

Täubig, Vicki

Lokale Bildungslandschaften - Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit?

Dietrich, Fabian [Hrsg.]; Heinrich, Martin [Hrsg.]; Thieme, Nina [Hrsg.]: Neue Steuerung - alte Ungleichheiten?. Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster [u.a.] : Waxmann 2011, S. 219-228

urn:nbn:de:0111-opus-67380



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Vicki Täubig

Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit?

1. Einleitung

Lokale oder regionale Bildungslandschaften haben Konjunktur: Sie stehen in dem Ruf, im Konsens Debatten um Probleme des deutschen Bildungssystems, die auf Länder- und Bundesebene eher in Grabenkämpfen erstarrt sind, vor Ort und regional angepasst zu lösen (vgl. Maykus 2009). Welchen Stellenwert das fachpolitische Leitziel des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsungleichheit einnimmt, war zentrale Fragestellung im Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“¹. Der Beitrag wird die entsprechenden Befunde präsentieren und lokale Bildungslandschaften als „praktische Governance“ bzw. reale Handlungskoordination rahmen.

Zunächst werden „lokale Bildungslandschaften“ als Forschungsgegenstand und der sich daraus ergebende methodische Ansatz umrissen (2.). Der theoretische Zugang (3.) über Governanceansätze und Neoinstitutionalismus wird auf den Forschungsgegenstand bezogen vorgestellt. Die Forschungsergebnisse (4.) zur Frage, welche Bedeutung das Ziel einer Reduktion herkunftsbedingter Bildungsungleichheit für Akteure in lokalen Bildungslandschaften hat, münden im Fazit (5.) in eine theoretische und methodische Reflexion.

2. Lokale Bildungslandschaften als Forschungsgegenstand

2.1 Was sind „lokale Bildungslandschaften“?

Sowohl der Diskurs (vgl. bspw. Bleckmann/Durdel 2009a; Bollweg/Otto 2011a) zu als auch die praktische Ausformung von lokalen Bildungslandschaften haben sich in den letzten Jahren etabliert. War es noch Mitte der 2000er-Jahre nicht selbstverständlich, dass sich Regionen oder Kommunen als Bildungslandschaft bezeichneten, hieß es also für Forscher/innen zu erklären, was sie denn da untersuchen wollten, kann der Begriff „lokale Bildungslandschaft“ mittlerweile als auch förderpolitisch notwendiges kommunales oder regionales Leitbild gelten.

1 Das Projekt wurde am Deutschen Jugendinstitut von 2007 bis 2010 durchgeführt (URL: www.dji.de/lobi). Genannt seien die Projektkolleg/inn/en Monika Bradna, Annika Meinecke und Heinz-Jürgen Stolz. Herzlicher Dank geht an Sofie Schalkhaußer, mit der ich im Vorfeld des Vortrages, der diesem Text zugrunde liegt, wie immer hilfreich diskutierte.

Begriffsannähernd lassen sich lokale Bildungslandschaften als die gesamte Bildungspolitik und -praxis eines meist gebietskörperschaftliche Grenzen einnehmenden Raumes bezeichnen. Auch wenn sich die Ausdehnung von Bildungslandschaften häufig mit einer Kommune oder einem Landkreis deckt, bleibt das Attribut *kommunal* unvollständig: Die *Landesinstitution* Schule, ein zentraler oder gar der zentrale Akteur lokaler Bildungslandschaften, würde nicht benannt. Die Attribute *lokal* wie *regional* schließen begrifflich alle Akteure ein und sind konzeptionell offen für mögliche andere als gebietskörperschaftliche Schneidungen von Bildungslandschaften, wobei das Attribut *regional* für städtische Bildungslandschaften nicht ganz passend scheint.

Lokale Bildungslandschaften sind

„langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann/Durdel 2009b, S. 12),

lautet eine „Arbeitsdefinition“ (ebd.). Eine Definition lokaler Bildungslandschaften erweist sich als schwierig; aufgrund der Vielgestaltigkeit scheint es zweckmäßig, eine Dimensionierung vorzunehmen. Mithilfe einer Planungs-, Aneignungs-, Professions- und zivilgesellschaftlichen Dimension lassen sich Bildungslandschaften als Ausprägungen dieser Dimensionen umreißen (vgl. Meinecke/Schalkhaußer/Täubig 2009): Die Planungsdimension betrachtet die Bezogenheit der (kommunalen) Fachplanungen; die zivilgesellschaftliche Dimension gleicht partizipative Orientierung und öffentliche Verantwortetheit lokaler Bildungslandschaften ab; die Aneignungsdimension bringt eine subjektorientierte, Adressat/inn/en fokussierende Perspektive ein; die Professionsdimension beleuchtet Auswirkungen lokaler Bildungslandschaften für die pädagogischen Professionen.

