



Prof. Dr. Jürgen Aring

Integration hoch zwei – Bildungslandschaften und Stadtentwicklung verknüpfen



Für Stadtplanung und Stadtentwicklung ist Bildung, insbesondere Schulbildung, im letzten Jahrzehnt zu einem Schlüsselthema geworden, denn vor Ort werden die Auswirkungen von schwachen oder gescheiterten Schullaufbahnen unmittelbar als soziale Probleme spürbar, und genauso werden leistungsfähige und erfolgreiche Bildungsstrukturen als wertvolle Standortqualitäten gesehen. Diese doppelte kommunale Perspektive hat schon 2007 ihren Niederschlag in der Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt gefunden. Gefordert wird dort für die Städte sowohl eine aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche wie auch eine aktive Innovations- und Bildungspolitik, die das „Wissenspotenzial einer Stadt optimal nutzt“.

Stadtplanung und Stadtentwicklung entdecken Bildung ...

So greifen, insbesondere in den Großstädten, gesellschaftliches Kohäsionsbedürfnis und globalisierungsgeprägtes Standortdenken Hand in Hand, wenn Stadtplanung und Stadtentwicklung Bildung in ihre Agenden einfügen. Konkret wurde so Bildung sowohl in Projekten des Programms Soziale Stadt wie auch in Metropolisierungsstrategien ein wichtiger Baustein. Kaum ein entsprechendes Dokument kommt ohne den Hinweis auf die Bedeutung von Bildung für die Stadtentwicklung und entsprechende Entwicklungsziele aus. Auch die nationale Stadtentwicklungspolitik NSP hat der Rolle von Bildung in den Städten und Stadtquartieren eine entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet (NSP 2009a und 2009b).

Doch wie steht es damit, den Anspruch im Verwaltungsalltag mit Leben zu füllen? Stadtplaner und -entwickler haben zwar das Selbstverständnis, disziplinübergreifend zu denken und die Stadt als Ganzes im Blick zu haben, doch selbstredend stoßen sie an Grenzen. Personell rekrutieren sie sich aus Architekten, Städtebauern, Raumplanern, Vermessern, Geografen, Immobilienwirtschaftlern, Stadtsoziologen und verwandten Fachrichtungen. Institutionell nehmen Stadtplanung und Stadtentwicklung wie auch andere Fachbereiche klar definierte Zuständigkeiten in der Stadtverwaltung wahr. Wenn Stadtplanung und Stadtentwicklung vor diesem Hintergrund das Feld Bildung erschließen, dann entweder mit einem speziellen Fokus auf baulich-gestalterisch-sozialräumlichen Aufgaben im Rahmen der eigenen Zuständigkeiten oder in einem Netzwerk mit anderen Fachbereichen, z.B. mit den Fachbereichen Bildung, Soziales oder Kultur.

Dann müssen die vielbeschworenen ganzheitlichen Strategien und integrierten Vorgehensweisen mit Leben gefüllt werden. Das geht in der Praxis nicht ohne Irritationen ab, denn die versäulten Strukturen kommunaler Verwaltung sind nicht leicht zu überwinden. So wirken unterschiedliche Problemwahrnehmungen, Denkweisen und Prioritätensetzungen in einzelnen Fachbereichen, ihre spezifischen Arbeitsstile und Arbeitsroutinen sowie ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Dezernaten als Hindernisse bei integrierten Ansätzen. Und wie in jedem Team stellt sich die Frage nach der Leitung. Ist es beispielsweise denkbar, dass bei einem Projekt „aktive Bildungs- und Ausbildungspolitik für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Quartieren“ das zuständige Fachressort Bildung ein Gast des Planungsressorts ist? Man kann vermuten, dass eine solche Konstellation schon Irritationen auslösen kann.

... und Bildungspolitik entdeckt Stadt

So wie Stadtplanung und Stadtentwicklung ihren Blick auf Bildung gerichtet haben, hat umgekehrt die Bildungspolitik den städtischen Kontext entdeckt. Deshalb würde die Feststellung, dass Bildung im letzten Jahrzehnt zu einem kommunalen Schlüsselthema geworden ist, mit Sicherheit auch vom kommunalen Bildungsressort unterschrieben. Zwar sind die Kommunen mit der Schulträgerschaft formal nur für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig, während die inneren Schulangelegenheiten und damit die Hoheit über das formale Bildungswesen fest bei den Ländern verankert ist, doch stößt sich diese Grundstruktur gleichermaßen an den Herausforderungen des heutigen Alltags in Städten wie an einem erweiterten Bildungsverständnis. So wird das Gegenmodell zu einer top-down-gesteuerten nivellierten Schullandschaft in einer kommunalen Bildungslandschaft, d.h. einer „Kommunalisie-



„rung des Bildungsgeschehens“ (Olk/Somborski/Stimpel 2011, S. 155) gesehen.

