

Berichte	Bd. 89, H. 2, 2015, S. 109–120	Leipzig
----------	--------------------------------	---------

Tim FREYTAG, Freiburg  
 Holger JAHNKE, Flensburg

## Schulen und sozialräumliche Fragmentierung in städtischen Quartieren

### Summary

Schools are part and parcel of the dynamics of socio-spatial differentiation in urban communities. The production and reproduction of social and educational inequalities have stimulated ongoing public, political and academic debates that are often related to broader questions of social justice and practices of exclusion. The aim of this paper is to bring closer the research strands of urban studies and geographies of education. Drawing upon examples from Germany, we will highlight and critically reflect the interplay of educational and socio-political trends and interventions in urban communities. Moreover, this paper serves as an introduction to and as a framework for the special issue on *School and Community* published in the journal *Berichte. Geographie und Landeskunde*. Firstly, we point out a set of research perspectives on school and community with a focus on socio-spatial differentiation and interventions as a result of educational policies. Secondly, we summarize and contextualize the four following papers and empirical examples that are part of this special issue. Thirdly, we open up and discuss perspectives for future research activities in the field of schools and communities.

### 1 Einführung

Schule und Quartier stehen seit mehreren Jahren verstärkt im Fokus der Aufmerksamkeit von Politik und Öffentlichkeit. Vor allem in städtischen Quartieren mit einem hohen Anteil sozioökonomisch schwächer gestellter Bevölkerungsgruppen wird Handlungsbedarf erkannt, um bestehenden sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken sowie die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus zu fördern. Schule und Quartier wurden und werden dabei von politischer Seite häufig als zwei separate Handlungsfelder wahrgenommen. Das gleiche gilt für die wissenschaftliche Forschung, die bildungsbezogene Fragen lange Zeit ohne konkretere Bezüge zur räumlichen Umgebung betrachtet bzw. sozialräumliche Aspekte auf Quartiersebene nur selten in Verbindung mit der dort vorhandenen Bildungsinfrastruktur untersucht hat. Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, die wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Quartier künftig noch stärker in den Fokus politischer Maßnahmen und wissenschaftlicher Arbeiten zu nehmen.

Um den Austausch zwischen Bildungs- und Quartiersforschung zu unterstützen, wurde die Fachtagung *Bildung – Quartier – Kommune: Perspektiven aus Forschung und Praxis* von den Arbeitskreisen Quartiersforschung und Bildungsgeographie in der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) am 27. und 28. März 2014 in Freiburg veranstaltet.<sup>1</sup> Die Tagung hatte zum Ziel, verschiedene Perspektiven und Ansätze aus der Bildungs- und Quartiersforschung wissenschaftlich zu beleuchten und den Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern zu befördern. Die Vortragsbeiträge und Diskussionen haben deutlich gemacht, dass es sich um ein anregendes und zugleich kontroverses Forschungs- und Handlungsfeld handelt, das mit sowohl wissenschaftlichen als auch praktischen Herausforderungen verbunden ist.

Dieser Beitrag hat einführenden Charakter und befasst sich mit der Bedeutung von Schulen für die sozialräumliche Struktur von städtischen Quartieren. Er verfolgt das Ziel, die Forschungsstränge der Bildungsgeographie und der Quartiers- und Stadtforschung einander anzunähern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den aktuellen bildungs- und quartiersbezogenen Entwicklungen in Deutschland. Zugleich versteht sich der Beitrag als Rahmen für das vorliegende Themenheft *Schule und Quartier* der Zeitschrift *Berichte. Geographie und Landeskunde*. Zunächst wird herausgestellt, wie Schule und Quartier im Hinblick auf sozialräumliche Strukturen und bildungspolitische Interventionen wissenschaftlich betrachtet werden können. Dann werden die vier nachfolgenden Beiträge dieses Themenhefts als empirische Beispiele zusammenfassend eingeordnet. Abschließend zeigen wir Perspektiven für weitere Forschungsarbeiten auf.

## 2 Schule und Quartier als Forschungsfeld

Prozesse in Bildungsinstitutionen und städtischen Quartieren werden in der Geographie meistens unabhängig voneinander in unterschiedlichen Forschungskontexten betrachtet. Während das Quartier einen zentralen Gegenstand geographischer Stadtforschung darstellt, stehen Bildungsinstitutionen und insbesondere Schulen im Zentrum der geographischen Bildungsforschung. Beide Forschungsrichtungen – die geographische Quartiersforschung und die Bildungsgeographie – verbindet mit Blick auf ihre Forschungsmethoden und -fragen eine Verortung in der sozialgeographischen Tradition. Neben der Untersuchung vorhandener materieller, institutioneller und gesellschaftlicher Strukturen sind es vor allem soziale Veränderungsprozesse, die das Interesse beider Forschungszweige erregen. Beispielsweise nehmen gesellschaftliche Problemlagen wie Segregation und Exklusion sowohl in der Quartiersforschung als auch in der Bildungsgeographie eine zentrale Rolle ein – wenngleich zunächst mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand von zwei aktuell diskutierten Themenbereichen illustriert.

