



Dr. Olaf Schnur

Alles Landschaft? Anmerkungen zur Debatte um Bildung, Quartier und Kommune



Im März 2014 tagten in Freiburg die Arbeitskreise Quartiersforschung und Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) gemeinsam zum Thema „Bildung – Quartier – Kommune: Perspektiven aus Forschung und Praxis“ (www.quartiersforschung.de). Die große Resonanz auf die Veranstaltung zeigte deutlich: Hier trafen Themen aufeinander, die aktuell intensiv diskutiert werden. Dass die Akteure aus Wissenschaft und Praxis je nach Disziplin naturgemäß durch unterschiedliche Brillen blicken, zeigten die auf der Konferenz vorgestellten Beiträge eindrücklich. In der Alltagspraxis dürfte dieser Pluralismus nicht selten zu Missverständnissen führen, möglicherweise sogar ohne dass diese überhaupt als solche enttarnt werden.

Insgesamt – das zeigen die zitierte, aber auch andere Tagungen und Veröffentlichungen – gibt es eine enorme Vielfalt an Themen und Interessen, die sich um Bildung in einem räumlichen Kontext gruppieren. Neben zahllosen spezifischen Fallsituationen oder Good-Practice-Projekten auf Stadt- oder Quartiersebene (aber auch im ländlichen Raum oder im regionalen Maßstab) werden immer wieder bestimmte Querschnittsthemen aufgegriffen, die den Bildungssektor berühren. Dazu gehören z.B. Fragen der Segregation (insbesondere Schulsegregation), der Migration bzw. des Migrationshintergrunds, der biografischen Bildungsübergänge als Interventionsfokus, sozialer Ungleichheiten (bzw. Chancenungleichheit im Bildungsbereich) und der Dynamik des Wohnumfelds (wachsend oder schrumpfend, aufsteigend oder absteigend). Außerdem werden innovative Community-Education-Methoden, Organisationsformen (z.B. Offene Ganztagschule, Schuleinzugsbereiche) sowie Fragen des Bildungsmanagements und -monitorings (inkl. Messung und Evaluation) diskutiert.

Vieles davon ist bereits erprobt und dokumentiert.¹ Diese Bemühungen sind überaus bemerkenswert und zum Teil echte Erfolgsstorys – dies soll hier ausdrücklich wertgeschätzt und anerkannt werden. Nichtsdestotrotz fallen einige Widersprüchlichkeiten auf, die hier thesenhaft zusammengefasst werden sollen.

These 1: Die Systeme „Bildung“ und „Quartier“ bzw. deren tragende Akteure werden angesichts zunehmender sozialräumlicher Fragmentierung und wachsenden Wettbewerbs vielfach überfordert.

¹ Vgl. etwa das Portal der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung www.lokale-bildungslandschaften.de, das Themenheft der PlanerIn zu Bildungslandschaften, Heft 5, 2010, oder die „Soziale Stadt“-Infos des Difu von 12/2003 und 16/2005.

So sind weder innerhalb der isolierten Sphäre „Bildungsarbeit“ (Schulen, Bildungsverwaltungen, Sozialarbeit etc.) noch innerhalb der isolierten Sphäre „Quartiersarbeit“ (Nachbarschaften, Soziale-Stadt-Projekte etc.) dauerhaft tragfähige Lösungen wahrscheinlich. Wenn im selben Quartiersumfeld z.B. mit einem enormen finanziellen und organisatorischen Aufwand einerseits „Bildungslandschaften“ gebaut, andererseits jedoch Gentrification-Prozesse akzeptiert werden, stellt sich die Frage nach der Kohärenz städtischer Politik bzw. Gouvernamentalität: Was nützt z.B. ein „Campus Rütli“ mittelfristig, wenn dessen Zielgruppen verdrängt werden (Schnur 2013)? Falls es das erklärte Ziel von Stadtpolitik sein soll, mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich zu schaffen, sollten anstelle systemimmanenter Strategien verschiedenste Ebenen integriert betrachtet und aufeinander abgestimmt werden, darunter auch Wohnungsmarktprozesse und eine korrespondierende Wohnungspolitik. Nur durch eine solche Kombination quartiersbezogener Handlungsfelder könnte man auch das Problem der Schulsegregation sinnvoll ansteuern.

