

Bildung und Stadtentwicklung – Wie Quartiere zu Bildungsorten werden können

”Bildung Urban -Städte gestalten Zukunft”, Kongress der Transferagenturen und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 24.2.2015

Uli Hellweg

Die Art wie wir unsere Städte bauen, bestimmt auch wie wir sie bilden – und zwar im doppelten Wortsinn des Begriffes Bildung. Wie eng sprachgeschichtlich und semantisch die Begriffe bauen und bilden beieinander sind, zeigt sich auch an der Verwendung des Begriffs bauen; denn wenn sich etwas „erbaulich“ entwickelt, dann entwickelt es sich positiv. Wer baut, bildet und gestaltet etwas - nichts anderes will Bildung.

Dass die gebaute Umwelt bildet – und zwar sowohl in positiver wie in negativer Hinsicht - ist keine neue Erkenntnis in der Architekturgeschichte. Schon Leon Babtista Alberti, der erste Architekturtheoretiker der Neuzeit, schrieb Mitte des 15. Jahrhunderts, also zur Zeit der Frührenaissance, über die erzieherische Wirkung von Architektur: *„Die Schönheit wird sogar gefährliche Feinde (bewegen), ihren Zorn zu zügeln und sie unverletzt zu lassen; ja, ich möchte sogar wagen zu behaupten – schreibt Alberti - , dass ein Werk durch nichts vor der Gewalttätigkeit des Menschen auf gleiche Weise so sicher und unverletzbar ist als die durch die Würde und Anmut seiner Form.“*

Angesichts grassierender Graffiti-Schmierereien und eines weit verbreiteten Vandalismus - auch in Schulen – scheint die Aussage reichlich idealistisch. Aber ist sie das wirklich oder machen wir nicht tatsächlich die Erfahrung, dass gerade schön gestaltete Gebäude oder Plätze tatsächlich eine gewisse Immunität vor Vandalismus und Schmierereien genießen.

Der Hamburger Bildungsjournalist Reinhard Kahl erzählte einmal die Geschichte einer Studienfahrt deutscher Pädagogen nach Sønderborg in Dänemark. Bei der Besichtigung einer dortigen Schule fallen ihnen sofort die ästhetischen Details wie Designerlampen, hochwertige Türklinken und Kunst an den Wänden auf. Lauter Originale – und das sogar in einer Berufsschule. Ist doch wohl ein bisschen übertrieben – oder?

Sie fragen, was die Schule alles tun muss, damit die schönen Dinge nicht von Schülern zerstört werden. Morton Andersen, der dänische Lehrer, der die Delegation durch die Schule führt, kennt das schon, aber er wundert sich immer wieder. Warum fällt den Deutschen zu einer schönen Schule als erstes Vandalismus ein? Warum passen gute Dinge und schöne Räume irgendwie nicht zu ihrem Bild von Schule?

Andersen ist der Umweltbeauftragte seiner Schule. Auch darüber mosen die Deutschen. Sie sind doch gekommen um etwas über skandinavische Pädagogik zu hören. Aber genau das ist sie. „Umwelt ist bei uns etwas anderes als bei ihnen.“, antwortet der Däne. „In Deutschland ist Umwelt, wenn irgendwo Öl ausläuft, bei uns bedeutet Umwelt ein gutes Milieu zu schaffen.“

Wenn wir aber so bauen, dass unsere Artefakte nichts anderes sind als Angriffe auf die Lebensqualität und die Umwelt, dann dürfen wir uns auch nicht wundern, wenn Architektur und Städtebau nicht Respekt und Achtung, sondern Aggression und Zerstörungswut hervorrufen.

Schon früh haben Architekten, Planer und Sozialvisionäre versucht, den verheerenden Kreislauf von üblen Wohnverhältnissen, Armut, Krankheit und Bildungslosigkeit zu durchbrechen. Bei den utopischen Sozialisten im 19. Jahrhundert z.B. nahm die Bildung nicht nur ideologisch einen zentralen Stellenwert für die Bildung eines neuen Menschen ein, sondern auch für die neue Stadt. Bei Robert Owen beispielsweise waren die Bildungshäuser die zentralen Orte einer neuen egalitären sozialistischen Gemeinschaft.

