Städte erkennen, »dass das kein Fehler ist, sondern dass da nur eine unterschiedliche Auffassung von der Zahlendarstellung ist« (K08.11:434–435).

10.5.1.3 (Un-)Sichtbarkeit zwischen zwei Programmen bearbeiten

In seinem Engagement geht das pädagogische Personal gleichermaßen auf wie unter. *Lernen vor Ort*, im Förderzeitraum temporär herausgehoben mit der Aussicht, sich in das *Regionale Bildungsnetzwerk* einzuklinken, stellt Gelegenheitsstrukturen für die gestaltenden Akteure dar, die Region zu »atmen« (K04.11:1906) und Idealismus in einer Pionierrolle zu leben. Sichtbare und erfolgreich in des *Regionale Bildungsnetzwerk* überführte Produkte sind Träger pädagogischen Engagements und entwickeln eine Strahlkraft für kreisangehörige Städte.

⁷ U3-Kinder sind unter dreijährige Kinder. Im Zuge des *Bildungsmonitorings* im Kreis stellt sich heraus, dass die Städte die U3-Betreuung – anders als die amtliche Statistikstelle des Landes – am Stichtag messen, »wann die Kids wirklich in die KiTa gehen« (K06.14:835). Daraus ergeben sich unterschiedliche, nicht mehr vergleichbare Alterskohorten, wobei sich »dann die Zahlen der Städte natürlich besser lesen als die von IT.NRW, [...], weil sie auch realistischer sind« (K06.14:880–881).

Strategien orientieren sich am unmittelbaren People-Processing und bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen kommt dabei in den Blick (Typ 3).

Das *Regionale Bildungsnetzwerk* als »Mutter« (K16.11:332) von *Lernen vor Ort* nimmt »erst nur wenig« (K02.11:493) Raum ein. Dass *Lernen vor Ort* »irgendwann zurückgeht«, kündigt sich im Erleben an, »dass das, was durch das Programm initiiert worden ist, [...] automatisch reinfließt und dass das jetzt so langsam in die Waage kommt« (K02.11:495–498). Bereichsverantwortlichen kommt von Anfang an eine katalysierende und damit bedeutsame Funktion für das In-Gang-Setzen grenzüberschreitenden Handelns im Bildungsnetzwerk zu. Auf Kreisebene bleibt das pädagogische Personal aber weitgehend unsichtbar: »Im ersten Flyer waren wir nicht namentlich erwähnt, im zweiten sind wir namentlich erwähnt, aber ohne Foto« (K04.11:1136–1339). (*Un-)*Sichtbarkeit zwischen zwei Programmen zu bearbeiten, bedeutet, in einer kreisangehörigen Stadt abgeordnet zu arbeiten und da wahrgenommen zu werden: »Wir werden nämlich auf der Kommunalseite [...] mit Bildern abgelichtet [...] und auch mit unseren Inhalten und so und das finde ich, da ist die Akzeptanz da« (K04.11:1355–1359). Eine Anbindung an die Lenkungsgremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks* wollen sich die Bereichsverantwortlichen erkämpfen: »Wir gehören nicht mal offiziell zum *Regionalen Bildungsbüro* dazu, geschweige denn haben wir was mit der Ebene *Lenkungskreis, Lenkungsausschuss* [zu tun], und auch wenn wir schon öfter gesagt haben: ›Hallo, wir wären auch gerne mal mit dabei!‹« (K04.11:1366–1372). Das Strukturprogramm führt als Nebenwirkung ein neues Selbstverständnis des Personals sowie ein Commitment mit der Bildungslandschaft mit sich: »Die Region sieht sich anders. Die stellt sich auch gemeinsam anders auf« (K08.12:277–280). Das Phänomen, sich nicht damit zu begnügen, unsichtbar in einer Struktur aufzugehen, findet sich auch im Bereich der *Bildungsberatung*: »Die sagen, Bildungsberatung ist bei uns unheimlich wichtig, und wir haben eine Initiative gestartet. Die ist jetzt eigentlich zu Ende, aber wir akzeptieren nicht, dass sie zu Ende ist. Wir sagen einfach, dass es weitergeht« (K08.12:285–291). Die Veränderung zeigt sich darin, dass sie sich organisieren und »versuchen, nach außen weiterzuwirken« (K08.12:294).

Die Möglichkeit, »dass man auch mal idealistisch denken kann« (K04.11:1938–1939), bestärkt nicht nur das professionelle Selbstverständnis und die Selbstorganisationskräfte, sondern entwickelt auch eine Strahlkraft nach außen. Erste Städte signalisieren ihr Interesse am interkommunalen Austausch von Transferansätzen innerhalb des Rahmenprogramms der Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Die vier Leuchtturmkommunen agieren zwar als »Hauptagenten, aber nicht ausschließlich« [...]: »Wir sagen, es gibt so viele

gute Projekte im Kreis und wir maßen uns nicht an, dass wir mit unseren vier oder fünf Leuchttürmen das Nonplusultra sind« (K04.12:250–259). Interkommunaler Transfer zielt darauf, die regionale Sichtbarkeit kommunaler Modelle zu erhöhen, um dadurch wechselseitige Beobachtung und Lernen zu ermöglichen. Die Modelle haben Zeigecharakter im Sinn einer Offerte, über deren Annahme nur die kreisangehörigen Städte entscheiden: »Wir sagen, das bieten wir, das haben wir zweieinhalb Jahre erprobt« (K04.12:262). Neben diesem biographischen Kapital vor Ort wirken auch die ersten Bildungsberichte als »kleine Hilfstrupps« (K04.11:1954), die den Idealismus in eine sichtbare Form transformieren. Als objektivierte Produkte grenzüberschreitenden Engagements repräsentieren sie nicht nur den Idealismus der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden, sondern sind »ganz pragmatisch [...] und anfassbar« (K04.11:1973).

Mit dem Druck, das BMK auf Dauer zu stellen, wächst auch die Erwartung, Aktivitäten von *Lernen vor Ort* und des *Regionalen Bildungsnetzwerks* öffentlich sichtbar zu machen. Im Übergang zur zweiten Förderhalbezeit attestiert der Programmträger »noch gewisse Defizite« und signalisiert den Auftrag: »Da müsst ihr eigentlich ein bisschen besser werden, was Marketing angeht« (K10.12:100–105). Eine Stabsstelle innerhalb der Kreisverwaltung sichert die Bereiche des »Marketings« und der »Öffentlichkeitsarbeit« (K10.12:110) über das Programm hinaus ab. Die »Außendarstellung« (K10.12:119) von *Lernen vor Ort* steht vor der Herausforderung, dass lediglich die Koordination von Zeigen und Lernen (Prange, 2012a, S. 107–135) beobachtbar ist und daher sichtbar gemacht werden kann, nicht jedoch das Lernen selber. Die »Differenz von sozialem Akt und individueller Rezeption« (Prange, 2012a, S. 92) begründet die pädagogische Situation, der sich auch ein »Management« zu unterwerfen hat.

10.5.1.4 Mit dem Bildungsbericht zeigen, dass der Kreis Verantwortung übernommen hat

Bildungsberichte fungieren als transformative Aktanten. Als Produkte der Zusammenarbeit entwickeln sie sozialintegratives Potenzial, wenn sich Bürgerinnen und Bürger mit ihrer Kommune in ihrem Kreis identifizieren (Typ 4).

Der Bildungsbericht dient dazu, dass »in die Öffentlichkeit getragen wird: ›Was passiert überhaupt im Kreis?‹« (K04.11:41–44). Dieser Beobachtung wird eine Bereichsverantwortliche gewahrt, als sich zwei »Praktikantinnen von der Uni [...] unheimlich erschrocken darüber« zeigen, »was doch alles in den Kommunen getan wird« (K04.11:51–52). Den Bildungsbericht sieht sie daher als Weg, »das nach außen zu zeigen, also das, was verdeckt hinter den Kulissen passiert« (K04.11:66–69). Darzustellen, »dass der Kreis auch Verantwortung übernommen hat« (K04.11:76–77), könnte mehr bedeuten als »irgendwelche Quoten,

Diagramme oder Zahlen« (K04.11:105) für Fachleute bereitzustellen. Sich »den Blick von außen« zu leihen, adressiert »das breite Publikum« (K04.11:132–135), das nicht »mit den Zahlen operiert« (K04.11:120): »Und darum hab' ich mir überlegt, dass es ja gar nicht schlecht ist, [...], einfach mal darzustellen, was in den Handlungsfeldern läuft« (K04.11:114–116).

10.5.2 Die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar machen

Verfügungsrechte als Normen und Ressourcen prozessiert das KBM als Subjekt des politischen Systems zunächst auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (Bedingungen) sowie als Objekt und Thema des Gemeinschaftssystems auf dem Feld der politischen Vereinigung (Strategien und Konsequenzen).

10.5.2.1 Viel (unsichtbare) Vorarbeit leisten

Unsichtbare Vorarbeiten orientieren sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, ohne dass Fragen des unmittelbaren People-Processing in den Blick kommen (Typ 2).

Das Leitbild der Bürgerkommune überlagert sich in Verbindung mit dem Programm *Lernen vor Ort* mit der Mission, ein Bildungsmarketing zu etablieren. Damit handelt sich die Stadt ein besonders komplexes Unterfangen ein, das einer »Klärung der Ziele unter Einbezug möglichst aller »Stakeholder«, einer »Anamnese« der Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsprozesse, der Entwicklung von Kernkompetenzen sowie einer intensiven Personalentwicklung (Böttcher et al., 2010a, S. 49) bedarf. Die Teilnahme am Programm schafft einen geschützten Zeitrahmen für Sondierungen im Bereich der »Vorkombination«, aber auch einen Legitimationsdruck, da sich diese Aktivitäten weitgehend einer öffentlichkeitswirksamen Darstellung widersetzen. Die Stadt operiert in der Spannungslage, »viel Arbeit in die Erhebung und die Vorarbeiten und die Gedanken« (S14.11:237–238) zu stecken und dabei nicht gleich ein Produkt präsentieren zu können. Der Aufbau von Kapazitäten erfolgt mit Blick auf das Produkt der Bildungsdatenbank, das lange auf eine Sichtbarkeit warten muss. Später wird die Projektleitung gegenüber der wissenschaftlichen Begleitforschung rechtfertigen, was – gemessen an den Aktionsfeldern des Programms – alles noch nicht präsentierbar ist: »Wir haben [...] eben noch keine Bildungsberatungsstelle aufgebaut. [...] Wir haben noch keinen Bericht, den wir übergeben können, wir haben noch kein Handbuch. Wir haben sozusagen in den ersten zwei Jahren nichts präsentiert« (S14.11: 235–247).

10.5.2.2 Die Bildungsstadt als Währung der Sichtbarkeit und Anerkennung von Bildungwürdigen

Die Stadt will als Bildungsstadt erkannt und anerkannt werden. In Widerstreit stehen der Anspruch, sich mit Alleinstellungsmerkmalen zu profilieren und der Umstand, dass dazu ein langer Vorlauf an Verständigungsarbeit notwendig ist, die sich in der Öffentlichkeit kaum attraktiv darstellen lässt. Um das Potenzial für erhöhte Teilhabechancen des Publikums an Leistungsempfängern zu entfalten, muss die Stadt erst langwierige und zähe Aushandlungsprozesse führen. Diese bereichsübergreifende Zusammenarbeit dient der Vergegenwärtigung von Abgrenzungen, um Bildung nicht einseitig als Selbstzweck oder Instrumentalisierung für den Arbeitsmarkt zu fassen. Eine Anerkennung sowohl wirtschaftlicher als auch gesellschaftlicher Erwägungen in Bezug auf das meritorische Gut Bildung mündet in die Fusion bestehender Programme, die durch das gemeinsame Thema des *Lebenslangen Lernens* zusammengehalten werden. Diese Schnittmenge bietet Anschlussmöglichkeiten für alle beteiligten Akteure und öffnet somit einen Möglichkeitsraum für unmittelbares People-Processing. Die Zusammenlegung zweier Programmatiken trägt sowohl sozial- als auch systemintegratives Potenzial und macht diese Potenziale durch die Schaffung von Sichtbarkeit, wechselseitig anschlussfähig (Misch-Typ 3/4).

Das Selbstverständnis einer Bildungsstadt entwickelt sich als Selbstvergewisserung über die bestehenden Bildungsschätze. Dieses biographische Kapital sichtbar zu machen, zielt darauf, die Bildungslandschaft mit ihren Alleinstellungsmerkmalen zu profilieren. Die Darstellungsarbeit ist zunächst »eine sehr große Fleißarbeit« (S14.11:644), »weil es auch erst einmal eine Zeit lang dauert, das Projekt zu planen« (S16.11:174–175). Die Beteiligten müssen aushalten, dass die Planungsarbeit »ein Prozess des Verunsicherns, Neu-Findens, wieder Verunsicherns« (S14.11:652–653) und damit unsichtbar ist: »Da liefert man natürlich relativ spät ein Produkt ab« (S16.11:174). *Lernen vor Ort* kommt daher anfänglich »wenig personifiziert« (S10.11:968) daher. Da es in der Stadtverwaltung angesiedelt ist, teilt es deren Kultur, Amtsträgerinnen und -träger lediglich auf Dezernats-, nicht aber auf Ämterebene mit Fotoporträts abzubilden. Damit fehlen personale Identifikations- und Vertrauensanker: »Ich finde es für das Projekt eher schwierig, dass es keine Gesichter gibt« (S10.11:975). Da sich die Stadt mit ihrem Bildungskonzept dem Lehr- und Lernkonzept des *Service Learning*⁸

⁸ *Service Learning* ist eine international diskutierte Lehr- und Lernform, »die in Deutschland zunächst im schulischen Bildungssystem und mittlerweile auch im Wissenschaftssystem Resonanz findet und praktiziert wird« (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 15). Das Konzept zielt auf die gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems sowie

verschieden hat, weckt *Lernen vor Ort* von Anfang an das Interesse der Fachhochschule und befördert eine wechselseitige Öffnung zwischen akademischem, wissenschaftlichem und organisationalem Wissen: »Die Projektmitarbeiter sind auch regelmäßig reingekommen und haben mit den Studierenden etwas erarbeitet oder Fragen diskutiert« (S10.11:68–69). Das Medium für Sichtbarkeit liegt in der Verbindung bestehender und neuer Programmatiken.

Ein relativ spät sichtbares Produkt stellt das Bildungsleitbild dar. Es fungiert ebenfalls als Medium relevanter Akteure, die unterschiedliche Relevanzkriterien bezüglich des Anspruchs markieren, mit *Lernen vor Ort* öffentlich in Verbindung gebracht werden zu wollen: »Das Projekt ist noch nicht an dem Punkt, an dem man gewisse Sachen als *Lernen vor Ort* labelt« (S20.11:758–759). Zwar findet ein großer »Auftakt mit der Netzwerkkonferenz« statt sowie eine »Internetgeschichte, bei der jeder mitwirken« kann: »Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ist aber noch nicht so weit, dass sie regelmäßig kommuniziert« (S20.11:765–770). Langwierige und zähe Aushandlungsprozesse lassen sich offenbar schwer öffentlichkeitswirksam darstellen. Denn die »Erarbeitung des Bildungsleitbilds« stellt sich als »so ziemlich die kniffligste Aufgabe« (S20.11:787–788) heraus, bei der sich viele Beteiligte einbringen müssen und um Formulierungen ringen. Dabei zeigt sich deutlich, »dass nicht alle harmonisch in eine Richtung denken«, insofern »die Vertreter aus dem Bildungsbereich immer von Bildungsgerechtigkeit« sprechen, während »Vertreter aus den Übergängen und aus der Wirtschaft immer danach [fragen], was man an Bildung braucht und welche Anforderungen dabei gelten« (S20.11:844–849).

Die »Mischung aus idealisierten Dingen und harten Fakten« (S20.11:852) trägt dazu bei, »Luftschlösser« (S20.11:792) zu »erden« (S20.11:851). Die Sparkassenstiftung sieht ihre Rolle darin, die Kommune immer wieder auf ihre Ziele und Verfahren hin zu fragen: »Was wollt ihr? Was wollt ihr von den Leuten, die ihr einbindet? Wie wird das gemacht? Welche Strategie habt ihr? Ist das nachhaltig?« (S20.11:859–863). Vehementer nimmt die Bürgerstiftung Einfluss, indem sie Bildung als »Menschenrecht« und »Selbstzweck« gegenüber einem Bildungsverständnis verteidigt, nach dem »die Leute nur fit für den Arbeitsmarkt«

darauf, schulisches und akademisches Wissen auf konkrete gesellschaftliche Fragen und Probleme anzuwenden und durch Reflexion fortlaufend zu überprüfen (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7): »Im konkreten gesellschaftlichen Tun (Engagement) von Studierenden soll durch die Reflexion gesellschaftlicher Praxis einerseits erfahrungsbasiertes Wissen generiert werden (Learning) und andererseits ein »nützlicher« Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen und Probleme geleistet werden (Service)« (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7).

(S10.12:125–129) gemacht werden sollen. Die »Worthülse *Bildung für nachhaltige Entwicklung*« zu definieren, gestaltet sich »trotz Unterstützer-Schreiben« eines renommierten Zukunftsforschers als »ein extrem schwieriger Prozess«, in dem die Vertreter der kommunalen Agenda-Stelle »Sturheit an den Tag legen [...], um da zum Ergebnis zu kommen« (S10.12:146–162). Die Idee der *Lokalen Agenda* verteidigen sie mit dem Anspruch, den »Aspekt BNE« im Bildungsleitbild zu verankern und damit »mehr Öffentlichkeitswirksamkeit« zu erreichen: »Und deswegen dieser Schritt, das Bildungsleitbild in einer öffentlichen Diskussion mit den Bürgern zu diskutieren« (S10.12:492–505). Über die ideelle Verbreitung der *Lokalen Agenda* in die Stadtgesellschaft hinaus zeigt die Präambel im Bildungsleitbild die Richtung der städtischen Zukunftsgestaltung an, die »irgendwann quantifizierbar, messbar, handlungsrelevant, handlungsleitend, handlungsrelevant« (S10.12:525–526) werden soll.

Das Wort »irgendwann« verweist auf die gegenwärtige Dringlichkeit, »dass zumindest so etwas wie *Bildung für nachhaltige Entwicklung* drinsteht« (S10.12:522–523). Im Zentrum steht die Profilierung und Nichtaustauschbarkeit der Stadt im Wettbewerb mit anderen Städten: »Das hätten dann die anderen nämlich erst mal so nicht« (S10.12:523–524). Noch bevor sich die Nachhaltigkeits-Präambel in »messbare Kriterien [...] runterdeklinieren« (S10.12:587–589) lässt, ist aus Sicht des BNE-Vertreters »eine andere Art der Öffentlichkeitsarbeit und -kultur und auch eine andere Art der Anerkennungskultur« (S10.12:1170–1171) zu schaffen. Den Wert des Bildungsleitbilds sieht er darin, »erst mal besonders auch das Spielfeld erkannt und definiert« (S10.12:1190–1191) zu haben. Die Vergegenwärtigung der »Ausgangsaufstellung der Stadt« mache »eine ganze Reihe Gunstbedingungen« sichtbar, die nun »sinnvoll aus[zu]spielen« (S10.12:1190–1206) seien. Als Spielstrategie wählt die Stadt die »Fusion« als das »Zusammenwirken« von »*Lernen vor Ort* und BNE« (S10.12:1459–1460), die sie im Bildungsleitbild mit der Aneinanderreihung der beteiligten Logos »direkt visuell verknüpft« (S10.12:1892). Als relevante Akteure sichtbar gemacht werden dabei *Lernen vor Ort*, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäische Sozialfonds, die Europäische Union sowie *Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Eine programmatische Schnittmenge bildet »das Thema informelles Lernen« (S10.12: 1914), mit dem »die Bevölkerung« aufgerufen wird, »Sätze zu bringen oder Bildung zu machen, die den Bezug Lernen und [Stadt] irgendwo darstellen« (S10.12:1923–1925). Die kommunale Dekadestelle dokumentiert die vielfältigen Projekte, die landes- und stadtweit unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit durchgeführt werden, auf der Website der Stadt. Auch *Lernen vor Ort* erfährt damit öffentliche Sichtbarkeit: »Und dann haben wir halt das Thema *Lernen vor Ort*

unter dem Fokus BNE, das ist die Netzwerkkonferenz« (S10.12:1951–1952). Das Treffen findet zum Thema Bildungslandschaften statt und stellt die »Konnexität« (S10.12:1980) beider Programme ins Zentrum. Zentral für die Profilierung der Stadt ist somit, dass zwei Programme »zusammengepasst« (S10.12:2030) werden und durch die öffentliche Sichtbarkeit über die Website der Stadtverwaltung voneinander profitieren.

Als »sehr offen und auch sehr zielführend« erfährt der Jugendring die Diskussionsrunden zum Bildungsleitbild, weil »Beteiligte aus unterschiedlichen Bereichen« (S06.12:1033–1034) mitwirken. Deutlich werden so »die fachlichen Abgrenzungen« ebenso wie die wechselseitige Vergewisserung, dass »die Kombination« der spezifischen Beiträge »das Ideale wäre« (S06.12:1049–1051). An der unsichtbaren Verständigungsarbeit beteiligen sich »leider wenige normale Bürger«, sondern »hauptsächlich die bekannten Gesichter, die man in vielen anderen Bereichen ja auch trifft« (S06.12:1036–1042). Diese Beobachtung unterstreicht die Funktion des Bildungsleitbilds als Kommunikations-Instrument für die Profilierung der Stadt und weniger für die breite Beteiligung der Stadtgesellschaft.

10.5.2.3 Die Haptik von Bildungsprodukten zum Ausgangspunkt für Zusammenarbeit machen

Die Haptik von Bildungsprodukten zum Ausgangspunkt von Zusammenarbeit zu machen, stellt einen systemintegrativen Beitrag dar, der als Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sozialintegratives Potenzial trägt, insofern Bildungsprodukte eine Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft schaffen und Bürgerinnen und Bürger als Kunden adressieren (Typ 4).

Sichtbarkeiten herzustellen, ist mit einer Reihe vorhergesehener und unvorhergesehener Effekte verbunden. Vorhergesehen und mit der Teilnahme am Programm bewusst, ist der zeitliche Aufwand für die Leitbildarbeit. Das *Lernen vor Ort*-Team weiss, dass es das Leitbild »nicht innerhalb von drei Monaten aufstellen« kann, »sondern dass sich das [...] hinziehen wird« (S04.11:290–291). Der lange Weg ist dem Anspruch geschuldet, sich einem »öffentlichen Diskussionsprozess« zu stellen, »um über Bildung [in der Stadt] zu diskutieren« (S02.12:306–307). Das Sichtbarmachen von Zwischenergebnissen in der Teamklausur trägt zur Selbstvergewisserung bei, dass die Leistungen von *Lernen vor Ort* »noch nicht so deutlich zum Anfassen« und daher »schwer vermittelbar« (S22.11:967–968) sind. Sowohl externe Partner als auch interne Akteure der Verwaltung und der Kommunalpolitik verlangen den Nachweis eines Nutzens von

Bemühungen, ein kohärentes Bildungswesen aufzubauen. Insbesondere Verzögerungen in Kombination mit dem Erfordernis, Erfolge ausweisen zu müssen, nötigen den *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen Rechtfertigungsarbeit ab. So erfordert die Auslagerung von Softwarelösungen zusätzliche Arbeitsschlaufen, die es »gegenüber der Politik« zu erklären hat: »Eigentlich wollten wir es im September bringen und haben dadurch einen Zeitverzug von vielleicht zwei Monaten« (S16.11:708–712). Unterschätzt haben die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen auch die zeitliche Beanspruchung zur Herstellung einer grundlegenden Arbeitsfähigkeit im Team. Sie stellen fest, »dass diese Selbstfindungsphase, wo das Team zusammengestellt wurde, ein wenig zu lange gedauert hat, es aber einfach notwendig war« (S16.11:967–969).

Neben unvorhergesehenen und unerwünschten Effekten gibt es auch ungeahnte und positive Überraschungen. Die Zusammenarbeit mit Stiftungen erweist sich als »sagenhaft« und damit als Korrektiv zu den Unwägbarkeiten. Sie garantiert das reflexive Interesse der Erwartungssicherheit: »Wenn man aus einem hierarchischen System einer Verwaltung kommt und arbeitet dann auf einmal mit einer Stiftung zusammen, also mit Ehrenamtlern. Und dann läuft das. Diese Verlässlichkeit« (S16.11:1073–1077). Zur Handlungslogik der Verwaltung, die sich an Ordnung, Verwaltung und Recht orientiert, gesellt sich eine Orientierung am Eigenwert bürgerschaftlichen und ehrenamtlichen Engagements. Gepaart werden somit Kommunikationsarten innerhalb von Organisation und Administration mit Kommunikationsarten innerhalb von Gesellschaft, die Verlässlichkeit auf je spezifische Weise flankieren. Der Mehrwert dieser Kombination stellt einen transintentionalen und stabilen Effekt dar: »Das hätte ich vorher nicht vermutet. Ich bin immer wieder begeistert davon. Das gebe ich ehrlich zu« (S16.11:1078–1080). Auch das Engagement des Lokalradios fällt ins Gewicht, das seine »Manpower«, sein »Wissen« und seine »Netzwerke« einbringt: »Hier geht viel über den Sender. Die Netzwerkkonferenzen werden aktiv mitbegleitet« (S15.11:1087–1092). Ein Moderator macht sich im Zuge von Veranstaltungen einen Namen und wird deshalb »von Pontius bis Pilatus angefragt, [...] ob er nicht das und das moderieren könne« (S16.11:1094–1095). Dem Engagement »Stimmen«, »Namen« und »Gesichter« (S16.11:1098) zu geben, stellt eine bedeutsame Ressource für die öffentliche Wahrnehmung dar.

Ein »sehr positives Echo« (S02.13:171) erhält der erste Bildungsbericht dadurch, dass er sich als sichtbares Produkt präsentiert. Obwohl die erste Ausgabe nicht mehr als »ein erster Aufriss« sein kann, wirkt sie als »Startschuss« (S02.13:168) für Folgeberichte. Für die »zweite Auflage« arbeitet das Team einen »Problemaufriss« mit 17 Punkten aus, die es als »untersuchungsbedürftig« einschätzt und die auch »Sprengstoff bergen« (S02.13:175–185). Indem es diese

»fokussiert« und »zusammenfasst« (S02.13:188), erbringt es eine Selektionsleistung, die Akteure der Jugendhilfe attrahiert. Da diese einen »lebenslangen Bericht« (S02.13:200) planen, fragen sie an, ob der Bildungsbericht in diese Richtung ausgebaut werden könnte. Auch die Bildungsdatenbank entfaltet eine Sogwirkung, die dafür sorgt, dass sich »Anbieter melden: Die wollen dabei sein gern und wollen in dem transparenten Netzwerk für alle sichtbar erscheinen« (S02.13:578–582). Bereits die Probeversion lässt trotz noch ungelöster technischer Probleme das Potenzial für die Stadtgesellschaft erkennen. Über eine »kleine, prophylaktische Datenbank« ruft »die Stadtverwaltung direkt über das Dezernat« auch »die kommunalen Träger wie Museen«, dazu auf, ihre Angebote einzustellen: »Wir haben jetzt schon über 100 Einträge« (S12.11:481–486). Mit der Bildungsdatenbank kann die Stadt »eine ganz andere Zusammenarbeit koordinieren« (S12.11:547–548). Einen ersten positiven Effekt sieht sie darin, dass die »freien Träger eine ganz andere Öffentlichkeitsarbeit machen können und dass sie in der Richtung unterstützt werden und die Arbeit erleichtert wird« (S12.11:503–505). Die Zentralisierung der Daten gestattet es, Veranstaltungen flexibel einzupflegen und »Flyergestaltungen« (S12.11:510) vorzunehmen. Auch die »Presse und andere Medien können auf diese Daten zugreifen« (S12.11:513). Die »wesentlich größere Transparenz von Angeboten« (S12.11:516) begründet den zweiten positiven Effekt, dass »unterschiedliche Selektionsmöglichkeiten« (S12.11:525) eine gezielte Recherche gestatten. Der technische Zuschnitt der Datenbank berücksichtigt darüber hinaus, dass Jugendgruppen ein Event auch sehr kurzfristig einstellen können: »Wenn sie es dort reinstellen, kommen genau die 50, die sich auch tatsächlich dafür interessieren« (S12.11:532–533). Die Bildungsdatenbank will damit interaktiv, wandelbar und dynamisch sein und adressiert eine breite Öffentlichkeit auf der Angebots- und Nutzungsseite von Bildung: »Ich als Anbieter habe dadurch auch eine Kontrollmöglichkeit, ob das Angebot, das ich plane, schon vorhanden ist oder ob es Angebote gibt, auf die ich aufbauen kann« (S12.11:540–542).

Als Stadt einen sichtbaren Zeitraum für Operationen des Zeigens aufzubauen und zu moderieren, der Anschlussmöglichkeiten für eine Vielzahl von Bildungsanbietern eröffnet, macht »ein paar technische Probleme« (S12.11:470) und »Unzulänglichkeiten« aushaltbar und inspiriert die Suche nach Lösungen: »Das ist ganz klar, muss man nachsteuern, nachjustieren, bevor man was Neues aufbaut« (S02.13:587–590). Der Bildungsbericht und die Bildungsdatenbank stellen »Konzentrationspunkte« der Zusammenarbeit dar: »Da werden Leute zusammengeführt, dort werden Leute 'rangeholt und von dort aus wird auch wieder verteilt« (S06.11:861–863). Auch das MINT-Zentrum verräumt den Grundgedanken eines Organisationskerns für Operationen des Zeigens und Lernens.

Weniger ein umfassendes Angebot im Bereich »Umwelttechnik und Hochtechnologie« bildet die Zielperspektive als vielmehr »Kernangebote [...], die von Unternehmen in der Region gepflegt werden« (S06.11:865–870). Für »Kinder und Jugendliche einer bestimmten Altersgruppe« soll es »ein kleines System geben« mit »Informationen, wo man weitere Informationen zum Thema erhält« (S06.11:873–875). Das offene Kooperationsmodell mit wirtschaftlichen Akteuren lässt bewusst Raum für Unwägbarkeiten und geht »kleinschrittig« vor: »Der erste Schritt wird sein, sich starke Partner ins Boot zu holen, die von sich aus schon viel mitbringen« (S06.11:905–910). Ob und wie sich weitere Unternehmen anschließen, lässt das Modell offen und setzt darauf, »dass ein Sogeffekt entstehen wird« (S06.11:912). Es antizipiert das Konkurrenzdenken von Wettbewerbern, die das Geschehen beobachten und schließlich »mitmachen, um keinen Nachteil zu haben« (S06.11:976). Dass die »Beteiligung der Akteure der Bildungslandschaft« eine »unglaublich große Bandbreite« und daher »unterschiedliche Interessenslagen« (S06.11:944–946) umfasst, behindert das Engagement des externen wirtschaftlichen Partners nicht. Undramatisch hält er fest: »Es gibt immer Alphas [...] die das Potenzial erkennen und mit dabei sein wollen. Es gibt aber auch die, die abwarten und die, die Bedenken haben. Es wird nie so sein, dass man alle im Boot hat« (S06.11:951–954).

Das Sichtbarmachen von *Lernen vor Ort* mittels eines MINT-Zentrums bedient die Beobachtung als basalen Mechanismus des Markts, berücksichtigt dabei eine Vielzahl potenzieller Partner, orientiert sich am individuellen Nutzen und ermöglicht Partnern, selbst sichtbar zu werden. Das wirtschaftlich inspirierte Kooperationsmodell überlässt Anschlüsse einer selbstläufigen Regulierung, auch oder gerade weil es Vernetzung zum Ziel hat: »Wir wollen an den Punkt, dass Unternehmen bei uns mitmachen wollen und auf uns zukommen« (S06.11:914–915). Die Zuversicht, dass mit Investitionen Gewinnaussichten einhergehen, stellt eine Strategie im Umgang mit Transintentionalität dar: »Ziel ist es, die wichtigen [Bildungspartner] zügig und stark einzubinden, dann gewinnt man auch Vertreter der anderen« (S06.11:956–957).

10.5.2.4 Die Hürde »Bildungsbericht« nehmen

Das Sichtbarmachen von Aktivitäten im Rahmen der Programme *Lernen vor Ort* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* rückt das sozialintegrative Engagement ins Zentrum. Dieses fließt in Prozesse der Leitbildentwicklung ein trägt dadurch systemintegratives Potenzial. Mittels Bildungsberichten kommunalpolitische Entscheidungen anzustoßen, stellt demgegenüber weitgehend unsichtbare Abstimmungsarbeit dar. Das sozialintegrative Potenzial liegt darin, dass datenbasierte Entscheide ins Mark beziehungsweise in Problemlagen vor Ort treffen

und passgenaue Interventionen inspirieren können. Anfassbare und mit Siegel und Flagge ausgezeichnete BNE-Projekte tragen zur Innensicht bei: »Da sind wir glaub' ich ganz gut auf dem Weg« (S06.14:308). Der Vergleich mit »Heldenstädten« im Rahmen von bundesweiten Austauschtreffen verunsichert aber auch: »Die machen das dann systematischer oder noch mal in 'ner größeren Quantität« (S06.14:1064–1066). Sichtbare Projektarbeit und unsichtbare Datenarbeit entkoppelt und unkoordiniert voneinander zu führen, kennzeichnet den ambivalenten Bewusstseinskontext der Bildungsstadt, bringt unmittelbares People-Processing aber auch in eine Wechselbeziehung mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Misch-Typ 3/4).

Datenbasierte Strategien bestehen zunächst darin, über die Beteiligung von Bildungspartnern außerhalb der Kommunalverwaltung eine Verständigung herzustellen, »wo überall Daten sind und inwiefern diese über Kooperationen einem *Bildungsmonitoring* der Kommunalverwaltung [...] zur Verfügung gestellt werden« (S22.11:1189–1191) können. Die Netzwerkkonferenz etabliert sich als neues Format, »wo Akteure der Bildungslandschaft gezielt zusammengelot« (S22.11:1153–1154) werden, um Daten über die übliche Statistik des Schulverwaltungsamts hinaus zu gewinnen. *Bildungskonferenzen* stellen eine Antwort auf »völlig neue Herausforderungen« (S22.11:1162) dar. Mittels Bildungsberichten soll ein Bildungsplan mit »Zielstellungen, Herausforderungen und Aufgabenstellungen« erstellt werden, »die das *Amt für Bildung* in Zukunft auf einer fundierten Datenbasis umzusetzen hat« (S22.11:1164–1168). Datenbasierte Strategien stellen in diesem Sinn auf Daten beruhende Folgehandlungen dar. Da für das kommunale Übergangsmanagement bisher keine fundierte Datenbasis vorliegt, braucht es ein »legitimiertes Gremium«, das verschiedene »Auffassungen« sammelt, mehrfach spiegelt und dokumentiert, »um es dann für das *Bildungsmonitoring* aufgearbeitet als Input einzugeben« (S22.11:1171–1176). Netzwerkkonferenzen öffnen sich auch für andere Bildungsstädte, um sich in Bezug auf den Bildungsbericht zeigen zu lassen, »wie sie es gemacht haben« (S22.11:1209). Als Zeitraum für Operationen des Zeigens und Lernens leisten sie einen Beitrag zur Systemintegration und tragen durch die Arbeit an dateninformierten Bildungsplänen sozialintegratives Potenzial.

Dass dateninformierte kommunalpolitische Entscheide im Übergangsbereich von der Schule in den Beruf ganz am Anfang stehen, weil »kaum Daten vorliegen« (S04.11:1021) und erst über intensive Austauschgelegenheiten mit einer Vielzahl beteiligter Akteure der Bildungsstadt prozessiert werden müssen, konstituiert das spezifische Spannungsverhältnis in der Stadt: »Was wir bis jetzt gemacht haben, sind ja alles Vorarbeiten. Wir bauen die Strukturen auf, sind damit

aber noch lange nicht fertig« (S04.11:1052–1053). Der Aufbau der Bildungsdatenbank, die Entwicklung des Bildungsberichts und der Bildungsberatungsstelle stellen unsichtbare und ressourcenintensive Inputleistungen dar, die der Nutzung durch Bürgerinnen und Bürger vorgelagert sind. Datenbasierte Strategien, die sich auf Rückmeldesysteme der Öffentlichkeit stützen, rücken daher weit in die Zukunft: »Eine direkte Rückmeldung von den Bürgern haben wir nicht, zumal ich mich auch wundern würde, wenn die kommunizieren würden, dass sich bisher viel geändert hat« (S04.11:1047–1049). Für die Bildungsdatenbank ist »eine Kommentarfunktion vorgesehen, damit die Bürgerinnen und Bürger die von ihnen besuchten Angebote bewerten können« (S04.11:1082–1085). Neben Qualitätskriterien, mit denen sich Bildungsanbieter einverstanden erklären müssen, dient die Kommentarfunktion als »eine Art Kontrollinstrument: [...] Sollte uns auffallen, dass ein Angebot extrem schlechte Bewertungen und Kommentare hat, könnte man den Impuls auch an den Anbieter zurückgeben, damit etwas geändert wird« (S04.11:1086–1095).

Abgesehen davon müssen *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ein hohes Maß an Ungewissheit in Bezug auf Wirkungen ihres Engagements aushalten. Jenseits dieser Ungewissheit hinsichtlich der Effekte datenbasierter Strategien bei Bürgerinnen und Bürger verändert sich die Bewusstheit der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden für das biographische Kapital der Stadt. Die Aufmerksamkeit in Bezug auf eigene Beiträge intensiviert sich: »Es war mehr auch so ein persönlicher Verstärkungseffekt: ›Wir sind hier nicht irgendwer, sondern wir sind Teil dieses Lernortes und wir leisten auch etwas« (S06.12:1468–1471). Das neue Selbstverständnis erwächst aus der Anerkennung anderer Bildungsanbieter, dass Jugendliche auch in non-formalen Gelegenheitsstrukturen lernen: »Dass die Jugendgruppen sich treffen, sich selber Ziele stellen, sich ausprobieren können, auch dort voneinander lernen, auch sich mit bestimmten Themen auseinandersetzen« (S06.12:1478–1480). Die Darstellung von Bildungsangeboten im Freizeitbereich macht bewusst, was Jugendliche »dort eigentlich leisten« und »dabei lernen, wenn sie mit Behörden [...] eine Veranstaltung« vorbereiten müssen, wenn sie selber für Kleinere oder Jüngere Veranstaltungen vorbereiten, um Wissen weiterzugeben« (S06.12:1480–1485). Die Beobachtung, »dass da teilweise mehr hängen bleibt, als wenn die Schüler zwei, drei Stunden in die Schule gehen« (S06.12:1490–1491), steht für ein erweitertes Bildungsverständnis.

Das Sichtbarmachen des biographischen Kapitals legt die Ressourcen der Stadt offen: »Und das ist dann so eine Sache, wo ich sage, da hat es schon auch so einen Impuls gegeben, dass man sich darüber einfach auch bewusster geworden ist: ›Was leistet man? Was passiert dort?« (S06.12:1494–1496).

Erweiterte Verfügungsrechte bestehen darin, die eigene Stärke und die anderer Bildungspartner zu erkennen: »Dass das noch mal sehr differenzierter auch dargestellt werden konnte« (S06.12:1498). Die Erkenntnis begründet eine gegenseitige Anerkennung: »Und damit hat man natürlich auch einen sehr großen Effekt, dass mehr Transparenz, mehr Information zu der bestehenden Struktur vorhanden ist und auch ein Verständnis gegenüber anderen da ist« (S06.12:1499–1501). Der Verschlussenheit von Effekten des Engagements auf das Lernen von Bürgerinnen und Bürgern steht die Öffnung des Bewusstseitskontextes bezüglich der Bereitstellung von Leistungsangeboten gegenüber: »Und wir haben es bei den Planungskonferenzen gesehen, Schulen haben sich darüber beschwert oder haben es negativ gefunden, dass sie keine Information über die freien Träger haben« (S06.12:1506–1508). Die Bildungsdatenbank stellt eine Dienstleistung dar, deren Aufbau und Pflege »erst durch die praktische Anwendung ausgelotet werden« (S06.12:1523–1524) kann: »Es muss immer wieder angelernt werden, Mitarbeiter wechseln, Verantwortlichkeiten wechseln, man muss sie animieren, ihre Daten, die sie irgendwo rumgeschickt haben, dort auch einzutragen« (S06.12:1555–1557). Stellen allein diese Operationen des Zeigens eine Daueraufgabe und ressourcenintensive Leistung dar, rücken Operationen des Lernens erst recht ins Ungewisse.

Die Figur eines erweiterten Bewusstseitskontexts findet sich auch anlässlich eines Treffens im Übergang zur zweiten Förderphase, an dem die Leitung der Stadtverwaltung, die externen Partner und die Stiftungspartner den Stand der Dinge bilanzieren. Bewusst wird, dass sich hinter sichtbaren Produkten wie dem Bildungsleitbild und dem Bildungskatalog unsichtbare Mechanismen der Zusammenarbeit und des Lernens verbergen: »Das hat noch mal die Augen geöffnet, [...], wie ist *Lernen vor Ort* überhaupt aufgestellt« (S12.12:189–190). Ihren Beitrag für Ergebnisse, die im Übergang zur zweiten Förderphase »sichtbar werden«, schätzt eine Bereichsverantwortliche der externen Partner als bedeutsam ein: »Das sind Sachen, die ohne unser Mitwirken auf gar keinen Fall an dem Punkt wären, wo sie jetzt sind, und das ist auch gut so« (S12.12:203–208). Der Werkstolz beinhaltet auch die Anerkennung der Beiträge seitens der Stadt. Eine »sehr gute Kooperation« entwickelt sich mit der Kulturdirektion und hier insbesondere »aus dem Bereich Marketing« [...]: Wir haben halt öffentlichkeitswirksame [...] Maßnahmen im öffentlichen Raum über die *Lange Nacht der Museen und Lange Nacht der Naturwissenschaften*⁹« (S12.12:1154–1161). Diese Gemeinschaftsaktionen

⁹ Die *Lange Nacht der Wissenschaften* orientiert sich am Veranstaltungsformat *Lange Nacht der Museen*, das 1997 von Berliner Museen zusammen mit dem Stadtmarketing erfunden wurde (vgl. <https://www.lange-nacht-der-museen.de>, Zugriff am 12.12.2021).

integrieren die Idee von *Lernen vor Ort*, verschmelzen sie mit dem Selbstverständnis der Stadt als *Bildungsstadt* und transportieren das anverwandelte Ideengebilde an einen großen Besucherkreis.

Schwieriger gestaltet sich die Veröffentlichung des Bildungsberichts. Dass es sich dabei um »eine große Nummer« (S12.12:2039) handelt, kommt mit einem hohen Anspruch zum Ausdruck, sich als *Bildungsstadt* zeigen zu wollen. Der erste Entwurf hält dem Qualitätsverständnis nicht Stand: »Der schien nicht in der Qualität gewesen zu sein, dass man den veröffentlichen könnte« (S12.12:1831–1832). Bedingt durch einen Personalwechsel beginnt die Bildungsberichterstattung bei »null« und kann mit einem »Riesenberg an Arbeit [...] nur das bedienen, was auf jeden Fall vom DIPF gefordert ist« (S12.12:1835–1839). Gegenstand der Verunsicherung bildet die Klärung des grundlegenden Verständnisses eines Bildungsberichts: »Ist halt 'ne Frage, wie man sich entscheidet: Sieht man nur den Bericht als Ergebnis von *Bildungsmonitoring* oder versteht man *Bildungsmonitoring* als Prozess« (S12.12:2042–2046). Allein der Entscheid, dass ein Bildungsbericht geschrieben werden soll, stellt für die Stadt eine »Hürde« (S12.12:2091) dar: »Es ist ja für die Stadt [...] die Entscheidung getroffen worden, entgegen vorherigen Auffassungen, dass es einen Bericht geben wird. Vorher wurde es weit weggeschoben, vor *Lernen vor Ort* gab es die Aussage, [die Stadt] macht das nicht« (S12.12:2077–2081). Auch wenn mit diesem Entscheid »da schon ganz viel eigentlich passiert« (S12.12:2084) ist, führt nichts daran vorbei zu klären: »Was sind die Kernaussagen, die aus unserer Sicht in den Bildungsbericht mit reinmüssen. Und in welcher Form [...] bereiten wir das auf?« (S12.12:2007–2011).

Das Scheitern der Veröffentlichung eines ersten Entwurfs dokumentiert weniger eine unzulängliche Qualität der Daten als vielmehr das Ergebnis eines Delegationsverständnisses von *Bildungsmonitoring*. Dieses Verständnis fällt den *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen vor die Füße, als angesichts zeitlicher Restriktionen klar wird, dass *Bildungsmonitoring* und Bildungsberichterstattung nicht an ein Aktionsfeld und schon gar nicht an Einzelpersonen delegierbar sind: »Das ist für die nicht zu schaffen« (S12.12:2012–2013). Ein Delegationsverständnis ermöglicht eher eine ausschnittshafte Darstellung von Wissen: »Wir gucken uns mal die Schulen [...] und Horte und Kindergärten an« (S12.12:2049–2050). Demgegenüber steht ein Konsensverständnis für die Darstellung von veränderten Sichtweisen: »Interessant ist einfach, dass wir die Bildungslandschaft in den letzten zwei Jahren [...] anders einfach noch mal in den Blick genommen haben. Und das muss sich in dem Bildungsbericht widerspiegeln« (S12.12:2054–2059). Nicht zufällig formulieren die *Lernen-vor-Ort*-Partner »größere Erwartungen« (S12.12:2087), die mehr beinhalten als das IT-Tool in die Stadtverwaltung zu

integrieren: »Monitoring ist nicht nur, dass der Bildungsbericht nach Minimalanforderungen des DIPF erstellt wird« (S12.12:2105–2106). Als Bildungsstadt sichtbar zu werden, bedeutet aus einer Außensicht »die Betrachtung der gesamten Bildungslandschaft und damit das Jagen und Sammeln nach thematisch orientierten Daten und Fakten, und da gehören eben auch qualitativ eingesammelte Daten auch dazu« (S12.12:2111–2119). Insbesondere die Erhebung, Analyse und Darstellung von qualitativen Daten stellt die Stadt vor grosse Herausforderungen. Qualitative Daten bilden aus einer konsensorientierten Aussensicht auf die Bildungsstadt deren Herzstück. Der »Anwendungsleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings« ermutigt ausdrücklich dazu, auch »qualitative und narrative Darstellungen besonderer Projekte und Anstrengungen in den Kommunen« (Giar et al., 2017, S. 41) zu veröffentlichen. Das Orientierungsraster für das Indikatorenmodell sieht narrative Elemente in den Bildungsbereichen Netzwerke und Beratung und in allen Themenbereichen vor (Giar et al., 2017, S. 19). Die externen Partner sehen sich auch durch die Beratung des DIPF bestärkt in ihrem Anspruch, Themen wie »Beratung, [den] Blick auf die Übergänge oder auf bestimmte thematische Inhalte« (S12.12:2125–2126) in den Bildungsbericht aufzunehmen. Obwohl sie dazu »ganz deutlich ermuntert« (S12.12:1996) werden, erkennen sie diesen Anspruch als weiteren großen Schritt: »Und das ist noch eine Hürde, die offensichtlich noch genommen werden muss« (S12.12:2130).

Neben dem grundsätzlichen Entscheid, einen Bildungsbericht zu veröffentlichen, dem partnerschaftlichen Bestimmen von Kernbereichen und der Berücksichtigung qualitativ-narrativer Darstellungen, markiert der Anspruch, den Monitoringprozess mit Entscheidungen abzuschließen, eine weitere Hürde: »Jetzt müssen die Entscheidungen getroffen werden, nicht in drei Jahren, dann interessiert es mich auch nicht mehr, wenn es erst mal den Bach runtergegangen ist« (S12.12:2138–2140). Dateninformierte Entscheidungen, die »ins Mark treffen« (S12.12:2229), folgen dem Anspruch, sich mittels Bildungsberichten nicht nur zu präsentieren, sondern auch zu zeigen und von Bildungspartnern in die Pflicht nehmen zu lassen. Mit dieser Anforderung betritt die Stadt Neuland. Anders verhält es sich mit dem gewachsenen Selbstverständnis als Bildungsstadt im Zuge der Teilnahme an der UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Unterstützt durch eine Auszeichnungspraxis¹⁰ hat sich über Jahre eine Bewusstheit für »nachhaltige Bildung« etabliert, die »nach vielen Diskussionen« auch auf *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende übergreift: »Man muss jetzt nicht einfach täglich

¹⁰ In der Umsetzung der UN-Dekade wird deutschen Aktivitäten im internationalen Vergleich Leuchtturmcharakter zugeschrieben. Eine Besonderheit stellt die Auszeichnungspolitik dar, »Projekte, Initiativen, Beiträge und Kommunen hinsichtlich ihres Engagements im Rahmen der Dekade auszuzeichnen« (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 13).

nachhaken, sondern die tun an bestimmten Stellen mit und das ist schon mal gut« (S06.14:178–199).

Formal bildet sich die katalysatorische Wirkung von *Lernen vor Ort* auf die kommunale Institutionalisierung des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im Bildungsleitbild ab. Die Stadt ist eine von 21 ausgezeichneten Kommunen mit dem Label »Kommune der Weltdekade« (Fischbach, Kolleck & Haan, 2015, S. 12). Die Transferidee, verstanden als Ausdehnung einer Leitidee in die gesellschaftliche Breite, teilen *Lernen vor Ort* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Gemeinsam ist beiden Programmen auch die Vorstellung einer strukturellen Verankerung von Leitideen. *Lernen vor Ort* versteht sich als Strukturprogramm, QuaSi-BNE folgt der Strategie »Vom Projekt zur Struktur« (Fischbach et al., 2015, S. 12). Diese Sichtbarkeitsstrategie stellt eine Antwort auf die Erfahrung dar, dass das eigentliche Transferwissen im Verborgenen liegt: »Die dem Handeln im Bereich der BNE zugrundeliegenden Strukturen sind oft informeller Art, finden quasi hinter den Kulissen statt und sind auch für involvierte Akteure größtenteils unsichtbar« (Fischbach et al., 2015, S. 12). Im Bereich der BNE greift die Sichtbarkeitspolitik: »Da sind einfach bestimmte Ebenen jetzt da, wo sich das intelligent verschaltet, das heißt, wenn man so will, so 'n bisschen mehr System, mehr Breite, mehr Anfassbares kommt dabei rum« (S06.14:231–236). Die Auszeichnungspraxis setzt auf konkrete Produkte, »deren positive Effekte beschrieben werden müssen« (Fischbach et al., 2015, S. 14). Das Best-Practice-Profil der Stadt konstituiert sich durch öffentlich sichtbar gemachte Aktivitäten im Fairen Handel¹¹ und im Bereich des Service Learning (Backhaus-Maul & Roth, 2013): »Studenten lernen mit uns als Stadt, mit Vereinen, mit Trägern, mit Wirtschaftsunternehmen, machen Praxisprojekte, die wir nutzen« (S06.14:253–254). Auch das außerschulische Lernen als zentrales BNE-Anliegen findet mit »Brachflächennutzungen« durch Jugendliche Berücksichtigung: »Das sind so die Dinge, wo sich das jetzt anfassbar macht« (S06.14:299–302). *Lernen vor Ort* sattelt sich auf die aktive Sichtbarkeitspolitik von QuaSi-BNE auf und betreibt professionelle Öffentlichkeitsarbeit und Kampagnen: »Die haben Filme gemacht, die im Internet stehen, [...] da sind Leute interviewt worden [...] oder wir als Bürgerstiftung [...] haben dann da bestimmte Dinge, wo eben Bildung anders passieren kann, über [...] Interviews und so was dargestellt« (S06.14:1251–1264).

¹¹ Der Verein zur Förderung des Fairen Handels zeichnet Kommunen als so genannte Fairtrade-Towns aus, wenn sie sich um diese Auszeichnung bewerben und ihr Engagement für den fairen Handel nachweisen. Bei der Fairtrade-Towns-Kampagne handelt es sich um eine weltweite Bewegung in über 30 Ländern. Am 12. August 2018 weist die Website 542 ausgezeichnete Städte in Deutschland aus (vgl. <https://www.fairtrade-towns.de>, Zugriff am 12.12.2021).

10.6 Investition von Kommunikationsmedien

Das BMK investiert Sprache, nachdem es vom ökonomischen, politischen und gemeinschaftlichen System mit Geld-, Macht- und Reputationsinvestition angesprochen wurde. Das KBM wird vom gemeinschaftlichen und sozial-kulturellen System zur Investition von Macht aufgerufen und investiert Durchsetzungskraft ins sozial-kulturelle System.

10.6.1 Sprachinvestition des Prozess- und Strukturinnovators

Das BMK eröffnet den Strukturierungsprozess grenzüberschreitender Professionalität auf den Feldern des Kulturmarkts, der Kulturpolitik und der kulturellen Vereinigung. Objekt der Erziehung ist das sozial-kulturelle System mit Adressierungen des ökonomischen und politischen Systems sowie des Gemeinschafts-systems. Eine Öffnung des Diskurses durch die monetäre Alimentierung des ökonomischen Systems prozessiert des BMK, indem es das Föderalismusproblem durch Unruhestiften und pädagogisches Programmschachteln mit einem Engagement hoher Intensität bearbeitet. Es öffnet sich für unerwünschte Handlungsblockaden in *Entwicklungswerkstätten* und erwünschte Kooperationsrenditen an *Bildungskonferenzen*. Eine Spezifikation des Diskurses durch das politische System zeichnet sich mit dem Gezerre um Personalressourcen der beteiligten kreisangehörigen Städte ab, insofern die Funktion der Bereichskoordination vom unmittelbaren People-Processing auf die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen umzustellen ist. Diese Zielperspektive legt einen Bewusstheitskontext mit datenbasierter Reflexion hoher Intensität nahe. Von den Programm-Ansprüchen der Nachhaltigkeit und Verstetigung geht ein hoher Aufforderungscharakter aus, die Idee der Kohärenz im Bildungsbereich in das *Regionale Bildungsnetzwerk* zu überführen. Die Region mit dem *Programm Lernen vor Ort* zugleich zu bemächtigen und unsichtbar zu machen, evoziert eine Schließung des Diskurses auf Zielsetzungen der Landesinitiative. Das BMK konzentriert seine Strategien auf die Sprachinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses. Die damit verfolgte Generalisierung der Machtinvestition auf Verständigungskraft umfasst mehrheitlich Strategien mittlerer und starker Intensität.

10.6.2 Macht- Reputations- und Sprachinvestition des Produktinnovators

Das KBM eröffnet den Strukturierungsprozess grenzüberschreitender Professionalität auf den Feldern der Haushalts- und Finanzökonomie, der Gesellschaftspolitik und der Kulturpolitik. Objekte der Erziehung sind das politische System, das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System. Eine Öffnung der Machtinvestition durch die Alimentierung des ökonomischen Systems prozessiert das KBM, indem es die Verwaltung mit dem *Projekt Lernen vor Ort* bemächtigt. Dem absehbaren Versiegen der monetären Ressourcen begegnet es von Beginn an mit der Schaffung von Stellen und eines neuen Bildungsressorts. Eine Spezifikation der Solidarität durch das politische System im Sinn einer Ansprechbarkeit für Kommunikationsarten der Gesellschaft muss sich zunächst an Widerständen und Argumentationsrunden innerhalb der Stadtverwaltung abarbeiten. Dies legt den Schwerpunkt auf viel unsichtbare Vorarbeit zur Abstimmung einer bereichsübergreifenden Zusammenarbeit nahe, ohne dass Fragen des People-Processing in den Blick kommen können. Eine Spezifikation des Diskurses treibt das politische System durch die doppelte Ausrichtung am Aufbau eines *Bildungsmonitorings* als Programmaufgabe und der Entwicklung einer Bildungsdatenbank als selbstaufgelegte Produktinnovation an. Ein Kundenverständnis gegenüber der Öffentlichkeit begründet die Konzentration auf bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Das KBM verteilt seine Strategien auf die Machtinvestition auf dem Feld der Kulturpolitik, die Reputationsinvestition auf dem Feld der politischen Vereinigung und auf die Sprachinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses.

10.6.3 Investition von Kommunikationsmedien im Vergleich

Gegenläufig zur Ausdehnung der Leitideen eines *Regionalen Bildungsnetzwerks* auf kreisangehörige Städte setzt das BMK auf eine konzentrierte Verständigungskraft. Gegenläufig zur Konzentration von Vernetzungsfragen innerhalb der Stadtverwaltung setzt das KBM auf eine Distribuierung von Durchsetzungs-, Vereinigungs- und Verständigungskraft. Sowohl der Prozess- und Strukturinnovator als auch der Produktinnovator bedienen sich Strategien mittlerer Intensität, um bereichsübergreifende Zusammenarbeit auf unmittelbares People-Processing folgen zu lassen (Typ 3), mit Blick auf unmittelbares People-Processing zu organisieren (Typ 4) oder wechselseitig durch die Koordination von Zeigen und Lernen in Beziehung zu setzen (Misch-Typ 3/4). Strategien starker Intensität setzt

vor allem der Prozess- und Strukturinnovator in Hegemonie- und Domänenspielen ein, um Beeinträchtigungen bereichsübergreifender Zusammenarbeit und/oder des unmittelbaren People-Processing abzuwenden (Typ 6, Misch-Typ 5/6). Spannungslagen auf dem Feld des politischen Diskurses gehen mit mehr Gefährdungspotenzial für die Sozial- und Systemintegration einher als Spannungslagen auf den Feldern der Kulturpolitik und der politischen Vereinigung.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Kritische Erfolgselemente: Spannungslagen II

11

Die Ergebnisrationalität beider Gebietskörperschaften stelle ich mit dem Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* der Phase *Strategien umsetzen und verstetigen* entlang der Arenen dar. Eine vergleichende Gesamtübersicht grenzüberschreitender Professionalität im Zusammenhang mit dem Einsatz von Kommunikationsmedien schließt das Kapitel ab.

Im Kreis wird das sozial-kulturelle System (L) wie in der Vorgeschichte von den Konfliktfeldern des Kulturmarkts (A_L) und der Kulturpolitik (G_I) umlagert (vgl. Abbildung 11.1). Im Übergang zur Transferinitiative werden Fragen der monetären Ressourcen für die Fortsetzung der aufgebauten Engagementstrukturen zum Thema. Das politische System spezifiziert den Diskurs mit einem Folgeprogramm, welches die *Lernen-vor-Ort*-Errungenschaften aufgreift und auf weitere Kommunen der Republik auszudehnen sucht. Das BMK kann Verständigungskraft für gleichwertige Lebensverhältnisse durch Bildung auf den Feldern des politischen (L_G) und des öffentlichen Diskurses (L_I) ausbauen.

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)			Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
		Politischer Diskurs (L _G) (Un-)Beteiligung (Un-)Bewusstheit	
Kulturmarkt (A _L) (Un-)Beständigkeit	Kulturpolitik (G _L) (Un-) Verantwortlichkeit		
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)		Öffentlicher Diskurs (L _I) (Un-)Sichtbarkeit	Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

Abbildung 11.1 Konstellationsstruktur des BMK in der Nachgeschichte (Eigene Darstellung)

In der Stadt sucht das politische System wie in der Vorgeschichte als Subjekt der Erziehung politische Zielverwirklichung auf den Feldern der Gesellschaftspolitik (L_G) und der Kulturpolitik (G_L) (vgl. Abbildung 11.2). Im Übergang zur Transferinitiative wird es vom Gemeinschaftssystem auf dem Feld der politischen Vereinigung (I_G) umlagert, welches gesellschaftliche Solidarität durch Gemeinschaftsaktivierung sucht. Auch das sozial-kulturelle System hat seine Verständigungskraft auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) ausgebaut und hält den Anspruch gleichwertiger Lebensverhältnisse durch Bildung aufrecht.

A Anpassung		Zielverwirklichung G	
Ökonomische Akkumulation: Vermehrung von Geld (Öffnung)			Politische Akkumulation: Steigerung von Macht (Spezifikation)
		Politischer Diskurs (L _G) (Un-)Bewusstheit	Politische Vereinigung (I _G) (Un-)Beständigkeit (Un-)Sichtbarkeit
	Kulturpolitik (G _I) (Un-)Beteiligung		Gesellschaftspolitik (G _I) (Un-) Verantwortlichkeit
Kulturelle Akkumulation: Erweiterung von Sprache (Generalisierung)			Solidarische Akkumulation: Anhebung von Reputation (Schließung)
L Bewahrung latenter Strukturen		Integration I	

Abbildung 11.2 Konstellationsstrukturen des KBM in der Nachgeschichte (Eigene Darstellung)

11.1 Arenen der (Un-)Beständigkeit

In der Arena (Un-)Beständigkeit verstetigt sich das BMK mit der Aufgabe, die Selbstverantwortung der Kommunen zu stärken und das KBM mit der Zielstellung, mithilfe eines Steuerungsgremiums eine Resonanzstruktur zu schaffen (vgl. Abbildung 11.3, links). Im Kreis wird das Bildungsmanagement zum Objekt des ökonomischen Systems. Das Versiegen des Kommunikationsmediums Geld – in den vorangegangenen Phasen Treiber zur Öffnung des Diskurses – legt den Rückzug des pädagogisch-professionellen Projektpersonals des BMK nahe. Die Verstetigung der Kohärenzidee vollzieht sich im Übergang zum

Anschlussprogramm der *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement*¹ auf dem Feld des Kulturmarkts zwischen Wahrheit und Nützlichkeit, insofern *Lernen-vor-Ort*-Meilensteine transferiert (K05.01.01), Transferbedarfe antizipiert und Transferprozesse beschrieben (K05.01.02) sowie die Kohärenzidee über Transferagenturen auf Landesebene transferiert werden (K05.01.03).

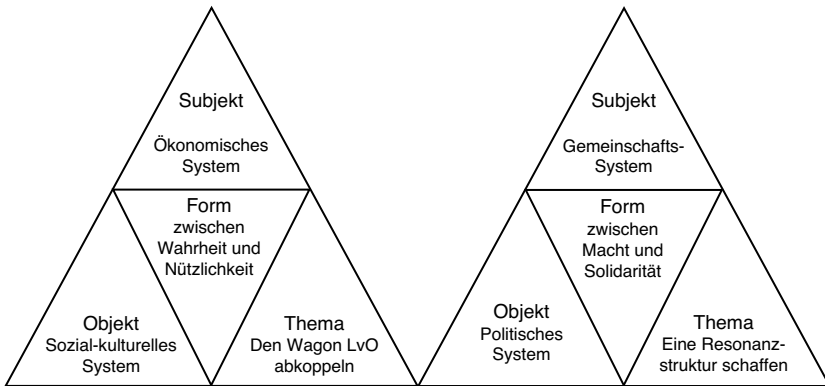


Abbildung 11.3 Spannungslagen in Arenen der *(Un-)Beständigkeit* (Eigene Darstellung)

Die Stadt verstetigt das KBM auf dem Feld der politischen Vereinigung zwischen Macht und Solidarität (vgl. Abbildung 11.3, rechts), insofern sie dauerhaft Bildungsfragen thematisiert (S05.01.01), die Binnen- und Außensicht der Bildungslandschaft koordiniert (S05.01.02) sowie Perspektiven von zivilgesellschaftlichen Akteuren beziehungsweise Interessenverbänden in die Stadtverwaltung holt (S05.01.03).

Transferbegleiterinnen im Kreis entwickeln eine Könnerschaft im Umgang mit Strategien, von denen potenziell ein Gefährdungspotenzial für Sozial- und Systemintegration ausgeht. Praktiken der Identitätsbehauptung richten sich mit starker Intensität gegen die Typen 5 und 6, was mit der Überführung von *Lernen vor Ort* in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* einhergeht. Während sich

¹ *Lernen vor Ort* als Modellvorhaben wird zur Vorgeschichte der *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* (Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. [DLR], 2018, S. 9). Mithilfe von Transferagenturen an 14 Standorten unterstützt die Initiative »bundesweit Kreise und kreisfreie Städte dabei, regionale Bildungslandschaften für alle Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen attraktiver und zukunftsfähiger zu gestalten« (DLR, 2018, S. 5).

das Profil der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren mit dem Übergang zu den Transferagenturen schärft und in den Förderrichtlinien auf Dauer gestellt wird, muss das *Lernen-vor-Ort*-Personal eine auf befristete Anstellungsverhältnisse angelegte Projekt-, Fluktuations- und damit Job-Hopping-Politik unter Rückgriff auf individuelles biographisches Kapital bearbeiten.

Demgegenüber operiert das KBM mit der Organisationsmacht der Stadtverwaltung und unter Einsatz von Vermittlungsstrategien mittlerer Intensität der Typen 3 und 4. Eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft etabliert es mithilfe eines Steuerungsgremiums, welches die Scharnierstelle zu Interessenverbänden der Stadtgesellschaft bildet und die ressortübergreifende Koordination des Bildungsamts legitimiert. Es verstetigt die Binnenmodernisierung der Stadtverwaltung und die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Verwaltung, Politik sowie Bürgerinnen und Bürgern mit der Teilnahme am Nachfolgeprogramm *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte*² im Rahmen der *Transferinitiative*.

11.1.1 Den Wagon *Lernen vor Ort* abkoppeln und den Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* weiterfahren lassen

Mehr und mehr Mitarbeitende bewerben sich aus dem Team weg, so dass die noch anstehenden Aufgaben zur Fertigstellung eines Handbuchs zur Beschreibung und Begleitung von Transferprozessen mit zusätzlichen Personalressourcen gesichert werden müssen: »Dafür haben wir vom Programmträger auch eine Verlängerung bekommen bis Ende des Jahres« (K08.14:91–92). Andere Aufgaben finden mit dem Weggang des Personals einen abrupten Abschluss: »Es sind leider auch aus dem Bereich Kolleginnen weggegangen [...] und dann ist das eine oder andere liegegeblieben« (K08.14:126–128).

Ergebnis des politischen Diskurses vorangegangener Arbeitsphasen ist ein differenzierteres Verständnis des Transferbegriffs. Ein Transfer ist auf einer ersten Stufe demnach bereits dann vollzogen, wenn aufgebaute Strukturen am selben Ort, aber ohne externe Fördermittel weitergeführt werden: »Das sehen wir auch schon als Transfer, nämlich von einem Projekt zu transferieren in nachhaltige Strukturen« (K08.14:145–146). Diese als Nachhaltigkeit bezeichnete erste Transferstufe steht vor der Herausforderung, die Fördermittel zu ersetzen, kann aber

² Das Programm *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte* wurde im Zuge der Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 initiiert. Es ist Teil eines übergreifenden *kommunalen Bildungsmanagements* und damit der *Transferinitiative* (DLR, 2018, S. 5).

auf bekannte Rahmenbedingungen aufbauen (Rullmann & Uske, 2014b, S. 9). Eine zweite Transferstufe ist als innerkommunaler Transfer dann erreicht, wenn ein Konzept innerhalb einer Stadt von einem Stadtteil in einen anderen wandert. Vier weitere Stufen unterscheiden Formen des interkommunalen Transfers und gehen von einer räumlichen Ausdehnung auf andere Städte innerhalb eines Kreises (Stufe 3), auf andere Kreise (Stufe 4), auf andere Bundesländer (Stufe 5) und schließlich auf andere Nationen (Stufe 6) aus. Allen Stufen gemeinsam sind zwei Herausforderungen: Erstens müssen zusätzliche Ressourcen gefunden und zweitens neue Rahmenbedingungen berücksichtigt werden (Rullmann & Uske, 2014b, S. 9).

Das BMK verortet seinen Transfererfolg bei Stufe 3 und überführt sein Transferwissen für die weiteren Stufen an die Transferagenturen³: »Die werden [...] zu unserer Veranstaltung kommen und dann auch darstellen, wie sie sich den Transfer interkommunal aus dem Kreis [...] hinaus vorstellen« (K08.14:182–184). Das Treppenmodell impliziert mit der Unterscheidung von *Lernen vor Ort* als *Projekt* und *Lernen vor Ort* als *Programm* darüber hinaus eine Definition eines Strukturprogramms. Das *Projekt Lernen vor Ort* bringt zum Ausdruck, dass die externe Alimentierung der Kommunen datenzeitlich begrenzt ist. Das *Programm Lernen vor Ort* verweist demgegenüber auf das Ziel einer unbegrenzten Verbreitung von Leitideen, die das Programm tragen und damit auf modalzeitlich verfasste Zeiträume der Artikulation. Nach dieser Lesart sind eigenwillige Transfers jenseits institutionalisierter Förderprogramme auf jedweder Stufe denkbar, wenn sich Trägerinnen und Träger die dem Programm zugrundeliegenden kulturellen Leitideen zu eigen machen, diese in andere soziale Welten und Arenen tragen und dort in die Koordination von Operationen des Zeigens und Lernens transformieren. Das BMK verstetigt sich auf Transferstufe 3 auf dem Konfliktfeld des Kulturmarkts zwischen Wahrheit und Nützlichkeit. Im Übergang zum interkommunalen Transfer in andere Kreise (Transferstufe 4) überführt es die *Lernen-vor-Ort*-Errungenschaften in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* und verteidigt die Kernaktivitäten mit Bewältigungsstrategien starker Intensität des Misch-Typs 5/6.

Der Kreis ist »mit dem Transferthema von Anfang an noch mal anders konfrontiert« (K14.11:776), weil er mit dem Anspruch des interkommunalen Transfers von einer kreisangehörigen Kommune in eine andere Kommune

³ So genannte Transferagenturen sind aus dem Programm *Lernen vor Ort* hervorgegangen. Es handelt sich dabei um bundesweite Standorte, die im Zuge der *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* Kreise und kreisfreie Städte dabei unterstützen, ein abgestimmtes Bildungsmanagement voranzubringen (vgl. <https://www.transferinitiative.de>, Zugriff am 12.12.2021).

eine größere Reichweite anvisiert als eine Weiterführung aufgebaute Strukturen am selben Ort: »Da gibt es unterschiedliche geographische und politische Ausgangslagen und das erschwert den Transfer« (K04.13:590–591). Vielmehr als um eine Umsetzung spezifischer Programminhalte geht es um den Aufbau bereichsübergreifender Kooperationsstrukturen, der sowohl beim »Transfer innerhalb einer Stadt« (K04.13:570–571) als auch »beim Transfer zwischen den Städten« (K04.13:566–567) auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen trifft. Ein Transfer innerhalb einer Stadt hat »überwiegend dieselben Akteure, die gleichen Entscheidungsträger und dieselbe Verwaltungsspitze« (K04.13:581–582) zu berücksichtigen. Aus Sicht der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen gestaltet er sich daher »einfacher als zwischen Städten« (K04.13:588). Die Stadtteile bilden hinsichtlich der Adressaten allerdings heterogene Ausgangslagen ab: »Wichtig ist, dass die Übertragung innerhalb einer Stadt von einem Sozialraum in einen anderen Sozialraum durchaus sehr spezifische Anforderungen noch mal stellt« (K04.13:584–585). Ein in einem Stadtteil erfolgreiches Konzept ist es nicht zwangsläufig in einem anderen: »Wenn sich der Stadtteil von der Zusammensetzung der Migrationshintergründe der Menschen sehr stark unterscheidet, muss man das Projekt anders stricken« (K04.13:603–605).

Das Umstricken von Projekten richtet sich nach den Bedarfen der Menschen und erfordert daher Zeiträume der Artikulation, die Operationen des Zeigens immer auch mit Blick auf Operationen des Lernens abstimmen: »Und so hat sich das Projekt anders entwickelt und beim Transfer in einen dritten Stadtteil wird die Entwicklung dort auch spannend sein« (K04.13:607–608). Die Zukunftsoffenheit sowohl von Projekten als auch von transformativen Akteuren bildet eine Stellschraube für die Verstetigung. Dass transformative Akteure dabei nicht auf Operationen des Zeigens verzichten und zugleich Operationen des Lernens nicht garantieren können, konstituiert eine unaufhebbare Spannungslage. Transferbegleiterinnen erreichen Kinder und Jugendliche in der Regel nicht unmittelbar, sondern vermittelt über kommunalpolitisches oder pädagogisches Personal. Diese Mittelbarkeit begünstigt Domänenspiele, von denen sozialintegratives Gefährdungspotenzial ausgeht, wenn es nicht gelingt, weitere transformative Akteure zu gewinnen und einzubinden. Insbesondere Akteure des Schulsystems markieren relevante Schnittstellen, um die Kohärenzidee zu transportieren oder abzublocken: »Das Ganze muss vielleicht noch bei einzelnen Akteuren in den Sozialräumen stärker ankommen. Ich denke da an Schule, die immer noch etwas von einem geschlossenen System hat« (K04.13:644–645).

Ein »großes Fragezeichen« (K04.13:963) ist daher der Transfer eines BMK nach *Lernen vor Ort* und damit »unter anderen Bedingungen« (K04.13:964). *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche im Kreis bescheiden sich nicht mit dem Erfolg

eines interkommunalen Transfers im Rahmen des *Projekts Lernen vor Ort*, sondern binden sich über ihr temporäres Engagement hinaus an den Transferanspruch des *Programms Lernen vor Ort* und damit an den Anspruch, die Idee eines kohärenten Bildungswesens vor Ort auf andere Kreise und in andere Bundesländer auszudehnen: »Die Leuchttürme stehen, aber sie sind einzigartig. Sie stehen an dieser Stelle und leuchten. Und wir müssen ja nicht nur ein Leuchtzeichen geben, sondern wir müssen von diesem Leuchtzeichen zur Beleuchtung der Fläche« (K08.12:538–543). Es stellt sich die Frage: »Wie lernen es eigentlich andere, nicht nur Leuchttürme zu bauen, sondern, dass die gesamte Stadtfläche beleuchtet wird?« (K08.12:551–552).

Benannt ist damit das Erfordernis, Vermittlungsdienstleistungen in einer Bring-Struktur zu organisieren: »Wir haben im Moment noch eine Prozessbegleitung von Kolleginnen, die den Transferprozess selber auch miterlebt haben und damit meine ich das komplette Prozedere, [...], dieses Veränderungsmanagement, das in den Kommunen schon stattgefunden hat, wo sich etwas anders bewegt hat« (K04.13:968–979). Transferbegleiterinnen antizipieren, dass die Erfahrung von Zeiträumen der Artikulation, in der die Koordination von Zeigen und Lernen erlebbar wurde, verloren geht, wenn künftige Koordinatorinnen und Koordinatoren wieder bei null anfangen müssen. Zwar berücksichtigen die Nachfolgeprogramme im Rahmen der *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* das Anforderungsprofil der Bildungskoordination strukturell, der Weg des datenzeitlich verfassten Zeigens und des modalzeitlich verfassten Lernens in Zeiträumen der Artikulation ist damit noch nicht beschritten: »Diesen Prozess jetzt ohne diese externen Akteure zu bewältigen, wird ja noch mal eine ganz andere Geschichte« (K04.13:980–981). Den »kommenden Transferagenturen« als Komm-Struktur »fehlt ja dann eigentlich diese Mitgestaltung« (K04.13:984–986). Das Erleben als Lernprozess des Dabeiseins lässt sich nicht verstetigen: »Das, was wir miterlebt haben und das, was wir zumindest auch erfahren haben, dass es geht, das haben die ja nicht« (K04.13:990–991). Das mitgehende Beraten muss immer auch vollzogen werden: »Die haben vielleicht eine Vorstellung davon, wie es hinterher aussehen soll, aber wie das funktioniert, wenn man keine Menschen hat, die das umsetzen, stelle ich mir sehr schwierig vor« (K04.13:994–996).

Die »Expertise von außen in die Verwaltung« (K04.13:997) zu bringen, verlangt ein aktives Reingehen und Begleiten. Vorstellbar ist ein Mentorat, bei dem »ein erfahrener Mensch auch für eine Weile [...] eintaucht in diese Verwaltungsstruktur, um diejenigen, die das umsetzen, zu coachen« (K04.13:1047–1051). Es besteht die Sorge, dass das mitgehende Beraten als Operation des Zeigens mit dem Auslaufen von *Lernen vor Ort* einen Abbruch erfährt: »Ich kann mir nicht vorstellen, dass da in einer Stadt eine Transferagentur entsteht und die

dann die anderen Städte berät. Das können nur die Menschen sein, die jetzt schon in *Lernen vor Ort* arbeiten« (K04.13:1153–1157). Allerdings sichert ein Wechsel von ehemaligem *Lernen-vor-Ort*-Personal in eine Transferagentur nicht das nötige Arbeitsbündnis mit den Kommunen: »Dann fehlt ja dann wieder die Anbindung an die Kommunen« (K04.13:1164). Vorstellbar ist der Aufbau eines Pools »von Experten [...] aus den *Lernen-vor-Ort*-Kommunen, die sich dann bereit erklären, gegen ein Honorar [...] mit anderen Städten zu kooperieren« (K04.13:1167–1169).

Eine solche Kooperation setzt allerdings voraus, »dass man in den *Lernen-vor-Ort*-Kommunen nachhaltige Strukturen bereits aufgebaut hat« (K04.13:1175–1176). Diese Lösung erscheint einer *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen »personalpolitisch hochkompliziert. Denn dann hast du in der Kommune A zwei Leute sitzen, die das alles könnten, die dann von Kommune C angefragt werden, etwas zu transferieren. Aber wer bezahlt das?« (K04.13:1207–1221). Das Agentur-Modell, bei dem Kommunen das »Knowhow einkaufen«, ist »unheimlich schwierig zu kalkulieren« (K04.13:1179–1182). Darüber hinaus leistet es aus Sicht der Pioniere des BMK der Praxis Vorschub, »dass da irgendeine Institution beauftragt wird, die Beratungsagentur zu spielen. [...]. Man kauft sich vielleicht ein paar Experten ein, die die letzten Jahre bei *Lernen vor Ort* gearbeitet haben und die ziehen durchs Land und verkünden das Wort« (K04.13:1247–1255). Verstetigung bedeutet im Kern, »die ganze tatsächliche Vor-Ort-Praxis auf der thematischen und strukturellen Ebene« zu erhalten und fortzuführen: »Es muss diese konkrete Erfahrung auch zur Verfügung gestellt werden können« (K04.13:1260). Eine Transferagentur als übergeordneter Organisationskern soll eine Anbindung der Vor-Ort-Praktiken sicherstellen und zugleich die Teilhabe anderer Kreise im Bundesland an diesem Transferwissen ermöglichen.

Der Kreis wünscht sich für einen interkommunalen Transfer auf Stufe 4 ein »kommunales Beratungsbüro«, das er zusammen mit *Lernen-vor-Ort*-Partnern aufbauen kann und keine »aufgestülpte Institution«: Ich habe nur die große Sorge, dass wir dann doch nicht wirklich einbezogen werden, sondern dass dann doch irgendein hochrangiges Institut einfach beauftragt wird« (K04.13:1270–1277). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung wird schließlich unterschiedliche Träger⁴ mit dem Aufbau einer Transferagentur beauftragen. Der Kreis

⁴ Im Rahmen der Förderinitiative *Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement* beauftragt das Bundesministerium für Bildung und Forschung folgende Träger: Deutsches Jugendinstitut (DJI): Transferagentur Bayern und Transferagentur Mitteldeutschland; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS): Transferagentur Nord-Ost und Transferagentur Großstädte; Kooperation in Brandenburg (kobra.net): Transferagentur Brandenburg; Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (INBAS): Transferagentur Hessen;

bleibt mit seiner Transferagentur freiwillig verbunden, da die Zusammenarbeit im Rahmen des Förderprogramms *Bildung für Neuzugewanderte* keine Förder Voraussetzung⁵ darstellt (BMBF, 2016, S. 1) und er am Folgeprogramm *Bildung integriert* nicht mehr teilnehmen darf. Damit verlagert sich sein Engagement auf die Verstetigung der Kooperationsstrukturen innerhalb des Kreises.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren zielen auf die Transferstufe 3, um *Lernen vor Ort* als Programm und damit die Idee eines kohärenten Bildungswesens in eine überdauernde Orientierung der kreisangehörigen Städte an einer Verantwortungsgemeinschaft für die kommunale Organisation von Bildung zu überführen. Die Koordinationsarbeit zur Verbindung von Zeigen und Lernen gelingt mit Strategien mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4. Die Vermittlungsarbeit erfolgt dabei unter beständigen Kontrollstrategien, um der ›Projektitis‹ (Typ 5) entgegenzuwirken, verstanden als Praktiken des People-Processing, die entkoppelt von einer Anbindung an kommunalpolitische Entscheidungen sowie von einem Fachdiskurs erfolgen. Zum andern erkennen sie in ›Struktursatelliten‹ (Typ 6), verstanden als Bereitstellungsdienstleistungen ohne begleitende Koordinationsleistungen, um mit Belangen von Bürgerinnen und Bürgern in Einklang zu bringen, sozialintegratives Gefährdungspotenzial. Transferbegleiterinnen setzen Coping-Strategien als Praktiken der Identitätsbehauptung (Schimank, 1981) durch eine hohe Identifikation mit ihrer Koordinationsrolle ein. Die Koordination von Zeigen und Lernen balancieren sie aus zwischen Beraten und Verführen, Schenken und Einfordern, Aufzeigen und Aufnötigen, Erklären und Indoktrinieren sowie zwischen Fachkonferieren und Entscheiden.

11.1.1.1 Zwischen Zeigen und Lernen

Lernen-vor-Ort-Meilensteine zu transferieren, stellt sich »in einem Kreis noch mal besonders kompliziert und schwierig« dar, weil es »nicht die Unterstützung nur einer Hierarchie« braucht, sondern die aller kreisangehörigen Städte: »Das zu organisieren, ist noch mal eine ganz andere Nummer« (K02.15:200–209). *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende tragen die Anliegen des Programms im Projektzeitraum in viele Gremien, um »auf diesem politischen Niveau die Bürgermeisterebene«

Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen e. V.: Transferagentur Niedersachsen; Institut für Soziale Arbeit (ISA): Transferagentur Nordrhein-Westfalen; Kommunales Bildungsmanagement Rheinland-Pfalz-Saarland e. V.: Transferagentur Rheinland-Pfalz-Saarland (vgl. <https://www.transferinitiative.de/Transferagenturen.php>, Zugriff am 12.12.2021).

⁵ Eine »verbindliche Zusammenarbeit mit einer Transferagentur« (BMBF, 2015, S. 2) gilt für »Kreise und kreisfreie Städte, die nicht bereits im Rahmen des Programms ›LvO‹ gefördert wurden« (BMBF, 2015, S. 3) und am Programm *Bildung integriert* teilnehmen.

(K02.15:242–243) zu erreichen. Trotzdem bleibt der Eindruck des Ungenügens: »Das hätte nach meinem Dafürhalten häufiger sein können, regelmäßiger müsste das sein« (K02.15:238–239). Unterstützung zu mobilisieren, ist kein einmaliger Akt, sondern eine stetige Kontaktarbeit, die unerwartet abzureißen droht: »Oder wenn sich politische Verhältnisse ändern, dann hatte man irgendwann guten Kontakt zu einer Stadt. Und dann ist irgendwer entweder in Rente oder wir hatten Neuwahlen« (K02.15:246–248). Am Ende von *Lernen vor Ort* kristallisiert sich heraus, dass die interkommunale Kontaktpflege mit der politischen Spitze innerhalb des Kreises eine eigene und umfassende Aufgabe des BMK darstellt: »Da müsste man natürlich noch mal gucken, wie man sich dann immer wieder neu ins Gespräch bringt und versucht, die Leute auch mitzunehmen« (K02.15:250–251). Sich immer wieder ins Gespräch zu bringen, »ist kommunikationstechnisch betrachtet schon sehr aufwändig« und in der bisherigen Funktionen-Architektur eine Leerstelle: »Und das passiert mir zu wenig, zumal das auch nicht immer meine Ebene ist. Sobald ich auf der Ebene der Bürgermeister und Dezernenten bin, bin ich schon nicht mehr auf meiner Ebene. Es müssten ja eigentlich andere machen« (K02.15:253–257).

Auf Dauer gestellte Leistungsbeziehungen zwischen Funktionssystemen werden dadurch beeinträchtigt, dass die *Regionalen Bildungsnetzwerke* mit dem *Lenkungsausschuss* zwar ein strukturelles Gefäß bereitstellen, um Bildungsfragen in den Interessenhorizont der Kommunalpolitiken zu rücken, die Personalressourcen aber selbst mit *Lernen vor Ort* nicht ausreichen, um eine systematische Kontaktarbeit auf Dauer zu stellen: »Aber das ist die Gefahr des Ganzen, was ja auch unter ›Projektitis‹ verstanden wird: Während alle da sind, läuft das Projekt, sobald die Leute weg sind, bricht das Projekt zusammen« (K04.15:687–691). Ein mittels Kooperationsvertrags institutionalisiertes *Regionales Bildungsmanagement* ist zwar »ein Selbstläufer vom System her«, bleibt aber immer »nur an bestimmten Personen hängen« (K04.15:693–694). Der in der Förderlaufzeit früh antizipierte Gedanke, *Lernen vor Ort* nicht nur als Projekt, sondern als Programm verstehen zu wollen, wird zum kritischen Erfolgsmoment für eine nahtlose Weiterführung: »Es ist zu schade, als dass man es als ›Projektitis‹ enden lässt, weil *Lernen vor Ort* viel in Bewegung gebracht hat« (K04.15:698–699). Diese Bewegung nicht auszubremsen, gelingt allerdings nur dann, wenn Kommunen den *Lernen-vor-Ort*-als-Programm-Gedanken aufgreifen und in den kommunalpolitischen Willen überführen, diesen in Schwung zu halten: »Es liegt nun in der Selbstverantwortung der Kommunen, die das ausgerichtet haben, dies jetzt auch weiterzuführen« (K04.15:702–703).

Zwar ist der Kreis mit einem *Regionalen Bildungsbüro* ausgestattet, um die *Regionale Bildungskonferenz*, den *Lenkungsausschuss* und den *Lenkungskreis* verwaltungsfachlich und pädagogisch zu unterstützen. Allerdings besteht die »große Gefahr« (K06.15:338), dass dieses »oftmals auch einfach überfrachtet, überrannt wird mit verschiedenen Themen« (K06.15:347). Doppelstrukturen zu vermeiden, bedeutet, Synergien zu bilden. Diese erfordern aber erst einen zusätzlichen Kraftakt: »Das war ja hier [...] auch so, ja, ein Riesenwirbel, weil auch *Lernen vor Ort* dann parallel anfang zu arbeiten, und das war ein riesiges Schiff, das zu stemmen war« (K06.15:350–352). Die Herausforderung besteht in der Verbindung von Gelegenheitsstrukturen für Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Adressaten des Lernens sind dabei sowohl jene, die Strukturen bereitstellen als auch jene, denen sie zugutekommen sollen. Gefährdungspotenzial für die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft geht nun davon aus, dass »diese Wege unheimlich lang« sind und »viele [...] darauf verloren« (K02.11:368) gehen kann: »Ich merke bei diesen ganzen Strukturprojekten, man wird wie so ein Satellit oben angesiedelt, und dann entsteht die Frage: ›Wie erdet man das Ganze?‹« (K06.15:502–503). Kommunen als zentrale Adressaten stehen dabei stellvertretend »für Bürgerinnen und Bürger: Ich habe erlebt, dass zu den Themen, sei es beim Übergangsmanagement, Bildungsberatung und Monitoring absolut die Perspektive der Bürgerinnen und Bürger gehört, das heißt, ›wo kommt es an?‹« (K06.15:508–514).

Leuchtturmkommunen haben Erfahrungen mit dem ›Erden‹ von Programmen. Das Engagement im Rahmen von *Ein Quadratkilometer Bildung* beispielsweise adressiert Kinder über deren Eltern: »Das heißt, ich begleite immer türkische Frauen, die Kinder im ersten Schuljahr haben und bringe denen bei, warum man den Kindern Lesen und Schreiben nahebringen muss und was Mengen bedeuten im Gegensatz zu Zahlen. Das läuft recht offen« (K20.11:108–113). »Harte Diskussionen« (K20.11:138) sind dem Anspruch der Passung von Struktursatelliten für diese Anspruchsgruppe geschuldet: »Wie das immer bei Projekten, die gefördert werden, ist, sind die Vorschriften häufig so eng und stringent, dass sie nicht zu passen zu kriegen sind« (K20.11:161–163). Bedingungen vor Ort erfordern Diskussionen und Anpassungen »nach zwei Seiten« (K20.11:169). Entweder bleiben strukturelle Vorgaben unangetastet und setzen sich trotzdem eigenwillig um: »Aber eine Grundschullehrerin sagt: ›Nach vier Jahren habe ich völlig andere Kinder als ich vor vier Jahren hatte. Und in vier Jahren muss sich so ein Projekt gewandelt haben. Das muss sich angepasst haben. Das muss neue Aspekte reingekriegt haben« (K20.11:253–259). Angepasste Vor-Ort-Praktiken drängen in Richtung Wandel von Strukturen, der die Grundidee des Konzepts »aushöhlen

könnte« K20.11:396): »Man diskutiert mit der Stiftung und sagt: ›Also, da müsstet ihr noch mal großzügiger hingucken und sagen: Das lassen wir jetzt mal so laufen, auch wenn wir alle Elemente nicht transferieren können, die ihr für dringend notwendig haltet« (K20.11:173–176). Oder es schreiben sich umgekehrt anverwandelte Praktiken in die konzeptionellen Strukturvorgaben ein: »Und es muss auch innerhalb der Beschreibungskultur, bezogen auf das Projekt, passend gemacht werden, was auch nicht immer ganz einfach ist« (K20.11:179–180).

Das Festhalten an Strukturvorgaben betont Operationen des Zeigens, von Zeigepraktiken entkoppelte Übernahmen von Offerten verweisen auf den eigenmächtigen Charakter von Operationen des Lernens. Ein dritter Weg besteht im aktiven Verbinden konzeptioneller Strukturadaptierungen und Beobachtungen dazu, wie diese in den Sozialräumen verarbeitet werden. Dieses Koordinieren von Zeigen und Lernen stellt eine eigene Passungsarbeit von Leuchtturmwärterinnen dar, die datenzeitlich verfasste Zeiträume artikulieren, um modalzeitlich verfasstes Lernen zu ermöglichen: »Also der Vorteil [...] ist der, dass wir einen Jour Fixe jede Woche haben mit der Schulleitung. Wir versuchen ständig rauszukriegen, was notwendig ist« (K20.11:292–295). In der Schuleingangsphase identifizieren sie eine zu bearbeitende Kernaufgabe sowie Mittel und Wege, die Kinder zu erreichen: »Der *Quadratkilometer Bildung* versucht, in die Kindergärten reinzukommen. Und die ersten Rückmeldungen sagen: ›Okay, wir kennen euch inzwischen, wir wissen, dass ihr was Gutes macht. Also geben wir euch die Kinder einmal in der Woche in die Schule rein« (K20.11:311–317.). Auf diese Weise entwickelt sich »ein völlig neuer Zusammenhang mit den Kindergärten« (K20.11:320–321) und die Idee, diesen direkten Zugang auch mit *Lernen vor Ort* zu suchen.

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche gehen mit dem Aufbau überdauernder Kooperationsstrukturen im Bereich der frühkindlichen Bildungsberatung jedoch einen vierten Weg. Auch dieser gibt Probleme der Passung auf. Allein die Auflistung relevanter Akteure für Beratungsstrukturen im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule und das Ansinnen, diese in eine Zusammenarbeit zu bringen, gestaltet sich als »Monsterarbeit« (K20.11:356): »Diese 200 möglichen Leute in irgendeiner Weise zu strukturieren und damit einen Anfang zu setzen, die an einen Tisch zu kriegen, [...], um zum Beispiel bestimmte Themen ranzukriegen, das ist so schwerfällig« (K20.11:369–373). Einen Ausweg in die Sackgasse stellt die Flucht in »ein konkretes, kleineres Projekt« dar: »Aber das ist dann so einem Wandel unterlegen, dass sich sehr schnell so eine Geschichte vor Ort ändert. Da geht ein Kinderarzt weg und schon ist die ganze Geschichte an einer Stelle wieder kaputt« (K20.11:376–383). Erfolgreiche Transferprozesse, die den raschen Wandel berücksichtigen, erfordern stetige Beobachtungen vor Ort und

die Möglichkeit für situativ fallsensibles Handeln: »Die ganze Geschichte läuft dermaßen schnell ab, dass da wirklich vor Ort immer jemand sein müsste, der an allen Seiten Ohren hat und alles sieht und Ideen entwickelt« (K20.11:346–348).

