

Sendzik, Norbert

Book

Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Sendzik, Norbert (2020) : Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit, ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Kiel, Hamburg

This Version is available at:
<https://hdl.handle.net/10419/214272>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Zwischen Wandel und Stabilität

Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit*

Norbert Sendzik

Kontakt

Norbert Sendzik, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland, E-Mail: norbert.sendzik@wzb.eu

* Leicht überarbeitete Fassung von Sendzik, N. (2018). Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen. Regionale Bildungsbüros als „agents of change“ einer kommunalen Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen? In N. Sendzik, *Pfadabhängigkeiten in Bildungsregionen. Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?* (S. 1-98). Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. Online: <http://hdl.handle.net/2003/38493>.

Kurzzusammenfassung

Chancenungleichheit in Deutschland manifest sich beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen. Viele Projekte im Rahmen des Reformprogramms kommunale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen setzen hier an. Ein Übergangmanagement durch die kommunale Schulverwaltung etwa soll die Zusammenarbeit zwischen Grund- und weiterführenden Schulen unterstützen. Ob die relevanten Akteure, wie Regionale Bildungsbüros, dabei tatsächlich Bildungsungleichheiten adressieren und Reformprozesse anstoßen (können), ist nur wenig erforscht. Die Arbeit greift dieses Desiderat auf und geht folgender übergreifenden Fragestellung nach: Welchen Beitrag haben Regionale Bildungsbüros an einer chancengerechte(re)n Übergangsgestaltung? Die Arbeitshypothese greift auf das Konzept der Pfadabhängigkeit zurück und nimmt an, dass unterschiedliche institutionelle Zwänge, denen Regionale Bildungsbüros ausgesetzt sind, eher ein „weiter wie bisher“, anstatt tiefgreifende Wandlungsprozesse begünstigen. Um diese These zu überprüfen, wurden die Übergangsgestaltung von acht Regionalen Bildungsbüros aus der Metropolregion Rhein-Ruhr im Rahmen des Projektes „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ untersucht. Ein Mixed-Methods Forschungsdesign kam dabei zum Einsatz. So wurde eine Analyse der amtlichen Statistik zu den strukturellen Problemlagen der Projektkommunen beim Übergang durchgeführt. Eine Sozialraumanalyse beleuchtet die sozio-ökonomische Lage der am Projekt (nicht) teilnehmenden Schulen. Projektdokumente, lokale Zeitungsartikel sowie Interviews der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Fokus standen die Problemwahrnehmung, die Projektziele sowie die Strategien der Regionalen Bildungsbüros bei der Auswahl und Unterstützung von Projektschulen und -netzwerken. Übergreifend zeigt sich mit Blick auf die untersuchten Projektkommunen, dass von einem kommunalen Übergangmanagement wichtige Impulse für mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang ausgehen können. Die Arbeit zeigt allerdings auch, dass die Regionalen Bildungsbüros widersprüchliche Erwartungshaltungen bei der Übergangsgestaltung in Einklang bringen mussten. Es kommt eher zu einem inkrementellen statt einem abrupten Wandel. Die Arbeit verdeutlicht, dass regionale Reformprojekte sowie Forschungsarbeiten institutionelle Ausgangslagen kritisch(er) reflektieren müssen, wollen sie einen Wandel initiieren und Wandlungsprozesse analytisch greifbar machen.

Schlagwörter

Bildungsungleichheit, Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, Bildungsregionen, Educational Governance, Pfadabhängigkeit, Schulverwaltung

Between change and stability. The role of Local Education Authorities in reducing educational inequality

Abstract

Inequality of opportunities in Germany manifests itself in the transition from primary to secondary school. Many projects within the framework of area-based educational initiatives consider this as an entry point for reforms. Managing bodies for school transitions of Local Educational Authorities, for instance, support cooperation between primary and secondary schools. Little research has been conducted, however, to determine whether the relevant actors, such as Local Education Offices, actually address educational inequalities and (can) initiate reform processes. This paper addresses this research gap analyzing the following overarching question: To what extent are Local Education Offices contributing to a transition system that improves equity? Based on the concept of path dependency the working hypothesis is that different institutional constraints, that Local Education Offices are exposed to, tend to favour a "business as usual" scenario rather than far-reaching processes of change. In order to examine this hypothesis, the transition management of eight Local Education Offices in the metropolitan area of Rhine-Ruhr was analysed. This was done in the context of a network project called "Schools in a Team". The paper follows a mixed-methods design that takes an analysis of official statistics on relevant structural problems faced by project municipalities in the school transitions as a starting point. A social space analysis illuminates the socio-economic situation of the schools participating (and not participating) in the project. Project documents as well as local newspapers and interviews with the staff of the Local Education Offices were evaluated using content analysis. The focus was on the perception of the problem, the project objectives and the strategies of the Local Education Offices in selecting and supporting project schools and networks. With regard to the project municipalities studied, it is evident that municipal transition management can provide important impulses for more equity in school transitions. However, the study also shows that the Local Education Offices have had to reconcile contradictory expectations in shaping transition processes. The result is an incremental rather than an abrupt change. The study makes it clear that both regional reform projects and research must critically reflect on institutional starting points if they are to initiate change and make change processes analytically tangible.

Keywords

educational inequality, transition from primary to secondary schools, area-based initiative, educational governance, path dependency, school administration

I.	Inhaltsverzeichnis	
II.	Tabellenverzeichnis	v
III.	Abbildungsverzeichnisverzeichnis	v
IV.	Abkürzungsverzeichnis	vi
1	Einleitung	1
2	Die Evolution von Bildungsregionen	4
2.1	Bildungsregionen als politisches Leitbild	5
2.1.1	Politischer Diskurs zu Bildungsregionen	5
2.1.2	Verbreitung und Ziele Regionaler Bildungsbüros	9
2.1.3	Zwischenfazit	11
2.2	Bildungsregionen als Analysekategorie	12
2.2.1	Diskurs zu normativen Bildungsregionen.....	12
2.2.2	Diskurs zu historischen Bildungsregionen.....	15
2.2.3	Zwischenfazit.....	17
3	Pfadabhängigkeit und institutioneller Wandel	18
3.1	Grundbegriffe und Kritik	19
3.2	Stabilität und Wandel von Institutionen – neuere Ansätze	20
3.3	Theoretischer Übertrag auf Bildungsregionen und Regionale Bildungsbüros	22
4	Forschungsbefunde mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit (neu) gelesen	24
4.1	Übergang im Wandel?	25
4.1.1	Allgemeine Rahmenbedingungen	25
4.1.2	Ungleichheit beim Übergang.....	26
4.1.3	Zwischenfazit	30
4.2	Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?	32
4.2.1	Einbettung in Entwicklungspfade der Verwaltung	33
4.2.2	Einbettung in Entwicklungspfade der Schullandschaft.....	35
4.2.3	Zwischenfazit	38
5	Empirische Veranschaulichung des Untersuchungsansatzes	40
5.1	Grundlage der Fallbeschreibung	41
5.1.1	Analyse der amtlichen Statistik	41
5.1.2	Sozialraumanalyse.....	43
5.1.3	Inhaltsanalyse	45
5.2	Institutionelle Ausgangslagen	46
5.2.1	Die Dynamik der Schullandschaften und ihr Einfluss auf den Übergang	46
5.2.2	Entstehung und Verortung der Regionalen Bildungsbüros.....	52
5.2.3	Diskussion der institutionellen Ausgangslagen	59
5.3	Kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes <i>Schulen im Team</i> – <i>Übergänge gemeinsam gestalten</i>	61
5.3.1	Problem- und Zieldefinition der Regionalen Bildungsbüros.....	62
5.3.2	Schulauswahl	65
5.3.3	Diskussion der kommunalen Übergangsgestaltung im Zusammenhang des Projektes <i>Schulen im Team</i> - <i>Übergänge gemeinsam gestalten</i>	75
6	Schlussbetrachtung	80
7	Appendix	82

V. Bibliographie	97
-------------------------------	-----------

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umgebungsdiskurse nach politischen Ebenen. Quelle: Gaus, 2014, S. 124.....	6
Tabelle 2: Typen institutionellen Wandels: Prozesse und Ergebnisse	21
Tabelle 3: Clusterbeschreibung für die Entwicklungstypen 1970 – 2011	45
Tabelle 4: Übersicht über die Regionalen Bildungsbüros im Projektzusammenhang von <i>Schulen im Team</i> – <i>Übergänge gemeinsam gestalten</i> in der Anfangsphase im	54
Tabelle 5: Absolute Anzahl der Schulen in den Projektkommunen unterschieden nach Projektteilnahme und Schulform	90

III. Abbildungsverzeichnisverzeichnis

Abbildung 1: Verbreitung kommunaler Koordinierungsstellen von Bildungsregionen	10
Abbildung 2: Übergangsquoten von den Grundschulen zu den Schulen der Sekundarstufe I in den Projektkommunen; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14.....	49
Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter- /überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden	50
Abbildung 4: Absolute Anzahl der Projektschulen unterschieden nach Schulform	66
Abbildung 5: Sozialräume und Schulnetzwerke in den Projektregionen Bochum und Krefeld	67
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Projektteilnahme sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	69
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter- /überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Teilnahme am Projekt unterschieden	70
Abbildung 8: Institutionelle Einbettung und Pfadabhängigkeiten eines kommunalen Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros in städtischen Ballungsräumen (im Fall des Projektes <i>Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten</i>).....	76
Abbildung 9: Absolute Zahl der Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17	82
Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17	82

Abbildung 11: Absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17.....	83
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17	83
Abbildung 13: Absolute Zahl der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden....	84
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	85
Abbildung 15: Absolute Anzahl von Schulgründungen und -schließungen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden.....	86
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen.....	86
Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden.....	87
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss in den Projektkommunen allgemein und nach Abschluss an Gesamtschulen unterschieden	87
Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger ohne Abschluss in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden.....	88
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden.....	88
Abbildung 21: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechselln in den Klassenstufen 7 bis 9 in den Projektkommen	89
Abbildung 22: Übersicht über die Schulen in den Projektkommunen nach Netzwerkzugehörigkeit sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden.....	91
Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Projektgrundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden	96

IV. Abkürzungsverzeichnis

MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.
NRW	Nordrhein-Westfalen/ North-Rhine Westphalia
PISA	Programme for International Student Assessment

1 Einleitung

In den letzten 20 Jahren hat sich in Deutschland auf kommunaler Ebene eine neue Form der „Systemintervention“ – oder in den Worten von Höhne (2010) ein „neue[s] Bildungsregime“ (ebd., S. 186) – unter den Labeln Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen etabliert. Der Idee von (kommunalen) Bildungslandschaften¹ liegt die Annahme zugrunde, dass in der Region bzw. in der Kommune eine politikfeldübergreifende Arena vorliegt, in welcher unter anderem durch eine räumliche Nähe und (vermeintlich) höhere Wissensbestände der Akteure über die Gegebenheiten vor Ort angemessener auf lokale Herausforderungen im Bildungsbereich reagiert werden kann, als dies von Landes- oder Bundeseite aus geschehen könnte. Die verschiedenen Projektinitiativen und Landesprogramme zu Bildungsregionen, wie *Lernen vor Ort*, *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* oder auch *Regionale Bildungslandschaften*, eint trotz konzeptioneller Unterschiede das Ziel, individuelle Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen ohne Brüche zu gestalten und dabei auftretende Ungleichheiten insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und ethnisch benachteiligten Familien abzubauen. Ungleichheit wird in diesem Kontext als Organisationsdefizit staatlicher Regulierung gedeutet (vgl. hierzu Hermstein, Berkemeyer, Bos & Semper, 2019). Im Zuge der Umsetzung von Bildungslandschaften ist das Entstehen neuer lokaler Unterstützungsakteure und -strukturen zu beobachten, zu welchen unter anderem Regionale Bildungsbüros gezählt werden können. Ihnen wird als struktureller Ausdruck des Programms von Bildungsregionen und der sogenannten erweiterten Schulträgerschaft² das Potential zugeschrieben, den Wandel der bisherigen ungleichheitsbegünstigenden Praxis zu gestalten. Regionalen Bildungsbüros wird damit unter anderem abverlangt, sowohl eine Konfrontation der bisherigen Problemwahrnehmung von Akteuren aus Politik und Administration, wie des kommunalen Schulverwaltungsamtes und der Schulaufsicht, als auch eine Neuausrichtung der bisherigen Macht- und Ordnungsmuster in der Schullandschaft zu organisieren. Anvisiert werden partizipative, nachvollziehbare und datengestützte Lösungsansätze für lokale Problemlagen. Für die Umsetzung sollen Regionale Bildungsbüros eine kontinuierliche kommunale Bildungsberichterstattung sowie systemübergreifende regionale (Projekt-)Netzwerke zwischen Akteuren³ aus Politik, Verwaltung, Schule, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft nutzen. Weniger formalrechtliche Zuständigkeiten, sondern die Bildungsbiographien der Bildungsabnehmer sollen dabei den Möglichkeitsraum effektiver und effizienter Lösungsansätze abstecken.

¹ Im Kontext des vorliegenden Beitrages werden die Begriffe Bildungslandschaft(en) und Bildungsregion(en) synonym verwendet. Diese doppelte Verwendungsweise ist ebenfalls in der Literatur anzutreffen, wobei häufiger auf Bildungslandschaften abgestellt wird. In diesem Beitrag wird allerdings dem Begriff Bildungsregionen vielfach der Vorzug gegeben – wie bereits der Titel verdeutlicht. Hierdurch soll der analytische Begriffskern gestärkt werden, worauf im Kapitel 2.2 noch vertiefend eingegangen wird.

² Die kommunalen Schulverwaltungsämter können in Abstimmung mit den Instanzen der Landesschulverwaltung zusätzlich zu ihren Aufgaben der äußeren Schulangelegenheiten (bspw. Schulentwicklungsplanung, Errichtung und Erhaltung der Schulen) Aufgaben der inneren Schulangelegenheiten (bspw. Bildungsziele, Lehrpläne) wahrnehmen, die zuvor ausschließlich in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fielen.

³ Gleichwohl aus Gründen der Lesbarkeit im Text zum Teil nur die männliche Form verwendet wird, weise ich darauf hin, dass ich auf alle Geschlechtsformen Bezug nehme.

Zur Veranschaulichung der komplexen Governance-Anordnung des Reformansatzes und der anspruchsvollen Arbeitsplatzbeschreibung Regionaler Bildungsbüros kann das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* herangezogen werden. Es stellt den Untersuchungsrahmen für die vorliegende Studie dar. Das Projekt war ein gemeinsames Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Zeitraum von 2011 bis 2016 nahmen acht Kommunen aus der Metropolregion Rhein-Ruhr daran teil (Bochum, Essen, Duisburg, Dortmund, Hagen, Mülheim an der Ruhr, Krefeld und Oberhausen). Übergreifendes Ziel war es, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule für die Schülerinnen und Schüler chancengerechter zu gestalten. Der Projektrahmen sah unter anderem vor, dass die Regionalen Bildungsbüros der Kommunen zum einen schulische Netzwerke aus Grund- und weiterführenden Schulen eigenverantwortlich initiieren und in ihrer Arbeit unterstützen, zum anderen die kommunale Übergangsgestaltung strategisch in ihrer Kommune verankern (bspw. auf Basis eines Monitorings, der Entwicklung eines kommunalen Handlungsplans und/oder eines Transfers der Projektergebnisse in die Schullandschaft) (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Das Projekt begleitete diese Prozesse mit dem Ansatz einer netzwerkbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. dazu auch Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitius & van Holt, 2015; Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Während der gesamten Projektlaufzeit entwickelten und erprobten 167 Schulen in 29 Schulnetzwerken zahlreiche Strategien und Ansätze. Das Spektrum der Ansätze reichte von dem systematischen Austausch von Schülerinformationen über die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, der Abstimmung von Curricula und Lehrmaterialien, der Schullaufbahnberatung und Übergangsempfehlung bis hin zu Absprachen von Ritualen und Methoden (Sartory, Jungermann, Hoefl & Bos, 2018). Ob mit dieser Vielzahl an Strategien und Ansätzen das Ziel zur Schaffung chancengerechterer Übergänge erreicht wurde, ist bislang allerdings nicht eindeutig beantwortbar.

Das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* steht exemplarisch für die aktuelle politische und wissenschaftliche Auseinandersetzung rund um das Programm zu Bildungsregionen. Insgesamt ist es bislang noch fraglich, ob und wie es Einfluss auf die intendierte Sozialintegration von Kindern aus sozial und ethnisch benachteiligten Familien beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule nimmt (vgl. etwa Brüsemeister, 2015; Emmerich, 2015; Manitius, 2013). Neben (weitergehender) Forschung zur Qualität, des Transfers, der Nachhaltigkeit und der Wirkungen der Projektergebnisse von Bildungsregionen auf System-, Organisations- und Individualebene fehlt es bisher vor allem an Grundlagenforschung, die aufarbeitet, ob kommunale Akteure im Allgemeinen und Regionale Bildungsbüros im Speziellen überhaupt als „agents of change“ zur Bearbeitung der Bildungsbenachteiligung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I⁴ betrachtet werden können. So ist etwa offen, ob und wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Regionalen Bildungsbüros das Programm von Bildungsregionen rezipieren, welche Problemlagen sie beim Übergang identifizieren und wie sie die Problemlagen bei der Übergangsgestaltung aufgreifen. Oder übergreifender und als Frage gewendet: Welchen Beitrag haben Regionale Bildungsbüros an einer chancengerechte(n) Übergangsgestaltung?

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden die Formulierungen der „Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen“, der „Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I“ und „Übergang“ synonym verwendet. Wird der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule oder der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder ins Studium thematisiert, werden diese Übergänge explizit genannt.

Sowohl meine eigene Forschung als auch Beobachtungen im Zusammenhang meiner Mitarbeit im Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* ließen mich mit Blick auf diese Forschungsdesiderate zu der Ausgangsthese gelangen, dass Regionale Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung stark von institutionellen Zwängen geleitet werden und es dadurch anstatt eines Wandels des Status quo eher zu einem „weiter wie bisher“ kommt. Die These schließt an Überlegungen der in den letzten Jahren entstandenen kritischen Regionalisierungsforschung im Bildungsbereich an, die bisher noch nicht für die Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros nutzbar gemacht wurden (etwa Berkemeyer, Hermstein & Manitiuis, 2016; Emmerich, 2015; Gaus, 2014; Zymek, 2013). Im Lichte dieser Überlegungen kann argumentiert werden, dass Regionale Bildungsbüros den Reformauftrag in den Bahnen von vorliegenden Macht- und Ordnungsmustern in der kommunalen Bildungslandschaft interpretieren (müssen). So ist etwa nicht zu vernachlässigen, dass der Status quo auch Ausdruck der einzelschulischen und kommunalen Auslegung von bestehenden landesgesetzlichen Regelungen ist – etwa mit Blick auf potentiell ungleichheitsbegünstigende Kooperationsverbünde von Grund- und weiterführenden Schulen beim Übergang. Regionale Bildungsbüros stehen damit im Zusammenhang einer chancengerechteren Übergangsgestaltung einem komplexen, Unsicherheit schaffenden Zusammenspiel von historisch gewachsenen legitimen und illegitimen Ursachen von Ungleichheit gegenüber. Eine Konsequenz davon kann es sein, dass bestehende Ursachen von Bildungsbenachteiligung in den Programmstrukturen von Bildungsregionen durch Regionale Bildungsbüros reproduziert werden. Zudem ist nicht auszuschließen, dass hierdurch neue Ungleichheiten geschaffen werden. Damit richtet sich der Analysefokus allgemein auf die „Transformation von bestehenden – formellen und informellen – Bildungslandschaften“ (Zymek, Sikorski, Franke, Ragutt & Jakubik, 2006, S. 218) und speziell auf den Umgang von Regionalen Bildungsbüros mit alten und neuen institutionellen Entwicklungspfaden. Da alte und neue Entwicklungspfade in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kategoriale Überschneidungen aufweisen, etwa in der Figur von Netzwerken, setzt eine entsprechende Analyse eine Unterscheidung der Kategorie Bildungsregion in historische Bildungsregionen und normative Bildungsregionen voraus.

Im vorliegenden Beitrag arbeite ich diese These mit Hilfe von institutionstheoretischen Überlegungen zur Pfadabhängigkeit sowie dem aktuellen Forschungsstand zum Übergang und zu Regionalen Bildungsbüros weiter aus, diskutiere die sich daraus ergebenden Desiderate und exploriere anhand des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* die empirische Tragweite der These. Dazu stelle ich zunächst die (Programm-)Evolution von Bildungsregionen und die Verbreitung und Ziele von Regionalen Bildungsbüros dar und ordne die These in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu Bildungsregionen ein (Kapitel 2). Es wird argumentiert, dass die Betrachtung der Reformidee von Bildungsregionen die Dynamik des institutionellen Feldes nicht vernachlässigen darf. Ansonsten gerät das potentiell spannungsreiche Verhältnis von „Reformpraktiken“ kommunaler Koordinierungsstellen und institutionellen Beharrungstendenzen hinsichtlich von ungleichheitsbegünstigenden Praktiken beim Übergang aus dem Blick. Daraufhin führe ich das institutionstheoretische Konzept der Pfadabhängigkeit ein, diskutiere die Frage nach einem institutionellen Wandel durch „agents of change“ und beziehe sie auf Regionale Bildungsbüros und Projekte bzw. temporäre Organisationen – der bestimmenden Governance-Anordnung von normativen Bildungsregionen (Kapitel 3). Um Rückschlüsse auf akzeptable und nichtakzeptable Handlungsoptionen von Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich von Veränderungsprozessen beim Übergang ziehen zu können, trage ich Erkenntnisse zum institutionellen Setting des Übergangs sowie Befunde zu Regionalen Bildungsbüros zusammen (Kapitel 4). Im Anschluss kontrastiere ich die Befunde mit den institutionstheoretischen Überlegungen im Zusammenhang des Konzepts der Pfadabhängigkeit. Daraufhin folgt die empirische Exploration der Überlegungen im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* (Kapitel 5). Diese Exploration basiert auf einer Analyse der amtlichen Statistik zu den Problemlagen der Projektkommunen beim Übergang,

einer Sozialraumanalyse zur sozio-ökonomischen Lage der am Projekt teilnehmenden Schulen sowie auf einer Inhaltsanalyse von Dokumenten und Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Regionalen Bildungsbüros zu ihrer Problemwahrnehmung, ihren Projektzielen und zu ihren Strategien der Auswahl von Projektschulen. Der Beitrag endet mit Politikempfehlungen und einer Diskussion der Limitationen des Untersuchungsansatzes (Kapitel 6).

Übergreifend zeigt sich mit Blick auf die untersuchten Projektkommunen, dass von einem kommunalen Übergangsmanagement wichtige Impulse für mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang ausgehen können. Im Zusammenhang der Auswahl der Projektschulen kann etwa gezeigt werden, dass die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros mit dem Anspruch einer bestmöglichen individuellen Förderung für jedes Kind insbesondere Grundschulen für das Projekt auswählte, die in Stadtteilen mit einer sozio-ökonomischen benachteiligten Bevölkerung liegen und die nur wenige Kinder zum Gymnasium entsenden. Ungleichheitsbegünstigenden sozialraumbezogenen Verteilungsmustern kann so begegnet werden. Allerdings weisen die Analysen auch darauf hin, dass die untersuchten Regionalen Bildungsbüros aufgrund von institutionellen Zwängen ein „weiter wie bisher“ nur schwer durchbrechen konnten. Die Regionalen Bildungsbüros mussten bei der kommunalen Übergangsgestaltung insbesondere (lokale) Macht- und Verteilungskämpfe um knappe Ressourcen beachten und moderieren. Die Projektpolitik im Zusammenhang des politischen Leitbildes von Bildungsregionen in Verbindung mit der schwachen rechtlichen Position der Regionalen Bildungsbüros im Schulsystem spitzte die Kämpfe eher noch zu, anstatt sie abzumildern. So hatten bestandsbedrohte Schulen, an denen sich ungleichheitsbegünstigende Faktoren kumulieren, geringere Chancen auf eine Projektteilnahme. Um die Relevanz und Attraktivität des Projektes für die Schullandschaft zu stärken, war zudem für den Großteil der Regionalen Bildungsbüros bei der Auswahl der Projektschulen von zentraler Bedeutung, dass die schulischen Projektnetzwerke die bestehenden Zuliefer- und Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschulen und den weiterführenden Schulen abbilden. Im Fall von zwei Projektkommunen kann gezeigt werden, dass sich hierdurch in Kombination mit der Strategie der Regionalen Bildungsbüros, die Netzwerkbildung größtenteils den Schulen zu überlassen, potentiell ungleichbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Projektkontext reproduzierten.

Die Ergebnisse geben damit insgesamt Hinweise auf den Zusammenhang von neuen regionalen Steuerungsansätzen und alten und neuen Ungleichheiten sowie Möglichkeiten des Wandels in den Schulsystemen von städtischen und vom Strukturwandel betroffenen Ballungsräumen.

2 Die Evolution von Bildungsregionen

Allgemein betrachtet kommt dem Begriff Bildungsregion eine doppelte Bedeutung zu (vgl. hierzu auch Berkemeyer *et al.*, 2016; Höhne, 2010). Zum einen werden Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften im politischen Diskurs im Sinne eines Leitbildes mit bestimmten sozialtechnologischen Prämissen, wie Netzwerke als Koordinationsform und datengestützte Entscheidungsprozesse, verstanden (vgl. dazu etwa die Herausgeberbände von Bleckmann & Durdel, 2009; Huber, 2014; Solzbacher & Minderop, 2007). Zum anderen werden Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften als Analysekategorie sowohl durch die historische Schulforschung und raumsensible Bildungsforschung für die Untersuchung von raumbezogenen Mustern von Bildungsprozessen als auch als durch die Regional und Educational Governance-Forschung sowie durch die Netzwerkforschung für die Analyse von Steuerungszusammenhängen im lokalen Schul- und Bildungssystem verwendet (vgl. dazu etwa Caruso & Ressler, 2013; Kolleck, 2015; Manitiuis, Berkemeyer, Brüsemeister & Bos, 2015; Terpoorten, 2014; Zymek *et al.*, 2006). Die normative und die analytische Bedeutungszuschreibung werden

zum Teil miteinander vermischt, was insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs zu Kontroversen hinsichtlich der Position der Wissenschaft in der steuerungstheoretischen Auseinandersetzung mit Bildungsregionen und der Regionalisierung im Bildungssystem führt (kritisch-analytisch vs. normativ-affirmativ) (vgl. etwa Hamborg, 2018; Otto, Sendzik, Berkemeyer & Manitius, 2012). Ein einheitliches Verständnis darüber, was unter Region genau zu verstehen ist, fehlt beiden Verwendungsweisen. Einerseits begünstigt die Evolution des politischen Leitbildes von Bildungsregionen eine Nichtfestlegung auf einen bestimmten Raumbegriff.⁵ Andererseits fehlt den einzelnen Disziplinen der Bildungsforschung ein gemeinsames theoretisches Verständnis darüber, wie Bildung und Raum zueinander stehen.⁶ So wird je nach politisch-konzeptioneller oder wissenschaftlicher Ausrichtung Bildungsregion wahlweise als eine statistische oder staatliche Raumeinheit, wie statistische Bezirke, Stadtteile oder die Grenzen einer kommunalen Gebietskörperschaft, oder als ein Sozialraum, wie das Quartier einer Schule oder ein Kulturraum, wie das Ruhrgebiet, definiert.

2.1 Bildungsregionen als politisches Leitbild

2.1.1 Politischer Diskurs zu Bildungsregionen

Auf Basis einer Diskursanalyse der Publikationen zum Themenkomplex Bildungslandschaften im Fachinformationssystem Bildung verdeutlicht Gaus (2014), dass das politische Leitbild zu Bildungsregionen keine in sich konsistente Agenda darstellt. Vielmehr liegt eine Vielzahl von politischen Motivlagen zu Bildungsregionen vor, die seit Mitte der 1990er Jahre in Form von Umgebungsdiskursen an das Bildungssystem herangetragen werden. Wie Tabelle 1 – idealtypisch nach politischen Systemebenen unterschieden – illustriert, resultiert daraus ein ideengeschichtlich schwer zu systematisierendes Themencluster aus fach- und ordnungspolitischen Zielen. Einher geht damit eine Unschärfe hinsichtlich eines übergreifenden Problembezugs. So besteht nach Gaus (2014) insbesondere zwischen den Umgebungsdiskursen auf regionaler und kommunaler Ebene sowie der intrakommunalen Ebene eine zum Teil erhebliche Divergenz (bspw. Wirtschaftsförderung vs. Vernetzung von Schule und außerschulischen Lernorten, wie etwa Musikschulen).

⁵ Die Offenheit des politischen Diskurses gegenüber bestimmten Raumbegriffen zeigt sich etwa an der Varianz in den Raumattributen von Bildungslandschaften: regionale Bildungslandschaften, lokale Bildungslandschaften oder auch kommunale Bildungslandschaften.

⁶ In den letzten Jahren wird dazu verstärkt das Potential von Martina Löws Raumtheorie (2001) diskutiert. Obwohl erste Vorarbeiten für eine Adaption der Theorie für die Bildungswissenschaften vorliegen (vgl. dazu etwa Stošić, 2012), steht eine systematische Aufarbeitung noch aus. Weitere raumtheoretische Annäherungen zum Verhältnis von Bildung und Raum bieten etwa Ditton (2018), Freytag, Jahnke und Kramer (2018), Berkemeyer *et al.* (2016) oder Reutlinger (2009) unter anderem mit Bezug zu Überlegungen von Anthony Giddens sowie Pierre Bourdieu.

Tabelle 1: Umgebungsdiskurse nach politischen Ebenen. Quelle: Gaus, 2014, S. 124.

Umgebungsdiskurs supranationaler Ebene			
Wende zu einem aktivierungspädagogischen Paradigma in der Bildungs- und Sozialpolitik („Fördern und Fordern“)			
Umgebungsdiskurse gesamtstaatlich-gesamtgesellschaftlicher Ebene			
Abbau struktureller Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem (soziale ‚Gerechtigkeit‘).	Hebung bisher ungenutzter Ressourcen bei Angehörigen bildungsferner Schichten (‚Fachkräftemangel‘).	Demografischer Wandel (‚alternde Gesellschaft‘).	
Umgebungsdiskurse regionaler und kommunaler Ebene			
Wirtschaftsförderung direkt – Aktivierung von Humankapital in lokal optimierten Übergangssystemen Schule-Beruf als Zulieferbetrieben für ortsansässiges Gewerbe.	Wirtschaftsförderung indirekt – a) Bildungsinfrastruktur (Angebote für junge hochqualifizierte Eltern), b) Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote für Gutverdienende (‚Bildung und Kultur als Ansiedlungsfaktor‘).	Sozialintegration eines Gebietes, Optimierung und Innovation von Verwaltungshandeln (‚Bürgernähe‘).	Experimentierfunktion, Erproben von neuartigen Lösungen zur Übernahme auf anderen Ebenen des politischen Systems (kommunale ‚Handlungsfähigkeit‘ zur ‚Innovation‘).
Umgebungsdiskurse intrakommunaler Ebene			
Ordnungspolitik – Identifizierung und Pazifizierung von Problemgruppen in der Kommune. Vernetzte Infrastrukturplanung – vernetzte Sozial- und Schulentwicklungsplanung jenseits der Trennung von Sozial- und Jugendamt einerseits und Schul- und Kulturamt andererseits. Infrastrukturmanagement – kommunale Vernetzungen von KiTa und Grundschule, von Ganztagschulen und Jugendzentren, von Schulen und außerschulischen Lernorten (Stadtbibliothek, VHS, Musikschule), von Schulen und freien Bildungsträgern, von Schulen und Ausbildungsbetrieben jenseits rechtlicher Grenzziehungen. Bildungs- und Sozialmonitoring – kontinuierliche Qualitätsentwicklung, -sicherung und -evaluation.			

Neben der Diskursanalyse von Gaus (2014) gibt es noch weitere Systematisierungs- und Typisierungsversuche der politischen Zielsetzungen zu Bildungsregionen (vgl. etwa Berse, 2009; Brüsemeister, 2017; Schlee, 2019; Coelen, Heinrich & Million, 2019; Niedlich, 2019; Järvinen, Sendzik & Bos, 2014; Jungermann, Manitijs & Berkemeyer, 2015; Koranyi & Kolleck, 2017; Schmachtel & Olk, 2017). Auch diese verdeutlichen die von Gaus (2014) kritisierte „sloganartige Verwendung von Sprachbildern der Regionalisierung und Kommunalisierung“ (ebd., S. 131). Durch die Offenheit und semantische Anschlussfähigkeit der politischen Verwendungsweise von Bildungsregionen ist eine stetige Diskursverschiebung mit Deutungs- und Überformungskämpfen zu beobachten. Im Verlauf der Leitbildentwicklung und -nutzung haben sich verschiedene Diskursstränge entwickelt. Aufbauend auf der Typologie von Berse (2011) unterscheidet etwa Brüsemeister (2017) folgende sechs Diskurslinien:

- Kooperation von Jugendhilfe und Schule;
- Schule und Gestaltung von Schulentwicklung;
- Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft;
- Sozialer Raum als Bildungsraum;
- Übergang Schule/Ausbildung und die Benachteiligtenförderung;
- Kommunales Bildungsmanagement (vgl. ebd., S. 215 f.).

Die Diskursstränge und die Umgebungsdiskurse sind eng mit Projekten, Programmen und Positionspapieren unterschiedlicher politischer Akteure verbunden. So speist sich etwa der Diskursstrang *Kooperation von Jugendhilfe und Schule* unter anderem aus der Ganztagschuloffensive des Bundes und den bundesstaatlich geförderten Modellprojekten *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe* sowie *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (vgl. dazu Schalkhaußer & Thomas, 2011). Programmatische Orientierungspunkte bietet der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2005). Vertreterinnen und Vertreter dieses Diskursstranges diskutieren und erproben eine engere Verzahnung der pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule sowohl auf Ebene der Einzelschule, des Sozialraums als auch auf Ebene des Jugendhilfe- und Schulausschusses. Leitend ist die reformpädagogische Idee eines erweiterten Bildungskonzepts. Der formale Bildungsort Schule wird in dessen Rahmen als stark ergänzungsbedürftig durch non-formale und informelle Lernsettings betrachtet (Berse, 2009).

Die Diskursstränge *Kommunales Bildungsmanagement, Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft* sowie *Übergang Schule/ Ausbildung und die Benachteiligtenförderung* basieren auf gemeinsam von der Europäischen Union (EU), dem Bund, den Ländern und zum Teil von Stiftungen mitgetragenen Programmen, wie *Lernende Regionen* (Emminghaus & Tippelt, 2009), *Lernen vor Ort* (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016), *Bildung integriert⁷*, *Perspektive Berufsabschluss* (Braun & Reißig, 2012), *Kein Kind zurücklassen!* (Bogumil & Seuberlich, 2015), *Soziale Stadt* (Walther, 2002) oder auch *Quasi BNE* (Fischbach, Kolleck & de Haan, 2015). Dieser Diskursstrang zielt vor allem auf die kommunal-politische und -administrative Auseinandersetzung mit Bildung als politikfeld- und ressortübergreifendes Querschnittsthema ab. Begründet wird die Einführung von neuen Steuerungsprinzipien und -strukturen auf kommunaler Ebene, wie etwa ein kommunales Bildungsmanagement, ein regionales Übergangsmanagement oder ein kommunales Bildungsmonitoring, unter anderem mit der Bedeutung von Bildung als Standortfaktor. Neben der Förderung der Weiter- und Fortbildungssysteme stehen insbesondere die im rechtlichen Gestaltungsbereich der kommunalen Gebietskörperschaften liegenden Übergänge zwischen dem Kindergarten und der Grundschule sowie zwischen der Schule und den verschiedenen Möglichkeiten einer Berufsausbildung im Fokus der Anstrengungen. Leitend ist die Idee einer abgestimmten institutionellen Förderung der individuellen Bildungsbiographie. Davon wird sich unter anderem eine bessere Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit und ohne Migrationshintergrund versprochen.

Der für den vorliegenden Beitrag relevante „Projektfall“ von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* ist in den Diskursstrang *Schule und Gestaltung von Schulentwicklung* einzuordnen. An Relevanz gewann diese Diskursausprägung insbesondere durch stiftungsfinanzierte Projekte, wie *Schule & Co* (Bastian & Rolff, 2002), *Selbstständige Schule* (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008), *Regionale Bildungslandschaften* (Emmerich, 2016), *Schulmanagement in Bildungsregionen* (Kreher & Solf, 2012) oder auch *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* (Berkemeyer et al., 2015). Bundesländer, wie Nordrhein-Westfalen, nutzten die Projekte als Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben für landesweite Reformanstrengungen und überführten die in den Projekten gewonnenen Erfahrungen und Strukturen zu einem späteren Zeitpunkt in Landesvorschriften, etwa hinsichtlich einer stärkeren eigenverantwortlichen Mittel- und Personalbewirtschaftung, sowie in Landesprogramme, wie *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (Habeck, 2012) oder *Bildungsregionen in Niedersachsen* (Bergt, Oelker & Asselmeyer, 2015). Im Fokus steht eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Kommune mit dem Ziel einer Verbesserung

⁷ Mehr Informationen zu dem Nachfolgeprogramm von *Lernen vor Ort* finden sich etwa unter <http://www.transferinitiative.de/439.php>.

der Schul- und Unterrichtsqualität, welche sich in Kompetenzzuwächsen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen soll (Berse, 2009). Im Zusammenhang dieses Diskursstranges erfolgte jedoch ein Paradigmenwechsel in der konzeptionellen Ausrichtung. Während Mitte der 1990er Jahre die kommunale Unterstützung der Einzelschulentwicklung, etwa im Zusammenhang regionaler Steuergruppen, im Mittelpunkt stand, erfuhr Ende der 2000er Jahre die Idee einer kommunal koordinierten Vernetzung sowohl zwischen Schulen als auch zwischen Schulen und weiteren relevanten Bildungseinrichtungen an Bedeutung. Im Zuge der Diskursverschiebung hin zu einem stärkeren Systembezug fand auch der Übergang zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulformen als zu gestaltendes Themenfeld stärkere Beachtung. Wichtige programmatische Bezugspunkte dieses Diskursstranges bilden die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1973), die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW (1995) sowie die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags (2007). Den Positionspapieren gemein ist die Vorstellung einer erweiterten Schulträgerschaft (vgl. dazu auch Manitijs & Berkemeyer, 2011). Im Rahmen dieser als Verantwortungsgemeinschaft zwischen Land und Kommune verstandenen Figur werden den Kommunen neben ihren Aufgaben der äußeren Schulangelegenheiten mehr Freiheiten in der Gestaltung, Vernetzung und Unterstützung von Schule durch Instanzen der Landespolitik und -verwaltung zugesprochen, aber auch offensiv von den Kommunen eingefordert. Strukturell findet die Debatte um eine erweiterte Schulträgerschaft ihren Ausdruck in strategischen Gremien, wie in Bildungskonferenzen und Lenkungskreisen (für das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*), sowie Regionalen Bildungsbüros. Insbesondere Letztere sind mit der operativen Umsetzung der erweiterten Schulträgerschaft betraut und sollen je nach kommunaler Ausrichtung Themen, wie die Stärkung der individuellen Förderung, den Ausbau des Ganztags, die Gestaltung der Übergänge, die Elternarbeit oder auch Bildungspartnerschaften, bearbeiten.

In den einzelnen Diskurssträngen zu Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen wird deutlich, dass insbesondere das Schulsystem sowie die Organisationspraxis der mit Bildungsthemen betrauten Verwaltung der kommunalen Gebietskörperschaften adressiert werden. Das führt nicht selten zu Kritik von Vertreterinnen und Vertretern außerschulischer und non-formaler Bildung, die in der Schulzentrierung das Potential von Bildungsregionen für die Entwicklung eines erweiterten Bildungsverständnisses gefährdet sehen (vgl. dazu etwa Schmachtel & Olk, 2017). Von besonderer Relevanz für die Untersuchung der Programmrezeption von Bildungsregionen durch Regionale Bildungsbüros ist, dass sich der Diskurs entlang von Projekten und Programmen in verschiedene Diskursstränge ausdifferenziert (bspw. *Kooperation von Jugendhilfe und Schule* vs. *Schule und Gestaltung von Schulentwicklung*). Daraus resultiert nicht nur eine große Heterogenität von Problembezügen (bspw. Jugendhilfebezug vs. Politik- und Verwaltungsbezug im Sinne einer Standortpolitik vs. Schulbezug), sondern auch eine große Bandbreite von strukturellen Programmkonzeptionen. So besteht zwar weitestgehend Konsens darüber, dass die Umsetzung einer Bildungsregion eine in der Kommunalverwaltung angesiedelte Koordinierungsstelle als „agent of change“ durch eine Netzwerkbildung und -begleitung zwischen relevanten Akteuren vorantreiben sollen. Allerdings werden – zumindest semantisch und teilweise ohne auf andere Konzeptionen Bezug zu nehmen – verschiedene Koordinierungsstellen entworfen, deren Gründung in den Förderrichtlinien vielfach als Voraussetzung für die Projekt- und/Programnteilnahme der Kommunen formuliert werden. Regionale Bildungsbüros sind demnach nur eine Koordinierungsstelle neben vielen anderen Projekt- und Programmkoordinierungsstellen, wie für ein kommunales Bildungsmanagement, ein kommunales Bildungsmonitoring, ein regionales Übergangsmanagement oder auch für eine im Zusammenhang fluchtbedingter Zuwanderung aktuell stärker geförderte kommunale Bildungscoordination für

Neuzugewanderte⁸. Folgt man dieser konzeptionellen Trennung müssten Regionale Bildungsbüros vor allem als „neuer Motor“ der Schulentwicklung“ (Berkemeyer, 2011, S. 419) gefasst werden.

2.1.2 Verbreitung und Ziele Regionaler Bildungsbüros

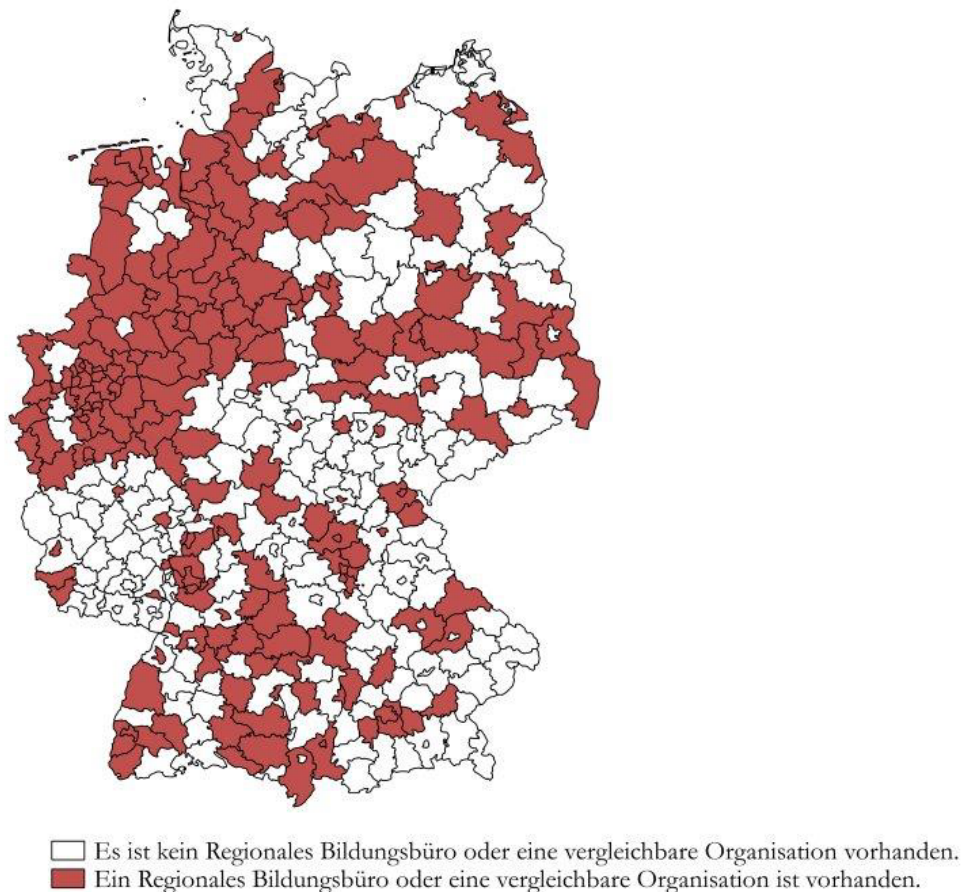
Dass diese analytische Rahmung und die sich daraus abzeichnende Programmtheorie⁹ zu Regionalen Bildungsbüros nur bedingt tragfähig ist, verdeutlicht eine für diesen Beitrag vorgenommene Analyse der Internetauftritte aller kommunalen Gebietskörperschaften im Oktober 2017. So haben 49% (198 von 401) der kreisfreien Städte und Landkreise mindestens eine Organisationseinheit in ihrer Verwaltung zur Koordination von Bildungsregionsprojekten eingerichtet (vgl. Abbildung 1).¹⁰ Viele weitere Kommunen planen die Gründung einer entsprechenden Stelle.

⁸ Vgl. dazu etwa die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur kommunalen Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte (<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1135.html>).

⁹ Zum Potential von Programmtheorien für die Analyse von Reformen sei an dieser Stelle auch auf die Arbeiten von Niedlich und Fließ (2016) sowie Dietrich (2018) verwiesen.

¹⁰ Für die Recherche wurden die Schlagworte Bildungsbüro, Bildungsmanagement und Bildungskoordination verwendet. Als Datengrundlage wurden neben den Internetauftritten der kommunalen Gebietskörperschaften auch regionale Zeitungen und Nachrichtenportale sowie Landesdatenbanken zu regionalen Bildungsnetzwerken (bspw. Regionale Bildungsnetzwerke (Nordrhein-Westfalen), Landesprogramm Bildungsregionen (Baden-Württemberg), Bildungsregionen in Bayern, Bildungsregionen in Niedersachsen) herangezogen. In die Analyse wurden Organisationen einbezogen, welche die Koordination für ein projektbasiertes Schnittstellenmanagement für die Kommunalpolitik sowie -verwaltung und der Bildungs- und insbesondere der Schullandschaft übernehmen. Erwartungsgemäß fielen vor allem kommunale Organisationseinheiten, aber auch teilweise zivilgesellschaftliche Initiativen darunter (bspw. das Bildungsbüro des Landkreises Steinburg). Einbezogen wurden ebenfalls (kommunale) Organisationseinheiten, die „nur“ die Koordination der Projekte *Regionales Übergangsmanagement* sowie *Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte* übernahmen. Die Karte wurde mit der Software QGIS (Version Essen) erstellt.

Abbildung 1: Verbreitung kommunaler Koordinierungsstellen von Bildungsregionen



Stand: Oktober 2017 – Darstellung entspricht der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte

Quelle: eigene Recherche und Analyse.

Auffällig ist, dass viele Kommunen tatsächlich mehrere Koordinierungsstellen für verschiedene Projekte und Programme zu Bildungslandschaften und Bildungsregionen auf ihren Internetauftritten führen. Regionale Bildungsbüros sind vielfach die organisationale Dachformation für die unterschiedlichen Koordinierungsstellen. Nach den Internetauftritten zu urteilen liegt der Grund dafür vor allem in einer überformenden Anlagerung von Koordinierungsstellen. Neben einem kommunalen Bildungsmanagement im Sinne der Programmatik von *Lernen vor Ort* und *Bildung integriert* erweist sich die ursprünglich schulbezogene Konzeption von Regionalen Bildungsbüros als dominante und einende Begriffs- und Organisationsform für die verschiedenen Koordinierungsstellen. Wie sich auch in der Abbildung 1 mit der hohen Dichte von Koordinierungsstellen im Nordwesten und Süden der Republik widerspiegelt, scheint dies vor allem auf die Landesprogramme *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* (Nordrhein-Westfalen), *Landesprogramm Bildungsregionen* (Baden-Württemberg), *Bildungsregionen in Bayern* und *Bildungsregionen in Niedersachsen* zurück zu gehen. Seit Ende der 2000er Jahre fördern diese Bundesländer auf Basis von Kooperationsverträgen die Idee von Bildungsregionen und die Einrichtung von Regionalen Bildungsbüros. Land und Kommune verpflichten sich im Rahmen der Kooperation je eine Personalstelle zur Umsetzung der vereinbarten Handlungsfelder abzustellen. Losgelöst von den Landesprogrammen entscheiden sich auch viele weitere Kommunen für die Gründung eines Regionalen

Bildungsbüros. Insgesamt variieren die Bezeichnungen jedoch stark. Sie reichen von *Büro für kommunale Bildungsprojekte* (Wiesbaden), über *Bildungskontor* (Landkreis Osterholz) bis hin zu *Arbeitsgruppe Bildungsbüro* (Potsdam). Bildungsbüros haben eine Personalstärke von bis zu 28 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (bspw. Stadt Dortmund), wobei eher 3 bis 4 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Regel sind. Die Durchsicht der Internetpräsenzen der Kommunen lässt bei aller Heterogenität der zu koordinierenden Projektlandschaft erkennen, dass vor allem die Gestaltung bildungsbiografischer Übergänge (Kindergarten – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule, Schule – Beruf/Studium), das (Schnittstellen-)Management von Netzwerken zwischen Akteuren im Bildungsbereich, Sprachförderung sowie ein kommunales Bildungsmonitoring die zentralen Aufgabenbereiche von Bildungsbüros darstellen (vgl. zu den Handlungsfeldern Regionaler Bildungsbüros auch die Dokumentenanalyse der Kooperationsverträge im Rahmen des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* von Manitiuss & Sendzik, 2012).

2.1.3 Zwischenfazit

Mit Bezug auf die Fragestellung ist an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass es unter anderem aufgrund unterschiedlicher Programmstrukturen nicht „das“ Regionale Bildungsbüro gibt. Im Sinne einer ersten Arbeitsdefinition sind Regionale Bildungsbüros vielmehr als Baukasten-Organisation einer kommunalen Verwaltung zu verstehen, die bemüht ist, die „Projektitis“ im Bildungsbereich“ (Tibussek, 2012, S. 7) in einen systematischen Ansatz zu überführen oder sich von davon zu entlasten versucht, indem sie neue Projekte an ihr Regionales Bildungsbüro „anspielt“. Als Teil der öffentlichen Verwaltung können Regionale Bildungsbüros damit zugleich als Ausdruck eines neuen Verwaltungstypus – einer *Projektverwaltung* – begriffen werden. Idealtypisch bilden sie damit einen Gegenentwurf zum Ideal einer *Regelverwaltung*, die auf eine rationale, hierarchiegebundene Aufgaben- und Regelerfüllung sowie eine zeitunabhängige Stabilitätssicherung ausgerichtet ist (vgl. zur Evolution und den Leitbildern der deutschen öffentlichen Verwaltung Seibel, 2017). Durch die Verlagerung der inkonsistenten und zum Teil von widerstreitenden Positionen geprägten Agenda zu Bildungsregionen über Projekte und Programme in die Kommunalverwaltungen ist anzunehmen, dass Regionale Bildungsbüros unterschiedliche Gründungsmythen haben und damit in unterschiedlicher Art und Weise das politische Leitbild von Bildungsregionen interpretieren. So deutet die hier vorgenommene Aufarbeitung des politischen Diskurses sowie die Durchsicht der kommunalen Internetauftritte an, dass sich Regionale Bildungsbüros einer Vielzahl von Erwartungshaltungen gegenüber sehen – von einem Abbau der Bildungsbenachteiligung, über das Erproben neuer politischer Steuerungsansätze bis hin zu einer neuen Form der Standortpolitik. Übertragen auf die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen durch Regionale Bildungsbüros kann daher vermutet werden, dass die Problemdefinition und die Entwicklung eines Gestaltungsansatzes von Regionalen Bildungsbüros durch deren Entstehungshintergrund, deren Projekt- und Programmeinbindung sowie durch die politischen Umgebungsdiskurse zu Bildungsregionen geprägt ist. Mit Blick auf die zentrale These, dass Regionale Bildungsbüros ungleichheitsbegünstigende Macht- und Ordnungsmustern in den Programmstrukturen von Bildungsregionen reproduzieren, kann angenommen werden, dass die Form der Reproduktion von der Geschichte des jeweiligen Regionalen Bildungsbüros in der Kommunalverwaltung und -politik sowie in der Schul- und Bildungslandschaft beeinflusst wird. Insgesamt ist also bereits auf Basis dieser ersten programmtheoretischen Überlegungen anzunehmen, dass sich die Gestaltungsansätze für Veränderungsprozesse zwischen den Regionalen Bildungsbüros mitunter stark voneinander unterscheiden.

