

Anja Jungermann, Veronika Manitius & Nils Berkemeyer

Regionalisierung im schulischen Kontext

Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden

Zusammenfassung

Die vorliegende Literaturübersicht fokussiert die – bislang eher nicht systematisierte – aktuelle Vielfalt von Regionalisierungsbemühungen im Bildungsbereich mit dem Ziel, den gesellschaftlichen Diskurs zur Regionalisierung insbesondere im schulischen Kontext in Deutschland aus zwei Perspektiven nachzuzeichnen: Zum einen werden Initiativen aus allen 16 Bundesländern hinsichtlich ihrer postulierten Zieldimensionen, Strukturen und verwendeten Raumbegriffe untersucht. Zum anderen werden aktuelle empirische Befunde zur Regionalisierung aus insgesamt 34 wissenschaftlichen Publikationen vorgestellt. Diesen Untersuchungen lassen sich Hinweise zu relevanten Akteuren, lokalen Strukturveränderungen und wahrgenommenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen entnehmen. Es wird allerdings auch deutlich, dass den gesamtgesellschaftlich bedeutsamen bildungspolitischen Zielsetzungen, wie z.B. der Schaffung von Chancengerechtigkeit, bislang ein Mangel an empirischer Evidenz zur tatsächlichen Wirksamkeit von Regionalisierungsmaßnahmen gegenüber steht.

Schlagworte

Regionalisierung; Literaturübersicht; Regionale Bildungslandschaft; Kommunale Bildungsberichterstattung; Chancengerechtigkeit

Anja Jungermann, M.A. (corresponding author), Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jungermann@ifs.tu-dortmund.de

Dr. Veronika Manitius, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW, Paradieser Weg 64, 59494 Soest, Deutschland
E-Mail: Veronika.Manitius@qua-lis.nrw.de

Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 11, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Regionalization in the educational context

A review of projects and research findings

Abstract

The present literature review focuses on the plurality of regionalization efforts in the German educational sector, which so far have not been systematically compiled. The aim is to trace the current societal discourse in the educational sector from two perspectives: On the one hand initiatives from all 16 federal states are analyzed regarding their objectives, structures and employed notions of “space”. On the other hand, current empirical findings on regionalization from a total of 34 scientific publications are presented. These studies report evidence on relevant actors, local structural changes as well as perceived challenges and conditions for success. However, it also has to be pointed out that there is a gap between the important socio-political objectives of regionalization initiatives, such as equity in education, and the empirical evidence on their actual effectiveness.

Keywords

Regionalization; Literature review; Local educational landscapes; Indicator-based-reporting; Equity

1. Vorbemerkung

Gegenstand der hier vorzunehmenden Sichtung von Studien, Programmatiken und Projekten sind die aktuell im Bildungsbereich zu beobachtenden Tendenzen der Regionalisierung. Regionalisierung meint dabei im politikwissenschaftlichen Sinne zunächst eine „andere Form der öffentlichen Aufgabenerfüllung jenseits von Staat und kommunaler Aufgabenerfüllung“ (Benz, 1998, S. 101). Dabei geht es vor allem um die Zusammenarbeit verschiedener gesellschaftlicher Akteure in der Region, also beispielsweise um die Kooperation von Schulen mit Akteuren in ihrem Umfeld. Dies bedeutet zum einen, dass eine Aufwertung der räumlichen Dimension gegenüber der sektoralen Dimension stattfindet: Beispielsweise werden Steuerung und Administration von bildungspolitischen Aufgaben in die Kommune verlagert, die damit über ihren traditionellen sektoralen Verantwortungsbereich der äußeren Schulangelegenheiten hinaus agiert. Diese Aufwertung geschieht prozesshaft und ist in Dynamiken erkennbar (vgl. ebd.). Zum anderen kann Regionalisierung damit auch als eine Steuerungslogik verstanden werden, durch die die Steuerungsakteure Problemlösebeiträge der regionalen Akteure verknüpfen, somit Synergien nutzen und regional spezifische Herangehensweisen entwickeln (vgl. Emmerich, 2011). Die zahlreichen unterschiedlichen Projekte, die die Idee von Regionalisierung in Bildungslandschaften verfolgen (z. B. *Lernende Region*, vgl. Emminghaus & Tippelt, 2009; *Lernen vor Ort*, vgl. Niedlich & Brüsemeister 2011; *Schulen im Team*, vgl. Berkemeyer, Beutel, Järvinen & van Ophuysen,

2012; Otto & Sendzik, 2011), steuern dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs aktuell eine Vielfalt an Begriffen, programmatischen Projektkonzeptionen und Forschungsstudien bei. Auch international wird Netzwerken und systemischen, auf lokaler Koordination beruhenden Ansätzen große Bedeutung beigemessen, so zum Beispiel in der amerikanischen *District Effectiveness* Forschung (z. B. Honig, 2008), aber auch in Großbritannien (z. B. Muijs, West & Ainscow, 2010), Kanada (z. B. Fullan, 2010) oder den Niederlanden (z. B. Collette, Verstegen & van Winsen, 2001). Dabei zeichnet sich die Begleitforschung der Projekte insgesamt dadurch aus, dass derzeit kein vollumfängliches (Meta-)Theoriegebäude zur Klärung des Regionalisierungsphänomens auszumachen ist, sondern vielmehr eine Vielfalt unterschiedlicher Theorieperspektiven und explorativer Herangehensweisen verwendet wird. Gleichzeitig fehlen bislang Evidenzen insbesondere zu den Wirkungsbereichen von Regionalisierung im Bildungsbereich. Es lässt sich festhalten, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Regionalisierung als reformerisches Vorhaben noch vergleichsweise jung ist (vgl. Berkemeyer & Pfeiffer, 2006) und entsprechend in diesem Forschungsfeld zwangsläufig noch große Forschungsdesiderate bestehen.

Die vorliegende Literaturübersicht setzt an dieser – bislang eher nicht systematisierten – Vielfalt von Regionalisierungsbemühungen im Bildungsbereich und ihren Begleitforschungen an und verfolgt das Ziel, den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs zur Regionalisierung im Bildungsbereich in Deutschland nachzuzeichnen. Dazu erfolgt zunächst eine Annäherung an die Regionalisierungsstrategie über die vorzufindenden programmatischen und konzeptionellen Zuschreibungen.

Danach wird die empirische Situation der Regionalisierung im Bildungsbereich aus zwei Perspektiven aufgezeigt. Zum einen werden Projekte und Initiativen aus allen 16 Bundesländern zur praktischen Umsetzung regionaler Bildungslandschaften hinsichtlich ihrer jeweiligen postulierten Zieldimensionen und projektinherenten Strukturen untersucht (A).¹ Zum anderen werden aktuelle empirische Befunde zur Regionalisierung aus verschiedenen Forschungsprojekten vorgestellt (B).

Aufgrund des bereits festgestellten theoretischen Desiderats wurde bei der Darstellung der empirischen Situation ein *induktives* Vorgehen bevorzugt. Dies ist der zentralen Absicht des Aufsatzes geschuldet, einen Überblick über Projekte und normative Potenzialzuschreibungen einerseits und vorliegende empirische Erkenntnisse andererseits aufzubieten. Ziel dabei ist, aus der Vielzahl und Diffusität der aktuell verfolgten Regionalisierungsmaßnahmen eine systematische Übersicht über Ziele, Strategien, verwendete Raumbegriffe, Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Regionalisierungsinitiativen herauszuarbeiten.

Mit diesem Vorgehen werden folgenden Leitfragen bearbeitet:

(A.1) Welche Projekte und Initiativen werden aktuell bundesweit als Regionalisierungsstrategie im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Schulen durchgeführt?

1 Neben zeitlich begrenzten Projekten werden auch langfristig angelegte bildungspolitische Maßnahmen, wie die Schaffung von regionalen Kooperationsstrukturen durch Landesprogramme (z. B. Regionale Bildungsnetzwerke NRW) berücksichtigt.

- (A.2) Welches Raumverständnis wird in den Projekten verwendet?
- (A.3) Wie werden die Projekte finanziert, wer sind die Beteiligten und welche neuen Strukturen und Institutionen werden initiiert?
- (A.4) Welche Ziele werden mit den Projekten verfolgt?
- (B.1) Welche methodischen Zugänge werden gewählt?
- (B.2) Welche theoretischen Zugänge werden gewählt?
- (B.3) Welche Forschungsfragen und Themen werden erforscht?
- (B.4) Welche empirischen Ergebnisse liegen für schulische Regionalisierungsprojekte vor?

Aus pragmatischer Sicht wurden hierbei zwei Einschränkungen vorgenommen: Zum einen kann durch die bundesweit kaum überschaubare Vielfalt an Projekten und Studien, die im Einzelnen oft im kleinräumigen Raum ohne Einbeziehung bildungsöffentlich wirksamer Partner wie große Stiftungen oder Universitäten realisiert werden, kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Daher wurden vor allem Maßnahmen und Projekte berücksichtigt, die seit Mitte der 2000er Jahre gestartet sind. Zum anderen wurde der thematische Fokus auf die Regionalisierungsmaßnahmen gelegt, die explizit auf den Bildungsbereich der allgemeinbildenden Schulen abheben. Forschungsarbeiten sowie Projekte, die stärker andere Bildungsbereiche wie etwa den frühkindlichen Bereich oder den berufsbildenden Sektor fokussieren (z. B. Beiträge in Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012a), wurden demnach vernachlässigt. Somit stellt unser Vorgehen den Versuch einer induktiv systematisierenden Zusammenschau aktueller Regionalisierungsprojekte mit deklarer schulischer Beteiligung und der im Kontext von entsprechenden Forschungsprojekten publizierten Befunde dar.

Durch die Gegenüberstellung der empirischen Situation und der konzeptionellen Zuschreibungen soll die vorliegende Empirie auch daraufhin befragt werden, inwiefern die erforschten Regionalisierungsbemühungen auch den programmatisch artikulierten Potenzialen und Zuschreibungen entsprechen, welche Evidenzen sich also für „Regionalisierung als Entwicklungstrend“ (Brüsemeister, 2012, S. 36 ff.) ausmachen lassen.

2. Zur Idee der Regionalisierung im schulischen Kontext – Eine Annäherung anhand von Programmatiken und Projekten

Für den Bildungsbereich werden die Regionalisierungstendenzen vor allem in den letzten Jahren prominent durch das in bildungspolitischen Programmen verankerte Konzept der *Bildungslandschaft* oder auch *Bildungsregion* bzw. *Bildungsnetzwerk* sichtbar, womit schon allein semantisch die gewachsene Bedeutung der Raumkategorie signalisiert wird. Die Idee von Bildungslandschaften steht dabei vor allem für einen *Interaktionsraum* relevanter (Bildungs-)Akteure

regionaler/kommunaler/lokaler Herkunft, in welchem zentrale bildungsbezogene Fragestellungen und Problembereiche (z. B. Monitoring, Übergangsgestaltung, politische Agendathemen wie Inklusion, etc.), also die regionalen bildungsrelevanten Belange, je regional spezifisch bearbeitet werden.

Die Betonung der räumlichen Dimension durch die Programmatik einer *Bildungslandschaft* als spezifischer Interaktionsraum impliziert eine Vielfalt an denkbaren potenziellen Gestaltungsthemen, -akteuren und -strategien. Damit einher gehen zahlreiche erwartbare Interdependenzen, unterschiedlichste Kooperations-, Konkurrenz- oder Koordinationskonstellationen, so dass es insgesamt nicht plausibel erscheint, Bildungslandschaften und die in ihnen stattfindenden Geschehnisse definitorisch „allgemeingültig“ eng zu formulieren (vgl. auch Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012b, S. 253).

