

Geographie[n] der Bildung

Verortung und Perspektiven für (sozial-)geographische Forschungen am Beispiel des kommunalen Bildungsmanagements

Nora Kaiser

Einführung

Innerhalb der Sozialgeographie ist die Bildungsgeographie ein bisher eher randständiges Forschungsfeld (Freytag/Jahnke 2015) und wird vielmehr innerhalb anderer Subdisziplinen wie den Childrens Geographies oder in stadtgeographischen Fragestellungen mit beleuchtet. Gleichzeitig haben sich verschiedene Stimmen für eine Betrachtung der Geographien der Bildung unter einer kulturellen (Mills/Kraftl 2016), sozialen (Collins/Coleman 2008) und kritischen (Nguyen et al. 2017; Pini et al. 2017; Helfenbein 2021) Brille ausgesprochen und damit herausgestellt, welche Anregungen sich daraus für die Bildungsforschung ergeben. Die Bildungsgeographie hat das Potenzial über die Fokussierung auf Phänomene der Bildung und das in diesem Beitrag exemplarisch näher dargestellte Bildungsmanagement grundlegende geographische Fragestellungen zu vertiefen. Für die Bildungsforschung ist es lohnend, geographische Blickwinkel einzubeziehen, die über Diagnosen der »Neuen Steuerung« und Governanceforschung hinaus gehen. Insbesondere sozialgeographische Thematiken von (Bildungs-)Ungleichheit, Stigmatisierung und Teilhabebarrrieren lassen sich über die räumlichen Dimensionen von Bildungsphänomenen fassen und bearbeiten. So können (neue) geosozialen Fragen von u.a. Bildungsungleichheit und der Intersektion von Ungleichheiten, über Armutsreproduktion hin zu sozialräumlicher Mobilität oder auch des räumlichen Ineinandergreifens von Armut und Bildungsbenachteiligung, von der Bildungsgeographie aufgegriffen werden und sinnvolle Erkenntnisse beisteuern (z.B. Ramos Lobato/Weck 2016; Marquart 2023). Entscheidend für die disziplinübergreifende Bearbeitung erscheint insbesondere die (Neu-)Definition von räumlichen Konstrukten wie der ›Bildungslandschaft‹ und die darauffolgenden realen Anknüpfungen in Diskurs und Praktiken der Wissenschaft und Bildungs(management)praxis.

Ausgehend von der Annahme, dass Bildung nicht im engen Sinne als Forschungsgegenstand zu verstehen ist, sondern »vielmehr eine thematische Zentrierung oder Perspektive für bestimmte humangeographische Untersuchungen dar[stellt]« (Freytag et al.

2015: 81), greift der folgende Beitrag das kommunale Bildungsmanagement als Beispiel auf um die Besonderheiten und Herausforderungen dieses neuen Berufsfeldes zu beleuchten und zu zeigen, dass Dynamiken der Bildung nicht nur im Kontext von Schulen erfahren und erforscht werden können. Darüber hinaus werden die Vorteile einer geographischen Betrachtung des Bildungsmanagements für die Bildungsforschung sowie die Erkenntnisse, die aus dieser Zentrierung für die (Sozial-)Geographie und Bildungsgeographie gewonnen werden können, diskutiert. In einem ersten Schritt sollen exemplarisch verschiedene Untersuchungsstränge der Bildungsgeographie dargelegt werden und die Einordnung der Thematiken des kommunalen Bildungsmanagements auch innerhalb anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen, erfolgen. Des Weiteren wird das Bildungsmanagement als Forschungsgegenstand der Geographie in seiner Begrifflichkeit näher definiert und anhand empirischer Studien exemplarisch dargelegt. Aus der Empirie heraus sollen abschließend die Erkenntnispotenziale dieser thematischen Perspektive abgeleitet werden. Die empirischen Daten wurden im Rahmen des BMBF geförderten Projekts »NeOBi« – »(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen«, in den Jahren 2022 und 2023 erhoben. Mittels ethnographischer Methoden wurden Mitarbeitende der (Bildungs-)Verwaltung in Landkreis, Kommune und Gemeinde in Sachsen-Anhalt wiederholt begleitet, um einen umfassenden Einblick in die Aufgabenbreite und die alltägliche Ausgestaltung des Bildungsmanagements zu erhalten¹. Zentral stellte sich dabei heraus, dass das Agieren unter dem Eindruck von relativ festen Strukturen und Hierarchien innerhalb der Verwaltung stattfindet, gepaart mit einem hohen Aufgaben- und Verantwortungspensum untereinander und gegenüber Politik, Öffentlichkeit und anderen administrativen Einheiten auf anderen Skalen. Das Forschungsinteresse liegt somit unter anderem auf den Prozessen der Aneignung von Kompetenzen, Wissen und Strategien, um mit diesen Aufgaben und Herausforderungen umzugehen. Ferner liegt das Interesse darauf, wie innerhalb dieses Agierens Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Reduktion von Bildungsbarrieren verhandelt werden.

Eine Nische geht in die Breite – der Forschungsstand

Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich die Bildungsgeographie seit den 1960er Jahren maßgeblich durch die Arbeiten von Robert Geipel, die vor allem einen Fokus auf die Verbesserung der Bildungsplanung im Angesicht von identifizierten räumlichen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung legte. Seit den 1980ern rahmte und erweiterte Peter Meusburger die bildungsgeographischen Arbeiten mit besonderem Augenmerk auf die räumliche Verteilung von u.a. Ausbildungs- und Qualifikationsniveaus oder mit Blick auf die Dynamiken und Auswirkungen von bildungs- und arbeitsmarktbezogener Ab- und Zuwanderung. Aktuell sind insbesondere die Arbeiten von Holger Jahnke, Tim Freytag und Caroline Kramer federführend für die Bildungsgeographie zu nennen. Sie definieren die Disziplin in Abgrenzung zu Forschungsfragen, die sich auf »das Individuum und dessen pädagogisch-psychologische Disposition und Entwicklung« (Freytag et al. 2015: 80) beziehen und betonen neben der Betrachtung von Bildungsinstitutionen

und Akteuren in der räumlichen Dimension auch die Integration verschiedener Raumkonzepte in die klassische Bildungsforschung hinein (vgl. Freytag et al. 2014, 2015).

