

PH Zug
IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie

Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken – Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen

Kurzversion des Abschlussberichts zur
Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms
«Bildungslandschaften Schweiz»
(unterstützt durch die Jacobs Foundation)

Januar 2020



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber; Ricarda Werner; Anja Koszuta; Marius Schwander

Dr. Rolf Strietholt; Marc-Andrea Bacso; Evrim Gürel; Franziska Hürlimann; Lara Nonnenmacher

IBB
Pädagogische Hochschule Zug
Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug
T +41 41 727 12 69
www.phzg.ch, ibb@phzg.ch

 Kanton Zug

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Schulnetzwerke und Bildungslandschaften in der Forschung: Ein Kurzüberblick	1
3	Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Ziele und Interventionen	3
4	Design der Forschungs- und Evaluationsstudie	10
4.1	Theoretische Modellierung	10
4.2	Zielsetzungen und Fragestellungen der Forschungs- und Evaluationsstudie	11
4.3	Forschungs- und Evaluationsdesign	13
4.4	Limitationen der Forschungs- und Evaluationsstudie	14
5	Ergebnisse der Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»	15
5.1	Steuerung und Projektorganisation sowie Vernetzung und Zusammenarbeit in Bildungslandschaften	15
5.1.1	Steuerung und Projektorganisation in Bildungslandschaften	15
5.1.2	Vernetzung und Zusammenarbeit in Bildungslandschaften.....	19
5.1.3	Gelingensbedingungen für Bildungslandschaften	23
5.1.4	Nutzen und Wirkungen der Kooperation in Bildungslandschaften	25
5.2	Bildungsangebote in Bildungslandschaften	28
5.2.1	Veränderung der Bildungsangebote in Bildungslandschaften	28
5.2.2	Nutzen und Wirkungen von Bildungsangeboten in Bildungslandschaften.....	31
5.2.3	Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen.....	31
5.3	Nachhaltigkeit von Bildungslandschaften	33
6	Empfehlungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft	35
6.1	Allgemeine Anregungen und Handlungsempfehlungen für Bildungslandschaften.....	35
6.1.1	... bezüglich Kooperation.....	35
6.1.2	... bezüglich Ressourcen und ihrer Verteilung.....	35
6.2	... für die Startphase	36
6.3	... für die Umsetzungsphase.....	37
6.4	... für die Verankerungsphase	37
7	Fazit	38
	Literatur	40
8	Anhang: Empfehlungen in gelisteter Form	42
8.1	Allgemeine Anregungen und Handlungsempfehlungen für Bildungslandschaften.....	42
8.1.1	... bezüglich Kooperation	42
8.1.2	... bezüglich Ressourcen und ihrer Verteilung	42
8.2	... für die Startphase	43
8.3	... für die Umsetzungsphase	43
8.4	... für die Verankerungsphase	45

Abbildungen

Abbildung 1: Bildungsbiografien aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen (adaptiert nach Vorndran, 2008)	2
Abbildung 2: Exemplarische Illustration eines Aufbaus einer Bildungslandschaft.....	5
Abbildung 3: Angebots-Nutzungsmodell Bildungslandschaften (adaptiert nach Helmke, 2012)	11
Abbildung 4: Einfluss der Projektleitung auf verschiedene Kooperationsbedingungen in der früheren Projektphase.	16
Abbildung 5: Einfluss der Projektleitung auf verschiedene Kooperationsbedingungen in der späteren Projektphase.	17
Abbildung 6: Personelle Kontinuität in ausgewählten Bildungslandschaften über die unterschiedlichen Messzeitpunkte	20
Abbildung 7: Netzwerk BL6 zum zweiten und dritten Messzeitpunkt	21
Abbildung 8: Netzwerk BL8 zum zweiten und dritten Messzeitpunkt	22
Abbildung 9: Beispiel eines Cross-Lagged-Modells für die Kooperationsbedingungen Zeitstruktur und Vertrauen.	24
Abbildung 10: Signifikante Zusammenhänge der Kooperationsarten mit dem durch die Akteure eingeschätzten Nutzen der Bildungslandschaftsprojekte.....	27
Abbildung 11: Veränderung des Bildungsangebots über alle Bildungslandschaften	29
Abbildung 12: Überblick zu Bildungsangebote anhand von vier exemplarischen Bildungslandschaften	30

1 Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Kurzberichts ist die Präsentation der Entwicklungen und Erfahrungen der 22 Bildungslandschaften, die im Rahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz lanciert wurden. Hierfür werden zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms zusammengefasst.

Als Bildungslandschaft werden strategische Allianzen verschiedener Akteure / Institutionen, z. B. Behörden sowie öffentlicher und privater Einrichtungen, zur Gestaltung von Bildungsbiografien bezeichnet, die in der Regel die Zeitspanne vom Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener umfassen. Je nach Kooperationsanlass arbeiten relevante Einrichtungen zusammen (Huber, 2014).

Bildungslandschaft als strategische Allianz verschiedener Institutionen
--

Ausgehend von unterschiedlichen Startbedingungen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen haben 22 Schweizer Bildungslandschaften unterschiedliche Arbeitskonzepte und Prozesse initiiert und durchgeführt. Während manche Bildungslandschaften schulzentriert unter Leitung einer örtlichen Schulleitung vorgegangen sind, fokussierten andere Bildungslandschaften durch eine im ausser-schulischen Bereich angesiedelte Projektleitung stärker auf eine Vernetzung lokaler ausser-schulischer Akteure, immer jedoch war die horizontale Vernetzung von Schule und ausser-schulischem Bereich immanent. Trotz verschiedener Vorgehensweisen waren alle Bildungslandschaften gehalten, sich inhaltlich an den Zielen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» auszurichten. Das Ziel der Bildungslandschaften bestand zum einen darin, die Chancengerechtigkeit¹ für Kinder und Jugendliche, insbesondere bei solchen mit sozialen Benachteiligungen, zu erhöhen. Zum anderen sollte der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen insgesamt gesteigert werden. Hierfür sollten sich schulische und ausser-schulische Bildungspartner vernetzen, um die schulischen und ausser-schulischen Bildungsangebote zu erweitern und zu verbessern sowie die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an diesen Angeboten zu steigern.

2 Schulnetzwerke und Bildungslandschaften in der Forschung: Ein Kurzüberblick

Bildungslandschaften sind Netzwerke von schulischen und ausser-schulischen Institutionen. Sie sind also mehr als Schulnetzwerke, die oftmals die Grundlage bzw. den Kern einer Bildungslandschaft bilden. Aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen lässt sich ihr Zusammentreffen mit institutionalisierten und individuellen Akteuren im Laufe ihrer Bildungsbiografie beispielsweise wie in Abbildung 1 dargestellt aufzeigen.

¹ Unter Chancengerechtigkeit wird die Möglichkeit verstanden, dass alle Individuen basierend auf ihren Fähigkeiten und ihrer Leistung und unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Wohnort sowie sozialer Herkunft ihre Chance auf Erfolg ergreifen können.

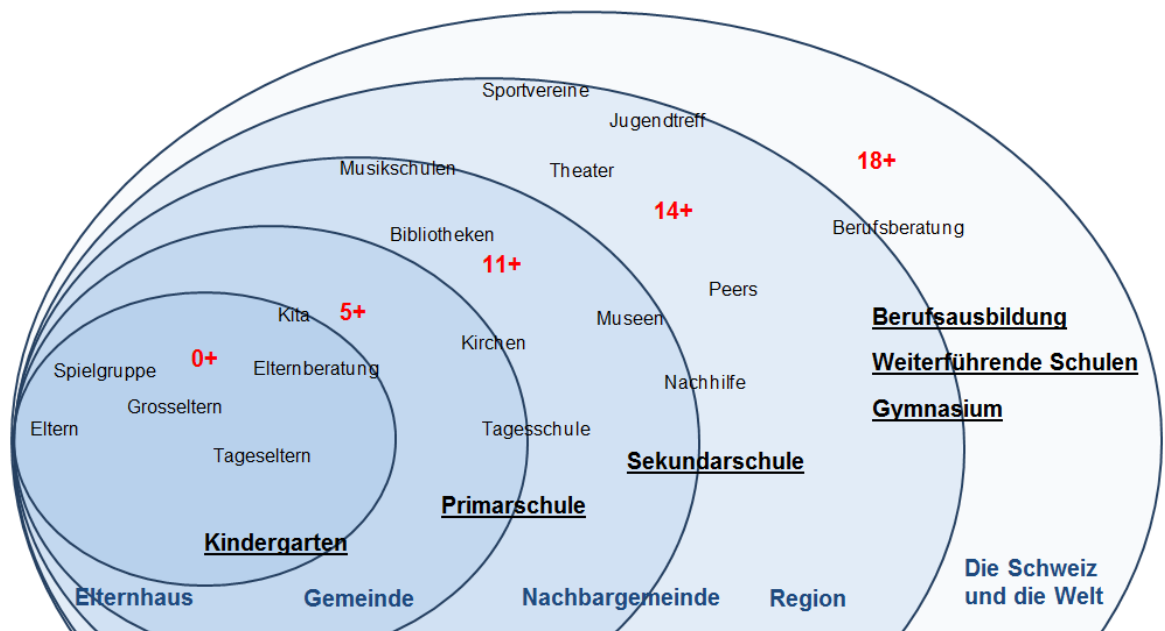


Abbildung 1: Bildungsbiografien aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen (adaptiert nach Vorndran, 2008)

Die gemeinsamen Ziele von Bildungslandschaften sind eine Verbesserung der Bildung und eine bessere Nutzung des Potenzials aller Kinder und Jugendlichen und damit letztendlich mehr Chancengerechtigkeit. Der Fokus liegt jedoch insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit verminderten Bildungschancen, sei es aufgrund ihrer sozialen, ökonomischen, oder kulturellen Herkunft oder aufgrund ihrer individuellen psychischen und physischen Voraussetzungen. Diese Kinder und Jugendlichen haben einen erhöhten Förderbedarf, dem mit speziellen Angeboten entsprochen wird (Huber, Schwander, Kilic, & Wolfgramm, 2014).

Ziele von Bildungslandschaften

Gemäss der Differenzierung der Ziele von Bildungslandschaften gestalten sich auch die Evaluationen unterschiedlich: Die Evaluationsdesigns der Bildungslandschaften-Programme setzen im Rahmen von Mixed-Methods meist sowohl verschiedene quantitative als auch qualitative Methoden kombiniert ein. Es werden oft sowohl vorhandene Dokumente analysiert als auch Interview- und Fragebogeninstrumente eingesetzt und deren Daten genutzt. Zudem werden in den meisten Bildungslandschafts-Evaluationen die Perspektiven von verschiedenen Gruppen von Betroffenen (Mitglieder von Steuer-, Projekt-, Netzwerkgruppen, ausserschulische Akteure, Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Schülerinnen und Schüler) erhoben und analysiert. Aus diesen mehrperspektivischen Mixed-Methods-Daten können im Sinne von Fallstudien vertiefte Einsichten in einzelne Projekte gewonnen, dafür jedoch weniger generalisierbare Aussagen generiert werden.

Evaluationsdesigns von Bildungslandschafts-Programmen

Aufgrund der unterschiedlichen Programmziele und Evaluationsdesigns von Bildungslandschaften fallen auch die Evaluationsergebnisse entsprechend heterogen aus.

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass Bildungslandschaften nicht nur zu mehr Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren führen, sondern diese Kooperation auch qualitativ verbessern. Durch die verstärkte Zusammenarbeit kann das gegenseitige Verständnis füreinander verbessert und ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickelt werden. Dies ist aber ein längerfristiger Prozess, der genügend zeitliche und materielle Ressourcen und für die Handlungskoordination angepasste Strukturen benötigt. Vermehrte und vernetzte Zusammenarbeit benötigt also angepasste Bedingungen der Handlungskoordination und der Ausstattung.

Veränderungen durch Bildungslandschaften

Als Desiderat bei der Evaluation und Erfassung von Bildungslandschaften kann festgehalten werden, die beiden methodologisch unterschiedlichen Herangehensweisen der Datenerhebung und -analyse im Sinne einer Triangulation und eines Methodenmixes zu kombinieren - und das auf beiden Ebenen, nämlich bei den Schülerinnen- und Schülermerkmalen wie bei den Merkmalen der (professionellen) Akteure im Bildungssystem. Im Sinne eines Mixed-Methods-Designs wäre es ebenfalls möglich, explorativ oder explanativ zu arbeiten, kontextreiche Zusammenhänge zu verstehen, wie spezifische Befunde zu generalisieren (bei aller Vorsicht bzgl. der Betrachtungseinheiten, wenn es sich um Systeme handelt, also das Bildungssystem eines spezifischen Kantons oder Bundeslandes). Wünschenswert wären zudem mehr Untersuchungen mit Kontrollgruppendesign oder Metaanalysen, um stärker generalisierbare Aussagen zur Wirkung von Bildungslandschaften treffen zu können.

Methodologisches Desiderat zur Erforschung von Bildungslandschaften

3 Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Ziele und Interventionen

Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» (2012 – 2018) der Jacobs Foundation hat sich als übergeordnetes Ziel gesetzt, Kindern und Jugendlichen gerechtere Chancen auf eine qualitativ gute und umfassende Bildung zu ermöglichen. Dies wird angestrebt durch den Aufbau von Bildungslandschaften, verstanden als gezielte und systematische, an pädagogischen Zielgrössen orientierte institutionalisierte Zusammenarbeit von Bildungsakteuren im Mehrebenensystem Bildung und daher auf kantonaler, regionaler und kommunaler Ebene. Zudem sind diese Bildungslandschaften politisch gewollt, mit der entsprechenden Unterstützung versehen und langfristig angelegt und bestehen aus Institutionen und Personen aus dem schulischen und ausserschulischen Bereich. Ihr Ziel besteht in der Steigerung von Quantität und Qualität von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche. Dadurch sollen die Bildungslandschaften einen Beitrag leisten zu Bildungsgerechtigkeit bzw. zur Förderung von Bildung für Kinder und Jugendliche.

Programm «Bildungslandschaften Schweiz»

Konkretisiert formuliert sollen Bildungslandschaften zu einer Verminderung von Schulabbrüchen führen sowie bei den Kindern und Jugendlichen verbesserte schulische Leistungen und eine positive Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen bewirken. Auf diese Weise sollen ihre Lebensstüchtigkeit sowie die Integration und Partizipation in Schule, Beruf und Gesellschaft verbessert werden.

Die Interventionen bzw. Massnahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» als Public Private Partnership der Jacobs Foundation mit staatlichen Partnern lassen sich auf zwei Ebenen darstellen:

Interventionen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»

1. Programmebene: Auf Programmebene wurden die Bildungslandschaftsprojekte und deren beteiligte Akteure über die gesamte Projektlaufzeit unterstützt durch Machbarkeitsworkshops, Fachtagungen mit inhaltsspezifischen Fachvorträgen und Workshops sowie Öffentlichkeitsarbeit und Issue Management auf nationaler Ebene durch die Jacobs Foundation.
2. Bildungslandschafts-Projektebene: Auf der Ebene der 22 Einzelprojekte (=Bildungslandschaften) gab es jeweils folgende Unterstützung: Teilfinanzierung der kantonalen Koordinationsstelle (Phase 1) sowie der Kosten für die lokale Projektumsetzung zu jeweils 50 Prozent durch die Jacobs Foundation und den Kanton (Phase 1) bzw. die Gemeinde (Phase 2); Ressourcen für Öffentlichkeitsarbeit und Issue Management auf lokaler Projektebene; Bereitstellung einer externen Prozessbegleitung, die die Gemeinden bei der konkreten Umsetzung der Projektidee unterstützt und dem Geldgeber gegenüber keiner Rechenschaftspflicht unterliegt; Möglichkeiten der bedarfsspezifischen Weiterbildung (Phase 1), Nutzung von Peer Coaching und in einem Teil der Projekte Vernetzung innerhalb des Kantons.

In der ersten Programmphase (Pilotphase) wurden im Jahr 2012 in drei Kantonen neun Bildungslandschaften geplant und ab 2013 umgesetzt. Dieser ersten Programmphase folgte eine zweite Phase, in der 13 weitere Bildungslandschaften in acht Kantonen ab dem Jahr 2015 implementiert wurden. Insgesamt entstanden also im Rahmen des Programms schweizweit 22 Bildungslandschaften. Das Vorhandensein politischer Unterstützung des jeweiligen Kantons und der Stadt oder Gemeinde spielte dabei jeweils eine wichtige Rolle.

Umsetzung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»

Projektorganisation

Die Ausgestaltung einer Bildungslandschaft kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Unterschiede können zum Beispiel im Hinblick auf den Aufbau, auf die beteiligten Akteure oder auf die definierten Ziele ausgemacht werden. Die untenstehende Abbildung 2 illustriert exemplarisch einen möglichen Aufbau einer Bildungslandschaft mit verschiedenen beteiligten Akteursgruppen.

