

Angela Million, Anna Juliane Heinrich

Gebaute Bildungslandschaften – Architekturen und Quartiere als Lernräume

Gute Schulen machen gute Nachbarschaften – diese Grundidee entwickelte sich in den 1990er und 2000er Jahren im Rahmen der sozialen Stadtentwicklung. Vor diesem Hintergrund wird Bildungseinrichtungen schon seit einiger Zeit eine hohe Bedeutung für die Stadterneuerung zugeschrieben. Heute werden innerstädtische Lagen und Ortszentren aufgrund des Rückzugs von Einzelhandel und Dienstleistungen als Standort für Bildungseinrichtungen erneut verstärkt diskutiert. Der Ausbau und Neubau von Schulstandorten in bestehenden sowie in neuen Stadtquartieren ist zudem auf der Agenda vieler Städte. Dabei wird zunehmend erwartet, dass Bildungseinrichtungen verlässliche Partner in der sozialen und räumlichen Entwicklung ihres Umfeldes sind.

Schulen, Kitas und Jugendtreffs werden heute keineswegs mehr nur als Orte des Lernens, der Erziehung und Betreuung verstanden; sie sollen sich für das Quartier und seine Bewohner öffnen, Orte des Aufenthaltes und der Mehrfachnutzung durch kulturelle und soziale Einrichtungen werden – und auch schlicht die öffentlich zugänglichen Freiräume einer Nachbarschaft ergänzen. Und findet dies nicht nur zufällig statt, sondern gestaltet und geplant, so sprechen wir von gebauten Bildungslandschaften. Hier werden formale Bildungs- und Betreuungsorte (Schule, Kita, Jugendzentren) und informelle Lernwelten (Straße, Platz, Parkanlage, Innenstadt etc.) als integraler Bestandteil von Nachbarschaften konzipiert; Synergien zwischen beidem werden gezielt gestaltet.

Diese Partnerschaften sind mehr als langfristig angelegte, professionell gestaltete Netzwerke, die auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielen (Bleckmann/Durdel 2009). Diese Netzwerke von Akteuren wollen dabei auch Einfluss

auf den physischen Raum nehmen: also die Architektur von Bildungsbauten (auch Kitas, Jugendzentren etc.) und deren Außenräume, Übergänge und Wegeverbindungen sowie sozialräumliche Bezüge zum Quartier und der Gesamtstadt. In Deutschland gibt es bis dato mehrere Hundert solcher – häufig auch als Bildungsverbünde bezeichneten – Netzwerke, aber nur wenige, die auch Architektur und Freiraumgestaltung mitdenken (Coelen et al. 2015). Dabei bergen gerade der verstärkte Schulneubau und Siedlungserweiterungsbau die Möglichkeit, Quartiere und Stadträume als Lernräume mitzudenken und mitzugestalten.

Bauliche Eigenschaften von Bildungslandschaften

Gebaute Bildungslandschaften entstehen nicht zufällig. Sie sind komplexe Unterfangen, bei denen eine Vielfalt an Akteuren zusammenkommt und hierbei sowohl pädagogische



Abb. 1 und Abb. 2: Bildungslandschaft nach dem Konzentrationsmodell: In Osterholz-Scharmbeck umfasst der Campus für lebenslanges Lernen die Oberschule „Lernhaus im Campus“, ein Gymnasium, eine Volkshochschule, ein Medienhaus mit Mensa, die Stadtbibliothek, das Kreismedienzentrum und das Kreisarchiv, ein Allwetterbad sowie das DLRG-Haus. Räumliche Nähe soll die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen (z. B. Aula, Sportanlagen, Mensa, Bibliothek, Werkstatt) auf dem Campus und in der Umgebung (z. B. Theater, Museum) erleichtern. (Fotos: Angela Million)



als auch stadtentwicklungsbezogene Ziele verhandelt sowie architektonische, freiraumplanerische und städtebauliche Aspekte beleuchtet und diese in integrierten Konzepten festhält. Ein zentrales Ziel ist dabei die verstärkte Verflechtung von Bildungslandschaft und Quartier. Dies kann entweder durch die Einbindung des Quartiers in das institutionelle Bildungsgeschehen oder durch die Nutzung des Stadtteils für erweiterte Bildungszwecke erreicht werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einen Bildungscampus zu implementieren, in dem räumliche Nähe intensivere Kooperationen auf kurzem Wege ermöglicht. Oftmals ist auch die Nutzung öffentlich zugänglicher Räume auf dem Gelände als Begegnungsort für die Nachbarschaft ein Ziel.

