



Prof. Dr. Christian Reutlinger, Mandy Schöne

Bildungslandschaften gestalten – bilden Landschaften Bildung?

Eine raumtheoretische Vergewisserung



Die Art und Weise, wie aktuell in öffentlich-politischen und wissenschaftlichen Diskursen über Raum geredet wird, gibt Aufschluss, wie sozial-räumliche Zusammenhänge gestaltet werden (sollen). In diesem Gestaltungsprozess des Räumlichen sind politisch Verantwortliche ebenso eingebunden wie Fachkräfte und letztlich natürlich alle Gesellschaftsmitglieder. Im vorliegenden Beitrag wird eine bestimmte Rede vom Raum genauer betrachtet: Seit wenigen Jahren werden neue lokale Kooperationszusammenhänge im Bereich der sozialen oder integrierten Stadtentwicklung unter dem Begriff der *Bildungslandschaft* verhandelt. Die Rede von Bildungslandschaften verspricht die Gestaltbarkeit des Lokalen. Das Selbstverständnis relevanter Fachkräfte als „Landschaft“ scheint die Handlungsfähigkeit und damit Steuerbarkeit (Regierbarkeit) aufrechtzuhalten.

Mit der räumlichen Rahmung wird die Bildungsfrage geöffnet und begrenzt sich nicht mehr nur auf klassisch pädagogische Bereiche wie Erziehungs-, Bildungs- und Schulbehörden mit den entsprechenden Einrichtungen. Vielmehr kommen andere disziplinäre Positionen als (Mit-)Gestaltungsakteure ins Spiel, wie bspw. sehr prominent Soziale Arbeit (Reutlinger 2011a) oder Stadtentwicklung.

Ausgangspunkt einer integrierten Stadtentwicklung ist somit die Auseinandersetzung mit der Frage, wie und in welcher Form eine Stadt bzw. Kommune Bildung(sangebote) für Kinder und Jugendliche gestaltet bzw. welche Bildung sie ermöglichen kann. Mit dieser Frage verbunden ist eine grundsätzlich verschränkte Sichtweise von Bildungs- und städtischen Entwicklungsaufgaben. Bis vor wenigen Jahren wurde für die Stadtplanung Bildung lediglich als funktionelles oder infrastrukturelles Thema relevant, indem es bspw. um die Planung und den Unterhalt von Schulen, Kindergärten oder Volkshochschulen ging. Die „Bespielung“ der Bauten mit Bildung, d.h. die Organisation und Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrplänen etc. oblag hingegen der Bildungs- und Erziehungsinstanz. Im Zuge massiver Verstädterung, der Gefahr neuer gesellschaftlicher Spaltungstendenzen (Segregation) und dem damit verbundenen erhöhten Wettbewerb (Bildung als relevanter Standortfaktor), rückt neben der Bedeutung der institutionellen Ausprägung des lokalen Bildungssystems auch die Herausforderung ins Bewusstsein, wie „Stadt“ als ein Lernort im umfassenden Sinne gestaltet werden kann – „als förderlicher Zusammenhang für (informelle) Lern- und

Bildungsprozesse“ (vgl. Leipzig Charta 2007). Ein entscheidendes Element einer „lernförderlichen Stadtentwicklung“ (Paul-Kohlhoff 2011, S. 143) ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung durch eine raumtheoretische Betrachtung des *Bildungslandschaftsbegriffs*, wie er bisher bildungspolitisch diskutiert wird: Ziel dieser Auseinandersetzung wäre, die (insbesondere jungen) Bewohnerinnen und Bewohner einer Stadt oder Kommune nicht durch überkommene Raumvorstellungen in ihren Handlungsmöglichkeiten einzugrenzen, sondern Landschaften zu gestalten, die Bildungs- und Lernprozesse in vielfältiger Art und Weise ermöglichen.

Landschaften bilden – bilden Landschaften? Funktionen des bildungspolitischen Landschaftsdiskurses

„(L)okale Bildungslandschaften‘ [sind, C.R./M.S.] langfristige, professionell gestaltete, auf ein gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die (...) formale Bildungsorte und informelle Netzwerke umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann/Durdel 2009, S. 12).