Die Entwicklung und der Paradigmenwandel der Bildungsgeographie wurde durch Freytag et al. (2014, 2015) und Freytag und Jahnke (2015) ausführlich dargelegt. Die deutsche Bildungsgeographie entstand »[i]m Kontext der Bildungsexpansion im Schul- und Hochschulwesen, die in Deutschland ebenso wie in anderen modernen Industriestaaten seit den 1960er Jahren vorangetrieben wurde« (Freytag et al. 2014: 4). Während es zunächst im Sinne der Bildungsplanung insbesondere um die »Untersuchung und Erklärung bildungsbezogener Strukturen und Prozesse« (ebd.) ging und bis in die 1980er Jahre hinein die Anwendung für Standortwahl, Stadt- und Regionalplanung in Form von Forschungsarbeiten zu u.a. »Bildungsversorgung, Einzugsgebiete[n] von Hochschulen, räumlichen Disparitäten des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung« (ebd.: 5) disziplintragend war, entwickelte sich die deutschsprachige Bildungsgeographie im Zuge des Cultural Turn weiter. Seit den 1990er Jahren beschreiben Freytag et al. (2014) zudem die Etablierung und Abspaltung eines neuen, mehr international orientierten Forschungsstrangs, der Geographien des Wissens bzw. Wissenschaftsgeographien (ebd.: 5). Auch wurde mit der Etablierung der Subdisziplin der Geographien von Bildung und Lernen, der Fokus auf andere, informale Bildungsräume erweitert, und damit »the importance of spatiality in the production, consumption and implications of formal education systems from pre-school to tertiary education and of informal learning environments in homes, neighbourhoods, community organisations and workspaces« (Holloway/Jöns 2012: 482) ins Zentrum gerückt. Der Cultural Turn wiederum führte auch innerhalb der Bildungsgeographie zu einem stärkeren Interesse an handlungsorientierten, diskurstheoretischen, subjektzentrierten oder konstruktivistischen Theorien. So wurden »die kulturelle Bedingtheit von Bildungserwerb, Bildungsinhalten und Institutionen sowie bildungsbezogenen Entscheidungen und Praktiken« (Freytag/Jahnke 2015: 78) zu den leitenden Themen.

In ihrem Beitrag zur »Geographischen Bildungsforschung« haben Freytag et al. (2015) zudem mit Blick auf das breitere Zusammenwirken mit den gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen, eine Kontextualisierung der Veränderungen im Bildungsbereich und der Bildungsforschung vorgenommen. Darunter beschreiben sie erstens die »soziale und räumliche Fragmentierung« (ebd.: 87), also die Beobachtungen und Auswirkungen von Ungleichheiten im Zugang zu Chancengleichheit und Bildung aus räumlicher Perspektive. Zweitens attestieren sie die Ökonomisierung zahlreicher Lebensbereiche, von der auch die Bildung betroffen ist. »In vielen Ländern wird das staatliche Bildungswesen von einer neoliberalen Wirtschafts- und Steuerungslogik überprägt, so dass öffentliche Schulen und Hochschulen zunehmend nach unternehmerischen Prinzipien geführt werden« (ebd.: 89). Drittens beschreiben die Autor*innen die Deregulierung, in welcher der Staat im Zuge der neoliberalen Logiken schrittweise Verantwortung für die Umsetzung von Grundversorgungen an die kommunalen oder lokalen Akteure abgibt. In dessen Folge bilden sich im Bildungsbereich neue Organisationsformen wie lokale Bildungslandschaften heraus, in denen die an Bildung beteiligten Akteure die lokale Bildungssituation beständig miteinander aushandeln. Gleichzeitig wird in der vierten Diagnose die Internationalisierung der Bildung hervorgehoben,

welche die Autor*innen mit Verweis auf Phänomene wie studentification und global verstärkte Mobilität, insbesondere auf den Bereich der Hochschulbildung anwenden.

Freytag und Jahnke (2015) haben außerdem eine Strukturierung der bildungsgeographischen Themenfelder anhand etablierter räumlicher Konzepte vorgenommen. Sie unterscheiden Untersuchungen zu räumlichen Disparitäten, räumliche Mobilität, räumliche Maßstabsebenen, Grenzziehungen und Regionalisierung, Produktion und Repräsentation von Bildungsräumen sowie die räumliche Verankerung und Vernetzung (ebd.: 79). Insgesamt bewegt sich das Gros dieser Arbeiten im Bereich von Schule und Hochschule und behandelt Bildungsgelegenheiten non-formeller und informeller Art meist randständig. In jüngeren Arbeiten besteht für dieses Phänomen ein kritischeres Bewusstsein. So definieren Freytag et al. (2021) »educational settings as the broader framing of education, which includes the out-of-school environment, neighborhoods, and institutional arrangements, as well as the agendas of the multilateral and corporate world« (ebd.: 3). Das heißt, Bildung findet in konkret verorteten Nachbarschaften statt und auch die Bildungslandschaften, die Teil der Dynamiken von regionalen bis internationalen (Wandlungs-)Prozessen sind, sind stets in lokale Gemeinschaften eingebettet. Dieser Ansatz findet sich in nationalen politischen Programmen um lokale Bildungslandschaften und kommunales Bildungsmanagement wieder.

International betrachtet gab es in den 2010er Jahren verstärkt Aufrufe zur Bündelung bildungsgeographischer Arbeiten im Sinne einer sozialen, kulturellen und kritischen, bis hin zu einer radikalen Geographie der Bildung. Collins und Coleman (2008) weisen auf eine besondere Rolle von Schulen in den sozialen Geographien des Alltags hin. Schulen haben einen relevanten Platz in fast jeder Biographie und sind in verschiedene soziale Dimensionen eingebettet, während sie gleichzeitig selbst als Ort mit Regeln und bestimmten Praktiken existiert. Auch wenn sich die politische und strukturelle Organisation von Schulen zwischen den Staaten (bzw. innerhalb eines Landes) stark unterscheidet, nehmen Schulen eine besondere Position bei der Organisation des sozialen Lebens und der Gestaltung der Identität ein (ebd.). Die Autor*innen sehen daher die Möglichkeit, ausgehend von Schulen breites Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse, nachbarschaftliche Interaktionen oder räumliche Skalierungen zu generieren. Wainwright und Marandet (2017) weisen beispielsweise auf die Wirkmechanismen der sozialen Geographien des Lernens auf verschiedenen Skalen vom Staat bis zum Zuhause hin, durch welche unter anderem normative Vorstellungen über die Familie und gute Elternschaft produziert werden. Mills und Kraftl (2016) versammeln in ihrem Special issue zu »Cultural geographies of education« Beiträge, die über die klassischen Geographien der Bildung hinaus gehen. Sie öffnen den Blick für das, was tatsächlich in diversen Orten der Bildung alltäglich geschieht, indem sie unter anderem Fragen zu Affektivität und Emotionen, zur Produktion von Illegalität und Rassismus in Lernumgebungen oder zur Konstruktion der Rollen des Erwachsenen als Lehrendem und des Kindes als Lernenden, zur Sprache bringen. Ihr Anliegen ist es, die Herausbildung und Existenz aktueller »educational cultures« zu verstehen und ein Bewusstsein für diese zu schaffen. Als essenziell sehen sie dafür die Etablierung einer, noch herauszuarbeitenden, neuen Sprache, welche in die Bildungsforschung hineingetragen werden sollte, um die Breite der Bildung, Bildungsprozesse sowie, Bildungsorte und -netze tiefgründiger zu verstehen.

