



Arbeitshilfe

Bildungs- landschaften

Perspektive Kinder- und Jugendarbeit

Bildungslandschaften sollen Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen für junge Menschen fördern. Mit den Ergebnissen aus dem Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe“ sollen Strategien entwickelt werden, damit lokale Bildungslandschaften bestmöglich durch die diesbezüglichen Potenziale der Kulturellen Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe bereichert werden.

497 im Internet veröffentlichte Konzeptionen von Bildungslandschaften in Deutschland wurden hinsichtlich ihrer Themen, Ziele und Akteure analysiert, um Typen von Bildungsnetzwerken zu identifizieren. Mittels Interviews mit Vertreter*innen von Netzwerken wurden dann Orientierungsmuster professionellen Handelns in den verschiedenen Typen von Bildungslandschaften rekonstruiert. Ergebnisse sind in dieser Arbeitshilfe aufbereitet, um die Reflexion der Gegebenheiten und Gestaltungsmöglichkeiten in Bildungslandschaften zu unterstützen.

Das Praxisforschungsprojekt war ein Kooperationsprojekt der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und der Universität Kassel, Fachgebiet „Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit & außerschulische Bildung“, gefördert von der Stiftung Deutsche Jugendmarke (2017–2019).

Inhalt

	Vorwort	2
1	Definitionen, Entwicklungen und Perspektiven	5
1.1	Kooperation, Netzwerk oder Landschaft?	9
1.2	Politische Rahmung	14
1.3	Entwicklungslinien	21
1.4	Kritische Perspektiven	22
1.5	Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung	25
2	Bildungslandschaften und die Kinder- und Jugendarbeit	43
2.1	Bildungsauftrag	45
2.2	Bildungsverständnis und -diskurs	47
2.3	Herausforderungen	50
2.4	Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in Bildungslandschaften	53
2.5	Zivilgesellschaft in Bildungslandschaften	58
3	Zieldimensionen von Bildungslandschaften	79
3.1	Handlungs- und Wirkungsziele	80
3.2	Leitmotiv: Kinder- und Jugendorientierung	88
4	Profile von Bildungslandschaften	107
4.1	Strukturelle Bezüge	109
4.2	Konzeptionelle und inhaltliche Bezüge	116
5	Steuerung von Bildungslandschaften	129
5.1	Verantwortung der Kommunen für Bildung und Jugendarbeit	130
5.2	Vernetzung als Herausforderung	133
5.3	Governance als Steuerungsprinzip	135
5.4	Handlungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit	137
5.5	Kulturelle Bildung als kommunaler Gestaltung- und Beteiligungsauftrag	140
	Lesehinweise	162
	Impressum	164

In dieser Arbeitshilfe gibt es außerdem Interviews mit Markus Lindner, Dr.in Stefanie Schmachtel, Prof. Dr. Stephan Maykus, Dr.in Bettina-Maria-Gördel, Franziska Schönfeld und Viola Kelb sowie mit Prof. Dr. Gerhard de Haan. Die Rubrik „Aus der Praxis“ gibt Einblicke in die Bildungslandschaften in Gröpelingen/Bremen, Frankfurt an der Oder, im Landkreis Greifswald, in Hoyerswerda und Aachen.

Vorwort

„Bildungslandschaften“ haben seit gut zehn Jahren Konjunktur. Mit dieser Idee sind viele Ziele und Ansprüche verbunden, aber ganz unterschiedliche Verständnisse davon, was Bildung sei und was Vernetzung bewirken könne.

Auch für die Praxis der Kulturellen Bildung und für die Arbeit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hat der Bildungsbegriff und das damit verbundene Konzept große Bedeutung: Kulturelle Bildung ist unverzichtbarer Teil von Allgemeinbildung. Künste, Ästhetik, Medien, Kinder- und Jugendkulturen und Spiel sind bedeutsam für die Entwicklung von Identität und Stärken junger Menschen. Folgerichtig ist die Trägerstruktur Kultureller Bildung herausgefordert, zu überlegen, welchen Beitrag sie im Rahmen von Bildungslandschaften leisten kann und will. Genauso wie Kommunen aufgefordert sind, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Potenziale sie gewinnen, wenn sich Träger der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Bildungslandschaften engagieren.

Die Erfahrungen, welche die BKJ in den letzten Jahren gesammelt hat, zeigen: Zwar entwickelten sich eigenständige kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung und kommunale kulturelle Bildungseinrichtungen konnten partiell erfolgreich ihre spezifische Qualität in Bildungslandschaften integrieren. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Besonderen und die Kinder- und Jugendarbeit im Allgemeinen fanden indes nicht durchgängig und systematisch Eingang in Bildungslandschaften.

Diese Beobachtung war Anlass für die BKJ gemeinsam mit ihren Mitgliedern und Praktiker*innen sowie mit den Verbänden und Forscher*innen in der Kinder- und Jugendarbeit stärker zu diskutieren: Wie jugendpolitisch sind Bildungslandschaften ausgerichtet? Welche Konzepte können Träger der Kinder- und Jugendarbeit prägend in sie einbringen? Und welche Rolle spielt dabei Kulturelle Bildung? Gemeinsam mit dem Fachgebiet Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit und außerschulische Bildung

der Universität Kassel wurde ein Praxisforschungsprojekt initiiert und durchgeführt, das diesen Fragen systematisch nachspüren sollte und die zahlreichen theoretischen Fundierungen als auch kritischen Reflexionen auf die Praxis von Bildungslandschaften einbeziehen wollte.

Die vorliegende Arbeitshilfe versucht die Themen und Ergebnisse des Projekts gebündelt zu präsentieren. Deutlich wird: Es gibt keine einfachen Antworten. So lassen sich Modelle von Bildungslandschaften und Wege in Bildungslandschaften aufgrund ihrer Komplexität und Überfrachtung nur schwer nachzeichnen. Auch, und das wurde im Zuge der projektbegleitenden Diskussionen sichtbar, ist der Verständigungsprozess in der Kinder- und Jugendarbeit, in der Kulturellen Bildung und in den Bildungslandschaften vor Ort noch längst nicht abgeschlossen – und es zeichnet sich auch (noch) kein Konsens zu der Frage ab: Wie wollen wir Bildungslandschaften kinder- und jugendgerecht gestalten? Daher bietet die vorliegende Arbeitshilfe keine einzelnen Schritte an oder gibt konkrete Empfehlungen, sondern versteht sich viel eher als fachlicher Beitrag und Reflexionsimpuls für den weiteren Diskurs.

Wir danken der Stiftung Jugendmarke für die Förderung, die diese Diskussion erst möglich gemacht hat, und allen Akteur*innen von Bildungslandschaften, ohne deren Mitwirkung wir die nun vorliegende Arbeitshilfe nicht vorstellen könnten.

In diesem Sinne wünschen wir eine impulsgebende Lektüre.

Kerstin Hübner (BKJ) und
Heike Gumz (Universität Kassel)



Definitionen, Entwicklungen und Perspektiven

1.1	Kooperation, Netzwerk oder Landschaft?	9	
1.2	Politische Rahmung	14	
1.3	Entwicklungslinien	21	
1.4	Kritische Perspektiven	22	
1.5	Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung	25	
Interview: Bildungslandschaften: Herausforderung und Chance für Kommunen, Markus Lindner, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung			28
Aus der Praxis: Stärken zeigen durch starke Verzahnung von Bildung und Kultur, Gröpelingen/Bremen			32

Bildung ist nicht nur ein überaus aktuelles, sondern eines der zentralen Zukunftsthemen unserer Gesellschaft. Einerseits wird im Kontext der künftigen Arbeitswelt „die Zukunft der Bildung“ unter den Schlagwörtern einer vernetzten Wissens-, Informations- oder Dienstleistungsgesellschaft, die es zu entwickeln gilt, diskutiert. Andererseits rückt Bildung als Grundlage für die umfassende Verwirklichung von Teilhabe jedes*r Einzelnen ins Zentrum. Auch globale Fragen der Gerechtigkeit, Migration, Digitalisierung, des Klimas etc. haben dazu beigetragen, dass z. B. die Vereinten Nationen Bildung nicht nur als Menschenrecht formulieren, sondern es zu einem ihrer 17 Sustainable Development Goals erklärt haben.

In Deutschland wird Bildung insbesondere seit der Jahrtausendwende, im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studie, zunehmend thematisiert – in Öffentlichkeit und Politik, in Praxis und Wissenschaft. Die Studie attestierte dem deutschen Bildungssystem eine hoch selektive Wirkung, denn es verschärfe den Zusammenhang zwischen familiären ökonomischen, sozialen und kulturellen Ausgangsbedingungen und Bildungschancen eher noch, als dass es ihn verringere. Gleichzeitig verwies die Studie darauf, dass die schulische Bildung offenbar zu wenig an die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angepasst war und gab den Impuls für verschiedene Programme auf Ebene von Bund, Ländern und Kommunen.

Die Entwicklung bzw. der Ausbau von Ganztagschulen war in Deutschland eine der Antworten auf diese Anforderungen. Flankiert wurde dies durch weitere Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, z. B. durch Kompetenzorientierung oder durch inklusive Beschulung, aber letztlich auch durch vermehrte Vergleichstestungen von Kompetenzen von Schüler*innen verschiedener Bundesländer oder Nationen.

Als zweite zentrale Strategie können Bildungsnetzwerke, -bündnisse und -landschaften genannt werden: Um Schule mit der Beantwortung von Bildungsfragen nicht allein zu lassen, sondern an die Verantwortung aller – d. h. auch der außerschulischen – Akteure zu appellieren und ihre Potenziale durch stärkere Vernetzung zum Tragen zu bringen, sollten – und wollten – Städte, Regionen und Gemeinden Träger eng verzahnen, um möglichst wirksam, aber auch ressourcenschonend dem Ziel von optimalen Zugangsmöglichkeiten zu den lokalen Angeboten näher zu kommen.

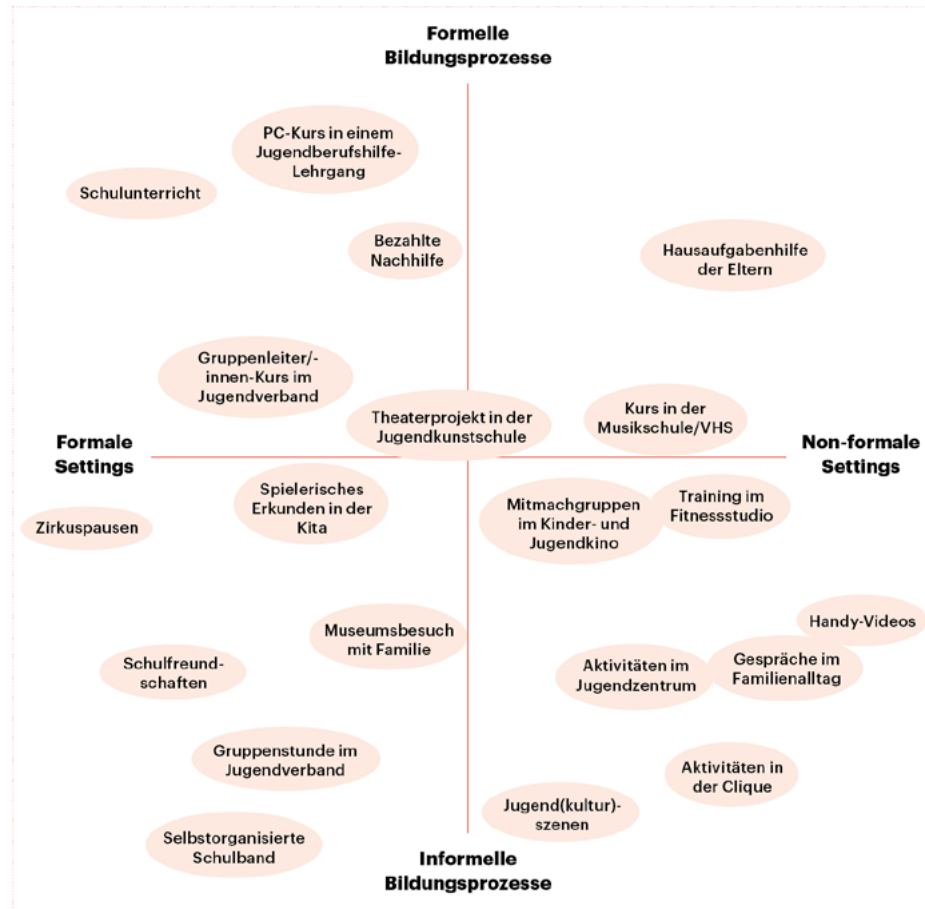


Der weite Bildungsbegriff

Nominell ist der weite Bildungsbegriff Grundlage der meisten Bildungslandschaften. Obwohl vielfach gebraucht, ist er unzureichend definiert. Mit ihm verbunden ist i. d. R. (vgl. u. a. Wolff 2003):

- Bildung als Stärkung und Entfaltung von Persönlichkeit (Identitätsbildung) – in einem lebenslangen Lernprozess.
- Bildung als Prozess der Selbstbildung – ausgerichtet auf die Selbstbestimmung des Individuums.
- Bildung als verändertes Verhältnis zwischen Subjekt und Welt – als dynamischer und selbsttätiger Aneignungs- und Beziehungsprozess.
- Bildung als Erwerb von Handlungskompetenzen – verortet jenseits von formalem Wissen.

Der 12. Kinder und Jugendbericht definiert: „Bildung in diesem Sinne hat zwei wichtige Implikationen, die sich gegen eine doppelte Reduktion des Bildungsbegriffs richten: zum einen gegen eine einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung, auf Beruf und Arbeitswelt; zum anderen gegen einen allein kognitiv geprägten Bildungsbegriff, der Bildung auf schulisches Lernen, auf Wissen und auf die basalen Kulturtechniken reduziert. [...] Bildung in diesem Sinne erfolgt in der praktischen, geistigen, mentalen und emotionalen Aneignung von Welt und in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt. Sie zielt auf die Entwicklung und die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität ab.“ (BMFSFJ 2005: 82ff) Bedeutung gewinnen werden damit jene Bildungsprozesse, die sich in non-formalen und informellen Kontexten vollziehen, d. h. auch außerhalb, aber keinesfalls unabhängig von institutionellen Rahmungen. In den Blick genommen werden unterschiedliche Akteure, z. B. Kinder- und Jugendarbeit, Sportvereine, Unternehmen etc., und Orte, z. B. Theater, Jugendclub, Spielplatz etc., an denen (Selbst-)Bildungsprozesse ermöglicht werden. Dieser Begriff von Bildung realisiert sich nur, wenn die Akteure die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen derart gestalten, dass diese Bildungsprozesse angeregt werden, z. B. indem sie durch Vernetzung und Kooperation verschiedene Bildungsorte miteinander verbinden.



Quelle: nach BMFSFJ 2005: 130

1.1 Kooperation, Netzwerk oder Landschaft?

Bildungskooperationen, -netzwerke und -landschaften sind nicht nur weit verbreitete, sondern oftmals auch unbestimmte Begriffe, weil sie in der Theorie unterschiedlich gefasst und in der Praxis mit eigenen Vorstellungen unterlegt werden können.

Kooperation

Kooperation (lat.) bedeutet „Zusammenarbeit, Zusammenwirken“. Sie wird meist dann eingegangen, wenn eine Aufgabe zu herausfordernd ist, als dass sie von einem einzelnen Akteur – einer Institution oder einer Person – allein bewältigt werden könnte. In der Regel kooperieren Partner miteinander, wenn sie gemeinsame bzw. sich ergänzende – zumindest sich nicht widersprechende – Ziele verfolgen und der erhoffte Nutzen der Kooperation größer ist als der, den jede*r Beteiligte für sich erreichen kann (BKJ 2018). Im Idealfall werden Synergien erzeugt, insofern sich alle Beteiligten mit der Idee anfreunden können, dass der beste Weg nicht der eigene ist, sondern gemeinsam ein dritter Weg entdeckt bzw. entwickelt wird. Bildungskooperationen beispielsweise befördern, dass sich die verschiedenen Ansätze z. B. von Kinder- und Jugendarbeit, Schulen und Kulturarbeit gegenseitig befruchten können, indem informelle, non-formale und formale Bildungsprozesse verbunden und sozialraum- und lebensweltorientierte Konzepte sowohl in außerschulischen als auch in schulischen Bildungsbereichen gestärkt werden.

Netzwerk

Ähnlich einer Kooperation stellt ein Netzwerk Menschen bzw. Organisationen und insbesondere die Beziehungen unter ihnen ins Zentrum. Ohne die verschiedenen theoretischen Zugänge zu Netzwerken in diesem Rahmen nachzeichnen zu kön-

nen, ist i. d. R. davon auszugehen, dass Netzwerke weit mehr Akteure umfassen als Kooperationen und stärker auf die sozialen Beziehungen der Netzwerkpartner fokussieren. D. h. über eine konkrete Zusammenarbeit auf der Basis eines gemeinsamen Themas oder eines gemeinsamen Interesses hinaus ist der (instrumentelle) Nutzen von Netzwerken auch in ihrer sozialen Funktion zu sehen, Kommunikation und Austausch zu befördern. Sie sind – anders als Kooperationen – in der Regel zunächst „operativ offen“, sodass eine Vielzahl weiterer Akteure locker miteinander verbunden ist und auch die nicht direkten Verbindungen zwischen Akteuren relevant sind. Die große Stärke von Netzwerken besteht neben dieser Offenheit in ihren Möglichkeiten zu Spontaneität und Kreativität (Granovetter 1973).

Auch Bildungsnetzwerke können Sozialstrukturen sichtbar machen, diese nutzen und weiterentwickeln. Themenbezogen erweitern sie Wissen, unterstützen Qualitätsentwicklungsprozesse und verändern ggf. Steuerungsstrukturen. Damit können sowohl aus Kooperationen formalisierte Netzwerke entstehen als auch aus informellen Netzwerken verbindliche Kooperationen. Diese können zugleich Ausgangspunkt von Bildungslandschaften sein.

Eine mögliche Systematisierung, die Netzwerke hinsichtlich ihrer Formen, Funktionen und der in ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen unterscheidet, ist die von Florian Straus (1990). Er differenziert primäre, sekundäre und tertiäre Netzwerke. Hierbei fokussieren „primäre“ soziale Netzwerke auf das direkte persönliche Umfeld. Ihre Funktion ist die persönliche Unterstützung sowie das Schaffen von Zugehörigkeit und Anerkennung. Sekundäre soziale Netzwerke binden zivilgesellschaftliche Strukturen in ihre Ressourcen mit ein. Tertiäre Netzwerke, die in diesem Zusammenhang häufig auch als „künstliche“ Netzwerke bezeichnet werden, stellen insbesondere Formen der institutionellen Vernetzung öffentlicher, sozialwirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure dar, jedoch auch Kooperationen mit dem marktwirtschaftlichen Sektor.

Um tertiäre Netzwerke weitergehend zu typisieren, was hilfreich für die Analyse von Bildungslandschaften ist, lassen sich verschiedene Dimensionen entwickeln. Petra Bauer (2005) markierte hier

- die räumliche Dimension (regional, überregional; ggf. auch virtuelle Netzwerke)
- die thematische Dimension (Handlungsfelder, Adressatengruppen)
- die strukturelle Dimension, die wiederum zu untergliedern ist in die Unterscheidung von mittelbarer vs. unmittelbarer Vernetzung, von fallbezogener vs. fallübergreifender Vernetzung sowie hinsichtlich des Formalisierungsgrades.

Bildungslandschaft

Eine noch größere Herausforderung stellt die Definition von Bildungslandschaft dar. Das hat zwei Gründe: Einerseits ist der Begriff der „Landschaft“ sehr assoziativ und unbestimmt, was dazu führt, dass er inflationär eingesetzt wird und dabei unterschiedliche „Phänomene“ beschreibt. Das einfache Bild wird genutzt, um etwas zu beschreiben, das auf sprachlicher, theoretischer Ebene nur mit Schwierigkeiten erfasst werden kann (Schmachtel/Olk 2017). Die Fachwissenschaft geht so weit zu sagen, dass Bildungslandschaft als Leitbild (Hebborn 2009) oder als Struktur (Schäfer 2009), als eine Konzeptfigur (Berse 2011: 39) oder als eine Chiffre (Mattern/Lindner 2015) bezeichnet wird – demnach ein metaphorischer (Reutlinger 2009) bzw. vorwissenschaftlicher Begriff sei, der eher eine symbolische denn eine analytische Wirkung hat (Maykus 2017). Dem „(steuerungs)politisch-programmatischem Konzept“ (Reutlinger 2009: 119) werden von verschiedenster Stelle mannigfaltige Qualitäten, ja fast schon wundersame Kräfte beigemessen (Mattern/Lindner 2015).

Andererseits entstehen Bildungslandschaften als hybride Figuren, im Kern sind sie tertiäre Netzwerke und besitzen gleichwohl in ihren normativen Zuschreibungen Verbindungen zu sekundären Netzwerken und den mit ihnen assoziierten Ressourcen und Funktionen. Auch aus diesem Grund können Bildungslandschaften im Rahmen der aufgerufenen Dimensionen definitorisch als Herausforderung angesehen werden.

Es ist der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zu verdanken, eine erste grundsätzliche und vielfach übernommene Definition formuliert zu haben.



Eine mögliche Definition von Bildungslandschaften

Bildungslandschaften sind langfristig angelegte professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende und kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung. Diese Netzwerke umfassen, ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts, formale Bildungsorte, außerschulische Angebote und informelle Lernwelten und beziehen sich auf einen definierten lokalen Raum. (vgl. Bleckmann/Durdel 2009)

In einzelnen Aspekten unterscheiden sich seitdem Definitionen von Bildungslandschaften, wobei sie in der Summe – meist additiv, selten integrativ – hervorheben:

Bildungslandschaften versuchen etwas in ein Gesamtsystem zu fassen, das im weitesten Sinne als „Bildung“ verstanden werden kann (Mattern/Lindner 2015: 83). Dieses Gesamtsystem wird dabei häufig als die Verbindung der Bildungsorte entlang der Bildungsbiografie in vertikaler und horizontaler Perspektive verstanden.

Bildungslandschaften umfassen zwar unterschiedliche Raumverständnisse, beziehen sich aber auf einen konkreten Raum. In ihnen wird z. T. deutlich, dass die Verantwortung für Bildung auf die kommunale bzw. regionale Ebene verlagert wird (Jungermann 2018: 6).

Sie bezeichnen einen Grad an (institutioneller) Vernetzung, Abstimmung und Koordination von Bildungsangeboten in dem jeweiligen Raum (Maykus 2015). Das heißt, es geht darum, verschiedenste Akteure abzustimmen, zu verflechten, zu verzahnen (Coelen et al. 2017: 228). Das damit einhergehende Handlungsprinzip der Kooperation ist nicht nur institutionenübergreifend, sondern ebenso sektorenübergreifend ausgerichtet, umfasst z. B. neben Kindertagesstätten und Schule auch den Jugend-, Kultur- und Sozialbereich.

Auf der Ebene der Ziele ist mit Bildungslandschaften i. d. R. die Hoffnung verbunden, die bildungsbezogene Infrastruktur in dem jeweils fokussierten Sozial-, Verwaltungs- oder Zuständigkeitsraum zu optimieren, aber auch darüber hinaus auf vielfältige spezifische Problemlagen der Kommunen zu antworten (Gumz et al. 2019). Als kleinster gemeinsamer Nenner tun sich darüber hinaus noch am stärksten die Ziele der „Bildungsgerechtigkeit“ oder der „Förderung individueller/optimaler Bildungsbiografien“ wie auch eine Verbesserung der kommunalen Infrastruktur als Reaktion auf den demografischen Wandel hervor.

siehe auch:
Wirkungsziele auf gesellschaftlicher Ebene S. 82

Deutlich wird in den verschiedenen Versuchen, Bildungslandschaften definitorisch zu fassen, dass Gemeinsamkeiten hauptsächlich auf der formal-strukturellen Ebene verortet sind, für die inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung jedoch grundsätzlich Spielräume eröffnet werden: Mit welchen Zielen für welche Akteurs- oder Adressaten-Gruppen hier Veränderungen vorgenommen werden, unterscheidet sich damit auffallend in den einzelnen Ausformungen dessen, was unter der Vokabel der „Bildungslandschaft“ firmiert (vgl. Stolz 2017; Bollweg 2018; Gumz et al. 2019). Schon allein, ob Bildungslandschaften ein erweitertes Bildungsverständnis in Verbindung formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse proklamieren bzw. etablieren, wird unterschiedlich bewertet.



Ein nicht-normativer Definitionsansatz von Bildungslandschaften

Der Begriff der Bildungslandschaften ist sehr stark mit potenziell erreichbaren Zielen überfrachtet worden, z. B. Bildungsgerechtigkeit, Entwicklung eines „neuen“, weiten Bildungsbegriffs oder auch Beteiligung aller Akteure. Um Bildungslandschaften zu analysieren und herauszufinden, wie das Konzept der Bildungslandschaft real Eingang in die Praxis gefunden hat, ist es sinnvoll, sich von den Zielen zu lösen und bewusst den Begriff ohne normative und inhaltliche Dimensionen zu definieren. Bildungslandschaften können dann verstanden werden als: Netzwerke aus verschiedenen professionellen Akteuren, die mindestens formale und non-formale Orte der Bildung, des Lernens, der Betreuung und Erziehung in einem geografisch begrenzten Ort miteinander zu verschränken versuchen, um das Bildungssystem, bezogen auf ein territoriales Gebiet, zu optimieren.

1.2 Politische Rahmung

Die Entstehung des Begriffs und des Konzepts der „Bildungslandschaft“ erscheint als eine politisch naheliegende Schlussfolgerung aus dem „neuen“ Diskurs über Bildung. Aufgegriffen wird die Idee von lokalen, kommunalen oder regionalen Netzwerkstrukturen in unterschiedlichen politischen Stellungnahmen und Berichten. Sie prägen den Diskurs politisch für die Kinder- und Jugendhilfe und die Kulturelle Bildung:

Der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005: 31) thematisiert den Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ 2005 erstmals systematisch für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Beschrieben wird die Zusammenführung von formalen (schulischen) und non-formalen (außerschulischen) Bildungsangeboten innerhalb eines als ganzheitlich gekennzeichneten kommunalen oder regionalen Handlungskonzeptes. Der Dreiklang aus Bildung, Betreuung und Erziehung erlangte hier gemeinsam mit den unterschiedlichen professionellen Akteuren des Aufwachsens (neue) Bedeutung.

siehe auch: Meilensteine und Schlüsseldokumente zu Bildungslandschaften S. 15-18

Bildungslandschaften und -kooperationen werden auch im 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013), nun zentral unter dem Leitmotiv „Aufwachsen in neuer Verantwortung“, diskutiert. Herausgestellt wird nicht nur sukzessive ein verändertes „Mischungsverhältnis“ von öffentlicher und privater Verantwortung. Vielmehr erfordere die Neujustierung der unterschiedlichen hilfe-, erziehungs- und bildungsbezogenen kommunalen Angebote – beispielsweise durch den Ausbau des Ganztags – neue Kooperationsstrukturen und ein Schnittstellenmanagement hin zu informellen Kontexten.

2007 fordert der Deutsche Städtetag in der Aachener Erklärung mehr Handlungsspielraum für Kommunen, Bildung mitzugestalten und zu verantworten. Kommunale Bildungslandschaften sind, ebenso wie Kulturelle Bildung, in der Erklärung Leitmotive, um Kooperationen zum Thema Bildung in den kommunalen Strukturen zu verankern. Die damit verbundenen kommunalen Herausforderungen und Verantwortlichkeiten werden in der Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages „Bildung gemeinsam verantworten“ aus dem Jahr 2012 erneut

hervorgehoben. Sie finden sowohl bezogen auf Bildungslandschaften, als auch auf Ganztagsbildung Eingang in das Positionspapier „Bildung und Kultur in der Stadt“ (Deutscher Städtetag 2019). Es legt seinen Schwerpunkt erneut auf die kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten in öffentlicher Verantwortung.

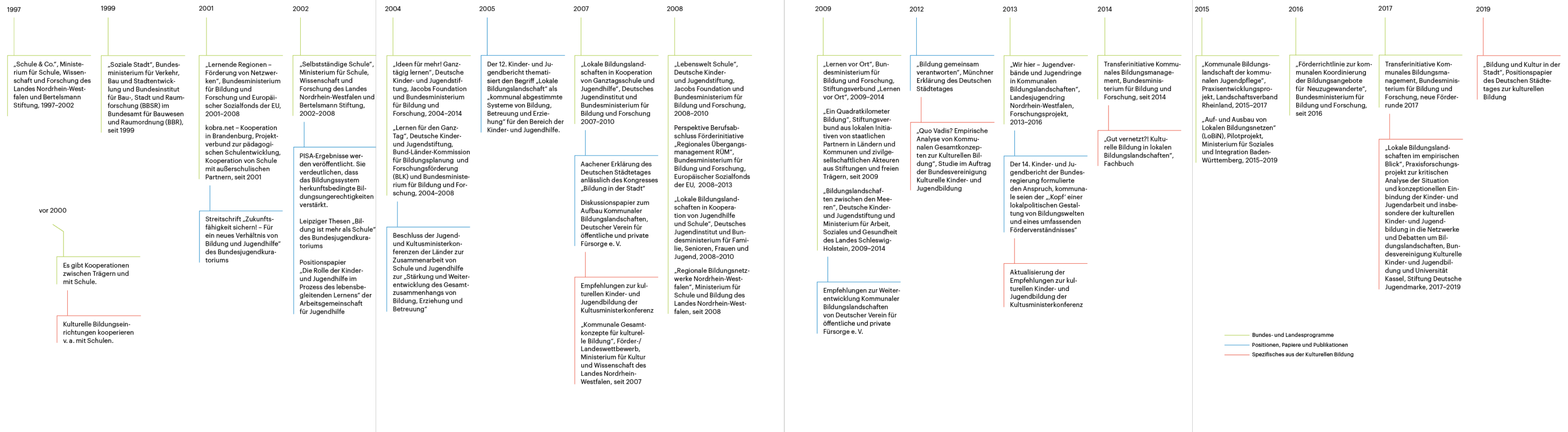
Der 4. Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“ hebt hervor, dass „non-formale Einrichtungen im Kindheits- und Jugendalter für künstlerische, darstellerische und musikalische Aktivitäten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 197) besonders bedeutend sind und dass außerschulische Orte und ihre Prinzipien der Interessenorientierung, Partizipation und der Fehlerfreundlichkeit sowie die künstlerische Freiheit für eine besondere Aufenthaltsqualität sorgen. Der Bildungsbericht empfiehlt daher ausdrücklich, kulturelle Aktivitäten in informellen und non-formalen Kontexten stärker zu beachten und diesbezügliche Vernetzung und Kooperationen auszubauen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) fordert in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung aus den Jahren 2007 und in der aktualisierten Fassung 2013, Zuständigkeits- und Ressortgrenzen zu sprengen, um die Zusammenarbeit bezüglich Bildung zu fördern und zu fordern. Die in der KMK zuständigen Ressorts „Bildung“ und „Kultur“ erwähnen dezidiert auch die Kinder- und Jugendhilfe als verantwortlichen Partner und heben hervor, dass eine „gemeinsame Planung von Schulverwaltung, Jugendhilfe und Kulturförderung hinsichtlich eines abgestimmten Gesamtkonzepts ‚Kulturelle Bildung‘ im städtischen wie auch im ländlichen Raum mit Unterstützung durch Bund, Länder, Kommunen sowie zivilgesellschaftliche Akteure“ wünschenswert ist.

Diese und weitere Stellungnahmen unterstützen die Konzeptfigur Bildungslandschaft auf der politischen und argumentativen Ebene. Sie sind insbesondere deshalb bedeutend, weil sie nicht nur von unterschiedlichen Ebenen – Bund, Länder bzw. Kommune – stammen, sondern weil sie auch aus unterschiedlichen Perspektiven, nämlich aus denen des Bildungsbereichs im engeren Sinne, aber auch der Kinder- und Jugendhilfe und der Kulturpolitik verfasst sind.

Neben diesen Dokumenten sind seit der Jahrtausendwende zentrale Initiativen wahrzunehmen, um Vernetzungskonzepte für lokale Bildungsangebote umzusetzen. Beispielsweise setzte die Bundesbildungspolitik mit großen Programmen wie „Lernen vor Ort/Transferagenturen“, „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ oder „Bildungskoordinator*innen: Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“ konsequent auf die Zusammenarbeit in Bildungslandschaften und -netzwerken und möchte diese insbesondere dort wirksam sehen, wo Bildungszugänge erschwert bzw. die gesellschaftlichen Herausforderungen hoch sind. Auch einige Bundesländer fokussieren sich auf diese Thematik, z. B. Nordrhein-Westfalen mit den „Regionalen Bildungsnetzwerken“

Abbildung 2
Meilensteine und Schlüsseldokumente zu Bildungslandschaften



Quelle: von oben nach unten pro Jahr: Bastian/Rolff o. J., BBSR 2017, PT-DLR o. J., kobra.net o. J., Bundesjugendkuratorium 2001, Lore et al. 2008, Artelt et al. 2000, Bundesjugendkuratorium 2002, AGJ 2002

Quelle: von oben nach unten pro Jahr: DKJS o. J. c, Maykus/Schulz/Szacknys-Kurhofer 2008, KMK 2004, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, DJI o. J. a, Deutscher Städtetag 2007, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007, KMK 2007, MKW NRW o. J., DKJS o. J. d, BMBF o. J. c, DJI o. J. b, Landschaftsverband Rheinland o. J.

Quelle: von oben nach unten pro Jahr: DKJS o. J. a, Stiftungs- und Fördergemeinschaft Modellprojekte GmbH o. J., DKJS o. J. b, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2009, Deutscher Städtetag 2012, Keuchel/Hill 2012, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund 2017, BMFSFJ 2013, KMK 2007/2013, BMBF o. J. b, Kelb 2014

Quelle: von oben nach unten pro Jahr: Landschaftsverband Rheinland o. J., Bauer et al. 2017, BMBF o. J. a, BMBF o. J. b, Thole/Gumz 2020, Deutscher Städtetag 2019

und dem Landesprogramm „Kommunale Gesamtkonzepte Kulturelle Bildung“, Baden-Württemberg mit einem Landesprogramm Bildungsregionen oder Schleswig-Holstein mit dem Programm „Bildungslandschaften zwischen den Meeren“. Zu konstatieren ist, dass diese Programme von Bund und Ländern einen großen Beitrag zur Verbreitung von Bildungslandschaften leisten, gleichzeitig jedoch durch Programmrichtlinien auch Zielstellungen und Organisationsstrukturen vereinheitlichen und manifestieren. Zusätzlich sind zahlreiche kommunale Initiativen zu erkennen, die Strategien für Bildungslandschaften entwickeln.

1.3 Entwicklungslinien

siehe auch: Meilensteine und Schlüsseldokumente zu Bildungslandschaften S. 15-18

In der historischen Entwicklung von Bildungslandschaften lassen sich drei zentrale Phasen unterscheiden, wobei das eine Modell keinesfalls durch das nächste

Modell vollständig ersetzt wurde, sondern vielmehr alle drei Entwicklungslinien weiterhin bestehen (Schmachtel/Olk 2017):

- 1** Die Anfänge orientierten sich dezidiert an den Aufgaben und Prozessen von Schulentwicklung: Bildungslandschaften erfüllen den Zweck, Unterstützung für die einzelschulische Qualitätsentwicklung bereitzustellen. Bis heute gibt es diese schulzentrierte Entwicklungsvariante, die Bildungslandschaften ausgehend von den Institutionen der formalen Bildung strukturiert.
- 2** Nach dem PISA-Schock wurden Bildungslandschaften und Ganztagschulen verstärkt sozialintegrativ ausgerichtet: Bildung wurde stärker mit Sozialraumorientierung und Stadtteilentwicklung verknüpft und auch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe intensiviert. Dies gilt als die kooperationsorientierte Entwicklungsvariante.
- 3** Parallel zur Sozialraumorientierung entwickelte sich ein drittes Profil, das einen administrativ-planerischen Fokus setzt: Das Thema der kommunalen Steuerung kam auf, aus der sich eine integrierte Bildungsplanung mithilfe eines datengestützten Bildungsmanagements entwickeln sollte.

Bildungslandschaften konnten in ihrer Entstehung und Implementation damit teilweise bestehende Konzepte und Netzwerkstrukturen nutzen, zu denen die stadtteilbezogene Sozialarbeit, das Quartiersmanagement und die Sozialraumorientierung zählen (Coelen et al. 2017). Dies ist organisatorisch-inhaltlich sicherlich vielerorts als Vorteil zu begreifen, da einige der Bildungslandschaften auch in Bottom-up-Prozessen entstehen und – im Sinne der o. g. Differenzierung – keine rein „künstlichen“ Netzwerke darstellen. Gleichzeitig wird so eine begriffliche Verunsicherung unter den Akteuren befördert. Denn: Die inhaltlichen Assoziationen und professionellen Ansprüche, die in jenen Konzepten impliziert sind,

siehe auch: Profile von Bildungslandschaften S. 107ff.

werden von den verschiedenen Ausprägungen von Bildungslandschaften keineswegs durchgängig aufgegriffen.

1.4 Kritische Perspektiven

Die Bildungsdebatte und mit ihr der Aufbau von lokalen, kommunalen bzw. regionalen Bildungslandschaften wird in zahlreichen Diskussionen, v. a. im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, nicht nur positiv reflektiert. So wird u. a. der Charakter von Bildungslandschaften als Chiffren kritisiert, denen es nicht nur an einer eindeutigen Definition, sondern vielmehr an einer inhaltlichen Konzeption sowie Programmatik mangle. Es werde versucht, fehlende Zielsetzungen durch semantische Figuren oder eine additive Aufzählung von Eigenschaften zu kompensieren (Mattern/Lindner 2015). Bedeutende pädagogische Aspekte bleiben, wenn es um die Umsetzung geht, je nach Perspektive gänzlich oder weitestgehend unbeachtet (vgl. Stolz 2012: 22). Zugleich werden Bildungslandschaften mit Innovationsdruck und komplexen Zielvorstellungen überlastet (vgl. Stolz 2017). Entsprechend klafft eine Lücke zwischen programmatischen Anspruch, sofern er vorhanden ist, und praktischer Ausgestaltung.

So bleibt die Frage unbeantwortet, ob lokale Bildungslandschaften in der Tat dazu beitragen, dass Bildungssettings lebensweltnäher und sozial gerechter gestaltet werden oder ob nicht eher das längst Vorhandene lediglich besser koordiniert wird (Stolz 2015: 256). Dies befördert eine Sicht auf Bildung, die eher infrastrukturell ausgerichtet und politisch regulierend ist. In vielen Berichten zu Bildungslandschaften steht deren Struktur und Organisation (Strukturqualität) im Vordergrund. Das kann so weit führen, dass eine gelungene Strukturveränderung (Aufbau von Netzwerken) per se schon als Erfolg gesehen wird, während deren Wirkung auf die Praxis (Ergebnis- und Erfolgsqualität) oft ungeprüft bleibt bzw. sich nicht verlässlich beschreiben lässt. Bildungsnetzwerke haben v. a. mit sich selbst zu tun, zugleich wird die Frage nach „Kooperation oder nicht“ (Kessl 2011: 414) für lokale Bildungslandschaften häufig nicht (mehr) gestellt (Täubig 2013: 8).

Die Hauptfrage bleibt:
Tragen Bildungslandschaften dazu bei, dass Bildungssettings lebensweltnäher und sozial gerechter gestaltet werden?