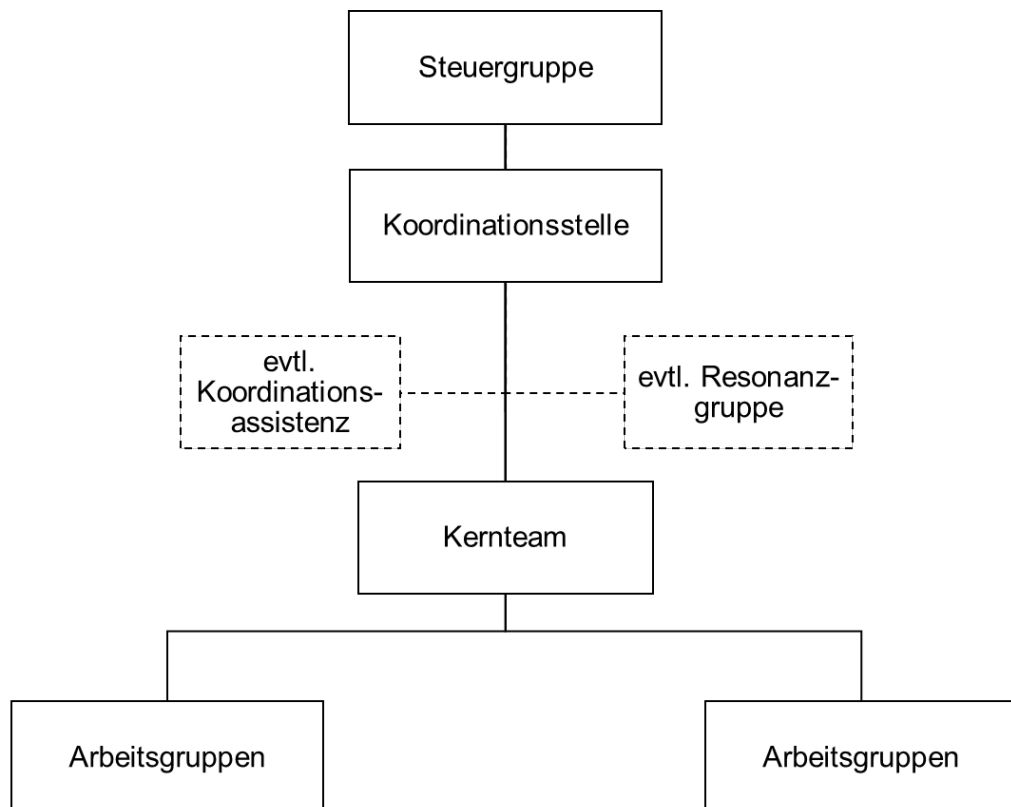


Abbildung 2: Exemplarische Illustration eines Aufbaus einer Bildungslandschaft

Die Bezeichnungen der einzelnen Gremien in den jeweiligen Bildungslandschaften weichen teilweise leicht voneinander ab. An dieser Stelle werden die Bezeichnungen entsprechend den Vorlagen der Jacobs Foundation verwendet und die inhaltlich entsprechenden Gremien anhand Analyse von Projektdokumenten den einzelnen Bildungslandschaften zugeordnet. Die kantonale Koordinationsstelle ist nicht in den Bildungslandschaften selbst, sondern auf einer Ebene oberhalb der einzelnen Bildungslandschaften angeordnet, wird hier aber der Vollständigkeit halber ebenfalls erwähnt.

Gefässe in den Bildungslandschaften

Kantonale Koordinationsstelle

In der ersten Programmphase wurden je drei Bildungslandschaften in drei Kantonen lanciert. Für diese Bildungslandschaften wurde im Rahmen des Programms jeweils eine kantonale Koordinationsstelle eingerichtet, die jeweils zusammen mit der Gemeinde als Auftraggeber der Bildungslandschaft fungierte und die Bildungslandschaft in der Planung und Umsetzung unterstützte. Über die kantonale Koordinationsstelle sollte die fachliche Beratung bei der Projektumsetzung ebenso wie der Austausch der lokalen Bildungslandschaften untereinander sichergestellt werden.

Kantonale Koordination in der ersten Programmphase

In der zweiten Programmphase gab es die kantonale Koordinationsstelle nicht, ausser in einem Kanton, in dem drei Bildungslandschaften eingerichtet wurden. Diese fiel zusammen mit der Programmkoordination eines kantonalen Projekts zur Sozialraumorientierung von Schulen, in welches die Bildungslandschaftsprojekte ebenfalls eingebunden waren. Neben einer Begleitgruppe aus Vertretern und Vertreterinnen verschiedener kantonalen Stellen wurden hier auch Netzwerktreffen der in diesem Kanton lancierten Bildungslandschaftsprojekte durchgeführt. In einem weiteren Kanton profitierte die in der zweiten Programmphase entstandene Bildungslandschaft von der kantonalen Koordinationsstelle, die bereits für drei andere Bildungslandschaften aus der ersten Phase eingerichtet worden war. Die kantonale Koordination ist für diese Bildungslandschaft die primäre Anlaufstelle koordiniert die Website und organisiert jährliche Vernetzungstreffen.

Kantonale Koordination in der zweiten Programmphase

Steuergruppe einer Bildungslandschaft

In der ersten Programmphase richteten fast alle Bildungslandschaften eine Steuergruppe ein, wobei deren personelle Zusammensetzung über die Bildungslandschaften variierte. Lediglich in einer schulzentrierten Bildungslandschaft setzte die Steuergruppe sich rein aus Schulleitungen beteiligter Schulen zusammen. In den anderen Bildungslandschaften wurde das Gremium mit einer grossen Bandbreite lokaler Akteure besetzt, die neben schulischen Akteuren auch Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Verwaltung wie Stadt- oder Gemeinderäte, Integrationsbeauftragte oder Stadtschreiber umfasste. Die lokale Projektleitung war dabei immer in der Steuergruppe vertreten, in einem Fall auch die Prozessbegleitung als beratendes Mitglied. Zwei Bildungslandschaften verzichteten auf die Einrichtung einer solchen Steuergruppe.

Steuergruppe in der ersten Programmphase

Die Bildungslandschaften der zweiten Programmphase richteten in der Mehrzahl ebenfalls eine lokale Steuergruppe ein. Drei über ein kantonales Programm eingebundene Bildungslandschaften verzichteten auf der lokalen Ebene auf ein solches Gremium, das über das kantonale Programm bereits vorhanden war, und verwendeten die Bezeichnung für das Projektteam vor Ort. Eine weitere Bildungslandschaft verzichtete auf die Einrichtung einer Steuergruppe. Alle weiteren Bildungslandschaften verfügten in dieser Programmphase über eine Steuergruppe. Wo eine solche vorhanden war, wird deren Verantwortungsbereich in den Projektplänen und Reportings

Steuergruppe in der zweiten Programmphase

an den Geldgeber recht einheitlich beschrieben. Demnach trug die Steuergruppe in die Gesamtverantwortung für die Bildungslandschaft und war für die Projektzielerreichung durch eine effiziente Projektabwicklung und -leitung verantwortlich. Dafür sollte sie notwendige Voraussetzungen schaffen und nötige Entscheide treffen. Ausserdem fiel die Berichterstattung an den Geldgeber über u.a. den Fortschritt der Projektarbeit und die Verwendung der finanziellen Mittel in die Verantwortung der Steuergruppe. Zwei Bildungslandschaften betonten darüber hinaus explizit, dass es Aufgabe der Steuergruppe sei, die Verbindung zu politischen Behörden (Politik und Verwaltung) herzustellen und als Schnittstelle zwischen der strategischen und der operativen Projektebene zu dienen. Die Begleitung der Gesamtprojektleitung im Tagesgeschäft wurde in einer Bildungslandschaft als Aufgabe der Steuergruppe genannt.

Hauptaufgabe der Steuergruppe war es, die inhaltliche und finanzielle Gesamtverantwortung für das Projekt Bildungslandschaft zu übernehmen. Dabei fielen in ihren Aufgabenbereich sowohl die Erarbeitung von Visionen, Zielen und Vorgaben, als auch die Setzung von Prioritäten und Schwerpunkten sowie die Überprüfung des Erreichens von Zielen und Meilensteinen. Daneben konnte das Gremium finanzielle Entscheidungen treffen und war für die Kontrolle der Finanzen der Bildungslandschaft ebenso wie für die Berichterstattung an Kanton und Auftraggeber verantwortlich. Die Steuergruppe sollte in ihrer Funktion Schnittstelle zwischen der operativen Projektebene und der kantonalen Koordination sowie zu Politik und Verwaltung vor Ort sein. Dies diente der Sicherstellung der Weitergabe von Bemühungen und Anliegen der operativen Projektebene in andere Ebenen und Akteurskreise. Durch ihre in den meisten Fällen recht breit aufgestellte Besetzung u.a. mit Vertretern und Vertreterinnen aus Politik und Verwaltung, sollte die lokale Vernetzung und Verankerung der Bildungslandschaft und der Rückhalt in Bevölkerung und Gemeinde gesichert werden. In dieser Hinsicht sollte auch die Kommunikation nach aussen durch das Gremium organisiert und verantwortet werden.

Aufgabenbereich
der Steuergruppe

Ausschuss zur Steuergruppe einer Bildungslandschaft

Eine Bildungslandschaft bildete einen Ausschuss aus drei Mitgliedern der Steuergruppe. Dieses Gremium hatte vornehmlich die Konzeption von Grundlagenpapieren sowie die Vorbereitung von Steuergruppensitzungen in Zusammenarbeit mit der Projektleitung zur Aufgabe. Durch diese Vorarbeiten wurde es möglich, die in der Steuergruppe vertretenen Stadträte in ihrem Arbeitsaufwand zu entlasten. Darüber hinaus nahm der Ausschuss die Funktion eines Bindeglieds zwischen der Steuergruppe und den Arbeitsgruppen ein, indem je eine Person aus dem Gremium je eine der drei Arbeitsgruppen eng begleitete und deren Leitung für Gespräche und Auskünfte zur Verfügung stand.

Aufgabenbereich
vom Ausschuss zur
Steuergruppe

Lokale Projektleitung einer Bildungslandschaft

Die lokale Projektleitung war in den Bildungslandschaftsprojekten an der Schnittstelle zwischen strategischer und operativer Ebene angesiedelt. Dort sollte sie den Austausch zwischen der lokalen Steuergruppe und dem Projektteam sowie den Arbeitsgruppen bzw. Teilprojekten sicherstellen. Sofern eine Steuergruppe vorhanden war, war die Projektleitung dieser unterstellt. Aufgabe der Projektleitung war die Projektplanung und Arbeitsorganisation im Rahmen des von der Steuergruppe vorgegebenen Projektplans, die neben der Verantwortung für Projekttermine und Meilensteine auch die Kostenplanung und -kontrolle sowie die Planung von Arbeitsschritten und die Zuarbeit für die Berichtslegung umfasste. In einigen Bildungslandschaften wurde anstelle einer Einzelperson in dieser Position eine Co-Leitung eingesetzt.

Aufgabenbereich
der lokalen Projektleitung

Projektassistenz einer Bildungslandschaft

Eine Projektassistenz, die die Projektleitung unterstützt, wurde nur in einem Teil der Bildungslandschaften eingesetzt. Ihre Aufgabe sollte die Entlastung der Projektleitung und des Projektteams von administrativen Aufgaben sein.

Aufgabenbereich
der Projektassistenz

Projektteam einer Bildungslandschaft

Bis auf ein Projekt implementierten alle Bildungslandschaften beider Programmphasen ein Projektteam, welches fast immer rund um die lokale Projektleitung auf der operativen Ebene angesiedelt war und den Kern der Projektarbeit und Netzwerkaktivitäten bildete. Meist waren in diesem Projektteam neben der Projektleitung, ggf. Co-Projektleitung bzw. Projektassistenz die Leitungspersonen oder Vertretungen der Arbeitsgruppen bzw. Teilprojekte beteiligt. Häufig waren auch Schulleitungen und Vertreter und Vertreterinnen anderer an der Bildungslandschaft beteiligter Institutionen in der Projektgruppe vertreten, sofern diese nicht ohnehin eine der zuvor genannten Positionen innehatten. Je nach Ausrichtung des lokalen Vorhabens und den beteiligten Akteuren fanden sich die unterschiedlichsten Konstellationen von Projektteams. So waren beispielsweise in einigen Bildungslandschaften Lehrpersonen, Spielgruppenleitungen, Personen aus Schulsozialarbeit, Elternrat, Familien- und Jugendberatung, Kirche, Quartierarbeit oder Integrationsbeauftragte in diesem Gremium vertreten.

Zusammensetzung
des Projektteams

Das Projektteam war überwiegend für die inhaltliche Bearbeitung der Themen der Bildungslandschaft verantwortlich. In der Mehrheit der Bildungslandschaften diente das Gremium der Koordination und dem Austausch zwischen den Arbeitsgruppen oder Teilprojekten. Hier wurde häufig über die Ausrichtung sowie konkrete Arbeitsaufträge für die Arbeitsgruppen, Teilprojekte oder einzelne Projektmassnahmen entschieden. Meist waren die Mitglieder auch direkt in die Umsetzung eingebunden. Die Verteilung von Entscheidungskompetenzen an Mitglieder des Projektteams war in den

Aufgabenbereich
des Projektteams

Projekten unterschiedlich geregelt, sie reichte vom beratenden Projektteam ohne Entscheidungskompetenzen bis hin zu operativ tätigen Mitgliedern des Projektteams, die über solche Kompetenzen bezüglich ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe oder ihres Teilprojektes verfügten, was deutlich häufiger der Fall war. Die Regelmässigkeit des Austauschs im Projektteam variierte über die Bildungslandschaften ebenfalls deutlich.

Resonanzgruppe einer Bildungslandschaft

Eine Resonanzgruppe als Qualitätssicherungsinstrument wurde von der Mehrzahl der Bildungslandschaften geplant, aber nur von einem kleineren Teil tatsächlich dauerhaft im Projekt umgesetzt. In einem Fall wurde die Arbeit des Gremiums nach einem einmaligen Treffen nicht weiter in Anspruch genommen. Aufgabe der Resonanzgruppe sollte es sein, Prozesse und Dokumente fachlich zu prüfen, kritisch zu hinterfragen und ggf. Verbesserungsvorschläge einzubringen. Auf diese Weise sollte ein kritisches, um neue Perspektiven bereicherndes Feedback für die lokale Bildungslandschaft sichergestellt werden. Wo eine Resonanzgruppe umgesetzt wurde, variierte deren Besetzung zwischen den einzelnen Bildungslandschaften. So konnte es sich um ein bereits bestehendes Gremium wie einen Fachausschuss zu den Themenbereichen Integration oder Prävention und Gesundheit handeln, es konnten aber auch projektexterne Fachpersonen oder Vertreter und Vertreterinnen an der Bildungslandschaft beteiligter Institutionen zur Resonanzgruppe gehören.

Aufgabenbereich
der Resonanz-
gruppe

Arbeitsgruppen einer Bildungslandschaft

Für die Umsetzung der inhaltlichen Arbeit in der Bildungslandschaft setzten fast alle Projekte themenspezifische oder angebotsbezogene Arbeitsgruppen oder entsprechende Teilprojekte ein. Diese waren mit der Umsetzung ihrem Themenschwerpunkt entsprechender Massnahmen und Angebote befasst und meist über das Projektteam in den themenübergreifenden Austausch eingebunden. In der Mehrzahl der Bildungslandschaften wurden die Arbeitsgruppen von einer Arbeitsgruppenleitung geführt, die in engem Austausch mit dem Projektteam und/oder der Projektleitung stand. Das Mass, in dem die Projektleitung oder Projektteammitglieder direkt in die operative Arbeit in den Arbeitsgruppen oder Teilprojekten einbezogen waren, variierte über die einzelnen lokalen Bildungslandschaften stark.

