

Claudia Fortmann
Roy von Rittern
Günter Warsewa

**Zum Umgang mit Diver-
sität und Heterogenität
in Bildungslandschaften**

Herausgeber:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
Universität / Arbeitnehmerkammer Bremen
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Bestellung:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
- Geschäftsstelle -
Tel.: +49 421 218-3281
info@iaw.uni-bremen.de
Schutzgebühr € 5,-

1. Auflage 2011
ISSN: 2191-7264

Claudia Fortmann
Roy von Rittern
Günter Warsewa

Zum Umgang mit Diversität und Heterogenität in Bildungslandschaften

Expertise im Auftrag der Deutschen Kinder- und
Jugendstiftung

Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse sind im Rahmen einer Literaturstudie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) entstanden. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/inn/en.

Kurzfassung

Obwohl zunehmende Heterogenität in vielfacher Hinsicht mittlerweile in der deutschen Gesellschaft als Normalität verstanden werden muss, sind insbesondere Mitbürger/-innen mit Migrationshintergrund nach wie vor von zahlreichen Negativtendenzen betroffen: Geringere Bildungsabschlüsse, erhöhte Eingliederungsprobleme in den Arbeitsmarkt, sozialräumliche Segregation, Sprachverständnisprobleme und mangelnde Verständigungsbereitschaft über kulturelle und religiöse Differenzen, gehören dabei zu den Hauptproblemen, die insgesamt die gesellschaftliche Integration und Inklusion der betreffenden Bevölkerungsgruppen behindern.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Bildungslandschaften u.a. an die Erwartung gebunden, diese Probleme aufzugreifen und Strategien im Umgang mit Ausgrenzung und Heterogenität zu entwickeln.

Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) wurden mit Hilfe einer Literaturstudie entwickelte und angewandte Handlungsstrategien von Bildungslandschaften im Umgang mit Migration und Heterogenität aufgearbeitet, beschrieben und entsprechende Empfehlungen abgeleitet.

Abstract

Although increasing heterogeneity must be understood in many ways as normality in German society, in particular residents with an immigration background are still affected by numerous negative trends: Lower educational qualifications, increased problems of integration into the labor market, social and spatial segregation, problems of mutual understanding and a lack of willingness to communicate across cultural and religious differences, are among the main problems, which obstruct the social integration and inclusion of the respective parts of the population.

According to this background the development of extended local educational systems is, amongst others, bound to pick up these problems and to develop strategies dealing with exclusion and heterogeneity.

On behalf of the Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) a literature study was carried out to identify those practices that were developed and applied in extended local educational systems to explicitly cope with migration and heterogeneity. Finally suitable recommendations were derived.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | GEGENSTAND UND VORGEHENSWEISE | 5 |
| 2 | ZUM ZUSAMMENHANG VON MIGRATION, INTEGRATION UND BILDUNG(SORGANISATION)..... | 8 |
| 3 | ZIELE UND LEITVORSTELLUNGEN VON BILDUNGSLANDSCHAFTEN | 13 |
| | Lokale Bildungslandschaften als Fortentwicklung der Ganztagschule | 13 |
| | Programmatische Leitvorstellungen - Was sollen Bildungslandschaften leisten? | 16 |
| | Akteure und Ressourcen – Wie sollen Bildungslandschaften organisiert werden?..... | 19 |
| | Bildungslandschaften als Instrument integrierter und integrativer Stadtpolitik | 23 |
| 4 | ZUR UMSETZUNG VON HANDLUNGS- UND ORGANISATIONSZIELEN | 26 |
| | Handlungsfelder zur Beförderung von Integration in Bildungslandschaften (Prozessebene) | 27 |
| | Praxisbeispiele..... | 29 |
| | Bildungsbezogene Strategien..... | 30 |
| | Aufwertung der Nachbarschaft | 37 |
| | Kulturelle Differenzen abbauen | 38 |
| | Partizipation und Mitgestaltung..... | 39 |
| 5 | DIE ROLLE VON MIGRANTEN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN – VIER BETEILIGUNGSSTUFEN | 42 |
| 6 | FAZIT UND EMPFEHLUNGEN..... | 49 |
| | LITERATUR..... | 57 |

1 Gegenstand und Vorgehensweise

Obwohl zunehmende soziale und kulturelle Heterogenität mittlerweile in vielfacher Hinsicht als Normalität der deutschen Gesellschaft verstanden werden muss, sind insbesondere Mitbürger/-innen mit Migrationshintergrund nach wie vor von zahlreichen Negativtendenzen betroffen: Geringere Bildungsabschlüsse, erhöhte Eingliederungsprobleme in den Arbeitsmarkt, sozialräumliche Segregation, Sprachverständnissprobleme und mangelnde Verständigungsbereitschaft über kulturelle und religiöse Differenzen, gehören dabei zu den Hauptproblemen, die insgesamt die gesellschaftliche Integration und Inklusion der betreffenden Bevölkerungsgruppen erschweren.

Vor diesem Hintergrund ist an die Entwicklung von Bildungslandschaften u.a. die Erwartung geknüpft, diese Probleme aufzugreifen und Strategien im Umgang mit Ausgrenzung und Heterogenität zu entwickeln. Dabei ist davon auszugehen, dass sich das besondere Potenzial von Bildungslandschaften aus folgenden Aspekten ergibt, die zugleich handlungsleitende Arbeitsannahmen für die vorliegende Literaturstudie darstellen:

- Im Unterschied zur traditionellen Einzelschule wird der Blick auf die potenzielle Zielgruppe in Bildungslandschaften deutlich ausgeweitet. Mithilfe netzwerkartiger Strukturen können in Bildungslandschaften integrierte Handlungskonzepte entwickelt werden, die über das herkömmliche Spektrum der klassischen „Beschulung“ hinausreichen und die ganze Biographie sowie das soziale Umfeld (Familien, Quartiersbewohner/innen) einbeziehen¹.
- Durch die besonderen Akteurskonstellationen und Kooperationsstrukturen einer Bildungslandschaft können neue Zugänge erschlossen und eine bessere Erreichbarkeit der anvisierten Zielgruppe(n) erzielt werden. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Bildungslandschaften einen niedrighwelligeren Zugang

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Umsetzung integrierter Handlungskonzepte und der viel zitierten Biographieorientierung in Bildungslandschaften durch rechtliche Vorgaben gewisse Grenzen gesetzt sind: So erschweren z.B. Datenschutzregelungen einen konsequenten Informationsaustausch; beispielsweise ist es nicht ohne weiteres möglich, in der Kindertagesstätte begonnene Lerndokumentationen ohne Einverständniserklärung der Eltern der Schule zu übergeben. Beschränkungen dieser Art stellen für die Umsetzung von Bildungslandschaften ein Problem dar, vor allem wenn eine schwierige Zielgruppe einen ungehinderten Austausch zwischen den institutionellen Akteuren zwingend nötig macht.

zu Bildungsangeboten realisieren können, was insbesondere Menschen zugute kommen kann, die von Ausgrenzung bedroht bzw. betroffen sind.

- Bildungslandschaften konzentrieren sich vorrangig auf eine sozialräumliche Dimension. Durch die Bündelung institutioneller Ressourcen (z.B. Finanzmittel, Kompetenzen, Ansehen etc.) haben sie umfassendere Möglichkeiten, auf spezifische Probleme und Bedarfe heterogener Zielgruppen zu reagieren, als dies in der Einzelschule möglich ist.
- Durch das ausgeweitete zeitliche Versorgungsangebot können in Bildungslandschaften erweiterte Lern- und Entwicklungsumgebungen geschaffen werden. Mit der längeren Verweildauer in den pädagogischen Institutionen wird bei den Zielgruppen ein erhöhter Grad an pädagogischen Erfolgen (Integrationsleistung) erwartet.
- In dem Maße, in dem lokale Bildungslandschaften bzw. -netze in ihrem Umfeld als Orte hochwertiger Bildung und als kommunikative Zentren entwickelt werden, können sie ein wirksames Instrument gegen die anhaltende Tendenz zur sozialen Segregation in den Städten sein.

Ausgehend von diesen Annahmen wird mit der Literaturstudie das Ziel verfolgt, entwickelte und angewandte Handlungsstrategien von Bildungslandschaften im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt zu identifizieren, zu beschreiben und zu kategorisieren sowie hieraus weiterführende Empfehlungen abzuleiten.

Da sich die Diskussion um die Gestaltung von Bildungslandschaften aus wissenschaftlichen, politischen und praxisorientierten Diskursen speist, wurden als Datengrundlage sowohl einschlägige wissenschaftliche Quellen (theoretisch-konzeptionelle Arbeiten) als auch Quellen aus der Fachpraxis (Expertisen, Handreichungen, Projektberichte oder Websites) herangezogen. Die Informationen wurden in erster Linie durch Internetrecherchen gewonnen. Gesichtet und analysiert wurden einschlägige Datenbanken, Websites von Kommunen im Allgemeinen und Bildungslandschaften im Speziellen sowie die Satzungen und Leitbilder verschiedener Stiftungen oder entsprechender Netzwerke. Wo vorhanden, wurden auch Aufsätze, Zeitungsartikel und andere Dokumente wie z.B. Projektskizzen, Sachstandsberichte o.ä. einbezogen.

Auswahl und Analyse geeigneter und vergleichbarer Praxisbeispiele erwiesen sich insofern als schwierig, als das Verständnis von „Bildungslandschaften“ sich einer einheitlichen Definition entzieht. Als Mindestbedingung für die Berücksichtigung als Bildungslandschaft wurde daher die Anwesenheit wenigstens einer Schule voraus-

gesetzt. Bildungsnetzwerke, die sich z.B. ausschließlich aus Weiterbildungsträgern zusammensetzen, wurden dementsprechend nicht berücksichtigt. Bei den im Internet vorfindlichen Bildungslandschaften handelt es sich überwiegend um sozialräumlich ausgerichtete Konzepte. Dies ist zum einen auf die Suchstrategie zurück zu führen, die explizit darauf ausgelegt war, konkrete Praxisbeispiele im Umgang mit Migration und Integration ausfindig zu machen. Zum anderen ist es aber gleichzeitig auch ein *Ergebnis*, da quartiersbezogene Konzepte offenbar nicht nur hinsichtlich der Bearbeitung von Migrationsphänomenen und –problemen in der aktuellen Debatte um kommunale Bildungslandschaften einen zentralen Stellenwert einnehmen. Um jedoch eine Verengung der Sichtweise auf die Quartiersebene zu vermeiden, wurden bewusst Konzepte von Bildungslandschaften mit größerem geographischem Bezugsraum (z.B. Kommunale Bildungslandschaften oder Lernende Regionen) in die Recherche einbezogen.

Die Auswertung der Quellen erfolgte nach den gängigen Prinzipien der Dokumentenanalyse (Lamnek 2005:502) entlang der Analyseebenen „Programmebene“ (Zielformulierungen, programmatische bzw. strategische Ausrichtung) und „Prozessebene“ (konkrete Maßnahmen, beteiligte Akteure, Beteiligungsformen von Migranten). Die Rechercheaktivitäten wurden nach Eintreten der theoretischen Sättigung (Flick 2005:104) beendet.²

Im Folgenden (Kap. 2) werden zunächst einige konzeptionelle Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungsorganisation, Migrationsphänomenen und gesellschaftlicher Integration vorgestellt und damit zusammenhängende Begrifflichkeiten geklärt. Im anschließenden Abschnitt (Kap. 3) wird auf Basis der Recherche dargestellt, ob und wie die Zunahme sozialer und kultureller Vielfalt und Heterogenität in den übergreifenden Zielformulierungen und programmatischen Konzeptionen verschiedener Bildungslandschaften aufgegriffen wird. Die konkreten Entwicklungsprozesse von Bildungslandschaften und die praktischen Formen der Bewältigung von migrationsbedingten Herausforderungen an die Gestaltung und Funktion von Bildungslandschaften sind Gegenstand des folgenden Abschnitts (Kap. 4). Abschließend werden im Kapitel 5 die Ergebnisse zu Schlussfolgerungen zusammengefasst und entsprechende Handlungsempfehlungen zu einer diversitätsgerechten Gestaltung von Bildungslandschaften abgeleitet.

² Insgesamt wurden ca. 40 Praxisbeispiele ausgewertet.

2 Zum Zusammenhang von Migration, Integration und Bildung(sorganisation)

Im Rahmen der vorliegenden Studie war selbstverständlich keine umfassende Analyse der Integrationsproblematik und der umfangreichen Literatur zum Thema zu leisten. Dennoch erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle diejenigen Überlegungen und Annahmen kenntlich zu machen, die für die Bearbeitung des Themas einen zentralen Stellenwert haben.

Grundsätzlich sind Migrationsbewegungen als Versuch zu interpretieren, durch eigenes Handeln individuelle Verwirklichungschancen im Sinne von Amartya Sen (Sen 2000) zu verbessern. Die möglichst optimale Nutzung von individuellen Verwirklichungschancen liegt dabei grundsätzlich auch im Interesse des Zuwanderungslandes, weil gerade dies die Voraussetzung dafür ist, dass die Zuwanderer ihre individuellen Potenziale möglichst produktiv ausschöpfen. Für Zuwanderer wie für die einheimische Bevölkerung gilt dabei gleichermaßen, dass Verwirklichungschancen durch Armut und Benachteiligung verringert oder ganz verhindert werden: *„Armut ist der Ausdruck eines Mangels an grundsätzlichen Verwirklichungschancen.“* (Sen 2000:110 ff.). Mit diesem Armutskonzept wird zunächst darauf verwiesen, dass ein Mangel an Verwirklichungschancen kein besonderes Problem bestimmter Gruppen von Zuwanderern ist. Fehlende materielle Ressourcen, fehlende Zugänge zu Arbeitsmarkt und Erwerbsmöglichkeiten, mangelnde Bildungschancen etc. wirken sich grundsätzlich in gleicher Weise in der einheimischen Bevölkerung aus und führen zu ähnlichen Problemen der gesellschaftlichen Integration.

In der Konzeption von Amartya Sen sind es jedoch nicht nur mangelnde Zugänge zu Ressourcen und Aufstiegsmöglichkeiten, die individuelle Verwirklichungschancen einschränken und somit Integrationsprobleme hervorrufen. In einer zweiten Dimension betreffen Verwirklichungschancen immer auch die individuellen Optionen auf gesellschaftliche Teilhabe und auf selbstbestimmte Aneignung von Umgebungen und Verhältnissen sowie Möglichkeiten, Ressourcen subjektiv sinnvoll einzusetzen und zu nutzen.

Für bestimmte Gruppen von Migranten erweisen sich die realen Verwirklichungschancen in Deutschland in beiden Dimensionen als unzureichend; zum Teil sind dafür jene strukturellen Bedingungen verantwortlich, unter denen in Deutschland Zuwanderung und Integration stattfinden (s. z.B. Söhn 2009:14ff.); zum Teil handelt es

sich auch um systematische Auswirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen und Eigenschaften der zuwandernden Individuen.³ Vor diesem Hintergrund wären erfolgreiche bzw. Erfolg versprechende Integrationsstrategien solche, die (1.) Unterstützung dort anbieten, wo tatsächliche Defizite in der Ressourcenausstattung und bei den Zugängen zu sozialer Mobilität liegen und die (2.) Kommunikations- und Teilhabechancen dort eröffnen, wo Personen sich in gesellschaftliche Prozesse einbringen und ihre Wahrnehmungen, Interessen und Absichten selbst vertreten wollen.

Der dargestellte Zusammenhang gilt auch für das Bildungssystem: Insbesondere das Schulsystem trägt auf mehrfache Weise zur Verringerung von Verwirklichungschancen und damit zur Vergrößerung von Integrationsproblemen bei (Kristen 2007; Süssmuth 2009); es kann aber durch eine Verbesserung von Verwirklichungschancen auch die Entschärfung von Integrationsproblemen bewirken.

Strukturelle Bedingungen im Bildungssystem

Tatsächlich kommt den Schulen unter den aktuellen Bedingungen deshalb eine herausragende Bedeutung als Integrationsfaktor zu, weil andere gesellschaftliche Institutionen wie Arbeit, Nachbarschaft oder soziale Sicherungssysteme, die ehemals als wirksame Mechanismen der sozialen Integration funktioniert haben, ihre integrativ-sozialisatorische Funktion häufig nicht mehr erfüllen können (zu den grundlegenden Prozessen, die diese Veränderungen vor allem in den Städten hervorrufen vgl. Häußermann 2002). Für viele Migranten wie für andere sozial benachteiligte Gruppen gilt - zum Teil schon in der zweiten oder dritten Generation -, dass ihre Angehörigen lediglich in der Schule noch mit anderen sozialen Milieus in Kontakt kommen und mit den Anforderungen, aber auch den Möglichkeiten einer ihnen ansonsten fremden Gesellschaft konfrontiert werden. Dies gilt im Übrigen nicht nur für manche Migrantengruppen, sondern auch für einen verfestigten Teil der deutschstämmigen Unterschicht, der sich multiplen Exklusionstendenzen (Kronauer 2002:47ff.) ausgesetzt sieht.

³ Ob und inwieweit solche Merkmale tatsächlich systematisch als „kulturelle Differenzen“ in Erscheinung treten und sich als „Defizite“ oder „Probleme“ auswirken, ist selbst zu einem erheblichen Teil – zum einen durch kommunikative Prozesse der Abgrenzung, Zuschreibung etc., zum anderen durch ökonomische Prozesse und institutionelle Verfahrensweisen (z.B. Wohnungsmarkt, Verteilung von Bildungschancen, Zugang zu Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten etc.) – gesellschaftlich definiert und konstruiert.

Überdies ist das Schulsystem jener Ort, an dem nur sehr schwer revidierbare Entscheidungen über die individuellen Berufs- und Karrierechancen der einzelnen Individuen stattfinden (Süssmuth 2009). Die strukturelle Selektivität des deutschen Schulsystems bindet den Schulerfolg stark an die soziale Herkunft. Die frühe Entscheidung für eine weiterführende Schulform bereits nach der Grundschule berücksichtigt die individuelle Entwicklungsgeschwindigkeit der Kinder nicht und stellt so schon sehr früh die Weichen für den weiteren Bildungsverlauf, den Schulabschluss und das Berufsbild. Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland von diesem Effekt besonders betroffen (OECD 2006).

Eine Häufung und Konzentration der daraus resultierenden Probleme ist vor allem in den Städten vorzufinden. Die Städte und vor allem die Großstädte haben zudem das Problem, dass die sozialen Spaltungen der Gesellschaft sich innerhalb der Städte auch räumlich abbilden und in eine problemverschärfende Segregation einmünden. Dort, wo der Mangel an Verwirklichungschancen ein gewisses Maß übersteigt und sich räumlich und sozial konzentriert, bewirkt er die bekannte Abwärtsspirale aus Wegzügen der Mittelschicht, zunehmender Verarmung, Investitionszurückhaltung bei Geschäftsleuten und Immobilienbesitzern, Verwahrlosungserscheinungen, diskriminierender Etikettierung, geringer politischer Aufmerksamkeit und Unterstützung sowie verstärkter Ausgrenzung.

„Sowohl der kollektive Abstieg von Quartieren als auch selektive Mobilität führen zu einer stärkeren räumlichen Segregation von sozial und ökonomisch diskriminierten Haushalten. Und je stärker diese ist und je länger sie dauert, desto eher wird sie zu einer Ursache von sozialer Ausgrenzung“ (Häußermann 2002: 78).

