

Fuchs, Max

Urbane Bildung. Zur Entwicklung von Subjektivität in der Stadt

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

2018, 111 S. - (Zugl.: Essen, Universität Duisburg-Essen)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-156544

10.25656/01:15654

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156544>

<https://doi.org/10.25656/01:15654>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Max Fuchs

Urbane Bildung

Zur Entwicklung von Subjektivität in der Stadt

Stand: 24.2.2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung: Dimensionen von Stadt und Subjekt und ihre wissenschaftliche Erfassung
– Eine Hinführung

Teil 1: Vieldimensionalität der Stadt – Vielfalt der Stadtforschung

2. Die Stadt in der Geschichte
3. Stadt und Raum
4. Die moderne (europäische) Großstadt
5. Die Stadt als Möglichkeits-, Erfahrungs- und Zumutungsraum

Teil 2: Leben in der Stadt: Entwicklung städtischer Subjektivität

6. Der Mensch als Subjekt
7. Dimensionen der Persönlichkeit in ihrer Entwicklung
8. Aufwachsen in der Stadt: Die Stadt als Erfahrungsraum und als Ort informellen Lernens

Teil 3: Stadt und Pädagogik

9. Überblick: Begriff, Geschichte, Strukturen
10. Formale Bildung in der Stadt
11. Nonformale Bildung in der Stadt

12. Schlußbemerkungen: Urbane Bildung

Vorwort

Begriffe wie „kommunale Bildungslandschaft“ oder Prinzipien wie „Sozialraumorientierung“ erwecken den Eindruck, dass Diskurse über Erziehung und Bildung schon längst die konkreten Orte, in denen Pädagogik jeweils stattfindet, als wichtige Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns einbezogen haben. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass Erhebungen wie etwa PISA die hohe Relevanz der sozialen Herkunft für den Schulerfolg der Heranwachsenden verdeutlichen. Bildungssoziologische Studien thematisieren zudem die Rolle der sozialen Kontexte bei Bildungs- und Erziehungsprozessen.

Nicht zuletzt ist auch in der Erziehungswissenschaft eine gewisse Konjunktur des Raumes in den letzten Jahren festzustellen, wobei unter diesem Raum sowohl die gegenständliche Umgebung – etwa am Beispiel der Schularchitektur – als auch der Sozialraum verstanden wird.

Man kann dabei gerade im Hinblick auf die Thematisierung des Sozialraumes eine blühende Diskurslandschaft wahrnehmen, in der zum Teil recht heftig über ein angemessenes Verständnis dieses Begriffes gestritten wird.

Vor diesem Hintergrund scheint eine erneute Thematisierung der Frage, ob es denn eine spezifische Bildung geben sollte, die ein Leben oder auch nur ein Überleben in der (Groß-) Stadt ermöglicht, nicht nötig zu sein.

Allerdings muss man feststellen, dass die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Arbeitsfelder die konkreten Kontexte, in denen pädagogische Interventionen geschehen, recht unterschiedlich thematisieren. So dürften es insbesondere die Soziale Arbeit und die Sozialpädagogik sein, in der recht intensiv über eine Orientierung am Sozialraum nachgedacht wird.

In anderen Feldern der Pädagogik wird zwar auch über Sozialraumorientierung gesprochen, doch wird es nicht immer deutlich, was dies im Hinblick auf das jeweilige Verständnis von Bildung bedeuten soll. Vergleichbar mit diesen Diskussionen ist die Benennung des Prinzips einer Lebensweltorientierung. Auch hierbei kann man nicht in jedem Fall nachvollziehen, was darunter konkret verstanden werden soll.

Möglicherweise ist in besonderer Weise die Schule von dieser Problematik betroffen. Denn zum einen gibt es allgemeinverbindliche Lehrpläne, die für ein ganzes Bundesland Geltung haben, gleichgültig, ob es sich um Metropolen, Städte oder einen ländlichen Bereich geht, so wie solche Siedlungsformen in allen Flächenländern zu finden sind. Auch in Bezug auf eine einzelne Stadt wird man recht unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens finden können.

Es gibt also zumindest ein Spannungsverhältnis zwischen einer gewissen Allgemeinheit in der Formulierung von Bildungszielen und in der Vorgabe von Inhalten, so wie sie in den

Schulgesetzen und Lehrplänen festgelegt sind, und der Respektierung der jeweiligen Rahmenbedingungen des Aufwachsens.

Auch im Bereich der kulturpädagogischen Arbeit wird recht häufig über angemessene Bildungsbegriffe diskutiert, es werden auch oft die Prinzipien der Sozialraum- und Lebensweltorientierung erwähnt: Doch ist es meines Erachtens nicht in jedem Fall klar, in welcher Beziehung der jeweils zugrunde gelegte allgemeine Begriff kultureller Bildung zu diesen beiden Prinzipien steht: Geht es nur um zusätzliche Ressourcen, geht es um bestimmte Arbeitsformen und Methoden oder geht es auch um unterschiedliche Inhalte und Bildungsziele? Es lohnt sich also, sich aus einem pädagogischen Interesse mit Ergebnissen und Debatten aus dem Bereich der Stadtforschung auseinanderzusetzen.

Zu dieser Auseinandersetzung gehört dann auch die Thematisierung der Frage, inwieweit eine Unterscheidung von Stadt und Land heute noch sinnvoll ist und ob man daher eine städtische oder urbane Bildung von einer Bildung im ländlichen Raum unterscheiden kann.

Auch aufgrund der hohen Bedeutung, die die Stadt insgesamt und insbesondere in der europäischen Moderne gewonnen hat, steht man dabei vor einer nicht zu bewältigenden Menge an entsprechenden Untersuchungen.

Das Risiko einer Annäherung an die Diskurse über Stadt aus einer pädagogischen Perspektive ist also hoch, zumal man aufgrund dieser pädagogischen Perspektive Erkenntnisse über die Stadt in Beziehung setzen muss zu Fragen der Genese von Subjektivität.

Man hat es also zumindest mit zwei hochkomplexen Fragestellungen und Themen, nämlich der „Stadt“ und dem „Subjekt“, zu tun.

Vor diesem Hintergrund sind die nun folgenden Überlegungen lediglich als Versuch zu verstehen, einen ersten geordneten Überblick über die jeweiligen Debatten und ihre Zusammenhänge im Hinblick auf ein pädagogisches Interesse zu entwickeln. So problematisch ein solches Vorgehen auch ist, so ist es aus meiner Sicht unvermeidbar, da die Komplexität des Lebens und Aufwachsens in der Stadt nicht angemessen durch eine Reduktion der Fragestellung und der Forschungsmethoden erfasst werden kann. Man braucht eben beides: hochspezialisierte Detailuntersuchungen, aber auch Ansätze, die eine Synthese unterschiedlicher disziplinärer Ergebnisse zumindest versuchen. Ich knüpfe hierbei nicht nur an viele bildungstheoretische Studien, sondern insbesondere an Überlegungen zum Leben in der Stadt (Fuchs 2001 und 2018).

1. Einleitung

Dimensionen von Stadt und Subjekt und ihre wissenschaftliche Erfassung – eine Hinführung

Die meisten der Leserinnen und Leser werden die Fabel von Äsop von der Feldmaus und ihrer Freundin, der Stadtmaus, kennen: Die Feldmaus lädt ihre Freundin, die Stadtmaus, zu sich aufs Land ein. Sie serviert ein bescheidenes Mal aus groben Korn, mit dem ihre Freundin allerdings recht unzufrieden ist. Diese lädt sie daher ein, zu ihr in die Stadt zu kommen, dort gäbe es viele leckere Speisen. Gerne folgt die Feldmaus ihrer Freundin, und in der Tat kann diese eine Fülle an leckeren Gerichten anbieten. Bevor die beiden allerdings die Leckereien genießen können, müssen sie die Flucht ergreifen. Denn plötzlich geht die Tür auf und ein Mensch stürmt in das Zimmer. Sie verstecken sich in einer Ecke im Schrank, doch auch dort sind sie nicht sicher, denn der Mensch öffnet die Schranktür. Die Flucht gelingt nur knapp. Allerdings hat die Feldmaus inzwischen den Appetit auf das leckere Essen und generell die Lust auf die Stadt verloren und wandert zurück auf ihr Feld, das ihr zwar nur eine karge Kost, aber immerhin eine größere Sicherheit bietet.

Diese Geschichte wurde in den letzten 2000 Jahren vielfach nacherzählt und an die jeweiligen Zeitumstände angepasst. Es geht um den alten Gegensatz zwischen Stadt und Land, der bis heute diskutiert wird: die Stadt mit ihrer Fülle und ihrem Reichtum, aber auch mit ihren Gefahren, das Land dagegen mit seinem Angebot einer sehr viel bescheideneren Lebensweise, das allerdings eine größere Sicherheit bietet.

Nach Jahren, in denen von einer Landflucht die Rede war, eben weil die Stadt attraktivere Arbeits- und Freizeitmöglichkeiten anbot, die Stadt also zu einem Sehnsuchtsort geworden ist, an dem alle Wünsche Realität werden können, spricht man inzwischen auch von einer Stadtfucht. Damit ist nicht bloß der Tatbestand schrumpfender Städte im Osten von Deutschland gemeint, sondern es geht um meist gut betuchte Mittelstandsfamilien, die ihren Traum von einem sicheren Heim im Grünen und in der Natur für sich und ihre Kinder wahr machen wollen. Dabei wird nicht immer gesehen, dass auch unsere „Natur“ das Werk einer systematischen Gestaltung des Menschen ist, von der inzwischen hochindustrialisierten Landwirtschaft ganz zu schweigen (Blackbourn 2007).

Es ist also gar nicht so leicht, Stadt und Land voneinander zu unterscheiden. Offenbar steht einer Landflucht inzwischen auch eine Stadtfucht gegenüber. Man spricht zwar von einer Verstädterung des ländlichen Bereichs, es gibt aber auch starke Tendenzen, ländliches Leben in die Stadt hinein zu holen. So gibt es eine Verstärkung des Trends, notwendige Lebensmittel in der Stadt selbst anzubauen. Man spricht von einer urbanen Landwirtschaft. Damit sind nicht die grünen Zonen und Parks in der Stadt gemeint, die dem Zwecke der Erholung dienen sollen, sondern man meint – durchaus gewerblich betriebene – Landwirtschaft auf kleineren Grünflächen und vor allen Dingen auf den Dächern von Hochhäusern, New York ist hierfür ein wichtiges Beispiel.

Diese Entwicklung ist inzwischen so weit gediehen, dass man etwa in Venezuela vor einigen Jahren sogar ein Ministeramt für eine solche urbane Landwirtschaft eingerichtet hat. In Deutschland gibt es als vereinzelt realisiertes Leitbild das Konzept einer „essbaren Stadt“ (Beispiel Andernach).

Im Hintergrund stehen zum einen ökologische Fragen, wenn man etwa diskutiert, welche Kosten der weltweite Transport von Lebensmitteln verursacht (etwa unter dem Stichwort eines ökologischen Rucksacks oder Fußabdrucks). Man diskutiert allerdings auch die Frage, wie die Versorgung mit Lebensmitteln in einer Stadt abgesichert werden kann.

Dass dieser Gedanke nicht neu ist, kann man etwa an der Entwicklung von Kleingärten ablesen. Dieses Konzept ist im 19. Jahrhundert entstanden und diente vor allen Dingen der Grundversorgung mit Nahrungsmitteln bei ärmeren Bevölkerungsgruppen. Zwischenzeitlich hatten sich die Kleingärten dann eher zu Erholungsorten umgewandelt. In den letzten Jahren kann man allerdings die Entwicklung verfolgen, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund ein größeres Interesse an Kleingärten entwickelt haben und dabei diese Kleingärten in ihrer ursprünglichen Funktion nutzen, nämlich Obst und Gemüse anzubauen.

Erschwert oder vielleicht sogar unmöglich gemacht wird eine scharfe Trennung von Stadt und Land auch durch die vielfältigen Migrationsbewegungen sowohl innerhalb desselben Landes und innerhalb derselben Stadt, als auch im Hinblick auf die Zuwanderung aus dem Ausland bzw. die Abwanderung in das Ausland. Bezogen auf die gut ausgebildeten Menschen spricht man von einem brain drain, wobei ein Problem für Deutschland darin besteht, dass es nicht sehr gut gelingt, hoch qualifizierte Leute – etwa im akademischen und Hochschulbereich – aufgrund ungünstiger finanzieller und struktureller Rahmenbedingungen im Land zu halten. Ein attraktives Zielland in diesem Zusammenhang sind die Vereinigten Staaten mit ihrem Universitätssystem, wobei es vor allen Dingen die privaten Universitäten sind, die ausgesprochen attraktive finanzielle Angebote Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der ganzen Welt machen können. Das führt dazu, dass zwar immer wieder Menschen aus den Vereinigten Staaten bei der Verteilung der Nobelpreise in größerer Zahl präsent sind, wobei allerdings unter diesen ein beachtlicher Teil zugewanderter bzw. abgeworbener Wissenschaftler aus dem Ausland stammt. Die Migrationsbewegungen im Inland führen dazu, dass gerade viele junge Leute aus Ostdeutschland den Weg nach Westen suchen, sodass sich eine sehr ungünstige demographische Struktur ergibt: Es dominieren die älteren Menschen und damit die Empfänger von Renten, wobei sich gleichzeitig die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit nicht positiv entwickelt (siehe etwa Kleinschmidt 2002).

Es sind auch die Städte vor allen Dingen in Westdeutschland, die für zugewanderte Menschen aus dem Ausland interessant sind. So spricht man zwar von einem durchschnittlichen Anteil von etwa 25 % von Menschen mit Migrationsgeschichte an der Gesamtzahl der Bevölkerung in Deutschland, doch gibt es Regionen, bei denen dieser Anteil unter 2 % ist, und es gibt Städte und Stadtteile, bei denen inzwischen die Mehrzahl der

Menschen eine Migrationsgeschichte hat. Dies wirkt sich entscheidend auf die kulturelle Atmosphäre in der Stadt aus und muss auch in einem engen Zusammenhang auch mit der Infrastruktur und den Angeboten des Bildungssystems gesehen werden.

In der Fabel von der Landmaus und in der kurzen Momentaufnahme aktueller Entwicklungen zeigen sich bereits zahlreiche, kontrovers diskutierte Themen: das Spannungsverhältnis zwischen dem emanzipatorischen Versprechen auf Freiheit („Stadtluft macht frei!“) auf der einen Seite und härteren Bedingungen des Überlebens auf der anderen Seite: ein großes Angebot an Möglichkeiten, sein Leben zu führen und sich weiterzuentwickeln, allerdings verbunden mit dem Problem, dass das Stadtleben durchaus teuer werden kann und sich die Hoffnungen auf ein besseres Leben in den unterschiedlichen Stadtteilen auf recht unterschiedliche Weise realisieren lässt – oder eben auch nicht. Es steht die scheinbare Ruhe des Landlebens der Hektik der Stadt gegenüber, es geht um die Stadt als Ursache für körperliche Beschwerden und Krankheiten, als Labor der Moderne, aber auch als Kristallisationspunkt für alle Pathologien der Moderne, es geht um die Stadt als Motor der Zivilisation und der Kultur und als Hoffnungsträgerin für eine bessere Zukunft:

„Mit der Herausbildung der Moderne bekommen sie eine neue Qualität, ist doch die Stadt der Moderne der zentrale Ort, an dem sich die komplexen Entwicklungen von kapitalistischer Ökonomie, moderner Naturwissenschaft und Technik, sozialer Vielfalt und kultureller Heterogenität am deutlichsten zeigen und das moderne Subjekt als ein auf sich selbst verwiesenes, sich aus sozialen Bindungen allmählich befreiendes Individuum formen.“ (Klein 2005, 13)

Man wird zudem sehr genau differenzieren müssen, worüber man spricht. Im vorliegenden Text geht es nicht um Städte oder sogar Metropolen in Afrika, Amerika oder Asien, sondern es geht um die europäische Stadt (Frey/Koch 2011). Es wird darum gehen, Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Städten herauszufinden ebenso wie es darum geht, die einzelne Stadt in ihrer Individualität zu sehen.

Man wird deutlich die Städte im Hinblick auf ihre Größe unterscheiden müssen. Eine Kleinstadt, in der sich viele untereinander noch kennen und sich häufig begegnen, bietet ein anderes Leben an als eine anonyme Großstadt oder sogar eine Metropole.

Im vorliegenden Text geht es um die Großstadt, also um solche Städte mit mindestens 100.000 Einwohnern. Statistiken sagen, dass es 79 solcher Großstädte in Deutschland, davon alleine 29 in Nordrhein-Westfalen gibt. Üblich ist eine Unterteilung in kleinere Großstädte (100.000 - 500.000 Einwohner) und große Großstädte mit mehr als 500.000 Einwohnern.

Allerdings beginnen hier bereits die Schwierigkeiten. Denn so steht es in den wissenschaftlichen Debatten gar nicht fest, was unter einer Stadt dann auch unter einer Groß-, Klein- oder Mittelstadt verstanden werden soll. Diese Vorstellungen variieren in der Geschichte und sie unterscheiden sich auch deutlich im Hinblick auf den geographischen Ort, in dem sich die jeweilige Siedlung befindet (vgl. die Beiträge in Johaneck 2004).

So gilt im Mittelalter als Kleinstadt eine Ansiedlung von weniger als 2000 Einwohnern, eine Mittelstadt ist eine Stadt mit einer Einwohnerzahl zwischen 2000 und 10000, von einer Großstadt spricht man bei einer Größenordnung von über 10.000 Einwohnern.

Neben der Einwohnerzahl hat man im Laufe der Jahrhunderte und sogar Jahrtausenden aber auch andere Kriterien zugezogen: etwa das Vorhandensein einer Schutzmauer, eine Rolle als kultisch-religiöses Zentrum oder als Zentrum der Macht und Herrschaft, die ökonomische Bedeutung und vor allen Dingen die Dichte der Bevölkerung.

Es ist also kein Wunder, dass man sich über die geeignete Definition von Stadt streitet. So spricht der renommierte Historiker Fernand Braudel (1985, 524) davon, dass es eine allgemeingültige Definition von Stadt gebe, wohingegen andere Autoren bestreiten, dass man Stadt in dieser Weise eindeutig über Orte und Zeiten hinweg definieren könne und beziehen sich dabei etwa auf das berühmte Nietzsche Zitat, dass nur etwas Statisches definierbar sei. Städte sind jedoch alles andere als statisch, sondern können gerade durch ihre dynamische Entwicklung und ihre Veränderung verstanden werden.

Zudem haben die unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche Aspekte, die in ihrem Verständnis von Stadt die wichtigste Rolle spielen. So spielt etwa in ökonomischer Hinsicht die Stadt als Produzent und Konsument von Waren und ihre Abhängigkeit bei der Beschaffung von Lebensmitteln von dem Umland eine Rolle. In rechtlicher Hinsicht wird die Stadt als eigenständiger Rechtsraum betrachtet, was ursprünglich auch mit dem Begriff der civitas erfasst wurde.

In politischer Hinsicht ist es die Rolle der Freiheit, die der Stadtmensch genießen kann, und in einer kulturwissenschaftlichen Hinsicht sind es Fragen von Kult, Religion bzw. von Fremdheit, die im Mittelpunkt stehen. Nicht zuletzt gibt es unterschiedliche nationale Traditionen der Stadtforschung. So beschreibt Peter Funke (in Johaneck 2004, 95) unter Bezug auf Oswyn Murray die deutsche Tradition einer Konzentration auf den Rechtsrahmen, die französische Tradition einer Thematisierung von Mythos und Ritual, die englische Verständnisweise einer Stadt als „historischem Unfall“ und zuletzt die amerikanische Auffassung von Stadt als einer Zusammenführung mafiöser Strategien mit Prinzipien von Gerechtigkeit und Freiheit.

Etwas widersprüchlich erscheint die Aussage, dass zum einen belegt werden kann, dass inzwischen der größte Teil der Weltbevölkerung und auch der größte Teil der Bevölkerung Deutschlands in Städten lebt, sodass die städtische Lebensweise die dominierende ist. Andererseits nimmt auch in einer Industrienation wie Deutschland der ländliche Raum den Großteil der Fläche ein. Man muss nur einmal durch das klassische Industriegebiet in NRW fahren und wird sich wundern, wie oft es nach Gülle riecht.

Die Menschen ziehen in die Städte, man spricht von einer weltweiten Verstädterung, doch äußert sich bei Befragungen ein immer größerer Prozentsatz so, dass 2014 41 % der Befragten das Landleben für attraktiver halten als das Leben in der Stadt (so Claudia Neu,

Soziologin ländlicher Räume, in APuZ 46-47, Themenheft "Land und Ländlichkeit", 2016, 5f.). Claudia Neu spricht von einer „Neuen Ländlichkeit“, einer Welt imaginierten Glücks, einem irdischen Paradies, der Wiederkehr des alten Idylls Arkadiens:

„Empirisch betrachtet, sind die Aktivisten der Neuen Ländlichkeit (Raumpioniere, städtische Gemeinschaftsgärtner, Selbstversorger) wohl eher eine kleine Gruppe, die aber – medial gehypt – das Grundrauschen zu einer neuen gesellschaftlichen Stimmung liefern können, die im besten Fall den Weg zu mehr Nachhaltigkeit, Ressourcenschonung und Solidarität weist.“ (ebd., 9).

Allerdings spricht man in anderen Diskursen auch von einer „Reurbanisierung“, einer Wiederentdeckung der Attraktivität der Städte, so dass man auch in diesem Zusammenhang von einer gewissen Unübersichtlichkeit sowohl auf der Ebene der Realität als auch im Bereich der Diskurse sprechen kann.

Es geht also bei dieser Entwicklung und bei diesen Debatten um existenzielle Fragen des Menschseins, um Anregungspotenziale und um Sicherheit, um Lebensformen, um Verantwortung für sich und die Umwelt, kurz: um Visionen und Realitäten eines guten Lebens in einer wohlgeordneten Gesellschaft.

In pädagogischer Hinsicht lassen sich hierbei Fragen an die jeweils notwendige Bildung stellen. Wenn man unter Bildung Lebenskompetenz versteht (Münchmeier 2002), also diejenigen persönlichen Dispositionen, die notwendig sind, um sein Leben unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte eigenständig und entsprechend selbstgesetzter Ziele führen zu können, dann ist es leicht einzusehen, dass das Leben in der Stadt offenbar nicht dieselben Kompetenzen erfordert wie das Leben auf dem Land.

Dies lässt sich sogar an der eingangs zitierten Fabel von der Landmaus und der Stadtmaus zeigen. Offensichtlich verfügt die Stadtmaus über die notwendigen Kompetenzen, das reichhaltige Angebot an Nahrung in der Stadt zu nutzen und trotz der allgegenwärtigen Gefahr zu genießen. Sie verfügt über Strategien des Findens von Essen, kann möglicherweise das Gefahrenmoment sogar genießen und weiß gleichzeitig, wohin sie zu fliehen hat. Sie kann genießen und gleichzeitig aufmerksam sein. Es geht also um einen großstädtischen Habitus, der mit den Vorteilen und Nachteilen des städtischen Lebens souverän umgehen kann. All diese Persönlichkeitsdimensionen hat die Landmaus nicht.

Allerdings fehlt der Stadtmaus die Fähigkeit, sich auf das Leben auf dem Lande einzulassen. Möglicherweise ist es nicht nur das einfache Essen, das ihr Missfallen erregt: Es könnte auch sein, dass sie sich durch die völlig anderen Handlungsanforderungen auf dem Land überfordert fühlt. Dies gibt sie allerdings nicht zu, sondern sie zeigt vielmehr die von den Stadtsoziologen in Chicago bereits in den 1920er Jahren beschriebene Borniertheit und Arroganz des Städters.

Man hat es also offensichtlich mit zwei unterschiedlichen Ausprägungen von Bildung als Überlebenskompetenz zu tun, die in den jeweiligen Kontexten und Rahmenbedingungen

notwendig sind und die sich daher nicht nach Kriterien wie gut oder schlecht bewerten lassen.

Auch wenn dieser Aspekt der Bildung nicht in jeder Studie aus dem Bereich der Stadtforschung explizit angesprochen wird, so lassen sich doch bei allen Beschreibungen und Forschungen zur Stadt implizit auch Beschreibungen des jeweils notwendigen Kompetenzprofils herauslesen. Denn Leitbilder wollen von den Menschen gelebt werden, und dieses Leben entscheidet letztlich darüber, wie tragfähig das ursprüngliche Leitbild der Stadtplaner, Politiker oder Bauherren war. Dies wird daher der Schwerpunkt und der rote Faden meines Streifzuges durch die relevante Literatur über die Stadt sein.

Eine erste noch grobe Unterscheidung ergibt sich aus dem bisher Gesagten wie folgt:

Die Stadt in ihrer doppelten Bedeutung als gegenständliche Umgebung und als Raum sozialer Beziehungen (Teil 1) wird konfrontiert mit den Bedürfnissen des Menschen, der in dieser Stadt lebt. Es geht hierbei um das Subjekt in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Dimensionen. Es ist also zu fragen, welche Möglichkeiten die Stadt als Ermöglichungs- bzw. Verhinderungsstruktur der Ausbildung von Subjektivität bietet (Teil 2).

Aus einer pädagogischen Perspektive wird man sich dann dafür interessieren müssen, in welcher Weise die Erziehungswissenschaft und die praktische Pädagogik mit ihren Institutionen, Reflexionen, Personen und Angeboten eine Hilfestellung bei diesem Prozess der Subjektentwicklung anbieten können (Teil 3). In bildungstheoretischer Hinsicht geht es dabei darum, danach zu fragen, inwieweit es sinnvoll ist, eine „urbane Bildung“ zu unterscheiden und zu beschreiben.

Die Einige erste Hinweise auf mögliche Themen und Fragestellungen in jedem der drei genannten Teile sollen im Folgenden gegeben werden.

Ein Blick in die Stadtforschung

Aufgrund der großen Bedeutung, die die Stadt und ihre Entwicklung in der europäischen Geschichte haben, wundert es nicht, dass sich alle wissenschaftlichen Disziplinen explizit oder implizit mit dem Leben in der Stadt befassen (Eckardt 2014, 2017). Ein erster Zugang zu dieser Vieldimensionalität ergibt sich bereits über die verschiedenen Bezeichnungen, mit denen man Stadt und das Leben in der Stadt erfassen will. So gibt es zunächst die Unterscheidung der Stadt zum einen als Ansammlung und Anordnung von Häusern und Steinen, also die gegenständliche Seite der Stadt (*urbs*), und zum anderen die Stadt als dynamischer und lebendiger Sozialraum (*civitas*):

„'Stadt' ist weit mehr als eine geographisch definierte räumliche Ansammlung von Straßen, Wohnhäusern, Gebäuden und Parks. Stadt – das sind vor allem Menschen, ihre Figurationen und Netzwerke, ihre Lebenswelten und Lebensläufe. Arbeiten, Wohnen, Lernen, Kranksein, Sterben, Feiern und Genießen – hierfür werden Häuser gebraucht. Aber: Um Stadt als Gemeinschaft von Stadtbewohnern erfahren zu können, braucht es Räume in der Stadt. Es sind Räume, die nicht nur über stadtplanerische Entwürfe, sondern in der alltäglichen Praxis über ein performatives Aushandeln und Definieren aller Stadtbewohner entstehen. Sie definieren den öffentlichen Raum als ein Netzwerk von lokalen Orten.“ (Klein 2005, 14)

Die genannten Begriffe „urbs“ und „civitas“ haben eine lange Tradition, wobei es nicht bloß um nüchterne Beschreibungen geht, sondern stets auch eine normative Überlagerung berücksichtigt werden muss. So gibt es lange Debatten über die Architektur und die Stadtplanung, die sich immer wieder auch in unterschiedlichen (normativ gefüllten) Bildern von der Stadt verdichten (die Industriestadt, die europäische Stadt, die moderne Stadt, die nachhaltige Stadt, die Smart City etc.; weitere Stadtbilder werden unten aufgeführt und diskutiert). Hinter diesen Bildern von Stadt stecken normative Vorstellungen eines individuellen und sozialen guten Lebens.

Es geht also um das richtige Verhalten in der Stadt, es geht um angemessene Umgangsweisen, die zu lernen sind und die vom Stadtbürger erwartet werden.

Heute kommt diese Zweidimensionalität, die gegenständliche Seite von Stadt und die Stadt als geregelter sozialer Raum, in dem Begriff der Urbanität zum Ausdruck: Die Stadt selbst muss in ihrer sinnlich wahrnehmbaren Gestalt dem Anspruch auf Urbanität genügen, Urbanität ist aber auch ein Habitus des Menschen in der Stadt (Dirksmeier 2009). Die Stadt der Steine ist dabei (relativ) stabil, die Stadt der Menschen ist dagegen dynamisch und beweglich.

Die Stadt und ihre Menschen können also im Hinblick auf ihren Umgang mit Raum und ihren Umgang mit Zeit untersucht werden. Damit werden abstraktere Theorien des Raumes (und der Zeit) sinnvoll auf die Stadt anwendbar, zumal man inzwischen in den Kulturwissenschaften von einem „Spatial Turn“ spricht.

Der Raum ist eine traditionelle philosophische Kategorie, mit dem Raum befassen sich die Naturwissenschaften, insbesondere die Physik, es geht um einen historischen, politischen, ökonomischen, körperlichen, postkolonialen, sozialen, technischen, medialen, kognitiven, landschaftlichen, urbanen, touristischen, politischen und epistemischen Raum (so die einzelnen Artikel in Günzel 2010).

Mit dieser Aufzählung unterschiedlicher Raumauffassungen sind sogleich unterschiedliche Disziplinen, Fragestellungen und Forschungsgegenstände verbunden: Die Soziologie befasst sich mit dem Sozialraum, die Stadtplanung mit dem Planungsraum, die Verkehrswissenschaften mit der Stadt als Verkehrsraum, die Geschichtswissenschaften mit der Stadt als historischem Raum, die Politikwissenschaften mit der Stadt als politischen

Raum. Die Stadt ist ein Raum der Lebensstile, sie ist ein wesentlicher Wirtschaftsfaktor (Wirtschaftswissenschaften), es geht um Beschleunigung und Langsamkeit (Kulturwissenschaften), die Stadt ist allerdings auch ein Raum der Gewalt und der Kriminalität (Psychologie, Kriminologie). Wichtig war die Stadt immer schon als Raum definierter Rechte (Rechtswissenschaft). Und nicht zuletzt:

„Die Stadt war immer auch der Produktionsort moderner Kunst: die historische Avantgarde in Theater, Musik und bildender Kunst kommt nicht vom Land, sondern sie entsteht im Herzen von Großstädten. Mit Public Art, erwachsen aus der Kunst am Bau der 1950er und 60er Jahre und motiviert durch die öffentlichen Aktionen der Land-Art, der Minimal-Art, des Happenings und der Pop-Art, entsteht zugleich mit dem postindustriellen Umbruch der Stadt in den 1970er Jahren eine neue öffentliche Kunst, die sich als Dialog mit Umwelt und sozialem Raum formuliert und sich als eine ästhetische Strategie der Intervention im öffentlichen Raum präsentiert.

Eine andere Intervention in das Labyrinth der Stadt vollzieht der Film. Etwa zeitgleich mit der historischen Avantgarde beginnt das neue Bildmedium der Moderne imaginäre Topographien des Städtischen zu formulieren: die Stadt als Dschungel, Strudel, Chaos (dafür typisch New York), als Organ, Geschwür (bei Peter Greenaway), als Megamaschine (Fritz Lang, Ridley Scott)), als Rhizom (Mira Nair) oder als Superhirn (Tron).“ (Klein a. a. O., 15)

Jede der genannten Disziplinen hat eigene Theorien und Bilder von Stadt entwickelt. Uwe Prell (2016) listet in seiner Tour d'Horizon, in seinem „Gang durch die Forschungsdisziplinen“ (40 ff.) zehn unterschiedlicher disziplinäre Zugänge auf und ordnet jeweils spezifische Sichtweisen zu:

Soziologie: Stadt als Gesellschaft

Ökonomie: Stadt als Markt

Geographie: Stadt als planbarer Raum

Stadtplanung und Architektur: Stadt als Gestaltungsräume

Rechtswissenschaft: Stadt als Regelwerk

Geschichtswissenschaft: Stadt als Erfahrungsspeicher

Philosophie: Stadt als Hoffnung und Enttäuschung

Social Sciences: interdisziplinäre Blicke

Politikwissenschaft: Feststellung einer überraschenden Abstinenz im Hinblick auf die Stadt.

Im Hinblick auf die hier interessierende pädagogische Perspektive lassen sich leicht aus diesen disziplinären Zugängen entsprechende Kompetenzprofile entwickeln. Einige Beispiele: Stadt als Gesellschaft – soziale Bildung; Stadt als Markt – ökonomische Bildung; Stadt als Regelwerk – rechtliche Bildung etc..

Auch eine in den letzten Jahren forcierte kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Stadt eröffnet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten, die im Kontext einer spezifischen kulturellen Bildung eine hohe Relevanz haben: die Stadt als symbolischer Raum, als Bühne; die Stadt als Ort der Kreativität, des Spektakels und der Inszenierung; die Stadt als Ort einer Vielfalt von Kulturen und ihrer Begegnung; das Verhältnis von Stadt und Natur; das Verhältnis von Stadt und Technik.

Interessant sind spezifische Subjektformen und Typen, so wie sie sich nur in der Stadt entwickeln könnten. Ein berühmtes Beispiel ist der Flaneur.

Die Stadt spielt eine Rolle bei wichtigen Gesellschaftsdiagnosen etwa im Kontext der Lebensstilsoziologie, der Thematisierung einer Festivalisierung der Stadtpolitik oder der Ästhetisierung des städtischen Raumes. All dies sind kulturelle Herausforderungen an das Leben in der Stadt, die in den Kontext der Entwicklung einer angemessenen kulturellen Bildung gehören.

Leben in der Stadt

Unter Subjektivität soll im Wesentlichen der Aspekt der Selbstbestimmung, der Entwicklung von Handlungsfähigkeit und insbesondere die Entwicklung zu einer Fähigkeit einer selbstbestimmten Lebensführung verstanden werden (Tauben u. a. 2017). Weil es unter diesem Aspekt um die Fähigkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens geht und dieses Leben immer konkret, was auch heißt: unter konkreten Bedingungen, stattfindet, muss man die Bedingungen des Aufwachsens in der Stadt untersuchen.

In der Erziehungswissenschaft haben entsprechende Untersuchungen eine längere Tradition. Ein fulminanter Auftakt war dabei die Kritik an der Entwicklung der Moderne, was insbesondere heißt, eine Kritik an der Entwicklung der modernen Stadt und an den dort vorhandenen Möglichkeiten zur Erziehung. Rousseau entwickelte die Idee einer Distanzierung von diesen Kontexten und schlug stattdessen einen von diesen Errungenschaften der Zivilisation abgesonderten und gesicherten Bereich als Erziehungsraum vor. Man könnte also durchaus sagen, dass die Reflexion über die Erziehung in der Stadt mit einer Kritik an der städtischen Erziehung begann.

Ein weiterer Höhepunkt einer solchen stadt-kritischen Pädagogik findet sich über die Romantik bei der Reformpädagogik (Siefert 1984, Klinger 1995 oder Köhler 2002). So zogen etwa Berliner Gymnasiasten als „Wandervögel“ aus der Stadt auf das Land, viele reformpädagogische Institutionen wurden gerade nicht in der Stadt gegründet.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive interessierte man sich in den 1920er Jahren aber auch für eine empirische Erfassung des Lebens des Großstadtkindes (Muchow/Muchow 1978) oder des proletarischen Kindes (Rühle 1975).

Die Stadt hat es mit allen Dimensionen der Persönlichkeit zu tun. Dass es besonderer kognitiver Kompetenzen bedarf, um sich in der Stadt zurechtzufinden, dass aber auch die Stadt Möglichkeiten bietet, solche Kompetenzen zu erwerben, leuchtet unmittelbar ein. So geht es zum einen um die Fähigkeit, sich in der komplexen Stadt orientieren zu können. Dies bedeutet etwa, das richtige Stadtviertel und die gesuchte Straße zu finden. Es bedeutet auch, mit unterschiedlichen Systemen des öffentlichen Nahverkehrs umgehen zu können. Man muss sich nur einmal die verzweifelten Gesichter von Menschen anschauen, die versuchen, hinter die Geheimnisse eines Fahrkartenautomaten zu gelangen.

Leben in der Stadt bedeutet allerdings auch, administrativ erfasst zu sein. Es geht um einen Umgang mit den unterschiedlichsten Behörden, bei denen man vorstellig werden und sich anmelden muss, damit man die verschiedenen Angebote der Daseinsvorsorge auch nutzen kann und nicht in Konflikt mit bestimmten Sicherheitsauflagen gerät. Vor diesem Hintergrund wären Studien interessant, die systematisch Theorien der kognitiven Entwicklung in eine Relation zu jeweiligen lokalen Bedingungen setzen. Immerhin gibt es solche Studien als Vergleichsstudien zwischen unterschiedlichen Ländern und Kulturen auf der Basis der Entwicklungstheorie von Piaget (Oesterdiekhoff 1997).

Die Stadt als Ganzes kann dabei als Erzieher betrachtet werden, denn die in der stadtsoziologischen Schule von Chicago entwickelten Kriterien der Distanziertheit, der Borniertheit, aber auch der Souveränität müssen und können in der Stadt von den Stadtbewohnern erlernt werden:

„Die Stadt erzog zu solch nachlässiger Souveränität, weil die Buntheit des Lebens, die Vielfalt der Erscheinungen, die aufeinander trafen, die Aufmerksamkeit dessen schärfte, der dort nicht nur, wie beim heutigen Stadtbesuch, vorbeikam, sondern beheimatet war und täglich dies Schauspiel studieren konnte.“,

so Hannelore Schlaffer (2013, 54) in ihrem Essay unter Bezug auf die Bürger von Rom und Athen. Es geht um den klassischen Begriff der „urbanitas“, der zunächst nur für die freien Bürger Athens und Roms geprägt wurde. Auch hierbei geht es um Weltläufigkeit, Gelassenheit, Eleganz des Auftretts, es geht um die Leichtigkeit, mit verschiedensten Menschen aus verschiedenen Milieus und Kulturen reden zu können und einer damit verbundenen Blasiertheit (ebd.): Die Stadt erzog also schon immer zu einer "nachlässigen Souveränität" (ebd.).

Allerdings sind auch Sanktionen oder zumindest Kränkungen zu fürchten, wenn man eine solche Disposition nicht praktizieren kann. Die Stadt ist eben auch ein Ort der Kontrolle, der Demütigung und der Disziplinierung, ein Ort der Ausübung von Macht und Herrschaft, der Ausgrenzung oder der Integration, deren geheimnisvollen Mechanismen zu erlernen sind.

All dies, die gegenständliche und die soziale Seite der Stadt, werden dabei zwar auch kognitiv erfasst, sie werden aber auch unmittelbar sinnlich wahrgenommen und gespürt. Die Stadt ist ein Ort der Gerüche, man kann sie fühlen und schmecken und natürlich auch sehen

und hören. Jede Stadt hat dabei ihr eigenes sinnliches (ästhetisches) Profil. Inzwischen gibt es interessante Projekte, die diese sinnliche Dimension von Stadt dokumentieren und archivieren.

Dem umfangreichen Angebot an unterschiedlichsten Sinnesreizen steht der Mensch mit seiner sinnlichen Ausstattung gegenüber, wobei sich die Sinne sehr unterschiedlich zu verschiedenen Zeiten und Orten entwickeln. In pädagogischer Perspektive wird dies also auch thematisiert werden müssen, zumal man in den letzten Jahrzehnten auch über eine Anästhetisierung der Gesellschaft und insbesondere der Stadt gesprochen hat (Welsch 1990).

Es geht also um die spezifische Sinnlichkeit, die notwendig ist, um die Stadt zu erfassen und letztlich auch zu verstehen, die im Kontext der Stadt entwickelt wird. Es geht um Formation und Deformation von Sinnen, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch die Sinne in einer historischen Perspektive einer Entwicklung unterliegen (Jütte 2000). Die Stadt als sozialer und gegenständlicher Körper begegnet also den Menschen und seinem Körper und Leib. An dieser Stelle wird sowohl die Anthropologie des Leibes, so wie sie etwa von Helmuth Plessner und vielen (phänomenologischen) Nachfolgern entwickelt worden ist, ebenso relevant wie die Geschichte der Mentalitäten (vergleiche etwa Rittelmeyer 2002 und Wulf/Zirfas 2014 sowie Dinzelbacher 1993)

Eine Stadt ist also an- und aufregend bei der sinnlichen Wahrnehmung, so aufregend, dass man sie verantwortlich gemacht hat für viele Zivilisationserkrankungen (Nervosität, Depression).

Eine Stadt hat es mit der Geschwindigkeit zu tun, also mit einem spezifischen Umgang mit Zeit. Dies ist relevant für das Aufwachsen der Menschen in der Stadt, denn sie müssen lernen, mit diesem Erfahrungsraum Stadt umzugehen.

Dabei spielte in der Geschichte der Städte immer schon eine Rolle, dass die Stadt kein homogener Raum ist, sondern zum Teil sehr genau für bestimmte Bevölkerungsgruppen aufgeteilt wurde. Heute nennt man dies Segregation.

Es lassen sich allerdings in der Geschichte der Stadt schon früh spezielle Viertel für spezifische Ethnien und Glaubensgemeinschaften finden. Insbesondere spielt heute die sozialökonomische Segregation eine entscheidende Rolle, weil es hierbei um Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit und der Teilhabe geht. Die Politik hat darauf so reagiert, indem sie etwa Stadtteile mit einem besonderen Erneuerungsbedarf identifizierte und Quartiersmanager bezahlte, die das Leben in den entsprechenden Stadtteilen verbessern helfen sollten. Insbesondere geht es um Fragen der Bildungsmöglichkeiten nicht nur generell in der Stadt, sondern speziell auch in den verschiedenen Stadtbezirken.

In diesem Kontext kommen als begriffliche Werkzeuge Konzepte wie Lebensform, Lebensstil, Lebenslage und Lebensweise in den Blick.

Stadt und Pädagogik

In pädagogischer Hinsicht ist die Stadt ein Sozialraum, ein Bildungsraum und ein Kulturraum. Die Stadt stellt Möglichkeiten zur Entwicklung von Subjektivität bereit, sie kann aber auch solche Rahmenbedingungen bereitstellen, die sich negativ auf das Aufwachsen der jeweiligen Stadtbewohner auswirken. Solche Fragen werden unter anderem unter dem Stichwort des Sozialraums und des Sozialraumbezuges in der Pädagogik diskutiert (Kessl u. a. 2005).