Aufgabenbereich
der Arbeitsgruppen

Prozessbegleitung einer Bildungslandschaft

Für die Dauer der Programmlaufzeit wurde den Bildungslandschaftsprojekten eine Prozessbegleitung zur Verfügung gestellt. Diese stellte zwar keinen Teil der unmittelbaren Projektorganisation dar, da ihre Aufgabe die unabhängige Beratung der Bildungslandschaft war, ihre Funktionen und Aufgaben werden aber an dieser Stelle dennoch kurz beschrieben. Die Prozessbegleitung trug keine inhaltliche Projektverantwortung und war nicht stimmberechtigt. Ihr

Aufgabenbereich
der Prozessbeglei-
tung

Aufgabenspektrum in den einzelnen Bildungslandschaften umfasste beispielsweise die Unterstützung bei der Einhaltung von Zielen und Meilensteinen, bei der Priorisierung von Aufgaben, dem Anbahnen von Entscheidungen oder die Unterstützung von Projektleitung oder Steuergruppe hinsichtlich geeigneter Methoden zur Planung, Organisation, Steuerung und Kontrolle der Projektaktivitäten. Auch die Unterstützung der Akteure zur Herstellung von Veränderungsbereitschaft, die Moderation von Gesprächs- und Konfliktsituationen oder die Sensibilisierung für das Projekt nicht dienliche Gegebenheiten fielen in ihren Aufgabenbereich. In den einzelnen Bildungslandschaften wurden die Dienste der Prozessbegleitung in unterschiedlichem Masse in Anspruch genommen. Mehrheitlich nutzten die Bildungslandschaften die Unterstützung der Prozessbegleitung im Bereich der Projektplanung und -Umsetzung auf der Ebene von Steuergruppe und Projektleitung, wobei auch hier das Ausmass stark unterschiedlich ausfiel. In einzelnen Bildungslandschaften war der Fokus der Projektleitung stärker in Richtung Coaching bezüglich Projekt- und Prozessmanagement ausgerichtet.

4 Design der Forschungs- und Evaluationsstudie

4.1 Theoretische Modellierung

Um die Fragestellungen der Forschungs- und Evaluationsstudie der wissenschaftlichen Begleitung in einem heuristischen (erfahrungsbasierten) Modell zu modellieren, wurde das Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit (Fend, 1981; adaptiert von Helmke, 2012) für den Kontext Bildungslandschaft angepasst (siehe Abbildung 3). Damit soll aufgezeigt werden, dass es sich bei der Bestimmung schulischer Leistungen bzw. von Bildungserfolg um einen komplexen und vielschichtigen Prozess handelt. Im angepassten Modell sind neben schulischen Angeboten auch ausserschulische Lehr-Lern-Arrangements berücksichtigt. Zudem werden die relevanten Kontextbedingungen zur Schaffung von Bildungsangeboten genauer bestimmt. Dazu gehören neben der Professionalität der individuellen Akteure (Lehrpersonen und ausserschulische Bildungsakteure) die Ebene der Organisation mit diversen Qualitätsdimensionen (u.a. Management) sowie die Steuerung im Sinne von Governance als Handlungskoordination im Mehrebenensystem Bildung, wenn eine Differenzierung zwischen den Ressorts „Schule“ und „Soziales“ vorliegt.

Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit

Bildungserfolg sowie die Wirkungen von schulischen und ausserschulischen Lernarrangements werden bedingt durch verschiedene Einflussgrößen. Dabei sind auch Wechselwirkungen zwischen diesen einzelnen Einflussgrößen möglich (Helmke, 2012). Das Angebots-Nutzungsmodell berücksichtigt folgende Einflussgrößen: die Lehrperson, das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler sowie familiäre, kulturelle und regionale Kontextbedingungen. Hattie (2009) zeigte im Rahmen einer Metastudie, dass neben dem Unterricht durch die Lehrpersonen auch die Familie, die Peers und die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eine entscheidende Rolle für deren Lernzuwachs spielen. Kooperationen und die Vernetzung einzelner Bildungsakteure gehören mit zu diesen Kontextfaktoren. Das für die Forschungs- und Evaluationsstudie angepasste Modell berücksichtigt daher schulisch wie ausserschulisch Einflussfaktoren.

Einflussgrößen des Angebots- Nutzungsmodells

Eine ausführlichere Beschreibung des Modells findet sich bei Huber und Wolfgramm (2013).

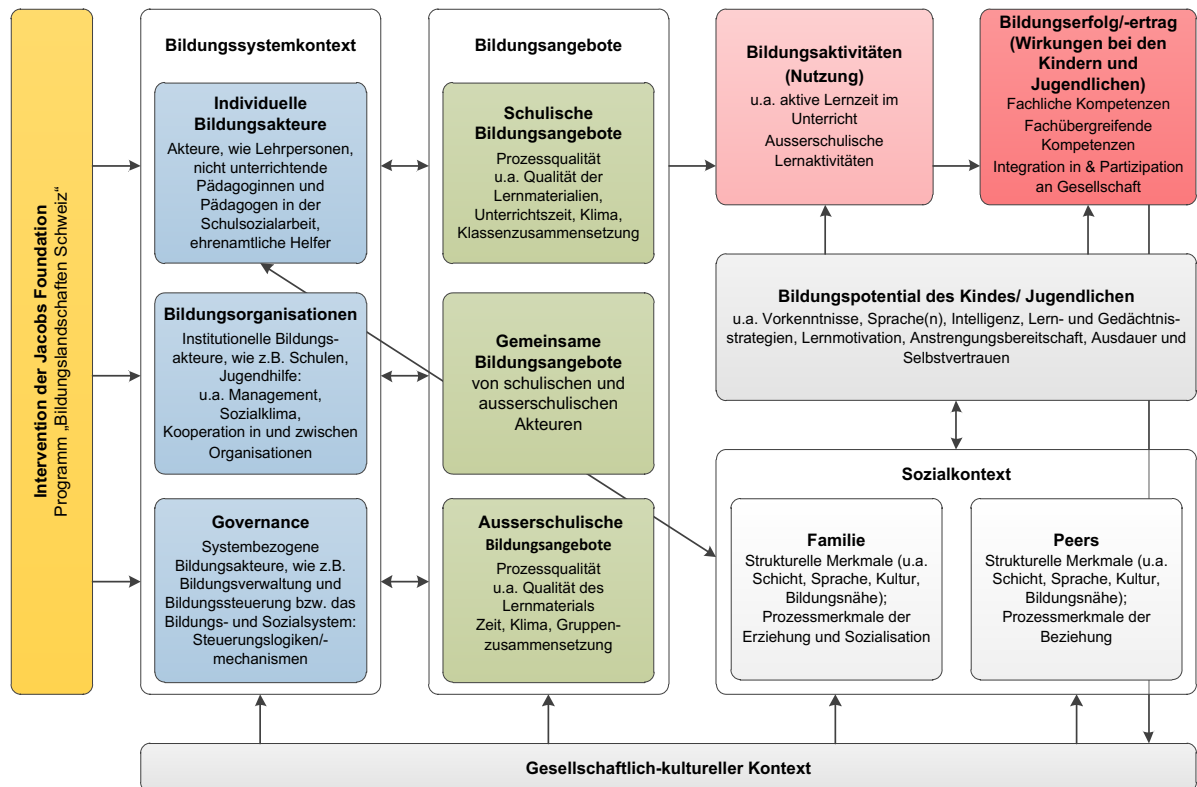


Abbildung 3: Angebots-Nutzungsmodell Bildungslandschaften (adaptiert nach Helmke, 2012)

4.2 Zielsetzungen und Fragestellungen der Forschungs- und Evaluationsstudie

Aus den übergeordneten Zielen des Programms und der dargelegten theoretischen Modellierung ergeben sich für die Forschungs- und Evaluationsstudie folgende konkrete Zielsetzungen:

Fragestellungen der Forschungs- und Evaluationsstudie

Zum einen soll das Programm „Bildungslandschaften Schweiz“ bezüglich Bedingungen, Strukturen und Prozessen sowie Wirkungen beschrieben werden. Zum anderen soll der Entwicklungsprozess begleitet, dokumentiert und analysiert werden. Dies impliziert die Erfassung der Bildungsangebote sowie ihrer Nutzung und Wirkung. Folgende Fragestellungen stehen dabei im Fokus:

Zentrale Fragestellungen der Forschungs- und Evaluationsstudie (siehe Ergebnisdarstellung Kapitel 5):

Hauptfragen:

1. Wie gestalten und entwickeln sich die Projekt- und Steuerungsstrukturen sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit in Bildungslandschaften?
 - 1.1. Wie werden die Projekt- und Steuerungsstrukturen in den Bildungslandschaften wahrgenommen und eingeschätzt?
 - 1.2. Wie werden die Kooperation und die Qualität der Zusammenarbeit wahrgenommen und eingeschätzt?
 - 1.3. Was sind die Gelingensbedingungen für die Entwicklung der Netzwerke und Bildungslandschaften?
 - 1.4. Wie wird der Nutzen der Kooperation in Bildungslandschaften wahrgenommen?
2. Wie haben sich die Bildungsangebote in den Bildungslandschaften entwickelt?
 - 2.1. Wie verändern sich die Bildungsangebote im Hinblick auf deren Bekanntheit und Nutzung?
 - 2.2. Wie wird der Nutzen der Bildungsangebote in den Bildungslandschaften wahrgenommen?
 - 2.3. Welche Wirkungen bezüglich der sozio-emotionalen Entwicklung werden durch die Nutzung der Bildungsangebote bei Kindern und Jugendlichen erzielt?

Zusätzliche Fragestellung:

3. Wie schätzen die beteiligten Personen die Nachhaltigkeit der Bildungslandschaften zum Projektende ein?

Darüber hinaus interessiert (siehe Ergebnisdarstellung Kapitel 6):

4. Welche Empfehlungen können für verschiedene Akteursgruppen und verschiedene Programmphasen formuliert werden?

Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (Huber, Werner, Koszuta et al., 2019) sowie die vorliegende Publikation folgen in der Ergebnisdarstellung der Formulierung der Fragestellungen der Studie.

4.3 Forschungs- und Evaluationsdesign

Die Ziele und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung wurden durch unterschiedliche methodische Zugänge bearbeitet.

Prämissen der Forschungs- und Evaluationsstudie

Es werden folgende Prämissen beachtet:

- Theorieorientierung: Forschung und Evaluation richten sich mit den speziellen Zielen und Fragestellungen an der Programmtheorie (z. B. theory of action, d.h. der Modellierung, sowie hinzugezogenen einschlägigen Theorien (z. B. Helmke, 2012) aus.
- Multidimensionalität: Das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» setzt auf unterschiedlichen Ebenen an: national, kantonale, regional/ kommunal sowie auf der Ebene der Institutionen und Personen. In der Forschung und Evaluation werden folglich die Makroebene, Mesoebene und die Mikroebene berücksichtigt.
- Mehrebenencharakter: Einbezogen werden die verschiedenen Perspektiven der Kantonalen Koordinationen, der Gemeinden (Projektleitungen und Mitglieder der Steuergruppe) und der unabhängigen Prozessbegleitungen. Diese intersubjektive Triangulation erlaubt es, stabilere (über mehrere Perspektiven gleich wahrgenommene Aspekte) von weniger stabilen Aspekten zu unterscheiden und führt so zu einer objektiveren und valideren Beurteilung des Programms.
- Wiederholungsmessung: Im Längsschnitt kann die Entwicklung über den Projektverlauf hinweg abgebildet werden.
- Multimethodik: Es wird ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, d.h. quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kommen kombiniert zum Einsatz (Methodentriangulation).

Die qualitativen Zugänge der wissenschaftlichen Begleitung zum Programm «Bildungslandschaften Schweiz» sind Dokumentenanalysen und leitfadengestützte Interviews mit unterschiedlichen an den Bildungslandschaften beteiligten Personen (z. B. Projektleitungen, Prozessbegleitungen und weitere zentrale Akteure).

Beschreibung der qualitativen Zugänge

Die quantitativen Zugänge beinhalten Fragebogenerhebungen bei unterschiedlichen Personengruppen (pädagogische Fachpersonen und Eltern, Bildungsakteure). Es wurden verschiedene Fragebögen (Fragebogen für pädagogische Fachpersonen und Elternfragebogen zu Stärken und Schwächen von Kindern/Jugendlichen sowie ein Zusatzfragebogen zu Bildungslandschaften für Eltern) eingesetzt.

Beschreibung der quantitativen Zugänge

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten wurden für jede Programmphase zu drei Messzeitpunkten erhoben. Die methodischen Phasen und Teilschritte bauen aufeinander auf. Die mittels Interviews und Dokumentenanalyse erhobenen Daten wurden mit den Daten der quantitativen Befragung verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Vorgehensweise, mehrere Datenquellen und/oder Methoden zur Untersuchung eines Gegenstands heranzuziehen, ist auch als Triangulation bekannt (Flick, 2008). Ziel ist eine grössere Aussagekraft (aufgrund einer breiteren Datenbasis) und Validierung der Resultate.

Triangulatives
Vorgehen

4.4 Limitationen der Forschungs- und Evaluationsstudie

Die Ergebnisse in diesem Bericht unterliegen einigen Beschränkungen: Aufgrund der Rücklaufquoten bei den Online-Akteursfragebögen kann es sein, dass die Sichtweisen der an der Befragung teilgenommenen Akteure anders ist als die aller an Bildungslandschaft beteiligten Personen. Vor allem war die Rücklaufquote derjenigen geringer, die zum Zeitpunkt der Erhebung neu im Netzwerk oder die danach nicht mehr im Netzwerk waren. Bei der ersten Gruppe (neue Akteure im Netzwerk) war es verständlich, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht viele Informationen über das Netzwerk und ihre Interaktionen geben können. Durch ihre neue Teilnahme in den Netzwerken kann allerdings angenommen werden, dass ihre Einstellung zu diesem Zeitpunkt gegenüber den Bildungslandschaften positiv ist. Dagegen lässt sich durch die Non-Responses der zweiten Gruppe (Akteure, die zwischendurch ausgeschieden sind) die Hypothese aufstellen, dass ein Teil der Akteure ohne Responses weniger aktiv und mit dem Netzwerk weniger zufrieden als diejenigen mit Datenresponses sind. Aus diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass die gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzungen der Bildungslandschaften und der verschiedenen Kooperations- und Erfolgsfaktoren positiver als die Realität sind (positives Bias). Aufgrund der vorgefundenen Fluktuation in den Bildungslandschaften ist es darüber hinaus schwierig, die Entwicklung der Netzwerke reliabel zu analysieren. Dieses Problem ist in einem dynamischen und offenen sozialen Netzwerk wie bei einer Bildungslandschaft jedoch kaum vermeidbar.

Rücklaufquoten und
Fluktuation

Des Weiteren basieren die Ergebnisse der Befragungen auf subjektiven Einschätzungen von Akteuren der Bildungslandschaften. Dessen ungeachtet gelten die Einschätzungen der Projektleitenden und weiterer Akteure der Bildungslandschaften als ein hilfreicher Zugang um einen Einblick in den Prozess, den Erfolg und die Gelingensbedingungen der Bildungslandschaften zu gewinnen.

Subjektive Einschätzungen

5 Ergebnisse der Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»

5.1 Steuerung und Projektorganisation sowie Vernetzung und Zusammenarbeit in Bildungslandschaften

5.1.1 Steuerung und Projektorganisation in Bildungslandschaften

Eine grosse Rolle für das Gelingen der Steuerung, Organisation und Kooperation in Bildungslandschaften generell spielen Aspekte der Machbarkeit. Dahinter stehen die Handlungskompetenz der Akteure und die Ressourcen (Huber, 2009), die einen Zusammenhang bilden. Zur Handlungskompetenz gehören zum einen Fragen des »Könnens«, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das »Wollen«, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit »müssen und dürfen« bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Der vierte Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Handlungskompetenz: Können, Wollen, Müssen, Dürfen

Die Bewertung der Handlungskompetenz der Projektleitung durch die Akteure fällt tendenziell in allen Bildungslandschaften positiv aus. Dieser Befund deckt sich mit den Aussagen aus den Interviews mit Projektleitenden selbst und anderen involvierten Personen. Darin wird deutlich, dass die erforderlichen Kompetenzen und die benötigte Motivation für die Position der Projektleitung vorhanden sind. Darüber hinaus werden Handlungsspielräume überwiegend als gegeben angesehen und die Ressourcenausstattung auf finanzieller Seite als gut, jedoch auf personeller und zeitlicher Seite teilweise als schwierig beschrieben.

