

Täubig, Vicki

Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalistische Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung

Zeitschrift für Sozialpädagogik 11 (2013) 1, S. 4-17



Quellenangabe/ Reference:

Täubig, Vicki: Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalistische Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung - In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 11 (2013) 1, S. 4-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337910 - DOI: 10.25656/01:33791

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337910>

<https://doi.org/10.25656/01:33791>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalistische Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung

Lokale, kommunale oder regionale Bildungslandschaften wurden in den letzten Jahren auch im sozialpädagogischen Vokabular etabliert. Als Forschungsgegenstand erfahren Bildungslandschaften verstärkt Beachtung. Der Beitrag plädiert für eine theoretische Unterfütterung dieser Forschungsarbeiten und führt beispielhaft neo-institutionalistische Überlegungen aus. Demnach werden Bildungslandschaften durch den Glauben an Bildungsgerechtigkeit und durch den Glauben an Vernetzung und kommunal(politisch)e Ausrichtung als die richtigen Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, konstituiert. Am empirischen Material wird die voranschreitende Vervielfältigung und Vereinheitlichung von Bildungslandschaften als eine Regierung über soziale Nahräume nachgezeichnet.

Local, municipal or regional educational networks were also established during the last years in the vocabulary of Social Work. The research pays increased attention to educational networks. The present paper advocates a theoretical basis for these studies and presents exemplarily neo-institutional ideas. According to these ideas, educational networks are constituted by the belief in justice in education and by the belief that networking and municipal orientation are the right means to achieve this objective. Based on empirical material the increasing duplication and standardization of educational networks is shown as government over immediate social proximities.

Die Kinder- und Jugendhilfe wird ausgehend von einem erweiterten Bildungsverständnis, für das sich die Begriffstypen formal/non-formal/informell durchgesetzt hat, als Akteurin von lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaften adressiert. Nicht zuletzt im Zuge des Ganztagsschulbaus lässt sich die Wirksamkeit dieser Adressierung ablesen. Ganztagsschulbau und Bildungslandschaften werden als sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen betrachtet (vgl. Durdel 2009; Eisnach 2011; Rauschenbach u.a. 2012). Faktisch stellen Akteure der Kinder- und Jugendhilfe einen bedeutsamen Anteil der sogenannten außerschulischen Kooperationspartner von Ganztagsschulen (vgl. Arnoldt 2011; Börner u.a. 2012).

Bildungslandschaften wurden zunächst im fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs etabliert. Prominent eröffnete der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht die Notwendigkeit kommunaler Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungs-

hungsnetzwerke (vgl. BMFSFJ 2005). In der Praxis folgt(e) auf die Ankunft des Begriffes „Bildungslandschaften“ mittlerweile die kleinräumige Vervielfältigung der ersten Bildungslandschaften. Deren „Pilotfunktion“ mündet(e) in die flächendeckende, gesetzliche Einführung von Bildungsregionen über ganze Bundesländer oder Programme, wie „Lernen vor Ort“ (vgl. BMBF 2012), die zahlreiche Kommunen fordern. Somit wird eine lokale Problemlösungsstrategie an verschiedenen Orten vervielfältigt. Die Perspektive einer Regierung über soziale Nahräume (vgl. Kessl/Otto 2007) zuungunsten nationalstaatlich oder zumindest bundesländlicher Bildung(spolitik) und Wohlfahrt(spolitik) unterstützt die Frage: Wie institutionalisiert sich eine Regierungsform „lokale Bildungslandschaft“?

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus verspricht, Institutionalisierung erklären zu können, und wird im ersten Teil des Beitrags in seinen Grundannahmen vorgestellt. Darauf aufbauend werden im zweiten Teil Bildungslandschaften als von den Rationalitätsmythen Professionalisierung, Vernetzung und kommunale Verantwortung getragen betrachtet. Dem Vorschlag, den breiten bisher nur selten theoretisch gefassten Diskurs um Bildungslandschaften (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004; Solzbacher/Minderop 2007; Mack 2008; Stern u.a. 2008; Berse 2009; DV 2009; Bleckmann/Durdel 2009a; Luthe 2009; Emmerich 2011; Weiß 2011; Bollweg/Otto 2011a; Bleckmann/Schmidt 2012) mittels einer neo-institutionalistischen Perspektive zu begegnen, folgt darüber hinaus die Probe auf das empirische Exempel. Im dritten Teil des Beitrags wird mit dem Ergebnis, dass Bildungslandschaften im Zuge ihrer Vervielfältigung vereinheitlicht werden, Interviewmaterial „aus Bildungslandschaften“ in Rückgriff auf die Isomorphietheorie des Neo-Institutionalismus diskutiert. Im Fazit wird die theoretische Perspektive um die der losen oder Entkopplung ergänzt. Es konzentriert sich im Weiteren auf die Krux eines anspruchsvollen Forschungsfeldes, dessen Bestandteil die Wissenschaft selbst ist und das gerade deshalb verstärkt theoriebasierter Forschung bedarf.

