

Lernen im Stadtteil

Bildungscampus und Bildungsgrätzl als Modelle kooperativer Lernsettings und deren (sozialräumliche) Potenziale für die Bildungsstadt von morgen

Christian Peer, Emanuela Semlitsch

1 Einleitung

1.1. Zur Vielfalt der Bildungslandschaften-Debatte

Bildungslandschaften gelten im deutschsprachigen Raum infolge einer gesellschaftlichen und politischen Debatte zur Räumlichkeit von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen als zu gestaltende Ressource in einer offen und nicht von vornherein sozial differenzierend vorgestellten Bildungs- und Wissensgesellschaft. Vor allem in Deutschland ist die Landschaftsmetapher in der bildungspolitischen Debatte und Umsetzungspraxis seit vielen Jahren präsent (BJK et al., 2002; BMFSFJ, 2005; BMUB, 2009). Dabei variiert das Verständnis von Bildungslandschaften in Programmen, Formaten und lokalen Initiativen der bildungspolitischen Entwicklung erheblich, z.B. nach vertikaler oder horizontaler Verbindung von Bildungseinrichtungen, thematischer Schwerpunktsetzung und inhaltlicher Fragestellung, räumlicher Maßstabsebene, organisatorischer Umsetzung etc.

In Österreich ist der Begriff Bildungslandschaft hingegen weder in politischen Programmen noch in der Umsetzungspraxis prominent anzutreffen. Im Nationalen Bildungsbericht 2018 (NBB 2018 = BIFIE 2019) wird festgestellt, dass das Modell Bildungslandschaft in den österreichischen Diskurs bisher kaum Eingang gefunden hat und lediglich im Abschnitt über die Einführung von Schulclustern im lokal-regionalen Kontext und den damit verknüpfen Steuerungskonzepten wird ein Bezug zu Bildungslandschaften hergestellt (Brauckmann et al., 2019, S. 372). Im vorliegenden Beitrag wird versucht, die Bildungslandschaft nicht als Sammelbegriff zu übernehmen, sondern entlang spezifischer Aspekte verständlich zu machen, inwiefern diese in theoretisch-konzeptionellen Vorstellungen und in der Praxis der Bildungslandschaftsentwicklung auch in Österreich Fuß gefasst haben.

Nachdem die Bildungslandschaften-Debatte in den Anfängen vor allem die Modernisierung und Reorganisation von Schulen adressiert hat, ist in weiterer Folge zunehmend auch das räumliche und soziale Umfeld von Bildungseinrichtungen in die Überlegungen miteinbezogen worden. Themen wie Sozialraumorientierung, Stadtteilentwicklung, Ausbau von Ganztageschulen und die Kooperation mit außerschulischen Partner_innen sind damit stärker in den Vordergrund gerückt. Dabei wird versucht, die Schule in vielseitigen Lernsettings und in ihrer Vernetzung mit anderen Bildungs- und Lernorten wie Kinderkrippen, Kindergärten, Jugendeinrichtungen, Familien, Erwachsenenbildung etc. zu denken – als sozial integrative Orte, die auch für den Stadtteil und die Stadt besonders relevant sind. Charakteristisch für die programmatische Öffnung der Bildungseinrichtungen ist der Wunsch nach langfristig wirksamen Kooperationen unterschiedlicher Akteur_innen der Bildung, Erziehung, Betreuung und einer integralen kommunalen Entwicklung(ssteuerung).

1.2. Vernetzung als Mittel sehen

Die noch junge Forschung zu Bildungslandschaften tastet sich schrittweise an diese experimentellen Entwicklungen in der Praxis heran. Nachdem mit der Erarbeitung programmatischer und konzeptioneller Grundlagen ein gewisses Fundament erarbeitet werden musste, begannen um die 2010er Jahre erste empirische Untersuchungen Fuß zu fassen (Schmachtel, Olk, 2017, S. 12). Parallel dazu wurde weiterhin daran gearbeitet, die verschiedenen normativen Rahmenbedingungen systematisch zu erfassen und analytische Zugänge zu entwickeln. Wissenschaftliche Perspektiven im Kontext von Bildungslandschaften werden beispielsweise bereits in der Educational Governance (Altrichter et al., 2007) sowie im Bildungs- und Sozialbereich (Kessl, Reutlinger, 2018) konsequent vertieft. Vor wenigen Jahren wurde allerdings noch festgestellt, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungslandschaften in der Raum- und Planungswissenschaft gänzlich fehlt (Coelen et al., 2016, S. 155). Dennoch mehren sich mittlerweile kritische Stimmen zur Bildungslandschaften-Praxis, die Defizite und Grenzen in der Planung und Umsetzung aufzeigen.

Zugleich schreitet auch die kritische Auseinandersetzung mit der Bildungslandschaften-Forschung voran und deckt konzeptionelle Mängel und Widersprüche auf. In der Educational Governance Forschung wird infolge dessen u.a. der Anspruch erhoben, analytische Ansätze und Zugänge klarer von theoretisch-konzeptionellen Annahmen über Bildungslandschaften zu unterscheiden und anstatt eines harmonischen Landschaftsbegriffs eine differenzierte und kritische Perspektive auf den Gegenstand lokaler Vernetzung in der Bildung zu richten (Maykus, 2017). In diesem Sinn sollen hier auch die für Wien spezifischen Bil-

dungsmodelle Bildungscampus und Bildungsgrätzl ausgehend von bereits vorliegenden kritischen Befunden der Bildungslandschaften-Forschung kontextualisiert und entlang eines eigenen analytischen Zugangs analysiert werden.

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Struktur-, Prozess- und/oder Ergebnisqualitäten der Wiener Bildungsmodelle war bisher noch weitgehend ausständig. Untersuchungen fehlen etwa über die strukturellen Rahmenbedingungen sowie den Planungs- und Umsetzungs- bzw. Bauprozess. Im Falle der Campusanlagen gibt es in den meisten Fällen auch keine empirischen Evaluierungen nach der Fertigstellung der Projekte. Daher wissen wir noch wenig über die Voraussetzungen unter welchen diese sozialen Infrastrukturen entstehen, noch darüber, inwiefern sich die Ideen in der Praxis tatsächlich bewähren. Bestehende Bildungscampusanlagen werden in der Regel beschreibend (z.B. Ploiner, 2015) oder nur als Einzelprojekte analytisch dargestellt (z.B. Rosenberger, 2020). Systematisch vergleichende wissenschaftliche Zugänge fehlen jedoch.

Der Forschungsfokus dieses Beitrags ist auf die Bildungsgovernance und deren sozialräumliche Orientierung ausgerichtet. Entsprechende theoretisch-konzeptionelle, systemtheoretische und empirische Forschungen in der deutschen Bildungslandschaften-Entwicklung aufgreifend adressiert diese Forschung die strukturelle wie auch die Handlungsebene: Welche Rolle spielen Merkmale wie das erweiterte Bildungsverständnis, die partizipatorische Gestaltung, der lokale Raumbezug und die Vernetzung und Kooperation als Entwicklungsmotor in den untersuchten Bildungsnetzwerken? Welche Akteur_innen beteiligen sich mit welchem Interesse und welche Regulierungs- und Verteilungsmechanismen liegen der Planung und Umsetzung zugrunde?

Maykus' systemtheoretische Perspektive aufgreifend, wird bei der Betrachtung der kommunalen Bildungsinfrastruktur- und Bildungsnetzwerkentwicklung der Fokus auf Qualitätsmerkmale erfolgreicher Umsetzung gelegt und mit einer Reflexion über Herausforderungen und Konfliktpotenziale eine auf die Zukunft ausgerichtete Perspektive eingenommen. Als Qualitätsmerkmale werden Struktur- und Prozessqualitäten in den Blick genommen.¹

Aufbauend auf der Studie „Lernen im Stadtteil“, die im Auftrag der AUVA durchgeführt worden ist, sollen in diesem Beitrag die beiden Wiener Modelle Bildungscampus und Bildungsgrätzl untersucht werden. Folgende Methoden, die für die Analysen und Reflexionen in diesem Beitrag relevant waren, kamen hierbei zur Anwendung: Desk Research, Dokumentenanalyse zu Leitbildern, Raumprogrammen, Gestaltungs- und Betriebsempfehlungen, Literaturrecherche im Bereich Städtebau, Schulbau, Bildungswissenschaft und Pädagogik, Expert_innen

1 Ergebnisqualitäten konnten im Rahmen dieser Studie nicht untersucht werden, wenngleich im Bereich des systematischen Monitorings, der Evaluierung und Wirkungsanalyse, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen als Bildungsadressat_innen ein umfassender Forschungsbedarf vorliegt.

Inputs im Rahmen der forschungsgeleiteten Lehre (Sondermodul „Bildungslandschaften in Bewegung“ 2018/19 an der TU Wien) zu Planung, Architektur und Bildung, Qualitative Interviews mit Stadtverwaltung, Schulverwaltung/Freizeitbetreuung und Bildungswissenschaft.

Im Beitrag werden zunächst gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie lokale Besonderheiten und Herausforderungen des demographischen Wandels skizziert, die in Österreich und Wien für die Bildungsentwicklung besonders relevant sind. Danach folgt eine Einführung in die lokale Bildungsinfrastrukturentwicklung als Bestandteil der Bildungspolitik und deren maßgebliche Akteur_innen sowie Schnittstellen zur Stadtentwicklungspolitik. In einem weiteren Schritt werden die Modelle des Wiener Bildungscampus und des Wiener Bildungsgrätzls mit deren historischen Entwicklungen, sozialen Organisationen und Produktionen näher beleuchtet. Aus der Analyse von Struktur- und Prozessqualitäten werden Potenziale und Herausforderungen abgeleitet sowie Handlungsfelder aufgezeigt, welche sich aus dem konsequenten Zusammendenken von Bildungsentwicklung und Stadtentwicklung auf lokaler Ebene ergeben.

2 Bildungsinfrastrukturentwicklung im Spannungsfeld von nationalen und lokalen Rahmenbedingungen

2.1. Lokale Ausprägungen und bildungspolitische Herausforderungen des demographischen Wandels

In Städten bzw. urbanen Räumen mit Bevölkerungswachstum wird ein deutlicher räumlicher und personeller Mehrbedarf im Bildungsbereich erwartet. Als Großstadt zählt Wien zu den dicht bebauten Gebieten Österreichs. Im Nationalen Bildungsbericht 2018 (BIFIE, 2019) wird Bildungsadressat_innen der Primär- und Sekundarstufe I in Wien ein Wachstum von rund 20 Prozent bis zum Jahr 2035 prognostiziert, ein nahezu doppelt so hoher Wert im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt von 11 Prozent (Oberwimmer et al., 2019, S. 26). Mit dem demographischen Wandel wird die Gesellschaft auch vielfältiger: In den Jahren von 2010 bis 2017 hat der Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 14 Jahren österreichweit bereits um rund 22 Prozent zugenommen, in Wien sogar um 43 Prozent (ebd., S. 26). Ein hoher Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund (größtenteils 1. Generation) ist generell charakteristisch für dicht besiedelte Gebiete. In Volksschulen liegt dieser Anteil österreichweit bei circa 40 Prozent der Schüler_innen mit Migrationshintergrund sowie bei 38 Prozent der Schüler_innen mit einer nicht deutschen Umgangssprache, in Wien noch etwas höher bei 43 sowie 42 Prozent (ebd., S. 27). Im NBB 2018 wird insbesondere

auf die zunehmende Heterogenität der Sprachen sowie auf die großen Herausforderungen für das formale Bildungswesen im Kontext von Flucht und Asyl hingewiesen.

Eine weitere Besonderheit Wiens ist die höchste Verdichtung sozialer Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Schüler_innen, welcher im NBB 2018 anhand der Kriterien formale Bildung der Eltern, Berufsstatus der Eltern und nicht deutsche Muttersprache der Schüler_innen bemessen wird (ebd., S. 46).

2.2. Zur gesellschaftspolitischen Relevanz von ganztägigen Bildungsangeboten und sanft gestalteten Übergängen zwischen Bildungsstufen

Bildung in bestmöglicher Qualität zu erlangen, spielt für jede_n von uns eine fundamentale Rolle, vor allem, um an gesellschaftlichen Entwicklungen teilhaben und individuelle Chancen wahrnehmen zu können. Universelle Bildung erfolgt dabei nur teilweise über formale Bildungssysteme und bedarf aus verschiedenen Gründen, wie bspw. der demokratiepolitisch wichtigen Systemkritik, der Relevanz vielfältiger Lernprozesse in offenen, pluralen Gesellschaften grundsätzlich immer ergänzender Angebote und Möglichkeiten.

Der Zugang zu formaler Bildung ist – im Gegensatz zur Demographie – eine im Bildungssystem steuerbare Ressource. Die Bildungschancen sind in dieser Hinsicht in Österreich aber ungleich verteilt. Bekanntermaßen werden gerade durch die regional unterschiedliche Streuung von Ganztagesangeboten und die frühen und restriktiven Übergänge zwischen Bildungsstufen (auf kommunaler Ebene insbesondere der Elementar- und Sekundarstufen) Selektionsmechanismen wirksam, die folgenschwer für Bildungswege und Berufskarrieren von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind. Für die Realisierung von Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung hat die kommunale Bildungspolitik einen begrenzten Handlungsspielraum, denn wichtige Rahmenbedingungen für den Pflichtschulbereich werden auch auf nationalstaatlicher Ebene festgelegt.

