



Bildungsregionen – Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume

Thomas Höhne

Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

This paper deals with the correlation between space/decentralization and education, with regard to the concept of regional education. This concept applies to both the political dimension of development and also theoretical research on the spatial conditions of educational processes. On both levels, the concept of regional development is being discussed. Two central hypotheses will be pursued here: Firstly, with educational policy increasingly being steered from the national level to the regional level, a transformation is occurring where educational policy becomes an element of regional development policy, with the effect that competition between schools increases. Secondly, this development is embedded in a general transformation of the State and politics, whereby the fundamental changes in education have thus far been designated as a new regime of education. In order to show the negative effects of such a policy, where the inequalities in education are strengthened and the economics of 'Free Market' Education increase, this paper presents an analysis of the fundamental transformation of the state, its steering of educational policy and regional education.

Einleitung

Im Rahmen zunehmender Globalisierung von Bildung und der gegenwärtigen Bildungsreformen, die im Schulbereich mit Stichworten wie Schulautonomie, PISA, evaluationsbasierter Steuerung oder auch Privatschulboom assoziiert werden, kommt der aktiven politischen Gestaltung von Bildungsräumen eine große Bedeutung zu. Die Relevanz der räumlichen Dimension von Bildung wird hierbei explizit in bildungspolitischen Programmen wie ‚Bildungsregion‘, ‚Lernen vor Ort‘ oder ‚kommunale/regionale Bildungslandschaften‘ sichtbar. Zentrales Ziel dieser bildungspolitischen Programme und Programmatiken ist es, Bildung regional und lokal zu entwickeln. Fast fünf Jahrzehnte nach der sozialdemokratischen Bildungsreform, bei der die Öffnung der Bildungsinstitutionen im Zeichen der Egalität auf der politischen Agenda stand,

wird erneut deren Öffnung gefordert. Zu diesem Zweck sollen verschiedene private, staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure vernetzt und Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen sowie zwischen Bildungsinstitutionen und Arbeitsmarkt verbessert werden, womit auch der Einsatz neuer Steuerungsmittel und Instrumente wie etwa regionale Bildungsberichte, lokale Bildungsbüros und Steuergruppen verbunden ist. Die regionale und lokale politische Steuerung von Bildung ist kein neues Phänomen, da sie zum einen historisch einen wichtigen Teil der systemischen Ausdifferenzierung des Bildungssystems darstellt (vgl. Herrmann, 2009, S. 63) und zum anderen, weil der Zusammenhang von Bildung und Region seit den 1960er Jahren auch Gegenstand der Bildungsforschung ist (erneut – d.h. fast 50 Jahre nach der letzten Bildungsreform, in der programmatisch eine ‚Öffnung der Bildungsinstitutionen‘ im Zeichen von Egalität erreicht wurde; vgl. Weishaupt, 2010, S. 217).

Dennoch stellt das *bildungspolitische Programm der Bildungsregionen*, das im Folgenden genauer beleuchtet werden soll, ein Novum dar. Denn es beinhaltet nicht nur ein breites Spektrum neuerer Maßnahmen und Steuerungsinstrumente (New Public Management), die hierbei zum Einsatz kommen. Vielmehr ist damit die erklärte politische Absicht verknüpft, mit ‚Region‘ eine neue und eigene Ebene politischer Steuerung zu etablieren, bei der Bildung vor allem als politische Entwicklungsressource betrachtet wird. Mit dem Programm der Bildungsregion wird daher ein neuer bildungspolitischer Handlungsraum beschrieben, der im Vollzug des Programms erst realisiert werden soll. Politische Programme sind jedoch keine direkten Handlungsanleitungen, die 1 : 1 umgesetzt werden. Insofern sind Programme nicht daraufhin zu analysieren, „ob sie wirken, sondern welche Wirklichkeit sie schaffen“ (Bröckling, 2007, S. 36). Sie konstituieren einen *möglichen Handlungsspielraum* und „erzeugen einen Sog, der bestimmte Verhaltensweisen wahrscheinlicher macht“ (ebd., S. 38). Diese Ebene der Konstruktion von Bildungsregion als eigenem bildungspolitischem Handlungsraum soll hier genauer beleuchtet und mit einigen vorliegenden empirischen Befunden zur Regionalisierung von Bildungspolitik konfrontiert werden.

Die Regionalisierung von (Bildungs)Politik folgt einem seit geraumer Zeit dominierenden allgemeinen Trend zur Verlagerung von Steuerung(sverantwortung) auf die lokale Ebene. Diese Entwicklung ist nicht nur strukturell in umfassende Veränderungen von Nationalstaat, Staatlichkeit und (bildungs)politischer Steuerung eingebettet, sondern weist zudem auch überregionale Bezüge auf. Sei es, dass es sich hierbei um andere Regionen auf der subnationalstaatlichen Ebene (Länderebene, interregionale Bezüge) oder transnationale Akteure und Räume handelt – z.B. europäische Metropolen-Regionen und städtische Großräume wie Barcelona, Paris oder London, die miteinander im globalen Wettbewerb stehen (vgl. Kröcher, 2007, S. 101 ff.). Diese vielfältigen strukturellen Verflechtungen von Region(en) machen diese zu einem wichtigen Gegenstand vergleichender Forschung (z.B. Krumbein, Frieling, Kröcher &

Straeter, 2008 für die politikwissenschaftliche Diskussion; Zymek & Richter, 2007 für die Bildungsforschung).

Was die Verwendung des Regionenbegriffs betrifft, so wird zu Recht auf seine doppelte Bedeutung hingewiesen.¹ ‚Bildungsregion‘ stellt sowohl wissenschaftlich eine Analyseeinheit dar, bei der die lokalen und regionalen Bedingungen von Bildung erforscht werden, als auch eine politische Gestaltungseinheit im Sinne des erwähnten politischen Leitbildes (vgl. Kuper, 2009, S. 201; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 175). Auf diesen beiden Ebenen soll eine kritische Dekonstruktion des bildungspolitischen Leitbildes der Bildungsregion geleistet und dessen problematischen Implikationen offen gelegt werden. Zu diesem Zweck wird interdisziplinär auf verschiedene raumtheoretische Ansätze zurückgegriffen, mit denen gegenwärtige (sozial)räumliche Veränderungen beschrieben werden können.

Hierbei vertrete ich die These, dass das *politische Programm der Bildungsregion(en) in doppelter Weise auf der einen Seite eine Reaktion auf grundlegende regionale, ökonomische und sozialräumliche Strukturveränderungen darstellt, die auf der anderen Seite den Modernisierungsimperativen einer postwohlfahrtsstaatlichen und aktivierenden Politik folgt* – insofern bildet es ein (bildungs)politisches Modernisierungsprogramm mit zentraler Bedeutung. Zu den elementaren Transformationen zählen nicht nur Veränderungen wie der demografische Wandel, der grundlegende Veränderungen des Bildungssystems erzwingt, sondern auch Formen von Wettbewerb und Konkurrenz, die von der Politik als ‚Anreizsystem‘ in das gesamte Spektrum öffentlicher Dienstleistungen einschließlich dem Bildungsbereich implementiert wird. In dieser Hinsicht ist das Bildungsregionenprogramm nur aktivierungspolitisch zu begreifen. Es steht für ein räumlich orientiertes politisches Modernisierungsprojekt, in dem nicht nur ‚Wettbewerb‘ und ‚Standort‘ entscheidende Elemente bilden, *sondern der Bildung die Funktion eines zentralen Entwicklungsfaktors zugeschrieben wird*. Diese Funktion von Bildungsreformen für gesellschaftliche Modernisierung ist, historisch betrachtet, sicherlich nicht neu (vgl. Friedeburg, 1992). Jedoch besteht im Rahmen gegenwärtiger Entwicklungen die Gefahr, dass *Bildung zu einer abhängigen Variablen primär ökonomischer Entwicklungen wie regionale Profilbildung, lokaler Arbeitsmarkt und Standort (gemacht) wird*. Dieser wichtige Aspekt ist in der Diskussion um Bildungsregionen und die Regionalisierung von Steuerung (vgl. Weishaupt 2010; Zymek & Richter, 2007; Zymek, 2007; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006) noch nicht ausreichend und systematisch berücksichtigt worden.²

Zum Vorgehen im Einzelnen: Im ersten Schritt werden empirische Befunde zum Einfluss (sozial)räumlicher Variablen auf Bildungsprozesse sowie Ansätze für eine interdisziplinäre Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und Raum vorgestellt. Anschließend wird dargelegt, in welcher Weise das Programm der Bildungsregion Ausdruck für eine grundlegende Umsteuerung im Bildungsbereich ist, die sich als ‚neues Bildungsregime‘ beschreiben lässt. Im dritten Schritt wird aufgezeigt, in wel-

cher Weise ‚Region‘ politisch als intermediärer Raum konstruiert wird, um im anschließenden Schritt spezifisch auf die erwähnte modernisierungspolitische Dimension des Bildungsregionenprogramms einzugehen. Abschließend werden die möglichen Probleme von Bildungsregionen dargelegt.