Der Städtebau der klassischen Moderne nach dem 1. Weltkrieg knüpfte an diese Idee an. Ein schönes Beispiel hierfür ist z.B. die Veddel, eine der ersten sozialdemokratischen Großsiedlungen aus den 20er Jahren in Hamburg – erbaut durch den großen

Stadtbaumeister Hamburgs Fritz Schumacher. Die Schule ist das Zentrum des neuen Stadtteils. Sie ist Kino, Theatersaal, Kantine – alles in einem. Schon damals war dieses Konzept revolutionär und widersprach dem was wir heute die Schulbaurichtlinien nennen würden.

Die Idee der klassischen Moderne, dass Schulen keine seelenlosen Lernmaschinen, sondern Zentren des Gemeinwesens sein müssen geriet in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in Vergessenheit - obwohl auch die Bildungszentren in den Großsiedlungen in bester Absicht gebaut wurden. Meistens wurden auch sie mit einem vielfältigen Programm – Haus der Jugend, Stadtteilbibliothek, Volkshochschule, Elternberatungsstelle, Kindertagesheim etc. - ausgestattet, und dennoch funktionieren viele nicht. Warum? Ihr Problem ist kurzgesagt ihre Lage und ihre Architektur.

Die Lage war selten städtisch, in oder am Rande von Großsiedlungen, ohne urbanen Kontext, oft nur durch Bus und zu bestimmten Tageszeiten erreichbar. Schulfremde fielen sofort auf und wurden eher als Eindringlinge, denn als Teil einer städtischen Öffentlichkeit wahrgenommen. Nicht selten wurden die Areale in den Nachmittagsstunden geschlossen, was jedes öffentliche Leben ausschloss.

Die Architektur dieser großen Schulkomplexe glich – wie übrigens die der zur gleichen Zeit gebauten Campus-Universitäten - großen Verkehrs- oder Industriebauten, Flachbauten mit langen Wegen und Gängen, mit wenig räumlicher Aufenthaltsqualität, dafür viel logistischer Funktionalität in den Erschließungsflächen. Ihre Flachmann-Architektur, oft durch funktionalistische Schulbaurichtlinien vorgeschrieben, verhinderte nicht nur kompakte überschaubare und einladende Räume und kommunikative Raumstrukturen, sondern – schon aufgrund ihrer schieren Größe - Integrationsmöglichkeit in den urbanen Kontext. Dass diese Schulen zudem als gesellschaftliche Reparaturbetriebe für sozial Schwache wahrgenommen wurden, verstärkte den negativen Gesamteindruck.

Aus heutiger Sicht – hinterher ist man immer schlauer – würde man sagen, dass die gut gemeinten Bildungszentren der 70er Jahre die grundlegende Erkenntnis des 1994 verstorbenen Begründers der sog. „Regio-Pädagogik“, Loris Malaguzzi, mißachtet achtet haben, nämlich,

dass der Raum – nach den Lehrern und den Mitschülern - der dritte Pädagoge an den Schulen ist.

Nach den Erfahrungen mit den Bildungszentren der 70er muss man diese Erkenntnis vom Raum als dritten Pädagogen allerdings noch erweitern, nämlich auf den urbanen Raum des Stadtteils, in dem die Menschen leben. Diesen Prozess der Entgrenzung des Lernens hat man in der Stadtplanung und Architektur lange nicht erkannt. Aber schon der internationale Schulleistungsvergleich PISA im Jahr 2000 mahnte eine Reform des institutionalisierten Lernens an: „Die motivierenden Anfänge für eine vertiefende Kompetenzerwerbungen können aber durchaus in Freizeiterlebniswelten liegen und durch neue Formen informeller Bildung gestützt werden.“ (IBA Hamburg, Metropole Bd3 S. 38).