11.1.1.2 Zwischen Beraten und Verführen

Das Profil kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren, wie es mit dem Nachfolgeprogramm *Bildung integriert* vorgesehen ist, hat in den Leuchtturmkommunen seinen Ursprung. Akteure, die das Zeigen und Lernen koordinieren, erreichen Kinder, Jugendliche und Eltern mittelbar, indem sie »eine soziale Bindung« zu Bildungseinrichtungen schaffen, »um mit denen weiterarbeiten zu können« (K20.11:348–349). Diese entsteht über »eine offene Kommunikation« (K06.12:763) im Modus der Erziehung als Evokation. Die Kommunikationsart von transformativen Akteuren ist direktiv, auf die Zukunft gerichtet und damit auf ein Lernen, was zu wollen ist. Im Visier stehen Deutungsstrukturen des Gegenübers, die mit Appellen verändert werden sollen. Eine offene Kommunikation changiert zwischen dem Eingestehen von Schwächen und dem Ausloben eines Gewinns. Sie versucht, Glaubwürdigkeit herzustellen, um die Annahmefähigkeit für Botschaften herzustellen: »Man muss zu seinen Schwächen stehen, man kann seine Vorteile natürlich gut verkaufen. Und es ist immer ein Verkaufen. Ich finde, man ist auch immer so ein bisschen im Vertrieb tätig, wenn man so einen Transfer macht« (K06.12:764–769).

Vertrieben wird die Aussicht auf einen Gewinn, der aus der Einlassung auf die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens erwächst. Die Offenheit besteht von Beginn an in der Klärung, dass die Verantwortung für ein BMK nicht delegiert werden kann: »Und man muss aufpassen, dass man nicht immer in die gleiche Ecke geschoben wird: ›Wir Städte haben ja alle kein Geld und können uns das nicht leisten, so was zu tun‹. Oder: ›Wir haben ja nicht das Personal, ihr habt das Personal« (K06.12:774–780). Die Kommunikationsart der Koordinatorinnen bewegt sich innerhalb des *Lebenslangen Lernens*, was eine Überschreitung einer Projekt-Politik nahelegt und die Orientierung an einer Verantwortungsgemeinschaft für die kommunale Organisation von Bildung aufdrängt. Der Appell ruft zur politischen Willensbekundung und Annahmefähigkeit von *Lernen vor Ort* als Programm auf: »Es muss also politischer Wille sein, einen Transfer anzunehmen« (K06.12:783). Diese Annahmefähigkeit beinhaltet die Handlungsbereitschaft, »Personal dafür zur Verfügung zu stellen, um den Transfer eines Projekts in eine andere Stadt zu gewährleisten« (K06.12:785–786). Die Aufgabe von Transferbegleiterinnen besteht darin, Konzepte vorzustellen. In dieser Erziehung durch Lehre vergegenwärtigen sie in erfolgreichen Modellen sedimentiertes Transferwissen. Das ostensive Zeigen vor Ort, das mitgehende

Üben von Transferprozessen liegt bei den Kommunen: »Man kann das Konzept weitergeben, transferieren, aber man kann nicht das Personal dahin schicken« (K06.12:787–788).

11.1.1.3 Zwischen Schenken und Einfordern

Die Mobilisierung politischer Unterstützung stellt somit Eingangspforte und zu überwindendes Hindernis für den Transfer gleichermaßen dar, denn sie ist unberechenbar und erfordert »kleinteilige Kommunikationsarbeit« (K06.12:829): »Ich denke, wichtig ist, dass man überhaupt an Politiker rankommt. Und das ist schwierig, das geht in einigen Kommunen besser, in anderen schlechter« (K06.12:802–804). Zwar ermöglicht der *Lenkungsausschuss* als institutionalisiertes Gremium des *Regionalen Bildungsnetzwerks*, die Kommunalpolitik der kreisangehörigen Städte über Tischvorlagen zu erreichen. Der Ansprache über Strukturformate müssen aber direkte Kontakte vorausgehen: »Da braucht man immer Mittelsleute, die einen dahin bringen, überhaupt mit Politik in Kontakt zu kommen. [...]. Man muss im Vorfeld Überzeugungsarbeit leisten und mit jeder einzelnen Kommune, deren Stimme man haben will, reden und auch überzeugen von der Wichtigkeit« (K06.12:806–819). An dieser Stelle setzt die Verkaufsarbeit an, die spätere Tischvorlagen in eine soziale Sanktion transformieren, denn Entscheidungsträger sollen erkennen: »Im Prinzip ist das ein Geschenk, die kommen und bringen einem was« (K06.12:822–823). Politische Entscheidungsträger müssen sich zu einem ›Geschenk‹ verhalten und offenbaren damit ihre Gegenleistung auf Erwartungen der Schenkenden. Die Überzeugungsarbeit zielt auf Unterstützung als Gegenleistung: »Das muss man anderen erklären, wie wichtig das ist, damit die die wichtigen Politiker überzeugen, die dann ihre Hand dafür heben im *Lenkungsausschuss*« (K06.12:826–827). Der Organisationsmodus der Tischvorlage und deren Bearbeitung nach dem IDE-Modell erzeugen Annahmehbereitschaft in der Kommunalverwaltung dadurch, dass dieses Verfahren an Kommunikationsarten der Administration anschließt. Anschlüsse an Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation des BMK, das sich am Lernen im Lebenslauf orientiert, müssen indes über Geschenke als soziale Sanktion hergestellt werden: »Man kann nicht davon ausgehen, man schreibt ein Papier, so wie beim Elternabend, man schickt einen Brief und lädt die Eltern ein, sondern man muss immer die Kommunikation suchen« (K06.12:831–833).

11.1.1.4 Zwischen Aufzeigen und Aufnötigen

Überzeugungsarbeit ist auch in Bezug auf den Gewinn der Darstellung vergleichender Daten in einem kreisweiten Bildungsbericht vonnöten, »weil viele sagen: ›Ich will gar nicht‹« (K06.12:965). Ein Vergleich ist vor allem jenen Städten,

denen es »sehr gut geht [...] im Kreis«, nicht einsichtig: »Uns kann man ja gar nicht vergleichen« (K06.12:966–968). Die initiativen *Lernen-vor-Ort*-Städte sehen hingegen den Wert eines kreisweiten Bildungsberichts darin, sich damit selber etwas aufzuzeigen, um zu lernen: »Jetzt sieht man alles im Bildungsbericht schön nebeneinanderstehen, sieht, wie sind die anderen Städte aufgestellt, kann da auch noch mal fragen: ›Warum ist die Stadt XY denn viel besser aufgestellt als ich? Was kann ich denn daraus lernen?‹« (K06.12:938–948). Die Sichtbarkeit vergleichender Darstellungen führt zu »kleineren und größeren Diskussionen« innerhalb der Kommunen, »aber auch innerhalb der anderen Städte mit dem Kreis« (K06.12:952–953). Dass »die Daten überhaupt veröffentlicht werden, dass man sich mal nebeneinander sieht« (K06.12:957–958), drängt auch bisher wenig an *Lernen vor Ort* beteiligte Kommunalpolitiker zu Stellungnahmen. Ob Vergleiche abgelehnt oder gewünscht werden, ist nachrangig. Was bleibt, ist die Unabweisbarkeit der Anmahnung, die von einem *Bildungsmonitoring* an die Kommunalpolitik ausgeht, ein datengestütztes BMK aufzubauen. Diese Anmahnung setzt das Nachfolgeprogramm *Bildung integriert* fort. Es richtet sich dezidiert an Kreise und kreisfreie Städte, »die nicht bereits im Rahmen des Programms LvO gefördert wurden« (BMBF, 2015, S. 3). Gegenstand der Förderung ist der »Ausbau einer Datenbasis zur kontinuierlichen Bildungsberichterstattung sowie der Aufbau und die Sicherung von Netzwerken und Steuerungsgremien auf kommunaler Ebene« (BMBF, 2015, S. 2). Appellative Operationen des Zeigens, die in erster Linie die Kommunalpolitik adressieren, werden damit auf Dauer gestellt.

11.1.1.5 Zwischen Erklären und Indoktrinieren

Zeiträume der Artikulation für den Transfer von erfolgreichen Konzepten erstrecken sich am Ende von *Lernen vor Ort* hauptsächlich auf die vier bereits bei der Antragstellung federführenden Leuchtturmkommunen: »Und das ist, glaube ich, das Problem – das war bei uns ein Ergebnis der Evaluation –, dass wir eine sehr schlechte Resonanz in Bezug auf die *Regionalen Bildungsnetzwerke* bekommen haben« (K02.15:261–264). Es ist voraussetzungsreich, Kommunen, »die bisher kein Leuchtturmprojekt haben, [...] mit ins Boot zu holen« (K10.11:739–747). An Einzelgesprächen zeigt sich, dass zunächst die Idee von *Lernen vor Ort* erklärt werden muss: »Denen muss man erst klarmachen: ›Was ist *Lernen vor Ort*, [...], was sind die Strukturen?‹. Es geht um Strukturaufbau« (K10.11:767–772). Es bedarf direkter Operationen des Zeigens im Modus des Appells an die Verantwortlichkeit von Kommunen, strukturelle Transfervoraussetzungen erst zu schaffen: »Die denken ja die ganze Zeit nur, wir kriegen Personalressourcen und die machen mir jetzt ein Bildungshaus« (K10.11:774–775).

Vor dem Hintergrund dieser Einflussnahme auf Haltungen rückt ins Bewusstsein, warum der Transfer innerhalb der Pionierkommunen gelingt: »Ich kann denen sofort sagen, so und so ist die Struktur hier, das sind eure Ansprechpartner. Ich eröffne Türen« (K10.11:761–763). Transferofferten werden deshalb als offene Türen erkannt, weil vor Ort bereits Kooperationsstrukturen bestehen: »Die haben eine Grundlage, in der sie arbeiten können, jetzt, um vielleicht ein neues Projekt oder eine neue oder andere Struktur aufzubauen« (K10.11:764–765). Wo diese Strukturen fehlen, muss erst ein Projektdenken überwunden werden: »Dass es nicht darum geht, dass die mich [...] kriegen als zusätzliche Kraft, die sie günstigerweise vielleicht noch für andere Themen einsetzen können. So stellen die sich das ja vor, so war es ja auch in anderen Projekten bisher« (K10.11:776–780). Diese Rollenklärung stellt eine konfliktrträgliche Transfer-Hürde dar, die bei Kommunen Fragen und Irritationen auslöst: »Wofür seid ihr eigentlich da? Geht es tatsächlich um Strukturaufbau? Das ist ja komisch« (K10.11:786–791).

Ein Selbstverständnis der Kommunen als aktiv Gestaltende von Transferprozessen hat sich noch nicht auf alle kreisangehörigen Städte ausgeweitet. Ein gemeinsam geteiltes Verständnis eines BMK bleibt daher zunächst auf die vier Pionierkommunen begrenzt, die sich eine Bündelung von Interessen wünschen: »Meinem Empfinden nach wird zu wenig auf den Leuchtturm- und *Bildungskonferenzen* [...] vereinbart« (K10.11:1136–1137). Entscheidungen als Ergebnis von Verhandlungen in den Bereichen Inklusion und Chancengerechtigkeit würden das Einflusspotenzial stärken: »Wir hätten die Möglichkeit, zum Beispiel jetzt bei der *Bildungskonferenz* [...], Dinge kreisweit zu vereinbaren oder ein Signal an die Landesregierung zu schicken. Das wird aber nicht gemacht« (K10.11:1140–1151). Dieser Schritt ist noch zu früh, »weil sich die Kommunen erst seit zwei Jahren über Bildung in so einem Rahmen austauschen« (K10.11:1156–1157).

11.1.1.6 Zwischen Fachkonferieren und Entscheiden

Dennoch stellt das *Regionale Bildungsnetzwerk* »eine verlässliche Größe« (K06.15:378) für eine dauerhaft politische Anbindung von Bildungs- und Lernprozessen auf vielen Ebenen dar. Es gewährleistet *die* Struktur, mittels der ein interkommunaler Transfer innerhalb der Leuchtturmkommen erhalten und auf weitere kreisangehörige Städte ausgedehnt werden kann: »Es scheint sich nun die Logik des Programms *Lernen vor Ort* zu erfüllen, dass alle, die in den Strukturen sitzen, tatsächlich jetzt auf sich angewiesen sind, ohne dass das Programm sie noch unterstützt« (K02.15:703–705). Scheidende *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche sind sich »darüber im Klaren, dass [sie] nicht das aufrechterhalten können, was vorher gewesen ist« (K02.15:708–709). Sie versuchen es »mit Verlagerung, mit neuen Netzwerken, mit einer neuen Ausrichtung« (K02.15:710–712).

Angesprochen ist damit die Frage, welche Elemente der Steuerungsarchitektur ohne Fördermittel und damit zusätzliche Personalressourcen fortgeführt werden können. Nach anfänglichen Schwierigkeiten hat sich die Fachkonferenz als ein »super arbeitsfähiges Gremium« (K06.14:1054) etabliert, »die regelmäßig auch mit ähnlichem Personal und Akteuren« (K06.14:1036–1037:) arbeitet: »Die hat am Anfang gar nicht so gut angefangen. Das war – ziemlich vorsichtig [gesagt] – holprig. Böseartig könnte man sagen, dass da einige dabei waren, die überhaupt nicht eingesehen haben, was wir jetzt von denen wollen. Es hat sich aber dann sehr gut entwickelt« (K06.14:1047–1051).

Während sich die grosse Gruppe »nur zwei bis drei Mal im Jahr« (K06.14:1055) trifft, bearbeiten Untergruppen Themen im Bereich der Bildungsübergänge und -beratung. Mit dem Weggang des *Lernen-vor-Ort*-Personals muss »ein Modus gefunden werden« (K06.14:1062), um diese *Bildungswerkstätten* in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* zu überführen: »Und dann müsste man gucken, ob man tatsächlich noch irgendwelche Impulse setzen [...] und punktuell zumindest dieses Instrument wieder aufleben lassen kann« (K06.14:1068–1070). Als »ganz besonders schade« bewertet eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche die Auflösung der *Bildungswerkstatt* im Bereich der frühen Bildung: »Das Ding ist fast am wichtigsten, weil die nämlich so ein Gremium fast überhaupt nicht haben, vor allem nicht kreisweit« (K06.14:1073–1078). Den Vorteil eines kreisweiten Gremiums sieht sie darin, »dass man bestimmte übergreifende Dinge da besonders gut besprechen kann«, weil Träger an einem gemeinsamen Treffen ihre Anliegen an kommunalpolitische Entscheidungsketten anbinden können und nicht in jeder Kommune einzeln vorsprechen müssen: »Sie müssen sich nur vertreten fühlen, um dann noch mal Impulse in die Breite zu bringen. Die waren auch sehr motiviert, daran weiterzuarbeiten« (K06.14:1079–1086).

Mit dem Auslaufen der Stellen für Bereichsleitungen der Aktionsfelder verlagert sich der Ausgangspunkt für Impulse. Gingen diese im Projektverlauf vom pädagogischen Personal aus, liegt die Federführung nun beim *Lenkungsausschuss*. Die politische Unterstützung wird nicht im Bereich inhaltlicher Fragen erwartet, sondern in Bezug auf die Schaffung von Stellen. Diese fällt kreisweit sehr unterschiedlich aus: »Es gibt andere Städte, wo sehr viel mehr gelaufen ist, wo die politische Akzeptanz von mehreren Parteien und dem gesamten Rat oder Kreistag da ist. [...]. Und bei uns ist noch nicht einmal die eine Stelle klar« (K06.14:1125–1132). Der Exodus der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden aus den Kommunalverwaltungen des Kreises nach Auslaufen der Förderlaufzeit ist »von Anfang an klar« und »dass diese Stellen dazu da sind, um diese Handlungsfelder und Projekte aufzubauen« (K08.14:662–663). Ebenso klar ist von Beginn an,

»dass es dann in der Verantwortung der jeweiligen Stadt liegen wird, das auch nachhaltig abzusichern« (K08.14:665–666). Was im Rahmen der Förderlaufzeit in die interessierten Städte transferiert werden konnte, soll auch fortgeführt oder in weitere Projekte überführt werden. So trägt das Landesprogramm *Kein Abschluss ohne Anschluss* (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS], 2013) den Gedanken der Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf weiter. Mit dem strukturellen Anschluss via Programmpolitik ist teilweise auch eine Verstetigung über das Personal gesichert, das die Idee eines Programms weiterträgt: »Wir haben jetzt neu das *Kommunale Integrationszentrum*⁶. Auch da sind zwei Kolleginnen aus *Lernen vor Ort* rübergewechselt mit ihrem Knowhow und bleiben dort aktiv« (K08.14:709–714).

11.1.1.7 Zwischen Lernen und Zeigen

Die mit der Antragstellung vorgenommenen Weichenstellungen, *Lernen vor Ort* »in diese nachhaltige Struktur des Aufbaus des Bildungsnetzwerks« zu integrieren, mündet in die Metapher, »dass der Wagon *Lernen vor Ort* sich in den Güterzug *Regionales Bildungsnetzwerk* eingeklinkt hat« (K08.14:750–757). Verstetigung in diesem Bild bedeutet eine temporäre Anreicherung der Wagontypen, deren Transportgut schließlich reduziert wird: »Die Wagons sind vielleicht leichter geworden, [...], aber er fährt immer noch in die richtige Richtung, und weil er leichter geworden ist, ist er vielleicht sogar schneller geworden« (K08.14:791–795). Neben den »Brute Facts« von Feinjustierungen, die dem Ende externer Alimentierung geschuldet sind, bleiben unsichtbare Operationen des Lernens, die Koordinatorinnen potenziell in nächste Projekte und in deren Zeiträume der Artikulation tragen. Im Bereich der Haltungen setzen sich die Erfahrungen als Stärkung der Spannkraft ab: »Man muss lernen, noch mehr Geduld zu haben als man ohnehin schon hat und eine noch höhere Frustrationstoleranz zu entwickeln, als man ohnehin schon hat für Projekte, immer wieder neu und genau zu gucken, warum es irgendwo harkt« (K06.14:1151–1153).

Die mitgehende Beratung von Transferprozessen trägt zur Einsicht bei, »dass diese Prozesse nur wenig vorhersehbar und nur bedingt von außen planbar sind, weil die Bedingungen in jeder Stadt anders sind« (K06.14:1164–1165). Der Transfer von Strukturelementen des Projekts *Ein Quadratkilometer Bildung* »in einen anderen, angrenzenden Stadtteil« zeigt »allein in dieser räumlichen Nähe [...] ganz unterschiedliche Problemlagen« (K02.11:1572–1576). Transferwissen

⁶ *Kommunale Integrationszentren* sind Einrichtungen der Kreise und kreisfreien Städte in NRW (Bezirksregierung Arnsberg). Sie koordinieren die kommunale Integrations- und Bildungsarbeit (vgl. <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/>, Zugriff am 12.12.2021).

so festzuhalten, dass andere Kommunen davon lernen können, muss das Allgemeine im Besonderen entdecken: »Wie wird der Transfer aufgebaut? Und natürlich auch, was wir transferieren konnten und was nicht und warum nicht. Und dann noch mit dem Effekt, was man bedenken müsste, wenn dieses auch in andere Kommunen transferiert wird« (K02.11:1584–1590).

Die hohe Kontingenz fordert den Bereichs Koordinatorinnen Bewältigungsstrategien ab. Sich Beratung zu holen, unterstützt den Umgang mit bedingt planbaren Situationen und entlastet vor dem überfordernden Anspruch, Mehrebenenspiele durchregieren zu können: »Es braucht eine enge Begleitung, es braucht möglichst externe Moderation« (K06.14:1155). Eigene Zeiträume der Artikulation für das Team der Koordinatorinnen tragen zur Unterscheidung kaum beeinflussbarer und gestaltbarer Situationen bei. So entzündeten sich an Treffen mit dem pädagogischen Personal von Kindertagesstätten und Grundschulen Konflikte, die sich nicht auflösen, aber »positiv unterstützen« lassen, so »dass die sich auch mal streiten, wenn es sein muss, streiten im Sinn von sich auseinandersetzen können« (K06.14:1181–1183).

Eine stärkende Hinterlassenschaft des Umgangs mit Kontingenzen stellt auch die Gelassenheit dar, die als Operation des Lernens mit dem Personal wandert: »Die vier Jahre *Lernen vor Ort*, die haben noch mal sehr, sehr viel mit mir gemacht. Wenn ich nämlich dann jetzt schau, dass ich jetzt hier seit Januar bin, dass ich mit ganz vielen Prozessen überhaupt kein Problem habe« (K02.14:579–582). Erfahrungen setzen sich als Fähigkeit ab, in Distanz zu ambivalenten Situationen zu treten: »Weil ich da in dem Sinne drüber stehe, aber nicht in Form von Arroganz oder Überheblichkeit, sondern aus [...] einer gewissen Reife und Professionalität heraus« (K02.14:583–585). Die neue Position ermöglicht, Handlungsmöglichkeiten in Anbetracht von Unwägbarkeiten anders einschätzen zu können und schärft das Entscheidungsvermögen, wann eine unbedingte Einlassung und wann Distanzierungen angebracht sind: »Ich muss dann für mich selber gucken, wie bring' ich mich da ein, wo nehm' ich mich da raus', wo lass' ich das erst mal sich entwickeln, ne, weil es kann in zwei, drei Tagen schon anders sein« (K02.14:588–590).

Was Kontingenzen überhaupt erst konstituiert und Bewältigungsstrategien herausfordert, nämlich die mit dem Programm implizierte Auflage, datenzeitlich verfasste Operationen des Zeigens in modalzeitlich verfasste Operationen des Lernens zu transformieren, wendet sich zur willkommenen Exit-Option. *Lernen vor Ort*-Mitarbeitende leiden unter temporären Arbeitsbedingungen und nutzen sie als Sprungbrett für berufliche Weichenstellungen: »Ich bin froh, dass ich jetzt nicht mehr dabei bin« (K02.14:959). Die Ambivalenz der Programmpolitik schreibt sich als Erschöpfung und Enthusiasmus gleichermaßen ein: »Ich

konnte nicht mehr. Ich hatte keine Kraft mehr« (K02.14:960–961). Die Artikulation unterschiedlicher Kommunikationsarten ermüdet: »Dieses Aufweichen von verkrusteten Strukturen, es ist echt mühselig, und es ist ja nur ein kleiner Bereich« (K02.14:962–964). An die Substanz geht die Kommunikationsarbeit, weil Handlungslogiken nicht verändert, sondern erhalten und ins Gespräch gebracht werden: »Wenn wir die Prozessbegleitung für den Transfer gemacht haben, wie ‘ne Bildungsvereinbarung in ‘ne andere Stadt zu transferieren, da wirklich so viel immer aushalten zu müssen, diese unterschiedlichen Ebenen, die da drin sind« (K02.14:965–968).

Die Möglichkeit des Ausstiegs begründet ein temporär herausragendes Engagement und einen beherzten Absprung: »Also, ich muss sagen, ich vermiss’ *Lernen vor Ort* grad kein Stück« (K02.14:969). Dennoch setzen sich Erfahrungen nicht als fehlgeleitetes Commitment ab, sondern dieses wird im Gegenteil durch Strategien der Schadenskontrolle auf Linie gehalten: »Ich glaub’, noch ‘n Jahr länger, hätt’ ich die Befürchtung gehabt, dass ich abstumpfe und dass ich nur noch meine Arbeit abarbeite und mein Herz auf der Strecke bleibt dabei. Darum war das genau der richtige Zeitpunkt zu gehen« (K02.14:971–974). Um die Ideen des Programms zu schützen und die eigene Begeisterungsfähigkeit zu erhalten, muss *Lernen vor Ort* zum Nebenengagement werden: »Das Widersprüchliche, was ich da ja halt ganz klar sehe, ist, dass ich die Idee dahinter gut finde, dass ich gerne für das Projekt gearbeitet habe, dass mir meine Arbeit Spaß gemacht hat, aber dass ich froh bin, dass ich jetzt da raus bin« (K02.14:977–981). Nicht der Bruch mit einer Idee, sondern die handelnde Nähe zu ihr, kennzeichnet das Nebenengagement zentraler Akteure.

Die zeitliche Befristung der Programmpolitik befördert auch ein peripheres Engagement mit einem schwach ausgeprägten Commitment von *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden: »Es war schon schwierig genug dadurch, dass diese kurzfristigen Verträge immer mal wieder dazu führten, dass irgendwer gesagt hat: ›Jetzt habe ich aber über diese Schiene was Neues entdeckt, wo ich mich bewerbe und gehe raus‹« (K20.11:860–864). Das Job-Hoppen belastet die kleinräumige Arbeit und findet mit der kommunalen Verankerung der Bereichsverantwortlichen einen Gegenpol, die den Bereich der Sprachförderung als »ein festgezurrtes Kind« (K20.11:1003–1004) bewachen und die jungen Menschen anleiten: »Pass mal auf, so sieht das bei uns aus, guck mal, ob du das so machen kannst, oder guck mal, ob du eine Idee dazu hast« (K20.11:874–875). Deren Professionalisierung findet ›on the job‹ (K06.12:738–739) statt und ist durch temporäre Verträge gerahmt.

Da die kreisangehörigen Städte alle »unter den Rettungsschirm⁷ des Landes gegangen worden« (K06.12:1318) sind, stehen sie unter dem Diktat eines Haushaltssanierungsplans und dem Ziel eines Defizitabbaus (Stolzenberg & Heinelt, 2013, S. 472): »Bei uns ist nur von Personalabbau die Rede und nicht davon, Personal einzustellen und auch freiwerdende Stellen werden nicht wieder besetzt, so lange wir unter diesem Rettungsschirm sind« (K06.12:1324–1331). Eine dauerhafte Übernahme von *Lernen-vor-Ort*-Personal in die Kommunalverwaltungen ist nicht vorgesehen. Fluktuationen sind daher nicht nur der Programmpolitik, sondern zusätzlich der kommunalen Haushaltskrise⁸ geschuldet: »Und so leid mir das tut, deshalb wechseln auch unsere Projektmitarbeiter« (K06.12:1334). Kommunalverwaltungen treiben Fluktuationen innerhalb von *Lernen vor Ort* sogar voran: »Also, wir hatten jetzt mehrere freie Stellen innerhalb des Kreises und da haben wir unsere Mitarbeiter hin vermittelt« (K06.12:1350–1351). Aus Sorge um das Personal und im Wissen darum, dass »in der Kommune keine Stelle geschaffen wird«, empfehlen sie dieses weiter: »Da muss man auch gucken, dass man zusieht, dass man gute Leute auch gut unterbringt« (K06.12:1357–1363). Eine Verstetigung von *Lernen vor Ort* kann somit nicht über eine kontinuierliche Besetzung von Personalstellen erfolgen: »So leid mir das dann immer für meine Institution tut, aber es ist auch wichtig zu gucken, dass gute Leute auch gute Stellen finden« (K06.12:1366–1367). Was bleibt, ist *Lernen vor Ort* als Katalysator des *Regionalen Bildungsnetzwerks*, dessen Personalressourcen genutzt wurden, »um das Bildungsnetzwerk inhaltlich zu füllen« (K08.12:425) und das sich nun abkoppelt. Den Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* weiterfahren zu lassen, bedeutet, »zunehmend Projekte, [...], die an das Bildungsnetzwerk herangetragen werden«, über das *Regionale Bildungsbüro* zu koordinieren: »Die hatten wir am Anfang nicht. Da musste [...] erst mal dieses Netzwerk wachsen« (K08.12:429–436).

⁷ Rettungsschirme beziehungsweise Entschuldungsfonds dienen der Reduzierung der Liquiditätsverschuldung und dem Abbau jährlicher Defizite deutscher Kommunen. Stolzenberg und Heinelt bewerten diese als kurzfristige Maßnahmen, »die den Markt für Kommunalkredite beruhigen und örtliche Sparanstrengungen stärken sollen« (2013, S. 479). Ihre Problemlösungskapazität schätzen sie als gering ein, weil sie die exogen bedingten Ursachen der kommunalen Haushaltskrise nicht bearbeiteten. Ursachen sehen sie in der »Volatilität der Gewerbesteuererinnahmen« (Stolzenberg & Heinelt, 2013, S. 474) auf der Einnahmenseite und auf der Ausgabenseite in der »Aufgabenabwälzung von Bund und Ländern auf die Kommunen« (Stolzenberg & Heinelt, 2013, S. 479), in steigenden, kommunal kaum steuerbaren Sozialausgaben sowie in »Steuerreformen der staatlichen Ebene zu Lasten der Kommunen« (Stolzenberg & Heinelt, 2013, S. 474).

⁸ Der Kreis gehört dem westdeutschen »Krisentrio« (Stolzenberg & Heinelt, 2013, S. 465) der Länder mit der höchsten kommunalen Verschuldung am Kapitalmarkt an.

11.1.2 Als Stadtverwaltung eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft etablieren

Mit der *AG Bildung* institutionalisiert die Stadt den Mechanismus, kommunale Aufgaben der Daseinsvorsorge als Bildungsfragen zu reformulieren. Sie beansprucht den Lead, die Bildungsstadt innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung zu orchestrieren und sichert diesen mit einer politisch legitimierten Leitungsstelle des neuen Bildungsamts. Die Konzentration auf die kommunalpolitische Unterstützung und den Organisationskern der Stadtverwaltung verstetigt das KBM auf Transferstufe 1, was eine Weiterführung am selben Ort, aber ohne Fördermittel, bedeutet (Rullmann & Uske, 2014b, S. 9). Im Übergang zur *Transferinitiative*, bei der sich die Stadt am Programm *Bildung für Neuzugewanderte* beteiligt, nimmt das Steuerungsgremium seine Arbeit auf. Dieses legitimiert das Engagement externer Partner und die ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung. Das *Netzwerk Bildungsberatung* und die Bildungsdatenbank etablieren sich als Zeiträume, in denen korporative Akteure der Bildungsstadt für Bürgerinnen und Bürger Operationen des Zeigens bereitstellen. Dem KBM kommt die Aufgabe zu, die Handlungsorientierung am Lernen (im Lebenslauf) auf Linie zu halten. Es legt den Schwerpunkt auf systemintegrative Artikulationsarbeit und adressiert Bürgerinnen und Bürger mittelbar über die Schaffung von Möglichkeitsstrukturen zum Lernen.

Eine erste Hürde zur Verstetigung des KBM nimmt die Stadt mit der Antragstellung zur Teilnahme an der zweiten Förderphase. In der Wahrnehmung des Projektleiters ist eine fortgesetzte Einbindung des Stadtrats und der Kooperationspartner »richtig prekär« (S08.12:12), weil bilanziert wird: »Was ist erreicht worden, was nicht?« (S08.12:14). Da sich das Bildungsleitbild »sehr positiv darstellt« (S. 08.12:30), stimmen alle Fraktionen zu: »Jawoll, machen wir noch mal« (S. 08.12:31). Die *AG Bildung* hat sich als Gremium der »Zuarbeit« (S. 08.12:123) für anstehende Fragen (S08.12:127) etabliert: »Auch wenn diese Phase zu Ende ist, wird das weiterlaufen« (S. 08.12:127–128). Die Arbeitsgruppe stellt sich als ein »ineinander verzahntes Netzwerk« (S08.12:137–138) dar, die nicht nur Bildungsfragen »im engeren Sinn« (S08.12:131) bearbeitet: »Die Kulturdirektion hat was vorgestellt zum Thema UNESCO-Weltkulturerbe« (S08.12: 132–133). Die Abteilung für Stadtentwicklung bringt ihr Thema *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im verwaltungsintern durchmischten Gremium unter. Politische Unterstützung erfährt das Projekt durch die Einbindung der Verwaltungsspitze und des Oberbürgermeisters: »Die [...] hab' ich persönlich ja immer im Blick« (S. 08.12:143–144).

Der schwierigen Haushaltslage setzen die Verantwortlichen den politischen Willen gegenüber, das KBM über die Programmzeit hinaus durch Stellen zu sichern: »Ist schon ambitioniert, das Projekt. Wir wollen das weitermachen, wir machen auch diese nachhaltigen Stellen« (S08.12: 149–150). Mit der Umstrukturierung der Gesamtleitung des Projekts, die mit der zweiten Förderwelle in einer Hand liegt, markiert die Stadt die vorgesehene Leitungsstelle im *Amt für Bildung*. Das neue Amt soll auch künftig einen Zeitraum der Artikulation darstellen, in dem sich die Amtsleiter für Operationen des Zeigens und Lernens treffen. Der Begriff der Bildung schafft ein breites Dach, unter dem fachspezifische Fragen temporär als Bildungsfragen respezifiziert werden. Die Orientierung am Lernen schafft eine gemeinsame Handlungslogik und ermöglicht den Anschluss ressortspezifischer Kommunikationsarten. Dem KBM kommt dabei eine koordinierende Rolle zu. Es regt das gemeinsame Dachthema »Bildung als Schlüssel zum Erfolg« (S02.14:764) an, bereitet Vorlagen vor, pflegt den Kontakt mit den Arbeits-Innungen und leitet Sitzungen mit dem Steuerungsgremium.

Auf den Schwerpunkt *Bildung für nachhaltige Entwicklung* soll das Übergangmanagement im Bereich der beruflichen Qualifizierung folgen: »Das hat sich jetzt so langsam so gefunden« (S02.14:833–834). Auch außerhalb der Stadtverwaltung zeichnen sich Verstetigungen ab. Über vierzig Trägerorganisationen des *Netzwerks Bildungsberatung* haben sich selber Qualitätsstandards gesetzt: »Die haben sie also festgeschrieben und die haben sie auch alle unterschrieben [...] und haben gesagt: »Das wollen wir einhalten, dass bei uns Beratung stattfindet« (S02.14:109–115). Eine seitens der Stadtverwaltung legitimierte und verstetigte Anbindung von Bildungsangeboten der Bildungsstadt erfolgt über eine Kontrollfunktion der Bildungsdatenbank. Aufgeschaltet wird nur, was die Stadt freigibt: »Da gehen wir hin und schauen' s uns an und nur [...], wo wir als Stadt sagen können, jawohl, dahinter können wir stehen, dann nehmen wir's auch in den Katalog« (S02.14:177–187).

Das KBM verstetigt sich auf Transferstufe 1. Mit der Nachhaltigkeit innerhalb der Bildungsstadt festigt es die *Lernen-vor-Ort*-Errungenschaften mithilfe eines Steuerungsgremiums und etabliert eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft mit Vermittlungsstrategien des Misch-Typs 3/4.

Die Stadt nutzt *Lernen vor Ort*, um das *Amt für Bildung* als institutionalisiertes Format für die ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung inhaltlich zu unterfüttern. In den Aktionsfeldern sieht sie ein Arrangement zum Lernen: »Die [...] Module Management, Übergang, Monitoring und Beratung sind vier Begriffe, die exakt beschreiben, wo sich demnächst unsere Aufgaben [...] widerspiegeln. Dort wird etwas passieren« (S16.11:1236–1239). Dieses Lernen kennzeichnet sich durch willkommene Gelegenheitsstrukturen, in

denen Verantwortliche der Kommunalverwaltung die Programmvorgaben als Ressource begreifen: »Und das vorgedacht zu haben, unterstelle ich einmal, war eine echt große Leistung« (S16.11:1242–1243). Ressourcen sind nicht lediglich monetärer Art, sondern verbergen sich in der Möglichkeit, die bereitgestellten konzeptionellen Überlegungen als Operationen des Zeigens zu verstehen und zum Experimentieren zu nutzen: »Es wird an dieser Stelle etwas passieren, was, wird jetzt vierzigfach regional erkundet« (S16.11:1245–1246). Bundesweit regionale Erkundungen konstituieren eine immense Lernlandschaft. Die Stadt begreift das Programm nicht als zweckfreien Zeitraum, sondern als Fundus, um kommunale Aufgaben zu bewältigen: »Es gibt uns auch die Instrumente, diesen nicht wehrlos gegenüberzustehen. Wenn ich mich im demographischen Wandel umsehe, [...], dann weiß ich, wie ich diesen begegnen muss und habe etwas aus den Übergängen und aus dem Management gelernt« (S16.11:1248–1253).

Das *Amt für Bildung* will als Dienstleister für andere Ämter innerhalb der Stadtverwaltung und für Bürgerinnen und Bürger der Bildungsstadt gesehen werden. In diesem Anspruch setzt es auf Ansprechbarkeit, vermittelt über das Programm *Lernen vor Ort*: »Ich sehe es als meine Aufgabe in diesem Projekt, dafür Sorge zu tragen, muss präsent sein, muss erkannt werden, damit eine Akzeptanz aufgebaut wird und auch ein Vertrauen in diese Kompetenz« (S16.11:1271–1273). Zu dienen, beinhaltet Leistungserbringungen, die »keiner erwartet hätte« (S16.11:1277) und die nach Programmende in Erinnerung bleiben sollen: »Diese Hilfestellung ist ja das, was von *Lernen vor Ort* am Ende, wenn alle gegangen sind, übrigbleibt« (S16.11:1291–1292). Als Stadtverwaltung einen Resonanzraum für die Stadtgesellschaft zu etablieren, wird – bedingt durch das Erfordernis, etwas Bleibendes zu schaffen –, von kommunalpolitischen Akteuren angetrieben: »Es war also einer der ersten Fragen vor dem Stadtrat, die ich beantworten musste, um *Lernen vor Ort* grünes Licht zu geben: ›Was bleibt danach?‹« (S16.11:1295–1297). Eigenmittel als öffentliche Gelder aufzubringen, bedarf der Rechenschaftslegung: »Alle Fördermittel sind aufgebraucht, es ist alles abgerechnet, alle haben sich auf die Schulter geschlagen. Was haben wir dann? Oder haben wir dann nichts? Ist alles weg?« (S16.11:1298–1301). Die Kommunalpolitik verlegt Strategien der Verstetigung als durchgehendes Verhindern von Leerstellen bereits in die Anfangsphase der Programmzeit und dirigiert auf Sichtbarkeit angelegte Aktivitäten: »Und diesem Nichts muss ich entgegensteuern« (S16.11:1304).

11.1.2.1 Zwischen Partizipieren und Immunisieren

Das KBM entgegnet dem politischen Druck, Nachweise zu erbringen, mit Verfahren der Qualitätskontrolle. Organisationen, die sich mit ihren Angeboten in der

Bildungsdatenbank präsentieren wollen, müssen »einen Qualitätsbogen ausfüllen« (S02.13:984) oder sich zur Überprüfung durch Mitarbeitende der Stadtverwaltung bereiterklären. Eine Arbeitsgruppe entwirft für das in der ersten Förderphase aufgebaute *Netzwerk Bildungsberatung* (S02.13:1008–1009) ein Qualitätsmanagement: »Da gibt es also erste Entwürfe von Qualitätsstandards an Bildungsberatung [...], wo alle sich verpflichtet haben, da mit dran zu arbeiten, und wenn die dann abgestimmt und erarbeitet worden sind, sich daran zu orientieren in Zukunft« (S02.13: 1017–1018). Mit dem Wunsch, das KBM zu zertifizieren, erfahren Autonomiebestrebungen eine Steigerung: »Dann ist klar, das ist Qualität und da wird dann nicht diskutiert. Würde mich freuen, wenn wir auf den Weg auch mal kommen, dass kein Stadtrat sich mehr hinstellen kann und kein Externer mehr sagen kann: Das ist so 08/15« (S02.13: 1040–1045).

Ein Qualitätsmanagementsystem dient dazu, »ein Stück weit den Gegenwind aus den Segeln zu nehmen« (S02.13:1053–1054) und steht für eine Strategie der Abschirmung. Die damit verbundene Konzentration auf den Organisationskern der Stadtverwaltung dokumentiert sich darin, dass »kein Transfer nach außen hin« (S02.13:1099) und damit eine »Nachhaltigkeit« und »Weiterführung am selben Ort, aber ohne Fördermittel« (Rullmann & Uske, 2014b, S. 9) stattfindet. Als »erste Elemente, die in Richtung Transfer gehen« (S02.13:1119), kennzeichnet ein Verantwortlicher den Bildungsbericht, der an den »Jugendhilfebereich andockt« (S02.13:1116) sowie die verwaltungsinterne, ressortübergreifende »Ausschussarbeit« (S04.13:139). Letztere fordert dem KBM Prozeduren des Anschließens von Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation ab. Fraktionen wollen »Möglichkeiten haben, [...] Fragen zu stellen« (S04.14:142–143) und »aktiv an dem Prozess auch partizipieren« (S04.13:146). Dass dieser intensiven Anschlussarbeit in der ersten Förderphase zu wenig Rechnung getragen wurde, erfordert Korrekturen, die sich im Stellenprofil des stellvertretenden Projektleiters abbilden, der ausdrücklich Kommunikationsgelegenheiten herstellt: »Aber das ist jetzt nichts, was man nicht noch klarstellen kann« (04.13:135).

11.1.2.2 Zwischen Aufschließen und Kontrollieren

Trotz der Verankerung des KBM als Stabsstelle, bleibt die ursprünglich vorgesehene Stellendotierung aufgrund der Haushaltslage umkämpft: »Also eigentlich hatten wir gesagt, wir schaffen drei Stellen, jetzt waren's anderthalb Stellen« (S02.14: 523–524). Während sich vier Personen die 150 Stellenprozente teilen und eine »Struktureinheit« (S02.14:607) bilden, die »nicht in Frage« (S02.14:615–616) steht, ist eine fünfte Stelle zur Bildungsberatung als

»interfraktionale Vorlage« (S02.14:648) noch in Arbeit. Stadtverwaltungsinterne Strategien, Hegemoniespiele zwischen Vertretern politischer Fraktionen zu ermöglichen, stehen Strategien gegenüber, die auf das Sichtbarwerden in der *Lernen-vor-Ort*-Gemeinschaft abzielen. Über einen Beitrag in einem »Werkstattbericht«, dem Magazin, das der Projekträger herausgibt, diffundieren »ein paar gute Beispiele« (S02.13:1106) als Operationen des Zeigens und Lernens in die bundesweite Lern- und Bildungslandschaft hinaus.

Während mit der zweiten Förderphase die externen Partner lediglich »über kleinere Geschichten« und »über Unteraufträge« an die Stadtverwaltung »angebunden« (S04.14:757–758) werden, erfährt »der ganze Bereich Marketing« (S04.13:745) eine Aufwertung. Damit markiert die Stadt den Führungsanspruch bei der Gestaltung der kommunalen Bildungslandschaft. Zur Leadership zählt neben dem Dienstleistungsgedanken der Anspruch, Beiträge zur Bildungsdatenbank daraufhin zu beobachten und zu kontrollieren, dass sie keine Gefährdung für die demokratische Grundordnung darstellen. Zwei rechtsnahen Vereinen wird der Zutritt verwehrt: »Die haben da versucht reinzukommen und das haben wir gemerkt. [...]. Das war aber auch nur möglich, weil wir 'n Tipp hatten« (S02.14:216–219). Die Stadt lernt aus diesen Erfahrungen und lässt Vereinsauszüge und Initiativen von zwei zuständigen Mitgliedern prüfen: »Ich mein', das war auch Learning by Doing. Aber seitdem haben wir noch 'ne engere Verzahnung zum Bürgeramt⁹« (S02.14:225–226).

Auch der Aufbau eines Steuerungsgremiums beruht auf Erfahrungen. Die Idee des Beirats verwirft das KBM und bekundet mit dem Oberbürgermeister eine dauerhafte Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, der Fachhochschule, der Universität, dem staatlichen Schulamt, der Bürgerstiftung, einer Themenstiftung für berufliche Qualifizierung sowie der Industrie- und Handelskammer. Die Besetzung des Steuerungsgremiums gibt neben der Frage, wer einzuladen ist, viel Klärungsarbeit auf: »Was sollen die machen, was dürfen die machen, was können die machen?« (S02.14:837–838). Schließlich kann mit der Integration der Bildungsdatenbank in die Webseite der Stadtverwaltung eine weitere »große Baustelle« (S02.14:915) geschlossen werden. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche organisieren die Online-Plattform zunächst »unabhängig von der Stadtverwaltung«

⁹ Bürgerämter gehen aus der Idee hervor, publikumsintensive Dienstleistungen für Bürgerinnen und Bürger an einer Stelle zu bündeln (Bogumil & Jann, 2009, S. 229). Schub erhält die Bürgeramtsidee mit dem Modellversuch *Bürgerladen Hagen* (Kißler, Bogumil & Wiechmann, 1994), bei dem neben der Verbesserung der Arbeitsqualität auch Produktivitätseffekte nachgewiesen werden (Bogumil & Jann, 2009, S. 230). In den 1990er Jahren findet im Zuge der Modernisierungsbemühungen um das NSM und einer kundenorientierten Verwaltung eine massenhafte Umsetzung der Bürgerämter statt (Bogumil & Jann, 2009, S. 230).

(S02.14:919–920). Für diese »nichtliebste Variante« (S02.14:924) entscheiden sie sich, weil seitens der kommunalen Datenverwaltung die »Skepsis so groß [ist], dass die Sache nicht funktioniert« (S02.14:966–967). Dass die Bildungsdatenbank in der Öffentlichkeit ein großes Interesse erfährt und die Zugriffszahlen höher sind als auf die offizielle Webseite der Stadt, befördert den Entscheid, das *Lernen-vor-Ort*-Produkt über die Stadtverwaltung zu hosten: »Jetzt sagen sie: ›Oh, das ist aber nicht gut, machen uns Konkurrenz im eigenen Laden« (S02.14:934–939). Mit der Überwindung der Vorbehalte findet sich eine technische Lösung, so dass externe Partner Zugang ins Netzwerk der Stadtverwaltung erhalten: »Das war ‘ne Frage des Willens, was jetzt die Einsicht gebracht hat« (S02.14:988–989).

Die Einflussnahme in Entscheidungsverfahren seitens der *Lernen-vor-Ort*-Protagonisten bildet sich auch im Umgang mit dem Steuerungsgremium ab: »Das Steuerungsgremium, das nennen wir so. [...]. Aber zum Schluss, wir reden ja unter uns, ne, ‘s ist schon ‘n bisschen ein Alibi für uns« (S02.14: 1011–1017). Das Steuerungsgremium ersetzt nicht nur die Verbundpartner der ersten Förderphase, sondern fungiert als Scharnier- und Legitimationsstelle zwischen der Stadtverwaltung und der Stadtgesellschaft. Es schließt die durch das KBM antizipierten Bildungsbedarfe des Publikums an Entscheidungsverfahren an, indem es »dauerhaft Sachen anschieben [kann], die dann hinterher abgesegnet werden« (S02.14:1021–1022). Letztendlich aber steuert das KBM mittels *Faits accomplis*, denen die politische Spitze gerne folgt: »In der Regel ist das relativ entspannt. Der OB ist jetzt voll drauf« (S02.14:1025–1028). Aber auch das Steuerungsgremium sowie das Kommunalparlament werden als Folger des Strukturprogramms adressiert: »Ich bin da frohen Muts, dass da viel passieren kann und dass wir noch viele Sachen mit den Trägern hinbekommen, was sonst nicht funktionieren würde, wenn wir das nicht hätten, das Gremium. Was den Stadtrat betrifft, haben wir ganz viel reingesteuert. Definitiv.« (S02.14: 1032–1036).

Über die *AG Bildung* erreicht das KBM die Ämter der Stadtverwaltung und moderiert Abstimmungsprozesse, die »am Anfang alle nicht möglich waren« (S02.14:1045). Neugierig erscheinen die Vertreter zu den Treffen und hören den *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen zu: »Wir [haben] erzählt, was wir machen, wie’s gehen soll, was wir vorhaben« (S02.14:1093–1094). Zugleich zeigen sie sich verhalten und reserviert: »Man war auch ein Stück weit skeptisch, aber man hat vor allem nix preisgegeben« (S02.14: 1097–1103). Ämter begegnen sich zwar nicht als Gegner: »Aber es ist halt doch eine Konkurrenz um die Gunst, um die Töpfe der Stadtverwaltung« (S02.14:1110–1111). Dem KBM gelingt es nicht, dieses Denken aufzubrechen. Die Gelegenheit, sich zu treffen, über Bildung zu reden und »in die Ämter Botschaften« (S02.14:1061–1062) zu senden, bedient

aber das reflexive Interesse, Einfluss- und Kontrollpotenziale aufrechtzuerhalten oder zu steigern. Der Kampf um Ressourcen eint die Ämter zum gemeinsamen Vorhaben, sich über die Verteilung von Mitteln zu verständigen: »Wir müssen doch mal schauen, wie wir unser weniges Geld, was nicht mehr wird, effektiver zu nutzen« (S02.14:1077–1078).

Über die Herstellung eines spezifischen Interessenskonsenses hinaus, die der Systemintegration zudient, ermöglicht das KBM auch Gelegenheitsstrukturen für Inklusionsspiele: »Das ist wirklich ein neues Herangehen und wir haben ganz, ganz viele Sachen ins Laufen gekriegt dadurch« (S02.14:1121–1124). In Zusammenarbeit mit den Ämtern gelingt es ihm, außerschulische Lernorte für Kinder und Jugendliche zu erhalten, wo »ökologische Fortbildungslager« stattfinden und »wo Schulklassen, Kindergartenklassen und Gruppen hingehen« (S02.14:1131–1132). Dienstleistungen in Form von Öffentlichkeitsarbeit für jene Ämter, die diese Lernorte betreuen, wirken wieder auf Domänenspiele zurück: »Und das hat dafür gesorgt, dass ganz viele Gräben aufgehoben worden sind in der Zeit« (S02.14:1161–1162). Dass die Stadt für Belange des Publikums aufgeschlossen wird, bildet umgekehrt die Voraussetzung dafür, »von außen aus wahrgenommen« (S02.14:1203) zu werden.

Aufmerksamkeit erfährt die Stadt auch seitens der wissenschaftlichen Begleitforschung, die das Programm evaluiert. Die »Teilnahme am programmübergreifenden Transfer und zum Austausch von Ergebnissen und Erfahrungen« (BMBF, 2008a, S. 8) ist für Zuwendungsempfänger verpflichtend. Die Stadtverwaltung bildet nicht nur einen Resonanzraum für die Stadtgesellschaft, sondern ist darüber hinaus in eine bundesweite Lernlandschaft eingebettet. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche nutzen deren Operationen des Zeigens zum Lernen: »Das ist immer hilfreich, wenn man so 'n Begleitprogramm hat, wo man sich austauschen kann über die Grenzen hinweg, um auch einen Input zu kriegen, was kann ich tun, ne« (S02.14:1323–1325). Die Idee, ein Steuerungsgremium einzurichten, kommt von einem Vertreter des Stiftungsverbands: »Der hat gesagt: ›Machen Sie nicht so viele, machen Sie lieber klein und nehmen Sie die Chefs ran‹« (S02.14:1345–1346). Das Ringen um Formen und Formate der Beteiligung entscheidet sich somit schließlich zugunsten einer Initiierung ›von oben‹: »Das war so der Ansatz, wo ich sagte: ›Ja, das ist wahrscheinlich der bessere Weg, weil dann wird's ja verbindlicher‹« (S02.14:1351–1352).

11.1.2.3 Zwischen Konsolidieren und Innovieren

Ein Transfer des KBM im Sinn einer Weiterführung am selben Ort setzt auf eine Umgestaltung des kommunalen Entscheidungssystems, wie es das Leitbild der Bürgerkommune (Bogumil & Holtkamp, 2010) vorschlägt. Eine

Bürgerbeteiligung zielt auf einen umfassenden Kulturwandel und auf kollektive Lernprozesse. Kommunalen Entscheidungsträgern kommt im Modell eine initiiierende Rolle bei der Gestaltung dieser Lernprozesse zu.¹⁰ Ein *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlicher sieht den Vorteil einer dauerhaften kommunalpolitischen Anbindung und Unterstützung im Vergleich zu *Lernen-vor-Ort*-Kommunen, die den Weg von zivilgesellschaftlichem Engagement aus gegangen sind und »die ganz viel hochgeschossen haben« (S02.14:1358–1359), um dann zu merken: »Sie sind nicht genug in der Struktur drinnen und sie haben nicht den Background, dass sie auch dauerhaft in den politischen Gremien so eine Rolle spielen und auch wahrgenommen werden« (S02.14:1360–1365).

Die hohe politische Unterstützung des KBM in der Stadt verdankt sich der »Sondersituation« (S02.14:1368), dass der Projektleiter auf Erfahrungen mit Verwaltungsarbeit zurückgreifen kann. Zu seinem biographischen Kapital zählen darüber hinaus Kontakte innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung. Verwaltungsreformen hängen in hohem Maß von der Person und Persönlichkeit des Bürgermeisters ab (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 400). Der enge Draht zur politischen Spitze begünstigt »diesen Weg, dass man das über Verwaltung wachsen lässt drei, vier, fünf Jahre und danach in die Außenwirkung geht« (S02.14:1378–1379). Die Teilnahme am Programm stellt sich für die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen generell als »Erfolgsgeschichte« (S02.14:1453) dar, die sich in ihrer Einmaligkeit rekonstruieren und verstehen, nicht aber als Transfermodell übertragen lässt: »Ich persönlich glaube nicht, dass man viele Sachen eins zu eins nutzen kann« (S02.14:1310–1311). Sie ermöglicht die Binnenmodernisierung der Verwaltung und diese »kulminiert« (S02.14:1457) mit »Faktoren von außen« (S02.14:1465), die den Standort stärken, »was Einwohner, was Image, was die Stadt betrifft« (S02.14:1453–1454). Trotzdem fällt die Bilanz ambivalent aus, weil die institutionalisierten Formate sich erst noch konsolidieren müssen. Eine Bildungslandschaft brauche, so ein zentraler Akteur, »zwanzig, dreißig Jahre, [...], um da auch dauerhaft alles begriffen zu haben« (S02.14:1657–1658). Im Übergang zum Folgeprogramm der *Transferinitiative* erweist sich zwar das Steuerungsgremium als »zentrale[s] Produkt«, »Vernetzungsagentur« und »Kulminationspunkt« (S02.14:1674–1679), ein »umfassender Kulturwandel« (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 390) ist aber erst ganz am Anfang: »Ich glaub' nicht, dass sie sich jetzt so verstehen schon. Ich glaube eher, dass ist zurzeit

¹⁰ Das Leitbild der Bürgerkommune erfährt die Kritik, dass es »zu stark auf die Bedürfnisse der kommunalen Entscheidungsträger« und zu wenig auf die Initiative seitens zivilgesellschaftlicher Akteure ausgerichtet sei (Bogumil & Holtkamp, 2010, S. 390).

oftmals so 'n Sitzen und Überlegen: ›Was machen wir jetzt hier?‹« (S02.14:1686–1692). Noch vor dem Engagement für inhaltliche Fragen steht die Sicherung der Ressourcen und das »Argwöhnen« (S02.14:1737) zu verpassen, »was abgeht« (S02.14:1757): »Sie wollen aber dabei sein, weil sie wissen, Bildungslandschaft ist erfolgreich. Nicht dabei zu sein, ist falsch. [...] Nicht dabei zu sein, ist 'n Ausschlusskriterium, wenn ich nicht dabei bin, bin ich weg« (S02.14:1697–1709).

Das KBM tritt den Ansprüchen der Interessenverbände mit einer »Fokussierung auf Verwaltung« entgegen, »damit die erst mal einheitlich auftritt und sich dann nicht auseinanderdividieren lässt« (S02.14:1742–1746). Mithilfe der Programmressourcen holt es sich für die zweite Förderphase Verstärkung ins Team, die einem gemeinsamen Auftritt der Stadtverwaltung zuarbeitet. Zum Profil der stellvertretenden Projektleitung zählt ein »vorbeugendes Konfliktmanagement« (S04.14:298). Die Einsicht, dass ein solches notwendig ist, geht als Operation des Lernens aus der ersten Förderphase hervor und moderiert ressortübergreifende Kommunikationsgelegenheiten innerhalb der Verwaltung sowie Zeiträume der Artikulation mit Vertretern der Zivilgesellschaft. Es beinhaltet ein vorausschauendes Agieren und frühzeitiges Antizipieren möglicher Interessenkonflikte, »also von Vornherein in die Strategien und Überlegungen miteinzubeziehen, was könnte als Problemlage thematisiert werden und das nach Möglichkeit strategisch zu erfassen und sich darauf vorzubereiten« (S04.14:302–307). Das Probehandeln zielt darauf, »in Gesprächen [...] manchmal auch einfach nur Rat gebend tätig zu sein« (S04.14:3010–311), die Kommunikation aufrechtzuerhalten und somit auch die kommunale Handlungsfähigkeit gegenüber den Ansprüchen von Interessenverbänden. Nicht die Suche gemeinsamer Orientierungen, sondern die Berücksichtigung reflexiver Interessen konstituiert die Leadership: »Die haben vielleicht andere Grundkonstellationen, auf die sie zurückblicken, sie stehen auch im Wettbewerb natürlich mit anderen Akteuren, aber die Problemlagen sind relativ ähnlich« (S04.14:321–326). Das Interesse an basaler Erwartungssicherheit teilen alle beteiligten Akteure.

Dem KBM sind Konflikte zwischen großen Akteuren wie beispielsweise der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer und der Hochschule »sehr präsent« (S04.14:341). Ihm kommt der Part zu, Kämpfe um Ressourcen und strategische Zielvorgaben zu sekundieren: »Daher versuche ich schon eben das Konfliktmanagement auch großflächig miteinzubeziehen« (S04.14:341–342). Widerstreitende Interessen treten auch bei der Schulnetzplanung zutage: »Die Kommunikation zwischen dem staatlichen Schulamt und dem Schulträger ist nicht immer die beste, nicht auch immer die einfachste« (S04.14:486–488). Das KBM erfährt ein wachsendes Ansehen, insofern es »wahrgenommen« und

»in Arbeitsabläufe miteinbezogen« (S04.14:464–467) wird. Es ist »ein Mittler in seiner Funktion und kann Kontakte herstellen, kann gegenseitig für Verständnis werben und auch versuchen, es herzustellen. Und da wird das Bildungsmanagement sehr aktiv auch angefragt und es wird auf dieses zugegangen« (S04.14:494–505). Damit erfüllt sich das zu Beginn von *Lernen vor Ort* gesteckte Ziel, eine Struktur zu schaffen, »in der das *kommunale Bildungsmanagement* ein fester Bestandteil der Stadtverwaltung ist« (S04.11:1253–1254). Auch die Vorstellung, dass dieser neue Akteur sich zum »Kulminationspunkt« entwickelt, in dem »alles zusammenlaufen muss« (S22.11:1404–1406) und von dem »Impulse« ausgehen, »was als Zielstellungen umzusetzen ist oder wie Kooperationen weiter auszugestalten sind« (S22.11:1416–1417), bestätigt sich. Es verstetigt sich die Aufgabe, »Beschlussvorlagen vorzubereiten und sie dann, wo politische Legitimation notwendig ist, auch in die Politik einzubinden« (S22.11:1453–1455).

Mit dem Entscheid, ein Steuerungsgremium einzurichten, bricht die »Koope-
ration mit der Kommunalverwaltung« (S22.11:1823–1824) für die zwei externen Partner der ersten Förderphase nicht gänzlich ab. Allerdings wird der Wunsch nach einer Fortführung des politisch legitimierten Mandats der beiden Interessenverbände enttäuscht und seitens der Stadt darauf verzichtet, die Erfahrungen »an andere Kommunen und Landkreise zu transferieren« (S22.11:1834–1835). Das »Vorreitermodell, [...] neben der Stadtverwaltung [...] tatsächlich eben Vertreter der Bildungslandschaft in der Entscheidung der Leitungsebene miteinzubinden« (S12.12:83–89), verstetigt sich mit dem Steuerungsgremium. Damit verfallen die durch das Programm vorgespurten fachlichen Inputs entlang der Aktionsfelder und der spezifischen Expertise der temporär beteiligten Institutionen. Sich als Stadtverwaltung dauerhaft »ein mächtiges Gremium an die Seite zu stellen« (S12.12:276–277), ist erwünscht, nicht aber in der Projekt-Konstellation von *Lernen vor Ort*. Erhalten bleiben die Erfahrung, dass »diese strukturelle Zusammenarbeit mit externen Partnern tatsächlich gelungen ist« (S12.12:284–285) sowie die Idee, sich als Stadtverwaltung für Beiträge der Zivilgesellschaft offen zu halten. *Lernen vor Ort* stellt einen Zeitraum für Gelegenheitserziehung dar. Innerhalb der bundesweiten Lernlandschaft zeigt die Stadt »im Kleinen, was eigentlich im Großen möglich sein müsste, dass man gemeinsam diskutiert und gemeinsame Entscheidungen trifft für die Bildungslandschaft« (S12.12:290–292). Dieses Experimentieren erweist sich als eigene Operation des Lernens: »Wenn ich das im Kleinen betrachte, haben wir viel gelernt und profitiert von dieser Zeit« (S12.12:295–296). Wie es mit den etablierten Strukturen in Zukunft gelingen wird, eigene Programme zu entwickeln und zu gestalten, ist im Übergang zu den

Transferagenturen wieder offen: »Und da ist die Frage: Was geben die sich jetzt für Themen und Aufgaben und wie wird das gemacht?« (S06.14:923–924).

Die Stadtgesellschaft erhält mit der Zusammensetzung des Steuerungsgremiums eine selektive Vertretung der Bildungslandschaft, die ein Beteiligter als »Zigarrenhöchstrangiggreium« (S06.14:918) bezeichnet. Der »Hochrangigkeitsproporz« (S06.14:1503–1504) gewähre aber noch nicht das Selbstverständnis in Bezug auf das Thema Bildung: »Dass es ohne Bildung nicht geht, ist einfach bei jedem da. Aber hinter dem Wort ist ja dann die Frage: ›Was meinen die denn dann alle damit?‹« (S06.14:1560–1564). Eine Beteiligung der Zivilgesellschaft jenseits der ausgewählten Akteure sowie die ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung bleiben als zu bearbeitende Aufgaben bestehen: »Allein diese Ämtergrenzen [...] als Fürstenämter zu überschreiten, ist schwierig« (S06.14:1210–1211). Einen Stiftungspartner besorgt die Erwartung, mit reduzierter Personalstärke und mit ›Bordmitteln‹ der Stadt die erreichte Leistungsfähigkeit »in diesen ja grade erst frisch verankerten Strukturen« (S06.14:1331–1332) zu erhalten. Das Engagement müsste – so die Vorstellung – »in der gleichen Art« (S06.14:1371) fortgeführt werden: »Nicht weil das, was da ist, schlecht ist, sondern, weil einfach der Veränderungsprozess ein so großer ist, dass der eben in den herkömmlichen Strukturen wie so 'ne Gummizelle ansonsten wieder zurückschwingt« (S06.14:1378–1384). In diese noch ›weichen‹ Strukturen sichert der Stiftungspartner die weitere Unterstützung zu: »Wir sind jetzt erst mal in dieser Brücken- und dieser Wir-machen-weiter-Angebotshaltung da« (S06.14:2209–2210). Diese beinhaltet die Bereitschaft, die »sehr abstrakte Strukturrevolutionswelle« (S06.14:1968–1973) *Lernen vor Ort* »begeisterungskonkret« (S06.14:2035) zu machen. Thematische Konkretisierungen zielen im Kern auf »diese Gesellschaftsveränderung, die da gebraucht wird« (S06.14:2067) und umkreisen immer »mehr Demokratie, mehr gesellschaftliche Bildung« (S06.14:2089). Dieser »Zieltrichter« (S06.14:2092) ist offen für vieles: »Wir wollen nicht, dass das hier erst mal abreißt, wir wollen diese personelle und inhaltliche Kontinuität und die ist aber offen. Das heißt also: ›Sagt uns das geeignete Thema und dann kann's weitergehen‹« (S06.14:2224–2231).

11.2 Arenen der (Un-)Verantwortlichkeit

In der Arena (Un-)Verantwortlichkeit verstetigt sich das BMK mit der Aufgabe, Kommunen zu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen und das KBM mit der Zielsetzung, Vertrauen innerhalb der Verwaltung und in der Öffentlichkeit für kommunalpolitische Entscheide aufrechtzuerhalten (vgl. Abbildung 11.4, links).

In beiden Beispielkommunen wird das Bildungsmanagement zum Objekt des politischen Systems. Im Kreis adressiert dieses das sozial-kulturelle System, um den Diskurs rund um eine Verantwortungsgemeinschaft auf dem Feld der Kulturpolitik zwischen Wahrheit und Macht zu spezifizieren. Der Übergang vom Projekt- zum Programm-Engagement beinhaltet, sich als beratende Einzelperson überflüssig zu machen (K05.02.01), Kommunen fachlich zu begleiten und Lösungen auf vorhandene Strukturen zuzuschneiden (K05.02.02), sowie Kommunikationsarten der Profession und der Organisation ins Gespräch zu bringen (K05.02.03).

In der Stadt adressiert das politische System das Gemeinschaftssystem, um die Reputationsinvestition von zivilgesellschaftlichen Akteuren und Interessenverbänden auf dem Feld der Gesellschaftspolitik zu spezifizieren (vgl. Abbildung 11.4, rechts). Dies beinhaltet, das Bildungsmanagement zu legitimieren (S05.02.01), die Projekt- und Programmlogik an die Verwaltungslogik anzuschließen (S05.02.02), sowie die Selbstbindung externer Partner an die Kommunalpolitik zu stärken (S05.02.03).

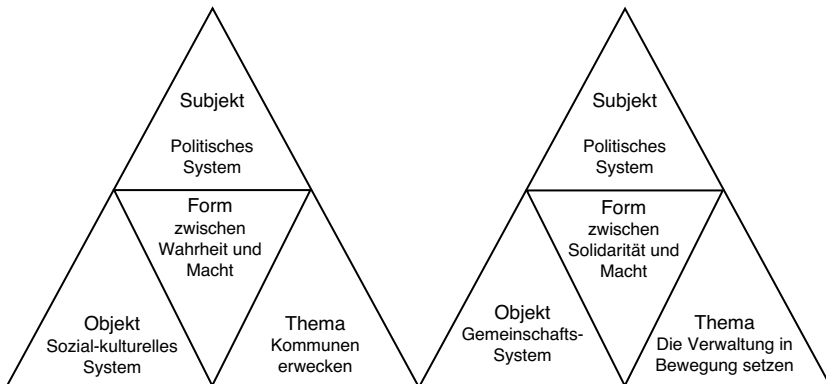


Abbildung 11.4 Spannungslagen in Arenen der (Un-)Verantwortlichkeit (Eigene Darstellung)

Transferbegleiterinnen im Kreis entwickeln eine Spannkraft bei der Gestaltung des Mandats, die Idee einer Verantwortungsgemeinschaft zu verbreiten. In Prozessen des Enthierarchisierens und Hierarchisierens schließen sie Kommunikationsarten der pädagogischen Profession an jene der kommunalen Organisation an.

Mittels Moderation von Hegemoniespielen geben sie Raum für das Bewusstmachen unterschiedlicher Bildungsverständnisse des Kita- und Grundschulpersonals. Sie lernen Gelassenheit im Umgang mit unwägbar und komplexen Aufgaben und balancieren unbedingte Einlassung mit analytischer Distanzierung aus. Das Spektrum ihres Engagements reicht von Opferbereitschaft bis zur Rückzugsfähigkeit mit einem systemischen Außenblick auf Mehrebenenspiele. Sie erkennen Zeiträume für multiperspektivische Zugänge zum Lernen im Lebenslauf als Luxus, um die Zukunftsfähigkeit von Städten temporär ohne Kostenbewusstsein und ohne Druck zum Nachweis von Evidenz zu denken. Dem Verlaufskurvenpotenzial einer zugleich sorgenden und haftenden Verantwortung begegnen sie mit Vertrauen in zivilgesellschaftliche Kräfte und der Anmahnung kommunalpolitischer Verantwortlichkeit für deren Einbezug in den Dialog. Auch das KBM glaubt an zivilgesellschaftliches Engagement und versteht es als Aufgabe des politisch-administrativen Systems, dieses zu initiieren und zu organisieren. Transportieren Transferbegleiterinnen im Kreis oftmals das sozialräumliche Engagement des pädagogischen Personals in politische Entscheidungsprozesse, geht in der Stadt die Initiative gerade andersherum von der Stadtverwaltung aus. Von deren Fähigkeit hängt die Entwicklung von Engagementstrukturen ab, um Beiträge von Interessenverbänden in die kommunale Organisation einzubinden.

11.2.1 Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage erwecken

Das BMK ruft kreisangehörige Städte zur Verantwortung für ein kohärentes Bildungswesen auf. Diese Prozesse gestalten sich mit dem Misch-Typ 5/6 in einem Spannungsfeld zwischen Enthierarchisieren und Hierarchisieren, zwischen Einlassen und Distanzieren sowie zwischen Vertrauen und Erwecken in schulischen und außerschulischen Feldern. Das pädagogische Anforderungsprofil der Transferbegleiterinnen verlangt den Umgang mit unterschiedlichen Interessenhorizonten von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren sowie Gratwanderungen zwischen evidenzbasierten und zweckfreien Bildungsverständnissen vor dem Hintergrund begrenzter Verfügungsrechte der Kommunen.

11.2.1.1 Zwischen Enthierarchisieren und Hierarchisieren

Die Anforderung des Programms, Nachhaltigkeit im Sinn tragfähiger Perspektiven »zur Verfestigung des Vorhabens« zu entwickeln und als Kommune die Absicht zu dokumentieren, »im Förderzeitraum entwickelte Strukturen über die

Förderphase hinaus fortzuführen« (BMBF, 2008a, S. 11), stellt sich für *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* als »ziemliche Herausforderung« dar: »Wir sollten ja nicht nur nette Projektchen machen, sondern wir sollten ja neue Strukturen aufbauen« (K04.14:202–204). Die Förderlaufzeit schätzt eine Koordinatorin im Nachhinein als erfolgreichen Arbeitsbogen ein, der »mit vielen Problemen« behaftet zeitweise auch Verlaufskurvencharakter hatte: »Aber zwischendurch hat's Stellen gegeben, wo ich gedacht hab': Es muss nicht unbedingt gelingen, es kann wirklich schiefgehen« (K04.14:205–207). Ein überdauernder Streitpunkt entzündet sich um die Frage, auf welcher Handlungsebene das Engagement anzusiedeln ist und welche Adressaten damit angesprochen sind: »So was wie diese Strukturdebatte in der Bildung« scheint für die Beteiligten anfänglich »überhaupt nicht wichtig zu sein« (K04.14:212–213). Die »meisten Menschen auch [im] *Lenkungsausschuss*« verschreiben sich der Frage: »Was kommt denn unten an? Unten ist dann immer die Basis, also sprich: ›Was kommt in der Kita oder in der Grundschule an?‹« (K04.14:211–216). Der Anspruch eines Strukturprogramms, überdauernde kommunale Zeiträume für Operationen des Zeigens und Lernens zu organisieren, bricht sich an verfestigten Praktiken des Programmschachtelns: »Und hier sollte ja eigentlich an beiden Enden gearbeitet werden« (K04.14:217).

Sich in Zeiträumen der Artikulation zu treffen und dabei die »heimische« Handlungsorientierung zugunsten der gemeinsamen Perspektive Lernen im Lebenslauf zurückzustellen, fordert allen Beteiligten zunächst eine Bescheidung ab: »Ja, das ist fundamental bei allen Mikroprozessen in den Interaktionen, dass alle schultern und sich keiner hervortut« (K04.13:1115–1116). Ohne dieses Flachmachen der Beziehungen könnten erwünschte Operationen des Lernens mit Blick auf die Übergangsgestaltung gefährdet werden: »Und es gibt auch eben so diese typische Abwehr, die man dann auch hat. Und da gibt es dann von der Hierarchie leider in unserem Lande eine Reaktion zu sagen: ›Die Erzieherinnen haben sowieso keine Ahnung von Bildung‹« (K02.15:372–376). Eine professionelle Gemeinschaft, in der »Gleich und Gleich sich beraten und austauschen« (K04.13:1121), entsteht durch das Überwinden von Hürden. Ein erste besteht darin, sich überhaupt auf enthierarchisierte Prozesse einlassen zu wollen. Ist diese Schwelle überschritten, lauern Kämpfe, in denen die Beteiligten ihre Position markieren.

Transferbegleiterinnen haben nun gelernt, diesen Positionskämpfen Raum zu geben: »Solche Probleme müssen ausgetragen werden, da kommt man nicht drum herum, sonst nutzt auch die bestgemeinte Bildungsvereinbarung nichts, wenn die Probleme einfach unter den Teppich gekehrt werden« (K02.15:379–382). Ein undramatischer Umgang mit »wechselseitigen Animositäten« bedeutet deren Befriedung durch eine nüchterne Betrachtung: »Da muss man dann auch

die Stärke haben zu sagen: ›Das ist jetzt so und an dem Protokoll wird nichts geändert und wir gehen auch weiter in einer Weise miteinander um, dass man solche Protokolle nicht intern noch verschlimmbessern muss, sondern wir wollen ja gemeinsam etwas erreichen‹ (K02.15:398–407). Die Ausrichtung auf eine Kommunikationsart gemeinsamen Lernens kennzeichnet sich durch ein temporäres Zurückstehen vom Anspruch einer Deutungshoheit über das Bildungsverständnis oder von hierarchischen Positionen und Zuständigkeiten: ›Man muss enthierarchisiert arbeiten. Man trifft sich auf Augenhöhe in einem offenen Netzwerk‹ (K04.13:1124–1125). Die Errungenschaften dieser Artikulationsarbeit müssen nun aber wieder in die Herkunftsorganisationen zurückgeführt werden, um Anschlüsse an Entscheidungskreisläufe sicherzustellen: ›Und dann muss man gleichzeitig wieder hierarchisiert arbeiten, aber als Entscheidungsgremium mit dem neuen Wissen aus diesen Gemeinschaftsrunden‹ (K04.13:1130–1132). Bei der Moderation von Prozessen des Enthierarchisierens und Hierarchisierens erweitern *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die sie in neue berufliche Umgebungen tragen.

11.2.1.2 Zwischen Einlassung und Distanzierung

Eine Transferbegleiterin erfährt gänzlich neue berufliche Anforderungen beim Wechsel ins Wissenschaftssystem zwar als Herausforderung, wundert sich aber gleichzeitig über die gewonnene Gelassenheit im Umgang mit komplexen Aufgaben, für die sie auf keine Routinen zurückgreifen kann: ›Wo ich eigentlich zwischendurch immer dachte: [...] Woher nimmst du diese Kraft, da nicht einfach zu sagen: ›Ich kann nicht mehr, ich gehe‹, sondern einfach zu sagen: ›Okay, dann mach' ich das‹ (K02.14:620–623). Eine Haltung der Gelassenheit gegenüber unwägbareren Situationen wird zum biographischen Schlüsselerlebnis: ›Da war ich so fasziniert von mir‹ (K02.14:624). Die Bewältigungsstrategie besteht darin, das Engagement zu splitten, um sich gegen eine übermächtige Vereinnahmung durch unterbestimmte Aufgaben abzusichern: ›Dann hab' ich genau gemerkt: ›Okay, ich habe das für mich gefunden, dieses, es nur zu einem gewissen Teil an mich so heranzulassen, dass meine [...] ganze Emotionalität damit konfrontiert wird‹ (K02.14:624–627). Der Wandlungsprozess führt zu einem Verständnis, ›auf einer professionellen Ebene zu sagen: ›Gut, ich muss das gut strukturiert angehen, ich muss fragen, wenn ich nicht weiterkomme‹ (K02.14:627–629). Die neue Aufgabe wird als Mehrebenenspiel bewältigbar: ›Ich muss vor dieser Herausforderung jetzt keine Angst haben oder nicht kuschen, ne, sondern, ich geh' diese Herausforderung an uns sag' aber ganz klar: ›Hier brauch ich Hilfe und hier komm' ich nicht weiter‹ (K02.14:629–632).

Die potenzielle Gefährdung, die von befristeten Anstellungsbedingungen und nicht routinisierbaren, komplexen Arbeitsaufgaben für berufliche Lebenschancen des *Lernen-vor-Ort*-Personals ausgeht, fügt sich in das biographische Handlungsmuster ein. Dieses zeichnet sich durch eine erlebte »sehr, sehr souveräne Ausstrahlung« aus sowie einen offenen Bewusstseinskontext für die in *Lernen-vor-Ort*-Feldern entwickelte Fertigkeit, »so 'n System von außen« (K02.14:641–647) zu betrachten. Die Aufkündigung der *Lernen-vor-Ort*-Rolle und der Wechsel in die Arbeitsrolle der Wissenschaftlerin markieren den Übergang als biographischen Wandlungsprozess, in dem das Autonomieerleben der ehemaligen Bereichsleiterin und Transferbegleiterin auch gegenüber der neuen Aufgabe ausgesprochen hoch ist: »Ich denke, [...], dass ich hier sehr gut angekommen bin und [...] merke, dass [...] ich selbst bestimme, wie sehr ich mich da mit reinziehen lasse und wie sehr nicht und für mich selber schaue, wo will ich mit reingezogen werden und wo nicht« (K02.14:643–649).

Dem Projekt *Lernen vor Ort* ist ein Verlaufskurvenpotenzial eingeschrieben, das hier erfolgreich zugunsten eines multiperspektivischen Blicks auf die »Szenerie aus dem Off« (Strübing, 2007, S. 121) gewendet werden kann: »Ich hab' manchmal das Gefühl, dass ich nicht komplett drüberstehe, das überhaupt nicht oder drüberschwebe, sondern dass ich vielleicht so sehr den Durchblick schon durch meine Erfahrung habe« (K02.14:651–654). Der Durchblick setzt sich als Erkenntnis ab, die Balance herstellen zu können zwischen Einlassung und Distanzierung: »Dass ich für mich genau gucken kann, ›Okay, da ziehe ich mich jetzt mal 'n bisschen raus und lass mich da nicht reinziehen – also so wie so 'n Sog –, sondern betrachte das und woanders gebe ich mich aber voll rein« (K02.14:654–657). Der Glaube an die Fähigkeit, sich gegen nicht steuerbare Widerfahrnisse schützen zu können, fließt als Operation des Lernens in Zeiträume der Artikulation der neuen Arbeitsumgebung ein. Praktiken der Identitätsbehauptung (Schimank, 1981) vollziehen sich zwischen der Anforderung, ein wissenschaftliches Projekt zu koordinieren und dem eigenen Anspruch, sich als Wissenschaftlerin zu qualifizieren.

Abgeschirmt wird daher zunächst eine Vereinseitigung organisatorischer Belange der Wissenschaftspraxis: »Nur jetzt muss ich halt aufpassen, dass grade erkannt wurde: ›Sie ist Koordinatorin durch und durch, dann geben wir ihr mal die ganzen koordinatorischen Aufgaben« (K02.14:662–664). Die Inszenierung der Arbeitsrolle kennzeichnet sich durch ein Ringen um Zeitgefäße innerhalb der Arbeitsorganisation und jenseits deren Zugriff auf die ganze Person: »Wo ich grade doch 'n ganz hohen Workload hab' mit wirklich Deadlines, die ja eingehalten werden müssen [...]. Da muss ich jetzt aufpassen, dass ich mich nicht frühzeitig überarbeite und meine eigenen Ziele weiterhin verwirklichen möchte,

grade mit der Promotion« (K02.14:665–670). Berufliche Lebenschancen durch eine wissenschaftliche Qualifizierung zu optimieren, fordert Gegenleistungen der Organisation heraus, was im Statement zum Ausdruck kommt: »Da muss ich für mich 'n bisschen straighter werden und das auch durchsetzen, [...], dass ich auch meiner Projektleitung gegenüber auch ganz klar sage: ›Okay, das ist das, was ich biete, das will ich auch dafür haben« (K02.14:671–675). Die direktiv eingeforderte Gegenleistung betrifft die Gelegenheit zum Lernen: »Wo ich dann sage: ›Die koordinatorischen Dinge, die mach' ich, [...] aber andersherum will ich hier lernen« (K02.14:676–680).

Das Lernen sucht das Zeigen durch Gelegenheitserziehung auf: »Ich versteh' das hier auch als vier Jahre Ausbildung, auch wissenschaftliche Ausbildung, und ich will lernen. Gebt mir auch Aufgaben, an denen ich mich reiben kann, an denen ich wachsen kann« (K02.14:681–684). Zur Faszination und Überraschung, die eigene Arbeitsrolle definieren zu können, gesellt sich das Offenhalten einer Exit-Option für den Fall, dass Praktiken der Abschirmung nicht greifen: »Ich kann noch nicht sagen, ob ich's auch schaffe, mich so abzugrenzen, dass ich irgendwann sage: ›So, jetzt reicht's, jetzt muss ich mich mal um meine eigenen Sachen kümmern« (K02.14:698–700). In die Inszenierung der Arbeitsrolle als Wissenschaftlerin ist eine Distanzierung eingebaut, insofern der »Dokortitel« dereinst das Vorhaben unterstützen soll, ein bestehendes »Unternehmen größer aufzuziehen« (K02.14:713–714).

Das Offenhalten für Gelegenheitserziehung bezüglich des eigenen Lernens kennzeichnet das biographische Handlungsmuster und setzt sich ab von der Hingabe an ein institutionalisiertes Ablaufmuster innerhalb einer Wissenschaftskarriere: »Da kann ich noch nicht weiterdenken, [...] muss mir kleine Ziele setzen, wo ich hinwill, aber ich setz' mir die nicht so, dass ich diszipliniert da rangehe, sondern lass' mir ganz viele Wege auch auf. Wer weiss, was in vier Jahren ist« (K02.14:722–728). Das Programmschachteln gedeiht auf der Bereitschaft, temporär ein maximales Engagement leisten zu wollen sowie langfristig durch das Ausbalancieren von Engagement und Nebenengagement in Zeiträumen der Artikulation im Modus der Gelegenheitserziehung. Ein Commitment mit der Programmidee ist insbesondere zu Beginn eines Projektarbeitsbogens stark und geht mit dem Auftreten von nicht antizipierbaren Kommunikationserfordernissen an die Grenzen der Opferbereitschaft: »Am Anfang war mein Idealismus noch sehr groß. Das habe ich völlig unterschätzt, welche Zeitressourcen man sich da auch wirklich nehmen sollte, das Ganze auch innerhalb der Verwaltung transparent zu machen, was so ein Projekt will« (K06.15:272–275).

Genauso wichtig wie die Fähigkeit zur Distanzierung durch einen systemischen Außenblick schätzt eine Transferbegleiterin die Einlassung auf die

Vor-Ort-Praxis ein. Mehrebenenspiele begünstigen die Entwicklung einer grenzüberschreitenden Professionalität, die sich nachgerade durch das Verbinden von Praktiken der System- und Sozialintegration mit Blick auf die Adressaten des Engagements auszeichnet: »Im Rückblick war es für mich ideal, dass so ein Projekt wie *Lernen vor Ort* kam, dass ich die Erfahrung aus der Praxis noch mal mit diesem strukturellen Ansatz zusammenbringen konnte« (K06.15:694–696). Der Außenblick ist »wieder zu erden« mit der Frage: »Wofür machen wir das eigentlich?« (K06.15:698–699). Der Anspruch, den Fokus auf die Bildungsbiographie von Bürgerinnen und Bürgern zu wahren, schreibt sich als Anforderungsprofil an Koordinatorinnen und Koordinatoren der Nachfolgeprogramme ein: »Ich würde jedem Nachfolger wirklich empfehlen, in die Praxis reinzuzucken und nicht immer von oben herabzuschauen« (K06.15:703–704). Distanzierenden Wissenschaftspraktiken stellt die *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* Praktiken der Einlassung zur Seite: »Wirklich mit so einem Blick reinzugehen und zu gucken, was wirklich die Menschen und Praktiker machen« (K06.15:707–708).

Nicht Erziehung durch Lehre mittels eines Lehrkanons ermöglicht dieses Verbinden, sondern die mit dem Programm inszenierte komplexe Form des Erlebens einer Verantwortungsgemeinschaft, die das Dabeisein und Miterleben in unsteinen Lernprozessen ermöglicht: »Mit den Menschen zu sprechen, die diese Arbeit machen und selber im Quartier zu arbeiten oder in den Quartiersgremien, an Stadtteilgremien teilzunehmen, in diese Netzwerke reinzuschauen, um die Nöte und die Schwierigkeiten ganz anders wahrnehmen zu können« (K06.15:709–712). In Zeiträumen der Gelegenheitserziehung zu lernen, bedeutet, durch die Teilhabe am Leiden der Menschen zu lernen: »Ich glaube, hätte ich das nicht gemacht so lange Zeit, hätte mir da eine ganz, ganz wichtige Perspektive gefehlt« (K06.15:713–714). Die Szenerie aus dem Off zu betrachten, bedient nur eine Seite einer grenzüberschreitenden Professionalität: »Ohne dieses Zusammenbringen hängt man da so wie ein Satellit oben und schwebt über allem und versucht es, wissenschaftlich fundiert mit Theorien und Definitionen zu machen. Das funktioniert nicht« (K06.15:716–719). Eine grenzüberschreitende Professionalität gebietet den Respekt vor dem Erfahrungswissen vor Ort: »Das sind Topleute, die haben wirklich Ahnung, die haben Verwaltungserfahrung, die haben auch oftmals Erfahrung in der Feldarbeit. Und um denen zu begegnen, muss man selber natürlich sehr professionell sein und auch wissen, worüber spreche ich denn hier?« (K06.15:723–727).

11.2.1.3 Zwischen Vertrauen und Erwecken

Mehrebenenspiele zu artikulieren, hebt darauf ab, Wissen über die unterschiedlichen Perspektiven auf den Gegenstand *kommunales Bildungsmanagement* zu

generieren: »Ob ich jetzt mit Akteuren in einem Netzwerk zusammenarbeite, es ist auch immer wieder eine Reflexion von Wissen, Austausch von Wissen« (K06.15:778–779). Transferbegleiterinnen verstehen sich als Trägerinnen multiperspektivischer Zugänge zum Lernen im Lebenslauf und führen »diese ganzen Sichtweisen und Strömungen« zusammen, um die Kommunalverwaltung pädagogisch zu inspirieren: »Das ist auch immer wiederum eine Möglichkeit, andere Sichtweisen hinzubringen. Es ist wieder mein Idealismus, zu hoffen, dass man dadurch Impulse in so ein starres System wie das der Verwaltung hineinbringen kann« (K06.15:781–784). Im Übergang zum interkommunalen Transfer des *Lernen-vor-Ort*-Wissens zwischen den Kreisen des Landes bringen die Projektverantwortlichen ein ungebrochenes Commitment mit der Kohärenz-Idee im Bildungswesen zum Ausdruck. Der Kreis macht diese Idee mit einem eigenen Zeitraum im Sinn der Erziehung durch Lehre greifbar, in dem er unterschiedliche Perspektiven auf Vor-Ort-Praktiken kommunikativ darstellt und dadurch sichtbar macht: »Was diskutieren denn die einzelnen Akteure, die einzelnen Verbände, die einzelnen Träger mit Blick auf die operative Ebene?« (K06.15:794–795). Das Engagement für den Anschluss von Kommunikationsarten der pädagogischen Vor-Ort-Praxis an Kommunikationsarten der kommunalen Organisation ist mit den Folgeprogrammen zu erhalten und auszubauen: »Ein Faktor, den *Lernen vor Ort* geleistet hat, diese Kommunikationskanäle, so klein wie sie sind, so zart wie sie sind, auch aufzubauen. Und die gilt es jetzt weiter zu stärken« (K06.15:798–800).

Eine Verfestigung dieses Engagements geht mit der Herausforderung einher, Kommunen für die Übernahme einer grundlegenden Verantwortlichkeit für ein BMK einsichtig zu machen: »Natürlich könnte ich reingehen und dort vor Ort ganz viel machen und ganz viel einbringen. Aber dann ist auch die Frage: ›Bringt es der Kommune etwas?‹« (K06.15:850–851). Am Ende von *Lernen vor Ort* zeigt sich der Luxus des Programms, Zeiträume geschaffen zu haben, um »wirklich beratend tätig zu sein« (K06.15:855–856). Ein pädagogisches Verständnis von Beratung folgt dem Ziel, »sich selber überflüssig [zu] machen« (K06.15:857). Die Limitierung von Luxus-Zeiträumen erzwingt den Rückzug des *Lernen-vor-Ort*-Personals und verschiebt eine begleitete Gelegenheitserziehung in Folgeprogramme: »So schwierig, wie das ist, als Einzelperson zu sagen: ›Ich muss ja irgendwie auch gucken, wo ich bleibe‹« (K06.15:858–859). Die Erkenntnis, dass »Bildung das einzige Potenzial ist, was eine Kommune heute noch haben kann« (K20.11:189–190), bricht sich an deren Verfügungsrechten, über die Bereitstellung von Leistungsstrukturen hinaus, Lernen zu ermöglichen.

Kreisangehörige Städte haben »ein großes Interesse daran, dass wirklich Bildung bei ihren Kindern passiert, damit die Wirtschaftlichkeit dieser Stadt in

irgendeiner Zukunft, die nicht ganz so fern ist, funktioniert« (K20.11:656–661). Menschen, die in einer Stadt bleiben, sichern deren Zukunftsfähigkeit, indem sie »ihren Unterhalt selbst verdienen können, Steuern zahlen und in dieser Kommune leben wollen« (K20.11:665–666). Investitionen in dieses Humankapital begrenzen sich auf die Schaffung struktureller Lebensbedingungen: »Aber sie müssten eigentlich die Macht haben, Inhalte zu bieten« (K20.11:675). Angesprochen ist damit die Frage: »Wie kommt man an die Leistungskerne ran?« (K20.11:705). Aus Sicht einer *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen sind Schulausschüsse »mit Sicherheit weitgehend überfordert« (K20.11:760) mit dem Anspruch, »Einfluss auf innere Strukturen und Inhalte, die notwendig wären« (K20.11:736–737), zu nehmen: »Aber sie kommen in die Stadt nicht rein, in die Schule nicht rein, sie kommen in die Elternhäuser nicht rein, um die mitzunehmen« (K20.11:757–758).

Das Engagement von Stiftungen, das dauerhaft in diese Lücke springt, stellt zwar einen Beitrag im Mehrebenenspiel dar, entbindet Kommunen aber nicht von ihrer grundlegenden Verantwortlichkeit für die Legitimation zivilgesellschaftlichen Engagements: »Die Angst ist ja einfach da [...], dass man also die Macht von einer Stelle an die nächste weitergibt. Damit ist ja nichts gewonnen« (K20.11:647–652). Dennoch verschafft das überdauernde Engagement von Stiftungen Zeiträume für Operationen des Zeigens und Lernens, die das Kostenbewusstsein zurückzufahren gestatten sowie den Druck zum Nachweis von Evidenzen minimieren. Der spezifische Beitrag liegt in der »Großzügigkeit in Bezug auf die Selbstständigkeit« (K20.11:1091). Der Vertrauensvorschuss korrigiert die Tendenz eines mittels *Bildungsmonitoring* kontrollierenden Vorgehens: »Das fand ich toll, dass man einfach sagt: ›Ihr werdet das schon hinkriegen, wir trauen euch zu, dass ihr genau hinguckt. Und wenn ihr sagt: Es muss Veränderungen geben, dann glauben wir euch das zunächst mal« (K20.1:1092–1095).

Zeiträume des Vertrauens sind Freiräume für pädagogisches Handeln, in denen die pädagogische Differenz nicht zum Vorwurf und Misstrauen hinsichtlich der aufgewendeten Operationen des Zeigens gewendet werden. Sie stellen deshalb »eine gute Angelegenheit« (K20.11:1097) dar, weil sie »ein richtiges Sicherheitsnetz« (K20.11:1106) bieten, um weitgehend bedingungslos zu erziehen und zu lernen: »Ich kann es einfach probieren, ich muss nicht vorlegen, wie viele Kinder ich diese Woche wohin gefördert habe, mit welchen Ergebnissen« (K20.11:1107–1108). Vertrauen in die pädagogische Professionalität blendet den Anspruch des Lernens nicht aus, unterwirft ihn aber nicht dem Glauben an die Messbarkeit: »Einfach zu bestimmen, wir haben nicht nur messbare Ergebnisse. Es muss auch was anderes möglich sein. Weitestgehend« (K20.11:1110–1111). Eine pädagogische Sicht auf die Artikulation von Mehrebenenspielen antizipiert die

Handlungsorientierung von Kindern, die sich am Lernen ausrichtet sowie der Eltern, die ihr Kind als ganze Person anerkennen. Wenn Eltern »eine Perspektive für ihre Kinder sehen und nicht nur Konkurrenz [...], dann ist das so schnell nicht messbar« (K20.11:1113–1114).

Transferbegleiterinnen schließen Kommunikationsarten innerhalb von Gesellschaft an Kommunikationsarten innerhalb von Organisation an, wenn sie Vorbehalte der Kommunalpolitik gegenüber Interessen von Stiftungen aufdecken und zerstreuen: »Und ich weiß, dass bei uns Politiker auch immer fragen, [...], wenn die Stiftung Geld gibt: ›Was will die denn dann von uns? Was müssen wir denn dafür tun?‹« (K06.12:1506–1512). Sie brechen das »Ideal« auf, »möglichst wenig zu tun und von niemandem behelligt zu werden«, indem sie das bürgerschaftliche Engagement anerkennen: »Ich find' das toll mit den Stiftungen, muss ich ehrlich sagen, das ist eine schöne Arbeit« (K06.12:1514–1519). Sie erkennen, dass die Zusammenarbeit mit »Ehrenamtlern« gepflegt werden muss: »Die müssen betreut werden. Und wenn man das nicht gewährleisten kann, dann braucht man damit gar nicht anfangen« (K05.12:1530–1544). Kommunikationsarten zu artikulieren, bedeutet, einen »Dialog zu organisieren« (K08.12:381). Dies gilt insbesondere für den kreisweiten Austausch, weil in einem Austausch jenseits von Hierarchiefragen keiner sagen kann: »So machen wir das!« (K08.12:372). Dies »führt zu längeren, auch komplizierteren Prozessen, aber [...] auch zu Ergebnissen« (K08.12:383–384).

