



Gabriele Steffen

## BÜRGER-LERNEN.

### Bildung im städtischen Zusammenhang



Ob wir vom Lernen sprechen – dem Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen Kenntnissen und Fertigkeiten – oder von Bildung als dem umfassenden Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit der kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Welt: Beides hat viel mehr als oft bedacht mit stadträumlichen Verhältnissen zu tun. Und beides ist nicht auf ein bestimmtes Lebensalter beschränkt und nicht nur ein Thema für Spezialisten und institutionell Zuständige.

Wie kommt man überhaupt zum Lernen? Wo und wie lernen Menschen tatsächlich aus eigenem Antrieb – wo finden sie, außer in der Medienwelt, Stoff für ihr Interesse und ihre Neugier? Wo und wie ist Bildung für alle zugänglich? Wie und wo lernt man, mit Neuem, Unerwartetem und Fremdem umzugehen, überhaupt all das, was man in einer Zivilgesellschaft braucht?

„Für die Bürger von Denizli – sicher auch für Bürger anderer Städte – war Istanbul ein ferner Traum. Es galt als Privileg, die Istanbuler Trottoirs beschritten zu haben. Dort zu studieren war eine besondere Auszeichnung. Der Mensch wurde Mensch, indem er auf dem Markt – gemeint ist hier der Markt als Agora, als Forum – andere Menschen beobachtete, von ihnen lernte. Unter Menschen, sich wie Kieselsteine aneinander reibend, rieb man sich zum Menschen. 'Die Stadt schafft den Menschen', sagt man.“ (Bektas, 1998, S. 2002)

#### Lernen und Bildung sind ohne Stadt nicht zu denken

Die Stadt ist von ihrem Ursprung her ein Ort des Austauschs – von Waren, Dienstleistungen, Ideen und Kompetenzen. Sie ist damit ein ganz wesentlicher Ort und Nährboden für Bildung. Bildungseinrichtungen sind vor vielen Jahrtausenden dezidiert in den Städten entstanden: **Zum Lernen geht man in die Stadt.**

Die Stadt ist eine komplexe räumliche, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Organisationsform. Sie beruht auf Arbeitsteilung – zwischen Stadt und Umland und im Innern. Die Menschen dort spezialisieren sich auf bestimmte Tätigkeiten und tauschen diese untereinander und mit Auswärtigen aus. Die Erfahrungen werden auch in symbolischer Form weitergegeben. Dazu reicht es nicht aus, das zu können, was alle können. Man lernt nicht mehr bloß durch Zuschauen und Mitmachen. Lernen wird zu einer eigenständigen, aus dem Alltagszusam-

menhang herausgelösten Tätigkeit, für die es Spezialisten gibt, bestimmte Zeiten, Orte und Regeln, eigene Institutionen und Administrationen.

Andererseits ist die Stadt mit ihrer Vitalität, ihrem Umtrieb, ihren Versuchungen, ihrer Vielfalt und Dichte an Menschen, Aktivitäten, Lebensweisen und Kompetenzen immer wieder interessanter gewesen als die Schule und andere Bildungseinrichtungen. Lewis Mumford zitiert in seinem Buch über die Geschichte der Stadt den Brief eines besorgten sumerischen Vaters, der seinen Sohn vom Land zur Schule in die Stadt schickt – deren Zerstreuungen und Vergnügungen den Sprössling allerdings weit mehr interessieren als die Schule selbst. Der Brief ist mehr als 3.700 Jahre alt. (Mumford, 1979, S. 92)

#### Was haben Bildungseinrichtungen mit der Stadt zu tun?

In dieser langen Geschichte waren die verschiedenen Bildungseinrichtungen bei allem Eigenleben die längste Zeit auch räumlich eng in den städtischen Alltag eingebunden. Erst im Zuge der städtebaulichen Aufgliederung, die jeder einzelnen Nutzung und Funktion getrennte Bereiche zuweist, hat sich das Lernen aus der Stadt entfernt – zunächst an den Rand, dann nach draußen, oft in große Bildungszentren und auf die „Grüne Wiese“, in eigene Bereiche, die oft durch Abstandsflächen und Parkplätze abgeschottet, nur noch anfahrbar statt „zugänglich“ sind und Nicht-Zugehörigen kaum noch Einblick und Zugang ermöglichen. Der Schulweg mit dem Mama-Taxi statt zu Fuß heißt heute für viele Kinder, dass der letzte unbetreute Zeit-Raum für sie verschwindet. Der räumliche, soziale und kulturelle Kontakt zur Stadt ist keine Selbstverständlichkeit mehr.

Wer welchen Zugang zur Bildung hat, ob es Einblicke ins Lernen gibt, ob Bildung mit Stadt und Stadtteil zu tun hat



und öffentliche Aufmerksamkeit und Wirkung erreicht, hängt auch wesentlich von der räumlichen Organisation ab: von der Gestaltung einzelner Gebäude bis hin zu den Stadtstrukturen.

Bildung mitten in der Stadt und im Stadtteil: Dazu gehören städtebaulich integrierte statt isolierte Standorte, Zugänge an allgemein benutzten Wegen, so dass viele im Zuge alltäglicher Erledigungen dort vorbeikommen; neugierig machende Einblicke; aber auch Öffnung für die Bedürfnisse und Aktivitäten des Stadtteils, ein konkret wahrnehmbarer Nutzen und Engagement für das Städtische und Aufmerksamkeit für neue Synergien zwischen Wirtschaften und Lernen. Dann sind Nutzer und Beschäftigte beim Kommen und Gehen und durch vielfältige Erledigungen im öffentlichen Raum präsent, Anwohner und Passanten haben alltäglichen Einblick in die Arbeit, angrenzende Betriebe leben von der entstehenden Nachfrage.

## Eine gute Schule kann Kristallisationspunkt im Stadtteil sein

Auch wenn Bildung nicht nur ein Thema für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und nicht auf „Bildungseinrichtungen“ beschränkt ist: Gute Schulen haben eine immense Bedeutung. Das wissen wir aus zahlreichen Stadtteilentwicklungsprojekten, gerade im Programm „Soziale Stadt“, das für Stadtteile mit „besonderem Entwicklungsbedarf“ gedacht ist, in denen sich soziale und städtebauliche Probleme häufen und gegenseitig verstärken. Ganz besonders wichtig ist die Grundschule als einzige Gesamtschule unseres Schulsystems, in der fast alle Kinder eines Stadtquartiers gemeinsam lernen – sofern sie nicht einer Förderschule zugewiesen oder von ihren Eltern auf einer als attraktiver eingeschätzten Schule anderswo angemeldet werden.

Wo die Mehrzahl der Kinder einen Migrationshintergrund hat, die Eltern zu großen Anteilen auf Transfereinkommen angewiesen sind und nur über wenig materielles, soziales und kulturelles Kapital verfügen, stellen sich für die Schulen besondere Anforderungen. Viele schaffen es in bewundernswerter Weise, nicht nur ihren Schülerinnen und Schülern nachholend und ausgleichend die verpassten Bildungs- und Lebenschancen zu eröffnen. Viele entwickeln darüber hinaus noch ein besonderes Profil, so dass sie auch für Eltern Anziehungskraft entwickeln, die Wahlmöglichkeiten haben – etwa durch Instrumentalunterricht für Grundschulkindern. Viele öffnen ihre Räume für andere, so dass sie für ganz unterschiedliche Bedürfnisse, Aktivitäten und Gruppen fast rund um die Uhr (und nicht nur zu den beschränkten Schulzeiten) nutzbar sind. So kann die Schule zum Stadtteilzentrum werden, das auch die „bildungsfernen“ Eltern als ihren Raum betrachten, zum Kristallisationspunkt im Stadtteil. Oft wird sie zum kulturellen Zentrum und Motor für das sozialräumliche öffentliche Leben, indem sie Anforderungen und Chancen aus dem Stadtteil aufgreift und zu ihrer Sache macht.

Gute Schulen können über Zu- oder Wegzug von Familien, über Integration oder Segregation der Stadtgesellschaft mitentscheiden. Sie sind nicht lediglich eine „Wohnfolgeeinrichtung“, sondern eher eine Voraussetzung dafür, dass Menschen dort wohnen und arbeiten können und wollen. Leider ist es oft einfacher, für ein kurzfristig originelles, „innovatives“, aber vielleicht nicht ganz so bedeutsames Projekt Fördermittel zu erhalten als für eine gute Schule, da die Schule ja zu den Pflichtaufgaben zählt.

## Die Stadt als Lern-Netzwerk

Bildung ist nicht auf ein bestimmtes Lebensalter begrenzt. Gerade das Alter bietet für viele die Gelegenheit zu selbstbestimmter Bildung und zur Weitergabe eigener Erfahrungen und Zeit an andere. Bildung kann an vielen Orten stattfinden und ist daher nicht an „Bildungseinrichtungen“ und an die Grenzen institutioneller Zuständigkeit gebunden. Dazu gehört auch das alltägliche, selbstgesteuerte und organisierte Lernen.

Meine Behauptung: Es gibt viel mehr Räume und Orte fürs Lernen, mehr Zeit, Wissbegierige und Menschen, die anderen

### Beiläufiges Lernen: Wie man zum Lernen kommt

#### Lernorte

- Unentdeckte Lernorte
- Arbeitsstätten
- öffentliche Einrichtungen
- Stadteleinrichtungen
- Kultur-Orte

Mehrzweckorte mit Lernangeboten, Lernen als Markt – private Anbieter, Bildungseinrichtungen und ihr Kontakt zum Stadtteil, Third places: neue Modelle für Lernorte  
Lernen, wo die Zeit lang wird, Lernen mobil  
Lehren und Lernen in der Öffentlichkeit  
Lernen im öffentlichen Raum, Straßen und Plätze, Kristallisations- und Treffpunkte, Einblicke und Zugänge

#### Wege

Stadtrundgänge, -fahrten, -erkundungen, Lernparcours

#### Grenzüberschreitungen

#### Verknüpfungen

Lernstadtplan, Lernmarkt, Lernfest  
Lernläden, LLL-agencies, Wissens-/Expertenbörsen

#### Zeiten

Tageszeiten, Wochentage, Jahreszeiten, Lebenszeiten, Alltag und Fest

#### Lernsituationen

Ungewohntes Lehrpersonal, neue Lerngruppen, Arbeitsformen, alle wollen und können lernen

#### Sinneserfahrungen

#### Medien

Zeitung, Rundfunk: lokales Radio und TV, elektronische Medien, Internet



etwas vermitteln können, es gibt viel mehr Ressourcen, als gemeinhin wahrgenommen wird – vorausgesetzt, wir nehmen nicht nur herkömmliches Lernen in den Blick: ein Lernen, das an eigens dafür vorgesehenen Orten und zu vorgeschriebenen Zeiten stattfindet, in homogenen Lerngruppen und mit einem klaren Kompetenzgefälle zwischen Laien und Profis; ein Lernen, das pädagogisch definiert, in „Fächer“ sortiert und medial vermittelt ist, linear und lehrgangsartig verläuft, klar getrennt ist von anderen Aktivitäten, insbesondere von der Arbeit, vom „Ernstfall“, und das als spezielle Aktivität eine Angelegenheit von Spezialisten und eine rein staatliche Veranstaltung bleibt.

In einer früheren Studie (Steffen, 1999)<sup>1</sup> habe ich dafür plädiert, die ganze Stadt als ein Lern-Netzwerk zu verstehen, das ein breites Spektrum an auch informellen Lerngelegenheiten umfasst und aus dem jede und jeder sich ein eigenes „Curriculum“ zusammenstellen kann.

Dies beginnt beim „beiläufigen“ Lernen im öffentlichen Raum: Als nicht zweckbestimmter, für alle gleichermaßen zugänglicher Raum des Austauschs und der Begegnung ist er der Ort der Auseinandersetzung mit Neuem, Fremdem, Ungewohntem, auch der Ort, an dem die Regeln des zivilen öffentlichen Umgangs immer wieder neu erworben werden; der Ort, an dem alle mit einer Vielfalt von Menschen, Aktivitäten, Nutzungen in Berührung kommen (vgl. Feldtkeller, 1994).

Zu diesem Netzwerk gehören ferner Lernorte, die zu einem guten Teil noch unentdeckt sind: Arbeitsstätten – Werkstätten, Betriebe, Läden, Ateliers, vielfältige Dienstleister –, öffentliche Einrichtungen wie Rathaus, Polizeiposten und Feuerwehr; Stadtteileinrichtungen vom Kinderladen bis zum Bürgerzentrum; Kulturorte – wie Theater, Konzerthaus oder Museum, die sich durch öffentliche Proben, Workshops oder Projekte für die Öffentlichkeit öffnen. Mehrzweckorte mit Lernangeboten, bei denen Lernen ein Teil des Programms ist: Altenbegegnungsstätte und Mädchentreff, Stadtbücherei und internationale Vereine; private Anbieter, die Lernen und Lehren als Markt organisieren; und natürlich ebenso die Bildungseinrichtungen im engeren Sinne mit Kontakt zum Stadtteil. Ich denke an neue Modelle für Lernorte, die sich nicht nur am Modell des Klassenzimmers orientieren, sondern etwa auch an dem des Cafés (wie Internet- oder Philosophiecafés), des Kaminzimmers, des Salons, der Kneipe, der Werkstatt oder des Ladens. Ich denke an Lernen an Orten, wo die Zeit lang wird – im Wartezimmer oder Wartezonen, auf dem Bahnhof oder im Zug. An mobile Angebote, die zu den Menschen kommen; und an Lehren und Lernen in der Öffentlichkeit – oder an Ansätze, wo die ganze „Stadt als Schule“ aufgefasst und genutzt wird (vgl. Ward, 1998; Carr/Lynch, 1969).

Zu diesem Netzwerk gehören auch andere Zeiten für das Lernen, nicht nur die hierfür traditionell vorgesehenen: Tages-

zeiten wie Frühstückstreff, Lern-Aperitif oder Bildungsnacht; Wochentage wie Marktgespräche oder Sonntags-Matinee; Jahreszeiten wie Frühjahrsakademie, Sommerschule oder Winternachts-Angebote; natürlich alle Lebenszeiten; und Alltag ebenso wie die Erfahrung, dass man Lernen auch feiern kann. Ferner neue Lernsituationen: Ungewohntes Lehrpersonal wie Kinder, Jugendliche, Flüchtlinge, Ältere; neue Lerngruppen, alters-, kultur-, berufs- und hierarchieübergreifend zusammengesetzt; neue Arbeitsformen, besonders solche, die Anschluss an die Arbeitswelt schaffen, wie Jobs, Praktika, Werkstätten; es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass alle lernen wollen und können, sogar die von der Gesellschaft schon Aufgegebenen.

Dieses Netzwerk lässt sich durch unterschiedliche Wege erschließen: temporär wie bei Stadtrundgängen, -fahrten, -erkundungen und -rallyes oder dauerhaft zum Beispiel in Form eines Geschichtsparcours oder Wissenschaftspfads. Es braucht sich nicht auf die eigene Stadt zu beschränken, sondern kann und sollte Grenzen überschreiten: interkulturelles Lernen vor Ort, das die vielen in einer Stadt vorhandenen Kompetenzen (z.B. von Menschen anderer Muttersprache) nutzt und in gemeinsamen Projekten, in wirklicher Zusammen-Arbeit mit Partnerstädten umsetzt.

Und es lässt sich schließlich erschließen und unterstützen durch Angebote und Orte, die Verknüpfungen herstellen: der Bildungsstadtplan, der die Möglichkeiten sichtbar macht; Lernmarkt und Bildungsfest, die das Thema in die Öffentlichkeit tragen; Lernläden, Wissens- und Expertenbörsen in bürgerschaftlicher Trägerschaft, die Orientierung und Beratung anbieten sowie unterschiedliche Nachfragen und Kompetenzen zueinander vermitteln; und durch Mainstreaming, das bei allen anderen Aktivitäten auch den Beitrag zu Lernen und Bildung im Blick hat.

## Die Stadt der kurzen Wege – was Bildung hervorbringt

Heterogenität wird aller Voraussicht nach zunehmend das Zusammenleben prägen. In der kommunalen Praxis macht man immer wieder die Erfahrung, dass es in den einzelnen Stadtteilen ganz unterschiedliche Bereitschaften gibt, sich auf Neues, auch Fremdes einzulassen, von großer Offenheit bis zum organisiertem Widerstand – ob es um eine Unterkunft für jugendliche Wohnungslose oder für Asylbewerber geht oder auch nur eine neue Buslinie oder einen Spielplatz. Dabei lässt sich feststellen, dass es für ein auskömmliches Zusammenleben, den Umgang mit Fremdem und auch mit Konflikten eine ganz wesentliche Rolle spielt, ob in einem Stadtteil nur Wohnen und Wohnfolgeeinrichtungen oder auch andere vielfältige Nutzungen vorhanden sind – zivilgesellschaftliche Nutzungen ebenso wie solche der lokalen Ökonomie (Steffen/Weeber+Partner, 2004). Zur Bildung gehört auch Zugang zur Arbeitswelt und Teilhabe an wirtschaftlichem Austausch.

<sup>1</sup> Zu einem Netzwerk des Lernens vgl. auch Alexander, Christopher u.a. (1995): Eine Muster-Sprache. A Pattern Language. Wien. (Or.: A Pattern Language. Towns - Buildings - Construction. New York 1977)



In einer Wohnsiedlung – zumal bei aufgelockerter Bebauung – kann sich meist nur ein sehr begrenztes Angebot an „Wohnfolgeeinrichtungen“ halten, das kaum Wahlmöglichkeiten bietet. Tagsüber sind nur Bewohner und kaum Berufstätige oder gar „Fremde“ dort, andere kennen den Stadtteil oft nur vom Hörensagen.

Eine Vielzahl und Vielfalt an auch informellen Bildungsgelegenheiten, die auf kurzem Wege erreichbar sind, entwickelt und trägt sich am ehesten in Stadtquartieren mit kleinteilig organisierter funktionaler Vielfalt, bei denen die Nutzungsmischung auch planungsrechtlich abgesichert ist. Eine Voraussetzung für die Tragfähigkeit von Infrastruktur – bis hin zum ÖPNV – ist eine nicht zu geringe Größe und Dichte des Stadtteils. Durch Arbeitsstätten im Stadtteil und Nutzungen von stadtteilübergreifender Bedeutung ist dieser zu unterschiedlichen Zeiten belebt und die Anwesenheit von Fremden eine Selbstverständlichkeit.

Deswegen können auch Stadtstrukturen Lernen und Bildung fördern oder andererseits behindern: im Blick auf die Möglichkeiten für alle, einfachen Zugang zu vielfältigen Lernorten und Bildungsgelegenheiten zu haben, aber auch im Blick auf die Fähigkeit der Stadtstrukturen selbst, sich neuen Anforderungen entsprechend umbauen zu lassen, integrationsfähig und konfliktfähig zu sein.

Was das bedeutet, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen – der großen Konversionsmaßnahme in der Tübinger Südstadt, dem Städtebaulichen Entwicklungsbereich Stuttgarter Straße/Französisches Viertel. Hier ist auf ehemaligem Militärgelände ein kleinräumig funktionsgemischter Stadtteil hoher Nutzungsdichte entstanden unter den Leitgedanken

- Offenheit für Vielfalt – kleinteilige Nutzungsmischung, bei Neubauten dient mindestens das Erdgeschoss für gewerbliche Nutzungen,
- Kompaktheit und Dichte als Voraussetzung für die „Stadt der kurzen Wege“,
- Verbindung von Alt und Neu – Umbau und Umnutzung auch früherer Militärbauwerke,
- öffentlicher Raum, Straßen und Plätze mit hoher Aufenthaltsqualität – als Ort für den städtischen Alltag,
- Parzellierung und Nutzerorientierung statt Herstellung von Großkomplexen durch Bauträger – Veräußerung der Grundstücke zu festen, vom Gutachterausschuss bei der Stadt festgelegten Marktpreisen ganz überwiegend an private Baugruppen mit weitgehend freier Gestaltungsmöglichkeit auf individuell zugeschnittenen Bauparzellen.

Das auf selbstorganisierte Baugruppen zugeschnittene Angebot führt zu großem und anhaltendem Interesse bei Leuten, insbesondere auch bei Haushalten mit Kindern, die sonst ein Einfamilienhaus in der weiteren Umgebung der Stadt erwerben würden. In den kleinteilig angelegten Quartieren ist in

Neu- und Altbauten eine beachtliche Vielfalt kleinster, kleiner und mittlerer Unternehmen ganz unterschiedlicher Couleur und privat getragener kultureller und sozialer Angebote entstanden. Dazu gehören Werkstätten, Büros, kreative und freie Berufe, qualifizierte Dienstleister, Medienanbieter und Bildungsträger, Existenzgründungen der Migrantenökonomie, Pflegestützpunkte, Sprachschulen, das High-Tech-Unternehmen ebenso wie die Schreinerwerkstatt, Fahrraddynamohersteller und Loretto-Klinik, Gastronomie und Beschäftigungsträger – und viele weitere Orte, die auf ihre Weise zur Bildung des Stadtteils beitragen.

Die Ausweisung als städtebaulicher Entwicklungsbereich versetzte die Stadt in die Lage, auch eine vielfältige öffentliche Infrastruktur zu fördern, die ihresgleichen sucht. Die Französische Schule, als innovativ-ansteckende Schule im Quartier entwickelt, war von Anfang an ein Anziehungspunkt, eine weitere Stadtteilschule entstand in einem gemischt genutzten Neubau mit Wohnen und Gewerbe, ein Tanz- und Schulsportzentrum in Trägerschaft zweier Vereine, die gesamtstädtische Volkshochschule zog in eines der früheren Mannschaftsgebäude um (vgl. Feldtkeller, 2001; Steffen, 1997).

„**Die Stadt' kann nicht alles machen – alle zusammen machen die Stadt**“ war ein Motto. Ein solches Projekt, bei dem Wohnungen, Arbeitsplätze, kulturelle und soziale Infrastruktur mit ungezählten Bildungsmöglichkeiten und ein ganzes kompaktes und gemischtes Stadtquartier durch Bürgeraktivität geschaffen werden, ist auch ein Lernprozess und Bildungsprojekt – für Bürger, Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit.

## Bürger-Lernen – Stadtentwicklung als Bildungsprozess

Die Stadt ist auch Handlungsfeld – zum Beispiel für bürgerschaftliches Handeln. Alle Formen des Engagements – die eher traditionellen in kommunalen Gremien, Vereinen, Verbänden, bei Kirche und Feuerwehr, die Arbeit in Selbsthilfegruppen, in Geschichtswerkstätten, Bürgerinitiativen, bei gesetzlich geregelten und neuen Formen der Bürgerbeteiligung, in neuen Bürgerprojekten – sind mit vielfältigen Bildungsprozessen verbunden, die von ganz praktischem Lernen bis zu komplexen Formen reichen. Solche befriedigenden Lernerfahrungen im Zusammenhang mit der Erfahrung, konkret etwas bewegen zu können, sind wahrscheinlich mehr als bisher angenommen ausschlaggebend für die Bereitschaft, sich zu engagieren; diese hängt zunehmend von der Möglichkeit ab, nicht nur etwas für andere zu tun, sondern auch selber davon zu profitieren, Subjekt des eigenen Handelns zu sein. Dabei können auch Lernen und Bildung selbst wieder zum Gegenstand bürgerschaftlichen Handelns werden.

Die Stadt und der eigene Stadtteil sind nicht zuletzt wichtiger Bildungsgegenstand und Ressource für Bildungsprozesse. Sie zu kennen über den gewohnten Aktionsradius hinaus, sich mit



ihrer Geschichte, ihrer Entwicklung, ihrer Bedeutung, wichtigen Nutzungen und Personen, Verwaltung und kommunalpolitischen Prozessen auseinanderzusetzen, ist Teil einer umfassenden Bildung und Verankerung in der Gesellschaft (Steffen/Dichanz, 1999). Auch Kinder und Jugendliche, die heutigen und künftigen Stadtbürger, interessieren sich für ihre Stadt – selbst für Luftbilder, Pläne und Modelle sowie grundsätzlich für eine ernsthafte Arbeit, wenn sie diese als sinnvoll erleben, wenn sie zu konkreten Produkten führt und wenn sie Folgen, auch für die „offizielle“ Stadtentwicklung, hat.<sup>2</sup>

In der Fachdebatte besteht große Einigkeit darüber, dass Stadtentwicklung heute nur noch kooperativ zu denken ist: in fachübergreifender Zusammenarbeit und als gemeinsames Projekt von Politik und Verwaltung, Privatwirtschaft und Zivilgesellschaft. Die Praxis bleibt dahinter noch sehr oft zurück. Fach- und zuständigkeitsübergreifendes Arbeiten, vertikale und horizontale Integration, das Zusammenbringen von gebauter und gelebter Stadt („investive und nicht-investive Maßnahmen“) stoßen nach wie vor auf Probleme – durch Beharren auf Zuständigkeiten, Revierabgrenzungen, selbstreferenzielle Systeme mit je eigenen Kulturen, Sprachen und Funktionslogiken nach dem Motto „mehr desselben“ (Watzlawick, 1983, S. 27ff). Beteiligung gelingt nicht von alleine. Und geteilte Verantwortung im Rahmen neuer Governance-Strukturen geht über das Mit-Reden hinaus (Steffen, 2005, S. 142-145, 148). Bürgerengagement, Beteiligung und Mitverantwortung sind ein fundamentaler Bildungsprozess für alle Beteiligten.

Zur urbanen Bildung gehören das Zurechtfinden in den vielfältigen Herausforderungen und auch sinnliche Erfahrungen im städtischen Leben, Kontakt zur Arbeitswelt und Teilhabe an auch wirtschaftlichem Austausch, die Möglichkeit, sich Räume erobern und aneignen zu können, auch selbstorganisierte und „wilde“ Formen des Lernens – und der Umgang mit Differenz, mit Fremdem und Fremden: mit Menschen anderer Herkunft, anderer Generationen und anderer Lebensweisen, denen man nicht durch persönliche Bindungen verpflichtet ist, die Anschauung sozialen Verhaltens, das Einüben der Regeln des zivilen Umgangs, die Möglichkeit, etwas auszuprobieren, auch Grenzen zu erleben, die von anderen gesetzt werden. Zur urbanen Bildung gehört auch das Handeln als Stadtbürger, das Wissen über die Stadt und den Stadtteil, das Verstehen, wie eine Stadt funktioniert.

**Zum Schluss:** Menschen – nicht nur die ohnehin Bildungsgewohnten – lernen gerade dann aus eigenem Antrieb, wenn ihnen eine Sache im wahrsten Wortsinne nahegeht, wenn sie in einer zunehmend unbegreifbaren Welt etwas begreifen und bewegen können, wenn sie konkret etwas davon haben. In der Stadt übersetzen sich die globalen Herausforderungen

in persönliche Betroffenheiten und Handlungsmöglichkeiten vor der eigenen Haustür. Es geht hier um ein Projekt, das herkömmliche Fach- und Institutionengrenzen überschreiten und Pädagogik, Soziales, Kultur, Wirtschaft, Finanzen und Stadtplanung zusammenbringen muss: im Blick auf das Recht aller auf Bildung, auf Arbeit und auf einen Platz in der Gesellschaft, im Blick auf städtische Strukturen, die dies fördern, aber auch im Blick auf die ganz elementare Aufgabe der Stadt: den Umgang mit Neuem, Fremdem, die Bereitschaft zum Kennen-Lernen in ziviler Form immer wieder neu einzuüben, als existenzielle Alternative zur Abschottung und zum Ausschluss ganzer Gruppen aus der Gesellschaft der Besserverdienenden und (Besser-)Wissenden.

