Wirtschaftspädagogisches Forum
Hrsg. Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 62

Innovationsförderung durch Transferagenturen

Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements

Dieter Euler und Peter F. E. Sloane
Michèle Collenberg, Desiree Daniel,
Elmar A. Janssen, Tobias Jenert, Karin Meier,
Ilka Menke, Helmut Schröder

Eusl

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Transferinitiative
Kommunales
Bildungsmanagement

DLR Projektträger

Innovationsförderung durch Transferagenturen

Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements

Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Michèle Collenberg, Desiree Daniel,
Elmar A. Janssen, Tobias Jenert, Karin Meier,
Ilka Menke, Helmut Schröder

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN (Print): **978-3-940625-86-1**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6735-3**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6735-3 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2018
Satz: Eusl-Verlag

Vorwort der Herausgeber

Bildungsmaßnahmen werden in Deutschland mit Ausnahme der betrieblichen Bildung als Angelegenheit der Länder angesehen. Für die berufliche Bildung hat sich daraus die formale Besonderheit einer Kompetenzteilung von Bund und Ländern ergeben, die sich in der dualen Berufsbildung mit Bundesregelungen für den betrieblichen und Landesregelungen für den schulischen Bereich niederschlägt. Insgesamt ist Bildung, v. a. wenn man über die berufliche Bildung hinausdenkt und neben der Allgemeinbildung noch Fragen der akademischen Bildung und Weiterbildung hinzunimmt, ein sehr fragmentiertes Geschäft, welches durch historisch gewachsene Zuständigkeiten und Regelmechanismen geprägt ist.

Geht man jedoch gleichsam auf den Kern von Bildung im Lebenslauf von Menschen zurück, so geschieht Bildung ‚vor Ort'. Damit ist gemeint, dass in der Lebensperspektive des einzelnen sich Bildungsentscheidungen nicht aus einer landes- oder bundespolitischen Perspektive heraus begründen, sondern eingebunden sind in Lebenslaufentscheidungen, die in Abhängigkeit von realen ökonomischen, sozialen und kulturellen Anforderungen getroffen werden, mit denen sich der einzelne Mensch konfrontiert sieht. Dies ist eine ganz traditionelle pädagogische Sichtweise, beginnt doch die bildungstheoretische Argumentation fast immer beim einzelnen Menschen und dessen Bedürfnissen. Nimmt man diesen bildungstheoretischen Anspruch zugleich als Ausgangspunkt für eine ordnungspolitische Betrachtung von Bildungsmaßnahmen, so stülpt man gleichzeitig den ordnungspolitischen Hut von Bundes- und Länderzuständigkeiten um und fragt, was eigentlich vor Ort konkret gemacht werden muss, um Bildungsmaßnahmen entsprechend der gegebenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten zu steuern.

Dieser Perspektivenwechsel von der Bundes- und Länderebene auf die regionale Ebene wurde in einem 2009 initiierten Programm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF) vollzogen. Mit Unterstützung des Bundes und unter Einbeziehung von Stiftungen wurden ausgewählte Kommunen dahingehend gefördert, ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM) aufzubauen. Der Titel des Programms ‚Lernen vor Ort (LvO)' hat sich

dabei als eine treffende Kennzeichnung einer neuen bildungspolitischen Perspektive erwiesen.

Wir haben im Auftrag des BMBF dieses Programm untersucht[1] und ein Strukturmodell des kommunalen Bildungsmanagements entwickelt. Daneben sind wir der Frage nachgegangen, wie die Ergebnisse des Programms transferiert werden können. Unser Vorschlag zielte auf die Etablierung von Transferagenturen, die den Übertragungsprozess moderieren sollten. Dies begründete sich aus transfertheoretischen Überlegungen, wonach eine einfache Übertragung in Form eines Kopiervorgangs nicht funktioniert. Vielmehr ist zwischen Transferanbietern und -nachfragern zu unterscheiden. Ein Angebot schafft sich eben nicht voraussetzungslos seine Nachfrage. Vielmehr muss man von der Problemsituation potentieller Nachfrager ausgehen und vorhandene Ergebnisse und Expertisen, die in ‚Lernen vor Ort' entstanden sind, auf diese Problemsituation hin ‚zuschneiden'. Dies setzt einen Vermittlungsprozess voraus, der von den Transferagenturen geleistet werden soll.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde vom BMBF das Programm ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement' aufgelegt. Im Rahmen dieses Programmes kam es zur Gründung von acht Transferagenturen:

- Transferagentur Bayern
- Transferagentur Großstädte
- Transferagentur Hessen
- Transferagentur Mitteldeutschland
- Transferagentur Niedersachsen
- Transferagentur Nord-Ost
- Transferagentur Nordrhein-Westfalen
- Transferagentur Rheinland-Pfalz – Saarland.

