

## **Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft**

*Nina Kolley*

In Debatten über Bildungsmisere und Bildungspolitik wird seit einigen Jahren zunehmend über das Thema regionale, kommunale bzw. lokale Bildungslandschaften diskutiert. Synonym ist teils auch von Bildungsverbänden die Rede. Dabei handelt es sich bislang noch nicht um ein einheitlich definiertes Konzept; vielmehr sind verschiedene Meinungen darüber zu finden, was unter einer Bildungslandschaft zu verstehen ist (vgl. Luthé 2009; Berse 2009).

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick in Bezug auf die Konzeptualisierung von Bildungslandschaften und führt das Konzept der nachhaltigen Bildungslandschaft ein. Dabei wird in drei Schritten vorgegangen. Zunächst werden im ersten Abschnitt diverse Vorstellungen und Definitionen der Bildungslandschaft dargestellt. Es wird argumentiert, dass die Operationalisierung von Bildungslandschaften bislang zu kurz greift und um eine weitere Dimension ergänzt werden muss, die Aspekte der Macht- und Governanceforschung aufgreift. Im Anschluss wendet sich ein zweiter Abschnitt dem Konzept der nachhaltigen Bildungslandschaften zu. Schließlich wird im letzten Abschnitt die Entstehung (nachhaltiger) Bildungslandschaften in der Praxis diskutiert.

In der Regel beziehen sich Bildungslandschaften auf Netzwerke, die

„formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -gelegenheiten in einem geografisch begrenzten Raum kohärent miteinander verschränken, um den Kindern,

Jugendlichen, Erwachsenen aber auch Familien und Gruppen vor Ort optimierte Lern- und Entwicklungschancen bieten zu können“ (Kolleck/de Haan/Fischbach 2012: 138).

Während Bildungslandschaften in anderen Ländern wie den Niederlanden (Stichwort Fensterschulen) bereits fest etabliert wurden (vgl. Bollweg/Otto 2011), befindet sich die Entwicklung in Deutschland noch in den Anfängen. Vorteile von Bildungslandschaften werden insbesondere darin gesehen, dass

„eine verbesserte Abstimmung und gemeinsame Orientierung der professionellen Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in ihren verschiedenen Lebensphasen für alle beteiligten Institutionen eine wesentliche Qualitätsverbesserung ihrer eigenen Arbeit bewirken kann“ (Baumeier/Warsewa 2011: 7).

Darüber hinaus werde mit Bildungslandschaften die Möglichkeit geschaffen, in Netzwerken unterschiedliche professionelle Kompetenzen zu ergänzen (vgl. Baumeier/Warsewa 2011: 7) und Dynamiken zu fördern. Gegner von Bildungslandschaften befürchteten vor allem, dass mit deren Etablierung ein Verlust von Autonomie sowie die „Überwindung von exklusiven institutionellen Zuständigkeiten“ (Baumeier/Warsewa 2011: 5) einhergehen können. Allerdings zeige die Erfahrung mit den niederländischen Fensterschulen, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen „institutioneller Eigenständigkeit und enger Abstimmung“ möglich sei (Baumeier/Warsewa 2011: 5).

Die Popularität des Konzeptes der Bildungslandschaft wird meist auf die Forderung nach einem zunehmenden Ausbau von Ganztagschulen, auf den Innovationsdruck lokaler Akteure sowie auf die wachsende Rolle von Bildung als Standortfaktor zurückgeführt (vgl. Bleckmann/Durdel 2009). Nicht zuletzt haben sich Anforderungen, mit denen Kommunen

konfrontiert werden, in den letzten Jahren stark gewandelt. Der demographische Wandel, mangelnde Ressourcen im Bildungsbereich, schwierige Haushaltslagen, die Gefährdung von Ökosystemen und der Klimawandel gehören zu aktuellen Problemen, gegenüber denen sich Kommunen auch im kommunalen Wettbewerb behaupten müssen.

