

- BILDUNG VOR ORT -
BEITRÄGE ZUR GOVERNANCE BERUFLICHER BILDUNG
AUF KOMMUNALER EBENE

Der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der
Universität Paderborn
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Wirtschaftswissenschaften
- Doctor rerum politicarum -
vorgelegte Inauguraldissertation von

Daniel Hagemeier, M. Ed.
geboren am 22.08.1990 in Bad Driburg

Erscheinungsjahr 2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Lehrstuhlinhaber für Wirtschafts- und Sozialpädagogik (em.), Department Wirtschaftspädagogik, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Paderborn

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tobias Jenert, Professor für Wirtschaftspädagogik, Department Wirtschaftspädagogik, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Paderborn

DANKSAGUNG

„Forschung ist kein Sprint, sondern ein Marathon!“ – so lautet ein beliebter Spruch an unserem Department Wirtschaftspädagogik. Gern werden damit neue Doktorandinnen und Doktoranden von den dienstälteren Kolleginnen und Kollegen bedacht, wenn es den „Jüngeren“ mit der Umsetzung ihrer Projekte nicht schnell genug gehen kann. Im Fall meiner Dissertation wäre hingegen wohl eher von einem Ultramarathon zu sprechen; sowohl mit Blick auf die zeitliche Dimension als auch auf die vielen Weggabelungen und Irrungen, die diese Arbeit genommen hat. Mein Doktorvater würde hierzu wohl anmerken: Wege entstehen eben erst, indem man sie geht.

Ich möchte diesem wohlmeinenden Sprichwort gerne ein zweites hinzufügen und hoffe, dass dieser Satz ebenso zu einem geflügelten Wort in der Betreuung neuer, hoffnungsroher Promovierender wird: „Forschung ist Mannschaftssport!“ Es wäre mir niemals möglich gewesen, mein Promotionsvorhaben abzuschließen ohne die Unterstützung der vielen lieben Menschen, die mich als Coaches an der Seitenlinie und als Mitspielerinnen und Mitspieler im Feld begleitet haben. Und ganz gewiss nicht ohne den lautstarken Beistand der „Fans“ auf der Tribüne – meinem „12. Mann“ –, die mich bei jedem Heim- und Auswärtsspiel unterstützt haben. All diesen Wegbegleitern möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Aus meiner Anfangszeit am Department sind es fraglos Karin Heyen und Dr. Tina Emmler, bei denen ich meine ersten Schritte als studentische Hilfskraft unternehmen durfte. Meine ersten Erfahrungen in einem Forschungsprojekt sammelte ich ebenfalls noch während meines Studiums im Projekt ‚ImTransRegio‘ (Wissenschaftliche Begleitung der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement). Dies geschah unter der wertschätzenden und wohlwollenden Führung von Dr. Helmut Schröder. Mit seiner stets zugewandten und loyalen Art ist er mir zu einem prägenden Vorbild geworden.

Hier konnte ich über viele Jahre Teil eines Teams junger Forscherinnen und Forscher sein, von denen ich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich viel lernen durfte. Sie haben daher ebenfalls einen großen Anteil am Gelingen dieser Dissertation: Dr. Desiree Daniel-Söltenuß, Dr. Elmar A. Janssen und Karin Meier ebenso wie Dilek Altun, Jasmin Fuhrmann und Joelle Fuhrmann. Ein ausdrücklicher Dank gilt zudem Prof. Dr. Dieter Euler, mit dem wir die Wissenschaftliche Begleitung an den Standorten Paderborn und St. Gallen gemeinsam durchgeführt haben und der für mich fachlich wie persönlich ein Vorbild bleibt.

Zudem war es mir eine große Freude – auch wenn die gemeinsame Zeit nur wenige Monate währte – mich an der Seite von Prof. Dr. Bernd Gössling und Dr. Annika Hegemann mit „Berufsbildung 4.0“ beschäftigen zu dürfen.

Bei allen administrativen Herausforderungen konnten wir uns zudem jederzeit auf die Hilfe von Annette Steffens und Andrea Dabisch verlassen; auch ihnen gilt mein herzlicher Dank.

Als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften war es mir zudem eine große Ehre, mich über vier Jahre als Sprecher für den akademischen Mittelbau engagieren zu dürfen. Besonders geschätzt habe ich dabei die Zusammenarbeit über die fachlichen Grenzen von Professuren und Departments hinweg. Das Engagement von Dr. Peter Rüsing, Marie Wegener, Julia Winkelmann, Dr. Sascha Burmeister, Dr. Isabelle Milz, Dr. Leonie Schmid und Franziska Otto hat mich nachhaltig beeindruckt.

Ein großes Dankeschön geht an die Kolleginnen und Kollegen aus dem Team der Professur von Tobias Jenert: Danke für die vertrauensvolle Aufnahme in Eure Runde und die stets reibungslose Zusammenarbeit an Dr. Niklas Sänger, Dr. Hannah Sloane, Ronja Büker und Dr. Alexander Will.

Ein weiterer ausdrücklicher Dank gebührt Prof. Dr. Jens Müller, der sich trotz seiner zeitintensiven Tätigkeit als Dekan unserer Fakultät die Zeit genommen hat, Teil meiner Promotionskommission zu sein.

Ebenfalls Teil der Kommission war Prof. Dr. H.-Hugo Kremer. Er hat mir nach der Ablehnung meines ersten Forschungsbeitrags den nötigen Mut zugesprochen, weiterzumachen. Damit hat er mir wesentlich dabei geholfen, den Grundstein für alle folgenden Forschungsarbeiten zu legen.

Ein besonderer Dank gebührt an dieser Stelle Prof. Dr. Tobias Jenert. Ich durfte ihn bereits als Mitarbeiter und Doktorand von Dieter Euler kennenlernen, bevor er mich später als Nachfolger meines Doktorvaters in das Team seiner Professur aufnahm. Als Vorsitzender meiner Promotionskommission und Zweitgutachter hat er nicht nur viel Zeit und Mühe investiert, um den ordnungsgemäßen Ablauf des Verfahrens zu sichern, obgleich er als Prodekan für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs stark eingebunden war. Vor allem seine Empathie und seine Art der Menschenführung sind mir in besonderer Weise zum Vorbild geworden.

Schließlich war es für mich während meines Studiums und nach dessen Abschluss das größte Privileg, für und unter dem – Zitat eines hier nicht näher genannten Kollegen – „größten

lebenden Wirtschaftspädagogen“ forschen und arbeiten zu dürfen. Die Begegnung mit Prof. Dr. Peter F. E. Sloane im ersten Semester meines Studiums hat nicht nur meine akademische Karriere, sondern auch meine Haltung als Wissenschaftler geprägt. Ich verdanke ihm unendlich viel. Es war mir eine Ehre, in all den Jahren ein Zwerg auf den Schultern eines Riesen sein zu dürfen.

Noch vor der Begegnung mit Peter F. E. Sloane habe ich einen Freund gewinnen dürfen, der in dieser Aufzählung einen der wichtigsten Plätze einnimmt. Am ersten Tag der Orientierungsphase, also noch vor dem eigentlichen Beginn des Studiums, haben wir uns gefunden. Fabian Ludolph verkörpert viel von dem, was ich gerne wäre. Seine Freundschaft hat mich über die Jahre ebenso bewegt, wie seine stets stoische Gelassenheit mich getragen hat.

Von Herzen danken möchte ich meinen Eltern, Dagmar und Matthias Hagemeier, und meinen Geschwistern, Stefan Hagemeier und Stefanie Körner. Sie haben mich auf meinem Lebensweg begleitet, noch bevor ich überhaupt ahnen konnte, dass er mich an diesen Punkt führen würde.

Schließen möchte ich diese Danksagung mit den für mich wichtigsten Menschen:

Meiner Frau, Freundin und Lebensgefährtin Lauramarie Hagemeier. Adorno zufolge werde man einzig dort geliebt, wo man schwach sich zeigen darf, ohne Stärke zu provozieren. In den vielen Momenten der Schwäche, die nicht nur mein Leben, sondern auch die Entstehung dieser Arbeit begleitet haben, war sie für mich stets die größte Stütze sowie Antrieb und Grund, nie-mals aufzugeben. Sie hat den größten Anteil an dieser Arbeit und ihr gebührt nicht nur meine Liebe, sondern mein größter Dank.

Nicht zuletzt seien meine beiden Söhne erwähnt: Mit ihrer Unbeschwertheit und Energie haben sie mich immer wieder daran erinnert, dass es im Leben (noch) Wichtigeres gibt als die nächste Veröffentlichung. Sie haben mich oft genug vom Schreibtisch weggeholt, um gemeinsam auf dem Fußballplatz zu stehen. Sie zeigen mir immer wieder, dass die wichtigen Spiele nicht im Büro entschieden werden.

Es gibt sicher noch viele weitere Menschen, die hier zu nennen wären. Sollte ich jemanden namentlich unerwähnt gelassen haben, so bitte ich um Nachsicht – auch Ihnen sei mein herzlicher Dank gewiss.

Versmold, den 8. Dezember 2025

Daniel Hagemeier

INHALTSVERZEICHNIS

<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	IV
<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	V
<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</u>	VI
<u>1 KAPITEL SYNOPSE</u>	1
1.1 THEMATISCHE ORIENTIERUNG: BILDUNG VOR ORT	2
1.1.1 <i>DER KOMMUNALE BLICK AUF DIE GOVERNANCE DES (BERUFS-)BILDUNGSSYSTEMS</i>	4
1.1.2 <i>DIE REGIONALISIERUNG DER GOVERNANCE DES (BERUFS-)BILDUNGSSYSTEMS</i>	5
1.1.3 <i>DAS MANAGEMENT KOMMUNALER BILDUNGSLANDSCHAFTEN</i>	6
1.1.4 <i>DIE MODELLPROGRAMME ZU IMPLEMENTATION UND TRANSFER DES KOMMUNALEN BILDUNGSMANAGEMENTS.....</i>	10
1.1.5 <i>ZWISCHENFAZIT.....</i>	12
1.2 FORSCHUNGSTHEMATISCHE ORIENTIERUNG: FORSCHUNGSBEDARFE UND ÜBERGREIFENDE FORSCHUNGSFRAGESTELLUNGEN.....	13
1.2.1 <i>FORSCHUNGSSTAND UND -BEDARFE ZUR REGIONALISIERUNG IN DER BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK</i>	14
1.2.2 <i>LEITENDE FORSCHUNGSFRAGESTELLUNGEN</i>	15
1.3 GLIEDERUNG DES FORSCHUNGSPROGRAMMS UND EINORDNUNG DER BEITRÄGE	18
1.3.1 <i>BEITRAG 1: REGIONALE KOOPERATIONSPROZESSE ZUR EINRICHTUNG DER LERNFABRIK ,LIPPE 4.0‘ AUS GOVERNANCE-PERSPEKTIVE – EINE FALLSTUDIENBASIERTE UNTERSUCHUNG.....</i>	20
1.3.2 <i>BEITRAG 2: GOVERNANCE IM BERUFSBILDUNGSSYSTEM – ZUR GESTALTUNG DER GOVERNANCE ZWISCHEN KOMMUNEN UND AKTEUREN BERUFLICHER BILDUNG IN KOMMUNALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN</i>	21
1.3.3 <i>BEITRAG 3: DIE NEUERFINDUNG DES RADES – ZUR UNTERSCHÄTZTEN ROLLE DER BERUFLICHEN BILDUNG IN REGIONALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN.....</i>	22
1.3.4 <i>BEITRAG 4: REVISITING LVO – LANGFRISTIGE ENTWICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES DATENBASIERTEN KOMMUNALEN BILDUNGSMANAGEMENTS: EINE FALLSTUDIE ZUR IMPLEMENTATION UND NACHHALTIGKEIT</i>	24
1.3.5 <i>BEITRAG 5: VOM KONZEPT ZUM PROGRAMM: DIE ANWENDUNG VON FORSCHUNGSERGEBNISSEN IN POLITISCHEN FÖRDERPROGRAMMEN ALS KOMPLEXES KOMMUNIKATIONS- UND REZEPTIONSPROBLEM...</i>	25

1.4 STAND DER VERÖFFENTLICHUNGEN	28
1.4.1 <i>BEITRAG 1: REGIONALE KOOPERATIONSPROZESSE ZUR EINRICHTUNG DER LERNFABRIK ,LIPPE 4.0‘ AUS GOVERNANCE-PERSPEKTIVE – EINE FALLSTUDIENBASIERTE UNTERSUCHUNG.....</i>	28
1.4.2 <i>BEITRAG 2: GOVERNANCE IM BERUFSBILDUNGSSYSTEM – ZUR GESTALTUNG DER GOVERNANCE ZWISCHEN KOMMUNEN UND AKTEUREN BERUFLICHER BILDUNG IN KOMMUNALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN</i>	29
1.4.3 <i>BEITRAG 3: DIE NEUERFINDUNG DES RADES – ZUR UNTERSCHÄTZTEN ROLLE DER BERUFLICHEN BILDUNG IN REGIONALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN.....</i>	29
1.4.4 <i>BEITRAG 4: REVISITING LVO – LANGFRISTIGE ENTWICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES DATENBASIERTEN KOMMUNALEN BILDUNGSMANAGEMENTS: EINE FALLSTUDIE ZUR IMPLEMENTATION UND NACHHALTIGKEIT</i>	30
1.4.5 <i>BEITRAG 5: VOM KONZEPT ZUM PROGRAMM: DIE ANWENDUNG VON FORSCHUNGSERGEBNISSEN IN POLITISCHEN FÖRDERPROGRAMMEN ALS KOMPLEXES KOMMUNIKATIONS- UND REZEPTIONSPROBLEM...</i>	30
1.5 WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE VERORTUNG DES FORSCHUNGSPROGRAMMS	31
1.5.1 <i>WISSENSCHAFT ALS SPEZIFISCHE HANDLUNGSFORM</i>	32
1.5.2 <i>GOVERNANCE-FORSCHUNG ALS TEXTWISSENSCHAFT</i>	36
1.5.3 <i>IMPLIKATIONEN FÜR DAS FORSCHUNGSPROGRAMM</i>	43
2 KAPITEL REGIONALE KOOPERATIONSPROZESSE ZUR EINRICHTUNG DER LERNFABRIK ,LIPPE 4.0‘ AUS GOVERNANCE-PERSPEKTIVE – EINE FALLSTUDIENBASIERTE UNTERSUCHUNG (HAGEMEIER 2023)	45
3 KAPITEL GOVERNANCE IM BERUFSBILDUNGSSYSTEM – ZUR GESTALTUNG DER GOVERNANCE ZWISCHEN KOMMUNEN UND AKTEUREN BERUFLICHER BILDUNG IN KOMMUNALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN (HAGEMEIER 2024).....	47
4 KAPITEL DIE NEUERFINDUNG DES RADES – ZUR UNTERSCHÄTZTEN ROLLE DER BERUFLICHEN BILDUNG IN REGIONALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN (HAGEMEIER & SLOANE 2024).....	49
5 KAPITEL REVISITING LVO – LANGFRISTIGE ENTWICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES DATENBASIERTEN KOMMUNALEN BILDUNGSMANAGEMENTS: EINE FALLSTUDIE ZUR IMPLEMENTATION UND NACHHALTIGKEIT (HAGEMEIER & SLOANE 2025A)	51

<u>6 KAPITEL VOM KONZEPT ZUM PROGRAMM: DIE ANWENDUNG VON FORSCHUNGSERGEBNISSEN IN POLITISCHEN FÖRDERPROGRAMMEN ALS KOMPLEXES KOMMUNIKATIONS- UND REZEPTIONSPROBLEM (HAGEMEIER & SLOANE 2025B)</u>	53
7 KAPITEL REFLEXION, DISKUSSION & AUSBLICK.....	55
7.1 REFLEXION DES FORSCHUNGSPROGRAMMS.....	56
7.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	59
7.3 AUSBLICK UND WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN.....	74
LITERATUR.....	77

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1: Stakeholder im Bildungssystem auf kommunaler Ebene	3
Abbildung 1.2: Überblick über das Forschungsprogramm	19
Abbildung 1.3: Der axiologische Zirkel.....	41
Abbildung 1.4: Der rezensive Diskurs	42

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1.1: Übersicht Veröffentlichungen der Forschungsbeiträge	31
Tabelle 7.1: Übergreifende Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage.....	64
Tabelle 7.2: Übergreifende Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage.....	67
Tabelle 7.3: Übergreifende Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage.....	70
Tabelle 7.4: Übergreifende Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage	72

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bspw.	beispielsweise
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DKBM	datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement
DLR-PT	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt – Projektträger
ebd.	ebenda
ESF	Europäischer Sozialfonds
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
Hrsg.	Herausgeber
i. e. S.	im engeren Sinne
insb.	insbesondere
i. W.	im Wesentlichen
Kap.	Kapitel
LvO	Lernen vor Ort
m. E.	meines Erachtens

rd.	rund
resp.	respektive
s.	siehe
s. o.	siehe oben
sog.	sogenannte/n
TA	Transferagentur/en
u. a.	unter anderem
u. E.	unseres Erachtens
usf.	und so fort
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vsl.	voraussichtlich/e
WB	Wissenschaftliche Begleitung
z. B.	zum Beispiel

1 KAPITEL | SYNOPSE

1.1 THEMATISCHE ORIENTIERUNG: BILDUNG VOR ORT

In der Governance der Berufsbildung und ihrer Erforschung ist es traditionell üblich, zwischen zwei Rechtskreisen zu unterscheiden: Dem Rechtskreis des Bundes, in dem im Wesentlichen betriebliche Fragen beruflicher Bildung geregelt sind, und dem Rechtskreis der Länder, über den nahezu alle (hoch)schulischen Angebote¹ der Berufsbildung reguliert werden (vgl. Euler 2024, 263)².

Eine erkenntnisreiche neue Perspektive ergibt sich jedoch, wenn man die Governance des Bildungssystems bewusst aus einem kommunalen Blickwinkel heraus betrachtet (vgl. Euler & Sloane 2015, 2). Vor Ort steht nämlich das Zusammenwirken der rechtlich ganz unterschiedlich eingebundenen Bildungseinrichtungen im Zentrum: der Kindertagesstätten, Grund- und weiterführenden Schulen, berufsbildenden Schulen und Ausbildungsbetriebe, Hochschulen (Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften), aber auch der non-formalen Angebote von Sport- und Kulturvereinen, Bibliotheken, Volkshochschulen, Wohlfahrtsverbänden und Kirchen, Trägern der Kinder- und Jugendhilfe etc. Die Angebote beruflicher Bildung sind dabei also nur ein Teil des Ganzen und eingebettet in die vielfältige Akteurslandschaft auf kommunaler Ebene.

Neben den Bildungsanbietern sind im Bildungssystem auf kommunaler Ebene weitere Akteure mit unterschiedlichen, zum Teil konkurrierenden oder sogar widersprüchlichen Interessen zu finden, die auf die Governance des Bildungssystems (un)mittelbar Einfluss nehmen (s. Abbildung 1.1): Die Kommunalverwaltung, die Kommunalpolitik, staatliche Akteure wie die Agenturen für Arbeit, die Schulaufsicht, zivilgesellschaftliche Akteure wie Vereine und Stiftungen und schließlich die Akteure aus der Wirtschaft wie Kammern, Verbände und Unternehmen.

Mit dieser – in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wenig beachteten – kommunalen Perspektive auf die Governance des Bildungssystems und der Bedeutung beruflicher Bildung auf kommunaler Ebene habe ich mich in meinen Forschungsarbeiten seit 2018 beschäftigen und sie als (Mit-)Autor in verschiedenen Forschungsbeiträgen in anerkannten Publikationen unserer Disziplin veröffentlichen dürfen (Hagemeier 2023, Hagemeier 2024, Hagemeier & Sloane 2024, Hagemeier & Sloane 2025a, Hagemeier & Sloane 2025b).

¹ In Anlehnung an das Schwerpunktkapitel zur beruflichen Bildung des Nationalen Bildungsberichts 2024 lassen sich Studiengänge an Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften – die nicht erst seit der Bologna-Reform in hohem Maße auf die *Employability* ihrer Absolventinnen und Absolventen abzielen – ebenfalls als Teil des Berufsbildungssystems einordnen (vgl. Euler 2024, 263).

² Die Literaturbelege für die Synopse (Kap. 1) und den Schlussteil dieser Arbeit (Kap. 7) finden sich am Ende des 7. Kapitels dieser Arbeit.

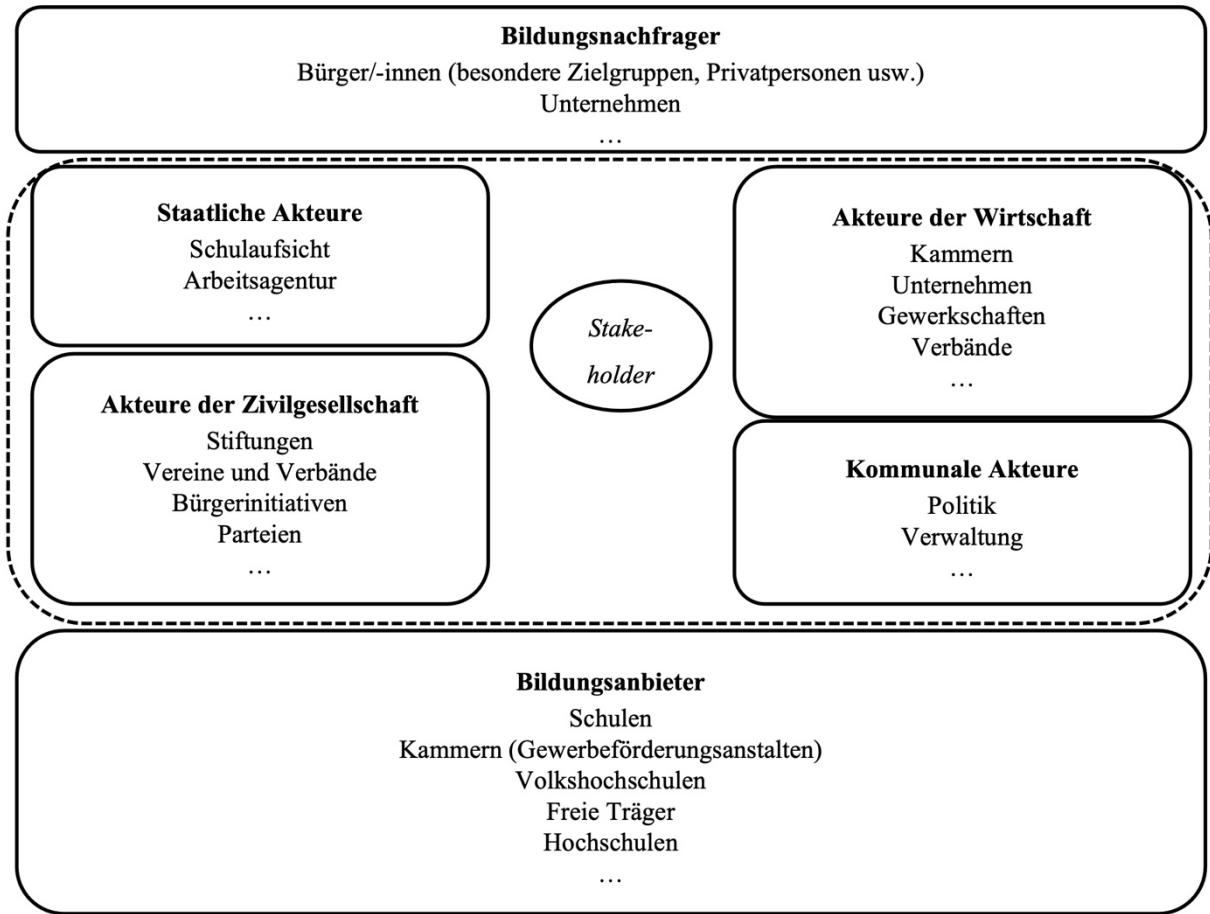


Abbildung 1.1: Stakeholder im Bildungssystem auf kommunaler Ebene. Aus: Euler & Sloane (2016).

Die genannten Beiträge bilden den Kumulus – die Sammlung – meiner Forschungsbeiträge (Kap. 2-6) zu diesem Thema und werden in der hier vorliegenden Dissertation unter übergreifenden Forschungsfragestellungen (1.2) in einem Forschungsprogramm (1.3) zusammengeführt, hinsichtlich ihres Veröffentlichungsstatus ausgewiesen (1.4) und wissenschaftstheoretisch und methodologisch verortet (1.5), bevor die Forschungsergebnisse abschließend reflektiert und hinsichtlich ihres übergeordneten Erkenntnisgewinns diskutiert werden (Kap. 7).