Mittlerweile hat sich viel getan. Die Aachener Erklärung von 2007 setzte mit dem Begriff der „Bildungslandschaft“ ein neues Leitbild für ein ganzheitliches Bildungsverständnis und integrierte räumliche Bildungsstrategien in den Städten und Kommunen.

Das Leitbild der Bildungslandschaft spielte auch eine zentrale Rolle im Rahmen der IBA Hamburg. Dabei ging es auch um lernende oder besser lehrende Landschaften im ganz wörtlichen Sinne. Ein Beispiel dafür ist z.B. das Parksportkonzept, das im Rahmen der Gartenschau realisiert wurde. Hier wurde ein neuer Typus von Volkspark geschaffen, der insbesondere ein Angebot für informelle Aktivitäten wie Skaterbahnen, Klettergarten, Kletterhalle, Basketball, Wasserfußball etc. schuf. Wer heute – bis tief in die Nacht – diese Anlagen besucht, kann sich ein Bild vom dem ungeheuren Erfolg dieses Angebotes machen, dass junge Leute aus ganz Norddeutschland, teilweise aus Skandinavien nach Wilhelmsburg reisen lässt.

Natürlich bedarf es nicht immer einer IBA oder Gartenschau, um „entgrenzte Lernräume“ zu schaffen. Es gibt in jeder Stadt heute informell nutzbare Flächen, in denen sich Aktivitäten selbstbestimmt und spontan entwickeln können. Der berühmteste offene Lern- und Erfahrungsraum in einer Stadt ist sicherlich der ehemalige Flughafen Tempelhof, aber auch kleinere innerstädtische Flächen wie z.B. der von den Bewohnern selbst gestaltete „Parc Fiction“ in Hamburg St. Pauli oder das „Rothenhäuser Feld“ in Wilhelmsburg sind Beispiele dafür, dass gerade informelle öffentliche Räume eine hohe

Attraktivität für Jung und Alt genießen. Bei diesen Freiflächen handelt es sich um öffentliche Lernorte, in denen Regeln ständig neu ausgehandelt werden müssen, in denen das Verhältnis von temporärer Aneignung und öffentlichem Besitz ständig neu definiert und konfiguriert wird, in denen sich spontane Gemeinschaften und Koalitionen bilden und auflösen können. Sie sind in dieser Form von Spontaneität und Deregulierung - man denke an die Parkordnungen früherer Zeiten! – in der Geschichte des Städtebaus einzigartig.

Angesichts der Durch-Kommerzialisierung unserer Cities und Malls verlangen die Menschen immer mehr nach solchen Orten spontaner Aneignung und nicht verkaufspsychologisch gesteuerten Verhaltens. Die Stadt Rotterdam z.B. stellt öffentliche Flächen in benachteiligten Stadtteilen für urban gardening und informelle Märkte zur Verfügung. Damit diese Ort zu lebendigen Orten der Begegnung und Kommunikation wurden, mussten in Rotterdam z.B. Vorschriften, wie das Verbot der Zubereitung von Lebensmitteln, gelockert werden – nachdem die Bewohner die bürokratischen Fesseln mit phantasievollen Aktionen ad absurdum geführt hatten.

Künstlerische Aktionen – so wie der Rotterdamer – haben nicht nur etwas Subversives, sondern sind Lernerfahrungen – nämlich die der Überwindung von Ohnmacht und der Öffnung von neuen Möglichkeitsräumen. Ein Beispiel hierfür ist auch die „Universität der Nachbarschaften“, die im Rahmen der IBA Hamburg entstand. Aus einem studentischen Wettbewerb aus dem Jahre 2007 ging die Idee hervor, das verlassene Grundstück in einen „Grenzposten“ der HafenCity-Universität im tiefsten Wilhelmsburg zu verwandeln. Hieraus entstand 2008 die „Universität der Nachbarschaften“, deren Ziel es war, einen Ort des interaktiven Lernens und der offenen Kommunikation zwischen Studierenden und der Wilhelmsburger Bevölkerung zu schaffen. Die UdN eröffnete so einerseits die Möglichkeit, situativ und praxisbezogenen Ausbildungsinhalte durch praktisches Bauen am Haus und durch vielfältige Interaktionen mit der Nachbarschaft zu erwerben. Andererseits entfachte die UdN eine räumlich-soziale Dynamik, in der Menschen aus der Nachbarschaft, Kinder, Erwachsene, Institutionen wie Schulen und Freizeiteinrichtungen selbst in den Prozess der Ausbildung und Forschung eingriffen. Die Medien hierfür waren performative Aktionen wie die Einrichtung eines temporären Hotels, Summercamps, Diskussionen, Koch- und Theaterabende,

gemeinsames Musizieren, Urban Gardening, Feste und Partys usw. Es entstand ein Stück „lernende Stadt“, in der die Menschen die Verhältnisse als veränderbar und gestaltbar begreifen konnten.

Für Stadtplaner und Architekten sind solche offenen, temporär und individuell anzueignenden Orte etwas durchaus Ungewohntes und Gewöhnungsbedürftiges. Denn tatsächlich ist die Praxis des Planens und Bauens nicht auf reflexive, sondern auf lineare Prozesse ausgerichtet.

Bildungslandschaften als offene interaktive Kooperationsräume zu verstehen ist aber nicht nur für Planer etwas neues, sondern auch für viele Akteure in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Denn Bildungslandschaften bedeuten andere Kooperationsstrukturen als die klassische Schulverwaltung sie gewohnt war. Als die IBA 2006 mit der Arbeit begann lag die Forderung der Bildungsakteure im Stadtteil auf dem Tisch: IBA muß zu allererst „Internationale Bildungsausstellung“ heißen!

Die Motivation, Bildung zu einem Schwerpunktthema der IBA Hamburg zu machen, war nicht nur bei den Aktivisten vor Ort und den IBA-Machern, sondern auch in den Institutionen groß; denn eines war wohl allen klar, nämlich, dass die Hamburger Elbinseln aus doppeltem Grund zum Bildungsstandort werden mussten - zum einen, um die Lebenschancen der hier lebenden, überwiegend migrantischen Bevölkerung grundlegend zu verbessern und zum andern, um den Stadtteil wieder für eine bildungsbewusste Bevölkerung attraktiv zu machen.

Natürlich provozierten diese Ziele auch in Wilhelmsburg die rituelle Gentrifizierungsdiskussion, die aber angesichts einer Schualabbrecherquote von 27% und einer Abiturientenquote von mageren 22 % (Hamburg 50%) schnell verstummte. Nicht in Bildung zu investieren käme einer zynischen Verelendungsstrategie gleich. Heute ist dieser Streit verklungen – und das nicht nur, weil das Strukturmonitoring, das 2008 eingerichtet wurde, zeigt, dass bisher keine nennenswerten Verdrängung von ärmeren Schichten stattgefunden hat, sondern auch weil die im Rahmen der Bildungsoffensive gebauten Bildungseinrichtungen genau auf die Zielgruppe der hier lebenden, überwiegend migrantischen Menschen

zielen. Nachdem sich die Zahlen deutlich verbessert haben, ist es – zumindest unter Pädagogen, Planern und Eltern - unbestritten, dass die soziale Differenzierung, d.h. die Aufwertung des Stadtteils durch höherwertige Wohnungen und Infrastrukturen weitergehen muss. Denn bildungspolitische Erfolge hängen außer von Schulen auch von den sozial-räumlichen Milieus ab, in denen Kinder und Jugendliche leben. Denn, so das bemerkenswerte Ergebnis einer Studie des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung (LI) 2014 über den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Lernerfolg: *„Ein Kind, das in einer Familie mit geringen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen aufwächst, hat in einem sozialstrukturell gut situierten Wohngebiet erheblich höhere Bildungschancen als ein entsprechendes Kind, dessen Familie in einem sozialstrukturell benachteiligten Wohngebiet aufwächst“.*

Es geht also um gute Schulen *und* um lebenswerte und sozial gemischte Quartiere. Aber nur wenn unsere Stadtquartiere für alle Bevölkerungsschichten attraktiv sind, wollen auch alle dort leben, d.h. wir müssen gerade in den vernachlässigten Quartiere durch eine städtebauliche und freiräumliche Qualitätsoffensive für eine sozial gemischte Bevölkerungsstruktur sorgen.

Der Raum kann als dritter Erzieher eben nur so gut sein, wie er als Raum ist.

Trotz aller positiven Entwicklungen und schönen - bisher noch vandalismusfreien Bildungseinrichtungen im Sinne Albertis – bleibt noch viel zu tun. Insbesondere die Aufgaben der doppelten Inklusion sind eine große Herausforderung, auf die die Verantwortlichen noch keine befriedigende Antwort gefunden haben.

Zusammenfassend möchte ich abschließend einige Schlussfolgerungen für die Antwort auf die Frage ziehen, wie Quartiere zu Bildungsorten werden können. Ausgangsbasis der Schlussfolgerungen ist eine weitgehende Umsetzung schon in der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2005 aufgestellten Aufforderung erweiterter Kompetenzzuweisungen an die Kommunen und damit erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten für die Kommunen und flexiblerer Handlungsmöglichkeiten für die Schulträger vor Ort.

Ausgangspunkt der Schlussfolgerungen ist ferner ein breiter Konsens über ein „ganzheitliches Bildungsverständnis, das die gesamte Bildungsbiographie einschließlich sozialer, kultureller und sportlicher Bildung mit einbezieht“ – wie es in der Münchner Erklärung von 2012 heißt. Bildungslandschaft ist in diesem Verständnis als „Verantwortungsgemeinschaft“ unterschiedlicher Institutionen, Einrichtungen und Träger in den Bereichen, Schule und Fortbildung, Erziehung und Betreuung, Freizeit und Sport sowie der planenden und Bauenden Verwaltungen zu sehen.

Was sind nun – ausgehend von unseren Erfahrungen als IBA – die wichtigsten praktischen Schlußfolgerungen für die Bildung von Bildungsorten:

1. Bildungsorte entstehen durch Netzwerke.

Die Stärke und der Erfolg von Bildungsorten oder Bildungslandschaften in der Stadt hängt von der Bereitschaft und Fähigkeit der Akteure zur Bildung von Netzwerken ab. Nur wenn die isolierten Sicht- und Handlungsweisen einzelner Einrichtungen zugunsten des gemeinsamen Ziels einer sozial-räumlich integrierten Arbeitsweise aufgegeben werden, können erfolgreiche Bildungsorte in der Stadt entstehen.

2. Das Bildungsnetzwerk auf Stadtteilebene muss Teil eines kommunalen Bildungsmanagement sein.

Kommunales Bildungsmanagement setzt eine neue Kooperation der unterschiedlichsten Behörden und Verwaltungen voraus. Bildungs-, Kultur-, Sport- und Sozialbehörden, aber auch die planenden und bauenden Verwaltungen müssen untereinander ganzheitliche querschnittsorientierte und dauerhaft arbeitende Kooperationsstrukturen aufbauen. Bildungsorte entstehen nicht durch gelegentliche Treffen auf Verwaltungsebene, sondern durch institutionalisierte interdisziplinäre Arbeitsstrukturen, die als Ansprechpartner der lokalen Netzwerke fungieren. Kommunales Bildungsmanagement muß die Schnittstelle zwischen den lokalen Netzwerken und den beteiligten Verwaltungen und Behörden organisieren.

3. Kommunales Bildungsmanagement ist keine Frage des Top-Down oder des Bottom-Up, sondern des „Inside-out“ und „Outside-In“.

