

Schwerpunkt

Bildung in der Stadtentwicklung



Stadtentwicklung

Gebaute Bildungslandschaften • Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure • Interview mit Wohnungsunternehmen zum Thema Bildung • Lokale Netzwerke für bessere Chancen • Bildungsdialog in der Bremer Vahr • Zivilgesellschaft und Bildung • Das Potenzial der Schulhöfe in Deutschland • Aufwertung von Quartieren und Bildung • Campus im Brunnenviertel • Verzahnung von Stadtentwicklung und Bildung • Möglichkeiten der Sozialraumorientierung in der Ganztagsbildung • Mythos soziale Mischung • Preis Soziale Stadt 2023 vergeben

Nachrichten

Fachliteratur

WohnungsMarktEntwicklung

Verteilung von Abgängen aus beruflichen Schulen aus regionaler Perspektive



Schwerpunkt

Bildung in der Stadtentwicklung

Editorial

Bildung und Stadtentwicklung – eine
Beziehung für die Zukunft

169

Steffen Jähn,
vhw e. V., Berlin



Stadtentwicklung

Gebaute Bildungslandschaften – Architekturen
und Quartiere als Lernräume

170

Prof. Dr. Angela Million,
Dr. Anna Juliane Heinrich,
Technische Universität Berlin

Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure

175

Dr. Sebastian Niedlich, Peter Bleckmann,
Mario Tibussek,
Welt:Stadt:Quartier, Institut für Bildung
Forschung und Entwicklung e. V., Berlin

„Der Effekt kann groß sein“ – warum und mit
welchem Erfolg sich Wohnungsunternehmen in
Bremen und Berlin für Bildung engagieren.

Ein Interview

181

Dr. Anne Schmedding und
Dr. Hans Michael Brey von der Stiftung Berliner
Leben sowie Jörn Ehmke von der Gewoba,
Bremen

Lokale Netzwerke für bessere Chancen –
das Programm Ein Quadratkilometer Bildung

185

Silke Lock,
Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung, Berlin

Bildungsdialog in der Bremer Vahr

189

Sebastian Beck, Steffen Jähn,
vhw e. V., Berlin

Zivilgesellschaft und Bildung –
bürgerschaftliches Engagement für Bildung als
Erfolgsfaktor einer resilienten Kommune

193

Sabine Süß,
Koordinierungsstelle Netzwerk Stiftungen
und Bildung, Berlin

Naturnah, biodivers, klimaangepasst und
partizipativ – das Potenzial der Schulhöfe in
Deutschland muss endlich genutzt werden!

196

Ilka Markus,
Deutsche Umwelthilfe e. V., Berlin

Aufwertung von Quartieren und Bildung –
zur Bedeutung informeller Räume für
Jugendliche und ihre soziale Teilhabe

201

Dr. Kristina Seidelsohn,
vhw e. V., Berlin

Campus im Brunnenviertel – vom Miteinander-
Gestalten zum nachbarschaftlich orientierten
Bildungsstandort

205

Clemens Klikar, Isabella Cassandra Schmitt,
Gulzhan Jäger,
stadt.menschen.berlin GmbH, Berlin

Für mehr Bildungsräume – zur Verzahnung
von Stadtentwicklung und Bildung

207

Nele Groth, Anne Gebauer, Markus Lindner,
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung,
Berlin/Hamburg

Möglichkeiten der Sozialraumorientierung in
der Ganztagsbildung

211

Barbara Rehbehn,
Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend, Berlin

Mythos soziale Mischung – politische Antworten
auf städtische Armut

214

Dr. Armin Hentschel,
Institut Für Soziale Stadtentwicklung – IFSS,
Potsdam

Preis Soziale Stadt 2023 vergeben – fünf
Projekte aus ganz Deutschland geehrt

219

Dr. Frank Jost,
vhw e. V., Berlin



Nachrichten

Fachliteratur

223



WohnungsMarktEntwicklung

Verteilung von Abgängen aus beruflichen
Schulen aus regionaler Perspektive

224

Robert Kretschmann,
vhw e. V., Berlin

Bildung und Stadtentwicklung – eine Beziehung für die Zukunft



Steffen Jähn

Bildung ist womöglich die zentrale Aufgabe, die über eine gelingende gesellschaftliche Entwicklung in den kommenden Jahrzehnten entscheidet. Allerdings steht das Bildungssystem hierzulande seit Langem in der öffentlichen Kritik. Kritisiert wird, dass es Bildungseinrichtungen an vielen Orten nur schwerlich gelingt, jungen Menschen die Kompetenzen zu vermit-

eln, die ihnen die Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie den Zugang zu weiteren gesellschaftlichen Räumen im späteren Leben ermöglichen. Besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien ist es noch immer schwer, im Rahmen des bestehenden Bildungsangebots Lernbenachteiligungen auszugleichen. Es zeichnet sich immer klarer ab, dass das Bildungssystem zusätzlich gestärkt werden muss, soll es seine Funktionsfähigkeit angesichts von Herausforderungen, wie dem demografischen Wandel, dem Fachkräftemangel, der Digitalisierung sowie einer zunehmenden globalen Mobilität, erhalten. Deutlich wird, dass von Bildung weit mehr abhängt als die Fachkräftesicherung in einigen wenigen Wirtschaftszweigen. Langfristig steht mit der fairen Verteilung von Bildungschancen der gesamtgesellschaftliche Wohlstand und Zusammenhalt auf dem Spiel.

Der lokalen Ebene kommt bei der Bewältigung dieser Herausforderungen eine entscheidende Rolle zu. Kommunen sind am unmittelbarsten mit den Konsequenzen von Bildungsungleichheit konfrontiert. Zu denken ist hier etwa an die Bereitstellung von Hilfen für abgehängte Stadtviertel oder Menschen in multiplen sozialen Problemlagen. Gleichzeitig sind es Kommunen, die vor allem in ihren für Jugend, Soziales und Stadtentwicklung zuständigen Ressorts über etablierte Zugänge sowie langjähriges Wissen verfügen, um innovative und nachhaltige Wege zur Teilhabe an Bildung für diverse Gruppen der Stadtgesellschaft zu eröffnen.

Seit Jahren verwirklichen Akteure der Bildung sowie der Stadtentwicklung an vielen Orten auf vielfältige Weise lösungsorientierte Kooperationsansätze. Diese Ansätze werden häufig unter dem Begriff der „Bildungslandschaften“ zusammengefasst. Sie nehmen etwa die Form von ressort-

übergreifenden Steuerungskreisen, Bildungsbüros, pädagogischen Werkstätten, Bildungscampus oder Quartiersbildungszentren an. In Bildungslandschaften werden die Potenziale von Bildungseinrichtungen mit Ressourcen im lokalen Kontext zusammengedacht. Dabei löst sich die Betrachtung von Bildungsherausforderungen am einzelnen Lernort. Gleichzeitig gerät der Quartiersraum in seiner Gesamtheit stärker in den Blick. In der Praxis solcher Ansätze entsteht bei mitwirkenden Akteuren zumeist ein stärkeres Bewusstsein für die Arbeitsweise des jeweiligen Partners. Bildungslandschaften wirken zudem Doppelstrukturen entgegen und nutzen die Synergien der Zusammenarbeit.

Allerdings ermöglichen häufig erst das tatkräftige Engagement und die Zusammenarbeit einer Vielzahl von Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen Bildungs Kooperation vor Ort. Neben staatlichen oder zivilgesellschaftlichen Initiativen, wie etwa Stiftungen, sind es Organisationen der Sozial- und Gemeinwesenarbeit sowie Akteure aus der Wohnungswirtschaft, die Bildungslandschaften mit Ideen, Zeit, Geld und Arbeitskraft fördern.

Seit Langem betrachtet und begleitet der vhw die Verschränkung von Bildung mit Stadtentwicklung. Gerade angesichts der alten und neuen Herausforderungen für Bildung vor Ort widmet sich diese Ausgabe der Forum Wohnen und Stadtentwicklung unterschiedlichen Programmen, Projekten und Initiativen an der Schnittstelle beider Bereiche. Die Vielzahl der dort gemachten Erfahrungen soll gewürdigt, Planenden und Aktiven dabei Raum zur Reflexion gegeben und für Interessierte ein Einblick in ein spannendes Zukunftsfeld eröffnet werden. Wir wünschen viel Freude beim Lesen.

Steffen Jähn
Wissenschaftler, vhw e. V., Berlin

Angela Million, Anna Juliane Heinrich

Gebaute Bildungslandschaften – Architekturen und Quartiere als Lernräume

Gute Schulen machen gute Nachbarschaften – diese Grundidee entwickelte sich in den 1990er und 2000er Jahren im Rahmen der sozialen Stadtentwicklung. Vor diesem Hintergrund wird Bildungseinrichtungen schon seit einiger Zeit eine hohe Bedeutung für die Stadterneuerung zugeschrieben. Heute werden innerstädtische Lagen und Ortszentren aufgrund des Rückzugs von Einzelhandel und Dienstleistungen als Standort für Bildungseinrichtungen erneut verstärkt diskutiert. Der Ausbau und Neubau von Schulstandorten in bestehenden sowie in neuen Stadtquartieren ist zudem auf der Agenda vieler Städte. Dabei wird zunehmend erwartet, dass Bildungseinrichtungen verlässliche Partner in der sozialen und räumlichen Entwicklung ihres Umfeldes sind.

Schulen, Kitas und Jugendtreffs werden heute keineswegs mehr nur als Orte des Lernens, der Erziehung und Betreuung verstanden; sie sollen sich für das Quartier und seine Bewohner öffnen, Orte des Aufenthaltes und der Mehrfachnutzung durch kulturelle und soziale Einrichtungen werden – und auch schlicht die öffentlich zugänglichen Freiräume einer Nachbarschaft ergänzen. Und findet dies nicht nur zufällig statt, sondern gestaltet und geplant, so sprechen wir von gebauten Bildungslandschaften. Hier werden formale Bildungs- und Betreuungsorte (Schule, Kita, Jugendzentren) und informelle Lernwelten (Straße, Platz, Parkanlage, Innenstadt etc.) als integraler Bestandteil von Nachbarschaften konzipiert; Synergien zwischen beidem werden gezielt gestaltet.

Diese Partnerschaften sind mehr als langfristig angelegte, professionell gestaltete Netzwerke, die auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielen (Bleckmann/Durdel 2009). Diese Netzwerke von Akteuren wollen dabei auch Einfluss

auf den physischen Raum nehmen: also die Architektur von Bildungsbauten (auch Kitas, Jugendzentren etc.) und deren Außenräume, Übergänge und Wegeverbindungen sowie sozialräumliche Bezüge zum Quartier und der Gesamtstadt. In Deutschland gibt es bis dato mehrere Hundert solcher – häufig auch als Bildungsverbünde bezeichneten – Netzwerke, aber nur wenige, die auch Architektur und Freiraumgestaltung mitdenken (Coelen et al. 2015). Dabei bergen gerade der verstärkte Schulneubau und Siedlungserweiterungsbau die Möglichkeit, Quartiere und Stadträume als Lernräume mitzudenken und mitzugestalten.

Bauliche Eigenschaften von Bildungslandschaften

Gebaute Bildungslandschaften entstehen nicht zufällig. Sie sind komplexe Unterfangen, bei denen eine Vielfalt an Akteuren zusammenkommt und hierbei sowohl pädagogische



Abb. 1 und Abb. 2: Bildungslandschaft nach dem Konzentrationsmodell: In Osterholz-Scharmbeck umfasst der Campus für lebenslanges Lernen die Oberschule „Lernhaus im Campus“, ein Gymnasium, eine Volkshochschule, ein Medienhaus mit Mensa, die Stadtbibliothek, das Kreismedienzentrum und das Kreisarchiv, ein Allwetterbad sowie das DLRG-Haus. Räumliche Nähe soll die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen (z. B. Aula, Sportanlagen, Mensa, Bibliothek, Werkstatt) auf dem Campus und in der Umgebung (z. B. Theater, Museum) erleichtern. (Fotos: Angela Million)



als auch stadtentwicklungsbezogene Ziele verhandelt sowie architektonische, freiraumplanerische und städtebauliche Aspekte beleuchtet und diese in integrierten Konzepten festhält. Ein zentrales Ziel ist dabei die verstärkte Verflechtung von Bildungslandschaft und Quartier. Dies kann entweder durch die Einbindung des Quartiers in das institutionelle Bildungsgeschehen oder durch die Nutzung des Stadtteils für erweiterte Bildungszwecke erreicht werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einen Bildungscampus zu implementieren, in dem räumliche Nähe intensivere Kooperationen auf kurzem Wege ermöglicht. Oftmals ist auch die Nutzung öffentlich zugänglicher Räume auf dem Gelände als Begegnungsort für die Nachbarschaft ein Ziel.

Mit Blick auf die einzelne Schule werden im aktuellen Diskurs zwischen Architektur und Pädagogik räumliche Konzepte entwickelt, um den Lehr- und Unterrichtsbereich – „das Innere“ von Schulen – neu zu definieren. Dabei werden Modelle, wie das „Klassenzimmer plus“, die „Lernlandschaft“, die „offene Lernlandschaft“ oder „Cluster/Lerncluster“, verwendet. Diese Konzepte zielen darauf ab, auch im Inneren der Schulen variable, multifunktionale und offene Innenraumgestaltungen zu schaffen, die den Anforderungen einer modernen Pädagogik gerecht werden. Hierbei werden auch Zwischenräume, wie Flure und Treppen, als Lern- oder Aufenthaltsorte betrachtet. Beispielsweise wird die Aula als Forum durchaus durch Dritte genutzt, die Mensa als Cafeteria mit Chill-out-Bereich definiert oder die Schulbibliothek mit der Stadtteilbibliothek gepaart und/oder als Selbstlernzentrum neu definiert und umgestaltet. Dadurch werden diese Räume zu Orten, die für Veranstaltungen, Kommunikation, Begegnungen, Entspannung, Arbeit oder Erholung gleichermaßen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Dritte genutzt werden können (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017; Schittich 2016). Insgesamt nähert sich damit die Schule etwas der Gestaltung von Kinder- und Jugendzentren an (Lingg 2021). Gleichzeitig wird hier kultiviert, was in der Nutzung von Sporthallen durch den Vereinssport bereits viele Jahrzehnte Tradition hat. Hier ist die Mehrfachnutzung von Schulen bereits jetzt (inoffizieller) Alltag, wird jedoch heute in der Grundrissgestaltung der Bildungsbauten expliziter angelegt, was neue Nutzungsoptionen und den Zugang für neue Nutzergruppen eröffnet.

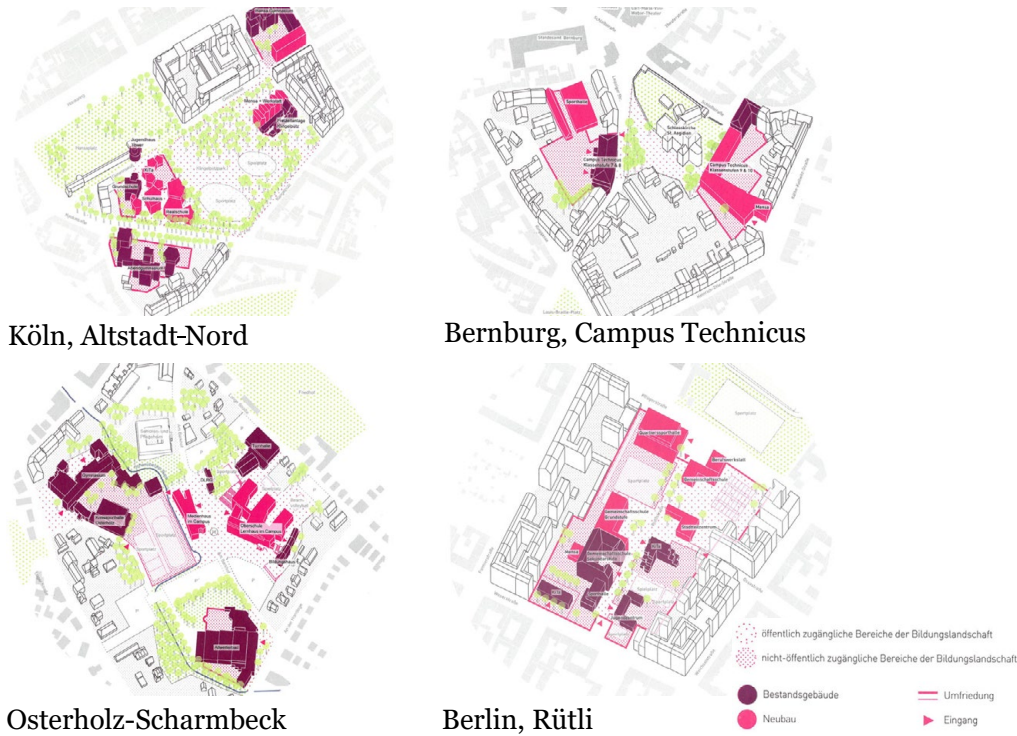
Charakteristisch ist für gebaute Bildungslandschaften außerdem, dass diese in der Stadtplanung und in ihrer Architektur mit Zielen der Quartiersentwicklung verbunden werden (Million et al. 2017). Insbesondere in benachteiligten Nachbarschaften sollen Bildungslandschaften – häufig als Bildungscampus tituliert – Impulse für eine positive Entwicklung des Quartiers setzen. Durch die Größe der Vorhaben und den Umfang der Investitionen in den Neu- und Umbau von Gebäuden sowie die Gestaltung des Außenraums senden gebaute Bildungslandschaften sicht-

bare und wertschätzende Signale an die Bewohner sowie an Schüler und Pädagogen (Heinrich 2018). Dies wird auch in derzeitigen Planungs- und Vergabeverfahren von neuen Campusprojekten deutlich, in denen sich Vertreter von Bildungsinstitutionen nicht nur für ihre einzelnen Institutionen einsetzen, sondern insgesamt wertschätzende Architektur- und Freiraumgestaltungen einfordern (und hierbei durchaus bisweilen Kompromisse für die eigene Institution eingehen). Stadtplanerisch spielen bei der Entwicklung von Bildungslandschaften die Stabilisierung von Quartierszentren oder Innenstädten ebenfalls eine zunehmend wichtige Rolle, um den Bedeutungsverlust zentraler Lagen als Standort für Einzelhandel und Dienstleistungen durch die Ansiedlung attraktiver Bildungs- und Kultureinrichtungen auszugleichen. Nicht zuletzt soll die soziale Infrastruktur effizienter und innovativer genutzt werden. Dies inkludiert auch vorhandene öffentliche Grünräume und die Frage, inwiefern Dachflächen als Aufenthaltsflächen genutzt werden können.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung sozialräumlicher Bildungslandschaften sind häufig bestehende Schul- oder Kulturstandorte. Durch die Nutzung benachbarter Gebäude und Grundstücke oder die Einbeziehung von Parkanlagen, Straßen- und Platzräumen soll dann ein Campus entstehen. In Wohnsiedlungen werden auch bereits vorhandene räumliche Ansammlungen von Bildungs-, Kultur- und Sporteinrichtungen weiterentwickelt. Es geht oft um die Wiederverwendung erhaltenswerter Gebäude oder die Sanierung älterer Schulgebäude. Insbesondere Sanierungen oder Erweiterungen von Schulstandorten dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Bildungslandschaften. Dabei werden monofunktionale Schulstandorte durch Bildungs- und Kulturangebote (zum Beispiel Volkshochschule oder Jugendzentrum) sowie Nachbarschaftsangebote (etwa Stadtteilbibliothek oder Mensa) erweitert. Dies schließt auch den Bau neuer Einrichtungen mit ein, wie beispielsweise einem Zentrum für Sprache und Bewegung am Campus Efeuweg in Berlin.

Typen von gebauten Bildungslandschaften

Städtebaulich lassen sich aktuell drei verschiedene Arten von Bildungslandschaften unterscheiden (Brkovic/Million 2018): Das sogenannte Konzentrationsmodell ist am häufigsten zu finden. Charakteristisch hierfür ist die räumliche Bündelung von diversen Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung. Allerdings ist dies nicht gleichzusetzen mit den Schulzentren der 1970er Jahre, die häufig in Randlage von Städten und Gemeinden entwickelt wurden. Heute befinden sich solche Campusanlagen in der Regel zentral gelegen in einer Nachbarschaft oder, wie im Falle des „Campus Osterholz-Scharmbeck“, angrenzend an die Fußgängerzone im Zentrum der Stadt. Hier befinden sich in



Köln, Altstadt-Nord

Bernburg, Campus Technicus

Osterholz-Scharmbeck

Berlin, Rütli

Abb. 3: Durch die räumliche Nähe der Gebäude entsteht im Konzentrationsmodell ein Campus. Je nach Anordnung ist er mehr oder weniger mit dem Quartier verzahnt. Köln, Altstadt-Nord; Bernburg, Campus Technicus; Osterholz-Scharmbeck, Campus für lebenslanges Lernen; Berlin, Campus Rütli (Grafiken: Million et al. 2017)

direkter Nachbarschaft zueinander der Neubau der Oberschule namens „Lernhaus im Campus“, ein neues Medienhaus mit Mensa, Stadtbibliothek, Kreismedienzentrum und Kreisarchiv, ein Allwetterbad sowie das DLRG-Haus. Bis vor Kurzem war auch der Bestandsbau mit der Volkshochschule Teil des Netzwerks, wohingegen das Gymnasium unweit des Medienhauses nie Bestandteil des Campus war. Dies zeigt, dass räumliche Nähe und ein zentraler gemeinsamer Außenbereich sowie die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen, wie Aula, Sportanlagen, Mensa, Bibliothek und Werkstatt, auf dem Campus nicht automatisch zu Kooperationen führen. Es können sogar Konflikte und Unverträglichkeiten entstehen, wenn verschiedene Einrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Logiken und programmatischen und zeitlichen Strukturen um begrenzte Ressourcen konkurrieren (Duvneck 2016).

Es gibt auch dezentrale Konzepte gebauter Bildungslandschaften, bei denen die beteiligten Orte und Partner über die gesamte Nachbarschaft oder Stadt verstreut sind. In solchen Fällen wird auch der verbindende öffentliche Raum als integraler Bestandteil der Bildungslandschaft entwickelt, wie zum Beispiel beim „Bildungsband Osdorfer Born“ in Hamburg oder dem „Quartiersbildungszentrum Morgenland“ in Bremen.

Beim Stapelmodell hingegen sind alle Partner einer Bildungslandschaft unter einem Dach angesiedelt, wie es bei der Volksschule Thalgau in Thalgau, Österreich, oder im Sonnwendviertel in Wien der Fall ist. In zentraler Lage befindet sich ein Gebäude, das die Grund- und weiterführenden

de Volksschule mit einer Doppelturnhalle, einer Theaterbühne, Räumlichkeiten für Sportschützinnen und -schützen, einer öffentlichen Bibliothek sowie einer Kletterhalle mit einem imposanten Kletterturm beherbergt. Eine Vielzahl hochwertiger Außenräume wird für verschiedene soziale und kulturelle Veranstaltungen genutzt. Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass Bildungslandschaften nicht nur in Deutschland, sondern auch international umgesetzt werden.

Generell wird in allen Bildungslandschaften die Verschränkung von schulischen und öffentlichen Freiräumen als dringende

Notwendigkeit diskutiert. Es sollen zumeist multicodierte und mehrfachgenutzte Freiräume entstehen, die sowohl als Schulhof als auch als öffentlicher Platz oder Park dienen, wie es beispielsweise in der Bildungslandschaft Altstadt-Nord (BAN) in Köln und beim Quartierscampus Benölkenplatz in Bocholt zu finden ist. Diese Räume erfordern nicht nur eine inhaltliche Verschiebung in die Bereiche außerhalb des Zauns, sondern auch innovative Gestaltungskonzepte und veränderte Management- und Verantwortungsstrategien, um tragfähige Strukturen zu schaffen und allen Beteiligten die notwendige Sicherheit zu geben.

Bedeutsam bei allen drei Typen gebauter Bildungslandschaften ist die Integration von pädagogischen und städtebaulichen Aspekten im Gesamtkonzept sowie die Gestaltung sozialräumlicher Bezüge. Aufgrund dieser Merkmale wird auch der Begriff „sozialräumliche Bildungslandschaft“ (Berse 2009) verwendet, um den engen Zusammenhang zwischen pädagogischen und räumlichen Aspekten in Bildungslandschaften zu betonen. Es geht schlicht darum, dass die bauliche Gestaltung (Architektur, Freiraumgestaltung, städtebauliche Integration) gezielt die pädagogische Arbeit unterstützen soll. Bei einem Bildungscampus stehen außerdem attraktive Freiräume, die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen und die Ausgestaltung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen im Vordergrund. Es wird auch diskutiert, wie baulich Beziehungen zwischen dem Quartier und der Bildungslandschaft gestaltet werden können und inwiefern die sozialräumliche Bildungslandschaft offen und öffentlich zugänglich sein sollte.



Dabei werden auch kontroverse Debatten über die öffentliche Nutzung von Freiflächen geführt, die gleichzeitig als Pausenbereiche von Bildungseinrichtungen dienen. Ob schon der Verzicht auf Zäune und Mauern in den Visionen vieler Vorhaben angedacht wird, ist tatsächlich zu beobachten, dass Bildungslandschaften in der Realisierung häufig weiterhin durch Zaunanlagen geprägt sind (Klepp/Million 2022). Dennoch bleibt festzuhalten, dass – auch im Kontrast zu den Schulzentren der 1970er Jahre – viele Akteure gebauter Bildungslandschaften heute vielfache Verbindungen zwischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einerseits mit Nachbarschaft und Quartier andererseits anstreben. Bildungsbauten werden heute kontextualisiert und mit den räumlichen und sozialen Bedürfnissen außerhalb des Campus verflochten. Dabei werden auch zukünftige und mögliche Kooperationen, die noch nicht bestehen, durchaus räumlich mitgedacht. Dies bedeutet: Auch wenn der Zaun noch steht, ist zumindest ein Tor schon vorhanden.

Beteiligte Institutionen und Kooperationsformen

Es wurde schon eine Reihe von beteiligten Institutionen in Bildungslandschaften genannt. Unsere Forschungen zeigen (Million et al. 2017): Schulen sind immer ein Bestandteil dieser Bildungslandschaften. Häufig sind Einrichtungen der Betreuung und Erziehung, wie die Kinder- und Jugendarbeit, beteiligt, während Institutionen der kulturellen Bildung gelegentlich einbezogen werden. Institutionen der Erwachsenenbildung oder des Gesundheitswesens sind seltener anzutreffen. Durch die Einbeziehung dieser verschiedenen Institutionen entsteht eine vielfältige und umfassende Bildungslandschaft, die verschiedene Bedürfnisse abdeckt. Angestrebt wird häufig ein lebenslanges Lernen, also das Adressieren von Menschen in verschiedenen Lebensphasen; doch bislang wird dieses Versprechen selten eingelöst.

Die Kooperationen zwischen den Institutionen können verschiedene Formen annehmen. Charakteristisch ist, dass die beteiligten Akteure sich als Partnerinnen und Partner verstehen und Strukturen entwickeln und etablieren, die eine langfristige Zusammenarbeit ermöglichen. Die Zusammenarbeit basiert immer auf gemeinsamen Zielsetzungen. Konkrete Grundlagen gebauter Bildungslandschaften sind beispielsweise schriftliche Konzepte, gemeinsame Referenzen und in seltenen Fällen sogar juristisch festgelegte Kooperationsformen. Häufig handelt es sich jedoch um nichtformalisierte Netzwerke, die verschiedene Formen der freiwilligen Selbstbindung (z. B. Leitbild oder Kooperationsvertrag) anwenden und gemeinsame Referenzen, wie eine Campusidee oder ein gemeinsames Logo, haben. In einigen Fällen wird auch eine schriftliche Kooperations-

vereinbarung mit entsprechenden Strukturen, wie institutionenübergreifenden Arbeitsgruppen und gemeinsamen Fortbildungen, geschlossen. Eine Koordinations- und Managementstelle ist zwar für eine ernsthafte, weitreichende und langfristige Entwicklung notwendig, aber nicht immer vorhanden.

Hohe Erwartungen und Motivationen – pädagogisch sowie baulich

Die Ausführungen machen es deutlich: Gebaute Bildungslandschaften sind komplexe Vorhaben mit hoch gesteckten Zielen, die sowohl pädagogische als auch räumlich-gestalterische Aspekte umfassen (Million et al. 2017, Heinrich 2018). Ziel ist es, unabhängig von Ressortgrenzen zusammenzuarbeiten und pädagogische und stadtplanerische Aspekte zu verbinden, um Unterstützung für die Adressaten, vor allem Kinder und Jugendliche, zu bieten und zu einer positiven Quartiersentwicklung beizutragen. Es sollen bildungsbio-graphische Übergänge erleichtert und anregende Lern- und Lebensräume geschaffen werden. Die Einbindung der Bildungslandschaften in den Stadtraum, die Gestaltung der Freiräume und die architektonische Realisierung spielen eine wichtige Rolle, um die Erfahrbarkeit von Lernorten zu ermöglichen, Schwellenängste abzubauen und die Lebensqualität im Quartier zu verbessern. Die räumliche Nähe der Institutionen soll die Zusammenarbeit fördern und nach außen und innen kommunizieren. Die Ausrichtung an den Quartieren als Sozialräumen und den Lebenswelten der Adressaten ist entscheidend, um Wechselwirkungen zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung zu berücksichtigen und die Bildungslandschaften zu öffnen.

Eine Erweiterung der Zielgruppen durch neue Angebote und die Diversifizierung des Angebots sollen die Wirksamkeit und Effizienz der Bildungslandschaften steigern. Durch die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Stadtplanung und Architektur werden individuelle und kollektive Gestaltungszugänge auf Quartiersebene überlagert, um eine größere Reichweite der Wirkungen zu erzielen. Es werden verschiedene Motive, wie Zentralisierung und Konzentration, Vernetzung und Verflechtung, Zugang und Übergang, Öffnung und Schließung, Nähe und Verbundenheit, Heterogenität und Individualität sowie Präsentation und Repräsentation, verfolgt (Million et al. 2017, Heinrich 2018), um eine effektive und ganzheitliche Bildungsförderung zu ermöglichen und soziale Integration zu fördern.

Festzuhalten ist, dass die Erwartungen an gebaute bzw. sozialräumliche Bildungslandschaften dementsprechend hoch sind – seitens der Planer und Architekten, seitens der Pädagogen und schließlich auch seitens Politik und Öffentlichkeit. Die realisierten Projekte sind erst seit Kurzem in Betrieb; viele sind noch im Bau. Daher lohnt sich ein zweiter analytischer Blick auf bereits realisierte Projekte genauso



Abb. 4: Lernen im öffentlichen Raum, hier: Lolek und Bolek in Bielsko-Biata (Foto: Jost)

wie ein Blick jenseits des deutschsprachigen Raums. In verschiedenen europäischen Ländern sind Bildungseinrichtungen traditionell deutlich mehr mit dem Leben in den Stadtquartieren verwoben – so beispielsweise in Nordeuropa und den Niederlanden. Daneben gibt es durchaus sehr individuelle Bildungslandschaften – das bedeutet, dass auch jenseits eines Netzwerks von Bildungs- und Kulturinstitutionen Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Orte in ihren Alltagspraktiken verbinden (von Seggern et al. 2015). Letztlich können gebaute Bildungslandschaften als Großprojekte der Stadtentwicklung betrachtet werden, ggf. mit vergleichbarer Wirkung und Komplexität in der Umsetzung. Deshalb sind sie definitiv noch nicht planerischer Alltag, sondern für Städte und Gemeinden besonders.

Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-07314-5>.

Duveneck, Anika (2016): Bildungslandschaften verstehen: zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. 1. Auflage. Edition Soziale Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Heinrich, Anna Juliane (2018): Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21845-4>.

Klepp, Sarah/Million, Angela (2022): Der Campus als offene Bildungslandschaft: Perspektiven und Erwartungen an die Gestaltung von Quartieren als Bildungsraum. *disP – The Planning Review* 58, Nr. 1, S. 49–63. <https://doi.org/10.1080/02513625.2022.2091854>.

Lingg, Eva (2021): Architektur für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, herausgegeben von Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz, S. 495–505. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_31.

Million, Angela/Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Loth, Christine/Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin: jovis.

Schittich, C. (Hrsg.) (2016): Best of Detail: Bauen für Kinder – Building for Children. München: Institut für internationale Architektur-Dokumentation GmbH & Co. KG.

von Seggern, Hille/Schmidt, Anke/von Detten, Boris/Heinzelmann, Claudia/Schultz, Henrik/Werner, Julia (2015): Unterwegs in deutschen Bildungslandschaften. Ludwigsburg: Wüstenrot Stiftung.



Prof. Dr. Angela Million

Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen am Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin



Dr. Anna Juliane Heinrich

Wissenschaftliche Projektleiterin am Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin

Quellen:

Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Brković Dodig, Marta/Million, Angela (2018): Wenn Stadt zur Lernlandschaft wird. In jedem Raum Bildung! *Metron* 34, S. 22–25.



Sebastian Niedlich, Peter Bleckmann, Mario Tibussek

Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure

Über Wohnungsunternehmen ist schon seit längerem bekannt, dass diese sich in der sozialen Quartiersentwicklung engagieren und dort wichtige Beiträge leisten können. Unklar ist jedoch, inwieweit Wohnungsunternehmen auch als Akteure im Bildungsbereich auftreten. Eine explorative Studie, die das Institut Welt:Stadt:Quartier (W:S:Q) für den vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. und das Bremer Wohnungsunternehmen GEWOBA erstellt hat, liefert nun erste Aufschlüsse über das bildungsbezogene Engagement von Wohnungsunternehmen.

Der Handlungs- und Förderbedarf im Bildungsbereich bleibt auch über 20 Jahre nach Erscheinen der ersten PISA-Studie hoch – und dabei keineswegs auf die schulische Bildung beschränkt. Die Bildungspolitik hat darauf mit einer Vielzahl von Förderprogrammen und Maßnahmen reagiert. Zugleich unterliegt die Handlungskoordination zwischen den Akteuren im Bildungsbereich einem längerfristigen Wandel (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016). Ein wesentliches Element dieses Wandels ist die zunehmende bereichsübergreifende Kooperation und Koordination (Manitius et al. 2015; Olk/Schmachtel 2017; Niedlich 2019, 2020). Damit werden nicht nur verschiedene Bildungsbereiche verknüpft, auch Akteure aus anderen gesellschaftlichen Bereichen werden in die Gestaltung des Bildungsbereichs bzw. von Bildungsangeboten miteinbezogen.

Forschungsprojekt „Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure“

Ziel des Forschungsprojekts „Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure“ war es, zu prüfen, in welchem Ausmaß Wohnungsunternehmen derzeit im Handlungsfeld Bildung aktiv sind, aus welchen Motiven sie sich in diesem Bereich engagieren, wo Schnittstellen zu Förderstrukturen und Akteuren liegen und welche Chancen und Risiken bestehen. Weil diese Fragestellung bislang kaum beleuchtet wurde, hatte die Studie Pilotcharakter – sie sollte dazu beitragen, eine systematische Perspektive auf die Thematik zu entwickeln und eine Basis für weitergehende Betrachtungen zu bieten. Zugleich sollte sie Formen bestehenden Engagements beschreiben und somit konkrete Ansatzpunkte für Bildungsengagement von Wohnungsunternehmen aufzeigen. Neben der Sichtung vorhandener Fachliteratur im Themenfeld beinhaltet die Studie die Identifizierung von Praxisbeispielen sowie vertiefende Analysen von ausgewählten Fällen.

Um Praxisbeispiele zu identifizieren, wurden Kontakte des vhw, der GEWOBA und von Welt:Stadt:Quartier zu Wohnungsunternehmen und Netzwerken genutzt. Im Fokus standen dabei Fälle, bei denen das bildungsbezogene Engagement von Wohnungsunternehmen in lokale Akteurs-

strukturen eingebettet ist, das Wohnungsunternehmen darin eine aktive oder gar federführende Rolle übernimmt, das Engagement quartiersbezogen ansetzt und über die bloße Bereitstellung von Fördermitteln hinausgeht. Insgesamt wurden elf Beispiele identifiziert, die diesen Kriterien entsprechen.

Von den elf Beispielen wurden vier vertiefend untersucht: die Allbau GmbH (Essen), die Soziale Stadt ProPotsdam gGmbH, die degewo (Berlin) sowie die Stiftung Berliner Leben. Diese Fälle wurden so ausgewählt, dass sie eine möglichst große Vielfalt in Bezug auf zwei Kriterien berücksichtigen: die Organisation und Anbindung des Engagements an das Wohnungsunternehmen sowie die Komplexität der verfolgten Handlungsansätze (vgl. die oberen zwei Merkmale in Tabelle 1). Zu allen vier Fallbeispielen wurden jeweils relevante Dokumente und Informationen gesammelt und ausgewertet sowie Interviews mit Wohnungsunternehmen und Kooperationspartnern vor Ort geführt. Anschließend wurden die Ergebnisse fallbezogen und fallvergleichend ausgewertet. Die Ergebnisse der Studie wurden in einem Expertenworkshop vorgestellt und erörtert. Im Folgenden fassen wir zentrale Befunde der Studie zusammen.

Vielfältiges soziales Engagement von Wohnungsunternehmen

Die vorliegende Literatur fokussiert das soziale Engagement von Wohnungsunternehmen. Sie zeigt, dass dieses Engagement eine große Bandbreite gesellschaftlicher Themen betrifft. Diese umfassen etwa Fragen der Integration, des sozialen Zusammenhalts (im Zusammenhang mit Migration), der Partizipation in der sozialen Stadtentwicklung, der Sicherheit im Wohnumfeld oder der Extremismusbekämpfung bzw. -prävention. Zugleich lassen sich spezifische Formen des Engagements unterscheiden: Es kann bestimmte Probleme (z. B. Mietschulden) oder Zielgruppen (z. B. Senioren oder junge Erwachsene) adressieren oder quartiersbezogen erfolgen (Besecke/Engbers 2008).



Abb. 1: Kunstprojekte von und für Kinder und Jugendliche (Fotos: Stiftung Berliner Leben)

So unterschiedlich die Ansätze sind, so sehr ähneln sich die lokalen Kontexte, in denen das Engagement stattfindet, nämlich in besonders belasteten Quartieren mit einer hohen Dichte sich überlappender Problemlagen. Überwiegend handelt es sich um großstädtische Quartiere, zum Teil auch Großsiedlungen. Als Handlungsmöglichkeiten der Wohnungsunternehmen nennt die Literatur eine sozial sensible Vermietungspraxis, das Bereitstellen von Räumen sowie die äußere Gestaltung der Quartiere. Die Rolle der Wohnungsunternehmen wird aber nicht auf diese im Kerngeschäft liegenden Bereiche beschränkt: Mit dem Begriff der „Schnittstellenpersonen“ wird ein besonderes Potenzial von Wohnungsunternehmen beschrieben. So könnten diese aufgrund der Nähe ihrer Mitarbeiter zu den Bewohnern eine besondere Vertrauensstellung erlangen, als Integrationsfiguren wirken und die Entwicklung des Quartiers positiv beeinflussen, vor allem indem sie einer Zuspitzung von Problemlagen vorbeugen (ILS 2006; Hass 2021). Der Bildungsbereich wird in diesen Betrachtungen kaum thematisiert. Gleichwohl wird mit der Vorstellung einer Vermittlungs- und Integrationsinstanz eine Rolle von Wohnungsunternehmen angesprochen, die auch für Bildungskontexte vielversprechend wirkt.

Veränderte Bedingungen im Bildungsbereich

Verschiedene Entwicklungen, die den Bildungsbereich in den vergangenen Jahren geprägt haben, scheinen ein Engagement von Wohnungsunternehmen zu begünstigen. So hat sich das gesellschaftliche Verständnis von Bildung erweitert: Sie ist längst nicht mehr auf formale Bildung be-

schränkt und wird als individueller Aneignungsprozess interpretiert, der sich in formalen Bildungsorten sowie nonformalen und informellen Bildungswelten vollzieht (vgl. Berse 2009). Letztlich lassen sich alle Interaktionen im Sozialraum als potenziell bildungsrelevant begreifen. Das soziale Gefüge im Quartier prägt somit Bildungserwartungen und -verhalten. Und zugleich prägen die Bildungsangebote das Gesicht des Quartiers und tragen aus Sicht vieler Menschen zu dessen Attraktivität bei. Bildung und Stadtentwicklung sind insofern eng verbunden (Million et al. 2017).

So sind die für soziales Engagement von Wohnungsunternehmen typischen verdichteten sozialen Problemlagen in hohem Maße bildungsrelevant, weil soziale Segregation Bildungschancen verschlechtert. Quartiersbezogene Aufwertungsstrategien können solchen „Gebieteffekten“ (Ostmann 2013) entgegenwirken, indem sie eine größere soziale Durchmischung unterstützen. Erforderlich ist aber auch, aktiv auf eine bessere Lebensqualität in benachteiligten Stadtquartieren hinzuwirken. Hochwertige Bildungsangebote können einen wichtigen Baustein hierfür bilden, weil sie bessere Lern- und Lebensperspektiven eröffnen. Damit tritt der Sozialraum als Bezugsrahmen für Kooperation und Vernetzung auch im Bildungsbereich hervor.

Wie die Educational-Governance-Forschung wiederholt gezeigt hat, wird eine effektive Zusammenarbeit allerdings häufig durch unterschiedliche Handlungslogiken sowie institutionelle Versäulung und Verinselung gehemmt. Traditionelle – hierarchische und an Zuständigkeiten orientierte – Steuerungsstrukturen stoßen somit an ihre Grenzen.



Nicht zuletzt deshalb sind immer mehr Initiativen festzustellen, die auf ein abgestimmtes Vorgehen und integrierte Handlungsansätze in lokalen oder regionalen „Bildungslandschaften“ setzen. Ging es bei solchen Initiativen zunächst meistens um Austausch und Zusammenarbeit von Bildungspraktikern, spielen Fragen der Kooperation und Steuerung in Bildungsnetzwerken inzwischen eine wichtige Rolle (vgl. Niedlich 2019, 2020). Für Wohnungsunternehmen bieten sich somit erweiterte Möglichkeiten, ihr Bildungsengagement strukturell einzubetten und gemeinsam mit anderen Akteuren darauf hinzuarbeiten, die Lebensqualität in den Quartieren zu verbessern.

Motive und Formen des Bildungsengagements

Grundsätzlich ist beim gesellschaftlichen Engagement von Wohnungsunternehmen davon auszugehen, dass die Unternehmen sowohl aus gemeinwohlorientierten als auch aus zweckrationalen Motiven handeln (Jähn 2020; Heitzmann/Jost 2017). Diese Einschätzung deckt sich auch mit den Befunden aus den Fallstudien. So teilen die untersuchten Wohnungsunternehmen das Anliegen, die Attraktivität ihrer eigenen Wohnungsbestände zu sichern, indem sie präventiv gegen Konflikte, Kriminalität und Vandalismus im Quartier vorgehen. Zum Engagement im Bildungsbereich kam es auf unterschiedliche Weisen: Mal entstand die Idee in bestehenden Netzwerken im Quartier, in die das Unternehmen eingebunden war, mal verdeutlichten empirische Daten den Zusammenhang von Bildungsqualität einerseits mit Zu- und Wegzügen aus dem Quartier andererseits, sodass das Wohnungsunternehmen eigenständig die Initiative ergriff. Auch der Wunsch, junge Menschen aus dem Quartier als Fachkräfte auszubilden und für das Unternehmen zu gewinnen, spielte mitunter eine Rolle. In allen Fällen war das Bildungsengagement in weitere Aktivitäten des Sozialmanagements oder flankierende Modernisierungs- und Aufwertungsmaßnahmen eingebettet.



Abb. 2: Spiel und Sport

Die analysierten Fallbeispiele veranschaulichen unterschiedliche Ansätze des Bildungsengagements (vgl. Tab. 1). Das Spektrum reicht von niedrigschwelligen Ansätzen über bildungsbetonte Nachbarschaftshäuser bis zu komplexen systemischen Strukturen. Die eher niedrigschwelligen Ansätze umfassen beispielsweise Mikroprojekte, Mikroförderungen oder das Bereitstellen von Räumlichkeiten als Treffpunkt. Beim Typus eines bildungsbetonten Nachbarschaftshauses, der in mehreren recherchierten Fällen auftaucht, ist das Bildungsangebot eingebettet in breit gefasste Angebote aus den Bereichen Freizeit, soziale Treffpunkte, Kultur, Sport und Beratung. Der Bildungsaspekt hat in diesem Gesamtrahmen einen wichtigen eigenen Stellenwert, steht aber nicht isoliert da, sondern ist mit anderen Angebotsformen verbunden. Ein Beispiel für komplexe systemische Ansätze sind die Bildungsverbünde, die von der degewo ins Leben gerufen wurden (einen ähnlichen Ansatz gab es auch in einem weiteren, nicht vertiefend untersuchten Fall).

Auch die fokussierten Bildungsbereiche sind unterschiedlich: Während im Fall der Bildungsverbünde der degewo vor allem der formale schulische Bereich der Bildung im Fokus

	Allbau	degewo	Stiftung Berliner Leben	Soziale Stadt ProPotsdam GmbH
Engagement wird wahrgenommen durch ...	Bildungsmanagement als Bestandteil des unternehmenseigenen Sozialmanagements	von der degewo beauftragten, externen Berater	Stiftung, die durch die GEWO BAG ausgegründet wurde	gemeinnützige Ausgründung der ProPotsdam GmbH
Inhalt und Gegenstand des Engagements	Unterstützung diverser, ins Sozialmanagement integrierter Bildungsaktivitäten	Entwicklung von Bildungsverbänden, Bereitstellung eines Bildungskoordinators	Bündelung von Bildungsangeboten in einer Plattform; Förderung von Mikroprojekten	Trägerschaft eines Begegnungszentrums als Teil einer Stadtteilschule
Spezifische Rolle des Wohnungsunternehmens	„Seismograf“; Bereitstellung von Expertise	Initiator eines neuen Handlungsansatzes; steuernde Rolle	Projektentwicklung und -förderung	gemeinsame Stadtteilentwicklung mit Akteuren vor Ort
lokale Kooperation	Abstimmung und Austausch über runden Tisch mit Akteuren aus dem Quartier	Bildungsverbünde als eigene Steuerungsstruktur; Kooperation mit Bildungssenatsverwaltung	enge Kooperation mit operativen Partnern; Betonung der Eigenständigkeit gegenüber der Bezirksverwaltung	Kooperation unter dem Dach der Stadtteilschule; Auftragnehmerbeziehung zur Kommune

Tab. 1: Merkmale der vier Fallbeispiele im Überblick

stand, entstanden in anderen Fällen formale, nonformale und informelle Bildungsgelegenheiten, beispielsweise in Stadtteilhäusern. Ebenso finden sich mehrere Projekte mit inhaltlichen Fokussierungen, zum Beispiel im Bereich der MINT- oder der kulturellen Bildung.

Auch bedingt durch ihren jeweiligen organisationalen Hintergrund sind die Wohnungsunternehmen unterschiedlich in die lokalen Kontexte eingebettet und nehmen je spezifische Rollen ein. Während die Stiftung Berliner Leben großen Wert auf ihre Eigenständigkeit legt, kooperieren die Allbau und die Soziale Stadt ProPotsdam gGmbH sehr eng mit lokalen Akteuren und der Kommune (partnerschaftlich bzw. als Zuwendungsempfänger). Einen Sonderfall stellt die degewo dar, der durch die Bereitstellung eines Bildungskoordinators und die enge Kooperation mit der Bildungssenatsverwaltung eine tendenziell steuernde Funktion bei der Einführung und Entwicklung der Bildungsverbünde zukam.



Abb. 3: Kunst erfahren

Spezifische Stärken von Wohnungsunternehmen

Literatur und Praxisbeispiele zeigen, dass Wohnungsunternehmen über sehr spezifische Ressourcen verfügen, die sie von anderen Akteuren unterscheiden und die sie einsetzen können, um positive Veränderungen im Bildungsbereich gemeinsam mit anderen anzustoßen. Vier Stärken von Wohnungsunternehmen stechen hervor:

- **Seismograf in belasteten Gebieten:** Wohnungsunternehmen verfügen über einen besonderen Zugang zu vielen Menschen im Quartier sowie über spezifische Daten, etwa über Mietausfälle sowie Zu- und Wegzüge, die sie nutzen können, um Probleme frühzeitig zu erkennen und diese gemeinsam mit anderen Bildungsakteuren zu reflektieren.
- **Vielfältige Beziehungen:** Als Vermieter nehmen Wohnungsunternehmen eine Mittlerposition zwischen ver-

schiedenen, bildungsrelevanten Akteuren im Quartier ein. Weil sie langfristig vor Ort vertreten sind, können sie Vertrauen zu verschiedenen lokalen Partnern aufbauen.

- **Flexible und nachhaltige Förderung:** Wohnungsunternehmen sind nicht auf bestimmte Themen festgelegt, sie haben deshalb die Möglichkeit, flexibel auf die jeweiligen Bedarfe im Quartier einzugehen. Zugleich steht ihnen ein breites Spektrum an Handlungsansätzen zur Verfügung, wobei sie wahlweise eine fördernde oder initiiierende Rolle einnehmen oder selbst operativ tätig werden können. Auch bei der Auswahl von Gebieten, in denen Fördermaßnahmen ansetzen sollen, sind Wohnungsunternehmen flexibel (während öffentliche Förderprogramme mitunter mit starren Vorgaben verbunden sind).
- **Räumlichkeiten:** Die Arbeit von Bildungsnetzwerken und Bildungseinrichtungen scheitert mitunter schon an mangelnden Räumlichkeiten. Wohnungsunternehmen können deshalb allein schon dadurch einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Räumlichkeiten aus ihrem Bestand für Bildungsakteure (bzw. Bildungsnutzer) zugänglich machen.

Insgesamt bilden Wohnungsunternehmen damit potenziell einen wichtigen Bestandteil von regionalen Bildungsnetzwerken. Wie die unterschiedlichen Handlungsansätze und Rollen verdeutlichen, stellen Wohnungsunternehmen keinesfalls bloße „Zulieferer“ oder Mittelgeber dar. Vielmehr können sie aktiv an der regionalen bzw. lokalen Governance im Bildungsbereich mitwirken, eigene Initiativen und Ideen einbringen und diese in Abstimmung mit anderen Akteuren erproben und verstetigen.



Abb. 4: Über Spaß zu Bildungserfolgen

Schlüssel für erfolgreiches Bildungengagement

Natürlich realisieren sich die Potenziale von Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure nicht selbstläufig. Vielmehr zeigt die Studie mehrere zentrale Gelingensbedingungen auf. Immer wieder betont wird zunächst die Notwendigkeit,



eine langfristige Entwicklungsperspektive sicherzustellen. Nur so kann es gelingen, Vertrauen unter den Akteuren aufzubauen, dauerhafte Beziehungen zu etablieren und Netzwerke und Handlungsansätze strukturell zu verankern. Wohnungsunternehmen sind hier prinzipiell in einer günstigen Position, weil sie langfristig vor Ort aktiv sind. Gleichzeitig sind Wohnungsunternehmen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien organisiert und gewohnt, anhand „harter“ Kennzahlen zu steuern.

Diese Perspektive ist nicht ohne Weiteres mit pädagogischen Motiven und angestrebten Wirkungen im Bildungsbereich übereinzubringen, die sich erst langfristig einstellen und häufig schwer messbar sind. Wie die Studie gezeigt hat, können solche unterschiedlichen Handlungsorientierungen und -logiken aber nicht nur bei der Zusammenarbeit von Wohnungsunternehmen und Bildungsakteuren eine Rolle spielen, sondern auch unternehmensintern. So müssen Bildungseingeweihte in Wohnungsunternehmen immer wieder zwischen unterschiedlichen Perspektiven vermitteln und den Mehrwert ihres Engagements verdeutlichen. Wie die Praxisbeispiele belegen, kann das Engagement von Wohnungsunternehmen dabei durchaus Beiträge leisten, zu denen andere Akteure nicht in der Lage sind. Gemessen an den Gesamtinvestitionen von Wohnungsunternehmen fallen die Kosten für das Bildungseingagement verhältnismäßig gering aus – und von verbesserten Bildungs- und Lebensbedingungen in den Quartieren profitieren am Ende auch die Wohnungsunternehmen selbst.

Quellen:

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.

Besecke, Anja/Enbergs, Claus (2008): Professionelle Wohnungsunternehmen und soziales Engagement – Duett oder Dissonanz? Das Beispiel Berlin. In: ISR Impulse Online Band 11 (Institut für Stadt- und Regionalplanung der Technischen Universität Berlin. Berlin.).

Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Million, Angela (Hrsg.) (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Hass, Torsten (2021): Bildung in der Platte. Brennpunktarbeit der Volkshochschule Erfurt. In: Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.) Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (4) [online] <https://hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2104W009/>; letzter Abruf 01.06.2023.

Heitzmann, Reinhard/Jost, Janko (2017): CSR und Stadttrendite bei degewo: eine erste Bilanz. In: Alber, Hans-Hermann/Hartenstein, Felix (Hrsg.): CSR und Stadtentwicklung. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler. S. 353–369.

Jähn, Steffen (2020): Wohnungsunternehmen und Stadteilmütterprojekte – Potenziale einer gemeinsamen Praxis. In: vhw werkSTADT Nr. 47 August 2020. Berlin.

Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS NRW), Fachbereich Stadtentwicklung und Wohnungswesen (2006): Kommunen und Wohnungsunternehmen gemeinsam für das Quartier – das Beispiel Dortmund-Clarenberg. Dokumentation der Veranstaltung am 30. November 2006 in Dortmund. Düsseldorf: ILS.

Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils/Brüsemeister, Thomas/Bos, Wilfried (2015): Regionalisierung im Bildungsbereich. Editorial. In: Journal for Educational Research Online, 7. Jg., H. 1, S. 7–13.

Million, Angela/Heinrich, Anna Juliane/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2017): Education, Space and Urban Planning. Education as a Component of the City. Springer International Publishing Switzerland.

Niedlich, Sebastian (2019): Regionalisierung. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn: Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel: Beltz, S. 308–319.

Niedlich, Sebastian (2020): Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.

Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ostmann, Karen (2013): Problemlagen und Ressourcen von Familien in einem Krisengebiet am Beispiel Berlin-Neukölln-Nord. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grads Dr. phil. Berlin: HU Berlin.



Dr. Sebastian Niedlich

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin und Vorstand des Instituts „Welt:Stadt:Quartier“ – Institut für Bildung Forschung und Entwicklung e. V., Berlin



Peter Bleckmann

Gründer und Vorsitzender des Instituts „Welt:Stadt:Quartier“ – Institut für Bildung Forschung und Entwicklung e. V., Berlin



Mario Tibussek

Facilitator, Berater am Institut „Welt:Stadt:Quartier“ – Institut für Bildung Forschung und Entwicklung e. V., Berlin



© Foto: okalinihenko AdobeStock.com

Im Osten viel Neues

Genutzte Potenziale, engagierte Akteure,
erfolgreiche Stadtentwicklung

vhw-Verbandstag 2023 | 19. Oktober 2023 in Berlin

- 12:30 Uhr Eintreffen der Gäste
- 13:00 Uhr **Begrüßung und Einleitung**
Prof. Dr. Jürgen Aring, Vorstand vhw e. V.
- 13:10 Uhr **Keynote I: Thüringer Impulse für die Regionalentwicklung**
Susanna Karawanskij, Ministerin für Infrastruktur und Landwirtschaft des Freistaats Thüringen
- 13:30 Uhr **Keynote II: Potenziale ostdeutscher Kommunen: die Chancen nutzen!**
Silvio Witt, Oberbürgermeister der Stadt Neubrandenburg
- 14:00 Uhr **Empirische Befunde – „Aufschwung Ost“ (!?)**
Studie des vhw, durchgeführt von empirica
Prof. Dr. Harald Simons, Vorstand empirica
- 14:30 Uhr Kaffeepause
- 15:15 Uhr **Stadtgespräche „Im Osten viel Neues“**
Barbara Ludwig, Oberbürgermeisterin a. D. der Stadt Chemnitz
Marietta Tzschoppe, Bürgermeisterin und Leiterin des Geschäftsbereichs Stadtentwicklung und Bauen der Stadt Cottbus
Torsten Pöttsch, Oberbürgermeister der Stadt Weißwasser
Moderation: Minou Amir-Sehhi
- 16:30 Uhr **Über den Tag hinaus gedacht ...**
Lesezeit mit **Uwe Rada**, Journalist und Buchautor
- 16:45 Uhr **Was vom Tage hängen blieb ...**
Kurze Tagesbilanz aus Sicht des vhw, Abschluss der Veranstaltung
Prof. Dr. Jürgen Aring, Vorstand vhw e.V.
- ca. 17:00 Uhr **Netzwerken und Austausch**
bis 20:00 Uhr

Veranstaltungsort:
Ehemaliges Kino Kosmos
Karl-Marx-Allee 131a
10243 Berlin

Anmeldung:



Es fällt keine Teilnahmegebühr an.



„Der Effekt kann groß sein“

Warum und mit welchem Erfolg sich Wohnungsunternehmen in Bremen und Berlin für Bildung engagieren – ein Interview

Die Verbesserung des Bildungsangebots in sozial herausgeforderten Quartieren ist eine Querschnittsaufgabe. Als Vermieter großer Wohnbestände in Gebieten mit verdichteten Marginalisierungslagen engagieren sich die Wohnungsunternehmen Gewoba in Bremen und Gewobag in Berlin für Bildung vor Ort. In Berlin fördert die von der Gewobag aus gegründete Stiftung Berliner Leben unterschiedliche Aktivitäten in den Bereichen Sport, Kunst und Kultur. In Bremen hat die Gewoba zusammen mit dem Quartiersmanagement und der vhw-Forschung einen Dialog mit Bildungsakteuren initiiert, der Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des dortigen Netzwerks im Stadtteil Vahr sondiert. Dr. Anne Schmedding und Dr. Hans Michael Brey für die Stiftung Berliner Leben und Jörn Ehmke für die Gewoba in Bremen berichten im Gespräch mit Steffen Jähn und Sabine Rietz für Forum Wohnen und Stadtentwicklung (FWS) aus ihren Erfahrungen mit diesem Engagement.

FWS: Wohnungsunternehmen sind ja bereits seit vielen Jahren in sozialen Projekten aktiv. Wie kam es, dass Sie sich dem Thema Bildung verstärkt widmen?

Dr. Anne Schmedding: In manchen Quartieren, in denen die Gewobag viele Wohnungen vermietet, kommt das klassische Bildungssystem an seine Grenzen. Es hat mit so vielen sozialen Herausforderungen zu kämpfen, dass der Schulunterricht, wie wir ihn uns vorstellen, kaum noch stattfinden kann. Wir haben zum Beispiel eine Schule in einem Quartier in Staaken, in der Erstklässlerinnen und Erstklässler in der Eingangsuntersuchung zu 95 Prozent mit erhöhtem Förderbedarf eingestuft werden. Wir als Stiftung einer kommunalen Wohnungsgesellschaft wollen hier unterstützen. Wir müssen zusammen mit privaten und öffentlichen Playern dafür Sorge tragen, dass Bildung und damit auch eine Lebensperspektive für die Kinder möglich ist. Ansonsten haben wir in der Generation viele Menschen ohne Aussichten auf Beruf und ein erfülltes Leben. Es geht damit auch um Demokratie und Teilhabe. Dafür benötigen wir eine gemeinsame Kraftanstrengung von Freizeiteinrichtungen, Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen.



Dr. Anne Schmedding
seit 2020 Leiterin der Projekte der Stiftung Berliner Leben – eine Stiftung der Gewobag, landeseigenes Wohnungsunternehmen, seit 2023 Beauftragte des Vorstands

Jörn Ehmke: In der Neuen Vahr in Bremen haben wir, unter anderem auch mit dem vhw, durch den mehrjährigen Prozess „Vahr 2035“ Leitbilder für die Zukunft der Vahr entwickelt. Über Einzelgespräche mit dem Quartiersmanagement vom Amt für soziale Dienste und einem Schulleiter einer Oberschule sind wir auch auf das Thema Bildung ge-

kommen. Als Wohnungsunternehmen, das in diesem Quartier 9000 Wohnungen bewirtschaftet, können wir uns nicht raushalten und haben zudem einen guten Zugang zu den Menschen. Wir sind ja ständig mit unseren Mieterinnen und Mietern sowie den lokalen Akteuren in Kontakt.



Jörn Ehmke
Leiter der Abteilung Stadt- und Quartierentwicklung bei der GEWOBA Aktiengesellschaft Wohnen und Bauen in Bremen, einem überwiegend kommunalen Wohnungsunternehmen

FWS: Wie sieht Ihr Engagement für die Bildungslandschaft konkret aus?

Jörn Ehmke: Wir sind dabei, herauszufinden, welche Rolle wir als Unternehmen dabei spielen können. Es geht darum, die formalen Bildungseinrichtungen, also die Schulen, darin zu unterstützen, ihren Aufgaben gerecht werden zu können. Dabei geht es dann auch um die Rolle der außerschulischen Angebote. Und das probieren wir gerade gemeinsam aus. Uns geht es nicht darum, dass wir die Projekte selbst umsetzen, sondern dass wir eine Plattform und gute Strukturen für die Projekte schaffen. Unabhängig davon gibt es natürlich bereits zahlreiche Kooperationen und Einzelprojekte, die wir unterstützen.

Dr. Hans Michael Brey: Wir schaffen in unseren Berliner Quartieren über Kunst, Kultur und Sport einen Transmissionsriemen, um die Jugendlichen zu erreichen, die man auf einem normalen schulischen Bildungsweg nicht mehr erreicht. Im Isigym Boxclub zum Beispiel lernen sie Regeln und werden gleichzeitig aufgefordert, ordentliche Schulnoten mit nach Hause zu bringen. Damit kommen sie in ein System hinein, das sie so nicht kennen. Gleichzeitig erfüllt

es sie mit Stolz, wenn sie ihre Aufgaben schaffen und zusätzlich trainieren. Im HipHopHub können sie über den Tanz ihre Gefühle ausdrücken, darüber gemeinsam diskutieren und dann auch verstehen, was in der Gesellschaft passiert. Unsere Hoffnung ist, dass wir über diesen Weg vielleicht dazu beitragen, schulische Bildung zu stabilisieren oder zumindest die Fähigkeit schaffen, 15 oder 30 Minuten lang einer Unterrichtseinheit zu folgen.



Dr. Hans Michael Brey
seit 2019 Vorstandsvorsitzender der Stiftung
Berliner Leben

FWS: Mit welcher Motivation setzen Ihre Wohnungsunternehmen finanzielle Mittel für die Bildung ein?

Dr. Hans Michael Brey: Es gibt eine unternehmerische Verantwortung, die auch eine soziale Verantwortung mit sich bringt. Zudem ist es der einfachste Weg für ein Unternehmen, langfristig weniger Geld investieren zu müssen. Der einfache Grund ist, dass es weniger Probleme in der Bestandsbewirtschaftung gibt: Der Vandalismus nimmt ab, die Identifikation nimmt zu, und es ist der eleganteste Weg, um mit den Bewohnerinnen und Bewohnern ins Gespräch zu kommen und zu erfahren, was im Quartier passiert. Bei Problemen haben wir Ansprechpersonen. Das sind auch unsere Argumente gegenüber der Gewobag und dem Vorstand. Dieses Geld ist gut angelegt.

Dr. Anne Schmedding: Der Effekt kann groß sein, auch für den Zusammenhalt im Quartier. Es gibt eben nicht nur den Bildungseffekt, sondern auch den sozialen Effekt, das geht immer Hand in Hand.



Abb. 1: Wohnsiedlung Neue Vahr in Bremen (Foto: Frank-Heinrich Müller@photographiedepot.de)

Jörn Ehmke: Die Großwohnsiedlungen, die wir ja mehrheitlich im Blick haben, sind nicht die Top-Wohnlagen. Die wirtschaftliche Entwicklung wird wahrscheinlich auch nicht immer so bleiben, wie sie jetzt ist, auch was die Nachfrage nach den Wohnungen angeht. Das hat es noch nie gegeben, dass alles gleich blieb. Auch dann ist man gut beraten, diese Quartiere kontinuierlich zu stabilisieren. Denn gesellschaftliche Spannungen und Krisen schlagen sich hier immer als Erstes nieder.

FWS: Vandalismusprävention, Zusammenhalt, Identifikation ... diese Beispiele könnten auch unter die Kategorie soziale Projekte fallen. Warum nennen Sie sie im Zusammenhang mit Ihrem Engagement für Bildung?

Dr. Anne Schmedding: Bildungsexperten würden wahrscheinlich sagen: Das ist gar nicht Bildung! Unser Bildungsbegriff hängt sehr eng mit einer sozialen Entwicklung zusammen. Die Erfahrung zeigt, dass Projekte im Bereich Kunst oder Sport bestimmte Kompetenzentwicklungen ermöglichen, die für die Entwicklung zentral wichtig sind. Kommunikation, Dialog, Konfliktfähigkeit – das sind Basisfähigkeiten, die viele Kinder nicht mehr unbedingt mitbringen und die oftmals durch solche Projekte erlernt werden können. Auch der Leiter des Isigym Boxclubs sagt ganz klar: Mir geht es nicht nur darum, Leistungsboxer zu entwickeln, sondern mir geht es darum, Kinder und Jugendliche dazu zu bringen, einen ordentlichen Schulabschluss zu machen. Und eigentlich ist es mir egal, ob die Person am Ende Physikerin, Bankangestellte oder Olympiaboxer wird. Hauptsache, er oder sie findet seinen oder ihren Weg. Das ist der Bereich, in dem wir ansetzen. Mehr als in der formalen Bildung von Mathekenntnissen zum Beispiel.

Jörn Ehmke: Ja, das Soziale und die Bildung liegen ganz dicht beisammen in diesen Quartieren, in denen wir unterwegs sind. Es geht mir darum, zu zeigen, dass in eher sozialen Projekten ganz viel Bildung drin ist, was vielen Leuten nicht klar ist. Und ich glaube, dass es hilft, das in den Fokus zu rücken. In Bremen haben wir gesehen, dass wir so zum Beispiel auch Schulleiterinnen und Schulleiter einbeziehen können, die nicht zur Stadtteilgruppensitzung des Quartiersmanagements kommen würden, weil dies vordergründig nichts mit Bildung zu tun hat.

FWS: Die Berliner Gewobag hat vor zehn Jahren eigens die Stiftung Berliner Leben gegründet, um mit Kunst, Kultur, Sport und Bildung junge Menschen zu erreichen und mit der Sie jetzt auch aktiv sind. Was kann ein Wohnungsunternehmen erreichen, was andere Akteure nicht können?

Dr. Hans Michael Brey: Jedes Wohnungsunternehmen hat ja die entsprechenden Indikatoren und kann relativ genau sagen, was in den Quartieren passiert. Gibt es Arbeitslosigkeit und Sozialhilfeempfänger? Und wenn ja, wie viele? Wie vie-



Abb. 2: Isigym Boxclub in Berlin (Foto: Stiftung Berliner Leben)

le Kinder wohnen da? Wie sieht die Demografie aus? Etwas, das Unternehmen wie die Gewobag und die Gewoba ebenfalls können, sind, Prozesse leiten. Wir können gut strukturieren, wir können Sichtbarkeit generieren und das Thema in der Stadtgesellschaft sowie bei der Politik adressieren. Häufig kommt das Gegenargument, dass der Staat schon im Rahmen der sozialen Quartierentwicklung aktiv ist. Das ist richtig. Doch wir wirken additiv und sind gleichzeitig ein Wettbewerbselement, und ich glaube, das tut den Leuten vor Ort gut, wenn wir alle um die besten Lösungen ringen.

FWS: Wie messen Sie die Erfolge Ihres Engagements?

Dr. Anne Schmedding: Wir evaluieren ganz klassisch quantitativ. Für wie viel Geld haben wir wie viele Leute für eine wie lange Zeit erreicht? Darüber hinaus teilen wir Fragebögen aus, um unsere selbst gesteckten Ziele zu prüfen, wie zum Beispiel die Vernetzung im Quartier. Anhand dieser Ziele formulieren wir altersgerechte Fragen. Hast du in dem Projekt neue Leute kennengelernt? Hast du das, was du in diesem Projekt gemacht hast, auch noch mal zu Hause gemacht? Daraus kann man ableiten, dass eine Form von Bildung passiert ist. Und wenn wir sie nicht erreicht haben, schärfen wir nach oder überlegen, ob dieses Ziel mit dieser Art Projekt überhaupt erreichbar ist.

Was fehlt, ist eine Langzeitevaluation. Kann ich behaupten, dass ein Kind, das mit uns bei einem Workshop in der Oper war, einen anderen Lebensweg mit mehr Bildungserfolg gegangen ist? Da müsste man das Kind eine lange Zeit beobachten. Wir sind im Moment mit einigen Universitäten in Gesprächen, um dieses Thema zu hinterfragen. Was wir sa-

gen können: Ja, es gab einzelne Kinder, die einen sehr tollen Weg gegangen sind, und da kann man schon behaupten, dass der Boxclub einen wesentlichen Anteil hatte. Aber das sind natürlich Einzelfälle.

Dr. Hans Michael Brey: Im Boxclub sind 300 Kinder, die von der Straße kommen und dort trainieren. Wir haben ein Rollenbild geschaffen – als Foto auf einer großen Leinwand. Da steht ein Feuerwehrmann, der im Isigym als Kind beim Training war, und nun boxt sein Kind auch dort. Das ist für viele Kids, die in den Club kommen, das richtige Bild. Daran orientieren sie sich, und das sind 300 Kids, die alle ihren Schulabschluss machen werden. Davon gehen wir aus. Weil der Trainer dahintersteht und sich einmal im Jahr die Zeugnisse vorlegen lässt. Dann wird entschieden, ob es weitergeht oder ob es nicht weitergeht. Und diese Kinder kommen alle durch die Schule. Die werden alle in ihrem eigenen Sinne positiv funktionieren. Und mehr Evaluation geht jetzt, glaube ich, eigentlich nicht mehr.

Jörn Ehmke: Ich wäre mir auch gar nicht so sicher, ob das hilfreich ist, anders oder weitergehend zu evaluieren. Weil das dann ja auch immer impliziert, man könne ein Problem abschließend lösen in einem Quartier. So wird es nicht sein. Das lenkt nur davon ab, dass wir zur Kenntnis nehmen müssen, dass bestimmte Quartierstypen einen dauerhaften Fokus brauchen, wenn man sie stabil halten will.

FWS: Als Wohnungsunternehmen führen Sie nicht immer eigene Bildungsprojekte durch, sondern unterstützen häufig bestehende Strukturen. Doch was, wenn es vor Ort keine Akteure gibt, die sich um Bildung in Ihrem Sinne kümmern?

Jörn Ehmke: Wir können nichts ins Quartier bringen, was das Quartier von sich selbst nicht artikuliert. Man kann nicht hingehen und sagen, wir machen jetzt mal Kultur oder wir machen jetzt mal Sport. Wir haben in der Vahr in diesem Leitbildprozess gesehen, dass es vom organisierten Sport wenige Angebote gibt. Aber deswegen müssen Angebote des organisierten Sports nicht unbedingt die geeignete Lösung sein. Vielleicht gilt es vielmehr, sich dem Thema Bewegung anders zu nähern.

Dr. Anne Schmedding: In Berlin gibt es ja wie in jeder Stadt bestimmte Milieus. Und vor allen Dingen in den Innenstadtbzirken gibt es ein Milieu, das den Vermietern gegenüber sehr kritisch eingestellt ist. Wenn wir dort als Stiftung der Gewobag auftreten, ist das per se schwierig. Mit uns wollen sie eigentlich nicht zusammenarbeiten. Zu einigen Einrichtungen haben wir also keinen Kontakt, weil der nicht gewünscht ist. Wir akzeptieren das, suchen uns dann neue Partner und ziehen weiter. In den Außenbezirken, wie Staaken oder Spandau, ist die Kommunikation meist anders. Die Menschen in den Großwohnsiedlungen am Stadtrand agieren sehr viel pragmatischer, weil es insgesamt weniger Angebote gibt und der Bedarf höher ist. Da ist es im Zweifel egal, ob es der Vermieter ist oder nicht. Es wird dankbar angenommen.

FWS: Was würden Sie anderen Wohnungsbaunternehmern raten, die ebenfalls mit dem Gedanken spielen, sich beim Thema Bildung zu engagieren?

Dr. Hans Michael Brey: Es muss immer Persönlichkeiten geben, die sich im Unternehmen für das Thema einsetzen, denen es am Herzen liegt.

Jörn Ehmke: Man kann nur raten, guckt euch die Quartiere und guckt euch die Themen an, die da virulent sind, und wahrscheinlich wird Bildung dazu gehören. Wichtig ist es, zu wissen, dass alle Quartiere unterschiedlich sind und

dass man sich jedes sehr genau anschauen muss. Es geht nicht, unsere Vorgehensweise oder die der Stiftung Berliner Leben einfach zu kopieren. Gleichzeitig rate ich, sich nicht auf das, was schlecht läuft, zu fokussieren. Das ist ja sonst häufig die Grundlage für eine Förderkulisse. Wir haben in der Vahr geguckt, wo wir anknüpfen können, um etwas besser oder etwas Gutes sichtbarer zu machen. Uns geht es auch darum, die Aktivitäten der einzelnen Akteure, die schon da sind, entsprechend zu würdigen.

Dr. Anne Schmedding: Viele Quartiere ähneln sich natürlich, was die sozialen Daten angeht. Doch was die Akteure und Netzwerke angeht, gibt es Unterschiede. Bei dem einen ist das Quartiersmanagement stark, bei dem anderen ein Sozialarbeiter, bei dem dritten eine Künstlerin, die alle im Quartier kennen. Immer sind es Schlüsselfiguren und Schlüsselinstitutionen, mit denen wir versuchen, zusammenzuarbeiten. Vor einigen Jahren haben wir das Programm Stadtraum!Plus gegründet, um alle unsere Projekte noch stärker auf die Quartiere hin zuzuschneiden. Also nicht nur ein Museum für Streetart mit allgemeinen Ausstellungen zu schaffen, sondern ein Museum für Streetart mit einer Angebotspalette im Bereich Bildung und Vermittlung wie unser URBAN NATION Museum. In den Quartieren führen wir Einzelgespräche und finden dabei heraus, welche Angebote für wen passen.

Jörn Ehmke: Das Engagement für Bildung muss längerfristig angelegt sein. Gleichzeitig kann dies nicht die dauerhafte Aufgabe eines Wohnungsunternehmens sein. Es gibt viele Zukunftsthemen, die in diesen Quartieren gelöst werden müssen. Und wenn wir die Menschen befähigen wollen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, dann müssen wir immer wieder mit neuen Angeboten darauf eingehen.

FWS: Frau Dr. Schmedding, Herr Dr. Brey, Herr Ehmke, wir danken Ihnen für das Gespräch.



Abb. 3: Kunstaktion UNartig in Berlin (Foto: Stiftung Berliner Leben)

Silke Lock

Lokale Netzwerke für bessere Chancen

Das Programm Ein Quadratkilometer Bildung

Ein Quadratkilometer Bildung setzt auf kleinräumige, lokale Bildungsnetzwerke, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Sozialräumen zu erhöhen, in denen überproportional viele Familien von Armut betroffen sind. Unterstützt durch eine sogenannte Pädagogische Werkstatt setzen Akteurinnen und Akteure der formalen, nonformalen und informellen Bildung Schwerpunktthemen und entwickeln bedarfsgerechte Praxislösungen – gemeinsam nach dem Bottom-up-Prinzip. Schulen und Kindertagesstätten öffnen sich in den umliegenden Sozialraum, und eine wachsende Verantwortungsgemeinschaft verschiedener Akteure realisiert innovative, vernetzende Praxisansätze, die einen wichtigen Beitrag für die Quartiersentwicklung leisten.

Stadträume zu bildungsfreundlichen Lernräumen entwickeln, kleinräumig auf einem Quadratkilometer rund um eine Schlüsselschule, aktivierend nach dem Bottom-up-Prinzip und langfristig über einen Förderzeitraum von sieben bis zehn Jahren – in Potsdam, Brandenburg an der Havel und Neubrandenburg sind kommunale Wohnungsbaugesellschaften von diesem Handlungsansatz so überzeugt, dass sie im Rahmen einer Kooperation mit Ein Quadratkilometer Bildung (km² Bildung) Räumlichkeiten mietkostenfrei zur Verfügung stellen. Dies tun sie für die Pädagogische Werkstatt, in der sich diejenigen Akteure aus Kitas, Schulen, Jugendeinrichtungen, Bibliotheken, Vereinen und Initiativen treffen und vernetzen, die das Potenzial zum Lösen der Probleme vor Ort mitbringen: Leitungspersonen, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Ehrenamtliche sowie weitere Personen aus der Zivilgesellschaft mit Ideen, wie Bildung vor Ort verbessert werden kann. Befragt man die Verantwortlichen der Wohnungsbaugesellschaften zu Beweggründen für das Engagement, ergibt sich ein übereinstimmendes Bild: Die Unternehmen begreifen die Bildungsinstitutionen als zentrale Bezugspunkte der sozialen Infrastruktur im Stadtteil und wollen einen Beitrag leisten, damit sich die Lebensqualität der Mieterinnen und Mieter verbessert.

Die ProPotsdam GmbH stellt seit 2022 Räume in unmittelbarer Nähe der Schlüsselgrundschule und des Bürgerhauses im Stadtteil Schlaatz. „Wir erhoffen uns, dass viele Kinder die notwendige Unterstützung und Aufmerksamkeit erhalten, die sie benötigen, um langfristig eine berufliche Perspektive zu haben“, erklärt Daniel Beermann, Geschäftsführer der Soziale Stadt ProPotsdam gGmbH, die Teil des Unternehmensverbundes ProPotsdam und selbst Träger von Nachbarschaftstreffs ist. „Die Kinder in der Stadt wachsen unter verschiedensten Bedingungen auf“, gibt Stephan Falk, Geschäftsführer der WOBRA Wohnungsbaugesellschaft der Stadt Brandenburg an der Havel, die seit 2018 Räume gegenüber dem Bürgerhaus in Hohenstücken stellt, zu bedenken, „mich begeistert die Idee, dass

das Programm sich auf den Weg macht, die Kinder und Jugendlichen in Hohenstücken bedarfsgerecht zu unterstützen. Jeder sollte bestmöglich lernen können.“ Die Neubrandenburger Wohnungsbaugesellschaft mbH stellt seit 2015 schulnahe Räume und fördert Sozialtrainings, einen Vorlesewettbewerb sowie ein Ganztagsangebot Tanzen. NEUWOGES-Geschäftsführer Frank Benischke zieht eine positive Bilanz der achtjährigen Kooperation und erkennt nachhaltige Synergien zwischen Wohnungswirtschaft und sozialen Akteuren.

Die Oststadt in Neubrandenburg ist auch dank des Programms Ein Quadratkilometer Bildung wieder lebenswerter geworden. Soziale Teilhabe wird praxisnah gelebt. Wichtige Impulse für die Alltagsgestaltung der Kinder und Jugendlichen, aber auch sozial schwächerer Eltern, werden gesetzt. Angebote von Ein Quadratkilometer Bildung helfen, Kommunikationsschwellen zwischen Wohnungsunternehmen und Mieterinnen und Mietern abzubauen. Sorgen, Ängste und Nöte der Mieterinnen und Mieter werden spürbar anders, direkter, sachlicher und schneller kommuniziert.



Abb. 1: Sportunterricht im Stadtteil Hohenstücken, Brandenburg an der Havel (Foto: Andreas Henn)

Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg – verbindende Praxisansätze für die Oststadt

In der Neubrandenburger Oststadt arbeiten heute u. a. vier Kitas, zwei Horte, eine Grundschule, eine weiterführende Schule, eine Bildungsstätte, ein universitäres Kompetenzzentrum, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, ein Respect Coach eines Migrationsdienstes und ein Stadtteilbüro, das zugleich Lehrpraxisstelle einer Hochschule ist, zusammen, um die Bildungssituation in der Oststadt zu verbessern. 1600 Kinder werden potenziell durch die Arbeit des lokalen Netzwerks erreicht. Übergangsgestaltung, Sprachbildung und soziales Lernen lauten drei der zentralen Handlungsschwerpunkte des lokalen Netzwerks: Die Grundschule Ost erprobte in Zusammenarbeit mit der Universität Rostock und den Kitas ein stärkenorientiertes Kompetenzportfolio als neues Schuleingangsverfahren, das eine individuelle Förderung des Kindes institutionenübergreifend möglich macht. Ein stabiles Netzwerk von ca. 20 qualifizierten ehrenamtlichen Lern- und Lesepatinnen und -paten zeigt Wirkung. Veranstaltungen, wie das bei den Kindern beliebte Morgenlesen mit bekannten Persönlichkeiten der Stadt, sind in Grundschule und Hort fest etabliert. Von den Eltern-Kind-Sprachbildungsgruppen Griffbereit und Rucksack KiTa profitieren vor allem Familien, deren Kinder keinen Kitaplatz haben. Die regelmäßigen Sozialkompetenztrainings für alle Altersstufen von der Kita bis in die weiterführende Schule erreichen jährlich über 450 Kinder und Jugendliche und wirken sich positiv auf das tägliche Miteinander in Kita- und Hortgruppen sowie Klassenverbänden aus.



Abb. 2: Eltern-Kind-Nachmittag im Rahmen der Interkulturellen Woche in der Neubrandenburger Oststadt (Foto: Thomas Evers)

Die Anfänge von Ein Quadratkilometer Bildung – Unterstützung für sozialräumlich orientierte Bildung

Das erste km²-Bildungsnetzwerk startete 2007 im Reuterkiez in Berlin-Neukölln. Heute gibt es dort den Campus Rütli-CR², einen Schulstandort, der sich als offener Bildungs-, Lebens- und Begegnungsraum versteht und sich in den Stadtteil hinein vielfältig vernetzt hat. Pädagogischer Kern der Campusentwicklung war die Individualisierung von Bildung. Es entstanden u. a. einrichtungsübergreifende Portfolioformate von der Krippe bis in die Sekundarstufe, die ein ressourcenorientiertes Bild von Kindern und Jugendlichen vermitteln; ein Netz von Lernwerkstätten, in denen Kinder selbstbestimmt forschend und entdeckend lernen; ein Stipendienprogramm mit Bildungspatenschaften zur individuellen Förderung von Jugendlichen sowie die Temporäre Galerie, die Kindern und Jugendlichen einen lebensnahen Zugang zu Kunst und kultureller Bildung verschafft.

Entwickelt wurde Ein Quadratkilometer Bildung 2006 von der Freudenberg Stiftung gemeinsam mit der Karl-Konrad- und Ria-Groeben-Stiftung sowie der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Bis 2021 engagierte sich die Freudenberg Stiftung zusammen mit anderen Stiftungen, Ländern und Kommunen jeweils über einen Zeitraum von zehn Jahren an insgesamt zwölf Standorten in sechs Bundesländern – darunter auch Berlin-Moabit, Bernsdorf, Fürstenwalde, Dortmund, Hertfen, Hoyerswerda, Mannheim und Wuppertal. 2021 wurde die Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung gGmbH gegründet, deren Alleingesellschafterin die Freudenberg Stiftung ist. Seither ist die neu gegründete Stiftung für die qualitätssichernde Begleitung von derzeit dreizehn Programmorten sowie für den Transfer und die Weiterentwicklung des Programms bundesweit verantwortlich.

Die Pädagogische Werkstatt – Change Agents, Werkstattraum und Entwicklungsbudget

Die Pädagogische Werkstatt vor Ort als „eigenständiges, stadtteilbezogenes, allen zugängliches Unterstützungssystem“ (Salem 2018, S. 213) ist Herzstück des Programms. Ein offener, einladender Werkstatt-raum, der idealerweise in der Nähe der Schlüsselschule aber außerhalb des Schulgebäudes, liegt, wird zum Ort für Vernetzung und Inter-



aktion im Quartier. Hier arbeiten Personen mit schul- und sozialpädagogischem Know-how und Erfahrung in der Organisation und Moderation von Entwicklungsprozessen als Change Agents. Sie initiieren und koordinieren den Netzwerkaufbau und unterstützen Beteiligte des Netzwerks dabei, nach dem Bottom-up-Prinzip gemeinsame Schwerpunktthemen, Haltungen und Strategien zu entwickeln. Sie sichern den Wissenstransfer zwischen den Einrichtungen und organisieren abgestimmte Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und Ehrenamtliche sowie passgenaue Angebote für Kinder und Jugendliche. Ein Entwicklungsbudget, das die Pädagogische Werkstatt verwaltet, kann experimentell und ohne großen bürokratischen Aufwand eingesetzt werden. Es hilft dabei, die vor Ort gemeinsam erarbeiteten Lösungsansätze zügig umzusetzen.



Abb. 3: Lesekompetenz ist ein zentrales Thema in den lokalen Netzwerken von km2 Bildung (Foto: Martin Gómez)

Wo und wie startet Ein Quadratkilometer Bildung?

Stadtteile und Quartiere, in denen km2 Bildung startet, sind besonders von Armutsegregation betroffen und erleben zudem häufig großen Zuzug durch Migration, auch aus aktuellen Kriegs- und Krisengebieten. Für die Entscheidung, einen neuen Programmort zu starten, spielt neben Sozialdaten und lokalen Bildungsberichten vor allem die Bereitschaft der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte eine zentrale Rolle, sich mit eigenen Ideen und Zeit einzubringen und aktiv an Veränderungen mitzuarbeiten. Häufig sind es Schulleitungen, die ein engagiertes Kernteam hinter sich wissen, die Kontakt zur Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung aufnehmen. Die Stiftung unterstützt den Anbahnungsprozess und bringt die Akteure an einen Tisch. Ein Quadratkilometer Bildung wird in der Regel in einer Fördertrias von Land, Kommune und Stiftung umgesetzt. So konnten im Jahr 2022 in Flensburg, Schwerin und Potsdam Pädagogische Werkstätten von Ein Quadratkilometer Bildung eröffnet werden.

Vernetzen, bündeln und gemeinsam handeln

Zu Beginn des Prozesses steht eine grundlegende Potenzial- und Bedarfsanalyse auf dem Plan: Fachkräfte in Bildungseinrichtungen sowie Kinder, Jugendliche und Eltern werden systematisch zur Situation vor Ort befragt. Bei der Bildung von Arbeitsgruppen werden bereits bestehende Gremien des Quartiers miteinbezogen, um Doppelstrukturen zu vermeiden. Selten mangelt es an vielversprechenden Projekten und Vorhaben, häufig aber an gegenseitiger Kenntnis und Abstimmung. Was soll im Quartier langfristig verändert werden? Wo müssen kurzfristig Lösungsansätze entwickelt werden, um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern?

Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit als Ressource, vielfaltsorientierte Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Partizipation und Inklusion – die selbstgewählten Arbeitsschwerpunkte der Programmorte ähneln sich. Die in den lokalen Bildungsnetzwerken entwickelten konkreten Praxisansätze und die jeweils eingebundenen außerschulischen Kooperationspartner dagegen sind vielfältig.

Regelmäßige Netzwerktreffen und Koordinationstermine, feste Themen- und Arbeitsgruppen, gemeinsame Fortbildungen, Exkursionen zu anderen Programmorten und weiteren innovativen Lernorten schaffen verlässliche Kommunikationsstrukturen und Vertrauen. Pädagogische Fachkräfte, die jahrelang in benachbarten Einrichtungen Tür an Tür nebeneinander her gearbeitet haben, ohne einander zu kennen, beginnen, unterstützt durch die Pädagogische Werkstatt Ressourcen, zu bündeln und voneinander zu lernen.



Abb. 4: Praxisansätze werden im Dialog erarbeitet und reflektiert (Foto: Frederic Schweizer)

Leitungen der Pädagogischen Werkstatt berichten, dass es in den verschiedenen Entwicklungsphasen der Netzwerkarbeit vor allem darauf ankommt, pragmatisch alltagstaugliche Lösungen voranzutreiben, die auf die vereinbarten

Handlungsziele zusteuern. Mit vereinten Kräften erarbeitete konkrete Maßnahmen bauen Brücken über bestehende pädagogische und organisationale Differenzen und stärken den Willen, mit einem kleinräumigen Bündnis für Bildung tatsächlich etwas zu bewirken.

Wirkungsthesen zum sozialräumlichen Handlungsansatz der Pädagogischen Werkstatt

Gelingt es mithilfe von Ein Quadratkilometer Bildung, das sozialräumliche Versprechen einzulösen, das in seinem Namen steckt? Zentrale Thesen zur Wirkung des Programms aus Evaluationen, Expertisen und Befragungen lassen sich wie folgt bündeln:

- Netzwerkmanagement und pädagogische Prozessbegleitung sind Kerntätigkeiten der Pädagogischen Werkstatt. Diese fördern pädagogisch-methodische und personelle Verbindungen innerhalb von Bildungseinrichtungen sowie zwischen verschiedenen Bildungsstufen und -einrichtungen, die eine durchgängige Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in einem Sozialraum ermöglichen (Salem 2018, S. 224).
- Eine erfolgreiche Schule weiß nicht nur methodisch, auf heterogene Lernausgangslagen zu reagieren. Sie setzt auch die vielfach geforderte Lebensweltorientierung um, indem sie Schule als Lebenswelt mit vielseitigen Bezügen zu den außerschulischen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen entwickelt. Der „dialogische und beziehungsintensive Zugang der Pädagogischen Werkstatt zum Sozialraum“ ist in diesem Zusammenhang eine große Stärke (Albers 2020, S. 12). Die Pädagogische Werkstatt vermittelt zwischen Bildungsinstitutionen, Familien und Kommune, erweitert die jeweiligen institutionellen Perspektiven auf Kinder und Jugendliche und damit auch die Bildungs- und Teilhabechancen (Albers 2020, S. 13).
- Die Gelegenheit, im Rahmen der km2-Bildungsnetzwerke Praxislösungen nach dem Bottom-up-Prinzip mitzugestalten, steigert Einsatzbereitschaft, Motivation und Wirkungskompetenz pädagogischer Fachkräfte. An gelingenden Programmorten realisieren sie in einer wachsenden Verantwortungsgemeinschaft innovative Praxis und Institutionenentwicklung. Dabei aktiviert das zusätzliche Engagement der pädagogischen Fachkräfte weitere Personengruppen im Quartier: Häufig werden Eltern durch niedrigschwellige Angebote aktiv miteingebunden, Ehrenamtliche mobilisiert und fortgebildet sowie Migrantenorganisationen und Sportvereine beteiligt. Auch im Sinne von Partizipation und Empowerment der Menschen in von Armut geprägten Quartieren sind kleinräumige Bündnisse für Bildung eine sinnvolle Ergänzung zu top-down angestoßenen Veränderungsprozessen.

- Segregierte Stadtteile, in denen überproportional viele Kinder und Jugendliche von Armut betroffen sind, brauchen personell und materiell hervorragend ausgestattete Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen. Für die allermeisten der in den Programmorten aktiven Bildungsakteure wird sich die Zukunftsvision, das Lernen mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen irgendwann auf einem modernen, vernetzten Bildungscampus mit ausreichenden Sport- und Bewegungsflächen, einer hinreichend großen Mensa und vielleicht sogar einer Stadtteilgemeinschaftsküche neu anzugehen, wohl nicht einlösen. Kooperative Entwicklungsarbeit und beständige Kooperationen entlang der Bildungskette von der Kita bis zur Berufsorientierung können aber zumindest Teile des Stadtraums zu bildungsfreundlichen Lernräumen entwickeln. Hierfür braucht es eine Verantwortungsgemeinschaft vieler Beteiligter, die fach- und ressortübergreifend denken und handeln. Wohnungsunternehmen, die sich als Bildungsakteure verstehen, können starke Partner sein.



Silke Lock

Senior Projektmanagerin im Berliner Programmbüro der Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung

(Foto: km2 Bildung)

Weitere Informationen und Kontakt:

www.km2-bildung.de
info@km2-bildung.de

Quellen:

- Aring, J. (2014): Integration hoch zwei – Bildungslandschaften und Stadtentwicklung verknüpfen. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung (FWS), Verbandszeitschrift des Bundesverbands Wohnen und Stadtentwicklung (vhw), Heft 3, Mai–Juni 2014, S. 115–120.
- Albers, T. (2020): Expertise: Ein Quadratkilometer Bildung Wuppertal. Unveröffentlichtes Dokument.
- Salem, T. (2018): Das Bildungsnetzwerk Ein Quadratkilometer Bildung Berlin-Neukölln: Ergebnisse der Abschlussequaluation, DDS – Die Deutsche Schule, 110. Jahrgang 2018, Heft 3, S. 213–226.



Sebastian Beck, Steffen Jähn

Bildungsdialog in der Bremer Vahr

Gemeinsam mit der Bremer Wohnungsbaugesellschaft GEWOBA, dem Quartiersmanagement in der Bremer Vahr und lokalen Stakeholdern aus dem Bildungsbereich begleitet der vhw seit 2022 mit dem Forschungsprojekt „Bildungsdialog in Bremen-Vahr“ die Etablierung und Verstetigung eines Bildungsnetzwerks im Stadtteil Vahr. Das Projekt entstand aufbauend auf dem Dialogprozess „Lass es Vahr werden 2030“ zur zukünftigen städtebaulichen Gestaltung des Quartiers, der ebenfalls in Zusammenarbeit mit der vhw-Forschung stattgefunden hat (Kuder 2018). Im Kontext dieses Beteiligungsprozesses reifte aufseiten der Gewoba und des Quartiersmanagements die Überzeugung, sich mit Blick auf die zukünftige lokale Entwicklung intensiver mit der Bildungssituation vor Ort auseinanderzusetzen zu müssen. Auf diese Weise entstand 2022 dieses vhw-Forschungsprojekt, das nicht nur beobachtet, sondern gleichzeitig mitmischt und gestaltet und damit transformativ angelegt ist: mit dem Ziel, vor Ort wirksam zu werden und die lokale Bildungssituation in der Bremer Vahr im Dialog mit den lokalen Akteuren bedarfsorientiert weiterzuentwickeln.

Bis heute – im Sommer 2023 – hat sich über zwei erfolgreiche Quartierswerkstätten herausgestellt, dass ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der lokalen Bildungssituation in der Bremer Vahr darin liegt, die vielen Engagierten aus dem formalen wie aus dem nonformalen Bildungsbereich strukturiert miteinander zu vernetzen, die nötige Infrastruktur einer solchen Vernetzung auf- und auszubauen sowie auf diese Weise den kollegialen Erfahrungsaustausch wie auch die Kooperation der unterschiedlichen Bildungsakteure zu verbessern. Momentan zeichnet sich ab, dass dieser Netzwerkprozess auf substantielle Unterstützung in der Bremer Bildungsverwaltung stößt und auch von den lokalen politischen Gremien positiv vorangetragen wird. Die Arbeit ist in diesem Sinne aber noch nicht getan, und das seitens des vhw-Projekts „Bildungsdialog in Bremen-Vahr“ angestoßene lokale Bildungsnetzwerk hat noch wichtige Entwicklungsschritte zu nehmen.

Fachlicher Kontext

Seit Anfang der 2000er Jahre verfolgen Bildungslandschaften in vielen Regionen, Kommunen und Quartieren das Ziel, nutzendenorientierte Angebote des formellen, nonformalen und informellen Lernens zu schaffen und diese miteinander zu verknüpfen (Schmachtel/Olk 2017). Es sind vor allem Akteure der Verwaltung, Bildungseinrichtungen sowie zivilgesellschaftliche Organisationen, Projekte und Einzelpersonen, die an diesen Ansätzen mitwirken. Wohnungsunternehmen engagieren sich zwar seit einigen Jahrzehnten vielerorts aktiv in der sozialen Quartiersentwicklung und sind diesem Zusammenhang mancherorts auch im Bildungsbereich aktiv, jedoch wird ihre Rolle als mitgestaltende Akteure in lokalen Steuerungsarrangements im Bereich Bildung bislang noch zu wenig systematisch betrachtet.

Anknüpfend an die Praxisforschungsprojekte des vhw zusammen mit Kommunen, betrachtet aktuell eine wissen-



Abb. 1: Die Bremer Vahr mit Verkehrsachse und Stadtteilzentrum (Foto: Frank-Heinrich Müller @ photographiedepot.de)



schaftliche Untersuchung der vhw-Forschung in Kooperation mit dem Bremer Wohnungsunternehmen GEWOBA sowie dem Quartiersmanagement in der Vahr die Frage, wie das Unternehmen einen Bildungsdialog initiiert und begleitet und wie es die Umsetzung der dort erzielten Ergebnisse unterstützen kann. Das hier thematisierte mehrstufige Dialogverfahren begann im Bremer Ortsteil Vahr im Herbst 2022. Das Projektende ist für das erste Halbjahr 2024 geplant. Der Artikel gibt einen Überblick über Hintergründe und Zwischenstände.

Bildungslandschaft Bremer Vahr

Die Bremer Vahr ist sicherlich eine der bekanntesten Wohnsiedlungen in der Bundesrepublik, die zwischen den 1950er und 1970er Jahren gebaut wurden. Das Quartier wurde vor allem als Wohnstandort für in der Industrie sowie im Schiffbau beschäftigte Menschen geplant und entwickelt. Die Vahr ist durch eine weitläufige Zeilenbebauung mit großzügigen Grünflächen, architektonisch anspruchsvolle Gebäude wie dem Aalto-Hochhaus, eine gute Verkehrsanbindung sowie ein zentrales Versorgungszentrum gekennzeichnet. Mit dem Niedergang von industriellen Fertigungsbetrieben, vor allem im Wertsektor seit Ende der siebziger Jahre, verarmten Teile der dortigen Bevölkerung. Die folgenden Jahrzehnte waren gekennzeichnet durch einen Anstieg sozialer Marginalisierung sowie Fortzügen eines Teils der alteingesessenen Mittelschichten. Zugleich stabilisierten eine Reihe von sozialen Investitionen und Innovationen die Lage im Quartier.

Heute gilt das Gebiet von 2,5 Quadratkilometern mit knapp 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern auch aufgrund seines gepflegten Zustandes sowie einer umfassenden sozialen Infrastruktur als begehrter Wohnstandort und ist für viele Neubremnerinnen und -bremer ein Quartier des Ankommens (Kuder 2018). Die Bildungsinfrastruktur sieht sich insbesondere der Aufgabe gegenüber, jungen Menschen Perspektiven auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt und am kulturellen Leben zu eröffnen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen allerdings spezifische Ausgangslagen bearbeitet werden. 2021 lag in den Grundschulen der Ortsteile Vahr-Nord, -Südost und -Südwest der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache zwischen 62 und 70 Prozent, weit über dem Schnitt der Gesamtstadt von 48 Prozent (Statistik Bremen 2023). Dagegen liegt der Anteil der Abiturienten mit zwischen 18 und 28 Prozent unterhalb des Bremer Durchschnittswerts von 33 Prozent.

Zugleich ist die Bildungsinfrastruktur des Quartiers breit aufgestellt. Den fünf Grundschulen, zwei Oberschulen sowie einer Reihe von Betreuungseinrichtungen des vorschulischen Bereichs steht eine Vielzahl von nonformalen und informellen Bildungsanbietern zur Seite. Ein Familienquar-

tierszentrum, eine Dependence der Volkshochschule, eine Stadtteilbibliothek, Sportvereine, Initiativen für Jung und Alt, eine Reihe von Bildungsprojekten, etwa zur Vorbereitung auf das Arbeitsleben, sowie Projekte zur Umweltbildung oder Vermittlung digitaler Kompetenzen bieten Möglichkeiten des lebenslangen Lernens an. Darüber hinaus organisieren die Mitarbeitenden des örtlichen Bürgerzentrums, das als zentraler Anlaufort und Treffpunkt fungiert, Angebote, die sich gezielt an den Bedarfen junger Menschen im Quartier orientieren.

Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure

Die GEWOBA hält mit ca. 9000 Wohneinheiten die deutliche Mehrheit des Bestands in der Vahr. Stabilität, Entwicklungsperspektiven sowie die Zufriedenheit der Bewohnerinnen und Bewohner wirken sich somit gleichzeitig positiv auf die Qualität des Wohnungsbestands aus. Seit einigen Jahren engagiert sich das Unternehmen stark in der sozialen Quartiersentwicklung, arbeitet eng mit dem Quartiersmanagement zusammen und ist in lokalen Netzwerken aktiv. Die GEWOBA unterstützt bereits seit Längerem den Bildungsbereich vor Ort. Das Unternehmen stellt etwa dem Familienzentrum Räumlichkeiten zur Verfügung, unterstützt Schulen infrastrukturell und mit Ausrüstungsgegenständen, initiiert und betreibt einen Kultursalon im Stadtteil. Angesichts gegenwärtiger und zukünftiger sozialer Herausforderungen, die sich vor dem Hintergrund politischer und ökonomischer Krisen, einer zunehmenden globalen Mobilität sowie der Digitalisierung der Wirtschaft abzeichnen, wird es zunehmend im Interesse der jungen Bewohnerinnen und Bewohner sowie der Bildungseinrichtungen sein, Bildung im Quartier stärker kooperativ aufzustellen, mit reflexiven Momenten auszustatten und Synergien zu nutzen.

Die GEWOBA möchte diese Entwicklungen unterstützen und hat gemeinsam mit der vhw-Forschung sowie dem Quartiersmanagement einen Dialogprozess initiiert, der auf etwa anderthalb Jahre angelegt ist. Dabei orientieren sich das Dialogverfahren sowie die wissenschaftliche Betrachtung an Befunden, die an anderer Stelle gemacht wurden. Insbesondere in der zeitgleich von GEWOBA und vhw-Forschung initiierten vergleichenden Studie „Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure“ (vgl. Niedlich et al. in dieser Ausgabe) wurde deutlich, dass Wohnungsunternehmen durchaus unterschiedliche Rollen in lokalen Steuerungsarrangements der Bildung einnehmen. Ein herausgearbeitetes Beispiel zeigt, dass ein Wohnungsunternehmen als ressourcenstarker Partner der politischen Ebene, von Landesbehörden und Kommunalverwaltungen einen Prozess initiierte und trug, der zur Implementation eines Bildungscampusprojekts führte. Entscheidend war in diesem Beispiel das institutionelle Gewicht des Unternehmens sowie



der Zugriff auf Raumressourcen und Schnittstellen zu Einrichtungen der sozialen Quartiersentwicklung. Beispiele an anderen Orten zeigten, dass Unternehmen partnerschaftlichere und direktere Zugangsweise zu Akteuren im Quartier wählten, um Bildungsinfrastrukturen zu unterstützen. Dies geschah etwa durch die Förderung von Bildungsangeboten in Nachbarschaftshäusern, die Initiation und Förderung von Projekten, etwa in den Bereichen Kunst, Kultur oder Sport. Die Unternehmen werden in all diesen skizzierten Beispielen Teil der Bildungslandschaft. Sie treten dabei nicht mehr als Unterstützer von außen auf, sondern steuern und entwickeln das Bildungsangebot als Akteur vor Ort stetig und proaktiv weiter.

An diese beispielhaften Forschungsergebnisse anknüpfend untersuchte das Dialogprojekt in Bremen, wie in diesem Fall bestehende Kooperationsbeziehungen im Quartier weiter vertieft werden können. Insbesondere sollte betrachtet werden, welche Möglichkeiten die GEWOBA hat, um diese Netzwerke zu stärken, die das Bildungsangebot letztendlich weiter qualifizieren. Ein mehrstufiges Dialogverfahren mit Bildungsakteuren wurde insbesondere deshalb gewählt, um die Perspektivenvielfalt auf solch ein Vorhaben zu erhöhen, Kommunikationsstrukturen zwischen Bildungsakteuren, dem Unternehmen sowie einzelnen Gliederungen der Verwaltung zu stärken, um am Ende eine tragfähige, breit akzeptierte Lösung zu erarbeiten.

Dialogprozess

Der hier beschriebene Bildungsdialog in der Bremer Vahr ist ein Gemeinschaftsprojekt des Bremer Wohnungsunternehmens GEWOBA, dem Quartiersmanagement und dem vhw. Es handelt sich nicht um ein formales Beteiligungsverfahren, sondern um einen bottom-up-initiierten Dialogprozess, der zunächst niedrigschwellig darauf ausgelegt ist, mit relevanten Impulsgeberinnen und Impulsgebern, vor allem aber in Zusammenarbeit mit den Akteuren der Vahr, ins Gespräch über die lokale Bildungssituation zu kommen. Ziel ist es, auf diese Weise Ideen für Prozesse und Projekte zu entwickeln, mit denen sich die Bildungschancen der Bewohnerinnen und Bewohner der Bremer Vahr verbessern lassen. Es geht damit darum, Weiterentwicklungsbedarfe der lokalen Bildungslandschaft zu identifizieren und Partnerinnen und Partner für deren Umsetzung zu gewinnen. Im Fokus stehen die Kinder und Jugendlichen der Vahr, für die bessere Unterstützungsmöglichkeiten im Bildungsbe- reich geschaffen werden sollen.

Als Auftakt fand am 10. Oktober 2022 eine Quartierswerkstatt Bildung an der Oberschule in der Kurt-Schumacher-Allee statt. Insgesamt nahmen über 30 Interessierte aus unterschiedlichen Einrichtungen, der Politik sowie der Verwaltung an der Quartierswerkstatt teil. Eingangs führten Inputs in die Theorie und Praxis von Bildungslandschaften

ein. Diverse bundesweite Beispiele sowie Erfahrungen aus Bremen zeigen, dass ein solcher Prozess gelingt, wenn Bildungsakteure über Lernformen und Ebenen hinweg intensiver zusammenarbeiten. Hierfür sind zusätzliche Ressourcen, die Definition eines gemeinsamen inhaltlichen Zielverständnisses und die Ausdifferenzierung struktureller Zuständigkeiten notwendig. Im Anschluss diskutierten Vertreterinnen und Vertreter aus unterschiedlichen formalen, nonformalen und informellen Bildungseinrichtungen im Quartier sowie der GEWOBA über aktuelle Herausforderungen ihrer Arbeit vor Ort.

Diese erste Quartierswerkstatt hatte vor allem die Funktion, die lokalen Bildungsakteure in der Bremer Vahr für das Konzept einer lokalen Bildungslandschaft zu sensibilisieren und über das lokale Bremer Beispiel der Quartiersbildungszentren aufzuzeigen, welche Potenziale im strukturellen Aufbau eines solchen Bildungsnetzwerks liegen können. Tatsächlich existieren in der Bremer Vahr viele dezentrale Einzelnetzwerke von formalen und nonformalen Akteuren – es mangelt allerdings an der quartiersweiten institutionenübergreifenden Vernetzung. Viele wissen vieles, aber immer nur im Rahmen ihrer jeweiligen Einzelnetzwerke.



Abb. 2: Zweite Quartierswerkstatt am 16.03.2023 (vhw)

Anknüpfend an diese erste Quartierswerkstatt wurden durch den vhw zwischen Oktober 2022 und Februar 2023 Stakeholderinterviews mit über 30 lokalen Akteuren aufseiten der Grundschulen, Oberschulen, Kitas, der Akteure der Kinder-, Jugend- und Familienarbeit, aus dem Sport- und Kulturbereich, aus der Schul- und Jugendverwaltung sowie aus der Lokalpolitik geführt. Ziel war es, die relevanten Handlungsfelder zu identifizieren, die für den Ausbau der lokalen Bildungslandschaft in der Bremer Vahr wichtig sind. Die Koordination der Dialoge erfolgte über eine Steuerungsgruppe, die sich aus Personen seitens der GEWOBA, des Quartiersmanagements, des vhw und lokaler Bildungsakteure zusammensetzte. Identifiziert wurden letztlich folgende Handlungsfelder:

- Netzwerke und Projekte formaler Anbieter mit anderen Akteuren
- nonformale Bildungsangebote in der Vahr
- Ressourcen
- dritte Orte für Bildung.

In der zweiten Quartierswerkstatt im Bremer Stadtteil Vahr haben am 16. März 2023 rund 60 Personen aus Vereinen, Schulen, der öffentlichen Verwaltung, Unternehmen und Politik den Dialog über die Weiterentwicklung der lokalen Bildungslandschaft fortgeführt. Interessant ist, dass für diese zweite Quartierswerkstatt Akteure der Bremer Bildungsverwaltung als Kooperationspartner gewonnen werden konnten und der 2022 begonnene Dialogprozess auf diese Weise zunehmend formalen Charakter gewinnen konnte. Die Quartierswerkstatt begann auf diese Weise mit einer Podiumsdiskussion zu der Frage, wie die lokale Bildungslandschaft weiterentwickelt werden kann. Der Arbeitsprozess dieses Dialogs kann damit nun mit der Bremer Bildungsverwaltung gespiegelt werden, die an dieser Stelle Handlungsbereitschaft signalisiert. Denn die Bildungssituation in der Bremer Vahr steht 2023 unter besonderer Aufmerksamkeit, weil sich die Zahl der Schulanmeldungen für die ersten Klassen um 50 Prozent gesteigert hat. In der Folge werden Grundschulkapazitäten des Quartiers momentan aufgestockt. Die Notwendigkeit massiver Investitionen in die Bildungsinfrastruktur in der Bremer Vahr wird eindeutig gesehen und von Politik und Verwaltung aktuell intensiv geplant. Der angestoßene Dialogprozess zur Strukturverbesserung der lokalen Bildungslandschaft kommt deshalb zeitlich sehr passend.

Nach einem Impulsvortrag seitens des Netzwerks Stiftungen und Bildung konnte diese zweite Quartierswerkstatt dazu genutzt werden, sich entlang der vier identifizierten Handlungsfelder darüber auszutauschen, wie genau die Weiterentwicklung der lokalen Bildungslandschaft in Angriff genommen werden kann. Die Ergebnissicherung dieses Prozesses ist momentan zur Berichterlegung dieses Beitrags noch in Arbeit.

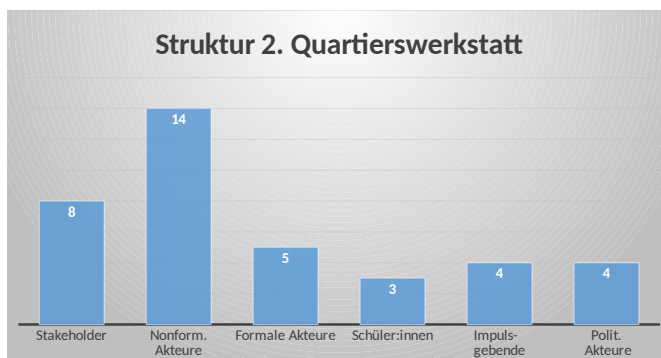


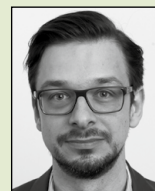
Abb. 3: Teilnehmendenstruktur der 2. Quartierswerkstatt

Festzuhalten ist, dass es gelungen ist, im Rahmen dieses Dialogprozesses eine große Anzahl an Bildungsakteuren zu

gewinnen: Fast alle Schulen des Quartiers (drei Grundschulen, zwei Oberschulen), 14 nonformale Bildungsakteure, mehrere politische Akteure und Stakeholder aus Verwaltung, Kinder- und Jugendarbeit nehmen an dem Prozess teil. Im Vergleich zur ersten Quartierswerkstatt fällt vor allem auf, dass alle teilnehmenden Akteure dabeigeblichen sind und über den Kreis der Teilnehmenden hinaus weitere aktive Kontakte bestehen, die über die Stakeholderinterviews aktiviert werden konnten. Auch wenn der Prozess als Akteursdialog angelegt ist, nehmen vereinzelt auch interessierte Schülerinnen und Schüler daran teil.

Perspektiven

Der Bildungsdialog in der Bremer Vahr wird aller Voraussicht nach dazu beitragen können, die vielen Einzelnetzwerke von formalen und nonformalen Bildungsakteuren strukturiert zusammenzuführen und die Etablierung der Struktur einer lokalen Bildungslandschaft in der Bremer Vahr voranzubringen. Dazu werden zusätzliche personelle Unterstützungs- und Koordinationsressourcen gewonnen werden müssen. Vor dem Hintergrund des momentan ohnehin angestrebten Ausbaus der Bildungsinfrastruktur in der Bremer Vahr stehen die Zeichen für einen solchen Prozess derzeit sehr positiv. Spannend ist, zu beobachten, wie in diesem Fall mit dem Bremer Wohnungsunternehmen GEWOBA ein unkonventioneller Akteur als Mitinitiator der Konstituierung einer lokalen Bildungslandschaft wirkt, und wie ein bottom-up-initiiertes informeller Dialogprozess formale Relevanz gewinnen kann.



Sebastian Beck

Seniorwissenschaftler, vhw e. V., Berlin



Steffen Jähn

Wissenschaftler, vhw e. V., Berlin

Quellen:

Kuder, Thomas (2018): Lass es Vahr werden!, in: Pahl, K./Reuther, I./Stubbe, P./Tietz, J. (Hg.): Potenziale Großsiedlung. Zukunftsbilder für die Neue Vahr, Berlin, S. 58–63

Schmachtel, Stefanie/Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: (Dies.) Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim.



Sabine Süß

Zivilgesellschaft und Bildung

Bürgerschaftliches Engagement für Bildung als Erfolgsfaktor einer resilienten Kommune

Bildung ist das wichtigste Gut einer Gesellschaft. Der Zugang zu Bildung und das kontinuierliche Lernen entlang des persönlichen Lebenswegs ermöglichen Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft und individuelle Entwicklung jedes Menschen. Vorrangig findet diese Entwicklung vor Ort im kommunalen Raum statt. Für diese ganzheitliche persönlichkeitsprägende Bildung sind die zivilgesellschaftlichen Organisationen und Engagierten unverzichtbar. Für eine Gesellschaft, die sich zunehmend globalen Einflüssen ausgesetzt sieht, die sie nicht mehr selbst steuern kann, ist das Zusammenwachsen einer lokalen Gemeinschaft essenziell. Bildung ist dafür der Weg.

Zivilgesellschaft als Stabilisator im kommunalen Raum

Bildung findet dort statt, wo die Menschen leben: in ihrem sozialen Umfeld, in der Nachbarschaft, im Quartier, im kommunalen Raum. Dabei ist Bildung weit mehr als Schule und andere formale Lernräume. In zunehmendem Maße wird verstanden, dass die erfolgreiche Bildungsbiografie eines jeden nicht nur an den formalen Qualifikationen gemessen wird, sondern gleichermaßen Kompetenzen wie (geistige) Beweglichkeit, Kreativität, lösungsorientiertes Handeln, Resilienz, Gemeinschaftsorientierung, Teamfähigkeit als Lebenskompetenzen erworben sein sollten. Wenn man Bildung als ganzheitliche persönliche Entwicklung betrachtet und diese sich aus unterschiedlichen Komponenten und Entwicklungsebenen zusammensetzt, stehen die Fragen im Zentrum, wer zu dieser in welchem Maße und unter welchen Bedingungen beiträgt.

Die Zivilgesellschaft ist eine extrem heterogene Gruppe, die sich zum Teil aus strukturierten, streng hierarchisch aufgestellten Organisationen zusammensetzt, deren Handeln sich von Organisationsstrategien und etablierten Einsatzgebieten ableitet. Zu einem anderen Teil wird die Zivilgesellschaft durch Akteursgruppen geprägt, die weniger in hierarchische Organisationsstrukturen eingebunden sind, sich freier bewegen und ihren Aktionsraum vorzugsweise selbst bestimmen. Die in diesen Gruppen Engagierten sind meist intrinsisch motiviert, suchen sich ein Handlungsfeld, in dem sie Sinn für sich und die Gemeinschaft sehen, und handeln entsprechend, oftmals auch anlassbezogen, wie wir es während der Zuwanderung Geflüchteter 2015/2016 und auch seit dem Krieg in der Ukraine oder bei Naturkatastrophen erleben. Sie sind frei in der Wahl ihres Engagements, sie sind häufig Experten in den Bereichen, in denen sie sich einbringen, und sie sind zu großem Teil im kommunalen und regionalen Raum aktiv.

Diese wesentliche Akteursgruppe und ihr gesellschaftlicher Beitrag sind nicht wegzudenken aus den Kernbereichen einer funktionierenden Gemeinschaft und Gesellschaft, wie

dem Gesundheits- und Pflegewesen, dem Umweltbereich, aber vor allem der Bildung. All das wird besonders im kommunalen Rahmen sichtbar und erfahrbar, dort, wo sich der Bedarf und die Bedürfnisse einer Gemeinschaft in ihrer Differenziertheit auch in ihren Konsequenzen am deutlichsten zeigen.

Unsere Gesellschaft befindet sich kontinuierlich im Wandel. Jedoch haben sich durch die technologischen Entwicklungen ebenso wie durch die gesellschaftsverändernden globalen Einschnitte mit Klima- und Energiewandel, Naturkatastrophen, Pandemie, Kriegen und daraus resultierenden zunehmenden Fluchtbewegungen der letzten Jahre die Halbwertszeiten für Gewissheiten drastisch verringert. Verunsicherung, Perspektivverschiebungen und ein gesellschaftlicher Wertewandel sind die Folgen. Es wird deutlich, dass die staatliche Führung nicht in der Lage sein wird, den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger in angemessener Weise zu entsprechen. Eine Folge davon ist die zunehmende Schwächung des sozialen Zusammenhalts. Der demografische Wandel, die Pandemie und der Angriffskrieg in der Ukraine haben die Folgen einer mangelnden Vorausschau besonders im Bildungs- und Energiesektor und im Gesundheitswesen sehr deutlich gezeigt. Gerade deshalb ist es sinnvoll und richtig, sich mit aller Kraft auf den Raum zu konzentrieren, in dem sich die besonderen Anforderungen zeigen und auch lösen lassen (müssen), dem kommunalen Raum. Dabei kommt es auf das „Wie“ an.

Bildung als gemeinsame Aufgabe im Lebensort Kommune

In den vergangenen fast zwei Jahrzehnten hat sich die Erkenntnis gefestigt, dass Bildung (auch) eine kommunale Aufgabe ist, wenn man sich von dem Synonym Bildung gleich Schule löst. Meist wird dabei verstanden, dass die persönliche Entwicklung der Bürgerinnen und Bürger zur Stabilität der lokalen Gemeinschaft beiträgt, mit der Lebenszufriedenheit auch eine Standorttreue einhergeht und die lokale Wirtschaft davon profitiert. In dem Maße, in dem



das staatliche Schulsystem unter Druck gerät, mit eklatanten Konsequenzen für das Handwerk, die Industrie und damit dem Sozialstaat, rückt der kommunale Aspekt in den Vordergrund, denn dort manifestiert sich der Aktionsraum, in dem sich die zivilgesellschaftlichen Kräfte zeigen und mobilisieren lassen. Vereine, Stiftungen, gemeinnützige Organisationen aller Art, aber genauso Initiativen und persönliches Einzelengagement sind hier zu finden.

In der Pandemie wurde sehr schnell deutlich, und zahlreiche Studien haben dies seither belegt, dass durch die Schulschließungen – und man muss ergänzen, ebenso durch den Wegfall der von zahllosen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Engagierten erbrachten Angebote im Bereich des Sports, der kulturellen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Mentoren- und Patenschaftsprogramme, der Lese- und Lernförderung und vielen Angeboten mehr – langfristige Schäden und kaum auszugleichende Defizite gerade bei Kindern und Jugendlichen entstanden sind. Deren Folgen werden die zukünftige Gesellschaft prägen, denn die psychischen, physischen und sozialen Beeinträchtigungen lassen sich nur bedingt ausgleichen und scheinen auch in der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung kaum mehr eine Rolle zu spielen. Umso wichtiger ist der besondere Blick auf das, was lokal wahrgenommen wird, welcher Handlungsbedarf sich dort zeigt und wie man sich ihm stellt.

Kommunen, die verstanden haben, dass es sich lohnt, die Gemeinschaft zu stärken, können widerstandsfähiger mit den großen Anforderungen umgehen, auf die sie reagieren müssen. Indem der Schulerschluss in den zahlreichen Handlungsfeldern zwischen Verwaltung, Politik, Zivilgesellschaft und Wirtschaft entschlossen in gemeinschaftlich entwickelte Strukturen übersetzt wird, wird zum einen ein gesellschaftlicher Zusammenhalt gestärkt und demonstriert, aber auch die vorhandenen Ressourcen entsprechend der gemeinsamen Aufgabenstellung gebündelt und verstärkt. Besonders wirkungsvoll kann dies für den Bereich der Bildung geschehen. Die kommunale Verantwortung liegt in der Sicherung des sozialen Rahmens in ihrer Gemeinschaft. Betrachtet man die individuelle Entwicklung eines Menschen als einen Grundstein für diese Sicherung, die in der Bereitschaft des Einzelnen mündet, sich für die Gemeinschaft stark zu machen und einzubringen – die gern zitierte Teilhabe –, dann wird es jedem deutlich, dass Bildung der Schlüssel dazu ist und das kommunale Interesse auf der Hand liegt (liegen müsste).

Zivilgesellschaft als Bildungspartner vor Ort

Die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure sind dabei starke Partner, weil sie sich für das Gemeinwohl engagieren wollen und dies auch ungebrochen tun, wenn man sie lässt (auf die dunkle Seite der Zivilgesellschaft einzugehen, sprengt hier den Rahmen). Um diese Engage-

mentbereitschaft zu unterstützen, können Kommunen einiges beitragen, was die Wirkung des Engagements nur verstärkt. Kommunales Bildungsmanagement bedeutet, dass verbindliche und verlässliche Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen entwickelt und kontinuierlich Bildungsdaten erhoben werden, die Entscheidungen für und Engagement in Handlungsfeldern steuern und Transparenz über die Bildungsaktivitäten aller Akteure schaffen.

Bildungsbiografien verlaufen nicht immer stringent und in Zukunft noch weniger eindeutig, weil die Voraussetzungen für eine lineare Kontinuität nicht mehr gewährleistet werden können. Deshalb sind diejenigen Verwaltungen und Organisationen gut aufgestellt und gerüstet, die sich geschmeidig zeigen und offen für individuelle Entwicklung sind. Der Arbeitsmarkt der Zukunft setzt auf Digitalisierung – wie kann auf der lokalen Ebene gewährleistet werden, dass die Menschen diese Entwicklung mitgehen und mitgestalten können? Wie kann gesichert sein, dass diejenigen, die keinen Zugang zu diesem Teil der (Arbeits-)Welt finden, dennoch einen Platz in dieser Gemeinschaft haben, der ihnen ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht? Lebenslanges Lernen ist der Lösungsansatz dafür. In zunehmendem Maße werden dramatische Befunde der nationalen Bildungsberichte nur noch kurzzeitige Schlagzeilen, deren Wirkung innerhalb weniger Tage verpufft. Zu groß sind die Gräben, die zwischen der Erkenntnis liegen, dass rund 25 Prozent der Viertklässler nicht über das benötigte Lese- und Textverständnis verfügen, um erfolgreich den weiterführenden Lernstoff zu bewältigen (Befund der aktuellen IGLU-Studie, vgl. McElvany et al. 2023), und dem Eingeständnis, dass sich das im formalen Bildungssystem nicht mehr aufholen lässt. Ohne die zivilgesellschaftlichen Beiträge, die sich zu einem großen Maße in Mentoring- und Patenangeboten gerade in diesen defizitären Bereichen zeigen, würde dieser Mangel noch größer ausfallen. Lösen lassen sich diese Probleme nicht mehr nur im klassischen Schulsystem, man kann ihnen nur durch eine gemeinsame Anstrengung und Zusammenführen unterschiedlichster Akteursebenen begegnen.

Bildung ist mehr denn je Gemeinschaftsaufgabe

Formale, nonformale und informelle Lernebenen müssen gezielt zusammenwirken. Dabei dürfen Zuständigkeiten keine Abgrenzungen sein, sondern vielmehr Ansporn innerhalb der eigenen Zuständigkeit das Beste für die gemeinsame Aufgabe zu geben und dabei den eigenen Beitrag in das große Ganze nahtlos zu integrieren. Es wird notwendig sein, Eitelkeiten und Tunneldenken abzulegen und Wege zu etablieren, die das Verständnis für die Möglichkeiten und Begrenzungen der jeweils anderen eröffnen. Zivilgesellschaftliche Akteursgruppen und Organisationen sind gefordert, sich stärker als Bildungsakteure zu verstehen.



Viele Engagierte bringen sich für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Handlungsbereichen ein, die vielleicht erst auf den zweiten Blick zu Bildungsangeboten werden. Sind früher unter Freizeitangebote subsummierte Aktivitäten, wie zum Beispiel Sportangebote, Bildung? Beim Skaten und Tanzen Sprache vermitteln? Im Miteinander und mit Spaß an der Sache findet Verständigung und Spracherwerb ohne Grenzen statt. Ist ein selbstorganisiertes Waldcamp ein Bildungsangebot? Es werden Fähigkeiten und neue Sichtweisen mobilisiert, die sich in der Motivation zeigt, Fakten über die Umwelt, die Natur und das Miteinander erlernen zu wollen.

Versteht man Bildung als (kommunale) Gemeinschaftsaufgabe, dann sind alle gefordert, sich in diesen andauernden Prozess mit ihren Möglichkeiten einzubringen. Kommunale Verwaltung und Politik können den Rahmen dafür schaffen, und viele tun dies bereits durch das Etablieren von Bildungsbüros, Bildungsmonitoring und Bildungsmanagements. Besonders erfolgreich sind die kommunalen Gemeinschaften, in denen Bildung in einem ganzheitlichen Verständnis gesehen wird und die zivilgesellschaftlichen Angebote als gleichberechtigte Teile der Bildungslandschaft etabliert sind. Intergenerationelles Lernen, Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung, Mobilität, die Zugang zu Lernangeboten gewährleisten, aktuelle Informationen bereitstellen, Beratung für alle Gruppen, die sich je nach Vermögen und Möglichkeiten einbringen wollen, sind nur ein Teil der Faktoren, die die Dimension einer gemeinsam entwickelten und geführten kommunalen Bildungslandschaft zeigen. Von einer kommunalen Anlaufstelle, die Engagementbereitschaft identifiziert und entsprechend vermittelt, profitieren auch die zivilgesellschaftlichen Akteure. Administrative Hürden können aufgelöst oder im besten Fall die administrative Verwaltung übernommen werden, sodass sich die Engagierten auf ihre Kernangebote konzentrieren können. Mikrofonds ohne bürokratische Fesseln für geringfügige Förderungen sollten bereitgestellt werden, die das Maß des Engagements potenzieren können. Lokale Wirtschaft kann an dieser Stelle mit ihrem legitimen Eigeninteresse für die gemeinsamen Ziele durch verstärkte Unterstützung von Bildung im Quartier oder der Nachbarschaft einen wesentlichen Beitrag leisten.

Zivilgesellschaft und Bildung brauchen mehr Aufmerksamkeit

Nicht zuletzt braucht und verdient die Zivilgesellschaft eine andere öffentliche und politische Wahrnehmung. Es werden mehr belastbare Informationen und eine kontinuierliche Berücksichtigung entsprechend ihrer Bedeutung auch in wissenschaftlichen Studien und bildungsrelevanten Berichterstattungen benötigt, auf deren Basis politische Entscheidungen getroffen werden. Forschungsansätze, wie

das Verbundforschungsvorhaben „Zivilgesellschaft und Bildung. Bürgerschaftliches Engagement in Kommunalen Bildungslandschaften“ des Stiftungen für Bildung e. V. mit dem Netzwerk Stiftungen und Bildung und dem Zentrum für Zivilgesellschaftsforschung des Wissenschaftszentrums für Sozialforschung Berlin (WZB), führen Zivilgesellschafts- und Bildungsforschung zusammen und können das Feld der zivilgesellschaftlichen Bedeutung und Rolle im kommunalen Raum in einem bislang unbekanntem Maße ausleuchten und damit der politischen Entscheidungsebene neue Einsichten und Erkenntnisse über die Bedeutung der zivilgesellschaftlichen Kräfte und des darin liegenden sozialen Potenzials vermitteln.

Das wird dringend gebraucht, denn eine Gemeinschaft ohne Solidarität ist anfällig für Extreme. Solidarität schwindet, wenn ihre Grundlagen vernachlässigt werden. Bildung ist der Kern und der Schlüssel für eine stabile freiheitlich demokratisch gesinnte Gesellschaft. Im kommunalen Raum, dort, wo das Zuhause, der Lebensraum gestaltet werden, lässt sich dieser Weg gemeinsam entwickeln. Da, wo Probleme schnell spürbar werden, dort werden auch Lösungen und Erfolge deutlich sichtbar, gute und weniger gute Wege lassen sich identifizieren und korrigieren. Im Lebensraum Kommune können alle lernen und davon profitieren, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Dazu braucht es eine Kooperationskultur, die im sozialen Umfeld erprobt und etabliert wird, um zu einem nachhaltigen Handeln für eine resiliente kommunale Gemeinschaft mit ausreichend Ressourcen an Zeit, Wissen und Finanzen zu führen. Vielerorts haben sich Zivilgesellschaft, kommunale Verwaltung, Politik und Wirtschaft bereits für eine ganzheitliche Bildungsentwicklung verbündet. Diese Entwicklung muss forciert werden, es ist allerhöchste Zeit dafür.



Sabine Süß

Leiterin der Koordinierungsstelle Netzwerk Stiftungen und Bildung, Berlin

Quellen:

McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann, Münster, New York.

Ilka Markus

Naturnah, biodivers, klimaangepasst und partizipativ

Das Potenzial der Schulhöfe in Deutschland muss endlich genutzt werden!

Welches Bild kommt Ihnen in den Kopf, wenn Sie an Ihren früheren Schulhof denken? Bei vielen wird dieses Bild aus Beton mit ein paar Sitzgelegenheiten, ein bis zwei Bäumen und vielleicht einer Tischtennisplatte bestehen. Die Sommer sind inzwischen heißer geworden, Starkregenereignisse haben zugenommen, und längst ist bekannt, dass Naturerfahrungen in der Kindheit essenziell für eine gesunde Entwicklung und späteres Umweltbewusstsein sind. Dennoch besteht der Großteil der Schulhöfe in Deutschland weiterhin aus eintönigen, versiegelten und in die Jahre gekommene Betonflächen. Oder es sind neugebaute Außenanlagen, auf denen ein Landschaftsplanungsbüro teure Designentwürfe umgesetzt hat, die sich überhaupt nicht mit den Bedürfnissen der Schulgemeinschaft decken und den Anforderungen der Klima- und Biodiversitätskrise in keinster Weise gerecht werden.

Die Schulhofprojekte der Deutschen Umwelthilfe zeigen, dass ein naturnaher, biodiverser, klimaangepasster und partizipativ gestalteter Schulhof keine Utopie ist. Seit über zehn Jahren beschäftigt uns das Thema: Im bundesweiten Wettbewerb im Rahmen der Initiative „Dein Schulhof“ haben sich 550 Schulen um eine Umgestaltung beworben. In fünf Bundesländern haben wir seit 2018 über 80 Schulen bei der Planung und Umgestaltung begleitet und vernetzt bzw. sind aktuell dabei. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen: Warum sind naturnahe, biodiverse, klimaangepasste und partizipativ gestaltete Schulhöfe so essenziell? Welche Schritte sind im partizipativen Planungs- und Umsetzungsprozess mit der Schulgemeinschaft wichtig? Welche Ansätze sind bereits vorhanden? Was sind Erfolgsfaktoren und Herausforderungen?

Millionen Kinder und Jugendliche täglich auf „Betonwüsten“-Schulhöfen

In Deutschland lernen im aktuellen Schuljahr (2022/2023) 8,7 Millionen Schülerinnen und Schüler an ca. 32.000 allgemeinbildenden Schulen; zählt man die berufsbildenden Schulen und die Schulen des Gesundheitswesens hinzu, sind es 11,1 Millionen Schülerinnen und Schüler (vgl. Destatis 2023). Sie alle sind mehrmals täglich auf ihrem Schulhof. Für sie ist das Schulgelände über Jahre hinweg ein zentraler Lebensmittelpunkt. Die Gestaltung, der Zustand und die Nutzung der Schulhöfe ist jedoch sehr unterschiedlich. Dadurch ergeben sich ungleiche Entwicklungsbedingungen für die Lernenden sowie ungleiche Arbeitsbedingungen für die Lehrenden.

Dieser Aspekt wird auch in der Umweltgerechtigkeitsdebatte aufgegriffen. Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche werden hier klar in den Fokus genommen: „Da sich ihr Bewegungsradius meist auf das eigene Wohnumfeld beschränkt, sind sie dort besonders auf qualitativvolle Frei-

und Grünflächen für Bewegung, Spiel und Sport angewiesen.“ Die Neugestaltung von Schulhöfen wird dabei als eine „Stellschraube für mehr Umweltgerechtigkeit“ (vgl. UBA 2022, S. 14) und die Gestaltung von Schulhöfen, Spielplätzen etc. zu „Natur-Erlebnis-Räumen“ als wesentlicher Beitrag zu Gesundheitsschutz und Prävention gesehen (vgl. Naturgarten e. V. 2020, S. 16). Zudem sind die „Außenflächen von Schulen [...] insbesondere innerhalb hoch verdichteter Quartiere wichtige Flächenressourcen zur Kompensation fehlender Freiräume“ (BMVBS 2010, S. 24).

Dennoch werden Schulhöfe/Schulgärten bzw. die Potenziale von naturnahen und partizipativ gestalteten Schulgeländen nach unserem Wissensstand weder in den Rahmenlehrplänen noch in den Bauordnungen berücksichtigt. Es gibt lediglich Empfehlungen zu Schulhöfen in den Schulbaurichtlinien oder Musterfreiflächenprogrammen der einzelnen Bundesländer. Vor dem Hintergrund von multiplen Problemlagen und Herausforderungen im Bildungsbereich – akutem Lehrermangel, steigenden Schülerzahlen, fehlenden Schul-



Abb. 1: Partizipation als Basis des Planens (Graphic-Recording: Julia Kluge)



standorten, maroden Gebäuden, Coronapandemie, Integration von Geflüchteten – mag das nicht verwundern: Erst, wenn die „Basics“ funktionieren und dann noch finanzielle und personelle und Ressourcen übrig sind, kommt irgendwann der Schulhof. Auch in den meisten Klimaschutzkonzepten oder Biodiversitätsstrategien der Kommunen kommen Schulhöfe als Gestaltungsaufgabe nicht bzw. nicht ausreichend vor. Auf Länderebene sind diesbezüglich keine Vorgaben, Richtlinien oder zumindest Orientierungswerte zu erkennen – bis auf wenige Ausnahmen.

Warum naturnahe, biodiverse, klimaangepasste und partizipativ gestaltete Schulhöfe?

Es gibt nicht „DEN“ naturnahen, biodiversen, klimaangepassten und partizipativ gestalteten Schulhof. Jede Schule, jede Schulgemeinschaft, jedes Wohnumfeld und Quartier ist anders. Dennoch lassen sich ein paar allgemeine Merkmale aufzählen: Pflanzenvielfalt, „wilde“ Ecken, Unterschlupfmöglichkeiten und Nahrungsquellen für Tiere, wenig versiegelte Flächen, Regenwassermanagement, ausreichend Schatten, Verwendung von Naturmaterialien, vielfältige Flächen zum Draußen-Lernen, Schulgarten, Geländegliederung/-modulation, Veränderbarkeit für nachfolgende Schülergenerationen und vieles mehr.

Die Liste der Argumente für einen naturnahen, biodiversen, klimaangepassten und partizipativ gestalteten Schulhof liegen klar auf der Hand:

- Kinder machen, vor allem in der Großstadt, „im Prinzip gar keine beiläufigen Naturerfahrungen mehr“ (Behr 2023). Dabei sind **Naturerfahrungen in der Kindheit** inklusive der Reflexion über diese Erfahrungen ein Grundstein für späteres Umweltbewusstsein und -engagement. Und „in den heutigen Ganztagschulen verbringen Kinder einen Großteil ihrer Zeit auf dem Schulgelände“ (ebd.). Schon die Generation der Babyboomer, und noch weniger die Generationen danach, kennen ursprüngliche Natur. Das ist problematisch, denn Menschen gestalten ihre Umgebung nach dem, was sie selbst erfahren haben. Dieses Phänomen der „Shifting Baselines“, also der Verschiebung von dem, was als „gegebene Natur“ verstanden wird, geht einher damit, dass Schülerinnen und Schüler immer weniger Naturerfahrungen machen (können). Auch deshalb ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen auf dem Schulgelände einen Zugang zur Natur zu ermöglichen
- Naturnahe, bewegungsfördernde Schulhöfe leisten zudem einen Beitrag zur **gesunden Entwicklung und Ernährung der Schülerinnen und Schüler** und damit zur Gesundheitsprävention (Verhaltens- und Verhältnisänderung) und sind, wie eingangs erwähnt, eine zentrale Stellschraube für mehr Umweltgerechtigkeit – insbesondere in mehrfach belasteten, verdichteten Quartieren.
- Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf **Beteiligung**, gerade, wenn es um die Gestaltung ihrer Umwelt geht. Schulgelände gehören ganz klar dazu. Demokratie kann hier unmittelbar erfahren und erlernt werden. Durch Partizipationsprozesse steigt außerdem die Identifikation und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihren Schulhof. Die Selbstwirksamkeit, die Kinder und Jugendliche dadurch erleben, ist eine Grundlage für späteres politisches Engagement.
- Daneben beeinflussen Entsiegelung und Bepflanzung direkt das **Mikroklima** des Schulhofs und des umgebenen Quartiers. Ein asphaltierter Hof heizt sich tagsüber stark auf und gibt nachts die Wärme an die Umgebung ab. Darüber hinaus kann bei Starkregen der Niederschlag nicht abfließen. Entsiegelte Flächen hingegen sind durchlässig, Bepflanzung stärkt zusätzlich den Boden vor Abtragung und fängt mit Blättern Teile des Niederschlags auf. Zusätzlich liefern große Bäume Schatten an heißen Sommertagen und regulieren mit der weiteren Begrünung die Lufttemperatur.
- Nicht nur die Schülerinnen und Schüler sowie das Schulpersonal erfreuen sich an einem solchen Schulhof. Er kann auch zu einem wichtigen **Lebensraum für Tiere und Pflanzen** werden. Besonders in Städten sind **Trittssteinbiotope**, also kleine Aufenthaltsflächen zwischen großen Grünflächen, als Lande- und Erholungsplatz für Insekten und Vögel rar. Der Beitrag des Schulhofs zur Artenvielfalt wiederum stärkt die Klimaresilienz.
- Naturnahe, abwechslungsreich gestaltete Schulgelände entlasten zudem als sogenannter **dritter Pädagoge** das Schulpersonal, indem durch die Geländemodellierung natürliche, abgegrenzte Nutzungsbereiche entstehen (zum Beispiel Bewegungs- und Ruhezone).
- Ein zentraler Aspekt ist, dass sich naturnahe Schulhöfe positiv auf die **Lernbereitschaft und Konzentration** der Schülerinnen und Schüler auswirken.
- Eine vielfältige **Nutzung des Schulhofs als Lernort**, nicht nur für die Fächer Biologie oder Sport, wird durch eine naturnahe, abwechslungsreiche Schulhofgestaltung ermöglicht. Praktisches Lernen auf dem Schulgelände führt zu positiven Ergebnissen in Bezug auf Wissen und Verhalten, wie beispielsweise verbesserten Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, gesteigerten sportlichen Fähigkeiten und sensiblerer Feinmotorik, Stärkung von Selbstvertrauen, Belastbarkeit und Selbstachtung (vgl. NUA 2019, S. 9).
- Nicht zuletzt wurde während der **Coronapandemie** deutlich, wie wichtig es ist, dass es auf Schulhöfen die Möglichkeit gibt, draußen zu lernen und so das Infektionsrisiko zu senken. Schulen mit grünen Klassenzimmern, Schulgärten, Lernstationen auf dem Schulgelände etc. konnten flexibler auf diese Krise reagieren, sie sind resilienter und nachhaltiger als die weit verbreiteten „Betonwüsten“.



Partizipativ planen und umsetzen mit der ganzen Schulgemeinschaft

Die Umgestaltung eines Schulhofs ist ein komplexer Prozess. Viele Akteure müssen aktiviert, eingebunden und mitgenommen werden. Es braucht eine Gruppe, die gemeinsam an einem Strang zieht. Der Weg sieht für jede Schule unterschiedlich aus. Zentrale Eckpfeiler sind eine Projekt-AG, der partizipative Planungs- und Umsetzungsprozess sowie Öffentlichkeitsarbeit und Akquise. Im Rahmen dieses Beitrags können nur wesentliche Punkte behandelt werden.

Projekt-AG: Zur Steuerung empfiehlt sich eine breit aufgestellte Projekt- oder Schulhof-AG (min. vier bis fünf Personen), die alle relevanten Nutzergruppen berücksichtigt und immer wieder in den Prozess einbindet.

Ein **Planungsprozess** kann nach den folgenden drei Phasen gestaltet werden:

- **Bestandsaufnahme:** Erfassung Ist-Zustand mithilfe Geländeluftaufnahme inkl. bisheriger Nutzung sowie der pädagogischen, baulichen und funktionellen Anforderungen (unter Einbeziehung entsprechender Experten).
- **Gemeinsame Visionsentwicklung:** unter Beteiligung der Schulgemeinschaft Ideen und Verbesserungsvorschläge sammeln; bewährte Methode „Dillinger Modell“ – mit Naturmaterialien werden in einem Schuhkarton Modelle des Traumschulhofs gebastelt.
- **Konkrete Planerstellung:** Konsolidierung der Ideen und Impulse: zuerst konzeptionelle Vorplanung des gesamten Schulhofs; anschließend Auswahl von Teilbereichen zur sukzessiven Bearbeitung.

Öffentlichkeitsarbeit und Akquise: Für die Planung und Umgestaltung werden neben helfenden Händen auch finanzielle Mittel benötigt. Die Akquise gestaltet sich meist als Mosaik aus mehreren Quellen. Die erste Adresse sollte dabei immer der Schulträger sein. Auch die Kontaktaufnahme zum kommunalen Klimaschutzmanager lohnt sich. Unabdingbar ist es, sich Stück für Stück ein breites Netzwerk an Unterstützern aufzubauen. So können kleinere Beträge über lokale Vereine, Stiftungen und Unternehmen oder Spendenläufe und Basare eingenommen werden.

Umsetzung: Optimal ist es, im Planungsprozess verschiedene Teilprojekte (Module) zu erarbeiten und Prioritäten festzulegen. So kann der Schulhof nach und nach umgestaltet werden, je nach Zeit und Ressourcen. Dabei muss nicht alles vom alten Schulhof entsorgt werden. Bereits im Planungsprozess sollte überlegt werden, welche Materialien recycelt werden können, zum Beispiel als Aufschüttung zur Geländemodellierung. Für die Umsetzung mit der Schulgemeinschaft bieten sich sogenannte Mitmachbaustellen an. Diese sollten nicht im regulären Betrieb stattfinden, son-

dern in Form von Projekttagen oder -wochen (zum Beispiel Sitzmöglichkeiten bauen, Baumscheiben anlegen).

Wichtig ist, das Schulhofprojekt als laufenden Prozess zu verstehen, der sich immer weiter entwickeln darf. Veränderbarkeit in der Zukunft muss möglich sein, denn ein „fertiger“ Schulhof verliert für die Schülerinnen und Schüler den Reiz der Gestaltbarkeit. Durch die kontinuierliche Umsetzung in Teilschritten kann die Schule die Schülerinnen und Schüler immer wieder aktiv miteinbeziehen und ihnen ermöglichen, sich mit ihrem Schulhof zu identifizieren und Verantwortung dafür zu übernehmen.

Zitate aus den Schulhofprojekten der Deutschen Umwelthilfe (DUH):

„Für uns ist das [der Schulhof] die Oase im Stadtteil!“ (Aldegreviergymnasium Soest, NRW)

„Seit der Schulumgestaltung hat sich die Atmosphäre in den Pausen total positiv verändert! Die Schülerinnen und Schüler sind lebendiger und friedlicher im Umgang miteinander.“ (Lehrer, Einstein-Gymnasium Rheda-Wiedenbrück, NRW)

„Vorher habe ich den grauen Beton einfach immer so hingegenommen. Durch das Projekt wurden mir die Augen geöffnet, wie schrecklich es eigentlich auf vielen Schulhöfen aussieht und wie es anders gehen kann.“ (Lehrer, Konrad-Adenauer-Gymnasium Langenfeld, NRW)

„Spannend und bereichernd war für uns der Austausch mit den Schulen in und außerhalb Thüringens. Netzwerke waren für uns der Schlüssel, um unseren eigenen Horizont zu erweitern, neue Ideen und Unterstützer zu finden.“ (stellv. Schulleiterin, Freie Grundschule Känguru in Altenburg-Ehrenberg, Thüringen).

Stand der Dinge

Einige Bundesländer haben sich bereits auf den Weg gemacht. Im Hamburger Koalitionsvertrag 2020 wurde beispielsweise festgelegt: „Bei Neubauten und Sanierungen der Außenanlagen wird [...] rund ein Drittel der Außenanlage naturnah gestaltet und die Schulgemeinschaft von Beginn an bei Prozessen beteiligt“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen 2020, S. 139). Zurzeit erarbeitet die Schulbau Hamburg gemeinsam mit dem NaturGarten e. V. und dem städtischen Kitaträger Elbkinder ein Leistungsverzeichnis für naturnaher Schul-/Kitagelände. In Berlin hat „Grün macht Schule“ – eine senatsgeförderte Beratungsstelle für ökologische und kindgerechte Schulhofumgestaltung – 40 Jahre Erfahrung in der naturnahen, partizipativen Planung und Umgestaltung von Schulhöfen und Qualitätsstandards für Grund- und Oberschulen entwickelt (vgl. Grün macht Schule). Thüringen ist aktuell das einzige Bundesland, in dem Schulgarten ein verpflichtendes Unterrichtsfach in der Grundschule ist (vgl. Schulportal Thüringen).



Darüber hinaus gibt es zum Thema naturnahe und klimaangepasste Schulhof-/Freiflächengestaltung bereits Grundlagenwerke (u. a. Pappler/Witt 2001: Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze), Leitfäden (u. a. NUA 2019: Beratungsmappe Naturnahes Schulgelände; BfN 2020: Leitfaden Naturerfahrungsräume in Großstädten), Empfehlungen/Forderungspapiere (u. a. NaturGarten e.V. 2020: Positionspapier; bdla 2022: Essentials zur Klimaanpassung) sowie Forschungsprojekte/empirische Studien (u. a. Gebhard et al. 2021: Naturerfahrung und Bildung).



Abb. 2: Macht zwar viel Arbeit, ist aber schön ... (Graphic-Recording: Julia Kluge)

Stellvertretend für die vielen vorhandenen Best-Practice-Beispiele sei an dieser Stelle auf die Köllerholzscheule in Bochum verwiesen, an der es 50 Lernstationen auf dem Schulgelände gibt, die fest im Schulprogramm und Schulalltag verankert sind (vgl. Köllerholzscheule) sowie auf die über 80 Schulen, die die Deutsche Umwelthilfe seit 2018 begleitet (hat) (vgl. DUH).

Ziel unserer Projekte ist es, Schulhöfe in naturnahe, klimagerechte und nachhaltige Lebens- und Lernräume zu verwandeln. Gefördert wurden und werden diese Projekte von den Landesumweltministerien in Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Die teilnehmenden Schulen erhalten von uns in den etwa zwei Jahren Projektlaufzeit umfangreiche Unterstützung bei der Umgestaltung ihrer Schulhöfe. Besonderen Wert legen wir dabei auf eine partizipative Prozessgestaltung unter Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft. Je nach Bundesland unterscheiden sich die Projekte etwas in ihrer Ausgestaltung. Ein zentraler Ansatz in allen Projekten ist, dass wir den Dialog und Austausch unter den Projektschulen fördern – das sind in der Regel zehn Schulen. In unseren Workshops und Videokonferenzen vermitteln wir thematisches Wissen, zeigen inspirierende Best-Practice-Beispiele auf und geben den Schulen einen moderierten Rahmen, um sich auszu-

tauschen und voneinander zu lernen. Ergänzend beraten wir die Schulen individuell und initiieren die Zusammenarbeit mit kommunalen Ansprechpartnern. So entstehen in den Projekten starke Netzwerke, die auch nach dem Projektende bestehen bleiben und sich weiterentwickeln.

Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

Im Rahmen der langjährigen Prozessbegleitung verschiedener Schulen in hochverdichteten Stadtquartieren sowie im ländlichen Raum stoßen wir immer wieder auf ähnliche Erfolgsfaktoren und Hemmnisse. Im März 2023 nahmen 400 Menschen aus ganz Deutschland an unserer digitalen „Kommunalwerkstatt“ zum Thema „Schulhöfe als Lernorte der Zukunft“ teil. Sieben Inputs ermöglichten Einblicke in die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern sowie Schulleitungen, Planenden sowie Entscheidungsträgern aus Politik und Verwaltung. Die Punkte in Tabelle 1 werden immer wieder genannt, wenn es um die Frage geht, welche Faktoren eine zukunftsfähige Schulhof(um)gestaltung fördern bzw. verhindern.

ERFOLGSFAKTOREN	
■	einfache Förderprogramme/ Finanzierungsmöglichkeiten
■	zentrale Gruppe von Kümmernden sowie gute Vernetzung und breite Unterstützung
■	breite Beteiligung der Schulgemeinschaft und darüber hinaus (Kommune, Nachbarschaft, Vereine etc.)
■	Fortbildungen für Planende und Lehrkräfte
■	Zugang zu Best-Practice-Beispielen
■	Wertschätzung des Schulhofs als Teil des Schullebens (Erholungs-/Lernort) und Potenzialfläche für Biodiversität/Klimaanpassung
HERAUSFORDERUNGEN	
■	unzureichende Finanzmittel und Personalausstattung in Schulen/Kommunen
■	komplexe Vergabeverfahren
■	mangelnde Kommunikation zwischen Verantwortlichen und/oder Beteiligten
■	zu geringe Relevanz des Themas Schulhöfe
■	ungeklärte Zuständigkeiten in Verwaltung, mangelndes Engagement der Schulträger
■	veraltete Schulbaurichtlinien und fehlende Standards für naturnahe Schulgelände

Tab. 1: Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

Rahmenbedingungen, Bewusstseinswandel und Mut

Wie können alle Schulhöfe in Deutschland zukunftsfähig und nachhaltig werden – also naturnah, biodivers, klimaangepasst und partizipativ gestaltet? Vorhandene Ideen,

Ansätze und Best-Practice-Beispiele gilt es, zu nutzen (sowohl bottom-up als auch top-down) und in eine verpflichtende Umsetzung zu bringen. Dafür braucht es Personal-/Finanzmittel, klare Zuständigkeiten, verlässliche Kommunikationsstrukturen, Anpassungen der Schulbaurichtlinien und des Baurechts, verbindliche Mindeststandards, verpflichtende Beteiligungsstrukturen sowie einen Bewusstseinswandel auf allen Ebenen: Bei den Entscheidungsträgern auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, bei den ausführenden Landschaftsplanungs- und Gartenbauunternehmen sowie in den Schulen selbst.

Ein Ansatzpunkt können Fortbildungsangebote für alle beteiligten Akteure sein – von den Hausmeistern als zentrale Schlüsselpersonen vor Ort bis hin zu den Mitarbeitenden der Schulträger. Die Einführung eines Pflichtmoduls „Naturnahe und klimaangepasste Schulhofplanung“ in die entsprechenden Studiengänge wird seit Jahren von den naturnahen Planenden angeregt. Auch „das Lehramtsstudium bereitet [bisher] nur an wenigen Universitätsstandorten unmittelbar auf die praktische Freilandarbeit vor“ (NUA 2019, S. 9).

Aus der Kommunalwerkstatt der Deutschen Umwelthilfe im März 2023 hat sich der bundesweite Arbeitskreis „Zukunftsfähige Schulhöfe“ entwickelt. Durch den Austausch zu Erfolgsfaktoren und Hemmnissen der naturnahen, biodiversen, klimaangepassten und partizipativen Schulhofumgestaltung sollen Leitlinien und Forderungen formuliert und anschließend auf dem Bundeskongress NaturErlebnisräume im Juni 2024 gemeinsam mit Teilnehmenden diskutiert werden.

Wir begleiten seit Jahren viele mutige Schulen auf ihrem Weg zu einem naturnahen Schulhof. Bis es verpflichtende Vorgaben und Rahmenbedingungen in allen Bundesländern gibt, braucht es diesen Mut auch bei den Schulträgern und Kommunalverwaltungen.



Ilka Markus

Fachreferentin | Kommunalen Umweltschutz,
Deutsche Umwelthilfe e. V., Berlin

Vision: Die Deutsche Umwelthilfe (DUH) setzt sich für eine zukunftsfähige Schulhoflandschaft in Deutschland ein. Diese soll den jetzigen und zukünftigen Generationen ihr Recht auf Partizipation, Naturerfahrung und Klimaanpassung an einem ihrer Lebensmittelpunkte gewähren. Bisher gibt es in keinem Bundesland verpflichtende Vorgaben zur Gestaltung von schulischen Außen-/Freiflächen. Deshalb fordert die Deutsche Umwelthilfe verbindliche Mindeststandards und entsprechende Rahmenbedingungen für naturnahe, biodiverse und klimaangepasste Schulhöfe in allen Bundesländern.

Quellen:

bdla – Bund deutscher Landschaftsarchitekt:innen (2022): Essentials zur Klimaanpassung. Zugriff: <https://www.bdla.de/de/nachrichten/pressemitteilungen/3711-essentials-zur-klimaanpassung> [abgerufen am 16.06.2023].

Behr, Stefan (2023): Ganztagsschule mit Wildbienen und Nashornkäfern. Zugriff: <https://www.ganztagsschulen.org/de/koooperation/umweltbildung-und-nachhaltigkeit/ganztagsschule-wildbienen-nashornkaefer.html> [abgerufen am 23.06.2023].

BfN – Bundesamt für Naturschutz: Naturerfahrungsräume in Großstädten. Zugriff: <https://www.bfn.de/publikationen/broschuere/leitfaden-naturerfahrungsraeume-grossstaedten> [abgerufen am 16.06.2023].

BMVBS – Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (Hrsg.) 2010: Freiräume für Kinder und Jugendliche. Gutachten im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“, Werkstatt: Praxis Heft 70 [abgerufen am 16.06.2023].

Destatis – Statistisches Bundesamt (2023): Zahl der Schülerinnen und Schüler 2022/2023 um 1,9 % gestiegen. Zugriff: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_105_211.html [abgerufen am 16.06.2023].

DUH – Deutsche Umwelthilfe e.V.: Zugriff <https://www.duh.de/schulhoefe/> [abgerufen am 23.06.2023].

Gebhard, Ulrich/Lude, Armin/Möller, Andrea/Moormann, Alexandra (Hrsg.) (2021): Naturerfahrung und Bildung.

Grün macht Schule: Qualitätsstandards Freiflächen – Grundschule/Oberschule. Zugriff: <http://www.gruen-macht-schule.de/index.php/de/schulhofqualitaet/qualitaetsstandards> [abgerufen am 16.06.2023].

Köllerholzschule Bochum: Zugriff <https://koellerholzschule.de/> [abgerufen am 16.06.2023].

NaturGarten e. V. (2020): Positionspapier Naturgarten e. V. Zugriff: <https://naturgarten.org/blog/2022/01/12/positionspapier-des-naturgarten-e-v/> [abgerufen am 16.06.2023].

NUA – Naturschutzakademie NRW (2019): Beratungsmappe Naturnahes Schulgelände. 5. Auflage. Zugriff: <https://t1p.de/iuz4> [abgerufen am 16.06.2023].

Pappler, Manfred/ Witt, Rheinhard (2001): Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze.

Schulportal Thüringen: Zugriff <https://www.schulportal-thueringen.de/bildungbis10jahre/grundschule/schulgarten> [abgerufen am 16.06.2023].

SPD, Landesorganisation Hamburg/ Bündnis 90/Die Grünen, Landesverband Hamburg (2020): Koalitionsvertrag über die Zusammenarbeit in der 22. Legislaturperiode der Hamburgischen Bürgerschaft. Zugriff <https://www.hamburg.de/senatsthemen/koalitionsvertrag/> [abgerufen am 16.06.2023].

UBA – Umweltbundesamt (Hrsg.) (2022): Mehr Umweltgerechtigkeit: gute Praxis auf kommunaler Ebene [abgerufen am 16.06.2023].

Weitere Lesetipps und Links:

Beratungsmappe Naturnahes Schulgelände. Leitfaden und Praxistipps für Schulen, Naturschutzakademie NRW (NUA): <https://t1p.de/iuz4>. Grundlagenwerk, wenn man sich mit der Thematik beschäftigt; 5. völlig neu überarbeitete Auflage, 2019, 122 Seiten, DIN A4, zahlreiche farbige Abbildungen, kostenfreier Download

NaturErlebnisräume. Kindern Naturerfahrungen ermöglichen, Natur&Garten, Heft 3/2021: <https://t1p.de/7jmoo> 8,50 Euro zzgl. Versand.

Kartenset Lebensraum Schulhof, Grün macht Schule, Berlin: <https://t1p.de/3fsb1> Das Kartenset „Lebensraum Schulhof“ gibt viele Anregungen, Tipps, Beispiele und Argumente für gute Schulhöfe; auch auf Englisch erhältlich, kostenfreier Download oder für 10,- Euro bestellbar.

FAQ's zur partizipativen Schulhofplanung und Umgestaltung, DUH: <https://www.duh.de/schulhoefe/faq/> Entstanden im Rahmen der bundesweiten, digitalen Kommunalwerkstatt „Schulhöfe als Lernorte der Zukunft: Grün, naturnah, klimaangepasst“ am 21. März 2023 durch Fragen und Antworten der 400 Teilnehmenden

Toolbox Klimafreundliche Schulhöfe für Hessen: <https://www.duh.de/schulhoefe-toolbox/> Mit Argumenten, Grundlagen, Ablaufplan, Instrumenten, weitführenden Lesetipps und Praxisbeispielen.



Kristina Seidelsohn

Aufwertung von Quartieren und Bildung

Zur Bedeutung informeller Räume für Jugendliche und ihre soziale Teilhabe

In der Stadtentwicklung wird seit einigen Jahren neben der Vernetzung von Bildungsinstitutionen zunehmend die Bedeutung des Stadtquartiers als Ort informeller Bildungsräume diskutiert. Der Beitrag beleuchtet die Rolle öffentlicher Räume und Plätze für marginalisierte Jugendliche in benachteiligten Stadtquartieren. Es geht um Quartiere, die eine Aufwertung und damit einhergehende Verdrängungsprozesse erfahren. Wenn Jugendliche hier städtische Freiräume als informelle Lernorte mitgestalten können, entsteht gesellschaftliche Teilhabe – unreflexive Stadtentwicklung hingegen kann zu neuerlicher Marginalisierung führen und soziale Ausschlüsse verstärken.

Das Stadtquartier als Ort informeller Bildungsräume

Die Themenfelder der Bildung und Bildungsräume haben für die Stadtentwicklung und Stadtplanung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und werden zunehmend als zu integrierende Handlungs- und Politikbereiche gedacht. Dabei werden besonders die Vernetzung von Bildungsinstitutionen, wie Schulen und Kitas, in Stadtquartieren in den Blick genommen, die von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen sind. Die Bildungsnetzwerke sollen die Übergänge im Bildungssystem beobachten und verbessern, weil diese für die weitere Laufbahn, den Einstieg in den Beruf und die soziale Lage entscheidend sind (vgl. auch Aring 2014). Zunehmend erfahren auch informelle Bildungsorte wie die Peergroup und der öffentliche Raum als außerschulische Lernorte mehr Aufmerksamkeit. Sie können als lebensweltliche Situationen des Lernens und der Lernprozesse beschrieben werden, die informell in der Familie, auf der Straße, dem Bolzplatz und im Sozialraum erworben werden. „Mit diesem raumsensiblen Bildungsverständnis rücken Räume und Orte stärker als zuvor in den Fokus der Debatte um Bildung“ (Heinrich 2018, S. 2). Für Stadtquartiere werden informelle Räume und ihre Bedeutung für die Transformation hin zur ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit diskutiert und als wichtige „Lern- und Bildungsorte für Akteure“ (Kraas et al. 2016, S. 453) hervorgehoben.

Warum sind diese Räume und Orte wichtig? Und was haben Sie mit Bildung zu tun?

Bildungsprozesse und -orte werden in der neueren Bildungsdebatte breiter gefasst. So werden Orte der informellen Bildung als prägend für die Wahrnehmung und Bewertung von Situationen und für die Entwicklung sozialer Kompetenzen betrachtet (vgl. Deinet/Derecik 2016, S. 17). Neben dem Erwerb von formalem Wissen und kognitiven Fähigkeiten in Bildungseinrichtungen, wie der Schule, kommt somit auch der Alltagsbildung eine wichtige Rolle zu. Das „inkorporierte kulturelle Kapital“ (Bourdieu 1987)

bezeichnet Bildungsprozesse, die in der Familie und im sozialen Nahraum erworben werden. Es bleibt vor-bewusst, prägt den Habitus als Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschema und bildet damit auch eine Grundlage für das soziale Lernen und die Toleranz gegenüber anderen sozialen Gruppen. Bourdieu (1991) spricht in diesem Zusammenhang von sozialen Hierarchien, die sich räumlich niederschlagen und in informellen Räumen, wie dem Bolzplatz oder anderen öffentlichen Plätzen, sichtbar werden. Die Frage, welche Bedeutung den „Begegnungen in öffentlichen Räumen für das gemeinschaftliche Zusammenleben in urbanen Quartieren [zukommt] und der Einfluss des physisch-materiellen Raums hierbei, sind viel diskutierte Themen in der angewandten Geographie sowie der interdisziplinären Stadtforschung und -planung“ (Räuchle/Berding 2020, S. 87).

Informelle Räume bekommen eine weitere Bedeutung vor dem Hintergrund des urbanen Wandels. Städte sind zunehmend von sozialer Ungleichheit und sozialräumlicher Polarisierung sowie von Aufwertungs- und Verdrängungsprozessen in sozial benachteiligten, ethnisch-kulturell vielfältigen Stadtquartieren geprägt. Der Zuzug mittelschichtorientierter Menschen verändert das Angebot von Infrastruktur, Bildungseinrichtungen und den Charakter öffentlicher Räume, gleichzeitig kommen neue Lebensformen und Lebensstile in das Quartier (vgl. Seidelsohn 2018). Zudem kann die Verbesserung von Bildungslandschaften zum Standortfaktor für Städte und Kommunen werden und Prozesse der Gentrifizierung vorantreiben – worin sich die Ambivalenzen bei der Verbindung von Stadtentwicklung, Stadtplanung und Bildung zeigen (vgl. Schnur 2018, S. 383f.).

Diese Stadtentwicklungsprozesse nehmen auch Einfluss auf die räumlichen Entfaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie können in der Regel wenig an den neu entstandenen Konsumräumen, wie Cafés oder Bars, partizipieren, weil ihnen meist die finanziellen Möglichkeiten fehlen. Der räumlich kleinere Radius von Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen erhöht ihre Identifikation und Verbundenheit mit dem Stadtquartier, un-

geachtet bestehender Problemlagen, und stellt eine feste Grenze nach außen dar. So stellen befragte Jugendliche in einem Quartier im Norden Berlin-Neuköllns heraus: „Man kann das gar nicht beschreiben, weil ja man lebt hier man wächst auf ja und dann findet man [das Stadtquartier] einfach cool“ (Seidelsohn 2018, S. 496). Zudem sind in sozial benachteiligten Stadtteilen vielfach beengte Wohnverhältnisse vorhanden, weshalb Jugendliche häufig in den öffentlichen Raum ausweichen. Hier werden sie dann als „störend“ empfunden oder von den Plätzen verdrängt (vgl. Behn/Schroer-Hippel 2019). Gleichzeitig kulminieren vielfältige Problemlagen, die sich auch in Vandalismus, Drogenkonsum oder einer hohen Belastung mit Jugendgewalt im öffentlichen Raum zeigen. Wie sich die Aufwertung und Verdrängung durch neu hinzuziehende Gruppen auf öffentliche Räume und Plätze der „alteingesessenen“, marginalisierten Jugendlichen und ihre soziale Teilhabe auswirkt, soll im Folgenden weiter diskutiert werden.



Abb. 1 und 2: Fassadensanierung als Zeichen von räumlicher Aufwertung im Quartier, Berlin-Neukölln (Quelle: eigene Aufnahmen)

Wie sich Aufwertung und Verdrängung auf Jugendliche auswirkt

Das Thema Räume nimmt für Jugendliche eine hohe Bedeutung ein, wie verschiedene Akteure in der Jugendarbeit wiederholt herausstellen. Gleichzeitig fehlen jedoch öffentliche Plätze und Möglichkeiten des ungestörten Beisammenseins für Jugendliche in urbanen Räumen, insbesondere in sozial benachteiligten Stadtquartieren. „Jugendliche gelten, auch unabhängig von einer Gewaltproblematik, oftmals als unerwünscht“ (Behn/Schroer-Hippel 2019, S. 52). Vor dem Hintergrund der Aufwertung und Verdrängung werden diese Orte des informellen Lernens noch weniger. Wie die Evaluation eines Projekts in Berlin-Neukölln zur „kiezorientierte[n] Gewaltprävention im Sozialraum“ zeigt, erfahren die Jugendlichen, „dass neuhinzugezogenen Erwachsenen Räume zugestanden werden, die ihnen selbst verwehrt bleiben“ (ebd.), wie beispielsweise Brachflächen, die neu Zugezogene für ihre Projekte nutzen. Die Evaluation stellt fest, dass positive Veränderungen und Befriedung auf öffentlichen Plätzen, u. a. durch den Einbezug der Eltern und

Anwohner, eine räumliche Verdrängung der Jugendlichen nach sich ziehen kann und damit eine als problematisch wahrgenommene Situation an andere Orte verschiebt. Doch auch diese Möglichkeiten der Verlagerung der jugendlichen Aktivitäten in andere öffentliche Räume können durch Aufwertungsprozesse im Stadtquartier eingeschränkt werden. Die Gentrifizierungsprozesse bedeuten dann, dass es kaum nichtkontrollierte Räume mehr für Jugendliche gibt und auch die kontrollierten Räume, wie Jugendeinrichtungen, weniger werden. Aber auch andere Gruppen können verdrängt werden, beispielsweise kleine Kinder oder Mädchen durch die Dominanz von männlich dominierten Gruppen auf öffentlichen Plätzen (vgl. ebd.).

Die Aufwertungsprozesse in vormals marginalisierten Quartieren und Stadtteilen haben jedoch auch Einfluss auf das soziale Klima und die Wahrnehmungen und Bewertungen unterschiedlicher sozialer Gruppen vor Ort. Denn neben dem Verlust informeller Räume und Plätze nehmen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch eine gesamtgesellschaftliche Verdrängung wahr. Dies lässt sich am Beispiel einer Studie über die Veränderungsprozesse in Quartieren des Berliner Stadtteils Nord-Neukölln illustrieren. Die Aufwertung begann in den späten 2000er Jahren, insbesondere im Reuterquartier, damals ein Quartiersmanagementgebiet im Rahmen des Programms „Soziale Stadt“, das mittlerweile beendet wurde. Was zunächst als Revitalisierung begrüßt wurde und einer „Broken-Windows-Situation“ entgegenwirken sollte, zeigt sich heute als Diskurs über die zunehmende Verdrängung einkommensschwacher und statusniedriger Gruppen, auch in anderen Stadtquartieren des Stadtteils. Dies betrifft auch Menschen, die selbst oder aufgrund ihrer familiären Geschichten einen „Migrationshintergrund“ haben – mittlerweile aber bereits in zweiter oder dritter Generation ansässig sind. Diese Menschen, und darunter viele Jugendliche, sind, bezogen insbesondere auf die Quartiere und Stadtteile, „Alteingesessene“ und vielfach tief verwurzelt an ihrem Wohn- und Lebensort.

Während in früheren Jahren die Erfahrung von Arbeitslosigkeit und verweigerter Zugänge zum Arbeitsmarkt in Interviews mit Bewohnerinnen und Bewohnern des Quartiers geäußert wurde (vgl. Seidelsohn 2018, S. 468), äußern sich prekäre Verhältnisse heute darin, dass die Befürchtung besteht, sich trotz Arbeitsstelle Wohnung und Lebensmittel nicht mehr leisten zu können. Das Ergebnis ist ähnlich – der Abstand zu den Mittelschichten bleibt bestehen. Und es bedeutet eine doppelte Anerkennungsverletzung, insbesondere bei den jüngeren Bewohnerinnen und Bewohnern „mit Migrationshintergrund“. Sie sind bereits „alteingesessen“, werden aber in medialen und politischen Debatten wiederholt als „Migranten“ und damit „Zugezogene“ betitelt, wie auch die Diskussion um die Ausschreitungen in der Silvesternacht in Berlin-Neukölln zeigen. Zudem sind sie auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie auf dem Miet- und Eigentums-



markt nach wie vor häufig von Diskriminierung betroffen (vgl. Tajeri 2022). Zudem fehlt es vielfach an politischer Partizipation und Repräsentation, insbesondere im Bereich der lokalen Demokratie. Diese Dimensionen sozialer Desintegration können die Bildung von Vorurteilen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, die Abwertung schwächerer Gruppen (vgl. Anhut/Heitmeyer 2000) und weitere gesellschaftliche Marginalisierung begünstigen.

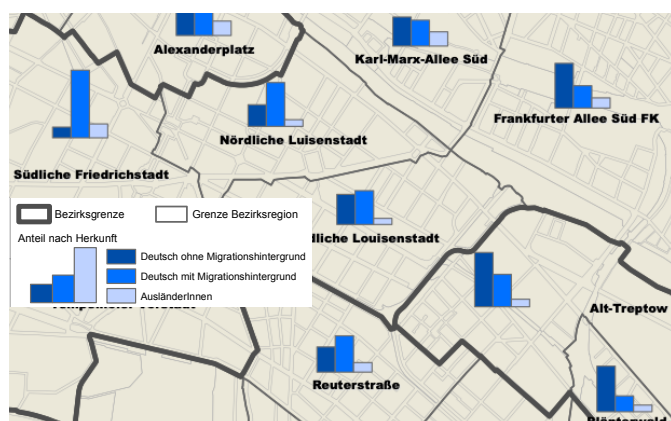


Abb. 3: Anteile Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren an Gesamt nach Herkunft je Bezirksregion 2020 in Berlin (Ausschnitt) (Datenquelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2020)

Diese Entwicklungen, lokal vor Ort wie gesamtgesellschaftlich, nehmen auch die Jugendlichen wahr. „Neben der Angst, dass die Familie die Wohnung verlieren könnte, wird es für Jugendliche unattraktiver, eine Ausbildung zu beginnen, wenn sie wissen, dass sie sich keine Wohnung leisten können“ (Behn/Schroer-Hippel 2019, S. 52), wie Sozialarbeiter dauernd von den Jugendlichen hören würden. Somit zeigt sich das Zusammenwirken von strukturellen sozialen Problemlagen und Konflikten in öffentlichen Räumen, die in ihren subjektiven Verarbeitungsformen in gruppenbezogene Vorurteile münden können (vgl. Seidelsohn 2018). So bestehen Unterschiede im Lebensstil der neu hinzugezogenen und alteingesessenen Gruppen, die wiederum Konflikte im öffentlichen Raum begünstigen können. Die Autorinnen Behn/Schroer-Hippel (2019, S. 53) stellen heraus, dass wenig Verständnis von beiden Seiten bestehe und der Ton sich verschärft habe. Die neu Hinzugezogenen würden Toleranz gegenüber ihrem Lebensstil erwarten, seien aber gleichzeitig Teil der Verdrängung, und ihre Versuche, die Jugendlichen einzubeziehen, würden häufig scheitern aufgrund ihrer Unkenntnis der Problemlagen. Die Folge könne eine beidseitige Enttäuschung sein und das Konfliktpotenzial erhöhen, was sich zum Beispiel in einem Erstarken politischer Radikalisierung Jugendlicher, die Antisemitismus und Homophobie zeigen kann (vgl. ebd.). Mit Blick auf öffentliche Orte und Plätze als informelle Lernräume wird [aufsuchende] Sozialarbeit notwendig, doch auch die Stadtplanung hat diese Plätze noch zu wenig im Blick.

Wie können informelle Bildungsräume den sozialen Zusammenhalt stärken?

Das Zusammenwirken von sozialen und räumlichen Problemlagen verdeutlicht, dass informelle Lernräume, wie öffentliche Plätze und Orte, eine hohe Bedeutung für Jugendliche besitzen. Sie bilden einen Baustein in der Bildungslandschaft und prägen das soziale Lernen, das „inkorporierte soziale Kapital“ (Bourdieu 1987) und den sozialräumlichen Zusammenhalt mit. Vor dem Hintergrund von Aufwertungs- und Verdrängungsprozessen in sozial benachteiligten Stadtteilen entsteht mitunter eine Konkurrenz um öffentliche Plätze und Orte sowie um den Zugang zu (guten) Bildungsinstitutionen, wie Schulen und Kindertagesstätten. Dies bedeutet eine Verwehrung von Bildungschancen im formalen und informellen Bereich für marginalisierte Jugendliche, wenn sie von ihren öffentlichen Plätzen und Orten vertrieben werden. Deshalb ist eine stadtpolitische Diskussion wünschenswert über die grundsätzliche Frage, in welchem Ausmaß auch Jugendlichen angemessene Orte und Plätze zugestanden werden und wie eine Konkurrenz mit neu hinzuziehenden Gruppen oder mit anderen (unerwünschten) Nutzergruppen, wie Trinkern, Junkies und Dealern, auf Plätzen vermieden oder besser moderiert werden kann (vgl. Behn/Schroer-Hippel 2019, S. 56). Denn auch hier ist eine Verschiebung der Problemstellungen zu beobachten, die sich aufgrund einer zunehmenden Privatisierung von Räumen und den Einsatz privatwirtschaftlicher Security entwickeln können (vgl. Seidelsohn 2018, S. 309 ff.).

Welche Möglichkeiten bestehen vonseiten verschiedener stadtpolitischer und wohnungswirtschaftlicher Akteure, diesem Trend entgegenzuwirken? Ein Beispiel stellt das Projekt in Berlin-Schöneberg „Stadtraum Plus“ dar. Die von der Wohnungsbaugesellschaft Gewobag gegründete Stiftung Berliner Leben stellt über das Projekt verschiedene Angebote für Jugendliche bereit, u. a. für Sport- und Kulturarbeit im Stadtquartier. Durch die Unterstützung und Vernetzung von Akteuren vor Ort werden die Perspektiven und Angebote für Kinder und Jugendliche gestärkt. Bei der Gestaltung von Räumen sollte der Partizipation der Jugendlichen eine hohe Bedeutung zukommen, weil diese auch das subjektive Empfinden über Autonomie verbessern und das Verantwortungsgefühl erhöhen kann. Mit Blick auf öffentliche, frei zugängliche und damit unkontrollierte Plätze können diese durch lebensweltliche, aufsuchende und platzorientierte Sozialarbeit besser moderiert und eine Verdrängung der Jugendlichen vermieden werden. Die Evaluation des Projekts in Berlin-Neukölln zur „kiezorientierte[n] Gewaltprävention im Sozialraum“ verdeutlicht, dass die Schaffung von Sozialraumkoordination und der Aufbau von vernetzten Akteursallianzen, wie Sozialarbeit, Polizei, Jugendamt u. a., ein vielversprechender Ansatz insbesondere zur Begegnung



von Jugendgewalt im öffentlichen Raum darstellt, der jedoch verstetigt und ausgeweitet werden müsse (vgl. Behn/Schroer-Hippel 2019, S. 56).

Der Einbezug der Zivilgesellschaft, wie Eltern und Anwohner, spielt ebenfalls eine Rolle, wobei eine Überforderung mit den multiplen Problemlagen vermieden werden sollte (vgl. Freiheit/Seidelsohn 2016). Der Gipfel zur Jugendarbeit in Berlin, der im Anschluss an die Silvesterausschreitungen durch die Regierende Bürgermeisterin ins Leben gerufen wurde, erscheint als positiver Ansatz, alle Akteure – auch die Jugendlichen – mit an den Tisch zu nehmen und deutlich mehr Geld für Jugendarbeit und Gewaltprävention bereitzustellen. Es bleibt zu hoffen, dass diese Bemühungen nicht durch die im Bezirk Berlin-Neukölln geplanten drastischen Kürzungen im sozialen Bereich, wie Schulreinigung, Spielplätze und Jugendhilfe (Horbach 2023, Tagesspiegel), wieder relativiert und unterlaufen werden.

Denn öffentliche Plätze und Orte können, wenn sie gut gemacht sind (z. B. durch aufsuchende Sozialarbeit), die wahrgenommene Teilhabe der Jugendlichen erhöhen und dem Gefühl der räumlichen und gesamtgesellschaftlichen Verdrängung entgegenwirken. Damit eine Verständigung zwischen verschiedenen sozialen Gruppen moderierend begleitet und das Konfliktpotenzial zwischen neu hinzuziehenden und Alteingesessenen vermindert werden kann – auch wenn sie die Ursachen der Verdrängung auf dem Miet- und Wohnungsmarkt kaum bekämpfen können. Die Relevanz der Stadtplanung bei der Gestaltung der öffentlichen Räume wird zwar unterschiedlich beurteilt, aber es wird wiederholt herausgestellt: „Dass Menschen positive Erfahrungen mit Begegnungen in öffentlichen Räumen machen, kann jedoch durch ‚organisierte Begegnungen‘, die z. B. von den QMs oder der GWA initiiert werden, gefördert werden“ (Räuchle/Berding 2020, S. 91). Darüber hinaus führen die Autoren Räuchle und Berding (2020) aus: „Während sich am Quartier also verdeutlichen lässt, dass man die Relevanz des Freiraums für Begegnungen derzeit weder über- noch unterschätzen darf, spricht viel dafür, dass seine Bedeutung für das soziale Zusammenleben vor Ort eher zunehmen wird“ (ebd.).

Die Autoren Budde und Hummrich (2016) schlagen eine relationale Betrachtungsweise auf die Bildungsorte vor, die auch die für die Jugendlichen bedeutsamen informellen Räume, wie öffentliche Plätze und Orte, systematisch in den Blick nimmt und vor dem Hintergrund der Veränderungen von Bevölkerungsstruktur und sozialräumlichem Wandel und Infrastruktur reflektiert. Um diese außerschulischen Lernorte adäquat miteinzubeziehen und ihr Potenzial auszuschöpfen, „wird die Etablierung von lokalen Bildungslandschaften angestrebt“ (ebd. S. 17), die sowohl die formellen Bildungsinstitutionen als auch informelle Lernräume verknüpft und planerisch gestaltet. Dabei bleibt die Partizipation der Jugendlichen eine wichtige Aufgabe, um

nicht zuletzt die lokale Demokratie und die sozialen Teilhabemöglichkeiten zu stärken – sowohl gesamtgesellschaftlich als auch vor Ort im Stadtquartier als Lebens- und Bildungsort.



Dr. Kristina Seidelsohn

Seniorwissenschaftlerin Forschung & Stadtentwicklung, vhw e. V., Berlin

Quellen:

- Aring, J. (2014). Integration hoch zwei. Bildungslandschaften und Stadtentwicklung verknüpfen. In *Forum Wohnen und Stadtentwicklung* 3/2014, S. 115–120.
- Anhut, R./Heitmeyer, W. (2000). Einleitung: Bedrohte Stadtgesellschaft? Anknüpfungen an klassische Konzepte und Analysen. In: Heitmeyer, W./Anhut, R. (Hrsg.): *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 9–14.
- Behn, S./Schroer-Hippel, M. (2019). „Auf die Plätze!“: Kiezorientierte Gewaltprävention im Sozialraum: Evaluation eines Projekts in Berlin-Neukölln.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1991): *Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum*. In: Wentz, M. (Hrsg.): *Stadt-Räume*. Campus, Frankfurt a. M., New York, S. 25–34.
- Budde, J./Hummrich, M. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn, J./Schwier, J. (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Transcript, Bielefeld, S. 29–52.
- Deinet, U./Derecik, A. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Erhorn, J./Schwier, J. (Hrsg.) (2016): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Transcript, Bielefeld, S. 15–28.
- Freiheit, M./Seidelsohn, K. (2016): Perspectives on Conflicts and Potentials in a Changing Neighbourhood: Berlin-Neukölln and the Role of Urban Governance. In: Sirkeci, I./Cohen, J. H./Yazgan, P. (Hrsg.): *Conflict, Insecurity and Mobility*. Transnational Press, London, S. 77–88.
- Harbach, M. (2023): Wachschatz, Schulreinigung, Spielplätze, Jugendhilfe. Berliner Bezirk Neukölln plant drastische Kürzungen im sozialen Bereich. In: *Tagesspiegel*, 28.06.2023. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/wachschatz-schulreinigung-spielplatze-jugendhilfe-berliner-bezirk-neukolln-plant-drastische-kurzungen-im-sozialen-bereich-10060111.html>. [zuletzt abgerufen am 30.06.2023].
- Heinrich, A. J. (2018): Zur Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften. In: *Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln. Quartiersforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Kraas, F./Leggewie, C./Lemke, P./Matthies, E./Messner, D./Nakicenovic, N./Wanner, M. (2016): *Der Umzug der Menschheit: Die transformative Kraft der Städte*. WBGU-German Advisory Council on Global Change.
- Räuchle, C./Berding, U. (2020): Freiräume als Orte der Begegnung. Planerische Leitbilder und alltägliche Erfahrungen in superdiversen Stadtquartieren. *Standort* (2020) 44, S. 86–92.
- Schnur, O. (2018): *Quartiersentwicklung für alle? Von Integrationsdiskursen und Quartierspolitiken*. Handbuch Lokale Integrationspolitik, Springer VS Verlag, Wiesbaden, S. 373–391.
- Seidelsohn, K. (2018): Prekäre Arbeitsräume: soziale Konflikte und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in aufgewerteten Stadtquartieren. *Reihe Quartiersforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Tajeri, N. (2022): Städtische Ungleichheit, Verdrängung und Rassismus. Die Verknüpfung von rassistischen Zuschreibungen und Gentrifizierung in der Bezirkspolitik. In: *MieterEcho* Nr. 425, Juli 2022, Neukölln. *Wachsende soziale Gegensätze*, S. 6–7.



Clemens Klikar, Isabella Cassandra Schmitt, Gulzhan Jäger

Campus im Brunnenviertel

Vom Miteinander-Gestalten zum nachbarschaftlich orientierten Bildungsstandort

Anlass dieses Beitrags ist ein seit April 2023 laufendes Projekt. Derzeit wird in der Demminer Straße in Berlin-Mitte im Rahmen eines Dialogverfahrens der „Campus im Brunnenviertel“ entwickelt. Die Prozessbegleitung erfolgt durch uns, das Büro stadt.menschen.berlin. Gefördert wird das Verfahren aus Mitteln des Programms „Sozialer Zusammenhalt“.

Bei dem Prozess geht es im Wesentlichen um folgende Aspekte:

- die Optimierung von Kooperationen zwischen den Beteiligten bezogen auf den Standort,
- die Verzahnung der Angebote am Standort mit denen des weiteren Sozialraums,
- die inhaltliche und räumliche Öffnung des Standorts zum Quartier.

Die Entwicklung dreht sich um die Vineta-Grundschule mit deren Flächen und dem unmittelbar angrenzenden Olof-Palme-Zentrum (OPZ). Die Grundschule und das OPZ sind seit vielen Jahren am Standort etabliert. Wichtig ist die Tatsache, dass es hier um eine Bestandsentwicklung geht, die eine große Zahl von „gesetzten Rahmenbedingungen“ zu berücksichtigen hat. Der Standort ist bereits in Bewegung. Die Sporthalle wurde frisch gebaut, Außenanlagen fehlen. Das OPZ wird in den kommenden zwei Jahren baulich ergänzt. Konzeptionelle Überlegungen für den Schulhof wurden in Zusammenarbeit mit „Grün macht Schule“ entworfen. Es gibt Planungen für eine Mensa. Das nahe gelegene Gymnasium (Rank-OS, später Teil des Diesterweg-Gymnasiums) wurde geschlossen. Insofern sind die Voraussetzungen einer „klassischen“ Campuserweiterung mit Grundschule und weiterführender Schule am Standort nicht gegeben.

Kooperationen und Konzepte

Das Olof-Palme-Zentrum (OPZ) ist gleichzeitig Jugendzentrum und Nachbarschaftseinrichtung unter einem Dach. Das Konzept „One House“ zu sein, stellt an sich bereits einen erhöhten Anspruch dar. Träger ist die Pfefferwerk gGmbH. Eine Besonderheit ist, dass die bezirkliche Stadtteilkoordination für den Sozialraum im OPZ angesiedelt ist. Die Vineta-Grundschule kooperiert hausintern mit eFöB (ergänzende Förderung und Betreuung) und der Schulsozialarbeit. Entsprechend gibt es diverse Träger der einzelnen Bestandteile. Schulträger ist das Land Berlin, die eFöB und das OPZ werden von der Pfefferwerk gGmbH verantwortet, die Schulsozialarbeit hat die Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg) gGmbH als Träger. Hinzu kommen einzelne externe Angebote, die in den Räumlichkeiten von Schule und OPZ durchgeführt werden. Weitergehende Kooperationen/

Handlungsansätze im Rahmen gemeinsamer Konzepte sind am Standort bisher eher gering entwickelt.

Sozialraumorientierung

Schule und OPZ haben grundsätzlich stark unterschiedliche Orientierungen in den Sozialraum. Das OPZ beinhaltet die Sozialraumkoordination und ist damit strukturell mit der sozialraumorientierten Arbeit vertraut. Es stellt für Bedarfe aus der Nachbarschaft Räume zur Verfügung, attestiert sich aber selbst, in Zukunft systematisch diese Bedarfe abfragen zu müssen. Das Kinder- und Jugendzentrum ist in jeder Hinsicht „im Kiez bekannt“ und erreicht mit offener Jugendarbeit und einzelnen Angeboten die Zielgruppen. Eine verstärkte aufsuchende Arbeit ist aus personellen Gründen derzeit nicht umsetzbar. Die Schule versteht sich zwar als Schule im Kiez, ist aber im Überwiegenden eine „Bildungseinrichtung“ und wirkt vor allem nach innen, also mit Fokus auf die Schülerinnen und Schüler.



Abb. 1: Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (Fotos: stadt.menschen.berlin GmbH)

Öffnung zum Quartier

Zurzeit sind die Flächen von Schule und OPZ nur begrenzt „offen“ – nach Betriebsschluss und an Wochenenden wird abgeschlossen. Das hindert vor allem ältere Kinder und Jugendliche nicht daran, regelmäßig über Zäune zu klettern und die Spiel- und Bewegungsflächen intensiv zu nutzen, was sich leider auch durch Vermüllung abbildet. Es existiert



tiert gegenwärtig keine offizielle Aneignung, die dann auch eine stärkere Verantwortungsübernahme erwarten lässt. Nur ein geringer Teil der Gebäudeteile wird nach Betriebschluss von Trägern, Initiativen etc. genutzt.

Der Prozess – top-down oder bottom-up?

Die Standortentwicklung wird im Wesentlichen von den Leitungen und Einrichtungen vor Ort getragen. Sie bemühen sich, die Mitarbeitenden und Mitwirkenden „mitzunehmen“. Die „Zielgruppen“ Schüler, Nutzer der Nachbarschaftseinrichtungen, Kinder und Jugendliche werden konsultativ eingebunden. Leitungsebenen (Bezirk/Senat) und Fördermittelgeber sollen mit einem gelungenen Konzept überzeugt werden – insofern ist der Prozess weder eindeutig top-down noch bottom-up. Er wird von der operativen Ebene vor Ort getragen. Förderlich ist sicherlich, dass das Vorhaben „Zukunftskieze“ parallel läuft und der Bezirk Mitte beschlossen hat, den Standort Demminer Straße und den Stadtteil Gesundbrunnen in den Fokus zu stellen.



Abb. 2: Einbindung des Kollegiums

Zwei parallele Koordinatensysteme

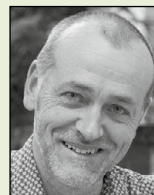
Es existieren zwei wesentliche Koordinaten, die das Projekt prägen:

- Das eine ist „Freiwilligkeit“. Sie ist das zentrale Element von offener Jugendarbeit und der Arbeit mit Nachbarschaft. Sie steht in direktem Widerspruch zu der seit 1717 in Berlin existierenden Schulpflicht. Schule ist per se von Nichtfreiwilligkeit geprägt, was sich in dem früher „Hort“ genannten Bereich des eFöB fortsetzt. Das prägt Selbstverständnis, Konzepte und Alltag. Diesen Widerspruch gilt es, auszuhalten und da, wo geht, konzeptionell aufzulösen.
- Das andere ist „die Orientierung zur Nachbarschaft“. Das OPZ versteht seine gesamte Zielgruppe (Erwachsene und Jugendliche) als „Teile der Nachbarschaft“ und orientiert sich mit seinem Handeln auf die Nachbarschaft. Die Schule arbeitet mit den Schülern und Eltern, die im Einzugsbereich leben und den Weg in die Schule finden.

Der Schulstandort wird weniger als der Ort der Nachbarschaft/für die Nachbarschaft gesehen. Er ist mehr der Ort der professionellen Berufsausübung und des Lernens zu bestimmten Tageszeiten. Wir arbeiten gern mit dem Bild, dass „die Nachbarschaft ihren Kiez kennt und in ihm dörflich lebt“, während „Lehrkräfte, pädagogisches Personal etc. eher Aliens im Kiez sind und nur für einen begrenzten Teilzeitraum ihre Schule nutzen und dann wieder ausreisen“. Die Schule ist längst historisch geprägter Delegierter der formellen Exekutive, was sie von informellen sozialen Strukturen entfremdet. Die Öffnung des Schulraums für den Kiez ist damit nicht nur eine Frage der Organisation, sondern auch der Überwindung mentaler Grenzen.

Dialogverfahren

Zwischen April 2023 und Dezember 2024 wird ein mehrstufiges Verfahren durch das Büro stadt.menschen.berlin durchgeführt, wobei intensiv mit den Beteiligten vor Ort gearbeitet wird. Das Ganze wird durch konsultative Einbindung von Nutzern der Einrichtungen und der Nachbarschaft des Brunnenviertels ergänzt. Dabei werden als Zwischenschritt „Entwicklungsperspektiven“ skizziert, die unterschiedliche Dynamiken und Ziele beschreiben. Mitte 2024 soll es eine Vorzugsvariante geben, und Ende 2024 wird das Konzept mit Handlungsempfehlungen und der Beschreibung von Einzelmaßnahmen vorliegen. Bis dahin sind noch viele Fragen zu klären. Einige sind: Ist es der Schule möglich, sich stärker als einen Bestandteil der Nachbarschaft zu verstehen und auszurichten? Ist das sinnvoll? Brauchen wir generell ein stärkeres Denken in Richtung einer „Nachbarschaftsschule“? Wie muss das aussehen, damit dies kein „nettes Gedankenmodell“ bleibt, sondern die bestehende Nachbarschaft davon etwas Praktisches hat?



Clemens Klikar

Geschäftsführer und Gründer
stadt.menschen.berlin GmbH, Kommunale
Beratung, Moderation, Berlin



Isabella Cassandra Schmitt

Projektkoordination „Campus im Brunnenviertel“; Stadtentwicklerin mit Schwerpunkt „komplexe Verfahren und Partizipation“, stadt.menschen.berlin GmbH, Berlin



Gulzhan Jäger

Projektmitarbeit „Campus im Brunnenviertel“, Stadtentwicklerin mit Schwerpunkt „Kinder- und Jugendpartizipation“, stadt.menschen.berlin GmbH, Berlin



Nele Groth, Anne Gebauer, Markus Lindner

Für mehr Bildungsräume

Zur Verzahnung von Stadtentwicklung und Bildung

Kommunen stehen vor zahlreichen gesellschaftlichen Herausforderungen, und viele lassen sich nicht ohne Bildungspolitik lösen, auch wenn es zunächst anders erscheint. Steigende Armut und zunehmende inter- wie innerkommunale Segregation, Digitalisierung der Bildung, Raumnot bei gleichzeitig steigendem Bedarf an Räumen für Wohnen und Bildung, Rechtsanspruch auf Ganztage und vieles mehr: All das ist miteinander verzahnt. Damit die Akteure in den Kommunalverwaltungen darauf adäquat reagieren können, braucht es neue Arbeitsstrukturen. In diesem Beitrag beleuchten wir, welche Fragen hier bei Großstädten gerade oben aufliegen und wie datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM) als Ansatz zur kommunalen Steuerung funktioniert.

Bildung stärken, heißt, Kommunen stärken

Mit der zunehmenden Regionalisierung des Bildungswesens, und damit verbunden den grundlegenden Ideen einer vernetzten Bildungslandschaft vor Ort, haben sich das DKBM und der Bildungslandschaftsbegriff theoretisch (Brüggemann et al. 2020; Niedlich 2020) wie praktisch stark weiterentwickelt. Eine wichtige Grundlage dafür, dass sich die Idee einer Bildungslandschaft¹ und eines lokalen wie kommunalen Bildungsmanagements entwickeln konnten, waren politische Absichtserklärungen, wie etwa die Aachener Erklärung (2007)², die die Entwicklung von Bildungslandschaften als gemeinsame Verantwortung der Städte in den Fokus setzt, sowie die Münchner Erklärung (2012)³ mit der an das Bildungsengagement der Kommunen als zentrale Zukunftsstrategie appelliert wird. Mit der Kölner Erklärung (2023)⁴ wird noch mal deutlich gemacht, dass es ohne Bildung keine Chancengerechtigkeit geben kann und dass insbesondere sozial benachteiligte Quartiere bei der Entwicklung von Bildungsangeboten und -infrastruktur stärker in den Blick genommen werden müssen.

Flankiert wurden und werden die politischen Absichtserklärungen durch Förderprogramme seitens des Bundes, wie Lernen vor Ort, Bildung integriert, Kommunale Koordination Neuzugewanderter, und durch die Begleitstruktur der Transferinitiative⁵ sowie vonseiten der Länder durch Landesprogramme, wie etwa die Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW.⁶ So konnten in der kommunalen Praxis konkrete

Erfahrungen gemacht, ausprobiert, verworfen, nachjustiert und dazugelernt werden. Eine Weiterentwicklung des DKBM-Ansatzes war somit möglich.

Als Deutsche Kinder- und Jugendstiftung⁷ unterstützen wir in unserem Handlungsfeld „Kommune stärken“ in unterschiedlichen Programmkontexten Kommunalverwaltungen dabei, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern, damit sie Herausforderungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen bewältigen und das Leben und die (Bildungs-)Chancen von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen können. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Programms Transferagentur für Großstädte (TAG)⁸ unterstützen wir seit 2015 bundesweit Großstädte dabei, kommunale Gesamtstrategien für Bildung zu entwickeln und dafür ressortübergreifende und flexible Strukturen eines DKBM aufzubauen – immer verbunden mit dem Ziel, Bildungsbeteiligung und Chancengerechtigkeit vor Ort zu verbessern.

Damit gehen teilweise tiefgreifende Veränderungen der kommunalen Organisations-, Kooperations- und Steuerungsstrukturen vor Ort einher. Ein solch strukturbildender Ansatz ist komplex, für die beteiligten Akteure anspruchsvoll und erfordert einen „langen Atem“. Das kommunale Bildungsmanagement ist eng mit Fragen der „educational governance“ (Lindner et al. 2016) verbunden, also der Steuerung und Koordinierung von Bildungsakteuren jenseits traditionellen Verwaltungshandelns. Wir verstehen den Aufbau und die Weiterentwicklung eines DKBM als einen organisationalen und sozialen Veränderungs- und Lernprozess. Als TAG unterstützen wir diese Veränderungsprozesse durch Kommunalberatung vor Ort sowie durch kommunenübergreifende Qualifizierungsformate, in denen wir die konkreten Fragestellungen der Kommunalverwaltungen weiterentwickeln. Weil interkommunaler Wissenstransfer

1 Dazu Anika Duvencek: Forschungsstand „Erwartungen, Erfahrungen und Wissensarbeit“ in Bildungslandschaften online! – Zukunft des Weiten Bildungsbegriffs (he-hosting.de) (letzter Zugriff: 23.06.23)

2 vgl. Aachener_Erklärung_des_DST.doc (staedtetag.de) (letzter Zugriff: 23.06.23)

3 vgl. Muenchner_Erklärung_endgueltig.doc (staedtetag.de) (letzter Zugriff: 23.06.23)

4 vgl. 2023-koelner-erklärung.pdf (staedtetag.de) (letzter Zugriff: 23.06.23)

5 Weitere Informationen zur Transferinitiative: Startseite – Transferinitiative (letzter Zugriff: 23.06.23)

6 Weitere Informationen zu den Regionalen Bildungsnetzwerken NRW: Regionale Bildungsnetzwerke | Bildungsportal NRW (schulministerium.nrw) (letzter Zugriff: 23.06.23)

7 Weitere Informationen zur Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: www.dkjs.de (letzter Zugriff: 23.06.23)

8 Weitere Informationen zur Transferagentur für Großstädte: www.transferagentur-grossstaedte.de (letzter Zugriff: 23.06.23)



und Vernetzung an Wert gewonnen haben, unterstützen wir Austausch und Vernetzung sowie den Transfer guter Praxis. Hier nehmen wir eine beobachtende und beratende Perspektive ein und bereiten das Wissen der Kommunen auf, um den Transfer in andere Kommunen zu unterstützen.

Verzahnung von Bildung und Stadtentwicklung

Als Transferagentur für Großstädte haben wir einen besonderen Blick auf Städte mit über 250.000 Einwohnende. Ein Schwerpunktthema unserer Arbeit war von Beginn an die Verknüpfung von Bildung mit Stadt- bzw. Raum- und Quartiersentwicklungsprozessen. Zunehmende Armut, soziale und ethnische Segregation, Digitalisierung der Bildung, Flucht, Zuwanderung und Integration sind Phänomene, die in Großstädten und verdichtetem Raum besonders sichtbar werden und deshalb die Verzahnung von Bildung und Stadtentwicklung notwendig macht. Hinzu kommen veränderte pädagogische Programmatiken, wie z. B. differenziertes und individuelles Lernen, Ganztage, Inklusion, und neue bauliche Anforderungen, wie Klimaanpassungsmaßnahmen, energetische und bauliche Sanierungen, Barrierefreiheit, diversitätssensibles Planen und Bauen etc., die durch die Kommune umgesetzt werden sollen. Gleichzeitig gibt es eine grundsätzliche Wechselwirkung von Raum und Bildungsprozessen. Im schulischen Kontext gilt der Raum bereits als „dritter Pädagoge“⁹, doch das Zusammendenken von Raumgestaltung und Lernen wird auch mit Blick auf das lebenslange Lernen sowie den starken Einbezug des Sozialraums und von dritten Orten als Lernumgebung immer wichtiger.

Kommunalverwaltung muss nun Lösungen entwickeln, die diesen Ansprüchen und dem enorm wachsenden Raumbedarf - Wohnraum, Kita- und (Ganztags-)Schulplätze, Sporthallen, Freiflächen für informelle Lern- und Kulturangebote, Weiterbildung und lebenslanges Lernen - bei einem gleichzeitig knapper werdenden Raumangebot Rechnung tragen. Um Städte für alle Generationen lebenswert und attraktiv zu gestalten, müssen Kommunen unterschiedlichste Angebote für formales, nonformales sowie informelles Lernen ermöglichen. Grundlage hierfür sind qualitativ angemessene und in ausreichender Anzahl verfügbare Räume. Sie tragen dazu bei, dass Integration und Teilhabe gelingen und Orte der Beteiligung, Begegnung und Demokratie entstehen können. All dies wirkt sich elementar auf die Standortattraktivität einer Kommune für Familien und im Wettbewerb um Fachkräfte aus. Kommunen können ihren Fokus also nicht allein auf formale Bildungsräume (Kitas und Schulen) legen. Sie müssen auch ein ausreichendes Angebot an Sporthallen und Freiflächen für (informelle sowie nonformale) Lern- und Kulturan-

gebote, für Weiterbildung, also lebenslanges Lernen, bereitstellen. Das Zusammenwirken der relevanten Akteure aus den Bereichen Bildung, Jugend, Stadt- und Quartiersentwicklung ermöglicht es, innovative Konzepte und Lösungen für diese Herausforderungen zu entwickeln. Dies trägt dazu bei, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen den Zugang zu guter Bildung und Teilhabe zu ermöglichen und soziale (regionale) Disparitäten abzubauen.

An der Schnittstelle Bildung und Stadtentwicklung haben wir uns beispielsweise mit folgenden Facetten befasst:

- Campus oder **gebaute sozialräumliche Bildungslandschaften** als gute Beispiele eines lokalen Bildungsmanagements und damit gute Anknüpfungspunkte für Kooperation und gemeinsame, integrierte Strategien auf der kommunalen Ebene,
- kommunale Ansatzpunkte und Gelingensbedingungen für **innovativen Bildungsbau** mit integrierten Raumkonzepten, die ganztägiges und lebenslanges Lernen im Quartier ermöglichen und in gemeinsamer Verantwortung der beteiligten Akteure geplant und umgesetzt werden,
- **Beteiligung** bei der Entwicklung von neuen Bildungsorten, Nutzungskonzepten und von sozialräumlichen Bildungsangeboten, um zielgruppenadäquate Räume zu schaffen, Lernen und Raum stärker zusammenzudenken (z. B. Phase 0),
- vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, bestehende Ressourcen und Bildungsinfrastrukturen, um Räume effektiver zu nutzen und wohnortnahe Angebote zu schaffen, beispielsweise durch Mehrfachnutzung.

Neue Strukturen brauchen Orientierung

Entscheidend für die Begegnung des Handlungsdrucks und der Gestaltung der Innovationsräume ist – wie oben bereits beschrieben – ein kontinuierliches und systematisches Zusammenwirken unterschiedlicher Ressorts und Professionen sowohl in der Kommunalverwaltung als auch darüber hinaus. Um diese Prozesse strategisch, zielgerichtet, partizipativ und datenbasiert aufzugleisen, kann das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement als Denk- und Handlungsansatz eine zentrale Rolle einnehmen. Angelehnt an die Entwicklungsmatrix DKBM¹⁰ können vier Handlungsfelder einen Überblick für Kommunalverwaltungen geben, welche Aspekte zu berücksichtigen sind, wenn neue Raumlösungen für den Bildungsbereich entwickelt und etabliert werden wollen. Die Handlungsfelder erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen sie Orientierung für das kommunale Bildungsmanagement bieten und dazu anregen, bei konkreten Vorhaben eigene Abläufe und Vorgehensweisen zu entwickeln und dabei auf Praxiserfahrung zurückgreifen zu können.

⁹ Dazu: Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau | Lernorte | bpb.de (letzter Zugriff: 26.06.23)

¹⁰ Eigene Weiterentwicklung der Transferagentur für Großstädte in Anlehnung an Euler 2016



Strategische Zielsetzung

Planung und Umsetzung von (Bildungs-)Bauten – vor allem Neubau – sind zumeist langwierige und langjährige Prozesse, in denen auf kurz- und mittelfristige Herausforderungen, wie die aktuellen bildungsprogrammatischen, gesellschaftlichen und (geo)politischen, wenig bis gar nicht reagiert werden kann. Es braucht neben langfristigen Planungen auch Ideen für kurz- und mittelfristige Lösungen, etwa durch Um-, Zwischen- oder Mehrfachnutzung von bestehender Infrastruktur und dem stärkeren Einbezug der sozialräumlichen Akteure. Die verschiedenen Ziele und Handlungslogiken einzelner Ämter oder Fachbereiche können durch gemeinsame Prozesse zur Zielfindung und -formulierung sowie durch eine integrierte Planung zusammengeführt werden. Die Kommune hat die Aufgabe, diese Prozesse zu initiieren und zu koordinieren.

Erhebung von Daten und Zugang zu Wissen

Eine systematische und kontinuierliche Erfassung der Ausgangs- (Ist-Zustand) und der Bedarfslage bietet eine wichtige Basis. Um für kurz- und mittelfristige Vorhaben eine Bestandsaufnahme und Bedarfserhebung durchzuführen, gibt es qualitative und quantitative Herangehensweisen. Eine sozialräumlich differenzierte Betrachtungsweise ermöglicht es dabei, Bedarfe gezielter in den Blick nehmen und ggf. Prioritäten setzen zu können (vgl. Transferagentur für Großstädte 2019).

Kooperation und Koordination

Für die Entwicklung integrierter, ganzheitlich geplanter und genutzter Bildungsbauten wird eine Vielzahl an Akteuren benötigt. Zum Gelingen trägt eine zielgerichtete Kooperation bei. Damit Kooperation nicht zum Selbstzweck verkommt, bedarf es immer auch einer Koordination mit klaren Verantwortlichkeiten und einer stetigen Reflexion von Zielen und Vorgehensweise. Das heißt, es braucht im Idealfall eine zentrale Ansprechperson, bei der die Fäden zusammenlaufen und die den Überblick über Projekt und Akteure behält. Das Bildungsmanagement ist durch die kooperative und bedarfsorientierte Arbeitsweise aus unserer Sicht in besonderer Weise geeignet, diese Funktion zu übernehmen.

Kommunikation und Commitment

Bei der Umsetzung baulicher Vorhaben oder Veränderungen an Bestandsbauten können sich unterschiedliche Interessen und politische Ziele widersprechen und in die Quere kommen, zum Beispiel Flächenversiegelung durch (Schul-) Neubau vs. Grünflächenerhalt und Versiegelungsstopp als Klimaschutzmaßnahme. Um die unterschiedlichen Interessen frühzeitig einzuholen, auszuloten und eine gemeinsame Basis für zukünftiges Handeln zu schaffen, sind Beteiligungs- und Aushandlungsprozesse elementar.

Eine Frage der Haltung und der Zeit

Wie das gehen kann, lässt sich exemplarisch an der Stadt Wien erkennen, die mit gutem Beispiel vorangeht und einen Umgang mit knapper werdendem städtischem Raum gefunden hat: In den letzten 20 Jahren wurde eine Praxis der Mehrfachnutzung von Gebäuden, Räumen und Flächen für formale wie nonformale Bildungsangebote etabliert. Strategien, wie Smart City Wien oder der Stadtentwicklungsplan, ergänzen die vorausschauende Planung und Vorsorge der Stadt für Freiräume. Für die dauerhafte strategische Verankerung des Themas wurde eine Koordinationsstelle geschaffen. Screenings sollen dabei unterstützen, mithilfe der Daten noch besser entsprechend identifizierte Räume niedrigschwellig und sozialräumlich zur Verfügung zu stellen – beispielsweise Schulflächen, die bisher nur zu bestimmten Zeiten genutzt werden.¹¹



Nele Groth

Programmabteilung, Schwerpunkt Demokratiebildung, Transferagentur für Großstädte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Hamburg



Anne-Kathrin Gebauer

Programmabteilung, Schwerpunkt Bildung und Stadtentwicklung in der Transferagentur für Großstädte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin



Markus Lindner

Leiter der Transferagentur für Großstädte der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Hamburg

Quellen:

Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (Hrsg.) (2023): *Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung im Bildungsbereich*. Juventa.

Euler, Sloane (2016): *Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen*.

Lindner, Markus et al. (2016): *Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“ aus Sicht der Governance-Forschung*. In: Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*, Springer VS, S. 99–110.

Niedlich, Sebastian (2020): *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*.

Transferagentur für Großstädte (2019): *Themendossier. Daten, Quellen, Institutionen – Neuzuwanderung im Überblick*. (https://www.transferagentur-grossstaedte.de/sites/default/files/191126_dossier_01_web.pdf, letzter Zugriff: 23.06.23).

¹¹ Das Themendossier „Mehr Raum für Bildung – Kreative Nutzungsmöglichkeiten für Gebäude und Flächen in Städten“ der Transferagentur für Großstädte vertieft unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten. Abrufbar unter: [220518_stadtentwicklung_web.pdf](https://www.transferagentur-grossstaedte.de/sites/default/files/220518_stadtentwicklung_web.pdf) (transferagentur-grossstaedte.de), S. 13.

FACHTAGUNG

Resilienz und Zukunft von (Groß-)Siedlungen

Mittwoch, 30. August 2023, Stadtwerkstatt, Karl-Liebknecht-Straße 11, 10178 Berlin

Donnerstag, 31. August 2023, silent green Kulturquartier, Gerichtstraße 35, 13347 Berlin

MITTWOCH, 30.08.2023: EXKURSIONEN ZU DREI BERLINER (GROSS-)SIEDLUNGEN

- 15:45 **Check-in Stadtwerkstatt** Karl-Liebknecht-Straße 11, 10178 Berlin
- 16:15 **Einführung: Herausforderungen der Berliner (Groß-)Siedlungen**
Ute Krüger, Gruppenleiterin Integration im Quartier in der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen
- 16:45 **Exkursionen in drei Berliner (Groß-)Siedlungen**
Abfahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln von S+U Alexanderplatz
I. Brunnenviertel – Katrin Baba-Kleinhans und Nadine Degen, beide degewo AG
II. Falkenhagener Feld – Steffen Matzkowitz und Sophia Schäfer, beide Gewobag Wohnungsbau-AG
III. Rotes Viertel – Ralf Protz und N.N., beide STADT UND LAND Wohnbauten-Gesellschaft mbH
- 19:00 **Ende der Exkursionen**
- 19:30 **Auf ein Glas** (Selbstkostenbasis): Restaurant Nolle, Georgenstraße, S-Bahnbogen 203, 10117 Berlin

DONNERSTAG, 31.08.2023: FACHTAGUNG RESILIENZ UND ZUKUNFT VON (GROß-)SIEDLUNGEN

Moderation: Nadia S. Zaboura

- 09:45 **Check-in mit Kaffee und Kuchen** – silent green Kulturquartier, Gerichtstraße 35, 13347 Berlin
- 10:15 **Begrüßung** – Prof. Dr. Jürgen Aring, Vorstand vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V., und Dr. Sandra Obermeyer, Vorstand Wohnraumversorgung Berlin – AöR
- 10:30 **Soziale Rahmenbedingungen des wohnungspolitischen Diskurses** – Prof. em. Dr. Jens Dangschat, Institut für Raumplanung an der Technischen Universität Wien
- 11:15 **Kaffeepause**
- 11:30 **Perspektivenvielfalt im wohnungspolitischen Diskurs** – Prof. Dr. Armin Nassehi, Institut für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München
- 12:30 **Mittagspause**
- 13:30 **Parallele Arbeitsgruppen**
I. Die wohnungswirtschaftliche Perspektive zur Entwicklung resilienter, zukunftsfähiger (Groß-)Siedlungen im Spannungsfeld von sozioökonomischen Notwendigkeiten und Eigeninteressen
II. Sozialräumliche Notwendigkeiten und Handlungsoptionen zur Entwicklung resilienter, zukunftsfähiger (Groß-)Siedlungen
III. Modellprojekte und Beiträge zur Entwicklung resilienter, zukunftsfähiger (Groß-)Siedlungen
- 15:30 **Kaffeepause**
- 15:45 **Podiumsdiskussion: Herausforderungen und Notwendigkeiten für die zukunftsfähige, resiliente Weiterentwicklung Berliner (Groß-)Siedlungen**
mit Stephan Machulik, Staatssekretär für Wohnen und Mieterschutz, Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen
Dr. Ulrike Hamann, Geschäftsführung Berliner Mieterverein e. V.
Thomas Helfen, Geschäftsführung Stadtkümmerei GmbH
Dr. Bernd Hunger, Vorsitzender Kompetenzzentrum Großsiedlungen e. V.
Ulrich Schiller, Geschäftsführung HOWOGE Wohnungsbaugesellschaft mbH
Moderation: Prof. Elke Pahl-Weber
- 17:45 **Verabschiedung und Ausblick** – Stephan Machulik, Staatssekretär für Wohnen und Mieterschutz, Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Bauen und Wohnen
- 18:00 **Get-together bei Getränken und Buffet**

Die Teilnahme an der Tagung ist kostenfrei. Für die Anmeldung nutzen Sie bitte folgenden Link:

https://gstoo.de/Resilienz_Zukunft_Grosssiedlungen

Die Wohnraumversorgung Berlin – AöR und der vhw - Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. freuen sich auf Ihre Teilnahme!



Barbara Rehbehn

Möglichkeiten der Sozialraumorientierung in der Ganztagsbildung

Kinder bringen in die Schule ihre Erfahrungen und Lebensumstände mit, Ganztagschulen sind Lebensorte für Kinder und Teil ihres Sozialraums. In ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder im Grundschulalter arbeiten Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, sie bringen ihre jeweilige pädagogische Professionalität ein. Im folgenden Artikel wird Sozialraumorientierung als Fachkonzept der Sozialen Arbeit vorgestellt. Es werden die Herausforderungen und Chancen dargestellt, die darin liegen, Sozialraumorientierung zur Grundlage sozialpädagogischen Handelns im Ganztag zu nehmen. Sozialraumorientierung ermöglicht pädagogischen Fachkräften, ihre Haltung und Methoden zu kommunizieren, Ressourcen zu erschließen und Kinder darin zu unterstützen, ihren Lebensort Ganztag zu gestalten.

Erwartungen an die Öffnung in den Sozialraum

In der fachpolitischen Diskussion um den Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkin- der werden hohe Erwartungen an eine Öffnung von Schu- len in den Sozialraum geknüpft. Grundschulen sind in der Regel in demselben Sozialraum, in dem auch die Kinder wohnen. Neue Strukturen der Zusammenarbeit können den Fachkräftemangel lindern, den negativen Folgen der Insti- tutionalisierung von Kindheit kann entgegengewirkt werden und eine größere Auswahl von Bildungsorten im Sozialraum kann eine individuellere Förderung von Kindern ermögli- chen.

Sozialraumorientierung als Fachkonzept der Sozialen Ar- beit umfasst darüber hinaus weit mehr als die Öffnung in den Sozialraum. Hierbei ist nicht entscheidend, ob unter Sozialraum das Lebensumfeld oder das soziale Umfeld von Menschen, das direkte Wohnumfeld oder der stadtplaneri- sche Raum verstanden wird (Kobelt-Neuhaus/Refle 2013, S. 11). Für Kinder im Grundschulalter werden diese Raumkon- zepte sowieso häufig zusammenfallen, entscheidend in die- sem Zusammenhang ist, „dass Raum und Mensch aufein- ander wirken und voneinander geprägt werden“ und dass „das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug zu Räumen und der Aneignung dieser [...] etwas über Kinder und Jugendliche aussagt“ (Spannruft/Vossik/Winkler 2023, S. 84).

Fachkonzept Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit

Sozialraumorientierung ist ein Fachkonzept für die Soziale Arbeit, dessen Grundsatz es ist, „unter tätiger Mitwirkung der betroffenen Menschen Lebenswelten zu gestalten“ (Hinte 2019). Die Bewertung der Situation und die Bestim-

mung, ob und welche Veränderung im Lebensraum not- wendig ist, liegt dabei allein in den Händen der betroffenen Menschen. Sozialraumorientiertes, sozialarbeiterisches Handeln orientiert sich an den folgenden fünf Prinzipien (Hinte/Treeß 2007, S. 45–87), die hier für Schüler und Schü- lerinnen umformuliert wurden:

- Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind die Interessen/der Wille der Schülerinnen und Schüler (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen)
- aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor beauf- sichtigender Tätigkeit
- bei der Gestaltung eines Angebots spielen personale und sozialräumliche Ressourcen eine wesentliche Rolle: also konsequente Orientierung an den von den Schülern und Schülerinnen formulierten, durch eigene Kraft erreich- baren Zielen;
- Aktivitäten sind immer zielgruppenübergreifend (hier: Schulklassen unter Einbeziehung der Familien) und be- reichsübergreifend (im Unterricht und außerunterricht- lich) angelegt
- Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen und Bildungsangebote sind Grundlage für funktionie- rende ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote – Konsequenz: strukturell verankerte Kooperation.

Herausforderungen und Gemeinsamkeiten

Lassen sich diese fünf Prinzipien der Sozialraumorientie- rung in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten umsetzen, obwohl sie quer liegen zu Konzepten schulischer Pädagogik? „In der Sozialraumorientierung geht es nicht darum, mit pädagogischer Absicht Menschen zu verändern“ (Hinte 2019, S. 7). Schulische Systeme haben demgegen- über Aufträge, in denen klare Entwicklungsziele für Kinder sowohl im Bereich der grundlegenden Bildung (Deutsch,

Mathe etc.) als auch der übergreifenden Bildungsbereiche (Sprache, Gesundheit, Werte etc.) gesetzt sind. In den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz von 2015 sind die Rolle und die Aufgaben der Grundschule für die Entwicklung und den Bildungsweg des Kindes umfassend dargelegt. Lehrkräfte werden dabei als Vermittler „zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderungen“ (Kultusministerkonferenz 2015, S. 20) verstanden.

Gemeinsam ist den Vorstellungen der schulischen Seite und dem sozialpädagogischen Blick auf Kindertagesbetreuung die Erkenntnis, dass sich die Lebenswelten der Kinder auch in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten wiederfinden sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 5 und Heller/Macha/Preissing 2009, S. 17). Schule und insbesondere Ganztagschule sind Teil des Sozialraums der Kinder.

Wo können die unterschiedlichen Herangehensweisen der Professionen im Ganztage in ein produktives Miteinander im Sinne der Sozialraumorientierung kommen? Große Schnittmengen gibt es bei den Themen Ressourcenorientierung, Demokratiebildung und Gestaltung von gelingenden Beziehungen.



Abb. 1: Im Quartier spielt die Musik (Foto: Jürgen Bitter)

Ressourcenorientierung

„Das Erschließen von Ressourcen von Kindern und Jugendlichen ist zentraler Aspekt der Sozialraumorientierung. Wenn Ganztagschule an dem ansetzt, was Kinder und Jugendliche interessiert, betrifft und motiviert, kann Kindern und Jugendlichen die Einnahme einer aktiv mitgestaltenden Rolle im Ganztagsschulalltag ermöglicht werden“ (Spannruft/Vossik/Winkler 2023, S. 89). So können sowohl außerschulische Bildungsorte erschlossen, als auch die Interessen der Kinder für selbstbestimmte Freizeitgestaltung berücksichtigt werden. Dabei ist es entscheidend, mit den Kindern gemeinsam den Sozialraum zu erkunden und

formelle und informelle Orte und Netzwerke kennenzulernen und später auch zu nutzen (Methoden hierfür z. B. bei Spannruft/Vossik/Winkler 2023). Vor allem braucht es eine „wache Aufmerksamkeit für das Lebensumfeld der Betroffenen“ (Hinte/Treeß 2007).

Ressourcen lassen sich außerdem in Kooperationen mit anderen Organisationen erschließen. Die hierfür notwendige Netzwerkarbeit ist Voraussetzung. Kooperationen verlangen, dass die Institutionen und die beteiligten professionellen Akteure umfassend informiert werden und bereit sind, selbst über ihre Konzepte und Ziele, über ihre Angebote für die Menschen im Nahraum und die von ihnen gestalteten Netzwerke im Sozialraum zu informieren und Transparenz herzustellen. Absprachen im Sozialraum vermeiden Doppelungen von Angeboten, die zu Konkurrenz führen könnten. Absprachen ermöglichen Synergieeffekte, wenn es gelingt, sich auf Augenhöhe zu begegnen (Kobelt-Neuhaus/Refle 2013). Solche Synergieeffekte können zur Entlastung der Lehr- und Fachkräfte führen sowie zu einem effizienteren Einsatz von Lehr- und Fachkräften, der in Zeiten des Lehr- und Fachkräftemangels geboten ist. Doch für eine gelingende Netzwerkarbeit müssen Vertrauen und Arbeitszeit eingebracht werden.

Demokratiebildung

Demokratiebildung gelingt dann, wenn Kinder sich aktiv demokratische Kompetenzen aneignen können. Es gibt einen Mangel an empirischem Wissen über die alltägliche Praxis der Demokratiebildung im Ganztage (DJI 2023), zudem erscheint es so, dass formulierter Anspruch und tatsächliche Wirklichkeit demokratischer Bildung häufig in Schule und in der Kinder- und Jugendarbeit weit auseinander liegen (Bokelmann 2021, S. 71ff). Das Konzept der Sozialraumorientierung kann eine Grundlage bieten, diese Diskrepanz in der Praxis zu mindern. Durch Rauman eignung und Gestaltung des Sozialraums, der den schulischen Raum inkludiert, wird demokratisches Handeln eingeübt. Das setzt eine ernsthafte und ernst gemeinte Einbeziehung aller Beteiligten voraus, wie z. B. aus einem Forschungsprojekt in NRW berichtet: „Besonders erfreulich war auch die engagierte Mitarbeit der Kinder in unserem Forschungsprojekt. Durch den Einsatz der aktivierenden und animierenden Methoden wurden sie nicht nur abgefragt, sondern als Experten ihrer Lebenswelt wahrgenommen und mit einbezogen. Sie haben sehr bereitwillig und ernsthaft Einblicke in ihre Lebenswelt der Ganztagschule gegeben“ (Deinet/Gumz/Muscutt 2015).

Der Ausgangspunkt sind dabei die Interessen der Kinder an Mitwirkung. „Der Großteil der Kinder äußert explizite Mitbestimmungswünsche. Dies zeigt die Bedeutsamkeit auf, den Kindern und ihren Wünschen in Bezug auf Mitbestimmung Gehör zu verschaffen und das entsprechende Setting zu gestalten. Eine wertschätzende und offene Kommunikation zwischen Lehrkräften und Kindern kann sich positiv auf



den Prozess auswirken. Mitbestimmung und damit Demokratiebildung ist als Prozess zu verstehen, der kleinschrittig zu denken ist und Mut von allen Akteuren erfordert!“ (Martschinke/Ertl 2023, S. 18). Die fünf Grundsätze der Sozialraumorientierung bieten auch hier eine hilfreiche Grundlage, um den Prozess zu gestalten.

Gelingende Beziehungen

Lebensorte leben von den Beziehungen der Menschen. Die Gestaltung von Beziehungen in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten ist insoweit herausfordernd, als dass Schülerinnen und Schüler mit vielen Beziehungspersonen unterschiedlicher Professionen im Laufe eines „Ganztags-tages“ zu tun bekommen. Lehrkräfte, Erzieher und Erzieherinnen aber auch Hausmeisterinnen und Hausmeister, Servicepersonal in Mensen und Reinigung seien nicht zu vergessen. Sozialraumorientierung kann nur gelingen, wenn die Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern vertrauensvoll und wertschätzend sind. Die Grundsätze der Ressourcenorientierung und Aktivierung sind deshalb Voraussetzung und Ergebnis für gelingende Beziehungen.

Wenn pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte ein Verständnis für den Alltag der Kinder entwickeln, indem sie den Sozialraum der Kinder kennen, können sich gelingende Beziehungen entwickeln. „Gelingende Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen, Eltern und Kollegen wirken präventiv in Bezug auf die Belastung von Pädagogen. Das zeigt sich auch bei multiprofessioneller Kooperation im Ganztag: Lehrpersonen nehmen diese Form der Zusammenarbeit als Entlastung wahr“ (Kielblock/Wazinski/Karl 2021, S. 8). Ein wertschätzendes Miteinander, das aus der Sozialraumorientierung hervorgeht, führt deshalb zu mehr Wohlbefinden der Kinder und der Beschäftigten.

Fazit

Pädagogische Fachkräfte in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten, die das Fachkonzept Sozialraumorientierung für sich nutzen, können die multiprofessionelle Zusammenarbeit aktiv gestalten und bereichern. Organisationsstrukturen und gebaute Strukturen (seien es Schulen, Horte oder andere Einrichtungen) sollten ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote sein, damit die handelnden Personen entsprechend tätig sein können. Sozialräumlich tätige pädagogische Fachkräfte erbringen einen beachtlichen Nutzen für den Sozialraum und die Schule, indem sie die Interessen der Kinder in den Mittelpunkt stellen, Ressourcen auf der Ebene des Quartiers vernetzen, Handlungsempfehlungen für Aktivitäten auf struktureller Ebene geben können und Sensor für fragwürdige Entwicklungen sind (Hinte 2019, S.11). Auch, wenn die pädagogischen Konzepte und Haltungen von Lehr- und Fachkräften verschiedene sind, finden sich Gemeinsamkeiten, die trag-

fähig für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung sind. Sozialraumorientiertes Handeln führt mehr noch als die Öffnung von Schule in den Sozialraum durch Kooperationen zu einem kindgerechten Ganztag.



Barbara Rehbehn

Referentin im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin – davor lange in der Nachbarschaftsarbeit vor Ort und im Verband für sozial-kulturelle Arbeit e. V. tätig

Quellen:

- Bokelmann, O. (2021): Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine explorativ-empirische Untersuchung der Aneignung demokratischer Kompetenzen. In: Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 25.
- Deinet, U./Bossmann, J. (2011): Kommunen gestalten ihre Bildungslandschaften auf der Grundlage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: sozialraum.de (3) Ausgabe 1/2011. URL: <https://www.sozialraum.de/kommunen-gestalten-ihre-bildungslandschaften.php>, Datum des Zugriffs: 11.06.2023.
- Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C. (2015): Die Offene Ganztagsschule aus Sicht der Kinder – eine Untersuchung an sechs Standorten in Düsseldorf. In: sozialraum.de (7) Ausgabe 1/2015. URL: <https://www.sozialraum.de/die-offene-ganztags-schule-aus-sicht-der-kinder.php>, Datum des Zugriffs: 11.06.2023.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2023): Projekt Demokratiebildung im Ganztag, www.dji.de/dbganztag.
- Heller, E./Macha, K./Preissing, C. (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.
- Hinte, W. (2019): „Sozialraumorientierung“ – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, R./Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten, Wien, S. 9–28.
- Hinte, W./Treeß, H. (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik.
- Kielblock, A./Wazinski, N./Karl, J. (2021): Positive Soziale Beziehungen fördern. In: Leipzig-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.): Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog im Ganztag.
- Kobelt-Neuhaus, D./Refle G. (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015.
- Noack, M. (2022): Sozialraumorientierung [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 09.03.2022 [Zugriff am: 30.06.2023]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/4392>.
- Martschinke, S./Ertl, S. (2023): Abschlussbericht zur Folgestudie „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung – Ergebnisse aus der Kinderstudie „Kinder reden mit“ (Teil II).
- Spannruft, S./Vossik, M./Winkler, N. (2023): Sozialraumorientierung in der Ganztagsschule. Konkrete (erste) Schritte. In: Altermann, A./Beck, A./Spannruft, S./Steinhauer, R./Vossiek M. (Hrsg.): Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung. Impulse für die pädagogische Praxis und die Wissenschaft, Münster.



Armin Hentschel

Mythos soziale Mischung

Politische Antworten auf städtische Armut

Zum Jahresbeginn 2023 gab es in Berlin Übergriffe von jungen Erwachsenen auf Einsatzkräfte von Feuerwehr und Polizei, die ein erregtes politisches und mediales Echo auslösten. In Stellungnahmen, die im Brustton sozialwissenschaftlicher Erklärung vorgebracht wurden, hieß es unter anderem: Viele der jungen Straftäter würden in Großwohnsiedlungen in den Randbezirken leben. Dort könne aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Bewohner Integration nicht gelingen. Auf dem Fuße folgten aus Verbänden und Parteien Forderungen nach einer besseren sozialen Mischung. Das Kompetenzzentrum Großsiedlungen, eine unternehmensnahe Gründung der landeseigenen Wohnungsunternehmen, trat für eine Herabsetzung der Wiedervermietungsquote an die untersten Einkommensgruppen ein, um eine bessere soziale Mischung der Bevölkerung sicherzustellen. Die Ereignisse rund um den Jahreswechsel warfen ihren Schatten bis hinein in die schwarz-rote Koalitionsvereinbarung. Das Leitbild der sozialen Mischung wird hier aus der tagespolitischen Auseinandersetzung herausgenommen und im sozialwissenschaftlichen Kontext überprüft. Gefragt wird, ob es sich um ein taugliches Leitbild der städtischen Planung handelt und ob es funktionieren kann. Die Antwort, das sei vorab verraten, lautet: „Nein.“

Wahlverwandtschaften und soziale Mischung

Auch wenn das wissenschaftliche Ethos der Humanwissenschaften Objektivität und Wertneutralität fordert, enthalten sozialwissenschaftliche Arbeiten viel häufiger Aussagen über das, was sein sollte, als realitätsgerechte Beschreibungen des Ist-Zustands. Meist geschieht das, ohne dass es den Autoren bewusst ist. In der politiknahen Forschung kann man dieses unbewusste Hinübergleiten auf die normative Ebene besonders oft beobachten. Der Umgang mit dem Thema soziale Mischung ist dafür ein herausragendes Beispiel. Stellen wir uns einmal naiv und „nehmen die Worte beim Wort“. Im idealen Modellfall wäre ein Haus oder ein Stadtteil dann optimal sozial gemischt, wenn alle Einkommens-, Bildungs-, Alters- und ethnische Gruppen, die es in der Stadt gibt, dort auf engem Raum so häufig wohnen, wie es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht. Wie realistisch ist es, dass eine solche Bevölkerungsmischung entsteht, und würde sie gut funktionieren? Der Volksmund, das darf man vorwegnehmen, behauptet mit dem Satz „Gleich und gleich gesellt sich gern!“ das Gegenteil. Menschen suchen die Nähe von ihresgleichen, von Menschen, die – wie Goethe es formuliert hat – wahlverwandt sind und stammverwandte Seelen haben. Sie fühlen sich wohl in einer vertrauten Umgebung und unwohl in der Fremde. Das Volksvorurteil und die Dichtung, auch wenn sie oft näher an der sozialen Wirklichkeit sind als Theorie und Politik, können irren und müssen deshalb überprüft werden.

Die sozialwissenschaftlichen Befunde ändern das Bild nicht: Die am stärksten segregierten, sprich einkommens-, bildungs- und statusmäßig homogensten Gebiete sind stets und überall die Wohngebiete der **städtischen Oberklassen**. Berlin als Stadt, die schon Mitte des 20. Jahrhunderts

nicht nur den größten Mietskasernenanteil, sondern auch den größten Villengürtel hatte, ist dafür nur ein Beispiel. Anderswo ist es nicht anders. Der Main-Taunus-Kreis rund um die Finanzmetropole Frankfurt am Main beherbergt das größte Geld in der weiteren Metropolregion. In anderen westeuropäischen und angloamerikanischen Städten sieht es ähnlich aus. Wenn die Mitglieder der städtischen Oberklassen eng beieinander wohnen, fehlen sie an anderer Stelle. Sie stehen als Teil der innerstädtischen Wunschmixtur nicht zur Verfügung. Für die Wohlhabenden kommen innerstädtische Wohnungen allenfalls als temporär genutzte Zweitwohnungsdomizile in Frage. Hat es jemals eine kritische Debatte über eine zu starke Konzentration der Bessergestellten am Stadtrand gegeben?

Wir lassen die rhetorische Frage so stehen und gehen zum anderen Pol des sozialen Raums über: Die „urban poor“ – die **städtischen Armen** – leben ebenfalls häufig in sozial homogenen Quartieren. Nahezu alle Diskussionen über soziale Mischung, das ist meine These, werden von der Angst vor den Folgen einer zu starken räumlichen Konzentration der städtischen Armut getragen. Die Angst vor den Armen und nicht die fehlenden Reichen bestimmen die Debatte über Stadtteile, die man landläufig als soziale Brennpunkte bezeichnet. Einkommensarmut ist allerdings nur ein Aspekt der Angst vor den Nichtintegrierten. Als Ergebnis von Migrationsprozessen und der Sogwirkung der reichen Regionen¹ gehören zu den „städtischen Armen“ in Westeuropa überproportional viele Menschen, die aus Ländern mit einer Muttersprache stammen, die in der neuen Heimat nicht gesprochen wird. Sie sind aus ärmeren – zumeist ländlichen – Regionen und Staaten zugewandert.

1 ... auf den ich hier nur am Rande eingehen kann.



Neben der Sprache „verraten“ ihre Bekleidungsgegewohnheiten, Hautfarbe und Aussehen oft die Zugehörigkeit zu fremden Herkunftskulturen. Das ist wichtig, denn auch die an Fremdheit gewöhnten Städter halten sich zunächst an das Sichtbare. Die Menschen, denen sie begegnen, werden rasch und zumeist unbewusst in das innere Museum der erlernten Symbole und Bedeutungen eingeordnet. Die Einordnung mag auf falschen Vorannahmen beruhen oder nicht. Der dunkelhäutige Taxifahrer wird öfter nach seiner Herkunft gefragt als der hellhäutige Chauffeur. Wir nehmen Habitusfremdheit ebenso schnell und instinktiv wahr wie Habitusgemeinschaft. Das sichtbare und gemeinsame Auftreten von Armut in Verbindung mit Habitusfremdheit bestimmt die Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger ebenso wie die stadtpolitischen Debatten. Nur in einem selbstreflexiven Kraftakt kann man die unwillkürliche Reaktion darauf zurückdrängen. Das „Fremde“, wenn es unausweichlich alltagsnah wird, bereitet uns Unbehagen. Es ist nicht sinnvoll, dieser Reaktion vor-schnell das Etikett Rassismus aufzukleben.

Nach Behandlung der sozialen Pole von Armut und Reichtum drängt sich die Frage nach den Mittelklassen auf. Sie sind die Machtbasis der großen Volksparteien, und der oft zwanghafte Kampf um die soziale Mitte bestimmt in parlamentarischen Demokratien die Mehrheitsbildung. Die Annahme, dass eine breite soziale Mischung der entscheidende Garant für gelungene Integration ist, stellt den Kern des Leitbilds soziale Mischung dar. Die Idee der nivellierten Mittelschichtsgesellschaft lieferte in Westdeutschland über einen langen Zeitraum die Vorlagen für städtebauliche und wohnungspolitische Leitbilder. Das war der Hauptgrund dafür, dass sie gescheitert sind und scheitern mussten. Diese These strukturiert die folgenden Ausführungen und wird am Schluss wieder aufgegriffen.

Die Parteien, die Wortführerinnen der Mitte sein wollen, müssen die Abstiegsängste der unteren Fraktionen der Mittelklasse ernst nehmen. Zu ihnen gehören viele relativ bildungsferne Gruppen mit einfachem oder mittlerem Schulabschluss, Handwerker, Fach- und Hilfsarbeiter in weniger gut bezahlten Jobs. Es sind Menschen, die sich durch sozial absinkende Nachbarschaften besonders bedroht fühlen. Rentner und Rentnerinnen mit kleinen Renten, die eine ähnliche berufliche und Bildungsvorgeschichte haben, gehören ebenfalls dazu. Sie müssen (!) am Arbeits- wie am Wohnungsmarkt und als Empfänger staatlicher Transferleistungen mit den noch schlechter gestellten Menschen konkurrieren. In den bildungsstärkeren mittleren Einkommensgruppen am oberen Rand sind diese Abstiegsängste deutlich weniger ausgeprägt. Ihre sozialen Aufstiegsaspirationen hängen sehr viel stärker davon ab, ob die Institutionen des Sozialstaats, die ihre Hauptbeschäftigungsfelder sind, erhalten bleiben, vielleicht sogar ausgebaut und gut bezahlt werden. Mit anderen Worten: Ihr eigenes Prestige ist eng mit der Existenz des Sozialstaats verbunden (Raphael 1998, S. 231).

Die zuletzt genannten städtischen Mittelklassefraktionen waren es vor allem, die den sozial orientierten Städtebau und die Vision einer gut integrierten Mittelstandsgesellschaft getragen haben. Wie ich zeigen will, gilt das nicht nur für Westdeutschland, sondern ebenso für die USA und andere westeuropäische Länder. Zwischen den beiden Polen der Mittelklassen liegt wiederum ein breites Spektrum an ökonomisch, mit Bildungskapital und kulturellem Kapital unterschiedlich ausgestatteten Milieus.² Gemeinsam war und ist allen Fraktionen der städtischen Mittelklasse die Sympathie für ein Leitbild, das ein harmonisches Zusammenleben in der Großstadt deklariert. Die einen wollen vor den Übergriffen der bedrohlichen Armutsmilieus geschützt werden, die anderen propagieren aus der sicheren sozialen Distanz die charmante Idee der kulturellen Vielfalt. Das Planungsideal ist das eine, aber im Kern und in der politischen Praxis geht es um etwas anderes. Städtische Armut soll sich nicht ungefiltert in miserable Wohnverhältnisse übersetzen können und damit stadtbildprägend werden. Denn das Sichtbare macht Angst.

Sichtbare städtische Armut als politisches Problem – das US-amerikanische Beispiel

Ein grenzüberschreitender Blick kann die vorangestellte These zu den städtischen Armen illustrieren und differenzieren helfen. Es handelt sich um einen Zeit- und Maßstabsprung, der aber aufgrund seiner Größenordnungen und seiner drastischen Ausprägung besonders deutlich macht, worum es geht (Leendertz 2022). In den USA begann Mitte der 1960er Jahre eine landesweite Diskussion über „Urban Crisis“, die vieles von dem vorwegnahm, was in Deutschland in den 1970er Jahren folgte. Vorangegangen war eine inneramerikanische Migration aus überwiegend ländlichen Gebieten. Sie wurde getragen von einer afro-amerikanischen Bevölkerung mit geringer Qualifikation und schlechter Ausbildung und erfolgte überwiegend in den Nordosten und die altindustriell geprägten Städte. Diese Wanderung hatte in den 1950er und 1960er Jahren Größenordnungen von rund 8 Millionen. Im Ergebnis war der Anteil afro-amerikanischer Menschen in Großstädten auf rund ein Viertel gewachsen, während der Anteil an der Gesamtbevölkerung bei rund 10,5 Prozent lag. Die bessergestellte weiße Bevölkerung verließ diese Städte in Richtung der Suburbs (Vororte). Der staatlich geförderte Highway-Ausbau und die staatliche Eigenheimförderung unterstützten den Prozess. Die Wanderung in und aus der Stadt erfolgte parallel zu einem Abbau von Industriearbeitsplätzen und Standortverlagerungen von Unternehmen. In den Städten, die am stärksten von Deindustrialisierung betroffen waren, folgten Aufstände, die zum Material

² In seiner berühmten Milieustudie „Die feinen Unterschiede“ (Frankfurt a. M. 1982) hat die Forschungsgruppe um Pierre Bourdieu das umfassend für Frankreich untersucht. Vgl. dazu den Vortrag an der Universität Todai in Japan im Oktober 1989. In: Bourdieu 1998, S. 13 ff.



für zahlreiche Kulturproduktionen geworden sind. In Detroit führten die fünf Tage dauernden Unruhen 1967 zu 43 Toten. Rund 1700 Geschäfte wurden geplündert, 7000 Beteiligte verhaftet (Leendertz 2022, S. 37). Die „riots“ waren nicht auf diese Stadt beschränkt. „Allein 1967 wurden 164 Vorfälle in 128 Städten gemeldet“ (Ibenda, S. 38).

Statt sich mit der Nord-Süd-Verschiebung der Wachstumsregionen und den Folgen der Deindustrialisierung zu befassen, wurde eine andere politische Diskussion geführt: Man redete über die Legitimität des politischen Aufbegehrens, die Rassendiskriminierung und eine angebliche „Armutskultur“ der Afroamerikaner.³ Die Verkehrs- und Städtebaupolitik der Eisenhower- und später der Johnson-Regierung waren eine Komponente der Entwicklung – sie waren jedoch nicht die „Ursache“. Die Politik folgte den Auto- und Eigenheimpräferenzen der weißen Wählermehrheiten. Die Highway-Programme der 1950er Jahre und die staatlich geförderte Suburbanisierung beschleunigten den Wegzug der wohlhabenderen Bevölkerungsteile aus den ärmer und unsicher werdenden Innenstädten. Kurz: Man schaute auf eine wirtschaftliche, verkehrs- und baupolitische Umstrukturierung, die in Form einer kultur- und ethnopolitischen Debatte geführt wurde.⁴ Am Ende mündete diese Diskussion in eine sicherheitspolitische Strategiedebatte, die bis heute andauert und von den waffenbegeisterten Falken gewonnen wurde.

„Ethnisierung“ der Konflikte

Das Ausmaß der blutigen Eskalation der Aufstände in Detroit ist glücklicherweise nicht mit den Krawallen in Berlin-Neukölln vergleichbar. Zwischen deutschen und US-amerikanischen Städten steht (noch) ein Mehr sozialstaatlicher Sicherheitsnetze und eine größere Akzeptanz des staatlichen Gewaltmonopols. Trotzdem gibt es sowohl eine große Strukturähnlichkeit der Konfliktentstehung als auch eine ähnliche Struktur der darauffolgenden politischen Diskussion. Sie befasst sich aus der Perspektive der deutschen Mehrheitskultur auffällig intensiv mit den ethnischen Hintergründen der Konflikte, während die wirtschaftsstrukturellen und sozialen Probleme an den Rand geraten. Wenn die Debatte erst mal bei den ethnischen Hintergründen gelandet ist, kommt es zu einer schwer entwirrbaren Gemengelage aus Vorurteilen, halbwissenschaftlichen Befunden und politischen Ordnungsrufen. Die Beschreibung des Phänomens ist sehr viel einfacher als seine Erklärung.

(a) Beginnen wir also mit der Beschreibung: Lehrer, Polizisten und in bestimmten Situationen auch Zivilpersonen stoßen

bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund oft auf ein widerspenstiges und aufsässiges Verhalten, das sich nicht nur bei den Berliner Silvesterkrawallen 2022/2023 entladen hat.⁵ Bei diesen und ähnlichen Vorfällen wurden Vertreter der Polizei ebenso wie Zivilpersonen mit respektloser Beschimpfung, sexuellen Übergriffen und physischer Gewalt oder „nur“ mit deren Androhung konfrontiert. Verharmlosung ist bei solchen Gelegenheiten ebenso unangebracht wie Alarmismus. Es gehört zu den zivilisatorischen Errungenschaften, dass Menschen in entwickelten Nationalstaaten gegen solche Übergriffe durch staatliche Organe geschützt werden. Sie müssen nicht mit Zurückschlagen, individueller Bewaffnung und Selbstjustiz antworten. Entsteht eine solche Konfliktsituation dennoch, dann spielt es für die Betroffenen keine Rolle, dass die Mehrheit der Migrant*innenbevölkerung dieses Verhalten missbilligt und auch junge Männer ohne Migrationshintergrund ein solch aufsässiges Verhalten an den Tag legen. Die sozialen „Ursachen“⁶ solcher Verhaltensweisen müssen thematisiert werden, aber in der Konfliktsituation geht es darum, Menschen und Menschenleben zu schützen.

(b) Beim Versuch einer realitätsgerechten „Erklärung“ betreten wir das dünne Eis einer Diskussion über akzeptable und nichtakzeptable Fremdheit. Was die Analyse so sperrig macht, ist die Tatsache, dass wir das bedrohliche Verhalten nicht oder nur sehr wenig durch Diskussion, schulische Erziehung, Bildung oder Strafandrohung beeinflussen können. Wir nennen es Gewissen und halten es für eine Sache der inneren Haltung. Stellen wir die Frage anders: Warum funktioniert die „Gewissensbildung“, die sich die wohlmeinende zivilisierte Mehrheit wünscht, in bestimmten Familien zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten nicht oder nur mangelhaft? Ein Teil der Antwort liegt nicht im Dunkel kultursoziologischer Erklärungen. Wenn die wirtschaftlichen und fiskalischen Voraussetzungen für eine schnelle Integration der Migranten in den Aufnahmeländern vorhanden sind, kann kulturelle Assimilation als eine Form der Integration vergleichsweise problemlos funktionieren. Ein Beispiel aus der jüngeren Geschichte Deutschlands, die Einbürgerung der Polen aus den abgetretenen Gebieten des Deutschen Reichs nach dem Zweiten Weltkrieg, fand im Ruhrgebiet vergleichsweise lautlos statt, denn sie fiel in eine Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs der Region. Im ungünstigen anderen Fall, wenn mit der wirtschaftlichen auch die Steuerbasis schrumpft, wachsen die Konflikte, und die Härte der Verteilungs- und Konkurrenzkämpfe nimmt zu. Der Zugang zu guter Arbeit und gutem Einkommen wird umkämpfter und zwar vor allem in den sozialen Klassen, die mit den Migranten um Jobs und Geld konkurrieren müssen. Integration ist jedoch nicht nur ein ökonomisches

3 „Die größeren strukturellen Entwicklungen der Suburbanisierung, Dezentralisierung und Nord-Süd-Verschiebung des Wirtschaftsgeschehens traten in der Debatte zunächst in den Hintergrund. Eine der Konfliktlinien bildete vielmehr die Frage, ob es sich um ein legitimes politisches Aufbegehren gegen soziale Missstände und Rassendiskriminierung handelte oder um bloße destruktive Gewaltausbrüche junger Männer“ (Leendertz 2022, S. 41).

4 ... und damit auch verfehlt wurde (Wimmer 2008, S. 57 ff.).

5 In Köln haben in der Silvesternacht 2015 Diebstähle und sexuelle Übergriffe auf Frauen ähnliche stadtweite Empörung ausgelöst wie in Berlin.

6 Es wäre im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung realitätsgerechter von „Funktionszusammenhängen“ statt von „Ursachen“ zu sprechen.



Problem, auch wenn der soziale Status in den reichen westlichen Staaten sehr eng mit der Höhe des Geldeinkommens verbunden ist – sehr viel mehr als in den Quellgebieten der Migration. Die Zuwanderung kann den Wettlauf um gute Verdienstquellen vergrößern und damit auch die Mentalitätsbarrieren. Strukturschwache Städte können zu Treibhäusern für eine Migrantenkultur werden, an deren Rändern die wirtschaftliche Not zur sozialen Tugend stilisiert wird. Im Inneren der zugewanderten Gemeinschaften gewährleisten „Ehrbegriffe“, die durch Familien- und Sippenkodex bestimmt sind, den Angehörigen die nötige Achtung und den verlangten Respekt. Regelverletzungen gegenüber dem Rest der Gesellschaft werden hingenommen. Auf diese Weise entstehen parallele Milieus, in denen halblegale bis kriminelle Einkommensbeschaffung einen wichtigen Platz haben. Der versperrte soziale Aufstiegsweg über gute Ausbildung und gute Arbeitsplätze wird bisweilen durch illegalen Gelderwerb ersetzt. Um Beispiele zu finden, muss man nicht über den Atlantik schauen. Im armen Süden Italiens (mezzogiorno) liefert die zurückgedrängte, verarmte Bevölkerung unter jungen Menschen eine breite soziale Basis für eine solche Parallelökonomie. Ihr Auffangbecken sind die zurückgedrängten, aber immer noch existierenden Clans der Mafia in einer ansonsten marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaft. Zu dieser „symbolischen Ökonomie“⁷ gehören „vorkapitalistische“ Elemente, wie Treuepflicht gegenüber der Familie und Ehrbegriffe, die auf Zugehörigkeit, familiäre Fürsorge, Treue gegenüber der „Blutsgemeinschaft“ statt auf legale Arbeit, staatliche Hilfe und Gesetzestreue setzen. Auch in Deutschland, namentlich in Berlin, gibt es die Ansätze dieser Wirtschaftskultur.

Fazit: Ökonomische, soziale und kulturelle Marginalisierung sind miteinander verbunden. Der Zusammenhang ist allerdings komplexer, als es die Politik nahelegt. Die Anerkennung, die den Neankömmlingen in den neuen Milieus verwehrt wird, holen sie sich woanders. Wenn die etablierte Bevölkerung mit den Anpassungsprozessen der Zugewanderten ungnädig und ungeduldig umgeht, weiß sie wenig darüber, was es bedeutet, ein vertrautes und schützendes Milieu zugunsten einer „neuen Umgebung“ verlassen zu müssen. In der neuen Heimat gelten andere Regeln für den Erwerb von sozialer Anerkennung. Etablierte wie Außenseiter wollen diese Anerkennung haben. Dass die abstiegsbedrohten oder bereits abgehängten Gruppen im Gastland den Nöten der Migrantenumilieus wenig Verständnis entgegenbringen, ist nachvollziehbar (Hentschel/Hopfenmüller 2017, S. 174 ff.).

Die bisherigen Ausführungen enthalten wenig Aufmunternes für diejenigen, die dazu verurteilt sind, für die Stadtent-

wicklungspolitik praxistaugliche Wege zu finden. Vielleicht hilft der Hinweis auf ein zurückliegendes Berliner Projekt, das Mitte der 1980er Jahre unter der Überschrift Strategie der „behutsamen Stadterneuerung“ als planerischer Modellfall und Vorbild galt. Sein Kern war der Verzicht auf den Umbau der Sozialstruktur in Gebieten, die vorher als soziale Brennpunkte gesehen wurde. Die vorhandene Bevölkerung mit ihrem hohen Anteil an einkommensarmen türkischen Bewohnern, marginalisierten Altberlinern und (vorübergehend) einkommenschwachen Studenten sollten im Gebiet bleiben können. Gleichzeitig sollte die marode Bausubstanz so repariert werden, dass modernisierungsbedingter Wegzug zur Ausnahme werden konnte. Das ist teilweise gelungen. Nach dem Mauerfall scheiterte die Übertragung des Kreuzberger Modellfalls auf die Altbaugebiete des Berliner Ostens an einer veränderten politischen Konstellation, die nach dem Fall des Eisernen Vorhangs auf Privatisierung, Rückzug staatlicher Eingriffe und öffentlichen Sparkurs gestellt war.

Fazit: Das gut gemeinte und politisch gefährliche Ideal der sozialen Mischung

Stadtentwicklungs- und Wohnungspolitik können die ungebrochene und ungefilterte Übersetzung von Einkommensarmut und sozialer Ausgrenzung in miserables Wohnen eindämmen. Das ist sehr viel mehr als nichts. Wohnungspolitik beschleunigt die Marginalisierung dann, wenn sie sich zu sehr die Perspektive der oberen Mittelklassen mit ihren nachvollziehbaren Wünschen nach selbst genutztem Wohneigentum und Aufwertung ihrer eigenen Quartiere stützt. Vernachlässigte Elendsquartiere sich selbst zu überlassen, kann dann auch zu einem Sicherheitsproblem für die Etablierten werden. Bezahlbarer Wohnraum zu orts- und zeitüblichen Standards ist ein wichtiges Medium der sozialen Integration – auch dann, wenn man für die fiskalischen Belastungen einer sozialen Wohnungspolitik nicht unbedingt den Beifall der Mittelklassen bekommt, die ihre ganz eigenen Ansprüche und Forderungen haben.

Das Leitbild einer gesunden sozialen Mischung von Quartieren heißt in der politisch korrigierten Schreibweise von heute: „Vermeidung einseitiger Bewohnerstrukturen.“ Wie man es auch nennt, kann dieses Leitbild einen gewaltigen Schaden anrichten. Um das zu illustrieren, wollen wir erneut auf US-amerikanische Beispiele zugreifen, die Ariane Leendertz unter dem bezeichnenden Titel „Der erschöpfte Staat“ aufgearbeitet hat. In ihrer Arbeit schildert sie den Beitrag der US-amerikanischen Stadtentwicklungspolitik der 1960er Jahre zum Sieg des Neoliberalismus.⁸ „New York City stand exemplarisch für die städtische Fiskalkrise und symbolisierte aus der Sicht konservativer Kritiker alle Fehlentwicklungen des Great-Society-Liberalismus: eine starke Stellung der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes, eine

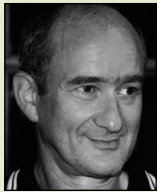
⁷ Der Begriff der symbolischen Ökonomie stammt von Pierre Bourdieu. Es handelt sich dabei um Sektoren, „die gerade nicht nach dem Gesetz jenes Interesses funktionieren, das als Streben nach (finanzieller) Profitmaximierung definiert ist“ (Bourdieu 2015, S. 162). Ehre, Respekt und ungeschriebene Rituale der wechselseitigen Ehrerbietung sind in dieser symbolischen Ökonomie entscheidende Determinanten.

⁸ Jane Jacobs hatte den „linken“ Urbanisten auch in Deutschland die literarische Vorlage geliefert: Jacobs 1961.



zunehmende Zahl an Sozialhilfeempfängern, eine „pathologische“ Sozialhilfekultur, hohe Kriminalität, eine aufgeblähte Bürokratie und eine Vormachtstellung linksliberaler Experten. Ronald Reagan, der sich zu dieser Zeit für seine erste Präsidentschaftskampagne warmlief, behauptete in seiner Zeitungskolumne: „Für eine große Zahl von Amerikanern in dieser neuen dezentralisierten Nation symbolisiert New York, was falsch läuft: zu mächtige Gewerkschaftsführer und Medien, ängstliche gewählte Beamte, wilde Ausgaben, Misswirtschaft, schmutzige Straßen, Pornografie und ein allgemeiner Niedergang der Zivilisation [Übersetzung AH].“⁹

Es ist bekannt, wie die Geschichte ausging: Reagan wurde in den USA Präsident, die „eiserne Lady“ Thatcher wurde Prime Minister in Großbritannien. Einer der populärsten US-amerikanischen Politiker war der republikanische Hardliner Rudy Giuliani, der spätere Bürgermeister von New York City. Er ging mit einer erheblich verstärkten Polizei im Rahmen seiner „zero-tolerance-policy“ – eine Nulltoleranzpolitik – drastisch gegen jeden noch so kleinen Verstoß gegen die öffentliche Ordnung, wie „aggressivem Betteln“, öffentlichem „Herumlungern“, Alkoholkonsum in der Öffentlichkeit ... etc. vor. Rudy Giuliani und sein Polizeichef Bratton säuberten scheinbar erfolgreich Manhattans Straßen.¹⁰ Die Entdeckung politischer Ähnlichkeiten zu jüngeren Auseinandersetzungen in Berlin ist erwünscht.



Dr. Armin Hentschel

Institut Für Soziale Stadtentwicklung – IFSS,
Potsdam

Quellen:

Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft – zur Theorie des Handelns*, Frankfurt a. M. 1998.

Bourdieu, Pierre (2015): *Praktische Vernunft – zur Theorie des Handelns*, Frankfurt a. M.,

Hentschel, Armin/Hopfenmüller, Julias (2017): *Exkurs: Was bedeutet es weg zu gehen – zu einer relationalen Theorie der Migration*, in: *Der lokale Staat*, Marburg 2017, S. 174 ff.

Jacobs, Jane (1961): *The Death and Life of Great American Cities*, New York.

Leendertz, Ariane (2022): *Der erschöpfte Staat. Eine andere Geschichte des Neoliberalismus*, Hamburg.

Raphael, Lutz (1998): *Experten im Sozialstaat*, in: Hockerts, Günter: *Drei Wege deutscher Sozialstaatlichkeit*, München, S. 231.

⁹ „To large numbers of Americans across this new decentralized nation, New York symbolizes what’s wrong: too powerful union leaders and news media, timid elected officials, wild spending, mismanagement, dirty streets, pornography and a general decline in civility“ [zitiert nach Leendertz 2022, S. 177].

¹⁰ Diese Politik war allerdings nur vordergründig sehr erfolgreich. „Vergleichsstudien zeigten jedoch, dass es nicht nur in New York einen drastischen Kriminalitätsrückgang gab. Sowohl auf Ebene verschiedener US-Bundesstaaten, als auch im Vergleich von US-Großstädten sanken Kriminalitätsraten seit den frühen 1990er Jahren um mehr als die Hälfte. Eine Nulltoleranzstrategie hatte hierbei – wenn überhaupt – nur einen kleinen Einfluss“, <https://de.wikipedia.org/wiki/Nulltoleranzstrategie>.

Wimmer, Andreas (2008): *Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft: Jenseits des Herderschen Commonsense*. In: *Migration und Integration*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48/2008, S. 57 ff.



Ordentliche Mitgliederversammlung des vhw-Bundesverbands für Wohnen und Stadtentwicklung e. V. 2023

Der Verbandsrat hat die ordentliche Mitgliederversammlung des vhw e. V. auf Donnerstag, den 19. Oktober 2023, 10:00 Uhr, festgelegt.

Ort: Ehemaliges Kino Kosmos, Karl-Marx-Allee 131a, 10243 Berlin

TAGESORDNUNG:

1. Bericht des Vorstands
2. Bericht des Verbandsrats
3. Bericht des Rechnungsprüfungsausschusses
4. Feststellung des vom Vorstand und vom Verbandsrat aufgestellten Jahresabschlusses 2022
5. Entlastung des Verbandsrats für das Geschäftsjahr 2022
6. Entlastung des Vorstands für das Geschäftsjahr 2022
7. Bericht des Vorstands über den Arbeits- und Wirtschaftsplan 2023
8. Satzungsänderung im Rahmen der Strukturreform 2023 (Vorschlag des Verbandsrats)
9. Vorstandswahlen (Doppelspitze), gemäß § 8 Abs. 1 Nr. 3 der Satzung
10. Anträge an die Mitgliederversammlung
11. Verschiedenes

Der Tätigkeitsbericht 2. Halbjahr 2022/1. Halbjahr 2023 liegt, wie gewohnt, zur Mitgliederversammlung vor.

Dr. Peter Kurz, Verbandsratsvorsitzender

Prof. Dr. Jürgen Aring, Vorstand

Zur Wahrnehmung des Stimmrechts auf der Mitgliederversammlung wird auf § 9 Abs. 2 und Abs. 3 der Satzung verwiesen. Anträge an die Mitgliederversammlung müssen gemäß § 8 Abs. 2 der Satzung mindestens vier Wochen vor dem Tag der Mitgliederversammlung, am **21. September 2023**, beim Verbandsrat (vhw-Bundesgeschäftsstelle, Fritschestraße 27-28, 10585 Berlin) eingegangen sein.



Frank Jost

Preis Soziale Stadt 2023 vergeben

Fünf Projekte aus ganz Deutschland geehrt

Am 1. Juni 2023 war es wieder so weit: Der renommierte Preis Soziale Stadt wurde bereits zum 12. Mal seit seiner Erstauslobung im Jahr 2000 vergeben. Rund 100 Gäste versammelten sich im Umweltforum in Berlin-Friedrichshain und ehrten die fünf von der Jury ausgewählten Projekte aus ganz Deutschland. Über 100 Projekte wurden im Wettbewerb Preis Soziale Stadt 2023 eingereicht, von denen die Jury 16 in die sogenannte „engere Wahl“ berief.

Nach der Begrüßung durch GdW-Präsident Axel Gedaschko richtete Sören Bartol, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen, sein Grußwort an die Gäste und unterstrich seine lange Verbundenheit sowohl zum Wettbewerb als auch zum Programm Soziale Stadt. Auch Martin Hikel, Bezirksbürgermeister von Berlin-Neukölln, betonte den immensen Wert des Programms Soziale Stadt für die Quartiersentwicklung – nicht nur in seinem Bezirk. In einem „Dialog der Ausloberverbände“ diskutierte Moderatorin Nadine Kreuzer mit den Vorständen von Deutschem Städtetag, GdW, vhw, Deutschem Mieterbund und Arbeiterwohlfahrt über das Thema „Sozialer Zusammenhalt im Quartier“, bevor es zum Hauptanlass des Tages überging: der Preisverleihung.



Abb. 3: Dialog der Ausloberverbände mit (v.l.n.r.): Nadine Kreuzer (Moderation), Prof. Dr. Jürgen Aring (vhw); Axel Gedaschko (GdW), Brigitte Döcker (AWO), Silvio Witt (Deutscher Städtetag), Lukas Siebenkotten (Deutscher Mieterbund)



Abb. 1: Sören Bartol, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bau (Fotos von der Preisverleihung von André Wagenzik)



Abb. 2: Martin Hikel, Bezirksbürgermeister von Berlin-Neukölln

Die diesjährigen Preisträger

Quartierstreff Wiesenau

KSG Hannover GmbH · win e.V. Wohnen in Nachbarschaften



Abb. 4: Projektfoto Quartierstreff Wiesenau (Foto: win e. V.)

Aus der Jury: Hier wird ein Projekt ausgezeichnet, das bereits seit 2014 aktiv an der Verbesserung der Situation im Quartier arbeitet und schon einige Erfolge vorweisen kann. Der Quartierstreff Wiesenau steht vor diesem Hintergrund exemplarisch für die vielen Bürgertreffpunkte im Land und kann mit einem umfangreichen Angebot an Veranstaltungen überzeugen. Gewürdigt werden soll mit diesem Projekt auch das Instrument „Quartiersmanagement“, das mit langem Atem ein Netzwerk bürgerschaftlichen Engagements



geschaffen hat. Die Jury hat insbesondere der ganzheitliche Ansatz, die bereits erzielten Ergebnisse sowie das große bürgerschaftliche Engagement überzeugt.



Abb. 5: Preisverleihung am 1. Juni 2023 an das Projekt aus Langenhagen

Katernberger Bach – Mach mit!

Stadt Essen, Amt für Stadterneuerung und Bodenmanagement · Emschergenossenschaft



Abb. 6: Projektfoto Katernberger Bach – Mach mit! (Foto: Emschergenossenschaft)



Abb. 7: Preisverleihung am 1. Juni 2023 an das Projekt aus Essen

Aus der Jury: Das Projekt „Katernberger Bach – Mach mit!“ ist ein herausragendes Beispiel für die gemeinsame Aufwertung und Gestaltung des Lebensumfelds. Eine Vielzahl institutioneller und privater Akteure haben die Gelegenheit zum ökologischen Umbau des Bachs genutzt und eine vielfältige blau-grüne Infrastruktur für die Bevölkerung ge-

schaffen. Insbesondere die Beteiligung von Jugendlichen und Kindern sowie das Konzept eines „Blauen Klassenzimmers“ hat die Jury beeindruckt. Durch die Kostenübernahme der Partner und eine starke Identifikation der Bürgerschaft ist die Verstetigung gesichert. Der Ansatz wird bereits auf andere Quartiere übertragen, sodass das gute Beispiel auch weitergetragen wird.

Die Gmünder Wohnraumoffensive – Raumteiler

Stadt Schwäbisch Gmünd

Aus der Jury: Bezahlbarer Wohnraum ist mittlerweile in Deutschland flächendeckend knapp – die Lösungsvorschläge dafür sind so kontrovers wie die Debatten dazu. Ein innovatives und unkompliziertes Modell aus der schwäbischen Kleinstadt Schwäbisch Gmünd hat die Jury restlos überzeugt: die Gmünder Wohnraumoffensive – Raumteiler. Seit 2018 konnten durch feste Ansprechpartner bei der Stadtverwaltung, clevere Beratung zum Leerstand, befristete Mietgarantien oder Sanierungszuschüsse für Vermieter rund 820 auf dem Wohnungsmarkt benachteiligte Personen in ein neues Zuhause vermittelt werden. Die Übertragbarkeit des Projektansatzes ist durch die pragmatischen Lösungsansätze mehr als gegeben und besitzt Vorbildcharakter!



Abb. 8: Projektfoto Wohnraumoffensive (Foto: Hans-Peter Reuter)



Abb. 9: Preisverleihung am 1. Juni 2023 an das Projekt aus Schwäbisch Gmünd

Integration von ukrainischen Flüchtlingen

Wohnungsgenossenschaft Witten-Mitte eG • Caritasverband Witten e. V. • Rotary Club Witten-Hohenstein



Aus der Jury: Die schnelle und unkomplizierte Unterstützung der Wohnungsgenossenschaft Witten-Mitte eG zeigt in beeindruckender Weise, wie groß die Hilfsbereitschaft und Unterstützung in der Gesellschaft ist, um Menschen in Not zu helfen. Besonders hervorzuheben sind die professionelle Organisation und umfangreiche Vernetzung der verschiedenen Partner vor Ort, um nicht nur Wohnraum zur Verfügung zu stellen, sondern auch, um weitere Unterstützungsleistungen für die Geflüchteten zu mobilisieren. Darüber hinaus ist es der Genossenschaft in vorbildlicher Weise gelungen, die aktive Nachbarschaft einzubinden und die Flüchtlinge in die bestehenden Quartiere zu integrieren.



Abb. 10: Projektfoto Integration von ukrainischen Flüchtlingen (Foto: M. Gavrish)



Abb. 11: Preisverleihung am 1. Juni 2023 an das Projekt aus Witten

BlauHaus

GEWOBA Aktiengesellschaft Wohnen und Bauen, Bremen • Blaue Karawane e. V.

Aus der Jury: Die GEWOBA AG aus Bremen hat gemeinsam mit der Blauen Karawane e. V. im Rahmen einer neuen Quartiersentwicklung Maßstäbe gesetzt, um gemeinschaftliches inklusives Wohnen, Arbeiten und Leben verschiedener Bewohnergruppen zu ermöglichen. Der umfassende integrative Konzeptansatz wurde nicht nur baulich, sondern auch in Form von bedarfsgerechten sozialen Angeboten für alle Generationen, Einkommensschichten und Menschen mit und ohne Behinderung vorbildlich umgesetzt. Damit ist es nachhaltig gelungen, vielfältige Möglichkeiten der sozialen

Teilhabe mit hoher Strahlkraft über das Quartier hinaus zu ermöglichen und den sozialen Zusammenhalt zu stärken.



Abb. 12: Projektfoto BlauHaus (Foto: GEWOBA)



Abb. 13: Preisverleihung am 1. Juni 2023 an das Projekt aus Bremen

Die weiteren elf Projekte der „engeren Wahl“

- **Nachbarschaft³: aus dem Quartier für das Quartier**
GeQoeG – Genossenschaft für Quartiersorganisation, München
- **YourVoice24/7, Kelsterbach**
Nassauische Heimstätte Wohnungs- und Entwicklungsgesellschaft mbH
- **ToM-Tolerantes Miteinander**
degewoAG, Berlin
- **Hambacher Platz in Saarbrücken-Malstatt**
Landeshauptstadt Saarbrücken
- **Für ein WIR im Quartier Südl. Vorstadt & Oberwerth in Koblenz**
AWO Bezirksverband Rheinland e.V.
- **Unser Haus – Unser Viertel – Unsere Nachbarschaft!**
Baugenossenschaft Wiederaufbau eG, Braunschweig
- **Nachbarschaftswerkstatt im Haus der Talente**
Stadtteilentwicklung Weststadt e. V., Braunschweig
- **Rikscha-Mobil Märkisches Viertel**
GESOBAU AG, Berlin
- **Adorf einfach anders!**
Stadt Adorf/Vogtland



■ Die Alexianerstraße im Westend

Quartiersmanagement Gladbach & Westend, Mönchengladbach

■ Streetsport-Park Dresden-Gorbitz

Eisenbahner-Wohnungsbaugenossenschaft Dresden eG

Der Wettbewerb Preis Soziale Stadt

Bereits seit dem Jahr 2000 zeichnet der Wettbewerb „Preis Soziale Stadt“ Projekte und Initiativen aus, die im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes der Sozialen Stadt aktiv sind. Die Komplexität der Problemlagen erfordert dabei ein integriertes Vorgehen in Kooperation unterschiedlichster Akteure. Der Wettbewerb stellt das Engagement von kommunalen Institutionen, Verbänden, Wohnungsunternehmen und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen in den Mittelpunkt. Der Preis Soziale Stadt zeichnet dabei Projekte und Initiativen aus, die sich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und ein soziales Miteinander in Quartieren und Nachbarschaften einsetzen. Der Wettbewerb ist eine Gemeinschaftsinitiative von Auslobern aus Politik, Verbänden, Wohnungswirtschaft und Wohlfahrtspflege. Gerade in diesem Verbund kommt das Hauptanliegen des Wettbewerbs besonders zum Ausdruck: Innovative Projekte und ganzheitliche Ansätze, die auf vielfältige Kooperationen unterschiedlicher Akteure basieren, sollen einer breiten Öffentlichkeit bekannter gemacht werden und auf diesem Wege Nachahmer finden.



Abb. 15: Die fünf Preistrophäen des Wettbewerbs Preis Soziale Stadt 2023

Dr. Frank Jost
vhw e. V., Berlin



Abb. 14: Gruppenfoto aller Preisträger 2023



Jörn Düwel, Niels Gutschow



Tanja Siems



David Sim

Gestaltung von Glück

Vom Scheitern des Werkbunds und dem Aufstieg von Ikea

Städtebau, Architektur und Wohnen der jüngeren Zeit

210 × 230 mm, 352 Seiten, 220 Abbildungen, Softcover, DOM publishers, Berlin 2023

ISBN 978-3-86922-685-9

28,00 Euro

Die Moderne trat zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Versprechen an, die Städte von Chaos, Verworrenheit und gesellschaftlicher Zerrissenheit zu befreien. So sollte das uneingelöste Erbe der Aufklärung endlich gesetzmäßig zur Entfaltung gebracht werden. Jörn Düwel und Niels Gutschow begegnen dieser Entwicklungsgeschichte skeptisch. Einer Fortschrittsteologie schenken sie keinen „Glauben“.

Für die Gestalt von Architektur und Stadt, so die These des vorliegenden Buchs, gibt es weder logische noch vernünftige oder gar überzeitliche Gewissheiten. In vier größeren Texten zu zentralen Themen der jüngeren Zeit analysieren die Autoren gängige „Erzählungen“ und zeigen, wie einflussreich hergebrachte Denkmuster zur Gestaltung der Städte waren und immer noch sind.

Stadt vermitteln

Methoden und Werkzeuge für gemeinschaftliches Planen

176 Seiten, 110 farbige Abbildungen, Birkhäuser Verlag, Basel 2023

ISBN: 978-3-0356-2410-6

68,00 Euro

Gemeinschaftliche Stadtplanung in Forschung, Lehre und Praxis

Dieses praxisnahe Handbuch richtet sich an alle urbanen Akteure, die vielfältige städtebauliche Planungskonzepte entwickeln und umsetzen möchten. Kompetenzorientierte Anwendungsmethoden und Prozessmodelle werden von der analytischen Herangehensweise über die Konzeptstrategie bis hin zur Realisierung partizipativer Projekte dargestellt.

Im Rahmen der partizipativen angewandten Stadtvermittlung haben sich kreative und ergebnisoffene Experimente als wissenschaftlicher und praxisorientierter Ansatz bewährt. Das Buch vermittelt als Methodenkatalog konkrete und unmittelbar umsetzbare Handlungsprinzipien für eine experimentelle Stadtforschung innerhalb eines entwerferischen und planerischen Vorgehens in Lehre und Praxis.

Sanfte Stadt

Planungsideen für den urbanen Alltag

Klappenbroschur

20,5 × 26,5 cm, 256 Seiten, zahlr. farb. Abb., Jovis Verlag, Berlin 2022

ISBN 978-3-86859-747-9

42,00 Euro

Nach wie vor besteht unser Leben auch aus lästigen Aufgaben. Wir alle müssen in der Winterkälte auf den Bus warten, den Abwasch machen, den Müll hinausbringen, möglicherweise einen langen Arbeitsweg mit dem Auto zurücklegen. Für David Sim liegt die Lösung direkt um die Ecke: Mit einfachen, kostengünstigen Mitteln und einem Fokus auf den menschlichen Maßstab könnte das Leben in der Stadt einfacher, angenehmer, sanfter aussehen.

Sim zeigt, dass dafür das Gleichgewicht zwischen Dichte und Vielfalt der entscheidende Faktor ist und die in unserem städtischen Umfeld bereits vorhandenen Potenziale genutzt werden sollten. Das Ziel: Quartiere, die Leichtigkeit und Komfort versprechen und sich an unsere sich ständig ändernden Bedürfnisse anpassen. Langsamer, kleinteiliger, leiser: David Sim erzählt vom guten Leben in städtischen Nachbarschaften.

Robert Kretschmann

Verteilung von Abgängen aus beruflichen Schulen aus regionaler Perspektive

In Deutschland werden in vielen etablierten und neuen Berufen dringend neue Arbeitskräfte benötigt. Laut Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz liegt die Fachkräftelücke bei 630.000 Personen. Ein Instrument zur Reduzierung dieser Lücke ist die Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in entsprechend benötigten Berufen. Neben den allgemeinbildenden Schulen (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien) existieren die beruflichen Schulen mit dem Schwerpunkt, eine qualifizierte Berufstätigkeit zu erreichen oder über den beruflichen Werdegang die (Fach-)Hochschulreife zu erlangen. Hier können also bereits während der schulischen Ausbildung ab der sechsten Klasse und im Rahmen der Berufsschule neben der betrieblichen Ausbildung Fachkenntnisse über den allgemeinen schulischen Rahmen hinaus erworben werden. Im Jahr 2021 kamen deutschlandweit etwa 23,6 Prozent aller Absolventen und Abgänger aus einer beruflichen Schule.

Die Zahl der abgehenden Schüler von beruflichen Schulen ist in den letzten Jahren insgesamt rückläufig, unterscheidet sich jedoch nach Art des Abschlusses und regionaler Lage zum Teil. Ein Vergleich der kumulierten Zeiträume 2019 bis einschließlich 2021 und 2016 bis einschließlich 2018 zeigt, dass in Deutschland im erstgenannten Zeitraum etwa 6,6 Prozent weniger Schüler eine berufliche Schule absolviert haben als im Zeitraum zuvor. Dabei gibt es regional durchaus gravierende Unterschiede (vgl. Abb. 1). Ins-

besondere in den östlichen Bundesländern sowie in einigen Kreisen im Ruhrgebiet und im übrigen Nordrhein-Westfalen ist die Zahl der Schulabgänger durchaus angestiegen. In den bayerischen Kreisen gibt es sowohl starke Zuwächse als auch starke Rückgänge, was eventuell mit einer Verlagerung von Schulstandorten zu tun haben könnte. In Niedersachsen und Baden-Württemberg sind fast ausschließlich Rückgänge zu verzeichnen.

Im Vergleich zu den Gesamtzahlen der Absolventen zeigen die Zahlen der Schüler mit Hauptschulabschluss ein vielerorts anderes Bild (vgl. Abb. 2). Deutschlandweit ist im Zeitraum 2019 bis 2021 im Vergleich zu 2016 bis 2018 ein Anstieg von 8,1 Prozent zu verzeichnen. Insbesondere Kreise in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg zeigen hier zum Teil sehr hohe Anstiege. In Bayern dagegen gibt es zum Teil sogar sehr starke Rückgänge, was vermutlich auch damit zusammenhängt, dass es wie bei den allgemeinbildenden Schulen keine reinen Hauptschulen, sondern „Mittelschulen“ gibt und sich Schüler hier oftmals für den Realschulabschluss in diesem Schultyp entscheiden.

Quellen: www.regionalstatistik.de, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2023

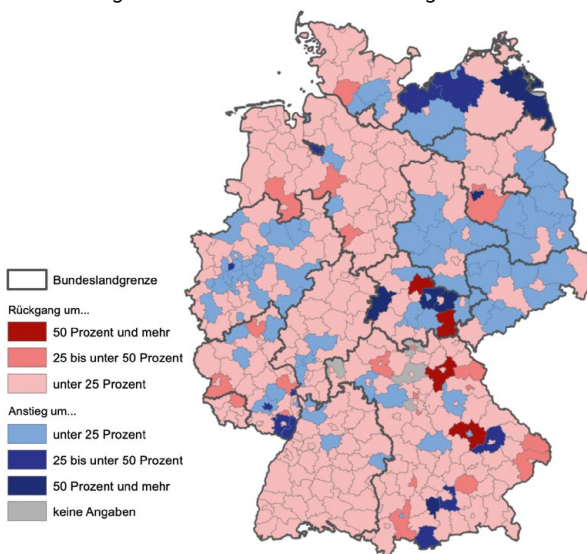


Abb. 1: Veränderung der Absolventen und Abgänger an beruflichen Schulen insgesamt je Kreis im Zeitraum 2019 bis 2021 (kumuliert) zu 2016 bis 2018 (kumuliert) in Prozent.

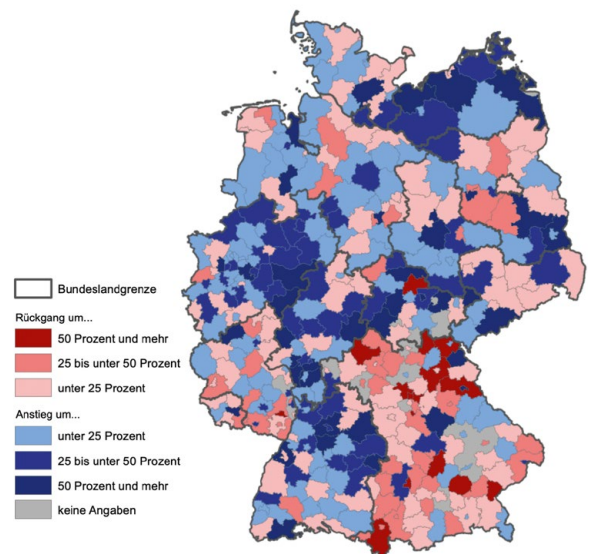


Abb. 2: Veränderung der Absolventen und Abgänger mit Hauptschulabschluss an beruflichen Schulen je Kreis im Zeitraum 2019 bis 2021 (kumuliert) zu 2016 bis 2018 (kumuliert) in Prozent.

Geschäftsstellen des vhw

Bundesgeschäftsstelle

Fritschestraße 27–28, 10585 Berlin
Tel.: 030/39 04 73 0, Fax: 030/39 04 73 190
E-Mail: Bund@vhw.de
www.vhw.de

Baden-Württemberg

Gartenstraße 13, 71063 Sindelfingen
Tel.: 07031/8 66 10 70, Fax: 07031/8 66 10 79
E-Mail: GST-BW@vhw.de

Bayern

Josephsplatz 6, 80798 München
Tel.: 089/29 16 39 30
Fax: 089/29 16 39 32
E-Mail: GST-BY@vhw.de

Nordrhein-Westfalen

Hinter Hoben 149, 53129 Bonn
Tel.: 0228/7 25 99 45, Fax: 0228/7 25 99 95
E-Mail: GST-NRW@vhw.de

Saarland

Konrad-Zuse-Straße 5, 66115 Saarbrücken
Tel.: 0681/9 26 82 10, Fax: 0681/9 26 82 26

Region Nord

Niedersachsen/Bremen

Sextrostraße 3, 30169 Hannover
Tel.: 0511/98 42 25-0, Fax: 0511/98 42 25-19
E-Mail: GST-NS@vhw.de

Schleswig-Holstein/Hamburg

Sextrostraße 3, 30169 Hannover
Tel.: 0511/98 42 25-0, Fax: 0511/98 42 25-19
E-Mail: GST-SH@vhw.de

Region Ost

Fritschestraße 27–28, 10585 Berlin
Tel.: 030/39 04 73 325, Fax: 030/39 04 73 390
E-Mail: GST-OST@vhw.de

Berlin/Brandenburg

Tel.: 030/39 04 73 325, Fax: 030/39 04 73 390
E-Mail: GST-BB@vhw.de

Mecklenburg-Vorpommern

Tel.: 030/39 04 73 310, Fax: 030/39 04 73 390
E-Mail: GST-MV@vhw.de

Sachsen

Grassistraße 12, 04107 Leipzig
Tel.: 0341/9 84 89 0, Fax: 0341/9 84 89 11
E-Mail: GST-SN@vhw.de

Sachsen-Anhalt

Tel.: 030/39 04 73 310, Fax: 030/39 04 73 390
E-Mail: GST-ST@vhw.de

Thüringen

Grassistraße 12, 04107 Leipzig
Tel.: 0341/9 84 89-0, Fax: 0341/9 84 89 11
E-Mail: GST-TH@vhw.de

Region Südwest

Friedrich-Ebert-Straße 5, 55218 Ingelheim

Hessen

Tel.: 06132/71496-0, Fax: 06132/71 49 69
E-Mail: GST-HE@vhw.de

Rheinland-Pfalz

Tel.: 06132/71496-0, Fax: 06132/71 49 69
E-Mail: GST-RP@vhw.de

VORSCHAU

Heft 5 September/Oktober 2023

Ein Überblick für unsere Leser

Themenschwerpunkt:

Im Osten viel Neues: genutzte Potenziale, engagierte Akteure, erfolgreiche Stadtentwicklung

- **Oranienburg: Stadtentwicklung im Speckgürtel von Berlin**
- **Cottbus: Neue Impulse in der Lausitz**
- **Brandenburg: Entwicklung historischer Stadtkerne**
- **Neubrandenburg: Oberzentrum zwischen Berlin und Ostsee**
- **Thüringen: Regionale und kommunale Entwicklungen**

Impressum

Forum Wohnen und Stadtentwicklung,
Verbandszeitschrift des vhw e. V.
15. Jahrgang
ISSN 1867-8815

Herausgeber

vhw – Bundesverband für Wohnen
und Stadtentwicklung e. V., Berlin
Vorstand: Prof. Dr. Jürgen Aring

Redaktion

Dr. Frank Jost
fjost@vhw.de

Ständige Mitarbeiter

Sebastian Beck, Dr. Diana Coulmas,
Christian Höcke, Dr. Olaf Schnur,
Dr. Thomas Kuder, Dr. Walter Metscher

Um den Lesefluss im Sinne einer barrierefreien Sprache nicht zu beeinträchtigen, verzichten wir auf die Schreibweisen /in, /innen, Innen, *innen bei Bürger, Bewohner, Nutzer, Akteur etc. Stattdessen nutzen wir i. d. R. die Doppelnennung femininer und maskuliner Formen (zum Beispiel Bürgerinnen und Bürger), die Substantivierungen des Partizips I und II sowie von Adjektiven im Plural (zum Beispiel die Studierenden, die Gewählten, die Verwitweten) oder das generische Maskulinum.

Die namentlich gekennzeichneten Artikel geben die Meinungen der Autoren, nicht unbedingt die von Herausgeber und Redaktion wieder.

Sitz der Redaktion

Bundesgeschäftsstelle des vhw e. V.
Fritschestraße 27–28
10585 Berlin
Telefon: 030/39 04 73 0
Telefax: 030/39 04 73 190
redaktion-fws@vhw.de
www.vhw.de

Grundlayout: C. A. Thonke, hirnbrand.com
Druck: X-PRESS GRAFIK & DRUCK GmbH, Berlin
Erscheinungsweise: zweimonatlich
Auflage: 3.000 Exemplare
Jahresabonnement: 64 € zzgl. Versandkosten
Einzelheft: 14 € zzgl. Versandkosten

Bezugsbedingungen:

Abonnement- und Einzelheftbestellungen richten Sie bitte per E-Mail an die Abonnementverwaltung: bonn@vhw.de
Der Bezug für Mitglieder des vhw e. V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Abbestellungen von Abonnements nur sechs Wochen vor Halbjahresschluss. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Quellenangabe gestattet. Alle Rechte vorbehalten.

Quellennachweis:

Abbildung Titelseite: Andreas Henn,
Frank Jost