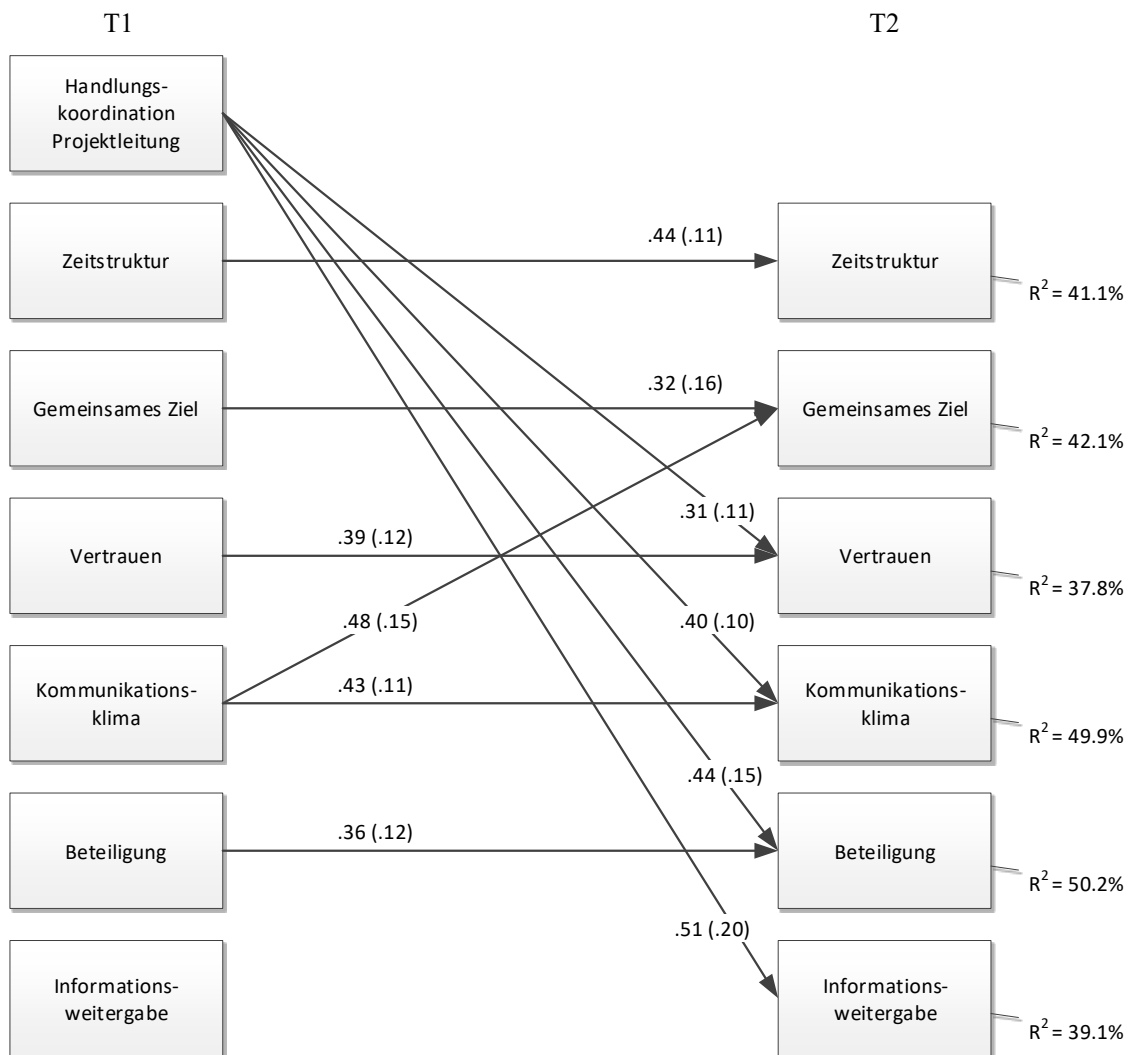
Bewertung der Handlungskompetenz der Projektleitung

Aus den Daten der Akteursbefragung wurden zudem statistische Modelle zum Einfluss der Projektleitung auf verschiedene Kooperationsbedingungen erstellt, die jeweils grosse Effekte zeigen. Dem Modell für die frühe Projektphase (T1 zu T2) zufolge beeinflusst die durch die Akteure zum ersten Messzeitpunkt eingeschätzte Handlungskoordination der Projektleitung direkt viele durch die Akteure zum zweiten Messzeitpunkt eingeschätzte Bedingungen wie Vertrauen, Kommunikationsklima, Beteiligung von Projektpartnerinnen und -partnern sowie die Informationsweitergabe zwischen den beteiligten Akteuren (siehe Abbildung 4). Diese Bedingungen wirken sich gemäss aktuellem Stand empirischer Forschung positiv auf das Gelingen von Kooperation aus.

Einfluss der Projektleitung auf Kooperationsbedingungen

Im späteren Projektverlauf (T2 zu T3) reduziert sich der direkte Einfluss der durch die Akteure zum zweiten Messzeitpunkt eingeschätzte Handlungskoordination der Projektleitung auf das durch die Akteure zum dritten Messzeitpunkt eingeschätzte Vertrauen untereinander sowie die Beteiligung der

Projektpartnerinnen und -partner, wobei letztere auch vom zum zweiten Messzeitpunkt eingeschätzten Kommunikationsklima abhängt (siehe Abbildung 5).

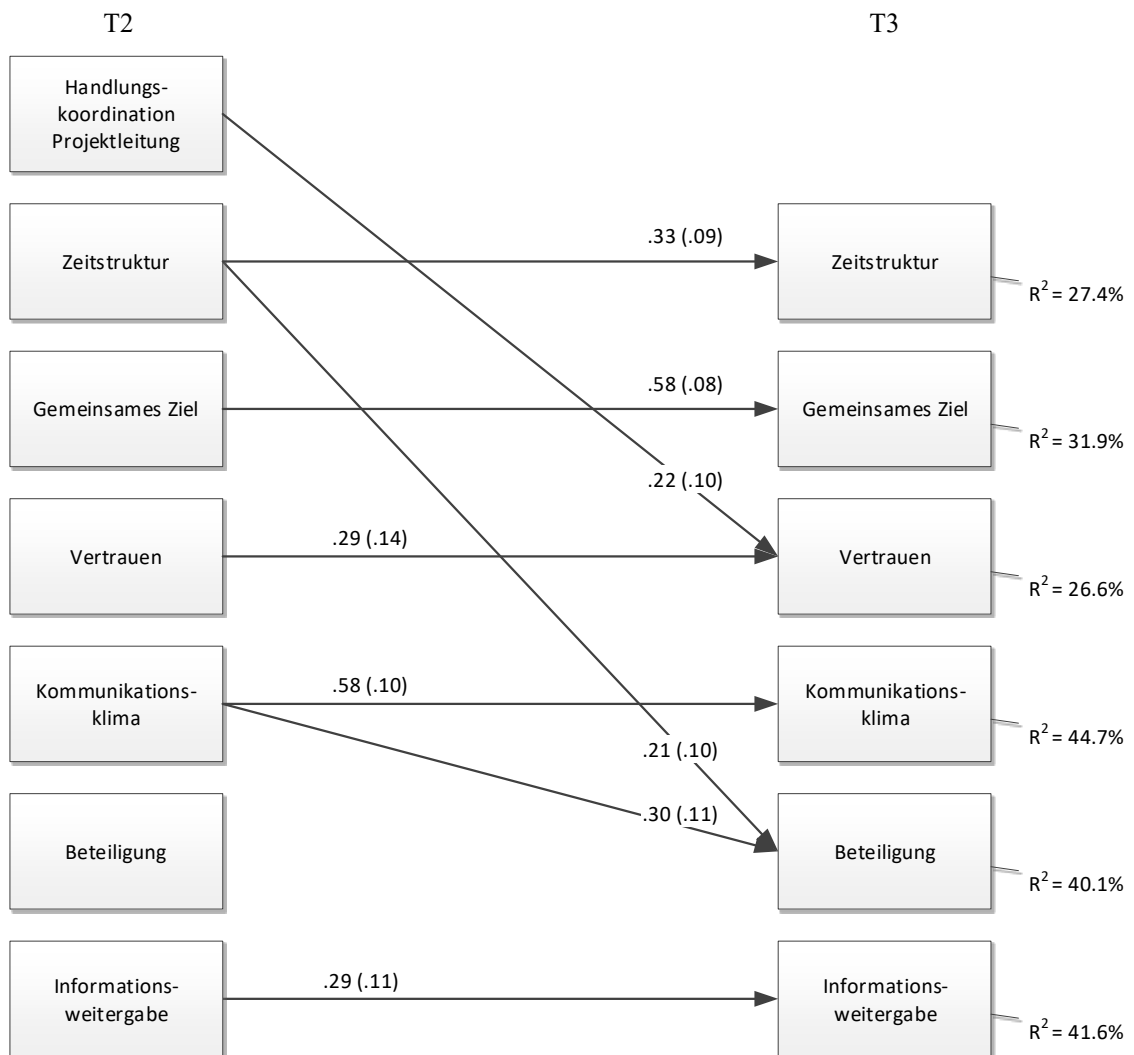


N = 326

$\chi^2/df = 9.40$, RMSEA = 0.027 (0.000 - 0.056), CFI = .989, TLI = .971, SRMR = .061

Abbildung 4: Einfluss der Projektleitung auf verschiedene Kooperationsbedingungen in der früheren Projektphase.

Variablen repräsentieren die Mittelwerte der durch die Akteure zum jeweiligen Messzeitpunkt eingeschätzten Skalen. Pfeile repräsentieren statistisch signifikante Pfade mit Betagewicht und Standardfehler in Klammern. R² entspricht durch alle Faktoren im Modell erklärter Gesamtvarianz.



N = 326

$\chi^2/df = 10.24$, RMSEA = 0.079 (0.062 - 0.096), CFI = .889, TLI = .771, SRMR = .129

Abbildung 5: Einfluss der Projektleitung auf verschiedene Kooperationsbedingungen in der späteren Projektphase.

Variablen repräsentieren die Mittelwerte der durch die Akteure zum jeweiligen Messzeitpunkt eingeschätzten Skalen. Pfeile repräsentieren statistisch signifikante Pfade mit Betagewicht und Standardfehler in Klammern. R^2 entspricht durch alle Faktoren im Modell erklärter Gesamtvarianz.

Die Interviews mit Projektleitenden deuten zudem darauf hin, dass sich deren Rolle im Projektverlauf verändert hat. Zu Beginn stehen nach ihren Aussagen neben der Arbeit an der Projektkonzeption vor allem die Klärung der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungslandschaft, die Gewinnung und praktische Einbindung von Akteuren sowie die Aufgaben- und Rollenklärung im Fokus. Im späteren Projektverlauf berichten die Projektleitenden vor allem von Bemühungen um den Erhalt und Ausbau der Vernetzung sowie Aktivitäten zur nachhaltigen Verankerung der Bildungslandschaft. Die Mobilisierung, Aktivierung und Einbindung von verschiedenen Akteuren werden dabei immer als Hauptaufgaben genannt.

Veränderung der Rolle der Projektleitung

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine lokal koordinierende Position wie die der Projektleitung insbesondere in der Startphase einer Bildungslandschaft eine wichtige Funktion erfüllt. Durch diese Position können Bedingungen für das Gelingen von Kooperation positiv beeinflusst und positive Effekte für die Projektbeteiligten erzielt werden, die sich wiederum auf die Projektergebnisse auswirken können.

Die Projektleitungen hatten zudem die Möglichkeit, eine Prozessbegleitung bzw. -beratung und Coaching in Anspruch zu nehmen. Es lässt sich festhalten, dass diese Möglichkeit von den Projektleitungen überwiegend sehr geschätzt und genutzt wurde, auch wenn es einzelne Bildungslandschaften gab, in denen dies nicht oder wenig der Fall war. In der Beziehung zwischen Projektleitung bzw. Projektteam und Prozessbegleitung war zu beobachten, dass die Rollenklärung anfangs der dominierende Prozess war, der durchaus einige Zeit in Anspruch nehmen konnte. Wo die Rollenklärung gelang, berichteten mit fortschreitender Projektlaufzeit die Projektleitenden in überwiegender Zahl, sie seien überaus zufrieden bezüglich der Möglichkeit der Inanspruchnahme einer Prozessbegleitung. Insbesondere wurden der professionelle Blick einer Person ausserhalb der unmittelbaren Projektstrukturen sowie Feedback und kritische Nachfragen geschätzt. Es zeigte sich, dass die Passung auf persönlicher Ebene für die Zusammenarbeit von Projektleitung oder Projektteam mit der Prozessbegleitung ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen darstellt.

Zusammenarbeit mit Prozessbegleitung

Sowohl die Projektleitenden als auch die Prozessbegleitungen berichten von einem positiven Verhältnis zur Jacobs Foundation. Auch wenn der Kontakt unterschiedlich eng war, wird er generell als positiv, unterstützend und professionell beschrieben. Insbesondere Vernetzungsanlässe und Fachtagungen werden als Highlights hervorgehoben.

Zusammenarbeit mit der Jacobs Foundation

5.1.2 Vernetzung und Zusammenarbeit in Bildungslandschaften

Eine Kernidee von Bildungslandschaften ist die Vernetzung unterschiedlicher Akteure. Demnach ist es erfreulich, dass die Kooperationsbereitschaft der Akteure, insbesondere die der ausserschulischen Akteure, in den Interviews als gut beschrieben wird. Bei der Gewinnung neuer Kooperationspartner hat es sich bewährt, den entsprechenden Akteuren einen direkten und konkreten Nutzen aufzuzeigen. Im Rahmen der sozialen Netzwerkanalyse berichten die Akteure, dass sie mit fast allen anderen Akteuren im Austausch stehen würden. Im Durchschnitt geben sie an, mit etwa 70 Prozent der anderen Mitglieder ihrer Bildungslandschaft in losem Kontakt und weiteren 20 Prozent in intensivem Kontakt zu stehen.

Kooperationsbereitschaft der Akteure

Eine Befragung zu unterschiedlichen Formen der Kooperation wie sie von Gräsel, Fussangel, & Pröbstel (2006) unterschieden werden, unterstreicht diese Befunde. Die erste Form der Zusammenarbeit ist der Austausch, der sich darauf bezieht, dass sich Akteure wechselseitig informieren und Arbeitsmaterialien austauschen. Die zweite Kooperationsform ist die der arbeitsteiligen Kooperation, bei der eine Aufteilung zwischen Akteuren stattfindet, mehrere Personen also gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten. Drittens wird noch die Kokonstruktion unterschieden, die einen intensiven Austausch beinhaltet, der gemeinsames Lernen, sowie eine gemeinschaftliche Entwicklung von Aufgaben- oder Problemlösungen ermöglicht. In der Befragung berichten die Akteure, mit fast der Hälfte der anderen Mitglieder ihrer Bildungslandschaft Materialien oder Informationen auszutauschen. Darüber hinaus geben sie an, dass sie sich mit jeweils gut einem Drittel der anderen Mitglieder gegenseitig unterstützen und Feedback geben sowie gemeinsame Projekte planen. Die befragten Akteure berichten allerdings selten, mit anderen Mitgliedern gemeinsame Projekte durchzuführen. Trotz vereinzelter Teamkonflikte schätzt die Mehrheit der befragten Projektleitungen, Prozessbegleitungen und kantonalen Koordinationen beider Programmphasen den Kontakt und die Kooperation mit den unterschiedlichen Akteuren in den Interviews positiv ein. Explizit positiv erwähnt werden eine optimistisch-positive Atmosphäre in den verschiedenen Gruppen, die Offenheit und Engagiertheit der Akteure, die Wertschätzung untereinander sowie ein Austausch auf Augenhöhe. Die Mehrheit der Projektleitenden beschreibt die Kooperation mit den unterschiedlichen Akteuren sogar als Quelle ihrer eigenen Motivation.

Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006)

Während die Vernetzung und Kooperation in Bildungslandschaften insgesamt betrachtet ein hohes Niveau erreicht haben, fallen in den quantitativen Analysen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungslandschaften und im Zeitverlauf auf. So gibt es einzelne Bildungslandschaften, die besonders intensiv zusammenarbeiten, wohingegen andere noch Entwicklungspotenzial haben. Ein weiterer Kernbefund bezieht sich auf personelle Veränderungen in Bildungslandschaften. Zur Veranschaulichung der personellen Kontinuität wurden Venn-Diagramme erstellt, in denen die Grösse der Kreise proportional zur Anzahl der Personen zu den jeweiligen Zeitpunkten ist. Die Überlappung zweier Kreise bildet den Anteil an Personen ab, die zu beiden Messzeitpunkten an der jeweiligen Bildungslandschaft beteiligt waren. Die Schnittfläche aller

Personelle Veränderung in Bildungslandschaften

drei Kreise bildet den Anteil an Mitgliedern ab, die zu allen drei Messzeitpunkten der Bildungslandschaft waren. Exemplarisch sind in Abbildung 6 die Venn-Diagramme für drei ausgewählte Bildungslandschaften dargestellt, um das Spektrum an personeller Kontinuität und Wandel abzubilden. Während sich BL 11 durch den Ausbau eines recht konstanten Mitgliederstammes auszeichnet, so zeichnet sich BL 15 durch ein extremes Mass an personeller Fluktuation aus, keine einzige Person ist zu allen drei Messzeitpunkten in die Bildungslandschaft involviert und nur einzelne Personen zu zwei Messzeitpunkten. Im Gegensatz hierzu gibt es in BL 22 fast überhaupt keine Veränderungen in der personellen Zusammensetzung.