Mit Blick auf die einzelne Schule werden im aktuellen Diskurs zwischen Architektur und Pädagogik räumliche Konzepte entwickelt, um den Lehr- und Unterrichtsbereich – „das Innere“ von Schulen – neu zu definieren. Dabei werden Modelle, wie das „Klassenzimmer plus“, die „Lernlandschaft“, die „offene Lernlandschaft“ oder „Cluster/Lerncluster“, verwendet. Diese Konzepte zielen darauf ab, auch im Inneren der Schulen variable, multifunktionale und offene Innenraumgestaltungen zu schaffen, die den Anforderungen einer modernen Pädagogik gerecht werden. Hierbei werden auch Zwischenräume, wie Flure und Treppen, als Lern- oder Aufenthaltsorte betrachtet. Beispielsweise wird die Aula als Forum durchaus durch Dritte genutzt, die Mensa als Cafeteria mit Chill-out-Bereich definiert oder die Schulbibliothek mit der Stadtteilbibliothek gepaart und/oder als Selbstlernzentrum neu definiert und umgestaltet. Dadurch werden diese Räume zu Orten, die für Veranstaltungen, Kommunikation, Begegnungen, Entspannung, Arbeit oder Erholung gleichermaßen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Dritte genutzt werden können (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017; Schittich 2016). Insgesamt nähert sich damit die Schule etwas der Gestaltung von Kinder- und Jugendzentren an (Lingg 2021). Gleichzeitig wird hier kultiviert, was in der Nutzung von Sporthallen durch den Vereinssport bereits viele Jahrzehnte Tradition hat. Hier ist die Mehrfachnutzung von Schulen bereits jetzt (inoffizieller) Alltag, wird jedoch heute in der Grundrissgestaltung der Bildungsbauten expliziter angelegt, was neue Nutzungsoptionen und den Zugang für neue Nutzergruppen eröffnet.

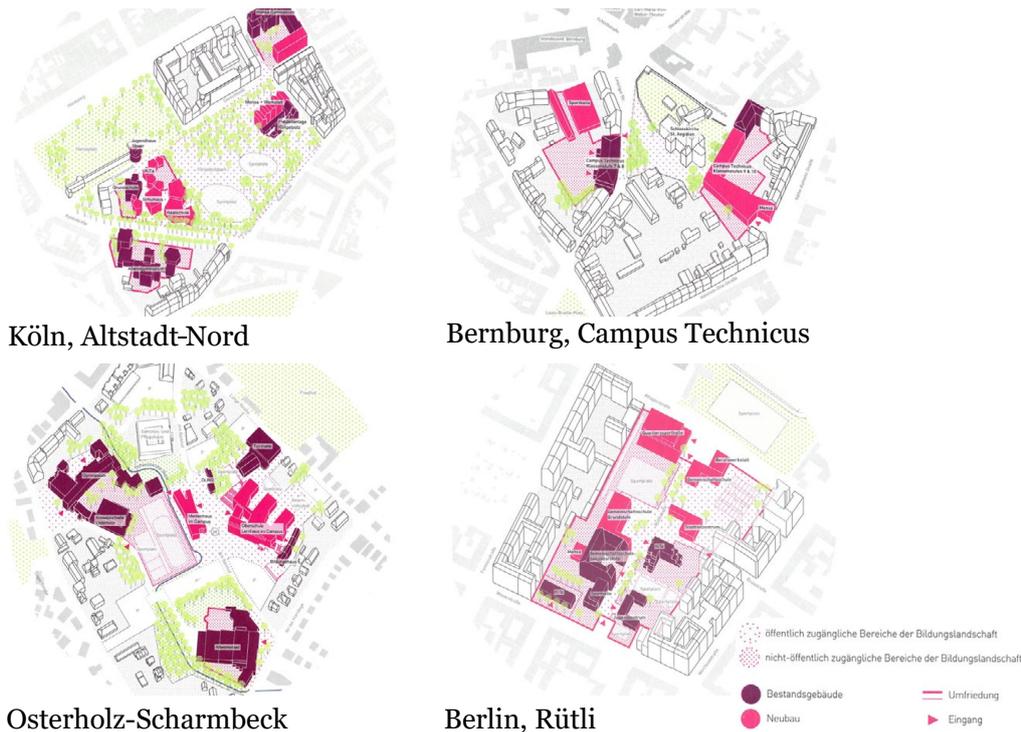
Charakteristisch ist für gebaute Bildungslandschaften außerdem, dass diese in der Stadtplanung und in ihrer Architektur mit Zielen der Quartiersentwicklung verbunden werden (Million et al. 2017). Insbesondere in benachteiligten Nachbarschaften sollen Bildungslandschaften – häufig als Bildungscampus tituliert – Impulse für eine positive Entwicklung des Quartiers setzen. Durch die Größe der Vorhaben und den Umfang der Investitionen in den Neu- und Umbau von Gebäuden sowie die Gestaltung des Außenraums senden gebaute Bildungslandschaften sicht-

bare und wertschätzende Signale an die Bewohner sowie an Schüler und Pädagogen (Heinrich 2018). Dies wird auch in derzeitigen Planungs- und Vergabeverfahren von neuen Campusprojekten deutlich, in denen sich Vertreter von Bildungsinstitutionen nicht nur für ihre einzelnen Institutionen einsetzen, sondern insgesamt wertschätzende Architektur- und Freiraumgestaltungen einfordern (und hierbei durchaus bisweilen Kompromisse für die eigene Institution eingehen). Stadtplanerisch spielen bei der Entwicklung von Bildungslandschaften die Stabilisierung von Quartierszentren oder Innenstädten ebenfalls eine zunehmend wichtige Rolle, um den Bedeutungsverlust zentraler Lagen als Standort für Einzelhandel und Dienstleistungen durch die Ansiedlung attraktiver Bildungs- und Kultureinrichtungen auszugleichen. Nicht zuletzt soll die soziale Infrastruktur effizienter und innovativer genutzt werden. Dies inkludiert auch vorhandene öffentliche Grünräume und die Frage, inwiefern Dachflächen als Aufenthaltsflächen genutzt werden können.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung sozialräumlicher Bildungslandschaften sind häufig bestehende Schul- oder Kulturstandorte. Durch die Nutzung benachbarter Gebäude und Grundstücke oder die Einbeziehung von Parkanlagen, Straßen- und Platzräumen soll dann ein Campus entstehen. In Wohnsiedlungen werden auch bereits vorhandene räumliche Ansammlungen von Bildungs-, Kultur- und Sporteinrichtungen weiterentwickelt. Es geht oft um die Wiederverwendung erhaltenswerter Gebäude oder die Sanierung älterer Schulgebäude. Insbesondere Sanierungen oder Erweiterungen von Schulstandorten dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Bildungslandschaften. Dabei werden monofunktionale Schulstandorte durch Bildungs- und Kulturangebote (zum Beispiel Volkshochschule oder Jugendzentrum) sowie Nachbarschaftsangebote (etwa Stadtteilbibliothek oder Mensa) erweitert. Dies schließt auch den Bau neuer Einrichtungen mit ein, wie beispielsweise einem Zentrum für Sprache und Bewegung am Campus Efeuweg in Berlin.

Typen von gebauten Bildungslandschaften

Städtebaulich lassen sich aktuell drei verschiedene Arten von Bildungslandschaften unterscheiden (Brkovic/Million 2018): Das sogenannte Konzentrationsmodell ist am häufigsten zu finden. Charakteristisch hierfür ist die räumliche Bündelung von diversen Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung. Allerdings ist dies nicht gleichzusetzen mit den Schulzentren der 1970er Jahre, die häufig in Randlage von Städten und Gemeinden entwickelt wurden. Heute befinden sich solche Campusanlagen in der Regel zentral gelegen in einer Nachbarschaft oder, wie im Falle des „Campus Osterholz-Scharmbeck“, angrenzend an die Fußgängerzone im Zentrum der Stadt. Hier befinden sich in



Köln, Altstadt-Nord

Bernburg, Campus Technicus

Osterholz-Scharmbeck

Berlin, Rütli

Abb. 3: Durch die räumliche Nähe der Gebäude entsteht im Konzentrationsmodell ein Campus. Je nach Anordnung ist er mehr oder weniger mit dem Quartier verzahnt. Köln, Altstadt-Nord; Bernburg, Campus Technicus; Osterholz-Scharmbeck, Campus für lebenslanges Lernen; Berlin, Campus Rütli (Grafiken: Million et al. 2017)

direkter Nachbarschaft zueinander der Neubau der Oberschule namens „Lernhaus im Campus“, ein neues Medienhaus mit Mensa, Stadtbibliothek, Kreismedienzentrum und Kreisarchiv, ein Allwetterbad sowie das DLRG-Haus. Bis vor Kurzem war auch der Bestandsbau mit der Volkshochschule Teil des Netzwerks, wohingegen das Gymnasium unweit des Medienhauses nie Bestandteil des Campus war. Dies zeigt, dass räumliche Nähe und ein zentraler gemeinsamer Außenbereich sowie die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen, wie Aula, Sportanlagen, Mensa, Bibliothek und Werkstatt, auf dem Campus nicht automatisch zu Kooperationen führen. Es können sogar Konflikte und Unverträglichkeiten entstehen, wenn verschiedene Einrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Logiken und programmatischen und zeitlichen Strukturen um begrenzte Ressourcen konkurrieren (Duvneck 2016).

Es gibt auch dezentrale Konzepte gebauter Bildungslandschaften, bei denen die beteiligten Orte und Partner über die gesamte Nachbarschaft oder Stadt verstreut sind. In solchen Fällen wird auch der verbindende öffentliche Raum als integraler Bestandteil der Bildungslandschaft entwickelt, wie zum Beispiel beim „Bildungsband Osdorfer Born“ in Hamburg oder dem „Quartiersbildungszentrum Morgenland“ in Bremen.

Beim Stapelmodell hingegen sind alle Partner einer Bildungslandschaft unter einem Dach angesiedelt, wie es bei der Volksschule Thalgau in Thalgau, Österreich, oder im Sonnwendviertel in Wien der Fall ist. In zentraler Lage befindet sich ein Gebäude, das die Grund- und weiterführenden

de Volksschule mit einer Doppelturnhalle, einer Theaterbühne, Räumlichkeiten für Sportschützinnen und -schützen, einer öffentlichen Bibliothek sowie einer Kletterhalle mit einem imposanten Kletterturm beherbergt. Eine Vielzahl hochwertiger Außenräume wird für verschiedene soziale und kulturelle Veranstaltungen genutzt. Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass Bildungslandschaften nicht nur in Deutschland, sondern auch international umgesetzt werden.

Generell wird in allen Bildungslandschaften die Verschränkung von schulischen und öffentlichen Freiräumen als dringende

Notwendigkeit diskutiert. Es sollen zumeist multicodierte und mehrfachgenutzte Freiräume entstehen, die sowohl als Schulhof als auch als öffentlicher Platz oder Park dienen, wie es beispielsweise in der Bildungslandschaft Altstadt-Nord (BAN) in Köln und beim Quartierscampus Benölkenplatz in Bocholt zu finden ist. Diese Räume erfordern nicht nur eine inhaltliche Verschiebung in die Bereiche außerhalb des Zauns, sondern auch innovative Gestaltungskonzepte und veränderte Management- und Verantwortungsstrategien, um tragfähige Strukturen zu schaffen und allen Beteiligten die notwendige Sicherheit zu geben.

Bedeutsam bei allen drei Typen gebauter Bildungslandschaften ist die Integration von pädagogischen und städtebaulichen Aspekten im Gesamtkonzept sowie die Gestaltung sozialräumlicher Bezüge. Aufgrund dieser Merkmale wird auch der Begriff „sozialräumliche Bildungslandschaft“ (Berse 2009) verwendet, um den engen Zusammenhang zwischen pädagogischen und räumlichen Aspekten in Bildungslandschaften zu betonen. Es geht schlicht darum, dass die bauliche Gestaltung (Architektur, Freiraumgestaltung, städtebauliche Integration) gezielt die pädagogische Arbeit unterstützen soll. Bei einem Bildungscampus stehen außerdem attraktive Freiräume, die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen und die Ausgestaltung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen im Vordergrund. Es wird auch diskutiert, wie baulich Beziehungen zwischen dem Quartier und der Bildungslandschaft gestaltet werden können und inwiefern die sozialräumliche Bildungslandschaft offen und öffentlich zugänglich sein sollte.



Dabei werden auch kontroverse Debatten über die öffentliche Nutzung von Freiflächen geführt, die gleichzeitig als Pausenbereiche von Bildungseinrichtungen dienen. Obwohl der Verzicht auf Zäune und Mauern in den Visionen vieler Vorhaben angedacht wird, ist tatsächlich zu beobachten, dass Bildungslandschaften in der Realisierung häufig weiterhin durch Zaunanlagen geprägt sind (Klepp/ Million 2022). Dennoch bleibt festzuhalten, dass – auch im Kontrast zu den Schulzentren der 1970er Jahre – viele Akteure gebauster Bildungslandschaften heute vielfache Verbindungen zwischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einerseits mit Nachbarschaft und Quartier andererseits anstreben. Bildungsbauten werden heute kontextualisiert und mit den räumlichen und sozialen Bedürfnissen außerhalb des Campus verflochten. Dabei werden auch zukünftige und mögliche Kooperationen, die noch nicht bestehen, durchaus räumlich mitgedacht. Dies bedeutet: Auch wenn der Zaun noch steht, ist zumindest ein Tor schon vorhanden.

Beteiligte Institutionen und Kooperationsformen

Es wurde schon eine Reihe von beteiligten Institutionen in Bildungslandschaften genannt. Unsere Forschungen zeigen (Million et al. 2017): Schulen sind immer ein Bestandteil dieser Bildungslandschaften. Häufig sind Einrichtungen der Betreuung und Erziehung, wie die Kinder- und Jugendarbeit, beteiligt, während Institutionen der kulturellen Bildung gelegentlich einbezogen werden. Institutionen der Erwachsenenbildung oder des Gesundheitswesens sind seltener anzutreffen. Durch die Einbeziehung dieser verschiedenen Institutionen entsteht eine vielfältige und umfassende Bildungslandschaft, die verschiedene Bedürfnisse abdeckt. Angestrebt wird häufig ein lebenslanges Lernen, also das Adressieren von Menschen in verschiedenen Lebensphasen; doch bislang wird dieses Versprechen selten eingelöst.

Die Kooperationen zwischen den Institutionen können verschiedene Formen annehmen. Charakteristisch ist, dass die beteiligten Akteure sich als Partnerinnen und Partner verstehen und Strukturen entwickeln und etablieren, die eine langfristige Zusammenarbeit ermöglichen. Die Zusammenarbeit basiert immer auf gemeinsamen Zielsetzungen. Konkrete Grundlagen gebauster Bildungslandschaften sind beispielsweise schriftliche Konzepte, gemeinsame Referenzen und in seltenen Fällen sogar juristisch festgelegte Kooperationsformen. Häufig handelt es sich jedoch um nichtformalisierte Netzwerke, die verschiedene Formen der freiwilligen Selbstbindung (z. B. Leitbild oder Kooperationsvertrag) anwenden und gemeinsame Referenzen, wie eine Campusidee oder ein gemeinsames Logo, haben. In einigen Fällen wird auch eine schriftliche Kooperations-

vereinbarung mit entsprechenden Strukturen, wie institutionenübergreifenden Arbeitsgruppen und gemeinsamen Fortbildungen, geschlossen. Eine Koordinations- und Managementstelle ist zwar für eine ernsthafte, weitreichende und langfristige Entwicklung notwendig, aber nicht immer vorhanden.

Hohe Erwartungen und Motivationen – pädagogisch sowie baulich

Die Ausführungen machen es deutlich: Gebaute Bildungslandschaften sind komplexe Vorhaben mit hoch gesteckten Zielen, die sowohl pädagogische als auch räumlich-gestalterische Aspekte umfassen (Million et al. 2017, Heinrich 2018). Ziel ist es, unabhängig von Ressortgrenzen zusammenzuarbeiten und pädagogische und stadtplanerische Aspekte zu verbinden, um Unterstützung für die Adressaten, vor allem Kinder und Jugendliche, zu bieten und zu einer positiven Quartiersentwicklung beizutragen. Es sollen bildungsbio-graphische Übergänge erleichtert und anregende Lern- und Lebensräume geschaffen werden. Die Einbindung der Bildungslandschaften in den Stadtraum, die Gestaltung der Freiräume und die architektonische Realisierung spielen eine wichtige Rolle, um die Erfahrbarkeit von Lernorten zu ermöglichen, Schwellenängste abzubauen und die Lebensqualität im Quartier zu verbessern. Die räumliche Nähe der Institutionen soll die Zusammenarbeit fördern und nach außen und innen kommunizieren. Die Ausrichtung an den Quartieren als Sozialräumen und den Lebenswelten der Adressaten ist entscheidend, um Wechselwirkungen zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung zu berücksichtigen und die Bildungslandschaften zu öffnen.

Eine Erweiterung der Zielgruppen durch neue Angebote und die Diversifizierung des Angebots sollen die Wirksamkeit und Effizienz der Bildungslandschaften steigern. Durch die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Stadtplanung und Architektur werden individuelle und kollektive Gestaltungszugänge auf Quartiersebene überlagert, um eine größere Reichweite der Wirkungen zu erzielen. Es werden verschiedene Motive, wie Zentralisierung und Konzentration, Vernetzung und Verflechtung, Zugang und Übergang, Öffnung und Schließung, Nähe und Verbundenheit, Heterogenität und Individualität sowie Präsentation und Repräsentation, verfolgt (Million et al. 2017, Heinrich 2018), um eine effektive und ganzheitliche Bildungsförderung zu ermöglichen und soziale Integration zu fördern.

Festzuhalten ist, dass die Erwartungen an gebaute bzw. sozialräumliche Bildungslandschaften dementsprechend hoch sind – seitens der Planer und Architekten, seitens der Pädagogen und schließlich auch seitens Politik und Öffentlichkeit. Die realisierten Projekte sind erst seit Kurzem in Betrieb; viele sind noch im Bau. Daher lohnt sich ein zweiter analytischer Blick auf bereits realisierte Projekte genauso



Abb. 4: Lernen im öffentlichen Raum, hier: Lolek und Bolek in Bielsko-Biala (Foto: Jost)

wie ein Blick jenseits des deutschsprachigen Raums. In verschiedenen europäischen Ländern sind Bildungseinrichtungen traditionell deutlich mehr mit dem Leben in den Stadtquartieren verwoben – so beispielsweise in Nordeuropa und den Niederlanden. Daneben gibt es durchaus sehr individuelle Bildungslandschaften – das bedeutet, dass auch jenseits eines Netzwerks von Bildungs- und Kulturinstitutionen Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Orte in ihren Alltagspraktiken verbinden (von Seggern et al. 2015). Letztlich können gebaute Bildungslandschaften als Großprojekte der Stadtentwicklung betrachtet werden, ggf. mit vergleichbarer Wirkung und Komplexität in der Umsetzung. Deshalb sind sie definitiv noch nicht planerischer Alltag, sondern für Städte und Gemeinden besonders.

Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-07314-5>.

Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen: zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. 1. Auflage. Edition Soziale Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Heinrich, Anna Juliane (2018): Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21845-4>.

Klepp, Sarah/Million, Angela (2022): Der Campus als offene Bildungslandschaft: Perspektiven und Erwartungen an die Gestaltung von Quartieren als Bildungsraum. *disP – The Planning Review* 58, Nr. 1, S. 49–63. <https://doi.org/10.1080/02513625.2022.2091854>.

Lingg, Eva (2021): Architektur für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz, S. 495–505. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_31.

Million, Angela/Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Loth, Christine/Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin: jovis.

Schittich, C. (Hrsg.) (2016): *Best of Detail: Bauen für Kinder – Building for Children*. München: Institut für internationale Architektur-Dokumentation GmbH & Co. KG.

von Seggern, Hille/Schmidt, Anke/von Detten, Boris/Heinzelmann, Claudia/Schultz, Henrik/Werner, Julia (2015): *Unterwegs in deutschen Bildungslandschaften*. Ludwigsburg: Wüstenrot Stiftung.



Prof. Dr. Angela Million

Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen am Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin



Dr. Anna Juliane Heinrich

Wissenschaftliche Projektleiterin am Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin

Quellen:

Berse, Christoph (2009): *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Brković Dodig, Marta/Million, Angela (2018): Wenn Stadt zur Lernlandschaft wird. In *jedem Raum Bildung! Metron* 34, S. 22–25.