

Anna Juliane Heinrich

Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln

Begründungen und Bedeutungen aus
der Perspektive gestaltender Akteure



Springer VS

Quartiersforschung

Reihe herausgegeben von

O. Schnur, Berlin, Deutschland

D. Gebhardt, Barcelona, Spanien

M. Drilling, Basel, Schweiz

Das Wohn- oder Stadtquartier hat in unterschiedlichsten Bereichen der Stadtforschung einen wachsenden Stellenwert. Neue Schwerpunkte auf Quartiersebene sind sowohl in der Praxis, etwa in Stadtentwicklung und Immobilienwirtschaft, als auch in stärker theoretisch orientierten Bereichen zu finden. In der dazwischen liegenden Grauzone hat die wissenschaftliche Begleitforschung Konjunktur, die sich mit den immer vielfältigeren planungspolitischen Interventionen in Quartieren beschäftigt. Diese Reihe möchte sich den inzwischen existierenden pluralistischen, oft auch kritisch geführten Diskurslinien der Quartiersforschung mit ihren zahlreichen Überschneidungen und Widersprüchen widmen. Sie bietet Raum für Quartiersforschung im weitesten Sinn – von Arbeiten mit theoretisch-konzeptionellem Schwerpunkt über empirisch-methodisch orientierte Studien bis hin zu explizit praxisorientierten Arbeiten über Quartiers-Themen aus dem Blickwinkel verschiedener Paradigmen der Quartiersforschung. So soll ein Forum entstehen, in dem sich Interessierte aus allen Bereichen – vom Quartiersmanager bis zum Wissenschaftler – über das Themenfeld „Quartier“ auch über den eigenen Horizont hinaus informieren können. Quartiersforschung wird innerhalb dieser Reihe interdisziplinär und multidisziplinär verstanden, wobei geographische und sozialwissenschaftliche Ansätze einen Schwerpunkt darstellen.

Reihe herausgegeben von

Dr. Olaf Schnur
vhw Bundesverband für Wohnen
und Stadtentwicklung e.V.
Berlin, Deutschland

Dr. Matthias Drilling
Hochschule für Soziale Arbeit
Basel, Schweiz

Dr. Dirk Gebhardt
Universitat Pompeu Fabra
Barcelona, Spanien

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12681>

Anna Juliane Heinrich

Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln

Begründungen und Bedeutungen aus
der Perspektive gestaltender Akteure

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Angela Million und
Prof. Dr. Thomas Coelen

Anna Juliane Heinrich
Technische Universität Berlin
Institut für Stadt- und Regionalplanung
Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen
Berlin, Deutschland

Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2017

Gutachterin: Prof. Dr. Angela Million, Technische Universität Berlin
Gutachter: Prof. Dr. Thomas Coelen, Universität Siegen

D 83

Mit freundlicher Unterstützung der Wüstenrot Stiftung



Quartiersforschung

ISBN 978-3-658-21844-7

ISBN 978-3-658-21845-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21845-4>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Fragen der nachhaltigen Stadtentwicklung im Übergang von der Dienstleistungs- zur Informationsgesellschaft werden eng mit dem Themenfeld Bildung als einem zentralen Wirtschafts- und Standortfaktor in Städten und Regionen diskutiert. Gerade in der Quartiersentwicklung wird zudem Bildung (Angebote und Infrastrukturen; Stadt als Lernraum; Bürgerbeteiligung) als Medium zur Integration und zu gesellschaftlicher Teilhabe gesehen, auch um sozialräumlichen Disparitäten und zunehmenden stadträumlichen Polarisierungen zu begegnen. Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen wie auch das Lebenslange Lernen ziehen Fragen nach einem entsprechenden Quartierskontext und der Gestaltung von Orten des Lernens nach sich, verbunden mit Konkretisierungen zur Standortentwicklung und -gestaltung von Bildungsinfrastruktur wie auch Programmatiken der Stadt- und Quartiersentwicklung, die von Stadtplanern und Städtebauern mitgestaltet werden. Stadtentwicklung im Allgemeinen und Stadtplanung im Besonderen bespielen das Handlungsfeld Bildung zunehmend aktiv. Sozialräumliche Bildungslandschaften sind derzeit eine Konzeptfigur, bei der planerische und pädagogische Zielstellungen in der kommunalen Praxis zusammenkommen.

Empirische Forschungen zu Bildungslandschaften kommen bis dato vor allem aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften oder auch der Geografie. Verknüpfungen zu Beiträgen aus den Raum- und Planungswissenschaften sind bisher selten gegeben. Hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit im Allgemeinen an. Im Besonderen werden anhand der sozialräumlichen Bildungslandschaft *Campus Rütli* in Berlin Gründe und Begründungen nachvollzogen, die Akteure der Stadtplanung und -entwicklung dazu veranlassen, an der Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften mitzuwirken. Das Besondere an solchen sozialräumlichen Bildungslandschaften ist, dass sie nicht allein auf Kooperationen zwischen einzelnen Institutionen beruhen, sondern dass darüber hinaus der Anspruch besteht, Bildungsräume im Quartier auch physisch zu gestalten. Das gilt nicht nur für Innenräume, sondern auch für den Außenraum des Schulgeländes, für Übergänge ins Quartier, Wegebeziehungen usw. Beide Seiten, die pädagogisch-programmatische wie auch die baulich-physische Gestaltung (von z. B. Kita, Schule und Quartier; bisweilen auch der Gesamtstadt), werden in sozialräumlichen Bildungslandschaften zusammengedacht.

Es wird mehr als deutlich: Die Erwartungen an sozialräumliche Bildungslandschaften sind hoch. Daher ist es mehr als folgerichtig, hieran anknüpfend die Frage nach dem Mehrwert sozialräumlicher Bildungslandschaften in Abgrenzung zu rein institutionellen Bildungsnetzwerken zu stellen. Besonders in überforderten Nachbarschaften sollen Impulse einer positiven Quartiersentwicklung durch Bildungsangebote und -netzwerke gesetzt werden. Hier gehen von Campus-Arealen – schon ob ihrer Größe und der umfangreichen Investitionen in Neu- und Umbau von Schulgebäuden und damit einhergehende Außenraumgestaltungen des öffentlichen Raums – in der Regel sichtbare und wertschätzende Signale für die Stadtbewohner aber auch die Schüler und Pädagogen aus. Zunehmend spielt auch die Entwicklung und Stabilisierung von Quartiersmitten oder von Innenstädten eine Rolle, deren Bedeutungsverlust als Standort von Einzelhandel und Dienstleistung durch die Ansiedlung von attraktiven Bildungs- und Kulturinstitutionen ausgeglichen werden soll. So gibt es einige Mittel- und Kleinstädte, in denen Bildungslandschaften auch entwickelt werden, um Innenstädte zu revitalisieren und weiteres Leben und zusätzliche Nutzer in die Innenstädte zu bringen.

In der Regel verbinden die beteiligten pädagogischen Akteure mit der Vorstellung von Bildungslandschaften den Gedanken, dass durch die räumliche Nähe verbesserte bildungsbiografische Übergänge realisiert werden können und außerschulische Lernangebote und -orte kombiniert werden. Räumliche Nähe erleichtere die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen (z. B. Aula, Sportanlagen, Mensa, Bibliothek, Werkstatt) auf dem Campus und in der Umgebung, wodurch Kosten gespart und institutionenübergreifende Kommunikationsorte geschaffen würden. Da die Realisierung von Baumaßnahmen regelmäßig mit Kosten im zweistelligen Millionen Bereich verbunden ist, kommt die Umsetzung einer sozialräumlichen Bildungslandschaft zugleich nicht ohne Rückhalt in der Kommunalpolitik aus. Ein verbindendes Verständnis der handelnden Akteure – dies scheint gerade in benachteiligten Stadtquartieren sicherlich auch geprägt durch die Praxiserfahrungen in der sozialen Stadtentwicklung und dem lokalen Bildungswesen – muss in vielen Punkten gegeben sein. Denn komplexen Problemlagen kann erfolgreicher mit integrierten, ganzheitlichen Lösungsansätzen begegnet werden. Fehlende oder notwendige Zugriffsmöglichkeiten von Pädagogen und Stadtplanern können durch disziplinen- und ressortübergreifende Kooperation erschlossen werden (auch in Bezug auf Know-how und Fördermittel), so das verbreitete Grundverständnis.

Dies wird hier insgesamt beispielhaft und detailliert in Bezug auf den *Campus Rütli* nachgezeichnet. Dabei ist es bemerkenswert, dass das genannte Verständnis von den Akteuren so unterschiedlicher Disziplinen und Ressorts geteilt wird. Gerade die Bezugnahme zu zeitlich früher durchgeführten empiri-

schen Arbeiten legt den Schluss nahe, dass dieses Verständnis zumindest in Teilen im Prozess weiter gewachsen ist. Es ist nicht zuletzt der sehr guten Kenntnis des (Praxis-)Feldes geschuldet, wenn zudem konstatiert wird, dass von einem mainstreaming noch nicht gesprochen werden kann.

Systematisiert werden die Ziele, die von den Akteuren der Bildungslandschaft formuliert worden sind. Wesentlich erscheint hier die Erkenntnis, dass sich die Zielsetzungen der beteiligten Pädagogen und Planer nicht trennscharf unterscheiden. Hier zeigt sich, dass die in den Wissenschaften noch in Teilen gepflegte Trennung der Diskurse in der kommunalen Praxis überwunden worden ist (wenn auch vermutlich nur in solchen besonders verdichteten Situationen, wie beispielsweise der Entwicklung sozialräumlicher Bildungslandschaften). Gerade hier stellt sich die spannende Frage, wann und wie sich diese interdisziplinäre Sichtweise der Akteure entwickelt hat – ob sie bereits vorhanden, am Anfang, im Prozess oder am Ende der Entwicklung einer sozialräumlichen Bildungslandschaft entstanden ist (obwohl eine Bildungslandschaft vermutlich nie fertig entwickelt ist). Somit ist sicherlich auch die Frage nach dem Mehrwert sozialräumlicher Bildungslandschaften in Abgrenzung zu rein institutionellen Bildungsnetzwerken noch nicht abschließend zu beantworten. Aber zugleich werden in der Studie zum *Campus Rütli* eine Reihe von expliziten und impliziten strategischen Ansätzen herausgearbeitet, die die Entwicklung von sozialräumlichen Bildungslandschaften im Quartier bereichern können.

In dem DFG-Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften und Stadtentwicklung – Schnittstellen und Verflechtungen“ (durchgeführt 2014–2017 an der TU Berlin und der Uni Siegen), auf das die vorliegende Forschungsarbeit aufbaut, wurden bisher die vertikalen und horizontalen Vernetzungen und Kooperationen der Akteure, die Materialisierung in der städtebaulichen Figur des Campus sowie die sozialräumliche und lebensweltliche Orientierung der mitwirkenden Akteure thematisiert. Spannend beim *Campus Rütli* sind darüber hinaus die expliziten Bemühungen, den Mehrwert der Bildungslandschaft für das Quartier über die Erweiterung von Zielgruppen jenseits der Schüler und Pädagogen zu erhöhen und so individuelle und kollektive, quartiersbezogene Gestaltungszugänge zu verbinden.

Warum ist dies von Bedeutung? Wenn bisher eine Bandbreite von strategischen Ansätzen zur Entwicklung von sozialräumlichen Bildungslandschaften diskutiert wurde, so liegt nun ein erweiterter Katalog vor. Gleichzeitig ergeben sich auch hier Anlässe für weitere Forschungen, z. B. wie diese strategischen Ansätze zu einer Bildungslandschaft führen (oder einem anderen Ergebnis) oder auch innerhalb einer Bildungslandschaft wirken. Nicht zuletzt erscheint die Betrachtung der Überlagerung individueller und kollektiver, quartiersbezogener Gestaltungszugänge als besonders ergiebig, um die Logiken des Zusam-

menwirkens und des Handelns unterschiedlicher Akteure der Planung und der Pädagogik zu verstehen. Gleichzeitig lädt diese Feststellung der Autorin die kritische Forschung und Praxis dazu ein, zu debattieren bzw. zu erforschen, wo das am Gemeinwohl der Bewohner fokussierte Handeln der Planer im Konflikt zur individuellen Förderung des Einzelnen steht (und vice versa). Wegweisend für eine solche, ebenfalls interdisziplinär zu führende Debatte bzw. Forschung erscheint der hier herausgearbeitete Leitgedanke der sozialen Gerechtigkeit. Der in Bezug auf die Fallstudie herausgearbeitete Leitgedanke bietet das Potenzial, neben dem ganzheitlichen Bildungsverständnis, eine bedeutende Basis oder auch einen Anlass für weiterführende disziplinenübergreifende Diskussionen in Theorie und Praxis der Stadtplanung und der Pädagogik zu werden (oder auch darüber hinaus in den Politikwissenschaften, der Soziologie, der Geografie).

Prof. Dr. Angela Million & Prof. Dr. Thomas Coelen

Inhaltsübersicht

1	Zur Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften	1
2	Konnex zwischen Bildungslandschaften und Stadtplanung in Praxis und Theorie.....	13
3	Empirische Forschung zu Bildungslandschaften	73
4	Forschungsdesign	109
5	Empirische Untersuchung der Fallstudie <i>Campus Rütli</i> in Berlin- Neukölln	135
6	Diskussion der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand.....	243
7	Fazit und Ausblick	295

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	v
Inhaltsübersicht	ix
Inhaltsverzeichnis	xi
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	xv
Abkürzungsverzeichnis	xvii
1 Zur Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften	1
1.1 Forschungsstand und -lücken.....	6
1.2 Forschungsdesign und Aufbau der Studie im Überblick	9
2 Konnex zwischen Bildungslandschaften und Stadtplanung in Praxis und Theorie	13
2.1 Bildungslandschaften als Konzeptfigur für ganzheitliche Bildung.....	13
2.1.1 Was ist eine Bildungslandschaft?.....	14
2.1.2 Entgrenzte Bildung und ganzheitliches Bildungsverständnis als Basis.....	16
2.1.3 Konzeptionelle Begründungszusammenhänge für Bildungslandschaften	20
2.1.4 Praktische Umsetzung von Bildungslandschaften in Deutschland.....	22
2.1.5 Typen von Bildungslandschaften	25
2.2 Sozialräumliche Bildungslandschaften	27
2.2.1 Zugrunde liegendes Raumverständnis.....	29
2.2.2 Praxisentwicklung sozialräumlicher Bildungslandschaften	31
2.3 Stadtplanung als Mitgestalter kommunaler Bildungspolitik	33
2.3.1 Kommunale Aufgaben und Kommunalisierung im Bildungsbereich.....	34
2.3.2 Konzeptionelle Begründungen für die Einbeziehung der Stadtplanung.....	36
2.3.3 Bildungslandschaften als Modellvorhaben nachhaltiger Stadtentwicklung.....	38
2.3.4 „Schule und Bildung“ als Handlungsfeld sozialer Stadtentwicklung.....	41

2.3.5	Bildung und Wissen im Kontext Internationaler Bauausstellungen.....	44
2.3.6	Historischer Rückblick: Bildung als Handlungsfeld der Stadtplanung	48
2.4	Zwischenfazit.....	67
3	Empirische Forschung zu Bildungslandschaften	73
3.1	Forschungstraditionen der bildungsbezogenen Raum- und Planungswissenschaft	73
3.1.1	Infrastrukturplanung.....	74
3.1.2	Wissensbasierte Stadtentwicklung	75
3.1.3	Aktionsraum- und Sozialraumforschung.....	77
3.1.4	Kinder und Jugendliche in der Stadtentwicklung.....	79
3.2	Regionale, kommunale und lokale Bildungslandschaften in der Forschung	80
3.2.1	Zentrale Diskussionsbeiträge im Überblick	81
3.2.2	Thematische Schwerpunkte der Debatte	85
3.3	Sozialräumliche Bildungslandschaften als Forschungsgegenstand	91
3.3.1	Die Perspektive von Jugendlichen: Ländliche und urbane Räume als Bildungsräume	92
3.3.2	Die Perspektive der gestaltenden Akteure: Motive sozialräumlicher Bildungslandschaften	93
3.4	Der <i>Campus Rütli</i> im Spiegel der Forschung.....	98
3.4.1	Zahlreiche Referenzen auf ein bekanntes Vorhaben	98
3.4.2	Der <i>Campus Rütli</i> als Diskursressource	100
3.4.3	Der Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Umsetzung des <i>Campus Rütli</i>	101
3.5	Forschungslücken	106
4	Forschungsdesign.....	109
4.1	Zielsetzung.....	109
4.2	Forschungsfragen und erwarteter Erkenntnisgewinn.....	110
4.2.1	Beitrag zur Diskussion um Bildungslandschaften.....	111
4.2.2	Beitrag zur bildungsbezogenen Raum- und Planungswissenschaft.....	113
4.3	Die Beforschten: Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung..	114
4.4	Forschungsansatz: qualitativ, empirisch, rekonstruktiv, fallstudienbasiert	119
4.4.1	Fallstudienansatz.....	120

4.4.2	Begründung für eine Einzelfallstudie.....	122
4.4.3	Auswahl des <i>Campus Rütli</i> als Fall.....	123
4.5	Forschungsmethoden	125
4.5.1	Kontextwissen durch Literaturauswertung.....	126
4.5.2	Datensammlung, -erhebung und -aufbereitung	127
4.5.3	Qualitative Inhaltsanalyse	131
5	Empirische Untersuchung der Fallstudie <i>Campus Rütli</i> in Berlin-Neukölln.....	135
5.1	Eine Skizze des <i>Campus Rütli</i>	135
5.1.1	Seit 100 Jahren Gemeinbedarfsstandort: Die Biografie des Standortes <i>Campus Rütli</i>	136
5.1.2	Ein integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot in einem neuen Sozialraum: Die Vision des <i>Campus Rütli</i>	138
5.1.3	Die Beteiligten und die Angebote des <i>Campus Rütli</i>	140
5.1.4	Die bauliche Umgestaltung zum <i>Campus Rütli</i>	143
5.2	Entwicklung vom probleminduzierten zum visionären Ansatz	150
5.2.1	Ausgangslage: Der Reuterkiez in Berlin-Neukölln.....	150
5.2.2	Problemwahrnehmung und Handlungsanlässe.....	161
5.2.3	Stadtplanerische und pädagogische Handlungsansätze vor der Idee für einen <i>Campus Rütli</i>	165
5.2.4	Strategie statt Inkrementalismus: Der <i>Campus Rütli</i> wird auf die Agenda gesetzt	169
5.2.5	Die Vision des <i>Campus Rütli</i> nimmt Gestalt an.....	174
5.3	Ziele, Programmatik und was dahinter steckt: Facetten des <i>Campus Rütli</i>	176
5.3.1	Vernetzung: „Zentral ist, dass gemeinsam gearbeitet wird“ .	177
5.3.2	Quartiersaufwertung: „Wir schätzen Bildungslandschaften als extrem wichtig für die Entwicklung der Quartiere ein“ ...	186
5.3.3	Übergänge: „Es gibt in dieser Bildungsbiografie keine Brüche“.....	206
5.3.4	Quartiersbezug: „Wir müssen auch in den Stadtteil hineinwirken“	224
5.4	Zwischenfazit.....	237
6	Diskussion der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand	243
6.1	Quintessenz der Empirie: Begründungen und Bedeutungszuschreibungen der Akteure	243
6.1.1	Verbindendes Verständnis.....	244

6.1.2	Strategische Ansätze von sozialräumlichen Bildungslandschaften	248
6.1.3	Leitgedanke: Soziale Gerechtigkeit.....	255
6.2	Erkenntnisse im Kontext des Forschungsstandes	268
6.2.1	Tragende Motive sozialräumlicher Bildungslandschaften	269
6.2.2	Der <i>Campus Rütli</i> zwischen ökonomischer Verwertungslogik und sozialer Gerechtigkeit	280
6.3	Die praktische Umsetzung: Zur Konjunktur sozialräumlicher Bildungslandschaften	288
6.3.1	Sozialräumliche Bildungslandschaften als anschlussfähige Konzeptfigur für die Stadtplanung	288
6.3.2	Die sozialräumliche Dimension von Bildungslandschaften als Mehrwert	291
7	Fazit und Ausblick	295
7.1	Zusammenfassung und Reflexion der Erkenntnisse	295
7.1.1	Gründe für die Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften	295
7.1.2	Bedeutungszuschreibungen zu sozialräumlichen Bildungslandschaften	303
7.2	Ausblick auf die kommunale Praxis	309
7.3	Reflexion des Forschungsdesigns	312
7.4	Forschungsbedarf.....	314
	Quellenverzeichnis	317
	Anhang	361

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Formelle und informelle Bildungsprozesse sowie formale und non-formale Bildungssettings.....	19
<i>Abbildung 2:</i>	Tragende Motive sozialräumlicher Bildungslandschaften nach Million et al. (2017)	94
<i>Abbildung 3:</i>	Die Lage des <i>Campus Rütli</i> im Reuterkiez in Berlin-Neukölln	137
<i>Abbildung 4:</i>	Die Gemeinschaftsschule auf dem <i>Campus Rütli</i> – Gebäude der Sekundarstufe.....	141
<i>Abbildung 5:</i>	Die Jugendfreizeiteinrichtung Manege am südlichen Eingang zum <i>Campus Rütli</i>	142
<i>Abbildung 6:</i>	Die bauliche Entwicklung des <i>Campus Rütli</i> von 2006 bis voraussichtlich 2018	144
<i>Abbildung 7:</i>	Die Quartierssporthalle auf dem <i>Campus Rütli</i> – Blick von der Rütlistraße.....	146
<i>Abbildung 8:</i>	Die Quartierssporthalle auf dem <i>Campus Rütli</i> – Blick von der Pflügerstraße.....	146
<i>Abbildung 9:</i>	Der <i>Campus Rütli</i> im Bau – Die entstehende Schulerweiterung (November 2017).....	148
<i>Abbildung 10:</i>	Der <i>Campus Rütli</i> im Bau – Das entstehende Stadtteilzentrum (November 2017).....	148
<i>Abbildung 11:</i>	Die (mögliche) zukünftige Gestalt des <i>Campus Rütli</i>	149
<i>Abbildung 12:</i>	Die Fuldastraße im Reuterkiez in Nord-Neukölln	152
<i>Abbildung 13:</i>	Die Weserstraße im Reuterkiez in Nord-Neukölln	153
<i>Abbildung 14:</i>	Teilziele sozialer Gerechtigkeit auf der Mikro-, Meso- und Makroebene	261
<i>Abbildung 15:</i>	Fortschreibung der tragenden Motive sozialräumlicher Bildungslandschaften.....	270
<i>Tabelle 1:</i>	Das Konzept kommunaler Bildungslandschaften nach Duveneck.....	101
<i>Tabelle 2:</i>	Das Konzept des <i>Campus Rütli</i> nach Duveneck.....	102
<i>Tabelle 3:</i>	Interviewte Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung	130

Abkürzungsverzeichnis

ARL	Akademie für Raumforschung und Landesplanung
BA	Bezirksamt
(B)BauGB	(Bundes)Baugesetzbuch
BBSR	Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
BMUB	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
BMVBW	Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen
BMVBS	Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung
CR ² /CR2	Campus Rütli
Difu	Deutsches Institut für Urbanistik
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH
DST	Deutscher Städtetag
GG	Grundgesetz
GskA	gemeinnützige Gesellschaft für sozial-kulturelle Arbeit mbH
GsVO	Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule
IBA	Internationale Bauausstellung
IKW	Institut für Kommunalwissenschaften
ISEK	Integriertes Stadtentwicklungskonzept
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung
KAS	Konrad Adenauer Stiftung
LOR	Lebensweltlich orientierte Räume
LvO	Lernen vor Ort
MBWSV	Ministerium für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr
MLV	Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr
NSP	Nationale Stadtentwicklungspolitik

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
QDA	qualitative data analysis
QM	Quartiersmanagement
ROG	Raumordnungsgesetz
SchulG	Schulgesetz
SenBildung	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung bzw. für Bildung, Jugend und Familie
SenGesundheit	Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales
SenStadt	Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (und Umwelt bzw. Wohnen)
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule



1 Zur Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften

Das Thema Bildungslandschaften hat „Konjunktur“ (Berse 2011: 39; Stolz 2012: 22; Mattern/Lindner 2015: 81; Niemann 2015: 274). Auf den PISA-Schock im Jahr 2001 folgte ein Nachdenken, ein Debattieren über das deutsche Bildungssystem. Eine Formel, die zur Behebung der diagnostizierten Mängel aufgerufen wurde, ist die der Bildungslandschaft. „Überwiegend hoffnungsvoll“ (Tibussek 2015: 307) diskutieren Bildungspraxis, -politik und -wissenschaft seit Mitte der 2000er Jahre über die Landschaften der Bildung. Stolz (2009: 63) spricht von einem neuen „Paradigma“, Mattern/Lindner (2015: 81) von einem „schillernden Begriff“, dem „wundersame Kräfte beigemessen werden“. Coelen/Croonenbroeck (2011: 338) stellen fest, dass der Begriff „fast schon inflationär verwendet“ wird.

Bildungslandschaften sind dabei keineswegs nur Gegenstand von Diskursen. Überall in Deutschland werden sie umgesetzt. „Bildungslandschaften schießen (...) wie Pilze aus dem Boden“ (Mattern/Lindner 2015: 86). Circa 400 Bildungslandschaften existieren im Jahr 2017 bereits in Deutschland (vgl. Million et al. 2017: 9).

Doch wenn Bildungslandschaften die Antwort sind, was war dann die Frage (vgl. Mattern/Lindner 2015: 84f.)? Was steckt hinter dieser viel beachteten „Konzeptfigur“ (Berse 2011: 39; Million et al. 2017: 22)? Diese Überlegungen sind Ausgangspunkt meiner Studie.

Was eine Bildungslandschaft ist, diese Frage wird regelmäßig mit der von Bleckmann/Durdel (2009a: 12) vorgeschlagenen Definition des Begriffs beantwortet. Bildungslandschaften sind demnach

„langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen“.

Ziel ist es, innerhalb eines bestimmten Bezugsraumes – einer Region, Kommune oder auf lokaler Ebene – durch die Kooperation von formalen und non-formalen Institutionen ein kohärentes Gesamtsystem der Bildung, Betreuung

und Erziehung zu realisieren (vgl. Berse 2011: 40). Zwar wird lebenslanges Lernen im Kontext von Bildungslandschaften thematisiert, doch sind Kinder und Jugendliche die primäre Zielgruppe (vgl. Million et al. 2017: 77). Grundlage für die Konzeptfigur der Bildungslandschaft ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis, welches Bildung nicht auf Schule und formale Bildungsabschlüsse reduziert, sondern durch die gleichrangige Bedeutung formeller und informeller Bildungsprozesse sowie formaler und non-formaler Bildungssettings gekennzeichnet ist.

Mit der Berücksichtigung von Bildungssettings rückt eine weitere Facette von Bildungslandschaft in den Fokus: der Raumbezug. Formale Bildungssettings haben einen gesetzlichen Bildungsauftrag, sind an Organisationen gebunden und örtlich verankert (vgl. Million et al. 2015b: 3). Ein Beispiel hierfür ist die Schule. Non-formale Bildungssettings sind weniger leicht zu greifen. Sie beschreiben „fragile, lebensweltliche und nicht notwendigerweise geographisch verortete Gelegenheiten“ des Lernens (ebd.). Beispielsweise können dies Gespräche mit Freunden oder Familie, Aktivitäten in einem Jugendclub oder das Spiel auf dem Bolzplatz sein. Mit diesem raumsensiblen Bildungsverständnis rücken Räume und Orte stärker als zuvor in den Fokus der Debatte um Bildung.

Der Begriff der *Bildungslandschaft* impliziert einen Anspruch an raumbezogenes Handeln und räumliche Gestaltung. Allerdings werden in der Diskussion um „Bildungslandschaften bisher mit der Fokussierung auf die Addition bestehender Bildungsorte lediglich die Fragen, wo und wann Bildungs- und Erziehungsprozesse stattfinden, in den Blick“ genommen (Reutlinger/Schöne 2012: 121). Im wissenschaftlichen Diskurs um Bildungslandschaften wird seit einigen Jahren Kritik an diesem verkürzten Raumverständnis laut (vgl. u. a. Mack 2009, 2015; Reutlinger 2009, 2011; Reutlinger/Schöne 2012). Reutlinger (2011: 51) spricht kritisch von einem „’Räumeln’ im Bildungsdiskurs“. Um dem Bild einer *Bildungslandschaft* und einem raumsensiblen Bildungsverständnis gerecht zu werden, müsse die „banale“ Vorstellung von Raum als einem „Container“ überwunden werden (Reutlinger/Schöne 2012: 120f.). Stattdessen müsse ein relationales Raumverständnis (Löw 2001) angesetzt werden, welches die Konstitution von Räumen als Zusammenwirken von Strukturen und Handlungen, von Mensch und Materialität beschreibt (vgl. u. a. Deinet 2010, 2015; Bollweg/Otto 2015; Tibussek 2015). Maykus (2015: 227) formuliert den daraus entstehenden Anspruch: „Bildungslandschaft[en] lokal entwickeln, das bedeutet, eine raumsensible Gestaltung von Bildungsprozessen junger Menschen in ihrer Zusammenschau (...) zu verfolgen“.

Weiterhin wird gefordert, den ausschließlichen Fokus auf Institutionen der Bildung aufzulösen und die „Qualität des Bildungsraums Stadt“ (Mack 2015: 218) zu erkunden. Von hoher Bedeutung für den Alltag von Kindern,

mehr noch von Jugendlichen, sind öffentliche Räume (vgl. Reicher et al. 2006; Wüstenrot Stiftung 2009). Deinet/Icking (2011: 83) weisen daher darauf hin, dass der öffentliche Raum in die Diskussion um Bildungslandschaften einzubeziehen ist:

„Die Planung von Spielräumen, Spielplätzen, öffentlichen Räumen bis hin zur Umnutzung bzw. Zwischennutzung von Räumen kann die Grundlage für die Entwicklung einer Bildungslandschaft sein, die vielgestaltig ist, vielfältige Settings unterscheidet und die Förderung formeller, non-formaler und informeller Bildungsprozesse zum Ziel hat“ (Deinet/Icking 2011: 83; vgl. auch Mack 2009: 60; Burgdorff/ Herrmann-Lobreyer 2010; Leimkühler/Schöne 2012: 247f.; Maykus 2015).

Aktuell findet der öffentliche Raum in der Diskussion um Bildungslandschaften allerdings noch wenig Beachtung (vgl. Reutlinger/Schöne 2012: 120).

Mit der Idee, Städte und Gemeinden mit ihren öffentlichen Räumen als Settings der Bildung zu denken und als Teil von Bildungslandschaften zu verstehen, wird „eine interdisziplinäre Sichtweise erforderlich, in der z. B. die Stadtplanung viel stärker ins Spiel kommt“ (Deinet/Icking 2011: 83). Neben Akteuren der Bildung, Betreuung und Erziehung ist folglich auch die „Stadtplanung als Hauptgestalter“ öffentlicher Räume (ebd.) in die Entwicklung von Bildungslandschaften einzubeziehen (vgl. u. a. BMFSFJ 2005; Deutscher Verein 2007; Maykus 2009; Reutlinger/Schöne 2012; Stolz 2012; Mack 2015).

Diese Forderung von Bildungswissenschaft und -politik fällt in der Stadtplanung auf fruchtbaren Boden: Bereits seit den 1990er Jahren wandelt sich der stadtplanerische Umgang mit dem Themenfeld Bildung. Während Bildung in der Stadtplanung vormals primär als quantitative Infrastrukturplanung – also als Dimensionierung und geografische Verortung von Bildungseinrichtungen – begriffen wurde, konzentriert sich das Wirken von Stadtplanern nunmehr auf die inhaltliche Mitarbeit an der qualitativen Gestaltung kommunaler Bildungsplanung. Dem Handlungsfeld Bildung wird eine zentrale Bedeutung für die Stadt- und Quartiersentwicklung zugeschrieben (vgl. u. a. BMUB 2007; Biernath et al. 2009; Steffen et al. 2009; Burgdorff 2015; Böhme/Franke 2015; Simon-Philipp/Kuhn 2015). In der Planungspraxis setzt sich die Erkenntnis durch: „Bildung ist ein essentieller Teil guter Stadtentwicklung“ (Burgdorff/ Herrmann-Lobreyer 2010: 147). Bezeichnend ist beispielsweise, dass Bildung in jüngster Zeit ein Schwerpunkt drei Internationaler Bauausstellungen (IBA) war und ist: der *IBA Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010* (2002–2010), der *IBA Hamburg zur Zukunft der Metropole* (2007–2013) und der *IBA Wissen | schafft | Stadt* in Heidelberg (2012–2022).

Auch in der Ausbildung angehender Stadtplaner wird Bildung mittlerweile als facettenreiches Handlungsfeld vermittelt: Im Jahr 2016 förderten das Bundesbauministerium (BMUB) und die Vodafone Stiftung Deutschland eine Sommerschule unter der Überschrift *Die bildende Stadt*. Studierende zehn deutscher Hochschulen erarbeiteten städtebauliche Entwürfe für lehrende und lernende Stadträume (vgl. Million et al. 2016).

Die Planungspraxis hat mittlerweile die Konzeptfigur der Bildungslandschaft für sich entdeckt: „Bildungslandschaften sind derzeit ein prominenter Bereich, in dem vielfältige Bemühungen von Bildungsplanung und Stadtentwicklung in zahlreichen Städten und Gemeinden in Deutschland zusammenkommen“ (Million et al. 2017: 9). Stadtplaner wirken in unterschiedlichen Kontexten an der Gestaltung von Bildungslandschaften mit, unter anderem zur Realisierung einer nachhaltigen Stadtentwicklung im Rahmen der *Nationalen Stadtentwicklungspolitik* oder im Städtebauförderungsprogramm *Soziale Stadt – Investitionen im Quartier*.

In der praktischen Umsetzung unterscheiden sich Bildungslandschaften sehr stark voneinander; es werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedene Zielsetzungen verfolgt (vgl. Berse 2009). Nicht alle Vorhaben sind für die Stadtplanung gleichermaßen relevant und die Umsetzung einer Bildungslandschaft bedarf, je nach Programmatik, auch nicht in jedem Falle einer Einbeziehung der Stadtplanung. Für die Stadtplanung besonders interessant ist der Typus der sozialräumlichen Bildungslandschaft, da dieser enge Verflechtungen zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung aufweist (vgl. Million et al. 2017). Dieser Typus der sozialräumlichen Bildungslandschaft steht im Fokus meiner Untersuchung.

Charakteristisch für sozialräumliche Bildungslandschaften ist unter anderem, dass pädagogische und räumliche Aspekte in Leitbildern, Zielsetzungen und der konkreten Umsetzung miteinander verbunden werden. Kennzeichnend sind außerdem die ausgeprägten sozialräumlichen Bezüge (vgl. Million et al. 2017: 205). Raum wird „nicht lediglich als Rahmen oder Hintergrundfolie von Bildung verstanden“, sondern „programmatisch als Teil der Bildungslandschaften interpretiert und gestaltet“ (ebd.: 207). Insofern unterscheiden sich sozialräumliche Bildungslandschaften deutlich von solchen Bildungslandschaften, die primär als institutionelle Bildungsnetzwerke funktionieren.

In Deutschland ist in den vergangenen Jahren eine kleine, aber stetig wachsende Zahl sozialräumlicher Bildungslandschaften entstanden. Etwa zwei Dutzend Vorhaben können ausgemacht werden (vgl. Million et al. 2017: 9). Eines davon ist der *Campus Rütli* in Berlin-Neukölln, welcher der Forschungsgegenstand meiner Arbeit ist.

Der *Campus Rütli* verbindet Schule, Kinder- und Jugendarbeit, frühkindliche und Erwachsenenbildung sowie kulturelle und Gesundheitsbildung. Diese Vielseitigkeit erfordert viele Partner, unter anderem eine Gemeinschaftsschule, zwei Kindertagesstätten, eine offene Jugendfreizeiteinrichtung, eine Elterninitiative, die Volkshochschule, den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst sowie die Musikschule bilden gemeinsam den *Campus Rütli* (ebd.: 116). Ihre Vision beschreiben die Akteure in einem Konzeptpapier:

„Die Idee ist, einen neuen Sozialraum als Campus (...) zu schaffen. Die Straße soll entwidmet und die Grundstücksgrenzen aufgehoben werden. Entstehen wird ein Gebiet, in dem für die heranwachsenden Generationen ein umfassendes und integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot bereitsteht“ (CR2 2007: 3).

Der *Campus Rütli* liegt im Reuterkiez, im Norden des Berliner Bezirks Neukölln. Der Multikulti-Kiez wird von Bewohnern und Besuchern als belebtes, urbanes Quartier in innerstädtischer Lage geschätzt (vgl. Hirsland/Lüter 2014: 16–18). Allerdings ist der Norden Neuköllns gleichzeitig von sich überlagernden Herausforderungen gekennzeichnet; unter anderem sind die Bewohner im Berliner Vergleich überdurchschnittlich stark von sozialen und gesundheitlichen Belastungen betroffen (vgl. SenGesundheit 2013: 28). Bezeichnend hierfür ist, dass Nord-Neukölln „die größte Dichte an Fördergebieten in ganz Berlin“ aufweist (SenStadt 2012: 77).

Mit der Konzeption und Umsetzung des *Campus Rütli* knüpften die Akteure einerseits an bereits zuvor implementierte stadtplanerische und pädagogische Maßnahmen zur Behebung der Problemlagen im Reuterkiez an. Andererseits reagierten sie auf den öffentlichen Handlungsdruck in Folge der medialen Aufmerksamkeit, die der Reuterkiez im Frühjahr 2006 erfuhr. Die damalige *Rütli-Oberschule*, die heute Teil des *Campus Rütli* ist, wurde deutschlandweit als Beispiel für gescheiterte Integration diskutiert, nachdem ein Brief der Gesamtkonferenz der Schule an die zuständige Schulrätin öffentlich wurde. In dem als „Brandbrief“ bekannt gewordenen Schreiben schilderten die Pädagogen einen unhaltbaren Schulalltag, der von Verzweiflung und Hilflosigkeit geprägt war (vgl. Brief der Gesamtkonferenz der Rütli-Oberschule vom 28.02.2006 an die zuständige Schulrätin Neuköllns zitiert nach Buschkowsky 2013: 398f.).

Der Zusammenschluss der Partner zum *Campus Rütli* erfolgte im Jahr 2007. Neben Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung sind auch Akteure der Stadtplanung an der Konzipierung und Realisierung des Campus beteiligt. Das Vorhaben befindet sich aktuell in der Umsetzung. Bereits heute stimmen die diversen Bildungsinstitutionen ihre pädagogische Arbeit aufeinander ab. Eine neuegebaute Quartierssپorthalle dient als Ort für kulturelle Veran-

staltungen. Das Campusareal ist aktuell eine Baustelle – im Jahr 2020 soll die baulich-gestalterische Realisierung des Campus abgeschlossen sein. Die Partner werden Gebäude in direkter Nachbarschaft zueinander beziehen. Öffentliche Grün- und Freiflächen auf dem Campus sollen nicht nur die Adressaten der Bildungseinrichtungen ansprechen, sondern auch die Bewohner des Quartiers.

Dieses komplexe Vorhaben *Campus Rütli* steht im Fokus meiner Forschung. Mit meiner Studie werde ich die Perspektive der mitwirkenden Akteure auf die sozialräumliche Bildungslandschaft nachzeichnen, um so zu einem besseren Verständnis für die Konzeptfigur der sozialräumlichen Bildungslandschaft zu gelangen.

1.1 Forschungsstand und -lücken

Die hohe Praxisrelevanz von Bildungslandschaften im Bildungswesen spiegelt sich auch in einem umfassenden Forschungskorpus wider: Im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek sind über 100 Monografien und Sammelbände zum Schlagwort *Bildungslandschaft* gelistet (Stand: Mai 2017). Die auf wissenschaftliche Veröffentlichungen spezialisierte Suchmaschine *google scholar* gibt zum Suchbegriff *Bildungslandschaft* knapp 8.200 Ergebnisse aus (Stand: Mai 2017). Mittlerweile haben sich verschiedene Diskussionsstränge herausgebildet: Beispielsweise werden die zentrale Rolle von Ganztagschulen in Bildungslandschaften (u. a. Eisnach 2011; Baumheier et al. 2013) und die Steuerung von Bildungsnetzwerken (u. a. Niemann 2014; Maykus 2015; Olk 2015) beforscht. Auch die Analyse von Praxisbeispielen und die Identifikation von Erfolgsfaktoren und Hemmnissen in der Umsetzung sind dominante Forschungsthemen (u. a. diverse Beiträge in Bollweg/Otto 2011 und Bleckmann/Schmidt 2012). Geprägt ist die Forschung von Beiträgen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der (Sozial-)Pädagogik, der Sozialen Arbeit und der Soziologie.

Der spezifische Typus der sozialräumlichen Bildungslandschaft ist hingegen noch ein junger Forschungsgegenstand. Ausgangspunkt für die Betrachtung war die Studie *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften* von dem Sozialpädagogen Christoph Berse (2009). Er entwirft eine Typologie, mit der er vier idealtypische Modelle von Bildungslandschaften skizziert. Einen Typus bezeichnet Berse (2009: 202) als Bildungslandschaft *Sozialer Raum als Bildungsraum*. Charakteristisch für dieses Modell einer Bildungslandschaft ist, dass die „Gestaltung der sozialräumlichen Lebensbedingungen (...) als Grundlage für Bildungsprozesse betrachtet“ wird (ebd.). Den Schwerpunkt bildet eine „raumbezogene Perspektive“ auf Bildung (ebd.).

Diese raumbezogene Perspektive auf Bildung und auf Bildungslandschaften wurde im weiteren wissenschaftlichen Diskurs verstärkt eingenommen. Einen wichtigen Beitrag zur explizit raumbezogenen Bildungsdebatte leisten die Sozialwissenschaftler Petra Bollweg und Hans-Uwe Otto mit ihrem Sammelband *Räume flexibler Bildung – Bildungslandschaften in der Diskussion* (Bollweg/Otto 2011). Sie arbeiten die Relevanz geografisch verorteter und subjektiv wahrgenommener Räume für die Gestaltung von Bildungslandschaften heraus. Unter der Überschrift *Stadtbaustein Bildung* führen der Erziehungswissenschaftler Thomas Coelen, die Planungswissenschaftlerin Angela Million und ich den aktuellen Stand der wissenschaftlichen und praktischen Diskussion zu Schnittfeldern zwischen Bildung und Stadt in einem interdisziplinären Sammelband zusammen (Coelen et al. 2015). Bezüge zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen werden auf unterschiedlichen Maßstabsebenen von der Region bis zur Architektur aufgeschlüsselt. Einhergehend mit der wachsenden Berücksichtigung von Raum als Dimension von Bildungslandschaften, nehmen auch die Diskussionsbeiträge der planenden Disziplinen (u. a. Architektur, Landschaftsplanung, Stadtplanung) sowie der Raum- und Planungswissenschaft zu (u. a. Schmidt 2012; Schrötler-von Brandt et al. 2012; Burgdorff 2015; Simon-Philipp/Kuhn 2015; Tibussek 2015).

Der Typus der Bildungslandschaft *Sozialer Raum als Bildungsraum* wurde in einzelnen Diskussionsbeiträgen weiterentwickelt. Der Sozialwissenschaftler Ulrich Deinet (2010) schärft die Konzeptfigur in sozialräumlicher Perspektive und leistet die Verschneidung mit einem relationalen Raumverständnis. Daran anknüpfend macht eine interdisziplinäre Forschergruppe aus Erziehungswissenschaftlern der Universität Siegen und Planungswissenschaftlern der Technischen Universität Berlin die Schnittstellen und Verflechtungen zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung zum Thema eines zweijährigen, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsvorhabens (Million et al. 2017). Der Typus der Bildungslandschaft *Sozialer Raum als Bildungsraum* war Ausgangspunkt dieser Forschung, an der ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin mitgewirkt habe. Anhand unserer Untersuchung von acht Praxisbeispielen schärfen wir den Typus der Bildungslandschaft *Sozialer Raum als Bildungsraum* unter der Überschrift *sozialräumliche Bildungslandschaft*. Als Ergebnis der Studie rekonstruieren wir aus städtebaulichen Analysen, Dokumenten und Interviews tragende Motive sozialräumlicher Bildungslandschaften, die „tieferliegende Bedeutungszuschreibungen seitens der Akteure aus Pädagogik und Planung“ beschreiben (Million et al. 2017: 208). Diese Motive sind ein wichtiger Bezugspunkt für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie und werden an entsprechender Stelle detaillierter betrachtet.

Die sozialräumliche Bildungslandschaft *Campus Rütli*, die Gegenstand meiner Forschung ist, wurde bisher in einer umfassenden empirischen Forschungsarbeit thematisiert. Unter der Überschrift *Bildungslandschaften verstehen* analysiert die Stadtgeografin Anika Duveneck den Einfluss von Bedingungen des interkommunalen Wettbewerbs auf die praktische Umsetzung von Bildungslandschaften (Duveneck 2016). Mit ihrer Interpretation arbeitet die Autorin ökonomische Verwertungslogiken als Motiv der kommunalen Akteure zur Verwirklichung des *Campus Rütli* heraus. Die „Logik wettbewerbsstaatlicher Steuerung“ führe dazu, dass „Bildungslandschaften selber die spaltenden und destruktiven Tendenzen hervor bringen, gegen deren Auswirkungen sich das Handeln der beteiligten Akteure richtet“, schlussfolgert Duveneck (2016: 69). Die Studie wird für die Reflexion meiner empirischen Ergebnisse eine wichtige Referenz darstellen und daher im Weiteren erneut aufgegriffen.

Zusammenfassend kann der Stand der Forschung zu Bildungslandschaften charakterisiert werden als vorwiegend programmatisch-konzeptionell (vgl. Olk/Stimpel 2011: 172; Olk 2015), „deskriptiv und prozessbegleitend“ (Mattern/Lindner 2015: 83) und theoretisch (vgl. Emmerich 2010). Die empirische Beforschung von Bildungslandschaften nimmt erkennbar zu; allerdings steht die Untersuchung sozialräumlicher Bildungslandschaften noch am Anfang. Mit den vorliegenden Arbeiten werden verschiedene Konzepte von Bildungslandschaften sowie deren praktische Umsetzung erforscht und es werden spezifische Facetten von Bildungslandschaften analysiert. Die Konzeptfigur der Bildungslandschaft – sowohl der sozialräumlichen Bildungslandschaft als auch anderer Typen – wird dabei allerdings als gegeben akzeptiert und kaum hinterfragt. An dieser Forschungslücke setze ich mit meiner Untersuchung an.

In der aktuellen Diskussion werden aus wissenschaftlicher Perspektive ausschließlich konzeptionelle Begründungen für die Konzipierung und Realisierung von sozialräumlichen Bildungslandschaften aufgerufen. Die beiden dominierenden Begründungszusammenhänge, die angeführt werden, sind erstens die hohe Bedeutung von Bildung als zentraler Wirtschafts- und Standortfaktor in der sich herausbildenden Wissensgesellschaft. Zweitens wird Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe bewertet und als wichtiger Ansatzpunkt zur Herstellung von Chancengerechtigkeit verstanden (vgl. DST 2007: 1, 2012: 1f.; Deutscher Verein 2009: 1–6; Hebborn 2009: 221f., 2011: 139–141; Niemann 2014: 27; Bollweg/Otto 2015: 203; Mack 2015: 216).

Allerdings fehlen empirische Forschungen, die aufzeigen, welche Gründe die handelnden Akteure tatsächlich für ihre Mitwirkung an sozialräumlichen Bildungslandschaften anführen und welche Bedeutungen sie ihren Vorhaben zuschreiben. In dem Aufsatz *Warum Bildungslandschaften?* fassen Mattern/Lindner den Forschungsbedarf prägnant zusammen:

„Mit Blick auf die (...) 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“ (Mattern/Lindner 2015: 83f.).

Diesen Forschungsbedarf greife ich mit meiner Studie auf und untersuche anhand des *Campus Rütli* in Berlin, welche Gründe für die Mitwirkung der gestaltenden Akteure an der sozialräumlichen Bildungslandschaft rekonstruiert werden können und welche Bedeutungen die Akteure ihrem Vorhaben zuschreiben.

1.2 Forschungsdesign und Aufbau der Studie im Überblick

Das Ziel meiner qualitativen, empirischen Untersuchung ist es, sozialräumliche Bildungslandschaften aus der Perspektive der mitwirkenden Akteure zu verstehen. Meine Forschung richte ich an zwei erkenntnisleitenden Fragen aus:

1. Aus welchen Gründen wirken Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung an der Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften mit?
2. Welche Bedeutungen schreiben Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung sozialräumlichen Bildungslandschaften zu?

Die erkenntnisleitende Frage konkretisiere ich in zwei analytischen Fragestellungen:

1. Welchen Mehrwert schreiben Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung sozialräumlichen Bildungslandschaften in Abgrenzung zu rein institutionellen Bildungsnetzwerken zu?
2. Welche Ziele verfolgen Akteure der Stadtplanung und Stadtentwicklung mit der Konzipierung und Realisierung sozialräumlicher Bildungslandschaften?

Zentral für meine Forschung ist die Perspektive der gestaltenden Akteure. Unter *Akteuren der Stadtplanung* verstehe ich die planenden Verwaltungen sowie von ihnen beauftragte private Auftragnehmer. Zuvor wurde deutlich, dass sich der planerische Umgang mit dem Handlungsfeld Bildung wandelt und Akteure der Stadtplanung zunehmend an der Gestaltung sozialräumlicher Bildungsland-

schaften mitwirken. Diese Entwicklungen greife ich mit der Untersuchung der Perspektive von Akteuren der Stadtplanung auf.

Neben Akteuren der Stadtplanung wirken an der Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften weitere Akteure mit – insbesondere Pädagogen, aber beispielsweise auch Vertreter der Zivilgesellschaft und der Politik. Diese Akteure, die durch ihr Handeln ebenfalls die soziale, wirtschaftliche und räumliche Entwicklung von Stadt beeinflussen, definiere ich für meine Untersuchung als *Akteure der Stadtentwicklung*. Die Perspektive dieser Akteure erforsche ich, um den Mehrwert, den die Akteure sozialräumlichen Bildungslandschaften in Abgrenzung zu Bildungslandschaften ohne expliziten sozialräumlichen Gestaltungsansatz zuschreiben, zu verstehen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen untersuche ich den *Campus Rütli* in Form einer Einzelfallstudie. Für diesen Forschungsansatz habe ich mich unter anderem entschieden, da er in besonderer Weise zur Exploration neuer Forschungsgegenstände geeignet ist. Die für Fallstudienuntersuchungen charakteristische Nähe zur sozialen Wirklichkeit erscheint mir zur Rekonstruktion der Perspektive der Akteure erforderlich.

Für die empirische Untersuchung greife ich zum einen auf zugängliche Dokumente zurück (u. a. Konzeptpapiere und Planwerke). Zum anderen erhebe ich als Kern der empirischen Arbeit Daten durch leitfadengestützte Interviews mit den Akteuren der Stadtplanung und Stadtentwicklung, die an der Gestaltung des *Campus Rütli* mitwirken oder in der Vergangenheit mitwirkten. Die Dokumente und Interviewtranskripte analysiere ich inhaltsanalytisch (Gläser/Laudel 2010). Detailliert erläutere und begründe ich das Forschungsdesign meiner Studie in Kapitel 4.

Zuvor lege ich das erforderliche Kontextwissen für meine Untersuchung dar. In Kapitel 2 führe ich die hier angerissene Praxisentwicklung von Bildungslandschaften in Deutschland detaillierter aus und erläutere die Rolle der Stadtplanung als Gestalter kommunaler Bildungspolitik. Ergänzt wird die Betrachtung durch theoretische Reflexionen. Den Stand der empirischen Forschung zu Bildungslandschaften, dem spezifischen Typus der sozialräumlichen Bildungslandschaft und zum *Campus Rütli* diskutiere ich in Kapitel 3. In der Zusammenschau dient das Kontextwissen unter anderem dazu, Desiderate zu identifizieren.

An die Darstellung des Forschungsdesigns (siehe Kap. 4) schließe ich mit der detaillierten Analyse des Fallbeispiels *Campus Rütli* an (siehe Kap. 5). In Kapitel 6 diskutiere ich die Ergebnisse der Fallstudienuntersuchung. Das Kontextwissen aus den einführenden Kapiteln dient hierbei als Bezugspunkt. Ich schließe meine Studie mit einem Fazit, in dem ich die Erkenntnisse meiner Arbeit zusammenfasse und reflektiere, das Forschungsdesign rückblickend

bewerte sowie einen Ausblick auf die kommunale Praxis und weitere Forschungsbedarfe gebe (siehe Kap. 7).

Mit der vorliegenden Studie knüpfe ich thematisch an meine vorherigen Forschungsarbeiten an – vor allem unsere interdisziplinäre Untersuchung zu Schnittstellen und Verflechtungen zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung (u. a. Million et al. 2015a, 2017). Im gemeinsamen Vorhaben haben wir acht sozialräumliche Bildungslandschaften vergleichend analysiert. In Bezug auf die Begründungen und Bedeutungszuschreibungen der Akteure sozialräumlicher Bildungslandschaften wirft unsere Forschung allerdings neue Fragen auf, zu deren Beantwortung es – so unsere Erkenntnis – einer umfassenderen Datenerhebung und noch detaillierteren Analyse bedarf. In diesem Sinne verstehe ich meine Untersuchung als Vertiefungsstudie, mit der ich unsere bisherige Forschung weiterführe.

Mit meiner Untersuchung erwarte ich, in mehrfacher Hinsicht zu aktuellen, wissenschaftlichen Debatten beitragen zu können: Die Diskussion um Bildungslandschaften möchte ich bereichern, indem ich Erkenntnisse dazu liefere, warum sozialräumliche Bildungslandschaften in ihrer spezifischen Form konzipiert und realisiert werden. Zudem möchte ich an die bildungsbezogene Raum- und Planungswissenschaft anschließen und einen Beitrag zur – bisher ausstehenden – systematischen Beforschung des stadtplanerischen Umgangs mit dem Handlungsfeld Bildung leisten.

Mit dem Ansatz meiner Forschung verfolge ich das Ziel, den stadtentwicklungskonzeptionellen und bildungskonzeptionellen Rahmen sozialräumlicher Bildungslandschaften aus Sicht der Akteure zu rekonstruieren. Im Ergebnis soll die Arbeit zur qualitativen und empirischen Grundierung der Thematik der sozialräumlichen Bildungslandschaften beitragen.



2 Konnex zwischen Bildungslandschaften und Stadtplanung in Praxis und Theorie

Die sozialräumliche Bildungslandschaft *Campus Rütli* ist der empirische Gegenstand dieser Arbeit. Als Grundlage für die Fallstudienuntersuchung wird im Folgenden zunächst die Konzeptfigur Bildungslandschaft beleuchtet (siehe Kap. 2.1). Im Zuge dessen werden unterschiedliche Typen von Bildungslandschaften skizziert. Darauf aufbauend wird der für diese Arbeit relevante Typus der sozialräumlichen Bildungslandschaft betrachtet (siehe Kap. 2.2). Anschließend wird die Rolle der Stadtplanung als Gestalter sozialräumlicher Bildungslandschaften diskutiert und herausgearbeitet, wie Bildungslandschaften zur Umsetzung einer nachhaltigen und sozialen Stadtentwicklung und im Rahmen Internationaler Bauausstellungen genutzt werden (siehe Kap. 2.3). In einem Zwischenfazit werden die Erkenntnisse zusammengeführt (siehe Kap. 2.4).

2.1 Bildungslandschaften als Konzeptfigur für ganzheitliche Bildung

Seit mindestens zehn Jahren ist der Begriff *Bildungslandschaft* in aller Munde – sowohl in gesellschaftspolitischen Diskussionen als auch in Bildungspraxis, -politik und -wissenschaft sind Bildungslandschaften präsent. Nachfolgend wird geklärt, welches Verständnis der Konzeptfigur sich in der Diskussion durchgesetzt hat (siehe Kap. 2.1.1). Anschließend werden die Idee einer entgrenzten Bildung und das damit verbundene erweiterte Bildungsverständnis skizziert (siehe Kap. 2.1.2), da beides wichtige Hintergründe sind, aus denen sich das Konzept der Bildungslandschaft entwickelte. Im Fokus meiner Untersuchung stehen die Begründungszusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen für die Gestaltung des *Campus Rütli*, weshalb anschließend Begründungen für Bildungslandschaften herausgearbeitet werden (siehe Kap. 2.1.3). Danach wird die Umsetzung von Bildungslandschaften in Deutschland dargestellt, wobei die hohe Praxisrelevanz deutlich wird (siehe Kap. 2.1.4). Aufgrund der großen Spannweite von Projekten, die unter dem Titel *Bildungslandschaft* umgesetzt werden, wird schließlich eine Typisierung beschrieben, die zeigt, welche verschiedenen Formen von Bildungslandschaft unterschieden werden können (siehe Kap. 2.1.5).

2.1.1 Was ist eine Bildungslandschaft?

In der zweiten Hälfte der 2000er Jahre kam in Bildungspraxis, -politik und -wissenschaft ein neuer „Leitbegriff“ (Mack 2008: 741) auf: der Begriff der *Bildungslandschaft*. Weitestgehend synonym wird in der Debatte auch von *Bildungsverbünden*, *-netzwerken* oder *-partnerschaften* gesprochen (vgl. Coelen/Croonenbroeck 2011: 337; Million et al. 2015b: 8). Kurz gefasst ist der Kern des Konzeptes, dass verschiedene formale und non-formale Institutionen aus den Bereichen der Bildung, Betreuung und Erziehung in einem bestimmten Bezugsraum langfristig miteinander kooperieren und zu einem kohärenten Gesamtsystem verbunden werden (vgl. Berse 2011: 40; Million et al. 2015b: 7). Eine stärkere Ausdetaillierung leistet die häufig zitierte Definition nach Bleckmann/Durdel (2009a: 12). Demnach sind lokale Bildungslandschaften

„langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“.

Coelen/Croonenbroeck (2011: 338) arbeiten in ihrer Definition die Prozessperspektive stärker heraus und definieren Bildungslandschaften als

„kommunal und ggf. landespolitisch unterstützte, langfristig angelegte, mindestens z. T. professionell-pädagogisch umgesetzte Vernetzung und Abstimmung von formalen und non-formalen Bildungsorten bzw. formellen und informellen Bildungsprozessen mit Blick auf individuelle Biografien und generationale Lebensläufe auf der Basis eines Institutionen verbindenden Gesamtkonzeptes in einem benannten Raum“.

Der in allen Definitionen angesprochene Raumbezug wird in der Diskussion konkretisiert, indem von *regionalen*, *kommunalen* oder *lokalen* Bildungslandschaften gesprochen wird. Diese begriffliche Differenzierung ist nach Reutlinger (2011: 56) eine Bezugnahme „auf neue überschaubare Steuerungseinheiten“, entlang derer eine Regionalisierung sozialpolitischer Lösungsansätze erreicht werden soll (vgl. Reutlinger 2011: 55; Täubig 2015: 193).¹ Eine zentrale Überzeugung ist folglich, dass Bildung, Betreuung und Erziehung auch unterhalb der Länderebene plan- und steuerbar sein müssen, „um bedarfsorientiert, flexibel und professionell auf dynamische, lebensweltliche Entwicklungen reagieren zu können“ (Maykus 2015: 223). Mit der Bezeichnung als *kommuna-*

¹ Vertiefend zur Regionalisierung von Bildung siehe u. a. Emmerich (2010, 2015) und Manitis (2013).