Während jedoch häufig von Bildungslandschaften die Rede ist, existiert eine Vielzahl an Auffassungen darüber, was unter einer Bildungslandschaft verstanden und wie diese realisiert werden kann. Diese Vielzahl beginnt bereits bei der Definition von Bildung selbst. Oft wird die Konzeption von Bildung in Bezug auf den Begriff der Bildungslandschaften auf einen umfassenden Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit bezogen, der im Zusammenspiel von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen erfolge (Olk/Stimpel 2011: 170). Vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche auf ihre Zukunft vorbereitet und gesellschaftlich handlungsfähig gemacht werden sollten, wird davon ausgegangen, dass Lernen überall stattfindet und sich nicht allein auf die Schule konzentriert. Im zwölften Kinder- und Jugendbericht bezieht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) das Konzept Bildung auf die räumliche Dimension und argumentiert, dass sich Bildung vor, neben und nach der Schule vollziehe. Kommunen bzw. Städte oder Regionen haben nach diesem Verständnis die Aufgabe, vielseitige Bildungs- und Lernmöglichkeiten und eine bessere Vernetzung vielseitiger Lernorte zu unterstützen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Für die Umsetzung von Bildungslandschaften spielt demnach die bessere Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Lernorten eine entscheidende Rolle.

Zudem wurden die Unterschiede zwischen lokalen, kommunalen und regionalen Bildungslandschaften bislang nicht einheitlich festgelegt. Oft werden diese Begrifflichkeiten synonym verwendet. *Regionale Bildungslandschaften* werden gegenüber lokalen und kommunalen Bildungsland-

schaften als umfassender konzipiert und auf Regionen wie Bundesländer bezogen. *Lokale Bildungslandschaften* werden hingegen räumlich stärker eingegrenzt bzw. auf genau definierte Gebietskörperschaft wie etwa auf Stadtbezirke bezogen. Im Unterschied zu lokalen und regionalen Bildungslandschaften proklamieren *kommunale Bildungslandschaften*, die Akteure aus Politik und Verwaltung dezidiert zu involvieren und in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen. Einerseits trägt die starke Einbindung der Kommunalpolitik dazu bei, die Erfolgchancen kommunaler Bildungslandschaften zu erhöhen, wie u.a. das Beispiel Alheim im Zuge der Etablierung der sozialen Innovation Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich macht (vgl. Kolleck im Erscheinen). Andererseits kann der Fokus auf kommunale Grenzen auch ein Hindernis darstellen, da Lernorte jenseits der Kommune nicht einbezogen werden und somit großes Potenzial verloren gehen kann (vgl. Kolleck/de Haan/Fischbach 2012: 138-139).

Überzeugend ist die Argumentation, Bildungslandschaften vom Individuum her zu denken (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012) und individuelle biographische Entwicklungen stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Mit der Konzentration auf individuelle Bildungsbiographien erlangt der Faktor Zeit eine elementare Bedeutung, da die Verknüpfung informeller, non-formaler und formaler Bildungs- und Lernprozesse hier insbesondere auch aus individuell und strukturell bedingten biographischen Entwicklungen über die Zeit resultieren. Während Zeit und Raum bereits konstitutive Elemente von Bildung darstellen, wird das Konzept der Bildungslandschaft um Dimensionen wie „Kooperationen“, „Netzwerke“, „Zusammenarbeit“, „Gemeinsamkeit“, „Vielfältigkeit“ und „Profession“ erweitert. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung definiert lokale Bildungslandschaften in Anlehnung an Bleckmann und Durdel (2009) als

- „langfristige,
- professionell gestaltete,

- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitische gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts–
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012: 10).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterscheidet drei verschiedene Dimensionen, die in Bildungslandschaften vorhanden sein sollten: Raum, Kooperation sowie Organisation/Steuerung (vgl. Haugg 2012).

Die Dimension *Raum* wird zum einen auf die lokalen Verortungen und die territorialen Grenzen von Bildungslandschaften bezogen. Meist werden Bildungslandschaften geographisch mit Regionen (Bsp.: Bildungslandschaft Sächsische Schweiz, Bildungslandschaft Rhein-Lahn-Kreis), Städten (Bsp.: Bildungslandschaft Herford, Bildungslandschaft Mannheim) oder Bezirken (Ein Quadratkilometer Bildung – Bildungslandschaft in Berlin) in Verbindung gebracht. Dabei ist umstritten, welche dieser Initiativen überhaupt als Bildungslandschaft bezeichnet werden kann. Zu einer lokalen Bildungslandschaft gehören aus dieser Perspektive neben dem formalen Lernen auch Orte und Möglichkeiten des non-formalen und informellen Lernens. Schließlich spielt der Begriff „Landschaft“ auf die Vielfalt und Bandbreite der Bildungsinstitutionen, Bildungsorte und Bildungsformen an, die eine Bildungslandschaft umfassen sollte.