Pini et al. (2017) verorten die Geographien der Bildung insbesondere zwischen Kulturgeographien und den Geographien der Kindheit, zeigen aber an dieser Schnittstelle Ansätze auf, die kritische Anregungen enthalten und sprechen sich dahingehend für eine Forschungsagenda aus »to build further critical geographies of education that will continue to map inequalities and disadvantages in the educational landscape« (ebd.: 16). Darunter zählen unter anderem bildungsbezogene (Im-)Mobilitäten und Globalisierung, strategische Diskursführungen in Bezug auf Schulschließung in ländlichen Räumen oder das Aufzeigen von »embodied power relations«, die sich in den Raum(nicht-)aneignungen von heranwachsenden Kindern zeigen. Nguyen et al. (2017) setzen ebenfalls auf eine kritische Forschungsagenda und zeigen »how a cohesive critical geographies of education subfield might address the dynamics of power, resistance, and political possibility that are enacted through public education-related social movements« (ebd.: 2). Sie sehen die Offenlegungen der Kritischen Geographien zudem als potenzielle Werkzeuge für Aktivist*innen, sich gegen ebendiese Machtverhältnisse aufzulehnen und sprechen sich für eine »community-led resistance« (ebd.) aus. Insbesondere Helfenbein (2021) hat die kritische Perspektive in Bezug auf das gesamte Feld der Bildungsforschung gefordert, denn »[e]ducational research tends to consider classrooms and schools as bounded spaces; tightly constrained, these limits allow for simpler analysis and a neater path toward conclusions. However, to better understand the complexity of educative spaces, a critical geography approach acknowledges that sociomaterial systems like schools are bound in a ›tangled web of practices‹« (ebd.: 3). Diese Diagnose ist insbesondere in Bezug auf die Untersuchung des kommunalen Bildungsmanagement und der lokalen Bildungslandschaften entscheidend, da diese Themen bisher vor allem in den Fachdisziplinen zwischen Organisational Studies und New Public Management, Erziehungswissenschaften und (Bildungsforschung) verortet waren. Die Betrachtung aus einer (kritisch) (sozial-)geographischen Perspektive muss einerseits bekannte Fakten aus diesen Disziplinen aufgreifen, gleichzeitig aber, andererseits, vorbehaltlos das Feld betreten und aufzeigen, welche Vorteile eine solche Betrachtung mit sich bringt.

Verortung des kommunalen Bildungsmanagements

Während sich in der Humangeographie diverse Turns hin zu Theorien der Geistes- und Sozialwissenschaften vollzogen haben, sind vice versa in diese Forschungsgebiete raumwissenschaftliche Fragestellungen und Theorien hineingetragen worden. Dies trifft auch für die bildungswissenschaftliche Forschung zu, wobei Raumbezüge meist unter dem Begriff der kommunalen Bildungslandschaften diskutiert werden (Duveneck 2022). Problematisch an dieser grundlegend fruchtbaren Hinwendung zu geographischen Thematiken ist insbesondere die oft unreflektierte und rein normative Nutzung von Begriffen wie Raum und Landschaft (Taylor 2009; Reutlinger/Schöne 2012) sowie auch die »unkritischen Annahmen zu raumbezogener Bildung [...] wie der, nach der die Steuerung von Bildung auf der Ebene von Städten automatisch einen Abbau sozialer Benachteiligung impliziert« (Duveneck 2022: 203). In Deutschland wurde nach dem umfassend zitierten »Pisa-Schock« zunächst mit Programmen zur Einzelförderung von Schulen re-

agiert. Sukzessive wurden diese einhergehend mit bundesdeutschen Reformen und Paradigmenwandeln hin zur Regionalisierung und »Neuen Steuerung« durch Programme abgelöst, welche die Relevanz von ganzheitlichen lokalen oder regionalen Bildungsnetzwerken erkennen, um ungleiche Bildungschancen und -defizite zu bearbeiten. Es soll an dieser Stelle Erwähnung finden, dass die Definition von Bildungsdefiziten bzw. das Ziel von »erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger« (Mindermann et al. 2012: 10) normativ ist und ebenfalls in die wettbewerbs- und standortpolitischen Mechanismen eingebettet ist, welche Städte im Neoliberalismus gleichermaßen betreffen.

Regionalisierung beschreibt in diesem Kontext »die grenzüberschreitende Kooperation formal relativ unabhängiger Akteur/innen in Netzwerken unterhalb der Ebenen von Bund und Ländern, wobei potenziell sowohl staatliche als auch nicht-staatliche Akteur/innen beteiligt sein können« (Niedlich 2020: 1). Sie geht einher mit dem schrittweisen Rückzug der Bundesländer aus der Verantwortung für die Bildungssituationen und verstärkten Wettbewerbsmechanismen, was unter den Begriffen der »Neuen Steuerung« oder »New Public Management« gerahmt wird (Freitag/Jahnke 2014; Niedlich 2020). Als Anschlussprogramm für das Initiativprojekt »Lernen vor Ort« zur Etablierung eines »kohärenten Bildungsmanagements vor Ort« (Mindermann et al. 2012: 10) wurden 2016 mit dem Programm »Bildung integriert« in zahlreichen Kommunen verwaltungsinterne Stellen für das Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring geschaffen bzw. weitergeführt. »Zunächst besteht die Arbeit des kommunalen Bildungsmanagements in der systematischen Zusammenführung der vorhandenen Bildungsinstitutionen und -akteure vor Ort« (Duveneck/Volkholz 2011: 20). Durch das Schaffen eines Überblicks über die Gesamtheit der Bildungsaktivitäten in der Kommune und die darauffolgende Bündelung der Aktivitäten und Zuständigkeiten, die in einem strategischem Bildungskonzept niedergeschrieben werden, soll in den Kommunen eine effizientere Gestaltung der Bildungssituationen erreicht werden. Ergänzt und fortgeschrieben wird diese durch stetige Informationsarbeit gegenüber den beteiligten Akteuren, auch durch die regelmäßige Erhebung statistischer Kenngrößen und der Auswertung dieser in kommunalen Bildungsberichten (Niedlich 2016).

Die wissenschaftliche Untersuchung des Bildungsmanagements (und der Neuen Steuerung) wurde bisher insbesondere anhand der Educational-Governance Forschung betrieben. Diese untersucht »das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen« (Altrichter/Maag Merki 2010: 22) und lenkt den Blick damit weg von der eindimensionalen politischen Steuerung hin zu einer »horizontalen Kooperation« zwischen verschiedenen Bildungsakteuren vor Ort (Blumenthal 2005: 1153). Ausführungen zum Bildungsmanagement können kaum losgelöst vom Begriff der Bildungslandschaften betrachtet werden, welcher insbesondere seit 2009 durch das Programm »Lernen vor Ort« leitend für die Ausgestaltung kommunaler Bildung wurde. Demnach besteht in Deutschland eine der Hauptaufgaben des Bildungsmanagements und -monitoring darin, ebendiese gut aufeinander abgestimmte und qualitativ hochwertige räumliche Organisation von Lernorten und Lernübergängen mit aller dazugehöriger Kommunikation, Koordination, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit zu befördern und zu stabilisieren. Der Begriff Bildungslandschaft wurde dementsprechend

nach geltendem räumlichem Zuständigkeitsbereich in unterschiedlichen Skalen von Stadtteilebene zu gesamtstädtischem Angebot von Bildungsakteur*innen wie Bildungswissenschaftler*innen fast ausschließlich als metaphorischer Begriff genutzt, welcher aber suggeriert, dass ein dynamisches Phänomen wie Bildung in einem abgeschlossenen und steuerbaren Raum existiert.

Bildungsmanagement als Untersuchungsgegenstand der Geographie – ein Einblick in die Feldforschung

Wie in der Darlegung des Forschungsstandes gezeigt, hat sich in den letzten Jahren ein zunehmendes Bewusstsein dafür herausgebildet, dass die Bildungsgeographie nicht nur auf Schulen fokussiert sein sollte. Der Blick sollte geweitet werden auf die formelle und informelle Herstellung von Bildungssituationen. Nachdem die Relevanz von Kitas, Horten und Freizeiteinrichtungen bereits in den Diskurs aufgenommen wurde, sollte auch das Bildungsmanagement seinen Platz finden. Anhand des empirischen Materials aus den Feldaufenthalten innerhalb der (Bildungs-)Verwaltung in Landkreis, Kommune und Gemeinde in Sachsen-Anhalt soll nun das Bildungsmanagement mit seinen Aufgaben und Herausforderungen näher umrissen werden. Damit soll gezeigt werden, wie eine bildungsgeographische Forschung aussehen kann, die nicht in die formellen Bildungskontexte eintauchen muss und unter der Annahme, dass die Bildungspraxis an vielen Orten gleichzeitig »gemacht« wird, gewinnbringende Einblicke in ebendiese liefern kann. Die folgenden Zitate stammen aus unterschiedlichen Feldprotokollen oder Interviews.

Im Folgenden wird der Begriff des Bildungsmanagements in zwei Dimensionen genutzt. Erstens in einem engeren Sinne, fokussiert auf die offiziellen Stellen welche aus dem Programm »Bildung integriert« hervorgegangen sind und die meistens auf eine Person (zwei, wenn die Stelle des Bildungsmonitorings einbezogen wird) zusammengeführt werden kann. Zweitens im breiten Sinne, welcher das Bildungsmanagement als funktional und strukturell verteilte Aufgabe anerkennt, das ein breites Feld von Akteuren einschließt, die in irgendeiner Form daran beteiligt sind, Bildungssituationen herzustellen – selbst wenn sie sich selbst nicht immer in dieser Funktion verorten oder gar die Bezeichnung Bildungsmanager*in anwenden würden. Im Feld zeigt sich, dass selbst die Bildungsmanager*innen im engeren Sinne mit ihrer Titulierung hadern, da sie ein verzerrtes Bild hinsichtlich Selbstdefinition und Außenwahrnehmung produziert. Hier erzählt Konstanze, Bildungsmanagerin einer großen Kommune in Sachsen-Anhalt.

»Wir sind aber keine Entscheidungspersonen an der Stelle, wir sind einfach die Unterstützung für das System. Das müssen wir unterscheiden, begriffstechnisch kommt das auch immer mal ein bisschen durcheinander. Es ist sozusagen meine Aufgabe als Bildungsmanager, das kommunale Bildungsmanagement zu unterstützen und nicht dazusitzen und so á la der Siemens-Manager von Top Down Entscheidungen zu treffen und alle machen das dann. Ja das wird manchmal ein bisschen etwas falsch verstanden, deswegen bin ich mit diesem Managementbegriff auch nicht so ganz glücklich, aber den haben wir uns nicht ausgedacht, der ist seitens des BMBF damals vorgegeben gewesen.« (Konstanze, Gebiet A)

Trotzdem lassen sich einige Merkmale dieses recht neuen Berufsfeldes anhand konkreter Aktivitäten rekonstruieren, die über die offizielle Stellenbeschreibung hinaus gehen. Neben »der systematischen Zusammenführung der vorhandenen Bildungsinstitutionen und -akteure vor Ort« (Duveneck/Volkholz 2011: 20) mittels Koordination und Vernetzung, der Erhöhung der Transparenz im System und Aktivitäten um Bildungsmarketing und Öffentlichkeitsarbeit (Lindner et al. 2016: 67f.) lässt sich aus dem empirischen Material insbesondere die Relevanz von Wissen (hier zweckhaft insbesondere normativ bzw. verdinglicht verwendet) herausstellen. Um »*die Struktur zu schaffen, wo sich Leute unterhalten können, Ziele festzulegen und dann tatsächlich ins konkretere Tun zu kommen*« müssen zunächst Orte und Personen erschlossen werden, um Wissen über die relevanten Aktivitäten, sowie auch die Einbettung dieser in Strukturen und Logiken sammeln zu können.

»Ich kann mir nicht alles merken aber es sind viele feste Termine zur Besprechung mit jeweils anderen Personen, Dienstberatung, Jour fix, Teamtreffen, eine extra Runde um schonmal ein anderes Gremium vorzubereiten und dort Themen zu bündeln, damit sie die nicht einzeln vorstellen müssen. Und so geht es weiter die ganzen nächsten drei Wochen.« (Konstanz, Gebiet A)

Das Wissen um die Strukturen und Aktivitäten muss daraufhin kontinuierlich geordnet und aktualisiert werden um gesetzte Zielstellungen zu erreichen. Hinzu kommt eine beständige Kommunikation in diverse Richtungen, die neben weiterer Wissensproduktion und -aneignung, Transparenz und Legitimation sowie auch die Verbindung von Akteuren innerhalb und außerhalb der Verwaltung zum Ziel hat (z. B. Politik, Zivilgesellschaft).

