Die Sache mit den ‚Mythen‘ bezüglich des weiten Bildungsbegriffs

Dr. Stefanie Schmachtel, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg

Email: Stefanie.schmachtel@paedagogik.uni-halle.de

Beitrag vom 24.05.2019

Dieser Kurzinput geht auf die Frage ein: Warum entsteht nicht der Grad an Vernetzung und Strukturinnovation, der mit Bildungslandschaften und Ganztagschulen anvisiert wurde?

In meinen Publikationen plädiere ich dafür, Bildungslandschaften und den weiten Bildungsbegriff als „Rationalitätsmythos“ (Meyer & Rowan 1977) zu fassen (Schmachtel 2016; 2017), einen Gedanken, den ich von Stolz, Schalkhäußer und Täubig (2011) aufgegriffen habe, die dieses Konzept erstmalig auf das Thema Bildungslandschaften übertrugen. Aber was hat es damit auf sich? Bedeutet das, dass das alles Humbug ist mit dem weiten Bildungsbegriff bzw. den Bildungslandschaften? Eine Illusion, der wir verfallen sind, die mit der realen Wirklichkeit wenig zu tun hat? (Denn das legt ja der alltagssprachliche Gebrauch des Wortes „Mythos“ nahe.)

Mir geht es entschieden nicht darum, die Idee der ‚weiten Bildungsbegriffs‘ oder der von konkreteren Reformmaßnahmen wie ‚Bildungslandschaften‘ bzw. ‚Ganztagschulen‘ lächerlich zu machen, bzw. zu entkräften und zu sagen, „vergiss es, das hat nichts mit der Realität zu tun“. Mir geht es dabei vielmehr darum, den Blick zu schärfen und ein differenzierteres Bild zu erhalten dahingehend, was der weite Bildungsbegriff bzw. dazugehörige Reformmaßnahmen wie die der Bildungslandschaften neben einer normativen Leitperspektive *auch* sind. Dabei geht es mir insbesondere darum, die politische, performative Seite dieser Konzepte ins Auge zu fassen, die auch nicht so erfreuliche Aspekte wie nicht-intendierte bis hin zu kontraproduktiven Nebeneffekte und (mikro-)politische ‚Zweckentfremdung‘ in den Blick bringt. Denn diese Seite wird bislang immer noch zu wenig beleuchtet.

Dahinter steht die Hoffnung, dass das Offenlegen dieser ‚dunklen‘ Seite den Blick auf widersprüchliche strukturelle Aspekte lenkt, die jenseits der sozialen Arenen von Bildungslandschaften und Ganztagschulen (vgl. z.B. Brüsemeister 2017) liegen, aber massiv in deren Praxis hineinwirken. Sie erklären ein Stück weit die teilweise Ohnmacht der Akteure in diesen sozialen Arenen und bieten auf übergeordneter Ebene neue Anknüpfungspunkte (– was gut ist angesichts der allgemeinen Ratlosigkeit, die sich breit gemacht hat, nachdem sich gezeigt hat, dass das alles nicht ganz so einfach mit der Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen wie Bildungslandschaften oder Ganztagschulen ist). Es geht dabei darum, die Möglichkeit zu schaffen, durch ein Größer-Stecken, ein „Re-Kontextualisieren“ des großen Ganzen die eigene Tätigkeit ein Stück weit neu zu verstehen – Stolz (2009) spricht hier von „professionsidentitären Verschiebungen“. Zugleich geht es darum, die Debatte um bildungspolitische Maßnahmen zum weiten Bildungsbegriff (Bildungslandschaften, Ganztagschulen, aber auch Schulsozialarbeit) neu zu politisieren. Demnach geht es dann nicht mehr darum, mit Blick auf den weiten Bildungsbegriff lediglich auf die dazugehörigen Modellprojekte zur Gestaltung des Bildungssystems zu fokussieren, sondern eine institutionsübergreifende und sozialräumliche Analyseperspektive auf Bildungsarrangements in den Blick zu nehmen (vgl. zum Thema Bildungslandschaften: Schmachtel & Olk 2017). Dies fokussiert sich dann nicht mehr nur auf die „Zwischenräume“, also die Kooperationspraxis zwischen Bildungsorganisationen, sondern schließt die organisationalen Kerntätigkeiten selbst im Kern mit ein.

