

Wischmann, Anke

Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?

Pädagogische Korrespondenz (2014) 49, S. 75-92



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wischmann, Anke: Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 75-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122210

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 49

FRÜHJAHR 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno
Kommentar von *Ulrich Herrmann*
- 23 **DOKUMENTATION I**
Unistart
- 24 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität – Eine Fallstudie
- 43 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Adeus Pädagogik?
- 59 **DAS AKTUELLE THEMA**
Günter Rüdell
Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem – Hinweise zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen
- 75 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Anke Wischmann
Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?
- 93 **SINNBILDER**
Sieglinde Jörnitz
„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“ – Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen führt
- 107 **DOKUMENTATION II**
Innovative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft

Anke Wischmann

Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?

I

Sowohl anhand einschlägiger Veröffentlichungen (z.B. Bleckmann/Durdel 2009; Weiß 2011; Müller 2011; Bleckmann/Schmidt 2012, Stolz 2014) als auch anhand des Interesses entsprechender Tagungen und Informationsveranstaltungen (z.B. Weiß 2009) sowie diverser Praxisprojekte (z.B. Treffpunkt Bildung, Künste öffnen Welten, Regionales Übergangsmanagement) zeigt sich das Bedürfnis, über kommunale Bildung und deren Gestaltung zu sprechen. Dabei sind ganz unterschiedliche Akteure vertreten (Bildungspolitik, Verwaltung, Wirtschaftsvertreter_innen, Vertreter_innen von Verbänden und Vereinen, Jugendhilfe, Schule sowie Anwohner_innen und Künstler_innen), die wiederum divergente Anliegen und Ansichten vertreten. Grundsätzlich geht es darum, dass aufgrund sich ändernder ökonomischer, demografischer und politischer Bedingungen neue Anforderungen an Bildung und deren Organisation gestellt werden. Dabei lassen sich zwei Entwicklungstendenzen, die strukturell zusammenhängen, unterscheiden: Einige Regionen haben es mit einer regelrechten Entvölkerung zu tun, die Geisterdörfer hervorbringt und zu schrumpfenden Städten führt (Bundeszentrale für politische Bildung 09.07.2007). Hier handelt es sich entweder um ländliche Regionen (vor allem in den östlichen Bundesländern, vgl. Bundesamt für Statistik „Verlassene Region“) oder ehemalige Industriestandorte (wie in Nordrhein-Westfalen). Dies liegt zum einen an der allgemeinen demografischen Entwicklung (BiB 2013), zum anderen aber auch an einer in Deutschland seit der Jahrtausendwende zu verzeichnenden Reurbanisierung (Herfert 2002; Brake/Herfert 2012). Immer mehr Menschen ziehen in große Metropolen, in denen dann wiederum soziale Verdrängungsprozesse zu verzeichnen sind („Gentrifizierung“), sodass ein gefragter und teurer Innenstadtkern entsteht und die mit weniger Kapital ausgestatteten Bewohner_innen in Randgebiete verdrängt werden (Friedrichs/Kecskes 1996). Für die Organisation von Bildung heißt das, dass in der Stadt aufgrund von Segregationstendenzen Homogenisierungsmechanismen greifen, die einige Stadtteile und damit auch Schulen und andere Bildungsorte privilegieren und andere benachteiligen. In den teuren und nachgefragten Quartieren haben die Kommunen größere Ressourcen und weniger Probleme mit Bildungserfolg, weil Bildungserfolg (gemessen an Schulabschlüssen, Noten und dem Abschneiden bei Vergleichsstudien) stark

mit der sozialen Herkunft korreliert (Krüger et al. 2011). In schrumpfenden Städten oder sich entvölkernden Regionen hingegen muss darüber nachgedacht werden, wie Bildung überhaupt noch zu organisieren ist, wenn die Infrastruktur ebenso wie die Steuereinnahmen wegfallen. Dabei geht es nicht allein darum, einen Schulbusverkehr zu organisieren und Lehrer_innen davon zu überzeugen, in die Region zu ziehen, sondern auch darum, ob das Museum und die Bibliothek bestehen bleiben oder sich Sportvereine nicht besser zusammenschließen sollten.

Akteure aus Wirtschaft, Politik und dem Bildungssektor fordern im Kontext dieser Entwicklungen, dass Bildung vermehrt auf regionaler und kommunaler Ebene organisiert wird und die vor Ort Anwesenden in diese Prozesse einbezogen werden müssen. Dabei gibt es diverse Hindernisse auf politischer und rechtlicher Ebene aufgrund der streng getrennten Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen, sowie sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter Bildung zu verstehen ist, wer und was dazu gehört und wie diese zu organisieren ist (Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative 2013).

Im Folgenden soll durch eine Kontrastierung der aktuellen deutschen Debatte um kommunale Bildungslandschaften mit dem englisch-amerikanischen Ansatz der Community Education aufgezeigt werden, dass erstere ob ihrer spezifischen Interessenlagen blinde Flecken aufweist, insbesondere was das Verständnis von Bildung angeht. Es kann bezweifelt werden, dass zumeist implizit bleibende Bildungsbegriffe in der Rede von kommunaler Bildung, mit dem – expliziten – Anliegen der Reduktion von Bildungsdisparitäten und der Ermöglichung von Teilhabe vereinbar sind. Ziel des Beitrags ist es, eine kritische Debatte über kommunale Bildung und deren Organisation zu beginnen, bei der Bildung als öffentliches Gut (z.B. Lohmann 2003) verstanden wird und die Beteiligung aller Akteure im Zentrum steht.

II

Tatsächlich ist im deutschen Diskurs meist nicht von kommunaler Bildung die Rede, sondern von kommunalen Bildungslandschaften (Müller 2011, S. 41).¹ In der folgenden Auseinandersetzung soll deutlich werden, was die jeweiligen Anliegen – des Diskurses um kommunale Bildungslandschaften einerseits und Community Education andererseits – sind und welche Prämissen und Denktraditionen sich darin finden lassen. Beide Perspektiven erklären es zu ihrem Ziel, in kommunalen Zusammenhängen (soziale) Missstände unter sich verändernden (sozialen/ökonomischen) Bedingungen mit und durch Bildung bearbeiten und letztlich verbessern zu wollen.

1 Auch wenn die Begriffe Kommune und Community jeweils z.T. unterschiedliche Konnotationen in ihrer Sprache haben, so überschneiden sich die Verwendungsweisen im Kontext von Bildung stark: In beiden Fällen ist sowohl eine Verwaltungseinheit als auch eine Gemeinschaft gemeint.