1. Neo-Institutionalismus: Grundannahmen

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus hat – obwohl bereits seit Mitte der 1970er Jahre entwickelt und früh dem Feld der Bildung (vgl. bspw. Meyer 1977) zugewandt – „im Kontext der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang vergleichsweise wenig bzw. selektive Beachtung gefunden“ (Koch/Schemmann 2009: 11). Demzufolge wird von einer auch „im sozialpädagogischen Forschungsbereich innovativen theoretischen Hintergrundfolie“ (Peter 2011: 85) gesprochen.

Die neo-institutionalistischen Überlegungen knüpfen an Max Webers Theorie der Rationalisierung an, nach der der Glaube an Rationalität konstitutives Element moderner Gesellschaften und ihrer Organisationen ist (vgl. bspw. Senge 2007). „Rationalität“ dient als Orientierung und verfestigt sich durch Institutionalisierung zu „nicht mehr hinterfragten Mustern, die quasi routiniert ablau-

fen und als ‚objektiv‘ gegeben betrachtet werden“ (Eichler 2008: 114). Diese Muster – „Institutionen“ – werden ebenso als „rationalisierte institutionalisierte Mythen“ bzw. „rationalisierte institutionalisierte Regeln“ (Koch 2009: 113) oder kurz als „Rationalitätsmythen“ (Walgenbach 2006: 359) bezeichnet. Indem Organisationen entsprechend der Rationalitätsmythen handeln, sichern sie sich ihre gesellschaftliche Legitimität, damit Ressourcen und letztlich das organisationale Überleben:

„organizations 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: 41).

Primär beschäftigt sich der Neo-Institutionalismus mit der Übernahme der Rationalitätsmythen in die Formalstruktur von Organisationen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Formalstruktur durch die Rationalitätsmythen *überformt* wird.

Fragt der „umweltbezogene Neo-Institutionalismus“ nach dem Zusammenhang von gesellschaftlichen Rationalitätsmythen und Organisation(en), argumentiert der „gesellschaftstheoretische Neo-Institutionalismus“ (Koch/Schemmann 2009: 8f.) zur Herkunft der Rationalitätsmythen unter dem Begriff der „World Polity“, dass „die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen“ (Meyer 2005).² Die Durchdringung bzw. Überformung von Organisationen durch gesellschaftlich oder gar we/kulturell gültige Rationalitätsmythen mündet in Prozessen der Strukturanpassung von Organisationen, die als Isomorphie bezeichnet wird (vgl. DiMaggio/Powell 1983/1991).

2. Lokale Bildungslandschaften und Ihre Rationalitätsmythen

Lokale Bildungslandschaften gelten als eine Antwort auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, wie PISA, IGLU oder TIMSS, seit den 2000er Jahren (vgl. bspw. Stolz 2008; Mindermann u.a. 2012) aufgrund derer das bundesdeutsche Schulsystem unter Legitimationsdruck geraten ist. Die auf Rationalitätsmythen beruhende gesellschaftliche Legitimation und letztlich Existenz von Organisationen stellt den Kern der neo-institutionalistischen Theorie dar. So verwundert es nicht, dass bildungspolitische Entwicklungen der Nach-PISA-Ära neo-institutionalistisch gerahmt werden

1 auch der „relationale“ (Meyer/Rowan 1977/1991) bzw. „kompetitive Kontext“ (DiMaggio/Powell 1983/1991) genannt

2 Zu diesen beiden makrotheoretisch ausgerichteten Strängen des Neo-Institutionalismus sei der mikrosoziologische (vgl. Zucker 1988) erwähnt. Dieser fokussiert die intraorganisationalen Aneignungsformen von Rationalitätsmythen auf individueller Akteurebene. Allerdings ist diese (mögliche) Analyseebene eines neo-institutionalistischen Zugangs relativ unbedeutend geblieben (vgl. Koch/Schemmann 2009).

(können): Gesellschaftlichen Vorstellungen von Effizienz entsprechende Markt- und Wettbewerbskriterien fänden als Reaktion auf den Legitimationsdruck Einzug in das Bildungssystem (vgl. Schaefers 2002; Eichler 2008). Schul- und Bildungseinrichtungen seien stärker darauf angewiesen, den – auch widersprüchlichen – Erwartungen ihrer Umwelt nachzukommen. Es gelte, sich gemäß wissenschaftlich belegten Erfolgskriterien und den als erfolgreicher attribuierten Bildungssystemen reformwillig und -fähig zu zeigen. Die gesellschaftstheoretische Ausrichtung des Neo-Institutionalismus argumentiert schließlich dahingehend, dass diese Reformen von einer weltweiten Bildungskultur, welche die nationalen Systeme überspannt, strukturiert werden. Die weltweite Diffusion bzw. Institutionalisierung der Ideen des „lebenslangen Lernens“ sowie des Reformmodells „Autonomisierung von Schule“ wird anhand eines Anstiegs der internationalen Diskussion und Konferenzen, der Beschäftigung der (Welt-)Organisationen und (inter-)nationalen Politik mit diesen Themen beobachtet (vgl. Schaefers 2009; Jakobi 2009). Desgleichen werden weltweit ähnliche Strategien die Messbarkeit der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen betreffend konstatiert (vgl. Gogolin u.a. 2011).

