

Erwartungen, Erfahrungen und Wissensarbeit Forschungsstand und Ansatzpunkt für Kommunale Bildungslandschaften

Das Konzept der „Kommunalen Bildungslandschaften“ – so viel ist Konsens – zielt auf die Gestaltung eines weiten Bildungsverständnisses durch die Zusammenarbeit verschiedener Bildungsakteure vor Ort ab. Die gewachsenen institutionellen Trennungen zwischen Praxis, Verwaltung, Zivilgesellschaft und Wissenschaft sowie zwischen verschiedenen Bildungsbereichen wie Schule, Jugendarbeit, Kultur, Sport etc. soll durch Vernetzung auf kommunaler Ebene zugunsten einer Gestaltung von Bildung überwunden werden, die sich an realen Lernprozessen und den Bedürfnissen junger Menschen sowie an lokalen Kontexten orientiert. Der Anspruch des Netzwerks besteht darin, durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis einen Beitrag zur Umsetzung dieses Ziels zu leisten.

Seit mittlerweile über zehn Jahren wird die Umsetzung von Bildungslandschaften in der Praxis erprobt und erforscht. Im Folgenden werden die Befunde aus 280 Artikeln und 30 einschlägigen Studien präsentiert: In Kapitel 1 geht es um das Verhältnis von Erwartungen an Bildungslandschaften und Entwicklungen in der Praxis, das durch eine deutliche Diskrepanz gekennzeichnet ist. Kapitel 2 geht auf die Gründe für die Diskrepanz ein und zeigt Ansatzpunkte für die Erarbeitung von Wirkverständnissen als Möglichkeit auf, um sie zu verringern. Kapitel 3 geht schließlich auf Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit ein, bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden. Das Papier liefert eine Grundlage für den Abgleich mit den Erfahrungen in der Praxis.

1. Erwartung und Entwicklung

Die wissenschaftlichen Begleitungen von Modellprojekten zeigen eindrücklich, dass das Konzept „Bildungslandschaft“ **große Erwartungen** weckt. Die beteiligten Akteure verbinden damit eine „**Vielzahl und Vielfalt an Zielsetzungen**“ (Heinrich 2018, S. 300), die von einer effektiveren und bedarfsorientierteren Gestaltung von Bildung über Verbesserungen von Lernleistungen und Wohlbefinden bis hin zur Steigerung der Attraktivität des Standortes und eine verbesserte Wirtschaftsleitung gehen und nahezu immer den Abbau sozialer Benachteiligung mit umfasst (Duveneck 2016: 10ff.; Heinrich 2018: 20; Schmachtel 2017: 176f.; Niedlich 2020, S. 408).

Ausschlaggebend für die Beteiligung sind nicht wirtschaftliche oder organisatorische Vorteile, sondern „**passionately held motives**“ (Nardi 2005; vgl. Edwards 2009: 40) wie die **Verbesserung der Situation der jungen Menschen** bzw. der Adressat*innen (Duveneck 2016: 42ff; Heinrich 2018, S. 300). Sowohl in der Praxis als auch in der Literatur wird immer wieder betont, dass Bildungslandschaften nicht „um der Netzwerkbildung willen“ (Manitius 2013, S. 61) betrieben werden dürfen bzw. ansonsten ihre Berechtigung verlieren (vgl. auch Stolz, 2010; Bleckmann und Durdel 2009, S. 287).

Die empirischen Studien kommen durchweg zu dem Ergebnis, dass die Ziele von Bildungslandschaften nicht erreicht werden: Manitius (2013, S. 6) stellt in ihrer Studie zu Bildungsgerechtigkeit durch Regionalisierung fest, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs bislang „kaum Evidenzen über die tatsächliche Wirksamkeit dieser Reformstrategie benennen“ kann. Schmachtel und Olk (2017: 14) finden bei der Beantwortung der Frage, inwiefern Bildungslandschaften als Erfolgsmodelle gewertet werden können, diesbezüglich eine „**deutliche Lücke zwischen diesen Zielorientierungen und der Implementationspraxis**“ (ebd.: 15). Im Bereich der Schulentwicklung werden die positivsten Entwicklungen festgestellt, doch selbst dort „fehlt es weitgehend an empirisch basierendem Wissen zu den Wirkweisen und zur Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit in Bildungslandschaften“ (Huber 2014, S. 12).