Der bildungspolitische Landschaftsdiskurs, wie er derzeit geführt wird, meint Landschaft primär als eine Gesamtschau einer Vielzahl von „Orten der Bildung“ in einem bestimmten territorial abgegrenzten Gebiet (vgl. Braun 1997). Grundlage dafür ist die Vorstellung von einer überblickbaren, zusammenhängenden und geordneten Einheit, die suggeriert, dass man „von oben“ genau ausmachen kann, wo eine Landschaft be-



ginnt und wo sie aufhört. Während diese Abgrenzungsfrage gerade in der geografischen Landschaftsdiskussion lange eine der zentralen Fragen war, spielt dies in der bildungspolitischen Diskussion um Bildungslandschaft keine Rolle. Hier dominiert stattdessen primär die Frage der Steuerung des Zusammenspiels verschiedener Bildungsorte und Lernwelten über Prozesse der Dezentralisierung und Regionalisierung, die politischen und pädagogischen Akteuren wieder Handlungsfähigkeit im Rahmen einer neuen überschaubaren Steuerungseinheit ermöglichen soll. Dabei dient das territoriale Adjektiv von der Landschaft dazu, einen positiven Eindruck des lokalen, kommunalen, regionalen Verbunden-Seins zu wecken im Gegensatz zur eher problembeladenen und fragmentierten Stadt bzw. Kommune. Als Folge des Zusammenfügens zu einem Ganzen impliziert die bildungspolitische Funktion damit auch, dass sich die einzelnen Bildungsorte in ihrem Selbstverständnis jeweils verändern und damit auch als Teil eines größeren und rahmengebundenen Ganzen zu einer *lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaft* denken. Damit verbunden ist die Vorstellung der Plan- und Kontrollierbarkeit von Bildungsprozessen durch die Möglichkeit der Qualitätskontrolle, der sich im Rahmen von Bildungslandschaften alle einzelnen Bildungsinstitutionen stellen (müssen). Neben einer Ausdifferenzierung des Angebots nach innen ist es vor allem die Öffnung nach außen durch Vernetzung mit anderen Bildungsorten, an denen sich die Qualität der Bildungsinstitutionen ablesen und erkennen lässt (vgl. Reutlinger 2011a, b).

Diskutiert und propagiert werden die (steuerungs)politischen Konzeptionen von Bildungslandschaften in Deutschland derzeit unter anderem im „Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften“ von 2007, in der „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetags aus demselben Jahr (2007) oder im 12. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung von 2005. Umgesetzt werden sie bspw. in von Stiftungen kofinanzierten Projekten, wie „Selbständige Schule“ der Bertelsmann Stiftung oder „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Gemein ist allen Konzeptionen, dass es eine Reflexion über implizite Raumannahmen der Bildungslandschaft nicht zu geben scheint. Daher soll im Folgenden anhand zentraler raumtheoretischer Betrachtungen die Problematik der bildungspolitischen „Rede von der Landschaft“ beleuchtet werden.

Zur Gestalt von Bildungslandschaften – raumtheoretische Betrachtungen

Um die Raumvorstellungen herauszuarbeiten, die hinter der bildungspolitischen Landschaftsdiskussion liegen, muss genauer betrachtet werden, wie mit räumlichen Begriffen gearbeitet wird. Wann tauchen räumliche Begriffe auf? Wie werden diese thematisiert? Von wem werden sie in welchem Zusammenhang und mit welcher Intention genutzt? Kurz: Wie wird über Raum geredet?

Betrachtung 1: die Engführung auf den Ort und die Vorstellung vom „banalen“ Raum

„Damit das gewünschte neue institutionelle Arrangement einer öffentlich sektorenübergreifenden Netzwerkkooperation entstehen kann ..., bedarf es eines Aushandlungs- und Verständigungsprozesses zwischen der ‚politisch-administrativen Institutionenlogik‘ der jeweiligen eingebundenen Institutionen, wie beispielsweise Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Kitas, Vereine, Museen, Theater und kommunale Verwaltungen, und der ‚persönlich-inhaltlichen Vor-Ort-Logik‘ der verschiedenen Fachkräfte der Institutionen“ (Schubert/Puskeppel 2012, S. 98)