Zu Beginn erfolgt zunächst eine umfassende thematische Orientierung, um den Hintergrund und die Diskurslinien aufzuzeigen, die meinen Forschungsarbeiten zugrunde liegen. Mit der kommunalen Perspektive wird ein erkenntnisreicher neuer Blickwinkel auf die Governance des (Berufs-)Bildungssystems aufgezeigt (1.1.1), der eng verbunden ist mit dem Entwicklungstrend der ‚Regionalisierung‘ (1.1.2). Mit dem kommunalen Bildungsmanagement wird anschließend ein Set von Strukturen, Prozessen und Techniken vorgestellt, die zur Bewältigung der sich aus kommunaler Sicht ergebenden Anforderungen in der Governance im Bildungssystem entwickelt worden sind (1.1.3). Schließlich werden die wichtigsten Modellprogramme zu Implementation Transfer des DKBM beschrieben (1.1.4), die den Hintergrund und Zugang für die

vorliegenden Forschungsarbeiten bilden. Die thematische Orientierung wird mit einem Zwischenfazit abgeschlossen (1.1.5).

1.1.1 Der kommunale Blick auf die Governance des (Berufs-)Bildungssystems

Wie eingangs beschrieben, steht aus kommunaler Sicht das Zusammenwirken der rechtlich unterschiedlich eingebundenen Bildungseinrichtungen und Akteure im Zentrum. Aus Sicht einer Kommune – und ihrer Bürgerinnen und Bürger – geht es dabei vor allem darum zu klären, welche Bildungsangebote in welchem Umfang vor Ort benötigt werden; sowohl unter Berücksichtigung volkswirtschaftlicher und beschäftigungspolitischer Überlegungen der regionalen Wirtschafts- und Strukturentwicklung als auch mit Blick auf die Wünsche und Bedarfe der Bürgerinnen und Bürger und der Zivilgesellschaft nach non-formalen Angeboten kultureller, politischer und Gesundheitsbildung.

Darüber hinaus geht es vor Ort um die Gestaltung erfolgreicher Übergänge: Von der Familie in die frühkindliche Bildung in Horten, Krippen und Kindertagesstätten, von dort in die Grundschulen, von diesen in die unterschiedlichen weiterführenden Schulangebote der Sekundarstufe I, den sich anschließenden Möglichkeiten des Übergangs in Ausbildung und Beruf oder in die Sekundarstufe II, über das Studium an den Universitäten und Hochschulen, die berufliche Weiterbildung bis schließlich zum Übergang in die Nacherwerbsphase. – Ziel sind gelingende Bildungsbiographien nach dem Vorbild des bildungspolitischen Konzepts des lebenslangen Lernens (vgl. Kraus 2001; kritisch: Geissler 1996).

Die Angebote der beruflichen Bildung sind dabei aus kommunaler Sicht ein ganz wesentlicher Teil, aber eben nur ein Teil des Bildungsangebots. Sie erfüllen vor Ort wichtige Funktionen (vgl. Euler 2024, 264-265; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 19-23, 212): Sie dienen – insbesondere angesichts des demographischen Wandels – der Fachkräfteversorgung und -entwicklung für Unternehmen und sind damit ein ökonomischer Standortfaktor, sie bieten Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule mit der Möglichkeit Berufs- oder Studienabschlüsse und berufliche Kenntnisse ebenso zu erlangen wie Abschlüsse des allgemeinbildenden Systems, sie stellen die Beschäftigungsfähigkeit und damit Möglichkeiten des selbstständigen Einkommenserwerbs für Bürgerinnen und Bürger sicher und dienen zudem im Sinne einer Citizenship Education der Entwicklung mündiger Persönlichkeiten, die aktiv die freiheitlich-demokratische Gesellschaft mitgestalten können.

1.1.2 Die Regionalisierung der Governance des (Berufs-)Bildungssystems

(Berufliche) Bildung vollzieht und konkretisiert sich also ‚vor Ort‘. Die Ermöglichung erfolgreicher Bildungsbiografien der Bürgerinnen und Bürger und die Gestaltung reibungsloser Übergänge im Bildungssystem verlangt dabei nach einer aktiven Gestaltung des (Berufs-)Bildungssystems auf kommunaler Ebene. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere seit den 2000er-Jahren ein Entwicklungstrend zu beobachten: eine voranschreitende ‚Regionalisierung‘ in der Governance des Bildungssystems (vgl. Niedlich 2020; Niedlich 2016; Kalisch 2011).³ Den Kern dieser Entwicklung – die durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Initiativen, Programmen und Modellvorhaben von Bund und Ländern unterstützt wird – bilden zwei Aspekte: (1) Eine dezentrale Koordinierung im Bildungssystem unterhalb der Ebene von Bund und Ländern und (2) die Bedeutung von Akteursnetzwerken auf dieser Ebene (vgl. Niedlich 2016, 23).

Unterhalb von Bund und Ländern können dabei jedoch zum Teil sehr unterschiedliche Räume angesprochen werden: Das Einzugsgebiet eines Landkreises bzw. einer kreisfreien Stadt oder lediglich eine kreisangehörige Gemeinde bzw. ein bestimmter Bezirk oder Stadtteil einer Großstadt. Mit dem Begriff der ‚Region‘ – der in der Bezeichnung ‚Regionalisierung‘ steckt – kann zudem auch ein Gebiet bezeichnet werden, welches das Einzugsgebiet mehrerer Kommunen umfasst (bspw. die Region Ostwestfalen-Lippe) und das damit zwischen der Ebene einzelner Kommunen und der Ebene des Landes verortet werden kann. Kurz gesagt: Die in dieser Arbeit bislang verwendete Bezeichnung ‚vor Ort‘ istklärungsbedürftig. Welcher Ort ist gemeint? Um diese Festlegung für das Thema und die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu treffen, bedarf es zunächst weiterer Erläuterungen:

Im Zusammenhang mit dem Regionalisierungstrend ist der Begriff der *komunalen Bildungslandschaft* (auch: *regionale* oder *lokale* Bildungslandschaft) geprägt worden. Damit wird ein vernetztes und aufeinander abgestimmtes Gesamtsystem von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten bezeichnet, das von den Beteiligten vor Ort in einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft entwickelt werden soll (vgl. Bleckmann & Durdal 2009; Deutscher Städetag 2007; BMFSFJ 2005; Bildungskommission NRW 1995). Anders ausgedrückt: Es geht um eine bedarfsorientierte Verbesserung der regionalen Bildungsangebotsstruktur und eine Gestaltung reibungsloser Übergänge zwischen den bildungsbiographischen Phasen für die

³ Eine umfassende Aufarbeitung und Darstellung des Regionalisierungsdiskurses findet sich bei Niedlich (2020, 207-290; 2016). Im Sinne der argumentativen Stringenz soll sie hier nicht ausführlich wiederholt, sondern nur holzschnittartig wiedergegeben werden, soweit es für das Verständnis des Gegenstandes und der Fragestellungen dieser Arbeit notwendig ist.

Bürgerinnen und Bürger. Mit der Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften sollen gleichwertige Bildungschancen für alle Bürgerinnen und Bürger sichergestellt werden. Damit handelt es sich vor allem um eine normative Zielsetzung, eine Leitvorstellung, die inhaltlich abstrakt bleibt und um einen Begriff, der selbst im einschlägigen Diskurs uneinheitlich verwendet wird; denn auch hier ist der Raumbezug zunächst unklar (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 10).⁴

Mit dem Leitziel der Gestaltung eines abgestimmten Systems von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten gehen in jedem Fall steigende Anforderungen an die Koordinierung im Bildungswesen einher. Denn: Die gewünschte (Weiter-)Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft geschieht nicht von selbst, sondern muss initiiert, aktiv gesteuert und zielorientiert vorangetrieben werden. – Woran sich die Frage anschließt, *wer* diese Entwicklung koordinieren und vorantreiben soll und *innerhalb welcher Grenzen*?

1.1.3 Das Management kommunaler Bildungslandschaften

Diese Frage beantworten Bund und einzelne Länder in diversen Initiativen, Modellprogrammen und Förderrichtlinien⁵ seit Anfang der 2000er-Jahre wie folgt: Kreisfreie Städte und Landkreise sollen die Koordinierungsaufgabe innerhalb ihrer räumlichen Einzugsgebiete übernehmen. Dem jüngsten Spross dieser vielfältigen Familie von Förderprogrammen folgend, sollen sich diese gar zu ‚Bildungskommunen‘ entwickeln, die „gezielt die (Weiter-)Entwicklung, Koordinierung und Steuerung der Bildungslandschaft befördern“ (BMBF 2022).

⁴ So kann der Begriff der *komunalen Bildungslandschaft* bspw. auch lediglich das Gesamtangebot der verfügbaren Bildungsangebote im Einzugsgebiet einer Kommune beschreiben.

⁵ Insbesondere zu nennen sind die Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ‚Lernende Regionen‘ (2001-2008), ‚Lernen vor Ort‘ (2009-2014) und die sich daran anschließenden Förderrichtlinien ‚Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement‘ (2014-2024), ‚Bildung integriert‘ (2015-2021) und die derzeit laufenden Förderrichtlinien ‚Bildungskommunen‘ (seit 2022) und ‚Fachnetzwerk Kommunales Bildungsmanagement‘ (seit 2024). Auf Ebene der Länder sind die Förderungen ‚Regionaler Bildungsnetzwerke‘ in Nordrhein-Westfalen (seit 2008) und von ‚Bildungsregionen‘ in Niedersachsen (seit 2015) sowie die Initiative ‚Bildungsregionen in Bayern‘ (seit 2012) einflussreich. Etwa 95 % der Kommunen bundesweit haben – zumindest zeitweise – an einem der genannten Förderprogramme teilgenommen, wobei damit keine Aussage zur Nachhaltigkeit der im Programmverlauf aufgebauten Strukturen und Prozesse möglich ist (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 15). Der Aufbau eines DKBM und die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaft durch Erarbeitung strategischer Ziele, Koordination des Bildungsangebots, Aufbau von Kooperationen usw. bleibt allerdings weiterhin eine rein freiwillige Aufgabe der Kommune, die in keinem Bundes- oder Landesgesetz erwähnt und nicht als Anforderung an Kommunen in den Kommunalverfassungen der Länder formuliert wird (mit einziger Ausnahme des §78a des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen, der die Bildung regionaler Bildungsnetzwerke thematisiert, von der die Verantwortungsbereiche der Akteure allerdings unberührt bleiben) und entsprechend nicht dauerhaft mit Ressourcen unterlegt ist.

Für das Thema und die Fragestellungen dieser Arbeit ist damit – zumindest vorläufig – der gesuchte ‚Ort‘ bestimmt. Die Regionalisierung der Governance im Bildungswesen wird hier auf der Ebene und innerhalb der Grenzen der kommunalen Gebietskörperschaften der Landkreise und kreisfreien Städte untersucht und behandelt.⁶

Damit die Landkreise und kreisfreien Städte diese Steuerungs- und Koordinierungsaufgaben und die sich daraus ergebenden Anforderungen bewältigen können, sind in den Modellprogrammen Strukturen, Prozesse und Techniken entwickelt worden, die unter der Bezeichnung *datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM)*⁷ zusammengefasst werden (vgl. vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 17-18; Euler & Sloane et al. 2018, Euler & Sloane et al. 2016, Greskowiak & Stefan 2011).

Die Implementation eines solchen Bildungsmanagements soll strukturell

- zu einer *verwaltungsinternen Kooperation* der für Bildung zuständigen Fachbereiche und Ämter führen (Schulverwaltungsamts, Jugendamt, Sozialamt, Jobcenter, Wirtschaftsförderung etc.). Auf strategischer und operativer Ebene der Verwaltung sollen dazu entsprechende Arbeitsgruppen geschaffen werden (Lenkungskreise, Steuerungsgruppen, thematische Arbeitsgruppen).
- Zudem wird eine *Kooperation mit verwaltungsexternen Akteuren* (u. a. Schulaufsicht, Träger der Jugendhilfe, Sprecher der Schulformen, Bundesagentur für Arbeit, Hochschulen, Unternehmensvertreterinnen, Kreishandwerkerschaften, Kammern in Lenkungskreisen oder thematischen Arbeitsgruppen) in entsprechenden Netzwerken und Arbeitskreisen etabliert.
- Die verwaltungsinterne und -externe Kooperation wird in der Regel durch ein *Bildungsbüro* unterstützt, welches in einem Fachbereich oder Amt angesiedelt wird oder als Stabsstelle bei der politischen Spitze angebundenen ist. Das *komunale Bildungsbüro*

⁶ Damit soll ausdrücklich nicht ausgeschlossen werden, dass eine Regionalisierung (dezentrale Koordinierung und Steuerung und Bildung von Akteursnetzwerken) nicht auch in anders zugeschnittenen Räumen (bspw. in kreisangehörigen Gemeinden oder Stadtteilen und Bezirken von Großstädten, in Regionen, die das Gebiet mehrerer Städte und Landkreise umfassen etc.) möglich ist oder empirisch beschrieben werden kann; die programmatiche Festlegung auf die Förderung von kreisfreien Städten und Landkreisen als koordinierende Akteure durch den Bund legt allerdings nahe, dass auf dieser Ebene eine neue Form der Institutionalisierung in der Governance im Bildungssystem geschaffen wird. Inwieweit Angebote beruflicher Bildung als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft koordiniert und eingebunden werden, stellt entsprechend ein interessantes Forschungsdesiderat dar.

⁷ Um im Sinne des Leseflusses das Wortumsetzung ‚datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement‘ und die ständige Wiederholung des Akryms ‚DKBM‘ zu vermeiden, schreibe ich nachfolgend ‚kommunales Bildungsmanagement‘ oder nur ‚Bildungsmanagement‘, falls es nicht unbedingt notwendig ist, von der in den Förderprogrammen üblichen Bezeichnung ‚DKBM‘ Gebrauch zu machen. Gemeint ist dann das hier beschriebene Konzept.

fungiert dabei als Geschäftsstelle, die die Arbeit der Gremien vorbereitet, unterstützt und koordiniert.

- Im Bildungsbüro oder einer Statistikstelle ist in der Regel auch das *Bildungsmonitoring* angesiedelt, das steuerungsrelevante Daten zur kommunalen Bildungslandschaft sammeln, analysieren und aufbereiten soll und für die Gremien und politischen Entscheidungsträger bereitstellen.

Die Anlage der dazugehörigen *Prozesse* folgt dem Ideal eines Steuerungskreislaufes,

- beginnend mit der Analyse der kommunalen Ausgangssituation, aus der *strategische Ziele* zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft abgeleitet werden,
- die mit einer entsprechenden Datengrundlage durch das Bildungsmonitoring unterlegt und
- mit den relevanten Akteuren in mögliche Maßnahmen zur Zielerreichung übersetzt werden.
- Zur Umsetzung der Maßnahmen sind gegebenenfalls politische Beschlüsse vorzubereiten und einzuholen,
- bevor die zuständigen Fachbereiche und Akteure die Maßnahmen umsetzen,
- deren Wirkung wiederum durch das Bildungsmonitoring evaluiert wird.
- Dies führt zu einer Veränderung der Ausgangslage in der regionalen Bildungslandschaft, wodurch der Kreislauf erneut durchlaufen werden kann.

In praxi verlaufen diese Prozesse gleichwohl nicht nach diesem strengen Muster, sondern eher iterativ. Zudem setzt ein solcher Prozess die freiwillige Bereitschaft aller Akteure zur Mitarbeit und ein *Matching* der unterschiedlichen Bedarfe, Interessen, Handlungslogiken und Ressourcen voraus.

Wie diese Strukturen und Prozesse in einer Stadt oder einem Landkreis konkret ausgestaltet werden und wie die eingerichteten Gremien und Funktionsstellen in der Verwaltungsstruktur verortet und bezeichnet werden, ist durchaus unterschiedlich und variiert von Kommune zu Kommune (vgl. Euler & Sloane et al. 2016, 9).

Die skizzierten Strukturen und Prozesse – strategische Planung und Zielbildung, Monitoring, Berichtswesen – finden im öffentlichen Sektor systemübergreifend große Verbreitung (etwa in

der Migrations- und Klimapolitik). Ihre Anwendung im Bildungsbereich insbesondere mit den Kommunalverwaltungen als koordinierende Akteure kann jedoch durchaus als innovativ bezeichnet werden kann (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 19).

Die Kommunalverwaltungen von kreisfreien Städten und Landkreisen erscheinen für die Wahrnehmung dieser Aufgaben insbesondere deshalb geeignet, da angenommen wird, dass sie unabhängig von Partikularinteressen – wie sie etwa von Kammern oder Trägern und Verbänden der Kinder- und Jugendhilfe verfolgt würden – gemeinwohlorientiert die Verbesserung der kommunalen Bildungslandschaft für *alle* Bürgerinnen und Bürger anstreben (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 9-11). Dabei könnten sie gewissermaßen in der Funktion einer ‚Clearingstelle‘ zwischen den teils widersprüchlichen Interessen der unterschiedlichen Bildungsakteure und Stakeholder vermitteln.

Die herausgehobene Bedeutung der Koordination und Kooperation zeigt, dass das Konzept des kommunalen Bildungsmanagements keinen naiven Steuerungsfantasien einer hierarchisch-bürokratischen politischen Ordnung folgt, sondern – wie Niedlich (2020) anschaulich anhand einer Analyse von Fallstudien aus dem Modellprogramm ‚Lernen vor Ort‘ nachzeichnet – an den Vorstellungen einer New Public Governance orientiert ist. D. h. die Herstellung kollektiv verbindlicher Regeln wird als gemeinschaftlicher Akt der Zusammenarbeit von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren in netzwerkartigen Strukturen im Sinne einer Public-Private-Partnership verstanden (vgl. Mayntz 2009; Benz 2004).

Gleichzeitig folgt der koordinations- und kooperationsbasierte Ansatz des kommunalen Bildungsmanagements der Logik aktueller Modernisierungsprozesse in der (Kommunal)Verwaltung: Angesichts der beständigen Veränderung von Umweltfaktoren (bspw. durch die Folgen von Klimaveränderungen, Digitalisierung, Migration und Flucht etc.) sollen in der Verwaltung neben der verlässlichen und routiniert arbeitenden hierarchisch-bürokratischen Ordnung auch agil-flexible Einheiten entwickelt werden – wie sie bei der Implementation eines solchen Bildungsmanagements geschaffen werden können –, um schneller auf neue Anforderungen reagieren zu können (vgl. Rölle 2020).

1.1.4 Die Modellprogramme zu Implementation und Transfer des kommunalen Bildungsmanagements

Von Bund und einzelnen Ländern ist die Implementation und bundesweite Verbreitung des kommunalen Bildungsmanagements seit Beginn der 2000er-Jahren durch eine Vielzahl von Förderprogrammen vorangetrieben worden.⁸ Dabei ist insbesondere das Programm ‚Lernen vor Ort‘ (LvO) hervorzuheben, in dem bundesweit 36 Landkreise und kreisfreie Städte in den Jahren 2009 bis 2014 beim Auf- und Ausbau strategischer Planung, systematischer Zusammenarbeit und eines Bildungsmonitorings unterstützt wurden. Die Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) umfasste dabei Personal- und Sachmitteln.

Durch dieses Programm – und die sich an LvO anschließenden Förderprogramme – sollten die Strukturen und Prozesse zur Koordination und Kooperation in den teilnehmenden Kommunen verbessert und gleichzeitig Modelle geschaffen werden, die sich bundesweit auf andere Kommunen übertragen lassen.⁹

Die beteiligten Kommunen haben – den Förderbedingungen folgend – während des Programms Gremien und Arbeitskreise für die verwaltungsinterne Zusammenarbeit der mit Bildung befass-ten Ämter und Fachbereiche eingerichtet und koordinierende Stellen als Anlaufstelle für Bildungsfragen aufgebaut (vgl. Euler & Sloane et al. 2016, 9; DLR-PT 2015).¹⁰ Sie haben Daten und Informationen zu ihren Bildungslandschaften durch die Einrichtung eines Bildungsmonitors bzw. einer Bildungsberichterstattung gesammelt, ausgewertet und verwaltungsintern und öffentlich zur Verfügung gestellt. Sie haben die Bildungsberatung für Bürgerinnen und Bürger intensiviert und Aktivitäten und Maßnahmen in bestimmten Handlungsfeldern entwickelt (bspw. Übergangsmanagement, Berufsorientierung, Weiterbildung, MINT-Bildung). In partizipativen Formaten haben sie mit den Bildungsakteuren in der jeweiligen Region Leitbilder

⁸ S. dazu Fußnote 4.

⁹ Zudem war den teilnehmenden Kommunen vorgegeben, dass sie mit lokalen und überregionalen Stiftungen zusammenarbeiten sollten. – Damit handelte es sich bei LvO auch um eines der umfangreichsten Private-Public-Partnership-Programme der Bundesrepublik. Die am Programm beteiligten Stiftungen schlossen sich zum „Stiftungsverbund Lernen vor Ort“ zusammen, der 2015 im Netzwerk ‚Stiftungen und Bildung‘ im Bundesverband Deutscher Stiftungen aufgegangen ist (vgl. www.netzwerk-stiftungen-bildung.de).

¹⁰ Vgl. zum Programm ‚Lernen vor Ort‘ und den teilnehmenden Kommunen auch www.lvo-transferinitiative.de (16.02.2024). Die Förderbedingungen des Programms waren im Jahr 2009 insofern innovativ, als die Implementation von Koordinations- und Steuerungsstrukturen in den Kommunalverwaltungen eindeutig im Vordergrund stand (*Strukturförderung*) und die genannten thematischen Handlungsfelder lediglich der Erprobung der Strukturen dienen sollten. Es handelte sich damit bei LvO erstmals um ein Bundesprogramm zur Strukturentwicklung im Bereich kommunaler Bildung. Diese Förderlogik setzte sich in der Folge fort; wobei zunächst die Entwicklung der Koordinations- und Steuerungsstrukturen (vgl. das Programm ‚Bildung integriert‘ (2015-2021)) stärker hervorgehoben wurde und seit der aktuellen Förderrichtlinie ‚Bildungskommunen‘ (ab 2022) die Bedeutung von Themenfeldern (z. B. Fachkräfte sicherung, BNE, Integration) in den Förderrichtlinien wieder zugenommen hat.

und Strategien für die Weiterentwicklung der regionalen Bildungslandschaft formuliert. Diese Entwicklungen erfolgten ausgehend von ganz unterschiedlichen Entwicklungsständen: Während manche Kommunen auf eine bereits sehr elaborierte Ausgangslage aufsetzen konnten, bot sich für andere Kommunen die erstmalige Gelegenheit zum Aufbau dieser Strukturen und Prozesse (vgl. Euler & Sloane et al. 2016, 12).

Die Mittel zur Erreichung der Programmziele – Einrichtung von Gremien und koordinierenden Stellen, Aufbau von Netzwerken, Formulierung von Strategien – waren programmseitig zwar vorgegeben, deren konkrete Gestaltung oblag jedoch den Kommunen und führte durchaus zu Variationen und unterschiedlichen Umsetzungsformen (vgl. Euler & Sloane et al. 2016, 9). In diesem Sinne kann von einer *Outcome*- oder auch *Kontextsteuerung* von Seiten des Bundes und der Länder gesprochen werden kann (vgl. Sloane & Gössling 2012; Willke 1988).¹¹

Die Entwicklung der oben genannten Handlungsfelder (Koordination, Bildungsberatung, Bildungsübergänge, Bildungsmonitoring etc.) stand zu Beginn der Förderung im Fokus. Im Programmverlauf rückte dann aber insbesondere die Frage in den Mittelpunkt, *wie* ein Bildungsmanagement nachhaltig implementiert werden kann (vgl. Euler/Sloane et al. 2016, 9). Durch Befragungen der Modellkommunen sind zur Beantwortung dieser Frage Gestaltungsprinzipien identifiziert worden, die für die Implementation eines Bildungsmanagements als *konstitutiv* angesehen werden können und damit ein *Modell eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements*¹² begründen (vgl. Euler & Sloane et al. 2018, 8-10, 112-126.; Euler & Sloane et al. 2016, 9-18).

Nach dem Ende des Förderprogramms ‚Lernen vor Ort‘ ist vom BMBF zur bundesweiten Verbreitung der Erfahrungen eine Programmfamilie unter der Bezeichnung ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement‘¹³ initiiert worden. Deren Kern bildet die Förderung von zehn regionalen Transferagenturen im gesamten Bundesgebiet (mit Ausnahme von Baden-Württemberg), die Kommunen beim Auf- und Ausbau eines Bildungsmanagements informieren, beraten, vernetzen und kommunale Fachkräfte qualifizieren (vgl. Euler & Sloane et al.