In einer historischen Perspektive kann man hierbei auf Studien zurückgreifen, so wie sie im Rahmen einer historischen Sozialisationsforschung, einer Geschichte der Bildung und Erziehung und einer Geschichte des Bildungswesens vorgelegt wurden. Von besonderem Interesse sind dabei solche Studien, in denen auf der Basis der oben erwähnten historischen Analyse von Lebensformen in bestimmten Zeitabschnitten und geographischen Regionen pädagogische Leitkonzepte in ihrer Entwicklung dargestellt werden. Der Soziologe Andreas Reckwitz (2006) untersucht etwa die Entstehung von Subjektformen in den letzten 200 Jahren in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft in Europa. Der Erziehungswissenschaftler Hermann Veith (2001) beschreibt pädagogische Leitbilder und Ziele vor dem Hintergrund der jeweils erwarteten Kompetenzen für die gesamte Neuzeit (ein Überblick über diese und verwandte Studien findet sich in Fuchs 2012; für eine mehrdimensionale Darstellung dieser Prozesse siehe Berg 1987ff.).

Es geht um die Ermöglichung von Teilhabe sowohl an Bildungs- als auch an Kulturangeboten. Dabei sind die jeweiligen Institutionen sowohl im Hinblick auf Quantität als auch Qualität ungleich aufgeteilt in der Stadt. Es geht um Zugänglichkeit, um Erreichbarkeit, es geht um Fragen der Sicherheit, der Mobilität, es geht um Fragen der Finanzierbarkeit.

In politischer Hinsicht scheint dabei das Problem angemessener und ausreichender Bildungsangebote seit langem erkannt zu sein. So sprach man in den 1970er Jahren von „Bildung und Kultur als Elementen der Stadtentwicklung“. Im neuen Jahrtausend organisierte der Deutsche Städtetag als Dachverband der deutschen Großstädte in Aachen einen Kongress, der im Ergebnis das Konzept „kommunaler Bildungslandschaften“ propagierte. Es ging hierbei um eine nachhaltige, auf Dauer gestellte und systematisierte Zusammenarbeit aller Einrichtungen in der Stadt, die mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben: Neben den klassischen Einrichtungen schulischer Bildung werden auch Einrichtungen der Jugendarbeit, werden Kultureinrichtungen, Betriebe etc. erfasst und einbezogen.

Ebenso wie im Kulturbereich wird dabei von einigen Städten das Bildungsangebot durchaus auch als Standortfaktor im Bereich des Stadtmarketings gesehen.

Es wird also nicht nur in quantitativer Hinsicht zu untersuchen sein, wie es um das Bildungsangebot in den verschiedenen Städten bestellt ist: Es geht auch darum, in qualitativer Hinsicht das jeweilige Verständnis von Bildung und die zugeordneten Bildungsinhalte zu ermitteln und zu bewerten.

Ein Schritt bei der Berücksichtigung der konkreten lokalen Bedingungen einer Bildungseinrichtung, hier: der Schule, ist etwa die Unterscheidung von fünf Standorttypen in Nordrhein-Westfalen. Es geht allerdings hierbei nicht um eine Anpassung entsprechender Lerninhalte oder einer standortbezogenen Zuordnung von Personal oder Finanzressourcen, sondern es geht lediglich um den Versuch, bei Lernstandserhebungen solche Schulen miteinander zu vergleichen, die eine ähnliche Schülerpopulationen haben (vergleichbares Einkommen, Anteil von Zuwendungsempfängern von SGB-II-Leistungen, Haushaltsgröße und Anteil von Personen mit Migrationshintergrund; siehe auch die Hinweise zu unterschiedlichen Verfahren bei der Entwicklung eines „Sozialindex“ in Gördel 2016, 134 und 343).

Nun scheint es noch relativ einfach zu sein, die pädagogischen Angebotsstrukturen einer Stadt zu erfassen. Etwas schwieriger ist es schon, die Stadt als Ganzes als Erziehungsinstitution mit ihren unterschiedlichen formierenden und deformierenden Wirkungen auf das Subjekt in den Blick zu nehmen. In diesem Kontext scheint es wiederum recht einfach zu sein, die negativen Auswirkungen der Stadt auf die Gesundheit ihrer Bewohner zu analysieren. Man denke etwa an die Belastungen der Luft durch Feinstaub oder Stickstoffverbindungen, so wie sie seit Jahren diskutiert werden und wie sie gerade im Rahmen der umfassenden Betrügereien der Autoindustrie im Hinblick auf die Abgase der von ihnen hergestellten Fahrzeuge Gesprächsthema sind.

Dies ist natürlich wichtig, doch wie verhält es sich mit anderen Persönlichkeitsdimensionen, die möglicherweise nicht so leicht zu messen sind?

Es war oben davon die Rede, dass man unter Bildung sehr gut Lebenskompetenzen verstehen kann. Lebenskompetenzen beziehen sich auf die Bewältigung des Alltags. Der Alltag wiederum ist eine soziologische Kategorie, die man erst im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts neu entdeckt hat.

Dieser Alltag muss vom Subjekt bewältigt werden. Zur Erfassung dieses Problembereich bietet sich der Begriff der Lebensführung an. Bereits Max Weber sprach von einer „methodischen Lebensführung“ und einige seiner Interpreten halten dies sogar für das Kernkonzept seiner wissenschaftlichen Arbeit.

Er untersucht dabei nicht nur in einer historischen Perspektive, wie die Menschen mit den unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft umgehen, sehr wichtig ist ihm auch die Ethik der Lebensführung, was sein großes Interesse an Fragen der Religion und der Wertorientierung erklärt.

In der Soziologie (und in der Philosophie) wurden in diesem Kontext weitere, ähnlich klingende Begriffe wie etwa Lebenslage, Lebensstil oder Lebenswelt entwickelt. Während sich der Begriff der Lebenslage auf die zur Verfügung stehenden (vor allem ökonomischen) Ressourcen des Menschen bezieht, erfasst der Lebensstil im Wesentlichen den Bereich der

symbolischen Ausdrucksformen des Einzelnen (Kleidung, Einrichtungsgegenstände, Freizeitgestaltung etc.; „life style“). Für eine eher ganzheitliche Erfassung der Lebensbedingungen des Menschen wird in marxistisch orientierten Ansätze der Begriff der Lebensweise verwendet („way of life“). Über die Lebensführung handeln wiederum seit der griechischen Antike Autoren und Philosophen – oft verbunden mit dem Begriff der Lebenskunst – im Zusammenhang mit der Frage nach dem guten Leben. Es geht hierbei vor allen Dingen um eine Ethik der Lebensführung, bei der etwa die Frage nach dem Glück oder dem Sinn des Lebens eine wichtige Rolle spielt.

Besonders ergiebig ist meines Erachtens der Begriff der alltäglichen Lebensführung, so wie er im Rahmen eines Sonderforschungsbereiches in den späten 1980 er Jahren an der Universität in München entwickelt worden ist. Auf diesen Begriff stützt sich auch Klaus Holzkamp (1995) in seinem letzten Arbeitsschwerpunkt.

Die Münchner Forschungsgruppe bestimmt ihren Begriff wie folgt:

„Als Lebensführung wird die Gesamtheit aller Tätigkeiten im Alltag von Personen angesehen, die das Leben eines Menschen ausmachen. Obwohl Sinnstrukturen und Deutungen ohne Zweifel eine wichtige regulative Funktion für die Entstehung und Stabilisierung dieses Zusammenhangs erfüllen, wird Lebensführung nicht (zumindest nicht primär) als Sinnkonstruktion wie etwa im phänomenologischen Konzept der Lebenswelt oder des Alltags und auch nicht im Rahmen der individual-kulturellen Stilisierung mit dem Ziel sozialer Distinktion (wie in einem engeren Verständnis von Lebensstil) definiert, sondern primär als Praxis.“ (Projektgruppe 1995, 30).

Der Begriff der Lebensführung hat also eine vermittelnde Funktion, insofern er das Subjekt mit seinen Bedürfnissen, Wünschen und Ansprüchen mit den objektiven Gegebenheiten seiner Lebenswelt verbindet.

Lebensführung wird dabei von dem Lebenslauf dadurch unterschieden, dass das Konzept nicht das Leben in seiner ganzen Länge in den Blick nimmt, sondern vielmehr das Leben in seiner ganzen Breite.

Vor dem Hintergrund dieses Konzeptes kann man daher den Begriff der „urbanen Bildung“ in einer ersten Annäherung so bestimmen, dass er die notwendige Lebensführungskompetenzen eines Lebens in der Stadt erfasst, die das Ziel haben, für den betroffenen Menschen ein gutes Leben realisieren zu helfen.

So tragfähig dieses Konzept der alltäglichen Lebensführung und der dafür benötigten Kompetenzen nun auch ist, so wenig gelöst ist in bildungstheoretischer und bildungspolitischer Hinsicht allerdings das Problem. Denn es ist ein Strukturmerkmal nicht nur der Schule, sondern auch anderer Bildungseinrichtungen, zwar auch für das Leben in der Gegenwart zu qualifizieren, aber auch die Zukunft der Menschen im Blick zu haben. Eine zu enge Anbindung des Bildungsangebotes an die je vorhandenen Lebenswelt widerspräche dieser (notwendigen) Zukunftsorientierung insbesondere des schulischen Lernens.

Kritisch wird man allerdings in den Blick nehmen müssen, dass immer schon und auch gerade heute eine recht strikte Verteilung von Bildungsinhalten auf die verschiedenen Schulformen und damit auf die entsprechenden Schülerpopulationen vorgenommen wird. Auch dies ist ein Grund für die anhaltende internationale Kritik (auch von der OECD) an der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, an der Kürze der Grundschulzeit und an der viel zu frühen Entscheidung über die weiterführende Schule nach der Grundschule. Dies ist also eine wichtige Frage in unserem Zusammenhang: Wie ist das Verhältnis zwischen den Überlebenskompetenzen, den dazu notwendigen Bildungsinhalten und der Struktur des Bildungswesens – und dies in Bezug auf die verschiedenen Schichten in der Gesellschaft.

Neu ist diese Problem natürlich nicht: So unterscheidet man bereits von Beginn der bürgerlichen Gesellschaft sehr genau eine „Bildung des Bürgers“ von einer Erziehung zur Armut der unterbürgerlichen Schichten (Herrmann 1981, 1982 sowie Alt 1978).

Teil 1: Vieldimensionalität der Stadt – Vielfalt der Stadtforschung

Überblick

In der Einführung wurde ein allgemeiner Überblick über Themen und Dimensionen des in diesem Buch behandelten Themas gegeben. In diesem ersten Teil soll „die Stadt als Erzieherin“ in ihrer Angebotsstruktur, aber auch mit ihren Risiken und ihren deformierenden Wirkungen dargestellt werden. Die Stadt ist – wie jeder weiß und wie es auch in der Einführung immer wieder erwähnt wird – ein von vielen wissenschaftlichen Disziplinen, von den Medien und im Alltag immer wieder und umfassend bearbeiteter Gegenstand.

Dies ist verständlich, denn die Stadt und ihre Strukturen, Menschen, Traditionen und Risiken betreffen ihre Bewohner unmittelbar in ihrer Lebensgestaltung. Wenn man etwa von Daseinsvorsorge spricht, dann meint man in der Regel kommunale Daseinsvorsorge. Es geht um die essenziellen Ressourcen des täglichen Lebens, die Versorgung mit Wasser, Energie und Lebensmitteln, es geht um das Leben in Sicherheit, es geht um Arbeit, Freizeit und Wohnen.

Mein roter Faden betrifft die Entwicklung des Menschen, betrifft Fragen der Erziehung und Bildung, betrifft die Analyse notwendiger Überlebenskompetenzen eines Lebens in der Stadt.

Ein *erstes Kapitel* (2) wird sich damit befassen, in welcher Weise sich die heutige europäische Großstadt entwickelt hat. Es gibt Besonderheiten europäischer Städte, die sie von Städten in anderen Kontinenten unterscheidet. Diese Besonderheiten sind aufs engste mit der sozialen, politischen, Kultur-, Technik- und Wirtschaftsgeschichte verbunden.

Ein *zweites Kapitel* (3) betrifft die Stadt als gegenständlichen Raum. Es gibt zahlreiche Bilder von Stadt, die diese gegenständliche Seite erfassen bzw. als Leitbilder und Visionen den jeweiligen Stadtgestaltern als Zielformulierung gelten sollen. In diesem gegenständlichen Kontext der Stadt bewegen wir uns mit unseren Körpern. Es ist dabei interessant, die Stadt aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen als spezifischen Raum zu betrachten: als Kulturraum, als politischen und als Rechtsraum, als gestalteten und ästhetischen Raum, als Sozialraum oder als symbolischen Raum.

Ein weiteres Kapitel (4) wird sich mit der europäischen Großstadt befassen, so wie sie sich in Verbindung mit der Industrialisierung entwickelt hat. Es gibt eine unmittelbar einsichtige Verbindung zwischen der Entwicklung der Technik, der Prozess der Individualisierung und der Entwicklung der Stadt, wobei es durchaus Debatten darüber gibt, ob einer dieser Prozesse eine gewisse Priorität gegenüber den anderen hat. In diesem Kapitel gehe ich auch darauf ein, dass die Stadt notwendigerweise politisch gestaltet werden muss, dass sie in diesem Zusammenhang aber auch zum Objekt von jeweils relevanten Modeerscheinungen wird.

In einem letzten Kapitel (5) in diesem Teil werden die vorangegangenen Ausführungen im Hinblick auf unsere Frage nach der Bildung und Erziehungsqualität von Stadt ausgewertet.

2. Die Stadt in der Geschichte: Hinweise

Wie alles begann: Zur anthropologischen Grundlage

Ein erster Hinweis darauf, dass sich ein historischer Zugriff auf die Stadt lohnt, steckt bereits in der Formulierung der Überschrift: Die Stadt hat eine Geschichte. Es gibt Entwicklungen, die man verfolgen und nach deren Ursachen man fragen kann. Man kann fragen, was der Motor der Entwicklung sowohl einzelner Städte als auch der Stadt als Wohnform des Menschen überhaupt gewesen ist, und man wird feststellen, dass sich die Stadt sehr unterschiedlich in den verschiedenen Regionen der Welt entwickelt hat. Im Hinblick auf den Entwicklungsaspekt kann man zudem fragen, ob es denn immer schon eine Stadt gegeben hat oder ob man an einen Anfang identifizieren kann.

All diese Fragen führen zu einer weiteren Erkenntnis, die im Alltag allzu selbstverständlich erscheint: Es hat nicht nur die Stadt als menschliche Siedlungs- und Wohnform eine Geschichte: Die Stadt spielt offenbar auch eine Rolle in der Entwicklung und Geschichte des Menschen.

Ein historischer Zugriff auf die Stadt verbindet sich daher mit einer anthropologischen Perspektive: man kann fragen, welche Rolle die Siedlungsform Stadt in der Anthropogenese spielt. Es geht also um die Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen, die sich entwickeln bzw. die der Mensch ab einer bestimmten Stufe der Entwicklung selbst gestaltet, denn der Mensch muss als kulturell verfasstes Wesen aufgefasst werden (Fuchs 2017). Es ist die Besonderheit des Menschen, in zunehmendem Maße die Bedingungen seines Lebens in die eigenen Hände nehmen zu können, wobei immer wieder zu berücksichtigen ist, dass parallel zur Weltgestaltung („Kultur“) auch eine Gestaltung des eigenen Selbst verläuft („Bildung“). Beide Prozesse sind also zwei Seiten derselben Medaille.

Im Hinblick auf einen evolutionären Standpunkt muss man sehen, dass der Mensch sowohl ein Natur- als auch ein Kulturwesen ist. Der Philosoph Wolfgang Iser investiert in seinem letzten Buch (2012) über 1000 Seiten in den Nachweis, dass der Mensch kein „Weltfremdling“, sondern ein „Weltwesen“ ist:

„Der Mensch, im Zuge der Evolution entstanden, hat mit den anderen Produkten dieser Evolution vieles, wenn nicht alles gemeinsam. Er ist grundlegend nicht ein weltfremdes, sondern ein welthaftes Wesen. *Wir sind von dieser Welt.*“ (11)

Iser nimmt diese (eigentlich selbstverständliche) Aussage als roten Faden seines wuchtigen Buches, weil er im Denken der Moderne die entgegengesetzte These dominant sieht: Der Mensch sei nicht bloß etwas Besonderes, sondern er steht sogar in einer Opposition zur Welt.

In der Tat hat der Mensch diese zweifache Dimension: Er ist Teil der Evolution und damit ein Naturprodukt, er untersteht mit seiner ganzen Körperlichkeit den deterministischen Gesetzen der Natur, und gleichzeitig ist im Rahmen seiner spezifischen Evolution die Fähigkeit entstanden, aus diesen Naturgesetzen (in Grenzen) heraus zu brechen. Der Philosoph und Biologe Helmuth Plessner (1976) schlägt in diesem Kontext das Konzept der exzentrischen Positionalität vor: Dem Menschen gelingt es, aus seiner Mitte heraus in eine gewisse Distanz zu sich selbst zu treten und sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen. Dies ist die Grundlage für die Entstehung von Bewusstheit und die Basis dafür, dass der Mensch die Bedingungen seines Überlebens in die eigenen Hände nehmen kann. Aufgrund dieser Doppelnatur des Menschen liegt es nahe, dass man beide Positionen verabsolutieren kann: Den Menschen nämlich in einer biologistischen Betrachtungsweise als bloßes Naturwesen zu sehen bzw. den Menschen jenseits der Natur und sogar als ihr Gegner als

völlig eigenständig zu betrachten. Beides ist offensichtlich falsch und beides kann zu verheerenden Konsequenzen führen.

Einige Aspekte in der Entwicklung der Anthropogenese seien hier benannt. So spielt in der menschlichen Entwicklungsgeschichte der aufrechte Gang eine wichtige Rolle. Auch diesen hat der Mensch mit anderen Tieren gemeinsam. Der aufrechte Gang bedeutet nicht nur eine erhebliche Verbesserung des Überblicks über die Umgebung, also eine Ausdehnung des Wahrnehmungsraumes, er bedeutet auch, dass die Hände frei werden und sich eine Augen-Hand-Koordination entwickeln kann, die wiederum eine wichtige Grundlage für die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten ist.

Ohne darauf eingehen zu wollen und zu können, welche der hier erwähnten Entwicklungstendenzen gegenüber den anderen eine Priorität hat, wird man auch die Fähigkeit benennen müssen, sich in einer sozialen Gruppe das Überleben zu sichern. Auch dies ist kein Alleinstellungsmerkmal des Menschen. Die Fähigkeit zu sozialem Handeln wiederum kann durchaus als gesellschaftliche Produktivkraft verstanden werden (Jonas 1969). Zu sozialem Handeln gehört die Fähigkeit zur Kommunikation und zur Koordinierung, es geht um die Entwicklung von Regeln und es geht darum, dass in einer sozialen Gruppe Arbeitsteilung möglich ist. Arbeitsteilung wiederum wird als spezifisch menschliche Form der Lebensgewinnung gesehen. Arbeitsteilung gibt es bereits in der Phase des Jagens und Sammelns, so wie es etwa immer wieder an den berühmten Beispielen der Jäger und Treiber gezeigt wird: Ein Teil der Gruppe treibt die zu jagenden Tiere in die Enge, wo die Jäger sie leichter erlegen können.

Ein wichtiger Entwicklungsschritt ist dort getan, wo die Menschen lernen, das Feuer zu nutzen und – allerdings viele Jahrtausende später – es auch zu beherrschen. Diese Bedeutung des Feuers kann man auch daran erkennen, dass sie in den ältesten Mythen, etwa in der Geschichte von Prometheus, der gegen den Willen von Zeus den Menschen das Feuer brachte, eine entscheidende Rolle spielte. Prometheus gilt deshalb als Vater der menschlichen Zivilisation, zumal mit dem Feuer auch die Möglichkeit des Schmiedens verbunden ist. Neben Prometheus tritt daher Hephaistos als derjenige unter den Göttern, in dessen Zuständigkeitsbereich das Schmieden gehört.

Auch die Entwicklung solcher Mythen ist ein menschliches Spezifikum, denn sie sind ein frühes Beispiel dafür, dass der Mensch mit allen Mitteln versucht, nicht bloß in einer ihm nicht immer zuträglichen Natur zu überleben, sondern auch eine gewisse Ordnung in diese Natur hineinzubringen. In seiner Philosophie der symbolischen Formen zählt daher Ernst Cassirer (1990) neben der Sprache, der Wirtschaft, der Politik, der Kunst, der Wissenschaft, der Technik eben auch Mythos und Religion zu den notwendigen Kräften, die der Mensch braucht, um die Welt zu seiner zu machen und um sich selbst in dieser Welt auch zu begreifen.

Der englische Althistoriker V. Gordon Childe hat den Begriff der „neolithischen Revolution“ in die Debatte über die Frühgeschichte des Menschen eingebracht. Es geht um jenen Entwicklungsschritt, bei dem der Mensch, dessen Leben bislang von Wanderschaft geprägt war, sesshaft wird. Er lernt, notwendige Lebensmittel selbst herzustellen, also Gesetzmäßigkeiten der Natur noch besser für eigene Zwecke nutzbar zu machen. Es geht um Ackerbau und Viehzucht, also zum einen um die Kultivierung essbarer Pflanzen, zum anderen um die Domestizierung ehemals wilder und frei lebender Tiere.

Das gemeinsame Leben in einer Siedlung kann in dieser Hinsicht als Dynamisierung und Verbesserung der menschlichen Produktivkraft gesehen werden. Der einzelne Mensch wird durch

diesen sozialen Zusammenhang in seiner Lebensbewältigung entlastet, eben weil es eine gemeinsame Verantwortlichkeit für das Leben in der Gruppe gibt.

Die soziale Organisation des Homo Sapiens wurde daher auch in der Geschichte als entscheidender Entwicklungsvorteil gegenüber dem Neandertaler angesehen, bei denen zwar der einzelne Mensch sehr viel kräftiger und leistungsfähiger war als der einzelne Homo Sapiens, doch brachte die Organisationsform in einer sozialen Gruppe für letzteren den entscheidenden Entwicklungsvorteil gegenüber dem bestenfalls in seiner Sippe lebenden Neandertaler.

Dabei kann von einer Stadt noch lange nicht die Rede sein:

„Wollen wir die Stadt identifizieren, so müssen wir den Weg rückwärts gehen: von den nach Struktur und Aufgabe vollständig bekannten Städten bis zu ihren ursprünglichen Bestandteilen, soweit diese auch von den ersten Erdhügeln, die ausgegraben wurden, in Raum, Zeit und Kultur entfernt sein mögen. Vor der Stadt gab es den Weiler, das Heiligtum und das Dorf; vor dem Dorf das Lager, das Versteck, die Höhle und die Thingstätte; und vor allem gab es die Neigung zu Geselligkeit, welche der Mensch offenbar mit vielen anderen Tiergattungen gemeinsam hat.“

So beschreibt Lewis Mumford in seinem monumentalen Werk „Die Stadt“ (1971, 3) die notwendig zu berücksichtigenden Entwicklungswege.

Der Mensch musste sich also schützen und er musste wohnen, bevor er sich in Siedlungen zusammenschloss. Man kann daher durchaus behaupten, dass der Hausbau und damit die Architektur älter sind als der Siedlungsbau. Und so beschäftigt sich Mumford zunächst ausführlich mit dem Heiligtum und dem Dorf und vor allen Dingen mit den Leistungen des Dorfes, spricht aber davon, dass „die Stadt embrional schon im Dorf angelegt“ sei.

Allerdings entwickelt sich die Stadt nicht im Sinne einer kontinuierlichen Fortentwicklung des Dorfes, sondern es geht um einen qualitativen Sprung, bei dem vorhandene Berufsgruppen ihren Charakter verändern und neue Berufsgruppen dazu kommen: Soldat, Bankier, Kaufmann, Priester. Der Häuptling des Dorfes verwandelt sich in den drohenden König, die dörflichen Nachbarn hielt man sich jetzt fern, alle wurden zudem von militärischen und zivilen Amtsträgern überwacht und gelenkt (33). Die archaische Dorfkultur wurde durch eine städtische Zivilisation abgelöst. Mumford zitiert Childe, der in diesem Zusammenhang von einer „städtischen Revolution“ spricht (34).

Eine solche Stadt bringt auch eine andere Lebensform mit sich, diese ist die Basis für eine andere veränderte Mentalität der Stadtbewohner:

„Die Ausweitung der menschlichen Kraft, die Steigerung des Ichs, das vielleicht zum ersten Mal von seiner unmittelbaren Gemeinschaftshülle befreit wurde, die Differenzierung alltäglicher menschlicher Verrichtungen zu speziellen Berufen und der Ausdruck, den diese Ausweitung und Differenzierung an vielen Stellen im Auftrag der Stadt fand – das alles waren nur verschiedene Aspekte einer einzigen Umgestaltung: des Aufstiegs der Zivilisation.“ (36).

Zivilisation bedeutet dabei nicht notwendigerweise eine Entwicklung zur Humanisierung und Verbesserung, sondern die Stadt bleibt in den Augen von Mumfords immer ambivalent: Sie ist natürlich Schutz gegen äußere Angriffe und auch gegen die Unbilden der Natur, sie ist aber auch ein Ort der Gewalt. So finden sich

„die strenge Arbeitsteilung, die Ausbildung einer speziellen Kriegerkaste, die Technik kollektiver Zerstörung, die von Mord und Verstümmelung begleitet wird, ferner die Einrichtung der Sklaverei und bei manchen Arten sogar die Domestikation von Pflanzen und Tieren.“ (52)

Und weiter:

„Indem wir der Entstehung der Städte nachgegangen sind, haben wir wohl die traurigsten Ereignisse in ihrer Geschichte aufgedeckt, die uns noch heute zur Schande gereichen. So viele wertvolle Aufgaben die Stadt auch gefördert hat, so ist sie zugleich während des größten Teils ihrer Geschichte ein Behältnis organisierter Gewalttat und eine Quelle von Kriegen gewesen. Die wenigen Kulturen, die das eine Weile vermieden haben, sind diejenigen, welche sich ihre dörfliche Grundlage erhalten und sich ohne Zwang einer scheinbar gütigen zentralen Kommando Gewalt gebeugt haben

man kann noch weitergehen. Die Mauer umgürtet Stadt hat nicht nur den wahnwitzigen Ansprüchen und Selbsttäuschung des Königtums ein dauerhaftes Kollektivgefüge gegeben und damit Misstrauen, Feindseligkeiten und Eigenkröte Live vermehrt, sondern die Scheidung von Arbeit und Kasten auf die Spitze getrieben, machte die Schizophrenie zur Regel. Die monotone Zwangsarbeit, der ein großer Teil der Stadtbevölkerung als Sklaven unterworfen wurde, schuf das Krankheitsbild der Zwangsneurosen.“ (53)

Als Fazit:

„Die Stadt trug also von Anfang an ein ambivalentes Gepräge, das sie niemals ganz verloren hat. Sie vereinigte in sich ein Höchstmaß an Schutz mit den stärksten Anreizen zur Aggression. Sie bot größtmögliche Freiheit und Vielfalt und führte doch ein drastisches System von Zwang und Reglementierung ein, das zusammen mit ihrer militärischen Aggression und Zerstörung dem zivilisierten Menschen zur zweiten Natur geworden ist und oft irrtümlich auf seinen irrtümlichen biologischen Neigungen erklärt wird. Die Stadt hatte also eine despotische und eine göttliche Seite.“ (53)

Auf dieser Grundlage fertig folgt Mumford nunmehr die Frühgeschichte der Stadt, so wie sie zuerst in Mesopotamien entstanden ist, über die griechische Polis, die Größe und den Verfall Roms, bis hin zu der modernen Megalopolis.

Den Grundgedanken der Ambivalenz behält er bis zum Ende seiner Darstellung bei:

„Will man also glauben, dass die menschliche Kultur in der modernen Großstadt eine wunderbare, letzte Höhe erklommen habe, so muss man den Blick von den grausamen Einzelheiten des täglichen Lebens abwenden. Eben dazu versucht sich der Großstadtbewohner auch zu erziehen. Er lebt nicht in der wirklichen Welt, sondern in einer Schattenwelt, die jeden Augenblick mittels Papier, Zelluloid und geschickte gehandhabten Lichtern an die Wand rings um ihn herum projiziert wird – eine Welt, in der er durch Glas, Zellophan und Plastikhüllen von der Qual des Lebens getrennt ist. Kurzum, eine Welt der gewerbsmäßigen Illusionslisten und ihrer leichtgläubigen Opfer.“ (638 f.)

In einer ähnlichen monumentalen Weise befasst sich der italienische Architekturhistoriker Leonardo Benevolo (1990, zuerst 1975) mit der Geschichte der Stadt. Der von ihm behandelte Zeitraum entspricht dem von Mumford betrachteten Zeitraum. So existieren die Menschen seit 500.000 Jahren

auf der Erde, zunächst als Jäger und Sammler. Erst nach einem gravierenden Klimawandel wurden sie sesshaft und erst seit 5000 Jahren wurden aus einigen Dörfern im vorderen Orient Städte:

„Die Produzenten der Nahrungsmittel erarbeiteten freiwillig oder gezwungenermaßen einen Überschuss, durch den eine Schicht von Spezialisten ernährt werden konnte, die nicht an der unmittelbaren Nahrungsmittelproduktion beteiligt waren: Handwerker, Händler, Krieger und Priester. Diese Berufsgruppen lebten in einer ausgedehnten Siedlung – der Stadt –, kontrollierten von dort aus das Land. Diese Form der sozialen Organisation machte die Entwicklung eines Systems zur Fixierung der gesprochenen Sprache notwendig, was zur Erfindung der Schrift führte. Diese Erfindung markiert den Beginn des Zeitalters der Zivilisation und der geschriebenen Geschichte und damit das Ende der Vorgeschichte. Alle späteren historischen Ereignisse und Entwicklungen hängen seit dieser Zeit von der Qualität und dem Verteilungsmodus des produzierten Überschusses ab.“

Aufgrund des Klimawandels verschiebt sich das Aktivitätszentrum der Zivilisation und der Kultur allmählich über den Mittelmeerraum in den Norden Europas.

„In den anderen historischen Entwicklungsphasen – der feudalen und der bürgerlichen Gesellschaft – wurde der folgende historische Vorsprung vorbereitet: die Entfaltung einer auf wissenschaftlichen Methoden beruhenden Produktion, die unsere heutige Industriegesellschaft kennzeichnen. Der auf diese Weise produzierte und ständig größer werdende Überschuss muss nicht notwendigerweise nur einer kleinen Führungsschicht zur Verfügung stehen, sondern kann unter der Mehrheit der Bevölkerung – theoretisch sogar unter der gesamten Bevölkerung – aufgeteilt werden.“ (6)

Die Stadt als Siedlungsform taucht also erst recht spät in der Geschichte der Menschheit auf. Eine Besonderheit ist dabei die Entwicklung der europäischen Stadt, die man – mit einigen Schwierigkeiten – mit der griechischen Polis beginnen lassen kann. Man spricht daher von einer Geschichte von etwa 2500 Jahren.

Allerdings ist selbst dieser inzwischen erheblich verkürzte Zeitraum für die Zwecke dieses Textes noch zu lang, da ich mich auf die Rolle des Subjekts in der gegenwärtigen (europäischen) Stadt konzentrieren will. Es geht also um die neuzeitliche Stadt, so wie sie sich in Europa entwickelt hat, sodass die Zeit nach 1500 und insbesondere die Zeit seit der Industriellen Revolution im 18. Jahrhundert in unserem Zusammenhang interessieren muss.

Wichtig waren allerdings die oben zitierten Hinweise darauf, in welcher Weise mit der Entwicklung eines Dorfes zur Stadt gravierende Veränderungen in der Mentalität der Menschen verbunden waren. Dies lässt sich mit der eingangs angesprochenen Komplementarität von Welt- und Selbstverhältnissen erklären: Strukturveränderungen im Leben der Menschen korrespondieren mit Strukturveränderungen in den Lebensbedingungen.

Die europäische Großstadt ihre Zukunft

Auf verschiedene Möglichkeiten eines systematischen wissenschaftlichen Zugriffs auf die Stadt komme ich in den späteren Kapiteln noch zu sprechen. Unstrittig scheint es in der wissenschaftlichen Debatte zu sein, von einem besonderen europäischen Weg der Stadtentwicklung zu sprechen (ohne dass damit ein besonders guter Weg gemeint sein muss). Die Stadtentwicklung ist verbunden mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, mit der Durchsetzung der kapitalistischen

Produktionsweise, mit der sich dynamisierenden Industrialisierung und damit mit der Entwicklung der Technik.

In immer zahlreicher werdende Publikationen kann man allerdings geradezu einen Abgesang auf diesen Typus einer europäischen Stadt lesen, die „Zukunft der europäischen Stadt“ (Frey/Koch 2011) wird oft skeptisch gesehen. In der Beschreibung der Besonderheit der europäischen Entwicklung zitieren die beiden Herausgeber Frey/Koch Leonardo Benevolo, der die Städte „als eine – vielleicht die hauptsächliche – Ursache dafür (sieht), dass Europa sich als eine historische Einheit zu erkennen gibt“ (ebd., 11).

Sie fahren fort:

„Dabei stellt, so Benevolo weiter, das für europäische Städte charakteristische Nebeneinander von öffentlicher und privater Hand, die sich das Recht an Grund und Boden in den Städten teilen, ein Grundthema der europäischen Geschichte dar: die Schaffung eines ausgewogenen Verhältnisses von Individualrecht und öffentlicher Kontrolle, das nur dort funktionieren kann, wo die Interessen beider Seiten angemessen vertreten sind (...). Dies bedeutet, dass das europäische Modell von Stadt nur eine von vielen möglichen städtischen Steuerungsformen sein kann und eben kein ubiquitär, universell anwendbarer Markenartikel (...). Gleichzeitig wird auch deutlich, dass „europäische Stadt“ nicht nur eine geographische Bezeichnung für Städte, die sich auf dem europäischen Kontinent, ist; je nach Definitionsansatz werden unter dem Begriff bestimmte Bau- und Nutzungsstrukturen, soziale Formationen oder politische Organisationen verstanden“ (11).

All dies ist aktuell im Wandel, so wie es die Stadtforschung mit ihren verschiedenen Dimensionen beschreibt: Es gibt einen gesellschaftlichen Strukturwandel, gibt ein neues Verständnis des kapitalistischen Wirtschaftens, es gibt neue Formen von Politik, es gibt Veränderungen im Leitbild der Stadt und nicht zuletzt gibt es Veränderungen dessen, was das notwendige Kompetenzprofil und die urbane Bildung des heutigen Stadtbewohners ausmachen muss.

Der Stadtsoziologe Hartmut Häußermann (im genannten Buch, 23) bringt das Konzept einer europäischen Stadt mit einer bestimmten Vorstellung von Urbanität in Verbindung. Es geht um einen besonderen politischen Verband, eine besondere Form der Organisation, der Ökonomie (die Marktwirtschaft) und eine besondere soziale Formation. Es geht nämlich um einen Ort, an dem nicht primär Sippenverbände, sondern einzelne Individuen das Grundelement des Sozialen bildeten. Er spricht von einer industriellen Verstädterung, einem intensivierten inneren Austausch, der Durchsetzung der fordistischen Massenproduktion, der besonderen Sozialstruktur (Besitzstände, Angestellte und Proletariat). Er zählt klassische Beschreibungen der modernen Großstadt auf: hektisches Aktivitätsniveau, Geschwindigkeits- und Konsumrausch, das Nebeneinander des Fremden, ja Exotischen, Sensationen aller Art auf engem Raum (25). Es geht um Dichte und Größe und – aus Selbstschutz – um Distanz trotz räumlicher Nähe.

All dies verändert sich möglicherweise – oder wird durch politische Interventionen zu verändern beabsichtigt (siehe unten). Es gibt plötzlich eine Rede von einem Urbanitätsverlust und eine neue Herausforderung, über eine angemessene Stadtpolitik „die Stadtgesellschaft zusammen zu halten“ (35), und dies wiederum kann nicht alleine mit stadtplanerischen oder architektonischen Mitteln geleistet werden. Es geht also um eine „neue Urbanität“, wobei das Problem besteht, dass Urbanität in diesem Sinne nicht geplant werden kann:

„Urbanität lässt sich nicht planen, weil ihre Widersprüche nur gewaltförmig aus der Welt zu schaffen wären. Wer eine urbane Stadt planen will, der muss für Sicherheit, Ordnung und funktionsfähige Infrastruktur und Sorgen. Er muss das historische Erbe in der Stadt bewahren und versuchen, die soziale und räumliche Spaltung der Stadt abzubauen. Auch die Schönheit sollte er nicht vergessen. Doch Urbanität planen zu wollen wäre ein Widerspruch in sich. Man kann allenfalls Räume offen lassen, damit sich darin urbane Qualitäten entfalten können.“ (Siebel 2015, 435).

Einige Funde aus der historischen Stadtforschung

Dieter Schott (2014) verbindet Stadt- mit Umweltgeschichte. Sein interessanter Ansatz (unter Verwendung eines Ansatzes der österreichischen Sozialökologin Marina Fischer-Kowalski) besteht darin, die Stadt und ihren Stoffwechsel zu betrachten, also den Input (Nahrungsmittel, Energie, Luft, Wasser, Rohstoffe, gewerbliche Produkte) in eine Relation zu dem Output der Stadt (Fäkalien, Abwasser, Rauch, Abfall, gewerbliche Produkte) zu setzen und das unter der Perspektive einer Kolonisierung von Natur (ebd., 17).

Diese Untersuchungsperspektive eines „Stoffwechsels mit der Natur“ lässt sich bis zu den Frühschriften von Marx und Engels zurückführen, die auf dieser Grundlage ihre Anthropologie der Arbeit entwickelt haben.

Die Stadt verwendet Ressourcen, sie benötigt sie auch und muss deshalb auf ihr Umland zurückgreifen, sie produziert allerdings auch und verfeinert Produkte, muss allerdings die Abfallprodukte des Lebens in der Stadt auf eine Weise loswerden, die ihre eigenen Lebensgrundlagen nicht zerstört.

Dies ist bis heute ein komplizierter Lernprozess, da insbesondere eine unsachgemäße Entsorgung der Fäkalien oder ein zerstörerischer Umgang mit der Natur zu Krankheiten und sogar zu verheerenden Seuchen geführt hat. Der Aspekt der Gesundheit und der Hygiene spielt daher in der Geschichte der Stadt eine wichtige Rolle. So gut die Stadt zwar Schutz gegenüber Machtbemühungen benachbarter Adliger bietet: Gegen die Krankheitserreger, die sie zum Teil selbst produziert hat, half dies alles nichts.

Die Städte in der Neuzeit entwickelten sich aus verschiedenen Gründen. Zu einem Teil waren sie die Fortsetzung der mittelalterlichen Städte, unterlagen dann allerdings einem Strukturwandel. Zum Teil waren es aber auch Neugründungen, die mit der politischen und ökonomischen Entwicklung zu tun hatten. Es gab politische Gründe der Stadtentwicklung, wenn sich etwa der Landesherr dort niedergelassen hat. So spricht Dieter Schott von einer neuen Dominanz der Hauptstädte nach 1500 (157 ff.).

Attraktiv wurden diese Städte, weil sie in rechtlicher, ökonomischer und kultureller Hinsicht eine wichtige Rolle spielten. Auch das Militär hatte ein enormes Mitspracherecht bei der Stadtgestaltung, weil im Zuge der damaligen Kriegsführung die Eroberung der Hauptstadt und möglicherweise der darin befindlichen politischen und Verwaltungseliten zugleich eine Niederlage und eine Beendigung des Krieges bedeutet hätte.

Es entwickelte sich ein neues Verhältnis zwischen Stadt und Umland, wobei es interessante Studien darüber gibt, wie groß das Umland sein musste, damit die Stadt davon leben konnte. Denn Städte konnten sich nur zu einem sehr geringen Teil selbstständig mit Lebensmitteln versorgen.

Mit der Industrialisierung entstanden völlig neue Städte oder alte Städte veränderten sich grundlegend. So war vor der Industrialisierung Essen eine bedeutungslose kleine Ansiedlung. Erst im Zuge der Industrialisierung wurde daraus eine industrialisierte Großstadt.

Bei dieser Entwicklungsfrage spielt auch die geographische Lage eine entscheidende Rolle. Es ging hierbei um eine vernünftige Anbindung an Verkehrswege, etwa an Meer oder Flüsse, es ging um gut zugängliche Landpassagen.

Die Industrialisierung brachte allerdings erhebliche Probleme mit sich. So gab es eine enorme Vergrößerung der Stadt, ohne dass zunächst die notwendigen baulichen oder Versorgungsressourcen vorhanden waren. Es kam zur Gründung von Stadtvierteln, in denen äußerst problematische hygienische und soziale Zustände herrschten. Dass die Stadtluft frei macht, war zwar eine alte Idee, nun zeigte sich aber verstärkt, dass Stadtluft auch krank machen kann.

Die Stadt war wichtig für die Entwicklung der Technik. Gerade die verschiedenen Bereiche der Daseinsvorsorge, die Versorgung mit Wasser und Energie sowie die Entsorgung der Abfälle und Abwässer, machten erhebliche technische Innovationen notwendig (Verkehr, Kanalisierung, Versorgung mit Gas und später Elektrifizierung).

Es ist also kein Zufall, dass Lewis Mumford nicht bloß eine voluminöse Geschichte der Stadt geschrieben, sondern dass er parallel dazu sich auch mit der Geschichte der Entwicklung der Technik befasst hat. So lassen sich historische Darstellung zur Stadtentwicklung sehr gut im Hinblick darauf lesen, welche Entwicklung im Bereich der Technik stattgefunden hat, und es lässt sich die Technikgeschichte auch als Geschichte der Stadt schreiben.

Auch die Geschichte der sozialen Bewegungen, so wie sie im Zuge der Industrialisierung entstanden sind, haben ihren Mittelpunkt in der Stadt. Denn dort fanden sich die Ansammlungen von Menschen, die sich zusammenschlossen, um gegen desolate Zustände anzugehen.

In kulturgeschichtlicher Hinsicht spielt die Stadt eine wichtige Rolle als Motor kultureller Entwicklungen. Die oben angesprochene Ambivalenz wird allerdings auch darin deutlich, dass die Pathologien der Moderne insbesondere als Pathologien der Großstädte erkannt wurden und man mit einer oft überbordenden Kulturkritik nicht bloß Industrie, Stadt und krankmachende Verhältnisse gleichsetzte, sondern eine – allerdings eher fiktiv konstruierte – „Natur“ dieser Stadt entgegensetzte. Gerade in den Reformbewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts proklamierte man ein „Zurück zur Natur“.