Berührungspunkte zwischen diesen internationalen Entwicklungen und Bildungslandschaften verdeutlichen sich nicht nur anhand des gemeinsamen Ausgangspunktes in den Schulleistungsvergleichsstudien. Eine Durchdringung bis auf die lokale Ebene zeigt sich eben auch an dem Stellenwert, den etwa „Selbstständige Schulen“ oder regionale Bildungsmonitorings in Bildungslandschaften einnehmen.³ Für die bundesdeutsche Kinder- und Jugendhilfe wird die „Schicksalsfrage“ formuliert, ob die (wahrscheinlich) weltkulturelle Anbindung des Diskurses um lokale Bildungslandschaften und seiner Umsetzung zu einer zukünftigen Angleichung an die Weltkultur oder aber einer zukünftigen Anregung der Weltkultur führt (vgl. Stolz u.a. 2011).

Im Weiteren soll nun die These, lokale Bildungslandschaften beruhen auf Rationalitätsmythen im neo-institutionalistischen Sinne, ausgeführt und spezifiziert werden. Dazu werden Bestimmungsversuche lokaler Bildungslandschaften herangezogen:

„Danach sind lokale Bildungslandschaften 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: 12)

„Unter der zunehmenden Bereitschaft zur Übernahme von kommunaler und regionaler Verantwortung [...] geht es um eine Vernetzung vielfältig vorhandener institutioneller Ressourcen und neuer Erfahrungsräume für

3 Ein zentrales Ziel des Projektes „Selbstständige Schule NRW“ bildete die Regionalisierung (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004). Im Rahmen von „Lernen vor Ort“ wird ein kommunales Bildungsmonitoring als „grundlegendes Aktionsfeld“ benannt (vgl. BMBF 2012).

- Kinder und Jugendliche, mit dem Ziel der Erweiterung ihrer personalen
- Zukunftsbezüge. Unter der Leitidee sozialer Gerechtigkeit ...“ (Bollweg/Otto 2011b: 13)

In beiden Zitaten werden Aussagen darüber getroffen, worauf Bildungslandschaften abzielen und wie Bildungslandschaft „geht“. Somit können sie an der neo-institutionalistischen Definition zum Rationalitätsmythos gespiegelt werden:

„Rationalitätsmythen“⁴ bezeichnen Regeln und Annahmegerüste, die rational in dem Sinne sind, dass sie soziale Ziele bestimmen und in regelhafter Weise festlegen, welche Mittel zur Verfolgung dieser Zwecke die angemessenen sind. Sie sind Mythen, da ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit von einem geteilten Glauben an sie abhängt“ (Walgenbach 2006: 359).

Mit der Fokussierung auf das „lernende Subjekt“ und die „Zukunftsbezüge“ von Kindern und Jugendlichen werden für Bildungslandschaften hochgradig rationale, da nicht-negierbare soziale Ziele benannt. Das Merkmal der Unhinterfragbarkeit tritt hier zu Tage – oder wer sollte/könnte/wollte diesen Zielen widersprechen? Gleiches gilt für die gesetzten Mittel der kommunalpolitischen Verantwortung und Vernetzung. Bildungslandschaften sind so untrennbar mit den Attributen lokal/kommunal/regional verbunden wie sie auf Vernetzung von formalen und non-formalen Bildungsorganisationen sowie informellen Lernwelten fußen. Der Glaube an das Ziel, Bildungschancen gerecht und für alle zu ermöglichen, und zugleich der Glaube an vernetzte agierende und kommunalpolitisch getragene Bildungslandschaften als die richtigen Mittel zur Zielerreichung konstituieren Bildungslandschaften.

Die „Frage nach Kooperation oder nicht“⁴ (Kessl 2011: 414) wird für lokale Bildungslandschaften *nicht* (mehr) gestellt. Dass „Kooperation eine vorherrschende Gestaltungsantwort in der Sozialen Arbeit markiert“ (ebd.: 409), lässt sich auf Bildungslandschaften, die in ihren Kooperationen bzw. Vernetzungen weit über die (früheren) Grenzen Sozialer Arbeit hinausweisen, übertragen, was wiederum für die breite gesellschaftliche Anerkennung des Vernetzungs-/Kooperationsmythos spricht. Für die Soziale Arbeit werde Kooperation zu einer – empirisch ungeklärten – Antwort in unsicherer Situation (vgl. ebd.). Vernetzung und Kooperation sind (in lokalen Bildungslandschaften) soweit institutionalisiert, dass sie nicht in Frage gestellt werden, sondern schon als *Antwort* vorhanden sind. Der Glaube an ihre Wirksamkeit übersteigt das empirisch Belegbare: „Die Wirkungen lokaler Bildungslandschaften werden vor Ort häufig nicht evaluiert, sondern als gegeben vorausgesetzt“ (Stolz 2012: 27).

