



Prof. Dr. Jens S. Dangschat

Bildung im Stadtraum – ein Beitrag zur integrierten Stadtentwicklung?



Wir leben in Europa im Übergang von einer Industrie- zu einer Informations- und Wissensgesellschaft, weil die Grundlagen des Wirtschaftens immer seltener materielle Güter, sondern Ideen und Fiktionen, Informationen und deren Verarbeitung, Dienstleistungen und die Produktion von Images bilden. In diesem Zusammenhang sind eine Reihe von Statements in den Umlauf geschickt worden, um diesen Übergang zu beschleunigen und zu verbreitern: Wissen sei der Rohstoff der Zukunft; Wissen veralte zunehmend rascher, daher sei ein lebenslanges Lernen notwendig; die Produktion von Wissen (gepaart mit Kreativität) sei die einzige Möglichkeit, im internationalen Wettbewerb mithalten zu können; Wissen sei die beste Voraussetzung gegen Verarmung und soziale Ausgrenzung.

Was ist „Wissen“ in einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft?

Wenn man für einen Moment aus dem modischen Argumentationsgang heraustritt, wird man schon ein wenig skeptisch. Sind die Menschen der vergangenen Jahrhunderte denn ohne Wissen ausgekommen? Wie entstanden die Kathedralen, die Kunstwerke, die Brücken und Wasserleitungen? Wie lernte man, mit dem Feuer umzugehen, wie kam man dazu, Stahl herzustellen oder Autos zu bauen? Alles ohne Wissen?

Sicherlich kaum. Was ist denn dann das „neue Wissen“, das strategisch entwickelt und ständig runderneuert werden muss? Was ist daran so fundamental anders? Neu in der aktuellen Sichtweise auf „Wissen“ ist, dass davon ausgegangen wird, dass explizites Wissen zunehmend in Produktionsprozesse integriert wird, woraus neue Branchen des Dienstleistungssektors entstehen. Diese ‚knowledge based industries‘ beschäftigen sich mit der Herstellung, Nutzung und Organisation von Wissensbeständen. Diese Einbindung und Entwicklung sei die Basis für Wachstum und Wohlstand.

Mit diesem Verständnis von Wissen wird der Fokus nahezu ausschließlich auf natur-, technik- und ingenieurwissenschaftliches Wissen gelegt, das sich für Wirtschaftsprozesse instrumentalisieren lässt (daher auch die Förderung der MINT-Fächer in der Forschungs[förderungs]politik), während soziales Wissen und traditionelle, insbesondere den Alltag prägende Wissensvorräte übergangen, negiert und damit auch entwertet werden. Gerade das Alltagswissen zeichnet sich eben nicht durch Verfallsdaten aus, sondern vermehrt sich als Lebenserfahrung über die Zeit.

Ich werde mich in der Folge zuerst kritisch mit vier zentralen Thesen der aktuellen Debatte um Wissen, Bildung, Wettbe-

werbsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt beschäftigen, bevor ich im zweiten Teil des Beitrages deren Beeinflussbarkeit auf der Ebene der Stadtquartiere im Rahmen von Stadt(teil-)entwicklung diskutieren werde.

These 1: Wissen ist der Rohstoff künftiger wirtschaftlicher Entwicklung. Wer kaum andere Rohstoffe besitzt (Öl, Gas, seltene Erden etc.), muss umso mehr auf die Produktion von Wissen achten, muss Bildung und Ausbildung fördern!