Vielmehr ist es gerade aufgrund der räumlichen Dimension von Politikgestaltung erforderlich, jede Bildungslandschaft regional spezifisch, unter Beteiligung unterschiedlichster Akteure und beeinflusst durch differente lokale politische Setzungen zu behandeln. So wundert es angesichts der anzunehmenden Heterogenität zwischen den jeweiligen regionalen Voraussetzungen auch nicht, dass im bisherigen Regionalisierungsdiskurs unterschiedlichste Begriffskonzeptionen Anwendung finden, mit denen versucht wird, Projekte und Vorhaben im Rahmen der jeweiligen Regionalisierungsaktivität zu bezeichnen.² Dabei wird ein relativ diffuser, unspezifischer Raumbegriff verwendet und Raumordnungsbegriffe zur Bezeichnung sehr unterschiedlicher Strukturen genutzt (Gebietskörperschaften mit Entscheidungskompetenzen, Akteurskonstellationen wie z. B. thematisch gebundene Netzwerke, Vernetzungsprozesse auf Stadtteilebene). Eine theoretisch fundierte Definition, zum Beispiel mit Bezug auf raumtheoretische Ansätze (Löw, 2001; Werlen & Reutlinger, 2005), fehlt bisher weitgehend.

Ganz gleich, welche Begrifflichkeiten jedoch gewählt werden, mit ihnen wird zumeist eine räumliche Dimension angezeigt (Region, Landschaft, Kommune) und in den jeweiligen Konzeptionen der Regionalisierungsvorhaben sind zumeist ähnliche Akzente der Zielsetzung (z. B. Qualitätsentwicklung, Chancengerechtigkeit) oder die Anwendung ähnlicher Steuerungsideen (zentrale kommunale operative und strategische Akteurskonstellationen, Nutzung gleicher Instrumente, wie z. B. Vernetzung und Monitoring) auszumachen.

2.1 Programmatische Zuschreibungen

Der Regionalisierungsgedanke ist im deutschen bildungspolitischen Diskurs nicht erst seit der Debatte um den PISA-Schock präsent. Er wurde schon mit der Diskussion um die Autonomie der Schulen verknüpft, die bereits 1973 in Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats angeregt wurde. Der Bildungsrat

² Es existieren bislang nur wenige Versuche, die Vielfalt an Konzeptionen zu systematisieren (vgl. z. B. Emmerich, 2011).

schlägt darin mehr Selbständigkeit für Schulen in pädagogischen und organisatorischen Angelegenheiten und eine Reform der Verwaltung im Bildungswesen vor (Deutscher Bildungsrat, 1973). Diese Empfehlungen fanden jedoch keine politische Unterstützung, der Bildungsrat verlor an Einfluss und wurde 1975 aufgelöst. Die Diskussion um die Autonomie der Schule wurde allerdings in der Wissenschaft weiter geführt (Daschner, Rolff & Stryck, 1995; Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) und von der Bildungskommission NRW wieder aufgegriffen. In seinem Bericht „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW, 1995) forderte das Gremium eine neue „Schule als Lebensraum“, die mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld vernetzt sein sollte. Dazu gehört nach Ansicht der Experten auch die Eigenständigkeit der Schule und damit einhergehend eine Neustrukturierung der Aufgaben von Schulträger und Schulaufsicht.

Im 11. und besonders im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002 bzw. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006) werden diese Überlegungen weiter ausgeführt. In ihnen wird ein erweitertes ganzheitliches Bildungsverständnis gefordert, damit schulisches, emotionales und soziales Lernen verknüpft werden und die Entwicklung des einzelnen Kindes und Jugendlichen entlang der gesamten Bildungsbiographie individuell gefördert wird. Bildung findet demnach nicht nur in der Schule, sondern in vielen formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten statt, so dass weitere Bildungsorte systematisch mitgedacht werden sollten. Auch die Leipziger Thesen (Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 2002) unterstreichen den Ansatz, dass „Bildung mehr als Schule“ ist und alle Bildungsinstitutionen, insbesondere auch die Jugendhilfe und Schulen wechselseitig zusammenarbeiten müssen, was auch mit einer Neustrukturierung der politischen Verantwortlichkeiten einhergeht.

In den Positionspapieren des Deutschen Städtetags (2007) und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (2007) wurde der Begriff der *Bildungslandschaft* besonders geprägt. Beide Organisationen sehen Bildung als wichtigen Standortfaktor, der entsprechend auch auf kommunaler Ebene entscheidend mitgestaltet werden sollte. Mit den Überlegungen zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme vor Ort und der Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure geht einher, dass die Kommune mehr Zuständigkeiten in Bildungsfragen wie den inneren Schulangelegenheiten bekommen sollte, um vor Ort passgenaue Lösungen zu finden. Auch in jüngeren Positionspapieren (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2009; Deutscher Städtetag, 2012) wird die Forderung nach einem Ausbau der kommunalen Handlungsmöglichkeiten und Rechte im Bildungsbereich bekräftigt.

Ebenso verfolgen weitere zivilgesellschaftliche Akteure das Thema kommunale Bildungslandschaft. Beispielsweise haben die Experten des Arbeitskreises Weinheimer Initiative (2007), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, 2011) und die politischen Stiftungen Heinrich-Böll-Stiftung (Duveneck & Volkholz, 2011), Friedrich-Ebert-Stiftung (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010) und

Friedrich-Naumann-Stiftung (Popp & Sternberg, 2010) einschlägige Positionspapiere, Informationsbroschüren und Handreichungen herausgegeben. Nicht zuletzt empfehlen regionale Akteure wie der Regionalverband Ruhr (2012) den Aufbau regionaler Koordinationsstrukturen und beteiligen sich auch aktiv daran, etwa durch ein interkommunales Bildungsmonitoring.

Die meisten dieser programmatischen Beiträge verfolgen als Leitziel für die Regionalisierung eine *verbesserte Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit* im Bildungswesen. Auch die *Persönlichkeitsentwicklung* sowie die *individuelle Förderung* der einzelnen Kinder- und Jugendlichen unter Berücksichtigung aller Bereiche des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens werden häufig als Ziele genannt. Obwohl seltener angeführt, scheinen auch ökonomische Argumente bedeutsam, wie die *Vermeidung von Armut und Sozialkosten*, die *Fachkräftesicherung* und die *Standortentwicklung*.

Diese Ziele sollen, folgt man der programmatischen Argumentation, durch die stärkere Einbindung außerschulischer Lernorte, der Jugendhilfe, Familien und Akteure der beruflichen Bildung, sowie durch ein abgestimmtes Gesamtangebot an Bildungsmaßnahmen entlang der gesamten Bildungsbiographie erreicht werden. Als Maßnahmen werden in den Positionspapieren fast einhellig die Bündelung und Vernetzung von Zuständigkeiten und die Entwicklung eines Gesamtkonzepts mit fest verankerten Strukturen für ein systematisches lokales Bildungsmanagement vorgeschlagen. Damit gehen auch Forderungen nach größerer Verantwortung und Steuerungsmöglichkeiten der Städte und Kommunen im Bildungsbereich, nach einem kommunalen Bildungsmonitoring und nach den entsprechenden finanziellen Ressourcen einher.

Der politische und zivilgesellschaftliche Diskurs um regionale Bildungslandschaften hat zu einer Reihe praktischer Maßnahmen und Initiativen in fast allen Bundesländern geführt, so zum Beispiel landesweite Maßnahmen wie das *Impulsprogramm Bildungsregionen* in Baden-Württemberg oder die *Regionalen Bildungsnetzwerke* in Nordrhein-Westfalen, zahlenmäßig schwer zu überblickende lokale Initiativen wie etwa *Ein Quadratkilometer Bildung* und schließlich Programme auf Bundesebene wie das Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *Lernen vor Ort*. Auf Zielsetzungen, Strukturen und Raumsetzungen solcher Maßnahmen wird nun näher eingegangen.

2.2 Überblick zu aktuellen Projekten und Programmen der Regionalisierung

Die Recherche nach aktuellen Projekten wurde Anfang 2013 hauptsächlich über die Internetseiten der jeweiligen Kultusministerien durchgeführt. Auswahlkriterium war vor allem der Einbezug allgemeinbildender Schulen, um aus der Einzelschulperspektive induktiv herauszuarbeiten, welche Auswirkungen die Regionalisierungsprozesse auf die Schulentwicklung haben. Projekte, die sich ausschließlich auf Berufsschulen, frühkindliche Bildung oder spezielle Themengebiete (z. B.

Demokratieförderung) beschränkten, wurden ausgeschlossen. Nur aktuelle Projekte und solche, die nach 2006 endeten, wurden aufgenommen.³ Somit wurden insgesamt 27 Initiativen in 13 Bundesländern identifiziert, die in Tabelle 1 aufgeführt werden.

Die meisten dieser Initiativen werden aus Landesmitteln (ko-)finanziert, bundesweite Projekte zudem aus Mitteln des BMBF oder des Europäischen Sozialfonds. Auffällig häufig werden Projekte von Stiftungen (ko-)finanziert und mitinitiiert, in wenigen Fällen auch aus regionalen oder kommunalen Entwicklungs- oder Innovationsfonds.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, sind jeweils diverse *Partner* an den Projekten offiziell beteiligt, so dass sich der Netzwerkgedanke in Regionalisierungsinitiativen widerspiegelt. Überwiegend sind neben den Schulen, Kitas und Berufsschulen auch die Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht und die Jugendhilfe, aber auch regionale Wirtschaftsvertreter oder Kammern, sowie außerschulische Partner (Vereine, Beratungsstellen, freie Träger der Jugendhilfe und der Weiterbildung) in den Initiativen aktiv.

Häufig werden im Rahmen der Initiativen *neue Strukturen und Institutionen* gebildet: Nahezu alle Projekte sehen Kooperationsverträge oder Zielvereinbarungen zwischen den beteiligten Partnern vor. In den meisten Projekten werden lokale Koordinierungsstellen wie Regionale Bildungsbüros oder Projektbüros eingerichtet, die die operative Arbeit übernehmen. Zusätzlich gibt es in einigen Projekten Steuergruppen oder Lenkungskreise, die übergreifende strategische Entscheidungen treffen. Die Mehrzahl der Projekte wird wissenschaftlich begleitet.

Um die *Ziele* der hier aufgeführten Projekte vergleichbar darzustellen, wurden aus den in der Außendarstellung (Internetauftritt) genannten Projektzielen induktiv Zielkategorien gebildet. Die vier am häufigsten genannten werden hier abgebildet. Dabei wird deutlich, dass sich die Projektziele der verschiedenen Maßnahmen eng am fachpolitischen Diskurs und den in der politischen Programmatik genannten Leitzielen der regionalen Bildungslandschaften orientieren: So wird bei der Mehrheit der Initiativen explizit das Ziel *Steigerung der Chancengerechtigkeit* ($n = 21$) verfolgt. Aber auch *Schulentwicklung* ($n = 11$) sowie *Lokale Vernetzung und Teilhabe* ($n = 20$) sind häufig verfolgte Ziele, während eine geringere Anzahl der Initiativen die Verbesserung des Übergangs Schule/Beruf anstrebt ($n = 7$) (vgl. Tabelle 1).

Die Initiativen nutzen unterschiedliche *Raubegriffe* für ihre jeweiligen *Regionalisierungseinheiten*. Am häufigsten wird dabei der Begriff der *Bildungslandschaft* verwendet ($n = 7$), zumeist mit dem Attribut *regional*. Auch die Bezeichnungen *Bildungsregion* ($n = 4$) oder *Bildungsnetzwerk* (mit dem Attribut *regional* oder *kommunal*; $n = 4$) kommen verhältnismäßig häufig vor. Deutlich wird hier, dass der Begriff der „Region“ hier als diffuser und unspezifischer Raumbegriff genutzt wird, der sich sowohl auf administrative Einheiten, als auch

3 Der Einbezug von relevanten Projekten nach 2006 begründet sich vor allem über die vergleichsweise junge „Ära“ durchgeführter Maßnahmen zur Regionalisierung im Bildungsbereich.