Regionale Bildungsbüros fungieren in der Phase der Verstetigung in der Rolle der Dienstleister. Die Dienstleistungskoordination beinhaltet weniger eine Steuerungsfunktion für den Kreis als vielmehr den fortgesetzten Appell an die kreisangehörigen Städte, sich zu beteiligen: »Also, wenn ich das evangelikal formulieren würde, wäre das so was wie [eine] Erweckungsbewegung, dass also alle mitkriegen: Da bewegt sich was, da bewegt sich vieles, auch unabhängig davon, wie die Städte jeweils politisch aufgestellt sind« (K08.12:513–517). Der Aufruf zur Beteiligung rührt an das Gewissen: »Die machen alle was. Und wir können da nicht zurückstehen. Wir müssen uns da auch mit reinbegeben, trotz einer extrem herausfordernden wirtschaftlichen Lage, finanziellen Lage der Städte« (K08.12:520–523).

11.2.2 Die Schwungmasse der Verwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung setzen

Die kommunalpolitische Orchestrierung zivilgesellschaftlichen Engagements mittels eines Steuerungsgremiums zementiert den Lead der Stadtverwaltung und den Stellenwert von Führungspositionen bei der Gestaltung einer Bürgerkommune. Einerseits verankert sich *Lernen vor Ort* in den Köpfen und als Markenzeichen der Bildungsstadt, andererseits verlangen Engagementstrukturen weiterhin strategische Zielbestimmungen sowie operative Ausgestaltungen, die zum Programmende mit dem Weggang herausragender Promotoren einzubrechen drohen.

11.2.2.1 Zwischen Hierarchisieren und Enthierarchisieren

Dass die Verwaltungslogik eine »Schwungmasse« und »'ne gewisse Trägheit« (S12.12:1457) mit sich bringt, reibt sich mit der Projekt- und Programmlogik. Ein externer Partner im Projekt *Lernen vor Ort* anerkennt die Verwaltungslogik: »Wir sind aber im Projektgeschäft und Verwaltung muss Projektgeschäft nicht machen und nicht kennen, das ist nicht ihre Aufgabe« (S12.12:1460–1462). Trotzdem dringen Projekt- und Programmlogik in die Kommunalverwaltung ein und drängen Ressourcen, Programme und Codes der Erziehung auf. Da die Stadt einen »Bruchteil« dessen, »was [...] an Bildung stattfindet« (S12.12:794–795), verantwortet, braucht es aus der Sicht der *Lernen-vor-Ort*-Partner den Aufbau von Kooperationsstrukturen auch auf Landesebene: »[Es] müsste [...] eine ganz enge Anbindung geben an das Bildungsministerium, an das Wirtschaftsministerium, an das Sozialministerium, dass man eigentlich gemeinsam am Tisch sitzen müsste« (S12.12:768–772). Darin, dass Kommunen nicht über *Runde Tische* mit dem Land adressiert werden, spiegelt sich, dass sie im staatsrechtlichen Sinn den Ländern untergeordnet sind. Die direktiv-appellierende Ansprache für ein freiwilliges und bereichsübergreifendes Engagement im Rahmen eines Projekts bindet zentrale Projektverantwortliche – sofern sie auf Annahmefähigkeit trifft – mit einem ambivalenten Commitment an die programmatischen Vorgaben: »Ich habe noch nie bei einem Projekt so viel über das Projekt selbst geflucht, wie ich es auch liebe. Ja, ich finde, das spiegelt das Ganze wieder« (S16.11:53–54). Das Potenzial, das sich die Stadt mit dem Programm erschließen kann, »ohne, dass es gefordert ist«, lässt »Macken und Probleme, die das Programm begleitet haben« (S16.11:67–71), verblassen und bleibt als verstetigte Einlassungsbereitschaft auf Ambivalenzen erhalten: »Wir würden wieder antreten [...] und alles wieder so machen. Auf jeden Fall« (S16.11:70–73).

Obwohl es der Stadt in der relativ kurzen Projektzeit gelingt, *Lernen vor Ort* »in den Köpfen arg tief« (S02.14:1548) und als Markenzeichen der Bildungsstadt zu verankern, bedarf es eines enormen Engagements von Promotoren, Brüche bei der Fortsetzung des Arbeitsbogens zu verhindern: »Die Gefahr ist ‘n bisschen, das sehen nun ganz viele jetzt, dass es immer an einzelnen Personen nur alles hängt« (S02.14:1551–1552). Als sich für den Projektleiter die Möglichkeit eines politischen Mandats abzeichnet, das den Weggang aus dem KBM nahelegen würde, wird die drohende Bruchstelle überdeutlich: »Das ist halt sehr stark dann auch von uns immer vorangeprescht worden, ne, also OB hat sich von mir preschen lassen« (S02.14:1568–1571). Die Nähe zur Kommunalpolitik als Erfolgskriterium für das zügige Voranbringen legitimierter Kooperationsstrukturen verengt den Anschluss auf die Nachfolge einer Persönlichkeit, die den vorgegeben Pfad beschreitet: »Ich persönlich glaube, dass wir jetzt auf dem Stand sind, dass es einfach nur ‘ner starken Persönlichkeit bedarf, die dranbleibt« (S02.14:1583–1584). Dass *Lernen-vor-Ort*-Prozesse »vielleicht zu personenbezogen« (S02.14:1594–1595) geführt wurden, zeigt sich an Befürchtungen der verbleibenden Mitarbeitenden: »Ja, was ist jetzt, wenn du weggehst, wenn du nicht mehr da bist?« (S02.14:1575–1576). Dranzubleiben, setzt soziales Kapital voraus: »Man muss vorher die Kontakte haben« (S02.14:1615). In der Flut von Ansprüchen an die Adresse der Kommunalpolitik laufen Beziehungen den konkreten Begehren voraus: »Dann ist man einer von zehn Leuten, die anklopfen jeden Tag. Aber wenn man schon jemand dort hat, [...] dann ist man schon mal ‘ne Nummer, und dann ist es ‘ne andere Wertschätzung« (S02.14:1627–1631).

Etablierte Engagementstrukturen wirken als Weichensteller für Anschlüsse abweichungsverstärkend, wenn sie neue Träger finden, die »‘ne gemeinsame Vision vom Thema, vom Inhalt, von der Arbeitsweise, das ist egal was, ne, also entwickeln« (S06.14:1464–1465). Sie schwingen sich abweichungsdämpfend ein, wenn sie aufgrund von Fragen des Finanzhaushalts »erst mal wieder kaltgestellt werden« (S06.14:1471). Kooperationsstrukturen erhalten und verändern sich mit dem fortgesetzten grenzüberschreitenden Engagement der Akteure, die als Träger kultureller Orientierungen ein Programm dann in die Fläche tragen, wenn sie sich am Ende eines Projekts auf eine neue Stelle bewerben. Vielfach problematisieren beteiligte Projektmitarbeitende datenzeitlich befristete Engagements, aber gerade das ungebrochene Commitment mit der Idee, ein Programm »begeisterungskonkret« (S06.14:2209–2210) zu machen, stellt Leitideen modalzeitlich auf Dauer.

11.3 Arenen der (Un-)Beteiligung

In der Arena (*Un-*)Beteiligung verstetigt sich das BMK mit der Aufgabe, Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren und das KBM mit der Zielstellung, die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen (vgl. Abbildung 11.5, links). Im Kreis adressiert das sozial-kulturelle System das politische System, um die Machtinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses zwischen Macht und Wahrheit hinsichtlich der Verständigung zu generalisieren. Eine Öffnung für multiple Rationalitäten vollzieht sich durch die Zusammenführung innerer und äußerer Schulangelegenheiten im *Regionalen Bildungsnetzwerk* (K05.03.01). Die Erneuerung von Entscheidungskreisläufen erfolgt im Hinblick darauf, dass die Transferbegleiterinnen nicht mehr da sein werden (K05.03.02) bei einer kreisweiten Vernetzung von Akteuren der Entscheidungs- und Umsetzungsebene (K05.03.03).

In der Stadt adressiert das politische System das sozial-kulturelle System, um den Diskurs auf dem Feld der Kulturpolitik zwischen Wahrheit und Macht zu spezifizieren (vgl. Abbildung 11.5, rechts). Dies beinhaltet, als Kommunen die Gemeinwohlorientierung zu stärken (S05.03.01), Ressourcen externer Partner für das *kommunale Bildungsmanagement* zu nutzen (S05.03.02) sowie externe Partner mitzunehmen und für Themen aufzuschließen (S05.03.03).

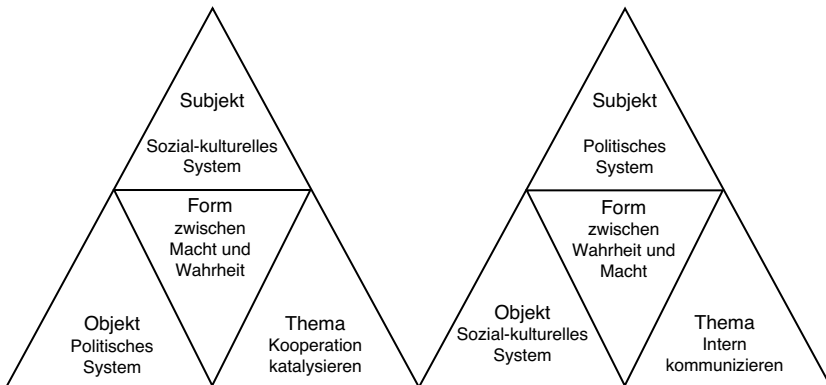


Abbildung 11.5 Spannungslagen in Arenen der der (*Un-*)Beteiligung (Eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund eines Auftrags-Modus, mit dem der Kreis zum Ende des Förderprogramms Aufgaben seitens des Landes in den Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* bearbeitet, verdeutlicht sich der Wert von Zeiträumen des Experimentierens im Verlauf der beiden Förderphasen. Transferbegleiterinnen haben gelernt, offene Zielfindungsprozesse auszuhalten und dabei die Erfahrung gemacht, dass sich kreative Ansätze an der Schwelle zum Verdruss einstellen. Konflikte katalysieren Kooperation, weil sie unterschiedliche Verständnisse bewusst machen.

Das KBM erkennt Kommunikation als Mittel, um den Lead der Stadtverwaltung zu legitimieren. Es trägt die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens in die kommunale Verwaltung und damit Belange des Publikums an Leistungsempfängern. Indem es internes Verwaltungs- und externes Gestaltungshandeln auf kommunaler Ebene koordiniert, vermittelt es zwischen den Verantwortlichkeitsgrenzen der Bundes- und Landesebene. Mittels bundesweiter Kommunikationsgelegenheiten, verwaltungsinterner Kooperation sowie öffentlich-privater Grund- und Themenpatenschaften präsentiert es die Marke *Lernen vor Ort* und repräsentiert die Stadt als Bildungsstadt. Dem intensiven Kommunikationsbedarf zwischen Stadtverwaltung, -politik und -gesellschaft trägt es mit einem Konfliktmanagement im Organisationskern der Stadtverwaltung Rechnung, welches antagonistische Kräfte in spezifische Interessenskonsense überführt.

11.3.1 Mit Konfliktarbeit Kooperation katalysieren

Das BMK bearbeitet Zuständigkeitsgrenzen zwischen Land und Kommunen, die sich auf der Ebene des pädagogischen Personals im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung fortsetzen, mit einem Kommunikationsstil zwischen Experimentieren und Kanalisieren sowie zwischen Integrieren und Separieren. Die Bereitschaft, sich auf konflikthafte Aushandlungen einzulassen, erweist sich als Lackmустest für die Überwindung historisch gewachsener Abgrenzungsmotive. Im Übergang zu Transferstufe 4 und der Überführung der *Lernen-vor-Ort*-Errungenschaften in die Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* verschieben sich Verfügungsrechte als Ressourcen zu Verfügungsrechten als Normen, insofern sich Zeiträume des Experimentierens zugunsten der Umsetzung von Aufträgen seitens des Landes verschließen.

11.3.1.1 Zwischen Experimentieren und Kanalisieren

Das Prinzip der Offenheit kennzeichnet den Kommunikationsstil der Koordinatorinnen: »Wenn wir Veranstaltungen geplant haben, dann haben wir sehr oft

das in einer sehr offenen Form gemacht« (K04.14:394–395). Dabei entwickeln sie eine Spannkraft im Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationsarten, »weil die eine dazu keine Lust hatte und die andere das nicht als wichtig gesehen hat« (K04.14:399–400). Obwohl Zielfindungsprozesse »dann auch manchmal scheinbar damit vorschnell enden, dass man nicht zum Ziel kommt«, führen diese offenen Formen »eigentlich hinterher immer zu ‘nem guten Ergebnis« (K04.14:397–403). Der Erfolg basiert auf der Fähigkeit, Zeiträume der Gelegenheitserziehung bis an die Schwelle des Verdrusses auszuhalten: »Also, wir hatten das jetzt noch bei der Transferkonferenz, wo oft wieder einige gesagt haben: ›Ach, wir können doch jetzt nicht zum x-ten- Mal jetzt schon wieder unsere Transferprodukte vorstellen« (K04.14:404–406). Das Ausharren in offenen Gelegenheitsstrukturen für Operationen des Zeigens und Lernens wird mit einer Dynamik belohnt, in der sich »kreative Ansätze« (K04.14:415) entwickeln. Der Moderatorin gelingt es, Missmut und Euphorie als bipolare Ausprägungen der Beteiligungsarbeit auszutarieren, so dass »plötzlich eine Kollegin irgend eine geniale Idee hatte, die grade gefehlt hat und na, alle dann auch ein bisschen mitgerissen hat« (K04.14:417–418). Der Balanceakt besteht darin, »dieses Negative in Anführungszeichen zuzulassen, aber trotzdem immer die Stellen zu finden, wo man was kanalisieren kann« (K04.14:411–412).

Diese im Rahmen von *Lernen vor Ort* entwickelte grenzüberschreitende Professionalität wird dem Koordinationspersonal auch bei der Umsetzung der Landesinitiative *Kein Abschluss ohne Anschluss* abverlangt. Die »kommunale Koordinierung« des »Übergangssystems Schule – Beruf« (MAIS, 2013, S. 10) bildet eines von vier zentralen Handlungsfeldern¹¹. Kommunen haben dafür zu sorgen, »dass mit den regionalen Partnern ein gemeinsames Verständnis über das Zusammenwirken der Zuständigkeiten erreicht, Rollen geklärt, Absprachen und Vereinbarungen getroffen und deren Einhaltung nachgehalten werden« (MAIS, 2013, S. 10). Für die Verantwortlichen gestalten sich diese Verfügungsrechte als Normen, »weil die Gemengelange inzwischen sehr kompliziert ist, vor allem, was die Träger angeht« (K06.14:53–54). Anders als mit dem Programm *Lernen vor Ort* sehen sie sich Anforderungen gegenüber, die ihnen ein Role-Taking

¹¹ Das »Neue Übergangssystem Schule – Beruf« umfasst vier zentrale Handlungsfelder: Berufs- und Studienorientierung, Übergangssystem, Steigerung der Attraktivität des dualen Systems, kommunale Koordinierung (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS], 2013, S. 8). Die schrittweise Umsetzung in sieben Referenzkommunen folgt den »Grundsätzen der nachhaltigen Systematisierung, der Steuerung, der Prävention, der Hebung von Potenzialen und des Aufbaus von neuen Kooperationsformen der Akteure« (MAIS, 2013, S. 8).

(Schimank, 2016, S. 67) aufzwingen und die Spielräume für eigene Suchbewegungen eingrenzen: »Wir müssen uns mit diesem ganzen Kram rumärgern. Die Städte können natürlich wichtige Dinge mitentscheiden, aber beim Aufbau eines solchen Riesenprojekts für ein ganzes Bundesland stecken unheimlich viele Fallstricke drin« (K06.14:118–125). Dabei schreckt weniger das Management von Fallstricken ab als vielmehr die Absorption der Kräfte für die Koordination von Projekten im Modus der Beauftragung, die mit dem Pfadwechsel zum *Regionalen Bildungsnetzwerk* verbunden sind: »Also, es gibt nichts mehr außer *Kein Abschluss ohne Anschluss*« (K06.14:129–130).

Konflikthaft verlaufen Aushandlungsprozesse mit Akteuren des staatlichen Schulsystems auch bei der Gestaltung von Übergangsprozessen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Im Zuge des Transferprozesses schließt das BMK Bildungsvereinbarungen mit kreisangehörigen Städten ab. Das ist »ein Novum, das es so früher auch nicht gegeben hat« (K06.14:402–403). Die Beteiligten können bei der Artikulation der komplexen Akteurkonstellation nicht auf Routinen zurückgreifen. Fehlende Führungsstrukturen durch unbesetzte Schulleitungsstellen verlangsamen den Kooperationsprozess: »Das kann man nachvollziehen, denn ohne diese Schulleitung kann man diesen Prozess nicht machen« (K06.14:409–410). In einer anderen Stadt kommt der Prozess ins Stocken, weil er auf »Probleme [...] zwischen Jugendamt und Schulverwaltungsamt« trifft »mit jeweils unterschiedlichen Dezernentinnen, die noch nie gut miteinander konnten« (K06.14:425–430). Diese Reibungsverluste begleiten den Kooperationsverlauf zwar, verhindern aber nicht das Zustandekommen einer Vereinbarung.

Anders verhält es sich, wenn ein Arbeitsbündnis gar nicht erst zustande kommt und sich Akteure möglichen konflikthaften Auseinandersetzungen entziehen. Als an einer Veranstaltung durch einen »inhaltlichen Input und eine sehr gut vorbereitete Diskussionsgrundlage der Bogen geschlossen werden« soll, ist das pädagogische Personal nur durch die Kindertagesstätten vertreten: »Von den gesammelten Grundschulen [...] kam nicht eine einzige« (K06.14:439–448). Das Nichteintreten schulischer Akteure auf Fragen der Übergangsgestaltung trifft die Verantwortlichen hart und auf Ratlosigkeit: »Da muss mir einfach mal irgendjemand erklären, was man da machen soll. Einen roten Teppich? Ich weiß es nicht« (K06.14:450–452). Die Problematik ist als Diskussionspunkt im *Lenkungsausschuss* vorgesehen: »Dieser *Lenkungsausschuss* soll dann sagen, was wir denn noch tun sollen. Es gibt zwei Möglichkeiten: Entweder wir sagen, der Prozess ist gescheitert, weil die Schulen nicht wollen, oder es muss da irgendjemand etwas machen« (K06.14:460–463). Die Rückmeldung seitens der Schulaufsicht anlässlich eines Evaluationsanlasses zu den *Regionalen Bildungsnetzwerken* gießt Öl

ins Feuer und sorgt für Empörung: »Bei den Schulen kommt nichts an und die Schulen wissen von nichts« (K06.14:241).

Mit der Übergangsproblematik bearbeitet *Lernen vor Ort* einen Evergreen von Versuchen, unterschiedliche pädagogische Denkformen zwischen Kindergarten und Grundschule (Reyer, 2006, S. 10) zu behaupten: »Ich kann es einfach nicht mehr hören, dass in Schulen nichts ankommt und die Schulen kommen aber nicht dazu, wo sie hingehören. Da liegen für mich ein paar Diskrepanzen« (K06.14:465–467).

11.3.1.2 Zwischen Integrieren und Separieren

Konfliktvolle Aushandlungen führen Abgrenzungsversuche auf einer diskursiven und damit reflexiven Ebene wieder zusammen. Eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche erkennt graduelle Ausprägungen von Abgrenzungsmotiven, bei der die Schule zu einer »extremen Absonderung« neigt: »Diese systemische Absonderung zum Rest, die ich in Schule feststelle, sag' ich jetzt mal ganz bewusst, finde ich schon auffallend« (K02.15:358–361). Dass konfliktvolle Auseinandersetzungen einen Indikator für die Artikulation von Mehrebenenspielen darstellen, wohingegen die Abwendung von möglichen Reibungsverlusten Kooperation bereits in den Anfängen verhindert, zeigt sich auch in Abgrenzungsmotiven zwischen dem Land und den Kommunen: »Innerhalb der Verwaltungseinheit [...] gehört nämlich die Schulaufsicht nicht dazu« (K06.14:713–714). Die *Organleihe*¹² erlebt eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche als Fremdkörper: »Diese Menschen sitzen hier und arbeiten hier, aber sie sind nicht Teil der Verwaltung, sondern sie sind gesondert« (K06.14:723–724). Im Unterschied dazu nimmt sich die »richtige Verwaltung« aus, mit der sich die Koordinatorin identifiziert: »Bei [...] unserer Verwaltung, [...], da gibt es gemeinsame Veranstaltungen. Wir haben ja auch eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe zum Thema Bildung, wo alle zusammenkommen drei bis vier Mal im Jahr, so dass man zumindest schon einmal voneinander weiß« (K06.14:733–745). Eine enge Zusammenarbeit gedeiht da, wo Gestaltungsspielräume auf lokaler Ebene im Sinn von Verfügungsrechten als Ressourcen wahrgenommen werden: »Wir arbeiten sehr eng

¹² Organleihe im Kontext der Organisation der Schulaufsicht bedeutet, dass das staatliche Schulamt einer kreisfreien Stadt oder einem Kreis zugeordnet ist (Joseph, 2017, S. 189). In den drei Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein besteht diese kommunal-staatliche Aufgabenteilung: »Das staatliche Schulamt besteht hier aus einem oder mehreren schulfachlichen Mitgliedern (Schulräte), die Landesbedienstete sind, und einem verwaltungsfachlichen Mitglied (OB, Landrat), das zuständig für verwaltungsrechtliche und haushaltsrechtliche Angelegenheiten ist. Die Kommunen müssen in diesem Fall für die verwaltungsmäßige Ausstattung der staatlichen Schulämter sorgen« (Joseph, 2017, S. 189).

mit dem *Kommunalen Integrationszentrum* zusammen« (K06.14:750). Konflikte müssen dabei kein Hindernis darstellen, sondern können eine Kooperation katalysieren: »Das ist schon ganz nett, wenn man merkt, jetzt müssen wir einmal durch den Konflikt durch und danach sind wir beste Freunde. Das ist wirklich gut« (K06.14:771–775).

Strategien der Öffnung für außerschulische Akteure drohen mit dem Ende des Programms einzubrechen, da die Fortführung von grenzüberschreitenden Begegnungsformaten und Stellendeputate für deren Moderation unsicher sind: »Wir haben hier die Problematik der *Entwicklungswerkstätten*. Da wissen wir noch nicht genau, wie es weitergeht« (K06.14:564–565). Weder Stellen für das *Bildungsmonitoring* noch für die *Bildungsberatung* stehen im Übergang zur *Transferinitiative* fest. Dennoch suchen die Verantwortlichen nach Möglichkeiten, Zusammenarbeitsformen zu erhalten: »Da ist jetzt die Überlegung, [...] dass man im sehr großen *Lenkungsausschuss* mit weit über 20 Mitgliedern vielleicht Untergruppen bildet« (K06.14:579–581). Eine solche Untergruppe zur Bildungsberatung könnte spezifische Themen bearbeiten und punktuell Leute hinzuziehen: »Da guckt man dann, was man erhalten kann und wie sich Ende des Jahres zeigt, ob es wenigstens eine Stelle geben wird« (K06.14:606–607).

Eng verknüpft mit der Frage, mit welchen Kernaktivitäten welche Gremienformate fortgeführt werden, ist die Alimentierung des Engagements. Das Land unterstützt das *Regionale Bildungsbüro* mit zusätzlichem pädagogischem Personal im Umfang von einer vollen Stelle. Der Beitrag der Kommunen ist laut Kooperationsvertrag nicht auf einen bestimmten Stellenumfang festgelegt, sondern auf die »personelle und sächliche Ausstattung des *Regionalen Bildungsbüros*« im »Rahmen der haushaltsrechtlichen Vorgaben« (MSB, o. J., S. 9). Mit den Mitteln, die Kommunen für ihre Geschäftsstelle aufbringen, zeigt sich einer Projektverantwortlichen, »wie sie das Netzwerk begreifen: Eigentlich muss ja auch von der Kommune eine Vollzeitstelle gegengerechnet werden. Aber die haben wir nicht. [...] Das ist nur eine halbe Stelle« (K06.14:637–650). Diese minimale Ausstattung, die »noch nicht mal ein Sekretariat« beinhaltet, bewertet sie als »schon sehr überschaubar« (K06.14:647–648).

Im Übergang zur Alleinfahrt des Kreises mit dem Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* dokumentiert sich die Ausgangskonstellation des Engagements sowie das Ausmaß der kreisweiten Beteiligung in der Teilnahme der Evaluation. Während das Commitment der Pionierkommunen ungebrochen ist, bleiben viele kreisangehörige Städte dem Auswertungsverfahren fern: »Wir haben einmal die Akteure gefragt. Die Bürgermeister wurden extra angeschrieben, [...], nur drei [haben] geantwortet« (K06.14:671–673). Das BMK kann nicht an eine kommunalpolitische Unterstützung anknüpfen, die auf einem Interesse an der Evaluation

und damit am gesamten Arbeitsbogen basiert: »Da kann man sehen, dass da schon an der Stelle etwas nicht in Ordnung ist« (K06.14:677). Auch an der inhaltlich ausführlichsten Evaluation »im Rahmen eines vierstündigen Workshops« mit den Mitgliedern des *Lenkungsausschusses* beteiligen sich »eben nicht alle« (K06.14:681–684). Die Orientierung an einem bereichsübergreifenden Ansatz ist für die Kommunen etwas Neues und fordert ihnen die »ganz große Leistung« ab, sich auf »diese verschiedenen Sprachen einzulassen, die gesprochen werden und auf diese verschiedenen Kulturen, die da aufeinanderprallen« (K06.15:432–443).

11.3.2 Für die Kommunikation noch mal extra was machen, um das Legitimationsproblem zu lösen

Akteure auf Stadt-, Landes- und Bundesebene adressieren die kommunale Organisation mit unterschiedlichen Interessen und konstituieren ein Kräftefeld antagonistischer Erwartungen zwischen Verwalten und Gestalten, zwischen Präsentieren und Repräsentieren, zwischen Integrieren und Separieren, zwischen Offerieren und Nutzen sowie zwischen Beraten und Appellieren. Bei der Bearbeitung dieses Anspruchs-Mix beansprucht die Stadtverwaltung eine klare Führungsrolle. Über intensive Kommunikationsgelegenheiten innerhalb der Stadtverwaltung stellt sie spezifische Interessenkonsense in der Bildungslandschaft her. Sie nutzt Ressourcen, Programmelemente und den Code der Erziehung von *Lernen vor Ort*, um den Blick der beteiligten Akteure auf Belange des Publikums an Leistungsempfängern zu lenken. Mit der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure transformiert sie Hegemonie- und Domänenspiele in Inklusionsspiele. Im Übergang zu einem KBM mit Bordmitteln der Stadt stellt das Steuerungsgremium die Brücke zur Stadtgesellschaft sowie zur Anbindung von Interessen externer Partner an die Kommunalpolitik her.

11.3.2.1 Zwischen Verwalten und Gestalten

Die Programmpolitik auf Bundesebene gestattet es, Kommunen um die Kulturhoheit der Länder herum im Modus der Erziehung zu adressieren. Die Orientierung am Lernen im Lebenslauf und die Ausrichtung an Bildungsbiographien versucht direkt auf die Ebene der Individuen vorzudringen. Der Zusatz, Doppelstrukturen zu vermeiden, kaschiert, dass das Schulwesen mit dem Programm zunächst außen vor ist und bürdet Kommunen gleichzeitig die Kooperation »mit weiteren Schlüsselakteuren der Bildung« (BMBF, 2008a, S. 4) auf. Damit verbundene Friktionen enttäuschen den anfänglichen Tatendrang der externen Partner bald: »Als wir die Anträge geschrieben haben für die erste Phase, da haben wir uns

natürlich sehr schön vorgestellt, wie wir das machen, und dann sind wir in der Realität angekommen« (S12.12:1432–1435). Die Erkenntnis, ein KBM über die Verwaltung zu koordinieren, erwächst aus der Erfahrung, dass für die interne und externe Zusammenarbeit nichts an ihr vorbeiführt. Nicht nur Mehrebenenspiele zwischen den Ämtern, sondern auch zwischen den Verbundpartnern und der Stadtverwaltung erzeugen Reibungsflächen: »Man kann es vielleicht an der einen Stelle ein bisschen mit Verzweiflung auch beschreiben, die gegenüber der Verwaltung geherrscht hat« (S04.13:828–829). Mit dem Alleingang der Stadt bei der Antragstellung zur zweiten Förderphase folgt sie der Empfehlung des Projektträgers, der »ganz stark auch kommuniziert und unterstützt, dass die Kommune ihre koordinierende Verwaltung stärker wahrnehmen soll« (S12.12:102–104). Damit stellt die Stadt die Weichen für prominente Vertreter der Bildungsstadt in einem Steuerungsgremium. Die im Rahmen von *Lernen vor Ort* beteiligten Bildungsorganisationen sehen in diesem Schritt »ein Zeichen nach außen hin: ›Und das ist dann die Ecke, wo sich die Dinge ganz klar trennen und sortieren und schärfen, wo sich dann ganz klar Rollenverständnisse ändern‹« (S12.12: 107–113).

Dass die Stadt den klaren Lead bei der Konzertierung der Bildungslandschaft beansprucht und den Weg einer selektiven Beteiligung einschlägt, bilanzieren die Verbundpartner ambivalent. Sie verstehen »die Projektlogik absolut, dass die Kommune die koordinierende Aufgabe wahrnehmen muss« (S12.12:156–157). Der Verzicht auf eine dauerhafte Leistungsvereinbarung hinterlässt aber den Eindruck, als kritischer Anspruchssteller in die Schranken verwiesen zu werden: »Und es ist natürlich immer so gewesen, dass wir nicht unbedingt eine bequeme Rolle gespielt haben. Also die Verbundpartner sind nicht weichgespült. [...] Und das ist jetzt glaub' ich einfach bequem, sich dem zu entledigen« (S12.12:143–151). Auch in Bezug auf Entscheide »in Richtung Strukturveränderung« (S12.12:178–179) fällt die Einschätzung kritisch aus: »Es ist ganz viel passiert, aber viel eben auch nicht oder nicht so, wie es hätte sein können, wenn man es von Stadtseite stärker forciert hätte« (S12.12:182–184).

»Positive Entwicklungen, [...], die man sich vor zwei Jahren noch nicht vorstellen konnte«, verweisen darauf, dass »ganz viel passiert« und die Stadt »auf einem guten Weg« (S12.12:366–370) ist. Die externen Partner konnten in den ihnen mittels eines Letter of Intent übertragenen Aktionsfeldern *Demographischer Wandel, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft, Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge* »in eigener Verantwortung« (S12.12:391) sehr viel anstoßen. Dazu »gehören viele Einzelprogramme, Erhebungen, viele Diskussionsrunden, um überhaupt Bestandsaufnahmen hinzubekommen, Handlungsorientierungen ableiten zu können« (S12.12:410–412). Neben inhaltlichen Schwerpunkten verzeichnen sie Erfolge in grenzüberschreitender Gremienarbeit: »Ich denke, da

haben wir sehr viel bewegen können und auch sehr viel Verknüpfungsarbeit in der Landschaft und zwischen der Verwaltung und der Bildungslandschaft leisten können« (S12.12:414–416). Offen gebliebene Entscheide in den grundlegenden Bereichen der Bildungsübergänge und -beratung erzeugen aber auch Unzufriedenheit: »Es gibt keine Entscheidung zu einem Übergangsmanagement, [...], und da stoßen wir als Verbundpartner sicherlich auch an Grenzen, weil letztlich auch das eine Verwaltungsentscheidung ist« (S12.12:423–428).

Dass die wissenschaftliche Begleitung auf den Bereich der Bildungsberatung fällt, unterstreicht den Eindruck, als Vertreter der Bildungsübergänge an Einfluss einzubüßen: »Das macht uns unzufrieden, weil wir die Chance verpasst haben, [...], über die wissenschaftliche Begleitung ein Stück weit das Bewusstsein dafür zu schärfen in der Verwaltung, wie wichtig das ist, was da alles an Überlegungen mit dranhängt für die Beratung« (S12.12:447–450). Trotz eines offenen Bewusstseitskontextes für das Potenzial eines gemeinsamen Fachforums, gelingt ein Zusammenschluss der externen Partner nicht, um die Frage zu diskutieren: »Wo setzt Beratung an den Übergängen an?« (S12.12:464). Die beiden Verbundpartner erleben sich erfolgreich bei der Kernaufgabe, weitere Partner der Bildungslandschaft einzubinden: »Und da hat die Stadt durchaus von uns als Verbundpartner profitiert, weil wir einfach den Kontext zu externen Partnern aus der Natur der Sache haben« (S12.12:714–716). In Hegemoniespielen zwischen den drei Hauptverwaltungsebenen Bund, Land und Kommune erleben sie sich als Spielball: »Der Bund hat da nicht bis zum Ende gedacht, als er sagte: ›Die Kommunen müssen das Land einbinden‹ wobei zunächst das Land übergangen wurde und viel geglättet werden muss« (S12.12:723–728). Sie bekommen »gespiegelt, [...], dass da erst mal Krieg war, bevor *Lernen vor Ort* auch ankommen kann« (S12.12:729–732).

Den Transferanspruch refüsieren sie mit der Frage: »Was entwickelt der Bund mit dem Land gemeinsam, um irgendetwas zu transferieren in andere Kommunen?« (S12.12:747–751). Eine Kultur der Beteiligung – so die Kritik – würde Partizipation bereits bei der Planung von Transfermaßnahmen bedingen: »Aus meiner Sicht müsste man auch andere Kommunen einbinden, um zu fragen: ›Was braucht ihr eigentlich wie, um was zu verändern?‹« (S12.12:751–755). Auch ein Vertreter der Bürgerstiftung ist »ausdrücklich unzufrieden«, dass zwischen Bund, Land und Kommune keine Gespräche stattfinden: »Es hat meine Erwartungen nicht erfüllt, dass es nicht gelungen ist, dass der Bund und die Länder mit uns als Stiftungen und Stadt vernünftig an einem Tisch sich zu diesen Themen ausgetauscht haben« (S06.14:1391–1394). Die dem Programm inhärente Idee des Lernens versteht er nicht nur als ein Gebot für Kommunen, sondern für alle drei Verwaltungsebenen und die kommunale Bildungslandschaft als eine »entwickelte

Landschaft vernetzter Projekte und Bildung, die man anfassen [...], die man sehen kann« (S06.14:1411–1419). Das Auslaufen des Förderprogramms nimmt er als »eine Lücke, ‘n Bruch« wahr, bei dem sich »die besten Leute wieder an den besten anderen Stellen [...] weiterbewerben« (S06.14:1444–1449).

11.3.2.2 Zwischen Präsentieren und Repräsentieren

Mit den Programmstrukturen institutionalisierte Jahrestreffen ermöglichen bundesweite Kommunikationsgelegenheiten zwischen den beteiligten Kommunen und das Erleben einer Lern- und Schicksalsgemeinschaft: »Wir sind ja auch im regen Austausch mit den anderen Kommunen und Entwicklungsgruppen. Da ist [die Stadt] ja nicht ein singulärer Fall, das ist ja anderswo wenigstens genauso, in manchen Kommunen sogar noch viel verhärteter« (S12.12:1443–1448). Dass sich die Leitidee eines kohärenten Bildungswesens in die Bildungslandschaft hinaus ausdehnt, verdankt sich dem Umstand, dass *Lernen vor Ort* innerhalb der Stadtverwaltung zunächst »als etwas Externes, was nebenher läuft« (S12.12:1591), wahrgenommen wird. Um die Wahrnehmung zu erhöhen und »diese Verknüpfung mit den Amtsleitern hinzukriegen« (S12.12:1609), reaktiviert das KBM eine bestehende, aber schlafende ämterübergreifende Projektgruppe zur *AG Bildung*. Eine »sehr gute Kooperation« (S12.12:1654) entwickelt sich mit dem Amt für Stadtentwicklung, das sich an den Teamsitzungen der *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden beteiligt und der Kulturdirektion, die ihre Expertise im Bereich Marketing zur Verfügung stellt. Eine dritte Verknüpfung gelingt mit der MINT-Strategie der Arbeitsgruppe, »flächendeckend für alle Grundschulen die Klassenkisten der *Deutschen Telekom Stiftung* einzuführen und damit auch alle Erzieherinnen und Lehrer und Lehrerinnen fortzubilden« (S12.12:1718–1724).

Die *Lernen-vor-Ort*-Beteiligten erleben die Bürgerstiftung durchwegs als »einen sehr konstruktiven und gelungenen Partner, weil dadurch die Nähe zum Bürger auch immer reflektiert wird« (S22.11:1673–1674). In der »Rolle des kritischen Freundes« (S22.11:1685) sorgt dieser Akteur für Anschlüsse zwischen der Programm- und der antizipierten Logik von Bürgerinnen und Bürgern: »Man muss ja in einem Projekt aufpassen, dass man sich in all den Produkten, die man für die Kommune, für ein Monitoring, für die Statistik und für das Management schafft [...], nicht zu weit von dem eigentlichen Bürger entfernt« (S22.11:1678–1681). Die Perspektive richtet sich auf die Annahmefähigkeit durch Verstehen: »Die holen uns hier und da ein Stück weit wieder runter und fragen, wie das jetzt dem Bürger verständlich gemacht werden soll« (S22.11:1689–1690). Zum Einsatz kommen Mittel und Wege, um die Idee des Programms in die öffentliche Aufmerksamkeit zu rücken: »Sie geben uns auch wirklich tatkräftige Unterstützung im Bildungsmarketing« (S22.11:1693–1694).

Mit der Ausdehnung des Labels *Lernen vor Ort* in die Stadtgesellschaft erhöht die Bürgerstiftung auch die eigene Sichtbarkeit mit zentralen Anliegen der *Agenda 21* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Indem sie ein Stiftungstreffen organisiert, schafft sie einen Zeitraum für Operationen des Zeigens und Lernens für zivilgesellschaftliches Engagement und öffnet den Bewusstseinskontext für das biographische Kapital der Stadt: »Bis dahin wussten wir nicht, dass wir über 40 Stiftungen [...] haben und kannten diese gar nicht. Da sind sicherlich nicht alle, die mit Bildung zu tun haben, aber es ist einfach ein toller Beitrag« (S22.11:1702–1706). Als Veranstalter des Bürgerfests organisiert sie eine weitere Gelegenheitsstruktur für Interessengruppen und damit auch für *Lernen vor Ort*, um das Engagement zu präsentieren. Sie offeriert Ideen zum Thema Bildung: »Und wir können dann gucken, ob wir das integrieren oder nicht. Da kommen also auch viele Anstöße her und es wird viel initiiert unter dieser Bürgernähe. Das ist, denke ich, ein sehr guter Griff gewesen, es so zu installieren« (S22.11:1720–1722). Während die Bürgerstiftung die Grundpatenschaft sichert, konstituieren zwei Themenpatenschaften mit unternehmensnahen Stiftungen »eine zielbestimmte Zusammenarbeit« (S22.11:1770–1771). Deren konkrete Angebote – die Experimentierkisten der *Deutschen Telekom Stiftung* und die Lehr-Lern-Methodik der *TheoPrax Stiftung* – sind »unkompliziert und zügig einsetzbar« (S22.11:1749). Die Zusammenarbeit kennzeichnet ein externer Partner als »sehr unkompliziert und kurzfristig auf Ergebnisse orientiert« (S22.11:1754–1755).

Eine auf Dauer gestellte Brücke zu externen Partnern stellt die Bildungsdatenbank als »größte Errungenschaft« (S06.12:1402) beim Aufbau eines KBM dar. Sie transportiert das Anliegen des Jugendrings, »dass Freizeitbereiche auch zum Bildungsbereich gehören« (S06.12:1421–1422). Sie trägt dazu bei, den Jugendförderplan darauf auszurichten, »dass es hier nicht mehr darum ging, irgendwo Kinder und Jugendliche von der Straße wegzukriegen« (S06.12:1424–1426). Die Orientierung am Thema Bildung gestattet dem Interessenverband eine Stärkung der Position, »dass das wirklich auch Lernorte, Lerninhalte und auch Bildungsangebote sind« (S06.12:1426–1427). Das angepasste Konzept erfährt nicht nur bei den Jugendverbänden, sondern auch bei der Kommunalpolitik große Zustimmung, weil es gelingt, Lernorte der Stadt als Gelegenheitsstrukturen für außerschulisches Lernen herauszuarbeiten und darzustellen. Darüber hinaus bündelt die Datenbank »bestimmte Denkweisen von freien Trägern« (S06.12:1409–1410) und ermöglicht »die Vernetzung zwischen sehr unterschiedlichen Trägern, die so vielleicht gar nicht oder nur auf sehr schwierigen Wegen« (S06.12:1415–1416) möglich wäre.

11.3.2.3 Zwischen Integrieren und Separieren

Bei der Beteiligung von Bildungspartnern hält die Stadt das Heft fest in der Hand. Sie anerkennt deren Interessen und moderiert Hegemoniespiele um Nachwuchssicherung ohne Anspruch, die beiden Partner in Kooperation zu bringen: »Die sind etwas in Konkurrenz miteinander, da muss man immer sehr genau gucken. Die beiden an einen Tisch zu bekommen, ist etwas schwierig, insofern haben wir uns darauf eingestellt, separat zu arbeiten und in bilateralen Gesprächen mit beiden zu verhandeln« (S22.11:1732–1736). Die Herstellung eines spezifischen Interessenkonsenses erfolgt im Bewusstsein um antagonistische Kräfte: »Und wenn man dann mit der Stiftung spricht, muss man im Hinterkopf diese Strukturen haben und wissen, dass man auch mit dem Geschäftsführer eines Bildungswerkes der [...] Wirtschaft spricht, wo ganz bestimmte Ausbildungsziele verfolgt werden« (S22.11:1783–1786). Bildung und Lernen werden nicht einseitig zugunsten ökonomischer Relevanzkriterien überformt. Das KBM wägt kritisch ab, ob und inwieweit Angebote der Stiftungen »nutzbar gemacht« (S22.11:1786) und deren Rolle als »Macherinnen« (S22.11:1746) aufgenommen werden. Es markiert den Lead, wenn es bestimmt, »was hier und da nicht in die Ziele gegenwärtig passt« (S22.11) und »überlegt [...], wie man dies anspricht« (S22.11:1786–1788). Es erkennt das Erfordernis eines intensiven Kommunikationsbedarfs zwischen Stadtverwaltung, -politik und -gesellschaft, insbesondere in der Transferphase zu einem kohärenten Bildungswesen ohne Fördergelder.

Mit dem Stellenprofil des stellvertretenden Projektleiters trägt das KBM der Überführung der Programmstrukturen in die zweite Förderphase Rechnung und nimmt die externen Partner aus den Konfliktlinien, ohne auf deren Wissensressourcen zu verzichten: »Aber wir haben mit denen auch noch Kontakt und die sagen natürlich auch, sie können sich auch ein Stück weit wieder auf ihre eigenen Aspekte konzentrieren, ohne dass da generell, sagen wir mal, die Brücken abreißen« (S04.13:791–794). Die Verlagerung des Konfliktmanagements auf den Organisationskern der Stadtverwaltung markiert nach einer Experimentierphase im Rahmen des Projekts *Lernen vor Ort* eine Zäsur und eine Rückkehr zum Courant normal des staatlichen beziehungsweise kommunalpolitischen Steuerungsanspruchs: »Vielleicht war es eben auch gut, dass dann frischer Wind mit dazu kam, der dann auch noch mal gesagt hat: ›Okay, sei es, wie es ist, wir können noch mal an der und der Stelle was machen, auch noch mal eine Stellschraube machen« (S04.13:872–876). Ein »neues Gesicht« soll »festgefahrene Aspekte noch mal ein Stück auflösen« (S04.13:880–881). Eine zentrale Aufgabe besteht darin, verwaltungsinterne Gremien so zu organisieren, dass »Themen ämterübergreifend interdisziplinär betrachtet werden können« und »das

von den einzelnen Fachbereichen erkannt wird« (S04.14:530–538). *Lernen-vor-Ort*-Errungenschaften fließen in eine »ämterübergreifende Sozialstrukturplanung« (04.14:1104–1105) ein, insofern ein »Referent der Dezernenten so 'ne Runde einberuft [...] und sagt: ›Okay, wir erarbeiten jetzt mal gemeinsam Indikatoren für eine Planung oder für eine Berichterstattung‹« (S04.14:1109–1115). Der Bildungsbericht forciert die Notwendigkeit, den Schulnetzplan und den Bildungsplan zu bündeln: »Diese Pläne haben in der Vergangenheit immer schön nebeneinander agiert« (S06.12:1255–1256).

Dass Pläne agieren und damit den Status von Aktanten erhalten, verweist auf deren Eigenleben, welches das Handeln der Kommunalverwaltung dirigiert. Durch das Ganztagschulprojekt entstehen »Grauzonen, wo sich Leistungen überschneiden, wo Grundschulen einen Freizeitbereich mit absichern« (S06.12:1270–1271). Überschneidungen irritieren das bisherige Vorgehen, finanzielle Mittel an Aufgabenressorts zu binden und erzwingen Justierungen auf kommunalpolitischer Ebene: »Na, wenn diese Zielgruppe im Hort ist nachmittags, dann habt ihr sie ja nicht mehr. Also, warum sollen wir hier Jugendeinrichtungen oder Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter fördern?« (S06.12:1275–1278). Ressortgebundenes Konkurrenzdenken um Ressourcen wird »in der fachlichen Diskussion natürlich eher in eine Kooperation umgelenkt« (S06.12:1284–1285), wobei der Bildungsbericht den »Blickwinkel der Bildungslandschaft [und] ganz andere Fachlichkeiten« (S06.12:1290–1291) ermöglicht: »Und nicht mehr so der Zug, naja: ›Ihr nehmt uns die Kinder weg, wir sind doch eigentlich diejenigen, die hier Freizeitangebote machen‹« (S06.12:1293–1294). Verselbstständigte Planungspraktiken, die dem Ressortegoismus geschuldet sind, vermag der Entscheid, sich dem programmatischen Anspruch des Bildungsberichts zu unterwerfen, aufzubrechen und in Richtung einer integrierten Planung zu lenken. Das Programm leiht der Verwaltung den Blick für Belange des Publikums an Leistungsempfängern. Diese sieht einen Nutzen darin, dass mit dem IT-Tool ein ämterübergreifend gepflegter Datensatz »Arbeiten vereinfacht und auch Kommunikationswege verflachen lässt« (S04.14:1129–1130).

Eine »gewisse Selbstverständlichkeit« hat das »regelmäßige Entsenden von Fachplanern oder von Sachbearbeitern in die *Projektgruppe Bildung*« (S. 04.14:1137–1139) erreicht. Die Verstetigung der ressortübergreifenden Zusammenarbeit zeigt sich darüber hinaus an Kopierprozessen. Dass die Idee von dezernatsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften sich »nicht bewusst gesteuert« (S04.14:1172) vervielfältigt hat, stellt sich zufällig heraus, als eine zentrale Person der *Projektgruppe Bildung* einen Termin absagt »unter Verweis, dass sie

in der Arbeitsgruppe Personal- und Strukturentwicklung tätig ist« (S04.14:1293–1204). Das KBM, das bisher nichts von dieser Arbeitsgruppe wusste, markiert auch hier den Leadanspruch: »Natürlich war's dann halt unser Impuls, sofort zu sagen: ›Okay, einer von uns geht da mit rein in diese Gruppe‹« (S04.14:1227–1228). Neben ressortübergreifender Zusammenarbeit als unvorhergesehener und erwünschter Parallelprozess verzeichnet das KBM auch unvorhergesehene und unerwünschte Abbrüche in der Zusammenarbeit mit externen Partnern. Als im Übergang zur zweiten Förderphase infolge von »Stadtratsaktivitäten« (S04.14:1330) Stellen mit einem zeitlichen Verzug genehmigt werden und infolgedessen eine dreimonatige Lücke im externen Schnittstellensupport entsteht, erkennt das KBM: »Es geht nicht nur darum, innerhalb der Stadtverwaltung sich [...] wieder zu positionieren, sondern auch [darum], eben die Kontakte zu den externen Partnern aufzubauen wieder« (S04.14:1348–1352). Die Einsicht, dass Leistungsbeziehungen mit externen Partnern fragil sind und auf Akzeptanz innerhalb der Verwaltung beruhen, geht als Operation des Lernens aus dem Projekt *Lernen vor Ort* hervor. Die Kommunikationsstrategie innerhalb der Stadtverwaltung setzt darauf, »Verständnis zu wecken, also ganz banal etwa in den Ausschüssen regelmäßiger zu berichten« (S04.14:1418–1421). Diese Gangart ist der Kommunikationsart innerhalb der Administration geschuldet, die sich an einer hierarchisch-arbeitsteiligen Organisationsstruktur orientiert. Hegemoniespiele zwischen Akteuren des politisch-administrativen Systems werden über Beobachtung Gelegenheiten in ressortübergreifenden Zeiträumen moderiert.

Demgegenüber wollen externe Partner gezielt einbezogen werden: »Also, wir haben festgestellt, dieses rein: ›Okay, wir setzen uns mal zusammen und informieren mal wie der Stand ist‹, das ist zu wenig« (S04.14:1448–1450). Akteure in Domänen spielen haben »ihre eigenen Baustellen, die sie tagtäglich bearbeiten müssen« (S04.14:1454–1455). Sie wollen mit einer Anbindung an die Stadtverwaltung »nicht einfach ein Netzwerk um des Netzwerks Willen« (S04.14:1490), sondern »ganz spezifisch aufgabenbezogen« (S04.14:1514) angesprochen werden. Ein Vertreter der Handwerkskammer beispielsweise adressiert das KBM mit dem Anspruch, die Interessenhorizonte abzustecken: »Was wollen Sie von uns? Was haben Sie für Erwartungen? Und wo können wir Ihnen auch wirklich helfen und nützen? [...]. Reden Sie mit uns und geben Sie uns letztlich 'nicht 'n klaren Auftrag, aber 'ne Perspektive« (S04.14:1538–1545).

11.3.2.4 Zwischen Beraten und Appellieren

Das KBM sieht seine Aufgabe darin, den Hochschul- und Ausbildungssektor ins Gespräch zu bringen. Sowohl Fachhochschule und Universität als auch die Kammern ringen um das Publikum an Leistungsempfängern: »Letztlich ist es

ja so, dass wir im Grunde genommen sehr, sehr hohe gymnasiale Übertritts-Quoten [...], sehr hohe Abitur-Quoten haben. Und die meisten, die Abitur eben erreichen oder anstreben, gehen auf Hochschulen. Kann man legitim finden, die Kammern tun es nicht« (S04.14:1728–1737). Kämpfen Kammern darum, »viele Leute in die duale Ausbildung zu bringen« (S04.14:1745), überlegt die Universität, wie sie an »Leute aus dem Berufsfeld rankommt, um diese weiterzuqualifizieren« (S04.14:1806–1807). Dieser Konflikt lässt sich »nur sehr begrenzt lösen« (S04.14:1751–1752), aber kommunikativ bearbeiten. Das Steuerungsgremium eröffnet einen Zeitraum, in dem das KBM eine beratende Funktion ausübt, etwa, indem es den Kammern vorschlägt, an Klassen heranzutreten und um Nachwuchs zu werben oder indem es die Hochschulen dazu anregt, sich auf die Ansprüche von Menschen aus der Berufswelt ein- und umzustellen. In seiner Beratungsrolle transformiert das KBM Domänenspiele in Inklusionsspiele. Noch spielt es dabei einen »stark steuernden« Part, erhofft sich aber, »dass auch mal ein Akteur selbst ein Thema einbringt und sagt: ›Okay, das Thema haben wir ganz brisant bei uns auf der Agenda« (S04.14:1780–1791).

Im Anspruch, mit Gesprächen »da ‘n Stück weit Verständnis zu wecken« (S04.14:1418), liegt der Appell, die eigenen Interessen zugunsten einer gemeinsamen Verantwortung zu überwinden: »Man soll schon auch gucken, welches gesamtstrategische Problem macht eine Institution nach außen hin auf und kann man dieses Problem vielleicht mit anderen Akteuren gemeinsam bewältigen« (S04.14:2045–2051). Noch gestaltet sich diese auf die Zukunft gerichtete Aufgabe des Steuerungsgremiums als »‘n schwerer Arbeitsprozess« (S04.14:2055). Dass die Beteiligungsstrukturen im Projekt *Lernen vor Ort* »konzentriert mit viel Manpower« (S04.14:2062) erprobt werden konnten, relativiert die Anforderungen an den Transfer im Sinn einer Nachhaltigkeit vor Ort: »Das jetzt in kurzer Zeit von diesem Gremium zu verlangen, die auch vielleicht so nicht in der Idee stecken, das ist ‘n Stück weit zu viel« (S04.14:2065–2067). Auch der neuen Konstellation wird ein Lernprozess zugestanden, der »viel Verständnis«, und »ganz, ganz viel Geduld« erfordert, »ohne belehrend zu wirken« (S04.14:2070–2074). Für alle Beteiligten bedeutet dies »viel, viel Arbeit, die auch wahrscheinlich nach *Lernen vor Ort* einfach genau so weitergehen muss« (S04.14:2078–2084).

11.4 Arenen der (Un-)Bewusstheit

In der Arena (Un-)Bewusstheit verstetigt sich das BMK mit der Aufgabe, eine Verständigung über Bildungsberichte zu ermöglichen und das KBM mit der Zielstellung, das biographische Kapital für die Stadtgesellschaft bereitzustellen. In

beiden Beispielkommunen adressiert das sozial-kulturelle System das politische System, um die Machtinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses zwischen Macht und Wahrheit hinsichtlich gleichwertiger Lebensverhältnisse durch Bildung zu generalisieren (vgl. Abbildung 11.6).

Datengestützte Reflexion betreibt das BMK, indem es Wissenschafts- und Berufspraxis ins Gespräch bringt (K05.04.01), Themen und Projekte als Dienstleister für die Städte koordiniert (K05.04.02) sowie dadurch, dass es Bildungsberichte datenbasiert aufeinander abstimmt und dabei die Politik mitnimmt (K05.04.03). Biographisches Kapital macht die Stadt sichtbar, indem sie den außerschulischen Bereich und die Beratungsstelle evaluiert (S05.04.01), Wissenskooperation innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung auf die Agenda setzt (S05.04.02) und dabei Denkprozesse über die eigenen Interessen hinaus anregt (S05.04.03).

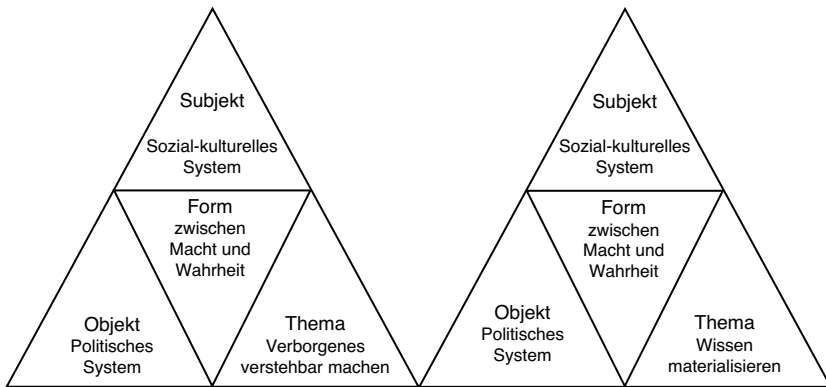


Abbildung 11.6 Spannungslagen in Arenen der der (Un-)Bewusstheit (Eigene Darstellung)

Transferbegleiterinnen resümieren Wissensarbeit als datengestützte Reflexion, um Verborgenes sicht- und verstehbar zu machen. In Zeiträumen des Rückzugs vom Handlungsdruck transformieren sie Widerfahrnisse mithilfe wissenschaftlicher Konzepte und kollegialer Beratung in Verstehen und emotionale Entlastung. Handlungsentlastete Reflexionsgelegenheiten erweisen sich als tragfähig für ergebnisoffene Verständigungsprozesse, in denen sie Anschlüsse herstellen zwischen der Darstellung und Deutung von Berichtsdaten. Sie erkennen den Wert von Vertrauen zur Überbrückung eines sorgenden, pädagogischen Engagements

mit einer haftenden Verantwortung, die sich mit der Bereitstellung von Bildungsberichten begnügen könnte. Auch das KBM sieht sich der Aufgabe gegenüber, die Darstellung von Berichtsdaten zu überschreiten und zur Grundlage von Entscheiden mit Blick auf das Publikum an Leistungsempfängern zu machen. Dem erkannten Potenzial qualitativer Einzelfalldarstellungen steht die Einsicht gegenüber, dass *Bildungsmonitoring* und Bildungsberichterstattung eine eigene professionelle Tätigkeit darstellen, die nicht nebenher geleistet werden kann. Die Bildungsdatenbank als Gesamtabbildung des biographischen Kapitals der Bildungsstadt und Arrangement von Bildungsangeboten berührt noch nicht den eigentlichen Leistungskern, der erst durch das Vermitteln zwischen Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens bearbeitet werden kann.

11.4.1 Mit Wissenschaftspraxis Verborgenes verstehbar machen

Beobachtungsprozesse übersetzen verborgene Wissensbausteine in sichtbare Instrumente. Dieses biographische Kapital dokumentiert das in Sozialräumen der Leuchtturmstädte entwickelte Praxiswissen. Bildungsberichte repräsentieren indikatorenbasierte Kennzahlen, die datengestützte Reflexionen anleiten können. Beide Produkte grenzüberschreitender Kooperationen verbinden konflikthafte Aushandlungen in Domänenspielen, an denen Akteure der Kommunalpolitik, der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft teilnehmen und die *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende leiten. Datenbasiertes Wissen kann kommunalpolitische Entscheide zwar beeinflussen, ohne Kommunikationsarbeit mit dem pädagogischen Personal aber nicht bis zum Publikum an Leistungsempfängern vordringen. Umgekehrt bleibt das Engagement des pädagogischen Personals unwägbarer Hegemoniespielen verhaftet, wenn es nicht gelingt, die vielfachen Interessen der Träger politisch zu legitimieren. Das BMK bearbeitet dieses sowohl system- als auch sozialintegrative Gefährdungspotenzial, indem es Domänen- und Hegemoniespiele auf die Belange von Kindern, Jugendlichen und Eltern ausrichtet und damit in Inklusionsspiele transformiert.

11.4.1.1 Zwischen Verstehen und Beraten

Transformative Akteure sind Wissensarbeiterinnen, die sich »diese ganz komplizierte Gemengelage« (K04.14:232) an Mehrebenenspielen erschließen. Dabei greifen sie auf externe Unterstützung zu: »Was dann für mich noch mal sehr wertvoll war, war die Fortbildung, die wir vom Projektleiter finanziert bekommen haben« (K04.14:224–225). Zu verstehen, dass Verwaltung und Schulen »völlig

anders funktionieren als so 'n Projekt funktioniert«, erfahren die Transferbegleiterinnen als »außerordentlich wertvoll: ›Das mal uns vor Augen zu führen, also, was sollen wir eigentlich tun, mit wem und warum und wie kann das überhaupt funktionieren?« (K04.14:229–238). In »Runden mit so zwischen zehn und fünfzehn Kollegen und Kolleginnen« (K04.14:242–243) ziehen sie sich zum Projektbeginn vier Mal im Jahr zu einer zweitägigen Retraite zurück und lassen sich mit wissenschaftlichen Konzepten eine Außenperspektive auf den Gegenstand *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* geben: »Also, wie funktionieren eigentlich bestimmte Systeme und warum. Und warum ist es so schwierig, wenn zum Beispiel Verwaltung jetzt plötzlich konfrontiert wird mit so einem Projektmanagement, was ja auf kurzfristige Erfolge aus ist, was ja ein Veränderungsmanagement bedeutet« (K04.14:261–266). Später moderieren sie die Treffen selber: »Dass wir also tatsächlich mal unsere Probleme loswerden konnten, uns gegenseitig Tipps geben konnten, Erfahrungen austauschen, also sprich, kollegiale Beratung im wahrsten Sinne des Wortes, also das war außerordentlich wichtig« (K04.14:253–256). Neben organisierten Formaten für Beratung und kollegialen Austausch im *Lernen-vor-Ort*-Team erweist sich auch die wissenschaftliche Begleitforschung als Gelegenheitsstruktur, um Erfahrungen bewusst zu machen und in Sachverhaltsdarstellungen zu gießen. Der Dialog zwischen der Berufspraxis der Transferbegleiterinnen und der Wissenschaftspraxis der Projektbeobachtenden befördert Einsichten, die in die Transferarbeit eingehen: »Auch diese Gremienarbeit bringt viel, jetzt noch mal mit dieser Außensicht, deswegen auch dieses Reflektieren hier: ›Was kann man neuen Kommunen mit auf den Weg geben?« (K05.15:285–290).

11.4.1.2 Zwischen Darstellen und Deuten

Die mehrfach zum Ausdruck gebrachte Relevanzmarkierung eines Rückzugs, kollegialen Austauschs und einer wissenschaftlich fundierten Beratung unterstreicht die Bedeutung handlungsentlasteter Reflexionsgelegenheiten angesichts von Widerfahrungen beim Aufbau eines BMK. Als eine Arbeitsgruppe den vermeintlich fertigen Bildungsbericht redigiert, »ist hinterher alles rot« (K04.14:438). Gelegenheitsfenster für ergebnisoffene Verständigungsprozesse auf der Basis eines fundierten Hintergrundwissens stellen sich rückblickend »als sehr tragfähig« (K04.14:447–448) heraus. Für Adressaten des Bildungsberichts sind konflikthafte Aushandlungs- und Verständigungsprozesse unsichtbar. Sie »fangen konkret mit den Zahlen etwas an« (K06.14:787) und würdigen den Wert der Berichte: »Wir haben sehr gute Rückmeldungen zum Bildungsbericht bekommen von den unterschiedlichsten Personen und Einrichtungen« (K06.14:777–778). Ein »Vertreter einer Stadt« schlägt anlässlich eines Arbeitstreffens vor, sich als Kreis mit dem

Hauptthema »Kinderarmut und Bildung« zu befassen und begründet dies mit dem Bildungsbericht: »Da hat er dann draus vorgelesen« (K06.14:789–792).

Dass das aufbereitete Wissen für kreisangehörige Städte zur repräsentativen Operation des Zeigens werden kann, erleben *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche als Anerkennung ihrer Arbeit: »Das fand ich dann schon sehr gut« (K06.14:793). Eine kreisweit gemeinsame und verbindliche Nutzung der Berichtsdaten ist aber kein Selbstläufer: »Wir haben uns nie als Team zusammen hingesetzt und gesagt: ›So, was gibt es denn für uns an neuen Erkenntnissen, was machen wir draus, wie müssen wir als Team im Kreis [...] mit dem Thema Bildung darauf reagieren?« (K10.11:1028–1030). Die Bedeutung eines kreisweiten Bildungsberichts für eine kreisangehörige Stadt zu erschließen, bedarf nochmals eines gesonderten kommunikativen Aufwands: »Für meine operative Arbeit [...] gucke ich mir lieber den Familienbericht [...] an, weil ich da Stadtteilzahlen habe, als den Bildungsbericht für den Kreis« (K10.11:1040–1043). Indikatorenbasierte Kennzahlen entfalten ihr Potenzial für den Sozialraum erst, wenn sie den Dialog über weitere Zielsetzungen anleiten: »Das ist nur interessant, wenn wir uns wirklich im Team mal drüber unterhalten: ›Was heißt das eigentlich für uns?«. Und das haben wir nicht gemacht« (K10.11:1045–1046). Wer in den Sozialräumen einer Stadt unterwegs ist, zieht »immer die Zahlen für die Stadt zu Rate [...]: Da wir in dem Feld arbeiten, sind das die wichtigen Dinge, die wir wissen müssen« (K10.11:1058–1065).

Für Transferbegleiterinnen erwächst daraus die Aufgabe, Anschlüsse zwischen den unterschiedlichen Berichtsebenen herzustellen. Darüber hinaus führen Erfahrungen mit dem *Bildungsmonitoring* zur überraschenden Einsicht, »dass die veröffentlichte Quote der Studienberechtigten der Agentur sehr viel höher ist als eigentlich gedacht, weil immer die Berufskollegs¹³ nicht mit eingerechnet wurden, die ja auch voll Abitur haben« (K06.14:803–804). Eines der großen Ziele im Kreis, »die Abiturquote zu erhöhen«, ist damit »längst erfüllt« (K06.14:815–816). Weitere Operationen des Lernens gehen aus der Auseinandersetzung mit der U3-Quote¹⁴ hervor, deren Aussagewert durch aufwändige Nachforschungen rekonstruiert werden muss. Da die amtliche Statistikstelle des Landes die Quote

¹³ Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen dient der beruflichen Qualifizierung und bietet alle allgemeinbildenden Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife an (MSW, 2016, S. 5).

¹⁴ Der DJI-Kinderbetreuungsreport 2017 unterscheidet vier Altersgruppen nach Schulkindern und Nicht-Schulkindern: Nicht-Schulkinder werden in unter dreijährige Kinder (U3-Kinder) und in Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt (U6-Kinder) unterteilt (Alt et al., 2017, S. 6). Die Schulkinder werden nach Grundschulkindern und Schulkindern der Sekundarstufe unterschieden.

der U3-Kinder zu einem anderen Stichtag erhebt als die Städte, sind die Zahlen nicht vergleichbar: »Da gibt es eine Menge Punkte, wo man erst einmal für Klarheit sorgen muss und natürlich auch für Informationen« (K06.14:825–826). Während hier »eine gewisse Grundlage« erreicht werden kann, sind datengestützte Aussagen zu non-formalen und informellen Lernwelten noch Grenzen gesetzt. »Wir haben jetzt auch noch mal mit dem Sport angefangen, in andere Bereiche reinzublicken« (K06.14:828–832). Das Berichtswesen gestaltet sich »ziemlich kompliziert«, weil »man mehr oder weniger den Überblick selber erheben« muss: »Das geht gar nicht. Das schaffen wir nicht und schon gar nicht im Haus« (K06.14:868–878).

Im »Kampf um die Darstellung und Vereinheitlichung von Zahlen« (K06.14:841) wird deutlich, dass es sich bei der Bildungsberichterstattung um einen eigenen, komplexen Arbeitsbogen handelt, dessen Gestaltung anfängliche Vorstellungen bei Weitem übertrifft: »Aber da haben die sich allen Ernstes vorgestellt, dass man den Anwendungsleitfaden einfach nehmen und umsetzen könne« (K06.14:908–909). Die ursprüngliche Idee, den kreisangehörigen Städten »die Zahlen möglichst einfach zur Verfügung [zu] stellen«, die diese dann »mit eigenen Worten wiedergeben«, zerschlägt sich an den Anforderungen der Wissenschaftspraxis: »Das hat man dann gemerkt, dass dann das DIPF¹⁵ auch anfang, Fortbildungen zu machen auf einem relativ hohen Niveau. Wir haben dann gemerkt, dass, je tiefer man in die Materie blickt, desto komplizierter wird es« (K06.14:989–1000). Allein eine präzise Definition dessen, was man misst und die Begründung, warum man dies tut, stellt sich als enormer, diskursiver Aufwand heraus, der durch unterschiedliche Verständnisse und Praktiken genährt wird: »Wenn man dann [...] noch nicht mal innerhalb eines Kreises Klarheit hat, weil sie auch noch unterschiedlich rechnen, dann hat man einfach keine Datengrundlage, mit der man irgendetwas anfangen kann« (K06.14:1013–1018).

Nicht nur die mit der Datenarbeit verknüpften Verständigungsprozesse profilieren das BMK als Könner im Anschließen unterschiedlicher Kommunikationsarten: »Die Tatsache, dass jede Profession in ihrem Wasser so stark schwimmt, dass man ihre Sprache nicht versteht und das noch nicht mal bemerkt, das gibt es natürlich an ganz vielen Stellen« (K02.15:336–339). Gespräche mit Partnern der

¹⁵ Das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) ist mit dem Teilprojekt *Kommunales Bildungsmonitoring* am Programm *Lernen vor Ort* beteiligt. Es unterstützt die beteiligten Landkreise und kreisfreien Städte durch wissenschaftliche Beratung vor Ort, durch Fortbildungen und Fachtagungen sowie mit einer Reihe an Handreichungen, die im Zuge des Projekts veröffentlicht werden (vgl. <https://www.dipf.de/de>, Zugriff am 12.12.2021).

Bildungslandschaft offenbaren eine je »eigene Sprache [...]«: Wenn man über Auszubildende [...] redet, dann muss man sich immer wieder darüber verständigen, ob wir jetzt eigentlich immer noch zum selben Thema reden oder ob nicht alle was anderes meinen, zum Beispiel, wie Jugendliche eigentlich sein sollten, was sie können müssen« (K02.15:341–350). Anschlüsse herzustellen, entwickelt sich zur Kernaufgabe einer grenzüberschreitenden Professionalität und beinhaltet, die in Praktiken eingelagerten und verborgenen Perspektiven verstehbar zu machen und zu zeigen, »was dahinter steckt und wie das organisiert wird« (K02.11:1627–1628). Eine »Voneinander-Lernen-Kultur« bedeutet, genau zu beobachten: »Mit was beschäftigen die sich, was haben sie schon für Handlungsstrategien und was können wir davon aufnehmen?« (K02.13:123–125).

11.4.1.3 Zwischen Sorgen und Haften

Transferbegleiterinnen vermitteln nicht nur zwischen den verschiedenen Auflösungsebenen von Berichtsdaten, sondern verbinden auch die Beiträge zum biographischen Kapital mit dem *Bildungsmonitoring*. Stiftungen tragen mit dem Projekt *Ein Quadratkilometer Bildung* »eine ganze Menge« (K20.11:96) an Praxiswissen bei: »Es gibt inzwischen regelmäßige Austausche mit anderen Kommunen, die sowohl den *Quadratkilometer Bildung* als auch *Lernen vor Ort* haben« (K201.11:508–509). Dieses vor Ort entwickelte Programmwissen bringt eine *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* in Opposition zum Anspruch einer datenbasierten Reflexion. In Sozialräumen tätiges pädagogisches Personal stütze sich auf Beobachtungen vor Ort: »Wenn ihr in diesem Stadtteil Daten erfasst, wisst ihr genau, was dabei rauskommt, wie Eltern ihre Kinder sehen, was sie investieren können, um ihre Kinder auf den Weg zu bringen« (K20.11:526–528). Dieses Beobachtungswissen genüge, um das Handeln anzuleiten: »Da muss man nicht erst Daten erfassen. Da muss man was tun« (K20.11:530). Transferbegleiterinnen sehen nun aber, dass das Wissen der pädagogischen Können an kommunalpolitische Entscheide gekoppelt werden muss, um Ressourcen für die Arbeit vor Ort zu legitimieren, und dies gelingt nur über die Überzeugungsmacht von Daten: »Wir müssen erst mal wissen, damit müssen wir in den Rat gehen, und wenn wir die Daten haben, dann kann man den Rat auch überzeugen« (K20.11:538–539).

Auch Stiftungen können sich dem Anspruch nach Evidenz nicht gänzlich entziehen, wie die Diskussionen um die »Reinheit« beim Transfer eines Modells zeigen: »Es gab so harte Vorschriften: »Es muss eine pädagogische Werkstatt sein, es muss eine Möglichkeit sein, nachprüfbar Ergebnisse vorgelegt zu bekommen« und was so eine Stiftung sich vorgestellt hat« (K20.11:1137–1140). Das pädagogische Personal kann nun aber gar keine belastbaren Wirkungen seines

Engagements vorlegen: »Nicht, dass ich am Ende jedes Jahres sage: ›So, sieben Kinder sind jetzt mehr ins Gymnasium gegangen und neun Kinder [mit einer] Sprachstörung mehr oder ähnliches« (K20.11:1146–1147). Die Schwierigkeit, wenn nicht gar Unmöglichkeit, Lernen sichtbar zu machen, verschiebt die Rechenschaftslegung in Richtung narrativer Berichtsformen: »Das haben die also auch gemerkt und sind zu einer anderen Form der Beschreibung übergegangen, also Einzelfalldarstellungen oder sonst was werden als eine Möglichkeit inzwischen gesehen« (K20.11:1149–1151). Aushandlungsprozesse im Domänenspiel verschieben sich zugunsten eines Inklusionsspiels, in dem Vertrauen die Lücke zwischen evidenzbasierter Rechenschaftslegung und einem verantwortungsvollen Qualitätsmanagement überbrückt: »Da hat die Stiftung durchaus gelernt, dass ein paar Dinge einfach auf Vertrauensbasis laufen müssen« (K20.11:1153–1154). Dieses Vertrauen ist nicht grenzenlos, sondern an Beziehungsarbeit und Können geknüpft: »Die setzen jemanden in so ein Quartierbüro hinein, den sie selbst kennen und dem sie auch vertrauen, dass der was kann« (K20.11:1155–1156). Vorzeitig abgebrochenen Arbeitsbögen wirken Ressourcen für ein zeitlich angemessenes Engagement entgegen: »Und da hat die Stiftung natürlich einen längeren Atem. Also, dass man sagt: ›Wenigstens für drei Jahre kriegst du erst mal einen Vertrag und dann hast du schon drei Jahre, mit denen du arbeiten kannst« (K20.11:1161–1163).

11.4.2 Das Wissen der Stadt zentralisieren, aufarbeiten und bündeln

Das KBM prozessiert die Wissensorganisation zwischen Domänen- und Inklusionsspielen. Als durchschlagenden Erfolg bewertet es die Bildungsdatenbank als Arrangement von Bildungsangeboten, die Domänenspiele von Leistungsanbietern strukturiert und Inklusionsspiele für Bürgerinnen und Bürger in Aussicht stellt. Es erkennt das Potenzial einer Bereitstellungsorientierung, mittels der ein stadtweites Bildungsmarketing gelingt. Zugleich sieht es sich gefordert, Bildungsberichterstattung über die Darstellung von Daten hinaus zum Instrument für Entscheide zu machen.

11.4.2.1 Zwischen Bereitstellen und Nachweisen

Am Ende von *Lernen vor Ort* hat sich die Leitidee *Bildung für nachhaltige Entwicklung* innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung verankert. Sie dehnt sich in die Bildungsstadt aus, indem sie die Bildungsdatenbank inhaltlich strukturiert und Kriterien vorgibt: »Das ist ja erst mal ‘n guter Beginn« (S06.14:164).

Besonders stolz sind BNE-Verantwortliche des Amts für Stadtentwicklung und Stadtplanung, dass ein »Lernprozess bei Kollegen auch in den anderen Ämtern« (S06.14:174–175) stattgefunden hat: »Es wird von mehr Leuten verstanden, dass das eben schon ziemlich gut ist, dass die Studenten da mit uns als Stadt und Vereinen oder Bürgern [...] Projekte machen« (S06.14:274–275). Das Thema Bildung lässt sich kaum fassen. Als »Kunstwort« ist es »sehr schwer [...] eben zu greifen« (S06.14:1588). Veränderte Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die aus *Lernen-vor-Ort*-Aktivitäten hervorgehen, verschließen sich einer exakten Bilanzierung: »Es ist für den Oberbürgermeister oder die Stadtgesellschaft schwierig, einen Strukturprozess oder den Lernerfolg von Lernen im Stadtteil« (S06.14:1592–1594) nachzuweisen: »Wie mess' ich das jetzt?« (S06.14:1599).

Angesprochen ist damit, dass Operationen des Zeigens sozial verfasst, sichtbar und darstellbar sind, während Operationen des Lernens individuell verfasst, unsichtbar und daher schwer zu repräsentieren sind. Datenbasierten Entscheiden wohnt eine systematische Überforderung inne: »Meine Sorge ist jetzt, bestimmte solche Grundlagen sind jetzt da und jetzt bräuchte ich aber auch genug Kapazität oder Wertfreiheit, um die eben analysieren zu können« (S06.14:1686–1689). Die programmatische Vorgabe der Nachhaltigkeit nimmt die Stadt als Nutznießer von Fördermitteln in die Pflicht, Belege für das Engagement zu erbringen, die die aufgewendeten Ressourcen rechtfertigen. Das KBM antizipiert den Bedarf, Domänenspiele in Inklusionsspiele zu überführen: »Und es geht für uns jetzt darum, das Ganze, nachdem wir es erfasst haben, zu bündeln und aufzubereiten, damit [...] wirklich gearbeitet werden kann« (S04.13: 1021–1023). Die Bereitstellungslogik ist in eine Nutzungslogik zu transformieren, so dass für Bürgerinnen und Bürger Operationen des Lernens entstehen: »Und wir sehen uns in unserer Funktion eben genau darin, das eben für den Bürger zu ermöglichen« (S04.13:1057–1058).

Kommen mit dem Steuerungsgremium insbesondere die ›Global Player« (S04.13: 1110–1111) zum Zug, berücksichtigt die Bildungsdatenbank auch »sehr, sehr kleine Bildungsanbieter, die wahnsinnig tolle Angebote haben« (S04.13:1066–1067). Indem die Stadt diese Onlineplattform hostet, bietet sie auch jenen Anbietern eine Sichtbarkeit, die »nicht über die finanziellen Möglichkeiten verfügen, [um] Marketingmaßnahmen im großen Stil durchzuführen« (S04.13:1071–1072). Mächtigere Akteure hält sie zum Mitspielen an: »Größere Institutionen [...] tun sich wiederum manchmal ein bisschen schwerer. Die sagen sich: ›Ja, wir haben hier unheimlich viel Geld in Stellenbörsen [...] investiert und in Marketingmaßnahmen. Warum sollten wir jetzt noch zusammenarbeiten?« (S04.13:1076–1082). Die Sichtbarkeitspolitik stellt einen Benefit in Aussicht: »Und genau bei denen müssen wir eben sagen, das hat den Mehrwert, weil ihr

eben auch mit euren Angeboten noch nicht wahrgenommen werdet oder nicht alle Angebote wahrgenommen werden« (S04.13: 1086–1088).

11.4.2.2 Zwischen Berichten und Entscheiden

Bedient die Bildungsdatenbank das Grenzobjekt, um Akteure in Domänenspielen zusammenzuhalten, stellt der Bildungsbericht das Grenzobjekt für Inklusionsspiele dar. Neben Bewegungen der Zentralisierung vollzieht die Stadt Suchbewegungen in Sozialräume der Bildungslandschaft hinaus: »Im Bildungsbericht haben wir auch ganz markante Unterschiede gefunden, die wir eben momentan aufarbeiten« (S04.13:1154–1155). Anders als erwartet, verzeichnet der »Innenstadtbereich eine sehr hohe Quote« (S04.13:1173–1174) an Zugewanderten, was unterstützende Maßnahmen für Schulen nahelegt. Als weitere Herausforderung wird das Phänomen erkannt, dass in einem Stadtteil die Übertritte ins Gymnasium auseinanderklaffen: »Da haben wir bei der einen Grundschule eine gymnasiale Übertritts-Rate von 80 Prozent und bei der anderen 20 Prozent. Wie kann so was passieren? Das ist innerhalb eines Stadtteils« (S04.13:1263–1267).

In Bezug auf datenbasierte Entscheide verortet sich die Stadt am Ende von *Lernen vor Ort* nach einer Phase der Zentralisierung auf dem Weg »zwischen Aufarbeitung und Bündelung« (S04.13: 1032). Steht die Bildungsberichterstattung für die Aufarbeitung, zielt die Bündelung auf datenbasierte Entscheide, die sich am Publikum an Leistungsempfängern orientieren. Wissensdarstellungen beinhalten »neben zahlenmäßig erfassbaren Größen auch qualitative Aspekte« (Giar et al., 2017, S. 41) und narrative Berichtsformen: »Also, es gibt das DIPF und das DLR, was uns immer dazu ermuntert, dass bestimmte Ergebnisse [...] in diesen Bildungsbericht reingehören, [...] die nur narrativ zu beschreiben sind« (S12.12:1792–1798). Das Potenzial qualitativer Aussagen, die anders als hoch aggregierte Daten nahe am Einzelfall sind, wird in der Stadt erkannt, ist aber, bedingt durch den Personalwechsel und den zeitlichen Druck zur Veröffentlichung der angekündigten Bildungsberichte, noch nicht ausgeschöpft. Forderungen aus den Bereichen der Bildungsübergänge und -beratung, auch die mittels qualitativer Interviews erhobenen Bestandaufnahmen zu verwerten und in eine Berichtsform zu bringen, müssen zurückstehen. Rückblickend kommt eine *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* zur Einsicht, dass, um »rein statistische Sichtweisen« (S12.12:1896–1899) zu überschreiten, Instrumente für die qualitative Berichterstattung in Abstimmung mit dem *Bildungsmonitoring* und mit Blick auf die Berichterstattung entwickelt werden sollten. »Das Monitoring hätte da ganz stark mit eingebunden werden müssen, um zu sagen, wir müssen so und so in der Form sein, um sie dann auch auswertbar für einen Bildungsbericht zu machen.

Das ist nicht passiert« (S12.12:1969–1975). *Bildungsmonitoring* und Bildungsberichterstattung erweisen sich als eigene professionelle Wissenschaftspraxis, die von *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden nicht nebenher geleistet werden kann.

11.5 Arenen der (Un-)Sichtbarkeit

In der Arena (*Un*-)Sichtbarkeit verstetigt sich das BMK mit der Aufgabe, die Verbindung der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar zu machen und das KBM mit der Zielstellung, die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar zu machen. Im Kreis adressiert das sozial-kulturelle System das Gemeinschaftssystem, um die Reputationsinvestition auf dem Feld des öffentlichen Diskurses zwischen Solidarität und Wahrheit auf Verständigung hin zu generalisieren (vgl. Abbildung 11.7, links). Bestehende Verfügungsrechte als Ressourcen transformiert es in Verfügungsrechte als Normen, indem es *Lernen vor Ort* sowohl bewusst macht als auch präsentiert (K05.05.01), zeigt, was und wie etwas gemacht wird (K05.05.02), sowie indem es mit kreisweiten Sichtbarkeiten von Projekten und Verwaltungsaktivitäten Vertrauen in der Öffentlichkeit herstellt (K05.05.03).

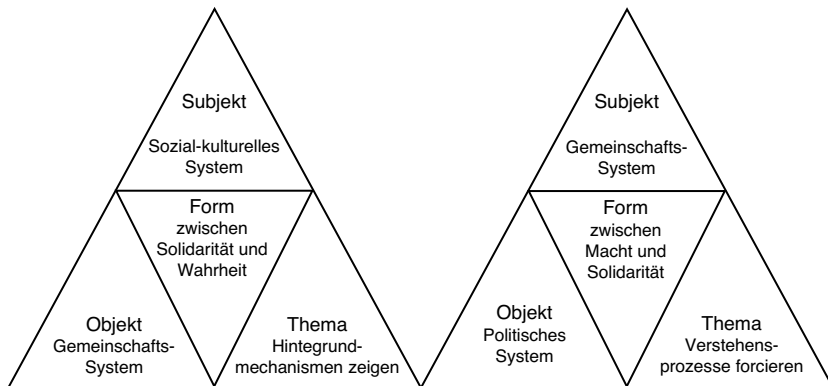


Abbildung 11.7 Spannungslagen in Arenen der der (*Un*-)Sichtbarkeit (Eigene Darstellung)

In der Stadt adressiert das Gemeinschaftssystem das politische System, um die Machtinvestition auf dem Feld der politischen Vereinigung zwischen Macht

und Solidarität hinsichtlich gesellschaftlicher Solidarität zu schließen (vgl. Abbildung 11.7, rechts). Das Stadtmarketing beinhaltet, mit Bildungsprodukten eine Grundlage für das operative Bildungsgeschäft zu schaffen (S05.05.01), für die Stadtgesellschaft kommunikativer, öffentlichkeitswirksamer und zugänglicher zu werden (S05.05.02) sowie die Bildungsstadt mit ›Big Playern‹ zu repräsentieren (S05.05.03). Für die öffentliche Darstellung proaktiver Dienstleistungen des BMK besteht kein integriertes Marketing-Konzept. Die Qualität der *Lernen-vor-Ort*-Aktivitäten steht unter ständiger Beobachtung jener kreisangehörigen Städte, die unter dem Rettungsschirm des Landes ein Kostenbewusstsein als Muss-Erwartung (Schimank & Volkmann, 2008, S. 386) entwickeln. Transferbegleiterinnen werden nur da aktiv, wo ihre Dienstleistungen erfragt werden. Vermittlungsleistungen zwischen dem politisch-administrativen System und der Zivilgesellschaft erhalten mit *Lernen vor Ort* zwar ein Label mit Markenpotenzial, welches sich mit dem Programmende aber in die *Regionalen Bildungsnetzwerke* auflöst. Die Dokumentation von Prozess- und Strukturinnovationen überführt bedeutsame Hintergrundmechanismen ins institutionelle Gedächtnis von Kommunalverwaltungen, vermag die Lebenswelt einer breiten Öffentlichkeit damit aber kaum zu berühren.

Genau andersherum verhält es sich in der Stadt. Hier schließt das KBM an Marketing-Strategien im Rahmen etablierter BNE-Aktivitäten an und erreicht als Produktinnovator eine hohe Sichtbarkeit für Interessenorganisationen der Stadtgesellschaft. Die hohe öffentliche Aufmerksamkeit hemmt allerdings eine datengestützte Bildungsberichterstattung, welche die Imagewerbung überschreitet und damit eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer Kultur straffreien Lernens.

11.5.1 Hintergrundmechanismen (nicht) in den Interessenbereich der Öffentlichkeit rücken

Als Operation des Lernens schärft sich im Übergang zur *Transferinitiative* die Einsicht, dass das Publikum an Leistungsempfängern über die Qualität des Erlebens erreicht werden kann. Im Rahmen von *Lernen vor Ort* geschaffene Zeiträume für Operationen des Zeigens stellen lokal sichtbare Verfügungsrechte als Ressourcen dar, da sie auf Freiwilligkeit basieren und Offerten zum (unsichtbaren) Lernen bereithalten.

11.5.1.1 Zwischen Hinterfragen und Erleben

Das BMK sieht sich »ständig auf dem Prüfstein [...], was die Qualität der Strukturen angeht«, dies »aufgrund der Tatsache, dass [die] Städte die Aktivitäten des Kreises mit kritischen Blicken beäugen« (K04.13:664–667). Der *Lenkungskreis der Regionalen Bildungsnetzwerke* ist »ein wichtiges Steuerungsgremium für die Projekte« und »eine Art Aufsichtsgremium«, das über deren Qualität wacht: »Alles, was dann keine gute Qualität hat, wird ganz sicher nicht am Leben gehalten« (K04.13:748–781). Als Indikator für die Güte kreisweiter Zeiträume für Operationen des Zeigens und Lernens erweist sich die Beteiligung der kreisangehörigen Städte: »Die Mitwirkung der Akteure zeigt uns aber eben, dass wir gerade auf dem richtigen Weg sind« (K04.13:679–680). Unter regionaler Beobachtung zu stehen, verstetigt Praktiken des Hinterfragens: »Wir wollen uns weiterentwickeln und fragen uns immer, ob wir die richtigen Akteure mit im Boot haben oder ob etwas fehlt. Das wird ein ständiger Prozess bleiben, den ich als ständigen Evaluationsprozess erlebe« (K04.13:683–688).

Über die Wahl der Exit-Option überprüfen *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche die Annahmefähigkeit von Empfehlungen bei kreisangehörigen Städten: »Was die Akzeptanz einzelner Projekte anbelangt, kann man dadurch, dass die Akteure weiter dabei sind, von einer Evaluation sprechen« (K04.13:715–716). Daran, wie Angebote nachgefragt werden, lesen Transferbegleiterinnen Qualität ab. Dass die Städte unter dem Rettungsschirm des Landes stehen, restringiert die Bereitschaft, den Bereich der freiwilligen Handlungsfelder auszubauen: »Dadurch, dass immer wieder neue Projekte und neue Aufgaben auf uns zukommen, wird jedes Mal kritisch beäugt, wie sinnvoll das ist, ob es gebraucht wird, dann ständig hinterfragt« (K04.13:744–746). Offerten von *Lernen vor Ort* konkurrieren mit pflichtigen Aufgaben, die in unmittelbarer Verantwortung der Kommunen stehen und durch landes- und bundesgesetzliche Vorgaben beeinflusst werden. In der Phase der Überführung von *Lernen vor Ort* in die *Regionalen Bildungsnetzwerke* tritt das »Neue Übergangssystem Schule – Beruf in NRW« (MAIS, 2013) prominent auf den Plan und drängt zur Umsetzung der Initiative *Kein Abschluss ohne Anschluss*. Die schrittweise Umsetzung beginnt mit sieben Referenzkommunen (MAIS, 2013, S. 8) und erreicht den Kreis in der Halbzeit von *Lernen vor Ort*. Mit dem zentralen Handlungsfeld der *kommunalen Koordinierung* sind erneut Doppelstrukturen zu vermeiden und vorhandene Strukturen wie das *Regionale Bildungsnetzwerk* und den *Ausbildungskonsens*¹⁶ in die Prozesse einzubinden. In

¹⁶ Der *Ausbildungskonsens* wurde 1996 gegründet (MAIS, 2013, S. 4). Er stellt einen Zusammenschluss der Landesregierung, von Organisationen der Wirtschaft, Gewerkschaften, der Arbeitsverwaltung und der Kommunen dar und setzt sich das Ziel: »Jeder Mensch in Nordrhein-Westfalen, der ausgebildet werden will, wird ausgebildet« (MAIS, 2013, S. 4). In

den kreisangehörigen Städten ringen damit zwei große Programme um Aufmerksamkeit, wobei *Lernen vor Ort* bereits den Rückzug antritt: »Der Kreis kann sich nicht anmaßen, von sich aus Projekte zu steuern, ins Leben zu rufen und dann durchzuführen, sondern das muss in enger Abstimmung mit den [...] Städten und Akteuren geschehen« (K04.13:761–767).

Dabei hat es das BMK generell schwer, wahrgenommen zu werden, weil es in seiner Dienstleistungsrolle nicht ins Rampenlicht drängt. Es ist unsichtbar, so lange es Erfolg hat, da erst desintegrative Tendenzen sichtbar werden. Dass Lernen selber unsichtbar ist, legt aktive Strategien des Sichtbarmachens von Operationen des Zeigens nahe: »Man muss auch seine Arbeit verkaufen« (K06.14:334). Dies gelingt im Kreis nicht zur Zufriedenheit einer kommunalen Koordinatorin: »Gestern hatten wir eine Pressekonferenz angeordnet um ein Uhr und es kam niemand« (K06.14:324). Eine offensive Öffentlichkeitsarbeit verlangt aus ihrer Sicht regelmäßige Auftritte in der Presse, um die Aufmerksamkeit auf das Engagement zu lenken: »Hallo, das waren wir!« (K06.14:345.). In seiner proaktiven Ausrichtung erbringt es dort seine Dienstleistungen, wo sie erfragt werden. Während es von betrieblichen Weiterbildungsorganisationen regelmäßig eingeladen wird, kommen Treffen mit Schulen nicht systematisch zustande: »Ja, Leute, wir würden auch kommen, wenn man uns einlädt« (K06.14:370).

Das auf Bundesebene initiierte Programm *Lernen vor Ort* operiert ausdrücklich unter Vermeidung von Doppelstrukturen, was Aktivitäten auf den Bereich des außerschulischen Lernens lenkt, um nicht in die Kulturhoheit der Länder hinzuregieren. Projekte in Zusammenarbeit mit dem *Kreissportbund* und der *Stiftung Lesen* bezeichnet eine Koordinatorin als »Nebengeschichten [...]: »Es muss ja irgendjemanden geben, der es organisiert und moderiert und macht und überhaupt auch die richtigen Leute zusammenbringt« (K06.14:517–519). Diese kaum sichtbaren »Serviceleistungen« erbringen *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche*, weil »die sich dann auch für die einzelnen auszahlen« und dies trotz der Aussicht darauf, dass sie wegfallen, »wenn es kein Personal mehr gibt« (K06.14:522–526). *Lernen vor Ort* dient Mitarbeitenden als »Marke«, die vor Ort »jeder kennt« und womit sich Kommunen »schmücken« (K06.12:1173–1174) können. Im Schatten öffentlich ausflagbarer Leuchttürme gestaltet sich die Artikulation von Zeiträumen für Operationen des Zeigens und Lernens anspruchsvoll und zugleich unspektakulär: »Ich denke, die Arbeit vor Ort ist keine Leuchtturmarbeit. Die Arbeit vor Ort ist

vier Arbeitsgruppen erarbeitet er ein Umsetzungskonzept mit den zentralen Handlungsfeldern *Berufs- und Studienordnung*, *Übergangssystem*, *Steigerung der Attraktivität des dualen Systems* und *kommunale Koordinierung*.

die Arbeit vor Ort mit den gegebenen Strukturen, Herausforderungen, schönen Dingen und schlechten Dingen« (K02.11:1982–1987).