[1] Vgl. Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (2015): Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 1, Band 111, 2015, S. 1 – 10.;
Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. u. a.: Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2016;
Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E.: A new kid on the block – Zur Entwicklung des Kommunalen Bildungsmanagements. In: Berufsbildung, Dezember 2016, Heft 162, S. 3 – 6.

Diese Transferagenturen sollen u. a. zum Aufbau des DKBM in den Regionen beitragen und erfolgreiche Konzepte des DKBM vor Ort anpassen, den Dialog zwischen den beteiligten Bildungsakteuren unterstützen, ganz allgemein erprobte Konzepte in die Fläche tragen sowie Ansprechpartner und kompetente Berater vor Ort sein.

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Erfahrungen beim Aufbau dieser Transferagenturen. Es werden die verschiedenen Organisationsmodelle gezeigt, die sich etablierten. Ferner wird aufgearbeitet, welche potentiellen Wirkungen mit der jeweiligen institutionellen Anbindung der Agenturen verbunden sein können. Bedeutsam ist zudem der Entwicklungsprozess der Agenturen, die sich erst nach einer Rollenfindungsphase als Arbeitseinheiten stabilisierten. Generell hat sich dabei unsere transfertheoretische Grundposition bestätigt. Der Transfer ist nachhaltig von der Problemwahrnehmung der nachfragenden Kommunen abhängig. Dabei zeigte sich in vielen Fällen, dass die eigene Entwicklungsarbeit für die kommunalen Entscheidungsträger tendenziell Vorrang hat gegenüber vorhandenen Problemlösungen und Produkten. Dies hat im Laufe der Arbeit auch dazu geführt, dass der Beratungsanspruch an die Agenturen von Seiten der Kommunen als wichtiger eingeschätzt wird als das Angebot an vorhandenen Produkten.

Wir konnten schließlich zeigen, dass sich die Förderung des DKBM als zentrale Aufgabe der Transferagenturen oft an inhaltliche Problemstellungen bindet, z. B. die Frage der Integration von Flüchtlingen. Dies wurde auch politisch erkannt und führte dazu, dass die Agenturen gleichsam als Transmissionsriemen zwischen politischen Vorgaben auf der einen Seite und praktischen Problemstellungen in den Kommunen auf der anderen Seite wahrgenommen und genutzt wurden. Dies führt zu einer schrittweisen Ausdehnung und Verlagerung des Arbeitsprofils der Agenturen.

Der vorliegende Arbeitsbericht ist daher ein Beitrag zu transfertheoretischen Überlegungen und zeigt v. a auf, wie Transferprozesse über mediativ tätige Agenturen gefördert werden können. Zugleich wird deutlich, dass Transferagenturen eine wichtige Mittlerfunktion bei der Umsetzung politischer Programme wahrnehmen. Dies liefert wichtige Hinweise, wie politische Ideen in die Bil-

dungsarbeit systematisch umgesetzt werden können, durchaus mit dem Ziel der organisatorischen Entwicklung von Bildungsträgern.

Die Publikation wendet sich daher an alle, die sich mit Fragen des Transfers von Bildungsprogrammen beschäftigen und die sich mit der Problemstellung konfrontiert sehen, wie man Bildungsmaßnahmen in die Breite transferieren kann. Außerdem werden den interessierten Lesern und Leserinnen Hinweise zur Entwicklung von Agenturen angeboten, die eine solche Transferförderung übernehmen sollen.