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Übergang Schule /Beruf	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Schulent- wicklung	Persönlichkeits- entwicklung	Chancen- gerechtigkeit
1	BW	Impulsprogramm Bildungsregionen	Kultusministerium Baden-Württemberg	Schulen, Schulverwaltung, Kita, Volkshochschule, Partner aus Wirtschaft, gesellschaftliche Organisationen, Träger der Weiterbildung und außerschulische Jugendarbeit, Jugendhilfe	Bildungsbüro, Regionale Steuergruppe (in dieser Steuergruppe sind stets die kommunalen Träger und die Schulaufsicht vertreten), Kooperationsvereinbarung				x	
2	BW	Indiv. Lernbegleitung für benachteiligte Jgdl. Übergang Schule–Beruf	Finanzierung durch das Kultusministerium (aus Mitteln der Landesstiftung)	Schule, Beruf, Schüler mit Migrationshintergrund, Hauptschüler, Berufsschüler, Jugendliche aus Schulen für Erziehungshilfe, Jugendagenturen, Ehrenamtliche	Kooperationsvereinbarung, Fortbildungen für die Lernbegleiter, Zertifikat für die Lernbegleiter, Treffen zum Erfahrungsaustausch mit Fallbesprechung				x	x
3	BW	Pilotprojekt regionale Bildungslandschaft	Innovationsfond von Region und Bertelsmann Stiftung ausgestattet	Lehrer, Schüler, Schule, Schulaufsicht, Schulamt, außerschulische Partner	regionale Steuergruppe, regionales Bildungsbüro, regionaler Bildungsbeirat				x	x x
4	BY	Bildungsregionen in Bayern	Bayerisches Kultusministerium	Schule, Kita, Lehrer, Eltern, Schüler, Wirtschaft, Kommune, Schulverwaltung, Jugendämter, weitere außerschulische Partner	Kooperationsvereinbarung, Steuergruppe, Qualitätsmanagementsysteme; Dialogforen, Bewertung und Qualitätsiegel				x	x
5	BB	Projektverbund Kobra.net	finanziert aus Landesmitteln, Bund, EG und Stiftungen, Trägerschaft: WIBB GmbH	Schulen, Lehrer, Jugendhilfe, Unternehmen, Arbeitsagentur, weitere außerschulische Partner	Kobra.net gliedert sich in die Bereiche: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ), Serviceagentur Ganzttag, Initiativ-Oberschule, Servicestellen-Schülerfirmen				x	

(Fortsetzung nächste Seite)

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern (fortgesetzt)

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Persönlichkeits- entwicklung Chancen- gerechtigkeit	Lok. Vernetzung & Teilhabe Schulent- wicklung	Übergang Schule /Beruf
6	BB	MoSeS (Modellvorhaben Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen)	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Schulen, Schülerräte, Schulräte, Landeschulbeirat, Kammern, Gewerkschaften, Kommunale Spitzenverbände, Landesregierung	Zielvereinbarung zwischen Schule + Schulamt + Ministerium, Steuerungsgruppe	x		
7	HH	Heimspiel. Für Bildung	Alfred Töpfer Stiftung, Joachim Herz Stiftung	Senator der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Senator der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFF), Bezirksamtsleiter Harburg und Wandsbek, Schulen, Lehrer, Schüler	Kooperationsvereinbarung, „Heimspiel-Büros“ vor Ort	x	x	
8	HH	Regionale Bildungskonferenzen	Behörde für Schule und Berufsbildung	Schule, Schulaufsicht, Elternkammer, Lehrerkammer, Schülerkammer, Gewerkschaften, Sportvereine, Unternehmen, Jugendverbände, Einrichtungen zur Migration/Integration, Kirchen-/Glaubensgemeinschaften	Kooperationsvertrag, Lenkungsgruppe, Steuerungsgruppe	x	x	
9	HE	Lerngeschichten Darmstadt auf dem Weg zur Bildungslandschaft	Stiftung des Darmstädter Bürgers Dieter Paulmann, DKJS als Projektträger	Kita, Krippen, Hort, Grundschule, Beratungsstellen, Familienbildung, Vereine, freie Träger, Stadt Darmstadt, Darmstädter Bürger/innen, Schulamt, weitere Partner	Netzwerke der beteiligten Akteure in drei Standorten mit unterschiedlichen Schwerpunktthemen	x		
10	HE	Gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung in der Bildungsregion Groß-Gerau	Finanzierung durch das Land Hessen (Schulträger und Landesmittel)	Staatliches Schulamt für den Landkreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis, Schule, Jugendhilfe, Kreis- und Stadtelternbeirat, Bertelsmann Stiftung, DIPF, Projektforum Freiburg, HeLP (Pädagogische Schulentwicklung)	Lenkungsausschuss; Experten, die als Peers Feedback geben; Kooperationsvertrag	x		

(Fortsetzung nächste Seite)

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern (fortgesetzt)

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Übergang Schule /Beruf	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Schulent- wicklung	Persönlichkeits- entwicklung	Chancen- gerechtigkeit
11	NI	DaZNet (Regionale Zentren für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz)	Niedersächsisches Kultusministerium	FörMig Kompetenzzentrum, Schule, Schüler (mit Migrationshintergrund), Eltern, Bildungseinrichtungen, Kita, außerschulische Einrichtungen	regionale DaZNet-Zentren mit didaktischen Werkstätten; Schulnetzwerke mit Sprachlernkoordinatoren je Schule, Regionales Team betreut und berät die Schulen sowie außerschulische Partner		x			
12	NI	Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen	Die projekt REGION BRAUNSCHWEIG GmbH, Land NI, Bertelsmann Stiftung, Schulträger	Schule, Schulträger, Eltern, Vertreter der Wirtschaft	Kooperationsvertrag, regionale Steuergruppe, Bildungsbüro			x		
13	NI	Region des Lernens	Land Niedersachsen	Wissenschaftliche Begleitung Institut für Schulpädagogik der Universität Osnabrück, Berufsbildende Schulen, regionale Wirtschaft, allgemein bildende Schulen, Hochschulen, Berufsberatung, Jugendhilfe	Steuerungsgruppe, Förder- und Kooperationskonzepte, Inter-netplattform für die Projekttak-teure zur Information und zum Austausch				x	x
14	NRW	Selbständige Schule	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Bertelsmann Stiftung	Schule, Schulleiter, Lehrer, Schüler/innen, Eltern, Schulaufsicht, Schulträger, Kommunen	Kooperationsvereinbarung; regionale Steuergruppe; Projektbeitr; Projektbüro; lokale Bildungsbüros; Internetplattform				x	x
15	NRW	Regionale Bildungsnetzwerke	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Schulträger	MSW, Kommunen, Schulen, Schulträger, Schulaufsicht; Kooperation mit weiteren Akteuren möglich wie Jugendhilfe, Agentur für Arbeit, Industrie- und Handelskammer, VHS, Kfz, Einrichtungen aus dem Kultur- und Sportbereich	Kooperationsvertrag, Bildungs-kommission, Lenkungs-kreis, Bildungsbüro				x	x

(Fortsetzung nächste Seite)

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern (fortgesetzt)

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Persönlichkeits- entwicklung Chancen- gerechtigkeit	Lok. Vernetzung & Teilhabe Schulent- wicklung	Übergang Schule /Beruf
16	NRW, SN	Kind & Kommune	Bertelsmann und Heinz-Nixdorf	Kita, Eltern, Grundschule	Steuerungsgruppe; Projektbüro	x	x	
17	ST	Schulerfolg sichern	Kultusministerium Sachsenanhalt; Kofi- nanzierung aus EFS	Jugendhilfe, Sozialpädagogen, Schulen, Schüler, Eltern, Kita, Zentrale Koordi- nierungsstelle „Schulerfolg“, Akteure der Zivilgesellschaft, externe Bildungs- akteure, Netzwerkkoordinatoren in Landkreisen und kreisfreien Städten	Netzwerkarbeit, Steuerungsgruppe, Zentrale Koordinierungsstelle „Schulerfolg“	x	x	
18	SH	Bildungslandschaft- ten zwischen den Meeren	Förderung/Finanzie- rung durch das Mini- sterium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes SH und Gemeinschaftsaktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“	Serviceagentur „Ganztagig lernen“, MASG, MBK Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes SH, Gemeindetag SH, Städteverband SH, Schulleiter, Vertreter aus der Jugend- hilfe; Schule, Kita, außerschulische Kooperationspartner, Organisationen, Initiativen, mitverantwortliche Men- schen aller Generationen	lokale Lenkungskreise	x	x	
19	TH	nelecom – Thürin- ger Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen	Freistaat Thüringen, ESF	Kinder, Jugendliche, Schulen, Lehrer, Kita, Eltern	Kooperationsvertrag, Mitglie- der des Netzwerkes arbeiten als Kernteam, Initiativgruppe, Aktivkreis, Lenkungsgruppe oder Steuerungsgruppe	x	x	x
20	BE, SN, NRW, BW	Ein Quadratkilome- ter Bildung	Freudenberg Stiftung, lokale Stiftungen	Schule, Kita, Jugendhilfeeinrichtungen	Kooperationsvertrag, Pädä- gogische Werkstatt, regionale Steuerungsgruppe	x		

(Fortsetzung nächste Seite)

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern (fortgesetzt)

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Übergang Schule /Beruf	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Schulent- wicklung	Persönlichkeits- entwicklung	Chancen- gerechtigkeit
21	HE, BW, SH, ST	Lebenswelt Schule	Jacobs Foundation	Schulen, weitere Bildungseinrichtungen, Mitglieder der Kommunalverwaltungen, Partner aus Verbänden der freien Ju- gendhilfe oder Wirtschaft	Lokale Kooperationsvereinba- rungen, Steuergruppe, Bildungs- büro in Bad Bramstedt und Weinheim		x		x	
22	BE, BB, HB, NRW TH	Trans Kigs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertagesein- richtungen und Grundschule	Projekt wird als BLK-Programm von Bund und Ländern gefördert	Kita, Erzieher, Lehrer, wissenschaft- liche Begleitung Technische Universität Dortmund	überregionale Lenkungsgruppe vernetzt die Vorhaben der Länder, organisiert Tagungen usw.				x	
23	BY, BB, BW, NI, TH	LISA – Lokale Initiativen zur Integration junger Migranten in Aus- bildung und Beruf	Robert Bosch Stiftung	Lehrer, Schule, Schüler mit Migrati- onshintergrund, Agentur für Arbeit, Kammern, Politik, Kirche, Vereine, Kommunale Verwaltung	Zielvereinbarung, Kompeten- werkstätten in einigen Regionen				x	x
24	Bundes- weit (ohne BE)	Lernen vor Ort	Fördermittel zur Verfügung gestellt vom ESF und dem Bundesministerium	Stiftungen beteiligen sich am Programm und übernehmen Patenschaften für die beteiligten Kommunen, Kreise und kreisfreie Städte	Kooperationsvereinbarungen/ Kooperationsverträge, Bildungs- büro, Werkstattberichte				x	

(Fortsetzung nächste Seite)

Tabelle 1: Übersicht zu Projekten und Maßnahmen im Regionalisierungskontext in den Bundesländern (fortgesetzt)

Lfd. Nr.	Bundesland	Projekttitel/ Label der Initiative	Finanzierung	Beteiligte	Neue Institutionen/ Strukturen	Chancen- gerechtigkeit	Persönlichkeits- entwicklung	Schulent- wicklung	Lok. Vernetzung & Teilhabe	Übergang Schule /Beruf
25	Bundesweit	Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken	BMBF, ESF	DLR (Durchführung des Programms), Sozialpartner, Bundesagentur für Arbeit, Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW), wissenschaftliche Begleitung, Schule, Kita, Ausbildung	Kooperationsvertrag; Lenkungs- ausschuss; Lernzentren; Projekt- büros	x	x	x	x	
26	Bundesweit	Jugend Stärken: Aktiv in der Region	Bundesministerium finanziert das Pro- gramm aus dem ESF	Jugendliche, junge Erwachsene, Schu- len, Jugendhilfe, ARGE, Berufsschulen	Kooperationserklärung; Lokaler Aktionsplan, Errichtung einer lokalen Koordinierungsstelle	x				x
27	Bundesweit	Kompetenz- agenturen	Bundesministerium finanziert das Pro- gramm aus dem ESF	Jugendliche, junge Erwachsene, Jugend- hilfe, Jugendsozialarbeit, Jugendmigra- tionsdienst, weitere Partner vor Ort	Kooperationserklärung	x	x	x	x	x

auf gebietskörperschaftsübergreifende oder akteurszentrierte Netzwerke wie z.B. Schulverbünde beziehen kann (vgl. Tabelle 2).