Eine lokale, kommunale oder regionale Bildungslandschaft nimmt die Kooperation verschiedener Bildungsorte unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit in den Blick und will die Synergieeffekte der neuen Durchlässigkeit hinsichtlich Steuerung oder Finanzierung nutzen. Damit ist ganz allgemein die Rede von Institutionen, die zukünftig enger zusammenarbeiten sollen, also „die Schule“, „die Kinder- und Jugendhilfe“, „kulturelle Einrichtungen“, „Verbände“, „Vereine“ oder „die Gesundheitsförderung“. Konkretisiert man diese allgemeine Idee der neuen Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene oder auf der Ebene eines Stadtteils, so zeigt sich, dass hier die ganz konkreten Gebäude in den Blick geraten – also das Schulhaus X, das Jugendhaus Z oder die Bibliothek, häufig aber auch die Wohnorte von Kindern und Jugendlichen, d.h. das „Zuhause“ als Ort der Familie oder das Kinder- und Jugendheim. Ihre Aufenthaltsorte in der Freizeit, d.h. bspw., bestimmte Plätze im öffentlichen Raum, werden dagegen schon seltener betrachtet.

Mit der Betrachtung von Häusern, Zimmern oder Plätzen gerät der Ort in den Fokus, an dem Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden: Die Rede ist von formalen (Schule, Klassenzimmer), nonformalen (z.B. freiwilliges Engagement in Vereinen, Jugendarbeit) und informellen (in Alltagsvollzügen, vor allem in Familie und Peers, eingebettete ungeplante und beiläufige Bildung) Bildungsarten. An diesen Orten sind Kinder, d.h. Schülerinnen und Schüler, und Fachkräfte, d.h. Lehrerinnen und Lehrer, oder auch Schulsozialarbeiterinnen, Bibliothekare usw. aktiv. Sie lesen, schreiben, rechnen, unterrichten oder diskutieren miteinander. Von Räumen ist selten die Rede. Vielmehr scheinen unterschiedlich institutionalisierte Orte zentral zu sein für Bildungsprozesse. Und diese werden – so die Vorstellung vom Bildungsort – lediglich als *geografische Orte* aufgefasst, d.h. als territoriale und mit der Angabe von geografischer Länge und Breite genau verortbare Raumstelle auf der Erdoberfläche. Eine solche Raumvorstellung, welche den Standort oder eine klar bestimmbare Raumstelle in der Form von Punkten, Entfernungslinien und Flächenangaben beschreibt, wird als „banal“ bezeichnet, da der gesellschaftlich strukturierte Raum auf erdräumliche Standortkonfigurationen reduziert wird (vgl. Läßle 1991, S. 31 ff.).



Abb. 1: Der Ort gerät in den Fokus, an dem Bildungsprozesse stattfinden – hier Zeichenschüler in Kazimierz Dolny/PL (Foto: Jost)

Aus raumtheoretischer Sicht ist eine solche Vorstellung problematisch, denn damit kann das komplexer werdende Zusammenspiel schulischer und außerschulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse nicht hinreichend erklärt werden: Während man in Bildungslandschaften bisher mit der Fokussierung auf die Addition bestehender Bildungsorte lediglich die Fragen, *wo* und *wann* Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden, in den Blick bekommt, geht es heute für Städte und Kommunen mehr denn je um die Fragen:

- Wie wollen und können wir Kindern und Jugendlichen in unserer Stadt bzw. Kommune Bildungs- und Erziehungsprozesse überhaupt ermöglichen?
- Wie zeigt sich in unserer Stadt das räumliche historisch-spezifisch gewachsene Gefüge und welche Möglichkeiten der Gestaltung ergeben sich daraus für Bildungs- und Erziehungsprozesse?
- Wie (er)leben und bearbeiten Kinder und Jugendliche zusammen mit Eltern und Akteuren aus Schule, Kita und Verwaltung etc. dieses vorhandene räumliche Gefüge?
- Spielen die konkreten Orte darin überhaupt noch eine Rolle und wie verändert sich ggf. das Bild von den Bildungsorten durch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen?

Reflexiv-sozialräumliche Alternative: Ort als Verhandlungsressource für Bildungsraumgestaltung

Raumtheoretisch bestände die Herausforderung darin, die Gestaltungszusammenhänge von Bildungs- und Erziehungsprozessen und damit die unterschiedlichen Handlungslogiken aller Beteiligten in den Blick zu nehmen. Ausgangspunkt ist die Tatsache der örtlichen Gebundenheit des pädagogischen Akts in Bildungs- und Erziehungsprozessen, auch wenn dieser Ort heute virtuell sein kann (wie beispielsweise eine Beratungsplattform für Kinder und Jugendliche). Analysiert werden muss deshalb die Bedeutung des konkreten Ortes für die verschiedenen Handelnden auf den unterschiedlichen politischen,

praktischen und alltäglichen Bearbeitungs- und Verhandlungsebenen einer Stadt bzw. Kommune. Hilfreich kann die Frage sein, welche Ressourcen in einem Ort stecken, „welche durch ihn verbaut werden und wie diese oder andere unzugängliche Ressourcen im Sinne einer Erweiterung oder Eröffnung von Handlungsoptionen für die Akteure genutzt werden können“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 128). Damit wird aus einer reflexiv-sozialräumlichen Perspektive für ein Verständnis von Ort als eine Verhandlungsressource plädiert. So lassen sich an einem Ort die herrschenden Verteilungs-, Arbeits- und offiziellen Zugehörigkeitsmodelle reflektieren, von dem aus sich Zugangsmöglichkeiten ebenso wie Schließungsmechanismen eröffnen. Ins Zentrum rückt die Frage, ob der jeweils gewachsene Bildungsort geeignet ist, um die Handlungsspielräume für alle Individuen zu öffnen, ob unterschiedliche Wege möglich sind und Gleichzeitigkeiten zugelassen werden.

Mit dieser Öffnungsperspektive gerät nicht nur der Ort, sondern der sozialräumliche Zusammenhang in den Blick: Bildungsraum als historisch-spezifisches Gefüge. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es nicht allein der Ort als geografisch vermittelter Punkt und entsprechend gestalteter baulicher Hülle ist, der eine bestimmte Bildungsqualität hat. Vielmehr ist es das Zusammenspiel der Beteiligten, d.h. die Interessen und das Handeln der Menschen, die Bildungsprozesse in Gang bringen können. Dies bedeutet, dass Orte, Räume und räumliche Zusammenhänge nicht statisch fix vorgegeben sind und es darum gehen soll, wie die materiellen Hüllen für ein produktives Lernen des Menschen der Zukunft gebaut werden müssen. Vielmehr geht es darum, dass diese sozialräumlichen Zusammenhänge tagtäglich von allen beteiligten Personen (wieder) von neuem hergestellt werden können. Hinter dieser Raumauffassung verbirgt sich die Idee, dass „die Menschen als handelnde Subjekte ihre eigenen Geographien *machen*“, wie es in der entsprechenden sozialgeografischen Diskussion heisst, oder eben *Sozialräume* herstellen (vgl. Reutlinger 2003). „Sozialräume stellen weder gegebene oder gar absolute Einheiten, noch ausschließlich voluntaristische Momente menschlichen Handelns dar, sondern ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken. Dabei sprechen wir bewusst von einem Gewebe, also einem heterogen-zellulären Verbund, denn in Sozialräumen sind heterogene historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen und politische Entscheidungen eingeschrieben und bilden dabei zugleich einen relativ stabilen und damit soziale Handlungsmuster prägenden Verbund“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 21).

Betrachtung 2: die Landschaft als ein Nebeneinander von Bildungsorten im Container

Indem die verschiedenen, nebeneinanderliegenden Bildungsorte in einer Region, einer Kommune oder im Stadtteil miteinander vernetzt werden sollen, wird Landschaft rein *örtlich-territorial* betrachtet. Durch eine geschickte lokale Steuerung sollen alle Akteure *eines Gebietes* miteinander zusammenar-

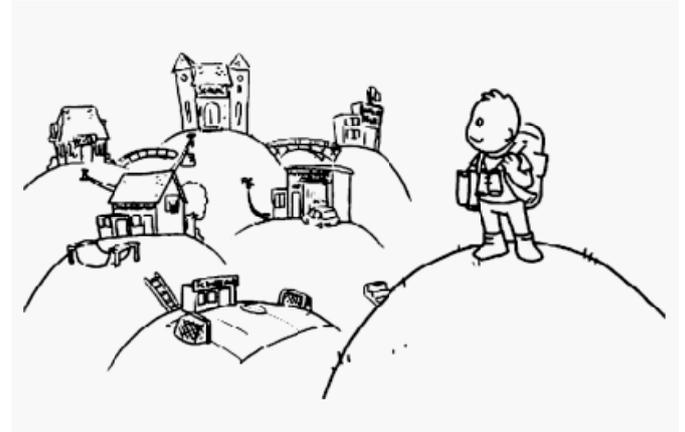
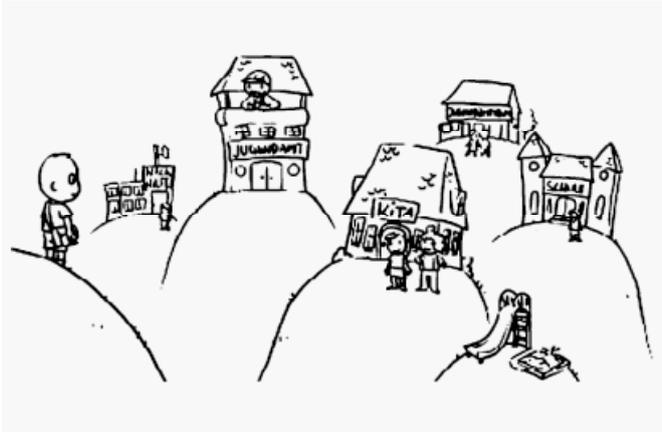


Abb. 2 und 3: Bildungslandschaft 2020 (vgl. DKJS 2012)

beiten und so gleichsam ein flächendeckendes Netz spinnen. Es soll so die Trias von „Bildung, Betreuung und Erziehung“ umgesetzt werden – wie es in der bildungspolitischen Diskussion heißt.

Aus raumtheoretischer Perspektive ist an dieser Stelle vehement auf die Gefahr der Verdinglichung der Bildungslandschaft aufmerksam zu machen (Reutlinger 2011b). Zwar wird versucht, die einzelnen Orte zu einem Ganzen zusammenzudenken. Wie bei einem „Archipel“, d.h. einer Gruppe von Inseln, die von Wasser umgeben sind und eine „wirkliche geografische, wirtschaftliche und politische Einheit“ bilden (UN 1982, S. 18), versucht man diese Orte über eine gemeinsame Perspektive der Bildungslandschaft zusammenzufassen. Neben dem verbindenden Element der Bildung soll die territoriale Abgrenzung des Stadtteils für diese als gemeinsamer Identitätsfindungsprozess dienen. Aus raumtheoretischer Perspektive wird hier jedoch eine weitere Verkürzung vorgenommen, indem unter einer Landschaft ein statischer Behälter mit einzelnen Bildungsortelementen, die wie Inseln aus dem Wasser ragen, verstanden wird (vgl. Abb. 1 u. 2). Die territoriale Begrenzung eines Quartiers, eines Stadtteils oder einer Region ist jedoch keine Landschaft! Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man folgende Fragen ins Zentrum der Betrachtung stellt:

- Lassen sich Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendliche begrenzen auf territorial abgeschnittene Stadtteile?
- Wer und von wem aus wird überhaupt definiert, was und wer Teil der Landschaft ist?
- Wie werden die territorial bestehenden Grenzen von Kindern und Jugendlichen – aber auch den einzelnen professionellen Akteuren – bearbeitet?
- Lassen sich gesellschaftliche Probleme, wie die Frage des ungleichen Zugangs und der Teilhabe – verursacht durch Bildung – überhaupt im Stadtteil lösen?

Reflexiv-sozialräumliche Alternative: soziale Landschaft als Zusammentreffen von Lebenswelten

Ein sozialräumliches Landschaftsverständnis weist eine pragmatische und prozessuale Auffassung von Landschaft auf. Idealtypische Zustände von Landschaft als „Totalität einer Erdgegend“, wie sie bspw. Alexander von Humboldt definierte – und sowohl die Landschaftsmalerei wie auch unser Alltagsverständnis geprägt haben –, müssen hierzu abgelegt werden. „Landschaft (ist) nicht Szenerie, sie ist nicht eine politische Einheit; sie ist nicht mehr als eine Sammlung, ein System menschgemachter Räume auf der Erdoberfläche... sie ist niemals nur ein natürlicher Raum, ein Bestandteil der natürlichen Umwelt; sie ist immer künstlich, immer synthetisch, immer unvorhergesehenen Veränderungen unterworfen“ (Jackson 1984, S. 156, zitiert und übersetzt in: Prominski 2006, S. 248). Dieses Verständnis von Landschaft, welche ihren Gegenpol nicht mehr vorfindet und keinen Idealzustand mehr verkörpert, sieht sich als „dynamisches Gefüge menschgemachter Räume“. (Jackson in Prominski 2004, S. 59). An diesem Landschaftsverständnis schließt das Konzept der *Sozialen Landschaft* (socio-landscape) an (vgl. Albrow 1997). Die Betrachtung einer Sozialen Landschaft bietet die Möglichkeit, die strukturelle Eingebundenheit und Verortung von Menschen mitzudenken (vgl. Lingg/Fritsche/Reutlinger 2010). Dies ist bezogen auf die Frage nach der Bildungsraumkonstitution insofern zentral, als dass die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch die zum Teil radikalen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse fragiler werden. Lebenswelten weisen einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung auf. Sie sind nicht mehr länger nur an einen geografischen Ort gebunden oder zeiträumlich eingrenzbar. Nach den Überlegungen von Martin Albrow (1997) resultieren Soziale Landschaften aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Lebenswelten (Soziosphären).

Betrachtung 3: Bildungslandschaft ohne Kinder und Jugendliche

Die Bildungslandschaftsdiskussion kann als Reaktion der sich radikal verändernden Lebenswelten von Kindern und Jugend-



lichen aufgeschlossen werden, indem darauf durch ein vernetztes Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte, Gelegenheiten und Lernwelten in einem Stadtteil begegnet wird. Bildlich gesehen scheinen sich verschiedene Bildungs- und Erziehungsinstitutionen im Stadtteil, der Kommune oder Region nebeneinander zu einem neuen Ganzen aufzureihen. Als Kitt einer solchen Landschaft scheint Bildung zu fungieren. Übergänge und Brüche sollen möglichst überwunden werden.

Durch die „banale“ Raumvorstellung droht sich jedoch die Bildungslandschaft als statisch-starre Fläche langsam über die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, aber auch den Akteuren von Bildung und Erziehung zu legen, bis sie schließlich aus dieser räumlich-institutionellen Perspektive scheinbar zur eigentlichen Lebenswelt selbst wird.

Aus raumtheoretischer Perspektive ist auf die Gefahr der Kontrolle durch die potenzielle Sichtbarmachung sämtlicher Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. Indem sich potenziell alle erwachsenen Bezugspersonen und Settings zu einem Ganzen zusammenschließen, könnte es zu einem totalen Informationsfluss bzw. zur totalen Kontrolle führen. In diesem Sinne läuft die Bildungslandschaft Gefahr, zur totalen Institution der Stadt- und Sozialplanung zu werden (vgl. Goffman 1973). Denkt man sich nun eine Person, ein Kind oder einen Jugendlichen in diese Landschaft hinein, so scheint sie umgeben von Bildung zu sein – ein Entrinnen ist unmöglich. Was ist, wenn jemandem die vorgegebene Landschaft nicht gefällt, er oder sie eine andere Route wählen will? Gibt es Wahlmöglichkeiten zwischen Landschaften? Oder bleibt nur das Verharren an einem Ort, bis die Schulzeit endlich fertig ist? Droht nun für die Kinder und Jugendlichen das Gefangensein in der Bildungslandschaft?

Reflexiv-sozialräumliche Alternative: subjektive Perspektive von Kindern und Jugendlichen

Untersuchungen aus dem Bereich der „Sozialgeografie der Kinder“ zeigen, dass heute Formen des „wilden Lernens“, d.h. biografische Bewältigungsformen und die sozialemotionalen Bildungsaufgaben, die jenseits der institutionalisierten und gesellschaftlich legitimierten Pädagogik und damit in deren Unsichtbarkeit stattfinden, eine immer größer werdende Rolle spielen (vgl. Reutlinger 2003; Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011). Aus der raumtheoretischen Betrachtung heraus besteht nun also die Herausforderung, die Landschaft gleichsam „von unten“, d.h. von den Menschen her mitzudenken. Hierzu müssen die subjektiven Raumdeutungen von Kindern und Jugendlichen erschlossen werden, wie dies bspw. der sogenannte Aneignungsansatz vorschlägt (vgl. Deinet/Reutlinger 2004).

Jüngst wurde am Kompetenzzentrum Soziale Räume der FHS St.Gallen¹ eine entsprechende Studie abgeschlossen, die aus kindzentrierter Perspektive die Bedeutung des Sozialraums Schule als Aneignungs- und Ermöglichungsraum am Beispiel

zweier Quartiere in einer mittelgroßen Stadt in der Schweiz rekonstruiert (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011). Mit Erhebungsinstrumenten wie subjektiven Landkarten oder Schüleraufträgen wurde die individuelle Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die Bedeutung von Bildungsorten, dem Quartier, aber insbesondere auch der Schule als Ort und Institution erschlossen. Interessant ist bspw. dass die unterstellte Zweiteilung von Orten formaler Bildung (Schule) und Orten nonformaler Bildung (Vereine) mit den entsprechenden Schü-



Abb. 4: Aus dem Forschungsprojekt „Quartier macht Schule“ (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011)

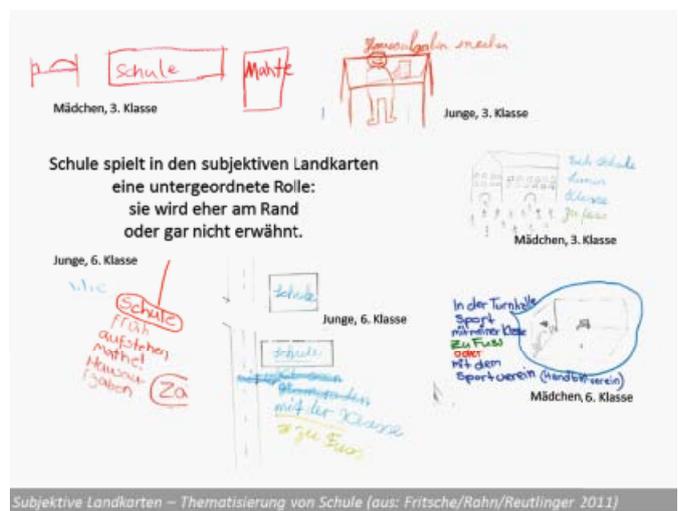


Abb. 5: Aus dem Forschungsprojekt „Quartier macht Schule“ (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011)

ler- und Freizeitrollen bei den untersuchten Kindern so nicht vorkam. Jedoch zeigte sich auch, dass Schule und Quartier nicht per se einer gemeinsamen Sphäre angehören, sondern dass dieses Verhältnis im Kinderleben vielfältig ist und eine kontextbezogene Bedeutung erhält: „Während die Kinder des einen untersuchten Schulhauses Sozialraum Schule eher als eigene von dem Leben und den Aktivitäten der Familie und Freizeit ‚abgetrennte‘ Welt wahrnehmen und schätzen, stellen die Kinder des anderen Schulhauses Schule vor die Herausfor-

¹ <http://www.fhsg.ch/fhs.nsf/de/kompetenzzentren-soziale-raeume>



derung, sich ihren alltagsweltlichen Bedürfnissen stärker öffnen zu müssen und auch diese Bedürfnisse als Teil von Schule zu etablieren“ (ebd., S. 140).

Gestaltung von reflexiven Bildungslandschaften als Schaffung von Ermöglichungskontexten – ein Ausblick