Weiterhin führt die Definition des BMBFs die Dimension *Kooperation* auf. Gemeint ist insbesondere die Vernetzung von Akteuren aus verschiedenen Bereichen wie Bildung, Staat, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft. Als Voraussetzung für Bildungslandschaften wird meist Partizipation aufgeführt. Partizipation bezieht sich dabei auf die aktive Einbindung von Akteuren aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern. Auch Kindern und

Jugendlichen sollten hier weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten gegeben werden. Kinder und Jugendliche sind in Bildungslandschaften nicht nur Hauptadressaten, vielmehr gelten sie selbst als Mitgestalter mit Entscheidungskompetenzen. In der Forschung und der Literatur über Bildungslandschaften wurden die Meinungen und Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen bislang jedoch wenig berücksichtigt.

Umgesetzt wird die Dimension „Kooperation“ sowohl durch ämterübergreifende Zusammenarbeit staatlicher Bildungsinstitutionen als auch durch die Förderung der Vernetzung zivilgesellschaftlicher, wirtschaftlicher, staatlicher und schulischer Akteure. Mit Fokus auf die individuelle Ebene sollen somit Brüche in den Bildungsbiographien verhindert und Bildungspotenziale ausgeschöpft werden. In der wissenschaftlichen Literatur über Bildungslandschaften wird die Dimension der Kooperation meist unter dem Terminus „Netzwerke“ gefasst (vgl. Emmerich/Maag Merki 2009).

Die letzte Dimension bezieht das BMBF auf *Organisation und Steuerung*. Die Erfahrung habe gezeigt, dass einzelne Personen und Institutionen als steuernde Elemente oder Einheiten wichtig sind. Diese „steuernden Einheiten“ sollten sich ausschließlich Themen rund um Koordination, Kooperation und Netzwerke zuwenden. Um erfolgreich zu sein, müssten Organisationseinheiten zudem für hohe Verbindlichkeit und Kontinuität sorgen. Dabei sollte der Bereich Organisation und Steuerung laut BMBF auf der Ebene der Verwaltung angesiedelt und durch die politische Leitungsebene unterstützt werden (vgl. Haugg 2012: 212-213). Bisherige Entwicklungen zeigen jedoch, dass das Thema Organisation und Steuerung von Bildungsakteuren in der Praxis oft begrüßt, teils jedoch kritisiert und abgelehnt wird. Beanstandet wird insbesondere, dass die Einrichtung von Steuerungseinheiten dazu führe, dass an falscher Stelle zeitliche und monetäre Ressourcen investiert würden. Während etliche Bildungsakteure seit Jahren nach mehr Zeit und Geld verlangten und zentrale Bildungs-

einrichtungen wie Schulen oder Jugendhilfeorganisationen häufig von Sparmaßnahmen betroffen seien, würden Bildungslandschaften an der falschen Stelle ansetzen. Geld und Zeit solle, so die Kritik, vielmehr in öffentliche Kinder- oder Jugendhilfeeinrichtungen selbst gesteckt werden, als eine weitere Bürokratisierung des Bildungssystems zu fördern.

Befürworter von Steuerungseinrichtungen betonen hingegen, dass erst durch die Etablierung zentraler Steuerungseinrichtungen mit eindeutigen personellen Zuständigkeiten die verbindliche Umsetzung von Bildungslandschaften realisiert werden könne. Zudem könnte eine enorme Arbeitsentlastung erreicht werden. Erst durch die Schaffung von Positionen, die sich allein um die Organisation und die Steuerung von Bildungslandschaften kümmern, könnte aus dieser Perspektive eine langfristige und effiziente Netzwerkarbeit ermöglicht werden.