Paderborn und St. Gallen, Peter F. E. Sloane

im Juli 2018 Dieter Euler

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Arbeitskontext und Vorgehensweise 3
1.1 Vom Programm ‚Lernen vor Ort' zur Transferinitiative 5
1.2 Ziel und methodischer Ansatz der Begleituntersuchung 15
1.3 Weiterer Aufbau der Untersuchung 20
2 Dokumentation der zentralen Ergebnisse 23
2.1 Der Entwicklungsprozess der Transferagenturen 24
2.1.1 Trägeranbindung und Entwicklungsphasen der Transferagenturen 24
2.1.2 Politisches Umfeld der Transferagenturen 40
2.2 Die Organisationsstruktur der Transferagenturen 46
2.2.1 Allgemeine strategische Ziele 46
2.2.2 Aufgabenspektrum 49
2.2.3 Aufbauorganisation und Teamstruktur 50
2.2.4 Steuerungsgruppe und Beirat 62
2.2.5 Selbstverständnis und Rollenmodell 63
2.2.6 Einbezug externer Erfahrungen 68
2.3 Die Zusammenarbeit der Transferagenturen mit den Kommunen 73
2.3.1 Grundlagen der Kooperation 73
2.3.2 Initiierung und Zugang 79
2.3.3 Methoden der Zusammenarbeit 87
2.3.4 Bedarfs- und Problemanalysen 96
2.3.5 Strategische Zielbildung in den Kommunen 98
2.4 Anforderungen der Kommunen an die Transferagenturen 103
2.5 Umgang mit Transferangeboten (Fallstudien) 107
2.6 Monitoring der Entwicklungsprozesse 112
2.6.1 Modellentwicklung 112
2.6.2 Anwendung des Modells 115
2.6.3 Auswertungen 116
3 Empfehlungen 127
3.1 Handlungsebenen und Handlungsdruck 127
3.2 Zukünftige Ziele, Themen und Konzepte 134
3.3 Forschungs- und Entwicklungsziele in der Transferinitiative 139

Quellen: 145
Anhänge: 147
(1) Durchgeführte leitfadengestützte Interviews 147
(2) Exemplarische Interviewsequenz 148
(3) Synopse der Träger der Transferagenturen 160
(4) Übersicht der im Bericht genannten Länderprogramme 164

1 Einleitung: Arbeitskontext und Vorgehensweise

Die Transferinitiative ist aufgrund der Erfahrungen, die im Programm ‚Lernen vor Ort' gewonnen wurden, gestartet worden, um den Transfer der in ‚Lernen vor Ort' entwickelten Konzepte in die Breite zu übertragen. Grundlage hierfür war ein Transferverständnis, welches nicht von einem einfachen Kopieren von Konzepten für interessierte Kommunen ausging, sondern Transfer als Anpassung von solchen Konzepten auf die Bedürfnisse von Nachfragern[2] nach solchen Konzepten ansah.

Unser ursprünglicher Untersuchungsansatz sah vor, über regelmäßig durchzuführende Interviews und deren Auswertung den Implementationsprozess der Transferagenturen zu rekonstruieren. Bereits zu Beginn des Programms war uns dabei bewusst, dass es sich um ein komplexes Geschehen handeln würde, welches auf der Gesamtebene der Transferinitiative (Netzwerk der Transferagenturen), der Ebene der Transferagentur und der Ebene der Interaktion zwischen Transferagenturen und Kommunen betrachtet werden musste. Im Verlauf wurde zudem deutlich, dass die Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen genauer einzubeziehen ist. Dabei kam der selbstorganisierten und -reflexiven Arbeit der Transferagenturen bzw. deren Leitungen eine besondere Funktion zu. Dies führte dazu, dass wir die Interviewstudie um einen designorientierten Arbeitsstrang erweiterten, der in Form von Workshops durchgeführt wurde und einerseits zur Aufarbeitung von Praxiserfahrungen diente und andererseits dazu beitrug, ein Monitoringinstrument zu entwickeln und zu erproben.

Schließlich liegt eine Besonderheit des Programms in der Steuerung der Initiative über Netzwerktreffen, die dazu führten, dass sich das Programm sehr flexibel an Anforderungen anpasste, die sich zum einen aus dem Interaktionsgefüge von Transferagenturen und Kommunen ergaben und die zum anderen bildungspoliti-

[2] Im Folgenden soll abwechselnd die weibliche und die männliche Form verwendet werden. Damit versuchen wir zum einen, die sprachliche Schwerfälligkeit von Doppelbezeichnungen wie beispielsweise „Mitarbeiter/-in" oder „Nachfrager/-in" zu vermeiden. Zum anderen soll dadurch umgangen werden, dass die in pädagogischen Handlungsfeldern recht zahlreich tätigen Frauen nicht ständig mit der sonst in Büchern üblichen männlichen Form angesprochen bzw. bezeichnet werden.

schen Herausforderungen geschuldet waren, die unmittelbar auch auf kommunale Bildungslandschaften einwirken.

