



NEPS WORKING PAPERS

Tim Freytag, Holger Jahnke und Caroline Kramer

# BILDUNG UND REGION: EINE EXPERTISE AUS BILDUNGSGEO- GRAPHISCHER PERSPEKTIVE

NEPS Working Paper No. 47  
Bamberg, Juli 2014

**Working Papers of the German National Educational Panel Study (NEPS)**

at the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi) at the University of Bamberg

The NEPS Working Papers publish articles, expertises, and findings related to the German National Educational Panel Study (NEPS).

The NEPS Working Papers are edited by a board of researchers representing the wide range of disciplines covered by NEPS. The series started in 2011.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often represent preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the NEPS Consortium.

The NEPS Working Papers are available at

<https://www.neps-data.de/projektübersicht/publikationen/nepsworkingpapers>

**Editorial Board:**

Jutta Allmendinger, WZB Berlin

Cordula Artelt, University of Bamberg

Jürgen Baumert, MPIB Berlin

Hans-Peter Blossfeld, EUI Florence

Wilfried Bos, University of Dortmund

Edith Braun, DZHW Hannover

Claus H. Carstensen, University of Bamberg

Henriette Engelhardt-Wölfler, University of Bamberg

Frank Kalter, University of Mannheim

Corinna Kleinert, IAB Nürnberg

Eckhard Klieme, DIPF Frankfurt

Cornelia Kristen, University of Bamberg

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, University of Siegen

Thomas Martens, DIPF Frankfurt

Manfred Prenzel, TU Munich

Susanne Rässler, University of Bamberg

Marc Rittberger, DIPF Frankfurt

Hans-Günther Roßbach, LifBi

Hildegard Schaeper, DZHW Hannover

Thorsten Schneider, University of Leipzig

Heike Solga, WZB Berlin

Petra Stanat, IQB Berlin

Volker Stocké, University of Kassel

Olaf Struck, University of Bamberg

Ulrich Trautwein, University of Tübingen

Jutta von Maurice, LifBi

Sabine Weinert, University of Bamberg

**Contact:** German National Educational Panel Study (NEPS) – Leibniz Institute for Educational Trajectories – Wilhelmsplatz 3 – 96047 Bamberg – Germany – [contact@lifbi.de](mailto:contact@lifbi.de)

# **Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive**

*Tim Freytag, Institut für Umweltsozialwissenschaften und Geographie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*

*Holger Jahnke, Interdisziplinäres Institut für Umwelt-, Sozial- und Humanwissenschaften, Universität Flensburg*

*Caroline Kramer, Institut für Geographie und Geoökologie, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)*

## **Emailadresse des Erstautors:**

tim.freytag@geographie.uni-freiburg.de

## **Bibliographische Angabe:**

Freytag, T., Jahnke, H. & Kramer, C. (2014). Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive (NEPS Working Paper No. 47). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.

# **Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive**

## **Zusammenfassung**

Dieses Working Paper hat zum Ziel, einen Überblick über bildungsgeographische Beiträge zum interdisziplinären Forschungsfeld „Bildung und Region“ zu vermitteln. Zunächst wird die Bildungsgeographie in ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Teildisziplin skizziert. Im darauf folgenden zweiten Abschnitt werden verschiedene Raumkonzepte als Perspektiven auf Bildung und Raum vorgestellt. Anhand empirischer Beispiele und erläuternder Ausführungen wird herausgearbeitet, inwiefern verschiedene Raumkonzepte ein Potential für Bildungsgeographie und Bildungsforschung bieten. Der abschließende dritte Abschnitt ist den wichtigsten Desiderata im Hinblick auf künftige Forschungsarbeiten gewidmet.

## **Schlagworte**

Bildungsgeographie, Humangeographie, Bildung, Raum, Raumkonzepte

## **Abstract**

The main aim of this working paper is to sketch out how geographies of education have contributed to the interdisciplinary research field of “education and region”. Firstly, we trace back the development of geographies of education as an academic sub-discipline. In the second part, we present a range of spatial concepts that open up perspectives on education and space. Based on empirical examples and related comments we point out how spatial concepts can be mobilized as a potential for, both, geographies of education and educational research. In the third part, we discuss in which fields further research activities are needed.

## **Keywords**

geography of education, human geography, education, space, spatial concepts

## 1. Einleitung

Nachdem das Thema „Bildung und Region“ innerhalb der Bildungsforschung und Bildungsplanung bereits seit den 1960er Jahren verstärkt Beachtung erfahren hatte und als Perspektive etabliert werden konnte, lässt sich gegenwärtig ein erneutes Interesse an diesem Themenfeld und an den damit einhergehenden breiteren Verknüpfungsmöglichkeiten verzeichnen.<sup>1</sup> Diese Entwicklung vollzieht sich auch vor dem Hintergrund sinkender Geburtenraten und damit verbundener Schulschließungen sowie im Kontext neuerer sozialräumlicher Debatten. Zudem fanden und finden sozial und regional differenzierende Ansätze auch immer wieder Eingang in die Bildungsforschung in einem engeren Sinne.

Eine Beschäftigung mit dem Forschungsfeld „Bildung und Region“ zählt zu den Kernaufgaben der Bildungsgeographie, die sich im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren als Teildisziplin der Sozialgeographie entwickeln konnte. Die Bildungsgeographie widmet sich vorrangig der Aufgabe, das Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen in ihrer Räumlichkeit zu untersuchen. Während dabei zunächst planungs- und anwendungsbezogene Fragestellungen im Vordergrund standen und Bildung im Kontext einer raumwissenschaftlich orientierten Sozialgeographie der Münchner Schule als Daseinsgrundfunktion gefasst wurde, verlagerte sich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse in den nachfolgenden Jahrzehnten auf andere Schwerpunkte. In diesem Sinne haben die in der Humangeographie vorherrschenden Trends und Paradigmenwechsel auch die Entwicklungen in der Bildungsgeographie stark beeinflusst. Dies gilt z.B. für den vom Jenaer Sozialgeographen Benno Werlen seit den 1990er Jahren entwickelten Ansatz einer subjektzentrierten Handlungstheorie der Geographien alltäglicher Regionalisierungen, der in einigen bildungsgeographischen Arbeiten aufgegriffen wurde. Auch die mit dem sogenannten *Cultural turn* in der Humangeographie vollzogene Hinwendung zu Konstruktivismus und Kulturwissenschaften (einschließlich einer Sprach- und Diskurszentrierung) sowie das verstärkte Interesse an einer *Critical Geography* haben die bildungsgeographische Arbeit während der vergangenen Jahre beeinflusst. Im Verlauf ihrer etwa fünfzig Jahre umfassenden Disziplingeschichte hat die Bildungsgeographie unterschiedliche Forschungsschwerpunkte verfolgt, methodische Verfahren eingesetzt sowie theoretische Zugänge aufgegriffen. Sie bietet derzeit eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten nicht nur im Bereich der Bildungsforschung, sondern auch eine Schnittstelle zur Humangeographie und zu den Kultur- und Sozialwissenschaften innerhalb des deutschsprachigen Raums wie auch im internationalen Rahmen.

Die zentralen Bausteine der vorliegenden Expertise sind zum einen ein kurzer Überblick über den Stand der Forschung (sowohl in theoretischer Hinsicht als auch im Hinblick auf

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Expertise wurde vom Nationalen Bildungspanel (NEPS) vor dem Hintergrund in Auftrag gegeben, dass eine auf „Bildung und Region“ ausgerichtete Forschungsperspektive bisher im Rahmen des NEPS-Befragungsprogramms kaum berücksichtigt wurde. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf unsere langjährige Forschungsarbeit mit Schwerpunkten in unterschiedlichen Bereichen der Bildungsgeographie. Insbesondere haben auch aktuelle Arbeiten Berücksichtigung gefunden, wie z.B. ein in Vorbereitung befindliches Lehrbuch zur Bildungsgeographie (Freytag, Jahnke & Kramer, in Vorbereitung), das voraussichtlich Ende 2014 bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft erscheint sowie ein Forschungsaufsatz zum *State of the Art* im Bereich der deutschsprachigen Bildungsgeographie (Freytag & Jahnke, in Vorbereitung), der kurz vor der Fertigstellung steht. Zudem stützen wir uns auf eine aktive Mitarbeit im Arbeitskreis Bildungsgeographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie, den wir seit mehr als zehn Jahren in wechselnder Besetzung gemeinsam leiten. Eine vorläufige Kurzversion der vorliegenden Expertise wurde anlässlich der Tagung „Forschungsdesiderate im Feld von Bildung und Region“ am 15.11.2013 in Bamberg vorgestellt.

empirische Befunde), zum anderen die Formulierung von Forschungsdesiderata. Die Expertise gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird die Bildungsgeographie in ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Teildisziplin skizziert. Im darauf folgenden zweiten Abschnitt werden verschiedene Raumkonzepte als Perspektiven auf Bildung und Raum vorgestellt. Anhand empirischer Beispiele und erläuternder Ausführungen wird herausgearbeitet, inwiefern verschiedene Raumkonzepte ein Potential für Bildungsgeographie und Bildungsforschung bieten. Der abschließende dritte Abschnitt ist den wichtigsten Desiderata im Hinblick auf künftige Forschungsarbeiten gewidmet.