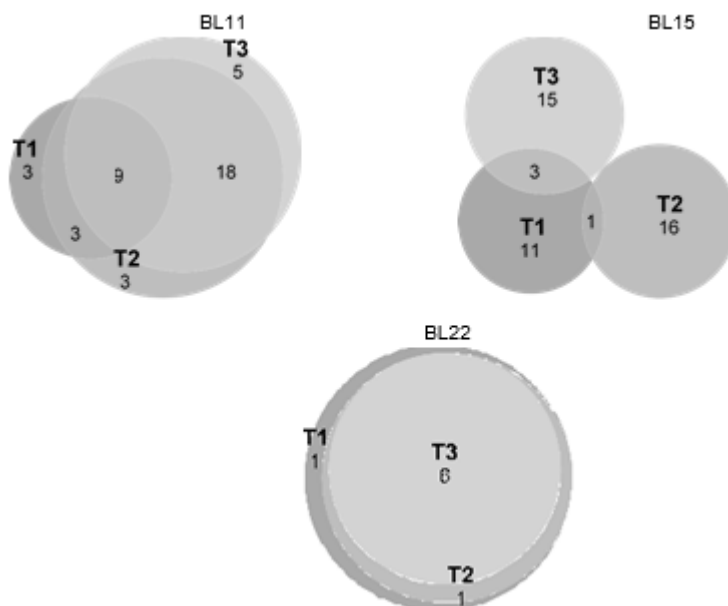


Abbildung 6: Personelle Kontinuität in ausgewählten Bildungslandschaften über die unterschiedlichen Messzeitpunkte

Hier fällt auf, dass nicht selten ein Grossteil und in Einzelfällen praktisch das gesamte beteiligte Personal im Zeitverlauf ausgetauscht wird, wodurch die Kontinuität der Arbeit der Akteure vor Herausforderungen gestellt wird. Es kommt allerdings in den Bildungslandschaften zu den einzelnen Messzeitpunkten kaum zu einer Cliquenbildung, was ein Indiz dafür ist, dass neue Mitglieder rasch Anschluss finden und in bestehende Strukturen integriert werden.

Unter Betrachtung verschiedener Kennwerte sowie der Annahmen zu den Entwicklungsphasen der Netzwerke kann angenommen werden, dass manche Bildungslandschaften (zum Beispiel Bildungslandschaft 8) Schwierigkeiten in der Netzwerkentwicklung hatten. Demgegenüber sind andere Netzwerke durch gute Netzwerkkennwerte gekennzeichnet, bspw. Bildungslandschaft 6 (gute Rücklaufquoten, hohe Reliabilität, hohe Korrelationen zwischen Indegree und Outdegree). Zusätzlich hat sich das Netzwerk in dieser Bildungslandschaft vergrößert und es gab wenige Personenausfälle zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt.

Netzwerkentwicklung in Bildungslandschaften

Zur Illustration dieser Ergebnisse sind die Netzwerkverbindungen zu beiden Messzeitpunkten in der Bildungslandschaft 6 (siehe Abbildung 7) und in Bildungslandschaft 8 (siehe Abbildung 8) dargestellt.

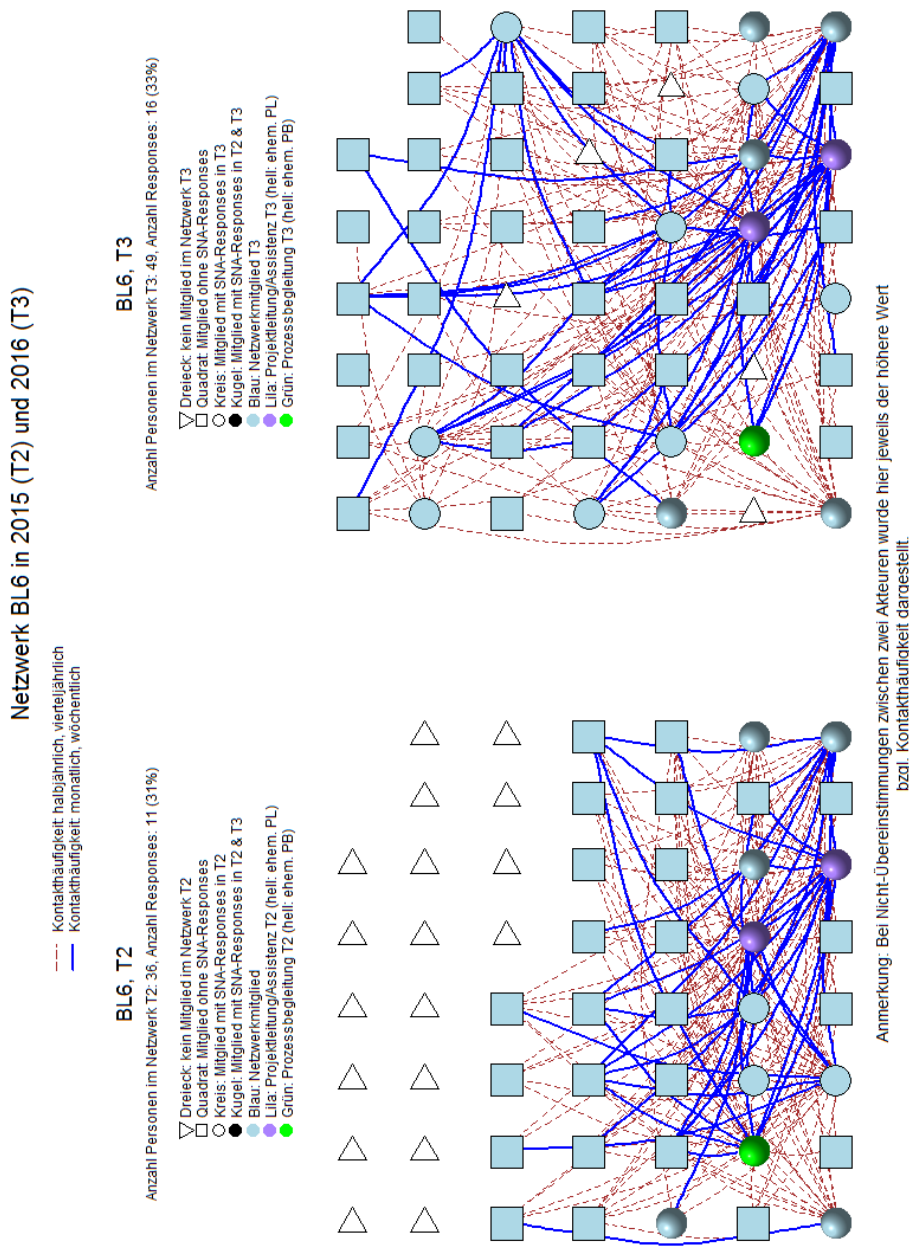


Abbildung 7: Netzwerk BL6 zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

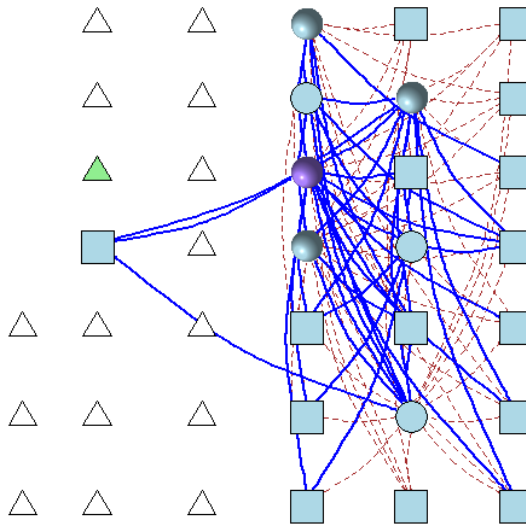
Netzwerk BL8 in 2015 (T2) und 2016 (T3)

- Kontaktthaufigkeit: halbjährlich, vierteljährlich
- Kontaktthaufigkeit: monatlich, wöchentllich

BL8, T2

Anzahl Personen im Netzwerk T2: 22, Anzahl Responses: 7 (32%)

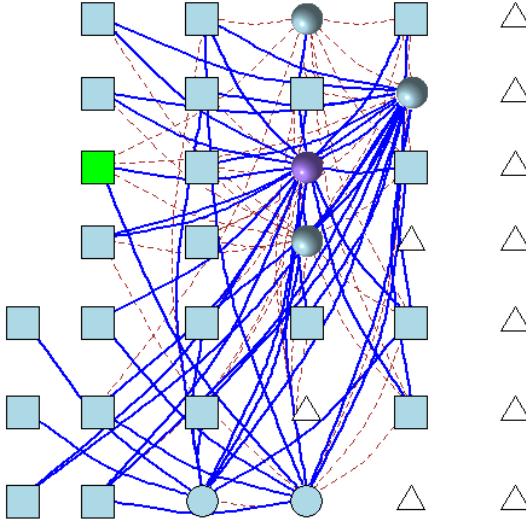
- ▽ Dreieck: kein Mitglied im Netzwerk T2
- Quadrat: Mitglied ohne SNA-Responses
- Kreis: Mitglied mit SNA-Responses in T2
- Kreis: Mitglied mit SNA-Responses in T2 & T3
- Blau: Netzwerkmitglied
- Lila: Projektleitung/Assistenz T2 (hell: ehem. PL)
- Grün: Prozessbegleitung T2 (hell: ehem. PB)



BL8, T3

Anzahl Personen im Netzwerk T3: 28, Anzahl Responses: 6 (21%)

- ▽ Dreieck: kein Mitglied im Netzwerk T3
- Quadrat: Mitglied ohne SNA-Responses
- Kreis: Mitglied mit SNA-Responses in T3
- Kreis: Mitglied mit SNA-Responses in T2 & T3
- Blau: Netzwerkmitglied T3
- Lila: Projektleitung/Assistenz T3 (hell: ehem. PL)
- Grün: Prozessbegleitung T3 (hell: ehem. PB)



Anmerkung: Bei Nicht-Übereinstimmungen zwischen zwei Akteuren wurde hier jeweils der höhere Wert bzgl. Kontaktthaufigkeit dargestellt.

Abbildung 8: Netzwerk BL8 zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Im Rahmen der Interviews identifizierten die Befragten zudem weitere Aspekte, die die Zusammenarbeit in den Bildungslandschaften beeinflusst hätten. Hierzu gehören zum einen das Fördern eines Gefühls des Zusammenhalts sowie zeitliche Ressourcen. Aus den quantitativen Daten geht hervor, dass die Akteure besonders zu Beginn der Bildungslandschaft viel Zeit in den Aufbau der Bildungslandschaft investiert haben. Allerdings handelte es sich hierbei zu einem erheblichen Masse um die Freizeit der Akteure. Im Laufe des Projekts haben sowohl die investierten Arbeitsstunden pro Woche als auch die investierten Freizeitstunden abgenommen. Als weitere Veränderungen bezüglich der Zusammenarbeit innerhalb der Projektlaufzeit beschrieben die Interviewpartnerinnen und -partner zudem das vermehrte Auftreten von institutionenübergreifender Zusammenarbeit, eine Verstärkung des Miteinanders sowie einen informellen Umgang unter den verschiedenen Bildungsakteuren.

Einflüsse auf die Zusammenarbeit in Bildungslandschaften

5.1.3 Gelingensbedingungen für Bildungslandschaften

Die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analysen zur Frage nach den Gelingensbedingungen von Bildungslandschaften aus verschiedenen Perspektiven haben die theoretischen Ausführungen zu den Gelingensbedingungen für Kooperation im Grossen und Ganzen bestätigt.

In den offenen Angaben der Akteursbefragungen wurden unter anderem materielle bzw. personelle Ressourcen als Gelingensbedingungen erwähnt. Aus Sicht der Projektleitenden ist es darüber hinaus klar, dass neben den materiellen und personellen Ressourcen, die explizit thematisiert wurden, auch zeitliche Ressourcen eine Voraussetzung für das Gelingen von Bildungslandschaften darstellen würden. Die Einstellung und Motivation der Akteure wurden aus Sicht der Projektleitungen und der Akteure am häufigsten als Gelingensbedingungen genannt.

Materielle bzw. personelle Ressourcen als Gelingensbedingung

In diesem Zusammenhang ergaben die Analysen zudem, dass neben der externen Beratung (Prozessbegleitung) auch die Fähigkeit der Projektleitung, Akteure zu motivieren, ein zentraler Faktor für das Gelingen der Bildungslandschaft ist. Entsprechend seien gemäss Aussagen aus den Interviews die Anerkennung und Wertschätzung der (überwiegend ehrenamtlichen) Akteure wichtige Gelingensbedingungen. Zudem werde die Entwicklung der Bildungslandschaft durch eine «Macher»-Mentalität der Akteure begünstigt. Die Bedeutung der zeitlichen Ressourcen kommt in der Befragung der Projektleitenden ebenfalls immer wieder zum Ausdruck. Um den regelmässigen Austausch zwischen den Akteuren zu fördern, wurden den Aussagen der Interviewten nach in allen Bildungslandschaften Zeitgefässe geschaffen, welche von den Projektleitenden als erfolgsentscheidender Faktor wahrgenommen wurden. Dazu gehörte auch die Schaffung eines informellen Rahmens, der einen zwangloseren Austausch zwischen den Akteuren einer Bildungslandschaft ermöglichen würde. So zeigt ein exemplarischer Befund den Zusammenhang der durch die Akteure eingeschätzten Zeitstruktur und Informationsweitergabe mittels Cross-Lagged-

Weitere Gelingensbedingungen

Modelle anhand längsschnittlicher Daten aller drei Messzeitpunkte der Bildungslandschaften aus Phase 1 und 2 (siehe Abbildung 9).

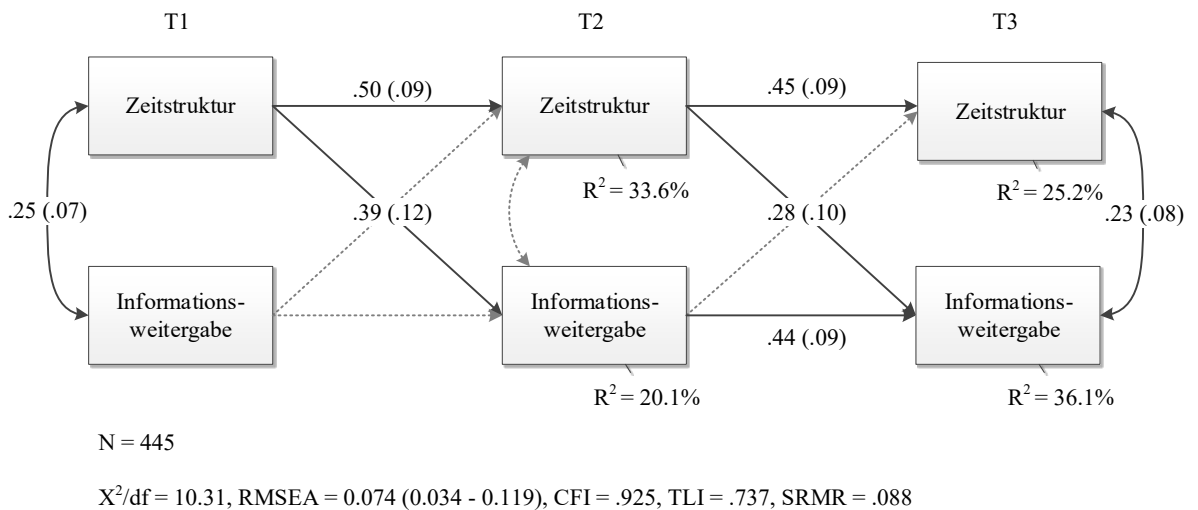


Abbildung 9: Beispiel eines Cross-Lagged-Modells für die Kooperationsbedingungen Zeitstruktur und Vertrauen.

Anmerkung: Gestrichelte Linien sind modellierte Pfade, die keine signifikanten Zusammenhänge ergeben. Für die signifikanten Pfade (durchgezogene Linien) werden standardisierte Betagewichte und deren Standardfehler berichtet (Einschätzungen durch die Akteure der Bildungslandschaften der Phase 1 und 2).

Das Modell zeigt, dass die durch die Akteure eingeschätzte Zeitstruktur zur Ermöglichung von Kooperation eine direkte Wirkung auf die durch die Akteure eingeschätzte Weitergabe von Informationen zum jeweils späteren Zeitpunkt hat. Die Varianzaufklärung liegt zwischen 20 bis 36 Prozent. Das heisst, gut ein Fünftel bis gut ein Drittel der unterschiedlichen Angaben der Akteure, wie sie die Informationsweitergabe einschätzen, kann durch die Einschätzung der gegebenen Zeitstruktur erklärt werden. Dies entspricht grossen Effekten.

Zeitstruktur zur Ermöglichung von Kooperation

Die Projektleitungen und Prozessbegleitungen schätzten weiterhin Austausch und Kommunikation als wesentliche Gelingensbedingungen ein. Daneben wurde die Klarheit der Rollen und Aufgaben für die Prozess- und Projektleitungen als wichtige Bedingung wahrgenommen.