2.2 Bildungsregionen als Analysekategorie

Mit dem Ziel diese ersten Überlegungen weiter auszuleuchten und Ansatzpunkte für eine theoretische Auseinandersetzung zum Potential von Regionalen Bildungsbüros als „agents of change“ zu gewinnen, wird im Folgenden der wissenschaftliche Diskurs zur Figur von Bildungsregionen aufgearbeitet.

Wie weiter oben angedeutet, kann und muss zur kategorialen Schärfung die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsregionen differenziert werden. 1) Ein Teil der Forschungsliteratur setzt sich vor allem mit der Ausgestaltung und dem Reformpotential des politischen Leitbildes von Bildungsregionen auseinander. Im Folgenden soll in diesem Zusammenhang vom Diskurs zu normativen Bildungsregionen gesprochen werden. 2) Andere Untersuchungen beschäftigen sich dagegen eher mit Bildungsregionen als Ursache und Folge von Ungleichheit im Schul- und Bildungssystem. Die Überlegungen und Erkenntnisse dieser Beiträge werden im Folgenden als Diskurs zu historischen Bildungsregionen bezeichnet. Obwohl diese Unterscheidung nicht ganz trennscharf ist und die jeweiligen Theorie- und Forschungsarbeiten zum Teil aufeinander Bezug nehmen (vgl. dazu etwa den Herausgeberband von Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011), liegen dennoch unterscheidbare Problembezüge und unterschiedliche theoretische Konzeptionierungen vor, wodurch eine Differenzierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Bildungsregionen zumindest als plausibel eingestuft werden kann.¹¹

2.2.1 Diskurs zu normativen Bildungsregionen

Kennzeichnend für den Diskurs zu normativen Bildungsregionen ist die Berufung auf die Regional- und Educational Governance-Forschung (Fürst, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007). Mit dem Rekurs auf die Governance-Perspektive als Sammelbecken unterschiedlicher theoretischer Bezüge¹² soll eine Abgrenzung zu der normativ-affirmativen Auseinandersetzung mit Bildungsregionen betont werden (vgl. etwa Brüsemeister, 2012; Emmerich, 2016; Hamborg, 2018; Niedlich, 2019; Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015; Kappauf & Kolleck, 2018; Lindner, Niedlich, Klausning, Lüthi & Brüsemeister, 2015; Otto *et al.*, 2012; Rürup & Röbbken, 2015; Schmachtel & Olk, 2017; Stolz, 2017). Leitend für die Forschungsarbeiten ist die Annahme, dass die Programmatik zu Bildungsregionen eher eine ordnungspolitische, denn eine fachpolitische Dimension aufweist

¹¹ Eine weitergehende wissenschaftstheoretische Aufarbeitung von Gründen und Konsequenzen der (beobachteten) Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes kann und soll hier nicht eingelöst werden. Ein Treiber für das Auseinanderfallen des Diskurses zu Bildungsregionen kann etwa eine veränderte, neuen Steuerungsinstrumenten zugewandte Bildungs- und Forschungspolitik im Nachgang der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse sein. Unter anderem im Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten zu normativen Bildungsregionen kam es in der Folge zu einer stärkeren Rezeption von Theorien der Politik-, Verwaltungs- und mit Steuerung befassten Wirtschaftswissenschaften. Ein entkoppelter Diskurs wäre demnach als Zeichen einer Evolution der Forschungslandschaft und seines Untersuchungsgegenstandes selbst zu deuten. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch eine nur in Grundzügen vorhandene (kommunale) Schulverwaltungsforschung, die einen gemeinsamen Rahmen für die Analyse von Steuerung und Ungleichheit in Bildungsregionen hätte bieten können (vgl. exemplarisch Brüsemeister, 2012; Brüsemeister & Newiadomsky, 2008).

¹² So werden im Diskurs zu normativen Bildungsregionen neben modernisierungs-, macht- und systemtheoretischen auch verwaltungs-, feld-, vertrauens-, interaktions- und netzwerktheoretische Überlegungen oder auch neoinstitutionalistische Konzeptionen genutzt.

(Gaus, 2014). Die theoretischen Deutungsangebote ähneln sich dabei in vielerlei Hinsicht, wie hier exemplarisch gezeigt werden soll.

So argumentiert etwa Höhne (2010), dass die Programmatik das Resultat eines staatlichen Steuerungsdefizites im Bildungssystem sei. Ursächlich dafür seien Modernisierungsprozesse, die ihren Ausdruck unter anderem in der Transnationalisierung der Bildungssysteme und einem stärkeren interregionalen Standortwettbewerb finden. Neue und alte Akteurskonstellationen im politischen Mehrebenensystem würden im Zuge dessen mit Hilfe von projektbasierten *Public-Private-Partnerships* um Einfluss auf das Bildungssystem ringen (Europäische Kommission, Bund, Bundesländer, Kommunen, Stiftungen). Im Vordergrund stehe dabei die Etablierung von „Region“ [als] eine neue und eigene Ebene politischer Steuerung“ (Höhne, 2010, S. 180). Die konzeptionelle Ausrichtung der Projektpolitik würde jedoch eher Distinktionsprozesse zwischen Bildungseinrichtungen und Regionen betonen und dadurch fachpolitische und pädagogische Themen zu Fragen der Bildungsungleichheit in den Hintergrund rücken lassen.

Auch Berkemeyer und Pfeiffer (2006) schreiben dem politischen Leitbild zu Bildungsregionen eine auf Selbstorganisation abstellende Ordnungspolitik zu. Im Rahmen dieses Ansatzes würde der Staat in der Hoffnung auf eine höhere Problemlösekapazität versuchen, die (neue) Rolle eines Interdependenzmanagers zur Überbrückung der losen Koppelung zwischen Akteuren im Bildungssystem zu übernehmen. Durch eine zunächst projektbasierte Konstituierung einer Bildungsregion würden freiwillige Kooperations- und Verhandlungszusammenhänge unter staatlicher Anleitung durchgesetzt werden können. Die Raummetapher dient dabei der Definition von kulturellen Innen- und Außengrenzen der organisationsübergreifenden Interaktionsprozesse. Bildungsregionen sehen sie vor allem mit folgenden ordnungspolitischen Zielen verbunden:

- „Delegation bzw. Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Region (Dezentralisierung im Kontext staatlicher Steuerung),
- Herausbildung von Verhandlungssystemen, die aus unterschiedlichen Akteursgruppen zusammengesetzt sind (ressort- und sektorübergreifende Selbstorganisation),
- Entstehung freiwilliger Netzwerke und Bündnisse bzw. Interessenvertretungen in der Region (Netzwerkbildung zwecks Selbstorganisation),
- Profilbildung in bestimmten thematischen Schwerpunkten (Fokussierung),
- Aufweichung von Zuständigkeitsmonopolen (Entbürokratisierung),
- Betonung von Kooperations- und Konsensprinzip (Harmonisierung)“ (ebd., S. 176).

Hermstein (2018) verknüpft mit diesen Zielen eine Aktivierungspolitik des Staates (ähnlich auch Mattern & Lindner, 2015; Schlee, 2019). Sie verlangt etwa Schulen ab, sich anschlussfähig für Vernetzungsziele und -projekte des Schulträgers und Regionaler Bildungsbüros zu zeigen. Gelingt den Schulen die Darstellung als „innovationsfreudige Avantgardisten“ (Höhne, 2010, S. 196) nicht, droht ihnen anderenfalls ein Verlust an Ressourcen. Dies gilt jedoch nur dann, wenn Schulträger und Regionale Bildungsbüros die Programmziele von Bildungsregionen als Narrativ für eine institutionelle Aktivierung aufgreifen – sich also als Prinzipale zur Umsetzung dieses Ordnungsprinzip betrachten.

Aber selbst, wenn solch eine Form der Systemintegration in der Praxis beobachtet werden kann, kann daraus nach Emmerich (2017)¹³ nicht kausal auf eine höhere Sozialintegration und einem Abbau von Bildungsungleichheit geschlossen werden. So würden die Ursachen der Bildungsdisparitäten – die im (lokalen) Schulsystem historisch gewachsenen Exklusionsmechanismen – durch eine kommunal koordinierte Interdependenzverstärkung zwischen Bildungseinrichtungen nicht bearbeitet werden können. Das Festhalten an der Formel Systemintegration ist gleich Sozialintegration würde vielmehr im Sinne einer neoinstitutionalistischen Betrachtung einen Rationalitätsmythos begründen – also ein „Auseinanderfallen von ‚talk and action‘“ (Täubig, 2011, S. 224).

Dieser Sichtweise hält Brüsemeister (2015) entgegen, dass politische und administrative Entscheidungsträger durch netzwerkartige Interaktions- und Koordinationsformen stärker in ihrer Verantwortung gebunden werden. Dadurch müssen sie sich auch für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzen, wodurch dem Programm zu Bildungsregionen zumindest das Potential für eine bessere Sozialintegration zugesprochen werden muss. Ähnlich argumentiert Manitiuis (2013) und schreibt Bildungsregionen einen programmatischen Fundus für die kommunale Entwicklung und Umsetzung eines gerechtigkeitsfördernden Strukturangebotes zu.

Von besonderer Relevanz für die Untersuchung der Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ist die Beobachtung, dass in weiten Teilen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu normativen Bildungsregionen entweder (tendenziell eher) pro oder (in geringem Ausmaß) contra hinsichtlich des Potentials der Programmstrukturen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit argumentiert wird. Nicht zuletzt aufgrund eines Empiriedefizits¹⁴ im deutschen Diskurs bleiben die politischen und normativen Zuschreibungen zu Bildungsregionen dabei häufig der alleinige Bezugspunkt der Diskussion.¹⁵

In der Untersuchung der Koordinierungsstellen von Bildungsregionen kann zudem eine einseitige Bezugnahme auf die ordnungspolitische Deutung des politischen Leitbildes festgestellt werden. Unter der Annahme einer Verwaltungsmodernisierung auf Basis von kommunikativen Management-Prinzipien (vgl. etwa Brüsemeister, 2012) wird neben interaktionstheoretischen Ansätzen, wie etwa dem der sozialen Welten und Arenen (Lindner *et al.*, 2015), und motivationstheoretischen Konzeptionen (Järvinen *et al.*, 2015; Sartory, Jungermann & Järvinen, 2017) vorwiegend auf theoretische Ansätze der Management-Forschung rekurriert, wie etwa zu einem Joint Venture (Todeskino, Manitiuis & Berkemeyer, 2012), einem Netzwerkmanagement (Sendzik, Sartory & Järvinen, 2016; Manitiuis & Sendzik, 2012; Suthues, Bienek & Roland, 2017) einem Boundary Spanner (Sendzik, Otto, Berkemeyer & Bos, 2012; Manitiuis, Jungermann, Berkemeyer & Bos, 2013) oder auch zu einer Karriere (Opper, 2016). Regionale Bildungsbüros und die Koordinierungsstellen für ein kommunales Bildungsmanagement und kommunales Bildungsmonitoring werden dabei als Grenzgänger zwischen verschiedenen Politikfeldern,

¹³ Ähnlich kritisch argumentieren bereits Emmerich und Maag Merki (2010). Aus ihrer Sicht wird bei der Konzeption der lokalen Schullandschaft als Arena für die Entwicklung von Problemlösungen übersehen, dass das lokale Schulsystem mit ihrer inneren Struktur selbst zur Bildungsungleichheit beiträgt. So stelle sich die Frage, ob die Akteure vor Ort dieses Strukturdefizit überhaupt bearbeiten können.

¹⁴ Auch die in diesem Zusammenhang breit rezipierte Arbeit von Täubig (2011) kann aufgrund ihres nicht weiter dargelegten empirischen Untersuchungsansatzes keine vertiefenden Einblicke über den Zusammenhang von normativen Bildungsregionen und Bildungsgerechtigkeit geben.

¹⁵ Der Blick auf die britischen Inseln hilft leider auch nur bedingt weiter. Die wenigen Befunde zum ähnlich ausgerichteten Reformprogramm Area-Based Initiatives (ABIs) sind ambivalent und weisen – wenn überhaupt – lediglich auf geringe Wirkungen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsungleichheit hin (Dyson, Kerr & Raffo, 2012).

Verwaltungsressorts und -ebenen sowie Institutionen- und Organisationslogiken konstruiert. Zu beachten ist dabei, dass trotz dieser einenden Annahme kein konsistenter theoretischer Bezugsrahmen vorliegt. Vielmehr scheint sich die Theorieauswahl nach der Konzeption des jeweiligen Programms oder Projektes mit dem Ziel einer ersten Deskription der Handlungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Koordinierungsstelle auszurichten. Dabei ist nur eine geringe gegenseitige Bezugnahme zwischen den Untersuchungsansätzen zu verzeichnen. In Anlehnung an die Überlegungen von Dietrich (2018) ist zudem kritisch zu fragen, ob und inwiefern die hier schlaglichtartig dargestellten Zugänge zur Untersuchung der Koordinierungsstellen lediglich programmatische Erwartungen abbilden (können) – oder in den Worten von Emmerich (2017) – „sich [...] hinreichend von den Selbstbeschreibungen (vor allem von den Problemdefinitionen und Kausalannahmen) der beobachteten Akteure lösen können“ (ebd., S. 80). Trotz bedeutsamer (erster) Einblicke in die Ausgestaltung einer regionalisierten Bildungssteuerung kann eine entsprechende Forschung hierdurch Gefahr laufen, Programmstrukturen zu legitimieren und normative Bildungsregionen mit zu konstruieren.

Mit Blick auf die zentrale These einer Reproduktion ungleichheitsbegünstigender institutioneller Praxen durch Regionale Bildungsbüros im Kontext einer kommunalen Übergangsgestaltung ist Folgendes festzuhalten: Der wissenschaftliche Diskurs zu normativen Bildungsregionen und ihren Koordinierungsstellen fokussiert vor allem die Re-Organisation der (kommunalen) Verwaltung. Die Folgen des neuen Verwaltungshandelns hinsichtlich von Ungleichheit im lokalen Bildungssystem werden dagegen kaum als zu erklärendes Phänomen mit modelliert. Insbesondere Ursachen und Konsequenzen von raumbezogener Bildungsungleichheit gehen nur rudimentär in die Operationalisierungen mit ein, sodass Transformations- und/oder Reproduktionsprozesse im Zusammenhang von normativen Bildungsregionen unscharf bleiben (müssen). Oder etwas pointierter formuliert: Es ist eine kategoriale Unschärfe für eine „nüchterne“ Analyse einer organisational und institutionell verantworteten Bildungsungleichheit und einer darauf Bezug nehmenden reformerischen Kehrtwende festzustellen. Bezogen auf die Untersuchung von kommunalen Koordinierungsstellen von normativen Bildungsregionen ist im Lichte dieser (theoretischen) Forschungslücke etwa zu fragen, welchen institutionellen Ausgangslagen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinierungsstellen zu Bildungsungleichheit beim Übergang bei der Implementation der Programmstrukturen gegenübersehen und wie sie diese dabei rezipieren (können). Ansatzpunkte für eine diesbezügliche Auseinandersetzung bietet der Diskurs zu historischen Bildungsregionen.¹⁶

2.2.2 Diskurs zu historischen Bildungsregionen

Im Diskurs zu historischen Bildungsregionen wird die Kategorie Bildungsregion vor allem als Kontextvariable für Untersuchungen zum Verhältnis von Bildungsangebot und -nachfrage verwendet (vgl. Weishaupt, 2018). Der für Kinder lebenslaufentscheidende und für pädagogische und administrative Akteure organisatorisch herausfordernde Übergang von der Grundschule zu den Schulen der Sekundarstufe I steht vielfach im Mittelpunkt der Betrachtungen. Leitend ist im Diskurs die Annahme, dass insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund – unabhängig von ihren Leistungen – beim Übergang einer Benachteiligung ausgesetzt sind. Diese Annahme teilt sich der Diskurs mit der

¹⁶ Ähnlich verfahren etwa auch Emmerich (2016) und Manitiis (2013). Sie verbleiben bei der Adaption der Überlegungen aus dem Diskurs zu historischen Bildungsregionen allerdings auf der Systemebene. Ein weitergehender Übertrag auf Regionale Bildungsbüros und ähnliche Koordinierungsstellen findet nicht statt.

„allgemeinen“ Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich. Kritisch wird allerdings die dominierende Lesart einer vor allem herkunftsbedingten Bildungsungleichheit gesehen, wie sie von Anhängern von Rational-Choice-Ansätzen, wie dem von Boudon (1974) mit der breit rezipierten Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten, vorgebacht wird. In dieser (empirisch gestützten) Lesart wird Ungleichheit beim Übergang insbesondere auf den „Verzicht“ von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch schwachen Elternhäusern auf gesellschaftlich aussichtsreiche Bildungsangebote und -zertifikate zurückgeführt (vgl. etwa Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Becker & Hadjar, 2009; Stubbe, 2009).

Demgegenüber argumentieren Vertreterinnen und Vertreter einer historischen Schulforschung sowie einer raumbezogenen Bildungsforschung, dass dieser Zugang diskriminierende Angebotseffekte unterschätzt. Bildungschancen und die Bereitschaft diese ergreifen zu können seien regional ungleich verteilt (bspw. zwischen Stadt und Land oder zwischen sozial segregierten Stadtteilen). Zu beachten sei in der Untersuchung von Bildungsungleichheit auch die „strukturelle Gestaltung und Erreichbarkeit von Bildungsangeboten, die Qualität der pädagogischen Prozesse und die Mechanismen der Selektion, die in den schulischen Strukturen und Praktiken selbst angelegt sind“ (Gomolla, 2010, S. 63). Eine Nichtberücksichtigung der Exklusionsmechanismen des (regionalen) Schulsystems und der in sie eingeschriebenen Paradoxien und Spannungsfelder verlagere ansonsten die Verantwortung für die Bildungsungleichheit tendenziell auf die Eltern und Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen. Dies würde die einer empirischen Überprüfung nicht standhaltenden meritokratischen Leitidee, nach welcher Leistung über den sozialen Aufstieg entscheidet, wieder legitimieren (vgl. etwa Hasse & Schmidt, 2008; Heid, 1988).

Neuere Arbeiten kritisieren zudem – unter anderem mit Verweis auf die Raumtheorie von Löw (2001) –, dass sich die ungleichheitsbezogene Auseinandersetzung mit Bildungsregionen von politisch-administrativen Raumkonstruktionen lösen müsse (Berkemeyer *et al.*, 2016; Truschkat & Muche, 2016). Eine zu starke Orientierung an formalen Raumdeutungen und -zuschreibungen würde die sozialen Praktiken der vor Ort agierenden Akteure vernachlässigen. Region wird als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw, 2001, S. 224; zitiert nach Truschkat & Muche, 2016, S. 132) konzipiert. Bildungsregionen wären somit als ein relationaler Aushandlungsraum zu begreifen, welcher ein historisch gewachsenes (Bildungs-)Ordnungssystem konstituiert. Daraus würden auch spezifische Regionalisierungspfade mit stabilitätsstiftenden Deutungsmustern und handlungsleitenden Regelungsstrukturen hinsichtlich von Ungleichheit beim Übergang resultieren (Berkemeyer *et al.*, 2016; vgl. dazu ebenfalls Berkemeyer, Bos, Manitus, Hermstein, Bonitz & Semper, 2014).

So führen etwa Gomolla und Radtke (2009) Bildungsungleichheit auf eine institutionelle Diskriminierung zurück, welche in Form von sozialen Typisierungs- und Klassifikationsschemata insbesondere dann greift, wenn Bildungseinrichtungen die Logik ihrer Organisation durchsetzen und ihre Entscheidungen legitimieren müssen. Ähnlich argumentieren Zymek und Kolleginnen und Kollegen, indem sie Bildungsungleichheit als das Resultat eines Kampfes von Bildungseinrichtungen und ihrer Administration um einen Erhalt ihrer jeweiligen Position im von demographischen Veränderungen und von gestiegenen Bildungsaspirationen geprägtem lokalen Schulsystem betrachten (Zymek, 2013; Zymek *et al.*, 2006). Nach Brüsemeister (2012) kommen hierbei strukturelle Bündnisse zwischen Lehrkräften, Mittelschichteltern und der Verwaltung zum Tragen. Der gesetzliche Auftrag der Selektion würde dabei als legitimierendes Mittel der Abgrenzung gegenüber Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch und ethnisch marginalisierten Familien dienen (vgl. dazu auch Allmendinger, 1999).

2.2.3 Zwischenfazit

Der Diskurs zu historischen Bildungsregionen hält einen wertvollen Bezugsrahmen zur Analyse der individuellen, organisationalen und institutionellen Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in Bildungsregionen bereit. Dadurch können die Überlegungen des Diskurses zu normativen Bildungsregionen ergänzt und spezifiziert werden. Auf Basis des exemplarischen Literaturüberblicks kann so angenommen werden, dass die Programmatik von Bildungsregionen einen „politisch motivierten Eingriff in eine delikate informelle Balance“ (Zymek *et al.*, 2006, S. 217) darstellt und – etwa im Zuge eines ungleichheitsaufzeigenden kommunalen Bildungsmonitorings – „auf das lokale Schulsystem wie ein Krisenexperiment wirken kann, das zumindest komplexere Beschreibungen des Problems hervorbringen wird“ (Radtke, 2004, S. 177). Greift man die Überlegungen von Löw (2018) zur Konstitution von Raum auf, „bedroht“ die Produktion von (normativen) Bildungsregionen die bislang geltenden, in Institutionen eingelagerten, räumlichen (Bildungs-)Strukturen. Eine damit potentiell verbundene Neuausrichtung bzw. Re-Figuration¹⁷ des Verhältnisses von Bildung und Raum kann dann zu konflikthafter (Neu-)Aushandlungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen führen.

Insgesamt lassen sich anhand des Literaturüberblicks nicht nur die Konsequenzen der Reform andeuten, sondern auch die (analytischen) Deutungsmuster zu Bildungsregionen aufeinander beziehen. So trifft die Deutung von normativen Bildungsregionen als Modernisierung staatlicher Steuerung in Form einer „Projektivierung“ (Büttner, Leopold & Posvic, 2015, S. 9) auf die Auslegung von Bildungsregionen als historisch gewachsenes soziales Ordnungssystem mit institutionellen Zwängen. Neben einer Erweiterung der Analyseperspektive wird dabei deutlich, dass die beiden Denkschulen jedoch unterschiedliche Annahmen hinsichtlich des Potentials von Bildungsregionen zur Reduktion von Bildungsungleichheit vertreten. Während der Diskurs zu normativen Bildungsregionen diesen tendenziell die Möglichkeit zuschreibt, Reformen anzustoßen und Chancengerechtigkeit zu fördern, zeigen sich Vertreterinnen und Vertreter des Diskurses zu historischen Bildungsregionen diesbezüglich eher skeptisch. So sehen sie Bildungsregionen zwar als Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen lokalen Akteuren, in denen sich allerdings ungleichbegünstigende Praktiken und Faktoren reproduzieren und damit institutionelle Beharrungstendenzen begünstigen. Herauszustellen ist zudem, dass Netzwerken in den jeweiligen Diskursen eine tendenziell unterschiedliche Bedeutungszuschreibung zukommt. Während im Diskurs zu normativen Bildungsregionen Netzwerke eher als Reformstrategie von entsprechenden Projekten und Programmen besprochen werden, repräsentieren sie im Diskurs zu historischen Bildungsregionen eher Mechanismen des Machterhalts von bildungsbürgerlichen Leitideen.

Werden nun die Denkschulen für die Analyse der Handlungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Regionaler Bildungsbüros zu Rate gezogen, hat dies zur Folge, dass man zu relativ radikalen und simplifizierenden Annahmen zu der Frage kommt, ob und wie Regionale Bildungsbüros zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung beitragen (können). Folgt man der Perspektive des Diskurses zu normativen Bildungsregionen wären Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros eher als durchsetzungsstarke Streiterinnen und Streiter sowie Unterstützerinnen und Unterstützer zur Umsetzung von Chancengerechtigkeit zu betrachten. Im Lichte des Diskurses zu historischen Bildungsregionen wären sie

¹⁷ Löw (2018) spricht in diesem Zusammenhang von einer Re-Figuration von Räumen. Sie postuliert damit unter anderem, dass Prinzipien der Enthierarchisierung, Vernetzung und Durchlässigkeit von Grenzen auf Prinzipien von Hierarchisierung, Zentralisierung und Schließung treffen. Dieses Zusammentreffen kann harmonisch oder konflikthafter verlaufen.

dagegen eher als ein um Anerkennung und/oder Anpassung bemühtes „Greenhorn“ zu sehen, das sich in den historisch gewachsenen Ordnungsmustern einzufinden versucht und dabei ungleichheitsbegünstigende Praktiken aufgreift. Damit besteht die Gefahr, dass von Regionalen Bildungsbüros (mit-)getragene Transformationsprozesse entweder über- oder unterschätzt werden. Für eine differenziertere Auseinandersetzung fehlt es allerdings im Diskurs zu Bildungsregionen an Analysekatégorien, welche es erlauben, einen (akteursbasierten) Nicht-/Wandel von Regionalisierungspfaden und Leitideen nachzuzeichnen. Sie müssen zudem die doppelte Bedeutungszuschreibung von Netzwerken im Zusammenhang von Bildungsregionen überbrücken können, sodass unterscheidbar wird, ob und wie von Regionalen Bildungsbüros begleitete (Projekt-)Netzwerke das Potential haben, eher eine Transformation voranzutreiben oder eher ungleichheitsbegünstigende Skripte zu reproduzieren.

3 Pfadabhängigkeit und institutioneller Wandel

Für eine weitergehende theoretische Einordnung der Ausgangsthese, dass Regionale Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung eher ein „weiter wie bisher“ praktizieren (Kapitel 1), wird vorgeschlagen, auf das institutionstheoretische Konzept der Pfadabhängigkeit zurück zu greifen. Ganz allgemein betont das Konzept der Pfadabhängigkeit „die Historizität von Institutionen, wobei angenommen wird, dass in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen und eingebürgerte Denkweisen und Routinen in die Gegenwart hinein wirken“ (Beyer, 2005, S. 6). Mit dem Rückgriff auf das Konzept der Pfadabhängigkeit können einerseits die Überlegungen des ungleichheitsbezogenen Diskurses zu Regionalisierungspfaden aufgegriffen und um institutionstheoretische Annahmen ergänzt werden. Andererseits wird damit auf die Kritik reagiert, dass die bisher vorliegenden Analyseansätze zu Bildungsregionen – insbesondere die der Educational Governance-Forschung – zwar die Ziel- und Interessenkonflikte von interdependenten Akteuren und Akteurskonstellationen im Rahmen von Regionalisierungsvorhaben modellieren zu vermögen, mit ihnen aber auch eine gewisse Unschärfe hinsichtlich des Verstehens von institutionellen Transformationsprozessen verbunden ist (vgl. für die allgemeine Kritik an der Educational Governance-Perspektive zur Untersuchung von Reformprozessen Hermstein, Manitus, Meißner & Berkemeyer, 2016). Auch diese Unbestimmtheit kann als Grund dafür gesehen werden, dass sich die Schul- und Bildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend institutionstheoretischen Ansätzen und insbesondere dem Konzept der Pfadabhängigkeit zuwenden (vgl. etwa Nikolai, Helbig & Wulschner, 2019; Brüsemeister, 2019; Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017; Edelstein, 2016; Kolleck, de Haan & Fischbach, 2011; Nikolai, 2016; Truschkat & Muche, 2016; Helbig & Nikolai, 2015; Zymek, 2013).

Im Folgenden wird nach einer kurzen Vorstellung der Ideengeschichte der Pfadabhängigkeit das Potential des Zugangs für die Analyse eines akteursbasierten institutionellen Wandels diskutiert. Institutioneller Wandel ist nicht nur als Kehrseite von Pfadabhängigkeit zu verstehen, sondern – wie sich zeigen wird – konzeptionell eng mit einer pfadabhängigen Entwicklung verbunden. Ob und wie Regionale Bildungsbüros den Aufruf zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung „anpacken“, ist daher im Spannungsfeld von institutioneller Kontinuität und Diskontinuität zu betrachten. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist dabei, wie sich Pfade konstituieren, wie sie sich über die Zeit in den Handlungen von Akteuren und umgekehrt reproduzieren, aber auch ob und warum Pfade eine andere oder sogar eine neue Richtung einschlagen können. Damit wird – quasi als Antithese zur Ausgangsthese und analog zum politischen Leitbild von Bildungsregionen – auch die Möglichkeit ins Auge gefasst, dass sich Regionale Bildungsbüros von den vorliegenden Regionalisierungspfaden lösen können.

3.1 Grundbegriffe und Kritik

Mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit ist die Annahme verbunden, dass das Handeln von Akteuren von Institutionen geleitet wird. Institutionen werden als die Summe von rechtlichen Regeln und sozialen Normen im Sinne von „gemeinsamen Werte[n] und Deutungsmustern“ (Csigó, 2006, S. 34; zitiert nach Nikolai, 2016, S. 19) begriffen, welche die Handlungsverläufe der den Institutionen zuzuordnenden Akteuren vorstrukturieren (Scharpf, 2000). Eine Beachtung und Befolgung der Regeln und Normen durch die Akteure stabilisiert wiederum den Status quo der Institutionen (Thelen, 1999). Eine Nichtbefolgung der institutionellen Skripte kann zu Sanktionen für den/die abweichend Handelnden führen. Die institutionelle Kennzeichnung von akzeptablen und nichtakzeptablen Handlungsverläufen begünstigt infolgedessen die Erwartungssicherheit von Akteuren in die Handlungen anderer Akteure. In der Auseinandersetzung mit Institutionen steht daher eher Kontinuität als Wandel im Fokus von Analysen (Mahoney & Thelen, 2010). Während sich die verschiedenen klassischen institutionentheoretischen und neo-institutionalistischen Ansätze auf diese Minimaldefinition von Institutionen weitestgehend einigen können (vgl. dazu auch Hermstein *et al.*, 2016; Schiller-Merkens, 2008), ist eine solche kurze Einführung für das Konzept der Pfadabhängigkeit und der damit verknüpften Konzeption eines institutionellen Wandels kaum zu leisten. Vielmehr liegen sehr unterschiedliche Perspektiven der dominanten neo-institutionalistischen Ansätze vor (soziologischer Institutionalismus, Rational-Choice Institutionalismus, Historischer Institutionalismus), die sich in der Summe jedoch kritisch ergänzen und zu einem theoretisch elaborierten Verständnis von Pfadabhängigkeit führen. So dient das Konzept der Pfadabhängigkeit als integrative theoretische Klammer für die Diskussion der verschiedenen Auffassungen der unterschiedlichen neo-institutionalistischen Denkschulen zu Stabilität und Wandel von Institutionen (Edelstein, 2016). Ähnlich wie Nikolai (2016), Edelstein (2016) und Helbig und Nikolai (2015) in ihrer Adaption des Konzepts der Pfadabhängigkeit für die Untersuchung der deutschen Schulstruktur folge ich bei der Rezeption vor allem dem Historischen Institutionalismus (vgl. etwa Thelen, 1999; Mahoney, 2000), deren Vertreterinnen und Vertreter sich bei aller Betonung eigener machttheoretischer Argumente um eine neutrale Aufarbeitung der Ideengeschichte bemühen.

Das Konzept der Pfadabhängigkeit, das zunächst in der ökonomischen Forschung Beachtung zur Untersuchung einer mangelnden Effizienz von Technologien fand (vgl. dazu David, 2000), kann nach Mahoney (2000) in seiner politikwissenschaftlichen und soziologischen Anwendung folgendermaßen definiert werden: „[P]ath dependence characterizes specifically those historical sequences in which contingent events set into motion institutional patterns or event chains that have deterministic properties“ (ebd., S. 507). Allgemein „betont [das Konzept der Pfadabhängigkeit damit] die langanhaltende Stabilität von Institutionen und versteht diese als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen“ (Nikolai, 2016, S. 20). Kritische Weggabelungen (critical junctures) sind dadurch gekennzeichnet, dass sich unter zwei oder mehr Alternativen eine Alternative durchsetzt und ein Zurückkehren zu den anderen Alternativen nur unter großen Anstrengungen möglich ist (Mahoney, 2000). So setze die Entscheidung für *eine* der Alternativen wachsende Erlöse (increasing returns) und positive Rückkoppelungen (positive feedback) frei, da Akteure ihre Strategien auf die sich dann konstituierende Logik der Institution anpassen und sie damit verstärken (Thelen, 1999). Pfadabhängigkeiten würden damit Handlungsoptionen für gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen einschränken (Pierson, 2000).

Neuere Arbeiten betrachten das Konzept der Pfadabhängigkeit auch kritisch, ohne dass das Konzept als solches aufgegeben wird. So sollte etwa Pfadabhängigkeit nicht auf alle geschichtlichen Ereignisse bezogen werden – also nicht generell unterstellt werden, dass „history matters“ (Sydow, Lerch & Staber, 2010, S. 176). Ansonsten

droht ein Verlust an theoretischer Bestimmtheit und empirischer Bestimmbarkeit. Zudem sollte der „implizite Konservatismus des Theorems“ (Beyer, 2005, S. 19) beachtet werden. Werden etwa bei der Erklärung von Pfadabhängigkeiten und ihrer Kontinuitätssichernden Mechanismen die Quellen für die Erosion oder Beendigung eines Pfades unberücksichtigt gelassen, droht eine Überbetonung von institutioneller Stabilität bei gleichzeitiger Ausblendung bzw. Unterschätzung von Transformationsprozessen (Beyer, 2005; Mahoney, 2000). In diesem Zusammenhang wird auch die Annahme und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines sogenannten institutionellen Lock-in – die Veränderungsresistenz von Institutionen – angezweifelt (Werle, 2007). Vielmehr seien Institutionen in sich ständig ändernde Kontexte eingebettet, wodurch die bestehende institutionelle Ordnung politisch immer wieder neu ausgehandelt wird und sich etwa gegen die Reaktivierung der an kritischen Weggabungen „unterlegenen Alternativen“ neu behaupten muss (Thelen, 1999). Eine weitere Kritik speist sich aus der Beobachtung, dass in der Anwendung des Pfadabhängigkeitskonzepts häufig ein endogener institutioneller Wandel sowie neue Pfade, die nicht mehr in den Bahnen historischer Hinterlassenschaften verlaufen, unbeobachtet bleiben bzw. unterschätzt werden. So bestehe eine Tendenz das Ende bisheriger Pfade vor allem auf (eher selten anzutreffende) exogene Schocks oder auf veränderte Umweltbedingungen zurück zu führen (vgl. dazu Mahoney & Thelen, 2010; Streeck & Thelen, 2005). In Analysen würde dadurch einem abrupten gegenüber einem inkrementellen Wandel der Vorzug eingeräumt werden. Hier wird insbesondere die Tragweite der sogenannten *punctuated equilibrium theory* (Krasner, 1984) angezweifelt, nach welcher sich Phasen institutioneller Stabilität mit Phasen einer Institutionengese abwechseln (Edelstein, 2016). Ebenfalls in Frage gestellt wird die Auffassung, dass Phasen der institutionellen Stabilität die Durchsetzungsfähigkeit von Strukturen erhöhen, während erst unruhige Zeiten, die in kritische Weggabelungen münden, Akteuren die Möglichkeit gebe, die bisherige „Flugbahn der Entwicklung“ (Mahoney & Thelen, 2010, S. 7; eigene Übersetzung) zu ändern. So sei das Handeln von Akteuren als eigenständige Variable für die Entwicklung von Institutionen zu berücksichtigen (Nikolai, 2016). Institutionen würden damit nicht nur die Handlungsverläufe von Akteuren vorstrukturieren, auch Akteure können durch ihr Handeln Institutionen re-strukturieren (Sydow *et al.*, 2010). Dieses Verständnis findet sich auch an der Kritik von Mayntz und Scharpf (1995) gegenüber institutionalistischen Ansätzen wieder, welche das Handeln von Akteuren als determiniert von Institutionen betrachten. Wird dagegen angenommen, dass der institutionelle Kontext Handeln *lediglich* ermöglicht und limitiert, werden „Institutionen nicht einfach als Ergebnis evolutionärer Entwicklung interpretiert und als gegeben genommen, sondern sie können ihrerseits absichtsvoll gestaltet und durch das Handeln angebbarer Akteure verändert werden“ (ebd., S. 45). Eine bewusste Pfadkreation – bei aller Zufälligkeit einer Institutionalisierung – kann daher entweder angenommen (Sydow *et al.*, 2010; Kolleck *et al.*, 2011) oder zumindest nicht ausgeschlossen werden (Beyer, 2005).

3.2 Stabilität und Wandel von Institutionen – neuere Ansätze

Vor dem Hintergrund der Kritik schlagen Streeck und Thelen (2005) vor, strenger zwischen verschiedenen Typen institutionellen Wandels zu unterscheiden. Eher implizit konzeptionieren sie in ihrem Vorschlag für eine Differenzierung auch eine Klassifikation darüber mit, bis zu welchem Punkt man noch von einer Pfadabhängigkeit sprechen kann und ab welchem Punkt sich Handlungen und Strukturen von den bisher vorliegenden Bahnen lösen. Ausgangspunkt ihrer Unterscheidung ist die Annahme, dass sich Institutionen stetig entwickeln. Damit lehnen sie die Vorstellung eines institutionellen Lock-in bzw. eines institutionellen „Einfrieren[s]“ (Beyer, 2005, S. 11) ab. Vielmehr schlagen sie vor, zwischen inkrementellen und abrupten Prozessen des Wandels sowie zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Ergebnissen des Wandels zu differenzieren. Daraus ergibt sich ein Vierfelder-Schema (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Typen institutionellen Wandels: Prozesse und Ergebnisse

		Ergebnisse des Wandels	
		Kontinuität	Diskontinuität
Prozesse des Wandels	Inkrementell	Reproduktion durch Adaption	Graduelle Transformation
	Abrupt	Überleben und Rückkehr	Zusammenbruch und Austausch

Quelle: Streeck & Thelen, 2005, S. 9; eigene Übersetzung.

Mit ihrem Schema wenden sie sich von der dichotomen Vorstellung einer Pfadabhängigkeit und eines institutionellen Wandels ab, welche zusammengenommen entweder zu einer Reproduktion durch Adaption (linke obere Zelle) oder zu einem exogen initiierten Zusammenbruch und zu einem Austausch (rechte untere Zelle) bestehender Ordnungsmuster führen. So sollte neben dem Typ „Überleben und Rückkehr“ (linke untere Zelle) vor allem einer graduellen Transformation (rechte obere Zelle) Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diesen Fokus leiten sie aus der Beobachtung etwa von Pierson (2004) ab, dass sich mehrere kleine endogene Änderungen zu einem institutionellen Wandel verdichten können, der mittel- bis langfristig mit den historischen Hinterlassenschaften bricht. Streeck und Thelen (2005) argumentieren mit Blick auf eine graduelle Transformation, dass sie etwa auf eine Anlagerung (layering) von neuen institutionellen Elementen zurück gehen kann, also auf Korrekturen, Überarbeitungen oder Ergänzungen des bestehenden Sets von institutionellen Regeln.¹⁸ Dem Handeln von Akteuren kommt in dieser Konzeption ein entscheidender Stellenwert zu. So würden Akteure versuchen, institutionelle Regeln für ihren Vorteil zu interpretieren und/oder umzudeuten.

Diese auch für die vorliegende Arbeit relevante Klassifikation einer Reproduktion von institutionellen Regeln und eines institutionellen Wandel verweist auf die machttheoretische Betrachtung von Institutionen durch Vertreter des Historischen Institutionalismus (vgl. auch Mahoney, 2000)¹⁹, die sich in Teilen ebenfalls im Diskurs zu historischen Bildungsregionen wiederfindet. So werden Institutionen von Mahoney und Thelen (2010) als Verteilungsinstrumente von Ressourcen verstanden, deren Erhalt vor allem von Gruppen (oder Koalitionen) von Akteuren angestrebt wird, die von den bestehenden institutionellen Anordnungen profitieren und eine Reproduktion aufgrund ihrer privilegierten Stellung auch durchsetzen können. Institutionelle Regeln sind jedoch nicht als „reines“ Abbild der Wünsche der begünstigten Gruppen, sondern als doppeldeutiger Kompromiss aufgrund von Konflikten mit institutionell benachteiligten Gruppen zu verstehen. Soll die in den Kompromissen festgelegte Ressourcenallokation kontinuierlich verlaufen, müssen die institutionell begünstigten Gruppen sowohl permanent für ihre Interessen mobilisieren als auch die Doppeldeutigkeit der Regeln für sich entscheiden. Neben Machtverschiebungen – etwa ausgelöst durch veränderte Rahmenbedingungen oder einer fehlenden Mobilisierung –, welche die Durchsetzungsfähigkeit der Eliten

¹⁸ Neben einem „layering“ verweisen Streeck und Thelen (2005) zudem auf die Modi „displacement“ (Entfernen von bestehenden Regeln und Einführung von neuen Regeln), „drift“ (Veränderte Wirkungen der institutionellen Regeln aufgrund einer fehlenden Anpassung an eine veränderte Umwelt), „conversion“ (veränderte Auslegung der bestehenden institutionellen Regeln) sowie „exhaustion“ (gradueller Zusammenbruch).

¹⁹ Neben einer machtbasierten Reproduktion und Erosion von Pfadabhängigkeiten unterscheidet Mahoney (2000) in seinem breit rezipierten Review von institutionstheoretischen Arbeiten legitimationsbasierte, funktionalistische und utilitaristische Ansätze zur Erklärung von Reproduktions- und Transformationsmechanismen von Institutionen (vgl. dazu auch Edelstein, 2016; Beyer, 2005).

schwächen und/oder die der benachteiligten Gruppen stärken, können etwa neue Interessengruppen oder auch „agents of change“ zu einer Erosion der bisherigen Pfadabhängigkeit und zu einem institutionellen Wandel beitragen (vgl. auch Edelstein, 2016; Nikolai, 2016).

Folgt man dieser Betrachtung von Institutionen sind Untersuchungen zur Pfadabhängigkeit insbesondere dazu aufgefordert, zwischen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Folgen von Entwicklungsprozessen zu unterscheiden. Ein „weiter so wie bisher“ von Akteuren wäre demnach dann als pfadabhängig einzustufen, wenn sie sich – in der Erwartung eines Vorteils – in ihren Handlungen überwiegend von den institutionell verfügbaren Handlungsoptionen und vorgegebenen Leitideen leiten lassen – was auf eine kontinuierliche Entwicklung im Sinne eines Fortschreibens bisher geltender institutioneller Skripte hinweist.²⁰ Zugleich machen die Überlegungen auch nochmal darauf aufmerksam, dass ein institutioneller Wandel im Sinne einer Abkehr von bisherigen Entscheidungsprämissen nicht mit institutionellen Entwicklungen zu verwechseln ist. Die Untersuchung eines „weiter so wie bisher“ in den Handlungen von Akteuren kann demnach auch bedeuten, dass sich in ihnen „lediglich“ institutionelle Entwicklungen abbilden. Erst wenn Akteure – etwa im Zusammenhang von Machtverschiebungen – das vorliegende Repertoire an Handlungsmöglichkeiten nicht mehr an die neuen Rahmenbedingungen anpassen (können) und/oder sich aktiv oder passiv *gegen* eine Adaption entschließen, liegen Hinweise auf eine diskontinuierliche Entwicklung, wenn nicht sogar auf das Beschreiten oder auf die Schaffung eines neuen Pfades vor.

3.3 Theoretischer Übertrag auf Bildungsregionen und Regionale Bildungsbüros

Bezieht man die Überlegungen zum Konzept der Pfadabhängigkeit an dieser Stelle auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsregionen deutet sich bereits deren Potential für die Untersuchung eines institutionellen Nicht-/Wandels durch Regionale Bildungsbüros an. Die Diskussion zur Pfadabhängigkeit hilft, die eher progressive Perspektive des Diskurses zu normativen Bildungsregionen mit der eher konservativen Sichtweise des Diskurses zu historischen Bildungsregionen zu verbinden. Es kann angenommen werden, dass Bildungsregionen keine statischen, verräumlichten Sozialstrukturen darstellen, die Akteuren bestimmte Handlungsoptionen einschreiben, wodurch Ungleichheiten immer auf die gleiche Art und Weise reproduziert werden. Dabei ist eher von dynamischen Entwicklungsverläufen sowohl in der Reproduktion als auch in den Gestaltungsversuchen von Bildungsregionen auszugehen. Die Rezeption des projektbasierten Aufrufs einer chancengerechten Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ist daher insbesondere auf zwei Aspekte hin zu befragen. Zum einen ist in den Blick zu nehmen, welche institutionellen Anordnungen den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen unter den Vorzeichen von Ungleichheit prägen und welchen Veränderungsbewegungen diese Formationen aktuell ausgesetzt sind. Damit kann umrissen werden, auf welche institutionellen Entwicklungsdynamiken und Raumkonstitutionen Regionale Bildungsbüros bei ihrem Übergangsmanagement treffen. Zum anderen ist zu prüfen, wie Regionale Bildungsbüros den Entwicklungsverläufen begegnen. Greifen sie die institutionell verfügbaren Handlungsoptionen bei der Übergangsgestaltung auf, liegen Hinweise darauf vor, dass sich Regionale Bildungsbüros den vorliegenden Macht- und Verteilungsmustern anpassen und damit gegebenenfalls bestehende ungleichheitsbegünstigende

²⁰ Dabei gilt jedoch zu beachten, dass diese Kontinuität bereits ein Ausdruck einer neueren Pfadentwicklung sein kann, die etwa im Sinne einer Anlagerung die bisher geltenden institutionellen Regeln ergänzt oder erweitert.

Praxen mit reproduzieren. Entscheiden sie sich ganz oder teilweise gegen eine Adaption der akzeptierten Handlungsoptionen ist mit diskontinuierlichen Folgen der Entwicklung zu rechnen, die sich in einem Abbau oder zumindest in einer Adressierung von Ungleichheit ausdrücken können. Dabei sollte jedoch der Fehlschluss vermieden werden, dass ein jegliches „weiter so wie bisher“ mit der Reproduktion institutioneller Skripte und Ungleichheit gleichzusetzen ist. Vielmehr kann das Aufgreifen von akzeptierten Handlungsmöglichkeiten bereits Ausdruck und Ergebnis früherer und/oder noch andauernder Reformmaßnahmen sein (bspw. die Einführung der Sekundarschule oder die Ziele der „Gründungsprojekte“ der Regionalen Bildungsbüros). Es gilt also genau hin zu schauen.

Herausfordernd für eine entsprechende Analyse ist die projektformige (Netzwerk-)Organisation von normativen Bildungsregionen. Aufgrund der Ordnungsprinzipien von „temporary organizations“ (Sydow, 2017), wie die zeitliche Befristung, kann angenommen werden, dass Projekte bestimmte Entwicklungen begünstigen und andere hemmen. So können Projekte im Lichte des Pfadabhängigkeitskonzepts als „künstlich“ geschaffene kritische Weggabelung verstanden werden. Projekte schaffen zum einen für Regionale Bildungsbüros die Möglichkeit eines institutionellen Neustarts und die Entwicklung von „Proto-Institutionen“ (Tukiainen & Granqvist, 2016, S. 1834). Sie bieten ein organisationales Setting, in welchem zumindest zeitweise institutionelle Zwänge außer Kraft gesetzt werden können, indem sie etwa eine kritische Distanznahme zu tradierten Denk- und Arbeitsweisen sowie das Entwickeln und Erproben neuer Entscheidungsmodelle im Zusammenhang des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen zulassen. Zum anderen kann gerade die auf kurz- und mittelfristige Erfolge ausgerichtete Organisationsform sowie die mit einer Projektteilnahme verbundene Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen und Prestige aber auch dazu führen, dass institutionelle Regeln und soziale Netzwerke in und zwischen permanenten Organisationen in temporäre Organisationen hineinreichen. In einer institutionentheoretischen Lesart würden Akteure ihre kognitiven Orientierungen und kollektiven Skripte aus bestehenden Institutionen aufgrund von Unsicherheit über das weitere Vorgehen und wegen finanziellen Abhängigkeiten in die Entwicklung von neuen Institutionen einspeisen, wodurch neue Organisationen alten Organisationen stark ähneln (DiMaggio & Powell, 1983). Bestehende Macht- und Ordnungsmuster können der Arbeit in Projekt(netzwerk)en einerseits eine gewisse Stabilität verschaffen, da sie etwa durch gemeinsame Erfahrungen (wechselseitige) Handlungssicherheit und Vertrauen vermitteln, andererseits können sie zu einer „Betriebsblindheit“ führen und die Entwicklung und Umsetzung von alternativen Handlungsstrategien erschweren (vgl. auch Sydow & Braun, 2018). Zudem kann die Initiierung und die Akquise von Projekten Ausdruck eines exogenen und endogenen Machtkampfes um Einfluss im lokalen Schulsystem sein, wodurch Regionale Bildungsbüros zum „Spielball“ neuer und alter Akteurskonstellationen inner- und außerhalb von Politik und Administration werden können und sich für Regionale Bildungsbüros ein diffuser Erwartungs- und Handlungsrahmen ergibt. So sollen, wie die Aufarbeitung der Umgebungsdiskurse im Zusammenhang von Bildungsregionen weiter oben nahe legt (Kapitel 2.1), Projekte neben einem Schutzraum für die Entwicklung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung etwa auch einen Rahmen für die Durchsetzung einer kommunalen Steuerung im Schulsystem bieten.²¹ Darüber hinaus muss

²¹ Das Programm von Bildungsregionen kann dabei auch als Ausdruck einer Kommunalisierung von (unauflösbaren) Steuerungsfragen im Schulbereich gewertet werden. So kann es sich bei der Implementation neuer Steuerungsstrukturen im Sinne des Garbage Can Modells von Cohen, March und Olson (1972) beispielsweise nur um „Scheinlösungen“ zum Abbau eines öffentlichen Problemdrucks im Schulsystem und um eine Verantwortungsverlagerung von der Landesebene auf die kommunale Ebene handeln (vgl. zu den Konsequenzen einer organisierten Anarchie in der öffentlichen Verwaltung auch Seibel, 2017). Die Forderung einer erweiterten Schulträgerschaft mit mehr Mitspracherechten der kommunalen

beachtet werden, dass Regionalen Bildungsbüros als neuer Akteur innerhalb von Bildungsregionen und insbesondere in den (kommunalen) Verwaltungen aufgrund ihres Reformauftrages mit Skepsis wenn nicht sogar mit Abwehr begegnet wird.²² Ein Großteil der Projektarbeit kann dann für die Etablierung des Regionalen Bildungsbüros in der Region gebunden werden, wodurch bei der inhaltlichen Projektarbeit Abstriche in Kauf genommen werden müssen.