1.1 Vom Programm ‚Lernen vor Ort' zur Transferinitiative

Zwischen 2008 und 2014 wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) insgesamt 40 Kommunen bzw. Kreise und kreisfreie Städte beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements gefördert. In einer vom BMBF geförderten Studie (Euler, Sloane u. a. 2016a) haben wir diese regionalen Projekte im Hinblick auf den möglichen Transfer der Ergebnisse untersucht und sind dabei u. a. zu folgenden Ergebnissen gekommen:

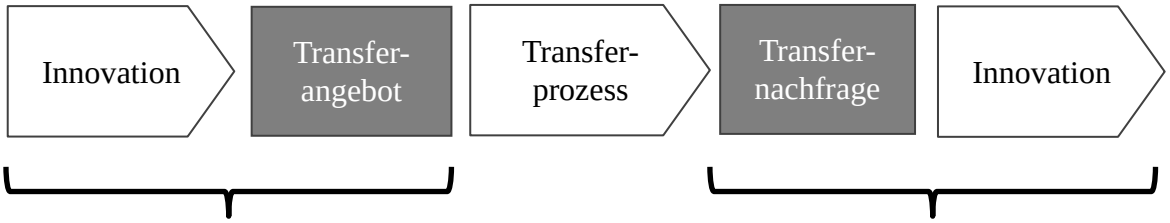
Transfer geschieht nicht durch das bloße Anbieten von Ergebnissen, Materialien u. Ä. Dies ist Ausdruck eines ‚naiven' Transferverständnisses, bei dem davon ausgegangen wird, dass es ausreichend ist, wenn man nach einem erfolgreichen Entwicklungsprozess Materialien interessierten Nachfragern in Printform oder digital im Netz zur Verfügung stellt.

Bei diesem Verständnis wird zum einen der Entwicklungskontext vernachlässigt, der zu dem erfolgreichen Produkt führte. Zum anderen wird ggf. der Handlungskontext ausgeblendet, in dem dieses Produkt wirksam war. Wenn man ein Programm wie ‚Lernen vor Ort' nachhaltig gestalten will – mit anderen Worten sicherstellen möchte, dass die Ergebnisse auf andere Kommunen übertragen werden –, muss man daher ein ‚elaboriertes' Transferkonzept entwickeln.

In der erwähnten Studie (Euler, Sloane u. a. 2016a) wurde daher ein Transferkonzept entwickelt, bei dem es darum geht, eine Abstimmung zwischen den Anbietern von Produkten (Transferanbieter) und den Nachfragern solcher Produkte (Transfernachfrager) herzustellen. Letztlich geht es darum, Erfahrungen, die in einer Kommune zum kommunalen Bildungsmanagement gewonnen wurden, auf die Bedingungen und Ziele von nachfragenden Kommunen anzupassen. In diesem Transferverständnis stellt sich dann die Frage, wie ein Abstimmungsprozess zwischen diesen Akteuren initiiert und unterstützt werden kann.

Dies verweist auf die Idee von Transferagenturen, die eine mediative Funktion übernehmen sollen. Ihre Aufgabe wäre es also, den Transfer von Erfahrungen innerhalb und zwischen Kommunen zu organisieren. Diese Mediation bezieht sich auf einen komplexen Entwicklungs- und Rezeptionsprozess von beteiligten Kommunen:

Abbildung 1: Transferprozess



Produktentwicklung
- *Entwicklungskontext*
- *Problemdruck*
- *Relevanz*

Produktrezeption
- *Adaption/Rezeptionskontext*
- *Problemdruck*
- *Relevanz*

Vereinfacht ausgedrückt gibt es einen Produkt- bzw. Entwicklungskontext und einen Rezeptionskontext. Ein Transfer von einem Entwicklungs- in einen Rezeptionskontext gelingt insbesondere, wenn Problemstellungen bei Entwicklern und Rezipienten ‚passend' sind, das heißt wenn der jeweilige Problemdruck, der zu einer Innovation auffordert, vergleichbar ist usw. Genauer betrachtet unterscheiden sich Entwicklungs- und Rezeptionskontexte mehr oder weniger voneinander. Daher muss Transfer als ein aktiv gestaltender Prozess aufgefasst werden:

Transfer ist nicht als Kopieren fertiger Ergebnisse aus einer Ursprungskommune, sondern als Auswahl- und Anpassungsprozess vorhandener Erfahrungen, Produkte usw. auf der Grundlage der Ziele, Erwartungen und Bedingungen der Zielkommune zu verstehen.