Austausch und Kommunikation

Mit Bezug auf organisationskulturelle Gelingensbedingungen bestätigen die quantitativen Analysen ausserdem die zentrale Funktion von Vertrauen hinsichtlich Kooperation und Kommunikation in Netzwerken und damit verbunden den bisherigen Stand der Forschung (Hajer & Versteeg, 2005; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002). Demnach hat das Vertrauen zum Projektbeginn einen signifikanten Einfluss auf die Beteiligung sowie die Informationsweitergabe im Verlauf des Projekts. Weiter beeinflusst das Kommunikationsklima zu Beginn des Projekts, in welchem Mass bzw. wie intensiv ein

Einfluss von Vertrauen

gemeinsames Ziel im Verlaufe des Projekts von den Beteiligten verfolgt wird. Den Interviewten zufolge werde ausserdem ein Zusammenhaltsgefühl - unter anderem durch Vernetzungstreffen – gefördert. Hier würde insbesondere der informelle Rahmen als Gelingensfaktor zählen. Die Unterstützung des Projekts durch das Vorhandensein des politischen Willens auf Ebene der Gemeinde bzw. Stadt oder auch des Kantons wird sowohl bei den Projektleitenden wie auch den Prozessbegleitungen als besonders wichtig empfunden. Doch auch vorhandene Strukturen und die Einbettung des Projekts in diese Strukturen werden als wichtig erachtet. So könne zum Beispiel durch eine Anbindung an die Gemeinwesen- oder Quartierarbeit auf bereits bestehendes Wissen und professionelle Unterstützung zurückgegriffen werden. Nicht zuletzt wurde sowohl aus Sicht der Projektleitungen (Interviewdaten) als auch aus Sicht der weiteren Akteure (offene Angaben des Akteursfragebogens) der Einbezug der Politik als ein Erfolgsfaktor für Bildungslandschaften genannt.

Schliesslich spielt die Projektleitung als koordinierende Instanz im personellen Bereich eine zentrale Rolle für das Gelingen einer Bildungslandschaft. Dieser Aspekt manifestiert sich auch darin, dass ein Fortbestehen einer Bildungslandschaft ohne eine Projektleitung bzw. eine koordinierende Instanz wiederholt als schwierig eingeschätzt wird.

Projektleitung als
Gelingensbedingung

Gemäss der Befragten zeigen sich die Kompetenzen der Projektleitenden beispielsweise in ihrer Erfahrung oder im Grad ihrer Vernetzung. Die Projektleitung spielt insofern eine wichtige Rolle, als sie den Überblick behält, Orientierung gibt, koordiniert und Initiative übernimmt. Diese Ansicht teilen auch die Prozessbegleitungen, erwähnen jedoch noch die Perspektive der Kinder, welche miteinbezogen werden sollte.

5.1.4 Nutzen und Wirkungen der Kooperation in Bildungslandschaften

Im Durchschnitt schätzen es die Akteure als eher zutreffend ein, dass in der Kooperation ein «fachlicher Austausch» (z. B. Austausch von Arbeitsunterlagen) stattfindet. Dagegen finden «Kokonstruktion und Reflexion», d.h. gegenseitige Unterstützung, eine konstruktive Feedbackkultur sowie gegenseitige Besuche oder die gemeinsame Durchführung von Vorhaben, gemäss den Akteuren im Durchschnitt eher nicht statt. Bezüglich der Wirkungen der Kooperation auf die Akteure selbst, schätzen es die Akteure im Durchschnitt als eher zutreffend bis zutreffend ein, dass die Netzwerke in den Bildungslandschaften zu einer verbesserten Kooperation von schulischen und ausser-schulischen Partnern führen. Den Projektleitungen zufolge hätte dies den Vorteil, dass Informationen gebündelt und untereinander ausgetauscht werden können.

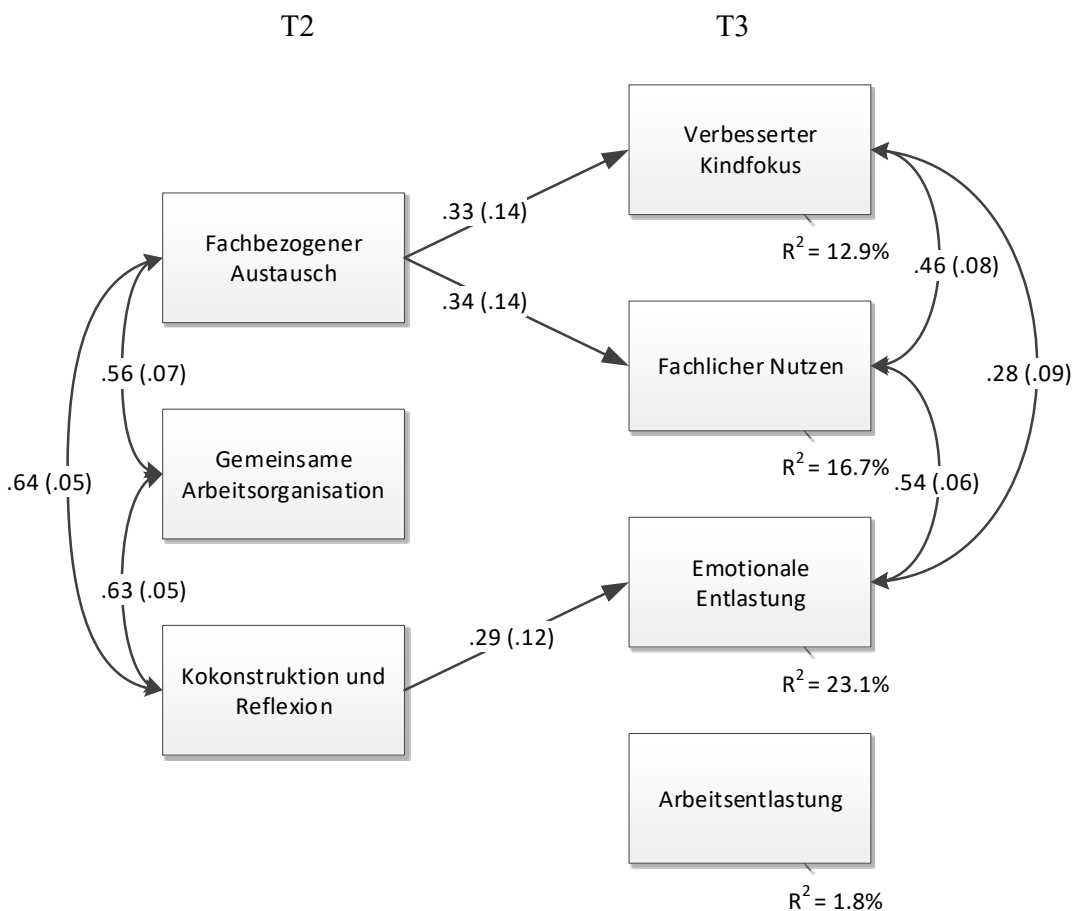
verbesserte Kooperation von schulischen und ausser-schulischen Partnern

Mit grossem Abstand wird in der qualitativen Befragung sowie in den offenen Angaben der Online-Befragung am häufigsten die Vernetzung von schulischen und ausserschulischen Bildungsanbietern als konkreter Gewinn der Bildungslandschaftsprojekte genannt. Dadurch könne der Informationsfluss verbessert sowie Doppelspurigkeiten vermieden werden und es würden Synergieeffekte entstehen. Eine besonders positive Wirkung machen die Projektleitungen insbesondere dann aus, wenn sich die Akteure untereinander mögen. Die sich daraus ergebende positive Stimmung untereinander entwickle sich dann als «Motivator in ihrer Alltagsarbeit», der sich dann wiederum auch in der Arbeit mit dem Kind zeige. Zudem berichten einige Projektleitungen in den Interviews von einer Veränderung des Bildungsverständnisses bei Lehrpersonen. Diese würden den ausserschulischen Bildungsprozessen nun eine grössere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes zuschreiben. Darüber hinaus wurde von den Akteuren auch vermehrt genannt, dass durch die Bildungslandschaften ein grösseres Verständnis aufseiten politischer Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen aufgebaut werden konnte, welches die Grundlage für die (zukünftige) politische Unterstützung bilden würde. Als weitere Errungenschaft der Kooperation identifizierten die Interviewpartnerinnen und -partner, dass neue Bildungsangebote geschaffen und damit verbunden der Zugang zu chancengerechterer Bildung ermöglicht wurden. Eine nicht zu vernachlässigende Auswirkung der Bildungslandschaft sehen die Projektleitungen und Prozessbegleitungen zudem in einer verbesserten Kommunikation der Angebote innerhalb des entsprechenden Quartiers.

Vernetzung als Gewinn

Rückblickend nehmen sowohl die Akteure als auch die Projektleitungen sowie die Eltern verschiedene Nutzen wahr, die sie auf das Bildungslandschaften-Projekt zurückführen (siehe Abbildung 10). Die Ergebnisse der Akteursbefragung zeigen, dass etwa ein Sechstel der unterschiedlichen Einschätzungen der Akteure zum fachlichen Nutzen durch das Niveau der stattfindenden Kooperation erklärt werden können. Der fachliche Nutzen wird (erwartungsgemäss) durch das Ausmass des fachbezogenen Austauschs beeinflusst. Das Niveau der Kooperationsarten kann weiterhin knapp ein Achtel der unterschiedlichen Einschätzungen der Akteure zum verbesserten Fokus auf die Kinder und Jugendlichen erklären. Der verbesserte Fokus auf Kinder und Jugendliche wird ebenfalls wesentlich durch das Ausmass des fachlichen Austauschs beeinflusst. Das Niveau der Kooperationsarten kann insgesamt knapp ein Viertel der unterschiedlichen Einschätzungen der Akteure zur emotionalen Entlastung erklären. Signifikant beeinflusst wird die emotionale Entlastung durch das Ausmass an Kokonstruktion und Reflexion, der gemäss Fussangel und Koautoren (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper, & Gräsel, 2010, p. 55f) höchsten Kooperationsform, die das gegenseitige Unterstützen bei Arbeiten sowie die gemeinsame Durchführung oder Reflexion von Angeboten umfasst. Keine der Kooperationsarten steht in einem Zusammenhang mit einer Mehrbelastung bzw. Entlastung bei der Arbeit.

Nutzen der Kooperation



N = 337

Saturiertes Modell: $\chi^2/df = 12.34$, RMSEA = 0.00 (0.00 - 0.00), CFI = 1.00, TLI = 1.00, SRMR = .001

Abbildung 10: Signifikante Zusammenhänge der Kooperationsarten mit dem durch die Akteure eingeschätzten Nutzen der Bildungslandschaftsprojekte

Anmerkung: N = 337.

Hinsichtlich des Bekanntheitsgrades der Bildungslandschaften zeigt sich bei den Eltern über die drei Messzeitpunkte – bis auf eine Ausnahme - tendenziell ein Anstieg. Im Durchschnitt schätzen es die Eltern ausserdem als eher zutreffend ein, dass die jeweilige Bildungslandschaft eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren erlaubt, mehr Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche schafft bzw. diese verbessert. Das statistische Gesamtmodell zur Erklärung der Einschätzung der Wirkung von Bildungslandschaften von Eltern durch deren Kenntnisse zeigt, dass bei Eltern die Kenntnisse über die Bildungslandschaft mit den allgemeinen Kenntnissen des Schulsystems einhergehen. Beides hängt zudem in geringem Masse mit dem Migrationshintergrund der Eltern zusammen: Bei Personen mit Migrationshintergrund sind die Kenntnisse des Schulsystems sowie der Bildungslandschaft im

Einschätzung der Wirkung von Bildungslandschaften von Eltern

Durchschnitt weniger hoch als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Wesentliches Ergebnis des Modells ist jedoch, dass die Einschätzung der Wirkung von Bildungslandschaften mit den Kenntnissen über Bildungslandschaften zusammenhängt.

Verknüpft man allerdings die Daten zur Kenntnis der und Nutzung von Bildungsangeboten in einem weiteren statistischen Modell, so wird deutlich: Der Anteil an Bildungsangeboten, die den Eltern bekannt sind, hängt erkennbar mit der Einschätzung der Wirkung der Bildungslandschaft insgesamt zusammen. Hingegen hat der Anteil der Bildungsangebote, die tatsächlich genutzt werden, keinen Einfluss auf die Einschätzung der Wirkung. (Hinweis: Insgesamt erklären beide berechneten Anteile jedoch nur einen Anteil der Einschätzung der Wirkung von Bildungslandschaften (Varianzaufklärung).)

5.2 Bildungsangebote in Bildungslandschaften

5.2.1 Veränderung der Bildungsangebote in Bildungslandschaften

Basierend auf der Auswertung vorliegender Dokumente sowie den Informationen aus den Interviews mit den Akteuren ist deutlich geworden, dass die Bildungsmöglichkeiten sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Eltern im Rahmen des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» vielfältiger geworden sind. Dieser Sachverhalt zeigt sich darin, dass in nahezu allen Bildungslandschaften Angebote in Kategorien entstanden sind, denen zum ersten Messzeitpunkt noch keine Angebote zugeordnet werden konnten. Insbesondere in der Kategorie Informationsvermittlung, in der zum ersten Messzeitpunkt in keiner Bildungslandschaft ein Angebot vorhanden war, sind im Rahmen des Programms in mehreren Bildungslandschaften neue Angebote mit dem Ziel entstanden, über bereits Vorhandenes und Zugänge zu informieren (z. B. Quartierrundgänge, Marktplätze). Zusätzlich wurden in allen Bildungslandschaften in Form von Broschüren, Flyern und Websites bestehende Angebote bekannter gemacht.

Vielfältigere Bildungsmöglichkeiten in Bildungslandschaften

Veränderung des Bildungsangebots

Aus Abbildung 11 geht hervor, wie sich das Bildungsangebot in allen Bildungslandschaften während der Programmlaufzeit verändert hat². Zum ersten Messzeitpunkt wurden die meisten Angebote der Kategorie «sozial» zugewiesen (n = 239). Angebote der Kategorie «kognitiv» bilden die zweitgrösste Kategorie (n = 45), gefolgt von «kreativ & kulturell» (n = 44). Der Kategorie Informationsvermittlung konnten hingegen zum ersten Messzeitpunkt keine Angebote zugeordnet werden. Selten vorkommend waren zudem Angebote aus der Kategorie «beratend & begleitend». So konnten in drei Bildungslandschaften keine Bildungsangebote diesem Segment zugeordnet werden. Während der Programmlaufzeit sind die meisten Angebote in der Kategorie «sozial» hinzugekommen, die zum dritten Messzeitpunkt auch weiterhin die am häufigsten vorkommende Kategorie bildete. Weiterhin konnte die Kategorie «kognitiv» ebenfalls einen starken Zuwachs verzeichnen. Es fällt also zum einen auf, dass das Bildungsangebot in den im Vergleich zu den anderen Kategorien ohnehin bereits stark vertretenen Kategorien weiter ausgebaut werden konnte.

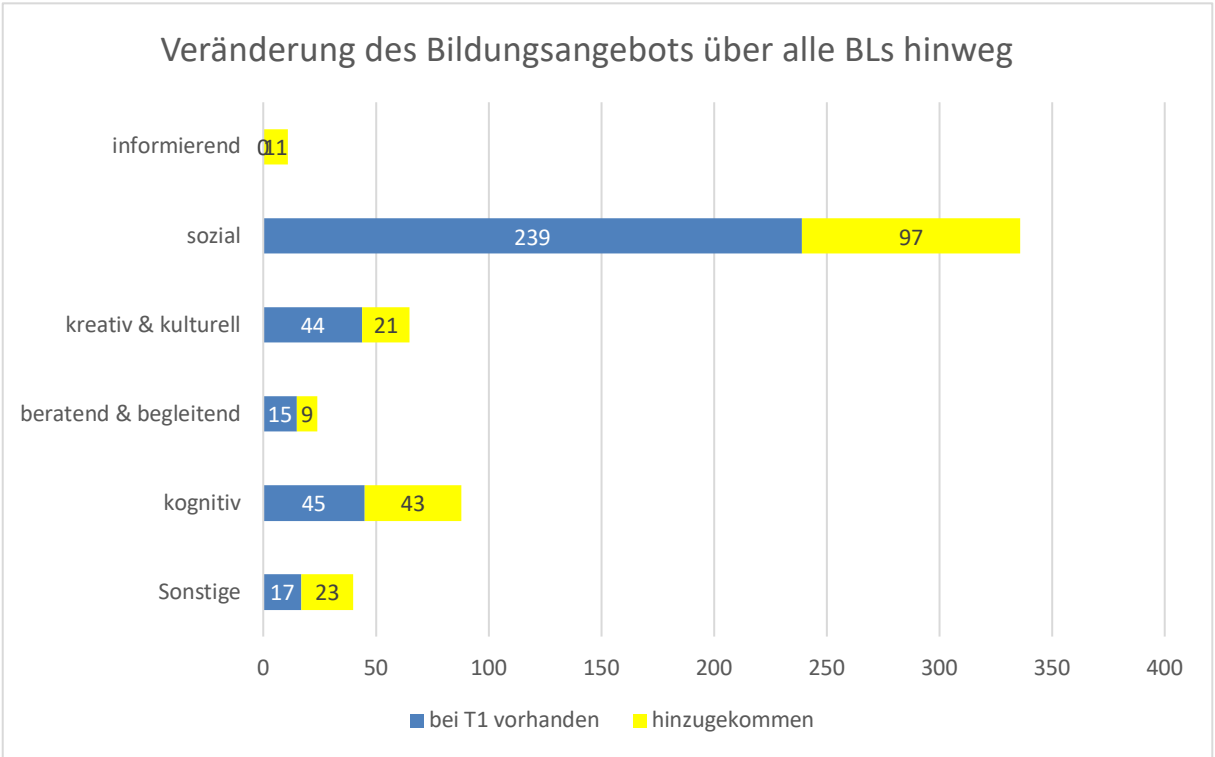


Abbildung 11: Veränderung des Bildungsangebots über alle Bildungslandschaften

² Für die Darstellung der Veränderung des Bildungsangebots über alle Bildungslandschaften hinweg wurden die Bildungsangebote in den Kategorien «informierend», «sozial», «kreativ & kulturell», «beratend & begleitend», «kognitiv» und «Sonstige» zusammengelegt. «Informierend» umfasst die Angebote zur Informationsvermittlung über bestehende Bildungsangebote (z. B. Marktplätze, Quarthierrundgänge). Zur Kategorie «sozial» zählen Spiel- und Tagesstätten, Bewegungsförderung, Jugendverbände und Treffs. Zu «kreativ & kulturell» gehören Kirche, Kultur & Integration sowie Basteln, Musik und Theater. Unter «beratend und begleitend» wurden die Kategorien individuelle Begleitung und Beratung zusammengefasst und «kognitiv» umfasst Elternbildung, Nachhilfe, Sprach- und Leseförderung.