Debatten rund um die Themen Steuerung, Organisation und Bürokratisierung weisen bereits darauf hin, dass die Einführung des Begriffs Steuerung als dritte Dimension von Bildungslandschaften zu kurz greift und ergänzt werden muss. Während auf der einen Seite mit der Nutzung des Begriffs betont wird, dass bildungspolitische Veränderungsprozesse in die Praxis umgesetzt werden müssen und auf Legitimation und Durchsetzungswille angewiesen sind, bewirkt die Nutzung des Begriffs auf der anderen Seite Befürchtungen bzgl. negativer Konsequenzen. Nicht zuletzt lässt der Fokus auf Steuerung eine Bürokratisierung durch instrumentelle Steuerung vermuten. Die Definition des Begriffs der Bildungslandschaften durch das BMBF ist zwar auf der einen Seite einleuchtend – die Unterscheidung der drei Dimensionen stellt eine deutliche Bereicherung der zurzeit bestehenden Literatur zum Thema Bildungslandschaften dar. Auf der anderen Seite wird das Thema Organisation und Steuerung nur oberflächlich zu Sprache gebracht und die theoretischen Debatten, die seit einigen Jahren in den Sozialwissenschaften unter den Stichwörtern

Macht, Steuerung und Governance geführt werden, werden ignoriert. Eine solche Auseinandersetzung könnte jedoch gerade die zunehmend aus der Praxis aufkommenden Debatten schlichten sowie die Kritiken an dem Konzept der Bildungslandschaften entkräften. Eine Ergänzung der Konzeption von Bildungslandschaften des BMBFs um die Dimension Governance ist hier hilfreich.

Nicht zuletzt hängt der Erfolg von gesellschaftlichen und auch bildungspolitischen Wandlungsprozessen nicht allein von Steuerung, Kooperation und räumlicher Verortung ab. Vielmehr spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle, die in der Literatur über Bildungslandschaften bislang unberücksichtigt geblieben sind. Antworten auf die Fragen, wie und warum sich bildungspolitische Innovationen durchzusetzen, können mithilfe von Machttheorien sowie unter Rückgriff auf Konzepte der Governance-Forschung gefunden werden. Denn durch eine Reduktion auf den Begriff der Steuerung werden Dimensionen ignoriert, die eine entscheidende Rolle bei der Entstehung und Durchsetzung von Bildungslandschaften und auch sozialen Netzwerken spielen. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur sind immer wieder Beiträge zu finden, in denen Governance irrtümlich als Synonym für Steuerung konzeptualisiert wird. Dabei wird verkannt, dass die Entstehung des Begriffs der Governance auf machttheoretische Erwägungen zurückgeht. Im Unterschied zu Steuerung geht Governance nicht allein von einem akteurszentrierten methodologischen Individualismus aus, nach dem Macht die intendierte Wirkung einer Person auf eine andere Person beschreibt. Auch der Erfolg von bildungspolitischen Innovationen und Bildungslandschaften lässt sich nicht allein auf akteurszentrierte, intendierte Handlungen reduzieren, sondern ist u.a. abhängig von Faktoren wie gesellschaftlicher Legitimation, Motivation, Vertrauen, Partizipation, Einstellungen, Wahrnehmungen, Normen, Werte, Ideen und Ideologien. Es finden Prozesse statt, die – jenseits von Steuerung – Handlungen koordinieren, Entscheidungen be-

einflussen, Bedürfnisse wecken oder Vertrauen erzeugen (vgl. Lukes 2005; Kolleck 2012; Kolleck 2013).

## **1 Nachhaltige Bildungslandschaften**

Die normativen Grundsätze des Begriffs der Bildungslandschaft ähneln in gewisser Weise dem Konzept der Nachhaltigkeit bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wie mit dem Begriff der Bildungslandschaft so wird auch mit dem Konzept der Nachhaltigkeit bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung das Ziel verfolgt, neue Wege jenseits der uneingeschränkten Förderung ökonomischen Wachstums zu beschreiten. Beide Begriffe proklamieren die Notwendigkeit von Partizipation und gesellschaftlicher Legitimation in politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungsprozessen. Darüber hinaus beschreiben beide Konzepte Querschnittsaufgaben. Während es bei nachhaltiger Entwicklung um eine Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimensionen geht und Bildungslandschaften eine bessere Vernetzung formaler, non-formaler und informeller Lernorte proklamieren, verfolgen nachhaltige Bildungslandschaften das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in sämtliche Bereiche der Bildung zu integrieren. Dabei geht es nicht nur um die Verankerung des Konzepts in schulische Lehrpläne, sondern darüber hinaus um die Aufnahme des Konzepts in diverse Bildungsinstitutionen und -bereiche wie Kindertagesstätten, (Hoch)schulen, Aus- und Weiterbildung sowie weitere Bereiche des non-formalen und des informellen Lernens (Bsp.: Bibliotheken und Museen).