Gabriele Steffen

Geschäftsführerin Weeber+Partner, Institut für Stadtplanung und Sozialforschung, Stuttgart/Berlin, Erste Bürgermeisterin a.D. (Tübingen)

## Quellen:

- Bektas, Cengiz (1998): Ein anderes Istanbul gibt es nicht. In: Stadt-Bauwelt 139, S. 2002-2009.
- Mumford, Lewis (1979): Die Stadt. Geschichte und Ausblick. 2 Bde. München, S. 92 (Original: The City in History, 1961).
- Steffen, Gabriele (1999): Bürger-Lernen. Die Stadt als Fundament der Lerngesellschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. von Günther Dohmen. Bonn, S. 269-329.
- Alexander, Christopher u.a. (1995): Eine Muster-Sprache. A Pattern Language. Wien. (Or.: A Pattern Language. Towns - Buildings - Construction. New York 1977).
- Feldtkeller, Andreas (1994): Die zweckentfremdete Stadt. Wider die Zerstörung des öffentlichen Raums. Frankfurt/New York.
- Ward, Colin (1978): Das Kind in der Stadt. Frankfurt/M., v.a. S. 177.
- Carr, Stephen/Lynch, Kevin: Where Learning Happens. The City of the Future as a School. In: The National Elementary Principal XLVIII (April 1969), S. 44-51 (The Education Digest Sept. 1969, S. 9-12).
- Steffen, Gabriele u.a., Weeber+ Partner (2004): Integration und Nutzungsvielfalt im Stadtquartier. Stuttgart und Berlin. (Verbundforschungsprojekt EVALO, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung i.R. des Forschungsprogramms „Bauen und Wohnen im 21. Jahrhundert“).
- Feldtkeller, Andreas (Hrsg.) (2001): Städtebau: Vielfalt und Integration. Neue Konzepte für den Umgang mit Stadtbrachen. Stuttgart/München.
- Steffen, Gabriele (1997): Urbanität und nachhaltige Stadtentwicklung – Stadtbau am Beispiel der Tübinger Südstadt. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 6. Forum, Haus auf der Alb: Stadt mit Zukunft: energiebewusst und urban, Bad Urach/Stuttgart, S. 93-103.
- Steffen, Gabriele/Dichanz, Horst (1999): Lernort Gemeinde – Schulen in der Stadt. FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen (VorLAuf – Weiterbildendes Studium zur Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen, Modul 1 / 2).
- Watzlawick, Paul (1983): Anleitung zum Unglücklichsein. München.
- Steffen, Gabriele (2005): Bürgermitwirkung, Initiativen, Projekte. In: Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen; Weeber, Rotraut, Weeber, Hannes, Kähler, Gert (2005): Baukultur! Informationen – Argumente – Konzepte. Zweiter Bericht zur Baukultur in Deutschland. Hamburg (in der Veröffentlichung keine individuelle Namensnennung).

Jacobs, Jane (1963): Tod und Leben großer amerikanischer Städte. Berlin/Frankfurt/M./Wien (Or.: The Death and Life of Great American Cities, New York 1961).

<sup>2</sup> Vgl. FRISCHE BLICKE auf die Stadt. Stadt-Bilder, Stadt-Modelle, Stadt bauen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft. Ein Modellvorhaben der Nationalen Stadtentwicklungspolitik. [http://www.nationale-stadtentwicklungspolitik.de/cfn\\_007/nn\\_457184/Content/Projekte/FrischeBlicke/frische\\_blicke.html](http://www.nationale-stadtentwicklungspolitik.de/cfn_007/nn_457184/Content/Projekte/FrischeBlicke/frische_blicke.html)