5.2.2 Nutzen und Wirkungen von Bildungsangeboten in Bildungslandschaften

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die Akteure bezüglich der Wirkungen von Bildungslandschaften eine positive Bilanz ziehen. So zeigt sich über die Dauer der Bildungslandschaftsprojekte hinweg ein leichter Anstieg der durch die Akteure aller Bildungslandschaften eingeschätzten durchschnittlichen Zielerreichung bezüglich der Integration von Kindern und Jugendlichen. Die Projektleitenden nahmen Verbesserungen im kulturellen und schulischen Austausch zwischen der lokalen Bevölkerung allgemein wahr. Diverse Gelegenheiten wie Elterncafés oder auch ein Angebot, bei dem Jugendliche mit Migrationshintergrund regelmässig einen Nachmittag in einer Schweizer Familie (und umgekehrt) verbringen, hätten gemäss der Befragten dazu geführt, dass Vorurteile beiderseits abgebaut und Hemmschwellen herabgesetzt worden seien. Zudem hätten sich die Sprachförderungsangebote positiv auf die Sprachkenntnisse der Quartierbevölkerung ausgewirkt. Des Weiteren schätzten es die Akteure im Durchschnitt als eher zutreffend ein, dass ihre Netzwerke den Fokus auf Kinder und Jugendliche fördern.

Nutzen der Bildungsangebote für Bevölkerung

Nebst der Schaffung neuer Angebote sei es gemäss den Projektleitungen auch gelungen, mehr Kinder und Jugendliche zu erreichen. Laut der Interviewten hätten die Aufklärungs-, Informations- und Vernetzungsarbeit zum einen dazu verholfen, den Bekanntheitsgrad der Angebote in den Quartieren zu erhöhen. Zum anderen sei es damit gelungen, die Eltern von den positiven Aspekten der Angebote auf die Entwicklung ihrer Kinder zu überzeugen. Zusätzlich seien speziell für Jugendliche, aber auch für Erwachsene soziale Netzwerke zur Verfügung gestellt worden.

Erreichen von Kinder und Jugendlichen

Zuletzt identifizierten die befragten Projektleitungen und Prozessbegleitungen eine höhere Partizipation der lokalen Bevölkerung als weitere Veränderung, die auf den Aufbau von Bildungslandschaften zurückzuführen sei.

5.2.3 Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen

Zur Erfassung der Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen in den Bildungslandschaften wurde in dieser Studie auf den international bekannten und bewährten Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) zurückgegriffen (Goodmann, Lamping & Ploubidis, 2010; Goodman & Scott, 1999). Ausgenommen von der Skala «Prosoziales Verhalten» sind die Skalen des SDQs defizitorientiert und erfassen problematisches Verhalten bei Kinder und Jugendlichen: Externalisierende Probleme (Skalen «Verhaltensauffälligkeiten» und «Hyperaktivität») umfassen Verhalten wie kämpfen, schreien oder stehlen, während internalisierende Probleme (Skalen «Emotionale Probleme» und «Probleme mit Gleichaltrigen») Ängstlichkeit oder Rückzug umfassen können (Achenbach, Iva-

Beschreibung des SDQ

nova, Rescorla, Turner, & Althoff, 2016). Während moderates internalisierendes Verhalten noch leistungsfördernd sein kann, beeinflussen schwere Ausprägungen die Leistung negativ (Meta-Analyse von Riglin, Petrides, Frederickson, & Rice, 2014). Externalisierende Probleme führen zu schlechten schulischen Leistungen, die dann zu Gefühlen der Inkompetenz und Rückzug, sprich internalisierenden Problemen, führen (Längsschnittstudien von Ende, Verhulst, & Tiemeier, 2016; Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013; Burt & Roisman, 2010).

Die fünf Subskalen des SDQ werden mit je fünf Aussagen zum Verhalten der Kinder und Jugendlichen erhoben. Dabei sollen die ausfüllenden Personen (Eltern, Lehrperson oder Selbsteinschätzung) jeweils das Verhalten in den letzten Monaten berücksichtigen. Als Antwortoptionen stehen die Kategorien 0 = „Nicht zutreffend“, 1 = „Teilweise zutreffend“, und 2 = „Eindeutig zutreffend“ zur Verfügung.

Skalen des SDQ

Da das Programm «Bildungslandschaften Schweiz» nicht speziell für Kinder und Jugendliche, die mit hoher Wahrscheinlichkeit klinischen Behandlungsbedarf haben, sondern für alle Kinder und Jugendlichen entwickelt wurde, wurden für die defizitorientierten Dimensionen keine auffälligen Werte und starken Entwicklungen erwartet, was unsere Daten auch bestätigen.

Werte für defizitorientierte Dimensionen

Die bei den altersspezifischen Analysen beobachteten Ab- und Zunahmen der Probleme mit Gleichaltrigen sowie des prosozialen Verhaltens entsprechen den in bisherigen Studien beobachteten üblichen altersbedingten Entwicklungsverläufen. Verbesserungen über die Projektdauer (beide externalisierende Probleme umfassenden Subskalen), aber genauso auch Verschlechterungen (emotionale Probleme) wurden nur für vereinzelte Altersstufen beobachtet. Da die Verteilung des Alters der Kinder in den Bildungslandschaften sehr unterschiedlich ausfällt, kann der Alterseffekt mit anderen Effekten, die durch die Unterschiede zwischen Bildungslandschaften bedingt werden, vermengt sein.

Altersbedingte Entwicklungsverläufe

Bei den geschlechtsspezifischen Analysen wurden bei den Jungen im Vergleich zu den Mädchen tiefere Werte für die beiden externalisierende Probleme umfassenden Subskalen und höhere Werte für prosoziales Verhalten gefunden, was ebenfalls den Ergebnissen bisheriger Studien entspricht.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Werden die Werte der verschiedenen SDQ-Dimensionen getrennt betrachtet für Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund, zeigt der Vergleich, dass es keine Veränderungen über die Projektdauer gab. Die Werte liegen im Bereich der Werte der Referenzstudien. Jedoch zeigen Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn, aber auch am Ende der Projektphase geringfügig schlechtere Werte als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei Kindern, bei denen Angaben zum Migrationshintergrund fehlen, sind die Werte sogar noch etwas schlechter. Eine

Veränderungen nach Migrationshintergrund

mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass es sich bei dieser Gruppe ebenfalls um Kinder mit Migrationshintergrund handelt, deren Eltern Verständnisschwierigkeiten beim Ausfüllen des Elternfragebogens hatten, was zu häufigeren fehlenden Angaben führte. Eine andere Hypothese könnte sein, dass sich Eltern auffälliger Kinder eher weigern, genauere Angaben zu machen, da sie die Weitergabe der Daten an Dritte befürchten.

Die Bildungslandschaften waren in ihrer Gestaltung frei, weshalb sich die Bildungsangebote zwischen den unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich Inhalt und Zielgruppe stark unterscheiden. Da die Zielgruppen zu Projektbeginn noch nicht klar waren, wurden Daten für alle Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Bildungslandschaften erhoben. Aufgrund tiefem Rücklauf, fehlenden personenbezogenen Angaben oder wechselnder Stichprobe innerhalb der fokussierten Zielgruppe (z.B. Kindergarten) liegen nur wenige verknüpfbare Daten für die gesamte Projektdauer vor. Aus diesen Gründen sind Analysen zu direkten Effekten der Bildungsangebote auf die sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder nicht möglich. Unterschiede zwischen Bildungslandschaften hinsichtlich der absoluten Skalenwerte pro Messzeitpunkt sowie der Differenzwerte zwischen den Messzeitpunkten können damit nicht unmittelbar interpretiert werden. Es kann durchaus sein, dass die Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zum Teil durch die Teilnahme an den Bildungslandschafts-Angeboten beschleunigt wurde. Jedoch muss dies nicht zwingend für alle Kinder und Jugendlichen gelten. In allen Bildungslandschaften gab es Angebote für bestimmte Zielgruppen (bspw. Mädchenriege, Deutschkurs für Eltern), von denen kein (direkter) Beitrag zur Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen der gesamten Kinderstichprobe erwartet werden kann. Die beobachteten Änderungen der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen während des Projektverlaufs können sowohl altersbedingt durch die Nutzung der Bildungslandschafts-Angebote gefördert oder auch rein zufällig sein.

Aussagekraft der Ergebnisse

5.3 Nachhaltigkeit von Bildungslandschaften

Ob die in den Bildungslandschaften entstandenen Akteursnetzwerke über die im Rahmen des Public Private Partnerships der Jacobs Foundation mit staatlichen Partnern finanzierte Projektdauer hinaus wirksam sind, wird gemäss den Angaben der Akteure in der Online-Befragung im Durchschnitt über alle Bildungslandschaften hinweg als (eher) optimistisch beurteilt. Die Mehrheit der befragten Akteure geben zudem an, dass sie wieder an so einem Projekt teilnehmen würden.

Nachhaltigkeit der Akteursnetzwerke

Die Nachhaltigkeit im Sinne einer Verankerung der Projektstrukturen einer Bildungslandschaft in die bestehenden lokalen und regionalen Strukturen war zum Ende der Projektlaufzeit das dominierende Thema in allen Bildungslandschaften, wie die Dokumentenanalyse und die qualitative Befragung verdeutlicht haben. Prinzipiell können in Bezug auf die Nachhaltigkeit zwei Herangehensweisen identifiziert werden: Eine Strategie besteht darin, die Bildungslandschaft über das Projektende hinaus vollständig und möglichst eigenständig weiterführen zu können. Eine andere Strategie

Verankerungsstrategien

beinhaltet die möglichst eigenständige Weiterexistenz (nur) von Teilprojekten einer Bildungslandschaft. Gemäss den Angaben der Akteure werden die Bildungslandschaften mit hoher Wahrscheinlichkeit (79% der abgegebenen Stimmen in der ersten Programmphase bzw. 56% der abgegebenen Stimmen in der zweiten Programmphase) in einer anderen Form weitergeführt bzw. in ein anderes Gefäss überführt oder integriert.

Die Ausführungen der Projektleitenden sowie die Angaben der Akteure zur Nachhaltigkeit machen deutlich: Das Ausmass, in dem die Bildungslandschaften fortgeführt werden, variiert sehr stark zwischen den Bildungslandschaften. Alle Projektleitungen sind allerdings überzeugt, dass die etablierten Vernetzungen zunächst bestehen bleiben werden, sofern auch die gleichen Personen erhalten bleiben. In dieser Personenabhängigkeit haben die Projektleitungen einen Stolperstein für das langfristige Bestehen dieser Kooperationen ausgemacht. In den Interviews wurde von den Projektleitenden zudem oft betont, wie wichtig die Beibehaltung einer koordinierenden Person sei.

Netzwerke und Personenabhängigkeit

Bezüglich der zukünftigen Finanzierung zeigt sich, dass nach Angaben der Akteure nur ein kleiner Teil der Bildungslandschaften finanziell selbsttragend ist. Für die anderen Bildungslandschaften kommen nach Aussagen der Projektleitung zunächst lokale politische Instanzen sowie mögliche Stiftungen als potenzielle Geldgeber in Frage. Die Akquise neuer finanzieller Mittel stellt nach Aussagen der Projektleitenden für den Grossteil der Bildungslandschaften einen Stolperstein für deren Weiterexistenz dar.

Finanzierungsoptionen

Die Projekte wurden gemäss den Akteuren grösstenteils dokumentiert und diese Dokumentation ist den Beteiligten zugänglich. Die positive Einschätzung der langfristigen Wirksamkeit der Bildungslandschaften ist gemäss den Ergebnissen der Regressionsanalysen wesentlich davon abhängig, ob die Projektdokumentation den Beteiligten zugänglich ist. Die Zugänglichkeit für die Öffentlichkeit hat hingegen kaum Einfluss auf die Wirksamkeit.

Dokumentation und Wissenstransfer

Neben materiellen Anschaffungen, die für die Durchführung bestimmter Massnahmen innerhalb der Bildungslandschaften getätigt wurden, bleiben auch Informationsangebote für die Zielgruppe, z. B. eine Homepage über die Bildungslandschaft oder Broschüren über Freizeitangebote, über das Projektende hinaus erhalten.

Informationen und Angebote

6 Empfehlungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft

Basierend auf den Befunden der wissenschaftlichen Begleitstudie, auf Workshops mit Akteursgruppen aus mehreren Bildungslandschaften sowie vorhandenen Erkenntnissen ähnlich gelagerter Forschungsprojekte wurden Empfehlungen für den Aufbau einer Bildungslandschaft erarbeitet. Diese sollen Interessierte anregen und Impulse geben, wie diese und ähnliche Vorhaben zum Erfolg geführt werden und wie sie gelingen können.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die nachfolgenden Empfehlungen in deskriptiver Form, d.h. als Zielzustand beschrieben. Da die Wege zur Erreichung eines Zielzustandes vielfältig sind und sich von Bildungslandschaft zu Bildungslandschaft unterscheiden können, wird darauf verzichtet, die Vorgehensweisen zur Erreichung dieses Zielzustandes zu beschreiben. Dies ist der Hoheit der jeweiligen koordinierenden Instanz überlassen, die ein mögliches Projekt zum Aufbau von Bildungslandschaften etablieren möchte.

Die vorliegenden Empfehlungen werden den drei Phasen Start/Konzeption, Umsetzung und Verankerung zugeordnet. Des Weiteren werden die Empfehlungen teilweise im Hinblick auf die jeweiligen Zielgruppen (Projektleitung, Steuergruppe, Projektassistenz, Arbeitsgruppen etc.) differenziert.

6.1 Allgemeine Anregungen und Handlungsempfehlungen für Bildungslandschaften

6.1.1 ... bezüglich Kooperation

Kooperation ist eine zentrale und unverrückbare Grundlage für die Arbeit in einer Bildungslandschaft. Für eine gelungene Kooperation in Bildungslandschaften ist die Etablierung notwendiger Rahmenbedingungen (z. B. Vorhandensein von Handlungskompetenzen, Ressourcen und klarer Zielsetzung, feste Zeitgefässe) zentral. Ein positiver Umgang miteinander (z. B. offener und transparenter Austausch, Kultur des Respekts, der Anerkennung und des Vertrauens, klare Rollen- und Aufgabenbeschreibung) wird ebenfalls angeregt. Werden Erfolge regelmässig bewusstgemacht und gebührend gewürdigt, stärkt dies zudem das Zufriedenheits- und Effizienzerleben der Akteure.

Rahmenbedingungen
für Kooperation
schaffen

6.1.2 ... bezüglich Ressourcen und ihrer Verteilung

Aufgrund der Unterschiedlichkeit verschiedener Finanzierungsoptionen (Gemeinde, Kanton, Stiftungen, Banken, etc.) werden an dieser Stelle nur allgemeine Empfehlungen bezüglich finanzieller Ressourcen gegeben, die jeweils auf den individuellen Kontext jeder Bildungslandschaft angepasst werden müssen. Es empfiehlt sich erstens, eine eindeutige

Klare Regelungen für
Finanzierung
schaffen

Position zu Sitzungsgeldern sowie finanziellen Aufwandsentschädigungen (z. B. Fahrgeld) zu schaffen. Zweitens sollte über eine Verteilung der Finanzierung während der Projektlaufzeit entschieden werden (höhere Personalkosten zu Beginn vs. höhere Umsetzungskosten in der späteren Projektphase). Ggf. muss ein Vorlauf für Budgetprozesse (z. B. auf Gemeindeebene) einberechnet werden.