Die schlechten Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA haben Anfang des 21. Jahrhunderts in vielen Ländern Forderungen nach bildungspolitischen Reformen bestärkt. In Deutschland waren die zutage getretenen Schwächen des Schulsystems ein maßgeblicher Anlass für die sozialräumliche Neuausrichtung der Bildungslandschaften-Debatte. Eine wesentliche Konsequenz war, dass der Ausbau von ganztägigen Schulformen bildungspolitisch diskutiert und gefördert worden ist. Mit Ganztagesangeboten werden sowohl Bildungs- als auch Betreuungsziele verfolgt. Dabei sollen unter anderem die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtert, alle Schüler_innen besser gefördert, sinnvolle Freizeitangebote bereitgestellt und soziale Ungleichheiten reduziert werden.

Die Diskussion um ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote und deren Förderung ist auch in Österreich infolge internationaler Bildungsstudien wiederbelebt worden und nach wie vor hochaktuell und gesellschaftspolitisch brisant. Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen gibt es hierzulande seit den Jahren 1974/75 als „Tagesheimschule“ mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil und „Ganztageschule“ mit verschränkter Abfolge von Unterrichts-, Lern- und Freizeit (Hörl et al., 2013, S. 269–271): Nach einer positiven Evaluierung dieser Schulversuche begann mit der gesetzlichen Verankerung Mitte der 1990er Jahre der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung in den öffentlichen Pflichtschulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht. Durch eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes wurden mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 schließlich allgemeinbildende Pflichtschulen und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen zur Einrichtung von ganztägigen Schulformen verpflichtet.

Ganztagschul-Programme wurden auf nationaler Ebene (Österreich) insbesondere in den 2000er-Jahren forciert, während man ab den 2010er-Jahren dazu überging, im Rahmen der Schulautonomie die verschiedenen Formen (Ganztags-, Offene Schule, Campusbetreuung) auszubauen, und parallel das außerschulische Betreuungsangebot ebenfalls zu fördern. Im Volksbegehren der Bildungsinitiative „Österreich darf nicht sitzen bleiben“ (2011) ist das flächendeckende Angebot an Ganztageschulen bis zum Jahr 2020 eine zentrale Forderung. Als politischer Kompromiss im Ringen um eine Angleichung der Bildungsangebote in der ersten Sekundarstufe konnte in der nationalen Bildungsreform im Jahr 2017 (Bildungsreformgesetz 2017) die flächendeckende Einführung der (Neuen) Mittelschule erzielt werden. Im Zuge dieser Bildungsreform sind auch die Zuständigkeiten im Bildungswesen neu strukturiert worden. Seitdem gibt es österreichweit Bildungsregionen und Bildungsdirektionen. Wien wurde in zwei Bildungsregionen gegliedert, die administrativ einer zentralen Bildungsdirektion (früher Stadtschulratbüro) zugeordnet sind.

Bildungsinfrastrukturen sind für Architektur und räumliche Planung von besonderem Interesse, wobei hier Klassengröße und Betreuungsschlüssel relevante pädagogische Faktoren darstellen.² Schon vor der Verbreitung von Bildungslandschaftsdiskursen im deutschsprachigen Raum hat in Wien ein Modernisierungsschub in Richtung vernetzter Bildungsinfrastrukturen begonnen und sich unter den Vorzeichen eines Bevölkerungswachstums in den 1990er-Jahren intensiviert. Die Wiener Bildungspolitik bekennt sich seit Jahrzehnten zum Ausbau des Ganztagesbetriebs im Bildungsbereich und möchte die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche bis zur ersten Sekundarstufe mehr und mehr verschrän-

2 Auf die Thematik der Digitalisierung als Bildungsinfrastruktur wird in diesem Beitrag nicht näher eingegangen.

ken (z.B. in Stadtentwicklungsplänen 1984, 1994, 2005, 2025 (2014) oder in den Regierungsübereinkommen der Jahre 2010, 2015 und 2020).

Ähnlich wie im kommunalen Bildungswesen ist auch in der räumlichen Steuerung und Planung der kommunale Handlungsspielraum oft begrenzt. Die Stadtentwicklung ist an der Koordination der räumlichen Verteilung städtebaulicher Strukturen und an der Definition und Überprüfung der Qualitäten von Nutzungen und Infrastrukturen beteiligt. Die Schaffung von Qualitäten städtischer Räume wird aber auch wesentlich von Rahmenbedingungen wie Bodenpreise, Eigentumsverhältnisse, Mietrecht und Förderbedingungen beeinflusst. Hier sind die Steuerungsmöglichkeiten der Stadtentwicklung oft nur im informellen Rahmen, in bereichsübergreifenden Kooperationen oder anderen Multi-Akteurs-Konstellationen gegeben.

2.3. Lokale Bildungsinfrastrukturentwicklung unter Modernisierungsdruck

Die Einrichtungen für Elementar- und Pflichtschulbildung sind in Österreich von den Gemeinden zu erhalten. Wien verfügt als einziges österreichisches Bundesland über eine voll ausgebaute Schulstruktur (Oberwimmer et al., 2019, S. 51), eine Vollversorgungsquote bei Kindergartenplätzen von über 80 Prozent der 3–6-Jährigen (Chlup, 1995, S. 17) sowie einen Versorgungsgrad beim elementaren Bildungsangebot für unter 3-Jährige von knapp 50 Prozent (47,8 % im Jahr 2020, vgl. Stadtregierung Wien 2020, S. 45). Allerdings haben Volksschulen und (Neue) Mittelschulen in Gemeinden mit voll ausgebaute Schulstruktur zugleich erhöhte Klassenschüler-Zahlen, dies gilt insbesondere für Wien. Hier stehen tendenziell weniger Ressourcen pro Schüler_in zur Verfügung, obwohl gerade in städtischen Regionen aufgrund sozioökonomischer Benachteiligung ein erhöhter Ressourcenbedarf vonnöten wäre.

Im Vergleich zu gesamt Österreich ist beispielsweise der Schüler_innenanteil pro Klasse in Wiener Volksschulen um ca. 20 Prozent und in NMS/HS (heute MS) um ca. 10 Prozent höher. Auch in puncto Schulgröße hebt sich Wien vom österreichischen Durchschnitt ab: in den insgesamt 276 Wiener Volksschulen sind im Durchschnitt 255 Schüler_innen in 11,6 Klassen mit 22 Schüler_innen pro Klasse. Die durchschnittliche Schüler_innen-Zahl pro Klasse ist um rund 23 Prozent höher als der österreichische Vergleichswert für Schulen mit mehr als 100 Schüler_innen außerhalb Wiens. In der Sekundarstufe I hat Wien 141 Schulen mit je durchschnittlich 220 Schüler_innen in 10,1 Klassen. Die daraus resultierende Schüler_innen-Zahl pro Klasse liegt mit 21,8 um ca. 9 Prozent über dem österreichischen Vergleichswert (Oberwimmer et al., 2019, S. 74). Der Anteil an Privatschulen in der Primar- und Sekundarstufe I ist in Wien ebenfalls überdurchschnittlich hoch (ebd., S. 78).

Auch wenn Wien insgesamt über eine „voll ausgebaute Schulstruktur“ verfügt, stellt die bedarfsgerechte kleinteilige Versorgung im Stadtgebiet eine permanente Herausforderung dar. Das gilt einerseits dort, wo städtebauliche Entwicklungen einen zusätzlichen Bedarf auslösen und das vorhandene Versorgungspotenzial aus dem Gleichgewicht bringen und andererseits dort, wo die Bestandssanierung und -erneuerung die Entwicklungslücke zu aktuellen baulichen und bildungspolitischen Qualitätsstandards schließen muss. Faktoren wie Bevölkerungszuwachs und neuartige Tagesbetreuungsformen lassen den Bedarf an Elementarpädagogik- und Pflichtschulplätzen weiter steigen.

Der Modernisierungsdruck hat in den vergangenen Jahrzehnten in mehreren Schüben zu neuartigen Steuerungsinstrumenten, Strukturpaketen bzw. -programmen, Finanzierungsmodellen, Kooperationsformen und Kooperationspartnerschaften geführt. Der Bevölkerungsrückgang wurde in den 1980er-Jahren zunächst als Chance erkannt, um die bauliche Substanz zu sanieren und vermehrt Freiflächen zu schaffen. Tatsächlich ist damals ein Ausgleich des Flächenmangels bei Schulen im dicht bebauten Gebiet allerdings nicht gelungen, wie im Stadtentwicklungsplan 1994 mit Blick auf die gesetzlich vorgeschriebenen ganztägigen Betreuungsformen an Pflichtschulen schmerzlich festgestellt werden musste (Stadt Wien, 1995, S. 288). Eine der ersten Ganztagschulen im Regelbetrieb wurde in Wien im Jahr 1990 fertiggestellt (Ganztagsvolksschule Köhlergasse). Anfang der 1990er-Jahre startete die Stadt Wien infolge des Bevölkerungswachstums eine umfangreiche städtebauliche Entwicklungsoffensive und das Schulbauprogramm 2000 für Neu-, Zu- und Umbauten. Ein weiterer struktureller Modernisierungsschub setzte etwa Mitte der 2000er-Jahre ein und lässt sich an mehreren markanten Ereignissen ablesen. In dieser Zeit beginnen Bevölkerungsstatistiken für die Stadt Wien eine Wachstumsdynamik auszuweisen, die längerfristig anhalten und die städtische Infrastrukturentwicklung maßgeblich beeinflussen wird. Zugleich werden damals massive Schadensfälle in Wiener Schulen bekannt, woraufhin das Kontrollamt der Stadt Wien im Jahr 2006 eine Überprüfung der sicherheitstechnischen Aspekte vornimmt und einen erheblichen Sanierungsrückstand konstatiert (StRH, 2006). Noch während des Überprüfungszeitraumes initiiert die Stadt Wien ein erstes Schulsanierungspaket zur Sicherung der Bausubstanz (SUSA I), das ab dem Jahr 2007 zur Umsetzung gelangt. Substanzsichernde Maßnahmen und Generalsanierungen an Wiener allgemeinbildenden Pflichtschulen werden in weiterer Folge über die beiden mit jeweils 570 Millionen Euro budgetierten Schulsanierungspakete SUSA I (2007–2022) und SUSA II (ab 2018) finanziert (Stadt Wien, o.J.). Neben der Erweiterung und Modernisierung bestehender Schulen werden neue Schulen in Abstimmung mit dem Bau neuer Wohnbauten entwickelt. Ein wesentlicher Baustein zur Bewältigung des zusätzlichen Bedarfs an Bildungsinfrastruktur sind die „Bildungseinrichtungen Neubauprogramme I und II“ (BIENE I und BIENE II). Schwerpunkt ist hier die Umsetzung des „Campus plus“-Konzeptes in großen Stadtentwicklungsgebiete-

ten (Kapitel 3), wobei für BIENE I in den Jahren 2012 bis 2023 Investitionen von insgesamt 700 Millionen Euro und für BIENE II in den Jahren 2019 bis 2034 noch größere Investitionsvolumina vorgesehen sind (Stadt Wien, o.J.f). Kritisiert wird, dass der Neubaubereich bei der Verteilung von finanziellen Mitteln bevorzugt wird, weil eine räumliche Verschränkung von verschiedenen Bildungseinrichtungen im Schulaltbaubestand schwer umsetzbar ist und dessen Defizite wie Sanierungsstau, Raummangel, fehlende barrierefreie Erschließung auch mittelfristig nicht behoben werden (Lorbek, 2020, S. 128).

In der Bildungsinfrastrukturentwicklung ist die Bedarfsplanung analytisch von jener der Umsetzungsplanung und Projektdurchführung zu unterscheiden – und das einerseits in der Bestandserneuerung und -sanierung und andererseits im Neubau. Damit liegen hier komplexe Konstellationen im Hinblick auf Zuständigkeiten, Instrumente und Prozesse vor (Abbildung 1). In politischer Hinsicht werden die rechtlich unverbindlichen Policy-Ziele von Regierungsübereinkommen oder generellen Leitbildern im politischen Prozess durch verbindliche Vereinbarungen wie Gemeinderatsbeschlüsse zur Umsetzung gebracht. Rechtsstaatliche Kontrollen, qualitätssichernde Monitoringinstrumente, wissenschaftliche Evaluierungen sind begleitende Maßnahmen, die für Transparenz und Effizienz sorgen und laufende Anpassungen ermöglichen können.

2.4. Wiener baukulturelle Leitsätze für den Bildungsbau im Zeichen der Bildungslandschaftsdebatte

Übergeordnete Leitlinien, wie der Stadtentwicklungsplan 2025 (Stadt Wien, 2014), das Fachkonzept Öffentlicher Raum (Stadt Wien, 2018), das Handbuch Partizipation (Stadt Wien, 2012) und der Masterplan Partizipation (Stadt Wien, 2015) stärken den Ansatz der Vernetzung im Stadtteil und der Teilhabe an Stadtentwicklung ideell und zeigen verschiedene methodische Ansätze für eine gelingende Umsetzung auf. Während es sich dabei jedoch um rechtlich unverbindliche Leitvorstellungen handelt, werden insbesondere mit dem Instrument der Flächenwidmungs- und Bebauungsplanung rechtlich verbindliche Tatsachen geschaffen.

