



Philipp Mattern & Matthias Lindner

Warum Bildungslandschaften?

Einige Überlegungen zu Form und Funktion
einer eigenartigen Figur

Die Rede von der Bildungslandschaft erfährt in aktuellen Debatten eine enorme Konjunktur. Das sich zum schillernden Begriff gemauserte Schlagwort prägt einen breiten Diskurs, mitunter entsteht gar der Eindruck, dass inzwischen ein regelrechtes Modewort daraus geworden ist, auf das in bestimmten bildungswissenschaftlichen, -praktischen wie -politischen Debatten kaum mehr verzichtet werden kann. Doch was ist das Neue und Besondere daran? Dass sich etwa die deutsche Bildungslandschaft von der Schwedens oder Frankreichs unterscheidet, ist eine eher banale Feststellung, die auch vor Jahrzehnten hätte getätigt werden können. Wenn jedoch im gegenwärtigen Diskurs von Bildungslandschaften die Rede ist, so ist etwas anderes, spezielleres damit gemeint.

Die Bildungslandschaft begegnet uns in heutigen Debatten als eine Chiffre. Sie steht für eine Art „Konzeptfigur“ (Berse 2011: 39) bzw. für ein „(steuerungs) politisch-programmatisches Konzept“ (Reutlinger 2009: 119), dem von verschiedenster Stelle mannigfache Qualitäten, ja fast schon wundersame Kräfte beigemessen werden. Eine sich vordergründig aufdrängende Frage ist definitorischer Art: Was sind Bildungslandschaften? Was genau ist mit ihnen gemeint? Wo fangen Bildungslandschaften an – wo hören sie auf? Was gehört dazu – und was gehört nicht dazu? Eine zweite, hier viel spannendere Frage lautet jedoch: Warum wird das, was da stattfindet, in der Form von Bildungslandschaft zu fassen versucht? Warum erfährt gerade die sich hinter dem Label Bildungslandschaft verbergende Figur eine solche Konjunktur – und nicht etwas anderes?

Was sind Bildungslandschaften?

Was aktuell unter dem Label Bildungslandschaft firmiert, unterscheidet sich mitunter beachtlich. Eine wirklich eindeutige Definition vermisst man bisweilen; häufig wird sie ersetzt durch Typologien oder additive Aufzählungen von Eigenschaften.¹ Die Kriterien und Abgrenzungen bleiben in der Literatur reichlich schwammig. Als gemeinsamen Nenner dieser Figur kann man festhalten, dass es sich dabei um ein wie auch immer geartetes kleinräumig definiertes Konglomerat aus Akteuren verschiedenster Couleur handelt, die verzahnt, vernetzt und miteinander abgestimmt ein Gesamtsystem dessen zu institutionalisieren versuchen, was man im weitesten Sinne als „Bildung“ bezeichnen kann. Je nach räumlicher Dimensionierung ist von regionalen, kommunalen oder lokalen Bildungslandschaften die Rede. Plädoyers für die Einrichtung von Bildungslandschaften finden sich etwa im 12. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2005), in der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages (2007) oder einem Diskussionspapier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (2007). Mehrere Modellvorhaben wurden in den letzten Jahren in Zusammenarbeit von Ministerien und privaten Stiftungen realisiert. Ihre Ergebnisse werden vermehrt flächendeckend umzusetzen versucht, etwa in der Initiative Lernen vor Ort. In den Kontext der sich um die Bildungslandschaften rankenden Debatte gehört auch das Programm Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken, das 2001 vom BMBF unter Beteiligung der Länder und des europäischen Sozialfonds als Kernstück des Aktionsprogramms Lebensbegleitendes Lernen für alle (BMBF 2001) in über 70 Regionen initiiert und von einem Forschungskonsortium über einen längeren Zeitraum wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006; Emminghaus/Tippelt 2009; Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan 2009).

Mitunter kursieren in der Literatur auch Bezeichnungen wie Bildungsregionen, Bildungsverbände oder dergleichen mehr. Trotz unterschiedlicher Namensschöpfungen, Zielgruppen, beteiligter Akteure und räumlicher Zuschnitten sind die dahinter stehenden konzeptionellen Figuren weitestgehend die gleichen. Es ist auffällig, dass in den Debatten um Bildungslandschaften kaum einheitliche Ziele und Inhalte benannt werden. Vielmehr ist zu beobachten, dass stattdessen eine

1 In dem Teil der Debatte, der für eine möglichst *enge Fassung* des Begriffs plädiert, haben sich Arbeitsdefinitionen wie die von Bleckmann/Durdel (vgl. 2009: 12) etabliert. Jedoch ist auch hier zu beachten, dass es sich dabei streng genommen um gar keine „klare Definition“ (ebd.) handelt, sondern um eine (durchaus erweiterbare) deskriptiv-additive Aufzählung von *Eigenschaften* und weniger von *Spezifika*.

