

## 2. Bildungslandschaften: Programm, Raum, Verantwortung

Bildungslandschaften werden seit der Entstehung des Begriffs Mitte der 1990er Jahre aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet und unter dem jeweiligen Blickwinkel der betroffenen Professionen verstanden. Die Aussagen zu Bildungslandschaften sind oftmals programmatischer Natur. Dabei kristallisieren sich drei Stränge in der Literatur heraus, in denen eine Auseinandersetzung stattfindet:

1. Bildungslandschaften im Sinne einer bildungspolitischen Debatte,
2. Bildungslandschaften im Kontext des inneren Wandels von Schulen und Bildungsinstitutionen,
3. Bildungslandschaften mit räumlicher Referenz und Standortbezug.

In dieser Arbeit wird eine Auseinandersetzung mit Themenbereichen des Wandels von Bildungseinrichtungen im weitesten Sinne und der räumlichen Entwicklung geführt, da an diesen Stellen konkrete Fragen zur Prozesssteuerung an der Schnittstelle zwischen pädagogischer und räumlicher Entwicklung auftreten. Es wird im folgenden die Herkunft des Begriffes Bildungslandschaft dargestellt sowie seine unterschiedlichen Ausprägungen aufgezeigt. Aus der programmatischen Diskussion wird die räumliche Dimension auf unterschiedlichen Maßstabsebenen entwickelt. Im Anschluss daran wird der Zusammenhang von Bildungslandschaften mit Steuerungsaspekten fokussiert. Das Kapitel dient zur thematischen Einordnung der Untersuchung und definiert „Lokale Bildungslandschaft“ als grundlegend für die weiteren Betrachtungen.

### 2.1 Bildungslandschaften als programmatischer Ansatz

Der Begriff der Bildungslandschaft im Sinne konkreter Vorstellungen über eine Kooperation und Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Einrichtungen taucht Mitte der 1990er Jahre auf. Die in NRW ins Leben gerufene Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ spricht sich zu dieser Zeit für „regional gestaltete Bildungslandschaften“ aus, mit denen vernetzte Bildungsangebote entwickelt werden sollten, die für Nutzer transparent sind und als System ökonomisch funktionierten (vgl. Bildungskommission NRW, 1995: 284; Steinbrück, 2004: 9; Berse, 2011: 39f.). Die Kommission schlägt vor, die Gesamtheit der Angebote in den Gemeinden und auch in den Landkreisen in den Mittelpunkt der zukünftigen Konzeptionen zu stellen und somit den Fokus weg von der Perspektive einer einzelnen Bildungseinrichtung hin zu einer aufeinander bezogenen Sichtweise zu lenken. Die Betrachtung liegt dabei auf Bildungsregionen der Kreise und kreisfreien Städte. Im Bericht der Kommission wird

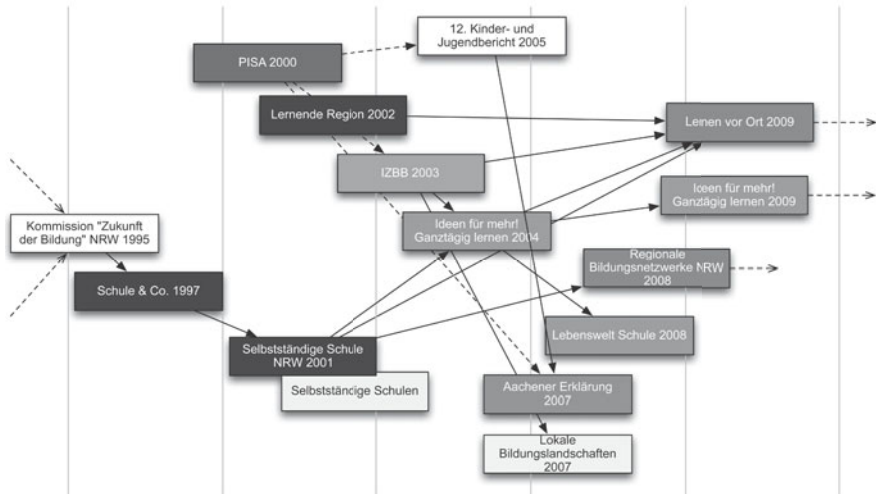


Abbildung 2: Herkunft der Diskussion von Bildungslandschaften (eigene Darstellung)