Ein nachhaltiger Transfer erfordert daher Mediation!

Betrachtet man in einem ersten Zugriff die Entwicklungskontexte der am Programm ‚Lernen vor Ort' beteiligten Kommunen, so lassen sich zusammenfassend folgende strukturelle Merkmale bestimmen:

(1) Im Programm kristallisierte sich aus der Vielzahl möglicher kommunaler Handlungsfelder vorrangig ein Konzept des datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements heraus.

(2) Bildungsmanagement ist dabei ein diskursiver Abstimmungsprozess zwischen Politik, Verwaltung und anderen Akteuren der Zivilgesellschaft.

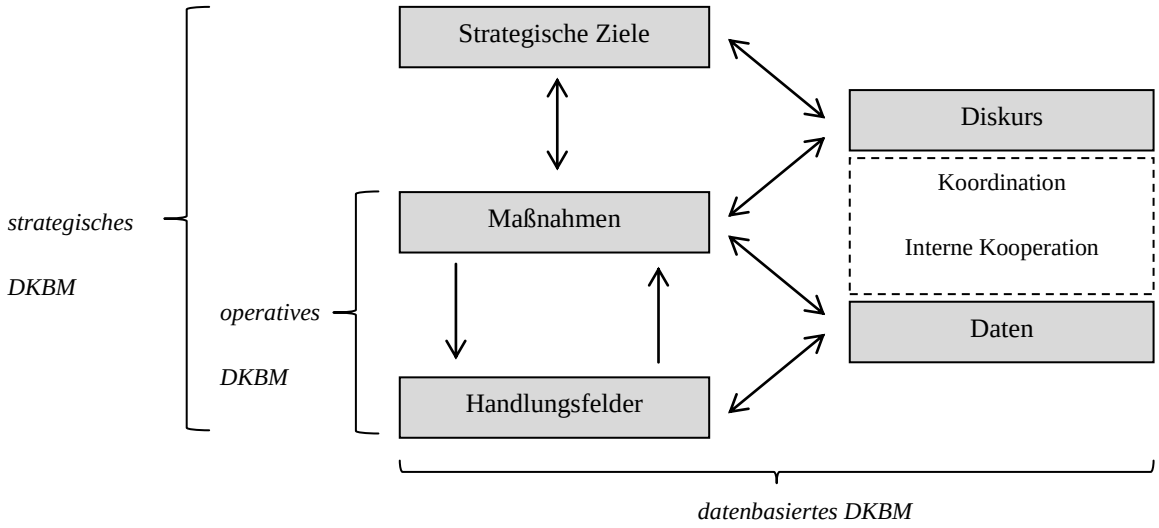
(3) Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement entfaltet sich nicht einheitlich, vielmehr sind verschiedene Ausprägungen im Sinne von Stufungen erkennbar.

Ad 1) – Datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement

Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement (DKBM) ist insofern datenbasiert, als es zwingend notwendig ist, für Bildungsentscheidungen eine rationale Basis zu finden. Datenbasierung bedeutet zum einen, dass eine sachliche Beschreibung stattfindet, z. B. wenn anhand von Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung in einem Stadtteil die notwendigen Infrastrukturmaßnahmen für Kindergärten u. ä. begründet werden. Datenbasierung heißt aber auch, dass die Wirkung von Maßnahmen überprüft wird. Dies zielt einerseits auf eine Versachlichung von politischen Diskursen in der Kommune über Bildungsmaßnahmen ab und stellt andererseits eine Grundlage zur Erfolgsprüfung dar. Datenbasierung ist daher nicht Selbstzweck und ersetzt auch nicht die politische Entscheidung. Sie versachlicht ggf. die Entscheidungsfindung und -begründung.