1. Empirische Befunde und interdisziplinäre Forschungsperspektiven auf die räumliche Dimension von Bildung

Historisch gesehen wurde mit der bildungsreformerischen Diskursfigur des katholischen Arbeitermädchens aus den 1960er Jahren, das bekanntermaßen vom Land stammt, die räumliche Dimension von Bildung wissenschaftlich und politisch zum steuerungsrelevanten Thema. Die Differenz des Stadt/Land-Gefälles erwies sich hierbei als konstitutiv für Bildungsungleichheit und zeigte gleichzeitig die Verflochtenheit unterschiedlicher Faktoren für die Erklärung von Bildungsungleichheit (Klasse, Geschlecht, Konfession, Raum). Jedoch haben sich in den letzten fünf Jahrzehnten die Formen sozialer Ungleichheit strukturell verändert, denn es ist heute im Kontext von Deutschland als Einwanderungsland der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, der in Schul- und Bildungssystem unterrepräsentiert ist (vgl. Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2010). Dies bezieht sich vor allem auf den städtischen Bereich, wobei sich auch insgesamt die Kluft zwischen städtischen und ländlichen Gebieten verringert hat (vgl. ebd., S. 57 f.). Der Schulerfolg von Migrantenkindern hängt wesentlich vom ‚sozialräumlichen Umfeld‘ ab. So hatte eine Schülerin oder ein Schüler mit Migrationshintergrund 1998 in Nordrhein-Westfalen mit 56,7 % eine doppelt so hohe Chance, einen weiterführenden Schulabschluss zu erwerben wie in Bayern mit 28,4 % (vgl. Cortina, Baumert, Leschinsky & Trommer, 2005, S. 690). Die Länderunterschiede erweisen sich insgesamt als „erstaunlich robust“, auch wenn man andere Variablen wie sozioökonomischer Status oder Bildungsgrad der Eltern statistisch kontrolliert (ebd., S. 691). Bildungs- und sozialräumliche Strukturen und Ungleichheitsformen sind jedoch nicht deckungsgleich, denn „die schulische Segregation folgt nicht denselben Mustern wie die Einwohnersegregation“ (vgl. Häußermann & Krapphan, 2008, S. 33), da sich Migrantenkinder auch aufgrund des Schulwahlverhaltens deutscher Mittelschichteltern in bestimmten Schulen in höherem Maße konzentrierten als dies dem Anteil der Migranten an der Wohnbevölkerung entspricht (vgl. ebd.). Dass Faktoren wie sozioökonomischer Status, Elternentscheidungen, Ethnizität und Wohnort so nachhaltig zu einem Entmischungseffekt führen können, hängt etwa auch genuin mit der Schulstruktur des einzelnen Nationalstaates zusammen. So zeigt ein Vergleich des deutschen Bildungsföderalismus mit dem kanadischen föderalen Bildungssystem anhand der PISA-2000 Daten, dass der sozioökonomische Status und die Verteilung der individuellen Lesekompetenzen und damit die Heterogenität zwischen Schülerinnen und Schülern in Kanada „durch die fehlende, leistungsbezogene Schul(form)zuweisung, nicht wie in Deutschland zwischen den Schulformen, sondern in den einzelnen

Schulen konserviert“ wird (Schwippert, 2008, S. 145). Damit ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung sogenannter ‚Brennpunktschulen‘ bereits auf Ebene der individuellen Schulwahl geringer, weil die Trennung bzw. Verteilung nach sozioökonomischen oder ethnischen Kategorien nicht durch die Schulstruktur schon vorstrukturiert ist.

Der Zusammenhang von Bildung und regionalem/lokalem Raum ist in der Erziehungswissenschaft auf allgemeiner Ebene untersucht worden (Stadt-Land, Angebotsstruktur bei Bildungsinstitutionen), jedoch wurde die Variable ‚Raum‘ gegenüber anderen Variablen vernachlässigt (vgl. Kuper, 2009, S. 201; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 162). Abgesehen von globalen Stadt-Land-Vergleichen haben etwa „die Standorte der Schulen in der Forschung nur wenig Beachtung gefunden“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 421) – im Unterschied zur Größe von Schulen oder Klassen. Dass eine Thematisierung der räumlichen Dimension von Bildungsprozessen aber notwendiger denn je erscheint, machen auch PISA-Befunde deutlich, nach denen die „Entstehung selektionsbedingter Lernmilieus“ neben der Schulform vor allem auch vom *Schulstandort* als sozial-räumlicher Positionierung der Einzelschule abhängt (vgl. ebd., S. 451). Die sozialräumliche Position einer Schule stellt einen entscheidenden Faktor für die Selbstselektivität der Einzelschule dar, durch welche der Faktor „selbstselegierte Schülerschaft“ aufgrund von Elternwahl und vorteilhafter „Marktpositionierung“ erheblich an Bedeutung gewinnen kann (ebd.). Diese *Konstituenten des Bildungsraums* zeigen sich zentral am Wahlverhalten der Eltern:

So beobachten wir in den letzten Jahren ein deutliches Auseinanderdriften der Milieus sowohl in räumlicher als auch in kultureller Hinsicht. Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein ... Der Zulauf zu privaten Schulen ebenso wie das Umzugsverhalten von Eltern der Bürgerlichen Mitte geben ein beredtes Zeugnis dieser Entwicklung ... So ziehen Eltern mit ihren Kindern aus Wohnvierteln weg, die keinen ausgeglichenen Anteil von Angehörigen ihres eigenen bürgerlichen Milieus haben, was zu einer erheblichen Entmischung von Stadtteilen führt (Merkle & Wippermann, 2008, S. 8).

Auf lokaler Ebene – seien es Städte, Ballungsräume, Kommunen oder Regionen – ist seit den 1980er Jahren eine zunehmende Veränderungsdynamik zu beobachten, die von Suburbanisierung über Gentrifizierung und die verstärkte Ungleichheit zwischen verschiedenen Wirtschaftsregionen, vermehrte Wanderungsbewegungen bis zu Phänomenen sozialer Segregation und Entmischung reicht (vgl. Kröcher, 2007).

Die folgenden raumtheoretischen Ansätze sind geeignet, die vielfältigen räumlichen Transformationen (soziale, kulturelle und materielle Räume) mit Blick auf Bildung, Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen interdisziplinär theoretisch zu beschreiben und empirisch zu untersuchen:

- In den *Sozial- und Kulturwissenschaften* ist Raum in den letzten Jahren als elementare gesellschaftliche Kategorie entdeckt worden (z.B. Löw, 2001; Dünne & Günzel, 2006). Das Spektrum der theoretischen Ansätze und Analysen reicht hierbei

von der Stadtsoziologie über die Analyse der materiellen, symbolischen und sozialen Konstitutionsbedingungen von Räumen, den Zusammenhang von Raum, Macht und Zeit in der Moderne bis hin zur Verhältnisbestimmung von Raum, Körper und Subjekt (vgl. Maresch & Werber, 2002). Mit dem Raumbegriff rücken die vielfältigen kontextuellen und sozialökologischen Bezüge von Bildung(sprozessen und -institutionen) in den Blick, die neben der physisch-materiellen und sozialräumlichen auch immer eine symbolisch-diskursive Dimension besitzen. Raumtheoretisch lassen sich daher analytisch die drei Ebenen des *Materiellen*, des *Sozialraums* und des *Diskursiven* für eine Erforschung von (unterschiedlichen) Bildungsräumen unterscheiden (vgl. Bartelheimer, 1999, S. 27 ff.). Die Sozialraumanalyse und das Konzept des mehrdimensionalen sozialen Raums sensu Bourdieu bilden einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die wissenschaftliche Reflexion des Zusammenhangs von Bildung(sungleichheit) und Raum (vgl. Frey, Kessl, Maurer & Reutlinger, 2005). Bildung stellt demzufolge als kulturelles Kapital einen wesentlichen Reproduktionsfaktor für die Platzierung der Individuen im sozialen Raum dar. Dies bedeutet auch, dass „sozialraumanalytische Ansätze, die sich auf das sozioökonomische Umfeld von Bildungseinrichtungen beziehen, für die Interpretation von Bildungsdisparitäten unverzichtbar“ sind (vgl. Weishaupt, 2008, S. 194). Auch stadtsoziologisch inspirierte Sozialraumanalysen sowie die neuere Quartiersforschung etwa sind für die Erforschung der sogenannten ‚soziokulturellen Hintergrundvariablen‘ (z.B. Herkunftsmilieu, Stadtteil, Einzugsgebiet einer Schule, Infrastruktur, lokale Netzwerkstruktur usw.) und deren Auswirkungen auf Schule von zentralem Interesse (vgl. Schnur, 2008; Krumbein et al., 2008; Häußermann & Kapphahn, 2008).

- In der interdisziplinären *Bildungsforschung* wird der Zusammenhang von Bildung und Raum vor allem im Rahmen des Zugangs zu Bildung und den räumlichen Bedingungen von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen thematisiert (vgl. Schröder, 2002; Reutlinger, 2008). Dazu zählen neben der Stadt-Land-Differenz die räumlichen Verteilungsmuster innerhalb von Städten, suburbanen Gebieten, Gemeinden und Kommunen, Bezirken bis hin zu Bundesländern (vgl. Weishaupt, 2010, S. 217). Wegen mangelnder Daten sei hierbei der Regionenbegriff offen und werde „für situativ sinnvolle und von der Datenlage her angemessene räumliche Abgrenzungen“ genutzt (ebd.). Analog zu dem Begriff des Sozialraums wird auch von ‚Bildungsraum‘ als einer räumlich abgrenzbaren Einheit gesprochen. Nach Adick sind Bildungsräume als solche Sozialräume zu verstehen, „in denen Menschen interagieren und handeln mit dem Zweck, Bildung zu erwerben und zu vermitteln“ (Adick, 2008, S. 175). Hierbei ist das Bildungsraumkonzept nicht auf den nationalgesellschaftlichen Rahmen beschränkt, sondern umfasst auch „transnationale Bildungsräume“ (ebd., S. 177). Und schließlich kommen in Anlehnung an das

Bourdiesche Sozialraumkonzept verschiedene Kapitalien im Bildungsraum zusammen, die für den Bildungsraum konstitutiv seien.

- In der *Governance-Diskussion* werden die Veränderungen von Staat und Politik sowie die Komplexität von Regieren und politischer Steuerung im globalen wie im lokalen Raum bzw. in einem Mehrebenensystem thematisiert (vgl. Benz, 2004). Hierbei spielen Regionen eine wichtige Rolle, da sie eine eigene systemische Steuerungsebene bilden (vgl. Fürst, 2004). Regionen stellen aber weder selbst Steuerungsakteure dar noch sind sie durch „einzelne Steuerungsakteure repräsentiert“, sondern können „als Arenen für Verbünde von Steuerungsakteuren“ beschrieben werden (vgl. Kuper, 2009, S. 204). Die damit einhergehenden veränderten Steuerungsbedingungen und -modi werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem im Rahmen der New Educational Governance-Debatte diskutiert (vgl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Heinrich, 2007). Zentrale Begriffe der Governance-Debatte wie ‚Akteurskonstellation‘, ‚Mehrebenensystem‘ und ‚Handlungskoordination‘ verweisen ihrerseits auf zentrale räumliche Achsen und verschiedene Ebenen des Regierens bzw. Steuerns. Jede Politik ist notwendig in gesetzlichen Bestimmungen und territorial „verräumlicht“, gleichgültig ob es sich um Gemeinden, Regionen oder Nationalstaaten handelt, bei denen es „beträchtliche Handlungsspielräume“ für die politischen Akteure gebe (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 21).
- Neben diesen wissenschaftlichen Ansätzen (Dimension ‚Analyseeinheit‘) ist Bildung auf der *politischen Gestaltungsebene* zum zentralen Faktor städtischer und regionaler Raumplanungspolitik geworden (Dimension ‚Gestaltungseinheit‘) – so etwa in den durch Bund und Land geförderten Projekten wie ‚Soziale Stadt‘, ‚Lernende Regionen‘, ‚Kommunale Bildungslandschaften‘, ‚Regionen des Lernens‘ und ‚Lernen vor Ort‘, in denen Bildung ins Zentrum lokaler und regionaler Entwicklungsstrategien gestellt wird. Mit der Regionalisierung entsteht eine wettbewerbsrelevante Gegendynamik zur Zentralisierung nationalstaatlicher politischer Macht und Souveränität, die eine beachtliche Bedeutung für die Transformation des Staates seit den 1990er Jahren besitzt (vgl. Münch, 2001). Ging es in den 1980er Jahren zunächst darum, infrastrukturelle schwache Regionen zu fördern, so veränderte sich das Leitbild vor allem in den 1990er Jahren im Kontext der Globalisierung hin zu einem Wettbewerbsmodell transnational orientierter Regionen. Diesen globalen Rahmen muss man im Blick behalten, um die zukünftige Bedeutung von ‚Bildungsregionen‘ abzuschätzen. Auf europäischer Ebene sind diese politischen Programme an das Leitbild des ‚*Europa der Regionen*‘ anchlussfähig, das seit Beginn der 1980er Jahre einen entscheidenden Bezugspunkt für die transnationale Gestaltung von Räumen auch innerhalb bzw. unterhalb nationalstaatlicher Grenzen darstellt (vgl. Fürst, 2004).

2. (Bildungs-)Region als Ausdruck eines neuen Bildungsregimes

Zwei Punkte sind für das bildungspolitische Programm der Bildungsregion tragend: 1. Die Gestaltung von Übergängen und Schnittstellen im Bildungssystem sowie 2. die Vernetzung unterschiedlicher Akteure und Bildungsinstitutionen mit dem Ziel der Intensivierung von Kommunikation im Rahmen einer sogenannten „Verantwortungsgemeinschaft“, wie es etwa im ‚Impulsprogramm Bildungsregionen‘ des Landes Baden-Württemberg heißt (vgl. Landesbildungsserver BW, 2011). Eingebettet sind diese Ziele in eine langfristige ökonomische Entwicklungsstrategie, wie am Beispiel des besagten Impulsprogramms deutlich wird. Dort werden als Hauptziele von Bildungsregionen „eine Bildungsbiografie ohne Brüche ... regionales anschlussfähiges Gesamtkonzept für Bildung, Erziehung und Betreuung ..., systematische und zielorientierte Steuerung durch verlässliche und legitimierte Strukturen ... und eine neue Kultur der Zusammenarbeit, des Austauschs und der Beteiligung“ angegeben (ebd.). Die Frage nach dem „Nutzen einer Bildungsregion“ wird u.a. damit beantwortet, dass „Bildung als Standortfaktor“ gelte:

In Zeiten zunehmender Mobilität treffen Familien ihre Wohnortentscheidung beziehungsweise Unternehmen ihre Standortentscheidung vor allem auch unter den Gesichtspunkten einer attraktiven Bildungsinfrastruktur (ebd.).