Die Flüchtigkeit von Operationen des Lernens in Anbetracht von *Lernen vor Ort* als Projekt in Verbindung mit einem Markt, auf dem Projekte um Annahmefähigkeit konkurrieren, treibt die Strategie an, »die Qualität des weiteren Prozessübertragens festzuhalten, um dieselbe Qualität auf eine andere Art und Weise gewährleisten zu können« (K04.13:1088–1089). Die Schriftlichkeit macht das Projektwissen herzeigbar und verstetigt dieses als repräsentatives Formelement des Erziehens. Bedient die Schriftlichkeit den Modus der Organisation, indem sie Verfahren ins institutionelle Gedächtnis der Verwaltung festschreibt, bedarf eine bürgerorientierte Kommunikation Verfahren, die erst noch gefunden werden müssen: »Das ist auch immer die Frage: Wie positioniert sich so eine Verwaltung? Mit welcher Haltung begegnet sie ihren Bürgern?« (K06.15:580–581). Die »hohe Kunst der Kommunikation« besteht darin, die Lebenswelt der Menschen zu berühren: »Es ist etwas, das ein Bürger erleben, ein Angebot, das er wahrnehmen kann« (K06.15:602–612). Vorgelagerte Arbeiten, sei es »eine Vernetzungstätigkeit, eine Abstimmung des Handlungsfelds [...] unter Mitnahme der Politik« (K06.15:614–615), bilden die Basis für das Erleben einer lebenswerten Stadt. Diese der Sozialintegration vorgelagerte systemintegrative Abstimmungsarbeit lässt sich schwer in den Interessensbereich der Öffentlichkeit rücken: »Ich glaube, diese ganzen Hintergrundmechanismen, wann, wie, wo, welches Gremium, welcher Ausschuss, was wo belegt hat, das ist für den Bürger in dem Moment nicht interessant. Wichtig ist, was kommt im Endeffekt wieder bei ihm an« (K06.15:617–620).

11.5.2 Mit Bildungsberichten Verstehensprozesse forcieren

Im Übergang zur *Transferinitiative* schärft sich die Einsicht, dass eine Bereitschaft für Aussagen im Bildungsbericht, die ins Mark treffen, um darauf aufbauend Handlungsempfehlungen zu entwickeln, straffreie Zeiträume braucht. Um über die Repräsentation der Bildungslandschaft hinauszukommen, ist das Erleben als Element eines erfolgreichen Bildungsmarketings auf datengestützte Reflexion umzustellen.

11.5.2.1 Zwischen Lernen und Entscheiden

Die Sichtbarkeit, die mit der Bildungsberichterstattung einhergeht, ist riskant: »Es ist heikel, wenn im Bildungsbericht eine Aussage getroffen wird, die die

Dezernentin bis ins Mark trifft« (S12.12:2223–2224). Akteure des politisch-administrativen Systems brauchen besonders viel Mut, sich sichtbar zu machen: »Ich hab' das aus anderen Kommunen gehört, [...], dass da bestimmte Sachen einfach rausgestrichen wurden« (S12.12:2240–2241). Um Verstehensprozesse nicht durch die Aussicht auf Abstrafung zu gefährden, ist eine Haltung der Anerkennung für die Bereitschaft zum Sichtbarmachen aufzubauen: »Es geht ja um das Aufzeigen von etwas, und zwar so, dass das Amt oder der Akteur Lust hat, daran weiterzuarbeiten« (S12.12:2236–2237). Die Etablierung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist in besonderem Maß auf sanktionsfreie Zeiträume angewiesen: »Und da ist es dann so, jeder, der was bringt, wird gelobt, nach dem Motto: ›Wir brauchen mehr davon‹« (S12.12:2248–2251). Die Kommunalverwaltung, »die jetzt aktenförmig arbeitet und nur nach Ergebnissen denkt« (S12.12:2179–2180), auf eine Kultur des straffreien Lernens umzustellen, braucht Zeit: »Es braucht bestimmt zwei Jahre, um einfach an so einen Punkt zu kommen« (S12.12:2265–2266). Die Zielrichtung ist, wengleich der Weg noch zu gehen ist, in der Stadt gegeben: »Ich bin optimistisch, dass es tatsächlich einen Bildungsbericht hier gibt, mit einem abgeleiteten Bildungsplan, der auch Handlungsempfehlungen zulässt« (S12.12:2269–2270).

11.6 Ergebnisrationalität des (kommunalen) Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)

Im Kreis kennzeichnet grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität die Spannungslagen in allen Arenen (Misch-Typ 5/6) (vgl. Abbildung 11.8, links). Zum Ende des Projektarbeitsbogens gebietet das Auslaufen der monetären Ressourcen einen Rückbau der Sprachinvestitionen zu Gunsten anderer Kommunikationsmedien, um sowohl die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen als auch das unmittelbare People-Processing auf Linie zu halten. Das Ziel der Stärkung kommunaler Selbstverwaltung geht mit einer Öffnung der Sprachinvestition durch Geldinvestition einher. Den Wagon *Lernen vor Ort* abzukoppeln und den Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* weiterfahren zu lassen, stellt Bereichsverantwortliche vor die Aufgabe, ihre Sprachinvestitionen zurückzubauen und zugleich zu verstetigen (K05.01.04). Die Befähigung, sich in eigener Verantwortung relevante Fragen zu stellen, bedarf einer Spezifikation der Sprachinvestition mit der Aufgabe der Politik, Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage zu erwecken (K05.02.04). Bleibende Errungenschaften von *Lernen vor Ort* sind Sprachinvestitionen. Um Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren sowie eine Verständigung über Bildungsberichte

zu ermöglichen, werden weiterhin Konfliktarbeit in der Arena *(Un-)Beteiligung* (K05.03.04) und Wissenschaftspraxis in der Arena *(Un-)Bewusstheit* (K05.04.04) nötig sein. Eine Generalisierung der Reputationsinvestition zeichnet sich mit der Ausdehnung der Sprachinvestition auf das Feld des öffentlichen Diskurses ab. Das Zusammenwirken von Operationen des Zeigens und Lernens ist jenseits der Fachöffentlichkeit für eine breite Öffentlichkeit verstehbar zu machen (K05.05.04).

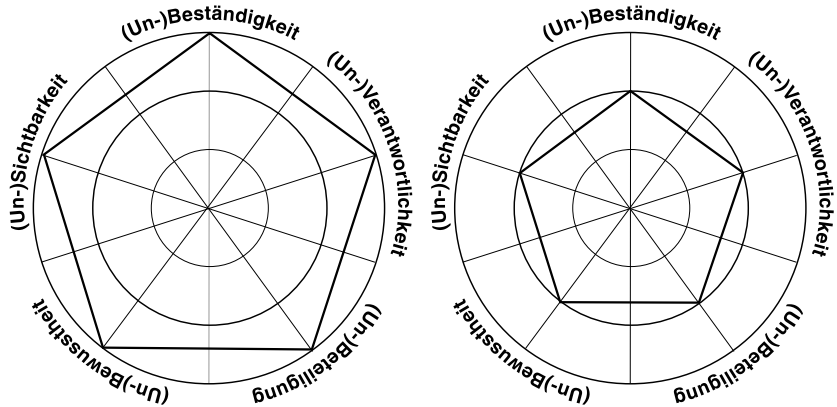


Abbildung 11.8 Beitrag der Spannungslagen zur gesellschaftlichen Integration (Eigene Darstellung)

In der Stadt kennzeichnet grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität die Spannungslagen in allen Arenen (Misch-Typ 3/4) (vgl. Abbildung 11.8, rechts) Zum Ende des Projektarbeitsbogens gestattet das von Beginn an institutionalisierte Bildungsamt den Erhalt und Ausbau von Sprachinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses und von Reputationsinvestition auf dem Feld der politischen Vereinigung, um bereichsübergreifende Zusammenarbeit und unmittelbares People-Processing wechselseitig anschlussfähig zu machen. Das Auslaufen der monetären Ressourcen wird mit dem integrierten Bildungsamt, wengleich mit reduzierten Personalstellen, bereits von Anfang an in den Modus der Organisation gebracht. Mit einem Steuerungsgremium erhält das KBM die Reputationsinvestition von Interessenverbänden und schafft eine Resonanzstruktur, die zugleich der politischen Zielverwirklichung zudient (S05.01.04). Es investiert Macht ins Gemeinschaftssystem, indem es Vertrauen und Legitimation zugleich berücksichtigt, um die Schwungmasse

der Verwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung zu setzen (S05.02.04). Mit dem Anspruch der Koordination von Stadtverwaltung und externen Partnerorganisationen spezifiziert es den Diskurs und erweitert mit gezielter Kommunikationsarbeit innerhalb der Stadtverwaltung zugleich die Verständigungskraft (S05.03.04). Den politischen Diskurs bewahrt es mit der Organisation des biographischen Kapitals, indem es das Wissen der Stadt zentralisiert, aufbereitet und bündelt (S05.04.04). Die Sichtbarkeit von Zeigeoperationen baut es auf dem Feld der politischen Vereinigung aus und erkennt die Aufgabe, mit Bildungsberichten Verstehensprozesse zu forcieren (S05.05.04).

Die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration erfolgt zum Ende des Projektarbeitsbogens mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität (vgl. Abbildung 11.9). Dominant ist das politische System in der Stadt,

Konsequenzen			
Formen der Erziehung	Weichenstellungen für...		
Öffnung der Sprachinvestition	die Stärkung kommunaler Selbstverantwortung	BMK	+++
Spezifikation der Reputationsinvestition	die Berücksichtigung von Vertrauen und Legitimation	KBM	++
Spezifikation der Sprachinvestition	die Befähigung für relevante Fragestellungen	BMK	+++
	die Stärkung der koordinierenden Verantwortung	KBM	++
Schließung der Machtinvestition	die Schaffung einer Resonanzstruktur	KBM	++
	die Sichtbarkeit von Bildungsdienstleistungen		
	die Organisation der Kommunikation	KBM	++
	die Verständigung mittels Bildungsberichten		
	die Bereitstellung des biographischen Kapitals		
Generalisierung der Reputationsinvestition	die Lesbarkeit von Bildungsdienstleistungen	BMK	+++
Prozessstrukturen			
Intensität grenzüberschreitender Professionalität im Bereich der Handlungslogiken: stark: +++ (Typen 5,6); mittel: ++ (Typen 3,4); schwach: + (Typen 1,2)			

Abbildung 11.9 Ergebnisrationalität eines kommunalen Bildungsmanagements (Eigene Darstellung)

das nun – anders als zum Projektbeginn – gleichwertig Subjekt und Objekt der Erziehung ist, insofern sich Durchsetzungskraft nachhaltig mit Verständigungs- und Vereinigungskraft verbindet. Auch im Kreis kommt es zu einem Ausgleich des sozial-kulturellen Systems, das nun nicht mehr nur Objekt, sondern auch Subjekt der Erziehung ist. Mit dem BMK gelingt eine nachhaltige Re-Adressierung des politischen und gemeinschaftliches Systems mit der Investition von Verständigungskraft.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Kommunikationsmedien der Handlungs- Verfahrens- und Ergebnisrationalität

12

Mithilfe des Aufgabenkomplexes *Handlungslogiken antizipieren* stelle ich nun noch die Investition von Kommunikationsmedien entlang der Arbeitsphasen dar. Damit kann ich zeigen, dass der Aufbau eines (*kommunalen*) *Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)* am meisten durch Sprachinvestition (25 Codes), gleichgewichtig durch Macht- (11 Codes) und Reputationsinvestition (10 Codes) und am wenigsten durch Geldinvestition (4 Codes) erfolgt. Bei der Beschreibung der Kommunikationsmedien orientiere ich mich erstens an der Frage, welche Phasen und damit Rationalitäten im Projektarbeitsbogen ein Kommunikationsmedium bespielt. Die Bedingungen konstituieren die Handlungsrationalität, die Strategien die Verfahrensrationalität und die Konsequenzen die Ergebnisrationalität. Zweitens kennzeichne ich diese Rationalitäten mit Kategorien der kulturtheoretischen Perspektive von Schimank. Dementsprechend unterscheide ich evaluative, normative und kulturelle Orientierungen, welche mit Deutungs-, institutionellen Erwartungs- oder Konstellationsstrukturen die Richtung des Wollens, Sollens oder Könnens vorgeben (vgl. Kapitel 2 und 5). Drittens frage ich, in welche Arenen ein Kommunikationsmedium investiert. In den Abbildungen 12.1 bis 12.4 sind die Arenen mit Ziffern dargestellt: (*Un*-)Beständigkeit (1); (*Un*-)Verantwortlichkeit (2); (*Un*-)Beteiligung (3); (*Un*-)Bewusstheit (4) und (*Un*-)Sichtbarkeit (5). Die Intensitäten grenzüberschreitender Professionalität stelle ich mit einem weißen Balken für den Kreis und einem schwarzen für die Stadt mit drei Ausprägungen dar, wobei die starke Intensität in diesem Aufgabenkomplex nicht vorkommt.

12.1 Geldinvestition

Im Projektarbeitsbogen öffnet Geldinvestition die Handlungs- und Ergebnisrationalität (vgl. Abbildung 12.1) für die Steigerung von Kaufkraft.

	Handlungsrationalität	Verfahrensrationalität	Ergebnisrationalität
S1	2		
K2	2		
K3	2		
			K1 3/4

Intensität grenzüberschreitender Professionalität im Bereich der
Handlungslogiken: Kreis: □; Stadt ■ schwach: Typen 1,2; mittel: Typen 3,4

Abbildung 12.1 Handlungs- und Ergebnisrationalität der Geldinvestition (Eigene Darstellung)

12.1.1 Handlungsrationalität der Geldinvestition

Das ökonomische System wendet sich in der Stadt an das politische System in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* (S1) auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie. Im Kreis wendet sich die Geldinvestition an die Verständigungskraft in den Arenen (*Un-*)*Verantwortlichkeit* (K2) und (*Un-*)*Beteiligung* (K3) auf dem Feld des Kulturmarkts.

12.1.1.1 Die Anbindung an die Verwaltung suchen

An die mit dem Programm vorgegebene Erwartungsstruktur der Nachhaltigkeit und der öffentlich-privaten Partnerschaft, schließt das KBM mit der Schaffung eines integrierten Bildungsamts und der Zusammenarbeit mit zwei ausgewählten Bildungsorganisationen an. Letztere suchen als externe Partner die Anbindung an die Deutungsstruktur der Kommunalpolitik, die sich von den Programm-Ressourcen eine Stärkung der politischen Zielverwirklichung verspricht.

12.1.1.2 Die Rolle im Programm kreisweit grenzüberschreitend und kommunal durch die Anerkennung von Grenzen gestalten

An die Programmstrukturen schließt das BMK mit der Koordination von Zeigen und Lernen sowie mit dem Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbe-
 reich an. Die Bereichskoordinatorinnen erkennen eine Not zu Handeln vor dem

Hintergrund der evaluativen kulturellen Orientierung, dass ihr Engagement im Projektarbeitsbogen das Lernen der kreisangehörigen Kommunen im Sinn einer Verantwortungsgemeinschaft zu treffen vermag.

12.1.1.3 Vielfältige Verständnisse prozessieren und zu neuen Gremienstrukturen verzahnen

Für die Beteiligung in den Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* antizipiert das BMK die Konstellationsstruktur des Kreises, kreisweit grenzüberschreitend und zugleich – das kommunale Selbstbestimmungsrecht anerkennend – grenzerhaltend agieren zu müssen.

12.1.2 Ergebnisrationalität der Geldinvestition

Die Investition von Geld erreicht im Kreis eine nachhaltige Öffnung des Diskurses für Fragen der Nutzenmaximierung in der Arena (*Un-)Beständigkeit* (K1) auf dem Feld des Kulturmarkts.

12.1.2.1 Transferbedarfe antizipieren und Transferprozesse beschreiben

Die von Bundes- und Landesebene gleichermaßen getragene Erwartungsstruktur der Verantwortungsgemeinschaft setzt sich fort. Sie substituiert die dauerhafte finanzielle Notlage vieler kreisangehöriger Kommunen mit der normativen Deutungsstruktur, die Selbstverantwortung der Kommunen zu stärken. Indem das BMK Transferbedarfe antizipiert und Transferprozesse für kreisangehörige Kommunen beschreibt, transformiert es Geldinvestition in Verständigungskraft.

12.1.3 Grenzüberschreitende Professionalität der Geldinvestition

Das ökonomische System beeinflusst die Handlungsrationalität auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie sowie auf dem Feld des Kulturmarkts mit einer grenzüberschreitenden Professionalität schwacher Intensität des Typs 2. Die Bereitstellung monetärer Ressourcen im Rahmen des Bundesprogramms *Lernen vor Ort* ist gleichgültig gegenüber der Möglichkeit, Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens zu koordinieren. Die Ökonomie des Diskurses zeigt sich in der Ergebnisrationalität mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4. Am Ende des Projektarbeitsbogens

und im Übergang zur *Transferinitiative* tragen Projekt- und Strukturinnovationen des BMK zu einer Verschränkung von Perspektiven der Profession und Organisation, von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens, von Sozial- und Systemintegration, bei. Die Indifferenz des ökonomischen Systems gegenüber operativen Fragen setzt sich im politischen System fort um den Preis, dass das Projekt-Personal beim Transfer von *Lernen-vor-Ort*-Meilensteinen auf individuelles berufsbiographisches Kapital zurückgreifen muss, um system- und sozialintegratives Gefährdungspotenzial abzuwenden.

12.2 Machtinvestition

Im Projektarbeitsbogen spezifiziert Machtinvestition die Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität (vgl. Abbildung 12.2) für die Steigerung von Durchsetzungskraft.

Handlungsrationaliät		Verfahrensrationaliät		Ergebnisrationaliät	
S2	4	S2	4	K2	3/4
S3	3	S2	2	S2	4
K4	2	S2	2	S3	4
S4	4				
S5	4				

Intensität grenzüberschreitender Professionalität im Bereich der Handlungslogiken: Kreis: □; Stadt ■ schwach: Typen 1,2; mittel: Typen 3,4

Abbildung 12.2 Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Machtinvestition (Eigene Darstellung)

12.2.1 Handlungsrationaliät der Machtinvestition

Das politische System wendet sich in der Stadt an das Gemeinschaftssystem in den Arenen (*Un*-)Verantwortlichkeit (S2), (*Un*-)Beteiligung (S3) und (*Un*-)Sichtbarkeit (S5) auf dem Feld der Gesellschaftspolitik. Durchsetzungskraft investiert das politische System auch ins sozial-kulturelle System: in der Stadt und im Kreis in der Arena (*Un*-)Bewusstheit (K4 und S4) auf dem Feld der Kulturpolitik.

12.2.1.1 Die Rolle in der Verwaltung in kommunaler Selbstbestimmung unter Beteiligung der Zivilgesellschaft gestalten

Die Kommunalpolitik der Stadt tritt – der evaluativen Deutungsstruktur der Verwaltungshierarchie folgend – als dominanter Akteur auf. Eine Öffnung für multiple Rationalitäten der Stadtgesellschaft baut sie mit einer Doppelleitung in die formalen Strukturen der Stadtverwaltung ein. Die veränderte Konstellationsstruktur beinhaltet eine »nach außen gerichtete« Projektleitung und eine »nach innen gerichtete« (S14.11:574) stellvertretende Projektleitung.

12.2.1.2 Problemlagen der Basis in einen legitimierten Steuerungsauftrag überführen

Der Leitwert der politischen Zielverwirklichung prägt die Konstellationsstruktur der Beteiligungsformate. Ein Bildungspartner überlegt sich, wie aus dem »Wissen, das zustande kommt, wenn man mit Akteuren oder der Basis spricht und Problemlagen erkennt, [...] ein legitimierter Auftrag« (S22.11:292–294) wird. Mit dieser Überlegung zeichnet sich der Koordinationsbedarf erweiterter Beteiligungsstrukturen ab: »Jeder macht punktuell irgendetwas und unsere Aufgabe ist es, das zu einem überschaubaren und gesteuerten Prozess zu machen« (S22.11:308–313).

12.2.1.3 Bildung zur anfassbaren Kür machen

Eine Marke »dient als Vertrauensanker« und wirkt der Qualitätsunsicherheit entgegen, indem sie »dem Nachfrager die erforderliche Hilfeleistung und Sicherheit bei der Auswahlentscheidung« (Böttcher et al., 2010a, S. 106) vermittelt. Mit dem Aufbau einer Markenidentität orientiert sich die Stadt an einer Markenpolitik für Bildungsdienstleistungen, die mit besonderen Problemen behaftet ist. Die Immaterialität und mangelnde Greifbarkeit von Bildung führt zum Erfordernis, die eigentliche Leistung mittels stellvertretender Markierungsobjekte fassbar zu machen. Die evaluative Orientierung an einem positiven Image kommt im Ziel zum Ausdruck, »dass man [...] über *Lernen vor Ort* redet, dass dieser Begriff auf immer positiv besetzt ist« (S16.11:112–113). Das Label *Lernen vor Ort* adelt die Stadt als Bildungsstadt, die Abbildung von Bildungsangeboten und -produkten zeichnet sie mit ihren lokalen Besonderheiten aus.

12.2.1.4 Den Beratungsbedarf der Kommunen klären

Das BMK setzt auf ein kreisweites *Bildungsmonitoring*. Die kognitive Orientierung der Bereichsordinatorinnen am unmittelbaren People-Processing forciert Anstrengungen, gemeinsam mit dem Beratungspersonal Qualitätsmerkmale zu

entwickeln und diese mit Verantwortlichen der Kommunen abzustimmen: Die Klärung kreist dabei um die Fragen: »Was will die Kommune überhaupt? Wollen sie sich in dem Bereich überhaupt aufstellen?« (K06.11:586–588). Die Bemühungen um eine Klärung widerspiegeln die Intransparenz des regionalen Beratungsangebots: »Der Aufhänger von der ganzen Arbeit war, dass immer wieder gesagt wurde, wir wissen nicht, was eigentlich hier passiert. Dieser Beratungsdschungel, der einfach vorherrscht« (K06.11:479–483). Die Konstellationsstruktur des Kreises limitiert die Einfluss- und Kontrollpotenziale der Bereichskordinatorinnen und erzwingt Bemühungen, die kognitive Orientierung an datengestützter Reflexion zu distribuieren.

12.2.1.5 Einen Wegweiser durch die Bildungslandschaft anbieten

Das KBM operationalisiert die Erwartungsstruktur datengestützter Entscheide mithilfe eines Bildungspartners, der den Informationsbedarf von Eltern in den Blick nimmt. In Zusammenarbeit mit dem staatlichen Schulamt soll eine Elternbroschüre ausgearbeitet und aufgelegt werden. Diese kann an Elternabenden sowie durch die erste Orientierungsberatungsstelle abgegeben werden. Darüber hinaus dient sie als Beratungsinstrument, mit dem die zu schaffende Beratungsstelle ausgerüstet werden kann. Neben dieser Elternbroschüre stellt ein zu erarbeitendes Handbuch für den Übergang von der Schule in den Beruf einen weiteren wesentlichen Baustein dar, »um Transparenz zu schaffen, um eine Grundorientierung zu ermöglichen und um die vielen punktuell vorhandenen Informationen über die Kommune auch mal zu bündeln« (S22.11:394–397). In Kooperation mit einer Hochschule sollen durch »eine ganze Reihe von Erhebungen« (S22.11:332) Problemlagen herausgearbeitet werden. Die Konstellationsstruktur der Machtkonzentration innerhalb der Stadtverwaltung legt nahe, erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale der externen Partnerorganisationen an den Ausbau des biographischen Kapitals anzuschließen.

12.2.2 Verfahrensrationalität der Machtinvestition

Das politische System wendet sich in der Stadt an das sozial-kulturelles System in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit* (S2).

12.2.2.1 Innere und äußere Schulangelegenheiten zusammenführen

Die Erwartungsstruktur des Programms *Lernen vor Ort* setzt an der föderativen Konstellationsstruktur mit verfassungsrechtlich getrennten Kompetenzbereichen der Verwaltungsebenen Bund und Land an, die mit der Kohärenzidee auf kommunaler Ebene zu überbrücken sind. Im Rahmen eines Pilotprojekts hat die Stadt die Aufsicht über das pädagogische Personal der Grundschulhorte und damit von Landesbediensteten inne: »Nun haben sie das Personal und wirken pädagogisch in die Schulen ein« (S10.11:451). Das damit aufgeworfene Konfliktfeld um innere und äußere Schulangelegenheiten bearbeitet das KBM mithilfe des neuen Bildungsressorts, welches sich an der Leitidee des *Lebenslangens Lernens* orientiert. Damit bringt es nicht nur Landes- und Kommunalbedienstete unter ein gemeinsames Dach, sondern auch Fragen des formalen, non-formalen und informalen Lernens.

12.2.2.2 Denken in Hierarchie aufrechterhalten und gemeinsame Verantwortung anweisen

Engagementstrukturen sind in der Stadt ohne Hierarchie nicht denkbar. Der Konzentrationslogik, dass eine Bürgerkommune »von oben angewiesen werden muss« (S02.11:1124–1125), folgen auch die externen Partner im Bereich der Bildungsberatung. Die Anspruchsvielfalt mit »tausend Möglichkeiten, wie sich Stadt versteht« (S02.11:1111), müsse »in einem solchen hierarchischen Verwaltungssystem« (S02.11:1123–1124) orchestriert werden. Die richtigen Dinge zu tun, erscheint zwar als »eine Kommunikationsfrage«, vor allem aber als »eine Frage, wie wichtig dem Oberbürgermeister das ist« (S02.11:1101–1103).

12.2.2.3 Anschluss finden in den Zuständigkeiten innerhalb der Stadtverwaltung

Die evaluative Deutungsstruktur der demokratischen Kontrolle vor Ort gibt dem handelnden Zusammenwirken die Richtung des Wollens vor. Dies beinhaltet, innerhalb der kommunalen Verwaltung sowie zwischen der Stadtverwaltung und externen Partnern Anschlüsse herzustellen. Die Erwartungsstruktur der ämterübergreifenden Verständigung unterstützt das KBM mithilfe eines neuen stellvertretenden Projektleiters, der die vertikalen Kommunikationsstrukturen um horizontale »Kaffeegespräche« erweitert, »wo sich dann eben zwei Leute auf selber Augenhöhe, aber zum Beispiel aus anderen Ämtern begegnen« (S04.13:598–599).

Ein externer Partner konstatiert »‘ne gewisse Unpassheit« (S12.12:1465) zwischen freien Trägern und der Stadtverwaltung. Erstere würden »aus dem Projektgeschäft kommen« und seien es gewohnt, »schnelle Entscheidungen zu treffen«, diese »sofort auch umzusetzen, ergebnisorientiert und zielorientiert zu arbeiten, ohne große Hierarchien zu bemühen« (S12.12:1466–1477). Demgegenüber habe es die kommunale Verwaltung »mit ganz anderen Prioritätensetzungen und Einflussgrößen auf das Projektgeschäft zu tun« (S12.12:1482–1483). Während »im Projektgeschäft [...] das gesamte Alphabet von A bis Z« durchgestaltet werde, um zum Ergebnis zu kommen, treffe man »dann im Umgang mit der kommunalen Verwaltung eben auf das Zuständigkeitsdenken« (S12.12:1491–1498).

Einen vollständigen Arbeitsbogen zu gestalten, legt den Umgang »mit ganz anderen Zeiträumen« (S12.12:1487) nahe als eine arbeitsteilige Verantwortlichkeit für einen bestimmten Teilbereich. Für diesen Akteur des Projektlebens bedeutet die Zusammenarbeit mit der Verwaltung, dass er sich »mühevoll bestimmte Ansprechpartner, die innerhalb des Alphabets von E bis M zuständig sind« (S12.12:1502), suchen muss. Die Beobachtungen will er nicht als Kritik verstanden wissen, sondern als Beschreibung von Strukturen, die eine aufsuchende Kommunikation erzwingen: »Damit bin ich aber konfrontiert und habe damit einen ganz anderen Umgang, ich muss anders auf ihn zugehen, ich muss erst mal finden, wer er ist, muss auf ihn zugehen« (S12.12:1506–1509). Darüber hinaus verlangt die Zusammenarbeit das Verbinden von Teil-Verantwortlichkeiten zu einem Gesamtarbeitsbogen: »Ich muss den Anschluss finden zum nächsten in der Zuständigkeit. Ich muss die bewegen, über ihre Zuständigkeiten hinauszudenken« (S12.12:1510–1514).

12.2.3 Ergebnisrationalität der Machtinvestition

Die Investition von Macht erreicht im Kreis eine nachhaltige Spezifizierung des Diskurses für Fragen der politischen Zielverwirklichung in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit* (K2) auf dem Feld der Kulturpolitik. In der Stadt spezifiziert die Machtinvestition den Diskurs in der Arena (*Un-Beteiligung* (S3) auf dem Feld der Kulturpolitik und die Reputationsinvestition in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit* (S2) auf dem Feld der Gesellschaftspolitik.

12.2.3.1 Kommunen fachlich begleiten und Lösungen auf vorhandene Strukturen zuschneiden

Die Konstellationsstruktur des Kreises legt in Kombination mit der temporären Alimentierung durch das Programm *Lernen vor Ort* evaluative Deutungsstrukturen

der Bereichsleiterinnen nahe, sich als beratende Einzelpersonen überflüssig zu machen und zugleich Kommunen fachlich zu befähigen, um passgenaue Lösungen für ihre Bedarfe zu entwickeln. Im Übergang vom temporären zum permanenten Engagement im Bereich der Bildungsberatung kristallisiert sich eine eigene, grenzüberschreitende Handlungslogik von Transferbegleiterinnen heraus: »Aber die große Möglichkeit, wirklich für Menschen, die perspektivisch in diesem bunten Feld des Bildungsmanagements arbeiten, ist eben die Möglichkeit, diese verschiedenen Perspektiven zusammenzubringen« (K06.15:750–752). Die Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung bildet sich als eigene Operation des Lernens heraus: »Sei es auch wirklich diese eigene Praxiserfahrung, die eigene Professionalität aus dem Studium aus den verschiedensten Bereichen und auch die Möglichkeit, dieses hierarchische Verwaltungswissen sich anzueignen« (K06.15:753–755). Als transformativer Akteur von einem Mix an Kommunikationsarten gleichsam »umspült« zu werden, öffnet den Bewusstseinskontext sowohl für die eigenen, biographisch sedimentierten Kommunikationsarten der pädagogischen Profession als auch für neue Kommunikationsarten der kommunalen Administration und Organisation. Zunächst befremdliche Beobachtungen innerhalb der Kommunalverwaltungen transformieren sich zu einer Vorstellung von Bildungsberatung, die dieses Austarieren fremder und eigener Kommunikationsarten auch gegenüber den Kommunen in Anschlag bringt.

Im Übergang zum interkommunalen Transfer eines Bildungsmanagements in andere Kreise festigt sich die Erkenntnis heterogener Ausgangslagen: »Das ist mir ganz klar geworden, auch mit Blick auf die Transferagentur. Die Voraussetzungen sind höchst unterschiedlich« (K06.15:818–819). Zwar legt der Anspruch gleichwertiger Lebensverhältnisse Vergleiche nahe: »Natürlich gibt es immer Sachen, wo man dann auch mal drauf gucken kann, voneinander lernen kann« (K06.15:820–821). Eine grenzüberschreitende Professionalität indes wahrt die Unvertretbarkeit und Individualität als Kern des Lernens: »Aber jede Kommune ist anders und da kommt bei mir die Profession als Bildungsberaterin durch, dass ich sage: »Mein Ziel ist es, eine Kommune [...] in ihren eigenen Kompetenzen zu stärken und auch zu gucken: Wo steht ihr vor Ort? Was ist Stand der Dinge bei euch?«« (K06.15:822–829). Das für pädagogisches Handeln konstitutive Moment der Freiheit (Prange, 2012a, S. 154) leitet die Idee der Befähigung: »Und dann sehe ich mich als Bildungsberaterin zu sagen: »Das sind die Möglichkeiten und das ist die Situation vor Ort, die ihr habt.« Und: »Wo wollt ihr euch weiterentwickeln?«« (K06.15:830–832). Das Fragen als »Inversion des Zeigens« und die »Kultivierung des Fragens« als ausdrückliche Aufgabe des Erziehens (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 39) kennzeichnen die Orientierung an der Bildungsbiographie gleichermaßen wie das Beratungsverständnis gegenüber den

kreisangehörigen Städten, die Kontextbedingungen für das Lernen im Lebenslauf bereitstellen: »Eine Kommune dabei zu begleiten und vielleicht ein bisschen zu beraten, das ist auch eine Gratwanderung, diesen Ansatz zu wählen, das finde ich eben gerade spannend« (K06.15:834–836). Die Gratwanderung antizipiert die pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen (Prange, 2012a, S. 92) und verbietet es, »on top zu sagen: ›Für euch ist das beste jetzt ein Beratungsangebot zu machen‹ oder: ›Ihr müsst unbedingt eine Übergangsdokumentation flächendeckend einführen‹« (K06.15:838–840).

Die Idee eines kohärenten Bildungswesens direktiv in den Interessenhorizont kreisangehöriger Städte zu rücken, um diese zu befähigen, ohne dabei die Nichtdelegierbarkeit des Lernens zu untergraben, bestimmt die spannungsgeladene und zugleich spannende Aufgabe von transformativen Akteuren.

12.2.3.2 Die Ressourcen der externen Partner für das kommunale Bildungsmanagement nutzen

Lernen vor Ort folgt programmatisch dem strukturellen Ansatz »einer öffentlich-privaten Partnerschaft« (BMBF, 2008a, S. 4). Diese Erwartungsstruktur setzt die Stadt im Transfer im Sinn einer Nachhaltigkeit vor Ort (Rullmann & Uske, 2014a, S. 9) mit dem Steuerungsgremium um. Formal sind die zwei Bildungsinstitutionen als externe Partner erster Stunde damit nicht mehr mit von der Partie. Auf deren treibende Kraft und Wissen mag die Stadt dennoch nicht verzichten: »Wir [werden] uns hüten, die Infos und die Möglichkeiten der Verbundpartner nicht zu nutzen« (S08.12:708–709). Der Anspruch, externe Partner dauerhaft in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse eines kohärenten Bildungswesens einzubinden, vollzieht sich für die Stadt als klare Aufforderung, den Lead in der Stadtverwaltung zu verankern: »Und es ist in allen Diskussionsrunden gesagt worden, [...], man sollte sich das genau überlegen, [...] weil die Stadt muss ja die Koordinierung übernehmen« (S08.12:728–732). Die Stadt will sich jenseits des formalen Steuerungsgremiums die Expertise der zwei externen Partner sichern: »Und jetzt haben wir das Angebot, jeder Verbundpartner kann ein, zwei Leute benennen, die gut sind, die wir auch gut finden als Stadt, und da finden wir auch richtige Personen, die uns helfen und auch im Team schon verortet sind« (S08.12:784–786).

12.2.3.3 Die Projekt- und Programmlogik an die Verwaltungslogik anschließen

Nicht nur die Machtinvestition auf dem Feld der Kulturpolitik begünstigt eine Drift zur Steigerung von Durchsetzungskraft, sondern auch jene auf dem Feld der Gesellschaftspolitik. Die Errungenschaften des Projekts *Lernen vor Ort* sind

zu sichern: »Ja, da muss man gucken, was passiert in diesem Bereich, also nicht, dass es hinterher wieder weg ist« (S02.14:597–600). Ein Stellenprofil für die Sachbearbeitung, das *Bildungsmonitoring*, die Bildungsdatenbank und die Bildungsberichterstattung »bilden eine Struktureinheit« (S02.14:607), die am Ende von *Lernen vor Ort* der Leitung der Bildungsmanagementstabsstelle zugeordnet ist. Die Form der Verstetigung als Stabsstelle innerhalb des neuen *Amts für Bildung* soll gewährleisten, dass sich die Stadt ein *kommunales Bildungsmanagement* »im Zweifel« (S02.14:578), das heißt, trotz angespannter Finanzlage, leisten kann. Nicht auf Dauer gestellt werden kann damit ein umfassender Kulturwandel hinsichtlich eines kohärenten Bildungswesens: »Es liegt ja immer an Personen ‘n Stück weit, dass es auch gelebt wird dann, was da passiert« (S02.14:583–584).

Die Verstetigung von *Lernen vor Ort* gibt zusätzlich zur Abstimmung einer Projekt- mit einer Programmlogik den Anschluss an die Verwaltungslogik auf. Allen drei Logiken wohnt ein unterschiedliches Zeitverständnis und damit verbunden ein spezifisches Engagement im Umgang mit der Bearbeitung eines umfassenden Kulturwandels inne. Die Projektlogik ist auf befristete Zeiträume angelegt. Die Stadt nutzt den datenzeitlichen Projektzeitraum, um mit dem Engagement zweier ausgewählter Bildungspartner zu experimentieren. Die Programmlogik orientiert sich an einem überdauernden Engagement vieler Akteure einer Bildungslandschaft. Die Stadt flankiert diesen modalzeitlich verfassten, am Lernen der Stadtgesellschaft orientierten Zeitraum mit einem Steuerungsgremium. Die Verwaltungslogik gebietet den Lead bei der Verstetigung von Binnen- und Außensichten der Bildungsstadt mittels einer Stabsstelle, die als Organisationskern eines *kommunalen Bildungsmanagements* Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Kommunikationsarten orchestriert.

12.2.4 Grenzüberschreitende Professionalität der Machtinvestition

Das politische System beeinflusst die Handlungsrationalität auf dem Feld der Gesellschaftspolitik mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität. Die Machtinvestition der Kommunalpolitik gestattet den Lead bei der Koordination multipler Interessen und der strategischen Ausrichtung des Bildungsmarketings auf die Materialisierung von Bildung durch das Sichtbarmachen des biographischen Kapitals der Stadt. Zentral ist die Entwicklung von Zeigeformaten und die Orchestrierung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit mit Blick auf die Möglichkeit, dass Bürgerinnen und Bürger auf die Angebotsstruktur zugreifen (Typ 4). Die Beteiligungsstruktur gemischter Arbeitsteams im Bereich

der Bildungsübergänge ermöglicht umgekehrt, Problemlagen zu erheben und daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten. Hier inspirieren Fragen des unmittelbaren People-Processing die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen (Typ 3). Datengestützte Reflexion im Kreis beginnt auf dem Feld der Kulturpolitik, insofern die Erwartungsstrukturen des Programms erst auf die kreisangehörigen Städte ausgedehnt werden müssen. Bereichsordinatorinnen müssen viel Überzeugungsarbeit für bereichsübergreifende Zusammenarbeit auf sich nehmen, bevor der Gewinn von Bildungsberichten für Fragen des People-Processing in den Blick kommen kann (Typ 2).

Das politische System beeinflusst die Verfahrensrationalität auf dem Feld der Kulturpolitik mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität des Typs 4, indem es Zuständigkeitsdenken aufbricht und bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen anregt, so dass Fragen des unmittelbaren People-Processing in den Blick kommen. Strategien zur Herstellung von Anschlüssen an evaluative Deutungsstrukturen innerhalb von Hierarchie legen den Schwerpunkt auf Interessenskonsens in Domänenspielen und verhalten sich gleichgültig gegenüber dem Anspruch, das Publikum an Leistungsempfängern mit der Koordination von Operationen des Zeigens und Lernens zu erreichen (Typ 2).

Das politische System beeinflusst die Ergebnisrationalität auf den Feldern der Gesellschafts- und Kulturpolitik mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität des Typs 4. Der Schwerpunkt liegt auf bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen mit einer Dominanz der Verwaltungslogik. Externe Partner werden – nachdem sie bei der Antragstellung und im Programmverlauf für die Bearbeitung von Bildungsfragen konsultiert worden waren – als Antragsteller für definierte Bildungsdienstleistungen verstanden und allenfalls noch punktuell einbezogen (Euler et al., 2018, S. 112–126). Demgegenüber liegt auf dem Feld der Kulturpolitik das Potenzial für wechselseitige Anschlüsse zwischen Sozial- und Systemintegration, allerdings um den Preis der Unwägbarkeit, dass sich Kommunen trotz der anhaltend herausfordernder finanziellen Lage jenseits eines Bereitstellungsmodus von Bildungsdienstleistungen für die Koordination von Operationen des Zeigens und Lernens ›erwecken‹ lassen.

12.3 Reputationsinvestition

Im Projektarbeitsbogen schließt Reputationsinvestition die Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität (vgl. Abbildung 12.3) für die Steigerung von Vereinigungskraft.

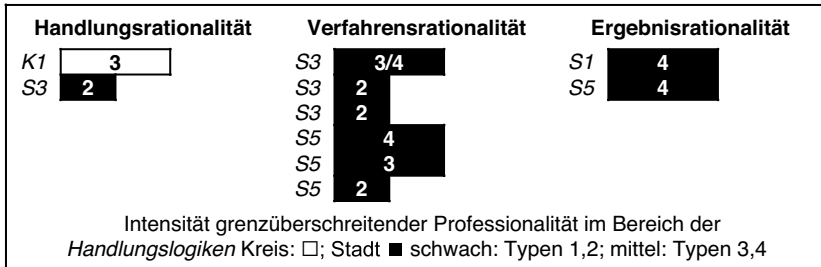


Abbildung 12.3 Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Reputationsinvestition (Eigene Darstellung)

12.3.1 Handlungsrationalität der Reputationsinvestition

Das Gemeinschaftssystem wendet sich im Kreis an das sozial-kulturelle System in den Arenen (*Un-)*Beständigkeit (K1) und (*Un-)*Sichtbarkeit (K5).

12.3.1.1 Leuchttürme zum Laufen bringen

Die Ausdehnung erprobter Projekte in die Fläche der gesamten Gebietskörperschaft ist der Konstellationsstruktur geschuldet, dass über die antragstellenden Kommunen hinaus die weiteren kreisangehörigen Städte erreicht werden sollen. Zwischen evaluativen und kognitiven Deutungsstrukturen ist eine Passung herzustellen, insofern sich Kommunalverwaltungen an demokratischer Kontrolle vor Ort und Pionierkommunen an der Operationalisierung der Programmvorgaben und damit an gleichwertigen Lebensverhältnissen orientieren. Um »die Kommune da unterstützend zu erkennen, wo Entwicklungsmöglichkeiten sind, wo auch Chancen liegen« (K06.11:743–744), soll an »Erfahrungen aus den Leuchttürmen« (K06.11:758) angeknüpft werden, ohne diese »eins zu eins irgendwo aufzudeckeln« (K06.11:736). Transfer bedeutet, »man kann sich punktuell bestimmte Bausteine rausgreifen, die jeweils passgenau für die Kommune sind« (K06.11:738–739).

Früh im Programmverlauf steht der Transfertgedanke mit Überlegungen und Plänen »für danach« (K06.11:834) »vor der Tür« (K06.11:829): »Ja, natürlich blicken wir in die Zukunft. Wir wollen ja jetzt nicht den großen Aufschlag hier machen und viel Staub aufwirbeln und dann sagen: ›Und das war es dann jetzt‹« (K06.11:838–843). Bereits die Anfangsphase eröffnet den *Lernen-vor-Ort*-Koordinierenden die Möglichkeit, sich mit den Leuchtturm-Strukturen vor Ort und den Interessenlagen der Kommunen vertraut zu machen: »Also für mich war der Vorteil einfach, dass ich sagen konnte, ich hatte auch wirklich die Zeit, mich einzuarbeiten. Wirklich auch viel zu recherchieren, weil wir auch parallel direkt durch die Leuchttürme in der Praxis starten konnten« (K06.11:715–719).

12.3.1.2 Kreisangehörige Städte mitnehmen

Die evaluative kulturelle Orientierung an Verfügungsrechten als Ressourcen verschafft im Kreis die Möglichkeit, Projektziele und Leuchtturmprojekte zu präsentieren und damit zugleich Beeinflussungsmöglichkeiten: »Die Stadt [...], aus der ich komme, hat also zwei Leuchtturmprojekte zu Anfang vorgestellt« (K20.11:56–57). Die Mission und Philosophie einer gelebten Bildungslandschaft durch repräsentatives Zeigen zu transportieren, antizipiert unterschiedliche »Schlagzahlen« (K12.11:329) der kreisangehörigen Städte. Das Ziel, dass diese »mitrudern können« (K12.11:330), steht für einen Inklusionsstil, der »im Bewusstsein der Vielfalt« (K12.11:314) auf gleichwertige Teilhabechancen bei der Gestaltung der Bildungslandschaft abzielt. Zugleich zeigen sich darin die Immaterialität und Intangibilität als Besonderheiten von Bildungsdienstleistungen, die eine Erklärungsintensität durch persönliche und direkte Kommunikationsgelegenheiten nahelegen.

12.3.2 Verfahrensrationalität der Reputationsinvestition

Das Gemeinschaftssystem wendet sich in der Stadt an das politische System in den Arenen (*Un-)*Beteiligung (S3) und (*Un-)*Sichtbarkeit (S5).

12.3.2.1 Kommunikationsarten der beteiligten *Lernen-vor-Ort*-Akteure abgleichen

Der Kreis wird gesellschaftliche Solidarität im Rahmen der Leuchttürme in die Verfahrensrationalität der Sprachinvestition überführen, während die Stadt auch auf Reputation setzt. Die Kommune als »Hauptakteur« und »Hauptsteuerer« zu sehen, bedeutet für das KBM, eine »stark moderierende und koordinierende Funktion« (S22.11:686–687) wahrzunehmen. Dies betrifft die Einbindung der

Bürgerstiftung im Rahmen von Schwerpunktsetzungen, die sie im Bereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und der Organisation von öffentlichen Anlässen bereits leistet. »Außensichten« und »andere Ansichts- und Verhaltensweisen« (S06.11:405–408) ermöglichen die zwei Partnerorganisationen, die »von der Denke [...] sehr wirtschaftsnah« arbeiten und langjährige Erfahrungen aufweisen, »was die Zusammenarbeit mit der Verwaltung betrifft« (S06.11:344–349). Diese erweiterte Konstellationsstruktur der Stadtverwaltung trägt dazu bei, »typisches Verwaltungsverhalten [zu] hinterfragen« (S06.11:405–408). Relativ eigenständig, aber dennoch mit *Lernen vor Ort* verbunden, operiert der Jugendring, der auf der Basis eines Lebenslagenberichts über Kinder und Jugendliche am Leitbild für eine kinder- und jugendgerechte Stadt mitarbeitet. Die Leitbilddiskussion der Bildungsstadt erfährt damit insofern eine Erweiterung, als »die ganzen Leute von *Lernen vor Ort* und auch die Stadtverwaltung [...] direkt in die Fortschreibung des nächsten Jugendförderplans« (S06.12:345–352) integriert werden können.

12.3.2.2 Das Bildungsleitbild nutzen, um ganz unterschiedliche Akteure zu aktivieren

Eine wichtige Funktion, um multiple Rationalitäten auf die demokratische Kontrolle auszurichten, hat das Bildungsleitbild. Die »gemeinsame Erarbeitung« (S04.11:173) des Bildungsleitbilds antizipiert den Orientierungsdissens der beteiligten Partner und Blockaden, die daraus erwachsen können, wenn diese »nicht eingebunden werden: »Daher haben wir uns dazu entschlossen, nichts zu entwickeln, was wir dann von oben aufsetzen und mit dem die meisten sich dann auch nicht identifizieren« (S04.11:179–183). Einen Interessenskonsens unter Beteiligung externer Partner herzustellen, kostet viel Zeit: »Die Konsequenz daraus ist, dass sich der Prozess verlängert. Je mehr Leute an einem Tisch sitzen, umso mehr Meinungen gibt es und umso länger dauert die Konsensfindung« (S04.11:186–188). Die externen Partner verstehen sich als »Korrektiv« der Stadtverwaltung und als »Kraft, die anders draufguckt auf Prozesse« (S02.12:596–602). Mit der zweiten Förderphase entfällt diese »Gegenkraft« (S02.12:601) zwar nicht gänzlich, verlagert sich aber von einer Bring- zu einer Hol-Struktur, weil die Stadtverwaltung den Förderantrag zur Fortführung einer Programmteilnahme im Alleingang stellt und sich Bildungspartner gegebenenfalls selber sucht. Dominant sind damit Kommunikationsarten innerhalb kommunaler Administration und Organisation und das Verständnis eines *kommunalen Bildungsmanagements*, dem qua politischer Legitimation und Verwaltungsmacht die Gestaltung der Beteiligung obliegt. Der Radius der diskursiven Beteiligung erstreckt sich dabei auf

korporative Akteure der Bildungslandschaft, der Adressaten von Bildungsangeboten auf der Ebene der Programmatik, nicht aber auf konkreter Handlungsebene einschließt.

12.3.2.3 Kommunikationsarten der Kommunalverwaltung bearbeiten

Das Abarbeiten an Konstellationsstrukturen der Stadtverwaltung zeigt sich dem KBM insbesondere beim Versuch, die »Teamkommunikation« im Rahmen von *Lernen vor Ort* zu stärken (S04.03.02). Dies bedeutet, Rationalitäten innerhalb von kommunaler Verwaltungs- und Projektarbeit zu verstehen und wechselseitig verstehbar zu machen. Die Anerkennung unterschiedlicher Kommunikationsarten geht mit dem Erleben von Unüberwindbarkeiten einher: »Wir stoßen immer wieder an unsere Grenzen, weil wir Dienstanweisungen beachten müssen« (S04.11:1221–1122). *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden ist beispielsweise das Umlaufverfahren fremd, bei dem formale Entscheide über Vorlagen ohne Zusammenkunft der Beteiligten auf schriftlichem Weg erfolgen: »Als wir [...] mit unserem Erhebungsinstrument fertig waren, hätten es eigentlich die Projektleitung und der Amtsleiter des *Amts für Bildung* nur abzunicken brauchen. Stattdessen wird ein Umlauf gestartet« (S04.11:1126–1129). Das Umlaufverfahren sieht vor, dass Arbeitsergebnisse der *Lernen-vor-Ort*-Teams in die Dienstwege innerhalb der Ämterstruktur geführt und auf diese Weise legitimiert werden: »Das muss wirklich an den Amtsleiter gehen, der muss sich das anschauen und seine Unterschrift daruntersetzen, obwohl er nie etwas davon gehört hat und an der Entstehung nicht beteiligt war« (S04.11:1147–1149). Sowohl an Klausurtagungen des Projektteams als auch des Leitungsteams steht die Kritik an diesem Verfahren auf der Tagesordnung: »Es ist einfach uneffizient« (S04.11:1164).

Die Handlungsorientierung der Kommunalverwaltung nehmen die Arbeitsteams vor dem Hintergrund ihres befristeten und nachweisorientierten Engagements als zeitraubend und daher problematisch wahr: »Wir würden einfach schneller vorankommen, wenn wir uns aufgrund von Dienstanweisungen nicht auch immer noch an weitere Personen wenden müssten« (S04.11:1213–1214). Die Bearbeitung von Vorlagen reiht sich strikt in die bestehenden Pendenzen ein: »Die kriegen das, aber dann liegt das erst mal bei denen auf dem Tisch. Klar haben die viel zu tun« (S04.11:1215–1216). Das Prozedere sieht den Gang durch geregelte Dienstwege vor: »Es liegt bei der Sekretärin, dann liegt es beim Amtsleiter, nach zwei Tagen schaut er sich das vielleicht mal an, dann geht es wieder an die Sekretärin, die gibt es in die Hauspost« (S04.11:1217–1219). All diese Verfahrensschritte brauchen Zeit: »Der Fragebogen hat alleine zwei Wochen gedauert

und war immer noch nicht fertig« (S04.11:1220–1221). Die Bearbeitungsstrukturen nötigen den *Lernen-vor-Ort*-Teams Strategien der Beschleunigung auf: »Wir konnten dann nicht mehr länger warten, haben das Ding genommen, haben uns aufs Fahrrad gesetzt, sind zu den einzelnen Ämtern gefahren und haben praktisch direkt an die Tür geklopft« (S04.11:1223–1225). Um Entscheidungswege zu verkürzen, suchen sie den direkten Kontakt zu Entscheidungsträgern: »Wir wollen auch noch mal die Amtsleiter einladen und sie bitten, im Falle einer Vertretung den entsprechenden Abteilungsleiter zu schicken. Damit nicht immer Vertreter von Vertretern geschickt werden« (S04.11:1242–1244).

12.3.2.4 Mit Öffentlichkeitsarbeit Bildungsanbieter vernetzen

Reputationsinvestition kennzeichnet auch die Arena (*Un-)*Sichtbarkeit, in der die Orientierung an Operationen des Zeigens als evaluative Deutungsstruktur dominiert. Die Vernetzung von Bildungsanbietern stellt sich in den Dienst von Öffentlichkeitsarbeit. Drei sichtbare Produkte tragen die Leitidee des *Lebenslangen Lernens*. Das Bildungsleitbild dokumentiert die Mission der Vernetzung von Bildungsanbietern. Die Bildungsdatenbank steht dafür, das biographische Kapital der Bildungslandschaft zu materialisieren und für potenzielle Nutzerinnen und Nutzer zugänglich zu machen. Der Bildungsbericht bildet lokalspezifische Kernbereiche des Bildungswesens auf der Basis von Indikatoren ab, die sich an nationalen und internationalen Zielen von Bildung orientieren.

12.3.2.5 Ein Marketing für die ämterübergreifende Zusammenarbeit in der Verwaltung ins Auge fassen

Mit einem Marketing für die ämterübergreifende Zusammenarbeit soll »die Philosophie von *Lernen vor Ort* in die Verwaltung« kommuniziert werden, um »ein Denken zu befördern, die Dinge im Zusammenhang zu sehen« (S02.12:1055–1066). Erste Ansätze eines ämterübergreifenden Denkens sind erkennbar, als das Amt für Wirtschaftsförderung ein Konzept für die Fachkräfteentwicklung vorstellt und erkennt: »Da gehört doch Beratung dazu« (S02.12:1062). Die Erwartungsstruktur eines kohärenten Bildungswesens soll nicht nur »lesbar« sein »für jemand, der von außen kommt« (S02.12:1084–1090), sondern auch für Mitarbeitende der Verwaltung. Ein »Marketingakzent« (S02.12:1046) zielt auf eine Verschiebung der Handlungslogik, bei der Arbeit »nicht nach links und nicht nach rechts« (S02.12:1101–1102) zu gucken. Die von der Verwaltung beförderte »Denkweise, sich einzurichten, auf das, was man tut und was man kann« (S02.12:1108–1109), ist zu öffnen hin zu Fragen: »Wie kann man auch intern kooperieren, wie kann ich jemand anderem Information geben, was kann ich an Information aufnehmen, was meine Arbeit vorantreibt?« (S02.12:1112–1114).

12.3.2.6 Mit Bildungsprodukten unsichtbare Planungsarbeit legitimieren

In der »Phase der Finanzkrise« sieht sich das KBM der Erwartungsstruktur des Programms gegenüber, »trotzdem etwas [zu] bringen« (S14.11:250–251), das heißt, die unsichtbare Vorarbeit nachzuweisen, um politische Unterstützung für die weitere Teilnahme am Programm zu mobilisieren. Die Vorleistungen, um datenbasierte Strategien zu fundieren, sind beachtlich, deren repräsentative Darstellung im Arbeitsprozess mitunter schwierig. Ein Leitfaden, der den Übergang von der Schule ins Berufsleben mit einer Checkliste konkreter To-Dos für die Hand der Übergangsmanagerin in einer Matrix festhält, stellt ein datenbasiertes Produkt ressortübergreifender Kommunikation dar: »Da steckt eine gesamte Bestandsaufnahme zu Akteuren, Übergängen, Angeboten, zu Beteiligten in der Politik, welche Beschlüsse und welche Gremien es gibt, drin« (S22.11:1568–1570). Allerdings verbleibt das Konzept zum kommunalen Übergangsmanagement im Zustand des Entwurfs und wird nicht in das vorgesehene Handbuch überführt. Der Zugzwang zur Sichtbarkeit begünstigt eine Bevorzugung repräsentativerer Produkte.

12.3.3 Ergebnisrationalität der Reputationsinvestition

Die Investition von Reputation erreicht in der Stadt eine nachhaltige Schließung für Fragen der gesellschaftlichen Solidarität in den Arenen (*Un-)*Beständigkeit (S1) und (*Un-)*Sichtbarkeit (S5) auf dem Feld der politischen Vereinigung.

12.3.3.1 Die Binnen- und Außensicht der Bildungslandschaft koordinieren

Mit der Koordination der Binnen- und Außensicht auf die Stadtverwaltung verstetigt sich die Verfahrensrationalität der Reputationsinvestition auf dem Feld der politischen Vereinigung. Die Arena (*Un-)*Beständigkeit kennzeichnet sich durch Suchbewegungen zur Beteiligung der Stadtgesellschaft. Mit der Übernahme der Nachhaltigkeits-Metapher folgt die Stadt der Erwartungsstruktur, Doppelstrukturen zu vermeiden und äquivalente Strukturformate in den Zwischenräumen der Gewaltenteilung zu institutionalisieren.

Die konkrete Ausgestaltung der Programmvorgaben bringt unvorhergesehene, aber erwünschte Strukturen für die Organisation von Domänenspielen hervor. Mit der Stabsstelle im *Amt für Bildung* institutionalisiert die Stadt das KBM und schafft mit der *AG Bildung* eine Zelle für ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung. Die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen

der Bildungsstadt institutionalisiert sie mit einem Steuerungsgremium, dem die Aufgabe zukommt, fachliches Orientierungswissen für kommunalpolitische Entscheide bereitzustellen und dadurch Binnen- und Außensichten der Bildungslandschaft zu verbinden. Externe Partnerorganisationen antizipieren, dass ein Steuerungsgremium als Königsrunde der Entscheidungsträger fachliche Beratungsarbeit nicht sicherstellen kann. Um das Publikum an Leistungsempfängern zu erreichen, sind die systemintegrativen Kooperationsformate für Inklusionsspiele zu öffnen. Dazu müssten periphere Akteure des Steuerungsgremiums zu zentralen Akteuren gemacht werden, die ihre Aufgaben aus Berichtsdaten ableiten. Während die Institutionalisierung des *kommunalen Bildungsmanagements* mit dem Ende des Programms vollzogen ist, muss die Organisation sozialintegrativer Fragen noch erfolgen.

12.3.3.2 Für die Stadtgesellschaft kommunikativer, öffentlichkeitswirksamer und anfassbarer werden

In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* bündelt das KBM die Verantwortlichkeiten für ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung und baut die Verfügungsrechte aus. Mit dem Einbezug der Zivilgesellschaft generiert es zusätzliche Ressourcen. Das Insourcing zivilgesellschaftlicher Kräfte in die Stadtverwaltung erreicht mit der Etablierung eines Steuerungsgremiums eine Zäsur und deutliche Verlagerung auf ›Global Player‹ der Bildungsstadt. Der Projekt-Logik folgend, wird es ohne zusätzliche Fördermittel zu einem Fade Out der Serviceleistungen mittels Bildungsdatenbank und einem Abbruch der Publikumsadressierung über dieses Instrument kommen.

Der Schulterchluss des KBM mit Verantwortlichen im Bereich der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* verbindet beide Programme: »Es ist einfach mehr da als vor drei Jahren und die Vernetzung klappt eine Nummer besser« (S06.14:265–266). Das Lernen im Lebenslauf bildet das gemeinsame Bezugskonzept, das mit der Differenzierung nach formalem, non-formalem und informellem Lernen einen Eingriff in die Kulturhoheit der Länder semantisch umschiffet und die Domäne der Kommune für Zeiträume der Erziehung im eigenen Wirkungsbereich der Daseinsvorsorge markiert. Stadtentwicklungsprojekte für Jugendliche haben eine lange Geschichte, so dass das Projekt *Lernen vor Ort* im Schlepptau der BNE-Auszeichnungspraxis auch »durchgeht im Stadtrat bei den Fachpolitikern« (S06.14:943). Hinsichtlich einer Verstetigung der Leitidee eines kohärenten Bildungswesens gelingt es aus der Sicht eines Verantwortlichen nicht, *Lernen vor Ort* der Stadtgesellschaft als »Quantensprung für die nächsten Jahre« (S06.14:954) deutlich zu machen: »Da sind wir also noch nicht kommunikativ, öffentlichkeitswirksam, [...], anfassbar genug« (S06.14:961–962). Zwar setzt auch *Lernen vor*

Ort auf öffentliche Sichtbarkeit und nutzt verschiedene Formate, um sich zu präsentieren: »Die Stadt präsentiert sich bei uns, bei der Bürgerstiftung, wenn wir jetzt 'n Fest oder irgendwas haben« (S06.14:1009–1010). Gemessen an der »Größe der Stadt« sowie an der »Größe des Projekts« – so der Vertreter der Bürgerstiftung – sind dies allerdings lediglich »tastende Versuche« (S06.14:1042–1044). Die Stadt richtet ihr Engagement erst nach einer Phase der unsichtbaren Konzentration auf den Aufbau von Kooperationsstrukturen innerhalb der Stadtverwaltung auf die Außenwirkung. Anders als mit der unbefristeten Sichtbarkeit der Weltdekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, die mit einem fünfjährigen Weltaktionsprogramm (2015–2019) und der Agenda 2030 fortgesetzt wird, erreicht *Lernen vor Ort* damit eine befristete Aufmerksamkeit.

12.3.4 Grenzüberschreitende Professionalität der Reputationsinvestition

Das Gemeinschaftssystem beeinflusst die Handlungsrationalität auf dem Feld der kulturellen Vereinigung mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität des Typs 3, indem Erfahrungen mit unmittelbarem People-Processing im Rahmen von Leuchtturmprojekten für die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen in weitere Kommunalverwaltungen getragen werden sollen. Versuche, kreisangehörige Städte mithilfe sichtbarer Produkte mitzunehmen (K01.05.02), stellen eine der direkten Adressierung von Leistungsempfängern vorgelagerte Werbe-Arbeit des Typs 2 dar. Mit grenzüberschreitender Professionalität schwacher Intensität des Aufgabenkomplexes *Handlungslogiken antizipieren* korrespondiert grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität des Aufgabenkomplexes *Spannungslagen ausbalancieren*, weil das befristete Engagement der Transferbegleiterinnen darauf angelegt ist, die normativen und kulturellen Orientierungen des Bundesprogramms *Lernen vor Ort* in jene des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke* zu überführen.

Das Gemeinschaftssystem beeinflusst die Verfahrensrationalität auf dem Feld der politischen Vereinigung mit einer grenzüberschreitenden Professionalität schwacher Intensität des Typs 2, insofern es unter dem Dach des Leitbilds ganz unterschiedliche Akteure aktiviert. Dominant sind aber Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Administration und Organisation und das Verständnis eines KBM, dem qua politischer Legitimation und Verwaltungsmacht die Gestaltung der Beteiligung obliegt. Der Radius der diskursiven Beteiligung erstreckt sich auf korporative Akteure der Bildungslandschaft, der Adressaten von Bildungsdienstleistungen auf der Ebene der Programmatik, nicht aber die

Koordination von Operationen des Zeigens und Lernens einschließt. Akteure der Bildungslandschaft mittels Leitbildarbeit zu aktivieren und zu beteiligen, stellt eine systemintegrative Weichenstellung dar. Auch die Erfordernisse, sich im Zuge der Zusammenarbeit an Kommunikationsarten innerhalb der Stadtverwaltung abarbeiten sowie bereichsübergreifende Zusammenarbeit durch Marketingstrategien legitimieren zu müssen, prägen Verfahren, die den Blick für Fragen des unmittelbaren People-Processing versperren. Domänenspiele um das Sichtbarmachen von Bildungsprodukten tragen aber auch zur Verschränkung von Sozial- und Systemintegration bei, wenn im Zuge von Reputationsinvestitionen multiple Rationalitäten ganz unterschiedlicher Akteure der Stadtgesellschaft in Austausch kommen. Dem limitierenden Zugzwang zur Sichtbarkeit steht das sozialintegrative Potenzial des Typs 4 gegenüber, insofern Bildungsprodukte die Leitidee des *Lebenslangen Lernens* tragen. Auch ein Marketing für ämterübergreifende Zusammenarbeit antizipiert Fragen des unmittelbaren People-Processing, wenn das professionelle Selbstverständnis der Stadtverwaltung auf die Überwindung von Ressortegoismen zugunsten eines umfassenden Dienstleistungsverständnisses gegenüber Belangen von Bürgerinnen und Bürgern zielt.

Das Gemeinschaftssystem beeinflusst die Ergebn isrationalität auf dem Feld der politischen Vereinigung mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität des Typs 4. Fragen des unmittelbaren People-Processing kommen durch die Integration von Kommunikationsarten der Stadtgesellschaft in den Blick. Nach fünf Programmjahren hat sich ein Bildungsberatungsnetzwerk etabliert, an dem sich »fast vierzig Partner« (S02.14:97) beteiligen. Die Handlungslogik des Programms als Äquivalent zu unerwünschten Doppelstrukturen hat sich aus Sicht der Projektleitung überraschend positiv und im Sinn des strukturellen Ansatzes »einer öffentlich-privaten Partnerschaft« (BMBF, 2008a, S. 4) erfüllt. Die Organisation von Partnerschaften stellt die Stadt mit einer Stabsstelle auf Dauer, damit sie sich ein KBM »im Zweifel leisten« (S02.14:576) kann. Die mittels eines Letter of Intent angebahnte Zusammenarbeit mit weiteren Partnerorganisationen der Bildungsstadt erhält mit einem Steuerungsgremium ein überdauerndes Strukturformat. Die inhaltliche Arbeit des Steuerungsgremiums ist mit der Institutionalisierung des KBM noch unterbestimmt. In seiner Funktion, grenzüberschreitende Kooperationen innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung zu legitimieren, muss es seine Rolle erst noch finden. Der Wandel vom Role-Taking zum Role-Making vollzieht sich über die Akteure des Steuerungsgremiums. Neben wenigen zentralen gibt es im Steuerungsgremium mehr periphere Akteure, die »über den persönlichen Vorteil [...] ihrer Institution« hinaus, »den Mehrwert noch mehr erkennen« (S02.14:1818–1819) müssen: »Die sind alle nicht negativ, sind alle positiv, aber sie müssen sozusagen, glaub' ich, noch 'n Stück an

die Hand genommen werden« (S02.14:1825–1826). Dieses An-die-Hand-Nehmen steht dafür, dass die Organisation eines *kommunalen Bildungsmanagements* auf der Grundlage der Kohärenzidee als kognitive Deutungsstruktur den institutionalisierten Formaten der Stabsstelle und des Steuerungsgremiums nachgelagert ist.

12.4 Sprachinvestition

Im Projektarbeitsbogen generalisiert Sprachinvestition die Verfahrens- und Ergebnisrationalität (vgl. Abbildung 12.4) für die Steigerung von Verständigungskraft.

Handlungsrationalität	Verfahrensrationalität	Ergebnisrationalität
K1	4	K3 3/4
K1	3/4	K4 3/4
K1	4	S4 4
S1	4	K5 3/4
S1	2	
S1	4	
K2	4	
K2	3/4	
K2	4	
K3	3/4	
K3	3/4	
K3	3	
K4	4	
K4	3/4	
K4	3/4	
S4	4	
S4	4	
S4	4	
K5	3/4	
K5	4	
K5	4	

Intensität grenzüberschreitender Professionalität im Bereich der *Handlungslogiken*: Kreis: □; Stadt ■ schwach: Typen 1,2; mittel: Typen 3,4

Abbildung 12.4 Verfahrens- und Ergebnisrationalität der Sprachinvestition (Eigene Darstellung)

12.4.1 Verfahrensrationalität der Sprachinvestition

Das sozial-kulturelle System wendet sich im Kreis in allen Arenen und in der Stadt in den Arenen (*Un-)*Beständigkeit (S1) sowie (*Un-)*Bewusstheit (S4) an das politische System.

12.4.1.1 Bildungsberichte als Entscheidungsgrundlage für die politisch Verantwortlichen bereitstellen

Der Bildungsbericht referenziert mit einem Überblick zur Trägerlandschaft der ersten Schwelle und einem Kapitel zur Bildungsberatung ungleiche Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Die kognitive kulturelle Orientierung an gleichwertigen Lebensverhältnissen vermittelt zwischen der Leistungsrolle der Politik und der Komplementärrolle des Publikums. Das BMK fungiert in einer Zwischen- und Übersetzungsfunktion und verkoppelt mithilfe des Bildungsberichts eine »Subjekt- und systemische Lebenslagenorientierung« (Stolz, 2014, S. 59).

12.4.1.2 Strukturen schaffen über Kommunikation

Die Erweiterung von Sprache durch Verständigungskraft begründet sich damit, dass der Kreis im Bildungsbereich keine Weisungsbefugnisse gegenüber kreisangehörigen Kommunen hat. Kreisangehörige Städte sind »alle selber Schulträger« und *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende haben ihnen »ja gar nichts zu sagen« (K18.11:92–93). Kommunikationsarten eines BMK orientieren sich daher sowohl an Organisations- und Professionsrollen, um Einfluss auf Kommunen ausüben zu können: »Also, wir verstehen uns eher als Dienstleister für die Kommunen denn als diejenigen, die vorgeben« (K18.11:98–99). Dienstleistungen antizipieren das Auslaufen der Förderlaufzeit von maximal fünf Jahren und die Anbindung der *Lernen-vor-Ort*-Strukturen an die *Regionalen Bildungsnetzwerke*, insofern diese, sollte es die Bereichskordinationsstelle nach Programmende »nicht mehr geben [...], in das *Regionale Bildungsbüro* mit integriert werden« (K02.11:845–847). Auch das Format der *Entwicklungswerkstatt* »soll dann in dieser Konferenz selbstständig weitergeführt werden« (K02.11:850–851).

12.4.1.3 *Lernen vor Ort* in den Interessenhorizont von Schulen und Kitas rücken

Den Schwerpunkt des Übergangsmanagements in der frühen Bildung rückt das BMK auf Zuruf in den Interessenhorizont von Schulen und Kitas. Im politischen Gremium der Schulausschüsse berichtet es auf Einladung über bisherige Aktivitäten und Zielsetzungen für die zweite Förderphase. In dieser

Dienstleistungs-Hol-Struktur lässt es sich »auf ganz unterschiedliche Institutionen« (K02.13:1059) wie Verwaltung, Schule und Kindertagesstätten ein, die alle »andere Interessen ja auch vertreten für sich und einen anderen Blick haben« (K02.13:1062–1063). Diese »dann auch übereinander zu bekommen«, stellt sich als »manchmal nicht ganz so einfach« (K02.13:1065–1066) heraus. Das Herstellen von Interessenskonsensen bildet eine Schwelle, die zu überwinden ist, um Kinder und Jugendliche als eigentliche Adressaten von Leistungsangeboten überhaupt erst erreichen zu können.

12.4.1.4 Ausgehend vom Leitbild messbare Ziele setzen

Sprachinvestition generalisiert auch in der Stadt die politische Zielverwirklichung in der Arena (*Un-)*Beständigkeit. Eine zukunftsbeständige Fortführung eines KBM antizipiert die Möglichkeit, politische Zielvorgaben mithilfe von Berichtsdaten zu informieren. Diese normative Deutungsstruktur verbindet eine sorgende mit einer haftenden Verantwortung. Nach Ansicht eines Stiftungspartners hängt es »davon ab, wie stringent das Thema bearbeitet wird und wie man die Ergebnisse bewertet« (S20.11:917–918). Messbare Ziele in Verbindung mit einem Leitbild sollen Maßnahmen fundieren: »Ich denke, dass es dann auch knallharte Kennzahlen gibt, zum Beispiel Schulabbrecherzahlen« (S20.11:923–924). Eine rechenschaftsorientierte Verantwortung erhält mit dem Anspruch, dass »man sich dann auch bekennen und messen lassen« (S20.11:925) muss, eine Dimension, die die Kommune in die Pflicht nimmt.

12.4.1.5 Nachhaltigkeit über Funktionen in einer Bildungsabteilung erreichen

Mit der Bildungsabteilung setzt die Stadt auf Sprachinvestition, um eine Zusammenarbeit zwischen den Ämtern innerhalb der Stadtverwaltung zu ermöglichen. Ein Steuerungsgremium legitimiert die koordinierende Lenkung von arbeitsteilig organisierten Ressorts, die horizontal auf gleicher Ebene ohne wechselseitige Weisungsbefugnisse angesiedelt sind. Das Programm beflügelt nicht nur bereits begonnene Abstimmungsprozesse, sondern fordert mit dem Zuschlagskriterium der »Nachhaltigkeit« die Absichtserklärung der Kommunen heraus, »im Förderzeitraum entwickelte Strukturen über die Förderphase hinaus fortzuführen« (BMBF, 2008a, S. 11). Damit dringt das Programm in Verwaltungsprozesse ein und erzwingt »einen sehr großen Diskussionsprozess« (S12.11:894–895). Während das Format anfänglich noch offen ist, um Entscheidungen zu beeinflussen, besteht Klarheit in Bezug auf dessen Funktion: »Wir wollen das dort wirklich dauerhaft verankern, dass das Thema Bildung da immer wieder fokussiert wird und immer wieder begleitet wird und auch immer wieder neue Rückschlüsse

gezogen werden« (S02.13:385–389). Im Gespräch ist ein erweitertes »Steuerungsgremium [...] mit sechs, sieben Leuten, also keine Riesenrunde, sondern wirklich klein und fein« (S02.13:402–407). Diese ›Global Player‹ repräsentieren »den oberen Bereich«, der installiert werden soll, nachdem mit der Einbindung externer Partner in Phase eins »die untere Ebene« und mit der *AG Bildung* »die mittlere Ebene« erschlossen und in die Stadtverwaltung eingebunden wurde. Die »Taktik, [...] ein bisschen hochzuwachsen« (S02.13:408–423), zielt auf eine wechselseitige Verständigung, »dass die oben erkennen, dass da unten gute Arbeit gemacht wird« (S02.13:426).

Den Stadtrat zu überzeugen, kostet viel Kraft. »Zu wenig Wert auf [dessen] Meinung gelegt [zu] haben«, erschwert die Unterstützung für die Teilnahme an der zweiten Förderphase: »Da haben wir wie gesagt ein Vierteljahr lang wirklich zum Teil auch Spießruten gelaufen, uns Ohrfeigen abgefangen, Klataschen abgefangen« (S02.13:444–458). Die Projektleitung übernimmt nun der vormals stellvertretende Projektleiter, so dass die Koordinationsarbeit »gebündelt bei einem Menschen ankommt« (S02.13:470). Die Konzentration auf eine Ansprechperson sichert eine direkte Anbindung an die kommunalpolitische Spitze mit Weisungsbefugnis: »Aber ich hab‘ den direkten Draht zum OB und zur Bürgermeisterin und informiere über die Sache, wo wir andocken müssen und da werde ich in jeden Schritt einbezogen, der jetzt zurzeit läuft« (S02.13:478–482).

12.4.1.6 Zwei große Aufträge an externe Partner vergeben

Das KBM vergibt »zwei große Aufträge« (S02.13:773) an die externen Partner (S04.01.02), deren Dienstleistungen es nutzt, um Problemlagen zu erkennen, die es »vor einem Jahr nicht gesehen hat« (S02.13:858–859). Nach wie vor gilt der Grundsatz, »nix Neues [zu] schaffen«, sondern »nur das, was da ist, gut zusammen[zusammen]bringen« (S02.13:767–768). Den Partner im Bereich des demographischen Wandels beauftragt es in Anbetracht steigender Einwohnerzahlen mit der Frage: »Wie können wir reagieren auf die neue Bevölkerungsprognose?« (S02.13:779). Die »ganz andere Richtung der Entwicklung« ersehen die Verantwortlichen daran, »dass [sie] neue Gymnasien aufmachen müssen, dass [sie] neue Schulen und Kindergärten brauchen« (S02.13:788–793). Diesem prosperierenden Trend steht der Rückgang an Anwärterinnen und Anwärtern für eine Berufslehre gegenüber. Den zweiten Fokus legt das KBM daher auf die Organisation von Praktikumsplätzen: »Die Firmen haben Probleme, die Stellenplätze vollzukriegen, weil immer weniger Menschen reinkommen. Es gibt immer weniger Auszubildende oder Schulabsolventen« (S02.13:819–821). Der Partner im Bereich der *Bildungsübergänge* befasst sich mit der Frage, wie das Interesse der

jungen Menschen geweckt werden kann: »Wie können wir da so [...] eine Transparenz schaffen?« (S02.13:849). Die Präsentation von Praktikumsplätzen soll auch das lokal geprägte Entscheidungsverhalten und damit das Nord-Süd-Gefälle der bisherigen Interessenlagen durchbrechen.

12.4.1.7 Lernen vor Ort als Strukturprogramm verteidigen

Das Programm gibt die Erwartungsstruktur vor, gleichwertige Lebensverhältnisse nicht allein durch unmittelbare Arbeit an und mit Adressaten zu bearbeiten, sondern durch ein Zusammenwirken von Organisations- und Professionsrollen. Die Anforderung, diese doppelte Rollenbestimmung nicht einseitig aufzulösen, muss die Bereichsverantwortliche für Bildungsberatung verteidigen. Die kreisangehörige Stadt, in die sie abgeordnet ist, versteht Bildungsberatung als People-Processing: »Also, die wollten von mir, dass ich ein Bildungsbüro aufbaue und dort auch berate, also hauptsächlich dort Beratung mache« (K06.11:2343–2344). Die Bereichsverantwortliche betont die koordinative Zwischenposition und macht die Organisationsrolle stark: »Und ich habe dann wirklich versucht, ein halbes Jahr lang beides zu machen, was natürlich für alle Seiten absolut unbefriedigend war. Und ich habe gesagt: ›Also meine Stelle ist eben auf dieser Strukturebene angesiedelt‹« (K06.11:2347–2351). Angesichts der »Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Kreis und Kommunen« (K06.11:2354) zur Rollenklärung des *Lernen-vor-Ort*-Personals muss sie »gebetsmühlenartig die Grundidee« eines Strukturprogramms »runterbeten« (K06.11:2353), welches den Schwerpunkt auf die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen legt. Gleichzeitig versteht sie die Position der Kommune, die möchte, »dass dem Bürger geholfen wird« (K06.11:2358). Den »ganz anderen Ansatzpunkt« (K06.11:2365) zu vertreten, nämlich die Kapazitäten für die Bearbeitung gleichwertiger Lebensverhältnisse bewusst zu machen und dazu »eine breite kommunalpolitische Rückendeckung« (Stolz, 2014, S. 57) zu gewährleisten, »ist immer wieder aufs Neue ein Ausloten« (K06.11:2366–2367).

12.4.1.8 Das Kirchturmdenken über Koordination und Dienstleistung aufbrechen

Die Perspektive einer »besonders intensiven Zusammenarbeit verschiedener Akteure« (K14.11:622) und damit eines bereichsübergreifenden Engagements ist den *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitenden durch die Konstellationsstruktur der Programmteilnahme aufgegeben. Eine Bewerbung zur Teilnahme an *Lernen vor Ort* ist nur als Landkreis beziehungsweise kreisfreie Stadt möglich. Zugleich ist mit dem kommunalen Selbstverwaltungsrecht auch ein »Kirchturmdenken« (K10.12:452) vorprogrammiert. Es konstituiert eine »Gratwanderung«

(K18.11:861) des Projekt-Personals. Ein Bildungsmanagement beim Kreis als Träger der *Regionalen Bildungsnetzwerke* unterzubringen, ohne dabei »jetzt in Sachen Bildung die Kommunen von oben steuern zu wollen« (K18.11:836–837), begründet einerseits »eine sehr schwierige Moderationsfunktion« (K18.11:848). Andererseits liegt gerade in dieser Nicht-Zuständigkeit eine unverdächtige Macht, das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften »über das Kirchturmdenken in den einzelnen Kommunen hinaus« (K10.12:451–452) zu forcieren. Ohne Jugendhilfeträger und Schulträger für Kindergärten, Grundschulen oder Schulen der Sekundarstufe 1 zu sein, und ohne den Anspruch zu haben, »als Kreis in irgendeiner Form Bildung steuern« (K10.12:439–440) zu können, übernimmt das *Lernen-vor-Ort-Team* die Aufgabe, »ein *Regionales Bildungsnetzwerk* für den Kreis [...] aufzubauen« (K10.12:434–435). Hinter der Semantik »von Steuerung, von Management und so weiter« (K10.12:444), verbirgt sich das Verständnis »eines Koordinators und Dienstleisters für die [...] kreisangehörigen Kommunen« (K10.12:447–448). Die Dienstleistungsaufgabe beinhaltet, Aufgaben wie »kreisweite neue Bildungsprojekte zu initiieren, interessante Projekte zu akquirieren«, Projekte, die an das BMK herangetragen werden, publik zu machen sowie »Angebote zu machen oder auch Veranstaltungen dazu zu koordinieren, die [...] eine einzelne Stadt für sich so nicht organisieren kann« (K10.12:457–462).

Die »Verknüpfung von *Bildungsmonitoring* mit Gesundheitsmonitoring« (K10.12:496) stellt eine Koordinationsleistung dar, bei der je eigene Zuständigkeiten des Kreises und der Kommunen auf eine gemeinsame, datengestützte Betrachtung von Lebensverhältnissen und Bildungsfragen konzentriert werden. Auch die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* hat den Anspruch, dass kommunale »Elfenbeintürme [...] aufgesprengt werden« (K06.11:1074). Eine Bereichsverantwortliche sieht eine »Auflösung von Kommunen« schon als »Alltagsrealität« (K06.11:1093–1094), wenn Schülerinnen und Schüler die weiterführende Schule nicht aufgrund der Wohnortnähe, sondern aufgrund günstiger Busverbindungen wählen. Für die politisch Verantwortlichen müssten daher »gemeinsame Gesamt Tendenzen und grundsätzliche Themen« (K06.11:1104) aufgezeigt und das Denken in Region gefördert werden.

Das Aufbrechen kommunaler Einzelsichten gelingt dabei weniger über den Weg kommunaler Hierarchieebenen als vielmehr über die Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks*. Anfänglich scheitert das Vorhaben, in *Entwicklungswerkstätten* geborene Ideen an die Projektleitung zu transportieren, oftmals an der Hierarchie der Kommunalverwaltungen. Denn es kommt vor, dass eine Eingabe bereits über die kommunale Fachbereichsleistung »gekippt« (K04.11:1803) wird: »Wenn der Fachbereichsleiter hier sagt: ›Ne, so machen wir das nicht«,

dann komme ich gar nicht erst zu *Lernen vor Ort*« (K04.11:1828–1829). Im Programmverlauf agiert die Verantwortliche für den Bereich der *Bildungsübergänge* daher »nur noch für *Lernen vor Ort* im kreisweiten Gedanken« (K04.11:1852). Das bedeutet, dass sie ein Anliegen »sofort zur Projektleitung« (K04.11:1814) trägt: »Ich gehe hier nicht mehr die Ebenen, weil ich so nicht weiterkomme« (K04.11: 1856–1857).

12.4.1.9 Kommunale Transfer-Verantwortung erwarten

Das BMK ist auf »eine Bereitschaft der Mitwirkung« (K10.12:649) angewiesen und darauf, dass »letztendlich [...] auch Menschen in den Kommunen das ja mit umsetzen« (K10.12:651). Eine Verantwortlichkeit für Investitionen in eine datengestützte Vorkombination von Bildungsdienstleistungen lässt sich weder verordnen noch delegieren: »Da kann ja keiner von außen kommen und sagen: ›Ich mach‘ euch das jetzt.« (K10.12:652). Die bescheidene Macht der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen besteht in ihrer Präsenz für die Idee einer Vernetzungskultur als einer gemeinsamen Verantwortung in den Zwischenräumen bereits organisierter Zuständigkeiten: »Vor Ort muss jemand zuständig sein, zu welchem Thema auch immer« (K10.12:656–657). In dieser unbedingten Forderung kommen Begrenzungen der Konstellationsstruktur im Kreis zum Ausdruck: »Wir können das von außen begleiten, koordinieren, Wissenstransfer organisieren« (K10.12:653–654). Was das BMK nicht leisten kann, ist eine stellvertretende Verantwortungsübernahme für Kommunen.

12.4.1.10 Kommunikation ins *Lernen-vor-Ort*-Team hinein und in die Kommunen hinaus aufrechterhalten

Da die Bereichskoordinatorinnen »alle im Kreis verteilt sind« (K06.11:2284), können sie Fragen nicht »mal eben kurz auf dem Flur« (K06.11: 2290) besprechen, sondern müssen selber aktiv »dranbleiben und nachfragen: ›Was gibt es Neues?« (K06.11:2301). Diese räumliche Restriktion stellt ein »ganz großes strukturelles Problem« (K06.11:2304) innerhalb des Teams dar. Um den Kontakt mit den kreisangehörigen Städten zu gewährleisten, ist bereits mit der Antragskonzeption eine *Entwicklungswerkstatt* vorgesehen, in der sich viele und verschiedene Akteure des Kreises austauschen sollen. Eine Bereichskordinatorin sieht ihre Aufgabe darin, Planungsrunden »mit besonders engagierten Akteuren aus dem breiten Feld der Bildungsberatung« (K06.11:1445–1446) vor- und nachzubereiten, Informationen zusammenzustellen, Ideen einzubringen und dazu Rückmeldungen einzuholen, um dann Workshops zu ausgewählten Themen zu organisieren. Dieses Vorgehen findet aufgrund unterschiedlicher Sinnhorizonte und Interessen nicht die erwartete Resonanz. Während sich die

Bereichsordinatorin auf einer »Meta-Strukturebene« (K06.11:1473) und »in diesen Zwischenebenen« (K06.11:1476) verortet, wollen »die Akteure, die dort zusammenkommen, [...] nicht sagen: ›Schöne Struktur, das machen wir‹«, sondern »akute Probleme« (K06.11:1479–1485) ihres Beratungsalltags bearbeitet wissen. Wie bei den Kommunalverwaltungen der kreisangehörigen Städte zeigt sich auch beim Beratungspersonal das Verständnis, Fördermittel in die Unmittelbarkeit des People-Processing zu investieren. Der Vorschlag, Bildungsberatung aus dem Off zu beobachten und übergeordnete Fragen zu bearbeiten, findet zunächst keinen Anklang. Fragen der Organisation von Bildungsberatung stehen damit unter dem Druck des Anspruchs einer unmittelbaren Bearbeitung von Problemlagen durch Bildungsberatung und einer Verlagerung von Fördermitteln zugunsten der pädagogischen Profession.

12.4.1.11 Akteurperspektiven für die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule in drei Säulen poolen

In *Entwicklungswerkstätten* als Zeige- und Lerngremien können zwar durchaus »etwas unterschiedliche Akteure drin sein« (K14.11:1878), dennoch ist die Zusammensetzung nicht beliebig: »Aber es sollten dann eben immer auch die wichtigsten Träger [...] dabei sein oder die Kommunen, die unbedingt beteiligt werden müssen, die in dem Schwerpunkt arbeiten oder demnächst auch arbeiten wollen« (K14.11:1880–1883). Der Wunsch, »den Anteil von Schule da auch ein bisschen [zu] begrenzen« (K18.11:175–176), unterstreicht den Anspruch, das Lernen für die Gestaltung von Bildungsübergängen, um Zeigepraktiken von Akteuren der Zivilgesellschaft zu erweitern: »Wir sind gerade dabei, das zu auszuweiten über Volkshochschule, über Arbeitsagenturen. Da müssen aber noch sehr viele folgen« (K18.11:169–171). Antizipiert wird dabei, dass schulisches Lernen noch unzureichend auf regionale Kräfte zurückgreift. Für den Aufbau von Strukturen und Verfahren steht denn auch weniger die Vielfältigkeit thematisch begrenzter Stiftungsprojekte im Vordergrund als vielmehr der Einbezug vieler Akteurperspektiven, die einen Beitrag zur Entwicklung eines Übergangsmanagements leisten können: »Dann ist es ja so, dass die Stiftungen ja alle bestimmte Schwerpunkte haben, die sich ja auch mal ändern. [...]. Die haben jetzt ihre Schwerpunkte für die nächsten Jahre festgezurr« (K18.11:367–370). Auch der Bezug zum Kreis ist »bei Stiftungen, die in einer einzelnen Stadt ansässig sind und sich auch mit dieser Stadt identifizieren« (K10.12:377–378), »oftmals gar nicht gegeben« (K10.12:373). Darüber hinaus erschweren Dienstwege innerhalb einer Kommunalverwaltung das Ziel, unterschiedliche Kommunikationsarten auf der Ebene des Kreises zusammenzubringen. Die internen Verwaltungsstrukturen legen den Weg des Informationsflusses über die Linie fest, der für eine

Bereichsverantwortliche von der Weisungsbefugten über die Bereichsleitung und schließlich über die Fachbereichsleitung der Kommune führt: »Und erst dann, wenn das da abgesegnet wurde, [...], dann ging es ja an mich zurück. Dann musste ich mich an die Projektleitung wenden« (K04.11:1633–1634). Eine erste Hürde stellt somit die gemeinsame Ideenfindung vor Ort dar: »Wenn bereits diese nicht genommen werden kann, kommt es erst gar nicht oben an. Und erst wenn es hier innerhalb einer Kommunalverwaltung irgendwo auf Konsens stößt, dann haben wir die Möglichkeit, das in den Kreis hineinzutragen, beispielsweise in den *Lenkungskreis*« (K02.11:341–348).

Diese Hürden umgehen die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen, indem sie die Beteiligungsformate und -prozeduren auf jene Akteure ausrichten, »um die es eigentlich geht« (K02.11:597). Damit »Familien einen erfolgreichen Übergang bewältigen können, der gerade einer der wichtigsten Übergänge in der frühkindlichen Bildungsbiographie ist« (K02.11:607–609), wollen sie nun auch die »Kinder- und Elternebene« (K02.11:597) berücksichtigen: »Vorher waren das nur die fachliche, institutionelle und kommunale Ebene. Wir hatten auch Vertreter vom Jugendamt und der Jugendhilfe, Jugendförderung mit dabei« (K02.11:600–602). Die kreisangehörigen Städte, »die alle eine Eigenverantwortung haben und nicht vom Kreis gelenkt werden« (K02.11:616–617) können, vernetzen sie mit einer Fachkonferenz für Fragen, die den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule betreffen: »Innerhalb dieser Konferenz soll ein interkommunaler und fachlicher Austausch stattfinden, aber auch geschaut werden, welche allgemeinen Problemlagen [...] und welche Herausforderungen es gibt« (K02.11:624–631). Themen dieser Fachkonferenz gehen an die *Entwicklungswerkstätten* zurück, in denen Akteure aus dem Kreis daran arbeiten. In die Verschriftlichung der Ergebnisse durch die Planungsgruppe der *Entwicklungswerkstatt* fließen somit »unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Expertisen ein« (K02.11:643), die als »Arbeitshilfe« (K02.11:668) den anderen Kommunen wieder zur Verfügung gestellt werden. Mit dem Drei-Säulen-Verfahren will das *Lernen-vor-Ort*-Team »von vornherein die Möglichkeit haben, Entscheidungen zu treffen« (K02.11:910). Zugleich soll innerhalb der *Entwicklungswerkstatt* »viel pädagogisch gearbeitet werden« (K02.11:914). Während das übergreifende Thema der Bildungsübergänge fix bleibt, sind Themen und Zusammensetzungen der Workshops variabel: »Das, was aus den Kommunen heraus entsteht, was wichtig ist innerhalb dieses Übergangs zu bearbeiten und dieses Themenfeld anzugehen, ist der Punkt« (K02.11:991–992).

12.4.1.12 Die Entscheidungskette über Verwaltungsstrukturen anerkennen

Transferbegleiterinnen appellieren an die Verantwortung der kreisangehörigen Städte, das Beratungsangebot für den Aufbau eines Übergangsmanagements im frühkindlichen Bereich in Anspruch zu nehmen und bewerben die Annahmefähigkeit für die in der *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* erarbeiteten Handlungsempfehlungen. Das Programm eröffnet einen Zeitraum für die Bearbeitung der Frage, »wie man mit knappen Ressourcen, die eben nun mal da sind, doch so ein gutes Beratungskonzept kreisweit entwickeln kann« (K18.11:1276–1277). Die datenbasierten und auf operativem Handlungswissen basierten Empfehlungen sollen durch einen Aufruf in die kreisangehörigen Städte gelangen: »Sie waren dann aufgefordert, sich zu melden hier im Kreis, beim kommunalen Bildungsbüro [...]: ›Wir haben grundsätzlich Interesse an einem Transfer‹« (K10.11:420–421). Da es »nicht ganz so knackig gut« gelingt, die Kommunen zu erreichen, weil diese »zu wenig verstanden haben, dass sie sich melden müssen« (K10.11:426–427), erfinden die *Lernen-vor-Ort-Verantwortlichen* eine ganz neue Entscheidungskette. Sie lassen sich vom *Lenkungsausschuss* des *Regionalen Bildungsnetzwerks* den Auftrag zur Ausarbeitung von Handlungsempfehlungen erteilen und nutzen diesen wiederum als Verteilzentrum derselben an die kreisangehörigen Städte: »Das ist über den *Lenkungsausschuss* abgefragt worden. Der Auftrag ist sozusagen wieder an die Gruppe zurückgegangen und die erarbeiten das jetzt. Und dann geht das über den *Lenkungsausschuss* wieder zurück an die Bürgermeisterkonferenz« (K18.11:1282–1285). Auf diese Weise mobilisiert das BMK politische Unterstützung für Empfehlungen, die unter Beteiligung operativ und strategisch tätigen Personals in *Bildungswerkstätten* ausgearbeitet wurden: »Ich hole mir immer das rein, was die Akteure wollen. Also, wenn die gesagt hätten, [...]: ›Nee, brauchen wir nicht‹, dann hätte ich das nicht gemacht« (K02.13:332–336).

12.4.1.13 Vergleichbare und fassbare Zahlen als Herzstück von Bildungsmanagement erkennen

Das in der Kreisverwaltung angesiedelte *Bildungsmonitoring* koordiniert Kontakte, um an Daten zu kommen und benötigt dazu viel Zeit: »Das hat richtig lange gedauert, bis man die zusammengewürfelt hat« (K08.11:265). In jeder Kommunalverwaltung sind die Schlüsselpersonen ausfindig zu machen. Für das kleinräumige Monitoring arbeitet es mit Experten, die in einer Kommune Daten sammeln und diese in die Arbeitsgruppe zurückmelden. Mit der jährlichen *Bildungskonferenz* hat es ein Forum, um als neuer Akteur sichtbar zu werden: »Und letztes Jahr [...] habe ich unser Produkt, unseren ersten Bildungsbericht,

vorge stellt« (K08.11:794–795). Es präsentiert sowohl den Prozess als auch das Produkt Bildungsbericht, das »nach einem Jahr entstanden ist« (K08.11:801). Der Bürgermeister, der Landrat und »alle Politiker mit 150 Mann« (K08.11:806) finden es »toll [...], zum ersten Mal vergleichbare, fassbare Zahlen zu haben« (K08.11:809–810). An *Bildungskonferenzen* und in Bildungsberichten werden die Ergebnisse der Monitoring-Arbeit sichtbar. Dadurch profiliert sich das *Bildungsmonitoring* nicht nur als Herzstück des BMK, sondern auch als Akteur mit eigenständigem professionellem Profil.

12.4.1.14 Wissen aus der Praxis der Handlungsfelder für die Praxis der Kommunen zeigen

Um potenziell alle kreisangehörigen Städte am Wissen einzelner Städte zu beteiligen, bedarf es einer Aufbereitung lokaler Modelle in eine Darstellungsform, von der gelernt werden kann. Ein kommunales *Bildungsbüro* einer kreisangehörigen Stadt will als Auswertung seiner Tätigkeit »einen Projektablauf erstellen« (K14.11:1109) zu den Fragen: »Wie beginnt man in einer Stadt mit kommunaler Bildungsberatung, wie macht man das mobil, also wie kommt die Bildung in die Stadtteile?« (K14.11:1116–1118). Das Appellpapier zur Bildungsberatung soll ausgehend von einer »Definition neutraler Bildungsberatung, also fernab von jeder Trägerbindung« (K02.12:898–900), mit Best-Practice-Beispielen aufzeigen, »wo man was machen kann« (K02.12:887). Zeige-Strukturen beinhalten mögliche Kooperationsmodelle und Hinweise auf notwendige Ressourcen zur Qualifizierung des Personals. Die »Kerngruppe der *Entwicklungswerkstatt*« im Bereich der Bildungsübergänge überlegt, eine Betriebsanleitung für ein lokales Übergangsmanagement »von Kommune zu Kommune« (K02.11:1459–1460) vorzustellen. Weil »überall die Voraussetzungen andere sind« (K02.11:1092), kommen nicht »Copy & Paste« (K02.11:1101) zum Einsatz, sondern Leitfragen wie: »Was ist transferierbar? Was braucht man dafür? Und wen braucht man speziell dafür?« (K02.11:1084–1086). Fragen im Kontext einer »Betriebsanleitung«, von »Empfehlungen« oder »Appellpapieren« für Kommunen berühren die Komponenten des didaktischen Dreiecks mit Erziehenden, Adressaten und Lerngegenständen, die durch eine spezifische Form eine Beziehung begründen, die sich als Erziehung identifizieren lässt. Neben der thematischen Zuspitzung auf Bildungsübergänge entwickelt sich die Einsicht, dass keine Stadt an ihrer »eigentlichen Grenze bei der Betrachtung stoppen« (K10.12:468–469) kann: »Gerade die *Entwicklungswerkstatt Bildungsmonitoring* zeigt auf, wie wichtig es ist, auch miteinander sich Daten anzuschauen, zu besorgen, darüber Aussagen zu machen bis hin auch zum kleinräumigen *Bildungsmonitoring*« (K10.12:473–478).

Auch die Betrachtung auf Stadtteilebene ist mittels vergleichbarer Indikatoren mit dem Kreis verknüpft, der koordinierende Aufgaben übernimmt, »die eine einzelne Kommune nicht leisten kann« (K10.12511–512). Wissen aus der Praxis der Handlungsfelder für die Praxis der Kommunen darzustellen, um damit Voraussetzungen zum Lernen zu schaffen, beinhaltet darstellende, vormachende und appellierende Operationen des Zeigens. Verschriftlichte Modelle repräsentieren Artefakte, die Kommunen in ihren Kenntnissen weiterbringen können, sofern diese darauf zugreifen. Der Modus des gemeinsamen Suchens in *Entwicklungswerkstätten* stellt eine Gelegenheit zum wechselseitigen Zeigen und Üben bestehender Fertigkeiten dar. Handlungsempfehlungen rufen Kommunen dazu auf, Verantwortung zu übernehmen und evozieren deren Stellungnahme.

12.4.1.15 Kommunalpolitik und Eltern kreisweit und datengestützt beraten

Das Erfordernis passgenauer Bedarfsstrukturen für Kinder und Jugendliche kommt insbesondere im Zuge von Transferdiskussionen zur kleinräumigen Heterogenität in den Blick. Erfolgreiche »Förderprojekte, die mit Eltern oder mit den Kindern für die Vorschule und für die Kita [...] gemacht werden« (K18.11:486–487), halten einem Eins-zu-eins-Transfer deshalb nicht stand, weil sie in einem spezifischen Kontext entwickelt wurden: »Und diese Projekte sind ursprünglich [...] konzipiert worden für türkischstämmige Kinder. Wunderbare Idee. Klappt vorzüglich« (K18.11:490–494). In Konstellationen, in denen »16 verschiedene Migrationshintergründe in der Schule und in den einzelnen Klassen« (K18.11:496–497) vorherrschen, braucht es konzeptionelle Anpassungen. Kognitive Deutungsstrukturen der Transferbegleiterinnen fließen in die Darstellung von Bildungsberichten ein und begründen Bildungsziele: »Ich sage mal das Stichwort Bildungsgerechtigkeit, Sprachentwicklung« (K08.14:488). In diesem Bildungsbereich sieht eine *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* »ganz erschreckende Zahlen« in Bezug auf »die Sprachfähigkeit von Kindern [...], wenn sie in die Grundschule kommen« (K08.14:491–493). Bestehende Lösungsansätze an der operativen Basis, die mit Leuchtturmprojekten Eltern adressieren, erfahren mit datenbasierten Bildungsberichten eine strategische Erweiterung, wenn »über die Gremien des *Regionalen Bildungsnetzwerks*, sprich *Lenkungsausschuss* und *Lenkungskreis*, diese Themenfelder in die Politik eingebracht werden« (K08.14:430–432).

12.4.1.16 Anforderungen und Verfahren des Bildungsmonitorings erkunden

Das KBM organisiert das *Bildungsmonitoring* mit einem eigenen Aktionsfeld innerhalb der Stadtverwaltung. Eine Abstimmung mit der Kommunalpolitik zur

Bestimmung von Indikatoren und Kennzahlen oder eine politische Beratung auf der Basis von Ergebnissen stehen anfänglich nicht im Zentrum, da die Bereichsverantwortliche sich erst selber in die Verfahren einarbeiten muss. Wie komplex die Einführung des IT-Instrumentariums in ein kommunales Umfeld ist, lässt die idealtypische Beschreibung erahnen. Mit der Berücksichtigung von organisatorischen, fachlichen und technischen Aufgaben stellt es ein eigenes, zeitlich befristetes Projekt dar, das durchzuführen empfohlen wird, um »zentral steuerungsrelevante Bildungsdaten ämter- und hierarchieübergreifend« (Programmstelle »Lernen vor Ort« beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt [PT-DLR], 2011, S. 12) zur Verfügung zu stellen. Die wissenschaftsorientierte professionelle Tätigkeit bedarf im Stadium des Neulings (Oppen, 2016, S. 111–138) eines eigenen Zeitraums für Operationen des Zeigens und Lernens. Als Novize entgeht der Akteur *Bildungsmonitoring* der »Schwierigkeit, dass es sehr viel Zeit kostet, [...] jedes Kapitel im Vorhinein zu diskutieren« (S04.12:837–838) und arbeitet mit einem großen Vertrauensvorschuss des Bildungsamts: »Ich gehe davon aus, dass man im Bereich Monitoring genau weiß, was man will. Mit der Unmenge an Fortbildungen, die dort wahrgenommen worden sind, auch über das Projekt *Lernen vor Ort* selbst« (S16.11:327–329). Das Ziel, datengestützte Reflexion als Erwartungsstruktur des Programms und Rationalität des sozial-kulturellen Systems in den politischen Diskurs zu überführen, ist damit aber lediglich aufgeschoben.

12.4.1.17 Kategorien der Bildungsdatenbank mit dem Leitbild abstimmen

Das Vorhaben des KBM, eine inhaltliche Passung zwischen dem Bildungsleitbild und der Bildungsdatenbank herzustellen, gründet in der evaluativen Deutungsstruktur, dass Interessenvielfalt politisch zu lenken ist. Kognitiv orientiert sich die Stadt daher an der Schaffung und Koordination von Angebotsstrukturen. Das Leitbild als Instrument eines strategischen Bildungsmarketings soll Raum für viele Perspektiven bieten und daher viele Akteure bereits in seiner Entwicklung beteiligen. Es adressiert korporative Akteure der Angebotsseite von Bildung: »Wir wollen ein Bildungsleitbild für [die Stadt], da die Akteure der Bildungslandschaft, die Bildungsanbieter, danach handeln sollen« (S04.11:211–212). Ein allein von der Stadtverwaltung vorgegebenes Leitbild würde riskieren, nicht getragen werden zu können: »Würden wir einfach ein Leitbild schreiben, würde das ja in erster Linie unsere Sicht, also die von *Lernen vor Ort* und dem *Amt für Bildung* spiegeln, und nicht die Perspektiven der anderen mit einbinden« (S04.11:213–215). Ein fehlendes Commitment würde die Brücke zum Handeln kappen: »Wie

soll jemand nach einem Leitbild handeln, wenn er sich darin gar nicht wiederfindet und sich damit nicht identifizieren kann?» (S04.11:217–218). Eine Verbindung zwischen dem Bildungsleitbild und der Bildungsdatenbank gewährleistet die Stadt, indem sie einerseits eine Kategorisierung vorgibt, »aus welchen Bereichen Angebote aufgenommen werden« und andererseits auf die »Selbstkategorisierung eines Anbieters« vertraut: »Der Anbieter gibt seine Daten ein, die werden dann erst mal gespeichert, sind aber im Katalog noch nicht sichtbar« (S04.11:387–400). Eine Redaktion schaltet die Daten erst frei, nachdem sie diese geprüft hat und kann »die Eingabe auch wieder an den Anbieter zurückgeben«, sollte sie feststellen, »dass irgendetwas nicht passt« (S04.11:401–404).

Mit der Bildungsdatenbank berücksichtigt das KBM nicht nur eine breite Beteiligung, sondern ermöglicht zugleich eine »Bestandsaufnahme« (S04.11:407–408) des biographischen Kapitals der Stadt. Es schafft damit eine Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft, für »Anbieter, die informelles Lernen ermöglichen oder auch kleinere Anbieter«, die »teilweise nicht bekannt« sind (S04.11:410–411). Um »einen Überblick zu schaffen«, entwickelt es ein Erhebungsinstrument: »Wir haben uns für einen Fragebogen entschieden, der an die verschiedenen Anbieter verschickt werden musste« (S04.11:414–422). Als nicht alle gleich antworten, verschickt es Erinnerungsmails. Auf über die Hälfte der an die 600 Fragebögen erhält das KBM Antwort und kann fast 400 Anbieter identifizieren, die »detaillierte Angaben zu sich selbst« (S04.11:431) geben. Das »Sample von Bildungs- und Beratungsanbietern [...] steht allen Aktionsfeldern für ihre Arbeit [...] zur Verfügung« (S04.11:435–437). Für die Bildungsberatung im Bereich der Übergänge »kann geschaut werden, wo es beispielsweise Lücken oder Parallelen gibt« (S04.11:440–441.). Über eine hohe Beteiligung der Bildungslandschaft erwirkt das KBM eine breite Datenlage zum biographischen Kapital der Stadt.

12.4.1.18 Das kommunale *Bildungsmonitoring* als Planungsinstrument für die Gestaltung von Übergängen definieren

Das Interesse, die kognitive Deutungsstruktur gleichwertiger Lebensverhältnisse an die evaluative Deutungsstruktur der demokratischen Kontrolle vor Ort anzuschließen, vertritt die Bereichsverantwortliche im Aktionsfeld der Bildungsübergänge. Datengestützter Reflexion spricht sie eine hohe Steuerungsrelevanz zu: »Ich persönlich sehe eine starke Verbindung zur Steuerung, zum Bildungsmanagement, und wenn ich für die Übergänge spreche, natürlich ganz besonders für die Steuerung der Übergänge, also das kommunale Übergangsmanagement« (S22.11:1218–1220). Dem *Bildungsmonitoring* kommt dabei die Funktion einer

Instanz zu, »die verlässliche, relevante beziehungsweise belastbare Daten an aus unterschiedlichen Interessen auf diese Daten schauende Organisationen liefert« (S22.11:1229–1231). Diese Daten haben eine Legitimationsfunktion für Planungsfragen im Berufsbildungsbereich: »Das sind qualitative Zielstellungen, die wir aus den Gesprächen aus den Netzwerken heraushören, die wir aber momentan nicht mit tatsächlichen Daten hinterlegen können« (S22.11:1262–1264). Die Bereichsverantwortliche antizipiert sowohl die »Benachteiligten, die später noch viel stärker aufgrund der demographischen Entwicklung auch in die Wirtschaft integriert werden müssen« als auch die dazu notwendigen »Wirtschaftskooperationen« (S22.11:1254–1258). Um »das duale Studium« (S22.11:1240) zu stärken, sind auf Angebotsseite »Zahlen, Branchen, Ausbildungsbereiche oder Anzahlen von Wirtschaftskooperationen zu benennen« (S22.11:1240–1242). Auf der Nutzungsseite kommen Adressaten von Ausbildungsangeboten in den Blick und hier insbesondere »die Abgangsquote von Schulabgängern ohne Abschluss« oder jene mit Hauptschulabschluss, die »nicht in Ausbildung gekommen sind« (S22.11:1249–1250). Das *Bildungsmonitoring* dient der Anmahnung relevanter Agenda-Punkte und unterfüttert das politische Programm: »Und da ist es die Aufgabe des *Bildungsmonitorings*, ganz konkret zu sagen, dass die Schulabbrecherquote auf eine bestimmte Prozentzahl gesenkt werden muss« (S22.11:1268–1269).

12.4.1.19 Die Bildungslandschaft mit vielen Augen sehen

Lernen-vor-Ort-Verantwortliche antizipieren unterschiedliche Rationalitäten von Leistungs- und Publikumsrollen. Indem sie einen Überblick der riesigen Trägerlandschaft herstellen und an der zweiten *Bildungskonferenz* präsentieren, adressieren sie unmittelbar das Beratungspersonal, halten aber den Blick auf Bedarfe von Leistungsempfängern offen. Die Repräsentation von Bildungsangeboten zielt auf die Materialisierung einer Beratungslandschaft, die sich im Übergang von der Schule in den Beruf als »sehr, sehr unübersichtlich« (K14.11:1085) darstellt. Das *Lernen-vor-Ort*-Team lanciert im Aktionsfeld *Bildungsberatung* eine Abfrage, um die Anbieterlandschaft zu ermitteln, »mit allen Angeboten, die es in dem Bereich gibt« (K14.11:1060). In den Blick kommen dabei auch Schulen, »die eine sehr gute Beratung [...] machen, [...]« (K14.11:1089–1093), was aber die Eltern oftmals gar nicht wissen.

12.4.1.20 Produkte aus Entwicklungswerkstätten als Wegweiser einsetzen

Eine Gelegenheitsstruktur, damit sich Kommunen über Bildung informieren können, stellt das Vorhaben dar, »das Bildungsportal innerhalb des Kreisportals neu

zu konstruieren« (K14.11:1008). Eine bestehende Weiterbildungsdatenbank soll in Verbindung mit Bereichen zum Übergang von der Schule in den Beruf »eine kreisweite Bildungsseite« (K14.11:1019) bereitstellen. Die Dienstleistung beinhaltet, »viele Angebote und viele Nutzungsmöglichkeiten, die man hat, zumindest mal in einer Form« (K.14.11:1031–1032), zu präsentieren. Der Kreis wählt hier das Darstellen als ein »Sehenlassen des Unsichtbaren« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 62). Auch die Rekonstruktion und Aufbereitung eines Projektablaufs zum Aufbau einer mobilen Bildungsberatung bedient sich dieser elementaren Form pädagogischen Handelns, insofern die nacherzählende Berichtsform dem Erlebten eine »Ordnungsstruktur« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 66) verleiht, um sie »als Allgemeines lehrbar und lernbar« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 68) zu machen: »Wie beginnt man in einer Stadt mit kommunaler Bildungsberatung, wie macht man das mobil, also wie kommt die Bildung in die Stadtteile?« (K14.11:1116–1118). Um erst überhaupt in Kommunikation treten zu können, schaffen sichtbare Artefakte Beobachtungs- und damit Wahrnehmungsanker: »Es geht natürlich um eine Transparenz und die Möglichkeit, Dinge untereinander auszutauschen« (K02.11:1117–1118). Die Bereichsverantwortlichen adressieren Kommunen als Lernende, wenn sie »zu unterschiedlichen Handlungsfeldern einen Maßnahmenkatalog« vorsehen, »wo man selber schauen kann, wenn man im Bereich Elternbildung für den Übergang Kita-Grundschule vertiefend etwas machen möchte« (K02.11:1121–1124). Konkrete Praxisbeispiele und Angaben zu Kontaktpersonen schaffen die Möglichkeit, »zu sehen, wie das aussieht« (K02.11:1127).

Dass es mit dem Bereitstellen von Informationen zur Übergangsgestaltung nicht getan ist, antizipiert der Beschluss, ein erfolgreiches lokales Übergangsmangement »von Kommune zu Kommune« (K02.11:1460) vorzustellen und dabei Beratung anzubieten. Auch die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* erkennt, dass abgelegte Informationen nicht ausreichen, um Eltern und Jugendliche zu erreichen, sondern transportiert und überbracht werden müssen. Sie wählt ein Drei-Schritt-Verfahren, um dem mit der Bestandsaufnahme diagnostizierten Bedarf an Informationen im Bereich der »Erwachsenenberatung, speziell [der] Weiterbildungsberatung« (K02.12:1269–1270), gerecht zu werden. Mit einem Printmedium zur Bildungsberatung richtet sie sich an Multiplikatoren: »Denn wir haben gesagt: ›Wo laufen Bürgerinnen und Bürger auf? Wo kommen sie hin? Und wo fragen sie als erstes nach? Wo tauchen Fragen auf, wenn es um das Thema Bildungsberatung geht?‹« (K02.12:1290–1295). Die Broschüre stellt im ersten Teil die verschiedenen Formen von Bildungsberatung vor: »Also Orientierungsberatung, was ist eine Lernberatung, was ist Laufbahnberatung?« (K02.12:1278–1279). Der zweite Teil besteht aus einer Zusammenstellung von

Informationsquellen und Förderdatenbanken. Eine dritte Säule bildet das Internetportal der Region, das »sowohl eine Kursdatenbank für Weiterbildungskurse« (K02.12:1244–1245) als auch eine Datenbank für Beratungsstellen bereitstellt.

Der Wegweiser zur Bildungsberatung berücksichtigt mit einer Print- und einer Online-Version »zwei Medien« (K02.12:1302). Dieses zweigleisige Vorgehen, die Adressierung von »Multiplikatoren« (K02.12:1289) und der darin eingelagerte Bring-Modus, verweisen auf die Steigerungslogik, die der pädagogischen Dimension des Beratens innewohnt. Das BMK zielt auf mehr als auf das Darstellen und Vormachen. Es »appelliert an den Lernenden, sich selber Aufgaben zu stellen und sich zu riskieren« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84). Mehr als »das Üben im Umkreis des ostensiven und das Darstellen im Umkreis des repräsentativen Zeigens« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84), heben greifbare Produkte als »Wegweiser« (K02.12:1221) auf die Frage ab: »Wie können wir etwas so zeigen, dass dabei der Adressat des Zeigens in der Weise angesprochen wird, sich selbst nicht nur dieses und jenes zu eigen zu machen, sondern sich überhaupt aus eigenem Antrieb auf weiteres Lernen einzulassen?« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84).

Beraten als Variante des direktiven Zeigens operiert im Modus der Evokation. Sein Aufforderungscharakter geht von der Begeisterung der Protagonistinnen aus: »Eine Sache, die mir wichtig ist, da arbeite ich jetzt ganz aktiv dran« (K02.12:1218). Das Engagement im Kreis zielt darauf, Kinder und Jugendliche an Bildung zu beteiligen. Ein BMK kann eingedenk deren Noch-nicht-Mündigkeit weder auf Lernen verzichten noch dieses erwirken. Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* als Wegweiser einzusetzen, stellt eine Variante direktiven Zeigens dar. Diese Strategie zielt auf die Ausdehnung des biographischen Kapitals in die Weite der Bildungslandschaft und den Ausbau von Verfügungsrechten als Ressourcen. Dabei erfolgen Beeinflussungsversuche indirekt über die Kommunen, die aufgerufen sind, das pädagogische Handeln aufzusuchen. In der Inversion dieser Zeigestruktur kommt die »Aporie der Erziehung durch Nicht-Erziehung« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 84) zum Ausdruck, die den Ratsuchenden als Lernenden versteht, »der autonom darüber entscheidet, ob er den Rat annimmt oder nicht« (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 82).

12.4.1.21 Mit dem Bildungsbericht die Belange der Öffentlichkeit reflektieren

Obwohl oder gerade weil sich Bildungsberichte in erster Linie an eine Fachöffentlichkeit richten, schwingen Bedarfe der Zivilgesellschaft bei der Berichterstattung immer mit. *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* beziehen den »Blick von außen« ein und überlegen sich Darstellungsformen, damit »das breite Publikum davon was

hat« (K04.11:134–135). Gesellschaftliche Ansprüche in die Berichterstattung hineinzufragen, sehen sie als Chance, »um selber auch noch mal zu gucken: ›Was haben wir, aber was brauchen wir noch?‹« (K04.11:168–169). Dabei bergen Berichterstattungen die Gefahr, die Arbeit der *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen zu kritisieren und in Frage zu stellen, »ob es sinnvoll ist, so viele Ressourcen reinzustecken« (K04.11:309–3010) für ein Produkt wie den Bildungsbericht. Sie tragen aber auch das Potenzial, »Strukturen sichtbar zu machen, auch vielleicht mangelnde Kooperations- und Kommunikationsstrukturen« (K04.11:318–322).

12.4.2 Ergebnisrationalität der Sprachinvestition

Sprachinvestition erreicht im Kreis eine nachhaltige Generalisierung der Machtinvestition für Fragen der kulturellen Identitätsbildung in den Arenen (*Un-)Beteiligung* (K3) auf dem Feld des politischen und in der Arena (*Un-)Sichtbarkeit* (K5) auf dem Feld des öffentlichen Diskurses. Beide Gebietskörperschaften tragen in der Arena (*Un-)Bewusstheit* dauerhaft Verständigungskraft in den politischen Diskurs (K4 und S4).

12.4.2.1 Entscheidungskreisläufe erneuern, wenn professionelle Akteure nicht mehr da sind

Parallel zum *Regionalen Bildungsnetzwerk* organisiert *Lernen vor Ort* die Kooperation mit einem *Lenkungsausschuss* und einem *Lenkungskreis*. Kreisangehörige Kommunen tragen ihre Projekte an diese Gremien heran, die diese mit einer Vorlagenstruktur bearbeiten, »so dass alle Mitglieder vorab informiert werden über die Themen, die jetzt anstehen« (K10.12:1228). Kommunikationsarten innerhalb von Profession, Gesellschaft und Interaktion werden somit in Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation überführt: »Und alles, was neu dazu kommt und was regelmäßig berichtet wird, kommt dann in diese Unterlagen für die Sitzung und [wird] dann tatsächlich ganz normal abgearbeitet« (K10.12:1230–1232). Ein Beispiel für diesen Transformationsprozess in den Modus der Organisation stellt die kreisweite Verteilung von Stellen zur »Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets dar: [...]. Es wurde ein Konzept entwickelt, das vom regionalen *Lenkungsausschuss* beschlossen wurde, und man hat sich dann relativ schnell darauf verständigt, diese Schulsozialarbeiterinnen nach einem bestimmten Verteilschlüssel zu verteilen« (K04.13:492–510). Die koordinierende Rolle des Bildungsnetzwerks liegt darin, mit den »Städten zu kommunizieren und eine einvernehmliche Lösung zu finden« (K04.13:520).

Auf die gleiche Weise suchen die Handlungsempfehlungen für die Bildungsberatung im Rahmen von *Lernen vor Ort* den Weg in die kreisangehörigen Städte. Anders als bei der Schulsozialarbeit bestehen dafür keine zusätzlichen Personalressourcen. Sie werden im Modus einer dienstwilligen Evokation an die Städte herangetragen und versuchen beliebt zu machen, »dass eigentlich mehr passieren müsste im Kreis und in den Städten. Das kann natürlich nicht mehr als ein Vorschlag sein« (K04.13:527–529). Empfehlungen auf kommunaler Ebene umzusetzen, zieht immer die Frage der Ressourcen nach sich: »Eine Stadt der kleineren Kommunen sagte dann eben, sie gebe zu bedenken, dass man eben kein Geld hätte, um neue Stellen zu schaffen« (K04.13:532–533). Eine *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche wertet bereits die Aufmerksamkeit für das Anliegen als Erfolg: »Aber, wenn denn andere Lösungen gefunden würden, möchten sie gerne informiert werden und sie fänden es gut, dass dieses Thema auch weiterbearbeitet würde« (K04.13:536–538). Die Handlungslogik evokativer Zeigeformen setzt auf die Möglichkeit, an die Verantwortung zu appellieren, ohne diese durchregieren zu können und auf den Gewinn durch die Aussicht auf das Lernen: »Zwei Städte haben sich dann zügig daran gemacht, diese umzusetzen« (K04.13:542). Die im Rahmen von *Lernen vor Ort* entwickelte Zeigeformate eröffnen Verfügungsrechte als Ressourcen, gerade weil sie Offerten darstellen und auf die Annahmefähigkeit angewiesen sind. Das Herstellen einer Annahmefähigkeit erweist sich als erste Hürde, bevor eine Einlassung auf die Unwägbarkeiten von Mehrebenenprojekten erfolgen kann. Am Ende von *Lernen vor Ort* steht fest, dass diese Überzeugungsarbeit eines fortgesetzten und nicht abschließbaren Prozessierens von Leistungsbeziehungen bedarf.

Dass der interkommunale Transfer zwischen den kreisangehörigen Städten auf Stufe 3 sich im Rahmen des Projekts *Lernen vor Ort* auf die vier bereits bei der Antragstellung zentralen Pionierkommunen begrenzt, regt zur Frage an: »Wie können wir dieses Kommunikationsmodell aufbauen, damit auch alle wirklich informiert werden?« (K04.15:255–256). Rückblickend stellt eine Bereichsverantwortliche fest: »Wir müssen von Anfang an die Entscheidungsträger mit reinnehmen« (K04.15:494). Diese Einsicht erwächst aus der Erfahrung, dass sich »Zeiten und Prozesse« (K04.15:503) dadurch verkürzen: »Am Anfang haben wir das vielleicht noch ein bisschen anders gemacht, haben erst mal überlegt: ›Was könnten wir so tun?‹ und sind dann an die Entscheider rangegangen« (S04.15:498–500). Zeitintensiv gestaltet sich die Arbeit für *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche deshalb, weil sie die Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation erst gar nicht verstehen und mit ihrer pädagogisch-professionellen Handlungslogik lospreschen: »Das ist mir ganz intensiv passiert als Quereinsteigerin: ›Dann gehen wir jetzt mal los und stemmen da mal so

ein spannendes Projekt« (K06.15:199–200). Dass die Orientierung an Kindern, Jugendlichen und Eltern erst in die Verwaltungssprache übersetzt werden muss, stellt sich in der Rückschau auf die Prozesse als Erkenntnis heraus: »Das ist auch so eine Erfahrung, die ich gemacht habe, [...] erst mal zu verstehen: ›Wie funktioniert das System Verwaltung, welche einzelnen Organe sind da? Wie ist das überhaupt in der Hierarchie durchdekliniert?« (K06.15:186–191).

Zunächst müssen die relevanten Ansprechpersonen gefunden werden: »Im Nachhinein habe ich auch gedacht, warum mit dem Kopf durch die Wand, wenn es Türen gibt. Aber welche Türen sind da? Die muss man erst mal dann auch finden. Und dann muss man Türöffner haben« (K06.15:201–205). Als Türöffner erweist sich »die Entscheiderebene« (K06.15:207), die sich aus Akteuren der Verwaltungsspitze zusammensetzt. Akteure der Kommunalpolitik und Leitende Angestellte von Fachressorts legitimieren das Engagement in Zwischenräumen hierarchischer Strukturen, führen es Entscheiden zu und tragen damit zu dessen Verstetigung bei: »Das habe ich auch ganz stark gemerkt in der Netzwerkarbeit, mit der *Entwicklungswerkstatt*, wo die verschiedensten Akteure auch vertreten waren, dass da auch ganz schnell der Anspruch kam: ›Wir machen diese Netzwerkgeschichte on top« (K06.15:209–214). Die Anbindung an die Kommunalpolitik ist dem Wunsch geschuldet, »diese ganzen Ideen« (K06.15:218) zu legitimieren sowie sich in »einer ganz bunten Landschaft« (K06.15:225) zu positionieren. Um die kommunalpolitische Unterstützung nicht »ewig in die Länge zu ziehen« (K04.15:504), steht sie ganz am Anfang und erst danach geht es »raus aus dem Haus Kommune, um dann andere Akteure miteinzubeziehen« (K04.15:512).

Auch wenn Kinder, Jugendliche und Eltern als Bezugsakteure im Auge behalten werden, nehmen Beteiligungsstrukturen den Weg über Verwaltungsstrukturen, die auch für *Regionale Bildungsnetzwerke* konstitutiv sind: »Das ist ja sehr, sehr stark strukturiert auch durch das Land, durch die *Regionalen Bildungsnetzwerke*, da sind feste Kooperationen aufgebaut worden« (K06.15:298–299). Formate wie die *Bildungskonferenz* und Fachkonferenzen tragen dazu bei, »erst mal Inhalte nach außen zu tragen, andere gemeinsam zu informieren und diesen Akteuren [...] auch die Möglichkeit zu geben, Rückfragen zu stellen« (K04.15:518–523). Um möglichst viele Akteure zu gewinnen, reichen darstellende Operationen des Zeigens bei Weitem nicht aus: »Was aber nicht passieren darf, an der Stelle ist, dass man es damit belässt, dass man über solche großen Instrumente wie Fachkonferenzen, *Bildungskonferenzen* einen Infostand oder Wissensstand weitergibt« (K04.15:543–545). Annahmefähigkeit zu erzeugen, bedeutet, »konkret mit den Akteuren ins Gespräch zu gehen. Man muss die gezielt ansprechen, man muss sich gezielt überlegen: ›Wie gehe ich in das Gespräch?« (K04.15:548–550). Strategien der Beeinflussung setzen auf die Verheißung, dass eine Zusammenarbeit

mühevoll sein wird: »Dass das im ersten Schritt natürlich dann etwas wird, wo sie zusätzliche Arbeit haben, insofern, dass sie vielleicht auch zu diesen Arbeitstreffen, Netzwerktreffen et cetera gehen müssen, und die vielleicht auch manchmal langatmig, zäh sind und vielleicht auch müßig, das ist klar« (K04.15:574–579). Neben den Kosten einer Kooperation führen Transferbegleiterinnen den Gewinn ins Feld: »Aber das ist schon eine Erfahrung, ganz klar zu sagen: ›Ihr habt den und den Nutzen davon, wir können euch das und das bieten‹« (K04.15:552–553).

Ein Kommunikationskonzept soll das Arbeitsbündnis doppelseitig absichern: »Was bieten wir? Was wünschen wir uns von euch? Wie könnte eine fruchtbare Zusammenarbeit aussehen?« (K04.15:566–568). Diese Beeinflussungskonstellation ist der Gelegenheit für bildungsbereichsübergreifendes Lernen ›vor Ort‹ vorgelagert. Der potenzielle Gewinn, der aus der Einlassung auf Kooperationskosten entsteht, besteht in der Aussicht auf erweiterte Verfügungsrechte. Demgegenüber stehen dem *Regionalen Bildungsnetzwerk* vom Land zugewiesene Koordinationsaufgaben, die zum Ende des Programms deutlich hervortreten, so beispielsweise die Landesinitiative *Kein Abschluss ohne Anschluss* (MAIS, 2013): »Es geht um die Koordination der Berufsorientierung der Klassen 8–10 und zwar verbindlich. [...] Und das muss ja koordiniert werden. Das ist ziemlich kompliziert« (K06.14:62–81). Diese Auftragslogik von (Landes-)Programmen gibt den Verantwortlichen Verfügungsrechte als Normen auf, welche die Weiterentwicklung der schulisch geprägten *Regionalen Bildungsnetzwerke* besonders spannungsreich kennzeichnen.

Den Weggang des pädagogischen *Lernen-vor-Ort*-Personals erleben Verantwortliche, die diesen Übergang miterleben und -gestalten, als Verlust: »Eine Befürchtung ist ja, wenn die professionellen Akteure nicht mehr da sind, wie ist es dann mit den Entscheidungskreisläufen? Tragen die auch ein bisschen für sich?« (K02.15:498–500). Die Re-Organisation der Beteiligungsformate zeichnet sich durch veränderte Akteurkonstellationen aus: »Wir hatten natürlich nicht mehr so viel Womenpower. Manpower hatten wir ja immer wenig« (K02.15:506–507). Neben reduzierten Personalressourcen verstetigt sich eine erweiterte Beteiligung um außerschulische Akteure: »Wir hatten immer sehr eng mit Sport und Gesundheit zusammengearbeitet, jetzt kommt noch das *Kommunale Integrationszentrum* hinzu« (K02.15:513–514). Das Andocken an landespolitisch bestimmte Bildungsfragen dokumentiert sich in der thematischen Ausrichtung der anstehenden *Bildungskonferenz* am Thema Integration. Als Vermächtnis von *Lernen vor Ort* bleibt der *Lenkungskreis* in seinem spezifischen Zuschnitt als Austauschgremium für Vor-Ort-Praktiken von Leuchtturmkommunen: »Der *Lenkungskreis* ist eigentlich sowieso gesetzt, da sind alle eigentlich der Meinung, das müsste unbedingt weiterbetrieben werden. Nicht nur durch den Kooperationsvertrag mit dem Land,

sondern eigentlich durch die Arbeit, die da stattgefunden hat« (K02.15:525–531). Dieses Gremium stellt einen institutionalisierten Zeitraum für Praktiken des Zusammenführens von inneren und äußeren Schulanagelegenheiten dar. Es vereint die im Programm *Lernen vor Ort* geführten *Bildungswerkstätten* entlang der Aktionsfelder *Bildungsmonitoring*, *Bildungsberatung* und *Bildungsübergänge*: »Da gibt es ja noch den Steuerkreis für *Kein Abschluss ohne Anschluss*, also Übergang Schule-Beruf, der ja sowieso über das andere Projekt läuft. Und die sind dann alle diesem *Lenkungskreis* sozusagen untergeordnet« (K02.15:548–551).

Übergangsverantwortliche überführen nicht nur *Lernen-vor-Ort*-Formate in die Strukturen der *Regionalen Bildungsnetzwerke*, sondern erfinden auch neue Gremien: »Das eine ist im Bereich Medienbildung. Da gibt es jetzt grade neue Kolleginnen als pädagogische Beraterinnen im Medienzentrum und ein großes Interesse, so etwas kreisweit aufzustellen« (K02.15:558–560). Im Bereich der kulturellen Bildung koordiniert das *Regionale Bildungsbüro* Schultheatertage und damit das Zusammenspiel zwischen Schulen und Professionellen der Künste: »Beim Thema kulturelle Bildung haben wir eigentlich gedacht, das kann gar nicht klappen bei der Riesenhausnummer, die wir uns vorgenommen haben, aber es sieht ganz danach aus, als klappte es« (K02.15:584–586).

12.4.2.2 Themen und Projekte als Dienstleister für die Städte koordinieren

Transferbegleiterinnen verstehen sich als Dienstleisterinnen, die kreisangehörige Städte als Lernende adressieren. Sie antizipieren in dieser Rolle sowohl deren Autonomie als auch – bedingt durch das Ende des Projekts *Lernen vor Ort* – das Schwinden der Möglichkeiten, mit direktiven Formen des Zeigens Einfluss auf das Lernen zu nehmen. Entsprechend konservieren sie Lerngelegenheiten in Arrangements, in denen sie Appelle bedeckt halten. Indem sie ein Meta-Wissen bereitstellen, das kreisangehörige Städte beim Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* unterstützen kann, enthalten sie sich nachdrücklicher Anforderungen, setzen aber gleichzeitig auf eine lernanregende Wirkung von Offerten. Gegenstand des Transferwissens bilden Dokumentationen des biographischen Kapitals von Leuchtturmkommunen: »Also, wie installiere ich so ein kommunales Bildungsbüro? Was brauche ich dafür an Personalressourcen? Wen muss ich ansprechen? Wie funktioniert das innerhalb der Gesamtberatungslandschaft einer Kommune?« (K14.11:1130–1133). Da Transferbegleiterinnen keinen direkten »Zugriff auf die hierarchischen Strukturen« und »auf das konkrete operative Geschäft« (K04.13:413–414) haben, suchen sie nach Möglichkeiten, Lernprozesse indirekt anzustoßen und somit pädagogisch in Dienst zu stellen: »Wir haben zum Beispiel im operativen Geschäft der Jugendhilfe überhaupt nichts zu

tun. Dennoch können wir natürlich als Kreis insgesamt diese Dienstleistungsbeziehungsweise Koordinationsrolle übernehmen« (K04.13:416–418).

Über die Dokumentation von Transferwissen hinaus beinhaltet diese Dienstleistungsrolle, »Menschen zusammenzubringen und dann auch für den Transfer zu sorgen« (K04.13:418–419). Gremien der *Regionalen Bildungsnetzwerke* sichern die »Rückkopplung, was dann in den einzelnen Städten des Kreises passiert, [...] weil dort auch die Vertreterinnen und Vertreter der Städte sitzen« (K04.13:423–428). Transferbegleiterinnen reagieren nicht nur auf Anfragen der Kommunen, sondern agieren auch im Auftrag des Landes: »Wir sind auch nicht nur Dienstleister, wo jemand anfragt, sondern es entstehen auch immer wieder neue Projekte und Themen, und wir spielen diese in die Gremien hinein« (K04.13:431–435). Als transformative Akteure vermitteln sie somit zwischen dem Land und den Kommunen, ohne selber Maßnahmen zu organisieren oder durchzuführen: »Das operative Geschäft auf der konkreten örtlichen Ebene, im Sozialraum, ist dann nicht mehr in unserem Aufgabenbereich« (K04.13:441–442). Sie tragen nicht nur dazu bei, dass Kommunen mehr über sich selbst und voneinander wissen, sondern auch, »dass man nicht mehr aneinander vorbei-, sondern gemeinsam« (K02.15:660) auf Themen und Projekte schaut.

Drei Instrumente zur Herstellung eines gemeinsamen Wissensstands gehen aus der Beobachtung eines Leuchtturmprojekts hervor. Erstens konstituiert ein »Bildungsverbund« (K04.15:782) einen Zeitraum der Artikulation, in dem sich Akteure rund um eine Grundschule treffen. Zweitens dient die »pädagogische Werkstatt« (K04.15:792) als Format dazu, zwischen dem pädagogischen Personal an Grundschulen und Kindertagesstätten sowie den Eltern »einen gemeinsamen Wissensstand« herzustellen und »voneinander lernen [zu] können« (K04.15:803). Drittens erwachsen aus dieser Zusammenarbeit Maßnahmen zur individuellen Förderung. Interessant für den Transfer ist nun das Meta-Wissen, alle an der Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Akteure ins Gespräch zu bringen mit dem Ziel, einen Beitrag zur Gestaltung der Förderkette zu leisten. Die Metapher der Förderkette schärft sich als Idee, Operationen des Zeigens als Mehrebenenspiel mit Operationen des Lernens zu verbinden.

Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher führen mit dem Ziel, »Kindergartenkinder schon frühzeitig an mathematische Phänomene und Prozesse« (K04.15:828–829) heranzuführen, gemeinsam eine Fortbildung durch. Das BMK wird von Kommunen auch für die Bearbeitung von Flüchtlingsfragen konsultiert, »weil sie einfach nicht mehr wissen, wie sie mit den wirklich großen Problemen überhaupt noch fertig werden können« (K02.15:669–670). Die in Programmen geschulte Expertise in der Artikulation

von Kommunikationsarten stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Herstellung eines Durchblicks dar, »also über die verschiedensten Problemlagen und teilweise auch Maßnahmen und Unterstützungen, die es an der einen oder anderen Stelle durchaus gibt« (K02.15:673–675). Um passgenaue Lösungen zu entwickeln, muss das Wissen einer Kommune über sich selbst »erst mal miteinander vernetzt und verknüpft werden« (K02.15:676).

12.4.2.3 Wissenskooperation innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung auf die Agenda setzen

Mit dem Entscheid, die Bildungsberichterstattung nach Abschluss des Programms in einen »festen Turnus« (S08.12:1078) zu bringen, schafft die Stadt verstetigte Zeiträume für Wissensdarstellungen. Sie verbindet auf die Zukunft gerichtete Entscheide mit datenbasierten Einsichten. Auf Indikatoren basierte Bildungsberichte ermöglichen eine Chronologie repräsentativer Operationen des Zeigens und Lernens und fordern Vergleiche und Anschlusshandlungen heraus: »Also, wir haben jetzt andere Schlüsse als vor zwei Jahren gezogen« (S02.14:362). Mit der Institutionalisierung reflexiver Zeiträume bringt das KBM die Kommunalpolitik, -verwaltung und externe Partner der Bildungsstadt ins Gespräch. Der Bildungsbericht stellt ein Grenzobjekt der Verständigung dar: »Er ist verbesserungsbedürftig, aber eine sehr, sehr gute Arbeitsgrundlage« (S04.13:309–313). In »Zusammenarbeit mit der Politik, mit externen Partnern« (S04.13:319–320) soll mit Blick auf den Folgebericht beraten werden: »Was soll da spezifisch noch zusätzlich ermittelt werden?« (S04.13:323–324).

Interessenverbände erkennen das Potenzial, »Angebote im Bereich der dualen Ausbildung« (S04.13:340) zu präsentieren: »Wir haben erst diese Woche ein Treffen mit der IHK gehabt. Da wurde dann eben zu dem zweiten Bericht in Aussicht gestellt, dass man eben noch zusätzlich auch auf verwaltungsexterne Daten zugreifen sollte oder auch könnte« (S04.13:330–337). Demgegenüber ist »bei einigen Leuten [...] vor allem im politischen Bereich nicht ganz klar« (S04.13:398), dass »Maßnahmen natürlich im Wesentlichen politisch erarbeitet werden müssen« (S04.13:410–411). Das KBM sieht den Lead bei der Kommunalpolitik und sich in der Rolle der Unterstützung: »Im ersten Bildungsbericht haben wir gerade jetzt brandaktuell noch mal für die Politik Herausforderungen zusammengesucht, um sie noch mal konkreter aufzuzeigen und um damit quasi auch noch mal den nötigen Anstoß zu geben, sich damit zu beschäftigen« (S04.13:353–359).

Das Pushen der Politik ist einerseits dem Selbstverständnis des KBM geschuldet, dass es mit dem Bildungsbericht lediglich »den Status quo zu einem

bestimmten Stichtag darstellen« (S04.13:379–380), nicht aber politische Entschiede abnehmen will: »Und da wird von uns immer noch missverständlich erwartet, wir sollen natürlich Handlungsempfehlungen geben« (S04.13:383–384). Andererseits erkennt es die Zumutung für die Kommunalpolitik, auf der Basis eines umfassenden Berichts Maßnahmen einzuleiten: »Diese Herausforderung besteht momentan darin, dass die Kommunalpolitiker eben eine große Scheu davor haben, einen 300 Seiten starken Bericht zu lesen und Grafiken zu analysieren« (S04.13:363–367). Zeiträume für datengestützte Reflexionen legen Mehrebenenspiele zwischen Akteuren innerhalb und außerhalb des politisch-administrativen Systems nahe, in denen das KBM Wissensdienstleistungen erbringt: »Und das ist eben noch ein Stück weit an uns, das jetzt darzustellen, um noch mal ein bisschen die Arbeit zu erleichtern« (S04.13:370–371).

Auch die Schulplanung geht auf das KBM zu, um anstehende Fragen, die sich im Zuge von Zuwanderungen abzeichnen, auf die Agenda zu setzen: »Und die haben mit ganz großem Interesse eben genau den Bildungsbericht gelesen und die haben auch gesagt, das ist ein Stück weit eine Riesenaufgabe, die auf uns zukommt« (S04.13:1310–1315). Neben dem Bildungsbericht sollen die Bildungsdatenbank und die Bildungsberatung zu einer dauerhaften Wissensquelle für die Stadtgesellschaft werden: »Und da machen wir uns die Köpfe heiß, wie wir das auch über den August 2014 hinweg quasi für die Stadt [...] und die Bürgerinnen und Bürger sicherstellen« (S04.13:1416–1417). Der Anspruch der Nachhaltigkeit setzt sich als Handlungsorientierung fest und bestimmt das professionelle Selbstverständnis des KBM: »Also, dass es quasi nicht nur darauf hinausläuft, es gibt Sondergelder über *Lernen vor Ort* und danach ist quasi Schicht im Schacht, so läuft es natürlich nicht« (S04.13:1371–1372).

12.4.2.4 Zeigen, was und wie etwas gemacht wird

Das Sichtbarmachen von Zeigepraktiken kann Lernen nicht erzwingen, eine kreisweite Ausdehnung der Idee des Lernens im Lebenslauf aber initiieren. Zum Ende des Programms *Lernen vor Ort* kennzeichnet ein Verantwortlicher das *Regionale Bildungsnetzwerk* als Zeitraum erhöhter regionaler Wahrnehmung: »Ich weiß nicht, ob es, bevor wir das Bildungsnetzwerk aufgebaut haben, überhaupt einen Austausch gab. Ich glaube, dass das Kirchturmdenken vor drei Jahren noch ausgeprägter war als heute« (K04.13:477–482). Zu zeigen, was und wie etwas gemacht wird als Strategie des Sichtbarmachens, schlägt sich im Erleben einer erhöhten kollektiven Handlungsfähigkeit nieder: »Was ich merke, ist, dass, wenn gute Themen aufkommen, die Bereitschaft dann doch da ist, sich zusammenzusetzen, um zu überlegen, wie man es gemeinsam gerecht umgesetzt bekommt« (K04.13:485–489).

Datengestützte Zielsetzungen und deren Überprüfung stellen eine weitere Strategie des Aufzeigens dar. Sie antizipieren das Gute und Gerechte einer Bildungslandschaft, die sich am Publikum an Leistungsempfängern orientiert, »wenn man [...] sagt: ›Wir gucken alle zwei, drei Jahre noch mal, was ist in den Bereichen passiert, die wir uns schon mal vorgenommen haben« (K02.15:640–641). Mit überprüfbaren Zielen, die sich das BMK »im Rahmen der Weiterarbeit im *Lenkungskreis*« (K02.15:642–643) stellt, legt es sich selbst Verfügungsrechte als Normen auf. Sich als Kreis oder kreisangehörige Stadt im Bildungsbericht zu zeigen, verweist auf die retrospektive Zeit-Dimension von Strategien des Sichtbarmachens, an »großen Veranstaltungen« (K02.15:650) und mittels Newsletter für Bildung zu werben auf deren prospektive Zeit-Dimension. Das BMK stellt Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Zeiträumen der Artikulation her. Es verbindet reflexives Wissen mit Verfahren der Zukunftsgestaltung und transformiert Verfügungsrechte als Normen in Verfügungsrechte als Ressourcen.

Neben Operationen des Zeigens und Lernens auf der Ebene der gestaltenden Akteure antizipiert es den Gap zur Ebene des Publikums an Leistungsempfängern: »Wenn ich überlege, welche Indikatoren wichtig sind – da würde ich mir doch als Bürger denken: ›Ja, was soll das jetzt?‹. Aber ich glaube, da gibt es auch Strategien« (K06.15:626–628). Um einen Bildungsbericht in den Interessenshorizont von Bürgerinnen und Bürgern zu bringen, bedarf es einer adressatengerechten Darstellung, wie der Austausch anlässlich eines bundesweiten Treffens zeigt: »Eine Kommune hat es zum Beispiel so gemacht: Die haben einen Bildungsbericht von einer Lebensphase und noch etwas Kleines, Kompaktes herausbracht« (K06.15:631–632). Klein und kompakt präsentiert sich das Produkt lediglich auf der Darstellungsebene, weil es die Interessen der Adressaten berücksichtigt: »Klein ist jetzt aber untertrieben, da es vom Prozess her sehr intensiv war« (K06.15:632–633). Eine an den Rezeptionsgewohnheiten eines breiten Publikums orientierte Bring-Strategie bedeutet, dass die Verantwortlichen die aufbereiteten Ergebnisse kleinräumig vorstellen »in verschiedenen Stadtteilgremien [...], in verschiedenen Projektverbänden, in verschiedensten Quartiersnetzwerken« (K06.15:634–635). Die Präsentation ist auf Kommunikationsarten einer breiten Öffentlichkeit ausgerichtet: »Dann zu sagen, wir gehen ganz transparent damit um und stellen euch Ergebnisse vor, die ganz klar euch betreffen« (K06.15:636–637). Um den Bedarf passgenau zu ermitteln, sind entsprechende Vorarbeiten nötig: »Da war dann auch die Quartiersebene und auch die politische Ebene mitzunehmen, [um] wirklich zu sagen: ›Welcher kleine Verein ist da aktiv?‹. Dies erfordert natürlich viel Recherche bereits im Vorfeld sowie viele Gespräche« (K06.15:638–641).

12.4.3 Grenzüberschreitende Professionalität der Sprachinvestition

Der Diskurs der Politik zeigt sich in der Verfahrensrationalität mit einer grenzüberschreitenden Professionalität schwacher und mittlerer Intensität.

12.4.3.1 Strategien des Typs 2

Lediglich ein Code der Arena (*Un-)*Beständigkeit repräsentiert grenzüberschreitende Professionalität schwacher Intensität. Nachhaltigkeit über Funktionen in einer Bildungsabteilung zu erreichen (S03.01.02), blendet Beratungsarbeit für Bürgerinnen und Bürger zwar nicht aus, macht sie aber von einer langfristigen Zusicherung monetärer Ressourcen abhängig. Das KBM konzentriert sich auf die Abstimmung der Ämter. Das Thema Bildung dauerhaft in die Verwaltung zu integrieren, bedarf der kommunalpolitischen Unterstützung sowie einer legitimierten Einbindung von Akteuren der Stadtgesellschaft. Der Entscheid, den Förderantrag für die zweite Förderphase nicht mehr gemeinsam mit externen Partnern zu stellen, lagert das Engagement in den Bereichen WTUW und *Demographischer Wandel* aus. Mit dem antizipierten Steuerungsgremium operiert das KBM auf der Ebene von Leistungsangeboten unterschiedlicher Institutionen und verbleibt gegenüber pädagogischen Zugriffen auf Bürgerinnen unbestimmt.

12.4.3.2 Strategien des Typs 3

Gremienstrukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* überbrücken Inklusionsspiele mit Domänenspielen, insofern Kommunikationsarten der operativen Basis, die Belange von Kindern und Jugendlichen pädagogisch bearbeitet, an politische Entscheidungsprozesse angeschlossen werden. Die Anerkennung einer Entscheidungskette über Verwaltungsstrukturen (K04.03.02) bedeutet, politische Zielverwirklichung mit Verständigungskraft zu durchdringen.

12.4.3.3 Strategien des Typs 4

Sieben Codes im Kreis und fünf Codes in der Stadt stehen für grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität: Bildungsberichte als Entscheidungsgrundlage für die politisch Verantwortlichen bereitzustellen (K02.01.02), etabliert sich als Verfahren, um Leistungsangebote unterschiedlicher Bildungsorganisationen zu bündeln und an Einflussträger auf Verwaltungsebene heranzutragen. Mit Blick auf berufsbezogene Lebenschancen vermag das an Indikatoren orientierte Instrument Bildungsbericht potenziell Hegemoniespiele zwischen Fraktionen innerhalb des Erziehungssystems zu moderieren und mit der kommunalpolitischen Entscheidungsebene zu verbinden. *Lernen vor Ort* in den Interessenhorizont

von Schulen und Kitas zu rücken (K04.01.02), artikuliert Domänenspiele zwischen Bildungsanbietern und konfiguriert die systemintegrative Vorkombination von Bildungsdienstleistungen, auf die erst deren Nutzung als spezifische Endkombination folgen kann. Ausgehend vom Leitbild messbare Ziele zu setzen (S02.01.02), geht von antizipierten Bedarfen von Leistungsempfängern aus, denen bereichsübergreifende Zusammenarbeit für die Bereitstellung von Berichtsdaten vorgelagert ist. Von Partnerorganisationen Konzepte für Jugendliche entwickeln zu lassen (S04.01.02), arbeitet der Vorkombination von Bildungsdienstleistungen zu und zielt auf berufsbezogene Lebenschancen. *Lernen vor Ort* als Strukturprogramm zu verteidigen (K02.02.02), berührt den Kern sozialer Inklusion, dass sich die »öffentlich verantworteten Einrichtungen und Institutionen den Menschen anzupassen haben, nicht umgekehrt« (Stolz, 2014, S. 55). Für die Idee des Strukturprogramms als einem neuen »Ansatzpunkt« (K06.11:2460) wünscht sich die Bereichsverantwortliche von der wissenschaftlichen Begleitforschung dahingehend Unterstützung, »dass das auch noch mal wissenschaftlich untermauert wird, dass man wirklich den Kommunen sagen kann: ›Ja, der Ansatzpunkt ist dieser. Und es ist eben nicht wie gehabt« (K06.11:2455–2457). Was ein BMK nicht leisten kann, ist eine stellvertretende Verantwortungsübernahme für kreisangehörige Städte.

Die Erwartung einer Transfer-Verantwortung (K04.02.02) setzt an der Beeinflussung von Durchsetzungskraft durch Appelle an und damit auf direktives Zeigen. Das Sichtbarmachen von Monitoring-Arbeit schlägt eine Brücke zwischen der Bereitstellung von Orientierungswissen und der Arbeit an und mit Nutzerinnen und Nutzern von Bildungsdienstleistungen. Vergleichbare und fassbare Zahlen als Herzstück eines Bildungsmanagements (K02.04.02) sind Produkte bereichsübergreifender Zusammenarbeit und Grenzobjekte für unmittelbares *People-Processing*. Anforderungen und Verfahren eines *Bildungsmonitorings* (S02.04.02), die »das gesamte Bildungssystem auf kommunaler Ebene über alle administrativen und institutionellen Zuständigkeitsbereiche hinweg« (Giar et al., 2017, S. 4) in den Blick nehmen, sind komplex und bedürfen einer eigenen, wissenschaftsorientierten professionellen Tätigkeit. Der Weg zu datengestützten Maßnahmen mit Blick auf Lebenschancen von Individuen ist für das KBM als Neuling ein langer. Kategorien der Bildungsdatenbank mit dem Leitbild abzustimmen (S03.04.02), leistet einen Beitrag zur Systemintegration. Mit der Erfassung von Angebotsstrukturen und -lücken entwickelt das KBM eine Dienstleistungsstruktur, welche die Arbeit der Aktionsfelder auch mit Blick auf die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern anleiten kann. Die Abstimmungsarbeit hat somit auch sozialintegratives Potenzial. Das kommunale *Bildungsmonitoring* als Planungsinstrument für die Gestaltung von Übergängen zu definieren (S04.04.02),

stellt einen Beitrag zur Systemintegration dar. Datenbasierte Politikberatung hat mit dem Ziel, junge Menschen ins Berufssystem zu integrieren, sozialintegratives Potenzial. Produkte bereichsübergreifender Zusammenarbeit in Entwicklungswerkstätten (K03.05.02) tragen sozialintegratives Potenzial, das zur Entfaltung kommen kann, wenn sich kreisangehörige Städte auf diese Zeigeformate einlassen. Mit dem Bildungsbericht ein Resonanzgefäß für öffentliche Kritik zu schaffen und auf Dauer zu stellen (K04.05.02), erhöht die Ansprechbarkeit des Kreises und trägt dazu bei, Kooperation nicht als Selbstzweck, sondern mit Blick auf Lebenschancen von Individuen zu verstehen.

12.4.3.4 Strategien des Misch-Typs 3/4

Strukturen über Kommunikation zu schaffen (K03.01.02), stellt sich als Daueraufgabe der Verschränkung von sozial- und systemintegrativem Potenzial dar, insofern pädagogisch fachliche Fragen kommunalpolitische Entscheidungsprozesse herausfordern und umgekehrt kommunalpolitische Entscheide mit Blick auf Bildungsbiographien von Bürgerinnen und Bürgern zurückwirken. In dieser wechselseitigen Verwiesenheit fungieren Modelle für Bildungsk Kooperationen als Grenzobjekte, die Professions- und Organisationsrollen ins Gespräch bringen: »Das ist das, was aus den Leuchttürmen und dem Handlungsfeld Übergänge als Modell sozusagen für den Transfer in der zweiten Förderphase erarbeitet und konzipiert worden ist« (K18.11:126–128). Nicht Überlegungen zu »Copy & Paste« (K02.11:1072) fundieren den Transfer, sondern Anregungen, die einen Austausch zwischen pädagogischen Programmen und politischer Machbarkeit ermöglichen: »Es geht darum, was sich transferieren lässt, was gut ist für uns und was uns und im Endeffekt den Übergängen das bringt und was wir bedenken müssen, ob wir andere Personen dafür brauchen oder intern etwas umstrukturieren müssen« (K02.11:1095–1100). Der Versuch, das »Kirchturmdenken« (K10.12:452) über Koordination und Dienstleistung aufzubrechen (K03.02.02), antizipiert weniger einen Wandel der Dienstwege innerhalb der hierarchisch strukturierten Verwaltungsorganisation als vielmehr deren Umgehung durch eine regionale Orientierung. Handlungsleitend sind dabei stets Belange von Bürgerinnen und Bürgern, für die kreisweit Bildungsprojekte koordiniert und sichtbar gemacht sowie die Bildungslandschaft sowohl kreisweit als auch kleinräumig in Stadtteilen beobachtet werden sollen. In den Blick kommen somit koordinierte Leistungsbeziehungen zwischen Akteuren der Angebotsseite von Bildungsdienstleistungen und zugleich Bedarfe von Leistungsempfängern. Die *Entwicklungswerkstatt Bildungsberatung* macht organisations- und professionsbezogene Kommunikationsarten der Bildungslandschaft bewusst und wirkt damit als

Vermittlungsformat zwischen System- und Sozialintegration. Während der Aufbau von Kapazitäten die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen betrifft und mit der Koordination einer breiten Trägerlandschaft zwischen dem Erziehungssystem, dem politisch-administrativen System und dem Wirtschaftssystem vermittelt, hüten Akteure der pädagogischen Profession im Bereich der Bildungsberatung die Perspektive der Adressaten von Leistungsstrukturen und wahren die Nähe zur ungewissen Endkombination von Bildungsdienstleistungen. Beide Perspektiven in ihrer Besonderheit zu anerkennen und zugleich wechselseitig zu explizieren, begründet die dauerhafte Kommunikation ins *Lernen-vor-Ort*-Team hinein und in die Kommunen hinaus (K02.03.02).

Akteurperspektiven für die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule (K03.03.02) zusammenzubringen, verbindet Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Fachtagungen bilden das Organisationsformat, in denen Akteure der Professions- und Organisationsrolle Zeigepraktiken der *Entwicklungswerkstätten* austauschen. In diese Zeigepraktiken ist die Orientierung an Familien als relevante Bezugsakteure für die Gestaltung von Bildungsübergängen eingelagert. Handlungsempfehlungen als Produkte dieser systemintegrativen Abstimmungsarbeit gelangen an die kreisangehörigen Städte zurück. Als Gelegenheitsstrukturen zum Lernen tragen »Arbeitshilfen« wiederum sozialintegratives Potenzial.

Wissen aus der Praxis der Handlungsfelder für die Praxis der Kommunen zu zeigen (K03.04.02), erfolgt ausdrücklich nicht dem Anspruch von »Copy & Paste«. Das Lernen treffen zu wollen, antizipiert das »Moment der Freiheit, die sich nicht vorschreiben lässt, wie das verwendet wird, was inhaltlich aufgenommen und übend einverleibt worden ist« (Prange, 2012a, S. 154). *Entwicklungswerkstätten* und Fachforen als Zeiträume der Artikulation verbinden Sozial- und Systemintegration, insofern sie Gelegenheiten zur Begegnung von Kommunikationsarten innerhalb von Administration, Organisation und Profession bieten, die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen beleuchten.

Kommunalpolitik und Eltern kreisweit und datengestützt zu beraten (K04.04.02), hält in Rechnung, dass gleichwertige Lebensverhältnisse weder allein von der operativen Basis noch von der strategischen Spitze bearbeitet werden können. Das BMK leistet dies, indem es die Kommunalpolitik über Bildungsberichte zu beraten versucht. Erst wenn für eine »anstehende Legislaturperiode die entsprechenden Bildungsziele [...] beschlossen werden«, kann auch die Kommunalverwaltung »als beteiligte Institution daran arbeiten« (K08.14:433–435). Gleichzeitig macht es »in allen Themen« (K02.13:552) den Einfluss auf Eltern geltend, indem es fragt, wie es diese erreichen und sensibilisieren kann. Eine kreisweite und datengestützte Beratung von Kommunalpolitik und Eltern

bringt Kommunikationsarten innerhalb von Organisation, Administration und Gesellschaft ins Gespräch.

Die Bildungslandschaft mit vielen Augen zu sehen (K02.05.02), bedeutet, eine Vermittlungs-Dienstleistung *mit* Leistungsanbietern *für* das Publikum an Leistungsempfängern zu erbringen. Im Bildungsbericht soll immer auch ein Kapitel zur Bildungsberatung reserviert werden. In den Blick kommt dabei weniger das Beratungspersonal, das sich nämlich sagt: »Wenn ich den Bericht lese, kann ich drei Schüler nicht beraten« (K06.11:2004). Kommunikationsarten innerhalb von Interaktion verlangen eine andere Ansprache als Kommunikationsarten innerhalb der kommunalen Organisation. Während für Beraterinnen und Berater »solche Berichte Datenleichen« (K06.11:2006) darstellen, sind sie für die politisch Verantwortlichen »absolut notwendig« (K06.11:2007), um datenbasierte Entscheidungen treffen zu können. Die Visibilisierung und Tangibilisierung von Bildung mittels Bildungsberichten vollzieht sich in Domänenspielen, nimmt aber ausdrücklich Lebenschancen von Individuen in den Blick. Das Wissen des Beratungspersonals, das im unmittelbaren Klientenkontakt steht, inspiriert die Wahl der Indikatoren und Kennzahlen für Datenerhebungen und -darstellungen.

Der Diskurs der Politik zeigt sich in der Ergebnisrationalität mit einer grenzüberschreitenden Professionalität mittlerer Intensität: Das Anliegen, Entscheidungskreisläufe zu erneuern, wenn professionelle Akteure nicht mehr da sind (K05.03.02), verstetigt sich mit dem Nachfolgeprogramm *Bildung Integriert* als Teil der *Transferinitiative*, an dem der Kreis teilnimmt. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren bringen die »relevanten Bildungsakteure auf kommunaler Ebene« ins Gespräch, »um Bildungsangebote für Neuzugewanderte zu optimieren« (BMBF, 2016, S. 2). Das umfassende Aufgabenprofil von kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren unterstreicht das Erfordernis, multiple Rationalitäten in Beziehung zu bringen. Die »Schnittstellenfunktion zwischen Bildungsakteuren und kommunalen Entscheidern« (BMBF, 2016, S. 2) verweist auf die Funktion, als transformativer Akteur Kommunikationsarten von Interaktion, Profession und Gesellschaft zu antizipieren und an Kommunikationsarten der kommunalen Organisation anzuschließen. Themen und Projekte als Dienstleister für die Städte zu koordinieren (K05.04.02), erfolgt über das Lernen der Gestalterinnen und Gestalter von Operationen des Zeigens. Es vollzieht sich als sozialintegratives Inklusionsspiel, insofern mit Kindern und deren Eltern Ansprüche der Leistungsempfänger im Zentrum stehen sowie als systemintegratives Domänenspiel, insofern das Meta-Wissen aus Sozialraumprojekten auf die Ebene des Kreises hochgezogen und an Akteure der Kommunalpolitik und -verwaltung herangetragen wird. Bildungsberichte, Bildungskatalog und Bildungsberatung stellen nicht nur materialisierte Bildungsdienstleistungen dar, sondern auch die

Wissenskooperation zwischen Akteuren des politisch-administrativen System und der Stadtgesellschaft sicher (S05.04.02). Sich permanent einen Spiegel vorzuhalten, erfolgt mit Blick auf das Publikum an Leistungsempfängern. Zu zeigen, was und wie etwas gemacht wird (K05.02.02), sorgt dafür, dass Gestaltende von Bildungsangeboten Zeiträume für den Austausch von Praktiken des Inklusionsspiels schaffen. Den Bildungsbericht im Sinn von Verfügungsrechten als Ressourcen sichtbar zu machen, eröffnet auf das Publikum zugeschnittene Repräsentationsformen und -formate: »Also diese klassischen Themen, die mehr die Lebensqualität der Bürger treffen« (K06.15:649). Zeiträume der Artikulation binden Akteure der Zivilgesellschaft ein: »Ich kann nicht erwarten, dass jeder diesen Bildungsbericht liest. Aber es gibt genug Menschen, die im Ehrenamt aktiv sind in den verschiedensten Bereichen, die auch Interesse daran haben. Und da bietet es sich an, diese mitzunehmen« (K06.15:650–653).

Das BMK durchdringt das politische System deutlich stärker mit Verständigungskraft als das KBM. Dies lässt sich mit der Konstellationsstruktur der Handlungsrationalitäten beider Gebietskörperschaften erklären. Im Kreis ist das sozial-kulturelle System zum Projektbeginn gänzlich Objekt der Erziehung, wird von Erwartungen des ökonomischen und politischen Systems sowie des Gemeinschaftssystems gleichsam umstellt. Die niedrige Symbolkomplexität und hohe Handlungskontingenz des sozial-kulturellen Systems begründet, dass ein intersubjektiv definiertes Sinnmuster viele soziale Interpretationen und Handlungen zulässt. Dass das BMK als Subjekt der Erziehung multiple Erwartungen mit einer konzentrierten Aufrufung des politischen System refüsiert, ist der Erwartungs- und Konstellationsstruktur einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft geschuldet. Alternative Sprachinvestitionen auf beispielsweise den Feldern des wirtschaften oder öffentlichen Diskurses treten dadurch in den Hintergrund. Demgegenüber wird das sozial-kulturelle System in der Stadt lediglich vom politischen System adressiert, und dies auch nur über ausgewählte Bildungspartner während der ersten Förderlaufzeit. Das politische System gerät in der Verfahrensrationalität dafür durch das sozial-kulturelle System und das Gemeinschaftssystem unter Druck. Dass bei hoher Symbolkomplexität und niedriger Handlungskontingenz zwar viele Alternativen gedacht, jedoch nur eine Entscheidung verbindlich durchgesetzt werden kann, erklärt das Ringen um die Solidarität und den Diskurs der Politik durch Strategien der Schließung und Generalisierung der Machtinvestition. Sowohl im Kreis als auch in der Stadt wird das politische System zum Objekt der Erziehung. Umkämpft ist das Wertprinzip politischer Effektivität im Sinn von Entscheidungsfähigkeit, um solidarische Akkumulation für gesellschaftliche Solidarität und/oder kulturelle Akkumulation für kulturelle Identitätsbildung zu erwirken.

12.5 Arbeitslinie der Kommunikationsarten

Der Verlauf der Investition von Kommunikationsmedien bestimmt den Aufbau des (*kommunalen*) *Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)* als Arbeitslinie (vgl. Abbildung 12.5).

Das BMK als Prozess- und Strukturinnovator konstituiert sich über die Handlungsrationalität der Verständigungskraft, die vom ökonomischen (A_L) und politischen System (G_L) sowie vom Gemeinschaftssystem (I_L) aufgerufen wird. Die Verfahrensrationalität kennzeichnet sich durch eine Ausdehnung der Sprachinvestition an die Adresse des politischen Systems (L_G). Das BMK als Träger von Leitideen des sozial-kulturellen Systems tritt als Subjekt der Erziehung auf.

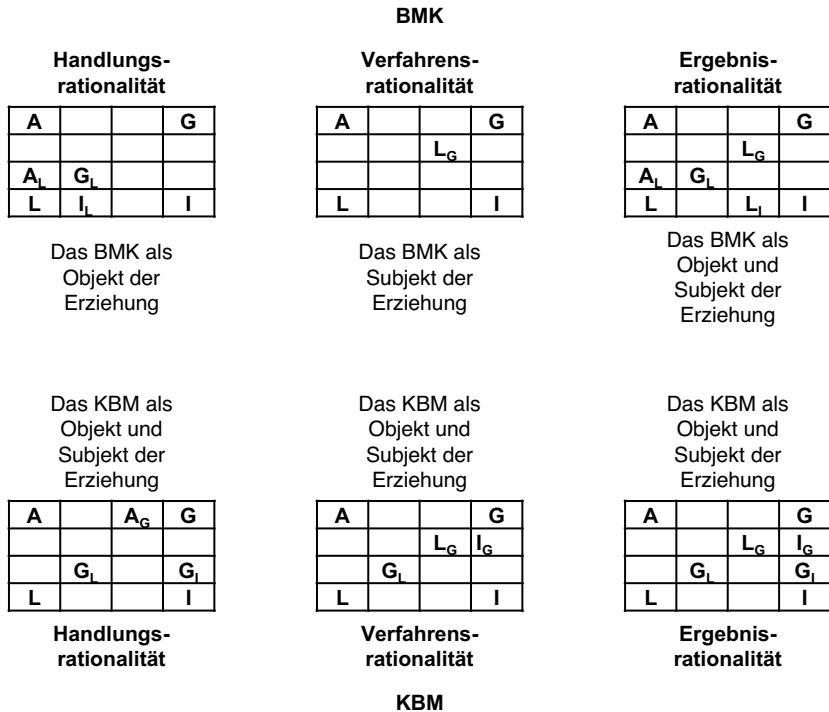


Abbildung 12.5 Investition von Kommunikationsmedien beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements (Eigene Darstellung)

Zum Programmende wird es erneut zum Objekt des ökonomischen (A_L) und politischen Systems (G_L), behält aber als Ergebnisrationalität die kulturelle Akkumulation auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) bei und baut sie auf dem Feld des öffentlichen Diskurses (L_I) aus. Das KBM als Produktinnovator konstituiert sich über die Handlungsrationalität der Durchsetzungskraft. Es ist zwar auch Adressat des ökonomischen Systems (A_G), adressiert aber seinerseits das Gemeinschaftssystem (G_I) und das sozial-kulturelle System (G_L). Die Verfahrensrationalität kennzeichnet sich auch durch eine Ausdehnung der Machtinvestition an die Adresse des sozial-kulturellen (G_L) Systems. Das KBM als Träger von Leitideen des politischen Systems wird aber mehr zum Objekt von Reputations- (I_G) und Sprachinvestition (L_G). Zum Programmende vermag es als Ergebnisrationalität die politische Akkumulation auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (G_I) zu behaupten und auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) zurückzuerobern. Es bleibt aber auch weiterhin Adressat solidarischer (I_G) und kultureller Akkumulation (L_G).

Eine Erklärung dieser Phänomene – die konzentrierte Ansprache des politischen Systems als Verfahrensrationalität – ist den Konstellations-Strukturen geschuldet. Zwar kann der Prozess- und Strukturinnovator mit den Landes-Strukturen des RBN auf ein strategisches Bildungsmarketing zurückgreifen und sich auf operative Fragen der Organisation konzentrieren, politische Zielverwirklichung bricht sich aber an vielen Kommunalpolitiken. Die Beobachtungskonstellation begünstigt Dynamiken der Abweichungsdämpfung und die Erhaltung bestehender Strukturen. Der Indifferenz gegenüber Prozess- und Strukturinnovationen begegnen Bereichskoordinatorinnen mit geballten Kräften der Beeinflussung durch Sprachinvestition. Als Folge vermag das sozial-kulturelle System seinen Subjektstatus in der Adressierung des politischen Systems zu erhalten und in der Ansprache des Gemeinschaftssystem auszubauen.

Dieser Beobachtungskonstellation mit eingebauter Beeinflussungskonstellation im Kreis steht eine Verhandlungskonstellation mit eingebauter Beeinflussungskonstellation in der Stadt gegenüber. Das KBM als Produktinnovator tritt mit dem politischen System als Subjekt der Erziehung auf und spezifiziert von Beginn an das Gemeinschaftssystem mit dem Schwerpunkt der Bildungsdatenbank und dem Anspruch, Belange der Stadtgesellschaft an die demokratische Kontrolle vor Ort anzuschließen. Machtinvestition ins sozial-kulturelle System erfolgt durch Delegation des vom Programm geforderten *Bildungsmonitorings* an wissenschaftliches Projekt-Personal. Relevanzsetzungen des Programms wie datenbasierte Entscheide und öffentlich-private Partnerschaften erzwingen Verhandlungen für eine zumindest temporär im Projekt-Arbeitsbogen geltende strategische Ausrichtung der Zusammenarbeit. Diese durch die Programmstrukturen auferlegte

Öffnung begründet, dass das politische System zum Objekt der Erziehung des Gemeinschaftssystems und seiner Reputationsinvestition sowie des sozial-kulturellen Systems mit seiner Sprachinvestition werden kann. Zugleich behält sich das politische System den Subjektstatus der Erziehung vor und investiert Macht ins Gemeinschaftssystem und ins sozial-kulturelle System, um Brücken zwischen der Stadtverwaltung und der Stadtgesellschaft aufzubauen und zu erhalten.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Teil IV
Bilanzierung

Grenzüberschreitende Professionalisierung und gesellschaftliche Integration

13

Die im Literaturteil dieser Arbeit entfalteten Perspektiven verstehe ich als Denk- werkzeuge, die ich nun heranziehe, um die Ergebnisse des empirischen Teils an den Diskurs der Politik anzuschließen. Die Grounded Theory einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration führe ich in einer Bedingungsmatrix zusammen (vgl. 13.1), deren Komponenten ich im Zuge der nun folgenden Kapitel darstelle. Die Institutionalisierung des BMK und KBM erfolgt in Arenen, die ich als Integrationsräume lese. Eine Verschränkung der Theorieperspektiven nach Schimank nehme ich vor, indem ich die Arenen evaluativen, kognitiven und normativen Deutungsstrukturen zuordne (vgl. Abschnitt 13.1). Daraus erwachsen Kämpfe und Dynamiken, die ich mit den rekonstruierten Typen gesellschaftlicher Integration in Verbindung bringe. Eine kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive nimmt Bezug auf das Lissabon-Ziel eines wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Wirtschaftsraums. Die Richtung des Wollens rekapituliere ich mit dem Engagement der Arena (*Un-Verantwortlichkeit* und Verfügungsrechten der Arena (*Un-Sichtbarkeit*). Eine kulturtheoretische Verankerung in der ungleichheitstheoretischen Perspektive nimmt Bezug auf eine Kultur des *Lebenslangen Lernens*. Die Richtung des Könnens betrachte ich mit Rationalitäten der Arena (*Un-Beteiligung* und Bewusstheitskontexten der Arena (*Un-Bewusstheit*). Systeminnovationen der Arena (*Un-Beständigkeit*) stehen für die Verbesserung des Humankapitals und die ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive, welche die Richtung des Sollens vorgibt.

Eine Leistungssteigerung durch den Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen diskutiere ich mit Münchs Konzept der Interpenetration in Verbindung mit Schimanks Konzept der feindlichen Übernahmen. Mit dem Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* lese ich die Vorgeschichte als ökonomische,

politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft sowie als Aufdrängen von Ressourcen, Programmen und Codes. Die Hauptgeschichte verstehe ich als ständigen Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern. Hier ziehe ich den Aufgabenkomplex *Handlungslogiken antizipieren* heran. Das Potenzial des Einverleibens von Ressourcen, Programmen und Codes evoziert konflikthafte Kampffelder, auf denen das BMK und KBM als Vermittlungsinstitutionen fungieren. Ein Schlaglicht auf diese Dynamiken werfe ich mit dem Arbeitstyp *Spannungslagen ausbalancieren*.

Anschlüsse an pädagogische Perspektiven nehme ich vor, indem ich die Institutionalisierung des BMK und KBM als Großform der Erziehung interpretiere (Abschnitt 13.3). Das BMK etabliert sich in einem Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System. Das sozial-kulturelle System als Bezugssystem des BMK ist zunächst Objekt, dann Subjekt und schließlich Thema der Erziehung. Das KBM etabliert sich als Hegemoniespiel innerhalb des politischen Systems. Das politische System als Bezugssystem des KBM ist zunächst weitgehend Subjekt, dann Objekt und schließlich Thema der Erziehung. Im Zentrum der Darstellung stehen Differenzierungs- und Kulturdynamiken, denen ich die rekonstruierten Typen gesellschaftlicher Integration zuordne.

Anschlüsse an Perspektiven der Profession und Organisation stelle ich unter Rückgriff auf die Strukturkategorien Profession und Professionsentwicklung, die Prozesskategorie Professionalisierung und die Handlungskategorie Professionalität her (Abschnitt 13.4). Den Beruf der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators charakterisiere ich mit den Merkmalen der Autonomie, des Altruismus, der Abstraktheit und der Autorität. Außerdem skizziere ich das Potenzial noch ungenutzter Tätigkeitsfelder der Interpenetration. Die Ausführungen der Sprecherinnen und Sprecher verstehe ich aus einer inszenierungstheoretischen Perspektive als Darstellung der Gemeinwohlorientierung. Die institutionelle Dimension von grenzüberschreitender Professionalisierung präsentiere ich mit einem Phasenmodell, das den Verlauf der Professionalisierung hinsichtlich der erworbenen Spezialkompetenz, Qualifikation und beruflichen Identität beschreibt. Die Handlungskategorie grenzüberschreitender Professionalität beleuchte ich, indem ich die Paradoxien-Figuration von System- und Sozialintegration mit den Regelungsbereichen des erneuerten Governance-Equalizers nach Rädler und Niedlich (2016), dem Konzept der Multirationalität von Schedler und Rüegg-Stürm (2013) sowie mit den Hesperschen Antinomien (Hesper, 2016) verbinde. Die Analyse mündet in die Beschreibung des BMK als den an Wissenspraktiken orientierten, im Modus der Förderung operierenden und des KBM als an Sichtbarkeitspraktiken, im Modus der Polarisierung operierenden Integrationstyp.

13.1 Verschränkung der Theorieperspektiven nach Schimank

Ein *kommunales Bildungsmanagement* als analytische Multirationalitäts-Erzählung legt eine Verknüpfung differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischer Perspektiven nahe. Eine Verschränkung von Orientierungen kollektiver Akteure, die ihr Handeln als Träger unterschiedlicher Sinndimensionen aufeinander abstimmen, ist im Konzept der Arenen aufgehoben. Diese gewichte ich nun im Sinn von wechselseitigen Blick-Vervollständigungen in Bezug auf gesellschaftliche Integration (vgl. Abbildung 13.1). Die kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive steht unter dem Primat evaluativer Deutungsstrukturen. Engagementstrukturen in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) und Verfügungsrechte in der Arena (*Un-Sichtbarkeit*) bilden den Kontext für die Richtung des Wollens. Die Typen 2, 4 und 6 gesellschaftlicher Integration bezeichnen Differenzierungsdynamiken, weil sie die Systemintegration betonen. Die kulturtheoretische Verankerung in der ungleichheitstheoretischen Perspektive folgt dem Primat kognitiver Deutungsstrukturen, die ich den Arenen (*Un-Beteiligung*) und (*Un-Bewusstheit*) zuordne.

(Offene) Bewusstheitskontexte für multiple Rationalitäten und datengestützte Reflexion begründen die Richtung des Könnens. Die Misch-Typen 3/4 und 5/6 repräsentieren Kulturdynamiken, die Sozial- und Systemintegration gleichgewichtig und aufeinander verwiesen bearbeiten. Die Arena (*Un-Beständigkeit*) schließlich soll den Primat normativer Deutungsstrukturen und die ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive repräsentieren. Ungleichheitsdynamiken entsprechen den Typen 1, 3 und 5, wobei die Typen 3 und 5 nur im Misch-Typ 3/4 und 5/6 vorkommen. Systeminnovationen geben die Richtung des Sollens vor und schließen Sozialintegration ein. Abschließend ordne ich die Arenen dem dominanten funktionalen Antagonismus zu, um die Transformation der Deutungsstrukturen entlang der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen herauszustreichen.

13.1.1 Kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive

Eine kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive gestattet einen Blick auf Strukturen gesellschaftlichen Fortschritts, die durch Differenzierungsprozesse erzeugt wurden. Dieses Verständnis von Differenzierung sensibilisiert einerseits für das Gefährdungspotenzial für gesellschaftliche

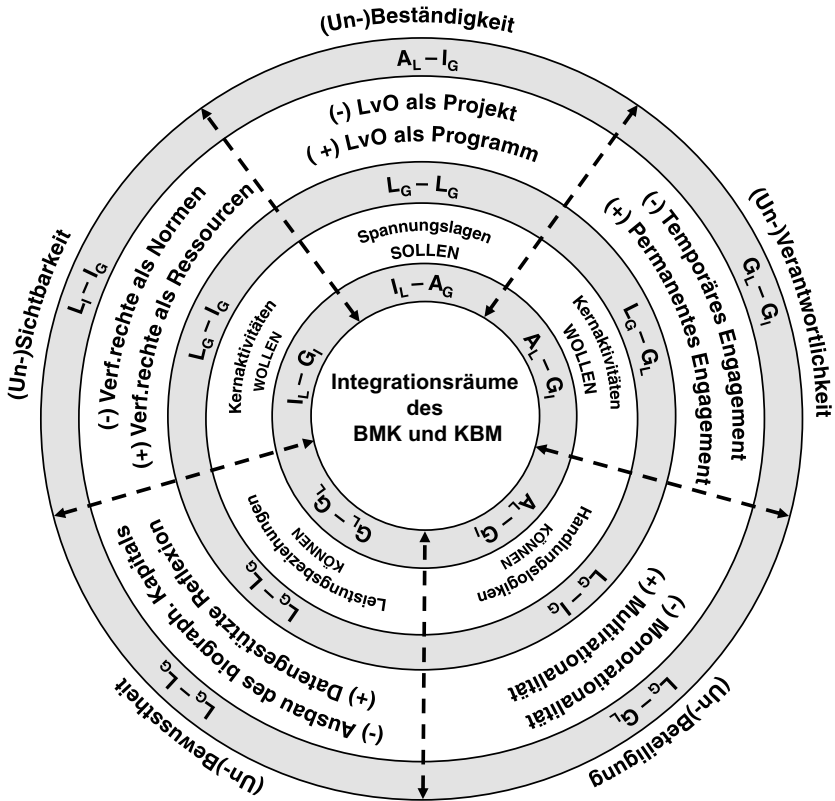


Abbildung 13.1 Integrationsräume des BMK und KBM (Eigene Darstellung)

Integration im Sinn einer Desintegration, wenn Akteure in ihrer Leistungsrolle die Wollens-Richtungen anderer Teilsysteme vernachlässigen. Andererseits betont es die Gefahr einer Überintegration im Sinn feindlicher Übernahmen, bei denen intersystemische Leistungsbeziehungen unzulässige Übergriffe auf andere Wertsphären hervorrufen.

13.1.1.1 Die Richtung des Wollens: Primat evaluativer kultureller Orientierungen

Die kulturtheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive legt eine Dominanz systemintegrativer Strategien nahe. Die Entwicklung

einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* will dysfunktionalen Verselbstständigungen entgegenwirken, die durch einen Rückzug auf sachlich geschiedene Bereiche gesellschaftliche Systemintegration gefährden. Hinweise dazu finden sich in den indikativen Instrumenten zur Bewertung der Förderaktivitäten. Diese weisen deutlich mehr beispielhafte Aktivitäten zur Verbesserung von Systemen auf als zur Förderung der Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (BMAS, 2007, S. 180–181), adressieren also stärker Leistungs- als Publikumsrollen. Für den Bereich der Bildung und Ausbildung, der berufsbezogenen Weiterbildung und Qualifizierung sowie des *Lebenslangen Lernens* sind systemintegrative Fördermaßnahmen wie folgt operationalisiert:

Aktivitäten zur bundesweiten Vernetzung der Bildungsbereiche in unterschiedlicher Zuständigkeit unter besonderer Berücksichtigung der Schnittstellen zwischen Lernorten sowie der Übergänge zwischen den Bildungsbereichen; Netzwerke und Aktivitäten zu berufsbildungspolitisch relevanten Themen und Zielgruppen (BMAS, 2007, S. 180. Hervorhebung weggelassen).

Entgegen dieser Absichtserklärung sensibilisieren Differenzierungsdynamiken für Orientierungsdissens und dafür, dass sich fremdreferenzielle Einwirkungen nur unter Beibehaltung der teilsystemischen Sinnhorizonte integrieren lassen. Gesellschaftliche Systemintegration ist zwar möglich (Schimank, 1992, S. 245), die Emergenzvorstellung sieht aber keine Kontrollhierarchie vor.

Mit dem Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* zielt das Programm *Lernen vor Ort* auf eine Koordination außerhalb der Teilsysteme Wirtschaft und Politik, bei der sich relevante Akteure der beruflichen Bildung und Weiterbildung auf einem neuen Feld, dem der Bildung, treffen. Die Daten zur Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* fördern den bemerkenswerten Befund zutage, dass sich Weichenstellungen für den Aufbau eines BMK und KBM nicht transintentional, sondern ganz im Sinn der Vorgaben des Programms *Lernen vor Ort* vollziehen. Sowohl der Kreis als auch die Stadt stellen ein Commitment her mit der evaluativen Deutungsstruktur eines wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Wirtschaftsraums. Dies zeigt sich explizit in vielfachen Anschlüssen an die Terminologie der »Gremienpädagogik« (Prange, 2012a, S. 61), wie sie beispielsweise mit der »staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft« oder der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« zum Ausdruck kommen. Es gibt aber auch Hinweise auf eine hohe implizite Wirkmacht, die von normativen Deutungsstrukturen des Programms ausgeht. So liest die Stadt die Erwartungsstrukturen des Programms als Ermutigung für eine Orientierung am Leitbild einer Bürgerkommune, ohne dies ausdrücklich so zu benennen.

Dabei berücksichtigen die Gebietskörperschaften die Konstellationsstrukturen vor Ort, der Kreis die Zuständigkeit des Landes für die Schulpolitik und damit einhergehend die Orientierung am *Regionalen Bildungsnetzwerk* und die Stadt den Anspruch der Kommunalpolitik für die Steuerung spezifischer Interessenskonsepte. Von Beginn an stellen sie damit die Weichen für die Adressierung der Publikumsrollen und damit die Qualität des Lernens. Der Kreis orientiert sich an Kindern und Jugendlichen und damit an der Koordination von Zeigen und Lernen, die Stadt an der kognitiven Deutungsstruktur der »Eigenverantwortung« und der »Selbststeuerung der Lernenden« (BMAS, 2007, S. 146), was die Entwicklung von Zeigeformaten ohne interaktionsnahe pädagogische Zugriffe begünstigt. Der Akteur Politik nimmt eine herausgehobene Stellung ein. Dies steht im Einklang mit der differenzierungstheoretischen Perspektive, die von einem funktionalen Antagonismus zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik ausgeht. Das Spiel des Grenzverkehrs mit anderen Teilsystemen im Sinn funktionaler oder dysfunktionaler Leistungsproduktionen einerseits und von Effekten auf der Nutzungsseite andererseits ist eröffnet.

Auch das mit der Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* integrierte ganzheitliche Fortschrittsverständnis lässt sich erklärend heranziehen. Kultur dynamiken orientieren sich an Modernisierung und damit an sozialem Wandel durch eine bessere Zukunft, an der Gestaltbarkeit von Fortschritt durch lebenslang bildungswillige Individuen, deren Gestaltungskraft durch ein rationales Bildungsmanagement vor Ort und politische Gesellschaftssteuerung auf supranationaler und nationaler Ebene auf Linie gehalten werden. *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende teilen den Glauben daran, dass sich multiple Rationalitäten, wenn auch konfliktgeladen, gewinnbringend ins Gespräch bringen lassen. Dies zeigt sich am Aufbau neuer Beteiligungsstrukturen, im Kreis durch die Suche nach einem gemeinsamen Verständnis für Bildungsk Kooperationen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule, in der Stadt durch die Arbeit an einem Bildungsleitbild unter Berücksichtigung vielfältiger Interessen.

Da *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende ihr Zielpublikum, Kinder und Jugendliche im Kreis sowie Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft, nicht direkt adressieren, sondern vermittelt über bereichsübergreifende Zusammenarbeit, muss die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration als zweistufiges Verfahren konzeptioniert werden. Ausgangspunkt für Prozess- und Strukturinnovationen im Kreis und für Produktinnovationen in der Stadt sind Domänenspiele zwischen Akteuren unterschiedlicher Teilsysteme, die ihre Kämpfe um teilsystemische Autonomie in Arenen austragen. Domänenspiele in Arenen nehmen die bereichsübergreifende Zusammenarbeit von Akteuren der Leistungsrolle in den Blick. Der Fokus liegt auf Systemintegration. Diese dient aber nicht als »Selbstzweck« (Baumheier &

Warsewa, 2009, S. 34; Tibussek, 2009, S. 204), sondern erfolgt mit Blick auf Sozialintegration. Die Beziehungen der Handelnden eines Sozialsystems betrifft Inklusionsspiele und die Publikumsrolle von Akteuren der Nutzungsseite von Bildungsangeboten. Fortschritt im Sinn sakrosankter teilsystemischer Leitwerte zu lesen, legt ein temporär hohes Engagement im Rahmen einer Projekt-Governance nahe.

Die Richtung des Wollens lese ich vor dem Hintergrund eines Fortschrittsverständnisses im Sinn einer Kultur des *Lebenslangen Lernens* in den Arenen (*Un-Verantwortlichkeit* und (*Un-)*Sichtbarkeit ab. Die Not zu handeln als Weichensteller für die Koordination von Zeigen und Lernen im Kreis (vgl. Abschnitt 7.2.1) und Interessenvielfalt als Weichensteller für die Entwicklung von Zeigeformaten in der Stadt (vgl. Abschnitt 7.2.2) stellen die Bedingungen in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) dar. Kreis und Stadt bedienen Typ 2 der Systemintegration dadurch, dass sie ihre Leistungsrolle kreisweit grenzüberschreitend und kommunal durch die Anerkennung von Grenzen gestalten (K01.02.02) oder ein Bildungsmanagement in der Stadtverwaltung verorten (S01.02.01). Die Orientierung am kommunalen Selbstverwaltungsrecht des BMK und am politischen Gestaltungs- und Steuerungsauftrag des KBM lässt einen unmittelbaren pädagogischen Zugriff auf Publikumsrollen nicht zu. In der Stadt hat das KBM zudem mit unterschiedlichen evaluativen Deutungsstrukturen politischer Mandatsträgerinnen und -träger zu tun, die es zunächst mit der Entscheidungsmacht der politischen Spitze zur Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* durchregiert (S01.02.04). Die Publikumsrolle in bereichsübergreifender Zusammenarbeit kommt mit Typ 4 in den Blick. Das BMK platziert die Bereichskoordinatorinnen für Schnittstellenfragen in der Kreis- und Kommunalverwaltung (K01.02.01) und initiiert einen kreisweiten Dialog zu Fragen der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule (K01.02.03). Das KBM beteiligt Leistungserbringer der Stadtgesellschaft (S01.02.02), um Angebote für die Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern erfassen, systematisieren und transparent machen zu können (S01.02.03). Typ 6 arbeitet der potenziellen Gefahr entgegen, dass Akteure der Publikumsrolle durch Hegemonie- und Domänenspiele in ihren individuellen Lebenschancen beeinträchtigt werden. Dass sich Bereichsverantwortliche des BMK als Unruhestifterinnen erleben, bringt das Konfliktpotenzial von Mehrebenenspielen zum Ausdruck (K01.02.04). Die Gewaltenteilung im föderativen Verwaltungsaufbau mit klaren Zuständigkeiten der Bundes-, Landes- und Gemeindeebene bedarf mit den Gemeinschaftsaufgaben eines Korrektivs, um dysfunktionalen Verselbstständigungen entgegenzuwirken.