Zu oft wurde dabei übersehen, dass dieses Bild von Natur eine reine Konstruktion war, die sich sehr stark an romantischen Vorbildern und Erzählungen orientierten als an der Realität. Denn längst gab es schon keine unberührte Natur mehr, sondern die Natur war ebenfalls Gegenstand menschlicher Gestaltungsprozesse, sodass alles, was außerhalb der Stadt gefunden wurde, Ergebnis menschlicher Tätigkeit und keineswegs urwüchsige Natur war (Blackbourn 2007).

Das Bild der Stadt ist also ausgesprochen zwiespältig. Zum einen ist nicht zu bestreiten, dass entscheidende kulturelle Entwicklungen in der Stadt stattgefunden haben. Es geht um Erfindungen

im technischen Bereich, es ging um Entwicklungen in den Wissenschaften und es ging insbesondere auch um Entwicklungen in den Künsten. Zum andern ist aber auch nicht zu bestreiten, dass die Stadt erhebliche Schäden verursacht, die jeder einzelne Stadtbewohner zu spüren bekommt.

Die Stadt ist also eine Zumutung und muss bewältigt werden, sie ist eine Herausforderung für das Überleben. Zum anderen ist die Stadt allerdings auch ein Raum der Möglichkeiten und Chancen. Es ist also immer wieder der Einzelne, der es in seiner Lebensgestaltung schaffen muss, Möglichkeiten einer Nutzung dieser Chancen zu finden und gleichzeitig die Risiken und Gefahren zu kennen und zu bewältigen. Was bleibt also bei einer historischen Betrachtung?

Der Althistoriker Hermann Parzinger (2015) verwendet in seinem Buchtitel nicht bloß – wie auch andere Althistoriker (etwa Hermann 1987) – den oben erwähnten Mythos vom Prometheus, er beschreibt auch ausführlich die Geschichte der Sesshaftigkeit, also die Entwicklung des Ackerbaus und der Viehzucht, so wie sie zuerst offenbar im vorderasiatischen Raum („fruchtbarer Halbmond“) stattgefunden hat. Verbunden war diese Entwicklung mit einer deutlichen Verbesserung des Klimas vor etwa 10.000 Jahren. Mit der Sesshaftigkeit verbunden ist die Entstehung erster kollektiver Siedlungsformen. Parzinger erwähnt frühe Siedlungen in Zentralanatolien (140 ff.); es geht um die Zeit vor etwa 9000 Jahren. In diese Zeit fällt die Erfindung der Keramik. Archäologen fanden Öfen, Arbeitsflächen, Werkzeuge und Gerätschaften sowie erste Musikinstrumente. Man geht von einer zunehmenden Differenzierung der Gemeinschaft aus. Im sechsten vorchristlichen Jahrtausend findet man in Mesopotamien Bewässerungsanlagen, man kann an unterschiedlichen Gebäudetypen soziale Unterschiede feststellen. Man geht von der Entwicklung des Handels aus und es entwickeln sich erste Zentralorte mit großen Versammlungsgebäuden, Tempelbauten und Palästen. Uruk vielen als älteste Stadt der Menschheit:

„Erstmals in der Geschichte hatte sich nun eine wahrhaft urbane Lebensform herausgebildet, die mit einem beispiellosen Bevölkerungszuwachs einherging. In dieser Zeit dürften auch die Wurzeln für die Herausbildung einer institutionalisierten Priesterschaft und für eine neue Form von Führungselite liegen, nämlich für ein religiös determiniertes Königtum. Diese neue Führungsschicht hatte – und das ist der entscheidende Unterschied gegenüber den früheren Geschichtsepochen – keine dauerhaft produktiven Anteile an der Nahrungsmittelerzeugung. Arbeitsteilung wurde dauerhaft, und die damit einhergehende Ausdifferenzierung der Gesellschaft drückte sich auch in der baulichen Ausgestaltung der Städte mit ihren öffentlichen Zentren mit repräsentativen Gebäuden sowie Wohn- und Handwerkervierteln aus. Die urukzeitlichen Städte mit entsprechenden Funktionen in einem weiter ausgreifenden Umland; von ihnen aus wurde der Fernhandel organisiert. Die Karawanenwege verbanden dabei weiter auseinanderliegende Gebiete als jemals zuvor und reichten von der Golfregion bis zum Mittelmeer. All dies wäre nicht mehr zu bewältigen gewesen ohne die Einführung neuer Verwaltungsinstrumente, die über markierte Tonobjekte und Rollsiegel schließlich im späten vierten Jahrtausend vor Christi zur Erfindung der Schrift führten. Kult und Religion verselbstständigen sich und die Kunst erreichte mit ihren bildkünstlerischen Leistungen und Großplastiken neue Dimensionen (...).“ (164).

Ich habe diesen Abschnitt deshalb so ausführlich zitiert, weil zum einen verdeutlicht wird, dass die Ursprünge der europäischen Kultur eben nicht in Europa lagen und dass die Stadt mit ihren

Notwendigkeiten und Funktionen, die sie übernehmen musste, in der Tat als Ausgangspunkt für die gesamte kulturelle Entwicklung gesehen werden muss: Es geht um neue Organisationsformen des Sozialen, es geht um Fragen der Macht und Herrschaft und ihrer Durchsetzung, es geht um ökonomische Fragen, um Fragen der Verwaltung, es geht um eine Beziehung der Stadt sowohl zu ihrem Umfeld als auch zu entfernter liegenden Bereichen. Die Stadt ist Verwaltungszentrum, ist politisches Zentrum, sie ist ökonomisches Zentrum und nicht zuletzt spielt sie auch eine zentrale Rolle im Hinblick auf Kult und Religion.

Diese wachsende Komplexität kann nur bewältigt werden durch die Entwicklung neuer kultureller Ausdrucksformen (Schrift), wobei auch die Entwicklung der Künste mit ihren verschiedenen politischen, ökonomischen, ästhetischen und kultischen Funktionen eine unverzichtbare Rolle spielt.

Es gibt also einen engen Zusammenhang sowohl zwischen den unterschiedlichen Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit untereinander (Rationalität, Emotionalität, Fantasie etc.) als auch zu den Fähigkeiten des Menschen als Einzelner und in der sozialen Gruppe bei der Selbstorganisation und bei dem Umgang mit der Welt.

Verliert man diesen interdependenten Zusammenhang nicht aus den Augen, dann lassen sich die Geschichte des Menschen und die Geschichte der Stadt aus der Perspektive jeder einzelnen dieser Dimensionen schreiben: als Geschichte der Eroberung des Raumes, als Geschichte der Architektur und der Stadtplanung, als Geschichte des Naturverhältnisses des Menschen, als Geschichte des wissenschaftlichen, ästhetischen oder praktischen Zugangs zu sich und zur Welt etc.. Man kann dieselbe Geschichte als Geschichte der Produktivkräfte und insbesondere auch als Geschichte der Arbeit oder der Technik schreiben. Damit kann man zwar unterschiedliche Akzente und Schwerpunkte seiner Darstellung setzen, verständlich wird eine derart spezialisierte Geschichtsdarstellung aber erst dann, wenn die anderen Aspekte zumindest berührt werden.

2. Stadt und Raum

Raum und Zeit

Menschen leben im Raum und in der Zeit. Man kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass ihnen diese existenzielle Grunderfahrung bewusst geworden ist, seit sie die Fähigkeit zur Selbstgestaltung ihrer Lebensführung erlangt haben. Dieser reflexive Zugang zum Raum und zur Zeit war dabei kein Luxus, sondern hatte unmittelbar mit dem Überleben zu tun. Der konkrete Raum, in dem der Mensch sich jeweils befand, war mit seinen Möglichkeiten der Nahrungsgewinnung und des Schutzes unmittelbar mit der Sicherung seines Lebens verbunden.

Ein bewusstes Verhältnis zur Zeit wiederum bedeutet, dass er Vorräte für mögliche zukünftige Zeiten der Not ansammeln musste basierend auf Erfahrungen aus der Vergangenheit. Es ist daher unmittelbar einsichtig, dass die theoretische Reflexion über Raum und Zeit in dem Moment begann, in dem der Mensch überhaupt in der Lage war, eine theoretische Ebene in seinem Nachdenken zu erreichen.

Dies bestätigt auch der umfangreiche Artikel „Raum“ (in Ritter/Gründer 1992, Bd. 8, 67), der mit den Worten beginnt:

„Schon die Vielfalt der griechischen Termini für „R.“ zeigt die Komplexität des Begriffs und die Mannigfaltigkeit der Ansätze auf einem langen Weg der Einsicht.“

Es schließt sich dann eine ausführliche Beschreibung eines philosophischen Umgangs mit dem Raum seit den Vorsokratikern an, es werden mathematisch-physikalische Theorien des Raumes beschrieben bis heute und bis hin zu Ausführungen über die Rolle des Raumbegriffs in der Kunsttheorie der Neuzeit. Es schließen sich Artikel über die Raumwahrnehmung an sowie über den logischen und den politischen Raum.

Ähnliches ließe sich über die Kategorie der Zeit sagen. Im letzten Kapitel wurde ein Aspekt des Umgangs mit Zeit, nämlich die historische Dimension einer Untersuchung der Stadt, aufgegriffen. Gerade in der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer kapitalistischen Wirtschaftsordnung ist die Zeit ständiges Thema, wenn es etwa um eine zu vermeidende Zeitverschwendung geht, um Verkürzung von Produktionszeiten mit dem Ziel, den Gewinn zu maximieren. Zeit ist Geld, so formulierte es bereits Benjamin Franklin, der geniale Erfinder, der geschickte Geschäftsmann und kluge Politiker im 18. Jahrhundert.

Dieser spezifische Umgang mit Zeit wurde allerdings immer wieder auch zu einem Anlass für eine heftige Kulturkritik an der Moderne. Es geht um Beschleunigung, um Hektik und Rastlosigkeit, die – so beschreiben es kritische Zeitdiagnosen rund um die Jahrhundertwende 1900 – zu Neurasthenie und Nervosität führen. Als Protest gegen einen solchen krankmachenden Umgang mit Zeit wurde immer wieder Entschleunigung und Gelassenheit propagiert. Zurzeit sind es die Schriften des Soziologen Hartmut Rosa, die in dieser Hinsicht eine gewisse Popularität erlangen.

Auch in pädagogischer Hinsicht ist die Zeit ein Thema, etwa im Hinblick auf den Aspekt von Macht und Herrschaft. So ist es das rigorose Zeitregime in der Fabrik und in der Schule, das unter diesem Aspekt der Machtausübung kritisiert wird. Es gibt also offensichtlich eine enge Verbindung zwischen der Entwicklung der Moderne, dem ökonomischen System, der Entwicklung der Stadt und der Technik.

Auch die zweite Kategorie, die Kategorie des Raumes, steht im Mittelpunkt von Erörterungen in Philosophie und Wissenschaften. Es gibt spezialisierte Raumwissenschaften wie etwa die Geographie, früher gab es das Schulfach Raumlehre, man verwendet in der Politik raumbezogene Begriffe wie etwa den der Bildungslandschaft, wobei der Begriff der Landschaft wiederum spätestens seit der Besteigung des Mont Ventoux durch Petrarca zu einem zentralen kunsttheoretischen und ästhetischen Grundbegriff geworden ist.

Auch im Hinblick auf die Stadt ist „Raum“ ein viel genutzter Begriff. Zunächst besteht die Stadt aus Häusern, also aus umbautem Raum. Die Stadt als Ganzes beansprucht Raum für sich. Man spricht von der Stadt weiterhin als Sozialraum, als Rechtsraum, als Verkehrsraum, als Wirtschaftsraum, als politischem Raum, als Gestaltungsraum, als planbarem Raum, als Kulturraum.

Der Raum hat wie alle komplexen Begriffe eine Vielzahl von Dimensionen, die durch spezielle Wissenschaften beforscht werden. Die Stadt nimmt (geographisch) einen Raum ein, die Entwicklung der Stadt beansprucht Raum in der öffentlichen und politischen Kommunikation, die Stadt bietet allerdings auch einen Raum für die Entfaltung von Menschen mit ihren verschiedensten Interessen.

Der Mensch wiederum nimmt mit seinem Körper einen Raum ein. In einem Handbuch zur pädagogischen Anthropologie (Wulf/Zirfas 2014) finden sich Artikel zum architektonischen, körperlichen, psychischen, sozialen, imaginären und Handlungsraum.

Der Mensch mit seinem Körper und Leib in einem solchen vieldimensionalen Raum ist mit diesem auf vielfache Weise verbunden. Er nimmt diesen Raum wahr, er spürt ihn mit allen Sinnen, er erkennt ihn mit seinem Intellekt und versucht, ihn zu verstehen. Er bewegt sich in diesem Raum und erlebt, dass es Bereiche gibt, die nicht zugänglich sind bzw. in denen er mehr oder weniger erwünscht ist. Es gibt einen Wunsch auf Teilhabe an dem Raum und es gibt sicherlich auch das Bedürfnis, bestimmte Teile des Raumes zu meiden, weil dort Gefahren für Leib und Leben zu erwarten sind.

Entsprechend enthält das gleiche Handbuch unter dem Kapitel „Körper“ relevante Artikel zu den Themen Sinne, Emotion, Sexualität, Plastizität, Bewegung, Habitus, Handel und Praxis, Geste, Stimmung, Fragmentierung.

Wer über Raum spricht, muss auch über seine Grenzen sprechen. Die Grenze des Körperraumes ist die Haut, ein hochempfindliches und oft unterschätztes Organ des Menschen. Es gibt Grenzen seines Wohnraumes, die zugleich Grenzen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen sind. Es gibt sichtbare und unsichtbare Grenzen, deren Überschreitung entweder neue Erfahrungen oder auch Gefahren mit sich bringen.

Der Raum ist ein Ort, in dem man mit sich alleine ist oder in dem man anderen begegnet: Es geht um das soziale Verhältnis des Menschen zu anderen, es geht um Interaktion und Kommunikation, es geht um Beziehungen, es geht um Macht und Gewalt. In einem solchen sozialen Raum begegnet der Mensch Freunden, Bekannten, aber auch Fremden. Der Mensch muss sich im Raum orientieren können, wenn er sich nicht verirren will. Räume sind bisweilen unübersichtlich – oder übersichtlich bis zur Langeweile.

Der Mensch hat einen bestimmten Mindestbedarf an Raum, wobei zu wenig oder auch zu viel Raum zur Verfügung stehen kann. Es gibt neben einem sparsamen Umgang mit Raum auch einen verschwenderischen Umgang, der zu erheblichen ökologischen Problemen führen kann.

Dies gilt auch für die gesamte Stadt als Subjekt der eigenen Raumnutzung. So lassen sich kulturelle Unterschiede im Umgang mit Raum feststellen. Dies gilt sowohl für das einzelne Subjekt in unterschiedlichen Kulturen, es ist aber auch abhängig vom sozialen Status, vom Geschlecht und vom Alter. Es gilt aber auch für Kollektivsubjekte wie Städte. So erobern Städte aus Raummangel das Vertikale und es entstehen Wolkenkratzer oder mehrstöckige Unterkellerungen (wie etwa in London). Steht genug Raum zur Verfügung, dann wuchern Städte in die Fläche und werden unübersichtlich und strukturlos. Neben dem gegenständlichen Raum gibt es inzwischen auch virtuelle Räume, die ganz andere Kompetenzen von Menschen verlangen als gegenständliche Räume.

Man weiß, wie stark die räumliche Umgebung des Menschen seine Psyche und sein Verhalten beeinflusst. Der Mensch kann unterschiedliche Räume, in denen er sich bewegt, unterschiedlich weitgehend selbst gestalten. Er bewegt sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Räume, in denen unterschiedliche Regelsysteme herrschen.

Aus all dem folgt, dass man bestimmte Räume zwar sicherlich auch statisch fixiert beschreiben kann, dass aber ein wesentliches Charakteristikum von Räumen ihre Relationalität ist. Dies betrifft die Dinge, die die Räume anfüllen, es betrifft im Wesentlichen aber auch die Menschen, die sich in diesen Räumen bewegen.

Eine auch in der Pädagogik verbreitete Raumdefinition stammt von der Soziologin Martina Löw:

„Wir begreifen Räume als relationale (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten. Mit dem Begriff der (An)Ordnung wird betont, dass Räume erstens auf der Praxis des Anordnen (der Leistung der wahrnehmend-synthetisierenden Verknüpfung sowie auch auf einer Platzierungspraxis) basieren, Räume aber zweitens auch eine gesellschaftliche Ordnung vorgeben. Diese Ordnung im Sinne von gesellschaftlichen Strukturen ist sowohl dem Handeln vorgängig als Folge des Handelns.“ (Löw u. a. 2007, 63)

In besonderer Weise hat sich schon immer die Phänomenologie für den Raum und vor allen Dingen für den Leib im Raum interessiert (Thomas Fuchs 2000). Fuchs unterscheidet den Richtungsraum, den Stimmungsraum, den personalen Raum und den Lebensraum (unter Berücksichtigung der Räumlichkeit des Leibes).

Der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow (1963) untersucht in seiner Studie „Mensch und Raum“ viele Facetten eines Umgangs mit Raum. Raum ist zum einen die weite Welt, die durch Wege Straßen und Wanderkarte erschlossen wird (man erinnere sich: in dem Wort Erfahrung steckt das Verb fahren), er geht auf die Geborgenheit des Hauses mit seinen Einrichtungsgegenständen ein, auf das Verhalten des Menschen im Tagesablauf und entwickelt eine Anthropologie des Raumes mit seiner Bedeutung für das menschliche Leben:

„1. Raum ist das Raumgreifende, in dem alles seinen Platz, seinen Ort oder seine Stelle hat.

2. Raum ist der Spielraum, den der Mensch braucht, um sich frei zu bewegen.

3. Raum in seiner frühesten sprachlichen Bedeutung ist die durch Rodung im Wald geschaffene Lichtung als Platz menschlicher Siedlung. Der Raum ist ursprünglich Hohlraum.

4. Raum ist weiterhin der nicht nichtbeengende, aber doch grundsätzlich geschlossene Raum; er ist keineswegs von Natur aus unendlich.

5. Selbst beim sogenannten freien Raum handelt es sich nicht um eine abstrakte Unendlichkeit, sondern um die Möglichkeit eines ungehinderten Vorstoßens (....).
6. Raum wird also zum Entfaltungsraum menschlichen Lebens, der nach der subjektiv-relativen Bestimmung der Enge und Weite gemessen wird.
7. Im Raum-nehmen und Raum-geben handelt es sich um das rivalisierende Verhältnis im menschlichen Entfaltungsraum. In ihrem Raumbedarf stoßen die Menschen aufeinander und müssen sich den Raum teilen.
8. Raum als Spielraum gibt es auch zwischen den Dingen. Raum ist aber auch hier der Spielraum der Bewegung, der Zwischenraum zwischen den Dingen. Er ist nur Raum, insofern er leer ist, das heißt er reicht nur bis an die Oberfläche der Dinge, aber dringt nicht in diese ein.
9. Raum wird durch menschliche Ordnung geschaffen und geht verloren durch menschliche Unordnung.
10. Einräumen und Aufräumen sind daher Formen der Organisation des menschlichen Lebensbereichs, in dem Raum für eine zweckmäßige Tätigkeit geschaffen wird.“

In einer pädagogischen Perspektive haben in den letzten Jahren Begriffe wie Sozialraum, Sozialraumorientierung und Bildungslandschaft eine gewisse Konjunktur erlebt. Darauf werde ich im zweiten Teil eingehen.

Man kann ebenfalls von einer Konjunktur bzw. einer Wiederkehr des Körpers im Zuge der Postmoderne im letzten Viertel des letzten Jahrhunderts sprechen. Debatten über den Körper (quasi als Raum des Menschen) waren immer schon aufs engste verbunden mit Bildern, die man sich vom Menschen macht. Eine gewisse Rolle spielte etwa das Bild vom Menschen als Maschine, so wie es in der Aufklärung prominent wurde. Jürgen Hasse, ein Vertreter der Humangeographie, analysiert in zahlreichen Büchern aus einer phänomenologischen Perspektive die Stadt und das Wohnen in der Stadt jenseits technizistischer oder rationalistischer Verengungen (z. B. Hasse 2009), ein Ansatz, der gerade in einer pädagogischen Perspektive hoch relevant ist. Dies spielte etwa dort eine Rolle, wo es um die Herstellung bestimmter Atmosphären geht, die notwendig sind, wenn das Lernen und die Bildungsarbeit in pädagogischen Institutionen oder Projekten gelingen soll (Beispiel Schularchitektur).

Die Stadt als Sozial-, Rechts- und Kulturraum

Der Soziologe Markus Schroer (2006) beginnt sein Buch über „Räume, Orte und Grenzen“ mit einem Kapitel über die „Raumvergessenheit der Soziologie“. Er führt einige Belege dafür an, dass die Zeit in den soziologischen Diskursen immer eine größere Rolle als der Raum gespielt habe. Als eine mögliche Ursache für diese Abstinenz der Thematisierung des Raumes in der deutschen Soziologie führt er die Vermutung an, dass die nationalsozialistische Verwendung des Raumbegriffs („Volk ohne Raum“ als Begründung der Eroberungskriege) ein Grund für diese Nicht-Thematisierung gewesen sein könnte. Allerdings führt er auch einige prominente Beispiele für eine soziologische Thematisierung des Raumes an: Emile Durkheim, Georg Simmel, Pierre Bourdieu und Anthony Giddens, allerdings

erwähnt er auch die Raumabstinentz von Niklas Luhmann. Inzwischen ist Raum durchaus ein Thema der Soziologie geworden, denn man spricht inzwischen von einem spatial turn, zu dem sicherlich auch das Buch von Schroer gehört.

Insbesondere im Hinblick auf das Thema Stadt kann man eine Auseinandersetzung mit der Frage des Raumes nicht umgehen. So finden sich in einem aktuellen Handbuch zur Stadtsoziologie (Eckardt 2012) quasi als Klassiker dieser Disziplin die auch von Schroer genannten Namen (zusätzlich gibt es noch Artikel zu Max Weber, der Chicago School und Henri Lefèbvre). Auch in den folgenden Fachbeiträgen spielt insbesondere die räumliche Ausdifferenzierung innerhalb der Stadt eine entscheidende Rolle, etwa bei den Artikeln zur Segregation, zur sozialen Exklusion, zur Nachbarschaft und zum Quartier, zu städtischen Milieus oder den öffentlichen Räumen.

Auch in einer historischen Perspektive spielt die Stadt als spezifischer Raum, in dem besondere Regelungen gelten und in dem bestimmte Entwicklungen angeregt wurden und stattgefunden haben, eine wichtige Rolle. So signalisiert schon der bekannte Slogan „Stadtluft macht frei“, dass sich die Bürger einer Stadt in ihrem Machtkampf mit adligen Landesherren ihrer Region zunehmend ihre Bürgerrechte zur Selbstverwaltung und Selbstorganisation erkämpft haben. Sie machen sich dabei das Konkurrenzverhältnis zwischen dem Adel und dem König/Kaiser zunutze. In Städten gelang es bürgerlichen Familien, einen großen Reichtum anzusammeln (berühmteste Beispiele in der frühen Neuzeit sind etwa die Familien der Fugger und der Welser in Augsburg).

Diese große rechtliche Eigenständigkeit der Städte, die sich historisch entwickelt hat, findet sich bis heute im deutschen Grundgesetz. So verweisen die Städte immer wieder mit einem gewissen Stolz auf das Recht zur Selbstverwaltung, so wie es in Art. 28 (2) garantiert wird:

„Den Gemeinden muss das Recht gewährleistet sein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln. Auch die Gemeindeverbände haben im Rahmen ihres gesetzlichen Aufgabenbereiches nach Maßgabe der Gesetze das Recht der Selbstverwaltung. Die Gewährleistung der Selbstverwaltung umfasst auch die Grundlagen der finanziellen Eigenverantwortung; zu diesen Grundlagen gehört eine den Gemeinden mit Hebesatzrecht zustehende wirtschaftsbezogene Steuerquelle.“

In anderen europäischen Ländern ist dieses weitgehende Recht auf Selbstverwaltung nicht so stark ausgeprägt. So ist etwa die politische und Verwaltungsstruktur in Frankreich sehr zentralistisch angelegt und die Bürgermeister sind unmittelbar dem Innenministerium unterstellt. In den Vereinigten Staaten hat sich dagegen eine eher noch größere Autonomie der Städte gegenüber den staatlichen Zentralgewalten entwickelt.

Diese rechtliche Sonderstellung der Kommunen in Deutschland lässt sich zum einen mit der besonderen historischen Entwicklung begründen, sie findet allerdings auch eine Begründung darin, dass es insbesondere die Kommune ist, die für wesentliche Teile der Daseinsvorsorge der Menschen in der Stadt verantwortlich ist. So hat die Kommune viele Aufgaben der Wasser- und Energieversorgung sowie der Beseitigung der Abwässer und Abfälle im 19. Jahrhundert auch deshalb übernommen, weil sich der Staat auf der Basis einer liberalen Sicht aus diesem Dienstleistungsbereich herausgehalten hat.

Vor diesem Hintergrund einer vielleicht sogar demokratisch zu nennenden Entwicklung in der Geschichte muss man allerdings auch sehen, dass es natürlich auch in der Stadt erhebliche soziale Unterschiede gegeben hat, die sich auch im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeit der betreffenden Bürger ausgewirkt. Viele soziale Unterschiede haben sich zudem sinnlich wahrnehmbar in der entsprechenden Aufteilung des Stadtraums gezeigt. So gab es von Anfang an spezielle Viertel für die Reichen und spezielle Viertel für die Armen. Es gab Viertel für Juden, es gab Viertel für spezifische ethnische Gruppen, die heute noch an Straßennamen zu erkennen sind. Es gab Viertel mit einer privilegierten Versorgung mit Wasser und Energie und einer entsprechend privilegierten Entsorgung von Abwässern und Abfällen, und es gab Viertel mit einer schlechten entsprechenden Infrastruktur.

Auch gerade schnell wachsende Industriestädte kamen oft nicht hinterher, für die in großer Zahl zugereisten Arbeiter und Neubürger entsprechende Ressourcen bereitzustellen. Der Berliner Zeichner Zille sprach in diesem Zusammenhang davon, dass man mit einer Wohnung einen Menschen genauso erschlagen könnte wie mit einer Axt. Es gab das Phänomen des „Trockenwohnens“. Das bezog sich darauf, dass man in schnell und oft schludrig gebaute Wohnhäuser, in denen der Mörtel noch nicht getrocknet war, arme Familien hineinsetzte, mit der Folge, dass es zahlreiche Erkrankungen an der Lunge gegeben hat.

Der Begriff der Segregation geht auf Arbeiten der Soziologen der Chicago Schule am Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Es geht vorwiegend um eine räumliche Verteilung bestimmter Bevölkerungsgruppen in bestimmten Stadtteilen. Eine räumliche Trennung unterschiedlicher Bürgergruppen hat dabei – wie oben erwähnt – eine lange Tradition. Eine Brisanz bekam die Segregation als soziale Segregation, also eine Zuteilung städtischer Räume entsprechend der sozialstrukturellen Ungleichheit in der Gesellschaft.

Das Problem einer solchen Segregation besteht darin, dass die Infrastruktur der Stadt und damit die Bedingungen der Daseinsvorsorge und – in pädagogischer Hinsicht – das pädagogische und kulturelle Angebot qualitativ und quantitativ deutlich schlechter ist und man damit ungünstigere Bedingungen des Aufwachsens hat. Man spricht von „Quartieren der Ausgrenzung“ (Farwick in Eckardt 2012, 385). Neben der materiellen Unterversorgung muss man zudem eine stigmatisierende und diskriminierende Wirkung solcher Wohnquartiere in Rechnung stellen (ebd., 393f.).

Elisabeth Lichtenberger (2011) spricht von Stadträumen:

„Städte sind zentrierte und gegliederte räumliche Gebilde. Alle weisen eine Stadtmitte auf, deren Aussehen und Funktion im Laufe der Zeit gewechselt und kulturspezifische Ausprägungen erfahren haben.“

In diesem Kontext diskutiert sie als spezifische räumliche Struktur die Stadtmitte und dort etwa die denkmalgeschützte Altstadt in Europa, die City am Beispiel der Londoner City, bei der es um eine ökonomische Funktionalität des Stadtteils geht, und die Down Town in nordamerikanischen Städten mit ihren Wolkenkratzern. Zudem gibt es Stadtränder, die zum einen als Grüngürtel und Erholungsgebiete gestaltet sein können, an denen aber auch – wie sehr stark in Paris – Menschen aus den ehemaligen Kolonien untergebracht sind.

Als problematisch bewertete Entwicklung sieht sie den Prozess einer Suburbanisierung vor allen Dingen in Nordamerika. Damit ist eine Ausdünnung der Innenstadt zugunsten einer Ansiedlung am

Stadtrand oder sogar außerhalb der Stadt gemeint, vorwiegend in preiswerten Einfamilienhäusern, mit der Folge, dass sich die betreffende Stadt flächenmäßig erheblich in das Umland ausdehnt und dabei an einer erkennbaren Struktur verliert.

Ein anderes Konzept, das in den 1920er Jahren in Verbindung mit diesem Prozess der Suburbanisierung entstanden ist, ist das Konzept der Nachbarschaft. Es geht dabei um eine Verlebendigung territorialer Interessens- und Kontaktgemeinschaften, die sich um ein Gemeinschaftszentrum in einem überschaubaren Umkreis bilden.

4. Die moderne (europäische) Großstadt aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen

Überblick

In diesem Kapitel soll ein kurzer Einblick in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen gegeben werden, die sich mit dem Thema Stadt befassen. Dies wäre mir in dieser Form kaum möglich, gäbe es nicht das Buch von Uwe Prell „Theorie der Stadt in der Moderne“ (2016), in dem er einen solchen „Gang durch die Forschungsdisziplinen“ unternommen und systematisch ausgewertet hat. Er untersucht unterschiedliche Disziplinen darauf hin, in welcher Weise Stadt verstanden wird und welche Definition den Untersuchungen zu Grunde gelegt wird. Er benennt die jeweiligen Kernbegriffe und führt eine Stärken-Schwächen-Analyse durch.

Sein Ausgangspunkt:

„Wir alle wissen, was eine Stadt ist. Mehr als die Hälfte der Menschen lebt in Städten. Die Welt von heute ist eine urbane Welt. Dennoch ist es bislang nicht gelungen, die Stadt so zu beschreiben wie etwa Staaten oder andere Organisationen. Es gibt Dutzende von Definitionen aus unterschiedlichen Disziplinen. Einige sehen Stadt als Struktur, andere blicken auf Phänomene wie die Globalisierung und untersuchen, ob diese von der Stadt ausgehen, ob die Stadt ihren Folgen ausgesetzt ist oder beides zutrifft. So sind Hunderte von Stadtbegriffen entstanden, von denen Global City immer noch der einflussreichste ist. Die Stadt - ein Rätsel.“ (Prell 2016, 5).

Seine eigene Auffassung benennt er vorab:

„Stadt ist eine Form kreativen Handelns unter den Bedingungen der Verdichtung.“ (6)

Die Passfähigkeit zu unserem pädagogischen Anliegen besteht darin, dass er von einem System der Bedürfnisse des Menschen ausgeht, die die Stadt erfüllen muss: Schutz gegen die Natur, Nahrung, Gesundheit, Wasser, Wärme, Licht als physische Bedürfnisse und Sicherheit, Information, Erziehung/Bildung, Mobilität und Schutz der Umwelt als soziale Bedürfnisse.

Dieser Ansatz entspricht dem Vorgehen von Walter Siebel (2015, 285 ff.), der in einer ersten Annäherung die Stadt als denjenigen Ort versteht, wo Unabhängigkeit von der Natur gelebt werden kann. Siebel erläutert, dass und warum viele definitorische Annäherungen an die Stadt in Spezialdisziplinen unbefriedigend bleiben (er spricht von einem „Scheitern klassischer Definitionen von Stadt“; S. 17):

„Wenn weder die juristische Definition noch statistische Merkmale zu einer soziologisch informativen Bestimmung von Stadt taugen, und die Dichotomie von Natur und Artefakt ebenso historisch überholt ist wie die Assoziation von Stadt und Land mit verschiedenen Gesellschaftsformationen, dann bleibt die Kultur der Stadt als Ansatzpunkt einer Definition.“

Unter Kultur versteht er dabei nicht (nur) das traditionell in der Kulturpolitik thematisierte Angebot an kulturellen und vor allen Dingen künstlerischen Angeboten, sondern er versteht Kultur – ganz im Sinne der Definition der UNESCO bei der Mexiko-Konferenz im Jahre 1982 – Kultur als kultivierte Lebensweise (Fuchs 2008). Wenn also die Stadt der Ort ist, wo man eine Unabhängigkeit von der Natur leben kann, dann ist in seinem Sinne die Stadtkultur die Summe der dazu notwendigen Vorkehrungen.

Damit werden alle Bedürfnisse, sowie sie Prell oben aufgelistet hat, angesprochen. Es geht um ökonomische, soziale, politische und kulturelle Aspekte des Lebens, es geht umfassend um die Daseinsvorsorge, es geht um Fragen der Lebensqualität, der sozialen Gerechtigkeit und eines zivilisatorischen Umgangs untereinander und vor allem mit Fremden.

Dies ist auch die Basis seines Artikels über die europäische Stadt (in Eckardt 2012, 201ff.): Er versteht die Geschichte der Stadt als eine Geschichte der Emanzipation in politischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht. Es geht um eine urbane Lebensweise, in der Selbstversorgung kaum noch eine Rolle spielt, in der Öffentliches und Privates getrennt sind, in der die Stadt durchaus auch ein Ort stilisierter Selbstdarstellung wird, wobei die Mentalität der Stadtbürger von Gleichgültigkeit, Blasiertheit, Distanziertheit und Intellektualität – hier im Anschluss an Georg Simmel – geprägt wird. Eine solche Stadt erfordert eine politische Gestaltung und eine Partizipation ihrer Bürgerinnen und Bürger.

Dies ist der Entwicklungsweg, so wie er insbesondere in der europäischen Geschichte identifiziert werden kann, wobei man allerdings fragen muss, ob die genannten spezifischen Merkmale, die die europäische Stadt charakterisieren, aufgrund der derzeitigen Transformationsprozesse erhalten bleiben. In der Tat häufen sich Buchtitel, die als Niedergang dieser zivilisatorischen Errungenschaften beschrieben werden können. Es ist von einer Krise der Städte die Rede (Heitmeyer 1998), von ohnmächtigen Städten (Heinz 2015), von der entgrenzten Stadt (Pohl 2009) oder von einer ortlosen Stadt (Bourdin 2014).

Betrachten wir einige Ergebnisse aus der Durchsicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen genauer.

Philosophie

Man kann durchaus den Eindruck gewinnen, dass andere Disziplinen wie etwa die Stadtsoziologie, aber auch die Geschichtswissenschaft oder die Politikwissenschaft näher an dem Thema Stadt sind als die Philosophie. Geht man allerdings in der Philosophiegeschichte zurück bis zu den Griechen, dann wird man sofort feststellen, dass nahezu alle überlieferten Texte vom Leben in der Polis handeln. Allerdings wird man nicht ohne weiteres die Lebenssituationen der Polis, in der bestenfalls einige 1000 Menschen lebten, mit der heutigen Situation vergleichen können. Auch die oft zu vollmundige Rede von der „griechischen Demokratie“ führt insofern in die Irre, als ein Sklavenhalterstaat, bei dem sich nur ein kleiner Prozentsatz freier und reicher Männer an seiner politischen Gestaltung beteiligen kann, nicht wirklich als Ausgangspunkt und Motor der heutigen parlamentarischen Demokratie gelten kann.

Aber immerhin gibt es profunde Überlegungen zur Partizipation, zur idealen politischen Ordnung, wobei es immer wieder die ethisch-moralische Frage nach dem guten Leben ist, die die griechischen Philosophen umtreibt.

Politik (und die auch Pädagogik) gehörten zur praktischen Philosophie, wobei man auch berücksichtigen muss, dass oben vorgestellte Theorien von Raum und Zeit zu dem Feld der theoretischen Philosophie gehören.

Eine Philosophie der Stadt ist also zunächst einmal politische oder Moralphilosophie, so wie sie nach den griechischen Vorläufern auch in Rom etwa von Cicero fortgeführt wurde.

Zwar weist Uwe Prell darauf hin, dass in den meisten philosophischen Wörterbüchern die Stadt nicht thematisiert wird, doch kann man leicht nachvollziehen, dass alle Entwürfe einer politischen Philosophie implizit von dem Leben in der Stadt ausgehen. Dies gilt in besonderer Weise für all diejenigen Entwürfe, die in der Moderne vorgelegt wurden. Wichtige Fragen wie etwa das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit machen nur Sinn in einem städtischen Kontext (so wie es etwa Jürgen Habermas in seinem Buch über den Strukturwandel der Öffentlichkeit beschrieben hat). Sucht man weiter, so findet man speziell in phänomenologischen Ansätzen, so wie sie oben am Beispiel von Jürgen Hasse und Otto Friedrich Bollnow erwähnt wurden, profunde Auseinandersetzungen mit einer „Philosophie der Stadt“ (zum Beispiel Hasse 2016).

In der Philosophie geht es nicht bloß um eine politische Philosophie der Stadt, sondern es geht auch darum, städtische Lebensformen auf den Prüfstand zu stellen und insbesondere im Hinblick auf ihre normativen Gehalt kritisch zu untersuchen.

Es könnte sein, dass ein solcher Ansatz in Zukunft an Relevanz gewinnt, da entscheidende Fragen unserer Existenz unmittelbar mit der Art unserer Lebensgestaltung zusammenhängen. Galt es lange als verpönt, individuelle Lebensformen zu kritisieren, weil die Entscheidung darüber in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Individuums mit seinen Freiheitsrechten gehört, so gibt es inzwischen ausgesprochen diskutabile Vorschläge zur Kritik von Lebensformen (Jaeggi 2013). In diesen Kontext gehört auch die seit einigen Jahren andauernde Debatte über das richtige Verständnis von Lebenskunst.

Auf solche Fragen greift Florentina Hausklotz (2011) auf:

„Es ist Ziel meines Textes, die Stadt als autonomen Ort/Raum zu denken, als eine vermischte Menge von Institutionen, deren Bereiche, deren ideologische Struktur alternative Anwendungen ihrer selbst, sowie des eigenen Lebens einer jeden erlaubt. Die Stadt soll als ein Ort der unscharfen Grenzen, zahlloser sich überlagernder Netze, als Möglichkeit zu vielfältigen Arten der Konsumtion beschrieben, erlebbar gemacht werden (...). Die Stadt ist ein dem engen Aneinanderleben innewohnende Hilfsangebot, sie ist ein Raum für mögliche Autonomie, ein Raum aus Chancen zur Meinungsäußerung von unüblichen Orten des Sprechens aus.“ (13)

Vor diesem Hintergrund befasst sie sich mit drei klassischen Konzeptionen von Stadttheorie (Max Weber, Immanuel Wallerstein, Michel Foucault), analysiert als entscheidendes Definitionsmerkmal von Stadt ihre Dichte und resümiert ihre Ergebnisse unter dem Titel: die Praxis der Freiheit im urbanen Zeitalter.

Politik- und Rechtswissenschaft

Uwe Prell sieht in der Rechtswissenschaft zwar keinen spezifischen Stadtbegriff, erkennt aber ein großes Repertoire an Spezialkenntnissen zu zentralen Problemen (Stadtbürger-Staatsbürger, Staatsrecht, Verfassungsrecht, Kommunalrecht, Völkerrecht).

In der Politikwissenschaft findet er einen „kommunalpolitischen Stadtbegriff“ (Siedlung, Selbstverwaltung, eigene ökonomische Basis, Dichte/Ballung, eigenständiges, gebietsbezogenes, politisch-administratives System). Es sieht in der Politikwissenschaft das Potenzial zu einer Leitwissenschaft, obwohl er in maßgeblichen Handwörterbüchern zur Politik Artikel zum Thema Stadt vermisst. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Stadt für die Politikwissenschaft im Moment kein großes Thema sei (92). Allerdings findet er „eine kleine, hochspezialisierte Fachdebatte“ (95).

Auf geographische und historische Aspekte rund um die Stadt bin ich oben eingegangen. Geographie befasst sich unter dem Aspekt des Raumes mit der Stadt, wobei es interessante Verknüpfungen sowohl zur Philosophie („Humangeographie“ im Sinne von Jürgen Hase), zur Wirtschaftsgeographie (auch sehr stark unter Aspekten des Raumes bei Bathelt/Glückler2003) oder zur Stadtökologie (Endlicher 2012) gibt. Prell bewertet den geographischen Zugang zur Stadt positiv: hohes Bewusstsein für die Komplexität des Stadtbegriffs, differenziert, reich an Kriterien.

Stadtplanung und Architektur

Die Stadtplanung

„ist praxisorientiert und zählt zusammen mit der Architektur, die die Planungen dann in Orten umsetzt, zu den ältesten Disziplinen, die Städte maßgeblich mitgestalten.“ Aber: „Zu den erstaunlichen Erkenntnissen bei der Durchsicht von Enzyklopädien, Handbüchern und Gesamtdarstellungen zählt die Tatsache, dass beide Fächer ihr Verständnis von der Stadt nicht explizit formulieren. Stadtplaner und Architekten sagen in ihren Reflexionen sehr viel darüber, was sie für die Stadt geleistet haben, gelegentlich auch, welche Fehler gemacht wurden, und sie formulieren Normen und Ideale, wie Städte sein können und sollen, aber sie definieren den Begriff der Stadt in ihren Schriften so gut wie nie.“ (Prell 65)

Dies ist umso erstaunlicher, als Stadtplaner und Architekten einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestalt von Städten haben (68).

Aus diesem Arbeitsfeld stammen auch die meisten Leitbilder und Visionen. Man muss nur an die Charta von Athen denken, die unter dem Einfluss von Le Corbusier im Jahr 1933 verabschiedet wurde. Es ging um das Ideal einer funktionalen Stadt, was heißt, dass die Bebauung von Städten die Quartiere streng nach den Funktionen (Arbeiten, Wohnen, Erholen, Bewegen) trennen sollten.

Stadtsoziologie

Auf den ersten Blick kann man den Eindruck gewinnen, dass die soziologische Stadtforschung dominiert. In jeder Einführung, in jedem Überblickswerk und in jedem Handbuch tauchen die Klassiker der Soziologie auf, die sich alle auch über die Stadt geäußert haben. Dies allerdings ist wenig erstaunlich, wenn man bedenkt, wann und warum die Soziologie überhaupt entstanden ist. Sie entstand am Anfang des 19. Jahrhunderts und ist aufs engste verbunden mit den sozialen Problemen, die mit der Industrialisierung entstanden sind. Es entstand die sogenannte soziale Frage, es entstand die industriekapitalistische Klassengesellschaft, es entstanden die Großstädte mit den

Arbeiterviertel, über die in den früheren Kapiteln schon einiges gesagt worden ist. Es mussten neue Formen des Zusammenlebens gesucht werden, weil die herkömmlichen Formen der neuen Lebensweise nicht mehr entsprachen.

Man muss bedenken, dass ein Großteil der Arbeiterschaft (des Proletariats) ursprünglich aus Bauern bestand, die ihre Ländereien verlassen mussten bzw. die man gezwungen hat, ihre landwirtschaftliche Tätigkeit aufzugeben. Man sprach davon, dass fromme Christen ihren Hof verließen und in der Stadt als Heiden ankamen.

Aufgrund dieser neuen Problemlage, wie sie in der Geschichte beispiellos ist, entstand eine neue Wissenschaft, die sich mit Fragen der Entwicklung und Fehlentwicklung der entstehenden modernen Industriegesellschaft befasste. Hochabstrakte philosophische Systeme, die es – etwa bei Hegel – auch gab, reflektierten zwar auch diese Situation, halfen aber in der Praxis wenig weiter.

Diese gesellschaftlichen Entwicklungen fanden nahezu ausschließlich in der Stadt statt, sodass diese automatisch in das Blickfeld der Menschen geriet. Insbesondere die großen Namen rund um die Jahrhundertwende 1900 wie Max Weber, Emil Durkheim oder Georg Simmel finden sich daher in einschlägigen Werken zur Stadtsoziologie. Alle Genannten hatten einen bleibenden Einfluss auf die weitere Entwicklung. Max Weber mit seinem eher kurzen Beitrag, den er selbst zu Lebenszeiten nicht veröffentlicht hat und den seine Frau in das postum veröffentlichte Konvolut „Wirtschaft und Gesellschaft“ hinein nahm, ebenso wie der Großstadtsoziologe Georg Simmel, der als sensibler Beobachter des Großstadtlebens in Berlin mit eher essayistischen und fast literarischen Texten das Leben des Großstadtmenschen unter die Lupe nahm.

Die amerikanischen Großstadtforscher in Chicago hatten alle in Deutschland studiert. Bekanntlich hat Talcott Parsons, einer der einflussreichsten Soziologen des 20. Jahrhunderts, eine systematische Soziologie auf der Basis der Schriften von Weber, Simmel, Durkheim und Tönnies entwickelt.

Zu den Klassikern der Stadtsoziologie zählt das Handbuch Stadtsoziologie (Eckardt 2012) Anthony Giddens, Pierre Bourdieu und Henry Lefèbvre. Trotz dieser Fülle an Literatur, die in den Artikeln dieses Handbuchs (und auch in weiteren Publikationen) präsentiert wird, ist der Herausgeber dieses Handbuchs unzufrieden. Er benennt zwar neben den zahlreichen Soziologen und soziologischen Institutionen an Universitäten in Deutschland zentrale Institutionen wie das Deutsche Institut für Romanistik (difu) sowie das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BSR), deren Tätigkeit er positiv bewertet bewertet. Aber:

„Dennoch muss konstatiert werden, dass diese Einrichtungen, wie auch eine Reihe universitärer Institute, zwar sehr konkrete Fragestellungen der Gesellschaft über städtische Problemlagen im allgemeinen aufgreifen, ihre grundlegende Ausgangsposition dabei ist aber zumeist, dass Probleme als lediglich in einer Stadt auffindbar beschrieben werden. Städte werden so zu Bühnen oder geschichtslosen Orten, an denen beispielsweise der Klimawandel stattfindet oder Mobilitätskonzepte, Architekturstile, soziale Projekte oder Politiken umgesetzt und angewandt werden. In dieser Sichtweise wird der Stadt etwas implementiert („eingepflanzt“) und sie wird zu einer Fläche für Anwendungen und Technologien jeder Art reduziert. Die dort lebenden Menschen werden zu Rezipient/innen, Nutzer/innen, Bewohner/innen oder Verbraucher/innen. Die Stadt als solche, als eine jeweils spezifische Form gesellschaftlicher Aushandlung von Konflikten und Unterschieden und zugleich von konkret-lokaler Kompromissuche, wird dabei aus dem Auge verloren.“ (Eckardt 2017, 2)

Eckhardt beschreibt das spannungsvolle Verhältnis zwischen Architektur und Stadtplanung auf der einen Seite zu den Sozial- und Kulturwissenschaften auf der anderen Seite. Er führt aus, dass die Stadtsoziologie als Teilbereich der Soziologie eher eine Randposition einnimmt, wohingegen stadtsoziologische Fragen vor allen Dingen in der Stadtplanung aufgegriffen werden. Sein Ziel ist eine interdisziplinäre und integrative Stadttheorie und Stadtforschung.

Auch in dem oben bereits vielfältig genutzten Buch zur „Theorie der Stadt in der Moderne“ (Prell 2016) finden sich die genannten Klassiker, es werden allerdings auch einige weitere Namen genannt: ausgehend von der aristotelischen Philosophie, die – wie oben erwähnt – in moralphilosophischer Weise von dem guten und richtigen Leben handelt, so wie es nur in der Polis realisiert werden kann, geht er über zu aktuelleren Klassikern wie Werner Sombart, Max Weber, Louis Wirth, Jürgen Friedrich, Saskia Sassen. Aus der Durchsicht dieser Schriften destilliert er fünf Merkmale der Stadt, die die genannten Autoren mit unterschiedlicher Gewichtung herausgearbeitet haben:

Stadt ist Verdichtung

Stadt ist Vielfalt

Stadt ist Einheit

Stadt hat eine Struktur

Stadt realisiert sich im Handeln.

Interessant ist sein Hinweis, dass die genannten Bestimmungsmerkmale keine ursprünglichen soziologischen Begriffe sind: Größe, Dichte und Verdichtung sind ursprünglich naturwissenschaftliche Begriffe, Vielfalt und Heterogenität tauchen ebenfalls in der Mathematik, Informatik und Biologie primär auf, der Begriff der Einheit wird von zahlreichen anderen Disziplinen verwendet, auch der Begriff der Struktur findet sich in Physik und Chemie, und nicht zuletzt ist Kreativität ein disziplinübergreifender Begriff (ebd., 143).

Auf der Basis dieser Ausführungen kommt er zu sieben Thesen, die wesentliche Bestimmungsmerkmalen der modernen Stadt erfassen sollen:

„These 1 Stadt ist eine eigene Form gesellschaftlichen Zusammenlebens. Sie unterscheidet sich von anderen Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens wie Dörfern, Staaten, internationalen Organisationen.

These 2 Stadt bedeutet kreative Verdichtung. Sie kennzeichnet das Spezifische der Stadt.

These 3 Stadt ist eine offene Form menschlichen Zusammenlebens. Die Offenheit ist allerdings thematisch begrenzte Verdichtung, ihre Funktion als Einheit, ihre Vielfalt und ihre Infrastruktur.

These 4 Stadt ist eine politische Form des sozialen Zusammenlebens. Die mit ihr fest verbundenen Themen sind auch politische Themen.

These 5 Stadt ist eine sowohl dauerhafte wie wandelbare Form des sozialen Zusammenlebens. Durch ihre Dauerhaftigkeit bietet sie Sicherheit und Orientierung. Durch ihre partielle Offenheit kann

die Stadt im Rahmen ihrer Möglichkeiten wählen und die Stadtbevölkerung kann entscheiden, auf welche Inhalte sich ihr Handeln bezieht. Entsprechende Auseinandersetzungen sind politisch.

These 6 Stadt ist kreatives Handeln unter den Bedingungen der Verdichtung.

These 7 Stadt in der Moderne ist kreatives Handeln unter den Bedingungen der Verdichtung und der Beschleunigung.“ (220)

Zugänge aus Kultur und Kulturwissenschaften

Der im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts stattgefundenene cultural turn hat auch die Disziplinen erfasst, die sich mit Stadt beschäftigen. Es geht dabei darum, die Stadt in ihrer symbolischen Dimension zu erfassen, quasi die Macht der Symbole im Kontext von Stadt zu studieren.

Eine solche Dimension spielt in der soziologischen Theorie von Bourdieu bereits eine entscheidende Rolle, insofern das Ästhetische und ästhetische Praktiken neben ökonomischen Determinanten entscheidend den Lebensstil des Menschen bestimmen.

Eine kulturwissenschaftliche Zugangsweise zur Stadt bietet sich auch deshalb an, weil es im Zuge der Postmoderne zu einer Ästhetisierung aller Lebenswelten gekommen ist, die auch und gerade die Stadt erfasst hat. Man entdeckte die Stadt nicht bloß als immer schon vorhandenen Erlebnisraum, sondern eine entsprechende Stadtpolitik inszenierte die Stadt als ökonomisch interessanten ästhetischen Erlebnisraum.

Dies bedeutet, dass Ästhetisierung und Ökonomisierung gerade im Hinblick auf die Stadt zwei Seiten derselben Medaille sind. Es geht um die Stadt als Bühne, wobei auch dies nicht erst in den letzten Jahrzehnten entstanden ist. Man erinnere sich an die Ausführungen von Baudelaire und seine Beschreibungen des Flaneurs in der Mitte des 19. Jahrhunderts: Die Stadt war schon immer ein Ort des Sich-Zeigens, der Selbstpräsentation, weil damit die eigene soziale Position artikuliert und gefestigt werden sollte. Die ästhetische Präsentation in der Stadt war daher immer schon mit der sozialen Position, mit der Artikulation von Macht und Herrschaft verbunden.

Allerdings erhielt diese immer schon vorhandene Tendenz in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine besondere Bedeutung. In vielen Städten in Deutschland, speziell in den alten Industriestädten, war man auf der Suche nach Möglichkeiten, den Strukturwandel, der durch die sinkende Relevanz der Industriegesellschaft verursacht wurde, zu bewältigen. Das Stadtmarketing wuchs in seiner Bedeutung auch für die Stadtplanung, man arbeitete am Image der Städte und versuchte, auch in der Geschichte der jeweiligen Stadt eine gewisse Identität zu konstruieren, die attraktiv für Besucherinnen und Besucher sowie für Ansiedlungen aus dem Bereich der Wirtschaft ist.

In diesem Zusammenhang wuchs einer neuen Kulturpolitik eine wichtige Rolle zu. Kultur ist dabei im Verständnis der UNESCO beides: eine ästhetische Praxis und eine Lebensweise. Dies hat – wie oben

beschrieben – Walter Siebel (2015) als konzeptionelle Grundlage seiner Stadttheorie genommen. Es geht um eine Inszenierung der Stadt, um Urbanität als Ereignis (so Bruhn/Wilharm 2012). Es geht um eine sinnliche Gestaltung der Stadt, um die bewusste Schaffung von Bildern:

„Metropolen definieren sich durch ihre Wandlungsfähigkeit. Ausdrucksform ihrer transformierenden Kraft ist die Differenz von Selbst- und Fremdszenierungen, die Ökonomie von gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Beziehungen ihrer Bewohner.“

Zu ihrer Selbstdarstellung bedürfen Metropolen der Anerkennung von außen. Angesichts der zunehmenden Bedeutung attraktiver Standbilder wenden sich immer mehr Stadtplaner, Marketingexperten und Politiker an Auftrittsexperten, die Architektur und Atmosphäre szenografisch zu vermitteln wissen.“ (ebd., 7)

Man sieht, dass einem kulturwissenschaftlichen Interesse an der Stadt, also etwa an der Erfassung der Stadt mit Methoden, die bislang dem Bereich der Künste vorbehalten waren, eine reale Entwicklung in der Gestaltung der Stadt entspricht. Das Problem hierbei besteht darin, dass diese Form der Kulturalisierung und Ästhetisierung der Stadt und damit das Relevanterwerden kulturwissenschaftlicher Methoden dazu führen kann, dass klassische politikwissenschaftliche und soziologische Analysen der Stadt an den Rand gedrückt werden.

Dies ist deshalb ein Problem, weil bei aller Energie, die die Städte selbst in ihr ästhetisches Erscheinungsbild als interessanter Ort, an dem Events stattfinden, investieren, die alten sozialstrukturellen Probleme nicht verschwinden, sich im Zuge der Neoliberalisierung der Wirtschaft und Gesellschaft sogar noch verstärken. So gibt es eine verstärkte sozialstrukturelle Segregation, eben weil es eine Gentrifizierung im Bereich der Stadt gibt.

Die Stadt ist sogar ein Zentrum des neoliberalen Strukturwandels, was bedeutet, dass sich hier die Bestimmungsmerkmale dieses Transformationsprozesses in besonderer Weise zeigen: Flexibilisierung im Bereich der Arbeitsverhältnisse, Deregulierung, Privatisierung, ein wachsendes Prekariat sowie all die anderen Themen, die unter dem Titel „Subjektivierung von Arbeit“ kritisch diskutiert werden (siehe etwa Pohl 2009 bzw. Heinz 2015).

Die Bürgerinnen und Bürger der Stadt spüren diese Tendenzwende unmittelbar. Denn gerade die Stadtpolitik hat gegen Ende des letzten Jahrhunderts die Grundgedanken einer neoliberalen Sichtweise übernommen, was etwa dazu führte, dass Organisationen und Institutionen der kommunalen Daseinsvorsorge (kommunaler Wohnungsbau, Kanalisation, Energieversorgung, Abfallentsorgung, öffentlicher Nahverkehr etc.) über zum Teil hanebüchene Modelle privatisiert worden, weil man sich davon einen kurzfristigen Gewinn versprochen hat.

All diese Modelle haben sich mittelfristig als untauglich erwiesen, weil nunmehr Daseinsvorsorge nach Prinzipien einer Gewinnmaximierung betrieben wurde, was erheblichen Einfluss auf die Qualität der entsprechenden Dienstleistungen hatte. Die Kommunen begannen daher in den letzten Jahren, unter Aufwendung erheblicher finanzieller Mittel diese Prozesse der Privatisierung rückgängig zu machen.

Auch die Globalisierung ist im Hinblick auf die Kommunalpolitik und die Rolle der Städte ambivalent zu sehen. Zwar können sich Städte inzwischen als Teil eines internationalen Netzwerkes sehen und es ist zu einer Internationalisierung des städtischen Lebens gekommen, allerdings sind dadurch auch internationale Konkurrenzen entstanden, die die Selbstbestimmung von Städten erheblich einschränken können.

So versucht zwar das Stadtmarketing, die Besonderheit jeder einzelnen Stadt hervorzuheben. Aber:

„Im Gegensatz zu früheren Epochen verlieren Städte im Zuge der ökonomischen Globalisierung immer mehr an Originalität und Besonderheit. Sie werden zunehmend zu Durchgangsstationen für standortunabhängige Unternehmen, ein global agierendes volatives Kapital und einem gleichfalls hochmobilen Angestellten- und Managertypus“ (Heinz 2015, 13)

Die Städte waren immer schon von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Künste. Bei der Architektur als angewandter Kunst liegt das auf der Hand. Auch die anderen Künste wie Theater, Musik oder Literatur interessieren sich für die Stadt oder waren sogar ohne den Kontext der Stadt gar nicht denkbar. So gab es zwar über die Jahrhunderte hinweg immer wieder Wanderbühnen, die in der Geschichte des Theater sogar eine wichtige Rolle spielten, doch traten nach und nach Theaterhäuser, die entweder von Fürsten oder spätestens seit dem 19. Jahrhundert von einem kulturbeflissenen Bürgertum errichtet wurden, in den Vordergrund.

Das städtische Leben wiederum steht geradezu im Mittelpunkt in der Literatur der Moderne. Es ist der Stadtmensch mit seinen Sorgen und Nöten, für den sich die großstädtischen Literaten interessieren.

Das Bild, das in der Literatur von der Stadt gezeichnet wird, ist dabei oft negativ:

Die Göttin Großstadt hat uns ausgespuckt

in dieses wüste Meer von Stein.

Wir haben ihren Atem eingeschluckt, dann ließ sie uns allein.

Die Hure Großstadt hat uns zugeplinkt –

an ihren weichen und verstärkten Armen

sind wir durch Lust und Leid geschminkt

und wollen kein Erbarmen.

Die Mutter Großstadt ist uns mild und groß –
 und wenn wir leer und müde sind,
 nimmt sie uns in den grauen Schoß –
 und ewig orgelt über uns der Wind!

Wolfgang Borchert

Es gibt eine große Anzahl von Großstadtromanen wie etwa „Berlin Alexanderplatz“ oder „Die Buddenbrocks“. Balzac hat in seiner über 100-bändigen Comedie Humaine Paris geradezu zur Hauptperson gemacht.

Die Stadt ist zugleich eine große Förderin von Kunst. In Deutschland ist es heute so, dass etwa 10 % der öffentlichen Kulturfinanzierung durch den Bund stattfindet, den Rest teilen sich die Länder und die Kommunen. Kulturpolitik in Deutschland ist wesentlich kommunale Kulturpolitik, was insbesondere für die Kulturförderung zutrifft. Die Stadt unterhält Kunst- und Kultureinrichtungen wie Opernhäuser, Theater, Museen und Kunsthallen. In der Stadt findet eine Kulturwirtschaft statt (Galerien, Verlage, Buchhandel), die Stadt gibt Kunst in Auftrag und sie ist der Ort großer inszenierter Kunstevents.

Die Stadt ist der Ort, an der Kunst im öffentlichen Raum stattfindet, in der Stadt wird auch auf andere Weise über Kunst diskutiert als auf dem Land. Man spricht von „urbaner Kunst“ (vgl. Hildebrandt in Eckardt 2012, 721 ff.). In der Stadt finden künstlerische Revolutionen statt, in der Stadt erhalten Begriffe wie Partizipation, Kollaboration oder Interaktion ihre entscheidende Bedeutung (ebd., 739).

In der Stadt begegnen sich affirmative und kritische Kunst, die Stadt ist der Ort der Kommerzialisierung von Kunst und gleichzeitig bietet sie der Avantgarde Anregungen und Arbeitsmöglichkeiten. In der Stadt finden Künstlerinnen und Künstler, die von ihrer künstlerischen Arbeit nicht leben können, lebenserhaltende Jobs, sie finden Gleichgesinnte und entsprechende Szenen und Milieus. Künstlerinnen und Künstler sowie Studierende spielen auch bei dem problematischen Prozess der Gentrifizierung eine wichtige Rolle, insofern sie als Vorreiter bereits abgeschriebene Stadtviertel bewohnen, dadurch interessant machen und für die Ansiedlung von lokalen und Geschäften sorgen – und dann durch eine Luxussanierung vertrieben werden.

Nicht nur in ästhetischer, sondern auch in einer aisthetischen Perspektive ist die Stadt interessant, weil sie die Sinne (in positiver und in negativer Hinsicht) herausfordert und entwickelt (siehe unten).

5. Die Stadt als Möglichkeits-, Erfahrungs- und Zumutungsraum

Auch wenn die meisten Menschen nicht die Möglichkeit haben, sich für oder gegen ein Wohnen in der Stadt zu entscheiden, so kann man doch die Stadt im Hinblick auf ihr Angebot an Lebensqualität bewerten.

So bietet die Stadt eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten. Es gibt eine Fülle von Angeboten, in denen sich der Mensch erproben und an denen er Erfahrungen machen kann, wie sie im ländlichen Bereich nicht möglich sind. Dies betrifft die gegenständliche Seite der Stadt, es betrifft die Straßen, Plätze und Gebäude, die man zu Fuß, mit dem Rad oder mit anderen Verkehrsmitteln für sich erschließen kann. Man kann sehen wie Menschen wohnen und ihr Leben gestalten, man begegnet Menschen, die man nicht kennt. Urbanität hat nämlich immer die beiden Seiten: das Sichbewegen im Stadtraum als gegenständlich gestalteter Umgebung und die Vielfalt unterschiedlicher Sozialkontakte.

Es galt schon immer als zivilisatorische Errungenschaft, dass man in der Stadt Menschen friedlich begegnen kann, die man nicht kennt. Im nächsten Teil werde ich darauf eingehen, was dies im Hinblick auf die unterschiedlichen Dispositionen und Dimensionen der Persönlichkeit bedeutet.

Die Stadt birgt allerdings auch viele Gefahren, so wie es in der eingangs erzählten Fabel von der Land- und der Stadtmaus bereits thematisiert wird. Stadtluft macht sicherlich frei, weswegen die Stadt in politischer Hinsicht eine wichtige Rolle in der Geschichte gespielt hat. Stadtluft macht allerdings auch krank. Es geht um Lärm, es geht um eine belastete Luft, es geht darum, dass es in Städten oft nicht genügend Gelegenheiten zur Bewegung gibt. Oft genug orientieren sich die Städte mehr an den Interessen der Wirtschaft als an den Bedürfnissen ihrer Bewohner.

Die Städte müssen zudem vielfach Belastungen ertragen, die sie nicht selbst produziert haben. So sind sie nicht an der Diskussion und Beschlussfassung von Gesetzen beteiligt, für deren Umsetzung sie allerdings dann die Kosten aufbringen müssen.

Dies betrifft auch die Bewältigung der Zuwanderung. Städte sind es gewohnt, mit Migration zu leben. Städte sind attraktiv für Zuwanderer, weil dort in der Regel ein besserer Zugang zur Arbeit, zur Gesundheitsversorgung, zu Kultur und zur Bildung möglich ist als im ländlichen Bereich.

Allerdings muss man sich an das Leben in der Stadt gewöhnen. Es hatte seine guten Gründe, warum in der Kulturkritik der Moderne immer wieder die Stadt eine Rolle spielte, weil diese als Motor der als problematisch empfundenen Entwicklung zur Moderne verstanden werden kann. Es ging um Hektik und Oberflächlichkeit, es geht darum, dass das Knüpfen belastbarer sozialer Beziehungen nicht leicht ist. Es gibt ein verbreitetes Gefühl der Isoliertheit und des Ausgeschlossenenseins.

Städte machen krank in körperlicher Hinsicht, sie machen allerdings auch krank in psychischer Hinsicht. Während rund um 1900 Neurasthenie und Nervosität die zentrale (städtische) Volkskrankheit war, so ist es heute Depression. Es gibt enorme Stressbelastungen, die zu bewältigen sind und deren Bewältigung nicht immer gelingt.

Es gibt Studien, die zeigen, dass der Anteil an psychisch Erkrankten in Städten nicht nur sehr viel größer ist als auf dem Land, sondern zudem auch noch anwächst. Auch hierbei ist die Stadtforschung in Chicago in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vorangeschritten und hat entsprechende Ergebnisse vorgelegt.

Heute nutzt man neurowissenschaftliche Methoden, mit denen man nachweisen kann, dass die Gehirnbereiche, die für die Anzeige von Gefahren zuständig sind, bei Großstadtmenschen von klein auf deutlich stärker aktiviert werden. Daher gibt es Vorschläge und Forderungen der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde (DGPPN) an Politik und Gesundheitswesen, an Stadtplaner und Architekten, den Lebensraum der Stadt insofern positiv zu gestalten, dass er auch die seelische Gesundheit fördert. Hierbei spielen soziale Marginalisierung oder Ausgrenzung eine entscheidende Rolle (Rapp/Heinz/Meyer-Lindenberger 2015).

Teil 2: Leben in der Stadt – zur Entwicklung einer urbanen Subjektivität

Überblick

Im ersten Teil habe ich in einem Rundgang durch unterschiedliche wissenschaftliche Annäherungen an die Stadt einige Ergebnisse aus diesen Forschungsansätzen zusammengestellt. Auf diese Weise sollte präzisiert werden, was die europäische Großstadt als Lebensraum für die dort lebenden Menschen bedeutet. Das Ergebnis fasst die Überschrift des letzten Kapitels zusammen: die Großstadt bedeutet für den Menschen eine ambivalente Angebots- und Zumutungsstruktur. Sie bietet viele Möglichkeiten für Entwicklungen und ein großes Anregungspotenzial, gleichzeitig bringt sie Risiken und Gefahren mit sich. In jedem Fall zeichnet sich die Großstadt durch eine hohe Komplexität aus.

Dies ist in unserem pädagogischen Kontext deshalb relevant, weil diese Komplexität von jedem Einzelnen bewältigt werden muss. Er muss daher entsprechende urbane Kompetenzen entwickeln.

In diesem zweiten Teil sollen daher die Auswirkungen der Stadt auf die Erziehung und Bildung des Stadtbürgers im Mittelpunkt stehen. Es geht dabei noch nicht um geplante und formale Bildungsangebote, die im dritten Teil behandelt werden. Vielmehr geht es um das, was man informelles Lernen nennen könnte: nämlich die Stadt als Sozialisationsraum zu betrachten.

In einem ersten Kapitel in diesem Teil (Kapitel 6) beschreibe ich die konzeptionellen Grundlagen, die oben bereits in einer ersten Annäherung skizziert worden sind. Es geht auf der Basis einer anthropologischen Fundierung darum, was man heute unter einem handlungsfähigen Subjekt verstehen kann.

Ein zweites Kapitel in diesem Teil (Kapitel 7) beschreibt Theorien und Konzeptionen, mit denen man das Aufwachsen in der Stadt präziser erfassen kann. Eine wichtige Rolle spielen dabei Ressourcen in zweierlei Hinsicht: zum einen die Ressourcen, die jeder von uns aufgrund seiner biologischen Ausstattung mit sich bringt, zum anderen geht es allerdings auch um die Ressourcen, die die städtische Außenwelt zusammen mit der Familie, in die man hineingeboren ist, für die individuelle Entwicklung bereitstellt. Hierbei müssen insbesondere prekäre Lebenslagen eine Rolle spielen, da Unterschiede in den Lebenslagen auch zu unterschiedlichen Lebenschancen führen können.

Das letzte Kapitel in diesem Teil (Kapitel 9) stellt eine wichtige Disposition in den Mittelpunkt, durch die ein starkes Subjekt charakterisiert ist: die Fähigkeit und Bereitschaft zur Widerständigkeit, also in irgendeiner Form Widerstand zu leisten gegen Zumutungen, die die persönliche Entwicklung verhindern oder zumindest behindern können.

6. Der Mensch als Subjekt

Erste Hinweise auf das anthropologische Grundverständnis dieser Arbeit habe ich oben bereits gegeben. Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht das Konzept der exzentrischen Positionalität, das Helmuth Plessner in den 1920er Jahren entwickelt hat. In ihm sehe ich den Schlüssel der Menschwerdung, nämlich in der Fähigkeit, in eine Distanz zu sich zu treten und sich selbst zum Gegenstand von Überlegungen zu machen (vgl. Fuchs 1998 und 2017). Ist dies zum ersten Mal gelungen, dann kann der Mensch diesen Reflexionsprozess wiederum zum Gegenstand von Reflexionen zu machen. Grundsätzlich ist es dann möglich, immer wieder eine weitere Metaebene der Reflexion zu entwickeln. Auf dieser Basis entsteht dann die Fähigkeit zu einer bewussten Lebensführung.

Es hat sich dabei eine Dialektik der Freiheit ergeben: Zum einen befreit sich der Mensch aus dem Determinismus einer (tierischen) instinktgeleiteten Lebensweise, allerdings ist der aufgrund eines zunehmenden Mangels an Instinkten auch darauf angewiesen, nunmehr ständig Entscheidungen in seiner Lebensführung selbst treffen zu müssen. Es gibt geradezu einen Zwang zur Freiheit.

Ein weiterer Grundgedanke wurde ebenfalls oben erwähnt: die Komplementarität der Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen. Der Mensch muss im Rahmen seiner bewussten Lebensführung die ihn umgebende Natur in ihrer Naturgesetzlichkeit für seine eigenen Zwecke nutzen. Dazu muss er zum einen die kognitiven Kompetenzen entwickeln, um solche Naturgesetzlichkeit überhaupt erkennen zu können. Er muss in der Lage sein, Erfahrungen zu machen und diese Erfahrungen auch im Hinblick auf seine Lebenserhaltung auszuwerten.

Zu dieser bewussten Lebensführung gehört dann aber auch, seine Ängste – zumindest in Grenzen – beherrschen zu können. Denn mit der Bewusstheit der Lebensführung erkennt er, dass er umgeben von Fressfeinden ist.

Es gibt eine plausible These, dass der Mensch bei der Bewältigung dieser Angst und damit bei einer gewissen Beherrschung seiner Emotionalität eine ästhetische Praxis als geeignete Form „erfindet“, die diese Bewältigung von Emotionalität leisten kann: Sie hilft ihm, seine Emotionen zu artikulieren, und dies für sich selbst, aber auch für andere. Dadurch werden die Emotionen kommunizierbar in der sozialen Gruppe, andere können sich darauf beziehen und sich selbst in der Emotionalität anderer Gruppenmitglieder erkennen. Damit wird ein Gemeinschaftsband über die gemeinsame Arbeitstätigkeit hinaus zur Verfügung gestellt.

In der Philosophie der symbolischen Formen präzisiert der Philosoph Ernst Cassirer (1990) die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen der Mensch in Kontakt mit der Welt und mit sich selbst treten kann. Cassirer unterscheidet in seinen verschiedenen Schriften unterschiedliche symbolische Formen, die jeweils das Ganze in den Blick nehmen, dies aber jeweils unter einem spezifischen „Breckungswinkel“ tun. Erst in der Gesamtheit aller symbolischen Formen gelingt eine akzeptable Erfassung der Welt und von sich. Es geht dabei um Sprache, Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Mythos, Religion und nicht zuletzt auch um Kunst.

Das Leben der Gattung Mensch ist dadurch gekennzeichnet, dass es eine Entwicklung gibt. Es gelingt dem Menschen immer besser, die Gestaltung seines Lebens – was auch heißt: die Gestaltung seiner Lebensumstände – zu übernehmen. Möglich ist dies dadurch, dass es zu einer Kumulation von Wissen und Erfahrungen kommt.

Erklären kann man dies mit dem Wechselspiel von Aneignung und Vergegenständlichung. Der Mensch macht Erfahrungen, er erkennt immer besser die Naturgesetzlichkeit und kann diese nutzen, wenn er bewusst seine Umwelt nach eigenen Bedürfnissen gestaltet. In diesen Gestaltungsprozess fließen daher vielfältige Erfahrungen und Erkenntnisse ein, ganz so, wie es Marx später in einem anderen Zusammenhang sagte: die Industrie sei das aufgeschlagene Buch menschlicher Wesenskräfte. In erweitertem Sinne kann man sagen, dass man in jedem Element und Bereich der gestalteten Umwelt die menschlichen Wesenskräfte nicht bloß erkennen kann, sondern im Umgang mit dieser gestalteten Umwelt eignet man sich die darin manifestierten Wesenskräfte an. Die gestaltete Umwelt bedeutet also die Vergegenständlichung von Wesenskräften, der Umgang mit dieser gestalteten Umwelt ist ein Prozess der Aneignung. Es muss also nicht jede Generation am Nullpunkt anfangen, sondern sie kann auf den Kompetenzen der vorangegangenen Generationen aufbauen. Auch wenn der Mensch also viele Gemeinsamkeiten mit anderen Formen der Lebendigkeit im Tierreich hat: dieser Lernprozess im Rahmen seiner Anthropogenese ist einzigartig und nur ihm zugehörig.

Der Mensch kommt hilflos zur Welt und muss vieles lernen. Man kann dies als erstes Gesetz einer Anthropologie des Lernens bezeichnen: Der Mensch ist lernbedürftig. Seine genetische Mitgift bringt es mit sich, dass er diesen notwendigen Lernprozess auch erfolgreich bewältigen kann. Auch dies ist ein anthropologisches Grundgesetz des Lernens: Der Mensch ist lernfähig. Und nicht zuletzt lernt der Mensch immer bei der Bewältigung seines Alltags. Dies ist zu einem überwiegenden Anteil ein informelles Lernen, ein Lernen, das dann stattfindet, wenn man sich in den entsprechenden Kontexten bewegt.

All dies gilt natürlich auch in Bezug auf die Stadt. Auch die Stadt kann man als aufgeschlagenes Buch menschlicher Wesenskräfte bezeichnen. Eine Anthropologie der Stadt sieht diese als Menschenwerk, sieht dies als Vergegenständlichung menschlicher Fähigkeiten und Bedürfnisse. In einer historischen Perspektive lässt sich daher in der Betrachtung jeweils vorfindlichen Städte in der jeweilige Entwicklungsstand der menschlichen Persönlichkeit ablesen.

Natürlich können Städte menschliche Bedürfnisse mehr oder weniger gut erfüllen. Denn Städte als Menschenwerk verkörpern auch unterschiedliche Interessen, wobei es nicht immer zu einem ausgewogenen Verhältnis der unterschiedlichen Interessen untereinander kommt. Oben wurde gezeigt, dass unterschiedliche Interessen zur Gründung und auch zum weiteren Ausbau von Städten führen können: Es geht um politische, ökonomische, religiöse oder militärische Gründe, wobei die Naturgegebenheiten ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Die Geschichte zeigt zudem, dass die Verabsolutierung eines einzigen Interesses oft genug zur Vernachlässigung anderer Interessen führt, wodurch man unterschiedliche Entwicklungsdynamiken in der Stadtentwicklung erklären kann.

Diese Erkenntnis einer zunehmenden Handlungsfähigkeit des Menschen, die allerdings nicht automatisch zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen führen muss – zu der Kulturfähigkeit des Menschen gehört eben auch seine Fähigkeit zur Zerstörung –, wird mit dem Begriff des Subjekts erfasst. In diesem Kontext gibt es weitere Begriffe, die in den Diskussionen eine Rolle spielen. Zunächst einmal ist zu sehen, dass der Mensch als Einzelner sein Leben bewältigt, auch wenn er in der Gruppe agiert. Leben ist immer individuelles Leben, es lässt sich nicht delegieren. Man weiß, dass die Natur sehr unterschiedliche Lebensformen entwickelt hat, wobei das Leben in der Singularität nur eine unter mehreren Möglichkeiten ist.

Natürlich hat der Mensch noch keine Sonderstellung dadurch, dass er sein Leben als Einzelner führt. Ein weiterer Begriff, den der Historiker Jacob Burckhardt in der Renaissance verankert, ist der Begriff des Individuums (vgl. Fuchs 2001). Es geht um die Entwicklung einer Individualität als Einzigartigkeit, die jedem Menschen eignet. Jacob Burckhardt sieht insbesondere in der Renaissance einen solchen Paradigmenwechsel, bei dem nunmehr eine individuelle Einzigartigkeit im Leben des Menschen den Kollektivismus des Mittelalters ablöst. Der Mensch des Mittelalters lebt in dieser Vorstellung immer nur als Teil einer sozialen Gruppe und ist den Regeln dieser Gruppe bedingungslos unterworfen.

Nunmehr entsteht der Gedanke einer individuellen Verantwortung für das eigene Leben, man versteht jetzt das individuelle Leben als individuellen Gestaltungsprozess, für den der Einzelne die Verantwortung übernehmen muss. Belege für diese These findet man in der Entwicklung der Künste, etwa in der literarischen Form der Autobiografie oder im Porträt.

Kritiker dieser These von der Erfindung der Individualität in der Renaissance weisen allerdings darauf hin, dass auch in der Antike und im Mittelalter solche Formen einer individualisierten Lebensweise existiert haben. Ein frühes Beispiel einer Autobiografie sind etwa die *Confessiones* des Kirchenvaters Augustinus. Auch in den Kunstformen der Antike spielt das Handeln von Individuen und die Verantwortlichkeit dieser Individuen für dieses Handeln eine wichtige Rolle.

Möglicherweise lässt sich dieser Konflikt so auflösen, dass es zwar Formen individueller Lebensgestaltung und Verantwortungsübernahme für die Selbstgestaltung des eigenen Lebens schon sehr viel früher gegeben hat als in der Renaissance, aber erst in dieser Zeit spielt der Gedanke des Individuums und der Individualität eine so große Rolle, dass er zumindest im Kreise von Intellektuellen und einer gebildeten Schicht eine gewisse Selbstverständlichkeit in der Haltung zum Leben erhält.

Ein weiterer Begriff, der insbesondere in theologischen und religiösen Kontexten seine Bedeutung erhalten hat, ist der Begriff der Person. Auch dieser Begriff findet sich bereits in vorchristlichen Zeiten, er wird allerdings später theologisch gedeutet. Ein Grundgedanke, der in den Begriff der Person und der Personalität zum Tragen kommt, findet sich in der christlich-jüdischen Schöpfungsgeschichte: dass nämlich Gott den Menschen ihm zum Ebenbild („Gottesebenbildlichkeit“) geschaffen hat.

Später wurde der Personenbegriff so gedeutet, dass man eine Person als Trägerin von Rechten sieht. Ein solcher Grundgedanke spielt insbesondere bei der Entwicklung der Menschenrechte eine wichtige Rolle: dass der Mensch ohne weitere eigene Leistung alleine durch die Tatsache, dass er Mensch ist, bestimmte Grundrechte für sich in Anspruch nehmen kann. In der Ausformulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geht es dabei um das Recht auf körperliche Integrität, es geht um das Recht auf Arbeit, Kultur, Bildung, Mobilität, Staatsangehörigkeit und vieles mehr. All diese Rechte sind inzwischen durch eine große Zahl von Konventionen und Vereinbarungen als universell geltendes Recht im Kontext der Vereinten Nationen präzisiert, verabschiedet und trotz Ratifizierung (Bundeszentrale 2004).

Die Begriffe des Subjekts, des Individuums und der Person kreisen also alle um eine Präzisierung dessen, was das Leben als Singularität, als Einzelner bestimmt.

Nun gibt es keine Instanz, die verbindlich festlegen könnte, dass man die genannten Begriffe nur in der Weise verwenden könnte, so wie sie hier skizziert wird. Je nach Kontext können die Begriffe unterschiedlich gedeutet und auch unterschiedlich bewertet werden.

Ein schönes Beispiel findet sich bei der Philosophin Annemarie Pieper zu dem Begriff der Person:

„Was den Menschen vor allen anderen Lebewesen als Menschen auszeichnet, ist die sogenannte Würde der Person. Im Begriff der Menschenwürde sind die Menschenrechte verankert. Das Wort Würde ist etymologisch mit dem Wort Wert verwandt. Der Mensch hat einen Eigenwert, der seine Würde ausmacht.

Dieser Wert ist

angeboren in dem Sinn, dass er jedem Lebewesen, das als Mensch auf die Welt kommt, als von seinem Menschsein unabtrennbare Qualität zu eigen ist, die zu seinem Wesen gehört und nicht durch besondere Fähigkeiten oder Leistungen erworben ist;

unteilbar, da jeder Mensch diese Qualität ganz besitzt;

unveräußerlich, insofern es sich um einen inneren Wert handelt, der auf nichts und niemanden übertragen werden kann;

unverrechenbar, da er im Unterschied zu materiellen oder ökonomischen Wertobjekten über allen Preis erhaben ist (Kant);

unverlierbar, weil er als Inbegriff des Humanen untrennbar mit dem Sein als Mensch verbunden ist;

unableitbar, denn es ist kein höherrangigerer Wert vorstellbar, aus welchem die Menschenwürde abgeleitet werden könnte;

unantastbar; wer ihn infrage stellt, spricht sich damit selbst die Menschlichkeit ab.“ (Pieper in Herms 2001, 19 f.)

Gelegentlich hat man die Handlungsfähigkeit des Menschen überzogen und ihm eine gewisse Allmächtigkeit verliehen. Dies geschah etwa in der Romantik oder - quasi als philosophische Begleitung der Romantik - in der Philosophie von Fichte, der ein völlig überzogenes und übersteigertes Verständnis der individuellen Handlungsfähigkeit unterstellte. Insbesondere wurde der Begriff des Subjekts Zielscheibe zahlreicher Kritiker, denn man sah in dem Subjekt all das, was man glaubte, dass in der Moderne und in der Aufklärung schief gegangen ist und Pathologien verursacht hat.

Bereits die Zeitgenossen von Fichte machten sich über diesen Ansatz bei dem prominenten Philosophen lustig. Seither gibt es eine Linie der Kritik, bei der etwa Nietzsche oder auch Michel Foucault eine Rolle spielen. In postmodernen und pluralistischen Ansätzen ist der Begriff geradezu verpönt.

Ein Beispiel für eine solche Vorgehensweise liefert Benjamin Jörissen (in Taube 2017), der gleich ein ganzes Bündel von Kritikpunkten an dem Subjektbegriff benennt: der Subjektbegriff sei Kern des eurozentrischen Projektes der Moderne; wer den Subjektbegriff verwendet, übersieht die vielfältige Geschichte subjektkritischer Reflexionen; es wird bei der Verwendung dieses Begriffes eine implizite Normativität unterstellt usw..

Das Problem mit solchen Argumentationen besteht darin, dass die Autoren ein solches Konzept eines allmächtigen Subjektes konstruieren, das in der Realität von niemandem ernsthaft vertreten wird. Der Vorteil einer solchen Konstruktion ist einsichtig: Es lässt sich recht leicht kritisieren. Allerdings übersieht man in seiner poststrukturalistischen oder postmodernistischen Verblendung, dass aktuelle Subjektdiskurse selbstkritisch und selbstreflexiv mit der Kategorie des Subjekts umgehen, allerdings davon ausgehen, dass auf die Kernidee der Subjektivität, nämlich den Gedanken der Selbstbestimmung und Autonomie, der Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit für das eigene Leben, gerade in pädagogischer Hinsicht nicht verzichtet werden kann. Bildung kann vielmehr als Prozess der Entwicklung einer angemessenen Subjektivität verstanden werden, als „Selbstbildung zum Subjekt“ (so Albert Scherr in Fuchs/Braun 2017, 99).

Auf dieser Basis lassen sich sinnvolle Fragen stellen, die gerade auch im Hinblick auf das Leben in der Stadt eine hohe Relevanz haben:

„Welche Ermöglichung, Formierungen und Begrenzungen von Subjektivität gehen mit je konkreten gesellschaftlichen Lebensbedingungen einher?

Wie sind diese mit Strukturen sozialer Ungleichheit, mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen sowie mit Fremd- und Selbstzuordnungen zu kollektiven Identitäten verknüpft?

Wie kann Pädagogik Prozesse der Distanzierung und Überschreitung im Verhältnis zu gesellschaftlich auferlegten Subjektivitätsformen ermöglichen?“ (ebd., 101f.)

Es geht also um die Frage der Qualität der Aneignung von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Handlungs- und Bewertungsmuster in Prozessen der Sozialisation und der Bildung, es geht um die Entwicklung qualifizierter Selbst- und Weltverhältnisse. Es geht um die Entwicklung von kritischer Reflexivität, es geht um die Berücksichtigung des Zusammenhangs der unterschiedlichen Dimensionen der Persönlichkeit, also von Emotionalität, Kognition, Fantasie, Moralität. Und insbesondere geht es darum, den Menschen zwar in seiner Individualität anzuerkennen, aber nicht von der Idee eines abstrakt-isolierten Individuums auszugehen: Der Mensch entwickelt seine Individualität nur in sozialen Kontexten.

Dann allerdings kann man danach fragen, in welcher Weise entsprechend einem demokratischen Gleichheitsprinzip allen Menschen die Chance gegeben wird, eine solche Form von Subjektivität zu entwickeln. Es geht also um Fragen auch der Bildungsgerechtigkeit, der sozialen Ungleichheit, insbesondere der Ungleichheit in der Zurverfügungstellung notwendiger Ressourcen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist der Gedanke eines starken Subjekts entstanden. Denn nach wie vor beansprucht unsere politische Ordnung einer parlamentarischen Demokratie, die Ziele der Französischen Revolution umzusetzen oder sogar umgesetzt zu haben (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit). Doch muss man sehen, dass die Realität in eine andere Richtung zeigt. So spricht man von einer wachsenden Armutsrate, wobei sich öffentliche Debatten über Altersarmut ablösen mit Debatten über Kinderarmut.

Auf der Grundlage der Agenda 2010 und der Deregulierung des Arbeitsmarktes sind eine Vielzahl prekärer Arbeitsverhältnisse entstanden, sodass man inzwischen auch in Deutschland den von den USA übernommenen Begriff „working poor“ verwenden kann, dass immer mehr Menschen nämlich gleich mehrere Arbeitsstellen brauchen, um ihren Lebensunterhalt überhaupt tragen zu können.

Vor diesem Hintergrund geht es darum, eine Dimension von Subjektivität im Sinne einer auch politischen Handlungsfähigkeit hervorzuheben: nämlich die Fähigkeit, Widerstand gegen solche Verhältnisse und Zumutungen leisten zu können, die die Entfaltung von Subjektivität im oben angesprochenen Sinne verhindern. Es geht um das Prinzip der Widerständigkeit als Bildungsziel, wenn man das emanzipatorische Ziel einer starken Subjektivität nicht aufgeben will.

Man muss allerdings dann fragen, was eine solche Stärke im Hinblick auf die unterschiedlichen Persönlichkeitsdimensionen zu bedeuten hat. Dies spielt in unserem Zusammenhang insofern eine Rolle, als man nach den formierenden und deformierenden Wirkungen der Stadt auf das Leben des Stadtbewohners fragen muss.

Um welche Dimensionen der Persönlichkeit geht es? Es geht zunächst einmal um die Fähigkeit des Wahrnehmens, also um die Entwicklung der unterschiedlichen Sinne, und es geht um den Körper insgesamt. Es geht um die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten (Denken, Wissen, Urteilen). Es geht um die Entwicklung einer sozialverträglichen Moral, es geht um Einbildungskraft und Fantasie, es geht um religiöse Dispositionen. Es geht um das Begehren, die Entwicklung des Willens, um das Wünschen.

All diese Dispositionen und Dimensionen der Persönlichkeit lassen sich in einer generellen anthropologischen Perspektive betrachten, sie lassen sich aber auch im Hinblick auf ihre Entwicklung in der Geschichte und nicht zuletzt in dem konkreten Kontext der Stadt betrachten.

7. Dimensionen der Persönlichkeit in ihrer Entwicklung

Der Mensch ist – zumindest über weite Strecken seines Lebens – auf Entwicklung angelegt. Selbst wenn in zunehmendem Alter oder im Falle von Krankheiten körperliche Funktionen eingeschränkt werden, so existiert immer noch eine Entwicklungsaufgabe: nämlich diese Prozesse zu verarbeiten mit dem Ziel, ein höchstmögliches Maß an Selbstbestimmung aufrechtzuerhalten. Auch hierbei ist das Konzept der Entwicklungsaufgabe hilfreich. Solche Entwicklungsaufgaben lassen sich in jeder Altersstufe identifizieren. So beschreibt Helmut Fend (2000) für die Jugendphase die folgenden Entwicklungsaufgaben:

den Körper bewohnen lernen,

Umgang mit Sexualität lernen

Umbau der sozialen Beziehungen

Umgang mit Schule

Berufswahl

Bildung

Identitätsarbeit.

Als Ziel der Entwicklungen, die durch pädagogische Angebote unterstützt werden müssen und die wesentlich durch die Kontexte der Umgebung – in unserem Falle also: der Stadt – mitbestimmt werden, formuliert er Folgendes:

„Die abendländische Tradition des mündigen und sozial verantwortlichen Menschen sowie des tüchtigen Bürgers geben die Perspektiven vor: immer größere Sachkompetenzen, Belastbarkeit, Selbstverantwortung, Eigenständigkeit im Urteil und soziale Verantwortung sowie soziale Rücksichtnahme im Leben mit anderen.“ (468)

Im 13. Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2009) der unter der Leitung des Psychologen Heiner Keupp erstellt wurde, nimmt man Bezug auf die 5C der positiven Jugendentwicklung:

Character

Competence

Connection

Caring

Confidence,

also Charakter (Selbstkontrolle, Moral und Spiritualität), Kompetenz (kognitiv, beruflich, sozial, akademisch), Bindung (Beziehung zu anderen), Caring als Fürsorge und Mitgefühl (Empathie, Identifizierung), Vertrauen (Selbsteinschätzung, Selbstwertgefühl, Identität).

Dieses Persönlichkeitsmodell, das dem Capability Approach von Martha Nussbaum und Amartya Sen entspricht, kennt internale und externale Entwicklungsressourcen. Zu den internalen Entwicklungsressourcen gehören Lernbereitschaft, positive Werte wie Hilfsbereitschaft, Gleichheit und Gerechtigkeit, Verantwortlichkeit, Ehrlichkeit), soziale Kompetenzen (Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Beziehungen aufzunehmen, Konflikte auszutragen, widerständig zu sein gegen Gruppennzwänge, mit kultureller Differenz umgehen zu können) sowie eine positive Identität (Gefühl der Selbstwirksamkeit, des Selbstwertes, der Sinnhaftigkeit und einer positiven).

Zu den externalen Entwicklungsressourcen gehört eine Unterstützung (einschließlich der Sorge und Liebe durch Familie und andere, positive und unterstützende Umwelten, geeignete Organisationen und Institutionen). Es gehört dazu Empowerment im Sinne einer Wertschätzung der Gesellschaft und der Bereitstellung von Gelegenheiten, sinnvolle Rollen einzunehmen und andere Personen zu unterstützen. Dazu gehört auch ein Gefühl der Sicherheit zu Hause, in der Schule und in der Nachbarschaft. Die Heranwachsenden müssen Grenzen und Erwartungen kennenlernen und sie müssen die Fähigkeit haben, ihre Zeit konstruktiv zu nutzen (konstruktive und bereichernde Gelegenheiten für persönliches Wachstum durch kreatives Handeln, Programme für jungendliches Engagement).

Mit diesem Persönlichkeitsmodell werden alle Dimensionen menschlichen Lebens angesprochen und dies im Hinblick auf das Verhalten des Einzelnen im sozialen Kontext und im Umgang mit einer gegenständlichen Umgebung.

Man kann nun alle Facetten der Persönlichkeit analysieren und in ihrer Entwicklung darstellen. Umfassender, als es hier möglich ist, habe ich das in meinem Buch „Bildung und kulturelle Entwicklung des Menschen“ (2017) getan. An dieser Stelle sollen nur einige Hinweise gegeben werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass es eine Vielzahl von Persönlichkeitstheorien gibt, in denen jeweils – zum Teil unterschiedliche – Theorien für die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeitsdispositionen angeboten werden. Verbreitet ist etwa das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell, auch in der Verhaltenspsychologie sind solche Modelle entwickelt worden (Pervin 2000, Fend 2000).

Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung haben die Theorien von Jean Piaget eine große Bedeutung und Verbreitung gefunden. Ich nenne hier nur das Stufenmodell, das in der Entwicklung des Menschen eine sensumotorische Phase, eine präoperative Phase, eine Phase der konkreten Operationen und schließlich eine Phase der formalen Operationen unterscheidet.

Der Übergang von einer Phase in die nächste geschieht dann, wenn es nicht mehr gelingt, Wahrnehmungen in schon vorhandene kognitive Strukturen einzugliedern (Assimilation), sodass es einen Entwicklungsimpuls für eine Veränderung und Transformationen der vorhandenen Strukturen gibt (Akkommodation). Das Ziel in diesem Ansatz ist die Herstellung eines Gleichgewichtes (Äquilibrium) zwischen Assimilation und Akkommodation. Interessant ist, dass diese genetische Entwicklungstheorie auch in der Soziologie (etwa von Dux 2000) als auch in einem Kulturvergleich verwendet wurde. Eine kritische Diskussion haben dabei die Thesen von Georg Oesterdiekhoff (2015) ausgelöst, dass nicht immer in der Geschichte des Menschen bzw. überall auf der Welt die letzte und höchste Entwicklungsstufe der kognitiven Entwicklung erreicht wird.

„Homo Sapiens lebte in 95 % seiner Geschichte als Jäger und Sammler. Erst vor 10.000 Jahren erzwang das Bevölkerungswachstum die Entwicklung landwirtschaftlicher Systeme. Während vor 70.000 Jahren nur wenige 1000 Menschen lebten, war die Bevölkerungszahl vor 10.000 Jahren auf etwa 10 Millionen Menschen angestiegen. Das dann weiter steigende Bevölkerungswachstum erzwang in immer mehr Regionen den Übergang vom Jagen und Sammeln zur Landwirtschaft. Das weitgehend fehlende Bevölkerungswachstum in der Altsteinzeit ist die Folge der Kulturschwäche des präoperationalen Homo Sapiens. Mord und Totschlag im Verband, magische Morde, fanatische Trauerrieten mit letalen Folgen und viele andere Todesfälle infolge des niedrigen Entwicklungsstandes sind die Ursachen des fehlenden Bevölkerungswachstums (...). Man kann den langen Verlauf der Altsteinzeit, das fehlende Bevölkerungswachstum und die Kulturschwäche des paläolithischen Menschen nur verstehen, wenn man diese Zusammenhänge in den Kontext der Entwicklungspsychologie stellt. Erst die strukturalistische Soziologie liefert Aufschluss über dieses bedeutsamste Phänomen der Kulturgeschichte, das sich auf 95 % der Menschheitsgeschichte bezieht.“ (14 f.).

Es geht – so Oesterdiekhoff – um eine gravierende Veränderung der Wissenskulturen, wobei insbesondere das Erreichen der Stufe der formalen Operationen die entscheidende Rolle spielt. Und genau diese Stufe wurde in der Zeit der Stagnation nicht erreicht. Von diesem Befund geht Oesterdiekhoff auch bei einer kulturvergleichenden Psychologie aus:

„Bevölkerungen vormoderner Kulturen haben eine erheblich niedrigere Intelligenz als Bevölkerungen moderner Kulturen, gleichviel welcher rassischer, regionaler, historischer und geographischer Hintergrund vorliegt.“ (26).

Die Relevanz dieser letzten Stufe wird darin gesehen, dass die moderne Technik und die modernen Naturwissenschaften und Wissenschaften insgesamt, die wesentlich die europäische Entwicklung in der Neuzeit bestimmt haben, notwendigerweise dieser letzten Stufe in der kognitiven Entwicklung bedürfen.

Bei allen Problemen, die man bei der Akzeptanz dieser Thesen hat, muss man feststellen, dass sie kompatibel sind mit soziologischen Theorien wie etwa der von Max Weber, dessen Leitmotiv die Entwicklung und Durchsetzung der Rationalität in der europäischen Moderne war.

Aufgrund seiner physiologischen Struktur hat der Mensch, der Homo Sapiens Sapiens, im Grundsatz zu allen Zeiten und an allen Orten die Gelegenheit, seine kognitiven Fähigkeiten bis zu dieser Stufe zu entwickeln. Das braucht jedoch entsprechende Herausforderungen, man braucht Entwicklungsaufgaben und den dazugehörigen unterstützenden Kontext, damit diese Entwicklung dann auch tatsächlich stattfinden kann.

Zahlreiche Lerntheorien nehmen diesen notwendigen Anforderungscharakter auf. So spricht man etwa im Kontext der kulturhistorischen Schule (im Anschluss an Wygotzki und Leontiew) bei der Organisation von Lernprozessen von einer „Stufe der nächsten Entwicklung“, durch die der lernende Mensch eine intellektuelle Herausforderung erlebt, die allerdings nicht so weit von seinem jeweiligen Entwicklungsstand entfernt ist, dass er sie nicht erreichen könnte. Im Hinblick auf die Stadt wird man also fragen können, inwieweit es dort eine entsprechende Struktur der Herausforderungen und

geeignete Unterstützungsmaßnahmen gibt, damit eine solche kognitive Entwicklung stattfinden kann.

Vergleichbare Entwicklungstheorien gibt es auch im Bereich der moralischen Entwicklung, so wie sie etwa der Psychologe Lawrence Kohlberg im Anschluss an Piaget vorgelegt hat.

Bereits Kant sprach davon, dass sich Empirie und Theorie, wenn man so will: Sinnlichkeit und Rationalität, wechselseitig ergänzen müssen und einander bedürfen. Er sagte dies vor dem Hintergrund einer jahrhundertealten Debatte zwischen Rationalismus und Empirismus. Mitte des 18. Jahrhunderts war auf dem europäischen Kontinent der Rationalismus im Anschluss an Descartes, Leibniz oder Pascal die verbreitete philosophische Ansicht. In England hatte sich dagegen etwa mit der Person von John Locke eine empiristische Philosophie verbreitet.

Diese Dominanz des Rationalismus auf dem Kontinent veranlasste den Philosophen Alexander Baumgarten dazu, eine umfassende Schrift zur Rehabilitation der Sinnlichkeit vorzulegen, die zugleich eine Begründung für eine neue philosophische Disziplin, nämlich die Disziplin der Ästhetik, leistete. Baumgarten wählte bewusst den Begriff der Ästhetik im Anschluss an den griechischen Begriff der Aisthesis, der die sinnliche Wahrnehmung erfasste.

Der Mensch ist primär ein sinnliches Wesen, er ist auf vielfache Weise über seinen Körper mit der Außenwelt verbunden. Die Anzahl der Sinne schwankt zwar in der Geschichte, doch gehören Sehen, Hören, Schmecken, Riechen und Fühlen/Tasten seit der Antike zu diesem Bereich (Gotttdang/Wohlfahrt 2010, Hamilton/Sillen 2008). Allerdings wurden die Sinne unterschiedlich bewertet und mit einer sehr verschiedenen Aufmerksamkeit in der Forschung bedacht.

Man unterscheidet die Fernsinne des Sehens und Hörens von den Nahsinnen, wobei das Hören sich vom Sehen dadurch unterscheidet, dass man das Auge, aber nicht das Ohr schließen kann:

„Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen: Leben, Erleben ist nur möglich mit unseren Sinnen. Idealerweise stehen uns fünf davon zur Verfügung. Dabei prägt ein jeder bestimmte Formen der sensorischen Wahrnehmung besonders aus – nicht zuletzt aus reinem Selbstschutz, denn bedienen wir uns aller fünf Sinne gleichermaßen intensiv, wäre die Flut der auf uns einstürmenden Reize schwer zu beherrschen. Der sehende Mensch wird sich besonders auf seine visuellen Erfahrungen stützen, der Blinde auf sein Tast- und Hörvermögen. Dem unmusikalischen Menschen ließen sich nur schwer die Differenz zwischen einem halb- und einem Vierteltonschritt nahe bringen, dem gedankenlos trinkenden der Nuancenreichtum eines Romanée-Conti. Eine Vielzahl unserer Wahrnehmungen verdanken wir dem Zusammenspiel mehrerer Sinnesorgane.“ (Hamilton/Sillen 2008,13)

Die Sinne scheinen so sehr zu unserer anthropologischen Grundausstattung zu gehören, dass man sich auf den ersten Blick kaum vorstellen kann, dass es bei Ihnen zu einer Entwicklung kommt. Noch mehr Irritation ruft möglicherweise die Frage hervor, ob man durch eine geeignete Pädagogik überhaupt die Sinne „erziehen“ kann.

Beides ist allerdings möglich. So gibt es inzwischen zu den unterschiedlichen Sinnen kulturgeschichtliche Untersuchungen, die zeigen, wie sehr sich die Sinne im Laufe der Geschichte verändert haben. Und auch im Hinblick auf mögliche pädagogische Interventionen spricht man nicht

nur von einer „Kultur der Sinne“ (Selle 1981), sondern bringt diese Kultur der Sinne auch mit einer Kultivierung der Sinne in Verbindung, also mit einer entsprechenden ästhetischen (oder besser: aistischen) Erziehung.

Robert Jütte (2000) beschreibt die Geschichte der Sinne und bringt sie in Verbindung mit dem gewachsenen Interesse an dem Körper in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er weist auf neue Konzeptionen in der Museumslandschaft hin, mit denen man auch für Sehbehinderte und Blinde die ausgestellten Kunstobjekte über das Tasten zugänglich gemacht hat. Einen Ansatz zur Schaffung sinnlicher Erfahrungswelten stammt von Hugo Kückelhaus.

Ausgangspunkt von Jütte ist ein Zitat aus der Frühschriften von Marx, demzufolge die Bildung der fünf Sinne eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte sei. (19) Jütte weist darauf hin, dass die Geschichte der Sinneswahrnehmung nur in Teilen bislang geschrieben worden sei, wobei historische Studien über den Seh-, Gehör- und Geruchssinn überwiegen und der Tast- und Geschmackssinn weniger Aufmerksamkeit gefunden haben. Für die Sinne interessieren sich die Philosophie (insbesondere die Erkenntnistheorie), vor allem aber auch die Kunst- und Medizingeschichte.

Seine eigene historische Darstellung der sinnlichen Seite des Menschen beginnt in der Antike, wobei er insbesondere die indische und chinesische Naturphilosophie berücksichtigt, die aktuell im Rahmen eines bewussten Verhältnisses zum eigenen Körper sowohl in der Alltagsernährung als auch in der alternativen Medizin eine große Bedeutung haben.

Immer mehr in den Mittelpunkt öffentlicher und philosophischer, aber auch künstlerischer Debatten rücken die Sinne seit dem 18. Jahrhundert (Sensualismus, Zeitalter der Empfindsamkeit; 140 ff.). Die Neubegründung der Ästhetik von Baumgarten lag insofern auf der Linie der damaligen Debatten, als es insgesamt zu einer Konjunktur des Redens und Schreibens über das Ästhetische im 18. Jahrhundert gekommen ist. Eine Ursache für diese Konjunktur sieht der englische Ästhetiker Terry Eagleton (1994) darin, dass zwar auf den ersten Blick Kunst das Thema war, dass aber hinter all den Kunstdebatten eigentlich Reflexionen über die Konstitution des (bürgerlichen) Subjekts steckten. Denn genau dieses Subjekt stand im Mittelpunkt der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer kapitalistisch organisierten Wirtschaftsordnung.

Auch die Industrialisierung, die zeitgleich mit dieser zuletzt beschriebenen Entwicklung stattfand, hatte hohen, aber negativen Einfluss auf die Entwicklung der Sinnlichkeit. Es ging um gravierende Veränderungen im Zeit- und Raumbewusstsein (196 ff.), wobei gleichzeitig die bis heute nicht endende Debatte über die Überreizung der Sinne ihren Anfang nahm. Diese Überreizung der Sinne fand insbesondere in der Großstadt statt, so wie man es spätestens seit dem 19. Jahrhundert diskutiert hat. Es geht um die „immer spürbarer und sichtbarer werdenden Auswirkungen der Industrialisierung und Urbanisierung auf den Seh-, Hör- oder Geruchssinn“ (199), man erkannte die Gesundheitsgefährdung der Fabrikarbeit und bewertete die neuen Kommunikations- und Verkehrstechniken negativ in ihrem Einfluss auf die Sinneswahrnehmung. Wolfgang Schivelbusch (2000) schreibt in seiner inzwischen fast schon zum Klassiker aufgestiegenen Studie über die Geschichte der Eisenbahnreise, wie die Eisenbahn „zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert“ (so der Untertitel) geführt hat. Er rekonstruiert die kulturkritischen Debatten darüber, inwieweit die damit mögliche Geschwindigkeit des Reisens die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen nicht nur überfordert, sondern den Menschen, der die Eisenbahn nutzt, letztlich krank macht.

Thomas Kleinspehn (1989) geht von der Dominanz des Sehens in der Moderne aus. Er befasst sich mit dem Wandel von Seh- und Bildtheorien in Medizin, Kunsttheorie, Philosophie und Psychologie, mit der literarischen und autobiografischen Verarbeitung gewandelter Seh- und Blickerfahrungen, mit der Veränderung von Bildtypologie vom Mittelalter bis zur unendlichen technischen Reproduzierbarkeit bewegter Bilder heute und schließlich mit der Sexualisierung des Blicks (18 f.).

Es geht darum, dass gerade in der Stadt und in den stattfindenden Urbanisierungsprozessen ein flüchtiger Blick notwendig wird, weil nur dadurch der Schutz der notwendigen Intimität in der Öffentlichkeit gewahrt werden kann. Er setzt das Sehen in Beziehung zur Sexualität (Voyeurismus) und beschreibt Versuche, diesen sexuellen Blick zu disziplinieren. Er endet mit der These, dass der noch so flüchtige Blick ein suchender Blick ist:

„Die süchtige Suche des Blickes der Moderne ist die narzisstische Suche nach dem Spiegelbild, das abhanden gekommen zu sein scheint. Das ist trotz allem oder gerade deswegen auch die Suche nach Identität, nach Leben.“ (20)

Diese Analyse des Sehens wird man auch im Hinblick auf die Stadt wieder aufgreifen müssen, wenn es um die bereits oben beschriebene Tendenz zur Ästhetisierung und insbesondere zur Inszenierung der Stadtlandschaft geht. Denn es geht um das Zeigen und Sichtbarmachen, es geht aber auch darum, hinter der inszenierten Visualität das zu erkennen, was durch den schönen Schein der Dinge verdeckt werden soll. Eine Kultivierung der Sinne bedeutet also insbesondere eine kritische Kultivierung der Sinne, da die Sinne – so wie es der Maler George Braque im Hinblick auf das Sehen gesagt hat – auch lügen können.

Eine Kulturgeschichte des Hörens schreibt Murray Schafer (1988). Es geht dabei um Klänge, auch um künstlerische Klänge, es geht um Fragen der Akustik und der Medizin, es geht aber auch um Lärm und Krach. Hier spielt die Industrialisierung ebenfalls eine entscheidende Rolle, da mit der Industrie auch eine andere Qualität der Lautsphäre verbunden ist. Der Autor vergleicht die ländliche Lautsphäre mit dem Lärm der Großstadt. Dabei kann man sein Anliegen durchaus als pädagogisches sehen:

„Lärmüberflutung entsteht, wenn der Mensch nicht mehr genau hingehört. Lärm meint dabei die Laute, die zu ignorieren wir gelernt haben. Der Lärmüberflutung wird heutzutage mit Lärmbekämpfung entgegengetreten. Das ist eine reaktive Vorgehensweise. Wir müssen nach einer Möglichkeit suchen, Umweltakustik mit einem positiven Forschungsprogramm anzugehen. Welche Laute möchten wir erhalten, verstärken, vervielfältigen? Wenn wir das wissen, werden wir die monotonen oder zerstörerischen Laute herausführen, und wir können dann daran gehen, sie auszuschalten. Nur wenn wir die akustische Umwelt bewusst wahrnehmen, haben wir die Möglichkeit, die Orchestrierung der globalen Lautsphäre zu verbessern (....). (8)

Hören und Sehen gelten als Fernsinne im Unterschied zum Schmecken, Riechen und Tasten. Bei diesen gibt es einen unmittelbaren Kontakt mit der Körperlichkeit, wobei beim Schmecken und Riechen die Außenwelt sogar in den Körper eindringt.

Alain Corbin (1984) schreibt eine Geschichte des Geruchs mit dem programmatischen Titel „Pesthauch und Blütenduft“. Beim der Erwähnung des Blütenduftes liegt es nahe, sofort an das Parfüm zu denken. In der Tat gibt es Gerüche, die man mag, und es gibt Gerüche, die man vermeiden möchte (Gestank).

In einer historischen Perspektive kann man erkennen, dass sich hier im Laufe der Zeit eine größere Sensibilität (!) entwickelt hat. Denn die Städte früherer Zeiten stanken. Man muss sich nur daran erinnern, dass die Frage einer geeigneten Kanalisation erst relativ spät in der Geschichte auftauchte und eng mit der Bekämpfung von Seuchen und anderen Krankheiten (im 19. Jahrhundert) verbunden war: Die Geschichte des Riechens ist verbunden mit der Geschichte der Hygiene. Diese wiederum hat eine enge Verbindung mit der Sexualität. Bekanntlich gab es im Mittelalter recht lange Badehäuser, bei denen gemeinsames Baden üblich war. Es war die katholische Kirche, die dem ein Ende gesetzt hat, sodass Körpergerüche viele Jahrhunderte lang als normal galten.

Auch der öffentliche Raum wurde erst recht spät, nämlich verstärkt seit dem 18. Jahrhundert, zum Objekt von „Strategien der Desodorisierung“ (121 ff.). Es gab in den Städten „Reservate des Gestanks“, es gab aber auch eine „Treue zur herkömmlichen Art der Sinnesempfindung“ (279), quasi eine Liebe zum Gestank, was zu einem lebhaften Widerstand gegen eine Politik der Desodorisierung führte (ebd.). Erst durch die Entdeckungen von Pasteur war es möglich, in größerem Umfang die gesundheitliche Relevanz der Hygiene und der Entsorgung von Abwässern, Fäkalien und Abfällen in der Breite der Bevölkerung zu verankern:

„Der Geruchssinn gibt umfassende Auskunft über den großen Traum der Desinfektion und die neuen Formen der Intoleranz; besser als alle anderen Sinne informiert er über die unerbittliche Rückkehr der Exkremente, das Epos der Kloaken, die Heiligung der Frau und die Symbolik des Pflanzenreichs. Er ermöglicht eine neue Betrachtungsweise jener großen Ereignisse der zeitgenössischen Geschichte, die ihren Ausdruck im Aufstieg des Nazismus, dem Rückzug in den Privatbereich, der Zerstörung des „wildem Komforts“ und der Ächtung der Promiskuität finden.“ (304 f.).

Auch das Schmecken ist inzwischen kulturgeschichtlich aufgearbeitet worden. Es geht dabei um eine Geschichte des Essens, um eine „Kultivierung des Appetits“ (Mennell 1988, Schwendter 1995). Man erinnere sich, dass der von der Ästhetik (in der Kunst und in der Alltagskultur) okkupierte Begriff des Geschmacks sich zunächst einmal auf das Essen bezog.

Die Geschichte des Geschmacks und des Essens ist aufs engste verbunden mit der Ernährung der Menschen. An der Art des Essens – so zeigt es etwa Rolf Schwendter (1995) lässt sich dabei sehr gut der Klassencharakter der Gesellschaft aufzeigen. Es gibt das Essen der Armen und die dort verwendeten Lebensmittel, und es gibt das Essen der Reichen.

Man weiß, welche Rolle Gewürze, Salz oder Zucker und natürlich auch alkoholische Getränke als Wirtschaftsfaktoren hatten. Man weiß auch, welche wichtige Rolle bei der Anthropogenese das Kochen und Aufbewahren von Lebensmitteln hatte.

Am Essen scheiden sich heute noch die Geister, etwa in der Frage, ob es moralisch legitimiert werden kann, Fleisch zu essen. Am Essen artikuliert sich die Kritik an der Konsumgesellschaft, über das Essen

beschreibt man seine Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus. Essen ist längst mehr als Nahrungsaufnahme, sondern es ist eine soziale Aktion, die aufs engste mit dem Lebensstil und damit auch mit sozialem Status und mit Einfluss verbunden ist. Essen kann weiter verbindend sein, wenn etwa Migranten ihre eigenen Gerichte in nationalen Kulturen verankern können. Essen kann aber auch etwas Trennendes sein, man denke nur etwa an die Verwendung von Knoblauch, von Unterschieden in den Nahrungsmitteln (Pferde, Hunde, Insekten, Frösche etc. ganz zu schweigen).

Interessanterweise ist das Tasten die am wenigsten bearbeitete Sinnesdimension. Dies ist deshalb erstaunlich, weil man bei dem Tasten zunächst einmal an die Hand denken muss und die Rolle der Hand in der Anthropogenese nicht überschätzt werden kann: Die Auge-Hand-Koordination ist ein wesentlicher Motor bei der Entwicklung des Menschen. Es geht um das Berühren, Greifen, Schlagen, Drehen usw.. Mit der Hand hat der Mensch ein universelles Werkzeug der Weltgestaltung. Damit er die Welt gestalten kann, muss er mit ihr in Berührung kommen. Mit der Hand überprüft er Materialien auf ihre Verwendbarkeit bei Gestaltungsprozessen, und nicht zuletzt denke man daran, dass in dem kognitiven Akt des Begreifens das Wort Greifen drin steckt.

Die haptische Wahrnehmung spielt in kulturkritischer Hinsicht heute dort eine entscheidende Rolle, wo man über die Virtualität aktueller Medienwelten diskutiert. Aber selbst dort spielt in den Medien das Haptische insofern eine Rolle, als man sich über die Bedienungsfreundlichkeit derjenigen Geräte auslässt, mit denen man (scheinbar) die Flucht aus der sinnlich erfahrbaren realen Wirklichkeit ergreift.

Der Körper nimmt als Ganzes wahr, es sind bestimmten sinnlichen Wahrnehmungen aber auch bestimmte Organe zugeordnet. So geht es um das Auge, die Nase, das Ohr, den Mund, die Zunge und den Gaumen. Bei dem Tasten spielt zwar die Hand eine hervorgehobene Rolle, doch ist hier die Haut als Ganzes das Wahrnehmungsorgan. Die Geschichte der Sinne lässt sich daher auch als Geschichte der entsprechenden Organe schreiben, ganz so, wie es in dem Handbuch historische Anthropologie „Vom Menschen“ (Wulf 1997) getan wird.

8. Aufwachsen in der Stadt – die Stadt als Erfahrungsraum und als Ort informellen Lernens

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Stadt in ihren beiden Dimensionen, in ihrer gegenständlichen Beschaffenheit und in ihrer sozialen Dimension, beschrieben. Ein besonderes Interesse bestand dabei darin, die Wirkungen der Stadt auf den Menschen, insbesondere pädagogisch relevante Wirkungen aufzufinden.

In diesem Teil steht das Subjekt im Mittelpunkt, das mit seinem Körper und mit allen Dimensionen seiner Persönlichkeit nicht nur mit der Stadt in ihren beiden Aspekten konfrontiert wird, sondern das selbst durch sein Handeln diese Stadt mitkonstruiert. Wenn man so will kann man sagen, dass der Einzelne nicht bloß Täter Opfer ist, sondern auch Täter. Es sind die Praktiken der Menschen, die in der gestalteten Umgebung der Stadt die Stadt lebendig werden lassen.

Im Hinblick auf den Aspekt des Lernens und des Sich-Bildens kommen mehrere Konzepte infrage. So kann man zunächst einmal von informellem Lernen sprechen, von einem Lernen en passant. Studien, die allerdings aufgrund von grundsätzlichen methodischen Schwierigkeiten nicht stark belastbar sind, kommen zu der Aussage, dass 70-80 % unserer Kompetenzen über ein solches informelles Lernen erworben werden (Dohmen 2001). Es geht um ein Lernen, das dann stattfindet, wenn man sich in entsprechenden Umgebungen befindet. Man lernt dabei durch die Gestaltung der Räume, also durch die gegenständliche Seite der Umwelt. Man lernt aber auch durch das Sozialverhalten, das – in der Regel implizit – durch Normen und Werte gesteuert wird. Es geht um das Zeigen von richtigem und falschem Handeln und es geht auf der Seite des Subjekts um eine aktive Auseinandersetzung mit diesem Handeln, auf das man reagieren muss, das man aber auch ignorieren kann. Man kann hier von performativem und mimetischem Lernen sprechen, an dem alle Dimensionen der Persönlichkeit und insbesondere der Körper des Subjekts beteiligt sind.

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat in seiner Entwicklungstheorie gezeigt, dass höhere Formen der Abstraktion („reflektierende Abstraktion“) keine Abstraktionen von den Dingen sind, sondern Abstraktionen von den Handlungen, die man an bestimmten Dingen vornimmt. Eine ähnliche Theorie wird in der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontiew) vertreten: Es geht um Handlungen, Praktiken und Tätigkeiten (wobei in unserem Zusammenhang auf eine Differenzierung diese drei Begriffe verzichtet werden kann). In der oben angesprochenen Dialektik von Aneignung und Vergegenständlichung wird dieser Grundmechanismus aufgenommen und theoretisiert. Durch Umgang mit den Dingen erlernt der Mensch (informell), was andere Menschen vorher an geistigen Kompetenzen in diese Dinge hineingesteckt haben, um sie zu produzieren. Die Logik der Dinge wird auf diese Weise zu einer logischen Struktur des handelnden Menschen.

In ähnlicher Weise kann man den Begriff des Habitus bei Pierre Bourdieu verstehen. Bourdieu verwendet in seinem Werk immer wieder andere Definitionen für diesen Begriff, den er ursprünglich von dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky übernommen hat. Panofsky wollte mit diesem Begriff eine Strukturähnlichkeit zwischen der Architektur der Kathedralen im Mittelalter und der scholastischen Philosophie beschreiben.

Bei Bourdieu, so lautet eine gängige Definition, wird der Habitus zu einer strukturierenden Struktur. Es geht um die handelnde Aneignung logischer Strukturen, die sowohl in der gegenständlichen Umwelt, aber auch in sozialen Prozessen vorliegen bzw. praktiziert werden. Der Habitus befähigt den

Einzelnen, sich in entsprechenden Umgebungen adäquat zu verhalten, ohne über das richtige Verhalten nachdenken zu müssen.

Ein dritter Bereich, in dem von einem solchen nichtintentionalen Lernen gesprochen werden kann, ist das Feld der Sozialisation und Sozialisationstheorien. Auch hierbei geht es darum, dass der Mensch die Gesellschaftsfähigkeit dadurch lernt, dass er sich in bestimmten sozialen Kontexten bewegt. Die Sozialisationstheorie unterscheidet unterschiedliche Sozialisationsinstanzen (also verschiedene gesellschaftliche Felder) wie Familie, Freundeskreis, Freizeit, Arbeit, die Medien zusammen mit der Kulturindustrie und natürlich pädagogische Einrichtungen wie die Schule, sie kennt verschiedene Persönlichkeitsdimensionen und Bereiche, in denen solche Sozialisationsprozesse stattfinden. Dies betrifft sowohl die Kognition als auch politische oder moralische Einstellungen. In unserem Zusammenhang geht es dabei auch wesentlich um Aspekte der ästhetischen Sozialisation.

Das Handbuch Sozialisationsforschung (Hurrelmann u. a. 2008) spricht von Sozialisationseffekten und thematisiert Fragen der Gesundheit, der Politik, der Moral und des Selbstbildes und der Identität. Ebenso wie Bildung ist Sozialisation ein Prozess, der grundsätzlich nicht abgeschlossen wird. In der Sozialisationsforschung werden Fragen sozialer Ungleichheit angesprochen, es geht um Fragen des Geschlechtes, der Kultur, der Armut und der Migration.

Entstanden ist die Sozialisationsforschung aus der „Kernfrage, wie gesellschaftliche Ordnung, soziale Integration und individueller Autonomie miteinander verschränkt sind.“ (Veith in Hurrelmann u. a. 2008, 32 ff.). Es gibt eine historische Sozialisationsforschung, die nicht nur danach fragt, wie Sozialisationsprozesse – und mit welchem Ziel – in früheren Zeiten und an anderen Orten stattgefunden haben, in diesem Kontext können auch unterschiedliche Subjekttypen und Sozialcharaktere entwickelt werden, die für ihre Zeit und an den entsprechenden Orten typisch waren und eine gewisse Relevanz hatten (siehe Fuchs 2012).

All diese Ansätze lassen sich nunmehr auf die Stadt mit ihren zahlreichen Möglichkeiten sowohl zur Entwicklung, aber auch zur Deformation, mit ihren Anforderungen und ihren Risiken für die Entwicklung anwenden. Man wird dabei schnell sehen, dass man in diesem Zusammenhang kaum pauschal von „der Stadt“ sprechen kann, sondern dass sich unterschiedliche Anforderungs- und Angebotsstrukturen sowie unterschiedliche Gefahren- und Risikosituationen in den verschiedenen Teilen der Stadt ergeben. Man kann daher eine Topographie des informellen Lernens in der Stadt entwickeln. Solche Projekte sind etwa im Bereich der Spielpädagogik durchgeführt wurden, bei denen die Kinder selbst die Kindertauglichkeit der verschiedenen Stadtteile untersucht haben. Sie haben praktisch ausprobiert, inwieweit jeweils vorhandenen Infrastrukturen und räumlichen Gestaltungen der Stadt und ihrer Stadtteile ihren Interessen entsprachen. Man kann sich leicht vorstellen, wie das Ergebnis einer solchen Untersuchung ausfällt: Kaum eine Stadt ist in dieser Hinsicht kinderfreundlich, sondern es gibt ganz andere Interessen, die der Städtebau, die Stadtplanung bzw. die Kommunalpolitik verfolgen.

Man kann etwa leicht feststellen, dass das Angebot an pädagogischen oder Kultureinrichtungen in den verschiedenen Stadtteilen sehr unterschiedlich ist. Während in dem einen Stadtteil eine Vielzahl von Kultureinrichtungen vorhanden ist, findet man in anderen Stadtteilen nur Kioske, Videotheken und Spielotheken. Ich komme darauf zurück.

Die Stadt ist eine Herausforderung für die *kognitive Seite* der Menschen. Sie müssen sich darin zurechtfinden, gleichgültig, auf welche Weise sie sich darin bewegen. Sie brauchen eine Ortskenntnis

und sie brauchen Informationen darüber, wo sich diejenigen Einrichtungen befinden, die sie benötigen. Sie müssen wissen, wie man gefahrlos ans Ziel kommt oder welche Umwege man einschlagen muss. Die Stadt ist also eine Herausforderung für die Orientierungsfähigkeit des Menschen.

Die Stadt ist zudem eine Herausforderung für die *soziale Kompetenz* der Menschen. Vertreter der berühmten Chicago-Schule der Stadtsoziologie haben bereits – zum Teil im Anschluss an Georg Simmel – wesentliche Charakterzüge des Stadtmenschen herausgearbeitet: Blasiertheit, Distanziertheit, aber auch Souveränität und Liberalität. Die Stadt ist der Ort, an dem man Fremden begegnet, sie ist der Ort, an dem man Fremden auf zivilisierte Weise, also insbesondere nicht gewalttätig begegnet. Die Stadt ist ein Ort der Vielfalt, was bedeutet, dass der Stadtmensch die Fähigkeit braucht, mit einer solchen Vielfalt umzugehen. Vielfalt kann verwirren, Vielfalt kann irritieren und sie kann einen überfordern. Daher gehört zur Stadt auch die Fähigkeit Komplexität zu reduzieren und die Fülle von Sinneseindrücken zu einem großen Teil zu ignorieren.

Die Stadt ist eine *Herausforderung für die Sinne*, so wie es in obigem Abschnitt beschrieben worden ist. Die Stadt produziert Krach, Lärm und Töne, die sich in dieser Form im ländlichen Bereich nicht finden. Die Stadt stinkt in der Regel, sodass man oft Städte an ihrem Geruch erkennen kann. Inzwischen gibt es interessante Projekte, in denen die Geräuschkulisse bestimmter Städte und bestimmter Arbeitshandlungen archiviert und dokumentiert werden (etwa das Klangarchiv Ruhrgebiet von Richard Ortman). Denn Städte verändern sich. So veränderte sich das Ruhrgebiet von einem Zentrum der Industriekultur hin zu einem Zentrum für Dienstleistungen. Damit verschwanden aber auch typische Geräusche, so wie sie vorher mit der Eisen- und Stahlherstellung oder mit dem Bergbau verbunden waren.

Städte sind durchaus eine Gefahr für körperliche Unversehrtheit. Dies betrifft sowohl gesundheitliche Probleme, sodass der Stadtbürger entsprechende Kompetenzen braucht, um seine körperliche Unversehrtheit aufrecht zu erhalten. Städte sind aber auch in krimineller Hinsicht gefährlich, sodass man wissen muss, wann und mit wem man in welche Stadtteile und Straßen gehen kann und wann man dies besser unterlässt.

Städte sind ein *Erfahrungsraum für moralisches Handeln*. Es gibt eine Fülle von Vorschriften, die in der Stadt und bei der Bewegung in der Stadt zu beachten sind. Und es gibt immer wieder viele Vorschriften, die der einzelne Stadtbürger übertritt. Dazu gehören etwa das Überschreiten der Straße bei roter Ampel oder das Parken im Park- und Halteverbot. Es gibt ungeschriebene Regeln des sozialen Handelns, etwa zu wem man Blickkontakt haben sollte und wo man einen solchen Blickkontakt besser unterlässt. Man braucht hierbei auch eine interkulturelle Kompetenz, um zu wissen, dass unmittelbarer Blickkontakt gelegentlich als aggressiver Akt verstanden werden kann.

Städte sind Orte der Sichtbarkeit, an denen Reichtum oder Armut zum Teil offen gezeigt wird.

Städte sind Orte, die *die ökonomische Kompetenz* herausfordern, weil überall und ständig Angebote zur Konsumtion und zum Geldausgeben gemacht werden.

Städte bieten ein ungeheures Maß an *geistiger Anregung* durch eine Vielfalt unterschiedlichster Angebote. Es gibt Buchhandlungen und Kultureinrichtungen, es gibt Stadtbibliotheken und gibt die Möglichkeit zu Beobachtungen im Alltag.

Städte fordern heraus zur *Hilfeleistung*, etwa wenn es um den Umgang mit Bettlern geht. Städte sind also nach einer Herausforderung für die moralische Kompetenz des Einzelnen.

Städte sind insbesondere auch *ästhetische Erfahrungsräume*. Sowohl das soziale Leben der Stadt als auch ihre gegenständliche Gestalt haben eine ästhetische Dimension. Es findet immer eine Form ästhetischer Sozialisation alleine dadurch statt, dass man in seiner Stadt, in seiner Straße und in seinem Haus lebt. Städte brauchen allerdings in dem Umgang mit ihnen eine *kritische Wahrnehmungsfähigkeit*, da die Ästhetisierung auch dazu geführt hat, die Realitäten und reale Problemlagen zu überdecken. Städte sind nämlich eben auch Orte, an denen man soziale Unterschiede feststellen kann, bei denen aber auch das Interesse daran besteht, diese Unterschiede zu verharmlosen.

Notwendig ist also *eine kritische Stadtkompetenz*, um den produzierten schönen Schein aufbrechen zu können. Dies betrifft auch Fragen der Macht. Welche Teile der Stadt sind wem zugänglich, wer bewohnt bestimmte Teile der Stadt und warum, warum ist es nicht allen Menschen möglich, sich überall in der Stadt niederzulassen? Wie entwickeln sich die Lebensbedingungen und die Notwendigkeiten bestimmter ökonomischer Ressourcen, um in bestimmten Stadtteilen leben zu können?