Um auch den Zielen der nachhaltigen Entwicklung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden, werden die beiden

normativen Konzepte (Bildungslandschaft und nachhaltige Entwicklung) seit einiger Zeit zunehmend miteinander verknüpft. Leider wird Nachhaltigkeit dabei immer noch mit Langfristigkeit gleichgesetzt; nachhaltige Bildungslandschaften werden in diesem Sinne als langfristige bzw. dauerhaft Bildungslandschaften konzipiert. Im Unterschied geht es nachhaltigen Bildungslandschaften jedoch gerade darum, Nachhaltigkeit bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung als übergreifende Kernthemen zu integrieren. Auf diese Weise wird außerdem der Versuch unternommen, Lösungen für aktuell brisante Probleme und Debatten rund um Wohlstand, Glück und Lebensqualität jenseits des Bruttoinlandsproduktes (BIP) zu finden.

Nicht zuletzt stoßen die Verfahren, den Wohlstand eines Landes allein am BIP oder an der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung (VGR) zu messen, immer weniger auf gesellschaftliche Zustimmung. Parallel zu den Debatten über Emissionen, endliche Ressourcen und Klimawandel ist eine zunehmende Kritik an der Messung von Wohlstand zu vernehmen, die sich vornehmlich auf Daten über ökonomisches Wachstum stützt. Diese Debatten werden längst nicht mehr allein in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen geführt, sondern haben Eingang in die Politik gefunden (u.a. im Rahmen der Enquête Kommission zum Thema Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität). Politische und Ökonomische Orientierungen, die im Wesentlichen eine Steigerung von Wirtschaftswachstum anvisieren, werden nunmehr vor allem als Entkoppelung der Lebenszufriedenheit von der Wohlstandssteigerung indiziert (vgl. Memorandum 2010). Nicht zuletzt führen Wachstumssteigerungen in Deutschland seit Jahren nicht mehr zu einer gesteigerten Lebenszufriedenheit (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 377ff.).

Nachhaltige Bildungslandschaften können hier ansetzen und die Förderung eines Wohlstandswachstums im Sinne von Bildungsgerechtigkeit, Partizipation und Nachhaltigkeit durch eine bessere Vernetzung unter-

schiedlicher Lernorte sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung voranbringen.

## **2 (Nachhaltige) Bildungslandschaften in der Praxis**

Die zunehmende Realisierung (nachhaltiger) Bildungslandschaften ist letztlich auch als Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu sehen, die mit neuen Anforderungen an Bildungssystem und Bildungspolitik einhergehen. Während sich der Bildungsauftrag in der Vergangenheit vornehmlich auf traditionelle Lernformen konzentrierte, werden heute komplexere Erwartungen an das Bildungssystem gerichtet. Forderungen nach der Ermöglichung lebenslangen Lernens, der Vermittlung sozialer Kompetenzen oder der Unterstützung individueller Persönlichkeitsentwicklung verlangen nach Umstrukturierungen, die das gesamte Bildungssystem berühren.

Auch mit der Umsetzung (nachhaltiger) Bildungslandschaften sind demnach vielfältige Zielsetzungen und Vorstellungen verbunden. Generell sollen mit Bildungslandschaften neue Lösungen für aktuelle bildungspolitische Probleme gefunden werden. Je nach Region, strukturellen Ausgangsbedingungen und involvierten Akteuren werden äußerst unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Unter dem Schlagwort (lokale, regionale oder kommunale) Bildungslandschaft sollen etwa die Bildungsbedingungen und lebenslanges Lernen verbessert, Bildungsgerechtigkeit gefördert oder informelle und non-formale Bildungsorte für Schulen erschlossen werden. Im Rahmen eines Übergangsmanagements sollen die Wechsel zwischen Bildungseinrichtungen erleichtert werden und Brüche in der Bildungskette durch eine bessere Vernetzung der Bildungsinstituti-