---

<sup>1</sup> Diese Tagung wurde von den Autoren dieses Beitrags gemeinsam mit Matthias DRILLING, Olaf SCHNUR und Oliver NIERMANN konzipiert und ausgerichtet.

### 2.1 Wohnsegregation und Schulsegregation

Die geographische Stadt- und Quartiersforschung beschäftigt sich in Anknüpfung an Arbeiten der *Chicago School* der Sozialökologie schon seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Prozessen der Segregation unterschiedlicher sozialer Gruppen in Großstädten und Metropolen. Ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass sozialräumliche Segregation einen wesentlichen Indikator für soziale Exklusion darstellt, sind verschiedene soziale Gruppen – differenziert nach ethnischen, sozialen, ökonomischen, lebens- oder konsumstilorientierten Indikatoren – in das Zentrum der Betrachtung gerückt. Die räumliche Segregation insbesondere der jeweils benachteiligten Gruppen dient als Indikator für sozialräumliche Fragmentierung und Exklusion (HEEG 2014), die sich beispielsweise in mangelndem Bildungserfolg im formalen Bildungssystem zeigen.

In der Bildungsforschung verweist der Begriff der Segregation auf eine Schulsegregation, die gerade in Deutschland im klassischen dreigliedrigen Sekundarschulwesen und einer ausgeprägten Sonderschultradition verankert ist. Die institutionelle Segregation nach Abschluss der vierjährigen Grundschule wurde lange Zeit nicht in Frage gestellt und erfolgte – zumindest in der Theorie – nicht nach der Wohnadresse, sondern nach den in der Grundschule erbrachten schulischen Leistungen. Dessen ungeachtet konnte in der bildungsgeographischen Forschung schon in den 1960er-Jahren gezeigt werden, dass die räumliche Nähe oder Distanz zum nächsten Gymnasium einen positiven oder negativen Einfluss auf die Bildungschancen und Bildungserfolge von Kindern hatte. Das nach schulischen Leistungen segregierte Sekundarschulwesen in Deutschland erwies sich in der Folge als institutionelle Weiche für soziale Inklusion oder Exklusion. Aufgrund der räumlich ungleichen Verteilung von Gymnasialstandorten – insbesondere in den ländlichen Räumen – wurde die Nähe oder Distanz des Wohnsitzes zum nächstgelegenen Gymnasium zu einem Einflussfaktor auf den Bildungserfolg bzw. -misserfolg (GEIPEL 1965; MEUSBURGER 1998, 291 ff.).

Die nationale und internationale Forschung zu *school segregation* und *school choice* (Schulwahlverhalten) bzw. zum Standortverhalten junger Familien untersucht das komplexe Wirkungsgefüge von Wohnsegregation und Schulsegregation in urbanen Räumen (MALMBERG et al. 2014; JAHNKE 2014). Hierbei verstärken sich Wohnsegregation und Schulsegregation wechselseitig und können gerade in benachteiligten städtischen Quartieren zu einer Spirale sozialer Exklusion führen (FREYTAG et al. 2015, 54 ff.). In den USA gab es bereits Mitte des 20. Jahrhunderts Strategien zur Desegregation, die auch als *busing* bezeichnet wurden. Dabei sollte der Schülertransport zwischen Quartieren benachteiligter afroamerikanischer Bevölkerungsgruppen und Wohngebieten privilegierter Bevölkerungsgruppen eingesetzt werden, um die Schulsegregation aufzubrechen, was sich jedoch letztendlich als nicht durchsetzbar erwiesen hat.

In Deutschland hat sich aufgrund der erhöhten Bildungssensibilität junger Eltern die räumliche Nähe einer „guten“ Schule zu einem zentralen Kriterium bei der Wohnstandortwahl entwickelt, was sich entsprechend in den räumlichen Unterschieden der Immobilienpreise niederschlägt. Solche Prozesse werden dann verstärkt, wenn durch Ausweisung von Schulbezirken die Wohnadresse

über die feste Zuordnung zu einer Schule entscheidet. Schulbezirksgrenzen können somit Immobilienpreisdifferenzen von unmittelbar benachbarten Wohnadressen bedingen, wenn sie Zuordnungen zu Schulbezirken bzw. Schulen mit unterschiedlich guter Reputation mit sich bringen. Umgekehrt konnte beispielsweise in Berlin gezeigt werden, dass Eltern in sozioökonomisch benachteiligten und häufig ethnisch segregierten Quartieren geeignete Mechanismen entwickeln, um diese Zuordnungen zu umgehen, indem sie ihre Kinder an Privatschulen oder an Schulen außerhalb des eigenen Bezirks anmelden. Zu diesen Ausweichstrategien gehören die Ummeldung des Schulkindes in einen anderen Schulbezirk oder die begründete Wahl eines spezifischen Schulangebots, beispielsweise eines exotischen Fremdsprachenangebots oder eines spezifischen Musik- oder Sportprofils (NOREISCH 2007; MORRIS-LANGE et al. 2013).