Volkswirtschaften haben sich traditionell von einer agrarischen über eine industrielle zu einer dienstleistungsbasierten Wirtschaft entwickelt – dieses lässt sich empirisch über Wertschöpfungen und Beschäftigungszahlen zeigen¹. Mit der wirtschaftlichen Basis haben sich aber auch die Gesellschaften verändert – hinsichtlich des Bildungsniveaus und ihrer Inhalte, hinsichtlich der Art der Beschäftigung, der Arbeitszeiten sowie der Bedeutung, welche die Arbeit für die Beschäftigten hat („vom Lohnerwerb zur Selbstverwirklichung“). Mit einer veränderten Arbeitswelt veränderten sich zudem die Wertvorstellungen und die Lebensweisen (vom Entstehen von Freizeit über die strikte Trennung von Arbeit und Freizeit bis hin zur Verschmelzung von Arbeits- und Freizeit in modernen, selbstbestimmten, intrinsisch motivierten Dienstleistungsberufen). Erzwang die Industriearbeit eine Taktung nach objektiver Zeit rund um die Uhr (im Gegensatz zur Orientierung an Tages- und Jahreszeiten in den feudalen Gesellschaften), so wird heute die Zuverlässigkeit gleichartiger genormter Tätigkeiten („Mann ist Mann“) durch Individualität, Entscheidungsfreude

¹ Der fundamentale Unterschied zwischen den Industriestaaten (so werden sie immer noch genannt) und den Ländern der ‚emerging markets‘ ist, dass dort die Industrialisierungsphase mit der des Übergangs zur Dienstleistungsökonomie zeitlich zusammenfällt. Ob und welche Art von Industrialisierung stattfindet, wird jedoch im Wesentlichen durch globale Kapitalverwertungsinteressen bestimmt.



und Verantwortung ersetzt. Damit gehen nicht nur veränderte Inhalte, sondern vor allem neue Mengen und Prozesse der Wissenserzeugung und -vermittlung einher.

These 2: Um wirtschaftlich überleben (und sich im Arbeitsmarkt behaupten) zu können, ist ein lebenslanges Lernen notwendig!

Wie oben bereits angedeutet, wird in diesem Zusammenhang das Verständnis von „Wissen“ deutlich auf solche Wissensformen reduziert, welche moderne Produktions- und Dienstleistungsprozesse unterstützen. In diesem Bereich herrschen in starkem Maße noch Forderungen vor, während die klassischen (Aus-)Bildungseinrichtungen allenfalls in ersten Pilotprojekten darauf reagiert haben. In diesem Zusammenhang ist von „neuen Bildungsräumen“ oder noch weitgehender von „Lernlandschaften“ die Rede. Solche Zugänge setzen neue Pädagogikkonzepte, Vermittlungsformen und Lernraumgestaltungen in Schulen voraus und brechen mit der Vorstellung, dass das Lernen (als Frontalunterricht) standardisiert vermittelt werden kann. Stattdessen wird auf eigenständige und -verantwortliche Formen des Aneignens von Wissen gesetzt, was zum einen die Lernmotivation erhöht und zum anderen vor allem das „Wie“ des Lernens gegenüber dem „Was“ des Lernens betont.

Was im Vorschul- und Schulbereich langsam versuchsweise eingeführt wird, findet in den Hochschulen noch kaum Beachtung. Im Erwachsenenbereich müssten in verstärktem Maße entsprechende flexible Formen der Lebensarbeit entwickelt werden. In diesem Zusammenhang wird eine Erhöhung der Erwerbsquote von Frauen angestrebt und durch Hilfen zum Wiedereinstieg nach der Baby- und Kinderpause sowie finanzielle Anreize unterstützt. Diese Strategie ist in jedem Fall volkswirtschaftlich kostengünstiger als Zuwandernden die Grenzen zu öffnen und für sie neue Infrastrukturen zu erstellen und vor allem Maßnahmen zu deren Assimilation vorzunehmen. In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung nach Work-Life-Balance aufgestellt worden – allerdings sind die Anreizsysteme und die Instrumente, Männern zumindest vorübergehend die Möglichkeit zu geben, Reproduktionsarbeit zu leisten (und entsprechende Lernprozesse zu durchlaufen), weniger ausgeprägt und zudem in weiten Teilen der Gesellschaft kaum akzeptiert.