Bildungslandschaften werden per se lokal gedacht; demnach hat (sogar) Evaluation „vor Ort“ stattzufinden. Kommunale Verantwortung bzw. die Kommune oder Region als räumliche Bezugseinheit sind hier als zweiter „Mittel-Mythos“ benannt wurden. Der Institutionalisierung von Bildungslandschaften als abschließliche aber auch vereinheitlichte Form einer Regierung über soziale Nahräume (vgl. Kessl/Otto 2007) nähert sich der folgende empirisch angereicherte Teil des Beitrags mittels der Isomorphiehypothese des Neo-Institutionalismus.

3. Isomorphiethese des Neo-Institutionalismus empirisch: Vereinheitlichung von Bildungslandschaften

Bisher wurden die Kernaussagen des Neo-Institutionalismus auf Bildungslandschaften bezogen und Bildungsgerechtigkeit, Vernetzung und kommunalpolitische Verantwortung als Rationalitätsmythen eingeführt. Die Überformungen von Formalstrukturen von Organisationen durch die Rationalitätsmythen stellen – so lautet die Isomorphiethese – diese Organisationen vereinheitlichende Prozesse dar. Die Orientierung an den (weltkulturell aufgeladenen) Erwartungshaltungen der Umwelt führe in Organisationen ungeachtet der Vielfältigkeit lokaler Ausgangslagen und Problemkonstellationen zu erzwungenen, normativen oder imitierenden (mimetischen) Prozessen der Form- und Strukturanpassung (vgl. DiMaggio/Powell 1983/1991):

- Ein *Isomorphismus durch Imitation* (mimetic isomorphism) entsünde vor allem als Reaktion auf Ungewissheit: Verunsicherte Organisationen nähmen sich Strategien und Praktiken anderer, als legitim und erfolgreich eingestufte Organisationen in ihrem organisatorischen Feld zum Vorbild.
- Ein *normativer Isomorphismus* (normative isomorphism) beruhe auf Professionalisierungsprozessen, welche Normen, Richtlinien, Prozeduren und Standards bestimmen, die „einen Orientierungsrahmen [liefern], der normative Bindungen entfaltet und zur Bevorzugung spezifischer, fall- und organisationsübergreifender Problemlösungsmuster führt“ (Hasse/Krücken 1993:26).
- Ein *erzwungener Isomorphismus* (coercive isomorphism) beschreibt die Angleichung aufgrund von formalem wie informellem Druck auf die Organisationen, bedingt durch die Abhängigkeit von anderen Organisationen oder der kulturellen Erwartungshaltung der Gesellschaft. Im Wesentlichen sind damit staatliche Vorgaben und Regeln (z.B. Gesetze) gemeint, die per Zwang die strukturelle Gestaltung von Organisationen beeinflussen.

Wurde mit der Vernetzung als Rationalitätsmythos bereits eine professionelle Norm (der Sozialen Arbeit) angesprochen, soll im Folgenden die gesetzte kommunal(politisch)e Ausrichtung lokaler Bildungslandschaften als erzwungener Isomorphismus weiterverfolgt werden. Erzwungene Isomorphismen stellen mit ihrer Bezugnahme auf gesetzliche Regulierung die stärkste Form der Institutionalisierung dar. Diese soll für Bildungslandschaften anhand empirischen Materials betrachtet werden. Dieses wurde in sechs Bildungslandschaften bzw. als solche bezeichneten Regionen/Kommunen in 64 Expertinneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2003) mit politischen, administrativen, fachpraktischen und privat-wirtschaftlichen Akteuren gewonnen. Bspw. wurden Bürgermeisterinnen, Jugendamtsleiterinnen, Planerinnen, Stifterinnen, Schul(amts)leiterInnen oder Geschäftsführerinnen von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe in den Jahren 2007 und 2008 befragt.⁴

4 Die Erhebung fand im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds geforderten Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ statt (www.dji.de/lobi).

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Mayring 2010) der Interviews wurden unter anderen die Kategorien „Wissenstransfer in die Region“ und „Wissenstransfer aus der Region“ gebildet. Erstere generiert die Orientierungssuche eben auch verunsicherter Bildungslandschaftsakteure im Sinne des mimetic isomorphism und zeigt eine Vorbildsuche räumlich sowohl in unmittelbarer Nachbarschaft als auch international zu (weltkulturell durchdrungenen) Themen wie Ganzttag, Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, Schulautonomie oder kommunaler Verantwortung.