Auch in anderen Ländern, in denen ähnliche Ansätze schon seit vielen Jahren praktiziert und umfangreich erforscht werden, gibt es ähnliche Befunde: In den "Zones d'Education Prioritaires" in Frankreich gibt es „*little evidence that they have had a significant impact in reducing the effects of disadvantage on children's educational outcomes*" (Kerr /Dyson 2017: 6; see Bénabou et al. 2005; Rochex 2012). In England ist der Tenor ebenfalls wenig vielversprechend (Kerr & Dyson 2017: 6). Grundsätzlich sei nicht nachgewiesen, dass raumbezogene Ansätze zur Verbesserung der sozio-ökonomischen Situation der Zielgruppe führen (Cochrane 2007: 4). Im Bildungsbereich zeigen Studien zu „Educational Action Zones" in sozial benachteiligten Vierteln kaum messbare positive Veränderungen, teilweise „*even a negative zone effect*" (Rees et al. 2007: 265).

Untersuchungen zu Auswirkungen auf Ebene der Nutzer*innen von Bildungslandschaften gibt es kaum (vgl. Niedlich et al. 2016, S. 249; Million et al. 2017, S. 228). Die meisten empirischen Studien nehmen die **Ebene der Zusammenarbeit** zwischen Akteuren sowie die Einrichtung neuer Strukturen und Gremien in den Blick. Auch dort werden zentrale **Ziele** nicht erreicht, sondern vielmehr **in ihr Gegenteil verkehrt**: Trotz der hohen Überzeugung vom einem weiten, emanzipatorischen Bildungsverständnis auf Seiten der Beteiligten und dem Anspruch einer Zusammenarbeit „auf Augenhöhe" sind Bildungslandschaften durch eine starke, einseitige Ausrichtung auf Schulen geprägt (Duvneck 2016: 15f.; Berse 2009: 22ff.; Stolz 2012: 29; Weiß 2011: 170). Zudem sind sie entgegen ihres Anspruchs „*keine Beteiligungslandschaften*" (Stolz 2010: 127-128; Niedlich 2020: 409; Duvneck 2016: 15). Zwar basiert die Umsetzung auf dem freiwilligen Engagement, geht jedoch nicht mit den erwarteten Möglichkeiten der strategischen Mitgestaltung der Bildungslandschaft einher.

Wirkungen verzeichnet die Bildungslandschaftsforschung vor allem in Form von „Sekundäreffekten" (Schmachtel/Olk 2017: 16; Niedlich 2020: 218). Damit sind Effekte gemeint, die **nicht erwartet** und daher auch nicht in den Blick genommen, jedoch im Prozess identifiziert wurden. Die stärksten Effekte sind im Bereich von **Lernprozessen** zu finden (Niedlich et al. 2016: 247f.; Brüsemeister 2017; Manitius 2013: 58). Durch die Zusammenarbeit lernen Akteure aus verschiedenen Bereichen sich und ihre jeweiligen Arbeitskontexte kennen. Erst dadurch werden Schnittmengen und Kooperationspotenziale sichtbar (Niedlich et al. 2016, S. 248). Zudem entwickeln sie die Fähigkeit, die Bereiche der Bildungslandschaft „zu lesen" (Brüsemeister 2017, S. 67), die zuvor vernachlässigt wurden und daher neue, kommunale Ansätze erforderlich machen. Die Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort" plädiert vor dem Hintergrund dafür, Wirkungen nicht nur auf Effekte bei den Adressat*innen zu reduzieren, sondern „die strukturellen Veränderungen, die im Rahmen des Programms entstanden sind, ebenso als Wirkungen begriffen werden" (Niedlich et al. 2016, S. 238; vgl. Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" 2016: 19).

Ob Bildungslandschaften als **Erfolg oder Misserfolg** gewertet werden, lässt sich in der Praxis auf das **Verhältnis von Erwartungen und Entwicklung** zurückführen. Niedlich (2020) hat im kommunalen Bildungsmanagement zwei Idealtypen identifiziert: Zum einen den „instrumentellen Typus", der „gestaltungs-, management-, ergebnis- und maßnahmenorientiert" (ebd., S. 401) ist und Bildungslandschaften an eingangs formulierten Zielen bewertet. Daran gemessen stellt die Entwicklung einen Misserfolg dar (ebd., S. 410). Der andere ist der „reflexive Typus". Niedlich beschreibt ihn als „potenzial-, partizipations-, lern- und strukturorientiert" (ebd., S. 403). Er räumt Lerneffekten einen eigenen Wert ein und sieht den Erwerb neuer Fähigkeiten als Beitrag zu einer „zielungebundenen Erhöhung der Handlungsfähigkeit" (ebd., S. 402). Vor diesem Hintergrund fällt die Bewertung ungleich positiver aus. Niedlich kommt weiter zu dem Schluss, gemeinsame Wissensarbeit könne dazu führen, „den kommunalen Stellenwert von Bildung zu erhöhen" (ebd.). Für langfristige Perspektiven ist das ein zentraler Einflussfaktor. Da kommunale Bildungslandschaften letztlich immer an ihren Zielen gemessen würden, käme es letztlich jedoch auf eine „**Balance** zwischen der unmittelbaren Verfolgung bildungspolitischer Ziele einerseits und der zielungebundenen Erhöhung der Handlungskapazität im Bildungsbereich andererseits" (ebd., S. 410) an. Dazu kommt, dass sich die Beteiligten zurückziehen, wenn die „*passionately held motives*" (s.o.) keine Rolle mehr spielen.

2. Voraussetzungen für Wirkung: Theories of change

Als ein zentraler Grund für die ausbleibenden Wirkungen ist das fehlende Verständnis von Wirkzusammenhängen identifiziert. Million et al. (2017) zeigen auf, dass das Feld von **unterkomplexen Vorstellungen** dominiert ist, etwa „*dass aus lokalen Vernetzungen recht umstandslos ein kohärentes System der Erziehung, Betreuung und Bildung [entstehe], aus dem dann wiederum recht umstandslos mehr Teilhabe für junge Menschen erwachse.*“ oder dass von „*personaler Zusammenarbeit recht schnell auf organisationale Kooperationen geschlossen [wird] (oder umgekehrt) und daraus recht schnell auf Erfolge der Quartiersentwicklung*“ (Million et al. 2017: 227). Wie Maßnahmen zu den Zielen beitragen sollen bzw. wie die Wirkung hervorgerufen werden soll, bleibt in der Regel unklar: Es fehlen valide „**Theories of change**“.

Das Konzept der „**Rationalitätsmythen**“ (Meyer/Rowan 1977) zeigt, inwiefern das Zusammenspiel von hohen Erwartungen und fehlenden Wirkvorstellungen kein Ausdruck von Naivität, sondern begründet ist. Rationalitätsmythen sind Vorstellungen, die sich nicht nachweisen lassen, aber so überzeugend sind, dass sie auch nicht hinterfragt werden. Wer sich auf sie stützt, kann mit Rückhalt rechnen, selbst wenn sie sich als falsch erweisen; andersherum sind andere Zugänge kaum vermittelbar. Ursprünglich kommt das Konzept aus dem Neoinstitutionalismus und thematisiert die Bedeutung von gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Leitbildern für die Entwicklung von Institutionen. Stolz hat das Konzept als Erstes den Nutzen für die Analyse von Bildungslandschaften aufgezeigt (Stolz et al. 2011; Stolz 2012; Stolz 2017). Schmachtel hat den Ansatz in Bezug zu übergeordneten sozialen Rahmenbedingungen gesetzt und zeigt die Funktionalität von Rationalitätsmythen für eine Ausrichtung von Bildungslandschaften nach Kriterien von Effizienz und Effektivität auf (Schmachtel 2019). Mittlerweile zeigen zahlreiche Studien, dass die Entwicklung von Bildungslandschaften maßgeblich auf Rationalitätsmythen basiert (Schmachtel-Maxfield 2013; Otto/Manitius 2017; Schmachtel 2017; Schmachtel 2019; Brüggemann, in Arbeit).

Um Wirkungen zu erzielen, ist ein Verständnis der Wirkzusammenhänge zwischen Maßnahmen und Zielen erforderlich. Dazwischen liegen lange, komplexe Wirkketten, auf die eine Vielfalt an Faktoren einwirkt (Niedlich et al. 2016, S. 237). Die Erarbeitung des Zusammenwirkens erfordert die Berücksichtigung verschiedener Wissensformen. Zum einen Wissen über **grundlegende Zusammenhänge** zwischen Bildung, Stadt und Zielen wie dem Abbau von sozialer Benachteiligung oder mehr Lernfreude. Million et al. (2017) betonen etwa, dass es in Bezug auf gebaute Bildungslandschaften wie Campus-Modelle zwar hohe Erwartungen gibt, aber kaum Erkenntnisse über „*Wahrnehmungen und Nutzungen von Räumen der Bildung* (ebd.: 228). Manitius (2013: 39) attestiert der Wissenschaft unzureichende Kenntnisse zum Zusammenhang von Regionalisierung und sozialer Gerechtigkeit. Weiter wirken **soziale Rahmenbedingungen** massiv auf die Umsetzung von Bildungslandschaften, wurden in der Forschung jedoch lange stark vernachlässigt wurde (Kerr/Dyson 2017). Empirische Analysen zeigen etwa, dass der Wandel vom Wohlfahrts- zum Wettbewerbsstaat die Umsetzung stärker prägt als die Absichten der beteiligten Akteure, die im Zuge dessen sogar in ihr Gegenteil verkehrt werden (Duveneck 2016)¹. Diese Rahmenbedingungen liegen außerhalb des Wirkungsbereichs kommunaler Bildungslandschaften. Nicht zuletzt sind **lokale Kontextfaktoren** von zentraler Bedeutung für die praktische Umsetzung: *“If the program is to work in a context ... it requires getting all the right features in place that will allow the program to work here and guarding against features that can derail it here”* (Joyce/Cartwright 2019: 4). Erfahrungen aus dem Bildungsmonitoring bestätigen, dass die Arbeit mit Daten den größten Nutzen hat, wenn sie „*an die Handlungskontexte und Erfahrungen der Akteur/innen gekoppelt werden*“ (Niedlich 2020: 410–411).

¹ Die Annahme, die lokale Ebene sei eine Nische, aus der gegen die Wettbewerbsorientierung auf höheren politischen Ebenen vorgegangen werden kann, erweist sich auch als Rationalitätsmythos. Vielmehr wird deutlich, dass die lokale Ebene selbst durch Wettbewerbsorientierung geprägt ist und sie selbst hervorbringt.

Für die Erarbeitung von Wirkketten gibt es aussichtsreiche **Ansatzpunkte**, etwa die Arbeit mit Programmtheorien. Sie zielen auf eine systematische, wirkungsbezogene Auseinandersetzung mit Aktivitäten und deren Wirkungen ab und können die Beteiligten so dabei unterstützen, **realistische Ziele** für ein Programm zu formulieren, ein gemeinsames **Verständnis der Funktionsweise** eines Programms zu schaffen, die Rollen der verschiedenen Beteiligten zu definieren, die Evaluation eines Programms zu planen und durchzuführen sowie Erfolge und Misserfolge eines Programms schrittweise nachzuvollziehen und zu erklären (Niedlich 2019). Eine andere Möglichkeit ist die Überführung des „Design-based school improvement“ (Mintorp 2016) auf kommunale Bildungslandschaften. Dieser Ansatz basiert auf strukturierten Vorgehensweisen, um praktische Probleme zu identifizieren, Ergebnisse zu bewerten, Unterschiede in der Implementation und den Ergebnissen nachzuvollziehen und „*a foundation for broader understanding of the problem and proposed solutions*“ (Mintorp 2016) zu schaffen. Alle Ansätze haben gemein, dass die verschiedenen Wissensformen eine Zusammenarbeit von Akteuren aus Wissenschaft und Praxis erfordern.