Es wird sichtbar, dass Datenbasierung eine Grundlage für ein operatives DKBM ist, wenn es darum geht, die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen zu überprüfen bzw. den Erfolg der Bildungsbemühungen zu dokumentieren. Strategisches DKBM bindet Daten immer in einen politischen Diskurs ein und erweitert das operative DKBM um die Komponente der strategischen Zielsetzung.

Abbildung 2: Grundstruktur eines Kommunalen Bildungsmanagement



In unserer Studie haben wir diese Überlegung aufgegriffen und auf der Basis der Erfahrungen der Kommunen im Programm ‚Lernen vor Ort' in einer ersten konzeptionellen Ausdifferenzierung sechs Komponenten manifestiert: strategische Zielsetzung, Koordination, interne Kooperation, externe Kooperation, Partizipation und Datenbasierung:[3]

Tabelle 1: Komponenten des Kommunalen Bildungsmanagements

Strategische Zielsetzung	Im Rahmen des DKBM müssen strategische (bildungspolitische) Ziele formuliert werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für Aktivitäten und Maßnahmen im Rahmen des DKBM dar. Zwischen Kommunen gibt es hinsichtlich des Explikationsgrads, der Detailliertheit und der Ausprägung solcher Ziele große Unterschiede. Die Unterschiede beziehen sich dabei nicht nur auf die konkret entwickelten, also substantiell definierten Ziele, sondern auch darauf, wie diese Ziele in den Kommunen jeweils entwickelt werden. Dies hat v. a. etwas mit dem internen Diskurs zwischen den Akteuren, insbesondere zwischen Politik und Verwaltung, zu tun. In manchen Kommunen werden bildungspolitische Vorgaben von ‚der Spitze' vorgegeben, andere Kommunen verstehen die Formulierung von bildungspolitischen Zielen als Bestandteil der Stadtentwicklung

[3] Die nachfolgende Tabelle basiert auf der Publikation Euler, Sloane u. a. 2016a und findet sich in ähnlicher Form in dem Beitrag Euler, Sloane 2016b, S. 5.

	und präferieren langfristige, moderierte Prozesse unter Beteiligung der verschiedenen Akteure.
Koordination	Die Koordination zielt auf die Übersetzung der strategischen Vorgaben in konkrete Maßnahmen. Die Stakeholder-Struktur macht deutlich, dass in der Umsetzung eine Vielzahl von Anspruchsgruppen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten berücksichtigt werden müssen. Nicht selten sind widersprüchliche Positionen auszugleichen. Bei der Umsetzung kommt es immer wieder zur Neuinterpretation bereits festgelegter Maßnahmen durch die beteiligten Akteure. Auch hier zeigt sich eine große Bandbreite verschiedener Umsetzungsstrategien. Sie reichen von einem eng geführten Top-down-Ansatz bis zum Aufbau von Netzwerken, in denen DKBM-Verantwortliche eigenständig agieren sollen.
Interne Kooperation	Koordination setzt eine interne Kooperation zwischen den kommunalen Akteuren voraus. Es geht dabei um die konkrete Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Organisationseinheiten einer Kommune, genauer um die Abstimmung innerhalb der Verwaltung (Ämter, Dezernate/Fachbereiche).
Externe Kooperation	Die Kooperation muss darüber hinaus auch die anderen – aus Sicht der Kommunalverwaltung – externen Akteure umfassen. Gemeint sind neben Bildungsanbietern und -nachfragern die Akteure der Wirtschaft, andere Organisationen der Zivilgesellschaft, sofern sie in der jeweiligen Kommune von Bedeutung sind, Stiftungen sowie Akteure der Politik auf kommunaler und auf Landesebene.
Partizipation	Partizipation stellt eine besondere Form der Kooperation dar, die sich konkret auf bildungspolitische Entscheidungen und auf die bildungstheoretischen Diskurse bezieht. Letztlich geht es auch um die prinzipielle Zielsetzung der Bildungsarbeit in der Kommune bzw. um die jeweilige Schwerpunktsetzung. Auch hier zeigen sich Unterschiede: So gibt es Kommunen, die das Übergangssystem oder spezielle Zielsetzungen als zu bewältigende Herausforderung begreifen; für andere Kommunen ist die Ansiedlung von Gewerbe oder die Beseitigung von Strukturschwächen ein besonderes Anliegen. Neben den traditionellen ‚Top-down-' bzw. ‚Bottom-up'-Steuerungen finden sich auch Partizipations- und Entscheidungsstrukturen in Form von Netzwerken. Der Unterschied liegt hier in der jeweiligen Vorstellung von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit: Es gibt politisch getriebene Modelle (top-down), von Verwaltungslogiken geprägte Modelle (bottom-up), aber auch Modelle, die von der Leitidee einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft ausgehen und auf den Diskurs setzen.