(a) Koordination kommunaler Bildungslandschaften

Bei genauerem Hinsehen fällt im Diskurs um kommunale Bildungslandschaften – der von Veröffentlichungen im Kontext der Initiative „Lernen vor Ort“ (Gnahn 2013) dominiert wird – auf, dass zunächst nicht einsichtig ist, was die Koordination kommunaler Bildungslandschaften mit Bildung zu tun hat bzw. wie sie zu ihrer Verbesserung beitragen kann. Dies widerspricht dem explizit formulierten Ziel, dass die Umstrukturierung und Neuorganisation kommunaler Bildungslandschaften Bildungserfolg befördern soll (z.B. Müller 2011). Es finden sich eine Reihe von Projekten und Initiativen, anhand derer sich dies verdeutlichen lässt. In diesem Beitrag wird vor allem auf die Initiative „Lernen vor Ort“ Bezug genommen. Aber auch andere Projekte, deren Finanzierung häufig durch die Bertelsmann Stiftung (mit)gesichert wird, entsprechen dieser Einschätzung. Beispielhaft lässt sich dies am folgenden Statement der Projektleitung „Selbstständige Schule“² verdeutlichen:

„Schulen sind ein wichtiger Baustein zum *Bildungserfolg* von Kindern und Jugendlichen. Allein können sie jedoch ihre Aufgabe nicht meistern. Sie benötigen die Unterstützung aller regionalen Experten. Jugendämter, Bibliotheken, Museen, Volkshochschulen, Medienzentren, Kirchen, Polizei, Kammern, Musikschulen, Sportvereine und viele weitere. Alle tragen mit ihren Angeboten zum *Bildungserfolg* junger Menschen bei. Regionale Bildungsnetzwerke unterstützen die Idee eines *ganzheitlichen Bildungsverständnisses*, indem sie über Altersgrenzen hinweg schulisches und außerschulisches Lernen in den Mittelpunkt stellen. Durch die Zusammenführung der lokalen Bildungs-, Erziehungs- und Beratungssysteme zu einem Gesamtsystem gelingt eine *Optimierung der Förderung von Kindern und Jugendlichen*.“ (Projektleitung «Selbstständige Schule» 2004, zit. nach Duveneck/Volkholz 2011, S. 44; Herv. durch Verf.)

Im Mittelpunkt stehen nicht Bildung oder Bildungsprozesse, sondern *Bildungserfolg* und damit sind messbare Leistung(en) und Kompetenzen in der Schule, der Erwerb von Bildungszertifikaten (Schulabschlüssen) und letztlich eine daran tatsächlich oder vermeintlich ablesbare Employability gemeint; also, ein messbares Produkt. Bildung wäre dann gleichzusetzen mit subjektiven Anpassungsprozessen im Sinne einer Verwertbarkeitslogik. Andere Aspekte von Bildung, wie eine reflexive Auseinandersetzung und Bearbeitung von Welt-Selbst-Verhältnissen werden systematisch ausgeblendet. Bildung hieße dann, sich dem Paradigma der Employability zu unterwerfen und es auch nicht in Frage zu stellen. Es wird zwar auf ein „ganzheitliches Bildungsverständnis“ verwiesen, aber was darunter zu verstehen ist, wird nicht erklärt. Vielmehr dient der Begriff als „leerer Signifikant“ (Laclau/Mouffe 2006), der wiederum auf aktuelle Debatten um die Notwendigkeit der Anerkennung informeller Lern- und Bildungsprozesse bzw. deren Ergebnisse verweist. Diese wiederum unterstellen, dass so (formelle) Bildungsungleichheiten – die de facto soziale Ungleichheiten abbilden – abgebaut werden könnten (Mack

2 Das Projekt wurde zwischen 2002 und 2007 gefördert von der Bertelsmann Stiftung in 278 Schulen durchgeführt und hatte unter anderem das Ziel, die regionalen Bildungslandschaften zu entwickeln: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-498FC130-58571715/bst/hs.xsl/88751_88753.htm

2009). Offenbar gelingt es dem Bildungssystem im Allgemeinen und der Institution Schule im Besonderen derzeit nicht, die Potenziale der Schüler_innen zu erkennen und daran anzuknüpfen bzw. diese so zu transformieren, dass sie zu dem erwünschten Bildungserfolg führen können.

Eine engere Kooperation zwischen Akteuren im Bildungssystem soll vermeiden, dass weiterhin zu viele junge Menschen aus dem System heraus fallen und damit für den Arbeitsmarkt verloren gehen. Dabei wird die Metapher des Netzes genutzt, das als noch zu weitmaschig angesehen wird. Die Verwendung der Netzmetapher hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt (Meyer-Drawe 2001). Von der Verknüpfung mit einer beengenden, einschränkenden Erfahrung des Gefangen und Gefesselt Werdens wurde sie zur Ermöglichungsmetapher postmoderner, digitalisierter Gesellschaften: Wer gut vernetzt ist, verfügt über die benötigten Ressourcen einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, nämlich Wissen und Kontakte bzw. Sozialkapital (Bourdieu). Die Analyse der Netzstrukturen zeigt jedoch, dass die Ermöglichung auch immer eine spezifische Form der (Selbst-)Regierung der Subjekte (Foucault) mit sich bringt (Jendis 2009). Ein Außerhalb des Netzes ist gar nicht mehr denkbar, weil alles vernetzt ist, und damit bedeutet ein Hinausfallen tatsächlich eine absolute Exklusion. Dies betrifft sowohl die Zeit, in der Kinder und Jugendliche zur Schule gehen als auch die Übergänge zwischen Bildungs- und Ausbildungsphasen, insbesondere zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Doch auch im weiteren Lebensverlauf muss man vernetzt bleiben. So wird auf die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens bzw. sich Weiterbildens hingewiesen. Es wird unterstellt, dass es für die Betroffenen selbst wichtig und richtig ist, nicht durchs Netz zu fallen, weil Bildungserfolg ein nicht hinterfragbares Ziel ist, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene stärken würde (z.B. www.kuenste.oefnnen-welten.de). In diesem Zusammenhang wird das in der Bildungstradition im Zentrum stehende Individuum mit seinen individuellen Bedürfnissen und Potentialen, die es in Auseinandersetzung mit der Welt und anderen zu entfalten sucht (Humboldt 1793/1964), angerufen und bleibt gleichzeitig nebulös: Wie sollen die individuellen Bildungsprozesse aussehen, die der Freiheit bedürfen (ebd.) und sich gleichzeitig in dem engmaschigen Netz vollziehen und sich gesellschaftlichen Bedarfen anpassen sollen? Gibt es hier einen Widerspruch?