Was hat es denn nun aber konkret mit diesen „Mythen“ auf sich?

Wenn ich den weiten Bildungsbegriff (Handschke & Schmachtel 2019), Bildungslandschaften (z.B. Schmachtel 2017) bzw. andere Reformideen entlang des weiten Bildungsbegriffs als „Rationalitätsmythen“ (Meyer & Rowan 1977) fasse, dann möchte ich auf den folgenden Sachverhalt aufmerksam machen:

Diese Begriffe enthalten hypothesengestützte Begründungsmuster zur organisationalen Arbeit im Bildungsbereich, die sich zwar nicht nachweisen lassen, aber uns sehr plausibel vorkommen. Sie präsentieren sich uns als angemessene, moderne, effektive und alternativlose Lösungswege zur Bearbeitung von komplexen bildungsbezogenen Problemen wie die der Chancen(un)gerechtigkeit – Maßnahmen wie Ganztagschulen, Bildungslandschaften oder Schulsozialarbeit machen angesichts der Probleme, die sie adressieren, einfach Sinn. Dadurch haben diese Ideen und Konzepte eine sehr hohe legitimatorische Qualität. Auf dieser Basis werden dann neue institutionelle Strukturen eingerichtet, z.B. Ganztagschulen, interprofessionelle Teams, Netzwerk- und Beteiligungsstrukturen, kommunale Bildungsbüros und Bildungsmanager, usw. Sie werden zum Must-Do für Bildungsorganisationen, über die diese sich ein Stück weit legitimieren: Keine Bildungseinrichtung kann sich offiziell dem Kooperations- und Vernetzungsimpetus mehr verwehren, denn damit würde sie als pädagogische Einrichtung schnell als unmodern, veraltet und wenig vertrauenswürdig gelten und ihre organisationale Existenz längerfristig gefährden (vgl. Meyer & Rowan 1977).

Das Problem ist nun *nicht* der Fakt, dass das alles auf der Basis von etwas geschieht, das lediglich ein Glauben ist und auch falsch sein kann. Sondern der Punkt ist, dass Rationalitätsmythen wie Bildungslandschaften und Ganztagschule eben *nicht* primär um des pädagogischen Inhalts wegen so viel politische Bedeutsamkeit haben, sondern aus politischen und ökonomischen Gründen der Existenzsicherung. Das heißt *nicht*, dass sich die beiden Begründungsebenen komplett gegenseitig ausschließen – die ökonomisch-politische Begründungsebene kann mitunter auch für pädagogische Zwecke genutzt werden (das ist wohl die Kunst). Aber der *raison d'être* dieser Rationalitätsmythen wie Ganztagschulen oder Bildungslandschaften ist ein nicht-pädagogischer, der diese pädagogischen Reformmaßnahmen politisch nicht primär aus einem selbstlosen Willen heraus zum Zwecke der jungen Menschen und ihren Familien formuliert, sondern diese primär politisch-ökonomisch rahmt (und auch rahmen muss). Dies wird durch den Umstand, dass Maßnahmen des weiten Bildungsbegriffs erst wirklich nach PISA richtig Aufwind erfahren haben, und dass sich in diesem Zuge auch neue Bildungsakteure mit ihren z.T. auch ökonomisch gerahmten Motiven in Stellung gebracht haben¹, sehr leicht ersichtlich.

¹ Handschke/Schmachtel (im Druck) beschreiben dies konkret: „So kann in der historischen Rekonstruktion der Post-PISA Entwicklung des Diskurses um Ganztagschulen und Bildungslandschaften gesehen werden, wie insbesondere zwei Akteure – (1) die Kinder- und Jugendhilfe/Sozialpädagogik einerseits (wie aus der obigen Ausführungen ersichtlich) und (2) die Kommunen (mit der Aachener Erklärung 2007; oder den Diskussionspapieren des Deutschen Vereins 2007; 2009; sowie der Münchener Erklärung 2012) – den durch PISA erzeugten politischen Handlungsdruck dazu genutzt haben, um sich verstärkt als Bildungsakteure in die Bildungsdebatte zu bringen. Die Post-PISA Bildungsreformdebatte wurde als Chance gesehen, mithilfe des weiten Bildungsbegriffs ihren Anliegen und Positionen bezüglich der sozialen Seite von Bildung im Klima des neuen Problembewusstseins nach PISA neues Gehör zu verschaffen und zugleich als neuer Bildungsakteur wahrgenommen zu werden. 2008 loten Rauschenbach und Otto beispielweise in reflexiver Absicht sehr deutlich die Chancen und Risiken aus, sich als Sozialpädagogik bzw. Kinder- und Jugendhilfe offensiv in den Post-PISA Bildungsdiskurs einzubringen.“ Ergänzt werden muss dazu, dass sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch die Kommunen auch politisch-ökonomische Gründe der Existenzsicherung hatten, um sich als neue

Diese ‚Zweckentfremdung‘, so mein Argument, sollten wir in ihrer Wirkweise und ihren Konsequenzen besser kennen und einschätzen lernen, denn sie wirkt in die Tätigkeitsebene der Praxis hinein: Reformideen wie Ganztagschulen, Bildungslandschaften und Schulsozialarbeit werden von PraktikerInnen zwar in eigensinniger und mitunter auch widerständiger Weise in die Praxis übersetzt; sie werden aber auch von Ihnen auf der Praxisebene politisch-ökonomisch verzwecklicht und entlang politisch-ökonomischer Sachzwänge und Spielräume umgesetzt. Das ist erst einmal logisch angesichts der Natur von Rationalitätsmythen, primär auf symbolpolitischer Ebene der formalen Organisationsgestaltung ihre Spielbühne zu haben. Was aber problematisch daran ist, ist, dass dann trotzdem, oder sogar mithilfe dieser Rationalitätsmythen durch bestimmte Rahmenbedingungen und damit verbundene Handlungszwänge Praxen vollziehen – gewissermaßen im Schatten der sozialen Arenen von Rationalitätsmythen wie Ganztagschule und Bildungslandschaften – die sich gegenläufig zu ihren pädagogisch-inhaltlichen Zielen verhalten. Und dann wundert man sich, warum diese Reformmaßnahmen nicht so fruchten wie programmatisch vorgesehen.

Leider wird jedoch diese Doppelschichtigkeit bislang sehr häufig ignoriert (vgl. auch Duveneck 2018 dazu). Vielmehr ist der ganze Diskurs eigentlich davon dominiert, dass das Pädagogisch-Inhaltliche als die vorrangige und einzige Logik gesehen und die Reformvorhaben zum weiten Bildungsbegriff dahingehend reduziert werden (auch und insbesondere in der Wissenschaft). Dadurch wird vielfach eine sehr kraftvolle Hoffnung initiiert, dass auf reformpolitischer Ebene Räume entstehen, die das Pädagogische wirklich und primär verbessern wollen. Und dann ist die Enttäuschung dementsprechend groß darüber, dass die Reformmaßnahmen nicht so umgesetzt werden wie gedacht und es entsteht eine gewisse Ratlosigkeit zur Situation. Die Situation wird m.E. erst dann verständlicher, wenn man den Blick auf den Makrorahmen weitet und guckt, was sich vor diesem Hintergrund performativ vollzieht und vollzogen hat.

Fairerweise ist das aber auch nicht so ganz einfach mit der performativen Wirkweise der Rationalitätsmythen, sondern relativ verzwickelt: Denn Rationalitätsmythen sind aufgrund ihrer hohen inhaltlich-pädagogischen Plausibilität und Legitimität in der Lage, genau diese politisch-ökonomische Verzwecklichtungen zu verschleiern – vielmehr werden sie erst dadurch so wirksam und können viele Akteure für ihre Zwecke mobilisieren.

Rationalitätsmythen wie der weite Bildungsbegriff oder Bildungslandschaften versprechen eine Vereinbarkeit der pädagogisch-inhaltlichen und der politisch-ökonomischen Logik. Dadurch verschleiern sie, dass durch den übergreifenden Steuerungsrahmen die zweite Logik sich stark widersprüchlich auf die erste auswirkt bzw. sich in der Praxis eine „strategische Selektivität“ (Jessop 2011) entlang der zweiten Logik vollzieht. Da dies aber erst einmal nicht offensichtlich ist, wird fälschlicherweise der Eindruck erzeugt, als dass es um tolle pädagogische Maßnahmen geht die *zugleich* – ganz klar - auch positive politische und wirtschaftliche „Neben“-Wirkungen haben – also: eine Win-Win-Situation. Durch dieses doppelte, in sich widersprüchliche Versprechen wird ein normativer Überschuss erzeugt, der aber längerfristig nicht haltbar ist (er muss aufgrund der Rahmenbedingungen enttäuscht werden). Gleichzeitig ist er aber gerade dadurch hoch funktional: Er agiert „als Phantasma (Žižek 2008; Lanca 1964; Glynos/Howarth 2007), das durch seine Abstraktheit

Bildungsakteure in das Spiel zu bringen: Die Kinder- und Jugendhilfe vor dem Hintergrund ihrer zunehmenden Prekärheit im Zuge des sozialinvestiven Staates und die Kommunen vor dem Hintergrund des interkommunalen Wettbewerbs (Duveneck 2016).

und Anschlussfähigkeit an sowohl politisch-ökonomische als auch pädagogische Logiken eine Vielfalt von Projektionen ermöglicht und Motivationen hervorruft. Ideen wie Bildungslandschaften, Ganztagschule, etc. bringen dadurch einen außerordentlich hohen emotionalen Aufforderungscharakter mit; sie geben Hoffnung auf eine bessere Welt. (Und das ist ja eigentlich auch eine ganz wichtige Ressource, um Veränderungen anzustoßen.)

Der eigentliche Realisierungsmechanismus, der dabei aber völlig ‚überblendet‘ wird, ist aber folgender:

Die pädagogisch-inhaltliche Logik ist dabei ganz stark auf eine „gleichwürdige“ (z.B. Juul 2006) Verständigung von den an Bildung beteiligten Akteuren über Bildungsprobleme und notwendige pädagogische Maßnahmen im Sinne einer lokalen Kooperation Partizipation angewiesen. Dies ist die Grundidee der kooperativen Gestaltung von Bildungsarrangements, die z.B. im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2015), im weiten Bildungsbegriff bzw. im Konzept der Ganztagsbildung (z.B. Coelen 2004; vgl. auch Handschke & Schmachtel im Druck), in der Diskussion um die Kooperation von Schule und Jugendhilfe oder in der Idee des multiprofessionellen Handelns im Rahmen der Ganztagschule wieder zu finden ist. Zugleich lässt sich anmerken, dass Verständigung und Partizipation „auf Augenhöhe“ (was der offizielle Jargon ist) manchmal dabei ganz und gar nicht effizient und effektiv ist; beides basiert auf gemeinsamem, ergebnisoffenen Lernen von- und miteinander mit einer stark evolutiven Dynamik (Stolz [2019] spricht diesbezüglich mit Blick auf Bildungslandschaften von einem „kulturellen Projekt“). Zugleich stellt eine pädagogische Arbeit am Kind immer auch die Anforderung, mit institutionsinternen Widersprüchlichkeiten in der pädagogischen Arbeit zu hantieren, wie etwa mit den Antinomien pädagogischen Handelns in der Schule (Helsper 2012) oder dem Widerspruch zwischen Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Urban 2004).

Die politisch-ökonomische Logik (die Logik der Existenzsicherung) ist demgegenüber jenseits dieser Kooperationslogiken an das übergreifende politisch-ökonomische Regelsystem angebunden. Dieses hält Strukturen und Imperative bereit – wie denen der Effizienz, Effektivität und der Produktion möglichst positiv wirkender Outputs und Outcomes – die dem inhaltlich-pädagogischen Vorhaben der Verständigung und der Kooperation unterschiedlicher, an Bildung beteiligter Akteure mitunter diametral entgegenstehen:

- Im Rahmen der Neuen Steuerung (des New Public Managements) ist der Bildungssektor von einer zunehmenden Ökonomisierung und einer Orientierung an Effizienz, Effektivität und Outputs geprägt. Diese funktionalisiert Bildung zunehmend wirtschaftlich und setzt Bildungsträger auf allen administrativen Ebenen systematisch in den Wettbewerb zueinander (z.B. Höhne 2015). Zudem hat sie eine zunehmende symbolpolitische Verzwecklichung von Bildung, insbesondere des weiten Bildungsbegriffs, für administrative Selbstdarstellungszwecke zur Folge (Duveneck 2016). Die daraus resultierende Doppelbödigkeit fördert nicht gerade die Bereitschaft, sich zu öffnen, Missstände einzugestehen, sich ehrlich zu begegnen und identitäre Verschiebungen zu riskieren. Die Einrichtung von konkurrenzfördernden Quasi-Märkten zwischen Bildungsträgern (sowohl zwischen Schulen als auch zwischen Kinder- und Jugendhilfe- und anderen Bildungseinrichtungen) schafft eher das Gegenteil von Gemeinsamkeit und Vertrauen: Es richtet Einrichtungen gegeneinander aus und fördert Misstrauen (s. auch Schmachtel 2017).

- Durch die Transformation des Sozialstaates – und dies ist eigentlich der noch schwerwiegendere Faktor – wird die Möglichkeit einer gleichberechtigten Kollaboration zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe zunehmend strukturell untergraben: Während Schule als Institution strukturell überladen und überfordert wird, z.B. indem Bildungspolitik zunehmend als Sozialpolitik umfunktionalisiert wird, ist die Position der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe von einer zunehmend prekären Lage gekennzeichnet. Diese zeigt sich durch eine Zunahme von Kürzungen des Regulärangebots aus, die von einer zunehmenden Abhängigkeit der Akquise von Projektgeldern aufgrund der zunehmenden ‚Projekteritis‘ im Wohlfahrtsstaat flankiert ist. Diese haben zum Teil stark befristete Stellenverhältnisse sowie Deprofessionalisierungstendenzen zur Folge. Diese Kürzungen sind Zeugnis eines mehr oder weniger versteckt Abbaus des Sozialstaats im Zuge der Transformation zum aktivierenden Staat (z.B. Kessl 2013).

Diese Makroaspekte strukturieren die „sozialen Arenen“ (s. z.B. Brüsemeister 2017) des weiten Bildungsbegriffs (z.B. bzgl. Ganztagschule, Bildungslandschaften, Schulsozialarbeit) so vor, dass sich in strategisch-selektiver Weise (vgl. Jessop 2011) Logiken realisieren, die dem Anliegen des weiten Bildungsbegriffs kontraproduktiv entgegenstehen. Sie untergraben das Anliegen eines ergebnisoffenen, gemeinsamen Lernens unter der ‚gleichwürdigen‘ Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven und entlang der Bedürfnisse der jeweiligen lokalen Problemsituation. Zugleich erschweren sie das oben erwähnte produktive Hantieren mit institutionsinternen Widersprüchen, das dafür auch notwendig ist. In der Folge führt der Kooperationsimperativ in Reformmaßnahmen wie der Ganztagschule oder in Bildungslandschaften deswegen zu einer permanenten strukturellen Überforderung der Praxis. Dies wird vielfach so aufgelöst, dass die politisch-ökonomische Logik (die der Existenzsicherung) in den Handlungsentscheidungen zu Ungunsten der Pädagogisch-Inhaltlichen dominiert. Denn der übergreifende Steuerungsrahmen stellt, wie oben angedeutet, Strukturen und Sachzwänge bereit, die so sehr ‚an die Existenz‘ gehen, dass sie ein kulturelles Klima erzeugen, dass je nach lokalen Ausprägungen kaum Spielräume und Energien für die gewünschten pädagogischen und professionellen Veränderungen bereithält.

Zugleich verschließen die kooperationsfokussierten bildungspolitischen Maßnahmen entlang des weiten Bildungsbegriffs den Blick auf die Frage, wozu sie in der politisch-ökonomischen Logik denn eigentlich genutzt werden, also worin denn eigentlich die Zweckentfremdung besteht? Z.B. scheint es so, als wenn Reformmaßnahmen zum weiten Bildungsbegriff auch dazu genutzt werden, um bestimmte Ursachen *nicht* bearbeiten zu müssen; aufgrund dessen, dass sie die pädagogischen Kerntätigkeiten in den Organisationen häufig unberührt lassen, entsteht mitunter der Eindruck, sie hätten auch eine kompensatorische Funktion, um anstehende, politisch schwieriger zu realisierende Änderungen nicht angehen zu müssen, wie z.B. im Schulwesen oder in anderen Bereichen wie z.B. der Sozial-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, die für das Problem der Chancengerechtigkeit von maßgeblicher Bedeutung sind.? Bzw. mit Blick auf die Herausbildung von Humankapital scheint es beim Projekt Ganztagschule auch sehr deutlich um die quantitative Bereitstellung von Betreuungsmöglichkeiten zu gehen, um die Frauenerwerbstätigkeit zu steigern (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ 2005) – ein Motiv, das nicht zwangsläufig auf eine Qualitätsverbesserung von Schule angewiesen und kaum Schnittmengen zum proklamierten Ziel der Ganztagschule der Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit hat.

Abschließend könnte man also folgendes Fazit ziehen: Bei der Sache mit den „Rationalitätsmythen“ geht es darum, im Kopf zu behalten, dass es bei den Reformmaßnahmen zum weiten Bildungsbegriff

nicht allein und nicht primär um die Pädagogik geht und gehen kann – eine Einsicht, die wir zwar irgendwie wissen, aber doch immer wieder ausblenden. Zugleich machen uns die Rahmenbedingungen auf der Makro-Ebene darauf aufmerksam, die damit verbundenen vielfachen Erwartungen und Apelle ein Stück weit kritisch zu hinterfragen und gelassener damit umzugehen – zu fragen, welche Verzweckungen dahinter stehen, Grenzen anzuerkennen und zugleich mit den sich präsentierenden Möglichkeiten eigensinnig, aber mit größtmöglichstem pädagogischen Gewinn mitunter auch auf symbolpolitischer Ebene zu hantieren. Zudem geht darum, die vielfach ‚unsichtbaren‘ Mechanismen der o.g. kontraproduktiven Logiken auch im eigenen Handlungsfeld (institutionell und in den „Zwischenräumen“) gewissermaßen ‚situativ zu ertappen‘ – im eigenen Denken aber auch in der Interaktion. Auf dieser Basis kann dann überlegt werden, wie man individuell und kollektiv anders mit den politisch-ökonomischen Handlungszwängen umgehen kann und welche Spielräume sich erschließen lassen. Dies bedarf einer forschenden kritisch-reflexiven Haltung, die sich sowohl auf das eigene Handeln (Wissenschaft eingeschlossen) als auch das Handeln anderer bezieht und Aspekte des übergreifenden Makrorahmens mit einschließt.

Literaturverzeichnis

BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (auch online unter <http://www.jugend.rlp.de/fileadmin/downloads/bildung/zwoelfter-kjb.pdf>, (Abfrage 20.6.2017).

Brüsemeister, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften - Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 52-77.

Coelen, Thomas (2004): „Ganztagsbildung“ - Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 247-267.

Duveneck, Anika (2018): Das Verhältnis zwischen Partizipation und Steuerung im kommunalen Bildungsmanagement. In: Magazin für kommunales Bildungsmanagement: Stadt - Land - Bildung, H. 5, S. 4-7.

Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Glynos, Jason/Howarth, David (2007): Logics of critical explanation in social and political theory. London: Routledge.

Handschke, Diana; Schmachtel, Stefanie (im Druck): Der weite (ganztägige) Bildungsbegriff als konzeptionelle Grundlage für eine jugendgerechte Bildung? Eine kritische Würdigung. In: Braun, Tom; Hübner, Kerstin (Hrsg.): Perspektive Ganztags?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: kopaed-Verlag.

Helsper, Werner (2012): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 15-30.

Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Jessop, Bob (2011): Metagovernance. In: Bevir, Mark (Hrsg.): The SAGE Handbook of Governance. London: SAGE Publications Ltd. S. 106-124.

Juul, Jesper (2006): Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. München: Kösel-Verlag.

Kessler, Fabian (2013): Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.

Lacan, Jacques (1964): Das Seminar Buch XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Weinheim: Quadriga.

Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organisations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, London: University of Chicago Press. S. 41–62.

Schmachtel, Stefanie (2016): Local partnerships as 'rationalized myths': a critical examination of the micro-discourse in educational partnership working. In: Critical Policy Studies 10, H. 4, S. 448-467.

Schmachtel, Stefanie (2017): Bildungslandschaften als Managementproblem? In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 176-203.

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen - eine Einführung. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 10-50.

Stolz, Jürgen (2019): Vortrag auf dem 2. Treffen des Netzwerks zur „Zukunft des weiten Bildungsbegriffs“ in Münster am 28.3.2019.

Stolz, Heinz-Jürgen/Schalkhaußer, Sofie/Täubig, Vicki (2011): "Vernetzte Bildung" - Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99-111.

Urban, Ulrike (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim: Juventa Verlag.

Žižek, Slavoj (2008): The sublime object of ideology ([Nachdr.]). London: Verso.