These 2: In vielen Debatten geht es um soziale Träger und „Trägerlandschaften“, um administrative Steuerungsmöglichkeiten, Kompetenzen, Zuständigkeiten und Organisationsmodelle.

Diese Diskussionen sind zweifellos relevant und unverzichtbar. Gleichzeitig fällt jedoch auf, dass die lebensweltliche Dimension hier meist eine sehr untergeordnete (oder gar keine) Rolle spielt. Idealerweise müssten aber lebensweltliche und organisatorische Aspekte (im Quartierskontext) aufeinander bezogen werden. Es besteht die Gefahr, dass sich hier unterschiedliche Diskurslinien verselbständigen und damit auch die Akteursnetzwerke in der Praxis auseinanderdriften.



These 3: Ein weiteres grundsätzliches Problem wird immer wieder erkennbar: Die unterschiedlichen räumlichen Bezugsebenen sind organisatorisch kaum integriert und werden auch oft nicht im Zusammenhang wahrgenommen (vgl. Franke 2011).

So herrscht nicht ohne Grund bereits Uneinigkeit darüber, wie ein Quartier überhaupt abgegrenzt werden soll. Verschiedene Akteure benutzen verschiedene Abgrenzungen. Aber auch für die vertikale Integration der Ebenen (Quartier, Stadt, Region) existieren häufig keine klaren Vorgaben. Dies führt dazu, dass es zwar viele „lokale“ Initiativen im Bildungsbereich gibt, diese jedoch oft nicht gut miteinander vernetzt sind. Komplexe räumliche Überlagerungen und komplizierte institutionelle Anbindungen und Kompetenzzuweisungen lassen mögliche Synergien versickern.

These 4: Die nicht unwesentliche Prädisposition, ob Schule eher als „Standort“ (quasi als Standortfaktor z.B. für Zu- oder Abwanderung) gelten soll oder als „Ort“, der in vielfältiger Weise funktional und symbolisch im Quartierskontext aufgeladen ist und damit ein integriertes Entwicklungsinstrument darstellt, ist selten klar erkennbar.

Diese Prädisposition ist jedoch ausgesprochen relevant, weil durch sie auch weitere Ziele implizit mitgedacht werden: Soll das Quartier möglichst (und um jeden Preis) sozial aufgewertet werden oder eine behutsame, bewohnerbasierte Weiterentwicklung stattfinden? Die Zielvorgaben für die künftige Entwicklung des gesamten Quartiers haben letztlich auch erhebliche Auswirkungen auf die Erfolgsaussichten einer lokalen Bildungsstrategie (vgl. These 1).

These 5: Mit „Bildung“ und „Quartier“ treffen zwei komplexe, vielfältig ineinander verschränkte Systeme aufeinander. Hieraus ergeben sich einerseits große Potenziale, andererseits aber auch erhebliche konzeptionelle Klärungs- und Differenzierungsbedarfe.

Allein die individuell zu Grunde gelegten Quartiers- und Bildungsverständnisse dürften oft (unausgesprochen) voneinander abweichen. Eine weitere, aus dem Zusammentreffen von Quartier/Kommune und Bildung resultierende Begrifflichkeit, die wohl dringend einer Klärung bedarf, ist die der „Bildungslandschaft“. Dieses sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis gerne und häufig benutzte „buzzword“ wird selten definiert und noch weniger hinterfragt. Es wäre zentral und für die Debatte bei weitem nicht nur von akademischem Nutzen, sich stärker damit zu beschäftigen, was „Landschaft“ in diesem Zusammenhang bedeuten kann und soll.

Die Thesen können hier nicht in Gänze weiter erörtert werden. Auch wenn es hier ebenfalls nicht möglich sein wird, die Begriffsbildungen und -varianten umfassender zu analysieren (These 5), soll im Folgenden jedoch der so häufig gebrauchte

Terminus der „Bildungslandschaft“ andiskutiert und eingegrenzt werden.

Alles Landschaft?