These 3: Neues Wissen entsteht nur durch gezielte Förderung von Kreativität

Spätestens seit dem Hype um Richard Floridas Thesen zu den drei „T“ (Technologie, Talent und Toleranz) stehen die ‚creative industries‘ im Fokus der Stadtentwickler und Marketing-Manager. Kreativität ist eine Transformation von Ideen in einen anderen Lebens- oder Wirtschaftsbereich. Meist geht es jedoch nicht nur um „Kreativität an sich“, sondern um deren Umsetzung in wirtschaftlich relevante innovative Prozesse oder Produkte. So wird das Entstehen von ‚vibrant quarters‘ stark gefördert und hinsichtlich der Tourismuswerbung eben-

so genutzt, wie aus ihnen die Pioniergebiete künftiger Gentrifizierungen entstehen (sollen).

Die ‚creative industries‘ gehören zu den Branchen, in denen der soziale Wandel am intensivsten angetrieben wird. In diesem Bereich wird der künstlerisch Unternehmende zum Vorbild urbaner Gesellschaften, die/der auf eigene Rechnung arbeitet, sich selbst organisiert und motiviert, kreativ und spontan ist, Arbeit und Freizeit verschmelzen lässt und feste Arbeitszeiten ablehnt, sondern eher darauf wartet, bis die Muse küsst resp. arbeitet, weil das Arbeiten in Projekten fixe Abgabetermine setzt.



Abb. 1: „Vibrant Quarters“ – hier in Liverpool (Foto: Kerstin Rietz)

These 4: Wissen schützt vor Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Ausgrenzung

Fakt ist, dass Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und/oder ohne berufliche Ausbildung deutlich zu den Risikogruppen der Arbeitslosigkeit, der Armut und der dauerhaften Verfestigung von Armut gehören. Wenn es sich zudem um Menschen mit Migrationshintergrund handelt, dann steht der Erwerb der deutschen Sprache an erster Stelle. Spracherwerb und Bildung sind in diesem Personenkreis besonders wichtig, insbesondere auch dann, wenn diese konzentriert in sog. „sozialen Brennpunkten“ leben (s.u.). Umgekehrt sind jedoch Spracherwerb, Bildungstitel und eine berufliche Ausbildung keine Garantie für Integration über den Arbeitsmarkt, wenn offene Stellen (zudem auf niedrigerem Qualifikationsniveau) fehlen, wenn diese Gruppen diskriminiert werden resp. als Drittstaat-Angehörige über geringere Rechte beim Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen verfügen. Man kann in diesem Fall also nicht von gewährter Chancengleichheit sprechen.

In der Folge wird daher von einem breiteren Verständnis von Wissen, Wissensvermittlung und Bildung die Rede sein müssen: Bildung und Wissen – auch jenseits des Arbeitsmarktes und der Wettbewerbsfähigkeit von Nationalstaaten und Regionen. Erst eine Erweiterung des durch den dominanten Diskurs eng geführten Verständnisses von Wissen, Bildung und deren Vermittlung ist es möglich zu betrachten, welche Arten und Inhalte von Wissen auf der Ebene von Stadtvierteln mit



welcher Zielsetzung vermittelt werden können und/oder sollten. Zusätzlich ist aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen bei „Bildungsräumen“ an neue Formen des Informations- und Wissenstransfers zu denken, weniger hierarchisch und gerichtet, stattdessen selbstbestimmt und selbstverantwortlich (many-to-many communication).

Der Stadtteil als Bildungsraum

Ganz traditionell galt das Wohnumfeld als Lebens- und Lernraum; es war der Streif- und Erlebnisraum von Kindern und Jugendlichen, der Beobachtungsraum der älteren Menschen durch die Betrachtung des Straßenraumes, aufgelehnt auf der eigenen Fensterbank. Er war zudem der Raum des „Sehen- und Gesehen-Werdens“ der Flaneure. Es war der Raum sozialer Kontrolle und kollektiver Verantwortung und Hilfe – es war der Ort der Nachbarschaft.

Heute wird Bildung in Institutionen bisweilen an anderen Orten als dem Wohnort vermittelt. Dabei geht es noch immer vorwiegend um vorgefertigte, standardisierte Lerninhalte (Module); es geht um Input und Output, weniger um den Outcome. Zentralabitur und PISA-Berichte sorgen für nationale oder europäische Konformität, fördern die Verschulung und machen es jedoch immer schwieriger, auf einzelne Talente, Kreativität und Lerngeschwindigkeiten einzugehen. Bildung wird offiziell noch verwaltet. Aus Sicht der Verwaltung hat die Orientierung an Zielen der Gerechtigkeit immer eine Gleichbehandlung zur Folge: Gleich ausgestattete Schulen mit gleichem Lehrplan und Lernzielen treffen jedoch auf unterschiedliche Bildungs-Milieus, unterschiedliche „Bildungsferne“, auf unterschiedlich günstige Lernklimata. Administrativ bestimmte Lernstätten sind administrativen Gebieten zugeordnet – nach Zuständigkeiten der Schulräte und Bildungsministerien, nach Gemeinde- und Stadtteilgrenzen. Statistiken über Lernerfolge sind ebenfalls an administrative Territorien gebunden, die ebenfalls die offiziellen formal definierten Einzugsbereiche bestimmen.

Diese Eindeutigkeiten und territorialen Festlegungen stehen jedoch im Widerspruch zu den „Lernlandschaften“, welche aktuell im Mittelpunkt pädagogischer Innovationen stehen. Dahinter steht zudem eine veränderte Sichtweise auf das, was unter Raum zu verstehen ist: entweder ein eindeutig bestimmbarer geografischer Raum mit seinen über Statistik erhobenen „Inhalten“ (Containerraum) oder ein Raum, der durch Interaktionen unterschiedlicher Dichte geprägt ist, durch Relationen zwischen Menschen und Dingen (gebaute Umwelt, Wohnbau- und Infrastrukturen etc.) (relationaler Raum).

In solchen durch soziale Beziehungen, verbale und nonverbale Kommunikation bestimmten Räumen kann und soll vor allem ein selbstbestimmtes Lernen stattfinden. Nicht mehr von oben nach unten wird vorgeschrieben, was zu lernen sei, sondern Lernende werden dahingehend pädagogisch unterstützt, he-

rauszubekommen, wie man lernen könnte. Wenn die These richtig ist, zumindest für bestimmte Teile des Wissens ein lebenslanges Lernen pädagogisch zu stützen, geht es vor allem darum zu lernen, wie man sich die notwendigen Informationen aneignet und daraus ein fundiertes Wissen weiterentwickelt.

Seit das Internet den Kinderschuhen entwachsen ist, haben die Generationen der Kinder und Jugendlichen gelernt, sich die für ihr Leben zentralen Informationen aus dem Netz zu „saugen“ und zu dem für sie relevanten Wissen zusammenzusetzen. Dass auf diese Weise auch soziale Netze entstehen können, können sich die meisten der älteren Generationen jedoch nicht vorstellen. Unter den „Netzbewohnern“ ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders hoch (vgl. Schachtner 2010), was sich in Teilen dadurch erklären lässt, dass die eigene Identität anonymisiert oder bewusst manipuliert werden kann und so diskriminierte Jugendliche diesen Vorurteilen und Vorverurteilungen entgehen können (vgl. Hugger 2010).

Wo Bildung und integrative Stadtentwicklung am notwendigsten ist, ist es auch am schwierigsten

Gemäß der oben diskutierten vierten These sind Anstrengungen im Bildungsbereich gerade dort am notwendigsten, wo der Stadtteil durch bildungsferne Gruppen geprägt ist. In diesen „sozialen Brennpunkten“ sind jedoch die Lehrenden und die Schüler nur allzu leicht überfordert, weil die notwendigen Rahmenbedingungen sehr oft nicht gegeben sind. Auch das pädagogische Verständnis kann den Spagat zwischen „Verordnung von oben“ und „Wie kann ich bildungsfern sozialisierte Menschen für Bildung interessieren?“ nicht wirklich bewältigen. Das beginnt schon bei der Frage, warum eigentlich ein unbedingtes Deutsch-lernen-Müssen die Voraussetzung aller Integration sein muss, während für hoch qualifizierte arbeitslose Jugendliche und Jung-Erwachsene aus Spanien gute Englischkenntnisse (und fachlich in Deutschland dringend gebrauchte Kenntnisse) ausreichen?