Diese vorbereitenden theoretischen Annahmen, die zur Schärfung mit vorliegenden empirischen Befunden zu kontrastieren sind, veranschaulichen, dass die Untersuchung einer Pfadabhängigkeit und eines institutionellen Wandels in Bildungsregionen anspruchsvolle Untersuchungsdesigns voraussetzt. Neben Transformationsprozessen sind insbesondere die (kontinuierlichen/diskontinuierlichen) Folgen eines institutionellen Wandels in Projekten und durch Projekte zu bestimmen, was unter anderem auf die Notwendigkeit von längsschnittlich angelegten Studiendesigns oder zumindest auf „dichte“ Rekonstruktionen verweist. Dabei besteht die Herausforderung, Implementations-, Entwicklungs- und Transferprozesse nicht nur innerhalb eines Projektzyklus, sondern über verschiedene, mitunter aufeinander aufbauende bzw. aufeinander beziehende, interorganisationale Projekte zu untersuchen.

4 Forschungsbefunde mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit (neu) gelesen

Im Folgenden werden die gewonnenen theoretischen Vorannahmen mit empirischen Befunden, deren theoretischer Analyserahmen bereits dargestellt wurde (Kapitel 2.2), kontrastiert. In einem Zwischenschritt werden die Vorannahmen spezifiziert und Forschungsdesiderate im Lichte des Pfadabhängigkeitskonzepts herausgestellt. 1) Zunächst werden auf Basis von exemplarischen Studienergebnissen die institutionellen Reproduktions- und Transformationsmechanismen des Übergangs von der Grundschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I auf lokaler Ebene skizziert. Die Aufarbeitung des „Ist-Zustandes“ schafft eine empirisch informierte Diskussion darüber, welchen Regionalisierungspfaden und Entwicklungen Regionale Bildungsbüros bei ihrer Bearbeitung von unerwünschten Problemlagen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I gegenüberstehen (können). Im Fokus stehen die Faktoren, die dazu beitragen, dass im Zusammenhang des Übergangs von einer Grund- zu einer weiterführenden Schulform vor allem an Schulen in großstädtischen Quartieren, die von Armut und ethnischer Diversität geprägt sind, benachteiligende Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen und die für Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Grundfähigkeiten in Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften nicht zu erreichen (vgl. etwa Bos, Tarelli, Bemerich-Vos & Schwippert, 2012; Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valentin, 2017; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016; Berkemeyer *et al.*, 2014; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Ditton & Krüsken, 2007; Jurczok & Lauterbach, 2014; Helbig, 2010). 2) Daraufhin wird anhand von Forschungsbefunden nachgezeichnet, auf

Schulpolitik und -verwaltung in den inneren Schulangelegenheiten kann etwa Folge einer öffentlichen Vertrauenskrise in die (Steuerungs-)Fähigkeiten der bundes- und landesseitigen Bildungspolitik und -verwaltung sein (vgl. dazu auch die Überlegungen von Bormann (2012) zum Vertrauen in Institutionen der Bildung).

²² Dabei müssen die dominanten Strukturprinzipien der öffentlichen Verwaltung (bspw. Stabilitätssicherung, Hierarchie- und Stabstellenprinzip) beachtet werden, die den Prämissen von temporären Organisationen und ihrer Verwaltung bzw. ihres Managements entgegenstehen können (bspw. Wandel, Außerkraftsetzung von Zuständigkeitsdomänen). So kann es im Zusammenhang von Verwaltungsreformen zu einer „spontane[n] Tendenz zur Re-Bürokratisierung“ (Mayntz, 1997, S. 125) kommen.

welche Art und Weise Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen die Umsetzung von Projekten im Sinne des politischen Leitbildes von Bildungsregionen organisieren sowie ob und wie sie dabei institutionelle Ausgangslagen aufgreifen und/oder mit ihnen brechen. Darauf aufbauend wird diskutiert, wie belastbar die Ausgangsthese vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes ist, dass Regionale Bildungsbüros im Zusammenhang einer Übergangsgestaltung ein „weiter wie bisher“ praktizieren.

4.1 Übergang im Wandel?

4.1.1 Allgemeine Rahmenbedingungen

Der Kern der Institution Übergang – die Selektion der Schülerinnen und Schüler der Grundschule auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I – wurde und wird politisch mit der meritokratischen Idee einer leistungsgerechten Verteilung sowie abgestufter Qualifikationsbedarfe für die Sekundarstufe II und den tertiären Bildungsbereich begründet (Emmerich & Hormel, 2015). Seine strukturelle Entsprechung findet bzw. fand die Idee in einer hierarchisch gegliederten Sekundarstufe I mit den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Ausgangspunkt dieser Schulstruktur war die Restauration des in den 1930er Jahren abgeschlossenen „Transformationsprozess des dualistischen Klassenschulsystems des 19. zum gegliederten System des 20. Jahrhunderts“ (Drewek, 2013, S. 509) mit Volks- und Realschulen sowie Gymnasien nach dem zweiten Weltkrieg in den alten Bundesländern. Während nach der Gesamtschulreform in den 1960er und 1970er Jahren in einigen (alten) Bundesländern ein viergliedriges Schulsystem vorlag, ist aktuell durch neue integrierte Schulformen als alleinige Schulform neben dem Gymnasium, wie der integrierten Sekundarschule in Berlin, der Oberschule in Sachsen oder der Gemeinschaftschule im Saarland, ein Trend Richtung Zweigliedrigkeit zu erkennen (vgl. Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Dieser Trend wird unter anderem mit der abnehmenden Akzeptanz für die Hauptschule und mit in den vergangenen Jahren (noch) rückläufigen Schülerzahlen in Verbindung gebracht (Drewek, 2013).²³ Zudem sind gestiegene Bildungsaspirationen zu beobachten. So hat etwa der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergangen, in Deutschland durchschnittlich um 8,6% zwischen 2002 und 2014 zugenommen (2002/03: 35,8% | 2014/15: 44,4%) (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2017).

Die inhaltliche Reglementierung des Übergangs, etwa der Verbindlichkeitsgrad der Übergangsempfehlung oder die Definition von Entscheidungskriterien, und damit das Potential von richtungsweisenden Entscheidungen ist der Landespolitik und -verwaltung vorbehalten. In der Vergangenheit sahen viele landesrechtliche Vorgaben vor, dass Eltern und Kinder der Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte folgen müssen. Aktuell hat die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte nur noch in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Sachsen verbindlichen Charakter (vgl. dazu Stubbe *et al.*, 2017). In den anderen Bundesländern steht den Eltern – trotz einer weiterhin bestehenden Übergangsempfehlung der Grundschulen – die endgültige Entscheidung darüber

²³ Eine aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung geht für die nächsten Jahre wieder von zunehmenden Schülerzahlen aufgrund steigender Geburtenzahlen sowie der in den letzten Jahren hohen (Flucht-)Zuwanderung aus, wobei die Entwicklung regional sehr unterschiedlich verlaufen wird. Die Autoren postulieren vor diesem Hintergrund einen höheren Bedarf an zusätzlichen Klassen, Lehrkräften sowie Schulen (Klemm & Zorn, 2017). Auswertungen des Statistischen Bundesamtes stützen diese Einschätzung (Statistisches Bundesamt, 2017). Es ist also in den nächsten Jahren mit einem Wandel der bisherigen Dynamik in der Gestaltung der regionalen Schullandschaften sowie des Übergangs zu rechnen.

zu, auf welche Schulform ihr Kind nach der Grundschule wechselt (vgl. zu den Konsequenzen Jähnen & Helbig, 2015).

Vernachlässigt wird in der Zusammenschau der Rahmenbedingungen in der Übergangsforschung häufig die formale Rolle der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung. Im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags der Schulentwicklungsplanung kann sie Einfluss auf die Schülerströme zwischen Grund- und weiterführenden Schulen nehmen. Neben dem Ausbau und der Gestaltung des Ganztagsangebotes sind Kommunen unter anderem zuständig für die Unterstützung und Koordination der schulischen Kooperation, Schulgründungen, Schulschließungen und Schulzusammenlegungen sowie die Festlegung und Auflösung von Schuleinzugsgebieten. Rechtlich betrachtet sind sie dabei nicht dazu verpflichtet, meritokratische Prinzipien oder Auflagen zur Kompensation von Chancenungleichheit beim Übergang zu beachten. Vielmehr sind sie dazu angehalten, das Schulangebot an die gegenwärtige und zukünftige Nachfrage anzupassen und zumutbare Schulwege für die Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten (vgl. etwa § 46 und § 78 ff. Schulgesetz NRW – SchulG). Dabei müssen Kommunen anspruchsvolle Beteiligungsverfahren, etwa mit Schulaufsicht, Schulausschuss, Stadtrat, Elternvertretungen und Schulkonferenzen, beachten (vgl. dazu auch Rürup & Röbbken, 2015; Zymek, Wendt, Hegemann & Ragutt, 2011). Wie die Rekonstruktion der Schulstrukturentwicklung von Zymek (2013) verdeutlicht, können und sollen Kommunen dabei, und unter ihnen insbesondere Städte, durch landesseitig eingeräumte Freiräume den sozialen Wandel durch neue Schulformangebote kanalisieren.²⁴

4.1.2 Ungleichheit beim Übergang

Der im Fokus dieser Arbeit stehende Zusammenhang von (groß-)städtischen Übergangsstrukturen²⁵ und Ungleichheit resultiert aus einem komplexen „Zusammenwirken der Faktoren Stadtentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildung, Übergangsentscheidungen/ -empfehlungen der Schulen und Wahlverhalten der Eltern“ (Radtke, 2004, S. 164). Entsprechende Studien unterscheiden sich dabei – wie weiter oben dargelegt (Kapitel 2.2.2) – in ihren Annahmen und Forschungszugängen. Sie fokussieren tendenziell entweder eher Herkunftseffekte oder eher Formen der institutionellen Diskriminierung.

Herkunftseffekte

Relativ gut erforscht ist der Einfluss von Herkunftseffekten auf den Übergang und auf die Wahl von bestimmten Schulen und Schulformen. Mit Hilfe der Unterscheidung von Boudon (1974) nach primären Herkunftseffekten (familiärer Einfluss auf Kompetenzentwicklung) und sekundären Herkunftseffekten (familiäre Bildungserwartungen und -entscheidungen) konnten etwa zahlreiche Studien in den letzten Jahren immer wieder zeigen, dass es beim Übergang in der Praxis eher zu einer leistungsunabhängigen Verteilung der Kinder auf weiterführende Schulen kommt (vgl. etwa Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Maaz *et al.*, 2010; Stubbe, Lorenz, Bos & Kasper, 2016; Ditton, Elsäßer, Gölz, Stahn & Wohlkinger, 2017). Benachteiligt sind dabei vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien. Neben herkunftsbedingten Leistungsunterschieden wird als Grund

²⁴ In diesem Zusammenhang argumentiert Zymek (2013), dass die Landespolitik und -verwaltung mit Hilfe von Regionalisierungsprogrammen und -projekten versucht, sich von dem „konfliktreichen Rück- und Umbau der lokalen Schulangebotsstrukturen“ (ebd., S. 473) zu entlasten, indem sie kommunalen Schulträgern mehr Freiheiten in der Schulstrukturgestaltung einräumt, um dann im Anschluss die Bottom-up-Entwicklungen in Rechtsnormen zu überführen.

²⁵ In ländlichen sowie in großstadtnahen Regionen unterscheidet sich die Dynamik der Übergangsstrukturen zum Teil gravierend von den Strukturen in Ballungsräumen (vgl. dazu Holtappels, 2017; Zymek *et al.*, 2011).

dafür insbesondere die gegenüber der von Familien aus höheren sozialen Schichten niedrigere Bildungsaspiration von sozial schwachen Familien gesehen. Hinzu kommt, dass privilegierte Eltern seltener der Schulformempfehlung der Lehrkräfte folgen und ihr Kind auf eine möglichst hohe Schulform anmelden (vgl. Gresch, Baumert & Maaz, 2010). Daneben kommen noch schichtspezifische und ethnische Abgrenzungstendenzen bei der Wahl einer bestimmten Schule in der Region zum Tragen. So konnten etwa Jurczok und Lauterbach (2014) für Berlin zeigen, dass Eltern mit einer hohen schulischen oder beruflichen Bildung für ihre Kinder eher Schulen bevorzugen, deren Schülerschaft der eigenen Sozialschicht entsprechen (vgl. dazu auch Zunker, Neumann & Maaz, 2018). Dafür sind sie bereit, auch in weitere Schulwege zu investieren. Sozio-ökonomisch benachteiligte Familien wählen demgegenüber für ihre Kinder eher die lokale Schule, an die mehr Schülerinnen und Schüler der eigenen kulturellen und ethnischen Herkunft gehen (vgl. etwa Schuchart, Schneider, Weishaupt & Riedel, 2012; zum (Nicht-)Einfluss des Migrationshintergrundes auf die elterlichen Entscheidungen vgl. auch Schwarz & Weishaupt, 2014).

Institutionelle Diskriminierung

Eine überwiegend herkunftsbedingte Deutung von Ungleichheit beim Übergang droht allerdings institutionelle Exklusionsmechanismen zu unterschätzen, die im lokalen Schul- und Bildungssystem angelegt sind. Mit Blick auf eine diesbezügliche eher übersichtliche Forschungslage scheinen sich dabei die Exklusionsmechanismen mit Herkunftseffekten zu koppeln und diese noch zu verstärken, wie es in der Darstellung der Befunde zu primären und sekundären Herkunftseffekten bereits anklang. Da sich die Exklusionsmechanismen unter anderem auch raumbezogen darzustellen scheinen, sprechen Berkemeyer *et al.*, (2016) in diesem Zusammenhang von raumspezifischen, tertiären Herkunftseffekten.

Eine dichte Feldbeschreibung über diese Koppelung bietet die breit rezipierte Bielefelder Fallstudie zur institutionellen Diskriminierung in den 1980er Jahren von Gomolla und Radtke (2009). Demnach wurde der Übergang in der Stadt Bielefeld in diesem Zeitraum von folgenden Faktoren beeinflusst:

- Selektionsauftrag trotz egalitärer und integrativer Wertorientierungen der Grundschullehrkräfte;
- Unscharfe, vorgegebene Entscheidungskriterien für die Grundschullehrkräfte;
- Kontinuierliche Aushandlung der Lehrkräfte mit mal mehr, mal weniger meinungsstarken, informierten Eltern;
- Rituelle Klassifikationen von Lehrkräften hinsichtlich der Passung der Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Organisations-, Lehr- und Lernkulturen der weiterführenden Schulformen (bspw. Leistungsniveau und Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder, Wertedispositionen der Eltern hinsichtlich der schulischen Erziehungsziele und der Bereitschaft der Eltern diese zu unterstützen);
- Stadtteilspezifische Angebotsdisparitäten durch die quantitative und qualitative Struktur, geografische Verteilung und Schulprofile der weiterführenden Schulformen;
- Kampf der weiterführenden Schulformen (insbesondere der Gesamtschulen vs. Gymnasien) um eine leistungsstarke Schülerschaft;
- Formelle und informelle Vernetzung, Kommunikation und Kooperation zwischen Schulen und Schulformen, Schulverwaltung sowie Schulaufsicht insbesondere zur Zubringerfunktion der Grundschulen mit dem Ziel das vorliegende Schulangebot in seinem Bestand zu sichern;
- (Kommunal-)Politische Diskussionen um den Erhalt vs. Reform der Schulstruktur unter den Vorzeichen sinkender Schülerzahlen, die sich neben Ausnahmeregelungen hinsichtlich der

Zügigkeit von Grund- und Hauptschulen vor allem in Distinktionskämpfen sozio-ökonomisch privilegierter Eltern um den Status quo des Gymnasiums ausdrücken;

- Gestiegene Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder, womit eine Hauptschulflucht und eine Stärkung von integrierten Schulformen, wie etwa der Gesamtschule, einhergehen.

Gomolla und Radtke (2009) kommen mit Blick auf die (Des-)Integration von Kindern mit Migrationshintergrund auf Basis ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass unter anderem das stadtteilspezifische (Nicht-)Angebot an Gymnasien in klassischen Arbeiterbezirken, in denen aufgrund der günstigeren Mieten mehr Migranten gezogen sind bzw. „gezogen wurden“, sowie die Zuweisung an durch andere Schülerinnen und Schüler gemiedene Schulen zu einer Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang führen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei sinkenden Schülerzahlen und drohenden Schulschließungen eine höhere Chance haben, nach der Grundschule eine höhere Schulform als eine Haupt- oder Förderschule zu besuchen. Die Autoren werten diese Inklusion, die sie auch auf eine verstärkte bestandschutzsichernde Kooperation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zurückführen (Maßnahmen bspw. in Form von Elterninformation in mehreren Sprachen, Tage der offenen Tür), als Beleg für eine bis dahin praktizierte, aber eher unbeabsichtigt organisierte Exklusion durch das lokale Schulsystem.

Dass diese Befunde nicht nur durch die spezifischen Konstellationen in der Stadt Bielefeld zu erklären sind und auch noch aktuell von Bedeutung sind, legen eine Reihe weitergehender Studien nahe. Zu nennen sind hier exemplarisch die Arbeiten von van Ophuysen, Riek und Dietz (2015) und McElvany (2010) zu den Herausforderungen einer leistungsbezogenen Diagnose und Prognose beim Übergang. Die Befunde von Helbig und Morar (2018), Bonefeld, Dickhäuser, Janke, Praetorius und Dresel (2017), Butzin, Kohlscheen und Pahl (2017), Jähnen und Helbig (2015), Hillebrand (2014) sowie Nölle, Hörstermann, Krolak-Schwerdt und Gräsel (2009) unterstreichen die These einer rituellen Klassifikation von Kindern hinsichtlich der Kultur an den weiterführenden Schulen sowie des (institutionellen) Einflusses der wahrgenommenen elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten auf die (Grund-)Schulempfehlung und Noten von (Grundschul-)Lehrkräften. Die Forschung von Rösner und Stubbe (2008) sowie Helbig und Schmolke (2015) bestätigt den Befund, dass bei schwindenden Schülerzahlen Schülerinnen und Schülern, die ansonsten zu den „Übergangsverlierern“ gehören, bessere Chance haben, auf eine höhere Schulform „aufzusteigen“.

Kleinräumige Untersuchungen weisen auf die Konsequenzen der illegitimen sozialen „*Machting*-Logik“ (Emmerich & Hormel, 2015 S. 238) hin. Insbesondere im (groß-)städtischen Raum können zeitstabile „versäulte Schullandschaften“ (Hauf, 2007, S. 300) beobachtet werden, also eine enge Verbindung zwischen Grundschulen und bestimmten weiterführenden Schulen. Dies kann als direkte Folge von Pfadabhängigkeiten gedeutet werden. In der aktuellen Studie von Jeworutzki *et al.* (2017) für Nordrhein-Westfalen wird etwa deutlich, dass im Zeitraum von 2003 bis 2014 Grundschulen in Sozialräumen mit einer sozial und ethnisch benachteiligten Bevölkerung sehr geringe Übergangsquoten zum Gymnasium aufweisen, während Grundschulen in Sozialräumen mit einem bürgerlichen Milieu überdurchschnittlich hohe Übergänge zum Gymnasium verzeichnen (zu den konkreten Netzwerkstrukturen vgl. auch Jeworutzki & Knüttel, 2018). Auf Basis von Mehrebenenregressionsmodellen beziffern sie die durchschnittliche Differenz in den gymnasialen Übergangsquoten zwischen den Sozialräumen mit 11 Prozentpunkten, wobei sie betonen, dass die Unterschiede auf Einzelschulebene noch weitaus höher ausfallen können. Zu ähnlichen Befunden kommen etwa Terpoorten

(2014) für das Ruhrgebiet²⁶ und Hauf (2007) für die Städte Heidelberg und Mannheim. Darauf, dass sich die Übergangsquote zum Gymnasium nicht nur zwischen innerstädtischen Sozialräumen, sondern auch zwischen Regionen entlang sozio-ökonomischer Merkmale unterscheidet, weisen die Befunde von Berkemeyer *et al.*, (2014) für die Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen sowie Thüringen hin. So sind die Übergänge zum Gymnasium tendenziell höher, wenn eine Region städtische Strukturen in Verbindung mit günstigen sozialen Ausgangslagen aufweist.

Worauf die ungleichen Übergangsquoten zwischen den Grundschulen entlang ihrer Sozialraumzugehörigkeit maßgeblich zurück zu führen sind (Herkunftseffekte vs. raumbezogene institutionelle Diskriminierung), können die Studien allerdings nicht abschließend beantworten. Während Jeworutzki *et al.* (2017) auf Beschränkungen in ihren (amtlichen) Daten verweisen (bspw. hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Eltern) und den deskriptiven Status ihrer Analysen hervorheben, deutet Terpoorten (2014) die Ergebnisse als Ausdruck von primären und sekundären Herkunftseffekten – gleichwohl er entsprechende Indikatoren, wie Schülerleistungen oder elterliche Bildungsaspirationen, in seine Untersuchung von Nachfrageeffekten nicht einbezieht. Eine empirische Annäherung über mögliche Gründe erlaubt die Gegenüberstellung von Übergangsquoten, Grundschulempfehlungen sowie Elternwünschen von Hauf (2007). Die Ergebnisse zeigen, dass in Grundschulen in Stadtteilen mit einem hohen „Sozialrang“ (ebd., S. 303) die hohen Bildungsaspirationen der Eltern eher zum Ausdruck gebracht werden (können). Gleichzeitig folgen Eltern in Stadtteilen mit einer sozio-ökonomischen benachteiligten Bevölkerung eher der (häufigen) Grundschulempfehlung für die Hauptschule oder unterbieten sie im Fall einer Gymnasialempfehlung sogar vielfach. Obwohl Hauf (2007) ebenfalls keine Leistungsdaten berücksichtigt, weisen die Ergebnisse in eine ähnliche Richtung wie die Befunde von Gomolla und Radtke (2009) und bestärken die vermutete Koppelung von Herkunftseffekten und Formen der institutionellen Diskriminierung, die sich räumlich manifestiert und reproduziert.

Die Bedeutung integrierter Schulformen

Die Hoffnung der ungleichheitsbegünstigenden tradierten Übergangspraxis durch die Einführung von integrierten Schulformen, die attraktiv für viele Bevölkerungsschichten sind, zu begegnen, scheint insbesondere in städtischen Ballungsräumen mit einem hohen Anteil von Arbeitslosen und Migranten bislang gescheitert zu sein. So zeigen Jeworutzki *et al.* (2017), dass im Ruhrgebiet Gesamtschulen vielfach Hauptschulen sowohl im Angebot als auch in der Nachfrage ersetzt haben. Der Anspruch einer erhöhten Chancengleichheit durch integrative Lernumgebungen kann nur bedingt eingelöst werden. So besuchen nicht nur überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulempfehlung eine Gesamtschule, sondern es erwerben auch vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler – insbesondere im armen, nördlichen Ruhrgebiet – einen Hauptschulabschluss an Gesamtschulen. Ebenfalls für das Ruhrgebiet fand Terpoorten (2014) heraus, dass die Übergangsquote zu Gesamtschulen von Grundschulen, die in Stadtteilen mit einer hohen sozialen Belastung angesiedelt sind, überdurchschnittlich hoch ist, während sie von Grundschulen in eher privilegierter sozio-ökonomischer Lage vergleichsweise niedrig ist. Mit Blick auf neue integrierte Schulformen, wie das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen oder die schulsystemweit eingeführte integrierte Sekundarschule in Berlin, zeigt sich, dass sie vor allem von Kindern aus Familien mit schwacher bis mittlerer sozio-ökonomischer Herkunft sowie in geringerem Maße von Kindern aus privilegierten Elternhäusern mit einem mittleren Leistungsniveau besucht werden (vgl. auch Averbek, Weischenberg & Holtappels, 2017;

²⁶ Im Unterschied zu den Befunden von Gomolla und Radtke (2009) kommt Terpoorten (2014) unter anderem auch zu dem Ergebnis, dass Gymnasien nicht nur in Stadtteilen mit einer sozio-ökonomisch privilegierten Einwohnerschaft, sondern auch in Stadtteilen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote angesiedelt sind.

Drope & Jurczok, 2013; Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2017; Stubbe *et al.*, 2016). Als Gründe für die weiterhin sozio-ökonomisch relativ homogene Zusammensetzung der Schülerschaft an den integrierten Schulformen spielen vor allem zwei Aspekte eine Rolle: Zum einen die Konkurrenz mit Gymnasien um eine leistungsstarke Schülerschaft aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau, zum anderen die bereits aus der Gesamtschulreform bekannte Abhängigkeit vom „guten Ruf“ der Vorgängerschulen. Dies trifft insbesondere auf Schulen zu, die aus Hauptschulen oder aus der Zusammenlegung einer Haupt- und Realschule hervorgingen und keine Oberstufe anbieten.

Die Rolle der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung

Nur wenige Studien setzen sich mit dem Stellenwert der kommunalen Schulpolitik und -verwaltung für die Ungleichheit beim Übergang auseinander. Die Studien deuten allerdings darauf hin, dass sie wichtige Impulse im Sinne einer Kontextsteuerung sowohl für eine positive als auch negative Kanalisierung der beschriebenen Übergangsdynamiken bieten kann. So weisen die Studien von Sikorski (2007), Woide und Olk (2017) sowie insbesondere von Radtke (2004) darauf hin, dass die kommunale Lenkung von Schülerströmen durch Schuleinzugsgebiete eine bedeutsame Rolle für die Segregation spielt. Die Einzugsgebiete umschlossen deprivierte Quartiere, sodass nicht die Schulwahl der Eltern, sondern administrative Entscheidungen eine sozial homogene Schülerschaft reproduzierte. Die Fallstudie von Kann (2017) bietet Hinweise über die Gründe der Verwendung von Schuleinzugsgebieten durch kommunale Schulträger. Die von ihr untersuchten Schulträger beachteten bei der Planung des Schulangebots die Präferenzen und Wohnorte von durchsetzungsstarken Eltern, die knappen finanziellen Handlungsspielräume der Kommune sowie die jeweilige (restriktive) Landespolitik hinsichtlich der „Mindestzügigkeit“ der Schulstandorte. Im Raum stehende Schulschließungen aufgrund sinkender Schülerzahlen und unkontrollierbare Schülerströme versuchten sie durch die Festlegung von Schuleinzugsgebieten zu verhindern. Diese Strategie stand zum Teil in Konflikt mit der durchaus gewünschten Profilierung der Schulen, welche unter Auflagen eine freie Schulwahl zulässt. Eine Profilierung kann allerdings – insbesondere im Fall eines Überangebots von Schulen – den schulischen Konkurrenzkampf um (begehrte) Schülerinnen und Schüler und damit verbundene Segregationstendenzen verstärken. Für die Austragung des Wettbewerbs sind jedoch auch Absprachen und Kooperationen zwischen den verschiedenen Schulstufen und -formen von administrativer Seite durchaus erwünscht und werden durch die Schulen auch in Anspruch genommen (vgl. etwa Zymek *et al.*, 2006).²⁷

4.1.3 Zwischenfazit

Insgesamt kann mit Blick auf eine Pfadabhängigkeit festgehalten werden, dass die Institution Übergang einem inkrementellen Wandel unterworfen ist. Die Veränderungen verlaufen allerdings kontinuierlich und pfadabhängig. So begünstigen die bis zum jetzigen Zeitpunkt sinkenden Schülerzahlen sowie die zunehmenden Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder einen Schulstrukturwandel, der sich in einem

²⁷ Dass Profilierung und Kooperation als Instrumente der Planungssicherheit im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler jedoch auch zu sozialräumlichen Typisierungen von (Haupt-)Schulen führen, welche die rituelle Klassifikation von Schülerinnen und Schülern verstärken können, verdeutlichen die Befunde von Sikorski (2007).

Hauptschulsterben²⁸, in der Einführung von integrierten Schulformen sowie allgemein in einem Trend zur Zweizügigkeit ausdrückt. Allerdings scheinen diese Transformationsprozesse – insbesondere in großstädtischen Ballungsräumen mit einem hohen Anteil an Arbeitslosen sowie Migranten – nur eine sehr begrenzte positive Rückkoppelung auf die ungleichheitsfördernden Faktoren beim Übergang zu haben. Mit Blick auf Ungleichheit beim Übergang und bezogen auf die Typologie von Streeck und Thelen (2005) zu einem institutionellen Wandel (Kapitel 3.2.) ist also eher von einer Reproduktion durch Adaption als von einer graduellen Transformation mit diskontinuierlichen Ergebnissen auszugehen.

Als zu dominant erweist sich sowohl das politische Festhalten an einer (vorgeblich) leistungsbasierten, frühen Selektion nach der Grundschule trotz einer meritokratiekritischen Befundlage als auch die Leitidee von leistungshomogenen Gruppen zur Erreichung besserer Lernergebnisse sowie die Abgrenzungstendenzen höherer gegenüber niedrigerer Sozialschichten hinsichtlich des Zugangs zum Gymnasium. Der bisherige Forschungsstand weist darauf hin, dass die institutionellen Strukturen des Übergangs unterschiedlich von gesellschaftlichen Gruppen genutzt werden und sich diese Nutzungsmuster als relativ zeitstabil erweisen – sich also im Sinne einer Pfadabhängigkeit reproduzieren. Privilegierte Familien scheinen dabei gegenüber sozial schwachen Familien das vorhandene Set an institutionellen Handlungsoptionen optimaler für ihre Zwecke zu nutzen bzw. nutzen zu können. Diesen Kontrast zwischen einer Betonung der Leitidee der Meritokratie bei gleichzeitiger sozialer Ungleichheit kommentieren Amis, Munir und Mair (2017) als hochgradig funktional für gesellschaftliche Eliten. Hierdurch können unfaire gesellschaftliche Start- und Zugangschancen überspielt werden. Zugleich können sich Eliten durch ihre besseren Startvoraussetzungen aussichtsreiche, knappe Platzierungen im Schulsystem sichern (vgl. hierzu auch Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2018).

Dieser Umstand wird zwar von schulischen Akteuren als problematisch wahrgenommen, findet aber dennoch Eingang in ihre übergangsrelevanten Handlungskontexte (bspw. Empfehlungen, Elterninformationsabende, wechselseitige Hospitationen zwischen Lehrkräften von Grund- und weiterführenden Schulen sowie Koordinierungstreffen der Schulleitungen). Zu stark scheinen einerseits die Verunsicherung der (Grundschul-)Lehrkräfte über die Folgen eines „abweichenden“ Verhaltens und andererseits der schulische Wettbewerb um (leistungsstarke) Schülerinnen und Schüler und die damit verbundene Angst vor einer Schulschließung oder eines „Abstiegs“ zu sein. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass neben Schulzusammenlegungen, einer stärkeren Profilierung und strengeren Kriterien bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern insbesondere die im Zusammenhang von normativen Bildungsregionen als Innovationsmaßnahme propagierte Vernetzung von Schulen scheinbar als bestandssichernde Strategie von Schulen gewählt wird. Wie die Forschungsbefunde nahelegen, stehen vor allem sozialräumlich abbildbare Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Zusammenhang mit der Reproduktion von Bildungsungleichheit beim Übergang. Netzwerke als Strategie zur weitergehenden Ressourcensicherung wären dann als bedeutsame Form der institutionellen Diskriminierung zu betrachten, wenngleich die sozialraumbezogene ungleiche Verteilung auf weiterführenden Schulen vermutlich auch in Verbindung mit primären und sekundären Herkunftseffekten steht. Diese Frage konnte durch die bisherige Forschung noch nicht hinreichend beantwortet werden. Festzuhalten ist, dass Bildungsungleichheit in der Institution Übergang vermutlich auch Folge und Ausdruck von sozialen Segregationsprozessen in der Stadt ist und die soziale Ungleichheit in der Stadtgesellschaft im

²⁸ Aktuell kann jedoch eine „Wiederbelebung“ der Hauptschulen durch Vorbereitungsklassen mit fluchtbedingt zugewanderten Kindern und Jugendlichen beobachtet werden (vgl. etwa Bogumil, Hafner & Kastilan, 2017; Emmerich, Hormel & Jording, 2017; Massumi & von Dewitz, 2015).

Schulsystem fortschreibt. Bildungsungleichheit beim Übergang konzentriert sich also auf bestimmte Stadtviertel.

Die wenigen Befunde zum Stellenwert der kommunalen Schulpolitik und -administration lassen den vorläufigen Schluss zu, dass sie als duldender Mitverursacher bzw. als Verwalterin des „Elend[s], das sie selbst mit hergestellt hat“ (Brüsemeister, 2012, S. 189), betrachtet werden kann. Allerdings sind die institutionellen Handlungsorientierungen der schulpolitischen und -administrativen Akteure noch nicht in der Tiefe ausgeleuchtet, als dass hier abgesicherte Aussagen getroffen werden können. So ist vor allem über das Zusammenwirken von der Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Schulangebot und -nachfrage in Verbindung mit einer (knappen) kommunalen Haushaltslage, eingeschränkten rechtlichen Gestaltungsspielräumen sowie einer kritischen Beobachtung durch die lokale Schulöffentlichkeit nur wenig bekannt. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Schulpolitik und -verwaltung die Quantität und Qualität des lokalen Schulangebotes, den schulischen (kooperationsbasierten) Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler sowie das Schulwahlverhalten der Eltern mit Blick auf Ursachenbeschreibungen für Ungleichheit reflektieren.

Für mögliche Einflussnahmen Regionaler Bildungsbüros im Zusammenhang einer chancengerechteren Übergangsgestaltung weist die (dargelegte) Befundlage auf folgende Aspekte hin. Hierbei wird eine normativ-analytische Perspektive eingenommen. Es werden also praktische Ableitungen im Lichte des aktuellen Forschungsstandes vorgenommen. Mögliche Ansatzpunkte für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung zur Begegnung von primären und sekundären Herkunftseffekten liegen etwa in einer frühen Sprachförderung, einer besseren Prognose des Schulerfolgs, etwa über kompetenzorientierte Instrumente, in einer besseren Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern oder in einer besseren Informationslage über die (Veto-)Optionen beim Übergangsverfahren und über die Anforderungen und Schulprofile der weiterführenden Schulen in der Region (vgl. auch Dumont *et al.*, 2014; Järvinen *et al.*, 2012). Eine chancengerechtere Übergangsgestaltung Regionaler Bildungsbüros sollte jedoch auch raumbezogen gedacht werden – insbesondere mit Blick auf marginalisierte Stadtteile. So müssen die Prinzipien einer raumspezifischen institutionalisierten Diskriminierung zumindest mit reflektiert und Ungleichheit nicht nur auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte verengt werden. Ansatzpunkte zur Begegnung raumspezifischer, tertiärer Herkunftseffekte können etwa die Moderation von Schulnetzwerken hinsichtlich der Bedeutung von Schülerströmen oder gemeinsame Informationstage aller weiterführenden Schulen bieten. Ebenfalls ist eine Reflexion über die Funktion von Schuleinzugsgebieten und des öffentlichen Nahverkehrs für eine gute Anbindung denkbar. Dem Stigma von Stadtteilen und Schulen als „Brennpunkte“ kann mit einer rufaufwertenden, ausreichenden Versorgungslage mit qualitativ guten Schulen und nachgefragten Schulformen begegnet werden. Es gilt also insbesondere neue Formen der Information und Beteiligung zu schaffen. Dabei sollten Regionale Bildungsbüros sich bewusstmachen, dass sie in entsprechenden Reformprojekten nicht alte, ungleichheitsbegünstigende Netzwerke reaktivieren. Ansonsten drohen Regionale Bildungsbüros bei ihren Reformversuchen in den Bahnen bisheriger Pfade zu verbleiben.

4.2 Regionale Bildungsbüros als „agents of change“?

Die Forschung zu Regionalen Bildungsbüros und ähnlichen kommunalen Koordinierungsstellen befindet sich allgemein und insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von den Grund- zu den weiterführenden Schulen noch am Anfang. Eine empirisch gestützte Einschätzung darüber, ob und wie Regionale Bildungsbüros als "agents of change" für einen institutionellen Wandel im Zusammenhang von Pfadabhängigkeiten betrachtet werden können (vgl. Kapitel 2 und 3.3), ist daher nur rudimentär möglich. Die wenigen Studien legen nahe, dass

Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen bei der Umsetzung von Projekten im Sinne des politischen Leitbildes von Bildungsregionen vielfältigen Herausforderungen im Mehrebenensystem Schule ausgesetzt sind. Im Fokus steht vor allem die zum Teil konfliktbeladene Positionierung der Koordinierungsstellen in vorhandenen und neuen Strukturen und Prozessen. Sie erfolgt durch komplexe Interaktionsbeziehungen und -zusammenhänge sowohl mit Akteuren aus Politik und Verwaltung als auch mit Akteuren aus der Schul- und Bildungslandschaft. Die vielfach noch punktuellen Befunde, von denen einige hier exemplarisch dargestellt werden, deuten darauf hin, dass die multiple Einbindung in institutionelle und organisationale Settings zu einem vorsichtigen Taktieren von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros führt. Die Studien weisen insbesondere auf zwei institutionelle Pfade hin, denen Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen in ihrer postulierten Rolle als „agents of change“ begegnen müssen: Zum einen die Entwicklungspfade der Verwaltung, zum anderen die Entwicklungspfade der Schullandschaft.

4.2.1 Einbettung in Entwicklungspfade der Verwaltung

Die schriftliche Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller Regionalen Bildungsbüros in Nordrhein-Westfalen von Manitus *et al.* (2013) zeigt, dass Regionale Bildungsbüros neben Schulen und anderen Regionalen Bildungsbüros häufig mit dem Jugendamt und Jugendhilfeeinrichtungen, Volkshochschulen, kommunalen Integrationszentren²⁹ und die für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen zuständigen Kompetenzteams des Landes zusammen arbeiten. Herausfordernd war für Regionale Bildungsbüros sowohl die (politischen) Motive und Prämissen der Projektförderer und -unterstützer als auch der Projektteilnehmer zu moderieren (zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Rolff (2013, 2014) in seinen Evaluationsberichten des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*). Dieser Handlungsrahmen eines organisationalen Grenzgängers kann zu uneinheitlichen und widersprüchlichen Rollenorientierungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros führen (bspw. Dienstleister/innen vs. Mediator/innen/Konfliktlöser/innen vs. Mittelbeschaffer/innen vs. Richtungsweiser/innen). Die Studie weist ferner darauf hin, dass insbesondere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „älterer“ Bildungsbüros es als herausfordernd einschätzen, die Motivation der Netzwerkteilnehmer auf Dauer aufrecht zu erhalten und deren Angst vor Veränderungen abzubauen, was die Autoren als Ernüchterungseffekt mit Blick auf die Vernetzungsarbeit interpretieren. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros achteten vor allem darauf, Arbeitsvorhaben in Kooperation mit den Partnern zu entwickeln. Die Vorgabe von Projektergebnissen oder das Eingreifen in Arbeitsprozesse wurde eher vermieden. Zudem benannten die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Auflösung von Projektparallelstrukturen zu gleichen Themen als größte Herausforderung.

Von Konflikten in der Anfangsphase von Regionalen Bildungsbüros berichten Suthues *et al.*, (2017) in ihrer auf zehn Interviews mit verschiedenen Personen aus der Schul- und Bildungsverwaltung basierenden Studie. Die Daten zu drei Kommunen wurden mit Hilfe des offenen und axialen Kodierens sowie auf Basis des Ansatzes von Situations- und Positions-Maps analysiert. Die Konfliktbearbeitung bezeichnen die Autoren mit Verweis auf die Studie von Todeskino *et al.*, (2012) als strategisches Management. Gerade „junge“ Bildungsbüros mussten zunächst für ihre Arbeit in Gremien werben, die Kulturen der einzelnen Verwaltungsämter kennen lernen, Bedarfe sichten sowie Ziele entwickeln und abstimmen, bevor sie mit dem strukturellen Management,

²⁹ Vor 2013: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA).

also der eigentlichen inhaltlichen Arbeit in (Projekt-)Netzwerken, beginnen konnten. Allerdings gab es auch bei „alten“ Bildungsbüros Momente des strategischen Managements, etwa wenn es zu Umstrukturierungen in der Verwaltung kam und damit eine Neuausrichtung notwendig erschien. Neben einer Unterstützung durch die Verwaltungsspitze haben aber erst konkrete Arbeitsergebnisse, die nicht in Konkurrenz zu denen anderer Verwaltungsstellen stehen, zur Akzeptanz der Arbeit von Bildungsbüros in der Regelverwaltung beigetragen, so wie im Fall eines Bildungsbüros und dessen netzwerkbasierter Erarbeitung von Bildungsstandards im Grundschulbereich. Die Studie stellt zudem heraus, dass Bildungsbüros die selbstbestimmte, freiwillige (Fach-)Arbeit der Netzwerke gewährleisten müssen, wollen sie eine nachhaltige Zusammenarbeit und einen Nutzen der Netzwerkarbeit erreichen.

Brüsemeister, Gromala und Preuß (2016) argumentieren auf Basis von Befunden einer längsschnittlichen Interviewstudie³⁰ mit Akteuren aus der Schul- und Bildungsverwaltung von 14 *Lernen vor Ort*-Kommunen, dass der Projektrahmen mittels der eingerichteten Projektmanagementorganisation *Kommunales Bildungsmanagement* für Kommunen Impulse bot, eine sektorale Politikfeldverflechtung zu Bildungsthemen voranzutreiben und die bisherige nach dem Stabstellenprinzip organisierte Ämterstruktur in eine integrative umzubauen. Nach Brüsemeister und Franz (2016) dienen Netzwerke dabei als „Weichspülerzusatz“ der Hierarchie“ (ebd., S. 145). Bestehende Über-/Unterordnungsverhältnisse in Verwaltung und Politik bleiben zwar bestehen, werden jedoch um neue projektbasierte Beziehungsstrukturen und einem Ethos der Kooperation zu Fragen der kommunalen Bildungspolitik und -planung ergänzt. Bisher getrennte Wissensbestände (bspw. Schulentwicklungsplan vs. Sozialbericht) werden etwa im Rahmen eines kommunalen Bildungsberichts zusammengeführt und sollen eine Selbstbeobachtung sowie rationale, politikfeldübergreifende Entscheidungen ermöglichen. Verhandlung und Beobachtung würden dazu die dominierenden Koordinationsformen darstellen. Niedlich und Brüsemeister (2012) stellen dabei fest, dass mit der Umsetzung eines Bildungsberichts ein Paradigmenwechsel in der Bildungsplanung einherging – weg von Wissensmonopolen, die einen Vorteil im Kampf um Einfluss darstellen, hin zu einer neuen Form des Wissensaustausches. Die damit einhergehende neue Transparenz würde jedoch auch die Komplexität und den Bedarf an Reflexion erhöhen. Brüsemeister (2017) führt ebenfalls auf Basis der längsschnittlichen Interviewdaten zu 14 Fallkommunen aus *Lernen vor Ort* aus, dass – trotz unterschiedlicher regionaler Adaptionen der Programmstrukturen – die *Lernen vor Ort*-Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter insbesondere durch ihre nicht-juristische Berufsbiographien und ihre Expertise unter anderem in der Übergangsberatung Wandlungsprozesse in der strukturkonservativen Verwaltung angestoßen haben. Sie speisen neue Wissensbestände und Leitideen in die Verwaltung ein.

Die interpretative Interviewstudie mit vier kommunalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings in zwei *Lernen vor Ort* - Kommunen von Opper (2016) zeigt ebenfalls das Konfliktpotential einer projektförmigen Verwaltungsmodernisierung auf. Erst die Präsentation des Bildungsberichts auf der Bildungskonferenz hat die (Projekt-)Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für die Umsetzung des Bildungsmonitorings verantwortlich waren, vom Status der „unerwünschten Eindringlinge“ (Opper, 2016, S. 127) enthoben. Zuvor begegneten ihnen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Verwaltungsämter mit Misstrauen und einer fehlenden Bereitschaft zu einer konstruktiven Zusammenarbeit, was die Studie zum einen auf die Skepsis der Regelverwaltung gegenüber Veränderungsprozessen, zum anderen auf professionsbedingte und berufsbiografische Interaktionsprobleme zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Projekt- und Regelverwaltung zurückführt. So scheinen

³⁰ Die Ergebnisse basieren auf 120 Interviews aus dem Zeitraum 2010 – 2013. Die Interviews wurden mit Hilfe des thematischen Kodierens ausgewertet.

die Reformaktivitäten einer kommunalen Koordinierungsstelle oder eines entsprechenden (Fach-)Gremiums insbesondere von der Einschätzung und Legitimation von politischen, administrativen, pädagogischen und zivilgesellschaftlichen Entscheidungsträgern abzuhängen, wie auch Rürup und Röbbken (2015) mit Verweis auf ihre Ergebnisse zur Umsetzung eines kommunalen Konzepts zur Ganztagsbildung feststellen. Projektergebnisse und -strukturen erhalten von ihnen eine Akkreditierung für ein „institutionalised recoupling“ (Godenhjelm, Lundin & Sjöblom, 2015, S. 342) oder eben nicht bzw. in graduellen Abstufungen.

4.2.2 Einbettung in Entwicklungspfade der Schullandschaft

Die bislang rezipierten Studien verdeutlichen, dass Regionale Bildungsbüros und ähnliche Koordinierungsstellen sich intensiv um eine Integration in politisch-administrative Abläufe bemühen müssen. Auch vor dem Hintergrund der begrenzten rechtlichen Stellung von kommunalen Koordinierungsstellen im Schulwesen (vgl. hierzu auch Kapitel 1 & 2) stellt sich damit die Frage, *ob* und *wie* sie die Schullandschaft adressieren (können).

Darauf, dass Projekte zu Bildungsregionen mitunter nur einen geringen Stellenwert für die Gestaltung der Schullandschaft einnehmen, weisen etwa die querschnittlichen egozentrierten und sozialen Netzwerkanalysen von Kolleck (2014, 2015) im Zusammenhang des Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* in fünf Kommunen hin. So waren Schulen – als zentrale Adressaten des Programms – in der Implementation unterrepräsentiert, während ein Großteil der Netzwerkbeziehungen auf politische und administrative Akteure sowie auf Vereine/NGOs und Vertreter der außerschulischen Bildung zurückging. Dabei kann es sich allerdings auch um einen Programmeffekt handeln, wie Ergebnisse zu stärker schulbezogenen Projekten nahelegen.

So zeigt die erste längsschnittlich angelegte Studie zu Kooperationsbeziehungen im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften anhand des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, dass eine Kooperation zwischen Regionalen Bildungsbüros und (Projekt-)Schulen konjunkturrell verlaufen kann (Sendzik *et al.*, 2016). Auf Basis von netzwerkanalytisch untersuchten egozentrierten Netzwerkkarten und inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviewdaten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der am Projekt beteiligten Regionalen Bildungsbüros konnten in der Studie vor allem Projektschulen als maßgebliche Kooperationspartner identifiziert werden. Insbesondere zu Beginn des Projektes fanden zahlreiche Abstimmungsprozesse mit den Schulen und den weiteren Projektpartnern statt. Zudem gab es erhebliche regionale Unterschiede, was die Einbindung von Akteuren und Gremien der Kommunalpolitik und -administration sowie der Schulaufsicht betrifft. Die Analysen der Studie weisen – ähnlich wie bei den weiter oben rezipierten Befunden zur Abhängigkeit kommunaler Koordinierungsstellen von den Entwicklungspfaden der Verwaltung – darauf hin, dass gerade diese Akteure und Akteurskonstellationen mit Entscheidungsmandaten die Projektarbeit der Regionalen Bildungsbüros legitimieren und einen Transfer der Projektergebnisse in die Schullandschaft ermöglichen. Oder pfadtheoretisch ausgedrückt: Entwicklungspfade aus der Projektarbeit können durch Bildungsbüros eher dann auf die Entwicklungspfade der Schullandschaft bezogen werden, wenn eine politisch-administrative Unterstützung für die Projektarbeit und den Transfer der Ergebnisse vorliegt. Fehlt eine Anbindung an Entscheidungsträger – so deuten es die Ergebnisse der Studie an –, findet eine „Einkapselung“ (Jensen, Johansson & Lofström, 2013, S. 134) in den Projektstrukturen statt.

Folgende Studien veranschaulichen, *wie* Regionale Bildungsbüros mit Schulen zusammenarbeiten. Die Studie von Manitus und Sendzik (2012) (vgl. auch Otto *et al.*, 2015) zeigt auf Basis einer inhaltsanalytischen

Auswertung von wöchentlichen Gesprächsprotokollen³¹ mit Mitarbeiterinnen des Dortmunder Bildungsbüros zum Management von schulübergreifenden Netzwerken zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung, dass das Dortmunder Bildungsbüro Schulen und Schulnetzwerke vor allem bei folgenden Aufgaben unterstützte: Akquise und Vermittlung von Fortbildnern, Zuweisung von Projektressourcen und deren Verwaltung, projektlegitimierende Öffentlichkeitsarbeit und insbesondere die Organisation von Veranstaltungen, die zum Austausch zwischen den Projektnetzwerken und -schulen und zu ihrer selbstständigen Arbeitsweise beitragen sollten. Auftretende Konflikte in den Schulnetzwerken oder „Regelverstöße“ von Schulen wurden als Unterstützungsanlass durch das Regionale Bildungsbüro interpretiert. Zentral scheint dabei die Beziehungs- und Vertrauensarbeit mit den Schulen zu sein, sodass diese die Arbeit des Bildungsbüros nicht als eine die selbstständige Arbeit der Schulnetzwerke einschränkende Kontrolle wahrnehmen (den Stellenwert von Vertrauen in Bildungsnetzwerken und -verbänden zeigen auch Kappauf und Kolleck (2018) sowie Kolleck und Bormann (2014)). Bei der (Schul-)Netzwerkzusammenstellung griff das Bildungsbüro unter anderem sowohl bestehende Beziehungs- und Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen – indem es die Wünsche der Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen berücksichtigte – als auch bereits bestehende Kooperationen aus anderen Projektzusammenhängen auf. Im Fall von Schulnetzwerken zur Gestaltung des Übergangs weisen die Befunde von Sendzik *et al.* (2016) – ähnlich wie in der Studie von Manitus und Sendzik (2012) – darauf hin, dass bei der Auswahl von Schulen für das Projekt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros vornehmlich die räumliche Nähe der Schulen zueinander sowie thematische und strategische Überlegungen berücksichtigten. Im Fall einer Kommune führten anstehende Schul(form)schließungen dazu, dass Haupt- und Realschulen nicht für das Projekt akquiriert wurden. Mit Blick auf Erkenntnisse der Übergangsforschung schließt das potentiell die Schulen von einer chancengerechten Übergangsgestaltung aus, an denen die Ursachen und Folgen einer ungerechten Übergangspraxis am drängendsten zu bearbeiten wären.