Greifbare Produkte als Weichensteller für ein operatives Bildungsmarketing im Kreis (vgl. Abschnitt 7.5.1) und ein positiver Bildungsbegriff als Weichensteller für ein strategisches Bildungsmarketing in der Stadt (vgl. Abschnitt 7.5.2) stellen die Bedingungen in der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* dar. Kreis und Stadt bedienen Typ 2 der Systemintegration dadurch, dass sie kreisangehörige Städte mitnehmen (K01.05.02) oder viel (unsichtbare) Vorarbeit leisten (S01.05.04). Kreisangehörigen Städte wollen gewonnen werden für die Idee des *Regionalen Bildungsnetzwerks*. Die Stadt muss eine strategische Ausrichtung aushandeln. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit bindet in beiden Gebietskörperschaften die Kräfte und verstellt den Blick auf die unmittelbare Gestaltung von Publikumsrollen. Typ 3 und damit die Überführung von Arbeit an und mit Adressaten von Bildungsangeboten in Strukturen bereichsübergreifender Zusammenarbeit zeigt sich darin, dass Bereichsleiterinnen das Handlungswissen in Projekten vor Ort beobachten. Dieses biographische Kapital soll auf Kreisebene hochgezogen werden und in die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen einfließen (K01.05.03). Den umgekehrten Weg verheißen die Zielsetzungen, Projektziele zu kommunizieren (K01.05.01), Bildung sichtbar (S01.05.01) und zur anfassbaren Kür (S01.05.02) zu machen sowie positiv zu besetzen (S01.05.03). Bildung im Kontext des *Lebenslangen Lernens* führt die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten mit. Dieser zeitlich überdauernde Anspruch ist durch den temporären Charakter eines Projekts gefährdet und damit auch die fortgesetzte Ansprache von Publikumsrollen. Indem Bereichsverantwortliche das Projekt *Lernen vor Ort* in die *Regionalen Bildungsnetzwerke* überführen, bedienen sie Typ 6 gesellschaftlicher Integration. Sie vermitteln in Hegemoniespielen zwischen Bund und Ländern, bei denen individuelle Lebenslagen aus dem Blick geraten könnten.

Die Richtung des Wollens fordert der Gebietskörperschaft des Kreises in beiden Arenen ein breiteres Spektrum an Formen gesellschaftlicher Integration ab als der Stadt. Neben den gemeinsamen systemintegrativen Typen 2 und 4 kommt auch das sozialintegrative Gefährdungspotenzial von Hegemonie- und Domänenspielen in den Blick und Träger von Publikumsrollen bilden den Bezugspunkt für die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen. Dieser Befund lässt sich mit der politisch-administrativen Struktur des Kreises erklären, die sich durch mehrere große kreisangehörige Städte kennzeichnet, die parallel zum Programm *Lernen vor Ort* einen Kooperationsvertrag für ein *Regionales Bildungsnetzwerk* abgeschlossen haben. Kinder und Jugendliche bilden damit von Beginn an den Bezugspunkt für bereichsübergreifende Zusammenarbeit, während die Stadt den Schwerpunkt auf die Entwicklung von Kooperationsformen von Leistungsträgern legt.

13.1.1.2 Differenzierungsdynamiken als Kämpfe um teilsystemische Autonomie

Bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen ohne unmittelbaren Bezug auf Publikumsrollen und damit Differenzierungsdynamiken des Typs 2 finden sich in der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* nur in der Stadt. Sie durchziehen alle Aufgabenkomplexe. Das KBM klärt den Lead für die Organisation des Zusammenspiels von Bildungsverantwortlichen (S03.02.01). Die Dominanz des politisch-administrativen Systems zeigt sich in der Erwartung einer Partnerinstitution gegenüber der Kommunalpolitik, das Denken in Hierarchien aufrechtzuerhalten und gemeinsame Verantwortung anzuweisen (S03.02.02) sowie Anschluss zu finden in den Zuständigkeiten innerhalb der Stadtverwaltung (S04.02.02). Das KBM überbrückt Kommunikationslücken innerhalb der Stadtverwaltung und zwischen Bildungspartnern (S02.02.03). Die Zuständigkeit für Kernbereiche der Bildung legitimiert es mithilfe von Verwaltungsressorts (S03.02.03). Innerhalb der Stadtverwaltung baut es Brücken auf (S04.02.04). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* würdigt das BMK den Bildungsbericht vor allem als Kommunikations-Instrument für transformative Akteure (K02.05.04). Das KBM legitimiert unsichtbare Planungsarbeit (S04.05.02).

Differenzierungsdynamiken, die grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität herausfordern, zeigen sich mit Typ 6 darin, Verantwortungsstrukturen langfristig aufzubauen (K02.02.03) und Anschlüsse an Verwaltungsstrukturen (K04.02.03) herzustellen. Auch das Organisieren von Mitverantwortlichkeiten (K02.02.04) und das Aushandeln kommunaler Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich (S02.02.04) verweisen auf Hegemonie- und Domänenspiele, die Sozialintegration potenziell gefährden.

Dominant sind aber Differenzierungsdynamiken des Typs 4, die bereichsübergreifende Zusammenarbeit mit mittlerer Intensität antreiben und dabei Publikumsrollen im Blick haben. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* knüpft das BMK an die Interessenlagen der kreisangehörigen Städte an (K02.02.01), offeriert datengestützte Bedarfsanalysen (K04.02.01), während das KBM ein Steuerungsgremium aufbaut (S04.02.01). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* stellt das BMK Anschlüsse zwischen Indikatoren und Kennzahlen auf drei Verwaltungsebenen her (K02.05.01) und adressiert mit sichtbaren Produkten die Fachöffentlichkeit (K04.05.01). Das KBM gewährleistet die Zugänglichkeit zur Bildungsdatenbank (S02.05.01), nimmt einen Strategiewechsel vor (S.03.05.01) und präsentiert die Stadt mit sichtbaren Produkten (S04.05.01). In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* verteidigt das BMK *Lernen vor Ort* als Strukturprogramm (K02.02.02) und erwartet kommunale Transfer-Verantwortung (K04.02.02). Das KBM führt innere und äußere Schulangelegenheiten zusammen (S02.02.02). In der Arena (*Un-*)

Sichtbarkeit zeigt sich das sozialintegrative Potenzial eines Strukturprogramms: Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* dienen als Wegweiser (K03.05.02), Bildungsberichte reflektieren Belange der Öffentlichkeit (K04.05.02), Öffentlichkeitsarbeit vernetzt die Bildungsanbieter (S02.05.02) und ein Bildungsmarketing sichert die ämterübergreifende Zusammenarbeit in der Verwaltung (S03.05.02). In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* legitimiert das BMK den Verantwortung-Appell an die Kommunen mithilfe der RBN-Gremien (K03.02.03). Das KBM baut mithilfe eines Steuerungsgremiums Vertrauen zwischen der Stadtverwaltung und externen Partnern auf (S04.02.03). Insbesondere Strategien des Sichtbarmachens vollziehen sich über Differenzierungsdynamiken mit Blick auf Publikumsrollen. Das BMK übersetzt hoch aggregierte Daten für die lokale Ebene (K02.05.03), erstellt eine Arbeitshilfe zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule (K03.05.03) und stellt im Sozialraum Produkte der Zusammenarbeit vor (K04.05.03). Das KBM schiebt Wirtschaftskooperationen an und fördert den Fachkräftenachwuchs (S02.05.03). Es greift bereichsübergreifende Themen auf und macht die Verwaltung transparenter (S03.05.03). Es wirbt für *Lernen vor Ort* innerhalb der Stadtverwaltung (S04.05.03). In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* verschränkt es bürokratische Verlässlichkeit mit ehrenamtlichem Engagement (S03.02.04). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* zeigt das BMK mithilfe des Bildungsberichts, dass der Kreis Verantwortung übernommen hat (K04.05.04). Das KBM macht die Haptik von Bildungsprodukten zum Ausgangspunkt für Zusammenarbeit (S03.05.04).

13.1.1.3 Gesellschaftliche Integration in Arenen der (*Un-*)*Verantwortlichkeit* und (*Un-*)*Sichtbarkeit*

Mit dem Rückzug des *Lernen-vor-Ort*-Personals im Übergang zur *Transferinitiative* verlagern sich Engagement und Verfügungsrechte beim Aufbau eines BMK und KBM zu grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität. Im Kreis sind die Typen 2, 3, 4 und 6 den Misch-Typen 3/4 und 5/6 gewichen, in der Stadt Typ 2 dem Typ 4 und dem Misch-Typ 3/4.

Für das BMK besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, Kommunen zu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen und die Verbindung von Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar zu machen. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4 einher, bei dem es zu wechselseitigen Anschlüssen zwischen Professions- und Organisationsrollen, zwischen Operationen des Zeigens und Lernens sowie zwischen Leistungs- und Publikumsrollen kommt. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* machen sich Transferberaterinnen als beratende Einzelpersonen überflüssig (K05.02.01) und begleiten Kommunen fachlich (K05.02.02). In

der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* präsentieren sie das Programm (K05.05.01), zeigen, was und wie etwas gemacht wird (K05.05.02) und stellen mit kreisweiten Sichtbarkeiten von Projekten und Verwaltungsaktivitäten Vertrauen in der Öffentlichkeit her (K05.05.03). Mit grenzüberschreitender Professionalität starker Intensität des Misch-Typs 5/6 wenden sie das Gefährdungspotenzial von Hegemonie- und Domänenspielen für gesellschaftliche Integration ab. Angesichts der herausfordernden finanziellen Lage versuchen sie Kommunen (K05.02.04) zu erwecken und Hintergrundmechanismen in den Interessenbereich der Öffentlichkeit zur rücken (K05.05.04).

Für das KBM besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, Vertrauen und Legitimation zu berücksichtigen und die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar zu machen. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität des Typs 4 einher, bei der bereichsübergreifende Zusammenarbeit im Dienst der Adressaten von Bildungsangeboten steht. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* legitimieren *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* das Bildungsmanagement mit einem Steuerungsgremium (S05.02.01), schließen die Projekt- und Programmlogik an die Verwaltungslogik an (S05.02.02) und stärken die Selbstbindung externer Partner an die Kommunalpolitik (S05.02.03). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* schaffen sie mit Bildungsprodukten eine Grundlage für das operative Bildungsgeschäft (S05.05.01), werden für die Stadtgesellschaft kommunikativer, öffentlichkeitswirksamer und anfassbarer (S05.05.02) und repräsentieren die Bildungsstadt mit ›Big Playern‹ (S05.05.03). Mit grenzüberschreitender Professionalität des Misch-Typs 3/4 beziehen sie Orientierungen an Leistungs- und Publikumsrollen aufeinander. Sie setzen die Schwungmasse der Verwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung (S05.02.04) und forcieren mit Bildungsberichten Verstehensprozesse (S05.05.04).

Der funktionale Antagonismus zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik spiegelt sich in der Transformation evaluativer Deutungsstrukturen. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* treibt das BMK die Koordination von Zeigen und Lernens voran, um Kommunen zu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen. Dies vollzieht sich in Differenzierungsdynamiken, in denen es eine positive Kultur für die Grundidee eines Strukturprogramms schafft, das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften forciert und indem es Steuerung durch Kommunikation, Moderation und Dienstleistung ersetzt. Das KBM treibt die Entwicklung von Zeigeformaten voran, um Vertrauen und Legitimation zu berücksichtigen. Dies vollzieht sich in Differenzierungsdynamiken, in denen es herkömmliche Strukturen durch zivilgesellschaftliches Engagement aufbricht, aus dem Denken herauskommt, dass jeder nur sein Projekt vorantreibt und indem es Anschluss findet in den Strukturen und Zuständigkeiten innerhalb

der kommunalen Verwaltung. In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* treibt das BMK ein operatives Bildungsmarketing voran, um die Verbindung der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen verstehbar zu machen. Dies vollzieht sich in Differenzierungsdynamiken, in denen es den Bildungsbericht als etwas Sichtbares würdigt, greifbare Produkte einsetzt und indem es mittels Bildungsberichten die Bildungslandschaft lesbar macht. Das KBM treibt ein strategisches Bildungsmarketing voran, um die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar zu machen. Dies vollzieht in Differenzierungsdynamiken, in denen es eine Anerkennungskultur für den Schatz Bildung entwickelt, Bildung benennt, gegenständlich macht und positiv besetzt und indem es die Hürde nimmt, den Bildungsbericht zu schreiben.

13.1.2 Kulturtheoretische Verankerung in der ungleichheitstheoretischen Perspektive

Eine kulturtheoretische Verankerung in der ungleichheitstheoretischen Perspektive gestattet einen Blick auf das strukturell angelegte Konfliktpotenzial, das aus dem generellen normativen Leitprinzip der Gleichheit von Lebenschancen und der meritokratischen Begründung sozialer Ungleichheiten hervorgeht (Schimank, 2013, S. 160). Auch das Spannungsverhältnis zwischen »Faktizität von Ungleichheit auf der einen und dem letztlich unausräumbaren Generalverdacht der Illegitimität dieses Faktums auf der anderen Seite« (Schimank, 2013, S. 92), lässt sich aus dem Operationellen Programm des Bundes lesen. Die Richtung des Sollens ist mit der Verbesserung des Humankapitals vorgegeben, die Operationalisierung einer Kultur des *Lebenslangen Lernens* und damit die Richtung des Könnens mit Programmen, in deren Rahmen »neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation zwischen allen Bundesländern« (BMAS, 2007, S. 146) initiiert werden.

13.1.2.1 Die Richtung des Könnens: Primat kognitiver kultureller Orientierungen

Im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* lese ich die Richtung des Könnens vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit in den Arenen (*Un-*)*Beteiligung* und (*Un-*)*Bewusstheit* ab. Eine komplizierte Kreisstruktur als Weichensteller für den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich im Kreis (vgl. Abschnitt 7.3.1) und Programmstrukturen als Weichensteller für die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen in der Stadt (vgl. Abschnitt 7.3.2) stellen die Bedingungen in der Arena (*Un-*)*Beteiligung* dar. Kreis und Stadt bedienen

Typ 2 der Systemintegration dadurch, dass sie vielfältige Verständnisse prozessieren und zu neuen Gremienstrukturen verzahnen (K01.03.02), das Team konstituieren und Kontakte in die Bildungslandschaft bündeln (S01.03.03) oder Verwaltungswiderstände als unvorhergesehene Beteiligungseffekte verarbeiten (S01.03.04). Im Zentrum stehen Domänenspiele von Akteuren der Leistungsrolle. Die Entwicklung von Formaten der Beteiligung für eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft oder für eine Bürgerkommune beanspruchen temporär einen Raum als Selbstzweck, der den unmittelbaren pädagogischen Zugriff auf Publikumsrollen in den Hintergrund treten lässt. Eine Orientierung an der Publikumsrolle des Typs 3 beanspruchen Bildungspartner, die Problemlagen der Basis in einen legitimierten Steuerungsauftrag überführen wollen (S01.03.02). Bereichsübergreifende Zusammenarbeit, die Publikumsrollen adressiert, zeigt sich im Anspruch, kreisweit ein gemeinsames Verständnis auf Biographie begleitende Bildungsk Kooperationen im Übergang von der Kita in die Grundschule auszurichten (K01.03.01) sowie darin, Akteure kreisweit zu einer Organisationseinheit Übergangsmanagement zusammenzubinden (K01.03.03). Dieser Typ 4 gesellschaftlicher Integration dokumentiert sich auch im Ziel, ein Bildungsleitbild und eine Bildungsdatenbank als Kernprodukte gemeinsam zu erstellen (S01.03.01). Hegemonie- und Domänenspiele, die Publikumsrollen potenziell gefährden und damit Typ 6 gesellschaftlicher Integration, bearbeiten Bereichskoordinatorinnen in *Entwicklungswerkstätten*, indem sie Handlungsblockaden aushalten und an Kooperationsrenditen glauben (K01.03.04).

Grenzüberschreitende Professionalität als Weichensteller für datengestützte Reflexion im Kreis (vgl. Abschnitt 7.4.1.) und erweiterte Einfluss- und Kontrollpotenziale von Partnerorganisationen als Weichensteller für den Ausbau des biographischen Kapitals (vgl. Abschnitt 7.4.2) stellen die Bedingungen in der Arena (*Un-)*Bewusstheit dar. Eine Orientierung an gesellschaftlicher Integration des Typs 2 und damit an Akteuren der Leistungsrolle zeigt sich darin, dass zunächst der Beratungsbedarf kreisangehöriger Kommunen geklärt (K01.04.02), Überbrückungsarbeit zwischen datenbasiertem Orientierungs- und erfahrungsbasiertem Handlungswissen forciert (K01.04.03) sowie der Aufbau eines *Bildungsmonitorings* und einer Bildungsdatenbank abgestimmt (S01.04.04) werden. Publikumsrollen kommen mit Typ 4 in den Blick, insofern *Lernen-vor-Ort*-Mitarbeitende eine kollektive Bewusstheit für ein datenbasiertes *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* (K01.04.01) und für das biographische Kapital vor Ort (S01.04.01) schaffen, einen Wegweiser durch die Bildungslandschaft anbieten (S01.04.02) und Leistungsbeziehungen für ein datenbasiertes Orientierungswissen anstrengen (S01.04.03). Im Gezerre um Personalressourcen kommen Domänenspiele zwischen dem politisch-administrativen und dem pädagogischen System

zum Ausdruck (K01.04.04), bei dem der Blick auf Belange von Adressaten bereichsübergreifender Zusammenarbeit verloren gehen könnte.

Die Richtung des Könnens fordert erneut nur der Gebietskörperschaft des Kreises grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität des Typs 6 ab. Dieser Befund lässt sich damit erklären, dass unterschiedliche Leitbilder abgeglichen werden müssen. Der Idee einer unmittelbaren Personveränderung durch die Arbeit mit und an Adressaten von Bildungsangeboten steht die Idee einer Systeminnovation gegenüber, bei der die bereichsübergreifende Zusammenarbeit von Leistungsanbietern im Zentrum steht. In der Stadt vertreten Partnerorganisationen die Publikumsrolle. Mit der Überführung deren Problemlagen in einen legitimierten Steuerungsauftrag bekräftigen sie die Kontrollhierarchie des politisch-administrativen Systems. Im Kreis stellen die Bereichskoordinatorinnen dieser Dominanz einen eigenmächtigen pädagogischen Zugriff auf Publikumsrollen gegenüber. Werteorientierungen des pädagogischen Systems prägen daher die Kulturdynamiken insbesondere des BMK.

13.1.2.2 Kulturdynamiken als Kämpfe um das Welt- und Fortschrittsverständnis

Im Misch-Typ 3/4 dokumentiert sich das Wechselspiel zwischen Typ 3 und Typ 4 gesellschaftlicher Integration. In diesem Misch-Typ treffen zwei distinkte Ideen aufeinander. Die eine Idee orientiert sich an unmittelbarer pädagogischer Arbeit mit Trägern der Publikumsrolle, wobei sich bereichsübergreifende Zusammenarbeit immer in den Dienst der Belange von Adressaten der Erziehung zu stellen hat (Typ 3). Die andere Idee orientiert sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, wobei gegenüber den Adressaten der Erziehung die Erwartung besteht, diese Angebote zu nutzen (Typ 4). Misch-Typ 3/4, in dem sich system- und sozialintegratives Potenzial verschränken, bestimmt vor allem im Kreis die Partizipations- und Wissenskultur. Er ist in allen Aufgabenkomplexen vertreten.

In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* bildet das BMK *Entwicklungswerkstätten* als Vernetzungsgremien für unterschiedliche Kommunikationsarten (K03.03.1), wo es operative und strategische Arbeit fachlich reflektiert (K04.03.01). Bereichsverantwortliche halten Kommunikation ins *Lernern-vor-Ort*-Team hinein und in die Kommunen hinaus aufrecht (K02.03.02). Das Drei-Säulen-Verfahren sieht Fachkonferenzen, *Entwicklungswerkstätten*, schriftliche Ergebnisberichte und Handlungsempfehlungen zu Händen der kreisangehörigen Städte vor (K03.03.02). Auch in der Stadt müssen Kommunikationsarten der beteiligten *Lernen-vor-Ort*-Akteure abgeglichen werden (S02.03.02). Alle Beteiligungsformate führen Perspektiven der Leistungs- und Publikumsrolle miteinander ins Gespräch. Das BMK

stellt die Arbeitsfähigkeit zwischen Kommunen her (K02.03.03). Es sorgt dafür, dass die Arbeitsgremien für die Beteiligung unterschiedlicher Akteure wandelbar bleiben (K03.03.03). Es sucht Türöffner und Kommunikationspartner in kreisangehörigen Städten (K04.03.03) und ackert für eine Voneinander-Lernen-Kultur zwischen Kreis und Kommunen (K04.03.04).

In der Arena (*Un-)Bewusstheit* zeigt das BMK präzise und kleinräumig Probleme auf und integriert diese in einen Bildungsbericht (K02.04.01). Es etabliert *Entwicklungswerkstätten* und Fachtagungen als Denkräume (K03.04.01) und erfindet eine frühkindliche Bildungsberatung als Übergangskonstruktion zwischen operativem Handlungs- und strategischem Orientierungswissen (K04.04.01). Es zeigt das Wissen aus der Praxis der Handlungsfelder für die Praxis der Kommunen auf (K03.04.02) und berät die Kommunalpolitik und die Eltern kreisweit datengestützt (K04.04.02). Das BMK dokumentiert kommunales Vernetzungswissen und zieht dieses auf Kreisebene hoch (K03.04.03). Es bereitet Wissen auf und verteilt es auf die kreisangehörigen Städte (K04.04.03). Es transformiert Operationen des Zeigens in Operationen des Lernens (K04.04.04). Das KBM ermittelt Daten im Übergangsbereich von schulischer zu beruflicher Bildung (S04.04.04). All diese Strategien verweisen auf die kognitive Deutungsstruktur, Belange von Akteuren der Leistungs- und Publikumsrolle in Verbindung zu bringen.

13.1.2.3 Gesellschaftliche Integration in Arenen der (*Un-*) *Beteiligung* und (*Un-*)*Bewusstheit*

Mit dem Rückzug des *Lernen-vor-Ort*-Personals im Übergang zur *Transferinitiative* verlagern sich die Offenheit gegenüber multiplen Rationalitäten und datengestützte Reflexion beim Aufbau eines BMK und KBM zu grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität. Im Kreis sind die Typen 2, 4 und 6 den Misch-Typen 3/4 und 5/6 gewichen, in der Stadt die Typen 2 und 3 dem Typ 4 und dem Misch-Typ 3/4.

Für das BMK besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren sowie eine Verständigung über Bildungsberichte zu ermöglichen. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4 einher, bei dem sich Orientierungen an Leistungs- und Professionsrollen wechselseitig verschränken. In der Arena (*Un-)Beteiligung* führen Transferbegleiterinnen innere und äußere Schulangelegenheiten im *Regionalen Bildungsnetzwerk* zusammen (K05.03.01). Im Hinblick darauf, dass mit dem Auslaufen des Förderprogramms professionelle Akteure nicht mehr da sein werden (K05.03.02), bringen sie Akteure der Entscheidungs- und Umsetzungsebene (K05.03.03) sowie Wissenschafts- und

Berufspraxis ins Gespräch (K05.04.01). In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* koordinieren sie Themen und Projekte als Dienstleister für die Städte (K05.04.02), stimmen Bildungsberichte datenbasiert aufeinander ab und nehmen die Politik dabei mit (K05.04.03). Mit grenzüberschreitender Professionalität starker Intensität des Misch-Typs 5/6 wenden sie das Gefährdungspotenzial von Hegemonie- und Domänenspielen für gesellschaftliche Integration ab. Mit Konfliktarbeit katalysieren sie Kooperation (K05.03.04) und machen mit Wissenschaftspraxis Verborgenes sichtbar (K05.04.04).

Für das KBM besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, Wissen für die Stadt zu organisieren und die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität des Typs 4 einher, bei der bereichsübergreifende Zusammenarbeit im Dienst der Adressaten von Bildungsangeboten steht. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* stärken *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche die Gemeinwohlorientierung (S05.03.01), nutzen die Ressourcen der externen Partner (S05.03.02) und schließen mit deren Hilfe die Stadt für neue Themen auf (S05.03.03). In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* evaluieren sie den außerschulischen Bereich und die Beratungsstelle (S05.04.01), setzen Wissenskooperation innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung auf die Agenda und regen Denkprozesse in der *Arbeitsgruppe Bildung* an (S05.04.03). Mit grenzüberschreitender Professionalität des Misch-Typs 3/4 stellen sie wechselseitige Anschlüsse zwischen Operationen des Zeigens und Lernen her. Sie investieren in Kommunikation, um das Legitimationsproblem zu lösen (S05.03.04) und um das Wissen der Stadt zu zentralisieren (S05.04.04).

Der funktionale Antagonismus zwischen ganzheitlichem Fortschrittsverständnis und wirtschaftlichen Wachstumszwängen spiegelt sich in der Transformation kognitiver Deutungsstrukturen. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* treibt das BMK den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich voran, um Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren. Dies vollzieht sich über Kulturdynamiken, in denen es Arbeitsgremien für außerschulische Akteure aufschließt, in gemischten Gremien ein kreisweites Übergangsmanagement entwickelt und indem es wechselseitiges Lernen durch gemischte Gremien anzielt. Das KBM treibt die Profilierung kommunaler Beteiligungsrollen voran, um die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken, ohne die Brücke zu externen Partnern abzureißen. Dies vollzieht sich über Kulturdynamiken, in denen es die Bildungslandschaft für einen weiten Bildungsbegriff öffnet, Lernen nach innen in die Verwaltung und nach außen in die Bildungslandschaft organisiert und indem es die Kooperation in die Bildungslandschaft hinaus und in die Verwaltung hinein forciert. In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* treibt das BMK datengestützte

Reflexion voran, um eine Verständigung über Bildungsberichte zu ermöglichen. Dies vollzieht sich über Kulturdynamiken, in denen es Daten besorgt, um sehen zu können, ein Fachforum als Denkraum für Beratungsstrukturen einrichtet und indem es Bildungsberatung im Bereich Frühe Bildung transferiert. Das KBM treibt den Ausbau des biographischen Kapitals voran, um dieses für die Stadtgesellschaft bereitzustellen. Dies vollzieht sich über Kulturdynamiken, in denen es die Kommune mithilfe des Bildungsberichts als Hauptakteur stärkt, eine Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft schafft und indem es das Bildungsmanagement als Plattform nutzt, wo Wissen angesammelt, angefordert oder organisiert wird.

13.1.3 Ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive

Eine ungleichheitstheoretische Verankerung in der differenzierungstheoretischen Perspektive sensibilisiert für die Leistungsproduktion verschiedener Teilsysteme in Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (Schimank, 2013, S. 161). Der Fokus richtet sich auf die Sozialdimension der modernen Gesellschaft und auf die individuellen Lebenschancen. Das Inklusionsspiel zwischen Leistungsanbietern von Teilsystemen und dem Publikum spiegelt sich im Operationellen Programm des Bundes in der Prioritätenachse Beschäftigung und soziale Integration. *Lernen vor Ort* als Förderprogramm zur Verbesserung des Humankapitals legt den Schwerpunkt nicht auf die Sozialintegration, sondern auf die Verbesserung von Systemen (BMAS, 2007, S. 181). Die Förderpolitik sieht aber keine strikte Trennung der Integrationsziele vor. So sollen beide Bereiche durch einen lebenszyklusorientierten Ansatz in der Beschäftigungspolitik gefördert werden. Auch die Querschnittsziele der Chancengleichheit und Nachhaltigkeit durchziehen die gesamte ESF-Intervention.

13.1.3.1 Die Richtung des Sollens: Primat normativer kultureller Orientierungen

Im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* lese ich die Richtung des Sollens vor dem Hintergrund der Lissabon-Strategie, den wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu schaffen, in der Arena (*Un-*)Beständigkeit ab. Hier stellen Leuchttürme als Weichensteller für ein BMK im Kreis (vgl. Abschnitt 7.1.1) und ein integriertes Bildungsamt als Weichensteller für ein KBM in der Stadt (vgl. Abschnitt 7.1.2) Bedingungen dar. Kreis

und Stadt bedienen Typ 2 der Systemintegration dadurch, dass sie in den Austausch mit den Kommunen gehen (K01.01.03), die Anbindung an die Verwaltung suchen (S01.01.02) und die Verwaltung mit dem Projekt *Lernen vor Ort* bemächtigen (S01.01.04). Die bereichsübergreifende Zusammenarbeit von Akteuren der Leistungsrolle zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen erfolgt aber auch mit Blick auf Publikumsrollen. *Lernen-vor-Ort-Verantwortliche* initiieren eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft (K01.01.01) und überwinden geteilte Zuständigkeiten der Ämter durch Schnittmengen von Lernen im Lebenslauf und Lernen im Sinn von (ökologischer) Nachhaltigkeit (S01.01.03). Typ 3 und damit die Überführung von Arbeit an und mit Adressaten von Bildungsangeboten in Strukturen bereichsübergreifender Zusammenarbeit zeigt sich darin, dass Leuchttürme in die Fläche strahlen sollen (K01.01.02) sowie darin, die Idee ökologischer Nachhaltigkeit im Bildungsressort der Stadtverwaltung von Beginn an auf Dauer zu stellen (S01.01.01). Mit Typ 6 arbeiten Transferbegleiterinnen der potenziellen Gefahr entgegen, dass Akteure der Publikumsrolle durch Hegemonie- und Domänenspiele in ihren individuellen Lebenschancen beeinträchtigt werden. Das Programm *Lernen vor Ort* verstetigen sie, indem sie eine Kultur des *Lebenslangen Lernens* über die Projektzeit hinaus mit der Leitidee der *Regionalen Bildungsnetzwerke* verbinden und damit die Vernetzung von Bildungspartnern als gemeinsames Ziel verankern (K01.01.04).

Die Richtung des Sollens entfaltet in beiden Gebietskörperschaften von Beginn an das Erfordernis, die soziale Dimension von Nachhaltigkeit mit der Verbesserung von Systemen zu verbinden. Grenzüberschreitende Professionalität zeigt sich mit schwacher und mittlerer Intensität. Eine starke Intensität bereichsübergreifender Zusammenarbeit evozieren die Bedingungen im Kreis, weil sich hier mit Zielsetzungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung auch unterschiedliche Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern überschneiden.

13.1.3.2 Ungleichheitsdynamiken als Kämpfe um Besserstellung

Typ 1 gesellschaftlicher Integration steht für die ›Macher-Perspektive‹. Lediglich ein Code repräsentiert diese Variante grenzüberschreitender Professionalität schwacher Intensität. Im Zentrum steht die unmittelbare Orientierung an sowie Arbeit mit Akteuren der Publikumsrolle. Gegenüber bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen ist dieser Typ gleichgültig. Der Code »Kraft und Zeit für Analyseprozesse verwenden« (S04.01.03) bringt das Unverständnis gegenüber dem Wert von Systeminnovationen zum Ausdruck, insofern die Projektmittel unverzüglich für das ›Anzetteln‹ von Projekten eingesetzt werden sollen. Der Aufwand für Bedarfsanalysen in Mehrebenen spielen wird als Zeitverschwendung gelesen. Anders als bei der

Verbesserung von Systemen durch die gemeinsame Entwicklung einer Gesamtstrategie geht es hier um eine Ausrichtung an operativen Fragen und den Einsatz spezifischer Instrumente der Information, Beratung, Betreuung und des Coachings. Typ 3 kommt in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* nur in Verbindung mit Typ 4 vor. Misch-Typ 3/4 verbindet Leistungs- und Publikumsrollen. Das BMK baut *Entwicklungswerkstätten* zu *Strukturwerkstätten* um (K03.01.01), schafft Strukturen über Kommunikation (K03.01.02) und geht mit Handlungsempfehlungen im Bereich der Bildungsberatung auf Kommunen zu (K03.01.03). Das KBM schließt Programm-Wellen an bestehende Strukturen an (S02.01.04) und das BMK stimmt Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten ab (K03.01.04). Auch Typ 5 kommt nur in Verbindung mit Misch-Typ 5/6 vor. Beide Gebietskörperschaften wenden das Gefährdungspotenzial von Hegemonie- und Domänenspielen ab. Das BMK sichert Kontinuität unter Unwägbarkeiten (K04.01.04) und das KBM verteidigt *Lernen vor Ort* gegen interne und externe Ansprüche (S04.01.04).

13.1.3.3 Gesellschaftliche Integration in der Arena (*Un-*) *Beständigkeit*

Mit dem Rückzug des *Lernen-vor-Ort*-Personals im Übergang zur *Transferinitiative* verlagern sich Systeminnovationen beim Aufbau eines BMK und KBM zu grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität. Im Kreis sind die Typen 2, 3, 4 und 6 den Misch-Typen 3/4 und 5/6 gewichen, in der Stadt die Typen 2, 3 und 4 dem Typ 4 und dem Misch-Typ 3/4.

Für das BMK besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, die Selbstverantwortung der Kommunen zu stärken. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität des Misch-Typs 3/4 einher, bei dem es zu einer wechselseitigen Verschränkung von Sozial- und Systemintegration kommt. Transferbegleiterinnen transferieren *Lernen-vor-Ort*-Meilensteine (K05.01.01), antizipieren Transferbedarfe, beschreiben Transferprozesse (K05.01.02) und transferieren *Lernen vor Ort* über Transferagenturen auf Landesebene (K05.01.01). Mit grenzüberschreitender Professionalität starker Intensität des Misch-Typs 5/6 koppeln sie den Wagon *Lernen vor Ort* ab und lassen den Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* weiterfahren (K05.01.04). Für das KBM besteht die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration darin, ein Steuerungsgremium zu schaffen. Dies geht mit grenzüberschreitender Professionalität des Typs 4 einher, bei der bereichsübergreifende Zusammenarbeit im Dienst der Adressaten von Bildungsangeboten steht. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche thematisieren und legitimieren Bildungsfragen dauerhaft (S05.01.01). Sie koordinieren die Binnen- mit der Außensicht der Bildungslandschaft (S05.01.02), indem sie Außensichten über das Steuerungsgremium in die Stadtverwaltung holen (S05.01.03). Misch-Typ 3/4 zeigt sich darin, als

Stadtverwaltung eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft zu etablieren (05.01.04).

Der funktionale Antagonismus zwischen Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft spiegelt sich in der Transformation normativer Deutungsstrukturen. In Ungleichheitsdynamiken der Arena (*Un-Beständigkeit*) stärkt das BMK die Selbstverantwortung der Kommunen. Es spricht Einflussträger auf Verwaltungsebene dauerhaft durch Bildungsberichte an, schafft nachhaltige Strukturen durch Kommunikation und transferiert eine Vernetzungskultur. Das KBM schafft mithilfe eines Steuerungsgremiums eine Resonanzstruktur. Mit Akteuren der kommunalen Agenda-Stelle verankert es *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, entwickelt eine Unterstützungsstruktur und schafft Transparenz in Bezug auf die städtischen Bildungsangebote.

13.2 Leistungssteigerung durch Konfliktfelder nach Münch

Mit dem Konzept der Interpenetration kann der Grenzverkehr zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen beschrieben werden. Die Durchdringung von Subsystemen muss dabei nicht als »einzig mögliche Lösung der Ordnung des Handelns unter modernen Bedingungen« (Münch, 2015, S. 335) gelten. Auch das Sozialsystem, wie es Münch konzipiert, folgt spezifischen Systemlogiken der Funktionssysteme, die um eine Steigerung der systemspezifischen Ressourcen ringen. Mit der Darstellung der Konfliktfelder, welche die *Lernen-vor-Ort*-Verantwortlichen beim Aufbau eines BMK und KBM in den Arbeitsphasen bespielen, erfolgt der Versuch, die Emergenz- und Dekompositionsvorstellung sozialer Ordnungsbildung wechselseitig anzuschließen. Die Spielfelder der Bedingungen beleuchten den Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* mit der Ausdehnung von Muttersystemen in Subsysteme. Dies entspricht den feindlichen Übernahmen im Sinn des Aufdrängens von Ressourcen, Programmen und Codes bei Schimank. Strategien werden als ständiger Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern verstanden. Hier kommt der Aufgabenkomplex *Handlungslogiken antizipieren* in den Blick. Die Konsequenzen reformulieren das BMK und KBM als Vermittlungsinstitutionen. Mit dem Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* liegt der Schwerpunkt auf den feindlichen Übernahmen im Sinn des Einverleibens von Ressourcen, Programmen und Codes bei Schimank. Der von Münch pointierten Steigerung der Problemlösungsfähigkeit entspricht die Funktionalität wechselseitiger Limitierungen, wie sie Schimank postuliert.

13.2.1 **Ökonomische, politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft**

Von einer Dynamik durch Interpenetration auszugehen, eröffnet den Blick für den Verlaufscharakter der Verflechtungen der gesellschaftlichen Subsysteme. Systemübergreifende Prozesse der Kommunikation, Vernetzung und Aushandlung folgen im Theoriegebäude von Münch keinem Autonomiemonopol. Anders als bei Schimank sind ein Primat der kapitalistischen Wirtschaft und in dessen Gefolge die Dominanz des Akteurs Politik nicht gesetzt. Eine Zuordnung der Arenen zu den Konfliktfeldern entlang der Arbeitsphasen zeigt unterschiedliche Modernisierungspfade in beiden Gebietskörperschaften unter einer dennoch unabweisbaren Dominanz des politischen Systems. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der Aufbau eines BMK und KBM im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* eine politische Intervention darstellt. Diese Pfade haben ihren Ausgangspunkt in der Arbeitsphase *Rahmenbedingungen klären* auf Interpenetrationsfeldern, die durch die Ausdehnung der Systemlogiken von Muttersystemen in andere Subsysteme erklärt werden können. In der Stadt dringt die Systemlogik des ökonomischen Systems auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie (A_G) in das politische System ein. Machtinvestitionen erfolgen auf den Feldern der Gesellschaftspolitik (G_T) und der Kulturpolitik (G_L). Im Kreis erfolgen Geld-, Macht- und Reputationsinvestition auf den Feldern des Kulturmarkts (A_L), der Kulturpolitik (G_L) und der kulturellen Vereinigung (I_L). Die Ökonomie, die Politik und die Solidarität des Diskurses adressieren das sozial-kulturellen System. Die ökonomische, politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft lassen sich unter Rückgriff auf den Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* adäquat beschreiben.

Geldinvestition im Sinn einer Nutzenorientierung durch Alimentierung richtet sich in erster Linie an das politische System. In der Stadt trifft die Ökonomie der Politik in der Arena (*Un-)Beständigkeit* auf Resonanz. Geteilte Zuständigkeiten der Ämter sollen durch Schnittmengen von Lernen im Lebenslauf und Lernen im Sinn von Nachhaltigkeit überwunden werden (S01.01.03). Da die

Stadt sich »sowohl erfolgreich an der UN-Dekade¹ beteiligt als auch an *Lernen vor Ort*« (S02.11:247–248), überbrückt sie die Leitideen beider Initiativen in einem neuen Organisationsformat, dem Bildungsamt. Auch im Kreis adressiert das ökonomische das politische System mit Programmressourcen, allerdings müssen die Kommunalpolitiken der kreisangehörigen Städte für die Idee eines BMK erst noch gewonnen werden. Die Ökonomie trifft anders als in der Stadt nicht auf die Politik und auf normative Deutungsstrukturen, sondern auf den Diskurs sowie auf evaluative und kognitive Deutungsstrukturen. Die Richtung des Wollens weist die Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) mit dem Ansinnen, einen kreisweiten Dialog zu Fragen der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule zu initiieren (K01.02.03). Kognitive Deutungsstrukturen weisen die Richtung des Könnens in der Arena (*Un-Beteiligung*), insofern eine Öffnung für multiple Rationalitäten der Gebietskörperschaft den Plan stützt, Akteure kreisweit zu einer Organisationseinheit Übergangsmanagement zusammenzubinden (K01.03.03).

Insofern die Fließrichtung der programmatischen Intervention von der Europäischen Union, dem Bund und den Ländern bis zu den Kommunen verläuft, lässt sich das Programm *Lernen vor Ort* als Hegemoniespiel der Politik im föderalen Staatsaufbau² kennzeichnen. Machtinvestition im Sinn der politischen

¹ Die *UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* wurde durch die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufen (Bormann et al., 2016, S. 10). Die Ausrufung der UN-Dekade stellt »einen politisch-administrativen Rahmen für die Verbreitung des Konzept BNE und dessen Institutionalisierung dar« (Bormann et al., 2016, S. 11). Um die Umsetzung der international vereinbarten Welt-Dekade-Ziele auf lokaler Ebene zu honorieren, wurde die Praxis der Auszeichnung von Projekten eingeführt (Bormann et al., 2016, S. 12). Darin zeichnet sich der Verlauf der Institutionalisierung des BNE-Konzepts von der globalen zur lokalen Ebene ab.

² Die Gewaltenteilung als wesentliches Prinzip moderner politischer Herrschaftsausübung zielt darauf ab, »übermäßige Machtkonzentrationen an einer Stelle zu verhindern und Sicherungen gegen Machtmissbrauch zu institutionalisieren, um einen dauerhaften gesellschaftlichen und politischen Integrationsprozess zu gewährleisten« (Bogumil, 2007, S. 1). Machtkontrolle und Gemeinschaftsaktivierung regelt das Grundgesetz mit zwei zentralen Mechanismen der Gewaltenteilung (Bogumil, 2007, S. 1). Die drei Gewalten Legislative, Exekutive und Judikative stehen für die horizontale Teilung der Staatsgewalt mit besonderen Organen »der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung« (Bogumil, 2007, S. 1). Eine vertikale Gewaltenteilung erfolgt durch das Grundprinzip der Bundesstaatlichkeit (Bogumil, 2007, S. 2). Die Länder bilden so genannte Einzel- oder Gliedstaaten mit eigenen Hoheitsrechten und Zuständigkeiten (Bogumil, 2007, S. 2). Der föderale Staatsaufbau kennzeichnet sich dadurch, dass Regierungen und Verwaltung vollziehende Gewalt ausüben sowie durch eine vertikale Verflochtenheit zwischen Regierungen auf Bundes- und Länderebene (Bogumil, 2007, S. 4). Kommunen stellen im staatsrechtlichen Sinn keine lokalen Regierungen dar, »da sie über keine eigenständige Gesetzeskompetenz verfügen und den Ländern untergeordnet sind« (Bogumil, 2007, S. 4).

Zielverwirklichung durch demokratische Kontrolle vor Ort richtet sich an das sozial-kulturelle System und an das Gemeinschaftssystem. In beiden Gebietskörperschaften trifft die Durchsetzungskraft in der Arena (*Un-)*Bewusstheit auf Resonanz. Datenbasiertes Orientierungswissen kann durch kognitive Deutungsstrukturen forciert werden, im Kreis durch Anschlüsse an erfahrungsbasiertes Handlungswissen im Modus datengestützter Reflexion (K01.04.03), in der Stadt durch die Herstellung von *Leistungsbeziehungen* im Modus des Sichtbarmachens des biographischen Kapitals (S01.04.03). Die Politik wendet sich in der Stadt darüber hinaus an die Solidarität. Das Ziel, Angebote der Bildungskette von Bürgerinnen und Bürgern der Stadtgesellschaft zu erfassen, zu systematisieren und transparent zu machen (S01.02.03) und damit Bildung positiv zu besetzen (S01.05.03), weist die Richtung des Wollens in den Arenen (*Un-)* Verantwortlichkeit und (*Un-)*Sichtbarkeit. Unter den Programmvorgaben von *Lernen vor Ort* konstituieren sich gemischte Teams, die vielfältige Kontakte zur städtischen Bildungslandschaft vereinen (S01.03.03). Diese Öffnung für multiple Rationalitäten bestimmt die Richtung des Könnens.

Reputationsinvestition für gesellschaftliche Solidarität durch Gemeinschaftsaktivierung richtet sich an das sozial-kulturelle System. Im Kreis trifft Vereiningungskraft in den Arenen (*Un-)*Beständigkeit und (*Un-)*Sichtbarkeit auf Resonanz. In den Austausch mit den Kommunen zu gehen (K01.01.03), folgt der normativen Deutungsstruktur, Systeminnovationen zu suchen. Die Richtung des Sollens trifft mit der evaluativen Deutungsstruktur zusammen, sich durch aufsuchende Kommunikation ein Bild über das Handlungswissen vor Ort zu machen (K01.05.03). Eine Bildungs-Exkursion als erlebnisorientierte Veranstaltung sorgt für bleibende Eindrücke. Bildung mittels praktischer Projekte sehen und anfassen zu können, berührt nicht nur die *Lernen-vor-Ort*-Akteure der Pionierkommunen emotional und schließt sie für die Gestaltbarkeit von Bildung auf, sondern inspiriert auch Akteure der Kommunalpolitik, die sich an dem Event beteiligen, pädagogisch. Positives Erleben, Aktivierung der Teilnehmenden und die Kontaktintensität als typische Merkmale des Eventmarketings (Böttcher et al., 2010a, S. 125) machen sich die Pionierkommunen zunutze, um pädagogisches Handeln in eine Sprache zu übersetzen, die alle beteiligten Akteure verstehen.

13.2.2 Ständiger Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern

Die Dominanz des ökonomischen und politischen Systems bei der Verwendung der Münchschen Kategorien deckt sich mit dem von Schimank postuliertem Antagonismus von kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik. Dies

ist vor dem Hintergrund, dass die Daten im Rahmen eines politischen Programms gewonnen wurden, kein unerwarteter Befund. Bemerkenswert ist aber, dass sich im Kreis die ökonomische, politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft auf das sozial-kulturelle System konzentrieren, während in der Stadt zusätzlich das politische System und das Gemeinschaftssystem adressiert werden. Die Ausdehnungslogik des BMK korrespondiert mit einer Konzentration auf den politischen Diskurs (L_G) in den Arbeitsphasen der Strategien. In der Stadt verhält es sich gerade umgekehrt. Hier korrespondiert die Konzentrationslogik des KBM auf das politisch-administrative System mit einer Ausdehnung in den Arbeitsphasen der Strategien auf mehrere Felder, nämlich jenes der Kulturpolitik (G_L), der politischen Vereinigung (I_G) und des politischen Diskurses (L_G). Dass dabei das ökonomische System in den Hintergrund rückt, spricht nicht gegen den Primat der kapitalistischen Wirtschaft. Für die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration erhalten nun aber auch andere Akteure ihren Auftritt und bespielen neue Felder, was mit den Münchschen Konfliktfeldern differenzierter gezeigt werden kann. Geldinvestition leistet keinen unmittelbaren Beitrag zur Verfahrensrationalität, wirkt durch das absehbare Versiegen aber latent und machtvoll. Gelegenheiten für Sprach- und Reputationsinvestition müssen sich in einer Projektlaufzeit von fünf Jahren auf ein knappes Zeitfenster einstellen. Der Zeitdruck treibt grenzüberschreitende Strategien mittlerer Intensität des Typs 4 und des Misch-Typs 3/4 an. Zum »Fortschritt verdammt« (Münch, 2015, S. 294) treiben das BMK und KBM den Einsatz von Kommunikationsmedien voran. Der Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern lässt sich mit dem Aufgabenkomplex *Handlungslogiken antizipieren* angemessen beschreiben.

Auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) spezifiziert Durchsetzungskraft des politischen Systems den Diskurs in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*). Evaluative Deutungsstrukturen orientieren sich an politischer Zielverwirklichung durch demokratische Kontrolle vor Ort. Relevanter Akteur ist die Stadtverwaltung, die mithilfe zivilgesellschaftlichen Engagements innere und äußere Schulangelegenheiten zusammenführt (S02.02.2), dabei den Lead des politisch-administrativen Systems beansprucht (S03.03.03) und für Bildungspartner eine Sogwirkung für Anschlüsse an dieses Machtzentrum entwickelt (S04.02.02).

Auf dem Feld der politischen Vereinigung (I_G) schließt Vereinigungskraft des Gemeinschaftssystems die Machtinvestition in den Arenen (*Un-Beteiligung* und *Un-Sichtbarkeit*). Kognitive und evaluative Deutungsstrukturen orientieren sich an gesellschaftlicher Solidarität durch Gemeinschaftsaktivierung. Relevante Akteure sind die Stadtverwaltung und die Bürgerschaft, deren Rationalitäten beim Aufbau eines KBM abgeglichen (S02.03.02), mithilfe des Bildungsleitbilds für einen weiten Bildungsbegriff geöffnet (S03.03.02) und schließlich wieder

in Zusammenarbeitsformen zwischen Verwaltungsressorts eingespeist werden (S04.03.02). Das Interesse an öffentlicher Sichtbarkeit von Engagementstrukturen der Stadtgesellschaft (S02.05.02) trifft auf den Legitimationsbedarf der Kommunalpolitik für den Einsatz von Ressourcen. Schwierig zu vermarkten, da schwer zu materialisieren, ist die ämterübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Stadtverwaltung (S03.05.02) sowie die unsichtbare Planungsarbeit bei der Konzeptionierung der Bildungsberichterstattung (S04.05.02). Die öffentliche Präsentation der städtischen Angebotsstruktur bestimmt daher die Richtung des Sollens.

Auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) generalisiert Verständigungskraft des sozial-kulturellen Systems die Machtinvestition in sämtlichen Arenen des Kreises sowie in den Arenen (*Un-*)*Beständigkeit* und (*Un-*)*Bewusstheit* in der Stadt. Beide Gebietskörperschaften intensivieren Systeminnovationen. Die Richtung des Sollens beeinflusst das BMK, indem es mit der Bereitstellung von Bildungsberichten politische Entscheide beeinflusst (K02.01.02) und das KBM, indem es multiple Rationalitäten der Stadtgesellschaft, vermittelt über Akteure der kommunalen Agenda-Stelle, Stiftungsvertreter und Bildungspartner, ins Leitbild aufnimmt (S01.01.02). Soziale Nachhaltigkeit verstetigt das BMK über Formate der Kommunikation (K03.01.02) und das KBM über eine Bildungsabteilung (S03.01.02). Das BMK rückt eine Vernetzungskultur zwischen Kitas und Schule und damit zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten (K04.01.02) in den Interessenhorizont der Kommunalpolitik(en), das KBM die Expertise von Partnerorganisationen (S04.01.02). In beiden Gebietskörperschaften ist die Kommunalpolitik auf Wissenschaftspraxis im Bereich des *Bildungsmonitorings* angewiesen. Kognitive Deutungsstrukturen bestimmen die Richtung des Könnens. Das BMK kann an bestehende Monitoring-Erfahrungen anschließen sowie vergleichbare und fassbare Zahlen als Herzstück eines Bildungsmanagements (K02.04.02) erkennen. Darüber hinaus ist es in der Lage, das Handlungswissen der Pionierkommen für interessierte kreisangehörige Städte zu dokumentieren (K03.04.02) sowie eine kreisweite Bildungsberatung für die Kommunalpolitik und die Eltern zu entwickeln (K04.04.02). Demgegenüber muss das KBM Anforderungen und Verfahren eines *Bildungsmonitorings* erst noch erkunden lassen (S02.04.02). Eine Bildungsdatenbank in Verbindung mit dem Leitbild erstellen zu wollen (S03.04.02), kennzeichnet die Verfügungsrechte als Ressourcen. Demgegenüber stellt ein kommunales *Bildungsmonitoring* zur Gestaltung von Übergängen (S04.04.02) eine Aufgabe dar, die der Unterstützung durch wissenschaftliche Expertise bedarf und daher ausgelagert werden muss. Im Kreis wird datengestützte Reflexion zusätzlich von Beteiligungsformaten flankiert, die multiple Rationalitäten zusammenbringen. In der Arena (*Un-*)

Beteiligung schließt das BMK Arbeitsgremien für außerschulische Akteure auf, indem es Kommunikation innerhalb des *Lernen-vor-Ort*-Teams und in die Kommunen hinaus aufrechterhält (K02.03.02). In gemischten Gremien entwickelt es ein Übergangsmanagement von der Kita in die Grundschule. Es anerkennt die Entscheidungskette über Verwaltungsstrukturen (K04.03.02) und bringt so Perspektiven der Profession mit jenen der Organisation ins Gespräch (K03.03.02). Die Richtung des Wollens steuert es in den Arenen (*Un-*)*Verantwortlichkeit* und (*Un-*)*Sichtbarkeit*. Es verteidigt die Idee eines Strukturprogramms und damit von Systeminnovationen (K02.02.02), bricht das Kirchturmdenken über Koordination und Dienstleistung auf (K03.02.02) und adressiert kreisangehörige Städte mit der Erwartung, den Transfer zu suchen (K04.02.02). Es liest die Bildungslandschaft mit vielen Augen (K02.05.02), setzt Produkte aus *Entwicklungswerkstätten* als Wegweiser ein (K03.05.02) und reflektiert mit dem Bildungsbericht Belange der Öffentlichkeit (K04.05.02).

13.2.3 Das BMK und KBM als Vermittlungsinstitutionen

Das komplexe Gefüge der gesellschaftlichen Subsysteme ist nach Münch störungsanfällig für Krisen und Zusammenbrüche. Zugleich sieht er auch Chancen der Stabilisierung durch Vermittlungsorgane, die sich auf die geregelte Abarbeitung von Konflikten spezialisieren, um die Leistungen der gesellschaftlichen Subsysteme zu koordinieren, zu kontrollieren und zu stabilisieren (Münch, 2015, S. 297). Das BMK und das KBM können als Institutionen gelesen werden, die in hohem Maß den gegensätzlichen Systemlogiken der Funktionssysteme ausgesetzt sind. Im Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* kommt das Herstellen von Gleichgewichten besonders deutlich zum Ausdruck. Hier kann auch die Funktionalität wechselseitiger Möglichkeitsbeschränkungen, wie sie Schimank annimmt, vermutet werden. Mit der Darstellung der gesellschaftlichen Mobilisierung (Abschnitt 13.2.1) durch Ausdehnung der Muttersysteme auf Interpenetrationsfelder (13.2.2) kam das Aufdrängen von Ressourcen in den Blick. Die Codes der Arbeitsphase *Strategien umsetzen und verstetigen* beleuchten nun das Einverleiben von Ressourcen und damit verbundene funktionale Limitierungen. Vermittlung zwischen Systemlogiken der Funktionssysteme betreibt das BMK mit grenzüberschreitender Professionalität starker, das KBM mit mittlerer Intensität. Die Misch-Typen gesellschaftlicher Integration wirken auf sechs Konfliktfeldern.

13.2.3.1 Politische Akkumulation zur Steigerung von Durchsetzungskraft

Reputationsinvestition durchdringt Machtinvestition auf dem Feld der politischen Vereinigung (I_G). Das KBM transformiert politische Kooperation als solidarischen Faktor in politische Entscheidungen. In der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* etabliert es eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft (S05.01.03). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* forciert es Verstehensprozesse mithilfe von Bildungsberichten, legt den Schwerpunkt aber auf das Sichtbarmachen von Bildungsdienstleistungen. Es balanciert die Richtung des Sollens mit der Richtung des Wollens zwischen Macht und Solidarität aus. Es führt viele Handlungsalternativen im Rahmen der Programmvorgaben verbindlichen Entscheidungen zu und verkoppelt diese mit der Solidarität einer Bürgergesellschaft, deren Belange es in einem Steuerungsgremium mit ›Global Playern‹ vertreten sieht. Sprachinvestition durchdringt Machtinvestition auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G). Das politische System bedient sich der Sprache, um Entscheidungen zu begründen. Das BMK weist die Richtung des Könnens in den Arenen (*Un-*)*Beteiligung* und (*Un-*)*Bewusstheit*. Mit Konfliktarbeit Kooperation zu katalysieren (K05.03.04), bringt Gefährdungen der gesellschaftlichen Integration durch Hegemonie- und Domänenspiele zur Sprache. Das BMK spricht unterschiedliche Denkformen zwischen Kindergarten und Grundschule an und verknüpft diesen diskursiven Faktor mit verbindlichen Entscheidungen. Den Diskurs zwischen Macht und Wahrheit bearbeitet das BMK auch, indem es mit Wissenschaftspraxis Verborgenes verstehbar macht (K05.04.04) und das KBM, indem es das Wissen der Stadt zentralisiert, aufarbeitet und bündelt (S05.04.04). Mit der Einlassung auf Anforderungen des *Bildungsmonitorings* im Rahmen der Programmvorgaben strengt sich die Kommunalpolitik legitimatorisch an und stellt sich intellektueller Kritik. Sie überführt die soziale Konstruktion von Sinnmustern als Modus der Akkumulation des sozial-kulturellen Systems in den Modus der politischen Akkumulation, nämlich der Selektion und Durchführung kollektiv verbindlicher Entscheidungen.

Das politische System kann das Orientierungsprinzip des Gemeinschaftssystems – Konformität zu gemeinsamen Normen – sowie jenes des sozial-kulturellen Systems – Konsistenz zu einer Idee – nur nach Maßgabe des eigenen Orientierungsprinzips und damit der Maximierung und Realisierung eines Ziels bearbeiten. An dieser Stelle lässt sich die Schimanksche Lesart von Differenzierung im Sinn monomanischer Fixierungen auf einen Leitwert heranziehen. Politische Effektivität als Entscheidungsfähigkeit bleibt als Wertprinzip unantastbar. Sie ist an die Gewaltenteilung und an das Grundprinzip der Bundesstaatlichkeit mit klaren Zuständigkeiten der Bundes-, Landes- und Gemeindeebene gebunden. Veränderbar sind Formen der politischen Kooperation und der Legitimation

des politischen Handelns. Das BMK mobilisiert Sprache, indem es Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen organisiert und eine Verständigung über Bildungsberichte ermöglicht. Das KBM mobilisiert Reputation, indem es auf die Schaffung einer Resonanzstruktur, auf das Sichtbarmachen von Bildungsdienstleistungen und auf die Bereitstellung des biographischen Kapitals der Stadt setzt.

13.2.3.2 Solidarische Akkumulation zur Steigerung von Vereinigungskraft

Sprachinvestition durchdringt Reputationsinvestition auf dem Feld des öffentlichen Diskurses (L_1). Das Gemeinschaftssystem transformiert die Legitimation des Gruppenhandelns als diskursiven Faktor in solidarisches Gemeinschaftshandeln. In der Arena (*Un-*)Sichtbarkeit fordert sich das BMK den Aufbau einer bürgerorientierten Kommunikation ab, um seine Abstimmungsarbeit in den Interessenbereich der Öffentlichkeit zu rücken (K05.05.04). Die ohnehin kaum sichtbaren Koordinationsleistungen der Bereichsleiterinnen im Schatten öffentlich leichter ausflagbarer Leuchttürme konkurrieren zum Ende des Programms noch stärker mit pflichtigen Aufgaben, die mit Landesprogrammen zu erfüllen sind. Es fällt daher schwer, gesellschaftliche Gruppen mit guter Reputation so anzusprechen, dass diese *Lernen vor Ort* und damit der Idee von Systeminnovationen eine gute Presse verschaffen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich Hintergrundmechanismen in Bildungsberichten schwerer vermarkten lassen als Events, welche die Lebenswelt der Menschen berühren. Dass das BMK seine Dienstleistungen auf Zuruf erbringt, erschwert eine offensive Öffentlichkeitsarbeit zusätzlich. Machtinvestition durchdringt Reputationsinvestition auf dem Feld Gesellschaftspolitik (G_1). Dass die Stadtverwaltung auf zivilgesellschaftliches Engagement setzt, machen sich auch externe Partner zunutze. Sie erkennen eine Gelegenheit, die Schwungmasse der Verwaltung mit ihrer Expertise im Projektgeschäft in Bewegung zu setzen (S05.02.04). In der Arena (*Un-*)Verantwortlichkeit leihen sie politischer Macht ihre gute Reputation und transformieren gesellschaftspolitische Entscheidungen als machtpolitischen Faktor in solidarisches Gemeinschaftshandeln.

Das Gemeinschaftssystem kann das Orientierungsprinzip des sozialkulturellen Systems – Konsistenz zu einer Idee – sowie jenes des politischen Systems – Maximierung und Realisierung eines Ziels – nur nach Maßgabe des eigenen Orientierungsprinzips und damit der Konformität zu gemeinsamen Normen bearbeiten. Die Bürgerschaft des Kreises schließt (wissenschaftsorientierte) Sinnmuster in Dokumentationen zu Prozess- und Strukturinnovationen nur an das eigene Wertprinzip der Solidarität der Gemeinschaftsmitglieder an,

wenn sie über die Qualität des Erlebens adressiert wird. Obwohl das BMK in der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* mit hohem Engagement auf die gemeinschaftliche Sprachmobilisierung setzt, erkennt es unüberwindbare Grenzen, um Berichtsdaten der Bürgerschaft verstehbar zu machen. Das KBM hingegen setzt auf gemeinschaftliche Machtmobilisierung, indem es für die Zusammenarbeit zwischen Stadtverwaltung und Bürgerschaft Vertrauen und Legitimation berücksichtigt. Das Steuerungsgremium sichert die Verbindlichkeit und reduziert die Handlungskontingenz, während sich das BMK dem öffentlichen Diskurs mit vielen sozialen Interpretationen und Handlungen gegenüber sieht.

13.2.3.3 Kulturelle Akkumulation zur Steigerung von Verständigungskraft

Geldinvestition durchdringt Sprachinvestition auf dem Feld des Kulturmarkts (A_L). Das sozial-kulturelle System transformiert kulturelle Güter und Dienste in kulturelle Sinnstiftung. In der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* überführt das BMK das Programm *Lernen vor Ort* in die Landesinitiative der *Regionalen Bildungsnetzwerke* (K05.01.04). Die befristete externe Alimentierung durch Geldzahlungen substituiert es mit einer datenzeitlich unbegrenzten Verbreitung von Systeminnovationen als Leitidee. Fortan ist das politische System angesprochen, um Ressourcen auf dem Feld der Wirtschafts- und Technologiepolitik (G_A) zu generieren und neue Programmpakete zu schnüren. Machtinvestition durchdringt Sprachinvestition auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L). In politischen Arenen erwirbt das sozial-kulturelle System politische Macht durch den Einsatz von Sprache. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* ruft das BMK angesichts der anhaltend prekären Finanzhaushalte die kreisangehörigen Städte zum Engagement auf (K05.02.04). In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* schafft das KBM intensive Kommunikationsgelegenheiten innerhalb der Stadtverwaltung, um Ansprüche von Akteuren der Stadt-, Landes- und Bundesebene ins Gespräch zu bringen (S05.03.04).

Das sozial-kulturelle System kann das Orientierungsprinzip des ökonomischen Systems – Optimierung verschiedener Ziele – sowie jenes des politischen Systems – Maximierung und Realisierung eines Ziels – nur nach Maßgabe des eigenen Orientierungsprinzips und damit der Konsistenz zu einer Leitidee bearbeiten. Bereichsverantwortliche des BMK sind sowohl Systeminnovationen durch bereichsübergreifende Zusammenarbeit von Leistungsrollenträgern als auch den Ansprüchen von Publikumsrollen und damit der unmittelbaren Arbeit an und mit Nutzerinnen und Nutzern von Bildungsangeboten verpflichtet. Die soziale Konstruktion von Sinnmustern mit Blick auf gleichwertige Lebensverhältnisse bleibt gegenüber dem Prinzip des größtmöglichen Gesamtnutzens des ökonomischen Systems und gegenüber dem Prinzip politischer Effektivität und

Entscheidungsfähigkeit unhintergebar. Das BMK setzt daher auf die Stärkung der Selbstverantwortung der Kommunen und auf deren Befähigung, die richtigen Fragen zu stellen. Auch das KBM entdeckt das Erfordernis, für die Kommunikation noch mal extra was zu machen, um die koordinierende Verantwortung der Stadtverwaltung zu stärken und zugleich die Brücke zu externen Partnern zu wahren.

13.3 Anschlüsse an pädagogische Perspektiven

In beiden Gebietskörperschaften sind das BMK und das KBM Objekt der Erziehung. Das politische System auf supranationaler und nationaler Ebene wendet sich an das politische System auf kommunaler Ebene. Die thematische Komponente des Erziehens stellt das Vermitteln dar. Das Programm *Lernen vor Ort* gibt Vermittlungsdienstleistungen mit grundlegenden und erweiterten Aktionsfeldern vor. Auf kommunaler Ebene greifen die relevanten Akteure vor Ort die Adressierungen unterschiedlich auf. Im Kreis wird das sozial-kulturelle System zum dominanten Bezugssystem. Bereichsordinatorinnen orientieren sich an der Koordination von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. In der Stadt bildet das politische System das Referenzsystem. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche greifen den Code der Vermittlung auch auf, halten die erzieherische Absicht aber bedeckt. Im Zentrum steht die Orchestrierung der Interessenvielfalt kollektiver Anspruchsgruppen der Stadtgesellschaft mit der Entwicklung von Zeigeformaten. Das Zielpublikum von Systeminnovationen wird mit einem offenen Arrangement und dessen Lernen im Sinn der Aneignung zurückhaltend und weitgehend indifferent angesprochen.

13.3.1 Institutionalisierung des BMK und KBM

Die Durchdringung des politischen mit dem sozial-kulturellen System konfiguriert im Kreis ein Domänenspiel, in dem das pädagogische System zunächst Objekt der Erziehung ist (Bedingungen), sich dann temporär zum Subjekt der Erziehung aufschwingt (Strategien), um sodann zum Thema der Erziehung zu werden (Konsequenzen). Kämpfe um Autonomie zwischen dem politischen und dem pädagogischen System, die Verbesserung des Humankapitals und die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* spielen sich auf den Feldern des Kulturmarkts (A_L), der Kulturpolitik (G_L) und der kulturellen Vereinigung (I_L) ab. Das sozial-kulturelle System wird im Programmzeitraum temporär zum

Subjekt der Erziehung. Es macht das politische System auf kommunaler Ebene zum Appelldatum (Prange, 2012a, S. 46) und gibt dem Lernen die Richtung vor. Differenzierungs-, Kultur- und Ungleichheitsdynamiken prägen das Feld des politischen Diskurses (L_G). Das sozial-kulturelle System wird schließlich zum Thema der Erziehung. Mit dem Nachfolgeprogramm der *Transferinitiative* kommen bundesweit andere Kommunen in den Genuss von Fördermaßnahmen zum Aufbau eines (*kommunalen*) *Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)*. Sie sind aufgerufen, die Dienstleistungen der Transferagenturen in Anspruch zu nehmen. Das BMK ist sich selbst überlassen und muss fortan mit eigenen Mitteln auskommen. Diese Arbeitsphase vollzieht sich auf den Feldern des Kulturmarkts (A_L), der Kulturpolitik (G_L), des politischen (L_G) und des öffentlichen Diskurses (L_I). Das sozial-kulturelle System kann über alle Phasen hinweg seinen Einfluss auf den Feldern des politischen und öffentlichen Diskurses ausbauen.

Das KBM institutionalisiert sich als Hegemoniespiel der politischen Ebenen. Auf kommunaler Ebene greift es die politischen Zeigeformen weitgehend als Subjekt der Erziehung auf (Bedingungen), prozessiert sie dann mehr als Objekt der Erziehung (Strategien), um sie dann paritätisch als Objekt und Subjekt zum Thema zu machen (Konsequenzen). In der Stadt greift das politische System die das Programm *Lernen vor Ort* tragenden Deutungsstrukturen auf. Zwar wird es mit Ansprüchen nach einer effizienteren Stadtverwaltung zum Appelldatum des ökonomischen Systems, beansprucht aber von Beginn an Gestaltungsmacht und Subjektstatus. Kämpfe um Autonomie zwischen Ebenen des politischen Systems, die Verbesserung des Humankapitals und die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* finden auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie (A_G), der Gesellschaftspolitik (G_I) und der Kulturpolitik (G_L) statt. Das politische System wird im Programmzeitraum temporär zum Objekt der Erziehung. Das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System machen es zum Appelldatum und geben dem Lernen die Richtung vor. Das politische System richtet sich seinerseits an das sozial-kulturelle System. Differenzierungs-, Kultur- und Ungleichheitsdynamiken prägen die Felder der Kulturpolitik (G_L), der politischen Vereinigung (I_G) und des politischen Diskurses (L_G). Das politische System auf kommunaler Ebene wird schließlich zum Thema der Erziehung. Das KBM muss fortan mit eigenen Mitteln auskommen oder im Rahmen anderer Programme neue generieren. Diese Arbeitsphase vollzieht sich auf den Feldern der Kulturpolitik (G_L), der Gesellschaftspolitik (G_I), der politischen Vereinigung (I_G) und des politischen Diskurses (L_G). Das politische System kann über alle Phasen hinweg seinen Einfluss auf dem Feld der Gesellschaftspolitik ausbauen.

13.3.2 Das Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System

Den Aufbau des BMK stelle ich als Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System entlang der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen dar. Differenzierungsdynamiken der Typen 2, 4, und 6 fordern das sozial-kulturelle System als Objekt der Erziehung heraus. Als Subjekt der Erziehung begegnet es diesen mit dem gesamten Spektrum grenzüberschreitender Professionalität. Zum Ende der Projektlaufzeit machen das ökonomische, politische und sozial-kulturelle System mit Kulturdynamiken des Misch-Typs 3/4 das BMK zum Thema der Erziehung.

13.3.2.1 Das sozial-kulturelle System als Objekt der Erziehung (Bedingungen)

Das BMK im Kreis ist das Appelldatum des politischen Systems auf supranationaler und nationaler Ebene. Der Wirtschaftsmarkt adressiert das Wollen und Können (A_L), die Herrschaft das Können (G_L) und die Bürgerschaft das Sollen und Wollen des kulturellen Diskurses (I_L). Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation für gesellschaftliche Integration liegt darin, dass sich der kulturelle Diskurs kulturelle Zahlungen sowie Macht- und Reputationsmobilisierung der drei anderen Handlungssphären zunutze machen und im Gegenzug ökonomisches, politisches und gemeinschaftliches Handeln legitimieren kann. Die Region gilt es mithilfe des Programms *Lernen vor Ort* zu bemächtigen (K01.01.04). Ansprechen von diesen normativen Deutungsstrukturen lässt sich das sozialkulturelle System als Objekt der Erziehung. Bereichs Koordinatorinnen entwickeln von Beginn an ein hohes Commitment für die Idee von Systeminnovationen, erkennen aber zugleich das Gefährdungspotenzial für Sozialintegration, das von Hegemonie- und Domänenspielen ausgeht. Die Verstetigung der Kohärenzidee im Sinn von *Lernen vor Ort* als Programm kämpft in einem befristeten Projekt gegen die Zeit (Typ 6). Kommunalverwaltungen beanspruchen Bereichs Koordinatorinnen für die Bearbeitung lokaler Schnittstellenfragen (K01.02.01). Diese greifen Bildungsprodukte der Pionierkommunen im Sinn von Verfügungsrechten als Ressource auf, um Projektziele in die Fläche des Kreises zu kommunizieren (K01.05.01). Diese evaluativen Deutungsstrukturen öffnen den Blick für ein permanentes Engagement und für die Wahrnehmung von Bildungsfragen über einzelne Projekte hinaus (Typ 4). Bereichs Koordinatorinnen müssen sich beim Aufbau neuer Strukturen für die Zusammenarbeit an multiplen Rationalitäten abarbeiten (K01.03.02), was eine übergreifende Vernetzung zunächst behindert (K01.03.02). Die Überbrückungsarbeit zwischen datenbasiertem Orientierungs- und erfahrungsbasiertem

Handlungswissen (K01.04.03) bewegt die isolierte Datennutzung hin zu einem reflexiven Wissen. Kognitive Deutungsstrukturen konzentrieren sich aber noch einseitig auf bereichsübergreifende Zusammenarbeit (Typ 2).

13.3.2.2 Das sozial-kulturelle System als Subjekt der Erziehung (Strategien)

In der Phase der Strategien macht das BMK das politische System zum Appellatum. Der kulturelle Diskurs adressiert das Sollen, das Wollen und das Können der Herrschaft (LG) in allen Arenen auf dem Feld des politischen Diskurses. Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation für gesellschaftliche Integration liegt darin, dass sich die Herrschaft politische Sprachmobilisierung zunutze machen und im Gegenzug kulturpolitische Entscheidungen bereitstellen kann. *Spannungslagen* balanciert das BMK in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* mit zunehmender Intensität grenzüberschreitender Professionalität aus. Es bewegt ein datenbasiertes *Bildungsmonitoring* auf kommunaler Ebene hin zu *Lernen vor Ort* als Programm, indem es erste Kommunalverwaltungen gewinnt (K02.01.04), Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten abstimmt (K0301.04) und Kontinuität unter Unwägbarkeiten sichert (K04.01.04). Begrenzte Projekte überschreitet es mit einer Verkettung gesellschaftlicher Integration von schwacher über mittlere bis hin zu starker Intensität (Typen 2, 3/4 und 5/6). Kernaktivitäten bestimmt das BMK mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer Intensität. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* sucht es ein permanentes Engagement, indem es die Interessenlagen der kreisangehörigen Städte berücksichtigt (K02.02.01), innovative Projekte über das RBN koordiniert und umsetzt (K03.03.01) und indem es datenbasierte Bedarfsanalysen offeriert (K04.02.01). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* öffnet es den Blick für gesellschaftlich relevante Bildungsfragen, indem es Anschlüsse zwischen Indikatoren und Kennzahlen auf drei Verwaltungsebenen herstellt (K02.05.01), indem es immer wieder die Zielfrage eines kohärenten Bildungssystems zur Sprache bringt (K03.05.01) und indem es mit sichtbaren Produkten die Fachöffentlichkeit anspricht (K04.05.01). In beiden Arenen entwickeln Strategien sozialintegratives Potenzial in den Arbeitsphasen *Relevante Akteure und Daten bestimmen* sowie (*Datenbasierte*) *Strategien entwickeln. Strukturen und Verfahren* baut das BMK hingegen mit Typ 3 auf, indem es, ausgehend von der Orientierung an Publikumsrollen, bereichsübergreifende Zusammenarbeit sucht. Handlungslogiken antizipiert das BMK mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* prozessiert es eine übergreifende Vernetzung, indem es Kommunikation ins *Lernen-vor-Ort*-Team hinein und in die Kommunen hinaus aufrechterhält (K02.03.02), Akteurperspektiven für die Übergangsgestaltung von der Kita in

die Grundschule zusammenbringt (K03.03.02) und indem es die Entscheidungskette über Verwaltungsstrukturen anerkennt (K04.03.02). Neben der Orientierung an multiplen Rationalitäten begründet die Orientierung an datengestützter Reflexion die kognitiven Deutungsstrukturen. In der Arena (*Un-)*Bewusstheit ermittelt das BMK Daten in harter Knochenarbeit (K02.04.03), dokumentiert kommunales Vernetzungswissen und zieht es auf Kreisebene hoch (K03.04.03), bereitet das Wissen der kreisangehörigen Städte auf und verteilt es (K04.04.03). Indem es diese Leistungsbeziehungen herstellt, führt es die isolierte Datennutzung einem reflexiven Wissen zu und erweitert das Können der Gebietskörperschaft auf Transferstufe 3. In beiden Arenen sind die Misch-Typen 3/4 vertreten. Sie machen sozial- und systemintegratives Potenzial wechselseitig anschlussfähig. Neben Typ 3, der Belange von Kindern und Jugendlichen in Organisationsverfahren der Verwaltung trägt, findet sich Typ 6, bei dem sozialintegratives Gefährdungspotenzial bearbeitet wird. Die Knochenarbeit bei der Ermittlung von Daten verweist auf Domänenspiele zwischen dem Wissenschaftssystem und dem politischen System, die bei der Regionalisierung von Daten zu bearbeiten sind.

13.3.2.3 Das sozial-kulturelle System als Thema der Erziehung (Konsequenzen)

In der Phase Konsequenzen wird das BMK zum Appelldatum des ökonomischen und politischen Systems. Der Wirtschaftsmarkt adressiert das Sollen (A_L) und die Herrschaft das Wollen (G_L) des kulturellen Diskurses. Das BMK baut seinen Einfluss auf den Feldern des politischen (L_G) und öffentlichen (L_I) Diskurses aus. Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation für gesellschaftliche Integration liegt darin, dass sich der kulturelle Diskurs kulturelle Zahlungen und Machtmobilisierung zunutze machen und im Gegenzug ökonomisches und politisches Handeln legitimieren kann. Aber auch die Herrschaft und die Bürgerschaft sind aufgefordert, sich politische und gemeinschaftliche Sprachmobilisierung zunutze zu machen und im Gegenzug kulturpolitische Entscheidungen bereitzustellen sowie Bindungen an Ideen und Werte zu ermöglichen. Das BMK hat seine Strategien in einem Höchstmaß an Verständigungskraft ausgerichtet. Indem es im Übergang zur *Transferinitiative* den Wagon *Lernen vor Ort* abkoppelt und den Zug *Regionales Bildungsnetzwerk* weiterfahren lässt (K05.01.04), legitimiert es das ökonomische Handeln. Ressourcen sind knapp und sollen nun auch anderen Kommunen zugutekommen. Allerdings geht dies auf Kosten der Projektmitarbeitenden, die mit dem Auslaufen der Fördergelder eine neue Anstellung suchen müssen. Um dem Erfordernis der Nachhaltigkeit im Sinn einer selbstläufigen Verstetigung des Programms gerecht zu werden, bieten sie grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität auf. Eine Vermittlung in Hegemonie- und

Domänenspielen soll fortan in den Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* geschehen. Kommunikative Bring-Strukturen im Rahmen des Programms *Lernen vor Ort* werden auf die Komm-Strukturen der Transferagenturen umgestellt. Indem sich Bereichskoordinatorinnen als beratende Einzelpersonen der Kommunen überflüssig machen (K05.02.01), legitimieren sie das politische Handeln auf supranationaler und nationaler Ebene. In der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) setzen sie nochmals alles daran, Kommunen zu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen. Dazu investieren sie erneut Verständigungskraft in der Arena (*Un-Sichtbarkeit*) und wenden sich an die (Fach-)Öffentlichkeit, um *Lernen vor Ort* bewusst zu machen und zu präsentieren (K05.05.01). In beiden Arenen kommt grenzüberschreitende Professionalität des Misch-Typs 3/4 zum Tragen, bei dem die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen mit Belangen von Kindern und Jugendlichen wechselseitig anschlussfähig gemacht werden. Auf der Ebene der kreisangehörigen Städte ist nun das politische System gefordert, ein permanentes Engagement auf der Grundlage der geleisteten Investitionen aufrechtzuerhalten. Aber auch das sozial-kulturelle System bleibt weiterhin gefragt, um die Zusammenhänge zwischen der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen nicht nur der Fachöffentlichkeit, sondern auch der Bürgerschaft verständlich zu machen. In der Arena (*Un-Beteiligung*) antizipiert das BMK, dass eine übergreifende Vernetzung auch dann erneuerbare Entscheidungskreisläufe benötigt, wenn das professionelle *Lernen-vor-Ort*-Personal nicht mehr da ist (K05.03.02). Indem es Bildungsberichte datenbasiert aufeinander abstimmt und die Kommunalpolitik dabei mitnimmt (K05.04.03), trägt es zum reflexiven Wissen bei. Beide Arenen prozessieren die übergreifende Vernetzung und das reflexive Wissen mit grenzüberschreitender Professionalität des Misch-Typs 3/4. Sprachinvestitionen des sozial-kulturellen Systems werden weiterhin notwendig sein, damit die Herrschaft kulturpolitische Entscheidungen bereitstellen kann. Angesprochen sind Vertreterinnen und Vertreter des sozial-kulturellen Systems: kommunale Bereichskoordinatorinnen und -koordinatoren, die sozial- und systemintegratives Potenzial wechselseitig anschließen, sowie Personal des Wissenschaftssystems, das eine Verständigung über Bildungsberichte und damit datengestützte Reflexion erst möglich macht.

13.3.3 Das Hegemoniespiel des politischen Systems

Den Aufbau des KBM stelle ich als Hegemoniespiel zwischen den politischen Ebenen entlang der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen dar. Das politische System auf kommunaler Ebene fordert mit Differenzierungsdynamiken der

Typen 2 und 4 das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System als Objekte der Erziehung heraus. Diese re-adressieren das politische System mit einem breiten Spektrum grenzüberschreitender Professionalität. Zum Ende der Projektlaufzeit machen das politische System, das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System mehrheitlich mit Differenzierungsdynamiken des Typs 4 das KBM zum Thema der Erziehung. Lediglich in der Arena (*Un-)Beständigkeit* kommen durch das Gemeinschaftssystem Kulturdynamiken des Misch-Typs 3/4 zum Tragen.

13.3.3.1 Das politische System als Subjekt und Objekt der Erziehung (Bedingungen)

Die Stadt greift den Appell des politischen Systems auf supranationaler und nationaler Ebene zum Aufbau eines KBM auf und macht das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System zum Appelldatum. Der Wirtschaftsmarkt adressiert das Sollen der Herrschaft (A_G) und die Herrschaft das Wollen und Können der gesellschaftlichen Vereinigung (G_I) sowie das Können des kulturellen Diskurses (G_L). Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation für gesellschaftliche Integration liegt darin, dass sich die Herrschaft politische Zahlungen zunutze machen und im Gegenzug wirtschafts- und technologiepolitische Entscheidungen bereitstellen kann. Die Bürgerschaft und der kulturelle Diskurs sind aufgefordert, sich gemeinschaftliche und kulturelle Machtmobilisierung zunutze zu machen, um im Gegenzug politische Kooperation zu ermöglichen und politisches Handeln zu legitimieren. Die Stadtverwaltung bemächtigt das politische Handeln mit dem Projekt *Lernen vor Ort* (S01.01.04). Sie greift die normativen Deutungsstrukturen des Programms von Beginn an mit dem Anspruch auf, die Verwaltungsstrukturen zur reformieren. Sie versteht die Verstetigung der Kohärenzidee im Sinn eines begrenzten Projekts, bei dem die Kommunalpolitik temporär maximal gesellschaftliche Ressourcen integriert, um Dienstleistungsstrukturen anzureichern. Der Lead liegt im Organisationskern der Verwaltung bei der politischen Spitze, die sich zunächst an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen orientiert. Gegenüber Prozessen der Aneignung von Anspruchsgruppen ist sie indifferent (Typ 2). Das KBM verortet ein Bildungsmanagement in der Stadtverwaltung, öffnet das Engagement aber temporär im Rahmen der Partnerschaft für zwei ausgewählte Bildungsinstitutionen (S01.02.01). Mit dem Ziel, Bildung sichtbar zu machen (S01.05.01), rückt es das biographische Kapital früh in die öffentliche Wahrnehmung. Während sich die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern vornehmlich auf Fragen der Abstimmung konzentriert (Typ 2), findet mit Überlegungen zu

einem strategischen Bildungsmarketing eine Hinwendung zu Belangen der Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft statt (Typ 4). Es sind die externen Partner, die Problemlagen der Basis in einen legitimierten Steuerungsauftrag überführt sehen wollen (S01.03.02). Als Vertreter einer engagierten Bürgergesellschaft mobilisieren sie Reputation, um politische Kooperation zu ermöglichen. Sie öffnen vormals abgegrenzte Einheiten für eine übergreifende Vernetzung und transportieren dabei Belange von Bürgerinnen und Bürgern in den Interessenhorizont der Politik (Typ 3). Um ein datenbasiertes Orientierungswissen aufzubauen (S01.04.03), stellt das politische System Leistungsbeziehungen mit dem sozial-kulturellen System her. Für den Aufbau eines *Bildungsmonitorings* und die Erstellung eines Bildungsberichts ist es auf wissenschaftliches Personal angewiesen. In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* kommt es zu einem Outsourcing von Ressourcen und zugleich zu einer Hinwendung zu reflexivem Wissen. Damit rücken Belange von Publikumsrollen in die Wahrnehmung (Typ 4).

13.3.3.2 Das politische System als Objekt und Subjekt der Erziehung (Strategien)

In der Phase der Strategien macht das KBM weiterhin des sozial-kulturelle System zum Appelldatum, wird aber seinerseits von diesem sowie vom Gemeinschaftssystem adressiert. Die Herrschaft adressiert das Wollen des kulturellen Diskurses (G_L), die Bürgerschaft das Können und Wollen der Herrschaft (I_G) und der kulturelle Diskurs das Sollen und Können der Herrschaft (L_G). Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation für gesellschaftliche Integration liegt darin, dass sich der kulturelle Diskurs die kulturelle Machtmobilisierung zunutze machen und im Gegenzug das politische Handeln legitimieren kann. Die Herrschaft ist aufgefordert, sich politische Reputations- und Sprachmobilisierung zunutze zu machen, um im Gegenzug gesellschaftspolitische und kulturpolitische Entscheidungen bereitzustellen. *Spannungslagen* balanciert das KBM in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* mit grenzüberschreitender Professionalität mittlerer und starker Intensität aus (Typen 3/4, 4 und 5/6). Es treibt Systeminnovationen hin zu *Lernen vor Ort* als Programm voran, indem es Programm-Wellen an bestehende Strukturen anschließt (S02.01.04), die kommunale Zuständigkeit für Bildungsfragen legitimiert (S03.01.04) und indem es *Lernen vor Ort* gegen interne und externe Ansprüche verteidigt (S04.01.04). Kernaktivitäten bestimmt das KBM in der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* mit grenzüberschreitender Professionalität schwacher und mittlerer Intensität (Typen 3/4, 2 und 4). Mit einem temporären Engagement im Rahmen von *Lernen vor Ort* knüpft es an zivilgesellschaftliches Engagement an (S02.02.01), klärt den Lead für die Organisation des Zusammenspiels von Bildungsverantwortlichkeiten (S03.02.01) und baut ein

Steuerungsgremium auf (S04.02.01). In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* setzt das KBM auf grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität des Typs 4. Es bewirbt Bildung, indem es die Zugänglichkeit zur Bildungsdatenbank gewährleistet (S02.05.01), nach der ersten Programmphase einen Strategiewechsel zu sichtbaren Produkten vornimmt (S03.05.01) und indem es das Engagement der Stadt mit sichtbaren Produkten präsentiert (S04.05.01). Handlungslogiken antizipiert das KBM mit grenzüberschreitender Professionalität zunächst mittlerer und danach schwacher Intensität. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* öffnet es sich für multiple Rationalitäten, indem es Kommunikationsarten der beteiligten *Lernen-vor-Ort*-Akteure abgleicht (S02.03.02), das Bildungsleitbild nutzt, um Akteure in Leistungsrollen zu aktivieren (S03.03.02) und indem es Kommunikationsarten der Kommunalverwaltung bearbeitet (S04.03.02). Neben der Orientierung an der Rationalität des politisch-administrativen Systems begründet die Orientierung am biographischen Kapital der Stadt die kognitiven Deutungsstrukturen. In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* verzahnt das KBM Daten, um die Ämter zu gewinnen (S02.04.03). Es versucht Bürgerinnen und Bürger mithilfe der Bildungsdatenbank und die Verwaltung mithilfe eines Bildungsausschusses an das Bildungsleitbild zu binden (S03.04.03). Bildungsangebote aktualisiert es datenbasiert (S04.03.03). Indem es diese Leistungsbeziehungen herstellt, führt es die isolierte Datennutzung einem reflexiven Wissen zu und erweitert das Können der Gebietskörperschaft auf Transferstufe 1. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* dominiert Typ 2 gesellschaftlicher Integration, in der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* Typ 4.

13.3.3.3 Das politische System als Thema der Erziehung (Konsequenzen)

In der Phase Konsequenzen bleibt das KBM Appelldatum des Gemeinschaftssystems und des sozial-kulturellen Systems. Die Bürgerschaft adressiert das Sollen und Wollen (IG) und der kulturelle Diskurs das Können (LG) der Herrschaft. Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation liegt darin, dass sich die Herrschaft politische Reputations- und Sprachmobilisierung zunutze machen und im Gegenzug gesellschafts- und kulturpolitische Entscheidungen bereitstellen kann. Das politische System macht weiterhin das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System zum Appelldatum. Die Herrschaft adressiert das Wollen der Bürgerschaft (GI) und das Können des kulturellen Diskurses (GL). Das (Konflikt-)Potenzial dieser Konstellation liegt darin, dass sich die Bürgerschaft gemeinschaftliche und der kulturelle Diskurs kulturelle Machtmobilisierung zunutze machen, um im Gegenzug politische Kooperation ermöglichen und politisches Handeln legitimieren können. Das KBM hat seine Strategien auf Durchsetzungs-,

Vereinigungs- und Verständigungskraft verteilt. Indem es im Übergang zur *Transferinitiative* eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft etabliert (S05.01.04), stellt es gesellschaftspolitische Entscheidungen bereit. Ein Steuerungsgremium soll fortan Belange von Interessengruppen vertreten. Damit ist *Lernen vor Ort* als Programm eingerichtet. Die Zielperspektive, bereichsübergreifende Zusammenarbeit nicht lediglich aus der Sicht von Leistungsrollen *für*, sondern *mit* Trägern von Publikumsrollen zu gestalten, bleibt als Herausforderung bestehen. Das KBM bietet in der Endphase grenzüberschreitende Professionalität des Misch-Typs 3/4 auf, um die Integration der Aneignungsperspektive auf Dauer zustellen. Fortan bleibt das politische System gefordert, sich für Reputationsinvestitionen der Bürgerschaft jenseits der im Steuerungsgremium vertretenen ›Big Player‹ offenzuhalten, um das Humankapital zu verbessern. Indem das KBM mit einem Steuerungsgremium ein Bildungsmanagement als koordinierendes Gremium innerhalb der Stadtverwaltung legitimiert (S05.02.01), ermöglicht es politische Kooperation. Mit der temporären Beteiligung von zwei Bildungsinstitutionen in der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* öffnet es den Blick für die Nutzungsseite von Bildungsdienstleistungen. In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* wird die gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe sichtbar, mit Bildungsberichten Verstehensprozesse zu forcieren (S05.05.04). In beiden Arenen kommt grenzüberschreitende Professionalität des Typs 4 zum Tragen, bei dem Investitionen in Humankapital ohne Anspruch auf deren Rezeption dominieren. Eine kritische Bürgerschaft des Gemeinschaftssystems bleibt weiterhin gefordert, um Zusammenhänge zwischen der Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen in den Interessenhorizont der Kommunalpolitik zu tragen. Aber auch das politische System bleibt weiterhin gefragt, um Vertrauen in der Öffentlichkeit zu sichern und die Stadtverwaltung für deren Belange ansprechbar zu halten. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* antizipiert das KBM, dass eine Öffnung für multiple Rationalitäten nur mithilfe der Ressourcen von Bildungspartnern gelingen kann (S05.04.03). Denkprozesse in der *AG Bildung* (S05.04.03) könnten mit datengestützten Befunden fundiert werden. In beiden Arenen kommt grenzüberschreitende Professionalität des Typs 4 zum Tragen, bei dem die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen die Kultur zum *Lebenslangen Lernen* prägt. Es bleibt Aufgabe des politischen Systems, kulturelle Macht zu mobilisieren, um das politische System zu legitimieren. Die Herrschaft ist weiterhin gefordert, die koordinierende Verantwortung der Kommune zu stärken und dabei die Brücke zu Bildungspartnern aufrechtzuerhalten. Es bleibt aber auch weiterhin Aufgabe des kulturellen Diskurses, datenbasierte Reflexion über die Darstellung des biographischen Kapitals hinaus bereitzustellen.

13.4 Anschlüsse an Perspektiven der Profession und Organisation

Die Phase *Strukturen aufbauen und verstetigen* bildet den Übergang zum Nachfolgeprogramm *Bildung für Neuzugewanderte* (BMBF, 2016). Gegenstand der Förderung sind, anders als im Programm *Bildung integriert*³, kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren. Diesen neuen Akteur entwirft das Förderprogramm als Wissensträger, der »über notwendige Steuerungsinformationen für kommunale Entscheidungsträger« verfügt und der »eine für die Kommunikation und Steuerung wichtige Schnittstellenfunktion zwischen Bildungsakteuren und kommunalen Entscheidern« (BMBF, 2016, S. 2) einnimmt. Die beschriebenen Aufgabenfelder stimmen im Wesentlichen mit jenen der Bereichsordinatorinnen in *Lernen vor Ort* überein. Insbesondere die intermediäre Position zwischen Bildungsangeboten und Neuzugewanderten ist identisch mit dem Zuschnitt von Systeminnovationen. Maßnahmen sollen weder selbst organisiert noch durchgeführt, sondern datenbasiert koordiniert werden. Das professionelle Anforderungsprofil dieses transformativen Akteurs entwerfe ich mit Bezug auf die Strukturkategorie Profession. Institutionelle und individuelle Aspekte beziehen sich auf die Kategorien der letzten Arbeitsphase, da sie den Grad der Verstetigung und damit die Orientierung am positiven Codewert »vermittelbar« am deutlichsten markieren. Die Prozesskategorie zeichne ich mit einem Phasenmodell der Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren nach. Die Handlungskategorie Professionalität beleuchte ich mit Blick auf das Rationalisierungsparadox, indem ich die Typen gesellschaftlicher Integration als Praktiken im Umgang mit multiplen Rationalitäten lese.

13.4.1 Profession und Professionsentwicklung als Strukturkategorie

Das Verhältnis zwischen der Strukturkategorie Profession und der Biographie beschreibt die systemtheoretische Perspektive mit der Unterscheidung von Leistungs- und Komplementärrollen. Nittel und Seltrecht konstatieren, dass sich »nur wenige Schnittmengen zwischen beiden Konzepten ausfindig machen«

³ Die *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* trägt die Ergebnisse und Erkenntnisse von *Lernen vor Ort* in die Breite. *Transferagenturen* unterstützen ausgewählte Kreise und kreisfreie Städte in verbindlicher Zusammenarbeit im Rahmen des Förderprogramms *Bildung integriert* dabei, »ein datenbasiertes Bildungsmanagement inklusive Bildungsbeiraterstattung« (BMBF, 2015, S. 1) aufzubauen.

(2016, S. 140) lassen. Miege hält fest, dass »ein rein definitorischer, d. h. merkmalsorientierter Ansatz« (2016, S. 28) zur Charakterisierung von Profession nicht weiterführt. Im Gegensatz zu diesen Positionen wage ich hier den Brückenschlag zwischen der makrostrukturellen Ebene der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Biographie, indem ich gedankenexperimentell das Tätigkeitsfeld der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators als Beruf auf dem Weg zur Profession entwerfe. Zum anderen nehme ich das programmatische Konzept der Professionsentwicklung zum Bezugspunkt, um das Potenzial noch ungenutzter Felder der Interpenetration für ein BMK als Struktur- und Prozessentwickler und das KBM als Produktentwickler zu prüfen. Zur Klärung, um welchen Professionstyp es sich bei kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren im Rahmen eines BMK beziehungsweise KBM handelt, ziehe ich die von Vath (1975, S. 16–18) aufgeführten Charakteristika von Professions heran. Sie repräsentieren eine Professionalisierung »von unten«. Da sie im Kontrast stehen zu einer Professionalisierung »von oben«, wie sie für ein staatlich inszeniertes *kommunales Bildungsmanagement* angenommen werden muss, tragen sie zur Schärfung dieses Professionstyps bei. Die vier zentralen Merkmale, die Miege für die Strukturkategorie Profession bestimmt, ordne ich einer Arena zu und vergleiche sie mit zentralen Kennzeichen einer Profession nach Vath.

Die Entwicklung eines BMK und ein KBM im Sinn von *Lernen vor Ort* als Programm fällt in den Zuständigkeitsbereich der Arena (*Un-)*Beständigkeit. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren operieren zwischen der Persistenz sozioökonomischer Befunde zu Schwächen des deutschen Bildungssystems und Systeminnovationen. Die Überführung des negativen in den positiven Codewert stellt eine nicht abschließbare Aufgabe dar, die mittels politisch-pädagogischer Programme zu bearbeiten ist. Anschlüsse an die bisherige Koordinationsarbeit stellen beide Gebietskörperschaften im Rahmen des Programms *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzuwanderte*⁴ her. Da auch dieses Programm befristet ist, stellt sich die Frage, wie die grenzüberschreitende Professionalität strukturell auf Dauer gestellt werden könnte. Der Grad der Autonomie stellt ein wesentliches Merkmal von Professionen dar. Dass Berufstätige »in

⁴ Im Übergang zur *Transferinitiative* sind der Kreis und die Stadt in Bezug auf die Weiterführung des BMK beziehungsweise des KBM auf sich gestellt, da nur bisher ungeförderde Gebietskörperschaften antragsberechtigt für das Nachfolgeprogramm *Bildung integriert* sind. Allerdings können sie bei den Transferagenturen Unterstützung im Rahmen des Programms *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzuwanderte* holen: »Die Transferagenturen bieten den an der *Transferinitiative* teilnehmenden Kommunen Beratung, kontinuierliche Prozessbegleitung sowie kostenlose Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen« (BMBF, 2016, S. 1).

einem Berufsverband mit weitgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt organisiert« oder aber »staatlich/öffentlich registriert« sind und aufgrund staatlicher Lizenz arbeiten (Vath, 1975, S. 17 C und P), steht für die institutionelle Dimension der Profession BMK und KBM. Auf die individuelle Dimension übertragen, bedeutet diese Kennzeichnung, dass Berufsangehörigen ein Expertenstatus zugestanden wird und sie »weitgehende persönliche und sachliche Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit« (Vath, 1975, S. 17G) genießen. Wie ist der Grad der Autonomie kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren im Rahmen eines BMK und KBM im Übergang zur *Transferinitiative* einzuschätzen?

Die Stärkung der kommunalen Selbstverantwortung für *Lernen vor Ort* als Programm beendet das BMK auf dem Feld des Kulturmarkts. Angesprochen von der Geldinvestition des ökonomischen Systems ist das sozial-kulturelle System mit der Erwartung, Verständigungskraft zu mobilisieren. Drei Felder stehen ihm offen, auf denen es Sprache investieren kann. Das Feld des wirtschaftlichen Diskurses liegt bisher brach. Alternativ oder zusätzlich zur Verkettung von Programmen der supra- und nationalen Ebene stellt die Generierung von Drittmitteln einen möglichen Weg dar, um kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren zu professionalisieren. Die Entwicklung von Programmen ginge von Angehörigen des Wissenschaftssystems aus. Inhaltlich würden sich derartige Programme als Beitrag zur Gewährleistung der gesellschaftlichen Primärfunktion verstehen, wie sie das Konzept der Professionsentwicklung vorsieht. Das KBM verstetigt *Lernen vor Ort* als Programm mit der Schaffung einer öffentlichen Resonanzstruktur in der Stadtverwaltung auf dem Feld der politischen Vereinigung. Angesprochen ist das politische System mit der Erwartung, Durchsetzungskraft zu mobilisieren. Auch dem politischen System stehen drei Felder offen, auf denen es Macht investieren kann. Ungenutzt ist bisher die Spezifikation der Geldinvestition auf dem Feld der Wirtschafts- und Technologiepolitik. Alternativ oder zusätzlich zur Verkettung von Programmen auf supra- und nationaler Ebene stellt die Bereitstellung von Geldern für die Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren einen möglichen Weg dar. Dieses Ziel kann die Kommunalpolitik über Entscheide für die Weiterentwicklung der Überbrückungsaufgabe vorantreiben.

Ein permanentes Engagement hütet die Arena (*Un-Verantwortlichkeit*). Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren prozessieren Programmschachtelungen. Sie verketten dabei temporäre Einheiten hohen Engagements im Wechsel mit programmfreien Zeiten. Auch unter unsicheren Anstellungsbedingungen halten sie das Commitment mit der Gemeinwohlorientierung aufrecht. Die Arena (*Un-Beteiligung*) flankiert das Projekt- und Programm-Engagement mit einer Öffnung

für multiple Rationalitäten. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren öffnen Aufmerksamkeiten für multiple Rationalitäten. Der institutionelle Aspekt des Altruismus als Kennzeichen von Professionen bildet sich in der Vergütung der professionellen Leistung ab. Vath identifiziert »Titel, Orden, Preise und Ehrenämter« (1975, S. 17 N) als Gradmesser für Erfolg. Daneben besteht die Bezahlung der einzelnen Leistungen aus einem festen Honorar oder aus Gebühren (Vath, 1975, S. 17Q). Die individuelle Dimension des Altruismus zeigt sich darin, dass sich Berufsangehörige in ihrer Praxis an einen ethischen Code binden (Vath, 1975, S. 17B) und dem öffentlichen Wohl dienen (Vath, 1975, S. 17D). Die nicht egoistisch motivierte Berufstätigkeit (Vath, 1975, S. 17E) verbietet öffentliche Werbung und legt ein hohes Maß an Kollegialität (Vath, 1975, S. 17 L) nahe. Wie ist das Merkmal des Altruismus in Bezug auf den Beruf der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators im Rahmen eines BMK und KBM im Übergang zur *Transferinitiative* einzuschätzen?

Ein permanentes Engagement zur Befähigung der Kommunen, die richtigen Fragen zu stellen, beendet das BMK auf dem Feld der Kulturpolitik. Angesprochen von der Machtinvestition des politischen Systems ist das sozial-kulturelle System mit der Erwartung, Verständigungskraft zu mobilisieren. Den bisher ungenutzten Diskurs der Ökonomie könnte ein Pilotprojekt für einen universitären Lehrgang für kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren aufgreifen. Widersprüche zwischen einem an Multiprofessionalität ausgerichteten Tätigkeitsfeld und der mit dem Konzept der Professionsentwicklung angelegten Exklusivität einer Profession müssten als Anspruch der reflexiven Bearbeitung mitbedacht werden. Das KBM verstetigt ein permanentes Engagement mit der Überbrückung zwischen der koordinierenden Verantwortung der Stadtverwaltung und den Interessen von Bildungspartnern auf dem Feld der Gesellschaftspolitik. Angesprochen von der Machtinvestition des politischen Systems ist das Gemeinschaftssystem mit der Erwartung, Vereinigungskraft zu mobilisieren. Das bisher ungenutzte Feld der kulturellen Vereinigung könnten Stiftungen und Bildungsinstitutionen der Stadtgesellschaft nutzen, um das Praxiswissen in empirisches Modellwissen zu überführen. Auf dem Feld der wirtschaftlichen Vereinigung liegt das Potenzial, Geldinvestitionen für das gemeinwohlorientierte Tätigkeitsfeld kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren zu schließen.

Eine Öffnung für multiple Rationalitäten verstetigt das BMK auf dem Feld des politischen Diskurses. Angesprochen ist das politische System mit der Erwartung, Durchsetzungskraft zu mobilisieren. Die bisher ungenutzte Spezifikation der Geldinvestition ist hier bereits auf dem richtigen Feld, gilt es doch zunächst, die Kommunalpolitik für die Bereitstellung wirtschafts- und technologiepolitischer Entscheide zu gewinnen. Gefragt ist ein angemessenes Spektrum an (digitalen)

Instrumenten zur Unterstützung der Vernetzung. Entwicklungspotenzial liegt darüber hinaus auf dem Feld der Gesellschaftspolitik, um gemeinwohlorientierte Initiativen der Zivilgesellschaft politisch zu unterstützen. Das KBM verstetigt eine Öffnung für multiple Rationalitäten auf dem Feld der Kulturpolitik. Angesprochen von der Machtinvestition des politischen Systems ist das sozial-kulturelle System mit der Erwartung, Verständigungskraft zu mobilisieren. Bisher ungenutzt sind die Felder des wirtschaftlichen und öffentlichen Diskurses. Auch die Stadt könnte Sprache in mit Drittmitteln finanzierte Projekte zur Professionalisierung von kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren investieren. Empirisches Modellwissen in Bezug auf ein permanentes Engagement und eine Öffnung für multiple Rationalitäten wäre dem Praxiswissen zuzuführen.

Die Transformation einer isolierten Datennutzung hin zu reflexivem Wissen bearbeitet die Arena (*Un-)*Bewusstheit. Die Orientierung am biographischen Kapital repräsentiert den negativen Codewert ›nicht-vermittelbar‹, insofern mit der Aufbereitung und Bereitstellung von Bildungsangeboten kein ausdrücklicher Anspruch der Aneignung einhergeht. Demgegenüber korrespondiert der positive Codewert ›vermittelbar‹ mit datengestützter Reflexion, da eine Verständigung über Bildungsberichte nicht darum herkommt, die Nutzungsseite von Bildungsangeboten zum Bezugspunkt zu machen. Das Merkmal der Abstraktheit beschreibt auf institutioneller Ebene die Berufstätigkeit als langdauernde theoretisch fundierte Spezialausbildung (Vath, 1975, S. 17A). Eine professionelle Tätigkeit kennzeichnet sich durch die Nichtstandardisierbarkeit (Vath, 1975, S. 17R). Berufsangehörige müssen das Verhältnis zwischen dem generell-abstrakten Wissen und einmalig-konkreten Fällen ausbalancieren. Wie ist das Merkmal der Abstraktheit in Bezug auf den Beruf der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators im Rahmen eines BMK und KBM im Übergang zur Transferinitiative einzuschätzen?

Datenbasierte Reflexion im Sinn einer Verständigung über Bildungsberichte schaffen das BMK und KBM auf dem Feld des politischen Diskurses. Angesprochen von der Sprachinvestition des sozial-kulturellen Systems ist das politische System mit der Erwartung, Durchsetzungskraft zu mobilisieren. Bisher ungenutzt ist das Feld der Wirtschafts- und Technologiepolitik. Eine Politik der Ökonomie auf kommunaler Ebene könnte sich stark machen für die fortgesetzte Spezifikation der Geldinvestition im Bereich des (digitalen) Supports des *Bildungsmonitorings*. Insbesondere die Integration präziser und kleinräumiger Daten in den Bildungsbericht ist mit dem Ende der Initiative keineswegs ein Selbstläufer. Die Stadt hat diesbezüglich einen deutlich höheren Entwicklungsbedarf, da sie mit dem *Bildungsmonitoring* im Rahmen von *Lernen vor Ort* erst beginnt und den Schwerpunkt stärker auf die Repräsentation des biographischen Kapitals

legt. Demgegenüber liegt im Kreis das Feld der Gesellschaftspolitik brach. Auf kommunaler Ebene ist die Spezifikation der Reputationsinvestition von Akteuren der Zivilgesellschaft konzeptionell im *Regionalen Bildungsnetzwerk* verankert. Das Wissen von Stiftungen und Bildungsinstitutionen wurde bislang in den vier Pionierkommunen auf dem Feld des politischen Diskurses einbezogen. Eine Ausdehnung einer Politik der Solidarität durch Machtinvestition auf die anderen kreisangehörigen Städte wäre aufgrund des kommunalen Selbstverwaltungsrechts problematisch.

Die Arena (*Un-)Sichtbarkeit* transformiert Verfügungsrechte als Normen in Verfügungsrechte als Ressourcen und umgekehrt. Das Sichtbarmachen der Vor-kombination von Bildungsdienstleistungen steht für den negativen Codewert ›nicht-vermittelbar‹ und für Verfügungsrechte als Normen. Ein strategisches Bildungsmarketing, das Zusammenhänge zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens herstellt, ist erst noch zu entwickeln. Das Verstehbarmachen von Verbindungen zwischen Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen repräsentiert den positiven Codewert ›vermittelbar‹ und Verfügungsrechte als Ressourcen. Ein operatives Bildungsmarketing bezieht Mechanismen jenseits der Sichtbarkeit ein. Verfügungsrechte bemächtigen Kommunen. Das professionelle Merkmal der Autorität bedeutet auf institutioneller Ebene, dass Berufsverbände über die Aufnahme der Berufstätigkeit durch das Festlegen von Prüfungsbestimmungen entscheiden (Vath, 1975, S. 17F). Berufe monopolisieren einen klar abgegrenzten Arbeitsbereich (Vath, 1975, S. 17J). Innerhalb eines Berufs besteht eine Stufenfolge von unterschiedlichen Qualifikationen (Vath, 1975, S. 17K). Gegenüber der Öffentlichkeit wird eine Karriere durch bestimmte Zeichen demonstriert (Vath, 1975, S. 17K). Die individuelle Dimension betrifft das Verantwortungsbewusstsein von Berufsangehörigen und die Erwartung, dass Leistungsempfänger das Vertrauen in die fachliche Kompetenz und die moralische Integrität aufbringen (Vath, 1975, S. 17H). Berufsangehörige werden »mit besonders wichtigen und intimen Angelegenheiten« (Vath, 1975, S. 17M) betraut, verfügen über »jahrhundertealte Weisheit und Erfahrung« (Vath, 1975, S. 17O), genießen daher ein hohes Ansehen und entwickeln ein entsprechendes Selbstbewusstsein (Vath, 1975, S. 17I). Wie ist das Merkmal der Autorität in Bezug auf den Beruf der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators im Rahmen eines BMK und KBM im Übergang zur *Transferinitiative* einzuschätzen?

Verfügungsrechte als Ressourcen im Sinn des Verstehbarmachens von Zusammenhängen bei der Koordination von Zeigen und Lernen prozessiert das BMK in der letzten Arbeitsphase auf dem Feld des öffentlichen Diskurses. Angesprochen

von der Sprachinvestition des sozial-kulturellen Systems ist das Gemeinschaftssystem mit der Erwartung, Vereinigungskraft zu mobilisieren. Ungenutzt sind alle drei Felder der Interpenetration. Reputationsinvestition zum Ausbau der öffentlichen Sichtbarkeit könnten Stiftungen und Bildungspartner auf dem Feld der kulturellen Vereinigung leisten. Wie zum Projektbeginn wären das Engagement in Leuchttürmen und greifbare Produkte für ein operatives Bildungsmarketing auszuflaggen. Die große Herausforderung, dass sich das individuell verfasste Lernen einer Sichtbarmachung weitgehend entzieht, ist damit nicht gemeistert. Sperrige Hintergrundmechanismen in den Interessenbereich der Öffentlichkeit auf der Ebene des Erlebens zu rücken, ist auf dem Feld des öffentlichen Diskurses besser aufgehoben. Hier kann das BMK in Zusammenarbeit mit Akteuren der Zivilgesellschaft die Autorität im Sinn einer Zuständigkeit für die Darstellung reflexiven Wissens besser ausbauen. Die Solidarität der Ökonomie könnten Akteure der Bürgergesellschaft auf dem Feld der wirtschaftlichen Vereinigung suchen, um Geldinvestition für den Ausbau kommunaler Verfügungsrechte zu schließen. Das Konzept der öffentlich-privaten Partnerschaft ist hier weiterhin vielversprechend. Zu prüfen bleibt schließlich noch das Feld der politischen Vereinigung. Belange der Bürgergesellschaft sind im *Regionalen Bildungsnetzwerk* aufgehoben. Allerdings stellt dieses Kooperationsformat eine gesellschaftspolitische Initiative dar, bei der das Engagement von der Politik ausgeht. Wie die Fließrichtung umgestellt werden könnte, so dass sich die Bürgergesellschaft an die Politik wendet, wäre noch zu erfinden. Diesen Weg geht das KBM, indem es die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen auf dem Feld der politischen Vereinigung sichtbar macht. »Big Player« des Gemeinschaftssystems sprechen das politische System mit der Erwartung an, Durchsetzungskraft für ihre Interessen zu mobilisieren. Ungenutzt lässt das KBM die Felder der kulturellen und wirtschaftlichen Vereinigung. Es könnte die Solidarität des Diskurses suchen, um die Bildungsberichterstattung fortzuführen und Verstehensprozesse zu forcieren. Autorität könnte es auch durch die Investition von Vereinigungskraft ins ökonomische System ausbauen, indem es Geldinvestition für den Ausbau kommunaler Verfügungsrechte schließt.

Verbindet man die Entwicklungsaufgaben des BMK und KBM, kommt der Ansprache des politischen Systems durch Geld-, Reputations- und Sprachinvestition eine dominante Position zu. Um eine Professionalisierung »von unten« auch »von oben« zu initiieren und zu legitimieren, müsste ein geballtes Agenda-Setting auf den Feldern der Haushalts- und Finanzökonomie, der politischen Vereinigung und des politischen Diskurses betrieben werden. Zur Stärkung der Autonomie, der Abstraktheit, des Altruismus und der Autorität scheint nichts am Akteur Kommunalpolitik vorbeizuführen. Die Professionsentwicklung der kommunalen

Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators wäre auf institutioneller Ebene das Programm für den Übergang einer Berufsgruppe in eine Profession mit Zuständigkeitsmonopol für das Brückenprinzip Profession. Auf individueller Ebene käme dabei die an bereichsspezifischen Leistungsstandards orientierte Berufsarbeit in den Blick. Beide Dimensionen sollen nun noch mit Blick auf die Prozesskategorie Professionalisierung diskutiert werden.

13.4.2 Professionalisierung als Prozesskategorie

Auf das Verhältnis zwischen der Prozesskategorie Professionalisierung und der Biographie blickt die inszenierungstheoretische Perspektive mit der Darstellung von Gemeinwohlorientierung. Wilensky bietet ein Phasenmodell an. Beide Perspektiven verbindend, frage ich, wie das BMK und KBM die Gemeinwohlorientierung im Programmverlauf darstellen. Die individuelle Dimension beleuchte ich mit der Beschreibung der professionellen Tätigkeit der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren.

Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren	Phasenmodell der Professionalisierung nach Wilensky, 1972
↓ (1) Commitment mit Systeminnovationen (2) Degressive Förderpolitik (3) Bundesweites Programm 4) BMK und KBM (5) Experimentierfelder (6) Entwicklungswerkstätten (7) Programmschachteln	(7) Berufsethik (6) Staatliche Lizenzierung (5) Nationale Berufsverbände (4) Lokale Berufsverbände (3) Standardisierte Ausbildung (2) Ausbildungsstätten (1) Haupt- und Ganztagsberuf ↑

Abbildung 13.2 Phasenmodell der Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren (Eigene Darstellung nach Wilensky, 1972, S. 202–205)

Eine Professionalisierung ›von oben‹ zur kommunalen Koordinatorin beziehungsweise zum kommunalen Koordinator vollzieht sich genau gegenläufig zum Phasenmodell von Wilensky (vgl. Abbildung 13.2). Am Anfang steht das Commitment von »Zeitzeugen der ersten Stunde« (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 72) mit Systeminnovationen (1). In beiden Gebietskörperschaften schließen federführende Akteure mit hohem Engagement an den ethischen Code an, der dem Operationellen Programm des Bundes für den Europäischen Sozialfonds zugrunde liegt. Die Idee der Vernetzung von Bildungsbereichen, die in unterschiedlicher Zuständigkeit liegen, findet breite Zustimmung. An eine bereits vorhandene Gemeinwohlorientierung schließt die degressive Förderpolitik (2) mit der Offerte eines bundesweiten Programms an (3). Die Lizenz im Sinn einer gesellschaftlichen Erlaubnis für den Aufbau eines *kommunalen Bildungsmanagements* sowie das Mandat im Sinn eines gesellschaftlichen Auftrags zur Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren erteilen der Staat. Die Gebietskörperschaften des Kreises und der kreisfreien Stadt legen den temporären Zeitraum auch räumlich für die Entwicklung eines BMK und KBM fest (4). Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren professionalisieren sich in Experimentierfeldern, die sie erfinden und weiterentwickeln (5). *Bildungskonferenzen* auf nationaler und *Entwicklungswerkstätten* auf lokaler Ebene fungieren als Ausbildungsstätten (6). Das berufliche Engagement ist auf Befristung und durch die normativen Erwartungen der Verstetigung und des Transfers auf ein Höchstmaß an Einlassungsbereitschaft und auf das Programmschachteln angelegt (7).

Die individuelle Ebene betrifft die professionelle Tätigkeit mit drei Komponenten (Mieg, 2016, S. 36). Die Spezialkompetenz der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren besteht darin, dass sie die Professionalisierung ›von oben‹ ›von unten‹ erfinden. Dazu stellen sie kollektive Handlungsfähigkeit her, indem sie ein BMK als *Struktur- und Prozessentwickler* und ein KBM als *Produktentwickler* institutionalisieren. Sie prozessieren dieses entsprechend der drei Phasen als Objekt, Subjekt und Thema der Erziehung mit einer spezifischen Handlungs-, Verfahrens- und Ergebnisrationalität. Einen eigenverantwortlichen Handlungsspielraum bearbeiten sie mit Aufgabenkomplexen in den Arenen (*Un-)*Beständigkeit, (*Un-)*Verantwortlichkeit, (*Un-)*Beteiligung, (*Un-)*Bewusstheit und (*Un-)*Sichtbarkeit. Das BMK und das KBM bilden die Bezugsgruppen für Fragen der System- und Sozialintegration auf lokaler und regionaler Ebene. Das bundesweite Programm *Lernen vor Ort* rahmt diese mit kulturellen Deutungsstrukturen auf nationaler und supranationaler Ebene. Die Richtung des Wollens geben evaluative kulturelle Orientierungen vor. Sie dokumentieren sich in der

Gestaltungsabsicht eines wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Wirtschaftsraums, in der Förderung eines lebenszyklusbasierten Ansatzes der Beschäftigungspolitik und im Ansatz der Verbesserung von Systemen durch eine Vernetzung von Bildungsbereichen. Normative kulturelle Orientierungen geben die Richtung des Sollens mit der Verbesserung des Humankapitals vor. Evaluative und normative Deutungsstrukturen werden von kognitiven kulturellen Orientierungen flankiert. Die Richtung des Könnens ist mit der Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* vorgespurt. Nationale Bildungsberichterstattung, Innovation und Partnerschaft versprechen eine bessere Steuerung in Bildungssystemen. Diese stellt unterschiedliche Zuständigkeiten der drei Hauptverwaltungsebenen auf gemeinsame Verantwortlichkeiten um und sucht die Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen. Eine neue Bezugsgruppe für kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren kommt im Übergang zur *Transferinitiative* mit den Transferagenturen hinzu. Deren Rolle und Potenzial ist theoretisch bisher kaum ausgeleuchtet (Euler et al., 2018).

Die Qualifikation als Bindeglied zwischen der Spezialkompetenz und dem eigenverantwortlichen Handlungsspielraum erwerben kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren in der und durch die Tätigkeit selber. Eine universitäre Anbindung und Ausbildung erscheint als aussichtsreich, wenn – ausgehend vom sozialkulturellen System – Diskursfelder bespielt werden. Insbesondere der politische Diskurs wäre zu suchen, um Reputations-, Sprach- und Geldinvestition zu spezifizieren. Das Verhältnis zwischen dem eigenverantwortlichen Handlungsspielraum und dem BMK beziehungsweise KBM im Rahmen des bundesweiten Programms bearbeiten kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren auf Konfliktfeldern der Interpenetration. Wenngleich in beiden Gebietskörperschaften das politische System dominant ist, bezieht sich die Berufsentwicklung auf verschiedene Systemlogiken und damit multiple Rationalitäten. Die Konstellation der Arenen im Verlauf der Institutionalisierung des BMK und KBM als Wechselspiel von Subjekt, Objekt und Thema der Erziehung verhindert ›feindliche Übernahmen‹ durch monorationale Engführungen.

Die berufliche Identität beschreibt die Beziehung zwischen den Berufsangehörigen zum BMK und KBM. Sie kennzeichnet sich durch eine grenzüberschreitende Professionalität als Fähigkeit, multiple Rationalitäten ins Gespräch zu bringen. Die Berufsarbeit kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren kommt keinesfalls einer Deprofessionalisierung gleich, wie es der absteigende Pfeil gegenüber der Aufstiegsbewegung im Phasenmodell von Wilensky suggerieren könnte. Vielmehr beginnt der Weg zur Aufsichtung von Programmen da, wo das Phasenmodell endet. Ausgangspunkt des temporär-umfassenden Engagements ist eine Gemeinwohlorientierung, die Intergruppenkonflikte um Zuständigkeit

nicht herstellt (Mieg, 2016, S. 348), sondern bearbeitet. Die Qualität dieser Bearbeitung beschreibt die Handlungskategorie der Professionalität. Sie steht in enger Verbindung mit dem Brückenprinzip Organisation.

13.4.3 Professionalität als Handlungskategorie

Auf das Verhältnis zwischen der Handlungskategorie Professionalität und der Biographie blicken interaktionistische und strukturtheoretische Perspektiven, indem sie das professionelle Handeln in unaufhebbare Paradoxien, Antinomien und Dilemmata verstrickt sehen. Diese theoretische Setzung greife ich dahingehend auf, dass ich den Aufbau eines BMK und KBM als Vermittlungsarbeit lese, die gerade durch die Konstellation von Paradoxien-Figurationen Kreativitäts- und Innovationspotenziale für gesellschaftliche Integration entwickelt. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf: Darf die Figur der Professionellen-Klienten-Beziehung der Interaktionsebene auch für die Ebene der Organisation verwendet werden? Kreisangehörige Städte sind ja keine Klienten der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren. Ich meine, dass das Konzept der Paradoxien und Antinomien dennoch anschließbar gemacht werden kann, und zwar dann, wenn als Klient des professionellen Handelns letztlich die Gesellschaft gedacht wird. Kommunen sind als Subjekt der Erziehung im Sinn einer Gemeinwohlorientierung dem meritorischen Gut der Bildung und damit der Gesellschaft verpflichtet. Pädagogisches Handeln bringt, verstanden als Großform der Erziehung, drei Seiten der Kommunikation zusammen. Das BMK und das KBM sind Formen der Erziehung, gesellschaftliche Integration ist das Thema der Erziehung.

Der institutionelle und individuelle Aspekt von Professionalität ist im Rationalisierungsparadox aufgehoben. Helsper beschreibt damit eine Modernisierungsparadoxie, bei der »soziale Interaktion immer umfassender in ausdifferenzierten sozialen Organisationen stattfindet, die von kommunikativen Erfordernissen und der Besonderheit der Handelnden abstrahieren« (2010, S. 30). Mit Blick auf das pädagogische Handeln macht er daher auf die Gefährdung des pädagogischen Handelns durch abstrakte Organisationsregeln aufmerksam und streicht heraus, dass pädagogisches Handeln »zwingend auf konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse verwiesen« (Helsper, 2010, S. 30) ist. Das Rationalisierungsparadox im Kontext eines BMK und KBM legt nun nahe, nicht nur die Gefährdung von Interaktion, sondern auch von Organisation zu beleuchten. Ein BMK und KBM operieren in der übergeordneten Paradoxien-Figuration von System- und Sozialintegration, wobei der Anspruch besteht, dass Letztere durch Erstere gefördert werden will, kann und soll. Um dieses Wechselspiel abschließend zu beleuchten,

ziehe ich das Vierfelder-Modell zum Umgang mit multiplen Rationalitäten heran (vgl. Abbildung 13.3).

Expliziter Umgang	Polarisierung	Förderung
	Typen 3 und 4	Misch-Typen 3/4 und 5/6
Impliziter Umgang	Vermeidung	Toleranz
	Typen 1 und 2	Typen 5 und 6
	Monorational	Multirational

Abbildung 13.3 Praktiken gesellschaftlicher Integration. (Eigene Darstellung nach Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 190–222)

Die Typen gesellschaftlicher Integration ordne ich den vier Feldern von Praktiken im Umgang mit multiplen Rationalitäten zu. Die Typen 1 und 2 repräsentieren grenzüberschreitende Professionalität schwacher Intensität. Ich ordne sie dem Typ der Vermeidung zu. Insofern sich Typ 1 am People-Processing orientiert, ohne bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen in den Blick zu nehmen, dominiert implizit die Rationalität der Profession, die sich allein zuständig sieht für die interaktive Bearbeitung von Belangen des Publikums. Typ 2 orientiert sich mit dem Fokus auf Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen, ohne Fragen der unmittelbaren Personbearbeitung in den Blick zu nehmen. Hier dominiert implizit die Rationalität der Organisation, die sich mit sich selber beschäftigt, dadurch verselbstständigt und von Belangen des Publikums entfernt. Typen 3 und 4 zeichnen sich dadurch aus, dass sie die jeweils andere Rationalität ausdrücklich im Blick haben, jedoch klar in einer Rationalität ›zuhause‹ sind. Ich ordne sie daher dem Feld der Polarisierung zu. Die Typen 5 und 6 vermitteln in Hegemonie- und Domänenspielen, antizipieren damit das Gefährdungspotenzial, das durch eine Vereinseitigung einer Rationalität für gesellschaftliche Integration entsteht. Die Vermittlung gründet aber nicht in einer Bewusstheit für Multirationalität als Ursache von Konflikten, weshalb ich sie auf dem Feld der Toleranz verorte. Die Mischtypen 3/4 und 5/6 erfüllen die Merkmale der Förderung, da sie Interaktion und Organisation bewusst in eine Wechselbeziehung bringen. Misch-Typ 3/4 steht für grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität, insofern er proaktiv Räume der

Vermittlung schafft. Misch-Typ 5/6 steht für grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität, insofern er sich reaktiv offen zu Tage tretenden Konflikten stellt und nach Erklärungen sucht.

Professionalität als Organisationsform greife ich nun noch in Verbindung mit den Regelungsbereichen des erneuerten Governance-Equalizers auf. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren behandle ich als Wohlfahrtsprofessionelle. Sie operieren in Integrationsräumen, die sie parallel zum Aufbau eines BMK und KBM mitgestalten und deren Constraints sie aber auch ausgesetzt sind. Die Grounded Theory einer Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration präsentiere ich abschließend als analytische Kurzgeschichten der Systeminnovationen entlang der folgenden Fragen:

- a) Welche Felder der Interpenetration und Regelungsbereiche bespielen das BMK und KBM in den fünf Phasen der Arenen?
- b) Welche Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft kommen dabei zum Einsatz?
- c) Welche Antinomien bearbeiten kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren?

13.4.3.1 Systeminnovationen der Arena (*Un-*)Beständigkeit

Die Richtung des Sollens nehme ich mit dem Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren* in den Blick (vgl. Abbildung 13.4).

Praktiken des BMK: Das BMK nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* auf dem Feld der kulturellen Vereinigung (I_L) auf. Die normativen Deutungsstrukturen des Programms – die Verbesserung des Humankapitals – treffen auf eine bereits bestehende Solidarität des Diskurses in den antragstellenden Pionierkommunen. Diese setzen in einem implizit-multirationalen Modus der Toleranz darauf, die Region des Kreises mit dem Programm zu bemächtigen (K01.04.04). Das BMK setzt von Beginn an auf eine langfristig politische Struktur. In Verbindung mit dem Regelungsbereich Politik zeichnet sich früh der Regelungsbereich Wissen ab. Auf dem Feld des politischen Diskurses adressiert das BMK das politische System (L_G) mit dem Ansinnen, ein *Bildungsmonitoring* in der Kommunalverwaltung zu etablieren (K02.01.04). Hier operiert es im implizit-monorationalen Modus der Vermeidung. Fragen der unmittelbaren Personbearbeitung und der Berücksichtigung lebensweltlicher und biographischer Hintergründe rücken zugunsten der Ansprache der Kommunalverwaltungen in den Hintergrund. Das BMK disseminiert die Leitidee der staatlich-kommunalen

Verantwortungsgemeinschaft in die Fläche mit der Perspektive, Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten abzustimmen (K03.01.04). Damit verlagert es den Fokus hin zu einer explizit-multirationalen Aufmerksamkeit. Kontinuität für ein datenbasiertes BMK unter den Unwägbarkeiten von Domänen- und Hegemoniespielen zu sichern (K04.01.04), fordert ihm grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität ab. Diese setzt sich bis in die Umsetzungs- und Verstetigungsphase fort, in der das BMK den Wagon *Lernen vor Ort* abkoppelt und mit dem Zug *Regionales Bildungsmanagement* weiterfahren (K05.01.04) lässt.

BMK

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
I _L	L _G			A _L
Toleranz	Vermeidung	Förderung		
Öffentlichkeit Profession	Wissen Politik	Politik Organisation	Organisation Wissen	Politik Organisation

KBM

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
A _G	L _G			I _G
Vermeidung	Förderung	Polarisierung	Förderung	
Politik Öffentlichkeit	Öffentlichkeit Profession	Politik Öffentlichkeit		

Abbildung 13.4 Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (*Un-Beständigkeit*) (Eigene Darstellung)

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK bearbeiten Spannungslagen der Arena (*Un-Beständigkeit*) zunächst mit den Regelungsbereichen Politik und Wissen. Sie halten dabei bewusst die Organisations- und Sachantonomie aus. Die Aufmerksamkeit für den Einzelfall sowie die Berücksichtigung des biographischen und lebensweltlichen Hintergrunds der Person müssen temporär zugunsten der Entwicklung von Routinen für eine langfristige Beobachtung der Regionalen Bildungslandschaft aufgrund einer abstrakt-wissenschaftlichen und kodifizierten Form des Gegenstands *Bildungsmonitoring* in den Hintergrund treten. Im Übergang zur *Transferinitiative* öffnet die Ökonomie des Diskurses (A_L) die Arena (*Un-Beständigkeit*) für weitere antinomische Spannungslagen.

Die Ungewissheitsantinomie setzt die Koordination von Zeigen und Lernen weiterhin dem Risiko des Scheiterns aus. Die Symmetrieantinomie zeigt sich in der Machtkonstellation der kreisangehörigen Städte, so dass deren Beratung in die Nähe der Verführung rückt, um Annahmefähigkeit für die Leitidee von *Lernen vor Ort* als Programm aufrechtzuerhalten. Die Autonomieantinomie hat das pädagogische Grunddilemma zu meistern, dass das Aufzeigen nicht in die Indoktrination abdriftet. Die Begründungsantinomie hat das Erfordernis des Handlungs- und Entscheidungsdrucks mit jenem der Muße für fachlich inspirierte Aufgabenkritik auszubalancieren. Die Vertrauensantinomie verlangt die Fähigkeit zur Einsicht ab, dass eine Einlassung auf die Leitidee von *Lernen vor Ort* nicht eingefordert werden kann. Konzeptionelle Offerten können, müssen aber nicht, auf Resonanz stoßen.

Praktiken des KBM: Das KBM nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* auf dem Feld der Haushalts- und Finanzökonomie (A_G) auf. Die Initiative öffnet die Machtinvestition für die Binnenmodernisierung der Stadtverwaltung (S01.01.04). Das KBM greift die normativen Deutungsstrukturen des Programms – die Verbesserung des Humankapitals – im implizit-monorationalen Modus der Vermeidung auf. Es orientiert sich am Projekt *Lernen vor Ort*. In Zusammenarbeit mit der kommunalen Agenda-Stelle *Bildung für nachhaltige Entwicklung* setzt das KBM von Beginn an auf eine langfristig politische Struktur durch ein temporäres Insourcing von Ressourcen. Auf dem Feld des politischen Diskurses wird es vom sozial-kulturellen System adressiert (L_G), das mit zwei Partnerorganisationen im Bildungsbereich den Einfluss auf die Stadtverwaltung auszubauen sucht (S02.01.04). Diese Ansprache erfolgt im explizit-multirationalen Modus der Förderung. Der Regelungsbereich Politik führt mit dem Aufbau von Strukturen und Verfahren in den explizit-monorationalen Modus der Polarisierung, da die kommunale Zuständigkeit für Bildungsfragen mit dem Aufbau einer Unterstützungsstruktur für die Bildungsstadt legitimiert werden soll (S03.01.04). Dem KBM wird grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität abgefordert, als es *Lernen vor Ort* gegen interne und externe Ansprüche verteidigt (S04.01.04). Die explizit-multirationale Aufmerksamkeit setzt sich im Übergang zur *Transferinitiative* auf dem Feld der politischen Vereinigung (I_G) mit dem Ziel fort, als Stadtverwaltung eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft zu etablieren (S. 05.01.04).

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM bearbeiten Spannungslagen der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* mit den Regelungsbereichen Politik,

Profession und Öffentlichkeit. Aufgaben des Programms kann die Kommunalpolitik nicht alleine stemmen. Die Partnerschaft mit der Bürgerstiftung (Öffentlichkeit) und zwei ausgewählten Bildungsorganisationen (Profession) flankiert die Dominanz des politischen Systems (Politik) mit der Aufmerksamkeit für den Einzelfall. Die Programmressourcen öffnen die Machtinvestition zugunsten der Handlungsentlastung und für Sprachinvestitionen. Im Übergang zur *Transferinitiative* verschiebt der explizit-multirationale Umgang mit multiplen Anforderungen bestehende Organisationsroutinen hin zum Partizipieren, Aufschließen und Innovieren.

13.4.3.2 Systeminnovationen der Arena (Un-)Verantwortlichkeit

Die Richtung des Wollens nehme ich mit dem Aufgabenkomplex *Kernaktivitäten bestimmen* in den Blick (vgl. Abbildung 13.5).

BMK

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
A _L	L _G			A _L
Polarisierung				Förderung
Profession Politik		Profession Organisation	Profession Wissen	Profession Politik

KBM

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
G _I	G _L			G _I
Vermeidung	Förderung	Vermeidung	Polarisierung	
Politik Öffentlichkeit	Politik Profession		Politik Organisation	Politik Öffentlichkeit

Abbildung 13.5 Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) (Eigene Darstellung)

Praktiken des BMK: Das BMK nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) auf dem Feld des Kulturmarkts (A_L) auf. Die Ressourcen des Programms öffnen den Diskurs für multiprofessionelle Beteiligung. Die evaluativen Deutungsstrukturen des Programms – ein wettbewerbsfähiger,

dynamischer und wissensbasierter Wirtschaftsraum – treffen auf den explizit-monorationalen Modus, Bereichs Koordinatorinnen für Schnittstellenfragen in der Kreis- und Kommunalverwaltung anzusiedeln (K01.02.01). Die Verortung im politisch-administrativen System geht mit der Paradoxie einer föderal-dezentralen Organisationsform einher. Gegenüber der Bundesebene haben Kommunen eine ausgeprägt dezentrale Stellung, gegenüber der Landesebene sind sie staatsrechtlich untergeordnet und somit deren zentralisierenden Einflussnahme und Bestimmungsmacht. Einer Beteiligung der Professionellen innerhalb der Verwaltung sind damit von Beginn an Grenzen gesetzt. Auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) wendet sich das BMK daher mit intensiver Verständigungskraft dem Regelungsbereich Politik zu und versucht, mit *Lernen vor Ort* an die Interessenlagen der kreisangehörigen Städte anzuknüpfen (K02.02.01). Die Generalisierung der Machtinvestition setzt es beim Aufbau von Strukturen und Verfahren und mit der Entwicklung datenbasierter Strategien im Modus der Polarisierung fort. Es schließt an die staatlich initiierten *Regionalen Bildungsnetzwerke* an, koordiniert einzelne innovative Projekte über die RBN-Strukturen (K03.02.01) und offeriert datengestützte Bedarfsanalysen (K04.02.01). Im Übergang zur *Transferinitiative* macht es beratende Einzelpersonen überflüssig (K05.02.01) und transformiert auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) den Modus der Polarisierung in den Modus der Förderung. Der Anspruch der multiprofessionellen Beteiligung fließt in die neue Programmwelle ein.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK bearbeiten Kernaktivitäten der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) mit den Regelungsbereichen Politik und Profession. Im Rückblick auf den Gesamtarbeitsbogen werden sie gewahr, dass Rationalitäten des politisch-administrativen Systems einen bewussten Umgang mit der Symmetrie- und Organisationsantinomie abfordern. Kommunalverwaltungen können die vertikale Integration in die Landesverwaltung und das dualistische Aufgabenmodell mit den dazu gehörenden Organisationsroutinen nicht einfach aushebeln. Die administrativ-exekutive Verschränkung der Kommunal- mit der Staatsverwaltung erfahren sie im konfliktgeladenen Moderationsprozess der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Dem Hegemoniespiel zwischen dem pädagogischen Personal der frühkindlichen Bildung begegnen sie bei der Beratung von Transferprozessen im frühkindlichen Bereich. Hier schaffen sie »Kontaktpunkte« (K02.15:330–332), indem sie unterschiedliche Perspektiven auf das Kind zusammenführen. Die Autonomieautonomie balancieren sie in Prozessen des Hierarchisierens und Enthierarchisierens sowie zwischen dem Vertrauen und Erwecken aus. Die Näheantinomie erleben sie als Wechselspiel zwischen der Einlassung und Distanzierung in Bezug auf das Engagement. Sie lassen sich auf Prioritätensetzungen der Kommunen ein und

distanzieren sich von der Vorstellung, dass man »überall gleich Gutes tun kann« (K04.11:865). Eine explizit-multirationale Dienstleistungsrolle bedeutet zuallererst, Fragen anzuregen: »Wo müssen wir konkret arbeiten? Oder: Was haben wir schon ganz gut? Und: Was müssen wir vielleicht erst mal verschieben, weil wir nicht alles gleichzeitig bewerkstelligen können?« (K04.11:873–875).

Praktiken des KBM: Das KBM nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (G_I) auf. Die evaluativen Deutungsstrukturen des Programms – ein wettbewerbsfähiger, dynamischer und wissensbasierter Wirtschaftsraum – treffen auf den implizit monorationalen Modus, ein Bildungsmanagement in der Stadtverwaltung zu verorten (S01.02.01). Mit dem Anspruch des Programms, die Zivilgesellschaft zu beteiligen, sucht der Regelungsbereich Politik die Unterstützung des Regelungsbereichs Öffentlichkeit. Auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) intensiviert das KBM die Partnerschaft mit zwei externen Bildungsinstitutionen und sucht deren Unterstützung für den Ausbau des zivilgesellschaftlichen Engagements (S02.02.01). Der Schulterchluss mit dem Regelungsbereich Profession erfolgt im explizit-multirationalen Modus der Förderung, erzeugt innerhalb und außerhalb der Stadtverwaltung aber auch Legitimationsbedarf. Fragen des Leads für die Organisation des Zusammenspiels von Bildungsverantwortlichkeiten bearbeitet das KBM im implizit-monorationalen Modus der Vermeidung (S03.02.01). Ungeklärt ist zunächst die Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen. Dem strategischen Entscheid, eine Bildungsberatungsstelle aufzubauen, folgen Fragen der dauerhaften Finanzierung und operative Überlegungen: »Wird das durch die Kommune finanziert, aber in Trägerschaft durch jemanden ausgeführt oder ist es bei der Kommune?« (S02.11:929–930). Ein bei der Antragstellung mitwirkender Bildungspartner ist interessiert, tritt aber nicht in Vorleistung, bis die Finanzierung durch die Stadt zugesichert ist: »Das muss man sicher vertraglich klären. Aber all diese Dinge sind noch nicht geklärt. Da gab es Vorgespräche, da gab es ein Abtasten der Optionen, aber es ist nicht geklärt« (S02.11:942–945). Eine multiprofessionelle Beteiligung sucht das KBM im explizit-monorationalen Modus der Polarisierung. Mit dem Aufbau eines Steuerungsgremiums (S04.02.01; S05.02.01) stellt es eine systemintegrative Lösung für das Legitimationsproblem innerhalb des politisch-administrativen Systems bereit und moderiert die Mitspielfähigkeit der am Hegemoniespiel des politischen Systems beteiligten Akteure.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM bearbeiten Kernaktivitäten der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) mit den Regelungsbereichen Politik und Öffentlichkeit. Die Dominanz des politischen Systems evoziert eine Symmetrieanomie, der das KBM mit einem proaktiven Konfliktmanagement innerhalb

der Stadtverwaltung begegnet. Es flankiert die Weisungsbefugnis der Verwaltungsleitung mit dem pädagogischen Leitwert des Vertrauens. Es gilt, bei jenen, »die diese Strukturen ja mit Leben füllen, auch ein gewisses Verständnis [zu] erwecken« (S04.14:923–924). Eine Verständigungsorientierung allein kann ein ressortübergreifendes Arbeitsbündnis aber noch nicht herstellen. Die Stadtverwaltung, »die an Recht und Gesetz gebunden ist« (S04.14:936–937), kennt und anerkennt neben dem Bürgermeister keine übergeordnete Weisungsinstanz, die die Zusammenarbeit der Ämter durchregiert. In diese Lücke springt das Steuerungsgremium, das seine Geschäftsstelle beim KBM ansiedelt und dieses damit politisch legitimiert: »Wenn man das Legitimationsproblem nicht in den Griff bekommt, hat man einfach das Problem, dass [...] kein Vertrauen geschaffen werden kann in die Arbeit und die Ziele, die man verfolgt« (S04.14:929–936). Mit der Willensbekundung zur Zusammenarbeit mit externen Partnern begegnet die Stadt auch verwaltungsinternen Fragen, die das Ressortdenken überschreiten: »Wenn dann von oben her nicht 'ne Absicherung stattfindet: [...] ›Ja, ihr dürft das‹, oder wenn über den Stadtrat das nicht kommuniziert wird, ist das problematisch« (S04.14:946–949). Mit der Legitimation des KBM schafft die Stadt Voraussetzungen zur Bearbeitung potenzieller Konfliktlinien zwischen der Stadtverwaltung, der Kommunalpolitik und Bürgerinnen und Bürgern.

13.4.3.3 Systeminnovationen der Arena (*Un-*)Beteiligung

Die Richtung des Könnens nehme ich mit dem Aufgabenkomplex *Handlungslogiken antizipieren* in den Blick (vgl. Abbildung 13.6).

Praktiken des BMK: Das BMK nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*) *Beteiligung* auf dem Feld des Kulturmarkts (A_L) auf. Programmressourcen öffnen den Diskurs für die Entwicklung von Kooperationsstrukturen im Übergangsbereich von der Kita in die Grundschule. Die kognitiven Deutungsstrukturen des Programms – die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslagen Lernen* – treffen auf die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Das Ziel, vielfältige Verständnisse zu prozessieren und zu neuen Gremienstrukturen zu verzahnen (K01.03.02), antwortet auf den implizit-monorationalen Modus getrennter Zuständigkeiten. Im explizit-multirationalen Modus der Förderung sucht das BMK auf dem Feld des politischen Diskurses den Schulterschluss mit den Regelungsbereichen Politik und Wissen, indem es Kommunikation ins *Lernen-vor-Ort*-Team hinein und in die Kommunen hinaus aufrechterhält (K02.03.02) sowie Akteurperspektiven für die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule ins Gespräch bringt (K03.03.02). Es anerkennt den

BMK				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
A _L	L _G			
Vermeidung	Förderung		Polarisierung	Förderung
Politik Profession	Profession Politik	Profession Wissen	Profession Organisation	Organisation Politik

KBM				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
G _I	I _G			G _L
Polarisierung	Förderung	Vermeidung		Polarisierung
Politik Öffentlichkeit	Politik Öffentlichkeit Profession Wissen	Politik Öffentlichkeit		Politik Profession Wissen

Abbildung 13.6 Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (*Un-)* *Beteiligung* (Eigene Darstellung)

explizit-monorationalen Modus der Verwaltungsorganisation, indem es Anliegen in die Entscheidungskette überführt. Im Modus der Förderung verstetigt es das Gespann Profession und Organisation mit Entscheidungskreisläufen im *Regionalen Bildungsnetzwerk*.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK bearbeiten Handlungslogiken der Arena (*Un-)* *Beteiligung*, indem sie das Gespann Politik und Profession vom Modus der Vermeidung in den Modus der Förderung überführen. Explizit-multirationale Praktiken investiert es in die Regelungsbereiche Politik und Wissen. Es unterwirft sich dem explizit-monorationalen Modus der Verwaltungsorganisation, um Belange von Kindern und Jugendlichen Entscheiden zuzuführen. Im Übergang zur *Transferinitiative* sind etablierte Entscheidungskreisläufe im *Regionalen Bildungsnetzwerk* nötig, weil sich das *Lernen-vor-Ort*-Personal zurückziehen muss. Es ist nun an der Kommunalpolitik, ein BMK mit angemessenen Ressourcen auszustatten. Die durch das Programm gewährte Handlungsentlastung weicht dem Handlungsdruck, in dem das Experimentieren in das Kanalisieren durch Entscheide (oder Nichtentscheide) überführt werden muss. Der Ort für die übergreifende Vernetzung ist das *Regionale Bildungsnetzwerk*. Die

Symmetrieantinomie bedeutet hier, dass die verstaatlichende Tendenz im dualistischen Aufgabenmodell weiterhin durch mono- oder multifunktional-orientierte Netzwerke niedriger Verbindlichkeit bearbeitbar ist.

Praktiken des KBM: Das KBM nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*) *Beteiligung* auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (G_I) auf. Die kognitiven Deutungsstrukturen des Programms – die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslagen Lernen* – treffen auf etablierte Engagementstrukturen innerhalb der Stadtverwaltung im Bereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Das Ziel, Problemlagen der Basis in einen legitimierten Steuerungsauftrag zu überführen (S01.03.02), greift die Stadtverwaltung mit einem klaren Führungsanspruch im explizit-monorationalen Modus der Polarisierung auf. Mit dem Programm bietet sie zwei Bildungsinstitutionen die Möglichkeit zur Mitarbeit. Ein Bildungspartner überlegt sich, wie aus dem »Wissen, das zustande kommt, wenn man mit Akteuren oder der Basis spricht und Problemlagen erkennt, [...] ein legitimierter Auftrag« (S22.11:292–294) wird. Er spricht Verantwortungs- und Beteiligungsstrukturen als »Komponenten eines Gesamtprozesses« (S22.11:308) an, die in der Anfangsphase nicht vorhanden sind und in den Planungshorizont rücken: »Das ist im Augenblick nicht gesteuert. Jeder macht punktuell irgendetwas und unsere Aufgabe und Zielstellung ist es, das zu einem überschaubaren und gesteuerten Prozess zu machen« (S22.11:308–313). Angezielt wird ein Bildungsmanagement mit einer verantwortlichen Person, die »das anstößt und sagt: ›Jetzt brauchen wir, um diese Aufgabe zu lösen, die hier gestellt ist, diese Strukturen, diese Akteure, in dieser Zeitleiste muss das und das miteinander verbunden werden‹« (S22.11:302–304). Die Gestaltung von Aufgaben soll dabei evidenzbasiert erfolgen: »Wir wollen jene Wirkungen erzielen und das soll so messbar gemacht werden, und es wird so dokumentiert und dorthin wieder zurückberichtet« (S22.11:303–305). Thematische Arbeitsgruppen führen den Modus der Polarisierung in den Modus der Förderung, indem sie Kommunikationsarten der beteiligten *Lernen-vor-Ort*-Akteure auf dem Feld der politischen Vereinigung (I_G) abgleichen (S02.03.02). Die Dominanz des politisch-administrativen Systems zeigt sich in der implizit-monorationalen Praxis, das Bildungsleitbild zu nutzen, um ganz unterschiedliche Akteure zu aktivieren (S03.03.02) sowie darin, Kommunikationsarten der Kommunalverwaltung mithilfe von Smalltalk zu bearbeiten (S04.03.02). Auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) adressiert das KBM die externen Bildungspartner auch dann noch, als diese in der zweiten Förderphase nicht mehr offizieller Teil des Programms sind. Im explizit-monorationalen Modus der Polarisierung soll deren Wissen weiterhin genutzt werden (S05.03.02).

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM bearbeiten Handlungslogiken der Arena (*Un-*)*Beteiligung* zu Beginn mit den Regelungsbereichen Politik und Öffentlichkeit. Die Beteiligungsstrukturen der Projektorganisation ermöglichen eine Erweiterung um die Regelungsbereiche Profession und Wissen. Die Dominanz des politisch-administrativen Systems legt dann aber den implizit-monorationalen Modus der Vermeidung im Gespann von Politik und Öffentlichkeit nahe, der erst im Rückblick auf den Projektarbeitsbogen den Wert der Regelungsbereiche Profession und Wissen erkennen lässt. Im Übergang zur *Transferinitiative* operiert das KBM in einer Organisationsantinomie, in der es Erfordernisse von Professionellen-Klienten-Interaktionen zwar antizipiert, stabilisierenden Verfahren innerhalb der Stadtverwaltung aber den Vorzug einräumt. Systeminnovationen werden sich auch weiterhin in die Strukturen der Stadtverwaltung einzuklinken haben.

13.4.3.4 Systeminnovationen der Arena (*Un-*)*Bewusstheit*

Die Richtung des Könnens nehme ich mit dem Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen* in den Blick (vgl. Abbildung 13.7).

Praktiken des BMK: Das BMK nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) auf. Die kognitiven Deutungsstrukturen des Programms – die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslagen Lernen* – treffen auf »immer wieder die gleichen Schwierigkeiten: Das Thema Transparenz ist ganz wichtig. Sowohl Transparenz des Beratungssektors als auch Transparenz des Projekts« (K06.11:501–504). Leistungsbeziehungen basieren auf der Annahme eines Klärungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfs der kreisangehörigen Städte sowie auf dem Anspruch, diese Bedarfe gemeinsam zu eruieren. Die Differenz zwischen dem mit dem Programm geforderten Orientierungswissen und dem biographisch gewachsenen Handlungswissen forciert datenbasierte Überbrückungs- und Passungsanstrengungen (K01.04.03). Auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) verbindet das BMK die Regelungsbereiche Profession, Wissen, Politik und Organisation, um präzise und kleinräumig Probleme aufzuzeigen und in einen kreisweiten Bildungsbericht zu integrieren. Es operiert dabei im implizit-multirationalen Modus der Toleranz. Die eingeschränkte Regionalisierbarkeit der Daten, strikte Datenschutzregelungen und ressourcenbedingt beschränkte Unterstützungsleistungen von Kommunalverwaltungen fordern ihm »harte Knochenarbeit« ab (K02.04.03). Dass das Erleben des »Kriechens und Horchens« der Vermittlung unterschiedlicher Rationalitäten geschuldet ist, liegt verborgen. Mit der Dokumentation und Bereitstellung des

BMK				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
G _L	L _G			
Vermeidung	Toleranz	Förderung		
Profession Wissen Politik	Profession Wissen Politik Organisation		Profession Wissen Öffentlichkeit Organisation Politik	

KBM				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
G _L	L _G			
Polarisierung				
Politik Wissen		Politik Öffentlichkeit Wissen	Politik Wissen Organisation	

Abbildung 13.7 Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (*Un-Bewusstheit* (Eigene Darstellung))

Vernetzungswissens auf Kreisebene (K03.04.03) verbindet das BMK die Regelungsbereiche im Modus der Förderung. Die Aufbereitung und Verteilung des Wissens der Städte (K04.04.03) im Bereich der frühen Bildung denkt die Nutzungsseite von Bildungsangeboten immer mit. Fachtagungen verknüpfen eine übergreifende Vernetzung und multiprofessionelle Beteiligung mit reflexivem Wissen. Der Einladung des *Regionalen Bildungsbüros* zur ersten kreisweiten Fachkonferenz zur frühkindlichen Bildung folgen 60 Akteure aus dem gesamten Kreis. Neben dem pädagogischen Personal von Kindertagesstätten und Grundschulen sind dies alle Akteure, die »rundherum damit zu tun haben« (K02.13:56). An der Auftaktveranstaltung holen sich die Verantwortlichen der *Bildungswerkstatt Übergänge* die Expertise der Teilnehmenden. Zu den fünf Themen sprachliche Bildung, Elternbildung und Partizipation, geschlechtersensible Bildung, Gesundheit, Bewegung und Sport sowie Bildungsberatung in der frühen Bildung lassen sie Leitfragen beantworten. Neben den Herausforderungen und Handlungsstrategien ermitteln sie auf diese Weise den Bedarf an Daten: »Und da haben wir natürlich ganz viel Futter bekommen« (K02.13:115). Im Übergang

zur *Transferinitiative* verbindet das BMK auch die Regelungsbereiche Öffentlichkeit und Organisation. Ein Elternwegweiser, der alle Bildungsangebote der Stadt auflistet, und ein Familienzentrum, »wo dann auch Erziehungsberatung oder Mutter-Kind-Gruppen [...] reingeholt werden« (K02.13:180–181), stehen für eine gesamtstädtische Informations- und lokale Kooperationsstrategie. Das Erfordernis, Bildungsberichte datenbasiert aufeinander abzustimmen und die Politik mitzunehmen (K05.04.03), stellt eine Aufgabe des BMK im Übergang zur *Transferinitiative* dar.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK stellen Leistungsbeziehungen in der Arena (*Un-)*Bewusstheit her, indem sie das Gespann Profession, Wissen und Politik vom Modus der Vermeidung zunächst in den Modus der Toleranz und schließlich in den Modus der Förderung überführen. Insbesondere Strategien der übergreifenden Vernetzung und der multiprofessionellen Beteiligung, welche mit Blick auf das Publikum an Leistungsempfängern den Daten Bedeutung verleihen, tragen diese Transformation. Dem Regelungsbereich Politik kommt die Bedeutung zu, diese Prozesse im Projektverlauf ideell und am Ende der Förderlaufzeit mit der Bereitstellung von Ressourcen zu unterstützen. Dass kommunalpolitische Entscheidungsträger eine »Order« (K04.15:384) zur Zusammenarbeit innerhalb der Kommunalverwaltung geben sollen, bringt den Wunsch zum Ausdruck, dass auch »alle Fachdienste [...] von einem Vorhaben wie *Lernen vor Ort* wissen, aber gleichzeitig auch dann mit der Konzepterstellung mit reingenommen werden« (K04.15:395–400). Die kommunalpolitische Unterstützung für die Zusammenarbeit der Fachdienste bewerten Transferbegleiterinnen nach fünf Projektjahren als noch ausbaufähig: »Und die müssen natürlich gut informiert sein und mit denen muss auch im Vorfeld meiner Meinung nach ziemlich intensiv über mögliche Ressourcen gesprochen werden« (K04.15:409–411). Die »absolute Notwendigkeit, dass die Politik mitgenommen wird« (K06.15:180), trägt eine Transferbegleiterin als Erfahrungswissen in die Transferagentur des Folgeprogramms. Die Überschreitung der »Projektschiene« (K06.15:172–173) hin zu verstetigten Abstimmungsprozessen, die auf Daten basieren, bedarf »gerade in so einem durchhierarchisierten System wie der Verwaltung« (K06.15:182–183) der Führungsverantwortung der Verwaltungsspitze. In der Rückschau auf den Gesamtarbeitsbogen werden die Transferbegleiterinnen gewahr, dass ein offener Bewusstheitskontext alle Regelungsbereiche braucht. Die Verständigung über Bildungsberichte fordert den kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren die professionelle Kompetenz ab, sowohl »die Sache mit ihrer eigenen Struktur« (Helsper, 2016, S. 56) als auch die biographischen und lebensweltlichen Hintergründe der Person zu berücksichtigen. Ihre Aufmerksamkeit in der Sachantonomie

ist auf das Verstehen und Beraten, Darstellen und Deuten sowie auf eine sorgende und haftende Verantwortung gerichtet. Die Organisationsantinomie lenkt den Fokus auf die Erfindung von Routinen, die alle Regelungsbereiche einbezieht und insbesondere die Professionellen-Klient-Beziehung im Auge behält.

Praktiken des KBM: Das KBM nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*) *Bewusstheit* auf dem Feld der Kulturpolitik (G_L) auf. Die kognitiven Deutungsstrukturen des Programms – die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* – treffen auf ein ressortspezifisches Berichtswesen. Das Ziel, Leistungsbeziehungen für ein datenbasiertes Orientierungswissen zu forcieren (S01.04.03), greift das KBM im explizit-monorationalen Modus auf. Auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) investiert es mit dem *Bildungsmonitoring* in die Gewinnung von Daten und Verzahnung von Ämtern (S02.04.03). Der Rationalität des politisch-administrativen Systems und des Gemeinschaftssystems trägt es Rechnung, indem es mithilfe einer Bildungsdatenbank die Bürgerinnen und Bürger der Stadtgesellschaft und mithilfe eines Bildungsausschusses die Verwaltung an das Bildungsleitbild bindet (S03.04.03). Mit der Erfassung der städtischen Angebotsstrukturen und der Entwicklung einer Bildungsdatenbank verknüpft es die Regelungsbereiche Politik, Öffentlichkeit und Wissen. Es hält den Modus der Polarisierung aufrecht, als es das *Bildungsmonitoring* für eine datengestützte Bestandsaufnahme beauftragt, die im Dienst des Leitbilds und der Bildungsdatenbank *für* und nicht *mit* Akteuren der Öffentlichkeit steht. Zum Ende von *Lernen vor Ort* verzeichnet das KBM Operationen des Lernens, die durch die gemeinsame Arbeit an »Baustellen« (S08.12:1222) überdauernden Charakter haben: »Durch diese Mitarbeit in der *AG Bildung*, dieses Mitsprechen über alle Themen, die da gemacht werden, sind Denkprozesse in Bewegung gesetzt worden« (S05.04.03). Die Stadt tritt die Bildungsberichterstattung als Novize an. Der Bildungsbericht als angezieltes Produkt bildet das Grenzobjekt, um das herum das KBM die Ämter beteiligt: »Es geht um die Stabilisierung der Beziehungen« (S08.12:1097). Leistungsbeziehungen entstehen auf diese Weise innerhalb der Stadtverwaltung, die durch Interessenkonsense zusammengehalten werden. Das kommunale Statistikamt gilt als zentraler Nutzer des IT-Instrumentariums: »Die geben auch die Daten, weil sie sich einen Vorteil versprechen« (S08.12:1119). Das IT-Tool »öffnet die Augen« (S08.12:1136) für das Problem, dass es entlang von Ämtergrenzen verschiedene Berichte auf einer je eigenen Datenbasis gibt: »Und alle haben andere Ortsteilgrenzen oder andere Planungsgrenzen, die sich nie übereinanderlegen lassen« (S08.12:1131–1132). Ein integriertes, datengestütztes Bildungsmanagement schafft die Möglichkeit, »wenn man es denn wollte, dass

man da sozusagen was hat, wo alle gleichzeitig drauf zugreifen könnten, wo man dann auch alles vergleichen kann« (S08.12:1136–1138).

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM stellen Leistungsbeziehungen in der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* durchwegs im Modus der Polarisierung her. Ihre Aufmerksamkeit ringt zwischen der Stärkung der Kommunalverwaltung mithilfe eines Bildungsberichts und der Schaffung einer Bewusstheit für Angebotsstrukturen und -lücken in der Bildungslandschaft. Die Regelungsbereiche Politik und Wissen bedienen sie zunächst in einer Sachantinomie. Dass sie als Neulinge mit den Anforderungen eines *Bildungsmonitorings* unterwegs sind, lenkt den Fokus auf den Pol der abstrakt-wissenschaftlichen und kodifizierten Form des Gegenstands. Die Erweiterung um Regelungsbereiche der Organisation und Öffentlichkeit setzt kreatives und innovatives Lernen in einer Sach- und Organisationsantinomie frei. Mit der Auslagerung der Bildungsberichterstattung an wissenschaftliches Personal geht die Gefahr einher, dass die Darstellung von Kennzahlen entkoppelt vom Dialog zwischen relevanten Akteuren erfolgt und der biographische und lebensweltliche Hintergrund von Personen daher unzureichend in Blick kommt. Dass gemischte Gremien unter dem Führungsanspruch der Stadtverwaltung stehen und dass mit Beginn der zweiten Förderphase der Rückzug auf die Bearbeitung verwaltungsinterner Organisationsroutinen die gemischten Gremien ablöst, sprechen für die Dominanz der politisch-administrativen Rationalität. Die definitive Hinwendung zur Wissensorganisation im Sinn der Bereitstellung des biographischen Kapitals der Stadt erfolgt in einer Begründungsantinomie. Das KBM steht unter Legitimations- und Entscheidungszwang zum Sichtbarmachen des Projektengagements, ohne auf das Orientierungswissen der Bildungsberichterstattung verzichten zu dürfen. Die Aufmerksamkeit der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren richtet sich auf das Bereitstellen und Nachweisen von Wissen sowie auf das Berichten und Entscheiden.

13.4.3.5 Systeminnovationen der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit*

Die Richtung des Wollens nehme ich mit dem Aufgabenkomplex *Kernaktivitäten bestimmen* in den Blick (vgl. Abbildung 13.8).

Praktiken des BMK: Das BMK nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* auf dem Feld der kulturellen Vereinigung (I_L) auf. Die evaluativen Deutungsstrukturen des Programms – ein wettbewerbsfähiger, dynamischer und wissensbasierter Wirtschaftsraum – treffen auf den explizit-monorationalen Modus, Projektziele zu kommunizieren (K01.05.01). Die Distribution von Leistungsversprechen treibt Klärungsaktivitäten sowohl in das *Lernen-vor-Ort*-Team

BMK				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
I _L	L _G			L _I
Polarisierung				Förderung
Profession Organisation	Profession Wissen Öffentlichkeit Politik	Profession Wissen Öffentlichkeit	Profession Organisation Wissen Öffentlichkeit	Profession Wissen Organisation Öffentlichkeit Politik

KBM				
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
G _I	L _G			
Polarisierung				
Politik Öffentlichkeit Wissen	Politik Öffentlichkeit Organisation			

Abbildung 13.8 Praktiken im Umgang mit multiplen Anforderungen der Arena (*Un-*
Sichtbarkeit (Eigene Darstellung))

hinein als auch in den Kreis hinaus an. Den Durchblick zu haben, bedeutet in der Anfangsphase, die Ergebnisse der gemeinsamen Klärungsphase in Projektziele zu übersetzen und diese gegenüber den beteiligten Akteuren auch deutlich zu machen. Mit der internen Klärung von Projektzielen mit Blick auf deren externe Kommunikation folgen die Bereichsverantwortlichen einem wichtigen Prinzip der Kommunikationspolitik innerhalb eines operativen Marketing-Mix: »Um Widersprüche zwischen interner und externer Kommunikation zu verhindern und ein konsistentes Erscheinungsbild zu schaffen, bedarf es der Abstimmung aller Kommunikationsaktivitäten durch die integrierte Kommunikation« (Böttcher et al., 2010a, S. 122). Auch die Strategien auf dem Feld des politischen Diskurses (L_G) orientieren sich am Modus der Polarisierung. Dieser ist dem Regelungsbereich Wissen geschuldet. Das BMK beansprucht Aufmerksamkeit in Bezug auf eine datengestützte und vergleichende Beobachtung der Bildungslandschaft. Die Öffnung des Bewusstseitskontextes durch das Sichtbarmachen sowohl kleinräumiger Ergebnisse als auch von Kennzahlen auf Kreisebene bildet den Bezugspunkt der Aktivitäten in den drei anderen Arenen. Während auf der Ebene einer kreisangehörigen Stadt »bestimmte Daten auch kleinräumig vorliegen«

(K14.11:1525–1526), fehlen diese auf Kreisebene. Um Anschlüsse zwischen Indikatoren und Kennzahlen auf drei Verwaltungsebenen herzustellen (K02.05.01), will das BMK kleinräumige Daten selbst gewinnen. Neben Daten kommen aber auch die Adressaten der Abstimmungsarbeit in den Blick. Das BMK lenkt die Kernaktivitäten auf frühkindliche Bildung. Um die Teilhabe an Bildung zu erhöhen, bedarf es sichtbarer Produkte, um die herum das BMK Operationen des Zeigens initiieren und Operationen des Lernens ermöglichen kann. Immer wieder die Frage zu stellen, wo es mit *Lernen vor Ort* hingehen soll (K03.05.01), dient der Vergewisserung, dass sichtbare Produkte wie Flyer, Bildungs- und Sprachvereinbarungen, Beratungsangebote, Begegnungsstätten und Projekte von Bedarfen der Leistungsempfänger aus zu denken sind. Das BMK adressiert mit sichtbaren Produkten aber auch die Fachöffentlichkeit (K04.05.01). Eine wesentliche Leistung stellt die Transformation einer Kultur der Mündlichkeit in eine Kultur der Schriftlichkeit dar. Diese Dokumentationsarbeit ist dem Transfergedanken geschuldet, bei dem das erfolgreichen Projekten zugrundeliegende Wissen über Strukturen aufbereitet und kreisangehörigen Kommunen beliebt gemacht wird. Bildungsberichte, die Beschreibung von Qualitätsmerkmalen von Bildungsberatung, eine Dokumentation zu *Lernen vor Ort* sowie »ein Bericht zum kleinräumigen *Bildungsmonitoring*« (K10.12:1119) stellen Zwischenergebnisse und Zeugnisse dar, die sich im Transferprozess als Ressourcen für Abstimmungsarbeit einsetzen lassen. Auf dem Feld des öffentlichen Diskurses (L_1) überführt das BMK den Modus der Polarisierung schließlich in den Modus der Förderung. Auf Einladung eines gemeinnützig organisierten Sportverbands beteiligt sich *Lernen vor Ort* an einem Workshop zur Frage, wie die Elternbeteiligung bei der Gestaltung bewegungsfreudiger Bildungsdreiecke zwischen Sportvereinen, Kindertagesstätten und Grundschulen gefördert werden kann. *Lernen vor Ort* öffentlich bewusst zu machen (K05.05.01), erweitert die Verfügungsrechte aller beteiligten Akteure, da die Präsentation der Zusammenarbeit für alle einen Gewinn darstellt.

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des BMK operieren im Gespann mit allen Regelungsbereichen in einer Sachantinomie. Die starke Hinwendung zum Pol der datengestützten Reflexion stellen Sichtbarkeits-Praktiken vor ein Problem. Verstehens-Arbeit lässt sich »in der wirklichen Öffentlichkeit, sozusagen bei den Bürgerinnen und Bürgern« nur »ganz schwer [...] vermitteln, weil es immer sehr um Strukturen geht« (K10.12:1085–1087). Durch »die Arbeit in verschiedenen Ausschüssen« sind »sowohl die Strukturen des Bildungsnetzwerks als auch die Ansätze von *Lernen vor Ort*« bei den beteiligten Akteuren »recht bekannte Begrifflichkeiten«, während »in der Öffentlichkeit [...] eher so die praktischen Projekte kommuniziert und auch verstanden« (K10.12:1061–1075) werden. Gelangen Projekte in die öffentliche Wahrnehmung, ist die ihnen

eingelagerte Kooperationsarbeit zwar unsichtbar, nichtsdestotrotz aber vorhanden. Dass Berichtsformate in wissenschaftlich kodifizierter Form ein breites Publikum nicht ohne Weiteres anzusprechen vermögen, zeugt von einem Übersetzungsbedarf der Sichtbarkeitsleistungen. Darüber hinaus lässt sich eine vorausschauende, sorgende Verantwortlichkeit leichter im Sinn eines Impression-Managements darstellen als eine rückblickende, verantwortende. Dies zeigt sich an Überlegungen der Kommunalpolitik, wie eine datenbasierte Informationspolitik zu gestalten ist. Die »politische Einschätzung«, die *Bildungskonferenz* vor die Wahl zu legen, »weil man dann natürlich noch mal groß glänzen kann«, gleitet leicht in eine riskante Rechenschaftslegung ab, wenn eine Auseinandersetzung mit »unschönen« Zahlen droht (K04.14:1044–1046). Dennoch wird der Mut, sich zu zeigen, im Übergang zur ungeförderten Berichtsära belohnt: »Wir wissen jetzt in bestimmten Bereichen, was wir wissen wollen« (K02.15:605). Diskussionen zur Auswahl der Indikatoren sind abgeschlossen und bestehende Berichte bieten Vergleichsmöglichkeiten: »Und dann hat man ja noch mal eine andere Arbeit, wenn man darauf bauen kann: [...], ›was haben wir denn vor zwei Jahren zu dem Thema geschrieben, was hat sich geändert?« (K02.15:616–619). Das *Bildungsmonitoring* beginnt nicht »bei null«, sondern blickt auf die unabdingbare Initialphase zurück, die es erfolgreich bewältigt hat: »Und wir haben natürlich auch schon Teile der Diskussionen hinter uns, die wir beim ersten Bildungsbericht ganz vehement geführt haben, weil ja viele Indikatoren nicht so klar sind, wie wir alle gedacht haben, wie klar sie sein sollten« (K02.15:624–628).

Praktiken des KBM: Das KBM nimmt seine Arbeit in der Arena (*Un-*) *Sichtbarkeit* auf dem Feld der Gesellschaftspolitik (G₁) auf. Die evaluativen Deutungsstrukturen des Programms – ein wettbewerbsfähiger, dynamischer und wissensbasierter Wirtschaftsraum – treffen auf den explizit-monorationalen Modus, Bildung sichtbar zu machen (S01.05.01). Damit rückt von Anfang an die Öffentlichkeit der Stadtgesellschaft ins Zentrum. Ausgehend von der Philosophie, das biographische Kapital der Stadt als Schatz zu heben und darzustellen sowie dem Leitbild einer Bürgerkommune, scheint bereits das Selbstverständnis durch, Glaubwürdigkeit, Akzeptanz und Vertrauen in der Öffentlichkeit durch ein positives Image herstellen zu wollen. In diese Richtung zielt auch die Aussage eines Stiftungspartners, der nach »Merkeffekten« (S18.11:346) für Bildung sucht, die »noch eher selten« (S18.11:335) vorhanden seien. Eine gezielte Markenpolitik – »so konkrete Dinge wie der Fußball oder die faire Schokolade, die für eine Aktion gegen rechts einen Aufkleber bekommt« (S18.11:339–340) – besteht bereits im Bereich *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und dient als Vorbild. Die Projektverantwortlichen sehen sich einem Legitimationsanspruch

seitens der »Partner in diesem fachlichen Beirat« gegenüber, »die immer fragen, was [sie] da eigentlich machen und welchen Nutzen dies hat« (S22.11:968–970). Dieser Legitimationsanspruch erzeugt einen Druck, das Handeln des KBM gegenüber Dritten begründbar, nachvollziehbar und damit sichtbar zu machen. Deshalb begibt sich die Leitungsberatung in eine Klausur und beschließt einen Strategiewechsel hin zum »Erleben und [...] Feststellen von Produkten« (S03.05.01). Schritt für Schritt setzt das KBM die Sichtbarkeitspolitik um, das Engagement der Stadt mit sichtbaren Produkten zu präsentieren (S04.05.01). Zunächst die Ämter und Abteilungsleiter für die Idee eines KBM aufgeschlossen zu haben, sieht der Projektleiter als Voraussetzung dafür, dass die Produkte »von außen wahrgenommen« (S02.14:1203) werden. Auch gezielte Pressearbeit rückt Produkte des Engagements immer wieder ins Bewusstsein der externen Partner, so dass sich diese sagen: »Wir wollen da irgendwie mitmachen« (S02.14:1220). Die Bildungsdatenbank erweist sich für Bildungsorganisationen als Plattform der Werbung, um die Leistungsangebote jungen Menschen für die berufliche Ausbildung oder ein Studium beliebt zu machen: »Und wir haben jetzt sozusagen den Effekt, dass auch die Nichtstadtverwaltungsmitglieder der Bildungslandschaft immer mehr [bei-]treten« (S02.14:1246–1247). Im Übergang zur *Transferinitiative* steht auf dem Feld der politischen Vereinigung (IG) eine Architektur an Angeboten, die von Nutzerinnen und Nutzern von Bildungsangeboten in individuelle Operationen des Lernens transformiert werden müssen (S05.05.01).

Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren des KBM operieren im Gespann mit den Regelungsbereichen Politik, Öffentlichkeit, Wissen und Organisation zunächst in einer Praxisantinomie. Räume des Experimentierens mit reflexiven und wissenschaftlich basierten Wissensgrundlagen schließen sich bald und machen einem hohen Legitimationsdruck Platz. Im »Jahr der Produkte« (S02.11:434–435) begegnet das KBM dem Umstand, unter Beobachtung zu stehen, wobei es »manchmal Schimpfe, aber auch manchmal konstruktive Anregungen bekommt« (S22.11:999–1000). Mit dem Strategiewechsel zur Sichtbarkeit legt es fest, »welche Inhalte zwingend von jedem Bildungsanbieter zur Verfügung gestellt werden, damit er in diesem Katalog erfasst wird« (S16.11:680–682). Die Organisationsantinomie bearbeitet es mit einer Sichtbarkeitspolitik, die sich an Nutzerinnen und Nutzern von Bildungsangeboten orientiert, dabei aber Bereitsteller von Dienstleistungen adressiert. Als ein Akteur der politischen Spitze anlässlich eines Zeitungsinterviews eine »Übersicht über alle Ferienangebote« ankündigt, ruft dies den Vertreter des Jugendrings auf den Plan: »Zu dem Zeitpunkt wurde gerade die große Datenbank des Bildungskatalogs strukturell und strategisch vorgestellt. Da bin ich dann dahintergekommen, dass wir keine neue Datenbank brauchen« (S12.11:431–451). Damit erfolgt der Start für

»eine inhaltliche Zusammenarbeit« (S12.11:456) zwischen formalen und non-formalen Bildungsanbietern. Insofern »Freizeitbildung auch Grundbildung ist« (S12.11:452–453), bindet die Übersicht von Ferienangeboten und Ferienfahrten auch die freien Träger in die Bildungsdatenbank ein. Anders als ein *Bildungsmonitoring*, das sich an Benchmarks und durch Vergleiche auch immer an Defiziten orientiert, verkörpert die Bildungsdatenbank »die kleine, haptische, anfassbare Kür« (S18.11:342), mit der Bildung als Schatz (her)zeigbar gemacht werden kann. Nur zu wissen, dass es diese Datenbank gibt, ist allerdings nicht ausreichend, um Bürgerinnen und Bürger anzusprechen. Um diese Zugänglichkeit herzustellen, muss sie »aktuell gehalten« und zumindest mit einer »Suchfunktion« (S02.05.02) ausgestattet werden. Die Bürgerstiftung macht die Ausrichtung an Nutzerinnen und Nutzern von Bildungsangeboten und eine Dienstleistungsorientierung an deren Belangen deutlich. Damit Produkte für Bürgerinnen und Bürger »einen wirklich großen Mehrwert darstellen« (S04.13:177), bedarf es neben der Präsentation von Bildungsangeboten mittels Bildungsdatenbank der Koordination von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Dies bedeutet, Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten bei Bedarf »an die Hand zu nehmen und [zu] sagen: ›Pass auf, wir gehen jetzt mal in die Beratungsstelle und ich zeig’ dir das mal« (S04.13:922–923). Die Bildungsdatenbank entwickelt ihre »Überzeugungswirkung« erst, »wenn man das selber sieht, wenn man das selber machen kann« (S04.13:931–933). Das Selbermachen ist kein Selbstläufer, sondern muss unterstützt und angeleitet werden: »Oder etwa den Bildungskatalog aufrufen und sagen: ›Okay, dann probiere das doch mal, was dort ist« (S04.13:927–928). Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren erkennen den Bedarf an Professionellen-Klient-Interaktionen, deren Bearbeitung vom sozial-kulturellen System ausgehen müsste. Auf dem Feld der politischen Vereinigung zeigt sich noch eine andere Herausforderung, die der Sachantonomie geschuldet ist. Im Übergang zur *Transferinitiative* steht die Erkenntnis, dass eine der Sache verpflichtete Bildungsberichterstattung sanktionsfreie Zeiträume für Operationen des Zeigens und Lernens braucht. Mit Bildungsberichten Verstehensprozesse zu forcieren (S05.05.04), braucht auf dem Feld der politischen Vereinigung eine Sorgfalt mit Aussagen, die ins Mark treffen. Kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren verstehen, dass Akteure des politisch-administrativen Systems besonders viel Mut benötigen, um sich mit anfechtbaren Befunden sichtbar zu machen. Die Hinwendung zur Sache im Modus der Förderung bedarf einer Kultur des straffreien Lernens, um Entscheide an einer echten Aufgabenkritik auszurichten.

13.5 Zusammenfassung

Die Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration stelle ich mit einer Bedingungsmatrix dar, die alle Kategorien integriert und zugleich eine Selektion vornimmt. Das *Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene* repräsentiert den an Wissenspraktiken orientierten, im Modus der Förderung operierenden Integrationstyp. Das BMK etabliert sich durch ein Domänenspiel zwischen dem politischen und dem pädagogischen System. Als Prozess- und Strukturentwickler koordiniert es Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Das *kommunale Bildungsmanagement* repräsentiert den an Sichtbarkeitspraktiken, im Modus der Polarisierung operierenden Integrationsstyp. Das KBM etabliert sich durch ein Hegemoniespiel innerhalb des politischen Systems. Als Produktentwickler macht es Zeigeformate öffentlich sichtbar.

Anschlüsse an gesellschaftstheoretische Perspektiven beleuchten den konflikthaften, aber leistungssteigernden Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen. Im funktionalen Antagonismus zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik bearbeiten das BMK und KBM evaluative Deutungsstrukturen in den Arenen (*Un-Verantwortlichkeit* und *Un-Sichtbarkeit*). Dominant sind Differenzierungsdynamiken, die das Wollen prägen. Im funktionalen Antagonismus zwischen ganzheitlichem Fortschrittsverständnis und wirtschaftlichen Wachstumswängen bearbeiten das BMK und KBM kognitive Deutungsstrukturen in Arenen der (*Un-Beteiligung* und *Un-Bewusstheit*). Dominant sind Kulturdynamiken, die das Können prägen. Im funktionalen Antagonismus zwischen Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft bearbeiten das BMK und KBM normative Deutungsstrukturen in der Arena (*Un-Beständigkeit*). Dominant sind Ungleichheitsdynamiken, die das Sollen prägen. Die Vorgeschichte lese ich als ökonomische, politische und solidarische Mobilisierung der Gesellschaft. Prozesse des Aufdrängens von Ressourcen, Programmen und Codes beschreibe ich mit dem Aufgabenkomplex *Leistungsbeziehungen herstellen*. Die Hauptgeschichte verstehe ich als ständigen Kampf um Ausgleich in Konfliktfeldern, bei dem *Handlungslogiken zu antizipieren* sind. Bei der Nachgeschichte fokussiere ich auf das Einverleiben von Ressourcen, Programmen und Codes. Das BMK und KBM treten als Vermittlungsinstitutionen auf, die *Spannungslagen ausbalancieren*.

Anschlüsse an pädagogische Perspektiven zeigen die Institutionalisierung des BMK und KBM als Großform der Erziehung in Verbindung mit Feldern der Interpenetration auf. Das BMK referenziert das sozial-kulturelle System und bewegt sich vom Objekt über das Subjekt hin zum Thema der Erziehung. Das KBM referenziert das politische System und bewegt sich vom Subjekt über das Objekt hin

zum Thema der Erziehung. Beide Gebietskörperschaften transformieren Differenzierungsdynamiken in Kulturdynamiken und bauen ihren Einfluss im Übergang zur *Transferinitiative* aus: das BMK auf den Feldern des politischen und öffentlichen Diskurses und das KBM auf den Feldern der politischen Vereinigung und des politischen Diskurses. Im Übergang zur *Transferinitiative* haben beide Gebietskörperschaften grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4 etabliert. Sie bringen Belange des Publikums mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen in Verbindung. Im Kreis wirken gegenüber der Stadt auch grenzüberschreitende Strategien starker Intensität, insofern hier Gefährdungspotenzial in Domänen- und Hegemoniespielen bearbeitet wird.

Anschlüsse an Perspektiven der Profession und Organisation gehen auf Profession und Professionsentwicklung als Strukturkategorie, Professionalisierung als Prozesskategorie und Professionalität als Handlungskategorie ein. Den Beruf der kommunalen Koordinatorin beziehungsweise des kommunalen Koordinators (Strukturkategorie) diskutiere ich entlang der Merkmale Autonomie, Altruismus, Abstraktheit und Autorität. Beide Gebietskörperschaften haben Entwicklungspotenzial auf den Feldern der Wirtschafts- und Technologiepolitik, der politischen Vereinigung und des wirtschaftlichen Diskurses. Das BMK könnte von den Praktiken des KBM auf den Feldern der politischen Vereinigung und der Gesellschaftspolitik lernen und das KBM von den Praktiken des BMK auf den Feldern der kulturellen Vereinigung und des öffentlichen Diskurses. *Lernen-vor-Ort*-Verantwortliche erfinden die mit dem Programm initiierte Professionalisierung ›von oben‹ (Prozesskategorie) ›von unten‹ durch ein hohes Commitment mit Systeminnovationen (1) vor dem Hintergrund einer degressiven Förderpolitik (2), der Lizenz für den Aufbau eines (*kommunalen*) *Bildungsmanagements* (*auf kommunaler*) *Ebene* und dem Mandat zur Professionalisierung kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren (3). Sie etablieren ein BMK im Kreis und ein KBM in der Stadt (4), in Experimentierfeldern (5), *Entwicklungswerkstätten* (6) und im Zuge des Programmschachtelns (7). Sie entwickeln eine Spezialkompetenz im Bereich der Struktur-, Prozess- und Produktentwicklung, qualifizieren sich ›on the job‹ auf Konfliktfeldern der Interpenetration und erwerben eine berufliche Identität als Grenzgängerinnen und Grenzgänger zwischen Arenen, die ihnen die Fähigkeit abverlangt, multiple Rationalitäten ins Gespräch zu bringen. Das professionelle Handeln (Handlungskategorie) kennzeichnet sich durch Vermittlungsarbeit in der Paradoxien-Figuration von System- und Sozialintegration. Den Umgang mit multiplen Anforderungen bearbeiten kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren proaktiv und reaktiv in unterschiedlichen Konstellationen

der Vermeidung, Toleranz, Polarisierung und Förderung. Das Domänenspiel zwischen dem sozial-kulturellen und dem politischen System evoziert den Modus der Förderung, das Hegemoniespiel des politischen Systems den Modus der Polarisierung. Jede Arena kennzeichnet sich neben dieser zentralen Ausrichtung der Aufmerksamkeit durch ein komplexes Geflecht von Regelungsbereichen, welches die Modi im Umgang mit multiplen Rationalitäten beeinflusst. Das Zusammenwirken mehrerer Regelungsbereiche verhindert eine Engführung auf eine dominierende Rationalität. Insbesondere die Arenen *(Un-)Bewusstheit* und *(Un-)Sichtbarkeit* bringen multiple Rationalitäten ins Gespräch und insbesondere dem an Wissenspraktiken orientierten, im Modus der Förderung operierenden Integrationstyp des BMK gelingt die Vernetzung aller Regelungsbereiche.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Diskussion des wissenschaftlichen Ertrags

14

Abschließend reflektiere ich den Ertrag der theoretischen Perspektiven. Konzepte der Gesellschaftstheorie von Schimank haben die (Re-)Konstruktion der Typologie gesellschaftlicher Integration inspiriert, konnten aber den Grenzverkehr zwischen den Teilsystemen nicht angemessen erfassen. Dies gelang mit Konzepten der Handlungstheorie von Münch besser. Mit dem Ertrag pädagogischer Perspektiven integriere ich das systemtheoretische Verständnis von Vermittlung mit jenem der operativen Pädagogik und streiche die ästhetische Formkausalität und die Moral der Erziehung heraus, deren sich das BMK und KBM bedienen, um gesellschaftliche Integration zu bearbeiten. Professions- und organisations-theoretische Perspektiven beleuchten das grenzüberschreitende Profil kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren entlang der Arenen und in Verbindung mit den Regelungsbereichen des erneuerten Governance-Equalizers. Im Fazit bilanziere ich den Impact von Systemintegration auf Sozialintegration.

14.1 Ertrag gesellschaftstheoretischer Perspektiven

Die Theorieperspektiven nach Schimank gestatten die Modellierung einer Typologie gesellschaftlicher Integration, deren Typen sich hinreichend voneinander unterscheiden. Darüber hinaus lassen sich die Kämpfe mit den Deutungsstrukturen des Programms *Lernen vor Ort* verknüpfen. Den Grenzverkehr zwischen Funktionssystemen und damit verbundene Leistungssteigerungen durch wechselseitige Möglichkeitsbeschränkungen rekapituliere ich mit Münchs handlungstheoretischer Perspektive.

14.1.1 Differenzierungs- ungleichheits- und kulturtheoretische Perspektiven

Das Potenzial der drei theoretischen Perspektiven und deren Verschränkung zeigt sich darin, ein Verständnis für die Haupt- und Nebenrollen im Zusammenspiel der gesellschaftlichen Teilsysteme zu gewinnen. Der Primat der kapitalistischen Wirtschaft zurr die herausragende Rolle von Wirtschaft und Politik fest und macht deren Kontrollhierarchie im Reigen der gesellschaftlichen Teilsysteme unabweisbar. Das Programm *Lernen vor Ort* lässt sich als Instrument politischer Steuerung verstehen, mithilfe dessen sich die wettbewerbsorientierte Wissensbasierung als evaluative Deutungsstruktur der supranationalen und nationalen Ebene, vermittelt über die kommunale Ebene, hin zum Individuum verlagert. Die Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern legt die Richtung des Wollens mit beschäftigungspolitischen Leitlinien fest und zielt auf die Verbesserung von Systemen durch Vernetzung. Das Programm kann als politische Intervention gelesen werden, um gesellschaftliche Integration zu sichern (Schimank, 2013, S. 253).