Die für die weiteren Ausführungen herangezogene Kategorie „Wissenstransfer aus der Region“ bildet ab, dass die befragten Modellregionen wiederum für andere zum Vorbild werden (wollen), indem sie (sich) als Piloten in ihrem Bundesland verstehen bzw. verstanden werden. Als Kehrseite einer solchen Pilotfunktion lässt sich eine sich ankündigende Normierung, die von den entsprechenden Modellregionen als Verlust von notwendigen Gestaltungsspielräumen wahrgenommen wird, herausfiltern. Unter dem Blickwinkel des erzwungenen Isomorphismus soll es also darum gehen, wie die strukturelle Gestaltung von Bildungslandschaften durch staatliche Vorgaben beeinflusst und vereinheitlicht wird.

„Das Land verfolgt da bestimmte Absichten, ne, die bieten also allen Regionen, das sind die 54 kreisfreien Städte und Kreise, bieten die an, Verträge abzuschließen, Kooperationsverträge mit dem Land, die also dann praktisch ähnliche, in etwas eingeschränkter Form, auch finanziell eingeschränkter Form, noch bestimmte Möglichkeiten vorsehen.“

„Unsere Evaluationsergebnisse, die wir auch dem Landkreis- und dem Städtetag schon vorgestellt haben, führen dazu, dass überall in Hessen Bildungsregionen gebildet werden können, das ist der Begriff, also wenn sich Schulträger und Land vertraglich zusammentun entsteht eine Bildungsregion, [...] das gilt jetzt ab 1. Januar überall in Hessen [...] Die können im Prinzip unsere Modalitäten inzwischen überall anwenden, auch den Schulen Geld zu geben, wobei das immer wieder kollidiert mit landeseinheitlichen Vorgaben, beispielsweise des Landeshaushalts, oder der Vertragsgestaltung, [...] Damit sind bei uns Gestaltungsräume, die wir entwickelt hatten, die sind eigentlich, wenn Sie so wollen, weggebrochen, so nach und nach.“

Beide Zitate haben die im jeweiligen Bundesland landesweite Einführung von „Bildungsregionen“, die durch Kooperationsverträge zwischen kommunalen Gebietskörperschaften und Land besiegelt werden, zum Thema. Im Abgleich mit den zuvor in der eigenen Region praktizierten Regelungen werden für die „Überall-Bildungsregion“ Einschränkungen – gerade für die eigene Region – konstatiert. Gestaltungsmöglichkeiten, die sich die frühen Bildungslandschaften mit Pilotcharakter selbst erschlossen haben, gehen im Prozess der flächendeckenden Einführung im Bundesland verloren. Gesetzliche Vorgaben, z.B. des Haushaltsrechts – oder wie im folgenden Zitat – des Schul- und Sozialrechts, beschränken die bisherigen Spielräume:

„Wir haben auch einen [gemeinsamen Schul- und Jugendhilfe-]Ausschuss auf der parlamentarischen Seite geschaffen, was auch mit juristischen Problemen verbunden war, weil Jugendrecht ist Bundesrecht, das heißt der Jugendhilfeausschuss basiert auf Bundesrecht, und der Schulausschuss ist im Prinzip Landesrecht. Und wir haben damals noch eine mündliche Übereinkunft getroffen, mit den zuständigen Landesstellen, dass man uns das zubilligt, dass wir das machen und dass wir unsere Erfahrungen mal festhalten sollten dazu. Aber es gibt danach Städte, die das offiziell beantragt haben, denen man das abgelehnt hat. Das heißt, also das ist, man würde heute kaum eine Chance haben, so was offiziell genehmigt zu bekommen.“

Informelle Absprachen zwischen Bildungslandschaft und Bundesland ermöglichten der Bildungslandschaft als eine konsequent weitergedachte Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die kommunalen parlamentarischen Strukturen im Widerspruch zum geltenden Recht umzubauen. In zweierlei Hinsicht scheint der „bildungslandschaftliche Frühling“ vergangen: Zum einen erleben die „Frühblüher“ eine Formalisierung – quasi von der „mündlichen Übereinkunft“ zur „offiziellen Genehmigung“. Zum anderen erfolgen Anpassungen der frühen Bildungslandschaften an landeseinheitliche Vorgaben:

„Eine Kooperation zwischen zwei kreisangehörigen Gemeinden zweier verschiedener Kreise passt in das System [kreisfreie Städte und Landkreise als Bildungsregionen] praktisch nicht rein. Obwohl es funktioniert – hundertprozentig. Also wir müssen uns umstellen... Wir hatten vorgestern da noch ein Meilensteingespräch im Ministerium, wo das noch mal klargestellt worden ist. Wir werden uns jetzt praktisch trennen [...] Dann passt das von der Gesamtsystematik, weil wir sonst immer neben dem System herlaufen.“