onen verhindert werden. Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ist nunmehr das Individuum selbst; Ziel ist es, Kinder und Jugendliche individuell hinsichtlich ihrer persönlichen Begabungen und Potenziale zu fördern. Um dies zu gewährleisten, werden eine Öffnung formaler Bildungsinstitutionen und stärkere Kooperationen zwischen formalen Bildungseinrichtungen, staatlichen Institutionen sowie weiteren Lernorten für notwendig erachtet. Insbesondere ist eine zunehmende Einbindung von Gemeinden und Städten vorteilhaft, sofern sich Gemeinden und Städte zur nachhaltigen Entwicklung und zur Öffnung institutioneller Grenzen verpflichten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ferner die stärkere Verknüpfung der Ressorts der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung hin zu einer kommunalen Bildungsplanung. Auch das Ziel, Ganztagschulen zu etablieren, soll durch die Zusammenarbeit verschiedener Bildungseinrichtungen in einer Bildungslandschaft gefördert werden. Allerdings geht mit der stärkeren Berücksichtigung staatlicher Einrichtungen und Verwaltungen die Gefahr einher, Bildungslandschaften nicht mehr von den individuellen Lernbiographien her zu denken, sondern unterbewusst top-down Strategien zu etablieren. Dies würde wiederum der Forderung widersprechen, dass Bildungslandschaften insbesondere auch bottom-up, von den Bürgern selbst, konzipiert und gestaltet werden, und nicht ausschließlich top-down etabliert werden. Nicht zuletzt stellen makrostrukturelle Veränderungsprozesse durch die Etablierung von Bildungslandschaften „hohe Anforderungen für die einzelnen Akteure in Bildungssystemen, sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden“ (Gruber/Rehrl 2010: 973) dar. Diesen Anforderungen muss begegnet werden, ohne die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Betroffenen Akteure zu untergraben.

Überraschend ist, dass diese Zielsetzungen in der Praxis bislang nur selten mit dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Verbindung gebracht wurden. Während Bildung für nachhaltige Entwicklung in den letzten Jahren zunehmend Eingang in Lehrpläne, Bildungspolitik, Bildungssystem und Bildungsforschung gefunden hat, werden die beiden

Konzepte in den meisten Regionen, Kommunen und Städten noch unabhängig voneinander berücksichtigt. Nachhaltige Bildungslandschaften wurden bislang meist durch lokale, zivilgesellschaftliche Initiativen initiiert.

So wurde im Kreis Minden-Lübbecke eine regionale nachhaltige Bildungslandschaft etabliert, um eine bessere Vernetzung von formalen und non-formalen Lernorten (insbesondere das Eine-Welt-Dorf) im Hinblick auf Angebote zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu unterstützen. Eine neue Arbeitsstelle „Nachhaltige Bildungslandschaft“ in der Stadt Minden fördert die Netzwerkbildung und Kooperationen unter dem Schlagwort BNE und bündelt Initiativen in diesem Bereich. Beispielsweise werden in diesem Zusammenhang Aktivitäten in Kooperation mit Schulen, Unternehmen, Kirchen, zivilgesellschaftlichen Akteuren und anderen Akteuren veranlasst.

In diesen Kontext lässt sich auch das Projekt QuaSi BNE (Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung) einordnen. So verfolgte das Projekt die Ziele, die Qualitätsentwicklung von BNE in lokalen Netzwerken zu unterstützen und lokale und regionale Akteure zu fördern, innovative Entwicklungsperspektiven für den Umgang mit den skizzierten Problemen zu identifizieren. Der Fokus des Projektes lag nicht – wie in vielen anderen Projekten – in der Stärkung von nicht hinreichend geförderten Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext oder in der Realisierung lebenslangen Lernens. Vielmehr stand die Integration eines komplexen, umfänglichen Verständnisses von Nachhaltigkeit im Mittelpunkt. „Weiter gedacht, kann man in dem Projekt QuaSi BNE einen Nukleus sehen für die Entwicklung von nachhaltigen kommunalen Bildungslandschaften“ (Kolleck/de Haan/Fischbach 2012: 138-139). Es war dezidiert darauf ausgerichtet, die Netzwerkbildung in fünf unterschiedlichen (Modell-) Kommunen auszudehnen und um Akteure aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern zu erweitern. Involvierte Kommunen