Um eine ausreichende Unterstützung sicherzustellen wird empfohlen, das benötigte Personal / die Anzahl der Pensen zu bedenken. Wird die Vernetzungsarbeit der Projektleitung im Stellenbeschrieb (ohne diesen zu überfrachten) von vornherein mit eingeplant, trägt dies früh zur Sicherung der Nachhaltigkeit bei. Bezüglich des Umgangs mit den Akteuren wird ein passgenaues Erwartungsmanagement sowie das Ausdrücken von Anerkennung auch über nicht unmittelbar monetäre Anreize (z. B. Fortbildungsmöglichkeiten) angeregt.

Vernetzungsarbeit gezielt einplanen

6.2 ... für die Startphase

In der Startphase geht es darum, Handlungsbedarf zu identifizieren, Schlüsselpersonen mit lokaler Vernetzung aus verschiedenen Bereichen wie Politik, Verwaltung, Schule und außerschulischem Bereich für den Aufbau einer Bildungslandschaft zu gewinnen und Ideen zu konkretisieren, einen klaren politischen Auftrag für die Planung der Bildungslandschaft einzuholen sowie Entscheidungsträger und Akteure frühzeitig in den Planungsprozess miteinzubeziehen. Oft wird hier zunächst eine Situationsanalyse bestehender Angebote und Strukturen vorgenommen, um eine Ausgangsbasis zu haben. Liegt ein Überblick über die vor Ort bereits vorhandenen Angebote und Strukturen vor, besteht der nächste Schritt darin, gemeinsam konkrete Bedarfe und Ziele für die Kooperation in der Bildungslandschaft zu identifizieren (Bedarfsanalyse). Wurde eine Situationsanalyse erstellt, wurden Bedarfe definiert und Projektziele vereinbart, bietet sich ein Machbarkeitsworkshop zur Ausarbeitung der Projektskizze zu einem Projektauftrag an.

Handlungsbedarf und Schlüsselpersonen identifizieren, politischen Willen sichern

Die Einbindung und Mobilisation der «richtigen» Akteure (z. B. Identifikation von Schlüsselpersonen, Einbindung von Schulen und externen Personen verschiedener Akteursgruppen sowie Klärung von Schnittstellenfragen) ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt der Startphase. Hier hat sich ein sequenzielles Vorgehen bewährt, um Überfrachtungen zu vermeiden und die Prozessschritte sorgsam und untereinander abgestimmt anzugehen. Ist die Frage der Akteure, mit denen die Bildungslandschaft an den Start geht, geklärt, schliessen sich deren Rollenverteilung sowie die Ausarbeitung einer Projektplanung an, in der die Organisation des Projekts verschriftlicht wird.

Wichtige Akteure Mobilisieren und Einbinden

6.3 ... für die Umsetzungsphase

In der Umsetzungsphase werden Akteure aller Ebenen in die Bildungslandschaft eingebunden und für eine engagierte und aktive Mitarbeit an der Vernetzung geworben. Dies ist insbesondere wichtig, da in Bildungslandschaften viele Personen ehrenamtlich mitwirken und deren Bereitschaft zur längerfristigen Zusammenarbeit nur erreicht werden kann, wenn die Interessen, Wünsche und der Wille der einzelnen Akteure berücksichtigt werden können. An dieser Stelle ist auch eine gewisse Offenheit und Transparenz in der Kommunikation und im Aushandeln von Zielen, Aufgaben und Massnahmen sowie eine frühzeitige Rollenklärung aller Personen und Gefässe (inkl. Klärung von Schnittstellen) notwendig. Um die Qualität der Abläufe zu erhalten und kontinuierlich zu verbessern, werden die vorab festgelegten Qualitätsmerkmale und Ziele in der gesamten Umsetzungsphase regelmässig überprüft und ggf. an die Gegebenheiten vor Ort angepasst und weiterentwickelt.

Interessen und
Wünsche von
Akteuren beachten

Neben diesen allgemeinen Empfehlungen finden sich im Schlussbericht weitere Anregungen für die Umsetzungsphase, die die einzelnen beteiligten Akteure in den Blick nehmen.

6.4 ... für die Verankerungsphase

In der Verankerungsphase geht es vor allem um die Sicherstellung des bisher Erreichten (z. B. Nutzung vorhandener Strukturen, Wissenssicherung) sowie der finanziellen Ressourcen. Politische Argumente als Basis für Entscheide unterstützen letzteres. Die Möglichkeit von Personalwechselln wird von Anfang an mitgedacht, indem Prozesse und Strukturen so aufgestellt werden, dass sie ggf. auch ohne die Verknüpfung mit einer ganz bestimmten Person reibungslos funktionieren können (Institutionalisierung vs. Personalisierung).

Erreichtes sichern
und sichtbar machen

7 Fazit

Der Aufbau und das Betreiben der 22 Bildungslandschaften in der Schweiz sind bilanzierend eindeutig als fortlaufende Bildungsprogramm-
matik zu verstehen. Als ein befristetes Bildungsprojekt unter vielen, das irgendwann abgeschlossen sein wird, können Bildungslandschaften das Vorhaben und Ziel, Quantität und Qualität von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zu steigern, nicht nachhaltig einlösen. Folglich braucht es dauerhafte Prozesse, die mit entsprechender Ressourcierung auch strukturell und personell hinterlegt sein müssen. Der Aspekt der Bildungsprogramm-
matik betrifft auch Haltungfragen. Insbesondere ist hiervon die Erwartungshaltung der formalen Bildungsinstitution Schule berührt, die ausserschulische Bildungsanbieter in vielen Fällen als «Serviceagenturen» wahrnimmt, die die Schulfähigkeit der Kinder zu fördern haben. Das Ziel der Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsakteure im Bildungssystem sollte jedoch vielmehr darin bestehen, das System an die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes anzupassen, anstatt einzelne Bildungsinstitutionen und deren reibungslose Organisation isoliert zu betrachten sowie systemisch und systematisch bezüglich aller Schnittstellenfragen und einer Gesamtkohärenz in den Vordergrund zu rücken. Ziel muss es sein, dass die beteiligten Institutionen sich als «Dienstleister» für das Wohl der Kinder und Jugendlichen und deren optimale Förderung begreifen und ihre Interessen und jeweilige Expertise eingebettet in eine Bildungslandschaft in den Dienst dieses Ziels stellen.

Bildungslandschaften
als fortlaufende
Bildungsprogramma-
...

In einem Mehrebenensystem wie dem einer Bildungslandschaft stellt die Frage nach der Steuerung und der Handlungskoordination immer einen wichtigen Aspekt dar. Diese kann auf der Gemeindeebene, beim Gemeinderat oder auf kantonaler Ebene ansetzen. Zu klären gilt, ob und inwiefern das Thema Bildungslandschaft über ein noch grösseres Governance-Potenzial verfügt. Ein zentrales Thema stellt ferner die Ausarbeitung einer Strategie der Handlungskoordination dar.

Steuerung und
Handlungs-
koordination

Werden Vorgaben gemacht bezüglich der Steuerung, beispielsweise hinsichtlich des Designs oder der Architektur der Organisation oder auch zu den Angeboten, sollten diese gut ausbalanciert sein, denn Vorgaben gehen immer mit Vor- und Nachteilen einher. In der Gestaltung eines Projekts stellt sich stets die Frage nach der Akzeptanz seitens der Beteiligten und damit einhergehend dem Eingehen auf die tatsächlichen Bedürfnisse sowie Bedarfe. «One-size fits all» hat dabei zudem auch eine Menge Nachteile aufgrund der Vernachlässigung von speziellen Kontextbedingungen. Die Designüberlegungen der Geldgebenden, die Frage der Strategie, nach den Zielen und wie diese in Teilziele segmentiert werden und mit welchen Massnahmen sie versehen werden, stellen sicherlich ein gesamt-strategisches und somit ein Governance Thema dar.

Besonderheiten
Berücksichtigen

Bei der Betrachtung der Entwicklungen der 22 Bildungslandschaften des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» ist in Bezug auf die Ergebnisse abschliessend die Zeitachse zu beachten. Die wissenschaft-

Langfristige Planung
und politischer Wille

liche Begleitung konnte in ihrem Abschlussbericht (Huber, Werner, Koszuta et al., 2019) aufgrund der Projektlaufzeit lediglich die ersten 4,5 Jahre einer Bildungslandschaft untersuchen. Bestimmte Effekte, die auf den Aufbau dieser Bildungslandschaften zurück zu führen sind, werden jedoch erst in ein paar Jahren auftreten. Folglich bräuchte es eine längerfristige Planung und einen politischen Willen, um eine Besetzung zentraler Stellen sowie ein festes Budget und damit das Vorhandensein entsprechender Ressourcen dauerhaft zu gewährleisten. Nur wenn die Bildungslandschaften als Bildungsprogrammatik eingebettet sind in ein Gesamtsystem, können deren Erfolg und Gelingen gesichert werden.

Literatur

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Burt, K. B., & Roisman, G. I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22(3), 557–567. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000271>
- Ende, J. V. der, Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2016). The bidirectional pathways between internalizing and externalizing problems and academic performance from 6 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 28(3), 855–867. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000353>
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München, Wien, Baltimore: Urban u. Schwarzenberg.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1).
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17–24.
- Gräsel, C., Fußnagel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hajer, M., & Versteeg, W. (2005). Performing governance through networks. *European Political Science*, 4(3), 340-347.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie)* (Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hoy, W., Sweetland, S., & Smith, P. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Huber, S. G. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 3–29). Köln: WoltersKluwer.

- Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Streitholt, R., Bacso, M.-A., Gürel, E., Hürlimann, F. & Nonnenmacher, L. (2019), Wissenschaftliche Evaluation und Erforschung des Programms «Bildungslandschaften Schweiz». Zug; IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (Unveröffentlichter Abschlussbericht).
- Huber, S. G., Schwander, M., Kilic, S., & Wolfgramm, C. (2014). Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 137–164). Köln: WoltersKluwer.
- Huber, S. G., & Wolfgramm, C. (2013). Bildungslandschaften Schweiz: Forschungs- und Evaluationskonzeption (S. 47). Zug: IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Riglin, L., Petrides, K. V., Frederickson, N., & Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 335–346. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.010>
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal Links Between Childhood Peer Victimization, Internalizing and Externalizing Problems, and Academic Functioning: Developmental Cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203–1215. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5>
- Vorndran, O. (2008). Regionale Bildungsberichte als Steuerungsinstrumente für die Bildungsregion. In C. Stern, C. Ebel, V. Schönstein & O. Vorndran (Hrsg.), Bildungsregionen gemeinsam gestalten (S. 170-175). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. (2008).

8 Anhang: Empfehlungen in gelisteter Form

Im Folgenden werden die Empfehlungen in gelisteter Form dargestellt. Zwecks der besseren Lesbarkeit werden die nachfolgenden Empfehlungen in deskriptiver Form, d.h. als Zielzustand beschrieben. Da Wege zur Erreichung des Zielzustandes vielfältig sind und sich von Bildungslandschaft zu Bildungslandschaft unterscheiden können, wird hier nicht die Vorgehensweise zur Erreichung dieses Zielzustandes beschrieben, dies ist der Hoheit der jeweiligen koordinierenden Instanz überlassen, die ein eventuelles Projekt zum Aufbau von Bildungslandschaften etablieren möchte. Das vorliegende Dokument stellt vielmehr eine Grundlage für Diskussionen, Planungen und / oder (Zwischen-)Evaluationen dar. Hierzu könnte der Seitenrand als eine Art Checkliste genutzt und darauf vermerkt werden, welcher Schritt erledigt wurde oder wo noch weiterer Handlungsbedarf besteht.

8.1 Allgemeine Anregungen und Handlungsempfehlungen für Bildungslandschaften

8.1.1 ... bezüglich Kooperation .

- Für klare Zieldefinition und transparente Zielvorstellungen sorgen.
- Zeitstruktur etablieren.
- Austausch ermöglichen.
- “Freiwilligkeit” sicherstellen.
- Erfolge bewusstmachen.
- Notwendige Rahmenbedingungen etablieren.
- Kompetenzen entwickeln.
- Umgang miteinander positiv gestalten.
- Klare Rollenverteilung und klare Aufgabenbeschreibung sicherstellen.
- Vorhandensein von Ressourcen sicherstellen.
- Haltung entwickeln.

8.1.2 ... bezüglich Ressourcen und ihrer Verteilung .

Finanzielle Ressourcen

- Finanzierungsoptionen prüfen.
- Verteilung der Finanzierung entscheiden.
- Klarheit schaffen.
- Budgetprozesse berücksichtigen.

Zeitliche und personelle Ressourcen

- Erwartungen anpassen.
- Anerkennung ausdrücken.
- Anzahl von Personal / Pensen überdenken.

- Vernetzungsarbeit im Stellenbeschrieb einplanen.

8.2 ... für die Startphase .

- Raum für Kreativität geben.
- Offenheit und Geduld zeigen.
- Kommunikationsstrategie festlegen.
- Gemeinsam Wirkung maximieren.
- Sequenziell vorgehen.
- Schulen als zentrale Akteure einbinden..
- Einbindung von externen Personen.
- Schlüsselpersonen einbinden.
- Schnittstellen klären und nutzen.
- Unterstützung bieten.
- Regelmässige Reflexion ermöglichen.
- Stärken stärken und Probleme in den Blick nehmen.
- Ausgangslage begutachten.
- Handlungsbedarf identifizieren.
- Rollenverteilung vornehmen.
- Rollenklärung vornehmen.
- Leitbild definieren.
- Zielorientierung garantieren.
- Projektplanung vornehmen.
- Zielgruppe definieren.
- Projektplan entwerfen.
- Konstanz sichern.

8.3 ... für die Umsetzungsphase .

- Partizipation fördern.
- Offene Kommunikation pflegen. Regelmässige Überprüfungen vornehmen.
- Kompetenzen sicherstellen.
- Frühzeitige Rollenklärung vornehmen.
- Besprechungsroutinen etablieren.
- Rolle des Kantons klären.
- Rolle der Gemeinde / Verwaltung klären.
- Schulische Akteure einbinden.
- Eltern einbinden.
- Schnittstellenfragen klären.
- Erfolge bewusstmachen.
- Vernetzung kultivieren.

Anregungen für die Projektleitung

- Passende Projektleitung finden.
- Lokale Verankerung kennen.
- Kompetenzen weiterentwickeln.
- Proaktives Auftreten pflegen.
- Motivation zeigen.
- Vermittlerfunktion ausüben.
- Rahmenbedingungen schaffen.
- Unterstützung sicherstellen.

Anregungen für die Projektassistenz

- Lokale Verankerung sicherstellen.
- Hohe Passung gewährleisten.
- Synergieeffekte herstellen.

Anregungen für die Umsetzungsphase für die Steuergruppe

- Frühzeitige Aufgabenklärung vornehmen.
- Rollen transparent klären.
- Kontakt zwischen Steuergruppe und anderen Akteuren pflegen.
- Strategie für die Zusammenarbeit mit Arbeitsgruppen festlegen.
- Besetzung der Steuergruppe passend gestalten.
- Entlastung der Steuergruppenmitglieder sicherstellen.

Anregungen für die Prozessbegleitung

- Ganzheitlichkeit gewährleisten.
- Passung der Prozessbegleitung im Blick behalten.
- Konfliktlösung unterstützen.
- Passgenauigkeit ermöglichen.
- Entlastung der Projektleitung bieten.

Anregungen für die Arbeitsgruppen

- Gründung der Arbeitsgruppen im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung vornehmen.
- Unterstützung der Arbeitsgruppenleitung bieten.
- Kompetenzen der Arbeitsgruppenleitung sicherstellen.
- Zeit einplanen.
- Rollenverständnis klären.
- Besetzung der Arbeitsgruppen passend gestalten.
- Schlüsselpersonen einbinden.
- Balance von Freiraum und Vorgaben schaffen.
- Dokumentation der Zusammenarbeit vornehmen.

8.4 ... für die Verankerungsphase .

- Argumente sammeln.
- Zielsetzungen im Blick haben.
- Finanzierungsoptionen prüfen.
- Erreichtes beibehalten.
- Passung zur Schule sicherstellen.
- Synergieeffekte schaffen.
- Vorhandene Strukturen nutzen.
- Wissenssicherung betreiben.
- Personalwechsel einplanen.
- Nachhaltige Finanzierung sicherstellen.
- Flexibilität ausnutzen.