gewisse Semantik bedient wird, die wiederum gewisse inhaltliche und programmatische Zielstellungen suggeriert. „Die aktuell hohe Attraktivität des Begriffes (der Bildungslandschaften) liegt vielleicht aber gerade darin begründet, dass er in seiner semantischen Streubreite und seiner Vieldeutigkeit ausreichend offen ist [...] und dadurch gleichzeitig über eine enorme Anschlussfähigkeit verfügt.“ (Berse 2011: 39) Die im Einzelnen je konkretisierten und durchaus verschiedenen Ziele und Inhalte lassen sich bei aller Varianz recht problemlos und großzügig unter ebendiese Semantik subsumieren. Die Semantik selbst bietet dabei nicht nur Offenheit und Anschlussfähigkeit nach quasi überallhin, sondern umgekehrt auch kaum Ansatzpunkte für Kritik. Sich ihr zu widersetzen scheint kaum möglich.

Das erklärt auch, warum bei der in den letzten Jahren recht üppig gewordenen Literatur zu Bildungslandschaften ein Punkt hervorsteht: „Die bisherigen Texte und Materialien sind alle affirmativ-programmatischer Art. Eine Kritik zur Bildungslandschaft gibt es bisher nicht.“ (Reutlinger 2011: 53) Diese Feststellung ist durchaus treffend, jedoch in gewisser Hinsicht nicht verwunderlich. Warum sollte man auch Kritik an den Bildungslandschaften haben? Wer sollte schon etwas gegen die wohlklingende und zuweilen hehre Ziele suggerierende Semantik einzuwenden haben, von der die Bildungslandschaftsdebatte getragen wird? Daran anknüpfend stellt sich auch die Frage, wie eine Kritik an den Bildungslandschaften überhaupt aussehen könnte. Aus kritischer Perspektive könnte man etwa danach fragen, ob die im einzelnen Fall konkretisierten Programmziele erreicht werden, ob z.B. Bildungsbenachteiligte wirklich besser integriert werden etc. So ließen sich gewissermaßen die postulierten Ziele einzelner Bildungslandschaften mit der Realität konfrontieren und an dieser messen. Das ist sicher notwendig und wird teilweise auch getan. Aber diese Frage greift zu kurz. Denn eine derartige, auch kritische, Beschäftigung mit einzelnen Bildungslandschaften und ihren konkret forcierten Inhalten und Zielen kann nicht die grundlegende Frage beantworten, warum es Bildungslandschaften – in dieser Form – überhaupt gibt. Diese vernachlässigte Frage scheint uns aber zentral für eine kritische Auseinandersetzung zu sein.

Warum in dieser Form?

Mit Blick auf die inzwischen zahlreiche und vor allem deskriptiv und prozessbegleitend angelegte Forschung muss konstatiert werden, dass durchaus viel über die je konkreten Programmziele und -inhalte einzelner Bildungslandschaften geschrieben wird, aber, so unsere Feststellung, wenig darüber, warum diese Ziele und Inhalte in genau dieser Form programmiert werden. Das ist problematisch, denn die so zu beobachtende Engführung versperrt unserer Ansicht nach den

Blick auf eben die Form der Bildungslandschaften. Diese stellt in der Debatte einen bisher weitgehend blinden Fleck dar. Sie muss jedoch ins Zentrum gerückt werden, um erklären zu können, warum die Figur der Bildungslandschaften in gegenwärtigen Diskursen solch einen enormen Aufwind erfährt.

Um dieses Anliegen an einem Beispiel zu verdeutlichen: Die Kooperation von Schule und Sozialarbeit stellt einen wichtigen Bestandteil von Bildungslandschaften dar. Sie selbst ist aber noch keine Bildungslandschaft. Sie stand in vielen Bereichen schon auf der Tagesordnung, noch lange bevor der Hype um die Bildungslandschaften überhaupt begonnen hatte. Ähnliches gilt etwa auch für die Integration privater Akteure in das Bildungswesen. Auch diese ist in anderen Formen als der der Bildungslandschaft denk- und praktikierbar. Was eine Bildungslandschaft ausmacht, ist also nicht alleine die Summe ihrer Bestandteile, sondern vielmehr die spezielle Form, in der diese konfiguriert sind. Diese spezielle Konfiguration scheint etwas leisten zu können, das andere denkbare Konfigurationen nicht können. Wäre dem nicht so, wären die Bildungslandschaften kaum so beliebt. Die Bildungslandschaften scheinen in ihrer spezifischen Form eine passable Antwort auf etwas zu bieten. Unter Bezug auf das Thema dieses Heftes bleibt damit zu klären, was überhaupt die zu lösenden Fragen bzw. die zu bearbeitenden Herausforderungen waren. Das macht es nötig, einen Blick hinter die vorherrschenden Debatten über Bildungslandschaften und die je konkreten Ziele und Inhalte zu wagen.

„Die Programmziele können in ihrer Komplexität als Spiegelbild der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen und Problemlagen angesehen werden“, heißt es etwa in einem Bericht des „Forschungskonsortium Lernende Regionen“ (2004: 3). In solchen Äußerungen steckt eine tiefe Wahrheit, die es aber zu präzisieren gilt: Die angesprochenen „Herausforderungen und Problemlagen“ müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche verortet und die Problemlösungskräfte der Bildungslandschaften in diesen Kontext gestellt werden.

Unsere These ist dabei, dass die Figur der Bildungslandschaft deshalb so erfolgreich ist, weil sie Antworten auf ein ganzes Bündel von Fragen verspricht, die aus objektiven Anforderungen an das Bildungssystem resultieren. Diese objektiven Anforderungen sind selbstredend nicht als Naturgesetze oder dergleichen zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne von Zwängen der Verhältnisse, unter denen Bildung stattfindet. Oder anders formuliert: Wenn sich unsere Gesellschaft so entwickelt, wie sie sich entwickelt, dann hat das Konsequenzen für das Verständnis davon, was „Bildung“ ist und soll, sowie auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Die Figur der Bildungslandschaft muss als das Resultat der Anstrengung verstanden werden, diverse Herausforderungen zu meistern, die eine zunehmende

Formierung der Gesellschaft mit sich bringt, die gemeinhin als neoliberal oder mitunter auch neosozial bezeichnet wird. Eine Vielzahl durchaus widersprüchlicher und konflikthafter Prozesse lässt sich in Form der Bildungslandschaft offenbar produktiv bearbeiten. Die Bildungslandschaften bieten somit einen geeigneten Modus, sie gangbar zu machen.

Was aber sind diese Prozesse und Herausforderungen, die Bildungslandschaften als Antwort so attraktiv machen? Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die diesbezüglich aus unserer Sicht relevantesten Stränge zu identifizieren und zu diskutieren. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die verschiedenen Themenfelder nicht sauber trennen lassen, sondern sich vielmehr überlagern und ergänzen, sowie – zumindest teilweise – auch widersprechen. Die vorgenommene Auffächerung kann daher keinen Anspruch auf Ausschließlichkeit oder Vollständigkeit erheben. Sie könnte freilich auch anders aussehen: Verbindungslinien ließen sich anders ziehen, einzelne Aspekte ließen sich noch weiter ausdifferenzieren oder stärker verallgemeinern etc. Wir hoffen jedoch, mit den folgenden Ausführungen unser Anliegen illustrieren und begründen zu können: Wenn Bildungslandschaften eine Antwort sind, dann lohnt es sich, nicht nur diese Antwort zu beforschen, sondern auch den dahinter liegenden Fragen und Herausforderungen nachzuspüren und sie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationen zu verorten. Diese Perspektive möchten wir stark machen.

Die Funktion von Bildungslandschaften in der Bearbeitung von Widersprüchen gesellschaftlicher Transformation

Als grundlegende Klammer gegenwärtiger Transformationsprozesse lässt sich die neoliberale bzw. neosoziale Formierung der Gesellschaft und vor allem der damit verbundene Wandel des Wohlfahrtsstaats ausmachen. Gekennzeichnet ist diese Transformation von einer Abkehr kollektiver Risikoabsicherung hin zu individueller und privater Verantwortung. Dieser Wandel zeigt sich vor allem in einer Hinwendung zu aktivierenden Politiken. Unter Aktivierung kann dabei „die Mobilisierung der subjektiven Lebensgestaltungspotentiale“ (Kessl 2006: 217) verstanden werden. Dies zeigt sich in einer zunehmenden Abkehr des leitenden wohlfahrtsstaatlichen Motivs der Integration durch Normalisierung und einem Bedeutungsgewinn von Differenz und Eigeninitiative. Aufgaben, die vormalig wie selbstverständlich dem Verantwortungsbereich des Staates zugeschrieben wurden, werden in ihrer Erbringung zunehmend privaten Akteuren übertragen. Das Maß und die Art ihrer verantwortungsvollen Nutzung werden im Gegenzug vermehrt in die Sphäre individueller Entscheidung verlagert. Glei-

ches gilt für das Risiko, Schäden infolge 'falscher Entscheidungen' zu erleiden. Das alles bedeutet nicht zwangsläufig, dass dem Staat in Zukunft insgesamt weniger Aufgaben zukommen, sondern vielmehr, dass sich das Selbstverständnis seines Handelns ändert. Er kann nicht mehr in erster Linie als versorgend und leistungserbringend, sondern als investiv, aktivierend und entwickelnd verstanden werden.

Im Prozess der sukzessiven Auflösung des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements steht gewissermaßen das Verständnis des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem, von Öffentlichem und Privatem, von Gesellschaft und Individuum zur Disposition. Die Karten werden neu gemischt, wie das kommende Blatt genau aussieht, ist weder eindeutig voraussehbar noch reiner Zufall, sondern vielmehr von sowohl den Erfordernissen basaler gesellschaftlicher Strukturen als auch dem Handeln von Akteuren und dem Geltendmachen von Interessen abhängig. Ein wahrlich widersprüchlicher und konflikthafter Prozess, der durchaus Auswirkungen hat auch auf das Verständnis von und die Anforderungen an Bildung: Wer sie bereitstellt, wer sie nutzt, wie sie genutzt wird, welchen Sinn und Zweck sie zu erfüllen hat etc. Zu beobachten ist etwa, dass auch Bildung in der Tendenz zunehmend aus dem Bereich sozialstaatlicher Verantwortung und ihrer Institutionen gelöst wird, dass Bereitstellung und Nutzung von Bildungsangeboten sowie Erfolg und Scheitern von Bildungsverläufen in die Sphäre des Privaten verlagert werden. Dort erlangt Bildung den Stellenwert einer Ressource, die individuell aufgehäuft zum Surrogat für ehemals kollektiv organisierte soziale Sicherheit wird. Bildung erweitert und entgrenzt sich in räumlicher und zeitlicher Dimension; bedient von einem marktähnlichen Angebot, das die Möglichkeit bietet, potentiell immer und überall lernen zu können – verbunden mit dem Zwang, dies aus genannten Gründen auch tun zu müssen. Schließlich muss, bei aller Individualisierung und Privatisierung, das Ganze in irgendwie steuerungsfähige Formen der Institutionalisierung gebracht werden. Kurzum: Es sind riesige Herausforderungen, die Bildung unter den Bedingungen dieser gesellschaftlichen Transformation zu meistern hat. Und genau in diesem Zusammenhang ist unserer Ansicht nach die Etablierung des Konzepts der Bildungslandschaften zu verstehen. Bildungslandschaften schießen nicht ohne Grund wie Pilze aus dem Boden. Sie passen perfekt in diese Zeit. Sie bieten eine passable Antwort auf zahlreiche dieser Herausforderungen und eine geeignete Form zur Austragung widersprüchlicher Prozesse. Diese Annahme wollen wir an einigen konkreteren Beispielen verdeutlichen.

Institutionelle Neuordnung

Eine zentrale Herausforderung bei der institutionellen Neuordnung des Bildungssystems ist die Integration neuer Akteure, die Abstimmung von Zuständigkeiten und vor allem das Finden geeigneter Formen, Modi und Einheiten, die eine Steuerung der so geschaffenen neuen 'Gesamtsysteme' ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist ein verstärkter Einzug so genannter neuer Steuerungs- bzw. Governanceansätze in den Bildungsbereich zu beobachten. Diese rechtfertigen sich häufig nicht zuletzt über eine ausgesprochen neoliberale Institutionen- und Bürokratiekritik: Das 'alte', wohlfahrtsstaatliche Bildungssystem sei zu starr, zu unflexibel und zu sehr auf Regierung und Administration ausgerichtet und daher durch ein effizientes, kleinräumiges aber konzertiertes Gesamtsystem zu ersetzen, das Koordinationsleistung tendenziell nach unten bis zu den Akteuren selbst abgibt.

Vor allem in diesem Prozess, der mit der Etablierung neuer Akteurskonstellationen einhergeht, findet die Neuaushandlung der Verschränkung von privater und öffentlicher Verantwortung statt. Neu an diesen Akteurskonstellationen sind sowohl Teile der Akteure und Akteursgruppen selbst als auch die Konstellationen als solche. Als genau solch eine neue rahmende und kleinräumige Steuerbarkeit ermöglichende Konstellation können Bildungslandschaften gesehen werden. Sie bringen die alten originär mit Bildung, Erziehung und Betreuung befassten Einrichtungen (Schule, Jugendhilfe, Kindertagesstätten etc.) mit neuen, bisher 'fachfremden' Akteuren wie Stiftungen, Vereinen, Verbänden, aber auch etwa Wirtschaftsunternehmen, Polizei oder Wohnungsgesellschaften zusammen und stimmen sie 'netzwerkartig' orientiert an den Erfordernissen des jeweils gesetzten territorialen Rahmens aufeinander ab. In der Form von Bildungslandschaften bilden sich so „neue überschaubare Steuerungseinheiten“ (Reutlinger 2011: 56) heraus. Sie können insofern als ein Musterbeispiel für die „sektorale nahräumliche Inklusion“ (Kessl 2005, 141) gesehen werden, die zunehmend an die Stelle sozialer Integration tritt.