Als Abschluss der raumtheoretischen Betrachtung steht ein Plädoyer für mehrere Optiken und Perspektiven auf Orte, Räume und Landschaften durch eine reflexive Haltung mit Blick auf die Erbringungszusammenhänge von Bildungslandschaften (vgl. Kessl/Reutlinger 2010). Dadurch geraten in der integrierten Stadtentwicklung der Aus- und Aufbau von ermöglichenden Kontexten auf allen Ebenen in den Blick: Je nach Standort verändert sich der Blickwinkel und damit das, was wir sehen – aber auch, was wir nicht sehen. Durch Standortwechsel gelingt es nicht nur Standpunkte zu verändern, sondern über veränderte Standpunkte auch den Standort zu Veränderungen zu bewegen und damit (bildungs)politisch etwas bewirken zu können: Bei dem damit verbundenen Perspektivenwechsel geht es um die (Er-)Öffnung neuer Möglichkeitsräume. D.h., es geht um die Schaffung von sozialräumlichen Bedingungen und Ermöglichungskontexten, die es dem einzelnen Menschen gestatten, seine Fähigkeiten zu realisieren und sein Leben zu gestalten. Diese Ermöglichungsräume dürften jedoch nicht nur örtlich und sozial-räumlich auf den physisch-materiellen Raum beschränkt bleiben, sondern müssen konstituiert werden als ein spezifisches Gefüge von allen möglichen Formen und Ebenen lebensweltlicher, institutioneller und digitaler Ermöglichungsstrukturen, inklusive der diversen Sprachcodes. Dazu müssten die bisherigen Konzepte und Ideen von Raum und Räumlichkeit, wie auch die Bildungslandschaftsdiskussion sie derzeit gebraucht, durchbrochen werden. Dazu kann wiederum an den aktuellen Bewältigungs- und Gestaltungsleistungen aller Menschen, die außerhalb ökonomisch-zweckrationaler Handlungslogiken liegen, angesetzt werden (vgl. Reutlinger 2003). Diese gilt es als eigenständige Leistung anzuerkennen und in Verbindung zu bringen zu allen – virtuellen bis privaten – Lebens- und Strukturbereichen einer Stadt bzw. Kommune.

Prof. Dr. Christian Reutlinger

Forschungsleiter des Instituts für Soziale Arbeit (IFSA) und des Kompetenzzentrums Soziale Räume der FHS – Hochschule für Angewandte Wissenschaften St. Gallen

Mandy Schöne

Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschung am Institut für Soziale Arbeit (IFSA) der FHS – Hochschule für Angewandte Wissenschaften St. Gallen

Quellen:

- Albrow, M. (1997): Reisen jenseits der Heimat. Soziale Landschaften einer globalen Stadt. In: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 288-314.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: ebd. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommune. Wiesbaden, S.11-16.
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.
- Braun, K.-H. (1997): Regionale Bildungslandschaften in komplexen Gesellschaften? In: Braun, K.-H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Pädagogische Zukunftsentwürfe. Opladen, S. 225-245.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Um wen geht es hier eigentlich? – Der Film zur Konferenz Bildungslandschaften 2020. URL: <http://www.buendnisse-fuer-chancengerechtigkeit.de/> (Stand 21.05.2012).
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. URL: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf, (Stand 21.05.2012).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Berlin. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 87/ 8, S. 294-299.
- Kessl, F./Reutlinger, Ch. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Läpple, D. (1991): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, H. u.a. (Hrsg.): Stadt und Raum. Pfaffenweiler. S. 157-207.
- Lingg, E./Reutlinger, Ch./Fritsche, C. (2010): Landschaft. In: Reutlinger, u.a. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. VS-Verlag: Wiesbaden. S. 119-128.
- Deinet, U./Reutlinger, Ch. (2004) (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Fritsche, C./Rahn, P./Reutlinger, Ch. (2011): Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Goffman, Erving (1973): Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt.
- Paul-Kohlhoff, A. (2011): Hoyerswerda – eine besondere Stadt? In: Bergmann, M./Lange, B. (Hrsg.) Eigensinnige Geographien: VS-Verlag: Wiesbaden. S. 127-146.
- Prominski, M. (2004): Landschaft entwerfen: Zur Theorie aktueller Landschaftsarchitektur. Dietrich Reimer Verlag: Berlin.
- Prominski, M. (2006): Landschaft Drei. In: Giseke, U. (Hrsg.): Perspektive Landschaft. WVB, Wissenschaftlicher Verlag: Berlin. S. 242-252.
- Reutlinger, Ch. (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeografische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Budrich: Opladen.
- Reutlinger Ch. (2011a): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>, Datum des Zugriffs: 19.04.2012.
- Reutlinger, Ch. (2011b): Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. VS-Verlag: Wiesbaden. S. 51-70.
- Schubert, H./Puskeppel, M. (2012): Qualitätsentwicklung in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chance für alle. VS-Verlag: Wiesbaden, S. 98-114.
- UN (1982): Seerechtsübereinkommen der Vereinten Nationen (deutsche Übersetzung 2011 unter <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i7/0.747.305.15.de.pdf>).