

## Wie werden Bildungslandschaften in der Schweiz gestaltet und umgesetzt, um Bildungsungleichheit zu reduzieren? Praxen der Ausgestaltung von Bildungslandschaften

Anja Koszuta, Universität Basel

*Mit dem Aufbau von Bildungslandschaften geht die Hoffnung einher, einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit zu leisten. Allerdings weisen die Befunde aus Deutschland in die Richtung, dass der normativen Befürwortung von Bildungslandschaften ambivalente Ausgestaltungen und Kooperationspraxen gegenüberstehen. In diesem Beitrag wird daher untersucht, wie Bildungslandschaften in der Schweiz mit dem Ziel, Bildungsungleichheit zu reduzieren, umgesetzt werden. Hierzu wurden in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz qualitative Interviews durchgeführt. Der Beitrag identifiziert drei Praxen, in die die Umsetzung und Ausgestaltung einer Bildungslandschaft eingebettet sind: institutionenorientierte, vernetzungsorientierte und ressourcenorientierte Praxis.*

### 1. Einleitung

Bisherige Forschungsbefunde zur sozialen Selektivität des Schweizer Bildungssystems belegen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund stark benachteiligt sind (Erzinger, 2023; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2023). Die Reproduktion von Bildungsungleichheit ergibt sich zum einen aus individuellen Faktoren (Boudon, 1974) und zum anderen aus strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen. Demnach sind auch die Akteure in den Bildungsinstitutionen durch unhinterfragte Wahrnehmungsmuster, Normen und Routinen daran beteiligt, dass Ungleichheiten weiter fortbestehen (Gomolla & Radtke, 2009; Kramer & Helsper, 2011). Als ein Instrument zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung gelten Bildungslandschaften, also „langfristige, professionell gestaltete auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12). Mit dem Aufbau von Bildungslandschaften geht die Annahme einher, dass mithilfe von Vernetzungsaktivitäten Problemlösungen und Angebote geschaffen werden, um (Bildungs-)Herausforderungen lokal adäquat zu bewältigen (Emmerich, 2011) und die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien zu verbessern (Brüschweiler & Falkenreck, 2019). Diese Reformstrategie setzt auch bei den beteiligten Fachpersonen selbst an und zielt darauf ab, dass durch multiprofessionelle Kooperation bestehende Routinen und die eigene (pädagogische) Praxis hinterfragt werden. Im Gegensatz zu Schulen zeichnen sich Bildungslandschaften durch ein ganzheitliches Bildungsverständnis aus und verstehen sich auch als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung. Im Hinblick auf sozial benachteiligte Personengruppen wird im Zusammenspiel von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings die Chance gesehen, losgelöst vom leistungsorientierten Schulsystem eigene Fertigkeiten zu entdecken und auszubauen (Bollweg & Otto, 2011).

In der Schweiz wurde die Entwicklung von Bildungslandschaften massgeblich durch das nationale Förderprogramm „Bildungslandschaften Schweiz“ der Jacobs Foundation vorangetrieben, das darauf abzielte, die Zusammenarbeit von formalen und non-formalen Bildungsakteuren zu fördern, welche wiederum die Bildungsgerechtigkeit erhöhen (Giuliani, 2014). Bis zum Jahr 2022 wurden insgesamt 41 Bildungslandschaften in der ganzen Schweiz<sup>1</sup> aufgebaut (Stiftung éducation21, 2023).

Erkenntnisse aus Deutschland weisen darauf hin, dass der normativen Befürwortung von Bildungslandschaften ambivalente Ausgestaltungen und Kooperationspraxen gegenüberstehen. So bleibt die Kooperation zwischen formalen und non-formalen Fachpersonen hinter den ursprünglichen Zielen zurück, wobei non-formale Bildungsangebote und Jugendarbeit tendenziell unter schulischen Interessen subsumiert werden

<sup>1</sup> Kumuliert seit Start der Bildungslandschaften durch die Jacobs Foundation.

(Duveneck, 2016). Diese Forschungsbefunde zeigen auf, dass die konkrete Ausgestaltung von Bildungslandschaften durch die in den Bildungs-, Jugend-, und Freizeiteinrichtungen tätigen Akteure entscheidend ist (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006), damit Bildungslandschaften einen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheit leisten können. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und untersucht, wie Bildungslandschaften in der Schweiz gestaltet und umgesetzt wurden, um Bildungsungleichheit zu reduzieren. Die Untersuchung dieser Frage soll einen Beitrag dazu leisten, ein tieferes Verständnis für die Mechanismen und Auswirkungen der Bildungslandschaften in der Schweiz zu entwickeln.

## 2. Theoretische Verankerung – Bedeutung von Bildungslandschaften bei der Reduktion von Bildungsungleichheit

In der Schweiz wird der Bildungserfolg stark von der sozialen Herkunft sowie dem Migrationshintergrund beeinflusst (Erzinger, 2023; SKBF, 2023), wie exemplarisch anhand der Erfolgswahrscheinlichkeiten im Gymnasium illustriert werden kann. Für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Migrationshintergrund besteht ebenfalls ein grösseres Risiko, ein Schuljahr zu repetieren oder das Gymnasium abzubrechen. Für Kinder aus Haushalten mit tiefem sozioökonomischem Status kann eine höhere Wahrscheinlichkeit beobachtet werden, das Gymnasium ohne Maturität abzubrechen als für Kinder aus Haushalten mit hohem sozioökonomischem Status (SKBF, 2023).

Die Ursachen für Bildungsungleichheit ergeben sich aus komplexen Wirkstrukturen (El-Mafaalani, 2021). Auf individueller Ebene führt Boudon (1974) Bildungsungleichheit zu einer auf unterschiedliche Leistungen von Kindern und Jugendlichen (primäre Herkunftseffekte) sowie auf Unterschiede in Bildungsentscheidungen bei gleicher Leistung zurück, die in Abhängigkeit von Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen werden (sekundäre Herkunftseffekte).

Auf institutioneller Ebene sind Bildungsungleichheiten reproduzierende Mechanismen eng mit sozialen Strukturen und Prozessen innerhalb von Institutionen verknüpft. Diese sind oft nicht das Ergebnis individueller Vorurteile oder Handlungen, sondern vielmehr ein Nebenprodukt von etablierten Systemen und Praktiken, die bestimmte Gruppen systematisch ausschliessen oder benachteiligen. So vertreten Lehrpersonen beispielsweise bezüglich Sprach- und Schulfähigkeiten Erwartungen, die auf die Normen und Werte der christlichen Mittelschicht ausgerichtet sind und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder aus weniger privilegierten Verhältnissen benachteiligen (Börnert-Ringleb et al., 2023). Zusätzlich sind die schulischen Anforderungen und Erwartungen zum Vorteil von Schülerinnen und Schülern aus besser situierten Familien ausgestaltet (Gomolla & Radtke, 2009; Kramer & Helsper, 2011).

Die jeweiligen Werte, Normen und Praktiken, an denen sich die Lehrpersonen bei ihren Handlungen und Bewertungen orientieren, können bestehende Bildungsungleichheiten verstärken oder vermindern (Helsper et al., 2009; Helsper et al. 1998). Diese Praktiken entwickeln sich durch Interaktionen und Verhandlungen zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Schulleitung und Eltern. Überträgt man diese Ausführungen auf Bildungslandschaften, dann ist es naheliegend, dass das Handeln der Akteure ebenfalls in bestimmte Praktiken eingebettet ist, die je nachdem, wo die Bildungslandschaft angesiedelt ist (in einer Schule, Gemeinde oder Jugendeinrichtung), variieren. Langfristig entwickelte Vorhaben, interne Regeln und Rituale prägen das Handeln der Akteure, indem sie es entweder einschränken oder ermöglichen.

## 3. Forschungsstand

Auch wenn in der Schweiz sukzessive Bildungslandschaften aufgebaut wurden, steht deren Erforschung dort noch am Anfang. Im Folgenden werden daher überwiegend unter Rückgriff auf Befunde aus Deutschland der Forschungsstand zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen durch Bildungslandschaften und anschliessend der Forschungsstand zu Kooperationen im Bildungsbereich beschrieben.

### 3.1 Forschungsstand zu Bildungslandschaften und dem Abbau von Bildungsungleichheit

Erste Befunde zum Abbau von Bildungsungleichheit durch Bildungslandschaften in Deutschland zeigen auf, dass die Mehrheit der implementierten Bildungslandschaftsinitiativen auf eine Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit abzielt (Jungermann et al., 2015). Die Umsetzung bildungspolitischer Reformen, wie der Abbau

von Bildungsungleichheit durch Bildungslandschaften, obliegt in der Regel den pädagogischen Fachkräften, die in diesen Bildungslandschaften tätig sind. Allerdings deuten einige Studien, die das Verhalten von Fachkräften in ganztägigen Bildungsorganisationen und -kooperationen untersuchen, darauf hin, dass bildungspolitische Programme nicht zwangsläufig deren Verhalten und Arbeitsweise beeinflussen (Buchna, 2019). So weisen auch die Befunde von Stolz et al. (2010) in die Richtung, dass es eine Diskrepanz zwischen der geplanten Vorgehensweise und deren Umsetzung auf organisatorischer Ebene gibt. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Duveneck (2016), wonach die Umsetzung der Bildungslandschaft nicht von gerechtigkeitsförderlichen, sondern vielmehr von Wettbewerbsbedingungen bestimmt und Potenziale non-formaler Bildung ungenutzt bleiben. Es wird zudem festgestellt, dass eine Ausweitung des Verständnisses von Bildung, das einen stärkeren Einbezug der non-formalen Bildung und eine Aufwertung der Jugendarbeit vorsieht, kaum realisiert wurde. Die Bildungslandschaften sind weiterhin auf Schulen ausgerichtet. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass der Einbezug der Jugendarbeit eher eine Funktionalisierung und Unterordnung unter schulische Interessen bedeuten könnte (Duveneck, 2016).

Auch die Ergebnisse internationaler Forschungsarbeiten über die Auswirkungen von Bildungslandschaften auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen kommen zu dem Ergebnis, dass der Erfolg eher begrenzt ist (Kerr & Dyson, 2017). So kommt Cochrane (2007) zu dem Schluss, dass bildungslandschaftsähnliche Programme in England nicht zu einer Verbesserung der sozialen und ökonomischen Situation von benachteiligten Bevölkerungsgruppen geführt hätten. Bezüglich der Auswirkungen von Bildungslandschaften auf das Bildungsangebot weisen bisherige Forschungsbefunde aus England in die Richtung, dass das Angebot an Bildungs- und Lerngelegenheiten in Bildungslandschaften breiter geworden ist (Carpenter et al., 2010).

Erste Ergebnisse zu Veränderungen im Zusammenhang mit Bildungslandschaften in der Schweiz deuten darauf hin, dass die Bildungsmöglichkeiten durch den Aufbau von Bildungslandschaften sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Eltern vielfältiger geworden sind. Zusätzlich zur Schaffung neuer Angebote konnte eine erhöhte Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen festgestellt werden (Huber et al., 2020). Eine explizite Analyse dazu, inwiefern Bildungsgerechtigkeit bei der Umsetzung und Ausgestaltung von Bildungslandschaften berücksichtigt wird, steht jedoch noch aus.

### 3.2 Kooperationen im Bildungsbereich

Empirische Befunde über Motive für eine Kooperation zwischen schulischen und ausserschulischen Bildungsakteuren (z. B. im Rahmen von Ganztagschulen) identifizieren nutzerorientierte (=bessere Förderung von Kindern und Jugendlichen), kooperationsorientierte (=Verbesserung der Kooperationskultur und kommunale Vernetzung) und anbieterorientierte Motive (=Erschließung neuer Zielgruppen) (Coelen, 2014). Verschiedene Gründe für Kooperation prägen verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren im Bildungsbereich, welche zwischen einem Kooperations- und einem Dienstleistungsverhältnis variieren kann. Arnoldt und Züchner (2008) verweisen darauf, dass aus Sicht der ausserschulischen Akteure die angestrebte Kooperation auf Augenhöhe in der Praxis häufig als ein Dienstleistungsverhältnis gelebt wird. Eine aufwendige partnerschaftliche Zusammenarbeit wird durch eine Leistungserbringung ersetzt. Hier schliesst auch die Kritik an, dass die Zusammenarbeit lediglich auf die Freizeitgestaltung reduziert wird und die Möglichkeit zur Erweiterung des Bildungsspektrums über den Unterricht hinaus nicht genutzt wird (Coelen, 2014). Bezüglich der Kooperation von schulischen und ausserschulischen Institutionen in Bildungslandschaften konstatiert Stolz (2012) ebenfalls, dass den ausserschulischen Kooperationspartnern häufig eine „Zuliefererrolle“ zugewiesen wird in der Erwartung, dass sie ihre Angebote darauf ausrichten, dass jene Kompetenzen bei den Kindern und Eltern gefördert werden, von denen angenommen wird, dass sie den Alltag formaler Bildungsinstitutionen erleichtern würden.

Empirische Befunde zu Kooperationen im Bildungsbereich allgemein (z. B. im Rahmen von Ganztagschulen) konstatieren ebenfalls vielfältige Herausforderungen, darunter Schwierigkeiten für Schulen, genügend externe Kooperationspartner\*innen zu gewinnen (StEG-Konsortium, 2020). Viele Konstellationen der Zusammenarbeit würden darüber hinaus nicht über ein geringes Niveau der Zusammenarbeit hinauskommen (Altermann et al., 2018) und aus der Sichtweise von Lehrpersonen einer „Logik der Entlastung“ (Tulowitzki et al., 2019, S. 10) bzw. dem defizitorientierten Ausgleich von schulrelevanten Fähigkeiten, z. B. im Sozialverhalten, folgen (Zipperle, 2015).

Die bisherigen Forschungsbefunde aus Deutschland machen deutlich, dass die normative Befürwortung von Bildungslandschaften in der Praxis auf ambivalente Ausgestaltungen und Kooperationspraktiken trifft. Die Zusammenarbeit zwischen formalen und non-formalen Fachpersonen in Ganztagschulen bleibt hinter den ursprünglichen Zielen zurück. Bisweilen werden non-formale Bildungsangebote und Jugendarbeit den schuli-

schen Interessen untergeordnet. Für den Schweizer Kontext liegen noch keine Befunde dazu vor, inwiefern der Abbau von Bildungsungleichheit bei der Umsetzung und Ausgestaltungen von Bildungslandschaften berücksichtigt wird. Der vorliegende Beitrag geht daher folgender Frage nach: Wie werden Bildungslandschaften in der Schweiz gestaltet und umgesetzt, um Bildungsungleichheit zu reduzieren?

#### 4. Methodisches Vorgehen

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie basiert auf Daten der Begleitforschung des Programms „Bildungslandschaften Schweiz“, das 2012 von der Jacobs Foundation in Zusammenarbeit mit staatlichen Partnern ins Leben gerufen wurde. Die Hauptziele dieses Programms bestanden darin, durch die Schaffung von Bildungslandschaften Bildungsungleichheiten zu bekämpfen und eine gerechtere Bildung mit hoher Qualität für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen (Jacobs Foundation, 2011). Während des Programmverlaufs wurden in insgesamt 22 Gemeinden mit einem hohen Anteil von Familien mit starker sozialer Benachteiligung in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz Bildungslandschaften implementiert, die über die ersten fünf Jahre wissenschaftlich begleitet wurden. Die Interventionen des Programms umfassen sowohl die Bereitstellung finanzieller Mittel als auch die Bereitstellung einer externen Prozessbegleitung.

Obwohl sich alle Bildungslandschaften inhaltlich an den Programmzielen orientiert haben, unterscheiden sie sich in Bezug auf ihren Ausgangspunkt, ihre Struktur und ihrer Herangehensweise. So handelt es sich beispielsweise bei neun Bildungslandschaften um schulzentrierte Bildungslandschaften, d. h. die Schulleitung war zugleich auch die formale Leitung der Bildungslandschaft. In 13 Bildungslandschaften war die Leitungsposition hingegen ausserhalb der Schule angesiedelt (nicht-schulzentrierte Bildungslandschaften).

Um die bildungslandschaftsspezifischen Entwicklungen nachzeichnen und analysieren zu können, wurden Fallstudien erstellt, wobei eine Bildungslandschaft einen Fall darstellt (Mayring, 2002). Zielsetzung dieser Fallstudien ist es, die spezifischen Zusammenhänge, die zum Aufbau einer Bildungslandschaft geführt haben und ihre Ausgestaltung beeinflussen, detailliert zu beschreiben und zu analysieren. Die Fallstudien basieren primär auf leitfadengestützten, halb-strukturierten Interviews mit den Bildungslandschaftsleitenden. Inhaltliche Schwerpunkte der Interviews waren die Entwicklung der Bildungslandschaften, die Ziele der Bildungslandschaft, die wahrgenommene Wirkung auf Kinder und Jugendliche, die Ressourcenlage sowie die Kooperationsstrukturen innerhalb der Bildungslandschaft. Die Interviewaussagen der Personen, die die Bildungslandschaft leiten, koordinieren und ihre Entwicklung bestimmen, geben Aufschluss über die Intentionen, Normen und Praktiken der Bildungsakteure in den Bildungslandschaften. Allerdings unterliegt diese Studie auch einigen Einschränkungen. So lassen sich aus den Daten keine Rückschlüsse auf die Interaktion der Fachpersonen mit der Zielgruppe, also den Kindern, Jugendlichen und Eltern, ziehen. Und es kann auch nicht beurteilt werden, welche ggf. gerechtigkeitsförderlichen Massnahmen und Aktivitäten ausserhalb der Bildungslandschaft stattfinden.

Befragt wurden die Leitungspersonen und -teams aller 22 Bildungslandschaften zu drei Erhebungszeitpunkten innerhalb der ersten fünf Jahre nach Implementierung einer Bildungslandschaft, wobei T1 zu Projektbeginn, T2 ungefähr zur Mitte und T3 zum Ende der Projektlaufzeit stattfand. Insgesamt wurden 64 Einzel- und Gruppeninterviews<sup>2</sup> in Schweizerdeutsch, Hochdeutsch und französischer Sprache durchgeführt. Die Interviews wurden gemäss der Empfehlungen von Dresing & Pehl (2015) transkribiert und aus Gründen der Lesbarkeit leicht sprachlich geglättet. Des Weiteren wurden zentrale Dokumente (wie Projektpläne und -reports) aus den Bildungslandschaften herangezogen, da sich in ihnen die Intentionen der Bildungsakteure in Bezug auf Bildungslandschaften widerspiegeln. Äusserungen in Schweizerdeutsch oder Französisch tauchen in diesem Artikel ohne besondere Kennzeichnung in übersetzter Form auf.

Das Datenmaterial wurde anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) in Anwendung der Analysesoftware MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) analysiert. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv (s. Tabelle 1).

<sup>2</sup> Zwei Bildungslandschaften wurden über die ersten zwei Erhebungszeitpunkte von der gleichen Person geleitet. Um die Bildungslandschaftsleitende Person so wenig wie möglich zu belasten, fanden die Ausführungen zu beiden Bildungslandschaften im Rahmen eines Interviews statt.

**Tabelle 1**

*Ankerbeispiele für induktive Kategorienbildung*

Fall	Zitat	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
6, PL, Pos. 2-3	Also ja eben, das ist so ein bisschen das Ziel von der Bildungslandschaft. [...] Dass man es vielleicht schafft mit dieser Bildungslandschaft, die Kinder so vorzubereiten, dass sie in die Schule kommen und schon mehr Fertigkeiten mitbringen und durch das auch die Arbeit der Schule und von den Lehrpersonen ein Stückchen erleichtert werden kann. Das eine ist natürlich das Deutsch und das andere ist auch die Integration in das Quartier.	Die Bildungslandschaft wurde aufgebaut, damit die Kinder mit besseren (Deutsch-) Kompetenzen in die Schule kommen und dadurch die Lehrpersonen entlastet werden.	Bildungslandschaft dient als Entlastung der formalen Bildungsinstitution	Institutionenorientierte Praxis
6, PL, Pos. 42	Ich finde das einfach die einzig mögliche und sinnvolle Entwicklung im Bildungsbe- reich, dass die non-formalen, informellen und formalen Akteure zusammenarbeiten. Das ist heute auch nichts Aussergewöhnliches mehr. Schon bevor das Programm Bildungslandschaft angefangen hatte, wurde das immer klarer, dass man zusammenarbeiten muss und dass man gemeinsam am selben Strick ziehen muss, um etwas erreichen zu können.	Die Bildungslandschaft wurde aufgebaut, damit non-formalen, informellen und formalen Akteure zusammenarbeiten können.	Bildungslandschaft zielt auf Vernetzung non-formaler und formaler Akteure ab.	Vernetzungorientierte Praxis
5, BL, Pos. 29	Das ist ja auch in einer Bildungslandschaft. Nicht immer sagen, was man nicht kann, und dass man das schon wieder nicht gelernt hat in der Schule, sondern dass man halt auch mal irgendwo anders etwas gelernt hat. Dass man schon viel gelernt hat und so, es [die Bildungslandschaft] kam eigentlich von dem Gedanken aus.	Die Bildungslandschaft wurde als Ergänzung zur Schule aufgebaut, um sichtbar zu machen, welche Fähigkeiten ausserhalb der Schule aufgebaut wurden.	Das Ziel der Bildungslandschaft besteht darin, die eigenen Stärken und Fähigkeiten aufzuzeigen.	Ressourcenorientierte Praxis

Zur Identifikation von verschiedenen Aspekten der Ausgestaltung in Bildungslandschaften wurden insbesondere folgende Aspekte in der vorliegenden Analyse berücksichtigt: die Motive für den Aufbau der Bildungslandschaft und die Ziele der Bildungslandschaft als Ableitung von vorherrschenden Normen und Werten, die Angebotsgestaltung in der Bildungslandschaft, die Zusammenarbeit formaler und non-formaler Akteure sowie die Definition von Bildungslandschaft.

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden Aussagen der leitenden Personen von Bildungslandschaften bzgl. deren Umgang mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, analysiert und die Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausser-schulischen Bildungsakteuren sowie die Ausgestaltung des Bildungsangebots beleuchtet. Es konnten drei voneinander abgrenzbare Praxen von Bildungslandschaften identifiziert werden: a) institutionenorientierte Praxis, b) vernetzungorientierte Praxis und c) ressourcenorientierte Praxis. Die dominanten Praxen in den Bildungslandschaften verändern sich nicht über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte. Die institutionelle Verortung der Bildungslandschaft hat keinen Einfluss darauf, welche dominante Praxis identifiziert wurde. Eine Beschreibung der drei Praxen findet sich in den folgenden Unterkapiteln.

### 5.1 Praxis A – Institutionenorientierte Praxis

In den Interviewdaten scheint bei vielen Bildungslandschaften eine klare Motivation in Richtung einer Unterstützung der Schule auf. Diesem Ansatz folgend wird eine Bildungslandschaft dann aufgebaut, wenn die notwendige Betreuung und Förderung der Schülerinnen und Schüler die Ressourcen und Möglichkeiten der

Schule bzw. der formalen Bildungsinstitutionen übersteigen:

Die Bildungslandschaft wurde rund um die Primarschule aufgebaut, einer Schule in einem Einzugsgebiet mit vielen Familien mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund. Die notwendige Betreuung und Förderung dieser Schülerinnen und Schüler übersteigt die Ressourcen und Möglichkeiten der Schule. Die Bildungslandschaft hat es sich darum zum Ziel gemacht, mit allen Bildungsakteuren rund um das Schulhaus ein gemeinsames Verantwortungsbewusstsein für das Quartier und seine Familien zu entwickeln. Die Kinder und ihre Eltern sollen besser und schneller Deutsch lernen, sie sollen Gemeinschaft erleben und sich integrieren. Dadurch sollen die Bildungschancen für die Kinder verbessert werden. (BL 6, Schlussbericht, Seite 1)

Seitens der Bildungslandschaftsleitenden werden Defizite bzgl. der familialen Lebensverhältnisse und des Aufwachsens allein auf der individuellen Ebene, also auf der Ebene der Kinder und Eltern, verortet und ein Unterstützungsbedarf markiert (Defizitorientierung). Dies verdeutlicht, dass notwendige Veränderungsprozesse in diesen Bildungslandschaften als individuell zu leistende Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Eltern gerahmt werden und qualitative Änderungen in der Organisation nicht angestrebt werden. Dies zeigt sich auch in der Aktivitätspalette dieser Bildungslandschaften, indem kaum bis gar keine Aktivitäten implementiert wurden, die sich an Fachpersonen gerichtet oder mit allfälligen Organisations- oder Strukturproblemen befasst hätten.

Den ausserschulischen Kooperationspartnern wird in der Zusammenarbeit eine „Zuliefererrolle“ zugewiesen und erwartet, dass sie ihre Angebote darauf ausrichten, dass jene Kompetenzen bei den Kindern und Eltern gefördert werden, von denen angenommen wird, dass sie den Alltag formaler Bildungsinstitutionen erleichtern würden. Der Aufbau und die Ausgestaltung der Bildungslandschaft werden also von den Bedürfnissen formaler Institutionen dominiert, weshalb von einer *institutionenorientierten Praxis* gesprochen werden kann.

Es ging dann um die Schule, es geht nicht um die Familien, es geht darum, was brauchen die, aber immer unter der Prämisse, dass ja die Schule Sachzwang, Naturgesetz ist, oder Gott gegeben, da gibt es keinen Gestaltungsspielraum und es geht nur darum, wie kann man diese Familien, diese Kinder oder eben ja diese Eltern zurecht spitzen, schleifen, dass sie da besser reinpassen. (BL 10, T2, Jugendbeauftragter der Stadt<sup>3</sup>, Pos. 38)

In den vorliegenden Daten ist eine Erweiterung des formalen Bildungsverständnisses bei den Akteuren und Akteurinnen von Bildungslandschaften mit einer institutionenorientierten Praxis nicht erkennbar. Vielmehr dominiert das formale Bildungsverständnis im Sinne eines kognitiven Kompetenzerwerbs. Der Zweck der Implementierung einer Bildungslandschaft lässt sich hinterfragen, wenn die Ausrichtung der informellen und non-formalen Bildungsprozesse ebenfalls durch die auf Erfolg ausgerichteten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarkts beeinflusst wird, auf den hauptsächlich die Schule vorbereiten soll. Es könnte zudem angenommen werden, dass die Potenziale von informellen und non-formalen Bildungsprozessen möglicherweise übersehen werden und die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse in diesen Bildungslandschaften in einem geringeren Ausmass vielfältiger geworden ist, so dass weniger auf individuelle Bedürfnisse sozial benachteiligter Personengruppen eingegangen werden kann.

## 5.2 Praxis B – Vernetzungsorientierte Praxis

In den erhobenen Daten konnten vernetzungsorientierte Motive für den Aufbau einer Bildungslandschaft identifiziert werden. Eine Bildungslandschaft resultiert demnach aus dem Wunsch, formale und non-formale Bildungsakteure vernetzen zu wollen.

Ich finde das einfach die einzig mögliche und sinnvolle Entwicklung im Bildungsbereich, dass die non-formalen, informellen und formalen Akteure zusammenarbeiten. Das ist heute auch nichts Aussergewöhnliches mehr. Schon bevor das Programm Bildungslandschaft angefangen hatte, wurde das immer klarer, dass man zusammenarbeiten muss und dass man gemeinsam am selben Strick ziehen muss, um etwas erreichen zu können. (BL 3, Gemeinwesenarbeiter, Pos. 42)

Auf Basis der Interviewdaten lässt sich ein Fokus auf der Vernetzung und dem Austausch der Akteure aus den verschiedenen Bildungsbereichen (z. B. Austausch über pädagogische Konzepte) ausmachen. Im Gegensatz

<sup>3</sup> Sofern nicht anders gekennzeichnet, handelt es sich bei allen Zitaten um Aussagen von Bildungslandschaftsleitenden. Die Leitung der Bildungslandschaft erfolgte im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses mit einer Bildungs- / Freizeit- / Gemeindevinstitution, etc. Zur besseren Einordnung der Zitate z. B. bzgl. der Verortung der Bildungslandschaftsleitung und des institutionellen Kontextes wird daher diese Funktion, in dessen Rahmen die Leitung der Bildungslandschaft ausgeübt wurde, angegeben.

zu institutionenorientierten Bildungslandschaften wird bei der Angebotsgestaltung in Bildungslandschaften mit einer *vernetzungsorientierten Praxis* nebst der Schaffung weiterer Angebote auch auf eine Beziehungsarbeit zwischen Angeboten und Familien abgezielt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Die Hauptwirkungsziele sind wirklich eigentlich, den Zugang zu verbessern, [...] Zugänge vor allem zu ausser-schulischen Angeboten im Quartier, dort vor allem auch die Information von den Eltern, wie kann die verbessert werden, damit Familien besser wissen, was es gibt. Und nicht nur die Information, sondern wirklich auch ja in Art die Beziehungsarbeit zwischen den Angeboten und den Familien verbessert werden (BL 11, T2, Quartierleitung, Pos. 43).

Neben der Schaffung von neuen Freizeit- und Bildungsangeboten kann in den vorliegenden Daten auch beobachtet werden, wie die verschiedenen Bildungsbereiche im Rahmen der Angebote verknüpft werden, indem beispielsweise Lehrpersonen in einem non-formalen Austauschangebot mitwirken.

In den Interviewdaten scheint zudem eine Erweiterung des Bildungsverständnisses bzw. eine grössere Bedeutung der non-formalen Bildung auf. So soll Bildung nicht mehr nur als Monopol der Schule betrachtet werden. Vielmehr soll ein Bewusstsein entstehen, dass Bildung nicht endet, wenn der Schultag der Kinder zu Ende ist, sondern Kinder auch vor und nach der Schule in non-formalen und informellen Lernkontexten lernen:

Die Idee, dass alles, was im Quartier, in der Umgebung, in der Lebensumgebung vom Kind, sagen wir jetzt im Quartier, dass dem Kind in irgendeiner Form nützlich ist, dienlich ist für seine Bildung, für sein ausgebildet werden. Und das geht nicht so einfach. Die Eltern und die Kinder, die wir haben, die gehen nicht einfach in die Musikschule; gehen nicht einfach in den Turnverein. [...] Einfach probieren, auf eine gute Art, vielleicht mit etwas Druck näherzubringen, dass diese Bildung überall stattfindet. Das merke ich, ist auch bei den Lehrern total verknöchert, dieses Denken. Also um 12 Uhr ist fertig. Bei den Eltern natürlich auch, sie kommen häufig aus diesem alten Denken heraus. Aber auch bei den Behörden. (BL 5, T2, Schulleitung, Pos. 24-25)

Im Gegensatz zur institutionenorientierten Praxis stehen gemäss den vorliegenden Daten bei den Bildungslandschaften mit einer vernetzungsorientierten Praxis nicht allein die Bedürfnisse der formalen Bildungsinstitutionen im Fokus, sondern es soll sich gleichzeitig ein Mehrwert für formale und non-formale Institutionen ergeben, wie die folgende Interviewsequenz exemplarisch illustriert: „und da ist viel [...] Goodwill und Hoffnung spürbar gewesen, dass es auch einen Mehrwert bringt, sowohl für die Schulseite als auch für die non-formale Seite“. (BL 11, T1, Sozialarbeitender, Pos. 23)

Aus den vorliegenden Ausführungen wird deutlich, dass in den grundlegenden Überzeugungen und Annahmen, die die Gestaltung von Bildungslandschaften mit einer vernetzungsorientierten Praxis leiten, ein Bewusstsein für Veränderungsprozesse auf individueller und organisationaler Ebene sowie für die Erweiterung des formalen Bildungsverständnisses bei den Akteuren vorhanden ist.

### 5.3 Praxis C – Ressourcenorientierte Praxis

In den Interviewdaten scheint bei vereinzelt Bildungslandschaften eine *ressourcenorientierte Praxis* für einen Aufbau einer Bildungslandschaft auf.

Das ist ja auch in einer Bildungslandschaft. Nicht immer sagen, was man nicht kann, und dass man das schon wieder nicht gelernt hat in der Schule, sondern dass man halt auch mal irgendwo anders etwas gelernt hat. Dass man schon viel gelernt hat und so, es [die Bildungslandschaft] kam eigentlich von dem Gedanken aus. (BL 5, T1, Lehrperson, Pos. 29)

Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass der Fokus der Bildungslandschaft mit einer ressourcenorientierten Praxis in einem Abbau von Bildungsungleichheit auf struktureller Ebene besteht. So wurde gemäss den Ausführungen der Befragten eine Praxis der Zusammenarbeit von schulischen und ausser-schulischen Akteuren und Familien, der gegenseitigen Wertschätzung, aber auch des gegenseitigen richtigen Verständnisses in diesen Bildungslandschaften etabliert. Neben institutionenübergreifenden Fortbildungen werden zum Beispiel Vernetzungstreffen mit Fachpersonen durchgeführt, in deren Rahmen sich die Akteure aus den verschiedenen Bildungsbereichen über ihre pädagogischen Haltungen, Bildungsverständnisse und Werte austauschen. Auch wenn in den Bildungslandschaften ebenfalls neue Lernumgebungen für Kinder, Jugendliche und Eltern konzipiert und entwickelt werden, steht eine Förderung von Kompetenzen bei den Kindern oder Eltern weniger im Fokus der Bildungslandschaft, sondern eine Auseinandersetzung mit den Prozessen. Die Übernahme einer sogenannten Zuliefererfunktion für die Schule wird explizit abgelehnt. Diese Aspekte kommen im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Ich finde ein ganz wesentlicher Punkt ist noch ein zweiter, und zwar hat bei uns die Auseinandersetzung mit dem Thema, mit den Haltungen, Werten, um die es geht, wenn wir von Bildungslandschaft sprechen, von das Kind im Zentrum, von was für Bildung braucht es denn eigentlich und so, dass wir gemerkt haben, dass wir gar keine Lust haben, an der Oberfläche zu kratzen und einfach zu schauen, wie wir die Schule möglichst gut bedienen können mit möglichst fitten Kindern, damit die darein passen, radikal gedacht, es eigentlich darum geht, Schule zu revolutionieren und nicht einfach nur zu bedienen. (BL 10, T2, Jugendbeauftragter der Stadt, Pos.14)

Die in der Studie erhobenen Daten deuten darauf hin, dass Bildungslandschaften, die in einer ressourcenorientierten Praxis eingebettet sind, Schwierigkeiten haben, Schulen für eine Zusammenarbeit zu gewinnen.

Wir haben ja schon im Frühbereich die verschiedenen Institutionen und Personen, die sich andere Arbeitsweisen gewohnt sind, und das zusammenzubringen, also die Schule noch rein, das ist nochmal eine ganz andere Logik, wie die funktionieren, und was ich ganz auffällig finde, immer das Abgrenzen, also die Schule, eben wir sind Bildung, die Eltern erziehen, wir sind ab 4 Jahren, ihr seid vorher, wir sind Schule, ihr seid Stadt oder sogar, der Schulleiter, der sagt, was soll ich da, das hat ja nichts mit uns zu tun, das liegt halt in der Ausbildung [...]. Sie sind die ganze Zeit damit beschäftigt, diese Grenzen zu verteidigen und zu markieren und abzustecken, also irgendwie finde ich total schwierig, also wir schleppen Steine an, um damit Brücken zu bauen, und sie bauen damit einfach Mauern, also irgendwie so. (BL 10, T2, Jugendbeauftragter der Stadt, Pos.64)

In der Interviewsequenz wird eine klare Grenzziehung seitens der Schule deutlich. Bildung findet aus Sicht der interviewten Person allein in den formalen Bildungsinstitutionen ab 4 Jahren statt, die Akteure aus dem Frühbereich sind „vorher“ und „die Eltern erziehen“. Die Mauern-Metapher lässt sich als weitere Wahrnehmung von Abgrenzung deuten.

## 6. Diskussion

Im Rahmen der Untersuchung konnten drei Praxen, nach denen Bildungslandschaften ausgestaltet werden, aufgedeckt werden: Bei der institutionenorientierten Praxis steht die Entlastung der formalen Bildungsinstitutionen im Fokus, welche vor allem dadurch erreicht werden soll, dass den Kindern und Eltern zu kurz gekommene und überwiegend schulrelevante Kompetenzen vermittelt werden. Im Einklang mit den Ergebnissen von Stolz (2012) wird den ausserschulischen Kooperationspartnern in der Zusammenarbeit eine „Zuliefererrolle“ zugewiesen. Darüber hinaus können in Übereinstimmung mit den Forschungsbefunden von Coelen (2014) auch in den hier erhobenen Daten vernetzungsorientierte Motive für den Aufbau einer Bildungslandschaft beobachtet werden, bei denen der Fokus primär auf der Vernetzung und dem Austausch von Akteuren aus dem formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereich sowie in der Erweiterung des formalen Bildungsverständnisses liegt. Bei der ressourcenorientierten Praxis besteht der Grundgedanke schliesslich in einer Reduktion der Bildungsbenachteiligung auf struktureller Ebene, indem institutionelle Prozesse und pädagogische Haltungen in den Blick genommen werden. Aus den Interviewdaten geht hervor, dass sich die Akteure und Akteurinnen in diesen Bildungslandschaften sehr bewusst sind, welchen Einfluss der non-formale Bildungsbereich und Fachpersonen bei der Reduktion von Bildungsbenachteiligung haben könnten, und berücksichtigen diese Faktoren bei der Umsetzung und Ausgestaltung der Bildungslandschaft. Die ressourcenorientierte Praxis ist jedoch sehr zeitintensiv und verlangt von den Beteiligten sehr viel Ressourcen. Dies ist von den beteiligten Institutionen nicht immer leistbar.

Setzt man die identifizierten Praxen in Relation zum normativen Anspruch von Bildungslandschaften, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, dann kann bezüglich der institutionenorientierten Praxis konstatiert werden, dass diese den Anspruch teilweise erfüllen. Zwar wird zusätzliche Unterstützung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler bereitgestellt, allerdings bleibt diese Unterstützung oft auf individueller Ebene und vernachlässigt strukturelle Veränderungen und die Potenziale informeller und non-formaler Bildungsprozesse. Um den normativen Anspruch vollständig zu erfüllen, wäre eine umfassendere und flexiblere Herangehensweise erforderlich, die sowohl individuelle als auch strukturelle Aspekte berücksichtigt. Die vernetzungsorientierte Praxis hingegen erfüllt den normativen Anspruch umfassender, indem sie die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen verschiedenen Bildungsakteuren fördert, ein erweitertes Bildungsverständnis unterstützt, Beziehungsarbeit zwischen Angeboten und Familien stärkt und einen Mehrwert für alle Beteiligten schafft. Diese Praxis zeigt eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Die ressourcenorientierte Praxis erfüllt den normativen Anspruch von Bildungslandschaften, indem sie strukturelle Veränderungen anstrebt und die Bedeutung des non-formalen Bildungsbereichs anerkennt. Durch die Fokussierung auf institutionelle Prozesse

und pädagogische Haltungen trägt sie zu nachhaltigen Verbesserungen bei, die langfristig Bildungsungleichheiten verringern können.

In den vorliegenden Daten konnte nicht beobachtet werden, dass bestimmte Praxen bei der Ausgestaltung und Umsetzung einer Bildungslandschaft in gewissen institutionellen Einbettungen dominierten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass verschiedene Professionelle in einer Bildungslandschaft verschiedene Überzeugungen und Annahmen vertreten, die in andere Praxen resultieren würden. Allerdings eignen sich die vorliegenden Daten nicht dafür, diesen Aspekt zu identifizieren. Hier wären multiperspektivische Analysen notwendig.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Gestaltung und Umsetzung von Bildungslandschaften grosse Unterschiede aufweisen. Eine einheitliche Vorgehensweise kann nicht ausgemacht werden. Dies spiegelt die unterschiedlichen Bedürfnisse und Prioritäten formaler und non-formaler Bildungsakteure wider. Die unterschiedlichen Herangehensweisen können ebenfalls eine Antwort auf die verschiedenen lokalen Herausforderungen sein, denen flexibel begegnet werden muss. Für die Bildungsforschung bedeutet dies, dass sie sich mit der Entwicklung von Rahmenbedingungen beschäftigen muss, die eine solche Flexibilität unterstützen. Die skizzierten Resultate zeigen ebenfalls auf, dass sich die mit Bildungslandschaften verbundene Programmatik auch in der Schweiz nicht zwangsläufig in der Umsetzung und Ausgestaltung von Bildungslandschaften rekonstruieren lässt. Die Befunde von Duvneck (2016) sowie Arnoldt und Züchner (2008) werden demnach bestätigt.

#### Anmerkung

Das Programm „Bildungslandschaften Schweiz“ wurde durch die Jacobs Foundation gefördert.

#### Literatur

- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., & Steinhauer, R. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. ISA.
- Arnoldt, B., & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 633–644). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8\\_63](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_63)
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften* (S. 11–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0_1)
- Bollweg, P., & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2011). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion* (1. Auflage). VS Verlag.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., Balt, M., & Herzog, M. (Hrsg.). (2023). *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen - Entwicklungsmodelle - Implikationen für die Praxis* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. John Wiley & Sons.
- Brüschweiler, B., & Falkenreck, M. (2019). Bildungsorte und Bildungslandschaften. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (S. 419–433). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_27)
- Buchna, J. (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus: Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. Springer VS.
- Carpenter, H., Peters, M., Osemann, D., Papps, I., Dyson, A., Jones, L., Cummings, C., Laing, K., & Todd, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of Year One Report*. Department for Education. <https://www.education.gov.uk/publications/RSG/publicationDetail/Page1/DFE-RR016>
- Cochrane, A. (2007). *Understanding urban policy: A critical approach*. Blackwell.
- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und ausserschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 29–48). Beltz Juventa.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage.). Marburg.
- Duvneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen: Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise* (2. Auflage). Kiepenheuer & Witsch.
- Emmerich, M. (2011). *Bildungsregion - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO09110181>
- Erzinger, A. (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/187037>
- Giuliani, S. (2014). Bildungslandschaften Schweiz—Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 165–169). Wolters Kluwer Deutschland.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lilngkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe* (S. 29–75). Deutscher Studien Verlag.

- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (Hrsg.). (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule: Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Hürlimann, F., & Nonnenmacher, L. (2020). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken – Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen: Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms „Bildungslandschaften Schweiz“ (unterstützt durch die Jacobs Foundation)*. Pädagogische Hochschule Zug. <https://edulead.net/ibb/wp-content/uploads/sites/4/2021/04/HuberEtAl-2020-Bildungslandschaften-Kurzbericht.pdf>
- Jacobs Foundation. (2011). *Bildungslandschaften Schweiz – Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln*. <https://edudoc.ch/record/116251>
- Jungermann, A., Maniti, V., & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for educational research online*, 7(1), 14–48. <https://doi.org/10.25656/01:11046>
- Kerr, K., & Dyson, A. (2017). Area-based Responses to Educational Disadvantage. In K. Kerr & A. Dyson (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, 1-23. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.160>
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6)
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg, *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). UVK Verlagsgesellschaft.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. [https://www.skb-f-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer\\_2023\\_D.pdf](https://www.skb-f-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf)
- StEG-Konsortium. (2020). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*. StEG. <https://doi.org/10.25656/01:17105>
- Stiftung éducation21. (2023). *Jahresbericht 2022*. [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/JB/Jahresbericht\\_2022\\_DE.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/JB/Jahresbericht_2022_DE.pdf)
- Stolz, H.-J., Bradna, M., Meinecke, A., Schalkhauser, S., Täubig, V. & Thomas, F. (2010). *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. Unveröffentlichter Abschlussbericht*. Deutsches Jugendinstitut.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Springer VS.
- Tulowitzki, P., Ivanova-Chessex, O., & Wenger, M. (2019). Kooperationen im Modus des Müssens – Eine explorative Betrachtung zur Zusammenarbeit von Schulen mit ausserschulischen Akteuren. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmman (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 129–138). Waxmann. <https://doi.org/10.26041/fhnw-2035>
- VERBI Software (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>.
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule: Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Beltz Juventa.

**Schlagworte:** Bildungslandschaften; Bildungsnetzwerke; Bildungsungleichheit; Qualitative Interviews; Inhaltsanalyse

## Comment les paysages éducatifs sont-ils conçus et mis en œuvre en Suisse pour réduire les inégalités éducatives ? Pratiques de conception des paysages éducatifs

### Résumé

La création de paysages éducatifs s'accompagne de l'espoir de contribuer à la réduction des inégalités éducatives. Cependant, des résultats en provenance d'Allemagne indiquent que l'approbation normative des paysages éducatifs est confrontée à des conceptions et des pratiques de coopération ambivalentes. Cet article examine donc comment les paysages éducatifs sont mis en œuvre en Suisse dans le but de réduire les inégalités éducatives. À cette fin, des entretiens qualitatifs ont été menés en Suisse alémanique et romande. L'article identifie trois pratiques dans lesquelles la mise en œuvre et la conception d'un paysage éducatif sont intégrées : la pratique orientée vers les institutions, la pratique orientée vers le réseautage et la pratique orientée vers les ressources.

**Mots-clefs :** paysages éducatifs; réseaux éducatifs; inégalités éducatives; entretiens qualitatifs; analyse de contenu

## Come vengono progettati e implementati i paesaggi educativi in Svizzera per ridurre le disuguaglianze educative? Pratiche di progettazione dei paesaggi educativi

### Riassunto

La creazione di paesaggi educativi è accompagnata dalla speranza di contribuire alla riduzione delle disuguaglianze educative. Tuttavia, i risultati provenienti dalla Germania indicano che al sostegno normativo dei paesaggi educativi si contrappongono pratiche di attuazione e cooperazione ambivalenti. Questo contributo esamina quindi come i paesaggi educativi vengono implementati in Svizzera con l'obiettivo di promuovere l'equità educativa. A tal fine sono state condotte interviste qualitative nella Svizzera tedesca e francese. Il contributo identifica tre pratiche in cui è inserita l'attuazione e la progettazione di un paesaggio educativo: pratica orientata alle istituzioni, pratica orientata alla rete e pratica orientata alle risorse.

**Parole chiave:** Paesaggi educativi; Reti educative; Disuguaglianza educativa; Interviste qualitative; Analisi del contenuto

## How are educational landscapes in Switzerland designed and implemented to reduce educational disadvantage? Practices of shaping educational landscapes

### Summary

With the development of educational landscapes, there is hope for reducing educational inequality. However, findings from Germany indicate that the normative endorsement of educational landscapes is met with ambivalent designs and cooperative practices. Therefore, this article examines how educational landscapes in Switzerland are implemented to promote educational equity. For this purpose, qualitative interviews were conducted in German- and French-speaking Switzerland. The article identifies three practices embedded in the implementation and design of an educational landscape: institution-oriented, network-oriented, and resource-oriented practice.

**Keywords:** Educational Landscapes; Educational Networks; Educational disadvantage; qualitative interviews; content analysis

**Anja Koszuta** hat ihr Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin absolviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildungssoziologie, Bildungslandschaften, Bildungsgerechtigkeit und qualitative Methoden. Sie ist Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften, FHNW-Campus, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz  
E-Mail: [anja.koszuta@unibas.ch](mailto:anja.koszuta@unibas.ch)