## 2. Leitlinien bildungsgeographischer Forschung

Die Entwicklung der Bildungsgeographie sollte nicht als ein geradliniger Prozess verstanden werden. Vielmehr hat sie sich als ein Zusammenspiel – ein Nebeneinander und ein Wettbewerb – unterschiedlicher Strömungen und Orientierungen vollzogen. Eine besondere Rolle spielte und spielt dabei der Austausch mit der Humangeographie sowie innerhalb des weiteren Rahmens der Bildungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Im Folgenden sollen diese Entwicklungen in ihren Grundzügen und Leitlinien skizziert werden (Freytag, Jahnke & Kramer, in Vorbereitung).

Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit bildungsgeographisch relevanten Forschungsfragen erfolgte bereits im beginnenden 19. Jahrhundert durch einige **Vorläufer der raumbezogenen Bildungsforschung**. Auf der Grundlage bildungsstatistischer Daten (z.B. Lese- und Schreibkenntnisse der Bevölkerung) und anderer sozialstatistischer Quellen entstanden u.a. im englisch- und französischsprachigen Raum eine Reihe von empirischen Untersuchungen und theoretischen Betrachtungen (Meusburger, 1998). Damals war im Kreis der sogenannten Moralstatistiker die Vorstellung weit verbreitet, dass Bildungsbeteiligung und Bildungserwerb ein probates Mittel darstellten, um der Verbreitung von Armut und Kriminalität entgegenzuwirken. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der damit verbundene Ausbau des Bildungswesens führte in den Nationalstaaten im Europa des 19. Jahrhunderts zu einem verstärkten Interesse am Thema „Bildung und Region“. Dies zeigt sich z.B. im Bereich von räumlichen Disparitäten hinsichtlich der vorhandenen bildungsbezogenen Infrastruktur und des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung.

Im Kontext der Bildungsexpansion im Schul- und Hochschulwesen, die in Deutschland ebenso wie in anderen modernen Industriestaaten seit den 1960er Jahren vorangetrieben wurde, erfolgte eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit **Bildung und dem Bildungswesen aus geographischer Perspektive**, aus der sich nur wenig später die „Bildungsgeographie“ entwickelte. Als Begründer der Bildungsgeographie im deutschsprachigen Raum gilt Robert Geipel (Meusburger, 1976, 1998; Wagner, 1993). Dessen frühe Arbeiten und diejenigen anderer Vertreter der Bildungsgeographie befassten sich mit der Untersuchung und Erklärung bildungsbezogener Strukturen und Prozesse. Die besondere Bedeutung, die einer Untersuchung bildungsbezogener Fragen damals entgegengebracht wurde, zeigt sich auch darin, dass die Münchner Schule der Sozialgeographie den Erwerb von „Bildung“ als eine von mehreren Daseinsgrundfunktionen konzeptualisierte. Zu den wichtigsten Vertretern einer raumbezogenen Bildungsforschung, die auch Beratungsarbeit leisteten und einige grundlegende Beiträge für Bildungsforschung und Bildungsplanung hervorbrachten, zählten neben Robert Geipel (u.a. 1968, 1971) u.a.

auch die folgenden Geographen: Gerhard Bahrenberg, Ernst Giese, Alois Mayr, Peter Meusburger, Heiner Monheim und Hans-Joachim Wenzel.

Aus einer geographischen Forschergruppe, die einen aktiven Austausch mit anderen Disziplinen der Bildungsforschung suchte, ging schließlich im Jahr 1983 der interdisziplinäre „**Arbeitskreis Bildungsgeographie**“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie hervor. In diesem Kontext entstanden weitere Untersuchungen und Publikationen, die vorwiegend einem quantitativ-empirischen Ansatz folgten und teilweise auch einen dezidierten Anwendungsbezug zur Raum- bzw. Regionalplanung verfolgten. Zu den wichtigsten Themen und Forschungsfragen zählten in dieser Zeit z.B. die Bildungsversorgung, Einzugsgebiete von Hochschulen, räumliche Disparitäten des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung sowie die berufliche Ausbildung und die Eingliederung in den Arbeitsmarkt, regionale Effekte von Hochschulen und Hochschulneugründungen, Folgen von Schulschließungen (Kramer, 1993), die fortschreitende Feminisierung des Lehrerberufs und die räumliche Mobilität von Hochqualifizierten. Das Forschungsinteresse blieb dabei keineswegs auf den deutschsprachigen Raum beschränkt, denn es entstanden z.B. Untersuchungen zum japanischen Hochschulwesen, zur Alphabetisierung im Zeitalter der Industrialisierung in England (z.B. Hoyle, 1995) sowie eine Reihe von Arbeiten zum Themenfeld von Bildung und Ethnizität im Kontext der USA (z.B. Gamerith, 1998). Ein weiteres Beispiel für international ausgerichtete bildungsgeographische Arbeiten bietet das Themenfeld von Bildung und Migration.

Einen Einblick in bildungsgeographische Themen, die im Kontext einer vorwiegend quantitativ-empirisch ausgerichteten Forschung behandelt wurden und werden, vermittelt der von verschiedenen Mitgliedern des Arbeitskreises Bildungsgeographie und in Zusammenarbeit mit den Statistischen Landesämtern über mehrere Jahre vorbereitete und als Teil des **Nationalatlas der Bundesrepublik Deutschland** erschienene Band „Bildung und Kultur“ (Institut für Länderkunde, Mayr & Nutz, 2002). Vor wenigen Jahren ist eine zusammenfassende Aktualisierung und Überarbeitung einzelner Beiträge dieses Atlasbandes erschienen (Kramer & Nutz, 2010). Die für den Atlasband charakteristische graphische bzw. kartographische Darstellung sekundärstatistischer Daten in Kombination mit erklärenden und interpretierenden Texten hat sich auch zunehmend in den jüngeren Auflagen des Deutschen Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) durchgesetzt als eine besonders informative und anschauliche Form der Kommunikation bildungsbezogener Daten in ihren räumlichen Strukturen und Zusammenhängen.

Mit der **Geographie des Wissens** (*Geography of Knowledge* bzw. *Geography of Science*) hat sich aus der bildungsgeographischen Forschung seit Ende der 1990er Jahre eine weitgehend selbständige Teildisziplin entwickelt. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den Begriffen Bildung und Wissen wurde in der Bildungsgeographie zunächst eine Erweiterung des Bildungsbegriffs im Hinblick auf Formen von Bildung vorangetrieben, deren Vermittlung nicht an klassische Bildungseinrichtungen wie Schule und Hochschule gebunden ist. Weiterhin zeigte die Bildungsgeographie ein wachsendes Interesse an der Produktion und Weitergabe von Wissen. So entstanden einige Anknüpfungspunkte und Verbindungen zu verschiedenen anderen Disziplinen (z.B. Soziologie des Wissens, *Science Studies*) jenseits der klassischen Bildungsforschung. Bei der Begründung und dem schrittweisen Ausbau einer disziplinübergreifend ausgerichteten Geographie des Wissens spielte Peter Meusburger am Heidelberger Geographischen Institut eine wichtige Rolle. Mit der Symposienreihe

*Knowledge and Space* verfolgte Meusburger das Ziel, verschiedene Dimensionen von Wissen (z.B. religiöses Wissen, ökonomisches Wissen, Zusammenhang von Wissen und Macht) in einer dezidiert raumbezogenen Perspektive zu erfassen (Meusburger 2000, 2005; Jöns, 2003; Livingstone, 2003) und für kultur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Disziplinen auch innerhalb eines breiter gefassten internationalen Rahmens fruchtbar zu machen.

Parallel zur Entfaltung der Geographie des Wissens vollziehen sich seit Ende der 1990er Jahre verschiedene **aktuelle Entwicklungen in der Bildungsgeographie**. In erster Linie erfolgt im Zuge des *Cultural turn* der Humangeographie eine verstärkte Hinwendung zu qualitativen Forschungsmethoden und theoretisch-konzeptionellen Zugängen der Kulturwissenschaften. Diese Entwicklung geht einher mit einem starken Bedeutungsgewinn der insbesondere im angelsächsischen Sprachraum während der vergangenen Jahrzehnte weitgehend vernachlässigten internationalen Bildungsgeographie. Dabei zeichnet die Bildungsgeographie im deutschsprachigen Raum aus, dass sie neben der Öffnung gegenüber qualitativen Verfahren weiterhin auch quantitative Forschungsmethoden einsetzt und diese teilweise mit qualitativen Verfahren zu kombinieren sucht.

Im Kontext des sogenannten **Cultural turn der Humangeographie** wird das Forschungsinteresse zunehmend durch qualitative Methoden und theoretisch-konzeptionelle Perspektiven aus den Kulturwissenschaften bestimmt. Im Unterschied zur früheren Fokussierung auf formale und institutionalisierte Bildung, die mittels bildungsstatistischer Variablen erfasst und analysiert wurden, richtet sich das Interesse der Bildungsgeographie nun zunehmend auf übergreifende Theorien und Konzepte (u.a. Konstruktivismus und Diskursanalyse, subjektzentrierte Handlungstheorie und Geographien alltäglicher Regionalisierungen). Bei der Untersuchung bildungsbezogener Phänomene wird in verschiedenen Arbeiten ein besonderes Augenmerk auf die kulturelle Bedingtheit von Bildungserwerb, Bildungsinhalten und Institutionen sowie bildungsbezogenen Entscheidungen und Praktiken gerichtet (z.B. Freytag, 2003; Jahnke, 2005).

Im **englischsprachigen Raum** ist derzeit eine starke Forschungsdynamik und Produktivität im Bereich einer nahezu ausschließlich qualitativ ausgerichteten und vorrangig an sozial- und bildungspolitischen Fragen interessierten *Geography of Education* zu verzeichnen (z.B. Butler & Hamnett, 2007; Hanson Thiem, 2008; Holloway, Hubbard, Jöns & Pimlott-Wilson, 2010; Hemming, 2011). Auch in anderen europäischen wie auch außereuropäischen Kontexten entstehen aktuelle bildungsgeographische Forschungsarbeiten und Publikationen. Diese Entwicklung ist Bestandteil und möglicherweise auch Ergebnis eines sich intensivierenden Austauschs über Länder-, Sprach- und Disziplingrenzen hinweg, zu dem u.a. die internationalen Tagungen des AK Bildungsgeographie (Luxemburg 2008, Flensburg 2010 und Perpignan 2011) sowie entsprechende Aktivitäten von britischen Kolleginnen und Kollegen an der Loughborough University (2009 und 2012) beigetragen haben.

Indessen bleiben für die bildungsgeographische Forschung im deutschsprachigen Raum eine dezidiert empirische Fundierung sowie ein Nebeneinander bzw. eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren charakteristisch (z.B. Pfaffenbach, 2006; Güles, Wagener & Wagner, 2010; Müller, 2010; Schamp & Zajontz, 2010). So haben seit den späten 1990er Jahren **Geographische Informationssysteme (GIS)** in der anwendungsbezogenen Forschung wie auch in der raumbezogenen Planung und Verwaltung eine wachsende Verbreitung gefunden. Im Zuge dieser Entwicklung wurden auch neue EDV-gestützte

Verfahren in der raumbezogenen Bildungsforschung eingesetzt. Auch unter dem Eindruck des *Programme for International Student Assessment* (PISA) und anderer internationaler Vergleichsstudien rückt die Bildungsforschung im beginnenden 21. Jahrhundert wieder stärker in das Interesse von Politik und Öffentlichkeit. Dies begünstigt die Entstehung neuer bildungsgeographischer Arbeiten, die sich teilweise auf Geographische Informationssysteme (GIS) stützen, um raumbezogene Strukturen und Prozesse der Bildungsversorgung und des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in Deutschland zu erfassen und zu analysieren (z.B. Terpoorten, 2005; Frank, Diller & Hawell, 2008; Frank, 2011).

Die Vielfalt der aktuellen Entwicklungen im Bereich der Bildungsgeographie ist mit einigen theoretisch-konzeptionellen Herausforderungen verbunden, wenn es darum geht, verschiedene Raumkonzepte für die regionale Bildungsforschung nutzbar zu machen. Im folgenden Abschnitt dieses Textes sollen verschiedene Raumkonzepte, die enge Bezüge zur Humangeographie aufweisen, kurz skizziert und in ihrem jeweiligen Forschungskontext erläutert werden. Es wird sich zeigen, dass durch unterschiedliche Raumkonzepte verschiedene Perspektiven auf den Zusammenhang von „Bildung und Region“ eröffnet werden, die jeweils bestimmte methodische Konsequenzen für empirische Arbeiten der raumbezogenen Bildungsforschung nach sich ziehen.

### **3. Raumkonzepte als Perspektiven auf Bildung und Raum**

Die vorliegende Expertise hat zum Ziel, eine bildungsgeographische Perspektive auf Bildung und Region zu vermitteln und damit auch einen Beitrag zur disziplinübergreifenden theoretischen Diskussion dieses Themas zu leisten. Anstelle einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Begriff der Region, werden wir hier jedoch zunächst den Raum in den Mittelpunkt stellen. Dies ist zum einen dem Umstand geschuldet, dass Raum bzw. Räumlichkeit den theoretischen Fokus der wissenschaftlichen Geographie darstellt, und gleichzeitig sehr unterschiedliche raumbezogene Konzepte und Perspektiven für die räumliche Bildungsforschung zielführend sein können. Zum anderen wird der Begriff Region weniger theoretisch diskutiert, sondern schlicht für Teilräume einer mittleren räumlichen Ausdehnung verwendet, denen bestimmte Merkmale (z.B. Tourismusregion) oder Beziehungen (z.B. Pendlereinzugsgebiet) zugeschrieben werden (Wolf, 2002). In einer alltagsprachlichen Verwendung wird unter Region eine räumliche Einheit verstanden, die einen größeren Raum umfasst als eine Gemeinde und kleiner ist als ein Bundesland. Auch in der Raumordnung wird mit dem Begriff der Region ein Raum innerhalb dieser Größenordnung bezeichnet. Somit ist es aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive sinnvoller, sich mit Raumkonzepten als mit dem Regionsbegriff in Bezug auf Bildung zu beschäftigen.

Wie im vorherigen Abschnitt bereits dargestellt, wurden in der Bildungsgeographie verschiedene Ansätze und Perspektiven intensiver verfolgt, was sich auch in den unterschiedlichen verwendeten Raumkonzepten widerspiegelt. Aus dieser Abfolge der dominanten Diskurse ergibt sich eine grobe chronologische Ordnung der hier vorgestellten Theoriekonzepte, die jedoch nicht als ein strenges Nacheinander und ein Ersetzen des einen Konzepts durch ein neues Konzept verstanden werden darf. Die vorgestellten Raumkonzepte werden vielmehr in der Bildungsgeographie je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse verwendet und z.T. auch miteinander kombiniert, so dass man von einem

multiparadigmatischen Zugang sprechen kann. Darüberhinaus bedient sich die Bildungsgeographie je nach Forschungsinteresse auch theoretischer Konzepte aus den Nachbardisziplinen, wie z.B. den Erziehungswissenschaften, der Soziologie oder der Migrationsforschung.

Die hier vorgestellte Auswahl von Raumkonzepten lehnt sich an eine Klassifikation von Wardenga (2002) an; eine noch stärker ausdifferenzierte Klassifizierung ist bei Weichhart (2008) zu finden, der insgesamt sieben Raumbegriffe unterscheidet. In den folgenden Abschnitten werden die jeweiligen Raumkonzepte vorgestellt, es werden ihnen ausgewählte empirische Arbeiten der deutschsprachigen Bildungsgeographie zugeordnet und methodische Implikationen thematisiert. Aus der Kritik an den jeweiligen Raumkonzepten ergeben sich erste Hinweise auf Desiderata, die im nachfolgenden Abschnitt noch weiter konkretisiert werden.

### **Containerraumkonzepte**

Im „klassischen“, an die Vorstellungen Isaac Newtons angelehnten, Konzept des Containerraumes wird Raum als Behälter betrachtet, in dem sich das Materielle, das Gegenständliche befindet. In ihm sind Landschaften, Städte, Menschen, Schulen und Schüler angeordnet, und er würde auch dann noch als leerer Container existieren, wenn dessen Inhalte heraus genommen werden. Demzufolge stellt der Raum eine Entität dar, die als existierende „Realität“ verstanden und sogar als eine selbst handelnde Instanz wirksam werden kann. Dies ist das älteste Raumkonzept, und es ist nicht nur umgangssprachlich dominant, sondern auch in vielen Nachbardisziplinen weiterhin das vorherrschende (oft unbewusst verwendete bzw. implizite) Raumkonzept. Es ist derzeit vorherrschend in Teilen der sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung, wo in der Praxis vor allem durch Korrelation und Regression von räumlichen Variablen nach Erklärungen für Bildungsverhalten oder -erfolg gesucht wird.

Die Kritik am „Containerraum“ entzündet sich vor allem daran, dass mit diesem Konzept die „empirische Realität“ nicht ausreichend erfasst werden kann. Zahlreiche Praktiken und Prozesse sind z.T. enträumlicht oder es entstehen neue Räume, für die dieses Konzept nicht mehr zutrifft, wie z.B. die deutschen Schulen im Ausland. Die zweite Kritik richtet sich auf die Gefahr eines Geodeterminismus von Raumcontainern, sofern administrative Containerräume als Erklärung herangezogen werden und ihnen eine Wirkung „an sich“ zugeschrieben wird. Dies wäre z.B. der Fall, wenn der ländliche Raum *per se* als bildungsfern angesehen wird. Ein wichtiger Schritt zu einem kritischen Umgang mit dem Containerraumkonzept besteht darin, Container als von handelnden Personen bzw. Institutionen „gemacht“ zu erkennen und damit auch deren Entstehung einschließlich der dahinter stehenden Akteure mit spezifischen Handlungen und Intentionen zu hinterfragen.

In bildungsgeographischen Arbeiten findet das empirische Arbeiten häufig dann „im Container“ statt, wenn administrative Einheiten das Datenmaterial strukturieren. So liegen Sekundärstatistiken in Deutschland fast ausschließlich nach Verwaltungseinheiten gegliedert vor, so dass bildungsstatistisch gesehen die Container von Nationalstaaten, Bundesländern oder Gemeinden das empirische Arbeiten bestimmen. Diese „Container“ sind jedoch nicht nur als Erhebungseinheit wirkungsvoll, sondern auch durch ihre nicht leicht zu überwindenden Grenzen. Denkt man an einen Schulwechsel zwischen zwei deutschen

Bundesländern, an die Anerkennung von Schulabschlüssen und Lehramtsausbildungsgängen oder an die vorwiegend politisch motivierten Diskussionen über Schulformen in den Bundesländern (z.B. die Kontroverse über Gesamtschule und Gemeinschaftsschule), so besitzen die Grenzen der Container eine große Handlungsrelevanz und Gestaltungskraft für den Alltag.

Der Containerraum wird demzufolge in einer „klassisch“ ausgerichteten Bildungsgeographie eingesetzt, die sich mit der Analyse regionaler Disparitäten im Bildungswesen z.B. im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in vergleichender Perspektive beschäftigt. Diese Arbeiten waren und sind häufig auch Grundlagen von Bildungsplanung und entfalten somit durchaus gestaltende Wirkung. Die Darstellung der regionalen Disparitäten in Form von Karten ist eine klassische Umsetzung dieses Konzepts und findet sich sowohl in den oben erwähnten Ausgaben des Nationalatlas als auch in vielen anderen Bildungsberichten wieder. Über diese Darstellungsart der Karte, die es möglich macht, nachbarschaftliche Zusammenhänge und räumliche Muster zu erkennen, können durchaus wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Ein Beispiel dafür ist die kartographische Darstellung der Verbreitung von Schulformen und die darauf entfallenden Anteile der Schülerinnen und Schüler auf Ebene der deutschen Bundesländer. So wird deutlich, dass das Konzept des Containerraums für die kartographische Darstellung einen wichtigen Beitrag zur Analyse von Mustern der Bildungsbeteiligung oder den Auswirkungen bereits geschlossener Schulstandorte zu leisten vermag.

### **Relationale Raumkonzepte**

In relationalen Raumkonzepten, die sich auf Gedanken von Gottfried Wilhelm Leibniz zurückführen lassen, werden Räume „als ein System von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet“ (Wardenga, 2002). Standorte mit ihren Distanzen zu anderen Standorten, Netzwerkbeziehungen zwischen Standorten bzw. den dort lebenden Menschen sowie Verflechtungen beispielsweise über Einzugsgebiete stellen die zentralen Elemente dieses Raumkonzepts dar. Ebenso wie beim Containerraum wird auch in diesem Konzept von einer „Wirklichkeit“ als einer realen Entität ausgegangen. Allerdings werden Räume hier nicht als „Behältnisse“ angesehen, sondern als Ausgangs- und Endpunkt von Netzwerken und Beziehungen von Objekten. Bezeichnend für diesen Ansatz ist (im Gegensatz zum Containerraumkonzept), dass es ohne diese Objekte den Raum als solchen nicht gibt (Weichhart, 2008), also dass Raum letztlich nichts anderes als eine „Lagerungsqualität in der Körperwelt“ darstellt (Einstein, 1980, zit. nach Weichhart, 2008). Eine Kritik kann daran geübt werden, dass auch in relationalen Raumkonzepten immer noch von der Existenz eines „realen“ Raums als Entität ausgegangen wird und deshalb auch hier die Gefahr einer geodeterministischen Logik besteht.

In der empirischen Bildungsforschung kommen Räume als Systeme von Lagebeziehungen etwa bei der Analyse von Einzugsbereichen von Bildungseinrichtungen (z.B. Schulen oder Hochschulen), Bildungspendlerverflechtungen, Bildungsnetzen und -landschaften sowie bildungsinduzierter räumlicher Mobilität zum Einsatz. Sie können durch Techniken, wie z.B. Analysen mittels Geographischer Informationssysteme (GIS) gestützt werden, bei denen neben der klassischen thematischen Kartographie auch Layer-Techniken angewandt werden, um räumliche Zusammenhänge zu prüfen und Szenarien zu modellieren. Zu den zahlreichen Arbeiten, in denen diese Methoden und ein entsprechendes theoretisches Raumkonzept

eingesetzt wurden, zählen Untersuchungen zu Schulschließungen infolge demographischer Veränderungen und daraus resultierender verlängerter Schulwege, wie sie nach der deutschen Vereinigung in den neuen Bundesländern beobachtet werden konnten (z.B. Fickermann, 1997). Auch Analysen, in denen regionale Muster einer unterschiedlichen Praxis der Zuweisung auf Förderschulen in Abhängigkeit von der Staatsangehörigkeit der betreffenden (ausländischen) Kinder (Weishaupt & Kemper, 2009) mit Hilfe von vergleichenden Verfahren identifiziert wurden, deuten darauf hin, dass es sich bei diesen regionalen Disparitäten um „eine Form institutioneller Diskriminierungen“ (Weishaupt & Kemper, 2009) handelt. Diese Erkenntnisse basieren auf relationalen Raumkonzepten und zeigen, dass diese Konzepte in der empirischen Bildungsforschung sehr wirkungsvoll eingesetzt werden können.

Relationale Raumkonzepte liegen auch vielen Studien über Bildung und Migration zugrunde: Seien es Analysen zu Austauschbeziehungen zwischen Hochschulen, zu Verflechtungen durch Austauschprogramme (z.B. DAAD, Erasmus oder Alexander von Humboldt-Stiftung) oder zur Mobilität von Hochqualifizierten (z.B. *Brain drain*), sie alle basieren auf der Vernetzung von Institutionen oder Personen im relationalen Raum.

Diese beiden erstgenannten Raumkonzepte liegen meist dem sogenannten nomothetischen Forschungszugang zugrunde, dessen Ziel die Formulierung von allgemeingültigen Regeln oder Gesetzmäßigkeiten ist, wie dies z.B. in weiten Teilen der Naturwissenschaften üblich ist. Dieses Ziel wird in der Regel mit Hilfe quantitativer Methoden und Verfahren verfolgt. Außerdem können diese beiden Raumkonzepte hinsichtlich ihrer erkenntnistheoretischen Perspektive dem Positivismus oder einem (naiven) Realismus zugeordnet werden.

Die beiden nachfolgend behandelten Raumkonzepte sind dagegen mit ihrer Subjektzentrierung dem erkenntnistheoretischen Zugang des Konstruktivismus zuzuordnen. Man kann sie auch als idiographische Forschungsweise bezeichnen, bei der das Einzigartige des Beobachtungsgegenstands im Vordergrund steht. Dieser Zugang ist traditionell in den Geisteswissenschaften vorherrschend und meistens mit dem Einsatz qualitativer Methoden verbunden. Doch auch in den Sozialwissenschaften und in der Humangeographie – insbesondere im Zuge des oben genannten *Cultural turn* – haben qualitative Verfahren in zunehmendem Maße Eingang gefunden.

### **Räume als Kategorien der Sinneswahrnehmung und als „Anschauungsformen“**

Dieses Konzept geht zurück auf den deutschen Philosophen Immanuel Kant, der Raum und Zeit *a priori* als Voraussetzung für jegliche menschliche Sinneswahrnehmung konzipierte. Diesem Konzept zufolge benötigen Menschen eine Vorstellung von Raum und Zeit, um ihre Sinneswahrnehmungen einordnen zu können. Daher werden diese Konzepte auch als „Anschauungsformen“ bezeichnet, mit deren Hilfe eine Sicht und eine Bewertung der vermeintlich „realen“ Räume erfolgt. An dieser Stelle wird bereits die Infragestellung der Existenz der „einen“ Wirklichkeit deutlich, denn jeder Mensch besitzt mit seinen Sinnen die Möglichkeit, seine Welt auf unterschiedliche Weise wahrzunehmen. Infolgedessen wird eine Pluralisierung des Wirklichkeitsbegriffs notwendig, die einen naiv-realistischen Wirklichkeitsbegriff in Frage stellt.

Da bei diesem Ansatz „Raum“ vor allem als Voraussetzung der Sinneswahrnehmung und nicht als Element oder Objekt der Sinneswahrnehmung angesehen wird, ist eine empirische Umsetzung oder Anwendung auf empirische Arbeiten schwierig. Als gedankliches Konstrukt und als Kategorie ist dieser Ansatz jedoch auch für Arbeiten der Bildungsforschung bedeutsam, weil er die Subjektbezogenheit jeglicher Wahrnehmung betont, die in der konstruktivistischen Perspektive konsequent weiter gedacht wird. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Subjekte lassen sich z.B. anhand der Bewertungen von Schulwegen und deren Dauer sowie anhand der Wahrnehmungen von Schul- und Unterrichtsräumen veranschaulichen.