Die Stadt ist also auch ein Raum des *politischen Lernens*, bei dem ökonomische Ungleichheit und die Ungleichheit in der Verteilung von Partizipationsmöglichkeiten sichtbar wird. Frühe Stadtforscher haben schon vor vielen Jahrzehnten den Lebensraum des Großstadtkindes erkundet und festgestellt, in welchen Umkreisen sich Kinder in welchem Alter bewegen können. Städte sind Orte des Arbeitens oder der Freizeit. Sie sind insbesondere Orte der *Eroberung des Raumes*. In der aktuellen Stadtforschung spricht man von "Doing Urban Space" (Geschke 2013), man erschließt den städtischen Raum nämlich durch Bewegungen.

Städte sind Orte der *Anerkennung oder der Demütigung*. Dies betrifft zum einen strukturelle Fragen der Teilhabemöglichkeit, es betrifft aber auch das Leben der Heranwachsenden in ihrer jeweiligen Gruppe. Vor einigen Jahren und Jahrzehnten sprach man von einer Verinselung im Leben der Kinder und meinte damit, dass Eltern ihre Kinder von dem einen Kinderort zu dem andern Kinderort transportieren und diese Orte wie Inseln im städtischen Leben liegen, wobei der dazwischen liegende Ozean erst gar nicht mehr überquert wird.

Das Leben in der Stadt ist also ein Abenteuer, das gut oder schlecht bewältigt werden kann und das jeweils von dem sozialen Kontext, in dem man sich befindet, auch bewertet wird. Jeder Stadtbewohner ist auch hierbei zugleich Täter und Opfer: Er unterliegt der sozialen Kontrolle und der Bewertung, er praktiziert sie allerdings auch stets selbst. Städte sind Orte, die die Möglichkeit zum Erleben von Künsten und Künstlerinnen und Künstlern geben. Neben die ästhetische Alltagserfahrung tritt also auch die Möglichkeit, *elaborierte Kunsterfahrung zu machen und ein entsprechendes Urteilsvermögen zu erwerben*.

Der Sozialraum

Nach dieser eher phänomenologischen Beschreibung des Lebens in der Stadt und der Stadt mit ihrem Angebots-, Anforderungs- und Zumutung Charakter lassen sich im Hinblick auf die Lebensführungskompetenzen des Stadtbewohners in einer systematischeren Zugangsweise alle oben vorgestellten Thematisierungen von Stadt in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zur Hilfe nehmen.

Einige Beispiele: So ist die Stadt ein Sozialraum, mit dem sich die Stadtsoziologie befasst. Es geht um Fragen des Zusammenlebens und um die Frage der notwendigen Integration in einer Stadt, in der schon immer viele Ethnien, Generationen und Sozialmilieus zusammengetroffen sind. Dieser fordert ein hohes Maß an *sozialer Kompetenz*, was etwa heißt, sich die üblichen Verhaltensstandards eines Stadtmenschen anzueignen, damit man in der Lage ist, die Entscheidungen darüber zu treffen, in welcher Weise man jedem einzelnen Menschen begegnen will. Es handelt sich dabei um eine kritische Kompetenz, da man – wie oben erwähnt – auch die falsche Entscheidung treffen kann.

Die Stadt ist ein Wirtschaftsraum, mit dem sich die Ökonomie, genauer die Stadtökonomie, befasst. Es geht um Produktion und Konsumtion, es geht um Handel und um Geldwirtschaft. In ökonomischer Hinsicht bietet die Stadt viele Möglichkeiten an, Geld auszugeben, das man nicht hat. In diesem Fall stehen viele Geldverleiher und Banken bereit, den Menschen dieses Geld – natürlich gegen Zinsen – zu überlassen. Der Stadtmensch braucht also in besonderer Weise eine *ökonomische Kompetenz*, da die Stadt sehr viel mehr Möglichkeiten zu unüberlegten Ausgaben bietet als der ländliche Raum.

Die Stadt ist ein politischer Raum, mit dem sich die Politikwissenschaft befasst. Wie oben dargestellt, gehört es zur Tradition der europäischen Stadt, dass sich die Bürgerinnen und Bürger ein immer höheres Maß an Selbstverwaltung und Selbstgestaltung erkämpft haben. Das bedeutet, dass es in der Stadt sehr viel mehr als im Bundesland oder gar im Bund oder der Europäischen Union Möglichkeiten der Partizipation gibt. Neben den offiziellen Parteien, die gerade auf kommunaler Ebene sehr bürgernah agieren, eben weil man die entsprechenden Vertreter und Kandidaten persönlich kennt, gibt es Bürgerinitiativen und andere Interessengruppen, die sich um die Bearbeitung ganz konkreter, unmittelbar spürbarer Probleme kümmern. Es geht um Straßensanierungen, um die Beseitigung von Leerständen, es geht um die Organisation der Daseinsvorsorge, es geht um die Stadtverwaltung und ihre Dienstleistungsfunktion gegenüber dem Bürger, etwa bei der Ausstellung notwendiger Ausweispapiere, es geht um die Kulturpolitik der Stadt und vieles mehr.

Bei all diesen Themen und Problemen ist es dem Bürger oder der Bürgerinnen sehr leicht möglich, sich entsprechend zu engagieren. Mag – wie oben erwähnt – Kommunalpolitik auch kein zentraler Gegenstand der Politikwissenschaft sein: In der Praxis dürfte es das Politikfeld sein, zu dem jeder Einzelne den besten Zugang hat.

Zu diesem politischen Leben in der Stadt gehört auch die Stadtöffentlichkeit, gehören die stadtbezogenen Medien. Zwar gab es in den letzten Jahrzehnten ein Zeitungssterben, was bedeutet, dass kleinere und lokale Zeitungen von größeren Zeitungsunternehmen geschluckt wurden. Doch verzichtet heute keine regionale oder überregionale Zeitung darauf, entsprechende Lokalausgaben zu publizieren. Daneben gibt es zumindest in den größeren Städten immer mehr lokale Rundfunkanstalten, in denen hautnah die lokalen Probleme der Stadt im Programm auftauchen. Auch die neuen Medien bieten in dieser Hinsicht weitgehende Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten an, zumal die Digitalisierung der Verwaltung, die Smart City das

kommunale Leitbild der Zukunft ist. Das bedeutet aber auch, dass eine entsprechende *Kompetenz im Umgang der digitalen Welt* vorliegen muss, was für Heranwachsende sicherlich kein Problem sein wird, was aber insbesondere für die älteren Menschen eine neue Entwicklungsaufgabe darstellt.

Die Stadt ist auch ein Kulturraum, mit dem sich gleich eine Reihe von Kulturwissenschaften befasst. Kulturwissenschaftlich relevante Stichworte sind Ästhetisierung, Festivalisierung, Kreativwirtschaft, Inszenierung, Bühne, kulturelle Vielfalt, Gedächtnispolitik, urban gardening, Bilder der Stadt, Narrative im Hinblick auf die Stadt. Hinter all diesen Begriffen stecken reale Entwicklungen, die das Leben der Stadtbewohner beeinflussen. Alle haben eine ästhetische Dimension, die man etwa mithilfe der Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu versuchen kann, in ihrer politischen Bedeutung zu entschlüsseln. Die Stadt ist eben auch ein Raum der Symbole und Symbole haben ihre Macht.

Zudem kann Gewalt ausgeübt werden, ohne dass notwendigerweise Blut fließen muss. Man spricht von symbolischer und kultureller Gewalt, die zu der strukturellen Gewalt, die durch die Art und Weise entsteht, wie sich die Stadt in sozialer Hinsicht und durch ihre gegenständliche Gestaltung darbietet, dazu kommt. Man kann hier in einem erweiterten Sinne von *kultureller Bildung* sprechen, die notwendig ist, um sich souverän in der Stadt als Kulturraum zu bewegen.

Die Stadt ist ein Bereich, um den man sich aus medizinischer Hinsicht kümmern muss. Wir sind mit allen Sinnen mit der Stadt verbunden. In allen Bereichen der Sinnlichkeit ist die Stadt auch ein Feld besonderer Risiken, die zu Krankheiten führen können. Der Mensch muss also in der Stadt eine besondere Sensibilität für seinen Körper und für seine Umwelt entwickeln.

Bei all den angesprochenen Facetten der Stadt, die mit entsprechenden Dimensionen des notwendigen Kompetenzprofils des Stadtbürgers korrespondieren, finden im Rahmen der Sozialisation als lebenslangem Prozess informelle Lernprozesse statt. Alle Dimensionen von Stadt könne zudem auch durch nonformale und formale Bildungsangebote aufgegriffen werden, auf die ich im nächsten Teil zurückkomme.

Notwendig ist es hierbei, im Hinblick auf die Angebote und die Risiken in der Stadt zu differenzieren. An dieser Stelle wird – wie oben bereits angesprochen – der Begriff des Raumes relevant. Man spricht von Räumen flexibler Bildung (Bollweg/Otto 2011), man spricht von Bildungslandschaften, man spricht von einem *Homo spatialis* (Burghardt 2014) und insgesamt von einem *spatial turn*. Insbesondere hat der Begriff des Sozialraumes in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine besondere Konjunktur erlebt.

Neu ist der Gedanke natürlich nicht, denn in den Städten gab es immer schon Territorien, die entweder für besondere Funktionen (Handel, bestimmte Produktionsstätten, Verwaltung und Politik etc.), für besondere ethnische Gruppen (Griechenviertel, Getto etc.) oder Bewohnern in einer bestimmten ökonomischen Lage vorbehalten waren.

Auch in Bezug auf Kinder und Jugendliche hat man schon vor vielen Jahrzehnten die Bedürfnisse der Kinder in eine Relation zu den Angeboten der Stadt gestellt.

Man spricht von sozialen Brennpunkten, von benachteiligten Stadtteilen und hat entsprechende politische Konzepte und Programme wie etwa das der sozialen Stadt oder des Quartiermanagements entwickelt. In diesen Debatten tauchen dann Begriffe wie Marginalisierung, Inklusion oder Exklusion auf.

In diesen Kontext gehört auch das Konzept des Sozialraums. Mag die Konjunktur dieses Konzeptes auch neueren Datums sein: Die Geschichte einer Thematisierung reicht allerdings sehr viel weiter zurück. Fabian Kessl und Christian Reutlinger (2008) stellen „Schlüsselwerke der Sozialraumforschung“ vor und gehen dabei bis zur Jugendschrift von Friedrich Engels über „die Lage der arbeitenden Klasse in England“ aus dem Jahre 1845 zurück. Engel schrieb dieses Buch als junger Mann (er ist 1820 in Barmen als Sohn eines Textilfabrikanten geboren, hat sich mit seinem Vater überworfen, weil dieser in einer neu errichteten Textilfabrik Kinderarbeit vorgesehen hat und wurde daher von diesem in das Zentrum der europäischen Textilindustrie, nach Manchester, geschickt).

Als weitere Klassiker der Sozialraumtheorie tauchen dann auf Max Weber, das Buch „Großstadtpädagogik“ von Johannes Tewes aus dem Jahr 1911, natürlich Georg Simmel, Kurt Lewin mit seiner Feldtheorie, Leontiew als Repräsentant der kulturhistorischen Schule mit seinem Konzept der Aneignung und Vergegenständlichung, das CCCS in Birmingham mit Paul Willis und den wichtigen Studien zu Arbeiterjugendlichen in den 1960er 1970er Jahren, Pierre Bourdieu, der sozial-ökologische Ansatz von Bronfenbrenner, den insbesondere Dieter Baacke in Deutschland nutzbar gemacht hat, bis hin zu marxistischen Ansätzen eines Bob Jessop und dem Multitude-Konzept von Hardt und Negri. Alleine diese Aufzählung der Namen zeigt, dass sich für den sozialen Raum Soziologen, politische Aktivisten, Psychologen, Jugend-Kulturforschung, Politikwissenschaftler und Kulturwissenschaftler interessieren.

Alleine diese Vielzahl disziplinäre Zugänge lässt ahnen, dass man es kaum mit einem einheitlichen Begriff des Sozialraumes zu tun haben wird. In der Pädagogik wurde der Begriff des Sozialraumes vor allen Dingen in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit aufgegriffen. Als eine wichtige Referenztheorie gilt die relationale Raumtheorie der Soziologin Martina Löw, wobei in einem „Handbuch Sozialraum“ (Kessl u. a. 2005) auch die anderen oben bereits genannten Disziplinen (Geographie, Ökonomie, Philosophie, Politik und Stadtplanung) mit ihren Beiträgen und Ansätzen aufgeführt werden.

Eine wichtige Unterscheidung und ein zentraler Streitpunkt bestehen zwischen wissenschaftlich orientierten Ansätzen und dem politischen Gebrauch des Begriffs. Denn auch dem Begriff des Sozialraumes blieb aufgrund seiner offensichtlichen Attraktivität nicht erspart, dass er aus den wissenschaftlichen Diskursen hinaus wanderte in die öffentliche und politische Kommunikation.

In den wissenschaftlichen Debatte vertritt man mehrheitlich einen relationalen Raumbegriff: Der Raum ist hier ein Raum der Beziehungen, der zudem aktiv durch Praktiken der Menschen gestaltet und zum Teil auch erst produziert wird. Die Pädagogik interessiert sich für solche Gestaltungs- und Aneignungsprozesse und versucht, entsprechende Hilfestellung zu leisten (siehe unten).

Ein solch relationaler Raumbegriff ist durchaus sensibel für die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten in einem bestimmten Territorium, doch kritisiert man an dem politisch-administrativen Gebrauch des Sozialraumbegriffs, dass dieser ausschließlich territorial gebunden ist. Denn damit identifiziert man bestimmte Stadtteile und Quartiere als sozial benachteiligt, als soziale Brennpunkte, als Stadtviertel mit einem besonderen Erneuerungsbedarf, worin man die Gefahr einer Stigmatisierung und Entmündigung der dort lebenden Menschen sieht. Es fehlt der aktive und gestalterische Aspekt, dass es nämlich Menschen sind, die durch ihre Praktiken – durchaus auf der Basis territorialer Gegebenheiten – den Sozialraum schaffen und dabei mehr oder weniger souverän bzw. mehr oder weniger kritisch mit sich und dem Raum umgehen.

Es gibt allerdings auch erhebliche Meinungsstreitigkeiten und Konzeptdiskussionen innerhalb der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik (etwa zwischen Wolfgang Hinte und Fabian Kessl), auf die ich an dieser Stelle nicht eingehen will.

Wolfgang Hinte (in Fürst/Hinte 2017, 15) benennt folgende „Fehlinterpretationen“ des Begriffs der Sozialraumorientierung:

„– Sozialraumorientierung dient vornehmlich dazu, Leistungen zu kürzen und Geld zu sparen.

– Sozialraumorientierung bedeutet, leistungsberechtigte Menschen systematisch auf die Ressourcen ihres Territoriums zu begrenzen und sie somit in ihrem eigenen Raum „einzuschließen“.

– Sozialraumorientierung meint die regionale Zusammenlegung von einzelnen Diensten mit dem Ziel der besseren Abstimmung und – damit einhergehend – entsprechende Personaleinsparungen.

– Sozialraumorientierung ist so etwas wie die alte Gemeinwesenarbeit, allenfalls ein wenig weichgespült und mittlerweile völlig unpolitisch.“

Dagegen setzt er folgende Prinzipien:

„1. Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind der Wille/die Interessen der leistungsberechtigten Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definiertem Bedarf).

2. Aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit: „Arbeite nie härter als Dein Klient.“

3. Bei der Gestaltung einer Hilfe spielen personale und sozialräumliche Ressourcen eine wesentliche Rolle: also konsequente Orientierung an den von den betroffenen Menschen formulierten, durch eigene Kraft erreichbaren Ziele (unter möglichst weitgehendem Verzicht auf expertokratische Diagnostik).

4. Aktivitäten sind immer zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt.

5. Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage für funktionierende Einzelhilfen – Konsequenz: strukturell verankerte Kooperation über leistungsgesetzliche Felder hinweg.“ (ebd., 19)

In der Tat stellt sich das Problem, dass das Konzept der Sozialraumorientierung mehrdimensional ist: Es wird im politisch-administrativen Bereich verwendet, durchaus in einer Weise, die Wolfgang Hinte oben kritisiert hat. Sozialraumorientierung gilt aber auch als pädagogisches Konzept und es hat zudem – so wie es in dem Kapitel „Handlungsfelder“ (Kessl u. a. 2005) dargestellt wird – Bezüge zu der lokalen Bildungspolitik, zur Jugendarbeit, zu Fragen der Erziehungshilfe, zur Beschäftigungspolitik, zu lokalen Ökonomien, zur Arbeitsmarktpolitik, zur Stadtplanung, zur Rolle von lokalen Netzwerken, zum bürgerschaftlichen Engagement und schließlich auch zur Stadterneuerungspolitik.

Damit wird Sozialraumorientierung auch zu einem Fachkonzept ganz unterschiedlicher Disziplinen, die nicht bloß unterschiedliche Fragestellungen, sondern die auch unterschiedliche Interessen und Ziele bei ihrer Arbeit verfolgen. Man wird also keiner dieser Disziplinen eine Deutungshoheit zubilligen können, sondern man muss mit einem Nebeneinander unterschiedlicher Fachdiskurse leben müssen. Dabei bleibt es nicht aus, dass sowohl affirmative als auch emanzipatorische Ansätze einander gegenüber stehen.

Damit spiegelt sich in dem Konzept des Sozialraumes die Vielfalt unterschiedlicher Interessen und wissenschaftlicher Zugriffsweisen, so wie sie sich bereits bei dem Umgang mit dem Begriff des Raumes gezeigt haben: Ebenso, wie man vieldimensional über den Raum verhandeln kann, kann man daher auch über den sozialen Raum reden.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Kapitalsortentheorie von Pierre Bourdieu. So geht es um kulturelles Kapital, so wie es etwa an den Bildungsabschlüssen (und damit verbunden: an den Möglichkeiten, eine solche Bildung zu erwerben) erkannt werden kann; es geht natürlich um ökonomisches Kapital und um materielle Ressourcen, die für das Leben in der Stadt zur Verfügung stehen; nicht zuletzt geht es um soziales Kapital, also um das Knüpfen sozialer Beziehungen, um soziale Netzwerke, auf die man sich möglicherweise über die Zeiten hinweg beziehen kann.

Kessl/Reutlinger (in Otto u. a. 2018, 1601) beenden ihren Überblicksartikel über den sozialen Raum in der Sozialen Arbeit mit einem angesichts des inflationären Gebrauch dieses Begriffs überraschenden Fazit:

„Die erforderliche raumtheoretische Aufklärung der sozialpädagogischen Sozialraumorientierung steht weitgehend noch aus, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass Raumbegriffe unbestimmt bleiben oder die verwendeten Begriffe ohne weitere Explikation parallel Verwendung finden. Die weitgehend raumtheoretische Blindstelle der sozialpädagogischen Sozialorientierungsdebatte ist nicht zuletzt deshalb verblüffend, weil ihre Bearbeitung einige der theorie-konzeptionellen und politisch-strategischen Dilemmata der einflussreichen Sozialraumorientierungsprogramme und -projekte analytisch kategorisierbar und damit reflexiv bearbeitbar machen würde...“

Fabian Kessl und Susanne Maurer (in Kessl u. a. 2005, 117) zitieren den Erziehungswissenschaftler Michael Winkler mit seiner Aussage, dass sozialpädagogisches Denken dort beginne,

„wo überlegt wird, wie ein Ort beschaffen sein muss, damit ein Subjekt als Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird“.

Es geht also auch hier um ein Verständnis von Subjekt und Subjektivität, das bestimmte Ansprüche an ein selbstbestimmtes Leben hat, wobei mit diesen Ansprüchen auch eine Form der Kontrolle der Lebensbedingungen verbunden ist.

Der Begriff des Subjekts, der auch hier unterstellt wird, hat also eine emanzipatorische Qualität:

„Im Kontext sozialer Arbeit geht es letztlich immer um die Organisation einer aktiven Unterstützung und geplanten Beeinflussung von Subjektivierungsweisen – also von Prozessen einer ambivalenten Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung (...) oder anders gesprochen, um die Möglichkeiten der der Subjektwerdung und die Bedingungen der Unterwerfung: Wie sind die „Subjekte im Verhältnis zur sozialen Ordnung“ verortet? Wer hat welche Zugänge zu welchen Gestaltungsmöglichkeiten? Wessen (Mit-) Gestaltungsversuche werden wahrgenommen,

aufgenommen, mit Resonanz, Anerkennung und Wertschätzung versehen und wessen nicht? Wer verfehlt mit den eigenen Versuchen der Lebensführung die von der Gesellschaft, d.h. den von den Institutionen bereitgehaltenen „Angebote“? Wessen „Kämpfe um Anerkennung“ laufen somit ins Leere?“ (ebd., 122).

Darauf wird im nächsten Teil, der sich mit der Gestaltung pädagogischer Angebote befasst, zurückzukommen sein. Im Hinblick auf die hier im Mittelpunkt stehende informelle Bildung können diese Fragen zur Analyse und dann auch zur Bewertung der jeweiligen sozialraumbezogenen Gegebenheiten für das Aufwachsen und Leben in der Stadt und in den entsprechenden Stadtteilen dienen. Sie liefern also einen Zugang zu einer Art Evaluation der Qualität des Stadtteils gemessen an einem ambitionierten Konzept von Menschenwürde. Es stellt sich daher die Frage, wie eine solche Evaluation konkret gestaltet werden kann.

Hinweise zur Bewertung und Evaluation

Im Hinblick auf das Aufwachsen an einem konkreten Ort in der Stadt ist also eine Art empirischer Sozialisationsforschung gefragt. Grundmann (in Otto u. a. 2018, 1547 f.) bestimmt die Aufgabe der Sozialisationsforschung wie folgt:

„In der Sozialisationsforschung werden die Bedingungen, Möglichkeiten, Einschränkungen und letztlich auch Risiken der personalen sozialen Wohlfahrtsentwicklung untersucht. Diese Zuspitzung der Sozialisationsforschung auf das Wohlbefinden und die Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten von Individuen (im Sinne der Stärkung der Verwirklichungschancen...) eröffnet auch für die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik bedeutsame Einsichten, wenn die Klientel der sozialen Arbeit und Sozialpädagogik nicht als Adressat Wohlfahrtsstaatliche Hilfestellung, sondern, wie in akteursorientierten Ansätzen üblich, im Sinne der skizzierten Sozialisationstheorie, als aktive Mitgestalter ihrer Lebenswirklichkeit konzipiert werden (...).“

Als Themen einer empirischen Sozialisationsforschung benennt Grundmann die Sozialisation in der Familie, die Relevanz der Sozialstruktur, die Thematisierung von Armutsmilieus. Hinsichtlich der Forschungsergebnisse zu diesen Feldern verweist er auf die entsprechenden Artikel im Handbuch Sozialisationsforschung (Hurrelmann u. a. 2008). Als ein zentrales Konzept der Sozialisationsforschung benennt er auch den Habitus und seine Entwicklung.

In unserem Zusammenhang ist interessant:

„Individuelle Lebensführung und sozialer Aufstieg erfordern in individualisierten Gesellschaften nicht nur eine entsprechende Befähigung, sich im ökonomischen Feld zu behaupten, sondern auch, sich soziokulturell zu verorten. Gerade die Sozialisationsforschung kann dabei aufzeigen, wie die multiplen Optionen der Lebensgestaltung und Lebensführung (...) durch sozial strukturell verankerte Grenzen markiert sind, die nur in seltenen Fällen überschritten werden können. Beispiel dafür sind neben milieuspezifischen und technischen Grenzziehungen soziale Segregationsprozesse, in denen

sich quartierspezifische Habitusstrukturen ausbilden, die bei sozialen Wanderungen im öffentlichen Raum relativiert werden. Solche Grenzen sind letztlich aber nicht nur räumlich, sondern auch körperlich gegeben, ein Aspekt der Sozialisation, der erst in jüngster Zeit angemessene Berücksichtigung findet (...). Dabei kann kommen gerade in der Körpersozialisation alltagspraktische Habitualisierungen von Handlungspraktiken in den Blick, aus denen sich maßgeblich auch die Haltung (im körperlichen und im mentalen Sinne) von Personen zu ihren Lebensverhältnissen und den dort angelegten Handlungsmöglichkeiten herleitet.“ (1550 f.)

Es gibt dabei Spezialstudien zu Aspekten einer geschlechtsspezifischen Sozialisation und zu Sozialisationserfahrungen mit bestimmten Bildungseinrichtungen (Schule, Jugendverband, Jugendhaus, Tiergruppe). Das methodische Problem, das sich hierbei ergibt, ist die Schwierigkeit, die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsdimensionen auf nur eine einzige Sozialisationsinstanz zurückzuführen, denn es ist unmittelbar einleuchtend, dass im Alltag der Menschen immer alle Sozialisationsinstanzen gleichzeitig ihren Einfluss ausüben. Aus diesem Grunde sind die Studien zur Relevanz der informellen Bildung wenig belastbar.

Allerdings hat jeder Einzelne von uns sein eigenes Leben als empirische Basis, bei dem er etwa in einer Selbstreflexion der eigenen Bildungsbiografie versuchen kann zu entschlüsseln, in welchen Phasen seines Lebens welche Entwicklungsimpulse und dann auch von wem identifiziert werden können. Ein biografischer Ansatz ist auch über die Selbstreflexion hinaus von Bedeutung, allerdings ergibt sich hierbei das Problem, dass es recht wenige Langzeituntersuchungen gibt.

Gerade hinsichtlich der Frage der Benachteiligung geht Grundmann auf das Thema „Sozialisation in Armutsmilieus“ ein (a.a.O., 1551 f.). Es geht dabei um Teilhabechancen, die im Falle von Kinderarmut entzogen werden, nämlich dadurch,

„dass gerade in Arbeiterfamilien mit mehreren Kindern eine Teilhabe der Betroffenen am sozialen Leben kaum noch möglich sei, die Wohnverhältnisse so eng, dass die Kinder wenig Platz zum Spielen noch zum Lernen hätten, diese in ihrem Freundeskreis sozial ausgegrenzt würden und sich selber auch nicht mehr mit Gleichaltrigen treffen, weil sie über mittlerweile gängige Erfahrungen, z. B. der Computer- und Internetnutzung, nicht verfügen (...). Hinzu kommt die schulische Ausgrenzungsproblematik, also die Gefahr der Bildungsarmut (...). Zentral jedoch ist die Beobachtung, dass sich in diesen Familien die Erfahrung verfestigt, dass dauerhafte Abhängigkeiten von staatlichen Unterstützungsleistungen quasi normal sein, sich die Betroffenen also selbst entmündigen und als nicht handlungsfähig erleben. Gerade damit aber wird der Armutszirkel verschärft. Denn die generative Transmission von Ausgrenzung und Perspektivlosigkeit, gepaart mit der Erfahrung von Hilfs- und Machtlosigkeit untergräbt jegliche Fähigkeit der Selbstorganisation und der aktiven Lebensführung.“

Grundmann bezieht sich dabei auf eine Münsteraner Armutsstudie, wobei beobachtet werden kann, dass ein Mangel an Ressourcen oft als Defizit im Bereich der Persönlichkeitseigenschaften gedeutet wird. Es geht um Schlüsselqualifikationen wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit, die den Prozess der Desintegration und des psychischen Leidens verstärken. Es geht um eine entstehende Perspektiv- und Aussichtslosigkeit. Dies ist insofern pädagogischer Hinsicht wichtig, als

genau hier Angebote gerade im Bereich der kulturellen Bildung auch dann ansetzen können, wenn sie an den sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen zunächst einmal nichts ändern können.

Jugendprotest in der Stadt

Selbst wenn man einer optimistischen Grundhaltung anhängt, wird man kaum behaupten können, dass sich die Grundprinzipien des Städtebaus an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Es waren doch immer wieder andere Interessen, die sich in der Gestaltung der Städte manifestierten. Und es waren solche Interessen, hinter denen zwar eine zahlenmäßig kleine, aber politisch und ökonomisch einflussreiche Schicht steckte.

Viele Menschen in der Stadt haben allerdings diese Entwicklung nicht kritiklos hingenommen. Insbesondere kam es im Laufe der Geschichte immer wieder zu Protestbewegungen insbesondere von jüngeren Leuten. Dass dieser Protest begründet ist, haben auch solche Wissenschaftler beschrieben, bei denen Kultur- und Gesellschaftskritik nicht unbedingt ihr Markenzeichen war:

„Die Stadtpolitik orientiert sich heute noch an der Fiktion einer sozialen, politischen und ökonomischen Einheit „Stadt“. Aber die Städte sind für die zunehmend international organisierte Wirtschaft fast beliebig austauschbare Standorte geworden; für die nationale Politik sind sie Mülldeponien geworden, in denen Folgeprobleme, etwa Arbeitslosigkeit, abgelagert werden. Als Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik hat die Politik der Kommunen faktisch keine Handlungsspielräume mehr, seit es „die Stadt“ als besondere und politische Einheit jenseits der Zufälligkeiten administrative Gliederung der Finanzverfassung nicht mehr gibt.“ (Häußermann/Siebel 1987, 10)

Vor dem Hintergrund einer solchen Negativanalyse entwickeln dann die beiden renommierten Stadtforscher das Konzept einer „Neuen Urbanität“, einem neuen Leitbild eines Lebens in der Stadt, für das die Stadtpolitik zuständig sein muss, denn diese ist „Gestaltung des Alltagslebens von Menschen“ (ebd.).

Dieser Analyse schließen sich die Erziehungswissenschaftler rund um Wilfried Breyvogel (1998) an, wenn sie beschreiben, dass eine Ästhetisierung der Stadtpolitik die von Häußermann und Siebel diagnostizierte Entwicklung begleitet:

„Zugleich und auf einer anderen Ebene funktioniert die Stadt als Bühne der Selbstdarstellung für den demonstrativen Konsum neuer städtischer Kultur- und Erlebniseliten, deren selbstreferentielle Orientierungen die um sie herum zunehmende Armut ausblenden. Die neuen Telekommunikationsmedien verstärken die soziale Polarisierung dort, wo Informations- und Kommunikationskompetenz über den kulturellen und ökonomischen Status entscheiden.“ (Lindner/Breyvogel in Breyvogel 1998, 259)

Vor diesem Hintergrund interessieren sich die beiden Autoren insbesondere für den Jugendprotest:

„Die Geschichte des neuzeitlichen Jugendprotests beginnt in den Industriestädten zwischen 1870 und 1914. Die Revolten jugendlicher Immigrationsarbeiter, der antistädtische Protest der Gymnasiasten im Wandervogel, die ersten Halbstarke, die um die Jahrhundertwende beschrieben werden, die Wilden Cliquen der Weimarer Zeit, die sich der H J entziehenden Edelweißpiraten, die Blasen, Meuten und Swingjugend der Großstadt in der Kriegszeit, die Halbstarke der Fünfzigerjahre, die Studentenbewegung der Sechzigerjahre, die Stadtguerilla, die Stadtindianer, die Spontis und AKW-Gegner, die Punks, Skins und Hausbesetzer – sie alle haben eins gemeinsam: der soziale Raum ihrer Entfaltung, Selbstdarstellung und Wahrnehmung ist die Stadt.“ (Breyvogel in Deutscher Werkbund 1986, 92).

Breyvogel verfolgt die Entwicklung der Industriestädte, er weist darauf hin, dass

„die sozialen Unterschichten, die ab 1870 aus dem ländlichen Raum in die Industriezentren strömten, (...) ihre Naturmythen, traditionellen Lebensformen, Gewohnheiten, Sitten und Bräuche mit in die Städte (brachten), ein Prozess, der über die heutigen Arbeitsimmigranten anhält.“ (94)

Der Jugendprotest in den Großstädten ist deswegen von besonderer Bedeutung, weil zu der Zeit einer dynamischen Industrialisierung eine starke Verjüngung der Bevölkerung stattfand. Es gibt statt Revolten junger Arbeiter (etwa die Herner Krawalle von 1899), es gibt den antistädtischen Protest der bürgerlichen Wandervogelbewegung.

Immer wieder war es eine ästhetische Selbstinszenierung von Jugendlichen und Jugendgruppen, in denen sich Protest (auch) artikulierte.

Breyvogel beschreibt zwei gegensätzliche Tendenzen in der Stadtentwicklung: eine erste Tendenz zur systematischen Rationalisierung des städtischen Raumes, die Realisierung eines autoritären Ordnungsentwurfes auf der einen Seite, und auf der anderen Seite die Tendenz einer „Entfaltung der Stadt als Illusionsraum“ (98). Das ist (zu dieser Zeit) die Welt des Kinos und das Fernsehen, sodass eine Gegenbewegung entsteht, „wo sich der Mensch aus den Fesseln seiner Traditionen, aus den Grenzen der örtlichen und zeitlichen Bindung löst. In diesem Sinne ist die Stadt Entgrenzung der Realität.“ (ebd.)

Die Medien im Kontext einer sich dynamisch entwickelnden Kulturindustrie unterstützen den Prozess der Selbststilisierung und auch einer gewissen Protesthaltung – ganz im Gegensatz zu den resignativen Beschreibungen von Adorno in seiner in der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer/Adorno 1971). Es geht um eine Rebellion der Jugend, die in den internationalen Protestbewegungen am Ende der 1960er Jahre kulminieren.

Das Politische ging dabei eine Liaison mit dem Ästhetischen ein:

„Die Rebellion erlaubte und forderte die Entfesselung aller Kräfte, der Grenzüberschreitung und der sinnlichen Intensität. Diese herkömmlichen Handlungsmuster lösten sich ineinander auf: Politik *und* Tanz, Beat *und* Diskussion, Ernst *und* Spiel verliefen zu einer ganzheitlichen Lebensstilauffassung.“ (so Lindner 1996, 152)

Diese Studie von Lindner kann durchaus als Fortsetzung der Studien aus Birmingham (CCCS) gesehen werden, wie man bereits an den Titeln der Bücher von Paul Willis erkennen kann: „Spaß am

Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule (1979) oder „'Profane Culture'. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur“ (1981). Es geht darum, dass Jugendliche, insbesondere Arbeiterjugendliche eigene Ausdrucksformen entwickeln, mit denen sie sich explizit oder implizit von den Anpassungserfordernissen der Erwachsenenwelt abgrenzen wollen. Diese Prozesse finden in der Freizeit auf der Straße statt, man kann es aber auch an dem schulischen Verhalten der Arbeiterjugendlichen erkennen.

In einer späteren Arbeit spricht Paul Willis (1991) von einer „symbolischen Kreativität“ der Jugendlichen, die sich im Umgang auch mit der Kulturindustrie und ihren Produkten zeigt. Es geht um ein widerständiges Verhalten, das ausgeht von einem Befund, der auch in Deutschland bekannt ist:

„Die Institutionen und Praktiken, Gattungen und Ausdrucksweisen der Hochkultur wirken in der Regel mehr ausgrenzend, als dass sie die Menschen einbeziehen. Mit dem Großteil der Jugendlichen und ihrem Leben stehen sie in keinem wirklichen Zusammenhang. Sie geben vielleicht Anregung zu mancher künstlerischer Spezialisierung, aber sie nehmen zweifellos auch jede Lust an einer breiteren symbolischen Kreativität. Es scheint, als raube die offizielle Existenz „der Kultur“ in den Institutionen allem, was es darüber hinaus gibt, den kulturellen Gehalt.“ (Willis 1991, 11).

Gegen solche Angebote, die nach Meinung von Willis an den Interessen und Bedürfnissen der Menschen vorüber gehen, setzt er die alltägliche Kreativität der Menschen, die davon ausgeht,

„alle Menschen als Kulturproduzenten anzuerkennen, die unterschiedlichen Bedingungen zu begreifen, in denen symbolische Arbeit und Kreativität sich manifestiert, und diese Bedingungen nach Möglichkeit zu stärken und zu begünstigen – zur Erweiterung nicht nur der Entscheidungsmöglichkeiten in der Konsumtion, sondern auch der Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Entscheidungsmöglichkeiten, und zur Erweiterung von kreativen Konsummöglichkeiten, die zu besseren Produktionsmöglichkeiten führen.“ (186)

In solchen Ansätzen zeigt sich, was eine *kritische urbane Bildung* bedeuten könnte. Es geht zum einen um einen souveränen Umgang mit den Angeboten, die sich in der Stadt finden. Allerdings wird man sich entsprechende Räume und Angebote erst erobern müssen, da sie nicht gleichermaßen und nach Prinzipien der Gerechtigkeit für alle Menschen in der Stadt bereitstehen. Das bedeutet auf der anderen Seite die Notwendigkeit einer politischen Intervention, die Stadt also als politischen Gestaltungsraum im Interesse der Menschen, die in ihr leben, zu verstehen. Es geht um eine Neugewinnung von Urbanität, sowie sie Häußermann und Siebel (1987) bereits beschrieben und gefordert haben.

Zu einer urbanen Bildung gehört aber nicht bloß die Nutzung bereits vorhandener Infrastrukturen und Angebote, sondern es gehört auch das Selbstverständnis dazu, im Rahmen der von Paul Willis beschriebenen symbolischen Kreativität sich selbst als Produzenten einer solchen Kultur und Lebensweise zu verstehen, die die Ausgrenzungsprozesse, so wie sie Paul Willis in dem obigen Zitat am Beispiel der „Hochkultur“ und ihren Institutionen beschrieben hat, gerade nicht mitverfolgt.

Urbane Bildung ist also eine emanzipatorische Bildung, die dazu führen soll, Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen: Bildung ist als Prozess der Entstehung einer entfalteten Subjektivität im städtischen Raum zu verstehen.

Auch wenn Bildung in diesem Sinne wesentlich Selbstbildung ist, so bedeutet dies nicht, die vorhandenen pädagogischen Infrastrukturen außer Acht zu lassen. Vielmehr ist danach zu fragen und auch zu fordern, wie und dass diese Infrastrukturen ihren Anteil an einer solchen Persönlichkeitsentwicklung leisten können, die sogar unserer Verfassung, nämlich dem Menschenbild des Grundgesetzes, entspricht (vgl. Gördel in Fuchs/Braun 2017, 119 ff.).

Teil 3: Stadt und Pädagogik

9. Überblick: Bildung in der Stadt – Begriff, Geschichte, Strukturen

Es scheint so, als hätte die Stadt im neuen Jahrtausend das Thema Bildung erneut entdecken müssen. Am Ende des letzten Jahrtausends proklamierte der Bundespräsident Roman Herzog, dass Bildung das Megathema des neuen Jahrtausends werden müsste.

Dabei war das Thema eigentlich noch nie völlig verschwunden. Schon Goethe sprach davon, dass Bildung „der Adelsschlag des Bürgertums“ sei. Es war das Bürgertum, das für entsprechende höhere Bildungseinrichtungen sorgte. Dieses Bildungsbürgertum lebte vor allen Dingen in der Stadt, denn sehr lange war strittig, ob und welche Bildung die Menschen auf dem Land überhaupt benötigten. Selbst der als aufgeklärt geltende preußische König Friedrich II verhielt ausgesprochen reserviert gegenüber dem Gedanken, dass nunmehr alle Menschen lesen, schreiben und rechnen können sollten.

Für den bürgerlichen Menschen waren dies jedoch im wahrsten Sinne Kulturtechniken, die eine entscheidende Rolle nicht bloß in ihrer Arbeitstätigkeit, sondern auch in ihrem Selbstbild spielten. Es kristallisierte sich im 19. Jahrhundert innerhalb des Bürgertums eine besondere Gruppe, das Bildungsbürgertum, heraus, das diese Fokussierung auf Bildung noch weiter forciert (vergleiche nur die Publikationen des Projektes „Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert“, vor allem Teil 2: Koselleck 1990).

Helmut Fend (2006) schreibt seine „Geschichte des Bildungswesens“ als Sonderweg im europäischen Kulturraum. Dieser Sonderweg im europäischen Kulturraum ist aufs engste verbunden mit der Entwicklung der europäischen Stadt, sowie sie hier in pädagogischer Perspektive im Mittelpunkt steht. Es sind die Prinzipien der Rationalisierung, der Aufklärung, der Universalisierung, der Verrechtlichung, der Dominanz des Leistungsprinzips und der Säkularisierung (a.a.O., 242 f.)

Ähnliches gilt für die Geschichte der Erziehung von Heinz-Elmar Tenorth (2000). Tenorth thematisiert zwar nicht explizit die Rolle der Stadt, doch lässt sich seine „Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung“ (so der Untertitel) im Wesentlichen als Geschichte der Erziehung in der Stadt lesen. Denn es geht um die Moderne, ihre Entwicklung und auch ihre Krisenerscheinungen, auf die jeweils die pädagogische Theorienbildung als auch die Bildungspolitik reagiert haben.

Diese Entwicklung steht in engster Verbindung mit der Durchsetzung der Industriegesellschaft, ihrer Technik und ihrem Fabrikssystem. Auch dieses findet sich in der Stadt oder in der Nähe der Stadt und es hat in der Formung der Subjekte, so wie es sie benötigt, eine starke formierende und disziplinierende (erziehende) Wirkung auf die Menschen (vgl. Dreßen 1982).

Nicht zuletzt verdichten sich diese gesellschaftlichen Entwicklungen im jeweiligen „Selbstverständnis des modernen Menschen“ (Veith 2001) und damit auch in pädagogischen Leitbildern und Bildungsidealen. Auch Hermann Veith thematisiert nicht explizit die Stadt, doch lassen sich all seine Darstellungen der Entwicklungen des 18., 19. und 20. Jahrhunderts wesentlich auf die Entwicklungen in der Stadt beziehen. Es geht um den rational handelnden Menschen, den leidenden Kulturmenschen, die bürgerliche Zivilperson, den autoritären Untertan: All dies sind Subjektformen,

wie sie (nur) die Stadt produziert. Es geht um das Subjekt, das zwischen den Anpassung und Widerständigkeit seinen eigenen Weg der Lebensbewältigung finden muss.

Der oben vorgestellte Gedanke eines starken Subjekts versucht, diese Situiertheit des Einzelnen bildungstheoretisch zu formulieren. Albert Scherr (in Münchmeier u. a. 2002, 95), auf dessen Überlegungen zum Subjektbegriff ich mich oben bereits schon bezogen habe, präzisiert seine Vorstellung von „Subjekt-Bildung“ wie folgt:

„Subjekt-Werdung: Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erweiterung der Spielräume selbstbestimmten Handelns

Selbstachtung: Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung

Selbstbewusstsein: Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“)

Selbstbestimmung: Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen.“

Eine solche Konzeption von Bildung taugt – wie gesehen – zur Bewertung des Angebotes an informellen Lernerlebnissen in der Stadt, sowie sie in Teil zwei vorgestellt wurden.

In besonderer Weise gilt dies aber für organisierte und institutionalisierte Bildungsangebote in der Stadt, die in diesem Teil diskutiert werden sollen. Die Stadt ist nämlich nicht nur ein Ort informellen Lernens, sie stellt auch vielfältige Möglichkeiten von formaler und nonformaler Bildung bereit.