2.2 Lokale Bildungslandschaften untersuchen

Den Forschungsgegenstand lokale Bildungslandschaften kennzeichnet demnach eine „Mehrdimensionalität“ (vgl. Berse 2009). Für das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse hier referiert werden, kommt hinzu, dass es sich zum Beginn der Feldphase um einen relativ neuen, (begrifflich) eben noch nicht etablierten Forschungsgegenstand handelte. Als felderschließender – für das, was lokale Bildungslandschaften als Manifestation eines fachpolitischen Diskurses praktisch sind –, offener methodischer Ansatz kam ausschließlich ein qualitatives Design in Frage. So wurde in bundesweit sechs Modellregionen über zwanzig Monate erhoben und wissenschaftlich begleitet. Die Experteninterviews, die mit zentralen Akteuren der lokalen Bildungslandschaften geführt wurden, wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) ausgewertet. Beobachtungsprotokolle von Gremiensitzungen, wie z.B. von Steuerungsrunden „Schule und Jugendhilfe“, sowie weitere Dokumente, wie z.B.

Kooperationsvereinbarungen zwischen Institutionen in lokalen Bildungslandschaften, Jugendhilfe- oder Schulentwicklungspläne, ergänzten das Datenmaterial.

3. Theoretischer Zugang: Governanceansätze und Neoinstitutionalismus

3.1 Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe als Local Governance im Mehrebenensystem

Als zentrale Akteure lokaler Bildungslandschaften können Personen oder Institutionen „identifiziert“ werden, die qua (gesetzlichem) Auftrag für Bildungspolitik und -verwaltung sowie Bildungspraxis zuständig sind oder sich als „nicht-staatliche“ Akteure engagieren. Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe sind mit einem Bildungsauftrag ausgestattete Institutionen, und ihre Kooperation ist – dies war eine Art Vorannahme des Forschungsprojektes – Aufgabe und zugleich Fundament lokaler Bildungslandschaften, in denen weitere Akteure mit Schule(n) sowie (Einrichtungen) der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren. Für die Analyse des „Netzwerkes“ Bildungslandschaft drängen sich Governanceansätze geradezu auf.

„The blurring of boundaries and responsibilities for tackling social and economic problems“ (Stoker 1998, S. 18) bezeichnet kraftvoll eine veränderte gesellschaftliche Realität, auf die einerseits mit „Governance“ reagiert und die andererseits durch „Governance“ angezeigt wird. Das Entgrenzungsparadigma der reflexiven Modernisierung entfaltet sich territorial und institutionell:

„Wir beobachten zunehmende Grenzüberschreitungen in politischen Prozessen, und zwar sowohl hinsichtlich territorialer, funktionaler und sektoraler Grenzen. [...] Gesellschaftliche Aufgaben lassen sich immer weniger innerhalb der Kompetenzgrenzen funktionsbezogener Institutionen erfüllen [...] und generell sind formale Institutionen zunehmend durch Koordinationssysteme oder Politiknetzwerke verflochten“ (Benz 2004a, S. 14).

Governance wird zur „neue[n] Steuerungsform“ (Fürst 2004, S. 47) erhoben und über die Differenz zu Vorhergehendem erklärt: Nach dem auf das Scheitern des Interventionsstaates der 1960er- und 1970er-Jahre folgenden Rückzug des Staates gilt nun Governance als dritter Weg, der die (politiktheoretische) Trennung von Staat und Gesellschaft zurücknimmt. Gemeinsame Problemlösung und Aushandlung lösen „einsame“ Entscheidungen spezialisierter staatlicher Organe ab. Der Governance-Staat ist Netzwerkakteur und -moderator (vgl. Benz 2004a; Heinelt 2004).

Wie die Inhaltsverzeichnisse diverser Handbücher (vgl. Benz 2004b; Benz u.a. 2007a; Schuppert 2006; Schuppert/Zürn 2008) widerspiegeln, wird Governance für alle gesellschaftlichen Sektoren und administrativ-territorialen Ebenen einerseits konstatiert und andererseits als analytische Perspektive angewendet. Im Forschungsgegenstand lokale Bildungslandschaften „treffen“ sich Local oder Regional Governance (vgl. bspw. Schwalb/Walk 2007; Fürst 2007) und Educational Governance (vgl.

bspw. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) als naheliegende „Ausformungen“ von Governance, worauf hier nicht ausführlich eingegangen werden kann. Vielmehr sollen einige, Governanceansätzen entspringende Begrifflichkeiten herangezogen werden, um deren analytisches Potential für lokale Bildungslandschaften aufzuzeigen, worüber es zugleich möglich ist, lokale Bildungslandschaften als „praktische“ Governance zu beschreiben.²

„Der Begriff des Mehrebenensystems erhebt die systematischen Grenzüberschreitungen, die zwischen formalen Ebenen und Zuständigkeiten auftreten, zum Normalzustand, um die Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von grenzüberschreitender Koordination zu erforschen“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 33).

Die Analyse lokaler Bildungslandschaften als eine Kooperation der beiden großen Institutionen eines „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“ (vgl. BMFSFJ 2002) führt zunächst zu einem „doppelten Mehrebenensystem“, wie die Abbildung 1 veranschaulicht. Schule und Jugendhilfe werden auf allen politisch-administrativen Ebenen verhandelt. Sowohl systemimmanent als auch systemübergreifend kommt es in lokalen Bildungslandschaften zu vertikalen wie auch horizontalen Verflechtungen. Multi-level-Governance (vgl. Benz 2007) beschreibt solche interdependenten Kompetenzen und Aufgaben der unterschiedlichen Ebenen und verweist darauf, dass die Zuständigkeit für größere oder kleinere Gebiete keine Über- oder Unterordnung rechtfertigt (vgl. Benz 2004a). Die Koordinationsform der Hierarchie gerät also sowohl praktisch als auch analytisch an ihre Grenzen: Zum einen treten als weitere Form der vertikal-hierarchischen Verflechtung Bottom-Up-Prozesse neben Top-Down-Regelungen, z.B. wenn lokale Bildungslandschaften von Professionellen an der Basis angestoßen wurden. Zum anderen greift gerade durch das „doppelte Mehrebenensystem“ lokale Bildungslandschaft die vertikale Verflechtung zu kurz, da Jugendhilfe und Schule als eigenständige Systeme ordnungspolitisch in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Des Weiteren muss in lokalen Bildungslandschaften per se damit umgegangen werden, dass die wesentliche Kontrollebene für die Schule das Bundesland, für die Jugendhilfe die Kommune darstellt (vgl. Burchardt 2005).

Lokale Bildungslandschaften stehen dafür, dass Bildung als gesamtgesellschaftliche „Problemlage“ zugleich auf lokaler Ebene evident und im „Mehrebenenspiel“ bearbeitet wird. Der lokalen Ebene werden Funktionen der Sozialintegration, der Innovation und Optimierung zugeordnet (vgl. Bogumil/Holtkamp 2004): Sie soll durch „Bürgernähe“ zu effektiveren und sozialintegrierenderen Problemlösungen finden, als etwa die Landes- oder Bundesebene dies vermögen. Die lokale Ebene erprobt als „Experimentierbaustelle“ Lösungen, die bei Erfolg in die Regelungspraxis auf Landes- oder Bundesebene übernommen werden können, und ist zugleich in hohem Maße abhängig von der Landes- und Bundesebene. Den Übergang von der Pilotpro-

2 Die mit der realitätsverändernden Eigenschaft des Governancebegriffs (vgl. Benz 2004a) einhergehende, häufig schwierige „Doppelbödigkeit“ (einerseits die Analyseperspektive, andererseits genau das mit der Analyse zu Erfassende bezeichnend) ermöglicht hier diesen Zugang.

jektphase zur flächendeckenden Lösung demonstrieren für lokale Bildungslandschaften mittlerweile in einigen Bundesländern, wie z.B. Hessen und Nordrhein-Westfalen, die landesweit eingeführten Bildungsregionen.