Mit baukulturellen Leitsätzen zur Bildung möchte die Stadt Wien in Ergänzung zu ihren allgemeinen baukulturellen Leitsätzen ein möglichst hohes, bedarfsbezogenes Qualitätsniveau für Baukultur im Bildungsbereich erzielen (Stadt Wien, o.J.d). Als baukulturelle Leitsätze zur Bildung für die Stadt Wien gelten:

- Planungspartizipation sowohl in der Sanierung als auch im Neubau von Bildungsbauten und für deren Umfeld einsetzen und als Ressource für den Raum und für die Nutzer_innen anwenden: mit PädagogInnen und Schüler_innen, mit Selbstnutzer_innen und Stellvertreter_innen

- Auf Evaluierung und das Lernen vom Vorhandenen bei der Planung und Nutzung von Bildungsbauten setzen
- Nutzungsoffene, aneignbare, gestaltbare Räume und Möbel als Rahmen und Thema für das Lernen einsetzen
- Die Potenziale von Raum für die Pädagogik bei Neubau, Umbau und Sanierung nützen
- Die Potenziale pädagogischer Konzepte für die Planung nützen; Wechselwirkungen zwischen Pädagogik und Architektur untersuchen und nützen
- Flexible und vielfältige Raumangebote realisieren, um inklusive pädagogische Konzepte zu unterstützen
- Bildungsbauten als Identifikationspunkte im Stadtraum stärken sowie verstärkt öffnen und mit dem Stadtraum vernetzen, um Synergien zu schaffen
- Diversität und Zielgruppenorientierung als Grundlage für die Planung etablieren
- Durch Mehrfachnutzung von Bildungsbauten Mehrwert für die Bevölkerung schaffen: durch Bildungsbauten als Identifikationsangebot, durch nutzbare Frei- und Innenräume, durch spezifische Nutzungsangebote

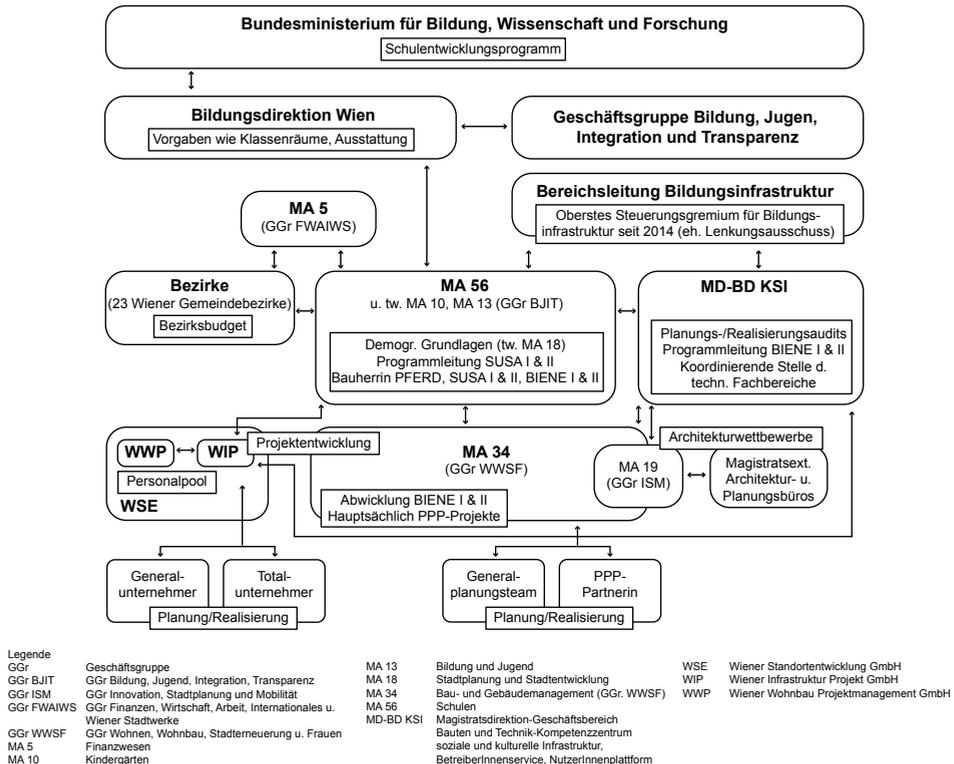


Abbildung 1: Organigramm Stakeholder kommunale Bildungsinfrastruktur Wien (eigene Darstellung nach StRH, 2020, S. 15)

3 Wiener Modelle kooperativer Lernsettings: Bildungscampus und Bildungsgrätzl

In Wien sind im 21. Jahrhundert mit dem Bildungscampus und dem Bildungsgrätzl zwei neue Modelle kooperativer Lernsettings etabliert worden, die beide zentrale Aspekte der eingangs skizzierten Bildungs- und Stadtentwicklungsdebatte aufgreifen. Trotz der bereits stadtweiten Verbreitung beider Modelle gibt es noch keine systematische wissenschaftliche Aufbereitung und Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Modellen.

3.1. Modell Wiener Bildungscampus

Das Modell des Bildungscampus wird in Wien seit Mitte der 2000er-Jahre als ein neuer Typ sozialer Bildungsinfrastruktur entwickelt: Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik sind hier an einem gemeinsamen Standort in ganztägiger Betreuungsform vernetzt. An mehr als zehn Standorten sind bereits Bildungscampusanlagen errichtet worden und viele weitere sind geplant (Tabelle 1). Für immer mehr Kinder und Jugendliche sind die neuartigen Bildungseinrichtungen zu einem wesentlichen Bestandteil ihres städtischen Alltags geworden.

Die Stadt Wien unterscheidet zwischen einer ersten und zweiten Generation Bildungscampus-Anlagen und bezeichnet diese als „Wiener Campus-Modell“ (1. Generation) und „Modell Campus plus“ (2. Generation). Von der ersten Generation wurden insgesamt fünf Anlagen errichtet, wobei aufgrund einiger Unterschiede die ersten drei auch als „Campus-Modell“ und die beiden letzteren als „Bildungscampus“ bezeichnet werden.

Die Planung und Umsetzung der ersten fünf Standorte erfolgte im Zeitraum von 2009 bis 2015. Die ersten drei Anlagen („Campus-Modell“) umfassen jeweils Kindergarten und Volksschule. Das Raum- und Funktionenprogramm sieht eine klare räumliche Trennung von Kindergarten und Volksschule vor, auch die Eingangsbereiche sind getrennt. Lediglich in Freizeit- und Freiraumbereichen werden teilweise Mehrfachnutzungen ermöglicht. Das Kinderrestaurant stellt hierbei eine wichtige Schnittstelle dar. Die folgenden beiden Anlagen („Bildungscampus“) integrieren neben Kindergarten und Volksschule in einem Fall eine Neue Mittelschule, im anderen Fall basale Förderklassen und Klassen für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Diese Anlagen zielen bereits auf eine engere Verflechtung der Institutionen ab.

Tabelle 1: Wiener Bildungscampusanlagen, nach dem Zeitpunkt der (geplanten) Inbetriebnahme.

Name der Bildungscampusanlage	in Betrieb seit bzw. Betrieb geplant ab	Bezirk	Modelltyp
Bildungscampus Monte Laa	2009	1100	Campus-Modell
Bildungscampus Gertrude-Fröhlich-Sandner	2010	1020	Campus-Modell
Bildungscampus am Donaufeld Nord	2012	1210	Campus-Modell
Bildungscampus Sonnwendviertel	2014	1100	Bildungscampus
Bildungscampus aspern Seestadt	2015	1220	Bildungscampus
Bildungscampus Friedrich Fexer	2017	1220	Bildungscampus plus
Bildungscampus Berresgasse	2019	1220	Bildungscampus plus
Bildungscampus Christine Nöstlinger	2020	1020	Bildungscampus plus
Bildungscampus Aron Menczer	2021	1030	Bildungscampus plus
Liselotte-Hansen-Schmidt-Campus	2021	1220	Bildungscampus plus
Bildungscampus Deutschordenstraße	2022	1140	Bildungscampus plus
Bildungscampus Atzgersdorf	2022	1230	Bildungscampus plus
Bildungscampus Inner-Favoriten	2023	1100	Bildungscampus plus
Bildungscampus Gasometer-Umfeld, Rappachgasse	2023	1110	Bildungscampus plus

Anmerkungen zur Tabelle 1 (Bildungscampusanlagen):

Die Stadt Wien bezeichnet unabhängig vom Modelltyp jede der genannten Bildungseinrichtungen allgemein als „Bildungscampus“ (BC).

Erste Generation – „Campus-Modell“, Neuheit: Elementar- & Volksschulbereich im selben Gebäude, aber relativ starke räumliche, funktionale und organisatorische Trennung; Schnittstelle Kinderrestaurant. BC Gertrude-Fröhlich-Sandner ist der erste in Form eines PPP-Projekts umgesetzte Bildungsneubau in Wien.

Erste Generation erweitert – „Bildungscampus“, Neuheit: Bezeichnung „Bildungscampus“ eingeführt sowie teilweise Neue Mittelschule als weiterer Bildungstyp und sogenannte „Cluster“ innerhalb jeweiliger Bildungstypen wie Elementar- und Volksschulbereich und teilweise Neue Mittelschule

Zweite Generation – „Bildungscampus plus“, Neuheit: räumliche Differenzierung von „Bildungsräumen“ in „Bildungsbereichen“, letztere teils geteilt von unterschiedlichen Bildungstypen; zusätzlich räumliche Integration externer Bildungspartner mit Stadtteiffunktion wie Bibliothek, Musikschule etc.

Quelle: Stadt Wien (o.J.a)

Auch die zweite Generation („Bildungscampus Plus“) ist bereits an mehreren Standorten in Betrieb genommen worden, weitere Anlagen sind in Planung und teilweise bereits in Bau. Bei diesem Modell sind mehrere sogenannte Bildungsbereiche zusammengefasst worden, welche sich wiederum unterschiedliche Bil-

dungstypen teilen. Zusätzlich werden auch externe Bildungspartner_innen mit Stadtteolfunktion wie Bibliothek, Musikschule etc. integriert.

Die Begrifflichkeit des Clusters wird in all diesen Modellen aufgegriffen, weshalb an dieser Stelle eine Begriffsabgrenzung nötig ist: „Cluster“ wird im Bildungscampusmodell (Gertrude-Fröhlich-Sandner, Sonnwendviertel) verwendet, um die einzelnen Bildungstypen voneinander zu unterscheiden. Es gibt eine gemeinsame Eingangstür, innen aber ein Kindergartencluster, ein Volksschulcluster und z.B. ein Mittelschulcluster. Allgemein meint „Cluster“ im Campus eine Binnenstruktur mit multifunktionalen Zonen, welche durch Offenheit und In-Sicht-Beziehungen geprägt ist. Dies stellt hiermit das Gegenteil zur sog. Gangschule dar, indem Verkehrsflächen reduziert werden und nutzbare Nischen und flexible Raumsituationen geschaffen werden. So werden in der zweiten Generation „Bildungscampus plus“ die Bildungsbereiche alltagssprachlich ebenso als Cluster bezeichnet.

Zu unterscheiden ist diese Definition vom sogenannten Schulcluster. Dies sind Bildungsinstitutionen in ländlicheren Gebieten, welche sich mit einem gemeinsamen Clustermanagement zusammenschließen.

3.1.1. Struktur- und Prozessqualitäten der Bildungscampusanlagen

Aus der Analyse des Bildungscampus als Modell kooperativer Lernsettings lassen sich im Hinblick auf die Debatte über kommunale Bildungslandschaften folgende Qualitäten ableiten.

Strukturqualitäten der Bildungsinfrastrukturentwicklung

Die Stadt Wien verfügt mit der Magistratsdirektion und den einschlägigen Fachdienststellen traditionell über die grundlegenden systemischen Voraussetzungen zur Entwicklung und Verwaltung sozialer Infrastrukturen, die wiederum eine wesentliche Voraussetzung für die Gewährleistung der hohen Lebensqualität dieser Großstadt darstellen. Die maßgeblichen übergeordneten Akteur_innen für den Neubau von Bildungsinfrastrukturen sind auf kommunaler Ebene – wie im Organigramm der Stakeholder für Bildungsinfrastruktur dargestellt – die Bildungsdirektion, die gemäß Geschäftsordnung des Magistrats Wien für Bildung zuständige Geschäftsgruppe, die Bereichsleitung Bildungsinfrastruktur sowie das für soziale Infrastruktur zuständige Kompetenzzentrum (KSI) in der Magistratsdirektion. Gemeinsam mit den Magistratsabteilungen MA 56 Schulen, MA 10 Kindergärten, MA 13 Bildung und Jugend sowie MA 21 Stadtteilplanung und Flächenwidmung Innen-Südwest (A) und Nordost (B) sind sie u.a. mit der Bedarfsplanung befasst, wobei der KSI die Programmleitung der Bildungseinrichtungen Neubauprogramme obliegt. In der Umsetzung fungiert die MA 56 Schulen als Bauherrin, während

die MA 34 und MA 19 für die Abwicklung der Wettbewerbe und die Projektentwicklung verantwortlich sind und bei personellen Kapazitätsproblemen auf externe Dienstleistungen zurückgreifen.

Die Anpassung der institutionellen Strukturen zur Planung und Realisierung der Bildungscampusanlagen erfolgte schrittweise parallel zur experimentellen Entwicklung. Die ersten Pilotprojekte sind aus einer Kombination von bereits vorhandenen Konzepten und Kapazitäten entstanden, wobei die Bedarfsplanung insgesamt (nicht nur für Campusanlagen) bis heute keine gesamtheitliche Strategie aufzuweisen hat (noch kein integraler Steuerungsansatz). Administrative Strukturen und Instrumente sind schrittweise mit den praktischen Herausforderungen weiterentwickelt worden.

Die übergeordnete politische Willensbildung für die Campusanlagen findet im Gemeinderat statt. Der genau dokumentierten politischen Debatte und Beschlussfassung folgt daraufhin die Prozesssteuerung und Prozessplanung in den magistratischen Strukturen als politischer und administrativer Auftrag. Teil des politischen Auftrags ist auch die Entscheidung über das Finanzierungsmodell, für das zur Einhaltung der Maastrichtkriterien der Europäischen Union für die Bildungscampusanlagen das Modell des Public-Private-Partnership (PPP-Modell) gewählt worden ist. Die Bildungscampusanlagen der Stadt Wien werden somit in Kooperation mit privatwirtschaftlichen Unternehmen betrieben und teilweise auch entwickelt, geplant und gebaut. Bei allen Campus plus-Anlagen werden sowohl die Finanzierung und Errichtung als auch das Facility Management vertraglich über einen Zeitraum von 25 Jahren in Form von Public-Private-Partnership-Projekten an externe Kooperationspartner_innen vergeben. Die Kooperation erfolgt ohne Vergabe eines Baurechts, sodass die Anlage nach Vertragsende und einer „finalen Grundsanierung“ wieder an die Liegenschaftseigentümerin (in der Regel die Stadt Wien) übertragen werden kann.³

Als übergeordnete Ziele für die Campusanlagen gelten allgemeine Eckpunkte der kommunalen Bildungspolitik, ein ausführliches Leitbild ist nicht verfügbar. Räumliche und funktionale Qualitäten fließen als Vorgaben in die Architekturwettbewerbe ein. Hier sind in einer Abfolge mehrerer Generationen von Campusanlagen räumliche Verschränkungen von Bildungsinstitutionen, Zwischen- und Mehrfachnutzungen und zahlreiche weitere Qualitätskriterien teilweise auch unter der Einbindung von Pädagog_innen sukzessive weiterentwickelt worden (s.a. Prozessqualitäten).

Das Modell Bildungscampus bietet ein räumlich und organisatorisch verschränktes Bildungsangebot und Ganztagesbetreuungsplätze im Elementar- und

3 Die erste Bildungscampusanlage Monte Laa stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar. Hier wurde das PPP-Modell nicht verwendet und die Errichtung im Baurecht durchgeführt.

Sekundarbereich I für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Auf differenziert gestalteten, teilweise von allen geteilten Innen- und Außenflächen gibt es vielfältige Bewegungs-, Kennenlern- und Lerngelegenheiten. Die neuen Bildungseinrichtungen sind nach aktuellen technischen Richtlinien barrierefrei ausgeführt, wodurch auch inklusive Lernsettings ermöglicht werden, im Gegensatz zu zahlreichen Bestandsschulen, wo dies aufgrund baulicher Barrieren nur schwer oder gar nicht umgesetzt werden kann.

Bildungscampusanlagen sind architektonische Typologien, die in ihrer Größenordnung wirkmächtige städtebauliche Raumfiguren darstellen. Nicht nur die sozialen Aktivitäten in den Innen- und Außenräumen der Campusanlagen, sondern auch die Außenbeziehungen zum umliegenden Stadtraum können vielfältige, teils neuartige sozialräumliche Konstellationen ergeben – auch vor dem Hintergrund, dass (Ganztags-)Schulen oft als Schlüsselinstitutionen für die Etablierung von kommunalen Bildungslandschaften gelten.

Die pädagogische Campusorganisation und der Campusbetrieb weisen teils neuartige Kooperationsformen auf, z.B. bildungsstufenübergreifende kollegiale Führung und Zusammenarbeit in Public-Private-Partnerships. Eine grundsätzliche Offenheit für Lernprozesse gilt hier als eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Miteinander. Dass ein enges Zusammenwirken aller Pädagog_innen zu einer produktiven Vernetzung führt, ist „nicht zuletzt auf die jeweiligen Leitungen von Kindergarten und Schule zurückzuführen, die dieses Konzept dementsprechend unterstützten müssen“ (Rosenberger, 2020, S. 65).

Freizeitpädagogik als integraler Bestandteil des Ganztageskonzepts ermöglicht den Kindern und Jugendlichen beispielsweise durch die Nutzung umliegender Freiräume das Sammeln von Erfahrungen über die Grenzen der Campusanlagen und des eigenen Grätzls hinaus. Einige Campusanlagen grenzen an großflächige Parkanlagen. Für die Kinder und Jugendlichen bieten die Parks Gelegenheit für Spiel und Bewegung unter freiem Himmel. Vielfältige Bewegungserfahrungen können hier gesammelt und auch wichtige Aspekte der Sicherheit kennengelernt werden – besonders weil die Kinder und Jugendlichen ganztags und über viele Jahre hinweg in denselben Räumen der Campusanlage verbringen.

Prozessqualitäten der Bildungsinfrastrukturentwicklung

Die Potenziale der Beteiligung und Kommunikation in allen Entwicklungsphasen (Planung, Umsetzung und Anpassung) werden bislang erst in Ansätzen genutzt (s.a. Herausforderungen). Eine Hürde für die frühzeitige Einbindung der Pädagog_innen stellt die späte Besetzung des Personals dar, die in der Regel erst knapp vor der Baufertigstellung erfolgt. Auch Kinder und Jugendliche werden als künftige Nutzer_innen nicht frühzeitig an der Entwicklung der neuen Bildungsinfrastrukturen beteiligt, wie dies etwa Leitfäden der Montag Stiftung (2012; 2017)

empfehlen und dies in Modellvorhaben in Deutschland erprobt wird (Koch et al., 2020). Teilweise gelingt es aber, die Kinder und Jugendlichen kurz nach der Inbetriebnahme an Gestaltungsprozessen teilhaben zu lassen (z.B. Mitbestimmung bei der Freiraumgestaltung) (Interview Freizeitpädagogin). Im laufenden Betrieb wird die Kooperation und Mitbestimmung in einigen Campusanlagen auch längerfristig in Form von Kinderparlamenten unterstützt.

Öffentlich transparent gemacht wird die Entwicklung der Campusanlagen kaum. Die Außendarstellung wird von Medienberichten über Neueröffnungen dominiert. Die Recherche nach den genauen Zuständigkeiten, Qualitätsansprüchen, Abläufen und Erfahrungen ist aufwändig. Einige detailliertere Informationen finden sich in öffentlich zugänglichen Prüfberichten des Rechnungshofes und des städtischen Kontrollamtes (StRH, 2006, 2010, 2012, 2016a, 2016b, 2020; RH, 2018).

Die Weiterentwicklung des Modells Bildungscampus ist von der Stadt Wien zwar frühzeitig, aber ohne eine vertiefende begleitende Evaluierung vorangetrieben worden. Mittlerweile sind bereits mehrere Modellgenerationen umgesetzt worden. Im Schulneubau ist im Rahmen des Stadtentwicklungsprojekts Monte Laa im Jahr 2005 ein EU-weit offener Architekturwettbewerb ausgelobt worden, der die Errichtung einer ersten Wiener Schulcampusanlage mit einer 12-klassigen Volksschule, einer 8-klassigen Hauptschule, eines Kindertagesheimes und einer Dreifachturnhalle sowie der dazugehörigen Freiflächen vorsieht. Bis die Stadt Wien im Jahr 2012 das erste längerfristige Bildungseinrichtungen-Neubauprogramm auf Schiene bringt, werden bereits zwei weitere Campusanlagen realisiert worden sein.

Den ersten drei Bildungscampusanlagen lag noch ein konventionelles Raum- und Funktionsprogramm zugrunde. Die Grundrissorganisation ist dabei auf einzelne Klassenzimmer und Räume für Gruppen- und Kleingruppenarbeit ausgerichtet. Seit dem Bildungscampus Sonnwendviertel kommt in der Auslobung zum Wettbewerb hingegen ein Qualitätenhandbuch zum Einsatz, das in Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen, städtischen Dienststellen und Pädagog_innen (im Rahmen einer Begleitstudie vom Büro tilia im Auftrag der MA 18 im Jahr 2009) erarbeitet worden ist. Die Qualitäten und Anforderungen sind textlich ausformuliert und im Rahmen des Wettbewerbs in ein räumliches Konzept zu übersetzen. Im Bildungscampus Sonnwendviertel wird außerdem neben Kinderkrippe, Kindergarten und Volksschule erstmalig auch eine Neue Mittelschule (nunmehr: Mittelschule) integriert.

3.1.2. Herausforderungen für das Modell der Bildungscampusanlagen

Campusanlagen sind noch relativ junge Bildungsinfrastrukturen, die in Wien bislang ausschließlich als Neubauten und vornehmlich in größeren Stadtentwicklungsgebieten errichtet worden sind. Als Herausforderungen der Modellentwicklung werden an dieser Stelle der Umgang mit Mehrfachnutzung, die besondere bauliche Ausprägung, das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Stadt sowie das Momentum des institutionellen bzw. kollektiven bzw. transdisziplinären Lernens benannt, nicht zuletzt um das Zusammenspiel dieser exemplarisch gewählten materiellen, organisatorischen, gesellschaftspolitischen und kognitiven Dimensionen zu thematisieren.

Wenn die Campusanlage als eine Art Schlüsselinstitution oder Drehscheibe einer kommunalen Bildungslandschaft fungieren soll, wird die Vernetzung sowohl innerhalb der Infrastruktur als auch außerhalb mit dem lokalen Nahumfeld, u.a. durch die Öffnung der Anlage für Mehrfachnutzungen, benötigt. In einem untersuchten Fallbeispiel konnte das Angebot der Mehrfachnutzung von Innen- und Außenflächen für Aktivitäten zu den Schließzeiten nachträglich durch organisatorische Adaptierungen verbessert und damit der Mehrwert der Bildungseinrichtung für den Stadtteil gesteigert werden. Mehrfachnutzung auch über die Bereiche von Bildung und Sport hinausgehend zu ermöglichen, stellt im Kindergarten- und Schulbetrieb offensichtlich eine besondere Herausforderung dar. Aber auch Kooperationen und Netzwerke innerhalb des Campus benötigen Impulse und Ressourcen für Kooperation und Mehrfachnutzung, denen im Regelbetrieb jedoch zu wenig Bedeutung beigemessen wird (z.B. Zusammenarbeit zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufe oder die Förderung der sozialen Interaktion zwischen Kindern, Eltern, pädagogischen und nicht-pädagogischem Personal).

Dass die Mehrfachnutzung dieser Infrastrukturen Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen ist, kann exemplarisch als Indiz für den aktuellen Nutzungsdruck und den anstehenden Innovationsbedarf gelesen werden. Bereits erfolgte Anpassungen und noch anstehende Herausforderungen zeigen, inwiefern die Modellentwicklung bislang flexibel beziehungsweise innovativ gewesen ist. Allgemein gilt, je früher die Nutzungsmöglichkeiten in der Planung Berücksichtigung finden und je intensiver die künftigen Nutzenden eingebunden sind, umso besser können die räumlichen Qualitäten bedarfsgerecht gestaltet werden. Darüber hinaus spielen aber auch die sozialen Organisationsformen sowie die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle für den tatsächlichen Spielraum für Mehrfachnutzung.

Eine besondere Herausforderung besteht in der baulichen Ausprägung der Campusanlagen: Je großvolumiger und multifunktionaler die Bildungsinfrastrukturen sind, umso mehr Kinder und Jugendliche werden an einem Standort kon-

zentriert und umso weniger Wegrelationen haben sie zwischen räumlich in der Stadt verteilten Bildungseinrichtungen. Bildungscampusanlagen konzentrieren zugleich das Verkehrsaufkommen im Personenverkehr und im Warenlieferverkehr.

Darüber hinaus ist für den Betrieb auch die teils große Anzahl an Geschossen als Herausforderung zu benennen, welche im Laufe der Zeit auf maximal vier zulässige Geschosse erhöht worden ist. Der umfangreiche Ausbau an Bildungseinrichtungen wirft zudem Fragen der Um- und Nachnutzung auf. Denn diese baulichen Anlagen entstehen in den neuen Stadtentwicklungsgebieten mit entsprechend hoher Nachfrage durch die neu zuziehenden Familien mit Kindern. Über den Lauf der Zeit wird der Nachfragedruck aber voraussichtlich wieder nachlassen. So gilt die Größe des Campus Christine Nöstlinger im Wiener Nordbahnhofviertel aktuell als die maximal wünschbare Dimension (Interview Stadtplaner). Der Stadtplaner erzählt, dass zunächst auch eine kleinere Version und ein zusätzlicher dritter Bildungscampus im Stadtteil in Erwägung gezogen wurden. Diese kleineren Infrastrukturen hätten aber möglicherweise in zu großer Nähe zueinander gebaut werden müssen, um die räumlichen Einzugsbereiche gut nutzen zu können.

Der Mangel an Partizipation im Planungs- und Bauprozess der neu entstehenden Campusanlagen wird sowohl von pädagogischer Seite als auch von Architekt_innen und Planer_innen kritisiert. Spät bis gar nicht erfolgt die Integration des künftigen pädagogischen Personals in diesen Prozess – zudem sollten auch Kinder und Jugendliche mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen eingebunden werden. Hier liegt die Herausforderung darin, einen Wissenstransfer zu etablieren, der einen individuellen und institutionellen Lernprozess ermöglicht. Ein erster diesbezüglicher Ansatz ist darin zu erkennen, dass die Stadtverwaltung Wissen und Erfahrung (auch jenes der Pädagog_innen) aus dem laufenden Betrieb der bereits errichteten Campusanlagen in die Planung und Umsetzung weiterer Standorte einbindet.

Da die neuen Campusanlagen häufig in Stadtentwicklungsgebieten errichtet werden, welche sich noch im Aufbau befinden, ergibt sich hier zudem die Möglichkeit, diese räumlichen Veränderungen mitzuerleben und aktiv mitzugestalten, sprich auch Aspekte der Stadtentwicklung und damit verbundene Möglichkeiten in den pädagogischen Alltag integrieren zu können. Über Mitgestaltungsmöglichkeiten von Freiflächen sowie aktiver Beteiligung an Zwischennutzungen wird interaktives Lernen in partizipativer Stadtentwicklung geübt. Die Vernetzung mit dem Stadtteil kann auch durch die Gestaltung der öffentlichen Räume in der Umgebung der Bildungscampusanlagen als Lern- und Erlebnisorte erfolgen. Auch Exkursionen mit Kindern zu anderen Bildungscampusanlagen können als Anregung zur Reflexion der eigenen Situation dienen wie auch Kooperationen,

die gezielt das Kennenlernen unterschiedlicher struktureller Rahmenbedingungen fördern, bspw. ein Austausch zwischen regional-ländlichen und urbanen Bildungslandschaften.

Strukturell ist die Kinderzahl pro Gruppe bzw. Klasse in Wiener Pflichtschulen im österreichweiten Vergleich hoch und demzufolge mehr (freizeit)pädagogisches Personal wünschenswert – genderspezifisch auch mehr männliche pädagogische Bezugspersonen. Eine Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche liegt nicht vor, wenn bereits innerhalb des Schulbetriebs die Freizeitpädagogik klar dem Unterricht nachgereicht ist (Interview Freizeitpädagogin).

Stadträumliche Qualitäten stehen in engem Zusammenhang mit der räumlichen Verteilung von Ressourcen bzw. Zuteilung von Nutzungen. Da Standorte in der Nähe von großflächigen Parkanlagen nicht nur für Bildungseinrichtungen attraktiv sind, muss sich die Bildung in der Planungsphase gegenüber anderen Interessent_innen der Stadtentwicklung durchsetzen, was nicht immer gelingt.

Der Neubau sollte wiederum nicht allein im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (weder in der Bedarfs- und Umsetzungsplanung, noch in der Errichtung und im Betrieb). Die gleichwertige Bestandsentwicklung und die Verschränkung von Alt und Neu sind parallel zu den großen Neubauprojekten wichtiger denn je.

Aufgrund der bisherigen Analyse ist des Weiteren festzuhalten, dass die Bildungslandschaft nicht vordergründig auf den Ganztagesbetrieb fokussiert werden sollte. Das Ganztagesmodell kann zur sozialen Selektion beitragen, da die berufliche Tätigkeit beider Elternteile Voraussetzung für die Erstaufnahme ist. Das kostenlose Bildungsangebot kann diese Art von Selektion kaum verhindern. Im Wiener Modell des Bildungscampus werden derartige strukturelle Bedingungen räumlich konzentriert.

Eine Herausforderung der kognitiven Dimension ist darin zu sehen, dass öffentlich zugängliches Wissen über die Entwicklung, den Umfang und die Wirkung der Bildungscampusanlagen als neue soziale Infrastrukturen erst in Ansätzen vorhanden ist. Erstens gibt es seitens der Stadt Wien kaum zusammenfassende Informationen über das Modell Wiener Bildungscampus und zweitens nur punktuelle projektbezogene Prüfberichte zu einzelnen Projektvorhaben, jedoch noch keine öffentlich zugänglichen Monitoring- oder Evaluierungsberichte, die den neuen Typus zusammenfassend betrachten. Vielmehr werden in der Regel Einzelprojekte medial in Szene gesetzt, während die zugrundeliegenden Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse kaum in der öffentlichen Debatte präsent sind.

In der praktischen Umsetzung wird im Sinne der Bildungslandschaft bereits eine gewisse programmatisch-konzeptionelle Verschränkung der pädagogischen und planerisch-architektonischen Konzepte vorgenommen, eine vertiefte wissen-

schaftliche Auseinandersetzung mit Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualitäten wäre hier aber jedenfalls zu empfehlen. So wäre beispielsweise in der Erforschung des laufenden Betriebs die Frage danach zu stellen, ob Öffnungs- und Vernetzungspotenziale bereits umfassend ausgeschöpft sind, oder ob die Chance besteht, mithilfe von Mehrfachnutzungskonzepten räumliche Ressourcen im Campus für Stadtteolfunktionen in noch größerem Umfang zur Verfügung zu stellen (insbesondere bei sinkender Nachfrage nach dem Durchlauf der ersten Schüler_innen-Generation). Mit der Größe der Campusanlagen (wie z.B. der Christine-Nöstlinger-Campus im Nordbahnviertel) hat die Stadt aus Sicht der sozialen Infrastrukturplanung ein oberes Limit erreicht. Inwiefern z.B. ein erhöhtes Risiko für soziale Problemlagen sowie Verinselungseffekte durch Kumulierungs- und Abschottungseffekte gegeben ist, könnte Gegenstand weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen zu Campusanlagen ein.

3.2. Modell Wiener Bildungsgrätzl

Einige Jahre nach der Einführung des Wiener Bildungscampus hat – bislang vor allem in Bestandsgebieten – das Modell der Wiener Bildungsgrätzl Einzug gehalten. Dabei wirken Bildungsanbieter_innen unterschiedlicher Trägerschaften formaler und nicht-formaler Natur, aus dem Schulischen, Außerschulischen, aus Sport und Kultur in einer gewissen räumlichen Nähe nach der situativen Notwendigkeit des Ortes initiativ zusammen.

Die Wiener Bildungspolitik hat im Jahr 2017 begonnen, derartige Initialzündungsprozesse unter dem Begriff Bildungsgrätzl zu unterstützen, sanft mitzugestalten und somit nach Möglichkeit zu verstetigen. Als Pionier gilt das Bildungsgrätzl Schönbrunn. Bildungsgrätzl werden von der Stadt Wien als Netzwerk von Orten des Lernens im Stadtteil in ihrer sozialintegrativen Wirkung und Vielfalt geschätzt. Die Stadtverwaltung geht davon aus, dass Bildungsgrätzl in ihrer Ausprägung sehr unterschiedlich sein können. Lokale zivilgesellschaftliche Initiativen sollen Anerkennung finden, doch auch das Engagement einzelner innerhalb von organisationalen Strukturen, welche sich als Ganzes oft nur langsam modernisieren, Legitimation erfahren. Gleichzeitig erhofft sich die Stadt im Ergebnis ein engmaschigeres Netz, das kritische Übergänge im Bildungsbereich kindgerechter und sozial integrativer macht (Interview Stadtplaner).

Die sieben Prinzipien der Wiener Bildungsgrätzl sind (1) die Offenheit und Vernetzung aller Lernangebote, (2) Grundkompetenzen in Form jener Lern- und Wissensinhalte, deren Vermittlung allen Lernenden garantiert werden soll, (3) Mehrsprachigkeit aber auch Deutsch als gemeinsames Fundament sowie gutes Englisch und die Kenntnis einer dritten Sprache als Schlüsselqualifikation, (4) Empowerment, um selbstbestimmt handeln und die Welt verändern zu können,

(5) Inklusion durch individuelle Förderung, (6) Wertschätzung von Geschlechterrollen, (7) Soziale Gerechtigkeit trotz bürokratischer Mauern des Bildungssystems (Stadt Wien, o.J.b).

Bildungspartner_innen der Bildungsgrätzl sind Kindergärten, Schulen, Universitäten, Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugendarbeit, Büchereien und Musikschulen, teils auch Senior_innen-Wohnhäuser. Darüber hinaus sind die Wiener Bildungsdirektion sowie viele Magistratsabteilungen wie MA10 (Kindergärten), MA 13 (Jugend, Bibliotheken), MA 17 (Integration), MA 18 (Mehrfachnutzung), MA 25 (Stadtteilarbeit), MA 50 (Wohnbau), MA 56 (Schulen) und die Bezirksämter maßgebliche Akteur_innen. Auch die wohnpartner Wien und die Gebietsbetreuung Stadterneuerung für die betreffenden Gebiete sowie die Grätzlpolizei und die Wiener Gesundheitsförderung (WIG) sind in einigen Bildungsgrätzl beteiligt (Stadt Wien, o.J.b). Im Konzept der kommunalen Bildungslandschaft spielen die Schnittstellen dieser Bildungspartner_innen zu Zivilgesellschaft, NGOs und weiteren non-formalen Bildungsbereichen eine zentrale Rolle.

Eine Unterstützung („Akkreditierung als Bildungsgrätzl“) seitens der Stadtverwaltung setzt lediglich voraus, dass immer mindestens eine Schule und zumindest ein/e weitere/r institutionelle/r Bildungspartner_in eingebunden sind, wobei eine grundsätzliche Offenheit gegenüber potenziellen weiteren Bildungspartner_innen, wie z.B. privaten Vereinen gefordert wird. Ziel ist es, die Sichtbarkeit von Bildung im Stadtteil zu erhöhen und die Zusammenarbeit der Bildungspartner_innen zu verbessern. Dazu sollen auch gemeinsame Kommunikationsstrukturen geschaffen und an einem gemeinsamen Raum- und Ressourcenmanagement gearbeitet werden, um durch flexible Mehrfachnutzungen vorhandene Raumressourcen besser zu nutzen (Stadt Wien, o.J.c).

Darüber hinaus werden die Zielsetzungen und thematische Schwerpunktsetzungen, entlang derer sie gemeinsame Projekte umsetzen, von den einzelnen Bildungsgrätzln jeweils autonom definiert. Wiederholt tauchen folgende Zielsetzungen auf: Bildungs- und Freizeitangebote für lebenslanges Lernen schaffen und auch sichtbar machen (Beratung, Information, Elternarbeit...), Netzwerke bilden und Austausch und Kooperation leben, Räume, Ressourcen und Kompetenzen teilen, Demokratie und Teilhabe, Gemeinsame Feste, Aktivitäten und Projekte sowie Gemeinsames Gestalten des Lebensraumes.

Die thematischen Schwerpunkte der Wiener Bildungsgrätzl beziehen sich beispielhaft auf Sicherheit und Schulwege, Gewaltprävention und Medienerziehung, Gesundheit, Mehrsprachigkeit, geschlechtersensible Pädagogik, Klimaschutz, Menschenrechte etc. (Stadt Wien, o.J.b).

Tabelle 2: Wiener Bildungsgrätzl, nach dem Zeitpunkt der Eröffnung des Bildungsgrätzls

Name des Bildungsgrätzls	aktiv seit	Bezirk	Anzahl der beteiligten Institutionen							
			Kindergärten / Horte	Schulen	Universitäre und Fachhochschulen	Kinder-, Jugend- und Freizeiteinrichtungen	Weiterbildung Erwachsenenbildung	Senior_innenhäuser	Institutionen der Stadtverwaltung	
Schönbrunn	2016	1150	1	3						
Josefstadt	2017	1080	1	2						
Stuwer Viertel Zwei	2018	1020	2	6	2	6	2			4
Fünfter mobil!	2018	1050	2	4			2			
Ebner Inklusiv Eschenbach	2018	1180	3	9		2				1
Spielmanngasse	2018	1200	1	3		2	1			
Kaisermühlen	2018	1220	6	7		4	3			
Am Alserbach	2019	1090	6	6	1	2	4	2		3
Triesterviertel	2019	1100	5	10		1	8	2		6
Enkplatz	2019	1110	6	11		3	3			4
Längenfeld	2019	1120	8	8		6	3			4
Dreizehn	2019	1130	7	7		2	7	1		3
Wallenstein 2.0	2019	1200	7	8		6	2	1		3
Erlaa	2019	1230	16	12		3	5			2
Breitensee plus	2020	1140	5	7		4	3			3
Ottakring West	2020	1160	2	5		5	1			2
Großfeldsiedlung	2021	1210	9	7		2	2	1		3

Anmerkungen zur Tabelle 2 (Bildungsgrätzl):

Unter den Kinder-, Jugend- und Freizeiteinrichtungen werden neben Kinder- und Jugendtreffs, Familienzentren und Parkbetreuungen auch Hallen- und Freibäder sowie Sportclubs subsummiert.

Unter Weiterbildung und Erwachsenenbildung fallen in erster Linie Volkshochschulen, Musikschulen, Büchereien sowie vereinzelt weitere Bildungsinstitutionen z.B. von privaten Vereinen.

Unter Institutionen der Stadtverwaltung sind großteils Bezirksvorstehung, Gebietsbetreuung Stadterneuerung, wohnpartner Wien, Grätzpolizei und die Wiener Gesundheitsförderung zusammengefasst.

Quelle: Stadt Wien (o.J.b)

3.2.1. Qualitäten und Potenziale des Modells Bildungsgrätzl

Das Modell des Bildungsgrätzl bietet in seinen Struktur- und Prozessqualitäten zahlreiche Anknüpfungspunkte im Sinne einer kommunalen Bildungslandschaft. So schafft es die Möglichkeit, Bildungsangebote im Stadtteil zu verschränken, indem gemeinsame Veranstaltungen sowie Projekte und Aktivitäten zu gemeinsam gewählten Themenfeldern durchgeführt werden. Auf diese Weise können Synergien genutzt und damit vielfältigere Bildungsgelegenheiten geschaffen werden. Dies kann zudem das Vertrauen ineinander und die Anerkennung und Wertschätzung füreinander stärken.

Die Teilnahme unterschiedlicher Institutionen ermöglicht einen Austausch zwischen unterschiedlichen Akteur_innengruppen (Tabelle 2) aber auch zwischen unterschiedlichen Disziplinen, Generationen und sozialen Gruppen. Basierend auf den jeweiligen Rahmenbedingungen unterstützt das Modell bereits vorhandene Initiativen und fördert weitere Kooperationen durch eine zentrale Anlaufstelle für organisatorische und kommunikative Fragen bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit sowie finanzielle Anreize für konkrete Kooperationsprojekte.

Die beteiligten Institutionen sind zum Teil unterschiedlichen Ebenen der Politik und Verwaltung zugeordnet (z.B. Bundesschulen, städtische Schulen), was in der praktischen Umsetzung von gemeinsamen Projekten zu Herausforderungen führen kann, z.B. Fragen der Organisation und Finanzierung betreffend. Gleichzeitig birgt dies aber auch die Chance (in sich), auch hier eine Gelegenheit des gegenseitigen Austausches zu schaffen, welcher einen Anlass für Neuerungen und innovative Entwicklung bilden kann, sofern hier eine gewisse Irritationsoffenheit und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung (Maykus, 2017, S. 144) vorherrscht.

Die Zusammenarbeit bietet weiterhin eine Verschränkung formaler, non-formaler und informeller Bildungsangebote und -gelegenheiten. Dies ergibt sich bereits durch die zeitliche, räumliche oder organisatorische Kopplung dieser Angebote, kann aber durch gemeinsam geplante Bildungs- und Freizeitangebote weiter gefördert werden.

Aber auch Räume und Ressourcen (z.B. Personalressourcen und Kompetenzen) können in diesem Modell zusammengedacht werden und damit Zwischen- und Mehrfachnutzungen ermöglichen und fördern. Davon können sowohl kleine Institutionen mit wenig Eigenressourcen als auch große Institutionen mit vielen Ressourcen profitieren, wenn kluge Modelle der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen entwickelt werden, welche einen Mehrwert für alle Beteiligten bringen.

Durch die Zusammenarbeit über gewisse räumliche Distanzen hinweg und das Thematisieren dieser Räume „dazwischen“ (öffentliche Räume, Parks, Schulwe-

ge etc.) entsteht eine gemeinsame Reflexion über diese Stadträume (Interview Bildungswissenschaftler). Einige bereits durchgeführte Projekte der Bildungsgrätzl (Straßenfeste, Schulwegpläne, Umgestaltungsvorschläge, temporäre Aktionen etc.) zeigen, dass hier Wunsch und Bedarf nach Teilhabe im Stadtteil besteht. Das Bildungsgrätzl ermöglicht die Beschäftigung damit und zeigt unterschiedliche Zugänge auf. Insbesondere die Mitwirkung von sowohl formalen und non-formalen Bildungsanbieter_innen (Schulen, Kindergärten, Jugendzentren, Volkshochschulen, Bibliotheken, Musikschulen etc.) als auch Institutionen der Stadtverwaltung auf Bezirksebene (Bezirksvorsteherung, Gebietsbetreuung Stadterneuerung, Grätzlpolizei etc.) bietet die Chance, Stadt als Bildungsraum zu thematisieren und gleichzeitig Themen der Stadtentwicklung in die Bildungsinstitutionen zu bringen, was im Sinne eines integralen Steuerungsansatzes besonders hervorzuheben ist.

In Summe kann das Bildungsgrätzl demokratische Prozesse fördern, und zwar sowohl innerhalb der Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen in der Organisation des Bildungsgrätzl und der gemeinsamen Projekte als auch durch das Voneinander-Lernen innerhalb der jeweiligen Institutionen (z.B. Schüler_innenparlament (Interview Freizeitpädagogin). Inwieweit die konsequente Beteiligung aller Bildungspartner_innen gelebte Realität in den Bildungsgrätzln ist, wäre Gegenstand weiterer Untersuchungen.

Zentrale Zielsetzung aller Bildungsgrätzl schließlich ist es, gelingende Bildungsübergänge zu fördern, indem durch die Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen Kontakte regelmäßig gepflegt werden. Der Kontakt der Institutionen untereinander bietet die Chance, kurze Informations- und Kommunikationswege zu nutzen und damit Beratung aus erster Hand anbieten zu können. Aber auch der frühzeitige Kontakt zwischen Bildungsanbieter_innen und den (potenziellen) Nutzer_innen (z.B. zukünftige Schüler_innen) dieser Bildungsangebote schafft direkten Austausch, Wissen über eigene Möglichkeiten auf Seiten der Schüler_innen und Möglichkeit zu Information und Darstellung der eigenen Institution auf Seiten der Bildungsanbieter_innen.

Durch die Akkreditierung von der Stadt Wien als Bildungsgrätzl wird ein gewisser Standard für die Qualitätssicherung und Zielorientierung geschaffen. Darüber hinaus werden die Bildungsgrätzl dabei unterstützt, gemeinsame Kommunikationsstrukturen zu schaffen, sowie auch eine öffentliche Kommunikation zu erzeugen. Es gibt zudem Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Gründungsphase sowie finanzielle Fördermöglichkeiten für bereits akkreditierte Bildungsgrätzl. All diese Unterstützungsangebote sind ihrer Zielsetzung nach möglichst niederschwellig organisiert, um ein unkompliziertes Andocken zu ermöglichen. Die Standards der Qualitätssicherung und deren Ausprägungen in der Praxis werden regelmäßig überprüft und reflektiert werden müssen.

Es zeigt sich, dass das Wiener Modell Bildungsgrätzl zahlreiche Qualitäten und Potenziale in sich birgt, welche zum einen in der Umsetzung entwickelt, gestaltet und gepflegt werden und zum anderen in der Reflexion sowie in entsprechenden Forschungsvorhaben hinsichtlich ihrer Ergebnisse und Wirkungen untersucht werden müssen. Belassen wir den Fokus auf den Struktur- und Prozessqualitäten, so ergeben sich allerdings auch einige Konfliktpotenziale und Herausforderungen für dieses Modell, welche nun im folgenden Abschnitt behandelt werden sollen.

3.2.2. Herausforderungen für das Modell Bildungsgrätzl

Während in den Anfängen der Bildungsgrätzl diese noch relativ klein waren und durch eine kleine Anzahl von Institutionen (zumeist einzelne Kindergärten und Schulen) gegründet wurden, gibt es diesbezüglich eine gewisse Weiterentwicklung zu einer größeren Gruppe unterschiedlicher Institutionen. Neben Kindergärten und Schulen sind teils auch universitäre Institutionen dabei, vor allem aber auch Büchereien, Musikschulen, Volkshochschulen, Kinder- und Jugendzentren, Bezirksvorstehungen, Gebietsbetreuungen, Grätzlpolizei etc. Vereinzelt sind auch Senior_innenhäuser beteiligt (Tabelle 2). Dies zeigt deutlich, dass die Bedeutung der Vernetzung dieser unterschiedlichen Institutionen über (formale) Bildungseinrichtungen hinaus erkannt wird.

Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass sich die Partner_innen in den verschiedenen Bildungsgrätzln ähneln und zum Teil fast ident sind, was konsequenterweise der gemeinsamen Zielsetzung, den gemeinsamen Prinzipien und der gemeinsamen Unterstützung und Beratung durch die Koordinationsstelle für Bildungsgrätzl (MA 56 – Projektleitung Bildungsgrätzl) entspricht. Hier wird es wichtig sein, ein Augenmerk auf individuelle Stärken einzelner Bildungsgrätzl zu legen um weiterhin auf die kleinräumigen Rahmenbedingungen eingehen und vorhandene Kommunikations- und Kooperationsstrukturen stärken zu können und im Gegenzug einem „Überstülpen“ von Zielen und Leitbildern vorzubeugen. Besonderheiten der Bildungsgrätzl können beispielsweise in spezifischen lokalen Einrichtungen und Projekten, wie z.B. einer Forschungswerkstatt zu einem bestimmten Themengebiet, liegen.

Eine wesentliche Herausforderung stellt die Organisation der laufenden Zusammenarbeit der so unterschiedlichen Institutionen, welche bereits in sich sehr unterschiedlichen Logiken und Rahmensetzungen in Bezug auf Zielsetzungen, Organisationsformen und Entscheidungsprozesse, Zielgruppen, Finanzierungsfragen etc. haben, dar. Hier kommt es der Idee zugute, dass Bildungsgrätzl wenig formale Vorgaben haben, sondern sich nach Bedarf und gemeinsam erarbeite-

ten Schwerpunkten als solche zusammen tun können (Interview Expertin Soziale Arbeit).

Dennoch wird bezüglich der Vielfalt an kooperierenden Institutionen die Frage zu stellen sein, wie aus diesen zum Teil noch losen Kooperationen und vagen Zielvorstellungen eine langfristig stabile Gruppe entstehen kann. Hier ist wichtig, Impulse der beteiligten Akteur_innen rechtzeitig aufzugreifen und zu unterstützen, um damit die Eigenmotivation zu stärken und gleichzeitig konkrete Förderangebote setzen zu können.

4 Vernetzung im Quartier und mit der Stadt – Handlungsfelder auf lokaler und kommunaler Ebene

In der (post-PISA-)Bildungslandschaftsentwicklung wird der Anspruch erhoben, das gesamte Quartier bzw. den Stadtteil in den Blick zu nehmen und die vielfältigen Bildungsgelegenheiten und ihre strukturellen wie alltagsweltlichen Bezüge untereinander zu betrachten und in den Planungen zu berücksichtigen. Im Zuge unserer Untersuchungen haben wir diesbezüglich zwischen der Entwicklung neuer Bildungsinfrastrukturen und neuen Bildungsnetzwerken sowie zwischen Struktur- und Prozessqualitäten unterschieden. Anhand dieser Analyse ergeben sich einige Handlungsfelder, über die Qualitäten von Bildungslandschaften (noch besser) gefördert werden können.

Hierbei ist zu erwähnen, dass einige dieser Handlungsfelder bereits mit den Wiener baukulturellen Leitsätzen für den Bildungsbau (Kapitel 2) wie auch den Prinzipien für die Wiener Bildungsgrätzl (Kapitel 3) erkannt und aufgegriffen werden. In den folgenden Ausführungen werden daher diese bereits benannten Handlungsfelder verdichtet und ergänzt, wobei Struktur- und Prozessqualitäten wieder zusammengeführt und zusammengedacht werden. Die hier angeführten Handlungsfelder verweisen zugleich auf Anknüpfungspunkte und (Innovations-) Potenziale für die weitere Entwicklung von Bildungslandschaften sowie auf damit verknüpfte Herausforderungen und Bereiche mit vertiefendem Forschungsbedarf:

4.1. Lernen durch Partizipation

Nicht nur, aber vor allem auch für Kinder und Jugendliche sollte die Stadt möglichst viele anregende, bedarfsgerechte und gut vernetzte Orte des Lernens, Spielens und Erholens bieten. Und an diesem Herstellungsprozess sollten sich möglichst viele Interessierte, auch Kinder und Jugendliche, beteiligen können. Partizipation steht auch bei den Wiener baukulturellen Leitsätzen für den Bil-

dungsbau an erster Stelle und Empowerment ist eines der sieben Prinzipien der Wiener Bildungsgrätzl. Die Möglichkeit, als Bürger_in mitzuentcheiden und mitzugestalten, schafft Lernanlässe und Bildungsgelegenheiten. Auch Kinder und Jugendliche haben das Recht auf die Mitgestaltung ihrer Lebenswelt (Kinderrechte im Verfassungsrang).

In einer Zeit, wo die Teilnahme an der formalen Demokratie für viele hier lebenden Menschen aufgrund ihres Aufenthaltsstatus nicht oder nur limitiert möglich ist, kann gerade eine inklusive Stadtentwicklungspolitik, welche Wert auf gemeinsame Gestaltungsprozesse legt, wichtige Orte und Anlässe des Beteiligens und Voneinander-Lernens schaffen. Dabei kommen zivilgesellschaftlichen, kulturellen und intermediären Organisationen im Stadtteil eine wichtige Rolle zu. Sie bilden lokale Anknüpfungspunkte in einem Netzwerk an formalen und non-formalen Beteiligungsmöglichkeiten und wirken als Multiplikatoren in der Zivilgesellschaft. Gleichzeitig schafft die Beteiligung von Kindern und Schüler_innen wie auch ihrer Eltern in den jeweiligen Bildungseinrichtungen – beispielsweise in der Form eines Schulparlaments – eine Grundlage und ein Bewusstsein für die Möglichkeiten der Mitgestaltung des eigenen Lebensraums und der eigenen, individuell erlebten Bildungslandschaft. Wichtige Grundlage hierfür ist u.a. die Bereitstellung von kindgerechten Informationen über aktuelle Stadtentwicklungsprozesse vor Ort inklusive eines Kennenlernens handelnder Akteur_innen und Rolemodels, beispielsweise mittels Workshops, Events, Karten, Pläne, Spiele und sonstigen Lern- und Kennenlernmaterialien. Darüberhinaus können auch alternative Formate, wie z.B. das der Spielstadt (Deinet, 2016) das selbständige Erkunden und selbsttätige Mitgestalten der Stadt fördern.