Die differenzierungstheoretische Perspektive sensibilisiert für Kämpfe um teilsystemische Autonomie und für Systemintegration. Domänenspiele zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik subordinieren andere Teilsysteme. Im Kontext von *Lernen vor Ort* stehen das Erziehungs- und Wissenschaftssystem im Dienst des politischen Systems, um das Humankapital zu verbessern. Mit dem Konzept der feindlichen Übernahmen stellt sich die Frage, inwiefern es dabei zu unzulässigen Überlagerungen der Wertsphären kommt. Da gesellschaftliche Integration einen mittleren Ordnungszustand zwischen Des- und Überintegration darstellt und erst im Störfall sichtbar wird, kann diese analytisch mit der Bearbeitung potenzieller Gefährdungen beschrieben werden. Dem Verständnis von Systemintegration als »die geordneten oder konflikthaften Beziehungen zwischen den Teilen eines sozialen Systems« (Lockwood, 1971, S. 125) entsprechen in dieser Studie die Typen 2, 4 und 6. Es konnten Strategien schwacher, mittlerer oder starker Intensität identifiziert werden, die sich an bereichsübergreifender Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen orientieren. Publikumsrollen und damit Fragen der Sozialintegration kommen dabei nicht (Typ 2) oder in den Blick (Typ 4), wobei mit Typ 6 der Spezialfall beschrieben wird, dass Publikumsrollen beeinträchtigt werden könnten.

Die kulturtheoretische Perspektive sensibilisiert für Kämpfe um das Welt- und Fortschrittsverständnis und für alle Integrationstypen. Die Entwicklung einer Kultur zum *Lebenslangen Lernen* beinhaltet den Glauben an die Gestaltbarkeit von

Chancengerechtigkeit und sozialer Nachhaltigkeit. Neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen zwischen allen Bundesländern, nationale Bildungsberichterstattung, Innovation und Partnerschaft verheißen eine bessere Steuerung von Bildungssystemen. Der Primat der kapitalistischen Wirtschaft begründet wirtschaftliche Wachstumszwänge, an denen ein Fortschrittsverständnis nicht vorbeikommt. In der beschäftigungspolitischen Leitlinie »Investition in Humankapital« kommt zum Ausdruck, dass Bildung nicht zweckfrei und losgelöst von einer gesellschaftlichen Verwertbarkeit denkbar ist. Das Wechselspiel von System- und Sozialintegration konnte mit den Misch-Typen 3/4 und 5/6 rekonstruiert werden. Die Orientierung an Publikumsrollen leitet die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen an und umgekehrt orientiert sich bereichsübergreifende Zusammenarbeit an Publikumsrollen. Neben dieser Kulturpolitik mittlerer Intensität des Misch-Typs 3/4 beschreibt der Misch-Typ 5/6 Strategien starker Intensität, wenn bereichsübergreifende Zusammenarbeit in Hegemonie- und Domänenspielen gefährdet wird oder umgekehrt Letztere individuelle Lebenschancen gefährden.

Die Ungleichheitstheoretische Perspektive sensibilisiert für Kämpfe um Bestimmung, die zwischen Kommodifizierung und De-Kommodifizierung der Ware Arbeitskraft gefochten werden. Die Sozialdimension steht mit den Bereichen der Bildung und Ausbildung, der berufsbezogenen Weiterbildung und Qualifizierung und des *Lebenslangen Lernens* nicht im Zentrum, wird aber latent mitgeführt. Mithilfe von Systeminnovationen in Humankapital zu investieren, nimmt individuelle Lebenslagen in den Blick. Leistungsrollen treffen sich in netzwerkartigen Formaten, die hier als Arenen konzeptioniert werden. Sie adressieren Kinder und Jugendliche in der Publikumsrolle mit unterschiedlichen Erwartungen. Den lebenszyklusorientierten Ansatz verlagert das KBM in die Selbstverantwortung der Individuen, während das BMK den pädagogischen Zugriff auf Lernende sucht. Dem Verständnis von Sozialintegration als den »geordneten oder konfliktgeladenen Beziehungen der Handelnden eines sozialen Systems« (Lockwood, 1971, S. 125) entsprechen in dieser Studie die Typen 1, 3 und 5. Strategien schwacher, mittlerer und starker Intensität orientieren sich an Publikumsrollen. Bereichsübergreifende Zusammenarbeit kommt dabei nicht (Typ 1) oder in den Blick (Typ 3), wobei mit Typ 5 der Spezialfall beschrieben wird, dass bereichsübergreifende Zusammenarbeit zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen beeinträchtigt werden könnte. Dieser Typ konnte im Datenmaterial nicht isoliert, sondern nur in Verbindung mit Typ 6 vorgefunden werden. Die mehrfach beschriebenen Hegemoniespiele innerhalb des Erziehungssystems um die richtige Sicht auf das Kind seitens des Kita- und Grundschulpersonals sprechen für das Vorhandensein des Typs 5. Da Konflikte um ein diffuses oder spezifisches

Rollenverständnis gegenüber Schülerinnen und Schülern aber nicht dem pädagogischen Personal zuzuschreiben, sondern als Ausdruck der föderalen Struktur zu verstehen sind (K04.02.04), können diese auch als Domänenspiele zwischen dem politischen System und der Zivilgesellschaft gelesen werden, was letztlich den Misch-Typ 5/6 begründet.

Schimank empfiehlt, die Instrumentarien der drei Theorie-Familien ohne, in loser oder in enger Kopplung anzuwenden. Zu prüfen ist demnach, ob eine Verschränkung der Perspektiven nicht zu einem theoretischen Overkill (Schimank, 2013, S. 151) führt. Zwei Gründe sprechen nicht nur für eine enge Kopplung, sondern darüber hinaus für eine Erweiterung des Theoriegebäudes von Schimank, um eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung angemessen darzustellen: Erstens liegt mit dem Programm *Lernen vor Ort* der Schwerpunkt auf der Veränderung von Systemen, die Sozial- und Zeitdimension werden im Anspruch der Querschnittsziele aber mitgeführt, was den Blick auf andere Theoriefamilien nötig macht. Zweitens legt die Programm-Politik einen nicht mehr nur »heimlichen Staatszentrismus« nahe, wie ihn Münch an der Systemtheorie von Luhmann kritisiert (Schimank, 2013, S. 287), sondern zementiert ihn offen. Politische Gesellschaftssteuerung als Balance zwischen kapitalistischer Wirtschaft und demokratischer Politik dirigiert auch bei Schimank die anderen Theoriefamilien. Damit ist – analog zur Kritik von Münch an der »systemtheoretischen Falle« – eine »Zwangsläufigkeit des Beschriebenen« (2015, S. 176) auch in der »Formel der Dreifaltigkeit« (Schimank, 2013, S. 151) nicht von der Hand zu weisen. Der Primat der kapitalistischen Wirtschaft subordiniert alle anderen Teilsysteme, so dass die herausragende Rolle des pädagogischen Systems im Kreis verdeckt bleiben könnte.

Zwar besteht die Annahme, dass die Staatstätigkeit als Hin und Her zwischen beiden Polen der funktionalen Antagonismen sich als strukturiertes Gegeneinander von Handlungsorientierungen letztlich positiv auswirken soll (Schimank, 2013, S. 249). Auch hält die »Kriegs-Semantik« feindlicher Übernahmen mit dem Einverleiben oder Aufdrängen von Ressourcen, Programmen oder Codes Instrumente zur analytischen Beschreibung des Grenzverkehrs zwischen Systemen bereit. Funktional für die Fähigkeit der Gesellschaft zur dauerhaften Selbstreproduktion sind nach Schimank gerade wechselseitige Möglichkeitsbeschränkungen der Teilsysteme. Dennoch führte dieser Ansatz für den vorliegenden Gegenstand nicht weiter. Der Hinweis auf die Funktionalität wechselseitiger Limitierungen legte nahe, gesellschaftliche Integration auf Positivbeschreibungen des Grenzverkehrs zwischen Funktionssystemen umzustellen.

14.1.2 Handlungstheoretische Perspektiven

Die Handlungstheorie von Münch hält ein analytisches Konzept für die Beschreibung des Grenzverkehrs zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen bereit. Dass die Handlungskoordination über die Grenzen *aller* Muttersysteme hinaus stattfindet, lässt auch Beiträge des Gemeinschaftssystems und des sozial-kulturellen Systems erkennen. Dies spricht nicht gegen den Primat der kapitalistischen Wirtschaft und den starken Mit- oder Gegenspieler des politischen Systems. Mit der Zuordnung der Arenen auf Felder der Interpenetration entlang der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen kann aber der Prozesscharakter beim Aufbau eines BMK und KBM gezeigt werden. Dies ist ein Gewinn, da so die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration im Projektverlauf und damit eine Positivbeschreibung in den Blick gerät und nicht allein ein mittlerer Ordnungszustand zwischen Des- und Überintegration, der erst im Störungsfall sichtbar wird. Der Gegensatz zwischen einer Emergenz- und Dekompositionsvorstellung von Gesellschaft relativiert sich, wenn die Mobilisierung der Gesellschaft nicht per se unter dem Generalverdacht feindlicher Übernahmen, insbesondere durch das ökonomische System, betrachtet wird. Dass Felder der Durchdringung zugleich Kampffelder sind, auf denen um die Steigerung der funktionsspezifischen Kommunikationsmedien gerungen wird, ermöglicht Anschlüsse an Prozesse des Aufdrängens und Einverleibens. Das BMK und das KBM als Vermittlungsinstitutionen zu begreifen, lässt die Deutung zu, dass gerade konflikthafte Austauschbeziehungen einen Ausgleich der Kräfte im Sinn funktionaler Limitierungen zulassen.

Die Handlungsrationalität des BMK (Bedingungen) kennzeichnet sich dadurch, dass das sozial-kulturelle System von allen anderen Funktionssystemen ›bedrängt‹ und mit allen Arenen ›umstellt‹ wird. Das ökonomische System evoziert durch permanent belastete Haushaltskassen eine Not zu handeln und verspricht durch temporär gesteigerte Personalressourcen im Rahmen des Programms den Ausbau von Aufgaben im eigenen Wirkungsbereich. Das politische System wendet sich in der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* an grenzüberschreitende Professionalität, um eine datengestützte Reflexion aufbauen zu können. Das Gemeinschaftssystem weist die Richtung des Sollens in der Arena (*Un-*)*Beständigkeit*, indem es seine Leuchttürme als Orientierungskonzept für den Aufbau eines BMK beliebt macht. Die Richtung des Wollens gibt es mit bestehenden greifbaren Produkten in der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* vor, die ein Bildungsmarketing operativ umsetzen. Das KBM setzt in seiner Handlungsrationalität auf das politische System, welches sich vom ökonomischen System ›umlagert‹ sieht,

während es seinerseits das Gemeinschaftssystem und das sozial-kulturelle System in ›Beschlag‹ nimmt. Ein integriertes Bildungsamt gibt in der Arena (*Un-Beständigkeit*) die Richtung des Sollens vor. Auch hier gebietet das ökonomische System eine Neuorganisation der Ämter innerhalb der Stadtverwaltung. In den Arenen (*Un-Verantwortlichkeit*) und (*Un-Sichtbarkeit*) wendet sich das politische System an das Gemeinschaftssystem. Das KBM gibt die Richtung des Wollens mit der Orientierung an Interessenvielfalt und an einem positiven Bildungsbegriff vor, um die Strategie des Bildungsmarketings an der Entwicklung von Zeigeformaten auszurichten. In der Arena (*Un-Bewusstheit*) klopft das politische System beim sozial-kulturellen System an, um Bildungspartner für den Ausbau des biographischen Kapitals zu gewinnen.

Auch in ihrer Verfahrensrationalität (Strategien) unterscheiden sich die beiden Gebietskörperschaften. Im Kreis tummeln sich alle Arenen auf dem Feld des politischen Diskurses. Das sozial-kulturelle System wendet sich mit geballter Sprachinvestition an das politische System. In der Arena (*Un-Beständigkeit*) dirigiert es die Richtung des Sollens mit dem Transfer einer Vernetzungskultur. Die Richtung des Wollens markiert es in der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*), indem es Steuerung durch Kommunikation, Moderation und Dienstleistung ersetzt und in der Arena (*Un-Sichtbarkeit*), indem es die Bildungslandschaft mithilfe von Bildungsberichten lesbar macht. In der Arena (*Un-Beteiligung*) orientiert es sich an gemischten Gremien und in der Arena (*Un-Bewusstheit*) am Transfer der Bildungsberatung im Bereich der frühen Erziehung. Diese beiden Arenen geben die Richtung des Könnens vor. In der Arena (*Un-Beständigkeit*) weist die Stadt die Richtung des Sollens mit dem Ziel, bestehende Bildungsangebote transparent zu machen. Dazu investiert sie Sprache auf dem Feld des politischen Diskurses. Auch in der Arena (*Un-Bewusstheit*) dehnt sich das sozial-kulturelle System ins politische System aus, indem es das Bildungsmanagement als Plattform nutzt, um Wissen anzusammeln, anzufordern oder zu organisieren. Die Richtung des Könnens wird vom Gemeinschaftssystem flankiert, welches das politische System auf dem Feld der politischen Vereinigung adressiert, um Kooperation mit der Stadtverwaltung zu forcieren. In der Arena (*Un-Sichtbarkeit*) bedrängt das Gemeinschaftssystem das politische System mit dem Anspruch, Bildungsberichte zur Unterstützung von Entscheiden zu erstellen. Dieses Eindringen gerät mit der Wollens-Richtung der Stadtpolitik in Konflikt, die in erster Linie auf das Sichtbarmachen von Bildungsdienstleistungen setzt, um ihre unsichtbare Planungsarbeit zu legitimieren. Das Erstellen des allerersten Bildungsberichts stellt eine große Hürde dar, welche die Politik nicht allein bewältigen kann und daher an das sozial-kulturelle System delegiert. In der Arena (*Un-Verantwortlichkeit*) gibt das

politische System die Richtung des Wollens vor, dass sich das Engagement externer Partner während und nach dem Projekt *Lernen vor Ort* in die Strukturen und Zuständigkeiten innerhalb der Stadtverwaltung einzuklinken hat.

Mitarbeitende von *Lernen vor Ort* prozessieren Anforderungen des Programms und damit das Erfordernis gesellschaftlicher Integration durch Vermittlung. Dieser konfliktgeladene Modus verweist auf funktionale Limitierungen. Die Ergebnisrationalität (Konsequenzen) zeigt in beiden Gebietskörperschaften einen Ausbau der Spielfelder im Vergleich zur Handlungsrationale. Betrachtet wird nun nicht mehr die gesellschaftliche Mobilisierung im Sinn des Aufdrängens, sondern die Akkumulation systemspezifischer Kommunikationsmedien im Sinn des Einverleibens. Das politische System des Kreises kann seine Durchsetzungskraft auf dem Feld des politischen Diskurses steigern. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* transformiert es Verständigungskraft, indem es die durch Konfliktarbeit gewonnene Kooperation in politische Zielverwirklichung transformiert. Die Richtung des Könnens ist mit Formaten der Beteiligung in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft vorgespurt, Kommunikation innerhalb und zwischen Kommunen somit möglich. Das politische System kann auch auf ein verstetigtes *Bildungsmonitoring* zurückgreifen. In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* transformiert es Verständigungskraft, indem es das durch Wissenschaftspraxis verstehbar Gemachte politischen Entscheiden zugrunde legt. Die Richtung des Könnens ist mit der Organisation von Wissen für ein *Bildungsmonitoring* vorgespurt, eine Verständigung über Bildungsberichte somit möglich. Das Gemeinschaftssystem kann seine Vereinigungskraft auf dem Feld des öffentlichen Diskurses steigern. In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* transformiert es Verständigungskraft in gesellschaftliche Solidarität, indem es Hintergrundmechanismen zu Bildung und Lernen in den Interessenbereich der Öffentlichkeit rückt. Die Richtung des Wollens ist mit Verfügungsrechten für ein operatives Bildungsmarketing vorgespurt, ein öffentliches Verständnis für die Kontingenz der Koordination von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens somit möglich. Das sozial-kulturelle System kann seine Verständigungskraft auf dem Feld der Kulturpolitik erhalten. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* transformiert es Durchsetzungskraft in kulturelle Identitätsbildung, indem es Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage für den Aufbau von Engagementsstrukturen erweckt. Die Richtung des Wollens ist mit bereichsübergreifender Zusammenarbeit durch die Koordination von Zeigen und Lernen vorgespurt, eine Befähigung der Kommunen dahingehend, die richtigen Fragen zu stellen, somit möglich. Das sozial-kulturelle System kann seine Verständigungskraft auch auf dem Feld des Kulturmarkts erhalten. In der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* transformiert es Kaufkraft in kulturelle Identitätsbildung, indem es den Wagon *Lernen vor Ort* abkoppelt und den Zug *Regionales*

Bildungsnetzwerk weiterfahren lässt. Die Richtung des Sollens ist mit der politischen Unterstützung eines BMK auf Transferstufe 4 vorgespurt, eine Stärkung der kommunalen Selbstverantwortung auf interkommunaler Ebene somit möglich. Für eine Verstetigung des BMK innerhalb des Kreises auf Transferstufe 3 müsste allerdings erneut der politische oder öffentliche Diskurs gesucht werden, um Ressourcen zu generieren. Denkbar wäre auch, ein bisher unbespieltes Feld zu öffnen und den wirtschaftlichen Diskurs zu suchen, um die nötigen Mittel zu öffnen.

Das politische System der Stadt kann seine Durchsetzungskraft auf dem Feld der politischen Vereinigung steigern. In der Arena (*Un-*)*Beständigkeit* transformiert es Vereinigungskraft in politische Zielverwirklichung, indem es als Stadtverwaltung eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft etabliert. Die Richtung des Sollens ist mit der Mobilisierung politischer Unterstützung für ein KBM vorgespurt, ein offenes Ohr der Stadtverwaltung für die Belange der Öffentlichkeit möglich. In der Arena (*Un-*)*Sichtbarkeit* transformiert das politische System Vereinigungskraft in politische Zielverwirklichung. Die Richtung des Sollens ist mit Verfügungsrechten für ein strategisches Bildungsmarketing vorgespurt, das Sichtbarmachen der Vorkombination von Bildungsdienstleistungen für die Stadtgesellschaft möglich. Auf dem Feld des politischen Diskurses akkumuliert das politische System Macht. In der Arena (*Un-*)*Bewusstheit* transformiert es Verständigungskraft in demokratische Kontrolle vor Ort, indem es das Wissen der Stadt zentralisiert, aufarbeitet und bündelt. Die Richtung des Könnens ist mit erweiterten Einfluss- und Kontrollpotenzialen von Partnerorganisationen vorgespurt, die Bereitstellung des biographischen Kapitals der Stadt möglich. Das Gemeinschaftssystem hebt Vereinigungskraft auf dem Feld der Gesellschaftspolitik an. In der Arena (*Un-*)*Verantwortlichkeit* transformiert es Durchsetzungskraft in gesellschaftliche Solidarität, indem es die Schwungmasse der Stadtverwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung setzt. Die Richtung des Sollens ist mit bereichsübergreifender Zusammenarbeit durch Zeigen vorgespurt, Vertrauen in die und Legitimation der Kommunalpolitik möglich. Das sozialkulturelle System erhält Verständigungskraft auf dem Feld der Kulturpolitik. In der Arena (*Un-*)*Beteiligung* transformiert es Durchsetzungsmacht in kulturelle Identitätsbildung, indem es für die Kommunikation noch mal extra was macht, um das Legitimationsproblem zu lösen. Die Richtung des Könnens ist mit Formen der Beteiligung für die Bürgerkommune vorgespurt, die Brücke zu externen Partnern durch die koordinierende Verantwortung der Stadtverwaltung möglich.

Die Dekompositionsvorstellung gibt für die Analyse auch Grenzen auf. Das geschlossene Theoriegebäude zeigt zwar ein komplexes und abstraktes Austauschgefüge möglicher Grenzbewegungen auf. Dieses wird mit dem Anschluss

der Arenen nicht überschritten, um den Preis, dass sich die Arenen an die vorgeschlagenen Interpenetrationsfelder anschließen müssen. Dies steht im Widerspruch zur Grounded-Theory-Methodologie, die auf Offenheit und auf die Entdeckung einer Theorie angelegt ist. Da aber die Arenen durch offenes Kodieren gewonnen und erst nachträglich mit dem Kategoriensystem der Handlungstheorie in Verbindung gebracht wurden, bleiben die Essentials der GTM gewahrt. Als herausfordernd erwies sich das Problem, dass den Codes und Kategorien nicht Gewalt angetan werden sollte, um Anschlüsse zum Konzept der Interpenetration herzustellen. Dieser Anspruch wurde mit dem methodischen Vorgehen der GTM erfüllt, Vermutungen in einem Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion am Datenmaterial zu verifizieren. Dieses Vorgehen hat den Preis der Redundanz, insofern die bereits ausführlich diskutierten Codes und Kategorien in den vorangegangenen Kapiteln nochmals einen Auftritt erhalten mussten, um sie am Kategoriensystem von Münch zu prüfen. Letztlich führt das nochmalige systematische Abarbeiten der Codes aber die enorme Arbeit der *Lernen-vor-Ort*-Protagonisten vor Augen, die sie für die gesellschaftliche Integration geleistet haben. Darüber hinaus konnten auch Anschlüsse zwischen Instrumenten der akteurtheoretischen Differenzierungstheorie von Schimank und der Handlungstheorie von Münch hergestellt werden. Dieser nicht-intendierte Effekt stellte sich durch die Suche »nach geeigneten Werkzeugen« (Schimank, 2016, S. 352) ein, um die gesellschaftliche Integration als Grenzverkehr zwischen Teil- beziehungsweise Funktionssystemen analytisch zu beschreiben.

14.2 Ertrag pädagogischer Perspektiven

Aus systemtheoretischer Sicht kann *Lernen vor Ort* als pädagogisches Programm der Vermittlung und als solches mit einer doppelten Aufgabenstellung verstanden werden. Systemintegration besteht in der Vermittlung zwischen den in der modernen Gesellschaft ausdifferenzierten unterschiedlichen Wertsphären, Sozialintegration bedeutet, »Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen« (Kade, 1997, S. 36) zu vermitteln. Der für diese sozialen Praxen zuständige Akteur ist das *kommunale Bildungsmanagement*. Im Rahmen des Operationellen Programms des Bundes sollen mit *Lernen vor Ort* hauptsächlich Systeminnovationen entwickelt werden, während Fragen der sozialen Integration indirekt durch die Querschnittsziele der Chancengleichheit und der sozialen Nachhaltigkeit oder direkt durch andere Programme bearbeitet werden. Die Arbeit an und mit Trägern von Publikumsrollen kommt dadurch lediglich mittelbar in den Blick. Aber selbst wenn direkte Vermittlungsarbeit zwischen Individuen und Gesellschaft im

Zentrum stünden, sind Aneignungsprozesse aufgrund der doppelten Autonomie in hohem Maß kontingent. Der negative Codewert ›nicht-vermittelbar‹ setzt Programme im Allgemeinen und *Lernen vor Ort* im Speziellen dem Generalverdacht der Beliebigkeit aus. Weil die Adressaten außerhalb des pädagogischen Systems sind, hält die Praxis des Vermittelns zwar die Systembildung in Gang, löst das gesellschaftliche Vermittlungsproblem aber gerade *nicht*. Die systemtheoretische Perspektive kann das Programmschachteln als Ausdruck der Reproduktion des Pädagogischen erklären. Aussagen zur Aneignung als erfolgreich vollzogene Vermittlung müssen systematisch unterbelichtet bleiben.

In Bezug auf Fragen der Sozialintegration ist diese Perspektive unbefriedigend. An den Grenzen der systemtheoretischen Erklärungskraft kommt nun die operative Pädagogik ins Spiel. Sie wendet die Folgen der doppelten Steigerung von Autonomie – die Selbstreferenz des pädagogischen und biographischen Systems – positiv und macht die Differenz zwischen Wissensvermittlung und Aneignungsprozessen zu ihrer Zuständigkeits-Domäne. Wo die pädagogische Systembildung von einer Verantwortungsverlagerung von der Anbieter- zur Aneignungsseite und einer Selbstorganisationszumutung spricht, erklärt die operative Pädagogik die Artikulation zum Brückenprinzip zwischen Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens. Die Kluft zwischen Vermittlung und Aneignung sowie zwischen Erziehung und Bildung bezeichnet die operative Pädagogik als *pädagogische Differenz*. Sie ist die Triebkraft für die Suche nach der Einheit zwischen Erziehen und Lernen. Das Kontingenzbewusstsein, dass diese Überbrückungsleistung gelingen *kann*, aber durchaus nicht muss, hat für eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration eine große Erklärungskraft. Programme sind dann nicht einfach nur beliebig, sondern Ausdruck der Zuversicht, dass der pädagogische Zugriff auf das Lernen »in einem praktisch-operativen Zirkel von Erwartung und Erfüllung« zwar enttäuscht werden kann, »aber deshalb nicht aufgegeben wird« (Prange, 2012a, S. 104).

Da dieser Zusammenhang nicht nur für elementare und komplexe Formen pädagogischen Handelns, sondern auch für Großformen Gültigkeit beansprucht (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 200–227), lässt er sich gut mit gesellschaftstheoretischen Perspektiven verknüpfen. Der Staat tritt als Subjekt der Erziehung mittels Programmen auf den Plan. Er investiert Macht, um Kommunen als Zielgruppe pädagogisch zu ›traktieren‹, um im Gegenzug die Legitimation politischer Herrschaft zu sichern. Zwischen erzieherischer Absicht und erwünschten Wirkungen besteht keine direkte Linie. Adressaten pädagogischer Inszenierungen setzen der Macht der Erziehenden ihre Gegenmacht der Freiheit entgegen. Diese Folge der doppelten Steigerung der Autonomie bearbeitet die operative Pädagogik mit

dem Konzept der ästhetischen Formkausalität. Es bezeichnet den »zwanglosen Zwang der guten gelungenen Form«, welche die »Zustimmung der Lernenden« (Prange, 2012a, S. 162) sucht. Operationen des Zeigens »eine gute Form zu geben« (Prange, 2012a, S. 163), bedarf einer Moral des Zeigens, die potenzielle Fehlformen des Erziehens in Schach hält. Auch der Sachverhalt, dass Lernen als eigenwillige Rezeption von Formen des Zeigens eine mechanische Formkausalität verbietet, kann für die beim Aufbau eines BMK und KBM eingesetzten Formen gesellschaftlicher Integration fruchtbar gemacht werden.

Das Ringen um eine gute Form dokumentiert sich im Aufgabenkomplex *Spannungslagen ausbalancieren*. Die Subsumption der 50 Codes unter die drei Gebote der Verständlichkeit, Achtung und Anschlussfähigkeit zeigt, dass sich diese gleichmäßig auf die Dimensionen der Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit verteilen. Auf die Dimension der Verständlichkeit fallen halb so viele Codes wie auf die anderen beiden (vgl. Abbildung 14.1). Wie ist dieser Befund zu plausibilisieren?

Moral der Erziehung	Gebot der Rationalität	Gebot der Achtung	Gebot der Freiheit
Beständigkeit	X	X X X X X	X X X X
Verantwortlichkeit		X X X X X X X	X X X
Beteiligung		X X X X	X X X X X X
Bewusstheit	X X X	X X	X X X X X
Sichtbarkeit	X X X X X X	X	X X X

Abbildung 14.1 Die Moral der Erziehung beim Aufbau eines BMK und KBM (Eigene Darstellung)

Lernen vor Ort als Programm für Systeminnovationen bearbeiten das BMK und KBM mit einer Orientierung an Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Gegen das Gebot der Rationalität zu verstoßen, würde bedeuten, die Orientierung an der sachlichen Richtigkeit und am Code der Wahrheit zu vernachlässigen. Das BMK strengt von Anfang an eine Verstetigung des *Bildungsmonitorings* in den kreisangehörigen Städten und auf Kreisebene an (K02.01.04). Gegen das Gebot der Achtung zu verstoßen, würde bedeuten, das biographische Kapital der Gebietskörperschaften zu missachten. Das BMK schließt das Programm *Lernen vor Ort* als überdauerndes Ideengebilde für ein kohärentes Bildungswesen an die Leuchttürme an. Das Programm soll die Region (K01.01.04) mit Blick auf die Fortsetzung im *Regionalen Bildungsnetzwerk*

(K05.01.04) bemächtigen. In der Stadt verknüpft das KBM die ideellen Ressourcen des Programms mit der Zielsetzung, die Verwaltung mit dem datenzeitlich befristeten Projekt zu stärken (S01.01.04). Die neue Programm-Welle (S02.01.04) nutzt es als Inourcing des Zeigepotenzials zivilgesellschaftlicher Akteure in die Strukturen der Stadtverwaltung. Mit der Verteidigung von Systeminnovationen gegen interne und externe Ansprüche (S02.01.04) zeigen sich die Grenzen der Zumutbarkeit hinsichtlich der Einlassung multipler Anspruchsgruppen auf die Kohärenzidee. Politischer Durchsetzungskraft stehen potenzielle Fehlformen der Unterdrückung und Einschüchterung gegenüber, die einer kritischen Gegenmacht der Bürgerschaft bedürfen. Mit dem Einbezug von Bildungspartnern baut die Stadt diese Gegenmacht systematisch ein. Gegen das Gebot der Freiheit zu verstoßen, würde bedeuten, Anschlussmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Kommunikationsarten zu missachten. Das BMK stimmt Verantwortlichkeiten mit Zuständigkeiten unter hohem Einsatz von Verständigungskraft ab (K03.01.04) und transferiert eine Vernetzungskultur, indem es Kontinuität unter Unwägbarkeiten sichert (K04.01.04). Auch das KBM setzt auf kulturellen Diskurs, um die kommunale Zuständigkeit für Bildungsfragen zu legitimieren (S03.01.04) und mit einem Steuerungsgremium zugleich eine Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft bereitzustellen (S05.01.04).

Ein permanentes Engagement über Einzelprojekte hinaus bearbeiten das BMK und KBM mit einer Orientierung an Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Gegen das Gebot der Achtung zu verstoßen, würde bedeuten, *Lernen vor Ort* mit Wenn-Dann-Rezepturen an einer mechanischen Kausalität auszurichten. Das BMK sucht von Beginn an die Koordination von Zeigen und Lernen. Die Bewusstheit für die eigenwillige Rezeption von Anstrengungen, die kreisangehörigen Städte für das pädagogische Programmschachteln zu gewinnen, dokumentiert sich im Erleben des Unruhestiftens (K01.02.04). Das BMK bedient sich direkterer Zeigeformen, um das Denken in lokalen Verantwortungsgemeinschaften zu forcieren. Nicht in Zuständigkeiten, sondern in Verantwortlichkeiten zu denken (K03.02.04), ist eine politische Leitidee der *Regionalen Bildungsnetzwerke*. Mit Blick auf die Verstärkung der Kohärenzidee bringt das BMK Kommunen und Kreis ins Gespräch (K04.02.04) und folgt damit dem zentralen Anliegen des Landesministeriums, eine langfristige konsensorientierte Kooperationsstruktur zu schaffen. Dass das BMK am Rande der Zumutbarkeit operiert, zeigt sich in der Erweckungs-Metapher, Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage zum Engagement zu bewegen (K05.02.04). Darin liegt eine potenzielle Verfehlung der pädagogischen Spielformen der Ermutigung und des Faszinierens, welche die starke Intensität grenzüberschreitender Professionalität begründen. Anders

als das BMK ist das KBM in der Anfangsphase nicht Objekt, sondern Subjekt der Erziehung. Als Protagonist des Hegemoniespiels des politischen Systems verfügt es über Durchsetzungskraft und operiert mit Macht in harten Argumentationsrunden, um Interessenvielfalt Entscheidungen zuzuführen (S01.02.04). Das demokratisch legitimierte Mandat für Direktiven verbindet das KBM mit dem kulturellen Diskurs. Es verschränkt bürokratische Verlässlichkeit mit ehrenamtlichem Engagement (S03.02.04) und baut Brücken innerhalb der Stadtverwaltung (S04.02.04). Damit setzt es den potenziellen Fehlformen der Unterdrückung und Einschüchterung die pädagogischen Spielformen der Ermutigung und des Faszinierens gegenüber. Die Dominanz von Kommunikationsarten des politisch-administrativen Systems legt grenzüberschreitende Professionalität allerdings auf schwache Intensität fest. Lediglich das ehrenamtliche Engagement hält den Blick für Kinder und Jugendliche als Anspruchsgruppen von Bildungsdienstleistungen offen. Gegen das Gebot der Freiheit zu verstoßen, würde bedeuten, relevante Akteure auf ein Strukturprogramm einzuschwören, das nicht unmittelbar an der Arbeit mit Trägerinnen und Trägern von Publikumsrollen ansetzt. Das BMK berücksichtigt die Anschlussfähigkeit an die Bedarfe der kreisangehörigen Städte, indem es Mitverantwortlichkeiten organisiert (K02.02.04), um eine positive Kultur für die Grundidee von Systeminnovationen zu schaffen. Sprachinvestitionen fordern ihm grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität ab. Auch das KBM arbeitet sich am Moment der Freiheit ab. Anders als das BMK, welches die Herrschaft aufruft, wendet es sich an den kulturellen Diskurs, um kommunale Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich neu auszuhandeln (S02.02.04) und um die Schwungmasse der Stadtverwaltung mit zivilgesellschaftlichem Engagement in Bewegung zu setzen (S05.02.05).

Eine Öffnung für multiple Rationalitäten bearbeiten das BMK und KBM mit einer Orientierung an Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Gegen das Gebot der Achtung zu verstoßen, würde bedeuten, vielfältige Verständnisse als widerständig zu skandalisieren und auf eine Linie bringen zu wollen. Das BMK hält Handlungsblockaden in *Entwicklungswerkstätten* gleichermaßen aus, wie es Kooperationsrenditen an *Bildungskonferenzen* als positive Beteiligungseffekte verbucht (K01.03.04). Es hat den Mut zur Konfliktarbeit (K05.03.04) und wahrt damit den kulturellen Diskurs innerhalb und zwischen Kommunen. Formate der Beteiligung sind Orte der Gelegenheitserziehung mit den Spielformen der Gewöhnung und des Trainings. Die Begegnung mit Diversität will geübt sein und würde in die Fehlform der Dressur abdriften, gäbe es lediglich Zustimmung in den Echo-kammern abgegrenzter Einheiten. Das KBM stellt sich Verwaltungswiderständen als unvorhergesehene Beteiligungseffekte (S01.03.04). Barrieren innerhalb der Stadtverwaltung (S04.03.04) baut es mit Smalltalk ab, um diese für Belange der

Bürgerschaft zu öffnen. Machtinvestition mittels Direktiven würde die mechanische Formkausalität bedienen und der Unterdrückung und Einschüchterung Vorschub leisten. Lob oder Tadel als Spielformen des reaktiven Zeigens führen die Kränkung, Beschämung und Bloßstellung mit. Auf all diese Fehlformen verzichtet das KBM, indem es Durchsetzungskraft mit Vereinigungskraft verbindet. Gegen das Gebot der Freiheit zu verstoßen, würde bedeuten, das Thema Bildung lediglich im Kontext der Schule und ausschließlich in Gremien mit schulischen Akteuren zu diskutieren. Indem das BMK die Entscheidungs- und Problemlösungsebene in Formaten der Beteiligung zusammenbringt (K02.03.04), ermöglicht es Anschlüsse für unterschiedliche Leistungsrollen. Die Integration verschiedener Perspektiven auf den Gegenstand des Übergangs von der Kita in die Grundschule (K03.03.04) erfolgt in gemischten Gremien. Der Aufbau einer Voneinander-Lernen-Kultur (K04.03.04) mit vielen verschiedenen Sichtweisen ist anstrengend, gerade weil die Rezeption der repräsentierten datengestützten Darstellungen nur eigenwillig erfolgen kann. Auch das KBM versagt sich, diese Eigenwilligkeit zu brechen. Es öffnet die Bildungslandschaft für einen weiten Bildungsbegriff und konfrontiert Innensichten der Stadtverwaltung mit Außensichten der Stadtgesellschaft (S02.03.04). Es führt operative und strategische Prozesse zusammen (S03.03.04) und investiert in Kommunikation, um die Gemeinwohlorientierung zu stärken (S05.03.04).

Datengestützte Reflexion bearbeiten das BMK und KBM mit einer Orientierung an Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Gegen das Gebot der Rationalität zu verstoßen, würde bedeuten, in intransparenten Wissensstrukturen zu verharren. Das BMK sucht das Verstehbarmachen von Verborgener mithilfe von Wissenschaftspraxis (K05.04.04). Eine Verständigung über Bildungsberichte macht eine Verbindung von darstellenden mit evokativen Zeigeformen nötig. Das KBM ermittelt Daten im Übergangsbereich von schulischer und beruflicher Bildung (S04.04.04). Das *Bildungsmonitoring* als Neuling beginnt mit darstellenden Zeigeformen. Die isolierte Datennutzung erfolgt weitgehend entkoppelt vom Hauptanliegen, das biographische Kapital der Stadt bereitzustellen (S05.04.04). Gegen das Gebot der Achtung zu verstoßen, würde bedeuten, die Erfahrungen der Kommunen im Bereich datengestützter Wissensstrukturen unberücksichtigt zu lassen. Das anfängliche Gezerre um Personalressourcen (K01.04.04), die kreisangehörige Städte für die unmittelbare Beratungsarbeit eingesetzt sehen wollen, zeigt den geschlossenen Bewusstseinskontext für das Potenzial datengestützten Orientierungswissens auf. In der Stadt muss sich das *Bildungsmonitoring* gegen die Bildungsdatenbank behaupten (S01.04.04). Das BMK setzt auf das Können des kulturellen Diskurses und das KBM auf das

Wollen der Herrschaft. Letzteres besteht darin, Wissen für ein Bildungsmarketing zu organisieren. Gegen das Gebot der Freiheit zu verstoßen, würde bedeuten, die Anschlussfähigkeit zwischen den dominanten kulturellen evaluativen und kognitiven Orientierungen, die das BMK und KBM prägen, und den normativen Deutungsstrukturen, die vom Programm ausgehen, zu missachten. Im Kreis investieren die Bereichskoordinatorinnen nicht nur ihr individuelles berufsbiographisches Kapital in den Aufbau reflexiver Wissensstrukturen, sondern transformieren ihre Investitionen wieder in ihr biographisches Kapital (K02.04.04). Die kognitive kulturelle Orientierung an datengestützten Erkenntnissen trägt den kulturellen Diskurs. Der offene Bewusstseinskontext für die Kontingenz zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens hält das Scheitern und Reüssieren von Sprachinvestitionen auf vielen Ebenen in Rechnung (K03.04.04). Reflexives Wissen ist eng verknüpft mit dem der operativen Pädagogik eigenen Koordination von Zeigen und Lernen (K04.04.04). In der Stadt trägt die evaluative kulturelle Orientierung an der Sichtbarkeit des biographischen Kapitals die Herrschaft. Angebotsstrukturen, die das Erziehen bedeckt halten und das Lernen weitgehend der Selbstorganisation überlassen, bereichern gemischte Gremien mit ihrer Expertise (S03.04.04). Das KBM erkennt das Erfordernis, dass der Weg vom Zeigen hin zum Lernen einer Übersetzungsleistung bedarf (S02.04.04). Die Kommune als Hauptakteur zu stärken, verlagert das Engagement indes in die Arena (*Un-)*Sichtbarkeit.

Die Etablierung eines Bildungsmarketings im Sinn von Verfügungsrechten als Ressourcen bearbeiten das BMK und KBM mit einer Orientierung an Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Gegen das Gebot der Rationalität zu verstoßen, würde bedeuten, den Hiatus zwischen Vor- und Endkombination von Bildungsdienstleistungen zu verkennen. Das *Uno-actu-Prinzip* besagt, dass die Bereitstellung für und die Rezeption durch Nachfragende von Bildungsdienstleistungen zeitlich zusammenfallen (Böttcher et al., 2010a, S. 41). Dadurch ist die eigentliche Leistung als Zusammenspiel von Operationen des Zeigens mit Operationen des Lernens »weder lager- noch transportfähig und in den meisten Fällen noch nicht einmal sichtbar oder wahrnehmbar« (Böttcher et al., 2010a, S. 42). Diese Immaterialität von Bildungsdienstleistungen bearbeiten beide Gebietskörperschaften, indem sie in ein Bildungsmarketing investieren. Das BMK nutzt den Bildungsbericht als Kommunikations-Instrument für Bereichskoordinatorinnen, die damit auf kreisangehörige Städte zugehen, um sie für Systeminnovationen zu gewinnen (K02.05.04). Durch Wissenschaftspraxis gewonnene Berichtsdaten stellen repräsentative Zeigeformen dar. Als sichtbare Artefakte dienen sie der Darstellung und entwickeln durch die aufsuchende Kommunikation einen Aufforderungscharakter. Dieses repräsentativ-direktive Zeigen geht aber auch eine

Verbindung mit dem reaktiven Zeigen ein, weil die Daten zeitlich stets zurückschauen. Mit dem Bildungsbericht verbindet das BMK darstellende Zeigeformen des Berichtens, Beschreibens, Erklärens, Begründens und Beweisens mit evokativen Formen des Ermunterns, Ermutigens, Anregens, Hindeutens, Beratens und Faszinierens. Es kann damit insgesamt aufzeigen, dass der Kreis Verantwortung übernommen hat (K04.05.04). Hintergrundmechanismen lassen sich schwer in den Interessenbereich der Öffentlichkeit rücken (K05.05.04). Pädagogische Spielformen driften aber in die Fehlform der Illusionierung, wenn das Publikum an Leistungsempfängern mehr über die Qualität des Erlebens als über das Hinterfragen zu erreichen versucht wird. Während das BMK bereits bei einem operativen Bildungsmarketing ansetzen kann, weil der Kooperationsvertrag mit dem Land die Richtung des Handelns vorgibt, muss das KBM die strategische Ausrichtung des Bildungsmarketings erst noch aushandeln und viel unsichtbare koordinative Vorarbeit leisten (S04.05.04). Die Erstellung eines ersten Bildungsberichts und damit forcierte Verstehensprozesse erweisen sich als Hürde (S04.05.04; Code S05.05.04), die eigener Zeiträume der Artikulation für Akteure des politischen und des Gemeinschaftssystems bedürfen. Der Bildungsbericht als Instrument für strategische Marketingaktivitäten bedient die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen und kann sein rationales Potenzial erst in Verbindung mit direktiven Zeigeformen entwickeln. Gegen das Gebot der Achtung zu verstoßen, würde bedeuten, das Wahrheitsgebot über die Zumutbarkeit zu stellen. Das KBM macht die Haptik von Bildungsprodukten zum Ausgangspunkt für Zusammenarbeit (S03.05.04). Es verleiht der abstrakten Formel Bildung Materialität, indem es diese benennt, gegenständlich macht und positiv besetzt. Gegen das Gebot der Freiheit zu verstoßen, würde bedeuten, Anschlüsse an die Kohärenzidee auf den Projektzeitraum zu begrenzen. Indem das BMK seine Aktivitäten von Anfang an darauf anlegt, *Lernen vor Ort* unsichtbar zu machen und in das *Regionale Bildungsnetzwerk* zu überführen (K01.05.04), erhält es sich als Thema der Erziehung. Der Bearbeitung von (*Un-*)Sichtbarkeit (K03.05.04) mithilfe eines operativen Bildungsmarketings gibt auch das KBM eine Zukunft, indem es die Bildungsstadt als Währung der Sichtbarkeit und Anerkennung von Bildung würdigt (S02.05.04).

Der systemtheoretischen Perspektive auf Vermittlung als verselbstständigte Praxis ohne Blick für das, was in Bezug auf Prozesse der Aneignung dabei herunkommt, steht die Perspektive der operativen Pädagogik gegenüber. Sie versteht sich als Brückenprinzip mit dem Anspruch, die differenten Operationen des Zeigens und Lernens durch Artikulation zu verbinden. Sie verzichtet aber auf die Vorstellung, dass diese Koordination einer mechanischen Formkausalität folgt. Diese ästhetische Formkausalität nach den moralischen Maßgaben

der Rationalität, der Achtung und der Freiheit begründet den Charme der operativen Pädagogik, die von allen gesellschaftlichen Subsystemen in den Dienst genommen werden kann. Das BMK in der Konstellation des Domänenspiels zwischen dem politischen und dem sozial-kulturellen System und das KBM in der Konstellation des Hegemoniespiels des politischen Systems bieten als Objekt, Subjekt und Thema der Erziehung die Moral auf, um gesellschaftliche Integration zu bearbeiten. Im Übergang zur Transferinitiative halten die Gebietskörperschaften gesellschaftliche Integration auf dem schmalen Grat zwischen Spiel- und Fehlformen der Erziehung auf Kurs. Der Mix repräsentativ-direktiver Zeigeformen begründet dabei die starke, allein repräsentative Zeigeformen die mittlere Intensität grenzüberschreitender Professionalität. Gefährdungspotenzial für gesellschaftliche Integration bearbeitet das BMK mit repräsentativ-direktiven Zeigeformen starker Intensität. Wechselseitige Anschlüsse zwischen System- und Sozialintegration sucht das KBM mit repräsentativen Zeigeformen mittlerer Intensität.

14.3 Ertrag professions- und organisationstheoretischer Perspektiven

Mit Abschnitt 13.4 konnte ich zeigen, dass insbesondere in den Arenen (*Un-Bewusstheit* und (*Un-Sichtbarkeit*) mehrere Regelungsbereiche zusammenwirken. Abschließend stelle ich dar, inwiefern hybride und anpassungsfähige Steuerungs-Rationalitäten förderlich sind für gesellschaftliche Integration. Bezugspunkt bildet die von Otto aufgeworfene Frage, wie die Idee der Wirkungsorientierung realisiert werden kann, ohne in die Fallstricke einer einseitigen Wettbewerbsorientierung oder technokratischen Wirkungsorientierung zu tapen (2007, S. 43). Ein wirkungsorientierter Professionalismus als Organisationsform von Professionalität, so die These im Anschluss an Otto, achtet die Steuerungslogik der Profession als dritte Logik zwischen Bürokratie und Macht. Er versteht Professionelle als Wohlfahrtsprofessionelle und »altruistische Ritter«, die, »mit wirkmächtigen Methoden und dem Wissen über Wirkungen« ausgestattet, »gute Dienste für eine gute Sache leisten« (Otto, 2007, S. 91). Die professionelle Selbstkontrolle bezieht sich darauf, so die These im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie, Vermittlungs-Dienstleistungen in und zwischen allen Arenen zu erbringen. Das grenzüberschreitende Profil kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Bearbeitung gesellschaftlicher Integration stelle ich entlang der Arenen in Verbindung mit den Regelungsbereichen Politik, Profession, Organisation, Wissen und Öffentlichkeit dar.

14.3.1 Grenzüberschreitende Professionalität der Arena (*Un- Beständigkeit*)

Reformen im Mehrebenensystem der Verwaltung habe ich als Hegemoniespiel des politisch-administrativen Systems auf Feldern der Interpenetration beschrieben (vgl. Abschnitt 5.1.2). Weitreichende Ökonomisierungstendenzen verstärken den Legitimationsdruck politischer Entscheidungsträger und öffnen die Macht-, Reputations- und Sprachinvestition. Als Politik der Ökonomie habe ich die Aktive Politik, die Entbürokratisierung und Verwaltungsvereinfachung, das New Public Management sowie neue Verwaltungsstrukturereformen skizziert. Diese Themen der Verwaltungsreform bearbeiten Markt- oder Staatsversagen. Ihnen gemeinsam ist die Dominanz eines Leitbilds, das im Modus der Polarisierung temporär gegen andere Leitbilder durchgesetzt wird. *Lernen vor Ort* tritt nicht mit dem Anspruch der Verwaltungsmodernisierung an. Das Programm adressiert aber die reformfreundige kommunale Ebene. Kommunen stehen am stärksten unter Öffentlichkeitsdruck und sind durch die administrativ-exekutive Verschränkung mit der Staatsverwaltung am wenigsten autonom (Bogumil & Jann, 2009, S. 259). Eine langfristig politische Struktur für ein kohärentes Bildungswesen erreicht das BMK auf dem Feld des Kulturmarkts. Die Ökonomie des Diskurses gebietet die Stärkung der kommunalen Selbstverantwortung innerhalb des *Regionalen Bildungsnetzwerks*. Zu erfinden sind weiterhin Formen der übergreifenden Vernetzung, was – bedingt durch die niedrige Verbindlichkeit – grenzüberschreitende Professionalität starker Intensität im Modus der Förderung nahelegt. Demgegenüber erreicht das KBM eine langfristig politische Struktur für ein kohärentes Bildungswesen auf dem Feld der politischen Vereinigung. Die Solidarität der Politik ermöglicht die Schaffung einer Resonanzstruktur für die Stadtgesellschaft. Formen des Bildungsmarketings sind zu erhalten, um die Anbindung an die Stadtverwaltung zu sichern, was – bedingt durch die hohe Verbindlichkeit – grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität im Modus der Förderung erwarten lässt. Die starke Intensität begründet sich mit einem Set antinomischer Spannungen, die bei der Bearbeitung von Gefährdungspotenzial für das People-Processing oder bereichsübergreifende Zusammenarbeit auszubalancieren sind. Grenzüberschreitende Professionalität mittlerer Intensität hat vorwiegend die Organisationsantinomie auszuhalten. Im Übergang zur Transferinitiative prozessieren beide Gebietskörperschaften das Sollen im Modus der Förderung. Pädagogisches Handeln als Großform der Erziehung eröffnet das Spiel der Kreativität und Innovation. Es ist nicht nur Quelle von Spannungen, sondern kombiniert die Regelungsbereiche Politik, Organisation und Öffentlichkeit, um die Qualität öffentlicher Dienstleistungen im Bildungsbereich zu verbessern.

14.3.2 Grenzüberschreitende Professionalität der Arena (Un-) Verantwortlichkeit

Für den Bereich der Sozialen Arbeit problematisiert Otto (vgl., Abschnitt 5.2.2) wirkungs- und evidenzbasierte Versuche der Steuerung als »Gegenmodelle zu einer Steuerung durch Professionalität« (2007, S. 48). Das reflexive Professionsmodell geht von der Relationierung »verschiedener Wissensformen in Interaktionen und bei situativen Entscheidungen« (Otto, 2007, S. 49) aus. Den »Glauben an die Potenz der Wissenschaft« stellt die managerielle Perspektive auf den Glauben an eine »Normierung und Standardisierung personenbezogener Dienstleistungen« (Otto, 2007, S. 48) um. Der explizit-monorationale Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft entwickelt damit die Tendenz zur Überintegration. Demgegenüber führt das BMK im Übergang zur Transferinitiative die Politik des Diskurses fort. Auf dem Feld der Kulturpolitik setzt es im Modus der Förderung auf die Befähigung der Kommunen, die richtigen Fragen zu stellen. Dadurch verbindet es die Wertprinzipien des politischen mit dem sozial-kulturellen System. Kommunen angesichts der herausfordernden finanziellen Lage zu erwecken (K05.02.04), zielt auf politische Effektivität im Sinn von Entscheidungsfähigkeit. Sie dabei fachlich zu begleiten und Lösungen auf vorhandene Strukturen zuzuschneiden, berücksichtigt die soziale Konstruktion von Sinnmustern. Das KBM sucht eine multiprofessionelle Beteiligung, indem es Vertrauen und Legitimation auf dem Feld der Gesellschaftspolitik berücksichtigt. Dadurch, dass sich die Projekt- und Programmlogik in die Verwaltungslogik einzuklinken haben (S05.02.02), operiert es im Modus der Polarisierung, den es allerdings kommunikativ im Modus der Förderung aufbricht (S05.02.04). Der Modus der Polarisierung in der Stadt evoziert eine Symmetrieantinomie, in der nichts am Zuständigkeitsanspruch der Kommunalpolitik für die Gestaltung eines *kommunalen Bildungsmanagements* vorbeiführt. Dass dabei eine Leerstelle entsteht, kommt in der Beobachtung zum Ausdruck, dass im Steuerungsgremium ein »Sitzen und Überlegen« stattfindet mit der Frage: »Was machen wir jetzt hier?« (S02.14:1686–1692). Auch der Modus der Förderung im Kreis kommt nicht am Akteur Politik vorbei, allerdings gibt die konsistente Idee der Übergangsgestaltung im frühkindlichen Bereich einen konkreten Korridor für Suchbewegungen vor. Das Spiel der Kreativität und Innovation relativiert ein einseitig managerielles oder professionelles Steuerungsmodell, indem es die Regelungsbereiche Politik, Profession und Öffentlichkeit kombiniert.

14.3.3 Grenzüberschreitende Professionalität der Arena (Un-)Beteiligung

Kosten-Nutzen-Abwägungen der manageriellen Steuerung sozialer Dienstleistungen führen zur Frage nach der Wirksamkeit von Maßnahmen. Otto diskutiert formalisierte Vorgaben im Rahmen des New Public Managements »als funktionale Äquivalente zum Vertrauen in die Professionellen« (2007, S. 50). Sie ersetzen die Kernaktivität der Professionen, selber zu bestimmen, was der Fall ist, mit validen und reliablen »Formen von Indikations-, Diagnose- und Assessmentverfahren« (Otto, 2007, S. 52). Der Wandel vom bürokratisch-professionellen hin zum wissenschaftlich-bürokratischen Organisationsmodell personenbezogener Dienstleistungen basiert auf einem explizit-monorationalen Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft mit der Tendenz zur Überintegration. Demgegenüber setzt das BMK im Übergang zur Transferinitiative auf die Stärkung der Kommunikation innerhalb der und zwischen den kreisangehörigen Kommunen. Auf dem Feld des politischen Diskurses operiert es im Modus der Förderung. Auch wenn kommunale Koordinatorinnen nach Programmende nicht mehr da sein werden, sollen Akteure der Entscheidungs- und Umsetzungsebene kreisweit zusammenarbeiten (K05.03.03). Das Vertrauen in die am Einzelfall orientierten Professionellen gibt es damit nicht auf. Das KBM sucht eine übergreifende Vernetzung im Modus der Polarisierung. Auf dem Feld der Kulturpolitik wendet sich das politische System mit dem Anspruch der koordinierenden Verantwortung an das sozial-kulturelle System. Die Ressourcen der externer Bildungsinstitutionen sollen für das *kommunale Bildungsmanagement* weiterhin genutzt werden, allerdings mit niedriger Verbindlichkeit (S05.03.02). Projektmittel fließen in die Stärkung der Kommunikation innerhalb der Stadtverwaltung, um das Steuerungsgremium als neue Einflussgröße zu legitimieren (S05.03.04). In beiden Gebietskörperschaften restringiert die Herrschaftsordnung das Handeln der kommunalen Koordinatorinnen und Koordinatoren. Das BMK sieht sich dem dualistischen Aufgabenmodell gegenüber, das ihm das Handeln in einer Symmetrieantinomie auferlegt und eine Beteiligung in Netzwerken niedriger Verbindlichkeit. Das KBM arbeitet sich am politisch-administrativen System der Stadtverwaltung ab. Dennoch relativiert das Spiel der Kreativität und Innovation ein einseitig managerielles oder professionelles Steuerungsmodell, indem es die Regelungsbereiche Politik, Profession, Organisation und Wissen ins Gespräch bringt.

14.3.4 Grenzüberschreitende Professionalität der Arena (Un-) Bewusstheit

Das managerielle Steuerungsmodell geht mit der Erwartung an die Wissenschaft einher, »Wirkungen zu erzielen« und ein »direkt praxisbezogenes, handlungsrelevantes Wissen« (Otto, 2007, S. 56) zu liefern. Aber auch die Wissenschaft selber artikuliert Forderungen nach Evidenzbasierung. So kritisiert Emmerich, dass sich die Forschung zu Bildungslandschaften auf »Selbstbeschreibungen« der Sprecherinnen und Sprecher stützen, deren »Realitätsadäquanz« nicht überprüft werden könne, »sodass es empirisch nur bedingt möglich [sei], mehr zu sehen, als die beobachteten Akteure zu sehen geben« (2017, S. 82). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt er die Frage, »welche Wirkungserwartungen in Hinblick auf lernwirksame Kompensationseffekte regional integrierter Bildungssteuerung empirische Evidenz beanspruchen können« (Emmerich, 2017, S. 92). Bildungspolitische Maßnahmen im Rahmen einer Regional Governance »mit der Zielsetzung der ›Sozialintegration durch Bildung‹« hält er für »theoretisch kaum begründbar und empirisch kaum überprüfbar« (2017, S. 93). Das »kommunale Engagement« legitimiert sich aus dieser Perspektive nur, wenn Wirkungserwartungen nicht »enttäuscht werden« (2017, S. 94). Otto problematisiert die evidenzbasierte Wissenschaftspraxis. In einem auf Nützlichkeit empirischer Ergebnisse ausgerichteten Wissen produziert Wissenschaft ein Wissen, welches »die Professionellen zur wirksamsten Vorgehensweise anleiten soll« (2007, S. 58). Professionelle werden als ›Schurken‹ mit einem »Hang zum Dilettantismus« (Otto, 2007, S. 58) adressiert. Der Wissenschaft weist der Fortschrittsglaube an Praktikabilität die Aufgabe »der Effektivierung sozialpolitischer wie -pädagogischer Interventionen« zu (Otto, 2007, S. 58). Als »neutraler, technologischer Service« habe sie als »Lieferantin von praktikablen Technologien« (Otto, 2007, S. 58) zu dienen. Auch hier zeigt sich der explizit-monorationale Modus im Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft, dessen Grenzen Otto für den Bereich der Sozialen Arbeit aufzeigt. In einer realistischen Wirkungsforschung mit kontextsensiblen quasi-experimentellen Studien sowie weiteren Erkenntnisquellen sieht er eine Alternative zur managerialistischen Wirkungsorientierung: »Es wird nun zunehmend erkannt, dass professionelles Fallverstehen, qualitative Forschungen, systematisch aggregierte Fallstudien, Einzelfall-Experimentaldesigns, ethnographische Forschungen, etc. ihre eigene Berechtigung im Kontext von Wirkungsevaluationen haben, weil jeder Zugang andere Dinge in den Blick nimmt« (Otto, 2007, S. 67). Weder das BMK noch das KBM beschreiten den manageriell-wirkungsorientierten Weg der Überintegration. Im Übergang zur Transferinitiative

suchen beide Gebietskörperschaften den politischen Diskurs. Das BMK ermöglicht eine Verständigung über Bildungsberichte im explizit-multirationalen Modus der Förderung, indem es Bildungsberichte datenbasiert aufeinander abstimmt und die Politik dabei mitnimmt (K05.04.03). Das KBM stellt im Modus der Polarisierung das biographische Kapital der Stadt bereit und regt Denkprozesse in der *Arbeitsgruppe Bildung* an (S05.04.03). Das *Bildungsmonitoring* moderiert das Spiel der Kreativität und Innovation mit einer Sach-, Organisations- und Begründungsantinomie, die das BMK und KBM nicht entparadoxieren (Emmerich, 2010, S. 374), sondern ausbalancieren, indem sie sämtliche Regelungsbereiche aufbieten. Nicht das Durchregieren eines großen Wurfs begründet die professionelle Tätigkeit kommunaler Koordinatorinnen und Koordinatoren, sondern die Einlassung auf aufreibende Kommunikationsprozesse zwischen Macht und Wahrheit, um Entscheide auf der Basis echter Aufgabenkritik zu treffen. Das kommunale Engagement lässt sich nicht davon beirren, dass es enttäuscht werden könnte.

14.3.5 Grenzüberschreitende Professionalität der Arena (Un-)Sichtbarkeit

Die Initiative *Lernen vor Ort* fällt in einen Zeitraum, in dem erste Evaluationen zur Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells (NSM) als deutsche Variante des New Public Management vorliegen (Bogumil, Jann & Nullmeier, 2006; Bouckaert, 2006). Als Ursache für das »Scheitern« des NMS, »gemessen an dem vorrangigen Einsparungsziel und dem chronisch defizitären Umsetzungsstand der Reformbausteine«, identifiziert Holtkamp »Konzeptversagen« (2008, S. 432). Die das NSM tragenden Reformvorstellungen hält er für »naiv« (Holtkamp, 2008, S. 428), da sie bei der Kritik an einer »organisierten Unverantwortlichkeit« (Banner, 1994, S. 31) vom »rücksichtslosen Nutzenmaximierer« ausgehe, mit dem NSM dann aber ein »positives Menschenbild« (Holtkamp, 2008, S. 428) zugrunde lege. Dementsprechend vereitle die mangelnde Berücksichtigung der Eigeninteressen die neu geforderte »Was-Wie-Arbeitsteilung« zwischen Politik und Verwaltung, eröffne die Delegation der Budgetierung neue Handlungsspielräume der Fachpolitiker für Budgetexpansion und verhindere die outputorientierte Steuerung eine adäquate Kontrolle der Fachbereiche (Holtkamp, 2008, S. 439). Vergleichen mit positiven NPM-Reformerfahrungen im deutschsprachigen Raum hält Holtkamp die »starke Pfadabhängigkeit der politischen Kultur« entgegen, insbesondere die »Persistenz konkurrenzdemokratischer Muster in nordrhein-westfälischen Kommunen« (Holtkamp, 2008, S. 440). Im Parteienwettbewerb

und in der kritischen Öffentlichkeit sieht er denn auch ein funktionales Korrektiv, »um als ›perpetuum mobile‹ die Entbürokratisierung auch durch Kritik von Verwaltungsreformergebnissen immer weiter antreiben zu können« (Holtkamp, 2008, S. 441). In seinem Kommentar auf Holtkamps Beitrag streicht Banner die »Chancen der kommunalen Verwaltungs- und Politikmodernisierung« (2008, S. 447) heraus und bietet, provoziert durch die »Scheiterns-Fanfare« (Banner, 2008, S. 448), einer verkürzenden Interpretation des NSM Paroli. Der Darstellung des NSM als »binnenadministratives betriebswirtschaftliches Konzept« hält er das Leitbild der Kommunalverwaltung als politisch gesteuertes Dienstleistungsunternehmen entgegen (Banner, 2008, S. 448). Neben der Kundensorientierung, die er als kommunale Erfolgsgeschichte des NSM verbucht, betont er die Bedeutung der Führung. Es brauche zum einen eine starke persönliche Führung durch qualifizierte Spitzenpersonen und zum anderen eine »praxistaugliche Konstruktion der Rat-Bürgermeister-Dyade in einem konkordanzdemokratischen Kommunalsystem« (Banner, 2008, S. 452).

Interessant vor dem Hintergrund dieser diskurs-politischen Positionen ist nun, wie das BMK und KBM Bildung im Übergang zur Transferinitiative öffentlich darstellen. Das BMK versucht, Zusammenhänge zwischen der Vor- und Endkombination verstehbar zu machen. Es prozessiert dieses Wollen im Modus der explizit-multirationalen Förderung auf dem Feld des öffentlichen Diskurses zwischen Solidarität und Wahrheit. Indem es die Sachantonomie unter Berücksichtigung aller Regelungsbereiche aushält, vermeidet es eine normative Verengung auf ein ›richtiges‹ Steuerungsmodell mit herausgehobenen Führungszuschreibungen. Um Sachpolitik mit echter Aufgabenkritik zu betreiben, nimmt es neben den Bereichen Politik, Profession, Organisation und Wissen auch die »pädagogisch interessierte Öffentlichkeit« (Emminghaus & Tippelt, 2009, S. 171) mit. Das KBM bietet die Regelungsbereiche Politik, Öffentlichkeit und Organisation im Modus der Polarisierung auf dem Feld der politischen Vereinigung zwischen Macht und Solidarität auf. In einer Praxis- und Sachantonomie macht es die Vorkombination von Bildungsdienstleistungen sichtbar. In der Stadt beansprucht die Politik den Lead, um mit Bildungsprodukten eine Grundlage für das operative Bildungsgeschäft zu schaffen (S05.05.01). In dieser Führungsfunktion ist das politische System dennoch Objekt des Gemeinschaftssystems, dessen Reputationsinvestition im Rahmen von *Lernen vor Ort* verhindert, dass sich Führungskräfte innerhalb der Stadtverwaltung ausschließlich mit sich selbst beschäftigen. Im Übergang zur Transferinitiative prozessiert das KBM das Wollen unter Beteiligung der Regelungsbereiche Öffentlichkeit und Organisation. Während Verstehensprozesse im Rahmen einer Bildungsberichterstattung noch ein Entwicklungsfeld bleiben, gelingt die Repräsentation der Bildungsstadt mit ›Big

Playern« im Steuerungsgremium. Ein BMK und KBM als Großformen der Erziehung investieren neben Durchsetzungskraft vor allem auch Verständigungs- und Vereinigungskraft.

14.4 Fazit und Ausblick

Die Kritik, dass Regionalisierung das Ziel der Sozialintegration verfehle, »weil sie primär auf der Ebene der Systemintegration« (Emmerich et al., 2011, S. 20) ansetze, hat mich sehr umgetrieben. Sie ist der Motor für den Umfang der Arbeit, da ich den letzten Winkel im Datenmaterial nach Hinweisen auf sozialintegrative Praktiken abgesucht habe. Gefunden habe ich überwiegend Potenzialitäten, wie sie in der Typologie gesellschaftlicher Integration zum Ausdruck kommen. Der ernüchternde Impact von Systemintegration auf Sozialintegration relativiert sich mit dem Befund, dass der Zuschnitt des Programms *Lernen vor Ort* auf Systeminnovationen abhebt und Anforderungen der Sozialintegration latent mitführt. Dass dem so ist, erklärt sich mit der Paradoxie der föderal-dezentralen Organisationsform des Kommunalsystems Deutschlands, die mit einer dualistischen und »verstaatlichenden« Aufgabenverteilung einhergeht. Schulische Bildung ist im deutschen Föderalismus eine staatliche Angelegenheit. Kommunen sind gegenüber der Landesebene staatsrechtlich untergeordnet. Gegenüber der Bundesebene haben sie aber eine ausgeprägt dezentrale Stellung. Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* bietet ihnen einen übergreifenden Experimentier- und Integrationsraum für die Bearbeitung von Bildungsfragen jenseits weisungspflichtiger Aufgaben.

Potenzialitäten systemintegrativer Maßnahmen für Sozialintegration in Integrationsräumen eines (*kommunalen*) *Bildungsmanagements (auf kommunaler Ebene)* sind nicht zu unterschätzen. Den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule als Thema der Erziehung zu bestimmen, stellt keineswegs eine »Reparaturmaßnahme für Durchlässigkeitsprobleme des gegliederten Schulsystems« (Emmerich et al., 2011, S. 13) dar, sondern ist Ausdruck eines proaktiven Konfliktmanagements. Das pädagogische Personal im Hegemoniespiel des Erziehungssystems an einen Tisch und dabei unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind ins Gespräch zu bringen, stellt eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung dafür dar, die Aufmerksamkeit dahin zu lenken, wo sie hingehört: auf Fragen der unmittelbaren pädagogischen Arbeit am und mit dem Kind. Konsensorientierte Kooperationen zwischen dem Land und den Kommunen in den Strukturen des *Regionalen Bildungsnetzwerks* ermöglichen das, was

eine Politik des großen Wurfs nicht schafft, wenn »monolithische, nicht zu diskutierende« Reformpakete unter Verzicht auf aufreibende »Kompromissversuche auf fachlicher Ebene« (Bogumil & Jann, 2009, S. 255) durchgesetzt werden. Beide Gebietskörperschaften ermöglichen eine Verwaltungspolitik, bei der die »Neuverteilung von Zuständigkeiten« sowie eine »differenzierte und an die neuen Aufgaben optimal angepasste Strukturreform« (Bogumil & Jann, 2009, S. 255) auf der Grundlage einer »echten Aufgabenkritik« mit den betroffenen Verwaltungseinrichtungen erfolgen. Kooperationen im Rahmen von *Lernen vor Ort* sind auf einen territorial-multifunktionalen Zuschnitt mit niedriger Verbindlichkeit (Bogumil & Grohs, 2010, S. 94) angelegt. Die Stärke dieser Organisationsform liegt in der Koordinierung konfligierender Aufgabenfelder und in der Offenheit für Aufgaben mit flexiblen Problemlösungsbedarfen (Bogumil & Grohs, 2010, S. 94). Möglichen Nachteilen einer suboptimalen Aufgabenerfüllung aufgrund einer fehlenden fachlichen Spezialisierung sowie von Entscheidungsblockaden aufgrund des Konsensbedarfs wirkt das *Bildungsmonitoring* entgegen. Es fordert eine »echte Aufgabenkritik« unter Beteiligung aller Regelungsbereiche heraus. Dadurch berücksichtigt es die von Banner geforderten konkordanzdemokratischen Abstimmungen ebenso, wie es die von Holtkamp ins Feld geführten normativen Engführungen verhindert. Davon, dass Kritik nicht als Widerstand und Subversion gebrandmarkt wird, zeugen die vielfältigen Aushandlungen auf Konfliktfeldern der Interpenetration. Regionale Disparitäten und damit verbundene »Benachteiligungs- und Segregationsphänomene« (Emmerich et al., 2011, S. 17) macht das *Bildungsmonitoring* sichtbar und führt sie dadurch dem politischen Diskurs zu. Beide Gebietskörperschaften stellen sich dieser Aufgabe, wenngleich mit unterschiedlichen Intensitäten. Ein »reflexiver Selbstbezug auf die eigene »Regionalkultur institutionalisierter Bildungsbenachteiligung«« (Emmerich et al., 2011, S. 19) kann ihnen nicht abgesprochen werden.

Dass sich Bildungsbenachteiligung im »Interaktionsgeschehen des Klassenunterrichts« realisiert und »an den Selektionsschranken des Schulsystems« manifestiert (Emmerich et al., 2011, S. 25), kann nicht von der Hand gewiesen werden. Die schulische Bildung als *den Ort* der Sozialintegration zu definieren, greift aber zu kurz. Das BMK und das KBM begreifen sich nicht als Kompensations-Agenturen, sondern als eigenwillige Prozess-, Struktur- und Produktinnovatoren, die den manageriell-wirkungsorientierten Weg gar nicht erst einschlagen, sondern »Wirkungsorientierung als einen empirisch fundierten reflexiven Prozess im Rahmen der Professionalisierung« (Otto, 2007, S. 94) verstehen. Dass sie sich dabei nicht einem »Rationalitäts-Mythos« (Emmerich, 2017, S. 91) hingeben, zeigt ihr vielfältiger Umgang mit multiplen Anforderungen der Gesellschaft, der nicht auf Entparadoxierung angelegt ist, sondern darauf, Spannungslagen auszuhalten.

Eine Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration als pädagogische Großform der Erziehung und den Aufbau eines BMK und KBM als Multirationalitäts-Management zu lesen, entgeht der »systemtheoretischen Falle«, von einer »Zwangsläufigkeit des Beschriebenen« (Münch, 2015, S. 176) auszugehen. Dass das Schul- und Erziehungssystem »zugleich partizipatorische Gleichheit *und* positionale Ungleichheit zwischen Individuen« (Emmerich, 2017, S. 93. Hervorhebung im Original) herstellt, mag in die theoretisch abgeleitete Formel münden, dass ein kompensatorischer Eingriff in Exklusionsprozesse von Bildungsorganisationen auf der Basis systemintegrativer Steuerungspolitiken »als unwahrscheinlich angesehen werden« (Emmerich, 2017, S. 94) muss. Welche proaktiven Strategien kommunale Koordinatorinnen und Koordinatoren beim Aufbau eines BMK und KBM tatsächlich angewendet haben, sollte mit dieser kontextsensiblen Grounded Theory deutlich geworden sein.

Dennoch muss sich die Governance-Perspektive in Bezug auf ihr analytisches Potenzial kritische Anfragen gefallen lassen. Ihre theoretische Bedeutung steht und fällt mit dem Nachweis des Zusammenhangs von Governance-Regimen auf der Meso-Ebene auf die »jeweilige sektorale Leistungsproduktion« (Schimank, 2007, S. 254). Die Fragestellung, welchen Beitrag kollektive Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Integration leistet, berührt das Verhältnis von Regelungs- und Leistungsstrukturen. Die Typologie gesellschaftlicher Integration operationalisiert dieses Wechselspiel mit der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen als systemintegrativen und der Orientierung am unmittelbaren People-Processing als sozialintegrativen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration. Systeminnovationen bedienen weitgehend Regelungsstrukturen, führen Effekte auf der Ebene von Leistungsstrukturen als Anspruch aber mit. Um diese Leistungsstrukturen besser zu erfassen, könnten die Dimensionen des erneuerten Governance-Equalizers mit Leistungsmerkmalen hinsichtlich der konkreten Personbearbeitung verknüpft werden. Bei der Entwicklung von Programmen müsste das Zusammenwirken von Regelungs- und Leistungsstrukturen bereits berücksichtigt werden. Zu fragen wäre dann, worauf sich eine langfristig politische Struktur, eine multiprofessionelle Beteiligung, eine übergreifende Vernetzung, reflexives Wissen und die Werbung für Bildung (Brüsemeister, 2015b) beziehen sollen. Als empirisch gehaltlose Kategorien könnten diese Dimensionen als unabhängige Variablen in Zusammenhang mit empirisch identifizierten Leistungsmerkmalen auf der Interaktionsebene von Akteuren der Leistungs- und Publikumsrolle gebracht werden. Für die Analyse des Interaktionsgeschehens bietet sich eine Erweiterung der GTM-Instrumente mit der sequenzanalytischen Adressierungsanalyse (Leonhard & Lüthi, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021) an, da diese besonders sensibel aufzeigen kann, wie sich Bildung realisiert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literaturverzeichnis

- Abbott, A. D. (1981). Status and Status Strain in the Professions. *American Journal of Sociology*, 86(4), 819–835.
- Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- AG Lernen vor Ort. (2016). Einleitung: Zur Analyse von »Lernen vor Ort«. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Alt, C., Gesell, D., Hubert, S., Hüskens, K., Kuhnke, R. & Lippert, K. (2017). *DJI-Kinderbetreuungsreport 2017: Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften* (S. 30–48). Kronach: Link.
- Altrichter, H. (2015). Governance: Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 21–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avenarius, H. (2015). Schule zwischen Kommune und Staat aus rechtlicher Sicht. In H. Döbert (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 72–83). Münster: Waxmann.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baethge-Kinsky, V. (2012). *Lernen ganzheitlich erfassen: Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Lernreport dargestellt werden kann: Konzeption eines kommunalen Lernreports*. Gütersloh.

- Banner, G. (1991). Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen: Die Kommunen brauchen ein neues Steuerungsmodell. *VOP*, (1), 6–11.
- Banner, G. (1994). Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen: Ein neues Steuerungsmodell für die Kommunen. *Organisationsentwicklung Spezial*, 30–38.
- Banner, G. (2008). Logik des Scheiterns oder Scheitern an einer Logik? Kommentar zu Lars Holtkamp »Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells«. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1(2), 447–455.
- Baumheier, U. & Warssewa, G. (2009). Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften* (S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32–40.
- Berse, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften: Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung* (S. 39–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bock-Famulla, K., Strunz, E. & Löhle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bogumil, J. (2007). Regierung und Verwaltung. *Politische Bildung*, (4), 38–55.
- Bogumil, J. (2008). Evaluation kommunaler Verwaltungsmodernisierung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 325–350). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J. (2014). 20 Jahre Neues Steuerungsmodell: Eine Bilanz. In J. Bogumil & E. Wiechmann (Hrsg.), *Arbeitsbeziehungen und Demokratie im Wandel* (S. 41–58). Baden-Baden: Nomos.
- Bogumil, J. & Grohs, S. (2010). Möglichkeiten und Grenzen von Regionalverwaltungen. In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel* (S. 90–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., Grohs, S. & Kuhlmann, S. (2006). Ergebnisse und Wirkungen kommunaler Verwaltungsmodernisierung in Deutschland: Eine Evaluation nach zehn Jahren Praxiserfahrung. In J. Bogumil, W. Jann & F. Nullmeier (Hrsg.), *Politik und Verwaltung* (S. 151–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J. & Holtkamp, L. (2010). Die kommunale Ebene. In T. Olk, B. Hartnuss, B. Hartnuß & A. Klein (Hrsg.), *Engagementpolitik* (S. 382–403). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J. & Holtkamp, L. (2013). *Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: Eine praxisorientierte Einführung* (Vollständige Neufassung). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bogumil, J. & Jann, W. (2009). *Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., Jann, W. & Nullmeier, F. (Hrsg.). (2006). *Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Böhmer, A. (2015). *Konzepte der Sozialplanung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderung: Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, I., Heinrich, M., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C. & Brüsemeister, T. (2016). Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem: Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 7–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Böttcher, W., Hograebe, N. & Neuhaus, J. (2010a). *Bildungsmarketing: Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Böttcher, W., Hograebe, N. & Neuhaus, J. (2010b). *Bildungsmarketing: Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Ergänzende Downloads*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bouckaert, G. (2006). Auf dem Weg zu einer neo-weberianischen Verwaltung: New Public Management im internationalen Vergleich. In J. Bogumil, W. Jann & F. Nullmeier (Hrsg.), *Politik und Verwaltung* (S. 354–372). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerberleben: Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*. Bern: Haupt Verlag.
- Brüsemeister, T. (2007a). Disziplinäre Sichtweisen der Governance. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik* (S. 23–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2007b). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik* (S. 63–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2015a). Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion: Governance-analytische Programmtorie. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 77–100). Münster: Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2015b). Kommunen, lebenslanges Lernen und Übergangsprobleme als Umwelten von Schulen: Ein Blick über den Tellerrand: Beitrag im Rahmen des Symposiums »Die Reichweite pädagogischer Professionalität in den Berufspraktischen Studien« am 1. Internationalen Kongress »Lernen in der Praxis«, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg-Windisch: 05. Mai 2015. Internationale Gesellschaft für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
- Brüsemeister, T. (2016a). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Zur Literalität von Kommunen im Programm »Lernen vor Ort«. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 211–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2016b). Verschiebungen von Machtbalancen im Bildungswesen – kontrastiver Vergleich zwischen »Schulinspektion« und »Lernen vor Ort«. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 277–292). Münster: Waxmann.

- Brüsemeister, T. (2016c). Zum Vergleich der Programme »Lernen vor Ort« und »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 165–185). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2020). Soziologie in pädagogischen Kontexten: Organisation Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. & Kussau, J. (2007). Beziehungsumbau durch Intermediäre? In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik* (S. 221–286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1972). Wandlungsprozesse in Professionen. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 182–197). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2007). Operationelles Programm des Bundes für den Europäischen Sozialfonds: Förderperiode 2007–2013: Stand 8. November 2007. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (o. J.). Der siebte Europäische Sozialfonds (2007–2013): Transnationale Zusammenarbeit stärken und Angleichungsprozesse fördern.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2001). Aktionsprogramm »Lebensbegleitendes Lernen für alle«. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008a). Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm »Lernen vor Ort«. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008b). Das Förderprogramm »Lernen vor Ort«. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008c). Das Förderprogramm »Lernen vor Ort«: Programmhintergrund. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). Förderrichtlinien für das Programm »Bildung integriert«. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). Förderrichtlinie zur kommunalen Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). NRW: 10 Jahre Regionale Bildungsnetzwerke.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. (1997). Agenda 21: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro: Original Dokument in deutscher Übersetzung. Berlin.
- Busemeyer, M. & Vossiek, J. (2015). Reforming Education Governance Through Local Capacity-building: A Case Study of the "Learning Locally" Programme in Germany: OECD Education Working Papers, No. 113.
- Clarke, A. E. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In D. R. Maines (Hrsg.), *Social Organization and Social Process* (S. 119–158). New York: Walter Gruyter.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crouch, C. (2013). *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Dahrendorf, R. (1979). *Lebenschancen: Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dallinger, U. (2009). *Die Solidarität der modernen Gesellschaft: Der Diskurs um rationale oder normative Ordnung in Sozialtheorie und Soziologie des Wohlfahrtsstaats*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellori, C. (2016). *Die absolute Metapher »lebenslanges Lernen«*. Heidelberg: Springer VS.
- Deutsche Telekom Stiftung. (2003). Satzung deutsche Telekom Stiftung. Bonn. Deutscher Bundestag. (2002). Bericht: Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Städtetag. (2007). Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses »Bildung in der Stadt« am 22./23. November 2007.
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (2018). Tranferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. Bonn.
- Diaz-Bone, R. (2013). Situationsanalyse und Foucaultsche Diskursanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(2), 189–193.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: Eine Einführung. In H. Döbert (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 11–21). Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung. Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M. (2015). Regionalisierung von Bildung. In T. Coelen (Hrsg.), *Stadtbausteine Bildung* (S. 297–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M. (2017). Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Emmerich, M., Rahm, S. & Nerowski, C. (2011). Bildungsregion. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder* (S. 1–20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Regionale Netzwerke zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens: Abschließende Ergebnisse zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D., Sloane, P. F. E., Collenberg, M., Daniel, D., Janssen, E. A., Jenert, T., ... Schröder, H. (2018). *Innovationsförderung durch Transferagenturen: Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements*. Detmold: Eusl.

- Europäische Kommission. (2007). *Kohäsionspolitik 2007–2013: Nationale Strategische Rahmenpläne*. Luxemburg: European Communities.
- Europäischer Rat. (2001). Schlussfolgerungen des Vorsitzes: Europäischer Rat (Göteborg).
- Europäisches Parlament. (2000). Europäischer Rat (Lissabon): 23. und 24. März 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon.
- Feindt, A. & Broszjo, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung: Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung.
- Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 9(1).
- Fischbach, R., Kolleck, N. & Haan, G. d. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Hoboken: Wiley.
- Friedeburg, L. v. (2014). Bildungsreform in Deutschland: Ausblick. In A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 281–290). Wiesbaden: Springer VS.
- Giar, K., Kreisz, H. & Gerhards, P. (Hrsg.). (2017). *Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings*. Wiesbaden, Stuttgart, Bonn.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. New Brunswick, London: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday & Company.
- Gotsch, W. (1987). »Soziale Steuerung« – zum fehlenden Konzept einer Debatte. In M. Glasgow & H. Willke (Hrsg.), *Dezentrale Gesellschaftsteuerung* (S. 27–44). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Haan, G. d. (2015). Einleitung. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. d. Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften* (S. 7–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Haug, W. F. (2010). Wolfgang Fritz Haug. In W. F. Haug (Hrsg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Hamburg: Argument.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hetmeier, H.-W., Schneider, C., Wolf, R., Klostermann, T., Gnahn, D. & Weiss, C. (2014). Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Wiesbaden.
- Holland, H. (2011). *Direktmarketing: Im Dialog mit dem Kunden* (3. Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Holtkamp, L. (2008). Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1(2), 423–446.
- Hughes, E. C. (1984). *The Sociological Eye: Selected Papers*. New Brunswick, U.S.A.: Transaction Books.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen. (2009). Voraussetzung für die Nutzung kleinräumiger Daten des Zensus 2011: Handlungsleitfaden für die Kommunen. Düsseldorf.

- Jann, W. (2019). Neues Steuerungsmodell. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Joseph, M. (2017). Neuordnung der Schulaufsicht. *Eildienst*, (5), 187–193.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen: Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kißler, L., Bogumil, J. & Wiechmann, E. (1994). Das kleine Rathaus: Kundenorientierung und Produktivitätssteigerung durch den Bürgerladen Hagen: Endbericht der zweijährigen wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellversuches ›Bürgerladen‹ Hagen gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf und der ÖTV-Hauptverwaltung Stuttgart. Baden-Baden: Nomos.
- Kolleck, N. (2015). Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. d. Haan (Hrsg.), *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften* (S. 27–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, S. (2019a). Dezentralisierung, Kommunalisierung, Regionalisierung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 239–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, S. (2019b). Verwaltungstraditionen und Verwaltungssysteme im Vergleich. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 39–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, S. & Bogumil, J. (2010). Kommunalisierung, Regionalisierung, Kooperation – die ›neue Welle‹ subnationaler Verwaltungsreform. In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel* (S. 11–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, S., Suchy, G. & Zimmermann, M. (Hrsg.). (1998). *Lokale Agenda 21 – Deutschland: Kommunale Strategien für eine zukunftsbeständige Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft* (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück.
- Kurtz, T. (2014). Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext: Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 206–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, M. S. (1984). The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power. In T. L. Haskell (Hrsg.), *The Authority of Experts* (S. 28–80). Bloomington: Indiana University Press.

- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien: Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), »*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*«? (S. 241–261).
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J. & Brüsemester, T. (2016). Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm »Lernen vor Ort« aus der Sicht der Governance-Forschung. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 99–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Lockwood, D. (1971). Soziale Integration und Systemintegration. In W. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels* (S. 124–137). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lohre, W. (2015). Kommunalstrukturen und kommunale Bildungssteuerung. In H. Döbert (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 47–72). Münster: Waxmann.
- Lohre, W., Becker, M., Madelung, P., Schnoor, D. & Weisker, K. (2008). *Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften: Eine Bilanz*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Löhrmann, S. (2015). »Wir müssen mehr in Verantwortlichkeiten und weniger in Zuständigkeiten denken«. In *Quer Gedacht. Gut gemacht* (S. 8–12).
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüthi, K. (2019). Grenzüberschreitende Professionalisierung: Analysekatgorien der Educational Governance- und der Soziale-Welt-Perspektive. In R. Langer & T. Brüsemester (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 467–488). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), »*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*«? (S. 217–239).
- Mafaalani, A. E., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2015). Vorwort. In A. E. Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an* (S. 9–15). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven: Einführung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mieg, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 342–348). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW: Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Düsseldorf.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an: Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Herder.

- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). Frühe Bildung, Erziehung und Betreuung von Anfang an – Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bildungsvereinbarung NRW.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern: Kinderbildungsgesetz KiBiz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). Quer gedacht. Gut gemacht: Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). Referenzrahmen Schulqualität NRW: Schule in NRW Nr. 9051.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o. J.). Kooperationsvertrag. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2006). Qualitätstabelle für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). Quer Gedacht. Gut gemacht: Über den praktischen Mehrwert und die Perspektiven Regionaler Bildungsnetzwerke.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Bildungsgänge und Abschlüsse. Düsseldorf.
- Münch, R. (2015). *Dialektik der Kommunikationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niedlich, S. (2016). Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 23–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S., Bauer, M., Doneliene, M., Jaeger, L., Rieckmann, M. & Bormann, I. (2020). Assessment of Sustainability Governance in Higher Education Institutions: A Systemic Tool Using a Governance Equalizer. *Sustainability*, 12(5), 1816.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016). Biographie. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 138–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1997). Vorwort: Die Architektur einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. In A. Wernet (Hrsg.), *Professioneller Habitus im Recht*. Berlin: Ed. Sigma.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oppen, K. (2016). Zur Karriere des Bildungsmonitorings in »Lernen vor Ort«. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 111–138). Wiesbaden: Springer VS.

- Otto, H.-U. (2007). Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion: Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ).
- Parsons, T. (1951). *The Social System: The Major Exposition of the Author's Conceptual Scheme for the Analysis of the Dynamics, of the Social System*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1973). Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In T. Parsons (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 160–179). Darmstadt, Neuwied (a. Rh.): Luchterhand.
- Parsons, T. (2009). *Das System moderner Gesellschaften* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Parsons, T. & Shils, E. (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage).
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem: Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Programmstelle »Lernen vor Ort« beim Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt. (2011). *Magazin für das Programm »Lernen vor Ort«: Werkstattbericht: IT-Instrumentarium für das Bildungsmonitoring*. Bonn.
- Rädler, M. & Niedlich, S. (2016). Konstitution eines Akteurs: Ein Modell der Institutionalisierung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In Arbeitsgruppe »Lernen vor Ort« (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 139–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 279–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rullmann, M. & Uske, H. (2014a). *Bildungsinnovationen verstetigen und verbreiten: Transferhandbuch des Projektes »Lernen vor Ort« im Kreis Recklinghausen*. Recklinghausen.
- Rullmann, M. & Uske, H. (2014b). *Der Transfer von Innovationen im Bildungsbereich*. In D. L. Kreis Recklinghausen (Hrsg.), *Bildungsinnovationen verstetigen und verbreiten*. (S. 7–11). Bottrop: Pietrowsky.
- Sack, D. (2007). *Spiele des Marktes, der Macht und der Kreativität: Öffentlich-private Partnerschaften und lokale Governance*. In L. Schwalb & H. Walk (Hrsg.), *Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe?* (S. 251–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salem, T. (2018). *Das Bildungsnetzwerk »Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln«: Ergebnisse der Abschlussevaluation*. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 213–226.

- Schedler, K. (2012). Multirationales Management: Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 5(2), 361–376.
- Schedler, K. & Rüegg-Stürm, J. (2013). Multirationales Management: Der erfolgreiche Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen an die Organisation. Bern: Haupt.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 211–233.
- Schimank, U. (1981). Identitätsbehauptung in Arbeitsorganisationen: Individualität in der Formalstruktur. Frankfurt am Main: Campus.
- Schimank, U. (1987). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 231–260). Berlin: de Gruyter.
- Schimank, U. (1992). Spezifische Interessenkonsense trotz generellem Orientierungsdissens: Ein Integrationsmechanismus polyzentrischer Gesellschaften. In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften* (S. 236–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schimank, U. (2000). Gesellschaftliche Integrationsprobleme im Spiegel soziologischer Gegenwartsdiagnosen. *Berliner Journal für Soziologie*, 10(4), 449–469.
- Schimank, U. (2001). Funktionale Differenzierung, Durchorganisation und Integration der modernen Gesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung* (S. 19–38). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schimank, U. (2002). Gesellschaftliche Teilsysteme und Strukturdynamiken. In U. Volkmann & U. Schimank (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II* (S. 15–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2006). *Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftssteuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2009a). »Vater Staat«: ein vorhersehbares Comeback: Staatsverständnis und Staatstätigkeit in der Moderne. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 3(2), 249–269.
- Schimank, U. (2009b). Die Moderne: Eine funktional differenzierte kapitalistische Gesellschaft. *Berliner Journal für Soziologie*, 19(3), 327–351.
- Schimank, U. (2013). *Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Schimank, U. (2016). Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie (5., durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (1999). *Gesellschaftliche Differenzierung*. Bielefeld: Transcript.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (2008). Ökonomisierung der Gesellschaft. In A. Maurer (Hrsg.), *Handbuch der Wirtschaftssoziologie* (S. 382–393). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (S. 835–864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1987). Symbolischer Interaktionismus. In U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 520–553). Berlin: de Gruyter.
- Schütze, F. (1999). Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In R. Kirsch & F. Tennstedt (Hrsg.), *Engagement und Einmischung* (S. 321–347). Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim, W. Schütte & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile* (S. 57–83). Tübingen: Narr.
- Schütze, F. (2016a). Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (2016b). Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 88–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schützeichel, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK.
- Seltrecht, A. (2016). Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projektoder Verlaufskurvenkontext. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 62–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senninger, T. & Weiß, A. (2011). Gruppe – Team – Spitzenteam: Das Handbuch zur Teamführung. Münster: Ökotopia.
- Shibutani, T. (1955). Reference Groups as Perspectives. *American Journal of Sociology*, 60(6), 562–569.
- Soeffner, H.-G. (1991). »Trajectory« – das geplante Fragment: Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, (1), 1–12.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion: Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 36–48). Opladen: Leske und Budrich.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Stolz, H.-J. (2014). Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung: Kommunale Netzwerkkoordination im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. *DDS – Die Deutsche Schule*.

- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106(1), 50–61.
- Stolzenberg, P. & Heinelt, H. (2013). »Die Griechen von NRW«: Kommunale Rettungsschirme der Bundesländer. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 6(2), 463–484.
- Strauss, A. (1982). Social Worlds and Legitimation Processes. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Studies in Symbolic Interaction* (S. 171–190). Greenwich: JAI Press.
- Strauss, A. (1984). Social Worlds and their Segmentation Processes. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Studies in Symbolic Interaction* (S. 123–139). Greenwich: JAI Press.
- Strauss, A. (1985). Work and the Division of Labor. *The Sociological Quarterly*, 26(1), 1–19.
- Strauss, A. (1988). The Articulation of Project Work: An Organizational Process. *The Sociological Quarterly*, 29(2), 163–178.
- Strauss, A. (1991). A Social World Perspective. In A. Strauss (Hrsg.), *Creating Sociological Awareness* (S. 233–244). New Brunswick: NJ: Transaction Press.
- Strauss, A. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, A. (2010). *Continual Permutations of Action*. New Brunswick, London: Transaction Publisher.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A., Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011). »Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.«: Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 69–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (1997). Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 26(5), 368–386.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tege, D. (2015). Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsinstrumente. In H. Döbert (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 83–99). Münster: Waxmann.
- Thoma, G. (2008). Regionales Haus der Berufsvorbereitung: Mit 570 Qualifizierungsstunden in betriebliche Ausbildung. *Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik*, 5(60), 23–27.
- Tibussek, M. (2009). Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., Niedlich, S. & Emminghaus, C. (2008). Die Netzwerke der Lernenden Regionen: Ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 163–182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vath, R. (1975). *Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung* (Dissertation, Universität Regensburg, Regensburg).

- Wenzel, H. (2005). Profession und Organisation: Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 45–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiesenthal, H. (2000). Markt, Organisation und Gemeinschaft als ›zweitbeste‹ Verfahren sozialer Koordination. In R. Werle & U. Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (S. 44–73). Frankfurt am Main: Campus.
- Wilensky, H. L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 198–215). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wollmann, H. (2010). Das deutsche Kommunalsystem im europäischen Vergleich: Zwischen kommunaler Autonomie und »Verstaatlichung«? In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel* (S. 223–252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zifonun, D. (2015). Soziale Welten: Methodologische und methodische Zugänge: Eröffnungsvortrag zur Gießener Methoden-Werkstatt. Gießen.