Sicherlich kann und sollte es angesichts der Komplexität der Thematik keine „einheitlichen“ Begriffe geben. Im Gegenteil: Die Begriffspluralität stellt sogar eine Chance dar (Lederer 2011, S. 9 f. für den Bildungsbegriff), zumindest wenn man sich über die darin zum Ausdruck kommenden verschiedenen Vorstellungen zu verständigen in der Lage ist. Ähnlich wie der Bildungsbegriff, der je nach Epoche oder Lesart unterschiedliche Inhalte transportieren kann, ist auch der Quartiersbegriff multiperspektivisch. Aus sozialgeographischer Sicht ist ein Quartier definierbar als „(...) ein kontextuell eingebetteter, durch externe und interne Handlungen sozial konstruierter, jedoch unscharf konturierter Mittelpunkt-Ort alltäglicher Lebenswelten und individueller sozialer Sphären, deren Schnittmengen sich im räumlich-identifikatorischen Zusammenhang eines überschaubaren Wohnumfelds abbilden“ (Schnur 2014a, S. 43). Damit ist das Quartier ein lebensweltliches „fuzzy system“, welches weit von den üblichen administrativen Limitierungen entfernt ist und in einer bunten Vielfalt verschiedenster Realitäten existiert.

Eine derartige sozialkonstruktivistische Sichtweise steckt auch hinter dem heute gebräuchlichen Landschaftsbegriff. Der Landschaftsbegriff hat eine lange Tradition in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie der Geographie, der Soziologie oder der Philosophie (vgl. Lingg et al. 2010). Nachdem das Interesse an diesem Sujet zwischenzeitlich abgenommen hatte, steht es nun im Kontext sozialkonstruktivistischer Ansätze wieder mehr im Mittelpunkt der Forschung – wohl mit ein Grund für die derzeitige Popularität der Begriffsadaptionen. „Landschaft“ impliziert – auch wenn sie „nur“ als Metapher verwendet werden sollte – semantisch eine räumliche Kategorie, d.h. „die Konstruktion von Landschaft geschieht stets in einem räumlichen Kontext“ (Kühne 2013, S. 24).

Das inzwischen weiterentwickelte wissenschaftliche Raumverständnis, das auch diesem neueren Landschaftsbegriff zugrunde liegt, lehnt – vereinfacht ausgedrückt – den sogenannten „Containerraum“ ab. Dieses überkommene Konzept verweist auf einen essentialistisch benutzten, objekthaften Raumbegriff, der den Raum „an sich“ zu einem mit Inhalten (z.B. Gebäude, Bewohner, Bruttoinlandsprodukt) gefüllten Behälter werden lässt. Neuere Raumkonzepte erkennen dagegen an, dass „Raum“ eine Kategorie ist, die überhaupt erst durch soziale Konstruktionsleistungen entsteht und mit Bedeutungszuschreibungen angereichert wird: Auf diese Art und Weise wird z.B. eine „neutrale“ Gegend in einer Stadt zu einem „Problemkiez“, welcher dann in der gesellschaftlichen Praxis als Objekt „reifiziert“, räumlich-administrativ abgegrenzt und politisch oder planerisch in irgendeiner Form „behandelt“ wird. Weil Landschaft ein mit „Raum“ untrenn-



bar verbundenes Konzept darstellt, treffen diese Erkenntnisse hier ebenfalls zu.

Bei der Verwendung des Landschaftsbegriffs im Bereich der Bildung kommt noch eine weitere diskursive Bedeutung hinzu: Mit „Landschaft“ werden in der Alltagspraxis bestimmte Eigenschaften konnotiert, die auch hier mitschwingen (Kühne 2013, S. 54 ff.): Dazu gehören z.B. Natürlichkeit oder Gewachsenheit, Heimat, Ästhetik und Authentizität, Gegenständlichkeit (im alltagsweltlichen Widerspruch zum oben geschilderten wissenschaftlichen Raumverständnis), Sichtbarkeit und die Konstruktion „aufgrund einer stereotypen Ansammlung von Elementen“ (ebd. S. 57). Dass man – vor allem in benachteiligten, großstädtischen Quartieren – mit einer Begrifflichkeit hantiert, die

- eine antiurbane Konnotation beinhaltet (und damit auch eine latente Ablehnung dessen, was sich in den betroffenen Gebieten oder „Containern“ an „Urbanität“ entwickelt hat),
- eine Dinglichkeit impliziert (damit auch die Idee, „operierend“ eingreifen zu können bzw. mehr oder weniger willkürlich Abgrenzungen vorzunehmen),
- eine Sichtbarkeit erfordert (die Eingriffe in die Landschaft müssen – z.B. als „Leuchttürme“ – sichtbar sein; am Ende sollen die Landschaften „blühen“) und
- mit Objekten (den „Trägern“, den Schulen, den Sozialdaten...) beliebig zur vielfältig wirkenden, statischen „Szenerie“ aufgefüllt wird,

mag unbewusst geschehen, ist aber nicht unproblematisch. Bei einer nicht repräsentativen, stichprobenartigen Durchsicht aktuellerer Veröffentlichungen fällt auf, dass der Begriff „Bildungslandschaft“ häufig ohne jegliche Definition als reine Metapher benutzt wird. In diesem Fall können sich z.B. die oben genannten und andere Konnotationen mit dem Landschaftsbegriff mühelos verfangen.

Wenn Definitionen vorliegen, sind diese oft sehr stark an institutionellen Vernetzungen orientiert. So werden in einem inhaltlich umfassenden Bericht der Heinrich-Böll-Stiftung über „Kommunale Bildungslandschaften“ dieselben bezeichnet als „kohärente, langfristig geplante und durch schriftliche Vereinbarungen fixierte Gesamtsysteme von formeller und informeller Bildung, Erziehung und Betreuung, in denen kommunale Akteure auf der Ebene von Regionen, Kreisen, Städten, Gemeinden oder Stadtteilen ressortübergreifend mit Schulen, Wirtschaft und zivilgesellschaftlichen Akteuren vernetzt sind und ihr gemeinsames Handeln durch individuelle und institutionelle Förderung von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer Bildungsbiografie so ausrichten, dass es den spezifischen Problemen und Bedürfnissen der Kommunen Rechnung trägt“ (Duvenak 2011, S. 10 f.).

Wenn die lebensweltliche Perspektive, die Prozesshaftigkeit und Multidimensionalität der Quartiersentwicklung da-

bei latent unterrepräsentiert bleiben sollten, wird sich eine Bildungs-„Landschaft“ wahrscheinlich auch de facto nicht wirksam entwickeln lassen. Die ebenfalls häufig zu findenden Bezeichnungen wie Bildungs-„Netzwerk“ oder „-Verbund“ sparen die räumliche Komponente zunächst aus, und es ist von Fall zu Fall verschieden, wie stark die Netzwerke oder Verbünde tatsächlich sozialräumlich andocken. Mitunter besteht die Gefahr, dass ein Quartier zu einer „Kulisse“ degradiert wird, welche „top down“ verändert werden soll. Wenn solche Kooperationen als „Landschaften“ bezeichnet würden, wirkte dies zumindest irreführend und vernebelte die Diskussion.



Abb. 1: Alles Landschaft? (Foto: Jost)

Aktivitäten in sozialräumlichen Kontexten

Dennoch: Generell kann es sehr fruchtbar sein, Quartiere aus einer Landschaftsperspektive zu betrachten (vgl. Schnur 2014b). Potenziale besitzt der ganzheitliche Landschaftsbegriff deshalb auch in Bezug auf Bildungsplanung in Quartieren, denn schließlich könnten hier Bildungsaktivitäten in sozialräumlichen Kontexten koordiniert, ja regelrecht in der Quartiersentwicklung verankert werden. Dementsprechend kann ein Bildungsnetzwerk genau genommen auch nur im kleinräumigen Kontext als „Bildungslandschaft“ funktionieren, nämlich dann, wenn ihm ein „sozialräumlicher“ Kontext zugrunde liegt und es als untrennbar verschränkter Teil der „Landschafts“-Konstruktion gedacht wird. Dieser Kontext ist weder auf der regionalen noch auf der gesamtstädtischen Ebene zu finden, weshalb kommunale oder regionale Bildungslandschaften zumindest aus dieser Perspektive eigentlich keine „Landschaften“ sein können, sondern eher Netzwerke oder Verbünde. Prädestiniert wäre für die „Bildungslandschaft“ – wie dies ja auch vielfach der Fall ist – die Ebene des Quartiers, mit allen an Bildungsprozessen beteiligten Akteuren – von Jugend-, Familien-, Bildungs-, Gesundheits- und Planungsbeamten, Lehrern, Architekten, Schülern, Eltern, Bewohnern, Lokalpolitikern, Hausbesitzern, Quartiersmanagern, Kitaleitern über Geschäftsführer von Trägern sozialer Belange, von Wohnungsunternehmen bis hin zu Vereinsvorsitzenden oder Wissenschaftlern etc.