3. Voraussetzungen für Zusammenarbeit: Relational Agency

Die Forschung zeigt zudem, dass auch die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteursgruppen voraussetzungsreicher ist, als es in den Bildungslandschaftsansätzen erwartet wurde. Die große Einigkeit über Ziele ist nicht nur auf Rationalitätsmythen zurückzuführen, sondern täuscht auch darüber hinweg, dass hinter den Anliegen **unterschiedliche Problemwahrnehmungen** stehen, die in den verschiedenen Perspektiven von Akteuren aus verschiedenen Bereichen begründet sind (Schmachtel 2013: 42; Niedlich 2020, S. 401-2). Die unterschiedlichen Sichtweisen wirken sich unmittelbar auf die Umsetzung aus: „*how the object of activity is interpreted by participants in the activity directs activities.*“ (Edwards 2009, S. 40). Hintergrund ist, dass das gemeinsame Handeln mit den Strukturen und Handlungslogiken der jeweiligen Bereiche in Einklang stehen muss (Duveneck/Singer-Brodowski/von Seggern: in Arbeit; vgl. Altrichter/Maag-Merki 2010; Benz 2004: 17). Wenn die unterschiedlichen Handlungen nicht vor dem Hintergrund der jeweiligen Perspektiven verstanden, sondern als Haltungsfragen ausgelegt werden, kommt es in der Praxis häufig zu **Konflikten** (Schmachtel 2013: 42). Sendzik (2020: 77) bestätigt in seiner Studie zu Regionalen Bildungsbüros, dass die Zusammenarbeit „*vielfältige Informationen und Wissensbestände über bestehende institutionelle Regeln und ihrer Konsequenzen bedarf und Lernprozesse zur komplexen Gestaltung von temporären Organisationen voraussetzt*“. Kenntnisse über die beteiligten Bereiche und ihre Implikationen wurden in Bildungslandschaften „*als selbstverständlich vorausgesetzt*“ (Million et al. 2017: 220). In Modellprojekten wurde jedoch deutlich, dass die entsprechenden Kenntnisse in der Regeln nicht vorhanden sind und zu Problemen in der Zusammenarbeit führen: „*Die interinstitutionelle Vernetzung aller Bildungsanbieter und Teilsysteme ... scheitert vor Ort häufig an Unkenntnis über die Arbeitsbedingungen und Standards der jeweils anderen Profession*“ (Stolz 2010: 127). Die fehlende Berücksichtigung findet ihren Ausdruck nicht zuletzt in den Sekundäreffekten bei den Lernprozessen (s.o.).

Das Konzept „**Relational Agency**“ (Edwards 2009; Schmachtel 2013) beschäftigt sich mit den Voraussetzungen für die Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen im Bildungsbereich. Relational Agency bezeichnet die Fähigkeit, durch die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven ein komplexeres Problemverständnis als Basis für Lösungsansätze zu erlangen (Edwards 2009, S. 39; vgl. Schmachtel 2013: 42). Sie basiert auf der **Reflexion der eigenen Perspektivität**: „*working relationally involves being aware of one's own expertise and professional values and revealing them to others.*“ (Edwards 2009, S. 40). In der Zusammenarbeit können die Beteiligten lernen, einander ihre verschiedenen Problemwahrnehmungen nahezubringen (Schmachtel 2013: 42). Ein anderer Ansatzpunkt ist die gezielte Anerkennung der **Bedeutung der Motivationen** in Bezug auf das gemeinsame Anliegen: „*Relational agency is an attempt to label what is involved in working with the object motives of other practitioners when both interpreting and responding to a complex problem*“ (Edwards 2009, S. 40).

Die Fähigkeit *für* die Zusammenarbeit entsteht *durch* die Zusammenarbeit verschiedener Akteure: „*This knowledge can be gained through open discussions about problems of practice*“ (Schmachtel 2013: 42-43; vgl. Edwards 2009, S. 39). Vor dem Hintergrund liegt es nahe, Bildungslandschaften, nicht nur als umzusetzendes Konzept zu betrachten, sondern als Anlass zur Förderung von Relational Agency zu nutzen.

Fazit

Während die **erste Generation** kommunaler Bildungslandschaften **auf Annahmen und Erwartungen** bauen musste, haben zehn Jahre Erfahrungen Kenntnisse hervorgebracht, von denen die weitere Entwicklung profitieren kann. Es wird deutlich, dass kommunale Bildungs- und Beteiligungsansätze **nicht direkt umgesetzt werden und die erwarteten Wirkungen erzielen können**. Zwar gibt es eine große Einigkeit der Beteiligten in Bezug auf Ansätze und Ziele, die eine unmittelbare Umsetzbarkeit suggeriert, jedoch auf Rationalitätsmythen zurückgeführt werden kann, die in der Praxis nicht funktionieren und in einer Diskrepanz zwischen Erwartungen und Entwicklungen münden.

Um die erwarteten Wirkungen zu erzielen, braucht es ein valides Verständnis von den Wirkbeziehungen zwischen den umgesetzten Maßnahmen und den angestrebten Zielen. Diese Verständnisse sind jedoch nicht vorhanden, sondern müssen von den Beteiligten gemeinsam erarbeitet werden. Auch die Zusammenarbeit ist voraussetzungsreich. Sie erfordert ein Verständnis von den Handlungslogiken der beteiligten Bereiche sowie den Motivationen der beteiligten Akteure, die in den gemeinsamen Ansätzen berücksichtigt und aufeinander abgestimmt werden müssen, jedoch in der Regel noch nicht bekannt sind. Hinweise aus der Forschung deuten auf das Paradox hin, dass Wirkungen eher dann erzielt werden, wenn der Anspruch einer direkten Umsetzung aufgegeben wird und zunächst gemeinsame Wissensarbeit im Fokus steht (Niedlich 2020: 410-411). Bildungslandschaften der „**zweiten Generation**“, die nicht länger auf Rationalitätsmythen, sondern auf vorhandenen Erkenntnissen bauen, können daher weniger als Konzepte zur praktischen Umsetzung als vielmehr als **Lern- und Aushandlungsprozesse** (vgl. Niedlich et al. 2016: 237) verstanden werden.

Um die Erwartungen nicht aus dem Blick zu verlieren, auch wenn sich der Wirkungsbereich kommunaler Bildungs- und Betreuungsansätze zunächst auf die Ebene der Zusammenarbeit beschränkt, spielt die **Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erwartungen und Erfahrungen** eine zentrale Rolle: Auf der einen Seite kommt es darauf an, auf Grundlage vorhandener Erfahrungen realistische Erwartungen zu vermitteln, um Ressourcen gezielt einzusetzen, Frustration zu verhindern und Erfolge sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite dürfen die Erwartungen, die die Beteiligten motivieren, Erfahrungen zu machen und an denen Bildungslandschaften gemessen werden, nicht aus dem Blick geraten. Dabei scheint es aussichtsreich, vorhandene Erfahrungen in die Erwartungen zu integrieren, sodass sie sich mit den Kenntnissen weiterentwickeln. Das heißt: Die nicht-erwarteten Lerneffekte und ihren Wert für die generelle Erhöhung kommunaler Problemlösungsfähigkeit und Handlungskapazität aufzeigen. Für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erfahrungen und Erwartungen und die Vermittlung zwischen den verschiedenen Akteursgruppen scheint eine Koordination zwischen Stadt und Gesellschaft unverzichtbar.

Dr. Anika Duveneck, FU Berlin

Zitationsvorschlag:

Duveneck, Anika (2020): Erwartungen, Erfahrungen und Wissensarbeit. Forschungsstand und Ansatzpunkt für Kommunale Bildungslandschaften. Arbeitspapier für das Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“. Online verfügbar unter: <http://www.neuordnungen.he-hosting.de/2022/09/07/forschungsstand-zu-erwartungen-erfahrungen-und-wissensarbeit-in-kommunalen-bildungslandschaften/>

Literatur

- Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" (Hg.) (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort". Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, 33). Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4428960>.
- Bénabou R, Kramarz F, Prost C (2009) The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review* 28:345–356.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>
- Benz, A. Governance — Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung*; Benz, A., Ed.; VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2004; pp 11–28, ISBN 978-3-8100-3946-0.
- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Univ., Philosophische Fakultät III, Diss.–Halle, 2009. Opladen: Budrich UniPress.
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (2009): Resümee: Vom gesellschaftlichen Wert zielgerichteten Netzwerkes. In: Peter Bleckmann und Anja Durdel (Hg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 285–292.
- Brüggemann, Christian (in Arbeit): Einblicke im Vortrag zu „kommunale Bildungsberichte als Rationalitätsmythos der gegenwärtigen Regionalisierungspolitik im Bildungswesen“, 09.04.2020
- Brüsemester, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In: Thomas Olk und Stefanie Schmachtel (Hg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 52–77
- Bryk, Anthony S.; Gomez, Louis M.; Grunow, Alicia; LeMahieu, Paul G. (2015): *Learning to improve. How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Cochrane A (2007) *Understanding urban policy: A critical approach*. Blackwell Publishing, Malden
- Duveneck, Anika (2016): *Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).
- Duveneck, Anika (2019): Literature Review „What do we know on Area-Based Reform in Germany“. Unveröffentlichte Expertise für das Projekt „What makes area based reform effective“ der Bosch-Stiftung.
- Duveneck, Anika; Singer-Brodowski, Mandy; von Seggern, Janne (in Arbeit): Executive Summaries der qualitativen Studie des WAP-Monitorings zur „Handlungskoordination zur Verankerung von BNE“
- Edwards, Anne (2009): Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. In: *Journal of Children's Services* 4 (1), S. 33–43. DOI: 10.1108/17466660200900004.
- Edwards, Anne (2009): Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. In: *Journal of Children's Services* 4 (1), S. 33–43. DOI: 10.1108/17466660200900004.
- Heinrich, Anna Juliane (2018): *Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure*. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Quartiersforschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-21845-4>.
- Huber, Stephan Gerhard (2014): *Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen*. In: Stephan Gerhard Huber (Hg.): *Kooperative*

Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln, Kronach: Carl Link (Praxishilfen Schule), S. 3–29.

Joyce, Kathryn E.; Cartwright, Nancy (2019): Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. In: American Educational Research Journal, 000283121986668. DOI: 10.3102/0002831219866687.

Joyce, Kathryn E.; Cartwright, Nancy (2019): Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting What Will Work Locally. In: American Educational Research Journal, 000283121986668. DOI: 10.3102/0002831219866687.

Kerr, Kirstin; Dyson, Alan (2017): Area-based Responses to Educational Disadvantage (Oxford Research Encyclopedia of Education). Online verfügbar unter oxfordre.com/education.

Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Manitius, Veronika (2013): Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise. Dissertation. Ifs Dortmund. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31154/1/dissertation.pdf>, zuletzt geprüft am 16.01.2019.

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.

Mintrop, Rick (2016): Design-based school improvement. A practical guide for education leaders. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Million, Angela; Coelen, Thomas; Heinrich, Anna Juliane; Loth, Christine; Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin: jovis.

Nardi, B. (2005): Objects of desire: power and passion in collaborative activity. In: Mind Culture and Activity 12 (1), S. 37–51.

Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, Band 49).

Niedlich, Sebastian (2019): Potenziale und Grenzen wirkungsorientierter Steuerung im datenbasierten kommunalen Bildungsmanagement. In: Bildung vor Ort wirksam gestalten – eine besondere Herausforderung für Kommunen? Themendossier der Transferagentur für Großstädte. S. 8-11. https://www.transferagentur-grossstaedte.de/sites/default/files/tag_dossier_wirkung.pdf.

Niedlich, Sebastian; Klausling, Julia; Rädler, Marion (2016): Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In: Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" (Hg.): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, 33), S. 237–262.

Rees G, Power S, Taylor C (2007) The governance of educational inequalities: The limits of area-based initiatives. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice 9:261–274. <https://doi.org/10.1080/13876980701494665>

Rochex J-Y (2012) Twenty-Five Years of Priority Education Policy in France: Dubious Specificity and Disappointing Results. In: Demeuse M, Frandji D, Greger D, Rochex J-Y (eds) Educational Policies and Inequalities in Europe, vol 61. Palgrave Macmillan UK, London, pp 93–123

Schmachtel, Stefanie (2017): Bildungslandschaften als Managementproblem? In: Thomas Olk und Stefanie Schmachtel (Hg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Auflage. 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: Thomas

Olk und Stefanie Schmachtel (Hg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 10–51.

Schmachtel S (2019) Die Sache mit den ‚Mythen‘ bezüglich des weiten Bildungsbegriffs.

<http://www.neuordnungen.he-hosting.de/2019/04/29/stefanies-input/>

Stolz, Heinz-Jürgen (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In: Christian Nerowski und Ursula Weier (Hg.): Ganztagschule organisieren - ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: Univ. of Bamberg Press (Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, 2), S. 121–134.

Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Peter Bleckmann und Volker Schmidt (Hg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, S. 21–31.

Stolz, Heinz-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In: Thomas Olk und Stefanie Schmachtel (Hg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 100–126.

Stolz, Heinz-Jürgen; Schalkhaußer, Sophie; Täubig, Vicki (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Petra Bollweg und Hans-Uwe Otto (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 6), S. 67–79.

Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 48). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2431-9>.