erhielten die Möglichkeit, an einem bedarfsorientierten modularisierten Qualifizierungs- und Beratungsangebot teilzunehmen, das sowohl auf Elemente der Netzwerkbildung, des Netzwerkmanagements als auch der Netzwerkanalyse zurückgreift. Nicht zuletzt hat sich erwiesen, dass sich auf diese Weise eine „nachhaltige Kommunal- bzw. Regionalentwicklung“ unterstützen lässt, die eine „Vernetzung von Lerngelegenheiten und -anlässen, die Unterstützung von Lernbiografien, die soziale Kohärenz und wirtschaftliche Prosperität“ substanziell voranbringen kann (Kolleck/de Haan/Fischbach 2012: 138-139). Das Projekt ist als erster Schritt bei der Förderung nachhaltiger Bildungslandschaften zu verstehen. Praxis und Wissenschaft stecken auf dem Gebiet nachhaltiger Bildungslandschaften noch in den Kinderschuhen. Der vorliegende Beitrag hat erste Gedanken in Bezug auf die Konzeptionalisierung nachhaltiger Bildungslandschaften beleuchtet und gezeigt, dass verschiedene Aspekte und Dimensionen bei der erfolgreichen Etablierung nachhaltiger Bildungslandschaften wichtig sind. Ich hoffe, dass er einen Anstoß für weitere praxisorientierte, empirische und theoretische Arbeiten auf diesem Gebiet liefert und bei der künftigen Entwicklung von Ideen, Ansätzen und Konzepten für die Realisierung nachhaltiger Bildungslandschaften weiterhilft.

## **Literaturverzeichnis**

- Baumeier, Ulrike / Warszewa, Günter (2011): Lokale Bildungslandschaften - Stadtteilnetzwerke für Bildung und soziale Integration. URL: <http://www.sozialraum.de/lokale-bildungslandschaften.php>, Datum des Zugriffs: 04.10.2011
- Berkemeyer, Nils / Kuper, Harm / Maniti, Veronika / Müthing, Kathrin (Hrsg.) (2009): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann Verlag GmbH

- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen: Budrich UniPress
- Bleckmann, Peter / Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bleckmann, Peter / Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bollweg, Petra / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bildungsforschung Band 39. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, in: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/haupt.html>.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Wie geht's zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. Seelze: Kallmeyer und Klett
- Emmerich, Markus / Maag Merki, Katharina (2009): Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In: Berkemeyer / Kuper / Manitiuss / Müthing (2009): 13-30
- Gruber, Hans / Rehl, Monika (2010): Netzwerkforschung. In: Tippelt / Schmidt (2010): 967-981
- Haugg, Kornelia (2012): Potenziale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes. In: Bleckmann / Schmidt (2012): 211-217
- Kolleck, Nina (im Erscheinen): Social Network Analysis and the role of innovations in educational policy, in: Kolleck, Nina/Zander, Lysann/Hannover, Bettina (Hrsg.): Social Network Analysis in Educational Research and Policy, Special issue der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Kolleck, Nina (2013): How Corporations Wield Their Power, in: Mikler, John (Hrsg.): Handbook of Global Companies, Oxford: Wiley-Blackwell, S. 143-152.
- Kolleck, Nina (2012): Vernetzt für den Wandel? Netzwerke im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Lupe. In: Schwippert / Kulin / Frank (2012): 249-267
- Kolleck, Nina / de Haan, Gerhard / Fischbach, Robert (2012): Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Netzwerke, Kommunen und Qualitätsentwicklung im Kontext der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012.): 115-142
- Lukes, Steven (2005): Power: A Radical View, 2. Auflage. London: Palgrave Macmillan
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Olk, Thomas / Stimpel, Thomas (2011): Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. In: Bollweg / Otto (2011): 169-187

- Schwippert, Knut / Kulin, Sabrina / Frank, Keno (Hrsg.) (2012): Soziale Netzwerkanalyse und ihr Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Theorie – Praxis – Methoden. Münster u.a.: Waxmann
- Statistisches Bundesamt / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in Zusammenarbeit mit Das Sozio-Oekonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland (I). Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften