

»Sogenannte Bildungslandschaften«

Zum Gebrauch des Landschaftsbegriffs im bildungsplanerischen Kontext

Jens Oliver Krüger

1. Einleitung

»Wir haben eine Besonderheit im Kreis, sogenannte Bildungslandschaften, die gibt es seit fünf Jahren, die sind sehr unterschiedlich aufgestellt.« (Frau F., Kulturvermittlerin)

Als wir eine im ländlichen Raum beheimatete Kulturvermittlerin zu ihrer Wahrnehmung der Ansprechbarkeit von Eltern durch Angebote der kulturellen Bildung befragen, kommt diese unvermittelt auf »sogenannte Bildungslandschaften« zu sprechen.¹ Das Adjektiv *sogenannt* dient üblicherweise dazu, die Besonderheit eines Sprachgebrauchs (z.B. im Sinne einer Fachsprache oder eines In-vivo-Codes) zu markieren, kann aber auch als Ausdruck einer inhaltlichen Distanzierung gebraucht werden. Die Rede von *Bildungslandschaften* wird im pädagogischen Kontext unterschiedlich eingesetzt. Während die Kulturvermittlerin – dies wird im Fortgang des Interviews deutlich – darunter das Konzept einer bildungsbezogenen Regionalplanung versteht, findet die Metapher im pädagogischen Kontext auch noch in zahlreichen weiteren Bedeutungen Verwendung.

Der vorliegende Artikel geht zur Rede von den *sogenannten Bildungslandschaften* heuristisch auf Distanz. Mit analytischem Abstand soll die Unterschiedlichkeit begutachtet werden, in der die Rede von Bildungslandschaften

1 Die Befragung fand im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojektes »Elternsache Kulturelle Bildung« (ElKuBi) statt (Projektleiter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Mirjam Schön; Universität Koblenz).

im pädagogischen Kontext gebraucht wird. Eine solche Analyse erscheint sinnvoll, um einen Einblick in die konzeptionelle Kraft der Begrifflichkeit in unterschiedlichen pädagogischen Zusammenhängen zu gewinnen. Ferner bleibt die Thematisierung des ländlichen Raumes und der kulturellen Bildung im Horizont dieses pädagogischen Sprachspiels genauer zu begutachten.

Das bedeutet, dass im vorliegenden Beitrag kein bestimmtes Verständnis von Bildungslandschaften vorausgesetzt wird, sondern mit Trepl ließe sich sagen, der Artikel befasst sich weniger mit Landschaften als »mit den Reden und Theorien über sie« (Trepl 1996: 24). Abseits klarer Zuordnungen (z.B. zu einer raumtheoretischen Betrachtung) wird im Folgenden allgemein danach gefragt, was im pädagogischen Diskurs als Bildungslandschaft signifiziert wird und was mit der Begriffsverwendung jeweils getan wird. Dabei ist nicht nur die Vielschichtigkeit des Landschaftsbegriffs zu berücksichtigen, der historisch unter anderem als *Erdraum*, als rechtspolitischer Begriff und als *Seelensymbol* auftaucht (vgl. Berr/Schenk 2019). Ferner ist fallspezifisch zu erörtern, was mit diesem Landschaftsbegriff geschieht, wenn man ihn mit dem Begriff *Bildung* in Verbindung bringt.

Exemplarisch werden im Folgenden vier Figurationen aufgezeigt, in denen der Begriff *Bildungslandschaft* in pädagogischen Kontexten diskutiert wurde und wird: Ausgehend von ersten Ansätzen einer konzeptionellen Verwendung in den 1960er Jahren, über den ungleich schwächer theoretisierten Alltagsgebrauch des Begriffs hin zur regionalplanerischen Begriffsverwendung seit der Jahrtausendwende sowie den Ansätzen aktueller Kritik an derselben. Der Artikel schließt mit einem Fazit, das weiterführende Untersuchungsperspektiven annonciert.

2. Offenheit

Konzeptionelle Überlegungen zum Begriff der Bildungslandschaft lassen sich bereits im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1960er Jahre nachweisen. In einer Schriftensammlung des Erwachsenenbildners Kurt Meissner wird der konzeptionelle Gehalt des Begriffs unter der Überschrift »Bildung und Landschaft« 1964 gleich in drei Beiträgen zum Thema (vgl. Meissner 1964). Meissner, der sich seinerseits auf den US-amerikanischen Soziologen und Erziehungswissenschaftler David Riesman beruft, nutzt den Landschaftsbegriff, um die isolierte Betrachtung sozialer Fokusgruppen oder einzelner

räumlicher Gegebenheiten zu hinterfragen.² In der Rede von einer Bildungslandschaft sollen Subjekt und Raum wechselseitig zueinander in Beziehung gesetzt werden:

»Bildungslandschaft [bedeutet] unserer Meinung nach nicht nur etwas Räumliches, es ist nicht allein gebunden an das Land, an chthonische Kräfte, die den Raum bestimmen, sondern – an das eigenartige Zusammenspiel von Landschaft und Menschen, ihrer Geschichte, ihrem sozialen Gefüge, ihren Ansprüchen und ihren Machtauswirkungen. Landschaft in diesem Sinne ist ein geistiges Phänomen.« (Ebd.: 185)

Meissners Auseinandersetzung mit dem Landschaftsbegriff antwortet auf die Herausforderung, das Verhältnis von Raum und Sozialität näher zu bestimmen und dabei der Frage, ob Raum als Effekt oder Determinante sozialen Handelns zu berücksichtigen sei, zu entgehen. Landschaft wird als komplexes Bedingungsgefüge für Bildung konzipiert. Wenn es zum Beispiel darum geht, eine Schule im ländlichen Raum zu beschreiben, dann setzt die Reflexion der schulischen Praxis eine Auseinandersetzung mit »soziologischen und geschichtlichen Voraussetzungen« (ebd.: 180) von Schule voraus. Zu dieser Schule gehören dann »die soziale, die geographische, die wirtschaftliche und die politische Struktur [...] des Landes [...]. Es ist eine Schule der Landschaft« (ebd.: 181). Jede Bildungseinrichtung sei in »einem eigenen landschaftsgebundenen Gepräge« (ebd.: 202) situiert und trage ihrerseits »Gliederungselemente« zur Landschaft bei: »Häuser und Schulhöfe, die Sportplätze und die großen Schulkomplexe« (ebd.: 190).

Meissner plädiert dafür, »den Begriff ›Landschaft‹ [...] für einen geschichtlich gewordenen und gestalteten Raum [zu setzen], für die dynamischen Kräfte« (ebd.: 171). In ihrer räumlichen Dimension bleiben Bildungslandschaften an die Perspektivierung dieser Kräfte gebunden und sind folglich nicht historisch stabil oder räumlich abgeschlossen konturierbar. Das erscheint plausibel, insofern die Perspektivierung des Bildungsgeschehens in einem regionalen Zusammenhang ggf. auf die Berücksichtigung überregionaler Zusam-

2 Riesman nutzt den Landschaftsbegriff nur sporadisch, aber in einem sozialpsychologisch anschlussfähigen Sinn, wenn er den Wandel der US-amerikanischen Gesellschaft z.B. mit einer Expansion der sozialen und psychologischen *Landschaft* in Verbindung bringt: »the social and psychological landscape has become enlarged« (Riesman/Glazer/Denney 1989: xxxvi) – und: »other figures in the landscape – nature itself, the cosmos, the Deity – have retreated to the background or disappeared« (ebd.).

menhänge angewiesen bleibt (zum Beispiel hinsichtlich überregionaler Trägerstrukturen). Für die Perspektivierung einer Bildungslandschaft bedeutet dies, dass »die Grenzen einer solchen Landschaft fließend« (ebd.: 185) sind.