M. E. ergänzt sich das deutsche Bildungsverständnis des Idealismus und Neuhumanismus – das jedoch zumeist implizit bleibt – recht gut mit den Optimierungsabsichten, die sich in der Reorganisation kommunaler Bildungslandschaften widerspiegeln: Es müssen die Bedingungen für Bildungserfolg geschaffen und optimiert werden, aber *wie* Bildung sich tatsächlich vollzieht, bleibt Sache der oder des Einzelnen. So wird Bildung selbst nicht zum Politikum, nicht zum Aspekt der Neuorganisation kommunaler und regionaler Bildungslandschaften, an der und in der das Subjekt sich bildet, indem es teilhat und tätig ist. D. h., dass auch keine sich dem Paradigma der Employability widersetzenden Ansprüche und Ideen Be-

rücksichtigung finden können, die mit einem anderen Bildungsverständnis einhergehen könnten. Bereits Wilhelm von Humboldt hat die Wechselseitigkeit von Bildungsprozessen zwischen Mensch und Welt betont. Aber gleichzeitig hat er auch dafür plädiert, Bildung frei von ökonomischen und politischen Interessen zu ermöglichen (ebd.). Diese Vorstellung von Bildung geht also von einer grundlegenden Anerkennung zugrundeliegender Prämissen und Strukturen der Bildungsorganisation aus und blendet die Möglichkeit der Kritik und Veränderung derselben systematisch aus. Diese Ausblendung einer kritischen Bildung ist kein zufälliger Nebeneffekt; vielmehr leistet ihre Abwesenheit einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Hegemonie des bisherigen Diskurses um kommunale Bildungslandschaften. Wenn Bildung immer schon mit Effizienz und Employability gleichgesetzt wird, dann wird Kritik als Infragestellung der Programmatik von vornherein zumindest erschwert, wenn nicht unterbunden. In den hier betrachteten Publikationen zu kommunalen Bildungslandschaften zeigt sich eine strikte Differenzierung zwischen (individueller) Bildung des Subjekts einerseits und der Organisation der Strukturen, innerhalb derer sich Bildung vollziehen soll bzw. die sie ermöglichen sollen, andererseits. Die Verwobenheit des Subjekts mit (sozialen und institutionellen) Strukturen, die es ebenso hervorbringen, wie es sie dann reproduziert oder auch transformiert (Butler 2001), wird so nicht bedacht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass ein autonomes, sich bildendes Individuum eine Bildungslandschaft durchschreitet, deren Infrastruktur möglichst optimal gestaltet sein muss: In einer Wildnis kann man sich leicht verirren, asphaltierte Wege und Wegweiser helfen bei der Orientierung. Gleichzeitig schränken sich die Möglichkeiten, einen ganz anderen Weg zu gehen, immer mehr ein und das Zurechtfinden selbst ist nicht als Teil des Bildungsverlaufs gedacht.

(b) Community Education

Ein ganz anderes Bildungsverständnis lässt sich im englischsprachigen Kontext rekonstruieren, indem von kommunaler Bildung, von Community Education, die Rede ist. Immer wieder wird auch in Publikation zu kommunalen Bildungslandschaften auf Community Education verwiesen (z.B. Coelen 2009; Weiß 2011; Müller 2011). Dabei deuten sich in den deutschsprachigen Veröffentlichungen die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten unterschiedlicher Perspektiven auf kommunale Bildung durchaus an, wenn diskutiert wird, wie z.T. gegenläufige Interessenlagen Kooperationsbestrebungen behindern (Weiß 2011). Bei der Auseinandersetzung mit Community Education zeigt sich, dass es sich hier keinesfalls um einen feststehenden Begriff oder ein klar umrissenes Konzept handelt, sondern um ein Konglomerat diverser Ansätze, deren Ausgestaltung an den jeweiligen Bezugskontext geknüpft wird (Buhren 1997, S. 10ff). In der Regel wird dabei jedoch auf gemeinsame Traditionslinien in Großbritannien und den USA verwiesen, deren Ursprünge sich in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhundert finden (Göhlich 1997; Grunder 2001). Dabei waren die Ausgangslagen in beiden

Ländern durchaus unterschiedlich: In England sah man sich in den 20er Jahren einer wachsenden Kluft zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten konfrontiert, die insbesondere bei der jungen Bevölkerung zu einer regelrechten Landflucht führte und zu einem Verfall ländlicher Gemeinwesen. In den USA hingegen sah man sich in den urbanen Zentren angesichts der Weltwirtschaftskrise einem „sozialen Kollaps“ (Buhren 1997, S. 27) gegenüber, der zu einer Verarmung und Ghettoisierung großer Teile der Arbeiterschaft führte. In beiden Fällen hatte die Community Education den Anspruch, erodierenden Sozial- und Bildungsstrukturen entgegenzuwirken und ein demokratisches Gemeinwesen zu re-etablieren. Auch wenn sich in beiden Ländern die Community Education-Bewegung sehr unterschiedlich entwickelt hat, lässt sich doch konstatieren, dass sich die Grundgedanken der Implementierung lokaler Bildungsstrukturen gekoppelt an demokratische Beteiligungsprozesse der Gemeinwesenmitglieder – v. a. im Kontext ganztägiger Beschulung und Erwachsenenbildung – durchgesetzt haben (Buhren 1997, S. 10ff).

In Deutschland hingegen, konnte sich ein solcher Ansatz nie nachhaltig etablieren, auch wenn der Begriff immer wieder im Kontext von Reformdebatten (Öffnung der Schule, Ganztagschule) auftauchte (Göhlich 1998; Coelen 2002). Umso mehr fällt auf, dass aktuell erneut Bezug auf Community Education genommen wird. Der Anlass sind die eingangs beschriebenen, sich aus ökonomischen und demografischen Entwicklungen ergebenden Herausforderungen an Gemeinden und Regionen einerseits und an das Bildungssystem andererseits. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Einsicht in die Notwendigkeit neuer Kooperationen bspw. im Bereich der kulturellen und nachhaltigen Bildung sowie zwischen Sozialer Arbeit und Schule. In der Auseinandersetzung fällt jedoch auf, dass zwar der Begriff Community Education immer wieder auftaucht, dass aber daran geknüpfte Aspekte, insbesondere das Verhältnis von Community und Education (Kommune/Gemeinschaft und Bildung), kaum aufgegriffen werden. Dies stellt sich im englischsprachigen Diskurs anders dar.

„When applied to education, however, the word ‘community’ generally suggests something that is desirable, accessible, locally based and open to all. It also implies an approach that is cross-sectoral and more holistic than formal education: one which involves a: ‘*blurring of boundaries between educational establishments and their surrounding communities, as well as between teachers, students, work and leisure*’ (Caudry 1985).” (McGivney 1999, S. 3, Hervorhebungen im Original)

Wie immer, wenn es um den Bildungsbegriff geht, muss bedacht werden, dass dieser sich nicht einfach übersetzen lässt (Schwenk 1989) und dass in Bezug auf den englischen Begriff *education* nicht immer eindeutig ist, wie er ins Deutsche zu übersetzen ist. Im Gegensatz zum deutschen Bildungsbegriff umfasst *education* auch Erziehungsprozesse und damit immer schon Lehr-, Lern- und Erziehungsverhältnisse. Diese definitorische Differenz zeigt sich auch in den unterschiedlichen Begriffstraditionen: Wie wird und wurde Bildung bzw. Education jeweils theoretisiert? Im deutschen Kontext

wurde bereits auf den Idealismus und Humanismus verwiesen, der das Bildungsdenken bis heute entscheidend prägt und dazu nötigt, die soziale Dimension von Bildung immer explizit zu thematisieren (Budde/Willems 2009). Im englischsprachigen Zusammenhang (zunächst vor allem in den USA, vgl. Midwinter 1973, S. 44) finden sich andere Bezüge, insbesondere der Pragmatismus der Chicago School (Dewey 1916/1993) hatte und hat großen Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Dies trifft vor allem im Diskurs um kommunale Bildung bzw. um Bildung in der und der Kommune zu. Zwar gibt es neben Dewey weitere Bezugsautoren, wie bspw. Morris, Manley und später Freire, aber die Arbeiten Deweys bieten sich aufgrund ihres theoretischen Gehalts und der sich daraus ergebenden Anknüpfungspunkte zum Bildungsdiskurs an (Bellmann 2007; Dietrich et al. 2012).

Für Dewey sind Bildungs- und Erziehungsprozesse (*education*) immer eingebunden in soziale Zusammenhänge und die Erfahrungen (*experiences*), die das Subjekt in seinen alltäglichen sozialen Strukturen macht. Bildung ist damit nicht nur an das Subjekt, sondern immer auch an den Kontext gebunden (ebd.). Dewey richtet sein Augenmerk vor allem auf den Zusammenhang von Bildung und Erziehung (*education*) und Demokratie, indem er fragt, wie das Subjekt als teilhabendes, handelndes Subjekt immer auch die Gemeinschaft (*community*) mit strukturiert.

„Denn diese Darstellung geht davon aus, daß es das Ziel der Erziehung sei, die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, daß Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei. Nun kann dieser Gedanke auf *alle* Mitglieder einer Gesellschaft nur dann angewandt werden, wo im Verkehr der Menschen untereinander volle Gegenseitigkeit gewährleistet ist, wo für den ständigen Neuaufbau der sozialen Gewohnheiten und Einrichtungen dadurch angemessene Vorsorge getroffen ist, daß von gleichmäßig verteilten Interessen mannigfaltige Anregungen ausgehen.“ (Dewey 1916/1993, S. 137, Herv. i. Org.)

Dewey wird allerdings vorgeworfen, dass er Community in einer sehr homogenisierenden und harmonisierenden Weise denkt (Alejandro 1993), sodass Pluralität und Widerstreit sich gleichsam in der Gemeinsamkeit aufheben. Diese Sichtweise würde jedoch soziale Ungleichheiten und Marginalisierungsprozesse als Effekte bestehender Machtverhältnisse ausblenden. Nichtsdestotrotz gilt Dewey weiterhin als einer der wichtigsten Theoretiker der Community Education (Buhren 1997, S. 18ff). Wie gesagt, handelt es sich hier nicht um ein klar umrissenes Konzept oder gar einen feststehenden Begriff, sondern vielmehr um ein Konglomerat unterschiedlicher Ansätze, die sich mit der Frage beschäftigen, wie kommunale Bildung zu denken und auch zu ermöglichen sei. Community Education zeichnet sich durch ein spezifisches normatives Profil sowie eine starke Praxis- und Alltagsorientierung aus. Ihr Anliegen ist es, die konkreten Bedingungen für Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse in einem bestimmten sozialen Raum zu verbessern (Hofmann 2005). Bereits bei der Generierung und Formulierung der Bedarfe sollen möglichst alle Beteiligten einbezogen werden. Daraus ergibt sich der

Anspruch der Transparenz und der Partizipation und zwar milieu- und altersübergreifend. Im Zentrum der Community Education stehen grundsätzlich die diversen Akteure sowie spezifische, kontext- und situationsabhängige Themen. Die Konzentration auf die Interessen und Wünsche der Akteure einerseits und auf die als relevant befundenen Themen andererseits ermöglichen eine auf gemeinsame Anliegen fokussierte Zusammenarbeit. Somit liegt der Fokus auf den Aushandlungsprozessen als Teil von Bildungsprozessen, die dann auch die kommunale Bildungslandschaft strukturieren. Um die Metapher der Bildungslandschaft noch einmal aufzugreifen: Im Sinne der Community Education würden die Subjekte sich dadurch bilden, dass sie die Bildungslandschaft (mit)gestalten, bspw. Breschen schlagen und Wege anlegen oder Brücken bauen. Die Re-Organisation der Bildungslandschaften ist somit keine Voraussetzung für subjektive Bildungsprozesse, sondern immer mit ihnen verwoben. Im Kontext der eingangs beschriebenen, strukturellen Entwicklungstendenzen der Entvölkerung einerseits und der Reurbanisierung andererseits könnte es eine solche Perspektive ermöglichen, dass sich Einwohner_innen nicht nur als Betroffene (bspw. von Gentrifizierungsprozessen) verstehen, sondern als Gestalter_innen. Denn sie sind immer Teil dieser Prozesse, deren Verlauf keinesfalls zwangsläufig so oder so verlaufen muss – auch wenn der Diskurs um kommunale Bildungslandschaften dies (häufig) impliziert.

(c) Kontrastierung

Ich möchte an dieser Stelle die beiden rekonstruierten Diskurse³ zur kommunalen Bildungslandschaften in Deutschland und zu Community Education im englischsprachigen Kontext noch einmal gegenüberstellen, sodass deutlich wird, wo die Unterschiede sind und welche Leerstellen sich ergeben.

3 Die Rekonstruktion bezieht sich auf folgende Publikationen: Alke 2013; Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative 2013; Bleckmann & Durdel 2009; Bleckmann & Schmidt; Buhren 1997; Coelen 2002; Duveneck & Volkholz 2011; Gnahs 2013; Göhlich 1997; Grunder 2001; Hofmann 2005; McGivney 1999; Midwinter 1973; Müller 2011; Poster & Krüger 1990; Stolz 2014; Weiß 2009, 2011; White 2014.

	Kommunale Bildungslandschaften	Community Education
Initiatoren	Städte, Gemeinden, Bund, Stiftungen, Schule, Jugendhilfe	Pädagog_innen, Sozialarbeiter, Mitglieder einer Gemeinde, Künstler_innen, Bürgerinitiativen
Akteure	Politik, Verwaltung, Bildungsinstitutionen, Vereine, Bibliotheken, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, VHS, Wirtschaftsunternehmen, Kulturelle Einrichtungen (Museen, Theater)	Alle Mitglieder eines Gemeinwesen; Individuen ebenso wie Institutionen
Koordination durch	Bildungsbüro, Stadtverwaltung, Gemeinderat etc.: Professionelle	Demokratische Prozesse, die gemeinsam festgelegt werden und an denen Professionelle und Laien teilnehmen; Ziele und Strategien der Umsetzung werden gemeinsam festgelegt
Ziel	Etablierung eines effizienten Bildungsmanagements, Vernetzung diverser Akteure im Bildungsbereich Abbau von Bildungsbenachteiligung, Employability, formaler Bildungserfolg	Teilhabe, Mitgestaltung der Community, Bildungs- und Lernprozesse gemeinsam initiieren Und dann auch: Abbau von Bildungsbenachteiligung, Employability, formaler Bildungserfolg
Bildungsverständnis	Bildung = formale Bildung, die bestenfalls in Erwerbsarbeit mündet Informelle Bildung bzw. informelles Lernen dienen als Ressourcen für formalen Bildungserfolg Kompetenzen; Qualifikationen Bildung als individueller Prozess	Bildung als sozialer Prozess; Lernen als Erfahrung/Learning by Doing (Dewey)

Wenn es um kommunale Bildungslandschaften geht, dann sind die Akteure meist eher auf einer strukturellen Ebene eingebunden, wo erhoffte Bildungsprozesse vorbereitet und gemanagt werden, z.B. in der Organisation von Kooperationen zwischen Schule und Kommunalverwaltung. In der *community education* geht es hingegen um das konkrete gemeinsame (öffentliche) Handeln (Arendt 2001), während dessen sich die Beteiligten bilden und ihre Bildungslandschaft gestalten. Im Zusammenhang damit zeigt sich ein sehr unterschiedliches Bildungsverständnis, das wiederum mit den Interessen der Akteure verwoben ist bzw. sich darin begründet und im jeweiligen Handeln reproduziert.

III

Anhand der Initiative „Lernen vor Ort“ wird nun untersucht, wie Einsichten, die sich aus der Kontrastierung der Perspektiven ergeben, im konkreten Projektzusammenhang rekonstruieren lassen.

„Lernen vor Ort“ stellt sich in seiner Imagebroschüre, wie folgt, vor:

„Das Programm „Lernen vor Ort“ ist zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit über 180 deutschen Stiftungen, die sich in Grund- und Themenpatenschaften vor

Ort engagieren, umgesetzt. In den vergangenen drei Jahren haben 40 Kommunen im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“ daran gearbeitet, ein integriertes datengestütztes Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene zu etablieren, an dem alle wesentlichen Bildungsakteure vor Ort beteiligt sind. Mit Beginn der zweiten Förderphase im September 2012 haben sich 35 dieser Kommunen auf den Weg gemacht, die entwickelten Ansätze zu verstetigen und für einen Transfer in den ungeförderten Raum aufzubereiten. Ziel ist die nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens, das allen Bürgerinnen und Bürgern bildungsbereichs- und lebensphasenübergreifend ermöglicht, ihre Bildungsbiografien erfolgreicher zu gestalten.“ (Gnahn 2013, S. 31)

Zunächst wird auf den Kontext des Programms verwiesen, der für dessen Selbstverständnis grundlegend ist: Lernen vor Ort ist Teil einer Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung.⁴ Ziel dieser Initiative ist es, dafür zu sorgen, dass mehr Menschen sich besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Dabei stehen also zunächst einmal die Interessen der Arbeitgeber_innen oder auch des Wirtschaftsstandorts Deutschland im Mittelpunkt, nicht jedoch die der unterschiedlichen Mitglieder der Kommunen. Des Weiteren wird auf den Charakter der Förderung als öffentlich-private Partnerschaft (www.lernen-vor-ort.info/de/155.php) verwiesen, auf das Engagement diverser nationaler (z.B. Bertelsmann, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Deutsche Bank Stiftung) sowie regionaler (z.B. Bürgerstiftungen, Stiftungen lokaler Sparkassen) Stiftungen in Zusammenarbeit mit Bund und Kommunen. Ziel ist es, ein „datengestütztes Bildungsmanagement“ zu etablieren, das an die jeweiligen regionalen Bedingungen angepasst wird und dann idealer Weise in nicht durch das Programm geförderte Kommunen transferiert wird. Die Akteure der Kommunen tauchen bisher in dem Text nicht auf. Ihre Bedürfnisse und Anliegen sowie ihre Vorstellungen zur Gestaltung der eigenen Bildungslandschaft werden nicht thematisiert. Vielmehr wird unterstellt, dass das datengestützte Bildungsmanagement eine „nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens“ zur Folge hat, das es wiederum ermöglicht, dass die Beteiligten ihre Bildungsbiografie selbst „erfolgreich gestalten“. Zwei bereits angesprochene Aspekte werden in diesem Text noch einmal ganz deutlich: erstens, die Differenzierung zwischen der Bildungslandschaft und dem sich bildenden Subjekt und zweitens, dass Mitgestaltung, also eine demokratische Beteiligung am Prozess der Veränderungen, nicht priorisiert wird.

4 Liesner weist drauf hin, dass derlei Aktivitäten der Bundesregierung als „Sicherungstechniken von Herrschaft lesbar“ sind, die einen Rückzug des Staates im Sinne neoliberaler Argumentationsweisen – etwa des Abbaus sozialer Sicherungssysteme – zu rechtfertigen trachten (Liesner 2002, S. 153).

Darüber hinaus wird wiederum auf *Bildungserfolg* als Ziel verwiesen, wobei implizit bleibt, was unter Erfolg verstanden werden kann. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass offen ist, was gemeint ist, da sich der vertretene Managementansatz am Output orientiert, der wiederum feststellbar sein muss. Erfolg kann demnach etwa sein, dass mehr junge Menschen einen Schulabschluss und damit die notwendige berufliche Qualifikation erlangen, oder dass Weiterbildungsmaßnahmen dazu führen, dass Erwerbslose wieder Arbeit finden. Schwerer ist es hingegen, subjektive Erfahrungen bspw. in Projektzusammenhängen, in denen Künstler_innen mit dem Jugendhaus kooperieren, als Erfolg zu verbuchen. Tatsächlich geht es in den Umsetzungen von „Lernen vor Ort“ explizit nicht nur um formale oder formalisierte Bildung, sondern gerade darum, informelle Lern- und Bildungsprozesse bzw. deren Ergebnisse anzuerkennen (Annen/Bretschneider 2009). Wir haben es also mir zwei scheinbar gegensätzlichen Entwicklungen zu tun: einerseits mit einem Ruf nach stärkerer Strukturierung von Bildung qua Vernetzung und andererseits mit einer Individualisierung der Verantwortung für die erfolgreiche (!) Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie: Die Infrastruktur wird gestellt, aber es bleibt offen, welche Bildung für wen sinnvoll und damit anerkannt ist.

