

Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung

Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten?

Zusammenfassung: Gegenwärtig erhalten regionale Schulsysteme wieder vermehrt Aufmerksamkeit in der empirischen Schul- und Bildungsforschung. Fokussiert werden einerseits Untersuchungen, die auf regionale Bildungsdisparitäten in Bezug auf Angebotsstrukturen, Durchlässigkeit und Bildungserträge hinweisen und damit an die Tradition regionaler Schul- und Bildungsforschung anknüpfen, die sich der Analyse sozialer Ungleichheit widmet. Gleichsam komplementär finden Bemühungen statt, das Schulsystem stärker lokal zu steuern und zu integrierten Bildungslandschaften auszubauen. Hier sind exemplarisch die Bildungsberichterstattung und Analysen zur Regional Governance zu nennen. Beiden Richtungen, der empirisch-ungleichheitsanalytischen und der steuerungs- und koordinationsanalytischen, ist eine eher alltagstheoretische Nutzung der Begriffe des Regionalen oder des Raums eigen. Damit, so die zentrale These des Beitrags, werden vor allem die analytischen Potenziale raumsensibler Sozialtheorien für die Analyse regionaler Schulsysteme ungenutzt gelassen. Einige dieser Potenziale werden entlang von Überlegungen zum Theorieelement einer *Regionalisierung 2. Ordnung* erläutert.

Schlagworte: Raum, Schulsystementwicklungsforschung, regionale Bildungsdisparitäten, Sozialtheorie, Regional Governance

1. Einleitung

In Bezug auf die Erforschung lokaler Schulsysteme lassen sich grob zwei Forschungsbereiche unterscheiden. Zum einen die an die Tradition der 1960er- und 1970er-Jahre anknüpfende vergleichende Ungleichheitsforschung regionaler Schulsysteme (Weishaupt, 2009) und zum anderen ein Bereich, der mit Regional Governance bezeichnet werden kann, in dem es darum geht, regionale Schul- und Bildungslandschaften zu analysieren und mit dem Ziel des Disparitätenabbaus zu gestalten (Manitius, Berkemeyer, Brüsemeister & Bos, 2015). Die in vielen Kommunen Deutschlands eingezogene lokale Bildungsberichterstattung stellt ein Verbindungsglied dieser Stränge dar, weil sie Kommunikationsanlässe herzustellen versucht und so potenziell zu neuen Akteurskonstellationen und Dynamiken bestehender Konstellationen führt.

Wenngleich die (Wieder-)Beschäftigung mit der Region hochgradig plausibel ist, sei es in Bezug auf die Steuerung von Bildungsregionen (Berkemeyer, 2010) oder für die Analyse von Bildungsdisparitäten (Sixt, 2013), so fällt doch auf, dass der Gegenstand, also das, was als Region bezeichnet wird, in den Analysen als so selbstverständlich vor-

ausgesetzt wird, dass das, was mit Region genau gemeint ist, zumeist nicht weiter thematisiert oder theoretisch gefasst wird (Berkemeyer & Pfeiffer, 2006; Sixt, 2010).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage wird hier die These vertreten, dass eine stärker raumtheoretisch fundierte Forschung sowohl zur schulsystemischen Governance als auch zu bildungsbezogenen Ungleichheiten eine wichtige Ergänzung zu den bisherigen Ansätzen darstellen kann. Ein zentrales Argument dafür ist, dass regionale Schulsysteme in einer solchen Perspektive als handelnd hergestellte (Macht-)Räume begreifbar werden, die ihrerseits strukturierend und ordnungsbildend auf schulsystemische Handlungsbedingungen zurückwirken. Um dies zu zeigen, werden in diesem Beitrag die für die Raumdiskussion bedeutsamen Grundlagentheorien von Giddens und Bourdieu herangezogen. Sie haben in ihren Arbeiten eine raumsensible sozialtheoretische Perspektive entwickelt, die für die hier zu zeigenden Sachverhalte vorerst hinreichend erscheint. Zudem ist der sozialtheoretische Zugriff auf die Frage der Bedeutung des Raums ebenfalls dazu geeignet, Schule und Gesellschaft wieder stärker integriert zu betrachten. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Fragen der sozialen Ungleichheit und Herstellung von Chancengerechtigkeit, die ergänzend zu schulsystemimmanenten Erklärungen und entscheidungstheoretischen Modellierungen hier als mögliches Resultat von Strukturierungen und Felddispositionen gedeutet werden.

2. Forschungen zu regionalen Schulsystemen und ihre Verwendungsweisen des Raumbegriffs

Nachfolgend wird schlaglichtartig auf einige Aspekte der aktuellen Forschungszugänge zum regionalen Schulsystem eingegangen, um insbesondere die jeweilige Form des verwendeten Raumbezugs zu verdeutlichen. Dabei wird vor allem geschaut, wie Region empirisch operationalisiert wird und ob explizit oder implizit ein Raumbegriff Verwendung findet.