Dies rückte offensichtlich um die Jahrtausendwende verstärkt in das öffentliche Bewusstsein, wie etwa die großen Bildungsreden, mit denen der Bundespräsident Roman Herzog begonnen hatte und die seinen Nachfolger fortführten, belegen. Es gab ein großes Diskursprojekt, das vom Bundesbildungsministerium angeregt wurde (das Forum Bildung), wobei man sich auf einen UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert unter Leitung von Jacques Delors (1997) stützen konnte. Sein programmatischer Titel: „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“.

In dieser Studie werden unterschiedliche Aspekte eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs angesprochen: soziales und politisches Lernen, die Notwendigkeit demokratischer Partizipation, natürlich auch die pädagogischen Grundlagen von ökonomischer Entwicklung.

Grundlage ist ein Konzept von Bildung, das diese als

„Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft (sieht). Ihre Aufgabe ist es, jeden von uns, ohne Ausnahme, in die Lage zu versetzen, all unsere Talente voll zu entwickeln und unser kreatives Potenzial, einschließlich der Verantwortung für unser eigenes Leben und der Erweiterung unserer persönlichen Ziele, auszuschöpfen.“ (15).

Es werden vier „Säulen der Bildung“ entwickelt:

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zu handeln
- lernen, zusammen zu leben – lernen, mit anderen zu leben
- Lernen für das Leben.

Mit dem Aachener Kongress im Jahre 2007 und mit der Verabschiedung der Aachener Erklärung „Bildung in der Stadt“ setzte der Deutsche Städtetag als Dachverband deutscher Großstädte sein bildungspolitisches Engagement aus den 1960er und 1970er Jahren, das in den Folgejahrzehnten ein wenig in die Vergessenheit geraten ist, fort. Im Mittelpunkt stand das Konzept der Kommunalen Bildungslandschaft, bei der es zunächst einmal um die Vernetzung von all den Organisationen und Institutionen in der Stadt ging, die etwas mit Bildung zu tun haben.

Diese Erklärung war zum einen eine Reaktion auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studien, mit dieser Erklärung klinkte sich der kommunale Spitzenverband zudem in die Bildungspolitik ein, in der inzwischen Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, Wettbewerbe und Evaluationen zu zentralen Themen geworden sind.

Die Erklärung fordert einen umfassenderen Bildungsbegriff, der über die Aufgabe der Schule hinausgeht. Es ging um ein „vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung“. Städte wollen mit dem Konzept der Kommunalen Bildungslandschaft ein größeres Maß an Verantwortung im Bereich der Bildungspolitik übernehmen.

Im Hinblick auf Schule waren Städte immer schon involviert, insofern sie im öffentlichen Schulsystem als Schulträger agieren und damit die Verantwortung für Gebäude und Verwaltungspersonal ohnehin schon hatten. Auch im Bereich der nonformalen Bildung, etwa der Jugendarbeit, waren und sind die Städte die wichtigsten Akteure (in Verbindung mit der Struktur freier Träger).

Diese kommunale bildungspolitische Initiative für die Durchsetzung eines erweiterten Bildungsbegriffs, der über die Schule hinaus geht, konnten die Städte zudem an Denkschriften des Bundesjugendkuratoriums anschließen, das sich ebenfalls seit der Jahrtausendwende sehr stark um ein neues Verständnis von Bildung bemühte, das über die Schule hinaus ging (Münchmeier 2002).

Das Bundesjugendkuratorium war zudem an den berühmten „Leipziger Thesen“ beteiligt mit ihrer zentralen Zielformulierung: Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht.

Im weiteren Verlauf wurde zwar das Konzept der Bildungslandschaft insofern kritisiert, als man darin eher einen politisch und administrativ gewollten Zusammenschluss von Bildungsinstitutionen sah. Man wollte dagegen die Stadt als Ganzes als Bildungs- und Erfahrungsort mit einbeziehen, also insbesondere Prozesse informeller Bildung mit berücksichtigen.

Eine weitere Kritik an diesem Konzept monierte, dass es ein politisch-administratives Konzept einer Steuerung „top down“ sei, bei dem die Interessen der Kinder und Jugendlichen keine oder nur eine geringe Rolle spielen.

Immerhin wurde auch in der Erziehungswissenschaft dieser bildungspolitische Impuls in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern aufgegriffen (vgl. etwa Otto/Rauschenbach 2008, Bollweg/Otto 2011).

Man kann also durchaus feststellen, dass – wie Roman Herzog es forderte – Bildung ein – zumindest in Teilen - ein Megathema wurde. Möglicherweise trifft dies zu auf die öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten, es trifft sicherlich auch zu im Hinblick auf durchgeführte und geplante Veränderungen im Bildungswesen, wobei allerdings die jährlich von der OECD vorgelegten Befunde feststellen, dass nach wie vor Deutschland im Bereich der Bildungsfinanzierung nicht gut abschneidet.

Bei aller Kritik haben zudem Studien wie PISA (und auch andere) auf erhebliche soziale Schiefen in der Gesellschaft hingewiesen, die sich auch sehr stark auf die Bildung der Menschen auswirken.

Dass heute das Thema Bildungsgerechtigkeit und die Frage ungleicher Bildungschancen in den Medien, in der Politik und in den Wissenschaften diskutiert werden, ist letztlich auch auf diese Studien zurückzuführen.

Mit dem kommunalpolitischen Konzept der Bildungslandschaft rückte zudem der städtische Raum mit seiner (je unterschiedlichen) Bildungsqualität in das Zentrum des Interesses. Eine durchaus lebendige und auch kontroverse Debatte über den Sozialraum und eine Orientierung am Sozialraum in der Pädagogik gehört ebenfalls zu den Folgen. Es geht um den Einfluss des Raumes auf Bildungsprozesse, wobei in der Philosophie entwickelte Begrifflichkeiten nunmehr auch in der Pädagogik eine wichtige Rolle spielen: Anerkennung, Teilhabe, Integration (bzw. Demütigung, Ausschluss und Desintegration).

Es wird im Folgenden zu zeigen sein, inwieweit die Institutionen und Angebote im Bereich der formalen und nonformalen Bildung diese Debatten und Problemlagen aufgegriffen haben.

10. Formale Bildung in der Stadt

Überblick

Unter formaler Bildung versteht man curricular gebundene pädagogische Angebote, die von einer professionellen Lehrperson organisiert und gestaltet werden und die mit einem anerkannten Abschluss enden. Normalerweise denkt man in diesem Zusammenhang zunächst an die Schule. Dies ist natürlich richtig, da in dem System Schule knapp 700.000 akademisch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrerinnen arbeiten, die täglich Millionen von Unterrichtsstunden organisieren und durchführen und dabei einen staatlich vorgegebenen Lehrplan realisieren.

Die Schulabschlüsse sind verbunden mit bestimmten Berechtigungen. So wurde Anfang des 19. Jahrhunderts das Abitur als Studienberechtigung als Abschluss für das Gymnasium eingeführt, das zugleich eine Zugangsberechtigung zur Universität darstellte. Auch andere Schulabschlüsse wie Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss sind mit bestimmten Berechtigungen verbunden. Man spricht daher von einem Berechtigungswesen – und kritisiert dies auch. Denn das Berechtigungswesen ist mit einer der von Helmut Fend (2006) seinerzeit identifizierten gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Schule verbunden, nämlich der Funktion der Allokation und Selektion.

Dies zeigt, dass die Schule eine Einrichtung voller Widersprüche ist: auch in den Formulierungen in den Zielparagraphen in den Schulgesetzen geht es um eine pädagogische Aufgabe der Schule, nämlich zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. Andererseits wird der staatlichen Pflichtinstanz Schule auch vorgegeben, bestimmte gesellschaftliche Ziele erfüllen zu müssen. Immerhin investiert der Staat sehr viel Geld in das flächendeckende Schulsystem.

So nennt Helmut Fend im Anschluss an die soziologischen Theorien von Talcott Parsons neben der erwähnten Selektion/Allokation auch die Funktionen der Legitimation (Politik), der Qualifikation (Wirtschaft) und der Enkulturation (Kultur).

Natürlich ist nicht zu kritisieren, dass die Schule die Aufgabe hat, ihre Absolventen für ein Leben in einer bestimmten Gesellschaft vorzubereiten. Es geht etwa um die Fähigkeit, durch eine berufliche Tätigkeit später seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können. Auch die politische Zielstellung, die Bereitschaft und Fähigkeit zur politischen Partizipation und Mitgestaltung der Gemeinschaft, ist nicht zu kritisieren. Allerdings muss man sehen, dass es durchaus Probleme mit der Legitimation geben kann, wenn es etwa die Meinung gibt, dass mit der Legitimation des parlamentarischen Systems zugleich auch eine Legitimation des vorfindlichen Wirtschaftssystems verbunden werden soll, wie gelegentlich konservative oder liberale Politiker fordern.

Auch das Ziel der Enkulturation kann nicht kritisiert werden, denn es geht darum, souverän mit den in der Gesellschaft vorhandenen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Kunst, Religion und natürlich und in erster Linie Sprache) umgehen zu können.

Der Widerspruchscharakter von Schule zeigt sich allerdings darin, dass es zwischen den vier gesellschaftlichen Funktionen untereinander und zwischen den gesellschaftlichen Funktionen insgesamt und dem subjektorientierten Ziel der Persönlichkeitsentwicklung zu Spannungen kommen kann.

Man muss zudem sehen, dass die Trennung in personenbezogene und gesellschaftlich orientierte Ziele der Bildungseinrichtung Schule eine bloß analytische Trennung ist: Denn es dürfte inzwischen unstrittig sein, dass man das Individuum nicht abstrakt der Gesellschaft entgegensetzen kann, sondern dass Individualität und Personalität und damit Bildung nur im sozialen Kontext entwickelt werden können.

Es gibt allerdings die These, dass es kein Staat dem Zufall überlässt, welche Formen von Subjekt und Subjektivität in dem staatlichen Bildungswesen erzeugt werden. Dadurch ergibt sich eine gewisse Spannung zu einem grundsätzlich emanzipatorischen Bildungsziel und Menschenbild, so wie es spätestens seit der Aufklärung – etwa in den entsprechenden Schriften von Kant – vertreten wird und wie es auch dem Menschenbild des Grundgesetzes entspricht. Zu einem solchen Bildungsziel gehört die Fähigkeit zu einem kritischen Verhältnis zu sich und zu seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt.

Die Schule ist also eine zentrale Einrichtung der formalen Bildung. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass - so wichtig die Rolle der formalen Bildung der Bildungseinrichtung Schule auch ist - in der Schule die beiden anderen Formen des Lernens, das nonformale und informelle Lernen ebenfalls stattfinden. Denn, wie es die Leipziger Thesen formulierten, Schule ist auch mehr als Unterricht. Und selbst im Unterricht hat man in früheren Untersuchungen festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler eine Vielfalt an Tätigkeiten ausüben, die wenig mit dem Unterrichtsgegenstand zu tun haben. Es geht um Prozesse des Sozialen, es geht um Fragen der Anerkennung oder Diskriminierung, es geht um die informelle Aneignung gelebter Normen. All dies findet im Kontext von Schule statt, aber nur zum Teil im Unterricht:

Die Schule ist ein Treffpunkt von Gleichaltrigen, die Schule ist ein Ort, an dem Bildungsprozesse außerhalb der Familie stattfinden. In der Schule wird das Kind – vielleicht zum ersten Mal – mit Pädagoginnen und Pädagogen konfrontiert, zu denen es keine emotionale Bindung hat oder aufbauen muss. In der Schule wird das Kind – ebenfalls vielleicht zum ersten Mal – mit Leistungserwartungen und mit Wettbewerbssituationen konfrontiert. Schulzeit ist Lernzeit und Lernzeit ist immer auch Arbeitszeit. Neben inhaltlichen Lernzielen verfolgt die Schule daher auch Lernziele, die es mit den sogenannten Sekundär-Tugenden zu tun haben wie Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnung etc..

In Schulen gibt es zudem reichhaltige Angebote im Bereich der nonformalen Bildung. Es gibt Arbeitsgruppen, Werkstätten, Chöre, Schulorchester. „Schule“ findet zudem nicht nur im Schulgebäude statt, sondern es gibt Exkursionen oder Besuche im Theater, im Museum, in Ausstellungen.

Die Schule ist ein Ort der Mitbestimmung. Jedes Schulgesetz in Deutschland schreibt vor, dass Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden muss, sich am Gestalten des Schullebens zu beteiligen. Die Schule ist – wenn es nach den Schulgesetzen geht – ein Ort, an dem demokratisches Verhalten eingeübt werden soll. Möglicherweise ist es bloß eine Vision des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, die Schule als embryonic society zu verstehen, doch gibt es auch in Deutschland viele Ansätze – zuletzt in dem gut ausgearbeiteten Konzept einer demokratischen Schule –, diese Vision in die Realität umzusetzen.

Bevor ich weiter auf die Schule eingehe, will ich darauf hinweisen, dass die Schule nicht der einzige Ort in der Stadt ist, an dem formale Bildungsprozesse stattfinden. So gibt es auch in der

Volkshochschule und bei Trägern der Jugendhilfe Möglichkeiten, Schulabschlüsse oder zumindest Teile davon zu erwerben. Es gibt das System der beruflichen Bildung, in dem es ebenfalls professionelle Pädagoginnen gibt, in denen es vorgeschriebene Lehrpläne gibt, deren erfolgreiche Aneignung in einer Abschlussprüfung überprüft werden, wobei der Prüfungserfolg wiederum dann zu einer beruflichen Tätigkeit in dem entsprechenden Feld berechtigt. Auch zertifizierte Sprachschulungen, etwa im Bereich der Fremdsprachen, können zu entsprechenden Zertifikaten führen, die wiederum notwendig sind, wenn man sich im Ausland für ein Studium an der Universität bewirbt.

Formale Bildungsangebote und insbesondere die Lehrpläne der Schule sind aufgrund der Bedeutung immer wieder auch Anlass für Streitigkeiten. So wertet man in einigen Ländern die Relevanz der Lehrpläne so hoch, dass sogar die Landesparlamente darüber entscheiden (vgl. Künzli u. a. 2013). Es soll auch nicht verheimlicht werden, dass es bei Lehrplänen nicht nur um bildungswirksame Inhalte geht: Mit den Lehrplänen ist auch ein enormes Geschäft im Hinblick auf entsprechende Lehrmaterialien verbunden. Es gibt eine gut entwickelte Lehrmittelindustrie, die alle möglichen Hilfsmittel für die Lehr-Lern-Prozesse anbietet und bereitstellt.

Neben den Inhalten, die in Prozessen formaler Bildung vermittelt werden, spielt die Organisationsform des Bildungswesens eine entscheidende Rolle. Deutschland verfügt über ein mehrgliedriges Schulsystem, das in dieser Mehrgliedrigkeit in internationaler Perspektive eher eine Ausnahme ist und das immer wieder - etwa von der OECD - kritisiert wird. Es hat allerdings bisher noch keine Regierung geschafft (oder auch nur versucht), an dieser Mehrgliedrigkeit im Grundsatz zu rütteln. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass insbesondere das deutsche Gymnasium eine ausgesprochen effektive Lobby sowohl in der Politik als auch in der Elternschaft hat.

Bildungspolitik ist deshalb in Deutschland ein undankbares Geschäft, weil sie aufs engste mit weltanschaulichen und ideologischen Grundfragen und Grundüberzeugungen verbunden ist. Dieser Streit um die richtigen Schulformen ist sehr eng mit dem Problemkomplex des Bildungsmonopols verbunden (Alt 1978).

Es geht also um einen Zusammenhang zwischen Bildung, sozialem Status und politischer Einflussmöglichkeit. Dieser enge Zusammenhang macht es auch plausibel, dass es bei Bildungsfragen über Fragen der Organisation der Schule und des Bildungswesens eben nicht nur um die bestmögliche Bildung aller Menschen geht, so wie es auch in der Studie von Jaques Delors oben zitiert wurde, es geht auch um den Platz in der Gesellschaft.

Die Schule in der Stadt

Die Schule, wie wir sie kennen, ist eine Institution der Moderne. Sie ist der Versuch, den bereits in der Mitte des 17. Jahrhunderts von dem tschechischen Philosophen und Pädagogen Johan Comenius (Komensky) formulierten Slogan „Bildung für alle“ umzusetzen.

Die Geschichte der Schule war dabei äußerst mühsam und widersprüchlich, denn bereits der Zeitgenosse von Komensky, Francis Bacon, formulierte den Slogan die Erkenntnis: „Wissen ist Macht“. Und Macht ist eine knappe Ressource, mit der diejenigen, die sie haben, sehr sparsam umgehen. Daher war es ein mühsamer Prozess, den Allgemeinbildungsanspruch für alle Kinder, also für Mädchen, für arme Kinder, für Kinder auf dem Land, für jüngere Kinder etc. umzusetzen.

Jeder weiß – und die PISA-Ergebnisse haben es letztlich gezeigt – dass zwar inzwischen in vielen Ländern alle Kinder und Jugendlichen von dem Schulsystem erfasst werden, dass dies aber auf recht unterschiedliche Weise geschieht. Bildungsgerechtigkeit oder Bildungsungleichheit sind auch in den reichen und entwickelten Ländern überhaupt noch nicht umgesetzt.

Es gab von Anfang an einen Streit darüber, welche Kinder und Jugendlichen in das System einbezogen werden müssen. Es gab einen Streit darüber, wer dieses teure Bildungssystem bezahlen soll. Es gab einen Streit darüber, wie die Lehrerinnen und Lehrer in einem solchen System ausgebildet werden. Man hat darüber gestritten, wie stark das Bildungssystem differenziert sein muss und ob es überhaupt differenziert sein muss. Bekanntlich haben die unterschiedlichen Länder sehr verschiedene Systeme entwickelt: ein stark gegliedertes Schulsystem in Deutschland und ein Einheitssystem in angelsächsischen Ländern.

Man hat sich über die Ziele des allgemeinbildenden Schulsystems gestritten, man streitet über die Lehrpläne, über relevante Schulfächer, über Inhalte, die zu vermitteln sind, über die Zeit, die für die unterschiedlichen Fächer vorgesehen werden soll, über die Dauer der Schulzeit. Man streitet über Klassengröße und Schulgrößen sowie über die notwendige Ausstattung der Schulen, man streitet über die Finanzierung der Pädagoginnen und Pädagogen, man streitet darüber, ob jede Schule einen Schulsozialarbeiter oder einen Schulpsychologen braucht – und wer diese bezahlen soll.

Nun ist Meinungsstreit in einer Demokratie nicht nur nichts Wesensfremdes, sondern es gehört vielmehr zu den Wesen der Demokratie dazu, dass sich unterschiedliche Interessenlagen nicht nur ergeben, sondern dass darüber in einem öffentlichen Diskurs auch verhandelt und gestritten wird. Allerdings gehört Schul- und Bildungspolitik zu dem vermutlich kompliziertesten Feld in der politischen Landschaft, eben weil die Schule jeden unmittelbar betrifft und sich jeder als Experte fühlt.

Neben diese nicht endenden Diskussionen tritt eine strukturelle Problematik, dass nämlich die Schule ein Ort struktureller Widersprüche ist. Dies gilt bereits deshalb, weil die Schule ein Teil der Pädagogik und Pädagogik selbst strukturell widersprüchlich ist. Bereits Kant hat auf den Widerspruch hingewiesen, dass das Ziel von Bildung und Erziehung eine mündige Persönlichkeit sein müsse, dass aber das Ziel der Mündigkeit und Freiheit durch die Pädagogik als Zwangsmaßnahme erreicht werden muss. Kant spricht von dem Paradoxon einer „Freiheit bei dem Zwange“.

Dieser grundsätzliche Widerspruchscharakter betrifft alle pädagogischen Arbeitsfelder, auch wenn man dies in vielen Bereichen nicht wahrhaben will und es durch Slogans wie „Lebenswelt- oder Subjektorientierung“ gelegentlich zu überdecken versucht. Dietrich Benner (1987) spricht von der Pädagogik als einem Gewaltverhältnis, beruhigt aber das Gewissen der Pädagoginnen und Pädagogen dadurch, dass er von einem sich aufhebenden Gewaltverhältnis spricht: Pädagogik muss das Ziel verfolgen, sich auf Dauer überflüssig zu machen.

Die Schule ist also bereits auch deshalb strukturell widersprüchlich, weil sie ein Teil der grundsätzlich widersprüchlichen Pädagogik ist. Bei der Schule kommen zudem andere Prinzipien hinzu, die diese strukturelle Widersprüchlichkeit noch verstärken (ich zitiere meine Zusammenstellung in Fuchs 2012, 101).

– Schule als Errungenschaft der Moderne ist den Versprechungen der Moderne (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit etc.) verpflichtet. Die Schule als flächendeckendes System kann aber nur durch

Intervention des Staates sichergestellt werden. Damit wird die Schule Teil der bürokratischen Rationalität staatlicher Verwaltung: Als pädagogische Institution ist sie dem emanzipatorischen Versprechen auf Freiheit und Subjektivität verpflichtet, als staatliche Einrichtung unterliegt sie den Verwaltungs- und Machtmechanismen des Staates.

– Schule ist prinzipiell mehrdimensional zu betrachten, da sie Mehreres gleichzeitig ist: Sie ist unter anderem Teil der Gesellschaft, Teil des Bildungssystems, Teil der staatlichen Bürokratie, Teil eines Schulaufsichtsbezirks. Damit gelten für die Schule viele Regel- und Rechtssysteme: von internationalen Pakten, die ein Menschenrecht auf Bildung garantieren, über die Verfassungen in Bund und Land, die jeweiligen Schulgesetze, das Verwaltungsrecht, das Strafrecht, das öffentliche Tarifrecht für die unterschiedlichen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Schule, die verschiedenen Rechtsregelungen, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen (Jugendschutz, Jugendstrafrecht etc.), bis hin zum Zivilrecht und den unzähligen Verwaltungsvorschriften, die kleinteilig alle möglichen Aktivitäten rund um die Schule regeln.

– Schule ist auch im Hinblick auf die Funktionen, die sie für die unterschiedlichen Menschengruppen hat, die mit der Schule regelmäßig zu tun haben (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, externe Fachkräfte, die vorübergehend in der Schule beschäftigt sind, Schulaufsicht, Handwerker, Hausmeister, Lieferanten, Verwaltungskräfte etc.) ausgesprochen vielfältig. Schule kann betrachtet werden unter anderem als System institutionalisierten Lernens, als eine Institution der Vergabe von Berechtigungen, als ein Schonraum, eine Lebenswelt eigener Art, ein Arbeitsplatz, ein Ort der Begegnung von Generationen, ein Ort systematischen Lehrens und Lernens, ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen und der Jugendgeselligkeit, ein Moratorium, eine Instanz der Selektion, ein Ort der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung, eine Sozialisationsinstanz, ein Ort der Befreiung vom Elternhaus, ein Ort der Anerkennung und der Demütigung, ein Ort, der in einer entscheidenden Lebensphase einen sehr hohen Zeitanteil in Anspruch nimmt mit einem bestimmten strengen und disziplinierenden Zeitregime, ein gestalteter räumlicher Kontext, ein Ort der Gespräche, der Spiele, der Arbeit, des Feierns, der Begegnung, ein Lebens- und Kulturraum.

– Damit befindet sich die Schule aber zugleich auch in einem mehrfachen Widerspruch: im Widerspruch von Bürokratie und Pädagogik, von Bildung und Auslese, im Widerspruch unterschiedlicher Theorien, im Widerspruch gesellschaftlicher Interessen und Aufgabenzuweisungen, im Widerspruch unterschiedlicher Reformprozesse, die jede neue Landesregierung anschiebt, im Widerspruch zum außerschulischen Alltag, im Widerspruch zwischen totaler Steuerung und Freiheitsräumen, im Widerspruch unterschiedlicher Akteure, die alle Einfluss auf die Schule nehmen wollen.

– Insbesondere ist die Schule ein Ort, in dem man unterschiedliche Erfahrungen machen kann: körperliche, sinnliche, intellektuelle, ästhetische, politische und sittliche Erfahrungen.

Es gibt viele Leitbilder von Schule, wobei das Leitbild einer „Schule als Haus des Lernens“, das seinerzeit von der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995, 86) entwickelt worden ist, einen besonderen Einfluss erreicht hat. Eine solche Schule

– „ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart der Gestaltung von Schule ihren Platz finden;

- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, wo gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden;
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung verlocken;
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben;
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wächst;
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.“

Nun genügt es nicht, die Schule als Insel zu betrachten, die isoliert im sozialen und gegenständlichen Kontext des Stadtteils steht. Schule ist vielmehr eingebunden in das Leben dieses Stadtteils über die Schülerinnen und Schüler, die eine bestimmte Population bilden, die eng mit diesem Stadtteil verbunden ist. Es geht um Lehrerinnen und Lehrer, die in der Regel in dem geographischen Umfeld der Schule wohnen. Es geht um die spezifischen Probleme des Stadtteils, die alle auch in die schulische Arbeit einfließen.

All dies gilt insbesondere für die Großstadt, die aufgrund ihrer Dichte und Intensität, so wie sie oben beschrieben worden ist, in besonderer Weise mit ihren Chancen und Möglichkeiten, aber auch mit ihrem Ansprüchen und Risiken in die Schule hinein wirkt.

Es wirkt auch insofern die Kommune in die Schule hinein, als ihre Haushaltslage darüber entscheidet, wie die räumliche und zum Teil auch personelle Situation in der Schule gestaltet wird.

Es ist also durchaus sinnvoll, dass sich die Kommunen – wie eingangs beschrieben – nunmehr vermehrt in die Bildungspolitik einmischen. Dies ist inzwischen weitgehend akzeptiert worden und erfährt vielfältige Unterstützung nicht bloß von den verschiedenen Länderregierungen, sondern – trotz der Kulturhoheit der Länder – auch von Bundesebene.

So interessieren sich zahlreiche Stiftungen dafür, die Schule gestalten und hinein zu wirken. Allerdings wird dies ambivalent bewertet, da man immer danach fragen muss, welche Interessen Stiftungen, die mit Geld aus der Wirtschaft arbeiten, letztlich verfolgen.

Es gibt einen internationalen Diskurs über die Schule generell und speziell auch über die Schule in Großstädten, der auch bei nationalen Initiativen rezipiert wird. Unter zahlreichen Initiativen ist etwa die „Transferinitiative kommunales Bildungsmanagement“ zu nennen, das vom Bundesbildungsministerium zusammen mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung getragen wird. Eine wesentliche Aufgabe sieht diese Initiative darin, für eine tragfähige Datenbasis für die kommunale Bildungspolitik und das kommunale Bildungsmanagement zu sorgen.

Nun ist auch im Bereich der Schule häufig von „Sozialraumorientierung“ die Rede. Dies ist an sich kein neuer Gedanke, denn schon in den klassischen Didaktik-Modellen wie etwa der Berliner Didaktik gibt es so etwas wie eine Bedingungsfeldanalyse, was bedeutet, dass eine Basis für schulische Pädagogik darin besteht, sich die Schülerpopulationen sehr genau anzuschauen.

Auf der Suche nach der Berücksichtigung der unterschiedlichen Sozialräume, in denen sich die Schulen befinden – eben weil unterschiedliche Sozialräume zu einer unterschiedlichen Lehrer- und Schülerpopulationen führen können –, findet man etwa eine Ausdifferenzierung von „Standorttypen“ in Nordrhein-Westfalen.

Es werden fünf Standorttypen unterschieden, wobei die Kriterien durchaus sinnvoll sind: der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die Höhe des Einkommens, der Anteil der Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen, der Anteil von Ein- und Zweifamilienhäusern und der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund.

Es liegt auf der Hand, dass diese sinnvollen Kriterien bei der Analyse der Schule und der Nutzerinnen und Nutzern von Schule einen Einfluss auf das Leben in der Schule und auf ihre Leistungsfähigkeit haben. Eine herbe Enttäuschung ergibt sich allerdings dann, wenn man erkennt, dass diese Typologie nicht dazu führt, die Schulen entsprechend ihrer Zuordnung zu einem bestimmten Standorttyp mit unterschiedlichen Ressourcen zu versehen: Diese Typologie dient einzig und allein dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit bei Lernstandserhebungen durchzuführen.

Auch wenn man guten Willens ist, muss man sehen, dass hier die staatliche Handlungsrationalität wieder einmal durchschlägt, nämlich die Dinge und Prozesse im eigenen Zuständigkeitsbereich vorwiegend unter dem Blick einer Disziplinierung und Kontrolle zu sehen und weniger im Hinblick auf Unterstützungsmöglichkeiten.

Dies ist auch deshalb bedauerlich, weil in Politik und Verwaltung immer wieder die Schule in die Verantwortung genommen werden soll, wenn es um die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen geht. Dies betrifft den Umgang mit Migranten und Flüchtlingskindern, es betrifft die gesellschaftspolitische Frage der Inklusion, es betrifft den Umgang mit individueller Förderung und mit Heterogenität. Gleichgültig, welches Thema medial gerade aufbereitet wird (falsche Ernährungsgewohnheiten, zu wenig Bewegung, zu hohe Mediennutzung, politische Abstinenz, Werteerziehung etc.): Stets ist es die Schule, der die Lösung dieser Aufgaben zugeordnet wird.

Bei internationalen Vergleichen haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler festgestellt, dass diese Neigung in Deutschland stark verbreitet ist: politische und von der Politik erzeugte Problemlagen in der Gesellschaft als pädagogische Probleme zu sehen, wodurch sie leicht insofern entsorgt werden können, als man sie der Schule oder auch der außerschulischen Pädagogik zuschiebt und bestenfalls kleine Fördertöpfe dafür einrichtet.

Ein weiteres Problem, mit dem die Schule konfrontiert ist, ist ihre Allgemeinheit. Damit ist gemeint, dass es einen allgemeingültigen Lehrplan gibt, der auf Landesebene festgelegt wird und der keine Rücksicht darauf nimmt, wo die jeweilige Schule liegt, wie die Ressourcen dieser Schule sind, welche Lehrerschaft und welche Schülerschaft vorhanden ist.

Insbesondere gibt es keine Sozialraumorientierung im Hinblick auf die Inhalte, die die Schule zu vermitteln verpflichtet ist. Man hat zwar in den letzten Jahren mit der Unterscheidung von Kernlehrplänen versucht, durch die Festlegung nur eines bestimmten Prozentsatzes verpflichteter Inhalte eine gewisse Flexibilität bei der Gestaltung eines schulspezifischen Curriculums zu geben. Doch ist aus der Praxis der Schule zu hören, dass das Pflicht-Curriculum so umfangreich ist, dass nur wenig schulspezifische Gestaltungsmöglichkeiten bleiben.

Nun gibt es doch zwei Ausdifferenzierungen im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte bei den Lehrplänen als wichtigem politischen Steuerungsinstrument der Schule (Künzli u. a. 2013). So gibt es natürlich Unterschiede zwischen den Lehrplänen des Gymnasiums, der Real- und der Hauptschule, wobei Analysen gezeigt haben, dass der Realschullehrplan etwa ein ausgedünnter Gymnasiallehrplan ist.

Wie oben erwähnt, ist dies in demokratie- und bildungstheoretischer Hinsicht eigentlich nicht zu begründen, sondern hat mit der Durchsetzung spezifischer Gruppeninteressen zu tun.

Aber auch wenn man auf der Ebene derselben Schulform bleibt, ist die Allgemeingültigkeit eines einheitlichen Lehrplans über die unterschiedlichen Regionen des Landes hinweg ein reales Problem. Zum einen gibt es gute Gründe dafür, Sozialraumorientierung auch in inhaltlicher Hinsicht zu verstehen, das heißt, nach geeigneten Inhalten zu suchen, die dem betreffenden Sozialraum entsprechen.

Man muss allerdings auch sehen, dass es nach wie vor die Vision gibt, dass die Schule gleiche Aufstiegschancen für alle vermitteln soll. Dazu gehört unter anderem, dass der Lehrplan der Schule eben nicht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bloß verdoppeln darf: Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule auch eine völlig andere Welt kennenlernen, als sie sie ohnehin schon zu Hause erleben.

Daraus ergibt sich wiederum ein Widerspruchscharakter: Schule muss zum einen in der Gegenwart etwas vermitteln, was in der Gegenwart außerhalb der Schule und vor allen Dingen in der Zukunft der Schülerinnen und Schüler eine Relevanz haben soll. Schule muss Inhalte vermitteln, die sich von dem unterscheiden, was Heranwachsende ohnehin schon aus ihren familiären Kontexten kennen. Dazu gehört notwendigerweise, dass schulisches Leben auch im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte in eine gewisse Distanz zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler – und dies in emanzipatorischer Absicht – treten muss.

In ideologiekritischer Hinsicht wird man allerdings fragen müssen, inwieweit Wissensformen und Wissensinhalte auf bestimmte soziale Gruppen bezogen werden können. So ging vor einiger Zeit durch die Medien (Twitter), dass eine Kölner Schülerin die Vermittlung von Alltagskompetenzen in der Schule erwartet („Ich will lernen, was eine Kreditkarte ist“). Ein Rektor einer Duisburger Hauptschule wiederum wollte seinen Absolventen vermitteln, wie man mit Grundversorgung und Hartz IV umgeht.

Im Hinblick auf die Kölner Schülerin wird man verdeutlichen müssen, dass die Schule nicht die einzige Bildungseinrichtung und Sozialisationsinstanz ist und nicht die Aufgaben aller anderen Instanzen (etwa der Familie) übernehmen kann. Schule hat spezifische Aufgaben und kann nicht gleichzeitig die Familie ersetzen bzw. – wie oben angesprochen – alle gesellschaftspolitischen Probleme beseitigen. Immerhin gibt es in der Schule die Möglichkeit, in den letzten Klassen zumindest stundenweise solche Alltagskompetenzen zu vermitteln.

Auch die Entscheidung des Hauptschulrektors kann natürlich gute Gründe für sich in Anspruch nehmen, denn sie ist realitätsbezogen. Das Problem darin besteht, dass man mit einer solchen Entscheidung die Zukunftsfähigkeit einer jeglichen Bildung, was auch heißt, die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs, negiert.

Ein anderer Ansatz in dieser Hinsicht ist insbesondere von dem Erziehungswissenschaftler Gotthilf Gerhard Hiller entwickelt worden („Bildung von unten denken“; vgl. Baur u. a. 2004). Sein Ansatz ist zunächst ein gesellschaftskritischer:

„Nachdenken über Bildung erfolgt in der Regel in Metaphern der Steigerung, und Vorschläge für Bildungsreformen werden im Muster von besser, höher, effizienter und schneller gewoben. Dies liegt in der Natur der Sache: Bildung meint Höherentwicklung und Vervollkommnung, des einzelnen Menschen und der Gattung. Bildung zielt auf Selbstbestimmung, Befreiung, Herauslösung aus den hergebrachten Bindungen und Fesseln. Das Bildungssystem leistet viel zur Verwirklichung und Erweiterung dieses Freiheitsgewinns – und es trägt nicht wenig zur Verkehrung der Idee bei. Wenn es eine Erfolgsgeschichte von Bildung im Sinne von Befreiung gibt, ist sie durch eine Geschichte der Beschränkung dieser Freiheit, der Einengung des Verfügbarmachens begleitet, wenn nicht sogar davon überlagert.“ (so die Herausgeber des genannten Bandes, 9).

Es wird beschrieben, wie Hiller eine „bürgerliche Kolonialisierung der Lebenswelt von Kindern“ kritisiert, „die in Verhältnissen an den Rändern der Gesellschaft aufwachsen“. Es geht um eine Kritik an „kulturbürgerlich-idealistischen Vorstellungen von individueller Selbstverwirklichung und autonomer Lebensführung.“ (ebd.)

Deshalb interessiert er sich eher für prekäre und riskante Lebenslagen, es geht ihm eher um Durchkommen, Aushalten, Ertragen und Erträglichmachen. Es geht um eine solidarische Alltagsbegleitung von jungen Menschen in riskanten Lebenslagen, es geht ihm um Schulen im „Bildungskeller“.

Seine Fragen: Wie kann Schule ihre Zeit so strukturieren, dass sie eine erfüllte und erlebte Zeit für Schülerinnen und Schüler wird? Was ist Schulqualität unter dem Anspruch der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, wie kann sie erreicht werden? Welche Schulstrukturen sind förderlich für Kinder und Jugendliche, die eher zu den Verlierern im Schulsystem gehören? Wie reagiert Schule auf Armut von Kindern und Jugendlichen? Wie kann Schule ein Ort werden, an dem Kinder und Jugendliche Erfahrungen von Ausgrenzung und Demütigung überwinden können? Wie können Vereine die schulische Arbeit ergänzen und bereichern?

Einige Hinweise auf Antworten auf diese Fragen: Eine lerntheoretische Begründung findet dieser Ansatz in den oben erwähnten UNESCO Bericht (Delors 1996), denn man kann daraus schlussfolgern, dass ein Lernen im Sinne dieses Berichtes nicht nur im Klassenzimmer stattfinden kann, sondern eine Vernetzung der Schule mit anderen Lernorten fordert. (Doris Knabe in Baur 2004, 305). Hier kommt das Konzept der Kommunalen oder lokalen Bildungslandschaft mit seiner Vernetzungsidee einer solchen Schulkonzeption entgegen.

Für die Schule ergibt sich die Forderung nach Kompetenzen im zweifachen Sinne: nämlich im Verständnis von Fähigkeiten und Zuständigkeiten:

„Sie brauchen Kompetenzen für schulinterne Lehrplanarbeit, für kooperative Planung der gesamten Lernorganisation einschließlich zusätzlicher Förderangebote.“ (306).

Dies bedeutet insbesondere, die Form einer reduktionistischen Kontrolle entsprechend vorgegebener Standards zumindest in Grenzen zu verlassen, da durch diese Form der Leistungsüberprüfung von

Schule viele Handlungsmöglichkeiten und praktischen Ansätze, die erziehende und bildende Wirkungen haben können, nicht erfasst werden (Schulfeste, Klassenfahrten, Schüleraustausch, Schulgestaltung etc.). Wolfgang Mack (in derselben Publikation) beklagt, dass zwar das Prinzip der Sozialräumlichkeit in der Jugendarbeit und in der sozialen Arbeit intensiv diskutiert wird, die Schulpädagogik dies aber bislang bestenfalls am Rande aufgegriffen habe (340 f.)

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass eine aktuelle Internet-Abfrage zu einer „sozialräumlichen Schule“ bzw. zu „Sozialraumorientierung in der Schule“ kein einziges Ergebnis erbracht hat. Datum der Anfrage: 20.2.2018). Mack beklagt zudem, dass wichtige Prinzipien der Sozialpädagogik wie Aneignen, Gestalten, Ausprobieren, Verändern in der Schulpädagogik bislang zu wenig Beachtung gefunden hätten (344, vgl. auch Mack 2015).

Einen wesentlichen Grund dafür, dass die Suche nach einer Sozialraumorientierung von Schule keine Ergebnisse erbrachte, liefern Wolfgang Mack und Joachim Schroeder (in Kessl u. a. 2005, 338) selbst: „Schule und Sozialraum bilden ein Gegensatzpaar“.

Sie zeigen zum einen, dass sich notwendigerweise aus bildungstheoretischen Gründen die Schule in einer gewissen Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler befinden muss (siehe oben), erwähnen aber auch, dass es genau diese Distanz ist, die immer wieder Anlass zur Kritik gibt. So wurden immer wieder Schulkonzepte entwickelt wie etwa eine Stadtteil- oder Gemeinwesenschule, eine Nachbarschaftsschule, eine Straßenschule oder Konzepte wie das einer „Öffnung von Schule“, die diese Distanz überbrücken helfen sollten (338).

Ihre Forderung: „Schulentwicklung konzeptionell als Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften“ aufzufassen (339).

Diesem Vorschlag kommen sowohl Entwicklungen im Bereich der Schulpädagogik und der Schulentwicklungstheorien als auch im Bereich der kommunalen Bildungspolitik entgegen. Sie finden zum einen Anknüpfungspunkte in Schulprogrammen, in denen artikuliert wird, dass sich die Schule durchaus auf die sozialen und ethnischen Charakteristika ihrer Schülerschaft bezöge, dass in Abhängigkeit davon auch entsprechende außerschulische Kooperationspartner gesucht werden und dass insbesondere auch die Gestaltung der Schule selbst als sozialer Raum Berücksichtigung finde. (340)

Im Bereich der Kommunalpolitik erkennen die beiden Autoren eine zunehmende Sensibilisierung für die Rolle der Schule bei Prozessen sozialräumlicher Segregation. Sie sehen Tendenzen, in einer reformpädagogischen Tradition den städtischen Raum insgesamt als Lernort zu verstehen, was unter anderem auch einschließt, Unterricht außerhalb der Schule stattfinden zu lassen. Sie weisen darauf hin, dass die Schule selbst eine besondere Lebenswelt für Kinder und Jugendliche ist. Dies hat unter anderem die Konsequenz, dass man Schule und Lebenswelt nicht einander gegenüberstellt, sondern dass man registriert, dass jeder einzelne Mensch in der Stadt in unterschiedlichen Lebenswelten agieren kann.

Interessant ist die Typologie, die die beiden Autoren im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Lebenswelt formulieren:

– Schule mit speziellem Zielgruppenbezug (Mädchenschulen, Gymnasien, konfessionell gebundene Schulen etc.)

- Stadtteilschule mit Milieubezug durch lebensweltorientiertes Schulprogramm. Diese beziehen das Quartier in ihre Arbeit ein und verlagern das Lernen in den Stadtteil.
- Schule mit besonderem Profil. Zu einem solchen Schultypus gehört etwa die oben erwähnte Kulturschule.
- Indifferente Schulen mit einem ausgewogenen Verhältnis zu den Lebenswelten der Nutzerinnen und Nutzer. Diese Schulen haben keinen expliziten Bezug zu den Lebenswelten.
- Indifferente Schule mit einem prekären Verhältnis zwischen Schule und Lebenswelt. Diese Schule orientiert sich kaum oder gar nicht an Bedürfnissen und Interessen der Nutzerinnen und Nutzer. (345 f.)

Interessant ist, dass Hiller eine kleine Serie an Unterrichtsmaterialien entwickelt hat („Durchblick im Alltag“) das Schulen nutzen können, um der Anforderung der oben erwähnten Kölner Schülerin auf Vermittlung von Alltags-Kompetenzen entgegenzukommen. (Es findet sich etwa auch eine Information über den Umgang mit Kreditkarten darin).