Eine grundsätzliche Kritik von Anbeginn ist, dass „die Diskussion um lokale Bildungslandschaften in Deutschland [...] als Krisen- und Kompensationsmechanismus eines strukturell defizitären Bildungssystems in Deutschland fungiert“

(Bleckmann/ Schmidt 2012: 12). Wohlgermerkt richtet sich die Kritik nicht an das Ziel der Bildungsgerechtigkeit, sondern an den reaktiven und kompensatorischen Charakter von Bildungslandschaften. Implizit bzw. explizit ist damit oftmals deren einseitige Ausrichtung auf den formalen Bildungserfolg unter dem Leitbild der „Qualifizierung“ gemeint. (Maykus 2019)

Die Vertreter*innen der Kinder- und Jugendarbeit kritisieren daher vor allem die inhaltliche Ausrichtung (Sass 2015). Das Grundverständnis von Bildung, das Bildungslandschaften in der Umsetzung – wohlgermerkt nicht zwingend in der Konzeption – zugrunde liegt, sei eher, junge Menschen für gesellschaftliche Lern- und Arbeitsorte zu befähigen sowie sie reibungslos in diese Bildungsorte zu integrieren. „Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich zwischen Orten, die in erster Linie geografisch und biografisch verstanden werden. Hier werden sie in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut oder erzogen. [...] In dieser Diskussion wird ausgeblendet, dass es nicht nur territorial unterschiedliche Bildungsorte gibt, sondern dass diese in einem hierarchischen Sinne auch unterschiedlich positioniert sein können. So steht die Schule als Bildungsort immer noch im Zentrum, während die außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden können.“ (Deinet 2010). Dass das Arbeitsfeld Jugendarbeit wenig wertgeschätzt und eingebunden wird, ist eine weitere Kritik der Träger.

Ob es zutrifft, dass durch Bildungslandschaften aufgrund von Hierarchien oder Asymmetrien eigenständige Profile und Potenziale der beteiligten Akteure verloren gehen, bleibt bislang allerdings empirisch unaufgeklärt. Die Sorge besteht, dass sich die Eigenständigkeit in vereinheitlichten Logiken mit negativen Folgen auflöst (vgl. Mattern/Lindner 2015). Hinweise darauf finden sich z. B. in Studien zu Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe, die ein eindeutig hierarchisch geprägtes und auf Dienstleistung für die Schule beruhendes Verhältnis attestieren. Dies belastet die außerschulischen Träger in Form von Anpassungsdruck und Ressourcen einseitig, während Schulen – ebenso einseitig – profitierten (Münderlein 2014). Gleichzeitig geriete darüber möglicherweise das ursprünglich angestrebte und gemeinsame pädagogisch-inhaltliche Ziel aus dem Blick, das Verständnis von Bildung zu verändern oder auch Chancengerechtigkeit zu erhöhen und Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen zu verbessern, sodass in dieser Perspektive alle beteiligten professionellen Akteure wie auch insbesondere die Adressat*innen nicht im erhofften Maße profitieren würden.

In anderen Beschreibungen, vornehmlich der kommunalen Ebene, wird sichtbar, dass Bildungslandschaften als Marketinginstrument und Standortfaktor sehr bedeutend sind. Bildung jedoch allein auf die Verwertbarkeit im Sinne der Sicherung der ökonomischen Basis zu beziehen – so wichtig diese u. a. für Teilhabe ist –, wäre eine kurzfristige Beschränkung (Deutscher Verein 2009: 5). Es wird also vor der Gefahr gewarnt, dass neo-liberale Konzepte einer marktkonformen

Ausrichtung von Sozial- und Bildungsangeboten im Schatten von kommunalen Netzwerken platziert werden (vgl. u. a. Mattern/Lindner 2015), mit denen sich eine neue Governance durchsetzt. Die Vermutung, dass die Entwicklung von Bildungslandschaften nicht nur pädagogische, sondern auch – verdeckte wie offene – politische Neujustierungen realisieren hilft, ist somit ebenfalls aufmerksam zu reflektieren.

→ Die Figur der „Bildungslandschaft“ hat sich trotz all der kritischen Anmerkungen in den letzten Jahren als Begriff, Konzept und Strategie etabliert. Es geht daher weniger um die Frage, ob entsprechende Netzwerke initiiert und installiert werden, als vielmehr darum wie sie auszugestalten sind, um tatsächlich Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen nachhaltig zu ermöglichen.

1.5 Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung ist in vielerlei Hinsicht ein Querschnittsbereich. Denn sie findet überall dort statt, wo Kinder und Jugendliche ästhetische oder künstlerische Formen entdecken, sich diese erschließen und aneignen: in der Familie, mit Freund*innen, in der Freizeit, in außerschulischen Angeboten und natürlich in Kindertagesstätten und Schule. Dementsprechend ist Kulturelle Bildung gleichermaßen informell, non-formal oder formal geprägt. Zudem tragen ganz unterschiedliche Bereiche dazu bei, dass Kinder und Jugendliche Kulturelle Bildung erfahren: Das sind vornehmlich die Kinder- und Jugendhilfe, das Feld der Kulturarbeit und der formale Bildungsbereich. Diese drei Bereiche verfolgen unterschiedliche Schwerpunkte und haben eigenständige Profile und vielfältige Trägerstrukturen, die sich als öffentlich, frei-gemeinnützig und auch kommerziell beschreiben lassen. Dennoch oder gerade deswegen findet bereits seit langem eine Verknüpfung statt und melden sich unterschiedliche Politikfelder zur Kulturellen Bildung zu Wort.

Kooperationen sind den Trägern der Kulturellen Bildung, egal in welchem der drei Bereiche sie sich verorten, demnach schon lange „eingeschrieben“. Auch sind viele der Träger unmittelbar bzw. eng mit den Kommunen verbunden und in deren Bildungsnetzwerke integriert:

- Kommunale Musikschulen sind als Kultur- und Bildungseinrichtungen wesentlicher Bestandteil der öffentlichen Infrastruktur für Kulturelle Bildung.
- Jugendkulturzentren sind öffentliche oder öffentlich geförderte Orte der selbstbestimmten Freizeitgestaltung junger Menschen.
- Kulturvereine bereichern als freie Träger das Kulturleben für Kinder und Jugendliche in den Städten und Regionen.
- Schulen haben sich vielerorts nicht nur mit den künstlerischen Schulfächern, sondern auch als Kulturschulen oder mit Ganztagsangeboten, zu Kulturorten „vor Ort“ entwickelt.

Dass sich diese und weitere Träger der Kulturellen Bildung seit 20 Jahren stärker an Bildungsdiskursen beteiligen, ist nicht nur Ausdruck der oben beschriebenen Entwicklungen. Vielmehr attestierten Untersuchungen den Trägern Kultureller

Bildung einerseits ein eigenes Teilhabedefizit (vgl. Keuchel/Larue 2012): In der außerschulischen Kulturellen Bildung hängen Zugänge zu bzw. die Nutzung von Angeboten deutlich von der Herkunft, d. h. vom sozioökonomischen Hintergrund wie auch von Status und Habitus der Eltern, ab. Andererseits – und in scheinbarem Widerspruch dazu – steht der „Boom Kultureller Bildung“ in den letzten 15 Jahren: Diesem Bildungsbereich wurden viele Potenziale zugesprochen, wie z. B. dass er attraktive Bildungsangebote schaffen kann, die besondere Zielgruppen erreichen bzw. motivieren, dass er andere Lehr- und Lernmethoden fördern und dass er Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung gleichermaßen stärken kann u. v. m. Auf dieser widersprüchlichen Grundlage entstanden besondere Förderprogramme für Kulturelle Bildung, die sich v. a. dem Thema der Teilhabe verschrieben: durch oder in der Kulturellen Bildung. Die damit verbundenen Möglichkeiten und Appelle bzw. Aufgaben wurden von den Trägern Kultureller Bildung aufgegriffen.

Kooperationsstrategien und Herausforderungen

Diese Situation führte zu zwei zentralen Kooperationsstrategien der Träger Kultureller Bildung. Die erste drückte sich darin aus, dass sich außerschulische Träger der Kulturarbeit und der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit an kultureller Schulentwicklung beteiligten und Ganztage mitgestalteten. Bildungslandschaften stellten ergänzend eine zweite Kooperationsstrategie dar.

Für die Akteure Kultureller Bildung ergaben sich dabei besondere Herausforderungen, damit sie sich in die Diskurse zu Bildungslandschaften auf fachlicher und strategischer Ebene involvieren und sich an deren konkreten Konzepten und der Umsetzung beteiligen konnten.

Zu verweisen ist hier insbesondere auf den bereits benannten Querschnittscharakter Kultureller Bildung: Je nachdem, wer sich in der Kommune für die Förderung Kultureller Bildung zuständig fühlt und je nachdem, ob und wie stark die kommunalen Ressorts „Jugend“ oder „Kultur“ mit dem Bildungsbereich zusammenarbeiten, findet sich Kulturelle Bildung mal mehr, mal weniger präsent in den kommunalen, lokalen oder regionalen Bildungslandschaften. Demnach berücksichtigen Kommunen Kulturelle Bildung in der Breite nicht automatisch in Bildungslandschaften. Und: Freie Träger der Kulturellen Bildung haben nicht per se Kontakt zu kommunalen Steuerungsgremien. Entsprechend ist die Beteiligung nicht systemisch gesichert, sondern fußt darauf, welche Strukturen, Schwerpunktsetzungen und Engagementbereitschaft in den Kommunen vorhanden sind. So ist es bezeichnend, dass Konzepte und Netzwerke sogar parallel aufgebaut werden: Es ist möglich, dass durch Kulturämter initiierte „Kommunale Gesamt-

konzepte für Kulturelle Bildung“ nicht mit Bildungsbüros und -landschaften verbunden sind, die z. B. durch einen expliziten Bildungsbereich oder das Schulamt verantwortet werden.

Weitere Herausforderungen sind mit den Ausgangsbedingungen in den unterschiedlichen Bereichen verbunden:

- Als Teil der Jugendarbeit sehen sich Träger der Jugendkulturarbeit z. T. mit abnehmenden Ressourcen für ihre Arbeit konfrontiert. Dies beeinflusst ihre Motivation und ihre Möglichkeiten in Richtung Bildungslandschaften entscheidend.
- Der Kulturbereich, v. a. die öffentlichen Kultureinrichtungen, hat sich das Thema Bildung bzw. Kulturvermittlung vielfach erst in den letzten Jahren erschlossen und ist als neuer Akteur im Themenfeld Bildung noch nicht fest etabliert.
- Kommunale kulturelle Bildungseinrichtungen wie Bibliotheken oder Musikschulen sind zwar im Zuge der kommunalen Daseinsvorsorge und als historisch gewachsene Dritte Lernorte „gesichert“, mussten aber bei wachsendem Anforderungsprofil finanzielle Einschnitte verzeichnen.
- Im formalen Bildungsbereich, also in der Schule, sind es gerade die künstlerischen Schulfächer, die in den Lehrplänen randständig verankert sind, fachfremd unterrichtet werden oder von Unterrichtsausfall betroffen sind. Parallel hierzu werden Projekte und Kooperationen mit Trägern Kultureller Bildung durch Schulen ausgebaut.

➔ **Es gibt vielfältige Beziehungen zwischen Jugend-, Kultur- und Bildungsbereich. In jedem dieser Bereiche liegen inhaltliche und strukturelle Potenziale zur Beteiligung Kultureller Bildung an Bildungslandschaften. In der Gesamtschau bleibt aktuell die Realisierung dieser Potenziale gleichwohl fragil.**

Bildungslandschaften: Herausforderung und Chance für Kommunen

Im Gespräch mit Markus Lindner, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Von der Idee bis zur Etablierung einer Bildungslandschaft ist es ein weiter Weg. Dabei spielen personelle und finanzielle Ressourcen ebenso eine große Rolle wie die Analyse der Ausgangssituation und das Formulieren von Handlungszielen. Werden unterschiedliche Akteure eingebunden und öffnen sich die Kommunen einer ressortübergreifenden Zusammenarbeit, dann bieten sich viele Chancen, aber auch neue Herausforderungen für alle Beteiligten.

Warum überhaupt Bildungslandschaften?

Das Ziel einer Bildungslandschaft ist es, allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Zugang zu guter Bildung zu ermöglichen – unabhängig von Herkunft und sozialem Status. Im Zentrum der Arbeit einer Bildungslandschaft stehen daher die Bildungs- und Lebensbiografie der Menschen vor Ort sowie deren jeweilige Bedarfe und Bedürfnisse. Es gibt auf kommunaler bzw. regionaler Ebene viele Akteure, die sich dieser Aufgaben annehmen, die unterschiedliche Angebote und eine unglaubliche Vielfalt an Ideen und Konzepten mitbringen. Oft werden diese jedoch voneinander entkoppelt

geplant und umgesetzt. Die Idee einer Bildungslandschaft ist es daher, durch systematische Koordinierung Akteure und Maßnahmen besser aufeinander abzustimmen. Ziel ist es, die tatsächlichen Bedarfe vor Ort zu erfassen, z. B. durch ein datenbasiertes Bildungsmanagement, und passgenaue Angebote zu entwickeln bzw. Zugänge zu diesen zu ermöglichen.

Der Begriff Bildungslandschaft wurde entscheidend durch die Deutsche Kinder und Jugendstiftung (DKJS) mitgeprägt. Was sind die Grundlagen für diesen Begriff und dieses Konzept?

Um es vorsichtig zu formulieren: Es gibt kein allgemein gültiges Konzept für die Bildungslandschaft. Der Begriff kann vieles umfassen – das ist gleichzeitig seine Stärke und Schwäche. Kommunale Ausgangslagen sind vielfältig, insofern können auch Bildungslandschaften in ihrer Umsetzung sehr unterschiedlich sein. In Anlehnung an die Definition der DKJS sind lokale Bildungslandschaften langfristige, professionell gestaltetet, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung. Klarer Bezugspunkt ist also ein definierter lokaler Raum. Im nächsten Schritt kommen Kooperation, Koordination und Steuerung ins Spiel. Das meint v. a. die Aktivitäten der Akteure stringent zu koordinieren, arbeitsfähige Strukturen und Prozesse zu etablieren und übergeordnete Ziele zu definieren. Um all das umzusetzen, ist es notwendig, personelle und finanzielle Ressourcen bereitzustellen. Mit Programmen wie „Lernen vor Ort“ oder „Bildung integriert“ wurde bzw. wird ganz bewusst versucht, Kommunen mit diesen Ressourcen dabei zu unterstützen, ein datenbasiertes Bildungsmanagement aufzubauen, um diese Kooperations-, Koordinations- und Steuerungsaufgaben umsetzen zu können. Ein Bildungsmonitoring kann dabei eine wesentliche Grundlage

sein, um möglichst bedarfsorientierte bildungspolitische Entscheidungen treffen zu können. Das Ganze braucht aber auch immer wieder eine Anbindung an die politische Ebene, um das Zusammenspiel aus Verwaltung, Akteuren der Zivilgesellschaft, Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Schulen usw. zusammenzuhalten bzw. zu legitimieren.

Wie hat sich dabei die Rolle der Kommune entwickelt?

Den Kommunen als Lebensorte der Bürgerinnen und Bürger kommt eine besondere Rolle zu. Und Bildung hat als kommunale Gestaltungsaufgabe in den letzten Jahren stetig an Bedeutung gewonnen, so wurden auch Kommunalverwaltungen wichtiger. Genau dort hat sich sehr viel getan, viele Kommunen wollen das Bildungsgeschehen vor Ort aktiv mitgestalten. Als wesentliche Standortfaktoren sind längst nicht mehr nur wirtschaftliche Aspekte bedeutsam, sondern u. a. auch gute Ausbildungs- und Bildungsmöglichkeiten, ein attraktives Kultur- und Freizeitangebot. Wenn Kommunen möchten, dass sich Familien und Fachkräfte wohlfühlen, ansiedeln und da bleiben, dann braucht es ein entsprechend breites Bildungs- und Betreuungsangebot vor Ort. Daher haben viele Kommunen Strukturen und Prozesse eines kommunalen Bildungs-

Wir haben ein Bildungssystem, das strukturelle Benachteiligung eher verfestigt als ihr entgegenwirkt. Eine Bildungslandschaft allein kann das nicht auflösen. Bestenfalls kann sie dazu beitragen, bestehende Ungleichheiten abzumildern bzw. mit diesen umzugehen.

Markus Lindner

managements aufgebaut bzw. weiterentwickelt. Dabei geht es darum, diese Querschnittsaufgaben der Koordination und Kooperation – und zwar sowohl innerhalb der Verwaltung als auch mit anderen relevanten Akteuren – umzusetzen.

Wo liegen die größten Herausforderungen oder Hürden für die Kommunen?

Eine große Herausforderung ist, dass viele Kommunalverwaltungen strukturell nicht darauf ausgerichtet waren, bereichsübergreifend zu arbeiten. Aber genau darum geht es: Zuständigkeits- und Professionsgrenzen zu überwinden. Akteure mit unterschiedlichen Aufträgen, Zielen, Haltungen und Professionen für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Das war und ist ein großer Lernprozess für alle. Eine nachhaltige Kooperation aufzubauen und umzusetzen, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, denn sie fordert alle beteiligten Akteure auf, sich auf etwas einzulassen und gegebenenfalls von etwas Bestehendem loszulassen. Hier muss ein Bewusstsein dafür entstehen, dass permanente Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse dazugehören. Das kann große Konfliktpotenziale beinhalten. Schließlich ist es eine große Herausforderung, die Anfangseuphorie dauer-

haft aufrechtzuerhalten und die Arbeit kontinuierlich fortzusetzen. Denn eine Bildungslandschaft ist kein Projekt mit klar definiertem Anfang und Ende. Vielmehr geht es darum, eine Haltung zu entwickeln, die kommunales Bildungsmanagement als Daueraufgabe begreift – mit flexiblen Strukturen und neuen Arbeitsweisen, das auf dynamische Entwicklungen, neue Herausforderungen und sich verändernde Rahmenbedingungen angemessen reagieren kann.

Mit welchen personellen Ressourcen wird die Entwicklung einer Bildungslandschaft begleitet und wie herausfordernd ist das?

Abhängig von der Größe einer Kommune oder eines Landkreises braucht es Menschen, die sich um die Bildungslandschaft „kümmern“, also die organisatorischen, steuernden und koordinierenden Aufgaben übernehmen. Zudem braucht es auch fachliche Impulse und einen regelmäßigen Austausch mit anderen. All das ist häufig eine Herausforderung, da kommunale Ressourcen knapp sind und solche Aufgaben häufig „on top“ kommen. Unsere Erfahrung aus der Transferagentur für Großstädte zeigt jedoch, dass diese Aufgaben Kommunen immer wichtiger werden

und man daher versucht, bestimmte Aufgaben auch in die Regelstrukturen zu überführen, Arbeitsweisen zu verändern oder neue Stellen zu schaffen. Dies ist ein langwieriger Prozess, weil auch immer sehr genau darauf geachtet wird, wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis einzuschätzen ist.

Inwieweit haben sich in den Bildungslandschaften aus Ihrer Sicht die Versprechen für Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit eingelöst?

Mit Bildungslandschaften sind sehr hohe normative Erwartungen verknüpft. Ob die sich einlösen lassen, ist wissenschaftlich noch nicht belegt. Die Idee der Bildungslandschaft und die entsprechende Haltung der Akteure können aber aus unserer Sicht einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit oder Benachteiligung leisten. Wir haben jedoch ein Bildungssystem, das strukturelle Benachteiligung teilweise eher verfestigt als ihr entgegenwirkt. Und eine Bildungslandschaft allein kann das nicht auflösen, d. h.

kann keine strukturelle Benachteiligung abbauen. Bestenfalls kann sie dazu beitragen, bestehende Ungleichheiten abzumildern bzw. mit diesen umzugehen.

Was zeichnet aus Ihrer Sicht eine gute und funktionierende Bildungslandschaft aus?

Sie sollte sowohl nach außen als auch nach innen klar erkennbar sein und ein politisches Mandat haben. Es sollte klar sein, wofür die Bildungslandschaft steht, also welche Ziele die Bildungslandschaft verfolgt. Das findet sich häufig in Leitbildern oder strategischen Zielen, teilweise in einem gemeinsamen Prozess vieler Akteure entwickelt. Dies schafft eine hohe Identität und Verbindlichkeit. Entscheidend ist auch, dass die zentralen Akteure, z. B. die politische Spitze oder Schlüsselakteure der Zivilgesellschaft, hinter der Bildungslandschaft stehen und diese vorantreiben. Schließlich zeichnet eine gute und funktionierende Bildungslandschaft aus, dass alle Menschen vor Ort von ihr profitieren. •

Markus Lindner ist Leiter der „Transferagentur für Großstädte“ bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Als Teil der „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ unterstützt die Transferagentur Kommunen in Deutschland dabei, Gesamtstrategien für Bildung zu entwickeln und ressortübergreifende Strukturen aufzubauen, um Bildungsbeteiligung und Chancengerechtigkeit zu verbessern.

Stärken zeigen durch starke Verzahnung von Bildung und Kultur

Gröpelingen/Bremen



Spartenübergreifende Bildung und Kultur ist seit vier Jahren der zentrale Ansatzpunkt in Bremen-Gröpelingen, um struktureller Armut und den Herausforderungen einer hohen Heterogenität zu begegnen: Ein Bildungszentrum ist der Dreh- und Angelpunkt der wachsenden Bildungslandschaft und schafft Raum für Bildung, Beratung, Kultur und Austausch.

Punkt Eins: Ein gemeinsames Bildungsverständnis für den Stadtteil
Der Armuts- und Reichtumsbericht der Arbeitnehmerkammer Bremen im Jahr 2009 mit erschreckenden Zahlen zur Kinderarmut war ausschlaggebend: „Wir wollten Empowerment von Kindern und Jugendlichen fördern“, erinnert sich Frauke Kötter, „um sie stark zu machen und eine Armutsspirale perspektivisch zu durchbrechen“. Frauke Kötter ist Mitarbeiterin im gemeinnützigen Verein Kultur vor Ort e. V., der die ersten Schritte auf dem Weg zu einer Bildungslandschaft initiierte. „Unser Vorschlag an die damalige Senatorin für Bildung und Wissenschaft war es, im Rahmen des Programms ‚Lernen vor Ort‘ ein Lokales Bildungsbüro für den Stadtteil einzurichten“. Das hat geklappt. Mit Frauke Kötter als Leitung hat es heute zwei Mitarbeiter*innen und ist direkt an den Verein angegliedert. Während der Programmlaufzeit von „Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven“ gab es sogar fünf Vollzeitstellen, die den Aufbau der Bildungslandschaft wesentlich vorantrieben.

Im Stadtteil waren sie sich damals schnell einig, dass eine positive Entwicklung im Stadtteil nur über ein gemeinsames Verständnis von Bildung erreicht werden kann. „Wir müssen an Bildung ansetzen, an Kul-

tureller Bildung, an Selbstbildung, aber in der Konsequenz auch an formaler Bildung“, sagt sie. Schulen, Kitas, Stadteleinrichtungen, außerschulische Bildungseinrichtungen der offenen Jugendarbeit, Kulturpartner aber auch Ortspolitiker*innen und Fachressorts kamen in Bildungskonferenzen zusammen. Mit Erfolg. „Wir konnten dadurch ein breites Bildungsverständnis im Stadtteil schaffen, das noch heute gilt. Bildung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle was angeht – auch Menschen, die nicht in der Schule arbeiten“, sagt Frauke Kötter. Dazu gehört auch, dass sich formale und kulturelle Bildung so verzahnen, „dass die Potenziale jeder Institution, jeder Gruppe und jedes Konzepts erhalten bleiben und alles miteinander zu einer besonderen Kraft kommt“, ergänzt Lutz Liffers. Im Programm „Lernen vor Ort“ hat er den Aufbau der Gröpelinger Bildungslandschaft maßgeblich vorangetrieben.

Die Schwächen als Stärken begreifen
Das Ende von „Lernen vor Ort“ im Jahr 2014 war der Anfang eines Bildungszentrums mitten im Stadtteil: Das Quartiersbildungszentrum, kurz QBZ Morgenland. Hier werden bis heute die Themen aus den Bildungskonferenzen in Fachtagen, Vorträgen, Arbeitsgruppen, Fort- und Weiterbildungen aufgegriffen. „Dass die

Bildung ist eine Querschnittsaufgabe, die alle was angeht – auch Menschen, die nicht in der Schule arbeiten.

Frauke Kötter

Bildungsakteure im Stadtteil moderieren, begleiten und coachen, ist der dritte Teil der Arbeit“, sagt Frauke Kötter. Der erste Teil ist das Hausmanagement, damit verschiedene Träger der Jugend- und Kulturarbeit sowie Künstler*innen hier Projekte durchführen können. Der zweite Teil ist die Projektentwicklung durch das Lokale Bildungsbüro selbst, indem Kooperationen zwischen Kindertagesstätten oder Schulen und freien Trägern der Kulturellen Bildung und Jugendarbeit erdacht werden.

Ob ein Projekt im QBZ stattfindet, wird anhand eines inhaltlichen Nutzungskonzepts entschieden. Und das nimmt v. a. Sprache in den Fokus. Denn: In Gröpelingen sind „Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt“ die zentralen Themen, die in diesem sehr heterogenen Stadtteil Bremens, als seine Stärken statt Schwächen gedeutet werden. Sprachkurse und kreative Sprachbildungsprojekte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene machen einen großen Teil der Angebote aus. Übersetzer*innen in den Projekten sind selbstverständlich dabei. So können migrantische Communities alle Angebote direkt mit erproben. Für das Bildungsbüro ist das eine Art übergeordnete Strategie, durch die Teilhabegerechtigkeit geschaffen werden kann.

Kultureller Bildung eine eigene Wertigkeit verschaffen

Das QBZ Morgenland steht in direkter Verbindung zu den Gröpelinger Schulen. Teilweise nur über eine Treppe. Andere Schulklassen kommen mit dem Bus. Durch die Sprachprojekte wird ein „Spannungsbogen“ aufgebaut, „der sich nicht ausschließlich am Curriculum der Schule orientiert“, sagt Lutz Liffers. Die jüngeren Kinder arbeiten im Buchstabenlabor, suchen und finden Buchstaben in den Gröpelinger Straßen und erstellen in der nächsten Klasse ihr eigenes Buch. „Das visuelle Erleben und Herstellen schafft ein völlig neues Erfolgserlebnis“, meint Lutz Liffers. Und weiß auch, dass es jahrelange gemeinsame Erfahrung braucht, damit alle Beteiligten verstehen, dass diese Art der Selbstbildung sehr wertvoll für Kinder und Jugendliche ist. Nicht alle behandelten Themen haben nämlich einen „Glanzcharakter“. Und das war für Schulleitung und Lehrer*innen schwierig zu akzeptieren. „Mittlerweile haben wir alle gelernt, dass die Mühe, sich mit einem Thema künstlerisch auseinanderzusetzen, nicht vergebens ist. Im Gegenteil.“ Kulturelle Bildung hat in Gröpelingen einen hohen Stellenwert und innerhalb der Schulstrukturen seine eigene Daseinsberechtigung bekommen. Dabei bewahrt

Gestaltungsmacht hat man nur, wenn man zu eigenen Gedanken und eigenen Worten kommt – und sich traut, diese auszudrücken. Sei es in Bildern, Bewegung, Protest oder anders.

Lutz Liffers

das QBZ Morgenland den eigenständigen, non-formalen Charakter der Angebote und bietet eine Beständigkeit, einen Ort, an dem Akteure und Teilnehmer*innen gleichermaßen immer wieder zusammenfinden können – auch in der Freizeit.

Das Potenzial der Kulturellen Bildung sieht Frauke Kötter außerdem darin, dass alle Beteiligten einbezogen werden können. „Bei einem Theaterprojekt können sich Eltern und Kinder, Lehrer*innen und Schüler*innen ganz anders begegnen“. So wird das „Weltwissen“ aller einbezogen und ihre individuellen Themen, Interessen und Stärken sichtbar. „Wir setzen Kulturelle Bildung ein, um Barrieren zu Eltern abzubauen, um der mehrsprachigen Schülerschaft auf Augenhöhe zu begegnen und um die Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen zu können“. Eine Herausforderung bleibt noch: Die Interessen der Bildungsakteure richtig zusammenbringen. „Die Idee ist, dass unsere Fachtage tatsächlich breiter wahrgenommen und als Ort für Vernetzung und Austausch für

institutionsübergreifende Kooperationen gedacht werden.“ So soll die Bildungslandschaft fruchtbarer werden.

Kulturelle Bildung löst nicht die strukturellen Probleme, die in Gröpelingen existieren. Dessen sind sich die Akteure bewusst. Aber durch eine eng vernetzte Bildungslandschaft, die formale und Kulturelle Bildung zusammendenkt, gibt man denen Gestaltungsmacht, die davon betroffen sind. „Und Gestaltungsmacht hat man nur, wenn man zu eigenen Gedanken und eigenen Worten kommt – und sich traut, diese auszudrücken. Sei es in Bildern, Bewegung, Protest oder anders“, meint Lutz Liffers.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Lebensbegleitendes%20Lernen.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2000): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Hrsg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin. <https://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> [Zugriff: 30.11.2019].

Bastian, Johannes/Rolff, Hans-Günter (o. J.): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“ Hrsg. v. „Schule & Co.“, Projekt von Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und Bertelsmann Stiftung, 1997–2002. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/bastian/files/schule-und-co-abschlussbericht.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Bauer, Petra (2005): Institutionelle Netzwerke steuern und managen. Einführende Überlegungen. In: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hrsg.) (2005): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 11–46.

Bauer, Petra/Bolay, Eberhard/Gschwind Andreas Karl/Zipperle (2017): MABEV – Metaanalyse, Bestandsaufnahme und Evaluation des Auf- und Ausbaus Lokaler Bildungsnetze (LoBiN). Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/LoBiN_ZPJ_MABEV_Gesamtbericht_2017.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Berse, Christoph (2011): Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 39–50.

Bleckmann, Peter/Durdal, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Bollweg, Petra (2018): Bildungslandschaft. In: Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1161–1180.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt und Raumforschung (BBSR) (2017): Zwischenevaluierung des Städtebauförderungsprogramms Soziale Stadt. Bonn. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/Sonderveroeffentlichungen/2017/zwischenevaluierung-soziale-stadt-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg Ursula (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002. https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J. a): Bildung für Neuzugewanderte. <https://www.transferinitiative.de/bildung-fuer-neuzugewanderte.php> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J. b): Website des Programms „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“. <https://www.transferinitiative.de/> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J. c): Website zum Programm „Perspektive Berufsabschluss“. <http://www.perspektive-berufsabschluss.de> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J. d): Website zur Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. <https://www.transferinitiative.de/> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/14--kinder--und-jugendbericht/88912> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6f72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (2018): Bündnisse und Kooperationen für Kulturelle Bildung. Eine Starthilfe. Berlin. <https://www.bkj.de/publikation/kooperationen-fuer-kulturelle-bildung/> [Zugriff: 30.09.2019]

Coelen, Thomas/Soborski, Ivanka/Heinrich, Anna Juliane/Loth, Christine/Million, Angela (2017): Sozialpädagogik an der Schnittstelle zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung. Eine konzeptgeschichtliche und empirische Spurensuche nach ihrer Rolle im Kontext lokaler Bildungslandschaften. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Ausgabe 3. 15 Jg. Weinheim: Beltz Juventa. S. 227–247.

Deinet, Ulrich (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de. Ausgabe 1/2010. <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php> [Zugriff: 23.09.2019].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (o. J. a): „Lernen vor Ort“. <https://www.dkjs.de/themen/alle-programme/lernen-vor-ort/> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (o. J. b): Website des Programms „Bildungslandschaften zwischen den Meeren“. <http://www.sh.ganztaegig-lernen.de/Vernetzung/Bildungslandschaften/Bildungslandschaften%20zwischen%20den%20Meeren/zwischen-den-meeren> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (o. J. c): Website des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“. <https://www.dkjs.de/themen/alle-programme/ideen-fuer-mehr-ganztaegig-lernen> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (o. J. d): Website. Lebenswelt Schule – Vernetzung lokaler Akteure und Ressourcen für die individuelle Förderung von Kindern. Abgeschlossene Programme. <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/programme/abgeschlossene-dkjs-programme/lebenswelt-schule/programme.html#c1150> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages. http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Deutscher Städtetag (2019): „Bildung und Kultur in der Stadt“. Positionspapier des Deutschen Städtetages zur kulturellen Bildung. <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/veroeffentlichungen/mat/popa-bildung-und-kultur-juni-2019.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (o. J. a): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. www.dji.de/lobi [Zugriff: 30.09.2019].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (o. J. b): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. www.dji.de/lobi_jh [Zugriff: 30.09.2019].

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (2017): Jugendverbandsarbeit im Bildungsnetz „Wir hier – Jugendverbände und Jugendringe in kommunalen Bildungslandschaften“ – ein Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Dortmund. http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kinder-_und_Jugendarbeit/Jugendverbandsarbeit_im_Bildungsnetz_Sass.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak ties. American Journal of Sociology – University of Chicago Press.

Gumz, Heike/Rohde, Julia/Thole, Werner (2019): Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung. Jugendliche Gestaltungen des Alltags als Herausforderung für ganztägige Bildungsangebote. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: Kopaed. S. 107–118.

Hebborn, Klaus (2009): Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221–232.

In: Textor, Martin R. (1990): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt am Main: Fischer. S. 496–520.

Jungermann, Anja-Kristin (2018): Bildungslandschaften wirksam steuern – eine heuristische Wirkungslogik unter Berücksichtigung des sozio-ökologischen Kontext. Dissertation. Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37780/1/20181109%20Diss%20komplett_final.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. München: kopaed.

Kessl, Fabian (2011): Von der Omnipräsenz der Kooperationsforderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 9. Jg., Heft 4. S. 405–415.

Keuchel, Susanne/Hill, Anja (2012): Quo Vadis? Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten zur kulturellen Bildung. Im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Köln.

Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (Zentrum für Kulturforschung) (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...; Köln: ARCult Media.

kobra.net – Kooperation in Brandenburg (o. J.): Website des Programms kobra.net – Kooperation in Brandenburg. Bildung gestalten. <https://www.kobranet.de> [Zugriff: 30.09.2019].

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenzen der Länder. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Landschaftsverband Rheinland (o. J.): Website Kommunale Bildungslandschaften und Regionale Bildungsnetzwerke. https://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendfrderung/beratung_bei_fachthemen/kooperationjugendhilfeschule/kommunalebildungslandschaften/kommunalebildungslandschaften_1.jsp [Zugriff: 30.09.2019].

Lohre, Wilfried/Becker, Mark/Madelung, Petra/Schnoor, Detlev/Weisker, Katrin (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Bildungsverlag 1.

Mattern, Philipp/Lindner, Mattias (2015): Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich: Sozialraum ist die Antwort – Was war nochmals die Frage? Nr. 135/2015. S. 81–95.

Maykus, Stephan (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalen Raum. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden. S. 223–232.

Maykus, Stephan (2017): Bildungslandschaften aus systemtheoretischer Sicht. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 127–146.

Maykus, Stephan (2019): Offene, kulturelle, partizipative Kinder- und Jugendbildung im Netzwerk: Empirie eines komplexen Wechselverhältnisses in ihren Konsequenzen für Bildungslandschaften. Kommentar im Rahmen der Fachtagung „Zukunft Bildungslandschaft?! Mehr Kinder- und Jugendorientierung, Beteiligungskultur und Teilhabegerechtigkeit“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung am 16. und 17. Mai 2019, Berlin. Unveröffentlicht.

Maykus, Stephan/Schulz, Uwe/Szacknys-Kurhofer, Silvia (2008): Lernen für den GanzTag. Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagschulen. Hrsg. v. Institut für soziale Arbeit e. V. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulen_in_Berlin_und_Brandenburg/schulformen_und_schularten/ganztagschulen/_Archiv/broschuere_verbundprojekt_290508.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW NRW) (o. J.): Kommunale Gesamtkonzepte für kulturelle Bildung. Förderungen. <https://www.mkw.nrw/kultur/foerderungen/kommunale-gesamtkonzepte-fuer-kulturelle-bildung> [Zugriff: 30.09.2019].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Bildungsportal des Landes NRW. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/index.html> [Zugriff: 30.09.2019].

Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkoooperation. Eine doppelperspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (PT-DLR) (o. J.): Website des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. <http://www.lernende-regionen.info> [Zugriff: 30.09.2019].

Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 119–139.

Sass, Erich (2015): Bildungslandschaften von unten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungsnetzwerke. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. 31. Jg. S. 55–59.

Schäfer, Klaus (2009): Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 233–250.

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Stiftungs- und Fördergemeinschaft Modellprojekte GmbH (o. J.): Website des Programms „Ein Quadratkilometer Bildung“. Weinheim. <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.org/> [Zugriff: 30.09.2019].

Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, Peter; Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21–31.

Stolz, Heinz-Jürgen (2015): Bildungsarbeit in der Kommune. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 253–260.

Stolz, Heinz-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In: Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa. S. 100–126.

Straus, Florian (1990): Netzwerkarbeit. Die Netzwerkperspektive in der Praxis.

Täubig, Vicki (2013): Etabliert und vereinheitlicht? Neo-institutionalisierte Überlegungen zu Bildungslandschaften und ihrer Erforschung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Ausgabe 1/2013. S. 4–17.

Thole, Werner/Gumz, Heike (2020): Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. Im Erscheinen.

Wolff, Mechthild (2003): Der außerschulische Bildungsauftrag der Jugendhilfe – Formen sozialen Lernens im öffentlichen Raum. Beitrag im Rahmen der E&C Fachkonferenz Ost vom 27.06.2003. <http://www.eundc.de/pdf/08501.pdf> [Zugriff: 30.09.2019]. S. 5–10.



Bildungslandschaften und die Kinder- und Jugendarbeit

2.1	Bildungsauftrag	45
2.2	Bildungsverständnis und -diskurs	47
2.3	Herausforderungen	50
2.4	Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in Bildungslandschaften	53
2.5	Zivilgesellschaft in Bildungslandschaften	58

Interview: Bildungslandschaften zwischen pädagogischem Anspruch und politisch-ökonomischer Wirklichkeit, Dr.in Stefanie Schmachtel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	61
Aus der Praxis: Am Anfang einer Bildungslandschaft „von unten“, Frankfurt an der Oder/Brandenburg	65
Aus der Praxis: Jugendprojekte, Schulentwicklung, Kulturvernetzung: Wirkungen einer Bildungslandschaft im ländlichen Raum, Landkreis Vorpommern-Greifswald/Mecklenburg-Vorpommern	69

Ein grundsätzlicher und auch kritischer Blick auf Bildungslandschaften, wie er im ersten Kapitel gegeben wurde, verdeutlicht: Kinder- und Jugendarbeit muss sich zum Thema „Bildungslandschaften“ ins Verhältnis setzen, weil sie Angebote für Kinder und Jugendliche macht, die im Zentrum von Bildungslandschaften stehen, und darüber hinaus ihrem Selbstverständnis nach anwaltschaftlich für sie eintritt. Nicht zuletzt geht es mit den bildungs- und sozialpolitischen Dimensionen in Bildungslandschaften auch um jugendpolitische Fragen.

Aus dem Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im Empirischen Blick“ geht hervor: Die Kinder- und Jugendhilfe ist mindestens auf der Ebene der Akteure Teil von Bildungslandschaften. Besonders stark, nämlich in zwei

Dritteln der Bildungslandschaften, sind Kindertagesstätten vertreten. Aber auch Angebotsstrukturen der Hilfen zur Erziehung finden sich in knapp der Hälfte der untersuchten Bildungslandschaften. Mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit im Engeren, sind es die Jugendzentren (56 Prozent) und Jugendverbände (47 Prozent), die in Bildungslandschaften besonders häufig mitwirken. Insgesamt ist die Kinder- und Jugendarbeit in 59 Prozent aller Bildungslandschaften vertreten. (Gumz/Thole 2020) Dieser Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe wird im Folgenden mit seinem Bildungsverständnis und seiner Anschlussfähigkeit hin zu Bildungslandschaften reflektiert.

siehe auch: Abbildung 4
Verortung Kultureller Bildung S. 76/77

➔ **Kinder- und Jugendhilfe ist Teil von Bildungslandschaften. Die Bereiche „Kindertageseinrichtungen“ und „Kinder- und Jugendarbeit“ sind in Bildungslandschaften am häufigsten vertreten.**

2.1 Bildungsauftrag

Schon das im Kinder- und Jugendhilfegesetz gleich eingangs benannte „Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1, Abs. 1 SGB VIII) lässt sich als „verkappter Bildungsbegriff“ interpretieren. Die Kinder- und Jugendhilfe hat, ihrem gesetzlichen Auftrag und ihrer realen Ausgestaltung folgend, eine wachsende Vielfalt von Aufgaben zu erfüllen: Sie ist inzwischen „integraler Bestandteil einer sozialen Infrastruktur geworden, die Ausdruck einer sozialstaatlichen Grundversorgung ist, deren Leistungen prinzipiell allen zur Verfügung stehen“ (Böllert 2018: 5). Gleichzeitig bleibt sie in besonderem Maße zuständig und verantwortlich für diejenigen jungen Menschen und ihre Familien, die im Kontext belasteter Lebenssituationen Unterstützung in der Entwicklung selbstbestimmter Lebensentwürfe und gemeinwohlorientierter Lebenspraxen benötigen. Ihr Leistungsspektrum changiert damit zwischen allgemeinen Angeboten der Bildung, Erziehung und Betreuung einerseits und Maßnahmen im Kontext von Schutz und Kontrolle andererseits, sowie zwischen personenbezogenen Angeboten und der „strukturellen Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe als Ausdruck der Wahrnehmung einer öffentlichen Verantwortung für gleichberechtigte Lebenschancen und den Abbau sozialer Ungleichheiten“ (Böllert 2018: 5). Vor diesem Hintergrund wird in zahlreichen Veröffentlichungen auch der Bildungsauftrag verschiedener Felder der Kinder- und Jugendhilfe entworfen (vgl. z. B. Thole/Herrmann 2018).

Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Bildungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe

In diesem weiten Kontext verortet sich auch die Kinder- und Jugendarbeit. Als Ziele und rechtlichen Auftrag gibt das Gesetz, das SGB VIII, diesem Arbeitsfeld vor, jungen Menschen „die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote zur Verfügung zu stellen, diese sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur

Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§11, Abs. 1 SGB VIII). Damit wird insbesondere auch der Zusammenhang von personaler Autonomie und gesellschaftlich-sozialer Mitwirkung als Orientierung für die Kinder- und Jugendarbeit aufgerufen (Sturzenhecker/Deinet 2018: 695). In der Folge sind fachliche Diskurse und theoretische Rahmungen (vgl. z. B. Scherr 2003) verortet zwischen

- dem jugendpflegerisch ausgerichteten Erziehungs- und Kontrollauftrag,
- Ansätzen zur individuellen Entwicklungsförderung, z. B. durch den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen, von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung sowie
- emanzipatorisch ausgerichteten Konzepten der (Subjekt-)Bildung.

Entsprechend ambivalent wird damit auch der Beitrag der Kinder- und Jugendarbeit zur (Aus-)Bildung bzw. Selbstbildung ihrer Adressat*innen diskutiert.

Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit

Als große Bereiche innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit sind erstens die offene Jugendarbeit zu benennen, die in Jugendzentren und Kinder- und Jugendtreffs, auf Abenteuerspielplätzen, mit mobilen Angeboten wie Spielmobilien und als aufsuchende Jugendarbeit stattfindet. Sie richtet sich prinzipiell „offen“ ohne Zugangsbeschränkungen an alle Kinder und Jugendliche.

Ein zweiter großer Bereich ist die Jugendarbeit von Vereinen, Verbänden und Initiativen – klassischerweise als verbandliche Jugendarbeit bezeichnet –, die sich im Ursprung v. a. an Mitglieder wendet. Ihr Spektrum reicht von den Pfadfinder*innen über die kirchliche Jugendarbeit, die Naturfreundejugend bis hin zu politischen Jugendorganisationen (Züchner 2007: 389f). Gemeinsam sind beiden Bereichen die Strukturbedingungen der Freiwilligkeit und der Interessenorientierung, aus denen auch eine Offenheit für spezifisch zu entwickelnde Ziele und Inhalte folgt.

Hinzu treten Handlungsfelder wie die kulturelle Jugendbildungsarbeit oder auch die politische Jugendbildung, die zum Teil über eigene Trägerverbände und spezielle Einrichtungen verfügen. Maßnahmen der Jugenderholung bzw. Jugendferienfreizeit sowie der internationale Jugendaustausch gehören ebenfalls zum Feld der Jugendarbeit (Thole 2000).

Mehr über **kulturelle Kinder- und Jugendbildung** siehe S. 53ff.

➔ Kulturelle Kinder- und Jugendbildung ist

fester Teil der Kinder- und Jugendarbeit.

2.2 Bildungsverständnis und -diskurs

Ein Versuch den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendarbeit zu skizzieren, kann nicht aus einem Guss erfolgen. Das Verhältnis der Kinder- und Jugendarbeit zum Thema Bildung ist auch in historischer Perspektive von Suchbewegungen geprägt. Es stellt noch immer ein Spannungsfeld dar zwischen

- dem Versuch, einen eigenständigen Bildungsbegriff zu entwerfen und zu platzieren, sich also nicht nur über die Abgrenzung zum formalen Bildungssystem zu definieren,
- dem Ansatz, sich theoretisch zu fundieren und dabei die Diversität des Feldes Kinder- und Jugendarbeit – mit seinen unterschiedlichen inhaltlichen Konzepten und Trägerstrukturen – zu berücksichtigen und
- einer kritischen Distanz zum Thema Bildung, damit Kinder- und Jugendarbeit nicht für andere, u. a. ökonomische Zwecke, vereinnahmt und instrumentalisiert wird und ihre emanzipatorischen Potenziale nicht einbüßt.

Emanzipative bildungstheoretische Fundierungen Sozialer Arbeit verfügen – auch in ihrer Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe – über eine lange Tradition (vgl. im Überblick z. B. Thole/Herrmann 2018). Zu diskutieren sind diese gleichwohl immer im „widersprüchlichen oder spannungsvollen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, der damit eingelassenen Aufgabe der Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen wie der Sicherung der Möglichkeiten der Konstitution von Subjektivität“ (Sünker 2012: 250). Gemeint ist damit die Ambivalenz zwischen Anpassung an bestehende gesellschaftliche Ordnungen und der Beförderung subjektiver Emanzipationsprozesse. Hierdurch wird einerseits das – auch anwaltschaftliche – Eintreten für soziale Gerechtigkeit, d. h. für verbesserte Teilhabe- und Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und ihre Familien, zum integralen Bestandteil einer bildungsorientierten Kinder- und

Der weite Bildungsbegriff wird als Grundlage der meisten Bildungslandschaften genutzt und ist anschlussfähig zum Bildungsverständnis der Kinder- und Jugendarbeit. Siehe auch S. 7.

Jugendhilfe. Andererseits gilt es, jene Adressat*innen zu befähigen, diese Teilhabemöglichkeiten zu realisieren. Darüber hinaus können Gestaltungs- und Freiräume zur Ermöglichung des „Neuen“ notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse in diesem Sinne darstellen (vgl. Thole/Herrmann 2018: 1385).

Die Vielfalt konzeptioneller Entwürfe der Kinder- und Jugendarbeit zeigt dennoch einige bildungstheoretische Gemeinsamkeiten in den grundlegenden Zielen von Identitätsentwicklung, Subjektbildung, Handlungsfähigkeit in einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung sowie soziale Integration. Zentrale Begriffe wie „Aneignung“, „Subjektorientierung“ und „Anerkennung“ stehen für diese Debatte (Züchner 2007: 390).

In der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit wird dies z. B. durch gemeinsame selbstbestimmte Aktivitäten umgesetzt, in denen Kinder und Jugendliche in Ernstsituationen Entscheidungen aushandeln und Verantwortung auch für andere übernehmen. „Selbstbildung“ wird möglich, der eigene personale und soziale Handlungsspielraum kann sich erweitern. Hier gewinnen die Träger und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als „Dritte Orte“ besondere Bedeutung, um zentrale Erfahrungen für den weiteren Lebensverlauf zu ermöglichen. Dazu gehören Kompetenzen zu einer autonomen Lebensführung, zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, zur gegenseitigen Achtung und Auseinandersetzung über Werte, Normen und Orientierungen (z. B. Lindner 2003; Münchmeier 2002). Grundprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit wie Partizipation, Freiwilligkeit und Lebensweltbezug sind dafür unabdingbare Voraussetzungen. Manche dieser Überlegungen erscheinen oft zunächst einmal stark am Individuum und seiner „Befähigung“ orientiert. Sie sind daher immer mit Diskursen und Ansätzen zu rahmen, welche darauf verweisen, dass die Lebenslagen der adressierten Kinder und Jugendlichen gesellschaftlich bedingt sind und dass damit politische Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe impliziert sind.

Gleichwohl veränderte sich der Diskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch einmal deutlich und rückte Bildung verstärkt ins Zentrum der Diskussionen zur Kinder- und Jugendhilfe. Angeregt u. a. durch die Ergebnisse der PISA-Studien und einhergehend mit der Aufwertung von Bildung insgesamt geraten Verhältnisbestimmungen von Bildung und Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in den Fokus fachlicher, insbesondere auch fachpolitischer Diskurse. Kennzeichnend für diesen „neuen Bildungsdiskurs“ (Füssenhäuser/Thiersch 2011: 1642) sind nicht nur die fachlichen Diskurse zur „anderen Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2008). Ebenso entscheidend sind fach- und professionspolitische Positionierungen, welche die eigenständige Bildungsverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe formulieren (z. B. BJK 2001). Herausgestellt wird darin, dass sich Bildung nicht auf den schulischen Bereich begrenzen lässt und als ein umfassender „Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (AGJ 2002) verstanden werden kann. Diese Markierung wird bis heute wegweisend im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) aufgegriffen, der insbesondere die Kindertagesstätten und die Kinder- und Jugendarbeit als eigenständige Bildungs- und Lernorte beschrieb. Bildung wird

dort als aktiver Aneignungsprozess des Individuums gefasst: „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“. (BMFSFJ 2005: 82ff) Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit sei es, so wird festgehalten, Bildungsgelegenheiten bereitzustellen und Räume für informelle und non-formale Lernprozesse zu öffnen. Inzwischen wird weitgehend anerkannt, dass Bildung und Lernen neben Hilfe, Förderung und Betreuung, Beratung und Begleitung in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt und explizit in der Kinder- und Jugendarbeit die dort etablierten und entwickelten Praxen mitgestalten.

➔ **Bildung ist ein aktiver Aneignungsprozess
des Individuums. Die Kinder- und Jugendarbeit
stellt für diesen Prozess wichtige Bildungs-
gelegenheiten bereit.**

2.3 Herausforderungen

Kennzeichnend für den Diskurs zu Bildungslandschaften ist, dass politisch-strukturelle und inhaltlich-konzeptionelle Zielsetzungen nebeneinander und miteinander bestehen. Der Kinder- und Jugendarbeit kam dabei in den idealtypischen Ausbuchstabierungen von Bildungslandschaften „entgegen“, dass sie nicht den Alltag von Kindern und Jugendlichen verplanen wollten. Vielmehr ginge es darum, den lokalen, kommunalen bzw. regionalen Raum als eine vielfältig vernetzte, anregende Lern- und Lebensumgebung zu nutzen und zu gestalten – auch für das ungeplante, in Alltagsvollzüge eingebundene informelle Lernen (Deutscher Verein 2009: 16).

In inhaltlich-konzeptioneller Lesart und an das skizzierte bildungstheoretische Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe anknüpfend erscheint dieser Bezug auf die Bildungsbiografie und den Sozialraum als grundlegend für Bildungslandschaften (Maykus 2009: 37). Kinder- und Jugendarbeit kann sich dann besonders wirksam in Bildungslandschaften einbringen, wenn sie es vermag, ihre Angebote an die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken anzupassen (Maykus 2009: 39), im Interesse von Kindern und Jugendlichen zu handeln und ihnen Räume für Mit- und Selbstbestimmung zu erhalten bzw. zu erweitern. Wird eine konsequent sozialräumliche Perspektive eingenommen, beeinflusst dies nicht nur pädagogische Konzepte in Bildungslandschaften. Sie führt vielmehr dazu, Bildungslandschaften nicht als territoriale oder administrative Einheiten zu verstehen, sondern als Handlungsräume von sozialen Akteuren. Die sozialräumliche Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit darauf, wie räumliche Einheiten beschaffen und strukturiert sind, aber auch, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse ihnen eingeschrieben sind (Mack 2012).

Schule und Kinder- und Jugendhilfe erscheinen als die zwei öffentlichen Systeme, die in Bildungslandschaften zentrale Säulen darstellen (sollten). Ergebnisse zeigen jedoch, dass es v. a. das schulische System ist, das Bildungslandschaften stark prägt. Beide Systeme erweisen sich zudem als schwer anschlussfähig zueinander (vgl. Schmachtel/Olk 2017). Dies lässt sich insbesondere über die unterschiedlichen Funktionen von Schulsystem und Kinder- und Jugendhilfe erklären:

Systemisch erfüllt Schule u. a. gesellschaftliche Funktionen der Selektion und sozialen Positionierung und zielt damit – anders als die Kinder- und Jugendhilfe – nicht primär auf gleiche Teilhabechancen (vgl. Maykus 2017). Insbesondere im Wissen darum ist es wichtig, dass Kinder- und Jugendarbeit sich nicht unhinterfragt beauftragen lässt, wenn Schulen im Kontext von „Bildungslandschaften“ ihren Unterstützungsbedarf dadurch zu kompensieren versuchen, dass sie Aufgaben an Akteure der Kinder- und Jugendhilfe delegieren. Darin liegt nämlich die Gefahr, dass Kinder- und Jugendarbeit auf diese Weise gesamtgesellschaftlich ein System stabilisiert, das nicht primär an gerechter Teilhabe ausgerichtet ist. Verstärkt wird diese mögliche Rolle der Jugendhilfe als „Reparaturbetrieb“ dadurch, dass sie in den letzten Jahren ihre Ressourcen vermehrt in den Ganztags umgelenkt hat. „Eine integrierte Lösung im Rahmen von Bildungslandschaften, die Teile ihrer non-formalen Bildungsarbeit strukturell an die Schule koppelt, wird von diesen deswegen verständlicherweise als existenzbedrohlich wahrgenommen.“ (Schmachtel/Olk 2017: 21)

Um das System zu verändern, gilt es gemeinsam zu klären, wie die schulischen, berufsbezogenen und hochschulischen Bildungs- und Lernangebote mit den nicht-zertifikatsbezogenen, non-formalen und weitgehend außerschulischen Bildungsarrangements sinnvoll und nachhaltig aufeinander bezogen werden können. Und zwar so, dass

- 1 sie den Interessen der Kinder und Jugendlichen entsprechen und für diese Adressat*innen zu erkennen sind und
- 2 die Eigensinnigkeit und Besonderheit der jeweiligen Angebote gestärkt werden. (vgl. BKJ 2015)

Dass sich Kinder- und Jugendarbeit als eigenständiges (Bildungs-)System zeigt und stärkt, ist allerdings noch keine Realität. Dazu gibt nicht nur das eben beschriebene Verhältnis zur Schule Auskunft, sondern auch weitere Befunde:

- Vor allem die freien Träger der Kinder- und Jugendarbeit sehen sich in Bildungslandschaften zu wenig bzw. nicht vertreten und ihre Interessen somit nicht hinreichend berücksichtigt (Sass 2015: 5).
- Indem der weite Bildungsbegriff in Bildungslandschaften eben nicht inhaltlich und pädagogisch umgesetzt wird, sondern eher als Strukturmerkmal (formal, non-formal, informell), werden konzeptionelle Qualitäten der Kinder- und Jugendarbeit nicht oder nur wenig wirksam.
- Als handlungsleitende Ideen des „politischen und moralischen Programms Bildungslandschaft“ kristallisieren sich zunehmend auch Effizienz, Effektivität

und messbare Outputs heraus. Zwar widersetzt sich Kinder- und Jugendarbeit von ihrer Grundhaltung her einer solchen Perspektive, fühlt sich zugleich aber unter einem Akquise- und Anpassungsdruck. Erschwerend kommt hinzu, dass Jugendhilfeträger durch Einsparungen in Konkurrenz zueinander gebracht werden. (Schmachtel/OLk 2017: 21)

- Von ihrem fachlichen Anspruch her besteht eine besondere Qualität der Kinder- und Jugendarbeit darin, sich an den Kinderrechten zu orientieren und eine partizipativ orientierte Fachplanung umzusetzen. Aber: „Die Hoffnung auf einen substanziellen Demokratie- und Partizipationsgewinn für nicht-organisierte Akteure (Kinder, Jugendliche, Familien, Quartiersbevölkerung) lösen lokale Bildungslandschaften bislang nicht ein“ (Stolz 2017: 121). Beteiligt werden fast ausschließlich die institutionellen Akteure.

2.4 Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in Bildungslandschaften

Kulturelle Bildung – sie spielt für die kindliche und jugendliche Freizeitgestaltung eine bedeutende Rolle. Das wird im hohen Stellenwert kreativer Beschäftigungsformen deutlich (vgl. Keuchel/Larue 2012). Junge Menschen möchten mittels Kunst und Kultur Spaß haben, Zeit mit Freund*innen verbringen, sich ausdrücken.

Wenn Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene dies und Ähnliches machen, dann ist das „Kulturelle Bildung“. So vielfältig wie diese ästhetischen Ausdrucksformen stellt sich folgerichtig auch die kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Träger- und Angebotsstruktur dar (vgl. Sturzenhecker 2013/2012). Sie ist nicht nur profilierter Teil des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit, sondern weist viele Überschneidungen auf – zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch über die Kinder- und Jugendhilfe hinaus. Lassen sich „Spielmobile“ besser der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder eher der kulturellen Kinder- und Jugendbildung zuordnen? Verorten sich Jugendchöre oder -blasorchester in der Jugendverbandsarbeit oder Kulturellen Bildung? Trennscharf ist es auch dann nicht, wenn Musikschulen, Jugendkunstschulen, Theaterwerkstätten, Zirkusprojekte etc. zwar vielen Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit folgen, aber finanziell in der Kultur- oder Sozialarbeit ressortiert sind.

Entsprechend geben die Ergebnisse im Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“ zwar einen Eindruck davon, wie kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Teilbereich der Kinder- und Jugendarbeit in den untersuchten Bildungslandschaften verankert ist. Sie können dies aber nicht klar abgegrenzt. Kommunale Bildungseinrichtungen – Museen, Bibliotheken und Volkshochschulen – sind in 57 Prozent der Bildungslandschaften vertreten, kulturell-ästhetische Projekte, meist verbunden mit Kinder- und Jugendarbeit, dagegen nur zu 30 Prozent. Noch seltener finden sich Musik- und Jugendkunstschulen mit 20 Prozent. Kulturelle Handlungsmuster von Kindern und Jugendlichen finden sich ebenso in Jugendhäusern oder den spezifischen soziokulturellen Milieus, die einen Jugendverband ausmachen. (vgl. Sturzenhecker 2013/2012) Schnittstellen gibt es aber auch zu informellen Organisationsformen, also etwa Jugendszenen, die sich aber naturgemäß durch einen geringen Institutionalisie-



rungsgrad auszeichnen und wenig formale Anerkennung als Träger erfahren, d. h. in der Regel auch in Bildungslandschaften nicht sichtbar werden.



Erklärfilm „Kulturelle Bildung – Was ist das?“, Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2019). <https://bkj.nu/film>

Bildungsziele und -potenziale

Wird weitergehend danach geforscht, was Kulturelle Bildung und Jugendarbeit verbindet, dann lohnt es sich, auf die Funktionen als Bildungsorte bzw. -angebote, zu blicken: Ihnen kommt für die subjektorientierte Persönlichkeitsbildung eine besondere Bedeutung zu, die auch Kulturelle Bildung – ganz unabhängig von ihrer Ressortierung – für sich in Anspruch nimmt. Es geht darum, sich kulturelle und soziale Praktiken anzueignen und sie als Teil der eigenen Identität zu entwickeln.

Besonders anschlussfähig zeigt sich Kulturelle Bildung innerhalb und zur Kinder- und Jugendarbeit durch weitere Bildungsziele. Es geht darum, dass junge Menschen

- ihre Persönlichkeit entfalten und die eigene Identität herausbilden;
- sich Welt und Kultur aneignen und das eigene Leben im sozialen und politischen Kontext selbstbestimmt gestalten können;
- reflektieren lernen und all ihre, d. h. kognitive, soziale, emotionale, moralische und ästhetische, Kräfte entwickeln und nutzen, um Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können (vgl. Bockhorst 2013: 231);
- gesellschaftliche Mitverantwortung übernehmen und sich in Beziehung zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen setzen, ihre Positionen und Kritik zeigen (Sturzenhecker 2013/2012).

Spezifisch sind die Bildungspotenziale Kultureller Bildung durch ihre Zugangsweisen – nämlich durch die vielfältigen kreativ-künstlerischen-kulturellen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche machen. Und durch die Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen, die aus ihnen hervorgehen. Sie eignen sich diese Formen eigenständig und aktiv an. Indem sich Kinder und Jugendliche selbst ausdrücken, thematisieren sie immer auch ihre Perspektiven und Haltungen. Bei dieser konzeptionellen Ausrichtung kultureller Kinder- und Jugendarbeit geht es dann v. a. darum, die kulturellen bzw. ästhetischen Praxen der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen, anzuerkennen, aufzugreifen, ohne sie sofort mit Angeboten zu überfrachten. (Sturzenhecker 2013/2012)

Daraus ergibt sich, dass sich die Prinzipien der Kulturellen Bildung v. a. aus der Jugendarbeit herleiten (Bockhorst 2013; Braun/Schorn 2013/2012): Freiwilligkeit, Subjekt- und Interessenorientierung, Stärken- und Lebensweltorientierung, Fehlerfreundlichkeit, Partizipation und Selbstbestimmung, Diversität. Profilgebend kommen zudem spezifische Prinzipien der kulturellen Bildungsarbeit hinzu: ästhetische Erfahrung sowie künstlerische Praktiken, Möglichkeiten zu Selbstausdruck, Öffentlichkeit und Anerkennung durch Präsentationen.

➔ **Kulturelle Bildung kann in Bildungslandschaften auch einen kritischen Impuls bieten, mithin jugendpolitische Positionen forcieren und befördern, sodass sich das Bildungsnetzwerk auf ein breites Bildungsverständnis ausrichten kann.**

Reflexion

Bildungsorientierte Handlungsstrategien

Wenn Sie sich als Träger der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der kulturellen Kinder- und Jugendbildung mit einer Bildungslandschaft verbinden wollen, ist es sinnvoll, sich über die eigenen Bildungsbezüge klar zu werden, z. B. mittels der folgenden Fragen:

Bildung

- Was verstehen Sie in Ihrer Einrichtung unter „Bildung“?
- Wie wichtig ist Ihnen Bildung?
- Ist Bildung in Ihrem Leitbild verankert? Warum (nicht)?
- Wo steckt bei Ihnen – in Ihren Konzepten und Angeboten – Bildung drin?
- (Wo) Steht bei Ihnen Bildung drauf? Welche anderen Begriffe verwenden Sie?

kind- und jugendgerecht

- Was leisten sie für Kinder und Jugendliche?
- In welchen Ihrer Angebote geht es um Kompetenzerwerb, in welchen um emanzipatorische Selbstbildung?
- Was sind Ihre Potenziale, Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen zu unterstützen? Welchen Beitrag leisten Sie für „Bildung“?
- Inwieweit nutzen Sie den Sozialraum und die Lebensumwelt der Kinder und Jugendlichen als Lernort? Inwieweit setzen Sie sich für deren (bildungs-)anregende Gestaltung (auch politisch) ein?

Angebote

- An wen richten Sie Ihre Angebote? Wer kommt, wer fehlt?
- Mit wem entwickeln Sie Ihre (Bildungs-)Angebote?
- (Inwieweit) Tragen Sie Ihr Bildungsangebot nach außen?

Teilhabe und Partizipation

- Inwieweit beteiligen Sie Kinder und Jugendliche an der Entwicklung Ihrer (Bildungs-)Angebote?
- Worin besteht Ihr Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit?
- Sind Sie eine Einrichtung, die sich mit und für Kinder und Jugendliche für eine Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten einsetzt?

Vernetzung

- Inwieweit ermöglichen Sie Bildung außerhalb Ihrer Einrichtung?
- Sind Sie ein Ort für (Selbst-)Bildung auch jenseits Ihrer Angebote?
- Wer verfolgt vor Ort ähnliche (Bildungs-)Konzepte?
- Wie gestalten Sie Ihren Kontakt zu Schulen und anderen Bildungsinstitutionen in Ihrem Sozialraum?
- Was wissen Sie über die „Bildungsorte“ der Kinder und Jugendlichen – auch – außerhalb von Schule?

2.5 Zivilgesellschaft in Bildungslandschaften

Jugendarbeit wird vielfach durch freie Träger geleistet. Zusätzlich sind es zumeist Vereine und Initiativen von Bürger*innen, die sich dafür einsetzen, dass Beteiligung in der Kommune gelebt wird und dass die Interessen der Bürger*innen, unter ihnen Kinder und Jugendliche, berücksichtigt werden. Ihre Arbeit hat also jugendpolitische Dimensionen, auch wenn sich diese Vereine und Initiativen nicht immer unmittelbar der Kinder- und Jugendarbeit zuordnen lassen.

Zivilgesellschaft – sie reicht von freien gemeinnützigen Trägern, die z. T. hoch-professionalisiert arbeiten und groß sind, bis hin zu rein ehrenamtlichen Vereinen und kleinen Bürgerinitiativen. Auch Stiftungen gehören dazu. Im Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“ gibt es Hinweise darauf, dass Zivilgesellschaft einen Einfluss darauf hat, ob Bildungslandschaften durch Beteiligungskultur geprägt sind. Dies ist nämlich v. a. dann der Fall, wenn zivilgesellschaftliche Träger in den Gremien vertreten sind, Konzeptionen mitgestalten und in der Umsetzung eingebunden sind. Daher lohnt ein Blick auf das Verhältnis von Zivilgesellschaft und Bildung bzw. Bildungslandschaft. Drei Dimensionen von Zivilgesellschaft (Hübner 2016) gilt es dabei für Bildungslandschaften zu berücksichtigen:

Normativ

Aus normativer Perspektive wird Zivilgesellschaft gleichgesetzt mit dem Projekt eines demokratischen Gemeinwesens und einer gerechten Gesellschaft. Für Bildungslandschaften ist sie hier bedeutend, um ein kritisches Mandat wahrzunehmen: Sie kann einen engen oder ökonomisierten Bildungsbegriff kritisieren, anwaltschaftlich auf verfehlte Teilhabestrategien hinweisen, sich für politische Bildung und hierarchiearme Räume einsetzen etc.

Habituell oder handlungsorientiert

Die habituelle oder handlungsorientierte Perspektive auf Zivilgesellschaft bezieht sich auf ihren Typus des sozialen Handelns, also auf den Umgang miteinander: diskursiv, gewaltfrei, tolerant und kompromissorientiert. In Bildungslandschaften kann dieser Modus wirksam werden, indem Zivilgesellschaft an Entscheidungen mitwirkt und sich für partizipative Aushandlungsprozesse einsetzt.

Akteurszentriert

Die dritte ist eine akteurszentrierte Perspektive auf Zivilgesellschaft. Hier liegt der Fokus auf konkret handelnden Personen und Organisationen, die selbstorganisiert und innovativ tätig werden. Für Bildungslandschaften könnte dies bedeuten, die Vielfalt zivilgesellschaftlicher Träger aktiv einzuladen, mitzuwirken.

Einbindung von Zivilgesellschaft

Zivilgesellschaft wird dennoch nicht systematisch in Bildungslandschaften integriert. Das mag damit zusammenhängen, dass Kommunen enorm beansprucht sind: Es gilt, Differenzen zwischen Ämtern zu überwinden, funktionale Bildungsverständnisse abzulösen, Konflikte zwischen freiwilligen und Pflichtaufgaben zu überwinden und zu moderieren, unterschiedliche Handlungslogiken miteinander zu versöhnen etc. So bleiben nicht nur Leitbild- und Zielfindungsprozesse, sondern eben auch die freien Träger und mit ihnen die Zivilgesellschaft oft auf der Strecke. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass Zivilgesellschaft sich nicht vereinnahmen lässt als Ausfallbürge staatlich gesicherter Leistungen.

Daten bestätigen dieses Bild: Nur durchschnittlich 30 Prozent der gemeinnützigen Organisationen kennen das Konzept der kommunalen Bildungslandschaften. (Stifterverband 2018: 3) Lediglich 10 Prozent aller dieser Träger sind nach Selbstauskunft in eine solche involviert. Etwas stärker trifft dies auf jene Träger der Zivilgesellschaft zu, die als Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt sind. Ihnen ist zu 46 Prozent das Konzept der Bildungslandschaft bekannt, unter diesen sind es dann 49 Prozent, die in diese sogar eingebunden sind. Je stärker gemeinnützige Organisationen – Vereine, gGmbHs oder Stiftungen – professionalisiert sind, d. h. über angestelltes Personal und zumeist eine öffentliche Förderung verfügen, desto größer sind auch ihre Ressourcen, sich an Bildungslandschaften zu beteiligen. Das bedeutet: Rein ehrenamtlich arbeitende Organisationen, die oftmals wichtige Orte des informellen und non-formalen Lernens darstellen, sind weniger vertreten.

In diesen Ergebnissen spiegelt sich wider, dass gemeinnützige Organisationen insgesamt nicht sehr ausgeprägt mit Kommunen zusammenarbeiten, was sich als Einfallstor in Bildungslandschaften nutzen ließe: Nur 38 Prozent dieser Organisationen geben an, mit Kommunen oder Kommunalverwaltungen zu kooperieren und nur 41 Prozent arbeiten mit öffentlichen Bildungseinrichtungen zusammen. Immerhin 57 Prozent der gemeinnützigen Organisationen kooperieren mit Schulen. Sofern sie eine Anerkennung als Träger der Kinder- und Jugendhilfe haben, sind es fast zwei Drittel (65 Prozent). (Priemer/Mohr 2018)

Abbildung 3

Zivilgesellschaftliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe und ihr Bezug zum Thema Bildung und zu Bildungslandschaften



Quelle: Die Daten beruhen auf Berechnungen von ZiviZ (Zivilgesellschaft in Zahlen) gGmbH im Stifterverband. Sie basieren auf den Daten des ZiviZ-Surveys 2017, einer repräsentativen Befragung aller eingetragenen Vereine, Stiftungen, gemeinnützigen GmbHs und Genossenschaften in Deutschland. Für den ZiviZ-Survey 2017 wurden mehr als 71.000 Organisationen angeschrieben. Die Rücklaufquote lag bei 10 Prozent, sodass nach der Bereinigung der Stichprobe 6.334 auswertbare Datensätze vorliegen. Unter ihnen befanden sich 758 Organisationen als Träger der Jugendhilfe. Der Logik von ZiviZ folgend sind die öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe/Jugendarbeit nicht erfasst.

Interview

Bildungslandschaften zwischen pädagogischem Anspruch und politisch-ökonomischer Wirklichkeit

Im Gespräch mit Dr.in Stefanie Schmachtel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Was leisten Bildungslandschaften? Und was leisten sie nicht? Welche pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen sind damit verbunden? Und was haben sie mit Wirtschaft und Politik zu tun? Dr.in Stefanie Schmachtel erläutert die Verbindung des weiten Bildungsbegriffs zu den Konzepten der Ganztagsbildung und Bildungslandschaften und setzt dies in Kontrast zur politischen Realität, die Bildungslandschaften stark auf Institutionen reduziert.

Was ist der weite Bildungsbegriff?

Der weite Bildungsbegriff versteht Bildung als auf die ganze Person bezogen – mit „Kopf, Herz und Hand“. Bildungsprozesse finden über den ganzen Tag verteilt und sozialräumlich, über institutionelle Grenzen hinaus statt. Sie vollziehen sich in der aktiven Aneignung mit Welt. Kinder und Jugendliche sollten deswegen als Ko-Produzent*innen ihrer Bildungsprozesse ernst genommen werden und diese partizipativ mitgestalten können. Der weite Bildungsbegriff wird häufig mit Thomas Coelens Konzept der Ganztagsbildung in

Verbindung gebracht. Dieser thematisiert jedoch zusätzlich die Dimension der kommunalen Vernetzung und Kooperationen von Organisationen zur institutions- bzw. lernortübergreifenden Gestaltung formaler und non-formaler Bildungsprozesse, verbindet also die Subjekt- mit der Institutionenperspektive. Leider führte diese Verbindung in der Implementationspraxis häufig zu einer Verkürzung auf die Formel Vernetzung = Verbesserung von Bildungsangeboten.

Welche Bedeutung hat der weite Bildungsbegriff im aktuellen Bildungsdiskurs und für das Aufwachsen junger Menschen?

Der weite Bildungsbegriff hat das Potenzial, Bildung jugendgerechter zu denken. Er zeigt, wie wichtig es ist, die Sichtweisen und Bedarfe von Jugendlichen stärker mit einzubeziehen, an ihre Lebenswelt anzuknüpfen und sie ganzheitlich anzusprechen – Jugendbeteiligung und der demokratische Auftrag des Bildungssystems rückt in den Vordergrund. Der weite Bildungsbegriff hat zudem eine hohe politische Wirkung: Er mobilisiert Energien und bringt unterschiedlichste Akteure der Bildung zusammen. Kooperationsdenken ist im Bildungsbereich zentral geworden. Studien zeigen allerdings, dass sich in der Bildungslandschaftspraxis eine starke Orientierung auf schulische und formale Bildung durchsetzt. Eine wirklich integrative Zusammenarbeit mit dem non-formalen Bildungssektor fand bislang zu wenig statt. Entgegen des hohen diskursiven Einflusses des weiten Bildungsbegriffs ist sein praktischer Einfluss also eher gering.

Welche Aufgabe kommt bei der Umsetzung eines weiten Bildungsbegriffs der Jugendarbeit zu?

Die Maximen der Jugendarbeit und das Anliegen des weiten Bildungsbegriffs stim-

men stark überein. Bei der Jugendarbeit stehen die jungen Menschen als Subjekte mit ihren lebensweltlichen Interessen im Mittelpunkt, Partizipation wird großgeschrieben. Durch den strukturellen Fokus auf die formale Bildung wird Jugendarbeit jedoch zunehmend eingeschränkt, diesen Beitrag zu leisten. Zugleich haben wir es mit einer strukturellen Überforderung der Schule zu tun: Bildungspolitik wird zur neuen Sozial- und Wirtschaftspolitik. Was aber soll und kann Schule bzw. Ganztagschule alles leisten, bei gleichzeitig eklatantem Lehrer- und Schulleitungsmangel? Hinzu kommt die zunehmende Prekarisierung der Jugendarbeit durch Kürzungen und Drittmittelabhängigkeit. Bei Einsparungen werden Jugendarbeit und Kultur in Kommunen immer als Erstes gestrichen. Jugendarbeit stellt sich zunehmend, auch aus existenziellen Gründen, in die Dienstleistung von Schule und muss aufgrund der dortigen Rahmenbedingungen eigene Arbeitsprinzipien kompromittieren.

Welche Wirkungen von Bildungslandschaften lassen sich beschreiben? Inwieweit profitieren Kinder und Jugendliche von ihnen?

Wirkungen von Bildungslandschaften auf der Adressatenebene sind methodisch schwer erforschbar. Wirkungen auf der

Studien zeigen, dass erhebliche Widersprüche zwischen den inhaltlich-pädagogischen und den politisch-ökonomischen Zielen von Bildungslandschaften bestehen, und dass erstere zum Zwecke der zweiten funktionalisiert werden.

Dr.in Stefanie Schmachtel

institutionellen Ebene sind sowohl auf der lokal-organisationalen als auch auf der kommunalen Ebene nachgewiesen worden – ein gemischtes Bild. Ein wichtiges Potenzial stellen Sekundäreffekte durch die Bereitstellung von organisationalen Lernanlässen in Bildungslandschaften dar: Unterschiedliche Akteure arbeiten zu einem Thema zusammen und lernen sich gegenseitig besser kennen und vernetzen sich. Sie repositionieren sich und rekonstruieren die eigene Arbeit neu.

Bildungslandschaften sollen Bildungschancen verbessern und Teilhabegerechtigkeit unterstützen. Gelingt dies?

Bildungslandschaften und Ganztagschulen waren nach PISA große bildungspolitische Hoffnungsträger für die Verbesserung der Lernleistung und mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich. Eine wesentliche Motivation zur Einführung der Ganztagschule war auch die steigende Frauenerwerbstätigkeit und der dadurch erhöhte Betreuungsbedarf, der sich durch die stark steigende Anzahl von Ganztagschulen tatsächlich verbessert hat. Aber das Ziel der Chancengerechtigkeit haben Bildungslandschaften aufgrund der kontraproduktiven strukturellen Rahmenbedin-

gungen, dem starken Fokus auf die formale Bildungskarriere und bei gleichzeitiger Marginalisierung von Jugendarbeit bisher nicht erreicht. Ich plädiere in meinen Publikationen dafür, Bildungslandschaften als Rationalitätsmythos zu verstehen: Im Bildungslandschaftsdiskurs wird suggeriert, dass die pädagogisch-sozialintegrativen Ziele von Bildungslandschaften zugleich mit wirtschaftlich-politischen Zielstellungen einhergehen können bzw. dass es eigentlich um pädagogisch-sozialintegrative Ziele geht, die gleichzeitig einen positiven Nebeneffekt auf das Wirtschaftlich-Politische haben. Studien zeigen aber, dass erhebliche Widersprüche zwischen diesen beiden Zieldimensionen bestehen, und dass erstere auf subtile Art zum Zwecke der zweiten funktionalisiert wird. Vor diesem Hintergrund muss, mit Hans-Jürgen Stolz gesagt, noch ein reflektierter Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Bildungslandschaften als kulturellem und als ökonomischem Projekt gefunden werden.

Bildungslandschaften kritisch unter der Lupe: Was muss sich grundlegend ändern, damit sie für Kinder und Jugendliche gerecht sind?

Der weite Bildungsbegriff hat das Potenzial, Bildung jugendgerechter zu denken. Er zeigt, wie wichtig es ist, die Sichtweisen und Bedarfe von Jugendlichen stärker mit einzubeziehen, an ihre Lebenswelt anzuknüpfen und sie ganzheitlich anzusprechen.

Dr.in Stefanie Schmachtel

Wir brauchen einen realistischen Blick darauf, was Bildungslandschaften sind bzw. nicht sind und darauf, welche pädagogischen Möglichkeiten oder Grenzen damit verbunden sind. Wir müssen die Aspekte Macht, Ökonomisierung und nicht-intendierte Effekte mitdenken. Durch welche strukturellen Handlungszwänge wird die pädagogische Arbeit entlang den Maximen des weiten Bildungsbegriffs kompromittiert und wo gibt es Spielräume? Wo

muss der Ball an die Politik zurückgegeben werden? Dieser Blick auf die praktischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des weiten Bildungsbegriffs benötigt einen stärkeren Wissenschafts-Praxis-Dialog. Wir haben dafür ein Netzwerk zur Zukunft des weiten Bildungsbegriffs gegründet. Dort diskutieren wir ergebnisoffen, welche Anknüpfungspunkte es unter den gegebenen Umständen zur Weiterentwicklung von Bildungslandschaften geben kann. •

Dr.in Stefanie Schmachtel ist Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In ihrer Forschung interessiert sie sich für die unterschiedlichen Facetten der Kooperation von Schule und Jugendhilfe: mit Schwerpunkt auf Bildungslandschaften, aber zunehmend auch auf Schulsozialarbeit und Ganztagschule. In ihrer Forschung geht es ihr darum, das Soziale der Bildung bzw. Bildungssteuerung besser zu verstehen und als Ressource zu entwickeln.

Aus der Praxis

Am Anfang einer Bildungslandschaft „von unten“

Frankfurt an der Oder/Brandenburg



In Frankfurt an der Oder gibt es zahlreiche kulturelle Angebote für Kinder und Jugendliche. Was es noch braucht, ist ein breites Netzwerk der einzelnen Bildungsakteure, um dieses Angebot gemeinsam und im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu gestalten. Ansätze, Chancen und Möglichkeiten sind da, jetzt sollten diese ihren Weg in der Kommune finden.

Ein Gesamtkonzept gemeinsam denken

Der Musikverein „Fanfaregarde Frankfurt a. d. Oder e. V.“ ist mit 125 aktiven, musizierenden Mitgliedern und teilweise bis zu 40 Tänzer*innen ein Dreh und Angelpunkt für Kulturangebote junger Menschen der Stadt. Doch der Name „Fanfaregarde“ umfasst bei weitem nicht alles, was Hans-Jörg Laurisch und sein Team aus ehrenamtlich Engagierten an kulturellen Bildungsangeboten in der Stadt gestalten: Blasmusik und Trommeln auf Stadtfesten und Schulfeiern sind zwar der Kern. Hinzu kommen aber die 40 Kinder und Jugendlichen, die Tanz-Choreografien zur Blasmusik einstudieren.

„Durch das Programm ‚Kultur macht stark‘ hat sich das Thema Kulturelle Bildung für uns noch weiter geöffnet. Wir wollten den Heranwachsenden mehr Möglichkeiten bieten, sich auszudrücken,“ so Vorstandsmitglied Hans-Jörg Laurisch, der bereits mehrere Projekte im Rahmen von „Kultur macht stark“ auf den Weg gebracht hat. So konnten in den letzten vier Jahren zusätzlich Jugendkulturprojekte entstehen, die die Fanfaregarde niederschwellig und kostenfrei anbietet. Der Verein hat dazu die Tanzschulen für Zumba-, Hiphop- und Breakdancekurse mit ins Boot geholt und organisiert regelmäßig eine Kinderrevue

oder Weihnachtsgala. Damit die Kinder und Jugendlichen dann auch auf einer Bühne zeigen können, was sie erreicht haben, braucht es die Vernetzung mit engagierten Vereinen der Kulturarbeit und Schulen. Es gibt bereits erste Netzwerke und Kooperationen, z. B. mit dem SMOK – Das Kulturzentrum in Slubice oder mit dem MehrGenerationenHaus MIKADO in Frankfurt an der Oder. Für die Fanfaregarde, die eine Triebkraft hinter der Vernetzung ist, hat das bisher ganz gut funktioniert. Aber für die jungen Menschen will Hans-Jörg Laurisch noch mehr: „Es gibt eine ganze Menge Angebote für Kulturelle Bildung, außerhalb als auch innerhalb der Schulen, aber es könnte noch viel mehr sein, wenn es ein Gesamtkonzept geben würde.“

Damit sich das umsetzen ließe, brauche es einen Impuls seitens der städtischen Politik und Verwaltung, Kulturelle Bildung als Teil der Bildungslandschaft zu verstehen und in ihr zu verankern, sodass nicht nur die bisherige, sondern auch die kommende Jugendkulturarbeit Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Denn die verdiene sie: „Zusammenhalt und Kommunikation fördern, Werte vermitteln, Gemeinschaft durch den Austausch zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden schaffen“, zählt Hans-Jörg Laurisch die Potenziale

Jetzt müssen wir zu einem „Wir-packen-das-an“-Netzwerk werden.

Hans-Jörg Laurisch

auf. Innerhalb der Fanfaregarde übernehmen Kinder und Jugendliche Verantwortung, wachsen über sich selbst hinaus und werden Teil einer Gemeinschaft. Diese Potenziale könnten durch eine bessere Vernetzung der einzelnen Akteure aus dem Jugendbereich, der Kulturarbeit und dem Bildungsbereich zielgerichteter für Kinder und Jugendliche wirksam werden.

Nachhaltige Kulturangebote durch gewachsene Strukturen schaffen

„Wir kommen aber auch an unsere Grenzen, weil die Strukturen nicht nachwachsen“, erklärt Hans-Jörg Laurisch weiter. Mit ihm als einzigen Festangestellten und mehreren Ehrenamtlichen lässt sich nur eine begrenzte Anzahl an Angeboten gestalten. Ein Gesamtkonzept für eine Bildungslandschaft müsse auch die Schaffung neuer Ressourcen beinhalten, um alle Bildungsakteure beispielsweise in Arbeitsgruppen oder Fachtagen zusammenzubringen und so die Angebote stadtteilübergreifend koordinieren zu können. Mit einer langfristigen Personalstruktur könne man mögliche Förderquellen für die kulturelle Bildungsarbeit gezielt nutzen, um sie zu etablieren und ein stadtweites Netzwerk aus Bildungsakteuren aufzubauen. Solch eine Struktur würde außerdem für Nachhaltigkeit sorgen. „Die Nachmittags-AGs

in den Gesamtschulen brauchen eine Fortführung außerhalb der Schule, wo dem Hobby intensiver nachgegangen werden kann.“ Dafür braucht es auch Netzwerkpartner, die zu Kooperationen bereit sind und verstehen, dass der Austausch in einer Bildungslandschaft für alle Seiten Vorteile bietet.

Das Thema Digitalität steht ebenfalls auf der Agenda. Vernetzung müsse auch digital stattfinden. Denn dadurch sei einerseits ein Austausch unter den einzelnen beteiligten Vereinen, Jugendeinrichtungen und Schulen gezielter möglich, andererseits könnten junge Menschen und Eltern Online-Plattformen nutzen, um einen Überblick über die Angebote in der Stadt zu bekommen, Jugendlichen würde die Partizipation erleichtert.

Mit Kultureller Bildung Grenzen überwinden

„Wenn man in Frankfurt über Bildungslandschaft spricht, dann ist der Slubice-Kreis immer mit einbezogen“, erklärt Hans-Jörg Laurisch. Es gibt bereits ein deutsch-polnisches Kooperationsbüro und die Angebote der Fanfaregarde werden bei Bedarf ebenfalls durch Dolmetscher*innen begleitet. Für eine Region, die mit starker Abwanderung und vermehrtem Rechtspopulis-

Vernetzung muss auch digital stattfinden.

Hans-Jörg Laurisch

mus zu kämpfen hat, ist diese Ausweitung der Bildungslandschaft auf Städte und Regionen außerhalb der Landesgrenzen eine gute Chance, Kindern und Jugendlichen Perspektiven zu öffnen. Doch bisher begrenzt sich dieser Austausch auf Schulk Kooperationen. Den Bildungsbegriff hier weiter zu fassen und bei der Etablierung einer grenzübergreifenden Bildungslandschaft die kulturelle Kinder- und Jugendbildung aktiv mitzudenken, wäre ein weiterer Schritt in die richtige Richtung.

Mit der aktuellen Neubesetzung der Position der Dezernentin für Kultur, Bildung, Sport, Bürgerbeteiligung und Europa in der Stadt sieht Hans-Jörg Laurisch die Mög-

lichkeit, Jugendkulturarbeit in eine starke Position innerhalb der Kommunalpolitik zu bringen und gemeinsam die Prozesse in Richtung eines Gesamtkonzeptes voranzubringen. Für das Thema Bildungslandschaft gebe es in der Stadt ja bereits viele Ansatzpunkte. Jetzt müssen die Stränge zusammengezogen und die freien und öffentlichen Träger an einen Tisch gebracht werden, um Strukturen und Netzwerke zu schaffen. „Hier gibt es starke Bildungsakteure“, erklärt Hans-Jörg Laurisch. „Jetzt müssen wir zu einem ‚Wir-packen-das-an‘-Netzwerk werden.“

Aus der Praxis

Jugendprojekte, Schulentwicklung, Kulturvernetzung: Wirkungen einer Bildungslandschaft im ländlichen Raum

Landkreis Vorpommern-Greifswald/Mecklenburg-Vorpommern



Was sind die Herausforderungen, wenn eine Bildungslandschaft dort entstehen soll, wo es viel Landschaft im wörtlichen Sinne gibt? Wo nur etwas über 200.000 Menschen in 140 Gemeinden in einem weitgehend ländlichen Gebiet leben? Der Landkreis Vorpommern-Greifswald ist es angegangen.

Sich über weite Strecken kennenlernen
Vorpommern-Greifswald ist einer der flächenmäßig größten Landkreise in Deutschland. Erst seit der Kreisgebietsreform 2011 gehören die Stadt Greifswald, die ehemaligen Landkreise Ostvorpommern, Uecker-Randow sowie Teile des Landkreises Demmin zusammen. „Diese Größe führt dazu, dass die Bildungsakteure sich kaum kennen“, sagt Karin Peter, Sachgebietsleiterin für Bildung und Schulentwicklungsplanung im Landkreis. Ihr Sachgebiet ist Teil des Amtes für Kultur, Bildung und Schulverwaltung und ihre Stelle direkt in der Kommunalverfassung und Verwaltung verankert. Daran wird sichtbar: „Kulturarbeit und Schulentwicklung wird als gemeinsame und landkreisweite Aufgabe verstanden“, so Karin Peter. Das war nicht immer so. Die Strukturen mussten nachziehen, als sich die Region am Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ beteiligte. Es entstand ein Bildungsentwicklungsplan, der die großen Ziele der Region in Sachen Bildung beinhaltet. Darin kommt nicht nur Schule vor: Kooperationen, Kulturvernetzung und außerschulische Programme sind wichtige Schwerpunkte. Nicht zuletzt, weil das dafür notwendige Kennenlernen der Akteure und der regelmäßige Austausch in der Weitläufigkeit des Landkreises wichtige, wenn auch knifflige Angelegenheiten sind.

Profitiert hat der Landkreis in dieser Frage schon jetzt durch die Beteiligung am Projekt „K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen“ der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Nachhaltige Kulturnetzwerke werden mit den Kommunen und Landkreisen entwickelt. „Dabei geht es zunächst darum, einen Überblick darüber zu bekommen, was es für Angebote in der Kultur und der Kulturellen Bildung im Landkreis gibt. Und was die einzelnen Akteure vor Ort für ihre Arbeit brauchen“, meint Tino Höfert, jugendpolitischer Koordinator der beiden Jugendringe im Landkreis. Er ist Teil der Projektgruppe und nimmt an regelmäßigen Workshops teil. Hier kommen Vertreter*innen aus Kunstschulen und Jugendeinrichtungen sowie der Kreisverwaltung mit Schul- und Jugendsozialarbeiter*innen, freischaffenden Künstler*innen und anderen Akteuren zusammen. Da nicht ausschließlich die Größe des Landkreises für das „Nicht-Kennen“ verantwortlich ist, sondern auch der fehlende Austausch über die jeweiligen Programme und Konzepte, steht dieser im Fokus. Es wird gemeinsam über die derzeitige Bildungssituation, die jeweilige Jugend- und Kulturarbeit und langfristige Zusammenarbeit nachgedacht.

Man kann noch so einen coolen Instagram-Auftritt haben. Aber die ersten Anlaufstationen für die Kinder und Jugendlichen sind nun mal vor Ort.

Tino Höfert

Zum Beispiel über ein gemeinsames Jugendfilmfestival. „Wir wollen eine Vernetzung“, sagt Karin Peter. „Das schaffen wir aber nicht, indem wir uns einfach treffen. Dafür braucht es Inhalte.“ Video- und Filmprojekte sind kulturelle Angebote, die in erster Linie attraktiv für die Heranwachsenden im gesamten Landkreis sind. Um das zu realisieren, braucht es eine spartenübergreifende Zusammenarbeit von Bildungsakteuren. Die Vernetzung wird also von den Interessen der Kinder und Jugendlichen her gedacht. Oder auch von gemeinsamen thematischen Interessen. „Aktiv werden“, nennt es Tino Höfert, „einen Marktplatz schaffen“, sagt Karin Peter, wenn sie vom Fachtag Kultur redet – ein Format, in dem sich Bildungsakteure kennenlernen, austauschen und vernetzen können. Die Inhalte hierfür kommen über Vorträge, beispielweise über die Entwicklungen der Kulturarbeit während und seit der Zeit der DDR.

Mobilität für mehr Teilhabegerechtigkeit
Nicht nur Bildungsakteure kennen sich gegenseitig häufig nicht, auch die Verbesserung von Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche ist erschwert. Auf dem Land ist es oft schwer, sicherzustellen, dass Angebote Kultureller Bildung für Interessierte sichtbar werden

und zugänglich sind. Ein Grund ist der teilweise rudimentäre Nahverkehr in der Region. „Wenn die Kinder nach der Schule nach Hause fahren, gibt es teilweise keine Chance noch mal woanders hinzufahren“, so Karin Peter. Dann sind sie wiederum abhängig von engagierten und fahrbereiten Erwachsenen. Im Kreisjugendring und im Stadtjugendring Greifswald weiß man, dass es für Jugendliche oft die erste Hürde ist, überhaupt zu einem Jugendzentrum, Kulturverein oder Kulturangebot zu kommen. „Kinder und Jugendliche sollten aber mindestens die Chance haben, in Kunst und Kultur reinschnuppern und etwas außerhalb des Kunstunterrichts kennenlernen zu können. Nur so können sie sich wirklich frei ausprobieren“, sagt Tino Höfert. Hier kann mehr Raum entstehen, in dem sie die eigenen Talente entdecken und kreativ werden können. „Vielleicht muss man auch dafür sorgen, dass Kulturträger mobiler werden können“, stellt Tino Höfert als These auf. Im Landkreis Vorpommern-Greifswald ist man zwar für die Schülerbeförderung zuständig, aber die finanziellen und verwaltungstechnischen Bedingungen sind von vielfältigsten Faktoren abhängig und dadurch entstehende Hürden hoch, um über das Notwendige – morgens hin, am Nachmittag zurück – hinaus zu wirken.

Kulturarbeit und Schulentwicklung wird als gemeinsame und landkreisweite Aufgabe verstanden.

Karin Peter

Im Netzwerk zum Bedeutungsgewinn

Tino Höferts konkretes Anliegen ist es, Jugend- und Kulturpolitik zu stärken: „Zur Netzwerkarbeit gehört auch immer, dass man der Politik gegenüber aufzeigen kann, warum der eigene Bereich wichtig ist.“ Also hat die Projektgruppe aus dem K²-Projekt kulturpolitische Wahlprüfsteine im Vorfeld der Kommunalwahlen entwickelt. Vertreter*innen der Politik wurden gebeten, Stellung zu den Themen der Kulturakteure zu nehmen. Dass er von der Kreisverwaltung zur Projektgruppe von K² hinzugezogen wurde, versteht der Koordinator als Zeichen dafür, die jugendpolitische Arbeit im Landkreis stärken zu wollen. Durch die ersten Wahlen zum Kinder- und Jugendbeirat hat er in Greifswald mit Kinder- und Jugendbeteiligung bereits Erfahrung gemacht. „Im Landkreis muss ebenfalls ein Modell zur Beteiligung gefunden werden. Da braucht es mehr als einen Flyer, auf dem steht: Hier könnt ihr mitreden.“

Multiplikator*innen vor Ort und die Beziehungsarbeit zu Netzwerkpartnern wie Kulturvereinen und Jugendarbeit in den einzelnen Dörfern und Ortschaften seien unerlässlich. Aufgrund der Weitläufigkeit des Landkreises aber auch herausfordernd. „Man kann noch so einen coolen Instagram-Auftritt haben“, so Tino Höfert, „aber

die ersten Anlaufstationen für die Kinder und Jugendlichen sind nun mal vor Ort.“ Auch im Landratsamt beschäftigt man sich mit dieser regionalen Herausforderung. Im Rahmen des Projekts „TRAFO – Modelle für Kultur im Wandel“ der Kulturstiftung des Bundes wird ein Konzept ausgearbeitet, dass ortsspezifische Kulturbüros und Kulturberatungsstellen vorsieht. Außerdem besteht die Idee für ein mobiles Kulturzelt. „Ein Zelt, das durch die Gegend tourt und in das Angebote durch beispielsweise Tanz- oder Theatergruppen direkt reingebracht werden können“, so beschreibt es Karin Peter.

Noch ist in Vorpommern-Greifswald vieles am Anfang. Aber die Idee, Bildungslandschaft vor allem über direkte Netzwerk- und Beziehungsarbeit der Kulturakteure zu denken, um in diesem großen Gebiet einen möglichst direkten Zugang für Kinder und Jugendliche zu Kultureller Bildung zu schaffen, scheint eine fruchtbare Grundlage.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess des lebensbegleitenden Lernens. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Lebensbegleitendes%20Lernen.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Bauer, Petra/Bolay, Eberhard/Gschwind Andreas Karl/Zipperle, Mirjana/Kempe, Stephan (2019): Evaluation der 2. Förderphase des Auf- und Ausbaus Lokaler Bildungsnetze (LoBiN). https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/LoBiN_II_Evaluation_2019.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Bauer, Petra/Bolay, Eberhard/Gschwind Andreas Karl/Zipperle (2017): MABEV – Metaanalyse, Bestandsaufnahme und Evaluation des Auf- und Ausbaus Lokaler Bildungsnetze (LoBiN). Eine Expertise im Rahmen des „Zukunftsplan Jugend“. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/LoBiN_ZPJ_MABEV_Gesamtbericht_2017.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bockhorst, Hildegard (2013): Kulturelle Bildung: Lebenskunst lernen – Bilden mit Kunst. In: Hafener, Benno (Hrsg.) (2013): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 231–246.

Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, Lothar (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim, München: Juventa.

Braun, Tom/Schorn, Brigitte (2013/2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. <https://bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen?page=11> [Zugriff: 30.09.2019].

Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (2015): Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam. Berlin/ Remscheid. <https://www.bkj.de/publikation/kulturelle-bildung-ist-koproduktion/> [Zugriff:30.09.2019].

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Füssenhäuser, Cornelia/Thiersch, Hans (2011): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2011): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt-Verlag. S. 1632–1645.

Gumz, Heike/Thole, Werner (2020): Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. (Im Erscheinen)

Hübner, Kerstin (2016): Die Rolle der Zivilgesellschaft: Ansprüche an Bildungs-kooperationen und -netzwerke/-landschaften. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa. S. 212–229.

Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (Zentrum für Kulturforschung) (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...; Köln: ARCCult Media.

Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Weber (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske & Budrich.

Lindner, Werner (2003): Alles Bildung? – Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Weber (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske & Budrich. S. 47–68.

Mack, Wolfgang (2012): Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 732–737.

Maykus, Stephan (2009): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37–55.

Münchmeier, Richard (2002): „Dass das Leben der Jugend bildend sei!“. Einleitung. In: Münchmeier, Richard/Otto Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–18.

Priemer, Jana/Mohr, Veronika: Vereine, Stiftungen und Co: Die neuen Bildungspartner? Sonderauswertung des ZiviZ-Surveys 2017. www.stifterverband.org/medien/vereine-stiftungen-und-co [Zugriff: 30.09.2019].

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sass, Erich (2015): Bildungslandschaften von unten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungsnetzwerke. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. 31. Jg. S. 55–59.

Scherr, Albert (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Weber (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske & Budrich. S. 87–102.

Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achstes Buch Kinder- und Jugendhilfe. Neugefasst durch Bek. v. 11.09.2012 | 2022; zuletzt geändert durch Art. 6 G v. 04.08.2019 | 1131. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> [Zugriff:30.09.2019].

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Stifterverband Bildung. Wissenschaft. Innovation (2018): Orte des Lebenslangen Lernens. Vereine, Stiftungen und Co. Policy Paper. <https://www.ziviz.de/publikationen/orte-des-lebenslangen-lernens> [Zugriff: 30.09.2019].

Stolz, Heinz-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 100–126.

Sturzenhecker, Benedikt (2013/2012): Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit> [Zugriff: 30.09.2019].

Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 693–712.

Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 249–266.

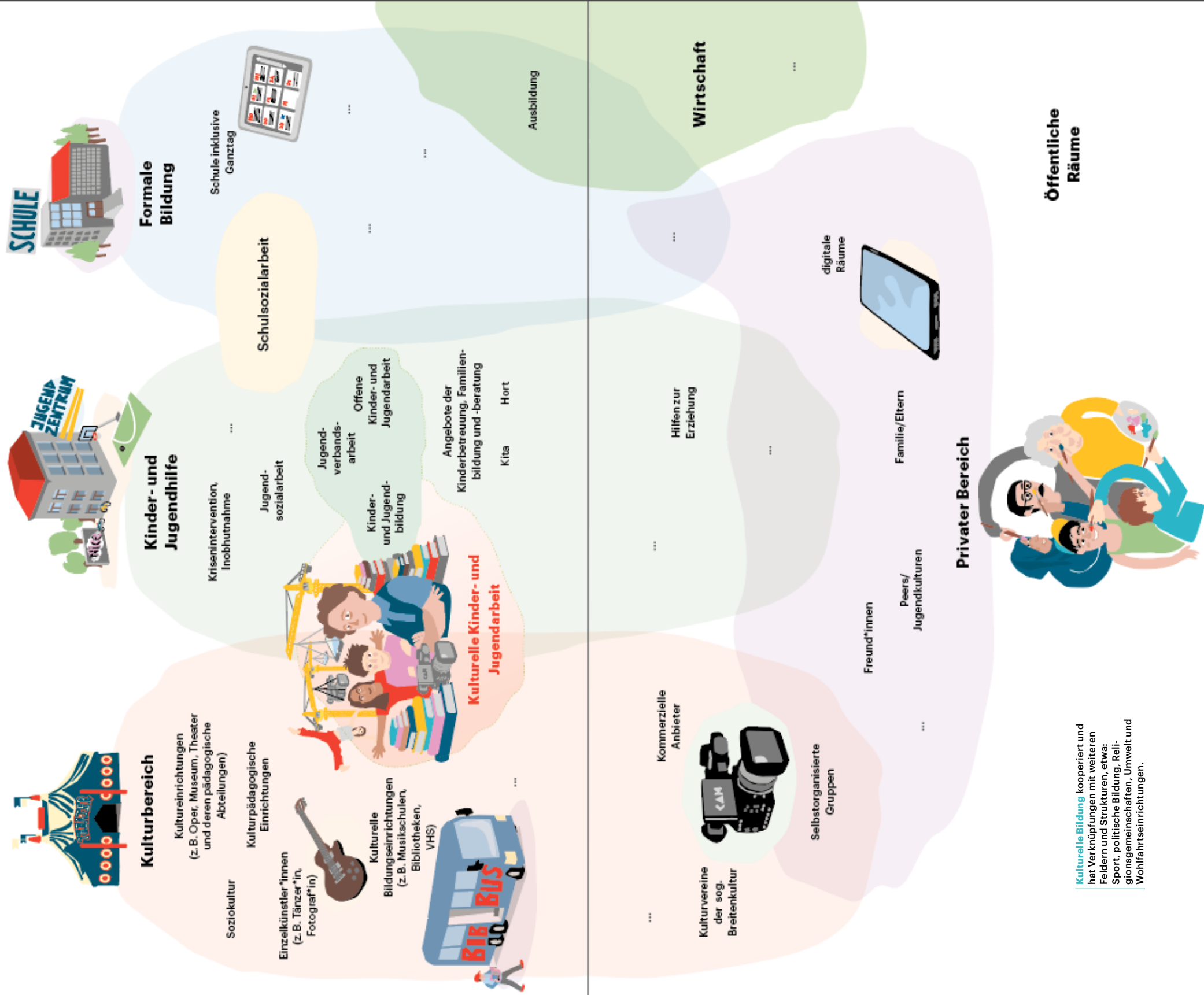
Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Thole, Werner/Herrmann, Cora (2018): Interdisziplinäre Grundlegungen der Kinder- und Jugendhilfe. Überlegungen zu einer noch weitgehend ungeklärten Theoriefrage – Markierungen. In: Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1375–1398.

Züchner, Ivo (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 27/4/2007. Beltz. S. 385–401.



Abbildung 4
Verortung Kultureller Bildung





Zieldimensionen von Bildungslandschaften

3.1	Handlungs- und Wirkungsziele	80
3.2	Leitmotiv: Kinder- und Jugendorientierung	88
	Interview: Bildungslandschaft jugendorientiert denken!, Prof. Dr. Stephan Maykus, Hochschule Osnabrück	94
	Aus der Praxis: Starke Strukturen für Kinder und Jugendliche, Hoyerswerda/Sachsen	98

Um Bildungslandschaften kinder- und jugendgerecht auszurichten und umzusetzen, ist es hilfreich darüber zu reflektieren, welche Ziele einer solchen Orientierung zuträglich sind bzw. welche ihr vielleicht im Wege stehen. Das ist auch deshalb entscheidend, weil Ziele darüber mitbestimmen, welcher Logik eine Bildungslandschaft folgt, welche Akteure demnach in ihr vertreten sind und letztlich welche Wirkung sie entfalten kann. Diese Reflexion ist wichtig, weil wir die Frage nicht aus dem Blick verlieren sollten: Warum überhaupt Bildungslandschaften? Und vor allem für wen?

Ziele in Bildungslandschaften und -netzwerken können dabei aufgrund der im ersten Kapitel beschriebenen hohen Erwartungen schnell überladen sein. Und sie sind es in der Regel auch. Damit wird fraglich, ob sie überhaupt realistisch erreicht werden können, haben sie doch „bis heute die spürbaren Grenzen der Innovation und Überlastung mit viel zu komplexen Zielvorstellungen nicht überwinden können.“ (Maykus 2019a) In vielen Bildungslandschaften scheint es zudem eine Herausforderung darzustellen, Ziele konzeptionell so konkret zu formulieren, dass die Umsetzung überprüfbar und methodische Schritte nachvollziehbar werden. (Gumz/Thole 2020)

3.1 Handlungs- und Wirkungsziele

Ziele von Bildungslandschaften lassen sich auf verschiedenen Ebenen benennen, sie sind unterschiedlich komplex und abstrakt. Sie lassen sich zunächst einmal unterscheiden nach Handlungs- und Wirkungszielen (v. Spiegel 2011). Dabei beschreiben Handlungsziele die Ideen davon, welche förderlichen Bedingungen bzw. Arrangements durch Fachkräfte bereitgestellt werden sollen. Diese sollen – so die Vorannahme – das Erreichen der Wirkungsziele wahrscheinlicher machen (ebd.). Wirkungsziele bezeichnen dagegen Vorstellungen über wünschenswerte Zustände oder erweiterte Handlungskompetenzen, auch der Adressat*innen. Sie lassen sich darüber hinaus in Bezug auf die Ziele von Bildungslandschaften in solche Ziele ordnen, die primär auf Veränderungen der Bildung selbst, des Bildungsverständnisses, der Bildungsinhalte oder der Teilhabe an Bildung fokussieren, und solche, in denen durch Bildung andere Ziele erreicht werden sollen. Die nachfolgend vorgestellten Zieldimensionen wurden durch die aktuelle Forschung bestätigt und strukturiert (Gumz/Thole 2020).

Handlungsziele von Bildungslandschaften – Strukturelle Ebene

Handlungsziele, die auf dieser Ebene verortet sind und Kernelemente von Bildungslandschaften darstellen, sind zum einen die Kommunalisierung bzw. Regionalisierung von Verantwortung für Bildung sowie zum anderen die Vernetzung aller mit Bildung, Betreuung und Erziehung befassten Akteure in einem bestimmten Raum. Hierbei unterscheidet sich die Form der Vernetzung mitunter erheblich: Sie reicht von Netzwerken, deren Ziel darin besteht, sich gegenseitig kennenzulernen, bis hin zu solchen, die ihre Steuerungsstruktur verändern und damit Bildung vor Ort auf geänderte Weise lenken. In diesem Kontext wird angenommen, dass mittels Vernetzung und Kommunalisierung verschiedene strukturelle Änderungen erreicht werden können, z. B.

- Partizipation lokaler Akteure an der inhaltlichen Ausgestaltung von Bildungslandschaften, Rückgriff auf deren lokales Problemwissen als Basis, um passgenaue Handlungsstrategien für spezifische Problemlagen vor Ort zu entwickeln,

- Stärkung und Flexibilisierung der professionellen Handlungsfähigkeit durch Rückgriff auf verschiedene Ressourcen,
- (gegenseitige oder gemeinsame) Qualifizierung von Fachkräften durch professionellen Austausch,
- gemeinsame, ggf. auch zivilgesellschaftlich getragene Verantwortung,
- erweiterte Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten und Verbesserung der Übergänge zwischen Institutionen,
- Steigerung der Effektivität und der Effizienz im Bildungssystem.

Wesentlich erscheint, dass diese strukturellen Veränderungen nicht in jeder Bildungslandschaft, jedem Netzwerk verfolgt werden. Und: Mit diesen Handlungszielen werden noch keine Aussagen darüber getroffen, für welche Adressat*innen damit welche Wirkungsziele angestrebt sind.

Gleichwohl kann es bereits auf Verwaltungsebene sehr herausfordernd sein, wenn unterschiedliche (öffentliche) Ressorts zusammenarbeiten. Treten die öffentlichen Einrichtungen – Schulen und Kindertageseinrichtungen, öffentliche Träger der Bildungs-, Jugend-, Sozial- und Kulturarbeit – hinzu, stellen sich Fragen danach, wie das Netzwerk koordiniert und gesteuert wird, wie also Verständigungs- und Entscheidungsprozesse herbeigeführt werden. Das ist anspruchsvoll, denn die Akteure und ihre unterschiedlichen professionellen Handlungslogiken sind enorm vielfältig und die Aufgaben, die Bildung, Erziehung und Betreuung zu leisten haben, äußerst komplex. Dies gilt umso mehr, wenn auch freie Träger und andere zivilgesellschaftliche Akteure, die in der Bildungsförderung von Bedeutung sind, einbezogen und Bildungslandschaften als Orte der Pluralität moduliert werden sollen. Das Ziel, dass öffentliche und freie Träger zusammenarbeiten, wird dann oft durch den Anspruch verstärkt, dies möge auf „Augenhöhe“ bzw. unter „Wahrung der Autonomie“ geschehen, während gleichzeitig aus einer theoretischen Perspektive gerade bei Netzwerken, die an Steuerung orientiert sind, nicht von hierarchiefreien Zonen auszugehen ist. Zusätzlich spielt hinein, dass Träger bzw. Akteure untereinander konkurrieren – um Aufmerksamkeit, um knapper werdende finanzielle Ressourcen und in vielen Regionen um die geringere Anzahl von Kindern und Jugendlichen. Zur Struktur von Bildungslandschaften gehören aber auch die Adressat*innen und ihre Familien selbst. „Die Hoffnung auf einen substanziellen Demokratie- und Partizipationsgewinn für nicht-organisierte Akteure (Kinder, Jugendliche, Familien, Quartiersbevölkerung) lösen lokale Bildungslandschaften bislang nicht ein.“ (Stolz 2017: 121)

Zu reflektieren bleibt, ob Bildungslandschaften auf der Ebene dieser Handlungsziele verbleiben und damit eine inhaltlich unbestimmte Steuerungsarchitektur zur Verfügung stellen, die entweder keine Ziele auf Ebene der Adressat*innen anstrebt oder die vom jeweils stärksten Akteur für seine Zwecke und Ziele genutzt wird.

Wirkungsziele auf gesellschaftlicher Ebene

Wesentliche Wirkungsziele, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene mit der Figur der Bildungslandschaften verbunden sind, knüpfen an ihren „Entstehungskontext“, die Ergebnisse der PISA-Studien, an: Bildungschancen und familiäre Herkunft hängen eng zusammen und die Ergebnisse der deutschen Schüler*innen sind im internationalen Vergleich schwach.

Daraus folgen verschiedene programmatische Ziele, nämlich chancengerechte Bildung zu realisieren und Teilhabe zu verbessern. Erreicht werden soll dies durch zwei wesentliche Ansätze: strukturelle Bildungsbenachteiligung soll einerseits vermindert und Benachteiligungen sollen andererseits kompensiert werden. Andererseits werden Ziele diskutiert, die das deutsche Bildungssystem an die Anforderungen des 21. Jahrhunderts anpassen sollen. Hierzu zählen die Diskurse zur sogenannten „Wissensgesellschaft“, aber auch zur Digitalisierung und Globalisierung, die geänderte Formen und Inhalte des Lernens und der Bildung benötigen. Bildung wird hier als Entwicklungsfaktor für individuelle, aber auch gesellschaftliche, wirtschaftliche und nationalstaatliche Zukunftsfähigkeit moduliert (Bollweg 2018).

Während sich diese Ziele und Aussagen noch klar dem Bildungsthema zuordnen lassen, werden auch weitere Ziele benannt, zu denen Bildungslandschaften einen Beitrag leisten sollen (vgl. Gumz/Thole 2020). Sie greifen Wirkungsannahmen auf, die sich mit einer optimierten Bildungsinfrastruktur einlösen lassen sollen. Zu nennen sind hier z. B.

- Stärkung der demokratischen Strukturen z. B. durch das o.g. Handlungsziel der Partizipation von Adressat*innen in Bildungsnetzwerken,
- Integration bzw. Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen und Menschen mit Behinderung.

Darüber hinaus wird bei gesamtgesellschaftlich ausgerichteten Wirkungszielen davon ausgegangen, dass eine verbesserte Bildung insbesondere auf individueller und gesellschaftlicher Ebene etwas zu leisten vermag, z. B.

- Bewältigung der Folgen des demografischen Wandels,
- Prävention (z. B. von Kindeswohlgefährdung, Jugendkriminalität, gesundheitlicher Ungleichheit, Armut und ihren Folgen),
- Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Wesentlich erscheint, dass es für diese überaus positiven Zuschreibungen, die Bildung allgemein erfährt und in deren Kontext auch Bildungslandschaften stehen, kaum ausreichende empirische Belege gibt. Weil der Gegenstand sehr komplex ist, werden die Zusammenhänge auch schwer zu überprüfen bleiben.

So bleibt fraglich, ob Bildung im Allgemeinen bzw. Bildungslandschaften im Besonderen das jeweils am besten geeignete Mittel darstellt, die aufgerufenen Probleme zu lösen. Weil zugleich eine einseitige Konzentration auf dieses „Mittel“ und „Konzept“ stattfindet, ist zu beobachten, ob damit nicht sogar weitere Zuschreibungsprozesse initiiert werden. Eine der Grundannahmen besteht bspw. darin, dass soziale Aufwärtsmobilität durch Bildung möglich sei. Dies kann insbesondere immer dann kritisch befragt werden, wenn Bildung als einziger Faktor gesehen wird, „Erfolg“ zu erreichen und dies vor allem in individueller bzw. individualisierter Perspektive betrachtet wird. Dann geraten nämlich Bedingungen struktureller Benachteiligung, z. B. im Kontext von Armut und Exklusionsprozessen, aus dem Blick.

Wirkungsziele auf Ebene der Kommunen

Kommunen und Regionen stehen vor immensen Herausforderungen, die sich je nach Standort ganz unterschiedlich zeigen: Es gibt jene, die an den Folgen mangelnder Integration und Teilhabe zu leiden haben, andere müssen sich mit der sozialräumlichen Segregation ganzer Stadtteile oder mit mangelnden öffentlichen Ressourcen bis hin zu hohen Schulden auseinandersetzen. Und es gibt jene, die in ländlichen Regionen besonders vom demografischen Wandel betroffen sind.

Dementsprechend werden mit der Etablierung von Bildungslandschaften verschiedene politische Ziele verfolgt, in denen sich unterschiedliche Wirkungsannahmen niederschlagen. Aus Sicht dieser Kommunen sollen die Netzwerke dazu beitragen, dass:

- Kommunen als zentrale Plattform für Bildung Anerkennung finden (öffentliche Aufmerksamkeit),
- Kommunen stärkeren Einfluss auf die Gestaltung des Bildungssystems vor Ort erhalten,
- lokale Akteure partizipieren und auf deren Problemwissen und Umsetzungswillen zurückgegriffen wird, damit passgenaue Lösungsstrategien entwickelt und umgesetzt werden können, also z. B. der demografische Wandel (besser) bewältigt wird,
 - die Attraktivität als Bildungsstandort gesichert oder erhöht werden kann, d. h. dass durch eine anspruchsvolle Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur der Zuzug von Fachkräften und ihren Familien befördert wird,
 - die Attraktivität als Standort für Unternehmen gesichert oder erhöht wird, u. a. durch Zuzug der Fachkräfte und durch Orientierung der inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung der Bildungslandschaft an den Bedarfen der ortsansässigen Unternehmen sowie durch „Ausschöpfung von Begabungsreserven“,

- benachteiligte Stadtteile Aufwertung erfahren,
- sozialraumorientierte Veränderungsprozesse angestoßen werden,
- Armuts- und Sozialkosten vermieden bzw. verringert werden.
- zivilgesellschaftliche Akteure zur Übernahme von Verantwortung und Beteiligung an Herausforderungen, auch finanzieller Art, motiviert werden.

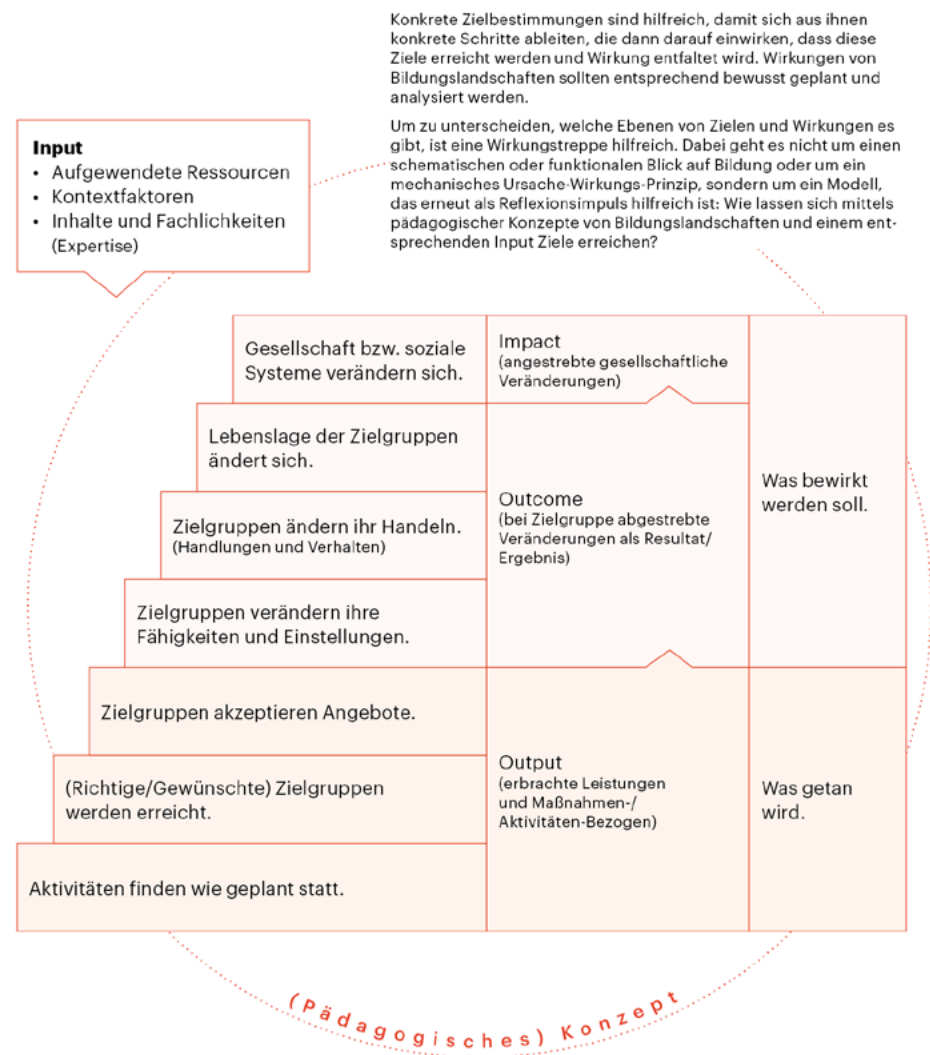
Ähnlich der gesamtgesellschaftlichen Perspektive werden auch in diesem kommunalpolitischen Diskurs grundsätzliche Fragen, wie der demografische Wandel bewältigt oder soziale Belastungslagen bearbeitet werden können, mit Bildung verbunden. Auch hier sind Argumentationen aufmerksam zu beobachten, die Bildung als Allheilmittel für jegliche Problemlage darstellen: Wenn Bildungsausgaben als Sozialausgaben umdeklariert werden, besteht das Risiko, dass sie ggf. jenen Kindern, Jugendlichen und Familien in weniger starkem Maße zur Verfügung stehen, an deren Bedarfe das jeweilige Konzept von Bildungslandschaft weniger anschlussfähig ist.

Wirkungsziele auf der ökonomischen Ebene

Insbesondere vor dem Hintergrund der diversen kommunalen Herausforderungen wird der Blick auf die Verbindung von Bildungszielen und die in vielen Kommunen angestrebte ökonomische Entwicklung gelenkt. Diese ist zunächst naheliegend, folgt man der Argumentation, die Bildung als Entwicklungsfaktor für individuelle, aber auch gesellschaftliche, wirtschaftliche und nationalstaatliche Zukunftsfähigkeit moduliert. Sie schließt ebenso an eines der Spannungsfelder an, in denen sich Bildungskonzeptionen befinden: die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft. Dieses Spannungsfeld zwischen Bildung als subjektorientiertem Emanzipationsprozess und Integration in Bestehendes ist dem Konstrukt der Bildungslandschaften zunächst einmal immanent. Es wird besonders sichtbar im gesellschaftlichen Auftrag, dass Bildungsinstitutionen – um die bestehende Gesellschaft zu stabilisieren – insbesondere Funktionen der sozialen und kulturellen Reproduktion wie auch der Qualifikation für den Arbeitsmarkt, letztlich auch der Selektion übernehmen (vgl. Fend 2011 für das „klassische“ Bildungssystem, d. h. Schule).

In diesen Kontext sind jene Bildungslandschaften einzuordnen, die den Fokus ihrer Zielformulierungen auf Fragen der Qualifikation für und Integration in das bestehende System richten – vereinfacht und in kommunalpolitischer Lesart: Qualifikation von Fachkräften für den ortsansässigen Arbeitsmarkt oder für Unternehmen, die perspektivisch zum Zuzug in die Kommune motiviert werden sollen. Das Spannungsfeld ließe sich möglicherweise teilweise auflösen, indem die erfolgreiche Vermittlung in den ortseigenen Arbeitsmarkt mit dem individu-

Abbildung 5
Wirkungstreppe



Quelle: Erweiterte Darstellung nach Jungermann 2018: 32; nach Beywl 2007 und Niestroj 2009

ellen Bildungserfolg verbunden wird. Sensibel zu betrachten sind jedoch die vor Ort jeweils vorgenommenen Gewichtungen in Bildungslandschaften. Kritisch ist beispielsweise zu sehen, wenn sich mit einer einseitigen Orientierung hin auf (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe ein Bildungsverständnis durchsetzt,

das ausschließlich auf personale Reife und Sozialstatus (Förderbedarfsdenken) sowie Beschäftigungsfähigkeit rekurriert (vgl. Bollweg 2018), das mit einem subjektorientierten, emanzipativen Bildungsverständnis schwer vereinbar ist. Naheliegend erscheint zudem, dass eine kommunale Bildungspolitik, die auf eine „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ abzielt, um als Standort für Unternehmen attraktiver zu werden, andere Kinder und Jugendliche auf eine andere Art und Weise adressiert, als eine, die auf Chancengerechtigkeit und Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen orientiert.

Wirkungsziele auf Ebene des Schulsystems

Einige Ideen rund um Bildungslandschaften nehmen an, dass Bildungslandschaften Erwartungen an das klassische Bildungssystem besser erfüllen als dieses selbst. Damit fungiert die Diskussion „momentan noch als Krisen- und Kompensationsmechanismus eines strukturell defizitären Bildungssystems“ (Bleckmann/Schmidt 2012: 12). Das heißt, das Bildungslandschaft kein eigenständiges Bildungsmodell ist und auf der Zielebene zumeist auch nicht als solches beschrieben wird.

Aus schulischer Sicht zeichnet sich dabei oftmals ein durchaus positives Bild bzw. eine innovative Zielbestimmung ab: Bildungslandschaften geben wichtige Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung, ermöglichen es Modellprojekte zu institutionalisieren und bieten Schulen durch regional angelegte Austausch- und Professionalisierungsnetzwerke bzw. ein regionales Bildungsbüro konkrete Unterstützung (Schmachtel/Olk 2017).

Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet eine schulzentrierte Ausrichtung, dass sie sich notwendigerweise mit den – oben angerissenen – gesellschaftlichen Funktionen von Schule beschäftigen muss. Will Kinder- und Jugendhilfe dabei nicht Dienstleister für Schule und „Ausfallbürge“ für herausfordernde oder misslingende Schullaufbahnen werden, so darf sie nicht in einer rein negativ formulierten Abgrenzung – „anders als Schule“ – verharren. Dies würde das hierarchische Gefälle weiter befördern. Gewinnbringender ist es, sich mit dem eigenen Bildungsverständnis auseinanderzusetzen.

Wirkungsziele auf der Subjekt-Ebene

Obwohl die individuelle Ebene vielleicht die zentralste und konkreteste Zielebene in Bildungslandschaften sein könnte, tun sich Bildungslandschaften mit

ihr schwer. Nicht nur, weil die bereits beschriebenen Ziele Bildungslandschaften überformen, sondern auch weil die Frage, was Bildung eigentlich ist und woran ihr Erfolg reflektiert werden kann, zwar eine wesentliche, aber eben zugleich auch schwierige ist.

Kommunen investieren vielfach in Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring. Damit hoffen sie, positive Entwicklungen vor Ort abbilden zu können, reduzieren „Bildung“ jedoch zugleich auf Messgrößen wie Bildungsabschlüsse. Mit Bildung aber drückt sich ein pädagogisches Konzept aus: eine Theorie von Entwicklung der Persönlichkeit, der emanzipativen (Selbst-)Bildung und des Lernens, gleichzeitig eine Funktion, Befähigung und ein Mittel der Inklusion. Dies ist deutlich normativ geprägt und macht Bildung als Ziel wenig konkret fassbar. Viele Konzepte von Bildungslandschaften „lösen“ dies, indem sie relativ unbestimmt auf ein „ganzheitliches Bildungsverständnis“, „umfassende Persönlichkeitsentwicklung“ oder „optimale Entwicklungsförderung“ zielen. Benannt werden auch Ziele, dass sich Bildungsangebote in den Netzwerken an den Lebenswelten orientieren und individuelle Bildungsbiografien begleiten sollen. Letzteres verweist unmittelbar auf strukturelle Dimensionen, nämlich informelle, non-formale und formale Bildung oder unterschiedliche Bildungsorte zu verbinden. Dies kann sowohl unter dem Motto „Übergänge gestalten“ geschehen als auch in einer dezidiert sozialraumorientierten Perspektive.

Kritisch in den Blick zu nehmen ist, wie – insbesondere im Kontext kommunaler Planung und Gestaltung von Bildungslandschaften – das „Sozialräumliche“ thematisiert wird. Hierunter verbergen sich höchst unterschiedliche Verständnisse in Bildungslandschaften: Insbesondere dann, wenn Effektivität und Effizienz gesteigert, das „Übergangsmanagement“ optimiert werden sollen, wird die räumliche Dimension der Bildungslandschaft häufig verkürzt. Sie wird dann auf eine rein geografisch zu verstehende Kette verschiedener, zeitlich verknüpfter Orte, an denen Bildung stattfindet, reduziert (vgl. Deinet 2012). Eine solche Perspektive beschränkt sich auf „klassische“, d. h. bereits bestehende Settings, die i. d. R. institutionell geprägt und damit auch vorgeformt sind. Sie blendet gleichwohl aus, dass „Sozialraum“ die Möglichkeit bietet, ihn zeitlich, inhaltlich und räumlich flexibel zu nutzen und damit die Subjektperspektive ins Zentrum zu rücken (vgl. Bollweg 2018: 1167). Darüber hinaus gerät die Bedeutung informeller Bildung und die Überwindung institutioneller Grenzen und Zuschreibungen wieder aus dem Blick, welche die Diskurse zu Bildungslandschaften – wie auch die Interpretation der PISA-Ergebnisse – prägte. Auch die Potenziale einer aneignungstheoretisch fundierten Gestaltung von Sozialräumen sind in einem solchen Verständnis von Raum wenig umsetzbar.

3.2 Leitmotiv: Kinder- und Jugendorientierung

(Wie) Lassen sich diese sehr unterschiedlichen Zieldimensionen unter dem Leitmotiv der „Kinder- und Jugendorientierung“ miteinander in Einklang bringen? Diese Frage ist wichtig, zeigt sich doch in den Ausführungen zu den Zielen: Aufgrund der unterschiedlichen (kommunal-, fach- und professions-)politischen Interessen werden die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen nicht regelhaft berücksichtigt. Bedeutende pädagogische Aspekte bleiben wenig beachtet. Bildungslandschaften sind konzeptionell wenig innovativ, es überwiegt eine infrastrukturell ausgerichtete und politisch regulierende Sicht auf Bildung (Stolz 2012: 22).

Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen betonen aber zu Recht, dass Steuerungsstrukturen keinen Selbstzweck haben und dass Kinder und Jugendliche ihre Bedürfnisse nicht an diesen Steuerungsstrukturen ausrichten sollten. Bildungslandschaften sind demnach erfolgreiche, pädagogische Netzwerke, wenn sie vom Individuum aus denken und gestaltet werden und erst im zweiten Schritt von Politik und Verwaltung aus handeln. Dazu benötigt eine Bildungslandschaft ein pädagogisches Konzept, einen inhaltlichen Kern. Und wenn es sich dabei um einen kinder- und jugendorientierten Bildungsbegriff handelt, dann kann die Kinder- und Jugendarbeit stärker als Akteur einer „anderen Bildung“ wirksam werden.

Anschlussfähige Bildungskonzepte

Bildungskonzepte, die Kindern und Jugendlichen gemäß sind und genutzt werden können, finden sich in einer subjektorientierten-emanzipatorischen Lesart (z. B. Scherr 2003), in Konzepten der Alltagsbildung (z. B. Sting 2010) oder in aneignungstheoretisch fundierten Ansätzen (z. B. Deinet 2009). Sie können mit Blick auf Bildungslandschaften besonders für sich nutzen, dass Stadtteil, Familie, Nachbarschaft, soziokulturelle Milieus, aber auch Beziehungen in Peer Groups für Kinder und Jugendliche eine entscheidende Rolle spielen. Wesentlich erscheint darüber hinaus, dass Kinder- und Jugendhilfe immer auch zum Lebensweltbezug

aufgefordert ist. D. h. sie ist verpflichtet, an entwicklungsförderlichen Bedingungen für Kinder, Jugendliche und Familien zu arbeiten und auf strukturelle Faktoren hinzuwirken, die Bildungsbenachteiligungen verringern.

Dazu herangezogen und in pädagogische Konzepte übersetzt werden, können zusätzlich die Kinderrechte. Mit dem Recht auf Bildung und Entwicklung, auf Teilhabe und Beteiligung, auf Kindeswohl und Sicherheit, auf Spiel, Freizeit und Ruhe, auf Kultur und Medien etc. haben die Vereinten Nationen einen Auftrag und eine Reflexionsmöglichkeit für jede Bildungslandschaft geschaffen. Eine Bildungslandschaft kann danach beurteilt werden, ob und inwieweit sie diese Rechte wahrt und realisiert – als individuelle Rechte, aber auch systemisch, indem Rechtsverletzungen, die strukturell bedingt sind, abgebaut werden.

In verschiedenen theoretischen und empirischen Perspektiven lassen sich weitere Grundlagen dafür finden, was als „kinder- und jugendgerecht“ gelten kann. Unter der Perspektive „Bildung als positive Entwicklung“ kann es um die Unterstützungsfunktion von Bildung für die Persönlichkeitsbildung, den Kompetenzerwerb, den Aufbau von Beziehungen etc. gehen. Die Perspektive auf kindliche bzw. jugendliche Handlungsmächtigkeit – das Paradigma der „Agency“ – lenkt den Blick darauf, dass Kinder und Jugendliche über eine eigene Sicht auf „ihre Welt“ verfügen, die sich von den Erwachsenen unterscheidet. Indem sie „ihre Welt“ eigenmächtig mitgestalten, werden sie zu „Ko-Konstrukteur*innen“ ihrer eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Hier spielt in Bildungslandschaften unbedingt die Frage hinein, welche Möglichkeiten Kinder und Jugendliche haben mitzuzuscheiden und mitzugestalten. Ein Ansatz, der empirisch untersetzt ist und ein Rahmenkonzept darstellen könnte, ist „Well-being“. Er wurde bspw. in den World-Vision-Studien für Kinder genutzt (Andresen et al. 2018) und legte auch die Basis für Handlungsempfehlungen des Zentrums „Eigenständige Jugendpolitik“:

Aus den Ergebnissen der großen Studien zu Kindern, v. a. World Vision Studie und LBS-Kinderbarometer, leitet Oggi Enderlein (2009, 2015) ab, dass nicht nur Familienklima, Schule und Freund*innen, darauf Einfluss haben, dass Kinder sich wohlfühlen, sondern eben auch Aktionsräume und Wohnumfeld, also Sozialraum bzw. Bildungslandschaften, und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Bewegung, also auch Bildung. Das zentrale Thema der „großen Kinder“ (ca. 6 bis 13 Jahre) sei, selbstständig und „groß“ zu sein bzw. zu werden. In dieser Altersgruppe wollen Kinder sich bewegen, Geschicklichkeit trainieren und Körpererfahrungen sammeln, anderen Kindern begegnen, eigenständig die Welt erkunden und Wissen und Können erwerben. Entsprechend sollte im konzeptionellen Zentrum einer entwicklungsfördernden Bildungslandschaft (Enderlein 2009: 175) stehen, dass Kinder Selbstwirksamkeit und Autonomie erfahren. Die (Bildungs-) Angebote und Netzwerke müssen im Sozialraum und der Umwelt verankert sein, um Begegnung mit und Bewegung in Natur, Gelände, Landschaft, Kulturraum

zu ermöglichen, Gemeinschaftserfahrungen anzubieten und vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, zu entdecken, erproben, erfinden, entwickeln, erforschen, organisieren, konstruieren. Es liegt auf der Hand, dass dazu die außerschulischen Orte notwendig sind, die als Vorbilder und Wegweiser fungieren, verlässliche Angebote bieten, Partizipation und Wertschätzung ermöglichen, Erwachsene in die Verantwortung nehmen, anzuleiten und zu begleiten bzw. Zutrauen und Vertrauen zu leben, sowie altersgerechte Grenzen ziehen und Freiräume zulassen.

In Bezug auf Jugendliche hat das Zentrum „Eigenständige Jugendpolitik“ dem Konzept des Wohlbefindens unterschiedliche Dimensionen zugeordnet. Für schulische und außerschulische Lern- und Bildungsorte – wir könnten sagen: für Bildungslandschaften – wurden sechs zentrale Dimensionen benannt. Demnach tragen schulische und außerschulische Lern- und Bildungsorte zu jugendgemäßer Entwicklung und Bildung bei, wenn sie

- subjektive Zuversicht und sichere Zukunftsperspektiven vermitteln,
- Selbstwirksamkeit erfahrbar machen,
- Qualität von Beziehungen gestalten und sichern,
- freie Räume und frei verfügbare Zeit erhalten bzw. erweitern,
- Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfähigkeit bieten,
- faire Zugänge zu Lern- und Bildungsorten sichern.

Insbesondere aus einer Perspektive, die an Bildungsgerechtigkeit orientiert ist und die durch viele Bildungslandschaften proklamiert wird, erscheint hierzu wichtig: Bildungslandschaften benötigen eine theoretische Rahmung, die über das subjektiv empfundene Wohlbefinden des*der Einzelnen hinausreicht und entsprechende Maßstäbe entwickelt. Einen solchen Rahmen bietet bspw. der „Capability Approach“ oder auch „Befähigungsansatz“ (siehe z. B. Ziegler 2016). Er zielt mit der Idee des „guten Lebens“ darauf, dass Menschen gerechte Verwirklichungschancen und Handlungsmöglichkeiten erhalten. Er reagiert darauf, dass durch unterschiedliche soziale Kontexte Chancen ungleich verteilt sind, selbst wenn es scheinbar materiell und strukturell gleiche Bedingungen gibt. Über einen solchen Ansatz könnte genau jenes kritische Korrektiv eingebracht werden, das den Blick auf die unterschiedlichen Ermöglichungsräume lenkt, die Kindern und Jugendlichen aufgrund der strukturellen Ungleichheit zur Verfügung stehen.

Jugend ermöglichen

Für die Frage, welche Konzeptionen für die Perspektive „Jugendliche“ geeignet ist, liefert auch der 15. Kinder- und Jugendbericht Hinweise. Er führt drei Kernherausforderungen des Jugendalters an. Diese „müssen gleichermaßen zu Leitlinien einer altersgerechten politischen Gestaltung der Jugendphase werden, zu Maßstäben also, die das Jugendalter nicht allein als individuell-biografisches Projekt

betrachten, das jeder und jede Jugendliche in Eigenregie bewältigen muss.“ (Rauschenbach 2017: 7)

Kernherausforderungen des Jugendalters

Dass „Jugend“, auch in bzw. durch Bildungslandschaften, gelingt, ist entscheidend davon abhängig, inwieweit junge Menschen darin unterstützt werden, die drei Kernherausforderungen des Jugendalters bewältigen zu können.

- Qualifizierung als Herausforderung, über Bildungsprozesse eine soziale, allgemein-bildende und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen;
- Verselbstständigung als Herausforderung, eine soziale, politische und ökonomische Eigenständigkeit zu entwickeln;
- (Selbst-)Positionierung als Herausforderung, eigene Standpunkte und eine Urteilskraft zu entwickeln im Verhältnis zu anderen und zur Gesellschaft, ihren Normen und Werten. Das bedeutet auch eine Balance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit auszubilden.

Während im Moment vielerorts vornehmlich die Qualifizierung im Mittelpunkt steht, ist es notwendig, dass sich gerade die Träger der Kinder- und Jugendarbeit für emanzipative informelle und non-formale Prozesse stark machen: für Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit etc.

Um „Jugend zu ermöglichen“ gilt es demnach, dass Partizipations- und Teilhabenerfahrungen von Jugendlichen in ihren Lebenswelten, Institutionen und sozialen Räumen aufgewertet werden. Und es gilt, dass diese Beteiligungsprozesse konkret auf diese gesellschaftlichen Räume und pädagogischen Institutionen zurückwirken. Dieser Anspruch ist für die Kinder- und Jugendhilfe fortwährend herausfordernd, zumal er mit professionellen Haltungen, Methoden und einer machtkritischen Organisationsgestaltung einhergeht. (Maykus 2019a) Das kann sich in Bildungslandschaften nur einlösen, wenn sich Kommunen als Handlungsfeld der Partizipation verstehen und überlegen, wie Adressat*innen politische Entscheidungen und jugendrelevante Themen beeinflussen und welche Begleitungsangebote sie zur Verfügung stellen können, um diese Potenziale der Demokratiebildung zu eröffnen.

Erfolgsfaktoren kind- und jugendgerechter Bildungslandschaften

Das Subjekt, seine Rechte, Perspektiven, Interessen und Entwicklungsaufgaben und (Selbst-)Bildungsprozesse sind in kind- und jugendgerechten Bildungslandschaften im Mittelpunkt. Sie sind als Arenen der Partizipation angelegt und sind so gestaltet, dass die lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezüge der Kinder und Jugendlichen einbezogen werden. Daraus ergeben sich Erfolgsfaktoren, für diese Bildungslandschaften:

- Alle lernen voneinander, Schule und außerschulische Einrichtungen, öffentliche und freie Träger, Erwachsene und junge Menschen, Verwaltung und Praxis.
- Das gemeinsame Lernen durch die Akteur*innen erfolgt kooperativ, z. B.: Kinder und Jugendliche begegnen anderen Peers oder Träger arbeiten in multiprofessionellen Teams.
- Räume werden als Ermöglichungsräume für alle Menschen mit ihren je eigenen Vorstellungen, Bewältigungsstrategien und Gestaltungsprozessen geschaffen und zugänglich gemacht (vgl. Reutlinger 2009).
- Es gibt vielfältige und anregende Situationen, denn die Interessen und Ausdrucksweisen von Kindern und Jugendlichen sind vielfältig.
- Professionelle Begleiter*innen sind mit unterschiedlichen fachlichen Expertisen aktiv. Sie investieren nicht nur in qualitätsvolle Angebote, sondern bauen Beziehungen auf und gestalten diese wertschätzend.

Weil Kinder- und Jugendarbeit die Expertise, die für Kinder- und Jugendorientierung wichtig ist – Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, Beziehungsgestaltung – über die Professionen und Prinzipien ihrer Arbeit fest verankert hat und weil sie anwaltschaftlich für Kinder und Jugendliche zu handeln vermag, übernimmt sie eine besondere Verantwortung für eine solche Ausrichtung von Bildungslandschaften.

→ Bildungslandschaften sind erfolgreiche, pädagogische Netzwerke, wenn sie von den Individuen aus und mit ihnen gedacht werden und erst im zweiten Schritt von Politik und Verwaltung aus handeln.

Beitrag der kulturellen Kinder- und Jugendbildung

Kulturelle Bildung verbindet Subjektorientierung und Partizipation, Lebenswelt und Sozialraum auf spezifische Weise: Sie ist Bestandteil eines aktiven Aneignungsprozesses von sozialen Räumen (Deinet 2009), in denen sich jungen Menschen Orte eröffnen, an denen sie sich mit ihrer Welt mittels kultureller und künstlerischer Methoden eigentätig auseinandersetzen. •

siehe auch: Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in Bildungslandschaften S. 53ff.

Reflexion

Bildungslandschaft kind- und jugendgerecht

Um eine Bildungslandschaft kind- und jugendgerecht auszugestalten, ist es sinnvoll zu hinterfragen, ob sie die nachfolgend aufgelisteten Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche bietet.

? Inwieweit können Kinder und Jugendliche in der Bildungslandschaft:

- Erfahrungen sammeln
- Neues Erleben
- lernen
- neugierig sein
- Entdeckungen machen
- experimentieren
- Entscheidungen treffen
- gestalten
- autonom handeln
- Fehler machen
- eigene Orte haben
- Handlungsspielräume erweitern
- Freund*innen treffen
- keine Erwachsenen dabei haben
- Begleitung erfahren
- Vorbilder kennenlernen
- für andere bedeutsam sein

! Damit Bildungslandschaften kind- und jugendgerecht sein können, müssen Bildungsorte und -angebote:

- interessant/attraktiv sein
- sich für Kinder und Jugendliche engagieren
- über ihr Angebot und ihren Ort hinaus denken
- bekannt sein
- erreichbar sein
- bezahlbar sein
- diskriminierungskritisch sein
- keine Hürden haben
- vielfältig sein
- verlässlich sein
- partizipativ sein
- offen sein
- flexibel sein

- sich Welt aneignen
- sich selbst kennenlernen
- Wissen erwerben
- sich qualifizieren
- Fähigkeiten erproben
- Handlungskompetenzen entwickeln
- sich einmischen
- mitbestimmen
- eigene Ziele erreichen
- etwas über das Leben lernen

Bildungslandschaft jugendorientiert denken!

Im Gespräch mit Prof. Dr. Stephan Maykus, Hochschule Osnabrück

Jugendarbeit bietet enorme Potenziale, dass Kinder und Jugendliche Partizipation erfahren und sich selbst positionieren. Prof. Dr. Stephan Maykus spricht im Interview darüber, dass eine strukturelle Einbindung von Jugendarbeit in Bildungslandschaften auf mehreren Ebenen dazu beiträgt, dass jugendgerechtes Aufwachsen möglich wird.

Jugendarbeit und Bildungslandschaften: Wie geht das zusammen?

Wenn wir Bildungslandschaften als Räume unterschiedlicher Bildungspartner und Institutionen denken, bereichert Jugendarbeit mit ihren Angeboten das jugendorientierte Lernen und Aufwachsen junger Menschen. Bildung in und durch Jugendarbeit zielt auf ein breites Verständnis kognitiven, sozialen, künstlerischen Lernens in vielfältigen Situationen, unterschiedlichen Gruppen und an den Interessen der Jugendlichen orientiert. Eine solche lebensweltliche Bildung ist besonders wichtig, damit sich Bildungslandschaften den Kernherausforderungen des Jugendalters – wie es auch der 15. Kinder- und Jugendbericht formuliert – stellen. Stichworte: Qualifizierung in Schule und Ausbildung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung. Dazu braucht es Gelegenheiten,

Räume und Begegnungen. Wenn wir Bildungslandschaften ohne Jugendarbeit denken und umsetzen, reduzieren wir Netzwerke einseitig auf Bildungsprozesse, v. a. der Schule. Erfahrungen in Vereinen, Verbänden, Jugendhäusern, Jugendaktionen und Initiativen, der kulturellen Bildung sowie in den ganztägigen Angeboten sollten aber eine konzeptionelle Einheit bilden. Jugendarbeit und Bildungslandschaften gehen dann zusammen, wenn die Eigenarten und Vorzüge der Jugendarbeit anerkannt werden und – umgekehrt – sie ihre Potenziale in andere Bildungsgelegenheiten einbringen.

Was kann Jugendarbeit in Bildungslandschaften einbringen?

Offene und verbandliche Jugendarbeit steht für themenbezogene, selbst organisierte, partizipative und an den Eigeninter-

essen anknüpfende Lebensbildung junger Menschen. In den Jugendhäusern, Häusern der offenen Tür oder Jugendzentren liegt ein Schwerpunkt auf den freier gestaltbaren Räumen und Angeboten, in Vereinen kommt die Erfahrung der Mitgliedschaft, des Ehrenamtes und der möglichen eigenen Anleitung von Jugendgruppen hinzu, z. B. als Übungsleiter in einem Jugendverein des Sports. Das ist Gesellschaftsbildung im Kleinen: Ideen entwerfen, Interessen austauschen, sich in Gruppen beraten und abstimmen, Regeln eingehen und durchsetzen, mit Aktionen öffentlich werden und somit auch eine politische, Interessen vertretende Position einnehmen, mit Wirkung auf die Lebensführung, das Engagement, Solidarität und Offenheit im eigenen Persönlichkeits- und Lebensentwurf. Bildungslandschaften untermauern ihr weites Bildungsverständnis, wenn sie Jugendarbeit als tragende Säule des Netzwerkes vor Ort ansehen. Entsprechend gilt

für Bildungslandschaften: Über Schulen hinausdenken, Bildung weit verstehen und als Lebensbildung junger Menschen in den Kommunen denken, lokale Akteure, Institutionen und Partner einbeziehen und den Maßstab an der Lebensphase Jugend ausrichten.

Unter welchen Bedingungen würden Sie eine größere Beteiligung der freien und öffentlichen Träger der Jugendarbeit an Bildungslandschaften empfehlen, wann würden Sie abraten?

Nicht immer wird Jugendarbeit sofort mitgedacht, manchmal muss sie sich in die kommunalen Strukturen der Bildungssteuerung „reinkämpfen“, wird dann aber oft anerkannt und als wichtiger Partner

Bildungslandschaften untermauern ihr weites Bildungsverständnis, wenn sie Jugendarbeit als tragende Säule des Netzwerkes vor Ort ansehen.

Prof. Dr. Stephan Maykus

Jugendarbeit und Bildungslandschaften gehen dann zusammen, wenn die Eigenarten und Vorzüge der Jugendarbeit anerkannt werden und – umgekehrt – sie ihre Potenziale in andere Bildungsgelegenheiten einbringen.

Prof. Dr. Stephan Maykus

erfahren. Stößt Jugendarbeit aber nicht auf diese Bereitschaft sie einzubeziehen oder sogar auf offene Ablehnung, sollte sie Abstand nehmen. Nicht um jeden Preis kann sie Teil einer Bildungslandschaft werden, z. B. dann, wenn die gemeinsame kommunale Steuerung und Planung von Bildung, Schule und Jugendhilfe fehlen.

Kinder und Jugendliche ins Zentrum: Sind Bildungslandschaften Ihrer Ansicht nach jugendgerecht?

Leider sind Bildungslandschaften überwiegend Expertennetzwerke. Und: Der Begriff „jugendgerecht“ ist meiner Ansicht nach falsch, kommen doch im Zweifelsfall Perspektiven der Fachkräfte oder Auftraggeber vor den Stimmen der Jugendlichen. Sie sollen also den Jugendlichen angemessen, ihrer Situation gerecht werdend vermittelt werden. „Jugendorientiert“ trifft es eher: Die Themen, Interessen und Aktivitäten der Jugendlichen werden wahrgenommen, gespiegelt und ihnen Resonanz verliehen, beraten und entschieden, sie werden öffentlich sichtbar und Teil des Zusammenlebens der Jugendlichen und Erwachsenen. Jugendorientiert ist konsequenter, lebensweltorientiert und mit dem Aufbau von Gelegenheiten verbunden, in denen die

Themen der Jugendlichen geäußert werden können und Eingang finden.

Leisten Bildungslandschaften einer Institutionalisierung und Pädagogisierung von Kindheit und Jugend Vorschub?

Das kann passieren, wenn sich Bildungslandschaften als einengende Kette von Angeboten verstehen, die junge Menschen entlang eines normativ gedachten Verständnisses „guter Entwicklung“ lückenlos fördern will. Bildungsnetzwerke sollten aber die vielfältigen Bildungswege und -entscheidungen fördern, zulassen und nicht insgeheim abwerten. Statt von dem ebenso einengenden Begriff der „Pädagogisierung“ möchte ich von einer „Rückgewinnung des Pädagogischen“ in Bildungslandschaften sprechen. Das bedeutet, dass Bildungslandschaften mit einem breiten Bildungsverständnis, einer lebensweltbezogenen Jugendorientierung und Partizipation einhergehen müssen. Das zielt auf eine öffentliche Auseinandersetzung über die Pädagogik des Sozialen in Stadtteilen. Und es steht für einen sehr konkreten, fachlich fundiert begründeten Weg der Vernetzung in Kommunen. Bildungslandschaften, die das beherzigen, laufen damit weniger Gefahr,

den Regeln eines sehr technokratisch geratenen Projektmanagements zu unterliegen. Dann steht die Organisation des Netzwerkes schon für einen Erfolg, der noch gar nicht im Hinblick auf Bildungsziele, pädagogische Konzepte und Vorstellungen von Kindheit und Jugend hin von allen Beteiligten erörtert wurde. Die lebensweltorientierte Pädagogik der Partizipation und Demokratiebildung bietet Bildungslandschaften einen Kern

des Vorgehens, eine Zielmarke für die Vernetzung und weist der Jugendarbeit dabei einen erkennbaren Stellenwert zu. Hier ist Bildungs- und Jugendpolitik gefragt, förderliche Entscheidungen zu treffen. Selbst eine gelungene, strukturell intensivierte, mit einem klaren Konzept unterstützte Vernetzung bleibt unzuverlässig, wenn nicht auch die Beziehungen zwischen Schul- und Jugendhilfesystem reformiert werden. •

Prof. Dr. Stephan Maykus, Studiendekan der Hochschule Osnabrück, lehrt in den Masterprogrammen „Soziale Arbeit: Lokale Gestaltung sozialer Teilhabe“ an der Hochschule Osnabrück sowie Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Aktuelle Forschungsfelder sind die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule, kommunale Bildungsplanung sowie inklusive Bildungsstrukturen in Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kommune.

Starke Strukturen für Kinder und Jugendliche

Hoyerswerda/Sachsen



Evelyn Scholz ist ein wichtiges Rad im Motor der Bildungslandschaft in Hoyerswerda – sie hält den Prozess am Laufen und gibt an den richtigen Stellen Gas. Der Motor selbst ist die „Koordinierungsstelle Bildung“. Die Koordinierungsstelle ist direkt beim Oberbürgermeister der Stadt angesiedelt. Diese Anbindung ist ein Zeichen dafür, wie Aufbau, Koordination und Weiterentwicklung einer Bildungslandschaft als Aufgaben der Stadt verstanden werden.

Alle(s) im Blick – so geht Zusammenarbeit
Um alle Bildungswege der Kinder und Heranwachsenden – von der Kita, über Schule bis hin zu den außerschulischen Angeboten – im Blick zu haben, wurde 2007 die „Koordinierungsstelle Bildung“ gegründet. Diese ist dem Oberbürgermeister zugeordnet und wird fachlich durch den Träger „Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Demokratie und Lebensperspektiven (RAA) Hoyerswerda/Ostsachsen e. V.“ begleitet.

„Wenn wir in Hoyerswerda das Wort Bildung in den Mund nehmen, dann meinen wir immer lebenspraktische Bildung. Also ein Gesamtensemble von Lern- und Bildungsmöglichkeiten, das non-formales Lernen miterfasst“, meint Evelyn Scholz. Um das zu erreichen, kommen alle Bildungsakteure zusammen – beraten, diskutieren, tauschen sich aus. Da gibt es fünf Mal jährlich die Fortbildungs- und Veranstaltungsreihe „Bildungsakteure stärken“, bei denen Hoyerswerdaer Bildungsakteure ihre Themen einbringen und sich austauschen können. Oder die „Fachgruppe Bildung“, eine beim Bürgermeister angesiedelte Expertenrunde mit ca. 20 Vertreter*innen aus Kindertagesstätten, aller Schulformen und von Trägern der Kulturellen Bildung und aus dem Sportbereich. Gemeinsam loten sie die aktuellen

Entwicklungen der Bildungslandschaft aus, identifizieren wichtige Themen und wie diese strategisch umgesetzt werden können.

Arbeitsgruppen sind wichtig, um Entwicklungen voranzubringen. Der Kernbereich aus Schule, Kita, Hort und freien Trägern wird regelmäßig erweitert, abhängig von den Themen der Arbeitsgruppe. Bei „Berufs- und Studienordnung“ kommt beispielweise auch die Agentur für Arbeit hinzu, bei „Grundschule/Weiterführende Schule“ sitzt auch das Landesamt für Bildung und Schule mit am Tisch. „Am Anfang haben wir den Fehler gemacht, alle Themen mit allen zu besprechen“, erinnert sich Evelyn Scholz. „Doch Produktivität und zielorientiertes Arbeiten kam erst mit der Abgrenzung der Themen und der Beteiligten. Nun kommen zwei bis drei Mal im Jahr vom jeweiligen Thema betroffene Träger in den Arbeitsgruppen zusammen, setzen sich an einen großen Tisch und reden.“ Dieser direkte Austausch hat sich bewährt, das unmittelbare Kommunizieren ist mittlerweile unerlässlich für die Arbeit in der Bildungslandschaft. Angesprochen werden so die Bildungsakteure, die durch diese Strukturen in ihrer Arbeit unterstützt werden.

Die Kinder und Jugendlichen erlangen in den offenen Bildungsangeboten – egal ob bei Kultur oder Sport – Kompetenzen, die für den Lebenslauf wichtig sind.

Evelyn Scholz

Kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Antrieb für den Motor Bildungslandschaft

Und wie ist es um Jugendkulturprojekte und kulturelle Bildung bestellt? „Bei uns in Hoyerswerda ist das Zentrum für kulturelle Kinder- und Jugendbildung immer die KuFa“. Damit mein Evelyn Scholz die Kulturfabrik e.V., ein soziokulturelles Zentrum, das der Haupt-Zylinder im Motor Bildungslandschaft ist. Uwe Proksch ist ein Mann der ersten Stunde des Vereins, er hat ihn vor 25 Jahren mitgegründet. Heute

sind acht Festangestellte hier tätig, die dafür sorgen, dass in der „KuFa“ Konzerte, Kabarett, Theater, Kino, sogar eine Kneipe, aber auch vielfältige kulturelle Kinder- und Jugendbildung stattfinden. Daneben gibt es zahlreiche Kooperationen mit anderen Einrichtungen der Stadt und in der Bildungslandschaft. Eine davon sticht besonders hervor: Die Kulturschule.

Das Lessing-Gymnasium der Stadt und die Kulturfabrik stehen seit zehn Jahren in

einer festen Bildungspartnerschaft. Mehrere Sparten der kulturellen Bildung integriert das Gymnasium in Form von „Bausteinen“ direkt in den Schulalltag. „Ziel war von Anfang an, dass die Kulturarbeit in die Schule mit einfließt, als Lebensmodell“, betont Uwe Proksch. Die Kulturschule ist ein „Talenteort“ und ein „Orientierungsort“ für den Berufseinstieg, beschreibt er. Hier bekommen Kinder und Jugendliche die Chance zur eigenverantwortlichen Gestaltung von kreativen Projekten, in denen sie Themen wie Demokratie, Fremdenfeindlichkeit oder Partizipation behandeln können, die im Lehrplan kaum Platz finden. So wird ein Lebensweltbezug hergestellt, der für die Persönlichkeitsentwicklung unentbehrlich ist. Es gibt beispielsweise Kulturtage über das „Debattieren“, in denen Rhetorik und Körpersprache gemeinsam und klassenübergreifend erarbeitet werden. „Über diese spielerische Art lernen die Schüler*innen, wie man frei redet und einen Vortrag hält“, sagt Uwe Proksch. Für die Entwicklung dieser Methoden wurden in der Kulturfabrik die Zeit und auch das notwendige Know-How bewusst freigehalten und Arbeitsfelder umstrukturiert.

Dass die Grenzen vom Freizeitbereich in die Schule überschritten werden, und umgekehrt, war das Ziel dieser Kooperation.

Auch Evelyn Scholz versteht es so. „Bildung ist mehr als Schulbildung“, sagt sie. „Es ist eben auch non-formale Bildung. Die Kinder und Jugendlichen erlangen in den offenen Bildungsangeboten – egal ob bei Kultur oder Sport – Kompetenzen, die für den Lebenslauf wichtig sind. Von Fairness bis Teamgeist.“ Kulturzentren sind die Orte, in denen so etwas erprobt werden kann. In der Kulturschule kommen formales und non-formales Lernen dann zusammen und schaffen ein umfassendes Lernangebot.

Hoyerswerda auf dem Weg zu einer Bildungslandschaft

Hoyerswerda ist ein Beispiel für den demografischen Wandel. Seit den 1990er Jahren kämpft die Stadt mit einem Bevölkerungsrückgang von über 50 Prozent. Wohnungsleerstand und massiver Städteumbau gingen einher. Die Erkenntnis, dass Bildung ein Wirtschaftsfaktor sein kann, kam 2006. Denn ein vielfältiges Bildungsangebot ist für Menschen und vor allem für Familien ein ausschlaggebendes Kriterium, sich für einen Ort zu entscheiden und auch zu bleiben. Heranwachsende, die in die Arbeitswelt integriert werden, sind letztendlich nicht abhängig von staatlichen Leistungen – eine Tatsache, die langfristig auch die Kommunen entlastet.

Ziel war von Anfang an, dass die Kulturarbeit in die Schule mit einfließt, als Lebensmodell.

Uwe Proksch

Die Debatte, Verantwortung in Sachen Bildung für Heranwachsende und Bürger*innen zu übernehmen, wurde 2006 von der „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative – Kommunale Koordinierung“ angestoßen – und erreichte auch Hoyerswerda. Die Stadt verstand, dass Bildung eine kommunalpolitische Aufgabe ist und die komplexen Probleme nur durch ein enges Zusammenarbeiten aller kommunalen und zivilgesellschaftlichen Akteure gelöst werden können. Das Verständnis dafür, dass Kulturelle Bildung einen großen Anteil an der Entwicklung einer zufriedenen Stadtgesellschaft hat, wurde verinnerlicht. Gerade bei Kindern und Jugendlichen werden so Impulse gesetzt, die lebensnahes Lernen ermöglichen.