Insgesamt können die Projekte in zwei grundsätzliche Kategorien eingeteilt werden. Zum einen finden sich Projekte, die auf die Vernetzung der Bildungsakteure innerhalb einer konkreten administrativen Einheit abzielen. Dabei wird deutlich, dass die allermeisten ($n = 13$) auf der Ebene der Gebietskörperschaften, also der Kreise und Städte bzw. Kommunen, angesiedelt sind und von dort auch meist gesteuert werden. Relativ gesehen weniger der betrachteten Projekte beziehen sich auf Vernetzung im Stadtteil oder Quartier, und nur ein Projekt in der Auswahl setzt auf überregionale Vernetzung. Die zweite Kategorie umfasst darüber hinaus diejenigen Projekte, die sich auf die Vernetzung innerhalb einer bestimmten Akteurskonstellation beziehen, also zum Beispiel die sozialräumliche Öffnung einzelner Schulen auf ihr Umfeld ($n = 6$), die Schaffung von (thematischen) Schulverbänden ($n = 2$) z.B. zur Sprachförderung oder von der Jugendhilfe initiierte Netzwerke ($n = 1$).

Tabelle 2: Systematisierung der verwendeten Raumbegriffe

Verwendeter Raumbegriff	Administrative Einheit			Akteurskonstellation			N
	Stadt/ Kreis/ Kommune	Stadtteil/ Quartier	Über-regional	Schule und Umfeld	Schul-verbünde	Jugend-hilfe	
Bildungsregion	1, 4, 10, 12						4
(Regionale/Lokale) Bildungslandschaft	3, 14, 16, 18	9, 7		21			7
Regionale Bildungskonferenzen		8					1
Region des Lernens					13		1
(Regionale/Kommunale) (Bildungs-)netzwerke	15, 19		25	17			4
Lokales Bildungsmanagement	24						1
Andere ohne Raumbezug				2, 5, 6, 22		27	5
Andere mit Raumbezug	23, 26	20			11		4
N	13	4	1	6	2	1	

Anmerkung. Zur Nummerierung der Projekte vgl. Tabelle 1.

Der Vielfalt an vor allem jüngeren programmatischen Positionspapieren und bildungspolitisch bzw. zivilgesellschaftlich initiierten Maßnahmen stehen erhebliche Desiderate auf Forschungsseite gegenüber. Empirisch herrscht ein Defizit an konkreten Erkenntnissen zum Beispiel über den Verlauf von Regionalisierungsprozessen sowie über die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Akteurskonstellationen, Wirkmechanismen und Erfolge der Maßnahmen. Insgesamt bleibt

noch unklar, wie das Phänomen *Regionalisierung* von Forschungsseite gefasst werden kann. Folgend wird zunächst der Versuch unternommen, die vorhandene Forschungslage überblicksartig und thematisch systematisiert darzustellen.

3. Empirische Forschungsbefunde

Der folgende Überblick über die Forschungslage berücksichtigt insgesamt 18 Forschungsprojekte, aus denen zum Teil mehrere Publikationen und Teilstudien hervorgegangen sind. Insgesamt wurden 34 Publikationen berücksichtigt. Dabei wurden nur Publikationen aufgenommen, die empirische Ergebnisse berichten, sich thematisch auf Regionalisierung im schulischen Kontext beziehen und nach 2000 veröffentlicht wurden. Zum spezifischen Aspekt Bildungsmonitoring als neue kommunale Regelungsstruktur wurde außerdem ergänzend eine eigene Auszählung von Bildungsberichten vorgenommen.

Auch bei den 18 Forschungsprojekten werden unspezifische Bezeichnungen gewählt, um den Gegenstand zu beschreiben. Auffällig ist hier, dass fast die Hälfte der Projekte ($n = 8$) von (lokalen, regionalen oder kommunalen) „Bildungslandschaften“ sprechen. Es dominiert die Erforschung bzw. wissenschaftliche Begleitung von Projekten, die auf Ebene der Gebietskörperschaft (Stadt/Kreis) ansetzen ($n = 8$). Allerdings liegen auch Studien zu Akteurskonstellationen und hier vor allem zur lokalen Vernetzung der Schule mit ihrem Umfeld vor ($n = 6$).

Für die Mehrheit der berücksichtigten Untersuchungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign (29 %) oder ein Mixed-Methods-Forschungsdesign (51 %) gewählt. Dies kann darauf zurück zu führen sein, dass es sich um ein neu zu erschließendes Forschungsfeld handelt und sich somit explorative Verfahren und Fallstudien anbieten. Nur sechs Studien arbeiten ausschließlich mit quantitativen Methoden. Experteninterviews (79 %) und Dokumentenanalysen (47 %) sind die am häufigsten verwendeten qualitativen Methoden, standardisierte Fragebogenerhebungen (65 %) das präferierte quantitative Vorgehen. Aber auch teilnehmende und nichtteilnehmende Beobachtung, Fokusgruppeninterviews, Schülerleistungsdatenerhebungen und statistische Sekundäranalysen werden verwendet. In drei Studien werden Einzelfälle beforscht, 18 beinhalten komparative Fallstudien.

Nach einem Überblick über die verwendeten theoretischen Rahmungen erfolgt die Auswertung der Ergebnisse der Studien hinsichtlich zwei induktiv gebildeter thematischer Aspekte von Regionalisierung: (a) Entwicklung und Veränderung lokaler Strukturen und (b) Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Die Befunde im ersten Teilbereich sind gegliedert entlang einer weiter differenzierenden Systematik von Kucharz, Bohl, Eisnach, Fink und Müller (2009, ergänzt durch weitere relevante Strukturen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten).

3.1 Theoretische Rahmungen

Ausdrücklich muss an dieser Stelle auf die fehlende theoretische Fundierung in vielen der Studien hingewiesen werden, die sich auch durch den häufig gewählten explorativen Ansatz der qualitativen Fallstudien erklärt. Insgesamt mangelt es in dem noch jungen Forschungsfeld an einem Gesamttheoriegerüst und an einer konsistenten theoretischen Reflexion, zum Beispiel bezüglich der räumlichen Dimension dieser Reformstrategie. Zwar werden je nach Fragestellung und disziplinärem Einfluss unterschiedliche theoretische Ansätze zur Erklärung herangezogen, diese würden aber eine eigene Systematisierungsarbeit erfordern. Daher wird hier nur kurz auf die verwendeten theoretischen Beschreibungsversuche eingegangen.

Grundsätzlich kann das Regionalisierungsphänomen anhand von Deregulierungs- und Dezentralisierungsprozessen erklärt werden, wie sie Fürst (2004) unter dem Begriff der „Regional Governance“ beschreibt. Daher wird in der Forschung auch häufig auf den Educational Governance Ansatz zurückgegriffen (z.B. Altrichter & Maag Merki, 2010; Emmerich, 2010; Meinecke, Schalkhauser & Täubig, 2009; Niedlich & Brüsemeister, 2011; Rürup & Röbbken, 2015, in dieser Ausgabe; Schalkhauser & Thomas, 2011; Täubig, 2011; vgl. auch Manitius & Berkemeyer, 2011). Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er eine übergreifende Perspektive für die Analyse von Akteurskonstellationen und Steuerungsverhalten in Mehrebenensystemen bietet (Schimank, 2006; siehe auch Manitius & Berkemeyer, 2011). Damit eignet er sich besonders, um die Verlagerung von Steuerungsprozessen zwischen Land und Kommune und die Rolle verschiedener Stakeholder „vor Ort“ im Rahmen der Regionalisierung in den Blick zu nehmen. Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine vollumfängliche Theorie, sondern eher um eine Analyseperspektive, die um ganz unterschiedliche theoretische Ansätze erweitert werden kann (Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007). So berufen sich einige Arbeiten auf den akteurszentrierten Interaktionalismus (Mayntz & Scharpf, 1995; siehe z.B. Emmerich & Maag Merki, 2009), andere auf die Theorie der sozialen Arenen (Strauss, Schatzmann, Bucher, Ehrlich & Sabshin, 1964; siehe z.B. Brüsemeister, 2014).

Darüber hinaus werden vor allem die Vernetzungsprozesse innerhalb der Bildungsregionen in den Blick genommen. Tippelt (2009) beschreibt die Prozesse in dezentralen Netzwerken mithilfe der Netzwerktheorie (z. B. Granovetter, 1982) und einer Fortentwicklung und Mischform von Webers (1947; 1964) Herrschaftstypen. Zudem werden für die Analyse der stattfindenden Vernetzungsprozesse auch Managementansätze herangezogen, wie das Netzwerkmanagement (Sydow & Windeler, 2000; siehe z. B. Otto & Sendzik, 2011) oder die Boundary Spanning Theorie (Aldrich & Herker, 1977), um Schnittstellenaktivitäten von regionalen Koordinierungsstellen zu untersuchen (siehe z. B. Manitius, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013; Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012).

Ein weiterer Ansatz, der sich wie die Educational Governance Perspektive durch seine große Offenheit auszeichnet, ist der Neoinstitutionalismus. Dieser legt einen Schwerpunkt auf die unterschiedlichen Bedeutungssysteme, Normen und instituti-

onalisierte Praktiken, die handlungsleitend für Akteure werden, weil sie in der organisationalen Umwelt verankert sind (Meyer & Rowan, 1977). Gerade die in der Programmatik benannten Ziele der Regionalisierung, wie Chancengerechtigkeit, Einbindung aller Bevölkerungsgruppen und Vernetzung zur Problemlösung vor Ort können aus neoinstitutionalistischer Sicht als solch handlungsleitende Normen verstanden werden (vgl. von Hippel, Fuchs & Tippelt, 2008; Meinecke et al., 2009; Schalkhauser & Thomas, 2011; Täubig, 2011). Der Neoinstitutionalismus liefert darüber hinaus auch Anhaltspunkte, um den Trend zu mehr Regionalisierung und die Verbreitung der Normen theoretisch erklären zu können.

Darüber hinaus lohnt sich für die theoretische Einordnung der Regionalisierungsprozesse auch der interdisziplinäre Austausch mit anderen Forschungsfeldern, der bisher aber nur ansatzweise geleistet wird. So eignen sich beispielsweise Gerechtigkeitstheorien, um den expliziten Beitrag der Regionalisierung zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zu untersuchen (vgl. Berse, 2009; Manitus, 2013). Auch die oben bereits erwähnten Raumtheorien und Ansätze aus der Bildungsgeographie werden bisher nicht ausreichend rezipiert (z. B. Löw, 2001; Werlen & Reutlinger, 2005).

