
Tim Freytag/Holger Jahnke/Caroline Kramer

Geographische Bildungsforschung

Zusammenfassung

An der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie eröffnet die auch als Bildungsgeographie bezeichnete geographische Bildungsforschung attraktive Perspektiven für eine wissenschaftliche Betrachtung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Raum. Dieser Beitrag hat zum Ziel, die Bildungsgeographie disziplinübergreifend zu verorten sowie Entwicklungslinien, theoretisch-konzeptionelle Verankerung und Forschungsthemen der geographischen Bildungsforschung zu skizzieren.

Schlüsselwörter: Bildungsgeographie, Raum, Raumkonzepte, Bildungsregion, Bildungslandschaft

Geographical Educational Research

Abstract

At the intersection of educational sciences and human geography, geographical educational research and geographies of education respectively open up attractive perspectives for academic studies on the interrelations between education and space. The aim of this article is to outline geographies of education as an interdisciplinary research field and to sketch out trends, theoretical and conceptual foundations and topics to be studied in geographical educational research.

Keywords: geography of education, space, spatial concepts, educational region, educational landscape

1. Einleitung

Die geographische Bildungsforschung bietet raumorientierte und theoretisch-konzeptionell in der Humangeographie verankerte Perspektiven für eine wissenschaftliche Betrachtung bildungsbezogener Strukturen und Veränderungen. Damit ist die Bildungsgeographie vor allem an Forschungsfragen interessiert, die nicht primär das Individuum und dessen pädagogisch-psychologische Disposition und Entwicklung betreffen, sondern sich auf Institutionen und Akteure in ihren jeweiligen räumlichen Zusammenhängen richten.

Durch ihre Position an der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie bietet die geographische Bildungsforschung die Möglichkeit, bildungswissenschaftliche Themen in die Geographie hineinzutragen und umgekehrt auch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen aus der Geographie in die Bildungswissenschaften zu kommunizieren und zu integrieren. Eine besondere Stärke der Bildungsgeographie besteht darin, verschiedene Raumkonzepte zu reflektieren und deren Rezeption in einer disziplinübergreifenden Bildungsforschung anzuregen. Dieser Beitrag hat zum Ziel, Entwicklungslinien der klassischen Bildungsgeographie zu skizzieren, verschiedene Raumkonzepte kurz vorzustellen, theoretisch-konzeptionelle Aspekte und methodische Zugänge anzusprechen sowie das Potential jüngerer bildungsgeographischer Ansätze für aktuelle Themen der disziplinübergreifenden Bildungsforschung herauszustellen.

2. Bildungsgeographie an der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und Humangeographie

Raumbezogene Aspekte von Bildung sind für verschiedene bildungswissenschaftliche Disziplinen relevant und kommen z.B. auch im deutschen Bildungsbericht zum Ausdruck (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Ein wesentlicher Beitrag der geographischen Bildungsforschung besteht in einem dezidiert raumbezogenen Fokus, der Erkenntnisse, Methoden und Theoriebildung aus anderen Sozial- und Bildungswissenschaften mit den Entwicklungen innerhalb der Humangeographie verknüpft. Die geographische Bildungsforschung versteht sich daher als interdisziplinäres Arbeitsfeld mit deutlichen Bezügen zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Weishaupt 2009).

Die Bildungsgeographie lässt sich institutionell als Teildisziplin der wissenschaftlichen Geographie verorten; gleichwohl ist dieses Forschungsfeld als ein originär interdisziplinärer Arbeitsbereich zu verstehen. Ausgehend von einem differenzierten Umgang mit unterschiedlichen Raumbegriffen werden theoretische Bezüge zu Schlüsselbegriffen aus den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen hergestellt,

wie z.B. Gesellschaft, Macht, Wirtschaft und Kultur. Eine besondere Affinität besteht zu bildungssoziologischen Theorien, die sich mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit beschäftigen. Zudem rezipiert die Bildungsgeographie auch Arbeiten der Wirtschafts-, Politik-, Geschichts- und Rechtswissenschaften, die sich mit der Analyse von Bildungsinstitutionen, Bildungsgesetzen oder bildungspolitischen Rahmenbedingungen befassen. Mit Blick auf das Bildungsverhalten und den Bildungserfolg lässt sich eine Nähe zu Psychologie und Erziehungswissenschaft erkennen, die beispielsweise das Raumverhalten von Kindern untersuchen. Während in einigen der genannten bildungswissenschaftlichen Disziplinen räumliche Aspekte zunehmend als bedeutsam erkannt wurden, zeichnet sich die geographische Bildungsforschung im Kanon dieser Wissenschaften durch ihren dezidierten Fokus auf Raum, Räumlichkeit und Territorialität sowie deren Alteration durch Bildungsprozesse, Bildungsverhalten, Bildungspolitik und Bildungsplanung aus. Dabei eröffnen unterschiedliche Raumkonzepte aus der Geographie spezifische Zugangsweisen zu bildungsgeographischen Fragen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014).

Neben dem interdisziplinären Austausch steht die Weiterentwicklung der bildungsgeographischen Forschung in enger Verbindung mit der Humangeographie. Viele Arbeiten der geographischen Bildungsforschung lassen sich an der Schnittstelle von Bildungsgeographie und anderen humangeographischen Forschungszweigen (z.B. geographische Migrationsforschung, handlungszentrierte Sozialgeographie, Kulturgeographie, Politische Geographie) verorten. Bildung ist dabei weniger als geographischer Forschungsgegenstand im engeren Sinne zu verstehen, sondern stellt vielmehr eine thematische Zentrierung oder Perspektive für bestimmte humangeographische Untersuchungen dar.

3. Entwicklungslinien, Raumkonzepte und theoretisch-konzeptionelle Verankerung der Bildungsgeographie

Mit dem Ziel, einen Überblick über das Potenzial und die Entwicklung der bildungsgeographischen Forschungsarbeit zu vermitteln, wird nun zunächst die Disziplinengeschichte der Bildungsgeographie in ihren Leitlinien und Strömungen skizziert. Anschließend wird der Blick auf verschiedene Raumkonzepte gerichtet, die theoretisch-konzeptionell in der Humangeographie verankert sind und gewissermaßen als bildungsgeographisches Grundrepertoire erachtet werden können.

3.1 Entwicklungslinien der Bildungsgeographie

Als wissenschaftliche Teildisziplin wurde die Bildungsgeographie Mitte der 1960er-Jahre im deutschsprachigen Raum begründet. Bildungsgeographisch relevante Forschungsfragen wurden jedoch schon vorher in anderen Kontexten bearbeitet, die

sogar bis in frühere Jahrhunderte zurückverfolgt werden können (vgl. Meusburger 1998). Während der Phase der deutschen Bildungsexpansion im Schul- und Hochschulwesen in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren entwickelte sich zunächst ein Selbstverständnis der Bildungsgeographie als praxis- und anwendungsbezogene Wissenschaft, die sich an politischen Leitideen des Schul- und Hochschulausbaus orientierte und deren Umsetzung mit raum- und regionalplanerischer Expertise unterstützte (vgl. Geipel 1965, 1971; Meusburger 1974).

Mit der Einrichtung des Arbeitskreises Bildungsgeographie erfolgte im Jahr 1983 ein entscheidender Schritt zur institutionellen Etablierung der damals neuen sozialgeographischen Teildisziplin. Eingebunden in die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) fördert der Arbeitskreis die geographische Bildungsforschung und unterstützt den Dialog und die Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen, bildungsbezogenen Einrichtungen und Behörden. Die Bildungsgeographie leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung bildungsbezogener Fragestellungen innerhalb weiter gefasster gesellschaftlicher Zusammenhänge und unter besonderer Berücksichtigung räumlicher Strukturen und Prozesse (vgl. Institut für Länderkunde/Mayr/Nutz 2002; Kramer/Nutz 2010) – und dies auch in Ländern und Regionen außerhalb des deutschsprachigen Raumes (vgl. Gamerith 1998; Freytag 2003; Jahnke 2005).

Seit Ende der 1990er-Jahre ist zudem eine Dynamisierung und Diversifizierung der bildungsgeographischen Forschungsaktivitäten zu verzeichnen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014). Aufbauend auf eher anwendungsorientierten Arbeiten, die sich mit der Standortplanung und Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen im Rahmen der regionalen Daseinsvorsorge beschäftigen (vgl. Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002), vollzieht sich nunmehr eine Öffnung gegenüber theoretisch-konzeptionellen und methodischen Zugängen der Kulturwissenschaften, insbesondere der Neuen Kulturgeographie. Weiterhin erfährt der verwendete Bildungsbegriff eine Erweiterung, so dass neben der formalen Bildung auch andere Formen von Bildung und Wissen eine stärkere Berücksichtigung in der geographischen Bildungsforschung finden. Ergänzend zur klassischen Bildungsgeographie konnten sich eine Geographie des Wissens und eine Geographie der Wissenschaft entfalten (vgl. Meusburger 2000, 2008; Jöns 2003; Meusburger/Schuch 2011).

Auch im englischsprachigen Raum erfahren bildungsbezogene Forschungsfelder seit einigen Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit innerhalb der Humangeographie. In der sogenannten *Geography of education* (vgl. Butler/Hamnett 2007; Hanson Thiem 2008) wird etwa die Restrukturierung des Bildungswesens im Kontext einer neoliberalen Politik in sehr unterschiedlichen regionalen Kontexten wissenschaftlich reflektiert. Weiterhin werden in dem relativ jungen Forschungszweig der *Geography of education and learning* (vgl. Holloway u.a. 2010; Holloway/Jöns 2012) Ansätze einer gesellschaftskritischen Humangeographie mit einer *Children's geography* (vgl.

Holloway/Valentine 2000) kombiniert, die in der Tradition von Pädagogik und Erziehungswissenschaft bzw. fachdidaktischer Forschung verortet ist. Einen Fokus bilden hierbei die Veränderungen von Lernorten und Lernumgebungen im weiteren Sinne (vgl. z.B. Brooks/Fuller/Waters 2012; Kraftl 2013).

3.2 Raumkonzepte

Ein besonderer Beitrag der Bildungsgeographie besteht darin, verschiedene Raumkonzepte aus der Humangeographie für die raumbezogene Bildungsforschung zu erschließen. In einer Expertise (Freytag/Jahnke/Kramer 2014), die für das Nationale Bildungspanel erstellt wurde und online frei zugänglich ist, wurden in Anlehnung an Wardenga (2002) vier Raumkonzepte vorgestellt und im Hinblick auf ihr Potenzial für die Bildungsforschung erörtert. Der folgende Abschnitt fasst diese Diskussion knapp zusammen.

Containerraum: Nach dem Containerraummodell wird Raum als ein geschlossener Behälter betrachtet, in dem Landschaften, Gemeinden, Bildungseinrichtungen, Lehrende und Lernende angeordnet sind. Diese Vorstellung ist in der klassischen Bildungsgeographie und auch in Teilen der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung nach wie vor weit verbreitet, wenn z.B. Bildungsverhalten oder -erfolg anhand raumbezogener Variablen untersucht werden. Kritikpunkte am Modell des Containerraums richten sich darauf, dass mit diesem Konzept die „empirische Realität“ nur sehr eingeschränkt abgebildet wird, da Praktiken und Prozesse auch enträumlicht sein können bzw. nicht an die Grenzen eines Raumcontainers gebunden sind. Eine weitere Gefahr bei der Verwendung dieses Raumkonzepts besteht darin, einem Geodeterminismus zu verfallen und Containerräumen eine Wirkung „an sich“ zuzuschreiben, ohne zu erkennen, dass diese nicht naturgegeben sind, sondern von handelnden Personen bzw. Institutionen ausgehandelt und konstruiert werden.

Relationaler Raum: In einer relationalen Raumperspektive werden Räume nicht als Container gefasst, sondern durch Lagebeziehungen konstituiert, die zwischen verschiedenen materiellen Objekten bestehen. Dies betrifft beispielsweise Netzwerkbeziehungen zwischen Standorten bzw. den ansässigen Einrichtungen und den dort lebenden Menschen, wie z.B. das Einzugsgebiet einer Schule oder Hochschule. Ebenso wie Containerräume basieren relationale Räume auf der Vorstellung von Raum als einer „real“ existierenden Entität, für die sich allgemeingültige Regeln oder Gesetzmäßigkeiten identifizieren und formulieren lassen.

Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und als „Anschauungsform“: In dieser Raumperspektive gelten Raum und Zeit als Voraussetzung und ordnender Rahmen für die menschliche Sinneswahrnehmung und werden daher in

Anlehnung an Immanuel Kant als „Anschauungsform“ bezeichnet. Demzufolge wird die Existenz der „einen“ Wirklichkeit in Frage gestellt und jedem Menschen die Möglichkeit zuerkannt, mit den eigenen Sinnen die eigene Welt auf unterschiedliche Weise wahrzunehmen. Diese konstruktivistische Perspektive lässt sich aufgrund ihrer Subjektbezogenheit nur eingeschränkt für empirische Arbeiten nutzen. Anwendungsbeispiele sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Schulwegen oder die unterschiedlichen subjektiven Bewertungen von Schul- und Unterrichtsräumen.

Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte: Nach diesem Raumkonzept werden Räume durch alltägliche Kommunikation und Handlungen produziert bzw. reproduziert. Demzufolge ist Raum nicht als solcher existent, sondern konstituiert sich in Form von Regionalisierungen, die gleichermaßen auf materieller und symbolischer Ebene vollzogen werden können. Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte sind bedeutsam, wenn z.B. Entscheidungsprozesse und Diskurse im Zusammenhang mit Schulformen, Bildungsinstitutionen und deren Standorten untersucht werden sollen.

3.3 Theoretisch-konzeptionelle Verankerung der Bildungsgeographie in der Humangeographie

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Mensch und Raum wie auch die Beschäftigung mit verschiedenen Raumkonzepten zählen zu den zentralen Aufgaben der Humangeographie (vgl. Wardenga 2002). Eine besondere Herausforderung besteht darin zu erfassen, wie spezifische räumliche Konstellationen im Zuge einer fortschreitenden Globalisierung dynamisiert und transformiert werden. Infolgedessen wird das Konzept des Containerraums, das in der klassischen Bildungsgeographie vorherrschend war, kritisch hinterfragt. Im Vordergrund stehen zunehmend relationale Raumkonzepte, die besser geeignet sind, um die Beziehungen zwischen Menschen, Institutionen oder Objekten abzubilden. Daneben gewinnt eine konstruktivistische Raumperspektive an Bedeutung, die sich Prozessen der Raumproduktion und -aneignung widmet. In diesem Sinne existieren Räume nicht per se, sondern werden durch raumwirksame Handlungen von Akteuren oder in Form raumbezogener Vorstellungen durch mediale und andere Diskurse gesellschaftlich konstruiert.

Durch ihre theoretisch-konzeptionelle Verankerung in der Humangeographie verfügt die geographische Bildungsforschung über ein differenziertes Verständnis raumbezogener Konzepte, um die vielfältigen Zusammenhänge von Bildung und Raum zu untersuchen (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014). Aus einer human- bzw. bildungsgeographischen Perspektive lässt sich z.B. besser verstehen, wie eine Bildungsregion

oder ein transnationaler Bildungsraum auf diskursiver Ebene produziert und bildungspolitisch in die Praxis umgesetzt wird. Die Wechselbeziehungen zwischen strategischen Raumproduktionen, statistischen Raumkonstruktionen und gelebten Handlungsräumen lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher Raumkonzepte analytisch greifen. Zudem besteht ein Potential der bildungsgeographischen Perspektive auch darin, bildungsbezogene Strukturen und Prozesse auf verschiedenen geographischen Maßstabsebenen (lokal, regional, national und international) zu betrachten und in ihren skalenübergreifenden Zusammenhängen zu verstehen.

4. Methodische Zugänge

Die methodischen Zugänge bildungsgeographischer Arbeiten stehen in enger Verbindung mit den oben beschriebenen Raumkonzepten, da bestimmte konzeptionelle Perspektiven auch dazu passende Methoden und Instrumente erfordern. Aus erkenntnistheoretischer Sicht lassen sich mit quantitativ und qualitativ ausgerichteten Verfahren zwei methodische Zugänge unterscheiden, deren Anwendung sich aus dem spezifischen Erkenntnisinteresse, den konkreten Forschungsfragen und den dabei zugrundeliegenden epistemologischen Grundannahmen ergibt.

Wie in anderen Bereichen der Humangeographie dienen quantitative Methoden in der Bildungsgeographie häufig zur Gewinnung von Datengrundlagen für thematische Karten. Eine wichtige Quelle sind zunächst sekundärstatistische Daten, die den nationalen oder landesweiten Bildungsstatistiken entnommen werden. Der territorialen Logik der amtlichen Statistik folgend werden solche Daten auf der Ebene der „Containerräume“ der Stadtteil-, Gemeinde- oder Kreisgrenzen veröffentlicht. Ihre kartographische Form der Darstellung kann regionale Disparitäten sichtbar machen und den Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation räumlicher Muster bzw. nachbarschaftlicher Zusammenhänge bilden. Komplexere raumwissenschaftliche Analysen werden heute überwiegend mit Hilfe von Geoinformationssystemen (GIS) durchgeführt (vgl. z.B. Terpoorten 2005).

Für die Gewinnung eigener empirischer Daten bedient sich die bildungsgeographische Forschung eines breiten Spektrums quantitativer Erhebungsmethoden. Dies reicht von strukturierten Kartierungen und Beobachtungen oder einfachen Zählungen bis hin zu umfangreichen standardisierten Fragebögen. Ergänzend zu den öffentlich zugänglichen Sekundärstatistiken können selbstständig konzipierte Befragungen eingesetzt werden, um z.B. die Komplexität von Bildungsverläufen, Bildungsmotiven, individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Bewertungen von Bildungseinrichtungen differenziert zu erfassen.

Qualitative Methoden werden dagegen überwiegend im Rahmen von empirischen Studien eingesetzt, die auf konstruktivistischen Raumkonzepten basieren. Im Vordergrund steht hierbei die Subjektzentrierung, da sowohl individuelle Vorstellungen vom Raum und Bewertungen des Raumes als auch raumwirksame Aktivitäten eine zentrale Rolle spielen. Hierfür eignen sich z.B. qualitative Kartierungen (*mental maps*), offene Beobachtungen, Leitfaden- und Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen. Auf diese Weise können Themen wie Bewertungen von Schulwegen, deren Dauer und Qualität oder Wahrnehmungen von Segregation und Ausschluss aus Bildungseinrichtungen erforscht werden.

In der bildungsgeographischen Forschungspraxis werden sowohl die genannten quantitativen und qualitativen Methoden als auch diskursanalytische Ansätze eingesetzt (vgl. z.B. Burs 2013). Diese lassen sich als sogenannte(r) Methodenmix, -kombination oder -triangulation miteinander verbinden (vgl. Denzin 1989, zit. nach Flick 2002, S. 330ff.). Aufgrund der unterschiedlichen epistemologischen Grundannahmen quantitativer und qualitativer Methoden besteht jedoch die Gefahr eines einfachen „Vermischens“ der Methoden, ohne deren konzeptionelle Verschiedenheit angemessen zu berücksichtigen (vgl. Mattissek/Pfaffenbach/Reuber 2013, S. 240ff.). In vielen Forschungsarbeiten der Bildungsgeographie werden unterschiedliche Methoden derart miteinander verbunden, dass beispielsweise qualitative Methoden in der explorativen Phase vor der standardisierten Methode eingesetzt oder umgekehrt nach der quantitativen Analyse vertiefende Studien mit qualitativen Methoden durchgeführt werden.

5. Geographische Bildungsforschung im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen

Der Bildungsbereich erfährt derzeit dynamische Veränderungen, die mit einer Reihe übergreifender gesellschaftlicher Entwicklungen in Verbindung stehen. Für ein besseres Verständnis der aktuellen bildungsbezogenen Transformationsprozesse reicht es deshalb nicht aus, nur die Veränderungen im Bildungswesen selbst zu betrachten. Vielmehr ist auch die Einbettung in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge erforderlich. In den folgenden Abschnitten wird beispielhaft nachgezeichnet, mit welchen Fragestellungen, Konzepten und Methoden die bildungsgeographische Forschung versucht, die räumlichen Auswirkungen dieser Prozesse zu untersuchen.

Dabei stellen die verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen häufig wesentliche Gliederungsmerkmale der Arbeiten dar. Die Fragen danach, welcher Maßstab für die jeweilige Fragestellung angemessen ist, welchen Erkenntnisgewinn er bietet und welche Interaktionen zwischen den Maßstabsebenen bestehen, stehen am Beginn bil-

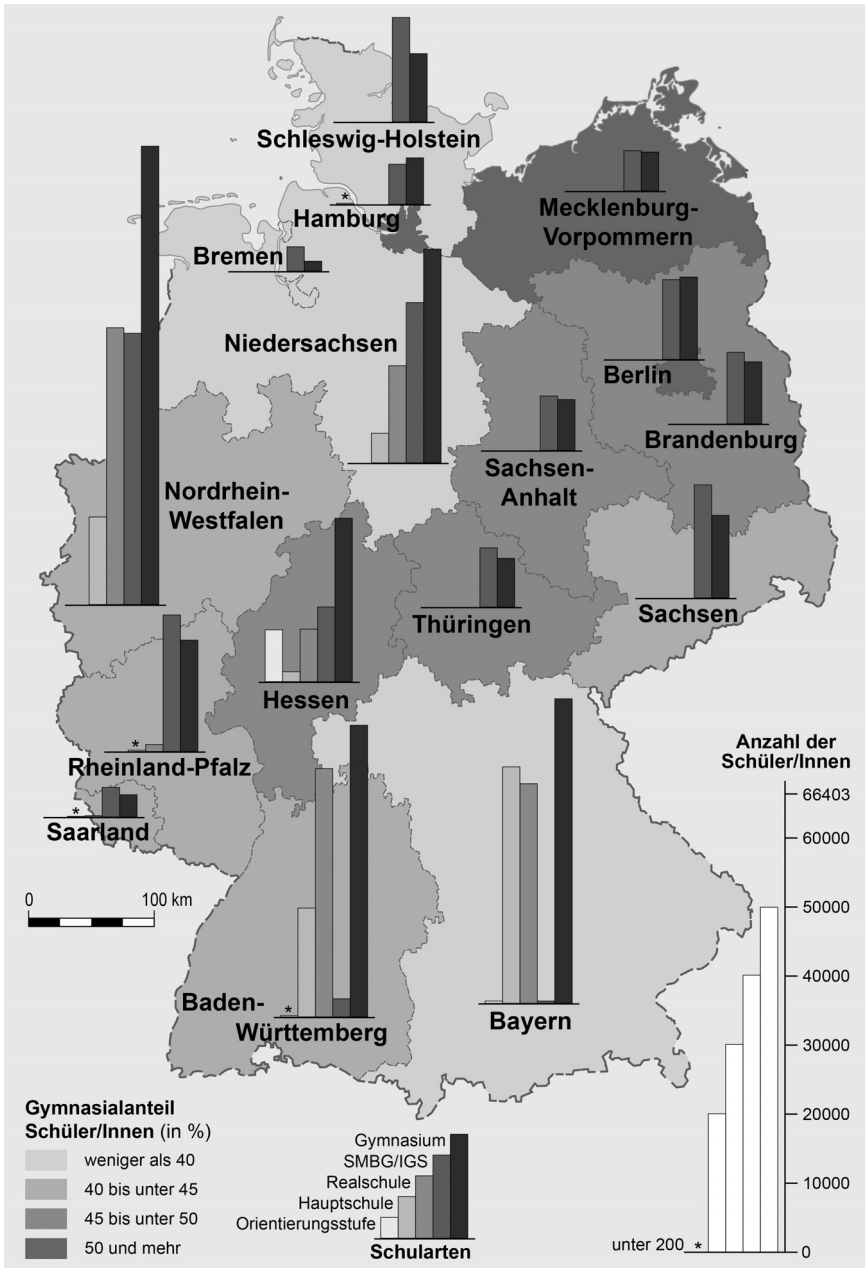
dungsgeographischer Arbeiten und können für die Methodenwahl ausschlaggebend sein.

5.1 Soziale und räumliche Fragmentierung

Der Begriff der sozialen und räumlichen Fragmentierung beschreibt den Zerfall von Gesellschaften in soziale Gruppen, deren Teilnahmemöglichkeiten an der Gesellschaft zunehmend ungleich verteilt sind. Soziale Ungleichheiten sind eng mit räumlichen Ungleichheiten verschränkt und können sich durch Segregationsprozesse oder durch ungleiche Bildungschancen wechselseitig verstärken (vgl. Heeg 2014).

Zu Beginn der geographischen Bildungsforschung standen nationale und regionale Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen und des Bildungserfolgs im Vordergrund vieler wissenschaftlicher Untersuchungen. Ausgehend von der planerischen Vorgabe von gleichwertigen Lebensbedingungen, die es im Rahmen der regionalen Daseinsvorsorge in der Bundesrepublik Deutschland möglichst flächendeckend zu verwirklichen galt, wurden in den frühen Arbeiten der Bildungsgeographie häufig regionale und soziale Disparitäten des Bildungszugangs und des Bildungserfolgs betrachtet. Auf der Grundlage von Sekundärdaten aus der amtlichen Statistik wurden räumliche Unterschiede der Verbreitung bestimmter Schulformen, die darauf entfallenden Anteile der Schülerinnen und Schüler, deren Übertrittsraten in weiterführende Schulen oder die Einzugsgebiete einzelner Schulen oder Schulformen mit Hilfe von statistischen Analysen und kartographischen Darstellungen untersucht. Wie das Bild der bildungsfernen „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ unterstreicht, wurden in diesen Studien häufig Stadt-Land-Unterschiede bei der Versorgung mit Bildungseinrichtungen und bei der Bildungsteilnahme sowohl im Schul- als auch im Hochschulwesen thematisiert. Die Ergebnisse konnten direkt in die Standortplanung und den Ausbau der Bildungseinrichtungen eingehen, so dass während dieser Zeit der Anwendungsbezug der vorwiegend quantitativ arbeitenden Bildungsgeographie im Vordergrund stand.

Abb. 1: Verteilung der Grundschulabgängerinnen und -abgänger auf die verschiedenen Sekundarschularten im Schuljahr 2011/12 nach Bundesländern



Anm.: Die zugrunde liegenden Daten berücksichtigen für die Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern die Übergänge nach der sechsjährigen Grundschule. Förderschulen und Freie Waldorfschulen werden in der Datenquelle nicht erfasst.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 254, Tab. D2-1A; Kartographie: Birgitt Gaida 2014

Abbildung 1 verdeutlicht die Übergänge von der Grundschule auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen und den Gymnasialanteil in den einzelnen Bundesländern. Auffallend ist hierbei die Verschiedenheit der Schulsysteme, die auf der Bildungshöhe der Bundesländer beruht und sowohl in der Regelzeit der Grundschule (4-6 Jahre) und dem Angebot einer Orientierungsstufe als auch in dem Spektrum der angebotenen Sekundarschularten – Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen – ihren Ausdruck findet. Inzwischen hat sich das duale Sekundarschulsystem mit Gymnasium und unterschiedlichen Formen integrierter Sekundarschulen nicht nur in den ostdeutschen Bundesländern und den drei Stadtstaaten, sondern auch in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und dem Saarland durchgesetzt. Der Anteil der Grundschülerinnen und Grundschüler, die auf das Gymnasium wechseln, zeigt eine weite Spanne zwischen 28,8 Prozent in Bremen und 53,1 Prozent in Hamburg; ebenfalls hohe Werte zeigen sich in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Das Thema der flächendeckend gleichwertigen Versorgung mit Bildungseinrichtungen und die damit verbundene Frage nach Chancengleichheit haben durch Deregulierungs- und Ökonomisierungsdebatten wieder an Bedeutung gewonnen. In manchen ländlichen Räumen ist als Folge von Schulstandortschließungen die wohnortnahe Bildungsversorgung nur noch unzureichend gewährleistet, so dass Peripherisierungstendenzen verstärkt werden (vgl. Diller/Hawell/Frank 2008). In großstädtischen Räumen hingegen richtet sich die Aufmerksamkeit der Bildungsgeographie u.a. auf den Zusammenhang zwischen schulischer Segregation und sozialräumlicher Fragmentierung von Wohnquartieren. Ergänzend zur indikatorengestützten Sozialraumanalyse oder der Untersuchung von Schülereinzugsbereichen wird beispielsweise der Einfluss raumbezogener Vorstellungen von „Problemschulen“ auf das Schulwahlverhalten von Eltern betrachtet.

5.2 Ökonomisierung von Bildung

Die fortschreitende Ökonomisierung verschiedener Bereiche des alltäglichen Lebens lässt sich auch im Bildungswesen beobachten. In vielen Ländern wird das staatliche Bildungswesen von einer neoliberalen Wirtschafts- und Steuerungslogik überprägt, so dass öffentliche Schulen und Hochschulen zunehmend nach unternehmerischen Prinzipien geführt werden. Bildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen gelten in diesem Sinne als Kunden und Kundinnen, die eine Dienstleistung in Anspruch nehmen (vgl. Taylor 2002). Entsprechend dieser Denkweise verlangen nicht nur private Schulen und Hochschulen, sondern teilweise auch öffentliche Bildungseinrichtungen die Entrichtung von Gebühren für die Teilnahme an Lehr- und Ausbildungsangeboten. Bildung und Wissen werden also zu einem ökonomischen Gut und zu einer auf einem Markt zu handelnden Ware, deren Erwerb an fi-

nanzielle Ressourcen gekoppelt ist. Gesellschaftliche Ideale von zweckfreier Bildung, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit treten dann in den Hintergrund (vgl. Jahnke 2014).

Aus dem Blickwinkel einer geographischen Bildungsforschung ist es interessant zu untersuchen, wie sich die fortschreitende Ökonomisierung auf das Standortnetz öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen, aber auch auf die Interaktion zwischen einzelnen Institutionen und deren sozialräumlichem Umfeld auswirkt. Eng daran geknüpft ist die Frage, wie sich unterschiedliche Bildungseinrichtungen am Wettbewerb und z.B. an vergleichenden Hochschulrankings beteiligen (vgl. Jöns/Hoyler 2013), mit welchen verschiedenen Strategien und Angeboten sie sich geostrategisch auf dem Markt positionieren und nicht zuletzt wie sich öffentliche Institutionen in einem solchen Konkurrenzkampf behaupten.

5.3 Deregulierung

Im Kontext der neoliberalen Wettbewerbs- und Marktlogik kann in vielen Ländern beobachtet werden, dass sich der Staat schleichend aus seiner Verantwortung für eine flächendeckend gleichwertige Bildungsversorgung zurückzieht. Dieser Prozess vollzieht sich durch die schrittweise Übertragung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen von der zentralen Regierungsinstanz auf die Bildungsinstitutionen selbst oder die betroffenen lokalen Gebietskörperschaften. Mehr oder weniger zentralistische Regierungsstrukturen werden somit durch neue flexible Formen der Governance ersetzt. Auf diese Weise entwickelt sich beispielsweise in England die Bildungsversorgung – auch im öffentlichen Bereich – zu einem Bildungsmarkt (vgl. Taylor 2002).

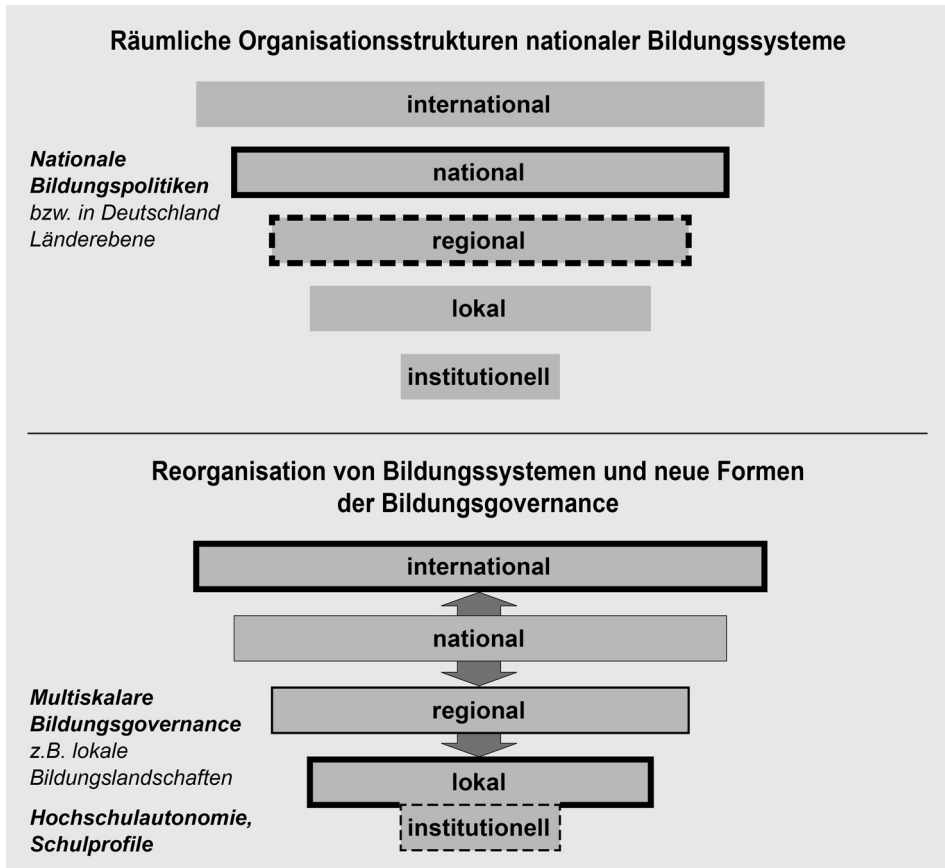
Als Folge solcher Deregulierungen finden sich Universitäten, Schulen und andere öffentliche Bildungseinrichtungen in einem Wettbewerb um knapper werdende Ressourcen – seien es öffentliche Finanzmittel, Schülerinnen und Schüler oder Studierende – wieder. Um hier bestehen zu können, sind sie gezwungen, zusätzliche Ressourcen zu akquirieren oder durch lokale oder regionale Kooperationen Synergien zu schaffen, die vorhandene Ressourcen besser nutzen. Durch Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure aus unterschiedlichen öffentlichen, privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bildungsbereichen im weitesten Sinne entwickeln sich in Deutschland sogenannte lokale oder regionale Bildungslandschaften oder Bildungsnetze, innerhalb derer verschiedene Einrichtungen und Bildungsträger kooperieren.

Diese Deregulierungsprozesse in Richtung einer raumzentrierten Bildungsgovernance wecken das besondere Interesse der bildungsgeographischen Forschung, da hier neue, räumlich definierte Formen der Bildungsorganisation auf der lokalen Ebene entste-

hen können. Somit wird in unterschiedlichen lokalen Räumen das Verhältnis zwischen den verschiedenen an Bildung beteiligten Akteuren und Institutionen in Form einer multiskalaren Governance neu ausgehandelt.

Abbildung 2 zeigt, wie ein zunächst vorwiegend nationalstaatlich und teils auch regional geprägtes Bildungssystem im Zuge der Reorganisation und der Einführung neuer Formen der Governance verändert wird. Die Deregulierung erfolgt einerseits durch internationale Impulse, andererseits aber auch durch eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die lokale oder institutionelle Ebene. Dieser Transformationsprozess betrifft nicht nur das deutsche Schul- und Hochschulwesen, sondern lässt sich in ähnlicher Form auch im internationalen Kontext beobachten.

Abb. 2: Multiskalare Restrukturierungsprozesse der räumlichen Organisationsstrukturen von Bildungssystemen



Quelle: eigene Darstellung

5.4 Internationalisierung

Das Schul- und Hochschulwesen ist aktuell von einem Trend zur Internationalisierung – sowohl der Studierenden und Lehrenden als auch der Institutionen selbst – geprägt. Eine weltweit stark ansteigende Zahl von Studierenden führt zum Ausbau von Hochschulen, was sich wiederum auf die sozialen und städtebaulichen Strukturen der alten und neuen Hochschulstandorte auswirkt. Zum einen kann die Expansion einer Hochschule städtebauliche Veränderungen notwendig machen, wenn beispielsweise ein neuer Campus errichtet wird. Zum anderen verändern steigende Studierendenzahlen in einer Universitätsstadt die Sozialstruktur sowie die Nachfrage nach studentischem Wohnraum und spezifischen infrastrukturellen Angeboten, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind. Diese Prozesse werden im angelsächsischen Raum auch als *studentification* von Städten oder Stadtteilen bezeichnet (vgl. Smith 2008).

Die wachsende internationale Studierendenmobilität und die Ökonomisierung von Bildung haben dazu geführt, dass einzelne Standorte wie z.B. Singapur, Dubai oder Katar sogenannte *education hubs* (vgl. Knight 2011; Geddie 2012) errichtet haben. Hierbei handelt es sich um „Bildungsstädte“ oder zumindest Stadtteile von z.T. beträchtlicher räumlicher Ausdehnung, in denen verschiedene internationale Hochschulen Außenstellen als *branch campuses* installieren und in kurzen Zeitintervallen Lehrveranstaltungen für internationale Studierende aus allen Teilen der Welt anbieten.

Beide hier genannten Phänomene lassen sich im Überschneidungsbereich von geographischer Bildungs- und Stadtforschung verorten und verdeutlichen die Raumwirksamkeit von Bildungsinstitutionen – und damit auch den Bedarf an geographischer Bildungsforschung.

6. Ausblick

Aufgrund ihrer Offenheit gegenüber interdisziplinären Zusammenhängen in Kombination mit einer räumlich differenzierten, aber auch raumtheoretisch untermauerten Perspektive vermag die geographische Bildungsforschung wichtige Impulse in das große Feld der Bildungsforschung zu tragen. Denn die genannten übergeordneten Prozesse der Fragmentierung, Ökonomisierung, Deregulierung und Internationalisierung manifestieren, materialisieren und konturieren sich im Raum und werden somit sichtbar in Institutionen, Praktiken und in der konkreten Auseinandersetzung zwischen Akteuren auf der lokalen Ebene.

Lange Zeit war die Bildungsgeographie geprägt von den normativen Leitprinzipien einer westlich geprägten Bildung für alle und von der Vorstellung, dass Bildung als Teil der Grunddaseinsversorgung „zu den Menschen gebracht“ werden müsse. Der damit verbundene idealistische Bildungsbegriff blieb in diesem Kontext unhinterfragt. Angesichts eines stärkeren Bewusstseins für die Verankerung von Bildungsinhalten, Bildungspraktiken und Bildungsinstitutionen in größeren gesellschaftlichen, kulturellen, politischen, ökonomischen und epistemologischen Bezugssystemen wird ein erweitertes und pluralistisches Verständnis von Bildung – gerade auch in einer postkolonialen Perspektive – immer wichtiger.

Sowohl in der internationalen als auch in der deutschsprachigen Humangeographie zeichnet sich der Trend zu einer stärker gesellschafts- und kulturkritischen Bildungsgeographie ab, die sich zum Beispiel den Prozessen der Neoliberalisierung und den daraus resultierenden neuen Formen einer multiskalaren Bildungsgovernance auf unterschiedlichen Maßstabebenen widmet. Hierbei gilt es, den Blick international noch weiter zu öffnen und verstärkt Akteure und Untersuchungen aus den Ländern und Regionen des globalen Südens einzubeziehen, um neben der sozialen auch die kulturelle Dimension des Verhältnisses von Bildung und Raum noch weiter zu erforschen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten/2014/bb_2014.pdf; Zugriffdatum: 18.07.2014.
- Brooks, R./Fuller, A./Waters, J.L. (Hrsg.) (2012): *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. London: Routledge.
- Burs, M. (2013): *Diskurs und Raum in der deutschen Hochschulentwicklung*. (Forum Politische Geographie 8). Berlin/Heidelberg: LIT.
- Butler, T./Hamnett, C. (2007): *The Geography of Education: Introduction*. In: *Urban Studies* 44, H. 7, S. 1161-1174.
- Denzin, N.K. (1989): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Diller, C./Hawel, B.W./Frank, K. (2008): *Integrierte Schulentwicklungsplanung in ländlichen Regionen. Lösungen aus Schleswig-Holstein und ein Blick nach Skandinavien*. In: *RaumPlanung* 138/139, H. 5, S. 135-140.
- Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2002): *Schule als Standortfaktor – Die Schulversorgung*. In: *Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Bildung und Kultur*. Heidelberg: Spektrum, S. 26-29.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Freytag, T. (2003): *Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in*

- New Mexico. Dissertation. (Heidelberger Geographische Arbeiten 118). Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.
- Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2014): Bildung und Region. Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive. (NEPS Working Paper No. 47). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Gamerith, W. (1998): Das US-amerikanische Bildungswesen: Räumlich-soziale Disparitäten im Spannungsfeld zwischen egalitären und elitären Prinzipien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 140, S. 161-196.
- Geddie, K. (2012): Constructing Transnational Higher Education Spaces. International Branch Campus Developments in the United Arab Emirates. In: Brooks, R./Fuller, A./Waters, J.L. (Hrsg.): Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning. London: Routledge, S. 29-58.
- Geipel, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Geipel, R. (1971): Überlegungen zur Standortwahl für neue Hochschulen in Süddeutschland. In: Raumforschung und Raumordnung 29, S. 167-175.
- Hanson Thiem, C. (2008): Thinking through Education: The Geographies of Contemporary Educational Restructuring. In: Progress in Human Geography 33, H. 2, S. 154-173.
- Heeg, S. (2014): Fragmentierung. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: Ulmer UTB, S. 67-80.
- Holloway, S.L./Hubbard, P./Jöns, H./Pimlott-Wilson, H. (2010): Geographies of Education and the Significance of Children, Youth and Families. In: Progress in Human Geography 34, H. 5, S. 583-600.
- Holloway, S.L./Jöns, H. (2012): Geographies of Education and Learning. In: Transactions of the Institute of British Geographers 37, H. 4, S. 482-488.
- Holloway, S.L./Valentine, G. (Hrsg.) (2000): Children's Geographies: Playing, Living, Learning. London: Routledge.
- Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.) (2002): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum.
- Jahnke, H. (2005): Der italienische Mezzogiorno auf dem Weg in die europäische Wissensgesellschaft. Eine Untersuchung der Erwerbssituation und der regionalen Mobilität junger Akademiker am Beispiel Siziliens. Dissertation. (Berliner Geographische Arbeiten 101). Berlin: Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jahnke, H. (2014): Bildung und Wissen. In: Lossau, J./Freytag, T./Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: Ulmer UTB, S. 153-166.
- Jöns, H. (2003): Grenzüberschreitende Mobilität und Kooperation in den Wissenschaften: Deutschlandaufenthalte US-amerikanischer Humboldt-Forschungspreisträger aus einer erweiterten Akteursnetzwerkperspektive. Dissertation. (Heidelberger Geographische Arbeiten 116). Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.
- Jöns, H./Hoyler, M. (2013): Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings. In: Geoforum 46, S. 45-59.
- Knight, J. (2011): Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? In: Journal of Studies in International Education 15, H. 3, S. 221-240.
- Kraftl, P. (2013): Geographies of Alternative Education: Diverse Learning Spaces for Children and Young People. Bristol: Policy Press.
- Kramer, C./Nutz, M. (2010): Bildung und Kultur. In: Hänsgen, D./Lentz, S./Tzschaschel, S. (Hrsg.): Deutschlandatlas. Unser Land in 200 thematischen Karten. Darmstadt: Primus, S. 85-104.

- Mattisek, A./Pfaffenbach, C./Reuber, P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. (Das Geographische Seminar 30). Braunschweig: Westermann.
- Meusburger, P. (1974): Landes-Schulentwicklungsplan von Vorarlberg. (Bildungsplanung in Österreich 3). Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Meusburger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg: Spektrum.
- Meusburger, P. (2000): The Spatial Concentration of Knowledge. Some Theoretical Considerations. In: Erdkunde 54, H. 4, S. 352-364.
- Meusburger, P. (2008): The Nexus between Knowledge and Space. In: Meusburger, P./Welker, M./Wunder, E. (Hrsg.): Clashes of Knowledge: Orthodoxies and Heterodoxies in Science and Religion. (Knowledge and Space 1.) Dordrecht: Springer, S. 35-90.
- Meusburger, P./Schuch, T. (Hrsg.) (2011): Wissenschaftsatlas der Universität Heidelberg. 625 Jahre Ruperto Carola. Knittlingen: Bibliotheca Palatina.
- Smith, D.P. (2008): The Politics of Studentification and '(Un)balanced' Urban Populations: Lessons for Gentrification and Sustainable Communities? In: Urban Studies 45, H. 12, S. 2541-2564.
- Taylor, C. (2002): Geography of the 'New' Education Market: Secondary School Choice in England and Wales. Aldershot: Ashgate.
- Terpoorten, T. (2005): GIS-gestützte kleinräumige Analyse amtlicher Schuldaten. Ein Ansatz für ein flächendeckendes Bildungsmonitoring am Beispiel des Ruhrgebiets. In: Standort 29, H. 4, S. 196-198.
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 23, H. 200, S. 8-11.
- Weishaupt, H. (2009): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 217-231.

Tim Freytag, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Humangeographie am Institut für Umweltsozialwissenschaften und Geographie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Anschrift: Werthmannstr. 4, 79085 Freiburg
E-Mail: tim.freytag@geographie.uni-freiburg.de

Holger Jahnke, Prof. Dr., geb. 1970, Professor für Geographie und ihre Didaktik am Interdisziplinären Institut für Umwelt-, Sozial- und Humanwissenschaften, Abteilung Geographie, Europa-Universität Flensburg.

Anschrift: Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
E-Mail: holger.jahnke@uni-flensburg.de

Caroline Kramer, Prof. Dr., geb. 1961, Professorin für Humangeographie am Institut für Geographie und Geoökologie, Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Anschrift: Reinhard-Baumeister-Platz 1, 76131 Karlsruhe
E-Mail: caroline.kramer@kit.edu