„Das lief ganz gut und hat auch keine Diskussionen hervorgerufen, dass das unqualifiziert sei und so, [...] Und Wiesbaden hat das übernommen und hat das generalstabsmäßig über das ganze Land umgesetzt. Wir wehren uns jetzt immer dagegen, dass wir so böse Sachen hier erfunden hätten. So wie es gemacht wurde, so streng hätten wir es nicht, haben wir es hier auch nicht gemacht.“

Die Akteure der Bildungslandschaft bewerten ihre bisherige Praxis – konkret zur gebietskörperschaftlichen Kooperation sowie der Abfederung von Unterrichtsausfall – als funktionierend, als „ganz gut“ laufend. Während im ersten Zitat der Zwang, sich dem Landesmodell anzupassen, betont wird, wird sich im zweiten Zitat von der schlechteren „generalstabsmäßigen“ Landesvereinheitlichung abgegrenzt. Die Unterordnung unter eine „Gesamtsystematik“ oder die „strengen“ Vorgaben des Bundeslandes, die Akteure der frühen Bildungslandschaften beklagen, erinnert an die Feststellung „Die Autonomisierung der Schulen wird begleitet von integrativen Koordinationsprogrammen, die Freiheitsgrade begrenzen“ (Kussau/Brüsemeister 2007: 9). Mit einer Verlagerung von Kompetenzen „nach unten“ geht zugleich ein Verlust von Freiheit einher, den die frühen Bildungslandschaften gewissermaßen zeitverzö-

gert erleben. Durch die (Landes-)Vereinheitlichung wird der „Erfolg“ bzw. die erfolgreich zu sein habenden Maßnahmen vorab und nicht (mehr) in der Region selbst definiert. Im Sinne eines organisationalen Überlebens passen sich die Regionen an.

Die dem empirischen Material immanente Historizität erstreckt sich zwischen den Errungenschaften früher Bildungslandschaften und der flächendeckenden Einführung von Bildungsregionen in den ersten beiden Bundesländern im Jahr 2008. Mittlerweile hat sich der „Boom“ lokaler Bildungslandschaften in Richtung einer voranschreitenden Normierung fortgesetzt. Nicht nur weitere Bundesländer haben das jeweilige Bundesland einnehmende „Bildungsregionen“ rechtlich festgeschrieben. Sondern auch Initiativen, z.B. „Lernen vor Ort“ (vgl. BMBF 2012) als größte oder „Lebenswelt Schule“ (vgl. DKJS 2012), treiben zugleich Ausbreitung und Vereinheitlichung lokaler Bildungslandschaften voran. Waren Bildungslandschaften von Beginn an Formen einer Regierung sozialer Nahräume, sind diese Nahräume nun fest definiert als die kommunalen Gebietskörperschaften der kreisfreien Städte und Landkreise. Eine Bildungsregion kann ihre Grenzen nicht (mehr) anhand lokaler Problemkonstellationen oder bestehender Kooperationsstrukturen, die gebietskörperschaftlichen Schneidungen zuwider laufen können, bestimmen.

Mit der Vereinheitlichung von Bildungslandschaften scheint einerseits die Bedeutung des konkreten Lokalen sowie der Idee, auf „Probleme“ vor Ort zu reagieren, konterkariert. Andererseits verfestigt sich in diesem Homogenisierungsprozess der Rationalitätsmythos der kommunal(politisch) getragenen Bildungslandschaft. Landes- und Bundesebene werden nicht (mehr) adressiert, etwa ministeriumsübergreifend formale und non-formale Bildung(sorganisationen) zu vernetzen. Die Pilotfunktion der frühen Bildungslandschaften hat sich als deren Vervielfältigung, nicht aber als Übertragung auf höhere politisch-administrative Ebenen ausgewirkt. Bildungslandschaften haben sich mythenkonform etabliert als eine Regierung über soziale Nahräume (vgl. Kessl/Otto 2007).

4. Fazit: theoriebasierte Forschung zu Bildungslandschaften

Der Beitrag nimmt Anlauf, die Erforschung lokaler Bildungslandschaften theoretisch zu fundieren und schlägt vor, hierbei auf neo-institutionalistische Überlegungen zurückzugreifen. Demnach institutionalisieren sich Bildungslandschaften basierend auf sie legitimierende Rationalitätsmythen. Neben dem Rationalitätsmythos der Bildungsgerechtigkeit in der Zieldimension werden als Mittel zur Zielerreichung die Rationalitätsmythen Vernetzung und kommunale Verantwortung herausgearbeitet. Die Fruchtbarkeit des neo-institutionalistischen Zugangs für die empirische Forschung wird exemplarisch – sowohl das Interviewmaterial als auch die theoretische Perspektive des erzwungenen Isomorphismus betreffend – gezeigt: Im Institutionalisierungsprozess von Bildungslandschaften führen Gesetze und Förderprogramme zu ihrer Vervielfältigung und Vereinheitlichung.