Schule	Ebene	Jugendhilfe
Richtlinien in Bezug auf Schulpolitik	Bund	Richtlinien Jugendhilfe Programmförderungen
Gesetzgebung Schulpolitik wesentliche <i>Kontrollebene</i>	Land	Richtlinien Förderungen
untere Kontrollebene (Schulämter) Kommunale Schulentwicklungsplanung	lokal	Rahmenbedingungen <i>Kontrollebene</i> für öffentliche Träger

Abbildung 1: Lokale Bildungslandschaften als „doppeltes Mehrebenensystem“ zwischen Schule und Jugendhilfe (vgl. Burchardt 2005)

Betrachtet man (siehe Abb. 1) die lokale Ebene des „doppelten Mehrebenensystems“ lokale Bildungslandschaft dezidiert, so geraten auch hier weitere ordnungspolitisch vorgegebene Grenzüberschreitungen in den Blick. Die in den meisten Bundesländern vollzogene Trennung zwischen innerer Schulaufsicht als Aufgabe der Länder, die die staatlichen Schulämter vor Ort umsetzen, und äußeren Schulangelegenheiten als Aufgabe der Kommunen führt dazu, dass auf der lokalen Ebene im System der Schule Gebietskörperschaft und Bundesland aufeinandertreffen; ihre Kooperation ist in den Schulgesetzen festgeschrieben. Die Kinder- und Jugendhilfe basiert gemäß dem Subsidiaritätsprinzip auf dem Nebeneinander von öffentlicher und freier Jugendhilfe (vgl. SGB VIII §3f.). Das gemeinsame Problemlösen staatlicher Organe und gesellschaftlicher Akteure, das Governanceansätze als neue Steuerungsform fassen, ist in der Kinder- und Jugendhilfe traditionell verankert.

3.2 Neoinstitutionalistische Erweiterung

Die theoretische Erweiterung von Governanceansätzen gilt als bereichernd und notwendig (vgl. Benz u.a. 2007b). Lassen sich bspw. lokale Bildungslandschaften mithilfe von Governanceansätzen formal analysieren, ist das weitere Erklärungspotenzial von Governanceansätzen begrenzt, wenn man versucht, den „Boom“ lokaler Bildungslandschaften zu erhellen. Eine theoretische Annäherung an das Warum offeriert der organisationssoziologische Neoinstitutionalismus, der im Folgenden knapp in seinen Grundannahmen umrissen wird.

Der Neoinstitutionalismus geht davon aus, dass bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen über die Effizienz von Institutionen bzw. Organisationen existieren, die deren konkrete Struktur maßgeblich bestimmen:

„[O]rganizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society. Organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures“ (Meyer/Rowan 1977/1991, S. 41).

Die formale Struktur von Organisationen wird von „rationalisierten institutionalisierten Mythen“ (Koch 2009, S. 113) durchdrungen bzw. „überformt“. Aufgrund ihrer so genannten weltkulturellen Gültigkeit (vgl. Meyer 2007) führt einzig die „Umsetzung“ dieser Effizienzvorstellungen zu gesellschaftlicher Anerkennung. Organisationen können sich diesen Mythen nicht verweigern, wollen sie sich legitimieren und bei der Verteilung von Ressourcen nicht leer ausgehen. Letztlich entstehen in Homogenisierungsprozessen „isomorphe“ formale Strukturen (vgl. DiMaggio/Powell 1983/1991).

Hier deutet sich bereits die fruchtbare Erweiterung der Governanceansätze an: Mithilfe neoinstitutionalistischer „Denke“ wird bspw. die Problemlösung vor Ort – die Grundidee einer Local Governance – genauso hinterfragbar wie die Unbedingtheit eines gemeinsamen Problemlösens von Politik und Gesellschaft. Desgleichen lässt sich die Entstehung lokaler Bildungslandschaften in neoinstitutionalistischer Perspektive gewinnbringend und kritisch beleuchten, was im Folgenden nur schlaglichtartig angedeutet werden kann: Der PISA-Schock gilt als ein Entstehungskontext lokaler Bildungslandschaften (vgl. Schäfer 2009; Täubig 2009), an dem besonders stark das Durchdringen einer „Weltkultur“ verdeutlicht werden kann: Internationale Schulleistungsstudien wirken auf lokale Kontexte so weit zurück, dass sich hier Bildungsakteure zur Vernetzung entschließen (müssen). Fachpolitische und wissenschaftliche Diskurse um eine Entgrenzung von Bildung treiben institutionelle Grenzüberschreitungen, Kooperationen, voran. Gegenteiliges Agieren von Institutionen, wie etwa eine Kooperationsverweigerung, ist undenkbar. Lokal vernetzte Bildung kann insgesamt als institutioneller Mythos konturiert werden (vgl. Stolz/Schalkhaußer/Täubig 2011). Des Weiteren verkörpert das seit 2009 laufende Förderprogramm „Lernen vor Ort“ (vgl. BMBF 2011) die Ressourcenrelevanz des Diskurses um lokale Bildungslandschaften. Vierzig Kommunen haben mit Anträgen, die wohl die Bedienung dieses Diskurses erforderten, ihre Berücksichtigung bei der Verteilung von sechzig Millionen Euro erreicht.