Die Befunde Järvinen *et al.* (2015) deuten ebenfalls auf eine ambivalente Zusammenarbeit Regionaler Bildungsbüros mit Schulen hin. Auf Basis einer differenzierten Operationalisierung des Konzepts *Unterstützung* und ebenfalls auf Grundlage von inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros – erhoben in der Anfangsphase des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* – zeigt die Studie, dass die acht Regionalen Bildungsbüros im Projekt Schulnetzwerke insbesondere bei ihrer selbstständigen Arbeitsweise im Sinne einer Steigerung der Eigenverantwortung unterstützten. Dazu griffen sie auf Managementtechniken zurück (bspw. Workshops zum Projektmanagement). Neben einer Konzentration auf die Arbeitsweise und -strukturen finden sich nur wenige Hinweise auf eine Unterstützung der Netzwerke bei der konkreten inhaltlichen Arbeit zum Übergang. So wurden zwar Rahmenziele durch die Bildungsbüros für die Übergangsgestaltung der Netzwerke benannt (bspw. Ausbau Elternberatung und -information, Verbesserung der individuellen Förderung und der Bildungschancen), allerdings war deren Umsetzung von der Bereitschaft der Schulen abhängig, die Ziele zu bearbeiten. Übergreifend zeigt die Studie, dass die untersuchten Regionalen Bildungsbüros bei der netzwerkbasieren Übergangsgestaltung mit Schulen vor allem auf Beobachtung und Beeinflussung als Formen der Koordination setzten.

³¹ Die im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* als Lerntandem konzipierten ca. 50 Gespräche zwischen den Mitarbeiterinnen und den Forscherinnen und Forschern des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund fanden in einen Zeitraum von knapp zwei Jahren statt.

Die Analysen von Sendzik (eingereicht) verweisen in ähnlicher Weise auf indirekte Steuerungsbestrebungen Regionaler Bildungsbüros gegenüber der Schullandschaft – hier allerdings mit Hilfe einer Änderung der Ressourcenausstattung. Die Studie basiert auf einer längsschnittlich angelegten qualitativen Triangulationsstudie zur Nutzung der vorliegenden Sozialindizes-Berichte der Kommune durch die Leitung eines Bildungsbüros. Die Interviewdaten wurden sowohl mit der Methode der Inhaltsanalyse als auch sequenzanalytisch nach der Objektiven Hermeneutik untersucht. Die Leitung des Bildungsbüros reflektierte auf Basis der kommunalen Sozialindizes-Berichte die Ursachen und Konsequenzen der sozio-ökonomisch selektiven Übergangsströme zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zum einen mit Vertreterinnen und Vertretern des Schulleitungsgremiums, zum anderen bilateral mit Schulleitungen von „Brennpunktschulen“. Ziel war eine datenbasierte und bedarfsgerechte Verteilung zusätzlicher Schulsozialarbeiter aus dem Bildungs- und Teilhabepaket an die Schulen (was auch stattfand) sowie die Entwicklung einer Verantwortungsgemeinschaft in der Schullandschaft. Insbesondere die Konkurrenz der Schulen um Schülerinnen und Schüler sowie Qualitätsdefizite einzelner Schulen standen im Mittelpunkt der Diskussion. In der berichteten Interaktion der Bildungsbüroleitung mit den Schulleitungen sind Momente einer hierarchiegestützten Beeinflussung zu verzeichnen – und dass trotz der Betonung des Augenhöhe-Prinzips durch die Leitung des Bildungsbüros. Unter Verweis auf die Ergebnisse der Sozialindizes-Berichte finden sich in den Aussagen der Bildungsbüroleitung Formen der Beeinflussung gegenüber Schulen insbesondere bei der Durchsetzung einer Norm guter Schule sowie einer output-orientierten Arbeitsweise. Einerseits sollte dies eine effiziente und effektive Nutzung der zusätzlich zugewiesenen Ressourcen durch die Schulen absichern. Andererseits wurde hierdurch die Verantwortung für die inhaltliche Bearbeitung der Problemlagen beim Übergang auf die Schulen übertragen bzw. erhöht, womit eine höhere Rechenschaftspflicht der Schulen für ihre Arbeit gegenüber dem kommunalen Schulträger einher zu gehen schien. Interessanterweise finden sich in den Daten kaum Hinweise auf eine kritische Auseinandersetzung des Regionalen Bildungsbüros mit der Mitverantwortung des kommunalen Schulträgers für die lokalen Problemlagen beim Übergang.

Zur Perspektive schulischer Akteure auf die Arbeitsweise Regionaler Bildungsbüros und der von ihnen administrierten Strukturen von Bildungsregionen, wie Vernetzungsprojekte und kommunale Bildungsberichte, liegen bisher ebenfalls nur sehr wenige Befunde vor. In der Studie von Lehmpfuhl und Pfeiffer (2008) zeigten sich etwa die schriftlich befragten Schulleitungen im Rahmen des Projektes *Selbstständige Schule* nur eingeschränkt zufrieden mit der Zusammenarbeit der in den Modellregionen vorhandenen Regionalen Bildungsbüros. Ähnlich zurückhaltend schätzten die befragten Mitglieder der schulischen Steuergruppen die Wirksamkeit von Regionalen Bildungsbüros ein (im Sinne eines Profits der Schule von deren Arbeit).

Die Ergebnisse von Sendzik *et al.* (2012) auf Basis einer schriftlichen Befragung von schulischen Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren im Projekt *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* deuten darauf hin, dass schulische Vertreterinnen und Vertreter die Arbeit des Regionalen Bildungsbüros im Spannungsfeld von Unterstützung und Kontrolle wahrnahmen. Weitergehende Auswertungen der Daten (Sendzik & Järvinen, 2015) sowie daran anschließende Befragungen und Analysen (Sartory *et al.*, 2017) zeigen auf, dass schulische Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren Regionale Bildungsbüros insbesondere als unterstützend bei der Umsetzung und Fortführung einer selbstständigen Arbeitsweise betrachteten. Die letztgenannte Studie von Sartory *et al.* (2017) weist zudem darauf hin, dass die befragten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* es begrüßten, durch die Regionalen Bildungsbüros in die Reform des Übergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen eingebunden zu werden (ebd.). Zudem stellt die Studie die Zuweisung von

zusätzlichen Ressourcen als Anreiz für Schulen für eine Projektteilnahme heraus.³² In eine ähnliche Richtung weist die Interviewstudie von Bergt *et al.* (2015) mit 52 schulischen und 10 kommunalen Vertretern aus vier niedersächsischen Bildungsregionen. Die Ergebnisse legen unter anderem nahe, dass schulische Akteure vor allem den systematischen Einbezug in die Aushandlung und Umsetzung von strategischen Themen (bspw. MINT, Inklusion, Ganztags- und Übergangsmangement) durch Regionale Bildungsbüros wertschätzten. Dabei wurde insbesondere die Information über sowie die Vermittlung von Projekten positiv hervorgehoben. Die Befunde legen ferner nahe, dass schulische Akteure die Strukturen von Bildungsregionen eher negativ einschätzen, wenn sie sie als „übergestülpt“ (ebd., S. 12) erleben.

Auf Basis einer schriftlichen Schulleitungsbefragung im Projektkontext von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zeigen Sendzik und Abendroth (2016 a & b), dass Schulleitungen die von Regionalen Bildungsbüros häufig mit verantworteten kommunalen Bildungsberichte als Reflexions- und Orientierungshilfe für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der schulischen Arbeit betrachteten. So gaben die Schulleitungen an, dass sie neben der Schülerzahlentwicklung insbesondere Übergangsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe I für die Zusammenarbeit mit Eltern, für die schulübergreifende Netzwerkarbeit und für die Entwicklung von Instrumenten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nutzen. Die Befunde weisen darauf hin, dass Schulleitungen Bildungsberichte eher nutzen, wenn die Berichte Veränderungsbedarfe an ihrer Schule verdeutlichen und wenn die Schulleitungen mit der Aussagekraft der Daten zufrieden sind. Allerdings zeigt die Studie auch, dass es für die Datennutzung unerheblich ist, ob die Schulleitungen neue Berichtsformate, wie kommunale Bildungsberichte, oder (klassische) Schulentwicklungspläne nutzen. Ein Richtungswechsel in der Schullandschaft durch kommunale Bildungsberichte im Sinne einer verstärkten datenbasierten Entscheidungsfindung deutet sich damit nicht an.

4.2.3 Zwischenfazit

Mit Blick auf die Frage, ob und wie Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen als „agents of change“ betrachtet werden können, lassen die Studien – nicht zuletzt auch aufgrund ihrer geringen Anzahl und wegen des komplexen Untersuchungsgegenstandes – insgesamt nur wenige und zum Teil ambivalente Schlussfolgerungen zu.

Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen scheinen auf der einen Seite eine stärkere Nähe zwischen lokalen Akteuren im Sinne einer Systemintegration zu fördern – etwa durch die Einführung von neuen Leitideen und Wissensbeständen oder zumindest durch die Bezugnahme auf die Reformsemantik von Bildungsregionen (bspw. Verhandlung, Reflexion, Netzwerke, Bildungsmanagement und -monitoring, Unterstützung). Auf der anderen Seite weisen die Studien aber auch darauf hin, dass die Anstrengungen zum Aufbau von Netzwerkstrukturen und zur Umsetzung und Nutzung von Bildungsberichten vielfach durch die Autonomiebestrebungen der lokalen Akteure und Akteurskonstellationen (zunächst) begrenzt werden – häufig bis zu dem Punkt, wo die Politik sich für deren (weiteren) Umsetzung stark macht. Gerade neu gegründete Regionale Bildungsbüros scheinen vor allem mit dem Kennenlernen der institutionellen Gegebenheiten sowie mit ihrer Konsolidierung und des Aufbaus eines Arbeitsnetzwerkes beschäftigt zu sein.

³² Manitijs und Sendzik (2012) zeigen allerdings, dass die vom Dortmunder Bildungsbüro betreuten Schulnetzwerke nur zögerlich die zur Verfügung stehenden Mittel abgerufen haben.

Etablierte Bildungsbüros ringen dagegen insbesondere mit der Rückbindung von erarbeiteten Ergebnissen in den „normalen Betriebsablauf“.

Bezogen auf die Ausgangsthese eines „weiter so wie bisher“, die analytisch durch die Typologie von Streeck und Thelen (2005) zu einem institutionellen Wandel konkretisiert wurde (Kapitel 3.2 & 3.3), deuten die Befunde darauf hin, dass Regionale Bildungsbüros und ähnliche kommunale Koordinierungsstellen zumindest das Potential haben, inkrementelle Prozesse des Wandels anzustoßen. Für abrupte Prozesse des Wandels sind Regionale Bildungsbüros mit ihren wenigen konfrontativen Entscheidungsdirektiven dagegen eine zu fragile Organisationsform. Zu stark ist ihre Abhängigkeit von einer Koalition von Reform- und Verhandlungswilligen in Politik, Verwaltung, Zivilgesellschaft sowie im Schul- und Bildungswesen in struktureller, inhaltlicher und relationaler Hinsicht. Der integrative Grenzgang zwischen verschiedenen Institutionen- und Organisationslogiken und -dynamiken scheint dabei taktgebend für Veränderungsprozesse zu sein. Ob jedoch von Regionalen Bildungsbüros ausgehende inkrementelle Prozesse des Wandels eher in kontinuierliche Ergebnisse – also in einer Reproduktion durch Adaption – oder eher in diskontinuierliche Ergebnisse im Sinne von graduellen Transformationen münden, kann vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes nicht hinreichend beantwortet werden. Zudem sind regionale Besonderheiten in Form von Regionalisierungspfaden zu beachten.

Dieses Desiderat gilt insbesondere für die Übergangsgestaltung von der Primar- zur Sekundarstufe I. So deuten zwar die Befunde von Sendzik *et al.* (2016), Järvinen *et al.* (2015), Sendzik (eingereicht) sowie Sendzik und Abendroth (2016 a & b) darauf hin, dass von Regionalen Bildungsbüros und den Projekt- und Programmstrukturen (Netzwerke, Bildungsberichte) eine Irritation der bisherigen institutionellen Praxis ausgehen kann. Allerdings bleibt unklar, ob in diesem Zusammenhang Ungleichheit beim Übergang maßgeblich als zu bearbeitendes Problem adressiert wird oder nur als Anlass für die Bearbeitung organisationaler Problemlagen im Zusammenhang der Einführung der Programmstrukturen von Bildungsregionen herangezogen wird, wie die Institutionalisierung der Organisation Regionales Bildungsbüro in Politik, Verwaltung und Schule. Oder als These mit den Worten von Brüsemeister (2012) gewendet: „Es steht nicht mehr der Inhalt einer Reform im Vordergrund, sondern eine Reformdynamik, die wesentlich durch die positionalen Interessen der Akteure motiviert ist“ (ebd., S. 193).

Für eine Annäherung darüber, ob Regionale Bildungsbüros im Sinne eines „agent of change“ einen Pfadwechsel zu mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang initiieren oder bei Projekten zur Übergangsgestaltung eher vorliegende Entwicklungspfade beschreiten, fehlt es vor allem an Studien, die folgende (grundlegende) Aspekte beleuchten:

- 1 Wie reflektieren Regionale Bildungsbüros im Zusammenhang eines Projektmanagements lokale Problemlagen beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen – insbesondere mit Blick auf raumbezogene Formen von Ungleichheit – und wovon wird die Reflexion beeinflusst? Wie werden etwa pfadabhängige und potentiell ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grund- und weiterführenden Schulen im Projektkontext eingeschätzt? Finden sie überhaupt Beachtung? Und vor allem: Wie nähern sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Regionaler Bildungsbüros den lokalen Herausforderungen? Werden dazu im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen Bildungsberichte und die amtliche Statistik verwendet und wenn ja, wie? Eine entsprechende Aufarbeitung kann Hinweise dazu bieten, ob und wie Regionale Bildungsbüros Projekte als kritische Weggabelung zur Entwicklung neuer institutioneller Regeln für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung betrachten. Zudem kann sie Aufschluss darüber geben, welche weiteren Ziele

Regionale Bildungsbüros mit einer kommunalen Übergangsgestaltung verbinden und in welchem Verhältnis sie zu dem postulierten Ziel von Chancengerechtigkeit stehen.

- 2 Wie wählen Regionale Bildungsbüros Schulen für eine Projektarbeit zu einer chancengerechteren Übergangsgestaltung aus? So ist etwa erklärungsbedürftig, aus welchen Gründen Regionale Bildungsbüros bestimmte Schulen für eine Projektarbeit zu einer chancengerechten Übergangsgestaltung auswählen und andere wiederum ausschließen bzw. nicht einbeziehen. So kann eine (Nicht-)Teilnahme insbesondere von (Grund-)Schulen in schwieriger Lage mit geringen Übergangsquoten zum Gymnasium an der Projektarbeit ungleichheitsbezogene Herausforderungen in der Bildungsregion betonen oder ausblenden. Neben Fragen der indirekten Diskursteilnahme von Kindern und Eltern, die von Ungleichheit beim Übergang betroffen sind, bestimmt die Schulauswahl zudem die Verteilung zusätzlicher Ressourcen im Rahmen des Projekts und damit potentiell eine Neuordnung institutioneller Machtkonstellationen vor Ort. Kurzum: Die Schulauswahl schafft die Grundlage neuer Entwicklungspfade oder zementiert bisherige Muster von Ungleichheit im Projektrahmen.

Um Informationen über dabei auftretende institutionelle Zwänge und damit über strukturelle Aufforderungen zu einem „weiter wie bisher“ zu erhalten, sollten die zu untersuchenden Reflexionsleistungen und Auswahlstrategien Regionaler Bildungsbüros den institutionellen Ausgangslagen gegenübergestellt werden, etwas, was in den vorliegenden Studien nur zum Teil geleistet wird. So bietet etwa die (zusätzliche) Analyse der institutionellen Herausforderungen und Entwicklungen (bspw. regionale Übergangsstrukturen) die Möglichkeit, sich von den Erzählungen Regionaler Bildungsbüros zu den regionalen Problemlagen ein Stück weit zu lösen bzw. diese zu ergänzen und zu neuen Einblicken hinsichtlich eines institutionellen Wandels durch ein Projektmanagement zu gelangen. Ein solcher Ansatz hebt sich von den bisherigen Untersuchungsdesigns ab, die mit ihren (hauptsächlich qualitativen) Analysestrategien den Untersuchungsgegenstand vielfach auf die Konzepte und Strukturen normativer Bildungsregionen verengen und die Strukturen der historisch gewachsenen Bildungsregionen eher unberücksichtigt lassen. Eine entsprechende Erweiterung des Forschungsinteresses auf institutionelle Ausgangslagen kann also insgesamt dazu beitragen, die komplexe Verschränkung von Steuerungs- und Ungleichheitsfragen beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule unter Beachtung institutioneller Stabilität und institutionellen Transformationsprozessen weitergehend zu explorieren.

5 Empirische Veranschaulichung des Untersuchungsansatzes

Im Folgenden werden anhand des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* die ausgearbeitete These und die Reichweite des (theoretischen) Untersuchungsansatzes illustriert (vgl. zur Projektbeschreibung Kapitel 1 & 5.3 sowie Sendzik *et al.*, 2016; Järvinen *et al.*, 2015). Mit Blick auf die vorangestellten Überlegungen wird aufgearbeitet, wie institutionelle Ausgangslagen mit einer projektbasierten Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros zusammenhängen *können*. Im Fokus stehen sowohl die Reflexion der lokalen Problemlagen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros mit Blick auf den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen als auch deren Kriterien für die Auswahl von Schulen für das Projekt. Berücksichtigt wird der Entstehungshintergrund der Regionalen Bildungsbüros. Allerdings wird nicht der Anspruch erhoben, kausale Zusammenhänge im Sinne des Pfadabhängigkeitstheorems abzubilden – dazu bedarf es komplexerer Forschungsdesigns (vgl. etwa Mahoney, 2000; Sydow, Windeler, Müller-Seitz & Lange, 2012). Vielmehr erfolgt im Sinne einer Fallbeschreibung eine (erste) empirisch gestützte

Reflexion einer Pfadabhängigkeit im Zusammenhang einer kommunalen Übergangsgestaltung (vgl. Berkemeyer (2010) zum Unterschied zwischen einer Fallbeschreibung und einer Fallstudie). Ziel ist es, Muster von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Transformationsprozessen zu identifizieren. Neben der Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen des Untersuchungsansatzes werden Hinweise für weitergehende Untersuchungen generiert.

5.1 Grundlage der Fallbeschreibung

Als Fall wird die Projektimplementation in die jeweilige kommunale Schullandschaft durch die acht am Projekt beteiligten Regionalen Bildungsbüros bezeichnet. Die Beschreibung stützt sich dabei neben Zeitungsartikeln zur Entwicklung der kommunalen Schullandschaften auf Analysen von:

- Daten der amtlichen Statistik zur Entwicklung der kommunalen Schulsysteme (IT.NRW 2018) unter besonderer Berücksichtigung von gerechtigkeitssensiblen Indikatoren im Zusammenhang des Übergangs von der Grundschule zu den Schulformen der Sekundarstufe I;
- Amtlichen Geodaten zur Lage der (Projekt-)Schulen in den Grenzen der kreisfreien Städte in Verbindung mit der Sozialraumtypologie und der kleinräumigen Übergangsstatisik von Jeworutzki *et al.* (2017);
- Experteninterviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Regionalen Bildungsbüros zu Beginn des Projektes (Frühjahr 2012) und Projektdokumenten (kommunale Bewerbungsschreiben, Teilnahmevereinbarungen, kommunale Strategiepapiere, datenbasierte Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitforschung, Berichte aus dem Projektrat 2012 bis 2014).

5.1.1 Analyse der amtlichen Statistik

Die Analyse der öffentlich zugänglichen amtlichen Statistik ist an der Operationalisierung des Chancenspiegels 2014 zur Chancengerechtigkeit von (regionalen) Schulsystemen orientiert (Berkemeyer *et al.*, 2014). Die Untersuchung von auf kommunaler Ebene aggregierter Daten lässt eine erste Annäherung über die Chancengerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen unter Beachtung der Durchlässigkeit zwischen den weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I sowie der Zertifikatsvergabe der unterschiedlichen Schulformen in der jeweiligen Region zu.³³ So wurden für jede Kommune neben einer Analyse der Schülerzahlentwicklung (im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17)³⁴ sowie von Schulschließungen (im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17) folgende Indikatoren berechnet:

- Anteile der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse, die nach der Grundschule eine Haupt-, Real-, Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchen;

³³ Zu beachten gilt hierbei, dass keine längsschnittlichen Analysen durchgeführt wurden, wodurch Kohorteneffekte nicht auszuschließen sind.

³⁴ Es wurden sowohl die Neueinschulungen als auch die Anzahl von Schülerinnen und Schüler in der Klasse 5 berechnet.

- Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechslern in den Klassenstufen 7 bis 9. Einbezogen wurden die Wechsel zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium. Ausgenommen sind Gesamtschulen, da die amtliche Statistik keine Hinweise auf interne Fachleistungsdifferenzierungen vorhält;
- Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche die Schule mit einer Hochschulreife (unterschieden nach Abschluss am Gymnasium vs. Abschluss an Gesamtschule) sowie mit einem Hauptschulabschluss (unter besonderer Berücksichtigung von Gesamtschulen) abschlossen;
- Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss je Schuljahr – aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I.

Die Daten wurden mit Hilfe der Software Excel 2007 und SPSS 25 aufbereitet und analysiert. Bei den Analysen gilt es folgende Besonderheiten zu berücksichtigen:

- 1 Um Schwankungen zwischen den Jahren auszugleichen (bspw. aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs im Jahr 2013) und um eine Anschlussfähigkeit zu den Analysen von Jeworutzki *et al.* (2017) zu gewährleisten, wurde für die Indikatoren ein Vierjahresintervall für den Schuljahreszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 berechnet. Damit unterscheiden sich die Ergebnisse von den Befunden des Chancenspiegels 2014. Sonstige Schulformen wurden bei den Analysen nicht berücksichtigt. Zudem ist zu beachten, dass das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Schuljahres 2011/12 die verbindliche Schulformempfehlung wieder in eine unverbindliche Schulformempfehlung umgewandelt hat. Rein formal steht den Eltern ab diesem Zeitraum wieder die alleinige Entscheidungsbefugnis zu der Frage zu, auf welche Schulform ihr Kind wechselt (vgl. dazu Terpoorten, 2014). Die Gesetzesänderung fällt genau in den Zeitraum des hier gebildeten Vierjahresintervalls für die Übergangsquoten. In den Quoten vermischen sich somit formale institutionelle Rahmenbedingungen hinsichtlich des elterlichen Schulformwahlrechts. Eine damit einhergehende Unschärfe hinsichtlich einer potentiellen Zunahme von sekundären Herkunftseffekten wurde für eine Anschlussfähigkeit der Analysen an die Ergebnisse von Jeworutzki *et al.* (2017) in Kauf genommen. Eine entsprechende Differenzierung hätte jedoch auch Daten zu den elterlichen Schulformpräferenzen und Schulanmeldungen vorausgesetzt, welche die (öffentlich zugängliche) amtliche Statistik nicht zur Verfügung stellt.
- 2 Auf eine weitergehende, differenzierte Berechnung der Klassenwiederholungen wurde aufgrund der geringen regionalen Varianz verzichtet (vgl. Berkemeyer *et al.*, 2014).³⁵
- 3 Um Informationen über institutionelle Ausgangslagen und herkunftsbedingte Ungleichheiten zu erhalten, wurden für die Schülerzahlentwicklung, die Übergangsquoten an die weiterführenden Schulformen, die Schulabschlussquoten sowie bei den Quoten eines Schulabbruchs nochmals gesonderte Analysen für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit durchgeführt. Die Staatsangehörigkeit der Kinder und Jugendlichen dient dabei als Proxy-Variable für Ungleichheit beim Übergang. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da die amtliche Statistik über den sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen als bedeutsame Einflussgröße für Ungleichheit im Schulsystem keine Informationen bereithält. Dabei gilt es folgende Hinweise aus der bisherigen Forschung zu berücksichtigen: Gleichwohl Kinder mit Migrationshintergrund mittlerweile sogar eher ein Gymnasium besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund mit der gleichen sozialen Herkunft,

³⁵ Im Schuljahr 2012/13 betrug der Anteil der Klassenwiederholungen an den Schulen in der Sekundarstufe I in den Projektkommunen zwischen 2,1% bis 2,9% (Berkemeyer *et al.*, 2014).

sind Kinder mit Migrationshintergrund an niedrigeren Schulformen überrepräsentiert. Dies wird dadurch erklärt, dass sie – häufiger als Kinder ohne Migrationshintergrund – aus sozial benachteiligten familiären Verhältnissen kommen (vgl. etwa Dumont *et al.*, 2014; Solga & Dombrowski, 2009). Migrationshintergrund und soziale Herkunft sind im Zusammenhang von Ungleichheit im Schulsystem also eng miteinander verwoben, wobei die soziale Herkunft der Kinder ausschlaggebend zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Ergebnisse der Analysen für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auch Rückschlüsse auf soziale Herkunftseffekte zulassen. Zudem ist eine Eigenheit der öffentlich zugänglichen amtlichen Statistik zu beachten. Sie unterscheidet nur zwischen Schülerinnen und Schüler deutscher und nichtdeutscher Nationalität. Aufgrund einer Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 erhalten unter besonderen Voraussetzungen auch in Deutschland geborene Kinder von eingewanderten Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wodurch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen ab dem Jahr 2009 die Ausländeranteile in der Jahrgangsstufe 5 zunächst sinken und ab dem Jahr 2014 im Zuge neuer Fluchtbewegungen wieder steigen (vgl. Jeworutzki *et al.*, 2017). Damit unterschätzen schulstatistische Analysen systematisch das Niveau des Migrationshintergrundes. Nach Kemper (2016) und Jeworutzki *et al.* (2017) kann die dichotome Unterscheidung nach der Nationalität (deutsch vs. nicht-deutsch) dennoch für vergleichende Analysen aufgrund einer hohen Korrelation mit einer differenzierteren Unterscheidung des Migrationshintergrundes herangezogen werden.

5.1.2 Sozialraumanalyse

Bei der Sozialraumanalyse war zum einen von Interesse, in welcher sozio-ökonomischen Lage sich die für das Projekt akquirierten Schulen im Verhältnis zu den „Nicht-Projektschulen“ befinden, zum anderen sollte die Übergangsquote der (Projekt-)Grundschulen zum Gymnasium in Abhängigkeit der sozialen Lage der jeweiligen Schule ermittelt werden. Damit wurden Hinweise auf die Frage gewonnen, welche Schulen von den Regionalen Bildungsbüros für die projektbasierte Übergangsgestaltung ausgewählt wurden und ob sie an die aus der Forschung bekannten Problemlagen zu benachteiligenden Lern- und Entwicklungsmilieus anschließen. Dazu bin ich in zwei Schritten vorgegangen:

- 1 In einem ersten Schritt wurden die Geodaten aller allgemeinbildenden Schulen der Kommunen (Stand: September 2017) auf die Sozialraumtypologie für Nordrhein-Westfalen von Jeworutzki *et al.* (2017) bezogen.³⁶ Neben einer Unterscheidung der Schulformen und -stufe wurde differenziert, ob die jeweilige Schule an *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* teilgenommen hat oder nicht.³⁷ Jeworutzki *et al.* (2017) entwickelten die Typologie auf Grundlage einer Konstruktion von

³⁶ An dieser Stelle möchte ich mich vielmals bei Sebastian Jeworutzki für die Bereitstellung der Zuordnung der Schulen zu den Sozialraumclustern ihrer Studie bedanken (vgl. Jeworutzki *et al.*, 2017)

³⁷ Grundlage für die schulische Zuordnung zum Projekt war eine Rekonstruktion der Projektverteilerliste mit dem Stand vom November 2015. Das ist insofern wichtig zu erwähnen, da sich die Zusammensetzung der schulischen Netzwerke sowohl im Projektzeitraum von 2011-2015 als auch in der Verlängerungsphase im Jahr 2016 und in dem Nachfolgeprojekt *Schulen im Team – Kommunale Verankerung* (<http://www.schulen-im-team.de>) stetig verändert hat. Gründe hierfür sind neben der Aufnahme von neuen Schulen und dem Ausstieg von Netzwerkschulen auch Schulschließungen und -zusammenlegungen.

zeitinvarianten kleinräumigen Bezirken, indem sie Zensusdaten aus den Jahren 1970 und 2011 in Beziehung setzten und damit sozialräumliche Entwicklungstypen abbilden konnten. Sie nutzten latente Klassenanalysen, die unter anderem den Anteil von Migranten, Arbeitern, Selbstständigen, Jugendlichen und leerstehenden Wohnungen berücksichtigen, und unterschieden neun Cluster. Aufgrund von Gebietsstandänderungen müssen die Cluster nicht identisch mit heutigen Ortsteilen sein, sie kommen diesen aber nahe. Tabelle 3 stellt die Cluster und eine Kurzbeschreibung der Sozialraumtypen dar.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Fallbeschreibung sind die Cluster 6 und 7. So kann auf Basis der Arbeiten von Bos, Pietsch, Gröhlich, und Janke (2006) und Bonsen *et al.* (2010) angenommen werden, dass Schulen in diesen Sozialräumen in herausfordernder Lage arbeiten.³⁸ Wie Jeworutzki *et al.* (2017) zeigen konnten, haben Grundschulen, welche in diesen Sozialräumen angesiedelt sind, unterdurchschnittliche Überweisungsquoten zum Gymnasium – verglichen mit dem Landesdurchschnitt von Nordrhein-Westfalen, der in dem Referenzzeitraum 2010/11-2013/14 bei 41,4% lag.³⁹

³⁸ Darauf, dass dies nur eine grobe Unterscheidung sein kann, mit welcher sogar eine statistische Stigmatisierung einhergehen kann, verweisen Radtke und Stošić (2009). Auch Racherbäumer, Funke, van Ackeren und Clausen (2013) betonen mit Blick auf Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung, dass Schulen trotz schwieriger Ausgangsbedingungen sehr gute Arbeit leisten können.

³⁹ Die Autoren nutzen ein Vierjahresintervall, um die Schwankungen der Übergangsquoten zwischen den Jahren auszugleichen. In die Berechnung gingen für die 2794 Grundschulen im Schuljahr 2014/2015 Angaben zu Übergangsquoten und Schülerbeständen von 2775 Grundschulen ein. Dafür wurden Daten von IT.NRW auf Schulebene genutzt. Die hier vorgenommene eigene Berechnung der übergreifenden, nicht-schulscharfen Daten von IT.NRW kommt für Nordrhein-Westfalen für den Zeitraum von 2010/11 bis 2013/2014 auf eine durchschnittliche Übergangsquote zum Gymnasium von 41% (Stand: 05.01.2018). Die Differenz von 0,4% ist mitunter auf den Ausschluss von 19 Schulen durch Jeworutzki *et al.* (2017) oder auf die Verwendung von aggregierten Daten gegenüber schulscharfen Daten zurück zu führen.

Tabelle 3: Clusterbeschreibung für die Entwicklungstypen 1970 – 2011

Cluster 1	ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz
Cluster 2	
Cluster 3	
Cluster 4	ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe
Cluster 5	sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils
Cluster 6	ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten
Cluster 7	ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantanteil und überdurchschnittlich vielen Familien
Cluster 8	städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind
Cluster 9	Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: Jeworutzki *et al.* (2017).

- Zur Identifikation, ob die (Projekt-)Grundschulen in den untersuchten Kommunen entweder über- oder unterdurchschnittliche Überweisungsquoten zum Gymnasium aufweisen, wurden in einem zweiten Schritt mit der Software stata 13 die schulischen Geodaten auf die kartographische Darstellung von Jeworutzki *et al.* (2017) zur Verknüpfung von Sozialraumclustern und gymnasialer Überweisungsquote abgetragen (vgl. dazu ebd., S. 180). Für jede Grundschule konnte in den Projektkommunen rekonstruiert werden, ob die Übergangsquote zum Gymnasium für den entsprechenden Sozialraum entweder über oder unter dem Landesdurchschnitt im Zeitraum von 2011-2014 lag. Beachtet werden muss, dass eine sozialraumbezogene Klassifikation des sozio-ökonomischen Benachteiligungsgrades einer Schule mit gewissen Unschärfen gegenüber einer schulscharfen Bestimmung einhergehen kann (vgl. dazu etwa Sendzik, 2018). So muss sich die Schülerschaft einer Schule – insbesondere bei einer freien Schulwahl – nicht zwangsläufig aus dem sie umgebenden Sozialraum rekrutieren. Zudem können statistische Gebietseinheiten nicht identisch mit relationalen Sozialräumen sein, wodurch es zu einer Unterschätzung des sozio-ökonomischen Belastungsgrades in einem „Sozialraum“ kommen kann.

5.1.3 Inhaltsanalyse

Das Erkenntnisinteresse bei der Analyse der Interviews und Projektdokumente lag auf der Entstehungs- und Projektgeschichte der Regionalen Bildungsbüros, der Reflexion lokaler Problemlagen zum Übergang sowie den Kriterien für die Auswahl von Schulen für das Projekt. Angepasst auf die Bedarfe einer Fallbeschreibung wurde das Material in Anlehnung an die thematische Inhaltsanalyse (Mayring, 2014; Schreier, 2014) auf Anhaltspunkte zu den drei Themenkomplexen untersucht. Dazu wurde das Material mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA 11 thematisch kodiert und induktiv aufbereitet. Da das Interviewmaterial nicht durch eine zweite Person gegencodiert wurde, nimmt die Analyse nur den Status einer Voranalyse zur Reflexion der theoretischen Annahmen ein. Zudem kann die Beschreibung im strengen Sinne nur für sich beanspruchen, Hinweise auf die „Projekt-Innenperspektive“ der Regionalen Bildungsbüros zu generieren, obwohl in einem weitem Verständnis auch davon ausgegangen werden kann, dass die Interviews und die Projektdokumente ebenfalls die Perspektive

von kommunalen Entscheidungsträgern und -gremien widerspiegeln (insbesondere mit Blick auf die Bewerbungen, Teilnahmevereinbarungen und Strategiepapiere).

Insgesamt wird für die Fallbeschreibung in Teilen auf längsschnittliche (Sekundär-)Daten zurückgegriffen, die vertiefende Einblicke in die institutionellen Ausgangslagen zulassen. Damit verspricht der triangulative Ansatz eine „dichte“ Rekonstruktion einer (potentiell) pfadabhängigen kommunalen Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros.

5.2 Institutionelle Ausgangslagen

Im Folgenden werden sowohl die Herausforderungen im Zusammenhang des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe I der einzelnen kommunalen Schulsysteme herausgearbeitet und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin beleuchtet als auch die Geschichte und institutionelle Einbettung der Regionalen Bildungsbüros in die kommunalen Schul- und Bildungslandschaften betrachtet. Damit wird herausgearbeitet werden, auf welche institutionellen Ausgangslagen eine von den Regionalen Bildungsbüros verantwortete kommunale Übergangsgestaltung trifft.

5.2.1 Die Dynamik der Schullandschaften und ihr Einfluss auf den Übergang

Alle am Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* teilnehmenden Kommunen (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen) mit Einwohnerzahlen zwischen 170.000 und 585.000 können mit Ausnahme von Hagen als Wirtschaftszentren mit geringer Wachstumsdynamik klassifiziert werden (vgl. Demographietyp 7 des Wegweisers Kommune der Bertelsmann Stiftung (2017) oder Cluster 4 der Kreistypisierung von Gawronski, Kreis und Middendorf (2017)). Butzin *et al.* (2017) sehen darin die pfadabhängigen Folgen eines mit Subventionen hinausgezögerten Strukturwandels. Die Konsequenzen der Krise und des Niedergangs der Montanindustrie beschreiben sie folgendermaßen: „Ruhrgebietsimage, vorauseilender und intensiverer demografischer Wandel mit der Folge von Schulschließungen, Abwanderung und »Brain-Drain«, chronisch leere Kassen der Kommunen – auch bezüglich der verfügbaren Mittel für Bildung –, überdurchschnittliche Anteile an Arbeitslosen, Ausländern, zurückgebliebenen Alten und Armen und deren Konzentration in vergleichsweise dicht verteilten »Problemquartieren«“ (ebd., S. 264).⁴⁰ Neben der Identität als „Malocherregion“ etabliert sich demnach zunehmend das Selbst- und Fremdbild einer von Armut geprägten Region im Abstieg. Durch Förder- und Imagekampagnen, etwa im Rahmen einer verstärkten Ansiedlung von Technologie- und Gründerzentren oder durch die Initiative „Metropole Ruhr“, versucht die Politik, den Wandel zu steuern und Gegennarrative zu etablieren.

Wie die aufgeführten Folgen des Wandels sich selbst verstärken können, zeigt ein Blick auf die Diskussion zum Umgang mit den prekären kommunalen Haushaltslagen. So befanden sich fast alle Projektkommunen im Zeitraum von 2009 bis 2016 aufgrund einer hohen Verschuldung mindestens einmal im Nothaushalt oder waren

⁴⁰ Weitergehende Informationen dazu bietet auch der Bildungsbericht Ruhr (RVR, 2012).

zumindest kurz davor. Um einen Entzug der Eigenständigkeit über finanzielle Entscheidungen durch die Bezirksregierung(en) zu begegnen, diskutierten politische und administrative Vertreterinnen und Vertreter der Kommunen immer wieder auch Sparmaßnahmen in der Verwaltung und im schulischen Bereich, beispielsweise durch Umstrukturierungen in der Verwaltung und durch Schulschließungen (vgl. etwa Korfmann & Stauber-Klein, 2013). So wurde etwa in Bochum im Rahmen eines Konsolidierungskonzepts mit der Bezirksregierung im Jahr 2014 die Schließung von 11 Schulen durch die Stadt beschlossen – acht weitere Schulschließungen sollten laut Konsolidierungskonzept folgen (Steuere, 2014). In der Summe kommt das einer „Schließungsquote“ von 20 % der Bochumer Schulen gegenüber dem Stand im Jahr 2012 gleich, welche mit sinkenden Schülerzahlen begründet wurde. Die Schulverwaltung sah sich öffentlichen Protesten und politischen Angriffen insbesondere mit Blick auf eine (schwindende) nähräumliche schulische Versorgungslage ausgesetzt. Die Einsparungen könnten durch einen Stellenbau in der Verwaltung abgeschwächt oder kompensiert werden, so die Kritik. Dieses Beispiel illustriert die Gemengelage von exogenen und endogenen Ursachen für einen inkrementellen Wandel in der Schullandschaft. Insbesondere die kommunalen Schulverwaltungen scheinen unter Druck zu geraten, den Wandel unter kritischer Beobachtung der Schulöffentlichkeit zu moderieren und dabei auch unpopuläre Entscheidungen fällen bzw. mittragen zu müssen.

Die Lage der Schulen

Weitergehende Einblicke über die Dynamik der pfadabhängigen Veränderungen in den kommunalen Schullandschaften gewährt die amtliche Statistik. In der Anfangsphase des Projektes (2011 bis 2012) nahmen die Schülerzahlen in allen Kommunen sowohl bei den Neueinschulungen als auch in der Jahrgangsstufe 5 bereits seit mehreren Jahren stetig ab (vgl. Abbildung 9 & Abbildung 11 im Anhang). Erst ab dem Jahr 2014 ist eine Konsolidierung insbesondere bei den Neueinschulungen zu beobachten, was unter Berücksichtigung der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit vermutlich auf fluchtbedingte Migrationsbewegungen zurück geht (vgl. Abbildung 10 & Abbildung 12 im Anhang). Dabei zeigt sich auch, dass insbesondere in Duisburg unter den Schülerinnen und Schülern relativ viele Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind (bspw. lag der Anteil bei Einschulungen im Jahr 2010 bei 36,4% und bei Kindern in der Klasse 5 bei 22,1%).⁴¹ Aber auch in den anderen Kommunen hatte im Jahr 2010 im Durchschnitt jedes vierte Kind bei seiner Einschulung nicht die deutsche Staatsangehörigkeit – was einem mehr als doppelt so hohen Anteil mit Blick auf den Landesdurchschnitt gleichkommt. Die Daten deuten damit auf eine hohe kulturelle Vielfalt an den Schulen und auf eine nicht-deutsche Familiensprache vieler Kinder und Jugendlicher hin. Letzteres kann der Bildungsbericht Ruhr insbesondere für die Städte Bochum, Essen, Duisburg und Hagen aufzeigen und empfiehlt pädagogische Programme zur Sprachförderung (RVR, 2012). Die spätestens ab dem Jahr 2010 abnehmenden Anteile von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind wahrscheinlich auf die im Kapitel 5.1.1 erwähnte Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes zurück zu führen, wodurch der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler in den Kommunen statistisch unterschätzt wird.

Unter den weiterführenden Schulformen befinden sich in fast allen Projektkommunen vor allem Gymnasien (vgl. Abbildung 13 im Anhang; Stand Herbst 2017). Zudem ist eine hohe Anzahl von Gesamtschulen zu verzeichnen. In Duisburg gibt es sogar mehr Gesamtschulen (n=13) als Gymnasien (n=12). Mit Ausnahme von Krefeld und Mülheim an der Ruhr, deren Bevölkerung allgemein eine etwas günstigere sozio-ökonomische

⁴¹ Unter Berücksichtigung der Zuwanderungsgeschichte der Eltern kann der Bildungsbericht Ruhr zeigen, dass in Duisburg im Jahr 2010 sogar jedes zweite eingeschulte Kind einen Migrationshintergrund hatte (RVR, 2012).

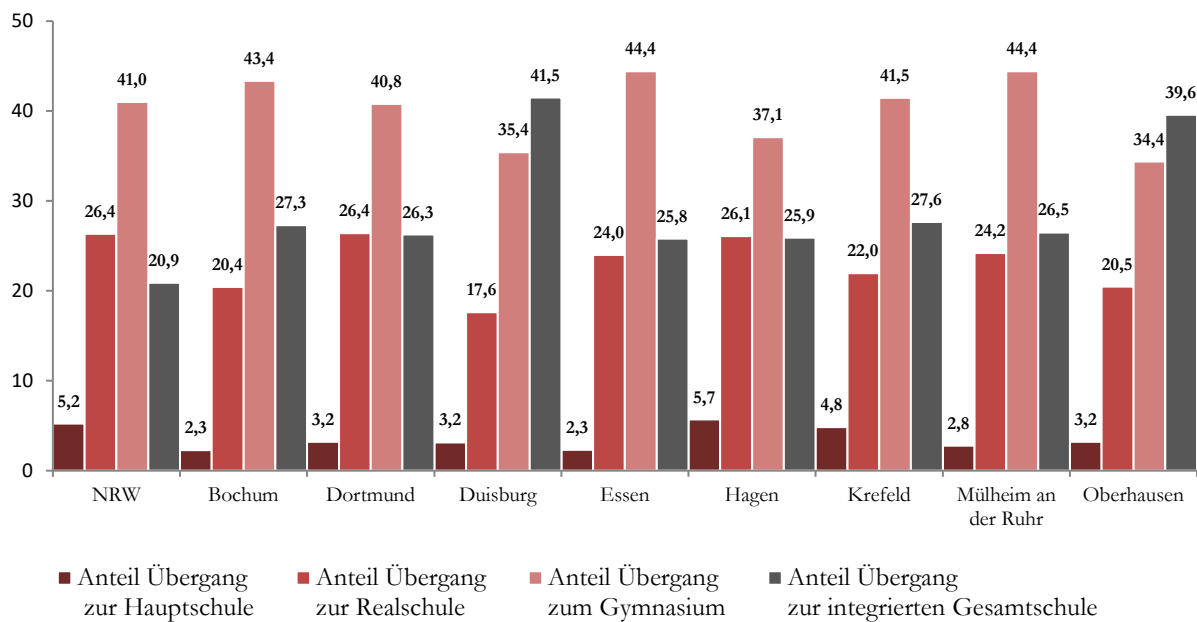
Ausgangslage aufweist, liegt der Großteil der Schulen in Bezirken mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote (vgl. Abbildung 14 im Anhang). Dies trifft auch für Gymnasien zu, womit der Befund von Terpoorten (2014) für den Untersuchungskontext bestätigt werden kann, nach welchem in den Städten des Ruhrgebiets *kein* benachteiligender Angebotseffekt zu verzeichnen ist, was die sozialräumliche Versorgung mit Gymnasien angeht. Zugleich zeigen die Daten zu den Schulgründungen und -schließungen im Zeitraum von 2005 bis 2016, dass in Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen und Hagen weitere integrierte Schulformen, wie die Sekundarschule und die Gemeinschaftsschule, eingeführt wurden (vgl. Abbildung 15 im Anhang). Während die Anzahl von Gymnasien und Gesamtschulen konstant blieb oder vereinzelt sogar zunahm, sind umfangreiche Schulschließungen insbesondere unter Grund-, Haupt- und Realschulen zu verzeichnen. So wurde in Essen jede fünfte und in Bochum annähernd jede vierte Grundschule geschlossen. Hauptschulen waren noch stärker von Schließungen betroffen. Während beispielsweise in Dortmund jede zweite Hauptschule aufgelöst wurde, wurden in Bochum ca. 80% der Hauptschulen geschlossen. Die Schließungen mündeten häufig auch in Schulzusammenlegungen, wie in den Interviewdaten unter anderem etwa für Mülheim an der Ruhr oder Hagen zu erkennen ist. Weitergehende Analysen zu Schulschließungen im Schuljahr 2015/16 deuten darauf hin, dass insbesondere Haupt- und Realschulen in Ortsteilen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote den Schulbetrieb einstellen.

Damit können die durch die kommunalen Schulverwaltungen zu moderierenden Veränderungsprozesse aufgrund des demographischen Wandels und der prekären kommunalen Haushaltslagen spezifiziert werden. Die Projektkommunen begegnen den Herausforderungen insbesondere mit der Schließung oder der Zusammenlegung von Grund-, Haupt- und Realschulen in Verbindung mit einem Ausbau des Angebots an integrierten Schulformen. Von den tiefgreifenden Veränderungen in der Angebotsstruktur scheinen dabei vor allem Stadtteile in ungünstiger sozialer Lage betroffen zu sein.

Der Übergang von der Grundschule zu den Schulen der Sekundarstufe I

Die auch auf höhere Bildungsaspirationen zurückgehenden Veränderungen in den Schullandschaften (vgl. auch Terpoorten, 2014; Jeworutzki *et al.*, 2017) bilden sich ebenfalls in den Übergangsquoten von der Grundschule auf eine Schule der Sekundarstufe I ab. Im Zeitraum von 2010/11 bis 2013/14 zeigt sich in den Projektkommunen ein Trend zu einem zwei- bzw. dreigliedrigen Schulsystem. Gesamtschulen haben sich als ehemals „vierte Option“ etabliert und bieten neben Gymnasien die Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulreife. Dagegen kommt Hauptschulen – an den Übergangsquoten und nicht an den Anmeldezahlen bemessen, die wahrscheinlich nochmals deutlich niedriger ausfallen (vgl. dazu auch RVR, 2012) – lediglich nur noch eine sehr geringe Bedeutung und Realschulen tendenziell nur noch ein marginaler Stellenwert zu (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Übergangsquoten von den Grundschulen zu den Schulen der Sekundarstufe I in den Projektkommunen; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

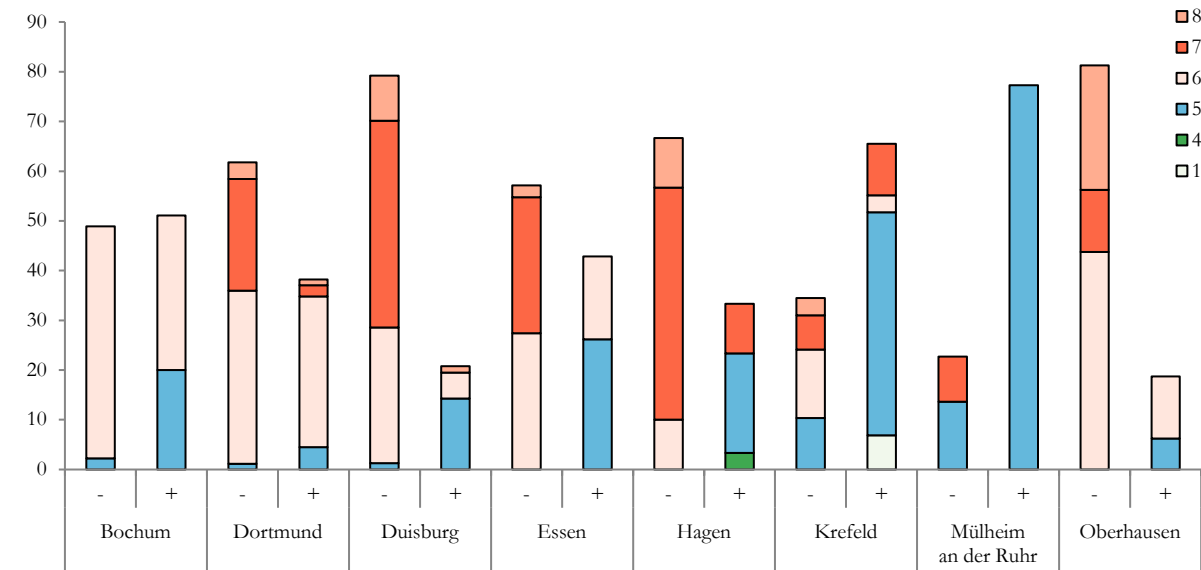


Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

So waren die Übergangsquoten zum Gymnasium und zu den Gesamtschulen in der Summe in allen Kommunen höher als der Landesdurchschnitt. Regionale Unterschiede gibt es in den Überganganteilen zum Gymnasium und zu den Gesamtschulen. Während in Duisburg (41,5%) und Oberhausen (39,6%) mehr Kinder auf eine Gesamtschule wechselten, was doppelt so hoch wie im Landesdurchschnitt (20,9%) war, obwohl die Anteile der Projektkommunen nicht aus diesem „herausgerechnet“ wurden, besuchten in den anderen Kommunen die meisten Kinder nach der Grundschule ein Gymnasium. Insbesondere Bochum (43,4%), Essen (44,4%) und Mülheim an der Ruhr (44,4%) liegen dabei sogar deutlich über dem Landesdurchschnitt (41%). Allerdings legt die Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen in allen Projektkommunen ungleiche Zugangschancen zum Gymnasium nahe (vgl. Abbildung 16 im Anhang). Im Vergleich zum Anteil der Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Kommunen ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in allen Kommunen an Hauptschulen überproportional hoch und an Gymnasien überproportional niedrig. In Bochum (Hauptschule=43,6% vs. Gymnasium=3,1%), Duisburg (Hauptschule=42,3% vs. Gymnasium=6,9%) und Mülheim an der Ruhr (Hauptschule=40,5% vs. Gymnasium=2,9%) ist dieses Gefälle besonders stark ausgeprägt. In diesen Kommunen scheinen Gesamtschulen hier eine wichtige Kompensationsfunktion hinsichtlich des Erwerbs höherer Schulabschlüsse einzunehmen, die jedoch regional unterschiedlich ausgeprägt ist und auch noch anhand der tatsächlich erworbenen Schulabschlüsse zu prüfen ist. Während sich in Bochum (6,5%), Hagen (9,9%) und Krefeld (8,3%) die Anteile an Gesamtschulen nicht vom städtischen (Ausländer-)Durchschnitt unterscheiden, besuchen insbesondere in Essen (15%), Mülheim an der Ruhr (11,7%) und Oberhausen (13,1%) im (inner-)städtischen Vergleich mehr Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit eine Gesamtschule. Dennoch besteht für Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in den Kommunen eine deutliche Hierarchie beim Übergang zu den unterschiedlichen Schulformen. Mit Blick auf die weiter oben dargelegten Erkenntnisse der Übergangsforschung (Kapitel 4.1 & 5.1.1) darf angezweifelt werden, dass diese ausschließlich auf Leistungsunterschiede zurückgeht.

In einer sozialräumlichen Betrachtung der Übergangquoten der Grundschulen zum Gymnasium zeigen sich für den Beobachtungszeitraum 2010/11 bis 2013/14 für den Großteil der Kommunen innerstädtische Unterschiede (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; „minus“ entspricht unterdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); „plus“ entspricht überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*,2017; eigene Berechnungen.

Insbesondere für Bochum, Duisburg, Essen, Hagen, Krefeld und Mülheim an der Ruhr deuten die Daten auf sozialraum-bedingte Zulieferbeziehungen mit Gymnasien hin. So haben in diesen Städten Grundschulen, die in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken mit einem geringen und kaum gestiegenen Ausländeranteil liegen, eher eine – am Landesdurchschnitt (41,4%) bemessene – überdurchschnittliche Übergangsquote zum Gymnasium. Grundschulen, die in Sozialräumen mit einer hohen Arbeitslosen- und Migrantenquote angesiedelt sind, weisen dagegen eher eine unterdurchschnittliche Übergangsquote zum Gymnasium auf. Damit können die Befunde von Jeworutzki *et al.* (2017) auch für die untersuchten Regionen abgebildet werden. Die Ergebnisse verweisen auf ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen und deuten damit in die gleiche Richtung der Studien von Terpoorten (2014), Hauf (2007) und der Ergebnisse des Essener Bildungsberichts (Stadt Essen, 2011) sowie der Schulsozialindizes-Berichte für die Stadt Mülheim an der Ruhr (Amonn & Groos, 2011; Groos, 2014). Die Gründe für die Zulieferbeziehungen können vielfältiger Natur sein, wie die rezipierten Forschungsbefunde weiter oben veranschaulichen (Kapitel 4.1). Neben einer tendenziell leistungsgerechten Empfehlungspraxis der Grundschulen und Aufnahmepraxis der

Gymnasien kommen unterschiedliche elterliche Bildungsaspirationen, kulturelle Präferenzen und Abgrenzungstendenzen der Eltern, aber auch eine verschieden stark ausgeprägte Bereitschaft der Eltern in Betracht, etwa in weitere Schulwege zu investieren. So kann aber auch die seit 2008 in Nordrhein-Westfalen bestehende freie Grundschulwahl, welche die Projektkommunen nach der Reform des Gesetzes im Jahr 2011 aufrecht erhielten, eine sozio-ökonomische Vorselektion der Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen begünstigen, die sich beim Übergang auf die weiterführenden Schulen fortsetzt. Dass eine freie Grundschulwahl die soziale Segregation zwischen den Grundschulen erhöht, konnte etwa Groos (2015) für Mülheim an der Ruhr aufzeigen.

Abschlüsse und Durchlässigkeit

Über mögliche Konsequenzen der Selektionspraxis beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen geben die Daten zu den Schulabschlüssen und zur Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen Aufschluss.

Im Allgemeinen entsprach der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit einer Hochschulreife in den Projektkommunen im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 ungefähr dem Landesschnitt (vgl. Abbildung 17 im Anhang). In Essen (43,4%) und insbesondere in Mülheim an der Ruhr (48,2%) lag er sogar deutlich über dem Anteil auf Landesebene (39,1%). Die Daten zu den Schulabschlüssen in den Kommunen weisen zudem darauf hin, dass die Chancen, die Schule mit einem Abitur zu verlassen, an einem Gymnasium höher sind, als an einer Gesamtschule. Im Vergleich zum Landesdurchschnitt erwerben an den Gesamtschulen in den Projektkommunen zwar mehr Schülerinnen und Schüler ihr Abitur, allerdings schließen immer noch mehr Schülerinnen und Schüler die Schule an einem Gymnasium mit einem Abitur ab. Unterschiede zeigen sich regional. Während in Essen fünfmal mehr Schülerinnen und Schüler ihr Abitur an einem Gymnasium absolvieren (Gymnasium=79,8% vs. Gesamtschule=15,9%), sind es in Duisburg (Gymnasium=70,6% vs. Gesamtschule=28,8%), Mülheim an der Ruhr (Gymnasium=69,9% vs. Gesamtschule=27,7%) und Oberhausen (Gymnasium=68,2% vs. Gesamtschule=26,5%) „nur“ rund zweieinhalbmal so viele. Insbesondere für Duisburg und Oberhausen deutet dies in Verbindung mit den hohen Überganganteilen zu den Gesamtschulen auf eine gute Qualität der Gesamtschulen in den Regionen hin. Allerdings haben Duisburg und Oberhausen im Verhältnis auch sehr viele Gesamtschulen, wodurch Angebotseffekte nicht auszuschließen sind. So ist zu vermuten, dass trotz der Präferenz für ein Gymnasium, die Chance, ein Gymnasium besuchen zu können, aufgrund fehlender Plätze deutlich geringer ist, wodurch angehende Abiturientinnen und Abiturienten vermehrt auch Gesamtschulen besuchen (müssen). Zudem zeigt der Blick auf die Daten zu den Hauptschulabschlüssen, dass in Duisburg (49,2%) und Oberhausen (43,5%) annähernd jeder zweite Jugendliche, der die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlässt, diesen an einer Gesamtschule erwirbt (vgl. Abbildung 18 im Anhang). Ähnlich, aber weniger extrem, jedoch ebenso weit über dem Landesdurchschnitt (21%), verhält es sich – abgesehen von Krefeld (21,1%) – in den weiteren Projektkommunen. Neben Förder- und Hauptschulen weisen unter den Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Schulabschluss Gesamtschulen darüber hinaus die höchsten Abbruchquoten auf. Im Vergleich zum Landesdurchschnitt (6,8%) ist insbesondere in Dortmund (11,8%), Duisburg (13,7%), Essen (13,9%) und Krefeld (11,9%) der Anteil von Schulabgängern ohne Schulabschluss an Gesamtschulen überdurchschnittlich hoch (vgl. Abbildung 19 im Anhang). Die Datenlage deutet insgesamt darauf hin, dass die Gesamtschulen in den Projektkommunen sehr unterschiedliche Anforderungen zu erfüllen haben: Auf der einen Seite stellen sie eine Alternative für den Besuch eines Gymnasiums dar, auf der anderen Seite scheinen sie das Hauptschulsterben in den Regionen aufzufangen, was die Befunde von Jeworutzki *et al.* (2017) für den Untersuchungskontext bestätigt.

Mit Blick auf die oben erwähnte Kompensationsfunktion von Gesamtschulen für Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Kapitel 5.2.1) zeigt sich, dass sich deren Chancen mit einem Abitur die (Gesamt-)Schule zu verlassen in den Projektkommunen nicht verbessern (vgl. Abbildung 20 im Anhang). Im Vergleich zum Anteil von Schulabgängern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der jeweiligen Region und im Verhältnis zu den Zahlen auf Landesebene erwerben sie an Gesamtschulen nicht häufiger ein Abitur. Abgesehen von Duisburg zeigt sich in den Projektkommunen sogar tendenziell das Gegenteil. So bleiben die Abiturquoten an Gesamtschulen von Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit unter Berücksichtigung des regionalen Ausländeranteils in den Schulen eher unter dem Verhältnis auf Landesebene. Der Anteil von Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit unter den Schulabgängern ohne Abschluss variiert zwischen den Kommunen sehr stark. Während er in Essen bei 31% im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 liegt, ist er in Krefeld mit 20% deutlich niedriger, obwohl beide Städte den gleichen Ausländeranteil unter den Schulabgängern aufwiesen.

Wird das Verhältnis von Aufwärts- zu den Abwärtswechslern zwischen den Klassenstufen 7 bis 9 im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 betrachtet, zeigen sich zwischen den Regionen ebenfalls beträchtliche Unterschiede (vgl. Abbildung 21 im Anhang). Während in Dortmund auf einen (Aufwärts-)Wechsel von einer Hauptschule auf eine Realschule oder von einer Realschule auf ein Gymnasium 19 (Abwärts-)Wechsel von einem Gymnasium auf eine Real- oder Hauptschule oder von einer Realschule auf eine Hauptschule kommen⁴², liegt das Verhältnis in Hagen bei 1:8. Unterschiede in der Haltekraft von Gymnasien und Realschulen zeigen sich in Essen und insbesondere in Mülheim an der Ruhr. In letzterer Region wechseln etwa doppelt so viele Schülerinnen und Schüler von einem Gymnasium an eine Real- oder Hauptschule – verglichen mit der Anzahl von Schülerinnen und Schüler, die von einer Real- an eine Hauptschule wechseln. In den anderen Kommunen ist die Abschulungstendenz von Gymnasien und Realschulen ungefähr gleich hoch ausgeprägt.

Die Daten zu den Schulabschlussquoten deuten damit darauf hin, dass in den Projektkommunen der Übergang zwischen der Grundschule und den Schulen der weiterführenden Schulen die entscheidende Weichenstellung für die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen darstellt – nicht zuletzt aufgrund der geringen Durchlässigkeit zwischen den Schulformen „nach oben“. Trotz des großen Angebots an Gesamtschulen ebnet vor allem der Besuch eines Gymnasiums den Weg zum Abitur. Für Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit scheint der Übergang zu und der Schulabschluss an einem Gymnasium entweder eher unattraktiv zu sein oder er ist ihnen durch rituelle Klassifikationsprozesse (z.B. Bewertung der Lehrkräfte zur Passung der familiären Werte hinsichtlich der schulischen Erziehungsziele, vgl. auch Kapitel 4.1.2) an den ab- und aufnehmenden Schulen verstellt.

5.2.2 Entstehung und Verortung der Regionalen Bildungsbüros

Die im Projektkontext mit der chancengerechten Übergangsgestaltung beauftragten Regionalen Bildungsbüros haben sehr unterschiedliche Entstehungshintergründe, die – wie zu zeigen ist – unter anderem Einfluss auf die Übergangsgestaltung haben (vgl. Tabelle 4).

⁴² Die Befunde für den Beobachtungszeitraum deuten damit in die gleiche Richtung, wie die Ergebnisse des ersten und zweiten Dortmunder Bildungsberichts (Stadt Dortmund, 2008 & 2014).

Die untersuchten Interviews und Projektdokumente deuten darauf hin, dass Projekte und Programme nicht nur die Entwicklung der Regionalen Bildungsbüros unterstützt oder überhaupt erst einen Rahmen zu deren Gründung geboten haben, sondern auch ihre „Zielsozialisierung“ und Institutionalisierung in den kommunalen Strukturen und in der Schullandschaft auf verschiedene Art und Weise geprägt haben. Aufgrund von Personalwechslern und der strukturellen Anbindung an kommunale Strukturen zeigt sich jedoch eine unterschiedlich starke Identifikation der Regionalen Bildungsbüros mit den verschiedenen (Gründungs-)Projekten und Programmen und den mit ihnen verbundenen Zielsetzungen. Dadurch ist der Projekt- oder Programmkontext, in welchem das jeweilige Regionale Bildungsbüro entstanden ist, nicht zwangsläufig auch ihr basaler Bezugspunkt für die Institutionalisierung in den Bildungsregionen. Vielmehr scheinen die Projekte und Programme verschiedene Möglichkeitsräume für ihre Einbindung in lokale Entscheidungsstrukturen und -prozesse und für das Agenda-Setting vorzuhalten. Übergreifend können die Regionalen Bildungsbüros entlang ihrer Projekt- und Programmidentifikation in folgende Gruppen unterschieden werden:

- 1 Regionale Bildungsbüros, deren Identität stark von der Teilnahme am Projekt *Selbstständige Schule* im Jahr 2002 geprägt wurde. Dazu gehören Dortmund sowie Krefeld. Das Dortmunder Bildungsbüro nahm parallel zur dritten Projektphase *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* an der zweiten Projektphase von *Schulen im Team* teil (2009 -2013).
- 2 Die Duisburger und Essener Bildungsbüros identifizierten sich stark über ihre Teilnahme am Programm *Lernen vor Ort* (2009 bis 2014). Duisburg war zwar auch an dem Projekt *Selbstständige Schule* beteiligt, allerdings lassen die Aussagen des Duisburger Bildungsbürovertreters den Schluss zu, dass erst von *Lernen vor Ort* wichtige Impulse zur Etablierung der Stabstelle Strategische Planung – wie das Regionale Bildungsbüro im Jahr 2012 genannt wurde – ausgingen. Sowohl Essen als auch Duisburg nahmen bereits an der ersten Projektphase von *Schulen im Team* (2007-2011) teil, welche allerdings weniger die kommunalen Schulträger und eher Schulnetzwerke adressierte.
- 3 Regionale Bildungsbüros, die im Zusammenhang des Landesprogramms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* zwischen 2009 und 2010 entstanden sind. Dazu gehören die Regionalen Bildungsbüros in Hagen, Mülheim an der Ruhr sowie Oberhausen. Zu dieser Gruppe ist ebenfalls Bochum zu zählen, obwohl das Bochumer Bildungsbüro im Zusammenhang des Projektes *Selbstständige Schule* im Jahr 2002 gegründet wurde. In Hagen fiel die Gründung des Regionalen Bildungsbüros mit dem Start des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zusammen.

Tabelle 4: Übersicht über die Regionalen Bildungsbüros im Projektzusammenhang von Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten in der Anfangsphase im

Stadt	Bezeichnung	Gründung	Entstehungskontext ¹	Administrative Verortung	Anzahl MitarbeiterInnen
Bochum	Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt Selbstständige Schule	Schulverwaltungsamt	2
Dortmund	Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt Selbstständige Schule (bereits Projektkommune Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln (2009-2013))	Fachbereich Schule	ca. 30
Duisburg	Stabstelle Strategische Planung (heute: Büro Bildungsregion)	2002	Projekt Selbstständige Schule (bereits Projektkommune Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln (2007-2011) – ebenfalls Lernen vor Ort-Kommune (2009-2014))	Bildungsholding (heute: Dezernat für Familie, Bildung und Kultur)	3
Essen	Bildungsbüro	2009	Programm Lernen vor Ort (bereits Projektkommune Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln (2007-2011))	Fachbereich Schule – Stabsstelle des Dezernenten	18
Hagen	Regionales Bildungsbüro	2010	Landesprogramm Regionale Bildungsnetzwerke NRW	Fachbereich Bildung	2
Krefeld	Regionale Geschäftsstelle /Regionales Bildungsbüro	2002	Projekt Selbstständige Schule	Schulverwaltungsamt	2
Mülheim an der Ruhr	Bildungsbüro	2009	Landesprogramm Regionale Bildungsnetzwerke NRW	Dezernat V (Bildung, Soziales, Jugend, Gesund, Sport & Kultur) – Stabsstelle des Dezernenten	3
Oberhausen	Bildungsbüro	2009	Landesprogramm Regionale Bildungsnetzwerke NRW	Dezernat 3 (Familie, Bildung, Soziales) – Stabsstelle des Beigeordneten	2

¹ Alle Kommunen nehmen am Landesprogramm Regionale Bildungsnetzwerke NRW teil. Es wurde zwar im Jahr 2008 eingeführt, allerdings nahmen nicht alle Kommunen sofort daran teil (bspw. unterzeichnete Essen erst im Jahr 2010 den Kooperationsvertrag mit dem Land). Neben weiteren Projektstellen hat jedes Regionale Bildungsbüro daher mindestens zwei Personalstellen, die anteilig vom Land und der Kommune finanziert werden und sich in eine Stelle einer kommunalen Verwaltungsfachkraft und eine pädagogische Mitarbeiterstelle des Landes (in der Regel abgeordnete Lehrkräfte) aufteilen. **Quelle: Eigene Recherche.**

Auf einer formalen Ebene waren und sind die verschiedenen Projekte und Programme in den Kommunen mit einer Vielzahl von Zielsetzungen und Handlungsfeldern verbunden. Sie reichen von einer:

- Einzelschulentwicklung etwa durch die Qualifizierung von schulischen Steuergruppen, Lehrkräften und Schulleitungen im Fall des Projektes *Selbstständige Schule*,
- über ein Bildungsmonitoring und eine Bildungsberatung insbesondere zu den Übergängen entlang der Bildungsbiographie im Fall von *Lernen vor Ort*,
- bis hin zu sehr vielfältigen Handlungsfeldern im Fall der *Regionalen Bildungsnetzwerke NRW*, wie die Ganztags- und Inklusionsgestaltung, individuelle Förderung, eigenverantwortliche Schule, Elternarbeit, kulturelle und außerschulische Bildung oder auch die Übergangsgestaltung.

Trotz eines erkennbaren Fokus auf die Übergangsgestaltung im Zusammenhang der Programme *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* haben – bis auf eine Ausnahme – alle Regionalen Bildungsbüros zu Projektbeginn von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* noch keine systematischen Erfahrungen im Übergangsmanagement von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen sammeln können. Allerdings lagen in einigen Kommunen bereits punktuell Impulse und erste Maßnahmen für die Übergänge Kindergarten-Grundschule und Schule-Beruf vor.

Die auch auf Projekttraditionen zurückgehende pfadabhängige Varianz hinsichtlich der Einbindung der Regionalen Bildungsbüros in lokale Entscheidungsstrukturen und -prozesse wird im Folgenden näher erläutert. Dazu wird zwischen der Institutionalisierung in der Verwaltung und der Institutionalisierung in der Schullandschaft unterschieden (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Kapitel 4.2). Zu beachten gilt, dass die Beschreibungen – sofern sie sich nicht auf öffentlich zugängliche Informationen beziehen – aufgrund der den Interviewpartnern zugesprochenen Anonymität nur auf „Gruppenebene“ berichtet werden.

Institutionalisierung in der Verwaltung

Gemeinsam ist dem Großteil der Regionalen Bildungsbüros, dass ihre Gründung im Rahmen der Projekte und Programme von Entscheidungsträgern in der Politik und Verwaltung vorangetrieben und protegiert wurde. Die Regionalen Bildungsbüros sahen sich vielfach Ausgrenzungsbestrebungen und Beharrungstendenzen insbesondere von Seiten des Schulverwaltungsamtes ausgesetzt. So wurde ein Bildungsbüro von anstehenden Arbeitstreffen und Sitzungen ausgeschlossen, indem es nicht in kommunale Einladungs-Verteiler aufgenommen wurde, bis die Politik darauf bestand, dass das Bildungsbüro immer an den Treffen teilzunehmen hat. Neben einer fehlenden Bekanntheit in der Gründungszeit ist die Ausgrenzung aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regionalen Bildungsbüros vor allem auf die Skepsis innerhalb der Verwaltung zurück zu führen, dass sich die Kommune nicht in innere Schulangelegenheiten einmischen sollte. Zudem lag zum Teil eine Geringschätzung hinsichtlich des Aufgabenspektrums der Regionalen Bildungsbüros vor, welches aus Sicht der Verwaltung nicht unmittelbar auf die politisch hochbrisanten Schulschließungen und Einsparungen in der Verwaltung einzahlte. Folgende Passage aus einem Interview illustriert diese wahrgenommene Herabsetzung eines Bildungsbüros durch das kommunale Schulverwaltungsamt:

„Das war eine ganz schwierige Situation am Anfang. Es hieß immer: ‚Ja, wir machen die harten Themen und ihr macht die weichen. Die richtig harte Arbeit, die wird im Verwaltungsbereich gemacht und im Projektbüro das Schischi.‘“ (B-§79).

In den Projektkommunen gab es verschiedene Strategien im Umgang mit diesen Ausgrenzungs- und Abwehrbestrebungen.

Die Mitarbeiterinnen der Regionalen Bildungsbüros mit einer starken Identifikation mit dem Projekt *Selbstständige Schule* zeigen innerhalb der Verwaltung eine Handlungsrahmung als Schulunterstützer. Sie

erachteten ihre Beziehungsnetzwerke mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern als ihr größtes Faustpfand. Darauf basiert aus Sicht eines Bildungsbüros unter anderem auch die erfolgreiche Einwerbung von weiteren ressourcenträchtigen Projekten. Damit wuchs angeblich neben dem Image des Schulverwaltungsamtes die Anerkennung des Bildungsbüros unter den Verwaltungskolleginnen und -kollegen, da hierdurch der (Personal-)Bestand des Amtes in Zeiten haushaltsbedingter Sparmaßnahmen in der Verwaltung aufrechterhalten werden konnte. Folgende Passage aus einem Interview veranschaulicht diese Selbsteinschätzung:

„Wir haben mit dem Bildungsbüro unglaublich viel dazu beigetragen, dass dieser Fachbereich in der Verwaltung super gut dasteht und nicht, wie viele andere, aufgelöst wird.“ (B-§79).

In den *Lernen vor Ort*-Kommunen gab es großangelegte Umstrukturierungen in der Verwaltung, welche durch die Programmteilnahme begünstigt wurden (bspw. die Zusammenlegung der Fachbereiche Jugendhilfe und Schule). Ursprung waren die prekären kommunalen Haushaltslagen. Mit den Umstrukturierungen wurden sich Einsparungen und Effizienzgewinne versprochen. In den neu entstandenen Strukturen wurden die Regionalen Bildungsbüros als Stabsstellen definiert. Neben dieser übergeordneten Stellung konnte die Zusammenarbeit der Regionalen Bildungsbüros mit den anderen Abteilungen durch neue Abläufe, wie etwa wöchentliche Dienstbesprechungen, intensiviert werden.

„Durch diese engere Zusammenarbeit findet eine stärkere Vernetzung statt. Und das ist der Zugewinn. Also, wir versuchen eben halt die Fäden zusammenlaufen zu lassen.“ (C-§24)

Die Regionalen Bildungsbüros wurden nicht nur an bestehende Verwaltungsstrukturen angelagert, sondern sie waren Teil eines übergreifenden Reformprozesses innerhalb der Verwaltung. Diese Rolle als Verwaltungsreformerinnen bindet viele Ressourcen der Bildungsbüros, was durch die parallele Teilnahme am Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* und einer damit einhergehenden Abstimmung der Programmatiken noch weiter verstärkt wird.

Die sich in ihrer Arbeit über das Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* definierenden Regionalen Bildungsbüros haben vor allem durch vertrauensbildende Maßnahmen innerhalb der Verwaltung um Akzeptanz für ihre Themen geworben. Für die Einbindung in die Themenfindung und -setzung wurde zudem stark auf die durch das Landesprogramm gegründeten strategischen Gremien Lenkungskreis und Bildungskonferenz zurückgegriffen. Für die Akzeptanz in den kommunalen Strukturen wurde also eine Mischung aus bottom-up und top-down-Ansatz gewählt. In einer Kommune war eine Bildungsbüromitarbeiterin auch bei der Vorbereitung und Durchführung der Gründung der Sekundarschulen beteiligt. Diese Übernahme von klassischen Schulverwaltungsaufgaben erleichterte ihr den Zugang zu den Abläufen und Strukturen sowie die Anerkennung innerhalb der kommunalen Schulverwaltung („*Es wurde mir so ein Tor geöffnet. Ich bekomme viele Informationen mit.*“ (A-§16)). Während die Bildungsbüros der anderen Kommunen die Zuordnung als Stabstelle zum Dezernenten oder Beigeordneten als einen entscheidenden Türöffner betrachteten, kompensierte dieses Bildungsbüro die fehlende direkte Anbindung an Entscheidungsträger in der Verwaltung durch auf Vertrauen basierende „kleine Dienstwege“.

Institutionalisierung in der Schullandschaft

Zu Beginn des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* nahm der Großteil der Bildungsbüromitarbeiterinnen und -mitarbeiter in der Zusammenarbeit mit Schulen wahr, dass sie die Schulen vor allem als Mittelbeschaffer betrachten. Hier lag ein Spannungsfeld für viele Regionale Bildungsbüros vor.

Zum einen wollten und mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend ihrer Aufgabenbeschreibung inhaltlich gestaltend tätig werden, was auch Veränderungsprozesse auf Unterrichtsebene miteinschließt. Zum anderen betrachteten sie ihre Rolle vielfach als Prozessbegleiter und Berater, die „nur“ eine Infrastruktur für Veränderungsprozesse auf Schul- und Unterrichtsebene bereit stellen, was auch in der nach wie vor vorhandenen rechtlichen Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten begründet liegt:

„Wir können ja letzten Endes nur Strukturen zur Verfügung stellen, die dazu beitragen, damit die Schulen das bearbeiten. Wir können da an der Stelle auch keine inhaltlichen Vorgaben machen. Also wer wären wir denn? Also so viel Hybris haben wir leider auch nicht. Das ist schon klar, dass die inhaltlichen Vorgaben dann letzten Endes von anderer Seite kommen.“ (F-§75).

Für die inhaltliche Arbeit mit Schulen hoben alle Bildungsbüros die Bedeutung der unteren und oberen Schulaufsichten hervor. Werden die Schulaufsichten und insbesondere die unteren Schulaufsichten nicht beteiligt oder übergangen, können diese ihren Einfluss auf die Schulen geltend machen, wodurch es zu einer Blockadehaltung der Schulen gegenüber den Bildungsbüros kommen kann:

„Die brauchen nämlich ihren Schulen bloß zu sagen: ‚Hört nicht auf das, was das Bildungsbüro da macht‘. Und dann war es das.“ (F-§87).

Die Beteiligung der Schulaufsichten scheint zu Projektbeginn in fast allen Projektkommunen unproblematisch gewesen zu sein. Was bestehen bleibt, ist die Wahrnehmung einer starken Vetoposition der Schulaufsicht und der Schulen gegenüber inhaltlichen Gestaltungsversuchen der Bildungsbüros. Das führt zu einem vorsichtigen Umgang in der Zusammenarbeit mit Schulen. Die Regionalen Bildungsbüros waren hier jedoch unterschiedlich aufgestellt. Das liegt unter anderem an den verschiedenen Kooperationsbeziehungen und -geschichten mit den Schulen.

Die Regionalen Bildungsbüros, die sich in der Tradition des Projektes *Selbstständige Schule* sehen, handeln nachfrageorientiert und richten ihre Unterstützung stark entlang der signalisierten Bedarfe der Schulen aus.

„Es ist also aus meiner Sicht, eine Verzahnung von Handlungsbedarfen, die von Schulen geäußert werden und von dem Bedarf, den wir für uns als wichtig für Schulen sehen.“ (F-§72).

Im Fokus steht die Qualitätsentwicklung der Schulen. Davon versprochen sich die Bildungsbüros eine Lernverbesserung der Schülerinnen und Schüler. In der Wahrnehmung der Bildungsbüros hat die Nachfrageorientierung zu einer hohen Akzeptanz der Bildungsbüros von Seiten der Schulen geführt, sodass auf Projektausschreibungen immer eine hohe Zahl von schulischen Bewerbungen kommt. Die Unterstützungsmaßnahmen, etwa im Rahmen von Fortbildungen, haben aus Sicht der Bildungsbüros zudem zu einer hohen Kooperation unter den Schulen geführt. Die Vertreterin eines Bildungsbüros merkte an, dass eine verstärkte Zusammenarbeit vor allem unter Schulleitungen von Gymnasien besteht, da im Projekt *Selbstständige Schule* in der Kommune ein Schwerpunkt auf die Qualifizierung von Schulleitungen von Gymnasien gelegen hätte.

Die Regionalen Bildungsbüros in der Tradition von *Lernen vor Ort* scheinen unterschiedlich stark in der Schullandschaft als Akteur verankert gewesen zu sein. So pflegte das eine der beiden Bildungsbüros über die Organisation und Teilnahme an stadtteilbezogenen Bildungsforen einen Austausch mit Schulleitungen, welche bei Bedarf weitere relevante (außerschulische) Bildungsakteure einladen. In der Themensetzung und -

bearbeitung des Regionalen Bildungsbüros ist jedoch eine Laissez-faire-Haltung zu erkennen. Themen und Zielsetzungen sollten sich zwar unter die kommunal-politischen Ziele von verbesserten Bildungsabschlüssen und verringerten Schulabbrüchen subsumieren lassen, allerdings konnten die Bildungsforen ihre Themen selbstständig wählen und in Eigenregie bearbeiten. Unter anderem erarbeiteten Grund- und weiterführende Schulen abgestimmte Regelkataloge. Zwischen dem Bildungsbüro der weiteren *Lernen vor Ort*-Kommune und den Schulen gab es zu Projektbeginn von *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* hingegen keine institutionalisierten Kooperationsbeziehungen. Aus Sicht des Bildungsbüros scheint es für Schulen nur ein sehr unscharfes Profil zu haben. Die Vertreterinnen führten dies unter anderem auf die komplexe Neuausrichtung der Verwaltungsstrukturen zurück, wodurch das Bildungsbüro häufig mit dem Schulverwaltungsamt gleichgesetzt wird. Die wenigen Kontakte bezogen sich vor allem auf Nachfragen von Schulen nach Ressourcen, die aber scheinbar auch keine Grundlage für eine weitere Zusammenarbeit boten, wie nachfolgende Interviewpassage veranschaulicht:

„Was mich nur manchmal ärgert, sind solche Schulleiterinnen und Schulleiter, die überhaupt einen nur angucken und einen mal kurz in Erwägung ziehen für den Augenblick, wenn sie meinen, Ressourcen von uns zu kriegen - entweder Geld oder Stellen - und die dann auch wirklich komplett ihr Interesse wieder aufgeben, wenn sie merken, dass sie das nicht sofort und nicht in der Art und Weise kriegen, wie sie sich das vorstellen.“ (D-§94).

Zudem signalisierten die Schulen an das Bildungsbüro, dass sie kein Interesse an (weiteren) Projekten haben und sie in Ruhe gelassen werden wollen.

Die Bildungsbüros, die entweder mit dem Landesprogramm *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* gegründet wurden oder sich mit diesem identifizieren, hatten noch keine oder erst wenige gewachsene Kooperationsbeziehungen mit Schulen. Sie zeigten sich allerdings sehr aktiv, was den Ausbau und die Vertiefung der Zusammenarbeit anbelangt. Von Vorteil waren die Berufsbiographie der im Rahmen des Landesprogramms abgeordneten Lehrkräfte und die damit verbundene gemeinsame Sprache mit schulischen Vertretern (was allerdings für die anderen Bildungsbüros zum Teil auch gilt). Für den Zugang wurden unterschiedliche Strategien gewählt. So nahmen sie an schulischen Gremien, wie der Schulleiterdienstbesprechung, teil. Zudem nutzten sie informelle Netzwerke und bestehende Netzwerkprojekte und -initiativen, wie zwischen Kultureinrichtungen und Schulen, die von den Bildungsbüros selbst begleitet wurden oder von anderen Abteilungen der Kommune oder der Schulaufsicht initiiert wurden. In zwei Kommunen lagen bereits Kooperationen zwischen Grundschulen und den weiterführenden Schulformen zum Übergang vor. Allerdings reichten sie über gelegentliche Hospitationen und einem losen, unverbindlichen Austausch von Informationen nicht hinaus. Die Vermittlung von Ressourcen ist für die Regionalen Bildungsbüros vielfach der Türöffner für eine weitergehende Beratung und Einbindung in schulische Entwicklungsvorhaben. Dabei standen sie unter kritischer Beobachtung der Schulen, was sich gerade zu Beginn auch in Konflikten über den inhaltlichen Gestaltungsanspruch des Bildungsbüros ausdrückte, worauf etwa folgende Interviewpassage hinweist:

„Also es gibt nach wie vor durchaus Schulen, die sagen: ‚Ach nee, inhaltlich, danke. Das ist meine innere Schulangelegenheit und da bin ich fit genug und da brauche ich jetzt kein Bildungsbüro.‘“ (G- §66).

5.2.3 Diskussion der institutionellen Ausgangslagen

Die analysierten Daten der amtlichen Statistik sowie die untersuchten Interviews und weiteren Projektdokumente lassen insgesamt Einblicke in die Geschichte und Gestaltung der Bildungsregionen zu. Die Analysen weisen dabei auf verschiedene Pfadabhängigkeiten hin, die sowohl die regionalen Übergangsstrukturen als auch die Regionalen Bildungsbüros in ihrer Entwicklung beeinflussen. Die weiter oben ausgearbeiteten Thesen zu pfadabhängigen Entwicklungen in Bildungsregionen können für die untersuchten Regionen weitgehend bestätigt und konkretisiert werden (vgl. Kapitel 4.1.3 & 4.2.3).

Mit Blick auf Ungleichheit beim Übergang wurde trotz institutioneller Transformationsprozesse von einer Reproduktion durch Adaption ausgegangen. Die Analysen zeigen, dass alle Regionen infolge des Strukturwandels teils gravierenden Veränderungsprozessen unterworfen sind, die sich in den Bildungs- und Schullandschaften in prekären Haushaltslagen, sinkenden Schülerzahlen, Schulschließungen und Umstrukturierungen der mit Bildung befassten Verwaltungen ausdrücken (Kapitel 5.2). Damit geht jedoch kein Pfadwechsel zu mehr Bildungsgerechtigkeit beim Übergang einher. Im Gegenteil: Die mit dem Wandel verbundene Segregation in der Stadtlandschaft bildet sich auch beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen ab. Die Analysen weisen zudem auf die aus der Forschung bekannten Ungleichheiten für die Untersuchungsregionen hin (bspw. hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an Hauptschulen; sozialräumliche Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien). Die Daten zu den schulischen Abschlüssen insbesondere im Vergleich zwischen Gymnasium und Gesamtschulen, die geringe Durchlässigkeit „nach oben“ sowie die hohen Schulabbruchsquoten insbesondere an Gesamtschulen deuten zudem darauf hin, dass der Übergang an eine weiterführende Schule die weitere individuelle Bildungsbiographie in den Untersuchungsregionen entscheidend vorbestimmt. Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind dabei benachteiligt – zumindest lässt die (öffentlich zugängliche) amtliche Statistik nur für diese Gruppe differenzierte Analysen im Zusammenhang ihrer Herkunft zu. In welchem Maß soziale Herkunftseffekte und Formen einer institutionellen Diskriminierung für die festgestellten Muster von Ungleichheit beim Übergang eine Rolle spielen, kann aufgrund der Datenlage der amtlichen Statistik nicht abschließend bestimmt werden – gleichwohl der aus der Forschung bekannte Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und sozio-ökonomischen Merkmalen auf primäre, sekundäre sowie tertiäre Herkunftseffekte schließen lässt (vgl. Kapitel 4.1 & 5.1.1). Trotz der ähnlichen institutionellen Ausgangslagen liegen zwischen den Regionen zum Teil graduelle und zum Teil deutliche Unterschiede in den Schullandschaften vor. Sie stehen mit der sozio-ökonomischen und kulturellen Zusammensetzung der Stadtbevölkerungen (bspw. Dortmund vs. Mülheim an der Ruhr) sowie mit dem Angebot an Gesamtschulen (bspw. Duisburg vs. Essen) in Verbindung. Die Ausgangslagen in den Kommunen ähneln sich also, die konkreten Herausforderungen unterscheiden sich jedoch von Region zu Region.

Insgesamt lassen sich im Lichte der Befunde zu den institutionellen Ausgangslagen der untersuchten Regionen folgende Ansatzpunkte für eine chancengerechte Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros ableiten. Sie weisen in die gleiche Richtung wie die im Zusammenhang der Diskussion der (allgemeinen) Befunde der Übergangsforschung formulierten Punkte (vgl. Kapitel 4.1.3). Daher in gebotener Kürze: Im Sinne der Chancengerechtigkeit müssten Entscheidungsträger auf kommunaler Ebene und auf Landesebene sowie Grundschulen und die weiterführenden Schulen die Schülerströme allgemein und die (leistungsunabhängigen) Kriterien, die diesen zu Grunde liegen, (stärker) reflektieren. Es bedarf der Entwicklung und des Einsatzes geeigneter(er) Diagnose- und Förderinstrumente. Defizite in den schulischen Angebotsstrukturen müssten begegnet und ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke moderiert werden. Dabei gilt es insbesondere

neben den Aufnahmepraxen der weiterführenden Schulen, Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium in schwieriger Lage ins Zentrum der Bemühungen zu stellen. Zugleich bedarf es an Ansätzen dazu, wie bereits im Zusammenhang des Übergangs eine Grundlage für die Verringerung der hohen Schulabbruchsquoten an den Gesamtschulen in den Projektkommunen geschaffen werden kann (bspw. im Rahmen von Transitions-Programmen, die soziale Übergänge unterstützen, vgl. auch Hillenbrand & Ricking, 2011).

Für Regionale Bildungsbüros wurde unter anderem angenommen, dass sie stark mit ihrer Institutionalisierung in Politik, Verwaltung und Schule befasst sind und dieser Prozess von der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros beeinflusst ist.⁴³ Die bisher dargelegten Analyseergebnisse weisen dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Regionalisierungspfaden hin. Die Regionalen Bildungsbüros sahen sich insbesondere zu Beginn ihrer Gründung einer kritischen und skeptischen Beobachtung sowohl innerhalb der Verwaltung als auch in der Schullandschaft ausgesetzt. Damit können für den Untersuchungskontext die bisherigen Forschungsbefunde etwa von Opper (2016), Suthues *et al.* (2017), Manitius *et al.* (2013), Brüsemeister und Franz (2016) oder auch von Sendzik *et al.* (2012) bestätigt werden. Zu erkennen ist darüber hinaus, dass Regionale Bildungsbüros multiple institutionelle Erwartungshaltungen in Einklang bringen bzw. gegeneinander abwägen müssen: Entwicklungspfade innerhalb der Verwaltung (bspw. Umstrukturierungen und Sparmaßnahmen), aus der Projektprogrammatik resultierende Entwicklungspfade (bspw. Verwaltungsbezug vs. Schulbezug) sowie Entwicklungspfade in der Schullandschaft (bspw. Abgrenzung vom schulschließenden Schulverwaltungsamt, Gestaltung ohne eindeutiges Mandat für innere Schulangelegenheiten).

Die Analysen weisen darauf hin, dass der Projektrahmen, in dem die Regionalen Bildungsbüros gegründet wurden oder mit welchem sie sich vorrangig identifizieren, das Beschreiten der kommunalen und schulischen Entwicklungspfade (unterschiedlich) anleiten. Die sozialtechnologischen Prämissen der Projekte und Programme sowie die in diesem Zusammenhang mit Entscheidungsträgern aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft ausgehandelten Ziele und Handlungsfelder scheinen dabei Orientierung und Selbstvergewisserung für die Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich von akzeptierten Handlungsoptionen zu schaffen. Die Prämissen und Ziele sind aber durch die notwendige Einwerbung von prestige- und ressourcensichernden neuen Projekten mit ihrer je eigenen Agenda, wie etwa *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*, einer ständigen Irritation ausgesetzt.

Trotz der politischen Betonung von Regionalen Bildungsbüros als „agents of change“ ist in den Projektkommunen dennoch eine starke Hinwendung zu den institutionellen Regeln der Verwaltung und der Schullandschaft zu beobachten (bspw. Bedeutung der Zuordnung als Stabsstelle, „kleiner Dienstweg“, nachfrageorientierte Unterstützung der Schulen). Ähnlich wie in den Studien von Kappauf und Kolleck (2018), Kolleck und Bormann (2014) sowie Manitius und Sendzik (2012) sind dabei Vertrauen und Wege dieses zu erwerben bzw. weiter auszubauen von zentraler Bedeutung. Das Angebot von zusätzlichen (Projekt-)Ressourcen ist dabei hilfreich, aber nicht zwangsläufig erfolgsversprechend, wie im Fall eines Regionalen Bildungsbüros deutlich wurde. Ziel ist eine Koalition von Willigen, die insbesondere dazu bereit ist, an Projekten teilzunehmen oder die Projektarbeit zu unterstützen. Daraus scheint in vielen Regionen zumindest eine neue Kultur der Zusammenarbeit zwischen Politik, Verwaltung, Schulen und in geringerem Ausmaß mit außerschulischen Bildungsakteuren hervorgegangen zu sein.

⁴³ In welchem Verhältnis diese Anstrengungen mit der Übergangsgestaltung Regionaler Bildungsbüros und mit kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Transformationen stehen, ist Gegenstand der nachfolgenden Analysen.

Obwohl die aufgezeigten Ergebnisse der amtlichen Statistik auf die Relevanz von Chancengerechtigkeit als dringliches Thema für die Gestaltung der kommunalen Schullandschaften hinweisen, zeigen die Analysen, dass – bis das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* zur Sprache kam – über die Förderung von Chancengerechtigkeit und Verringerung von Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen nur mit Verweis auf die politische Diskussion und die politischen Leitlinien in der Kommune gesprochen wurde. Bis auf eine Ausnahme findet eine entsprechende Bezugnahme in der Beschreibung der alltäglichen Arbeit der Regionalen Bildungsbüros nicht statt. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass die Förderung von Chancengerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen in der operativen Arbeit der untersuchten Bildungsbüros entweder dechiffriert wird und eine andere Form annahm (bspw. Sprachförderung, Elternarbeit – worüber nur schlagwortartig berichtet wird) oder – was mit Blick auf die folgenden Ergebnisse wahrscheinlicher ist – eher nur einen nachgeordneten Stellenwert einnahm.

Die Analyse der institutionellen Ausgangslagen verdeutlicht insgesamt, dass sie eine bedeutsame Basis für (anschließende) Untersuchungen zu kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Folgen von anvisierten Pfadwechseln bieten kann. Die bisherigen Befunde deuten auf eine Dominanz von etablierten Entwicklungspfaden in stattfindenden Transformationsprozessen sowohl in den institutionellen Strukturen des Übergangs als auch in der Institutionalisierung der Organisation Bildungsbüro in der Verwaltung und Schullandschaft hin. Ob es in den untersuchten Regionen zu einem „weiter wie bisher“ im Zusammenhang der Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros kommt, wird im Folgenden gezeigt.

5.3 Kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*

Wie weiter oben dargelegt (Kapitel 4.2.3) kann die Analyse der Schulauswahlstrategien Regionaler Bildungsbüros für ein Übergangprojekt und deren Reflexionsleistungen hinsichtlich lokaler Problemlagen beim Übergang eine Annäherung darüber bieten, welche Rolle bestehende institutionelle Regeln bei einer kommunalen Übergangsgestaltung spielen. Insbesondere die Auswahl und Akquise von Schulen für das Projekt durch die Regionalen Bildungsbüros kann Aufschluss über die Ausrichtung des Übergangsmanagements sowie darüber geben, wie „ernst“ es die Regionalen Bildungsbüros mit der Bearbeitung von Ungleichheit beim Übergang meinen (können). Dazu wird nun konkret in den Blick genommen, ob und wie die Regionalen Bildungsbüros der untersuchten Regionen die kommunalen Herausforderungen beim Übergang im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* reflektierten, welche Ziele sie zur Übergangsgestaltung im Rahmen des Projektes formulierten sowie welche Kriterien sie für die Schulauswahl anlegten und wovon diese beeinflusst wurden. Gespiegelt werden diese Informationen mit einer sozialräumlichen Analyse der für das Projekt ausgewählten (Grund-)Schulen unter Berücksichtigung der Übergangsquoten zum Gymnasium. Zur Wahrung der den Interviewpartnern zugesprochenen Anonymität werden Ergebnisse weiterhin nur aggregiert berichtet.

Der Projektrahmen selbst sah im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen vor (vgl. auch Sartory *et al.*, 2018), dass die Regionalen Bildungsbüros aufgrund Ihres Wissens über die lokalen Gegebenheiten und Problemlagen besser als die übergeordnete Projektkoordination in der Lage sind, die Schulen auszuwählen. Die einzigen Auflagen bestanden darin, dass je Kommune mindestens drei Schulnetzwerke gebildet werden, die jeweils mindestens aus zwei Grundschulen und zwei weiterführenden Schulen bestehen sollen. Zudem sollte jede Schule mindestens zwei Lehrkräfte für die Netzwerkarbeit abstellen. Im Rahmen des Projektes wurden den

Kommunen und Schulnetzwerken fünf aus den Erkenntnissen der Übergangsforschung abgeleitete inhaltliche Module zur Bearbeitung angeboten: Monitoring, Lernkultur, Beratung, Diagnostik und Curriculum und Standards. Zu diesen Themen gab es seitens des wissenschaftlichen Konsortiums des Projektes inhaltliche Beratungs- und Unterstützungsangebote. Neben finanziellen Ressourcen und Entlastungsstunden sowie einer Beratung und Begleitung der Regionalen Bildungsbüros bei der Übergangsgestaltung bot der Projektrahmen zudem für die Projektschulen und weitere interessierte Akteure überregionale Fortbildungen zu den Modulen und Austauschveranstaltungen an.

5.3.1 Problem- und Zieldefinition der Regionalen Bildungsbüros

Gemeinsam ist allen Regionalen Bildungsbüros in ihrer Problem- und Zieldefinition in der Anfangsphase des Projektes, dass das Projekt für sie einen legitimierenden Anlass bietet, den inhaltlichen Gestaltungsanspruch der Kommunen beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen zu stärken. Im Mittelpunkt sollen die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes stehen. Wie sehr dieser Anspruch als mit der bestehenden institutionellen Praxis in Kontrast stehend wahrgenommen wird, verdeutlicht folgende Interviewpassage mit der Leitung eines Bildungsbüros:

„Und die Zielperspektive, also, die hört sich jetzt irgendwie abgedreht an, aber ich finde die trotzdem ganz gut. Jedes Kind soll in einer Schule, in einer Grundschule bestmöglich gefördert werden und einen guten Übergang hinkriegen auf die Schule, wo es dann auch wirklich bis zum schulischen Abschluss bleiben kann, mit dem besonderen Aspekt, dass man Eltern dabei mitnehmen muss.“ (D-§151).

Mit einer Übergangsgestaltung von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen wird versucht, die Lücke des kommunalen Übergangsmanagements im allgemeinbildenden Schulsystem zu schließen. Fast alle Bildungsbüros greifen Beschlüsse von politischen, administrativen und zivilgesellschaftlichen Entscheidungsträgern und Gremien auf, wie dem Oberbürgermeister, der Leitung des Schulverwaltungsamtes, des Lenkungskreises oder der Bildungskommission bzw. -konferenz. Es soll nicht nur eine partielle inhaltliche Verantwortung für die „Ränder“ Übergang Kindergarten-Grundschule sowie Übergang Schule-Beruf vorliegen. Vielmehr soll das Projekt ganzheitliche Lösungsansätze entlang der gesamten Bildungsbiographie erlauben. Dafür – so der Anspruch von der Mehrheit der Regionalen Bildungsbüros – muss noch stärker auf der Unterrichtsebene angesetzt werden, wodurch auch Eingriffe in die inneren Schulangelegenheiten notwendig sind.

„Wir verfolgen, um ganz ehrlich zu sein, auch das Ziel der Unterrichtsentwicklung mit diesem Projekt, weil wir glauben, dass an dieser Schnittstelle vier fünf viel versäumt wird. Also das heißt, die weiterführenden Schulen knüpfen nicht in dem Maße an das an, was die Grundschulen legen. Das betrifft alle Schulformen, aber das betrifft die Gymnasien ganz massiv. Man hört das immer wieder, dass die Lehrer in den Gymnasien in den fünften Klassen sagen: ‚Ihr könnt mal alles vergessen, was ihr in der Grundschule gelernt habt, hier weht ein anderer Wind.‘“ (F-§115)

Das Projekt wird als Rahmen für Lern- und Innovationsprozesse mit Schulen und Schulaufsichten sowie als Erprobungsfeld von transferierbaren Lösungsansätzen für die gesamte Bildungsregion verstanden. Übergreifendes Ziel ist die Interdependenzstärkung der vielfach als unverbunden eingeschätzten Systeme Grundschule und Sekundarstufe I. Alle Regionalen Bildungsbüros teilen die Einschätzung, dass die Entwicklung konkreter Ziele nur im Prozess und in Abstimmung mit den Projektteilnehmern erfolgen kann. Am Projekt

beteiligte Akteure würden hierdurch mehr Handlungsspielraum erleben und eine höhere und vor allem langfristige Teilnahmebereitschaft aufweisen. Eine einseitige Zielfindung und -definition von Seiten der Bildungsbüros, etwa im Zusammenhang des vom Projektrahmen vorgegebenen kommunalen Handlungsplans, würden die beteiligten Akteure als „aufgestülpt“ (D2-§129) wahrnehmen. Es würde eine Abwehrhaltung gegenüber dem Projekt und den Bildungsbüros entstehen („Da kann ich direkt meine Tasche packen.“ (C1-§133)). Die bestehende Verweigerungshaltung in den Schullandschaften gegenüber Veränderungen, die aus permanenten Reformmaßnahmen, wie Inklusion, aber auch aus der Angst vor Schulschließungen und -zusammenlegungen resultiert, würde gestärkt werden, wie folgende Interviewstelle illustriert:

„Und es ist ja auch so, dass die Schullandschaft permanent angegangen wird mit irgendwelchen Veränderungen und dass es natürlich dann auch schwierig ist, weil dann auch schnell eine Verweigerungshaltung kommen kann, dass man sagt: ‚Nicht auch noch das.‘“ (A-§96).

Trotz dieser Gemeinsamkeiten in den (Prozess-)Zielen besteht zwischen den Regionalen Bildungsbüros eine zum Teil erhebliche Varianz sowohl in der Einschätzung und Wahrnehmung von Ungleichheit beim Übergang als auch in der Art und Weise, wie Zielsetzungen mit Problemen verknüpft bzw. auf diese bezogen werden. Bemerkenswert ist dabei, wie sich die Regionalen Bildungsbüros den Problemlagen näherten, gleichwohl sie zu ähnlichen Schlüssen hinsichtlich der zu bearbeitenden inhaltlichen Ziele kamen. Insbesondere eine daten- oder empiriegestützte Reflexion der konkreten Problemlagen, etwa auf Basis der in dem Großteil der Kommunen vorhandenen differenzierten Sozial- und Bildungsberichterstattung und Schulentwicklungspläne, nahm einen sehr unterschiedlichen Stellenwert ein. Unterschiede zeigen sich unter anderem im Zusammenhang der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros. Hervorzuheben ist übergreifend, dass kein Regionales Bildungsbüro schul- oder stadtplanerische Entscheidungen seitens der Kommune, wie die Grenzziehung oder die Auflösung von Schuleinzugsgebieten oder das vorgehaltene schulische Angebot, als Ursache von Ungleichheit beim Übergang in Betracht zog. Vielfach wurden dafür aufnehmende Schulen, darunter insbesondere Gymnasien, und Eltern mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht:

„Viele Migranteneltern haben da auch noch Angst, dass sie ihre Kinder, in Anführungszeichen, verlieren, wenn die dann auf so eine Schule gehen, wo sie selbst nicht waren und wo es auch nie ein Denken daran gab, dass sie da selbst hingehen würden. Da gibt es auch so eine, manchmal ausgesprochene und manchmal nicht ausgesprochene Angst: ‚Oh Gott! Mein Kind wird mir ganz fremd.‘“ (D-§151).

Die Bildungsbüros in der Tradition von *Selbstständige Schule* reflektierten nur in sehr geringem Maße ungleichheitsbegünstigende Faktoren beim Übergang. Ein Bildungsbüro hob etwa allgemein – ohne es weiter mit Blick auf die konkreten Herausforderungen vor Ort zu vertiefen – die Sprachförderung und -diagnose als Herausforderung und Ziel hervor. Legitimiert wurde das Ziel mit der Vorgabe der Bildungskommission. Ein anderes Bildungsbüro betonte mit Verweis auf kommunale Zahlen die hohe Abschlusssquote von Realschulen gegenüber der von Gymnasien als zu bearbeitendes Problem, was die hier ausgewertete amtliche Statistik nicht widerspiegelt. Zudem sollten die Schulabbruchsquote minimiert und insbesondere Gymnasien dazu gebracht werden, Inhalte und Unterrichtsformen der Grundschulen stärker zu berücksichtigen (bspw. kooperative und offene Lernformen). Von Letzterem wurde sich die Entwicklung von schulstufenübergreifend abgestimmten Kompetenzrastern erhofft. Beide Bildungsbüros zielten mit dem Projekt vor allem auf die Verstärkung von (projektbasierten) Vernetzungsprozessen und Kooperationsbeziehungen mit Schulen und zwischen den Schulen ab.

„Es ist ja auch ganz gut, wenn man Erfahrungen mit bestimmten Themen und mit Arbeitsweisen gemacht hat, dass man die dann auch jetzt auf neue Themen und auf neue Projekte übertragen kann.“
(B-§127)

Im Vordergrund stand zudem die stärkere Verantwortungsübernahme von Schulleitungen für schulische Entwicklungsprozesse.

Die Regionalen Bildungsbüros mit einer hohen Identifikation mit dem Programm *Lernen vor Ort* waren durch ihren Programmschwerpunkt auf das Übergangsmanagement (Kindergarten – Grundschule, Schule – Beruf) bereits für allgemeine Herausforderungen beim Übergang von der Grund- zu den weiterführenden Schulen sensibilisiert. Sie blieben in der konkreten Problem- und Zieldefinition für das Projekt jedoch vage und verwiesen etwa auf eine stärkere Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Verhältnissen oder dem Abbau einer herkunftsbedingten Selektion von Schülerinnen und Schüler durch die Gymnasien. Der eigene Anspruch wird gegenüber technokratischen Normierungen abgegrenzt, zugleich aber auch relativiert, wie folgende Textpassage aus einem Interview veranschaulicht:

„Also, es geht definitiv nicht darum zu sagen: ‚Wir schaffen jetzt eine Quote und schicken so und so viele aufs Gymnasium.‘ Und das Gymnasium begrüßt sie dann schon mit einer langen Nase und sagt dann, entweder sprachlich ausgedrückt oder körpersprachlich: ‚Du gehörst sowieso nicht hierhin.‘“
(D-§151).

Das Projekt wurde von Seiten der Bildungsbüros vor allem als Anlass betrachtet, die Schülerströme zwischen den Schulstufen während der Projektlaufzeit weitergehend (datenbasiert) in den Blick zu nehmen. Es lässt sich eine beobachtende Haltung erkennen.

Der Großteil der Bildungsbüros, die im Zusammenhang des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* entstanden sind oder sich mit diesem identifizierten, reflektierten die lokalen ungleichheitsbegünstigende Faktoren beim Übergang differenzierter. Ein Bildungsbüro analysierte etwa die kommunale Statistik zu Übergangsempfehlungen und -quoten zwischen den Stadtteilen und Sozialräumen. Dabei zeigte sich unter anderem, dass zwei Grundschulen aus dem gleichen Stadtteil sehr unterschiedliche Empfehlungen aussprachen und ein Gymnasium Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Herkunft aus dem gesamten Stadtgebiet aufnahm. Daraus leitete das Bildungsbüro folgende zu bearbeitenden Fragen ab:

„Wie kommen eigentlich Grundschulempfehlungen zustande? Welche heimlichen Einschätzungen, welche heimlichen Kriterien haben wir? Wie stehen wir sozialräumlich unter Druck? Kann eine Brennpunktschule überhaupt vorbehaltlos Grundschulempfehlungen an Gymnasium aussprechen? Wird das dann ernst genommen?“ (A-§162).

Die Diskussion zu ungleichheitsfördernden Faktoren beim Übergang sollte schwerpunktmäßig nicht in den Schulnetzwerken des Projektes, sondern im bereits vorhandenen kommunalen Arbeitskreis Übergang 4/5 geführt werden. Durch diese Exklusion der weitergehenden Reflexion zu der Frage, was einen chancengerechteren Übergang ausmachen kann, sollten Parallelstrukturen vermieden werden. Als Zielperspektive für die schulische Netzwerkarbeit beschloss das Bildungsbüro die Stärkung der Transparenz, etwa in Form einer besseren Informationslage für Eltern über das Angebot der weiterführenden Schulen oder auch durch die stärkere Abstimmung zwischen den Lehrkräften der beiden Schulstufen über Unterrichtsinhalte und -methoden. Aber auch hier zeigen sich trotz des kritischen Ansatzes des Bildungsbüros Hinweise auf pfadabhängige Entwicklungen, wie nachfolgendes Zitat veranschaulicht:

„Es geht uns da um eine Systematisierung dessen, was da ist, also da muss ja das Rad nicht neu erfunden werden. Es geht um eine Etablierung und einen Ausbau der Netzwerkstrukturen und es geht dann, darüber hinaus, um Impulse für Unterrichtsentwicklung und insgesamt Beratungskultur und Lernkultur.“ (A-§162)

Ein anderes Bildungsbüro entwickelte die Ziele mit Hilfe eines Fragebogens, in welchem die Grundschulen Themen der Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen benennen sollten. Zudem studierte die zuständige Bildungsbüromitarbeiterin die wissenschaftliche Fachliteratur zum Übergang sowie die Ergebnisse der Schulentwicklungsplanung, nach welchen (Grund-)Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus bestimmten Stadtteilen vor allem auf Hauptschulen und nur in sehr geringem Maße auf Gymnasien übergehen. Zum Abbau dieser Ungleichheit leitete das Bildungsbüro die Entwicklung von verbindlichen Standards für die Schullandschaft hinsichtlich von Elternarbeit und Sprachförderung ab. Ein weiteres Bildungsbüro wählte die sinkenden Schülerzahlen und die damit verbundene Rivalität der Schulen um Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt seiner Bemühungen. Basis dieser Einschätzungen waren sogenannte Sozialraumgespräche mit Schulen. Jedem Kind sollte die Schulform offenstehen, die es besuchen möchte und dazu bestmöglich gefördert werden. Als besondere Herausforderung betrachtete das Bildungsbüro, die Gymnasien aufgrund des Hauptschulsterbens dafür zu sensibilisieren, dass sich in der Schullandschaft eine neue Zusammensetzung in der Schülerklientel ergibt. Gesamtschulen sollen nicht im Zuge einer Abschottung der Gymnasien als neue Hauptschulform wahrgenommen werden. Das Projekt wird als „Eisbrecher“ (H-§60) für eine systembezogene (innere) Schulentwicklung im Sozialraum und Stadtteil gesehen. Ein weiteres Bildungsbüro reflektierte die Herausforderungen allerdings nur sehr allgemein und ohne auf die konkreten Problemlagen vor Ort anhand von Daten oder alternativer Empirie weiter einzugehen. Vielmehr sprach es sich gegen einen zu starken Fokus auf bestimmte Indikatoren zur Ableitung von Zielen und Maßnahmen aus, da es den Blick auf das einzelne Kind verstellen würde. Ein zu starker Fokus auf Indikatoren würde auch zu falschen Schlussfolgerungen führen können. Bemessen an der Zielvorstellung des Bildungsbüros „*Wie kann man das Erleben des Kindes im Zusammenwirken der Fachkräfte verbessern?*“ (G-§110) waren die Wirkungserwartungen der Leitung des Bildungsbüros an das Projekt relativ gering ausgeprägt:

„Ich bin weit davon entfernt, diesen Anspruch schon anzulegen beim Übergang Grund- zur weiterführenden Schule, eben genau, weil der kommunale Einfluss relativ gering ist bis gegen null tendiert, weil eben die systemische Schule da miteinander arbeitet und das um innere Schulangelegenheiten geht.“ (G-§110).

Insgesamt lässt sich bei den Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* eher eine differenzierte daten- und empiriegestützte Herleitung von Zielen feststellen. Ungleichheit beim Übergang wird als über den Sozialraum vermitteltes Problem gerahmt.

5.3.2 Schulauswahl

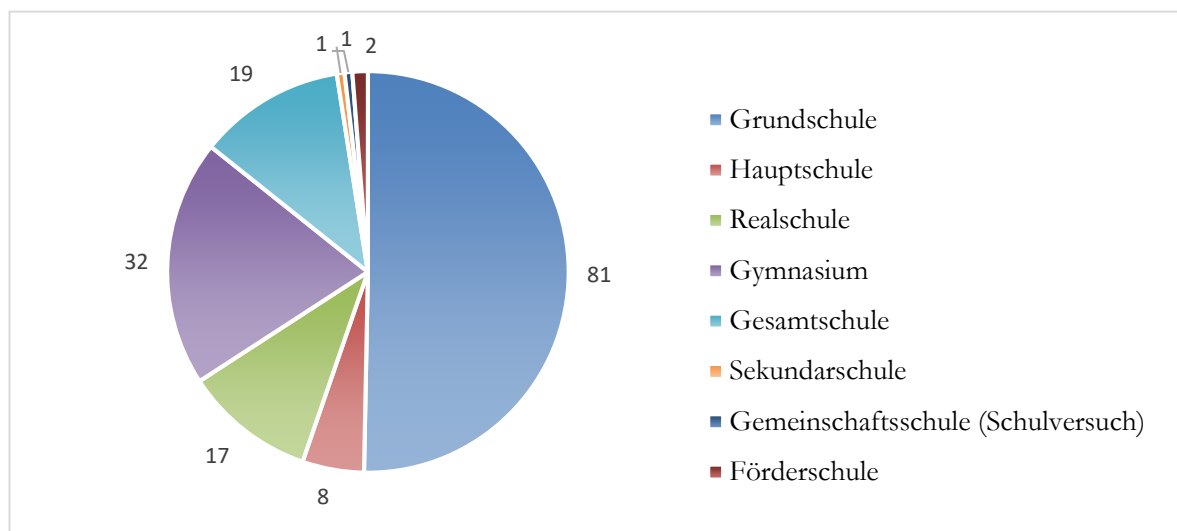
Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die für die Projektnetzwerke ausgewählten Schulen gegeben. Dann wird näher darauf eingegangen, wie die Regionalen Bildungsbüros dabei vorgegangen und welche Herausforderungen ihnen begegnet sind.

Projektschulen

In allen Kommunen wurden vor allem Grundschulen sowie Gymnasien für das Projekt gewonnen (vgl. Abbildung 4). Kommunenübergreifend war jede zweite Projektschule eine Grundschule. Unter den Projektschulen der Sekundarstufe I waren mit einem Anteil von 40% Gymnasien die meisvertretende Schulform.

Hinsichtlich der Teilnahme von Haupt-, Real- und Gesamtschulen sind kommunale Unterschiede zu erkennen (vgl. für eine ausführliche Unterscheidung siehe Tabelle 5 im Anhang). Während in Duisburg und Essen neben den Grundschulen und Gymnasien vor allem Gesamtschulen im Projekt mitarbeiteten, lag in den weiteren Kommunen ein eher ausgeglichenes Verhältnis in der Teilnahme von Haupt-, Real- und Gesamtschulen vor. In Bochum, Dortmund und Hagen befanden sich unter den Projektschulen zudem Förder-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Wird der Anteil der Projektschulen an der jeweiligen Schulform betrachtet, wird deutlich, dass Hauptschulen insbesondere in Duisburg, Essen, Mülheim an der Ruhr sowie Oberhausen deutlich unterrepräsentiert sind. In den anderen Projektkommunen zeigt sich – mit Ausnahme von Bochum – ein ähnlicher Trend. Damit wurde tendenziell die Schulform vom Projekt ausgeschlossen, an der sich in der Regel die Problemlagen der lokalen Schulsysteme und insbesondere diejenigen im Zusammenhang des Übergangs von der Grund- zu den weiterführenden Schulen kumulieren.

Abbildung 4: Absolute Anzahl der Projektschulen unterschieden nach Schulform



Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017

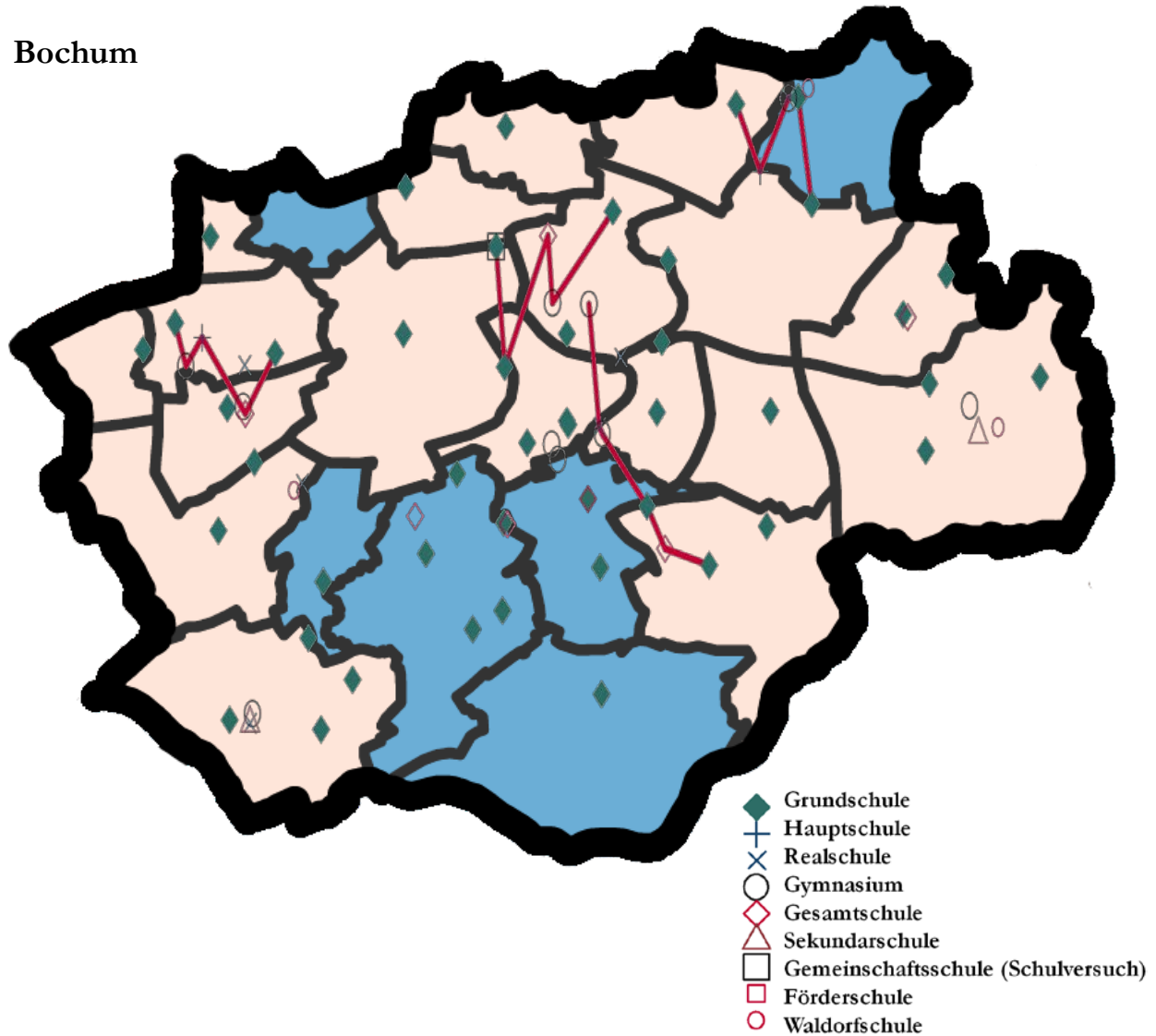
Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit eigener Recherche; eigene Berechnungen.

Ein weiterer Indikator für die Adressierung von Ungleichheit im Rahmen einer kommunalen Übergangsgestaltung ist die sozialräumliche Lage der Projektnetzwerke und -schulen. Wie gezeigt werden konnte (Kapitel 5.1.2), ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, ob und in welchem Verhältnis sogenannte „Brennpunktschulen“ für das Projekt gewonnen werden konnten – also in welchem Ausmaß Schulen aus sozial benachteiligten Bezirken für das Projekt berücksichtigt wurden, deren Schülerinnen und Schüler eher zu den „Verlierern“ des Übergangs zu rechnen sind. Dabei zeigen sich regionale Unterschiede, wie die Sozialraumkarten von Bochum und Krefeld in Abbildung 5 exemplarisch verdeutlichen sollen (vgl. für eine Übersicht über alle weiteren Sozialraumkarten Abbildung 22 im Anhang). Die Karten zu den beiden Regionen

illustrieren stellvertretend die Varianz zwischen den Kommunen hinsichtlich der sozialräumlichen Lage der (Netzwerk-)Schulen und der geographischen Nähe zwischen den Netzwerkschulen zueinander.

Abbildung 5: Sozialräume und Schulnetzwerke in den Projektregionen Bochum und Krefeld

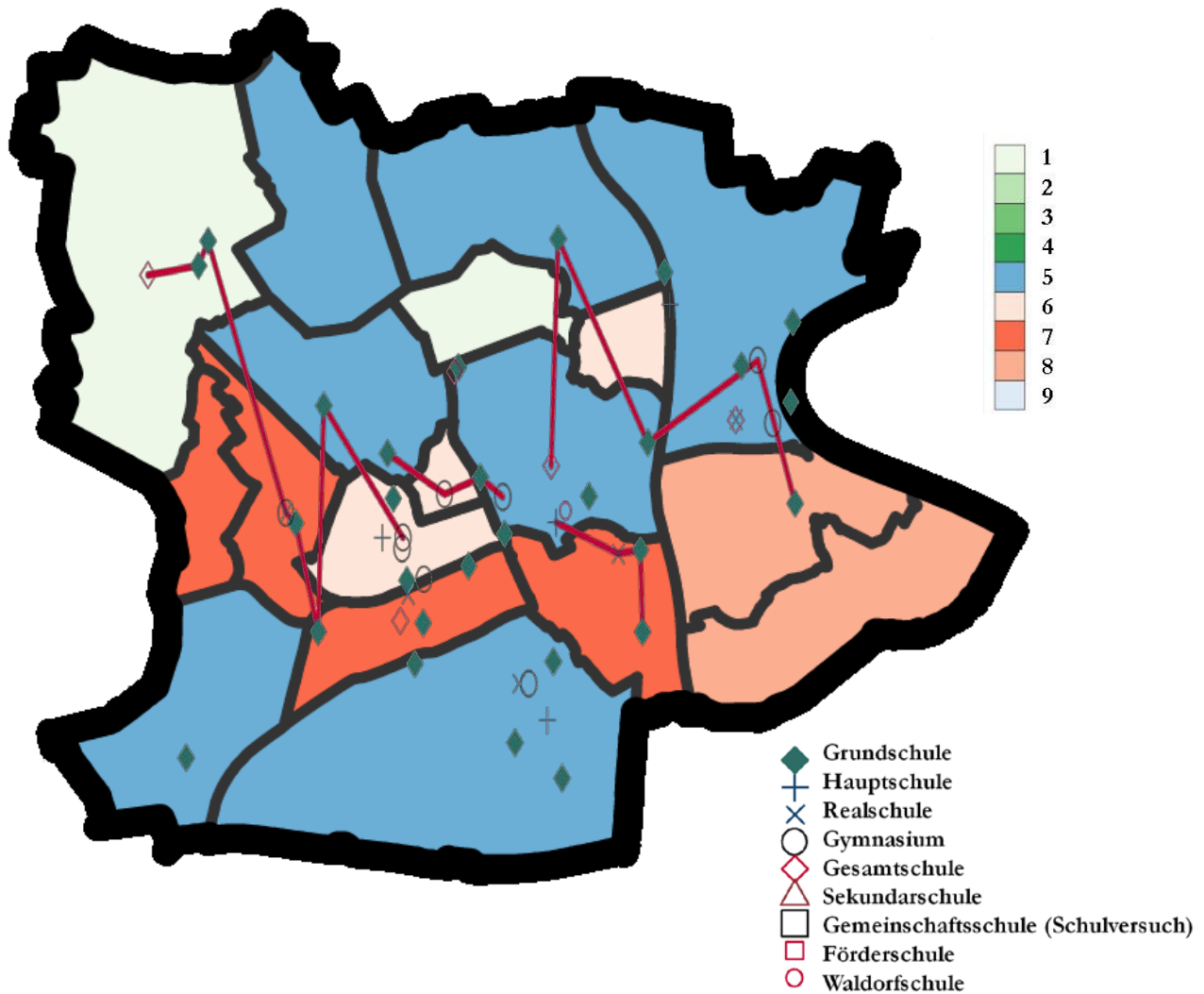
Bochum



Sozialraumtypologie (Jeworutzki *et al.*, 2017):

1	1-3 = ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz
2	4 = ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe
3	5 = sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil,
4	überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils
5	6 = ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem
6	Altenquotienten
7	7 = ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem
8	Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien
9	8 = städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind
	9 = Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

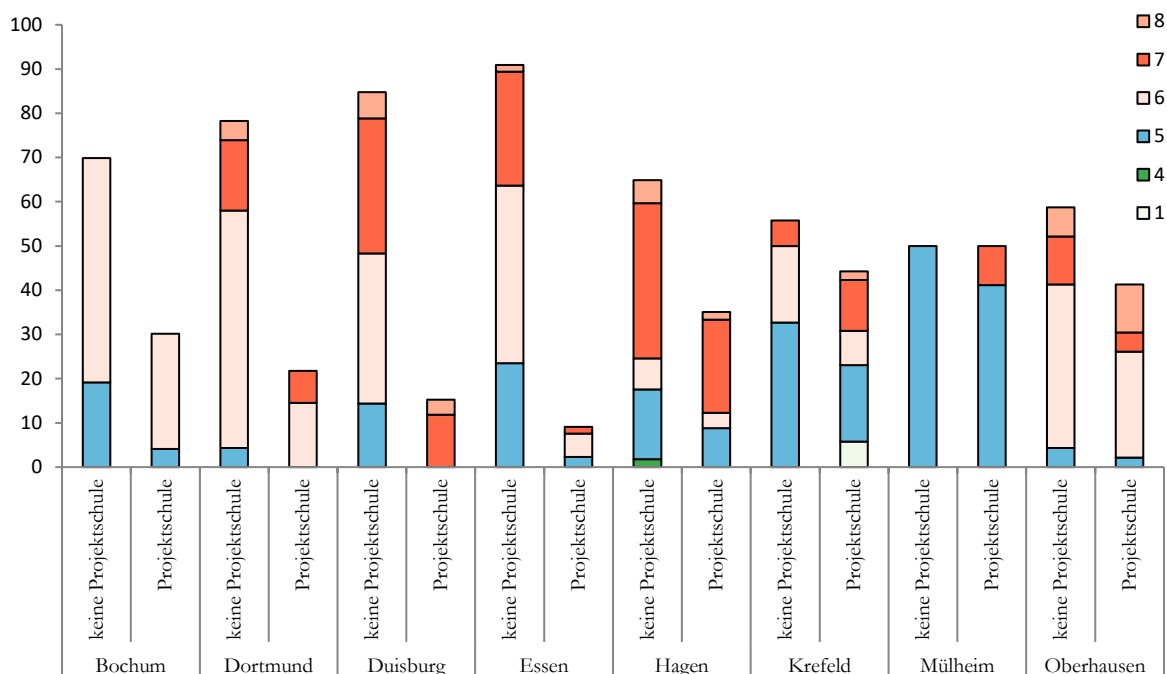
Krefeld



Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Darstellung.

Während in Bochum die Netzwerkschulen mehrheitlich in sozial benachteiligten Bezirken lagen und sich eher in direkter lokaler Nähe – dargestellt durch die roten Linien – befanden, erstreckten sich die schulischen Netzwerke in Krefeld über verschiedene Sozialräume und über das gesamte Stadtgebiet hinweg. Die Befunde verweisen damit auf unterschiedliche Ansätze und Rahmenbedingungen in der Auswahl der Schulen. Vertiefende Einblicke zu der sozialräumlichen Lage der Schulen – unterschieden nach der Teilnahme am Vernetzungsprojekt – bietet Abbildung 6.

Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Projektteilnahme sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden



Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.* (2017); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind.

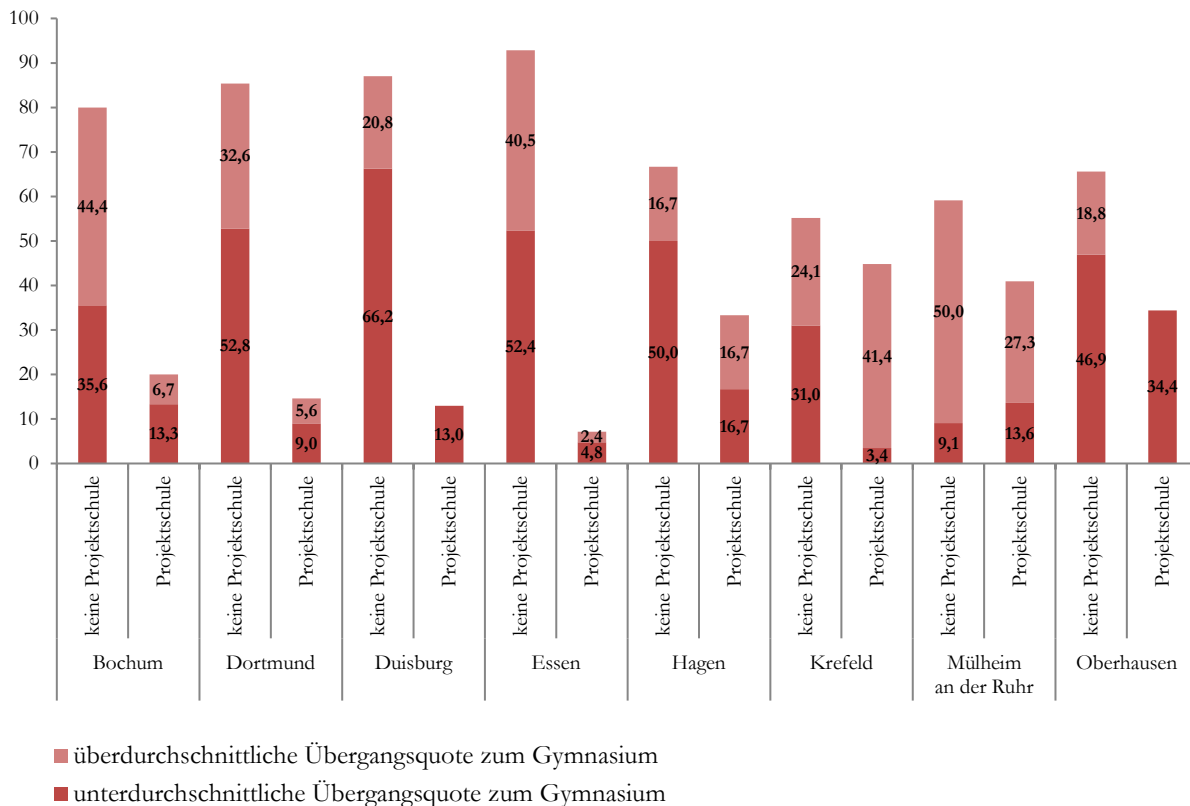
Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

In Dortmund und Duisburg lagen alle Projektschulen in sozial benachteiligten Bezirken. In beiden Städten ist allerdings auch nur eine geringe Anzahl von Schulen in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken angesiedelt. Für Bochum und Mülheim an der Ruhr zeigt sich im Verhältnis der sozialen Lage von Projekt- und Nicht-Projektschulen ein tendenzieller Sozialraumbezug in Richtung sozial benachteiligter Bezirke. In den weiteren Kommunen unterschied sich die soziale Lage der Projektschulen nicht nennenswert von derjenigen der Schulen, die nicht am Projekt teilnahmen. Hervorzuheben ist die Verteilung für die Stadt Krefeld. Unter den Projektschulen lag jede zweite Projektschule in einem sozialökonomisch konsolidierten Bezirk⁴⁴, gleichwohl sich unter den Nicht-Projektschulen 40% in sozial benachteiligten Bezirken befanden. Diese fehlende Ungleichbehandlung von ungleichen Rahmenbedingungen im Projektkontext ist vor allem auf die Auswahl der Grundschulen zurück zu führen. Der Großteil der am Projekt teilnehmenden Grundschulen (62%) lag in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken.

⁴⁴ In Essen sowie Hagen lag der Anteil bei 25% und in Oberhausen bei lediglich 5%.

Weitergehenden Aufschluss über die Charakteristiken der am Projekt teilnehmenden Schulen bietet die Übergangsquote der Grundschulen zum Gymnasium im Beobachtungszeitraum von 2010/11 bis 2013/14 (vgl. Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.). Hier wäre im Sinne einer Auflösung von sozialraumbezogenen und mit Ungleichheit in Verbindung stehenden Zuliefernetzwerken ein hoher Anteil von Grundschulen in schwieriger Lage mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium unter den Projektschulen zu vermuten. Auch hier zeigen sich zum Teil erhebliche regionale Unterschiede.

Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Grundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Teilnahme am Projekt unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; unter-/überdurchschnittlich Übergangsquote zum Gymnasium ist am Landesdurchschnitt (41,4%) bemessen.

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

In Duisburg sowie Oberhausen nahmen nur Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt teil (bemessen am Landesdurchschnitt von 41,4%). Diese Ausrichtung kann auch als Ausdruck des starken Gesamtschulsystems in diesen Regionen gedeutet werden. In Bochum, Dortmund, Essen und Hagen waren mehr oder gleich viele Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen gegenüber einer überdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt beteiligt. Die Grundschulen in diesen Städten lagen mehrheitlich in sozialökonomisch benachteiligten Bezirken (vgl. auch Abbildung 23 im Anhang). Damit liegen Hinweise dafür vor, dass in diesen Regionen zumindest zum Teil die „richtigen“ Akteure ins Projekt für eine chancengerechtere Übergangsgestaltung eingebunden wurden. Demgegenüber waren in Krefeld und Mülheim an der Ruhr sogar mehr Grundschulen mit einer überdurchschnittlichen gegenüber einer unterdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium am Projekt beteiligt. Hier liegt der Schluss – auch

mit Blick auf die Sozialraumkarten – nahe, dass sich bestehende ungleichheitsbegünstigende Zuliefernetzwerke zwischen Grundschulen und Gymnasien im Projekt reproduzierten. So ist für Krefeld auffällig, dass in den Netzwerken Gymnasien aus sozial benachteiligten Bezirken vielfach mit Grundschulen aus sozialökonomisch konsolidierten Bezirken zusammenarbeiteten, gleichwohl sich zum Teil Grundschulen mit einer unterdurchschnittlichen Übergangquote zum Gymnasium in direkter Nachbarschaft zu den Gymnasien befanden.

Schulwahlstrategien der Regionalen Bildungsbüros

Einblicke in den Prozess der Schulauswahl und Gründe für die unterschiedliche Berücksichtigung von Schulen mit schwierigen Rahmenbedingungen liefern die analysierten Interviews und Dokumente aus dem Projekt. Vorab: Die Daten spiegeln nur wenige Unterschiede entlang der Entstehungsgeschichte der Regionalen Bildungsbüros wider. Vielmehr wurden durch die Regionalen Bildungsbüros unter anderem raumbezogene Zuliefer- und Kooperationsstrukturen innerhalb der Schullandschaft sowie Konsequenzen der Schulentwicklungsplanung bei der Auswahl der Schulen berücksichtigt.

Die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros teilte den Anspruch, dass die an den Netzwerken beteiligten Schulen entweder abgebende oder aufnehmende Schule der gleichen Schülerschaft sind – also die Netzwerke reale Schülerströme abbilden sollten, wie folgende Interviewstelle exemplarisch verdeutlicht:

„Also, die Idee war, das macht ja nur Sinn, Grundschulen und weiterführende Schulen in ein schulisches Netzwerk zu nehmen, wenn das Grundschulen sind, von denen auch relevant Schülerinnen und Schüler zu der weiterführenden Schule gehen.“ (C-§129).

Hiervon wurde sich sowohl ein höherer Anreiz für eine Projektteilnahme von Schulen als auch eine höhere Relevanz des Projektes für die Schullandschaft versprochen. Dazu wurden verschiedene Strategien angewendet, wobei alle Regionalen Bildungsbüros nicht weitergehend reflektierten, dass mit diesem Anspruch bestehende, ungleichheitsbegünstigende institutionelle Skripte im Projekt reproduziert werden können.

Drei Bildungsbüros gingen bei der Schulauswahl explizit datengestützt vor. Während zwei Bildungsbüros Daten der amtlichen Statistik nutzten (schulbezogene Übergangquoten und Schulformempfehlungen), führte ein anderes eine Befragung aller Schulen zu bestehenden und gewünschten Schulkooperationen durch. Für die Mehrzahl der Bildungsbüros war die Stadtteilzugehörigkeit und die räumliche Nähe der Schulen zueinander das entscheidende (Vor-)Auswahlkriterium.

„Also, bei uns war die Strategie: Wir schreiben das jetzt nicht aus in der Form, dass wir das dann alle Schulen schicken, sondern wir überlegen uns, wo gibt es denn Schulen, die auch räumlich so einigermaßen in der Nähe sind und wo zwischen denen auch Übergänge real überhaupt stattfinden.“ (C2-§129)

Die Regionalen Bildungsbüros stützten sich bei der konkreten Netzwerkzusammenstellung auf bereits bestehende Kooperationsstrukturen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zum Übergang (z.B. in Form von Hospitationen, Schulleitungsbesprechungen, Abgleich Kompetenzerwartungen). Diese Kooperationen waren entweder informeller Natur oder entstanden in anderen Projektkontexten, die zum Teil von den Regionalen Bildungsbüros begleitet wurden. Diese Kooperationen bildeten aus Sicht eines Bildungsbüros einen relationalen Rahmen für die Netzbildung im Rahmen des Projektes:

„Aber das ist uns jetzt bei dieser Netzwerkbildung eben auch gesagt worden: ‚Es ist ganz eindeutig, mit einigen versteht man sich besser, da klappt die Kooperation, es ist also immer auch eine Frage der Chemie und bei anderen ist es einfach so, es funktioniert einfach nicht und von daher entwickelt sich auch nichts.‘“ (H-§198).

Allerdings wurde auch versucht, Schulen, die nicht Teil bisheriger Kooperationsbeziehungen waren oder räumlich gesehen eine Abseitsstellung innehatten, in die Netzwerke zu integrieren, wie folgende Aussage einer Bildungsbüromitarbeiterin veranschaulicht:

„Und eigentlich hat sich jetzt auch bei unserer Informationsveranstaltung herausgestellt, dass die Grundschulen, die jetzt so ein bisschen abseits, also nicht in der Nähe einer weiterführenden Schule liegen, dass die auch immer als Kooperationspartner die Letzten sind. Dass man die heranzuführen muss.“ (H-§198).

Zwei Bildungsbüros begünstigten durch ihre Selektionspraxis besonders stark bestehende Kooperations- und Zuliefernetzwerke. Sie überließen es weitestgehend den Schulen sich zu Schulnetzwerken zusammen zu finden. Ein Bildungsbüro entschied sich etwa dazu, dass die weiterführenden Schulen, die Grundschulen in einer Art „Huckepackverfahren“ auswählen sollten. Sie sollten die Grundschulen ansprechen, von denen die weiterführenden Schulen annahmen, dass sie für die Netzwerkarbeit wichtig sind. Hintergrund dieses Vorgehens war die in einem Reformprojekt des Jugendamtes entwickelte Auswahlpraxis zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen, bei welcher die Grundschulen die Kindertagesstätten für die Kooperation auswählen. Eine Mitarbeiterin des Bildungsbüros schilderte das Aufgreifen dieser (neuen) institutionellen Regelung folgendermaßen:

„Das ist auch ein Grund dafür, warum wir sagen, die Pusher sozusagen beim Projekt Schulen im Team sollen die weiterführenden Schulen sein, weil die Grundschulen sind schon an der anderen Stelle diejenigen, die da pushen. Also in Richtung der Kindertagesstätten und man kann die nicht völlig überfrachten und sagen, ihr müsst unten und ihr müsst oben und das ist ein kleines System. Das sind ja nur vier Jahrgänge. Also man kann einem Gymnasium schon sagen, ihr müsst unten und oben.“ (F-§126).

Diese Berücksichtigung bestehender Kooperationsregeln der Bildungslandschaft trug dazu bei, dass die weiterführenden Schulen vor allem Grundschulen in sozialökonomisch konsolidierten Bezirken mit einer überdurchschnittlichen Übergangsquote zum Gymnasium für die Netzwerkarbeit berücksichtigten.

Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter des anderen Bildungsbüros, welches den Schulen die Konstituierung ihrer Netzwerke überließ, berichteten davon, dass sich einige Grundschulen von dem Projekt vor allem eine bessere Marktpositionierung innerhalb der Schullandschaft versprachen, indem sie einen „neuen“ Zugang zu weiterführenden Schulen erhalten, mit denen sich die Grundschulen bis dahin nur in einem geringen Maße die Schülerschaft teilten. Nach Aussagen der Bildungsbüroleitung war die inhaltliche Gestaltung des Übergangs von nachgeordnetem Interesse für diese Schulen. Die weiterführenden Schulen, die sich der Konkurrenz in der Schullandschaft um Schülerinnen und Schüler bewusst waren, wollten die bestehenden Schülerströme durch eine Aufnahme dieser Grundschulen in das Netzwerk nicht beeinflussen. Obwohl sich im Netzwerk letztendlich darauf geeinigt wurde, dass diese Grundschulen neben den bestehenden Zuliefergrundschulen in das Netzwerk aufgenommen werden, ist in den analysierten Dokumenten keine Intervention durch das Regionale Bildungsbüro erkennbar. Ebenfalls ist keine Reflexion dieser ungleichheitsbegünstigenden Abgrenzungspraxis der Schulen seitens des Bildungsbüros festzustellen. Stattdessen verwiesen die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter

des Bildungsbüros darauf, dass ihnen bei diesem (anfänglichen) Versuch der weiterführenden Schulen, den Status quo der Schülerströme durch die Netzwerkarbeit nicht zu gefährden, die Hände gebunden waren. Sie fürchteten durch eine Intervention die ablehnende Haltung der Schulen gegenüber einem zu starken Einfluss des Bildungsbüros auf die schulische Netzwerkarbeit zu bestätigen, wie folgende Interviewstelle illustriert:

„Die Schulen sind teilweise ja immer sehr abwehrend, wenn man sagt: ‚Wir können das koordinieren oder wir schlagen euch was vor.‘ Dann sagen sie immer gerne: ‚Nein, das wollen wir lieber selber machen.‘ Hier haben wir gesagt: ‚Macht mal selber.‘ Dann hatten wir teilweise die Rückmeldung, kann nicht das Bildungsbüro die Netzwerke zusammenstellen. Also das ist ganz witzig, wo wir dann gesagt haben: ‚Haben wir eigentlich mit Absicht nicht gemacht, weil wenn wir es gemacht hätten, hätte es geheißen: Oh‘. (G-§143).

Die Mehrzahl der Regionalen Bildungsbüros stand zudem vor der Herausforderung anstehende Schulschließungen und -zusammenlegungen von Grund-, Haupt- und Realschulen mit den Ansprüchen der Projektarbeit zu verbinden. Die betroffenen und potentiell zukünftig betroffenen Schulen zeigten aus Sicht der Regionalen Bildungsbüros zudem eine geringere Bereitschaft an dem Projekt teilzunehmen. Die Verunsicherung über die zukünftige Entwicklung aufgrund anstehender Schulentwicklungsplanungen ließ die Schulen aus der Perspektive der Bildungsbüros dahingehend skeptisch werden, dass sich der mit einer Projektteilnahme verbundene Aufwand auszahlt bzw. überhaupt lohnt.

„Und das ist natürlich ein Unsicherheitsfaktor für diese Schulen im Moment, wo die dann auch sagen: ‚Also ob wir uns dann jetzt überhaupt noch um Übergänge kümmern, wenn es uns in drei Jahren vielleicht gar nicht mehr gibt und die Frage der Übergänge dann für uns sowieso keine Rolle mehr spielt.‘ Das führt dann eben auch dazu, dass bestimmte Schulen dann sagen: ‚Nein, also ohne uns.‘ Das ist der Grund, warum die Hauptschulen nicht mitmachen im Projekt oder nur eine.“ (F-§115)

Aber auch eine „tatsächliche“ Teilnahme von Haupt- und Realschulen am Projekt, die von Zusammenlegungen und Schließungen bedroht sind, war problembehaftet. So berichteten die Mitarbeiterinnen eines Bildungsbüros davon, dass die Teilnahme einer Haupt- und Realschule an einem Netzwerk einige Grundschulen davon abhielt, mit diesen Schulen in einem Netzwerk zusammen zu arbeiten, obwohl geplant war, die Haupt- und Realschule zu einer Gesamtschule auszubauen. Aus Sicht der Mitarbeiterinnen des Bildungsbüros waren damit folgende Befürchtungen seitens der Grundschulen verknüpft:

„Möglicherweise wird dieses Netzwerk dann auch noch mal für die eine oder andere Grundschule attraktiver als es bisher war. Das ist nämlich ein Netzwerk gewesen, das es sehr schwer hatte, Grundschulen zu finden, weil die Grundschulen sagen: ‚Ja, aber ohne Gymnasium brauchen wir das gar nicht unbedingt.‘ Was ich verstehen kann, weil die Übergänge ins Gymnasium zahlenmäßig meistens die größten sind.“ (F-§ 151).

Das Bildungsbüro zog daraus den Schluss, dass durch die Berücksichtigung von bestandsgesicherten Schulen und Schulformen – vornehmlich Gymnasien und Gesamtschulen – eine Projektteilnahme für andere Schulen attraktiver werden lassen. Ein weiteres Bildungsbüro schloss vor diesem Hintergrund bestandsgefährdete Schulen und Schulformen von vornherein von dem Projekt aus. Damit liegen Hinweise darauf vor, dass sich der Wandel der Schullandschaft in einem kommunalen Übergangsmanagement fortsetzt und gerade (Haupt-)Schulen, an denen sich vielfach ungleichheitsbegünstigende Problemlagen auch im Zusammenhang des Übergangs kumulieren, ins Hintertreffen geraten und von einer Transformation ausgeschlossen sind bzw. werden. Dass mit dem Projekt auch eine Chance vorlag, den Wandel in der Schullandschaft zu moderieren und

bestandsgefährdeten Schulen eine Entwicklungsperspektive zu eröffnen, zeigt ein Beispiel aus einer anderen Kommune. Das Projekt wurde vom Regionalen Bildungsbüro als Anlass und Rahmen betrachtet, die Zusammenlegung von zwei Schulen vorzubereiten. Ziel war die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur mit Blick auf den Übergang.

Die Gewinnung von Grundschulen für das Projekt stellte sich in einigen Kommunen nicht nur durch Schulschließungen und -zusammenlegungen als herausfordernd dar. Unter diesen Regionalen Bildungsbüros befanden sich vor allem Bildungsbüros in der Tradition von *Lernen vor Ort* und *Regionale Bildungsnetzwerke NRW*, deren Kooperationsbeziehungen mit Schulen zu Projektanfang nur in einem geringen Maße institutionalisiert waren. Vordergründig lag dies aus Sicht der Bildungsbüros insbesondere in der gegenüber weiterführenden Schulen geringeren Personaldecke von Grundschulen begründet, da sich die Grundschulen grundsätzlich an dem Projekt sehr interessiert zeigten. So befürchteten Grundschulen vielfach die netzwerkbasierte Übergangsgestaltung nicht „stemmen“ zu können – insbesondere dann, wenn sie bereits in andere Projekte, etwa zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen sowie Grundschulen, eingebunden waren. Bei einer bestehenden Projekteinbindung wägen Schulen aus Sicht der Bildungsbüros zudem teilweise ab, welche zusätzlichen Ressourcenvorteile ihnen die Regionalen Bildungsbüros im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* anbieten können. In diesem Zusammenhang wurde das Projekt auch als Parallelstruktur und Konkurrenzprojekt betrachtet, wie die Einschätzung eines Bildungsbüromitarbeiters zur Perspektive der Schulen exemplarisch nahelegt:

„Es gab auch Rückmeldungen derart, die gesagt haben: ‚Das machen wir sowieso schon.‘ Weil, zum Beispiel es ja auch schon so Netzwerkstrukturen bei Lernen vor Ort gibt, die teilweise sogar besser mit Finanzressourcen ausgestattet sind und wo die dann sagen: ‚Ja, warum sollen wir jetzt noch so was machen, wo wir kaum was für kriegen, wenn wir sowieso schon ein vergleichbar besser finanziertes Projekt hier im Moment machen?‘“ (C-§133).

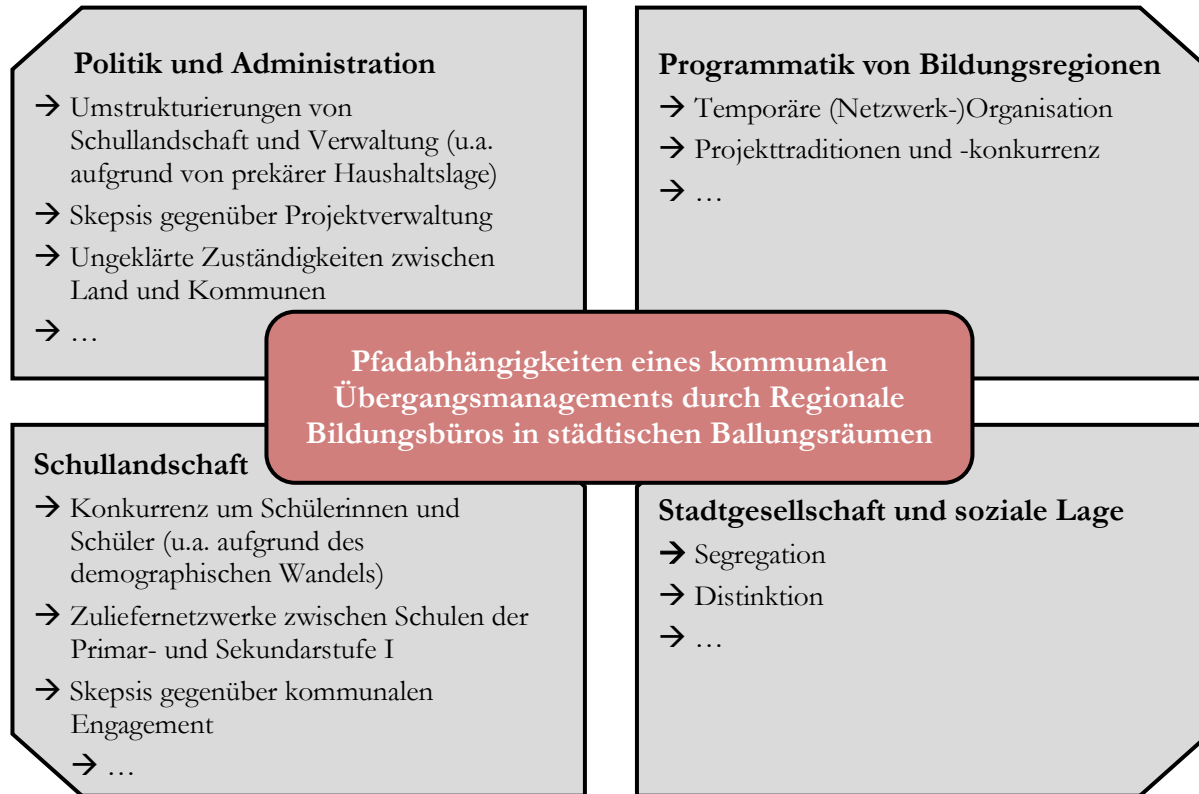
Tiefergehend zeigt sich also eine innerkommunale Projektkonkurrenz um Grundschulen. Die „betroffenen“ Regionalen Bildungsbüros konnten hierdurch nicht allzu wählerisch in der Auswahl von Schulen für das Projekt *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten* sein. So versuchten sie mit Überzeugungsarbeit den abwägenden Schulen etwa die Vorteile einer Anschlussfinanzierung für ihre bestehenden Bemühungen aufzuzeigen. Dieses Vorgehen wirft allerdings auch die Frage auf, wie kompatibel die bisherigen Ziele und Lösungsansätze einer anderen Projektprogrammatik mit den Ansprüchen einer netzwerkbasierten Übergangsgestaltung zwischen der Primar- und Sekundarstufe I im Sinne der Projektagenda von *Schulen im Team* sein können.

Die Mehrheit der Regionalen Bildungsbüros betonte die Rolle der Schulaufsicht bei der Schulauswahl. So schuf die gemeinsame – nicht immer ganz reibungsfreie – Planung einen Legitimationsrahmen für die Regionalen Bildungsbüros in der Ansprache der Schulen, welche ansonsten durch die rechtliche Zuständigkeit kommunaler Akteure für die äußeren Schulangelegenheiten deutlich erschwert gewesen wäre. Ein Bildungsbüro hob hervor, dass die enge Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht in der Auswahl und Netzwerkzuordnung der Schulen die „Glaubwürdigkeit“ (A-§190) des Bildungsbüros gegenüber den Schulen erst ermöglichte.

5.3.3 Diskussion der kommunalen Übergangsgestaltung im Zusammenhang des Projektes *Schulen im Team - Übergänge gemeinsam gestalten*

Die vorliegenden Befunde lassen Rückschlüsse auf die übergreifende Fragestellung zu, welchen Beitrag Regionale Bildungsbüros für die Gestaltung eines chancengerechteren Übergangs leisten (Kapitel 1). Leitend war dabei die mit Hilfe des Pfadabhängigkeitskonzepts weitergehend operationalisierte These eines „weiter wie bisher“ (Kapitel 3 & 4). Im Fokus der empirischen Veranschaulichung dieser These standen sowohl die Identifikation von Problemlagen beim Übergang als auch die (operative) Adaption dieser Herausforderungen sowie die Netzwerkzusammenstellung durch Regionale Bildungsbüros im Rahmen des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*. Wenngleich sich die Befunde vor allem auf die Anfangszeit des Projektes und nur auf bestimmte Aspekte des Projektmanagements der Regionalen Bildungsbüros beziehen und damit etwa keine Aussagen über die Effekte der kommunalen Übergangsgestaltung zulassen, helfen sie dennoch dabei, relevante institutionelle Einflussgrößen für eine kommunale Übergangsgestaltung unter den Vorzeichen von Chancengerechtigkeit zu identifizieren und zukünftige Wirkungsanalysen vorzubereiten (bspw. im Rahmen eines kommunalen Kontrollgruppendesigns etwa auf Basis eines *propensity score matching*-Untersuchungsansatzes unter anderem mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) oder schulstatistischer Individualdaten (vgl. dazu etwa Makles, Schneider & Schwarz, 2018). Die vorliegenden Analysen zeigen, dass Regionale Bildungsbüros bei einem kommunalen Übergangmanagement und einem damit intendierten Wandel versuchen müssen, vielfältige und sich zum Teil widersprechende institutionelle Zwänge und Spannungsfelder in Einklang zu bringen. Diese institutionelle Gemengelage ist in Abbildung 8 dargestellt. Zu beachten ist, dass die abgebildeten institutionellen Abhängigkeiten sich in erster Linie auf die untersuchten Projektkommunen beziehen. Entwicklungen sowohl in anderen städtischen Kommunen und besonders im ländlichen Raum als auch im Rahmen von anderen Projektkontexten können zu einem ganz anderen Bild führen. Die Liste ist also weder abschließend, noch allgemeingültig.

Abbildung 8: Institutionelle Einbettung und Pfadabhängigkeiten eines kommunalen Übergangsmanagement durch Regionale Bildungsbüros in städtischen Ballungsräumen (im Fall des Projektes *Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten*)



Quelle: Eigene Darstellung.

Die multiple institutionelle Einbindung von Regionalen Bildungsbüros führt im vorliegenden Fall zu kontinuierlichen und zugleich diskontinuierlichen Entwicklungen bei einer kommunalen Übergangsgestaltung. Die Empirie stützt damit die theoretische Ausgangsthese, aber auch nur zum Teil. So lassen die Befunde den Rückschluss zu, dass es vor dem Hintergrund der institutionellen Ausgangslagen sowohl zu einem „weiter wie bisher“ als auch zu einem „anders wie bisher“ kommt. Pfadtheoretisch ausgedrückt deuten die Analysen darauf hin, dass eine kommunale Übergangsgestaltung durch Regionale Bildungsbüros im vorliegenden Fall ein Nebeneinander von Momenten einer Reproduktion durch Adaption vorliegender institutioneller Regeln und Momenten einer graduellen Transformation nach sich zieht.

Im Einzelnen weisen die Ergebnisse etwa darauf hin, dass der Entstehungshintergrund der Regionalen Bildungsbüros die Ausrichtung der kommunalen Übergangsgestaltung beeinflusste – gleichwohl sich alle Bildungsbüros der gleichen kommunalpolitischen Leitidee einer Orientierung entlang der Bedürfnisse des Einzelkindes durch eine bessere Abstimmung von Grund- und weiterführenden Schulen verpflichtet sahen. Unterschiede zwischen den Bildungsbüros zeigten sich etwa in der Art und Weise der Operationalisierung der Zielvorgabe einer besseren Sozialintegration durch eine verstärkte Systemintegration. Während Regionale Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* die lokalen, ungleichheitsbegünstigenden Herausforderungen und Ziele eher systematisch und detailliert unter anderem auf Basis von Daten der amtlichen Statistik reflektierten und herleiteten, bezogen sich Regionale Bildungsbüros in der Tradition von *Selbstständige Schule* und *Lernen vor Ort* eher auf allgemeine Herausforderungen und betonten Zielsetzungen ihrer „Gründungsprojekte“. Diese Unterschiede verweisen auf projekt- und

kommunalspezifische Entwicklungspfade – also auf ein „weiter wie bisher“ in der bisherigen Projektverwaltungstradition.

Diese Deutung lässt eine Spezifizierung der These von Täubig (2011) zu, nach welcher im Zusammenhang von Bildungslandschaften ein „Auseinanderfallen von ‚talk and action‘“ (ebd., S. 224) zu beobachten ist. Um sich weitergehende Ressourcen für bereits angestoßene Entwicklungsprozesse zu sichern und dem politischen Auftrag als „agent of change“ gerecht zu werden, versuchen („ältere“) Regionale Bildungsbüros eine Anschlussfähigkeit zwischen ihren bisherigen Projektinitiativen und neuen Projekttagenden und -narrativen herzustellen. Wohlwollend betrachtet kann dies als Versuch gedeutet werden, angestoßene Reformen in einen neuen Projektkontext zu transferieren und Einzelprojekte zu einem übergreifenden „institutionellen Projekt“ (Tukiainen & Granqvist, 2016, S. 1822) zu verbinden. In einer kritischen Lesart kann aber der Eindruck entstehen, dass die idealtypische Reihenfolge politischer und administrativer Praxis (Problemdefinition, Agenda-Setting, Politikformulierung und -implementierung und usw.) durchbrochen wird. Bestehende Lösungsansätze werden unreflektiert auf „neue“ Problemlagen übertragen, um die Position des Bildungsbüros in der vorliegenden Reformdynamik in der Region zu stärken. Dabei kann es zu einer Überfrachtung und einem Nebeneinander von Ideen und Sozialtechnologien kommen (bspw. Einzelschulentwicklung vs. Schulnetzwerke). Die vorliegenden Analysen deuten punktuell darauf hin, dass hierdurch bereits angestoßene Reformprozesse in Konflikt mit neueren Reformzielen und -erzählungen geraten können.

Diese Erklärungsansätze können durch folgende Deutung ergänzt werden: Die Unterschiede zwischen den Bildungsbüros in der Operationalisierung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung können auch Ausdruck von „Anfangsinvestitionen“ der Regionalen Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* sein. Diese Bildungsbüros hatten bisher eher nur wenig Kontakt mit Schulen und mussten daher Informations- und Wissensbestände über die Schullandschaft sammeln, die ihnen die anderen Bildungsbüros mitunter bereits voraushatten. Diese Erklärung würde die Erkenntnisse von Suthues *et al.* (2017) sowie Todeskino *et al.* (2012) für ein kommunales Übergangsmanagement bestätigen, nach welcher gerade „junge“ Bildungsbüros sich zunächst eine Orientierung im institutionellen Feld verschaffen und einen legitimierenden Handlungsrahmen für ihre Arbeit abstecken müssen. Daraus lässt sich aber nicht per se ableiten, dass Regionale Bildungsbüros in der Tradition des Programms *Regionale Bildungsnetzwerke NRW* besser für ein kommunales Übergangsmanagement aufgestellt sind. Festzuhalten ist an dieser Stelle zunächst, dass:

- 1 Sich die Bildungsbüros in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden bzw. unterschiedliche Regionalisierungspfade beschreiten,
- 2 Eine projektbasierte Übergangsgestaltung vielfältige Informationen und Wissensbestände über bestehende institutionelle Regeln und ihrer Konsequenzen bedarf und anspruchsvolle Lernprozesse zur komplexen Gestaltung von temporären Organisationen voraussetzt sowie
- 3 Eine daten- und empiriegestützte Analyse der konkreten Herausforderungen beim Übergang die erfahrungsgestützte Perspektive auf ein kommunales Übergangsmanagement ergänzen kann bzw. sollte.⁴⁵

⁴⁵ Alternativ ist auch denkbar, dass die Unterschiede ihren Ursprung in den berufsbezogenen und -biographischen Orientierungen und Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsbüros haben. Hierzu geben die Befunde jedoch nur wenige Hinweise. Die vorliegenden Daten wurden aber auch nicht dahingehend systematisch und vertiefend analysiert.

Die Befunde weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Bildungsbüros zum Teil die Reflexion von Chancengerechtigkeit beim Übergang entweder an die Schulnetzwerke oder an bestehende Arbeitskreise externalisierten. Damit gaben die Bildungsbüros die Federführung für die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit beim Übergang im Projektrahmen ein Stück weit auf. Kritisch betrachtet kann dafür die in den Daten immer wieder aufscheinende schwache institutionelle Position der Bildungsbüros gegenüber der kommunalen Schulverwaltung und den Schulaufsichtsbehörden des Landes als Grund angeführt werden. Zudem kann es auch als Versuch verstanden werden, sich von dieser „Herkules-Aufgabe“ zu entlasten, die im starken Widerspruch mit der institutionellen Übergangspraxis steht. Alternativ zu diesen kritischen Deutungen kann dieses Vorgehen auch als notwendige Laissez-faire-Strategie der Bildungsbüros zur Verantwortungsübernahme schulischer Akteure für Ungleichheit beim Übergang interpretiert werden. Dies würde die Überlegungen und Ergebnisse von Sendzik *et al.* (2012) sowie Järvinen *et al.* (2015) stützen, nach welchen Regionale Bildungsbüros versuchen (müssen), das Autonomieerleben von Schulnetzwerken zu fördern bzw. nicht allzu gravierend einzuschränken. Damit besteht jedoch die Gefahr, dass notwendige Korrekturen von im Projektrahmen weiterhin bestehenden ungleichheitsbegünstigenden Praktiken schulischer Vertreterinnen und Vertreter durch Regionale Bildungsbüros ausbleiben.

Die weiteren Befunde zur Netzwerkzusammenstellung zeigen, dass – trotz der Unterschiede in der Reflexion von Ungleichheit beim Übergang sowie in der (operativen) Zieldefinition – der Großteil der Regionalen Bildungsbüros schwerpunktmäßig Schulen für das Projekt berücksichtigt hat bzw. gewinnen konnte, an denen sich ungleichbegünstigende Faktoren beim Übergang verdichten (bspw. sozial benachteiligte Lage, niedrige Übergangsquote zum Gymnasium). Obwohl daraus nicht abgeleitet werden kann, dass damit tatsächlich ein Wandel in Richtung einer chancengerechteren Übergangsgestaltung stattfindet, verspricht diese Ausrichtung in der Schulakquise zumindest eine akteursbezogene Adressierung von Ungleichheit – es sind also im Projekt relevante Akteure zur Bearbeitung von Ungleichheit beim Übergang vertreten. Welche konkrete thematische Ausrichtung die Netzwerkarbeit unter Anleitung der Regionalen Bildungsbüros hinsichtlich der Thematisierung und Bearbeitung von Ungleichheit annahm, war nicht systematisch Gegenstand der vorliegenden Analyse.

So kann das Projekt den unter schwierigen Ausgangsbedingungen arbeitenden Schulen einen Möglichkeitsraum bieten, Ursachen von Ungleichheit beim Übergang zusammen mit besser aufgestellten Schulen einerseits zu reflektieren und zu bearbeiten sowie andererseits für sich eine Lobby zu entwickeln und die Schullandschaft für ihre Themen und Herausforderungen zu sensibilisieren. Von besser aufgestellten Schulen, darunter insbesondere Gymnasien, wäre hierdurch etwa zu erwarten, dass sie ihre sozial selektive Empfehlungs-, Auswahl- und Abschlussspraxis zulasten von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund zumindest reflektieren und wenn möglich revidieren. Ein „anders wie bisher“ scheint also möglich. Wie Schulen allerdings mit dieser Verantwortung umgehen, müsste im Anschluss an die Ergebnisse von van Ophuysen *et al.* (2015) zur Auslegung eines gerechten Übergangs von Lehrkräften in Schulnetzwerken zukünftig vertiefend untersucht werden. Die Studien von Sendzik (eingereicht) sowie Sendzik und Abendroth (2016 a & b) legen zudem nahe, dass dabei die kommunale und schulische Rezeption von vorliegenden (kommunalen) Bildungsberichten und Schulentwicklungsplänen Beachtung finden sollte. Die Verantwortungsübernahme der Schulen für einen chancengerechteren Übergang kann durch die Nutzung dieser Berichtsformen kanalisiert bzw. (neu) ausgerichtet werden.

Trotz dieser positiven Tendenzen weisen die Analysen auch darauf hin, dass sich die Regionalen Bildungsbüros bei der Netzwerkzusammenstellung zugleich nicht von vorliegenden institutionellen Zwängen lösen konnten und es zu einem „weiter wie bisher“ kommt. Hierunter fällt etwa der tendenzielle Ausschluss von bestandsgefährdeten Schulen – darunter insbesondere Hauptschulen – vom Projekt, die Abbild des

Strukturwandels und des Wandels in den Schullandschaften sind und deren Schülerinnen und Schüler zu den Verlierern dieser Entwicklungen zu rechnen sind. Die Bildungsbüros griffen einerseits die von der prekären Haushaltslage beeinflusste Schulentwicklungsplanung der kommunalen Schulverwaltungen auf und beachteten andererseits Abwehrtendenzen in der Schullandschaft gegenüber diesen Schulen, um eine stabile Projektarbeit nicht zu gefährden. Hiermit liegt ein Hinweis dafür vor, dass sich neben sinkenden Schülerzahlen, die eine Konkurrenzsituation zwischen Schulen begünstigen, die prekäre Haushaltslage von Kommunen (negativ) auf eine chancengerechtere Übergangsgestaltung im Zusammenhang eines Projektes auswirken kann, indem institutionell stark benachteiligte Akteure von der Nutzung von in der Schullandschaft dringend benötigten Projektressourcen ausgeschlossen werden. Dieser Befund spiegelt auch die Überlegungen von Höhne (2010) hinsichtlich zunehmender Abgrenzungsprozesse zwischen Bildungseinrichtungen in Folge der Implementation von normativen Bildungsregionen wider (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Fallstudie legt nahe, dass die projektformige Umsetzung der Programmatik die Ursachen von Bildungsungleichheit sogar noch verstärken kann. Zukünftige Studien sollten daher (auch) vertiefend in den Blick nehmen, ob und inwiefern die temporäre Organisation von Bildungslandschaften einen Matthäus-Effekt („Denn wer da hat, dem wird gegeben [...]“) begünstigt und neue Ungleichheiten fördert.

In eine ähnliche Richtung verweisen die Befunde zu der Beachtung der Schülerströme sowie die Berücksichtigung bestehender formeller und informeller Kooperationsverbünde und -regeln in der Schullandschaft bei der Netzwerkzusammenstellung. Regionale Bildungsbüros müssen Schulen Anreize für eine Projektteilnahme bieten und die Relevanz des Projektes für die Schullandschaft sicherstellen. Damit können für die Netzwerkarbeit Vorteile verbunden sein, wie ein gemeinsamer Problembezug oder stabile Netzwerkstrukturen, die auf bestehenden vertrauensvollen, nahräumlichen Beziehungen basieren. Diese Vorteile können sich zugleich als Nachteile darstellen, wenn hierdurch eine Irritation bzw. ein Hinterfragen der bestehenden Kooperationspraxis erschwert wird. Dann drohen eine Reproduktion von ungleichheitsbegünstigenden Faktoren beim Übergang und eine Stärkung von Zuliefernetzwerken im Projektkontext. Die Analysen zeigen zwar auch auf, dass punktuell Schulen in die Netzwerke aufgenommen wurden, die bisher nicht Teil der bisherigen Kooperations- und Zulieferbeziehungen waren. Allerdings bieten die Befunde keine weitergehenden Informationen darüber, ob und wie die Regionalen Bildungsbüros auf dieses Spannungsfeld reagieren. Hier müsste in zukünftigen Studien angesetzt werden.

Hervorzuheben ist zudem, dass insbesondere Regionale Bildungsbüros, die bisher nur in geringem Maße in der Schullandschaft als Akteur institutionalisiert waren und nur in begrenzten Maße auf Vertrauensbeziehungen mit Schulen zurückgreifen konnten, um eine Projektteilnahme von (Grund-)Schulen ringen mussten (unter anderem aufgrund von „Konkurrenzprojekten“ mit einer besseren Ressourcenausstattung). Für die weiteren, bereits stärker in der Schullandschaft institutionalisierten Regionalen Bildungsbüros gilt dies in Teilen jedoch auch. Für den vorliegenden Fall muss daher den Annahmen von Hermstein (2018) sowie Höhne (2010) widersprochen werden, nach welchen Regionale Bildungsbüros durch Projekte im Sinne der Programmatik von Bildungsregionen eine staatliche Aktivierungspolitik vorantreiben und Schulen sich an die Programmziele anschlussfähig zeigen müssen, wollen sie nicht einen Ressourcenverlust riskieren (vgl. Kapitel 2.2.1). Vielmehr legen die Befunde nahe, dass Regionale Bildungsbüros sich eher nachfrageorientiert hinsichtlich der Bedarfe und Wünsche der Schulen zeigen müssen, um eine Koalition von Projektwilligen gewinnen und das Projekt realisieren zu können.

6 Schlussbetrachtung

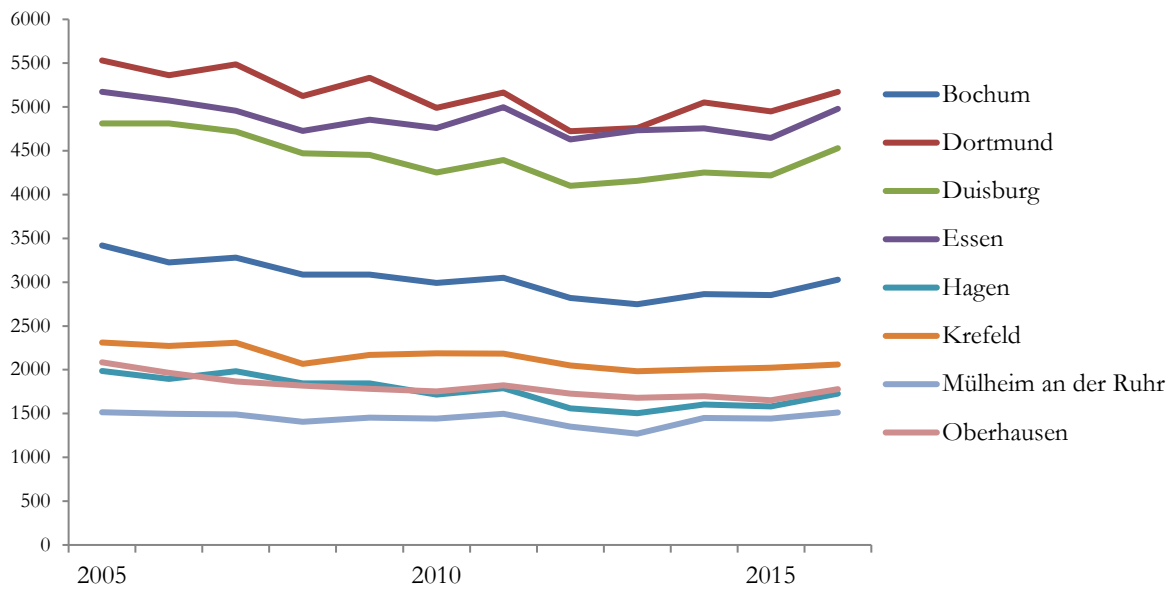
Als Politikimplikationen können vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse vor allem zwei Empfehlungen gegeben werden, die aber durch vertiefende Analysen abzusichern wären. Von besonderer Bedeutung ist zum einen eine datenbasierte Reflexion sowohl der Ausprägungen von Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen als auch deren institutionellen Ursachen – und zwar bevor konkrete Entwicklungsmaßnahmen beschlossen werden. Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf der Bedeutung von Zuliefernetzwerken und ihren Ursachen für die Ungleichheit beim Übergang liegen. Findet die kommunale Übergangsgestaltung im Rahmen eines Projektes statt, sollten der Projektförderer (bspw. Stiftungen, Bund, Länder, Kommunen) und die Projektkoordination (bspw. Regionale Bildungsbüros, Forschungsinstitute) darauf achten, dass alle relevanten Akteure an der Reflexion und Ableitung von Handlungsansätzen beteiligt werden und ein für die lokalen Problemlagen tragfähiger und vor allem ein evaluierbarer Ansatz entwickelt wird. Dabei sollten die Beteiligten sensibel dafür sein, wenn gesamtgesellschaftliche und politikfeldübergreifende Lösungen gefragt sind, die über das Reformpotential des Bildungssystems hinausreichen (Stichwort: soziale Segregation in städtischen Ballungszentren; Stadt-Land-Unterschiede). (Reform-)Akteurskonstellationen sind dann entsprechend zu erweitern (bspw. stärkerer Einbezug der Stadt- und Strukturplanung). Um später nur noch schwer zu korrigierende Entscheidungen zu vermeiden (etwa im Rahmen der Akquise der Projektpartner) sollten für diesen Prozess dringend zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden – insbesondere ausreichend Zeit sowie (externe) Expertise. Eine weitere Empfehlung bezieht sich zum anderen auf die rechtliche Position von Regionalen Bildungsbüros. Um das Potential des politischen Ansatzes von Bildungsregionen besser ausschöpfen und Abwehrbewegungen in der Schulverwaltung und der Schullandschaft begegnen zu können, sollten Regionale Bildungsbüros als „agents of change“ formal gestärkt werden. Dazu bedarf es insbesondere einer veränderten Zusammenarbeit mit der oberen und der unteren Schulaufsicht. Denkbar sind hier etwa Kooperationsverträge, welche den übergeordneten Kooperationsvertrag zwischen dem Land und der jeweiligen Kommune für den Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen konkretisieren und dem Regionalen Bildungsbüro der Kommune mehr sichtbare Entscheidungskompetenzen einräumen.

Die Verwendung des Konzeptes der Pfadabhängigkeit zur Untersuchung des Einflusses des institutionellen Kontextes auf das kommunale Übergangsmanagement kann folgendermaßen reflektiert werden. Der vorgenommene theoretische und empirische Übertrag des Konzeptes auf den Untersuchungsgegenstand verdeutlicht zunächst einmal dessen Potential für die Untersuchung von Bildungsregionen. Bei der Adaption ist hervorzuheben, dass mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit ein wissenschaftstheoretischer „Brückenschlag“ zwischen den sich in ihren Grundannahmen vielfach divergierenden Analysen zu normativen und historischen Bildungsregionen möglich erscheint. Die vorliegende Arbeit stellt dabei vor allem für Untersuchungen von normativen Bildungsregionen zusätzliche Beobachtungs- und Beschreibungskategorien bereit. Darüber hinaus kann das Konzept der Pfadabhängigkeit in der hier verwendeten Variante nach Streeck und Thelen (2005), Mahoney und Thelen (2010) sowie Nikolai (2016) für die sich aktuell entwickelnde Schulsystemforschung (vgl. dazu etwa Berkemeyer *et al.*, 2016; Berkemeyer *et al.*, 2017) weitergehende Impulse bieten. Allerdings erhöht eine Operationalisierung entlang des Konzeptes der Pfadabhängigkeit die Komplexität entsprechender Studien beträchtlich, wie die vorliegende Arbeit auch verdeutlicht. Hauptursache für die geringe Forschungsökonomie ist das historische Paradigma des Ansatzes, welches erfordert, dass Entwicklungsverläufe und Veränderungsprozesse nachgezeichnet werden müssen, um institutionelle Dynamiken zu verstehen und zu erklären. Hierin liegt auch eine der größten Schwachstellen des Ansatzes. Gespeist von der Annahme, dass es „Nullpunkte“ der Entwicklung gibt – also eine oder mehrere kritische Weggabelungen, auf der

Folgeentscheidungen basieren – drohen entsprechende Studien entweder in der Geschichte zu weit zurück zu gehen, was die Komplexität noch weiter erhöht, oder sie laufen Gefahr, „Ereignisketten“ und Zusammenhänge zu konstruieren. Von daher müssen sich die auch in dieser Arbeit aufgearbeiteten potentiellen Zusammenhänge zwischen dem Steuerungshandeln Regionaler Bildungsbüros und der institutionell bedingten Ungleichheit beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I in weiteren Studien als solche darstellen. Zudem muss der von Beyer (2005) angemahnte Strukturkonservatismus des Konzeptes der Pfadabhängigkeit beachtet werden. Durch die Überbetonung von institutioneller Stabilität können diskontinuierliche institutionelle Entwicklungsverläufe aus dem Blick geraten, was insbesondere für graduelle Transformationsprozesse zutrifft. So kann etwa die starke Berücksichtigung von Schulen in schwieriger Lage für den Projektkontext durch die Regionalen Bildungsbüros zu einem mittel- bis langfristigen institutionellen Wandel führen.

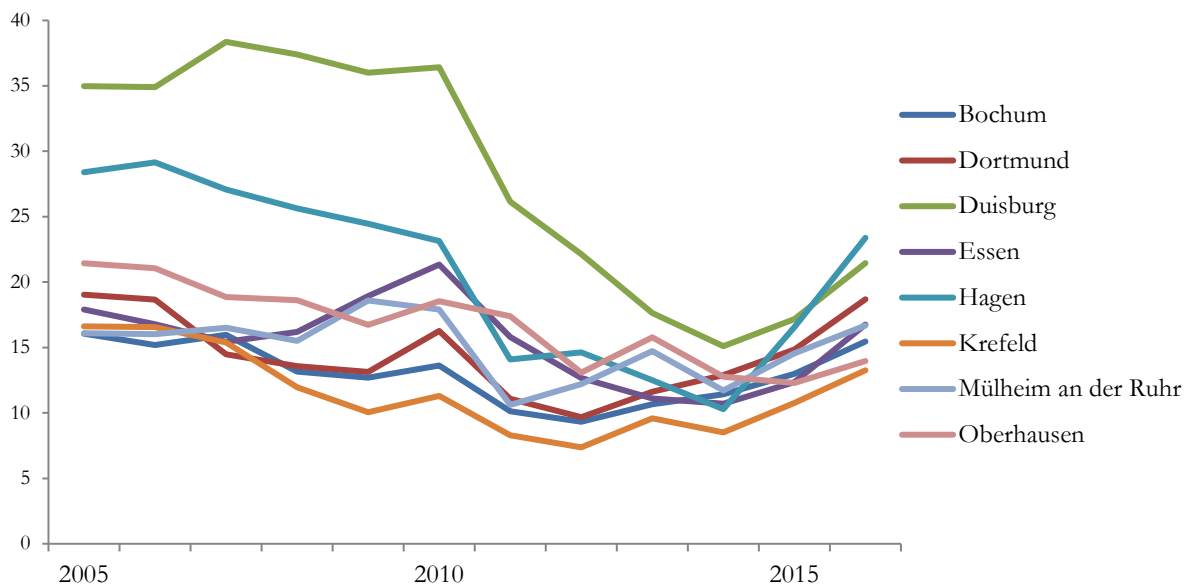
7 Appendix

Abbildung 9: Absolute Zahl der Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



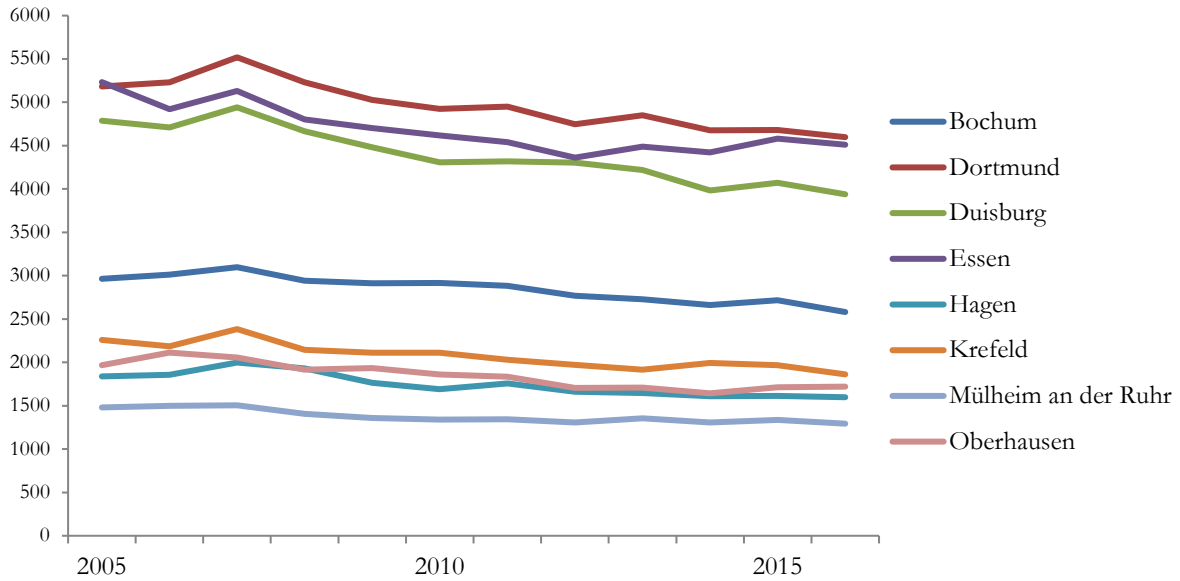
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an den Neueinschulungen in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



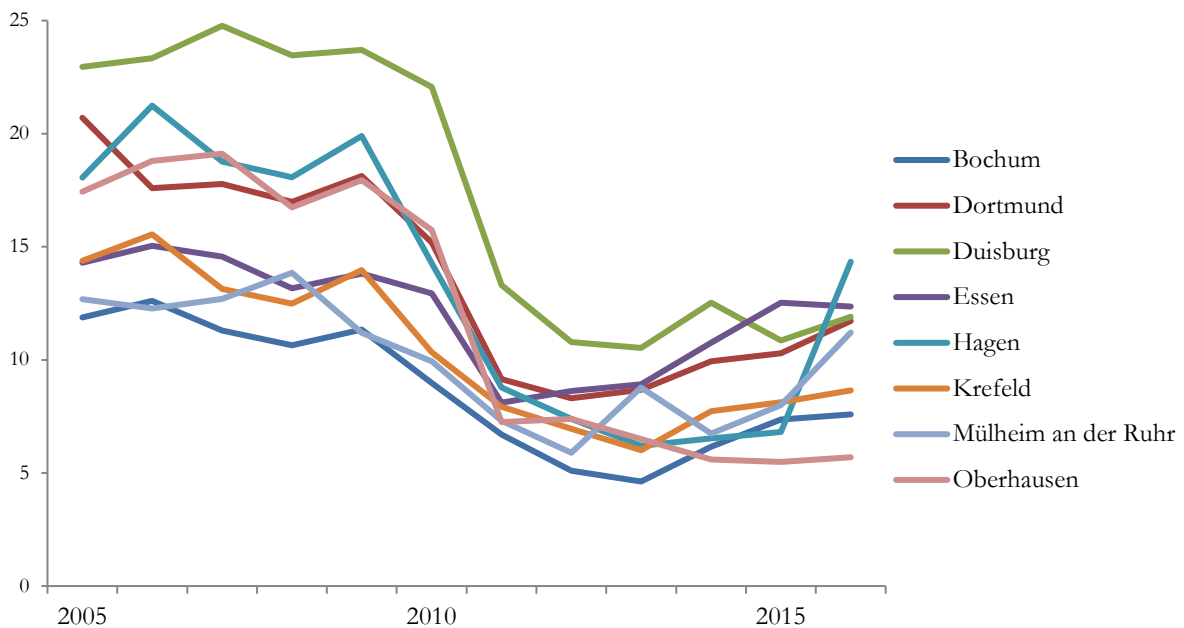
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 11: Absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



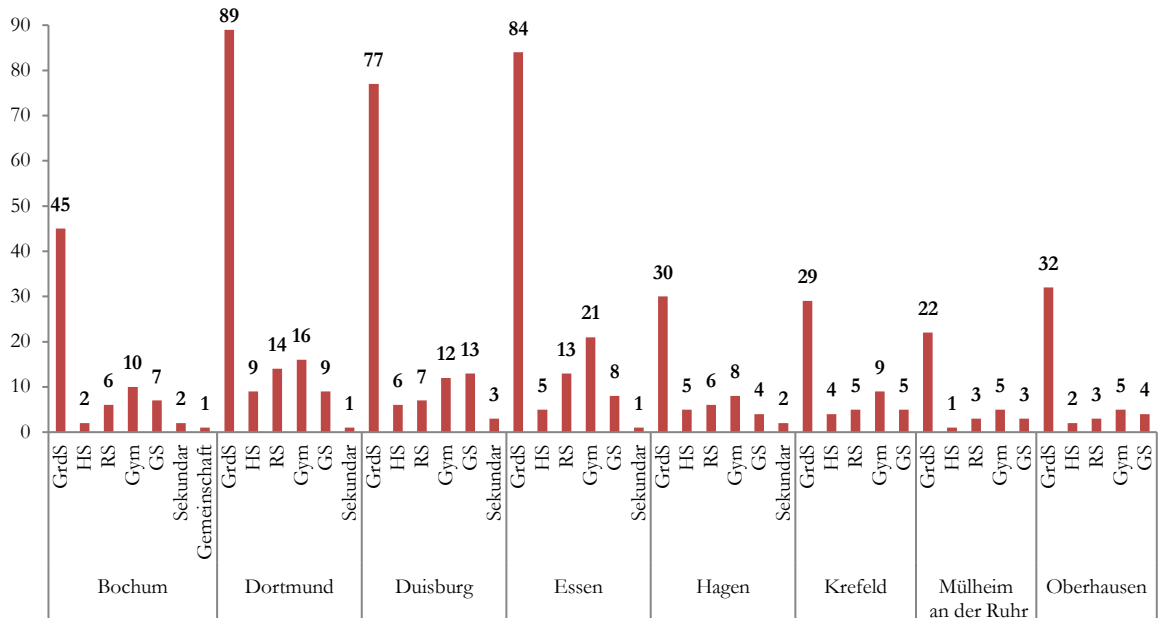
Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 12: Prozentuale Verteilung Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen im Schuljahreszeitraum von 2005/06 bis 2016/17



Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

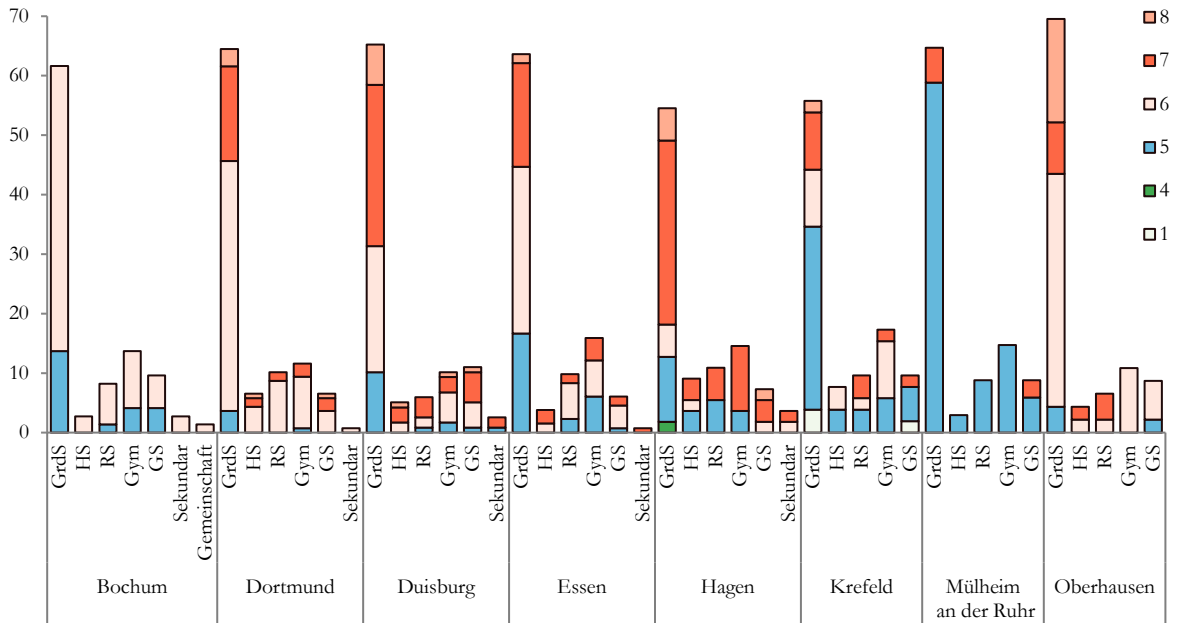
Abbildung 13: Absolute Zahl der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Stand: Herbst 2017; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

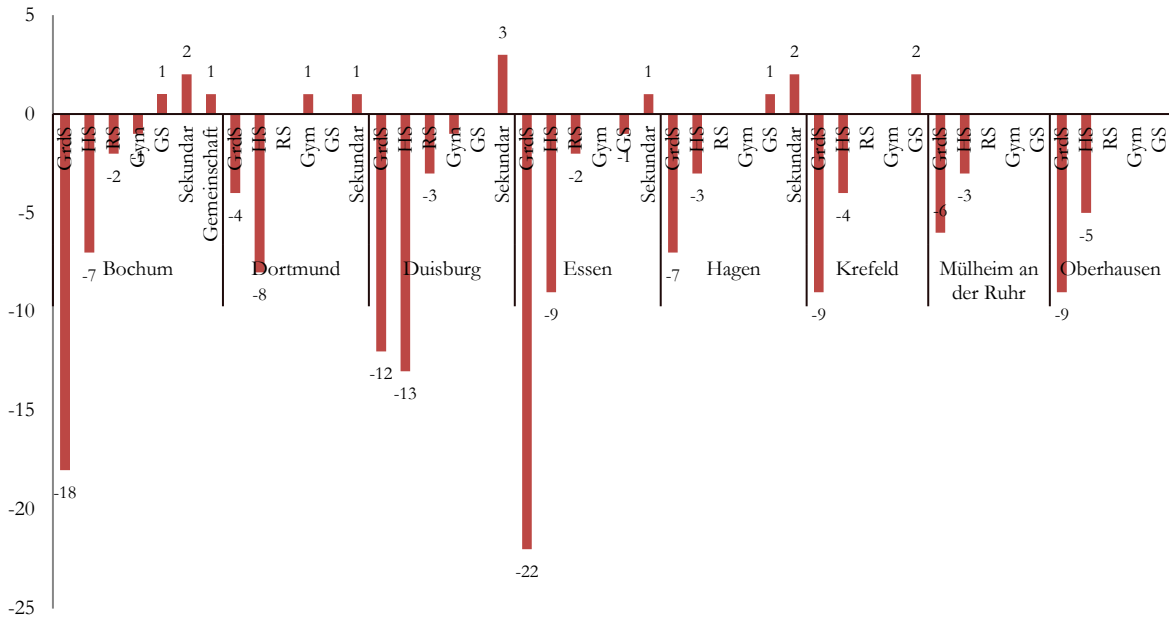
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Schulen in den Projektkommunen nach Schulformen sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden



Stand: Herbst 2017; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule; 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

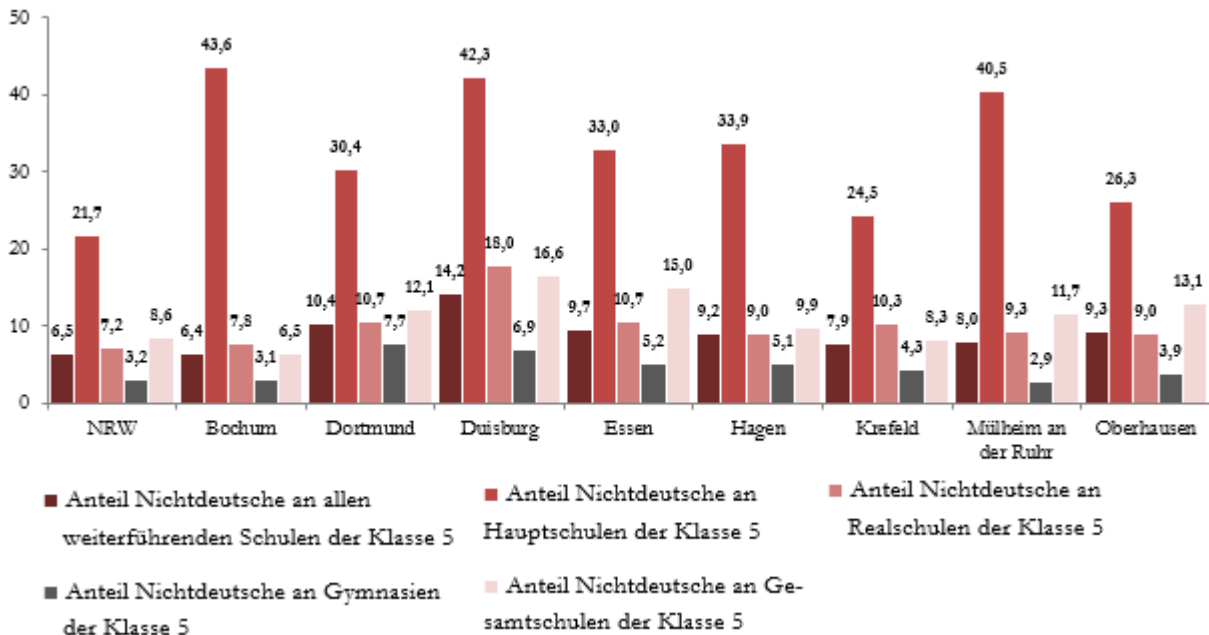
Abbildung 15: Absolute Anzahl von Schulgründungen und -schließungen in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Zeitraum: 2005/06 bis 2016/17; GrdS=Grundschule; HS=Hauptschule; RS=Realschule; Gym=Gymnasium; GS=Gesamtschule; Sekundar=Sekundarschule; Gemeinschaft=Gemeinschaftsschule

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

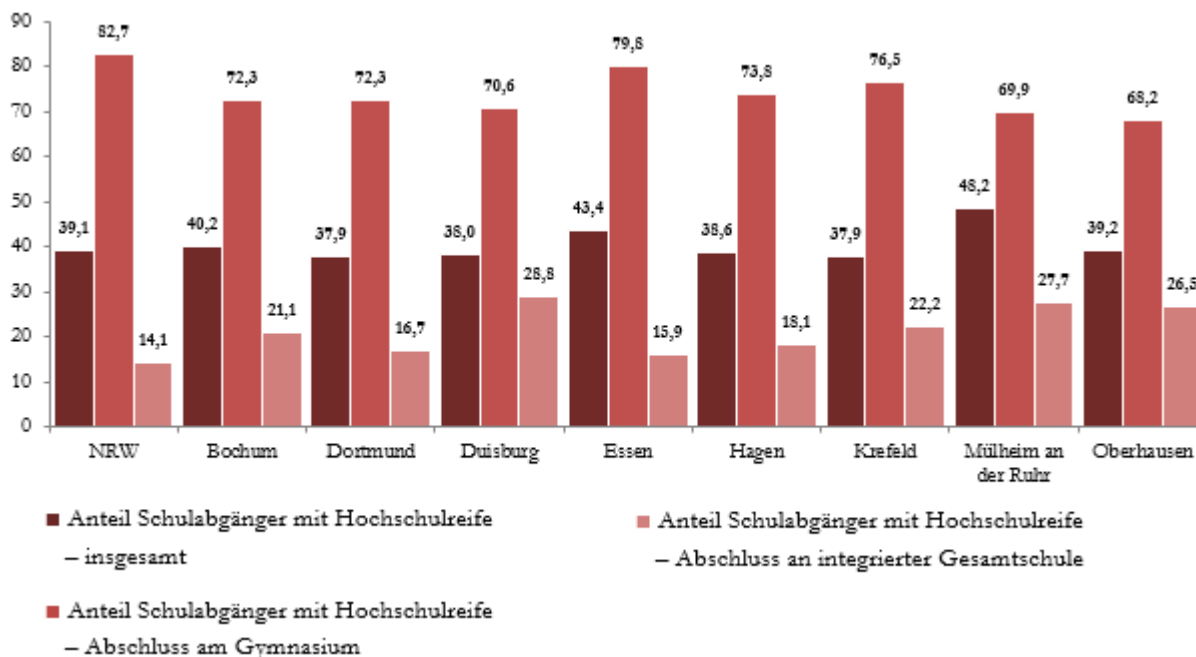
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit auf die verschiedenen Schulformen der Jahrgangsstufe 5 in den Projektkommunen



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

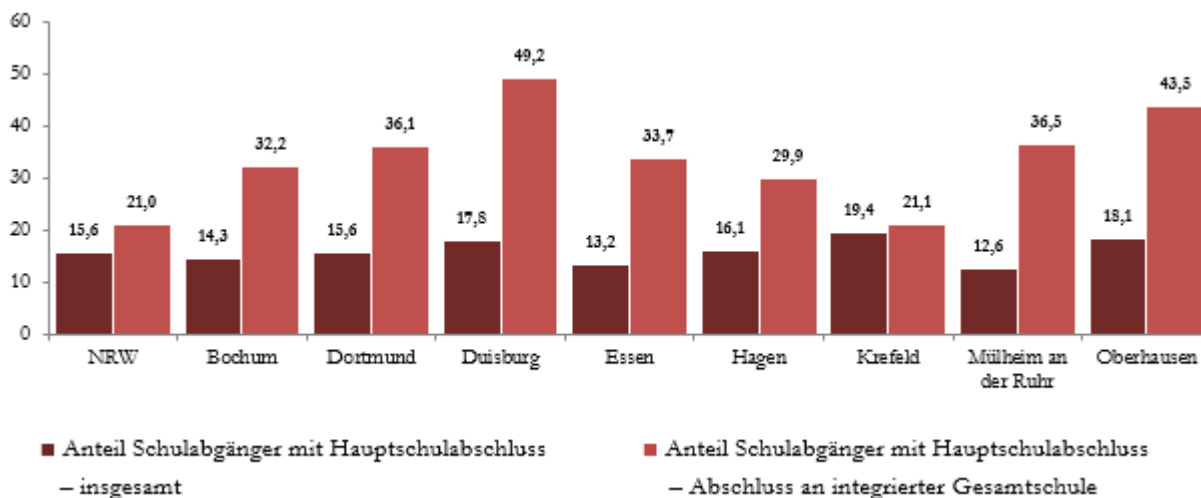
Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

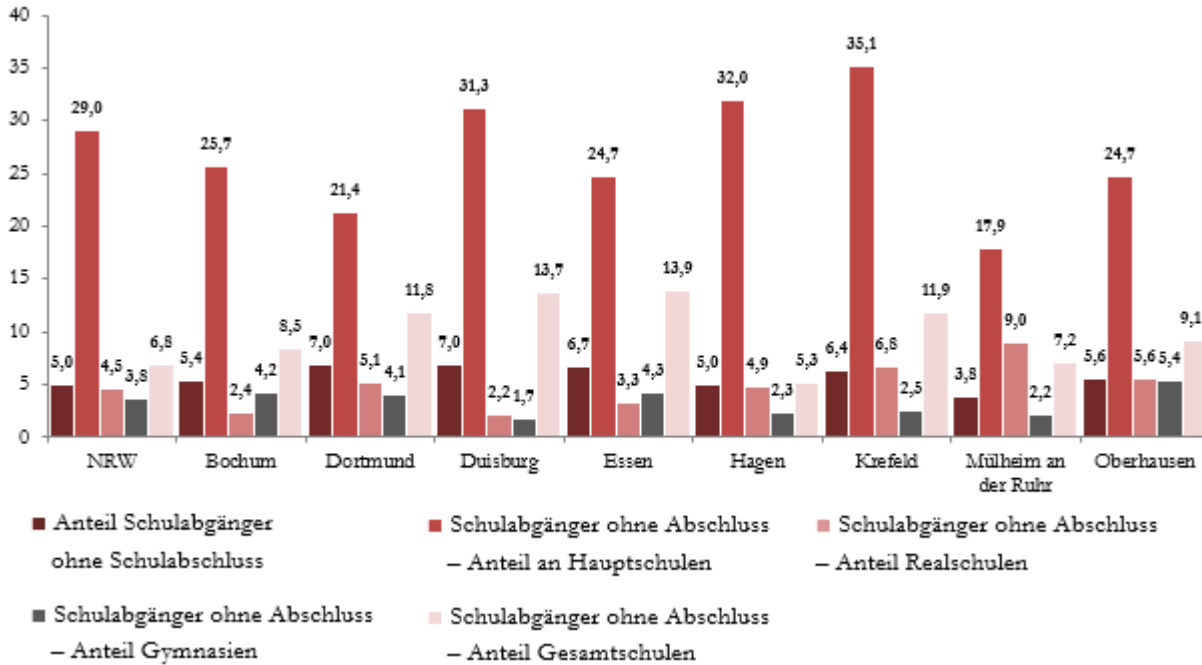
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss in den Projektkommunen allgemein und nach Abschluss an Gesamtschulen unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

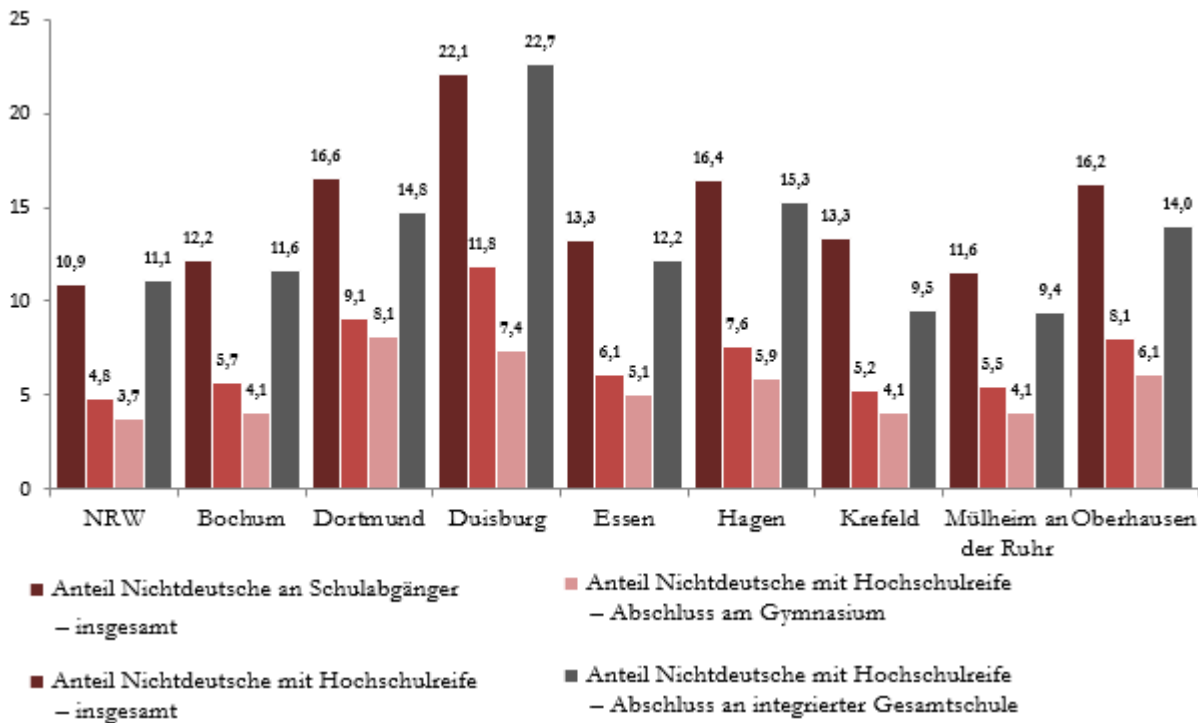
Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger ohne Abschluss in den Projektkommunen nach Schulformen unterschieden



Förderschulen wurden in der Abbildung nicht berücksichtigt; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

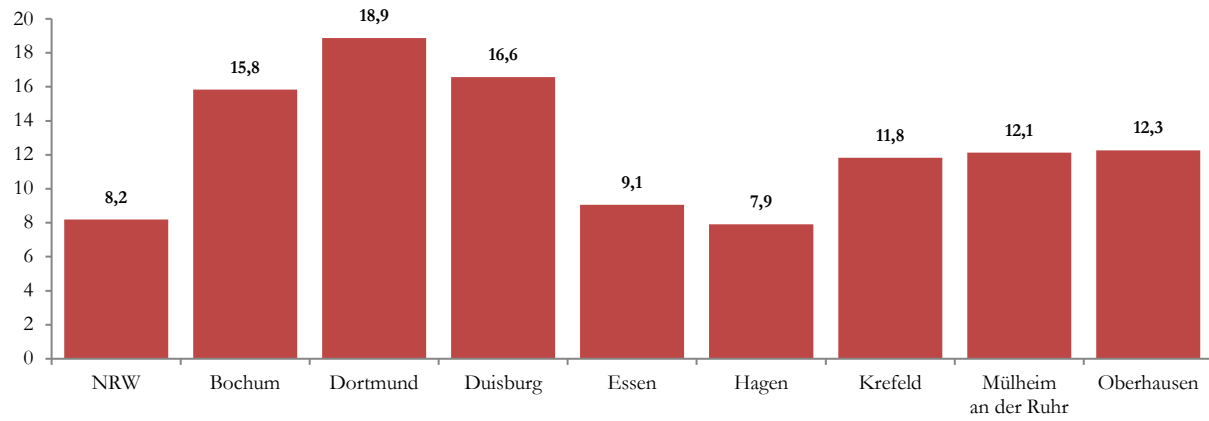
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Schulabgänger nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit Hochschulreife in den Projektkommunen nach Gymnasium und Gesamtschule unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Abbildung 21: Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln in den Klassenstufen 7 bis 9 in den Projektkommen



Wechsel zwischen Haupt-, Realschulen und Gymnasien berücksichtigt; Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14

Quelle: IT.NRW 2018; eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Absolute Anzahl der Schulen in den Projektkommunen unterschieden nach Projektteilnahme und Schulform

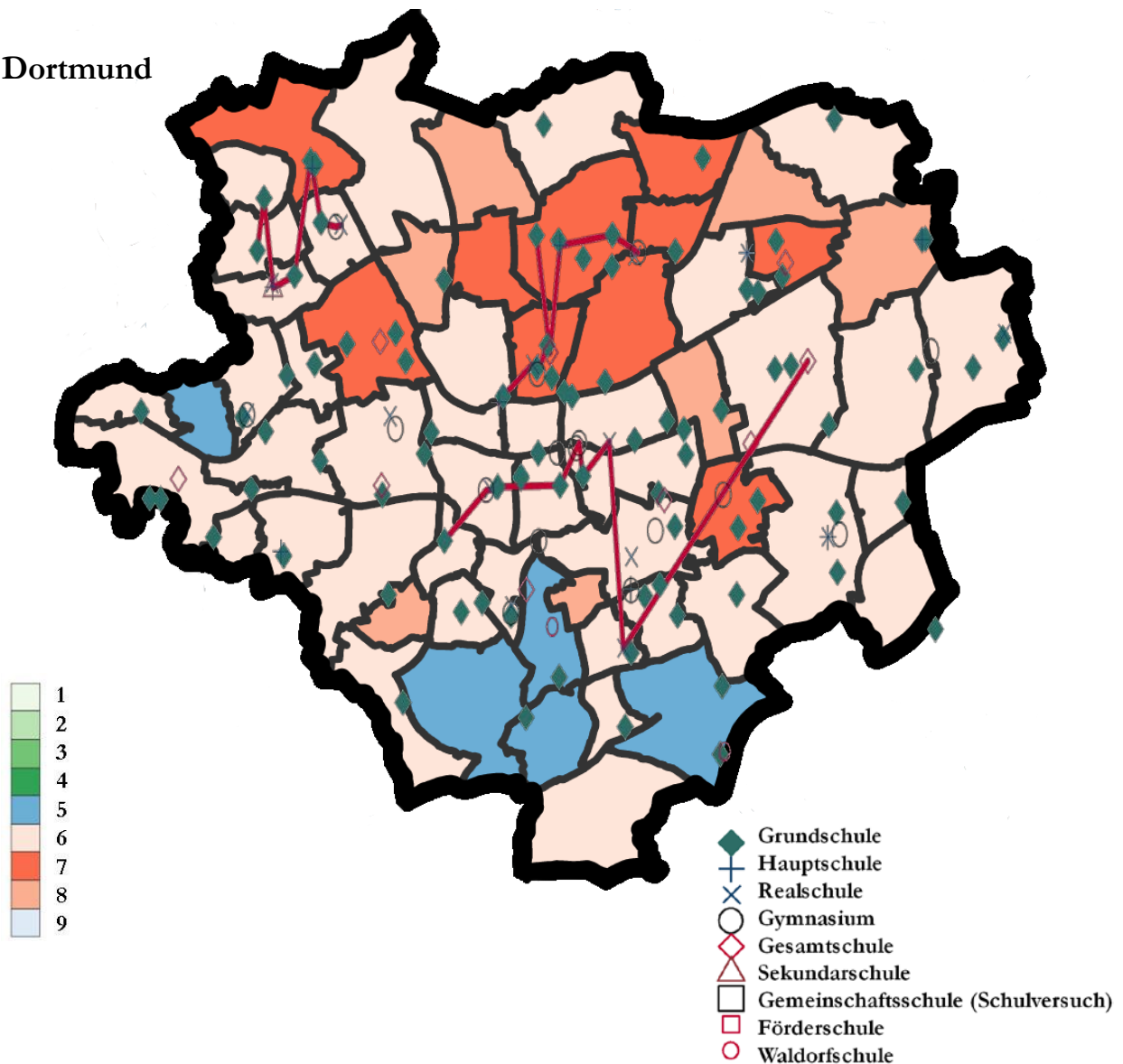
Kommune		Schulformen								Gesamt	
		Grundschule	Hauptschule	Förderschule	Realschule	Sekundarschule	Gesamtschule	Gemeinschaftsschule (Schulversuch)	Waldorfschule		Gymnasium
Bochum	Keine Projekt-schule	36	0		4	2	4	0	3	5	54
	Projekt-schule	9	2		2	0	3	1	0	5	22
	Gesamt	45	2		6	2	7	1	3	10	76
Dortmund	Keine Projekt-schule	76	6		9	0	7		3	10	111
	Projekt-schule	13	3		5	1	2		0	6	30
	Gesamt	89	9		14	1	9		3	16	141
Duisburg	Keine Projekt-schule	67	6		6	3	9		1	9	101
	Projekt-schule	10	0		1	0	4		0	3	18
	Gesamt	77	6		7	3	13		1	12	119
Essen	Keine Projekt-schule	78	5		13	1	6		1	17	121
	Projekt-schule	6	0		0	0	2		0	4	12
	Gesamt	84	5		13	1	8		1	21	133
Hagen	Keine Projekt-schule	20	3	0	4	2	3		1	5	38
	Projekt-schule	10	2	2	2	0	1		0	3	20
	Gesamt	30	5	2	6	2	4		1	8	58
Krefeld	Keine Projekt-schule	16	3		3		3		1	4	30
	Projekt-schule	13	1		2		2		0	5	23
	Gesamt	29	4		5		5		1	9	53
Mülheim	Keine Projekt-schule	13	1		0		1		1	2	18
	Projekt-schule	9	0		3		2		0	3	17
	Gesamt	22	1		3		3		1	5	35
Oberhausen	Keine Projekt-schule	21	2		1		1			2	27
	Projekt-schule	11	0		2		3			3	19
	Gesamt	32	2		3		4			5	46

Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit eigener Recherche; eigene Berechnungen.

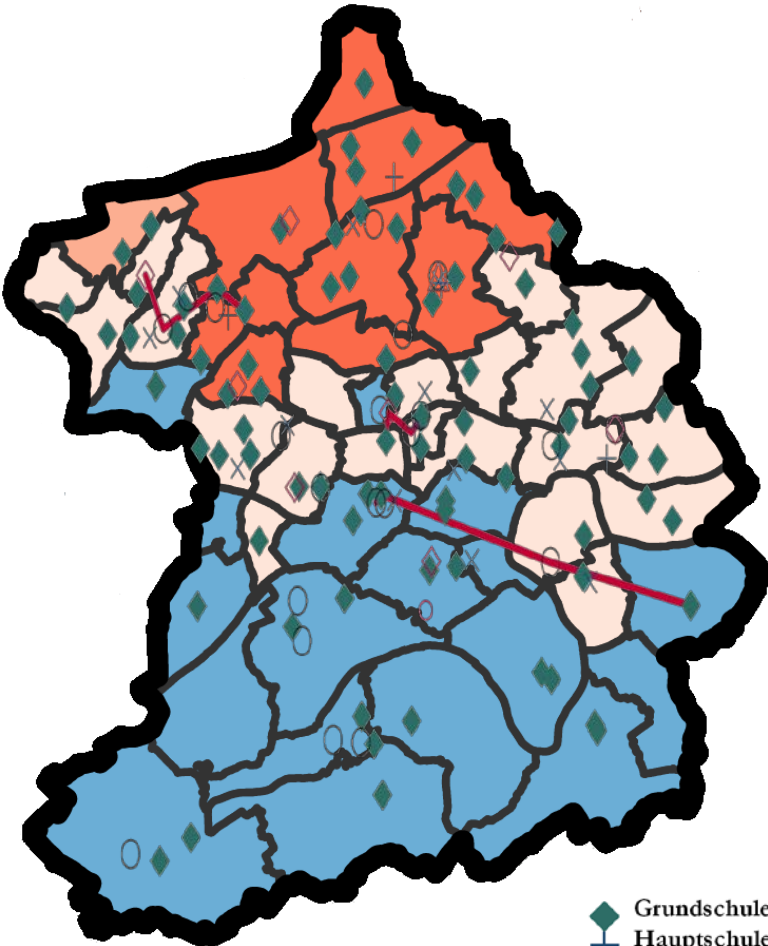
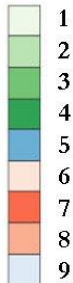
Abbildung 22: Übersicht über die Schulen in den Projektkommunen nach Netzwerkzugehörigkeit sowie nach Lage im Sozialraum unterschieden

Dortmund



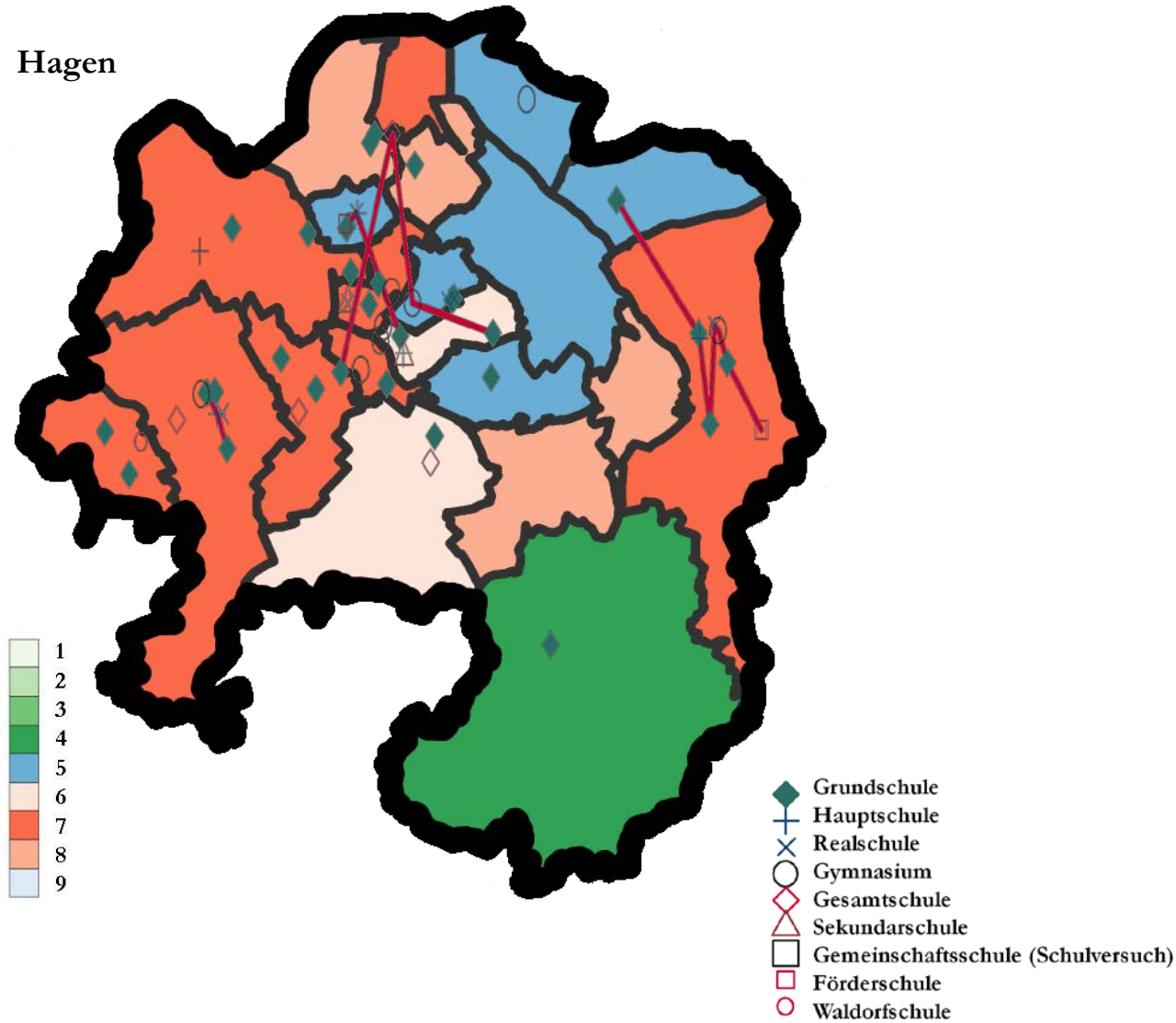
Stand: November 2015 – rekonstruiert anhand der Daten der amtlichen Statistik Herbst 2017 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.* (2017); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5= sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Essen

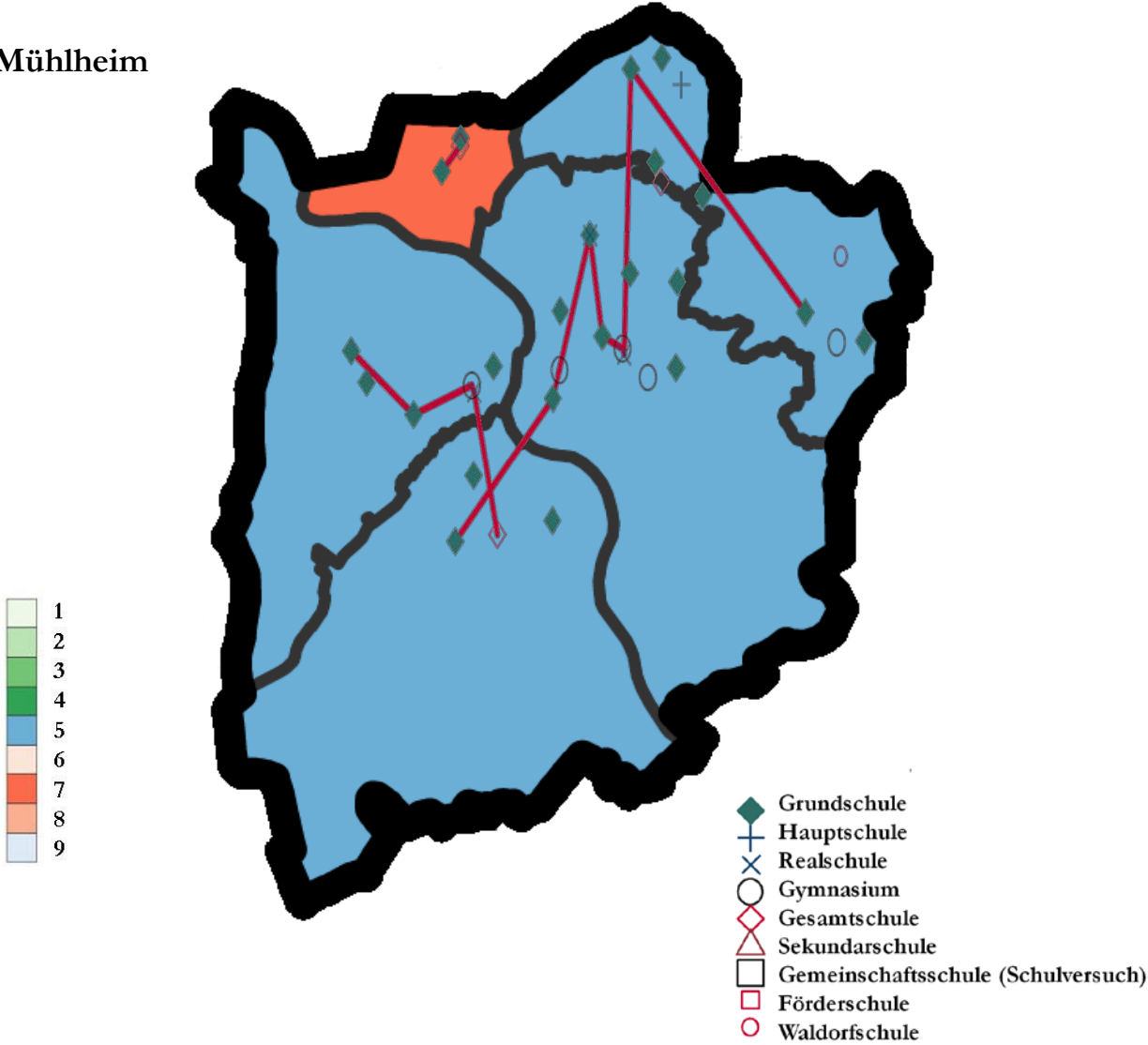


- ◆ Grundschule
- + Hauptschule
- x Realschule
- Gymnasium
- ◆ Gesamtschule
- △ Sekundarschule
- Gemeinschaftsschule (Schulversuch)
- Förderschule
- Waldorfschule

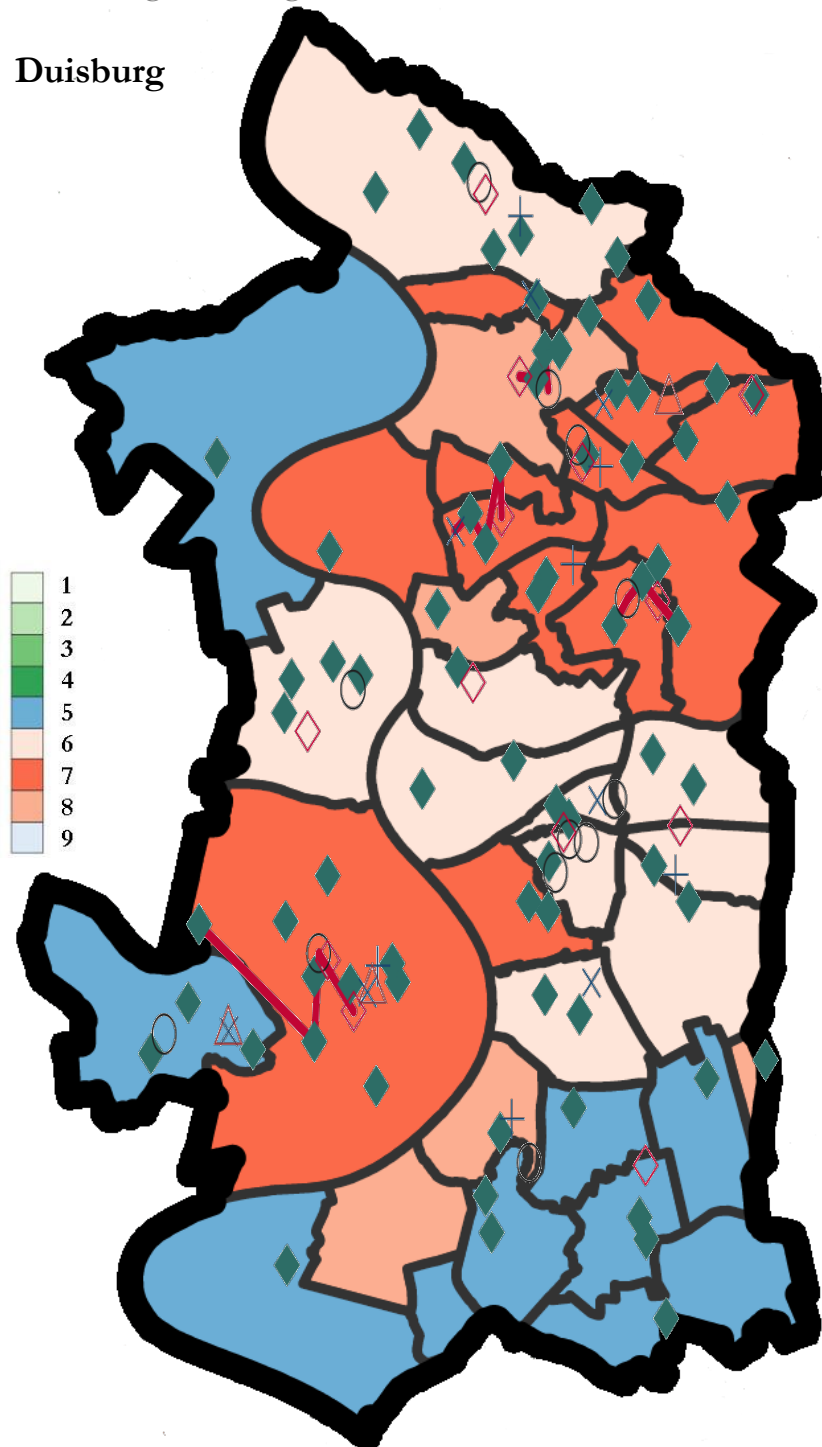
Hagen



Mühlheim



Duisburg



Oberhausen

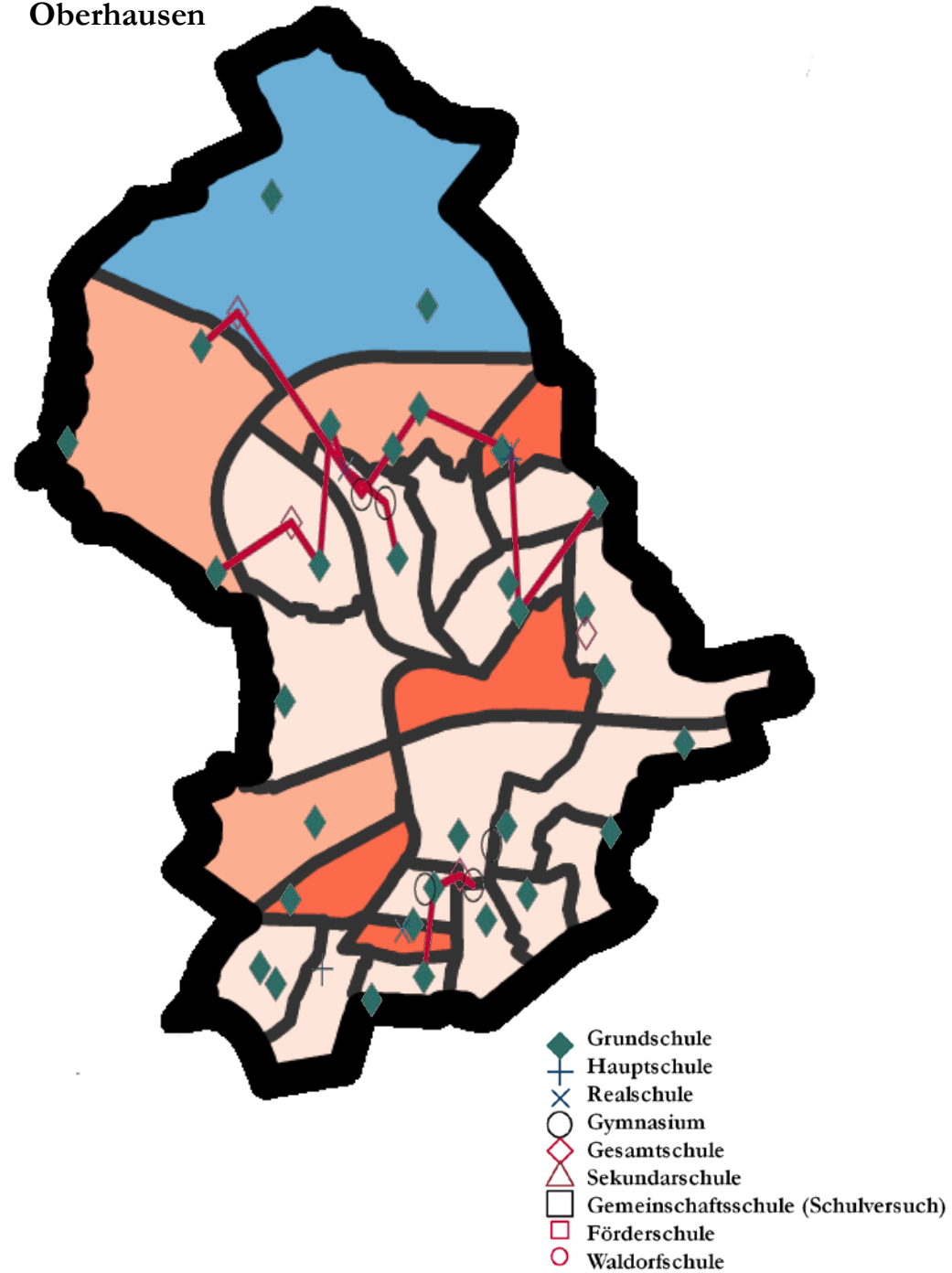
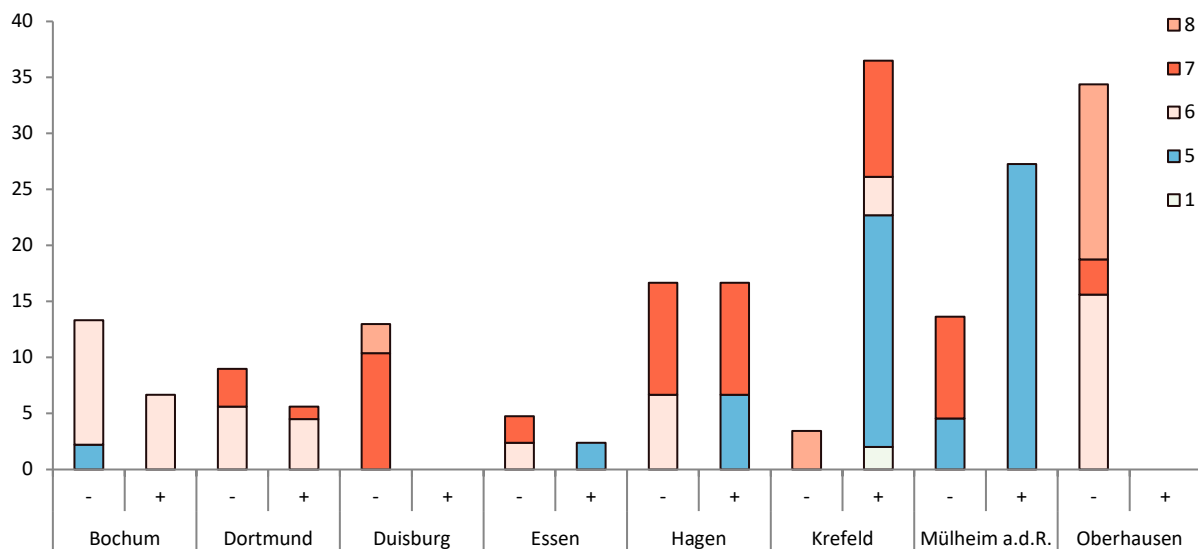


Abbildung 23: Prozentuale Verteilung der Projektgrundschulen in den Projektkommunen nach unter-/überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium sowie Lage im Sozialraum unterschieden



Vierjahresintervall: 2010/11 bis 2013/14; „minus“ entspricht unterdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); „plus“ entspricht überdurchschnittlicher Übergangsquote zum Gymnasium bemessen am Landesdurchschnitt (41,4%); 1-3=ländliche Regionen mit Strukturwandel ohne Verarmungstendenz; 4=ländliche Regionen mit stabilem Produzierenden Gewerbe; 5=sozialökonomisch konsolidierte RVR-Bezirke mit geringem und kaum gestiegenen Ausländeranteil, überdurchschnittlich starker Rückgang des Kinderanteils; 6=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Altenquotienten; 7=ursprüngliche Arbeiterbezirke entwickelten sich zu sozial benachteiligten Bezirken mit hohem Migrantenanteil und überdurchschnittlich vielen Familien; 8=städtische Bezirke mit stabilem Produzierenden Gewerbe, die weniger vom Strukturwandel betroffen sind; 9=Innerstädtische Bezirke außerhalb des RVR-Gebietes mit einem stabilen dominanten Dienstleistungssektor

Quelle: IT.NRW 2018 in Verbindung mit der Sozialraumtypologie von Jeworutzki *et al.*, 2017; eigene Berechnungen.

V. Bibliographie

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35-50.
- Allmendinger, J., Ebner, C., & Nikolai, R. (2018). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 47-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Amis, J., Munir, K. A., & Mair, J. (2017). Institutions and economic inequality. In R. Greenwood, C. Oliver, T. Lawrence, & R.E. Meyer (Hrsg.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (2. Aufl., S. 705-736). London: Sage publications.
- Amonn, J., & Groos, T. (2011). *Die Entwicklung von Schulsozialindices und -profilen für die Grund- und weiterführenden Schulen der Stadt Mülheim an der Ruhr. Zentrale Studienergebnisse für Migranten*. Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), AK Migrationsgeographie.
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess: Studien zu „Lernen vor Ort“*. Educational Governance: Bd. 33. Wiesbaden: Springer VS.
- Averbeck, K., Weischenberg, J., & Holtappels, H. G. (2017). Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen eines Reformmodells. Der Schulversuch Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 119-143). Münster, u.a.: Waxmann.
- Bastian, J., & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussévaluation des Projekts „Schule & Co.“: Schule & Co.* Zugriff unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/bastian/files/schule-und-co-abschlussbericht.pdf>. Zuletzt geprüft am: 30.07.2018.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). Wiesbaden: VS.
- Bergt, C., Oelker, B., & Asselmeyer, H. (2015). *Identifizierung von Kernfragen zu den Auswirkungen der Arbeit in Bildungsregionen auf Schule: Ergebnisse der Interview-Studie 2015*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Exploration*. Educational Governance: Bd. 10. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2011). Der Schulträger als „neuer Motor“ der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 6, S. 419-434). Wiesbaden: VS.

- Berkemeyer, N., & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 161-194). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitus, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (Hrsg.) (2014). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitus, V., & van Holt, N. (Hrsg.) (2015). *Netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 7. Münster, u.a.: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitus, V. (2016). Auf dem Weg zu einer Raumorientierten Schulsystemforschung: Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 48-61.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., & Semper, I. (Hrsg.) (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berse, C. (2009). *Mehrdimensionalität Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen, u.a.: Budrich UniPress. Zugriff unter: <https://shop.budrich-academic.de/produkt/mehrdimensionale-bildung-im-kontext-kommunaler-bildungslandschaften/?v=3a52f3c22ed6>. Zuletzt geprüft am: 30.07.2018.
- Berse, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften: Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 6, S. 39-50). Wiesbaden: VS.
- Beyer, J. (2005). Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(1), 5-21.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (Hrsg.) (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P., & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS.
- Bogumil, J. & Seuberlich, M. (2015). *Gestalten statt Verwalten. Ressortübergreifende Präventionspolitik. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“: Werkstattbericht Nr. 4*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Bogumil, J., Hafner, J., & Kastilan, A. (2017). Verwaltungshandeln in der Flüchtlingspolitik – Vollzugsprobleme und Optimierungsvorschläge für den Bereich der kommunalen Integration. *Verwaltungsarchiv*, 108(4), 467-488.
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11-23.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Weishaupt, H., Wendt, H. (Hrsg.) (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes: Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Entwicklung*. Bildungsforschung: Bd. 31. Berlin: BMBF.
- Bormann, I. (2012). Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 812-823.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C., & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4: Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 149-159). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Braun, F., & Reißig, B. (2012). Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Blackbox Übergangssystem* (S. 91-104). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2012). Von der bürokratischen Schulverwaltung zum Bildungsmanagement? In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart* (Educational Governance: Bd. 20 S. 181-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T. (2015). Modernisierung mittels New Public Management und kommunalem Bildungsmanagement – Vorüberlegungen zu einer Gerechtigkeitsanalyse von Organisationen. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 211-234). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 52-77). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Brüsemeister, T. (2019). Schulreform aus der Perspektive der soziologischen Bildungsforschung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 34-45). Weinheim: Beltz.

- Brüsemeister, T., & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zu Steuerungsbandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance: Bd. 6, S. 73-93). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T., & Franz, K. (2016). Netzwerkartige Formen als „Weichspülerzusatz“ der Hierarchie? Zur Organisation von lokalen Bildungsnetzwerken. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, S. 145-161). Münster, u.a.: Waxmann.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., & Preuß, B. (2016). Transintentionalität in Feldern der Bildung: Grundlagentheoretische Überlegungen und vergleichende Betrachtung ausgewählter empirischer Befunde. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 72-101). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Büttner, S. M., Leopold, L., & Posvic, M. (2015). *Projektfizierung durch EU-Förderung: Konturen und Tätigkeitsbereiche der EU-Projektwelt*. Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe „Die Europäisierung der Gesellschaften Europas: Zwischen nationalstaatlicher und globaler Vergesellschaftung“ – organisiert von Martin Heidenreich Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj77fbMkcncAhVIQpoKHS5EAvQQFjABegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fpublikationen.sozioogie.de%2Findex.php%2Fkongressband_2014%2Farticle%2Fdownload%2F75%2Fpdf_104&usg=AOvVaw3N1B7PURJuBTpF5BXUIZ1v. Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Butzin, B., Kohlscheen, J., & Pahs, R. (2017). Bildung im Wandel: Chancenungleichheit und Bildungspotenziale im Ruhrgebiet – eine Spurensuche. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 225-301). Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Caruso, M., & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 451-454.
- Coelen, T., Heinrich, A.J., & Million, A. (2019). Local educational landscapes in Germany: Interfaces and interlacings between education and urban development. In H. Jahnke, C. Kramer, & P. Meusberger (Hrsg.), *Geographies of schooling* (Knowledge and Space 14, S. 35-53). Heidelberg: Springer Open.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Csigó, M. (Hrsg.) (2006). *Institutioneller Wandel durch Lernprozesse: Eine neo-institutionalistische Perspektive. Forschung Politik*. Wiesbaden: VS.
- David, P. A. (2000). *Path dependence, its critics and the quest for 'historical economics'*. Oxford: All Souls College, Oxford and Stanford University.

- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Verfügbar unter: https://www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf. Zugriff am: 11.12.2017.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.) (2011). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster u.a.: Waxmann.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Ditton, H. (2018). Herausforderungen und Potentiale der Analyse regionaler Strukturen in der Bildungsforschung. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 39-55). Münster, u.a.: Waxmann.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23-38.
- Ditton, H., Elsäßer, S., Gölz, N., Stahn, V., & Wohlkinger, F. (2017). Soziale Disparitäten im Bildungsverlauf: Schulische Laufbahnen von der 2. bis zur 7. Jahrgangsstufe. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 143-173). Münster u.a.: Waxmann.
- Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 508-526.
- Drope, T. & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig: Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 496-507.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(24), 141-165.
- Dyson, A., Kerr, K., & Raffo, C. (2012). Area-based initiatives in England: do they have a future? *Revue Française de Pédagogie: Recherches en Education*, (178), 27–38.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive: Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen, Kritik* (Institutionsforschung im Bildungsbereich, S. 47-70). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.

- Emmerich, M. (2015). Regionalisierung von Bildung. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 297-306). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (Educational Governance: Bd. 7, S. 385-409). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2017). Semantiken regionaler Bildungssteuerung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 78-100). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2010). Regionale Bildungsräume – Koordination einer neuen Steuerung unter Bedingung sozialer Disparitäten. Recht der Jugend und des Bildungswesens. *Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendwesen*, 58(2), 144-157.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2015). Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft. In M. Dammayr, D. Graß & B. Rothmüller (Hrsg.), *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung* (Sozialtheorie, S. 227-246). Bielefeld: Transcript.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarierte Teilhabe: Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 209-222.
- Emminghaus, C., Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischbach, R., Kolleck, N., & de Haan, G. (Hrsg.) (2015). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Freytag, T., Jahnke, H., & Kramer, C. (2018). Bildungsgeographische Perspektiven auf Bildung und Raum. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 22-37). Münster, u.a.: Waxmann.
- Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Luetz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353-365). Wiesbaden: VS.
- Gaus, D. (2014). Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 101-146). Wiesbaden: Springer VS.
- Gawronski, K., Kreis, H., & Middendorf, L. (2017). Versuch einer Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 3, 76-87.
- Godenhjelm, S., Lundin, R. A., & Sjöblom, S. (2015). Projectification in the public sector – the case of the European Union. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8(2), 324-348.

- Gomolla, M. (2010). Theorie und Forschungsergebnisse: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. *Migazin – Migration in Germany*. Verfügbar unter: <http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/>. Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gresch, C., Baumert J., & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 230–256.
- Groos, T. (2014). *Schulsozialindices für die Grundschulen in Mülheim an der Ruhr: Aktualisierung der Indices für die Grundschulen und Entwicklung von Wohnumfeldprofilen*. Verfügbar unter: <http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/grundschulsozialindices.pdf>. Zuletzt geprüft am: 31.07.2018.
- Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern: Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl*. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!": Werkstattbericht Nr. 5. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Habeck, H. (2012). Regionale Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Von den Anfängen bis zu den Herausforderungen von heute. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region – Region in der Schule* (S. 157-174). Stuttgart: Raabe.
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs: Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs*. Educational Governance: Bd. 40. Wiesbaden: Springer VS.
- Hasse, R., & Schmidt, L. (2008). *Institutionelle (Problem-)Arbeit: Theoretischer Hintergrund und Bezugnahme auf den Fall schulischer Diskriminierung*. Beitrag zur Tagung der Sektion „Soziale Probleme und soziale Kontrolle" im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jena. Zugriff unter: https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Forschung/Organisation_Ungleichheit/Institutionelle-Problem-Arbeit-...-und-schulische-Diskriminierung-Hasse-Schmidt-2008.pdf. Zuletzt geprüft am: 03.09.2018.
- Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 299-313.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1-17.
- Helbig, Marcel (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 655-679.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.

- Helbig, M. & Schmolke, N. (2015). Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs die Bildungswege beeinflusst. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 197-214.
- Helbig, M. & Morar, T. (2018). Why teachers assign socially unequal marks. A case for establishing tertiary origin effects in the model of primary and secondary effects of educational research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(7), 1-25.
- Hermstein, B. (2018). Institutionelle Aktivierung im Schulsystem? Überlegungen am Beispiel lokaler Schulsystementwicklung unter Bedingungen von Regionalisierung. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Aktuelle Transformationen des schulischen Feldes in nationaler und internationaler Perspektive* (Neue Politische Ökonomie der Bildung, S. 130-153). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Hermstein, B., Manitiis, V., Meißner, S., & Berkemeyer, N. (2016). Den Wandel von Bildungssystemen beobachten. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitiis (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 8-36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N., Bos, W., & Semper, I. (2019). Schulreform und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S.771-798). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium: Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 49. Münster u.a.: Waxmann.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen: Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparationis*, 16(2), 179-199.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsysteme im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 11-52). Münster, u.a.: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klemm, K & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Praxishilfen Schule. Kronach: Carl Link.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Jähnen, S. & Helbig, M. (2015). Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern. Eine quasiexperimentelle Untersuchung am Beispiel der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 539-571.

- 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* (Praxishilfen Schule, S. 208-237). Kronach: Carl Link.
- Järvinen, H., Sendzik, N., & Bos, W. (2014) Bildungslandschaften – Eine Antwort auf den demographischen Wandel? In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012.* (S. 336-354). Berlin: BMBF.
- Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K., & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen: Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 94-124.
- Jensen, C., Johansson, S., & Löfström, M. (2013). The project organisation as a policy tool in implementing welfare reforms in the public sector. *International Journal of Health Planning and Management*, 28(1), 122-137.
- Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 27-216). Bochum: Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Jeworutzki, S., & Knüttel, K. (2018). Empirische Bildungslandschaften: Netzwerke verstetigter Übergangsbeziehungen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen. Stadtforschung und Statistik: *Zeitschrift des Verbandes Deutscher Städtestatistiker*, 31(1), 35-41.
- Jungermann, A., Manitus, V., & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Maßnahmen und Forschungsbefunden. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 14-48.
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Mackrodt & M. Kabas (Hrsg.), *Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (Sozialstrukturanalyse, S. 135-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Kann, C. (2017). *Schulschließung und Umbau von Schulstandorten: Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen*. Educational Governance: Bd. 38. Wiesbaden: Springer VS.
- Kappauf, Z., & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 75, 1-18.
- Kemper, T. (2016). Potentiale und Limitationen der schulstatistischen Indikatoren 'Ausländische Schüler' sowie 'Schüler mit Migrationshintergrund'. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Socialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 185-214). Münster, u.a.: Waxmann.

- Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Gute Ganztagschule für alle: Kosten für den Ausbau eines qualitativ vollen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kolleck, N. (2014). Innovation through networks: understanding the role of social relations for educational innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 47-64.
- Kolleck, N. (2015). Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In R. Fischbach, N. Kolleck, & G. de Haan. (Hrsg.). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 55-67). Wiesbaden: Springer VS.
- Kolleck, N., de Haan, G., & Fischbach, R. (2011). Social networks for path creation: Education for sustainable development matters'. *Journal of Future Studies*, 15(4), 77-92.
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 9-27.
- Koranyi, F., & Kolleck, N. (2017). The role of out-of-school organizations in German regionalization programs: A qualitative content analysis of opportunities for participation. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 141-166.
- Korfmann, M., & Stauber-Klein, B. (2013, 02. Juni). So wollen Dortmund und Essen raus aus den Schulden. *Der Westen*. Verfügbar unter: <https://www.derwesten.de/politik/so-wollen-dortmund-und-essen-raus-aus-den-schulden-id8019095.html>. Zuletzt geprüft am: 06.08.2018.
- Krasner, S. D. (1984). Approaches to the state: Alternative conceptions and historical dynamics. *Comparative Politics*, 16(2), 223-246.
- Kreher, C., & Solf, C. (2012). Schulmanagement in Bildungsregionen: Ein Projekt der Robert-Bosch-Stiftung in Freiburg und Ravensburg. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region – Region in der Schule* (S. 141-157). Stuttgart: Raabe.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Educational Governance: Bd. 2. Wiesbaden: VS.
- Lehmpfuhl, U., & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster, u.a.: Waxmann.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausning, J., Lüthi, K., & Brüsemeister, T. (2015). Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 68-93.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Taschenbuch Wissenschaft: Suhrkamp.
- Löw, M. (2018). *Vom Raum aus die Stadt denken. Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie*. Bielefeld: transcript.

- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung: Bd. 34, Bildung: Ideen zünden. Bonn, u.a.: BMBF.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Entwicklung einer neuen Schulstruktur im Berliner Schulsystem. Ausgewählte Befunde aus der BERLIN-Studie zur Evaluation der Berliner Schulstrukturreform. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 75-104). Münster u.a: Waxmann.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507-548.
- Mahoney, J., & Thelen, K. (2010). A theory of gradual insitutional change. In J. Mahoney & K. Thelen (Hrsg.), *Explaining institutional change. ambiguity, agency, and power* (S. 1-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Makles, A., Schneider, K., & Schwarz, A. (2018): Potenziale schulstatistischer Individualdaten für die Bildungsforschung und Bildungspolitik - Das Beispiel Bremen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1229-1259.
- Manitius, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Dissertationsschrift, TU Dortmund. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/31154>. Zugriff am: 13.11.2013.
- 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, u.a.: Waxmann.
- Manitius, V., & Sendzik, N. (2012). Regionale Bildungsbüros – ein Überblick zu Unterstützungsleistungen eines noch jungen Akteurs der Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulen in der Region – Region in der Schule* (S. 157-174). Stuttgart: Raabe.
- 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*, 105(3), 276-295.
- Manitius, V., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T., & Bos, W. (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich: Editorial. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 7-13.
- Massumi, M., & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mattern, P., & Lindner, M. (2015). Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. *Widersprüche*, 35(135), 81-95.
- Mayntz, R. (1997). *Soziologie der öffentlichen Verwaltung* (4. Aufl.). Heidelberg: Müller.

- Mayntz, R. (2005). Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In G. F. Schuppert (Hrsg.), *Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien* (S. 11-20). Baden-Baden: Nomos.
- Mayntz, R., & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 39-72). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. Zugriff am: 01.11.2016.
- McElvany, N. (2010). Die Übergangsempfehlung von der Grund- auf die weiterführende Schule im Erleben der Lehrkräfte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung: Bd. 34, S. 295-312). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Niedlich, S. (2019). *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S., & Brüsemeister, T. (2012). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Educational Governance: Bd. 9. (S. 131-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Niedlich, S., & Fließ, G. N. (2016). Systematisierung von Transintentionalität. Ansatzpunkte aus einem Modell der Nachhaltigkeit von Programmförderung. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen (Institutionenforschung im Bildungsbereich, S. 10-33)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, S. 17-37). Münster, u.a.: Waxmann.
- Nikolai, R., Helbig, M., & Wulschner, H. (2019). Die vernachlässigte Rolle von »Beton« bei der Umsetzung von Schulreformen. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 582-593). Weinheim: Beltz.
- Nölle, I., Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Gräsel, C. (2009). Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), 294-310.
- Opper, M. K. (2016). Zur Karriere des Bildungsmonitorings in „Lernen vor Ort“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, U. Clement, M. Heinrich, R. Langer, K. Maag Merki et al. (Hrsg.), *Kommunales*

- Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (Educational Governance: Bd. 33, S. 111-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Berkemeyer, N., & Manitus, V. (2012). Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (Educational Governance: Bd. 16, S. 193-211). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 6. Münster, u.a.: Waxmann.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94(2), 251-267.
- Pierson, P. (2004). *Politics in time: History, institutions, and social analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion von der meritokratischen Schule: Lokale Konstellationen der Produktionen von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 23, 143-179.
- Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische revue*, 1, 34-51.
- Regionalverband Ruhr (RVR) (Hrsg.) (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 119-139). Wiesbaden: VS.
- Rolff, H.-G. (2013). *Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW: Eine Expertise*. Verfügbar unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung_regionale_bildungsnetzwerke.pdf. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Rolff, H.-G. (2014). *Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW: Wissenschaftliche Expertise II*. Verfügbar unter: <https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/expertiseiiifinal.pdf>. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.

- Rösner, E., & Stubbe, T. C. (2008). Übergangentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demografischer Veränderungen Ein Beitrag zur Gerechtigkeitsdebatte, zur Schulstruktur und zur Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeifer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 297-319). Weinheim: Juventa.
- Rürup, M., & Rübken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung: Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 125-151.
- Sartory, K., Jungermann, A., & Järvinen, H. (2017). Support for school-to-school networks: How networking teachers perceive support activities of a local coordinating agency. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 143-165.
- Sartory, K., Jungermann, A., Hoefl, M., & Bos, W. (2018). *Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis: Wie Kommunen und Schulen Übergänge gemeinsam gestalten können*. Netzwerke im Bildungsbereich: Praxisband 1. Münster, u.a.: Waxmann.
- Schalkhauser, S., & Thomas, F. (2011). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Wissenschaftliche Texte*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS.
- Schiller-Merkens, S. (2008). *Institutioneller Wandel und Organisationen: Grundzüge einer strukturtheoretischen Konzeption*. Wiesbaden: VS Research.
- Schlee, T. (2019). Lokale Vernetzung in der Sozialpolitik: Eine kritische Auseinandersetzung mit netzwerkbildenden Programmen im Übergang Schule-Beruf. *Sozialer Fortschritt*, 68(10), 769-790.
- Schmachtel, S., & Olk, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 10-52). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), 1-27.
- Schuchart, C., Schneider, K., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). Welchen Einfluss hat die Wohnumgebung auf die Grundschulwahl von Eltern? Analysen zur Bedeutung von kontextuellen und familiären Merkmalen auf das Wahlverhalten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 26(4), 506-534.
- Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2014). Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 9-35.
- Seibel, W. (2017). *Verwaltung verstehen: Eine theoriegeschichtliche Einführung* (2. Aufl.). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 2200. Berlin: Suhrkamp.
- Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does "What works" work?*

- Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 291-311). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N. (eingereicht). How are Social Indices informing evidence-based policies and resource allocations? A case study of a Local Educational Authority in Germany.
- Sendzik, N., Otto, J., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2012). Das Regionale Bildungsbüro als Boundary-Spanner: Eine Betrachtung des kommunalen Managements innerschulischer Netzwerke. In S. Hornberg & M. P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 331-351). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., & Järvinen, H. (2015). Weitergehende quantitative Ergebnisse: Transfer der Netzwerkarbeit in das Kollegium, das Bildungsbüro als Unterstützungssystem und Projekterfolg. In J. Otto, N. Sendzik, H. Järvinen, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Kommunales Netzwerkmanagement: Forschung, Praxis, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 6. S. 131-151). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., Sartory, K., & Järvinen, H. (2016). Die kommunale Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe: Erste Netzwerkanalytische Befundungen. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 8, 97-128). Münster, u.a.: Waxmann.
- Sendzik, N., & Abendroth, S. (2016a). Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen. *SchulVerwaltung NRW*, 27(2), 43-45.
- Sendzik, N., & Abendroth, S. (2016b). Kommunale Bildungsberichte. Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung? *Beruf: Schulleitung*, 11(3), 35-37.
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 284-298.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung: Bd. 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.) (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. Praxishilfen Schule. München: LinkLuchterhand.
- Stadt Dortmund (2008). *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Stadt Dortmund (2014). *Zweiter kommunaler Bildungsbericht der Stadt Dortmund*. Dortmund: Stadt Dortmund.
- Stadt Essen (2011). *Der Bildungsbericht 2011*. Essen: Stadt Essen.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Zahl der Schüler im Schuljahr 2016/2017 um 0,3% gestiegen: Pressemitteilung vom 16. März 2017* (Pressemitteilung Nr. 099/17). Wiesbaden. Zugriff unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_099_211pdf.pdf?__blob=publicationFile. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.

- Steude, V. (2014). *8 weitere Schulschließungen stehen in Bochum und Wattenscheid auf dem Plan*. *lokalkompass.de*. Zugriff unter: <https://www.lokalkompass.de/bochum/politik/8-weitere-schulschliessungen-stehen-in-bochum-und-wattenscheid-auf-dem-plan-d395980.html>. Zuletzt geprüft am: 13.08.2018.
- Stolz, H.-J. (2017). Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 100-127). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium Comparationis*, 18(1), 12-24.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Lorenz, J., Bos, W., & Kasper, D. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 351-367). Münster, u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: institutional change in advanced political economies. In W. Streeck & K. Thelen (Hrsg.), *Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies* (S. 1-39). Oxford: Oxford University Press.
- Suthues, B., Bienek, M., & Roland, M. (Hrsg.) (2017). *Einblicke ins Bildungsmanagement: Verortungen in Bildungslandschaften und kommunaler Verwaltung*. Münster: Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW, Institut für soziale Arbeit e.V.
- Sydow, J. (2017). Temporary organizing – the end of organizations as we know them? *Rutgers Business Review*, 2(2), 199-204.
- Sydow, J., Lerch, F., & Staber, U. (2010). Planning for path dependence? The case of a network in the Berlin-Brandenburg optics cluster. *Economic Geography*, 86(2), 173-196.
- Sydow, J., Windeler, A., Müller-Seitz, G., & Lange, K. (2012). Path constitution analysis: A methodology for understanding path dependence and path creation. *Business Research*, 5(2), 155-176.
- Sydow, J., & Braun, T. (2018). Projects as temporary organizations: An agenda for further theorizing the interorganizational dimension. *International Journal of Project Management*, 36(1), 4-11.
- 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 u.a.: Waxmann.

- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (ZEFIR-Materialien Nr. 3). Bochum: Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR).
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2, 369-404.
- Tibussek, M. (2012). Kommunale und regionale Bildungsnetzwerke: Perspektiven für Kommunen, Schulen, Jugend-, Kultur- und Bildungseinrichtungen. In Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.), *Vom Pilotprojekt zur nachhaltigen Struktur. Kulturelle Bildung in kommunalen und regionalen Bildungsnetzwerken* (Schriftenreihe der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit“ NRW, S. 6-15).
- Todeskino, V., Manitus, 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, u.a.: Waxmann.
- Truschkat, I., & Muche, C. (2016). Übergang, Inclusiveness, Region. Pfadabhängige Verarbeitungen bildungspolitischer Interventionen am Übergang Schule-Beruf. In I. Bormann, T. Brüsemeister & S. Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen (Institutionenforschung im Bildungsbereich*, S. 128-149). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tukiainen, S., & Granqvist, N. (2016). Temporary organizing and institutional change. *Organization Studies*, 37(12), 1819-1840.
- van Ophuysen, S., Riek, K., & Dietz, S.-L. (2015). Soziale Gerechtigkeit am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – die Perspektive der Lehrkräfte. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 332-352). Münster, u.a.: Waxmann.
- Walther, U.-J. (Hrsg.) (2002). *Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur Sozialen Stadt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weishaupt, H. (2018). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 271-286). Wiesbaden: Springer VS.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (Hrsg.) (2016). *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, u.a.: Waxmann.
- Werle, R. (2007). Pfadabhängigkeit. In A. Benz, S. Luetz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 119-131). Wiesbaden: VS.
- Woide, C., & Olk, T. (2017). Bildung in der Stadt – Koordination zwischen kommunaler Bildungspolitik und Stadt(teil)entwicklung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 148-176). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.

- Zunker, N., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl. Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 586–611.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469-481.
- Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F., & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften.: Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995 - 2003. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schultz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195-219). Weinheim, München: Juventa.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M., & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 497-512.