Durch den Umstieg auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsformen sowie durch neue Formen des Lehrens und Lernens ändern sich auch die Ansprüche bei der Sanierung und Erweiterung von Bildungseinrichtungen. Im baulichen Modernisierungsprozess muss in allen Phasen die Möglichkeit bestehen, Nutzer_innen in die räumliche und pädagogische Konzeption miteinzubeziehen. Fehlende Anreize, festgefahrene territoriale Ansprüche und Beharrungskräfte erschweren die Transformation des Bestands. Nicht zuletzt sind deshalb in den letzten Jahren spezifische theoretisch-konzeptionelle Hilfestellungen entwickelt worden, z.B. Anleitung für die schrittweise Re-Programmierung von Bestandsgebäuden (Krawczyk, 2017), Leitfaden zur Einbindung von Nutzer_innen bei der Sanierung und Erweiterung von Bildungseinrichtungen (Gruber, 2022).

4.2. Vernetzung und Kooperation

Vernetzung und Kooperation schafft Anlässe für gegenseitigen Austausch und gegenseitiges Lernen, sowie für Synergieeffekte für Lernende und Lehrende.

Dies wird auch in den baukulturellen Leitsätzen für den Bildungsbau erkannt und thematisiert, wenn sowohl von Mehrfachnutzung der Räumlichkeiten als auch von Öffnung und Vernetzung der Bildungsbauten in den Stadtraum hinein die Rede ist. Im Konzept der Wiener Bildungsgrätzl sind Offenheit und Vernetzung zentrale Anliegen.

Vernetzung benötigt allerdings immer auch Strukturen und Ressourcen, welche diese Kooperationsaktivitäten anstößt, begleitet und unterstützt. Hierbei liegt bei den Wiener Gebietsbetreuungen Stadterneuerung aufgrund ihrer lokalen Verankerung und dem damit verbundenen Vor-Ort-Kenntnissen und Kontakten eine besondere Chance, lokale Bildungslandschaften und ihre Akteur_innen untereinander zu vernetzen. Auch den Universitäten könnte eine aktive Rolle zukommen, etwa indem universitäre Lehre vor Ort in diversen Stadtteilen organisiert wird, wenn Forschung in und über dieses Netzwerk der Bildungslandschaften betrieben wird, wenn sich Universitätsbibliotheken öffnen und als Angebot innerhalb der Bildungslandschaft wahrgenommen werden etc.

Darüber hinaus entsteht Vernetzung auch über baulich-räumliche Veränderungen im Stadtraum. Insbesondere in Stadterneuerungsgebieten kommt es durch die physische Öffnung und neuen Wegeverbindungen zu Wahrnehmungsveränderungen und veränderten Blickwinkeln auf die Gesamtstadt. Schließlich trägt die Vernetzung des Viertels in seinem Inneren und nach Außen zu einer Bildung und Veränderung der Identität des Viertels bei, wobei hier Innen- und Außenperspektive divergieren können. Dabei werden neue Netzwerke geknüpft oder auch bestehende aktiviert – zu sehen am Beispiel der Schulwahl für die eigenen Kinder.

4.3. Stadt als Lernraum

Unsere Wege im Alltag sind in Lebenswelten eingebettet, die für Viele von getrennten Arbeits-, Bildungs- und Freizeitorten geprägt sind, die wir täglich aufsuchen. In diesem Kontext sind Schulwege wichtige Orte im öffentlichen Raum, da sich hier viele Kinder erstmalig selbständig und ohne Begleitung Erwachsener bewegen (Egger, Hummel, 2016). So werden Schulwege beispielsweise von der AUVA in Form von Schulwegplänen (AUVA, o.J.) thematisiert, sowie von Polizei und Autofahrer_innen-Clubs in Form von Verkehrserziehung. Auch im Rahmen der Freizeitpädagogik ist das Schulumfeld mit seinen Verkehrswegen wiederkehrendes Thema. Allerdings wäre es angebracht, Schulwegpläne auch auf weitere Bildungseinrichtungen wie z.B. Kindergärten auszuweiten.

Darüber hinaus sollte eine Sensibilisierung stattfinden, jede Straße und jeden Weg als potenziellen Schulweg bzw. auch potenziellen Alltagsweg zu betrachten.

Dies würde insbesondere Kindern und anderen schutzbedürftigeren Menschen die Möglichkeit bieten, sich frei in der Stadt bewegen zu können, und je nach Bedarf und Bedürfnissen an verschiedenen Tagen auch unterschiedliche Wege nehmen zu können. Damit wird der gesamte Straßenraum bzw. die Qualität des öffentlichen Raums in den Blick genommen – mit Fokus auf die Erdgeschosszone und die Nutzung der Gebäude, die Gebäudearchitektur, die jeweiligen Vorbeiräume und ihre Gestaltung, den Straßenquerschnitt und seinen Begrünungs- und Möblierungselementen. Die Verschränkung unterschiedlicher Alltagswege (z.B. zur Arbeit, in Schule/Kindergarten, zum Einkauf etc.) sowie die Schaffung alltagspraktischer Schnittstellen (z.B. mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Fahrradabstellplätzen, Nahversorgung etc.) schafft Möglichkeiten kurzer Wege, Nutzungsmischung, Ortskernentwicklung und Emissionsreduktion. Das Entdecken der Möglichkeiten auf den Wegen und in den Stadtteilen kann durch unterschiedliche Formate (geführte Exkursionen, künstlerische und aktionistische Formate, thematische und alternative Stadtpläne und Stadtführungen etc.) gefördert werden.

Auch die Natur und naturnahe Orte und Elemente in der Stadt können dieses Bildungsnetzwerk bilden oder stärken. Grüne Freiräume bieten Möglichkeiten des Lernens in unversiegelten und unbebauten Räumen, in welchem wir pflanzlichen Bewuchs sowie diverse Lebensräume für Kleintiere und Insekten vorfinden. Durch geringe Möblierung und zurückhaltende gärtnerische Gestaltung kann Spielraum für unterschiedliche Nutzungen und Anordnungen erhalten bleiben. Der naturnahe Raum bietet damit Orte für Wahrnehmung und Erfahrung, für vielfältige Bewegungsmöglichkeiten wie auch für Rückzug, Erholung und Entspannung. Durch eine wenig vordefinierte Umgebung bieten sich für Kinder Möglichkeiten des freien Spiels mit umfangreichen Gestaltungs- und Lernanlässen. Grün- und Freiräume sind Lernort und gleichzeitig Lerngegenstand. Die Vernetzung unterschiedlicher Grün- und Freiflächen ist anzustreben und zu fördern. Damit werden die Nutzungs- und Lerngelegenheiten weiter geöffnet.

Die Stadt selbst als Lernraum zu verstehen, wird aktuell weder in den Wiener baukulturellen Leitlinien noch in den Prinzipien des Wiener Bildungsgrätzl explizit definiert. Dennoch wird gerade in den kooperativen Projekten der Bildungsgrätzlpartner_innen Themen wie Schulwege und Schulvorplätze, Grätzloasen und klimabewusste Stadt, gemeinsame Stadtteilaktivitäten etc. immer wieder aufgegriffen und entwickelt. Die Bedeutung des Stadtteils als Lernraum könnte daher expliziter gemacht werden – auch bei den Bildungsbauten. Denn hier wird in den Leitlinien zwar die Bedeutung des Raums erkannt („Potenziale von Raum für die Pädagogik nutzen“), hier könnten aber über die Architektur des Bildungsbaus hinausgehend zusätzlich auch angrenzende Freiräume sowie das weitere städtische Umfeld in den Fokus rücken.

4.4. Bildungsinfrastrukturentwicklung und Bildungsgrätzl zusammendenken

Dieses Handlungsfeld steht in engem Zusammenhang zum vorhergehenden und ist ein Wien-spezifisches Thema, da es diese beiden Wiener Modelle näher zueinander bringt. Die beiden Modelle – Bildungscampus und Bildungsgrätzl – nehmen verschiedene Zielgruppen und räumliche Maßstabsebenen zum Ausgangspunkt und weisen eine unterschiedliche Genese (Kapitel 3) auf, könnten sich aber in ihrer weiteren Entwicklung annähern und voneinander lernen. Insbesondere ist hier zu beachten, dass Bildungscampusanlagen in Wien bislang mehrheitlich in Stadtentwicklungsgebieten, d.h. Neubaugebieten umgesetzt wurden während Bildungsgrätzl bestehende Bildungspartner_innen in großteils Bestandsgebieten miteinander vernetzen. Ein Austausch der Konzepte und Erfahrungen untereinander könnte hier wechselseitige Lerneffekte begünstigen.

Campusanlagen spielen darüber hinaus eine bedeutende Rolle im Grätzl: sie befinden sich teilweise an zentralen Grünräumen des Viertels, konzentrieren zahlreiche Alltagswege und -räume an einem Ort und sie bieten Möglichkeiten der Mehrfachnutzung für Stadtteolfunktionen. Daher wäre es jedenfalls angebracht, die Bildungscampusanlagen nicht nur als ein in sich funktionierendes System zu betrachten, sondern als Teil eines Bildungsgrätzls zu verstehen. Allerdings wäre aufgrund der Größe und Dominanz der Campusanlagen gut darauf zu achten, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Bildungspartner_innen entsteht. Hier könnten lokale Organisationen bzw. auch die lokale Zivilgesellschaft Impulse geben und zentrale Rollen einnehmen. Dadurch könnten notwendige Vernetzungen und Ergänzungen zum bereits bestehenden breiten Angebot der Bildungscampusanlagen besser sichtbar gemacht und entwickelt werden. In dieser Vernetzung wären insbesondere auch soziale und technische Infrastrukturen (wie Nahversorgung, öffentliche Erdgeschoss-Nutzungen, Haltestellen des Öffentlichen Nahverkehrs etc.) mitzudenken, um ein „Lernen im Stadtteil“ zu fördern.

4.5. Bildung für nachhaltige Entwicklung

In den letzten Jahren hat mit dem Thema der nachhaltigen Entwicklung eine zusätzliche Agenda für kommunale Bildungsnetzwerke an Bedeutung gewonnen, deren Ausgangspunkt bis in die 1970er-Jahre zurückreicht und mittlerweile eine Verstetigung auf internationaler Ebene in den Programmen Bildung für nachhaltige Entwicklung gefunden hat. Mit den internationalen Programmen und Vereinbarungen zur nachhaltigen Entwicklung (COP 2015; Agenda 2030) ist der steuerungspolitische Handlungsbedarf formalisiert worden, wenngleich die politische Umsetzung den vereinbarten Zielen noch nicht gerecht wird (Hagedorn

et al., 2019). Zivilgesellschaftlicher Transformationsdruck kommt in den letzten Jahren prominent auch von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Fridays for Future und weiteren sozialen Bewegungen wie Extinction Rebellion (XR), die zeigen, dass sie mit ihrem Engagement einen besonderen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten können.

Diese neuen Entwicklungen im Bereich nachhaltige Entwicklung sollten mit anderen globalen Entwicklungen, wie z.B. der Digitalisierung (auch aber nicht nur im Zuge der Corona-Pandemie) in Zusammenhang gebracht werden. Diese Entwicklungen und ihre Tragweite sind noch wenig erforscht, bringen aber neue Vernetzungsnotwendigkeiten mit sich. Hier könnte das Konzept der Bildungslandschaft ansetzen und dementsprechend behutsam weiterentwickelt werden. So könnten mit Bildungscampus und Bildungsgrätzl die nun bereits bestehenden Strukturen des Vernetzens als Potenzial für Anknüpfungspunkte für diese neuen Herausforderungen nutzen – ohne aber das Netzwerk überbetonen oder überfordern zu wollen. Für die (Weiter-)Entwicklung der Bildungslandschaften handelt es sich hier um die Aufgabe einer institutionsübergreifenden Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Umsetzung lokaler nachhaltiger Transformationsprozesse.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind erste Ansätze einer systematischen Auseinandersetzung mit Prozessen und Potenzialen von Qualitäten, die in der Bildungslandschaftsentwicklung diskutiert werden.

Für die Wiener Entwicklung ist zu erkennen, dass gewissen Strukturen im Laufe der Zeit aufgebaut wurden (Infrastrukturkommission, kombinierte Schultypen, Sanierungsprojekte etc.) und die beiden Modelle Bildungscampus und Bildungsgrätzl gewissermaßen mehr als sukzessive Weiterentwicklungen denn als absolute Neuerung verstanden werden können.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Modelle werden Zusammenhänge zwischen diesen sichtbar, welche aufgegriffen werden können, um weitere positive Entwicklungen zu ermöglichen. Die betrifft einerseits ein voneinander Lernen auf einer programmatisch-konzeptionellen Ebene. Andererseits können konkrete Synergien zwischen den Standorten wahrgenommen werden, wenn diese im Stadtraum potenziell in sozialräumlich relevanten Zusammenhängen verortet sind.

Insgesamt wird auch deutlich, dass es innerhalb der Stadt Wien jedenfalls Bestrebungen gibt, dazuzulernen und Qualitäten weiterzuentwickeln. Dies ist positiv hervorzuheben. Ergänzend wäre es anzustreben, mehr Informationen zur Schul- und Bildungsentwicklung, sowie Ergebnisse von Studien, Befragungen

etc. besser zugänglich zu machen, um einen offenen Austausch und weitere Forschungsleistungen diesbezüglich zu fördern. Nötig sind dennoch umfassendere Forschungen.