An dieses letzte Schlaglicht lässt sich gut die innerhalb des Neoinstitutionalismus umstrittene Entkopplungsthese anschließen. Die Vorstellung, dass „hinter“ der Fassade der Formalstruktur ganz andere als den Mythen entsprechende Prozesse ablaufen, wird u.a. mit dem Auseinanderfallen von „talk and action“ (vgl. Brunsson/Olsen 1993) gefasst. Entkopplung setzt einen „mythenfreien Raum“ voraus, in dem „wirkliche“ Rationalität möglich ist, was der Logik des Durchdringens widerspricht und zu verschiedenen theoretischen Positionen führte (vgl. Koch 2009). Auf praktischer Ebene formuliert ist hier die (Streit-) Frage, ob Mythen bewusst als „Antragslyrik“ eingesetzt werden (können) oder ob sie quasi „unbewusst“ und unausweichlich strukturell umgesetzt werden (müssen).

4. Herkunftsbedingte Bildungsungleichheit und lokale Bildungslandschaften

Der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit, dessen Notwendigkeit eben auch internationale Studien, wie PISA, für Deutschland belegen und zum weltkulturellen Maßstab erheben, lässt sich neoinstitutionalistisch als rationalisierter Mythos rahmen.³ Im Diskurs um lokale Bildungslandschaften wird der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit als fachpolitisches Leitziel postuliert und damit zur Begründung für lokale Bildungslandschaften (vgl. Bollweg/Otto 2011b). Für ein Forschungsprojekt zu lokalen Bildungslandschaften lag damit die Frage nach dem Stellenwert dieses fachpolitischen Leitziels sehr nahe. Die empirischen Ergebnisse beruhen auf den Experteninterviews mit Akteuren lokaler Bildungslandschaften, wie z.B. Bürgermeister/inne/n, Stifter/inne/n, Schul(amts)- und Jugendamtsleiter/inne/n, die neben der Entstehungsgeschichte und den Kooperationsformen ihrer „lokalen Bildungslandschaft“ zu deren Zielen befragt wurden. Zwei Befunde werden vorgestellt.⁴

Zum einen zeigen sich im Material andere Schwerpunktsetzungen der Interviewpartner/innen, so dass die aus dem Diskurs abgeleitete Erwartung, der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit sei *das* Thema, wenn man (in Interviews) über lokale Bildungslandschaften spricht, zunächst enttäuscht wird. Eine bessere Vernetzung oder die Veränderung ordnungspolitischer Zuständigkeiten stehen für die Interviewpartner/innen im Vordergrund und laufen dem Ziel „Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit“ den Rang ab. Wie sich dieser Befund erklären lässt, kann allein hypothetisch beantwortet werden. Erstens vermeidet ein zurückhaltendes Ansprechen der Bildungsbenachteiligung eine Stigmatisierung der Stadt bzw. Region, einzelner „Brennpunktquartiere“ oder Bevölkerungsgruppen. Dies entspräche einer sensiblen Reflexion der Thematik, die zweitens Entmischungsbefürchtungen anführen lässt. Der Ruf der Benachteiligung beförderte dann die Abwanderung der Mittelschicht an andere Schulen oder gar andere Kommunen. Drittens könnte den Interviewpartner/inne/n ihr „Alltagsgeschäft“, in dem sie immer wieder über strukturelle Hürden stolpern, näher gewesen sein als das wohl auch über diesen „Stolpersteinen“ schwebende Ziel, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zu reduzieren. Bei dieser anhand des Interviewmaterials zu konstatierenden Zurückhaltung lassen sich handfeste Ausformungen des fachpolitischen Leitzieles in den Regionen *beobachten*. So wird der Diskurs ressourcenrelevant, wenn sich lokale Bildungslandschaften entscheiden, ein lokales Bildungsmonitoring zu implementieren, das schließlich Bildungsbenachteiligung mit dem Ziel ihrer Überwindung misst.

Zum anderen zeigen die Auswertungen, dass, wenn der „Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit“ angesprochen wird, dies bevorzugt in positiver Wendung

3 An dieser Stelle wird spätestens deutlich, dass mit dem Mythenbegriff des Neoinstitutionalismus nicht als fragwürdig zu überführende Ideen gemeint sind, sondern von unhinterfragten, ja gar unhinterfragbaren (die Option des Hinterfragens besteht faktisch nicht) „Argumentationen“ die Rede ist.

4 Weitere Projektergebnisse sind andernorts veröffentlicht (vgl. Stolz 2010; Stolz/Bayer/Riedel 2011).

erfolgt. „Chancengerechtigkeit“ oder „Bildung für alle“ scheinen „erfolgreichere“, vielleicht auch weniger sozial spaltende Formulierungen zu sein.

5. Fazit

Basierend auf der hier vorgestellten Empirie bleibt festzuhalten, dass das fachpolitische Leitziel, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zu reduzieren, für Akteure lokaler Bildungslandschaften, die eingangs als Governance zwischen Schule und Jugendhilfe nachgezeichnet wurden, weniger zentral ist, als aus dem Diskurs um Bildungslandschaften heraus erwartbar war.

Diese Befunde geben Anlass zur theoretischen Reflexion. Der beschriebene neo-institutionalistische Zugang basiert auf einem – eventuell entkoppelten – Zusammenhang von „talk and action“. Das festgestellte zurückhaltende Thematisieren des fachpolitischen Leitziels, Chancengerechtigkeit in der Bildung herzustellen, bei „dennoch“ bestehender Wirksamkeit in konkreten Maßnahmen, ließe sich auf „action without talk“ pointieren. Handelt es sich hier um eine neue Form der (Ent-) Koppelung oder gar um einen „stillschweigenden Mythos“? Es ließe sich erörtern, ob ein „stillschweigender Mythos“ – im Sinne von „Tu Gutes und rede *nicht* darüber!“ – weniger eine neoinstitutionalistische Unmöglichkeit beschreibt als denn den Gipfel der Unhinterfragbarkeit der Rationalitätsmythen. Dann wären die Mythen so unumstößlich, dass sie der Kommunikation nicht mehr bedürften bzw. – an die handlungstheoretische Unterscheidung von diskursivem und praktischem Bewusstsein (vgl. Giddens 1988/1997) anschließend – nicht mehr kommunizierbar wären.

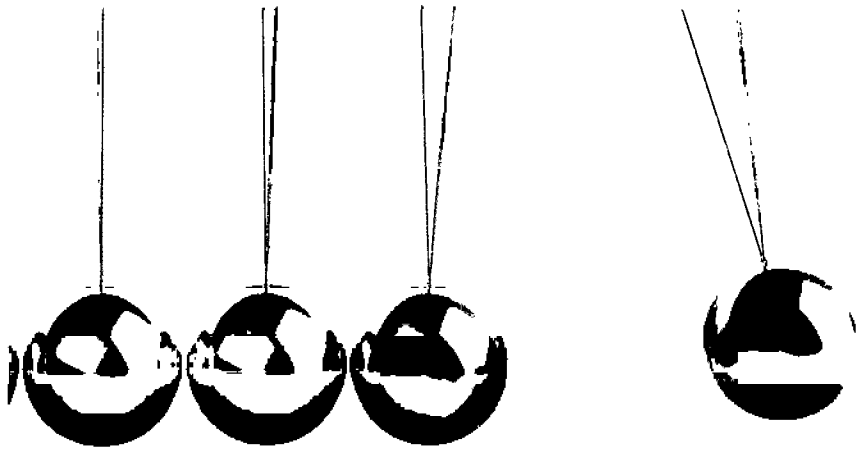
Dieses theoretische Gedankenspiel mahnt auch zur methodischen Reflexion. Schließlich ist anhand der Befunde (selbst-) kritisch zu fragen, ob das Interview die geeignete Erhebungsform darstellt, um einen „stillschweigenden Mythos“ vom „Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit“ nachzuzeichnen, der auf der Ebene des praktischen Bewusstseins liegen mag und damit nur bedingt ausgesprochen – also diskursiv gemacht – werden kann.

Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Benz, A. (2004a): Einleitung: Governance – ein Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS, S. 11-28.
- Benz, A. (Hrsg.) (2004b): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS.
- Benz, A. (2007): Multilevel Governance. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS, S. 297-310.
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.) (2007a): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS.

- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (2007b): Einleitung. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS, S. 9-25.
- Berse, C. (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Bleckmann, P./Durdel, J. (Hrsg.) (2009a): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009b): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann, P./Durdel, J. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 11-16.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2011): Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“. URL: <http://www.lernen-vor-ort.info/121.php>; Zugriffsdatum 19.02.2011.
- Bogumil, J./Holtkamp, L. (2004): Local Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS, S. 147-166.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011a): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (2011b): Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 13-35.
- Brunsson, N./Olsen, J.P. (1993): The reforming organization. London/New York: Routledge.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Burchardt, S. (2005): Governancestrategien im Spannungsfeld Jugendhilfe – Schule. Theoretische Hypothesen und erste Ergebnisse aus den empirischen Feldaufenthalten in den 15 Kommunen. In: Projektgruppe E&C und LOS: Governance-Strategien auf kommunaler Ebene. Lokale Netzwerke und kommunalpolitische Steuerung. Dokumentation zum Workshop am 8. und 9. Dezember 2004 in Halle. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 100-106. URL: http://www.dji.de/bibs/330_Governance.pdf; Zugriffsdatum: 19.02.2011.
- DiMaggio, P.J./Powell, W.-W. (1983/1991): The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: Powell, W.-W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 63-82.
- Fürst, D. (2004): Regional Governance. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS, S. 45-64.
- Fürst, D. (2007): Regional Governance. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS, S. 353-365.
- Giddens, A. (1988/1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Heinelt, H. (2004): Governance auf lokaler Ebene. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS, S. 29-44.

- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 110-131.
- Kussau, J./Brüsemeyer, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15-54.
- Maykus, S. (2009): Neue Perspektiven für Kooperation. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 37-55.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meinecke, A./Schalkhauser, S./Täubig, V. (2009): „Stadtteil und Schule“ – Netzwerke in der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck. In: Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster u.a.: Waxmann, S. 149-162.
- Meyer J.W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977/1991): Institutionalized organisations. Formal structure as myth and ceremony. In: Powell, W.-W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 41-62.
- Schäfer, K. (2009): Herausforderungen bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P./Durdel, J. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 233-249.
- Schuppert, G.F. (Hrsg.) (2006): Governance-Forschung. Vergewisserung über den Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: nomos.
- Schuppert, G.F./Zürn, M. (Hrsg.) (2008): Governance in einer sich wandelnden Welt. In: PVS Politische Vierteljahresschrift 49, Sonderheft 41, S. 13-40.
- Schwalb, L./Walk, H. (Hrsg.) (2007): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden: VS.
- Stoker, G. (1998): Governance as theory: Five propositions. In: International Science Journal 50, H. 1, S. 17-28.
- Stolz, H.-J. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: Nerowski, C./Weier, U. (Hrsg.): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 121-132.
- Stolz, H.-J./Bayer, M./Riedel, B. (Hrsg.) (2011): Entgrenzte Bildung. Bildungslandschaften in lokaler Verantwortung. Weinheim/München: Juventa (im Erscheinen).
- Stolz, H.-J./Schalkhauser, S./Täubig, V. (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 99-111.
- Täubig, V. (2009): Ganztagschule und Jugendhilfe in „lokalen Bildungslandschaften“. In: Unsere Jugend 61, H. 7/8, S. 303-308.



Fabian Dietrich
Martin Heinrich
Nina Thieme
(Hrsg.)

Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?

Steuerung und Entwicklung
im Bildungssystem

WAXMANN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2569-9

© 2011 Waxmann Verlag GmbH
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Titelbild: balancing balls Newton's cradle © pulsar75 – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.