Neuaushandlung von Kompetenzen

Der Prozess der Schaffung dieses nahräumlichen Gesamtsystems von Bildung ist ein Feld zur Neuaushandlung von Zuständigkeits- und Verantwortungsreichen. Es ist nicht alleine die Neuordnung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung, die die Frage nach der Abgrenzung von Kompetenzen virulent macht. Sowohl was die Hoheit politisch-föderaler Zuständigkeiten als auch die Abgrenzung verschiedener Bildungsbereiche zueinander angeht,

stehen hier ungelöste und durchaus konfliktreiche Fragen im Raum, die mit der Schaffung von Bildungslandschaften bearbeitbar werden.

„Die Verantwortung der Städte in der Bildung muss [...] gestärkt werden. [...] Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen“, verlautbart etwa der Deutsche Städtetag offensiv in seiner Aachener Erklärung (2007). Die Einrichtung von Bildungslandschaften scheint ein probates Mittel, dieses Interesse zur Geltung zu bringen – auch und gerade vor dem Hintergrund bestehender föderaler Schranken. Deutlich zu erkennen ist, dass dabei nicht nur eine Verknüpfung, sondern vielmehr eine Verschiebung der Zuständigkeitsebenen angestrebt wird. Ein Prozess, den man als Re-Scaling bezeichnen kann (vgl. Wissen/Röttger/Heeg 2008). In diesem Fall ist es die Verlagerung auf niedrigere Maßstabebenen, die der kommunalen – ebenso wie der lokalen und bezirklichen – Politik ein Mehr an Bildungskompetenz zukommen lässt. Dies eröffnet die Möglichkeit, auch die inhaltlichen Schwerpunkte von Bildungsprogrammen verstärkt an den Erfordernissen vor Ort auszurichten. Es ist deutlich zu erkennen, wie sich Bildungslandschaften tendenziell stark an Fragen der Regionalentwicklung, der Situation des lokalen Arbeitsmarktes, den Erfordernissen der lokalen Wirtschaft oder den konkret wahrnehmbaren Symptomen sozialer Probleme orientieren. Diese Fragen finden in der Form der Bildungslandschaft eine verstärkte Beachtung. Das muss nicht unbedingt schlecht sein, jedoch ist damit verbunden immer auch „die Gefahr der Zersplitterung in allzu unterschiedlich gestaltete und allzu unterschiedlich ausgestattete kommunale Bildungslandschaften, was die gebotene Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in Deutschland in Frage stellen würde.“ (Weiß 2010: 2) Umso kleiner der Maßstab wird, umso mehr gerät das große Ganze aus dem Blick, so könnte man diese Mahnung zusammenfassen. Ein Effekt, der beinahe unvermeidlich ist, wenn kleinräumige Inklusion soziale Integration ersetzt.

Auch in anderer Hinsicht bieten Bildungslandschaften eine geeignete Form der Neuaushandlung von Kompetenzen. In der Bildungslandschaft wird die bisherige Abgrenzung verschiedener Bildungsbereiche und ihrer Logiken aufgeweicht und neu zusammengefügt. Quer zu den relativ starren und klar definierten Säulen des Bildungs- und Erziehungssystems (Kindergarten, Schule, Jugendhilfe, Erwachsenenbildung etc.), die je spezifischen Eigenlogiken folgen, die weitgehend bürokratisch abgesichert und – zumindest teilweise – mit Rechtsansprüchen für die NutzerInnen versehen sind, etabliert sich mit den Bildungslandschaften ein netzwerkartiges Gesamtsystem, dessen einzelne Teile mitunter kaum noch

auseinanderzuhalten sind. Was ist Schule? Was ist Jugendarbeit? Solche Fragen lassen sich hier nicht mehr eindeutig beantworten. „Das einzelne Element, d.h. die Bildungsinstitution, muss sich fortan als Teil des größeren und rahmengebenden Ganzen denken“ (Reutlinger 2011: 57). Wer in diesem Ganzen was zu sagen und zu tun hat, ist dabei einem Prozess der Neuaushandlung unterworfen. Mit durchaus widersprüchlichen Ergebnissen, wie sich etwa anhand der viel diskutierten Verknüpfung von Ganztagsangeboten darstellen lässt: Einerseits kommt es zu einem Aufbrechen der schulischen Logik und einer Öffnung gegenüber anderen Logiken wie der der Jugendarbeit. Andererseits nimmt die Schule in diesem neuen Arrangement schnell den Standpunkt eines dominanten und, im wahrsten Sinne des Wortes, raumgreifenden Zentrums ein, das sich im Handumdrehen die Jugendarbeit zu einem Anhängsel macht. Die Öffnung der schulischen Perspektive kann so paradoxerweise einhergehen mit einer Verallgemeinerung dieser Perspektive. Dann ist irgendwann alles Schule. Soweit man das überhaupt noch so nennen kann. Denn die Unterscheidung zwischen etwa schulischer und außerschulischer Bildung wird in den Bildungslandschaften zunehmend obsolet. An ihre Stelle tritt die Verknüpfung formaler, nonformaler und informeller Bildungsprozesse zu eben jenem neuen Gesamtsystem. Aus Eigenlogiken werden dabei vereinheitlichte Logiken, die sich, und das ist eben die Gefahr, stromlinienförmig und funktional an gegebenen Standorterfordernissen orientieren und einer kritikwürdigen Vorstellung erweiterten Lernens entsprechen.