	Daher wird in vielen Kommunen das Instrument der ‚Bildungskonferenz' benutzt. Auf diese Weise wird eine Partizipation der unterschiedlichen Interessensgruppen hergestellt. Ein anderer beschrittener Weg sind ‚Bildungsgenossenschaften', durch die die jeweiligen Akteure in Entscheidungsprozesse eingebunden werden.
Datenbasierung	Datenbasiertes Kommunales Bildungsmanagement muss datenbasiert sein. Dies dient insbesondere der Versachlichung von Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen und wirkt der Gefahr entgegen, dass die jeweiligen Maßnahmen auf Intuition, Spekulation und tradierten Routinen aufbauen. Die Zusammenstellung bildungsbezogener Daten ist daher unerlässlich. Eine neutrale und nachvollziehbare Datenbasierung ermöglicht u. E. eine produktive Zusammenarbeit der verschiedenen Stakeholder. Auch hier bestehen in den Kommunen unterschiedliche Vorgehensweisen. Sie reichen von einer Zusammenstellung bestehender Daten der jeweiligen Ämter und anderen Stellen bis hin zu einer eigenen Generierung von Daten über entsprechende Erhebungsverfahren. Die Ausprägung hängt nicht zuletzt von den vorhandenen Ressourcen in den Kommunen ab. Zentrales Instrument der Datenbasierung ist der ‚kommunale Bildungsbericht', der eine wichtige Grundlage für die Setzung strategischer Ziele ist und eine relevante Basis für den innerkommunalen Diskurs über Bildung darstellt.

Ad 2) – Akteure im DKBM

Bildungsmaßnahmen werden in Kommunen von verschiedenen Trägern angeboten. Vor Ort gibt es u. a. Schulen, Kammern, Gewerbeförderungsanstalten, freie Träger, Universitäten, Fachhochschulen, die von ganz unterschiedlichen Instanzen auf Bundes-, Landes- oder kommunaler Ebene finanziert und curricular gesteuert werden. Sie haben auf kommunaler Ebene eine sehr wichtige Funktion für die Infrastruktur in der Kommune und befinden sich zugleich oft außerhalb von deren finanzieller und curricularer Zuständigkeit. Diesen Anbietern stehen auf der Nachfrageseite Privatpersonen und Unternehmen sowie weitere Organisationen (z. B. Sportvereine, Bürgerinitiativen) gegenüber, die ein spezifisches Interesse an Bildung haben. Hier besteht in Deutschland keine Marktstruktur, allenfalls ein Semi-Markt. So treten z. B. Volkshochschulen einerseits neben

freien Bildungsanbietern auf den Markt und bieten ihre Leistungen gegen eine ‚Gebühr' an, andererseits sind sie zugleich subventioniert und haben einen gesellschaftlichen Auftrag. Typisch für die korporative Struktur in Deutschland ist es daher, dass auch auf kommunaler Ebene eine Mediatisierung von Angebot und Nachfrage über Stakeholder stattfindet.

Daher können kommunale Akteure nur über die Beteiligung an Netzwerken und mit Hilfe kommunikativer Abstimmungsprozesse Einfluss auf solche Bildungseinrichtungen nehmen.

DKBM ist ein Diskurs verschiedener Akteure; es lassen sich folgende Stakeholder unterscheiden:

- Staatliche Akteure (Arbeitsagentur, Ministerien usw.)
- Akteure der Wirtschaft (Kammern, Unternehmen, Gewerkschaften, Verbände usw.)
- Kommunale Akteure: Politik (Bürgermeister, Stadtrat, Ausschüsse) und Verwaltung (Dezernate, Ämter)

Akteure der Zivilgesellschaft (Stiftungen, Vereine, Elternvertretungen, Bürgerinitiativen, Parteien usw.)