Doch hier zeigt sich wiederum die bereits angesprochene Komplementarität, die mit dem klassischen Bildungsbegriff so vortrefflich vereinbar ist, die jedoch eine andere Wendung nimmt. Nämlich, dass am Ende nicht das Subjekt über den – selbst zu verantwortenden, denn die Bedingungen stimmen ja – eigenen Bildungserfolg befindet, sondern vielmehr institutionalisierte Akteure der kommunalen Bildungslandschaft, die nicht gleichzusetzen sind mit den Mitgliedern der Gemeinschaft und vor allem wirtschaftliche und politische Interessen vertreten, wie folgendes Zitat noch einmal bestätigt:

„Nun ist Bildung für L. [Landrat des Landkreises Osnabrück, die Verf.] aber kein Selbstzweck, vielmehr sollen erfolgreiche Konzepte auch dazu beitragen, dass die regionale Wirtschaft Fachkräfte gewinnt und wettbewerbsfähig bleibt. Schließlich ist eine funktionierende Bildungslandschaft auch ein wichtiger Standort- und Attraktivitätsfaktor für Unternehmen und Arbeitskräfte.“ (Gnahs 2013, S. 12)

Viel deutlicher sagen lässt sich kaum, dass Bildung hier als Standortfaktor gesehen wird, der sich letztlich in einem erwirtschafteten Mehrwert der Kommune niederschlagen sollte, etwa über geringere Transferzahlungen an Arbeitslose und höhere Steuereinnahmen von zugezogenen Unternehmen und Privatpersonen, die die attraktive (Bildungs-)Infrastruktur direkt oder indirekt angezogen hat. Grundsätzlich kann gegen diese Prämissen nichts eingewendet werden, weil es ja darum geht, die Bedingungen für alle zu verbessern. Dennoch ergeben sich Schwierigkeiten aus dem hier vertretenen Bildungsverständnis, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

IV

In kommunalen Bildungslandschaften geht es zwar immer um jene, die bildungserfolgreicher sein sollen, aber es geht dabei nicht um deren subjektive Bedürfnisse, die zunächst artikuliert werden müssten, und es wird erwartet, dass die dann besseren Bedingungen für ihre individuelle Bildung – deren Erfolgsprämissen vorgegeben sind – eigenverantwortlich genutzt werden. Im Sinne einer Regierung seiner selbst (Gouvernementalität) wird vom Subjekt erwartet, sich zu unterwerfen und dies auch zu wollen (Foucault 2004). Was zudem implizit wirksam ist im Hinblick auf den Abbau bestehender Bildungsungleichheiten bzw. Benachteiligungen, ist eine Defizitperspektive: Denen, die im Bildungs- und Ausbildungssystem und bezüglich ihrer Erwerbstätigkeit nicht ausreichend erfolgreich sind, muss eine entsprechende Förderung zukommen. Der Rahmen steht dabei nicht in Frage; ob man dies oder jenes in dieser oder jener Weise lernen, sich bilden will und ob die Probleme der Kommune, die durch die Hauptakteure etwa bei „Lernen vor Ort“ definiert werden, mit denen der dort lebenden Menschen zusammenhängen, bleibt offen. Es geht um die Aktivierung der Mitglieder der Kommune, nicht um deren Beteiligung. Bei der Aktivierung handelt es sich um ein „paradoxes Projekt“ (Kocyba 2013, S. 21), bei dem Menschen zunächst Passivität unterstellt wird, um sie dann zur Aktivität aufzufordern. Die Art und Weise der Aktivität steht dabei schon vorher fest (ebd.) – in unserem Kontext etwa die Teilnahme an bereits initiierten Qualitätsentwicklungstreffen von kommunaler Verwaltung und Schulvertreter_innen. Wer sich dieser Art der Aktivität widersetzt, dem/der wird unterstellt, sich nicht beteiligen zu wollen und trägt damit selbst die Verantwortung dafür, nicht beteiligt zu sein. Gleichzeitig wird im Zuge dieser Individualisierung, die Formulierung einer Kritik an der Ordnung kommunaler Bildungslandschaften zumindest erschwert. Dass dies nicht nur ein zufälliger Nebeneffekt ist, sondern durchaus im Interesse der mitwirkenden Akteure liegt, wurde bereits erwähnt.

Es hat sich jedoch gezeigt, dass wenn die Mitglieder einer Kommune am Prozess der Vernetzung und Gestaltung von Bildungslandschaften und dem Gemeinwesen *beteiligt* sind, z.B. im Kontext der Erwachsenenbildung, dass die Veränderungen als subjektiv sinnvoll und wichtig wahrgenommen werden und außerdem nachhaltig wirken (McGivney 1999), weil konkrete Anliegen artikuliert und umgesetzt werden. Diese Erkenntnisse sind keinesfalls neu und bilden z.B. die Grundlage sozialpädagogischer Gemeinwesenarbeit (z.B. Becker 2014).

Es kann davon ausgegangen werden, dass das gemeinsame Handeln grundlegend auch für subjektive Bildungsprozesse ist. Qualitativ-empirische Bildungsforschung zeigt, dass Bildungsprozesse immer strukturell in soziale Kontexte eingebunden sind, in der Familie, im Viertel, in der Schule, in der Region. Ob Bildungsprozesse sich vollziehen und wie sie sich vollziehen, hängt von den Anerkennungsstrukturen ab, denn Bildung muss erst einmal als solche verstanden werden können (Wischmann 2010). Somit geht es bei Bildung immer um das Verhältnis von Subjekt und Struktur im Handeln. In der Community Education spielt die pragmatische Perspektive Deweys eine entscheidende Rolle, nämlich die Ein- und Anbindung von Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen in und an die Alltagswelt (Dewey 1916/1993). Nur so könnten bildende Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei sagt Dewey nicht, dass es beliebig ist, was Gegenstand der Bildung ist und wie sie sich vollzieht, dass aber immer Anknüpfungspunkte hergestellt werden müssen zwischen divergenten sozialen Positionen, die sich ansonsten immer wieder reproduzieren. Dies sieht er als die genuine Aufgabe der Schule an (ebd.).

M. E. wird jedoch zurecht an Deweys Ansatz kritisiert, dass er eine zu sehr harmonisierende Perspektive einnimmt, weil er unterstellt, dass eine Gemeinschaft (Community) über gemeinsame Werte verfügen muss, die Grundlage des gemeinsamen Handelns sind und demokratische Aushandlungsprozesse erst ermöglichen (ebd., S. 19). Es wird also gleichsam ein Ideal vorausgesetzt, dass sich in der Praxis kaum zeigen wird und auch nicht wünschenswert ist – nicht nur weil unsere Gesellschaft aufgrund von Migrationsprozessen immer heterogener wird, sondern weil der Dissens immer unauflösbarer Teil demokratischer Prozesse ist (Butler 2011). Das heißt, wenn man die Prämissen der Community Education ernst nimmt, führt dies in den meisten Fällen zu langwierigen und anstrengenden – nicht effizienten und erfolgsorientierten – Verhandlungen (Alke 2013). Zudem müssen bestehende Machtverhältnisse berücksichtigt werden, die darüber entscheiden, welche Interessen sich durchsetzen – oder überhaupt geäußert werden – und welche nicht.

Es ist keineswegs klar, was unter Bildung zu verstehen ist, wie sie sich vollzieht und in welchem Zusammenhang sie zur Kommune steht. Es geht nicht darum, ein wie auch immer geartetes Konzept der Community Education zu importieren. Vielmehr zeigt die Kontrastierung der unterschiedlichen Begriffe und Theoriebezüge Spezifika und unvermeidbare, blinde Flecken auf. Es wird so deutlich, dass kommunale Bildung nur dann stattfinden kann,

wenn das Subjekt involviert ist. Und dies schließt auch und vor allem Kritik an den Interessen und Zielen institutionalisierter Akteure ein.

Bildung muss somit immer als gleichzeitig sozialer und subjektiver Prozess verstanden werden, in dem sich das Subjekt den bestehenden Strukturen unterwirft, um handlungsfähig sein zu können und diese ggf. kritisieren und verändern zu können. Diese Denkfigur findet sich bei Butler (2001) als Prozess der Subjektivierung, die inzwischen vielfach in bildungstheoretischen Zusammenhängen aufgegriffen und ausgearbeitet worden ist (bspw. (Koller 2012; Ricken/Balzer 2012; Rose 2012; Wischmann 2014, i. E.).

V

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem die organisatorische Dimension thematisiert wird und dass bereits große Anstrengungen unternommen werden, um neue Organisationsmodi zu erschließen (Stolz 2014); dass aber die inhaltliche Dimension, was unter Bildung – genauer unter kommunaler Bildung – zu verstehen ist, oft implizit bleibt oder nur angedeutet wird. Dabei bietet die Umstrukturierung kommunaler Bildungslandschaften durchaus Möglichkeiten, Bildung ins Zentrum zu stellen und sie – in ihren organisationalen und sozialen Bezügen – zu theoretisieren (z.B. Bleckmann 2009). In den aktuellen (bildungs-)politischen Debatten werden jedoch nur die quantifizierbaren Ziele (z.B. eine geringere Dropout-Rate) formuliert und kaum kontextualisiert. Der Fokus liegt damit auf dem Produkt, nicht aber auf dem Prozess der kommunalen Bildung. Wenn das Bildungsverständnis und die damit verknüpften Interessen jedoch implizit bleiben, werden die entsprechenden Machtstrukturen verschleiert und können schwer hinterfragt werden.

Was zu tun bleibt, ist zunächst eine systematische und kritische Reflexion der Verwobenheit struktureller, gesellschaftlicher Bedingungen mit sich subjektiv vollziehenden Bildungsprozessen. Hierzu liegen bereits Arbeiten vor, die sich auf konkrete Kooperationsmöglichkeiten im Bildungsbereich fokussieren und auch die Notwendigkeit der Regionalisierung und Kommunalisierung stark machen (Bleckmann/Durdel 2009). Obwohl viele Beiträge in diesem Kontext auf den englischsprachigen Diskurs, v.a. auf die Arbeiten Deweys und Freires verweisen, verbleiben sie in einem individualisierenden Bildungsdenken, indem Bildung bspw. als „als Prozess der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit“ (Mack 2009, S. 59) verstanden wird. Obgleich also in der Kommunalisierung eine „Chance zur Demokratisierung“ (Bleckmann 2009) gesehen wird, wird die Sozialität des Subjekts nicht konsequent bedacht. Am Ende wird immer wieder auf das autonome Individuum verwiesen, das in seiner Lebenswelt (Thiersch et al. 2002) agiert, ihr gleichsam gegenübersteht. So geht es wieder um die Bedingungen einerseits und Bildung andererseits, aber nicht um kommunale Bildung oder Community Education. Eine solche Perspektive lässt sich auch in den von Meyer-Drawe analysierten „Diskursen des Lernens“ (Meyer-Drawe 2008)

wiederfinden: Gemeinsames Lernen meint in der Regel ein im (sozial-) konstruktivistischen Sinn gedachtes, kooperatives Lernen, ein „voneinander Lernen“ (Vreugdenhil 2009, S. 154).

Neben der Theoretisierung bedarf es außerdem einer empirischen Forschung, die sich mit den Bedürfnissen oder genereller: mit den Perspektiven der Beteiligten beschäftigt. Ein qualitativer, möglichst offen gestalteter Forschungszugang wäre hier angemessen, damit nicht wiederum bestimmte Bedarfe oder Vorstellungen einer „gelingenden Bildungsbiografie“ unterstellt und prästrukturiert werden. Die unterschiedlichen Perspektiven, so ist anzunehmen, dürften stark variieren, wenn nicht widersprüchlich sein. So kann z.B. die Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus der Perspektive eines Kindes alles andere als erwünscht sein oder es verspricht sich ganz anderes davon als erwachsene Pädagog_inn_en (Enderlein 2009). Aber bisher ist die „Quellenlage [...] desolat“ und es deutet sich an, dass an erster Stelle die gemeinsame Erarbeitung eines Verständnisses von lokalen oder kommunalen Bildungslandschaften stehen müsste (Bosenius/Edelstein 2009, S. 179f).

Die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften muss aus pädagogischer Sicht kommunale Bildung einbeziehen, wenn die soziale Verwobenheit des sich bildenden Subjekt berücksichtigt wird und Kritik als notwendiger Aspekt kommunaler Bildungsprozesse anerkannt wird. Hierzu bedarf es vorab einer Theoretisierung dessen, was in diesem Kontext unter Bildung verstanden werden kann und soll. Die Kontrastierung der deutschen Debatte mit den Konzepten der Community Education hat gezeigt, dass es in vielen Fällen und insbesondere in der Initiative „Lernen vor Ort“, die einen Großteil der Restrukturierung kommunaler Bildungslandschaften in Deutschland derzeit vorantreibt, um eine ökonomische Perspektive auf Bildung geht. Die bestehenden Strukturen sollen in der Weise verändert werden, dass sie effektiver funktionieren, damit kein Humankapital verloren geht. Das Anliegen der Community Education stellt sich anders dar. Hier stehen Partizipation und die sich dabei vollziehenden sozialen Bildungsprozesse im Mittelpunkt. Die Gestaltung der Bildungslandschaften orientiert sich an den Bedürfnissen ihrer Bewohner_innen. Auch wenn Deweys *education*-Begriff Schwächen aufweist, so ermöglicht er doch die Berücksichtigung der Sozialität des sich bildenden Subjekts in kommunalen Bildungslandschaften. Die in vielen Fällen individualisierende deutsche Bildungsdebatte hingegen scheint die Ökonomisierung und Funktionalisierung derselben zu begünstigen oder vermag ihr zumindest nicht viel entgegen zu setzen. So scheinen insbesondere jene Perspektiven auf Bildung interessant zu sein, die sich auf die Arbeiten von Butler beziehen. Eine Verknüpfung dieser Perspektiven mit den Überlegungen zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften bedeutet einen wichtigen Schritt zur Theoretisierung der Debatte und letztlich zur Demokratisierung der Verfahren der Re-Strukturierung kommunaler Bildungslandschaften.

Literatur

- Alejandro, Roberto : Hermeneutics, citizenship, and the public sphere, Albany 1993.
- Alke, Matthias: Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network, in: Magazin Erwachsenenbildung.at, 19, 2013, S. 3-19.
- Annen, Silvia/Bretschneider, Markus: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, in: Bildungsforschung, 6. Jg., Heft 1, 2009, S. 187–207.
- Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, Stuttgart 2013.
- Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. 12. Aufl., München 2001.
- Becker, Martin: Soziale Stadtentwicklung und Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit, Stuttgart 2014.
- Bellmann, Johannes: John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien, Paderborn 2007.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB): Bevölkerungsentwicklung 2013. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel, Wiesbaden 2013.
- Bleckmann, Peter: Lokale Bildungslandschaften: Ein Weg zur Demokratisierung von Bildung, in: ders./Durdel (Hrsg.) 2009, S. 77–85.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden 2009.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle, Wiesbaden 2012.
- Bosenius, Jürgen/Edelstein, Wolfgang: „Um uns geht es ja eigentlich ...“ – Bildungslandschaften als Beteiligungslandschaften, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 179-192.
- Brake, Klaus/Herfert, Günter (Hrsg.): Reurbanisierung, Wiesbaden 2012.
- Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten, Weinheim 2009.
- Buhren, Claus G.: Community education, Münster 1997.
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/Main 2001.
- Butler, Judith: Kritik, Dissens, Disziplinarität, Zürich 2011.
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt/Main, New York 2002.
- Coelen, Thomas: Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 89–104.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim 2012.
- Duveneck, Anika/Volkholz, Sybille: Kommunale Bildungslandschaften, Berlin 2011, www.boell.de/downloads/2012-02-Kommunale_Bildungslandschaften.pdf
- Enderlein, Oggi: „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 159–177.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität, 1. Aufl., Frankfurt/Main 2004.
- Friedrichs, Jürgen/Kecskes, Robert (Hrsg.): Gentrification, Wiesbaden 1996.
- Bundeszentrale für politische Bildung (09.07.2007): Schrumpfende Städte, www.bpb.de/gesellschaft/staedte/stadt-und-gesellschaft/64405/einfuehrung
- Gnahs, Dieter: Imagebroschüre „Lernen vor Ort“. Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“ vor Ort, hrsg. v. Stifterverbund „Lernen vor Ort“, 2013, www.lernen-vor-ort.info/media/Imagebroschuere_Lernen_vor_Ort.pdf
- Göhlich, Michael: Community Education. Geschichte und Konzeption, in: Michael Göhlich (Hrsg.): Offener Unterricht, Community education, Alternativschulpädagogik,

- Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken, Geschichte, Konzeption, Praxis, Weinheim u.a. 1997, S. 90–102.
- Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch, Münster 2001.
- Herfert, Günter: Disurbanisierung und Reurbanisierung, in: Raumforschung und Raumordnung, 60, 2002, S. 334-344.
- Hofmann, Klaus T.: Community education und ganztägige Erziehung, in: Sozial Extra, 29 (9), 2005, S. 20-24.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: ders: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. Wilhelm Flitner, Düsseldorf/München 1793/1964.
- Jendis, Juliane: Wie Fische im Netz? Irritationen aus dem Europa des Wissens, in: Liesner, Andrea /Lohmann, Ingrid (Hg): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen 2009, S. 165-176.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012.
- Kocyba, Hermann: Aktivierung. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, 5. Aufl., Frankfurt/Main 2013, S. 17-22.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, 2., durchges. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, 3. Aufl., Wien 2006.
- Liesner, Andrea: Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart, Würzburg 2002.
- Lohmann, Ingrid: Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS), in: Bildung -- Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft, 2003, S. 242–252, www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.pdf
- Mack, Wolfgang: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 57–66.
- McGivney, Veronica: Informal learning in the community. A trigger for change and development, Leicester 1999.
- Meyer-Drawe, Käte: Im Netz, in: Journal Phänomenologie, 15, 2001. S. 7-9.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, Paderborn 2008.
- Midwinter, Eric: Patterns of Community Education, London 1973.
- Müller, Caroline: Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine empirische Studie, Münster 2011.
- Poster, C. D./Krüger, Angelika (Hrsg.): Community education in the western world, London/New York 1990.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2012.
- Rose, Nadine: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld 2012.
- Schwenk, Bernhard: Bildung, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek 1989.
- Stolz, Heinz-Jürgen: Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordination im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung, in: Die Deutsche Schule, 106 (1), 2014, S. 50-61.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, in: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden 2002, S. 161-178.
- Vreugdenhil, Kees: Warum Kinder zum Lernen auch das Gemeinwesen brauchen, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 145-158.

- Weiß, Wolfgang W.: Kommunale Bildungspolitik. Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven, in: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaft, 1, 2009.
- Weiß, Wolfgang W.: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven, Weinheim 2011.
- White, Cameron (Hrsg.): Community Education for Social Justice, Rotterdam 2014.
- Wischmann, Anke: Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung, Wiesbaden 2010.
- Wischmann, Anke: „desto eingedeutschter wurde ich“ – Eine Rassismus kritische Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung, in: Koller, Hans-Christoph/Wulfstange, Gereon (Hrsg.): Perspektiven einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung, Bielefeld 2014, im Erscheinen.