Ein neo-institutionalistischer Zugang zu Bildungslandschaften eröffnet des Weiteren, die Rolle der Wissenschaft im Forschungsfeld zu reflektieren. Er schärft, „dass einzig sie [die Wissenschaft; VT.] in modernen Gesellschaften als legitime Objektivierungsmethode gilt.“ (Barlösius 2005: 54) und dass insbesondere der Wissenschaft die Rolle zukommt, im gesamtgesellschaftlichen Glauben an Rationalitätsmythen eventuelle Zweifel auszuräumen (vgl. Schaefers 2002). „Bildungslandschaften“ sind im fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs entstanden. Wie die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wissenschaftlich belegt erfolgreiche und deshalb nachgeahmte Bildungssysteme herausstellen, finden sich für Bildungslandschaften „Fachleute in der *definiierenden* Wissenschaft“ (Bleckmann/Durdel 2009b: 12; eig. Hervorhebung), die Orientierung geben.

Abschließend soll auf Grenzen der theoretischen Perspektive des Neo-Institutionalismus und damit die Bedeutsamkeit der Theoriewahl eingegangen werden. Mithilfe einer Theorie der Institutionalisierung werden schließlich Institutionalisierungsprozesse (von Bildungslandschaften) beschrieben. Andere organisationssoziologische Ansätze betonen stärker den Unterschied zwischen legitimierenden Mythen und ihrer praktischen Umsetzung. Sie gehen von einem gesellschaftlich geteilten Wissen darüber, dass in Organisationen unabhängig oder gar gegenläufig zu ihren offiziellen, sie legitimierenden Zielen gehandelt wird (vgl. Gofiman 1973) oder von einer losen bzw. Entkopplung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Weick 1976; Wolff 2010), aus. Eine Integration der Entkopplungsthese in den Neo-Institutionalismus ist umstritten⁵.

In dieser theoretischen Streitfrage deutet sich für das Forschungsfeld Bildungslandschaften die Relativität der empirischen Ergebnisse an: Der neo-institutionalistische Zugang untermauert die Etablierung und zeigt die Vereinheitlichung von Bildungslandschaften auf. Der ergänzende Zugang über die Entkopplungsthese – die Spezifizierung zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur – würde für die Aktivitätsstruktur die Etablierung von Bildungslandschaften wiederum in Frage stellen. Wurde die Vereinheitlichung lokaler Bildungslandschaften hier auch empirisch belegt, kommt die (mögliche) Entkopplung der Aktivitätsstruktur lokaler Bildungslandschaften von ihrer Formalstruktur, der ggf. strategische Einsatz von Mythen (vgl. Täubig 2011) als ressourcensichemde „Plastikwörter“ (vgl. Kessl 2011 in Anschluss an Pörksson) als Forschungsdesiderat daher. Die sich daraus ergebende „Hypothese“, es gäbe Bildungslandschaften vielleicht doch nicht, dürfte jegliche „Gelenkbedingungen“ generierende Begleitforschung – bislang die vorherrschende Forschungsform zu Bildungslandschaften – überfordern.

5 Die Möglichkeit der Inszenierung von Rationalität verweise darauf, dass es „hinter“ den aufgebauten Fassaden einen „mythenfreien Raum“ gibt und sich Organisationen in einem gewissen Rahmen echte Rationalität bewahren und demzufolge rational entscheiden und handeln können. Die Vorstellung, die Aktivitätsstruktur von Organisationen könne von den die Formalstruktur verändernden Rationalitätsmythen unberührt bleiben, lehnen „orthodoxe“ Neo-InstitutionalistInnen (Di Maggio/Powell) ab, da sie gerade dieser Logik zu entrinnen versuchen (vgl. Koch 2009; Becker-Ritterspach/Becker-Ritterspach 2006).

Die legitimatorische Funktion von Begleit- oder gar „Auftragsforschung“ (Ackel-Eisnach/Müller 2012: 43) zu Bildungslandschaften verdeutlicht sich anhand der neo-institutionalistischen Perspektive. Zugleich scheint die Lücke einer theoriebasierten Forschung auf, die „Bildungslandschaft“ ergebnisoffen (als vielleicht nur im Diskurs existent) untersuchen sowie die Rolle der Wissenschaft selbst reflektieren kann. Für diesen schmalen Grat zwischen utopischem Anspruch und realistischer Möglichkeit gehört für die weiteren Forschungen zu Bildungslandschaften eine – freilich über den Neo-Institutionalismus hinausgehende – theoretische Vielfalt zur Grundausrüstung.