Subjektivierung von Bildung

Mit dem in den letzten Jahrzehnten durchgeführten flächendeckenden Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken und den sich dadurch verändernden Produktionsbedingungen entsteht ein neues bildungspolitisches Problemfeld: Die Bevölkerung ist mit sich schnell verändernden Anforderungen an ihre Fertigkeiten konfrontiert und es kommt zu einem rasanten Verfall ihres (verwertbaren) Wissens. Zunehmend wird unklar, welche Inhalte überhaupt noch relevant sind beziehungsweise welche Fertigkeiten in der Zukunft zum Einsatz gebracht werden können. Aus diesem Grund soll Wissen nicht mehr als reine fachliche Qualifikation an einen passiven Lerner vermittelt werden. Vielmehr wird diesem Modell ein aktives Lernkonzept zur Veränderung, Erneuerung und Schaffung von Wissen gegenübergestellt: Es fand ein „Paradigmenwechsel von der fremdbestimmten und von außen vorgegebenen fixen Qualifikation zum Prinzip der Selbstorganisation(sfähigkeit)“ (Höhne 2008: 825) statt.

Mit dieser Entwicklung werden die Lernenden mit neuartigen Subjektivierungsansprüchen konfrontiert: An die Stelle von Passivität und Gehorsam tritt die „marktkonforme Selbststeuerung“ (Böhmer 2013: 257). Entwickelt werden soll ein subjektives Interesse der permanenten Erweiterung und Aktualisierung der eigenen Fertigkeiten. Das selbstständige Beobachten künftiger Anforderungen und die immerwährende Bereitschaft zur Anpassung werden unentbehrlich. Damit ist eine Orientierung am Bild des Unternehmers und der Leitfigur des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) durchgesetzt.

Die derzeitige Arbeitswelt benötigt ein passendes Bildungskonzept, welches bereits von Kindesbeinen an ein entsprechendes Selbstmanagement einübt. In einem Konzept, in dem Bildung ganztägig, lebenslang und ortsübergreifend stattfindet, verschwimmt nicht nur zunehmend die Trennung zwischen Jugendarbeit und Schule (s.o.), sondern auch die Trennung zwischen Freizeit und Schule überhaupt. Bildung ist allgegenwärtig, durchzieht Raum und Zeit. An dieser Stelle wird deutlich, dass Bildungslandschaften eine wunderbar geeignete Form sind, ein passendes Bildungskonzept zu der vielfach diskutierten Durchsetzung subjektiver Arbeit zu implementieren. Das ganztägige Bewegen in Bildungssettings und das Verwischen der Grenze zwischen Freizeit und Bildung führt deutlich zu einer Subjektivierung von Bildung. Die von Höhne (vgl. 2012: 803) beschriebene zunehmende Auflösung der Grenze von Leben und Lernen analog zur Auflösung der Grenze von Leben und Arbeit findet im Konzept der Bildungslandschaften eine Verwirklichung.

Informelle Bildung, erweitertes und entgrenztes Lernen

Ein derart modernisierter Kapitalismus verlangt eine neue Form des Umgangs mit Wissen und Fertigkeiten. Die Fähigkeit, künftige gesellschaftliche und technologische Entwicklungen vorherzusehen und sich entsprechendes Wissen zu organisieren, tritt an die Stelle von einfacher Vermittlung und anschließender Anwendung. Dies setzt ein hohes Maß an Spontaneität, Kreativität und Phantasie der Arbeitskräfte voraus. Waren diese Eigenschaften in traditionellen Arbeitsverhältnissen mit ihrer Notwendigkeit von spezialisierten Kompetenzen und disziplinierter Arbeitswilligkeit (vgl. Scherr 2002: 100) noch eher als hinderlich und mit Skepsis betrachtet, gelten sie mittlerweile als höchst erforderlich. An die Stelle des auf bloße Nachahmung beschränkten, „genormten Disziplinarsubjekts“ (Bröckling 2012: 23) tritt der unkonventionell handelnde Individualist. Gefragt sind also zunehmend informelle Lernergebnisse, die gar die „entscheidenden Produktions- und Reproduktionsressourcen innerhalb

einer ‘Informationsgesellschaft’ darstellen (Kessl/Treptow/Otto 2002: 78). Doch wie können derartige Lernergebnisse generiert werden?

Die Herausbildung von Phantasie, Individualismus und Kreativität zählt bekanntlich nicht zu den Stärken der Schule. Arrangements, die derartiges fördern, sind dort entsprechend selten zu finden. Hier liegt die Hoffnung auf den nonformalen Settings der Jugendhilfe. Diese erfährt aufgrund der neueren Entwicklung eine nichtgekannte Anerkennung: Bisher eher ungehört, wird sie in das Konzept der Bildungslandschaft integriert und so zunehmend zum anerkannten Bildungsakteur. Bildungslandschaften mit ihren Verbindungen von formalen und nonformalen Settings sind hier besonders passend: Sie bieten genau für diese Anforderungen den passenden Rahmen und fügen sich so perfekt den Anforderungen eines modernisierten Kapitalismus an seine Arbeitskräfte. Gerade durch die Vernetzung lokaler Ressourcen ergeben sich vielfältige und weitreichende Gelegenheiten: Von den Angeboten der Jugendhilfe über die Möglichkeiten des Vereins- und Verbandswesens bis hin zu den privaten Anbietern eröffnet sich ein breites Spektrum an Möglichkeiten.

Diese Konjunktur informeller Lernprozesse birgt auf den ersten Blick die Chance auf mehr Autonomie und Selbstbestimmung. Verbunden damit ist die Hoffnung auf ein breites Bildungsverständnis, das Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der Entfaltung von Subjektivität, kritischer Persönlichkeit und Mündigkeit bietet. Doch ist hier eine gewisse Skepsis angebracht. Persönlichkeit und Subjektivität, die aufgrund von Marktanforderungen hervorgebracht wurde, ist schwer als solche zu bezeichnen. Da die Ausprägung dieser Merkmale der eigenen Employability dient, ist ihnen damit gerade die Zweckfreiheit geraubt, sie sind ihres „oftmals gesellschaftskritischen und subjektmanzipatorischen Gehalts entkleidet“ (Hirschfeld 2008: 87). Und so ist davon auszugehen, dass von „Bildung als zweckfreier, nicht auf gesellschaftliche Funktionalität ausgerichteter Selbstbildung [...] unter solchen Bedingungen wenig übrig bleibt“ (Scherr 2006: 61). Dies gilt insbesondere, wenn durch ein hohes Maß an informeller Bildung die Attraktivität der eigenen Arbeitskraft gesteigert werden soll und die entsprechenden Inhalte als weiteres Konkurrenzkriterium hinzugefügt werden. Zum schulischen Leistungsvergleich addiert sich das Bemühen um die Darstellung der eigenen anpassungsfähigen und dynamischen Persönlichkeit. Der moderne Arbeitsmarkt wird so zu einem „Umschlagplatz der eigenen Subjektivität“ (Böhmer 2013: 257). Relevant wird alles, was Kreativität, Dynamik und Flexibilität ausstrahlt.

Gerade mit den Momenten des Vergleichs und der Marktorientierung sowie der daraus resultierenden Vergabe von Lebenschancen und Lebensqualität wird

aus den Möglichkeiten zunehmend eine Zumutung und Nötigung. Informelle Bildung, wie sie auch im Kontext von Bildungslandschaften verstanden wird, kann so das eigentlich emanzipative Potential nicht entfalten. Vielmehr zeigt sich hier ein Grundwiderspruch, der die gesamte Entwicklung erweiterten Lernens durchzieht: Das Mehr an Autonomie, das sich fraglos ergibt, produziert gleichzeitig einen erhöhten Zwang. Aus dem erweiterten Lernen wird schnell ein entgrenztes. Bildungslandschaften sind ein Musterbeispiel der Institutionalisierung solch entgrenzten Lernens. Auch dies scheint uns ein wesentlicher Aspekt für ihre Attraktivität zu sein.

Neuaushandlung von Bildungsgerechtigkeit

An dieser Stelle ist auch zu beachten, dass sich in den Diskussionen um Bildungslandschaften der umkämpfte Begriff der Bildungsgerechtigkeit wunderbar aufgreifen und produktiv bearbeiten lässt. Dass das bisherige Bildungssystem sozial selektiv sei, ist ein zentraler Kritikpunkt. Es gelte mit der Umsetzung von Bildungslandschaften, den „Automatismus zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu entkoppeln“ (Deutscher Verein... 2007: 21). Aus dieser Perspektive scheint das Problem aber nicht die soziale Ungleichheit an sich zu sein und auch nicht die Selektivität als solche, sondern lediglich der, beinahe automatische, Zusammenhang zwischen beiden. Eine „Entkoppelung“ dieses in der Realität ja tatsächlich bestehenden Zusammenhangs birgt jedoch die Gefahr einer fatalen Entkoppelung von Sozialpolitik und Bildungspolitik. Dies ist etwa der Fall, wenn sozialpolitische Fragen in bildungspolitische Fragen transformiert und zu Herausforderungen auf lokaler, regionaler oder kommunaler Ebene heruntergeschraubt werden. Auf Ebenen also, auf denen zahlreiche Ursachen gar nicht mehr ernsthaft zu greifen sind. Diese Art des Down-Scalings ist bei den Bildungslandschaften – auch in dieser Hinsicht – deutlich zu erkennen.

Wird Bildungserfolg nicht mehr vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit thematisiert, dann ist das noch in anderer Hinsicht problematisch. Denn die Kritik an der Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg weist mitunter klare Anknüpfungen an ein vorherrschendes Effizienzdenken und eine florierende Leistungsideologie auf: Die starre, tradierte Selektion aufgrund nicht individuell beeinflussbarer Faktoren als potentielle Verschwendung von Humanressourcen. Oder anders formuliert: Selektion ja, aber nicht aufgrund des Berufs der Eltern, sondern aufgrund tatsächlicher, selbstverantwortlich erbrachter Leistung.

Fazit

Die obigen Ausführungen plädierten dafür, nicht nur über die expliziten Ziele und Inhalte je konkreter Bildungslandschaften zu reden, sondern vor allem ihre Form und Funktion in den Blick zu nehmen. Wenn Bildungslandschaften die Antwort auf etwas sind, dann lohnt es sich, nicht nur diese Antwort zu beforschen, sondern den dahinter liegenden Fragen und Herausforderungen nachzuspüren. Dazu müssen gesellschaftliche Transformationen in und hinter den Bildungslandschaften deutlich und zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden. So ließe sich sinnvoll diskutieren, warum die Figur der Bildungslandschaft solch eine enorme Konjunktur erfährt. Diese Perspektive fehlt in den bisherigen Debatten leider weitgehend. Für die Restrukturierung von Bildung im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement sind die Bildungslandschaften ein Kristallisationspunkt par excellence. Sie als solchen zu behandeln wäre wünschenswert und könnte den Horizont bisheriger Debatten gewaltig erweitern. Der Ausarbeitung einer kritischen Perspektive auf die Bildungslandschaften und die um sie geführten Diskurse würde das jedenfalls enorm helfen.

Literatur

- Berse, Christoph 2011: Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In: Petra Bollweg/Hans-Uwe Otto (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, 39-50
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) 2009: Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden
- BMBF 2001: Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“. Bonn
- Böhmer, Anselm 2013: Das Fördern des Forderns. Eine subjekttheoretische Kritik transformierter Sozialpolitik. In: B. Benz/G. Reiger/W. Schönig/M. Többe-Schukalla (Hrsg.): Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim/Basel, 247-264
- Bröckling, Ulrich 2007: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main
- 2012: Die Arbeit des unternehmerischen Selbst. In: Gegenblende14/2012, Individuum und neue Arbeitswelt, 13-29
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2005: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 12. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 15/6014, Berlin

- Deutscher Städtetag 2007: Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007: Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften, Berlin
- Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf 2009: Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschliessende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bielefeld
- Forschungskonsortium Lernende Regionen 2004: Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bonn
- Hirschfeld, Uwe 2008: Ganztagsstaat – Politik der Ganztagschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche. In: Ganztagssschule – Hoffnung, Ernüchterung, Kritik. Bielefeld, 81-92
- Höhne, Thomas 2008: Wissensgesellschaft. In: T.Coelen/H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 823-831
- 2012: Ökonomisierung von Bildung. In: U. Bauer/U. H. Bittlingmayer/A. Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 797-812
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe/Treptow Rainer 2002: Jugendhilfe als Bildung. In: Hans-Uwe Otto/Ursula Rabe-Kleberg/Richard Münchmeier (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, 73-84
- Kessl, Fabian 2005: Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München
- 2006: Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. Zeitschrift für Sozialreform, 52 (2), 217-232
- Nuissl, Ekkehard/Dobischat, Rolf/Hagen, Kornelia/Tippelt, Rudolf 2006: Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Reutlinger, Christian 2009: Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In: Jeanette Böhme (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, 119-139
- 2011: Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Petra Bollweg/Hans-Uwe Otto (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, 51-70
- Scherr, Albert 2002: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: R. Münchmeier, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, 93-106
- 2006: Bildung. In: B. Dollinger/J. Raitel (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, 51-61

- Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut 2009: Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Bielefeld
- Weiß, Wolfgang W. 2010: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Kurzfassung des Gutachtens, Bremerhaven
- Wissen, Markus/Röttger, Bernd/Heeg, Susanne 2008: Politics of Scale. Räume der Globalisierung und Perspektiven emanzipatorischer Politik. Münster

Philipp Mattern

E-Mail: phm@zedat.fu-berlin.de

Matthias Lindner

E-Mail: matthias.lindner@fau.de