Im Quartier finden sich z.B. Schulen, Spielplätze, die Volkshochschule o.Ä. – Bildungseinrichtungen im weitesten Sinne. Dies alles ist wiederum eingebettet in eine lokale lebensweltliche Konstellation, geprägt durch Lebenslagen, Lebensstile und Lebenszyklen, durch Atmosphären und Bedeutungszusammenhänge. Das Quartier stellt eine dynamische räumliche Matrix, eine viskose Materialisierung oder immer wieder umkonstruierte Verortung dieser „Landschaft“ dar. In einer Bildungslandschaft hat der Quartiersbezug einen hohen Stellenwert, denn das Quartier selbst wird darin zum Lernort, Schulen und Bildungseinrichtungen zu sozialen Knotenpunkten – und dies nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern für alle in der Nachbarschaft, auch für Eltern, für Senioren, für Wohlhabendere und Bedürftigere. Die häufig inaktiven, vielfältigen sozialen „Synapsen“ im Quartiersumfeld können durch organisatorische Innovationen und kreative Ansätze von vielen Seiten aktiviert werden (vgl. Hüther 2013) – und hier gibt es eine ganze Reihe von anerkanntswerten, bereits erprobten und praxisnahen Ansätzen, die weiterverfolgt werden könnten. In einem derart komplexen, systemisch-relationalen und dynamischen Setting dürften die eigentlichen Innovationen einer integrierenden Betrachtung liegen, wie sie durch den Landschaftsbegriff impliziert wird.

Sicherlich ist es nicht ratsam, die Kritik an der Begriffsbildung überzustrapazieren. Dennoch sollte es auch klar sein, dass durch den Sprachgebrauch Diskurse determiniert und deren Qualität bestimmt werden. Nicht neu ist auch die Erkenntnis, dass die Diskurse die Wahrnehmung der Wirklichkeit und die realen Handlungen beeinflussen. Der Erfolg von „Bildungslandschaften“ hängt also nicht zuletzt von den Vorstellungen ab, die die verschiedenen Akteure mit ihnen verbinden bzw. von einer bewussten, aktiven Aushandlung der damit verbundenen Rahmenbedingungen und Ziele.

Dr. habil. Olaf Schnur

Sprecher des Arbeitskreises „Quartiersforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG), Stadtforscher in Berlin, derzeit Gastwissenschaftler am Institut Sozialplanung und Stadtentwicklung (ISS), Basel

Quellen:

Duvenack, A. (2011) Kommunen übernehmen Verantwortung für gute Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Bildungslandschaften. Reihe Bildung und Kultur, Band 9, Berlin, S. 9-41.

Franke, T. (2011): Raumorientiertes Verwaltungshandeln und integrierte Quartiersentwicklung. Doppelter Gebietsbezug zwischen „Behälterräumen“ und „Alltagsorten“. Wiesbaden.

Hüther, G. (2013): Kommunale Intelligenz. Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg.

Kühne, O. (2013): Landschaftstheorie und Landschaftspraxis. Eine Einführung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive. Wiesbaden.

Lederer, B. (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen: der Versuch einer Kompilation. In: ders. (Hrsg.): „Bildung – was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs“. Baltmannsweiler, S. 11-44.

Lingg, E./Reutlinger, C./Fritsche, C. (2010): Landschaft. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Lingg, E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 119-127.

Schnur, O. (2013): Zwischen Stigma, Subvention und Selbstverantwortung. Ambivalenzen der Quartiersentwicklung in Berlin. Geographische Rundschau 65(2), S. 28-37.

Schnur, O. (2014a): Quartiersforschung im Überblick: Konzepte, Definitionen und aktuelle Perspektiven. In: Schnur, O. (Hrsg.): Quartiersforschung – zwischen Theorie und Praxis. 2. akt. u. erw. Auflage. Wiesbaden, S. 21-56.

Schnur, O. (2014b): Quartier als Landschaft? Eine Exploration am Beispiel des Wandels in Berlin-Moabit. In: Schnur, O. (Hrsg.): Quartiersforschung – zwischen Theorie und Praxis, 2. akt. U. erw. Auflage. Wiesbaden, S. 91-112.

Fordern Sie das vhw-Verlagsprogramm an

vhw-Verlags GmbH
Hinter Hoben 149, 53129 Bonn
Telefon: 0228/72599-30
Telefax: 0228/72599-19
E-Mail: verlag@vhw.de