»Wir füttern das Ganze mit und wir gucken, dass die Kommunikationsprozesse funktionieren, dass die Leute miteinander reden, dass die miteinander abgestimmt sind, bereiten Gremiensitzungen vor und nach. Ja schauen, dass das auf die richtigen kommunalpolitischen Wege kommt.« (Konstanz, Gebiet A)

Das geordnete Wissen hinsichtlich des aktuellen Stands und dem, was bezogen auf die Bildungssituation getan werden soll, wird nach mannigfaltigen Abstimmungsverfahren in Bildungsberichten, Bildungsleitbildern und -konzepten verschriftlich und weiterführend in seiner Umsetzung koordiniert. Auch das Wissen um den grundlegenden Aufbau, die Hierarchien und Prozesse innerhalb einer Organisation wie der (Kommunal-)Verwaltung, bis hin zu Details wie dem passenden Einsatz von Sprache (»*Und in diesen ganzen Diskussionsprozessen, habe ich festgestellt es macht Sinn die Sprache der anderen zu sprechen*«) und der Formulierung von E-Mails und Präsentationen sind wichtig, um die Position gelingend auszufüllen. Schließlich ermöglicht es dieses Wissen auch, (mikro-)strategische Handlungen und Sprechakte als Gelingenbedingungen anzuwenden:

»So jetzt passe ich den neuen Text an. Das Ding ist, der muss eindeutig sein und gleichzeitig vage und ungreifbar. Man hat nach ein paar Jahren den Dreh raus wie man das formuliert.« (Konstanz, Gebiet A)

Wird auf das Bildungsmanagement im weiteren Sinne geblickt, so lassen sich viele der oben genannten Aktivitäten wiederfinden. Ihre Ausführung variiert in der Praxis sowohl entlang von Hierarchien bzw. Macht-Wissen-Komplexen, als auch zwischen räumlich-administrativen Einheiten von Landkreis bis zur Gemeinde. Die Betrachtung der Bildungsorganisation auf Gemeindeebene liefert einen detaillierten Blick auf die konkrete Herstellung von Bildungssituationen an konkreten Orten und kann unter dem Gesichtspunkt des Zusammenwirkens von Aktivitäten und räumlich-materiellen Arrangements bei der Konstruktion und Reproduktion beispielsweise eines Kindergartens, auch unter einer Brille von Praktiken des Place-Makings fruchtbar sein. Zur Breite der Aktivitäten des Bildungsmanagements gehören zudem die Koordination des Hausmeisterservices, die Erstellung von Mahnungen bei nicht bezahlten Kitagebühren oder die Bestellung von neuen Unterlegscheiben für Schulstühle.

»Wir müssen diese Trittschutzgleiter ziemlich regelmäßig nachbestellen und dann ist das immer mit dem Einholen eines Angebots verbunden. Bei so kleinen Schulgegenständen machen wir es selbst bis 5.000 € und danach muss es dann über die Vergabestelle laufen. Die Schulen hätten eigentlich gerne den gleichen Anbieter, aber wir brauchen eben diese Angebote, weil manchmal eben das Angebot dann preiswerter ist. Und preiswert schlägt dann eben auch lange Zusammenarbeit mit einem anderen Ausstatter.« (Frauke, Gebiet D)

In diesem Zitat zeigen sich verschiedene Aspekte. Zum einen wird auf eine konkrete Festlegung verwiesen, die zur Anwendung kommen muss, wenn eine Anschaffung getätigt wird. Diese enthält Abstufungen die entsprechend der finanziellen Dimension zur Anwendung kommen. Der Akt der Anschaffung erstreckt sich zudem weiter in Zeit und Raum als ein »normaler« Erwerb von Sachgegenständen. Zuletzt verweist die Aussage auf das bekannte Phänomen der negativen Haushaltslage in vielen Gemeinden und Kommunen. Die von Frauke und in ihren Worten auch von den Schulen als prioritär herausgestellte Norm der »langen Zusammenarbeit« wird gegenüber den Einsparungsverpflichtungen hintenangestellt. Dass die auf den ersten Blick klar geregelt erscheinenden Strukturen teilweise nicht ausreichen, zeigt sich in der folgenden Aussage:

»Hier sind alle Aufträge zu sehen. Und dahinter ist dann auch die Abrechnung, wenn es durchgeführt würde. Aber die Ansicht des Vorarbeiters im Bauhof, die ist anders. Das ist nicht so übersichtlich. Und damit das nicht durchrutscht, mache ich dann mir immer noch eine zusätzliche Erinnerung im Outlook und erinnere dann den Kollegen zwei Wochen vorher per Email noch mal daran. Nicht, dass es durchrutscht.« (Ottokar, Gebiet C)

Neben der geregelten Auftragsvergabe (zum Aufbau der Biertischgarnituren für das Kindertheater in Kita C) hat sich Ottokar ein eigenes System geschaffen, das den reibungslosen Ablauf garantiert. Ursächlich dafür war das Wissen darum, dass die Informationsweiterleitung nicht optimal abgestimmt ist. Damit die Aufgabe nicht »durchrutscht« ist es nötig, zwei weitere Schritte in den Ablauf einzufügen, für die Ottokar die Verantwortung trägt.

Das Bildungsmanagement im engen wie breiten Sinn ist dabei mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Insbesondere die begrenzten Projektlaufzeiten und -fördermittel gehen mit einer hohen Unsicherheit einher, die mit den ohnehin bereits knapp bemessenen Personal- und Zeitressourcen in Verwaltungen überlappen. Dass im Zuge der »Neuen Steuerung« eine Vielzahl von Aufgaben und Kompetenzen auf die kommunale Ebene verlagert wurde, wird vor Ort als nicht adäquat mit einhergehenden Mitteln belegt eingeschätzt. So stellt sich bei attraktiven Ausschreibungen zunächst die Frage, ob überhaupt die Kapazitäten vorhanden sind, um einen entsprechenden Antrag zu formulieren und ob der steigende Anteil an kommunaler Eigenbeteiligung finanziert werden kann.

»Also es gab in der Vergangenheit halt Förderprogramme wo wir gesagt haben die hätten wir wahnsinnig gerne genommen, aber es gab niemanden der die Ressourcen hatte n Antrag zu stellen.« (Jolanda, Gebiet B)

Bei erfolgreicher Einholung ist die Endterminierung der (Bildungs-)Projekte ein ständiger Begleiter bei der Ausgestaltung der alltäglichen Arbeit und verhindert, dass langfristige Änderungen angestoßen werden. »An meinem zweiten Tag hier kam der Wunsch bei den Kollegen, dass etwas herauskommt bei meiner Arbeit was nicht in der Schublade landet – aber das passiert zwangsläufig, ich kann es ja dann nicht mehr umsetzen. Das ist bei Frau S. genauso.« (Henriette, Gebiet A) Das Angewiesen sein auf Fördermittel um Strukturen und Personal zu halten, führt in der Folge zu einem Vorgehen bei der Ausgestaltung der Bildungssituationen, die an die Abhängigkeiten der Entwicklungszusammenarbeit erinnern. Die Kommunen stellen Anträge, die dem förderfähigen Diskurs der Ausschreibungen folgen und entwickeln dafür ein entsprechendes Vokabular, um die Chancen auf Förderung zu erhöhen – »Ja Innovation. Das ist ja immer große Lyrik in Projekten.« (Konstanze, Gebiet A) Durch dieses Vorgehen reproduzieren sie permanent die Strukturen und ihre Abhängigkeit von Förderprogrammen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich innerhalb dieses Systems aber auch Strategien der Aneignung und widerständige Praktiken beobachten:

»Sie (Jolanda, Gebiet B) erzählt vom letzten Antrag zu »Bildungskommunen«, dass sie hierzu die Inflation bei den Personalkosten mit einberechnet hat. Das wurde vom Projektträger abgelehnt und ihr gesagt, es gäbe ja meist ohnehin überschüssige Mittel von Sachkosten, die nicht abgebucht wurden. »Also habe ich mich dann hingesezt und für jede Stelle irgendwelche Veranstaltungen erfunden, die es nicht gibt um das Personal abzuwickeln. Irgendwann wusste ich gar nicht mehr was davon jetzt reell ist und was nicht, da verliert man doch den Überblick.« (Protokoll 54, Dezember 2022)

In dieser Aussage zeigt sich zum einen, dass Jolandas Versuch, die realen Gegebenheiten des zeit-räumlichen Kontextes in den Antrag einzubringen, auf Grund von Regularien auf Projektebene abgelehnt wurde. Dabei erfolgte gleichzeitig paradoxerweise vom Projektträger selbst der Hinweis, auf bekannte Schwachstellen ebendieser Projekte. Der von Jolanda daraufhin vorgenommene taktische Anpassungsprozess fördert eine gute Kenntnis des Projektsystems zu Tage, in dem sie Wege gefunden hat, zu bekommen, was lokal für ihre Kommune passend ist. Dass dieses Vorgehen paradoxe Züge annimmt,

die als Symptome einer mangelhaften Förderkultur gelesen werden sollten, zeigt sich im letzten Teil ihrer Aussage, in der sie selbst nicht mehr in der Lage ist abzugrenzen, was tatsächlich notwendige und geplante Maßnahmen sind, und welche Punkte nur zur finanziellen Absicherung beantragt wurden.

Auch die Frage nach Verantwortlichkeit und Zuständigkeit ist eine permanente Herausforderung, die nicht nur innerhalb der Verwaltung oder innerhalb einer sogenannten Bildungslandschaft ausgehandelt wird. Als Praktik der Abgrenzung oder gar Rechtfertigung werden verschiedene Skalen angerufen und hergestellt. Innerhalb einer Organisation herrscht teilweise Unkenntnis und Intransparenz auf der Ausführungsebene oder es kommt zum ›Schachern‹ um Verantwortlichkeiten:

»Siehe Bildungskonzept. [...] Das ist ein fantastisches Papier, aber keiner von den Leuten hier weiß etwas, obwohl wir da drinstehen. Aber das war uns peinlich, weil ich bin Fachbereich Bildung und ich identifiziere mich damit. Ich bin damit durch die Büros gerannt und keiner wusste etwas, dass wir da drin stehen bei der Ausführung.« (Henriette, Gebiet A)

Hier spiegelt sich die Versäulung, bzw. funktionale Differenzierung von Verwaltungen wieder, ein bereits durch Luhmann (1982) beschriebenes Phänomen, welches Doppelstrukturen begünstigt und »lange Wege« hervorbringt, die teilweise verhindern, dass sie überhaupt beschritten werden:

»Ich wollte mal n USB Stick. Der hat 15 Euro gekostet. Da haben sich vier verschiedene Leute in vier Abteilungen wirklich mit seitenlangen Mails über Wochen unterhalten ob das notwendig ist oder nicht.« (Konstanze, Gebiet A)

Mit Blick auf das Bildungsmanagement im engeren Sinne, lassen sich neben der Herausforderung ebendiese Versäulung zu verstehen und transparent zu machen, weitere Hürden nennen, die hier nur in aller Kürze dargestellt werden sollen. Dazu zählt ein permanentes »Themenhopping« (Jolanda, Gebiet B) zwischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung hin zur Erarbeitung eines Programms für Schulabstinenz. Die Kommunikation mit den Entscheidungsträger*innen der Kommunalpolitik unter dem Eindruck eines Macht-Wissens-Paradoxon, wonach die Politik befugt ist Entscheidungen zu treffen, diese aber nur auf Basis des Fachwissens der Verwaltung treffen kann. Oder auch das Problem der »doppelten Steuerung« (Oelkers 2012), wonach die Zuständigkeit für die Schulinfrastruktur auf kommunaler Seite, die Verantwortung für innerschulische Gestaltung auf Landesebene verortet ist und somit die Zugriffsmöglichkeiten auf Schulen sehr begrenzt sind. Die beschriebenen Herausforderungen stehen dem Abbau von Barrieren hinsichtlich Bildung und Teilhabe im alltäglichen Vollzug gegenüber. Befristete Projektlaufzeiten, beispielsweise zur Erarbeitung einer Strategie zur Förderung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen, haben wenig Wirkung, wenn für die Umsetzung keine Fortführung besteht. Nur Kontinuität in der Beratung und Begleitung kann zur Umsetzung führen. Ebenfalls führen unklare Zuständigkeiten bei der Verabschiedung von Strategien und Konzepten und das gegenseitige Zuschreiben von Verantwortlichkeiten, in Anbetracht von gestiegenen Aufgaben, bei gleichzeitiger Personalknappheit

dazu, dass Anliegen zur Gewährung von gleichwertigen Bildungschancen nicht in Angriff genommen werden.