Meilensteine und Programme der Diskussion um Bildungslandschaften in Deutschland seit 1995. Verknüpfungen sind durch Pfeile dargestellt, die Schattierung dient der besseren Lesbarkeit und gibt tendenziell Zusammenhänge an.

mit der Metapher des „Haus des Lernens“ gearbeitet, welches eine Bildungseinrichtung lokal verortet sowie den Lern- und Lebensraum für die Lernenden beschreibt (vgl. Bildungskommission NRW, 1995: 77ff.). Betont werden dabei die schulformübergreifenden Konzepte, die die Autonomie der einzelnen Einrichtung respektieren, aber gleichzeitig eine Differenzierung nach Schulformen aufheben. Eine dieser Idee folgenden Schulkultur wird konstituiert aus Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, fachlichem und überfachlichem Lernen im Gleichgewicht, sozialem Lernen, anwendungsorientiertem Lernen und umfeldbezogenen Erfahrungen, Eigenidentität und Respekt vor dem Anderen. Folgen des Berichtes der Bildungskommission sind u.a. das Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“ des Schulministeriums NRW 1997, nach dem alle Schulen Schulprogramme erstellen und die Schulleitungen mit neuen Kompetenzen ausgestattet werden. Ein weiteres Resultat ist das Projekt „Schule & Co.“, in dem die qualitätsorientierte Selbststeuerung und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften an zwei Standorten in NRW exemplarisch erprobt werden (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bertelsmann Stiftung, 2001: 2).

Abbildung 2 zeigt Meilensteine und Programme der Diskussion um Bildungslandschaften und verdeutlicht die Verknüpfungen seit dem Bericht der Bildungskommission 1995 bis ins Jahr 2011. Den entscheidenden Anstoß zur gesamtgesellschaftlichen Diskussion des Themas Bildung im allgemeinen und speziell Formen der institutionalisierten und nicht institutionalisierten Bildung sowie der Rahmenbedingungen und Bildungskonzepte ist das Ergebnis der PISA Studie des Jahres 2000, bei der Deutschland im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Resultate erzielte und auch die Leistungsstreuung zwischen den leistungsstärksten und –schwächsten Schülern hoch war (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002: 7ff.). Die Studie zeigte in diesem Zusammenhang auf, dass es eine enge Beziehung zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und deren Möglichkeiten des Kompetenzerwerbes gibt. Im internationalen Vergleich ist dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt. Zurückzuführen sind diese Ergebnisse unter anderem auf die Tatsache, dass das gegliederte deutsche Schulsystem zu einer frühen Separierung der Schülerinnen und Schüler führt und dabei den individuellen Anforderungen von jungen Lernenden nicht gerecht werden kann. Die gesellschaftliche Diskussion, die durch PISA ausgelöst wird, umfasst unter anderem Bildungsstandards, Abschlüsse, die Gliederung des Schulsystems oder die Architektur von Schulen und führt zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung im Jahr 2003. Dabei wurden in einer Bund-Länder-Vereinbarung bis 2009 der Aufbau und Ausbau von Ganztagschulen gefördert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, 2009a).