Selbst wenn man unhinterfragt den Deutschkurs als sine qua non betrachtet: Ist die Form der Vermittlung wirklich dazu geeignet, den davon betroffenen Zuwanderungswilligen Bildung näherzubringen? Müssen nicht gerade hier innovative Pädagogikkonzepte entwickelt und in die Mainstream-Praxis umgesetzt werden?

Und hinsichtlich der oftmals sehr schlechten Schulerfolge derer, die in Deutschland aufgewachsen sind, die kein Problem haben, sich in Deutsch zu verständigen: Wie werden die motiviert, zu lernen? Indem man sie für die Hauptschule empfiehlt, d.h. für eine Pädagogik, die auf die Vielfalt der Ursachen für Lernschwäche mit einem frontal vermittelten, stark strukturierten minimalisierten Wissensangebot antwortet, anstatt individuell notwendige Räume für unterschiedliche Lernmög-



lichkeiten, -geschwindigkeiten und -formen freizuschaukeln und zu entwickeln? Generell gesprochen: Nur zu leicht führen Überforderungen und Sachzwänge zu kontraproduktiven, die Probleme verschärfenden Lösungen.

Was bedeutet dies nun für Lernräume, die im Rahmen einer integrierten Stadt(teil)entwicklung entstehen sollen, Lernräume, bei denen zumal das Lernziel diffuser ist als das in Schulen? Was sind also die integrationsunterstützenden Lernziele? Vordergrundig ist es einfach: Gelungene Integration, d.h. Menschen, die einander als „fremd“ empfinden, sollten Ebenen des Gemeinsamen entwickeln. Die Wissenschaft sagt, dass Brücken zu den „Anderen“ gebaut werden und dass die schwach ausgebildeten Kontakte zu den „Anderen“ verstärkt werden sollten.

Machen es sich die Planenden solcher Vermittlungen nicht zu leicht, indem sie vor allem ihre eigenen Vorstellungen einer gelungenen Integration in den Mittelpunkt stellen: vorbehaltloses Begegnen, offenes Kommunizieren, Lernen voneinander, beiderseitige Akzeptanz und schließlich Übernahme der Werte – natürlich bei gleichzeitiger Beibehaltung von Individualität und Gruppenidentität? Können das, wollen das alle anstreben? Kann es nicht subjektiv gute Gründe dafür geben, genau das nicht zu wollen und zu tun? Sind es nicht gerade die bildungsnahen und staturhöher eingestuften Personen, die dies zwar könnten, aber nicht wollen und daher aus den gemischten Gebieten fortziehen, zudem ihre Kinder dort einschulen, wo der Lernerfolg gesichert ist und auf all jene herabschauen, die mit ihrer ihnen aufgelasteten Integrationsarbeit weniger gut bis schlecht zurechtkommen?

Eine Bildungslandschaft Stadt(teil)entwicklung sollte also, wenn sie denn die Stadtteilbewohnenden gleich welchen Hintergrundes darin unterstützen möchte, sich für die „Anderen“ zu öffnen, fünf Punkte erfüllen:

- Es sollte erkannt werden, dass eine „Bildungslandschaft Stadtteil“ aus mehreren Feldern besteht, die ihre jeweilige Eigenlogik hinsichtlich der Art und der Intensität des Sich-Begegnens sowie deren Verbindlichkeit haben, so dass eine Normierung hinsichtlich einer einheitlichen Vorstellung von Integration kontraproduktiv ist. Jedes der integrationsrelevanten Felder hat eine eigene Logik, ein eigenes Verhältnis aus standardisierbarem Wissen und individueller Spontaneität, die es nicht nur zu berücksichtigen gilt, sondern es sollten auch Erfahrungen damit erarbeitet werden, wie die Lern- und Wissensprozesse in den unterschiedlichen Feldern aufeinander bezogen werden können.
- Ein Stadtteil ist keine dörfliche Gemeinschaft, denn wie uns Hans-Paul Bahrtd bereits in den 1970er Jahren gelehrt hat, ist jede Stadtgesellschaft durch eine partielle Integration geprägt, d.h., sie setzt auch Parallelgesellschaften voraus. Aufgabe einer integrativen Stadt(teil)entwicklung ist es daher, diese Parallelität aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen und Fähigkeiten erst einmal zu akzeptieren,

um die jeweiligen Gruppen dann darin zu unterstützen, diese Parallelgesellschaft an ihren Berührungspunkten und Schnittstellen (im Treppenhaus, im Öffentlichen Raum, in den Schulen, am Arbeitsplatz, bei Planungsprozessen) zivil zu gestalten. Weiterhin ist ein Verständnis dafür aufzubringen, dass dieses umso schwieriger ist, je kulturell ferner sich die Gruppen fühlen – trotz offensichtlich gemeinsamer eingeschränkter finanzieller Situation und niedrigen formalen Bildungsniveaus.

- Das Lernen sollte an Pädagogik-Konzepten orientiert werden, die neugierig auf Informationen, Lust auf das Zusammensetzen dieser Informationen zum Wissen macht. Selbstbestimmte, spielerische Formen, das Lernen „nebenbei“ sollten daher im Mittelpunkt stehen.
- Bei der Umsetzung sollte berücksichtigt werden, dass zwischen sozialen Gruppen, aber auch innerhalb dieser unterschiedliche Kulturen der Kommunikation und des Lernens bestehen. Bevor man diese in einem emanzipatorischen Übereifer auf die eine der Leitkultur bringt, sollte man im ersten Schritt die Vielfalt (und deren Daseinsberechtigung aufgrund der dahinterstehenden Prozesse) akzeptieren, herausarbeiten und erst dann zur Diskussion stellen. Schließlich sollten in diesem Zusammenhang die bevorzugten Kommunikationsmedien und -wege wahrgenommen und beschritten werden. Das ist nicht nur ein „Abholen“ von den Positionen, sondern vermittelt den notwendigen Respekt vor anderen Sozialisierungserfahrungen.
- Von zentraler Bedeutung ist jedoch, mit welcher Zielsetzung und innerhalb welcher Strategie das Instrument „Lernlandschaft Stadtteil“ eingesetzt wird. Ist es ein Feuerlöschmittel zum Kampf in sozialen Brennpunkten oder geht es wirklich darum, insbesondere junge Menschen eine Möglichkeit zu geben, sich in der Gesellschaft integriert zu fühlen und es letztlich auch zu sein? Natürlich entstehen solche Konzepte nicht aus einem philanthropischen Verantwortungsgefühl, sondern aus einer Notlage heraus, weil der bisherige Einsatz der Mittel und Methoden nicht die notwendigen Ziele erreicht hat, d.h., in diesem Fall entstehen innovative Ansätze erst aus einem gewissen Handlungsdruck heraus – diese Erkenntnis ist zwar nicht schön, aber gleichwohl nahe an der Wahrheit.

Prof. Dr. Jens S. Dangschat

Fachbereich Soziologie (ISRA), Fakultät für Architektur und Raumplanung, Technische Universität Wien

Quellen:

- Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.) (2010): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, Kai-Uwe (2010): Anerkennung und Zugehörigkeit im Social Web. In: Grell et al. (Hrsg.), S. 77-98.
- Schachtner, Christina (2010): Digitale Medien und Transkulturalität. In: Grell et al. (Hrsg.), S. 61-76.