Als empirische Referenz bezieht sich Meissner vornehmlich auf die dörflichen Strukturen im ländlichen Schleswig-Holstein der 1960er Jahre. Diese Strukturen haben sich seit dem Erscheinen von Meissners Aufsätzen stark gewandelt. Die heuristische Funktion, die der Rede von Bildungslandschaften bei Meissner zukommt, erscheint indessen auch für die Gegenwart instruktiv, insofern sie die Komplexität im Beziehungsgefüge von Raum und Subjekt ansprechbar macht. Auch wenn Meissners Ausführungen zur Bildungslandschaft in den 1960er Jahren ohne nennenswerte Resonanz blieben, könnte es sich als lohnend erweisen, von hier aus Anschlüsse an aktuellere raumtheoretische Überlegungen zu erproben (siehe unten).

3. Grenzziehung und Synthese

Im öffentlichen Diskurs erfolgt die konzeptionelle Durchdringung des Landschaftsbegriffs mit unterschiedlicher Tiefenschärfe. Nicht immer ist der Gebrauch des Wortes philosophisch, geografisch oder raumtheoretisch informiert. Im öffentlichen Diskurs spricht man von einer Bildungslandschaft heute mit der gleichen pauschalen Selbstverständlichkeit, wie zum Beispiel von der Presselandschaft, der Wissenschaftslandschaft oder einer Museumslandschaft die Rede ist. Zeitungsartikel tragen Überschriften wie »Plädoyer für eine plurale Bildungslandschaft« (taz 2008), »Ausbau der Bildungslandschaft« (Süddeutsche Zeitung 2020) oder »die Bildungslandschaft im Südwesten wird bunter« (Stuttgarter Zeitung 2011). Der Landschaftsbegriff wird hier in der Regel nicht konzeptionell aufgeladen, sondern signifiziert in seiner Allgemeinheit *lediglich* eine Zusammenschau unterschiedlicher, zumeist formaler Bildungsinstitutionen: Es geht z.B. um die Gesamtheit der Schulen, Hochschulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen einer bestimmten Region. In gleicher Weise funktioniert der Begriff auch in einem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, das mit »Transformationen der deutschen Bildungslandschaft« (Dudek/Tenorth 1993) betitelt ist, und in dem vornehmlich Herausforderungen einer Angleichung von Bildungsinstitutionen im Zuge der Wiedervereinigung thematisiert werden.

Der Landschaftsbegriff wirkt in solchen Kontexten auf den ersten Blick relativ blass, erfüllt aber auch in seiner oberflächlicheren Verwendung eine spe-

zifische Funktion: Er ermöglicht Synthesen und Grenzziehungen. Zur Sichtbarmachung dieser Funktion lassen sich Bezüge zu einer klassisch zu nennenden Landschaftstheorie fruchtbar machen, die sich mit dem Namen Georg Simmel verknüpft. In dessen »Philosophie der Landschaft« wird der Landschaftsbegriff auf den ersten Blick synthetisch gebraucht, d.h. seine Leistung besteht darin, zwischen separaten Objekten eine Beziehung herzustellen:

»Landschaft sagen wir entsteht, indem ein auf dem Erdboden ausgebreites Nebeneinander natürlicher Erscheinungen zu einer besonderen Art von Einheit zusammengefasst wird.« (Simmel 1988: 478)

Die Zusammenfassung, von der hier die Rede ist, wird nicht im Außen der Objekte, sondern im Inneren ihrer Betrachter*innen lokalisiert. Die Landschaft sei nichts Objektives, »sie lebt nur durch die Vereinheitlichungskraft der Seele« (ebd.: 480). Gleichwohl wird die synthetische Kraft der Landschaftsbetrachtung durch den Ausschnitt des Raumes determiniert, den das Subjekt jeweils erblickt, denn erblickt werden kann nie alles. Simmel schreibt:

»Für die Landschaft aber ist gerade die Abgrenzung, das Befaßtsein in einem momentanen oder dauerhaften Gesichtskreis durchaus wesentlich.« (Ebd.: 472)

Wenn also von einer Bildungslandschaft im oben genannten Sinne die Rede ist, dann ließe sich sagen, dass der Fokus damit auf einen perspektivischen Ausschnitt verengt wird. Die Rede von *der Bildungslandschaft* institutionalisiert eine Trennung zu anderen Landschaften, die nicht, nicht exklusiv oder nicht in gleicher Weise mit *Bildung* zu tun haben. Die Rede von »der deutschen Bildungslandschaft« (Dudek/Tenorth 1993) legt die Abgrenzung zu einer internationalen Landschaft nahe. »Die Bildungslandschaft im Südwesten« (Stuttgarter Zeitung 2011) lässt sich von den Bildungslandschaften in anderen Himmelsrichtungen unterscheiden. Und selbstverständlich ist es auch möglich, Bildungslandschaften regional abzugrenzen, wenn zum Beispiel festgestellt wird, dass die Stadt »Esslingen [...] an seiner Bildungslandschaft« (Eßlinger Zeitung 2020) baut. Auch innerhalb von Bildungslandschaften sind landschaftliche Abgrenzungen möglich: Man spricht von der »KitaLandschaft« (Fuchs-Rechlin 2012), der »Universitätslandschaft« (Hammerstein 2001) oder bemerkt einen Wandel »von Schullandschaften zu Bildungsmärkten« (Krüger et al. 2015).

Der Landschaftsbegriff fungiert hier jeweils wie ein rhetorisches Passepartout, das Grenzen zu einem Außen markiert und gleichzeitig eine nach Innen gerichtete, synthetisch hergestellte Konsistenz verbürgt. Noch einmal auf Simmel verweisend, ließe sich sagen, dass in der Identifikation einer Landschaft »der Teil eines Ganzen zu einem selbständigen Ganzen wird, jenem entwachsend und ein Eigenrecht ihm gegenüber beanspruchend« (Simmel 1988: 473). Wenn also gefragt werden soll, was mit dem Gebrauch des Begriffs der Bildungslandschaft in der hier angesprochenen allgemeinen, oberflächlichen Form getan wird, dann ist darauf hinzuweisen, dass diese Bildungslandschaft als »ein individuelles, Geschlossenes, in sich Befriedigtes« (ebd.: 473) hergestellt und imaginierbar wird. Imaginierte Grenzziehungen lassen sich durchaus kritisch hinterfragen, insofern die »Eigengesetzlichkeit« (ebd.: 476) einer Landschaft schlussendlich nur ästhetisch zu ermitteln ist.

4. Vernetzung

Am prominentesten wird der Begriff der Bildungslandschaft seit fast zwei Jahrzehnten in Debatten zur bildungsbezogenen Regionalplanung gebraucht, wo er »zu einem neuen Leitbegriff für bildungstheoretische und -politische Diskussionen« (Mack 2008: 741) avanciert ist. Impulsgebend war hier unter anderem der Zwölfte Kinder und Jugendbericht, der unter der Überschrift »Angebote aus einer Hand – Auf dem Weg zu kommunalen Bildungslandschaften« (BMFSFJ 2005: 14) die Vernetzung von Schule, Jugendhilfe und anderen Akteuren »in das Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten« (ebd.: 39) nahelegt. Inzwischen hat sich ein lebendiger Fachdiskurs entwickelt, der Perspektiven einer Professionalisierung von Gestaltung und Management in kommunal gedachten *Bildungslandschaften* diskutiert (vgl. Bleckmann/Durdel 2009; Bleckmann/Schmidt 2011) und der sich in »drei Stränge der Bildungslandschaftsentwicklung« (Schmachtel/Olk 2017: 11) ausdifferenziert hat: neben einer anfänglich dezidiert schulentwicklerischen Orientierung seien inzwischen eine sozialintegrative/sozialräumliche Ausrichtung sowie ein Fokus auf kommunale Steuerung feststellbar (vgl. ebd.).

Im Unterschied zu der zuvor genannten, allgemeineren Verwendungsweise des Landschaftsbegriffs ist mit Bildungslandschaften im regionalplanerischen Kontext ein Konzept gemeint, bei dem es darum geht, »kommunal oder lokal die unterschiedlichen Bildungsakteure vor Ort zu vernetzen« (Schlingensiepen-Trinkt 2019, o.S.) und zur Zusammenarbeit zu bewegen:

»Mit dem Begriff Bildungslandschaften werden Ansätze und Strategien regionaler und kommunaler Jugend- und Schulpolitik bezeichnet, mit denen versucht wird, in einer Region oder Kommune Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auf eine neue Weise zu gestalten.« (Mack 2008: 741f.)

Wiederkehrend wird bemerkt, dass der Gebrauch der Landschaftsmetapher für solche Initiativen nicht zwingend ist: Bei Bildungslandschaften handele es sich um einen »unklare[n] Begriff« (Sass 2015: 11), der definitorische Festlegungen vermissen lasse (vgl. Mack 2008: 741; Schlingensiepen-Trinkt 2019). Paradoxerweise scheint es gerade die Unschärfe des Begriffes bzw. seine »vagabundierende[] Semantik« (Bollweg 2018: 116) zu sein, die diesen für die genannten Kontexte attraktiv macht, da er, was die Art und den Umfang der Vernetzungsbemühungen anbelangt, eine Vielfalt unterschiedlicher Initiativen ansprechbar macht. So lassen sich mit dem Landschaftsbegriff nicht nur »unterschiedliche Gebietseinheiten« (Mack 2008: 741) assoziieren, sondern man legt ferner Wert darauf, formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten gleichzeitig und in ihrer Verwobenheit anzusprechen.

Strittig erscheint allerdings die Art und Weise, wie diese Verwobenheit in den Blick genommen werden soll. Man unterscheidet den Diskurs betreffend zwischen einer »Bildungslandschaft als Steuerungskonzept« und einer »Bildungslandschaft als Sozialraumkonzept« (Schlingensiepen-Trinkt 2019: o.S.). Während die Bildungslandschaft im Horizont einer Steuerungslogik vor allem bildungspolitisch als strategisch zu verwirklichendes Ziel in den Blick gerät, rücken im Kontext einer sozialräumlichen Perspektive eher der Lebensweltbezug und die Einzelperspektiven der Beteiligten in den Vordergrund. Beide Konzepte stehen einander mitunter spannungsreich gegenüber.

5. Praktik

Die hohe Konsensfähigkeit der Rede von Bildungslandschaften im lokal- oder regionalplanerischen Kontext auf der einen Seite steht der Kritik an einer zu oberflächlichen Begriffsverwendung auf der anderen Seite gegenüber.

So argumentiert Reutlinger aus raumtheoretischer Perspektive, dass »die bildungspolitische Landschaftsdiskussion den Landschaftsbegriff als tragende Raumkategorie gar nicht« (Reutlinger 2014: o.S.) benötige, da sie von einer geschlossenen Raumvorstellung ausgehe, die an der Abbildung komplexer To-

pografien wenig Interesse zeigt. Die Landschaftsmetapher erscheint vor diesem Hintergrund sogar missverständlich, da Räume auf Orte reduziert werden, die in unterkomplexer Manier miteinander verbunden werden sollen:

»Das Resultat ist dabei eine Fläche ohne Erhebung, d.h. eine Landschaft flach wie ein Teller. Eine Landschaft besteht jedoch in der Regel [...], aus Höhen und Tiefen und unterschiedlichen relationalen Punkten und bestimmbareren Positionen.« (Reutlinger 2014: o.S.)

Die Höhen und Tiefen, die Reutlinger hier metaphorisch berücksichtigt wissen will, werden erst sichtbar, wenn man nicht nur materielle Gegebenheiten, sondern die unterschiedlichen Sichtweisen der Orte im sozialen Raum berücksichtigt. Raumtheoretisch sei die Konstitution von Räumen zu untersuchen, deren Bedeutung sich erst in der Differenz unterschiedlicher Perspektiven auf Landschaft erschließt. Genau diesbezüglich wird die Landschaftsmetapher aber auch zu einer Hypothek, denn der Landschaftsbegriff wirke nicht nur romantisierend, sondern diene auch dazu, die Problematik klarer Abgrenzbarkeiten zu unterschlagen:

»der Landschaftsbegriff suggeriert, dass man – würde man auf einen Berg steigen und vom Gipfel ins Tal schauen – von oben genau ausmachen könne, wo eine Landschaft aufhört und die nächste beginnt.« (Reutlinger 2014: o.S.)

Diese Abgrenzbarkeit sei im Horizont einer raumtheoretischen Betrachtung ebenfalls kritisch zu begutachten, da Raum – dies lehrt die Raumsoziologie (vgl. Löw 2001) – relational und nicht a priori als abgeschlossener Behälter zu denken ist.

Doch in Hinblick auf die Rede von Bildungslandschaften wird nicht nur die Verwendung des Landschaftsbegriffs kritisch in Augenschein genommen – auch das Verständnis von Bildung lässt sich hinterfragen. So argumentiert Wischmann, dass nicht immer klar werde, »was die Koordination kommunaler Bildungslandschaften mit Bildung zu tun hat bzw. wie sie zu ihrer Verbesserung beitragen kann« (Wischmann 2014: 77). Das Verständnis von Bildung, das in der Konzeption von Bildungslandschaften meistenteils vorausgesetzt werde, gehe weniger vom Bildungssubjekt, sondern von messbaren Leistungen und Kompetenzen aus. In der outputorientierten Orientierung am

Produkt erscheine das Ziel von Bildung immer schon festgelegt. Landschaft werde im Horizont dieser Zielsetzung auf einen Parcours reduziert:

»[Es] 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.« (Ebd.: 79)

Bildung im Sinne von Selbstbildung erscheint in einer von außen gesteuerten Bewegung kaum mehr vorstellbar.

Im Zuge der raumtheoretischen Kritik Reutlingers (2014), aber auch im Horizont bildungstheoretisch aspirierter Auseinandersetzungen mit der Landschaftsmetapher wie bei Wischmann (2014), werden die Schwächen einer priorität auf äußere Gegebenheiten abonnierten Landschaftsperspektive deutlich. Im Horizont dieser Kritiken könnte es vielversprechend erscheinen, Bildungslandschaften weniger als Kulisse für soziales Handeln, sondern als Resultat sozialer Herstellungsleistungen zu berücksichtigen. Diesbezüglich liegen Anschlüsse an sozialkonstruktivistische Perspektiven im Schnittfeld von praxeologischen und diskurstheoretischen Forschungsperspektiven (vgl. Weber 2019: 105) nahe, wie sie aktuell auch in der Geografie diskutiert werden (vgl. Kühne 2019: 69). Zur Thematisierung von Bildungslandschaften gehört im Horizont solcher Auseinandersetzungen immer auch die Beschäftigung mit den Machtrelationen und sozialen Positionierungseffekten, die mit der Identifizierung von Bildungslandschaften einhergehen.

6. Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass die Rede von *Bildungslandschaften* im pädagogischen Kontext auf unterschiedliche Art und Weise Relevanz gewinnt. Die Gegenwart betreffend lässt sich sogar konstatieren, dass »der Begriff der ›Bildungslandschaft‹ [...] nahezu inflationär gebraucht« (Wichmann 2012: 77) wird. Es scheint sich um eine Metapher ohne viele Ecken und Kanten und mit einem hohen Konsenspotenzial zu handeln. Dass man sich auf einen Begriff einigen kann, heißt allerdings nicht, dass

man sich auch über seine Bedeutung geeinigt hat. Dementsprechend wird von Bildungslandschaften mitunter auch als »eine Art Containerbegriff« (Stolz 2012: 21) gesprochen, der Unterschiedliches signifiziert. Es wäre irreführend, von diesem Befund ausgehend eine Beliebigkeit der Begriffsverwendung zu konstatieren. Im Rahmen der vorangegangenen Ausführungen konnte gezeigt werden, dass der Rede über Bildungslandschaften mitunter eine starke konzeptionelle Prägung vorausgesetzt ist. Genau diesbezüglich erscheinen nun weitergehende Untersuchungen sinnvoll: Wenn die Rede von Bildungslandschaften nicht in einer geschlossenen Definition arretiert wird, sondern einen breiten pädagogischen Assoziationsraum eröffnet, dann lassen sich gerade von der Beschäftigung mit diesem Assoziationsraum aufschlussreiche Impulse für eine Reflexion pädagogischer Praxis erwarten. Das setzt voraus, dass man nicht mit einem stabilen Vorverständnis von Bildungslandschaften an die pädagogische Praxis herantritt, sondern die in die Bildungspraxis involvierten Akteur*innen zu ihrem Begriffsverständnis befragt.

Illustrativ lässt sich hier abschließend noch einmal auf das Interview mit der eingangs zitierten Kulturvermittlerin zurückkommen. Dieses Interview fand in einem Landkreis statt, der in seiner Außendarstellung stark mit dem Konzept der Bildungslandschaften im Bereich kultureller Bildung wirbt. Von den vier Anbieter*innen von kultureller Bildung, die wir in diesem ländlich gelegenen Landkreis interviewten und deren Angebote unter bildungsplanerischen Gesichtspunkten alle als Teil einer Bildungslandschaft in Frage kommen, nimmt nur Frau F. affirmativ auf den Begriff Bezug. Interessanterweise argumentiert sie dabei überaus kleinräumlich. In ihren Augen existiert in ihrem Landkreis nicht eine große, sondern es existieren viele kleine Bildungslandschaften nebeneinander. Dadurch wird auch das Anliegen der Vernetzung besonders akzentuiert, denn anstatt Vernetzungsmöglichkeiten innerhalb des Landkreises anzusprechen, wird die Rede von Bildungslandschaften gebraucht, um das Bildungsgeschehen in den einzelnen Gemeinden innerhalb des Kreises voneinander abzugrenzen. Dementsprechend wünscht man sich keine Vernetzung *durch* Bildungslandschaften, sondern eine Vernetzung *der* Bildungslandschaften:

»Im Endeffekt bedürfte es da einer professionellen [...] Koordination oder man müsste dieses System der Bildungslandschaften – da gibt es was drüber, also vom Kreis, was gesteuert wird. Das müsste professionalisiert werden. Aber weil wir so kleingliedrig sind, [...] ist [das] echt ne Herausforderung.«

Das Interview mit Frau F. ist nur ein Beispiel dafür, dass zentrale Begrifflichkeiten unterhalb der Ebene konzeptioneller erziehungswissenschaftlicher oder bildungsplanerischer Überlegungen mitunter ein Eigenleben entwickeln können, dessen Nachvollzug relevant ist, wenn es darum geht, die lokale Praxis kultureller Bildung vor Ort zu verstehen. Wenn zum Beispiel Frau F. von Bildungslandschaften spricht, dann meint sie damit keinesfalls Vernetzung und Kooperation, sondern Abgrenzung und Konkurrenz.

Auch in Hinblick auf solche Beispiele wird deutlich, dass in der vermeintlichen Schwäche des Begriffs der Bildungslandschaft – in seiner Deutungsoffenheit und seiner »vagabundierenden Semantik« (Bollweg 2018: 116) – gleichzeitig seine größte Stärke liegt. Wer über Landschaften und erst recht über Bildungslandschaften spricht, kann physische und soziale Räume gleichzeitig ansprechen, kann »essentialistisch angehaucht und positivistisch ausgerichtet« (Weber/Kühne 2019: 62) zugleich wirken. Gerade deshalb ist es notwendig im Praxisbezug fallspezifisch zu hinterfragen, was mit *sogenannten Bildungslandschaften* gemeint ist.

Quellen

- Berr, Karsten/Schenk, Winfried (2019): »Begriffsgeschichte«, in: Olaf Kühne et al. (Hg.), Handbuch Landschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–38.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden: Springer VS.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hg.) (2011): Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle, Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag Drucksache 15/6014. 15. Wahlperiode.
- Bollweg, Petra (2018): »Bildungslandschaft«, in: Karin Böllert (Hg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer VS, S. 1161–1180.
- Dudek, Peter/Tenorh, Heinz-Elmar (Hg.) (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 30.

- Esslinger Zeitung (2020): Esslingen baut an seiner Bildungslandschaft Millionen für die Bildungslandschaft. URL: <https://www.esslinger-zeitung.de/inhalt.esslingen-baut-an-seiner-bildungslandschaft-millionen-fuer-die-bildungslandschaft.18a34f32-c403-4e02-a38c-aac9f4517153.html>. (27.01.2023).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2012): »Leitung – die unterschätzte Achillesferse der KitaLandschaft?« in: KomDat (2), S. 4–6.
- Hammerstein, Notker (2001): »Die deutsche Universitätslandschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert«, in: Gerhard Müller/Klaus Ries/Paul Ziche (Hg.), Die Universität Jena. Tradition und Innovation um 1800, Stuttgart: Franz Steiner, S. 13–26.
- Krüger, Jens Oliver/Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanya/Böckelmann, Kai (2015): »Von Schullandschaften zu Schulmärkten? Ambivalenzen im Diskurs zur Grundschulwahl«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 8 (2), S. 42–54.
- Kühne, Olaf (2019): »Sozialkonstruktivistische Landschaftstheorie«, in: ders. et al. (Hg.), Handbuch Landschaft, S. 69–80.
- Kühne, Olaf/Weber, Florian/Berr, Karsten/Jenal, Corinna (Hg.) (2019): Handbuch Landschaft, Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mack, Wolfgang (2008): »Bildungslandschaften«, in: Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 741–749.
- Meissner, Kurt (1964): Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart: Ernst Klett.
- Reutlinger, Christian (2014): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet, in: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. URL: <https://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> (27.01.2023).
- Riesman, David/Glazer, Nathan/Denney, Reuel (1989): The lonely Crowd. A Study of the Changing American Character, New Haven/London: Yale University Press.
- Sass, Erich (2015): Bildung(s)gestalten. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Familienbildung auf dem Weg zu Bildungslandschaften von unten. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »Bildung(s)gestalten« – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften. URL: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kinder-_und_Jugendarbeit/

- Bildung_s_gestalten/Bildung_s_gestalten_Bericht_wiss.Begleitung.pdf (27.01.2023).
- Schlingensiepen-Trinkt, Karina (2019): Zwischen Freiraum und Steuerung: Handlungsfeldübergreifende Bildungslandschaften. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/zwischen-freiraum-steuerung-handlungsfelduebergreifende-bildungslandschaften> (27.01.2023).
- Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): »Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung«, in: Stefanie Schmachtel/Thomas Olk (Hg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 10–51.
- Simmel, Georg (1988): *Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Süddeutsche Zeitung (2020): Ausbau der Bildungslandschaft. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/landkreismuenchen/ausbau-der-bildungslandschaft-stunde-der-entscheidung-1.5123371> (27.01.2023).
- Stolz, Heinz-Jürgen (2012): »Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen«, in: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–31.
- Stuttgarter Zeitung (2011): Die Bildungslandschaft im Südwesten wird bunter. URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.koalitionsverhandlungen-die-bildungslandschaft-im-suedwesten-wird-bunter.102d9f16-bded-43cf-a792-4041beb40834.html> (27.01.2023).
- Taz (2008): Plädoyer für eine plurale Bildungslandschaft. URL: <https://taz.de/Plaedyer-fuer-eine-plurale-Bildungslandschaft/!5186389/20.02.2008> (27.01.2023).
- Trepl, Ludwig (1996): »Die Landschaft und die Wissenschaft«, in: Werner Konold (Hg.), *Naturlandschaft – Kulturlandschaft: die Veränderung der Landschaften nach der Nutzbarmachung durch den Menschen*, Landsberg/Lech: Ecomed, S. 13–26.
- Weber, Florian (2019): »Diskurstheoretische Landschaftsforschung«, in: Kühne/Weber/Berr/Jenal, *Handbuch Landschaft*, S. 105–118.
- Weber, Florian/Kühne, Olaf (2019): »Essentialistische Landschafts- und positivistische Raumforschung«, in: Olaf Kühne et al. (Hg.), *Handbuch Landschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 57–68.
- Wichmann, Maren (2012): »Über den Schulhof hinaus. Das Verhältnis von Ganztagsschule und Bildungslandschaft und wie beide voneinander profitieren«, in: *Ganztagsschule und Bildungslandschaft*, S. 11–22.

tieren können», in: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden: Springer VS, S. 73–87.
Wischmann, Anke (2014): »Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?«, in: *Pädagogische Korrespondenz* 49, S. 75–92.