Für zahlreiche empirische Forschungsarbeiten zu regionalen Disparitäten lässt sich zeigen, dass Region als Bündel von Kontextfaktoren aufgefasst, bzw. hierüber beschreibbar wird (Ditton, 2013). Der Vorteil eines solchen Zugangs liegt auf der Hand, lassen sich doch mithilfe zum Teil leicht zugänglicher Daten, etwa aus der amtlichen Statistik, Merkmale einer Region, die hier dann zumeist mit den ordnungspolitischen Gebietskörperschaften zusammenfällt, beschreiben und in empirische Analysen überführen: *„Räumliche Analysen unterscheiden häufig zwischen städtischem und ländlichem Raum, analysieren aber auch räumliche Verteilungsmuster innerhalb der Städte. Die Basis regionaler Studien bilden oft administrative Daten für Stadtbezirke, Gemeinden, Kreise, Bezirke, Planungs- bzw. Raumordnungsregionen oder Bundesländer. Der Regionsbegriff ist folglich offen für situativ sinnvolle und von der Datenlage her angemessene räumliche Abgrenzungen“* (Weishaupt, 2009, S. 217). Insbesondere die mittlerweile verbreitete Bildungsberichterstattung folgt diesem Zugang, dem eine vielfach beschriebene und kritisierte Containerraumvorstellung innewohnt (Werlen, 2013; Schroer, 2006). Der Vorteil einer solchen Forschung ist die vergleichende Quantifizierung von

Zusammenhängen eines sozialen Raums, gemessen über spezifische Indikatoren wie SGB-II-Quote, Anzahl der Einwohner mit Hochschulreife etc., mit den Ergebnissen des Schulsystems (Berkemeyer et al., 2014). Der Nachteil ist, dass „Raum als eigene Realität nicht als Folge menschlichen Handelns gefasst wird“ (Löw, 2001, S. 264). Räume bleiben in einer solchen Vorstellung dann absolut und gleichsam naturwissenschaftlich (geometrisch) gesetzt. Man könnte auch formulieren, dass die Forschungen, die ein solches Raumverständnis implizit oder explizit mit sich führen, die Wechselwirkungen zwischen Orten und Akteuren im Raum außer Acht lassen und so diesen Aspekt für die Analyse der Entstehung sozialer Ungleichheit systematisch übersehen (müssen). Die Einpassung und Verwendung verschiedener Datensätze auf solche Aggregationsebenen führt zu einer Verfestigung der unwahrscheinlichen Annahme einer Kongruenz politisch definierter Räume und Wahrnehmungs- und Handlungsräume der Systemnutzer (Berkemeyer et al., 2014).

Beiträge zur Regional-Governance-Forschung erfassen und beschreiben Regionen demgegenüber nicht als prädiktive Kontextmerkmale für schulsystemische Verhältnisse, sondern als gestaltetes Gebilde und koordinationsbedürftigen Steuerungszusammenhang (Fürst, 2007; Berkemeyer, 2010; Zymek, Wendt, Hegemann & Ragutt, 2011). Veranschaulicht wird dieser Gedanke in Metaphern wie „Schul- und Bildungslandschaften“. In ihnen sollen den Erwartungen zufolge mittels bildungsbezogener Netzwerkaktivitäten Bildungsdisparitäten abgebaut und regionalspezifische Problemlagen bearbeitet werden (Niedlich & Brüsemeister, 2011; Manitius et al., 2015).

Wenngleich gerade die Governance-Forschung nicht selten regional ausgerichtet forscht, finden sich keine originär auf raumtheoretischen Analysen basierende Arbeiten. Auch ist die dieser Forschungsrichtung immanente Management-Steuerungsperspektive bislang nicht Anlass genug, um beispielsweise auch Bezüge zur Stadt- oder Raumplanung aufzugreifen. Zum Teil wird mithilfe von Raumbegriffen reflektiert, dass eine Regional-Governance-Forschung sich *regionalen Bildungsräumen* widmet, welche für die Systemsteuerung unterschiedliche soziale Bedingungen offerieren: „Unter besonderer Berücksichtigung der Effekte segmentärer Differenzierung des Systems organisierter Erziehung müssen entsprechend die Operationen von Bildungsorganisationen in Hinblick auf die sozial selektive Konstruktion von (Bildungs-)Räumen verstärkt in den Blick genommen werden“ (Emmerich & Maag Merki, 2010, S. 145). Damit werden fluidere Raumkonstruktionen, als es die starre politisch-administrative Grenzziehung vorgibt, als Forschungsgegenstand markiert, nicht jedoch erschlossen. Gleichwohl nähern sich solche Untersuchungen, wenngleich zumeist implizit, einer eher prozessualen und zum Teil auch praxistheoretischen Vorstellung des Raums.

Resümierend ist zu konstatieren, dass Raumbezüge zumeist, insbesondere in der regionalorientierten Ungleichheitsforschung, über die Verwendung gebietskörperschaftlicher Kontextvariablen erzeugt werden (Berkemeyer, Hermstein & Manitius, 2015). Diese Auffassung von Raum als Kontext von Bildungsprozessen, der über weitere Variablen beschrieben wird, ist der vorherrschende, dabei jedoch selten explizierte Raumbezug, der in den Arbeiten einer regional ausgerichteten empirischen Schulsystemforschung bislang dominiert. In der Regional-Governance-Forschung werden Räume nicht

mehr allein statisch, sondern als gestaltend und gestaltbar konzipiert, allerdings ohne auf (raum-)theoretische Bezüge explizit zurückzugreifen. Zudem findet sich hier eine stärker funktional als Steuerungsmittel modellierte (z. B. Netzwerke) Vorstellung. Gemeinsam ist den Forschungen jedoch, dass letztlich immer wieder die ordnungspolitischen Grenzen der Kreise und Kommunen den Rahmen abstecken und somit letztlich Behältervorstellungen des Raumes übrig bleiben. Damit muss das Potenzial zur Analyse von Bildungsdisparitäten beschränkt bleiben, da der Blick sowohl für Praktiken der Ordnungsbildung im und durch das Schulsystem verstellt bleibt. Als gesellschaftlich vorstrukturiertes und stabilisiertes Angebot bleiben die „Beharrungskräfte der Strukturen“ (Bourdieu, 2002, S. 161) und „Formen symbolischer Gewalt“ (S. 163) im Schulsystem und jene der das Schulsystem umgebenden und durchwebenden Felder unterbelichtet. Darum kommt es nicht selten zu überbordenden Erwartungen in Bezug auf Veränderungsprozesse und Schulreformen mit den sich nicht selten anschließenden Enttäuschungen.

3. Das Potenzial sozialtheoretischer Ansätze für eine raumorientierte Schulforschung

Die Weiterentwicklung und Elaborierung regionaler Schulforschung, so unsere These, kann durch eine stärkere Berücksichtigung von raumtheoretischen Überlegungen erfolgen. Um dies zu gewährleisten, sind mindestens zwei Vorgehensweisen denkbar: zum einen eine unmittelbare Bezugnahme auf raumtheoretische Ansätze und Diskurse. Und zum anderen eine stärkere Einbindung von sozialtheoretischen Ansätzen, die raumsensibel konstruiert sind. In diesem Beitrag folgen wir der letztgenannten Möglichkeit, um durch die sozialtheoretische Einbettung regional ausgerichteter Forschungszugänge die Schule wieder stärker in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen, sodass nicht nur die Frage nach Schulerfolgen in Form von Abschlüssen etc. formuliert werden kann, sondern auch wieder danach gefragt wird, welche Funktion die Schule an unterschiedlichen Orten für die Herstellung der vorfindlichen sozialen Ordnungen hat. In diesem Sinne soll das den Sozialtheorien inhärente kritische Potenzial gesellschaftlicher Analyse auch für die regionale Schulforschung stärker fruchtbar gemacht werden.

Unsere Auswahl beschränkt sich an dieser Stelle auf die sozialtheoretischen Ansätze von Giddens und Bourdieu, und dies aus zwei Gründen: (1) Sie bieten generalisierbare begriffliche Instrumentarien zu Fragen sozialen Handelns und sozialer Ordnungen an, die in empirischer Wendung verhelfen, die „Gegenwart moderner Gesellschaften zu begreifen“ (Joas & Knöbl, 2011, S. 38); und (2) setzen sich beide Theoretiker explizit mit der Relevanz von Raum als eigenständiger Ordnungsdimension des Sozialen auseinander (Schroer, 2006; Günzel, 2010), was sicherlich dazu beigetragen hat, dass ihre Vorstellungen zentrale Bezugsrahmen für zeitgenössische sozialgeografische (Werlen, 2013) und soziologische (Löw, 2001) Ausdeutungen von Raum und Räumlichkeit sind.

3.1 Bourdieu: Der soziale Raum als Kräftefeld relationaler Ordnungen

Pierre Bourdieus Bild vom *sozialen Raum* drückt das weit aufgespannte Möglichkeitsspektrum kapitalsortengestützter habitueller Präferenzmuster sowie der Verteilungsstrukturen der Kapitalsorten aus (vgl. Bourdieu, 1987, S. 195 ff.). In dieser Aufgliederung zeigt sich Bourdieus streng an Relationen (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 124 ff.) orientierte Sicht auf die für ihn hierarchisierte und durch machtgeprägte Praktiken in den jeweiligen Feldern sich reproduzierende Gesellschaft. Aus dieser Perspektive heraus entwirft er ein analytisches Instrument, mit dem sich das Ensemble divergenter Positionierungen und Lebensstile nachzeichnen lässt, die durch ihre wechselseitigen „Relationen von Nähe und Nachbarschaft bzw. Entfernung wie auch durch Ordnungsrelationen wie über, unter und *zwischen*“ (Bourdieu, 1998, S. 18) bestimmt sind. Seine materialisierte Entsprechung findet der soziale Raum im *physischen Raum*, der realiter immer physisch angeeigneter Raum ist und „die Objektivierung und Naturalisierung vergangener wie gegenwärtiger sozialer Verhältnisse“ (Bourdieu, 1991, S. 28) darstellt. Im physischen Raum finden die inkorporierten Präferenzstrukturen und praktizierten Lebensstile ihre materiell-symbolische Verkörperung und wirken wiederum strukturierend und die sozialen Differenzen stabilisierend auf die Akteure zurück. Der physische Raum ist zwar keineswegs die exakte Manifestation des sozialen Raums, in ihm zeigen sich aber die sozialgruppenspezifischen Verteilungen von Gütern und Dienstleistungen wie auch von physisch lokalisierbaren Akteuren und Gruppen (Bourdieu, 1991, S. 29). Die Raumrelationen der Akteure und die diese kennzeichnenden Kapitalressourcen bilden dann die sogenannten Felder (Bourdieu, 1985). Diese zeichnen sich durch eine ihnen eigene Kraft aus. Felder sind nicht nur Ausdruck gesellschaftlicher Differenzierung, sondern auch Schauplätze von gesellschaftlichen Konflikten, die, so muss mit Bourdieu angenommen werden, auch im schulischen Feld sichtbar werden. Hier geht es etwa um die Gewinnung von Schülern mit attraktiver Kapitalausstattung, die Umstrukturierung von Angebotsstrukturen, aber auch die auf der Mikroebene stattfindenden Konflikte bei der Umsetzung von Prinzipien individueller Förderung und Inklusion, die letztlich auch auf spezifische Formen sozialer Schließung hindeuten, um nur einige potenzielle Konfliktfelder zu nennen. Mit Bezug auf konkrete Orte schärft Bourdieu (2002) seine Idee des sozialen Raums noch einmal in einer für unsere Argumentation bedeutenden Weise. Bourdieu behauptet in „Elend der Welt“, dass ein wesentlicher Faktor für die Entstehung sozialer Räume die symbolisch generalisierte Differenz im Raum ist, die sich dann auch sprachlich zeigt. Diese Differenzproduktion ist mindestens eine zweifache: In Bezug auf die Schulangebotsstruktur konstituiert die Differenz von höheren und niedrigen Schulabschlüssen die symbolische Macht eines je spezifischen Schulortes. In einer weiteren Differenzbildung werden nun Orte, die aufgrund der gleichen Differenzproduktion entstehen, dadurch weiter differenziert, dass ihre räumliche Umwelt und die sich hier in den die Umwelt konstituierenden Feldern widerspiegelnden Formen symbolischer Macht beobachtet werden.

3.2 Giddens: Orte als Objektivation von Regionalisierungsprozessen in Raum und Zeit

Giddens beschreibt gemäß seinem Kernkonzept der *Dualität von Struktur* die regulative und relativ persistente Strukturebene wie auch die Ebene der bewusst vollzogenen Handlungen in ihrer nicht aufzuhebenden Rekursivität. Die Kategorien Raum und Zeit stellen dabei ständig mitreflektierte Bezugskategorien für Giddens' Überlegungen dar, fragt er doch, wie man sich dem „Phänomen von der ‚Situiertheit‘ von Interaktionen in Raum und Zeit nähern sollte“ (Giddens, 1992, S. 161). Für ihn ist Raum eine ontologische Gegebenheit sozialer Realität, die spezifisch kontextualisiert ist und die das Feld sozialer Begegnungen absteckt. Zentral ist hierbei ein Vorgang, der von ihm, abweichend zum aktuellen Gebrauch in der Regional-Governance-Forschung, als *Regionalisierung* bezeichnet wird und mit der „die Bewegung von Lebenswegen durch Bezugsrahmen von Interaktionen, die verschiedene Formen räumlicher Abgrenzungen aufweisen“ (Giddens, 1992, S. 167), bezeichnet wird. Durch diese Konzeption von Regionalisierung wird der Begriff des Ortes wesentlich für seinen raumtheoretischen Ansatz, da Raum in Orten als Interaktionsbezugsrahmen für die hier temporär regionalisierten, also zusammentreffenden und in der sozialen Auseinandersetzung (kooperierend, streitend etc.) begriffenen Akteure verfügbar gemacht wird (Giddens, 1992, S. 170). Bestimmte Strukturelemente bzw. Systeme des gesellschaftlichen Lebens sind für Akteure nur an eigens dafür eingerichteten Orten für ihre Aktivitäten konstitutiv, stellen demnach abgrenzbare Formen der regelhaften Reproduktion sozialen Zusammenwirkens dar und zugleich die Stabilisierung von Institutionensystemen sicher. Orte sind diesem Ansatz gemäß nicht als singuläre Entitäten misszuverstehen, sondern sind Ausdruck übergreifender und ausgedehnter Systeme und manifestieren Herrschafts-, Norm- und Bedeutungskontexte. Über den zumeist in Routinen eingeschriebenen Prozess der alltäglichen Regionalisierung, des Durchschreitens von Raum-Zeit-Zonen, bewegen sich die Akteure regelmäßig in unterscheidbaren Räumen, die Giddens am Beispiel der Schule auch als disziplinierende, Macht generierende *Behälter* ausweist (Giddens, 1992, S. 186).

Giddens zeigt, dass die hier regionalisierten Akteure hinsichtlich ihrer Möglichkeit, an- oder abwesend zu sein und situationsgemäß zu handeln, durch die an Orten realisierten Räume reguliert werden, ohne allerdings frei von jedweder Einflussnahme auf ihre Entscheidungs- und Handlungsbedingungen zu sein.

Mit Bourdieus Konzeption des sozialen Raums als Kräftefeld werden Verbindungslinien zur Regional-Governance-Forschung sichtbar, die allerdings bislang dort kaum genutzt werden. Diese sind vor allem in der relationalen Analyse von Akteurpositionen zu sehen. Die kapitalorientierte Beschreibung von Akteuren im Kontext der Ausgestaltung regionaler Bildungsräume könnte hier eine machttheoretisch sensible Weiterentwicklung der Regional-Governance-Forschung begünstigen. Aber auch die Anwendung auf die ungleichheitsanalytische Frage, unter Einsatz welcher Kapitalien die Akteure welche Strategien, Regeln und Vollzüge der Ausgestaltung (Angebotsschaffung) von und Beteiligung (Angebotsnutzung) in lokalen Zusammenhängen umsetzen und perpetuieren, erscheint möglich und günstig. Insbesondere die These der wechselseitigen

Bedingtheit zwischen sozialem und physischem Raum verweist darauf, verstärkt auch Prinzipien, Praktiken sowie Chancen der Aneignung der materiellen Seite des Systems, der Einzelschulen, feingliedrig, etwa nach Akteurs- oder Sozialgruppen, zu analysieren.

Giddens' Raumbezug ist stärker auf die Rekonstruktion der Bewegungen der Akteure in Raum und Zeit in Abhängigkeit von Orten ausgerichtet. Die Bedeutung von Orten und die durch sie moderierten Regionalisierungen sind insbesondere für die Entstehung sozialer Ordnungen und für die Entstehung von schulbezogenen Routinen, Haltungen, Einstellungen und Handlungen im Schulsystem hoch interessant.

Eine solche Perspektive führt dazu, regionale Schulsysteme nicht allein als Determinanten sozialer Ungleichheit aufzufassen, sondern sie sozialtheoretisch als Objektivationen von Raum-Zeit-Verhältnissen zu deuten, die gestaltbar, aber auch beharrend sein können und die immer wieder neu durch Bewertungen der Akteure hervorgebracht werden und selbst bereits Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sein können. Diese Perspektive impliziert dann auch eine kritische Betrachtung von Schulsystemen als Machträume der Wahrung und/oder Vermeidung sozialer Ordnungen und (Un-)Gleichheitsstrukturen, zu denen das Schulsystem seinen je eigenen, regional divergierenden Beitrag leistet, wie auch entsprechende empirische Analysen zu Segregations-effekten regionaler Schulsysteme zeigen (Terpoorten, 2014; Ditton & Krüsken, 2007).

4. Möglichkeiten einer sozialtheoretisch orientierten empirischen Schulsystemforschung

Schrittweise sollen die dargestellten sozialtheoretischen Elemente aus den Ansätzen Bourdieus und Giddens' auf den Bereich der empirischen Schulsystemforschung angewendet werden, um Potenziale eines sozialtheoretischen Zugangs aufzuzeigen. Dabei beginnen wir mit den Überlegungen von Giddens und wenden uns dann denen Bourdieus zu. Anschließend entfalten wir den Gedanken einer *Regionalisierung 2. Ordnung* als Möglichkeit der Analyse und Erklärung von Bildungsdisparitäten und sozialer Ungleichheitsformationen.

4.1 Lokale Schulsysteme als Ausdruck von raumzeitlichen Strukturationsprozessen

Bereits in den methodischen Zugängen neuerer Arbeiten wird erkennbar, dass das Schulsystem als ein Mehrebenensystem konzipiert wird (z. B. Sixt, 2013). Neben solchen Ansätzen, die den Gegenstandsbereich ja immer auch mit konzipieren, hat die Educational-Governance-Forschung, angelehnt an politikwissenschaftliche Ansätze, ebenfalls auf das Konzept des Mehrebenensystems abgehoben und beispielsweise mit Konzepten wie Fends Rekontextualisierung verbunden (Fend, 2006).

Es geht nun nicht darum, zu zeigen, dass solche Vorstellungen unbrauchbar sind, sondern, dass sie blinde Flecken beinhalten. Das Schulsystem wird in solchen Darstel-

lungen zu weitgehend homogenen Ebenen ummodelliert. Vor dem Hintergrund einer implizit angenommenen Rationalität als Maßstab der Handlungsbeurteilung werden dann Verhandlungen und Rekontextualisierungen beobachtet, ohne dabei jedoch räumlichen und historischen Sachverhalten Rechnung zu tragen. Ein raumsensibler Ansatz muss solche Abstraktionen zunächst vermeiden. Das lokale Schulsystem wird, raumtheoretisch gedeutet, zu einer Relation von Orten mit spezifischen sozialen Praktiken. Die Bewegungen der Akteure in Raum und Zeit regionalisieren lokale Schulsysteme zu den uns bekannten Schulstandorten mit einem oder mehreren Bildungsgängen. Diese Orte der institutionellen Bildung sind dann aber nicht mehr allein als Voraussetzung oder regionaler Kontext für Bildungsprozesse zu interpretieren, sondern sie sind die durch Handlung entstandenen Verdinglichungen sozialer Praxis mit je regionalisierten Zuschreibungen in Bezug auf Wertigkeit, Gerechtigkeit und Qualität.

Eine solche Perspektive betont die Bedeutung von Orten als Stabilisierungsmoment der Institution Schule und somit zugleich auch als gesellschaftliches Ordnungsmoment. An den Orten schulischer Bildung spiegelt sich, mit Giddens formuliert, die Machtstruktur der Gesellschaft. Somit sind die Orte schulischer Bildung auch Räume der Reproduktion sozialer Ordnung, ohne dass soziale Ordnung hier schon normativ als erwünschte Ordnung beschrieben wäre. Vielmehr zeigen sich Ordnungsverhältnisse, die als Resultat von Aushandlungs-, Entscheidungs- und Bewertungsprozessen der jeweils agierenden Akteure zu verstehen sind. Bereits hier wird deutlich, dass ein sozial- und raumorientierter Ansatz in der Schulforschung kaum umhinkommt, Aspekte von Gerechtigkeit und sozialer Ordnung mit in den Blick zu nehmen. Damit wird Schule nicht nur als Ort der Ermöglichung individueller Bildungsbiografien konzipiert, sondern immer auch als Ort der Reproduktion sozialer Ordnung. Dies erlaubt eine machttheoretisch angelegte Beobachtung von Regionalisierungsprozessen zur Herstellung sozialer Ordnungen. Konkret wären hier Schulgründungen und -schließungen zu nennen, aber auch subtilere Formen wie das Schulwahlverhalten in Konkurrenzsituationen, die normativen Erwartungen an die lokalen Schulangebote, die Wertigkeitserwartungen in Bezug auf Schulabschlüsse, die Vorstellungen über eine gerechte Erreichbarkeit von Zertifikaten etc.

Diese ersten Überlegungen machen deutlich, dass man Raum nicht addieren, also wie eine Variable hinzufügen oder weglassen, kann, sondern dass eine Raumorientierung den Gegenstand schon selbst miterschließt. Wenn im Folgenden also vom Raum lokaler Schulsysteme gesprochen wird, müssen wir uns von den ordnungspolitischen Begrenzungen von Gebietskörpern befreien und auf die praktische Relationierung in und von Interaktionssequenzen schauen sowie die hierdurch erzeugten Differenzen, die in Regionalisierungspfaden rekonstruierbar werden.

4.2 Lokale Schulsysteme als sozialer Raum

Die Nutzung der Bourdieu'schen Raumkonzeption bzw. Feldtheorie liefert eine ergänzende Perspektive zu den bisherigen Überlegungen. Mit Bourdieu ist die Welt ein mehrdimensionaler Raum, in dem spezifische Verteilungsmuster von Merkmalen vorzufin-

den sind. Diese Merkmale spezifizieren die jeweiligen Träger und machen deren Stärke oder Schwäche in Abhängigkeit ihrer Relation zueinander aus (Bourdieu, 1985). Diese relationalen Anordnungen werden von Bourdieu als Kräftefeld konzipiert. Solche Kraftfelder sind als soziale Räume in Regionen modelliert, die jenseits individueller Intentionen und Interaktionen einen Zwang auf die Akteure, die den sozialen Raum „betreten“, ausüben. Wir haben also auch hier wieder einen Moment der Betonung von Struktur, allerdings immer schon unmittelbar auf Konflikte und Machtpositionen hin bezogen. Somit lässt sich die Bourdieu'sche Perspektive noch stärker als etwa Giddens' Vorschlag als Vorlage für eine kritisch-feldtheoretische Schulsystementwicklungsforschung verstehen. Für die Forschung kann hier ein Vorteil darin bestehen, entlang der Kapitaltheorie Merkmale von Akteuren konkret empirisch zu bestimmen. Möglicherweise lassen sich so bestehende Ergebnisse der Schulforschung auch neu interpretieren. So könnten beispielsweise die von Baumert, Stanat und Watermann (2006) herausgearbeiteten differenziellen Lernmilieus aufgrund von *Zwangslagen* institutioneller Bildungsräume zustande kommen (siehe auch Gomolla & Radtke, 2009; Kramer, 2011).

Sowohl mit Giddens als auch mit Bourdieu liegen somit geeignete Ansätze vor, um Raumordnungen regionaler Schulsysteme zu beschreiben und kritisch zu rekonstruieren. Aspekte von Macht, repräsentiert über symbolische Ordnungen, Regionalisierungspfade u. Ä., werden sichtbar und können letztlich auch für Fragen einer Schulsystementwicklungsforschung fruchtbar gemacht werden. Vorerst bleiben dabei die unterschiedlichen Ansätze noch unverbunden, was kein Nachteil sein muss, da sie so jeweils der Forschungsfrage entsprechend pragmatisch ausgewählt werden können.

4.3 Forschungsperspektive Regionalisierung 2.Ordnung

Obige Überlegungen sollen nun anhand einer raumorientierten Deutung von Schulangebotsstrukturen, die sich als Prädiktoren für Bildungserfolg gezeigt haben, konkretisiert werden. Die Vorstellung von Regionalisierung bei Giddens soll hier weiterentwickelt werden zu einer *Regionalisierung zweiter Ordnung*, dies meint die aufgrund der spezifischen Ortsrelationen entstehenden Entscheidungsroutrinen in sozialen Praxen. Konkret lässt sich dies dann etwa auf die Frage des Übergangs beziehen. Hier wird nun nicht mehr in der Logik von Rational-Choice-Ansätzen gefragt, welche Kosten-Nutzen-Relationen zu welchen Entscheidungen auf Nachfrageseite führen, sondern es werden soziale Praktiken nachgezeichnet, die zur Stabilisierung oder Destabilisierung von Orten beitragen, die wiederum als Garanten der Stabilität von Institutionen zu betrachten sind. Eine so gewendete raumorientierte lokale Schulsystemforschung interessiert sich dabei weniger für individuelle Entscheidungen als vielmehr für die sich zu Pfaden im Raum verdichtenden Spuren der Regionalisierung, die einen Indikator für die soziale Ordnung darstellen. Schule ist hier zunächst allgemein eine solche Zone, in der ein Interaktionskontext in Raum und Zeit formal gegliedert ist. Regionalisierung ist dann eng mit der Idee einer Grammatik von Schule verbunden (Tyack & Tobin, 1994). Neben diesem strukturellen Aspekt der Regionalisierung kommt dann noch ein praxistheore-

tischer hinzu: die Entstehung der Praxis innerhalb der Strukturen und durch ebendiese Strukturen, die dann wiederum zur Reproduktion des Gesamtgefüges beiträgt (Strukturierung). Diese Praxis könnte als Praxis einer Regionalisierung 2. Ordnung betrachtet werden, die nicht die Orte selbst strukturiert, sondern die Relationierungen der Orte zueinander, also etwa das lokale Schulangebot. Dieses ließe sich als Relationierung von Orten symbolischer Gewalt und als ein Strukturationsgefüge ordnungsbildender Reproduktion durch Regionalisierung begreifen, das sich gleichsam in Raum und Zeit unter Rückgriff auf erinnerte Raum-Zeit-Strukturen weiterentwickelt. Mit Bourdieu ist anzunehmen, dass sich diese Relationierungen leiblich in die Akteure einschreiben und zu habitualisierten Pfaden im Raum verdichten. Die hieraus resultierenden Deutungsmuster und Wertegefüge werden in der regionalen Schulforschung kaum sichtbar. Ihre Aufdeckung erlaubt aber, Aussagen über regionale Differenzen in formal ähnlichen Ortskonstellationen zu treffen, da die Regionalisierung 2. Ordnung zu regional differierenden Urteilmustern beiträgt.

Die Untersuchung von Regionalisierungsprozessen könnte also zu einer Grammatik regionaler Schulsysteme führen, die als historisches und räumliches Produkt des Handelns gesellschaftlicher und kommunaler Akteure zu verstehen ist. Sie beinhaltet die zumeist impliziten Regeln der Bewegung im Raum, so wie dies Tyack und Tobin (1994) bereits für die innere Organisation der Schule beschrieben haben. So lässt sich auch eine Regelungsstruktur auf interorganisationaler Ebene vermuten, in der Konventionen zwischen Schulen die Regionalisierung von Bildungslaufbahnen hervorbringen. Solche Konventionen sind wiederum selbst von den historisch herausgebildeten Orten schulischer Bildung und den sich in ihnen widerspiegelnden Objektivationen der Verhältnisse geprägt.

Die Regionalisierung von Orten und deren Relationierungen könnten zudem zu einer je spezifischen Sprache der Region in Bezug auf Bildung und das Schulsystem führen. Solche regionalisierte Sprachmuster (Quadflieg, 2009, S. 284) könnten zu unterschiedlichen Kulturen der Bildung und des Ungleichheitserlebens im Kontext von Bildungsprozessen führen, wozu allerdings noch Forschungsbedarf besteht.

Eine an Regionalisierung interessierte Schulsystemforschung geht demnach von der Annahme aus, dass Schulsysteme (lokal gedacht, aber nicht an politische Grenzen gebunden) über Orte und Regeln (grammatische Struktur des Schulsystems, vgl. hierzu auch Searle, 2012) objektivierte Vergesellschaftungsformen sind, die differenziell wirken. Die Perspektive der Regionalisierung zeigt Schulen weniger als Orte des Lernens denn als Orte der produzierten Segregation, der Trennung von Wegen und der damit verbundenen Manifestation sozialer Ungleichheit.

5. Weitere Perspektiven einer raumorientierten Schulsystemforschung

Es konnte in Ansätzen gezeigt werden, welche Potenziale die sozialtheoretischen Konzepte des Raums von Giddens und Bourdieu für die Erforschung lokaler Schulsysteme haben können. Die sozialtheoretische Bearbeitung des „Schulraums“ lässt diesen je-

doch nicht mehr als neutralen Ort des Lernens erscheinen, sondern erkennt ihn als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Schulreformen werden somit nicht mehr allein aus einer immanent pädagogischen oder bildungswissenschaftlichen Perspektive beurteilt, sondern in einen größeren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. Es bleiben aber zahlreiche offene Punkte, von denen hier nur einige kursorisch genannt seien. So muss geklärt werden, wie die eingangs beschriebenen bisherigen Forschungsausrichtungen mit dem hier skizzierten Ansatz zu verbinden sind und was sie füreinander leisten können.

Offen erscheint derzeit, welchen politischen, administrativen und nutzungsspezifischen Gesetzmäßigkeiten und Regeln das Spacing (Löw, 2001), also das aktive Organisieren schulischer Angebotsstrukturen und ihrer Relationierungen, unterliegt und ob diese Prozesse governanceanalytisch aufzuklären sind. Gleiches gilt für die Analysen regionaler Bildungsdisparitäten. Gewinnbringende Verbindungen lassen sich beispielsweise zu einer auf lokale Schulsysteme bezogenen Netzwerkforschung ziehen (Leist & Pietsch, 2013). Bezogen auf das Verhalten am Übergang zur Sekundarstufe I interessieren dann auch die historischen Gefüge und institutionalisierten wahlpolitischen Einflussnahmen und Lenkungsversuche, die zu bestimmten Regionalisierungsformen, etwa den lokalspezifischen Versäulungsstrukturen zwischen Primar- und Sekundarschulen (Hauf, 2007), führen. Womöglich können, fokussiert man auf aus gehandeltem Zusammenwirken hervorgegangene räumliche Strukturierungen, ergänzend zur üblichen Trennung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Maaz & Nagy, 2009) raumspezifische (quasi als tertiäre) Herkunftseffekte, als Ergebnis von Regionalisierung 1. und 2. Ordnung, als weitere Bedingungen der Bildungsbeteiligung gefunden werden.

Für die Umsetzung der skizzierten Überlegungen in empirische Untersuchungen erscheint es zudem hilfreich, die Vorgehensweisen und Modellierungen von an Raumkonzepten angelehnten Forschungen zu studieren. Gerade die Diskussionen und Analysen der sozialpädagogischen Sozialraumforschung (Reutlinger, 2009; Dirks & Kessler, 2012), aber auch die handlungstheoretische Sozialgeografie (Werlen, 2013) sowie die Raumsoziologie (Löw, 2001) sind zukünftig in Verbindung mit den hier vorgestellten raumsensiblen Sozialtheorien vermehrt auf ihre instruktiven Gehalte zugunsten einer raumorientierten Schulsystemforschung hin zu prüfen.

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Maniti, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitius, V. (2015). Raum als Kategorie einer bildungssoziologischen Schulforschung. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 331–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 161–194). Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wenz (Hrsg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (S. 25–34). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., et al. (2002). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Dirks, S., & Kessel, F. (2012). Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 507–525). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23–38.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2010). Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(2), 144–157.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353–365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Günzel, S. (2010). *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 299–313.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2011). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen* (3. aktual. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leist, S., & Pietsch, M. (2013). *Regionale Gliederung von Schullandschaften mittels stochastischer Netzwerkverfahren* (Vortrag bei der Tagung „Forschungsdiesiderate im Feld von ‚Bildung und Region‘“, Bamberg 2013).
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12–2009*, 153–182.

- Manitius, V., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T., & Bos, W. (Gastherausgeber) (2015). Regionalisierung im Bildungsbereich. *Journal for Educational Research Online*. Online-Dokument: www.j-e-r-o.com.
- Niedlich, S., & Brüsemeister, T. (2011). Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.
- Quadflieg, D. (2009). Philosophie. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 274–289). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reutlinger, Ch. (2009). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Searle, J. R. (2012). *Wie wir die soziale Welt machen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sixt, M. (2010). *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen* (Dissertation). Kassel: Universität Kassel. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf> [12. 12. 2014].
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457–482). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR-Materialien, Bd. 3. http://www.zefir.rub.de/mam/content/zefir_materialien_3_r%C3%A4umliche_konfiguration_der_bildungschancen_2014.pdf [02. 01. 2015].
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Weishaupt, H. (2009). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werlen, B. (2013). Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. *Erwägen Wissen Ethik*, 24(1), 3–16.
- 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.

Abstract: At present, empirical research on education and school is once again looking more closely at regional school systems. On the one hand, there is a focus on studies that point to regional disparities with regard to supply structures, permeability, and educational returns, thus following up on the tradition of regional school and education research devoted to the analysis of social inequality. As it were, complementary to that trend, efforts are made to increase local control of the school system and to expand it into integrated educational landscapes. Examples, in this context, would be the educational reporting and analyses on regional governance. Both trends, the empirical-analytical and the control- and coordination-analytical, are characterized by a rather workaday-theoretical use of the concepts of the regional and of space. Thus – and this is the contribution's central thesis – above all the analytical potentials of spatially aware social theories with regard to the analysis of regional school systems are left unused. Some of these potentials are explained by drawing on considerations about the theoretical element of a *regionalization of the 2nd order*.

Keywords: Space, School System Development Research, Regional Disparities in Education, Social Theory, Regional Governance

Anschrift der Autoren/der Autorin

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

M. A. Björn Hermstein, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung,
 Fürstengraben 11, 07743 Jena, Deutschland
 E-Mail: bjoern.hermstein@uni-jena.de

Dr. Veronika Manitius, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung,
 Fürstengraben 11, 07743 Jena, Deutschland
 E-Mail: veronika.manitius@uni-jena.de