Der Kern des kommunalen Bildungsmanagements ist die Kooperation der unterschiedlichsten Beteiligten. Dies darf keine Frage des Oben oder Unten sein, sondern muss als eine des Zusammengehörens, des Dazugehörens - oder nicht wünschenswert - des Draußen-vor verstanden werden. Das Ziel muß die Beteiligung möglichst aller Bildungseinrichtungen und der planenden Instanzen sein. Entscheidend ist, dass die Akteure vor Ort und die institutionellen Vertreter auf Augenhöhe miteinander sprechen. Dass dabei unterschiedliche Sprachen gesprochen werden und teilweise auch unterschiedliche Vorstellungen von Entscheidungsprozessen und Entscheidungsgeschwindigkeiten bestehen, ist normal. Diese „Kulturunterschiede“ können jedoch durch die Zusammenarbeit abgebaut werden. Die Projektarbeit, d.h. die Entwicklung und Realisierung von gemeinsamen Projekten ist der beste Weg, eine gemeinsame Sprache und ein gegenseitiges Verständnis und Vertrauen zu finden. Konvergenz entsteht durch Kooperation.

4. Bildungsorte brauchen integrierte Finanzierungsstrukturen.

Bildungsorte zeichnen sich durch querschnittsorientierte Bildungseinrichtungen mit komplexen Bildungsangeboten aus. Haushaltstechnisch ressortieren die verschiedenen Einrichtungen, die über die Netzwerke ja gerade zusammengebunden werden sollen, in unterschiedlichsten Einzelplänen. Es ist äußerst mühselig, diese jeweiligen Ressourcen zusammenzuführen. Integrierte Förderprogramme wie z.B. "Soziale Stadt" oder „RISE“ sind erfolgreiche und vielversprechende Anfänge, ganzheitliche Handlungsansätze durch ein entsprechendes sozialräumliches – und nicht allein fachbezogenes - Förderprogramm zu unterstützen. Diese Finanzierungsformen sollten unbedingt weiter ausgebaut werden.

5. Bildungsorte entstehen durch Netzwerke; Netzwerke brauchen eine professionelle Infrastruktur.

Niemand kann neben seinem Alltagsjob als Lehrer/in oder Erzieher/in auf Dauer die Zeit und die Kraft aufbringen, die lokalen Netzwerke, das Rückgrat der Bildungsorte, am Leben zu erhalten. Bildungsorte brauchen daher Netzwerkmanager, die als eine Art Geschäftsstelle der Bildungsnetzwerke. Ihre Aufgabe ist es, die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit Leben zu füllen, die lokalen Konzepte der jeweiligen Bildungslandschaft weiterzuentwickeln und die Umsetzung zu evaluieren. Gleichzeitig sind die Netzwerkmanager die direkten Ansprechpartner der regionalen Bildungskonferenzen.

Nach acht Jahren ist ein einzigartiger Lern-und Erfahrungsprozess im Rahmen der Internationalen Bauausstellung zu einem formalen Ende gekommen, ohne dass der Prozess der Bildungsoffensive auch nur annähernd abgeschlossen ist. Im Gegenteil: wie der Brandbrief der Schulleiter der Elbinseln vom November 2012 gezeigt hat, kommt es durch die vielfältigen Inklusion Aufgaben – wie es in dem Papier heißt – „zu einer nicht mehr bearbeitbaren Kumulation von Problemlagen“. Inklusion, so stellen die Schulleiter weiter fest, funktioniert nur, wenn auch ein ausreichend hoher Anteil an leistungsstarken Schülern überhaupt auf die Schule geht. Das ist – oder war jedenfalls 2012 – in Wilhelmsburg noch nicht der Fall.

Eine erneut drohende Abwanderung von bildungsbewussten Eltern und leistungsstärkeren Schülern wird nur abzuwenden sein, wenn Bildungspolitiker, Bildungsakteure und Stadtplaner vor Ort weiter zusammenarbeiten und konsequent den Prozess der „Aufwertung ohne Verdrängung“ – wie es bei der IBA hieß – vorantreiben.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!