Mit einem solchen strukturellen System und einem starken Träger für soziokulturelle Bildung ist Hoyerswerda ein Beispiel für eine lebendige, wachsende Bildungslandschaft. Aber auch hier zeichnen sich Probleme ab: Wachsende Personalkosten sowie personelle Kapazitätsgrenzen, fehlende Jugendkulturszenen im Stadtbild und das bleibende Thema der Teilhabegerechtigkeit. Dass hier vor allem ein langer Atem notwendig ist, zeigt nicht nur die langjährige Arbeit der Kulturfabrik, auch Evelyn Scholz ist davon überzeugt: „Am Ende ist das Entscheidende, dass man den Prozess am Laufen hält.“

Literatur

Andresen, Sabine/Çınar, Dilan/Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha/Pupeter, Monika/Schneekloth, Ulrich/Wolfert, Sabine (2018): Kinder in Deutschland. 4. World Vision Kinderstudie. hrsg. v. World Vision Deutschland e. V. Beltz.

Beywl, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen. Weiterbildung des Heidelberger Instituts für Beruf und Arbeit (hiba), Band 20/26. Darmstadt.

Beywl, Wolfgang/Niestroj, Melanie (2009): Das A-B-C wirkungsorientierter Evaluation. Köln: Univation.

Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 5.

Bollweg, Petra (2018): Bildungslandschaft. In: Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1161–1180.

Deinet, Ulrich (2012): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php> [Zugriff: 30.09.2019].

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf> [Zugriff: 30.09.2019].

Enderlein, Oggi (2009): „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“ Bildungslandschaften im Interesse der Kinder und Jugendlichen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159–177.

Enderlein, Oggi (2015): Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Themenheft 08. hrsg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/news/Themenheft-08-we150331_b.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Fend, Helmut (2011): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gumz, Heike/Thole, Werner (2020): Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. (Im Erscheinen)

Jungermann, Anja-Kristin (2018): Bildungslandschaften wirksam steuern – eine heuristische Wirkungslogik unter Berücksichtigung des sozio-ökologischen Kontext. Dissertation. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37780/1/20181109%20Diss%20komplett_final.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Maykus, Stephan (2019a): Jugendbeteiligung in Bildungslandschaften: Zum pädagogischen Kern kommunaler Netzwerkpraxis. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.) (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: Kopaed. S.119–129.

Maykus, Stephan (2019b): Offene, kulturelle, partizipative Kinder- und Jugendbildung im Netzwerk: Empirie eines komplexen Wechselverhältnisses in ihren Konsequenzen für Bildungslandschaften. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Zukunft Bildungslandschaft?! Mehr Kinder- und Jugendorientierung, Beteiligungskultur und Teilhabegerechtigkeit“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung am 16. und 17. Mai 2019, Berlin. Unveröffentlicht.

Rauschenbach, Thomas (2017): Jugend – eine vernachlässigte Altersphase. In DJI-Impulse Bulletin 1/2017. S. 4–7. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull115_d/DJI_17_01_Web.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Scherr, Albert (2003): Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim: Juventa. S.139–151.

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Schröder, Wolfgang/Schweppke, Cornelia (Hrsg.) (2010): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Soziale Arbeit. Weinheim und München: Beltz.

Stolz, Hans-Jürgen (2012): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und möglicher Alternativen. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S.21–31.

Stolz, Hans-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften - Theoretische Perspektiven. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.100–126.

v. Spiegel, Hiltrud (2011): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt.

Zentrum Eigenständige Jugendpolitik (2013): Das Wohlbefinden Jugendlicher in Schule und außerschulischen Lern- und Bildungsorten. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. Berlin.

Ziegler, Holger (2016): Der Capabilities Ansatz und informelles Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo: Handbuch informelles Lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 73–85.



Profile von Bildungslandschaften

4.1	Strukturelle Bezüge	109
4.2	Konzeptionelle und inhaltliche Bezüge	116
	Interview: Bildungslandschaften mit Kooperationen systematisch aufbauen, Dr.in Bettina-Maria Gördel, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung	122

Eine Typologie von Bildungslandschaften, die für die jeweiligen Ausgangsbedingungen vor Ort, für das zu lösende „Bildungsproblem“, für die gewählten Ziel- und Themenstellungen und für die jeweiligen Akteurskonstellationen eine Analysemöglichkeit bietet, außerdem für die Träger der kulturellen Jugendarbeit einen idealen Beteiligungs- bzw. Entwicklungsweg vorzeichnen könnte, wäre nützlich. Aufgrund der dargestellten, höchst unterschiedlichen Ausgangslagen und Zielvorstellungen der Bildungslandschaften vor Ort ist ein solches (Ideal-) Gesamtkonzept allerdings schwer zu entwerfen.

Das heißt aber nicht, dass es keine Ankerpunkte gibt, anhand derer sich ablesen lässt, wie eine Bildungslandschaft konzipiert und strukturiert ist. Diese

Anker helfen einzuschätzen, inwieweit Bildungslandschaften zur Philosophie oder zur Struktur des jeweiligen Trägers passen bzw. zu welchen Fragen dieser Antworten finden und Entscheidungen fällen muss, bevor bzw. während er sich beteiligt. Selten gibt es die genannten „Profile“ in Reinform, vielmehr liegen sie in vielfältigen Mischformen vor. Sie werden im Folgenden zudem zwar als „Pole“ dargestellt, damit verbunden ist aber keine normative Wertung, was denn nun der „bessere“ oder der „schlechtere“ Weg für eine Bildungslandschaft sei. Diese Profile fundieren auf der Analyse struktureller und inhaltlicher Bezüge von Bildungslandschaften, welche das Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“ erweiterte (Gumz/Thole 2020), indem es vorhandene Modelle und bereits bestehende Forschung (siehe Kapitel 1 und 2) nutzte und typische Kriterien herausarbeitete, die im Folgenden dargestellt werden.

➔ **Typen von Bildungslandschaften lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen. Ihre Profile sind eher Mischformen, deren Analyse dabei unterstützt einzuschätzen, inwieweit Bildungslandschaften zum jeweiligen Träger passen.**

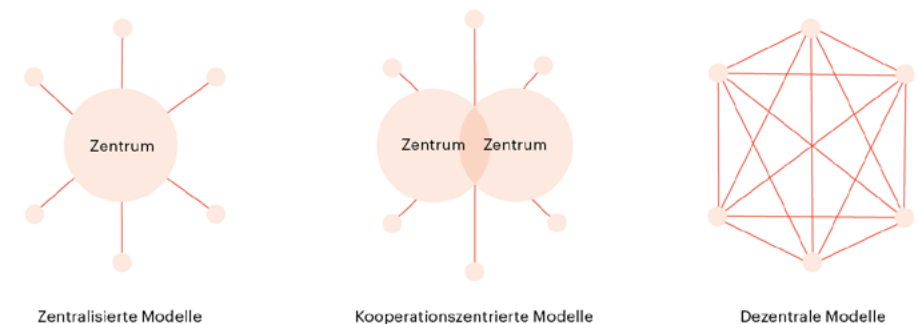
4.1 Strukturelle Bezüge

Fokus: Zentralisierte, kooperationszentrierte oder dezentrale Modelle

Wenn Bildungsnetzwerke aus bilateralen Arbeitsbeziehungen eines Netzwerkakteurs mit mehreren anderen Partnern bestehen, dann können sie als zentralisierte Modelle bezeichnet werden. Aufgrund der historischen Entwicklung von Bildungslandschaften im Kontext von Schulentwicklung handelt es sich bei diesem Akteur „im Zentrum“ häufig um Schulen – in ländlichen Regionen oder kleineren Netzwerken in Stadtteilen bzw. Quartieren oft auch um die eine Schule. Es existieren vereinzelt auch Bildungslandschaften, die rund um andere Akteure organisiert werden.

Kooperationszentrierte Netzwerke besitzen einen Kern aus zwei kooperierenden Akteuren. Diese sind häufig Schule und Jugendhilfe als Instanzen öffentlich verantworteter Bildung. Um diesen Kern gruppieren sich andere Netzwerkpartner, die gleichwohl nicht impulsgebend oder steuernd agieren (vgl. auch Eisnach

Abbildung 6
Zentralisierte, kooperationszentrierte oder dezentrale Modelle



2011). Wenn im Gegensatz dazu ein vielfältiges Beziehungsgeflecht unterschiedlichster Bildungsakteure entsteht, die mehr oder weniger „ausgeglichen“ beteiligt sind, kann von dezentralen Bildungslandschaften gesprochen werden.

Fokus: Schule, Kinder- und Jugendhilfe oder Stadtteilzentren im Zentrum des Netzwerks

Daran, welcher Akteur im Zentrum des Netzwerks steht oder wo die Koordinierung von Netzwerken verankert ist, lässt sich erkennen, ob die Vernetzungsstrategie eher an Schulentwicklung, Kinder- und Jugendhilfe oder Stadtteilentwicklung orientiert ist.

Wenn Akteure der Kinder- und Jugendhilfe im Zentrum stehen, sind dies v. a. Kindertagesstätten, Familienzentren oder Träger der Kinder- und Jugendarbeit. Stadtteilzentren sind kommunal administrativ unterschiedlich verortet, oft sind sie dem Jugendamt zugeordnet.

Nicht immer entscheidet sich jedoch an dem Akteur, der im Zentrum steht bzw. koordiniert, auf wen und wie die Bildungslandschaft ausgerichtet ist.

Abbildung 7
Vernetzungsstrategie Schulentwicklung, Kinder- und Jugendhilfe oder Stadtteilentwicklung



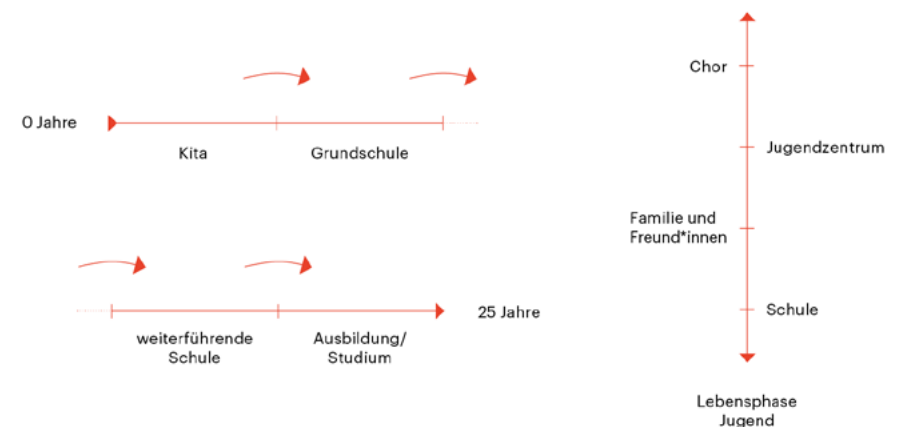
Fokus: Horizontale oder vertikale Zeitperspektive

Bildungslandschaften werden auch davon geprägt, wie sie mit dem Faktor „Zeit“ umgehen bzw. wie sie die Biografie von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen.

Horizontal strukturierte Bildungslandschaften stützen sich eher auf einen zentralen Zeitpunkt des Aufwachsens, z. B. die Jugendphase. Sie schauen darauf, wie sich die unterschiedlichen Bildungsorte, die Jugendliche nutzen bzw. für diese attraktiv sind, aufeinander beziehen.

Vertikal orientierte Bildungslandschaften betrachten die Adressat*innen über einen längeren Abschnitt im Lebensverlauf. Entsprechend binden sie die unterschiedlichsten Bildungsakteure ggf. von der Frühförderung bis zur Seniorenarbeit entlang der aufeinander folgenden biografischen Stationen ein. In der Praxis finden sich jedoch auch bei vertikalen Netzwerke oft solche, die nur auf bestimmte kürzere Lebensabschnitte fokussieren, z. B. die frühe Kindheit von der Kindertagespflege bis zum Ende der Grundschule oder ausschließlich die Phase der Sekundarstufe, Berufsorientierung und des Übergangs in Ausbildung.

Abbildung 8
Horizontale und vertikale Zeitperspektive



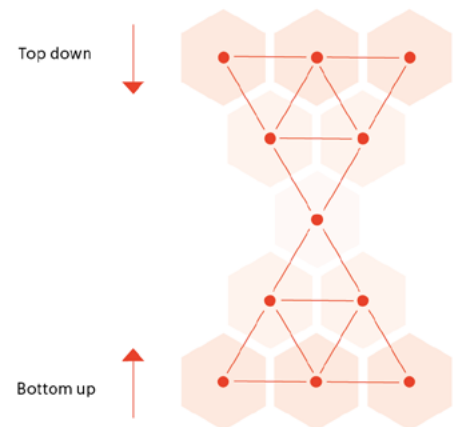
Fokus: Kommunales Bildungsmanagement oder sozialer Raum als Bildungsraum

Eine weitere Unterscheidungslinie ist die der Kultur im weitesten Sinne. Auf der einen Seite stehen hier Modelle, die Bildungslandschaften – meist kommunalpolitisch gesteuert – in einer Top-Down-Strategie einführen. Mit diesen Bildungslandschaften ist oft der Anspruch verbunden, ein kommunales Gesamtkonzept für Bildung zu entwerfen und umzusetzen. Sie sind häufig verknüpft mit dem Begriff des „Bildungsmanagements“ und entsprechend als politisch-administrative Steuerungskonzepte angelegt.

Demgegenüber stehen Bildungslandschaften, die sich in „Bottom up“-Prozessen bilden. Diese betonen meist sozialräumliche, lebensweltliche und Teilhabe-Ebenen stärker, verstehen also den sozialen Raum als Bildungsraum und fokussieren oft auch Lebensbedingungen im Stadtteil oder Quartier – sowohl politisch als auch im Kontext von Stadtentwicklung (vgl. Berse 2009, Niedlich 2016).

Auch diese beiden Pole schließen einander nicht aus, sondern bedingen sich oftmals sogar gegenseitig, wenn Bildungslandschaften erfolgreich sein sollen. Denn: Nur durch Vereinigung beider Perspektiven können alle Akteure ihrem eigenständigen Auftrag entsprechend beteiligt werden und geraten gleichzeitig die Lebenswelt und auch informelle Orte des Lernens in den Blick.

Abbildung 9
Zwischen Top-Down und Bottom up



Fokus: Horizontale oder vertikale Steuerung

Es existieren Bildungslandschaften, die ressort- und bereichsübergreifend wirken, also im Kern stärker Wert darauf legen, dass sich die unterschiedlichen Felder, z. B. aus Schul- und Jugendhilfeakteuren, verbinden. Sie überwinden Grenzen, v. a. in den kommunalen Ressorts, horizontal.

Andere verschränken die Perspektiven eher vertikal zwischen Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Praxis sowie Bürger*innen. Hierbei gibt es solche Ansätze, die ausschließlich kommunale Akteure beteiligen, andere beziehen auch Zivilgesellschaft, z. B. freie Träger, und die Adressat*innen mit ein (Gumz/Thole 2020 i. E.).

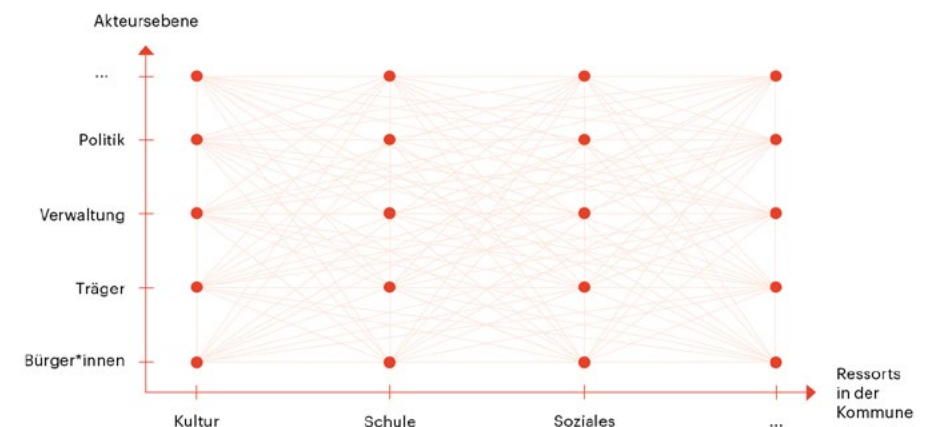
Was **Governance** bedeutet | Sie folgen einem Konzept, das als Governance beschrieben wird. siehe S. 135.

Fokus: Netzwerkfunktionen

Zu unterscheiden ist, ob ein Netzwerk tatsächlich in der Praxis dazu dient

- Interessen, z. B. der Jugend- oder Kulturarbeit, zu bündeln. Beziehungen werden dabei genutzt, um strategische Allianzen zu schmieden.
- Informationen über die Partner und weitere Entwicklungen auszutauschen. Oft führt dieser Austausch dazu, dass Bedarfe eruiert, Schnittstellen erkannt und Kooperationen geplant werden können.

Abbildung 10



- Lücken zu schließen, das heißt neue Beziehungen aufzubauen. Das kann informell, aber auch institutionalisiert, z. B. mittels Koordinierungsstellen, geschehen.
- Wertschöpfung durch passgenauere Dienstleistungen zu erhöhen (Schubert 2018).

Fokus: Campusmodell oder Großraum

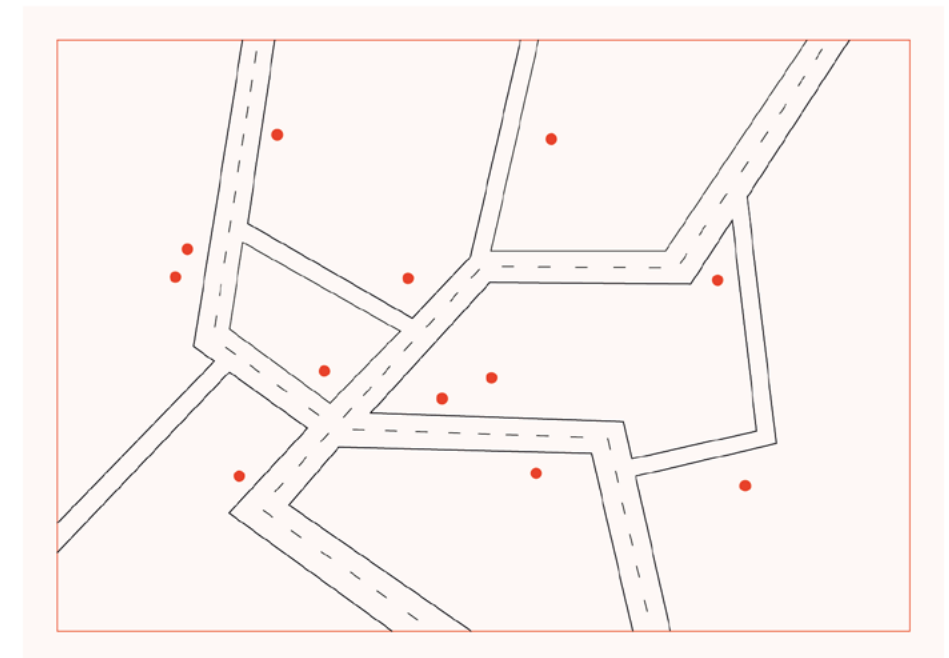
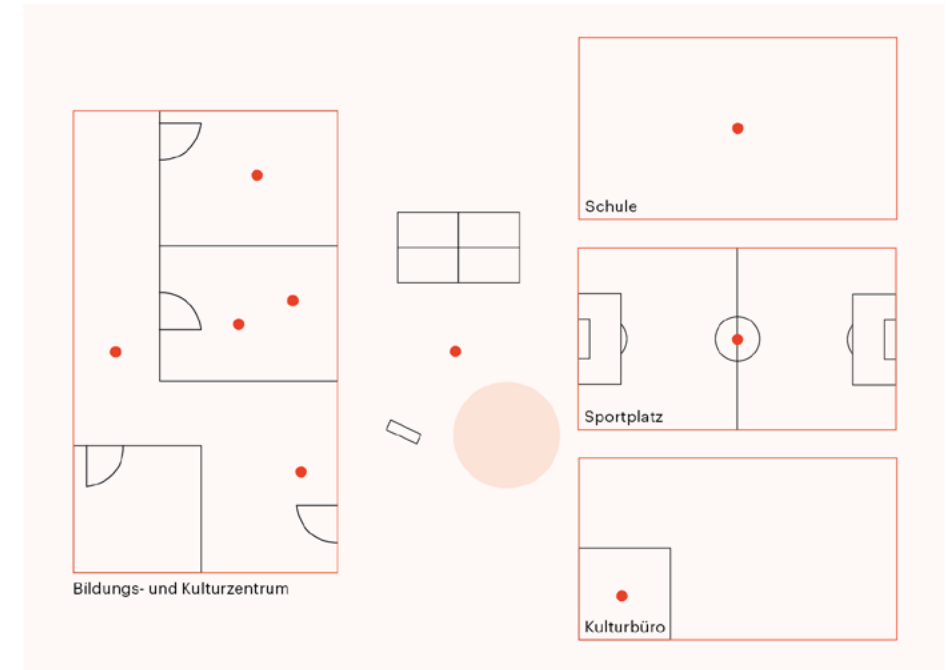
Anzahl der Partner und Ausmaß eines Bildungsnetzwerkes bestimmen über die Reichweite und die Intensität der Beziehungen. Campusmodelle werden auf engsten Raum wirksam, d. h. umfassen nur wenige Träger, die sich aber sehr verbindlich und intensiv aufeinander beziehen. Häufig verfolgen diese Modelle auch einen starken Fokus auf den sozialen Raum als Bildungsraum und gehen auch mit (städte-)baulichen Maßnahmen einher. Andere Konzepte verknüpfen die unterschiedlichsten Träger in einem größeren Raum – oft nur lose miteinander verbunden.

Teilweise finden sich auch Netzwerke, die eine strukturelle Fusion mit verschiedenen weiteren sozialen Programmatiken, Angeboten und Projekten „rund um“ das Thema Bildung bilden wollen bzw. weitere Benachteiligungsperspektiven bzw. -netzwerke integrieren, z. B. Netzwerke gegen Kinderarmut, MINT-Netzwerke, Beratungsinitiativen für Geflüchtete. Deutlich wird dabei, dass Bildung hier in der Regel als Oberthema fungiert, unter dem verschiedene soziale Herausforderungen bearbeitet werden sollen.

Diese Profile basieren auf der Analyse struktureller Bezüge von Bildungslandschaften im **Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“** der BKJ und Universität Kassel (Gumz/Thole 2020).

Abbildung 11

Campusmodell oder Großraum



4.2 Konzeptionelle und inhaltliche Bezüge

Wird auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse des Praxisforschungsprojekts (Gumz/Thole 2020) der Versuch unternommen, Konzepte von Bildungslandschaften auf konzeptionell-inhaltlicher Ebene zu differenzieren, können sehr unterschiedliche Dimensionen betrachtet werden. Unterschiede lassen sich auf Basis der folgenden Fragen herausarbeiten: Welche Themen werden gesetzt? Welche Adressat*innen sollen erreicht werden? Wie wird das Netzwerk zu den vorhandenen Bildungsmöglichkeiten im familiären Setting und im klassischen Schulsystem ins Verhältnis gesetzt? Welche Wirkungsversprechen für das Individuum und den jeweiligen Sozialraum bzw. die Kommune werden mit dem Netzwerk verbunden?

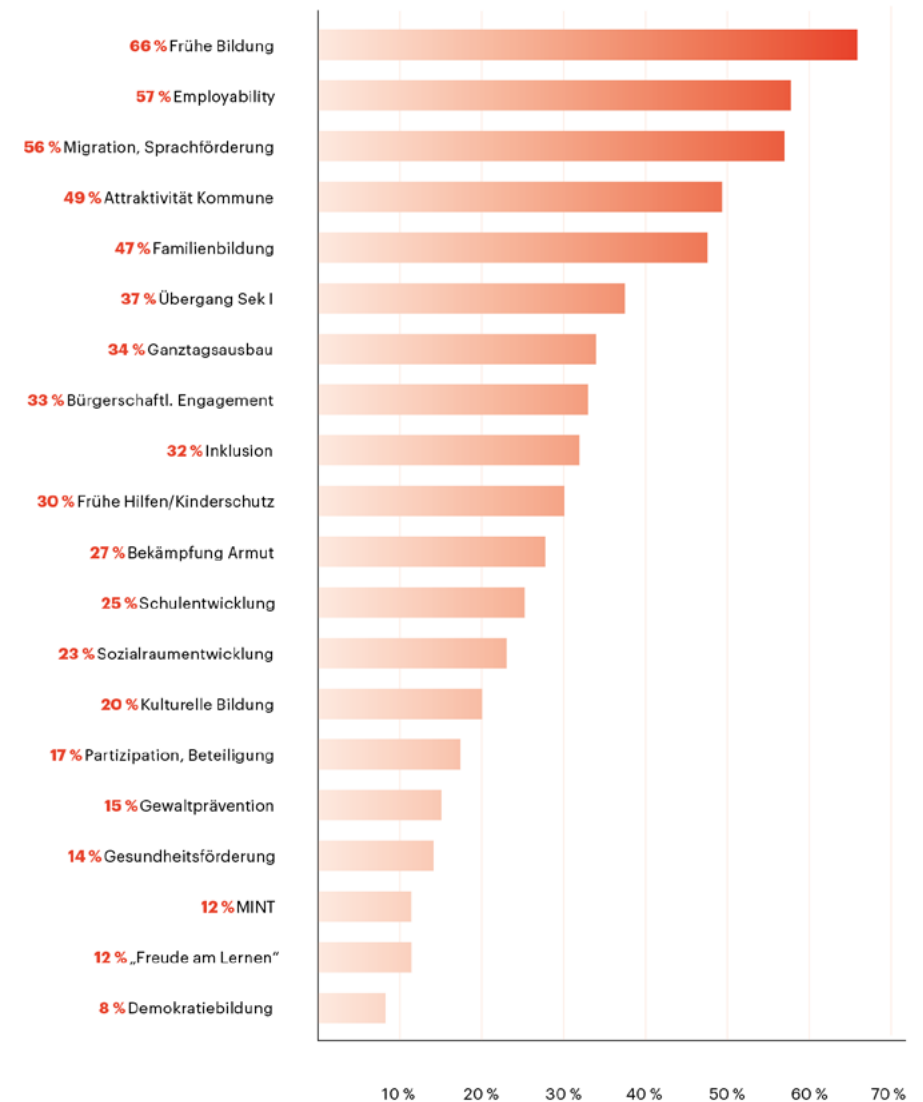
Fokus: Themensetzungen

Die Anker, wie eine Bildungslandschaft konzipiert ist, liegen bisher fast ausschließlich auf struktureller Ebene, was auch ein Indiz dafür ist, dass Bildungslandschaften v. a. auf dieser Ebene strukturiert und umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz geben sich Bildungslandschaften thematische Profile, in denen sich oft Narrative oder Zielstellungen spiegeln. Diese Schwerpunkte in einem Bildungsnetzwerk sind oft vielfältig, sodass es zu komplexen Ballungen kommen kann. Sie sind deshalb interessant, weil sie Rückschlüsse darauf zulassen, inwieweit Bildungslandschaften für die Anliegen der Jugendarbeit und Kulturellen Bildung anschlussfähig sind.

Diese Profile basieren auf der Analyse inhaltlich-konzeptioneller Bezüge von Bildungslandschaften im Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“ der BKJ und Universität Kassel (Gumz/Thole 2020).

Sichtbar werden inhaltliche Profile wie Kulturelle Bildung, MINT oder Demokratieerziehung, v. a. aber ökonomische Orientierungen, z. B. Employability, Attraktivität der Kommune, oder kompensatorische bzw. gesellschaftliche Ziele, z. B. Migration, Sprachförderung, Armutsbekämpfung, Gewaltprävention, Inklusion. Aber auch auf die Schulen bezogene Ziele, Übergänge zur Sek. I, Ganztagsaus-

Abbildung 12
Häufigste Themenschwerpunkte in Bildungslandschaften



Quelle: Gumz/Thole 2019

bau, Schulentwicklung, wie auch der Bereich der Frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen und der Übergang in die Primarstufe spielen eine wichtige Rolle.

Wirkungsversprechen: Zwischen Individuum und Kommune

Bildung beschreibt traditionell die Auseinandersetzung von „Ich“ und „Welt“. Sie verortet sich damit auch in der Ambivalenz zwischen kultureller Reproduktion und Integration in bestehende gesellschaftliche Ordnungen einerseits sowie subjektorientierten Prozessen der Emanzipation und des „Hinausgehens“ über Bestehendes andererseits – also zwischen Anpassung und Selbstbestimmung. In den Wirkungsversprechen, die mit Bildungslandschaften assoziiert werden, spiegelt sich dies u. a. in den Schwerpunktsetzungen wider. Demnach werden Ziele gesamtgesellschaftlich bzw. zumeist v. a. auf kommunaler bzw. regionaler Ebene oder aber auf der Ebene des Individuums verortet. Ersteres zeigt sich z. B., wenn der Aufbau von Bildungslandschaften mit dem Ziel kommunaler Daseinsvorsorge begründet oder Bildung als Motor der kommunalen Weiterentwicklung entworfen wird. Bildungslandschaften sind dann oft stark an den Interessen der ortseigenen oder zum Zuzug zu motivierenden Unternehmen ausgerichtet. Eine zweite Linie ist, dass Gestaltung und Selbstdarstellung der Bildungslandschaften auf Interessen und Bedarfe eher bildungsnaher, sozioökonomisch starker Familien zielen, um hier Anreize zum Verbleib oder Zuzug zu schaffen. Beide Phänomene sind sowohl in strukturstarken als auch in strukturschwachen Kommunen bzw. Regionen zu finden, aber z. B. auch in benachteiligten Stadtteilen. Dieses kommunale Wirkungsversprechen geht häufig mit dem Versprechen einher, dass der*die Einzelne individuell, sozioökonomisch aufsteigen kann. Gleichwohl zeigen sich Unterschiede dahingehend, inwieweit individuelle Bildungsinteressen Ausgangspunkt dieser konzeptionellen Entwürfe darstellen oder eher als „Mittel zum Zweck“ für kommunale Interessen erscheinen. (Gumz/Thole 2020)

Ziele auf individueller Ebene: Zwischen „Employability“, Kompetenzerwerb und „weitem Bildungsbegriff“

Je nachdem, ob die Ziele hauptsächlich auf der Ebene des Individuums oder der Ebene der Kommune verortet werden, zeigen sich Unterschiede, welches Bildungsverständnis jeweils für das Individuum entworfen wird: Die Skala reicht von einer v. a. an kommunalen Interessen orientierten „Employability“ auf der einen Seite bis zu stark subjektorientierten Ansätzen auf der anderen Seite. Der erste Fokus liegt demnach auf Beschäftigungsfähigkeit und zielt i. d. R. darauf, Kompetenzen zu vermitteln, die jeweils als relevant für den Arbeitsmarkt gesehen werden. Welche Kompetenzen oder Qualifikationen jeweils als relevant für die Berufsperspektiven beurteilt werden, variiert indes. Doch

Der weite Bildungsbegriff
siehe auch S. 7

auch jene Bildungslandschaften, die im Kern v. a. am Individuum orientiert sind, unterscheiden sich z. T. stark hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses. (Gumz/Thole 2020) Vielfach ist festzustellen, dass sich diese Konzepte am Kontext allgemeinbildender, sozialer und beruflicher Handlungsfähigkeiten (BMFSFJ 2017: 49) orientieren. Auch hier wird v. a. Kompetenzerwerb betont. Kompetenzerwerb meint jedoch anderes als das idealtypisch mit Bildungslandschaften assoziierte „weite“ Bildungsverständnis. Er beschreibt lediglich wie Individuen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt zur Lösung von Aufgaben und Problemen einsetzen, also die Fähigkeit, erfolgreich Alltag zu bewältigen. Bildung verweist zwar auch auf ein Potenzial, ist jedoch gleichzeitig nicht auf Problemlösungsstrategien verengt.

Verhältnisbestimmungen zu anderen Orten der Bildung: Zwischen Ergänzung und Unterstützung von Schule und Familie

Bildungslandschaften positionieren sich unterschiedlich in ihrem Verhältnis zu Schule und Familie als wesentlichen Orten der Bildung. Viele Modelle sind so konzipiert, dass sie schulische Angebote bzw. familiäre Möglichkeiten ergänzen: In einer Variante, die eher darauf orientiert, die beim Individuum vermuteten Kompetenzdefizite auszugleichen, wird angestrebt, Zugänge zu bestehenden Qualifizierungsformaten zu sichern. Dies geschieht v. a., indem direkt bildungsbezogene Kompetenzen des Individuums gefördert werden, z. B. Sprachförderung, sowie auf struktureller Ebene institutionelles Übergangsmanagement installiert wird. In einer anderen Ausrichtung, die stärker die dem Individuum zugeschriebenen Potenziale fördern soll, werden in Bildungslandschaften besonders anspruchsvolle Lehr-Lern-Settings konzipiert. Diese sollen einen hohen Grad an Chancen sichern, individuelle Interessen und Potenziale verwirklichen und schenken auch dem Thema der frühen, qualitativ hochwertigen Betreuung eine hohe Aufmerksamkeit.

Stärker in Schule und Familie intervenieren Modelle, die sich nicht auf „Bildung“ beschränken, sondern als familien- bzw. schulunterstützend konzipiert sind: Diese Netzwerke wollen möglichst niedrigschwellig ausgerichtete institutionelle Angebote schaffen und diese engmaschig miteinander verknüpfen, um Kinder vor „Risikolagen“ zu schützen, möglichst frühzeitig und umfänglich in Belastungslagen zu intervenieren bzw. diese zu bearbeiten und damit Teilhabechancen zu verbessern. Eltern sollen darin unterstützt werden, ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen. So sollen weitere Belastungslagen verhindert werden. Hier besteht oft eine Nähe zu Angeboten Früher Hilfen, der Hilfen zur Erziehung und des Gesundheitssystems. Schule wiederum soll dahingehend unterstützt werden, dass sowohl Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen allgemein als auch ihre Beschulbarkeit konkret verbessert werden.

Über diese unterstützenden Modelle hinaus gehen jene Konzepte, die sich implizit oder explizit vom formalen Bildungssystem distanzieren. Hier werden Werte wie Autonomie und Persönlichkeitsbildung stark gemacht. Und zwar indem ein institutioneller Gegenentwurf präsentiert wird zu einer als belastet markierten familiären Lebenswelt bzw. zu einer ggf. durch Misserfolg charakterisierten schulischen Lebenswelt. Bildungslandschaften sollen so als Möglichkeit fungieren, stellvertretende Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit zu erfahren: Eine Orientierung am formalen Bildungserfolg findet nahezu nicht statt, ein grundsätzliches soziales „Aufstiegsversprechen“ wird nicht gegeben. (Gumz/Thole 2020)

Beteiligung von Kultureller Bildung und Kinder- und Jugendarbeit: Zwischen Betreuungsmöglichkeit, niedrigschwelligem Zugang, Subjektorientierung und stellvertretender Inklusion

Je nach Zielen der Bildungslandschaften werden Kulturelle Bildung und Kinder- und Jugendarbeit unterschiedlich adressiert und eingebunden: In einigen Landschaften soll ihr Beitrag v. a. darin bestehen, Lebensqualität vor Ort zu steigern, z. B. Freizeitgestaltung und Spaß, soziale Kontakte zu stärken oder Ganztagsbetreuung zu sichern. Insbesondere Kulturelle Bildung wird z. T. auch adressiert bzw. gebraucht, um kulturelles Kapital zu vermehren. Verknüpfungen zu anderen Zielsetzungen der Bildungslandschaft gibt es für Kinder- und Jugendarbeit und Kulturelle Bildung auch dann, wenn ihre Möglichkeiten, armutsbedingter gesellschaftlicher Exklusion entgegenzuwirken oder stellvertretend zu inkludieren, aufgegriffen werden. Das gelingt Kinder- und Jugendarbeit und der Kulturellen Bildung durch verlässliche Angebote, durch ihr integratives Potenzial, durch niedrigschwelligen Zugang. Eine wieder andere Rolle erhalten Kinder- und Jugendarbeit und Kulturelle Bildung insbesondere in jenen Netzwerken, die auf ein weites, verändertes Bildungsverständnis abzielen: Hier sollen ihre Prinzipien wie Freiwilligkeit und Subjektorientierung, aber auch sozialräumlich-partizipative Potenziale wirksam werden. Insbesondere auch die integrative Kraft Kultureller Bildung, Elemente von Persönlichkeitsbildung, der Erwerb sozialer Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und weiterer „Lebenskompetenzen“ erscheinen dann relevant.

Keiner der dargestellten Ansätze kann – zumal generell und über den Einzelfall hinaus – hinsichtlich seiner Wirksamkeit für die jeweils aufgerufenen Ziele bewertet werden. Hierzu sind die Ausgangslagen zu verschieden und die potenziellen Wirkmechanismen zu komplex. Die vorgenommene Differenzierung vermag lediglich für die Vielfalt zu sensibilisieren, die sich unter dem Begriff der „Bildungslandschaft“ verbirgt. Die Ansätze bzw. Modelle lenken den kritischen Blick auf Herausforderungen, die mit dem Fokus auf Bildung einhergehen können: Dies gilt insbesondere dann, wenn Bildung als Verpflichtung des Individuums verstan-

den wird, sich selbst möglichst an die bestehenden gesellschaftlich-strukturellen und institutionellen Rahmungen anzupassen, ohne dass sich diese Rahmungen verändern oder dem Individuum tatsächliche Möglichkeiten zur Mitgestaltung eröffnen. Eine so orientierte Programmatik von Bildungslandschaften beinhaltet die Gefahr, Prozesse der Entsolidarisierung und individuellen Entmutigung zu befördern: Sie kann für einen Teil der Kinder und Jugendlichen als Aufforderung zur Selbstoptimierung gelesen werden. Für einen anderen Teil bedeutet sie eine implizite Zuschreibung von Verantwortung für Lebenslagen, aus denen der versprochene „Aufstieg“ nicht „einfach“ über eine Vernetzung vorhandener Institutionen möglich werden wird, eben weil strukturelle Belastungen, familiäre Herkunft und Bildungserfolg eng zusammenhängen. Vielmehr wären Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene notwendig.

➔ **Die vorgenommene Differenzierung vermag lediglich für die Vielfalt zu sensibilisieren, die sich unter dem Begriff der „Bildungslandschaft“ verbirgt. Die Ansätze bzw. Modelle lenken aber den kritischen Blick auf Herausforderungen, deren Lösung durch Veränderungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene begleitet werden müssen.**

Bildungslandschaften mit Kooperationen systematisch aufbauen

Im Gespräch mit Dr.in Bettina-Maria Gördel,
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung

Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Bildungspartnern bilden noch keine Bildungslandschaft. Es braucht eine systematische Verbindung. Erkenntnisse aus einer Interviewstudie zu Kooperationen mit Schulen für den Aufbau von Bildungslandschaften.

In einer Interviewstudie haben Sie gemeinsam mit Kolleg*innen die Bedingungen und den Verlauf von Kooperationen zwischen kulturellen Bildungsinstitutionen und Schulen untersucht. Was ist nötig, damit aus einer Kooperation ein Netzwerk wird?

Einzelne Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Bildungspartnern können aus sich allein heraus keine Bildungslandschaft oder auch kein Netzwerk bilden. Ein Netzwerk entsteht erst über bilaterale Beziehungen hinaus. Dazu braucht es beispielsweise einen Mittler, der diese Netzwerkfunktion übernimmt und die verschiedenen Institutionen miteinander verbindet. Ein Mittler, z. B. ein Bildungsbüro einer Kommune, behält den Überblick, ist

Ansprechpartner für Schulen oder einzelne kulturelle Bildungsinstitutionen, unterstützt gezielt bei der Suche nach Kooperationspartnern und gibt neue Impulse in die Bildungslandschaft bzw. das Netzwerk. In einem von uns untersuchten Fall hat der Bürgermeister diese Mittler- oder auch Knotenpunktfunktion übernommen. Er hat Kitas, Schulen und außerschulische Partner an einen Tisch gebracht und mit ihnen gemeinsam überlegt, wie man zusammen ein Netzwerk aufbauen und gestalten kann. Und zwar systematisch. Erst wenn es eine Systematik in der Vernetzung gibt, kann von einer Bildungslandschaft gesprochen werden.

Welche Kooperationen sind für Bildungslandschaften besonders gewinnbringend?

Es gibt unterschiedliche Kooperationsstypen, je nach Anlässen, Motiven und Zielen der Kooperation, die wir rekonstruieren konnten. Bei der „Pragmatischen Kooperation“ findet keine Zusammenarbeit statt, es spielt sich vielmehr alles nebeneinander ab. Die Institutionen der Kulturellen Bildung fungieren als reine Dienstleister. Beim Kooperationsstyp „Inhaltliche Kooperation“ fragen Schulen die Expertise von kulturellen Bildungspartnern nach, z. B. Lehrer*innen, die ein Theaterprojekt angehen, nicht weiterkommen und dann die Expertise einer*s Theaterpädagog*in benötigen. Hier findet eine inhaltliche Zusammenarbeit jenseits der reinen Dienstleistung statt, ohne die die Kooperation gar nicht gelingen könnte. Beim dritten Kooperationsstyp, der „Subjektorientierten Kooperation“, wollen Schulen

die Schüler*innen besser erreichen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern. Gerade Kooperationen mit einer solchen Zielsetzung finden von Anfang an auf Augenhöhe und in enger Zusammenarbeit statt. Hier entsteht die Qualität, die die BKJ als grundlegend für eine Kooperation erachtet.

Auf Grundlage der Interviewstudie kann nicht gesagt werden, dass einer dieser Kooperationsstypen am gewinnbringendsten ist. Sie haben alle ihre Berechtigung, da sie sich aus unterschiedlichen Bedürfnissen heraus entwickeln. Die „Subjektorientierte Kooperation“ ist z. B. häufig dann entstanden, wenn die Schulen auf Veränderungen in ihrer Schülerschaft eingehen wollten. Es ist die zeitintensivste Kooperation und verlangt von den Beteiligten sehr viel ab. Eine solche hohe Kooperationsintensität ist nicht immer notwendig, noch ist sie von den beteiligten Institutionen immer leistbar.

Kooperationen sind sehr zeitintensiv und können nur gelingen, wenn es dafür zuständige Personen gibt, wenn Aufgaben verteilt werden oder eine Entlastung stattfindet. Das lässt sich auch auf Bildungslandschaften übertragen.

Dr.in Bettina-Maria Gördel

Erst wenn es eine Systematik in der Vernetzung gibt, kann von einer Bildungslandschaft gesprochen werden.

Dr.in Bettina-Maria Gördel

Welche Hinweise können die Typen geben, um Kooperationen in einer Bildungslandschaft weiterzuentwickeln?

Die Typenbildung kann der Selbstreflexion oder als Grundlage für die Vermittlung von Kooperationspartnern dienen: Stimmen die Motive und Ziele der Kooperationspartner überein? Wieviel Herz und wieviel Pflicht steckt in der Kooperation? Dieses Verhältnis sollte sich bei beiden Partnern die Waage halten, damit die Zusammenarbeit stimmt. Ist die Kooperation dementsprechend gestaltet, um das Ziel erreichen zu können? Die Rekonstruktion von Typen kann auch einem Mittler helfen, gezielte Fragen zu stellen und passende Kooperationspartner in einer Bildungslandschaft zusammenzubringen.

Welche Gelingensbedingungen für Kooperationen gibt es v. a. aus Sicht der außerschulischen Akteure?

Wichtig für die „Inhaltliche Kooperation“ und die „Subjektorientierte Kooperation“

ist, dass die Kooperationspartner miteinander in Austausch gehen. Langfristige Kooperationen gelingen durch Offenheit, Kompromissbereitschaft und Verbindlichkeit. Ganz wichtig ist außerdem die Unterstützung durch die Leitung der kooperierenden Institutionen. Für einige außerschulische Akteure spielt auch die räumliche Nähe zu den Schulen eine Rolle, damit die Schüler*innen die Möglichkeit haben, selbstständig zum Kooperationspartner zu gelangen.

Welche Rahmenbedingungen braucht es?

Eine Bedingung auf beiden Seiten der Kooperation ist, dass genügend Personal da sein muss bzw. dieses Personal für die Kooperation Zeit mitbringen muss. Kooperationen sind sehr zeitintensiv und können nur gelingen, wenn es dafür zuständige Personen gibt, wenn Aufgaben verteilt werden oder eine Entlastung stattfindet. Das lässt sich auch auf Bildungslandschaften übertragen. In unserer

Interviewstudie wurde von den kulturellen Bildungspartnern immer wieder betont, dass es sehr hilfreich ist, eine Person beim Partner Schule zu haben, die für die Kooperation zuständig ist, z. B. eine*n Kulturbbeauftragte*n. Kooperationen kann

man nicht als reines Add-on betreiben. Viele Institutionen, die begeistert von ihren Kooperationen erzählten, hatten extra Personal dafür. Die anderen Institutionen haben sich schon dabei aufgerieben, überhaupt eine Finanzierung zu ermöglichen. •

Dr.in Bettina-Maria Gördel ist als wissenschaftliche Referent*in im Projekt „Kreativpotentiale und Lebenskunst NRW“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung tätig. Im Rahmen des Projekts wurden u. a. Schulleitungen und deren Kulturpartner in Nordrhein-Westfalen zu Bedingungen von kultureller Schulentwicklung und Kulturkooperationen befragt und die Ergebnisse in einer explorativen Interviewstudie ausgewertet. Bettina-Maria Gördel absolvierte das Studium der Geschichte, Katholischen Theologie, Erziehungswissenschaft (Sek I/II) und Public Policy (M.P.P.) an den Universitäten Bonn und Erfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind (Kulturelle) Schulentwicklung, Educational Governance, Lehrerbildung, Organisationstheorie, Verwaltungswissenschaft, Sozialethik, qualitative Forschungsmethoden.

Berse, Christoph (2011): Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In: Bollweg, Petra/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 39–50.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-undjugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Zugriff: 27.02.2019].

Eisnach, Kristina (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gumz, Heike/Thole, Werner (2019): Jugendarbeit und Bildungslandschaften – Die Ergebnisse des Praxisforschungsprojektes. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Zukunft Bildungslandschaft?! Mehr Kinder- und Jugendorientierung, Beteiligungskultur und Teilhabegerechtigkeit“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung am 16. und 17. Mai 2019. Berlin. Unveröffentlicht.

Gumz, Heike/Thole, Werner (2020): Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/ Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. (Im Erscheinen)

Niedlich, Sebastian (2016): Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In: AG LvO (Hrsg.) (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden. S. 23–46.

Schubert, Herbert (2018): Neue Allianzen Kultureller Bildungsk Kooperationen: Grundlagen auf Basis des Steuerungsmodells der Public Governance. Handout zum Vortrag anlässlich der Tagung „Perspektiven wechseln. Chancen schaffen – Kulturelle Bildung jugendgerecht, kooperativ und ganztätig“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) vom 16./17. März 2018. Remscheid. <https://bkj.nu/pgy> [Zugriff: 30.09.2019].



Steuerung von Bildungslandschaften

5.1	Verantwortung der Kommunen für Bildung und Jugendarbeit	130
5.2	Vernetzung als Herausforderung	133
5.3	Governance als Steuerungsprinzip	135
5.4	Handlungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit	137
5.5	Kulturelle Bildung als kommunaler Gestaltungs- und Beteiligungsauftrag	140
	Werkzeug: Grundlagen für die Etablierung einer Bildungslandschaft in der Kommune	142
	Werkzeug: Erfolgsfaktoren für die Beteiligung einzelner Akteure im Netzwerk	146
	Interview: Mehr Vernetzung, mehr Teilhabe?!, Franziska Schönfeld und Viola Kelb, K ² – Kulturelle Netzwerke in Kommunen und Regionen	147
	Aus der Praxis: Alle Bildungsakteure auf einen Nenner bringen, Aachen/Nordrhein-Westfalen	151
	Interview: Bildungslandschaften im Jahr 2030 – wie wird das sein?, Prof. Dr. Gerhard de Haan, Institut Futur der Freien Universität Berlin	156

„Vom Individuum aus denken, von der Verwaltung aus handeln“ – diese Empfehlung wird vielfach an Bildungslandschaften herangetragen. Dass diese auf das Individuum fokussierte Ausgangslage zu kurz greift, dass es auch im Zuge von Bildungslandschaften darum geht, systemisch gegen Bildungsbenachteiligungen wirksam zu werden, wurde im Vorangegangenen sichtbar. Welche Handlungsmöglichkeiten aber haben Kommunen und Akteure in den Kommunen, wenn sie sich dafür entscheiden, eine Bildungslandschaft gemeinsam mit Jugendarbeit zu gestalten? Diese Frage wirft nochmals einen Blick darauf, wie dies jenseits einer kritischen thematischen Reflexion mittels Vernetzung und Steuerung gelingen kann.

Kritische Reflexion der Handlungsmöglichkeiten in Bildungslandschaften siehe S. 22ff.

5.1 Verantwortung der Kommunen für Bildung und Jugendarbeit

Die „Regionalisierung von Bildung“ stellt eine zentrale Strategie in der Reform des Bildungswesens dar (vgl. Emmerich 2015). Sie eröffnet Kommunen neue Handlungsoptionen, überlässt ihnen aber auch herausfordernde Aufgaben. So sehr sich Kommunen für Regionalisierung stark machen (vgl. Aachener oder Münchner Erklärung, Deutscher Städtetag), so sehr birgt sie auch die Gefahr, dass sich durch sie Unterschiede zwischen Stadtteilen, Kommunen und Regionen verschärfen. Gründe hierfür sind u. a. die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Ressourcen, die den Kommunen zur Verfügung stehen und die sich nicht dadurch lösen lassen, dass die Verantwortung für das Thema „Bildung“ auf kommunale und regionale Ebene und die vor Ort jeweils vorhandenen zivilgesellschaftlichen Akteure verlagert wird. Bildung wird zum Wettbewerbsfaktor, wodurch das Ziel der Bildungsgerechtigkeit – Abbau struktureller Benachteiligungen – aus dem Blick gerät bzw. schlichtweg mangels Ressourcen nicht verwirklicht werden kann. Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Ressourcen umfassen bspw. ökonomische Rahmenbedingungen, wie die Verteilung von Armut und Reichtum, Beteiligung am Arbeitsmarkt, die jeweilige Infrastruktur vor Ort, latente Interessen der verschiedenen politischen Akteure (vgl. Duvoneck 2016) und geplante oder unvorhersehbare lokale Ereignisse, wie Wahlen, Neubauten, oder gesellschaftliche Entwicklungen, wie wirtschaftliche Krisen, Migrationsbewegungen.

Unbestritten bleibt: Bildung ist wichtig und Kommunen tragen dafür eine große Verantwortung. Insbesondere deshalb ist es sehr bedeutend, dass für Bildungslandschaften präzise Ziele formuliert werden. Dabei ist es besonders notwendig, dass Grenzen und Möglichkeiten von Bildungslandschaften vor Ort ausgelotet werden und ggf. auch politisch markiert wird, welche Ziele durch eine kommunale oder lokale Bildungslandschaft nicht erreicht werden können. So kann der Gefahr vorgebeugt werden, dass gesellschaftliche Problemlagen pädagogisiert werden.

Dabei ist schon wesentlich, den treffenden Begriff für das, was Bildungslandschaften unter dem Stichwort „Bildung“ bewegen sollen, zu setzen. Steckt in

dem zugehörigen Konzept ein „pädagogischer Kern“, welcher der Zusammenarbeit eine inhaltliche Grundlage verleiht? Wenn ja, geht es um Zielsetzungen, die in engerem Zusammenhang zu Bildung stehen: Soll das Verständnis von Bildung verändert werden, Zugangsbedingungen oder Angebote verbessert werden etc.? Sollen darüber hinaus durch Veränderungen im Bildungsbereich Ziele auf anderen Ebenen erreicht werden? Oder fokussiert das Konzept eher auf die System- und Organisationsperspektive, lässt sich also treffender als Bildungskoordination bezeichnen? Oder sind vielleicht nicht andere Begriffe viel passender, z. B. die des Bildungsmonitorings bzw. Bildungsmanagements? Von vielen Kommunen wird bspw. zunächst der Weg des Bildungsmonitorings beschritten. Es geht ihnen also im ersten Schritt darum, Daten über das lokale, kommunale oder regionale Bildungssystem zu sammeln und zu analysieren – mittels Bedarfsanalysen, Audits oder Bestandsaufnahmen und Evaluationen (Schmidt 2012).

➔ **Aufgrund der Regionalisierung von Bildung gerät Bildung schnell zum Wettbewerbsfaktor, wodurch das Ziel der Bildungsgerechtigkeit aus dem Blick gerät bzw. schlichtweg mangels Ressourcen nicht verwirklicht werden kann. Kommunen tragen aber eine große Verantwortung für Bildung und müssen insbesondere deshalb präzise Ziele formulieren, die sie mit Bildungslandschaften verfolgen.**

Kommunale Verantwortung für Bildung ist gestiegen – nicht zuletzt dadurch, dass sich das Konzept der Bildungslandschaften etabliert bzw. etablieren soll. Wenn es darum geht, verstärkt kulturelle Jugendarbeit in Bildungslandschaften zu integrieren, kann jedoch gleichzeitig daran erinnert werden, dass die kommunale Ebene auch die entscheidende Ausführungsebene und Instanz der Kinder- und Jugendhilfe ist und ihr hier die entsprechende Gestaltungsmacht

und -verantwortung zukommt. Zu beobachten ist jedoch, dass der Kinder- und Jugendarbeit in den Kommunen unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird und sie i. d. R. schneller als andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe bei ungünstigen Haushaltslagen von Kürzungen betroffen ist. Ein wesentlicher Faktor könnte in diesem Zusammenhang auch darin bestehen, ob ein eindeutiges Profil kommunaler Jugendpolitik entwickelt wurde. „Aus Sicht der (Kommunal-)Politik zeigt sich Jugendpolitik bisher weniger als eigenständiger Politikbereich, sondern eher als Teil eines unspezifischen Konglomerats von kommunalen Pflichtaufgaben und/oder ‚freiwilligen‘ Leistungen im Querschnittsbereich von Jugendhilfe-, Sozial- bzw. Kinder- und Familienpolitik.“ (Lindner/Pletzner 2017) Ähnlich der Bildungspolitik wird Jugendpolitik hier als kommunale Querschnittspolitik beschrieben, die sich nicht auf Kinder- und Jugendhilfe beschränkt bzw. beschränken kann, da das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Dimension ist, die von vielen – nahezu allen – Politikbereichen und ihren Entscheidungen beeinflusst wird. Insbesondere mit dem Leitziel der Jugendorientierung besitzen kommunale Bildungs- und Jugendpolitik eine große Schnittmenge. Dies müsste sich u. a. auch darin ausdrücken, dass Jugendarbeit kommunal als integraler Bestandteil von Bildungslandschaften verstanden wird.



Bildung ist kein Ersatz für Sozialpolitik: 6 Fragen an Dr.in Anika Duvebeck. Hrsg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. bewegt. Magazin für kommunale Bildungslandschaften. 1/2019. <https://bkj.nu/hxy>

5.2 Vernetzung als Herausforderung

Bildungslandschaften sind als Netzwerke konzipiert. Hierbei ist „Bildung“ als „Oberthema“ für die Netzwerkgründung sehr attraktiv. Der Begriff, der inhaltlich vielfältig definiert werden kann, fungiert als „Containerbegriff“ (Gumz/Thole 2020): Er erweist sich als anschlussfähig für viele Akteur*innen, auch wenn sie bzw. gerade weil sie u. U. damit ganz unterschiedliche Vorstellungen und Ziele verbinden. Außerdem ist Bildung ein gesellschaftlich prominentes Thema, dem sich kaum ein Akteur entziehen kann. Ähnlich positiv konnotiert ist „Netzwerk“. Der Druck, sich zu positionieren und zu beteiligen, ist entsprechend hoch.

Definitionsansätze und Systematisierungsmöglichkeiten von „Netzwerk“ sowie Informationen zur Abgrenzung zu Kooperationen siehe S. 9f.

Gleichzeitig scheinen Netzwerke v. a. dann über längere Zeiträume durch die beteiligten Akteure und Organisationen akzeptiert zu werden, wenn die Frage der mit dem Netzwerk verfolgten Ziele in gemeinsamen Aushandlungsprozessen immer wieder neu justiert wird. Hiermit sind zwei Dimensionen angerissen: Netzwerke brauchen neben einem konkreten Inhalt auch realistische und ihrem Auftrag gemäße Ziele für die Akteur*innen, die geteilt werden oder zumindest nicht im Widerspruch zueinander stehen. Und: Netzwerke sind soziale Beziehungsgeflechte, die dann gemeinsam wirksam werden, wenn sich die Akteur*innen kennen lernen und vertrauen – als Basis eines jeden Aushandlungsprozesses.

Gerade verwaltungsförmig geprägte Strukturen können häufig noch auf wenig Erfahrungswissen zu den Besonderheiten netzwerkförmigen Handelns zurückgreifen. Eine Herausforderung besteht daher insbesondere in der Frage, welchen Institutionalierungsgrad ein Netzwerk hat. Anders als bei kooperativen Beziehungen, in denen Institutionalisierung i. d. R. anzustreben ist, kann dies bei Netzwerken ambivalent betrachtet werden – sie bewegen sich zwischen Stabilisierung und Flexibilität. Je stärker Netzwerke institutionalisiert werden, umso stabiler können sie einerseits werden, was i. d. R. positiv bewertet wird. Es finden sich jedoch auch Hinweise (vgl. Gumz/Thole 2020) darauf, dass gerade die Aspekte der Offenheit und Beweglichkeit von den beteiligten Akteur*innen über längere Sicht als Stärken eines Netzwerks erlebt werden. Zugleich zeigen sich in besonders stark institutionalisierten Formen von Bildungslandschaften

Anzeichen dafür, dass sich Akteure nach und nach vom gemeinsamen Projekt distanzieren (vgl. Gumz/Thole 2020). Das kann dazu führen, dass Netzwerke, wenn sie sich zu stark institutionalisieren, einen Teil ihrer innovativen Kraft verlieren (vgl. Bauer et al. 2019).

Auch führen Netzwerke nicht automatisch zu einem vollständigen Wandel bestehender Strukturen, letztlich können sie sich nicht kurzfristig gegen „etablierte Traditionen und Interessen“ (Rürup et al. 2015: 132) durchsetzen, sondern können diese bestenfalls als Stärken aufgreifen und auf lange Sicht transformieren. In diesen Traditionen und Interessen liegen – manchmal offensichtlich, manchmal verborgen – Konkurrenzen und Verteilungskämpfe (Schmachtel/Olk 2017: 21). Die Sorge, in diesen Transformationsprozessen Eigenständigkeit zu verlieren und Profile zu verwässern, könnte ein zentraler Grund dafür sein, warum sich Träger der Jugendarbeit eher zögerlich an Bildungslandschaften beteiligen bzw. aufgrund schlechter Erfahrungen zurückziehen. Darin sichtbar werden Machtgefälle zwischen dem schulischen Bildungssystem und dem System der Kinder- und Jugendhilfe, innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Aufgaben mit individuellem Rechtsanspruch und solchen mit höherem Ermessensspielraum der Kommunen oder auch zwischen den öffentlichen und den freien Trägern. Diese Hierarchien bilden sich oft auch in Bildungsnetzwerken ab und können die Position der Jugendarbeit potenziell schwächen.

5.3 Governance als Steuerungsprinzip

Weil die Aufgabenstellung groß, die Akteure vielfältig, die Ressourcen begrenzt und die Einflussmöglichkeiten ungleich verteilt sind, folgt unweigerlich die Frage, wie sich eine Bildungslandschaft steuern lässt. Zumindest auf der Ebene vieler Papiere, in denen Bildungslandschaften konturiert werden, sind „Steuerung“ und „Koordination“ keine reinen Top-down-Prozesse, sondern gehört die Bewegung „von unten“ dazu, also die Beteiligung z. B. von zivilgesellschaftlichen Bildungsanbietern und Jugendarbeit wie auch Kindern und Jugendlichen und ihren Familien.

Vielfach wird auf dieser Grundlage der Governance-Ansatz als geeignetes Steuerungsmodell für Bildungslandschaften angeführt und reflektiert. Er geht sowohl von der Selbsttätigkeit als auch von der Ko-Produktion verschiedener Akteure aus und markiert dabei eine neue Form der politischen Steuerung, in der durch das systematische Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren ein Mehr-Ebenen-Politiknetzwerk entstehen soll (Benz 2004: 10f). Es handelt sich um Strategien zur Koordination mehr oder weniger autonomer, sich wechselseitig beeinflussender Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren

„Governance versucht, vielfältige Interaktionen zwischen Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen zu organisieren und setzt hierbei auf eine Kooperation statt auf Konkurrenz von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren.“ (Deutscher Bundestag 2007: 92)

und Handlungsfeldern. Governance „moderiert“ die Anliegen von Akteuren mit mehr und mit weniger Durchsetzungsmacht und zielt auf Regelungen, die gemeinsam vereinbart bzw. als im eigenen Interesse angesehen werden. Eine solche Steuerung soll gewährleisten, dass die getroffenen Ziele und Vereinbarungen verbindlich sind und dass eingegriffen wird, wenn diese nicht respektiert werden.

Das Konzept wird aber auch kritisch gesehen – selbst dann, wenn übergreifende Ziele in einem Aushandlungsprozess entstehen und die Akteure auf allen Ebenen Gestaltungsmöglichkeiten haben, während sie diese Ziele umsetzen. Denn implizit können unter dem Stichwort „Governance“ auch Hierarchien manifestiert werden oder die Wettbewerbslogik reproduziert und sogar verstärkt werden. So können sich auch in diesem Steuerungsmodell Verantwortungsebenen mit ihrer Macht durchsetzen – allerdings geschieht dies oft weniger transparent und stärker „auf der Hinterbühne“: Gerade weil es um die kommunale Verantwortung für

Bildung geht, legt oftmals das kommunale Politiknetz mit seinen grundsätzlichen Entscheidungen den Grundstein für Orientierungsrahmen, Leitbild und Auftrag und sichert Voraussetzungen und Ressourcen für die Bildungslandschaft. Beauftragt dies umzusetzen wird in der Regel zunächst die Kommunalverwaltung. Sowohl Politik und Verwaltung stehen dabei unter dem Impetus einer effizienteren und effektiven Gestaltung. Hier können netzwerkförmige Steuerungsstrukturen als Deckmantel genutzt werden, um Verantwortungsteilung zu erzeugen, wirkliche Beteiligung gleichwohl nur zu suggerieren (Gumz et al. 2019). Zumeist erst auf der letzten Ebene, der operativen Verantwortung, finden sich die lokalen Organisationen und Kooperationspartner und damit mithin die zivilgesellschaftlichen Akteure, die oft keinen Einfluss auf die grundsätzlichen Entscheidungen haben, aber beauftragt werden, „Handlungsziele zu operationalisieren, Prozesse und Aktivitäten zu realisieren und Prozess- und Ergebnisqualität zu sichern“ (Tibussek/Riedt 2013: 11). Damit wird auch ihre Rechenschaftspflicht erhöht, ihre Eigenständigkeit gleichwohl fragwürdig.

5.4 Handlungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendarbeit

Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen sich Jugendarbeit an Bildungsnetzwerken beteiligen kann und sollte, lässt sich nicht pauschal beantworten. Die angelegten Strukturen, die Konsensorientierung und die starke Attraktivität des Bildungsnarrativs können eine hohe „Sogkraft“ entwickeln, die bei Akteuren und Institutionen die Bereitschaft erzeugt, sich anzupassen und zu beteiligen. Sie sichern damit auch ihre Legitimation und Existenzgrundlage. Dies verdeutlicht Risiken, die mit einer bestimmten, gleichwohl nicht durchgängig verbreiteten Praxis von und in Bildungslandschaften verbunden ist.

Demgegenüber steht ein potenzialorientierter Blick: Wenn Bildungslandschaften wirklich als Orte der Vielfalt und Pluralität verstanden werden, die zwar in öffentlicher Verantwortung liegen, aber ohne die freien Träger und Wohlfahrtsorganisationen, Kirchen und andere zivilgesellschaftliche Akteure nicht denkbar sind, dann kann das die Träger der Jugendarbeit auch in eine starke Position bringen. Allerdings erscheint es notwendig, dass Träger der Jugendarbeit aufmerksam sind und sich ggf. gemeinsam öffentlich artikulieren, um Schieflagen zu vermeiden und z. B. rein an der formalen Bildungskette orientierte Bildungslandschaften zu verändern oder auf mögliche Verschärfungen von ungleicher Teilhabe durch Bildungslandschaften aufmerksam zu machen. Dabei werden die Träger der Jugendarbeit kaum als Einzelinstitutionen wirkungsvoll, sondern vor allem im Verbund. Indem sich lokal tätige Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit vernetzen und ihre Aktivitäten koordinieren, gelingt es bspw. sehr viel besser, mittels dieser Kooperation eine abgestimmte und wirkungsmächtigere Position zu erhalten: sowohl in der Zusammenarbeit mit Schulen als auch mit Verantwortlichen der Kommune. (Bauer et al.: 2f)

Ein Zusammenhang zwischen der Beteiligung von Akteuren Kultureller Bildung bzw. der Kinder- und Jugendarbeit an Bildungslandschaften und deren thematischer Orientierung scheint zu bestehen (Gumz/Thole 2020): Diese Bildungslandschaften thematisieren öfter „Partizipation“, beteiligen vermehrt Eltern(-vertreter*innen) und häufiger Vertreter*innen von Kindern und Jugendlichen.

Bildungslandschaften unter Beteiligung der Kinder- und Jugendarbeit verstärken „Partizipation“



Ergebnisse aus dem Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“

Das ist jedoch kein spezifischer Befund für dieses Trägerspektrum. Ähnliche Effekte zeigen sich auch, wenn Stiftungen und Sponsoren in Bildungslandschaften eingebunden sind. Ebenso beinhaltet dieser Befund keine Aussage dahingehend, ob die Beteiligung dieser Akteure Ursache oder Ergebnis dieser thematischen Orientierungen ist. Es bedeutet, dass in Bildungslandschaften, in denen Akteure der Kinder- und Jugendarbeit bzw. Kulturellen Bildung oder auch andere – zumeist nicht kommunal getragene – Akteure beteiligt sind, die Ausrichtung an Adressat*innen und Beteiligung stärker thematisiert wird, auch über die Wirkungsqualität kann hiermit nichts gesagt werden.

Trotz dieser Befunde hinsichtlich der Beteiligung von Kinder- und Jugendarbeit und Kultureller Bildung in Bildungslandschaften, bleibt immer noch Anlass, die damit verbundenen inhaltlichen und pädagogischen Qualitäten zu stärken. Im eher negativen Sinne überraschend ist, dass Themen wie Demokratieförderung und die Umsetzung von Kinderrechten relativ durchgängig wenig in den untersuchten Konzepten zu Bildungslandschaften benannt werden,

d. h. es den Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit in der Gesamtbetrachtung offenbar weniger gut gelingt oder sie nicht darauf abzielen, diese Prinzipien gezielt in Bildungslandschaften zu thematisieren. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung deuten dabei gleichwohl auf etwas Wesentliches hin: Unter der Bedingung, dass sich die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit und Kulturellen Bildung ihres eigenen Potenzials, ihrer spezifischen Perspektive auf Lebenslagen und auf Adressat*innen bewusst sind, können sie diese sehr wohl auch explizit in Bildungslandschaften einbringen. Als in diesem Sinne konstruktiv zeigt sich insbesondere, wenn sie in der Lage sind, Ziele und Prinzipien ihrer Arbeit in Netzwerken mit anderen Akteuren präzise und positiv zu formulieren, statt z. B. in einem „anders als Schule“ zu verharren. Damit geht einher, dass es sich scheinbar als besonders zielführend erweist, wenn die Akteure auch die Grenzen ihres eigenen Handelns kennen und dies zusätzlich davon getragen wird, dass diese von „den Anderen“ grundsätzlich respektiert werden. Gegenüber diesen „Anderen“, auch darauf weisen die Ergebnisse hin, besteht umso stärker die Tendenz, sich persönlich und v. a. institutionell – bis hin zur „Gegnerschaft“ – abzugrenzen, insoweit die eigene Position wenig eindeutig wird, als macht- und einflusslos erzählt und damit eine Ohnmachtshaltung reproduziert wird.

➔ **Akteure der Kinder- und Jugendarbeit und Kulturellen Bildung können sich wirkmächtig in Bildungslandschaften mit ihren Prinzipien, insbesondere der Lebensweltorientierung und Partizipation, einbringen und durchsetzen, wenn sie sich ihrer spezifischen Potenziale bewusst sind, ihre Ziele und Prinzipien positiv formulieren und die Grenzen des eigenen Handelns kennen, ohne sich im Sinne einer Gegnerschaft von „den Anderen“ abzugrenzen.**

5.5 Kulturelle Bildung als kommunaler Gestaltungs- und Beteiligungsauftrag

Die Voraussetzungen für Bildungslandschaften sowie die Frage, ob und unter welchen Bedingungen sich Kinder- und Jugendarbeit beteiligen soll, gelten für die Kulturelle Bildung gleichermaßen. Ihr besonderer Querschnittscharakter als Akteursfeld, und nicht nur als Thema, macht es sehr komplex, wenn es darum geht, Bildungslandschaften im Sinne Kultureller Bildung umfassend zu gestalten:

- Selbst wenn Bildungslandschaften Jugendarbeit integrieren, ist nicht automatisch kulturelle Jugendbildung im Bewusstsein, weil die Träger ihre meist offenen Angebote vielleicht selbst nicht unter diesem Thema fassen.
- Selbst wenn „Zivilgesellschaft“ draufsteht, werden unter Umständen die Kulturvereine und die jugendkulturellen Initiativen übersehen, weil sie keine jugend- und bildungspolitische Lobby haben.
- Und selbst wenn „Kulturelle Bildung“ benannt wird, wird zum Teil das große Feld der professionellen Kulturarbeit, also Kultureinrichtungen und Künstler*innen mit ihren Angeboten, ausgespart, weil sie im Kulturressort verankert sind.

So stehen Kommunen und Träger der Kulturellen Bildung vor folgendem Dilemma: Kulturelle Bildung trägt bestenfalls dazu bei, in Bildungslandschaften Perspektiven auf Themen und Akteure zu erweitern. Je größer und vielfältiger „Bildung“ aber wird, desto eher verliert Kulturelle Bildung an Bedeutung und desto weniger wird sie als eigenständig sichtbar. Auch das hat vielleicht dazu geführt, dass sich einzelne Kommunen, v. a. unterstützt durch ein entsprechendes Landesprogramm in Nordrhein-Westfalen, auf den Weg gemacht haben, kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung zu etablieren. Diese sind zu einem Zeitpunkt initiiert worden, als Kulturelle Bildung besonders relevant und attraktiv für Bildungsfragen bewertet wurde.

Mit diesen Gesamtkonzepten wurde das „Teilhabeproblem“ in der bzw. mittels der Kulturellen Bildung angegangen. Diese kommunalen Gesamtkonzepte haben aber bspw. ebenso:

- Musik- und Jugendkunstschoolen in Schulkooperationen und im Ganztage gestärkt,

- Künstler*innen und die freie Kulturszene für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen qualifiziert,
- die sozialräumliche Perspektive von Bibliotheken und Museen erweitert,
- Audience Development Programme in Theater- und Musikbühnen unterstützt,
- Kulturräume in ländlichen Regionen in ihrer Angebotsstruktur weiterentwickelt,
- Themen, die mit gesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind, z. B. Diversität und Digitalisierung, im Kulturbereich systematisch implementiert.

Dadurch, dass die meisten dieser Initiativen durch Kulturämter gestartet, verantwortet bzw. koordiniert werden, sind sie stark von professioneller „Kulturarbeit“ geprägt. Nicht immer sind daher die Jugendressorts oder die Jugendkultureinrichtungen Teil dieser Konzepte. Nicht immer sind sie darauf orientiert, auf Kinder und Jugendliche und deren strukturelle Benachteiligungen einzugehen. Zudem ist es durchaus möglich, dass sich kommunale Gesamtkonzepte formieren, ohne dass sie an eine umfassende Bildungslandschaft angebunden sind. Dagegen würde es aber überaus gewinnbringend sein, Bildungslandschaften und Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung zusammenzudenken: Der Erfahrungstransfer, um Konzeptionen zu entwickeln, Angebote zu erweitern und Netzwerkstrukturen aufzubauen, spielt hier genauso eine Rolle wie fachlich-pädagogische Impulse. Diese ressortübergreifende Zusammenarbeit könnte nicht nur zwischen Bildung, Jugend und Soziales, sondern gemeinsam mit dem Kulturamt gestaltet werden. In der Verschränkung könnten die Qualitäten und Prinzipien der (Jugend-) Kulturarbeit auch in Konzeptionsphasen und in der Umsetzung wirksam werden: kreative Experimentierräume, Offenheit und Dynamik von künstlerischen Aushandlungsprozessen. Gleichzeitig könnte mithilfe der Unterstützung durch die Kulturarbeit auch die Lobby für Jugendkulturarbeit als Teil der Jugendarbeit gestärkt werden.

Sollte sich die Trägerlandschaft der Kulturellen Bildung also nicht um ihre Verankerung in der Jugendarbeit kümmern, sondern vielmehr eigenständige Wege gehen? Im Gegenteil!

➔ **Es wäre gewinnbringend, Bildungslandschaften und kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung zusammenzudenken.**

Grundlagen für die Etablierung einer Bildungslandschaft in der Kommune

Kommunen können ganz unterschiedliche Motive haben, eine Bildungslandschaft zu etablieren. Bildungslandschaften entsprechen selten dem „Idealtypus“. Dennoch lohnt es, Gelingensbedingungen zu benennen, die dazu beitragen können, dass Bildungslandschaften ihre jeweiligen Ansprüche erfüllen können.

Diese Grundlagen können nur idealtypisch und additiv benannt werden, denn sie hängen stark davon ab, welche Ziele verfolgt und welche Entscheidungen getroffen werden, welche Ausgangsbedingungen vor Ort prägend, welche Ressourcen vorhanden sind bzw. eingesetzt werden und welche Akteure motiviert werden können.

Strukturen

Es bietet sich eine **systematische Prozessbeschreibung** und Meilensteinplanung an, in der erste (Leit-)Ziele und die dazugehörigen Schritte konkretisiert werden.

Geprüft werden sollte, ob **Verwaltungsreformen** umgesetzt werden können, z. B. ein kommunales Dezernat „Jugend und Schule“ eingerichtet werden kann. Wenn das nicht möglich oder sinnvoll ist, ist eine aufeinander abgestimmte bzw. integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung empfehlenswert.

Auch die **Schaffung von Steuerungs-, Koordinierungs- und Beratungsgremien** sowie von Arbeitskreisen scheint für eine kontinuierliche Entwicklung unabdingbar. Gremien sollten jedoch nur installiert werden, wenn sie unbedingt notwendig sind. Das Motto ist: so wenig wie möglich, so viel wie nötig!

Bildungslandschaften können keine ausschließlichen Verwaltungslandschaften sein – sowohl **Politik als auch Zivilgesellschaft sollten einbezogen werden**, inklusive Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendarbeit und Kulturarbeit, ggf. ergänzt um lokale Wirtschaft sowie insbesondere auch Bürger*innen.

Als notwendige Voraussetzung erscheint, **Formen und Formate zur Partizipation** einzuführen, durch welche sich die Adressat*innen, insbesondere Kinder und Jugendliche, einbringen können, z. B. durch Kinder- und Jugendparlamente. Dass sie in Entscheidungen zu „ihrer“ Bildungslandschaft einbezogen werden, ist zu sichern.

Sinnvoll erscheint, dass dauerhafte **Schnittstellen** („Vernetzungskümmerer“) als intermediäre Anlauf- und Koordinierungsstellen etabliert werden. Je nachdem, ob diese in der Kommunalverwaltung oder bei einem, möglicherweise freien, Träger, im Ressort Bildung oder im Ressort Jugend verortet ist, beeinflusst entscheidend, wie eine Bildungslandschaft ausgerichtet ist.

Zusätzlich braucht es **Arbeitskreise und Formate**, z. B. Netzwerktreffen und Bildungskonferenzen, als Orte, die ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglichen und in denen gemeinsame Begrifflichkeiten, Problemdefinitionen und inhaltliche Grundlagen der Zusammenarbeit geschaffen sowie Ziele diskutiert und im Sinne konzeptioneller Planungen bestimmt werden.

Als konkrete weitere Maßnahme bietet sich eine interinstitutionell koordinierte **Fortbildungsplanung** an. Auch gemeinsame Fortbildungen, die das Wissen über die institutionellen Partner vertiefen, v. a. aber auch die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung der Bildungslandschaft befruchten, wirken unterstützend. Insgesamt ist davon auszugehen, dass alle beteiligten Akteure finanzielle und personelle Ressourcen zur Kooperation benötigen.

Haltungen

Um die entwickelten Ziele kontinuierlich zu verfolgen, erscheint es notwendig, dass Kommunen

- den Beteiligungsgedanken ernstnehmen und weitestgehend umsetzen, d. h. sich dahingehend prüfen, ob sie die relevanten Akteure auf allen Ebenen mitentscheiden lassen.
- sich für „Bottom Up“ initiierte sozialräumliche Prozesse öffnen und diese in die Steuerungsebenen integrieren.
- sozialräumliche Prozesse unter Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und Familien initiieren und ermöglichen.
- nach parteien-, ressort- und institutionenübergreifendem Konsens suchen, um eine auf breiter Basis getragene

gemeinsame Agenda „lokaler Bildungspolitik“ festzulegen. Hierbei ist darauf zu achten, dass dies im Diskurs und nicht auf Kosten einer präzisen Zielformulierung geschieht.

- Diffusität und Unsicherheit, die mit der Strukturbildung und mit den Prozessen einhergehen, als eine notwendige Voraussetzung sehen, um tatsächliche Veränderungen herbeizuführen – und damit als Gelingensbedingung, nicht als Störung, des Prozesses wahrnehmen.
- „Bildung“ zur wichtigsten Aufgabe erklären, d. h. dass die Idee der Bildungslandschaft von der kommunalen Politik und Verwaltung auf höchster Ebene getragen und unterstützt wird.
- anerkennen, dass Bildungslandschaften Zeit und keinen Zeitdruck sowie freiwillige Beteiligung und keinen Beteiligungszwang benötigen.
- Bildungslandschaften durch eine Kultur der Anerkennung, Kommunikation, Transparenz und ein gemeinsames Qualitätsmanagement tragen.

Maßnahmen

Mit Blick darauf, in welchen Schritten sich eine Bildungslandschaft entwickeln und institutionalisieren kann, sind verschiedene Maßnahmen denkbar (nach Gumz/Thole 2020; Keuchel/Hill 2012; Kolleck 2015; Maykus 2015; Rauschenbach 2014; Stolz 2017). Dabei ist fortwährend daran zu arbeiten, dass die Akteur*innen mit den verschiedenen Handlungsrationitäten, Normen und Werten umzugehen lernen und Konfliktpotenziale erkennen und reflektieren.

1

Bestandsaufnahme inklusive Identifikation relevanter Akteure, z. B. Stakeholder-Befragung sowie Befragung der Kinder, Jugendlichen und Familien.

2

Werbung um Beteiligung in unterschiedlichen Ressorts und auf der Trägerebene.

3

(Selbst-)Vergewisserung, Identifikation und Diskussion der unterschiedlichen Ziele und Aufträge der beteiligten Akteure.

4

Formulierung von gemeinsamen Leitbildern und -zielen der Bildungslandschaft, z. B. in Zukunftskonferenzen, Stadtverordnetenversammlungen.

Hierbei: Rekonstruktion der tatsächlichen Möglichkeiten der Bildungslandschaft vor Ort, jenseits dessen, welche Rationalitätsmythen Bildungslandschaften zugeschrieben werden, und abgegrenzt davon, welche Ziele durch die kommunale Ebene nicht erreicht werden können. Und Finden eines „gemeinsamen Sinns“ für das Netzwerk.

5

Operationalisierung der Ziele in konkrete Handlungsfelder und Maßnahmen.

Hierbei auch:

- Klärung, welche (pädagogischen) Settings welche Facetten von Bildung bedienen können.

- Gemeinsames Erarbeiten und Aushandeln von Konzeptionen, die vor Ort und für die beteiligten Akteur*innen passen – statt Übernahme von „Blue Print“-Lösungen.

- Beachtung eines lebensweltlichen Raumbezugs und der partizipativen Qualität.

- Investition in die „Netzwerkährung“ Vertrauen.

6

Benennung von Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner*innen auf den unterschiedlichen Ebenen.

7

Schaffung von notwendigen Organisationsstrukturen, z. B. Gremien, Arbeitskreise, und Entwicklung neuer Beteiligungsformen wie Kinder- und Jugendparlamente.

8

Akquise und Bereitstellung finanzieller Mittel zur Umsetzung der Handlungsempfehlungen, z. B. Förderfonds.

9

Einrichten und Ausstatten einer Koordinierungsstelle.

10

Kontinuierliche Vernetzung der Akteure, z. B. in Bildungskonferenzen.

11

Qualifizierung aller Akteure, auch der Kinder und Jugendlichen, für die Inhalte und Aufgaben der Vernetzung.

12

Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit der neuen Angebots- und Organisationsstrukturen.

13

Durchführung einer gemeinsam abgestimmten (prozessbegleitenden) Evaluation, wenn möglich auch externe Prozessbegleitung und -reflexion.

14

Entwicklung und Umsetzung eines kontinuierlichen Bildungsmonitorings, d. h. einer Überprüfung aller Angebote und von den Akteuren umgesetzten Schritte in Bezug auf die gesetzten Ziele.



Lernende Bildungslandschaften – Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt: Hrsg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Herbert Schubert (2014). ISBN 978-3-7800-4822-6.

Erfolgsfaktoren für die Beteiligung einzelner Akteure im Netzwerk

Als Erfolgskriterien für die Arbeit in Netzwerken können benannt werden:

- Beteiligung aller relevanten Akteure und Transparenz bzgl. der Auswahl der beteiligten Akteure;
- Gemeinsame konzeptionelle Arbeit – statt Lösungen anderer Kommunen und/oder programmatische Vorgaben von Förderlogiken etc. zu übernehmen;
- Fokus auf inhaltliche Ziele – gemeinsames Erarbeiten der Ziele in offenem Diskurs (ggf. Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses);
- Vergewisserung bzgl. der Ziele und des eigenen Auftrags;
- Klärung von Konfliktpotenzialen, Transparenz im Umgang mit Konflikten und offener Diskurs zu unterschiedlichen Perspektiven und Aufträgen;
- persönlicher Kontakt und Investition in Vertrauen zwischen den Netzwerkakteuren,
- räumliche Nähe und Bekanntheit mit dem Sozialraum (klarer Sozialraumbezug);
- intrinsische Motivation und persönliches Engagement;
- Einrichtung einer zentralen Koordinationsstelle („Kümmerer“);
- öffentliches Sichtbarmachen von Netzwerk, Akteuren, Aktivitäten und Erfolgen;
- Vorhandensein persönlicher, zeitlicher und finanzieller Ressourcen;
- Transparenz von Handlungsmöglichkeiten und auch Beschränkungen der Akteure;
- Transparenz bzgl. verschiedener Handlungsrationitäten, Normen und Werte und Kenntnis von/um Strukturen, (unterschiedliche) Organisationslogiken und Bedarfslagen.

Quelle: Gumz/Thole 2020; Otto/Manitius 2017; Sass 2015

Mehr Vernetzung, mehr Teilhabe?!

Im Gespräch mit Franziska Schönfeld und Viola Kelb, K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen

Im Projekt „K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen“ beraten Franziska Schönfeld und Viola Kelb Akteure in Kommunen und Regionen beim Aufbau eines Bildungsnetzwerks mit Kulturprofil bzw. -schwerpunkt. Keine leichte Aufgabe, denn die Ressourcen und die Haltung der Beteiligten sind genauso entscheidend wie die systematische Entwicklung von Kooperationsstrukturen, um Kindern und Jugendlichen mehr Teilhabe zu ermöglichen.

Sie entwickeln und beraten kulturelle Bildungsnetzwerke. Was ist der Hintergrund Ihrer Arbeit?

Franziska Schönfeld: Die Frage, die wir verfolgen ist: Welche Unterstützung benötigen Kommunen und Regionen, also Verwaltungsmitarbeitende und Akteure der kulturellen Bildung vor Ort, um durch bessere Vernetzung mehr Teilhabegerechtigkeit für Kinder und Jugendliche zu erreichen? Ein Grundgedanke in K² ist also stärker aus Sicht der Kommune oder Kommunalverwaltung zu denken. Und danach zu fragen, welche Strategien es geben könnte, um nachhaltiger miteinander zusammenzuarbeiten. An der Bundesakademie Wolfenbüttel haben wir viel Erfahrung in

der Beratung von unterschiedlichen Akteur*innen der Kulturellen Bildung. Wir bieten den Kommunen in K² die Möglichkeit, die eigenen Kooperationsstrukturen und kulturellen Bildungskonzepte unter unserer fachlichen Begleitung zu analysieren und weiterzuentwickeln. Wir haben den Eindruck, dass es auf kommunaler Ebene zwar viel gibt, aber die Leute nicht voneinander und auch nicht von möglichen Synergieeffekten wissen. Für uns ist es spannend in K² zu erproben, wie die multiprofessionelle Bündnislogik des Programms „Kultur macht stark“, die wir sehr wertvoll finden, weitergedacht werden kann.

Auf welchen Wirkungsannahmen basieren Bildungslandschaften? Und wie würden Sie ihre Wirksamkeit tatsächlich einschätzen?

Viola Kelb: Das zentrale Element von Bildungslandschaften ist die Zusammenarbeit der Akteure und Bereiche Kultur, Bildung, Jugend, Soziales und dass diese gemeinsam die Verantwortung für die Verbesserung von Bildungschancen übernehmen. Dahinter steht die Annahme: Je engermaschiger sich die Bildungsakteure der unterschiedlichen Ressorts oder ihre Angebote verzahnen, desto vielfältiger, transparenter und attraktiver entwickelt sich das Angebot für die Kinder und Jugendlichen vor Ort. Qualitativ bedeutet es, dass die Akteure und Bereiche sich gegenseitig bereichern und damit die Qualität der Bildungs- und Kulturangebote verbessern. Damit sich solche Wirkungen entfalten, müssen Ressourcen aufgewendet werden: Zeit, Geld, Qualifizierungen. Diese Ressourcen sind allerdings oftmals nicht vorhanden. Einen Teil der Ressourcen stellt K² zur Verfügung, nämlich Raum für Netzwerkarbeit. Die Voraussetzung für ein Gelingen von Bildungslandschaften oder -netzwerken ist aber eine strukturelle Verankerung in der Kommune oder Region. Wenn das nicht gegeben ist, dann ist die Wirkung für die Kinder und Jugendlichen auch nicht wie erwartet.

Welche Rollen spielen jeweils die Kulturarbeit, Jugendarbeit und Kommunalverwaltungen in den von Ihnen begleiteten Kommunen? Was charakterisiert die Zusammenarbeit?

Franziska Schönfeld: Sechs Kommunen und Regionen sind im Projekt dabei, die mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen gestartet sind. Bei einigen gab es bereits lose Netzwerke, andere waren ganz am Anfang und hatten eine überwiegend ehrenamtlich getragene Struktur. Bei allen gab es die Frage, wer sich überhaupt als kultureller Bildungsakteur versteht. Oftmals werden beispielsweise die Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendarbeit als solche zwar in ein Kulturnetzwerk eingeladen und adressiert, müssen aber für sich klären: Was hat das mit meiner Auffassung von meiner Arbeit zu tun oder auch mit dem, was ich eigentlich als Ziele formuliere?

Viola Kelb: Ein ganz wesentlicher Schritt in K² war es, sich zu Beginn des Prozesses – und wir sprechen vom Aufbau eines Kulturnetzwerkes – auf eine gemeinsame Vision zu einigen, auf die dann alle mit ihren jeweiligen Ansätzen und Ressourcen hinarbeiten. Es ist wichtig, sich auf die Ziele und gemeinsamen Werte zu verständigen. Eine gemeinsame Mission empowert auch. Wenn dann auch noch die nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen und nicht alles zusätzlich zur eigentlichen Arbeit

Der Aufbau des Netzwerks ist ein gemeinsamer Identitätsprozess. Zu verstehen, welche Rollen und Kompetenzen die jeweiligen Akteure einbringen können und wie man sich als gemeinsames Netzwerk durch Synergien voranbringen kann, braucht Zeit.

Franziska Schönfeld

obendrauf kommt, kommt es sicherlich auch zu einer zufriedenstellenden Rollenaufteilung.

Franziska Schönfeld: Hier treffen unterschiedliche Systeme aufeinander und damit auch oft vorgefertigte Bilder. Um diese aufzubrechen, braucht es einen ressortübergreifenden Austausch. Für die Teilnahme an K² ist die ressortübergreifende Zusammenarbeit als Bewerbungsvoraussetzung formuliert worden, weil es wichtig ist über den eigenen Berufsalltag, über die Grenzen der eigenen Einrichtungen, des eigenen Ressorts hinwegzukommen und in diesem Zuge eine gemeinsame Mission zu formulieren.

Wie kann die Entwicklung von Bildungslandschaften mit Kulturprofil erfolgreich gelingen?

Viola Kelb: Sinnvoll ist es, wenn Jugendliche in den Netzwerken mitarbeiten, beispielsweise Schülervertretungen, die nochmal ganz anderes Feedback geben können. Und dann geht es vor allem um die zwischenmenschliche und die Ressortkomponente: Zeit, Geld, politische Unterstützung. Ungleichheiten zwischen den Systemen sind nun mal vorhanden und auch innerhalb der Systeme, z. B. vorteilhaftere

Anstellungsverhältnisse oder Rahmenbedingungen. Das wird sich in Gänze nicht ändern lassen. Der entscheidende Punkt ist, einen guten Umgang damit zu finden, Räume zu schaffen für einen wirklichen, ehrlichen und fairen Austausch, Lösungen zu finden. Dafür ist eine Prozessbegleitung von Externen ganz sinnvoll. Und es ist die Aufgabe der Kommunen, zu unterstützen und sich ressortmäßig mehr zu vernetzen. Beteiligung und Mitbestimmung zu ermöglichen – das ist die Herausforderung. In einer Kommune war der Lösungsansatz die Partner nicht erst bei der Vergabe von Fördermitteln mitentscheiden zu lassen, sondern schon bei der gemeinsamen Entwicklung von Förderkriterien zu beginnen. Das wäre so eine Möglichkeit.

Franziska Schönfeld: Der Aufbau des Netzwerks ist ein langfristiger gemeinsamer Identitätsprozess. Zu verstehen, welche Rollen und Kompetenzen die jeweiligen Akteure oder die Kommune einnehmen und einbringen können und wie man sich als gemeinsames Netzwerk durch Synergien voranbringen kann, braucht Zeit. Viele der Praxisakteur*innen hatten in und außerhalb von „Kultur macht stark“ bereits vereinzelt zusammengearbeitet. Sämtliche Rückmeldungen der Beteiligten zeigen je-

doch, dass es ihnen nicht möglich ist, den Aufbau von Netzwerken ohne eine externe fachliche Begleitung zu leisten. Gemeinsame Ziele, klare Rollen, Ressourcen für die Netzwerkarbeit, aber auch Zeit und Vertrauen – das sind zentrale

Gelingensbedingungen. Dies wird in der alltäglichen Zusammenarbeit fast immer unterschätzt. Die große Stärke von K² ist, dass diese Basis schrittweise aufgebaut und begleitet wird.

Franziska Schönfeld ist seit 2018 als Referentin für das Projekt „K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen“ an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel verantwortlich. Sie studierte Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis in Hildesheim und arbeitete an mehreren zentralen bzw. bundesweit bedeutenden Projekten Kultureller Bildung mit, z. B. Handbuch Kulturelle Bildung und Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. Sie war von 2014 bis 2017 für den Qualitätsverbund „Kultur macht stark“ tätig.

Viola Kelb ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln sowie freiberuflich als Systemische Beraterin tätig. An „K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen“ ist sie als externe Prozessbegleiterin beteiligt. Expertise für die Themenfelder Kulturelle Bildung und Bildungslandschaften sammelte sie seit 2005 als Bildungsreferentin bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und später als Studienleiterin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW.

„K² – Kulturnetzwerke in Kommunen und Regionen“ (2018 bis 2020) ist ein Projekt der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, das in Kooperation mit der Freien Universität Berlin durchgeführt wird. Ziel ist es, durch die systematische Vernetzung und den konzeptionellen Austausch die Nachhaltigkeit der Netzwerke vor Ort zu stärken. Das Projekt ist Teil des begleitenden Forums „Vernetzung, Qualität, Forschung“ des Bundesprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Aus der Praxis

Alle Bildungsakteure auf einen Nenner bringen

Aachen/Nordrhein-Westfalen



In der StädteRegion Aachen koordiniert das Bildungsbüro bereits seit 2009 die von vielen Akteuren gestaltete Bildungslandschaft. Hier werden eigene Themen und Schwerpunkte gesetzt, u. a. Partizipation. Doch wo liegen dabei die Herausforderungen für Akteure der Kulturellen Bildung und Jugendarbeit?

In der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen formellen Bildungsträgern und den Bildungsakteuren der Kulturellen Bildung sollten beide gleichwertig behandelt werden.

Sibylle Keupen

Freiräume für ein individuelles Lernerlebnis schaffen

Die Aachener Bildungslandschaft geht weit über die Stadtgrenzen hinaus. Seit 2009 bilden neun Gemeinden mit der kreisfreien Stadt Aachen die neue StädteRegion Aachen, als Rechtsnachfolgerin des Kreises Aachen. Als man sich hier für das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ bewarb, wurde von Anfang an für die gesamte Region gedacht. Nach Ende des Programms wurde das neu eingerichtete Bildungsbüro zu einem Amt der StädteRegion – mit übergreifender Zuständigkeit. Die Aufgabe: „gute Bildung vor Ort zu gestalten“, so beschreibt es Gabriele Roentgen, abgeordnete Lehrerin des Landes Nordrhein-Westfalen und zusammen mit Sascha Derichs im Leitungsteam des Bildungsbüros. Als Teil der „Regionalen Bildungsnetzwerke NRW“ koordiniert sie mit ihren Kolleg*innen die Zusammenarbeit der Bildungsakteure in der Region: Kindertagesstätten, Schulen, Hochschulen, Träger der Jugendhilfe und Weiterbildung, Kammern und Wirtschaft, die Kommunen, das Land Nordrhein-Westfalen und viele weitere müssen zusammengebracht werden.

„Die Grundidee war, die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und von denen aus zu denken: Wo leben

sie, wo bewegen sie sich und was brauchen sie für ihre bestmögliche Förderung, Ausbildung und Persönlichkeitsbildung“, sagt Gabriele Roentgen. „Den Blick auf Bildung hat man dabei von Anfang an erweitert“, ergänzt Sascha Derichs. Durch das Öffnen von formellen Bildungseinrichtungen für externe Partner wie Jugendeinrichtungen und Vereine sowie durch ein breit gefächertes und vernetztes außerschulisches und kulturelles Angebot können Kinder und Jugendliche individuellen Bedürfnissen nachgehen und lernen so, ihr Leben selbst zu gestalten. „In der Kulturellen Bildung öffnen sich Türen und große Freiräume für Kinder und Jugendliche. Dort können sie interessenorientiert und ohne curriculare Vorgaben Dinge erproben, sich ausprobieren, erleben. Da ist die Zusammenarbeit von Schulen, Kitas, Trägern der Jugendarbeit und Kulturellen Bildung von großer Bedeutung“, so Gabriele Roentgen.

Viele Aufgaben – viele Impulse

Die Mitarbeiter*innen im Bildungsbüro behalten den Überblick über Förderprogramme und können diese auf Stadt-, Regional- und Landesebene nutzen. Als eine Jugendeinrichtung auf der Suche nach finanziellen Mitteln für ein Theaterstück war, unterstützte das Bildungsbüro. Die Vereine und Träger werden so entlastet,

Wie man Kinder und Jugendliche erreicht, ist eine Frage, die man ohne Kinder und Jugendliche gar nicht ernsthaft beantworten kann.

Gabriele Roentgen

die schwierige Suche nach Projektgeldern erleichtert. Auch thematisch nimmt das Bildungsbüro eine Berater- und Unterstützerrolle für die Bildungsakteure ein, statt nur zu koordinieren: „Wir haben nicht nur die Partner zusammengerufen und einen Raum geschaffen, wo man sich verständigen konnte. Wir sind in den jeweiligen Themen selbst Partner geworden“, sagt Sascha Derichs. Bestmögliche Gestaltung der Übergänge von einem System ins andere für die Kinder und Jugendlichen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, MINT-Förderung oder Kulturelle Bildung sind Themenbereiche, in denen die Mitarbeiter*innen des Bildungsbüros mittlerweile mit Expertise unterstützen können.

Durch junge Menschen neue Ansätze entwickeln

Seit 2010 gibt es zudem die Koordinierungsstelle Jugendpartizipation: Geführt wird sie von zwei Freiwilligen im FSJ Politik, angeleitet von einer*em studentischen Mitarbeiter*in. „Die Koordinierungsstelle verstehen wir als ein Handlungsfeld im Bildungsbüro“, beschreibt Sascha Derichs. „Denn wie man Kinder und Jugendliche erreicht, ist eine Frage, die man ohne Kinder und Jugendliche gar nicht ernsthaft beantworten kann,“ ergänzt Gabriele Roentgen. Mit der Bezirksschülervertretung, dem re-

gionalen Schülergremium, wird kooperiert. Eine sogenannte Jugendbank finanziert Projekte von und für Jugendliche, auch im Bereich Kultureller Bildung. Den Zugang zur Politik ebnet die Koordinationsstelle, z. B. zum Städteregionstag, dem politischen Gremium der Region. „Neue Ansätze und junge Menschen erreichen – und das auf Augenhöhe“, das sei die Idee hinter dem Projekt, erklärt Sascha Derichs.

Verselbstständigung und gleichwertige Partnerschaften

Und wie funktioniert jetzt die Zusammenarbeit mit den Akteuren der Kulturellen Bildung? Die StädteRegion ist auch für sie von Vorteil, weil „gerade die außerschulischen Lernorte in Aachen stark von Schüler*innen der umliegenden Kommunen besucht werden“, erklärt Sascha Derichs. Die Akteure der Kulturellen Bildung können somit mehr Angebote für Kinder und Jugendliche realisieren, Schüler*innen direkter erreichen. Diese Einrichtungen sind zumeist auch im Netzwerk „KuBiS – Kulturelle Bildung in der StädteRegion Aachen“ miteinander verbunden. Sibylle Keupen ist Leiterin der Bleiberger Fabrik, einer Jugendkunstschule in Aachen, und Teil dieses Netzwerks. Das Netzwerk wird vom Bildungsbüro koordiniert und unterstützt Künstler*innen und Kultur- und Bildungs-

einrichtungen, die gemeinsam Projekte entwickeln. Mittlerweile haben sich außerdem etwa 18 Schulen in der Region auf den Weg gemacht, Kulturschule zu werden: Sie haben Angebote Kultureller Bildung mit externen Partnern systematisch in Schule und Unterricht verankert.

Doch Netzwerktreffen, Gremien und Konferenzen kosten viel Zeit und Personal. Zwei Dinge, die bei Vereinen und freien Trägern oft Mangelware sind. „Wenn wir als Akteure der Kulturellen Bildung in der Bildungslandschaft und in den Netzwerken eine Rolle spielen sollen, dann braucht es auch hier mehr finanzielle und personelle Mittel“, so Sibylle Keupen. Auch zahlenmäßig bräuchten gerade freie Träger der kulturellen Jugendarbeit eine höhere Repräsentanz im Netzwerk. Eine koordinierte Interessengemeinschaft der freien Träger und Vereine der kulturellen Jugendarbeit wäre ein Weg, um die Anliegen besser und gezielter in den Netzwerktreffen vorbringen zu können, meint Sibylle Keupen.

Die Bleiberger Fabrik gestaltet u. a. das Nachmittagsangebot in einer Halbtagschule in Aachen. Der Kontakt zu Schulen

und die Etablierung der Angebote innerhalb dieser Strukturen sind eine bewusste Entscheidung gewesen. „Wir gehen in die Gesamt- und Realschulen, um vor allem den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu Kultureller Bildung zu ermöglichen, denen sonst der Zugang fehlt“, erläutert die Leiterin der Bleiberger Fabrik. Zudem haben Jugendliche die Möglichkeit, sich später in der Jugendkunstschule zu engagieren. „Verselbstständigung“, nennt Sibylle Keupen diesen wichtigen Prozess. Denn: „Es wird jungen Menschen Raum für Selbstermächtigung, Selbstverwaltung und Selbstwirksamkeit gegeben.“

Die Strukturen der Bildungslandschaft in der StädteRegion Aachen sind an sich gut entwickelt. Alle Bildungsakteure gleichermaßen in diese Strukturen einzubinden, steht allerdings noch auf der Agenda. „In der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen formellen Bildungsträgern und den Bildungsakteuren der Kulturellen Bildung sollten beide gleichwertig behandelt werden“, wünscht sich Sibylle Keupen, „denn sie bringen beiden Seiten einen großen Mehrwert.“

Abbildung 14

Perspektive für Bildungslandschaften 2030

Expert*innen und ihre Einschätzungen zu ausgewählten Perspektiven auf Kinder- und Jugendorientierung

Ziele: Im Jahr 2030 ...	Wunsch	Wahrscheinlichkeit
... werden Kinder und Jugendliche mit Bildungsrisiken individuell begleitet und unterstützt.	+++	+
... sind Bildungslandschaften ein Instrument, um Bildungsbenachteiligung zu verringern.	+++	+
... verstehen sich die Akteure als eine Verantwortungsgemeinschaft.	+++	+
... handeln Akteure im Kontext professioneller Bildungsnetzwerke.	+++	+
Bildung wird 2030 verstanden als ... (Bildungsverständnis)	Wunsch	Wahrscheinlichkeit
... an der Bildungsbiografie des Individuums ausgerichtetes lebenslanges Lernen.	+++	+
... die Verbesserung von sozialräumlichen Bedingungen.	+++	+
... Selbstbildung im Sinne einer zentralen Ressource der Lebensführung und -kompetenz.	++	+
... schulisches Lernen.	-	++
Partizipation: Im Jahr 2030 ...	Wunsch	Wahrscheinlichkeit
... werden die Bedarfe der Zielgruppen systematisch erfasst.	+++	+
... existieren professionell gestaltete, basis-demokratische Räume, die eine Beteiligung und Gestaltung von Bürger*innen an der Bildungslandschaft ermöglichen.	++	-
... wird es Modelle der Beteiligung von Bürger*innen an der Mitgestaltung der Bildungslandschaften geben, Entscheidungen werden aber letztlich „von oben“ getroffen.	--	++
+++ sehr stark gewünscht/sehr wahrscheinlich + gewünscht/wahrscheinlich - weniger gewünscht/eher unwahrscheinlich -- nicht gewünscht/sehr unwahrscheinlich		

Quelle: de Haan 2019

Zieldimensionen von Bildungslandschaften siehe S. 80ff.

Bildungslandschaften im Jahr 2030 – wie wird das sein?

Im Gespräch mit Prof. Dr. Gerhard de Haan,
Institut Futur der Freien Universität Berlin

**„Warum sagen wir nicht, es gibt unterschiedliche Lernorte, die gemeinsam, manchmal auch alleine, besucht werden können, und dann kommt man ab und zu im schulischen Kontext wieder zusammen?“
Feuerwehr, Unterrichtsraum Physik, Fahrradwerkstatt oder Theatersaal können solche Orte sein und sind Teil der Vision des Zukunfts- und Bildungsforschers Gerhard de Haan. Eine Vision, in der Selbsttätigkeit eine zentrale Rolle spielt, in der Kommune ihr eigenes Profil ausbildet und Menschen entsprechend ihrer Interessen zu ihrer Lernbiografie berät. Für wann das ein realistisches Szenario ist, bleibt offen.**

Welche Zukunftsperspektiven sprechen Sie Bildungslandschaften 2030 zu?

Wir haben momentan drei Szenarien: Erstens, Schule ist ein robustes, aber sich modernisierendes System, das sich nur langsam entwickelt und in der Verwaltungsstruktur sehr konservativ aufgestellt ist. Eine gesellschaftlich notwendige dynamische Entwicklung bildet das Szenario nicht ab. Die zweite Perspektive fokussiert sich auf Digitalisierungsprozesse und die

Möglichkeiten der Selbstorganisation. Das dritte Szenario ist die Bildungslandschaft, ein Modell also, um stärker zu individualisieren, Eigentätigkeit zu fördern, an den Interessen von Kindern und Jugendlichen sowie der Erwachsenen anzusetzen und von dort her erfolgreiche Lernbiografien zu gestalten. Ich halte es für realistisch, dass sich das Bildungssystem in diese Richtung bewegt.

Welche Erwartungen werden aktuell mit Bildungslandschaften verbunden?

Höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, Arbeitsfähigkeit herzustellen und die Drop out-Quote zu reduzieren, sind auf der kommunalen Ebene große Treiber für Bildungslandschaften. Momentan ist diese Tendenz noch sehr stark. Das ist aber zu eng gedacht. Denn es gibt Akteure, die in Bildungslandschaften mitwirken wollen, ohne sich im Rahmen von schulischen Curricula zu bewegen. Ihnen geht es um eine neue Form von Lebenstauglichkeit und darum, die Zufriedenheit der Person zu steigern. Auch Abwanderung zu reduzieren oder Lebensqualität zu steigern, kann eine Erwartung sein. Das sind für mich interessante Aspekte, die noch viel zu wenig mitbedacht werden.

Wo sehen Sie, wo sehen Expert*innen, die größten Herausforderungen?

Von der Schule her zu denken, sie zu versuchen zu stabilisieren und zu optimieren, wird in Zukunft kaum noch haltbar sein. Das Individuum muss viel stärker in den Fokus gerückt werden. Die Bedeutung eines Schulzeugnisses wird sich noch stärker abschwächen gegenüber der Entwicklung eines Portfolios. Um die unterschiedlichen Bildungsangebote, die das bedienen, zu vernetzen, braucht es auf der kommunalen

Ebene eine Koordination. Eine Personalstelle reicht aber in aller Regel nicht aus. Beratung ist wichtig: Wenn es um die individuellen Bildungsbiografien geht, dann müssen Kinder, Jugendliche oder auch Erwachsene erfahren, was man hier bei uns machen kann, das ihren Interessen entspricht. Aktuell fehlt es im Grunde an jeglicher Qualifikation und Struktur für diese Aufgaben. Und die Ressourcen sind immer knapp. Das scheint mir auch in Zukunft eines der größten Probleme zu sein.

Welche Entwicklungsperspektiven sehen Expert*innen für die Bildungslandschaften? Wo kann es hingehen?

Sie sind verhalten optimistisch, das zeigt unsere Studie. Die Perspektiven bewegen sich immer noch innerhalb der klassischen Struktur, innerhalb derer Schul- und Jugendarbeit stärker zusammengebracht werden. Schnell wird dabei klar, dass durch die Einbindung der zivilgesellschaftlichen Organisationen vor Ort mit einem ganz anderen Bildungsverständnis operiert werden muss. Damit setzt sich aber eine Debatte in Gang: Welche Bedeutung hat ein schulisches Curriculum für die Lebensgestaltung und Zukunft? Noch viel zu wenig bedacht wird, dass selbst lernen und sich selbst entwickeln ein zentraler Punkt ist. Da muss es auch Freiräume geben, et-

was anderes machen zu können, was nicht vorgegeben ist. Hier geht es darum, den Jugendlichen zuzutrauen, dass sie etwas tun, das sie selber auch voranbringt, ob am Montag bei der Freiwilligen Feuerwehr, am Mittwoch bei der Theatergruppe und am Freitag beim Physiklehrer in der Schule oder in der Fahrradwerkstatt.

Und welcher Bildungsbegriff wird sich durchsetzen?

Es wird weiterhin unterschiedliche Auffassungen geben. Manche werden sich stärker darauf kaprizieren, einen festen Kanon für eine Bildungslandschaft zu erarbeiten, um der Herausforderung gesellschaftlicher Zusammenhalt in einer Gesellschaft aus extrem heterogenen Individuen durch Vereinheitlichung zu begegnen. Andere sind überzeugt, dass es mit einem festgefügt Kanon nicht funktionieren kann und sagen, wir müssen viel stärker individualisieren, aber auch in viel stärkerem Maße die Interessen der Kinder oder Jugendlichen berücksichtigen und gleichzeitig die Potenziale vor Ort.

Welche Bildungsziele sollten mit Bildungslandschaften verbunden sein?

Bildungslandschaften sind aus meiner Sicht dann funktional, wenn Menschen Interessen ausbilden und Fähigkeiten

entwickeln können, die für die eigene Lebensgestaltung und gleichzeitig gesellschaftlich nutzbar sind, wenn sie sich sozial engagieren und im Kontext von Demokratie bewegen können.

Welche Empfehlung haben Sie für die Akteure der Jugend- und Kulturarbeit?

Wenn Digitalisierungsprozesse dazu führen, dass alles, was algorithmisierbar ist, innerhalb der nächsten 20 bis 30 Jahre von Maschinen übernommen wird, was bleibt dann für das Individuum? Individuen brauchen Kreativität. Dafür ist der kulturelle Bereich zentraler Motor. Und Kreativität ist das, was die Maschine noch nicht kann. Den Anforderungskatalog, der sich in dem unweigerlich kommenden Wandel von Gesellschaft stellt, können Sie sich anschauen, und in diesem Kontext Ihre Potenziale erkennen. Ich empfehle, sich organisational einzuklinken, im Sinne eines „collective impact“. Kulturelle Bildung kann dann einen Beitrag leisten für ein stabiles Netzwerk. Gleichzeitig ist es sinnvoll, sich innerhalb des Feldes gegenseitig zu stützen und zu befördern. Mit einem gemeinsamen Bildungsverständnis geht das auch. Und es braucht ein gemeinsames Verständnis davon, wie wir das, was Kulturelle Bildung leistet, evaluieren.

Von der Schule her zu denken, sie zu versuchen zu stabilisieren und zu optimieren, wird in Zukunft kaum noch haltbar sein. Das Individuum muss viel stärker in den Fokus gerückt werden.

Prof. Dr. Gerhard de Haan

Ihre ganz persönliche Vision für das Thema Bildungslandschaften 2030?

Das Individuum ernst nehmen! Fragen Sie danach, was dieses Kind, dieser Jugendliche oder Erwachsene für eine erfolgreiche Biografie braucht und dafür, ein gutes Leben zu führen. Welche Fähigkeiten und welche Wünsche hast du? Es kommt darauf

an, dass die Person etwas für den Beruf oder den Alltag, für die eigene Familie und ihre Beziehungen lernt. Dieses Bildungsverständnis läuft auf Selbsttätigkeit hinaus. Ich bezweifle, dass es sich bis 2030 durchgesetzt haben wird. Aber wenn wir zielstrebig in diese Richtung gehen, fände ich das großartig.

Prof. Dr. Gerhard de Haan ist Zukunfts- und Bildungsforscher. Seit 2000 leitet er das Institut Futur der Freien Universität Berlin, ein Institut für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsfor- schung. Seit 1991 hat er eine Professur an der Freien Universität in Berlin inne, zunächst für Erziehungswissenschaft und Umweltbildung, seit 2011 für Zukunfts- und Bildungsforschung. In einer Delphi-Studie zu den erwarteten und erwünschten zukünftigen Entwicklungen von Bildungslandschaften bis zum Jahr 2030 hat er in den vergangenen drei Jahren geforscht.



Bildungslandschaften 2030 – Eine Delphi-Studie zur Zukunft von Bildungslandschaften: Die Delphi Studie „Bildungslandschaften 2030“ präsentiert die erwarteten und erwünschten zukünftigen Entwicklungen von Bildungslandschaften bis zum Jahr 2030. Institut Futur der Freien Universität Berlin. <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Bildungslandschaften-2030/index.html>

Bauer, Petra/Bolay, Eberhard/Gschwind, Andreas Karl/Zipperle, Mirjana/Kempe, Stephan (2019): Evaluation der 2. Förderphase des Auf- und Ausbaus Lokaler Bildungsnetze (LoBiN). https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/LoBiN_II_Evaluation_2019.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Benz, Arthur (2004): Einleitung. Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, Arthur (Hrsg.) (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.11–29.

de Haan, Gerhard (2019): Bildungslandschaften 2030. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Zukunft Bildungslandschaft?! Mehr Kinder- und Jugendorientierung, Beteiligungskultur und Teilhabegerechtigkeit“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung am 16. und 17. Mai 2019. Berlin. Unveröffentlicht.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages. http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf [Zugriff: 30.09.2019].

Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen: Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Emmerich, Marcus (2015): Regionalisierung und Bildung. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 297–306.

Gumz, Heike/Rohde, Julia/Thole, Werner (2019): Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung. Jugendliche Gestaltungen des Alltags als Herausforderung für ganztägige Bildungsangebote. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: Kopaed. S.107–118.

Gumz, Heike/Thole, Werner (2020): Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. (Im Erscheinen)

Keuchel, Susanne/Hill, Anja (2012): Quo Vadis? Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten zur Kulturellen Bildung. Im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Köln. <https://www.bkj.de/publikation/quo-vadis-empirische-analyse-von-kommunalen-gesamtkonzepten-zur-kulturellen-bildung/> [Zugriff: 30.09.2019].

Kolleck, Nina (2015): Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft? In: Robert Fischbach, Nina Kolleck und Gerhard de Haan (Hg.): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Wiesbaden: Springer VS. S. 27–36.

Lindner, Werner/Pletzer, Winfried (Hrsg.) (2017): Kommunale Jugendpolitik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Maykus, Stephan (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalem Raum. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 223–232.

Otto, Johanna/Manitius, Veronika (2017): Die Kooperationsidee von Bildungslandschaften – eine kritische Würdigung. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 204–227.

Rauschenbach, Thomas (2015): Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 13. Jg. Heft 2. S. 125–177.

Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sass, Erich (2015): Bildungslandschaften von unten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungsnetzwerke. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. 31. Jg. S. 55–59.

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schmidt, Stefan (2012): Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Unter Mitarbeit von Christoph Höfer. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 7–13.

Stolz, Hans-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften - Theoretische Perspektiven. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 100–126.

Tibussek, Mario/Riedt, Roman (2013): Gestaltung von Bildungsketten zur Unterstützung von Übergängen. Präsentation.

Lesehinweise

Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.) (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: kopaed.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2011): Lokale Bildungslandschaften. Magazin Kulturelle Bildung. Nr. 8/2011. Remscheid. www.bkj.de/publikation/lokale-bildungslandschaften/

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2018): Kooperationen für Kulturelle Bildung – Eine Starthilfe. Arbeitshilfe. Berlin. www.bkj.de/publikation/kooperationen-fuer-kulturelle-bildung

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2017): Themenheft Kommune. Kommunal. Lokal. Regional. Bildungsbündnisse vor Ort vernetzen und verankern. Berlin. www.kuenste-oeffnen-welten.de/kommune/

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Handbuch „Wie geht’s zur Bildungslandschaft?“. <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/home/ankuendigung.html#c1830>

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2014): Lernende Bildungslandschaften. Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt. www.lokale-bildungslandschaften.de/home/qualitaetsentwicklung-schritt-fuer-schritt.html?no_cache=1&sword_list%5B%5D=lernende%20Bildungslandschaften

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Berlin.

Handschke, Diana/Schmachtel, Stefanie (2019): Der weite Bildungsbegriff als konzeptionelle Grundlage für eine jugendgerechte Bildung? Eine kritische Würdigung. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.) (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: kopaed. S. 29–42.

Hübner, Kerstin (2014): Beteiligungskultur und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Verbände, freie Träger und Zivilgesellschaft gestalten kulturelle Gesamtkonzepte. In: Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. München: kopaed. S. 83–92.

Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. München: kopaed.

Mack, Wolfgang/Harder, Anna/Kelö, Judith/Wach, Katharina (2006): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Projektbericht. Deutsches Jugendinstitut e. V. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf

Maykus, Stephan (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalen Raum. In: Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 223–232.

Maykus, Stephan (2017): Bildungslandschaften aus systemtheoretischer Sicht. In: Stefanie Schmachtel, Thomas Olk (2017) Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 127–147.

Schlingensiepen-Trinkt, Karina (2019): Zwischen Freiraum und Steuerung: Handlungsfeldübergreifende Bildungslandschaften. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. www.kubi-online.de/artikel/zwischen-freiraum-steuerung-handlungsfelduebergreifende-bildungslandschaften

Stolz, Heinz-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven. In: Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 100–26.

Sturzenhecker, Benedikt (2002): Bildung Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebke/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2002): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven. Münster. S. 19–59.

Impressum

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Greifswalder Straße 4, 10405 Berlin
Telefon +49 (0) 30 – 48 48 60 - 0
info@bkj.de

© Berlin/Remscheid, 2019

Autor*innen: Heike Gumz, Kerstin Hübner
Thi von Berlepsch (S. 61–64 / 94–97 / 122–125 / 147–150),
Maxi Böhme (S. 28–35 / 65–72 / 98–102 / 151–154),
Susanna M. Prautzsch (S. 156–159)

Redaktion: Kerstin Hübner,
Susanna M. Prautzsch

Gestaltung: Büro Freiheit, Köln

Illustration: Cornelius Vogel

Druck: Heider Druck GmbH

ISBN: 978-3-943909-15-9

Einzelpreis: 8,00 Euro

Newsletter: www.bkj.de/newsletter

Facebook: www.facebook.com/Kulturelle.Bildung

Twitter: www.twitter.com/bkjev

Bilder: Titelbild, S. 4/41/42/75/78/105/106/127/128/161 BKJ | Andi Weiland; S. 65 Fanfarengarde Frankfurt (Oder); S. 69 Stadtjugendring Greifswald; S. 98 Archiv Kulturfabrik Hoyerswerda e. V.; S. 151 StädteRegion Aachen/Nadejda Pondeva

www.bkj.de/publikationen
www.bkj.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Publikation ist im Rahmen des Praxisforschungsprojekts „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe“ entstanden. Das Praxisforschungsprojekt war ein Kooperationsprojekt der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) und der Universität Kassel, Fachgebiet „Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit & außerschulische Bildung“. Die Stiftung Deutsche Jugendmarke förderte das Forschungsvorhaben von 2017 bis 2019.

* Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) setzt sich als Dachverband für Kulturelle Bildung für kulturellen und demokratischen Zusammenhalt ein. Die Gesellschaft mitzugestalten, ist Grundlage für Zufriedenheit mit der Demokratie und hängt von Teilhabechancen ab. Teilhabe beginnt damit, Menschen nicht nur zu meinen, sondern auch zu benennen. Die BKJ bemüht sich deshalb um gendergerechte und diskriminierungsfreie Sprache. Außerdem nutzt die BKJ das Gender-Sternchen (*), um zu verdeutlichen, dass sie alle Menschen einbezieht und benennt – jene, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen möchten oder können, sowie jene, die dies tun. In direkten Zitaten sowie bei einem Rückgriff auf Kategorien aus anderen Quellen (z. B. wissenschaftlichen Studien) sind die Genderungs-Regeln nicht angewendet worden.

Lust auf mehr Kulturelle Bildung?

Mit ihren Publikationen liefert die BKJ Grundlagen, Konzepte, Reflexionen und Anregungen für die Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung.

www.bkj.de/publikationen

Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit wie Lebensweltorientierung und Partizipation fördern umfassende Bildung. Sie können damit Bildungslandschaften prägen. Ziele, Inhalte und Strukturen von Bildungslandschaften zu kennen, hilft Akteuren dabei, Chancen und Grenzen für eine Beteiligung von Kinder- und Jugendarbeit auszuloten.