

WER HAT SCHON ANGST VOR DER STADT?

Die Großstadt, ihre Straßen und Plätze als erlebnispädagogische Erfahrungsräume

Peter Becker

Wien, September 2015

Come, come, come, let us leave the Town
And in some lonely place,
Where Crowds and Noise were never known,
Resolve to spend our days.

H. PURCELL, Fairy Queen (1692)

In meine Spiele rauschten freilich keine
Wälder. Da schütterten die Pflastersteine
Und bist mir doch ein Lied, du liebe Stadt.

A. WILDGANS, Ich bin ein Kind der Stadt
(1911)

I

City Bound ist Erlebnispädagogik in der Stadt.¹ Aber was zum Teufel bringt Erlebnispädagogen und ihre Arbeitskolleginnen dazu, ihren so schönen Arbeitsplatz in den grünen Wäldern, auf den luftigen Bergen, auf dem stürmischen Meer oder den rasch fließenden Bächen und Flüssen zu verlassen, um ihren Beruf fortan zwischen Menschenmassen und Passantenströmen auf Plätzen und in Straßen oder im Gedränge von Bussen und U-Bahnen auszuüben. Kein prominenter Ahnherr der Erlebnispädagogik würde den Wechsel vom offenen Land und von der grünen Natur zu schwarzem Asphalt und grauem Beton im Entferntesten verstehen. Man stelle sich doch einmal Rousseaus *Émile* beim Eiertauschen, einer beliebten City Bound Aktivität, auf der Place de la Concorde vor oder beim Versuch auf den Champs Élysées, Pariserinnen zu bewegen, über ein Absperrungsseil zu steigen.

Rousseau, den die Erlebnispädagogik vehement als einen ihrer Urgroßväter reklamiert, meidet die Stadt wie der Teufel das Weihwasser, wenn es darum geht, ein angemessenes Erziehungsambiente für seinen *Émile* zu finden. Nach zehn Jahren Parisaufenthalt schreibt er "Paris, unglücklich ist, wer dich bewohnt!" (Stierle 1993, 89) Eher von den Gämsen im schroffen Gebirge, so glaubt er, könne *Émile* Nützliches für sein Leben lernen als vom albernen Herumgehops der städtischen Tanzlehrer. (Rousseau 1997, 156) Schon die "üble Stadtluft", die dem jungen Körper irreparable Schäden zufügen könne, lässt ihn aus den Mauern der Stadt fliehen. Für ein Leben

¹ Eröffnungsvortrag bei der Abschlusstagung des internationalen City Bound Projekts IVET-VENTURE - Ein partizipativer Ansatz zur Stärkung von Schlüsselkompetenzen Auszubildender am 18. September 2015 in Wien.

in der Stadt, in der es wie in einem Ameisenhaufen zugeht, sei der Mensch sowieso nicht geschaffen.

"Je näher sie zusammenkommen, desto mehr verderben sie einander. Die Schwachheiten des Körpers, wie die Laster der Seele sind die unfehlbare Wirkung dieses gar zu zahlreichen Zusammenschlusses. Der Mensch ist unter allen Lebewesen dasjenige, das am wenigsten in Herden leben kann. Wie Schafe zusammengepfercht würden alle in sehr kurzer Zeit zugrunde gehen." (Rousseau 1997, 41)

Deshalb nur raus aus der Stadt. Weg "von dem Gesindel der Diener" wie er schreibt, "den schlimmsten Menschen nach ihren Herren, fern von den schwarzen Sitten der Städte" (ebd. S.90), auf dem Land, im Dorf, weit weg von der urbanen moralischen Verderbtheit, bei den braven Bauern, dort will er seinen Émile erziehen.

Viele antiurbane Reformer sind seit 1762 Rousseau in die pädagogische Provinz gefolgt. Wer will schon in einem Ameisenhaufen oder in einer Schafsherde Kinder unterrichten. Liest man den unübersichtlichen Ameisenhaufen und die blöckende Schafsherde nicht als anthropologische, sondern primär als kulturkritische Metaphern, dann scheint sich hier bereits die spätere Angst des Bürgers abzuzeichnen, von den vermassenden Wirkungen der Industrialisierung geschluckt zu werden. Diese tief sitzende Angst bestimmte ganz wesentlich die negative pädagogische Wahrnehmung der Stadt und die positive Wahrnehmung ihres Gegenpols, des Landes.

In Deutschland erreichte die kulturkritische Zeitdiagnose ihren Höhepunkt um 1900, in einer Zeit, in der die Urbanisierung durch enorme Binnenwanderungen von Ost nach West dramatisch zunahm.

"Hunderttausende zogen aus Ostpreußen, Westpreußen und Posen nach Berlin und ins Ruhrgebiet, aus Schlesien nach Sachsen oder auch in die Reichshauptstadt." (Wehler 1995, 504f.)

Im Vergleich zu anderen europäischen Städten stieg besonders in Berlin die Bevölkerung zwischen 1871 und dem Beginn des 1. Weltkrieges in atemberaubendem "amerikanischem" Tempo um 150 % von etwa 800000 auf 2 Millionen (ebd., S.152f). Verständlich, dass sich bei einer solchen Menschenbewegung das Leben in der Stadt ändern musste. Für diejenigen, die ihre Beurteilungsmaßstäbe der traditionellen und trauten Lebensform von Dorf und Land entnahmen, wird die Stadt zu einem abstoßenden gräßlichen Moloch, der alles Lebenswerte und Althergebrachte unerbittlich verschlingt. Es wird nicht mehr lange dauern, bis auch die Nazis aus dem

Amt des Reichsbauernführers verkünden "Menschen deutschen Blutes sind in Städten auf Dauer nicht lebensfähig." (zit. bei Hellpach 1952, VII)

Was aber waren denn die konkreten Anlässe, die den Unwillen eines konservativen Kulturkritikers zu erregen vermochten, wenn er z. B. ein Stadtgebiet wie das von Berlin durchstreifte?

- Ganz gewiss fühlte er sich bedroht von dem ständigen Hin und Her hupender Autos, knatternder Motorräder, von quietschenden Straßenbahnen und dahin rumpelnden Pferdefuhrwerken, von Droschken, Omnibussen und Equipagen, die die Straßen von frühmorgens bis spät in die Nacht kaum zu fassen vermochten. Zugleich belästigte ihn die durch den Verkehr erzeugte schlechte Luft und der nervtötende Lärm, der noch von dem Krach stampfender Maschinen überlagert wurde, die einen neuen Arbeitsrhythmus verkündeten.
- Vielleicht störte er sich auch daran, dass heulende Fabriksirenen und schrille Dampfpeifen den sonoren Glockenklang der Kirchtürme verdrängten, dass nun die Maschine und nicht mehr die Glocke dem Tag Struktur verliehen.
- Er fühlte sich sicher abgestoßen von den trostlos wirkenden Mietskasernen, von ihren überbelegten Wohnungen, für die Berlin weltbekannt war (Korff 1985), von den mangelhaften hygienischen Verhältnissen, die dort herrschten; überall witterte er Sittenverfall, Alkoholmissbrauch und Prostitution; Armut und Elend mochten sein Mitleid erregen.
- Bedrängt und doch einsam fühlte er sich im Gewimmel und Gewühl der Menschenmassen, die auf den Plätzen, in Passagen, auf den Bürgersteigen und in Bahnhöfen interesselos, Blick- und Körperkontakte vermeidend, aneinander vorbeilieten, kaum etwas hielt den nicht abreißenden Strom der Passanten auf.
- Er mochte sich gar überfordert fühlen von den überbordenden Schaufenstern, vom Warenangebot der Kaufhäuser, von den bunten, unstillen Lichtreklamen, die sich nachts auf nassem Asphalt widerspiegeln und das graue Einerlei in ein Verwirrspiel bunter Lichtreflexe verwandelten. Laut ausrufende Zeitungsverkäufer von Morgenpost und Abendpost erinnerten ihn, wie anstrengend es ist, auf der Höhe der Aktualität zu sein und dass die jüngste Information bei ihrem Erscheinen bereits zu veralten beginnt.
- Abends bzw. nachts merkte er, wie er sich den Auswirkungen, die die Elektrifizierung auf den Lebensrhythmus der Stadt hatte, nicht entziehen kann. Die elektrische Abkoppelung vom natürlichen Lichtrhythmus ließ die Stadt Berlin zu einer

Elektropolis werden, die nie schlief. Im Gegenteil, zusammen mit technischen Neuerungen erhöhte sie das Lebenstempo, von dem natürlich auch er betroffen war. Alles wurde eilig, auch die sozialen Kontakte. Immer war noch etwas zu erledigen, stets war die Zeit zu knapp dafür. Überall, an jeder Ecke, wurde er an den Tempoumbruch erinnert, der ihn aufforderte, gefälligst Zeit zu sparen: bei der Schnellschrift, der Schnellpresse, der Schnellpost, der Schnellreinigung, der Schnellgerberei (vgl. hierzu auch Radkau 1998)

Es ist doch klar, dass ein von soviel Anonymität, Komplexität, Entfremdung, Oberflächlichkeit, Mechanisierung gestresster sensibler Kulturmensch diese Situation nicht aushält und ihr entfliehen möchte. Aber wohin? Seit Urgedenken bietet sich hier das Land an. In Erinnerung an seinen humanistisch gymnasialen Lateinunterricht fühlt er sich in seiner ersehnten Stadtflucht vielleicht vom Horaz'schen "Beatus ille" bestätigt, wonach man den Geschäften der Stadt den Rücken kehren muss, um glücklich auf dem Lande unter Reben und Pappeln zu ruhen, nur gelegentlich unterbrochen vom Honigsammeln und der Schur des zarten Lammvlieses.

II

Es liegt auf der Hand, dass auch die Pädagogik als eine sich sorgende und Sorge tragende Disziplin von einem derartig gewaltigen technologischen und sozialen Umbruch in der städtischen Lebensform nicht unberührt blieb. Ihre besorgte Zeitanalyse kulminierte in der Figur des Großstadtkindes. Dieses Kind war

"... von der ersten Stunde seines Lebens dem Getümmel der Straßenbahn, der Autos und der Wagen ausgesetzt. ... Das Großstadtkind sieht aber auch den Erwachsenen niemals mehr bei seiner Arbeit wie ein Bauernkind oder Handwerkerkind. ... Tausende von Großstadtkindern haben noch nie einen Wald gesehen oder einen Berg oder ein Schwein. ... Sie sehen den Anfang der Dinge nicht mehr und kein lebendiges Wachstum."

(Maurenbrecher 1914, 4)

Es erschien

"...frühreif, blasiert, im Innern seines Wesens ... rücksichtslos und gefühllos ... ohne Scheu und Ehrfurcht. Dieses Kind hat einen unverhältnismäßig großen Vorrat an Worten, aber es hat wenig anschauliche Bilder von Sachen und Zuständen in seinem Geist. Es steckt voller bloßer Wortkultur ohne Anschaulichkeit und ohne gestaltende Kraft. Es schöpft die Kenntnis der Dinge nicht mehr aus dem Betasten und Beschauen der Objekte ..., sondern sie wird ihm durch die Zeitung oder durch das rein schatten- und flächenhaft Bild des Kinos vermittelt." (ebd. S.5)

Und als wäre dies längst nicht genug, wurde noch eine Schippe drauf gelegt

"Und über dieses üble Produkt eines gänzlich verkrüppelten Wachstums stürzt nun die heutige Schule ihre Kultur und macht damit das Übel nur noch schlimmer; denn die heutige Schule ist zum großen Teile selbst noch Wortkultur und nicht Anschauung, Arbeit und Stoff. ... Da ist also wieder die ganze Schularbeit auf das Buch und nur auf das Buch gegründet." (ebd. S.5f.)

Differenzierter als Maurenbrecher, wenn auch in die gleiche Richtung, äußert sich der von den Nazis später ermordete Kinderarzt Heinrich Keller (1914). Bei seiner Beschreibung des Großstadtkindes unterscheidet er zwischen Kindern wohlhabender Eltern und proletarischen Kindern. Den bürgerlichen Kindern geht es gar nicht so gut wie man meinen könnte, denn die strenge Kontrolle der Eltern fesselt sie an das Haus oder erlaubt nur begleitete Spaziergänge im Park und auf der Straße. Sie werden in Unselbständigkeit gehalten, während die proletarischen Kinder sich ungehemmter austoben und auf der Straße durchsetzungsfähige Selbständigkeit erwerben können.

Dort, wo Bücher- und Bildergeschichten als Ersatz für freies Kinderleben fungieren, stellen sich Langeweile und Misslaunigkeit ein. (ebd. S.8) Was notgedrungen im wohlhabenden Elternhaus beginnt, setzt die großstädtische lebensfremde Buch- und Sitzschule fort. Man glaubt den alten Rousseau zu hören, wenn er von dem in Büchern vorgekauften Wissen spricht, das Beobachtungsgabe und Phantasie der Kinder verkümmern lässt (ebd.). Bücher und Bilder sind kein adäquater Ersatz für den Kontakt mit der Natur, der bei Großstadtkindern zerrissen ist, der aber so wichtig ist für Aufwachsen und Erziehung (ebd., S.7). "Denn" - und das ist seine tiefe Überzeugung - "Kind und Natur gehören zusammen." (ebd.), nicht aber Kind und Stadt. So wird die Großstadt, die das Band der Kinder mit der Natur zerrissen hat, mit ihrer trostlosen "Wüste der Zinskasernen, Fabrikschlote und luxuriösen Paläste" zum "Grab der Kindheit". (ebd. S.11)

Soweit die Aussagen zweier pädagogisch engagierter Zeitzeugen.

III

Auffallend ist, dass die Charaktereigenschaften, die dem Großstadtkind zugeschrieben werden, sich geradezu wie die ins Kindesalter vorverlegte Mentalität des erwachsenen Großstädtlers lesen, wie sie Simmel (1903) und Hellpach (1941) am Beispiel Berlins ausformulieren. Frühreif und blasiert, gefühllos, d.h. verstandesorientiert ist das Kind. Es langweilt sich schnell, zeigt weder Respekt noch Ehrfurcht. Seinen

großen Wortschatz wendet es redegewandt an, seine rasche Auffassungsgabe spricht für "geistige Regsamkeit" (Battista 1918, 22) Manchmal ist es rücksichtslos. Sollten diese Diagnosen zutreffen, dann scheint die Stadt die Lebensspanne der Kindheit deutlich zu verkürzen. Kinder müssen sich frühzeitig urbanisieren,² wenn sie nicht zu ihrem Nachteil mit den städtischen Lebensbedingungen kollidieren wollen. Für den Beobachter um 1900 (Benjamin, Hellpach, Lambrecht, Musil, Simmel) war der großstädtische Alltag auf den Straßen, Bahnhöfen, Märkten, in den Kaufhäusern, bei öffentlichen Veranstaltungen, geprägt von einem nicht abreißenden Strom unterschiedlichster und rasch wechselnder Reize, denen sich Augen und Ohren der Stadtbewohner kaum entziehen können. Um auf Turbulenz und Vehemenz der Eindrücke sachgerecht und orientierungssicher reagieren zu können, müssen sie notgedrungen ihre Wahrnehmungsroutinen auf diese Situation einstellen.

"Die Großstadtsinne müssen mit höchst verkürzter Auffassungs- und Reaktionszeit arbeiten, es ist ihnen auch kein Halten erlaubt, sondern das Hasten bildet ihr Funktionsgesetz: der nächste Augenblick fordert Neueinstellung, Umschaltung, Versenkung in einen Eindruck ist das Unmöglichste, was einer von dem Großstädter fordern könnte; auf die Bewältigung vieler Eindrücke kommt es an. Die Beobachtungsweise des Großstadtmenschen ist *rasch* und *scharf*, aber sie kann, sie darf weder *tief* noch *innig* sein. Jeder der zahllosen Eindrücke ist nur dazu da, um *erfaßt* und *bewältigt*, keiner aber, um *festgehalten* und *bewahrt* zu werden." (Hellpach 1952, 71)

Diese typische Wahrnehmungskonstellation charakterisiert Hellpach als sensuelle Vigilanz, die von emotionaler Indifferenz begleitet wird. Mit dieser widersprüchlich anmutenden Ausrichtung der Wahrnehmung, die zur zweiten Natur der Großstädter geworden ist, lassen sich auch die Verhaltensdispositionen verständlich machen, die die pädagogische Zeitdiagnose den Großstadtkindern zuschreibt. Geistig rege, mit schneller Auffassungsgabe, wortgewandt, rasch gelangweilt, d.h. in Erwartung neuer Reize, so vermögen sie angemessen auf die Flut der entgegenkommenden Eindrücke reagieren, aber zur gleichen Zeit müssen sie blasiert und gefühllos sein, dürfen sie sich nicht in etwas vertiefen, um nicht für die Perzeption der Mannigfaltigkeit blockiert zu sein.³

² Da Großstadt in Deutschland zu dieser Zeit als identisch mit den Lebensbedingungen der Metropole Berlin angesehen wurde, spricht Hellpach (1941) auch im Rahmen der Aneignung des Großstadthabitus von "Verberlinerung" und "Berlinertum". Auch Großstadtkinder "verberlinern" frühzeitig.

³ Auch Simmels klassischer Großstadtessay von 1903 betont die Bedeutung des Verstandes für die Bewältigung der städtischen Lebensbedingungen. Ganz im Unterschied zu einem emotionalen Engagement erlaubt der Verstand, eine unbarmherzig sachliche (Simmel 1984, 194) und damit distanzierte Haltung einzunehmen. Was für den Großstädter ein Schutz gegen die Maßlosigkeit der auf ihn einströmenden Eindrücke ist, wirkt auf den Beobachter als arrogante Blasiertheit. Den Blasierten kann

Ebenso auffallend wie die Übereinstimmung des kindlichen und erwachsenen Großstadtwesens ist die häufige Wahl von Vergleichen der Stadt mit dem Land, das eine kraftvolle Kontrastfolie für die städtische Kindheit liefert. So erlaubt die Acker- und Stallwelt des Landes (Hellpach) eine gemächlichere Lebensart. Das Land wird zu einem gegenweltlichen Reservat, das eine langsame und ruhige Entwicklung der Kinder möglich macht. Ihre Eltern sind hier nicht dem Zeitdiktat unterworfen und können deshalb bessere Vorbilder für sie sein. (Keller 1914) Ausgestattet mit Zeitwohlstand und umgeben von lebendiger Natur nehmen alle Landbewohner an einer Art ursprünglichem Leben teil.

Diese Ursprünglichkeit hat die Großstadt zerstört. Sie hat das Band mit der Natur zerrissen und den Kindern den Mutterboden ihrer Entwicklung genommen. Damit muss die Stadt auch die Forderung nach natürlichen und vor allem anschaulichen Lernprozessen missachten. Während das Land zum Paradies der natürlichen Anschaulichkeit wird, mutiert sie zur Hölle der Abstraktion und die Sitz- und Wortschule zum Ort ihrer Feier.⁴ Allein das heimatliche platte Land und das von den Jahreszeiten bestimmte Zusammenleben in der dörflichen Gemeinschaft, die im Einklang mit

nichts mehr überraschen. Ihm ist alles gleich geworden. Bei dieser Haltung schwinden Differenzen. Die Welt entfärbt sich, sie wird matt und grau. (ebd.196) Kinder, die in der Großstadt leben, können sich den Bedingungen ihrer Umwelt nicht entziehen und wirken schon früh wie ihre Eltern blasirt. (ebd.) Auch Freud wird später, d.h. 1920, in seiner Abhandlung "Jenseits des Lustprinzips" vor dem Hintergrund der Erfahrungen des 1. Weltkrieges das Modell einer Schutzrinde entwickeln, die das Bewusstsein gegen den "unausgesetzten Anprall der äußeren Reize" (Freud, o.J., 25) abpuffert.

⁴ Der Widerspruch zwischen den Lebensbedingungen der Stadt und des Landes und der sich daraus ergebenden bilanzierenden Frage von Gewinn und Verlust von Anschaulichkeit ist ein Erbe der Philanthropischen Pädagogik, für die die anschauende Erkenntnis ein zentrales Unterrichtsprinzip war. Stadtferne Erfahrungsräume, die neben viel Anschaulichkeit auch freie Selbsttätigkeit erlauben, werden der unruhigen und lasterhaften Stadt vorgezogen. (Schmidt 2003) Die Philanthropen wiederum beerben Rousseau, wie die oben angeführten Zitate insinuieren. Anschaulichkeit wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Pädagogik auch deshalb relevant, weil die erstarkenden und immer populärer werdenden Naturwissenschaften mehr und mehr in die Schule drängten. Um die Vermittlung naturkundlicher Unterrichtsinhalte in ihrer Anschaulichkeit zu verbessern, aber auch unter dem Zwang, die in Städten fehlende anschauliche Natur ersetzen zu müssen, fand man einen Ausweg einerseits in Schulgärten und andererseits in so genannten Liefergärten, die die Schulen z.B. mit biologischem Anschauungsmaterial versorgten. In Hannover wurden 1903 z.B. 36 Schulen mit mehr als 1 Million Pflanzen beliefert. (Winkel 1988) Auch der mit der Urbanisierung und ihren Folgen verknüpfte Gesundheitsdiskurs befeuerte die Stadt-Land-Natur-Debatte, indem er Natur und Land als Heilmittel propagierte und Gärten bzw. Schulgärten als Minimalersatz ins Spiel bringt. Im Zuge der Erörterung städtischer Defizite wird der Schulgarten auch zu einem Ort der "Aufhebung der Entfremdung der Stadtjugend von der Natur durch kontinuierliche und intensive *sinnige Naturbeobachtung und -betrachtung*...Die Natur vermag in ihrem *veredelnden Einfluß* auf das Gemüt des Menschen die im Häusermeer der Stadt aufwachsenden Kinder vor *Gefühllosigkeit und Stumpfheit gegen alles Schöne und Erhabene* zu bewahren." (Walder 2002, 161) Schließlich findet die als Garten bearbeitete Natur in der Gartenarbeitsschule von August Heyn (1921) ihren Ausdruck. Die von den entscheidenden Schulreformern hoch geschätzte Art der Volksschule baute ihren Stundenplan um die obligatorische theoretische und praktische Gartenarbeit herum. (Heyn 1921, Walder 2002)

Fauna und Flora der sie umgebenden Natur steht, vermögen den Wunsch nach Anschaulichkeit zu erfüllen. Hier können Kinder lebensnotwendiges Wissen unmittelbar aus ihrem Alltag schöpfen, während Großstadtkinder dafür die aufwendigen Prozesse der Schule benötigen, die dann aber doch nur Worte und "tote" Bilder anzubieten vermag. (Keller 1914) Eigentlich müssten Großstadtkinder auf Grund ihrer erhöhten geistigen Regsamkeit besonders gut in der Lage sein, sich ausgiebig mit den Dingen zu beschäftigen, die ihnen begegnen. Aber den Vorteil der sensuellen Vigilanz, den sie gegenüber Landkindern besitzen, wird vom denaturierten Tempo der Großstadt wieder geschluckt. Hast und Eile machen eine ausgiebige Durchdringung der Sachen und eine geduldige Beschäftigung mit ihnen schwierig. Deshalb bleibt es beim Kratzen an der Oberfläche, in die Tiefe wird selten bis nie gebohrt und auf die Einnahme unterschiedliche Perspektiven wird verzichtet. Großstadtkinder eignen sich deshalb viele Wörter an, vermögen aber kaum differenzierte, solide verankerte Vorstellungen von den Dingen zu entwickeln. Landkinder hingegen verfügen zwar über einen schmaleren Wortschatz, der aber ist solide unterfüttert und gefestigt durch viel anschauliche Erlebnisse und eigentätige Erkundungen in der ländlichen Welt.

Dass viele Pädagogen gar nicht auf die Idee kamen, dass auch das städtische Alltagsleben anschaulich angeeignet und "unmittelbar" werden kann, mag daran liegen, dass sie als Bildungsbürger den tief greifenden Wandel von der Agrargesellschaft zu einer modernen Industriegesellschaft bewusst oder unbewusst nicht mitvollzogen und die Stadt und ihre Lebensformen nicht als Fortschritt, sondern als Niedergang bzw. Verfall interpretieren. Verfall kann nicht Grundlage für eine authentische Orientierung abgeben.⁵

IV

Als Beleg für den städtischen Verlust von Naturverbundenheit, deren pädagogische Folge die "lebensferne" Dominanz von Buch und Wort ist (Piltz 1910), werden bis heute Untersuchungen bemüht, deren Ergebnisse den geringen Kenntnisstand aufzeigen sollen, den Großstadtkinder von der Natur und ihren Phänomenen besitzen. Bereits 1873 berichtet der Schulpädagoge Friedrich Bartholomäi von einer empiri-

⁵ Mit ihrer antistädtischen Haltung bleiben sie auf dem populären deutschen Sonderweg, der gegen die städtisch-heimatlose, seelenlose, am Nutzen orientierte, oberflächliche, rationalistische Zivilisation, der natürlichen, zweckfreien, ganzheitlichen, tiefsinnigen, gemütvollen, gemeinschaftlichen Kultur den Vorzug gibt.

schen Erhebung an Berliner Kindern, bei der sich zeigte, dass ein hoher Prozentsatz noch nie Schilf gesehen, den Gesang einer Lerche, das Rufen eines Kuckucks gehört, einen Wald, eine Schafherde, ein Getreidefeld, den Aufgang der Sonne gesehen hatten (Bartholomäi 1873, 216). Ähnliche Untersuchungen in anderen Städten bestätigten die Berliner Ergebnisse (Piltz 1910). Und heute? Heute ist es nicht viel anders. Heute glaubt ein großer Prozentsatz von Kindern, dass H-Milch von H-Kühen kommt, Walnüsse auf Büschen wachsen, Hühner drei Eier am Tag legen, die Sonne im Süden aufgeht, zwischen zwei Vollmondnächten ein ganzes Jahr liegt bzw. dass in den Alpen lila Kühe weiden usw. (Brämer 2010)

Was damals schlicht als Unkenntnis galt, wird heute allerdings in den Bereich pathologischer Befunde geschoben, die Unkenntnis ist zur Naturdefizit-Störung (Louv 2011, 55) geworden, die mitverantwortlich gemacht wird für Aufmerksamkeitsstörungen und "ein höheres Maß an körperlichen und emotionalen Erkrankungen". Auch Dickleibigkeit und Ängste sowie antisoziales Verhalten werden dem Naturdefizit zugeschrieben.

War damals der Anlass die zunehmende Industrialisierung, die zu diesen Wissensuntersuchungen mit ihren putzig anmutenden Ergebnissen führte, dann ist es heute die zunehmende Digitalisierung und die mit ihrer Hilfe beförderte Globalisierung, die eine nächste Entwicklungsstufe gesellschaftlicher Kommunikationsverhältnisse ankündigt bzw. bereits vollzieht. Diesem Wandel, der den Umgang mit Natur und natürlichen Prozessen nicht unangetastet läßt, wird der Weg geebnet, wenn Kinder frühzeitig mit seinen Bedingungen und Ergebnissen vertraut gemacht werden. Wie dies mit aufrichtigem volkspädagogischem Interesse geschehen kann, zeigt ein Beispiel aus England. Dort erschien 2007 die modernisierte Auflage der Juniorausgabe (für etwa Siebenjährige) der in der englischen Kultur hochgeschätzten Oxford Dictionaries. Mit acht Jahren Verspätung machten Anfang 2015 28 Schriftsteller in einem offenen Brief auf die Lemmapolitik des Verlages aufmerksam. Ergänzt wurden bei der Neuauflage Begriffe wie blog, MP3player, database, EU, chatroom, voicemail, celebrity, citizenship, block graph, broadband, bungee-jumping usw. Herausgenommen wurden z.B. Blumenkohl, Kastanie, Kanarienvogel, Mistelzweig, Farn, Storch, Eisvogel, Elritze, Pflaume, Bach, Lerche, Minze, Lavendel, Tulpe, Goldfisch, Hamster, Meerschweinchen, Butterblume, Klee, Weide, Löwenzahn usw. (Atwood, 2015)

Mit diesen Entscheidungen wird eine mögliche Welt der etwa Siebenjährigen in eine ausgewählte begriffliche Fassung gebracht und damit mit Bedeutung aufgeladen. Die ausgewählten neuen Lemmata beschreiben eine Kindheit, deren Realität von digitaler Technologie bestimmt wird. Verabschiedet wird eine Kindheit mit Haustieren, deren ländlich-naturhafte Realität voll mit Blumen, Bäumen und Tieren war. Erkennen lässt sich ein Wechsel von draußen nach drinnen, von einer konkreten zu einer virtuellen, simulierten Welt. In seinem Buch "Landmarks" (2015, 3) schreibt Macfarlane "For blackberry read BlackBerry".

Konnte die frühere Kulturkritik noch mit Schillers Frage "Schöne Welt, wo bist du?" und dem folgenden Imperativ "Kehre wieder, /Holdes Blütenalter der Natur!" (Schiller 1991, 193) noch unterwegs sein, so legt die Neuausgabe des OJD es nahe, Frage und Aufforderung nun endlich aufzugeben. Das Dictionary ist wie eine sprachliche Codierung des Endes einer Welt und des Anfangs einer neuen. Noch einmal Macfarlane (ebd., S.24)

"It is not, on the whole, that natural phenomena and entities themselves are disappearing; rather that there are fewer people able to name them, and that once they go unnamed they go to some degree unseen. Language deficit leads to attention deficit. As we further deplete our ability to name, describe and figure particular aspects of our places, our competence for understanding and imagining possible relationships with non-human nature is correspondingly depleted."

V

Wer - wie damals viele Reformpädagogen - die Situation der Großstadt für untragbar hielt, kehrte ihr den Rücken zu und machte Erziehung zur Robinsonade. Lietz ging mit seinen pädagogischen Ideen auf ein Landgut, Luserke auf eine Insel, Wyneken in ein Thüringer Dorf, Geheeb in den Wald, Otto wollte vor die Tore der Stadt. Auch der erkonservative Kurt Hahn, der überall Kulturverfall diagnostizierte, zog an den Bodensee. Für seine Erlebnistherapie und gegen die Zivilisationskrankheiten der mangelnden Sorgfalt, der Oberflächlichkeit, der Disziplin- und Antriebslosigkeit, des erodierenden Gemeinschaftssinns, der Leistungsfeindlichkeit benötigte er heilungsfördernde Naturräume, eine Art Natursanatorium - das er vor allem an und auf dem Meer in Schottland und Wales zu finden glaubte. Viele Schüler, vor allem Gymnasiasten, machten es diesen stadtfüchtigen Reformpädagogen nach und zogen als Wandervogel, die großstädtischen Laster Alkohol und Nikotin verachtend und sich der (Berliner) Großstadt-Boheme entziehend, mit Klampfe oder Mandoline auf Schul-

ter oder Rucksack, aus grauer Städte Mauern hinaus in Wald und Feld, kehrten allerdings abends oder nach Tagen, manchmal nach Wochen, von den Segnungen Mutter Grüns gestärkt, wieder ins Elternhaus und die reformbedürftige Schule zurück.

VI

Aber es gab auch Pädagogen, die die Stadt nicht flohen, sondern die sich zu ihr bekannten, so, als ob sie einer Maxime Baudelaires folgten: "Man hat nicht das Recht, die Gegenwart zu verachten." (zit. bei Konersmann 2008, 126). Pädagogen wie Scharrelmann (1914), Gansberg (1909), Battista (1918) oder Tews (1911) versagen sich die Sehnsucht nach dem Alten, ebenso wie sie auf eine Dämonisierung der Stadt verzichteten, wie sie sich in Metaphern vom Häusermeer, der Steinwüste oder dem Asphaltschungel ausdrückte. Sie verscheuchten die trüben Gedanken, indem sie sich bewusst von Natur und Land lossagten, um einen befreiten Zugang zur Authentizität des Urbanen und seiner Lebensformen zu gewinnen.

So ist Scharrelmann (1904) keineswegs beunruhigt von den beobachteten Unkenntnissen - ganz im Gegenteil, denn die emsigen Bienlein, das Hafer fressende, den Pflug ziehende edle Pferd, die Milch gebenden Kühe, der Gänsedieb gehören für ihn nicht zwingend zur Stadt und verstopfen ebenso wie die unzähligen Blümlein und Vögelein nur einen vernünftigen Lehrplan. Der ausgestopfte Maulwurf ist Gerümpel einer Schule, die nicht in die Großstadt passt. Die Stadt muss ihr eigenes Anschauungsmaterial finden und entwickeln. Sie muss sich dem bunten machtvollen Strom des menschlichen Lebens widmen, der an jeder Straßenecke auf die Kinder zukommt. Dies sei ungleich wertvoller als die Behandlung von Pflanzen und Tieren (ebd. S.48). Die Freuden und Leiden der Menschen und ihre Arbeit bzw. die städtische Kultur, in der die Kinder verwurzelt sind (Gansberg 1904), sind unerschöpfliche Quellen lehrreicher anschaulicher Unterrichtsthemen.

Irgendwie fühlt man sich bei dieser bewussten und bestimmten Entscheidung für das städtische Leben an die Schrift Platons erinnert, in der der lernbegierige Phaidros mit Sokrates unter einer Schatten spendenden Platane beginnt, sich in einen philosophischen Diskurs zu vertiefen. Phaidros wundert sich, dass Sokrates sich so selten vor den Mauern Athens aufhält, worauf dieser ihm mit einem entschuldigenden Seufzer antwortet:

"Verarge mir das nicht, mein Bester, bin ich doch einmal lernbegierig.

Nur wollen die Fluren und die Bäume mich nichts lehren, wohl aber in der Stadt die Menschen." (Platon 2012, 20)

Mit Laub und Körnern kann man nur hungriges Vieh locken, das, was des Menschen Wissbegier lockt, das findet man auf den Straßen, den Plätzen und Märkten der Stadt.⁶

Was es dort alles zu sehen und zu entdecken gibt, demonstriert nicht nur Scharrelmann in seinem Lesebuch "Ein kleiner Junge" (1910), sondern auch Gansberg in seinem Werk "Streifzüge" (1904). Am Beispiel des kleinen blonden Berni zeigt Scharrelmann in unzähligen Episoden und Szenen, wie ein Kind ganz beiläufig sich sein städtisches Umfeld aneignet. Im Krämerladen, in der "Elektrischen", bei einem Verkehrsunfall, im Hafen, bei Handwerkern, vor der Kaserne, bei der Straßenreinigung, auf dem Friedhof usw. usw. lernt er unterschiedliche städtische Funktionsbereiche und Lebensformen kennen und sich kompetent in seinem Milieu zu bewegen. Salopp gesagt, er lernt, wie die Stadt tickt oder weniger salopp ausgedrückt, er inkorporiert allmählich den Habitus des Stadtteils und dann den der Stadt, in der er lebt.

Für Tews (1911) ist dann die Straße mit ihrem wogenden Leben einer der zentralen Sozialisationsorte des Großstadtkindes, damit werden Scholle und Acker endgültig gegen Asphalt und Pflaster getauscht. Hinter seiner Formel "Die Straße als Erzieherin" steckt das emphatische Bekenntnis zu den Avenuen und Plätzen der Großstadt, deren Ereignisse den Blick der Kinder über das häusliche Leben und die Schule hinaus beträchtlich erweitern. (ebd. S.99) Das Kind kann hier nicht nur Bekanntschaft mit dem Fremden machen, denn es begegnen sich "Menschen aller Länder und Völker ... Neger, Chinesen, Franzosen ebenso wie Russen" (ebd. S.99), sondern es wird hier auch mit der Realität des Lebens konfrontiert. Besonders angetan haben es Tews die Warenhäuser und Schaufenster, deren naturgetreue Auslagen Neugier und Wissbegier der Kinder reizen. Quasi kostenlos ersetzen sie schulische

⁶ In jüngster Zeit hat sich vor allem Jürgen Zinnecker (2001) im Rahmen seiner Studien zur Verhäuslichung von Kindheit mit Geschichte und Gegenwart des wissenschaftlichen Stiefkindes Straßensozialisation befasst. Im Vorwort zum Reprint der Untersuchungen der Psychologin und Pädagogin Martha Muchow zur Lebenswelt von Großstadtkindern aus den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts verweist er darauf, wie schwierig es ist, auf die Bedeutsamkeit der Straße aufmerksam zu machen, die sie für das Aufwachsen von Kindern hat. Da sie sich leicht dem Kontrollzugriff der Erziehungsinstitutionen entzieht, ist sie negativ konnotiert. "Das "Straßenkind" repräsentiert den Gegentypus zum richtig erzogenen Kind" (Zinnecker 1978, 32). Richtige Kinder werden in der Schule erzogen. Wie u.a. die umfangreiche Debatte zur städtischen Videoüberwachung zeigt, hat die Straße bzw. der öffentlich nutzbare Raum bis heute nicht das Image von Unsicherheit und Bedrohung auch für Kinder ablegen können.

Lehrmittelsammlungen und können als Schulbücher mit tausenden Anschauungsbildern fungieren. (ebd. S.103) So wird bei Tews (ebd.S.100) die "Erforschung" der Stadt zu einer notwendigen Bildungsstufe, auf der das Kind allerdings nicht stehen bleiben darf.

Wer die Straße mit ihren unzähligen Ereignissen als einen wichtigen Ort kindlicher Weltbegegnung ansieht und sie gar gezielt zum Lernort macht, um der bürokratisierten, standardisierten Schule auszuweichen, der muss seine Unterrichtsformen der Zufälligkeit der außerschulischen Situationen anpassen. Wer der Scharrelmannschen Formel "Das Leben ist der beste Lehrplan, ganz ohne Frage" (Scharrelmann 1912, 183) folgt, der fühlt sich von Lehrbüchern und Curriculum, von Stundenplan und "Schulglocke" bei seiner pädagogischen Arbeit behindert. Der aufmüpfige Bremer Pädagoge empfiehlt deshalb konsequent, Lernen an die "Tageserlebnisse und Zufälligkeiten im Leben des Kindes" (ebd. S. 181) anzudocken. Durch diesen Einbezug des öffentlichen Raums und der Lieferung von Wissen on demand verspricht er sich, das Interesse des Kindes angemessen zu berücksichtigen ebenso wie seine Assoziationskraft zu stärken. Zugleich wird eine Natürlichkeit von Lernprozessen suggeriert. Scharrelmann sah aber auch, dass für den schulischen Kontext das situativ erworbene Wissen in einem nach geordneten zweiten Schritt mit den kanonisierten Wissensbeständen der Schule abgeglichen werden muss. Was für die wilhelminische Schule damals heftige Irritationen auslöste, ist - wie viele Stadtaktivitäten von City Bound offenbaren - heute Selbstverständlichkeit.

VII

Ein halbes Jahrhundert später, nachdem Kurt Hahn, getrieben von der bildungsbürgerlichen Attitüde der Abwertung und Ablehnung des Großstadtlebens längst der Stadt den Rücken gekehrt hatte, taucht bei Outward Bound in Anlehnung an Hahns erlebnistherapeutische Ideen ein Stadtprogramm auf, das sich zunächst City Challenge nannte. Mit der späteren Umbenennung in City Bound will man wohl an Herkunft und Ziele des ursprünglichen Outward Bound Programms erinnern. Diese semantische Brücke ist sicher nicht ganz gelungen. Aus der mir zugänglichen Literatur ließ sich außer ein paar Jahreszahlen und Ortsangaben wenig Substantielles über historische Bedingungskonstellationen entnehmen, die diese plötzliche urbane Umkehr der Hahnschen Theorie- und Praxisflucht in die Natur nun zurück in die Stadt erklären könnten. Wie dem auch sei. Man kann sicher ohne Übertreibung sagen,

dass City Bound mittlerweile eine wohl etablierte Marke ist, die, wie einst die urbanen Erlebnispädagogen Scharrelmann und Kollegen bereits vor 100 Jahren erkannt hatten, nun feststellt, dass die Straßenöffentlichkeit ein Raum ist, in dem biographisch bedeutsame Erfahrungen gemacht werden können. Wie unterschiedlich man jedoch pädagogisch mit dieser sicher richtigen Beobachtung umgehen kann, soll im folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht werden.

Als Beispiel für ein typisches Praxissegment von City Bound soll das internationale Projekt IVET-VENTURE dienen. Hier wurde der City Bound Ansatz genutzt, um im Rahmen der Berufsausbildung Schlüsselkompetenzen zu fördern und zu stärken.⁷ Das Projekt hat ein Handbuch vorgelegt, dem die im folgenden erwähnten Aktivitäten entnommen sind. Auch der Beitrag von Kaiser und Wolff (2004), auf den das Handbuch sich stützt, gibt einen hilfreichen Einblick in die City Bound Praxis, die zur erlebnispädagogischen Unterstützung nachholender Berufsvorbereitung herangezogen werden kann.

VIII

Seit der Vermählung der Erlebnispädagogik mit dem experiential learning widmet sie sich auch der Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen, wobei im allgemeinen auf eine theoretische Klärung der Begriffe verzichtet wird. Die fehlende Bereitschaft zur theoretischen Positionierung gilt auch für das IVET-Projekt, das das neoliberale Vokabular unreflektiert übernimmt und dabei die begriffliche Verwirrung durch die Hinzufügung weiterer Begriffe wie Basiskompetenz, Schlüsselkompetenz, transversale Kompetenz, Qualifikation noch steigert. Wie der Titel des Handbuchs ausweist, interessieren besonders Schlüsselkompetenzen. Mit dem Augenmerk auf der metaphorischen Bedeutung des Begriffs, hat der Besitzer jener Kompetenzen offensichtlich zugleich auch einen Schlüssel in der Hand, mit dem er die Tür zum Arbeitsmarkt aufschließen kann, die ihm zuvor verschlossen war. Man strapaziert

⁷ An dem im Berufsbildungsbereich durchgeführten Projekt, das zwischen 2013 und 2015 von der EU finanziell gefördert wurde, nahmen Vertreter der Türkei, Rumänien, Österreich und Deutschland teil, die sich aus der politischen Bildung, Jugendbildung, Abenteuer- und Erlebnispädagogik sowie der beruflichen Erstausbildung rekrutierten. Mit dem Projektziel des personalen und sozialen Kompetenzgefüges folgt das Projekt den humankapitalistischen neoliberalen Versuchen, Arbeit so weit wie möglich zu subjektivieren. Diese Mobilmachung des Selbst (Bröckling) hat Anfänge im Berufsbildungsbereich der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts, wo versucht wurde, auf die zunehmenden Veränderungen des Arbeitsmarktes mit subjektiven Konzepten wie dem der Schlüsselqualifikationen zu antworten. Wenig später folgt das Konzept des Arbeitskraftunternehmers, in dem die Steigerung der Produktionsleistung in das Subjekt verlagert wird.

die Metapher sicher nicht zu stark, wenn mit dem erfolgreichen Akt der Türöffnung auch der Eintritt in einen entsprechend angemessenen Beruf assoziiert wird. Die mit dem Zusatz "Schlüssel" nicht ausgezeichneten Kompetenzen werden damit in ihrer Bedeutung abgewertet, denn nur der Schlüssel öffnet die Tür.

Die nun am Schlüsselbund von City Bound hängenden Kompetenzen sind die neoliberalen Nachfolger der bürgerlichen Sekundär- oder Arbeitstugenden. Wenn früher von Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnungssinn, Gehorsam ein positiver Einfluss auf den Arbeitsprozess erwartet wurde, so erwartet man heute diese Funktion von Teamkompetenz, Selbstkompetenz, Problemlösungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Konfliktkompetenz usw. - der hilfreichen Kompetenzen ist kein Ende. Immer wieder wird auch dem Selbstvertrauen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das Selbstvertrauen ist eigentlich keine Kompetenz, sondern eine Überzeugung. Als energetische Instanz dient sie der Absicherung eines erfolgreichen Handelns. Besonders gefragt und benötigt ist diese lebens- und lösungszuversichtliche Haltung in kritischen Situationen, in denen der positive Ausgang auf der Kippe steht.

Um diese hochgeschätzte Haltung zu stärken, werden Aufgaben durchgeführt, bei denen die Teilnehmer von City Bound-Veranstaltungen etwas wagen müssen: Sie sind aufgefordert, etwas zu tun, das sie sich bisher nicht getraut haben. Manche schlafen in einer Kirche, stellen sich als Puppe in ein Schaufenster, andere sprechen fremde Menschen an, um sie zu interviewen, wieder andere übernehmen Aufgaben in marginalisierten Gruppen wie Obdachlose oder Drogenabhängige. Glaubt man den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dann hinterlässt die Erfüllung dieser Aufgaben sehr oft tiefe Erinnerungsspuren. Lange nach der Erledigung wird von ihnen immer wieder erzählt. Erwachsene Begleitpersonen wie z.B. Lehrer berichten von beeindruckenden Wirkungen auf ihre Schüler. Zum Teil von Erschütterungen des Selbstbildes ist die Rede. Wie aber lässt sich diese enorme Psychodynamik erklären? Wo ist ihre Quelle zu suchen?

Die genannten Aufgaben folgen alle der Handlungsfigur des 1.Mals, die vor allem den Abenteuerpädagogen wohl vertraut sein dürfte. Deren Praxis könnte man geradezu als eine Pädagogik des 1.Mals bezeichnen. Beim 1.Mal werden die Betroffenen mit Unvertrautem konfrontiert. Um sich diesem Unvertrauten auszusetzen, muss Vertrautes, Sicheres, aufgegeben werden. Von dem Unvertrauten geht etwas Verlockendes aus, es erzeugt Neugier. Aber etwas hält einen allerdings noch zurück,

entweder die eigene Unsicherheit oder ein nicht einschätzbares bedrohliches Element der gestellten Aufgabe.

Zwischen Vertrautem und Sicherheit und Unvertrautem und Unsicherheit liegt eine Schwelle. Sie ist der symbolische Ort des Zauderns und Zögerns. Sie ist der Ort, wo das reale Ich das imaginierte Ich hin- und herwandern lässt. Einmal ist es schon ganz kühn im Unvertrauten, dann wieder eher auf der sicheren Seite, dort, wo man alles gut kennt. Wage ich es oder wage ich es nicht? Sollte ich den Sprung riskieren, dann habe ich noch keine Routinen, mit dem umzugehen, was auf mich zukommt. Wenn ich ihn nicht wage, bin ich zwar auf der sicheren Seite, aber ich erfahre auch nichts Neues. Ich verzichte auf die Erweiterung meiner Handlungsroutinen. Negativ ausgedrückt: ich bleibe im Gefängnis meines Selbstbildes, das mich nicht freigibt. Man spürt die Angst vor der Rimbaud'schen Formel "Je est un autre", "Ich ist ein anderer".

Im Falle des Wagens markiert die Schwelle den Aufbruch. Bei ihrem Überschreiten bin ich nicht mehr der Alte, aber auch noch nicht der Neue. Das bringt Unruhe. Sie ist Zeichen des Verlustes an Kontrollbedürfnis. Bis es soweit ist, besteht Kontrollbedarf. Das Alte wird zwar hilfreicher Teil des Neuen sein, aber das muss sich erst konkret erweisen. Es muss verblassen, damit ich mich voll auf das Neue konzentrieren kann. Die Schwelle kann mir deutlich machen, dass ich nicht auf ewig festgeschrieben bin. Selbst wenn ich sie nicht überschreite, hinterlässt der Prozess des zauderlichen Abwägens seine Spuren.

Angesichts der emotionalen Turbulenzen, in die die Reflexion des eigenen Biographiepotentials geraten kann, deren Versprachlichung häufig nur mit Hilfe von Außen geleistet werden kann, wird verständlich, warum diese Aufgaben und ihre Durchführung sich tief im Gedächtnis verankern können.

Wenn das 1. Mal nicht nur angenehme oder unangenehme, spannende und aufregende Gefühlserlebnisse beschere soll, sondern auch als Prüfstein für Versuche der Selbstbestimmung und realen Selbsterweiterung angesehen wird, dann müssen die sie in Gang setzenden mentalen Prozesse bewusst gemacht, d.h. sie müssen sprachlich artikuliert werden. Es muss den Betroffenen einsichtig werden, wo die Vorteile des Kontinuitätsbruchs mit dem Alten und wo die Chancen des noch Unvertrauten liegen.

Diese unter City Bound Pädagogen so beliebte Handlungsfigur kann ihre volle Wirkungskraft nur dann entfalten, wenn die Aufgaben und ihre Durchführung auch wirk-

lich authentisch sind. Steht z.B. bei Interviews die Meinung der Befragten erst gar nicht im Vordergrund, sondern werden sie quasi als Hilfsmittel benutzt, um die eigene Angst, fremde Menschen anzusprechen, zu überwinden, dann verliert die Situation ihre Wahrhaftigkeit, sie wird unaufrichtig und unehrlich. Die Gesprächspartner werden nicht ernst genommen, sie werden zu einem Mittel, das der pädagogischen Absicht dient, sie werden hintergangen. In dem Augenblick, in dem der bloße Schein der Aufrichtigkeit durchschaut ist, gerät die Durchführung der Aufgabe nicht nur zu einer Farce, sondern auch das intendierte Ziel wird vermutlich nicht mehr erreicht.

Auf der anderen Seite erleichtert und verleitet die Lebensform der Stadt, City Bound-Klassiker wie das "Gruppenfoto" oder das "öffentliche Kaffeetrinken" durchzuführen. Denn - wie Lindner (2004) beobachtet - zeichnet es die Kultur der Stadt aus, dass sie eine Offenheit besitzt, so etwas wie ein soziales Labor zuzulassen, in dem auch mit unüblichen Ideen und Wünschen experimentiert werden kann. Interessant wäre es, einmal zu beobachten, wie das dörfliche Zusammenleben im Westerwald, in den Karpaten oder Anatolien auf solche Aktivitäten reagieren würde.

Bei aller urbanen Offenheit bleibt jedoch die Tatsache, dass Personen aus dem Kontakt vermeidenden Distanzschutz ihrer Anonymität - die auch eine soziale Norm der Stadt ist - willkürlich herausgelöst werden. Mit welchem Recht eigentlich? Diese Anmaßung ist durch nichts anderes legitimiert als durch den Eigennutz des pädagogischen Interesses. Dieses Interesse wird zur moralischen Instanz, die die Zudringlichkeit rechtfertigt.⁸

Die Beispiele folgen der Idee der Zweckrationalität. Dies hat zur Konsequenz, dass der Selbstwert der Stadt und des Städtischen in den Hintergrund tritt. Beide sind nur soweit interessant, wie sie pädagogischen Erfolg versprechen. Prinzipiell sind sie dadurch austauschbar. Sie verlieren ihren Eigenwert bzw. ihr Wert wird fremd bestimmt. Sind sie einmal Teil des erfolgskontrollierten Handelns, werden sie von der kontrollierenden Vernunft zu verplanbaren und manipulierbaren Größen. Nicht unähnlich der Erlebnispädagogik, die Natur und Landschaft zu Kulissen und Medien

⁸ Die beschriebenen Aktivitäten werden häufig als Krisenexperimente bezeichnet. Dies ist irritierend, denn Begriff und Methode entstammen der Ethnomethodologie, wo sie eine gänzlich andere Bedeutung besitzen. Während die Aktivitäten bei City Bound darauf zielen, die Persönlichkeit ihrer Teilnehmer im Sinne der pädagogischen Ziele zu verändern, versucht die Ethnomethodologie mit ihren Experimenten soziale Ordnungen zu destabilisieren, um damit die ihnen zu Grunde liegenden Regeln und deren Funktion, die sie für die Aufrechterhaltung des Alltags besitzen, herauszupräparieren; sie hat ein Forschungsanliegen und keinen pädagogischen Auftrag. Freilich verletzt auch City Bound mehr oder weniger dreist geltende Regeln, aber nur, um die eigenen Ziele durchzusetzen.

ihrer Aktivitäten macht, nutzt City Bound hier die Stadt und das Städtische als Bühne und Instrumente ihres pädagogischen Anliegens.

IX

Der zweite Zugang, für den auch ein Beispiel gegeben werden soll, versucht die Instrumentalisierung des Urbanen zu vermeiden. Er widmet sich ganz der neugierigen Entdeckung des städtischen Lebens. Explorative Neugier braucht ihre Zeit, die in der Stadt immer knapper wird. Die der Neugier angemessene Geschwindigkeit entspricht der des Herumbummelns und Herumschnüffeln. Dieses Herumschnüffeln, dieses "nosing around", wie Robert Park es nannte, war ein Markenzeichen der legendären Stadtsoziologie der Universität von Chicago. Etwa zeitgleich mit der Stadtpädagogik von Tews, Battista und Scharrelmann entwickelte sich das "nosing around" zu einer empirischen Methode, mit der Park und seine Kollegen das Straßenleben Chicagos, seine Wohnviertel und marginalisierten Lebensformen erforschten (Lindner 1990). Vergleichbar und etwa zur gleichen Zeit schnüffeln auch in Wien Max Winter und Emil Kläger in den dunkelsten Ecken der Stadt herum. Die Ergebnisse lassen sich in den Sozialreportagen Winters (2006) und im Wanderbuch Klägers (2011) nachlesen.

Bereits fünfzig Jahre vor Robert Park, Ernest Burgess und Louis Wirth war das ausgiebige Herumbummeln und Umherschweifen die Haupttätigkeit einer der bekanntesten historischen Sozialfiguren, die die Stadt neben dem Detektiv und dem Journalisten hervorgebracht hat - und zwar die des Flaneurs. Flanierendes Umherstreifen taucht in den Anfängen des 19. Jahrhunderts zur gleichen Zeit auf, als die Großstadt Paris sich modernisierte. Zu dieser Modernisierung gehörte, dass Gaslaternen die Nacht zum Tag machten, dass ein enormer Migrantenstrom in die Stadt floss und sie zur ersten Arrival City in Europa machte (Saunders 2011), dass der Verkehr auf den asphaltierten Boulevards ebenso schnell wuchs wie das Warenangebot in den Läden. Nichts wechselte schneller als die Auslagen in den Läden in den Passagen. In dieser Situation ist der umherschleudernde Flaneur die verkörperte Gegenrede gegen das sich stetig beschleunigende Lebenstempo der Großstadt. Wenn er - wie es eine Zeitlang Mode war - in unerträglicher Langsamkeit eine Schildkröte an der Leine auf den Boulevards spazieren führte, dann demonstrierte er eine Zeitsouveränität, die dem Bürger langsam abhanden kam. Anders als der bürgerliche Spaziergänger, der die Hektik der Stadt flieht und seine Ruhe in ähnlicher Weise wie später

ein Teil der bürgerlichen Reformpädagogik in der außerstädtischen Natur sucht (König 1996), bekennt sich der Flaneur zur Stadt, obwohl er sich deren beschleunigter Lebensform entschieden widersetzt, indem er mit seiner Langsamkeit aus der Zeit fällt.

Nimmt man freilich nun Anleihe bei diesen Traditionen, dann wird nicht nur der Blick auf die Straße gelenkt, die mit ihren Ereignissen und unterschiedlichen Atmosphären ganz wesentlich die Erfahrung einer Großstadt bestimmt, wie dies übrigens ja schon die städtischen Erlebnispädagogen Scharrelmann und Co. wussten, sondern es wird auch eine andere Sinnlichkeit aufgerufen, wenn das eingespielte beschleunigungswillige Bewegungstempo der Stadt durchbrochen wird. Nicht ohne Hintergedanken. Denn das anachronistisch anmutende Umherschleudern könnte vielleicht zum Verweilen einladen, vielleicht die Aufmerksamkeit dauerhafter an ein Objekt, eine Situation fesseln, vielleicht eine Ahnung von müßiger Dauer entstehen lassen, vielleicht Achtsamkeit oder behutsames Annähern an Fremdes und Fremde anstoßen. Diese Haltungen können sich nur im raumzeitlichen Nahraum voll entfalten. Für den Eiligen ist der Nahraum immer ein Hindernis auf dem Weg zu seinem Ziel. Seine stets nach vorne gerichtete Bewegung präferiert den leeren Raum, die Ereignisse des Nahraums sind da eher störend. Seine Aufmerksamkeit ist stets beim Nächsten und Übernächsten. Dem Flaneur hingegen sind die Ereignisse willkommener Anlass, sich ihnen aus gehöriger Blickdistanz zu widmen.

Mit der Aufwertung des Nahraums eröffnet sich ein erleichterter Zugang zu Gerüchen, Geräuschen und Farbtönen, die den Straßen, Plätzen und Wohnquartieren ein häufig unverwechselbares sinnliches Profil verleihen und damit ganz wesentlich die Atmosphären einer Stadt mitbestimmen. Vor allem die Nase, die bei Beschleunigungen dem Auge Vortritt lassen muss, gewinnt ihr Recht zurück, denn im Unterschied zum Auge kann sie keine aufmerksame Nähe herstellen, ohne die räumliche Distanz aufzuheben. Die Nase kann die jugendlichen Flaneure durch die Duft- und Gestankglocken der Stadt leiten.

Im Verweilen auf Märkten, in einer Lindenallee, in einer Apotheke, im dichten Gedränge zwischen Fahrgästen in Bussen, S- und U-Bahnen, vorbeischlendernd an Bäckereien, Müllcontainern und Coffee-shops, an Dönerbuden und Parfümerien, in Mietshäusern, bei Behörden und an Ampeln wird die Nase zarten, betörenden, diffusen Duft, süßen, strengen, würzigen Geruch oder beißenden, ekelhaften Gestank wahrnehmen. Im Verweilen gibt die Nase der Zeit wieder eine Sinnlichkeit zurück, die

sie bei der Beschleunigung schon verloren hatte. Sie wird Abstoßendes von Angenehem, Fremdes von Vertrautem trennen. Da keiner der Sinne so mit Emotionen besetzt ist wie die Nase, können sich aus diesen Geruchsdifferenzen leicht Anlässe für ergiebige Diskussionen ergeben. Man denke nur an die Kulturimprägniertheit des Knoblauchgenusses. Der Soziologe Simmel (1968) war der Auffassung, dass die soziale Frage auch eine Nasenfrage sei. Kohlgeruch im Treppenhaus und Duft von Lindenblütentee im Salon finden nur schwer zusammen.

Nicht nur die Nase, auch das Ohr kann die Schritte der Jugendlichen verlangsamen. Damit treten die Geräusche, die die Stadt und die Lebensformen ihrer Bewohner erzeugen, in den Vordergrund. Leider kann ich hier nicht weiter auf die Geräuschprofile und Klangatmosphären von Straßen, Plätzen und unterschiedlichen Wohnquartieren aus Kneipen, Büros, Cafés und Schulen oder von den Tummelplätzen der Massen eingehen. (vgl. hierzu Becker 2014). Noch ein kurzer Hinweis auf die Weiterverarbeitung aller dieser sinnlich-ästhetischen Erfahrungen mit der Stadtrealität. Denn einen Teil ihrer pädagogischen Relevanz gewinnen die Aufzeichnungen erst in der Weiterverarbeitung.

Wenn man z.B. Geruchsaufzeichnungen, die Ergebnisse von Audio-Walks und, wenn man das Auge mit einbezieht, die Ergebnisse von Video-Walks synchron oder zeitlich versetzt übereinander legt, dann können erwartungsenttäuschende Brüche entstehen, die die jugendlichen Flaneure in Diskussionen zu verwickeln vermögen - in Diskussionen über die Stadt, über ihre Wirkungen, über sich selbst, über urbane Lebensformen usw. Durch die kompositorische Verwendung der olfaktorischen, auditiven und visuellen Aufzeichnungen entstehen verfremdende Effekte, die neue Sichtweisen auf die Stadt und sich selbst anstoßen können.

Vergleicht man nun die beiden Beispiele, so mag deutlich geworden sein, dass es beim zweiten Zugang zuerst um die Eigengesetzlichkeit der Stadt und dann erst nachgeordnet um die Beantwortung pädagogischer Fragen geht. Während im ersten Beispiel die pädagogischen Ziele wie in der Erziehung von außen gesetzt werden, ergeben sie sich im zweiten Fall wie in Bildungsprozessen in Auseinandersetzung mit den städtischen Lebensbedingungen - freilich zunächst nur im Übungsfeld der Imagination.

X

Für beide, den erziehungs- und den bildungsorientierten Zugang, gibt es genügend Bedarf. Die beiden Beispiele schöpfen bei weitem nicht die Möglichkeiten aus, die das urbane Umfeld für die Jugendarbeit bereit hält. Hier noch kurz drei Beispiele möglicher Projekte.

- In Zeiten, in denen die Städte zu Arrival Cities für Migranten aus den unterschiedlichsten Kulturen werden, könnte Jugendarbeit für ankommende Jugendliche mit den vielen Varianten von Stadterkundungen Verortungshilfen in der fremden Kultur anbieten. Im allgemeinen sind Integrationsprojekte in der modernen Stadt vermutlich einfacher durchzuführen als auf dem Land, nicht nur, weil die städtische arbeitsrelevante Angebotsstruktur besser ist, sondern auch deshalb, weil der Fremde am Ort des Fremden oder anders ausgedrückt, da, wo Fremdheit normal ist, der Fremde weniger Aufsehen erregt als an einem Ort, wo er mit seiner Ankunft erst Fremdheit erzeugt.

- Viele Spiel- und Übungsformen ergeben sich aus der Arbeit des Detektivs und des Journalisten, die - wie bereits erwähnt - neben dem Flaneur zwei typische Sozialfiguren der Großstadt sind. Ihre Arbeit verwandelt die Stadt in einen Wald von Zeichen, in dem sie die richtige Spur finden und aufnehmen müssen, um zu einem Ziel oder zur Lösung eines Falles zu gelangen. Dem investigativen Modell des Spurenlesens lässt sich das Thema "Suchen und Finden", bzw. die Spannung von "Wissen-Wollen und Erkenntnis" zuordnen, bei dem elementare Kulturtechniken der Raumorientierung wie z.B. Selbstlokalisierung, Bestimmung von Richtungen, Umgang mit Karten, Kartogrammen, Fahrplänen vermittelt werden können.

- Schier unerschöpflich könnten die Anregungen aus den intensiven, ironischen und betriebsstörenden Angriffen des Cultural Hackings sein, die auf die Nutzungsroutinen des städtischen Raums und seines Straßenmobiliars wie Ampeln, Parkuhren, Bänke, Verkehrszeichen, oder von Brachen und stillgelegten Gebäuden usw. zielen. Da die Hacks stets ein untypisches Nutzerverhalten implizieren, werden auch immer Grenzen überschritten. Diese Grenzverletzungen und Regelbrüche könnten der Jugendarbeit allerdings einiges Kopfzerbrechen bereiten, denn sie wird sich - wie auch die Erziehung - kaum ihrer gesellschaftlichen Kontrollfunktion entziehen können.

XI

Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich hoffe, Sie sind nicht nur zum Arbeiten in Wien. Am Ende des summers in the city sollten Sie noch Muße genug haben, um in die

Sinnlichkeit des Habsburger Erbanteils, den diese Stadt im üppigen Maße besitzt, einzutauchen. Folgen Sie einfach dem Duft der Kaffeehäuser und dem Hufgeklapper der Fiakerpferde. Dann wissen Sie sofort, dass hier das sinnenvernichtende Lebens-tempo einer Großstadt nicht künstlich gedrosselt werden muss. Gehorchen Sie einfach Ihrer Nase und Ihren Ohren. Wenn Sie dann noch Ihrer Zunge vertrauen und Ihre Augen nicht verschließen, dann sind Sie auf dem Weg, sich mit der sinnlichen Kontur dieser Stadt vertraut zu machen. Es lohnt sich.

Literatur

ATWOOD, M. ET. AL.: Reconnecting kids with nature is vital, and needs cultural leadership, offener Brief an Oxford University Press, 12.1.2015

BARTHOLOMÄI, F.: Ueber Excursionen mit Rücksicht auf die Großstadt, in: Jb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 5 (1873) 209-249

BATTISTA, L.: Großstadtheimat, Wien 1918

BECKER, P.: Die Stadt und die Natur. Kulturhistorische und pädagogische Anmerkungen zu einer ambivalenten Beziehung, Unv. Manu. 2014

BOLLENBECK, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik, München 2007

BRÄMER, R.: Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010, [www. natursoziologie.de](http://www.natursoziologie.de)

FREUD, S.: Jenseits des Lustprinzips, in: Ders.: Gesammelte Werke, Bd.13, o.O, o.J. S. 1-69

GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Leipzig und Berlin 1909

HAUBL, R.: Über Erschütterung. Affekt und Selbsterfahrung in der Moderne, in: KulturAnalysen 1 (1989) H.1,S. 32-76

HELLPACH, W.: Berlinertum. Versuch zur Wesenskunde eines Weltmenschenschlags, in: Zeitschrift des Vereins für die Geschichte Berlins 58 (1941) S. 45-63

HELLPACH, W.: Mensch und Volk der Großstadt, Stuttgart 1952

HEYN, A.: Die Gartenarbeitsschule, Breslau 1921

- IVET-VENTURE: Handbuch: Erfahrungsorientierte Aktivitäten im urbanen Raum zu Stärkung von Schlüsselkompetenzen in der Berufsausbildung, o.O., o.J.
- KAISER, S., WOLFF, R.: An-Statt: City Bound-Programme zur Förderung alltags- und berufsrelevanter Fähigkeiten von Jugendlichen, in: Deubzer, B./Feige, K. (Hg.):Praxishandbuch City Bound, Augsburg 2004, S. 76-97
- KAISER, S./FREILING-HEINER, S.: Stadtgespräche: City Bound: Die Stadt mit anderen Augen sehen, o.O. 2014
- KELLER, H.: Das Großstadtkind, Wien 1914
- KLÄGER, E.: Durch die Wiener Quartiere des Elends und Verbrechens: Ein Wanderbuch aus dem Jenseits, Wien 2011
- KÖNIG, G.M.: Eine Kulturgeschichte des Spaziergangs, Wien 1996
- KONERSMANN, R.: Kulturkritik, Frankfurt/M. 2008
- KORFF, G.: Mentalität und Kommunikation in der Großstadt, in: Kohlmann, T./Bausinger, H. (Hg.): Großstadt. Aspekte empirischer Kulturforschung, Berlin 1985, 343-361
- LEVINE, R.: Eine Landkarte der Zeit, München 1999
- LINDNER, R.: Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage, Frankfurt/M. 1990
- LINDNER, R.: Der Habitus der Stadt - ein kulturgeographischer Versuch, in: Petermanns Geographische Mitteilungen 147 (2003) 2, S.46-53
- LINDNER, R.: Offenheit - Vielfalt - Gestalt. Die Stadt als kultureller Raum, in: Jäger, F./Rüsen, J. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3, Stuttgart 2004, S. 385-398
- LOUV, R.: Last Child in the Woods, Chapel Hill 2008
- LOUV, R.: Das letzte Kind im Wald, Weinheim 2011
- MACFARLANE, R.: Landmarks, St. Ives 2015
- MAURENBRECHER, M.: Das Schulprogramm der Großstadt, Wien 1914
- PILTZ, E.: Über Naturbeobachtung des Schülers, Weimar 1910
- PLATON: Phaidros oder vom Schönen, Stuttgart 2012
- RADKAU, J.: Das Zeitalter der Nervosität, München 1998
- ROUSSEAU, J.J.: Emile *oder* Von der Erziehung, Düsseldorf 1997

SAUNDER, D.: Arrival City, München 2011

SCHARRELMANN, H.: Großstadt contra "Natur", in:
Pädagogische Reform 1 (1904) H.1, 46-49

SCHARRELMANN, H.: Ein kleiner Junge. Was er sah und hörte, als er noch nicht
zur Schule ging, Hamburg 1910

SCHARRELMANN, H.: Erlebte Pädagogik, Hamburg 1912

SCHARRELMANN, H.: Die Großstadt, Hamburg 1914

SCHILLER, F. Sämtliche Gedichte, Frankfurt/M. 1991

SCHMIDT, H.: Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus: Das Beispiel
der Salzmannschen Schule, in: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.) Die pädagogische
Gestaltung des Raums, Bad Heilbrunn 2003, S.55-66

SIMMEL, G.: Soziologie, Berlin 1968

SIMMEL, G.: Die Großstädte und das Geistesleben, in: Ders.: Das Individuum und
die Freiheit, Berlin 1984, S.192-204

SOMMER, M.: Suchen und Finden, Frankfurt/M. 2002

STIERLE, K.: Der Mythos von Paris, München 1993

TEWS, J.: Großstadterziehung, Leipzig 1911

WALDER, F.: Der Schulgarten in seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung,
Bad Heilbrunn 2002

WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. III, München 1995

WINKEL, G. (Hg.): Das Schulgarten Handbuch, Seelze 1985

WINTER, M.: Expeditionen ins dunkelste Wien, Wien 2006

ZINNECKER, J.: Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes,
in: Muchow, M./ Muchow, H.H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Reprint,
Bensheim 1978, S. 10-52

ZINNECKER, J.: Stadtkids, Weinheim 2001