Literatur

- Ackel-Eisnach, K./Müller, C. (2012): Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(3), Art. 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqsl20354>, 46 Absätze.
- Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität und Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel, S. 312-329.
- Barlösius, E. (2005): Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten, Wiesbaden.
- Becker-Ritterspach, F./Becker-Ritterspach, J. (2006): Isomorphie und Entkoppelung im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 102-117.
- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen/Farmington Hills
- Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.) (2009a): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009b): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 11-16.
- Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2012): Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“, <http://www.lemen-vor-ort.info> (31.3.2012).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011a): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden.
- 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, S. 13-35.
- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund.
- 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.: The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63-82.
- DKJS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) (2012): Lebenswelt Schule. <http://www.lebenswelt-schule.net> (5.4.2012).

- Durdel, A. (2009): Ganztagschulen als Teil von Bildungslandschaften. Zwischen Bereicherung und Überforderung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 121-133.
- DV (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge) (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf (4.4.2012).
- Eichler, D. (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen. Wiesbaden.
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden.
- Emmerich, M. (2011): Bildungsregion. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik, Schule: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder, hrsg. von S. Rahm, C. Nerowski. Weinheim/München, 30 Seiten.
- Goffinan, E. (1973). Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main.
- Gogolin, I./Baumert, J./Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011): Transforming Education. Large-scale Reform Projects and their Effects. – German and International experience. In: Gogolin, I./Baumert, J./Scheunpflug, A. (Hrsg.): Transforming Education. Large-scale Reform Projects in Education Systems and their Effects. ZfE-Sonderheft 13, S. 1-8.
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Jakobi, A.P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 172-189.
- Kessl, F. (2011): Von der Omnipräsenz der Kooperationsforderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik; 9. Jg., H. 4, S. 405-415.
- Kessl, F./Otto, H.-U. (2007): Von der (Re-)Territorialisierung des Sozialen. Zur Regulierung sozialer Nahräume – eine Einleitung. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen, S. 7-21.
- 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, S. 110-131.
- Koch, S./Schemmann, M. (2009): Neoinstitutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 7-18.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden.
- Luthe, E.-W. (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin.
- Mack, W. (2008). Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 741-749.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das Expertinneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 481-491.
- Meyer, J.W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology, Volume 83 Number 1, S. 55-77.

- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977/1991): *Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago/London, S. 41-62.
- Mindermann, F./Schmidt, V./Wippler, M. (2012): *Bildungslandschaften gestalten-Chancengerechtigkeit ermöglichen*. In: Bleckmann, P./ Schmidt, V. (Hrsg.): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden, S. 9-17.
- Peter, C. (2011): *Die Sozialpädagogische Familienhilfe im Kontext des familialen Wandels – Eine neo-institutionalistische Betrachtung*. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion*. Wiesbaden, S. 85-106.
- Projektleitung "Selbstständige Schule" (Hrsg.) (2004): *Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft*. Troisdorf.
- Rauschenbach, T./Amoldt, B./Steiner, C./Stolz, H.-J. (2012): *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh.
- Schaefers, C. (2002): *Der soziologische Neoinstitutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, S. 835-855.
- Schaefers, C. (2009): *Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus*. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, S. 308-325.
- Senge, K. (2007): *Was ist neu am Neo-Institutionalismus? Eine vergleichende Betrachtung der Organisationsumwelten zwischen dem Neo-Institutionalismus und anderen dominanten Ansätzen der US-amerikanischen Organisationssoziologie*. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 36, H. 1, S. 42-65.
- Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München.
- Stem, C./Ebel, C./Schönstein, V./Vomdran, O. (Hrsg.) (2008): *Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen*. Gütersloh.
- Stolz, H.-J. (2008): *Ganztagbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Jg. 100, H. 3, S. 281-288.
- Stolz, H.-J. (2012): *Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen*. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden, S. 21-31.
- Stolz, H.-J./Schalkhaußer, S./Täubig, V. (2011): *„Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos?* In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden, S. 99-111.
- Täubig, V. (2011): *Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit?* In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster, S. 219-228.
- Walgenbach, P. (2006): *Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie*. In: Kieser, A. (Hrsg.): *Organisationstheorien*. 5. Aufl. Stuttgart. S. 353-402.
- Weick, K.E. (1976) *Educational organizations as loosely coupled systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, 21, S. 1-19.
- Weiß, W.W. (2011): *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim/München.
- Wolff, S. (2010): *Dienstleistungsorganisationen als lose verkoppelte Systeme und organisierte Anarchien*. In: Klatetzki, T. (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungen. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 285-336.

Zucker, L.G. (1988): Where do Institutional Patterns come from? Organizations as Actors in Social Systems. In: Zucker, L.G. (Hrsg.): Institutional Patterns of Organizations. Culture and Environment. Cambridge, S. 23-49.

Vicki Täubig, Jg. 1977, Dr. phil., ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Jugend, Migration.

Letzte wichtige Veröffentlichung: Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In: Dietrich, F./ZHeinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster 2011, S. 219-228.

Anschrift der Autorin

Dr. Vicki Täubig, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe,
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: taebig@dji.de

Eingereicht am: 22.10.2012

Überarbeitet eingereicht am:

Angenommen am: 7.11.2012