¹¹ Brüggemann/Hermstein/Nikolai (2023, 16) kommen bei der Bewertung der Programme zu einem gegenteiligen Schluss: Sie verweisen darauf, dass durch die Programmvorlagen und die im Zusammenhang der Programme entstandenen Gestaltungsvorschläge und -empfehlungen das Vorgehen der Kommunen zu einem großen Teil festgelegt sei. Dies mag bei oberflächlicher Betrachtung zunächst so scheinen, da bspw. vorgegeben wird, *dass* eine koordinierende Stelle eingerichtet werden muss; *wie* diese arbeitet, *wo* sie in der Verwaltungsstruktur verortet ist, *in welchem Umfang* sie mit Ressourcen ausgestattet wird ist jedoch den Kommunen selbst überlassen. So zeigt auch die Vielfalt der Umsetzungsbeispiele, dass die Kommunen durchaus großen Gestaltungsspielraum bei der Implementation der Programme haben.

¹² Gemeint sind hier die im Text bereits angesprochenen *Kernkomponenten* (vgl. auch ausführlicher Kap. 5.2).

¹³ Unter dieser gemeinsamen Bezeichnung firmieren die seit 2014 initiierten Förderprogramme des BMBF.

2018). Ergänzend sind mit den Förderrichtlinien ‚Bildung integriert‘ und ‚Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte‘ auch Personal- und Sachmittel durch den Bund für die Kommunen bereitgestellt worden, wobei deren Beantragung mit der Verpflichtung zum Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit den Transferagenturen verbunden war.

Im derzeit laufenden Förderprogramm ‚Bildungskommunen‘ (seit 2022) sind – neben der bekannten Anforderung Strukturen und Prozesse eines Bildungsmanagements auf- bzw. auszubauen –, zudem explizit bildungspolitische Themen vorgegeben, die von den teilnehmenden Kommunen bearbeitet werden müssen: Digitalisierung (als Pflichtmodul), Fachkräfte sicherung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Integration, Inklusion, Politische Bildung/Demokratiebildung (als Wahlmodule, von denen mind. eines ausgewählt werden muss). Mit Abstand beliebtestes Modul ist dabei ‚Fachkräfte sicherung‘; also eine originäre Aufgabe der beruflichen Bildung.

1.1.5 Zwischenfazit

Mit der kommunalen Perspektive ist zu Beginn eine neue erkenntnisreiche Sichtweise auf die Governance des (Berufs-)Bildungssystems eingeführt worden, in der das Zusammenwirken der unterschiedlichen Bildungsangebote ‚vor Ort‘ und die Gestaltung erfolgreicher Bildungsübergänge im Fokus steht. Die Angebote beruflicher Bildung erfüllen dabei die wichtigen Funktionen der Fachkräfteentwicklung, Ermöglichung des Einkommenserwerbs, Herstellung von An schlüssen, Persönlichkeitsentwicklung und demokratischen Erziehung.

Die Koordinierung der unterschiedlichen Bildungsangebote und Ermöglichung gelingender Bildungsbiographien der Bürgerinnen und Bürger bedarf einer aktiven Gestaltung unterhalb der Ebene von Bund und Ländern. – Dieser Umstand wird unter dem Stichwort ‚Regionalisierung‘ diskutiert und vom Bund und einzelnen Ländern durch Modellvorhaben gefördert. Leitbild dieser Entwicklungen ist die ‚kommunale Bildungslandschaft‘, worunter das Ideal eines vernetzten und aufeinander abgestimmten Gesamtsystems von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten verstanden wird.

Die Annäherung an ein solches Leitbild erfordert eine aktive Gestaltung durch einen koordinierenden Akteur. Als solcher Akteur sollen die Kommunalverwaltungen von Landkreisen und kreisfreien Städten agieren, da angenommen wird, dass sie diese Arbeit gemeinwohlorientiert ausrichten und als ‚Clearingstelle‘ zwischen den Interessen verschiedener Stakeholder vermitteln können. Zur Bewältigung der Anforderungen sind Strukturen, Prozesse und Techniken –

strategische Planung, Einrichtung von Funktionsstellen und Gremien, Aufbau von Netzwerken, Monitoring – entwickelt worden, die unter dem Schlagwort ‚datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement‘ (abgekürzt: DKBM) zusammengefasst werden.

Das wichtigste Modellvorhaben zur bundesweiten Implementation und Verbreitung des kommunalen Bildungsmanagements war das BMBF-Programm ‚Lernen vor Ort‘ (2009-2014), in dem 36 Modellkommunen bei der Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements unterstützt wurden. Zum bundesweiten Transfer der Erfahrungen aus ‚Lernen vor Ort‘ ist in der Folge vom BMBF die Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement eingerichtet worden. Im aktuellen Programm dieser Förderinitiative – ‚Bildungskommunen‘ – werden bildungspolitische Themenschwerpunkte gefördert, die im aktuellen Diskurs von Bedeutung sind; die meisten der am Programm teilnehmenden Kommunen beschäftigen sich mit dem Thema ‚Fachkräftesicherung‘. Ein originäres Thema der Berufsbildung.

Mit dem letztgenannten Hinweis schließt sich der zu Beginn dieser Arbeit geöffnete Kreis: Ob und welche Bedeutung berufliche Bildung als Teil des kommunalen Bildungsangebots bei den Koordinations- und Kooperationsbemühungen durch das Bildungsmanagement hat, ist forschungsseitig bislang weitgehend ungeklärt. Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage zu leisten, ist Ausgangspunkt und Motivation für meine Forschungsarbeiten.

1.2 FORSCHUNGSTHEMATISCHE ORIENTIERUNG: FORSCHUNGSBEDARFE UND ÜBERGREIFENDE FORSCHUNGSFRAGESTELLUNGEN

Die dieser Dissertation zugrunde liegenden Forschungsarbeiten thematisieren die kommunale Perspektive auf die Governance des Bildungssystems und die Bedeutung beruflicher Bildung auf der kommunalen Ebene. Gleichwohl die einzelnen Forschungsbeiträge in sich geschlossene Arbeiten darstellen, folgen sie doch übergreifenden Fragestellungen, die meine Forschungsarbeiten anleiten.

Diese Fragestellungen gründen sich auf Forschungsbedarfe und -lücken, die m. E. in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Blick auf die Governance des Bildungssystems auf kommunaler Ebene bestehen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es sich mit Blick auf die erst seit Ende der 2000er-Jahre intensive Verbreitung des kommunalen Bildungsmanagements um ein insbesondere im Vergleich zu institutionalisierten Formen der Berufsbildung sehr junges Forschungsfeld handelt.

Entsprechend werden in den folgenden Abschnitten zunächst der Forschungsstand und die -bedarfe im Zusammenhang des Regionalisierungstrends skizziert (1.2.1), bevor aus den identifizierten Bedarfen die für diese Dissertation leitenden Forschungsfragestellungen abgeleitet werden (1.2.2).

1.2.1 Forschungsstand und -bedarfe zur Regionalisierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) sind die Entwicklungen in der Governance des Berufsbildungssystems auf kommunaler Ebene und die Verbreitung kommunalen Bildungsmanagements mit der Ausnahme einzelner Forschungsarbeiten (bspw. Euler & Sloane et al. 2018; Euler & Sloane et al. 2016; Euler & Sloane 2016; 2015) bislang weitgehend ausgeblendet worden.

Im Zusammenhang mit einer Regionalisierung werden in der BWP lediglich Perspektiven aufgenommen, die sich an der institutionalisierten Berufsbildungspraxis orientieren: Themen wie ‚Lernortkooperation‘ (bspw. Kretschmer & Pfeiffer 2022; Euler 2004), ‚regionale Berufsbildungsnetzwerken‘ (bspw. Kalisch 2011; Gramlinger & Büchter 2004; Faulstich & Wilbers 2002) oder ‚regionale Berufsbildungszentren‘ (bspw. Buschfeld & Dilger 2022) bzw. die Rolle der berufsbildenden Schulen (bspw. Büchter 2018; Wilbers 2004). Dabei wird die Bedeutung von Kommunen in der Regel entweder wenig beachtet oder allenfalls auf die Rolle des Sachaufwandsträgers der berufsbildenden Schulen hin reduziert (zuständig für Gebäude, IT und nicht-pädagogisches Personal).

Der Grund für die Vernachlässigung der Kommunen bei der Betrachtung der Governance des Berufsbildungssystems liegt möglicherweise in der Orientierung der BWP an der institutionalisierten Berufsbildungspraxis begründet. Als Berufsbildungsforschung systematisiert die Disziplin ihren Gegenstandsbereich vorrangig aus der neo-korporativen Struktur der Praxis heraus. Damit findet eine plausible aber einseitige Fokussierung statt, die dazu führt, dass die Betrachtung durch die Forschung auf die Akteure der Berufsbildung beschränkt bleibt und Entwicklungen wie die Etablierung kommunalen Bildungsmanagement ausgeblendet werden.¹⁴

¹⁴ Dieser Befund dürfte auch für weitere Bereiche zutreffen, etwa die Betrachtung dualer Studiengänge, die sich als Alternative zu den Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung inzwischen fest etabliert haben (vgl. Nickel et al. 2022; Baethge & Wieck 2015).

Aus der Sicht eines Landkreises oder einer kreisfreien Stadt sind die Lernorte beruflicher Bildung tatsächlich in die Gesamtheit der institutionell ganz unterschiedlich regulierten Bildungsangebote eingebunden. Institutionell-organisatorische Veränderungen in der Governance auf kommunaler Ebene wie die Einführung eines kommunalen Bildungsmanagements dürften sich daher auch auf die Governance beruflicher Bildung auswirken (vgl. Euler & Sloane 2016).

Wenn als Leitziel des Bildungsmanagements die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften – d. h. koordinierten und abgestimmten Systemen von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten auf der Ebene unterhalb von Bund und Ländern, die in kommunalen Verantwortungsgemeinschaften entwickelt werden – verfolgt wird, stellen sich Fragen danach, wie berufliche Bildung in dieses Geflecht eingebunden wird bzw. sinnvoll eingebunden werden kann.

1.2.2 Leitende Forschungsfragestellungen

Vor diesem Hintergrund lässt sich als erste übergreifende Fragestellung meiner Forschungsarbeiten jene nach der Gestaltung der Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis formulieren.

Forschungsfrage 1: *Wie wird die Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?*

Bei näherer Betrachtung ergeben sogleich weitere Teilfragestellungen:

- *Welche Akteure sind an der Gestaltung der Governance der beruflichen Bildung auf kommunaler Ebene beteiligt? Welche (ggf. unterschiedlichen) Ziele verfolgen diese Beteiligten? Wie gestalten sie ggf. eine Zusammenarbeit?*
- *Unter welchen Rahmenbedingungen findet eine Zusammenarbeit der Akteure statt?*
- *Welche Ergebnisse werden durch eine Zusammenarbeit zur (Weiter-)Entwicklung des Berufsbildungsangebots auf kommunaler Ebene erzielt?*
- *Welche förderlichen oder hemmenden Bedingungen für eine Zusammenarbeit werden dabei beschrieben?*

Im Rahmen der thematischen Einführung sind die Modellprogramme des Bundes zur Implementation und zum Transfer des kommunalen Bildungsmanagements beschrieben worden (s. 1.1.4). Da die Programme – unter der Bezeichnung Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement – die Entwicklung der Governance auf der kommunalen Ebene stark beeinflusst und die Etablierung des Bildungsmanagements vorangetrieben haben, stellt sich die Frage, ob und in welcher Form dabei die Akteure institutionalisierten Berufsbildungspraxis wahrgenommen und eingebunden worden sind. – Damit bildet sie die zweite leitende Forschungsfrage meiner bisherigen Arbeiten.

Forschungsfrage 2: *Wie werden in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement die Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis wahrgenommen und eingebunden?*

Dies kann auf den unterschiedlichen Handlungsebenen betrachtet werden, auf denen ein politisches Förderprogramm umgesetzt wird (vgl. Kell 2006). Mit Blick auf diese Ebenen lassen sich entsprechend Teilfragestellungen ableiten:

Wie werden in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement die Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis ...

- *...auf der Ebene der Rahmenbedingungen des Programms (Makroebene) wahrgenommen und eingebunden?*
- *...auf der Ebene Programms (Exoebene) wahrgenommen und eingebunden?*
- *...auf der Ebene der Organisationen (Mesoebene) wahrgenommen und eingebunden?*
- *...der Wirkungsebene (Mikroebene) wahrgenommen und eingebunden?*

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird ein Fehlen mittel- bis langfristig ausgerichteter Forschungsarbeiten beklagt und festgestellt, dass die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung zumeist an Förderprogramme und Modellvorhaben und daher an deren inhaltlicher Ausgestaltung und Laufzeit gebunden ist (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023, 8). Bspw. ist die Entwicklung des Bildungsmanagements in den ehemaligen LvO-Kommunen nach 2014 bisher nicht systematisch untersucht worden. Es ist daher unklar, ob und wie das kommunale Bildungsmanagement nach dem Ende eines Förderprogramms nachhaltig verstetigt worden ist und sich unabhängig von der Förderung ggf. weiterentwickelt hat.

Es besteht also die offene Frage, wie die Implementation eines Bildungsmanagement mittel- bis langfristig in einer Kommune gelingt. Mit Blick auf die ersten beiden Forschungsfragen kann die Frage noch um eine etwaige Bedeutung beruflicher Bildung ergänzt werden.

Forschungsfrage 3: *Wie wird ein Bildungsmanagement mittel- bis langfristig in einer Kommune implementiert? Welche Bedeutung kommt dabei der beruflichen Bildung zu?*

Die Implementation lässt sich über die folgenden Teilfragestellungen konkreter erfassen:

- *Wie hat sich das Bildungsmanagement in der Kommune im Zeitverlauf entwickelt?*
- *Welchen Entwicklungsstand hat das Bildungsmanagement in der Kommune derzeit?*
- *Welche Faktoren waren für die Entwicklung bedeutsam? Welche Herausforderungen mussten bei der Implementation überwunden werden?*

Die ersten drei Forschungsfragestellungen thematisieren in einem engeren Sinne die kommunale Perspektive auf die Governance des Bildungssystems und die Bedeutung beruflicher Bildung auf der kommunalen Ebene. Aus Forschungssicht ergibt sich in diesem Zusammenhang jedoch eine zusätzliche, übergreifende Frage nach der Verwertung: Wie können die Ergebnisse, die bei der Bearbeitung der ersten drei Fragestellungen entstehen, angewandt werden? Bspw. bei der Gestaltung künftiger Modellvorhaben zum kommunalen Bildungsmanagement.

Es geht damit um das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik altbekannte und kontrovers diskutierte Theorie-Praxis-Problem (vgl. zu den Kontroversen u. a. Achtenhagen & Beck 2024; Euler & Sloane 2024; Sloane 2018; Beck 2003; Euler 2003). Entsprechend lautet die vierte Forschungsfrage:

Forschungsfrage 4: *Wie können Forschungsergebnisse bei der Gestaltung bildungspolitischer Förderprogramme angewandt werden?*

Dabei wäre konkret zu klären:

- *In welcher Form müssen Forschungsergebnisse aufgearbeitet werden?*
- *Wie vollzieht sich der Anwendungsprozess bei der Gestaltung und Implementation der Programme?*
- *Welche Möglichkeiten und Grenzen werden bei der Anwendung der Forschungsergebnisse deutlich?*

Mit den vier übergreifenden Forschungsfragestellungen ist der thematische Rahmen abgesteckt, der den Ausgangspunkt und die Motivation meiner Forschungsarbeiten bildet und die Grundlage des von mir entwickelten Forschungsprogramms.

1.3 GLIEDERUNG DES FORSCHUNGSPROGRAMMS UND EINORDNUNG DER BEITRÄGE

Das dieser Dissertation zugrunde liegende Forschungsprogramm umfasst fünf Forschungsbeiträge, die jeweils als in sich geschlossene Einzelstudien angelegt sind und Beiträge zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfragen (s. 1.2.2) leisten.

Die ersten beiden Studien (Hagemeier 2023; 2024) thematisieren Kooperationsprozesse zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis und liefern Hinweise zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (*Zusammenarbeit von Bildungsmanagement und institutionalisierter Berufsbildungspraxis*).

Die dritte Studie (Hagemeier & Sloane 2024) widmet sich dann der Bedeutung beruflicher Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen und in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement und dient daher der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (*Bedeutung beruflicher Bildung in den Programmen des Bundes zur Förderung des Bildungsmanagements*).

In der vierten Studie (Hagemeier & Sloane 2025a) wird die Entwicklung des kommunalen Bildungsmanagements in einer ehemaligen ‚Lernen vor Ort‘-Kommune retrospektiv aufgearbeitet. Mittels der Ergebnisse dieser Studie lässt sich die vierte Forschungsfrage (*mittel- bis langfristige Implementation eines kommunalen Bildungsmanagements*) beispielhaft beantworten.

Die fünfte und damit vorläufig letzte Studie des Forschungsprogramms (Hagemeier & Sloane 2025b) schließlich beschreibt die Genese und Implementation der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement als Beispiel für einen Anwendungsfall von Forschungsergebnissen. Sie liefert damit Hinweise für die Beantwortung der vierten Forschungsfrage (*Implementation von Forschungsergebnissen*).

Ein Überblick über das Forschungsprogramm und die Zuordnung der Beiträge in das Gesamtgefüge dieser Dissertation findet sich in Abbildung 1.2.

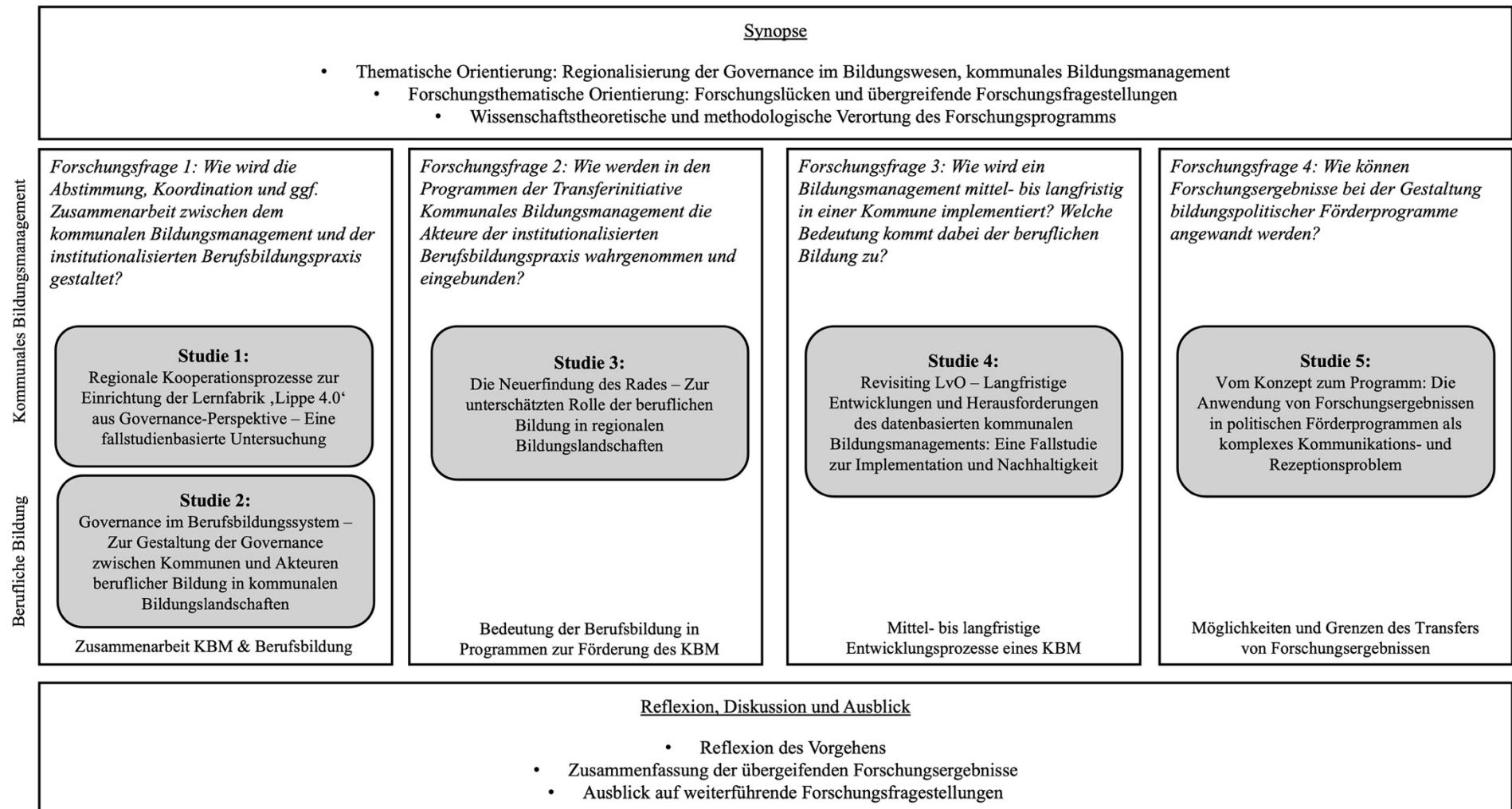


Abbildung 1.2: Überblick über das Forschungsprogramm

Im Folgenden wird jeder Forschungsbeitrag pointiert vorgestellt, indem Thema und Vorgehen sowie die erzielten Ergebnisse kurz skizziert werden.

1.3.1 Beitrag 1: Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung

Die erste Studie in Alleinautorschaft (Hagemeier 2023) behandelt die Zusammenarbeit regionaler Akteure bei der Einrichtung und dem Betrieb der innovativen Lernfabrik "Lippe 4.0". Die Kooperation wird dabei aus einer Governance-Perspektive heraus analysiert. Dazu werden die Ansätze der *Collaborative Governance* und der *Educational Governance* zu einem heuristischen Bezugsrahmen integriert, um sowohl strukturelle als auch prozessuale Aspekte der Zusammenarbeit erfassen zu können. Wesentliche Kategorien dieses Bezugsrahmens sind die Ausgangsbedingungen der Zusammenarbeit, deren institutionelle Gestaltung und die Modi und Ausprägungen der Handlungskoordination.

Die Untersuchung stützt sich auf acht Interviews mit Akteuren, die an Aufbau und Betrieb der Lernfabrik beteiligt sind, sowie auf eine Analyse von Dokumenten, die im Zuge der Konzeption entstanden. Der so erwachsene Textkorpus aus Transkripten der Interviews, Protokollen und Dokumenten wird mittels eines iterativen Verfahrens hermeneutisch ausgewertet, das sich an eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse anlehnt. Die Auswertung wird von den Kategorien des zu Beginn der Studie entwickelten heuristischen Bezugsrahmens geleitet.

Als Ergebnis der Fallanalyse wird deutlich, dass die Entwicklung und Implementation des innovativen Konzepts der Lernfabrik ein zuvor nicht angestrebtes, transintentionales Ergebnis eines Aushandlungsprozesses der Beteiligten ist, der als kooperativer Konstruktionsprozess verstanden werden kann. Die beteiligten Akteure stammen aus der kreisnahen Bildungsgenossenschaft, dem kommunalen Eigenbetrieb Schulen als Schulträger und den vier beteiligten Berufskollegs sowie aus der Gewerbeförderung der Bezirksregierung. Sie verfolgen während der Zusammenarbeit jeweils eigene, zum Teil widersprüchliche Interessen, die ebenenübergreifend in formellen und informellen Settings ausgehandelt werden und schließlich zur Entwicklung der Lernfabrik führen. Als wesentliche Gelingensbedingungen zeigen sich eine langjährige Historie der Zusammenarbeit einzelner Akteure und ein daraus erwachsenes Vertrauen bereits zu Beginn der Entwicklung, eine regionale Vernetzung durch vorhandene Netzwerke und intermediäre Plattformen wie die Bildungsgenossenschaft und schließlich vorhandene Handlungsspielräume der Akteure, die Voraussetzung der gemeinsamen Entwicklungsarbeit sind.

Die Studie leistet damit einen unmittelbaren Beitrag zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (*Wie wird die Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?*) und zeigt auf, wie und unter welchen Bedingungen Akteure des kommunalen Bildungsmanagements (der Bildungsgenossenschaft in diesem Fall) mit Akteuren aus der Berufsbildung (den Berufskollegs) zusammenarbeiten. Es zeigt sich dabei insbesondere, dass zunächst Anlässe für die Initiation solcher Kooperationen bestehen oder geschaffen werden müssen, deren weitere Entwicklung kontingent ist.

1.3.2 Beitrag 2: Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften

Auch die zweite Studie in Alleinautorschaft (Hagemeier 2024) betrachtet die Zusammenarbeit zwischen Bildungsmanagement und Akteuren der institutionalisierten Berufsbildungspraxis auf kommunaler Ebene. Gegenstand ist eine Fallstudie in einem nordrhein-westfälischen Landkreis, in der 18 Akteure aus Bildungsmanagement, Politik, Verwaltung, Schulen, Unternehmen und der Zivilgesellschaft dazu befragt werden, wie sie zur Förderung der beruflichen Bildung auf Landkreisebene zusammenarbeiten. Die Analyse erfolgt erneut aus der Governance-Perspektive, wobei der in der ersten Studie entwickelte heuristische Bezugsrahmen zur Fallanalyse weiterentwickelt und ausdifferenziert wird.