Diese Beispiele verdeutlichen, wie eng soziale Segregations- und Exklusionsmechanismen in Schulen und städtischen Quartieren miteinander verbunden sind. Die Entwicklung einzelner Schulstandorte kann dabei zur fortschreitenden sozialen Fragmentierung in Städten beitragen – insbesondere wenn die Segregation der Schülerschaft an der entsprechenden Schule im Quartier sogar stärker ist als die lokale Wohnsegregation. Umgekehrt hat sich in den letzten Jahren die Vorstellung ausgebreitet, dass über Bildungsinvestitionen und gezielte Schulentwicklung in sozioökonomisch benachteiligten Quartieren und somit durch die Institution Schule eine positive Quartiersentwicklung vorangebracht werden kann. Damit einher geht ein grundsätzlicher Wandel der Institution Schule selbst, die sich zunehmend gegenüber ihrem lokalen Umfeld öffnet.

## *2.2 Schule – von der Bildungsinstitution zum Lebensort*

Der sogenannte PISA-Schock hat seit dem Jahr 2000 zu einer gestiegenen gesamtgesellschaftlichen Sensibilisierung für Bildungsfragen geführt und in der Folge auch grundlegende Diskussionen um Bildung und Schule in allen deutschen Bundesländern ausgelöst. Die nachfolgenden Bildungsreformen wurden und werden in starkem Maße durch bundespolitische oder europäische Initiativen unterstützt und betreffen im Wesentlichen drei zentrale Bereiche.

Erstens lässt sich auf der Ebene des Unterrichts ein Wandel von der Lernzielorientierung zur Kompetenzorientierung beobachten, der sich in der Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die bestehenden Schulfächer äußert. In den Bundesländern werden die Lehrpläne sukzessive durch Bildungspläne, Bildungsstandards oder Fachanforderungskataloge ersetzt, die in aller Regel den einzelnen schulischen Institutionen mehr Raum für die Profilierung eigener Schulcurricula geben. Dahinter steht zum einen der Gedanke des interschulischen Schulstandortwettbewerbs, zum anderen geht es aber auch um die Anpassung der Unterrichtsinhalte und des Unterrichtsgeschehens an konkrete lokale Gegebenheiten (KLIEME et al. 2007).

Auf der Ebene des institutionellen Settings in Deutschland lässt sich zweitens ein allgemeiner Trend zur Abschaffung der tradierten Dreiteilung des Sekundarschulwesens in Hauptschule, Realschule und Gymnasium hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem mit dem meist achtjährigen Gymnasium und einem zweiten Schultyp mit unterschiedlichen Bildungsgängen in Anlehnung an die

Gesamtschultradition beobachten. Hier können sowohl der mittlere Schulabschluss als auch das Abitur – meistens nach neun Jahren – erworben werden. Die damit verbundenen Transformationsprozesse waren häufig mit einer Reorganisation der jeweiligen Schullandschaft verbunden, welche sich auf lokaler Ebene teilweise in veränderten Möglichkeiten der Bildungsteilnahme niedergeschlagen hat (AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014).

Darüber hinaus hat sich drittens ein grundlegender Wandel des Selbstverständnisses der Institution Schule vollzogen. Dies ist zum einen mit einer wachsenden Schulautonomie verbunden, zum anderen mit der Ausdehnung der Unterrichtszeit in Richtung eines ganztägigen Unterrichts-, Bildungs- oder Betreuungsangebots und einem Mittagstisch. Die konkrete Umsetzung wird häufig von lokalen institutionellen Trägern der nonformalen Bildung aus den Bereichen Sport oder Kultur oder Einzelakteuren der ansässigen Wirtschaft und Gesellschaft ausgestaltet (JAHNKE u. HOFFMANN 2015; TÄUBIG 2015).

Durch die geschilderten Öffnungsprozesse entwickeln sich viele Schulstandorte zu Kristallisationspunkten gemeinsamer lokaler Lern- und Lebensgemeinschaften in ihrem nachbarschaftlichen Umfeld. Verbunden mit dem gesteigerten Bewusstsein für die zentrale Bedeutung von Bildungsprozessen für gesellschaftliche Teilhabe von Individuen und gesellschaftlichen Wandel allgemein, können Schulen zu lokalen Aushandlungsorten von außerschulischen sozialen Problemlagen und Konflikten werden. Umgekehrt sehen sich Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Quartieren mit der Erwartung konfrontiert, dass lokale Problemlagen über schulische Bildungsinvestitionen „geheilt“ werden könnten. Insbesondere Fragen der Exklusion von marginalisierten Kindern und Jugendlichen, aber auch von deren Eltern und Familien sollen durch die Schule gelöst werden. In dieser Perspektive wechselseitiger Bedingtheit werden staatliche Grund- und Sekundarschulen zunehmend als Nachbarschafts- oder Quartiersschulen verstanden (GÜLES et al. 2010).

Aus bildungsgeographischer Perspektive lassen sich die geschilderten Veränderungen theoretisch-konzeptionell mit dem Begriff der *embeddedness* fassen, der die räumliche Verankerung und Vernetzung beschreibt (FREYTAG u. JAHNKE 2015, 83 f.). Während das Schulsystem des modernen Wohlfahrtsstaats ganz im Sinne der regionalen Daseinsvorsorge das Ziel der flächendeckenden staatlichen Versorgung mit relativ standardisierten Bildungsangeboten verfolgte, so wird heute eine lokale Ausdifferenzierung der schulischen Bildungsangebote durchaus befürwortet. In gewisser Weise war die Schule des modernen Wohlfahrtsstaats räumlich *disembedded* oder „entankert“, was sich architektonisch in den häufig geographisch marginalisierten Schulzentren aus Sichtbeton materialisiert. Die aktuelle Quartierschule ist demgegenüber eng mit dem lokalen Umfeld vernetzt. Sie ist nicht nur räumlich, sondern auch durch institutionelle und individuelle Verbindungen lokal verankert. Durch ihre Einbindung in lokalspezifische materielle, soziale, kulturelle und ökonomische Settings und Handlungsbezüge kann Schule einerseits Ausdruck, andererseits auch Gestalter lokaler Veränderungsprozesse werden.

Die zunehmende lokale *embeddedness* schulischer Institutionen als Vernetzungsstruktur in das lokale Umfeld bzw. die Nachbarschaft des Quartiers spiegelt sich institutionell im Konzept der lokalen Bildungslandschaften wider

(BLECKMANN u. DURDEL 2009). Der Begriff bezeichnet ein lokal organisiertes Netzwerk verschiedener Akteure der formalen und nonformalen Bildung, die sich durch vertraglich formalisierte oder informelle Kooperationsvereinbarungen in einem mehr oder weniger definierten räumlichen Umfeld zusammenschließen. Dadurch sollen einerseits Synergieeffekte zwischen den einzelnen Partnern entstehen, andererseits die Bildungsangebote und damit die Bildungsteilhabechancen für die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer vor Ort verbessert werden. Der Aufbau dieser Art von Bildungsnetzen ist nicht zwangsläufig mit einer tatsächlichen Erweiterung des Bildungsangebots verbunden, sondern kann sich auch auf die verbesserte Koordination und Sichtbarkeit bereits vorhandener Strukturen beschränken. Von „schulzentrierten Bildungslandschaften“ spricht man, wenn die ortsansässige Schule als Koordinationszentrum des lokalen Bildungsangebots fungiert – häufig über die Struktur des offenen oder gebundenen Ganztagsangebots, in welches ortsansässige Kooperationspartner strukturell eingebunden werden. Umgekehrt werden schulische Infrastrukturen immer häufiger von außerschulischen Partnern genutzt, so dass die Öffnung der Schule auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt.

Die zunehmenden Kooperations- und Austauschaktivitäten, die vor allem im Rahmen des Ganztagsangebotes oder von Bildungslandschaften entwickelt werden, führen dazu, dass sich Schulen immer stärker mit ihrem lokalen Umfeld vernetzen und als zentraler institutioneller Akteur lokale Entwicklungen mitgestalten. Dieses weitgehend autonome Handeln setzt Handlungsspielräume für Schulen voraus, wie sie in zentralisierten staatlichen Schulverwaltungen nicht möglich waren, solange wesentliche Entscheidungen auf Ebene des verantwortlichen Ministeriums bzw. der nachgeordneten Behörden getroffen wurden. Erst neuere Steuerungsmodelle von Schule, wie sie unter dem Begriff der *educational governance* (MAAG MERKI u. ALTRICHTER 2015) verhandelt werden, ermöglichen es den Schulen, beispielsweise als Kooperationspartner von anderen Akteuren im Quartier zu handeln und eigene strategische Entscheidungen zu treffen. Ein weiterer zentraler Aspekt dieser neuen Form der Governance von Bildung betrifft die Steuerung durch finanzielle Anreize, in der Regel durch Förderprogramme, die sich zum einen auf sozioökonomisch benachteiligte Quartiere, zum anderen auf Schulen und die Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften beziehen.

### *2.3 Bildungspolitische Interventionen im Quartier*

Die Systeme „Bildung“ und „Quartier“ bzw. deren tragende Akteure werden angesichts zunehmender sozialräumlicher Fragmentierung und wachsenden Wettbewerbs vielfach überfordert. So sind weder innerhalb der isolierten Sphäre „Bildungsarbeit“ (Schulen, Bildungsverwaltungen, Soziale Arbeit etc.) noch innerhalb der isolierten Sphäre „Quartiersarbeit“ (Nachbarschaften, Soziale Stadt-Projekte etc.) dauerhaft tragfähige Lösungen wahrscheinlich, so dass auch auf politischer Ebene in entsprechenden Interventionsprogrammen die Prozesse der Bildungs- und Schulentwicklung auf der einen Seite und andererseits der Stadt- bzw. Quartiersentwicklung zunehmend miteinander verschränkt werden (MILLION et al. 2015, 4 ff.).



Bereits im Jahr 2007 wurde auf Ebene der EU-Mitgliedstaaten in der *Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt* eine aktive Innovations- und Bildungspolitik eingefordert, die nach kooperativen Lösungen auf der lokalen Ebene sucht: „In benachteiligten Stadtquartieren müssen verstärkt solche Bildungsangebote geschaffen werden, die an die Bedürfnisse und Defizite der dort lebenden Kinder und Jugendlichen anknüpfen“ (BBSR 2010, 6). Auch in Deutschland wird seit einigen Jahren im Rahmen stadtpolitischer Interventionen wie dem Bund-Länder-Programm *Soziale Stadt* oder dem aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Programm *BiWAO* (Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier), die primär auf den Quartierskontext ausgerichtet sind, der Versuch unternommen, über Bildung und Schule die Quartiersentwicklung voranzubringen. Ähnliche Ziele finden sich wieder in der Münchner Erklärung des Deutschen Städtetags aus dem Jahr 2012, in welcher „Bildung [...] zunehmend zur zentralen Zukunftsstrategie der Städte und Gemeinden“ erklärt wird (DEUTSCHER STÄDTETAG 2012).

Während die genannten Programme vorrangig auf die Quartiersentwicklung abzielten, richtet sich das Bundesprogramm *Lernen vor Ort* explizit auf die Förderung von Bildungsprozessen. Die Erkenntnis, dass bessere Bildungsmöglichkeiten für alle Altersgruppen (lebenslanges Lernen) nicht nur einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten, sondern auch als wirksame Bremse gegen soziale Exklusion eingesetzt werden können, hat zu einer Vielzahl von lokalen Projekten und Initiativen geführt, die von Schulen, vor allem aber von Kommunen, Stiftungen, Förderprogrammen, Quartiersmanagementbüros sowie auch von der Wohnungswirtschaft angestoßen wurden.

Hinter dieser Initiative steht die Erwartung, dass durch eine Erhöhung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der ansässigen Bevölkerung sowohl die Wettbewerbsfähigkeit als auch die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der betroffenen Quartiere und damit auch der Gesamtstadt verbessert werden könne. Diese These erscheint zunächst plausibel, wirft aber – gerade aus Sicht einer kritischen Quartiersforschung – letztlich doch einige Fragen auf. Diese betreffen zum einen den Verbleib bzw. die Abwanderung von erfolgreich ausgebildeten Menschen. EL-MAFAALANI und KURTENBACH (2014) gehen davon aus, dass eine erfolgreiche Bildungsarbeit vor Ort weniger zur sozialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklung des Quartiers als vielmehr zur selektiven Abwanderung eben jener qualifizierten Menschen führt. Eine erfolgreiche quartiersbezogene Interventionspolitik im Bildungssektor kann dann das Gegenteil dessen produzieren, was eigentlich intendiert ist – nämlich eine Abwärtsspirale.

Ein zweiter Einwand richtet sich auf den Charakter der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Quartiers als Folge von Bildungsinterventionen, da solche Aufwertungsprozesse in vielen Städten Gentrifizierungsprozesse auslösen, die ihrerseits eine Verdrängung der Quartiersbewohnerinnen und -bewohner bewirken können. Wenn innerhalb eines Quartierumfelds einerseits der Aufbau von „Bildungslandschaften“ finanziell gefördert wird, andererseits jedoch Prozesse der Gentrifizierung nicht wirksam verhindert werden, stellt sich die Frage nach der Kohärenz städtischer Quartierspolitik. Wenn es das erklärte Ziel von Stadtpolitik ist, mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich zu schaffen, dann sollten

die unterschiedlichen Politikfelder der Stadt-, Wohnungs- und Bildungspolitik integriert betrachtet und besser aufeinander abgestimmt werden. Eine solche Kombination quartiers- und bildungsbezogener Handlungsfelder ist ein vielversprechender Ansatz, um dem Problem der sozialen Segregation und Exklusion – sowohl im Quartier als auch in der Schule – zu begegnen.

Ein bekanntes Beispiel für eine solche Interventionspolitik ist die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln. Ausgelöst durch eine gewachsene Überlastung der Rütli-Grundschule mit sozialen Problemlagen, weigerten sich die Lehrerinnen und Lehrer der Schule öffentlichkeitswirksam, weiterhin den Regelunterricht durchzuführen. Die daraus resultierende lokale und bundesweite Medienaufmerksamkeit erzeugte auf bildungspolitischer Ebene einen hohen Handlungsdruck, der in der Entwicklung einer neuen Bildungslandschaft unter dem Namen *Campus Rütli* mündete. Diese Imagepolitik führte zu einen zu besseren Unterrichtsbedingungen, zum anderen aber auch zu einem umfassenden Aufwertungsprozess nicht nur der Schule, sondern des gesamten Quartiers. Die bildungspolitische Intervention wurde hier also zum Auslöser eines massiv beschleunigten Gentrifizierungsprozesses (DUVENECK 2016).

### **3 Empirische Beispiele für Untersuchungen zum Verhältnis von Bildung und Quartier**

Die Auswahl der in diesem Themenheft enthaltenen Beiträge umfasst bildungsbezogene Interventionen im lokalen Kontext. Die im Folgenden kurz skizzierten Beispiele beziehen sich auf Mülheim an der Ruhr (Nordrhein-Westfalen), Berlin, Leipzig und eine kleinere Gemeinde im Großraum von Paris.

In Analogie zum Konzept der residentiellen Segregation, das sich auf sozio-ökonomische und ethnische Merkmale der Wohnbevölkerung bezieht, lassen sich anhand von Daten zu den Schülerinnen und Schülern einer Bildungseinrichtung auch die Schulsegregation und die sogenannten sozialen Schulprofile bestimmen. Wie Thomas GROOS in seinem Beitrag ausführt, können die sozialen Schulprofile von kommunaler Seite herangezogen werden, um z.B. einzelne Bildungseinrichtungen zu identifizieren, die für zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen besonders geeignet erscheinen. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht jedoch die Frage der Schulsegregation und der diesbezüglichen Veränderungen, seitdem die Schulbezirksbindung für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2008 aufgehoben wurde. Am Beispiel bildungsstatistischer Daten für die Stadt Mülheim an der Ruhr arbeitet Thomas GROOS heraus, inwiefern die soziale Schulstruktur mit den sozialräumlichen Verhältnissen korrespondiert. Es wird deutlich, dass die Einführung der freien Schulwahl eine Verstärkung des sozial und ethnisch selektiven Schulwahlverhaltens bewirkt hat. Dieser Trend ist für die betreffenden Kommunen mit großen planerischen sowie bildungs- bzw. sozialpolitischen Herausforderungen verbunden und macht es immer schwieriger, ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot für die lokale Bevölkerung bereitzustellen.

Es wird vielerorts als Problemlage wahrgenommen, dass Quartiere mit einem hohen Anteil einkommensschwacher Haushalte nicht besonders gut mit Gymnasien und anderen zur Hochschulreife führenden Schulen ausgestattet sind. Infolge



eines u. a. durch längere Wege erschwerten Zugangs zu Bildungseinrichtungen reduzieren sich die Bildungschancen und die damit verbundenen Möglichkeiten für einen sozioökonomischen Aufstieg – und dies gilt besonders für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Verhältnissen. Vor diesem Hintergrund befasst sich Birgit GLORIUS in ihrem Beitrag mit den kommunalen Handlungsmöglichkeiten, um entsprechende Quartiere durch sozialräumliche Maßnahmen zu unterstützen. Am Beispiel des Leipziger Ostens geht sie der Frage nach, wie Bildungspolitik und Bildungsplanung als sozialräumliche Intervention wirksam werden können. Konkret reflektiert der Beitrag den Aushandlungsprozess um den Standort eines neuen Gymnasiums, das eigentlich als Maßnahme zur Aufwertung und Entwicklung eines Quartiers dienen sollte. Im Ergebnis hat das Zusammenwirken von Akteuren aus Planung, Politik und Zivilgesellschaft jedoch dazu geführt, dass dieses Gymnasium nicht, wie sich ursprünglich angedeutet hatte, in zentraler Lage eines „Problemviertels“ errichtet, sondern in einem durch sozioökonomisch besser gestellte Haushalte geprägten benachbarten Quartier angesiedelt wurde. Das Leipziger Beispiel verdeutlicht, wie es zu Konflikten zwischen dem sektoralen Ansatz eines gesamtstädtischen Schulentwicklungsplans und dem quartiersbezogenen Ansatz eines Stadtteilentwicklungskonzepts kommen kann und wie schwierig sich die Verwirklichung integrierter Planungs- und Entscheidungsprozesse im Rahmen von Governance auf lokaler Ebene angesichts unterschiedlicher Interessen und zeitlicher Rahmenvorgaben gestalten kann.

Von der zunehmenden Vernetzung mit außerschulischen Partnern erhofft man sich in Deutschland, neue Spielräume für die Bildungsförderung (u. a. den Ausbau der Ganztagschule) zu eröffnen und diese insbesondere auch für Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Quartieren nutzbar zu machen. In ihrem Beitrag erörtert Julia NAST am Beispiel von zwei Grundschulen in Berlin, dass die Vernetzung mit außerschulischen Partnern sehr unterschiedlich verlaufen und dabei auch neue lokale Ungleichheiten hervorbringen kann – je nachdem, ob es sich um eine Schule in einem benachteiligten oder in einem privilegierten Quartier handelt. Im Einzelnen geht es dabei um den mit Vernetzung und Kooperation verbundenen Arbeitsaufwand, um die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte und um die Qualität und Ausrichtung der betreffenden Angebote.

Der Beitrag von Andrea NIESZERY ist einer Gemeinde aus der Region Île-de-France in Frankreich gewidmet. Es geht darum, wie der Standort einer neu einzurichtenden Schule innerhalb der Kommune ausgehandelt wird. Hintergrund ist die Aufhebung der bis vor einiger Zeit noch in der *carte scolaire* festgelegten Verbindung von Schulstandort und Wohnstandort. Infolge einer Aufhebung der *carte scolaire* ist es zu einer verstärkten Schulsegregation gekommen. Dies wird besonders deutlich, da die betreffende Gemeinde eine Großwohnsiedlung und einen davon getrennt liegenden alten Kernbereich umfasst. Wie sich zeigt, ist die in der Großwohnsiedlung lebende Bevölkerung in starkem Maße von einer sozioökonomischen Benachteiligung betroffen. Ansätze der *politique de la ville* (Stadtpolitik) sind nicht geeignet, um das hohe Maß schulischer Segregation und den geringeren Bildungserfolg an Schulen in benachteiligten Quartieren abzuschwächen.

Die verschiedenen Beiträge veranschaulichen die Vielfalt bildungsgeographischer und quartiersbezogener Forschungsthemen und das Spektrum unterschiedlicher methodischer und theoretisch-konzeptioneller Zugänge. Weiterhin geht aus den Beiträgen hervor, dass geeignete Anknüpfungspunkte zwischen Quartiers- und Stadtforschung, Humangeographie (u. a. Sozialgeographie und Politische Geographie) und Bildungsforschung bestehen. Ein weiterer Austausch kann zu einem besseren Verständnis beitragen und Anregungen für weitergehende Untersuchungen geben.

#### **4 Fazit**

Ein zunehmendes Bewusstsein für die wechselseitige Bedingtheit bildungs- und quartiersbezogener Fragen hat zur Entwicklung und Unterstützung entsprechender Maßnahmen durch Politik und Zivilgesellschaft geführt. Auch in der Bildungs- und Quartiers- bzw. Stadtforschung zeigt sich ein wachsendes Interesse an einer integrierten Betrachtung der beiden Themenfelder (MILLION et al. 2015). Dabei gilt es, die maßgeblichen Zusammenhänge empirisch wie auch theoretisch-konzeptionell herauszuarbeiten. Ein weiteres Forschungsziel besteht darin, bildungspolitische Interventionen in städtischen Quartieren im Hinblick auf ihre Ursachen und Auswirkungen zu untersuchen und im breiteren Kontext einer fortschreitenden Flexibilisierung des Schul- und Bildungswesens zu reflektieren. Aus dem allgemeinen Trend zur Flexibilisierung, der mit einer Ökonomisierung und teilweise auch Privatisierung sowie einer Lockerung organisatorischer und territorialer Bezüge der Bildungseinrichtungen einhergeht, ergeben sich neue Spielräume, aber auch Zwänge für die Governance von Bildung im lokalen Kontext und auf regionalen und überregionalen Maßstabsebenen. Eine künftige Herausforderung besteht darin, die Arbeiten im Bereich der städtischen Quartiers- und Bildungsforschung zu vertiefen und um internationale Studien sowie auch bildungsbezogene Untersuchungen in ländlich geprägten Gebieten zu ergänzen.

Die Rolle von Bildungseinrichtungen im städtischen Quartier unterscheidet sich deutlich von der Bedeutung von Schulen im ländlichen Raum, für den ein besonders großes Forschungsdefizit besteht. Während in den Städten vor allem Fragen der Integration und des Umgangs mit sozialen und sozialräumlichen Ungleichheiten im Vordergrund stehen, richtet sich das Interesse von Forschung und Praxis im ländlichen Raum eher auf Aspekte der Kooperation und Zusammenlegung von Bildungseinrichtungen mit dem Ziel einer Stabilisierung der demographischen Entwicklung im Rahmen der regionalen Daseinsvorsorge sowie der Optimierung bestehender und zukunftsorientierter Bildungsangebote.

Durch die Untersuchung und Einbeziehung von internationalen Beispielen – und teilweise bereits durch eine kontrastierende Betrachtung der Bildungslandschaft in den deutschen Bundesländern – eröffnet sich der Blick auf mögliche Alternativen im Bildungsbereich. Dies gilt z. B. für Erfahrungen mit dem vielerorts praktizierten Modell der Kommunalisierung von Schulen, das den Kommunen die Zuständigkeit für die inneren und äußeren schulischen Angelegenheiten überträgt. Weitere Fragen, die durch eine Gegenüberstellung internationaler Beispiele und

im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen untersucht werden können, liegen im Umgang mit Schulbezirken und Schulwahl sowie in der Betrachtung verschiedener Varianten der Ökonomisierung des Bildungsmarkts. Angesichts der global zum Teil ähnlich verlaufenden Entwicklungen (*school segregation*, Öffnung von Schulen, lokale Differenzierung u. a.) erscheint eine Intensivierung des internationalen Austauschs und der Kooperation im Bereich der bildungsbezogenen geographischen Forschung besonders wichtig und vielversprechend für die künftige Arbeiten.

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf) (letzter Zugriff 17.03.2016).
- BBSR – BUNDESINSTITUT FÜR BAU-, STADT- UND RAUMFORSCHUNG (Hrsg.) 2010: Leipzig Charta zur nachhaltigen europäischen Stadt. Angenommen anlässlich des Informellen Ministertreffens zur Stadtentwicklung und zum territorialen Zusammenhalt in Leipzig am 24./25. Mai 2007. In: Informationen zur Raumentwicklung, 4, S. 315–319.
- BLECKMANN, P. u. A. DURDEL (Hrsg.) 2009: Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- DEUTSCHER STÄDTETAG (Hrsg.) 2012: „Bildung gemeinsam verantworten“ – Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012. URL: [http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner\\_erklaerung\\_2012\\_final.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf) (letzter Zugriff 17.03.2016).
- DUVENECK, A. 2016: Bildungslandschaften verstehen: Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis. Weinheim.
- EL-MAFAALANI, A. u. S. KURTENBACH 2014: Das Raumparadoxon der Bildungspolitik. Warum Bildungsinvestitionen sozialräumlicher Segregation nicht entgegenwirken. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 5, S. 344–351.
- FREYTAG, T. u. H. JAHNKE 2015: Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. In: Geographica Helvetica, 70, 1, S. 75–88.
- FREYTAG, T., H. JAHNKE u. C. KRAMER 2015: Bildungsgeographie. Darmstadt.
- GEIPEL, R. 1965: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens: Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. Frankfurt am Main.
- GÜLES, O., T. WAGNER u. R. WAGNER 2010: Bildung, Arbeit und Sozialraum. Zum besonderen Handlungsbedarf in benachteiligten Quartieren. In: Informationen zur Raumentwicklung, 2/3, S. 111–127.
- HEEG, S. 2014: Fragmentierung. In: Lossau, J., T. FREYTAG u. R. LIPPUNER (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 67–80.
- JAHNKE, H. 2014: Bildung und Wissen. In: LOSSAU, J., T. FREYTAG u. R. LIPPUNER (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 153–166.
- JAHNKE, H. u. K. HOFFMANN 2015: Das Offene Ganztagsangebot als Schnittstelle zwischen Bildung und Kommune im ländlichen Raum. In: COELEN, T., A. J. HEINRICH u. A. MILLION (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, S. 363–372.
- KLIEME, E. et al. 2007: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Berlin. URL: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) (letzter Zugriff 11.05.2016)

- MAAG MERKI, K. u. H. ALTRICHTER 2015: Educational Governance. In: DDS – Die Deutsche Schule, 107, 4, S. 396–410.
- MALMBERG, B., E. K. ANDERSSON u. Z. BERGSTEN 2014: Composite geographical context and school choice attitudes in Sweden: A study based on individually defined, scalable neighborhoods. In: Annals of the Association of American Geographers, 104, 4, S. 869–888.
- MEUSBURGER, P. 1998: Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg.
- MILLION, A., A. J. HEINRICH u. T. COELEN 2015: Schnittfelder zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen. In: COELEN, T., A. J. HEINRICH u. A. MILLION (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, S. 1–19.
- MORRIS-LANGE, S., H. WENDT u. S. WOHLFAHRT 2013: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Berlin.
- NOREISCH, K. 2007: Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understanding of Catchment Areas in Berlin. In: Urban Studies, 44, 7, S. 1307–1328.
- TÄUBIG, V. 2015: Ganztagschulen und Bildungslandschaften. In: COELEN, T., A. J. HEINRICH u. A. MILLION (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, S. 191–202.