

Lebens- und Lernräume in der Großstadt

Peter Faulstich

1 Lernen im Kontext

Eigentlich ist es eine Banalität, festzustellen, dass alles menschliche Lernen in raum-zeitlichen Kontexten situiert ist. Die Erwachsenenbildung wusste das schon lange. Bereits die Arbeiterbildungsvereine, aber auch die Orts-Bildungsvereine der „Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung“ von 1871 waren lokal eingebunden; der Artikel 148 (3) der Weimarer Reichsverfassung machte die Erwachsenenbildung zu einer zu fördernden Aufgabe der Gemeinden. Damit wurde 1919 der Gründungsboom der Volkshochschulen mit ausgelöst.

In dieser Tradition geht es um gestaltende Raumpolitik als demokratischer Beteiligungsprozess, um Bereitstellung oder Gewährleistung lokaler Lernmöglichkeiten, um Steigerung der kommunalen Lebensqualität, um die Inklusion heterogener Gruppen. Die Volkshochschulen übernehmen – jedenfalls dem eigenen Anspruch nach – Aufgaben als kommunale Zentren der Erwachsenenbildung. Daseinsvorsorge im Rahmen des Gemeinwesens ist normatives Prinzip ihres Aufgabenverständnisses. Sie sollen der Kommune eine Grundversorgung an Weiterbildung bieten, ortsbezogene Angebote machen, Probleme von Orten und der Stadt thematisieren und zur Stadtentwicklung beitragen sowie die Innenstädte beleben und attraktiver machen.

Lokalität wird in diesem Entwicklungsstrang hergestellt durch politische, administrative und institutionelle Strukturen. Es geht um das grundgesetzlich verankerte Recht auf eigenverantwortliche Gestaltung der örtlichen Lebensbedingungen. Dazu gehören die Lernmöglichkeiten. „Kommunale Bildungslandschaft“ im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung, Betreuung vor Ort wurde zum „Leitbild“ der Politik. Postulat ist die kulturelle Durchdringung des Lebens in der Gemeinde bzw. dem Stadtteil. „*Kommunalität*“ ist hier Stichwort (vgl. Hessische Blätter für Volksbildung 2005, H. 2).

Das Postulat muss sich aber an der Messlatte der tatsächlich aufgebauten Lernmöglichkeiten vor Ort begründen. Die Frage nach Zugängen und Teilnahme an Weiterbildung erfordert eine andere, lebensweltbezogene Konzeptionalisierung des Raums als „Lernräume“ und „Lernorte“. Lernen erfolgt in einem

räumlichen Beziehungsgeflecht, in dem Kooperationen und Netzwerke entstehen. „*Kontextualität*“ ist hier Stichwort (vgl. Faulstich 2012).

Diese Spannung zwischen Kommunalität und Kontextualität gilt es zu verfolgen. Sie kann aufgezeigt werden an unterschiedlichen Raumtheorien, empirisch gewendet auf das Methoden-Konzept „Narrative Landkarten“, am Beispiel der Hamburger Stadtteile Sternschanze und Barmbek vorgeführt und abschließend rückbezogen auf die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten als Teil der Daseinsvorsorge. Das bedeutet auch, dass die institutionelle Engführung von Erwachsenenbildung auf Angebote und Programme aufgebrochen werden muss und der Blick sich öffnet für informelle Formen des Lernens.

2 Kommunalität und Kontextualität

Klaus Meisel stellt als Managementdirektor der Münchener Volkshochschule den Lernraum in den Zusammenhang von Kommunalität bezogen auf diese Institution. Er unterstreicht, dass Weiterbildung eine bedeutende Aufgabe der kommunalen Daseinsvorsorge ist und die Volkshochschulen die wichtigsten Zentren der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens der Städte und Gemeinden seien (Meisel 2009).

Kommunalität ist hier zuallererst eine juristische, verfassungsrechtliche Kategorie: „Da mit der Daseinsvorsorge die notwendigen Grundlagen für die Sicherung individueller Freiheit in einem demokratischen Gemeinwesen beabsichtigt waren, wurden die Tätigkeiten der Kommunen im Rahmen der Daseinsvorsorge durch die Verfassungsgarantie der kommunalen Selbstverwaltung in Artikel 28 des Grundgesetzes geschützt“ (ebd., o.S., s.a. Otto 2005; Hebborn 2005).

Daseinsvorsorge als verwaltungsrechtlicher Begriff bezeichnet die staatliche Aufgabe zur Bereitstellung der für ein menschenwürdiges Leben notwendigen Grundversorgung an Güter und Leistungen. Diese Sichtweise dominierte lange die Diskussion um Erwachsenenbildung und Volkshochschule. Es ging darum, die Zuständigkeit der Kommunen zu klären und zu begründen. Strittig ist nach wie vor, ob Interessierte einen Leistungsanspruch, d.h. eine Bereitstellung einer institutionellen Infrastruktur durch die Kommune selbst, oder lediglich einen Gewährleistungsanspruch, der auch an andere Träger weitergereicht werden kann, haben sollen.

Dazugekommen ist jedoch eine grundsätzliche, bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Fragen des Lernraums und Lernorts. Seit der Befreiung der Lerntheorie aus isolierenden und partialisierenden Konzepten,

wie sie von der „Pädagogischen Psychologie“ in der Nachfolge des Behaviorismus lange betrieben wurde (kritisch dazu Faulstich 2008), sind erweiterte Horizonte geöffnet worden. Es geht dann um eine sozialräumliche Untersuchung der Kontexte des Lernens. Ein unausweichlicher Rahmen ist der Raum, den Lernende leben.

Das Modell des individuell Lernenden in den klassischen Lerntheorien dagegen ist Resultat eines rigiden Abstraktionsprozesses und letztlich einer absurden Fiktion. Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum; dann sterben sie. Sie bewegen sich in den duftenden, tönenden, leuchtenden, schmeckenden und fühlbaren Räumen der Lebenswelten: auf Straßen, Plätzen und Märkten, in Wohnungen und an Arbeitsplätzen, in Sälen, Stadien und Discos. Werkhallen und Supermärkte, Fußballplätze, Straßenzüge, U-Bahn-Stationen, Bahnhöfe sind Lernorte. Sie sind immer schon einbezogen in gesellschaftliche Verhältnisse. Dies führt zu der Einsicht, dass individuelles immer zugleich interpersonales und soziales Lernen ist.

3 Raumkonzepte

Wir können nur lernen, weil wir leiblich leben, sowohl denken als auch körperlich, raum-zeitlich anwesend sind. Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine *Leiblichkeit*. Somit ergibt sich immer eine Bestimmtheit der Körper im Raum und in der Zeit, in die das Denken verflochten ist.

Die Phänomenologie hat seit Husserl (1907/1991), über Merleau-Ponty (1945/1974) bis Waldenfels (2000) intensiv über das Verhältnis und den Unterschied von Leiblichkeit und Körperlichkeit nachgedacht. Sie stellt sich der Aufgabe, leibliche Existenz in ihrer besonderen Struktur zu verstehen. Es wird in dieser Denktradition eine Differenz aufgemacht zwischen dem fungierenden *Leib*, der zu etwas hingewendet ist, den wir spüren und mit dem wir uns bewegen, und den dinglichen „bloßen“ *Körpern*. Schon Husserl geht 1907 davon aus, dass der objektiven Räumlichkeit von Gegenständen eine subjektive Konstitution zugrunde liegt. Ausgehend von der Selbstverständlichkeit der Lebenswelt unterscheidet Husserl den erfahrungsbezogenen Leib und den bloß vorhandenen, äußerlich zu betrachtenden Körper. Merleau-Ponty betont, dass überhaupt kein Raum für mich wäre, hätte ich keinen Leib.

Weiterführend klärt Bernhard Waldenfels: „Letzten Endes ist der Leib Ausdruck eines Zur-Welt-seins meines eigenen Körpers“ (Waldenfels 2000, S. 115) und macht eine Differenz auf zwischen *Positionsraum* und *Situationsraum*. „Die Positionsräumlichkeit verweist auf Positionen, also auf Stellen im

Raum, während die Situationsräumlichkeit mit einer Situation zusammenzudenken ist“ (ebd.) – also auf die Intentionalität von Handlungszusammenhängen verweist.

Leben – also auch Lernen – findet statt nicht in leeren, sondern sowohl in erlebten als auch gelebten Räumen. Dies hat z.B. Martha Muchow in ihrer Studie „*Der Lebensraum des Großstadtkindes*“ (Muchow/Muchow 1935; Nachdrucke 1978, 1998, 2012; Überblick bei Faulstich-Wieland/Faulstich 2012) wegweisend untersucht. Räume werden körperlich (auch virtuell) wahrgenommen, sie werden gleichzeitig denkend entworfen und sie werden zugleich – Körper und Denken verflechtend – leiblich, intentional und situativ vorgestellt. Sie stoßen Erfahrungen an und begrenzen oder erweitern zugleich unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie öffnen – oder schließen – Wahrnehmungsräume, Vorstellungsräume, Handlungsräume und Lernräume.

Der Phänomenologie kommt es vor allem darauf an, eine Differenz zwischen Körper und Leib, zwischen Verortung und Erfahrung aufzumachen. Weitergehend können wir drei Raummodelle unterscheiden: Positions-, Interaktions- und Situationsraum. Damit wird die Dialektik von Position und Interaktion und deren Vermittlung durch Handeln betont.

Raumtheorien geben zunehmend eine *naiv realistische, topologisch-analytische Behältervorstellung* auf, die auf einer Bezugnahme von Stellen im Raum und Körpern beruht (Positionsraum) und die unterstellt, dass Raum (auch Zeit) unabhängig vom Handeln existiere. Diesem Konzept gegenüber steht eine *relativistische, konstruktivistische* Tradition, in der Raum aus den Beziehungen von Leibern abgeleitet wird. Raum ist relativistisch gesehen allein das Ergebnis von Anordnungs- und Bewegungsverhältnissen (Interaktionsraum). Konstruktivistisch gesprochen heißt das, dass Raum prozessual im Handeln hergestellt wird. Relativistische Modelle räumen dem Beziehungs- bzw. Herstellungsaspekt eine primäre Rolle ein, vernachlässigen aber die strukturierenden Momente bestehender räumlicher Ordnungen.

Um die Spaltung in realistische und relativistische Standpunkte zu überwinden, richtet ein *relational-pragmatischer Ansatz* seinen Fokus auf entstehende Ordnungen (s. a. Löw 2001) von Lebewesen und sozialen Gütern und untersucht, wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich zugleich als gesellschaftliche Struktur verfestigt und dann erlebt wird (Situationsraum). Der Grundgedanke ist, dass Individuen als soziale Akteure handeln (und dabei Räume herstellen), ihr Handeln aber an ökonomische, rechtliche, soziale, kulturelle und letztlich räumliche Strukturen gebunden ist. Räume sind somit Resultat von Handlungen. Gleichzeitig strukturieren Räume Handlungen, das heißt, Räume können Handlungen sowohl

begrenzen als auch ermöglichen. Leben in Räumen ist also zugleich Resultat als auch Prämisse des Handelns und somit des Lernens.

Das relationale Raummodell entwirft also eine Verbindung von realistischen und relativistischen Konzepten. „*Lernort*“ meint dann einen konkreten raum-zeitlichen Kontext, in dem Lernen aufgrund körperlicher Anwesenheit angestoßen, stattfindet. Der Begriff Lernort ist eingängig, wissenschaftlich wirft er aber erhebliche Probleme auf. Inwiefern kann zum Beispiel ein Theater oder ein Verein ein Lernort sein? Was macht einen Ort zu einem Lernort, was ist demnach das Besondere eines Lernorts? Oder ist im Prinzip jeder Ort auch ein Lernort?

Aufgeworfen sind damit bislang empirisch kaum bearbeitete Fragen nach der systematischen und theoretischen Relevanz von Lernorten und nach dem Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum wissenschaftlichen Begreifen im Lernprozess, um einen lern- wie raumtheoretisch rückgebundenen Ansatz zu entwickeln. Aber erst auf einer solchen Grundlage vorläufiger kategorialer Klärung können dann auch Anregungen für eine kommunale Politik der Daseinsvorsorge gegeben werden. Die Frage, wie die Menschen im Stadtteil leben, ihn erleben und leben – so die Unterscheidung Martha Muchows –, ist gestaltenden Impulsen durch regionale und kommunale Politik vorausgesetzt.

4 Narrative Landkarten als zentrales methodisches Konzept

Damit stellt sich das Problem, wie leibbezogene Raumvorstellungen empirisch fundiert werden können. Keines der vorliegenden Methodenkonzepte kann als fertiges Instrument eingesetzt werden. Zudem ist eine empirisch orientierte Betrachtung von Lebens- und Lernräumen in der Bildungswissenschaft nicht sehr verbreitet, obwohl doch gerade hier die Kontextualität des Lernens offensichtlich ist. Die wenigen Beispiele eines bildungswissenschaftlichen Raum-Diskurses bleiben „Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (Schrammel 2008, S. 91; auch Tippelt/Reich-Claassen 2010). Auch weiterführende Ansätze bleiben meist im Vorstadium systematisierender Entwürfe oder – auch historischer – Beispiele (Ausnahmen ansatzweise bei Faulstich/Haberzeth 2010a, 2010b oder Faulstich/Faulstich-Wieland 2012).

Als geeigneter zentraler Ansatz, um Empirie in die Diskussion um Lernräume zu bringen, bietet sich die Methode der „narrativen Landkarte“ (mental map) an (Lynch 1960), die von Anfang an mit Raumsymbolik arbeitet. Mit selbst gezeichneten oder gemalten Karten werden die bedeutsamen Lebens- und Lernräume von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen, auch Älteren, im

Viertel, im Stadtteil, im Dorf oder in der Region sichtbar gemacht (vgl. Schumann 1995, S. 215). Sie können mit dieser Methode angeregt werden, ihren Lebensraum zu zeichnen oder zu malen, um damit bedeutsame Orte zu markieren und individuelle Bedeutungen und Wahrnehmungen des Wohnumfeldes wie z.B. Spiel- und Aufenthaltsorte, Lieblingsplätze und Angsträume deutlich zu machen.

Lernen kann in „narrativen Landkarten“ zweifach aufgenommen werden: als Verweis auf hervorgehobene Lernorte, und hinsichtlich von Orten, die zum Lernen über den Stadtteil anstoßen. Dieser Doppelbezug des Lernens erschließt zum einen die städtische Lebenswelt, zum andern das Netzwerk in Bildungslandschaften.

Das Konzept der „*mental maps*“ geht zurück auf den Stadtforscher und -planer Kevin Lynch, der es 1960 in seinem Werk „*The image of the City*“ (Lynch 1960) angewendet hat. Der Einsatz von *narrativen Landkarten* zur Untersuchung von Lebens- und Lernräumen wurde ausgebaut von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker. „Das Verfahren der narrativen Landkarte besteht aus einer Kombination von Zeichnung und biografischem Interview (narratives und Leitfadeninterview). Kinder und Erwachsene werden aufgefordert, ihren vorgestellten oder erinnerten Streifraum zeichnerisch und erzählend darzustellen“ (Behnken/Zinnecker 2010, S. 5). Die Methode gehört zu einer Gruppe von Verfahren, die sich der „visuellen Ethnografie“ zurechnen lassen. Dazu gehören Fotografie, Videografie, Raumbegehungen, Kartierungsmethoden und zeichnerische Verfahrensweisen.

Wir haben eine spezifische Variation der Methode versucht (Faulstich/Faulstich-Wieland 2012). Erarbeitung und Auswertung narrativer Landkarten erfolgen für zwei Schritte: der narrativen *Stegreifskizze* mit Erläuterungen und der Nachfrage im *Gruppengespräch*.

Hilfreich ist eine Leitfragenliste für die Gruppengespräche:

- Standorte von Einrichtungen, von Treffpunkten u.ä.: Wohnung der Familie, Schule, Wohnungen von Freunden und Freundinnen, Orte mit Tieren, informelle Treffpunkte, Stätten von Arbeit.
- Zeitgebundenheit der Anwesenheit: z.B. Nutzung im Winter oder Sommer (Jahreszeiten); wochentags oder sonntags (Wochenzeiten); nachmittags oder abends (Tageszeiten).
- Formen der Rauman eignung: z.B. Nutzung von Wegen und Straßen als Verbindungen, Aktivitäten unterwegs, Entfernungen (evtl. in km oder Minuten Fuß- oder Radweg), Verkehrsmittel, geheime Orte oder Verstecke,

Fortbewegung allein oder in Begleitung, begleitende Personen, Begrenzungen und Kontrolle.

- Anmutungs- und Erlebnisqualität von Orten: z.B. positiv oder negativ erlebt, Orte der Geborgenheit oder des Rückzugs, geheimnisvolle und gefürchtete Orte, Orte zum Träumen, Trödeln oder Phantasieren. „Besonders bedeutsame“ Orte, Lieblingsorte.
- Soziales Netzwerk von Personen: z.B. „Ortswächter“ (Helfer, Kontrolleure), Freunde, Freundinnen, Cliquen, Aktivitäten mit Gleichaltrigen, Zusammensetzung von Gleichaltrigen-Gruppen.
- Erfahrene Grenzen und Grenzziehungen des Lebensraumes: z.B. verbotene Orte und Wege, die man nicht gehen oder überschreiten darf; selbstgesetzte Grenzen; Raumgrenzen (Bach, Eisenbahn, Straßen); Baustellen; abgesperrte Flächen; unbekanntes Terrain.
- Einmalig oder selten aufgesuchte Orte: z.B. Ziele für Wochenendausflüge, für Urlaubsreisen und für Klassenfahrten; Krankenhausaufenthalt; Orte für besondere Einkäufe.
- Gesamteindruck des persönlichen Nahraumes: „Wie würden Sie das Dorf oder die Stadt, Ihr Wohnviertel beschreiben, in dem Sie mit 10 Jahren lebten?“ „Wie wird deren Qualität als Lebensraum gewertet?“ „Welche Art von Kindheit lebte man in diesem Raum (z.B. Draußenkind – Drinnenkind)? (Behnken/Zinnecker 2010).

Ausgewertet werden können alle Raumelemente, die in der Zeichnung enthalten sind. Das sind:

- Orte (z.B. Wohnung; Schule; Kirche, Kaufhaus, Friedhof; Spielplatz, Versteck);
- Wege (z.B. Hauptstraße, Feldweg);
- Landmarken (z.B. Haus, Baum, Bach, Kanal, Verkehrsschild);
- Grenzen oder Barrieren (z.B. Hauptverkehrsstraße als Sperre; gemiedene Gegenden);
- wichtige Personen (z.B. Eltern, Nachbarn, Freunde);
- alltägliche Handlungszusammenhänge (z.B. Einkaufen, Fußballspielen);
- biografische Erlebnissorte (z.B. Treffpunkt, Bushaltestelle, Kneipe, Unfall, Ort des ersten Kusses).

Trotz der Vielfalt des so erhobenen Materials ist es für eine angemessene Interpretation notwendig, die Untersuchung einzubinden in weitere abstützende Erhebungen. Dazu gehören, um eine Methoden-Triangulation zu ermöglichen:

- Sozialstatistische Daten über den Stadtteil (Altersstrukturen, Rentneranteil, Kinderanteil, Migrantenquote, Mietpreise, Wahlverhalten),
- Begehungen vor Ort (Fußwege, Verkehrsmittel, Ruheräume),
- Gespräche mit Akteuren (Passanten, Experten, Verwaltung, Initiativen, Vereine).

Ohne solchen Rückbezug auf den Kontext ist eine angemessene Interpretation der „narrativen Landkarten“ nicht möglich.

5 Analyse potenzieller Lernorte im sozialen Raum: Beispiele Sternschanze und Barmbek

Am Beispiel eines Lernforschungsprojektes bezogen auf die Hamburger Stadtteile Sternschanze und Barmbek-Süd kann die Untersuchung potenzieller Lernorte im städtischen Lebensraum demonstriert werden. Dabei liegt der Fokus nicht auf institutionellen Lerneinrichtungen. Vielmehr wird in nicht-institutionenbezogener Perspektive danach gefragt, welche potenziellen Lernthematiken der Sozialraum bietet und wie sich diese an Lernorten konkretisieren.

Aufgenommen wird die Unterscheidung Martha Muchows bezogen auf den „gelebten“, d.h. verortenden und aufgenommenen, sowie den „erlebten“, d.h. erfahrenen und hergestellten Raum (Muchow/Muchow 1935) und drittens den Raum, den wir handelnd leben.

Martha Muchow hatte für ihre 1935 von ihrem Bruder veröffentlichte Studie zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ ein breites Erhebungsprogramm entwickelt:

- Die Untersuchung des Lebensraums „in dem das Kind lebt“ stützt sich hauptsächlich auf ein kartografisches Verfahren, bei dem die Kinder in Stadtplänen die von ihnen aufgesuchten und die ihnen bekannten Orte eintrugen.
- Die Frage nach dem „Raum, den das Kind erlebt“ wurde mithilfe einer dreistufigen Befragung über das Hauptspielgelände, sonstige Spielplätze, erstens der Aufzeichnungen in den Stadtplänen und Zeichnungen und zweitens Aufsätze der Kinder zu Wohnungen, Bade-, Turn- und Sportplätzen, sowie drittens Aufsätzen über ihre Sonntagstätigkeiten, angegangen.
- Der dritte, umfangreichste Teil der Studie über den Raum, „den das Kind lebt“ fokussiert auf einzelne Orte, die für die Kinder besonders bedeutsam sind. Es wurden Beobachtungen bei Rundgängen, von festen Standorten

aus oder in der Begleitung einzelner Kinder durchgeführt und dicht beschrieben.

Unsere vorläufigen Ansätze empirischer Erfassung orientieren sich einerseits an der von ihr eingesetzten Methodenvielfalt zur Untersuchung des „Lebensraums“ – wobei nicht die gleichen Instrumente verwendet werden. Sie gehen aber andererseits darüber hinaus und greifen besonders auf die systematische Typisierung zweier Dimensionen des Lernens zurück: intentional vs. inzident und institutionell vs. informell (ausführlich in Faulstich 1999). Diesen Relationen wurde in einer komplexen Methodenkombination nachgegangen.

Die vorliegende Untersuchung folgt einem relationalen Raumverständnis und verbindet damit geografische und phänomenale Ansätze. Das Forschungsprogramm umfasst zur Erhebung und Auswertung, welche „narrativen Landkarten“ kontextualisieren:

- Aufarbeitung sozialstatistischer Materialien des Statistischen Amtes Hamburg/Schleswig-Holstein bezogen auf die Hamburger Stadtteile Sternschanze und Barmbek-Süd,
- Stadtteilerkundungen durch Rundgänge zu historischen Orten und Besuche in der Geschichtswerkstatt Altona und Barmbek-Süd,
- Graffiti-Betrachtungen (besonders in der „Schanze“ als einer Hochburg der Szene in Deutschland,
- Besuche in Einrichtungen und Gespräche mit Vertretern von Institutionen, Initiativen und Brennpunkten in den Stadtteilen,
- Erstellen von mental maps (Lynch 1960; Behnken/Zinnecker 2010) mit den Teilnehmenden eines Seminars.

5.1 Sozialstatistische Merkmale

Die Sternschanze ist ein Hamburger Stadtteil im Bezirk Altona. Die Fläche beträgt etwa 0,5 Quadratkilometer. In 2009 lebten dort 7610 Personen. Der Anteil von Menschen mit nicht-deutschem Pass ist mit 21,4% gegenüber der gesamten Stadt Hamburg hoch. Der Erwerbslosenanteil ist mit 7,6% höher als der Durchschnitt Hamburgs mit 6,1%. Das Alter der Bevölkerung ist niedriger, d.h., es ist eher ein „junger“ Stadtteil. Auffällig und abweichend sind die Wahlergebnisse 2011: Die GAL (Grün Alternative Liste) liegt mit 24,9% weit über ihrem Schnitt von 11,2% in Hamburg; die Linke mit 19,8% (in Hamburg: 6,4%) deutlich vor der CDU mit 4,1 (in Hamburg 21,9%) (Stadtteil-Datenbank, Statis-

tisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein). Die Sternschanze ist damit sowohl sozialökonomisch, als auch politisch ein „abweichendes“ Stadtviertel.

Barmbek-Süd, einbezogen in den Stadtbezirk Hamburg Nord, ist mit 3,1 km² und 33.234 Einwohnern (31. Dez. 2011) deutlich größer als die „Schanze“. Es ist ebenfalls dicht besiedelt. Der Ausländeranteil liegt 11,6%, der Anteil der über 65jährigen bei 16,3%, die Arbeitslosenquote 5,7%, also niedriger als der Hamburger Durchschnitt. Politisch ist Barmbek ebenfalls eher „links“ zu verorten: Die SPD erreichte bei der Bürgerschaftswahl 2011 51,3%, die GAL 14,8 und die „Linke“ 7%. Insgesamt ist Barmbek-Süd also ein eher „moderates“ Viertel im Hamburger Vergleich.

In den letzten Jahrzehnten hat sich in beiden Vierteln ein massiver struktureller Wandel durch Gentrifizierung vollzogen. Darunter ist „eine allmählich, durch Erneuerungsmaßnahmen und/oder Eigentümerwechsel entstehende Dominanz einkommensstarker Haushalte in attraktiven urbanen Wohnlagen zulasten von weniger verdienenden Bevölkerungsgruppen“ (Breckner 2010, S. 27) zu verstehen. Ältere und Erwerbslose werden durch steigende Mietpreise verdrängt. „Besser Gestellte“ ziehen zu.

Zwischen 1980 und 2008 wurde das Schanzenviertel als Sanierungsgebiet ausgeschrieben und z. T. modern oder teils sogar luxuriös saniert. Die Mieten steigen seitdem unaufhörlich, was dazu führt, dass sich nur noch einkommensstarke Haushalte Wohnraum in dieser zentralen Innenstadtlage leisten können. Miet- werden in Eigentumswohnungen umgewandelt und Büro- und Gastronomieflächen auf Kosten von Wohnraum ausgeweitet. Dadurch werden weniger Verdienende aus dem Viertel verdrängt; dabei nimmt auch der Anteil an Ausländern ab.

Im – auch in Barmbek-Süd rollenden – Gentrifizierungsprozess ist es immer wieder zu Konflikten zwischen langjährig Ansässigen und finanziell besser gestellten Neuankömmlingen gekommen. Im Kern geht es um Auseinandersetzungen um die Nutzung des öffentlichen Raums; das Schanzenviertel war und ist ein Zentrum räumlicher Verteilungskämpfe, Barmbek-Süd ist eher ruhig. Wenn im einen Fall die *Alternativszene* sich öffentlich bemerkbar macht, ist im andern Fall eher ein Rückzug ins Private vorherrschend, der durch *Konsumismus* geprägt ist. Man kann diese Unterschiede festmachen an den Symbolen der „Roten Flora“ einerseits und der „Hamburger Meile“ andererseits:

Die „Rote Flora“ ist ein Mythos der Alternativen. Ihre Tradition als Theater hat sie weitergegeben an die Drogen-Szene und die Hausbesetzer. Sie steht für den Widerstand gegen Gentrifikation und ökonomische Vernutzung des Stadtraums. Für Besucher von Außen ist die „Flora“ eine Pilgerstätte für „alternatives feeling“.

Die „Hamburger Meile“ ist ein riesiges Einkaufszentrum an der sechsspürigen Ausfallstraße Richtung Norden. Jugendliche sind vom Wachpersonal in die Ecken gedrängt. Barmbek ist voller trostloser Orte.

Die Sozialanalyse liefert so einen Interpretationskontext des „gelebten Raums“, der in den mental maps zum „erlebten Raum wird“.

5.2 Stadtteil-Begehungen

Bei Rundgängen sind stadtgeschichtliche Punkte immer noch sichtbar, ebenso aber auch der Umwandlungsprozess. Man erhält ein Raumgefühl.

„Die ‚Schanze‘, berühmt-berüchtigt aus Presse, Funk und Fernsehen als Krawall- und Latte-Macchiato-Viertel oder gar Galão-Strich, ist mittlerweile der behördlich anerkannte Hamburger Stadtteil Sternschanze. An öffentlichem Ansehen gewonnen, hat er doch zugleich dadurch ein wenig an Charme verloren“ (Siebecke 2011, S. 7). Ehemals war das Viertel, das inzwischen als Szenetreff gilt, ein heruntergekommenes und verarmtes Altbaugebiet.

Das Schanzenviertel ist ein Stadtraum voller Gegensätze: Auf der einen Seite der Hauptstraße Schulterblatt steht die „Rote Flora“ – ein zentraler Ort der alternativen Szene Hamburgs. Auf der anderen Seite befindet sich die „Piazza“, eine Gastronomiemeile und Amüsierziel für Touristen. Durch den Ausbau der Gastronomie mit Sitzflächen und Parkplätzen und resultierenden Touristenströmen und Krawalltourismus („Ballermannisierung“) steigt massiv die Lärmbelastung. Durch Ansiedlung von Luxusobjekten (Mövenpick, Melzerei) in Grünanlagen werden diese als exklusive Erholungszonen privatisiert. Dagegen wächst der Widerstand, wie er in den vielen Graffitis sichtbar ist (vgl. Siebecke 2011).

Der Stadtteil Barmbek-Süd war traditionell ein Arbeiterviertel. Das „Rote Barmbek“ aber ist in den Bombenangriffen auf Hamburg weitgehend zerstört worden. Historische Bauten sind eher selten erhalten. Die Bauplanung in den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hat den Stadtteil weiter zerschlagen. Die Hamburger-Straße zerteilt die Wohnbereiche durch eine nur mit Fußgängerampeln überwindbare Grenze. Zentrum ist der Bereich im U- und S-Bahnhof Barmbek-Süd, der auch das „Tor“ zu Einkaufsmöglichkeiten öffnet. Nahegelegen ist das Museum der Arbeit, das den Bereich prägt.

5.3 Graffiti-Betrachtung

Die „Schanze“ ist eine Hochburg der Sprayer-Szene in Deutschland. Die Graffiti sind zugleich Dokumente des Widerstands und der Verteidigung des öffentlichen Raums wie auch der Aneignung des Stadtteils durch die alternativen Aktivisten. Gegen die als Einschränkung wahrgenommenen ökonomischen Vernutzungen des Raums werden Grenzüberschreitungen versucht. Graffiti sind Formen der Aneignung des öffentlichen Raums. In der „Schanze“ finden sich meist illegale Graffiti und die Szene wird von Polizei und Wachpersonal verfolgt – so Sprayer im persönlichen Gespräch. Folglich entsteht beim Sprayen hoher Stress, aber auch ein besonderer Kick. Das Spiel mit dem Verbotenen macht die Aktivitäten attraktiv und umgibt sie mit einem Nimbus von underground.

In Barmbek findet man nur wenige Graffiti – meist mit formalen Symbolen und kaum Bildern. Es gibt an den langen Ausfall-Straßen nach Hamburg-Nord wenige markante Orte, die zur Darstellung anregen.

Graffiti sind selbst Dokumente von Aneignungsversuchen im öffentlichen Raum. Sie können gesehen werden als Auflehnung gegen die zunehmende kommerzielle und private Vernutzung der Lebenswelten.

5.4 Gespräche mit Akteuren

Als Gegenbewegung – zu der die Sprayer gehören – zur Gentrifizierung haben sich vielfältige Aktivitäten in den Stadtteilen entwickelt. Es wurden am stärksten wirkende und sichtbare Institutionen und Initiativen für Expertengespräche ausgewählt. Zu diesen wurden Kontakte aufgenommen und Gespräche geführt und protokolliert:

- Zur „Altonaer Geschichtswerkstatt“, welche die Vergangenheit einzelner Straßen, Plätze, Bauten und Viertel aufarbeitet; sowie der Geschichtswerkstatt Heimatmuseum Barmbek, die konzentriert ist auf Alltagsgeschichte des Lebens in Barmbek,
- zur Initiative „Mieter helfen Mietern“, die in ganz Hamburg eine intensive Beratung durchführt,
- zur „Roten Flora“, die als Autonomes Zentrum im Restgebäude eines ehemaligen Theaters 1989 nach Widerstand gegen den Umbau zu einem Musicaltheater besetzt und eingerichtet wurde als ein politischer Ort der alternativen Szene Hamburgs, der sich als Stadtteilzentrum zu etablieren versucht,

- zum „Jesus Center“ in der „Schanze“ als kirchlich gestützter, aber eigenständiger Stadtteiltreff, der regelmäßigen Mittagstisch, Arbeit mit Kindern zum Spielen, Malen usw. und Räume für unterschiedliche soziale Aktivitäten bereitstellt,
- dem „Bürgerhaus in Barmbek“, das ein Café organisiert, Gesprächskreise, Projekt und Theater initiiert. Es ist aber eher nach Barmbek-Nord gerichtet,
- im „Museum der Arbeit“, das auch Verbindungen zum Stadtteil Barmbek sucht,
- schließlich noch zu den Volkshochschulen, die aber nur begrenzt auf den Stadtteil bezogen arbeiten.

Solche Initiativen und Aktivitäten finden sich nicht nur in der Sternschanze und in Barmbek, sondern in vielen Stadtteilen Hamburgs. Sie sind zum Teil vernetzt, zum Beispiel im Netzwerk „Recht auf Stadt“ oder in den Geschichtswerkstätten. Letztlich geht es bei Raumkonflikten um Fragen eines „guten Lebens und Zusammenlebens“. Die Teilnahme kann für Einzelne und Gruppen zum Anstoß politischen, sozialen und kulturellen Lernens werden (vgl. Trumann 2010; 2013).

5.5 *Narrative Landkarten*

Die Teilnehmenden der Projektseminare wurden jeweils aufgefordert, eine Karte der Viertel zu zeichnen. Hierbei zeigt sich, welche Orte als wichtig eingeschätzt werden.

Eine „Landkarte“ zeigt z. B. die Wahrnehmung einer jungen Frau, die zum ersten Mal im Stadtteil war. Sie nähert sich von außen und strukturiert das Viertel durch die Bahnlinie. Über U- oder S-Bahn kommt man im Schanzenviertel an – ebenfalls in Barmbek-Süd. Die Strecke ist seitlich voller Graffitis. Als wichtigstes, beschriftetes Gebäude wird die „Rote Flora“ als Symbol herausgehoben, wobei die Zeichnung keinerlei Ähnlichkeit mit dem ehemaligen Theaterbau hat. Die Straßen bleiben abstrakt, folgen nicht der Form eines Stadtplans. Herausgehoben wird das Messegelände am Rand der „Schanze“. Die Skizze ist eingespannt zwischen zwei Spiel- und Sportplätzen. Es geht um die Erfahrung einer Besucherin, die ihre vorher gehörte oder angelesene Vorstellung wiederfindet.

Der Lebensraum einer jungen Bewohnerin der Sternschanze stellt sich völlig anders dar. Sie lebt in diesem Raum und hat ihre alltägliche Routine eingebracht: von ihrem Job, über den türkischen Supermarkt, die Post, drei Plattenlä-

den, acht Kioske und die Wohnung des besten Freundes. Die Bahnlinie ist zwar ebenfalls eingezeichnet, allerdings ohne auf die Graffitis besonders hinzuweisen. Die „Flora“ steht in der Mitte der Zeichnung, ebenfalls ohne jede besondere Kennzeichnung. Die Straße nach St. Pauli ist mit einem Herzchen gekennzeichnet. Insgesamt wird die Form eher den gewohnten Stadtplänen angeglichen.

Man sieht im Vergleich der mental maps, wie sich – im wahrsten Sinne des Wortes – Vorwissen in die Darstellung der Erfahrung drängt. Aus der Doppelseichtigkeit von Leben und Erleben, wie es Martha Muchow gefasst hat, ergibt sich die individuelle, spezifische Konstruktivität der Raumerfahrung. Keinesfalls wird nur Wahrgenommenes gezeichnet. Die Darstellungen greifen immer schon auf Wissen zurück, das unterschiedlich ausgeprägt ist. Subjektive Raumwahrnehmung und objektiviertes, geteiltes Raumwissen verbinden sich.

5.6 Methodenvielfalt

Die Methodenkombination von Sozialstatistik, Rundgängen, Besuchen, Gesprächen und mental maps (narrativen Landkarten) ermöglicht es, die Bedeutung von Lernorten im sozialen Raum zu erfassen. Lernorte sind in dieser Terminologie konkrete Lokalisierungen im sozialen Raum. Sie kennzeichnen situative Aspekte lernförderlicher Konstellationen.

6 Institutionalitäts- und Intentionalitätsgrade von Lernorten

Räume sind also sowohl materielle Prämissen als auch soziale Konstrukte, die den Kontext herstellen, in dem sich Lernorte konkretisieren. Der Begriff bezeichnet die Verortbarkeit des Lernens im Raum. Diese Abstraktion macht es aber immer noch nicht möglich, die spezifische didaktische Qualität eines Lernorts präziser zu beschreiben, also z.B. nach der Lernförderlichkeit von konkreten Arbeitsplätzen in einem Betrieb oder nach Lernen in Bibliotheken, Museen, Theatern, Zoos, Sportvereinen u.a. zu fragen (vgl. Faulstich/Bayer 2009). Der Lernortbegriff wird erst dann inhaltbezogen eingegrenzt, wenn Lernorte mit einer wertenden Perspektive auf differenzierte Lernrelevanz verbunden, also auf Lernchancen hin befragt werden.

Der Lernortbegriff wird oft dazu genutzt, nicht nur konkrete einzelne Orte zu bezeichnen, sondern Typen von Orten, z.B. Lernort Museum oder Lernort Gedenkstätte oder Lernort Schrottplatz. Im Rahmen dieser semantischen Systematik kann zwischen primären und sekundären Lernorten unterschieden werden.

Diese Unterscheidung ist zwar unscharf, verweist aber auf einen ersten, aus bildungswissenschaftlicher Sicht wesentlichen Aspekt, und zwar den *Institutionalisierungsgrad* von Lernmöglichkeiten an Orten, das Maß, in dem ein Lernort sich auf die primäre Funktion, Lernen zu vermitteln, bezieht, also wieweit das offizielle Programm greift. Aber die Lernaufgabe – also die Aufgabenstellung der Institution – funktioniert nie vollständig. Immer wird auch gelernt, sich einzuordnen, mit anderen umzugehen, sich angepasst zu verhalten, sich am Unterricht zu beteiligen. Alternativen, sekundären Lernorten werden vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben zugeschrieben. In Betrieben werden Güter und Dienstleistungen erstellt; im Museum geht es um die Sammlung, an Gedenkstätten und Friedhöfen um Erinnerung oder Entsorgung des Todes. Gleichzeitig kann man vieles lernen über Geschichte, über Bräuche, über Biografien, über Ökologie, über Haltbarkeit von Steinen usw.

Mit alternativen Lernorten werden verschiedene Eigenschaften und auch Wirkungsvorstellungen assoziiert: Lebensnähe durch das Aufgreifen gesellschaftlicher Kontexte, Anschaulichkeit durch sinnliche Erfahrbarkeit oder verstärkte Möglichkeiten der Selbstbestimmung angesichts geringerer didaktischer Steuerung. Allerdings sind damit viele theoretisch noch ungelöste und empirisch noch zu bearbeitende Fragen verbunden: Welche thematischen Lernanlässe bieten solche unterschiedlichen Orte der Lebens- und Arbeitswelt? Welche Rolle spielt die sinnliche Erfahrbarkeit für den Zugang zu Lernthemen? Welchen Stellenwert hat dabei die didaktische Inszenierung von Lernmöglichkeiten?

Unterschieden werden kann als zweite Dimension *Intentionalitätsgrad*, das Maß, in dem sich die Lernenden selbst auf Lernthematiken einlassen. Besuch man eine Geschichtswerkstatt, weil man am Einblick in das Archiv interessiert ist, oder weil es draußen regnet? Will man sich bei einem Besuch einer KZ-Gedenkstätte an die Opfer erinnern oder über die Geschichte des „Dritten Reiches“ lernen? Lerntheoretisch gesehen wird die Bedeutsamkeit von Lernorten durch die Gründe der Lernenden vermittelt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich hinsichtlich der Vermittlungsleistungen von Lernorten ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der Inszenierung von Lernmöglichkeiten bezogen auf die Dimensionen *Intentionalität* und *Institutionalität* aufmachen (zum lerntheoretischen Kontext vgl. Faulstich 1999; 2008). In dem dadurch aufgespannten Koordinatenfeld lassen sich die verschiedensten Lernorte z.B. Schulen, Museen, Geschichtswerkstätten, historische Bauten, Zoos, Botanische Gärten, Sternwarten, Gedenkstätten, Friedhöfe, Gemeindezentren, Sportvereine u. ä. systematisieren.

Erst mit einer solchen Perspektive können wir die Relevanz der lokalen Kontexte des Lernens einschätzen. Es scheint ausschlaggebend, inwieweit Lernmöglichkeiten eingebunden sind in die Lebenswelt im Stadtteil. Erst diese genaue Untersuchung öffnet den Blick für eine angemessene Daseinsfürsorge als kommunale Funktion.

Klaus Meisel fasst zusammen: „Bundesweite Programme wie ‚Lernende Regionen‘ und ‚Lernen vor Ort‘ zeigen, dass die kommunale Ebene bei der Realisierung der bildungspolitischen Strategie des ‚Lernens im Lebenslauf‘ eine wachsende Bedeutung hat. VHS sichern ein wohnortnahes, breit gefächertes Grundangebot, fördern die Weiterbildungsbeteiligung, bemühen sich besonders um sog. bildungsferne Gruppen, konzentrieren sich auf Schnittstellen im Bildungssystem, leisten übergreifenden Support und gestalten kommunale Bildungsnetzwerke mit. Mit ihrer in mehrfacher Hinsicht integrativen Funktion leisten sie unverzichtbare Beiträge zum kulturell lebendigen, demokratischen und ökonomisch erfolgreichen kommunalen Gemeinwesen“ (Meisel 2009, o.S.). Diesem hohen Anspruch können die Volkshochschulen aber – nach unseren empirisch gestützten Einschätzungen – nur gerecht werden, wenn sie sich als Knoten im Netz vielfältiger räumlich verankerter Lernmöglichkeiten begreifen und – vor allem – dies auch umsetzen.

Literatur

- Behnken, I./Zinnecker, J. (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim.
- Breckner, I. (2010): Gentrifizierung im 21. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 60, H. 17, S. 27-32.
- Faulstich, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49, H. 3, S. 254-262.
- Faulstich, P. (2008): Lernen. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, S. 33-57.
- Faulstich, P. (2012): Kontextualität und Biographizität des Lernens Erwachsener. Bewilligter Antrag an die DFG. In: Erziehungswissenschaft 23, H. 44, S. 155-156.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg.
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume und Lernorte. In: Der Pädagogische Blick 34, H. 4, S. 104-115.
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010a): Integrative Lernorte. In: Erwachsenenbildung 55, H. 3, S. 130-135.

- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2010b): Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In: Zeuner, Chr. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1, S. 58-79.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim.
- Hebborn, K. (2005): Das Engagement der Kommunen in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 55, H. 2, S. 124-133.
- Hessische Blätter für Volksbildung 55 (2005): Kommunalität und Erwachsenenbildung heute. H. 2. Bielefeld.
- Husserl, E. (1907/1991): Ding und Raum. Hamburg.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Lutz, M./Behnken, I./Zinnecker, J. (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Friebershäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 414-435.
- Lynch, K. (1960): Das Bild der Stadt. Braunschweig.
- Meisel, K. (2009): Volkshochschule als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge: Beispiel Stadt München. In: denk-doch-mal. Online: <http://www.denk-doch-mal.de/node/148> (Stand: 01.10.2012).
- Merleau-Ponty, M. (1945/1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Otto, V. (2005): Kommunalität als Leitgedanke von Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 55, H. 2, S. 199-114.
- Riege, M./Schubert, H. (2005): Zur Analyse sozialer Räume – Ein interdisziplinärer Integrationsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 7–68.
- Schumann, M. (1995): Sozialraumanalyse und Ethnographie in Jugendhilfe und Jugendarbeit? In: Deutsche Jugend 43, H. 5, S. 210-216.
- Schrammel, S. (2008): Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Egger, R./Mikula, R./Haring, S./Felbinger, A./Pilch-Ortega, A. (Hrsg.): Orte des Lernens. Wiesbaden, S. 91-99.
- Siebecke, G. (2011): Die Schanze: Galao-Strich oder Widerstandskiez. Hamburg.
- Tippelt, R./Reich-Claassen, L. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, H. 2, S. 11-21.
- Trumann, J. (2010): Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum. In: Zeuner, Chr. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1, Hamburg, S. 29-40.
- Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.
- Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt a.M.

Engagierte Beweglichkeit

Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung

Feld, T.C.; Kraft, S.; May, S.; Seitter, W. (Hrsg.)

2013, VIII, 263 S. 14 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-03526-6