Diese enge Kopplung von ökonomischer und bildungspolitischer Modernisierung stellt ein Signum des Bildungsregionenprogramms dar. Die damit einhergehenden grundlegenden Transformationen im Bildungssystem können insgesamt als ‚*neues Bildungsregime*‘ bezeichnet werden (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 255 ff.). Vier zentrale Elemente lassen sich hierbei unterscheiden, die auch für die bildungspolitische Konstruktion von Bildungsregionen konstitutiv sind:

1. Im Kontext der Bildungsreformen seit Mitte der 1990er Jahre sind zunehmend neue (*sub*)politische Formen beobachtbar, die insgesamt als *Projektpolitik* bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 207 ff.). Hierbei werden im Rahmen von Modell- oder Pilotprojekten neue Steuerungsinstrumente und -formen zeitlich und regional begrenzt erprobt. In der Bildungspolitik zeigt sich eine solche Entwicklung im Rahmen des Wettbewerbsföderalismus und mangels langfristiger Konzepte und Planungen als Folge des PISA-Schocks. Projektpolitik ist daher unter den Bedingungen prekärer Steuerung gleichsam eine Art bildungsreformerisches Risikomanagement bzw. ‚Risikopolitik‘. Hierbei erfüllt das Programm ‚Bildungsregion‘ eine dreifache Funktion dadurch, dass es a) auf die Strukturveränderungen wie demografischer und sozialräumlicher Wandel reagiert, b) eine Antwort auf den Modernisierungsbedarf vor allem hinsichtlich des in der Folge von PISA konstatierten Mangels an Leistungsfähigkeit, Qualität, Effizienz und Effektivität (Qualität und Wettbewerb) darstellt und c) der Öffentlichkeit vermittelt, dass bildungspolitisch gehandelt wird (Legitimationsfunktion).

2. *Neue Akteurskonstellationen* aus Staat, Wirtschaft und transnationalen Organisationen werden im Kontext des neuen Bildungsregimes bildungspolitisch bedeutsamer und einflussreicher. In diesem Rahmen kommt es vor allem auf lokaler Ebene zu neuen Kooperationsformen etwa in Form von Public-Private-Partnership-Projekten, Schulsponsoring, Regionalkonferenzen oder Steuergruppen als Instrumente des Bildungsregionenprogramms, wodurch zunehmend neben zivilgesellschaftlichen auch privatwirtschaftliche Akteure bildungspolitisch eingebunden werden.³ Da diese Netzwerke aus privaten, staatlichen, lokalen und transnationalen Akteuren steuerungsrelevante Einflussgrößen darstellen, aber es sich bei Netzwerken nicht um demokratisch legitimierte Gremien handelt, stellt sich grundlegend die Frage nach den Kompetenzen und der Legitimation solcher formal-informeller Verbände. Warum sollten sich eingespielte Mehrheits- und Machtverhältnisse vor Ort nicht unter neuen Vorzeichen in solche Netzwerke hinein verlängern? Zurecht wird beispielsweise bei der Zusammenlegung von Schulen als „delikates kommunalpolitisches Konfliktthema“ auf die „kommunalpolitische Rücksichtnahme gegenüber einflussreichen Schul- und Sozialmilieus“ verwiesen, da sich empirisch gezeigt hat, wie sich „diese Form der Klientelpolitik regional unterschiedlich“ durchsetzt (vgl. Zymek et al., 2006, S. 202). Das Profil regionaler Bildungslandschaften ergebe sich nicht nur aus den rechtlichen Gestaltungsspielräumen kommunaler Schulträger, „sondern nicht zuletzt auch aus den informellen Strategien, mit denen die Schulen und die sie umgebenden Sozialmilieus (Eltern, Abnehmer, andere außerschulische Kooperationspartner) die schulischen Institutionen in ihrem Sinne zu nutzen und zu funktionalisieren bestrebt sind“ (ebd., S. 211). So erhielt die Bertelsmann Stiftung im Rahmen der SEIS-Modellprojekte⁴ weitreichende Kompetenzen in Bezug auf die Durchführung und Auswertung interner Evaluation – eine Aufgabe, die in der Regel der Schulaufsicht bzw. eigens dafür gegründeten Qualitätsinstituten der Länder zukommt. Die Kompetenzübertragungen wurden hierbei im Rahmen sogenannter Kooperationsvereinbarungen vollzogen, in denen sich die Bertelsmann Stiftung u.a. neben der Datenauswertung auch das Eigentum an den Daten sicherte (vgl. Landesbildungsserver BW, 2011; Höhne & Schreck, 2009, S. 233 ff.). Mit über einer Millionen mittlerweile ausgefüllten Fragebögen verfügt die private Bertelsmann Stiftung mittlerweile über einen der umfangreichsten Datenpools des deutschen Schulsystems (Bertelsmann Stiftung, 2011).
3. Ein zentrales Element des neuen Bildungsregimes stellen die Veränderungen der *räumlichen und zeitlichen Bedingungen* staatlichen Handelns dar. Dazu gehören nicht nur die erwähnten Modellprojekte, die kurzfristig und lokal begrenzt sind, sondern auch die neuen Kompetenzverteilungen zwischen trans- und subnationalstaatlicher Steuerungsebene. Dies beinhaltet nicht nur die subsidiäre Weitergabe rechtlicher und politischer Kompetenzen ‚nach unten‘, sondern etwa auch Maß-

nahmen wie die Föderalismusreform mit ihrer expliziten Umstellung von einem „kooperativen Föderalismus“ auf einen Wettbewerbsföderalismus (vgl. Scharpf, 2009, S. 30 ff.). In dem Maße, wie der Staat auf der transnationalen Ebene zum „nationalen Wettbewerbsstaat“ (Hirsch, 1995) wird, geraten auf der sub-nationalstaatlichen Ebene Länder, Regionen und Kommunen in einen verschärften Wettbewerb (s. Abschnitt 3), wovon Maßnahmen wie die Föderalismusreform zeugen. Mit dem Programm ‚Bildungsregion‘ wird hierbei auf wettbewerbsrelevante Faktoren wie ‚Profilbildung‘ oder Schaffung von ‚Synergieeffekten‘ als zentrale Entwicklungselemente gesetzt. Diese treffen nun auf eine – ohnehin durch demografischen Wandel prekäre Finanzsituation vieler Bildungsinstitutionen, Schulschließungen oder zunehmende regionale und lokale Disparitäten – bereits vorhandene Wettbewerbssituation vor Ort, sodass ‚Entwicklung‘ und ‚Wettbewerb/Konkurrenz‘ zu einem Amalgam verschmelzen: „Schulentwicklungspolitik ist heute im ehemals ländlichen Raum von einer Standortkonkurrenz der Gemeinden und einem Wettbewerb der Schulen um eine regional mobile Wohnbevölkerung geprägt“ (Zymek, 2009, S. 93).

4. Schließlich ist die Ausprägung des neuen Bildungsregimes in den 1990er Jahren mit der Durchsetzung des *neuen Paradigmas politischer Steuerung* von ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘ verbunden, mit dem die Veränderungen von Staatlichkeit und politischer Steuerung legitimiert werden. Hierbei wird normativ die Autonomie und Selbstregulierung(sfähigkeiten) von Individuen sowie Organisationen unterstellt bzw. im Rahmen eines *aktivierenden Workfare-State* eingefordert (vgl. Lessenich, 2009, S. 152 ff.). Demzufolge wird die Deregulierung von Staat(lichkeit) mit einem Steuerungspessimismus begründet, nach dem jede Form von Fremd- oder Außensteuerung unmittelbar dem Verdacht ausgesetzt ist, ineffektiv und ineffizient zu sein. Auch das Prinzip der Subsidiarität als der Verantwortungsverlagerung ‚nach unten‘ beruht auf der Logik des Autonomiegewinns auf lokaler Ebene, woran das Programm der Bildungsregion im Sinne der ‚(Selbst)Steuerung vor Ort‘ anschließt.

Zusammenfassend: Alle vier genannten Merkmale des neuen Bildungsregimes (Projektspolitik, neue Akteurskonstellationen, räumlich-zeitliche Veränderungen, neues Steuerungsparadigma) spielen für die Konstruktion von Bildungsregionen als neuer politischer Steuerungsebene eine wichtige Rolle. Sie liefern Hinweise für die bildungspolitische Umsteuerung mit der (erwähnten) subsidiären Verlagerung von Verantwortung nach unten ‚vor Ort‘, womit gleichzeitig der Einbezug privater Akteure im Rahmen von Netzwerken legitimiert wird (‚neue Akteurskonstellationen‘). Mit diesem allgemeinen dezentral ausgerichteten Modernisierungsprogramm wird auf die jeweils spezifischen Strukturveränderungen vor Ort reagiert, die zentralstaatlich nicht mehr ausreichend zu steuern sind. Angesichts begrenzter Budgets, komplexer Problemlagen,

des Legitimationsdrucks nach PISA und mangels adäquater Konzepte gerät Bildungspolitik notgedrungen zu kurzfristiger und projektförmiger Risikopolitik.

3. Region als politisch konstruierter, intermediärer Raum

Die Region als eine neue Steuerungsebene ist *intermediär* zwischen lokaler und globaler Ebene positioniert. Der Regionenbegriff bezeichnet hierbei ein hybrides Gebilde insofern, als er sich zum einen auf die Strukturen innerhalb eines umgrenzten Gebildes bezieht (z.B. Gemeinde, Stadt und suburbaner Raum, Kommunen oder Verbände aus Städten und Gemeinden) und zum anderen auch auf darüber hinausgehende Strukturen – wie etwa infrastrukturstarke Regionen wie das Rhein-Main-Gebiet, den Münchner oder Berliner Großraum, die international mit Regionen wie den Pariser oder Londoner Großraum konkurrieren (vgl. Meusburger, 1998). Robertson hat die komplementäre und synchrone Entwicklung von Globalisierung und Regionalisierung in dem Neologismus „Glokalisierung“ – also einer Verbindung aus ‚Globalisierung‘ und ‚Lokalisierung‘ – zusammengebracht (vgl. Robertson, 1998, S. 192). Dabei unterstreicht er die dialektische Verknüpfung beider Dimensionen (vgl. ebd., S. 195) und weist darauf hin, dass „das sogenannte Lokale zu einem großen Maß auf trans- oder super-lokaler Ebene gestaltet wird. Anders ausgedrückt, geschieht ein Großteil der Förderung des Lokalen in Wirklichkeit von oben oder außen“ (vgl. ebd., S. 193). Insofern etwa transnationale Unternehmen oder Universitäten zu einer Bildungsregion gehören, sind schon durch die Akteurskonstellation transnationale Strukturen gegeben und können für eine entsprechend strategische Orientierungen im Rahmen der Profilbildung und Steuerung von Bildung ‚vor Ort‘ wichtig sein oder werden. Was die Entwicklung von Bildung respektive Schule betrifft, so gehören neben der Geburtenentwicklung, dem urbanen Wandel und Prozessen regionaler Mobilität vor allem auch „internationale Wanderungsbewegungen“ zu den zentralen Strukturelementen, die für eine zukünftige Schulentwicklung entscheidend sind (vgl. Zymek, 2007, S. 280).

Im Rahmen der Regionalisierung von Steuerung wird die Verlagerung von Steuerungssouveränität („Autonomie“) als Reaktion auf Defizite nationalstaatlicher Steuerung gewertet (vgl. Fürst, 2004, S. 4). So zeigt sich die Umverteilung politischer Macht auch programmatisch im oben erwähnten Konzept ‚*Europa der Regionen*‘ gemäß des Subsidiaritätsprinzips, bei dem ‚das Lokale‘ als eigener „Funktionsraum“ verstanden wird (vgl. Heinelt, 2004, S. 35), den es politisch zu gestalten gilt – ich komme noch weiter unten auf diesen Punkt zurück. Regionen sind daher weder natürliche bzw. geografisch vorgegebene Einheiten noch verwaltungspolitisch bloße Gebietskörperschaften, sondern werden als „Handlungsräume verstanden, die durch bestimmte raumbezogene Funktionen ... definiert“ und zunehmend Ziel politischer Gestaltung sind (Benz, 2004, S. 23; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 170). Regionalisierung wird in diesem Sinne zu einem Mittel der Modernisierung des Staates (Benz & Holtmann, 1998, S. 17). Regionen bilden hierbei sozial und politisch „konstruierte Gebilde, die

um so mehr im Bewusstsein der Akteure ‚Realität‘ gewinnen, je häufiger der Regionsbezug ‚sozial konstruiert‘ wird, z.B. über regionale Massenmedien, regionale Großprojekte und ‚Events‘, regional relevante Persönlichkeiten“ (Fürst, 2004, S. 52).

Bei dieser Fokussierung auf regionale Steuerung im Rahmen der grundlegenden Veränderungen politisch-staatlichen Handelns kommen neue Koordinationsmechanismen wie Netzwerke zum Tragen, in denen lokale und regionale Akteure eine zentrale Bedeutung als ‚intermediäre Akteuren‘ erhalten:

Darunter fällt zunächst einmal die regionale und lokale Schulverwaltung, aber auch alte ‚Unterstützungs-Strukturen‘ (wie Fortbildung) ebenso wie ‚neu eingeführte‘ Mitspieler (wie Schulinspektion, Fach- oder Schulentwicklungsberatung). Gemeinsames ... Merkmal dieser Einrichtungen ist, dass ihre ureigenste Aufgabe darin liegt, Vermittlungsleistungen zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen zu bieten und damit die Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Systemelementen und -ebenen zu fördern (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 66).

Somit entstehen potenziell einflussreiche Netzwerkstrukturen *zwischen Mikro- und Makroebene (lokaler und nationaler Institutionen)*, die in Form des Zusammenspiels staatlicher und privater Akteure etwa im Rahmen der erwähnten Projektpolitik wichtig werden. Dabei können neue Kommunikationskanäle eröffnet werden, die aber eine Reihe von Problemen mit sich bringen können wie Informalisierung politischer Kommunikation, die Selbstselektivität von Netzwerken, die Möglichkeit einer ‚stillen‘ Kompetenzübertragung und neue Legitimationsformen, insofern sich offizielle (Bildungs-)Politik bei ihren Entscheidungen darauf beruft (vgl. Höhne & Schreck, 2009).

Historisch war die ‚regionale Strukturpolitik‘ in Deutschland seit den 1970er Jahren der Vorläufer der Entwicklung zur Regionalisierung politischer Strukturen, doch die wesentlichen Veränderungen wurden in Deutschland mit den Steuerungsinstrumenten der Neuen Verwaltungssteuerung in den 1990er Jahren eingeführt (vgl. Fürst, 2004). Diese Instrumente finden sich allesamt auch in den Konzeptionen und Umsetzungen der Bildungsregionen, wie sie im Rahmen von Modellprojekten seit einigen Jahren aufgebaut werden. Dazu gehören regionale Bildungsberichte, lokale Bildungsbüros, Steuergruppen, regionale Innovationsfonds, Regionalkonferenzen usw.⁵ Dies bedeutet auch, dass mit dem Bildungsregionenprogramm das Spektrum an neuen Steuerungsinstrumenten erheblich erweitert wird und diese in Kooperation mit Schulen probeweise implementiert werden, die per se als ‚innovativ‘ eingestuft werden.⁶

Als Gegenbewegung zur zentralisierten bundesstaatlichen Steuerung (Planung) ist durch die Verlagerung von Verantwortung und Entscheidungshoheit auf darunter liegende Ebenen gemäß des Subsidiaritätsprinzips schrittweise eine strukturelle Transformation des Staates im Sinne einer *Regionalisierung des Staates* zu beobachten (vgl. Wissen, 2000). Hierbei partikularisiert und dezentriert sich das politische Steuerhandeln des Staates gegenüber den ehemals (national)staatlichen universalistischen Ansprüchen im Sinne eines ‚Teile und Herrsche‘. Jedoch zieht sich der Staat nicht einfach zurück oder verschwindet gar, wie oftmals mit dem Begriff der Deregulierung

missverständlich behauptet wird. Vielmehr ist eine *Neuverteilung politischer Macht und Steuerungshoheit* zu beobachten, die eine Antwort auf die vielfachen Steuerungsprobleme einer übergreifenden (bildungs)politischen Steuerung darstellt. Im Kontext dieser Veränderungen kommt es zu Verdichtungen politischer (Steuerungs-)Strukturen auf regionaler Ebene. In diesem Sinne wird vom „regionalen Staat“ gesprochen als einem „vielfältigen Gebilde zwischen der lokalen und nationalen Ebene, das in der Bundesrepublik das hochgradig institutionalisierte Feld der Landespolitik ebenso umfasst wie die vergleichsweise neuen und wenig formalisierten Verfahren im Rahmen von Regionalkonferenzen oder regionalen Entwicklungsagenturen“ (Wissen, 2000, S. 374). Markus Wissen identifiziert fünf Elemente eines neuen „*regionalstaatlichen Regulationsmusters*“:

1. Regionalstaatliche Politik zeichne sich zunehmend durch *public-private-partnerships* aus,
2. Ziel sei die „Schärfung lokaler bzw. regionaler Besonderheiten“. Gegenüber „dem Ziel einer Nivellierung schiebt sich das der Profilierung sozialräumlicher Disparitäten in den Vordergrund“, die aber „zu Vorteilen in der Standortkonkurrenz“ würden, wobei die „lokalen und regionalen Potentiale ... differenziert in Wert gesetzt“ würden,
3. regionalstaatliche Politik werde „insgesamt wettbewerbsförmiger“ (Föderalismusreform),
4. es existiere ein offensiv geführter Selbständigkeitsdiskurs mit dem Leitbild vom ‚unternehmerischen Menschen‘,
5. symbolische Politik gewinne im Zuge einer regionalen Identitätspolitik eine tragende Rolle: „Regionaldesign“ blendet über die sozialräumliche Polarisierung hinweg“. Das Ziel sei ein Distinktionsgewinn für die eigene Region, die sich sichtbar gegenüber anderen Regionen unterscheiden soll (Wissen, 2000, S. 381 f.). So zeichnet sich insgesamt ein neues regionales Regulationsmuster mit einer eigenen Dynamik von Entwicklung ab, in die das Bildungsregionenprogramm modernisierungspolitisch eingebettet ist. Was dies bildungspolitisch mit Blick auf den Standortbegriff heißt, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4. (Bildungs-)Region als Standortfaktor

Zu jedem der zuletzt genannten Merkmale des ‚regionalen Staates‘ lassen sich entsprechende Entwicklungen gemäß des bildungspolitischen Leitbildes der Bildungsregion für den Schulbereich finden. Sei es die explizite Befürwortung und Förderung von Schul sponsoring, Regionalkonferenzen zur Profilschärfung oder Bildung als Standortfaktor (Bildungsserver BW, 2011). In diesem Rahmen geriert sich *Bildungspolitik als Teil regionaler Entwicklungs- und Standortpolitik*.⁷ Wenn Bildung – wie explizit im ‚Impulsprogramm Bildungsregionen‘ zum Ausdruck gebracht – nach einer

Standortlogik ausgerichtet wird, dann beschränkt sich dies nicht nur auf die innerregionale Infrastruktur, denn erst durch eine Stärkung der Infrastruktur innerhalb der Region wird eine Stärkung der transregionalen Position ‚nach außen‘ gegenüber anderen Regionen möglich.

Der Bildungsregionenbegriff impliziert ein weites Spektrum von Struktur(anpassungs)maßnahmen, die andere Bereiche wie Beschäftigungssystem oder zivilgesellschaftliche Akteure mit einschließen. Daher ergibt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit die Bildungsinstitutionen vor Ort nicht auch in den Sog einer Wettbewerbsdynamik geraten könnten, die sich zunehmend auf Regionenebene beobachten lässt. So unterscheidet sich, wie Münch (2001) herausstellt, die alte Standortpolitik strukturell von der neuen und ändert sich in dem Maße, in dem sich Raum und Zeit in der Globalisierung verdichten (Glokalisierung, Beschleunigung):

Die alte Standortpolitik konnte von einer noch relativ geringen Mobilität der Produktionsfaktoren, einer relativ dauerhaften Erhaltung traditioneller Standortvorteile ... als Voraussetzung einer Politik ausgehen, die auf Bereitstellung von Infrastruktur (Verkehrswege, Rechtssicherheit, Bildung), auf sozialen Ausgleich, auf Konjunktursteuerung und auf die Abfederung des relativ langsam sich vollziehenden Strukturwandels ausgerichtet war. Jetzt haben die Produktionsfaktoren Kapital, Arbeit, Wissen und Technologie ein Niveau der Mobilität erlangt, das eine neue Standortpolitik erzwingt ... Soziales Umfeld, Kulturangebot, Freizeitgestaltung müssen einen Standort attraktiv machen, Regionalmarketing wird zu einem wesentlichen Instrument der Standortsicherung. Die Erwerbstätigen müssen im Höchstmaß qualifiziert und weiterqualifiziert werden, so daß sie selbst mobil werden, sich selbst auf dem Arbeitsmarkt behaupten können ... Eine neue ‚Kultur der Selbständigen‘ soll den umfassenden Versorgungsstaat ablösen (ebd., S. 52 f.).

Im Rahmen dieser *neuen Standortpolitik* ist bildungspolitisch die Einzelschule vor allem mit Bezug auf das ‚Umfeld‘ von Bedeutung, das ‚stimmen‘ muss. Der ‚Wert‘ der Einzelschule im System würde demnach zukünftig wesentlich durch Kontextfaktoren wie Arbeitsmarkt(anbindung), Gesamtinfrastruktur von Bildung, Lernen und Weiterbildung, sozialräumliche Faktoren, die Verteilung kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals bestimmt, d.h. durch die *Passung von Schule und Region*. Angesichts der damit verbundenen, nicht planbaren Entwicklungsdynamiken wie demografische Veränderungen, Ungleichheiten zwischen den Regionen, der Wandel kultureller und ökonomischer Infrastrukturen usw. wird Bildung selbst zu einer „abhängigen Variablen“ (vgl. Kuper, 2009, S. 204), wie dies tendenziell in der politischen Programmatik Bildungsregion der Fall ist. In dem Maße, wie „Region als Aggregatebene“ (ebd., S. 201) politisch etabliert wird, kann der angedeutete intermediäre Systemzusammenhang der einzelnen Schule – als ‚Schule-in-der-Region‘ – entwicklungsfördernd wirken, muss dies aber nicht.

5. Probleme und Effekte

Die abschließende Bündelung der angesprochenen Probleme von Bildungsregionen zu den folgenden drei Problembereichen speist sich aus empirischen Befunden (Punkt 1), theoretischen Überlegungen zu regionaler (bildungs)politischer Steuerung im Kontext des neuen Bildungsregimes und den normativen modernisierungspolitischen Implikationen, die damit verbunden sind (Punkt 2–3).

1. *Die Ungleichheit und deren Um- bzw. Dethematisierung im politischen Bildungsregionendiskurs stellt ein grundlegendes Problem dar, da sie – insofern überhaupt thematisiert – von dem Modernisierungsdiskurs überblendet und so zu einer abhängigen Variablen gemacht wird.* Dies betrifft zum einen ganz grundlegende verfassungsrechtliche Probleme, die sich aus der Sicherstellung des Bildungsangebots im Rahmen der „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet“ (Grundgesetz, Art. 72, II) ergeben, als auch etwa konkrete und empirisch belegte Disparitäten zwischen unterschiedlichen Regionen. Anschaulich schildert diese modernisierungspolitische Überblendung des Ungleichheitsthemas Kiper im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Regionen des Lernens‘:

Regionen werden nicht näher – auf der Basis von Erkenntnissen über Schul- und Bildungsangebote – unterschieden; jede Region erschien mit ihrem *Potential* als wertvoll. Daher kommt die Frage der Ungleichheit von Regionen und die Benachteiligung durch *ungleiche Lebensverhältnisse*, Schul- und Bildungsangebote nicht in den Blick ... die Notwendigkeit des Ausbaus von Schul- und Bildungsangeboten in bestimmten Regionen wurde nicht als zu lösende Aufgabe erkannt ... Die Stoßrichtung zielte auf die Einzelschulen, Institutionen und Einrichtungen, die sich vernetzen sollen. Mögliche Verantwortliche für die Schul- und Bildungsplanung kamen nur als private Personen, die in den regionalen Bildungskonferenzen mitwirken (können), in den Blick. Als Instrumente wurden ‚regionale Bildungskonferenzen‘ (unter Beteiligung der jeweiligen Schulträger) und ‚Netzwerke der Zusammenarbeit‘ zur Nutzung der Potenziale in der Region (Regionen des Lernens) vorgeschlagen (Kiper, 2003).