Schlussbetrachtung: Potenziale der Fokussierung auf Phänomene der Bildung

Anhand dieser nur skizzenhaften Ausführungen über Aufgaben und Herausforderungen des Bildungsmanagements können nun abschließend die teilweise bereits angedeuteten Möglichkeiten des gegenseitigen Austauschs von Geographie und Bildungswissenschaft angedeutet werden. Die bereits wiederholt vorgetragene Forderung nach einer adäquaten fachtheoretischen Nutzung von Raumbegriffen innerhalb der Bildungsfor-schung, -politik und -verwaltung kann erneut bekräftigt werden (vgl. auch Reutlinger/Schöne 2012; Freytag et al. 2014; Duveneck 2016). Eine Bildungslandschaft ist nie ein abgegrenzter Raum, der sich auf eine administrative Ebene wie die Kommune begrenzen lässt und in dem es darum geht, das Zusammenspiel einzelner pädagogischer Akteure zu steuern und aufeinander abzustimmen, um das Ideal einer reibungslosen Bildungsbiographie zu verwirklichen. Die Lebenswirklichkeiten und Wahrnehmungen von Kindern (und pädagogisch involvierten Personen) gehen im Alltag über diese administrativen Grenzen hinaus. Bildung ist immer in andere Praktiken und Dynamiken eingebettet, die erst bei genauerer Untersuchung sichtbar werden. Die bereits von Freytag et al. (2014) vorgestellten Vorteile der Anwendung unterschiedlicher Raumkonzepte in der Bildungsfor-schung gelten auch für das Bildungsmanagement im breiten Sinne. Dieses wird als ein inhaltlich zusammengehaltenes Phänomen betrachtet, das von verschiedenen Personen in diversen raumzeitlichen Situationen praktiziert wird. Durch die Aktivitäten des Bildungsmanagements werden Dynamiken in Gang gebracht, die zur Herstellung von (mehr oder weniger dichten) Situationen der Bildung, das heißt inhaltlich-räumlich konzentrierter Flecken, beitragen. Dahingehend ist die Einführung eines neuen Vokabulars, beispielsweise über den Begriff der »educational scapes« denkbar, die in Anlehnung an Appadurai (1990) betonen, dass es darauf ankommt, wie Phänomene inhaltlich zusammenhängen. Klärungsbedarf besteht dahingehend was dieses neue Verständnis in der Praxis für die Arbeit des Bildungsmanagements bedeuten kann und ob sich ein eingespielter Begriff wie Bildungslandschaft überhaupt ersetzen lässt. Die Definition des Bildungsmanagements im breiten Sinne hat zudem das Potenzial, die Vielschichtigkeit und das Überlappen der Verantwortung zur Aufrechterhaltung der Bildungssituationen transparent zu machen. Dadurch wird eine Vermittlung zwischen der Außenwahrnehmung der Bildungsverwaltung und dem tatsächlichen Geschehen ermöglicht, was zur Förderung von Wertschätzung und Verständnis für eine gemeinsame Sache beiträgt.

Kritisch-geographische Perspektiven können ebenfalls eine sinnvolle Ergänzung für die Bildungsforschung darstellen. Wie bereits angedeutet, kann es mit Blick auf den sich immer stärker ausweitenden Programmcharakter der Bildungsausgestaltung hilfreich sein, sich neben der generellen Kritik und Offenlegung neoliberaler Wirkmechanismen und (Denk-)Strukturen (Jessop 2002; Harvey 2005) in Anwendung auf die Bildungssituation in Deutschland, sich auch bei den Diagnosen der kritischen Entwicklungsforschung zu bedienen. Diese hat aufgezeigt, dass westliche Entwicklungshilfe- bzw. Entwicklungszusammenarbeitsprogramme für den Globalen Süden häufig versu-

chen, Ideale und Konzepte kultureller, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Art mittels konkreter Maßnahmen oder Umsetzungsvoraussetzungen in ebendiese Regionen hineinzutragen, ohne sich im konkreten Kontext darum zu bemühen, die herrschenden Logiken und Bedarfe grundlegend zu verstehen oder als ebenso legitim anzuerkennen (Escobar 1995; Easterly 2006). In der Folge entwickeln sich die Regionen nach Leitbild der Entwicklungshilfe und sind langfristig auf diese angewiesen. Ähnliches ließe sich für die Entwicklung der Bildungssituationen in Deutschland aufzeigen. Die auf Bundesebene entwickelten Bildungsprogramme greifen oft aktuelle Herausforderungen auf, sind jedoch in ihrer konkreten Ausgestaltung und in den Bewerbungsvoraussetzungen häufig nicht an die realen lokalen Gegebenheiten angepasst. Sie bieten wenig Spielraum und schaffen Strukturen, die auf kontinuierliche Weiterförderung angewiesen sind. Ähnliche Dynamiken wurden von Kühn und Weck (2012, 2013) innerhalb der Peripherisierungsdebatte beschrieben. Sie weisen darauf hin, dass sich Peripherisierung (neben Abwanderung, Abkopplung und Stigmatisierung) durch konkrete Abhängigkeiten zeigt. Regionen passen sich entsprechend den dargebotenen Fördermöglichkeiten an und bauen Strukturen auf, die sich nur durch eine Anschlussfinanzierung aufrechterhalten lassen, womit sie sich als Peripherie beständig selbst mit hervorbringen. Die konkrete Aufschlüsselung dieser Mechanismen, aber auch der sich als Reaktion darauf entwickelnden lokalen widerständigen und oftmals paradox erscheinenden Aktivitäten könnte eine Möglichkeit bieten, neue Argumente zur Änderung dieses Systems in die Politik hinein zu tragen.

Wird der Blick auf Vorteile der Perspektivzentrierungen für die Sozialgeographie gerichtet, so kann in diesem Rahmen nur ein Teil des möglichen Spektrums an Themen dargestellt werden. Im Kontext des in und an Verwaltungen angegliederten Bildungsmanagements im engen wie breiten Sinne lassen sich Fragen von Macht, Wissen und Hierarchien beobachten und zentrieren. Dabei kann es um das nicht immer lineare Verhältnis dieser drei Phänomene gehen oder um Überlegungen, inwieweit und durch welche Handlungen und Diskurse ebendiese Hierarchien aufrechterhalten werden oder sich wandeln. Wie die konzeptionellen Vorschläge zum neuen begrifflichen Umgang mit Bildungslandschaften und Bildungsmanagement zeigen, lässt sich aus dem empirischen Material heraus detailliert das alltägliche »Geographie machen« (Werlen 1995) und das Verhältnis von Bildung und Raum heraus arbeiten. Für die Sozialgeographie sind in diesem Kontext die Fragen nach der Herstellung und dem Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrrieren, sozialräumlichen Stigmatisierungen und Peripherisierungen oder dem Verhältnis von Ungleichheit und (Sozial-)Raum von Bedeutung. Durch welche Praktiken des Bildungsmanagements werden diese Barrieren reproduziert, obwohl sie gegenteiliges bewirken wollen? Wo kann der Zugriff in der schwer zu greifenden Konstellation von Bildungssituationen ansetzen? Wie lassen sich, auch aus Sicht der Forschung, Räume mit einer höheren Dichte an sogenannten auffälligen Problemindikatoren wie Kinderarmut- und Arbeitslosenquote thematisieren und anfassen, ohne dabei anhaftende Stigmatisierungen zu bedienen und zu reproduzieren? Auch die Auswirkungen globalisierter Lebens- und Wettbewerbsformen lassen sich anhand des Fokus auf das Bildungsmanagement beobachten. Bildung als Standortmerkmal ist längst eine tragende Kategorie geworden und nicht nur im Wettbewerb der Städte um beispielsweise Firmenansiedlungen, sondern auch in ländlichen Regionen ein relevantes Thema, etwa wenn es um die