### **Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte**

Die subjekt- und handlungsbezogenen Raumkonzepte haben in den vergangenen zwanzig Jahren vor allem durch die Arbeiten von Benno Werlen Eingang in die Human- und damit auch in die Bildungsgeographie gefunden. Diesem Ansatz zufolge, der eine große Nähe zu Arbeiten des britischen Soziologen Anthony Giddens aufweist, werden Räume „gemacht“, d.h. das alltägliche Kommunizieren und Handeln führt zur Produktion und Reproduktion von Räumen. Demzufolge führen Handlungen von Subjekten zu alltäglichen Regionalisierungen, die nun ausdrücklich nicht im Sinne der oben genannten Definition von „Region“ eine Zuweisung oder Klassenbildung meinen, sondern als eine „Ordnung des Handelns in räumlicher Hinsicht“ und „inhärenter Bestandteil sozialer Praktiken, ein sinnhafter symbolisierender Prozess, der auf soziale Regelungen und die Durchsetzung sozialer Normen zielt“ zu verstehen sind (Werlen, 2000). Der zentrale Perspektivenwechsel besteht darin, dass sich das menschliche Kommunizieren und Handeln nun nicht mehr *im* Raum vollzieht (d.h. nicht innerhalb eines Containers), sondern Raum einen Bestandteil der Handlung und der Kommunikation selbst darstellt. Demzufolge ist das Ziel nach Werlen nicht mehr, „eine handlungsbezogene Raumwissenschaft betreiben zu wollen. Es geht vielmehr um das Betreiben einer raumorientierten Handlungswissenschaft“ (Werlen, 2000). Der Raum als solcher ist demnach nicht existent, sondern wird ausschließlich durch das erkennende und handelnde Subjekt konstituiert.

Die Kritik an diesem Ansatz konzentriert sich zum einen auf die von Werlen vertretene subjektzentrierte Perspektive, die dem Akteur eine große Unabhängigkeit im alltäglichen Handeln zuweisen möchte (Meusburger, 1999). Zum anderen wird z.B. von Weichhart kritisiert, dass eine strenge Trennung zwischen der physisch-materiellen Welt und der sozialen Welt vorgenommen werde, die z.B. die Bedeutung der Materialität und des Körperlichen (u.a. auch des Menschen selbst) zu wenig berücksichtige.

Handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte können bei vielen aktuellen bildungspolitischen Prozessen und Entscheidungen zum Einsatz kommen. Im Wesentlichen sind sie bedeutsam, wenn es z.B. darum geht, Entscheidungsprozesse und Diskurse im Zusammenhang mit Schulsystemen, Schulformen, Bildungseinrichtungen und deren Standorten zu analysieren. Es kann die Frage gestellt werden, in welchen Raumdiskursen über die Gesamtschule diskutiert wurde und nun über die Gemeinschaftsschule diskutiert wird, wie Handlungsentscheidungen über einen Schulstandort getroffen werden und wie diese Orte und Institutionen mittels welcher Begriffe, welcher Sprache und welcher Bilder bezeichnet werden und damit auch, wie deren raumbezogene Vorstellungen konstruiert werden. Welches Bild haben Eltern von einer Schule und deren Umgebung, wenn sie sich

entscheiden, ihr Kind abweichend vom Schulsprengel in einer anderen Schule anzumelden? Wie kommt es zur Stigmatisierung von Stadtteilen oder von einzelnen Bildungsinstitutionen? Welche sozialen und medialen Konstruktionen bestimmen mittlerweile das Bild der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln? Wie verläuft die diskursive Konstruktion von „Bildungsräumen“ und wie vollzieht sich die Konstruktion von „Bildungsstädten“ oder „Bildungsregionen“, wie sie bereits als Bestandteil von Stadt- und Regionalmarketing im Wettbewerb der Städte und Regionen eingesetzt wird?

Für eine Untersuchung all dieser Fragen können mit Hilfe handlungsbezogener und konstruktivistischer Perspektiven geeignete Zugänge gefunden werden. Für empirische Arbeiten steht ein großes Spektrum vorwiegend qualitativer Methoden zur Verfügung, die von Beobachtung und Befragung über Gruppendiskussion bis zur Medien- und Diskursanalyse reichen können. Als Nachteil dieser Methoden kann angesehen werden, dass deren Einsatz oft mit aufwändiger Feldarbeit verbunden ist und ferner auch, dass die Ergebnisse der qualitativen Forschung (angesichts geringer Fallzahlen und Fragen der Repräsentativität) gegenüber Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit weniger Aufmerksamkeit erregen.

Zunehmende Verbreitung finden handlungsbezogene und konstruktivistische Raumkonzepte in Einzelfallstudien mit lokalen oder regionalen Bezügen, in deren Mittelpunkt die Untersuchung der Komplexität der Verhältnisse vor Ort stehen soll. Mit Hilfe von Interviews, Expertengesprächen und anderen qualitativen Verfahren ist es möglich, sehr komplexe und rein quantitativ nicht erklärbare Phänomene zu ergründen. Auf diese Weise können die den Entscheidungen der Akteure zugrunde liegenden Motive erhoben, interpretiert und diskutiert werden. So konnte z.B. im Rahmen einer Untersuchung zur Integrationsfunktion von schulischen und außerschulischen Institutionen in ausgewählten Vierteln der Stadt Luxemburg (Lehners, 2012) durch das Einbeziehen von Schulumfeld, Betreuungsinfrastruktur, Freizeitangeboten, Treffpunkten im öffentlichen Raum, Vereinen, Kirchen und anderen Faktoren herausgearbeitet werden, dass eine internationale *und* sozioökonomische Mischung der Bevölkerung im Stadtviertel den Bildungserfolg befördert. Jedoch zeigte sich im besonderen Fall von Kindern frankophoner Herkunft, die eine frühe Alphabetisierung in deutscher Sprache erfahren, dass eine internationale Mischung in bestimmten Konstellationen auch zu einer Beeinträchtigung des Bildungserfolgs führen kann. Ein konstruktivistischer Zugang eröffnet zudem das sehr wichtige Feld der Identitäten und Zugehörigkeiten, die maßgeblich an vielen Entscheidungen auf dem Bildungsweg bedeutsam sind. Als planerische Maßnahme kann aus diesen Erkenntnissen z.B. die Notwendigkeit einer Vorschule abgeleitet werden, in der vor allem in frankophonen Stadtteilen der Erwerb von luxemburgischen oder deutschen Sprachkenntnissen gefördert werden sollte.

Die hier vorgestellten Raumkonzepte umfassen sehr unterschiedliche theoretische Zugänge, die zum Teil erst aus der Kritik an vorhandenen Raumkonzepten hervorgegangen sind. Dennoch kann es je nach Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Maßstabebene durchaus sinnvoll sein, mehrere Konzepte in einer Studie zu kombinieren. Es ist jedoch unseres Erachtens sehr wichtig, sich dessen bewusst zu sein und auch darauf hinzuweisen, welches Konzept dem jeweiligen methodischen Vorgehen und der empirischen Arbeit zugrunde liegt.

#### 4. Vier Desiderata für das Forschungsfeld „Bildung und Region“

Aus den vorangegangenen Darstellungen der Raumkonzepte und der aktuellen Forschung ergeben sich aus Sicht der Bildungsgeographie eine Reihe von Forschungsdesiderata, die sich sowohl auf die Verfügbarkeit statistischer Daten als auch auf methodische, theoretische sowie regionalspezifische Aspekte beziehen. Im Folgenden werden programmatisch vier Bereiche für das Forschungsfeld „Bildung und Region“ vorgestellt:

##### 1) Datenbereitstellung von kleinräumig differenzierten und vergleichbaren Daten zu formaler, non-formaler und informeller Bildung

Aus methodischer Sicht erscheint die **Qualität und Verfügbarkeit von einerseits räumlich kleinteilig differenzierten, andererseits aber auch deutschlandweit vergleichbaren Bildungsstatistiken** für eine solide quantitative regionale Bildungsforschung bis heute unbefriedigend. Zwar ist in den letzten Jahren sowohl das Spektrum als auch die Qualität bildungsbezogener Erhebungen – gerade durch die Vielzahl internationaler – aber auch nationaler Vergleichsstudien stark angewachsen, in der verfügbaren Form bieten diese jedoch keine ausreichende geographische Differenzierung für vertiefende regional ausgerichtete Untersuchungen. Dies betrifft auch amtliche Bildungsstatistiken, deren Qualität, Verfügbarkeit und Vergleichbarkeit trotz jahrzehntelanger Homogenisierungsbestrebungen insbesondere durch die Kultusministerkonferenz der Bundesländer (KMK) aus einer bildungsgeographischen Perspektive weiterhin unbefriedigend bleibt.

Schon während der vorbereitenden Arbeiten für den Band „Bildung und Kultur“ des Nationalatlas der Bundesrepublik Deutschland (Institut für Länderkunde et al., 2002) in den späten 1990er Jahren mussten selbst einfache Basiszahlen der amtlichen Statistik einzeln bei den jeweils zuständigen Statistischen Landesämtern abgefragt werden; zudem erwiesen sich die vorhandenen Datenbestände in Qualität und Aufbereitung als äußerst heterogen. Beispielsweise wurde die Anzahl der Lehrpersonen in allgemeinbildenden Schulen teilweise nach beschäftigten Personen, nach Vollzeitäquivalenten oder nach exaktem Beschäftigungsumfang bzw. innerhalb vorgegebener Kategorien erfasst. Die zunehmende Dynamik und Heterogenisierung der Schullandschaft durch die Koexistenz unterschiedlicher Sekundar- und Primarschulmodelle erschwert zudem die räumlich differenzierte Beschreibung und Analyse von zeitlichen Entwicklungen. Darüber hinaus sind Schulschließungen und Umwidmungen von bestehenden Schulstandorten – beispielsweise von einer Hauptschule zur Regionalschule – statistisch nicht immer eindeutig nachvollziehbar. Auch die administrative Zusammenlegung von Grundschulstandorten zu einer administrativen Einheit ist in den Statistiken nicht ohne weiteres erkennbar. Noch schwieriger stellt sich die Verfügbarkeit raumbezogener Daten im Bereich der beruflichen Schulen dar, die im bundesweiten Vergleich einen besonders geringen Grad der Standardisierung aufweisen.