Internationale Erfahrungen und die bildungspolitische Fokussierung auf die Entwicklung der autonomen Einzelschule vor allem in suburbanen und städtischen Räumen zeigen eine Verschärfung der Selektion auf der Ebene des Schulsystems, d.h. dass es zu einem Auseinanderdriften zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen kommt (vgl. Tomlinson, 2000, S. 205 f.; Radtke & Weiß, 2000). Aber regionale Studien zeigen, dass auch schon in mittelgroßen Städten wie etwa Münster oder Recklinghausen „ein hohes Maß an kleinräumiger Bildungsungleichheit (herrscht), das ... in erster Linie auf die Vernetzung der Grundschule mit den Sozialmilieus ihres Einzugsbereichs schließen lässt“ (Zymek et al., 2006, S. 212). Wenn auch die Ungleichheit regional variiert, so ist doch zu vermuten, dass sich diese Entwicklung im Rahmen einer wettbewerbsorientierten regionalen Standortpolitik verschärft (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 246). Dazu trägt auch eine Politik von Differenzierung und Distinktion, wie sie im Regionaldesign angezielt ist, grundlegend bei. Im Rahmen der expliziten modernisierungstheoretischen Ausrichtung der Bildungsregionenprogrammatisierung wird das Merkmal

Distinktion und das (gefordert) Vermögen von Schulen, Organisationen, Unternehmen usw., sich sichtbar zu unterscheiden, zu einem möglichen Folgeproblem. Die Verstärkung von Ungleichheit erscheint in diesem modernisierungstheoretischen Rahmen also durchaus funktional – wenn auch explizit deren Verringerung als Ziel behauptet wird (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17). Denn Schulen sind *unabhängig von ihren Ressourcen auf ein bestimmtes standardisiertes Modernisierungs- und Entwicklungsmodell programmatisch-normativ gleichsam festgelegt, das im Leitbild der autonomen Schule zum Ausdruck kommt*. Infolge dieses unhintergehbaren Leitbildes werden strukturelle Defizite einzelner Schulen zu individuellen ‚Schwächen‘ undefiniert, wodurch die damit einhergehende Ungleichheit als individuelles Problem der Einzelschule erscheint, dessen ‚endogenes Entwicklungspotenzial‘ zur Behebung der ‚Schwächen‘ nun mobilisiert werden soll. Damit wird die Lösung des Ungleichheitsproblems in die ‚Kompetenz‘ der Einzelschule gestellt und Ungleichheit als (systemisches) Strukturproblem relativiert und individualisiert. In diesem Sinne ist die mögliche Verstärkung von Ungleichheit kein ‚unbeabsichtigter Nebeneffekt‘, sondern wird politisch-strategisch in Kauf genommen. Für diese Sicht spricht nicht nur die primäre Zielsetzung des Bildungsregionenprogramms, die Entwicklung von Schule und Bildung insgesamt wettbewerbsförmiger zu gestalten (Standortargument), sondern auch die weitestgehende Dethematisierung möglicher negativer Effekte auf Programmebene. Dazu gehört beispielsweise auch „Region“ als „askriptives Merkmal“, durch das „Bevorzugungen und Benachteiligungen“ hergestellt werden kann (Steinkamp, 1991, S. 256), die mit ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘ oder ‚ethnische Zugehörigkeit‘ gleichrangig in ihrer Bedeutung für Diskriminierung sind und miteinander korrelieren (vgl. Allmendinger et al., 2010).

2. Als zweiter Problembereich ist die *verstärkte und politisch forcierte Einbindung privater Akteure* im bildungs- bzw. schulpolitischen Bereich wie etwa Stiftungen und Unternehmen der lokalen Wirtschaft zu nennen. Neben der in Abschnitt 2 erwähnten Problematik des *Legitimationsdefizits von Verbänden und Netzwerken* (vgl. Zymek et al., 2006) ließen sich in der Folge von Modellprojekten wie ‚Selbstständige Schule‘ die *Entstehung von Marktstrukturen bzw. Quasi-Märkten* im Schulbereich empirisch beobachten, durch die ein neuer Markt an privaten Beratungsdienstleistungen entstand, der von Schulberatung über Multiplikatoren-ausbildung für Evaluation und Schulentwicklungsconsulting bis hin zum Vertrieb eigener Entwicklungsinstrumente durch wirtschaftliche Akteure reicht (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 200 ff.; Zymek, 2009). Hierbei ist die gegenwärtig forcierte Schulentwicklung der Einzelschule vor allem neuen „lokalen und regionalen Wettbewerbskonstellationen“ geschuldet mit der Gefahr, dass die „sozialen Folgen für die Verlierer in diesem Wettbewerb einigen Schulen und lokalen Behörden aufgebürdet werden“ (Zymek, 2009, S. 89). Zudem hat sich gezeigt, dass die Bildung von ‚formellen-informellen‘ Netzwerken nicht per se demokratisch legitimiert ist, sondern eine Fortschreibung bestehender Hierarchien vor Ort beinhalten kann.

3. Die normativen Implikationen des Bildungsregionenprogramms sind für ein bildungspolitisches Modernisierungsprogramm sicherlich nicht ungewöhnlich. Sie stellen aber mit Blick auf die *einseitigen Normalitätsannahmen und die Individualisierung struktureller Probleme unter den Vorzeichen des Leitbildes der autonomen Schule* und die damit verbundene *Dethematisierung von Macht- und Hierarchieverhältnissen* ein Problem dar. Die naiv-romantische Perspektive, die mit dem Bild von ‚Bildungsregionen‘ oder ‚regionalen Bildungslandschaften‘ als einer reibungslosen und allseitig wohlgefälligen Vernetzung bzw. ‚Vollinklusion‘ aller Akteure oftmals nachgelegt wird, „harmonisiert die Implikationen dieses Prozesses“ (Zymek et al., 2006, S. 217). Denn die ‚Vernetzung‘ von Schulen, die als zentrales Instrument der Schaffung von Schnittstellen, Anschlüssen und Übergängen angesehen wird, setzt das Interesse und die Fähigkeiten von Schulen, dies zu leisten, stets schon voraus. Diese Vernetzungen mit außerschulischen Akteuren sind aber „immer ambivalent“ (ebd., S. 215), da hier unterschiedlich starke Akteure ihre eigenen Interessen einbringen (können). Schulen sind in diesen Kooperationen nicht einfach nur ‚Subjekte‘ und Vertreter ihrer Interessen, sondern auch „Objekte der Kooperationsstrategien potentieller außerschulischer Kooperationspartner“ (ebd.):

Dabei kommen in besonderer Weise die Anziehungs- und Abstoßungseffekte zum Tragen, die in allen sozialen Feldern wirken: Schulen suchen in der Regel die Kooperationspartner, die zu ihrer Schülerschaft und den Sozialmilieus ‚passen‘, in denen sie vernetzt sind ... Das heißt aber, dass (auch) durch die außerordentlichen Kooperationsbeziehungen das besondere Profil von Schulen, das schon durch ihre Stellung in der Hierarchie der Schulformen und ihre Vernetzung in einem spezifischen geographischen und sozialen Raum gegeben ist, in der Regel weiter verstärkt wird (ebd., S. 216).

Dabei droht die Gefahr, dass die angesprochenen Probleme von Bildungsregionen wenig berücksichtigt bzw. schön geredet werden, da das Entwicklungspotenzial im Vordergrund des politischen Interesses steht. Dass sich hier sowohl im politischen wie auch wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile eine normalisierende Semantik entwickelt, zeigt die Verwendung des Begriffs ‚Brennpunkt(Schule)‘. Die Karriere des Begriffs des ‚sozialen Brennpunkts‘ beginnt in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre und löst im gewissen Sinn den Begriff des ‚Gettos‘ ab, der zu dieser Zeit in den Medien verwendet wurde, um die medial zugeschriebene ‚Selbstisolierung‘ von MigrantInnen als politisches Problem zu markieren (Höhne, 2005, S. 555 ff.). Der Brennpunktbegriff tauchte zum ersten Mal offiziell in einem Papier des Deutschen Städtetages auf (vgl. Freyberg, 1999, S. 10), mit dem die Konflikte und Probleme des sozialräumlichen Nahbereichs (etwa eines Stadtteils) bezeichnet werden, die sich gewissermaßen bis in den schulischen Kontext hinein verlängern. In den 1990er Jahren hat sich schließlich ‚Brennpunktschule‘ als Bezeichnung für ‚sozial belastete‘ Schulen durchgesetzt, die in einem nachteiligen Umfeld arbeiten müssen. Hierbei wird normalisierend von einem idealtypisch-abstrakten Konzept ‚guter Schule‘ ausgegangen, die ‚unbelastet‘ und leis-

tungsstark ist. In dieser Sichtweise werden ‚Defizite‘ von ‚schwachen‘ Schulen nicht mehr als ‚Benachteiligung‘, sondern als ‚Belastung‘ wahrgenommen

Wenn auch beispielsweise der „Belastungsindex“ als ein Maß für die „soziale Belastung der Schulen“ aufgrund der „individuellen Zusammensetzung der Schülerschaft“ definiert wird (vgl. Bos, Pietsch & Gröhlich, 2006, S. 149), um entsprechende Nachteile einer Schule zu bezeichnen, so findet mit dieser Bezeichnung doch eine subtile Bedeutungsverschiebung statt. Denn letztendlich impliziert der Belastungsbegriff die ‚ent-lastete Normalität‘ von Schule als eine Art ‚Nullpunkt‘ ihrer Leistungsstärke, von der dann die entsprechenden sozialräumlichen ‚Defizite‘ als ‚Belastungen‘ abgezogen werden. Dieses Subtraktionsmodell von Normalität führt in letzter Konsequenz zu einer Fokussierung auf die individuelle Verantwortung der Schule, mit den strukturellen Problemen umzugehen.

Anmerkungen

1. Auf den Region(en)begriff wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen, der sich – nur soviel sei hier gesagt – auf unterschiedliche Verwaltungsgrößen wie Stadt, Kreis, Kommune, Bezirk und gleichzeitig, je nach Verwendungsweise, auch auf grenzübergreifende Struktureinheiten beziehen kann, die auch Nationalstaaten übergreifend sein können (vgl. dazu Bieling, 2007, S. 180 ff.).
2. Dies schließt die vereinzelte und beispielhafte Thematisierung dieses Aspekts nicht aus (z.B. Zymek, Sikorski & Franke, 2006; Zymek, 2009).
3. So etwa in Modellprojekten wie das Projekt ‚Selbstständige Schule‘, welches das Land Nordrhein-Westfalen mit der Bertelsmann Stiftung von 2002–2008 durchgeführt hat.
4. SEIS ist ein Instrument der Bertelsmann Stiftung zur internen Evaluation (‚Selbstevaluation in Schulen‘), das von 4.700 Schulen in sieben Bundesländern genutzt wird, die in einem eigens dafür geschaffenen Konsortium zusammenarbeiten (Bertelsmann Stiftung, 2011).
5. Vgl. etwa den ‚Leitfaden für den Aufbau von Bildungsregionen‘, der vom Baden-Württembergischen Kultusministerium herausgegeben wird (Landesbildungsserver BW, 2011). Mittlerweile gibt die Bertelsmann Stiftung eine Art ‚Bauanleitung‘ für Bildungsregionen unter dem Titel ‚Bildungsregionen gemeinsam gestalten‘ heraus (Stern, Ebel, Schönstein & Vorndran, 2008).
6. Hierbei wird das schulische Feld in eine kleine Gruppe ‚innovationsfreudige Avantgardisten‘ und weniger innovative ‚Normalschulen‘ und ‚Nachzügler‘ eingeteilt. Die Implementation neuer Steuerungsmittel im Rahmen von Modellprojekten erfolgt hierbei oftmals durch den Aufbau subtilen psychologischen Drucks auf Schulen, die ‚noch nicht dabei sind/sein können‘, womit schließlich ein vermeintlicher ‚Lernprozess‘ nach der Logik von ‚best-practice‘ initiiert werden soll (vgl. Höhne & Schreck, 2009). Zudem wachsen die Anforderungen und Belastungen der einzelnen Schule in einer Bildungsregion in erheblichem Umfang, da eine Struktur der dauerhaften Außen- und auch Binnenkommunikation als Teil eines Netzwerks etabliert und gepflegt werden muss (vgl. Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 187).
7. So beispielsweise der Regionalverband Subniedersachsen, der für die Bildungsregion Göttingen mit ‚Bildung als Standortfaktor‘ wirbt (verfügbar unter: http://www.regionalverband.de/verband_projekte_bildungsregion [15.09.09]).

Literatur

- Adick, Ch. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- Allmendinger, J., Ebner, Ch. & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, Th. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartelheimer, P. (1999). Der soziale Raum in der aktuellen soziologischen Debatte. In Th. von Freyberg (Hrsg.), *Sozialraumanalyse als Lernprozeß* (S. 15–32). Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Benz, A. (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A. & Holtmann, E. (Hrsg.). (1998). *Gestaltung regionaler Politik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 161–194). Weinheim: Juventa.
- Bertelsmann Stiftung. (2011). *SEIS-Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.seis-deutschland.de> [06.01.11].
- Bieling, H.-J. (2007). *Internationale Politische Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Pietsch, M. & Gröhlich, C. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 149–160). Weinheim: Juventa.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A. & Trommer, L. (Hrsg.). (2005). *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbeck: Rowohlt.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dünne, J. & Günzel, St. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorien. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frey, O., Kessl, F., Maurer, S. & Reutlinger, Ch. (2005). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freyberg, Th. von (Hrsg.). (1999). *Sozialraumanalyse als Lernprozeß*. Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Friedeburg, L. von (1992). *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fürst, D. (2004). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 45–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häußermann, H. & Kapphahn, A. (2008). Integrationspolitik der Städte – ein Paradigmenwechsel. In M. Bommes & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S. 15–48). Frankfurt a.M.: Campus.
- Heinelt, H. (2004). Governance auf lokaler Ebene. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 29–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U.G. (2009). ‚Alte‘ und ‚neue‘ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem* (S. 57–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirsch, J. (1995). *Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus*. Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Höhne, Th. (2005). Migranten in Massenmedien. In Th. Höhne, Th. Kunz & F.-O. Radtke, *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Monographien, Bd. 3). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Höhne, Th. & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Weinheim: Juventa.
- Kiper, H. (2003). *Begabungsgerechtes, gegliedertes Schulwesen – eine Lösung für die Schulprobleme im ländlichen Raum?* Verfügbar unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hanna.kiper/6413.html> [12.11.07].
- Kröcher, U. (2007). *Die Renaissance des Regionalen. Zur Kritik der Regionalisierungseuphorie in Ökonomie und Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Krumbein, W., Frieling, H.D. von, Kröcher, U. & Straeter, D. (Hrsg.). (2008). *Kritische Regionalwissenschaft. Gesellschaft, Politik, Raum*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kuper, H. (2009). Kommentar zu der Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 201–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kussau, J. & Brüsemeister, Th. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, Th. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesbildungsserver BW. (2011). ‚Bildungsregionen‘. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/> [06.01.11].
- Lessenich, St. (2009). Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In K. Dörre, St. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.), *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte* (S. 126–180). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maresch, R. & Werber, N. (2002). *Raum – Wissen – Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Meusburger, P. (1998). *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg: Spektrum.
- Münch, R. (2001). *Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Radtke, F.-O. & Weiß, M. (Hrsg.). (2000). *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reutlinger, Ch. (2008). *Raum und soziale Entwicklung. Kritische Reflexion und neue Perspektiven für den sozialpädagogischen Diskurs*. Weinheim: Juventa.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scharpf, F.W. (2009). *Föderalismusreform. Kein Ausweg aus der Politikverflechtungsfalle?* Frankfurt a.M.: Campus.
- Schnur, O. (Hrsg.). (2008). *Quartiersforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter den Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. (2008). Gemeinsamkeiten und Unterschiede des föderalen Systems: Ein empirischer Blick. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 141–153.
- Steinkamp, G. (1991). Sozialstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearbeitete Aufl.) (S. 251–278). Weinheim: Beltz.
- Stern, C., Ebel, Ch., Schönstein, V. & Vorndran, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsregionen gemeinsam gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tomlinson, S. (2000). Wie wirken sich Bildungsmärkte auf ethnische Minderheiten aus? In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 201–224). Opladen: Leske + Budrich.
- Weishaupt, H. (2008). Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 189–200). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissen, M. (2000). Die Transformation des regionalen Staates. Diskurse und Institutionen regionaler Entwicklung im Wandel. *Das Argument*, 236, 374–386.
- Zymek, B. (2007). Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 279–283.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen den Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B. & Richter, J. (2007). International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 326–350.
- Zymek, B., Sikorski, S. & Franke, T. (2006). Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 195–219). Weinheim: Juventa.