3.2 Entwicklung und Veränderung lokaler Strukturen

Im Rahmen ihrer Fallstudie zur *Bildungsoffensive Ulm* arbeiten Kucharz et al. (2009) sechs Schritte heraus, die erforderlich sind, um in einer Kommune eine umfassende und integrierte Bildungslandschaft zu etablieren: (a) Kommunale Profilbildung (z. B. bildungspolitischer parteiübergreifender Konsens, Einigung auf Leitziele und Maßnahmen), (b) Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Strategien, um die Maßnahmen flächendeckend umzusetzen und alle Akteure mit „ins Boot“ zu holen, (c) neue Kommunikations- und Kooperationskultur, vor allem innerhalb der Verwaltung, aber auch mit den weiteren Akteuren (d) Neuverteilung und Ausweitung kommunaler Zuständigkeiten, (e) Aufbau neuer Kooperations- und Netzwerkstrukturen, (f) Einführung neuer Steuerungselemente (zum Beispiel Bildungsbericht mit Kennzahlenorientierung). Ähnliche Punkte finden sich auch bei Eisnach (2011) und Bastian und Rolff (2002), ergänzt um den Ausbau und die Erweiterung der Ganztagschulen, ein neues Verständnis der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, die Etablierung neuer Koordinierungsstellen (wie zum Beispiel ein regionales Bildungsbüro) sowie Schulentwicklungsfonds oder Modellprojekte. Die folgende Übersicht der Forschungsergebnisse orientiert sich an diesen Punkten.

3.2.1 Neuverteilung kommunaler Zuständigkeiten

Bei der Neuverteilung der kommunalen Zuständigkeiten wird vor allem das Schulverwaltungsamt umstrukturiert und enger mit dem Jugendamt verknüpft, um einer

Versäulung der Zuständigkeiten entgegenzuwirken. Nach einer Untersuchung von Deinet und Icking (2006) wurden in 17 % der 424 von ihnen befragten Kommunen und Landkreise die für Fragen der Schulverwaltung und der Jugendhilfe zuständigen Ämter zusammengelegt. Zusätzlich gibt es in fast 60 % der Kommunen mit getrenntem Schulverwaltungs- und Jugendamt fest institutionalisierte Kooperationen auf Basis von Arbeitsgruppen. In 70 % der Kommunen, die ein Jugendamt haben, finden auf politischer Ebene gemeinsame Sitzungen des Schul- und Jugendhilfeausschusses statt.

Mehrere Autoren weisen allerdings vor allem darauf hin, dass bisher noch keine integrierte Planung auf kommunaler Ebene stattfindet: Zwar wurden zum Beispiel in Ulm und Lübeck die Ämter für Schule und Jugend zusammengelegt und damit die Grundlagen für eine engere Zusammenarbeit geschaffen (Eisnach, 2011; Kucharz et al., 2009; Meinecke et al., 2009) – allerdings fehlt nach Eisnach (2011) die Ausarbeitung einer kohärenten kommunalen Bildungspolitik mit einem festen Regelsystem, um das gemeinsame Handeln zu koordinieren. Auch Stolz (2012) stellt fest, dass zwar eine neue Regulation von Bildung stattfindet, diese aber (noch) nicht die systematische Verbreitung pädagogischer Innovationen ermöglicht und zurzeit noch sehr auf das System der formalen Bildung zentriert ist.

Rürup und Röbbken (2015, in dieser Ausgabe) können anhand einer Fallstudie zeigen, dass gerade der Stadtverwaltung eine wichtige Rolle als „kooperativ-orientiertem Planer“ zukommt, die unabhängiger als parteipolitische Akteure zwischen den verschiedenen Interessen der zivilgesellschaftlichen Akteure einerseits und der Landespolitik andererseits vermitteln und pragmatische Entscheidungen herbeiführen kann.

3.2.2 Etablierung neuer Koordinierungsstellen als regionales Unterstützungssystem

Wie auch schon bei der Übersicht der Praxisprojekte erwähnt, hat sich die Etablierung einer Koordinierungsstelle für die Regionalisierungsinitiativen durchgesetzt, die inzwischen mit unterschiedlichen Bezeichnungen (z. B. Regionales Bildungsbüro, Regionale Steuergruppe), in mehreren Bundesländern auch mit Unterstützung des Landes, eingerichtet wurde. Daher wird hier auf diesen „neuen Akteur der Schulentwicklung“ (Manitius & Berkemeyer, 2011) ausführlicher eingegangen.

Bereits im Projekt *Schule & Co.* (Bastian & Rolff, 2002) wurden erste Versuche unternommen, eine kommunale Koordinierungsstelle für die Regionalisierungsinitiativen zu schaffen. Aufgrund der positiven Erfahrungen wurden auch für das Projekt *Selbstständige Schule* sogenannte Regionale Steuergruppen eingerichtet, die sich als Unterstützungssystem im Laufe des Projektes besonders bewährten (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Berkemeyer, 2010).

In NRW wurden daraufhin seit 2008 in den meisten Kommunen im Rahmen der Initiative *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* Bildungsbüros eingerichtet, deren Entstehung als vergleichbar mit einem Joint Venture zwischen Land und Kommune beschrieben werden kann (Todeskino, Manitius & Berkemeyer, 2012), da beide Partner sich auf gemeinsame Zieldimensionen im Rahmen eines Kooperationsvertrags einigen und die Finanzierung der Koordinierungsstelle zwar zu unterschiedlichen Anteilen, aber gemeinsam tragen. Eine Analyse von 47 Kooperationsverträgen zeigt, dass der Fokus der Arbeit der Bildungsbüros auf den Handlungsfeldern Übergangsmanagement ($n = 153$ Kodierungen), Unterricht und Förderung ($n = 104$), Gestaltung der Bildungsregion ($n = 86$), Zusammenarbeit mit Partnern ($n = 66$) und Schulorganisation und -planung (z. B. Ganztagsausbau, $n = 49$) liegt (Manitius & Berkemeyer, 2011). Übergangsmanagement als das zentrale Handlungsfeld dieses Akteurs wurde auch mittels einer standardisierten Befragung von 44 Bildungsbüros in NRW bestätigt (Manitius et al., 2013). Dabei sind die Bildungsbüros mit relativ wenigen Ressourcen ausgestattet und mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert (ebd., siehe auch Abschnitt 3.3). Ältere Bildungsbüros geben häufiger an, dass lokale Akteure Angst vor Veränderungen haben und dass es schwierig für Bildungsbüro-Mitarbeiter ist, diese für Neues zu gewinnen und die Motivation von Netzwerkteilnehmern auf Dauer aufrecht zu erhalten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass hier mit der Zeit ein „Ernüchterungseffekt“ einsetzt, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Vernetzungsarbeit realistischer einschätzen (ebd.). Die spezifische Rolle des Bildungsbüros als Netzwerkmanager für schulische Netzwerke zur Unterrichts- und Schulentwicklung bzw. zur Übergangsgestaltung wird derzeit im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* sowie im Folgeprojekt *Übergänge gemeinsam gestalten* erforscht (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012; Sendzik et al., 2012). Dabei wird unter anderem darauf hingewiesen, dass das Bildungsbüro eine Dienstleistungsrolle für die Bildungsakteure (in diesem Fall die Schulnetzwerke) übernimmt, indem es zum Beispiel den Informationsaustausch gewährleistet, dabei aber gleichzeitig Gefahr läuft, als kontrollierende Instanz der Schulverwaltung wahrgenommen zu werden (Sendzik et al., 2012).

Die Relevanz neuer oder veränderter Strukturen als „Change Agents“ für die lokale Koordination zeigte auch das Projekt *Soziale Stadt* (Aehnelt, 2005; Walther, 2002). Verschiedene Unterstützungsstrukturen wurden hier auf kommunaler Ebene geschaffen, so zum Beispiel ressortübergreifende Lenkungsgruppen der Stadtverwaltung, Stadtteilforen mit allen vor Ort ansässigen Institutionen, Bürgerforen oder Stadtteilkonferenzen. Die Einrichtung von Stadtteilbüros mit Quartiersmanagement wurde in fast allen Projektregionen vorgenommen und hat sich als wichtiger Bestandteil einer integrierten Stadtteilentwicklung etabliert (Aehnelt, 2005).

3.2.3 Aufbau neuer Vernetzungsstrukturen: Schulen in Kooperation mit lokalen Partnern

Eng mit der Regionalisierung verknüpfte Themenfelder sind die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren. Behr-Heintze und Lipski (2005) stellen im Projekt *Schule und Soziale Netzwerke* fest, dass Schulen ein breites Spektrum an Kooperationen eingehen, die allerdings überwiegend bilateral sind und nur teilweise institutionell und finanziell langfristig abgesichert werden können. Auch im Projekt *Regionale Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften* gaben in der Ausgangserhebung 80 % der Schulen an, bereits Erfahrungen mit Kooperationspartnern zu haben, zwei Drittel kooperierten bereits mit anderen Schulen (Emmerich, 2010). Als Handlungsfelder der schulischen Kooperation wurde von den befragten Schulleitungen ($N = 108$) vor allem die lokale Zusammenarbeit auf Stadtteil-/Gemeindeebene (55.4 %), der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe (54.1 %) sowie von der Kita in die Primarstufe (52.3 %) und die Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung (43.6 %) genannt (Emmerich & Maag-Merki, 2009). Allerdings wurde durch das Projekt die Kooperationspraxis in vorher bereits gut vernetzten Schulen kaum verändert. In weniger gut vernetzten Schulen zeichneten sich „disgruente Sinnhorizonte“ zwischen den Schulleitungen und den Kollegien ab, sodass der Ausbau der Vernetzung sich als schwierig erwies (ebd., S. 26). Insgesamt resümieren die Autoren, dass administrativ delegierte Kooperationen häufig in Konkurrenz zu den ursprünglichen jeweiligen Schulentwicklungszielen stehen (ebd.). Auch Baumheier, Fortmann und Warsewa (2010) zeigen in einer vergleichenden Fallstudie, dass strukturelle Unterschiede in den Prinzipien und Organisationsmerkmalen der verschiedenen Partner den Annäherungsprozess erschweren. Sie schlagen gemeinsame Professionalisierungsmaßnahmen wie zum Beispiel ressortübergreifende Strukturen für Fortbildungen vor, um die Zusammenarbeit zu erleichtern. Hilfreiche Faktoren für die lokale Einbindung sind lokale Steuergruppen und Arbeitskreise, sowie der Einbezug aller Beteiligten auf Basis verbindlicher Ziele und Vereinbarungen (Eisnach, 2011; siehe auch Berkemeyer, 2010).

Besonderes Augenmerk wird von Forschungsseite auf die *Kooperation von Schule und Jugendhilfe* gelegt, die unter anderem in mehreren Projekten des Deutschen Jugendinstituts (DJI) erforscht wurde. Deinet und Icking (2006) befragten 424 Kommunen und Landkreise; 80 % davon geben an, dass Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule durchgeführt werden, wobei Schwerpunkte der Kooperation der Übergang zwischen Kita und Grundschule, die Gestaltungen des offenen Ganztags und der Umgang mit herausfordernden pädagogischen Fällen sind. Durch den Ausbau der Ganztagschule nimmt die Jugendhilfe verstärkt eine Bildungs- bzw. Schulorientierung ein (Schalkhaußer & Thomas, 2011). Dies führt auch zu einer Neuausrichtung der Jugendhilfe, sodass sie segmentübergreifend präventiv arbeitet und niedrigschwellige, allgemeinbildende und auf Dauer angelegte Angebote konzipiert (ebd.), und damit

auch verstärkt (zum Teil schul(form)übergreifend) Nachmittagsangebote übernimmt (Meinecke et al., 2009). Damit agiert die Jugendhilfe mehr und mehr auf Augenhöhe mit der Schule (Schalkhaußer & Thomas, 2011) und verteidigt selbstbewusst ihr Bildungsverständnis und die bessere Personalausstattung (Rürup & Röbbken, 2015, in dieser Ausgabe). Gemeinsame pädagogische Argumente und Visionen der Akteure sind daher für die Zusammenarbeit förderlich (ebd.). Allerdings findet die lokale Vernetzung größtenteils stadtteilintern statt, was aufgrund der sozialen Entmischung von Stadtteilen zu einer weiteren Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler in sozial herausfordernden Stadtteilen führen kann (Meinecke et al., 2009). Zusätzlich findet sich gerade in benachteiligten Stadtteilen ein hoher Anteil von Kooperationen, die zum Ausgleich von Defiziten angelegt sind (Nachhilfeangebote, Gewaltprävention, etc.), während Schulen in bessergestellten Gegenden häufiger Kooperationen mit Partnern aus dem Bereich Sport, Kultur usw. eingehen (Baumheier et al., 2010).

Für die schulische Praxis und Qualitätsentwicklung hat die Kooperation mit Partnern eine Reihe von Auswirkungen, wie die Schaffung neuer Handlungs- und Lernräume der Kinder und Jugendlichen neben dem Unterricht und ein erweitertes Spektrum für individuelle Förderung (Behr-Heintze & Lipski, 2005). Die enge Kooperation von Schulen mit ihrem Umfeld bietet auch laut Baumheier et al. (2010) ein großes Potenzial, indem Schulen zur Aufwertung des Stadtteils und des sozialen Kapitals ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen können. Entsprechend bewerten die schulischen Akteure die Zusammenarbeit auch überwiegend positiv (ebd.). Der Unterricht selbst wird von diesen Kooperationen allerdings bisher nicht direkt betroffen – in der Mehrheit der Fälle, vor allem an den offenen aber auch an gebundenen Ganztagschulen, kann daher von einem additiven Charakter der Kooperation ausgegangen werden, in der der herkömmliche Unterricht am Vormittag durch Kooperationsangebote der Partner am Nachmittag ergänzt wird (Behr-Heintze & Lipski, 2005; Baumheier et al., 2010). Zu dieser Schlussfolgerung kommt auch die Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (Holtappels et al., 2008).

4.2.4 Einführung neuer Steuerungselemente: Bildungsberichte als Instrument des regionalen Bildungsmonitorings

Bildungsmonitoring in Form von regelmäßig erscheinenden Bildungsberichten ist eines der neuen Strukturmerkmale der Regionalisierung, das sich während der letzten 10 Jahre etabliert hat (Döbert, 2008). Vorläufer sind seit den siebziger Jahren verschiedene Studien und Berichte des Bildungsrats und verschiedener Forschungsinstitute (ebd.). Im Jahr 2002 wurden Expertisen zur Bildungsberichterstattung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und das BMBF als Monitoringstrategie beschlossen und 2006 der erste nationale Bildungsbericht veröffentlicht (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Auf dieser Grundlage und unter Verwendung ähnlicher Indikatoren haben einige

Bundesländer eigene Bildungsberichte herausgegeben. Besonders interessant im Kontext der Regionalisierung sind allerdings die von Kommunen zumeist selbst erstellten Bildungsberichte, die sich in Umfang, Struktur und Schwerpunktsetzungen im Einzelnen erheblich voneinander unterscheiden. Überregionale Bildungsberichte stellen bislang eine Seltenheit dar (vgl. als ein Beispiel den Bildungsbericht Ruhr (Regionalverband Ruhr, 2012)).

Von den 28 deutschen Städten mit mehr als 250000 Einwohnern haben zwanzig bereits einen Bildungsbericht, sechs davon sogar schon zwei oder drei Berichte.⁴ Einen wichtigen Impuls hat hier auch das Programm *Lernen vor Ort* gegeben, das Bildungsmonitoring als einen Programmschwerpunkt in den teilnehmenden Kommunen setzt: Mit Ausnahme der Stadt München, die bereits 2006 einen Bildungsbericht veröffentlicht hat, haben alle *Lernen vor Ort*-Kommunen während der Projektlaufzeit (2009–2012) ihren ersten Bildungsbericht herausgegeben. Bildungsberichte auf Kreisebene finden sich vergleichsweise weniger als in kreisfreien Städten (als ein Beispiel Kreis Schwäbisch-Gmünd); ebenso sind Fortschreibungen kommunaler Berichte bislang selten.

3.3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass in Kommunen, die sich auf den Weg in Richtung einer lokalen Bildungslandschaft machen, zahlreiche Schritte zu deren Umsetzung unternommen werden. Dabei scheint sich vor allem bei den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung ein differenziertes Verständnis für die Bedeutung der Bildungslandschaft sowie ein institutions- und parteipolitischer Konsens für die Übernahme von Verantwortung für das Gesamtsystem Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln (Eisnach, 2011; Kucharz et al., 2009).

Eine Bildungslandschaft zu entwickeln ist jeweils ein einzigartiges Unterfangen – Regionen unterscheiden sich und die differenzierenden Aspekte (z.B. sozio-ökonomische Zusammensetzung und Ressourcen, Dynamik der Migration und des demographischen Wandels) sind bei der Konzeption der Bildungslandschaft zu berücksichtigen (Emminghaus, Tippelt, Lindner, Kuwan & Reupold, 2009). Laut Stolz (2012) werden in den meisten vom DJI wissenschaftlich begleiteten Regionen lokale Netzwerke pragmatisch entlang konkreter Problemlagen vor Ort aufgebaut. Berkemeyer (2010) weist nach, dass die Einschätzung steuerungsrelevanter Konstrukte durch die Mitglieder der Regionalen Steuergruppen maßgeblich von den regionalen Rahmenbedingungen abhängt. Entsprechend unterscheiden sich auch die im Folgenden aufgelisteten in empirischen Studien nachgewiesenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen je nach den lokalen

4 Grundlage dieser Angaben ist eine Auszählung infolge einer Internetrecherche (Stand März 2013).

Bedingungen. Dabei wurden in den Studien hauptsächlich die Einschätzungen der beteiligten Akteure erhoben, beispielsweise zur Kooperationskultur, zur Koordination der Vernetzungsarbeit und zu ersten Auswirkungen der Regionalisierung. Wirkungsanalysen auf der Grundlage von harten Indikatoren (wie Schulabschlusszahlen, Schülerleistungsdaten, u. a.) wurden hingegen bisher nicht durchgeführt.

3.3.1 Gelingensbedingungen

Die Begleitforschung des Projekts *Lernende Region* zeigt auf, dass *starke Kohäsion, Transparenz und gemeinsame Interessen* der verschiedenen Akteure in der Kommune Grundvoraussetzungen für gelingende Arbeit in kommunalen Bildungslandschaften sind (Reupold, Kuwan, Tippelt & Lindner, 2009).

Ein weiterer Erfolgsfaktor für den Aufbau von Kooperationen zwischen Bildungsnetzwerken und Kommunen ist, dass die Kommune bereits zu Beginn der Netzwerkarbeit als relevanter Partner auftritt, der Einfluss auf die Netzwerk-Inhalte hat (Reupold et al., 2009). Dies zeigt sich auch an einem dezernatsübergreifenden *Einbezug der strategischen und politischen Leitung auf Chefetage* (z. B. Bürgermeister/Landräte), die sich im Idealfall persönlich mit den Zielen der Regionalisierung identifiziert und öffentlich dafür engagiert (Reupold et al., 2009; Stolz, 2008; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008).

Basierend auf den kommunalen Entwicklungsstrategien benennen erfolgreiche Netzwerke *konkrete Zieldimensionen und Interventionsfelder* (Emminghaus et al., 2009; Reupold et al., 2009). Diese Ziele, die Kernthemen der Regionalisierungsmaßnahmen, werden eher umfassend verfolgt, wenn sie als Leitbild auf kommunaler Ebene in einem partei- und institutionsübergreifenden Konsens abgestimmt worden sind (Reupold et al., 2009; Stolz, 2008; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Nuissl, Dobischat, Tippelt & Hagen, 2006). Dies führt auch dazu, dass sich eine gemeinsame Identität, Zukunftsvision und Strategiefähigkeit entwickelt (Tippelt, Emminghaus, Reupold, Lindner & Niedlich, 2009). Die gemeinsame Identität ist dabei sowohl nach innen ein wirksames Signal, damit sich die Netzwerkpartner an gemeinsamen übergeordneten Zielsetzungen orientieren können, als auch für die Außenwahrnehmung der Ziele und Relevanz der Regionalisierungsinitiative von Bedeutung (ebd.).

Gelingensbedingungen für die lokale Steuerung der Regionalisierungsinitiative sind darüber hinaus *verwaltungsreformerische Integrationsansätze*, eine integrierte kommunale *Sozial- und Bildungsberichterstattung* sowie eine *Aushandlungs- und Partizipationskultur* (Stolz, 2008). Zur Koordinierung ist die *Einrichtung einer Vermittlungs- und Serviceagentur* förderlich, sodass zuverlässige und gut erreichbare Unterstützungsstrukturen aufgebaut werden (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Eine *kooperierende Kommunikationskultur* wirkt außerdem vertrauensbildend (Mauthe & van Schwamen, 2000). *Netzwerkkompetenz* der sich vernetzenden Akteure und der Koordinatoren wird als personeller Schlüsselfaktor für den

Erfolg der Netzwerkarbeit angesehen (Tippelt, Emminghaus et al., 2009). Reupold et al. (2009) weisen außerdem darauf hin, dass starke Wirtschaftsstandorte bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften im Vorteil sind.

3.3.2 Herausforderungen

Als zentrale Herausforderung in Regionalisierungsvorhaben wird in verschiedenen Projekten festgestellt, dass die interinstitutionelle Vernetzung nicht automatisch zu multiprofessioneller Zusammenarbeit führt, sei es zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern der Jugendhilfe oder auch zwischen Schulleitern und der Verwaltung (Stolz, 2012; Mauthe & van Schwamen, 2000). Gerade die Trennung von staatlicher Schulaufsicht und kommunaler Trägerschaft der Schulen erschwert den Aufbau der Kooperation (Stolz, 2012). Zum Teil fehlen daher klare Strukturen der Zusammenarbeit und eine klare Willensbekundung auf politischer und Leitungsebene (Mauthe & van Schwamen, 2000; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Hinderlich ist außerdem, wenn Parallelstrukturen aufrechterhalten werden (Stolz, 2012) und die beteiligten Ebenen gegeneinander oder nebeneinanderher arbeiten (Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008). Das Aufheben von Parallelstrukturen wird auch von 86.6 % der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros in NRW als eine zentrale Herausforderung ausgemacht (Manitius et al., 2013). Als herausfordernd erweist es sich außerdem, eingefahrene Kommunikations-, Umgangs- und Arbeitsformen aufzubrechen (Mauthe & van Schwamen, 2000), Kooperationspartner für neue Initiativen zu gewinnen und deren Angst vor Veränderungen abzubauen (Manitius et al., 2013).

Eine weitere Herausforderung sind die noch unzureichende Verstetigung und das noch mangelnde Bewusstsein für die Regionalisierungsinitiativen bei den Akteuren der Bildungslandschaft. Im Projekt *Schule & Co.*, einer der ersten Initiativen zur regionalen Schulentwicklung, stellen Bastian und Rolff (2002) fest, dass die Projektschulen „noch kein ausgeprägtes Bewusstsein über die Bedeutung der regionalen Schul-/Bildungslandschaften“ (S. 52) haben. Auch die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts *Selbstständige Schule* (Lempfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, Becker, Madelung, Schnoor & Weisker, 2008) resümiert, dass die Entwicklung der Bildungslandschaft zwar vorangekommen ist und die die Regionalisierung tragenden Personengruppen (also vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Steuergruppen) zufrieden mit den Fortschritten und den Ergebnissen ihres Handelns sind. Allerdings ist das Bewusstsein in den Schulen bezüglich des Ausbaustands der Bildungslandschaft weit weniger ausgeprägt und vor allem in den ländlichen Regionen (Kreisen) wird eher mit Skepsis reagiert. Die Entwicklung der Kooperation zwischen Einzelschulen wird dabei höher eingeschätzt (60/100), als die Entwicklung der regionalen Schullandschaft (43/100) oder gar die Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft (29/100) (Lohre et al., 2008). Im Rahmen des Projekts *Regionale Qualitätsentwicklung* (Emmerich, 2010) berichten die schulischen Akteure eher von einer Weiterentwicklung be-

züglich der schulinternen Steuerung und weniger bezüglich regionsspezifischer Entwicklungsziele. Dieser Punkt wird allerdings von Lehrkräften, Schulleitungen und regionalen Steuergruppen unterschiedlich eingeschätzt (ebd.). Auch Reupold et al. (2009) schlussfolgern, dass zum Ende des Projekts *Lernende Region* zwar wichtige intendierte Veränderungen zur ressortübergreifenden Verankerung von Bildung in der Kommune und zum Einbezug verschiedener Politikfelder in Regionalentwicklungsstrategien angestoßen, aufgrund der kurzen Projektlaufzeit allerdings nicht ausreichend verfestigt werden konnten.

Nicht zuletzt stellt sich auch die Realisierung der fachpolitischen Leitziele wie Verbesserung der Chancengerechtigkeit bzw. Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit als herausfordernd dar. Schalkhaußer und Thomas (2011) stellen fest, dass diese Ziele in der Praxis vor Ort eher als Grundwert „im Stillen“ vorausgesetzt, und nicht wirklich als offen zu verfolgendes und evaluierendes Leitziel geäußert werden. Als Schwerpunkt der Arbeit geben die handelnden Akteure vielmehr eine bessere Vernetzung oder die Veränderung der ordnungspolitischen Zuständigkeiten an (Täubig, 2011).

Auch die Finanzierung der Regionalisierungsinitiativen scheint nicht gesichert. Zwar wird aus der Übersicht der Praxismaßnahmen deutlich, dass sich verschiedenste öffentliche und private Akteure an der Finanzierung beteiligen. Andererseits zeigt sich aber auch, dass etwa die Regionalen Bildungsbüros im Vergleich zum großen Umfang ihrer Aufgaben über eine sehr geringe Budget- und Personalausstattung verfügen (Manitius et al., 2013).

4. Diskussion und Fazit

Der Beitrag verfolgte die Absicht, Einblick zu geben in die relevanten bildungspolitischen Ziele, die mit Regionalisierungsmaßnahmen verknüpft werden. Des Weiteren sollte im Spiegel dieser Setzungen anhand vorliegender Forschungsbefunde auch herausgearbeitet werden, welche tatsächlichen Erkenntnisse zur Regionalisierung im schulischen Kontext vorliegen.

Anhand ausgewählter zentraler Veröffentlichungen zu jüngeren Regionalisierungsprojekten und entsprechenden bildungspolitischen Programmen wurden vor allem die an diese Vorhaben gerichteten Hoffnungen deutlich, einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten. Insgesamt werden unterschiedliche Zielsetzungen von den Bildungsakteuren gesetzt, wobei das Fehlen von expliziten Indikatoren und Evaluationskriterien auffällt. Ohne dass expliziert wird, auf welche Weise konkret die Ziele der Regionalisierungsbemühungen erreicht werden sollen, organisieren sich die Vorhaben vor allem netzwerkorientiert, das heißt, mithilfe der Einbindung relevanter Partner vor Ort sollen die Potenziale für ein verbessertes lokales Bildungsmanagement erschlossen werden.

Ein zentrales deklariertes Ziel der in unserer Analyse einbezogenen Projekte besteht häufig darin, mithilfe von Regionalisierung einen Beitrag zur Unterstützung

von Schulentwicklungsmaßnahmen zu leisten. Hierzu gibt die gesichtete Forschungslage bislang kaum Auskunft. Es mangelt bislang gänzlich an Studien, die stärker die Rolle von Schulen in Regionalisierungsprojekten und den Nutzen, den sie für ihre Qualitätsentwicklung aus dem Regionalisierungsgeschehen ziehen, betrachten. Dies erfordert demnach Untersuchungen, die unter dem Aspekt der Öffnung von Schule nach außen stärker die Perspektive von Einzelschule berücksichtigen.

Den vorliegenden, vor allem als qualitative Fallstudien konzipierten Untersuchungen konnten insbesondere Hinweise zu relevanten Akteuren, lokalen Strukturveränderungen sowie wahrgenommenen Gelingensbedingungen und Herausforderungen entnommen werden. Hinsichtlich neuer Akteure und veränderter lokaler Strukturen haben sich demnach in den Regionalisierungsprojekten Koordinationsstrukturen neben den eigentlichen Kooperationskonstellationen etabliert, die sich für das operative lokale Management des Regionalisierungsprozesses verantwortlich zeigen (z. B. die Regionalen Bildungsbüros). Einige der angeführten Studien zeigen diesbezüglich vor allem ein Risiko der Schaffung bzw. die Schwierigkeit des Behebens von Parallelstrukturen auf. Forschungsbedarf ergibt sich an dieser Stelle insbesondere hinsichtlich der Fragen nach erforderlichen (personellen, fachlichen, finanziellen) Ressourcen, die diese „Change Agents“ aufbringen müssen (oder eben nicht können).

Im Sinne einer stärker institutionenbezogenen Forschung wären Untersuchungen zum Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz im lokalen Bildungsraum wünschenswert, vor dem Hintergrund parallel zu traditionellen Unterstützungssystemen wie etwa der Jugendhilfe entstehender neuer Regelungsstrukturen. Mehrere Studien betonen bezüglich einer gelingenden Kooperationsarbeit der beteiligten Akteure die Wichtigkeit von Zielkonsens, einer gelingenden strategischen Führung sowie die gemeinsame Identitätsbildung. Diese Hinweise decken sich mit bekannten Organisationsentwicklungsprinzipien zu gelingender Kooperation, sowohl aus der Management- als auch Schulentwicklungsforschung (z. B. Kempfert & Rolff, 2005). Dies impliziert, dass auch die Risiken in Kooperationsgeschehen relevant sind, die auf Fragen wie Konkurrenz, Autonomie vs. Hierarchie und Machtverhältnisse abheben. Hier besteht im Kontext von Regionalisierungsgeschehen im Bildungsbereich ebenfalls Forschungsbedarf.

Die generell hohe Relevanz von Fragen der Ressourcenallokation betrifft auch den Umgang mit neuen Steuerungselementen, die in Regionalisierungsmaßnahmen häufig genutzt werden: Bildungsberichte werden als Instrument des Bildungsmonitorings zwar zunehmend erstellt; inwieweit diese für den weiteren lokalen Diskurs genutzt werden und zudem eine Fortschreibung erfahren, ist derzeit offen. Auch bleibt mit Blick auf Zielvorstellungen wie die Schaffung von Chancengerechtigkeit ungewiss, was als Maßstab für chancengerechte Verhältnisse gesetzt wird. Inwieweit ähnliche Kommunen als Vergleichshorizont herangezogen werden, um anhand kommunaler Spreizungen Orientierungswissen für das Regionalisierungsvorhaben zu generieren, bleibt unklar. Überregionale Bildungs-

berichte erscheinen hier vielversprechend, stellen bislang aber die Ausnahme dar (vgl. Regionalverband Ruhr, 2012).

Insgesamt bleibt festzuhalten: Den gesamtgesellschaftlich bedeutsamen bildungspolitischen Zielsetzungen von Regionalisierung – wie Schaffung von Chancengerechtigkeit, Wahrung gesellschaftlicher Teilhabe oder Unterstützung der Schulentwicklung – steht bislang ein Desiderat zur tatsächlichen kurzfristigen wie nachhaltigen Wirksamkeit von Regionalisierungsmaßnahmen gegenüber. Dies betrifft auch eine entsprechende theoretische Reflexion und Diskussion programmatisch gesetzter Ziele, z.B. durch gerechtigkeits-theoretisch fundierte Überlegungen (Manitius, 2013). Inwieweit die gesetzten Ziele durch die Regionalisierungsvorhaben erreicht werden, bleibt damit anhand der gesichteten Forschungslage bisher unklar. Allerdings erscheint es aufgrund der governance-analytischen Herausforderungen von zu untersuchenden Interdependenzen und der Verflochtenheit im Mehrebenensystem Schule auch forschungspraktisch problematisch, vorzufindende Veränderungen im System (z.B. die Verbesserung der Quote der Schulabgänge ohne Abschluss) auf die jeweilige Regionalisierungsmaßnahme direkt zurückzuführen.

Die in der Mehrheit verwendeten qualitativen Fallstudien eignen sich zwar für eine erste Exploration des Feldes, können allerdings keine handfeste indikatoren-gestützte Wirkungsanalyse leisten. Auch bedarf es evaluativer Kriterien für die Messung des Erfolgs der Maßnahmen, für die z.B. die von Tippelt, Emminghaus et al. (2009) erarbeiteten Nachhaltigkeitsaspekte erste Hinweise geben. Daher bleibt häufig der Eindruck, dass es sich zum Beispiel bei den eruierten Gelingensbedingungen eher um Einschätzungsdaten und Beschreibungen handelt und tatsächliche Zusammenhangsanalysen fehlen.

Hinzu kommt der bereits erwähnte fehlende Theoriebezug in vielen der Studien, wodurch sowohl die Forschung als auch die Interpretation der Ergebnisse erschwert wird. Es mangelt in dem noch jungen Forschungsfeld an einem konsistenten Theoriegerüst, sodass gerade Wirkungsanalysen, bedingende Faktoren aber auch Fragen der Kooperations-, Konkurrenz- und Machtverhältnisse in regionalen Bildungsverbänden nur unzureichend theoretisch eingeordnet werden können. Dies zeigt sich auch anhand der oben aufgezeigten inkonsistenten und theoretisch nicht reflektierten Verwendung der Raumordnungsbegriffe. Hier ist die Auseinandersetzung mit entsprechenden Diskussionen in der Bildungsgeographie und Raumforschung angeraten. Denkbar wäre hier zum Beispiel die Rezeption von Diskursen zum Landschaftsbegriff (z.B. Kühne, 2013) oder von Ansätzen der Stadt- und Regionalsoziologie (z.B. Löw, 2001; siehe auch Berkemeyer et al., 2014).

Nicht zuletzt stellt auch ein stärkerer Bezug zur internationalen Forschung ein Desiderat dar. Hier steht unter anderem eine international vergleichende Analyse von Regionalisierungsansätzen und lokal vernetzter Steuerung von Bildungsprozessen aus. Gerade im Vergleich mit Ländern, in denen regionale Akteure strukturell bedingt größere Entscheidungskompetenzen haben (z.B. Kanada, USA) können wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung von Bildungsregionen gewonnen werden.

Der vorliegende Überblick liefert durch sein induktives Vorgehen Hinweise zur weiteren Systematisierung des Forschungsfelds. Das hier verwendete Vorgehen eignet sich, um eine Orientierung im Feld zu schaffen, kann aber weder Anspruch auf Vollständigkeit erheben, noch Antworten auf die mangelnde theoretische Rahmung und die damit einhergehende fehlende begriffliche Klarheit im Feld geben. Dies muss in zukünftigen Arbeiten geleistet werden, die eine systematische Schematisierung oder sogar Typisierung der Projekte anstreben sollten. Interessant wäre hier vor allem auch, im Zusammenhang mit den oben erwähnten Wirkungsanalysen herauszuarbeiten, welche Typen von Regionalisierungsbestrebungen mit welchen Erfolgen einhergehen. Insgesamt lassen sich die zu bearbeitenden Desiderate wie folgt skizzieren:

Integrativ ausgerichtete Theorieentwicklung: Für die Entwicklung einer umfassenderen kohärenten theoretischen Rahmung vor allem zur Regionalisierungsleistung müssen die unterschiedlich genutzten theoretischen Folien stärker als bisher (auch in interdisziplinärer Perspektive) aufeinander bezogen werden. Ein Beispiel: So könnte die interessante Anwendung des Ansatzes der „sozialen Arenen“ (Brüsemeister, 2014) zur Fassung von Regionalisierungsgeschehen durch die Integration raumtheoretischer Überlegungen (z.B. Löw, 2001) befruchtet werden, da hierüber beispielsweise auch räumlich bedingte konstitutive Prozesse, die etwa zu Arenen führen können, oder sozialräumlich moderierte Ressourcenungleichheiten, welche Arenen-Konflikte mitbedingen, offengelegt werden können. Insgesamt erscheint ein integrativ angelegtes, multiperspektivisches Vorgehen in der Theorieentwicklung vielversprechend für die Genese umfassender Heuristiken und Modellierungen, die stärker auch Wirkmechanismen abbilden.

Triangulierende methodische Designs unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur: Der Komplexität des Forschungsgegenstands geschuldet – wie auch in der hier vorgenommenen Sichtung von Forschungsarbeiten aufgezeigt – wird das Regionalisierungsgeschehen zumeist in qualitativen, rekonstruktiven Verfahren erforscht. Diese gilt es vermehrt auch um quantitative Designs zu ergänzen, etwa um mit Surveys oder auch Vollerhebungen (z.B. Einbeziehung von amtlichen Statistiken) relevante Hintergrundmerkmale zu erfassen. Eine zentrale Herausforderung in der Entwicklung methodischer Designs liegt in der stärkeren Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur, in welcher Regionalisierungsprozesse verwoben sind. Ansatzpunkte könnten hier eventuell stärker relational ausgerichtete Typenbildungen mit Mehrebenenvergleich (z.B. Nohl, 2013) sein, da hierüber eine sowohl komparative als auch fallübergreifende Perspektive eingenommen wird.

(Re-)Integration erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen: Neben der Erschließung dessen, was Regionalisierungsprozesse kennzeichnet, wie sie verlaufen, was die sie bedingenden Faktoren sind, etc., liegt eine Herausforderung in der Erforschung der pädagogischen Wirksamkeit dieser Maßnahmen. Dies verlangt, auch mit dezidiert pädagogischen Fragestellungen danach zu schauen, *was wer womit zu welchem Zweck* mittels Regionalisierungsvorhaben beabsichtigt.

Damit müssen z.B. verstärkt auch die inhaltlichen Ausrichtungen der jeweiligen Maßnahmen, auch in evaluativer Perspektive, in den Blick genommen werden.

Letztlich bleibt ein erhebliches Spannungsfeld bestehen: Einerseits ist die weitere Erforschung von Regionalisierungsbemühungen angesichts der aktuell prominent geäußerten hehren bildungspolitischen Zielsetzungen solcher Maßnahmen wünschenswert. Andererseits erweist sich das Feld aufgrund der Mehrebenenstruktur des Schulsystems selbst und der erforderlichen Berücksichtigung seines Verhältnisses zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie schließlich der unterschiedlichen Spezifika auf Ebene der unterschiedlichen Regionen („Polykontextualität“) aus forschungspraktischer Sicht als höchst komplex und herausfordernd, sowohl für empirische Arbeiten als auch für übergreifende theoretische Beiträge.

Literatur

- Aehnelt, R. (2005). Zwischenevaluierung des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ – Zentrale Ergebnisse. *Informationen zur Raumentwicklung*, (2/3), 63–73.
- Aldrich, H. E. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of Management Review*, 2(2), 217–230.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulsystems. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–40). Wiesbaden: VS.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Baumheier, U., Fortmann, C. & Warsewa, G. (2010). *Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. Schlussbericht*. Bremen: Universität.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI*. Schwalbach: Wochenschau.
- Benz, A. (1998). Regionalisierung als Gemeinschaftsaufgabe von Staat und Kommunen. In A. Benz & E. Holtmann (Hrsg.), *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer* (S. 101–122). Opladen: Leske + Budrich.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N., Beutel, S.-I., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (Hrsg.). (2012). *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule (Praxishilfe Schule)*. Neuwied: Wolters Kluwer.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V., Bonitz, M., Hermstein, B. & Kämmer, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 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 Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161–194). Weinheim: Juventa.
- Berse, C. (2009). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Budrich UniPress.

- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“*. Neuwied: Luchterhand.
- Brüsemeister, T. (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Band 16, S. 27–44). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T. (2014, März). *Soziale Welten/Arenen als Möglichkeit der Konzeptionalisierung von regionalen Bildungsprogrammen (LvO)*. Vortrag im Qualifikations- und Forschungsseminar des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.). (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn: Selbstverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.dji.de/bibs/11_Jugendbericht_gesamt.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2006). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf
- Collette, P., Verstegen, T. & van Winsen, M. (2001). *Vensterscholen*. Rotterdam: NAI Uitgevers.
- Daschner, P., Rolff, H.-G. & Stryck, T. (Hrsg.). (1995). *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim: Juventa.
- Deinet, U. & Icking, M. (2006). Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen* (S. 9–20). Schwalbach: Wochenschau.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Städtetag. (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags*. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.lvef-nrw.de/docs/kulturpol/aachener_erklaerung_bildung.pdf
- Deutscher Städtetag. (2012). *Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“*. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007). *Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften*. Zugriff am 12.06.2013 unter <http://www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf>
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften*. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf
- Döbert, H. (2008). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung – eine Einführung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 13–18). Münster: Waxmann.

- Duveneck, A. & Volkholz, S. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften* (Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, Band 9). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Zugriff am 12.06.2013 unter http://www.boell.de/downloads/2012-02-Kommunale_Bildungslandschaften.pdf
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Band 7, (S. 355–375). Wiesbaden: VS.
- Emmerich, M. (2011). Bildungsregion. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik, Schule: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder* (S. 1–30). Weinheim: Juventa.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiuss & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Emminghaus, C., Tippelt, R., Lindner, M., Kuwan, H. & Reupold, A. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Zielsetzung und wissensbasierte Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 169–180). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fürst, D. (2004). Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich: Regional Governance – ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In W. Lohre, G. Engelking, Z. Götte, C. Hoppe, U. Kober, P. Madelung, D. Schnoor & K. Weisker (Hrsg.), *Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich kommunalen Verantwortungsgemeinschaft* (S. 35–55). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2011). Kommunale Bildungslandschaften. Netzwerk der Zukunft. *Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 62 (1). Zugriff am 24.01.2013 unter http://www.gew.de/Binaries/Binary71587/EuW_01_2011.pdf
- Granovetter, M. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. In P. V. Marsden & N. Lin (Hrsg.), *Social Structures and Network Analysis* (S. 105–130). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627–664.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208–237). Neuwied: Wolters Kluwer.

- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kucharz, D., Bohl, T., Eisnach, K., Fink, C. & Müller, C. (2009). *Evaluation einer Bildungslandschaft: Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungssoffensive Ulm*. Hohengehren: Schneider.
- Kühne, O. (2013). *Landschaftstheorie und Landschaftspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195–224). Münster: Waxmann.
- Lohre, W., Becker, M., Madelung, P., Schnoor, D. & Weisker, K. (Hrsg.). (2008). *Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz: Beiträge zu „Selbstständige Schule“*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dortmund: Technische Universität. Zugriff am 12.12.2013 unter <http://hdl.handle.net/2003/31154>
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule*, 3(105), 276–295.
- Mauthe, A. & van Schwamen, H. (2000). *Kooperation von Schulen und Kommune. Ein Modellversuch zur Schul- und Stadtteilentwicklung in Ratingen West*. Dortmund: IFS.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt: Campus.
- Meinecke, A., Schalkhaußer, S. & Täubig, V. (2009). „Stadtteil und Schule“-Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Mühling (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 149–162). Münster: Waxmann.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Tippelt, R. & Hagen, K. (2006). Lernende Regionen – Empfehlungen. In R. Dobischat, E. Nuissl, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 256–263). Bielefeld: Bertelsmann.

- Otto, J. & Sendzik, N. (2011). Schulen im Team: Transferregion Dortmund – Einblicke in ein kommunal gestaltetes Netzwerkmanagement. *Journal für Schulentwicklung*, 15(3), 26–33.
- Popp, M. & Sternberg, R. (2010). *Leuchttürme der deutschen Schullandschaft. Erfolgreiche Ansätze zur Verbesserung individueller Bildungschancen*. Potsdam: Liberales Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Zugriff am 12.06.2013 unter <http://www.freiheit.org/files/100/96-Leuchttuerme-Popp-Sternberg.pdf>
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). (2012a). *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: VS.
- Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2012b). Die Entwicklung von „Educational Governance“ und die Rolle der Kommune. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 253–283). Wiesbaden: VS.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Reupold, A., Kuwan, H., Tippelt, R. & Lindner, M. (2009). Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 53–78). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rürup, M. & Röbbken, H. (2015, in dieser Ausgabe). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung – Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 123–149.
- Schalkhauser, S. & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. München: DJI.
- Schimank, U. (2006). *Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftsteuerung*. Wiesbaden: VS.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner? Eine Betrachtung des kommunalen Managements interschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331–350). Münster: Waxmann.
- Stolz, H.-J. (2008). Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. *Die Deutsche Schule*, 100(3), 281–288.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: VS.
- Strauss, A., Schatzmann, L., Bucher, R., Ehrlich, D. & Sabshin, M. (1964). *Psychiatric ideologies and institutions*. New York, NY: Free Press.
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.). (2000). *Steuerung von Netzwerken*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Täubig, V. (2011). Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 219–228). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R. (2009). Erfahrungspotenziale durch vernetzte Organisationen – zur Stärke dezentraler Beziehungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 77–90). Wiesbaden: VS.
- Tippelt, R., Emminghaus, C., Reupold, A., Lindner, M. & Niedlich, S. (2009). Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In C. Emminghaus & R. Tippelt (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken*

- verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“* (S. 181–198). Bielefeld: Bertelsmann.
- Todeskino, V., Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2012). Die veränderte Zusammenarbeit von Land und Kommunen in Bildungslandschaften als Joint Venture: Eine Fallstudie zur Entstehung von Regionalen Bildungsbüros. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 351–364). Münster: Waxmann.
- von Hippel, A., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 663–678.
- Walther, U.-J. (Hrsg.). (2002). *Soziale Stadt, Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur sozialen Stadt?* Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1947). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen: JCB Mohr.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Bände 1 und 2*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weinheimer Initiative. (2007). *Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung*. Zugriff am 25.01.2013 unter http://www.weinheimer-initiative.de/Portals/7/Dokumente/WEINHEIMER_Erkl%C3%A4rung%202007.pdf
- Werlen, B. & Reutlinger, C. (2005). Sozialgeographie. In F. Kessel, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 49–66). Wiesbaden: VS.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2010). *Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke*. Berlin: Bonner Universitäts-Buchdruckerei. Zugriff am 12.06.2013 unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07413.pdf>