Entsprechende Überlegungen (vgl. Weiß 2009) nahmen ihren Ausgangspunkt entweder in Jahrzehnte währenden pädagogischen Diskursen, die das deutsche Konzept der Länderverantwortung für die inneren Angelegenheiten der Schule in Frage stellen und mehr Gestaltungsspielraum für die Schulen einfordern (z.B. Community-education-Bewegung und Nachbarschaftsschule). Oder sie nehmen Bezug auf den PISA-Schock von 2001/2002, nachdem eine OECD-Vergleichsstudie einen begrenzten Bildungserfolg an deutschen Schulen deutlich gemacht hatte. Im Fokus steht dann die Frage: Warum kommt es in Deutschland zu überdurchschnittlich vielen schwachen oder gar gescheiterten Bildungsbiografien und was kann man dagegen tun?

Mit dem Begriff der Bildungsbiografie ist gleichzeitig ein Stück eines Lösungsweges vorgezeichnet. Eine erfolgreiche Bildungsbiografie basiert auf mehreren Säulen, nämlich formaler Bildung in der Schule, nonformaler Bildung in freien Bildungsinstitutionen sowie informeller Bildung im Elternhaus und dem sozialen Umfeld. Um „kein Kind zurückzulassen“, wie die Zielvorstellung zur erfolgreicher Gestaltung von Bildungsbiografien pointiert zugespitzt wird, bedarf es aller drei Säulen und ihres Zusammenwirkens. Dazu zählen:

- gute Schulen, die auf die Situation vor Ort angemessen mit passenden Lernarrangements reagieren können,
- Kitas, die auch als vorschulische Bildungseinrichtungen verstanden werden,
- unterstützende Angebote von freien Trägern in Form von Leseläden, Hausaufgabenbetreuung, Spielgruppen und dergleichen,
- und schließlich auch Eltern, die ihren Kindern ein gutes Erfahrung- und Lernumfeld bieten.

Die konzeptionelle Verknüpfung von formaler, nonformaler und informeller Bildung im Konzept der erfolgreichen Bildungsbiografie zwingt zudem automatisch dazu, nicht nur die einzelnen Säulen und ihre institutionellen Protagonisten in den Blick zu nehmen, sondern auch ihre Schnittstellen und ihre Vernetzung. Der bildungsbiografische Ansatz läuft so zwangsläufig auf eine Netzwerkstrategie hinaus, die man auch als Governance der Bildungsinstitutionen bezeichnen kann. Der derzeit gängige Dachbegriff über spezifische lokale Lernarrangements, bildungsbiografisches Drei-Säulen-Konzept und Vernetzung der Bildungsakteure ist die bereits genannte **lokale oder auch kommunale Bildungslandschaft**.

Zumindest für die Schulen als Kernakteure im Bildungsgeschehen ist die Rolle in neuen kommunalen Bildungslandschaften nicht einfach. Man kann Schulen nicht hierarchisch von oben verwalten und durch Erlasse führen und sie gleichzeitig in das Zentrum eines selbstorganisierten Bottom-up-Netzwerkes stellen. Die gewandelte Rolle von Schulen erfordert mehr Au-

tonomie und Ressourcen. Das steht jedoch im Widerspruch zu den Ergebnissen der Föderalismusreform von 2006, die die Verantwortung der Länder für das Handlungsfeld Bildung noch weiter stärkten, während gleichzeitig die meisten Länderhaushalte hoch verschuldet sind. Unabhängigere und besser finanzierte Schulen sind deswegen eher ein Traum als die Regel. Schulen und Lehrer mögen die gewandelte Rolle von Schulen als Kerninstitutionen kommunaler Bildungslandschaften begrüßen, doch sind sie gleichzeitig mit der Rolle auch vielfach überfordert oder sie werden zwischen dem alten hierarchischen und einem neuen Selbststeuerungsverständnis zerrissen. Diese Situation ist nicht befriedigend, doch derzeit vielfach die Realität vor Ort. Für die erfolgreiche Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften stellen diese Strukturprobleme zweifelsohne ein erhebliches Hindernis dar, erst recht in sozial benachteiligten Stadtteilen, in denen besondere Lernarrangements und überdurchschnittliche Ausstattungen von Schulen besonders vonnöten wären.