Neben der unbefriedigenden Qualität der amtlichen Bildungsstatistiken stellt der **unzureichende geographische Detaillierungsgrad internationaler Bildungsstudien** in der Verfügbarkeit von Ergebnissen der Kompetenz- und Leistungsmessungen wie PISA, TIMSS und anderen Studien eine Hürde für deren raumbezogene Auswertung dar. Folgt man der theoretischen Annahme, dass regionale Disparitäten von Bildungserfolgen und

Bildungskompetenzen nicht zufällig auftreten, sondern auch vor dem Hintergrund des regionalen Umfelds und des verfügbaren Bildungsangebots erklärbar sind, dann könnte die schul- bzw. ortsbezogene Auswertung beispielsweise von PISA Testergebnissen ein bislang ungenutztes Analysepotential für regionale Bildungsstudien bieten. Die hierfür notwendige Offenlegung der einzelnen Schulergebnisse birgt jedoch die Gefahr der negativen Stigmatisierung einzelner Schulstandorte in sich, welche im derzeitigen gesellschaftspolitischen Klima einer erhöhten Bildungssensibilität eine eigene Dynamik entwickeln könnte. Erleichterungen beim Zugang zu regional detailliert verfügbaren Ergebnissen von Studien, die zumeist mit Unterstützung öffentlicher Gelder durchgeführt wurden, würde der quantitativen empirischen Bildungsforschung eine deutlich solidere Grundlage geben.

Daten zum Bildungsniveau der erwachsenen Bevölkerung sind aufgrund der langen Zeiträume zwischen den letzten (west-)deutschen Volkszählungen (1987 und 2012) sowie des veränderten Formats des jüngsten Zensus und der Restriktionen bei räumlich differenzierten Auswertungen der Mikrozensus ebenfalls nicht in befriedigendem Ausmaß vorhanden. Hier könnte ein Zugang zu den Zensusdaten von 2012 auf Gemeinde- oder Baublockebene wesentliche Verbesserungen für die Einschätzung des Bildungsstands der gesamten Bevölkerung ermöglichen.

In den vergangenen Jahren wurde zudem eine Öffnung und Erweiterung des Bildungsbegriffs über die formalen Bildungsabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen hinaus auch auf non-formale und informelle Bildungsbereiche vollzogen. Diese Entwicklung verlangt nach einer fortschreitenden statistischen Dokumentation des Bildungsangebots und der Bildungsaktivitäten weiterer institutioneller Träger, beispielsweise der frühkindlichen und vorschulischen Bildung, der Fördereinrichtungen und der Übergangssysteme, aber auch der beruflichen Bildung und der Träger der non-formalen Bildungs- und Lernprozesse, die in Jugendzentren, Vereinen, Kirchen und anderen Bildungsinstitutionen im weiteren Sinne stattfinden. Die regionale Betrachtung von Bildungslandschaften, Bildungsnetzen und Bildungsprozessen erfordert zunächst die aufwändige Zusammenführung unterschiedlicher statistischer Daten zur Erfassung und Dokumentation der vorhandenen Angebote. Angesichts der wachsenden Anforderungen an eine regionale Steuerung und Koordination von Bildungsangeboten im Sinne einer regionalen „Bildungsgovernance“ werden leicht zugängliche Statistiken zur Bildungsteilnahme an non-formalen Bildungsprozessen als Grundlage für eine zielgerichtete Steuerung benötigt. Eine der größten Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung bleibt die Dokumentation und Analyse informeller Lernprozesse, aus bildungsgeographischer Sicht gerade auch unter Aspekten der Raumeignung.

## **2) Theoretische Klärung der bildungsbezogenen Raum- und Regionsbegriffe und die damit verbundenen Diskurse**

Die Öffnung des Bildungsbegriffs auf non-formale und informelle Lernprozesse sowie das Denken in räumlichen Kategorien stellt an die raumbezogene Bildungsforschung neue Anforderungen und erfordert eine grundsätzliche Überprüfung tradierter Darstellungsformen. Wenngleich im Sinne der Vergleichbarkeit und Objektivierung dieser regionalen Bildungsprozesse die berechtigte Nachfrage nach geeigneten (quantitativen) Messinstrumenten besteht, so bedarf es von dieser Seite zunächst einer differenzierten

**Klärung des Regionsbegriffs** auf unterschiedlichen Ebenen – sowohl im Sinne regionaler Abgrenzungen als auch im Sinne räumlich-konzeptioneller Zugänge.

Die Frage nach der Abgrenzung von „Bildungsräumen“ – seien es sogenannte lokale, kommunale oder regionale Bildungslandschaften oder auch Bildungsnetze auf Stadtteil- bzw. Quartiersebene, ist für die regional orientierte Bildungsplanung von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang wäre zunächst einmal zu klären, welche Ausdehnung beispielsweise eine „Bildungslandschaft“ im ländlichen Raum haben sollte. Welche Mindestausstattung an formalen und non-formalen Bildungsträgern sollte ein erfolgreiches Bildungsnetz umfassen? Welche Mindesteinwohnerzahl sollte das Gebiet einer Bildungslandschaft aufweisen? Welche räumlichen und zeitlichen Distanzen zwischen den einzelnen Bildungsangeboten sind im Sinne des regionalen Zusammenhalts und der Erfahrbarkeit einer Bildungslandschaft aus Sicht ihrer Nutzerinnen und Nutzer zumutbar? Sollten sich Bildungslandschaften in ihrer räumlichen Definition an bestehenden administrativen Grenzen orientieren? Welcher Verwaltungsebene sollten sie dann zugeordnet werden – Kreisen und Gemeinden oder Stadtbezirken oder einzelnen Quartieren? In diesem Zusammenhang wären auch die bildungsbezogenen Steuerungsebenen neu zu definieren: wenn sich – wie vielfach behauptet wird – die Landesregierungen aus der direkten Steuerung zurückziehen und die Zentralregierung diesen Rückzug nur in unzureichender Form kompensiert, dann müssen die Entscheidungskompetenzen im Bildungswesen neu ausgehandelt und zugeordnet werden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft die theoretische Betrachtung der Zusammenhänge zwischen „Bildung“ und „Region“. Wie oben in Abschnitt 2 deutlich wurde, ist eine Region zunächst keine gegebene Raumeinheit, sondern eine von vielen möglichen Raumkonstruktionen, die auf Konstruktionsprinzipien und Abgrenzungskriterien beruhen. Das Verhältnis von Bildung und Region bedarf daher einer stärkeren Theoretisierung aus raumtheoretischer Perspektive. Zwar mangelt es aktuell nicht an lokalen und regionalen Falluntersuchungen – gerade im Bereich der sogenannten lokalen Bildungslandschaften, die Vielzahl dieser Arbeiten verharrt jedoch auf der deskriptiven Ebene, ohne dass die wechselseitigen Bezüge zwischen „Bildung“ und „Raum“ explizit herausgearbeitet werden. Theoretische Ansätze sind z.B. im Bereich von Organisationstheorie, Handlungstheorie oder Institutionentheorie zu erkennen, während unmittelbare Bezüge auf Raumkonzepte oder Raumtheorien in der Regel ausbleiben.

Die implizit angewendeten Raumkonzepte gehen kaum über die vorherrschenden Containerraumkonzepte hinaus und berühren allenfalls den Bereich relationaler Raumkonzepte. Die in der aktuellen Human- bzw. Sozialgeographie vorherrschenden handlungs- und kommunikationsorientierten Raumkonzepte bieten hingegen ein großes Potential für das Verständnis der Zusammenhänge im Themenfeld „Bildung – Handlung – Region“ und ermöglichen dadurch einen Zugang zur gesellschaftspolitischen Dimension der Konstruktion von Bildungsräumen. Denn diese sind in ihrer politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension bislang theoretisch noch nicht in ausreichender Weise ausgeleuchtet.

Darüber hinaus gibt es aus Sicht der Bildungsgeographie bislang noch zu wenige Forschungsarbeiten, die sich dezidiert **kritisch mit raumbezogenen Bildungsdiskursen** (z.B. in Form von Bildungsräumen, Bildungsnetzen und Bildungsquartieren) beschäftigen (Burs, 2013). Der Bildungsbegriff selbst ist inzwischen so weit ins Zentrum gesellschaftlicher

Debatten gerückt, dass eine kritische Betrachtung der sich aktuell vollziehenden Prozesse kaum noch möglich erscheint. Gleichzeitig vollziehen sich im Sog dieser Bildungsdiskurse fundamentale gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen, deren Auswirkungen auf der lokalen Ebene für die beteiligten Akteure immer deutlicher spürbar werden. Beispielsweise belastet der Wettbewerb der Schulen die kommunalen Bildungsbudgets teilweise bis zu deren Überforderung, und Eltern geraten zunehmend unter Druck, jenseits formaler Bildung auch in non-formale Bildungsprozesse zu investieren. Diese Entwicklungen verlangen nach einer diskurskritischen Begleitforschung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie in der kommunikativen Praxis häufig räumlich artikuliert werden.

### **3) Bildungsinstitutionen und ihre Vernetzung zwischen den verschiedenen Maßstabsebenen**

Es sollte daher Aufgabe einer regionalbezogenen Bildungsforschung sein, sich der wachsenden Komplexität der Bildungsinstitutionen im engeren und weiteren Sinne zu stellen sowie deren Interaktionsmuster zu analysieren. Inzwischen liegt eine Vielzahl von empirischen Arbeiten, insbesondere Einzelfallstudien zu den Konzepten der lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetze vor, ohne dass diese Konzepte selbst in ihrer Räumlichkeit hinreichend weiter entwickelt worden wären. Hier mangelt es bislang an definierten, analytischen Begriffen sowie an objektivierbaren Klassifikations- und Evaluationskriterien. Dahinter verbirgt sich die Frage, ob die vorhandene Flut von „Bildungsräumen“, die das Stadt-, Land-, Regional- oder Kommunalmarketing aktuell überschwemmt, tatsächlich mehr sein kann als eine bloße Marketing-Etikette? Ist es vorstellbar – oder auch wünschenswert –, dass auf diesen räumlichen Ebenen Qualitätskriterien entwickelt werden, die bestimmte „Bildungs-Landschaften“ und „Bildungs-Quartiere“ von anderen Gemeinden und Stadtteilen trennen, die sich in ihrem Selbstverständnis nicht als zugehörige „Bildungsräume“ definieren bzw. von anderer Seite nicht als solche definiert werden. Wenn Einigkeit darüber besteht – und dies zeichnet sich bereits ab –, dass Bildung eben nicht nur in den formalen Bildungsinstitutionen stattfindet, sondern weit darüber hinaus, welche Erfolgskriterien lassen sich dann mit Bezug auf regionale Bildungsprozesse anlegen?

Ein wachsender Trend zur Auflösung der Verbindung von Raum und Zeit, der in der geographischen Forschung auch als *Time-Space-Compression* bezeichnet wird, ist für Prozesse der Regionalisierung und somit für das Verhältnis von Bildung und Region folgenreich. Denn aktuelle Veränderungen im Bereich der Bildungsorganisation sind als komplexe Reorganisations- und Restrukturierungsprozesse zu interpretieren, deren Ursachen und Auswirkungen nicht auf die „Region“ im Sinne eines Containerraums beschränkt bleiben. Hier mangelt es an empirischen fallbezogenen Einzelfallstudien, die sich mit dem komplexen Wechselspiel zwischen institutioneller, kommunaler, regionaler, staatlicher und internationaler Steuerungsebene beschäftigen. Dies betrifft sowohl die Prozesse innerhalb des formalen und non-formalen Bildungsbereichs als auch Fragen der ökonomischen, sozialen und kulturellen Globalisierung, beispielsweise durch Kooperations- und Austauschvereinbarungen oder Migrationsprozesse. Aus Sicht der Bildungsgeographie besteht hier ein Nachholbedarf sowohl in Bezug auf die Betrachtung kleinerer Raumeinheiten wie städtische Quartiere oder einzelne ländliche Kommunen („Zoom“-Perspektive) als auch der Blicköffnung auf internationale Maßstabsebenen („Weitwinkel“-Perspektive).

Die **Verknüpfung der verschiedenen Maßstabebenen** macht gleichzeitig eine methodische Öffnung notwendig, die ganz im Sinne jüngerer bildungsgeographischer Arbeiten durch einen Methodenmix vollzogen werden kann. Hier geht es darum, zum einen die großen Transformationsprozesse im Bildungsbereich durch verfügbare quantitative Indikatoren abzubilden, aber zugleich auch die regionalen Disparitäten dieser Veränderungsprozesse sichtbar zu machen. Zum anderen bedarf es in einem zweiten Schritt der vertieften qualitativen Untersuchung mittels repräsentativer regionaler oder lokaler Einzelfallstudien, die ein Verständnis dieser Veränderungsprozesse in ihrer Räumlichkeit ermöglichen. Erst diese Vertiefung im Sinne der „Zoom“-Perspektive ermöglicht eine vertiefte Analyse der zuvor beobachteten Prozesse in ihren Wirkungszusammenhängen.

#### **4) Interdisziplinäre regionale, nationale und internationale Bildungs- und Hochschulforschung**

Abschließend erscheint es aus bildungsgeographischer Forschungsperspektive zielführend, die regionale **Bildungsforschung interdisziplinär stärker zu vernetzen**. Die große Zahl raum- bzw. regionsbezogener Forschungsprojekte aus den erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, raumwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen erfolgt häufig ohne einen nennenswerten Austausch über die jeweiligen Disziplingrenzen hinaus.

Die Geographie hat aufgrund ihrer immanenten Interdisziplinarität eine lange Tradition des Theorie- und Methodenaustauschs mit anderen Nachbarwissenschaften, wie schon Meusbürgers Lehrbuch zur Bildungsgeographie (1998) deutlich macht. Wie oben erwähnt blickt die Bildungsgeographie zudem auf eine längere Tradition der fruchtbaren Kombination quantitativer und qualitativer Methoden zurück, wohingegen diese beiden Paradigmen in anderen Disziplinen (z.B. Erziehungswissenschaften, Soziologie) eher nach dem Ausschließlichkeitsprinzip praktiziert werden. Vor dem Hintergrund widersprüchlicher methodologischer und epistemologischer Standpunkte wird das reflektierte Abwägen der Stärken und Schwächen sowie die Selektion der für das jeweilige Erkenntnisinteresse gewinnbringendsten Methode bisweilen vernachlässigt.

Innerhalb der institutionell ausgerichteten Bildungsforschung mangelt es zudem an Austausch zwischen der schulisch orientierten Bildungsforschung und der Hochschulforschung. Bislang findet dieser lediglich punktuell statt, wohingegen eine systematische Verknüpfung beider Forschungsfelder noch ausgeblieben ist. Während im großen Feld der interdisziplinären Bildungsforschung eine deutliche Öffnung gegenüber einem erweiterten Bildungsbegriff erkennbar ist, scheint das Selbstverständnis der Hochschulforschung stärker ökonomisch orientiert: in Abkehr von einem zweckfreien humanistischen Bildungsbegriff orientiert sich die regionale Hochschulforschung vorwiegend an einem ökonomisch orientierten Wissens- bzw. Humankapitalbegriff, der Hochschulen als Unternehmen, Studierende als Kunden und wissenschaftliche Forschung als Wissensproduktion im Sinne eines ökonomischen Guts definiert.

Ein weiteres Desiderat ist eine verstärkte **Internationalisierung** der regionalen Bildungsforschung. Dem Arbeitskreis Bildungsgeographie ist es gerade in den letzten Jahren gelungen, den internationalen Dialog mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen wie auch außereuropäischen Ländern voranzubringen. Gleichwohl besteht auch weiterhin ein erheblicher Bedarf an empirisch angelegten komparativen

Forschungsprojekten. Trotz internationaler Vergleichsstudien, welche beispielsweise die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme bewerten, mangelt es an regional bezogenen Einzelfallstudien mit internationalen Vergleichsmöglichkeiten. Hier wirkt die starke nationale Tradition der Bildungsforschung – nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern – als Hindernis. Gerade idiographische Einzelfallstudien bieten jedoch das Potential einer explorativen Analyse der aktuellen Veränderungsprozesse und können daher nicht nur der gestiegenen Komplexität des Bildungsbegriffs, sondern auch der dargelegten Komplexität des Raumbegriffs in höherem Maße gerecht werden.

## **5. Schlussbemerkung**

Die deutschsprachige Bildungsgeographie entwickelte sich im Kontext der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre als eine raumbezogene und stark anwendungsorientiert arbeitende geographische Teildisziplin. Damals waren die Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen in allen Teilräumen und damit verbunden die Sicherstellung der flächendeckenden öffentlichen Bildungsversorgung zentrale Leitprinzipien der räumlichen Bildungsplanung.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen haben sich – trotz zahlreicher paralleler Entwicklungen seitdem grundlegend gewandelt. Das zentrale Versorgungsprinzip wird in der aktuellen Bildungsdebatte zunehmend durch Wettbewerbsmechanismen ersetzt und gleichzeitig die Verantwortung vom Staat bzw. den einzelnen Bundesländern auf die Städte, Kreise, Kommunen und Institutionen verlagert. Zudem bewegen wir uns in Migrationsgesellschaften und globalisierten Lebenswelten, die neue Herausforderungen an Bildungsinstitutionen stellen.

Vor diesem Hintergrund unterliegen die tradierten Bildungssysteme einem hohen Transformationsdruck, der fundamentale Reorganisationsprozesse nach sich zieht. Deren Umsetzung erfolgt zu wesentlichen Teilen auf Ebene der Städte und Kommunen, so dass die „Region“ als Gestaltungs- und Untersuchungsraum von Bildungsinstitutionen und -prozessen zu Recht erhöhte Aufmerksamkeit erhält. Das Verhältnis von „Bildung und Region“ steht somit im Zentrum der Aufmerksamkeit.

An dieser Stelle werden vier Raummodelle diskutiert, die den räumlichen Blick auf den Themenfokus „Bildung und Region“ schärfen und eine Systematisierung der bildungsgeographischen Arbeiten ermöglichen, denn für die raumbezogene Bildungsforschung ist die Frage nach den Konstitutionsbedingungen, die den zu analysierenden Räumen zugrunde liegen, zentral. Neben dem bildungstheoretischen Fundament benötigt sie somit ein raumtheoretisches Fundament. Mit den „Bildungslandschaften“ werden aktuell neue „räumliche Gegenstände“ konstituiert, deren Analyse aus sehr unterschiedlichen raumtheoretischen Perspektiven erfolgen kann. Hier kann die raumbezogene interdisziplinäre Bildungsforschung viel von der Entwicklung der deutschsprachigen Geographie lernen, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten von einem positivistischen Containerraumkonzept gelöst hat und neue – theoretisch fundierte – Perspektiven auf Raum und Räumlichkeit eröffnet, deren empirische Umsetzung noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Aus Sicht der Geographie gilt es zunächst, den interdisziplinären und internationalen Dialog zum Thema Bildung und Region zu intensivieren, um diesem Forschungsbereich ein solideres theoretisches Fundament zu geben. Darüber hinaus bedarf die Verfügbarkeit bildungsbezogener Daten und amtlicher Statistiken in kleinräumlicher Auflösung weiterer Verbesserung, da sie eine entscheidende Grundlage für solide empirische Forschungsarbeiten bieten. Weiterhin mangelt es an theoretisch fundierten, methodisch fundierten und gründlich durchgeführten Fallstudien zu regionalen Bildungsprozessen in unterschiedlichen regionalen und nationalen Kontexten.

## 6. Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. URL [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) mit Zugriff am 18.12.2013.
- Burs, M. (2013). *Diskurs und Raum in der deutschen Hochschulentwicklung*. Berlin, Heidelberg: Lit-Verlag. (= Forum Politische Geographie, 8).
- Butler, T. & Hamnett, C. (2007). The geography of education: introduction. *Urban Studies*, 44, 1161–1174.
- Fickermann, D. (1997). Konsequenzen der demographischen Entwicklung für die Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. In D. Fickermann, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Kleine Grundschule. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Mai 1996 in Spornitz. Hrsg.vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Forum, Heft 3). Bad Berka: ThILLM.
- Frank, K., Diller, C. & Hawell, B.-W. (2008). Integrierte Schulentwicklungsplanung in ländlichen Regionen: Lösungen aus Schleswig-Holstein und ein Blick nach Skandinavien. *Raumforschung und Raumordnung*, 5, 135–140.
- Frank, K. (2011). Schulentwicklungsplanung im demographischen Wandel. Am Beispiel der Kreise Dithmarschen und Steinburg. *Kieler Arbeitspapiere zur Landeskunde und Raumordnung*.
- Freytag, T. (2003). *Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität: Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in New Mexico*. Dissertation. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg. (= Heidelberger Geographische Arbeiten, 118).
- Freytag, T. & Jahnke, H. (in Vorbereitung). *Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie*.
- Freytag, T., Jahnke, H. & Kramer, C. (in Vorbereitung). *Bildungsgeographie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gamerith, W. (1998). Das US-amerikanische Bildungswesen: Räumlich-soziale Disparitäten im Spannungsfeld zwischen egalitären und elitären Prinzipien. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 140, 161–196.
- Geipel, R. (1968). *Bildungsplanung und Raumordnung: Studien zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen und zu räumlichen Aspekten des Bildungsverhaltens in Hessen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Geipel, R. (1971). Überlegungen zur Standortwahl für neue Hochschulen in Süddeutschland. *Raumforschung und Raumordnung*, 29, 167–175.

- Güles, O., Wagener, T. & Wagner, R. (2010). Bildung, Arbeit und Sozialraum: Zum besonderen Handlungsbedarf in benachteiligten Quartieren. *Informationen zur Raumentwicklung*, (2/3), 111–128.
- Hanson Thiem, C. (2008). Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33 (2), 154–173.
- Hemming, P. (2011). Educating for religious citizenship: Multiculturalism and national identity in an English multi-faith primary school. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36 (3), 441–454.
- Holloway, S., Hubbard, P., Jöns, H. & Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34 (5), 583–600.
- Hoyler, M. (1995). Räumliche und sozio-ökonomische Unterschiede des Analphabetismus zur Zeit der Industrialisierung: Das Beispiel der englischen Grafschaft Leicestershire 1754–1890. In R. Geipel (Hrsg.), *Beiträge zur Regionalen Bildungsforschung* (S. 97–130). Kallmünz / Regensburg: Laßleben. (= Münchener Geographische Hefte, 72).
- Institut für Länderkunde, Mayr, A. & Nutz, M. (Hrsg.). (2002). *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland: Bildung und Kultur; Band. VI*. Heidelberg: Spektrum.
- Jahnke, H. (2005). *Der italienische Mezzogiorno auf dem Weg in die europäische Wissensgesellschaft: Eine Untersuchung der Erwerbssituation und der regionalen Mobilität junger Akademiker am Beispiel Siziliens*. Dissertation. Berlin: Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin. (= Berliner Geographische Arbeiten, 101).
- Jöns, H. (2003). *Grenzüberschreitende Mobilität und Kooperation in den Wissenschaften: Deutschlandaufenthalte US-amerikanischer Humboldt-Forschungspreisträger aus einer erweiterten Akteursnetzwerkperspektive*. Dissertation. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg. (= Heidelberger Geographische Arbeiten, 116).
- Kramer, C. (1993). *Die Entwicklung des Standortnetzes von Grundschulen im ländlichen Raum: Vorarlberg und Baden-Württemberg im Vergleich*. Dissertation. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg. (= Heidelberger Geographische Arbeiten, 93).
- Kramer, C., Nutz, M. (2010). Bildung und Kultur. In D. Hänsgen, S. Lentz & S. Tzschaschel (Hrsg.), *Deutschlandatlas: Unser Land in 200 thematischen Karten* (S. 85–104). Darmstadt: Primus.
- Lehners, M. (2012). *Die Institution Schule in ihrem regionalen und sozialen Kontext. Schulische und außerschulische Programme zur Integration in Luxemburg*. Dissertation an der Fakultät für Geowissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München (Veröffentlichung in Vorbereitung).

- Livingstone, D.N. (2003). *Putting science in its place: Geographies of scientific knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meusburger, P. (1976). Entwicklung, Stellung und Aufgaben einer Geographie des Bildungswesens: Eine Zwischenbilanz. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 118, 9–54.
- Meusburger, P. (1998). *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg: Spektrum.
- Meusburger, P. (1999). Subjekt – Organisation – Region. Fragen an die subjektzentrierte Handlungstheorie. In P. Meusburger (Hrsg.), *Handlungszentrierte Sozialgeographie (Erdkundliches Wissen 130)* (S. 95-132). Stuttgart: Steiner Verlag.
- Meusburger, P. (2000). The spatial concentration of knowledge: Some theoretical considerations. *Erdkunde*, 54 (4), 352–364.
- Meusburger, P. (2005). Sachwissen und symbolisches Wissen als Machtinstrument und Konfliktfeld: Zur Bedeutung von Worten, Bildern und Orten bei der Manipulation des Wissens. *Geographische Zeitschrift*, 93 (3), 148–164.
- Müller, S. (2010). Bildungsstandorte und demographischer Wandel: Langfristig optimale Schulstandorte unter Berücksichtigung schwankender Schülerzahlen. *Standort*, 34 (1), 6–10.
- Pfaffenbach, C. (2006). Wissen und Macht im Kontext von Remigration und Kommunalentwicklung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde aus Syrien. *Geographische Zeitschrift*, 94 (3), 160–175.
- Rolfes, M. (1996). *Regionale Mobilität und akademischer Arbeitsmarkt*. Osnabrück: Rasch. (= Osnabrücker Studien zur Geographie, 17).
- Rolfes, M. & Wenzel, H.-J. (1990). Hochschulausbildung und akademischer Arbeitsmarkt im westlichen Niedersachsen. *Berichte zur deutschen Landeskunde*, 64 (2), 345–380.
- Schamp, E., Zajontz, Y. (2010). Wissensorganisation Universität und regionale Entwicklung im afrikanischen Kontext, am Beispiel der Universität Ngaoundere, Nordkamerun. *Geographische Zeitschrift*, 98 (3), 133–154.
- Terpoorten, T. (2005). GIS-gestützte kleinräumige Analyse amtlicher Schuldaten: Ein Ansatz für ein flächendeckendes Bildungsmonitoring am Beispiel des Ruhrgebiets. *Standort*, 29 (4), 196–198.
- Wagner, H. (1993). *Bildung und Raum: Entwicklungen und Strategien in einer geographischen Forschungsrichtung*. Osnabrück. (= Osnabrücker Studien zur Geographie, 13).
- Wardenga, U. (2002). Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 4-7.

- Weichhart, P. (2008). *Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*. Stuttgart: Steiner. (= Sozialgeographie kompakt, 1).
- Weishaupt, H. & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-G. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung, Recht, Chancen: Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Festschrift für Lutz R. Reuter* (S. 97-111). Münster u.a.: Waxmann.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie*. Bern u.a.: Haupt.
- Wisbauer, A. (2006). *Bildungschancen in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts: Eine Analyse der räumlichen und soziodemographischen Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. (= Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie, 10).
- Wolf, K. (2002). Region. In E. Brunotte et al. (Hrsg.), *Lexikon der Geographie in vier Bänden. Band III* (S. 218). Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.