Wir empfehlen eine strategische Orientierung künftiger Forschungsleistungen auf folgenden Ebenen:

- Systematische, empirische Evaluierungen der bestehenden Projekte, insbesondere auch zu Ergebnisqualitäten und Wirkungen.
- Vernetzung verschiedener Bildungseinrichtungen und Bildungslandschaften mit dem Ziel des wechselseitigen Lernens und vergleichenden Forschens etwa über Schnittstellen von Bildungseinrichtungen zum Stadtteil und zu BildungsgrätZln, über sozialintegrative Potenziale etc.
- Etablierung interdisziplinärer Forschungsk Kooperationen zur fokussierten Bearbeitung spezifischer Themenfelder wie Mobilität, öffentlicher Raum, Freizeitpädagogik, Bildung nachhaltiger Entwicklung etc.
- Entwicklung und Umsetzung partizipativer und inklusiver Forschungsprozesse, Integration von Kindern und Jugendlichen in Forschungsaktivitäten gezielt fördern.
- Vernetzung und Austausch mit den städtischen, formalen Planungs- und Entscheidungsträger_innen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Debatten zu Konzepten der Bildungslandschaften in Deutschland und Österreich bisher jeweils etwas anders verlaufen sind. Dies betrifft Begrifflichkeiten, Strukturen, Umsetzungsmodalitäten etc. Durch das grenzüberschreitende Lernen lassen sich allerdings diese Unterschiede ergründen und es besteht die Chance, nicht unhinterfragt programmatische Konzepte zu übernehmen, sondern weiterhin auf lokale Gegebenheiten und Besonderheiten Rücksicht zu nehmen.

Literatur

Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

A.R.E.A.L. (o.J.): Spielstadt Ottakring. Online: <https://areal.co.at/1-Spielstadt-Ottakring> (abgerufen am 10.5.2022)

AUVA (o.J.): Schulwegpläne für Volksschulen. Online: <https://www.auva.at/cdscontent/?contentid=10007.879162&portal=auvportal> (abgerufen am 10.5.202)

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2021): Neue Leipzig-Charta. Die transformative Kraft der Städte für das Gemeinwohl. Verabschiedet beim Informellen Ministertreffen Stadtentwicklung am 30. November 2020. Online: <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/>

- DE/veroeffentlichungen/sonderveroeffentlichungen/2021/neue-leipzig-charta-pocket-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (abgerufen am 23.3.2022)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf) (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Brauckmann, S.; Lassnigg, L.; Altrichter, H.; Juranek, M. und Tegge, D. (2019): Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen. In: Breit, S.; Eder, F.; Krainer, K.; Schreiner, C.; Seel, A.; Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. S. 363–401.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2019): Nationaler Bildungsbericht 2018. Daten und Material. Online: <https://www.bifie.at/nbb2018> (abgerufen am 01.10.2019)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) (Hrsg.) (2009): Bildung in der Nationalen Stadtentwicklungspolitik. Die zentralen Forschungsleitfragen und die Antworten aus den Projekten. Online: http://www.nationale-stadtentwicklungspolitik.de/NSP/SharedDocs/Downloads/DE/_Anlagen/bildung_leitfragen.html (abgerufen am 10.10.2017)
- Bleckmann, P.; Durdel, A. (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- Bock, K.; Andresen, S.; Otto, H.-U. (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. In: Otto, H.-U. & Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, S. 332–347.
- Brüschweiler, B.; Falkenreck, M. (2018): Bildungsorte und Bildungslandschaften als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl, F.; Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 419–433.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Online: http://www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf (abgerufen am 29.11.2021)
- Chlup, P. (1995): Soziale Infrastruktur und Stadtentwicklung. In: Perspektiven, Heft 2/1995, S. 12–17.
- Chlup, P. (2004): 10 Jahre Infrastrukturkommission und wie geht es weiter?. In: Perspektiven, Heft 8/2004, S. 40–41.
- Coelen, T.; Heinrich, A. J.; Million, A. (2015): Bildungslandschaften als Strategie der Stadt- und Quartiersentwicklung. In: Oehler, P.; Thomas, N.; Drilling, M. (Hrsg.) (2015): Soziale Arbeit in der unternehmerischen Stadt. Kontexte, Programmatiken, Ausblicke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143–159.
- Deinet, U. (2016): Spielstädte als Aneignungsräume und temporäre Partizipationsorte in der Bildungslandschaft – Eine rekonstruktive Sozialreportage am Beispiel „Mini-München“. In: sozialraum.de (8) Ausgabe 1/2016. URL: https://www.sozialraum.de/spielstaedte-als-aneignungsraeume-und-temporaere-partizipationsorte-in-der-bildungslandschaft---eine-rekonstruktive-sozialreportage-am-beispiel-„mini-muenchen“_.php (abgerufen am 09.06.2022)

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Online: <http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html> (abgerufen am 09.10.2017)
- Egger, R.; Hummel, S.: Lernwelt Schulweg (2016): Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen. Springer: Wiesbaden.
- Gruber, S. (2022): Leitfaden zur Einbindung von Nutzer*innen bei der Sanierung und Erweiterung von Bildungseinrichtungen. Unveröffentlicht.
- Hagedorn, G.; Loew, T.; Seneviratne, S. I. et al. (2019): The concerns of the young protesters are justified: A statement by Scientists for Future concerning the protests for more climate protection. GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 28:79–87. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.2.3>
- Harather, K.; Peer, C.; Semlitsch, E. (2019): Place of Importance: Gestaltung sozialintegrativer Bildungsräume im Kontext von Flucht und Asyl. Wien: TU Wien Academic Press.
- Hörl, G.; Dämon, K.; Popp, U.; Bacher, J.; Lachmayr, N. (2013): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 269–312.
- Jane’s Walk Vienna (o.J.): Jane’s Walk. Online: <https://janewalk.org/about/> (abgerufen am 10.5.2022)
- Kessl, F.; Reutlinger, C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden: SpringerVS.
- Koch, M.-A.; Hanko, J.; Große, G. (2020): Leitfaden zur Nutzer*innen-Beteiligung in der „Phase Null“ beim kommunalen Schulbau. Potsdam: Fachhochschule Potsdam.
- Kontrollamt der Stadt Wien (2006): MA 56, Sicherheitstechnische Prüfung von allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschulen, Bericht KA – K-6/06.
- Kontrollamt der Stadt Wien (2010): MA 5, Prüfung des PPP-Modells „Bildungscampus Nordbahnhof“, Bericht KA V – 5-1/10.
- Kontrollamt der Stadt Wien (2012): MA 56, Prüfung der Umsetzung des Wiener Schulsanierungspaketes und der Schulstandortplanung, Bericht KA – K-5/11.
- Krawczyk, A. (2017): „Reprogramming“ – eine Strategie für Bestandsgebäude. In: Hammerer, F.; Rosenberger, K. (Hrsg.): RaumBildung 4. Wien. S. 11–23.
- Lorbek, M. (2020): Schulen weiterbauen. Strategische Entwicklung von Schulgebäudebeständen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Maykus, S. (2017): Bildungslandschaften aus systemtheoretischer Sicht. In: Olk, T.; Schmachtel, S. (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim: Basel/ Beltz Juventa. S. 127–146.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin: Klett.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin: Jovis Verlag.
- Oberwimmer, K.; Vogtenhuber, S.; Lassnigg, L.; Schreiner, C. (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

- Peer, C.; Semlitsch, E. (2020): Lernen im Stadtteil am Beispiel der Bildungslandschaft Nordbahnviertel, In: Binder et.al (Hrsg.) (2020): Bildungslandschaften in Bewegung. Ein Kooperationsprojekt der TU Wien und der AUVA. Abschlussbericht (unveröffentlicht), S. 56–84.
- Peer, C. (2022): Zwischennutzung als soziale Innovation im Stadtentwicklungsgebiet. In: Peer, C.; Forlati, S. (Hrsg.): Mischung: Possible! Experimentelle Quartiersentwicklung am Beispiel Nordbahnhof Wien, Basel: Birkhäuser Verlag, S. 116–125. (in press)
- Ploiner, A. (2015): Bildungscampus Sonnwendviertel. In: Hammerer, F.; Rosenberger, K. (Hrsg.): RaumBildung 3. Wien. S. 28–39.
- Rechnungshof Österreich (2018): Wiener Schulsanierungspaket 2008 bis 2017. Bericht des Rechnungshofes, GZ 004.465/006–1B1/18. Wien.
- Rürup, M.; Bormann, I. (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und Empirische Befunde. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schmachtel, S.; Olk, T. (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Olk, T.; Schmachtel, S. (Hrsg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim: Basel/ Beltz Juventa. S. 10–51.
- Stadtrechnungshof Wien (2016a): MA 5, Prüfung des PPP-Modells „Bildungscampus Nordbahnhof“; Folgeprüfung, Bericht StRH SWB – 4/16.
- Stadtrechnungshof Wien (2016b): MA 19, Prüfung der Planungsvorbereitung durch die Magistratsabteilung 19, Bericht StRH SWB – 6/16.
- Stadtrechnungshof Wien (2017): MA 19, Prüfung der Planung des Campus Hauptbahnhof, Bericht StRH VIII – 6/17.
- Stadtrechnungshof Wien (2020): WIP Wiener Infrastruktur Projekt GmbH, Prüfung der Gebarung. Bericht StRH IV – 1/20.
- Stadt Wien (Hrsg.) (1995): Stadtentwicklungsplan 1994. Wien: Magistrat der Stadt Wien.
- Stadt Wien (Hrsg.) (1994): Stadtentwicklungsplan Wien 1994. Wien: Magistrat der Stadt Wien – Stadtentwicklung und Stadtplanung.
- Stadt Wien (Hrsg.) (2005): Stadtentwicklungsplan Wien 2005. Wien: Magistrat der Stadt Wien – Stadtentwicklung und Stadtplanung.
- Stadt Wien (Hrsg.) (2012): Praxisbuch Partizipation. Gemeinsam die Stadt entwickeln. Wien: Magistrat der Stadt Wien – Stadtentwicklung und Stadtplanung.
- Stadt Wien (Hrsg.) (2014): Stadtentwicklungsplan 2025. Wien: Magistrat der Stadt Wien. Online: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/strategien/step/step2025/> (abgerufen am 10.12.2019)
- Stadt Wien (Hrsg.) (2015): Masterplan Partizipation. Online: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/partizipation/masterplan/index.html> (abgerufen am 10.12.2019)
- Stadt Wien (Hrsg.) (2018): Fachkonzept Öffentlicher Raum. Online: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/b008522.html> (abgerufen am 10.12.2019)
- Stadt Wien (o.J.a): Bildungscampus-Standorte. Online: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/campus/> (abgerufen am 23.03.2022)
- Stadt Wien (o.J.b): Wiener Bildungsgrätzl. Online: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgraeztl> (abgerufen am 23.3.2022)

Stadt Wien (o.J.c): Wiener Bildungsgrätzl – Akkreditierung. Online: <https://www.wien.gv.at/amtshelfer/finanzielles/foerderungen/bildungsgraeztl/akkreditierung.html> (abgerufen am 23.03.2022)

Stadt Wien (o.J.d): Baukultur. Online: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/architektur/baukultur> (abgerufen am 10.01.2020)

Stadt Wien (o.J.e): Schulsanierung. Online: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/sanierung/index.html> (abgerufen am 10.01.2020)

Stadt Wien (o.J.f): Bildungsinfrastruktur. Online: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/bildungsinfrastruktur.html> (abgerufen am 10.01.2020)

Volkholz, S. (2016): Prävention durch Kooperation. Empfehlungen zu Bildung im Sozialraum. In Reihe: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): böll.brief – Teilhabegesellschaft #3. Dezember 2016. Online: <https://www.boell.de/de/boellbrief-praevention-durch-kooperation> (abgerufen am 12.10.2019)

Liste zitierter Interviews und Expert_innengespräche:

Interview Stadtplaner, Stadt Wien – Geschäftsgruppe Bildung, Integration, Jugend und Personal der Stadt Wien, 8.1.2019, Wien

Interview Expertin Soziale Arbeit, Stadt Wien – Geschäftsgruppe – Geschäftsgruppe Bildung, Integration, Jugend und Personal der Stadt Wien, 8.1.2019, Wien

Interview Bildungswissenschaftler, Universität Graz, 28.11.2018, Graz

Interview Freizeitpädagogin, Bildungscampusanlage Wien, 6.12.2018, Wien

Expert_innengespräch Architekt, 15.3.2018, Wien

Expert_innengespräch Landschaftsplanerin, 15.3.2018, Wien

Christian Peer

Dipl.-Ing. Mag. Dr., Senior Scientist am future.lab (Fakultät für Architektur und Raumplanung, TU Wien). Kulturanthropologe, Bauingenieur, Umwelt- und Raumplaner; inter- und transdisziplinäre Forschung und Lehre zu urbaner Transformation und nachhaltiger Entwicklung und damit verknüpfte Perspektiven der Science and Technology Studies in Architektur und räumlicher Planung. Koordination der Innovationswerkstatt als Forschungsinfrastruktur des österreichischen Klima- und Energiefonds, aktive Mitgliedschaften bei AESOP (Core Curriculum working group), Citizen Science Network Austria (Working Group Quality criteria), Scientists for Future Austria (RG Ost, science communication), Lectures for Future Austria (Koordinator_innenteam), TU Wien Forschungsteam "Arbeitsraum Bildung". Vormalig Mitglied im Arbeitskreis Mind the Gap der ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft.

Emanuela Semlitsch

Dipl.-Ing.in Dr.in, Forschungsbereich Örtliche Raumplanung (Institut für Raumplanung, TU Wien), Mitglied des disziplinenübergreifenden Forschungsteams "Arbeitsraum Bildung". Forschungsschwerpunkte: Bildungslandschaften und urbane Bildungsräume, performative Strategien in Planung und Forschung.