Kommunale Bildungslandschaften

Neben den Schulen sind die kommunalen Bildungs- sowie Kinder- und Jugendhilferessorts Kernakteure im Integrations- und Vernetzungskonzept von kommunalen Bildungslandschaften. Sie sind zuständig für die äußeren Schulangelegenheiten und die wichtigsten institutionellen Kooperationspartner der Schulen, die Kinder unterstützen. Zudem fördern sie freie Träger und zivilgesellschaftliche Gruppen, die sich für nonformale Bildungsangebote und informelles Lernen arrangieren. Um in diesem Akteursgeflecht eine integrierte Perspektive zu ermöglichen, haben viele Städte die entsprechenden Zuständigkeiten in einem Dezernat gebündelt. Das gilt auch für die Städte Mannheim und Karlsruhe, die im Städtenetzwerk des vhw als Partner mit Projekten zur Bildungslandschaft beteiligt sind¹.

Angesichts der großen Bedeutung der städtischen Handlungsebene für erfolgreiche Bildungsbiografien und der zentralen Rolle von kommunalen Ressorts in der Governance von Bildung ist es wenig überraschend, dass die Idee und Ausformung kommunaler Bildungslandschaften auch aus den Kommunen heraus entwickelt wurde. Als Markstein gilt in diesem Zusammenhang ein Kongress des Deutschen Städtetages im Jahre 2007 zum Thema „Bildung und Stadt“ mit über 1.000 Teilnehmern. Die politische Forderung der Veranstaltung fand ihren Niederschlag in der Aachener Erklärung. Dort heißt es: „Die in den Ländern eingeleiteten Reformen in Schule und Bildung gehen in die richtige Richtung (...) Gleichwohl darf ein ganzheitliches Bildungsverständnis als Grundlage aller Reformbemühungen nicht aus dem Blick geraten (...) Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung (...) Die Verantwortung

¹ Vgl. Beiträge von Gutknecht/Rohland, Bauder-Zutavern, Lenz sowie das Interview mit Jahre und Myrczik in diesem Heft.



der Städte in der Bildung muss deswegen gestärkt werden (...) Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft“ (Deutscher Städtetag 2007).

Fünf Jahre später wurden die Erfahrungen reflektiert und die Forderungen weiter konkretisiert. In der Münchener Erklärung fordert der Deutsche Städtetag unter anderem, dass „Städte und Gemeinden Bildungslandschaften weiter entwickeln und Bildungsakteure in Verantwortungsgemeinschaften vernetzen“, dass „mehr kommunale Gestaltungsmöglichkeiten, insbesondere für den Schulbereich“ erforderlich seien, dass es mehr Kooperation statt Aufgabenentflechtung geben müsse, und dass es eine aufgabengerechte Finanzausstattung geben müsse (Deutscher Städtetag 2012). Interpretiert man den Forderungskatalog dieses zweiten Dokuments als Zwischenbilanz, dann ist auf dem Weg zu kommunalen Bildungslandschaften noch sehr viel zu tun.

Während das Zusammenspiel von Kommunen und Ländern bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften aufgrund der festgeschriebenen Kompetenzen eher eine schwierige Gemengelage darstellt, gibt es große Unterstützung für die Kommunen von der zivilgesellschaftlichen Seite. Das ist die positive Kehrseite der großen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, die das Thema Bildung nach dem Pisa-Schock erfahren hat. Stellvertretend für viel Engagement wird hier auf die Initiative Lernen vor Ort eingegangen, die als öffentlich-private Partnerschaft vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Stiftungsverbund Lernen vor Ort umgesetzt wird, wobei der Stiftungsverbund von über 150 Stiftungen mit unterschiedlichsten Profilen getragen wird.



Abb. 1: Immer in Bewegung: Begegnungen in Bildungslandschaften (Foto: Kerstin Rietz)

In der Initiative Lernen vor Ort wird in und mit 35 kreisfreien Städten und Kreisen erprobt, „(...) wie ein datengestütztes kommunales Bildungsmanagement gestaltet werden kann, das die Kooperation zwischen der kommunalen Verwaltung und allen lokal wirkenden Bildungsakteuren in den Mittel-

punkt stellt“ (Süß 2013, S. 317). Das heißt, neben inhaltlichen Schwerpunkten (Bildungsmonitoring, Bildungsberatung, systematischer Umgang mit Bildungsübergängen) liegt der Fokus auch auf geeigneten Arbeitsstrukturen, die als kommunales Bildungsmanagement bezeichnet werden. Dieser von Lernen vor Ort propagierte Ansatz bemüht sich um passende Verwaltungsstrukturen (u.a. Neustrukturierung von Dezernaten sowie besondere Zuschnitte von Aufgabenbereichen) und bleibt dennoch angesichts der vielen beteiligten Akteure immer auch eine Governance-Aufgabe mit einer zuständigkeitsübergreifenden integrierenden Perspektive. Das bedarf vor Ort in der Regel „(...) eines Umdenkens: Weg von der Reduktion auf Zuständigkeiten hin zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme“ (Süß 2013, S. 317). Integration über formale Zuständigkeiten hinweg bedeutet dann auch, es „müssen die einzelnen Prozessziele gemeinsam erarbeitet werden und das Bewusstsein geweckt werden, dass dies ein grundlegender Kommunikationsprozess und damit eine dauerhafte Anstrengung sein wird“ (ebenda, S. 319). Wo es gelingt, die Ideen von Lernen vor Ort erfolgreich umzusetzen, dürften sich auch Bildungslandschaften zum Wohle der Bildungsbiografien verändern.

Die erfolgreiche Umsetzung von kommunalen Bildungslandschaften ist nicht einfach. Man beobachtet die typischen Schwierigkeiten, die immer wieder bei Vernetzungen und Kooperationen in interdisziplinären oder transdisziplinären Handlungsfeldern auftauchen. Schwierig ist für viele der Blick über den Tellerrand. Es wird „(...) nicht jedem einleuchten, der sich mit der Erfüllung seiner ureigenen Aufgabe sattelfest sieht, dass er noch mehr tun soll“ (Süß 2013, S. 320). Darüber hinaus verweisen Olk und Stimpel auf Konkurrenz, Partikularismen und Eifersüchteleien. Und sie stellen fest: „Je geringer der Institutionalisierungsgrad kommunaler Bildungslandschaften ausfällt, desto fragiler sind die entstehenden Kooperationsformen und Netzwerke, und je eher sind die mitwirkenden Akteure bereit, bei steigenden Transaktionskosten und sinkenden Erträgen aus diesen Netzwerken auszusteigen“ (Olk/Stimpel 2012, S. 137). Insofern wird Kooperation oft auch nur über die Laufzeit finanzieller Anreize von Förderprogrammen am Leben gehalten.

Bildungsaussichten in benachteiligten Stadtteilen

Space matters! Der Raum hat Bedeutung! So lautet ein Kernsatz in vielen aktuellen Diskussionen bei Ökonomen, Historikern, Politik- und Sozialwissenschaftlern. Das sollte auch für die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften gelten. Denn Bildungserfolge basieren nicht nur auf der Qualität und Vernetzung der formalen und nonformalen Bildungseinrichtungen, die die Kinder besuchen, sondern sie korrelieren auch mit der Bildungsorientierung im Elternhaus und den sozio-ökonomischen Strukturen im Wohnquartier. Während die



Bedeutung des Elternhauses inzwischen auch in der öffentlichen Diskussion immer wieder betont wird, was den Bildungswettbewerb in den Mittelschichtmilieus antreibt und ihnen gleichzeitig ein Absetzen von bildungsfernen Unterschichten erleichtert, ist die Bedeutung des Wohnquartiers, d.h. die räumliche Perspektive, eher ein Thema für Stadtplaner, Stadtentwickler und Stadtsoziologen.

Benachteiligte Stadtteile zeichnen sich statistisch durch überdurchschnittliche Werte bei Arbeitslosigkeit, prekären Lebenssituationen, Kinder in Sozialhilfe, Bedarf nach Jugendhilfe, Migrantenanteilen, Alleinerziehenden und unterdurchschnittliche Wohnverhältnisse aus (vgl. z.B. Stadt Mannheim 2009).

Hinter diesen Strukturen verbergen sich einerseits viele erschöpfte Familien und Lebensgemeinschaften, in denen die angespannte Lebenssituation zu gescheiterten Familienbiografien, eingeschränkten Möglichkeiten zu sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe und einer Überforderung bei der Wahrnehmung der Elternfunktion führt. Das Sozialkapital vieler Menschen ist eingeschränkt. Die im deutschen Bildungssystem wichtige Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern fällt hier weitgehend aus.

Zusätzlich trifft man in solchen Quartieren auch auf größere Anteile von stark religiös und traditionell verwurzelten Familien, deren alltägliches Leben durch eng interpretierte islamische Werte und Verhaltensweisen bestimmt wird. Das strenge und geschlossene Wertesystem führt zu Ängsten vor liberalen und individualisierten Haltungen, die als familienentfremdend, verwerflich oder gar sündig wahrgenommen werden. Eine Folge ist eine weitreichende Abkapselung im eigenen Milieu und der Versuch, die eigenen Kinder von negativ empfundenen Einflüssen fernzuhalten. Die unter Bildungsaspekten für Kinder eigentlich hilfreiche Sozialisation in einem offenen, anregenden und deutschsprachigen Umfeld wird so explizit nicht gewünscht und wo möglich vermieden.

Gleichzeitig häufen sich in benachteiligten Stadtteilen spürbare Kriminalität, Drogenkonsum, Alkoholismus, Jugendterror und Vandalismus. Angesichts der multiplen Problemlage haben überforderte Stadtteile einen schlechten Ruf, der als Negativimage und Stigmatisierung auch an seinen Bewohnern haftet und zu Diskriminierungen führt. Die Nennung des Wohnquartiers in einer Bewerbung kann schon ausschlaggebend für eine Ablehnung sein. Vor Ort führt das Aufeinanderprallen von Erschöpfung und Rücksichtslosigkeit sowie Vielfalt und Wertesystemen zu Konflikten und weiteren Überforderungen. Benachteiligte Stadtteile sind auch Orte der sozialen Segregation, in die Menschen mit schwierigen Lebensbedingungen hineingedrängt werden und aus denen sich Mittelschichten und soziale Aufsteiger zurückziehen.

Diese verdichtete Beschreibung der Situation in benachteiligten Stadtteilen ist erschreckend. Man mag einwenden, dass sie zwar stimmt, aber gleichzeitig zu eindimensional sei und

der urbanen Vielschichtigkeit städtischer Quartiere nicht gerecht werde. Die entsprechenden Quartiere hätten mehr zu bieten, z.B. Urbanität, Multikulturalität und ein spezifisches Flair. Sie würden als Ankommensquartiere eine bestimmte Aufgabe für die gesamte Stadt wahrnehmen. Sie seien Orte besonderer lokaler Ökonomien. Das ist alles richtig, doch das gleicht nicht die multiplen Problemlagen aus.

Kinder werden so besonders benachteiligt, denn erfolgreiches Lernen ist in benachteiligten Stadtteilen schwierig. Statistiken aus dem kommunalen Bildungsmonitoring zeigen in entsprechenden Quartieren die ausgeprägtesten Defizite bei der Einschulung, die geringsten Übergangsquoten zu Gymnasien und die höchsten Quoten von Schulabbrechern ohne Abschluss. Das hat auch seine Ursachen an den Umfeldbedingungen im Quartier, d.h. an den Kontaktmöglichkeiten, der Sozialisation, den Netzwerken als Sozialkapital sowie an der Qualität der Umwelt (vgl. dazu Häussermann 2007, S. 235 f.). Natürlich sind viele soziale Beziehungen nicht explizit quartiersbezogen, denn benachteiligte Stadtteile sind keine Ghettos. Doch bei Kindern ist die Ortsbindung ausgeprägter, zumal wenn sie noch im Grundschulalter sind. Ihr wichtigster Ort für soziales Miteinander und damit für die Sozialisation ist ihre Schule. Werte, Werturteile, Einstellungen, Ziele, aber auch Anregungen, Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit werden im Sozialisationsraum Schülerschaft und den damit verbundenen Sozialisationsräumen der Elternhäuser von Schulfreunden vermittelt. Auf das Leben von Kindern wirken die Bedingungen ihres Quartiers also noch viel intensiver als auf viele Erwachsene.

Hinzu kommt das Drama der vervielfachten Segregation, denn „(...) die Segregation von Schülern ist erheblich stärker als die der Bewohner insgesamt“ (Häussermann 2007, S. 239). So gibt es z.B. in den Schulen der benachteiligten Quartiere hohe Quoten von Kindern mit Migrationshintergrund, die weit über dem Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund liegen. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat in einer empirischen Studie in Berlin festgestellt: „Jede fünfte Grundschule hat einen Zuwandereranteil, der mehr als doppelt so hoch ist wie der Anteil der Kinder im dazugehörigen Schulbezirk. Ein ebenso großer Teil der Grundschulen unterrichtet verhältnismäßig weniger Kinder mit Migrationshintergrund als im umliegenden Schulbezirk leben. Diese Segregation ist größtenteils Folge des aktiv betriebenen Schulwechsels“ (Sachverständigenrat 2012, S. 2). Bio-deutsche und migrantische Mittelschichteltern sowie Aufsteiger fürchten in urbanem, aber benachteiligten Quartieren um die Bildungschancen ihrer Kinder, ziehen deshalb an bessere Standorte und treiben so die Bildungssegregation voran.

Integration hoch zwei

Bei dieser Konstellation stoßen bildungspolitische Ansätze an Grenzen, auch wenn sie in kommunalen Bildungslandschaften



äußerst wichtige Innovationen wie spezifische lokale Lernarrangements, bildungsbiografisches Drei-Säulen-Konzept und eine Vernetzung der Bildungsakteure vor Ort verfolgen. Kommunale Bildungslandschaften sind zwar integrierte Ansätze, doch sie bleiben auf die Welt der formalen und nonformalen Bildungseinrichtungen zentriert. Natürlich sind bei ihnen auch Elternhaus, Sozialraum und das räumliche Umfeld Themen, doch die liegen jenseits des eigenen Gestaltungshorizontes. Auch aus Sicht der Akteure von Bildungsinstitutionen wäre es natürlich wünschenswert, wenn man Eltern besser erreichen, Sozialisationsbedingungen von Kindern bildungsfreundlicher machen und Stadträume zu Lernräumen entwickeln könnte. Doch wie macht man das? Und mit welchen Ressourcen?

Diese Beobachtung soll keine Kritik am Ansatz der kommunalen Bildungslandschaft sein. Weit gefehlt, denn die damit verbundene Optimierung, Angebotsausweitung und Governance ist eine riesige Herausforderung, auf deren Schwierigkeit bei der Umsetzung bereits hingewiesen wurde. Doch selbst im Erfolgsfall ist in benachteiligten Stadtquartieren ein verbessertes und vernetztes formales und informales Bildungsangebot noch nicht genug. Oft liest man den Satz: „In die schwierigsten Stadtteile gehören die besten Schulen!“ Man müsste noch hinzufügen „... und die besten non-formalen Bildungseinrichtungen und eine optimale Vernetzung“. Abgesehen davon, dass das Geld dafür in der Regel fehlt, ist es eine nachvollziehbare Forderung, die sich daran reibt, Gerechtigkeit durch Gleichbehandlung zu erzielen. Denn wenn „(...) gleich ausgestaltete Schulen mit gleichem Lehrplan und Lehrzielen auf unterschiedliche Bildungs-Milieus, unterschiedliche Bildungsferne, auf unterschiedlich günstige Lernklimata [treffen]“ (Dangschat 2012, S. 117), dann verfestigt sich die Ungleichheit zwischen Quartieren, was für die dort lebenden Kinder die Chance auf erfolgreiche Bildungsbiografien erheblich verschlechtert.

Die Freude am Meer wachrufen

Vor diesem Hintergrund kommt die Studie educational governance, die die Bildungslandschaft in der Neckarstadt West in Mannheim untersucht hat, zu der Feststellung: „Dieser Abwärtsspirale von Benachteiligung und Segregation kann nicht allein durch bildungspolitische Maßnahmen begegnet werden“ (Olk/Somborski/Woide 2013, S. 88)². Bildungsinstitutionen können eben dann besonders erfolgreich wirken, wenn sie auf Vorwissen und Interesse stoßen. Das wiederum wächst bei Kindern im lokalen Erfahrungsraum sowie im Sozialisationsumfeld heran – oder eben auch nicht. Die Pädagogik hat das erkannt, wenn sie z.B. darauf setzt, Deutsch-Defiziten nicht einfach durch „Deutsch lehren“, sondern auch durch „Vorlesen in der Muttersprache“ zu begegnen. Man fühlt sich dabei an Antoine de Saint-Exupéry erinnert, der in *Die Stadt in der Wüste* schrieb. „Denn ein Schiff erschaffen, heißt nicht,

die Segel hissen, die Nägel schmieden, die Sterne lesen, sondern die Freude am Meer wachrufen“ (Saint-Exupéry 2009, S. 285). Bildung ist eben ein komplexer Prozess, bei dem immer mehrere Entwicklungsebenen zusammenwirken.

Die Stadtplanung hat darauf seit langem eine einfache Antwort, nämlich „soziale Durchmischung“. Dahinter verbirgt sich die Erwartung, dass durch eine höhere Kontaktdichte unterschiedlicher sozialer Schichten und Milieus auch soziale Netzwerke, Sozialkapital und Sozialisation beeinflusst werden. Das Dilemma ist: Einfache Antworten sind schwer umzusetzen. Mehr soziale Mischung ist in Zeiten wachsender Diversität, sich ausdifferenzierender Milieus, sinkenden Vertrauens in Institutionen und „die anderen“ ein schöner Wunsch, doch mehr Segregation ist der Trend.

Dennoch bleibt die Frage, wie bei Kindern Vorwissen, Interesse und eine bildungsaffine Sozialisierung als Voraussetzungen erfolgreicher Bildungsbiografien erzeugt werden können. Der leider viel zu früh verstorbene Stadtsoziologe und Segregationsforscher Hartmut Häussermann hat in diesem Zusammenhang schon früh gefragt, „(...) ob es ausreicht, wenn Migrantenkinder, die aus bildungsfernen Familien kommen, um ihre Defizite auszugleichen Lernbedingungen wie die Mittelschicht vorfinden – oder ob es nicht unumgänglich ist, dass diese Kinder mit den Kindern der einheimischen Mittelschicht lernen, um von diesen in Bezug auf Motivation und Fertigkeit mitgezogen zu werden“ (Häussermann 2007, S. 239). „Ja, es ist erforderlich“, möchte man rufen. Und ganz ähnlich äußerten sich Eltern in Fokusgruppengesprächen, die der vhw und die Stadt Mannheim im Rahmen ihres Projektes „Bürgerdialog zur

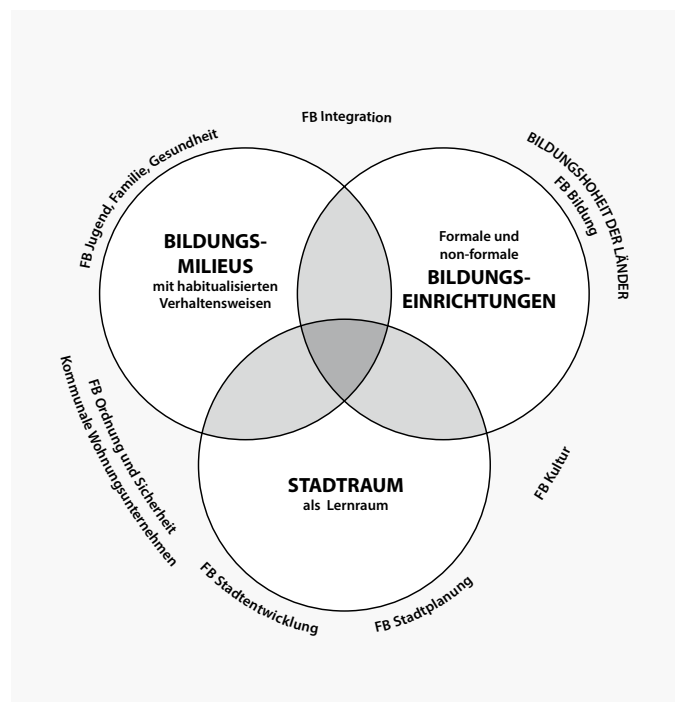


Abb. 2: Zugänge zur kommunalen Bildungslandschaft

² Vgl. auch den Beitrag von Olk/Woide in diesem Heft.



Bildungslandschaft in der Neckarstadt-West“ durchgeführt haben.³

Hier liegt eine große Herausforderung für die Weiterentwicklung kommunaler bzw. lokaler Bildungslandschaften. Man fragt: Wie lassen sich die Lernbedingungen im Wohnquartier verbessern? Wie lassen sich Sozialisationsbedingungen verbessern bzw. wie und wo können Kinder mehr Sozialkapital anhäufen? Wie werden Quartiere zu Lernräumen? So verstanden, sind kommunale Bildungslandschaften noch mehr als die sinnvolle und wichtige Governance von Bildungsinstitutionen. Sie sind ein umfassendes kommunales Projekt, in dem unterschiedlichste Ressorts das Thema „Bildung“ bzw. „Bildungsvoraussetzungen“ aufgreifen und eigene Antwortbausteine entwickeln. In der Summe entsteht ein erweitertes Verständnis von kommunalen Bildungslandschaften.

Abbildung 2 illustriert diesen Gedanken. Sie zeigt in den Kreisen unterschiedliche Zugänge zur kommunalen Bildungslandschaft, nämlich den bisher im Vordergrund stehenden Zugang über Bildungseinrichtungen (Optimierung, Vernetzung), daneben den Zugang über die Bildungsmilieus (Eltern, Wohnen, Sozialisation) sowie den Zugang über den Stadtraum (Lernraum, Aufwachsraum, Sozialisationsraum). Am Rand der Kreise ist vermerkt, über welche Zugänge sich die unterschiedlichen kommunalen Ressorts das Thema Bildungslandschaft erschließen. Die grau unterlegten Schnittmengenflächen deuten an, dass man aus unterschiedlichen Zugängen zu gleichen Aufgabestellungen kommen kann, die dann additiv und integrativ bearbeitet werden sollten. Die Grafik hat nicht den Anspruch, das Konzept eines erweiterten Verständnisses von Bildungslandschaft vollständig abzubilden, doch sie zeigt mit dem mehrdimensionalen Zugang eine Richtung auf.

Ein erweitertes Verständnis von kommunalen Bildungslandschaften ist besonders für benachteiligte Stadtteile geboten, denn eine erfolgreiche Bildungslandschaft stellt eine breit wirkende und absolut sozialverträgliche Aufwertung dar. Es lohnt deshalb, die unterschiedlichen städtischen Ressorts aufzufordern, ihre Rolle im Handlungsfeld Bildungslandschaft zu suchen und zu finden. Dazu bedarf es der Formulierung neuer Fragen bzw. einer weiter entwickelten Sichtweise auf die eigenen Aufgaben. Es wird unangenehme Fragen nach Kompetenzen und zusätzlichen Ressourcen nach sich ziehen. Und es führt immer wieder auch zu integrierten Perspektiven und lokaler Governance, die eine Dauerherausforderung in den Kommunen darstellt. Trotzdem scheint es vielversprechend, diesen Weg, der sich mancherorts schon andeutet, weiter zu verfolgen. Denn solange die Mittelschichten und die Aufsteiger die Perspektiven ihrer Kinder durch Bildungssegregation gewährleisten und andere Kinder den Anschluss verpassen, haben Stadtgesellschaft, Stadtpolitik und Stadtverwaltung den Anspruch auf erfolgreiche Bildungslandschaften noch nicht eingelöst.

Prof. Dr. Jürgen Aring
vhw e.V. Berlin

Quellen:

- Dangschat, Jens (2012): Bildung im Stadtraum – Ein Beitrag zur integrierten Stadtentwicklung. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung 3/2012, S. 115-118.
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung und Stadt“ am 22./23. November 2007 in Aachen.
- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012.
- Häussermann, Hartmut (2007): Effekte der Segregation. In: Forum Wohneigentum 5/2007, S. 234-240.
- LEIPZIG CHARTA zur nachhaltigen europäischen Stadt (2007), angenommen anlässlich des Informellen Ministertreffens zur Stadtentwicklung und zum territorialen Zusammenhalt in Leipzig am 24./25. Mai 2007.
- NSP Nationale Stadtentwicklungspolitik (2009a): Bildung in der Nationalen Stadtentwicklungspolitik. Die zentralen Forschungsleitfragen und die Antworten aus den Projekten (pdf von der Homepage der NSP).
- NSP Nationale Stadtentwicklungspolitik (2009b): Die Rolle der Bildung in der Nationalen Stadtentwicklungspolitik. Drei Thesen. (pdf von der Homepage der NSP).
- Olk, Thomas/Somborski, Ivanka/Stimpel, Thomas (2011): Stadtgesellschaft macht Bildung. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung 3/2011, S. 155-160.
- Olk, Thomas/Somborski, Ivanka/Woide, Constanze (2013): Educational Governance – Kommunale Bildungslandschaften. Ergebnisberichte für die Stadt Mannheim (Studie des Instituts für Pädagogik der Universität Halle im Auftrag des vhw).
- Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2012): Kommunale Bildungslandschaft vor Ort. In: FWS 3/2012, S. 135-142.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. (Online Publikation: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf).
- Saint-Exupéry, Antoine de (2009) [franz. Original von 1948]: Die Stadt in der Wüste. Karl Rauch Verlag, Düsseldorf.
- Stadt Mannheim (2009): Sozialraumtypologie Mannheim. (= Schriftenreihe des Stadtjugendamtes Bd. 51).
- Stadt Mannheim (2010): Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungsbericht 2010.
- Süß, Sabine (2013): Ohne Bildung keine Teilhabe – Lokale Kooperation als Schlüssel für eine kommunale Bildungslandschaft. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung 6/2013, S. 317-320.
- Weiß, Wolfgang W. (2009): Kommunale Bildungspolitik. Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften 1/2009.

³ Vgl. dazu den Beitrag von Gutknecht/Rohland in diesem Heft.