Gewährleistung von gleichwertigen Lebensverhältnissen geht. Hier lassen sich Überlappungen mit weiteren Anpassungsprozessen beispielsweise in Kernregionen des Strukturwandels finden. Wie in der Aufgabenbeschreibung des Bildungsmanagements gezeigt, lässt sich mit dieser Fokussierung auch detailliert über Wissen und Lernen nachdenken und sprechen. Dies ist nicht nur für die Geographien von Bildung und Lernen von Interesse, sondern findet beispielsweise auch in praxistheoretischen Arbeiten Verortung und bietet die Möglichkeit, die jedem (Berufs-)Feld eigenen Dynamiken des Lernens zu untersuchen (vgl. Lave/Wenger 2008; Alkemeyer/Buschmann 2017). Insbesondere die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden »Novizen«, die regelmäßigen (gesetzlichen) Neuerungen und inhaltlichen Neuausrichtungen und die Aneignung dieser in der eigenen Arbeit sowie die Etablierung von Strategien in Kenntnis des Systems können hier gut beobachtet und dargelegt werden. Weitere Möglichkeiten der Anwendung sind die Bezugnahme auf Prozesse des Scalings, Thematiken des Place Makings und der Verbindung von Orten und Praktiken (der Bildung) oder nach gesellschaftlichem Wandel.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Learning in and across practices, in: Hui, Allison/Schatzki, Theodore R./Shove, Elizabeth (Hg.), *The nexus of practices*, New York: Routledge, S. 8–23.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Appadurai, Arjun (1990): Disjuncture and difference in the global cultural economy. in: *Theory, Culture & Society* 7 (2–3), S. 295–310.
- Blumenthal, Julia (2005): Governance – eine kritische Zwischenbilanz, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 15 (4), S. 1149–1180.
- Collins, Damian/Coleman, Tara (2008): Social geographies of education: Looking within, and beyond, school boundaries, in: *Geography Compass* 2 (1), S. 281–299.
- Donnelly, Michael/Gamsu, Sol (2019): Spatial structures of student mobility: Social, economic and ethnic »geometries of power«, in: *Population, Space and Place* 26 (3), S. 1–14.
- Duveneck, Annika (2016): »Bildungslandschaften verstehen – Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis«, Weinheim: Beltz-Juventa.
- Duveneck, Annika (2022): (Kommunale) Bildung, in: Bernd Belina/Matthias Naumann/Anke Strüver (Hg.), *Handbuch Kritische Stadtgeographie*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 201–206.
- Duveneck, Annika/Volkholz, Sybille (2011): *Kommunale Bildungslandschaften, Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, Band 9*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Easterly, William R. (2006): *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*, London: Penguin.
- Escobar, Arturo (1995): *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton: Princeton University Press.
- Freytag, Tim/Jahnke, Holger (2015): Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie, in: *Geographica Helvetica* 70, S. 75–88.

- Freytag, Tim/Jahnke, Holger/Kramer, Caroline (2014): *Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive*, Bamberg: NEPS Working Paper No. 47.
- Freytag, Tim/Jahnke, Holger/Kramer, Caroline (2015): *Geographische Bildungsforschung*, in: *Die Deutsche Schule* 107 (1), S. 79–95.
- Freytag, Tim/Lauen, Douglas L./Robertson, Susan L. (2021): *Space, Place and Educational Settings: An Introduction*, in: Tim Freytag/Douglas L. Lauen/Susan L. Robertson (Hg.), *Space, Place and Educational Settings*, Cham: Springer 16, S. 1–6.
- Harvey, David (2005): *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Helfenbein, Robert J. (2021): *Critical geographies of education: Space, place, and curriculum inquiry*, London: Routledge.
- Holloway, Sarah L./Jöns, Heike (2012): *Geographies of education and learning*, in: *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (4), S. 482–488.
- Holt, Louise (2010): *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*, London: Routledge.
- Jessop, Bob (2002): *Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective*, in: *Antipode* 34 (3), S. 452–472.
- Kühn, Manfred/Weck, Sabine (2012): *Peripherisierung – Prozesse, Probleme und Strategien in Mittelstädten*, in: *disP: The Planning Review* 48 (2), S. 24–26.
- Kühn, Manfred/Weck, Sabine (2013): *Peripherisierung – ein Erklärungsansatz zur Entstehung von Peripherien*, in: Bernt, Matthias/Liebmann, Heike (Hg.), *Peripherisierung, Stigmatisierung, Abhängigkeit?: Deutsche Mittelstädte und ihr Umgang mit Peripherisierungsprozessen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 24–46.
- Lave, Jean/Wenger-Trayner, Étienne (2008): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindner, Markus/Niedlich, Sebastian/Klausing, Julia/Brüsemeister, Thomas (2015): *Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in »Lernen vor Ort«*, in: *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu »Lernen vor Ort«*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–75.
- Luhmann, Niklas (1982): *The differentiation of society*, New York: Columbia University Press.
- Marquart, Nadine (2023): *Ungleichheit*, in: Eva Nöthen/Verena Schreiber (Hg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 77–83.
- Mills, Sarah/Kraftl, Peter (2016): *Cultural geographies of education*, in: *Cultural Geographies* 23 (1), S. 19–27.
- Mindermann, Florian/Schmidt, Volker/Wippler, Marlen (2012): *Bildungslandschaften gestalten -Chancengerechtigkeit ermöglichen*, in: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.
- Nguyen, Nicole/Cohen, Dan/Huff, Alice (2017): *Catching the bus: A call for critical geographies of education*, in: *Geography Compass*, 11 (8).
- Niedlich, Sebastian (2020): *Neue Ordnung der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Oelkers, Jürgen (2012): Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung, in: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hg.) (2012): Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–47.
- Pini, Barbara/Gulson, Kalervo N./Kraftl, Peter/Dufty-Jones, Rae (2017): Critical geographies of education: An introduction, in: *Geographical Research* 55, S. 13–17.
- Ramos Lobato, Isabel/Weck, Sabine (2017): Gute Bildungschancen als räumliches Privileg? Eine kleinräumige Analyse der Verteilung am Beispiel der Stadt Dortmund, in: Altröck, Uwe/Kunze, Ronald (Hg.), *Jahrbuch Stadterneuerung 2016 »Stadterneuerung und Armut«*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–124.
- Reutlinger, Christian/Schöne, Mandy (2012): Bildungslandschaften gestalten – bilden Landschaften Bildung? Eine raumtheoretische Vergewisserung, in: *vhw FWS* (3), S. 119–124.
- Taylor, Chris (2009): Towards a geography of education, in: *Oxford Review of Education* 35 (5), S. 651–669.
- Wainwright, Emma/Marandet, Elodie (2017): Education, parenting and family: The social geographies of family learning, in: *British Educational Research Journal* 43 (2), S. 213–229.
- Werlen, Benno (1995): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.