Zu den Hauptverursachern von Entmischungsprozessen bzw. struktureller Segregation gehören in Deutschland die Schulen (Schulz 2000; Auernheimer 2001; BAMF 2008). Wachsende Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund werden von einheimischen Eltern häufig als eine Behinderung der Lernprozesse ihrer Kinder empfunden. Insbesondere in den deutschen Mittelschichten wird darauf häufig mit Wohnort- und/oder Schulwechsel reagiert. Gleichzeitig empfinden durchaus auch Teile der zugezogenen Bevölkerungsgruppen eine hohe Konzentration von nicht-deutschen Kindern als Behinderung der Lernprozesse ihrer Kinder. Sie befürchten, die Kinder erwerben in der Schule aufgrund der homogenen Schülerzusammensetzung zu wenig Wissen im Sinne des deutschen Bildungssystems (Vgl. Prigge/von Rittern 2010). Da ihnen aber häufig die ökonomischen Mittel fehlen, können sie nur selten mit einem Wohnortwechsel reagieren. Wenn derartige Prozesse fortschreiten, münden sie irgendwann auch in eine reale Benachteiligung, weil die Schulen unter den extrem

schwierigen Bedingungen ihren Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen können und selbst zu der o.g. Abwärtsspirale beitragen. Für die davon betroffenen Menschen verschlechtert sich ihre soziale Lage und der Eindruck von Benachteiligung verfestigt sich; mit anderen Worten: Ihre Verwirklichungschancen verringern sich anstatt sich zu verbessern.

Schulen sind also in mehrfacher Hinsicht ein zentraler Ansatzpunkt für gesellschaftliche Integrationsstrategien:

„Würden hervorragende Ganztagschulen zu sozialen und kulturellen Zentren in den Quartieren ausgebaut und durch entsprechende Ausstattung und Qualifikation des Lehrpersonals in die Lage versetzt, einen interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozess zu organisieren, wäre den Desintegrationsprozessen, die sich in diesen Quartieren vollziehen, ein großer Teil ihrer Schubkraft genommen“ (Häußermann 2002, S.79).

Individuelle Kompensations- und Unterstützungsbedarfe

Die Umwandlung und Einbettung der traditionellen Schule in (sozial)räumlich organisierte institutionelle Netzwerke kann als eine Antwort auf diese strukturellen Anforderungen verstanden werden (vgl. auch DIFU 2005). Zumindest in Bezug auf problembelastete Quartiere hat das Handlungsfeld „Schule und Bildung im Stadtteil“ bereits eine deutliche Aufwertung erhalten (Gesemann 2009:459). Individuelle Verwirklichungschancen werden dadurch aber erst vergrößert, wenn auch der individuelle Zugang zu Bildungsressourcen verbessert und der Mangel an Bildungsvoraussetzungen bei vielen der Zuwanderer ausgeglichen oder zumindest verringert wird. An dieser Stelle kann nicht erörtert werden, inwieweit kulturelle Differenzen sozial konstruiert werden und/oder sich als individuelle oder kollektive „Defizite“ oder „Problemverursacher“ auswirken (siehe oben, Anm. 2). In jedem Falle kann aber davon ausgegangen werden, dass sowohl Förder- und Unterstützungsbedarfe als auch Teilhabeansprüche und –möglichkeiten zwischen Migranten ebenso verschieden ausgeprägt sind wie in unterschiedlichen deutschen Sozialmilieus. Aus diesem Grund hängt die Herstellung von Verwirklichungschancen auch davon ab, welche Spielräume in Bildungslandschaften für den Umgang mit der Heterogenität und Vielfalt der individuellen Voraussetzungen geschaffen werden.

Eine - sicherlich nicht vollständige - Darstellung mag das Ausmaß der damit verbundenen Herausforderung illustrieren: Neben unterschiedlichen Verhaltensnormen, Kleidungskonventionen oder Ernährungsgewohnheiten wirken sich etwa divergierende Rollenverständnisse konfliktträchtig aus. So kann z.B. die fallweise mangelnde Akzeptanz weiblicher Lehrkräfte bei männlichen Schülern ebenso erhebliche Probleme im Unterricht und im Schulablauf verursachen wie die familiäre Rollenverteilung

es zugewanderten Müttern erschweren kann, sich mit den außerhäuslichen Angelegenheiten ihrer Kinder auseinander zu setzen. Zeitweilig wirken auch religiöse Vorschriften als Hindernis für gelingende Bildungsprozesse. So existiert z.B. in der muslimischen Welt kein Konsens über die akzeptable Beziehungsqualität und Beziehungsintensität zu Nicht-Muslimen. Während einige Geistliche des Islam den Kontakt zu Andersgläubigen befürworten⁴, lehnen andere einen Kontakt zwischen Muslimen und Andersgläubigen strikt ab.⁵

Als eine besonders wichtige Hürde erweist sich in mehrfacher Hinsicht die Beherrschung der deutschen Sprache. Viele Migranten beherrschen die deutsche Sprache nur unzureichend und sind kaum selbständig zu einer Kommunikation in Deutsch in der Lage. Gerade die Sprache aber kann als ein basaler Baustein für eine gelingende Integration betrachtet werden (Esser 2006). Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind zwar häufig zweisprachig, oftmals beherrschen sie aber beide Sprachen nur lückenhaft (ebd.). Viele Lehrer/innen sind ebenfalls zweisprachig, doch beherrschen sie meistens eine Zweitsprache, die in ihrer Klasse sonst niemand spricht. Im Schulalltag bilden sich dann oftmals sprachlich homogene Gruppen, deren Kommunikation von der Lehrkraft nicht verfolgt werden kann und den Schülern/innen beim Erlernen der deutschen Sprache nicht weiter hilft.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang die Verwirklichungs- und Teilhabechancen von Menschen ausländischer Herkunft in Deutschland mindert, ist ein unterschiedliches Bildungsverständnis. Ein Teil der Zuwanderer stammt aus ökonomisch und technologisch gering entwickelten Gebieten mit agrargesellschaftlicher Struktur, in denen Bildungsnotwendigkeiten sich häufig auf die Einbindung des Nachwuchses in die subsistenzwirtschaftlichen Arbeitsabläufe beschränkten. Allein die Fähigkeit, schon in frühem Kindesalter einen Beitrag zum Familieneinkommen beisteuern zu können, ist dabei mit sozialer Anerkennung innerhalb der Gemeinschaft verbunden. Ein dementsprechendes Verständnis von Bildungsnotwendigkeit schlägt zeitweilig auch noch gegenüber den Kindern durch, die sich ihrerseits aber mit den Ansprüchen des deutschen Bildungssystems konfrontiert sehen und so in Rollen- und Verhaltenskonflikte geraten können.

⁴ Yusuf Al-Qaradawi, 2003, S. 471-476

⁵ Z. B. der saudische Großmufti Abd al-Aziz ibn Baz; <http://www.islam-qa.com/en/ref/23325>; 16.02.2010

Vor dem dargestellten Hintergrund ist die Entwicklung von Bildungslandschaften an die Erwartung gebunden, diese Probleme aufzugreifen und Strategien im Umgang mit Ausgrenzung, Diversität und Heterogenität zu entwickeln. Welche Möglichkeiten sich dabei konzeptionell und operativ durch Bildungslandschaften eröffnen wird deshalb im Folgenden näher beleuchtet.

3 Ziele und Leitvorstellungen von Bildungslandschaften

Lokale Bildungslandschaften als Fortentwicklung der Ganztagschule

Mit den ersten Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2000 und anderer Studien wurde dem deutschen Schulsystem eine schlechte Lernerfolgsquote attestiert. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass in Deutschland ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschluss besteht. Im Verlauf der folgenden Diskussion um Bildungsqualität und Bildungschancen in Deutschland wurde unter anderem die Einführung der Ganztagschule in den Bundesländern vorangetrieben (Holtappels/Klieme u.a. 2008). Dem lag die Ansicht/Erkenntnis zugrunde, dass die fast ausschließliche Ausrichtung auf kognitive Lernprozesse im bisherigen Organisationsmodell Schule den Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen nicht (mehr) gerecht werden konnte. Mit dem Modell der Ganztagschule wurden deshalb sozialpädagogische Elemente in die Schulstruktur aufgenommen, die das bisherige Defizit in Bezug auf sozial-emotionales Lernen kompensieren, die erzieherisch-sozialisatorische Funktion des Bildungssystems stärken und so gleichzeitig den kognitiven Lernerfolg erhöhen sollen (Süssmuth 2009:70ff.)

Neben der Einführung von modernen Unterrichtsformen orientiert sich die Einrichtung der Ganztagschule an den zwei organisatorischen Prinzipien Effizienzorientierung und Selbststeuerung, die bislang eher gering ausgeprägt waren.

„Als ein Kernproblem der deutschen Schulen scheint sich die mangelnde Effizienz und Eigenverantwortung herauszustellen. So gibt es an deutschen Schulen keine Feedback-Kultur, mit deren Hilfe sich die Effizienz des gesamten pädagogischen und schulischen Engagements überprüfen lässt. Ebenso verfügen Schulen nicht über das Recht, Lehrer/innen einzustellen, und zu entlassen, sie haben kaum Budgethoheit, geringe Selbstbestimmung des Lehrstoffes, und es mangelt an personalwirtschaftlichen Maßnahmen: Hier kulminieren Schwachpunkte, die das deutsche Schulwesen dem anderer Länder gegenüber ins Hintertreffen geraten lassen“ (Klein/Hüchtermann 2003:201).

Wenngleich die Ganztagschule sicherlich einer der sinnvollen und Erfolg versprechenden Ansätze zur Überwindung inhaltlicher und organisatorischer Defizite des deutschen Schulsystems ist, bleibt ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Integration unterschiedlicher Lebenswelten und heterogener Bildungsvoraussetzungen begrenzt; mit anderen Worten: Auch die Ganztagschule bleibt im Wesentlichen eine Schule; um deren strukturelle Beschränkung zu überwinden, erweist sich das Konzept der Bildungslandschaft - bei aller Unhandlichkeit und Unschärfe des Begriffes⁶ - als eine konsequente Fortentwicklung der Ganztagschule.

Aus der Perspektive eines Kindes betrachtet bestanden Bildungslandschaften schon immer. Die verschiedenen Örtlichkeiten und Umstände, also die „Landschaft“ in der sich ein Kind bewegt, mit denen es konfrontiert wird und in denen es seine Erfahrungen macht, erfordern stetige kontextsensitive Lernleistungen des Kindes. Noch ausgeprägter als für einheimische Bevölkerungsgruppen gilt dabei für Migranten, dass diese Erfahrungen und Lernanforderungen in vielfacher Hinsicht fragmentiert, z.T. widersprüchlich und wenig unterstützend sind (Heinrich-Böll-Stiftung 2008:26). Damit wird aber auch die subjektive Verarbeitung und Integration unterschiedlicher Erfahrungen und Anforderungen, die eine wesentliche Voraussetzung für gelingende gesellschaftliche Integration ist, zu einer enorm schwierigen Aufgabe. Die aktuellen Bemühungen zur Etablierung von bewusst konstruierten Bildungslandschaften zielen mithin darauf ab, die Fragmentierung naturwüchsiger Bildungslandschaften zu überwinden und die vielfältigen und heterogenen Erfahrungsräume und Lernanforderungen im Längsschnitt (d.h. orientiert an der individuellen Biographie) wie im Querschnitt (d.h. durch sozialräumliche Orientierung) auf einander zu beziehen.

Eine entsprechende Grundlegung findet sich auch in den aktuellen Beiträgen zur Debatte um Bildungslandschaften. Bleckmann/Durdel (2009) verstehen Bildungslandschaften etwa als

„langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames 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.“ (Bleckmann/Durdel 2009:12).

⁶ „Der Begriff „Bildungslandschaft ist neu in der bildungspolitischen Diskussion. Es gibt bisher keine Definition, die man als allgemeingültig bezeichnen könnte.“ (Mack 2009:62)

Der – angestrebte – integrative Charakter von modernen Bildungslandschaften wird auch in der stärker strukturell angelegten Beschreibung deutlich, die beim Deutschen Jugendinstitut im Rahmen des Projekts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ gebraucht wird und die eine Planungsdimension, eine zivilgesellschaftliche, eine Aneignungs- und eine Professionsdimension unterscheidet (DJI 2010). Hier wird der Akzent besonders auf die Umsetzung des grundlegenden Integrationsziels durch die Bildung von Netzwerken gelegt, die eben institutionenübergreifende Planung, zivilgesellschaftliche Beteiligung und Integration unterschiedlicher professioneller Perspektiven ermöglichen sollen.

Lokale bzw. kommunale Bildungslandschaften wurden während der letzten Jahre an verschiedenen Stellen der Bundesrepublik Deutschland konstituiert.⁷ Im folgenden Abschnitt geht es darum, das programmatische Selbstverständnis der Initiatoren verschiedener Bildungslandschaften herauszuarbeiten und die programmatisch formulierten Ziele in Bezug auf Heterogenität und Diversität sowie ihre sozialräumliche Dimension zu betrachten. Dazu wurden die Leitbildpapiere diverser Bildungslandschaften oder programmatische Aussagen von Stiftungen und anderen relevanten Institutionen gesichtet und auszugsweise dargestellt. Zeitweilig werden dabei allgemeine programmatische Richtungsvorgaben und Wirkungsabsichten auf einer Steuerungsebene formuliert, an denen sich dann die operative Ebene bei der Entwicklung konkreter Projekte und Maßnahmen orientiert. Vorzufinden sind aber auch Bottom-up-Entwicklungen, die auf spezifische lokale Problemkonstellationen reagieren und in diesem Rahmen praktische Erfahrungen und Entwicklungsschritte zu eigenständigen Konzepten verarbeiten. In allen betrachteten Beispielen wird zunächst untersucht, welche Bedeutung den Phänomenen der zunehmend heterogeneren Gesellschaft in Deutschland auf einer programmatisch-konzeptionellen Ebene in öffentlich zugänglichen Formulierungen beigemessen wird und welche sozialen Teilräume dabei adressiert werden. Welche Ansprüche und Strategien werden bezüglich der Ausgestaltung von Bildungslandschaften formuliert und welchen Bezug nehmen diese zu verschiedenen Migrationsphänomenen?

⁷ Einen informativen Überblick über verschiedene Konzepte von Bildungslandschaften bietet folgende Literatur: Solzbacher/Minderop (2007); Berkemeyer/Kuper u.a. (2009)

Programmatische Leitvorstellungen – Was sollen Bildungslandschaften leisten?

Im Folgenden wird zunächst anhand von einigen paradigmatischen Beispielen eine kurze Übersicht über die auf der programmatischen Ebene vorgefundenen Positionen bezüglich Integration, Migration und Beteiligungschancen in und durch Bildungslandschaften gegeben.

Ein expliziter Verweis auf Vielfalt und Heterogenität als Herausforderung für die (Neu)Organisation von Bildungsinstitutionen findet sich nur selten. Es kann davon ausgegangen werden, dass in vielen Konzepten für Bildungslandschaften derartige Fragestellungen implizit mitgedacht sind. Unter den hier ausgewerteten Beispielen wurde aber lediglich von den Montag-Stiftungen mit dem Projekt „Index für Inklusion - Vielfalt als Entwicklungschance“ ein Unterstützungsangebot für Schulen entwickelt, die alle Kinder und Jugendlichen willkommen heißen wollen und Vielfalt ausdrücklich schätzen: „Mit dem Thema „Eine Kultur, in der jeder Mensch Platz hat“ wollten wir ein ausdrücklich inklusives Projektfeld eröffnen.“ (Montag Stiftung: 3). Auch das Programm „Lebenswelt Schule“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation orientiert sich explizit an einem diversitätsbewussten Ansatz, der auf die Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen abzielt und dabei die heterogenen Grundvoraussetzungen eines jeden Einzelnen berücksichtigt:

„Alle Kinder und Jugendlichen der jeweils gewählten Altersgruppe in den ausgewählten Regionen werden – unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen, ethnischen und Bildungshintergrund – so gefördert, wie es ihren Potenzialen entspricht.“ (DKJS 2008:5).

In eine ähnliche Richtung, jedoch ausdrücklich beschränkt auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Quartieren, weist die Position der Friedrich Ebert Stiftung, die von Bildungslandschaften erwartet,

„dass sie sich als biographiebegleitende Antwort auf vernachlässigte Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Quartieren verstehen. Die Erfolge ihrer Arbeit als Verantwortungssysteme stellen herkömmliches Handeln in Zuständigkeiten auf den Prüfstand“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009:1).

Das Bundesland Thüringen begründet sein Pilotprojekt „Neue Lernkultur in Kommunen“ (nelecom) dagegen mit pädagogischen Erkenntnissen aus dem In- und Ausland sowie naturwissenschaftlichen Erkenntnissen der Hirnforschung. In vier Pilotkommunen wird ein neues Arrangement integrierter Bildungskonzepte erprobt, welches langfristig im ganzen Bundesland verwirklicht werden soll. Jede Kommune soll sich zu einer Bildungslandschaft entwickeln, die mit einem umfangreichen Netzwerk ein

umfassendes pädagogisches Angebot für alle denkbaren Bedarfe von Kindern und Jugendlichen bietet:

„Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann, es braucht Vorbilder an denen es sich orientieren kann und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt“ (G. Hüther, zit. nach: nelecom Arbeitspapier 2008:1).

Diese „Heimat“ soll auf der Ebene der Stadt bzw. der Kommune organisiert werden und mit Bezug auf die Hirnforschung wird empfohlen, *„die kulturellen Verschiedenheiten in der Kommune zum Lernthema für die Schüler und für interessierte Bürger zu machen“* (nelecom-Arbeitspapier 2008:20). Gleichzeitig betrachtet man hier jedoch eine „regionale Identität“ als Grundlage für die angestrebte neue Lernkultur:

„Die angestrebte neue Lernkultur basiert im Thüringer Bildungsmodell auf einer regionalen Identität und soll von einem kommunalen Netz zusammenarbeitender Einrichtungen, Instanzen, Organisationen und mitverantwortlichen Menschen aller Generationen getragen werden“ (nelecom-Arbeitspapier 2008:14).

Der Umstand, dass kulturelle Diversität und regionale Identität ein konfliktreiches Spannungsfeld zumindest konstituieren können, wird hier allerdings ebenso wenig thematisiert, wie die Umsetzung dieser Leitideen. Der idealisierende Tonfall mündet dann auch in die viel zitierte Formel „It needs a whole village, to raise a child“ (nelecom-Arbeitspapier 2008:16), die vollständig von den sozialen Problemlagen, Konflikten und Heterogenitäten in modernen Gesellschaften abstrahiert.

Ein weiteres Teilziel bei der Gestaltung von Bildungslandschaften bezieht sich auf den demografischen Wandel der deutschen Gesellschaft. So begründet etwa die Stadt Heidelberg ihre Absicht, eine kommunale Bildungslandschaft einzurichten damit, dass die prognostizierte Bevölkerungsentwicklung zu weiterhin wachsenden Funktionsdefiziten des Bildungssystems führen wird:

„Im Verlauf dieser demografischen Schrumpfung wird es in Deutschland zu Verschiebungen der schicht- und migrationspezifischen Zusammensetzung der heranwachsenden Generation kommen. Es wird mehr Menschen mit Migrationshintergrund geben, weniger Erwerbstätige und mehr alte Menschen. Dazu zwei statistische Momentaufnahmen: Im Jahr 2000 lag die Geburtenhäufigkeit deutscher Frauen bei 1,4, die ausländischer Frauen bei 1,8“ (Kommunale Bildungslandschaft Heidelberg, S.4).

Im Zusammenhang mit der Pfadabhängigkeit von Bildungsbiografien „lässt sich daraus folgern, dass in Zukunft tendenziell wohl mit mehr Kindern zu rechnen ist, denen das bestehende, dreigliedrige Schulsystem Schwierigkeiten bereiten wird.“ (ebd.).

Thematisiert wird hier aber auch die Koppelung von Bildungschancen an die soziale Herkunft, die sich bei Migranten vielfach im Sprachverständnis und in der Beherrschung der deutschen Sprache ausdrückt. Darauf bezogen wird als generelles Ziel formuliert, dass „alle Kinder die Förderung (erhalten), die sie brauchen“ (ebd., S. 21). Diese Zielformulierung ist mit ihrem universell-allgemeinen Charakter ähnlich unspezifisch wie der „whole-village“ Anspruch des Thüringer Papiers.

Auch die Stadt Leipzig definiert in ihrem Fachkonzept den demografischen Wandel mit Blick auf die anteilige Veränderung der Migrationsbevölkerung als einen Ausgangspunkt für die Einrichtung von Bildungslandschaften. Allerdings wird hier ausdrücklich darauf verwiesen, dass gerade bei der Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund oftmals die Eltern bzw. Familien eine wichtige Rolle spielen:

„Zeitgleich steigt stadträumlich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (derzeit 8,41%) an der Gesamtschülerzahl. Auch dies erfordert einen behutsamen Umgang und gezielte Maßnahmen der Integration.[...] Aktuell entwickeln bzw. organisieren zahlreiche Träger im Rahmen vorhandener Ressourcen bedarfsorientierte Beratungs- und andere Elternbildungsmöglichkeiten in den Kindertageseinrichtungen, um die Eltern in Erziehungsfragen zu unterstützen“ (Fachkonzept Stadt Leipzig; S.5 f).

Die Bildungslandschaft soll sich überdies in ihrer Ausformung an den lokalen Bedarfen orientieren, was faktisch auf einen Sozialraumbezug auf Ortsteil- oder Quartiers-ebene hinausläuft:

„Schwerpunkträume mit besonderem Integrationsbedarf: In den Ortsteilen, die aufgrund des bestehenden Sanierungsdefizits, der Konzentration sozialer Problemlagen und/oder einem besonders hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten zu den Schwerpunkten des Stadtumbaus zählen, ist die Schaffung guter sächlicher und räumlicher Voraussetzungen der sozialen Infrastruktureinrichtungen unabdingbar. Hier sind insbesondere Investitionen zu tätigen, die vor dem Hintergrund einer veränderten Aufgabenstellung die Angebote von Kitas und Schulen ergänzen. Dazu sind entsprechende integrierende Planungen zwischen den einzelnen Fachplanungen erforderlich.“ (Fachkonzept der Stadt Leipzig; S. 11)

Die Stadt Arnshausen hat sich dagegen von einer als wenig erfolgreich eingeschätzten Strategie der besonderen Betreuung von Migranten konzeptionell abgewandt (Bildungsstadt Arnshausen; 2008). Anstelle von betreuender Sozialarbeit sollen die Migranten in Zukunft aktiviert werden. Detailliertere Aussagen über mögliche Umsetzungsaktivitäten hierzu konnten aber nicht identifiziert werden. Der grundsätzlich problematische Umstand, dass in vielen Fällen Integrationsarbeit über Migranten aber nicht mit Migranten organisiert und umgesetzt wird, scheint hier jedoch tatsächlich Berücksichtigung zu finden.

Es fällt auf, dass zumeist der Problembereich bzw. das Handlungsfeld Migration unabhängig von der generellen Problem- und Zieldefinition und unabhängig von der Maßstabebene auf der Programme und Ziele angesiedelt sind, nicht explizit erwähnt wird. Demgemäß gibt es in den dargestellten Beispielen wie auch in den meisten anderen Programmformulierungen kaum Hinweise auf einen spezifischen Gestaltungsbedarf im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt bzw. zur Beförderung von Verwirklichungschancen von Migranten. Dort, wo sich hohe Migrantenanteile konzentrieren und ein besonderer Interventionsbedarf konstatiert wird, erscheint dieser - implizit oder explizit - weitgehend durch die generelle inhaltliche Ausrichtung und organisatorische Form der Bildungslandschaft abgedeckt. In dieser konzeptionell-programmatischen Sicht erscheint es zur Erreichung der formulierten Ziele ausreichend, wenn sich eine funktionierende Bildungslandschaft etabliert. Man geht dann davon aus, dass damit auch verbesserte Rahmenbedingungen für die Entwicklung von konkreten Problemlösungsstrategien im Hinblick auf Diversität und Heterogenität geschaffen werden.

Akteure und Ressourcen – Wie sollen Bildungslandschaften organisiert werden?

Akteure

Mit den Bildungslandschaften wird also das Konzept der Ganztagschule erweitert und fortgeführt. Sie zielen darauf ab, die Fragmentierung der Lebenswelten der Lernenden aufzuheben und die subjektive Bedeutung der Lerninhalte zu stärken. Bereits im Modell der Ganztagschule werden die Akteursgruppen in der Schule erweitert und teilweise auch dezentrale Lernorte genutzt. Neben den Lehrer/innen, Schüler/innen und eventuell technischem Personal integriert das Ganztagschulmodell Sozialpädagogen/innen und Erzieher/innen sowie eventuell einzelne Kursanbieter und Freiwillige in die Schularbeit (Behr/Haenisch u.a. 2007; Höhmann/Bergmann u.a. 2007). Durch die anders gelagerte Aufgabenstellung dieser Berufsgruppen bietet die Ganztagschule damit auch ein größeres Angebot im Bereich des sozial-emotionalen Lernens an als die Halbtagschule. Die Vermittlung von sozial-emotionalen Kompetenzen und die Bildung von Sozialkapital werden in der Ganztagschulform z.B. von Sozialarbeitern/innen in Kooperation mit den Lehrern/innen umgesetzt und können zu einer erhöhten subjektiven Wertigkeit der Lerninhalte beitragen.

Bildungslandschaften gehen darüber allerdings weit hinaus, indem sie die Fixiertheit auf „die Schule“ auflösen und alternative Lernumgebungen einbeziehen: die Familie,

den Sportverein, die allgemeine Freizeitgestaltung. Sie tragen damit dem Sachverhalt Rechnung, dass Bildungsprozesse in vielen sozialen Zusammenhängen und im Wechselspiel von formellen und informellen Prozessen erfolgen. Sie können deshalb nicht in bzw. von einer Institution allein gestaltet werden. Bessere Bildungschancen und Bildungsergebnisse sind dagegen bei einem funktionierenden Zusammenspiel verschiedener Institutionen zu erwarten (Mack 2006:170; Stolz 2006). Bildungslandschaften setzen sich daher zum Ziel, diese verschiedenen Lernorte mit ihren unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Akteuren in einen abgestimmten Lern- und Lehrprozess einzubinden.

Insbesondere die bewusste Berücksichtigung und Einbeziehung von Familienstrukturen und familiären Bildungsvoraussetzungen ist dabei für die Verbesserung von Bildungschancen bei Migranten von großer Bedeutung (Süssmuth 2009:72). Nicht zuletzt aus diesem Grund verfolgen viele Bildungslandschaften einen biographischen Ansatz, der bereits lange vor dem Schuleintritt einen möglichst intensiven Kontakt zwischen den Familien und dem institutionellen Netzwerk vorsieht.

Damit soll selbstverständlich auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Lernprozesse eines Kindes nicht erst in der Schule beginnen, sondern schon in früheren Betreuungsformen wie zum Beispiel der Kindertagesstätte institutionell organisiert sind und begleitet werden. Im bisherigen segmentierten Institutionenmodell bieten diese staatlich organisierten Betreuungsformen lediglich eine Betreuung an, die inhaltlich und organisatorisch in der jeweiligen Einrichtung beginnt und endet. Eine Kooperation zur Gestaltung individueller Übergänge zwischen den Organisationen ist dabei formell nur in geringem Umfang vorgesehen. Im Gegensatz dazu begreift das Modell Bildungslandschaft Lernen als einen fortlaufenden Prozess in verschiedenen Kontexten, der gleichermaßen fortlaufend und institutionsübergreifend begleitet werden muss. Damit dies gelingen kann, kommt den Übergängen von einer in die andere Institution eine besondere Bedeutung zu. Ein wichtiger institutioneller Übergang z.B. findet beim Wechsel von der Vorschulbetreuung zur Schulbetreuung statt. Zu fast allen Bildungslandschaften gehört deshalb die enge Vernetzung der lokalen Vorschulerziehung mit der Schulerziehung und das Ziel, einen möglichst positiven und gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Schule zu verwirklichen.

In der Regel gesellen sich neben der engen Verzahnung von Kindergarten und Schule noch weitere Akteure zur Bildungslandschaft. Zu ihnen zählen ergänzende soziale Dienstleistungen verschiedenster Couleur. Weiterhin übernehmen Sportvereine, pädagogische Drittanbieter, Wirtschaftsbetriebe u.a. in Abhängigkeit von den lokalen

Gegebenheiten und der Schulform in enger Kooperation mit den jeweiligen Institutionen einen Teil der Bildungsaufgaben. Ein immer wieder betonter, aber offenbar schwer zu realisierender Kooperationswunsch betrifft Organisationen, die inhaltlich keinen originären Bildungsauftrag haben, wie z.B. private Initiativen oder Unternehmen. Durch diesen (neuen) Betreuungsansatz von Bildungslandschaften und die erweiterte Akteurskonstellation verfügen Bildungslandschaften gegenüber der Einzelschule nicht zuletzt auch über eine erweiterte Ressourcen-Palette.

Ressourcen

Abgesehen von denjenigen geringen Verbesserungen bei der Personalsituation, die sich zumeist durch den Übergang zur Ganztagschule (zeitweilig sogar nur theoretisch) eingestellt haben, verfügen die Schulen in Bildungslandschaften im Wesentlichen über die gleichen Ausstattungsstandards, wie sie in herkömmlichen Schulen vorhanden sind. Die von Schulbehörden und Schulträgern bereitgestellten investiven und konsumtiven Ressourcen sind in einer Bildungslandschaft häufig in Summe nicht höher als die Zuweisungen bei einer Einzelschule. Dennoch scheinen die Potenziale einer effizienten Ressourcennutzung in Bildungslandschaften vergrößert, weil z.B. die vorgängig erforderlichen baulichen Maßnahmen eine zeitlich, organisatorisch und inhaltlich flexiblere Nutzung des Raumangebots ermöglichen. Die Einrichtung eines funktionierenden Netzwerkes der bisher quasi isoliert arbeitenden Institutionen und Organisationen erfordert freilich selbst zunächst einen hohen Ressourcen- und Zeitaufwand. Selbst dort, wo bereits eine hohe Netzwerkdichte entwickelt wurde, wird der derzeitige Zustand als noch nicht befriedigend eingeschätzt. So hat zum Beispiel die Kommune Mühlhausen bereits ein gut ausgebautes Netzwerk der lokalen Institutionen etabliert, formuliert aber als notwendiges Ziel der zukünftigen Entwicklung, dieses Netzwerk weiter auszubauen.

Durch eine enge Kooperation der verschiedenen kommunalen und privaten Einrichtungen wie zum Beispiel Schulträger, Schulaufsicht, Vorschulerziehung, freie Träger, Vereine, Wirtschaft lassen sich im Modell Bildungslandschaft allerdings auch und gerade Ressourcen bündeln und - zumal bei vergrößerter Schulautonomie - flexibler handhaben. Der Bildungsprozess wird sozusagen beweglicher. Über das integrative Konzept Bildungslandschaft kann er wesentlich dezentraler organisiert werden und so neue Lernumgebungen, Lehrpersonen und Lerngebiete erschließen sowie Kontakte mit gesellschaftlichen Akteuren und Lebenswelten außerhalb der Schule integrieren.

Eine größere Schulautonomie mag auch dazu beitragen, die Anreize zu eigenständiger und aktiver Drittmittelakquise zu vergrößern, um so das pädagogische Angebot erweitern zu können. Grundsätzlich könnte auch die Beteiligung von Migranten bzw. Migrantenorganisationen an der Gestaltung von Bildung oder von inhaltlichen und organisatorischen Entwicklungsprozessen in Bildungslandschaften als eine nutzbare Ressource verstanden werden. Diese Möglichkeit würde dem Anspruch einer tatsächlichen Teilhabe und angemessenen Vertretung eigener Anliegen entgegenkommen, scheint aber in der Praxis der vorfindlichen Bildungslandschaften nur eine nachrangige Rolle zu spielen (siehe unten, Abschnitt 4).

Nicht zuletzt werden durch vielfältige informelle Kommunikationen auch vermehrt Gelegenheiten zur Abstimmung unter den professionellen Mitarbeiter/innen der Bildungslandschaft geschaffen, die zum einen die institutionelle Verzahnung unterstützen und zum anderen spezifische Kompetenzvorteile für die gesamte Bildungslandschaft nutzbar machen können. Dies ist insbesondere im Hinblick auf den Zugang zu migrantischen Lebenswelten von Bedeutung, zu denen oftmals Erzieher/innen oder Sozialpädagogen/innen einen vertrauensvolleren Kontakt herstellen als Lehrer/innen, die als Repräsentanten einer weit entfernten staatlichen Institution wahrgenommen werden.

In dem Maße, in dem Lern- und Bildungsprozesse vielfältiger gestaltet werden und flexibler auf heterogene individuelle Voraussetzungen eingehen können, verbessern sich auch die Möglichkeiten, die wichtigste Ressource für Lern- und Bildungsprozesse zu nutzen: Motivation und Lernbereitschaft der Schüler/innen. Dem dient die Abkehr von der traditionell defizitorientierten Schulpraxis, die dem einzelnen Schüler/der Schülerin häufig vor allem negative Rückmeldungen im Zusammenhang mit Lernen vermittelte. Der Eindruck von Unterschiedlichkeit zur hiesigen Gesellschaft und subjektiver Unzulänglichkeit in wichtigen Teilbereichen wurde so bei manchen Schulkindern mit Migrationshintergrund stetig reproduziert. Im Gegensatz zum defizitär ausgerichteten Einzelschulmodell haben Bildungslandschaften in der Regel einen Potential-Ansatz. Im Kern soll dabei versucht werden, über positive Verstärker die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen zu erhalten und zu steigern. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradoxon, das Schule immer wieder neu aufzulösen habe: Einerseits sei es gerade die Stärke der Schule, auch diejenigen Inhalte zu vermitteln, die man

„im Alltagsleben mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erlernt. Aber sie erkaufte diese Stärke mit der Schwierigkeit, in jedem individuellen Fall persönlich für Anschluss zu sorgen“ (Jacobs Foundation 2007).

Damit dieses Paradoxon in einen kontinuierlich begleiteten und motivierenden Lernvorgang umgewandelt werden kann, wird die institutionelle Vernetzung und Zusammenarbeit bisher isoliert arbeitender Organisationen der sozialen Dienstleistung favorisiert. Der Lernprozess wird in Bildungslandschaften als kooperative Strategie operationalisiert, die individuelle Stärken erkennt und fördert, Motivation aufnimmt und unterstützt. „Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“ (BMFSFJ 2005:107).

Bildungslandschaften als Instrument integrierter und integrativer Stadtpolitik

Bildungslandschaften drücken mithin in doppelter Hinsicht einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem aus: Der inhaltliche Wechsel von einer stark kognitiv orientierten, defizitorientierten und selektiven Schulform zu einem ganzheitlicheren, potentialorientierten und inklusiven Modell wird begleitet durch den organisatorischen Wechsel von einem fragmentierten zu einem kooperativen und vernetzten institutionellen Arrangement. Diese beiden Entwicklungsdimensionen sind nicht notwendigerweise eng aneinander gekoppelt, so dass in der Praxis unterschiedliche Kombinationen und Ausprägungen vorzufinden sind. Dennoch finden sich in der Regel Elemente aus beiden Dimensionen in den existierenden Bildungslandschaften und damit werden wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche(re) Bildungsvermittlung unter den Bedingungen von großer und zunehmender Diversität und Heterogenität geschaffen. Diese Entwicklung kann grundsätzlich *allen* Kindern und Jugendlichen und ihren Bildungsprozessen zugute kommen.

Ogleich also Migration und Integration von Migranten zumeist nicht das explizite Ziel und Thema von Bildungslandschaften sind (s.o. S. 18), tragen sie doch, gleichsam indirekt, dazu bei. In dem Maße nämlich, in dem die Formen und die Inhalte von Bildungsprozessen eine flexible Anpassung an die individuelle Lebenswirklichkeit, die subjektiven Bildungsvoraussetzungen etc. erlauben, d.h. in dem sie konsequent diversitätsgerecht gestaltet sind, wächst auch die Chance dafür, dass Migranten bessere Bildungs- und Integrationsergebnisse erzielen.

Dementsprechend werden auf der programmatischen Ebene den Themen Migration und Integration in Abhängigkeit von der vorherrschenden lokalen Konstellation in Bildungslandschaften jeweils unterschiedliche Wertigkeiten beigemessen: In vielen Fällen finden sich gar keine expliziten Aussagen zur Gestaltung von Integrationsarbeit in Bildungslandschaften; zeitweilig werden explizite Zielsetzungen zum Umgang mit Migranten und deren spezifischer Lage unter anderen Zielen in einen breit gefächer-

ten Zielkatalog aufgenommen, und in manchen Fällen werden Migration und Heterogenität programmatisch als eigenständiges Problem- und Handlungsfeld thematisiert.

Obwohl also auf einer programmatischen Ebene dieser Zusammenhang nicht immer deutlich wird, scheint - implizit oder explizit - eine besondere und besonders wichtige Funktion von Bildungslandschaften doch darin gesehen zu werden, sozialräumliche Segregationserscheinungen abzumildern oder zu verringern. Auf diese Weise erhält die Migrations- bzw. Integrationsfrage doch fast überall einen hohen Stellenwert, da sozialräumliche Segregation in den meisten Fällen eng mit der räumlichen Verteilung und Konzentration von Zuwanderergruppen zusammen hängt. Dabei verweist der Segregationsbegriff auf einen anderen inhaltlichen Zusammenhang als etwa der häufig gebrauchte Begriff der „Benachteiligung“ bzw. des „benachteiligten Quartiers“. Während die Identifizierung von einzelnen benachteiligten Gruppen, Quartieren, Milieus in der Regel mehr oder weniger erfolgreiche sozialpolitische Unterstützungsmaßnahmen zum Ausgleich spezifischer Benachteiligungen nach sich zieht (siehe oben, Beispiel Arnsberg oder Friedrich Ebert Stiftung), werden mit dem Segregationskonzept die sozialen und funktionalen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen, Schichten, Stadtteilen oder Quartieren in den Blick genommen. In dieser Sichtweise können vordergründige Benachteiligungen durchaus in einen sinnvollen Funktionszusammenhang eingebettet sein und deshalb wird zwischen „funktionaler“ und „struktureller“ Segregation unterschieden. Bildungslandschaften können hier eine bedeutende Rolle für die Schaffung von Verwirklichungschancen spielen, denn eine zentrale Funktion solcher Netzwerke kann es sein, „funktionale“ Segregation zu unterstützen und „struktureller“ Segregation entgegen zu wirken. *Funktionale Segregation* beschreibt dabei die positiven Wirkungen, die unter bestimmten Bedingungen von zugewiesener und selbst gewählter Separierung, interner Gemeinschaftsbildung und gegenseitigen Unterstützungsstrukturen in einem Stadtteil oder einem Wohnquartier ausgehen und die sich für das einzelne Individuum durchaus als ein Ermöglichungszusammenhang für soziale und räumliche Mobilität darstellen können. Im Gegensatz dazu bezeichnet *strukturelle Segregation* diejenige aufgezwungene Verkettung von Ausgrenzungsmechanismen, die sich als zunehmend verfestigter Benachteiligungszusammenhang, als höchst konflikträchtige Sozialkonkurrenz und damit auch als ein Mechanismus der Verringerung individueller Chancen und Optionen auswirkt (Häußermann 2002).

Gesellschaftliche Integration kann also durchaus über funktionale Segregation befördert werden - sofern sich in Stadtteilen oder Quartieren in einer sozialräumlich-

kollektiven Dimension gegenseitige Unterstützungsstrukturen und gemeinsame Interessen etablieren; und sofern sich in einer individuell-biographischen Dimension damit die Voraussetzungen für persönlichen sozialen Aufstieg und gegebenenfalls den Wegzug in andere Viertel herstellen lassen. Viele Grundfragen an die neue Umgebung können in der eigenen Muttersprache mit anderen Migranten erörtert werden, so dass die Orientierung im Alltag erleichtert wird. Darüber hinaus bietet sich den Neuankömmlingen ein mit bekannten Merkmalen ausgestattetes soziales Umfeld. Dies kann auf die Integrationsleistung des jeweiligen Quartiers bzw. Stadtteils einen positiven Effekt haben. Ein Umfeld, das unterstützende Strukturen in einer fremden Umgebung bietet, trägt auch zu emotionaler Sicherheit bei. Außerdem ist anzunehmen, dass hierdurch bei den Neuankömmlingen eine sozial-kulturelle Identifikation mit der neuen Umgebung beschleunigt wird. Diese Segregationsform erfüllt dann in Bezug auf die Integration eine konstruktive Funktion, da das Sich-Einrichten und Zurechtkommen in der neuen Umgebung erleichtert und gleichzeitig eine individuelle Aufstiegsperspektive eröffnet wird.

Alle diese Zusammenhänge sind ihrerseits eingebettet in eine Struktur funktionaler Arbeitsteilung zwischen unterschiedlichen Quartieren und/oder Stadtteilen. Gerade Stadtteile oder Wohnviertel mit einer hohen Konzentration von Migranten und den damit zeitweilig verbundenen typischen Problemlagen können im Sinne funktionaler Segregation als „Integrationsmaschine“ und als Arbeitskräftereservoir für viele wenig qualifizierte Dienstleistungsbeschäftigungen in anderen Stadtbereichen fungieren; sie können aber auch zu räumlich und sozial definierten, marginalisierten Reservaten werden, in denen bestimmte Problemlagen konzentriert sind und von dem Rest der Stadt ferngehalten werden und in denen sich dann folgerichtig die häufig so genannten „Parallelgesellschaften“ entwickeln.

Aus dieser komplexen Perspektive ist es außerordentlich schwierig, sinnvolle und wirksame Handlungsstrategien zu formulieren:

„Integrierte Stadtpolitik heißt, sich nicht auf einen oder wenige Aspekte der problematischen Situation zu beschränken, sondern – trotz aller Unhandlichkeit – die Komplexität der Probleme im Auge zu behalten und Arbeitslosigkeit, die Schulsituation, Drogenprobleme, materielle Not, soziale Isolation und Inkompetenz, baulichen Verfall, Konflikte im öffentlichen Raum, Bedrohung durch Gewalt und multikulturelle Koexistenz zugleich zum Thema zu machen“ (Häußermann 2002;S.82)

Gleichwohl zeigen die praktischen Erfahrungen und Beispiele durchweg, dass funktionale Segregation und ihre positiven Effekte durch Schulen und andere Bildungseinrichtungen erheblich befördert werden können; und dieser Effekt wird (siehe oben)

durch die Organisation von Bildungsprozessen in Bildungslandschaften erheblich verstärkt. Die Einrichtung von Bildungslandschaften kann also – insbesondere in den Städten – ein wichtiger und wirksamer Teil gesamtstädtischer bildungs- und sozialpolitischer Entwicklungsstrategien sein. Aber auch als Instrument integrierter Stadtpolitik müssen Bildungslandschaften den konkreten Gegebenheiten vor Ort angepasst werden und entsprechende Formen und Inhalte entwickeln. Insofern stellt sich die Frage nach quartiers- oder gesamtstädtisch formulierten und umgesetzten Entwicklungsstrategien für Bildungslandschaften nicht als „Entweder-oder-Frage“. Es entspricht allen Erkenntnissen und Erfahrungen, dass die Etablierung einer konkreten nahräumlich organisierten Bildungslandschaft durchaus einem Quartiersansatz folgen und deswegen z.B. eine zeitliche Bevorzugung oder verbesserte Ausstattung von Bildungslandschaften in so genannten „Problemquartieren“ umfassen kann; gleichwohl bestätigt sich nicht nur in den betrachteten Beispielen auch die Auffassung, dass die Dauerhaftigkeit und Wirksamkeit von Bildungslandschaften als eines stadtpolitischen Instruments deutlich erhöht wird, wenn die Einrichtung von Bildungslandschaften auch Ausdruck von Kooperation und Vernetzung auf einer Steuerungsebene ist und in eine auf dieser Ebene abgestimmte gesamtstädtische Entwicklungsstrategie eingebettet ist (vgl. Stolz 2008 u. 2009:111ff.; Baumheier/Warsewa 2009; Meinecke/Schalkhaußer/Täubig 2009:154ff.).

4 Zur Umsetzung von Handlungs- und Organisationszielen

Grundsätzlich handeln diejenigen Bildungslandschaften, die einen starken Fokus auf die Themen Migration und Integration legen, aus einem speziellen Problemdruck heraus, der sich vor allem im unmittelbaren Sozialraum auswirkt. Der nahe Sozialraum, d.h. Stadtteil- oder Quartiersebene, stellt daher trotz aller Diskussionen um regionale oder kommunale Bildungslandschaften i.d.R. die Ebene dar, auf der konkrete Handlungen erfolgen. Die Ausführungen zur Programmebene (s. Kap. 3) haben gezeigt, dass Programme oberhalb der kleinräumigen Ebene sowohl im Hinblick auf eine klare Zielgruppendefinition als auch bezüglich der umzusetzenden Maßnahmen weitestgehend unkonkret bleiben. Unterhalb dieser Ebene nimmt das Konkretionsniveau jedoch zu und entsprechende Maßnahmen werden „greifbarer“. Die Frage, mit welchen Maßnahmen, Angeboten und Instrumenten die Akteure in Bildungslandschaften auf die Themen Migration und Integration reagieren, lässt sich daher am ehesten mit Blick auf stadtteil- und quartiersbezogene Konzepte beantworten. Dieses Vorgehen erscheint nicht zuletzt deshalb geeignet, weil sich im Rahmen der Recher-

che herausgestellt hat, dass auch Netzwerke mit größerem geographischen Bezugsraum (z.B. Lernende Regionen oder regionale Bildungsnetzwerke) ihre konkreten Umsetzungsmaßnahmen im Endeffekt auf einen kleinräumigeren Maßstab „herunterbrechen“.

Wie sich schon auf der Programmebene angedeutet hat, lassen sich übergreifende Orientierungen erkennen, die als Leitbilder oder „Ideale“ von Bildungslandschaften bezeichnet werden können. Unterschieden wird zwischen einem „problembasierten“ Leitbild (Defizit-Modell) oder einem „chancenorientierten“ Leitbild (Potenzial-Modell). Das Defizit-Modell behandelt die Migrationsthematik vorrangig als *Problem*, das es zu bearbeiten gilt. Die zweite Variante distanziert sich von der defizitär geprägten Sichtweise und betont stattdessen die Chancen, welche interkultureller Vielfalt als brachliegendes Potenzial innewohnen. Gerade im Zuge der Globalisierung sind Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz Potenziale, die genutzt und entwickelt werden müssen. Ob und inwieweit sich die Orientierung an einem der beiden Leitbilder auf die konkreten Maßnahmen von Bildungslandschaften tatsächlich niederschlägt, wird noch aufzuzeigen sein.

Im Folgenden sollen zunächst die konkreten Handlungskonzepte dieser Bildungslandschaften im Umgang mit Migration und Integration näher verfolgt werden.

Handlungsfelder zur Beförderung von Integration in Bildungslandschaften (Prozessebene)

Anhand der Auswertung der vorliegenden Praxisbeispiele lassen sich im Wesentlichen vier strategische Handlungsfelder erkennen, an denen im Rahmen von Bildungslandschaften die konkreten Projekte, Angebote usw. ausgerichtet werden und die selbstverständlich in einem engen Praxiszusammenhang stehen:

1. Beförderung von Integration durch bildungsbezogene Maßnahmen

Dieses Handlungsfeld orientiert sich eng an der Erkenntnis, dass Bildung ein zentraler Schlüssel für soziale Integration ist. Viele Bemühungen in Bildungslandschaften beziehen sich trotz des allgemeinen Bedeutungszuwachses von informellen und non-formalen Lernprozessen weiterhin stark auf den formalen Bildungsbereich. Dies spiegelt sich in der vergleichsweise hohen Anzahl von beteiligten Schulen und Kindertagesstätten in Bildungslandschaften wider, die nicht selten als unverzichtbare Kernakteure dieser Netzwerke betrachtet werden. Gleichzeitig weiten Bildungslandschaften den Blick auf die Zielgruppe aus und beziehen auch Eltern und Familien in bildungsstrategische Überlegungen mit ein.

2. Beförderung von Integration durch Aufwertung der Nachbarschaft

Ein zweites Handlungsfeld von Bildungslandschaften fasst die Bedingungen des Lebensumfeldes ins Auge. Die Gestaltung erfolgreicher Bildungsbiographien benötigt einen angemessenen Sozialraum mit einer guten Infrastruktur an Bildungs- und Sozialeinrichtungen sowie Lerngelegenheiten und –anlässen. Letzteres bedarf auch einer stärkeren sozialen Durchmischung, um Lernprozesse durch soziale Vielfalt zu befördern. Dies lässt sich allerdings nur durch ein attraktives Lebensumfeld mit positiver Außenwirkung erreichen. Die Gestaltung des Lebensraums und des sozialen Miteinanders in Form von Stadteilarbeit, Stärkung von Nachbarschaftsbeziehungen etc. spielt daher in Bildungslandschaften eine Rolle als Integrationsstrategie.

3. Beförderung von Integration durch den Abbau kultureller Differenzen

Eng verbunden mit dem vorigen Handlungsfeld sind Maßnahmen zur Überbrückung kultureller Differenzen. Dahinter steht die Grundüberlegung, dass sämtliche integrativen Ansätze fruchtlos bleiben, solange es keine gemeinsame Basis des Zusammenlebens in Form von Toleranz, Akzeptanz und Friedfertigkeit zwischen den verschiedenen Kulturen (inkl. einheimischer Bevölkerung) gibt. Daher setzt dieses Handlungsfeld gezielt am Abbau von Unwissenheit und Diskriminierung an und versucht stattdessen aufklärend tätig zu werden, um eine Verständigungsbasis zwischen den verschiedenen Kulturen aufzubauen und das gemeinsame Zusammenleben in kultureller Vielfalt zu befördern.

4. Beförderung von Integration durch Partizipations- und Beteiligungsstrukturen

Das Handlungsfeld Partizipation nimmt eine besondere Stellung in der Konzeption von Bildungslandschaften ein, da es einerseits ein eigenständiges Maßnahmebündel („Integration durch Partizipation“) darstellt, andererseits aber auch flankierend zu den anderen Handlungsfeldern eingesetzt wird. Letztere Variante betrachtet Partizipation eher als Mittel zum Zweck. Beteiligung wird als unterstützendes Instrument zur aussichtsreicheren Umsetzung der anderen Handlungsfelder eingesetzt, stellt aber nicht die eigentliche Zielsetzung dar. Beispielsweise zielt die Beteiligung von Eltern (Mittel) in erster Linie auf eine Verbesserung der Bildungsprozesse ihrer Kinder (Zweck) ab.

Die Art und der Grad von Beteiligungsmaßnahmen sowie die damit verbundenen Möglichkeiten der Einflussnahme, nehmen in den ausgewerteten Praxisbeispielen

einen unterschiedlichen Stellenwert ein, auf den noch gesondert einzugehen ist (s. Kap. 4.3).

Die jeweiligen Handlungsfelder sind nicht trennscharf voneinander zu sehen. In der Konzeption von Bildungslandschaften werden sie zumindest implizit mitgedacht. Überschneidungen und gegenseitige Bezüge ergeben sich automatisch: So ist die Verbesserung von Bildungsmaßnahmen immer auch ein Standortfaktor für das Quartier und entspricht somit dem Leitgedanken der Lebensumfeldaufwertung. Allerdings lässt sich durchaus beobachten, dass spezielle Schwerpunktsetzungen in die eine oder andere Richtung vorgenommen werden. Dies hängt nicht zuletzt davon ab, wer die beteiligten Akteure einer Bildungslandschaft sind bzw. wie sich die Kompetenzkonstellationen gestalten. Es ist z.B. wenig überraschend, dass der Aspekt der Quartiersaufwertung vor allem dann einen größeren Raum einnimmt, wenn Wohnungsunternehmen oder Vertreter/innen aus dem Bereich der Stadtentwicklung am Netzwerk beteiligt sind. Größte Bedeutung wird aber offenbar dem ersten Handlungsfeld beigemessen, da sich viele Praxismaßnahmen in irgendeiner Form um den großen Bereich „Bildung“ ranken.

Im Folgenden sollen die vier Handlungsfelder anhand von Praxisbeispielen erläutert werden. Zu diesem Zweck werden typische Konzepte und Maßnahmen von Bildungslandschaften übergreifend bzw. allgemein beschrieben und an einigen Stellen exemplarisch mit einzelnen Beispielen belegt.

Praxisbeispiele

Bei der Auswertung der Praxisbeispiele hat sich gezeigt, dass die in den Bildungslandschaften durchgeführten Lernprozesse weitgehend identisch sind und auch hinsichtlich ihrer Zielgruppen nur wenig differieren.⁸ In Bildungslandschaften, die sich verstärkt auf Migranten konzentrieren, werden die Leistungen und Angebote lediglich spezieller auf die besonderen damit verbundenen Problemlagen zugeschnitten.

⁸ An diesem Sachverhalt hat sich wie ein Vergleich mit dem von der Schader-Stiftung im Jahre 2005 angefertigten Werkstattbericht über best-practice-Projekte zur sozialräumlichen Integration von Zuwanderern zeigt, in den letzten 5 Jahren offenbar nur wenig verändert. Der Terminus „Bildungslandschaften“ und die aktuelle Diskussion rund um dieses Thema scheinen hier bislang keine wesentlichen neuen Impulse gesetzt zu haben.

Bildungsbezogene Strategien

Der große Bereich „Bildung“ bezieht sich vor allem auf zwei Aspekte: Zum einen steht die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vordergrund. Vorrangiges Ziel ist hier die erfolgreiche Gestaltung der formalen Bildungsbiographie und eine Verbesserung von Teilhabechancen, die in starkem Maße von formalen Bildungsabschlüssen abhängen. Zum anderen wird die Zielgruppe um andere Personengruppen - vor allem Eltern und Familien im Stadtteil - erweitert. Hier greift die Erkenntnis, dass bildungsbezogene Maßnahmen als Integrationsstrategie vor allem Erfolg versprechend sind, wenn auch das soziale Umfeld außerhalb der Schule „mitgenommen“ wird. Die folgenden Ausführungen greifen diese Doppolorientierung bezüglich der Zielgruppe mit auf.

Übergänge gestalten

Die Gestaltung von Übergängen stellt sozusagen das Grundgerüst der bildungsbezogenen Maßnahmen dar. Es handelt sich hierbei offensichtlich um keine „migrationspezifische“ Maßnahme, da auch Bildungslandschaften, die sich nicht auf benachteiligte Zielgruppen beziehen, hier besondere Schwerpunkte setzen. Dennoch wird in der Gestaltung von bruchlosen und biographiegeleiteten Förderketten ein besonders wichtiges Potenzial gesehen, da gerade Kinder mit Migrationshintergrund an den Übergangspassagen häufig „verloren gehen“. Dies hängt damit zusammen, dass Migranten oftmals nur unzureichend über das deutsche Bildungs- und Berufssystem informiert sind und daher häufig nicht über das entsprechende Basiswissen verfügen, um begründete Entscheidungen für die weitere Bildungsbiographie ihrer Kinder zu fällen. An den Schnittstellen tritt dieser Aspekt besonders deutlich hervor. Deswegen wird bei der Gestaltung von Übergängen, stärker als in Bildungslandschaften ohne spezielle Problemklientel, die Elterninformation im Sinne von Aufklärungsarbeit betont. Ein Beispiel hierfür ist die „*Weinheimer Bildungskette*“: Mit Unterstützung der Deutschen Kinder und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation wurde z.B. im Teilprojekt „*Individualisierte Lernweggestaltung am Übergang Kita-Grundschule*“ ein Übergangssystem entwickelt, das neben der gezielten Förderung der Kinder und der entsprechenden Qualifizierung des Personals eine konzeptionelle Verbindung mit dem sog. „Rucksack-Ansatz“ vorsieht, um eine Verantwortungspartnerschaft für die Bildungsbiographie des Kindes herzustellen:

„Erfahrene Mütterbegleiterinnen aus dem Rucksack-Programm sollen in diesem Entwicklungsprozess ebenfalls fortgebildet werden und umgekehrt ihre Erfahrungen aus der Aktivierung und Beteiligung von Migranteneltern einbringen. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Bildungsinstitutionen und Partizipation soll mithin über die kooperative Beteiligung an

den Lern- und Entwicklungsprozessen des Kindes hergestellt werden. Im gemeinsamen Interesse an einer gelingenden Entwicklung des Kindes liegen die Motive für die Partnerschaft. Und hier kann die Partnerschaft auch konkret und praktisch – z.B. über das gemeinsame Medium „Lerntagebuch“ – in Alltagshandeln umgesetzt werden. Die gemeinsame Fokussierung von Elternhäusern und Bildungsinstitutionen auf die Lern- und Entwicklungswege des Kindes mit Hilfe der Bildungs- und Lerngeschichten kann günstige Voraussetzungen dafür schaffen, von beiden Seiten wahrgenommene kulturelle und sprachliche Grenzen zu überwinden“ (Harmand/Süss/Jochim 2008:8f.)

Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt der Stellenwert von Elternarbeit wieder ab und die Arbeit setzt vor allem bei den jugendlichen Migranten selbst an. Der Übergang zwischen Schule und Beruf scheint hier eine besonders große Herausforderung darzustellen – darauf lassen zumindest die Rechercheergebnisse schließen, da es eine ganze Reihe von kooperativen Projekten⁹ gibt, die sich speziell auf die Übergangsproblematik von Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentrieren¹⁰. Die diesbezüglichen Maßnahmen greifen dabei vor allem auf zwei Ebenen:

Auf der Ebene der Jugendlichen selbst werden gängige Übergangsinstrumente angewandt und um migrationspezifische Aspekte ergänzt.

- Beratung und Unterstützung beim Berufsfindungsprozess zielt vor allem darauf ab, das bei jugendlichen Migranten häufig eingeschränkte Berufswahlspektrum zu erweitern, breitere Orientierung zu ermöglichen und den Stellenwert der dualen Berufsausbildung bei Migranten zu stärken
- Qualifizierungsangebote an den Schnittstellen zum Abbau von Defiziten werden unter interkulturellen Aspekten durchgeführt. Hier stehen entweder Angebote zur Förderung der Ausbildungsreife (soziales Verhalten etc.) oder Angebote zur Förderung der deutschen Sprache im Vordergrund. Gerade letztgenannter Aspekt wird vielfach als Hauptfaktor für gescheiterte Integrationsprozesse in den Arbeitsmarkt betrachtet. Sprachförderung ist daher an sämtlichen biographischen „Bildungsstationen“ eines *der* zentralen Themen.

⁹ Zentrale Akteure in diesem Handlungsfeld sind vor allem Hauptschulen, Berufsbildende Schulen, die Jugend(berufs)hilfe, die Agentur für Arbeit, Betriebe, Kammern usw.

¹⁰ Um auf einige Beispiele zu verweisen, die sich gezielt dem Thema annehmen: Lernende Region Osnabrück, Pro Beruf – Jugendsozialarbeit am Übergang Schule Beruf (Hannover, Vahrenheide), INKOMM – Interkulturelle Kompetenz am Übergang Schule-Beruf (München/ Haidhausen), Lernende Region Dortmund – Beratungs- und Kompetenzzentrum für jugendliche Migranten/innen (PortIn), Lernende Region Köln

Die Arbeit auf der Ebene der Zielgruppe ist bei einem schwierigen Klientel und den komplexen Anforderungen des Ausbildungsmarktes nicht ausreichend. Deswegen setzen Bildungslandschaften auch auf der Ebene des Arbeits- bzw. Ausbildungsmarktes selbst an:

- Sie versuchen die Betriebe für mehr kulturelles Verständnis und eine offenerere Einstellungspraxis zu sensibilisieren (z.B. *Netzwerk Album* – Hannover)
- Sie unterstützen und qualifizieren die Betriebe im Umgang mit Diversität und Heterogenität („interkulturelle Personalentwicklung“). Gute Beispiele hierfür sind die *Harburger LernWelten* (Hamburg), die *Lernenden Regionen Südost-Niedersachsen* (Landkreis Peine) oder *Pro Beruf* (Hannover/ Vahrenheide), die sich mit Konzepten zur Förderung interkultureller Handlungskompetenzen in der Personalentwicklung auseinandergesetzt haben und auch vermittelnd eingreifen, wenn Probleme auftreten
- Sie unterstützen die Bildung von Ausbildungsverbänden. Gerade Migrantenterbetriebe verfügen häufig weder über eine Ausbildungsberechtigung noch über entsprechende Ressourcen, um auszubilden. Daher gibt es Ansätze, die die Verbundausbildung von Migrantenunternehmen fördern (z.B. *der Mannheimer Ausbildungsverbund*), um auf diese Weise mehr Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern.

Förderung der Sprachkompetenz

Die Förderung der Sprachkompetenz ist der „Klassiker“ unter den bildungsbezogenen Integrationsmaßnahmen. Insbesondere Angebote zur Förderung der deutschen Sprache finden sich in unterschiedlichen Variationen in nahezu jedem der recherchierten Praxisbeispiele. Im Zentrum steht in erster Linie die Förderung von Kindern (frühkindliche Förderung in den Kindertagesstätten und Schulen) und Jugendlichen, die um weitere Zielgruppen ergänzt wird. Zwei Handlungsansätze haben sich bei der Recherche vorrangig ergeben:

- In manchen Bildungslandschaften wird vertreten, dass die ausschließliche Förderung der deutschen Sprache als Integrationsstrategie nicht ausreicht. Parallel dazu wird die Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen für notwendig gehalten, die ebenfalls häufig nicht ausreichend entwickelt sind, jedoch als Grundvoraussetzung für das Erlernen einer weiteren Sprache angesehen werden. Es

kommt hinzu, dass in einigen Bildungslandschaften mittlerweile Konsens darüber herrscht, dass eine größere Wertschätzung der Muttersprache eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung befördert und Mehrsprachigkeit zudem ein Potenzial darstellt, das es zu entwickeln gilt (Potenzial-Modell). Die Schule kann diese Art der umfassenden Sprachförderung zwar nicht alleine aber in Kooperation mit Einrichtungen aus der Bildungslandschaft realisieren. Ein gutes Beispiel hierfür ist der *Campus Rütli (Berlin)*: Hier bietet die Volkshochschule für Schüler/innen der Sekundarstufe I muttersprachliche Kurse in Türkisch und Arabisch an, die nach einer Prüfung gemäß des Europäischen Sprachreferenzrahmens zertifiziert werden.

- In einigen Bildungslandschaften orientiert man sich zudem an der Auffassung, dass die ausschließliche Förderung der Zielgruppe „Kinder und Jugendliche“ als Integrationsstrategie zu kurz greift, wenn nicht parallel die Eltern und Familien als erweiterte Zielgruppe berücksichtigt werden. Zum einen, weil diese Zielgruppe die deutsche Sprache oft selbst nur defizitär beherrscht, zum anderen weil vor allem die Eltern für die Notwendigkeit von Sprachförderung sensibilisiert und diesbezüglich qualifiziert werden sollen. In zahlreichen Bildungslandschaften ist daher auch die Sprachförderung von Eltern in das Leistungsprogramm aufgenommen worden. Die *Lernende Region Rheingau-Taunus (Hessen)* hat beispielsweise ein Curriculum zur Sprachförderung ausländischer Mütter entwickelt, um bereits auf dieser Ebene anzusetzen. Im Rahmen des Projekts *Elternschule - Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in der Familie (Duisburg)* wurde an den Übergangsschnittstellen ein Kurssystem entwickelt, das Eltern mit Migrationshintergrund „Handwerkszeug“ vermittelt, um eigenständig die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder zu fördern. Ein weiteres Beispiel ist die *Bildungsoffensive Elbinseln (Hamburg)*, die sich die systematische Förderung der Sprach- und Lesekompetenz nicht nur für Eltern, sondern für alle Stadtteilbewohner/innen in allen Altersstufen auf die Fahnen geschrieben hat. Dies soll vor allem durch Angebote an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie in der Erwachsenenbildung realisiert werden.

Elternbildung und Bildungsberatung

Das Thema Elternarbeit spielt unabhängig von der Klientel in jeder Bildungslandschaft eine zentrale Rolle. Bildungslandschaften, deren Zielgruppe sich vor allem aus Menschen mit Migrationshintergrund zusammensetzt, stehen aber vor größeren Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt (z.B. die schwierigere Erreichbarkeit von

Eltern). Wenn Bildungslandschaften Elternarbeit thematisieren, geht es dabei vor allem um Elternarbeit im Kontext des Elementar- oder Schulbereichs. Auf Basis der Recherche kristallisieren sich zwei Zielsetzungen der interkulturellen Elternarbeit heraus:

- Nahezu alle Bildungslandschaften bemühen sich um den Aufbau von Erziehungspartnerschaften zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung sowie die stärkere In-Verantwortung-Nahme von Eltern für die Bildungsprozesse ihrer Kinder.
- Gleichzeitig herrscht Konsens darüber, dass eine verantwortungsvolle Partnerschaft durch geringe Kenntnisse in Bezug auf Struktur und Funktion des deutschen Bildungssystems sowie der eigenen „Bildungsferne“ von Eltern blockiert wird. An dieser Stelle setzen spezielle Maßnahmen der Elternbildung an. Vermittelt werden vor allem Orientierungs- und Handlungswissen.

Die Vermittlung von Orientierungswissen umfasst alle Maßnahmen, die Eltern mit Migrationshintergrund sachliche Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem und Bildungsmöglichkeiten nahe bringen. Bereits in den Kindertagesstätten werden aufklärende Angebote der Elterninformation verstärkt. Orientierungswissen bedeutet aber auch, über verschiedene Bildungsmöglichkeiten, Einrichtungen, Zugänge usw. Bescheid zu wissen – nicht nur im Hinblick auf die Bildungsprozesse der Kinder, sondern auch hinsichtlich eigener Bildungsmöglichkeiten. Die mangelnde Transparenz des Bildungsmarktes wirkt sich insgesamt hemmend auf die Bildungsbereitschaft schwieriger Zielgruppen aus. Dieses Problem haben Bildungslandschaften erkannt und mit entsprechenden Ansätzen von Bildungsberatung reagiert, um die Zugangsschwelle zu Bildungsangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund möglichst niedrig zu gestalten. Die Nürnberger Bildungslandschaft *Spielend lernen in Familie und Stadtteil* informiert z.B. mit einem mehrsprachigen Stadtteilwegweiser über entsprechende Angebote. Eine türkisch und deutsch sprechende Bildungslotsin bietet diesbezüglich Beratung für türkische Eltern an. Das Projekt *Elternschule - Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in der Familie (Duisburg)* klärt in Kursen z.B. ganz gezielt über die Bildungspotenziale und Nutzung der lokalen Infrastruktur (Beratungseinrichtung, Integrationskurse, Bibliotheken usw.) auf.

Neben dem Orientierungswissen wird konkretes Handlungswissen vermittelt, welches für die Gestaltung einer gelingenden Erziehungspartnerschaft benötigt wird. Hierfür werden vor allem Kurse - häufig in der Muttersprache und vorrangig für die Zielgruppe Migrantenmütter – angeboten. Themen sind sowohl Erziehungs- und Ge-

sundheitsfragen als auch die Förderung didaktischer Kompetenzen. Letzter Aspekt spielt insbesondere in der Sprachförderung eine Rolle (s. Abschnitt d.). In der Ludwigsburger Bildungslandschaft *KIFA – Kinder und Familienbildung* werden Eltern mit Migrationshintergrund z.B. Informationen an die Hand gegeben, wie sie durch regelmäßige Spiele und Anregungen im Alltag die Sprache und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu Hause fördern können.

Non-formale Bildung

Parallel zu Maßnahmen, die sich eher auf formale Bildungseinrichtungen und –prozesse beziehen, integrieren Bildungslandschaften auch Angebote aus dem Bereich der non-formalen Bildung wie z.B. kulturelle Angebote, musikalische Früherziehung, Angebote zum sozialen Lernen, Sport-, Bewegungs- und Freizeitangebote etc. Gerade mit Blick auf die Zielgruppe Migranten wird die Chance gesehen, über solche Angebote die kulturelle Identität und Gruppenfähigkeit zu stärken. Schulen betonen oft Defizite, die in diesem Kontext vor allem bei bildungsfernen Gruppen und Migranten demotivierend wirken. Durch Angebote der non-formalen Bildung wird dieser Zielgruppe die Möglichkeit geboten, unabhängig vom Leistungskontext der Schule, Fähigkeiten an sich selbst zu entdecken und auszubauen. Welchen Stellenwert non-formale Angebote in Bildungslandschaften einnehmen, hängt nicht zuletzt von den im Netzwerk verfügbaren Kompetenzen ab. So liegt z.B. die Federführung des *Bildungsnetzwerks A-B-C Gröpelingen* (Bremen) bei dem gemeinnützigen Verein Kultur vor Ort e.V., wodurch kulturelle Bildung als zentrales Element in die Konzeption der Bildungslandschaft integriert werden konnte. Diese Angebote finden in Kooperation mit Künstler/inne/n und bewusst an Orten außerhalb der Schule statt.

Auch der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) bzw. mediendidaktische Konzepte nehmen in Bildungslandschaften hinsichtlich der Integrationsfrage an Bedeutung zu. So wurden im Rahmen der didacta-Sonderschau des Projekts „*Schulen ans Netz*“ im Jahr 2010 medienpädagogische Praxisprojekte vorgestellt, die sich explizit mit der Rolle von digitalen Medien in interkulturellen Bildungsprozessen auseinandergesetzt haben. Als Beispiel sei hier auf das interkulturelle Online-Portal *Mixopolis*¹¹ verwiesen, das sich zum Ziel gesetzt hat, die berufli-

¹¹ <http://www.mixopolis.de/ww3ee/101505.php?sid=60941523696147562026858835883740>

che Orientierung und Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund zu unterstützen.

Professionalisierung und Qualitätsentwicklung

Auf einer ganz anderen Ebene spielen sich bildungsbezogene Maßnahmen ab, die sich nicht auf die Zielgruppe, sondern auf die Netzwerkakteure selbst beziehen. Im Fokus stehen vor allem Qualifizierungsmaßnahmen, welche die Mitarbeiter/innen der verschiedenen Institutionen im Umgang mit kultureller Vielfalt professionalisieren. Hierzu gehören unterschiedliche Fortbildungsmodule zur Förderung interkultureller Kompetenz, die sich in den meisten Fällen an Lehrer/innen und Erzieher/innen in den Kindertagesstätten richten. Die Bildungslandschaft *MIKELE – Miteinander-Interkulturelle-Elternbildung* in Ludwigsburg-Eglosheim bietet beispielsweise in Kooperation mit den zuständigen Fachberater/innen für Kindertagesstätten Fortbildungen für interkulturelle Erziehungsmethoden an. In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule werden zudem Türkischkurse für Erzieher/innen durchgeführt. Im *Bildungsverbund Gropiusstadt* (Berlin) wurden Schulunterricht und schulisches Leben mit Hilfe von Moderations- und Coachingverfahren an die besonderen Erfordernisse der Zielgruppe „Migranten“ angepasst. Ein interessantes Konzept stellt auch der *Integrationskoffer* in Essen dar, welcher in Kooperation verschiedener Akteure für den Stadtteil Altendorf entwickelt wurde, um den Erzieher/innen in den Kindertagesstätten den Umgang mit dem interkulturellen Zusammenleben zu erleichtern. Dazu trugen verschiedene Gruppen aus dem Stadtteil (z.B. das türkische Frauencafé oder die tamilische Tanzgruppe) Anregungen zu Rezepten, Musik und kulturellen Besonderheiten oder auch Materialien (z.B. einen Gebetsteppich) zusammen. Die Materialien behandeln acht Themenbereiche: Gegenstände aus aller Welt, unterschiedliche Länder und Religionen, Polizei, der eigene Stadtteil, Anders sein, Theater, Konflikte und Gewalt, Spielen. Nach Fertigstellung des Koffers wurde die Mitarbeiter/innen der Kindertagesstätten in der Verwendung der Module und Materialien geschult. Der Koffer wird mittlerweile stadtweit eingesetzt.

Eine andere Variante von Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ist das Lernen in Netzwerken selbst. Bildungslandschaften, die sich gerade dieses Synergieeffektes bewusst sind, richten häufig Qualitätszirkel oder thematische Arbeitskreise ein, um eine gemeinsame Basis der Qualitätsentwicklung zu schaffen. Ein Beispiel hierfür ist die Pädagogische Werkstatt Neukölln (*Ein Quadratkilometer Bildung*, Berlin), in der gemeinsam pädagogische Konzepte erarbeitet werden.

Aufwertung der Nachbarschaft

Die Aufwertung des Wohnumfeldes orientiert sich zum einen an der Idee, die Lebensbedingungen für die Quartiersbewohner/innen anzuheben und damit eine solide Basis für die weiteren Integrationskonzepte wie z.B. die bildungsbezogenen Maßnahmen zu schaffen. Zum anderen steht dahinter die Vorstellung, das Wohnumfeld auch für deutsche und allgemein weniger sozial belastete Familien wieder lebenswerter zu machen, um eine bessere soziale Durchmischung in den Stadtquartieren zu erreichen. „Bildung als Standortfaktor“ und die Aufwertung der sozialen Infrastruktur (Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen sowie niedrigschwellige Beratungsangebote) sind hierfür zentrale Strategien. Schulen nehmen hierbei einen besonderen Stellenwert ein, da gerade der Ruf dieser Bildungseinrichtung u.a. über die Attraktivität des Standortes entscheidet. Neben den bildungsbezogenen Maßnahmen, die direkt an der Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus ansetzen, zielen Maßnahmen in diesem Handlungsfeld also zusätzlich auf eine *Imageverbesserung* der Schule ab. Schulen – insbesondere Ganztagschulen – werden zunehmend als zentrale Einrichtung im Quartier angesehen und multifunktional genutzt. Der *Bildungsverbund Gropiusstadt* (Berlin) sieht als Teil der Nachbarschaftsaufwertung die Entwicklung der Schulen zu zentralen Kultureinrichtungen vor. Ähnliches Konzept verfolgt auch die *Bildungsoffensive Elbinseln* (Hamburg), die eine Entwicklung von Ganztagschulen zu Bürgerzentren vorsieht. Weit fortgeschritten sind auch die Bremer *Quartiersbildungszentren*, welche Ganztagschule und Kindertagesstätte mit Angeboten der Gesundheits- und Sozialberatung sowie Kultur etc. im Quartier vereinen und sich zum attraktiven Treffpunkt im Stadtteil entwickeln sollen.

Ein Aspekt, der sich weniger auf die Entwicklung der Infrastruktur, sondern auf die Bewohner/innen selbst bezieht, sind Maßnahmen zum Aufbau sozialer Netzwerke bzw. zur Stärkung nachbarschaftlicher Strukturen. Hierfür werden etwa spezielle Treffpunkte und Anlässe bereitgestellt (z.B. die Einrichtung eines Elternzentrums auf dem *Campus Rütli* in Kombination mit dem Projekt „Aktivierung und Vernetzung der Eltern im Reuterquartier“; der offene Treff für türkische Frauen in der Bildungslandschaft *MIKELE* (Ludwigsburg), das „Haus der Medien“ der *Bildungsoffensive Elbinseln* (Hamburg) oder das Projekt „Griffbereit“ der *Weinheimer Bildungskette*, das im Rahmen einer Mutter-Kind-Gruppe darauf abzielt,

„...dass sich Eltern gegenseitig informieren, beraten und ermutigen, sich mit ihren Kompetenzen in die Lern- und Entwicklungswege ihrer Kinder einzubringen (Harmand/Süss/Jochim 2008: 10).

Viele dieser Maßnahmen zielen letztendlich auf den Aufbau tragfähiger Selbsthilfestrukturen und die Mobilisierung von sozialem Kapital und allen Konzepten liegt zugrunde, das Quartier zum sozialen Bildungs- und Erlebnisraum zu machen, die Lebensbedingungen vor Ort zu verbessern und dadurch ein neues Image zu kreieren. Einige Bildungslandschaften unterstützen diese Prozesse zusätzlich durch Leitbildentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Stadtteilmarketing. Gute Beispiele hierfür sind das Bremer *Bildungsnetzwerk A-B-C Gröpelingen* oder die *Bildungsoffensive Elbinseln*. Strategisch wird hier das multiethnische Potenzial anstelle der Defizite betont (Potenzialmodell).

Kulturelle Differenzen abbauen

Häufiger und ausgeprägter als in traditionellen Schulkonstellationen stellen sich in Bildungslandschaften die Möglichkeiten dar, kulturelle Differenzen zu überbrücken, einen friedlichen und respektvollen Umgang miteinander zu befördern und so die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Grundidee ist hierbei, Vorurteile durch Aufklärungsarbeit auch jenseits des Unterrichts abzubauen und eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung zu etablieren. Klassische Maßnahme hierfür ist die Durchführung interkultureller Veranstaltungen, um die verschiedenen Kulturen gezielt zu Begegnung und Kommunikation zu veranlassen. Das Netzwerk *ALBUM* (Hannover) organisiert z.B. öffentliche Fachveranstaltungen zur Förderung des interkulturellen Dialogs und die Harburger *LernWelten* bringen gezielt Multiplikatoren/innen aus den Bereichen Personal, Bildung/Aus- und Weiterbildung in Fachveranstaltungen zur Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz mit jugendlichen Migranten zusammen. Häufig anzutreffen sind auch sog. Interkulturelle Feste. Ein gutes Beispiel hierfür ist z.B. die *Lernende Region Südost-Niedersachsen* (Landkreis Peine). Dort wurde mit Unterstützung des Caritasverbandes Peine unter dem Namen *MOSAİK* eine aus Migranten bestehende Arbeitsgruppe aufgebaut, die in selbstorganisierte Strukturen überführt wurde und entsprechende Feste nunmehr eigenständig plant und durchführt. Die Bildungslandschaft *MIKELE – Miteinander-Inter-Kulturelle-Elternbildung* in Ludwigsburg-Eglosheim führt z.B. Veranstaltungen für Eltern in Kindertagesstätten zum Thema „Ramadan und Weihnachten“ durch, initiiert Kochkurse mit deutschen und türkischen Frauen oder organisiert Besuche von Kirchen und Moscheen für die christlichen und muslimischen Einwohner/innen. Das Projekt verfolgt explizit den Ansatz, soziale bzw. nachbarschaftliche Netzwerkstrukturen über ethnische Grenzen hinweg zu schaffen. Ein gezieltes Zusammenwirken verschiedener ethnischer Gruppen wurde im Rahmen der Recherche nur selten vor-

gefunden, kann aber als wegweisend betrachtet werden. So wurde z.B. im Kontext des bundesweiten Wettbewerbs „Teilhabe und Integration von Migrantinnen und Migranten durch bürgerschaftliches Engagement“ der Stiftung Bürger für Bürger das Zusammenwirken zwischen Einheimischen und Zugewanderten als Erfolgsfaktor für die Entfaltung integrativer Wirkungen identifiziert (Olk 2008: 5).

Auch Ganztagschulen sind ein zentraler Ansatz, um durch verschiedene Angebote interkulturelle Differenzen zu überbrücken. Beispielsweise wurden im Rahmen des Projekts *Bunte Schule – Interkulturelle Bildungsangebote an der Regelschule Alfred Brehm* (Jena) im Zuge der Ganztagschulentwicklung Kooperationen mit verschiedenen Trägern der Jugendhilfe initiiert, um auf vielfältige Art und Weise interkulturelle Arbeitsgemeinschaften im Ganzttag durchzuführen.¹² Viele Maßnahmen setzen bereits präventiv im Kindergarten an, da davon ausgegangen wird, dass Kinder in diesem Alter noch relativ unvoreingenommen gegenüber anderen Kulturen sind und deshalb hier entsprechende Maßnahmen am besten greifen.

Die Überbrückung kultureller Differenzen stellt allerdings einen langwierigen Prozess dar, und nach wie vor verläuft das Zusammenleben verschiedener Kulturen nicht immer spannungsfrei. Daher stellt auch die direkte Konfliktbearbeitung ein zentrales Handlungsfeld von Bildungslandschaften dar. Der *lokale Bildungsverbund Reuterkiez* (Berlin) setzt z.B. interkulturelle Moderatoren/innen als Interventionsstrategie ein. Dabei handelt es sich um qualifizierte muttersprachliche Sozialarbeiter/innen, die an drei Schulen zur interkulturellen Vermittlung zwischen Schüler/innen Lehrer/innen und Eltern beitragen. Im Rahmen der *Bildungsoffensive Elbinseln* (Hamburg) soll ein „Haus für Streitschlichtung und Mediation“ in einem geschützten Raum Hilfestellung für kulturell bedingte Streitigkeiten bieten. Auch Gewaltpräventionsprogramme stellen eine vielfach eingesetzte Maßnahme in Bildungslandschaften dar.

Partizipation und Mitgestaltung

Das Minimum an Beteiligung von Migranten an der Gestaltung von Bildungslandschaften äußert sich in den hier recherchierten Praxisbeispielen in verschiedenen

Formen der Bedarfsanalyse und des Vorschlagswesens. Solche Maßnahmen beziehen Migranten zumindest soweit in das Planungsgeschehen ein, dass sie reale Bedürfnisse formulieren können. Hierzu gehören beispielsweise „aktivierende Befragungen“, wie sie z.B. die Nürnberger Bildungslandschaft *Spielend Lernen in Familie und Stadtteil* durchgeführt hat. Mehr Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten bieten konkrete Beteiligungsverfahren wie Arbeitsgruppen oder Workshops, an denen Migranten explizit beteiligt werden. Die Berliner Bildungslandschaft *Ein Quadratkilometer Bildung* hat diesbezüglich z.B. Elternkonferenzen als Beteiligungsveranstaltung durchgeführt, die von türkischen, arabischen und deutschen Eltern vorbereitet wurden, um die genauen Bedürfnisse von Migranten im Quartier über dialogische Verfahren zu eruieren.

Eine weitere Maßnahme der Beteiligung ist der Einbezug von Migranten in ehrenamtliche Strukturen. Typisch sind der Einbezug in die Konzeption und Durchführung von migrationsspezifischen Angeboten sowie Multiplikatorenkonzepte (z.B. die mittlerweile verbreitete Praxis der Stadtteilmütter). Zwar etablieren keineswegs alle aber doch immerhin einige der hier ausgewerteten Praxisbeispiele entsprechende Partizipationsstrukturen. Dies geschieht nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass Migranten Experten/innen für ihre eigenen Kulturen sind. Auf diese Expertise wird ganz im Sinne des Potenzialmodells zurückgegriffen. Ein Beispiel hierfür ist das Essener Projekt *Integrationskoffer (s.o.)*, das verschiedene ethnische Gruppen im Stadtteil dazu aufforderte, ihren spezifischen Beitrag zur Projektentwicklung zu leisten. Die *Lernende Region Landkreis Emmendingen* entwickelte ein „Integrationskurssystem“ in Kooperation mit Kindergärten, Schulen, Weiterbildungsträgern und Migranten, um Zugewanderten eine schnellere Integration in den Landkreis zu ermöglichen. Hier wurden explizit „multikulturelle Teams“ gebildet, die die einzelnen Kurseinheiten durchführen. Im Rahmen von *Ein Quadratkilometer Bildung* (Berlin) wurde ein Förderprogramm zum mittleren Schulabschluss in Kooperation mit Migranten entwickelt und begleitet, die in den arabischen Communities Neuköllns ein hohes Ansehen genießen und damit größere Akzeptanz für das Projekt schaffen konnten.

¹² Dabei wäre es denkbar, dass gerade das Handlungsfeld der interkulturellen Bildung an Ganztagschulen ein Kooperationsfeld für Migrantenorganisationen sein *könnte*. Dieser Frage ist z.B. Otten in seiner quantitativen Befragung von Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz nachgegangen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die ca. 400 interkulturellen Bildungsaktivitäten an den befragten Schulen nur selten von Migrantenorganisationen als außerschulische Partner

Auch andere Bildungslandschaften greifen gerne auf den Einsatz von multikulturellen Multiplikator/innen zurück, die den Zugang zur jeweiligen Zielgruppe erleichtern. Vermutlich aufgrund der relativ hohen Anbindung an Kindertagesstätten und Schulen werden bevorzugt Frauen für diese Aufgabe geworben und qualifiziert. Ein klassisches Beispiel hierfür sind Stadtteilmütter im Rahmen des Rucksack-Programms. Nach dem „Schneeballprinzip“ geht auch die Ludwigsburger Bildungslandschaft *KIFA – Kinder- und Familienbildung* vor: Hier werden in den Kindertagesstätten Mütter geworben, die als „Mentorinnen“ qualifiziert werden und andere Mütter aus ihrem kulturellen und sprachlichen Milieu in Kursen mit Zielen und Methoden der Elementarbildung vertraut machen. Behandelt werden Themen wie gewaltfreie Erziehung, Sprachförderung, Gesundheitsförderung usw.

Manche, aber insgesamt doch wenige Bildungslandschaften beziehen Migrantengruppen auch als Netzwerkakteure ein (z.B. Kooperation mit Selbsthilfestrukturen von Migranten), die federführend Projekte umsetzen, wie z.B. die interkulturelle Arbeitsgruppe MOSAIK im Landkreis Peine (s.o.).

Insgesamt fällt auf, dass Partizipations- und Beteiligungsstrukturen häufig Erwachsene adressieren. Die Recherche gibt nur wenig Aufschluss über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Formeln wie „Alle sind eingeladen, den Prozess mitzugestalten“ sind hier wenig erhellend.

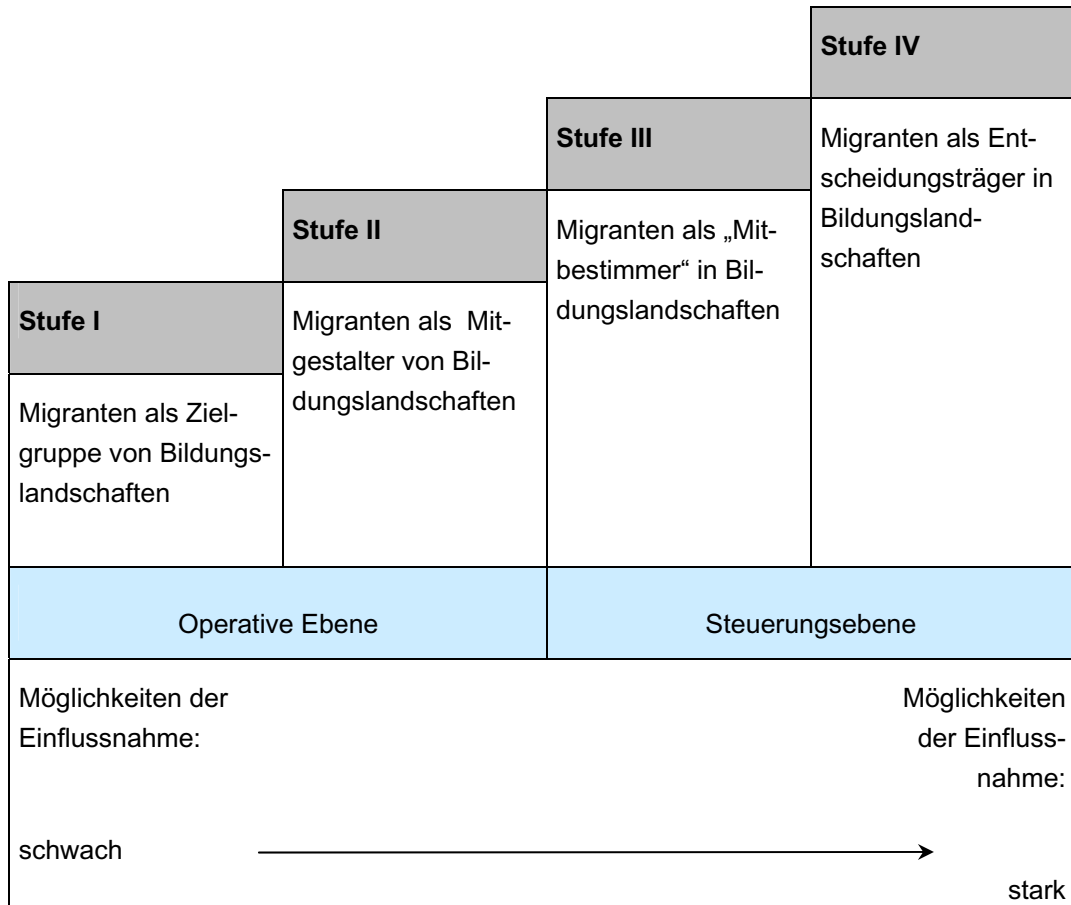
Es wurde bislang aufgezeigt, welche Integrationsmaßnahmen Bildungslandschaften im Wesentlichen einsetzen und dass Migranten verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten offen stehen, deren Ausprägung und Zielsetzung variieren können. Im folgenden Abschnitt soll abschließend dargelegt werden, welche Rolle Migranten in diesen Netzwerkstrukturen spielen bzw. spielen könnten.

5 Die Rolle von Migranten in Bildungslandschaften – vier Beteiligungsstufen

Ganz allgemein gilt für die Netzwerkstrukturen der hier recherchierten Bildungslandschaften, dass sich die jeweilige Akteurskonstellation entlang der definierten Problemlagen und aus den im Sozialraum aktiven Institutionen ergibt. Sie umfasst in der Regel neben Schulen, Kindertagesstätten und Einrichtungen der Jugendhilfe auch weitere Partner wie z.B. Gesundheitsdienste, Polizei, Vereine, Initiativen usw. Wenn Sozialraumorientierung als kommunalpolitische Querschnittsaufgabe gesehen wird, werden die Netzwerke um kommunalpolitische Akteure erweitert.

Analytisch kann zwischen einer operativen und einer Steuerungsebene unterschieden werden. Auf der operativen Ebene - die Ebene der direkten Umsetzung vor Ort - arbeitet eine Vielzahl an Partnern zusammen, die auf der Steuerungsebene ausdünnen. Zur Gesamtkoordination werden Steuerungsgremien eingerichtet, an denen meist nur eine begrenzte Auswahl an Netzwerkpartnern federführend beteiligt ist. Daneben werden regelmäßig tagende Arbeitskreise eingerichtet, die stärker auf den Einbezug aller (institutionellen) Akteure ausgerichtet sind oder sich auf spezielle Themenbereiche konzentrieren (z.B. Arbeitskreis „Frühkindliche Förderung“ o.ä).

In diesem Abschnitt soll auf Basis des vorigen Kapitels aufgezeigt werden, welche Rolle Migranten als individuelle oder kollektive Akteure in den beschriebenen Netzwerkstrukturen spielen. Zu diesem Zweck wird mit einem Stufenmodell gearbeitet, das auf Basis der in den vorigen Abschnitten (s. 4.1 und 4.2) beschriebenen Handlungsfelder entwickelt wurde und Aufschluss über die Rolle und den Grad der Beteiligung von Migranten an der Gestaltung von Bildungslandschaften geben kann.



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Stufen verkörpern jeweils den Grad der Einbindung und die Möglichkeiten der Einflussnahme. Stufe I ist demgemäß die Stufe mit den geringsten Einflussmöglichkeiten, Stufe IV die mit den höchsten. Die Stufen I und II bewegen sich auf der operativen Ebene und umfassen vor allem Beteiligungsformen auf der Ebene der konkreten Arbeit vor Ort. Es ist davon auszugehen, dass der Einbezug von Migranten auf dieser Ebene (z.B. durch ehrenamtliche Strukturen) bezogen auf ein klar begrenztes Handlungsfeld durchaus auch Möglichkeiten der Einflussnahme bietet – die Entscheidungen über strategische Grundausrichtung und Gesamtkonzeptionen von Bildungslandschaften werden aber an anderer Stelle, nämlich auf der Steuerungsebene, getroffen. Die Stufen III und IV thematisieren vor allem, inwieweit Migranten als Entscheidungsträger an entsprechenden Gremien beteiligt sind und hierüber Einfluss auf grundlegende Entscheidungen zur Entwicklung und Gestaltung von Bildungslandschaften nehmen können.

Stufe I: Migranten als Zielgruppe von Bildungslandschaften

Die Kategorie „Migranten als Zielgruppe“ beinhaltet alle Maßnahmen, die sich an Migranten als (vorrangig passive) Empfänger dieser Leistungen richten. Die Maßnahmen und Angebote einer Bildungslandschaft wurden *für sie, aber nicht mit ihnen* konzipiert. Sie beinhalten daher keine Partizipations- und Beteiligungsstrukturen, sondern wurden vielmehr als Service- und Unterstützungsangebote eingerichtet. Die fehlenden Partizipationsstrukturen ermöglichen nur einen geringen Grad der Einflussnahme.

Stufe I stellt die am häufigsten vorfindbare Strategie der hier ausgewerteten Bildungslandschaften dar. Dieser zielgruppenorientierte Ansatz tritt besonders deutlich im Handlungsfeld „Bildungsbezogene Maßnahmen“ hervor. Viele Angebote wurden für Migranten konzipiert, um Bildungslücken zu schließen, für bestimmte Aufgaben zu qualifizieren oder generell die Bildungsbereitschaft zu erhöhen (s. Bsp. Kap. 4.2: Sprachförderung, Elternbildung, Kurse zu Erziehungsfragen, zielgruppenspezifische Bildungsberatung usw.). Zwar zielen manche Maßnahmen wie z.B. die Elternbildung letztlich darauf ab, den Beteiligungsgrad auf ein höheres Niveau anzuheben (Stichwort „Erziehungspartnerschaften“)¹³, allerdings richten sich die Angebote zunächst einmal an eine vermeintlich defizitäre Zielgruppe als Empfänger dieser Leistung und sind von daher auf dieser Stufe zu verorten. Die grundlegende Haltung orientiert sich vor allem am Defizit-Modell von Bildungslandschaften.

Der zielgruppenorientierte Ansatz findet sich auch in den Handlungsfeldern „Kulturelle Differenzen abbauen“ und „Aufwertung der Nachbarschaft“. Anders als im bildungsbezogenen Handlungsfeld sind diese Maßnahmen aber nicht so stark defizitorientiert ausgerichtet, sondern betonen multikulturelle Besonderheiten im Sinne des Potenzialmodells. Beispiele hierfür sind die interkulturelle Feste, Aufklärungsveranstaltungen oder kulturübergreifende Kochgruppen o.ä. Insgesamt lässt sich in diesen Handlungsfeldern der Trend erkennen, dass die Bereitschaft zur Beteiligung von

¹³ Im Prinzip handelt es sich um eine Zwischenvariante am Übergang von Stufe I zu II, die als „Partnerschaftsmodell“ bezeichnet werden kann, da Eltern mit Migrationshintergrund in einem ersten Schritt als (passive) Zielgruppe angesprochen werden, um sie in einem zweiten Schritt für die Mitwirkung zu gewinnen. Ein typisches Beispiel hierfür sind Maßnahmen der Kindertagesstätten und Schulen, die Eltern in verschiedenen Kursen Know-How für Bildungs- und Erziehungsfragen zur Verfügung stellen, um sie als aktiv handelnde Partner für den Bildungsprozess ihrer Kinder zu gewinnen.

Migranten zunimmt und einige Angebote bereits auf der Stufe II oder zumindest an der Schnittstelle zwischen beiden Stufen anzusiedeln sind.¹⁴

Stufe II: Migranten als Mitgestalter von Bildungslandschaften

Diese Stufe ist bereits durch ein höheres Aktivitäts- und Beteiligungslevel geprägt, als die vorige. Im Vordergrund stehen Bemühungen, Migranten bewusst an der Umsetzung von Bildungslandschaften zu beteiligen.

Zu unterscheiden ist, ob sich die Aufforderung zur Mitgestaltung einer Bildungslandschaft an kollektive bzw. institutionalisierte oder individuelle Akteure richtet. Akteure mit einem institutionalisierten Status wie Migrantenvereine und –initiativen können als Mitwirkende selber strukturell verankerte Angebote für besagte Zielgruppe konzipieren. Es handelt sich sodann um den Status als Netzwerkakteur, wie ihn auch andere Institutionen innehaben. Die Anzahl der Praxisbeispiele, denen explizit zu entnehmen ist, dass Vereine und Initiativen dieser Art als Netzwerkpartner einbezogen werden, beläuft sich mit ca. 12 von ungefähr 40 Beispielen auf einem eher geringen Niveau. Stärker ist die Variante ausgeprägt, institutionelle Fachkräfte mit eigenem Migrationshintergrund einzusetzen. Als Beispiel sei hier auf die muttersprachlichen Sozialarbeiter/innen im *Lokalen Bildungsverbund Reuterkiez* (Berlin) verwiesen.

Individuelle Akteure (Eltern, Stadtteilbewohner/innen o.ä.) werden dagegen im Sinne von Partizipation und Bürgerbeteiligung eher zu punktueller oder kontinuierlicher Beteiligung angeregt. Sie müssen im Regelfall erst „gewonnen“, d.h. aktiviert werden. Dies geschieht minimal über „aktivierende Befragungen“, die die Bedarfe von Migranten aufgreifen aber vor allem über die Einbindung in ehrenamtliche Strukturen und Beteiligungsverfahren. In diesem Verständnis werden Migranten selber zu gestaltenden Akteuren der Netzwerkarbeit bzw. sie werden dazu angeregt. Beispielsweise übernehmen sie Multiplikatoren/innenfunktionen (z.B. Stadtteilmütter, Stadteilotsen o.ä.), leiten selber Kurse, organisieren Veranstaltungen und Beteiligungsverfahren im Stadtteil (z.B. Elternkonferenzen o.ä.) usw. Nicht selten sind diese Maßnahmen mit der Hoffnung verbunden, durch die mitwirkenden Migranten einen breiteren Zugang zur Zielgruppe zu erhalten. Hier wird sich des „Türöffnerprinzips“ bedient.

¹⁴ Auch im Rahmen des Wettbewerbs Teilhabe und Integration von Migrantinnen und Migranten durch bürgerschaftliches Engagement“ (2008) der Stiftung Bürger für Bürger wurde festgestellt, dass Zuwanderer in der Praxis für Integrationsarbeit häufig nur Adressaten seien. Es wird jedoch eine langsame Trendwende wahrgenommen, die verstärkt auf die aktive Mitarbeit von Migranten im Sinne der Stufe II hindeutet (Olk 2008:5). Die weitere Entwicklung bleibt also abzuwarten.

Die Durchführung von Beteiligungsverfahren kann bereits als relativ große Möglichkeit der Einflussnahme und Mitbestimmung betrachtet werden. Gutes Beispiel hierfür sind die ins Projekt *Ein Quadratkilometer Bildung* integrierten Elternkonferenzen, die sich in diesem Stil aber nicht allzu häufig finden lassen. Allerdings nehmen derartige Verfahren noch nicht denselben Stellenwert ein, wie die strukturelle Einbindung in Steuerungsgremien.

Insgesamt ist die Stufe II, im Gegensatz zur Stufe I, weniger defizitär geprägt. Sie setzt stattdessen auf Basis des Potenzialmodells an der interkulturellen Expertise an, die oftmals benötigt wird, um die nötige Akzeptanz für migrationsspezifische Projekte zu schaffen.

Als Fazit für diese Stufe kann festgehalten werden, dass Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen Varianten für viele, allerdings längst nicht alle Bildungslandschaften ein festes Strukturmerkmal sind und einen hohen Stellenwert einnehmen.

Stufe III: Migranten als „Mitbestimmer“ in Bildungslandschaften

Diese Stufe bezieht sich vor allem auf die Steuerungs- und weniger auf die operative Ebene. Die Möglichkeiten der Einflussnahme sind hier prinzipiell recht hoch. Deshalb wurde im Rahmen der Praxisrecherche explizit darauf geachtet, inwieweit individuelle und kollektive Akteure mit Migrationshintergrund in Steuerungsgremien einbezogen werden. Die Nicht-Beteiligung von individuellen Akteuren ist wenig überraschend – sie gilt gleichermaßen für Personen ohne Migrationshintergrund. Bei den Netzwerken handelt es sich also ganz eindeutig um Institutionennetzwerke.

Die Nicht-Beteiligung kollektiver Akteure mit Migrationshintergrund ist allerdings bezeichnend. Die meisten der hier recherchierten Bildungslandschaften gewähren einen guten Einblick in ihre Akteurskonstellationen und Gremienstrukturen, so dass sich die Einbindungspraxis relativ gut erkennen lässt. Nur in den seltensten Fällen (z.B. *Bildungsverbund Reuterkiez Berlin*) geht aus diesen Einblicken die Information hervor, dass Migrantenvereine und- initiativen an entsprechenden Gremien beteiligt werden. D.h. der Einbezug von Migranten fehlt genau an der Stelle, wo der „Grundstein“ für integrative Maßnahmen gelegt und Entscheidungen *über* sie aber *nicht mit ihnen* gefällt werden.

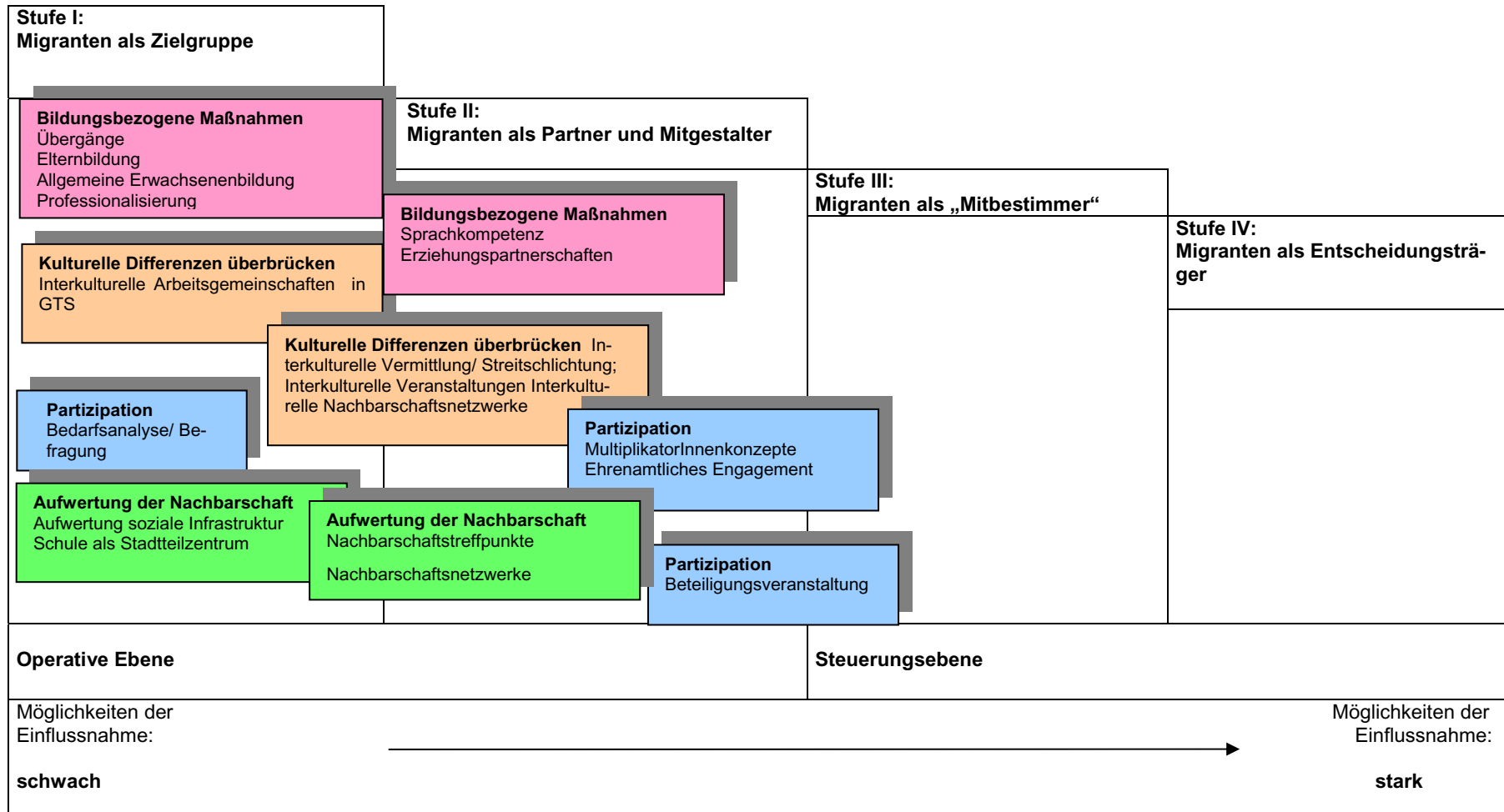
Stufe IV: Migranten als Entscheidungsträger in Bildungslandschaften

Die letzte Stufe fragt schließlich danach, inwieweit Migranten in den an einer Bildungslandschaft beteiligten Institutionen Führungspositionen bekleiden und somit be-

reits an dieser Stelle steuernden Einfluss nehmen können. Die Möglichkeiten der Einflussnahme dürften hier am höchsten sein. Als einzige der vier Stufen wurde diese Kategorie nicht aus dem Material heraus gebildet, da sich hierfür kein eindeutiges Beispiel gefunden hat. Es wäre zumindest denkbar gewesen, dass Migrationsdienste der städtischen Behörden oder Einrichtungen der freien Jugendhilfe Migranten in Führungspositionen beschäftigen. Allerdings scheint auch das nicht der Regelfall zu sein, wie ein Blick auf die Internetpräsenzen der jeweiligen Einrichtungen gezeigt hat.

Kehrt man zur Ausgangsfragestellung zurück und setzt die in Kapitel 4.2 beschriebenen Maßnahmen zur Förderung von Integration in Beziehung zu den vier Kategorien der Beteiligung, lässt sich an dieser Stelle bilanzierend festhalten, dass sich ein Großteil der Maßnahmen in erster Linie an Migranten als Zielgruppe und Empfänger dieser Leistungen richtet und sich somit auf der Stufe I oder an der Schnittstelle zu Stufe II bewegt. Diesen Maßnahmen, die sich vor allem aus bildungsbezogenen Angeboten zusammensetzen, liegt vor allem eine defizitorientierte Sichtweise zugrunde. Relativ häufig bedienen sich Bildungslandschaften aber auch direkten Beteiligungsmöglichkeiten und animieren Migranten zu aktiver Mitarbeit (Stufe II). Hier lässt sich eine Abkehr vom Defizit- hin zum Potenzialmodell erkennen. Bildungsbezogene Maßnahmen sind auf dieser Ebene aber kaum anzutreffen. Insgesamt kommen aber nur die wenigsten Maßnahmen über Stufe II hinaus. Zwar betonen die meisten Bildungslandschaften Partizipation und Beteiligung von Migranten – offenbar gilt dieser Grundsatz aber nur für die operative Ebene. Die Steuerungsebene bleibt weitestgehend unberührt.

Die Zuweisung der verschiedenen Maßnahmen zu den jeweiligen Stufen ergibt abschließend folgende Übersicht:



6 Fazit und Empfehlungen

1. Die konkrete Reichweite von Bildungslandschaften erstreckt sich vorrangig auf den sozialen Nahraum. Auch Konzepte, deren programmatisch-strategische Ausrichtungen bewusst eine regionale oder gesamtstädtische Perspektive einnehmen, münden in der praktischen Umsetzung zumeist in **nahräumlich definierte Einzelprojekte mit jeweils eigenen Entwicklungsbedingungen und -logiken**. Dabei richten Bildungslandschaften im Unterschied zur traditionellen Einzelschule den Blick auf erweiterte potenzielle Zielgruppe(n). Mithilfe netzwerkartiger Strukturen können integrierte Handlungskonzepte entwickelt werden, die über das herkömmliche Spektrum der klassischen „Beschulung“ hinausreichen und die ganze Biographie sowie das soziale Umfeld - vor allem Eltern und Familien - einbeziehen. Wie weit reichend damit tatsächlich auch neue Zielgruppen angesprochen und erreicht werden, bleibt allerdings letztlich unklar, weil in der Regel doch die Eltern und weniger die Nachbarschaft im Quartier (z.B. Senioren, Einzelhändler oder Handwerksbetriebe etc.) adressiert werden. Trotzdem liegt hier insofern ein besonderer Vorteil von Bildungslandschaften, als in vernetzten Strukturen auch auf spezialisierte Kompetenzen zurückgegriffen werden kann, die beispielsweise das Angebot erwachsenenpädagogischer Leistungen erlauben.
2. Im Vergleich zur traditionellen Schulpraxis bieten Bildungslandschaften durch ihre Vernetzung und die Bündelung von institutionellen Ressourcen und Kompetenzen also tatsächlich ein deutlich vielseitigeres Spektrum von Lernmöglichkeiten und Sozialisationsgelegenheiten als Einzeleinrichtungen. Zumindest auf einer programmatischen Ebene wird zudem in den meisten Konzeptionen ein biographisch und stärkenorientierter Bildungsansatz verfolgt, der in der Praxis die bislang weitgehend allein vorherrschenden defizitorientierten Vorgehensweisen keineswegs ersetzt, aber sie ergänzt und ihnen eine Alternative zur Seite stellt. Auf der operativen Ebene lassen sich daher beide Ansätze identifizieren. Insofern sind Bildungslandschaften also weniger strukturell festgelegt auf bestimmte pädagogische und organisatorische Konzepte; mit anderen Worten: **Die größere Vielfalt von Handlungsoptionen auf der Seite der Institutionen erleichtert auch den angemesseneren Umgang mit Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Individuen**.

3. Durch die Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen können Bildungslandschaften also spezifischer auf Probleme und Bedarfe sehr heterogener Zielgruppen - unabhängig von der Art des Verursachungszusammenhangs - reagieren als dies in der Einzelschule möglich ist. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die soziale Lage und die Bildungschancen von Migranten von Bedeutung: Deren **spezifische Erfahrungen, Lebenslagen, Interessen und Verhaltensweisen machen sie zunächst zu einer besonderen „Zielgruppe“ für Bildungsinstitutionen und erfordern besondere Unterstützungs- und Integrationsleistungen**. Viele dieser Leistungen könnte „die Schule“ alleine nicht erbringen, weil es ihr in der herkömmlichen Form an verschiedenen Ressourcen (vor allem Zeit und Kompetenzen) mangelt. Zielgruppenorientierung scheint dabei zunächst im Widerspruch zu einer eher unspezifisch diversitätsbewussten oder diversitätsgerechten Praxis zu stehen. Tatsächlich unterscheiden sich aber diejenigen Bemühungen, die in der konkreten Praxis auf spezielle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Migration und gesellschaftliche Integration gerichtet sind, oftmals nur wenig von den Maßnahmen, die in Bildungslandschaften ohne spezielle Problemklientel stattfinden. So trägt es eben auch zur sozialen Inklusion von Migranten bei, dass z.B. vermehrte informelle Lernsituationen und selbstgesteuertes Lernen den Kindern und Jugendlichen neue Möglichkeiten für sozial-emotionales Lernen eröffnen oder sich und ihre Umwelt experimentell zu erforschen. Im Gegensatz zur Einzelschule ermöglichen Bildungslandschaften Handlungskonzepte, die zwar nicht Migranten als alleinige Zielgruppe adressieren, ihnen aber in vielfacher Hinsicht genauso zu Gute kommen können wie Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.
4. Eine diversitätsbewusste Praxis bedeutet auch keineswegs, dass zielgruppenspezifische (Sonder)Bedarfe oder Defizite unberücksichtigt bleiben. In den meisten Bildungslandschaften kommen je nach Bedarf und Situation ebenso Maßnahmen zur Anwendung, die bewusst Stärken und Potentiale fördern wollen wie auch Praktiken, die Unterstützungen anbieten und typische Defizite beheben wollen. So geht es in den Bereichen Bildung und Spracherwerb in der Tat häufiger darum, Defizite und Nachteile bzw. Benachteiligungen auszugleichen und auf diese Weise Verwirklichungschancen zu vergrößern. **Gerade mit der Vorstellung von „Migranten als Zielgruppe“ für bil-**

dings- und sozialbezogene Maßnahmen verbindet sich in der praktischen Umsetzung zumeist ein Defizit-Modell. Anders gestalten sich in der Regel Maßnahmen, die Mitarbeit und Beteiligung betonen und die „Zielgruppe“ gleichzeitig als Partner und Mitgestalter einbeziehen. Hier wird die Chance vor allem in der interkulturellen Expertise von Migranten gesehen, die bei gezielter Anwendung den Zugang zu anderen Migranten öffnen kann. In interkulturellen Projekten und Aktionen werden z.B. Migranten als Kulturexperten in die Angebote eingebunden. Hier sind es häufig Frauen, die von der Schule oder dem Kindergarten als Multiplikatorinnen eingesetzt werden um einen leichteren Zugang zur Klientel zu schaffen. Auf diese Weise werden sie von der Zielgruppe zum Teil des Netzwerks bzw. der Bildungslandschaft. Insofern besteht eine Wechselwirkung zwischen der Erschließung von Zugängen zu einer Zielgruppe und ihrer Erreichbarkeit einerseits sowie ihrer Einbeziehung in die Gestaltung der Bildungslandschaft andererseits. Aufgrund des in der Regel niedrighwelligeren Zugangs zu dem sozialen Netzwerk Bildungslandschaft lässt sich diese Wechselwirkung hier eher nutzen und verstärken.

5. Verwirklichungschancen erfordern nicht nur den Zugang zu Ressourcen und basalen Unterstützungsleistungen; sie umfassen auch die Möglichkeit, Ressourcen selbstbestimmt zu nutzen, sich neue Umgebungen anzueignen und eigene Wahrnehmungen, Motivationen, Interessen in gesellschaftliche Prozesse einzubringen. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint auch das Konzept Bildungslandschaften noch verbesserungsbedürftig: **Bildungslandschaften thematisieren Heterogenität und Diversität nicht oder nur partiell explizit auf der programmatischen Ebene.** Dies wäre aber nötig, um jenseits der Beliebigkeit, Personenabhängigkeit und Fragilität vieler - im Einzelnen durchaus guter - Beispiele und Handlungsansätze vor Ort einen umfassenden, integrierten Ansatz zu etablieren, an dem sich die Entwicklung konkreter Maßnahmen systematisch orientieren könnte. Absichtserklärungen wie „Es darf kein Kind/Jugendlicher verloren gehen“ oder Adressformulierungen wie „für alle“ sind ebenso richtig wie unspezifisch und verfehlen daher eine konkrete Wirkung. Es fehlen in der Regel spezifisch formulierte Zielsetzungen zur Entwicklung von integrativen Ansätzen für Zielgruppen mit Migrationshintergrund. Das Thema „Vielfalt“ wird nur selten programmatisch aufgegriffen.

Ob und inwieweit möglicherweise konkretere Richtlinien der Schulbehörden oder dergleichen dieses Defizit ausgleichen können, ließ sich in diesem Rahmen nicht klären; um eine steuernde Wirkung für die Gestaltung und Funktion von Bildungslandschaften zu erzielen, wären aber vermutlich Vorgaben und Regeln erforderlich, die zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen abgestimmt wurden.

6. Bildungslandschaften sind verhältnismäßig neue Organisationsformen, die sich vielfach noch nicht vollständig etabliert bzw. stabilisiert haben. In vielen der untersuchten Bildungslandschaften ist der Konstitutionsprozess noch nicht abgeschlossen. Es verwundert daher nicht, dass die Bildung von Netzwerken zwischen den Institutionen in vielen Bildungslandschaften ein beherrschendes Thema ist und andere Inhalte an den Rand drängt, aber auch dort, wo ein fortgeschrittenes Ausbaustadium erreicht ist, wird ein Teil der verfügbaren Ressourcen stetig für Erhalt und Weiterentwicklung des Netzwerkes benötigt (z.B. Bildungslandschaft Mühlhausen). Insofern wäre darauf hinzuwirken, dass **programmatische Ziele, Aufmerksamkeit und Sensibilitäten sowie erforderliche Ressourcen jenseits der nachvollziehbaren Anfangs- und Umstellungsprobleme stärker auf die inhaltlichen Aufgaben und insbesondere die Behandlung von Diversitäts- und Heterogenitätsproblemen gelenkt werden.**
7. Der Anteil an Führungskräften mit Migrationshintergrund im institutionellen Management und auf einer Steuerungsebene ist auch in Bildungslandschaften überaus marginal. Auf der Umsetzungsebene finden sich verschiedentlich Personen mit Migrationshintergrund als Sozialarbeiter/innen, -pädagogen und dergleichen. Auf der Leitungsebene hingegen sind die Positionen überwiegend von deutschen Fachkräften besetzt; in keiner der betrachteten Bildungslandschaften waren Migranten in strategischen Entscheidungspositionen zu finden. Gerade im Bereich der Sozialarbeit gibt es aber durchaus ein **Fachkräfteangebot von Menschen mit Migrationshintergrund, das stärker für Managementaufgaben in sozialen Institutionen genutzt werden könnte.** Wie Untersuchungen des Instituts Arbeit und Wirtschaft gezeigt haben (Prigge/von Rittern 2009), gelingt die Etablierung eines niedrighwelligen Angebotes an sozialen Dienstleistungen für Migranten besser, wenn sich der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in den Managementebenen erhöht.

Entscheidend scheint dabei nicht die kulturell/ethnische Homogenität mit der örtlichen Zielgruppe, sondern ein grundsätzlicher Migrationshintergrund von Personen auf den Leitungsebenen von Schulen, Kindergärten, Jugendfreizeitheimen und ähnlichen sozialen Dienstleistungsinstitutionen. Die gesichteten Konzepte von Bildungslandschaften thematisieren die Managementfunktionen insgesamt wenig.

8. Was für Führungspositionen und die Steuerungsebene gilt, setzt sich in gewisser Weise auch bei der konkreten Gestaltung von Bildungslandschaften fort. Migranten oder Migrantenorganisationen sind bei der Konzeption und Konstitution von Bildungslandschaften in der Regel nicht aktiv involviert. Analog zu den Erfahrungen in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen ist deshalb anzunehmen, dass auch ***Bildungslandschaften in die Gefahr geraten, Integrationsarbeit für bzw. über Migranten aber nicht mit Migranten zu organisieren.***

Empfehlungen

1. Angesichts der Vielzahl und Verschiedenartigkeit von Einzelmaßnahmen und guten Beispielen für diversitätsgerechte Praktiken sowie speziell auf die Zielgruppe „Migranten und ihre Familien“ zugeschnittenen Maßnahmen erscheint es nicht sinnvoll, an dieser Stelle einzelne dieser Beispiele besonders hervorzuheben. Hinzu kommt, dass viele dieser Einzelmaßnahmen jenseits der oberflächlichen Gebote von „political correctness“ als Ausdruck von umstrittenen Positionen und Strategien in diesem Themenfeld gelten können und dass die Recherche im Rahmen dieser Studie bei weitem nicht intensiv und präzise genug sein konnte, um für einzelne Praxisbeispiele ein wirklich fundiertes Qualitätsurteil abgeben zu können. Gleichwohl zeigt die Studie deutlich, dass mittlerweile ein großer Erfahrungsschatz vorhanden ist, der bislang aber einer gezielten Nutzung vorenthalten bleibt. Insofern erscheint es sinnvoll, möglichst viele Erfahrungen, Praktiken, Maßnahmen systematisch zu dokumentieren und einer interessierten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Empfohlen wird daher der Ausbau einer systematischen, u.U. von Experten/innen kommentierten, Datenbank, die möglichst viele Beispiele aufführt und den unterschiedlichen Nutzern und Nutzerinnen die Entscheidung darüber überlässt, welche Einträge im Einzelfall für die jeweiligen Anliegen interessant und hilfreich sind und weitere Informationen/Recherchen lohnenswert erscheinen lassen. Zu diesem Zweck könnte an bereits bestehenden Datenbanken mit dem Ziel einer konsequenten Weiterentwicklung ange-

setzt werden. Einen interessanten Ansatzpunkt stellt z.B. die Projektdatenbank des Praxisnetzwerks „Zuwanderer in der Stadt“ der Schader-Stiftung dar¹⁵. Hier werden „Gute-Praxis-Beispiele“ stadträumlicher Integrationspolitik auch über die Projektlaufzeit hinaus gesammelt und anschaulich dokumentiert. Der Ausbau und die Weiterentwicklung dieser Datenbank sind daher empfehlenswert. Auch in anderen Zusammenhängen, wie z.B. den Bundes(modell)programmen „Soziale Stadt“ und „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ wurden interessante Praxisbeispiele zusammengetragen - allerdings liegen diese Informationen bislang unverbunden nebeneinander, so dass dem interessierten Nutzer bislang eine recht hohe Rechercheleistung abverlangt wird, um einen guten Überblick über die ihn interessierenden Praxisbeispiele zu gewinnen. Insofern sollte über den Aufbau *einer* zentralen Datenbank nachgedacht werden.

2. Der Aufbau einer Datenbank mit einer Sammlung an „Gute-Praxis-Beispielen“ wirft zugleich die Frage nach Qualitätsbemessung und Erfolgsindikatoren auf. Die Studie hat deutlich gezeigt, dass sich bislang keine objektiven Aussagen über die *Wirkungen* der Integrationsmaßnahmen treffen lassen. Weder liegen Untersuchungen über die Integrationsleistungen von Bildungslandschaften vor, noch scheinen die Akteure vor Ort über das entsprechende Instrumentarium zur Selbstevaluation zu verfügen. Es wird daher empfohlen im Rahmen einer externen Evaluation die integrativen Wirkungen exemplarischer Bildungslandschaften zu analysieren und in diesem Zuge Qualitätskriterien und Messverfahren zu entwickeln, die den Akteuren vor Ort als Selbstevaluationsinstrumente zur Verfügung gestellt werden können. Sofern vorhanden, wird zudem empfohlen, die Themenbereiche Migration und Integration als feste Bestandteile in ein kommunales Bildungsmonitoring aufzunehmen. Ein wesentlicher Ansatzpunkt könnte

¹⁵ Das Projekt „Zuwanderer in der Stadt“ wurde als Verbundvorhaben von der Schader-Stiftung, dem Deutschen Städtetag, dem Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen (GdW), dem Deutschen Institut für Urbanistik (Difu) und dem Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung GmbH an der Ruhr-Universität Bochum (InWIS) ab Januar 2004 gemeinsam durchgeführt.

hierfür das Bundesprogramm Lernen vor Ort darstellen, das die beteiligten Kommunen zur Entwicklung eines entsprechenden Systems verpflichtet.¹⁶

3. Auf einer konzeptionellen/programmatischen Ebene sollte das Thema Migration einen deutlicheren Stellenwert einnehmen und konkreter dargestellt werden. So wie es sich aus Sicht dieser Studie darstellt, bleibt es weitgehend der operativen Ebene überlassen, wie die universellen Ansprüche aus den Konzepten ausgestaltet werden. Ist es gewünscht, dass die operative Ebene die komplette Entwicklung übernimmt, reicht es zwar aus, den „kreativen Freifahrtschein“ auszustellen und darauf zu vertrauen, dass eine kontextsensitive Bottom-up Strategie erfolgreich ist. Dies kann durchaus zu guten Ergebnissen und funktionierenden Einzelbeispielen führen; vor allem auf einer gesamtstädtischen Ebene könnte der Prozess der Einführung von Bildungslandschaften und der Integration von spezifisch auf den Umgang mit Diversität und Heterogenität gerichteten Elementen aber an Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Wirksamkeit gewinnen, wenn hier größere Klarheit und Deutlichkeit auf einer Programmebene geschaffen würde.
4. Um die gemeinsamen Erfahrungshintergründe verschiedener Migrantengruppen auch in der Entwicklung und Steuerung von Bildungslandschaften zu berücksichtigen, sollte versucht werden, vermehrt Leitungspositionen von einschlägigen Institutionen mit einer höheren Quote von Menschen mit Migrationshintergrund auszustatten. Es ist stark anzunehmen, dass dadurch die Akzeptanz der Angebote und der Zugang zu ethnischen Minderheiten deutlich befördert würde. Gelingt dies nicht, laufen Bildungslandschaften Gefahr, weiterhin im Kern eine Integrationsarbeit über die Menschen mit Migrationshintergrund zu organisieren.
5. Ein wesentlicher Baustein, der zur Verbesserung von Verwirklichungschancen beiträgt, ist grundsätzlich die Eröffnung von Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten. Dafür sollten Bildungslandschaften ohnehin offen sein und hier scheint nach wie vor ein erkennbares Defizit zu liegen. Zumindest in dem aktuellen Stadium, in dem sich die Entwicklung von Bildungslandschaften zurzeit befinden.

¹⁶ Ein Blick auf die Förderrichtlinien von Lernen vor Ort lässt entsprechende Zielsetzungen im Handlungsfeld Bildungsmonitoring allerdings noch vermissen (vgl. BMBF 2008:6). Die Programmbroschüre weist zwar darauf hin, dass Kommunen mit dem gewählten Querschnittsbereich „Integration und Diversitätsmanagement“ der Zielgruppe Migranten auch im Handlungsfeld „Bildungsmonitoring“ besondere Aufmerksamkeit schenken müssen – allerdings impliziert diese Aussage, dass Kommunen mit anderen Querschnittsbereichen auch andere Schwer-

det, stellt sich das institutionelle Arrangement noch stark als behördlich/bürokratisch gesteuert dar und bietet anderen beteiligten Akteuren wenig gestaltende Einflussmöglichkeiten. Dies gilt auch und erst recht für Migranten und Migrantenorganisationen; insbesondere für Migranten in schwierigen sozialen Lagen müssten überdies besondere Motivations- und Unterstützungsleistungen bereitgestellt werden, um sie in die Lage zu versetzen, Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten tatsächlich zu nutzen.

6. Eine sinnvolle Zielsetzung von Bildungslandschaften kann es sein, funktionale Segregation zu befördern (s.o., S. 24). Dafür sollten bewusst auch solche Aktivitäten und Lernprozesse initiiert und verstärkt werden, die die Vernetzung und Organisation von Migranten in ihrem Wohnquartier, die Bildung von Gemeinschaftsbewusstsein und sozialem Kapital unterstützen und fördern können. Auf diese Weise können Bildungslandschaften einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Aneignungs- und Partizipationskompetenzen leisten und damit zu einer Verbesserung von Verwirklichungschancen beitragen.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2001): „Anforderungen an die Schule im Stadtteil“, in: Norbert Gestrin et. al. (Hg), *Jahrbuch Stadt Region. Schwerpunkt: Einwanderungsstadt*. Opladen: Leske + Budrich, 75-91.
- Al-Qaradawi, Yusuf (2003): *Erlaubtes und Verbotenes im Islam*. München, 2003.
- (BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working Paper 13. Aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1. Nürnberg.
- Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter (2009): „Schulen in städtischen Bildungs- und Integrationsnetzwerken“, *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften* 48 (1): 63-76.
- Behr, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Liebig, Reinhard; Nord, Gabriele; Schulz, Uwe (2005): *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in NRW*. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Berse, Christoph (2009): *Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften. Bestandaufnahme und Perspektiven*; Budrich UniPress. Download unter: (http://www.budrich-unipress.de/product_info.php?products_id=51)
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (2009): „Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung“, in: Peter Bleckmann, Anja Durdel (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11-19.
- Bleckmann, Peter (2009): „Lokale Bildungslandschaften: Ein Weg zur Demokratisierung von Bildung“. in: Peter Bleckmann, Anja Durdel (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen.*, Wiesbaden: VS-Verlag
- BMBF (2009): *Lernen vor Ort*. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. Bonn, Berlin. Download unter: (http://www.familiertext.de/img/downloads/Lernen_vor_Ort.pdf)
- BMBF (2008): *Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“*. Bonn. Download unter: (http://www.lernen-vor-ort.info/_media/BMBF_Foerderrichtlinien_lvo_final.pdf)
- BMFSFJ (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2008): *Lebenswelt Schule*. Vernetzung lokaler Akteure und Ressourcen für die individuelle Förderung von Kindern. Berlin Download unter: (<http://www.lebensweltschule.net/fileadmin/lebenswelten/dokumente/Konzeptpapier.pdf>)
- DIFU (2005): „Fachtagung Bildung im Stadtteil“. Arbeitspapiere zum Programm „Soziale Stadt“ Band 11; Berlin

- Esser, Hartmut (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Forschungsbilanz 4 der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg:rororo.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2009): *Fachkonferenz Neue Wege für die Bildung in der Stadt? Bildungsverbände in Berlin*. Download unter:
(http://www.fes.de/aktuell/documents2009/090915_Bildungsverbueende_Berlin.pdf)
(12.01.10)
- Gesemann, Frank (2009): „Kommunale Bildungspolitik – Schlüssel zur Integration von Migranten?“, in: Frank Gesemann, Roland Roth (Hg.), *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 449-469.
- Harmand, Joachim / Süß, Ulrike (2008): *Weinheimer Bildungskette. Bildungslandschaften in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft aus der Perspektive des Kindes gestalten!* Weinheim Download unter:
(<http://www.integrationcentral.de/documents/Weinheimer%20Bildungskette.pdf>)
- Häußermann, Hartmut (2002): „Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt“, in: Uwe Jens Walther (Hg) 2002; S. 71-85
- Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter.(2002): „Die Mühen der Differenzierung“. In: Martina Löw (Hg.): *Differenzierungen des Städtischen*; Opladen: Leske + Budrich.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2008): *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Healey, Joseph F. (2007); *Diversity and society: race, ethnicity, and gender*. Newbury Park, CA: Pine Forge Press
- Hömann, Katrin; Bergmann, Katrin; Gebauer, Miriam (2007): „Ganztägliches Lernen in Deutschland – Ausgangslage und Rahmendaten. Das Personal“, in: Heinz Holtappels, Günter, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher, (Hg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Studien zur ganztägigen Bildung Band 1. Weinheim, S. 70-86.
- Jacobs Foundation (2007): *Annual Report 2007*. Zürich, 45; download unter:
(http://www.jacobsfoundation.org/cms/fileadmin/jacobs/documents/Jacobs_GB07_De.pdf) (12.02.2010)
- Klein, H.E.; Hüchtermann, Marion (2003): „Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz“, in: Hans Peter Klös, Reinhold Weiß (Hg.), *Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizienteres Bildungssystem aus?*. Köln: Dt. Inst.-Verlag.
- Kristen, Cornelia (2007): „Schulwahlentscheidungen und ethnische Schulsegregation. Grundschulwahl in türkischen Familien“, in: *Soziale Welt*. Sonderband 17: 419-445.

- Kronauer, Martin (2002): „Die neue soziale Frage: Armut und Ausgrenzung in der Großstadt heute“. In: Uwe Jens Walther (Hg) 2002; S. 45-55
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mack, Wolfgang (2009): „Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften“, in: Peter Bleckmann, Anja Durdel (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS-Verlag, 57-67.
- Mack, Wolfgang (2006): „*Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe*“, *Die deutsche Schule* 98/2006 H.2: 162-177
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.): 40 Stühle unterwegs für eine Kultur in der jeder Mensch Platz hat. Download unter:
(http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/40_Stuehle/40_Stuehle_Auszug.pdf).
- Meinecke, Annika; Schalkhaußer, Sofie; Täubig, Vicki (2009): „„Stadtteil und Schule“ – Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck“, in: Nils Berkemeyer, Harm Kuper et.al. (Hg.): *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann 149-163.
- OECD (2006): *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Download unter:
http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html#TOC
- Olk, Thomas (2008): „Vorwort“, in: Stiftung Bürger für Bürger (Hg.): *Teilhabe und Integration von Migrantinnen und Migranten durch bürgerschaftliches Engagement*. Dokumentation des bundesweiten Wettbewerbs. Berlin
- Otten, Matthias (2008): Interkulturelle Bildung an Ganztagschulen: Ein neues Kooperationsfeld für Migrantenorganisationen? Download unter:
(http://www.rkw.de/fileadmin/media/Dokumente/Mitarbeiter/2008_MA_Ganztagschule.pdf)
- Petendra, Brigitte (2005): „Sozialräumliche Integration von Zuwanderern. Best-practice-Projekte“. Werkstattbericht der Schader-Stiftung Darmstadt.
- Prigge, Rolf; von Rittern, Roy (2010): „Forschungsprojekt: Neue Governance-Strukturen für die soziale Stadtpolitik“. Arbeitnehmerkammer Bremen, Institut Arbeit und Wirtschaft.
- Schulz, Andreas (2000): „Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen“, *Die deutsche Schule* 92/2000: 4.
- Sen, Amartya (2000): *Ökonomie für den Menschen*; Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg.
- Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (2007): *Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess*. München: Luchterhand

- Söhn, Janina (2009): „Nicht alle sind gleich. Der Rechtsstatus beeinflusst Bildungschancen von Migranten“. *WZB-Mitteilungen* H. 126 Dez. 09: 14-18.
- Stadt Heidelberg (2008): Kommunale Bildungslandschaft Heidelberg. Download unter: (http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1189019/40_pdf_Bildungslandschaft.pdf)
- Stadt Leipzig (2009): Fachkonzept Bildungslandschaft. Download unter: (http://www.leipzig.de/imperia/md/content/61_stadtplanungsamt/seko_teil_b_4_bildungslandschaft.pdf)
- Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Schönstein, Veronika; Vorndran, Oliver (2008): *Bildungsregionen gemeinsam gestalten: Erfahrungen, Erfolge, Chance.*; Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Stolz, Heinz-Jürgen (2009): „Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Zwischen Bereicherung und Überforderung“, in: Peter Bleckmann, Anja Durdel (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS-Verlag, 105-121.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2008): „Bildung lokal verantworten – Lebenslanges Lernen gestalten“. *DJI-Bulletin* 81 H.1.: 15-16.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): „Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte“, in: Hans Otto, Jürgen Oelkers (Hg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München/Basel: Reinhardt, 114-130
- Süssmuth, Rita (2009): „Integration und schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund: Von Verdrängung zu aktiver Zukunftsgestaltung“, in: Peter Bleckmann, Anja Durdel (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS-Verlag, 67-77 .
- Vreugdenhil, Kees (2008): Entwicklungsvorhaben „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen“ (nelecom) Download unter: (http://www.nelecom.de/pdf/nelecom_arbeitspapier_20080924.pdf)
- Walther, Uwe Jens (Hg) (2002): *Soziale Stadt: Zwischenbilanzen - ein Programm auf dem Weg zur sozialen Stadt?* Opladen: Leske und Budrich

Schriftenreihe Institut Arbeit und Wirtschaft

Nr. 1

Holtrup, André/Warsewa, Günter (2008): Neue Governance-Formen in Wirtschaft, Arbeit und Stadt/Region.

Nr. 2

Holtrup, André/Warsewa, Günter (2008): Der Wandel maritimer Strukturen.

Nr. 3

Ludwig, Thorsten/Tholen, Jochen/Kühn, Manuel (2009): Beschäftigung, Auftragslage und Perspektiven im deutschen Schiffbau.

Nr. 4

Baumheier, Ulrike/Schwarzer, Thomas (2009): Neue Ansätze der Vernetzung durch Quartierszentren in Bremen.

Nr. 5

Warsewa, Günter (2010): Evaluation und Optimierung institutioneller Praktiken der Beratung und Förderung von Existenzgründerinnen

Nr. 6

Kühn, Manuel/Ludwig, Thorsten/Tholen, Jochen (2010): Beschäftigung, Auftragslage und Perspektiven im deutschen Schiffbau.

Nr. 7

Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia/Warsewa, Günter (2010): Schulen in lokalen Bildungs- und Integrationsnetzwerken

Nr. 8

Sommer, Jörg/Wehlau, Diana (2010): Governance der Politikberatung in der deutschen Rentenpolitik

Nr. 9

Fortmann, Claudia/von Rittern, Roy/Warsewa, Günter (2011): Zum Umgang mit Diversität und Heterogenität in Bildungslandschaften.