2002 startet das sechsjährige Modellprojekt „Selbstständige Schule NRW“ in Trägerschaft der Bertelsmann Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. In Reaktion auf PISA und anknüpfend an die Empfehlungen der NRW Bildungskommission 1995 sowie „Schule & Co.“ soll in diesem Projekt die schulische Arbeit verbessert werden. Neu aufzubauende regionale Bildungslandschaften sollen die Qualität von Bildung und Ausbildung einer Region verbessern (vgl. Bertelsmann Stiftung, o. J.). Dies bedeutet auf der einen Seite, einzelnen Schulen Unterstützung für die Unterrichtsentwicklung zu liefern sowie den Aufbau von Leitungs- und Steuerungskompetenzen aufzubauen, auf der anderen Seite Beratungsstrukturen auf der regionalen Ebene zu etablieren. Die dazu notwendigen Gestaltungsfreiräume der Schulen werden in den Bereichen Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und Partizipation gesehen. Das Projekt ist weitreichend, befördert es doch sowohl die Entwicklung von einzelnen Einrichtungen als auch den Gedanken an Vernetzung und Kooperation. Neue Verantwortlichkeiten auf Land-Kommunen-Ebene werden erprobt und Veränderungen im Schulgesetz vorgenommen. 2006 wird das Schulgesetz NRW

geändert und die Erkenntnisse des Projektes „Selbstständige Schulen“ werden auf alle Schulen des Landes übertragen (vgl. Bertelsmann Stiftung, o. J.).

Der Deutsche Städtetag spricht sich mit einem Positionspapier 2003 in seiner Reaktion auf die PISA Ergebnisse dafür aus, die Eigenverantwortung von Schulen zu stärken und aus kommunaler Sicht insbesondere die Kooperation mit Partnern auf lokaler Ebene zu fördern (vgl. Deutscher Städtetag, 2003). Die Bedeutung einer zeitgemäßen Bildungsinfrastruktur sei mitentscheidend für die Entwicklungsmöglichkeiten und Konkurrenzfähigkeit der Städte, so die Ausführungen. Damit wird eine Verbindung zwischen den Bereichen Bildung und Stadtentwicklung formuliert, welche das Positionspapier weiter ausführt. Grundsätzlich wird angemerkt, dass Bildungseinrichtungen nicht mehr als geschlossene Systeme verstanden werden dürften sondern als Orte der Öffnung und der gesellschaftlichen Integration. Die Städte sollten demnach eine aktiv-gestaltende Rolle einnehmen und auch lokale bürgerschaftliche und ökonomische Strukturen in ein ganzheitliches Bildungsverständnis einbeziehen (vgl. Deutscher Städtetag, 2003).

2003 wird durch die Bundesregierung beschlossen, den 12. Kinder- und Jugendbericht zum Thema „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule“ zu erarbeiten. Für die zuständige Expertenkommission wird dabei spezifiziert, dass die Zukunft der Gesellschaft maßgeblich von den Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen abhängt und dass Reformen in den Bereichen Bildung, Betreuung und Erziehung notwendig wären. Bei der Erarbeitung des Berichtes entwickeln sich dann die Themen von Bildungs- und Erziehungsprozessen im frühen Kindesalter sowie die Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe zu zentralen Eckpunkten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 11). Dem Bericht liegt das Bildungsverständnis zugrunde, dass aus der Sicht von Kindern alle Lern- und Bildungsprozesse ins Blickfeld zu rücken seien, ungeachtet deren Institutionalisierung.

Das Thema Bildungslandschaften wird im abgeschlossenen Bericht 2005 in erster Linie im Sinne von kommunalen Bildungslandschaften verstanden, die als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche fungieren und die Angebote von Schulen, aber auch der Jugendhilfe, kulturellen Einrichtungen, Vereinen usw. nutzen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 566). Gleichzeitig wird der Kommune die Rolle einer steuernden Einheit bei der Schaffung lokaler Bildungslandschaften zugesprochen, die eigene Angebote und Angebote Externer in ein Zusammenspiel von Bildungsorten und Lebenswelten einbeziehen soll (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 37,42). Angedeutet wird in den Ausführungen ebenfalls eine veränderte Rolle der Bildungseinrichtungen selbst: „Schule und Jugendhilfe als zentrale

*Infobox: Erweitertes Bildungsverständnis*

„Kinder lernen das, was sie lernen – und nicht (immer) das, was sie sollen –, Kinder lernen dann, wann, und dort, wo sie wollen – und nicht (immer) dann, wann, und dort, wo ihnen etwas angeboten wird“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 12f.). Ein erweitertes Bildungsverständnis beschreibt das Zusammenwirken von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen in der Biografie von Kindern und Jugendlichen. Es geht davon aus, dass Bildung nicht nur in institutionalisierten Kontexten stattfindet, sondern durch eine Vielfalt von Orten, Situationen und Lebenslagen geprägt wird. Dadurch findet Bildung unter lebensweltlichen Gesichtspunkten ebenso statt wie in organisierten Prozessen (vgl. ebd. 2005a: 39). Der 12. Kinder- und Jugendbericht plädiert für ein erweitertes Bildungsverständnis, welches

- „erstens möglichst umfassend alle Orte einbezieht, in denen sich faktisch Bildungs- und Lernprozesse vollziehen (und nicht nur die beachtet, die dafür vorgesehen sind), um das Potenzial an Lerngelegenheiten und die Spezifika unterschiedlicher Lernmodalitäten besser auszuschöpfen und zu nutzen;
- zweitens auch Inhalte berücksichtigt, die gesellschaftlich, kulturell und politisch relevant oder für die Lebensführung in der Biografie von Menschen von individueller Bedeutung sind, ohne dass sie deshalb auch zwingend für den Arbeitsmarkt verwertbar sein müssen;
- drittens als Maßstab der Kompetenzvermittlung weniger die entsprechenden Programme sowie Bildungs- und Erziehungspläne als vielmehr die erzielten Resultate und Wirkungen bei den Betroffenen selbst in Betracht zieht;
- viertens jene Bildungsmodalitäten stärkt, die lebensweltnahes Lernen und Lernen in „Ernstsituationen“ zu verknüpfen vermögen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 545).

Institutionen einer lokalen Bildungslandschaft zu begreifen, erfordert ein neues Selbstverständnis der Arbeit der einzelnen Institutionen. Nicht mehr nur das eigene Organisationsziel kann ausschließlicher Bezugspunkt für die Bestimmung und Bewertung institutionellen Handelns sein, es muss auch daran gemessen werden,

ob und in welcher Weise die einzelne Institution zum Aufbau und zur Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft beiträgt, die ein produktives Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten ermöglicht“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 535).

Der Bericht benennt die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und legt die Trends familiärer Lebenswelten, Diffusion und Trennung lebensweltlicher und institutioneller Räume, Medialisierung und Virtualisierung, Internationalisierung und Demografie dar (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 56ff.). Gleichzeitig betrachtet er die „subjektgebundene“ Seite des Bildungsgeschehens im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. 2005a: 103ff.) und nimmt die Bildungsprozesse unabhängig von spezialisierten Institutionen oder Zeiträumen in den Blick. Diese unterliegen „keinen zeitlichen, sozialen und räumlichen Limitierungen“ (ebd. 2005a: 103) und werden als Aneignung in Form von „Auswahl, Gestalten, Deuten und Interpretieren“ verstanden (ebd. 2005a: 108). Dem Bericht liegt somit ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde, bei dem aus biografischer Sicht von Kindern alle Lern- und Bildungsprozesse ins Blickfeld rücken (vgl. u.a. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 12; Mack, 2007: 18).

Seit 2004 wird unter der Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung das Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ durchgeführt. Bei diesem Programm handelt es sich um ein Schulentwicklungsprogramm und Unterstützungssystem, an dem sich alle Länder und der Bund beteiligen. Zentrale Themen sind die Auseinandersetzung mit Lernkultur, Umgang mit Zeit, Kooperation, Lebensweltorientierung und Veränderungsmanagement (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2011b). Das Programm ist zentraler Teil des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2007). Mit den Themen werden die Bereiche aufgerufen, die auch im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung als wesentliche Zukunftsaufgaben genannt werden. Im Zuge der Programmdurchführung wurden in den Ländern Serviceagenturen eingerichtet, durch die eine Vernetzung auf Länderebene und ein Informationsaustausch generiert werden. Innerhalb dieses Netzwerkes wird 2007 ein thematischer Schwerpunkt unter dem Titel „Kooperation – integrierte Bildungslandschaften“ etabliert.

In einem Positionspapier nimmt der Deutsche Städtetag 2006 Stellung zu Aspekten der angestoßenen Reformdiskussion (vgl. Deutscher Städtetag, 2006). Der Begriff Bildungslandschaft wird in diesem Papier nicht genannt, jedoch wird die Rolle der Kommunen als aktiv handelnder Partner formuliert, und ebenfalls wird die Notwendigkeit zur Kooperation von schulischen und außerschulischen



Einrichtungen hervorgehoben. Kernthemen des Positionspapiers sind die vor-schulischen Bildungsaktivitäten, der Ganzttag, der Abbau von Selektionen des Bildungssystems sowie die Flexibilisierung und Selbständigkeit der Schulen. In Bezug auf Aspekte der Steuerung wird der kommunale Standpunkt vertreten, insgesamt mehr Einflussmöglichkeiten der einzelnen Einrichtungen zu generieren, um Handlungsspielräume zu öffnen. Dies bedeutet auf der einen Seite das Verhältnis von Landeszuständigkeiten und städtischer Schulträgerschaft zu prüfen, und auf der anderen Seite den Einrichtungen mehr Selbständigkeit in der konkreten Bildungsarbeit zuzugestehen. Der räumliche Aspekt ist ebenfalls Gegenstand des Positionspapiers. Insbesondere der bauliche Zustand von Gebäuden wird als Problembereich benannt, was bedeutet dass die konkreten Umgebungen vielfach nicht zu den positiven Rahmenbedingungen des Lernens gezählt werden können. Das Deutsche Institut für Urbanistik ermittelt in diesem Zusammenhang bis zum Jahr 2020 einen Investitionsbedarf im Bereich Schule von 73 Mrd. Euro (vgl. Reidenbach et al., 2008: 203). Die Betrachtung des Städtetages zielt primär auf das Einzelgebäude und dessen Zustand, nicht aber auf räumliche Zusammenhänge zwischen mehreren Bildungseinrichtungen.

Der Deutsche Verein stützt die Haltung des Städtetages. Als Schlüssel für individuelle Teilhabechancen in einer vielfältigen, pluralen und sich ständig verändernden Welt und auch für die ökonomische Leistungsfähigkeit von Gesellschaften wird in einem Diskussionspapier formales und nonformales sowie informelles Wissen und Können gesehen (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2007: 4). Dazu sollen die Systeme von Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen wirken. Die „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ geht in der Debatte 2007 weiter und benennt klar die kommunale Verantwortung für das Thema Bildung und das Verständnis von Bildungslandschaften. Die kommunale Bildungslandschaft wird als vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung beschrieben, bei der individuelle Lernprozesse im Mittelpunkt stehen und bei der alle Kinder- und Jugendlichen angesprochen werden sollen. Es werden verbindliche Strukturen für die Zusammenarbeit der Akteure angeregt, Städte sollen eine zentrale Rolle einer zielorientierten Steuerung und Moderation bekommen (vgl. Deutscher Städtetag, 2007).

2007 startete das Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganzttagsschule und Jugendhilfe“ des Deutschen Jugendinstitutes. Dieses hatte das Ziel, Strategien zur institutionsübergreifenden, öffentlich verantworteten lokalen Bildungspolitik im Fokus ganztägiger Bildungssettings zu untersuchen (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2010). In einem Zeitraum von drei Jahren wurden

*Infobox: Schule und Jugendhilfe*

Im Kontext der Beschäftigung mit Bildungslandschaften wird das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe thematisiert. Diese Unterscheidung ist in Deutschland wichtig, da Schule und Jugendhilfe historisch bedingt unterschiedliche administrative Zuständigkeiten erfahren. Grundsätzlich liegt dabei die „Kulturhoheit“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010: 28) für den Bildungsbereich ebenso wie für Wissenschaft und Kultur bei den Ländern und wird durch die Kultusministerkonferenz koordiniert. Die dort verabschiedeten Beschlüsse werden von den Ländern durch Reformen des Schulwesens umgesetzt (vgl. ebd. 2010: 28, 43ff.; van Ackeren, Klemm, 2011: 108f.). Die Gliederung des Bildungswesens erfolgt in Elementar-, Primar-, Sekundarbereich, den tertiären Bereich sowie den Weiterbildungsbereich. Diese Gliederung bezieht sich auf die institutionalisierte Bildung von Kindergarten, Schule und Hochschule sowie Weiterbildung. Die Ausdifferenzierung zwischen einem Betreuungs- und Erziehungssystem sowie dem mehrgliedrigen schulischen Bildungssystem rührt aus Entwicklungen im Laufe des 20. Jahrhunderts her, bei der sich gesellschaftliche Teilsysteme bildeten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005a: 56). Bildung wurde dem Bereich Schule zugeordnet, Betreuung dem Bereich Jugendhilfe, welche einen „Eingriffs- und Fürsorgecharakter“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005b) entwickelte. Der Elementarbereich ist auf übergeordneter Ebene überwiegend dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Die Zuständigkeit liegt auf Bundesebene bei dem entsprechenden Ministerium sowie auf Länderebene meist bei den Jugend- und Sozialministerien. Aufsicht und Verwaltung des Schulwesens sind bei den Kultusministerien der Länder angesiedelt, Planung und Organisation wird mit diesen und den nachgeordneten Schulbehörden organisiert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010: 52ff.). Auf kommunaler Ebene liegt die Verantwortung für Einrichtungen des Elementarbereiches bei den Jugendämtern, die Gestaltung der konkreten Bildungsarbeit bei den Trägern. Schulen werden von Kommune und Land in verschiedener Art und Weise organisiert, indem die Kommune für die Errichtung und Unterhaltung der Schulen verantwortlich ist und das Land für das Lehrpersonal (vgl. ebd. 2010: 57). Die Zusammenhänge für NRW und Köln sind grafisch im Anhang dargestellt.



Das Grundverständnis über Rollen und Bedeutungen von Schule und Jugendhilfe verändert sich und hat in den vergangenen Jahren zu der Einsicht geführt, dass die beiden Bereiche verstärkt kooperieren müssen. KRÜGER und STANGE stellen die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine Kooperation heraus und betonen, dass die besonderen Strukturen eine Zusammenarbeit unübersichtlich und schwierig machen (vgl. Krüger, Stange, 2009: 17). „Schulrechtliche Regelungen sind verfassungsrechtlich ausschließlich der Länderkompetenz zugewiesen. Die jugendhilferechtlichen Vorgaben gehören zur so genannten konkurrierenden Gesetzgebung, d.h. die Länder sind zur Regelung befugt, soweit der Bund keine Regelung getroffen hat. Dies alles hat zur Folge, daß es 16 verschiedene Schulgesetze in Deutschland gibt, in denen Verpflichtungen zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe zu suchen sind“ (ebd. 2009: 17).

sechs Modellregionen (Arnsberg, Forchheim, Groß-Gerau, Hamburg, Jena und Lübeck) begleitet und Fragen gestellt nach dem Stellenwert herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung, Impulsen zur Öffnung von Bildungsstrukturen und Auswirkungen lokaler Bildungslandschaften auf die Akteure (vgl. Augsburg, 2010).

Das seit dem Jahr 2009 durchgeführte Programm „Lernen Vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unterstützt Kommunen dabei, ein ganzheitliches und zusammenhängendes Management für das Lernen im Lebenslauf zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Ergänzend zu den oben geschilderten programmatischen Konzepten und Initiativen wird damit ein Schritt in Richtung der Unterstützung von Funktionsmechanismen innerhalb von Bildungs Kooperationen getan. Das Programm nimmt die Erkenntnis auf, dass das Thema Bildung im gesamten biografischen Zeitraum von Personen eine Bedeutung hat und vor allem jeweils lokale Bezüge aufweist. Demnach müsse es ein aufeinander abgestimmtes System von Bildungsangeboten geben. Ziel des Programms ist es, Impulse zu geben und Anstrengungen kommunaler Aktivitäten im Sinne von lebenslangem Lernen und spezifischer Strategien zur Umsetzung zu stärken. Als Partner des Programms fungieren Stiftungen, die Zugang zu lokalen Netzwerken eröffnen sollen und fachliches Know-How in die Prozesse mit einspeisen können. Geförderte Kommunen arbeiten mit den Stiftungen zusammen. Strukturell wird damit der Weg einer öffentlich-privaten Partnerschaft beschritten, um das Programm umzusetzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: 4). „Lernen vor Ort“ zielt auf die Unterstützung eines Bildungsmanagements und benennt nicht konkret den Begriff der Bildungs-

landschaft. Die inhaltliche Schnittmenge wird jedoch bei der Ausformulierung der Förderrichtlinien deutlich: „Gegenstand des Programms ist die Entwicklung und Umsetzung von ganzheitlichen Konzepten zum Lernen im Lebenslauf, bei denen alle Lernphasen der Bildungsbiographie Berücksichtigung finden. Wesentliches Merkmal solcher Konzeptionen ist die Zusammenführung der für Bildung in einer Kommune unterschiedlichen Zuständigkeiten und die Einbeziehung aller wichtigen Bereiche (...).“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: 5).

EISNACH erforscht 2011 im Kontext der Ganztagsschulentwicklung Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen in einer kommunalen Bildungslandschaft (vgl. Eismann, 2011). Sie unterscheidet Strukturmerkmale und formuliert die Modelltypen Schulzentrierung, Kooperationszentrierung, Qualifizierungslandschaften und multidimensionale Bildungslandschaften (vgl. ebd. 2011: 39f.). Auch COELEN unterscheidet Modelle von Bildungslandschaften. Er stellt zwei Varianten gegenüber, die insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ganztagsschulen unterschiedliche Auffassungen von Bildungslandschaften repräsentieren. Er sieht die schulzentrierte Variante, bei der eine Schule mit externen Einrichtungen kooperiert und im Gegensatz dazu das dezentrale Modell, bei dem Schule eine Einrichtung unter anderen ist (vgl. Coelen, 2009: 90).

## **2.2 Von der Programmatik zum Raum**

Trotz der Benennung von Städten als Verantwortungsträger in Bildungslandschaften, wie es der Deutsche Städtetag in der „Aachener Erklärung“ formuliert, und trotz der Unterstützung von Kommunen durch Programme wie „Lernen vor Ort“, fehlt es der Bildungslandschaft bisher an Definition und klarem Rahmen. Dies begründet MACK damit, dass der Begriff immer noch relativ neu ist in der bildungspolitischen Diskussion (vgl. Mack, 2009: 62). Dennoch zeichnen sich bei den derzeit in Forschung und Praxis verwendeten Begrifflichkeiten definitorische Annäherungen und geografische Referenzierungen ab. Die Rede ist von regionalen, kommunalen und lokalen Bildungslandschaften, von Lernlandschaften, Bildungsorten und Bildungsräumen. REUTLINGER beschreibt diesen „spatial turn“, also die Hinwendung von ursprünglich pädagogischen Konzepten hin zum Raum (vgl. Reutlinger, 2011: 52), stellt aber gleichzeitig fest, dass die räumlichen Begriffe und Konzepte zwar zugenommen haben, trotzdem aber immer noch die „pädagogische Rede vom Raum“ diffus bleibt. Er beklagt die fehlende Differenzierung in der Raumdiskussion und betont die Schwierigkeit, wenn dabei im Zuge der allgemeinen Bildungsdiskussion auf Problemlagen mit räumlichen Begriffen geantwortet wird (vgl. Reutlinger, 2011: 52). Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob denn eine Bildungslandschaft ein neues Konzept in der Kooperation von Einrich-

Steuerung lokaler Bildungslandschaften  
Räumliche und pädagogische Entwicklung am Beispiel  
des Projektes Altstadt Nord Köln

Niemann, L.

2014, XV, 219 S. 35 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05712-1