Die Auswahl der Befragten erfolgt dabei auf der Grundlage eines *theoretical sampling*, d. h. die Datenauswertung – die nach dem Vorbild des iterativen hermeneutischen Vorgehens der ersten Studie durchgeführt wird – erfolgt parallel zur Erhebung und die Erschließung weiterer Gesprächspartner und wird bis zum Punkt einer ‚theoretischen Sättigung‘ vorangetrieben; also bis zu einem Punkt, an dem weitere Erhebungen keine neuen Erkenntnisse mehr erwarten lassen.

Die Ergebnisse zeigen institutionalisierte Formen der Handlungskoordination jenseits der formalen Zuständigkeiten und vorhandenen legalen Ressourcen der Befragten auf, die zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung dienen. Diese führen bspw. zur Gründung eines regionalen Netzwerks aus Schulträgern und beruflichen Schulen zur Innovierung der beruflichen Bildung in der Region und eines Instituts für die Berufsorientierung sowie Aus- und Weiterbildung der örtlichen Wirtschaft. Diese Institutionalisierung der Zusammenarbeit entwickelt sich in verschiedenen Projekten und langjährigen Kooperationsbeziehungen der Akteure.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse lassen sich Folgen für die Governance beruflicher Bildung diskutieren: Kommunen kann auf der Ebene unterhalb von Bund und Ländern die Rolle eines koordinierenden Akteurs bei der Entwicklung kommunaler (Berufs-)Bildungslandschaften zukommen. Aus der Perspektive der Kommunen ist die berufliche Bildung ein Schlüssel-faktor für die Kommunalentwicklung; insbesondere im Zusammenhang der Fachkräftesicherung der lokalen Wirtschaft überschneiden sich die Interessen der Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung.

Damit erweitert sich die Rolle der Kommune in der Governance über die reine Sachaufwands-trägerschaft für berufsbildende Schulen hinaus zu einer aktiven, strategischen Mitgestaltung beruflicher Bildung. Die Umsetzung hängt dabei allerdings auch stark von den vorhandenen materiellen Ressourcen ab. Für den Auf- bzw. Ausbau von kommunalen Governance-Struktu-ren in der beruflichen Bildung sind zudem persönliche Beziehungen, Vertrauen und Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten wesentliche Bedingungen.

Die Studie zeigt mit Blick auf die erste Forschungsfrage (*Wie wird die Abstimmung, Koordina-tion und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der insti-tutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?*) einerseits auf, wie kommunales Bildungsma-nagement und institutionalisierte Berufsbildungspraxis sowie weitere Akteure auf kommunaler Ebene miteinander interagieren. Andererseits liefert sie Hinweise darauf, wie sich die Rolle der Kommunalverwaltung innerhalb der Governance beruflicher Bildung verändert; von der Sach-aufwandsträgerschaft hin zur strategischen Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen in der Berufsbildung. Die Kommune wird damit zum ‚Motor‘ von Entwicklungen in der beruflichen Bildung, initiiert Projekte, Initiativen und die Zusammenarbeit und nimmt damit unmittelbar Einfluss auf die Gestaltung des regionalen Berufsbildungsangebots.

1.3.3 Beitrag 3: Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bil-dung in regionalen Bildungslandschaften

Der dritte Beitrag in Mitautorschaft (Hagemeier & Sloane 2024) thematisiert die Bedeutung beruflicher Bildung in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanage-ment. Dazu werden die Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung der Programme seit 2014 ausgewertet. Ziel der Studie ist es, herauszuarbeiten, ob und in welcher Weise in den Programmen des Bundes zur Förderung des kommunalen Bildungsmanagements die Akteure der beruflichen Bildung wahrgenommen und eingebunden werden.

Im Rahmen einer responsiven Begleitforschung sind zyklisch Interviews mit Programmbeteiligten durchgeführt und in Workshops zurückgespiegelt, diskutiert und validiert worden. Mit den Transkripten der Interviews und inhaltlich mit den Gesprächspartnern abgestimmten Protokollen sowie Dokumentationen der Workshops, Protokollen von Arbeitssitzungen und Dokumentationen von teilnehmenden Beobachtungen bei Programmveranstaltungen liegt ein umfangreicher Korpus als Grundlage für eine Auswertung vor. Die Texte entfalten zudem eine responsive Wirkung, indem sie im Programmverlauf die Grundlage weiterer Gespräche Vereinbarungen und Entscheidungen auf Programmeebene sind. – Soziale Wirklichkeit wird in ihnen textlich vermittelt und so zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Hermeneutik.

Bei der hermeneutischen Interpretation der Texte werden diese in Anlehnung an literatur- und politikwissenschaftliche Verfahren einerseits in einen historischen Zusammenhang gerückt, angelehnt an den Programmverlauf und unter Berücksichtigung zeitgeschichtlicher Ereignisse (bspw. der gestiegenen Zuwanderung Ende 2015), und andererseits in einem systematischen Zusammenhang, indem ein Quervergleich einzelner Dokumente zu bestimmten Zeitpunkten im Programmverlauf vorgenommen wird. Auf diese Weise werden Entwicklungsschritte im Programm ebenso sichtbar wie Zusammenhänge an bestimmten kritischen Zeitpunkten. Die Ergebnisse dieser Interpretationsgänge werden jeweils in Form von *Memos* in einem *Forschungspotfolio* (vgl. Gerholz 2009) gesammelt. So wird das umfangreiche Datenmaterial im Quer- und Längsschnitt strukturiert und kontextualisiert. Mit Blick auf die in der Studie verfolgte Fragestellung können damit die vorhandenen beziehungsweise fehlenden Bezüge zwischen kommunalen Entwicklungsprozessen und beruflicher Bildung umfassend erschlossen werden.

Als Heuristik zur Systematisierung der Ergebnisse wird ein Ebenenmodell verwendet, um die Ergebnisse sowohl hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Programme (Makroebene), der Programmebene (Exoebene), der Ebene der in den Programmen geförderten Agenturen (Mesoebene) und der Wirkungsebene der kommunalen Entwicklungsprozesse (Mikroebene) zu strukturieren.

Die Ergebnisse zeigen Erfolgsmodelle bei der Bearbeitung von Fragen der Regionalentwicklung im Zusammenhang beruflicher Bildung – von einer Einrichtung und Verbesserung der Berufsorientierung über die Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf bis hin zu Unterstützung einer erfolgreichen Berufsausbildung bis hin zu Weiterbildung und Studium – auf kommunaler Ebene, wie sie auch in den ersten beiden Studien deutlich werden. Auf der Ebene der Programme und ihrer Umsetzung wird berufliche Bildung allerdings dennoch systematisch

unterschätzt und ausgeblendet und Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis werden bspw. in Programmbeiräten oder der Gestaltung der Förderrichtlinien kaum einbezogen.

Die Studie zeigt also einen Kontrast zwischen der Gestaltung auf kommunaler Ebene und Programmebene und zeigt blinde Flecken der Programme auf. Sie liefert damit Hinweise zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (*Wie werden in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement die Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis wahrgenommen und eingebunden?*) und lässt den Schluss zu, dass erhebliche Potenziale bei der Gestaltung der Förderprogramme hinsichtlich der Integration beruflicher Bildung bestehen.

1.3.4 Beitrag 4: Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit

Die vierte Studie in Mitautorschaft (Hagemeier & Sloane 2025a) beschäftigt sich mit der mittel- und langfristigen Entwicklung des kommunalen Bildungsmanagements in einer ehemaligen ‚Lernen vor Ort‘-Modellkommune. Dabei wird sowohl die Implementation und Entwicklung des Bildungsmanagements vor, während und nach Ende des Förderprogramms untersucht, als auch der derzeitige Entwicklungsstand der Strukturen und Prozesse des Bildungsmanagements analysiert sowie die Bedingungen und Herausforderungen, die dabei aus Sicht der Beteiligten bedeutsam waren.

Methodisch wird eine Sekundärauswertung des umfassenden Textkorpus vorgenommen, der im Rahmen der zweiten Studie (Hagemeier 2024) bereits durch die Befragung der 18 Akteure aus Bildungsmanagement, Politik, Verwaltung, Schulen, Unternehmen und der Zivilgesellschaft und die Analyse weiterer Dokumente entstanden war. Dieser Korpus ist mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie mittels eines Verfahrens der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgewertet worden.

Dabei zeigt sich bei der Fallanalyse die Implementation des kommunalen Bildungsmanagements als *komplexes Geflecht unterschiedlicher Bedingungen und Entwicklungsstränge* über einen fast zwanzigjährigen Zeitraum. Viele dieser Bedingungen – persönliche Beziehungen, günstige regionale Rahmenbedingungen, Rollenverständnis der Kommunalverwaltung, Kompetenzprofile der handelnden Personen – können nicht über Förderprogramme geschaffen werden; gleichwohl die Regional- und Strukturförderung von Bund und Land wesentlich zu den derzeitigen Strukturen und Prozessen beigetragen haben. In Anlehnung an das bekannte

Böckenförde-Diktums¹⁵ kann daher geschlussfolgert werden: *Das kommunale Bildungsmanagement lebt von Voraussetzungen, die es selbst nicht garantieren kann.* Zudem unterstreichen die Ergebnisse die Kontingenz solcher Implementations- und Entwicklungsprozesse, die in hohem Maße abhängig von Personen und deren Bereitschaft zur Zusammenarbeit und der Nutzung von Synergien und Gestaltungsfreiraumen ist.

Die Studie belegt am Fallbeispiel, dass auf der kommunalen Ebene Innovationen in der Berufsbildung durch ein Engagement der Kommunen bzw. des Bildungsmanagements als koordinierendem Akteur entwickelt werden können. Die Kommune versucht dabei über bildungspolitische Zielvorgaben eine Kontextsteuerung vorzunehmen, indem sie Ziele als Leitplanken formuliert, die von den Akteuren innerhalb ihrer jeweiligen Handlungsspielräume in der Zusammenarbeit verfolgt und umgesetzt werden können. Ein Bildungsmanagement kann dabei einen Kontext für die Initierung und Entwicklung innovativer Projekte herstellen.

Die skizzierten Studienergebnisse liefern damit wertvolle Hinweise für die Bearbeitung der vierten Forschungsfrage (*Wie wird ein Bildungsmanagement mittel- bis langfristig in einer Kommune implementiert? Welche Bedeutung kommt dabei der beruflichen Bildung zu?*).

1.3.5 Beitrag 5: Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem

Die fünfte und damit für diese Dissertation abschließende Studie in Mitautorschaft (Hagemeier & Sloane 2025b) liefert einen methodologischen Beitrag. Die Studie beschreibt die Genese und Implementation der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement als Beispiel für eine Anwendung von Forschungsergebnissen und als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis.

Methodisch erfolgt in Anlehnung an eine Fallstudienarbeit eine Aufarbeitung der Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung der Transferinitiative Kommunales Bildungs-

¹⁵ Im Original lautet das Diktum des Staatsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde lautet: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“. Es beschreibt ein fundamentales Paradox des modernen liberalen Rechtsstaats: Eben jener Staat ist darauf angewiesen, dass seine Bürger bestimmte Werte und Verhaltensweisen einbringen, die er selbst weder erzwingen noch garantieren kann, ohne dabei seine eigenen Grundprinzipien zu verletzen. Zu diesen ‚Voraussetzungen‘ gehören etwa ethische Grundüberzeugungen wie die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, aber auch die Bereitschaft zum demokratischen Diskurs mitsamt der Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen und Kompromissfähigkeit. Diese kann der Staat jedoch nicht erzwingen, würde er doch damit – bspw. durch das ‚Erzwingen‘ einer toleranten Haltung – seine Freiheitlichkeit aufgeben.

managements und der wissenschaftlichen Expertise des Mitautors nach dem Ende von ‚Lernen vor Ort‘ (Euler & Sloane 2016 et al.). In dieser Studie des Mitautors wird ein Modell des kommunalen Bildungsmanagements ebenso entwickelt wie ein Transferkonzept zur bundesweiten Verbreitung dieses Modells, das insbesondere die Förderung regional agierender Transferagenturen als Stellen zur Mediation zwischen Transfernachfrage und -angebot vorsieht. Im Rahmen der Programme der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement werden diese Forschungsergebnisse in der Praxis umgesetzt.

Im angesprochenen Transferkonzept sind mögliche Aufgaben und Schwerpunkte der regionalen Transferagenturen beschrieben worden: u. a. Sensibilisierung und Motivation von Kommunen als Transfernehmer, Information, Beratung, Organisation von Austauschformaten von Kommunen, Unterstützung bei Status-quo-Analysen, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung der kommunalen Fachkräfte, aktive Begleitung der Implementationsprozesse (vgl. Euler & Sloane et al. 2016, 97). Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine exakte „Blaupause“ für eine idealtypische Transferagentur; vielmehr sind diese Aufgaben von möglichen Zuwendungsempfängerinnen und -empfängern im Zuge der Antragstellung für das Förderprogramm zu interpretieren, in ein Arbeitsprogramm zu überführen und dabei zu konkretisieren.

Diese Interpretation und Konkretisierung wird in der Antragsphase zwischen Fördergeber, Projektträger, den potenziellen Zuwendungsempfängern und den im Prozess beratend eingebundenen Forschern als eine iterative Prototypentwicklung umgesetzt, bei der auf drei kommunikative Referenzsystemen Bezug genommen wird: die veröffentlichte Förderrichtlinie, die Vorstudie zur Programmgestaltung und die konzeptionellen Überlegungen, die von den Antragstellern in ihren Anträgen eingebracht werden.

Bei der dann erfolgenden Umsetzung des Programms etablieren sich während der Konstituierungsphase informelle Regeln, die sich im Abstimmungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren herausbilden, also zwischen Fördergeber, Projektträger, der nun als wissenschaftliche Begleitung beauftragten Forscher und den sich formierenden Transferagenturen. Diese Regeln sind in ein Setting formaler, oft bürokratisch geprägter formaler Regeln eingebettet, die sich aus dem Förderrecht sowie entsprechenden bundes- sowie europarechtlichen Vorgaben ergeben. Die sich herausbildende Ablauforganisation des Programms ist v. a. durch unterschiedliche Formate gekennzeichnet: Netzwerktreffen unter Leitung des Fördergebers, Workshops und Innovationsarenen der wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene, ein Lenkungskreis zum Einbezug der Bundesländer und eine jährlich stattfindende Bundeskonferenz, zu der die

Fachöffentlichkeit eingeladen ist. Zudem führt die wissenschaftliche Begleitung Befragungen und Entwicklungsgespräche mit den Transferagenturen durch.

Das Zusammenspiel der in den Formaten stattfindenden Aktivitäten ist entscheidend: Es führt schließlich zu einer Anpassung des Programms an die im Zeitverlauf deutlich gewordenen Bedürfnisse und tatsächlichen Problem- und Fragestellungen in der kommunalen Bildungspraxis, der Wirkungsebene des Programms. Die Transferagenturen fungieren dabei als Transmissionsriemen zwischen Bundesebene und kommunaler Eben und übernehmen eine mediative Funktion. Mit Blick auf diese Anpassungsleistungen lässt sich das Programm als ‚lernende‘ bzw. ‚evulatorische‘ Organisation kennzeichnen. Evulatorische Organisationen sind v. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie sich an verändernde Umwelteinflüsse anpassen, um so das „Überleben“ der Organisation zu gewährleisten.

Auf diese Weise kommt es zu Innovationen im Zuge der Implementation des Programms; es geht also nicht im engeren Sinne um eine Anwendung innovativer Forschungsergebnisse und -empfehlungen im Sinne einer ‚Übertragung‘ in die Praxis. Es geht um Entwicklungsprozesse. Diese können aber nicht als lineare Prozesse im Sinne von Angebot – Modifikation – Übernahme verstanden werden. Vielmehr kommt es zu Rückkopplungen zwischen dem angebotenen Gegenstand (den Forschungsergebnissen) auf der einen und den sich durch die Rezeption der Ergebnisse entwickelnden konkreten Lösungen im Programm auf der anderen Seite. Dies ist ein zirkulärer evolutionärer Prozess, bei dem Innovationen sich iterativ entwickeln.

Mit Blick auf die leitende Forschungsfrage (*Wie können Forschungsergebnisse bei der Gestaltung bildungspolitischer Förderprogramme angewandt werden?*) lassen die Ergebnisse der Fallanalyse in der Studie einige Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Transfers komplexer Forschungsergebnisse und -konzepte zu:

Ein Transfer in die Praxis geschieht nicht einfach dadurch, dass von der Wissenschaft vermeintlich ‚gute‘ Theorien der Praxis angeboten werden. Vielmehr sind die gesellschaftlichen Kontexte zu berücksichtigen unter denen die Anwendung und Umsetzung der Ergebnisse erfolgen soll. Dazu können mediative Stellen wie es im Programm die Transferagenturen waren, dienlich sein. In der Berufsbildung gibt es mit den Kammern als zuständigen Stellen und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entsprechende Einrichtungen, die eine solche Funktion übernehmen.

Zudem kann die Implementation politischer Förderprogramme als iterativer Gestaltungsprozess verstanden werden, der mit Prozessen gestaltungsorientierter Forschung vergleichbar ist. Teil

eines solchen Prozesses kann eine Beratungsleistung der Forschenden sein, die sich dabei aktiv einbringen und so zu Beteiligten am Gestaltungsprozess werden; es handelt sich um eine Form der Gestaltungsforschung, bei der die Forschenden mit ihrem Gegenstand verbunden sind. Dabei können Forschungsergebnisse nicht 1:1 umgesetzt werden, sondern unterliegen den Bedingungen des Anwendungsfeldes; sie sind Transferangebote, die den möglichen Anwendern zugänglich und zugänglich gemacht werden müssen. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist die Formulierung der Ergebnisse in Form von Gestaltungsprinzipien. – Dies ist prinzipiell nicht nur in gestaltungsorientierter, sondern auf Grundlage empirischer Forschung möglich.

Schließlich zeigt sich, dass Forschung nicht exklusiv nur (universitärer) Forschender vorbehalten ist. Insbesondere in der Bildungsarbeit betreiben außeruniversitäre Einrichtungen Forschung, die zugleich eine starke Anbindung an Praxisfelder haben. Bspw. verstehen sich die Mitarbeitenden der Transferagenturen durch auch als Forschende, die sich aktiv am Diskurs beteiligen und eine Form anwendungsorientierter Forschung betreiben, bei der Forschungsergebnisse nicht objektivierte Vorgaben sind, sondern kommuniziert und ausgehandelt werden müssen. Das bedeutet für eine Wissenschaft, die dem Anspruch folgt, Praxis gestalten zu wollen, dass sie sich von einem objektivierten Theorieverständnis lösen muss, nach dem ‚gute‘ Theorien durch die Praxis lediglich angewandt werden müssten, sondern dass das gesellschaftliche Anwendungsfeld interpretiert und Transferprozesse aktiv unter Beteiligung der Forschenden gestaltet werden müssen.

1.4 STAND DER VERÖFFENTLICHUNGEN

Die fünf Forschungsbeiträge bzw. Einzelstudien, die dieser Dissertation zugrunde liegen, befinden sich in unterschiedlichem Status ihrer Veröffentlichung. Dieser soll nachfolgend zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Dissertation (Stand: 24. Juli 2025) beschrieben werden.

1.4.1 *Beitrag 1: Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung*

Der erste Beitrag in Alleinautorschaft ist zunächst für die 43. Ausgabe des Online-Fachjournals *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online – bwp@* mit dem Thema ‚Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung‘ unter Herausgeberschaft von Karin Büchter, Karl Wilbers, Lars Windelband & Bernd Gössling eingereicht worden.

Nach einem Double-Blind Peer Review-Verfahren ist der Beitrag für diese Ausgabe abgelehnt worden, da er sich thematisch besser für die folgende Ausgabe Nr. 44 eigne, die sich inhaltlich mit ‚Berufliche Bildung und Regionalentwicklung‘ befasst und von Karin Büchter, Nicole Naeve-Stoß, Laura Büker & Marco Hjelm-Madsen herausgegeben wird.

Nach erneuter Einreichung und Double-Blind Peer Review-Verfahren ist der Beitrag mit der Auflage geringfügiger Überarbeitungen angenommen und im Juni 2023 veröffentlicht worden.

1.4.2 Beitrag 2: Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften

Der zweite Beitrag in Alleinautorschaft wurde im September 2024 veröffentlicht in einer Spezialausgabe des Online-Fachjournals *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online – bwp@* mit dem Titel ‚Trilaterales Doktorand:innen-Seminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten‘. Herausgegeben wurde diese Ausgabe von H.-Hugo Kremer & Nicole Naeve-Stoß.

Der Beitrag wurde in einem offenen Peer Review durch die Herausgeber bewertet und mit der Auflage geringfügiger Überarbeitungen – insb. mit Blick auf die schärfere Abgrenzung der Ebene ‚unterhalb von Bund und Ländern‘ bzw. ‚Region‘ und der Entwicklung ‚kommunaler Bildungslandschaften‘ – angenommen.

1.4.3 Beitrag 3: Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften

Dieser Beitrag ist in Mitautorschaft ist im Dezember 2024 im renommierten *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, in einem Sammelband unter Herausgeberschaft von Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer, Volkmar Herkner erschienen.

Der Beitrag hat ein Double-Blind Peer Review Verfahren durchlaufen und ist mit der Auflage umfassender Überarbeitungen angenommen worden. Diese Überarbeitungen betrafen sowohl den Titel des Beitrags – der zuvor suggerierte, im Beitrag gehe es v. a. um die Entwicklung regionaler Berufsbildungslandschaften – als auch die Einordnung der des Fallbeispiels der Programme der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement in den Kontext beruflicher Bildung sowie die Darstellung der Methodik. Daher ist die Einleitung umfassend im Sinne der

argumentativen Stringenz überarbeitet und die Methodik nachvollziehbarer beschrieben worden.

1.4.4 Beitrag 4: Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit

Der Beitrag ist für eine Veröffentlichung in einem Sonderband der anerkannten Fachzeitschrift *Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik* mit dem Titel ‚Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement – Implementation eines Bildungsprogramms und Transfererfahrungen‘ unter Herausgeberschaft von Dieter Euler, Peter F. E. Sloane (Mitautor des Beitrags) & Hubert Ertl eingereicht worden.

Der Beitrag ist in einem offenen Peer Review-Verfahren von einschlägigen Experten begutachtet und nach einer umfassenden Überarbeitung zur Veröffentlichung angenommen worden. Laut der Herausgeber wird der Sonderband im Herbst 2025 erscheinen.

1.4.5 Beitrag 5: Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem

Der fünfte Beitrag in Mitautorschaft ist schließlich für eine Veröffentlichung in einem für die Berufsbildungsforschung bedeutsamen Sammelband des Bundesinstituts für Berufsbildung mit dem Titel ‚Berufsbildungsforschung – Rezeption, Translation, Transfer‘ unter Herausgeberschaft vom Hubert Ertl, Sandra Liebscher und Bodo Rödel eingereicht worden.

Nach einem offenen Peer Review durch die Herausgeber ist der Beitrag angenommen worden; mit der Auflage den Beitrag um einige Redundanzen zu kürzen und die argumentative Stringenz zu schärfen.

Der Sammelband ist im April 2025 erschienen.

Die nachfolgende Tabelle 1.1 zeigt den Veröffentlichungsstatus der Beiträge im Überblick:

Kapitel Nr.	Titel des Beitrags	Status der Veröffentlichung	Vorherige Einreichungen	Form des Reviews	Beteiligung der Autoren (in %)
Kapitel 2	Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung	Erschienen – Juni 2023 (bwp@ „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung)	Abgelehnt für bwp@ Ausgabe 43 (Dezember 2022)	Double-Blind Peer Review	Hagemeier (100)
Kapitel 3	Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften	Erschienen – September 2024 (bwp@ Spezial 21)	-	Open Peer Review	Hagemeier (100)
Kapitel 4	Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften	Erschienen – Dezember 2024 (Jahrbuch BWP 2024)	-	Double-Blind Peer Review	Hagemeier (60) Sloane (40)
Kapitel 5	Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit	Zur Veröffentlichung angenommen (Veröffentlichung vsl. Herbst 2025)	-	Open Peer Review	Hagemeier (70) Sloane (30)
Kapitel 6	Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem	Erschienen – April 2025 (BIBB-Sammelband Berufsbildungsforschung)	-	Open Peer Review	Hagemeier (50) Sloane (50)

Tabelle 1.1: Übersicht Veröffentlichungen der Forschungsbeiträge

1.5 WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE VERORTUNG DES FORSCHUNGSPROGRAMMS

Das Thema, die leitenden Fragestellungen, die Gliederung des Forschungsprogramms und der Veröffentlichungsstatus der Forschungsbeiträge sind ausführlich in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben worden. Dabei ist bislang allerdings allenfalls implizit deutlich geworden, welches Wissenschaftsverständnis der vorliegenden Dissertation zugrunde liegt und an welche methodologischen Grundlagen sich meine Forschungsarbeit orientiert. Diese noch fehlende Einordnung erfolgt in diesem Kapitel.

Ich stelle zunächst meine Vorstellung von Wissenschaft als einer spezifischen Handlungsform des Alltagshandelns vor (1.5.1), um anschließend das Forschungsprogramm auch methodologisch als Governance-Forschung in der Ausprägung als eine Textwissenschaft zu verorten (1.5.2). Schließlich werden die sich ergebenden Implikationen

1.5.1 Wissenschaft als spezifische Handlungsform

„Was in unmittelbarer Praxis überall schon ansetzt, aber gleichsam kurzatmig bleibt, weil begrenzt und zweckgebunden, das wird zu gesonderter Aufgabe, wenn auch mit der Absicht, der unmittelbaren Praxis wiederum Dienste zu leisten. [...] Wissenschaft ist die konzentrierende Praxis eines versuchenden, methodischen Umgehens mit der Wirklichkeit, und zwar entweder mit den Naturdingen oder in historischer und geisteswissenschaftlicher Forschung oder innerlich als Arbeit des Geistes an sich selbst“ (Jaspers 1958, 343-344).¹⁶

Unter *Wissenschaft* kann mit dem bekannten Philosophen Karl Jaspers also eine Tätigkeit, ein Handeln verstanden werden, eine „spezifische Handlungsform“ (Kremer 2003, 27): Es geht um ein Handeln, dessen Ergebnis das Aufstellen von *Theorien* über die Praxis ist, mit dem Ziel, diese Praxis zu verbessern. Solche Theorien sind „in Sprache gefaßte [sic!] Aussagen über und/oder Empfehlungen für einen Ausschnitt der Wirklichkeit (Objektebene), die mit wissenschaftlichen Methoden gewonnen werden“ und die dazu dienen sollen „rationale Problemlösungen“ bzw. „vernünftige, nachvollziehbare Lösungswege“ für Probleme der Praxis zu entwickeln (Sloane 1992, 39-41).

Das wissenschaftliche Handeln und die als Ergebnis des Handlungsprozesses entstehenden Theorien weisen dabei aber – das wird im Zitat von Jaspers sogleich ebenfalls deutlich – durchaus Ähnlichkeiten zu anderen Handlungsformen auf; etwa dem Alltagshandeln in der pädagogischen Praxis, bspw. dem von Lehrkräften an Schulen, Ausbildern in Betrieben, Referenten in der Personalentwicklung von Unternehmen oder den Bildungsverantwortlichen in der Kommunalverwaltung. So könnte ein Bildungsmanager auf der Grundlage der ihm vorliegenden Daten Theorien darüber aufstellen, weshalb bspw. in seiner Region die Auflösungsquoten bei Ausbildungsverträgen in bestimmten Berufen im Landesvergleich relativ gesehen höher ausfallen und überlegen, welche Gründe es hierfür geben könnte und mit welchen Akteuren und Maßnahmen sich dies verbessern ließe.

¹⁶ Dieses Zitat habe ich vor einigen Jahren bei der Lektüre der Habilitationsschrift von Kremer (2003) entdeckt, es als passende Beschreibung meiner Vorstellung von Wissenschaft empfunden und daher hier zu Beginn des Kapitels aufgenommen.

Die Ähnlichkeit wissenschaftlichen Handelns und Alltagshandelns lässt sich auf einen gemeinsamen Ursprung beider Handlungsformen in einer generativen Tiefenstruktur zurückführen, sodass wissenschaftliches Handeln als eine besondere Form des Alltagshandelns angesehen werden kann (vgl. Sloane 1992, 100). Diese Tiefenstruktur lässt sich nicht unmittelbar ‚an sich‘ beobachten; es kann lediglich vom Verhalten und Handeln von Akteuren – an der Oberfläche – auf diese Strukturen geschlossen werden. Wissenschaftliches Handeln als besondere Handlungsform dient genau dieser interpretativen Rekonstruktion des Alltagshandelns, wobei im Zuge dieses Interpretationsvorgangs keine Abbildung einer objektiv, d. h. bewusstseinsunabhängigen, Realität erfolgt, sondern eine (Re)Konstruktion des Alltags und des darin verwobenen Sinns und der Bedeutungen für die Handelnden im Horizont des Interpretierenden, also des Forschers.¹⁷

Wenn das Aufstellen von Theorien aber nicht nur den Forscherinnen und Forschern an Universitäten und Forschungseinrichtungen vorbehalten ist und wissenschaftliches Handeln und Alltagshandeln strukturell so ähnlich sind; wie lassen sich die beiden Handlungsformen dann sinnvoll unterscheiden?

Euler & Hahn (2014) schlagen vor, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Theoriebildung anhand der drei Kernmerkmale *Methodik*, *Institution* und *Öffentlichkeit* zu unterscheiden und immer dann von *wissenschaftlicher* Theoriebildung auszugehen, wenn

- „die Methoden der Erkenntnisgewinnung in einer vergleichsweise hohen Ausdrücklichkeit und Konkretheit ausgewiesen werden;
- die Aussagen in einer vergleichsweise hohen Autonomie gegenüber dem untersuchten Praxisfeld entstanden sind;
- die Theorien für eine öffentliche Kritik zugänglich gemacht werden“ (Euler & Hahn 2014, 47-48).

Wissenschaftliches Handeln zeichnet sich demnach nicht bloß dadurch aus, dass es methodengeleitet ist; denn das gilt für das Handeln in der Praxis ebenfalls. Das Vorgehen bspw. bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht in einer berufsbildenden Schule oder in der betrieblichen Unterweisung in Betrieben folgt ebenfalls bestimmten und klar festgelegten methodischen Regeln, Verfahrensweisen, Schemata und Abläufen. Häufig werden dabei sogar Methoden genutzt, die auch von Forscherinnen und Forschern angewandt werden, etwa bestimmte Fragetechniken, Beobachtungen etc. Gleichzeitig sind die ‚wissenschaftlichen

¹⁷ So lässt sich – im Kern – das interpretative Paradigma in der Sozialforschung zusammenfassen.

Methoden‘ selbst aus einer Systematisierung des Alltagshandelns heraus entstanden, etwa die unterschiedlichen Formen des Interviews als Methoden qualitativer Sozialforschung.

Vielmehr zeichnet sich wissenschaftliches Handeln dadurch aus, dass die verwendeten *Methoden möglichst konkret und präzise ausgewiesen und beschrieben werden*. Hierin besteht der Gegensatz zur Theoriebildung im Alltag, bei der die verwendeten Methoden in der Regel implizit bleiben oder lediglich angedeutet werden. Von wissenschaftlicher Theoriebildung hingegen wird erwartet, ihre methodischen Grundlagen, ihre Prämissen und auch ihre Grenzen möglichst klar darzulegen.

Die *Regeln* nach denen die methodischen Grundlagen, Prämissen und Limitationen festgelegt und ausgewiesen werden müssen, sind dabei jedoch keineswegs über alle wissenschaftlichen Disziplinen hinweg einheitlich, sondern wiederum geprägt von übergeordneten Regelsystemen („Paradigmata“), sodass sich durchaus deutliche Unterschiede zwischen und innerhalb der Disziplinen in Naturwissenschaften, historischen Wissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und der Philosophie ergeben.

Insofern kann weder von *dem* wissenschaftlichen Handeln noch *der* Wissenschaft gesprochen werden; es besteht vielmehr eine gewisse Vielfalt, ein *Pluralismus* unterschiedlicher Positionen Auffassungen und Denkstilgemeinschaften dazu, was Wissenschaft ist (vgl. Kremer 2003, 27). Wissenschaftliches Handeln vollzieht sich also innerhalb eines sozialen Rahmens, als eine „soziale Veranstaltung“ (Euler & Hahn 2014, 50), indem Forschungsergebnisse und Theorien einer öffentlichen und kritischen Diskussion innerhalb einer Disziplin zugänglich gemacht werden müssen.¹⁸ Dabei zeigt sich die Wissenschaftlichkeit darin, dass „das eigene Handeln (Methode) reflektiert und in Form von Metatheorien (Methodologien) erfaßt [sic!] und diskutiert wird, wobei ein Konsens über eine Metatheorie diskursiv“ (Sloane 1992, 41-42) in der sozialen Gruppe der Forscherinnen und Forscher festgelegt wird. Dies wird mit dem Begriff der *Binnenlegitimität* von Forschung umschrieben.

Ein drittes und letztes Unterscheidungsmerkmal zwischen wissenschaftlichem und Alltagshandeln ist laut Euler & Hahn eine bestimmte Form der *Institutionalisierung* wissenschaftlicher Theoriebildung. Wissenschaftliches Handeln vollziehe sich in „einem eigenständigen institutionellen Rahmen, es wird zur Hauptaufgabe oder zum Beruf bestimmter Personen in bestimmten Rollen [der Forscherinnen und Forscher, D. H.]. Diese soziale Freisetzung einer eigenen Profession erlaubt es, Erkenntnisgewinnung losgelöst von *unmittelbaren* Abhängigkeits-

¹⁸ Wie etwa die Forschungsbeiträge der vorliegenden Dissertation, die durch ihre Veröffentlichung in anerkannten Fachpublikationen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in deren Diskurs eingebracht werden.

verhältnissen, Nutzenüberlegungen oder praktischen Verwendungsinteressen zu verfolgen“ (Euler & Hahn 2014, 49, Herv. i. O.).

Diese Unabhängigkeit wissenschaftlichen Handelns zeigt sich in einer im Vergleich zur Praxis höheren zeitlichen Autonomie bei der Suche nach Problemlösungen, einer gewissen Distanz zu den Machtstrukturen des untersuchten Praxisfeldes und einem Anspruch der Generalisierbarkeit der Ergebnisse über den bloßen Einzelfall hinaus.

Gleichwohl also keine *unmittelbare* Abhängigkeit der Forschung von der Praxis besteht, so wurde eingangs festgestellt bzw. festgelegt, dass wissenschaftliches Handeln der Lösung von Problemen der Praxis dienen soll. Mit dieser Zieldefinition besteht zumindest *mittelbar* eine Abhängigkeit der Forschung von der Praxis, die sich nicht zuletzt darin ausdrückt, dass für die Erforschung der Praxis auch immer ein Zugang zum Praxisfeld bestehen muss und die Bewertung der Nutzbarkeit und Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen letztlich aus der Praxis heraus an die Wissenschaft gerichtet wird. Eine von der Gesellschaft alimentierte, in öffentlichen Institutionen wie den Universitäten ausgeübte Forschung muss sich also in gewissem Maße an den Anforderungen der Gesellschaft orientieren. Dieser Umstand wird mit dem Begriff der *Außenlegitimität* von Forschung beschrieben (vgl. Sloane 1992, 39).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: In dieser Arbeit wird Wissenschaft als eine spezifische Form des Alltagshandelns verstanden, deren Ergebnis das Aufstellen von Theorien über ein Praxisfeld ist, mit dem Ziel, auf nachvollziehbare Weise zur Lösung von Problemen aus diesem Praxisfeld beizutragen. Dabei kann wissenschaftliches Handeln graduell vom Alltagshandeln in der Praxis unterschieden werden durch erstens eine höhere Bedeutung der Beschreibung und des Ausweisens der verwendeten Methoden, zweitens einen höheren Institutionalisierungsgrad, der u. a. zu einer gewissen Unabhängigkeit von den zeitlichen Restriktionen und Machtstrukturen der Praxis führt sowie zum Anspruch der Gültigkeit der Ergebnisse über einen spezifischen Einzelfall hinaus, und drittens durch eine kritische Diskussion der Ergebnisse in der Fachöffentlichkeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft der jeweiligen Disziplin. Wissenschaftliches Handeln ist einerseits orientiert an den Denkweisen, methodischen Regeln und Verfahrensweisen der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft (Binnenlegitimation) und andererseits den Anforderungen des Praxisfeldes (Außenlegitimation).

Die skizzierte Vorstellung von Wissenschaft als einer spezifischen Handlungsform hat weitreichende Implikationen für das Forschungsprogramm: Versteht man Wissenschaft als Handeln, ist es „vom Grundsatz her subjektiv determiniert“ (Sloane 1992, 44) und die Möglichkeit objektiver Erkenntnis muss als „Fiktion“ (ebd.) zurückgewiesen werden. Mittels wissenschaft-

lichen Handelns lassen sich lediglich „vorläufig gültige und vom Forschungsprozess abhängige Erkenntnisse (subjektvariante Erkenntnisse)“ (ebd., 45) gewinnen.

Damit ist für meine Forschungsarbeit eine erste paradigmatische Festlegung getroffen. Allerdings weisen solche paradigmatischen Festlegungen stets eine gewisse Unschärfe mit Blick auf konkrete Probleme und Fragestellungen auf, die im Forschungsprozess „konstruktiv zu nutzen ist“ (Kremer 2003, 28). Sprich, es ist noch nichts darüber ausgesagt, *wie* die Erkenntnisse im Forschungsprogramm der vorliegenden Arbeit gewonnen werden können. Das ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

1.5.2 Governance-Forschung als Textwissenschaft

Thema und Gegenstand dieser Dissertation und der zugrunde liegenden Forschungsbeiträge ist die kommunale Perspektive auf die Governance des Bildungssystems und die Bedeutung beruflicher Bildung auf der kommunalen Ebene. Aus Forschungssicht stellen sich daher zunächst die folgenden Fragen: Wie kann ‚Governance‘ konzeptuell eingegrenzt und wie können Erkenntnisse zu dieser ‚Governance auf der kommunalen Ebene‘ gewonnen werden?

1.5.2.1 Grundlagen und Erkenntnisinteresse der Governance-Forschung

Der Begriff *Governance* ist ‚schillernd‘; d. h. er wird in verschiedenen sozial- und politikwissenschaftlichen Disziplinen zwar vielfach verwendet, ist dabei aber mit zum Teil sehr unterschiedlichen Vorstellungen verbunden (vgl. zur Begriffsgeschichte ausführlich Benz 2004).

In einem engeren, aus den Politikwissenschaften stammenden, Verständnis beschreibt *Governance* „institutionalisierte Modi der sozialen Handlungskoordination, durch die kollektiv verbindliche Regelungen (*policies*) verabschiedet und implementiert werden“ (Börzel 2006, 2; Herv. i. O.). *Governance* zeichnet sich demnach durch eine *Strukturkomponente* und eine *Prozesskomponente* aus (vgl. ebd.): Einerseits werden mit dem Begriff (implizite oder explizite) *Regelungsstrukturen* (*governance structures*) beschrieben, d. h. Regeln (*Institutionen*) und Rahmenbedingungen für die Zusammensetzung der Akteurskonstellation und die Interaktion der Akteure. Andererseits sind die Koordinations- und Interaktionsprozesse selbst angesprochen, die auf wechselseitige Verhaltensänderungen der Beteiligten bzw. Kompromisse zwischen ihren unterschiedlichen Interessen abzielen, die dadurch erreicht werden, dass die Akteure ihre Handlungen aneinander ausrichten (*Handlungskoordination*).

Die zentrale Annahme der Governance-Perspektive ist, dass politische Planung und Steuerung vor allem durch die soziale Interaktion von Akteuren erfolgt, die durch Regelungen und Rahmenbedingungen beeinflusst und beschränkt (*institutionalisiert*) wird.¹⁹

Der so skizzierte Governance-Begriff steht einer eher hierarchischen und zentralstaatlichen und damit letztlich ‚naiven‘ Vorstellung von Planung und Steuerung im Sinne eines ‚top down‘-Regierens entgegen und markiert den Versuch, die *Implementationsbedingungen* – unter denen politische Vorgaben und Programme umgesetzt werden – stärker in die Betrachtung durch die Forschung miteinzubeziehen.

Für das Bildungssystem kann das Governance-Konzept weiter präzisiert werden. Damit befasst sich der Forschungsansatz der *Educational Governance*. Er untersucht das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation von sozialer Ordnung und von Leistungen im Bildungswesen (vgl. Maag Merki/Langer/Altrichter 2014, 11; Altrichter/Maag Merki 2010, 22). – Der Schwerpunkt liegt dabei auf der *Handlungskoordination* zwischen den verschiedenen *Akteuren* im komplexen *Mehrebenensystem* des Bildungssystems.

Die Erstellung von (öffentlichen) Leistungen im Bildungswesen wird dabei als Ergebnis der Interaktion unterschiedlicher Akteure aus Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft und deren Zusammen- bzw. Gegeneinanderwirken beschrieben, womit der Gegenstandsbereich der Educational Governance-Forschung umrissen ist (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 16). Es werden also die zentralen Aspekte des Governance-Ansatzes aufgenommen und auf das Bildungssystem angewendet. So ergeben sich bspw. durch die föderale Struktur der Bundesrepublik – Europäische Union, Bund, Länder, Kommunen – und die festgelegten formalen Zuständigkeiten im Bildungswesen zusätzliche Interdependenzen auf und zwischen den Ebenen, was mit dem Konzept des sog. *Mehrebenensystems* aufgenommen wird (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, 31ff.).

Empirische Untersuchungen im Bildungssystem nach dem Educational Governance-Ansatz rücken daher die Kooperation von Akteuren in den Mittelpunkt der Betrachtung und versuchen institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit und die dazugehörigen Regelungssysteme zu beschreiben, zu rekonstruieren und zu verstehen. *Akteurskonstellation*, *Handlungskoordination* und das *komplexe Mehrebenensystem* des Bildungswesens sind daher als die drei zentralen ‚analytischen‘ Kategorien des Ansatzes zu begreifen, die als Heuristik die Erschließung des Forschungsfeldes leiten (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, 10).

¹⁹ Es zeigen sich hier sowohl systemtheoretische Einflüsse (Luhmann) als auch Anleihen aus dem akteurzentrierten Institutionalismus (Mayntz; Scharpf).

1.5.2.2 Zugänge zur Praxis der Governance auf kommunaler Ebene

Wie lassen sich die vorgestellten Kategorien nun in angemessener Weise im Forschungsprozess erfassen?

Die institutionalisierten Formen der Handlungskoordination sind für die teilnehmenden Akteure Teil ihres Alltags, ihrer alltäglichen Praxis. Diese Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass bekannte und erprobte Handlungsmuster in ritualisierter Form wiederholt werden, weshalb von einem hohen Maß an Implizitität ausgegangen werden kann (vgl. Sloane 1992, 111; Soeffner 1983, 17-19).

D. h. es findet sich kein ‚unmittelbarer Zugang‘ i. S. einer Beobachtung ‚von außen‘, sondern vielmehr handelt sich um ein implizites Wissen der beteiligten Akteure, das im Forschungsprozess zwischen Forschern und Praktikern kommunikativ – bspw. über Gesprächssituationen wie sie durch Interviews hergestellt werden – rekonstruiert werden muss. Objektiviertes Ergebnis dieser Kommunikation sind schließlich Texte (vgl. Luckmann 1981, 520), etwa in der Form von Gesprächstranskripten, Protokollen oder Dokumenten, auf die innerhalb der Gesprächssituationen verwiesen wird. Diese Texte sind als Versprachlichungen des Alltags(handelns) zu verstehen und werden von ihren Produzenten mit Sinn und Bedeutung unterlegt (vgl. Soeffner 1983, 29-31).

Um also Thema und Fragestellungen der Forschungsbeiträge bearbeiten zu können, bedarf es zunächst der Produktion der Texte zu diesem Zweck; im Forschungskontext wird dies als *Datenerhebung* bezeichnet. Die Erhebung erfolgt über die Gestaltung von Gesprächssituationen, in denen der Forscher im Dialog mit den beteiligten Akteuren aus der Praxis versucht, gemeinsam mit ihnen ihren Alltag – und im Fall der Governance-Forschung die institutionalisierten Formen der Handlungskoordination – zu rekonstruieren.²⁰ Diese Kommunikationssituationen werden in aller Regel aufgezeichnet und als Transkripte in Textform überführt oder die Gesprächsinhalte werden in Protokollen dokumentiert, die bzw. deren Inhalte ihrerseits Grundlage weiterer Gesprächssituationen sein können. Zweitens bedarf es einer Interpretation und Auslegung dieser Texte durch den Forscher oder eine Forschergruppe; der *Datenauswertung*. – Die Sozialwissenschaften, und im vorliegenden Fall die Erforschung der Governance auf

²⁰ Damit werden Verbindungen zur sokratischen *Mäeutik* erkennbar: Durch gezielte Fragen versucht der Forscher im gemeinsamen Dialog mit dem Praktiker, sein Alltagshandeln, die diesem zugrunde liegenden impliziten Wissensbestände und Sinnzuschreibungen zu versprachlichen. Dies stellt hohe didaktisch-methodische Anforderungen an den Fragesteller, was in der einschlägigen Literatur zur qualitativen Forschung allerdings in der Regel weitgehend ausgebendet wird.

kommunaler Ebene, lassen sich damit also v. a. als eine „Textwissenschaft“ (Soeffner 1986, 140) verstehen. Es schließt sich die Frage an, wie der im Forschungsprozess entstehende Textkorpus – der rasch mehrere tausende Seiten umfassen kann – sinnvoll zur Beantwortung der leitenden Forschungsfragen herangezogen, ausgewertet und interpretiert werden kann.

1.5.2.3 Textinterpretation als rezensiver Diskurs

Das wissenschaftliche Handeln lässt sich nun also genauer fassen, nämlich als die (Ko-)Produktion und die Interpretation von Texten. Der Interpret dieser Texte ist der Forscher. Während er bei der Produktion der Texte unmittelbar in der Gesprächssituation als Teilnehmer beteiligt ist, nimmt er bei deren Interpretation eine Distanz zu diesen Situationen ein. Er wird im Auswertungsprozess zum Rezipienten – oder anders ausgedrückt, zum ‚Leser‘ – der Texte und betrachtet diese gewissermaßen auf einer anderen Ebene bzw. in zweiter Ordnung.

Dieser Umstand legt es nahe, für eine angemessene Interpretation der Texte Anleihen in den Literaturwissenschaften – insb. der Rezeptionsästhetik – zu nehmen, in denen sich eine umfassende Tradition der Kritik und Interpretation von Texten findet.²¹

Als Rezipient ist der Forscher kein „isoliertes monadenhaftes Individuum“ oder eine völlig unabhängige interpretierende Instanz, sondern selbst „geprägt durch den Traditionsräum, in den er hineingeboren ist, durch die Gesellschaft und ihre Kultur, die ihn sozialisiert haben, die literarischen, kulturellen, kulturindustriellen und massenmedialen Verhältnisse“ (Waldmann 1981, 108).²² Diese Prägung legt der Forscher in den Interpretationsvorgang hinein. Daher ist jede Form der Rezeption stets gleichsam eine abermalige Produktion des Textes, da der Rezipient nicht passiver Empfänger ist, sondern auf der Grundlage seiner Vorerfahrungen Leerstellen füllt, Ungesagtes ergänzt und Ansichten konkretisiert und so zum Koproduzenten des Textes wird (vgl. Waldmann 1981, 125).²³

²¹ Es handelt sich um Haltungen und Vorgehensweisen, die im einschlägigen Diskurs der interpretativen Sozialforschung häufig ausgeblendet werden (vgl. Sloane 1992, 123).

²² Waldmann geht in seinen rezeptionsästhetischen Ausführungen lediglich auf die Leser von Texten ein – es ist jedoch m. E. anzunehmen, dass diese in gewissem Maße sowohl auf sprachliche Äußerungen insgesamt als auch auf deren Autoren, die Produzenten der Texte, zutreffen, sodass beide im Rahmen ihres „Traditionsräumes“ betrachtet werden müssen.

²³ Die Vorstellung einer solchen *produktiven (Text-)Rezeption* findet sich schon bei Gadamer, der in Anlehnung an Heidegger, den Verstehensprozess wie folgt beschreibt: „Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein *Entwerfen*. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen *Erwartungen* auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht“ (Gadamer 1960, 271; Herv. D.H.). Das beständige „Neu-Entwerfen, das die Sinnbewegung des Verstehens und Auslegens ausmacht“ (ebd.) ist Grundlage der Interpretation von Texten.

Die so beschriebene Textinterpretation sollte dabei auf zwei Ebenen erfolgen: Einer *textimmanenter* Interpretation und einer *texttranszendierenden* Interpretation (vgl. Sloane 1992, 127). Die *textimmanente* Interpretation zielt auf die Erfassung der Bedeutung des einzelnen Textes, die von den Produzenten bei der Produktion des Textes in diesen hineingelegt wird. Es geht also um die intendierten Inhalte, Sinn und Bedeutungen, die in der als Text dokumentierten Gesprächssituation verhandelt werden. Die *texttranszendierende* Interpretation ordnet den Text in den Kontext weiterer Texte, also weiteren Gesprächen, Forschungsliteratur, politischen Diskursen etc. ein. Sloane (1992, 128-131) schlägt hierzu mit dem *rezensiven Diskurs* ein Modell der Interpretation vor, dass mit dem *axiologischen Zirkel* eine textimmanente und mit dem *transsubjektiven Zirkel* eine texttranszendierende Komponente einer aus den Literaturwissenschaften heraus begründeten hermeneutisch-textwissenschaftlichen Vorstellung aufweist.

Dem axiologischen Zirkel liegen Überlegungen einer werkimmanenten Interpretation zu grunde. Deren Ziel ist es, wie bereits beschrieben, die Bedeutung eines Textes zu erfassen. Traditionell geschieht dies über Synopsen, den Vergleich, das Gegenüberstellen sowie Abgrenzen zwischen Texten oder einzelnen Textabschnitten. Im Versuch der Erfassung der Bedeutung bzw. Bedeutungsgeschichte eines Textes offenbart sich dabei laut Sloane eine erste „Unschärfe zwischen Autoren- und Leserperspektive“ (Sloane 1992, 128): Da solche Synopsen im Rezeptionshorizont erstellt werden, erfolgt dort auch die Festlegung der Kriterien der Interpretation. Da der Leser jedoch stets auch implizit textexterne Informationen beim Lesen in seine Interpretation einbezieht, verschwimmen die Grenzen zwischen textimmanenter und texttranszendierender Interpretation. Die Rekonstruktion der Bedeutung aus den unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Rezipienten führt ebenfalls zu einer gewissen Unschärfe der interpretationsleitenden Kriterien. Um dieser Herausforderung begegnen zu können, schlägt Sloane für die textimmanente Interpretation vor, dass „die Kriterien einer Bewertung von Texten aus eben diesen Texten heraus bei deren Rezeption bestimmt werden müssen“ (Sloane 1992, 128-129). Eine solche Form der Interpretation folgt dem von Mecklenburg entwickelten axiologischen Zirkel der Literaturkritik, den dieser wie folgt beschreibt:

Gibt es einerseits keinen fixen Kanon allgemeingültiger Kriterien, so lassen sich andererseits auch dem Text nicht einfach Maßstäbe entnehmen. Kriterien werden der Interpretation weder von außen noch durch das Werk vorgegeben, sie sind vielmehr im Vollzug der Kritik allererst zu konstituieren. Die Schwierigkeit des Verfahrens kritischer Interpretation liegt darin, daß [sic!] sie zugleich mit der praktischen Durchführung der Kritik deren axiologische Basis plausibel machen muß [sic!]. Die beste Kritik wäre diejenige, welche sich selbst begründete- Dieses Kunststück, sich gleichsam am eigenen Schopf herauszuziehen, kann als der >axiologische Zirkel< bezeichnet werden (Mecklenburg 1972, 170; Herv. i. O.).

Mecklenburg verweist dabei auch auf den *hermeneutischen Zirkel* als Grundlage seiner Überlegungen: „Da Kritik nur im Kontext von Interpretation legitim ist, wird auch sie vom hermeneutischen Zirkel bestimmt“ (Mecklenburg 1972, 171). Mit Gadamer lässt sich der hermeneutische Zirkel als „ein zirkelhaftes Verhältnis“ (Gadamer 1959, 57) beschreiben: „Die Antizipation von Sinn, in der das Ganze gemeint ist, kommt dadurch zu explizitem Verständnis, daß die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch das Ganze bestimmen“. Allerdings sei laut Mecklenburg „Kritik eine zugespitzte Form des Verstehens“, in diesem Sinne der axiologische Zirkel eine „Verschärfung des hermeneutischen“ (ebd.: 170).

Die Kriterien für die Interpretation der dem Text inhärenten Bedeutung ergeben sich also aus und bei der Rezeption des Textes und werden sodann wieder auf den Text angewandt. Der axiologische Zirkel stellt somit ein textimmanentes, induktives Interpretationsverfahren dar, das allerdings auch ein mehrmaliges, überprüfendes Lesen von Texten erfordert. Mecklenburg stellt den axiologischen Zirkel vereinfacht wie folgt dar:

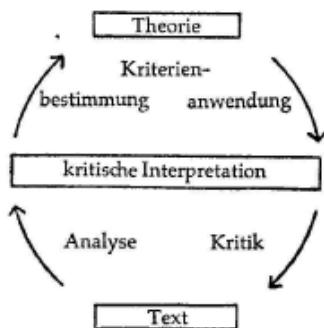


Abbildung 1.3: Der axiologische Zirkel, aus: Mecklenburg 1972, 173.

Bei der *werktranszendierenden* Interpretation wiederum wird ein Text in den Kontext weiterer relevanter Texte eingebunden und so eine wirkungsgeschichtliche Interpretation realisiert. Da hierbei die „eigene Subjektivität, die sich letztlich am textimmanenten Ausgangspunkt festmachen lässt, überhöht“ wird, spricht Sloane von einem „transsubjektiven Zirkel“ (Sloane 1992, 129). Es handelt sich um ein zirkelhaftes Verhältnis, da „die Ideen, die man im Umgang mit Texten gewinnt, m.E. aus den Texten stammen und bei diesem Verfahren wiederum auf die Texte zurückprojiziert werden“ (ebd.).

Der transsubjektive Zirkel stellt schließlich ein texttranszendierendes Interpretationsverfahren dar, in dem die sich aus der textimmanenten Interpretation ergebende spekulative Bedeutung in den Kontext eines übergeordneten Diskurses mit weiteren Texten gestellt wird.

Beim Zusammenspiel von textimmanenter und texttranszendierender Interpretation handelt sich um einen *rezensiven Diskurs*, „bei dem der Interpret Positionen und Gegenposition[en]

selbst produziert“ (Sloane 1992: 130). Dieser Diskurs wird durch den axiologischen Zirkel text-immanent und den transsubjektiven Zirkel texttranszendierend geführt, wie die folgende Abbildung deutlich machen soll:

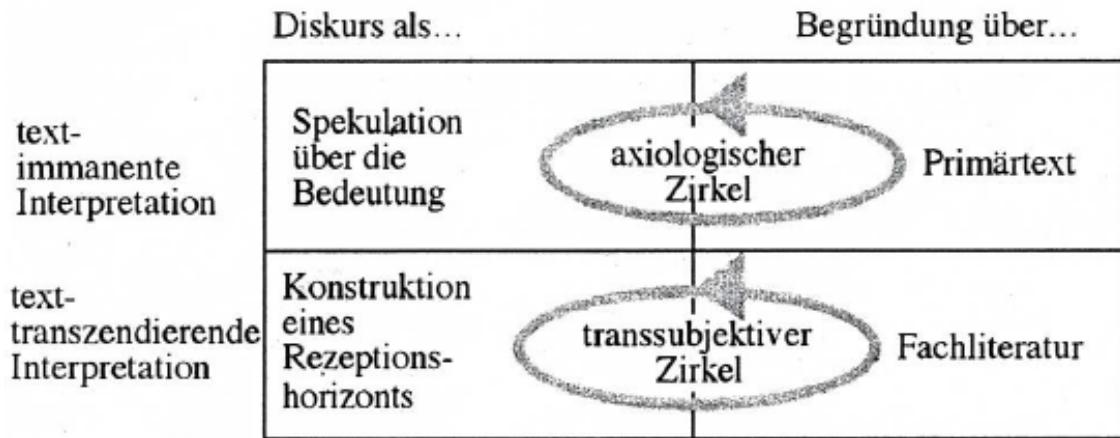


Abbildung 1.4: Der rezensive Diskurs, aus: Sloane 1992, 130.

Zunächst wird mittels des axiologischen Zirkels die Bedeutung eines Textes, bspw. eines Protokolls eines Gesprächs mit dem Bildungsmanager einer Kommune, spekulativ interpretiert und dabei aus der Rezeptionssicht die textimmanenteren Kriterien (zentrale Aussagen, Prognosen, Diagnosen) bestimmt. Diese Kriterien werden sodann als Hypothesen für den über den Text hinausgehenden Diskurs verwendet und in diesem Kontext verortet. Bspw. werden die zentralen Aussagen zur Gestaltung von kommunalem Bildungsmanagement im Kontext eben jenes Diskurses eingeordnet und schließlich zu einer Theorie der Governance auf kommunaler Ebene verdichtet. Die analytischen Kategorien der Governance-Forschung erfüllen dabei eine heuristische Funktion zur Systematisierung der im Feld identifizierten Strukturen, indem eine Zuordnung (Akteurskonstellation, Handlungsmodi etc.) ermöglicht wird.

Methodologisch lässt sich dieses Vorgehen in einem geisteswissenschaftlichen Paradigma verorten, indem hermeneutisch-textwissenschaftliche Verfahren genutzt werden (vgl. Sloane 2010). Die Ausführungen zum rezensiven Diskurs dürfen dabei nicht als methodische Anleitung oder Blaupause falsch verstanden werden. Sie dienen dazu zu verdeutlichen, wie es im Rezeptionshorizont des Forschers zur Interpretation der Bedeutung der Texte kommt, die im Forschungsprozess entstehen. Damit soll die Grundlage erklärt werden, auf der die konkrete methodische Vorgehensweise der Studien im vorliegenden Forschungsprogramm fußt. Damit wird auch eine Leerstelle gefüllt, die bei der Beschreibung der gängigen Verfahren der qualitativen Sozialforschung (etwa sensu Mayring oder Kuckartz) besteht, die zwar Schemata und Schrittfolgen eines methodischen Vorgehens bereitstellen, aber nur unzureichend erläutern –

weil es auch nicht ihre Funktion ist – *wie* die Interpretation innerhalb der einzelnen Schritte erfolgt.

1.5.3 Implikationen für das Forschungsprogramm

In diesem letzten Kapitel des ersten Teils der vorliegenden Dissertation, der Synopse, wird das Forschungsprogramm wissenschaftstheoretisch und methodologisch verortet. Wissenschaft wird als spezifische Handlungsform des Alltagshandelns verstanden, dessen Ergebnis Theorien über ein Praxisfeld sind, mit denen das Ziel verfolgt wird, auf nachvollziehbare Weise zur Lösung von Problemen aus diesem Praxisfeld beizutragen. In einer methodologischen Konkretisierung wird dieses Handeln als die (Ko-)Produktion und Interpretation von Texten durch den Forscher gekennzeichnet und mit dem rezensiven Diskurs nach Sloane (1992) ein literaturwissenschaftlich begründetes hermeneutisch-textwissenschaftliches Interpretationsmodell zugrunde gelegt.

Aus dieser Verortung ergeben sich Implikationen für die Umsetzung des Forschungsprogramms, die nachfolgend noch einmal kurz zusammengefasst werden:

- Der Zugang zur Praxis der Governance auf kommunaler Ebene erfolgt über die Produktion und Interpretation von Texten (Gesprächstranskripte, Protokolle, Dokumente) durch den Forscher. In Gesprächssituationen mit Akteuren aus der Praxis wird deren implizites Wissen über die institutionalisierten Formen der Handlungskoordination rekonstruiert und in Textform objektiviert.
- Der Forscher ist als Teilnehmer in die Produktion der Texte unmittelbar eingebunden und ordnet die Texte als ihr Rezipient aus einer distanzierteren Position in ihrer Bedeutung und Wirkung im Zusammenhang mit weiteren Texten (Transkripte und Protokolle weiterer Gespräche, Forschungsliteratur, politische Diskurse) ein. Die aus dem Forschungsprogramm entstehenden Erkenntnisse sind damit als vorläufig und subjektiv determiniert anzusehen; objektive Erkenntnis wird im vorliegenden Forschungsprogramm als ‚Fiktion‘ zurückgewiesen.
- Methodologisch lässt sich das Vorgehen in einem geisteswissenschaftlichen Paradigma mit Rückgriff auf hermeneutisch-textwissenschaftliche Verfahren verorten. Der rezensive Diskurs dient als Grundlage, auf der die konkreten methodischen Vorgehensweisen der einzelnen Studien fußen.
- Die Gütekriterien für die Bewertung der Forschungsergebnisse stammen einerseits aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

(Binnenlegitimität) und andererseits aus der gesellschaftlichen Praxis (Außenlegitimität), über die Aussagen und Empfehlungen getätigt werden; insb. der letztgenannte Punkt wird im Zuge der Diskussion der Forschungsergebnisse (Kap. 7) noch zu berücksichtigen sein.

Damit sind sowohl die thematischen als auch die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen des Forschungsprogramms ausführlich vorgestellt worden. In den folgenden Kapiteln (2-6) finden sich nun die einzelnen Forschungsbeiträge, die abschließend (Kap. 7) zusammengeführt und diskutiert werden.

2 KAPITEL | REGIONALE KOOPERATIONSPROZESSE ZUR EINRICH-TUNG DER LERNFABRIK ‚LIPPE 4.0‘ AUS GOVERNANCE-PERSPEK-TIVE – EINE FALLSTUDIENBASIERTE UNTERSUCHUNG (HAGE-MEIER 2023)

Dieses Kapitel wurde als eigenständiger Beitrag veröffentlicht:

Hagemeier, D. (2023): Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 44, 1-23. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe44/hagemeier_bwpat44.pdf (22.06.2023).

3 KAPITEL | GOVERNANCE IM BERUFSBILDUNGSSYSTEM – ZUR GE-STALTUNG DER GOVERNANCE ZWISCHEN KOMMUNEN UND AKT-EUREN BERUFLICHER BILDUNG IN KOMMUNALEN BILDUNGS-LANDSCHAFTEN (HAGEMEIER 2024)

Dieses Kapitel wurde als eigenständiger Beitrag veröffentlicht:

Hagemeier, D. (2024): Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften. In: *bwp@ Spezial 21*: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten, hrsg. v. Kremer, H.-H./Naeve-Stoß, N., 1-28. Online: https://www.bwpat.de/spezial21/hagemeier_spezial21.pdf (12.09.2024).

4 KAPITEL | DIE NEUERFINDUNG DES RADES – ZUR UNTERSCHÄTZTEN ROLLE DER BERUFLICHEN BILDUNG IN REGIONALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN (HAGEMEIER & SLOANE 2024)

Dieses Kapitel wurde als eigenständiger Beitrag veröffentlicht:

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2024): Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften. In: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Hg. v. Kögler, K.; Kremer, H.-H. & Herkner, V. Obladen u. a.: Budrich, S. 163-181.

**5 KAPITEL | REVISITING LvO – LANGFRISTIGE ENTWICKLUNGEN
UND HERAUSFORDERUNGEN DES DATENBASIERTEN KOMMUNA-
LEN BILDUNGSMANAGEMENTS: EINE FALLSTUDIE ZUR IMPLA-
MENTATION UND NACHHALTIGKEIT (HAGEMEIER & SLOANE
2025A)**

Dieses Kapitel wurde als eigenständiger Beitrag veröffentlicht:

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2025a): Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik – Sonderband Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement – Implementation eines Bildungsprogramms und Transfererfahrungen. Hg. v. Euler, D.; Sloane P. F. E. & Ertl, H. (in Veröffentlichung).

6 KAPITEL | VOM KONZEPT ZUM PROGRAMM: DIE ANWENDUNG VON FORSCHUNGSERGEBNISSEN IN POLITISCHEN FÖRDERPRO- GRAMMEN ALS KOMPLEXES KOMMUNIKATIONS- UND REZEPTI- ONSPROBLEM (HAGEMEIER & SLOANE 2025B)

Dieses Kapitel wurde als eigenständiger Beitrag veröffentlicht:

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2025b): Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem. In: Berufsbildungsforschung – Rezeption, Translation, Transfer. Hg. v. Ertl, H.; Liebscher, S. & Rödel, B. Bonn.

7 KAPITEL | REFLEXION, DISKUSSION & AUSBLICK

7.1 REFLEXION DES FORSCHUNGSPROGRAMMS

Mit der kommunalen Perspektive ist zu Beginn der vorliegenden Dissertationsschrift eine neue erkenntnisreiche – aber in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang wenig beachtete – Sichtweise auf die Governance des (Berufs-)Bildungssystems vorgestellt worden. Mit diesem Thema habe ich mich in meinen Forschungsarbeiten beschäftigt und als (Mit-)Autor dazu fünf Forschungsbeiträgen in anerkannten Publikationen unserer Disziplin veröffentlichen dürfen (Hagemeier 2023, Hagemeier 2024, Hagemeier & Sloane 2024, Hagemeier & Sloane 2025a, Hagemeier & Sloane 2025b).

Diese fünf Forschungsbeiträge bilden gemeinsam das Forschungsprogramm, das dieser Dissertation zugrunde liegt. Es handelt sich um in sich geschlossene Einzelstudien, die sich jedoch unter vier übergreifenden Forschungsfragestellungen zusammenführen lassen, zu deren Beantwortung sie jeweils in unterschiedlichem Grad einen Beitrag leisten:

Forschungsfrage 1: *Wie wird die Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?*

Forschungsfrage 2: *Wie werden in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement die Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis wahrgenommen und eingebunden?*

Forschungsfrage 3: *Wie wird ein Bildungsmanagement mittel- bis langfristig in einer Kommune implementiert? Welche Bedeutung kommt dabei der beruflichen Bildung zu?*

Forschungsfrage 4: *Wie können Forschungsergebnisse bei der Gestaltung bildungspolitischer Förderprogramme angewandt werden?*

Bevor die Ergebnisse der Beiträge mit Blick auf die Forschungsfragen diskutiert werden, soll jedoch zunächst das durchgeführte Forschungsprogramm im Rückblick reflektiert werden.

Im Zuge der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Einordnung des Programms (Kap. 1.5) ist bereits herausgestellt worden, dass die Erkenntnisse lediglich vorläufige Gültigkeit beanspruchen und als subjektiv determiniert anzusehen sind. D. h. es ist grundsätzlich von einer Standortgebundenheit der Forschungsergebnisse einerseits hinsichtlich der Person des Forschers und andererseits mit Blick auf die in den Einzelstudien untersuchten Fälle auszugehen. Gleichzeitig verfolgt wissenschaftliches Handeln in Abgrenzung zum Alltagshandeln das

Ziel, Aussagen und Empfehlungen für die Verbesserung der untersuchten Praxis zu entwickeln, die über einen Einzelfall hinausreichen können. Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich dadurch auflösen, dass einerseits die Limitationen der Ergebnisse möglichst präzise und umfassend beschrieben werden, um den möglichen Geltungsbereich der Ergebnisse zu markieren und andererseits die Ergebnisse in eine Form zu überführen, die innerhalb dieser Grenzen eine Anwendung über den Einzelfall hinaus ermöglicht.

Zunächst zu den Limitationen: In den Einzelstudien (Kap. 2-6) ist bereits auf an verschiedenen Stellen auf die Grenzen hingewiesen worden, die sich durch das jeweilige methodische Vorgehen ergeben. Übergreifend lassen sich dabei v. a. drei Aspekte ausmachen, die für das Forschungsprogramm als Ganzem gelten:

- Die Einzelstudien ermöglichen es, die Beschreibung der Governance auf der kommunalen Ebene anhand von Akteurskonstellationen, Interaktionsprozessen zur Handlungskoordination sowie Implementationsbedingungen und mit Blick auf Programmlogiken zur Förderung kommunaler Governance fallbezogen aufzuarbeiten. Eine Generalisierung der Ergebnisse über die untersuchten Fälle hinaus oder ggf. auf höhere Ebenen des Berufsbildungssystems ist damit jedoch nicht ohne weiteres möglich. Gleichzeitig lenkt das explorative Vorgehen den Blick aber auf relevante Bedingungen in der Governance beruflicher Bildung auf kommunaler Ebene, die bislang in der Forschung wenig Beachtung finden. Diese können in weiterführenden Studien durch die Einbeziehung weiterer Fälle und schließlich auch durch Befragungen in größerem Maßstab, etwa mittels standardisierter Verfahren in Fragebogenstudien, ausgedehnt und die Ergebnisse dabei weiter konkretisiert und generalisiert werden.
- Die jeweilige Zusammensetzung der Interviewsamples führt möglicherweise zu Verzerrungen. Der überwiegende Großteil der Befragten in den Fallstudien ist bei Kommunen, in verwaltungsnahen Organisationen oder den Transferagenturen beschäftigt. Ein Grund hierfür liegt in den ersten beiden sowie der vierten Studie (Kap. 2, 3 und 6) in der gewählten Erhebungsstrategie des *theoretical samplings* begründet, die ausgehend von der initialen Befragung communalnaher Gesprächspartner:innen möglicherweise den Zugang zu weiteren Befragten aus der Verwaltung begünstigt hat. In der Aufarbeitung der Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung der Transferinitiative in der dritten und fünften Studie (Kap. 4 und 6) in der Anbindung an die Programme begründet. Zwar ist versucht worden, dies zum Teil dadurch auszugleichen, dass in den Studien Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen, Ämtern und kommunalen Organisationen sowie Agenturen

mit unterschiedlichen Trägeranbindungen befragt wurden und eine Gewichtung der Antworten vorgenommen wurde. Dennoch sind mit Blick auf die Vielfalt der auf kommunaler Ebene beteiligten Akteursgruppen künftig stärker Akteure zu berücksichtigen, die in den Interviewsamples bislang unterrepräsentiert waren; etwa weitere Akteure aus der beruflichen Bildung, von Kammern, Wirtschaftsverbänden und Unternehmensvertreter sowie aus der Gewerbe- und Wirtschaftsförderung.

- Zum anderen handelt es sich zumeist um retrospektive Befragungen und Auswertungen, die gemeinsame Projekte der Beteiligten und Entwicklungen in der Vergangenheit behandeln. Dabei besteht die Gefahr, dass relevante Aspekte in der Rückschau ausgeblendet oder über- bzw. unterschätzt werden. Darin kann zwar wiederum auch ein Vorteil bestehen, da irrelevante oder von kurzzeitigen Befindlichkeiten geprägte Aussagen und Bewertungen unterlassen werden und sich die Befragten auf die relevanten Aspekte beschränken; dennoch wäre es sinnvoll, kommunale Entwicklungsprozesse stärker in einer Längsschnittdesigns in den Blick zu nehmen, um Herausforderungen und deren Bewältigung unmittelbarer verstehen und nachvollziehen zu können.

Mit Blick auf die eingeschränkten Möglichkeiten der Generalisierung der fallbezogen ermittelten Erkenntnisse schlägt Euler (2014) im Kontext einer gestaltungsorientierten Forschung die Aufbereitung von Forschungsergebnissen in Form von *Gestaltungsprinzipien* vor. Dabei handelt es sich um Theorien mittlerer Reichweite, in denen in der Regel aus Einzelfallstudien oder einem komparativen Vergleich ähnlicher Fälle präskriptive Prinzipien abgeleitet werden, von denen angenommen wird, dass sie in vergleichbaren Handlungsfeldern Anwendung finden können.

Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass das Handeln in komplexen sozialen Systemen – wie etwa der Governance auf kommunaler Ebene – sich nur annäherungsweise bestimmen lässt und Empfehlungen zur Gestaltung daher ebenfalls in Form heuristischer Prinzipien möglich sind (vgl. Euler 2014, 99).

Ein Beispiel für solche Gestaltungsprinzipien sind die Kernkomponenten des kommunalen Bildungsmanagements (vgl. Euler & Sloane et al. 2016). Diese sind durch einen komparativen Vergleich der Ergebnisse von Fallstudien in ‚Lernen vor Ort‘-Kommunen ermittelt und in weiterführenden Forschungsarbeiten weiterentwickelt worden. Sie stellen konstitutive Elemente eines kommunalen Bildungsmanagements dar, deren genaue Ausgestaltung aber in den jeweiligen Kommunen variiert. So sind die Formulierung bildungspolitischer Ziele, die Kooperation der Bildungsressorts der Verwaltung, die Zusammenarbeit mit verwaltungsexternen

Bildungsakteuren, die Koordination der Umsetzung der Ziele gemeinsam mit internen und externen Akteuren und die Bezugnahme auf eine Datengrundlage für die Entwicklung eines Bildungsmanagements konstitutiv sind; *wie* die konkrete Umsetzung erfolgen soll, wo eine koordinierende Stelle in der Verwaltung verortet sein muss, welchen Explikationsgrad Ziele haben müssen, welche externen Akteure zu beteiligen sind usf. bleibt jedoch eine offene Entwicklungsaufgabe für die Praxis.

Gestaltungsprinzipien können daher als „Handlungsleitlinien“ (Euler 2014, 102) verstanden werden, die sich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formulieren lassen; so wäre es bspw. denkbar, über die Beschreibung der Kernkomponenten eines kommunalen Bildungsmanagements hinaus in weiteren Forschungsarbeiten genauer herauszuarbeiten, in welcher Form bildungspolitische Ziele entwickelt und formuliert werden müssen, um eine Weiterentwicklung beruflicher Bildung auf kommunaler Ebene erfolgreich zu unterstützen und welche genauen Akteure dabei sinnvollerweise in die Entwicklung von Maßnahmen einbezogen werden sollten.

Mit Blick auf die Ergebnisse der dieser Dissertation zugrunde liegenden Studien sollte also eruiert werden, welche Gestaltungsprinzipien sich auf der Grundlage der Ergebnisse formulieren lassen. – Zumindest wenn als Ziel wissenschaftlichen Handelns das Aufstellen von Theorien zur Verbesserung der Praxis ausgewiesen wird, wie es zu Beginn dieser Arbeit getan wurde (Kap. 1.5).

7.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Einzelstudien sind in den jeweiligen Kapiteln nachvollziehbar dargestellt (Kap. 2-6). Nachfolgend soll es nun darum gehen, die Ergebnisse der Studien mit Blick auf die übergreifenden Forschungsfragen zusammenzuführen, um aus ihnen Hinweise zur Gestaltung der Governance auf kommunaler Ebene im Zusammenhang mit beruflicher Bildung ableiten zu können. Insgesamt zeigen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit der vorliegenden Dissertation an den etablierten Diskurs zur Regionalisierung und zum kommunalen Bildungsmanagement auf. Sie bestätigen, erweitern und differenzieren die eingangs vorgestellten Forschungsarbeiten (s. Kap. 1.1) von u. a. Euler & Sloane (2016, 2018), Niedlich (2016, 2020) und Brüggemann, Hermstein & Nikolai (2023). Bei der folgenden Darstellung wird der Vorschlag aus der vorhergehenden Reflexion des Forschungsprogramms (7.1) aufgegriffen und eine Formulierung der Ergebnisse in der Form von Gestaltungsprinzipien als Theorien mittlerer Reichweite angestrebt.

Die ersten beiden Studien (Hagemeier 2023; 2024 bzw. Kap. 2-3) behandeln Kooperationsprozesse zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis in einem Landkreis. Sie zeigen auf, wie und unter welchen Bedingungen Akteure des kommunalen Bildungsmanagements mit Akteuren aus der Berufsbildung zusammenarbeiten. Dabei lassen sich mit Blick auf die übergreifende Forschungsfrage (*Wie wird die Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?*) die folgenden übergreifenden Ergebnisse festhalten:

- Die wesentliche Grundlage der Zusammenarbeit zwischen einer Kommune resp. einem kommunalem Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis ist der empfundene Handlungsdruck und das Vorliegen einer gemeinsamen Zielperspektive: *Berufliche Bildung ist ein Schlüsselfaktor der Regional- und Wirtschaftsentwicklung*, der angesichts der absehbaren demographischen Entwicklung und dem sich abzeichnenden Engpässen an Fachkräften in bestimmten Berufen v. a. die Funktion der Fachkräfteisicherung zukommt. Dabei geht es konkret auch um einen Erhalt von Standorten und Bildungsgängen, etwa im ländlichen Raum.
- Die *Kommunalverwaltung bzw. das kommunale Bildungsmanagement kann den Anspruch einer aktiven Mitgestaltung der beruflichen Bildung* in ihrem regionalen Einzugsgebiet formulieren. Das schließt sich Einflussnahme auf die Entwicklung der inneren Schulangelegenheiten der berufsbildenden Schulen ein, wie etwa die Unterrichtsgestaltung und -qualität. Damit erweitert sich die Rolle der Kommunalverwaltung in der beruflichen Bildung und es kommt zu einer faktischen Neuformulierung ihrer ‚Zuständigkeit‘ jenseits von legalen Befugnissen, indem die Kommune über strategische Zielsetzungen die Entwicklung der kommunalen Berufsbildungslandschaft steuert, die Koordination des Berufsbildungsangebots, die Innovationsentwicklung im Berufsbildungssystem und die Gestaltung von Kooperationen und Netzwerken in der institutionalisierten Berufsbildungspraxis aktiv initiiert und unterstützt.
- Um eine solche aktive Rolle wahrnehmen zu können, ist die Kommune *zwingend auf die Kooperation mit der institutionalisierten Berufsbildungspraxis* (Kammern, Verbände, Innungen, Betriebe, berufsbildende Schulen, Hochschulen) *angewiesen*, da ihr im Bereich der institutionalisierten Berufsbildung sowohl die formalen Verfügungsrechte als auch die tatsächlichen Verfügungsfähigkeiten fehlen; so kann die Kommune bspw. selbst in der Regel keine Berufsbildungsangebote jenseits der Ausbildung in der Verwaltung und den

kommunalen Eigenbetrieben gestalten und ist dabei auf Träger angewiesen, sie kann auch keine Zusatzqualifikationen einführen oder Prüfungsformate in der dualen Berufsausbildung innovieren.

- Die *Vorstellungen bei der Entwicklung der Berufsbildungslandschaft zwischen Kommune und Berufsbildungspraxis können allerdings erheblich variieren*, wie sich am Beispiel der Entwicklung der Lernfabrik (s. Kap. 2) zeigen lässt: Hier haben die unterschiedlichen Akteure teils widersprüchliche Interessen (Studien- und Berufsorientierung vs. überbetriebliche Ausbildung vs. Verbesserung der Infrastruktur). Sie erhalten die Zusammenarbeit jedoch v. a. deshalb aufrecht, weil bei der Entwicklung des Konzepts der Lernfabrik solche Kompromisse ausgehandelt werden können, die es erwarten lassen, dass bei einer erfolgreichen Umsetzung die Partikularinteressen aller Kooperationspartner berücksichtigt werden können. Mit der Konzeptentwicklung und dem erfolgreichen Förderantrag liegen hier zudem sichtbare Zwischenergebnisse im Entwicklungsprozess vor, die als gemeinsame Erfolge der Beteiligten ausgelegt werden können.
- Durch eine Zusammenarbeit von kommunalem Bildungsmanagement und institutionalisierter Berufsbildungspraxis können – das zeigt das Beispiel der Lernfabrik – *Handlungspotenziale realisiert werden*, zu deren Umsetzung die Akteure einzeln nicht in der Lage wären. Dafür bedarf es allerdings zunächst der Initiierung der Kooperationsprozesse und ihrer fortwährenden Moderation.
- In beiden Studien wird zudem ein hoher Grad der regionalen Vernetzung und ein in gemeinsamen Projekten entstandenes gegenseitiges Vertrauen der beteiligten Personen als *Gelingensbedingungen* ausgewiesen. Dabei spielen einerseits Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten, etwa über die intermediäre Plattform der Bildungsgenossenschaft, als auch eine räumliche Nähe der Organisationen an gemeinsamen Campus-Standorten eine förderliche Rolle. Diese ermöglichen zahlreiche Gelegenheit des Aufeinandertreffens der Akteure in formellen und informellen Settings.
- Ein hoher Vernetzungsgrad zwischen den Akteuren mit der institutionalisierten Berufsbildungspraxis kann zudem durch *hybride Organisationsmodelle* erreicht und befördert werden. In den Fallstudien übernehmen bspw. der kommunale Eigenbetrieb als Schulträger und die Fachbereiche Jugend und Bildung die Koordination der Zusammenarbeit mit kommunal-staatlichen Akteuren, während über die Bildungsgenossenschaft eine Vernetzung mit Akteuren der beruflichen Bildung erreicht wird. Durch Ausübung der Leitungssämter in den

drei Organisationseinheiten durch zum Teil dieselben Personen wird ein kontinuierlicher Austausch zwischen sichergestellt.

- Die Einrichtung und der Betrieb einer *agil-flexiblen Organisationseinheit* – wie im Fallbeispiel die Bildungsgenossenschaft – zeigt sich ebenfalls als förderlicher Faktor, sofern diese als Bildungsträger und Zuwendungsempfänger für entsprechende Förderprogramme und -initiativen fungieren kann.
- Durch eine Vernetzung der Akteure der kommunalen (Berufs-)Bildungslandschaft in Gremien und Arbeitsgruppen kann zudem eine Seismographenfunktion realisiert werden; d. h. relevante Entwicklungen können frühzeitig erkannt und gemeinsam mit Netzwerkpartnern analysiert und bearbeitet werden.

Mit Blick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen kommunalem Bildungsmanagement und institutionalisierter Berufsbildungspraxis können demnach folgende Prinzipien aus den Ergebnissen abgeleitet werden:

- Einer Zusammenarbeit von kommunalem Bildungsmanagement und Akteuren der institutionalisierten Berufsbildungspraxis sollte zunächst die Klärung eines gemeinsamen Problemverständnisses und einer geteilten Zielvorstellung vorausgehen. Die Funktion beruflicher Bildung zur Fachkräfte sicherung und damit ihr Beitrag zur Regionalentwicklung kann dabei einen ersten Anknüpfungspunkt bilden.
- Wenn die Kommune bzw. das kommunale Bildungsmanagement eine aktive (Mit-)Gestaltung der beruflichen Bildung auf kommunaler Ebene anstrebt, sollte sie eine Kooperation mit jenen Akteuren der institutionalisierten Berufsbildungspraxis (bspw. berufsbildende Schulen, Betriebe, Innungen, Kammern, Verbände, Hochschulen) initiieren, die für eine Zusammenarbeit offen sind und die für eine Realisierung ihrer strategischen Ziele zur Entwicklung des Berufsbildungsangebots unerlässlich sind.
- In der Zusammenarbeit sollte ein solcher Ausgleich der jeweiligen Interessen angestrebt werden, der es erwartbar erscheinen lässt, dass die Partikularinteressen alle beteiligten Partner bedient werden können. Zudem können rasch zu erzielende Zwischenergebnisse der Aufrechterhaltung der Kooperation dienlich sein. Kooperations- und Interaktionsprozesse müssen zudem moderiert werden; die Verantwortung dafür sollte erklärt werden.
- Vernetzung in formellen und informellen Settings und das sich im Zeitverlauf einer Zusammenarbeit entwickelnde Vertrauen sind Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit. Dazu sollten bei Aufnahme der Kooperation Gelegenheiten geschaffen und ggf. erste

kleinere Projekte initiiert werden. Austausch- und Vernetzungsplattformen können die Netzwerkarbeit unterstützen.

- Um Projekte und Maßnahmen umsetzen zu können, sollte eine Organisation(sform) bestehen oder eingebunden werden, die es erlaubt, Fördergelder akquirieren und als Träger von Maßnahmen fungieren zu können.
- Über das kommunale Bildungsmanagement sollten sowohl kommunal-staatliche als auch zivilgesellschaftliche Akteure einbezogen und miteinander vernetzt werden; dazu können intermediäre – zwischen den Organisationen bestehende – Austausch- und Vernetzungsplattformen geschaffen oder genutzt werden.

Diese Befunde bestätigen und konkretisieren die von Euler & Sloane (2016; 2018) entwickelten Überlegungen zur kommunalen Perspektive auf die Governance des Bildungssystems. Während Euler & Sloane die Grundlagen für eine aktiver Rolle der Kommunen im Feld der Berufsbildung formulieren, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation Beispiele für die konkrete Umsetzung dieser Rolle in der Praxis auf kommunaler Ebene. Zugleich erweitern sie die Erkenntnisse von Niedlich (2020) zur Regionalisierung, indem sie aufzeigen, wie berufliche Bildung als spezifisches Handlungsfeld in Regionalisierungsprozesse eingebunden wird.

Die hier formulierten Gestaltungsprinzipien knüpfen zudem unmittelbar an den konzeptionellen Überlegungen von Euler (u. a. 2003; 2014) sowie Euler & Sloane (2016; 2018) zum Transfer von Forschungsbefunden und Erfahrungen aus Modellprojekten an. Insbesondere die Erkenntnis, dass Kooperationsprozessen eine zentrale Rolle beim Transfer von Konzepten und Ideen einnehmen, jedoch fortlaufend moderiert werden müssen und intermediäre Plattformen (wie bspw. eine Bildungsgenossenschaft) sich für eine entsprechende Vernetzung der Akteure als förderlich erweisen, führt diese Vorarbeiten zur Implementation von kommunalem Bildungsmanagement in der praktischen Anwendung weiter. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen dabei nicht nur eine Bestätigung des Transferkonzeptes von Euler sowie Euler & Sloane auf, sondern erweitern diese um konkrete Anwendungsbeispiele im Feld der beruflichen Bildung als Schlüsselfaktor einer Regionalentwicklung.

Tabelle 7.1: Übergreifende Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage

Forschungsfrage/ Beitragende Studien	Übergreifende Ergebnisse
<p><i>Wie wird die Abstimmung, Koordination und ggf. Zusammenarbeit zwischen dem kommunalen Bildungsmanagement und der institutionalisierten Berufsbildungspraxis gestaltet?</i></p> <p>Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung (Hagemeier 2023)</p> <p>Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften (Hagemeier 2024)</p>	<p>Berufliche Bildung mit Blick auf die Fachkräftesicherung ein Schlüsselfaktor der Regionalentwicklung</p> <p>Übernahme aktiver (Mit-)Gestaltung der beruflichen Bildung durch Kommunalverwaltungen bzw. kommunales Bildungsmanagement</p> <p>Hybrides DKBM-Organisationsmodell mit Bildungsgenossenschaft als agil-flexibler OE</p> <p>Erfordernis der Kooperation der Kommune mit institutionalisierter Berufsbildungspraxis zur Entwicklung der Berufsbildungslandschaft</p> <p>Unterschiedliche, teils widersprüchliche Interessen zwischen Kommune und Berufsbildungspraxis, die Ausgleich verlangen</p> <p>Zusammenarbeit von Bildungsmanagement und Berufsbildungspraxis um Handlungspotenzialen zu realisiert werden, die für einzelne Akteure nicht erreichbar sind</p> <p>Vernetzung und Vertrauen als Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit</p>

Die dritte Studie (Hagemeier & Sloane 2024; Kap. 4) befasst sich mit der Wahrnehmung und Einbindung beruflicher Bildung in den Programmen des Bundes zur Förderung des Aufbaus und des bundesweiten Transfers des kommunalen Bildungsmanagements, die unter der Bezeichnung „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ zusammengefasst werden. Folgende Ergebnisse sind dabei von übergreifender Bedeutung:

- Die föderale Struktur des Bildungswesens wird in der „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ über die Einrichtung eines *Lenkungskreises* abgebildet, in dem Vertreterinnen und Vertreter aus allen 16 Bundesländern (zumeist aus den Kultusministerien), der kommunalen Spitzenverbände und einer Koordinierungsstelle von Stiftungen formal an der strategischen Ausrichtung der Programme beteiligt werden. Die Auswertung zeigt jedoch, dass das Gremium entgegen seiner Bezeichnung weniger der strategischen Ausrichtung der

Programme als der Gewährleistung eines kontinuierlichen Berichtswesens zwischen den beteiligten Akteuren dient. Dabei wird berufliche Bildung – trotz oder wegen der Länderbeteiligung – als Teilaspekt der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften kaum thematisiert; allenfalls wird die schulische Seite angesprochen.

- Auch die Analyse der Diskussionen auf Programmebene zeigt lediglich rudimentäre Bezüge zur Berufsbildung; diese beschränken sich zudem zumeist auf die Verbesserung des Übergangs vom allgemeinbildenden Schulsystem in die berufliche Bildung. Relevante Aspekte bspw. der dualen Berufsausbildung (Passungsprobleme, Angebots- und Nachfragerückgang, hohe Vertragslösungsquoten, Lernortkooperation etc.), des Schulberufssystems (Ausbau der Erzieherinnen- und Pflegeausbildung) oder der beruflichen Fort- und Weiterbildung werden nahezu vollständig ausgeblendet. Dieser Befund verstärkt sich noch mit Blick auf die Förderung weiterer Agenturen zur Förderung von BNE und dem Strukturwandel in den Kohlerevieren.
- Die *mediative Funktion* der Transferagenturen und das zugrunde gelegte *Transfermodell* würden es im Sinne des *veränderten Steuerungsverständnisses* (Outcome-Steuerung) eigentlich erfordern, die berufsbildungsrelevanten regionalen Entwicklungsbedarfe aufzunehmen und mit Blick auf die Auswirkungen soziökonomischer Entwicklungen im Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem zu analysieren, um daraus entsprechende Programmaktivitäten abzuleiten. Die auf Programmebene fehlenden Bezüge lassen vermuten, dass es auf dieser Ebene eher zu einer Abschottung zwischen kommunaler Bildung und beruflicher Bildung kommt.
- Auf Ebene der Agenturen werden lediglich in einer Agentur über die Trägerorganisation Bezüge zur beruflichen Bildung deutlich; in den Beiräten der Agenturen sind Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Bildung, etwa der Kammerverbände auf Landesebene oder der Berufsverbände, in der Regel nicht beteiligt.
- Die Mitarbeitenden der Agenturen beziehen ihren Erfahrungshintergrund nahezu ausschließlich aus Bereichen außerhalb des Berufsbildungssystems. Die für die Unterstützung kommunaler Entwicklungsprozesse notwendige Expertise erwerben sie zudem erst im Lauf des Beratungsprozesses von Kommunen, wodurch sich die mangelnde und eher verspätete Wahrnehmung von Fragen beruflicher Bildung innerhalb des Programms noch verstärkt. Bspw. wird noch in einer 2020 von der Wissenschaftlichen Begleitung durchgeföhrten Befragung der Agenturen Fragen der Fachkräfte sicherung ein geringer Stellenwert in den kommunalen Entwicklungsprozessen zugeschrieben; inzwischen werden von den

Agenturen jedoch Veranstaltungen und Tagungen zu diesem Themenfeld angeboten, da sie im derzeitigen Förderprogramm (ab 2022) einen zentralen Schwerpunkt einnimmt.

- Die Transferagenturen zeigen also eine eher reaktive Haltung, in dem sie jeweils zeitverzögert auf Bedarfe aus den Kommunen reagieren, selbst aber kaum Ansätze einer prospektiven Bearbeitung sich abzeichnender Entwicklungen vornehmen können. Dadurch geraten insb. berufsbildungsrelevante Entwicklungen eher verspätet in den Fokus der regionalen Entwicklungsarbeit der Agenturen.
- Erfolgsmodelle der kommunalen Entwicklungsarbeit zeigen hingegen, dass vor Ort Fragen der Regionalentwicklung durchaus im Zusammenhang mit Berufsbildung bearbeitet werden (wie es auch die ersten beiden Studien nahelegen, vgl. Kap. 2 & 3). Diese betreffen etwa im vorberuflichen Bereich die Einrichtung und Verbesserung von Berufsorientierungsangeboten (MINT-Kurse, Ausbildungsmessen, Ausbildungsbotschafter, Ausbildungsmarketing) und den Übergang Schule-Beruf (geförderte Angebote für sozial benachteiligte Jugendliche, Übergangscoaching) ebenso wie die Unterstützung einer erfolgreichen dualen Berufsausbildung (Sprachförderung, Kurse zur Prüfungsvorbereitung, Zusatzqualifikationen) und die Entwicklung von Angeboten der beruflichen Fort- und Weiterbildung sowie die Integration von Zugewanderten in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem.
- Einrichtung und der Betrieb dieser vielfältigen Angebote erfordern ein Maß an Steuerung, das auf der regionalen Ebene nicht durch eine zentrale Stelle, sondern durch die Koordination der institutionell unterschiedlich eingebundenen Akteure erreicht werden kann. Durch eine aktiver Rolle der Kommunalverwaltungen, bspw. bei der Entwicklung der berufsbildenden Schulen im Zuge der Schulentwicklungsplanung, wird zudem mittelbar die Schul- und Unterrichtsentwicklung beeinflusst und damit Einfluss auch auf innere Schulangelegenheiten genommen.
- Die Bildungsbüros unterstützen die dafür notwendige Vernetzung der Akteure und stellen Plattformen für einen Austausch und die Planung gemeinsamer Aktivitäten dar. Über das kommunale Bildungsmonitoring werden Strukturveränderungen in der Kommune aufgedeckt und nachvollziehbar aufbereitet, die somit eine Grundlage für den bildungspolitischen Diskurs innerhalb der Region bieten, der sich nicht nach intuitiven und anekdotischen Wahrheiten, sondern auf Grundlage tatsächlicher Entwicklungen entfalten kann.

Tabelle 7.2: Übergreifende Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage

Forschungsfrage/ Beitragende Studien	Übergreifende Ergebnisse
<p><i>Wie werden in den Programmen der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement die Akteure der institutionalisierten Berufsbildungspraxis wahrgenommen und eingebunden?</i></p> <p>Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften (Hagemeier & Sloane 2024)</p>	<p>Rudimentäre Bezüge zur beruflichen Bildung auf Ebene des Programms und der geförderten Agenturen – Eindruck einer Abschottung zwischen kommunaler und beruflicher Bildung auf diesen Ebenen</p> <p>Kommunale Erfolgsmodelle zeigen hingegen eine Integration beruflicher Bildung in Fragen der Regionalentwicklung</p> <p>Folgerung: Bedarf an proaktiverer Ausrichtung der Programme und stärkerer programmatischer Einbindung beruflicher Bildung und ihrer Akteure</p>

Aus einer Gestaltungsperspektive lassen die Ergebnisse folgende Schlussfolgerungen zu:

- Bei der Gestaltung von Förderprogrammen zur kommunalen Bildungsarbeit sollte eine deutlich stärkere Integration der Entwicklung kommunaler Bildungsarbeit und der Berufsbildung berücksichtigt werden. Notwendig wären zu einer zielgerichteten Entwicklung eine regionalspezifische Analyse der Veränderungen und sich ergebenden Anforderungen (bspw. bezogen auf die Demographie), die Aufarbeitung und Interpretation der Befunde in partizipativen Formaten mit kommunalen Akteuren und Akteuren der Berufsbildung, eine gemeinsame Festlegung von Handlungsfeldern und (berufs-)bildungspolitischen Zielsetzungen sowie schließlich die Festlegung und Umsetzung von Maßnahmen in netzwerkförderlichen Strukturen.
- Entsprechende Modellversuche sollten im Anschluss daran entwickelt und die Verbreitung ihrer Ergebnisse durch die inzwischen etablierten Transferagenturen unterstützt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen die systematische Unterschätzung beruflicher Bildung in den Bundesprogrammen und bestätigen damit bereits vorliegende ähnliche Befunde (bspw. Pfeiffer et al. 2023), erweitern diese jedoch um eine kritische Analyse der programmspezifischen ‚blinden Flecken‘ am Beispiel der Transferinitiative. Zugleich differenzieren die Ergebnisse die Überlegungen von Euler & Sloane (2016) zur Transferinitiative, indem sie deutlich machen, dass trotz programmatischer Defizite auf kommunaler Ebene durchaus erfolgreiche Integrationsmodelle zwischen kommunaler Bildungssteuerung und beruflicher Bildung entwickelt werden. Diese Diskrepanz zwischen Programmebene und kommunaler Praxis führt die

theoretischen Überlegungen von Euler (2003; 2014) sowie Euler & Sloane (2016; 2018) zum Transfer von Forschungsbefunden weiter: Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass Transfer nicht nur als vertikaler Prozess von der Wissenschaft in die Praxis gedeutet werden kann, sondern auch als horizontaler Lernprozess zwischen den Programmebenen verstanden werden muss.

In der vierten Studie (Hagemeier & Sloane 2025a) werden die Implementationsprozesse eines kommunalen Bildungsmanagements und die Bedeutung beruflicher Bildung dabei aus einer Retrospektive am Beispiel einer ehemaligen ‚Lernen vor Ort‘-Modellkommune betrachtet. Es zeigt sich, dass

- die Entwicklung sich im Fallbeispiel über einen zwanzigjährigen Zeitraum erstreckt, in dem das Bildungsmanagement in unterschiedlichen Phasen der Initiierung, Institutionalisierung und schließlich Erweiterung und Vertiefung entwickelt wird. Daraus wird deutlich, dass die Implementation eines DKBM und Umsetzung von Reformbemühungen im Bildungswesen auf der kommunalen Ebene *keine kurz- oder mittelfristige, sondern eine eher langfristige Aufgabe* darstellt.
- die Implementation des DKBM stellt sich nach der Fallanalyse als komplexes Geflecht unterschiedlicher Bedingungen und Entwicklungsstränge über den fast zwanzigjährigen Entwicklungszeitraum dar. Viele der Bedingungen – persönliche Beziehungen, günstige regionale Rahmenbedingungen, Rollenverständnis der Kommunalverwaltung, Kompetenzprofile der handelnden Personen – können nicht über Förderprogramme hergestellt werden. In Abwandlung des bekannten Böckenförde-Diktums kann daher festgehalten werden: Das DKBM lebt von Voraussetzungen, die es selbst nicht garantieren kann.
- sich am Beispiel der Bildungsgenossenschaft Verflechtungsdynamiken zeigen, die die Kontingenz und Pfadabhängigkeit von DKBM-Entwicklungen verdeutlichen. Die Genossenschaft entwickelt sich von einem Partizipationsinstrument zu einer operativen Bildungsförderungsgesellschaft und zeigt dabei die Dynamik *adaptiver Institutionalisierung*.
- die Kommunalverwaltung eher im Sinne einer *Kontextsteuerung* durch strategische Leitziele denn durch hierarchische Durchsetzung ihrer Interessen agiert. Die hybriden Strukturen ermöglichen dabei *innovative Formen öffentlicher Steuerung* und fungieren als *institutionelle Pufferzonen*.

- sich lokale Pfadabhängigkeiten ergeben, die stark von den vorhandenen institutionellen und kulturellen Ressourcen in der Kommune abhängig sind. Die Entwicklung baut auf einer 'Lerngeschichte' kooperativer Strukturen auf.
- berufliche Bildung als wichtiger *Standort- und Wirtschaftsfaktor* strategisch in die Leitziele des DKBM eingebunden wird und über die hybriden Strukturen eine systematische Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen Akteuren erreicht wird.

Aus Gestaltungsperspektive lässt sich daher festhalten:

- Die Implementation eines DKBM sollte als *mittel- bis langfristige Entwicklungsaufgabe* (>10 Jahre) der Kommune begriffen werden, die verschiedene Entwicklungsphasen durchläuft.
- DKBM-Strukturen sollten durch *adaptive Institutionalisierung* angelegt werden, die kontinuierlich an sich verändernde Kontexte angepasst werden können, ohne ihre organisationale Grundstruktur zu verändern.
- Bei der Entwicklung hybrider Koordinationsstrukturen sollten *lokale Pfadabhängigkeiten* und vorhandene institutionelle sowie kulturelle Ressourcen der Kommune systematisch berücksichtigt und als Ausgangspunkt genutzt werden.
- Die Kommune sollte primär über *Kontextsteuerung* durch strategische Leitziele agieren und partizipative Prozesse zur Konkretisierung der Aktivitäten mit regionalen Akteuren gestalten.
- *Innovative Formen öffentlicher Steuerung* wie hybride Organisationsmodelle sollten entwickelt werden, um zivilgesellschaftliche Akteure systematisch einzubinden, ohne die kommunale Steuerungsfähigkeit zu beschneiden.
- Förderprogramme sollten *institutionelle Experimente* in Abhängigkeit der kommunalen Bedingungen fördern und längere Entwicklungszyklen berücksichtigen, statt standardisierte Lösungen zu erwarten.

Die retrospektive Betrachtung der Implementation des kommunalen Bildungsmanagements in der ehemaligen ‚Lernen vor Ort‘-Modellgemeinde bestätigt grundsätzlich die Relevanz der von Euler & Sloane et al. (2016) entwickelten Kernkomponenten und Gestaltungsprinzipien, erweitert diese jedoch um eine zeitliche Dimension und die Bedeutung von Verflechtungsdynamiken. Während Euler & Sloane strukturelle Erfolgsfaktoren identifizierten, zeigen die vorliegenden

Ergebnisse die komplexe Verflechtung dieser Faktoren über einen zwanzigjährigen Entwicklungszeitraum auf. Die Erkenntnis der adaptiven Institutionalisierung differenziert die bisherigen Implementationsmodelle zusätzlich: Es wird aufgezeigt, dass DKB-M-Strukturen und -Prozesse kontinuierlich an sich verändernde Kontexte angepasst werden müssen. Diese Befunde führen überdies die Überlegungen zur Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis weiter (u. a. Euler (2003, 2014), indem sie die Grenzen planbarer Transferprozesse aufzeigen und die Notwendigkeit einer kontinuierlichen, kontextsensitiven Begleitung von Implementationsprozessen unterstreichen.

Tabelle 7.3: Übergreifende Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage

Forschungsfrage/ Beitragende Studien	Übergreifende Ergebnisse
<p><i>Wie wird ein Bildungsmanagement mittel- bis langfristig in einer Kommune implementiert? Welche Bedeutung kommt dabei der beruflichen Bildung zu?</i></p> <p>Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit (Hagemeier & Sloane 2025a)</p>	<p>Implementation eines DKB-M als komplexes Geflecht unterschiedlicher Bedingungen und kontingenter Entwicklungsstränge über ~20 Jahre</p> <p>DKB-M lebt von Voraussetzungen, die es selbst nicht garantieren kann</p> <p>Adaptive Institutionalisierung und lokale Pfadabhängigkeiten prägen die Entwicklung</p> <p>Verflechtungsdynamiken zwischen strukturellen Anforderungen und zeitlichen Entwicklungen</p> <p>Kontextsteuerung durch strategische Leitziele und innovative hybride Governance-Formen – berufliche Bildung als Standort- und Wirtschaftsfaktor strategisch eingebunden</p> <p>Notwendigkeit längerer Entwicklungszyklen (>10 Jahre) und kontextsensitiver Begleitung statt standarisierter Lösungen</p>

Die fünfte und damit für das Forschungsprogramm abschließende Studie (Hagemeier & Sloane 2025b) behandelt die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Forschungsergebnissen zur Förderung der Governance beruflicher Bildung auf kommunaler Ebene und leistet damit einen v. a. methodologischen Beitrag.

Aus dieser Sicht lassen sich folgende übergreifende Ergebnisse festhalten:

- Eine Anwendung von Forschungsergebnissen in der Praxis geschieht nicht dadurch, dass diese einer interessierten Öffentlichkeit angeboten werden; Vermutungen, dass ‚gute‘ Theorien sich durchsetzen würden, sind Ausdruck einer naiven Vorstellung, für einen Transfer von Forschungsergebnissen würde es genügen, diese interessen- und wertneutral zu veröffentlichen.
- Tatsächlich müssen die Bedingungen des gesellschaftlichen Feldes berücksichtigt werden, in dem die Anwendung beabsichtigt oder als sinnvoll erachtet wird. Dabei sind Fragen danach zu stellen, wie diese Felder organisiert sind, wie Entscheidungen getroffen werden und welche Ziele und Interessen die handelnden Akteure verfolgen. Die Anwendung von Forschungsergebnissen zeigt sich dabei als ein komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis.
- Diese Aufgabe kann von mediatischen Stellen wahrgenommen werden, wie sie beispielsweise in Form der Transferagenturen in der Transferinitiative eingerichtet wurden. Folgeansätze des BMBF zeigen zudem, dass dieses Modell aufgegriffen wurde und für weitere Forschungsprogramme – etwa für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Strukturförderung in den Braunkohleregionen – weitere TA eingerichtet wurden. Für die Berufsbildung lässt sich dabei festhalten, dass – insbesondere als Besonderheit der deutschen dualen Berufsausbildung mit den Kammern als zuständige Stellen, aber auch mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung – bereits solche mediatischen Stellen bestehen, die aber in Hinblick auf eine breitere Betrachtung von Berufsbildung zuweilen noch zu fokussiert sind.
- Die Anwendung und Verbreitung von Forschungsergebnissen kann über politische Förderprogramme unterstützt werden. Die Implementation solcher Programme zeigt sich als ein iterativer Gestaltungsprozess, der mit den Prozessen gestaltungsorientierter Forschung vergleichbar ist.
- Teil dieses Prozesses ist eine Beratungsleistung der Wissenschaft, in die sich die Forschenden aktiv einbringen und damit zu Beteiligten am Gestaltungsprozess werden. Diese Form einer Gestaltungsforschung ist also immer mit einer Beteiligung der Forschenden an und in ihrem Gegenstand verbunden.
- Forschungsergebnisse können dabei nicht 1:1 umgesetzt werden, sondern unterliegen ihrerseits den Bedingungen ihres Anwendungsfeldes – es handelt sich um Transferangebote, die aber für Anwender/-innen zulässig und zugänglich sein müssen. Eine Möglichkeit, diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist die Formulierung von Gestaltungsprinzipien. Dies ist

nicht nur in gestaltungsorientierter, sondern auch auf der Grundlage empirischer Forschung möglich.

- Eine solche anwendungsorientierte Forschung ist nicht exklusiv der universitären Forschung vorbehalten. Auch und insbesondere in der Bildungsarbeit betreiben außeruniversitäre Einrichtungen, die zugleich eine starke Anbindung an Praxisfelder haben, Forschung. So verstehen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der TA ebenfalls als Forschende, was sich v. a. in einer kompetenten Diskursbeteiligung dieser Akteure im Programm zeigt. Für die Frage des Transfers ist dies insofern bedeutsam, als Forschungsergebnisse eben nicht objektivierte Vorgaben sind, sondern Vorgaben, die kommuniziert und zum Teil kommunikativ ausgehandelt werden müssen.
- Der vertretene Transferansatz löst sich von einem objektivierten Theorieverständnis, das nach dem ‚gute‘ Theorien transferiert werden. Vielmehr wird das gesellschaftliche Anwendungsfeld, in das Forschung eingebunden sein kann, im Sinne einer evolutionären Organisationstheorie interpretiert.

Tabelle 7.4: Übergreifende Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage

Forschungsfrage/ Beitragende Studien	Übergreifende Ergebnisse
<p><i>Wie können Forschungsergebnisse bei der Gestaltung bildungspolitischer Förderprogramme angewandt werden?</i></p> <p>Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem (Hagemeier & Sloane 2025b)</p>	<p>Anwendung von Forschungsergebnissen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem – die Bedingungen des gesellschaftlichen Anwendungsfeldes sind zu berücksichtigen</p> <p>Forschungsergebnisse müssen für Praxis zuläglich und zugänglich sein – Formulierung der Ergebnisse als Gestaltungsprinzipien kann diese Anforderungen erfüllen</p> <p>Mediative Stellen können Implementation und Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis unterstützen – Kammern und BIBB übernehmen diese Funktion in der Berufsbildung, sind aber in ihrer Wahrnehmung des Feldes zu fokussiert</p> <p>Verbreitung und Transfer von Forschungsergebnissen kann über politische Förderprogramme unterstützt werden – deren Implementation zeigt sich als</p>

	<p>iterativer Gestaltungsprozess, in dem Wissenschaft sich beteiligt</p> <p>Forschung ist nicht der institutionalisierten Wissenschaft oder Forschungseinrichtungen vorbehalten, sondern vollzieht sich als anwendungsorientierte Forschung auch in der Praxis</p>
--	--

Aus der Gestaltungsperspektive legen die Ergebnisse eine Formulierung der folgenden Prinzipien nahe:

- Die Anwendung von Forschungsergebnissen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem zwischen Wissenschaft und Praxis sollte in entsprechenden Formaten aktiv bearbeitet werden. Dabei sind die Bedingungen des Anwendungsfeldes zu analysieren und zu berücksichtigen.
- Forschungsergebnisse sollten für die Praxis zugänglich und zulänglich in Form von Gestaltungsprinzipien formuliert werden.
- Forschende sollten sich an der Implementation politischer Förderprogramme als iterative Gestaltungsprozesse beteiligen.
- Forschung geschieht nicht nur in der institutionalisierten Wissenschaft an Universitäten und Hochschulen, sondern auch in Praxiskontexten. Forscher sollten Kooperationsprozesse zu diesen anwendungsorientierten Formen von Forschung anstreben.
- Berufsbildungsforschung sollte ihren einseitigen Fokus auf die institutionalisierte Berufsbildungspraxis verlassen und die gesellschaftlichen Felder aufsuchen, in die die berufliche Bildung eingebunden ist. Die kommunale Ebene ist ein Beispiel für eine solche Erweiterung des Gegenstandsbereichs.

Die Analyse der Anwendung von Forschungsergebnissen in der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement bestätigt und konkretisiert die theoretischen Überlegungen von Euler (2003; 2014) sowie Euler & Sloane (2016; 2018) zum Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Bildungspraxis. In ihren konzeptuellen Vorüberlegungen begründen diese die Notwendigkeit mediatischer Stellen und iterativer Transferprozesse theoretisch, während die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit nun deren praktische Umsetzung reflektieren. Zugleich erweitern die Ergebnisse das Transferverständnis um die Dimension der evolutionären Organisationsentwicklung und differenzieren die Rolle der Forschenden im Transferprozess: Statt als externe

Wissensproduzenten fungieren diese im Fallbeispiel als aktive Beteiligte in kommunikativen Aushandlungsprozessen. Damit führen sie die ursprünglichen Transferkonzepte zudem weiter, da sie verdeutlichen, dass ein erfolgreicher Transfer nicht nur die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis erfordert, sondern auch die Bereitschaft der Forschenden dabei, ihre eigene Rolle im Anwendungsfeld zu reflektieren und ggf. anzupassen. Der Hinweis, dass sich eine anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auch außerhalb universitärer Einrichtungen nachzeichnen lässt, erweitert zudem das Verständnis von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen erheblich.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse dieser Dissertation festgehalten werden, dass die Einzelstudien mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen umfangreiche Beiträge zu ihrer Beantwortung leisten. Die Aufarbeitung der Ergebnisse ist hier nicht nur in deskriptiver Form, von auch in Form von Gestaltungsprinzipien vorgenommen worden. Diese gilt es in weiterführenden Arbeiten zu konkretisieren und in Zusammenarbeit mit den Akteuren auf kommunaler Ebene in die Anwendung zu bringen.

7.3 AUSBLICK UND WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN

Die Ergebnisse der Dissertation bieten zahlreiche verschiedene Desiderata und Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsarbeiten. Dabei kann zunächst unmittelbar an den Limitationen des Forschungsprogramms der vorliegenden Dissertation angeschlossen werden (s. Kap. 7.1):

- In weiterführenden Studien können durch die Einbeziehung weiterer Fälle und schließlich auch durch Befragungen in größerem Maßstab, etwa mittels standardisierter Verfahren in Fragebogenstudien, die Erkenntnisse zum das Verhältnis kommunaler Bildung und institutionalisierter Berufsbildungspraxis ausgedehnt und die Ergebnisse dabei weiter konkretisiert und weiter generalisiert werden.
- Dabei sind mit Blick auf die Vielfalt der auf kommunaler Ebene beteiligten Akteursgruppen künftig stärker die Sichtweisen von Akteuren zu berücksichtigen, die in den Interviewsamples bislang unterrepräsentiert waren; etwa weitere Akteure aus der beruflichen Bildung, insb. den Kammern und Berufsbildungsausschüssen sowie aus Wirtschaftsverbänden und Unternehmen sowie aus der kommunalen und regionalen Gewerbe- und Wirtschaftsförderung und den Hochschulen.

- Zudem sollten die kommunalen Entwicklungsprozesse stärker in einer Längsschnittperspektive aufgenommen werden, um die Herausforderungen und deren Bewältigung unmittelbar begleiten, verstehen und nachvollziehen zu können.
- Schließlich sollten sozioökonomische Entwicklungen und Trends deutlicher aus der kommunalen Perspektive untersucht werden; so ist mit Blick auf die demographische Entwicklung zu erwarten, dass Fragen der Fachkräfteversorgung künftig gesellschaftlich von hoher Relevanz sein werden.

Diese weiterführenden Forschungsbedarfe schließen an die von Brüggemann, Hermstein & Nikolai (2023) identifizierten Desiderata zur Erforschung kommunaler Bildungslandschaften an, differenzieren diese jedoch durch die spezifische Fokussierung auf berufliche Bildung. Während Brüggemann, Hermstein & Nikolai die strukturellen Herausforderungen kommunaler Bildungsarbeit allgemein beschreiben, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit spezifische Governance-Muster im Zusammenhang der beruflichen Bildung auf kommunaler Ebene auf, die in künftigen Studien systematisch ausgeweitet werden können.

Darüber hinaus stellen sich weitere Fragen, die in der vorliegenden Dissertation lediglich am Rande betrachtet werden konnten:

- Kommunales Bildungsmanagement hat sich als Rahmen gezeigt, innerhalb dessen die Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen ermöglicht wird. Die (didaktischen) Innovationsgegenstände und -prozesse sollten explizit aus einer kommunalen Perspektive in den Blick genommen werden.
- Mit der Implementation und dem bundesweiten Transfer kommunalen Bildungsmanagements sind Kommunen als ‚dritter Akteur‘ in der Governance beruflicher Bildung institutionalisiert worden. Die weitere Institutionalisierung in- und außerhalb von Förderprogrammen von Bund und Ländern ist in der Forschung stärker in den Blick zu nehmen, insb. mit Blick auf mittel- bis langfristige Entwicklungen.
- Transferagenturen sind als Organisationen vorgestellt worden, die eine mediative Funktion bei der Anwendung von Forschungsergebnissen übernehmen. Mit Blick auf die berufliche Bildung ist zu untersuchen, ob und inwiefern Akteure aus der beruflichen Bildung wie die Kammern als zuständige Stellen und Bundes- und Landesinstitute zur Schulentwicklung ebenfalls solche Funktionen übernehmen.

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit, dass mit der kommunalen Perspektive auf die Governance des Berufsbildungssystems in der vorliegenden Arbeit ein vergleichsweise junges und

wenig erforschtes Forschungsfeld mit hoher praktischer Relevanz eröffnet worden ist. Die forschungsseitige Bearbeitung erfordert eine engere Kooperation von Berufsbildungsforschung und Forschung zu kommunaler Bildungsarbeit sowie einen stärkeren Austausch zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis auf kommunaler Ebene.

LITERATUR

- Achtenhagen, F. & Beck, K. (2024): Über die Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Hg. v. Büchter, K./ Herkner, V./ Kögler, K./ Kremer, H.-H. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 23-43.
- Baethge, M. & Wieck, M. (2015): Neue Konstellationen zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium: Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Mitteilungen aus dem SOFI, 9, H. 22. S. 2-6.
- Beck, K. (2003): Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (ZBW), 2, S. 232-250.
- Benz, A. (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozial- wissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hrsg.), Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, 11-28.
- Bleckmann, P. & Durdal, A. (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- 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.
- Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (2023): Bildungskommunen. In: Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim/Basel, 7-32.
- Büchter, K. (2018): Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft: Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen? Working Paper Forschungsförderung No. 059. Düsseldorf: Hans Böckler-Stiftung.
- Buschfeld, D. & Dilger, B. (2022): Zwischen inneren und äußeren Angelegenheiten: Typen von Leitungs- und Organisationsstrukturen für die regionale Kooperation von berufsbildenden Schulen und Schulträgern. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 41, 1-16. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe41/buschfeld_dilger_bwpat41.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Förderrichtlinie „Bildungskommunen“. Bonn: Bundesanzeiger vom 18.01.2022.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Jugend und Frauen (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Deutscher Städtetag (2007): Deutscher Städtetag - Aachener Erklärung "Bildung in der Stadt" anlässlich des Kongresses am 21/23. November 2007.

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt – Projektträger (DLR-PT) (2015): Bildung gemeinsam gestalten. Ein Leitfaden für ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Euler, D. (2024): Berufliche Bildung. In: Bildung in Deutschland 2024 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Hg. v. der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld: wbv Publikation.

Euler, D. (2014): Design Principles als Kristallisierungspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Hg. v. Euler, D. & Sloane, P. F. E. Stuttgart, S. 97-112.

Euler, D. (2004): Handbuch der Lernortkooperation. 2 Bände. Bielefeld.

Euler, D. (2003): Potentiale von Modellversuchen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (ZBW), 2, S. 201-212.

Euler, D. & Hahn, A. (2014): Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern.

Euler, D./Sloane, P. F. E./Collenberg, M./Daniel, D./Janssen, E./Jenert, T./Meier, K./Menke, I./Schröder, H. (2018): Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Detmold.

Euler, D./Sloane, P. F. E./Fäckeler, S./Jenert, T./Losch, S./Meier, C./Meier, K./Rüschen, E./Schröder, H. (2016): Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Detmold.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2024): Design-Based Research als internationaler Referenzdiskurs zur Weiterentwicklung der gestaltungsorientierten Forschung in der BWP. In: 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Hg. v. Büchter, K./ Herkner, V./ Kögler, K./ Kremer, H.-H. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 370-380.

Euler D. & Sloane, P. F. E. (2016): A new kid on the block – Zur Entwicklung des Kommunalen Bildungsmanagements. In: Berufsbildung, 162, 70, 3-6.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2015): Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111. Band, Heft 1, S. 1-10.

Faulstich, P. & Wilbers, K. (2002): Wissensnetzwerke: Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Dokumentation der Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln mit dem Rahmenthema "Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: globale Trends - notwendige Fragen - regionale Impulse]. Bielefeld: Bertelsmann.

Gadamer, H.-G. (1960): Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen: Mohr, 1990 (=Hans-Georg Gadamer, Gesammelte Werke, Bd. 1.).

Gadamer, H.-G. (1959): Vom Zirkel des Verstehens. In: Hermeneutik II: Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. Tübingen: Mohr, 1986 (=Hans-Georg Gadamer, Gesammelte Werke, Bd. 2.).

Geissler, K. A. (1996): Lernen: lebenslänglich. In: BAKEB-Informationen, 3/1996, 3-5.

Gerholz, K.-H. (2009). Das Forschungspotfolio – Ein Dokumentator und Reflektor im Rahmen von qualitativen Sozialforschungsprozessen. In: H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt – Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten Band II., (S. 65-88). Paderborn: Eusl.

Gramlinger, F. & Büchter, K. (2004): Implementation und Verfestigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl.

Greskowiak, D. & Stefan, A. (2011): Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Hg. v. Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt-Projektträger (DLR-PT) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: DLR-PT.

Hagemeier, D. (2023): Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik „Lippe 4.0“ aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung. In: bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 44, 1-23. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe44/hagemeier_bwpat44.pdf (22.06.2023).

Hagemeier, D. (2024): Governance im Berufsbildungssystem – Zur Gestaltung der Governance zwischen Kommunen und Akteuren beruflicher Bildung in kommunalen Bildungslandschaften. In: bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten, hrsg. v. Kremer, H.-H./Naeve-Stoß, N., 1-28. Online: https://www.bwpat.de/spezial21/hagemeier_spezial21.pdf (12.09.2024).

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2024): Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften. In: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Hg. v. Kögler, K.; Kremer, H.-H. & Herkner, V. Obladen u. a.: Budrich, S. 163-181.

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2025a): Revisiting LvO – Langfristige Entwicklungen und Herausforderungen des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements: Eine Fallstudie zur Implementation und Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik – Sonderband Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement – Implementation eines Bildungsprogramms und Transfererfahrungen. Hg. v. Euler, D.; Sloane P. F. E. & Ertl, H. (in Veröffentlichung).

Hagemeier, D. & Sloane P. F. E. (2025b): Vom Konzept zum Programm: Die Anwendung von Forschungsergebnissen in politischen Förderprogrammen als komplexes Kommunikations- und Rezeptionsproblem. In: Berufsbildungsforschung – Rezeption, Translation, Transfer. Hg. v. Ertl, H.; Liebscher, S. & Rödel, B. Bonn.

Kalisch, C. (2011): Das Konzept der Region in der beruflichen Bildung. Theoretische und empirische Befunde einer Untersuchung regionaler Aspekte in der beruflichen Erstausbildung. Bielefeld.

Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 453-484.

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: wbv.

Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Detmold: Eusl.

- Kretschmer, S. & Pfeiffer, I. (2022): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Mayntz, R. (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt /Main.
- Mecklenburg, Norbert (1972): Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik. München: Nymphenburger, 1972.
- Nickel, S./Pfeiffer, I./Fischer, A./Hüsch, M./Kiepenheuer-Drechsler, B./Lauterbach, N./Reum, N./Thiele, A.-L. (2022). Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe: Wissenschaftliche Studie. Berlin: BMBF.
- Niedlich, S. (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden.
- Niedlich S. (2016): Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Wiesbaden.
- Pfeiffer, I, Kreider, I & Lorenz, S. (2023). Berufliche Bildung in kommunalen Bildungsschaften. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 44, 1-26. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer_etal_bwpat44.pdf (22.06.2023).
- Rölle, D. (2020): Agile Verwaltung. In: Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung. Hg. v. Klenk, T. et al. Wiesbaden: Springer, S. 137-146.
- Sloane, P. F. E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Detmold: Eusl.
- Sloane, P. F. E. (2018): Berufsbildungsforschung. In: Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Hg. v. Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Rohs, M. (Hrsg.). Wiesbaden.
- Sloane, P.F.E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hg. v. Reinhold Nickolaus et al. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010, S. 367-373.
- Sloane, P.F.E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Botermann, 1992.

- Sloane, P. F. E. & Gössling, B. (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 108. Heft 3. S. 329–361.
- Waldmann, G. (1981): Vom produzierten zum produzierenden Leser. Überlegungen zur Rezeptionstheorie, zur Fernsehrezeption und zu einer produktionsorientierten Literaturdidaktik. In: Rezeptionspragmatik. Beiträge zur Praxis des Lesens. Hg. v. Gerhard Köpf. München: Fink, 1981, S. 105-130.
- Waldmann, G. (1976): Kommunikationsästhetik 1. Die Ideologie der Erzählform. München: Fink.
- Wilbers, K. (2004): Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze. Detmold: Eusl.
- Willke, H. (1988): Staatliche Intervention als Kontextsteuerung: Am Beispiel EUREKA. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft (KritV), Vol. 3 [71], No. 3 (1988). Nomos, S. 214-229.