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass das Konzept der Kulturschule versucht, diese Kritik an der Schulpädagogik aufzunehmen. Eine Kulturschule ist sozialraumorientiert unter anderem dadurch, dass sie vielfältige Kooperationen mit außerschulischen Partnern sucht. Die ästhetische Praxis, die ein Leitmotiv bei der Gestaltung einer Kulturschule ist, ermöglicht zudem innerhalb und außerhalb des Unterrichts die Einbeziehung vielfältiger Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Ebenso gibt es in diesem Schulkonzept eine starke Sensibilisierung für die Gestaltung des Raumes der Schule, eben weil die Schule als ästhetischer Erfahrungsraum gestaltet werden soll.

Kritiker haben allerdings darauf hingewiesen, dass man bei einem solchen Konzept darauf achten muss, dass es zu keiner Verschiebung der Schülerpopulationen in Richtung bildungsbeflissener Mittelschicht kommt.

11. Nonformale Bildung in der Stadt: Jugendarbeit, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik

Es ist eine neuere Entwicklung, dass der Begriff der Bildung im Bereich der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit gebräuchlich wurde. Auch hier spielt das oben zitierte Bundesjugendkuratorium mit seinen Stellungnahmen zur Bildung am Beginn des neuen Jahrtausends eine entscheidende Rolle. Aber auch dann noch gab es eine gewisse Reserviertheit im Bereich der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik, sich auf den Bildungsbegriff einzulassen. Man sah vielmehr in den Begriff der Erziehung bzw. der Betreuung als den geeigneteren Begriff für das eigene Arbeitsfeld an, und es gab durchaus nachvollziehbare Gründe für diese Skepsis.

Man erinnere sich, dass der Bildungsbegriff erst relativ spät, nämlich am Ende des 18. Jahrhunderts, Einzug in die Sprache der Gebildeten gehalten hat. Moses Mendelssohn, ein Zeitgenosse von Kant, sprach noch davon, dass Aufklärung, Kultur und Bildung „Neuankömmlinge in der deutschen Sprache“ seien. Bis tief ins 19. Jahrhundert verwendete man die beiden Begriffe Kultur und Bildung zu dem oft synonym.

Eingeführt war hingegen der Begriff der Erziehung, man sprach vom Zögling und verstand gerade in der Zeit der Aufklärung ein hierarchisches Verhältnis darunter, bei dem der Erwachsene einen ihm anvertrauten Kind oder Jugendlichen die notwendigen Anweisungen gibt und das vorgesehene Wissen vermittelt.

Dabei gab es in der Geschichte der Pädagogik auch einen Wandel des Erziehungsbegriffs, der sowohl mit der Entwicklung des Nachdenkens über das Erkenntnisproblem und der Wissensentwicklung als auch mit den sich entwickelnden Vorstellungen darüber, was Kindsein in der Geschichte bedeutet, zusammenhängt. Man weiß, dass im Zuge der Durchsetzung der Moderne nicht bloß die Zeit der Kindheit neu erfunden wurde (Aries), sondern dass auch die Zeit der Jugend als eigenständige Zeit der Entwicklung nicht nur neu entdeckt wurde, sondern sich mit der Zeit immer verlängerte. Man spricht von einem Moratorium, einer Vorbereitungszeit für das Erwachsenwerden, bei dem man gelegentlich davon ausgeht, dass sie bis in das dritte Lebensjahrzehnt andauert. Kindheit und Jugend sind also historisch veränderbare Begriffe, sodass auch die Umgangsweise mit Kindern und Jugendlichen einer historischen Entwicklung unterliegt.

Der Begriff der Bildung ist insbesondere von Wilhelm von Humboldt am Anfang des 19. Jahrhunderts verwendet und präzisiert worden, wobei die Besonderheit darin besteht, dass Bildung bei Humboldt sehr stark als Selbstbildung verstanden wurde. Auch dies macht verständlich, dass man aus der Sicht einer Pädagogik, die sich mit Kindern befasst, den Begriff der Bildung nicht als geeignet sah.

Heute hat es sich durchgesetzt, dass man von einem umfassenden Begriff von Bildung ausgeht, bei dem man sich bemüht, ihn von einer engen Anbindung an die Schule abzulösen. Man erinnere sich daran, dass auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in seinem Paragraf 11 von Bildungsformen im Bereich der Jugendhilfe spricht (sportliche, politische, kulturelle etc. Bildung). Dabei unterscheiden sich die Zielparagrafen im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in den einzelnen Schulgesetzen der Länder kaum wesentlich: Es geht stets um die Entwicklung der Persönlichkeit, wobei dieser Entwicklungsprozess immer in einem sozialen Kontext verstanden wird.

So sehr man nunmehr gute theoretische und vielleicht auch historische Gründe für einen solchen einheitlichen Bildungsbegriff finden kann, so sehr muss man allerdings davon ausgehen, dass in der

Praxis und durchaus auch in der wissenschaftlichen Reflexion unterschiedliche Wissenskulturen und Professionsverständnisse aufeinandertreffen. Denn wenn man bisher von Bildungspolitik gesprochen hat, meinte man im Wesentlichen Schulpolitik, bestenfalls noch die Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Außerschulische Jugendarbeit und sozialpädagogische Ansätze fanden hingegen im Bereich der Jugendpolitik statt.

Es gibt inzwischen ausufernde Debatten darüber, in welcher Weise sich soziale Arbeit und Sozialpädagogik unterscheiden. Eine inzwischen weithin praktizierte Lösung dieses oft scholastischen Streites besteht darin, beide Begriffe gleichzeitig zu verwenden: Soziale Arbeit/Sozialpädagogik.

Die historischen Ursprünge und die Geschichte der Schule, der Schulpädagogik und der Schulpolitik auf der einen Seite und der Sozialpädagogik und der Jugendhilfe auf der anderen Seite sind durchaus unterschiedlich.

Während sich die Geschichte der Schule durchaus bis in die griechische Antike zurückverfolgen lässt, allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Gedanke eines flächendeckenden Schulsystems bestenfalls 350 Jahre alt ist und die reale Umsetzung in Deutschland erst im 19. Jahrhundert systematisch angegangen wurde, ist die Geschichte der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik sehr viel jünger. Dies ist verbunden mit der Entstehung der sozialen Frage im Zuge der Industrialisierung, und dies verstärkt seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Es ging um Probleme der Kinderarbeit, der Vernachlässigung, des sozialen Elends, es ging um miserable Wohnverhältnisse, um eine nicht vorhandene soziale Absicherung bei Krankheit und Unfällen und um Fragen der Integration, die sich insbesondere in den Städten und Großstädten, die mit der Industrialisierung entstanden oder sich in dieser Zeit dynamisch weiterentwickelt haben.

Allerdings reicht die Geschichte der Problemlagen, mit denen sich die Soziale Arbeit befasst, sehr viel weiter zurück. Diese ist verbunden mit einer Geschichte der Armut (Geremek 1988) und den Aktivitäten, mit denen man der Armut und dem sozialen Elend begegnet ist. Im Wesentlichen waren es zunächst Philanthropie und Caritas, also eine Armenfürsorge vor dem Hintergrund einer christlichen Mitleidsethik. Es waren aber auch moralische Besorgnisse und Frage der Sozialhygiene, die entsprechende Initiativen seit dem 16. Jahrhundert verursacht haben (so Geremek 1988, 153 ff.). Eine weitere Entwicklungslinie betrifft die Versorgung von Findel- und Waisenkindern. Bekanntlich hat der Philosoph und Pädagoge Jean-Jacques Rousseau seine Kinder im Waisenhaus abgegeben, weil er davon überzeugt war, dass er kein guter Vater sein könnte. Pestalozzi kümmerte sich später wesentlich um solche Kinder und Kinder aus armen Verhältnissen und propagierte und praktizierte eine Erziehung zur Armut. Die heute wieder entdeckte Kinderklappe an entsprechenden Einrichtungen hat lange historische Vorläufer, etwa in Klöstern und Kirchen.

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich der Gedanke eines Sozialstaates, wobei es weniger Fragen des Philantropinismus waren, sondern eher die Sorge um mögliche Klassenseinandersetzungen angesichts der Stärkung sozialistischer und sozialdemokratischer Parteien. Dies war der Hintergrund für die Sozialgesetzgebung von Bismarck.

Parallel zu dieser Entwicklung entstand eine Sorge um die – vor allem männliche – Jugend. Es gab Beschwerden beim Militär darüber, dass die rekrutierten junge Männer charakterlich und gesundheitlich nicht in der Lage waren, ihren Militärdienst zu absolvieren. Man machte sich – wiederum vor allen Dingen im Kontext der Städte und Großstädte – Sorgen über die Verwahrlosung und Kinder- und Jugendbanden.

Dies lässt sich bei den ersten prominenten Ansätzen einer Sozialpädagogik erkennen, etwa bei Johann Hinrich Wichern, der nicht bloß im Bereich der evangelischen Kirche die Innere Mission erfunden und entwickelt hat, sondern seit 1833 mit seinem Rauhen Haus auch eine Modelleinrichtung für die von Verwahrlosung bedrohte Jugend begründet und betrieben hat (Tenorth 2000, 170 f.) Ähnliche Initiativen wurden später von dem katholischen Mainzer Bischof Ketteler sowie von Adolf Kolping im Rheinland realisiert.

Der Beginn einer staatlichen Jugendpolitik des Kaiserreiches hat also zunächst einmal disziplinarische Ursachen. Ein erstes Jugendwohlfahrtsgesetz wurde zu Beginn der Weimarer Republik im Jahre 1922 verabschiedet. Dieses Gesetz wurde mehrfach novelliert bis zu dem heutigen Entwicklungsstand eines Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In diesem Gesetz sind bis heute die beiden Quellen und Motivationen erkennbar: Es geht zum einen um disziplinarische Fragen, Fragen der Einmischung des Staates in die familiäre Erziehung, auf (man erinnere sich, dass das Grundgesetz in seinem Art. 6 die Priorität der Eltern bei Fragen der Erziehung formuliert, sodass jede staatliche Einmischung in Erziehungsfragen sehr gut begründet werden muss. Kernbegriff ist der Begriff des Kindeswohls). Es geht um soziale Kontrolle und Disziplinierung.

Zum anderen geht es um eine Pädagogik außerhalb der Schule, sodass sich ein spezifisches außerschulisches Pädagogikverständnis und Professionsprofil entwickelt hat, das sich lange Zeit und bis heute im Gegensatz zur schulischen Pädagogik versteht und definiert.

Auch dieses pädagogische Anliegen hat seine Wurzeln im frühen 19. Jahrhundert. Man erinnere sich, dass Friedrich Engels in Barmen sich mit seinem Vater zerstritten hat, weil dieser in einer neugebauten Textilfabrik Kinderarbeit vorgesehen hat. Seit dem späten 19. Jahrhundert wurde die pädagogische Dimension durch die vielfältigen gesellschaftlichen Reformbewegungen und insbesondere durch die Reformpädagogik unterstützt.

Der heutige Diskussionsstand dürfte in der Publikation des Bundesjugendkuratoriums (siehe etwa Münchmeier 2002) formuliert werden:

„Bei der notwendigen Modernisierung der Bildungslandschaft müssen alle Beteiligten einen umfassendes Bildungsverständnis zugrunde legen, das neben der formalen Bildung auch die im nicht-formellen und informellen Bereich erworbene Bildung umfasst. Denn angesichts der gesellschaftlichen Umbrüche und der stetig steigenden Anforderungen an Bildung und Ausbildung der Menschen an ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen, ihre Mobilität und Flexibilität, kann ein umfassender Bildungsprozess nicht mehr nur das Resultat von Wissensvermittlung im engeren Sinne sein.“ (so die damalige Jugendministerin Christine Bergmann im Vorwort zu Münchmeier 2002, Seite 7).

Dieser Publikation vorangegangen in eine kritische Auseinandersetzung des Bundesjugendkuratoriums mit der Bildungs- und Jugendpolitik der öffentlichen Hand, wie es das erste Positionspapier in seinem Titel bereits verriet: „Gegen den irrationalen Umgang der Gesellschaft mit der nachwachsenden Generation“ aus dem Jahre 2000.

Flankiert wurden diese Impulse durch die große umfassende Initiative „Forum Bildung“ der damaligen Bildungsministerin Bulmahn, in deren Rahmen vielfältige Impulse und Vorschläge entwickelt wurden für eine Reform des Bildungswesens von der Kindertagesstätte bis zur Universität. Ein Wermutstropfen bei dieser Initiative bestand allerdings darin, dass sie seit dem Jahre 2001, also

dem Jahr der ersten Veröffentlichung einer PISA-Studie, von einer eher unseligen PISA-Debatte überlagert wurde. Über die problematischen Folgen der Konsequenzen, die man aus der PISA-Studie gezogen hat, etwa ein überbordende Maß von Evaluationen und Monitoring-Prozessen sowie die Einführung eines Bologna-Systems an Hochschulen, bei dem man mit einer gewissen Berechtigung sagen kann, dass damit der Geist aus der Hochschule getrieben wird, wird inzwischen hinreichend oft und intensiv diskutiert.

Wichtige Impulse für die generelle Bildungsdiskussion stammen aus der Jugendarbeit. Dies gilt insbesondere für die außerschulische kulturelle Bildungsarbeit. Es geht um Prinzipien der Fehlerfreundlichkeit, der Freiwilligkeit, der Subjektorientierung, es geht um Prinzipien der Anerkennung und der Selbstwirksamkeit. Damit geht eine so verstandene Jugendarbeit durchaus über die seinerzeit emanzipatorischen Ansätze hinaus, bei denen etwa (bloß) von Lebensbewältigung die Rede war.

Auch die hier in diesem Text eine wichtige Rolle spielenden Konzepte einer Sozialraumorientierung wurden insbesondere im Kontext der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit profiliert und theoretisch vertieft.

Heute geht es darum, dass die unterschiedlichen pädagogischen Professionen und Institutionen ihre jeweiligen Stärken und Aufgaben nicht bloß theoretisch in einem gemeinsam vertretenen Konzept von Bildung unterbringen, sondern in der Praxis durch eine Kooperation sowohl der Fachkräfte als auch der betreffenden Institutionen auch realisieren.

Werner Lindner und Rainer Kilb sehen die Aufgabe der Jugendarbeit in einer Verbindung von Bildung, Lebensbewältigung und urbaner Kompetenz (in ihrem Beitrag „Jugendarbeit und Kommune“ in Kessl u. a. 2005, 355ff.).

Sie unterscheiden unter jugendbezogenen Nutzungsaspekten folgende Typen von Räumen und Regionen:

- Metropolitane Ballungsräume (Berlin, Hamburg, München etc.)
- großstädtische Verdichtungsräume (Hannover, Bremen, Stuttgart etc.)
- Einzugsbereiche mittlerer und kleiner Großstädte (Bielefeld, Augsburg, Freiburg etc.)
- ländlich-provinziell geprägte Regionen.

„In sämtlichen dieser Gebietstypen findet man jeweils eigene jugendkultureller Aktions-, Artikulations- und Kommunikationsformen, die mit wiederum spezifischen Arbeits- und Organisationsansätzen von Jugendarbeit korrespondieren. Darüber hinaus existieren jugendkulturelle Differenzen zwischen alten und neuen sowie zwischen norddeutschen, westdeutschen und süddeutschen Bundesländern.“(63)

Eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit muss berücksichtigen, welche Ressourcen, welche Möglichkeiten und welche Behinderungen jeweils der konkrete soziale Raum für die Lebensbewältigung und Bildung der Jugendlichen bereitstellen. Als übergreifendes Konzept verwenden Lindner/Kilb das Konzept einer „urbanen Kompetenz“ (64 ff.):

„'Urbane Kompetenz' bezeichnet das Vermögen, sich in modernen Sozialräumen, vorzugsweise aber in städtischen Räumen zurechtzufinden, zu leben und angemessen zu entfalten (...). Urbane Kompetenz zielt auf die dem Rückgewinn dieser Ressourcen, aber sie ergibt sich nicht quasi automatisch aus dem bloßen Vorhandensein möglichst vieler Gebäude und Menschen an einem Ort, sondern umschreibt die Art und Weise, sich miteinander in städtischen Räumen zu verhalten (...). Urbane Kompetenz entsteht in der Spannung von Risiko, Vielfalt und Sicherheit, die miteinander verbunden sind, denn es gibt keine Sicherheit ohne Risiko, keine Vielfalt durch Sicherheit. Es setzt die Fähigkeit voraus, in Ambivalenzen zu denken und diese zu ertragen. Auf der handlungspraktischen Ebene umfasst urbane Kompetenz (Handlungs-) Sicherheit, die aber nicht durch Polizei und Behörden, sondern durch Partizipation, Engagement, Diskurs und offene Konfliktregelung entsteht, die im weitesten Sinne einer „Kultur der sozialen Aufmerksamkeit“ entspricht. Dies setzt die Stadt als grundlegend konfliktvolle Möglichkeitsform voraus, als Ort des Neuen, das aus Konfrontation, Differenz und gleichzeitiger Empfindsamkeit entsteht, und sie revitalisiert die alten und neuen Utopien der Stadt; sie setzt auf ihre Produktivität aus Gegensätzlichem, Gleichzeitigem und Sichtbarem, auf die Stadt als offenen, einen frei zugänglichen, diskursiv besetzten Raum, als Markt der Möglichkeiten, Zentralort des Austausches von Meinungen und Waren.“ (364)

Aus diesem Verständnis urbaner Kompetenz entwickeln sie als zentrales Ziel, "die Veränderbarkeit und Gestaltarbeit der Stadt und ihrer Sozialräumen erfahrbar zu machen.“ (366)

Die Jugendarbeit hat dabei ein breites Spektrum unterschiedlicher Arbeitsformen zur Verfügung.

Arbeitsformen, Träger und Orte der Jugendarbeit

Lindner/Kilb (a.a.O.) unterscheiden die folgenden Grundformen der Jugendarbeit: Cliquesbegleitung, offene Kinder- und Jugendarbeit, mobile Kinder- und Jugendarbeit, Anlaufstellen in Jugendbüros mit einer einzelfall- und peerorientierten Arbeitsweise; Jugendkultur- und Jugendbildungsarbeit, kooperierende Angebote (im Zusammenhang mit der Ganztagschulentwicklung), aufsuchende Jugendsozialarbeit, selbstorganisierte Angebote von Jugendinitiativen, Vereins-, kirchliche oder verbandliche Gruppenarbeit.

Wenn man diese unterschiedlichen Arbeitsformen korreliert mit den unterschiedlichen, oben vorgestellten Siedlungstypen wird man feststellen, dass bestimmte Arbeitsformen nur möglich sind in bestimmten Ballungszentren.

Als wichtiges Thema der letzten Jahre hat sich die Notwendigkeit, aber auch das Problem einer Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule ergeben.

Während die Schule fest in der Hand des Staates ist – in Deutschland ist das Privatschulsystem wenig entwickelt –, sieht dies im Bereich des Außerschulischen anders aus. Hier gibt es zwar auch öffentliche Träger, insofern die Kommune viele Einrichtungen der Jugendarbeit und der Sozialpädagogik vorhält. Eine wichtige Rolle spielen allerdings auch freie Träger in einer bunten Trägerlandschaft. Es sind sowohl kirchliche, konfessionell gebundene Träger, es sind die

Wohlfahrtsverbände mit eigenen Einrichtungen, es ist eine Vielfalt im Bereich der Jugendverbände, es sind Bürgerinitiativen und zivilgesellschaftliche Organisationen, die entsprechende Angebote bereithalten. Es gibt feste Einrichtungen wie etwa Jugendfreizeitstätten und Jugendhäuser, es gibt aber auch mobile Angebote.

Das Kinder und Jugendhilfegesetz spricht von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von freien und öffentlichen Trägern, wobei das Subsidiaritätsprinzip, das seinen Ursprung in der katholischen Soziallehre hat, eine wichtige Rolle spielt: Probleme sollen so nah wie möglich dort bearbeitet werden, wo sie entstanden sind. Man geht davon aus, dass die Nähe zu den Problemlagen eine besonders effektive Form der Zusammenarbeit mit den betroffenen Menschen mit sich bringt.

Eine Besonderheit im Bereich der Jugendhilfe besteht zudem darin, dass man von einem gewissen Vorrang von freien Trägern gegenüber öffentlichen Trägern spricht. Das bedeutet, dass die Träger mit ihren Angeboten, bei denen eine weltanschauliche Pluralität (natürlich auf den Grundlagen des Grundgesetzes und der deutschen Rechtsordnung) ausdrücklich erwünscht ist. Auch dies ist ein wesentlicher Unterschied zur allgemeinbildenden Schule, die zu einer weltanschaulichen Neutralität verpflichtet ist.

Die Besonderheit besteht darin, dass die Autonomie von Trägern auch dann gesichert werden muss, wenn diese Träger mit öffentlichen Mitteln arbeiten.

Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Stadtentwicklung

Sozialpädagogik und Jugendarbeit haben offensichtlich größere Freiräume bei ihrer pädagogischen Gestaltung als die Schule, die verpflichtet ist, das vorgegebene Curriculum umzusetzen. Traditionell gehen die außerschulischen Arbeitsfelder sehr viel stärker auf die jeweils konkreten Lebensbedingungen der Menschen ein, weil es genau diese Lebensbedingungen sind, die prekäre Verhältnisse ausmachen und die einen wesentlichen Gegenstand ihrer Arbeit darstellen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass man sich aus der Perspektive der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik auch schon früh in die Stadtentwicklung eingemischt hat. So weisen historische Erkundungen dieser Traditionslinie etwa auf die angloamerikanischen Settlement Bewegungen hin. Es geht um gesellschaftliche und infrastrukturelle Missstände in bestimmten städtischen Quartieren, wobei entsprechend der amerikanischen Tradition immer wieder starke Akzente darauf gelegt werden, dass die Bürgerinnen und Bürger sich bei der Beseitigung solcher Problemlagen selbst beteiligen (Coelen u. a., 2017, 229f. unter Bezug auf Arbeiten von Oehler/Drilling).

In Deutschland hat man im Bereich der Gemeinwesenarbeit solche Initiativen aufgegriffen, wobei man Gemeinwesenarbeit als „dritte Methode“ der Sozialarbeit (neben Einzelhilfe und Gruppenarbeit) verstanden hat (so Dieter Oelschlägel in Fuchs 1988, 135).

In dieser Traditionslinie stehen auch die Debatten über Bildungslandschaften, wobei durchaus kritisch bemängelt wird, dass man bei diesem Konzept zu oft die Schule ins Zentrum der Debatten stellt.

Eine aktuelle Publikation stellt die Situation dar wie folgt:

„Wenn im Fokus lokaler Bildungslandschaften als Aspekt von „Stadttraumbildung“ (Bollweg/Otto 2015, 210) die Organisation und Konfiguration des lokalen Raumes als umfassende und anregungsreiche Bildungs- und Aneignungsformen und die Verbesserung der individuellen Teilhabe- und Verwirklichungschancen im Sinne der Ermöglichung sozialer Gerechtigkeit stehen, dann schließt dies auch die sozialpädagogischen Überlegungen zu den sozialen Lebenslagen, Zugängen, Mitbestimmungs- und Ermöglichungskontexten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein.“ (ebd., 236)

Es geht um ein Konzept von Bildungslandschaften, „die die räumliche Gestaltung des sozialen resp. städtischen Raums als Bildungsraum mit betrachten an (...)“ (237).

Auf dieser Basis werden Forschungsprojekte entwickelt, in denen man Möglichkeiten der Stadtentwicklung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Akteure und ihrer Interessen (Governance Ansatz) erkunden will.

Ein besonderes (professionspolitisches) Interesse dieses Projektes scheint dabei auch darin zu bestehen, eine mögliche Abseitsstellung der Sozialpädagogik bei den Debatten über Bildungslandschaften aufzuheben (239ff.).

12. Schlussbemerkungen: Urbane Bildung

Unter Bildung soll – wie oben ausgeführt – die Fähigkeit zu einer bewussten Lebensführung verstanden werden. Es geht also um solche Dispositionen der Persönlichkeit, die auch in Begriffen wie Lebenskompetenz (Bundesjugendkuratorium), Lebenskunst (etwa im Anschluss an Michel Foucault oder die Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung) und Lebensführungskompetenz angesprochen werden. Auch der im fünften Familienbericht verwendete Begriff der Daseinskompetenzen, der sich allerdings auf die erzieherische Wirkung der Familie bezieht, kann sinnvoll zur weiteren Präzisierung des Bildungsbegriffs verwendet werden.

Der Bildungsbegriff ist ein normativer Begriff, der sich an Vorstellungen von einem guten, glücklichen und gelingenden Leben orientiert, so wie sie seit der griechischen Antike entwickelt wurden. Zu dem Bildungsbegriff gehört eine Vorstellung von der Entwicklung der Persönlichkeit in ihren verschiedenen Dimensionen, es gehört dazu, mit den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft (Wirtschaft, Politik, Soziales, Kultur) souverän umzugehen.

Der Bildungsbegriff macht nur Sinn, wenn man seine emanzipatorische Zielrichtung, die seit seinem ersten Auftauchen rund um die Jahrhundertwende 1800 mit berücksichtigt. Denn Bildung meint das Gegenteil von Affirmation und Anpassung. Es geht um Mündigkeit, um die Entwicklung einer starken Subjektivität, wobei frühere Überdehnungen des Subjektbegriffs heute vermieden werden.

Der Sozialpsychologe Heiner Keupp verwendet in einer vergleichbaren Absicht etwa das Konzept der Salutogenese des israelischen Gesundheitsforschers Aaron Antonovsky, bei dem die Widerstandsressourcen einer Person (körperliche Resistenzbedingungen, psychische Ressourcen, materielle Ressourcen, psychosoziale Ressourcen) wesentlich sind. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Ansatz der „Kohärenzsinn“, die Fähigkeit nämlich, in seinem Leben Sinn zu entdecken oder zu stiften (siehe etwa Keupps Beitrag in Hafener 2005, 70 ff.) Es geht um die Stärkung des Subjekts, es geht um Selbstwirksamkeit, es geht um Fragen der Anerkennung und einer produktiven Lebensbewältigung.

Man kann also zum einen im Hinblick auf den Bildungsbegriff allgemeine Bestimmungsmerkmale feststellen, wie sie etwa an der schönen Formulierung eines „Lebens im aufrechten Gang“ (Ernst Bloch) festgemacht werden können. Man wird dann aber untersuchen müssen, wie dies unter jeweils konkreten Bedingungen und in konkreten Kontexten gelingen kann. Es gibt dabei immer ein Wechselspiel individueller (in Grenzen entwicklungsfähiger) Dispositionen und äußeren (ebenfalls in Grenzen gestaltbar) Ressourcen.

An dieser Stelle kommt das Attribut „urban“ ins Spiel. Denn Lebensgestaltung und Lebensbewältigung sind immer konkret und man wird davon ausgehen müssen, dass dazu vielfältige Kompetenzen bei der Analyse und Gestaltung der jeweiligen Umgebung notwendig sind.

Es wurde oben erläutert, dass sich zwar Urbanität zum einen auf die gegenständliche Gestaltung der Stadt bezieht, dass mit Urbanität aber auch eine bestimmte Form der Lebensweise verstanden werden kann. Lindner und Kilb zitieren in ihrem oben genutzten Beitrag den Soziologen und Stadtforscher Detlef Ipsen mit seiner schönen Aussage: „Urbane Kompetenz heißt städtisch mit der Stadt umzugehen.“ (365)

Dies bedeutet zum einen, dass man eine urbane Lebensweise (in Grenzen) überall pflegen kann, es geht um einen modernen Lebensstil (Becher 1990), der durch bestimmte Formen des Arbeitens, der Ernährung, des Wohnens, der Freizeitgestaltung, des Reisens bestimmt ist. Man kann allerdings leicht sehen, dass für die genannten verschiedenen Ausprägungen eines solchen Lebensstils Ressourcen notwendig sind, die nicht an jedem Ort gleichermaßen zur Verfügung stehen.

Nun lassen sich zwar verschiedene Ausprägungen eines urbanen Lebensstils auch im ländlichen Bereich praktizieren, doch ist es ungleich schwerer und für mancher Aktivitäten nahezu unmöglich, aufgrund einer mangelnden Infrastruktur all dies zu tun, was in der Stadt mit ihren Angeboten leicht möglich ist. Andererseits bietet der ländliche Bereich andere Formen zur Gestaltung des Lebens, die ebenfalls ihre besondere Qualität haben und die immer mehr Menschen dazu veranlassen, die Stadt zu verlassen.

Urbane Kompetenz bedeutet – so wie oben beschrieben –, mit den besonderen Möglichkeiten, aber auch Risiken und Gefahren der Stadt souverän umgehen zu können. Ich habe oben ausdifferenziert, was dies im Hinblick auf die verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen bedeuten kann. Den Unterschied zwischen dem Begriff der urbanen Bildung und dem der urbanen Kompetenz kann man etwa daran festmachen, dass der Bildungsbegriff den Kompetenzbegriff enthält, dass man aber den Kompetenzbegriff eher instrumentell verstehen kann, nämlich als Fähigkeit, bestimmte Aufgaben zu bewältigen, und dass mit dem Bildungsbegriff zusätzlich eine normative Zielkomponente – nämlich das Ziel eines guten und gelingenden Lebens – dazu kommt.

Urbane Bildung ist eine kritische Bildung, die – ähnlich wie in dem Konzept der Salutogenese, so wie es Heiner Keupp verwendet – Widerständigkeit als ein wichtiges Element erhält. Es geht nach wie vor um den Aspekt der Emanzipation, also einer Persönlichkeitsdisposition, die die eigene Person im sozialen Kontext sieht, sich dort verortet und die weiß, dass man die eigene Persönlichkeitsentwicklung immer in Relation zur Entwicklung geeigneter Kontexte sehen muss.

Dass dabei ein Kernelement eines solchen, vielleicht ambitioniert klingenden Bildungskonzeptes zunächst einmal die Bewältigung des Lebens auch in prekären Situationen gehören muss, wurde oben am Beispiel der Arbeiten von G. Hiller gezeigt.

Im Verständnis dieses Textes ist eine so verstandene urbane Bildung auch kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung meint mehr als eine im Moment sich verbreiternde Vorstellung, dass es hierbei nur um einen isolierten Umgang mit den Künsten geht. Denn auch ein solcher Umgang ist eingebettet in soziale Kontexte, in denen über Teilhabemöglichkeiten entschieden wird.

Das bedeutet, dass auch eine ästhetische Praxis eingebettet werden muss in die Reflexion dieser Kontexte, ganz so, wie es der Vorschlag zu einer Kritischen Kulturpädagogik (Fuchs/Braun 2017) enthält.

Im vorliegenden Text bin ich im Wesentlichen auf die pädagogischen Arbeitsfelder der Schule und der Jugendarbeit eingegangen. Während es für die Jugendarbeit inzwischen nahezu Standard ist, Sozialräumlichkeit als wichtiges Arbeitsprinzip mit einzubeziehen, ist dies zunächst einmal für die Schule ungleich schwerer.

Es stellt sich etwa das Problem, dass es allgemeingültige Lehrpläne gibt, die wenig oder gar nicht den

konkreten Sozialraum der Einzelschule berücksichtigen. Es wurde allerdings darauf hingewiesen, dass es gute demokratietheoretische und bildungstheoretische Gründe gibt, warum die Schule eine solche Allgemeinheit praktizieren muss. Es wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Reflexion der sozialen, gegenständlichen und ökonomischen Kontexte der jeweiligen Schule schon allein deshalb reflektiert werden müssen, weil diese wesentlich die Gestaltung der Schule beeinflussen. Es kommt also gerade bei der Schule darauf an, beide Dimensionen, eine notwendige Allgemeinheit der Bildungsinhalte und eine Berücksichtigung der je konkreten Rahmenbedingungen in eine Balance zu bringen.

Auch in diesem Zusammenhang zeigt sich, dass kulturelle Bildung mit ihrem Schwerpunkt auf ästhetische Arbeitsformen in der Lage ist, notwendige Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern (und möglicherweise auch bei Lehrerinnen und Lehrern) in Gang zu bringen, etwa Aspekte des Selbstwirksamkeitserlebens, der Förderung der Kreativität, der Selbstbehauptung, der Verbesserung von Teilhabemöglichkeiten und der Entwicklung eines Selbstbildes. Dies findet in besonderer Weise bei dem Konzept einer Kulturschule statt. Insofern ein Element dieses Konzeptes auch darin besteht, vielfältige Kooperationen mit außerschulischen Partnern einzugehen, verbessert eine solche Kulturschule auch die Möglichkeiten einer Eroberung und Aneignung des Sozialraumes. Eine Kulturschule in der Stadt leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der urbanen Bildung.

Literatur

- Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin: Akademie-Verlag.
- Bathelt, Harald/Glückler, Johannes (2002): Wirtschaftsgeographie. Stuttgart: Ulmer.
- Baur, Werner u. a. (Hrsg.)(2004): Bildung von unten denken. Bad Heilbrunn.
- Baum, Detlef (Hrsg.)(2007): Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Becher, Ursula (1990): Geschichte des modernen Lebensstils. München: Beck.
- Benevolo, Leonardo (1990): Die Geschichte der Stadt. Frankfurt/M.: Campus.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/Basel: Juventa.
- Berg, Christa (Hrsg.)(1987ff.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Blackbourn, David (2007): Die Eroberung der Natur. München: DVA.
- Bohn, Ralf/Wilharm, Heiner (Hrsg.)(2012): Inszenierung der Stadt. Urbanität als Ereignis. Bielefeld: transcript.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): Mensch und Raum. Stuttgart usw.: Kohlhammer.
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.)(2011): Räume flexibler Bildung. Wiesbaden: VS.
- Bourdin, Alain/Eckardt, Frank/Wood, Andrew (2014): Die ortlose Stadt. Bielefeld: transcript.
- Braudel, Fernand (1985): Sozialgeschichte des 15. – 18. Jahrhunderts. Bd. 1: Der Alltag. München: Beck.
- Breyvogel, Wilfried (Hrsg.)(1998): Stadt, Jugendkulturen und Jugendkriminalität. Bonn: Dietz.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.)(2004): Menschenrechte. Bonn: BpB.
- Burghardt, Daniel (2014): Homo spatialis. Weinheim/München: Beltz-Juventa.
- Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen: Frankfurt/M.: Fischer.
- Coelen, Thomas u. a. : Sozialpädagogik an der Schnittstelle zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung. Zeitschrift für Sozialpädagogik 3/17, 227 – 247.
- Corbin, Alain (1984): Pesthauch und Blütenduft. Berlin: Walgenbach.
- Delors, Jaques (1996): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied: Luchterhand.

- Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Deutscher Werkbund (Hrsg.)(1986): Schock und Schöpfung. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Dinzelbacher, Peter (Hrsg.)(1993): Europäische Mentalitätsgeschichte. Stuttgart: Kröner.
- Dirksmeier, Peter (2009): Urbanität als Habitus. Bielefeld: transcript.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Bonn: BMBF.
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Dux, Günter (2000): Historisch-genetische Theorie der Kultur. Weilerswist: Delbrück.
- Eagleton, Terry (1984): Ästhetik. Stuttgart: Metzler.
- Eckardt, Frank (Hrsg.)(2012): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: Springer.
- Eckardt, Frank (2014): Stadtforschung. Wiesbaden: Springer.
- Eckardt, Frank (Hrsg.)(2017): Schlüsselwerke der Stadtforschung. Wiesbaden: Springer.
- Endlicher, Wilfried (2012): Einführung in die Stadtökologie. Stuttgart: Ulmer.
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Wiesbaden: VS.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Frey, Oliver/Koch, Florian (Hrsg.)(2011): Die Zukunft der europäischen Stadt. Wiesbaden: VS.
- Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (2017)(Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wien: facultas.
- Fuchs, Max (Hrsg.)(1998): Kulturarbeit und Gemeinwesenentwicklung. Remscheid: IBK.
- Fuchs, Max (2001): Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen: Leske und Budrich.
- Fuchs, Max (2008): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, Max (2012): Kultur und Subjekt. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2016): Das starke Subjekt. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2017): Bildung und kulturelle Entwicklung des Menschen. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.)(2017): Kritische Kulturpädagogik. München: Kopaed.

- Fuchs, Max (2018): Die Technik, die Stadt und das Subjekt. (unveröffentlicht)
- Fuchs, Thomas (2000): Leib, Raum, Person. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Funke-Wieneke, Jürgen/Klein, Gabriele (Hrsg.)(2008): Bewegungsraum und Stadtkultur. Bielefeld: transcript.
- Geremek, Bronislaw (1988): Geschichte der Armut. München/Zürich: Artemis.
- Geschke, Sandra (2013): Doing Urban Space. Bielefeld: transcript.
- Gördel, Bettina-Maria (2016): Neue Steuerung im Schulsystem und ihre Konsequenzen für die Landesschulverwaltungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottdang, Andrea/Wohlfahrt, Regina (Hrsg.)(2010): Mit allen Sinnen. Leipzig: Henschel.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisationsforschung. Konstanz: UVK.
- Günzel, Stephan (Hrsg.)(2010): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Habermas, Jürgen (1971): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (1987): Neue Urbanität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno (Hrsg.)(2005): Subjektdiagnosen. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Häussermann, Hartmut/Siebel, Walter (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Hamilton, Anne/Sillen, Peter (Hrsg.)(2008): Die fünf Sinne. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hasse, Jürgen (2000): Unbedachtes Wohnen. Bielefeld: transcript.
- Hausknotz, Florentina (2011): Stadt denken. Bielefeld: transcript.
- Heinz, Werner (2015): (Ohn-)Mächtige Städte in Zeiten der Globalisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer/Backes, Otto (Hrsg.)(1998): Die Krise der Städte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herms, Eilert (hrsg.)(2001): Menschenbild und Menschenwürde. Gütersloh: Kaiser.
- Herrmann, Joachim (1987): Spuren des Prometheus. Leipzig usw.: Urania Verlag.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.)(1981): „Das pädagogische Jahrhundert“: Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.)(1982): Die Bildung des Bürgers. Weinheim/Basel: Beltz.

Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliche Kategorie. In: Das Argument 212, (1995), 817 – 846.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.)(2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Jaeggi, Eva (2013): Kritik der Lebensform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Johanek, Peter/Post, Franz-Joseph (Hrsg.)(2004): Vielerlei Städte. Der Stadtbegriff. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Jütte, Robert (2000): Geschichte der Sinne. München: Beck.

Jonas, Wolfgang/Linsbauer, Valentine/Marx, Helga (Hrsg.)(1969): Die Produktivkräfte in der Geschichte. Berlin: Dietz.

Kessl, Fabian u. a. (Hrsg.)(2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS.

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.)(2008): Schlüsselwerke der Sozialraumorientierung. Wiesbaden: VS.

Klein Gabriele (Hrsg.)(2005): Stadt.Szenen. Wien: Passagen.

Kleinschmidt, Harald (2002): Menschen in Bewegung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Kleinspehn, Thomas (1989): Der flüchtige Blick. Reinbek: Rowohlt.

Klinger, Cornelia (1995): Flucht, Trost, Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München: Hanser.

Köhler, Regine (2002): Ästhetische Erziehung zwischen Kulturkritik und Lebensreform. Hamburg: Dr. Kovac.

Koselleck, Reinhart (Hrsg.)(1990): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Laslett, Peter (1991; zuerst 1965): Verlorene Lebenswelten. Frankfurt/M.: Fischer.

Lichtenberger, Elisabeth (2011): Die Stadt. Von der Polis zur Metropolis. Darmstadt: WBG.

Lindner, Werner (1996): Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Opladen: Leske und Budrich.

Löw, Martina/Steets, Silke/Stoetzer, Sergej (2007): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Göttingen: V&R.
- Mack, Wolfgang (2015): Zur Sozialraumorientierung von Schule. In Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.)(20175). Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung, Bd. 1. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 88 – 115.
- Mennell Stephen (1988): Die Kultivierung des Appetits. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Muchow, Martha/Muchow, H.-H. (1978): Das Leben des Großstadtkindes. Weinheim: Beltz.
- Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg.)(2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Mumford, Lewis (1979): Die Stadt. Geschichte und Ausblick. München: dtv.
- Mumford, Lewis (1967): Mythos der Maschine. Wien: Europa-Verlag.
- Murray Schafer, Raymond (1988): Klang und Krach. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Neu, Claudia (2016): Neue Ländlichkeit. Eine kritische Betrachtung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte ApuZ 46 – 47/2016, 14. 11.2016, 4 – 9.
- Oesterdiekhoff, Georg (1997): Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oesterdiekhoff, Georg (2015): Psyche und Gesellschaft in der Entwicklung. Münster usw.: LIT.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.)(2008): Die andere Seite der bildung. Wiesbaden: VS.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.)(2018): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt.
- Parzinger, Hermann (2015): Die Kinder des Prometheus. Darmstadt: WBG.
- Pervin, Lawrence (2000): Persönlichkeitstheorien. München/Basel: Reinhardt.
- Plessner, Helmuth (1976): Die Conditio Humana. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pohl, Thomas (2009): Die entgrenzte Stadt. Bielefeld: transcript.
- Prell, Uwe (2016): Theorie der Stadt der Moderne. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Projektgruppe Alltägliche Lebensführung (Hrsg.)(1995): Alltägliche Lebensführung. Opladen: Leske und Budrich.

- Rapp, Michael/Heinz, Andreas/Meyer-Lindenberg, Andreas (2015): Machen unsere Städte unsere Psyche krank? In: Psyche im Fokus. Thema: Stress in der Großstadt. Heft 2/2015.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reinhard, Wolfgang (2004): Lebensformen Europas. München: Beck.
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Weinheim/München: Juventa.
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.)(1992): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8. Darmstadt: WBG.
- Rühle, Otto (1975): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/M.: Fischer.
- Saunders, Peter (1987): Soziologie der Stadt. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Schivelbusch, Wolfgang (2000): Geschichte der Eisenbahnreise. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schlaffer, Hannelore (2013): Die City. Springe: zu Klampen.
- Schott, Dieter (2014): Europäische Urbanisierung (1000 – 2000): Köln usw.: Böhlau.
- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schwendter, Rolf (1995): Reiche speisen, Arme essen. Wien: Promedia.
- Selle, Gert (1981): Kultur der Sinne. Köln: Dumont.
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Frankfurt/M.: Fischer.
- Sennett, Richard (1997): Fleisch und Stein. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sennett, Richard (1991): Civitas. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Siebel, Walter (2015): Die Kultur der Stadt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sieferle, Rolf Peter (1984): Fortschrittsfeinde? München: Beck.
- Stichweh, Rudolf (2010): Der Fremde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.)(2017): Handbuch Das starke Subjekt. München: Kopaed.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Weinheim/Basel: Juventa.
- Veith, Hermann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Frankfurt/M.: Campus.
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Welsch, Wolfgang (2012): Homo Mundanus. Weilerswist: Velbrück.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Frankfurt/M.: Syndikat.

Willis, Paul (1981): „Profane Culture“. Frankfurt/M.: Syndikat.

Willis, Paul (1991): Jugend-Stile. Hamburg: Das Argument.

Wulf, Christian (1997): Vom Menschen. Weinheim/Basel: Beltz.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.)(2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer.