

Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory

Transfer des tätigkeitsorientierten
Aneignungskonzepts der kulturhistorischen
Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern
und Jugendlichen

Ulrich Deinet

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 01.08.2014

URL: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abruf-
bar.

ISBN (PDF): 978-3-936978-01-8

© 2014 socialnet Verlag
www.socialnet.de

Ulrich Deinet

Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory

Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Gliederung:

Einleitung: Aufbau des Buches; die wissenschaftliche „Heimatlosigkeit“ des Aneignungskonzepts

- 1 Tätigkeitstheorie: Klassiker (Leontjew, Wygotzki) und kritische Psychologie (Holzkamp)
- 2 Transfer: Aneignung und Raum - das Aneignungskonzept in Verbindung mit sozial-ökologischen Ansätzen (Bronfenbrenner, Baacke)
- 3 Operationalisierung I: Aneignung findet in Situationen statt – Untersuchung der Jugendarbeit als Aneignungsraum
- 4 Erweiterung: Raumsoziologie (Löw) und Aneignungskonzept
- 5 Operationalisierung II: Aneignungsdimensionen auf der Grundlage eines flexiblen Raumbegriffs (mit Ahmet Derecik)
- 6 Anwendung: jugendliche Aneignungsräume zwischen McDonalds und der Shopping Mall
- 7 Aneignung als subjektive Bildung – die Verbindung des Aneignungskonzepts mit dem Bildungsdiskurs
 - Ein aneignungsorientierter Blick auf Schule
 - Aneignungsräume in der Grundschule (Ahmet Derecik)
 - Von der schulzentrierten- zu einer aneignungsorientierten Bildungslandschaft und die Rolle der Jugendarbeit
- 8 Aneignung und virtuelle Räume (mit Ahmet Derecik und Christina Muscutt)
- 9 Ausblick: Das Konzept der Raumaneignung und die Activity Theory

Einleitung: Aufbau des Buches; die wissenschaftliche „Heimatlosigkeit“ des Aneignungskonzepts

In diesem Werk werden Texte zusammengefasst, die sich mit dem Aneignungskonzept beschäftigen: vom Beginn meiner Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen meiner Dissertation an der Universität Tübingen bis zur aktuellen Beschäftigung mit den Arbeiten Yrjö Engeströms und seinem Konzept des „Expanded Learning“ im Jahr 2013.

Mein Ziel ist es, ältere und aktuelle Texte zu versammeln und neu zu verbinden, die insgesamt den Versuch darstellen, das Aneignungskonzept auf der Grundlage der sowjetischen Psychologie, also den Urvätern wie Leontjew, über die kritische Psychologie Holzkamp's mit Ansätzen der Sozialökologie der 70er und 80er Jahre sowie aktuellen Forschungen im Rahmen der Raumsoziologie zu verbinden. Die empirische Herausforderung bestand für mich immer darin, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe des Aneignungskonzeptes („Raumaneignung“) erklären zu können und einen Bezug herzustellen zwischen ihrer Entwicklung und den Räumen, in denen sie leben und „die“ sie leben.

Dieser sozialräumliche Zusammenhang wurde von mir intensiv im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aber auch in weiteren Feldern entwickelt, immer mit der Intention, das Verhalten der Kinder und Jugendlichen auch als Aneignungsverhalten analysieren und verstehen zu können und darauf eine sozialpädagogische Handlungspraxis zu begründen, deren Ziel es ist, das Aneignungsverhalten von Kindern und Jugendlichen zu fördern etc.

Der erste Teil beschäftigt sich mit dem klassischen Aneignungskonzept von Leontjew u. a., zu dessen Studium mich mein Doktorvater Lothar Böhnisch brachte. Ich war sehr schnell fasziniert von diesem tätigkeitsorientierten Ansatz. Im Vergleich zu den klassischen Entwicklungstheorien bei Piaget und Erikson stellt er das handelnde Objekt in den Mittelpunkt und die Idee, dass in der Tätigkeit, im Umgehen mit Werkzeugen (nicht nur im konkreten, sondern auch im übertragenen Sinne), Symbolen etc., die in diesen verkörperten menschlichen Fähigkeiten und die Entwicklungen unserer Kultur vom Individuum erworben und erschlossen werden.

Leider hat das tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept nie die Bedeutung erlangt wie die klassischen entwicklungstheoretischen Ansätze. Sicher hat dies auch historisch politische Gründe, und es ist der große Verdienst von Klaus Holzkamp im Rahmen seiner kritischen Psychologie in den 70er und 80er Jahren an Leontjew anzuschließen und auf einer marxistisch materialistischen Grundlage seinen Ansatz weiter zu entwickeln. Die von ihm geprägten Begriffe, wie der der „Handlungsfähigkeit“ haben das klassische Konzept weiterentwickelt und aus der engen historischen Klammer der sowjetischen Psychologie der 30er Jahre befreit. Leider ist die Schule von Klaus Holzkamp nach seinem Tod nicht weitergeführt worden, und insbesondere auch durch die fundamentalen Neuorientierungen und

Veränderungen der Psychologie als empirischer Wissenschaft sind diese Ansätze in Vergessenheit geraten.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Versuch, die Aneignungstheorie von Leontjew und Holzkamp in Verbindung zu bringen mit den heutigen Räumen von Kindern und Jugendlichen. Dazu werden sozialökologische Ansätze so wie sie von Bronfenbrenner in der amerikanischen Psychologie entwickelt und von Dieter Baacke u. a. nach Europa und Deutschland übertragen wurden mit dem Aneignungskonzept verbunden. Dies kann auch mit Rückgriff auf die klassische Studie von Martha Muchow zur Lebenswelt des Großstadtkindes aus den 30er Jahren geschehen. Diese herausragende Studie arbeitet zwar nicht explizit mit dem Aneignungsbegriff von Leontjew, aber viele Parallelen lassen sich herstellen und weiterentwickeln.

Das Zonenmodell von Dieter Baacke sowie das Inselmodell von Helga Zeiher, beide aus den 80er Jahren, schienen mir sehr geeignet zu sein, das Aneignungskonzept sozial-räumlich zu operationalisieren und für die Beantwortung der Frage zu nutzen, wie sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute verstehen lassen, was sie in den Räumen ihrer Lebenswelt „er-leben“ etc.

Im dritten Teil wird die erste Operationalisierung dargestellt auf der Grundlage der beiden theoretischen Fundamente. Auf der Grundlage des Situationsbegriffes von Markowitz wird versucht, Aneignungs-Situationen erkennbar zu machen, d. h. zu versuchen, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen situativ unter dem Aspekt ihres Aneignungsverhaltens zu verstehen und zu analysieren. Mit dem Begriff der Situation als Handlungseinheit können Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen gefasst werden, etwa die wichtige Aneignungsdimension der Veränderung von Situationen. Mit der Brücke des Situationsbegriffs ist es auch möglich, Praxissituation aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu analysieren und zu befragen, inwieweit Aneignungsverhalten erkennbar ist. Mit Hilfe von qualitativen Interviews wurden Praxissituationen rekonstruiert und mit dem Aneignungskonzept bzw. seiner Operationalisierung analysiert.

Eine wesentliche Weiterentwicklung meiner Bemühungen, das Aneignungskonzept auch für die Praxis der Sozialen Arbeit nutzbar zu machen, waren die raumsoziologischen Erkenntnisse von Martina Löw u. a. (Löw 2001), die u. a. im vierten Teil dargestellt werden. Die schon im Inselmodell von Helga Zeiher angedeutete Dynamisierung des Raums wurde von Martina Löw in einem flexiblen Raumbegriff aufgenommen, sie versteht Raum „als relationale Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen“ (vgl. Löw 2001) und hat wesentlich dazu beigetragen, dass die verbreitete Verkürzung des Raumbegriffs als Containerraum überwunden wurde. Die heute als „Spatial Turn“ beschriebene Neuorientierung in den Raumwissenschaften, die auch von anderen Autoren wie Fabian Kessl und Christian Reutlinger vorangetrieben wurde und zu einem veränderten Raumverständnis beigetragen hat, wird nun auch auf das Aneignungskonzept übertragen.

Dabei spielen virtuelle Räume eine zunehmende Rolle, die auch von Martina Löw entsprechend thematisiert werden. Der neue Raumbegriff impliziert, dass an einem Ort durch soziale Handlungen verschiedene Räume entstehen können. Dieser Aspekt wurde in das Aneignungskonzept aufgenommen und auch von Ahmet Derecik weiter entwickelt (2011). Das Resultat besteht in einer neuen Operationalisierung des Aneignungsbegriffs auf der Grundlage eines flexiblen Raumbegriffs. Die fünf Aneignungsdimensionen werden gemeinsam mit Ahmet Derecik in Teil Fünf unter der Überschrift Operationalisierung II vorgestellt werden. Damit ist das Aneignungskonzept anschlussfähig an die wachsende Bedeutung virtueller Räume für Kinder und Jugendliche und kann eine Folie herstellen für die Qualitäten, die sie in diesen Räumen finden, wiederum auf der Grundlage des handelnden Subjekts.

Mit Hilfe dieser aktualisierten Operationalisierung des Aneignungsbegriffs werden im sechsten Teil „neue“ Räume der Jugendlichen unter die Lupe genommen. Veränderungen im öffentlichen Raum haben u. a. dazu geführt, dass Jugendliche z.B. die Shopping Malls intensiv nutzen und die Frage gestellt werden muss, welche Raumqualitäten sie dort finden oder sich aneignen.

Einen weiteren Entwicklungsschub erhielt das Aneignungskonzept durch die Bildungsdebatte. Ausgelöst durch den PISA-Schock und eine weite gesellschaftliche Diskussion um Bildung sowie einer deutlichen Dominanz formeller Bildungsinhalte geht es in der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik immer wieder um die Frage, welche eigenen Bildungsbegriffe sie in die Diskussion einbringen kann. Vor diesem Hintergrund erscheint das „Aneignungskonzept als Bildungskonzept der Sozialpädagogik“ (Deinet/Reutlinger 2004) als eine vielversprechende Möglichkeit, informelle und non-formale Bildungsprozesse aus dem Blickwinkel der Sozialen Arbeit, z. B. der Kinder- und Jugendarbeit in den Vordergrund zu stellen und mit dem Aneignungskonzept erklärbar und handhabbar zu machen. Was heute unter dem Begriff „Alltagsbildung“ (Thomas Rauschenbach), „Ganztagsbildung“ (Thomas Coelen) oder kommunaler Bildung diskutiert wird, kann mit dem Aneignungskonzept sozial-räumlich verortet und in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen integriert werden.

Auch die neue Ganztagschule, die zum Lebensort für viele Kinder und Jugendlichen geworden ist, kann mit dem Aneignungskonzept sozusagen von ihrer Hinterbühne her interpretiert werden, in dem – außerhalb der Unterrichtsgestaltung – die Schule als Aneignungsraum sichtbar gemacht wird. Mit der im Aneignungskonzept immanenten Hinwendung zu subjektiven Handlungsformen wird auch der aktuelle jugendliche Begriff des „Chillens“ interessant und in diesem Kapitel unter die Lupe genommen. Lassen sich doch über diese Brücke Raumqualitäten beschreiben, mit der Jugendliche auch auf ihre aktuelle Situation (Schulstress etc.) reagieren.

Der im siebten Kapitel integrierte Teil von Ahmet Derecik zeigt seine ausgesprochen interessante Untersuchung zum Aneignungsverhalten von Heranwachsenden in den Pausen auf dem Schulgelände. Ahmet Derecik (2011) geht im Rahmen seiner Dissertation davon aus, dass dem Schulhof als pädagogisch wirkende Umwelt eine enorme Bedeutung für die Entwicklung von Heranwachsenden beigemessen werden kann. Anhand des klassischen und erweiterten Aneignungsansatzes und den daraus operationalisierten fünf Aneignungsdimensionen werden die Wechselwirkungen von Raumstrukturen und informellen Schulhoftätigkeiten beschrieben und analysiert. Es kann gezeigt werden, dass Schulhöfe ein enormes Potenzial als bewegungsorientierte Sozialräume bieten. Anhand der empirischen Ergebnisse können für Kinder, Kids und Jugendliche, unter Berücksichtigung ihres Geschlechts, dominante Tätigkeiten ermittelt werden, die eine Auskunft über die gegenwartsorientierten Entfaltungsbedürfnisse von Schülern auf Schulhöfen liefern. Werden in der Konsequenz alters- und geschlechtsspezifische Angebote zur Aneignung von Räumen bereitgestellt, können Heranwachsende auf Schulhöfen nicht nur vielfältige Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen. Im Prozess der Aneignung kann dann auch eine bildende Auseinandersetzung mit den objektiven Strukturen der Umwelt und den subjektiven Bedürfnissen der Heranwachsenden stattfinden.

Damit kann zum anderen die Verbindung von Aneignung und dem aktuellen Bildungsdiskurs nicht nur theoretisch, sondern auch auf empirischer Basis aufgezeigt werden. Die Studie demonstriert, wie es gelingen kann, mit dem Aneignungskonzept die informellen Orte von Kindern und Jugendlichen als Aneignungsräume zu beschreiben und in die aktuelle Diskussion um Bildung einzubringen. Mit dem Aneignungsbegriff hat die Pädagogik ein Konzept, das sich stark von schulischen Inhalten des Lernens und der Bildung unterscheidet.

Mit dem Aneignungskonzept als „Bildungsbegriff“ der Jugendhilfe kann auch die aktuelle Entwicklung von Bildungslandschaften anders diskutiert werden. Die vom Deutschen Jugendinstitut in Bezug auf die Entwicklung bisherigen Bildungslandschaften beklagte „Vernachlässigung der zivilgesellschaftlichen und der Aneignungs- Dimension“ (Bradna u. a. 2010) führt zu einer stärkeren Betonung außerschulischer Lern- und Bildungsräume in den lokalen Bildungslandschaften. Mit dem Aneignungskonzept und der damit verbundenen Subjektperspektive kommen auch informelle und non- formale Bildungsräume stärker in den Blick. Die Jugendhilfe – besonders die Jugendarbeit – kann (vielleicht realistischer: könnte) sich mit ihrer sozialräumlichen Perspektive viel stärker in die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften einbringen als dies bisher in den eher schulorientierten Bildungslandschaften der Fall ist.

Kapitel Acht richtet den Blick auf virtuelle Räume, die für Kinder und Jugendliche eine wachsende Bedeutung haben. Auch hier ist zu fragen, ob und wie weit Aneignungsprozesse in diesen Räumen möglich sind und welche Auswirkung deren

Bedeutung auf die gegenständlichen Räume haben. Insbesondere die Aneignungsdimensionen des „Spacing“ und der „Verknüpfung von Räumen“ machen es möglich, das Verhalten von Jugendlichen in virtuellen Räumen ansatzweise zu beschreiben und aus einer Subjektperspektive zu interpretieren.

Der neunte Teil versucht eine Verbindung herzustellen zwischen unseren aneignungstheoretischen Überlegungen und der aktuellen im englischsprachigen Raum geführten Diskussion einer Activity Theory. In der englischsprachigen Welt existiert eine sehr intensive Diskussion über das Aneignungskonzept unter dem Label „Activity Theory“ (der Begriff der Aneignung kann nur schwer ins Englische übersetzt werden: „appropriation“?!). In zahlreichen Veröffentlichungen und Kongressbeiträgen nimmt man direkt Bezug auf die Väter des Aneignungskonzeptes wie Leontjew, Wygotzki etc. Die deutsche Diskussion um die kritische Psychologie wird in diesen Ansätzen wenig aufgenommen und scheint in Vergessenheit geraten zu sein. Yrjö Engeström, ein finnischer Pädagoge ist einer der wichtigsten Vertreter der Activity Theory und hat mit seinem Konzept des „Expanded Learning“ den Ansatz von Wygotzki zur Zone der nächsten Entwicklung entscheidend weiterentwickelt. Das Kapitel Neun versucht, auf der Grundlage eines im Rahmen einer Forschungsreise geführten Interviews mit Engeström im Jahr 2013 die Verbindungen seiner Arbeit mit den klassischen Ansätzen und dem aktuellen Raumdiskurs in Bezug auf Jugendliche herzustellen.

Die wissenschaftliche „Heimatlosigkeit“ des Aneignungskonzeptes

Das Aneignungskonzept im deutschsprachigen Raum hat keine wirkliche wissenschaftliche Heimat mehr! Die Psychologie ist eigentlich die „Mutter“ dieses Ansatzes sowohl in Bezug auf ihre historischen Väter (Leontjew usw.) als auch in den sozial-räumlichen Übertragungen mit Hilfe der sozialökologischen Ansätze. Auch diese kommen aus der Psychologie, der Ökopsychologie, der Gemeindepsychologie, die heute kaum noch gelehrt oder erforscht werden. Insofern „sitzt“ das Aneignungskonzept heute im deutschsprachigen Raum zwischen allen Stühlen; eine fachwissenschaftliche Anbindung fehlt. Die kritische Psychologie von Klaus Holzkamp wird nicht weiter verfolgt, auch die sozialökologischen Ansätze werden nicht mehr intensiv rezipiert. Die moderne Psychologie ist eine empirische Wissenschaft geworden mit einer stark quantitativen Grundlage, die sehr stark individual- psychologisch orientiert ist.

Die Abwendung der Psychologie von gesellschaftlichen Themen hin zu einer empirisch ausgefeilten Analyse und oft verhaltenstherapeutisch motivierten Entwicklung von Interventionsstrategien etc., betrifft nicht nur die Sozialökologie, sondern auch andere in der Psychologie beheimatete Teilbereiche wie z. B. die Gemeindepsychologie. Auch hier finden sich keine neueren Ansätze und Veröffentlichungen, die zu einer Weiterentwicklung dieses kleinen Teilbereiches der Psychologie geführt hätten. Die mangelnde fachwissenschaftliche Beheimatung der sozialökologischen Perspektive ist insbesondere im deutschsprachigen Raum deshalb

nicht zu übersehen. Umso wichtiger ist die Einschätzung, dass im englischsprachigen Raum insbesondere und um den Begriff der Activity Theory eine intensive Rezeption auch sozialökologischer Ansätze stattfindet und viele aktuelle Veröffentlichungen einen sozialökologischen Blick vermitteln.

Aus Sicht der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit sowie der Jugendhilfe im engeren Sinne ist das Aneignungskonzept sehr gut geeignet, um sowohl das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Räumen und Lebenswelten zu verstehen, als auch in der Bildungsdebatte und darüber hinaus ihren eigenen Beitrag zu beschreiben. Kindern und Jugendlichen Aneignungsräume zu erschließen, Möglichkeitsräume herzustellen, sich für die Revitalisierung öffentlicher Räume einzusetzen, Aneignungsverhalten zu fördern, entspricht weitgehend einem sozialpädagogischen Ansatz, der das Subjekt in den Mittelpunkt stellt und entsprechend fördert.

Was bisher fehlt ist eine fachwissenschaftliche Anbindung des Aneignungskonzeptes sowie eine Anbindung an die englischsprachige Diskussion der Activity Theory. Mit diesem Werk soll ein Beitrag geleistet werden, die beschriebene Lücke zu schließen und das Aneignungskonzept als Entwicklungs- und Bildungskonzept für die Sozialpädagogik sowie als Praxistheorie der Jugendarbeit zu etablieren.

1 Tätigkeitstheorie: Klassiker (Leontjew, Wygotzki) und kritische Psychologie (Holzkamp)¹

1.1 Das klassische Aneignungskonzept von Leontjew

Die Ursprünge des Aneignungskonzeptes gehen auf die sogenannte Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zurück, die vor allem mit dem Namen Leontjew verbunden ist.

Die grundlegende Auffassung dieses Ansatzes besteht darin, die Entwicklung des Menschen als selbsttätige Auseinandersetzung mit seiner (Um-)Welt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen.

Die Umwelt präsentiert sich dem Menschen in wesentlichen Teilen als eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde. In der materialistischen Aneignungstheorie von Leontjew wird der Begriff der "Gegenstandsbedeutung" in den Mittelpunkt gestellt. Genauso wie im Prozess der Vergegenständlichung Personen und Gegenstände durch das Ergebnis produktiver Arbeit miteinander verbunden sind, geht es im umgekehrten Prozess der Aneignung für das Kind oder den Jugendlichen darum, "einen Gegenstand aus seiner „Gewordenheit" zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen.

Im Gegensatz zu den klassischen entwicklungspsychologischen Ansätzen entwickelt Leontjew ein Konzept, das die Entwicklung des Menschen nicht als innerpsychischen Prozess begreift, der mehr oder weniger beeinflusst von "außen" verläuft, sondern er begreift Entwicklung als tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt: "Aneignung ist mithin eine Tätigkeit; sie ist immer aktiv in dem Sinne, als sie aus der Auseinandersetzung des Subjekts mit der materiellen und symbolischen Kultur entsteht. Die Umwelt wird vom Kinde nicht passiv rezipiert, sondern verarbeitet. Aus der Aneignungstätigkeit entsteht Bewusstsein und erhalten Gegenstände und Symbolisierungen ihren Sinn und ihre Bedeutung" (Rolf 1985, S. 171).

Als tätigkeitstheoretischer Ansatz wurde das Aneignungskonzept insbesondere von Klaus Holzkamp weiterentwickelt und auf die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen übertragen. In der Individualentwicklung geht es unter diesem Blickwinkel u.a. um zwei Dimensionen, die biographisch nie abschließbar sind: die Fähigkeiten der "Bedeutungsverallgemeinerung" und der "Unmittelbarkeitsüberschreitung" (Holzkamp 1983, Kap.8). Der Begriff der Bedeutungsverallgemeinerung meint „zunächst die subjektive Erkenntnis, positive emotionale Bewertung

1. Quelle: aktualisierte und erweiterte Fassung des Theorietils meiner Dissertation, u.a. veröffentlicht in: Ulrich Deinet (Hrsg.) Sozialräumliche Jugendarbeit Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte (2. völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag 2006, S.: 27-57

und alltagspraktische Umsetzung der Tatsache, dass die gegenständliche Welt nicht zufällig so ist, wie sie ist, sondern dass in sie eingehen die Erfahrungen und Erkenntnisse einer tendenziell verallgemeinernden und optimierenden Gebrauchsfähigkeit der Gegenstände (vom Besteck über die Möbel und Werkzeuge bis hin zu den Verkehrsmitteln und Massenmedien)" (Braun 1994, S. 109). Der Leontjewsche Begriff der Gegenstandsbedeutung (als Vergegenständlichung gesellschaftlicher Erfahrung, die im Aneignungsprozess erschlossen werden muss) wird von Holzkamp abstrahiert bis auf die gesellschaftliche Ebene komplexer sozialer Beziehungen, die in der individuellen Entwicklung ebenfalls von einfachen (gegenständlichen) Formen bis zu hochkomplexen Zusammenhängen verallgemeinert werden müssen.

Aneignung als individuelle Seite des gegenständlichen Produktionsprozesses

Der Begriff "Aneignung" findet sich heute in vielen entwicklungspsychologischen Ansätzen und hat ebenso Einzug in die Alltagssprache gehalten, meist als Synonym für den aktiven Erwerb spezifisch menschlicher Verhaltensformen (vgl. Keiler 1983, S. 91f.). In diesem Zusammenhang geht es jedoch um die Ursprünge dieses Begriffes, wie er in der sogenannten kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie entwickelt worden ist. Dies ist deshalb wichtig, weil das Aneignungskonzept von Leontjew im Kontext marxistischer Grundannahmen auf der Ebene konkreten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen konzipiert worden ist. Nur so kann die Beziehung zwischen Umwelt und Verhalten von Kindern und Jugendlichen untersucht werden.

Neben Leontjew, der wohl der bekannteste Vertreter dieser Schulrichtung ist, haben Lurija und Galperin die von Wygotski begründeten theoretischen Grundlagen weiterentwickelt. Der Aspekt der Vergegenständlichung menschlicher Arbeit in den Produkten seiner Tätigkeit ist ein entscheidender Hintergrund dieses Bezugsrahmens für die Entwicklung des Aneignungskonzeptes. Nach marxistischer Anschauung sind die gesellschaftlichen Verhältnisse und auch die spezifisch menschlichen Lebensäußerungen und Seinsformen materiell begründet und in ihrer Entwicklung und Bewegung durch dialektische Gesetzmäßigkeiten bestimmt. Die Entwicklung von Mensch und Natur, von Individuum und Gesellschaft, ist eine dialektische Einheit, die durch die je vorfindbaren und ihrerseits wiederum durch dialektische Prozesse in der gesellschaftlichen Arbeit entstandenen äußeren Bedingungen geprägt und gerichtet ist.

Diese dialektische Einheit findet ihren konkreten Ausdruck in der tätigen Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer Umwelt, in der menschlichen Arbeit. Indem die Menschen ihre Lebensmittel, welche zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse notwendig sind, produzieren, greifen sie verändernd in ihre Umwelt ein. Sie schaffen die Mittel ihrer Produktion (z.B. Werkzeuge) und damit im weitesten Sinne ihre Arbeits- und Lebensbedingungen, welche dann wieder die Art und

Weise der Produktion, der menschlichen Arbeit bestimmen. Die äußeren Lebensbedingungen sind somit Produkte menschlicher Arbeit. In ihnen sind die Errungenschaften (Erfahrungen, Bedeutungen) der historisch-gesellschaftlichen Arbeit gegenständlich kumuliert.

Dieser Vergegenständlichung menschlicher Fähigkeiten und menschlicher Arbeit in seinen Produkten steht nun der Prozess der Aneignung als individuelle Seite des gegenständlichen Produktionsprozesses gegenüber. Marx schreibt: "Aneignung ist zuerst bedingt durch den anzueignenden Gegenstand - die zu einer Totalität entwickelten und nur innerhalb eines universellen Verkehrs existierenden Produktivkräfte. Diese Aneignung muss also schon von dieser Seite her einen den Produktivkräften und dem Verkehr entsprechenden universellen Charakter haben. Die Aneignung dieser Kräfte ist selbst weiter nichts als die Entwicklung der den materiellen Produktivkräften entsprechenden individuellen Fähigkeiten. Die Aneignung einer Totalität von Produktionsinstrumenten ist schon deshalb die Entwicklung einer Totalität von Fähigkeiten in den Individuen selbst" (Marx/Engels: MEW 3, S. 67 f.). Vergegenständlichung und Aneignung erscheinen somit als zwei Seiten des gleichen gesellschaftlich-historischen Prozesses.

Dieses Konzept wurde von der kulturhistorischen Schule in seinen psychologischen Dimensionen entwickelt: "Der Aneignungsprozess erfüllt die wichtigste Notwendigkeit und verkörpert das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen: Er reproduziert die historisch gebildeten Eigenschaften und Fähigkeiten der menschlichen Art in den Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums" (Leontjew 1973, S. 286).

Aneignung als Gegensatz zur Anpassung

Die psychologische Spezifikation des Marxschen Aneignungskonzeptes erfolgt bei Leontjew zunächst im Vergleich zwischen der menschlichen Entwicklung und der Entwicklung des Tieres: "Die geistige, die psychische Entwicklung einzelner Menschen ist demnach das Produkt eines besonderen Prozesses - der Aneignung - den es beim Tier nicht gibt, ebenso wie bei diesem auch der entgegengesetzte Vorgang - die Vergegenständlichung von Fähigkeiten in den Produkten der Tätigkeiten - nicht existiert" (Leontjew 1973, S. 282). Während sich die Tiere im Laufe ihrer Entwicklung sich immer wieder veränderten Umwelanforderungen entsprechend angepasst haben und ihre Arteigenschaften, ihre Fähigkeiten und ihr angeborenes Verhalten verändert haben, werden dem Menschen die Entwicklungen seiner Art durch den Prozess der Aneignung vermittelt: "Beim Prozess der Aneignung dagegen werden die historisch gebildeten menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vom Individuum reproduziert. Durch die Aneignung vollzieht sich beim Kinde das, was beim Tier durch die Vererbung erzielt wird: Die Errungenschaften der Art werden dem Individuum überliefert" (Leontjew 1973, S. 451).

Die Umwelt präsentiert sich dem Menschen in wesentlichen Teilen als eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde. Als eine Welt "gesellschaftlicher Gegenstände" verkörpert sie eine Ansammlung menschlicher Fähigkeiten, die sich dem Menschen nicht unmittelbar erschließen: "Die tatsächliche Welt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die sich im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern, wird sie dem Individuum nicht unmittelbar gegeben; in diesen Eigenschaften offenbart sie sich jedem Menschen als Aufgabe. Selbst die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen das Kind begegnet, müssen von ihm in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden. Mit anderen Worten: Das Kind muss an diesen Dingen eine praktische und kognitive Tätigkeit vollziehen, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat (obwohl natürlich nicht mit ihr identisch) ist" (Leontjew 1973, S. 281).

Die schöpferische Tätigkeit des Menschen, die sich in Gegenständen und Werkzeugen verkörpert, hat ihre Grundlage in der gegenständlichen gesellschaftlichen Arbeit. Produktion und Vergegenständlichung des Menschen sowie die tätige Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung durch das Individuum, sind zwei Aspekte des gleichen Prozesses, den es beim Tier nicht gibt.

Leontjew legt großen Wert auf die Untersuchung tierischen Verhaltens, bei dem es nicht zu einer Arbeitsteilung zu kooperativen Formen der Zusammenarbeit kommt, bei dem Motiv und Handlung immer unmittelbar aufeinander bezogen bleiben. Die menschliche Form der kooperativen Zusammenarbeit, z.B. zwischen Treibern und Jägern lässt eine Trennung von Motiv und Handlung beim einzelnen Individuum zu, die wiederum Grundlage für die Entwicklung höherer Denkfähigkeiten des Menschen ist. Die "Vergegenständlichung" des Menschen in den Produkten seiner Tätigkeit ist für Leontjew eine zentrale Form der Erfahrungsbildung, durch die sich der Mensch grundsätzlich vom Tier unterscheidet.

Leontjew entwickelt in seinem Aneignungskonzept in der Fassung von 1959 den Aneignungsbegriff deshalb als kategorialen Gegenbegriff zur Vergegenständlichung beim Menschen (vgl. Keiler 1983, S. 104). Durch die Vergegenständlichung der menschlichen Fähigkeiten in den Arbeitsprodukten ist die menschliche Umwelt eine durch die menschliche Tätigkeit umgewandelte Welt: "In jedem von Menschen geschaffenen Gegenstand, sei es ein einfaches Werkzeug oder eine moderne Rechenmaschine, ist die historische Erfahrung der Menschheit enthalten. Zugleich sind in ihm die im Laufe dieser Entwicklung erworbenen geistigen Fähigkeiten verkörpert" (Leontjew 1973, S. 451).

Das Aneignungskonzept als "historische Methode"

Nicht nur die Theorie, sondern auch die Methode der marxistischen Psychologie Leontjews ist an den historisch-materialistischen Grundauffassungen orientiert. Die Methode des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns "ist in bestimmtem Sinne eine historische Methode. Einen Gegenstand wissenschaftlich erklären heißt hier, ihn aus seiner Gewordenheit begreifen" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XXV).

Das "historische Herangehen an die Untersuchung der menschlichen Psyche", - wie Leontjew ein Kapitel überschreibt - bedeutet in der praktischen Konsequenz, dass die Analyse naturgeschichtlicher, gesellschaftlich-historischer und individualgeschichtlicher Entwicklungsgesetzmäßigkeiten als Gegenstand der Psychologie eine Einheit bilden. Damit ist die philosophisch-gesellschaftliche Grundanschauung des historisch dialektischen Materialismus untrennbar mit der marxistischen Psychologie verbunden; sie ist in ihr enthalten.

Diese grundlegende Bestimmung ist – nach Leontjew - ein wesentliches Unterscheidungskriterium zu sogenannten bürgerlichen Psychologierichtungen, welche philosophisch-gesellschaftliche Anschauungen aus ihrem einzelwissenschaftlichen Gesichtskreis fernzuhalten versuchen.

Die psychologische Spezifikation des Marxschen Aneignungskonzeptes, wie es von der Leontjew-Schule vorgenommen wurde, ist in manchen Punkten mit entwicklungspsychologischen Ansätzen Piagets verwandt; das gilt für das noch darzustellende Konzept der Interiorisierung, welches mit dem Piagetschen Konzept der Assimilation und Adaption vergleichbar ist. Der Unterschied zwischen diesen Konzepten besteht aber nicht in einzelnen Kategorien, sondern im grundsätzlichen Vorgehen in der spezifischen historischen Methode bei Leontjew. Es gilt zu berücksichtigen, "dass Piagets theoretische Konzeption durchgehend formalistischer Art ist, die Gegenstände der Erkenntnis nicht als im historischen Prozess entstandene Resultate vergegenständlichter gesellschaftlicher Arbeit begreift, demnach auch den gesellschaftlichen Charakter der in der Individualgeschichte sich herausbildenden menschlichen Fähigkeiten und Funktionen nicht angemessen erfassen kann" (Holzkamp 1973, S. 191).

Der Aneignungsprozess

Leontjews Theorie fußt in wesentlichen Begriffen auf den Arbeiten Wygotskis, der Ende der 20er Jahre seine Grundkonzeption des Verlaufs der psychischen Entwicklung vorlegte. Von ihm stammt auch die Beschreibung des Prozesses der Interiorisierung: "Aneignung wird als Grundmechanismus der individuellen psychischen Entwicklung verstanden, als ein Prozess, der nacheinander auf zwei Ebenen abläuft. Zunächst macht sich das Individuum die sozialen im gesellschaftlich-historischen Prozess ausgebildeten, über Werkzeuge, verbale Begriffe

oder andere Zeichen vermittelten Formen und Arten der Tätigkeiten auf der äußeren Ebene zu eigen, später wandeln sich die in äußerer Form angeeigneten Prozesse in innere, geistige Vorgänge um" (Keiler 1983, S. 93). Dieser Prozess der Übertragung auf die innere Ebene wird Interiorisierung genannt.

Leontjew geht es darum, psychische Prozesse ihrer Struktur nach als innere Tätigkeiten zu konzipieren, welche aus äußeren, praktischen Tätigkeiten hervorgehen. Indem sich die Menschen tätig mit der Wirklichkeit auseinandersetzen, praktisch-konkreten Kontakt mit ihr aufnehmen, wird diese äußere Tätigkeit in innere, psychische Abbilder transformiert. Bevor es jedoch zu solchen inneren Prozessen kommt, muss sich das Kind die Gegenstandsbedeutungen der einfachsten Gegenstände aneignen, wofür Leontjew mehrere Beispiele nennt: "Der Gegenstand, den es in die Hand nimmt, wird ohne weitere Umstände in das System der natürlichen Bewegungen einbezogen. Das Kind führt zum Beispiel den Löffel wie jeden anderen natürlichen Gegenstand, der keinen Werkzeugcharakter hat, an den Mund und achtet nicht darauf, dass es ihn waagrecht halten muss. Durch das unmittelbare Eingreifen des Erwachsenen werden die Handbewegungen des Kindes beim Gebrauch des Löffels allmählich grundlegend umgestaltet und ordnen sich der objektiven Logik des Umgangs mit diesem Gerät unter" (Leontjew 1973, S. 292).

Im Umgang mit solch einfachen Gegenständen in der Umwelt des Kleinkindes entwickeln sich erste Aneignungsprozesse: "Da die 'objektive Logik' selbst der einfachsten Gebrauchsgegenstände vergegenständlichtes Ergebnis der Erfahrungskumulation der Geschichte ist, ist das erreichte 'gegenständliche Niveau' der Tätigkeit zugleich der erste Schritt der praktischen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XL).

Leontjew beschreibt, wie unter der Voraussetzung der Fähigkeit des Menschen zu bewusster psychischer Widerspiegelung der Prozess der Interiorisierung vor sich geht, als ein "Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins verlaufen" (Leontjew 1973, S. 95). Durch die Interiorisierung werden äußere Prozesse einer Transformation unterzogen, "sie werden verallgemeinert, verbalisiert, verkürzt, und vor allem werden sie zu einer Weiterentwicklung fähig, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeiten hinaus geht" (Leontjew 1973, S. 95).

Leontjews Theorie liegt die Hypothese von der Systemstruktur der psychischen Funktionen und die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen zu Grunde. Dies konkretisiert sich im Begriff der „funktionalen Systeme“, die als Verbindung von einzelnen im Interiorisierungsprozess gewonnenen geistigen Handlungen zu Systemen zu verstehen sind; "..., solche funktionalen Möglichkeiten sind gleichzeitig dispositionelle Voraussetzungen für die immer adäquatere

Wahrnehmung von gegenständlichen Bedeutungen und für immer 'sachgemä-
ßeren' Umgang mit den von Menschen geschaffenen Dingen als Bedeutungsträ-
gern" (Holzkamp 1973, S. 191).

Der weitere Aufbau menschlicher Funktionssysteme durch den Aneignungspro-
zess, von den unmittelbar gegenständlichen zu sprachlichen und symbolischen
Formen wurde unter den Mitarbeitern Leontjews besonders intensiv von Galperin
erforscht. In der etappenweisen Ausbildung der geistigen Fähigkeiten werden die
Umwandlungsprozesse von äußeren Handlungen in sprachliche Operationen so-
wie deren Gestaltung in intellektuelle Operationen beschrieben. Dazu Klaus
Holzkamp: "Die mit motorischer Tätigkeit, die den Gebrauchswertbestimmungen
eines Dinges immer adäquater wird, sich entwickelnde wahrnehmende Erfas-
sung der Gegenstandsbedeutung des Dinges ist die Grundlage für die Bezieh-
barkeit von Symbolbedeutungen auf sinnliche Gegebenheiten; das Kind kann in
dem Maß begreifen, was mit bestimmten Symbolbedeutungen, die ihm in seiner
Umwelt angeboten werden, gemeint ist, wie es die jeweils zugeordneten Gegen-
standsbedeutungen in praktischer Tätigkeit angeeignet hat. Nur auf diese Weise
gewinnen etwa Worte als sinnlich akustische Tatbestände allmählich ihren 'Ver-
weisungscharakter' für das Kind, können von ihm in ihrer objektiven symboli-
schen Bedeutung genutzt werden" (Holzkamp 1973, S. 193).

Sachliche und personale Gegenstandsbedeutung

Ein wichtiger Aspekt im Aneignungskonzept von Leontjew ist der Zusammen-
hang von sachlicher und personaler Gegenstandsbedeutung: "Sobald das Kind
gegenständliche Weltgegebenheiten in seine Aktivitäten einbezieht, ist die Be-
ziehung zwischen Kind und Erwachsenen in immer höherem Maße durch den
gegenständlichen Bedeutungsgehalt der Dinge und die durch sie objektiv gefor-
derte Adäquanz der Tätigkeit vermittelt" (Holzkamp 1973, S. 195).

Im Aneignungsprozess verbinden sich der anzueignende Gegenstand und der
Erwachsene und werden zusammen vom Kind wahrgenommen. Beim Gebrauch
einfacher Werkzeuge, wie z.B. des Löffels übernimmt der Erwachsene eine wich-
tige Funktion und wird dadurch in Verbindung mit der Gegenstandsbedeutung
gebracht. So sind im Beispiel des Löffels "das lernende Kind und der unterstüt-
zende Erwachsene gemeinsam den sachlichen Notwendigkeiten der im Löffel
vergegenständlichten allgemeinen Zwecksetzungen unterworfen und durch
diese Notwendigkeit in ihren 'Beiträgen' miteinander koordiniert" (Holzkamp
1973, S. 195).

In Leontjews Theorie gibt es also keine Trennung von sachlicher und persönli-
cher Bedeutung, sie sind durch ein Arbeitsprodukt und dessen Bedeutung ver-
bunden. Genauso wie Person und Gegenstand im Prozess der Vergegenständ-

lichung durch das Ergebnis produktiver Arbeit miteinander verbunden sind, gehören im umgekehrten Prozeß der Aneignung Person und Gegenstand zusammen.

Tote Gegenstände erhalten eine Bedeutung erst durch die Einwirkung, die Veränderung und Gestaltung durch die menschliche Arbeit. Holzkamp hat diesen Zusammenhang sehr deutlich charakterisiert: "Der wahrnehmende und der wahrgenommene Mensch sind vielmehr miteinander verbunden durch ein Arbeitsprodukt, dessen sachliche Gegenstandsbedeutung als Verkörperung gesellschaftlicher Erfahrungskumulation beide angeeignet haben, wobei der wahrgenommene Mensch seine Tätigkeit gemäß dieser sachlichen Gegenstandsbedeutung gestaltet, die damit personal-bedeutungsvoll ist, und der wahrnehmende Mensch die personal-bedeutungsvollen Momente der Tätigkeit des anderen nach Maßgabe der sachlichen Gegenstandsbedeutung in ihrer Eigenart erfassen kann. Interpersonale Wahrnehmung ist demnach von allem Anfang an keine bloße soziale Beziehung zwischen zwei Menschen, sondern impliziert ein allgemeines gesellschaftliches Verhältnis, da sie vermittelt ist über die Gegenstandsbedeutungen von Produkten gesellschaftlicher Arbeit" (Holzkamp 1973, S. 142).

An dieser Stelle ist ein deutlicher Gesellschaftsbezug in der Theorie Leontjews angelegt: Die von Holzkamp als "allgemeines gesellschaftliches Verhältnis" bezeichnete Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem im Aneignungsprozess konkretisiert sich über die spezifischen Gegenstandsbedeutungen, in die konkrete gesellschaftliche Verhältnisse eingehen.

Leontjew nennt die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem "Zusammenarbeit"; Holzkamp spricht von einer "dyadischen Asymetrie" (vgl. Holzkamp 1973, S. 195). Der Erwachsene übernimmt nicht nur bei den einfachen Formen der Aneignung des Kleinkindes wie bei dem Beispiel des Löffels eine aktive Rolle; auch beim Erwerb der Sprache hat er eine wichtige Funktion: "Benennt der Erwachsene einen neuen Gegenstand, dann signalisiert das Wort dem Kind das Vorhandensein von Eigenschaften, mit denen es dieses Wort bereits verbunden hat. Dieses Signal lenkt die Orientierungstätigkeit des Kindes darauf, in dem benannten Objekt jene Eigenschaften zu finden und hervorzuheben. Geschieht dies nicht, dann abstrahiert das Kind auch nicht die Eigenschaften der gegenüber gestellten Objekte; es fixiert sie nicht in der Bedeutung des Wortes und wird sich ihrer nicht bewußt. Die erforderlichen Verbindungen können sich also nicht bilden" (Leontjew 1972, S. 23).

Das Spiel als Aneignungstätigkeit

Dem kindlichen Spiel kommt in Leontjews Aneignungskonzept eine besondere Bedeutung zu, weil das Kind durch das Spiel "einen für sein aktuelles Entwicklungsstadium charakteristischen Entwicklungswiderspruch löst" (Keiler 1983, S. 96). Das Kind kann im Spiel die gegenständliche Tätigkeit des Erwachsenen willkürlich nachahmen. Holzkamp/Schurig sehen das Spiel "als Auflösung des Widerspruchs zwischen dem 'Selbermachen-Wollen' auf der einen Seite, und dennoch begrenzten Realisierungsmöglichkeiten, auch dem zum Schutz des Kindes vom Erwachsenen ausgesprochenen 'Das-darfst-du-nicht' auf der anderen Seite in risikofreier Simulation von Ernstsituationen, damit Herausbildung spielerischer Aktivität als für bestimmte Phasen 'dominante Tätigkeit', mit optimaler Vorbereitungsfunktion" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XLIV).

Die Auflösung dieses Widerspruchs gelingt im Spiel dadurch, dass das Motiv im Inhalt der Handlung und nicht, wie bei der produktiven Tätigkeit, im Ergebnis liegt. Das Kind kann in einer eingebildeten Situation das Motiv einlösen, ohne die für die reale Situation erforderlichen Fähigkeiten zu beherrschen. Dem Spiel liegt das Bedürfnis zugrunde, wie ein Erwachsener tätig sein zu wollen. Die Spielhandlung entspringt dem Bedürfnis des Kindes "nicht nur mit den ihm zugänglichen Dingen umzugehen, sondern in den viel größeren Bereich der Gegenstände einzudringen, mit dem sich die Erwachsenen beschäftigen" (Leontjew 1973, S. 381).

Das Spiel ist deshalb im Aneignungsprozess von großer Bedeutung, weil das Kind darin seine Fähigkeiten erweitern kann: "Indem das Kind mehr oder weniger genau die Handlungen der Erwachsenen reproduziert, nähert es sich nicht nur dem Ideal an, so zu sein wie sie, sondern es erfährt zugleich auch etwas über die Eigenschaften der Gegenstände, mit denen die Erwachsenen umgehen, das heißt, es erkennt sie als menschliche Gegenstände mit gesellschaftlichen Funktionen, die an ihnen fixiert sind" (Keiler 1983, S. 96). Auch hier ist ein deutlicher Gesellschaftsbezug angelegt, denn die Spiele selbst, ihre Inhalte, die Gegenstände und die Bedeutungen, mit denen das Kind umgeht, bzw. in der eingebildeten Spielsituation handelt, sind gesellschaftlich bestimmt, indem das Kind versucht, seine Spielsituation der wirklichen, gesellschaftlichen Situation möglichst weit anzunähern.

Leontjew charakterisiert eine Entwicklung im Spielverhalten vom Kleinkind, dessen Spiel mit dem Erwachsenen oder auf dessen Initiative hin geschieht, bis zum Vorschulkind, dessen Spiel seine eigentümliche Methode darstellt, sich die Wirklichkeit anzueignen. Leontjew misst gerade diesem Spiel des Vorschulkindes eine besondere Bedeutung bei, wobei personale und sachliche Gegenstandsbedeutung zusammen gehören. Im Spiel erwirbt das Kind auch soziale Kompetenzen, in dem es sich die Regeln und Normen menschlichen Verhaltens und damit die gegenseitigen Beziehungen der Menschen aneignet. Schon beim Spiel mit

Gegenständen "sieht das Kind in einem Gegenstand nicht nur die Beziehungen zu diesem Objekt, sondern auch Beziehungen von Menschen zueinander" (Leontjew 1973, S. 391).

Der Umgang mit Gegenständen im Spiel impliziert also immer auch den Umgang von Menschen mit Gegenständen, also eine gesellschaftliche Beziehung. Der gesellschaftliche Bezug des Spiels wird von Leontjew zum Beispiel im Rollenspiel gesehen: "Die Entwicklung des Spiels beginnt mit offenen Rollen, hinter denen sich bestimmte Regeln verbergen, und führt zu Spielen mit offenen Regeln, bei denen die Rolle verborgen bleibt" (Leontjew 1973, S. 389).

Entwicklung als Folge dominanter Tätigkeiten

Im Rollenspiel sieht Leontjew die dominante Tätigkeit des Vorschulkindes, als die Form des Spiels, die seinen geistigen Fähigkeiten entspricht und ihm so eine sich entwickelnde Form der Aneignung der Welt der Erwachsenen ermöglicht. Das Rollenspiel ist für das Vorschulalter auch deshalb die dominante Tätigkeit im Aneignungsprozess, weil es auf seine vorherigen Tätigkeiten aufbauen kann; es ist eine Tätigkeit, die nach "außen", in die Umwelt hinein gerichtet ist: "Vor allem in seinem Spiel, das jetzt über den engen Rahmen des Hantierens mit den Dingen und des Umgangs mit den Menschen in seiner allernächsten Umgebung hinausgeht, dringt es in immer größere Lebensbereiche ein und eignet sich die Welt in handelnder Form an" (Leontjew 1973, S. 398).

Hier wird schon bei Leontjew selbst ein starker Raumbezug angedeutet, den er allerdings nicht so formuliert. Aneignung in Form des Rollenspiels als dominante Tätigkeit des Vorschulkindes findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in der Umwelt, im Raum, in der Lebenswelt. Ich werde im nächsten Kapitel zeigen, dass die Übertragung des Leontjewschen Aneignungsbegriffes in unseren Zusammenhang gerade über diesen, von Leontjew selbst angelegten Raumbezug möglich ist.

In den "dominanten Tätigkeiten" sieht Leontjew die für bestimmte Entwicklungsabschnitte adäquate Aneignungsform des Kindes, die dann bei Erreichen der für diesen Abschnitt typischen geistigen Leistungen durch eine andere dominante Tätigkeit abgelöst wird: "Wenn das Leben des Kindes eine Zeitlang von der für seine Phase charakteristischen dominanten Tätigkeitsart bestimmt war, so hat sich die Persönlichkeit des Kindes so weit entwickelt, dass es zu einem immer schärferen Widerspruch zwischen den Möglichkeiten des Kindes und den tatsächlichen Anforderungen der dominanten Tätigkeit der Entwicklungsphase kommt. Dieser Widerspruch führt zu einer 'Entwicklungskrise': Das Kind strebt danach, den zu eng gewordenen Lebensbereich der gesellschaftlich definierten Phase in Richtung der nächsten Phase zu überschreiten, um seine Lebensmöglichkeiten mit der Lebenswirklichkeit wieder in Einklang zu bringen" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XLIV).

Entwicklungsphasen werden von Leontjew weniger an bestimmte Altersstufen gebunden, sondern stärker an typische dominante Tätigkeiten: "Die Stufenfolge der individuellen Entwicklung wird aufgefasst als Folge 'sachlogisch' aufeinander aufbauen der Stufen verschiedener 'dominanter Tätigkeiten' in Abhängigkeit von bestimmten Gegenstandsarten und der über Gegenstände vermittelten Kooperations- und Kommunikationsweisen, wobei die kindlichen Tätigkeitsmöglichkeiten schrittweise den Anforderungen jeweils bestimmter Beiträge zu Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens angenähert werden" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XLII).

1.2 Wygotski's „Zone der nächsten Entwicklung“ als bedeutender Baustein der kulturhistorischen Schule²

Vor seinen Schülern Leontjew und Luria war es vor allen Dingen der russische Psychologe L. Wygotski (1896 – 1943), der als Begründer der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie gilt. „Seine Grundannahme ist die der Historizität des menschlichen Bewusstseins und seiner funktionalen Bindung an die vergesellschaftete menschliche Psyche, d.h. soziale Mittel, Prozesse und Bedeutungen“ (Brandes 2005, S. 2-3).

Sein Hauptwerk „Denken und Sprechen“ wurde erst in den 50er Jahren in der Sowjetunion und danach in Deutschland publiziert. Brandes bezeichnet die „Vermitteltheit psychischer Prozesse“ (2005, S. 3) als Grundannahme des Werkes von Wygotski und schreibt: „Die zentrale und das Gesamtwerk durchziehende Annahme Wygotskijs ist, dass psychische Prozesse einen sozialen Ursprung haben. Jede psychische Funktion war zunächst eine äußere, weil sie eine soziale war, bevor sie zu einer inneren, einer im eigentlichen Sinne psychischen Funktion wurde; sie war vorher eine soziale Beziehung zweier Menschen. (Wygotski: `Die Psychischen Systeme´ 1985, S. 328). Die Wechselwirkung zwischen dem Kind und der sozialen Realität, hauptsächlich der zwischen Kind und Erwachsenen, ist aus dieser Sicht auf die Ontogenese nicht nur ein von außen einwirkender Entwicklungsfaktor, sondern die eigentliche Quelle von Entwicklung“ (Brandes 2005, S. 3).

Auf der Grundlage der zentralen Bedeutung von Denken und Sprechen entwickelt Wygotski ein eigenes System der Etappen der Begriffsentwicklung, das immer wieder in Abgrenzung und Parallelität zu den Werken von Piaget diskutiert wurde.

Sein Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ist bis heute von großem pädagogischen Interesse und vor allen Dingen in der frühkindlichen Pädagogik ein

2. Neuer Teil zu Wygotzkis Konzept der Zone der nächsten Entwicklung

Bestandteil der Lehre und Ausbildung. Carlos Kölbl beschreibt in seinem Buch „Die Psychologie der kulturhistorischen Schule“ (2005) die Zone der nächsten Entwicklung als auf die Zone der aktuellen Entwicklung aufbauende Entwicklungsstufe: „Wygotski möchte nämlich zwischen einer Zone der aktuellen Entwicklung und einer Zone der nächsten Entwicklung (...) unterscheiden (S. 298 ff.). Die erste Zone wird durch all die psychischen Leistungen charakterisiert, die ein Kind selbstständig ohne Hilfe erbringen kann. (...) Aus der Differenz zwischen den Aufgaben, die ein Kind selbstständig und denen die ein Kind unter Anleitung lösen kann, bestimme man die Zone der nächsten Entwicklung“ (Kölbl 2005, S. 50).

Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung verknüpft Wygotski auch mit dem in allen Entwicklungstheorien von zentraler Bedeutung gesehenen kindlichen Spiel: „Im Spiel ist das Kind gleichsam einen Kopf größer als in Wirklichkeit. Das Spiel enthält in kondensierter Form, wie im Brennpunkt eines Vergrößerungsglases, alle Entwicklungstendenzen. Im Spiel bemüht sich das Kind gleichsam, eine Stufe höher zu klettern, verglichen mit seinem sonstigen Verhalten. Das Verhältnis zwischen Spiel und Entwicklung ist vergleichbar dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung. Das Spiel geht mit Veränderungen der Bedürfnisse einher und mit allgemeinen Veränderungen des Bewusstseins. Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1980, S. 462 zit. in Brandes 2005, S. 14).

Nicht nur für die Frühpädagogik, sondern für die Pädagogik insgesamt von entscheidender Bedeutung ist die Frage, welche Rolle die Pädagogen in der Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen in die Zone der nächsten Entwicklung haben können. Gerade hier sieht Brandes einen großen Unterschied zwischen Wygotski und Piaget: „Trotzdem bleibt ein markanter Unterschied in der Herangehens- und Interpretationsweise beider Autoren, der sich bei Vygotskij an dem immer wieder betonten Primat des Äußeren, Sozialen als Ursprung und an der fundamentalen Betonung der Kommunikation und der Rolle des Erwachsenen für kindliche Lernprozesse festmacht. In seiner Gesamteinschätzung kommt der Autor zu einer ambivalenten Einschätzung der Bedeutung Wygotski's für die heutige Frühpädagogik“ (Brandes 2005, S. 16).

Auch Brandes problematisiert die Möglichkeiten des Transfers der Erkenntnisse von Wygotzki auf die heutige gesellschaftliche Wirklichkeit. Dabei spielt die gesellschaftlich-politische Situation der Zeit Wygotzkis in der Sowjetunion eine wichtige Rolle, in der bestimmte Fragestellungen aufgrund der Fiktion einer kommunistischen Gesellschaft nicht gestellt wurden, gerade in Bezug auf die subjektive Seite der Aneignung: „Dabei bleiben zweifellos bei Vygotskij Fragen offen, insbesondere was die pädagogischen Formen der Förderung eines Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung betrifft. Wenig beleuchtet sind bei Vygotskij auch die kreativen Potentiale kindlichen Lernens und deren Förderung durch die gezielte Bereitstellung von Freiräumen und Experimentierfeldern (vgl. Sigel

2000). In diesem Zusammenhang ist auch zu konstatieren, dass Vygotskij (1980, S. 441) zwar das Spiel als die führende Entwicklungslinie im Vorschulalter bezeichnet, insgesamt die Spielthematik bei ihm aber randständig bleibt und er sich überhaupt nur ausführlicher mit dem fiktiven Rollenspiel befasst“ (Brandes 2005, S. 17).

Mit seinem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung hat Wygotski auch die aktuelle pädagogische Diskussion angeregt und wird von zahlreichen zeitgenössischen Wissenschaftlern rezipiert, wie dem finnischen Pädagogen Yrjö Engeström, der mit seinem Konzept des „Expanded Learning“ (s.u.) immer wieder auf Wygotski Bezug nimmt, aber dieses Konzept aus seiner individuellen Bedeutung bei Wygotski in ein soziales und gesellschaftliches Phänomen transferiert (vgl. Engeström 2011).

Insgesamt hat Wygotski mit seinem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung einen wichtigen Aspekt in die Pädagogik gebracht, den Bernd Fichtner als einen auf Zukunft orientierten Entwicklungsprozess beschreibt: „Entwicklung ist ein auf Zukunft orientierter Prozeß, in dem jene neuen höheren psychischen Funktionen aufgebaut werden. Die Orientierung auf das „Neue“, auf das, was das Kind noch nicht kann, wird gleichsam real möglich oder abgesichert durch die vielfältigen Formen von sozialen Beziehungen, was Vygotskij mit seinem Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ untersucht“ (Fichtner 1996, S. 164).

1.3 Die Übertragung des Aneignungskonzepts auf die heutige gesellschaftlich - räumliche Umwelt

Hier sind wir an einer entscheidenden Stelle für die Übertragung des Leontjewschen Aneignungskonzeptes in unsere gesellschaftliche Situation: Die jeweilige dominante Tätigkeit einer Entwicklungsphase wird wesentlich durch die gesellschaftlichen Bedingungen geprägt. Die konkreten dominanten Tätigkeiten als Aneignungsformen einer bestimmten Entwicklungsphase sind auf die gesellschaftlich bestimmten Tätigkeiten der Erwachsenen bezogen.

Leontjew hat diesen konkreten Gesellschaftsbezug selbst formuliert: "Die psychologische Entwicklung des Kindes durchläuft zwar eine Reihe von Stadien, der Inhalt dieser Stadien ist jedoch nicht unabhängig von konkret - historischen Bedingungen, unter denen das Kind lebt. Im Gegenteil - sie beeinflussen sowohl den konkreten Inhalt der einzelnen Entwicklungsstufen als auch den gesamten Verlauf der psychischen Entwicklung" (Leontjew 1973, S. 403). Leontjew selbst charakterisiert die jeweils für ein Entwicklungsstadium typische dominante Tätigkeit nur beim Kind. Es geht nun darum, den von Leontjew so deutlich angelegten Gesellschaftsbezug des Aneignungskonzeptes auf die Situation von Kindern und Jugendlichen heute zu übertragen.

Die zentrale These zum Zusammenhang von Aneignung und Raum

Meine These lautet, dass sich die konkreten Verhältnisse unserer Gesellschaft, so wie sie Kinder und Jugendliche erleben, vor allem räumlich vermitteln. Der Aneignungsprozess ist für Kinder und Jugendliche quasi eingebettet in den „Raum“ unserer Gesellschaft, in die durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen konkreten sozial- räumlichen Gegebenheiten.

Gegenstandsbedeutungen finden ihre konkreten Zuweisungen in der Einbettung in Räume; die Kategorie des Raumes spiegelt mit seinen Elementen auch die Strukturen der Gesellschaft wieder. Gegenstandsbedeutung und Raumbezug haben gerade für Kinder und Jugendliche direkten Verweisungscharakter.

Weil Räume, vor allem städtische Räume, nicht naturbelassen, sondern ganz und gar vom Menschen bearbeitet, gestaltet, verändert und strukturiert sind, müssen sich die Kinder und Jugendlichen diese Räume und die in ihnen enthaltenen Bedeutungen genauso aneignen wie Gegenstände und Werkzeuge der unmittelbaren Umgebung.

Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung, als Eigentätigkeit, werden durch die realen Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen bestimmt und gerichtet. Inwieweit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt wesentlich von den äußeren Bedingungen und Anregungen ab. Der zentrale Zusammenhang von Aneignung und Lebenswelt wird von den sozialökologischen Theorieansätzen thematisiert (s.u.).

Die von Menschen gestalteten Gegenstände und Räume spiegeln die phylogenetischen Entwicklungen, d.h. die durch tätige Arbeit geronnene Bedeutungen menschlicher Fähigkeiten wider. Die Umwelt des Kindes stellt nicht nur ein Netz unsichtbarer und durch vergegenständlichte Bedeutungen überzogener Räume dar, die im Aneignungsprozess erschlossen werden müssen, sondern ist entsprechend der Struktur der kapitalistischen Gesellschaft auch ein Raum, der durch kodifizierte Regelungen, Machtbefugnisse, Herrschafts- und Eigentumsansprüche verregelt ist: "Die Aneignung menschlicher Erfahrungsmöglichkeiten umschließt, wenn wir die relativ konflikt- und interessenfreie allgemeine Konzeption Leontjews auf unsere Situation übertragen zugleich die Aneignung der Ausgeschlossenheit von bestimmten Möglichkeiten menschlicher Erfahrung" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XLIX). Aneignung von sachlicher und personaler Gegenstandsbedeutung ist also gerade im städtischen Raum auch immer räumlich-gegenständliche Aneignung.

Leontjew selbst formuliert einen Zusammenhang zwischen den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Bedingungen und der Stufenfolge der "dominanten Tätigkeiten" im Aneignungsprozess. Der Gesellschaftsbezug und der Bezug auf den die Kinder umgebenden Lebensraum sind zwar deutlich angelegt, werden aber von Leontjew selbst nicht ausgeführt: "Bei der Darstellung des Aneignungsvorgangs selbst wird aber dem Umstand, dass die anzueignende gesellschaftliche Erfahrung die einer bestimmt strukturierten, konkreten Gesellschaft ist, außer acht gelassen" (Holzkamp 1973, S. 199).

Es geht deshalb nun darum, die von Leontjew angelegte Beziehung zwischen Aneignungsprozess und konkreter gesellschaftlicher Umwelt auszufüllen. Dazu müssen die theoretischen Konzepte "Aneignung" und "Gegenstandsbedeutung" in die alltägliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen "herunterbuchstabiert" werden. Auf der Ebene des Verhaltens und Erlebens von Kindern und Jugendlichen werden dann bestimmte Prinzipien des Aneignungskonzeptes zu finden sein, in denen sich im Alltag das Gesellschaftliche verkörpert.

Ich stütze mich bei der Übertragung des Aneignungskonzeptes von Leontjew auf die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse der uns interessierenden Altersstufe der Kinder und jüngeren Jugendlichen und auf die von Holzkamp in seiner "Kritischen Psychologie" vorgenommene Anwendung der Theorie Leontjews.

Holzcamp schlägt für eine Übertragung vor: "die Prägung der Persönlichkeitsstruktur durch Strukturmomente der bürgerlichen Gesellschaft muss dabei bereits in der frühen Entwicklung verfolgt werden" (Holzkamp/Schurig 1973, S. LI).

Die Erfahrungen der Erwachsenen als Mitglieder einer ganz bestimmten Gesellschaft müssen sich der Theorie Leontjews folgend in deren Beziehungen zu Gegenstandsbedeutungen niederschlagen. Ist der Aneignungsprozess als individuelle Seite des gegenständlichen Produktionsprozesses durch dessen Bedingungen beeinflusst, "(...) so ist dem über den helfenden Erwachsenen erreichten 'gegenständlichen Niveau' der Tätigkeit von allem Anfang an nicht nur im Hinblick auf die Tätigkeitsformen durch Gebrauchswervergegenständlichkeiten, sondern auch durch die damit in Widerspruch stehenden Wertvergegenständlichkeiten, damit dem Warencharakter der produzierten Wirklichkeit, der auch die Form der menschlichen Beziehungen wesentlich charakterisiert, in empirischer Forschung nachzugehen" (Holzkamp/Schurig 1973, S. XL).

Die Folgen dieser gesellschaftlich bedingten Unterschiede in der Wahrnehmungsentwicklung beziehen sich nach Holzcamp auch auf sachliche und personale Gegenstandsbedeutung im Aneignungsprozess: "Die besonderen Möglichkeiten und Grenzen der sinnlichen Bedeutungserfassung, zu welcher der Mensch über die Aneignung gelangt, sind also wesentlich mitgeprägt von der Bevorzugung bzw. Vernachlässigung bestimmter Gegenstandsbereiche durch die bedeutungsvermittelnde Unterstützungstätigkeit des Erwachsenen." (Holzkamp 1973, S. 284).

Die von Holzcamp betonten klassenspezifischen Unterschiede in der Wahrnehmung und Vermittlung der Gegenstandsbedeutung über den vermittelnden Erwachsenen im Aneignungsprozess werden von ihm allerdings nicht empirisch untersucht. In Anlehnung an Holzcamp gehe ich davon aus, dass sich die konkreten Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft, so wie sie Kinder und jüngere Jugendliche, die nicht am Produktionsprozess teilnehmen, erleben, diesen vor allem räumlich vermitteln werden. Leontjews Gegenstandsbedeutung im Aneignungsprozess ist für Kinder und jüngere Jugendliche quasi eingebettet in den "Raum" unserer Gesellschaft, in die konkreten, durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen, räumlichen Gegebenheiten.

Holzcamp spricht von unterschiedlichen "Standorten" und "Perspektiven", die "real räumlich verstanden werden; die unterschiedlichen Gegenstandsbedeutungen, durch deren Aneignung Unterschiede der Wahrnehmungsfunktionen entstehen, sind an die sinnliche Präsenz des Wahrnehmungsgegenstandes gebunden und somit an einen bestimmten Ort im Raum, werden demnach immer und notwendig in einer bestimmten Perspektive wahrgenommen(...)" (Holzkamp 1973, S. 267).

Die Präzisierung des Aneignungsbegriffes in Bezug auf Kinder und Jugendliche heute soll deshalb durch die Herausarbeitung ihre spezifischen räumlichen Perspektive geschehen. Dabei spielt, wie schon von Leontjew betont, die Umwelt des Kindes als der Bereich der dominanten Tätigkeit des Spiels, eine große Rolle. Diese Umwelt ist keine Welt toter Gegenstände: "(...) weil Leontjew die tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, nicht nur als eine Welt ausweist, die durch die menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde, sondern sie darüber hinaus als eine Welt von Gegenständen auffaßt, die die im Laufe der gesellschaftlichen-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern" (Keiler 1983, S. 117).

2 Transfer: Aneignung und Raum, das Aneignungskonzept in Verbindung mit sozial-ökologischen Ansätzen (Bronfenbrenner, Baacke)

Die zentrale Verbindung von Aneignung und Raum, die es möglich macht, den Ansatz von Leontjew auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anzuwenden, muss nun konkretisiert werden. Forschungsansätze, die das sozial-räumliche Verhalten von Kindern und Jugendlichen aufnehmen, sind die sozialökologischen Theorieansätze. In ihnen tritt - oft nicht ausdrücklich thematisiert - der Aneignungsaspekt immer wieder hervor. Im Folgenden werden deshalb einige Ansätze referiert, die eine Anwendung des Aneignungskonzeptes auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen möglich machen.

In vielen sozial-ökologischen Untersuchungen wird ein Zusammenhang zwischen Veränderungen im städtischen Raum und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hergestellt. Oft geschieht dies in einem quantitativen Zusammenhang, im Sinne eines fehlenden bzw. verloren gegangenen Raumes. Es fehlt oft ein qualitativer Zusammenhang, der erklärt, "was" Kindern in nicht (mehr) zu Verfügung stehenden Räumen fehlt. Eine Anwendung des oben herausgearbeiteten Aneignungskonzeptes auf diese Untersuchungen kann einen qualitativen Zusammenhang herstellen.

Außerdem gelingt es durch diese Vorgehensweise, das Aneignungskonzept konkret auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft zu übertragen und so letztlich auch operationale Kategorien zu finden, die "Aneignung" beobachtbar machen. Es erscheint deshalb von Interesse, in einem ersten Schritt zu fragen, wie der Lebensraum von Kindern und jüngeren Jugendlichen strukturiert ist, um dann untersuchen zu können, wie und wo Aneignungsprozesse stattfinden, wodurch diese behindert oder gefördert werden.

2.1 Aneignungsformen von Kindern in der Großstadt der 1930er Jahre: „Die Lebenswelt des Großstadtkindes“ Martha Muchows als Vorläufer sozial- ökologischer Kindheits-Studien

Spielraum, Streifraum, Umnutzung – Martha Muchows Lebensweltanalyse³

Unter den für unsere Untersuchung interessanten Forschungstraditionen ist an erster Stelle die „Lebensweltanalyse“ zu nennen. Sie wurde in die Kinder- und Jugendforschung durch eine Studie des Hamburger „Psychologischen Laboratoriums“ von Martha Muchow zu Beginn der 30er Jahre eingeführt. Hannelore Faulstich Wieland betont die wissenschaftliche Leistung Muchows und ihre wiederentdeckte Bedeutung für die aktuellen Diskurse: „Martha Muchow – von den Nationalsozialisten in den Selbstmord getrieben, fast vergessen und heute als Pionierin einer lebensweltbezogenen empirischen Forschung wiedererinnert, steht als Person für die nicht eingelösten Entwicklungsmöglichkeiten der Psychologie und der Pädagogik in der Weimarer Republik. Der Neudruck ihrer un abgeschlossenen Arbeit „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Weinheim 1978, Neudruck 2012) verschaffte ihr Bekanntheit und wissenschaftliche Resonanz. Damit wurde die engagierte Wissenschaftlerin in den Horizont verschiedener wissenschaftlicher Fachöffentlichkeiten von der Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Spektrum frühkindlicher Erziehung über die Sozialpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, über die Psychologie von der Entwicklungspsychologie bis zur Umweltpsychologie, weiter die Stadt- und Raumsoziologie bis zur Wahrnehmungsgeographie zurückgeholt“ (Faulstich-Wieland 2013, S. 1).

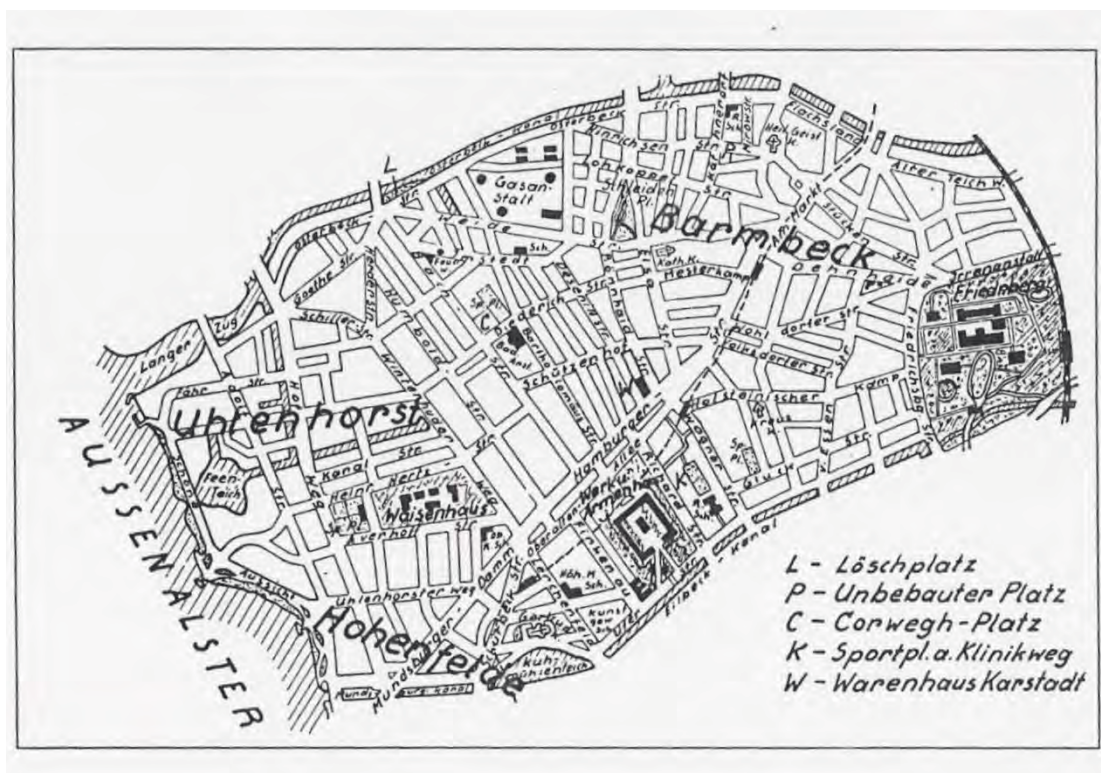
Bezüge zwischen Muchows Studie und ihrer besonderen Sicht auf die Kinder Räume und neueren Ansätzen können also hergestellt werden. So unterscheidet Muchow etwa zwischen dem „Spielraum“ als Nahraum des Kindes und dem „Streifraum“, einem im Laufe des Alters größer werdenden Bereichs der sozial räumlich angeeigneten Lebenswelt, vergleichbar dem Zonenmodell der Sozialökologie, eines sich im Laufe der Entwicklung vergrößernden Handlungsraumes (Bronfenbrenner, Baacke). Sie betont die Bedeutung des öffentlichen Raums für das Aufwachsen; heute diskutieren wir eine Verinselung und Verhäuslichung von Kindheit und Jugend.

„Die Untersuchung macht deutlich, wie unterschiedlich Räume und Orte ge- und erlebt werden und wie dabei unterschiedliche Lebens- und Lernräume entstehen. Martha Muchow zeigt, dass Räume nicht einfach nur da sind, sondern dass sie zugleich im interaktiven Handeln geschaffen werden und somit als räumliche Strukturen soziales Handeln steuern. Das Aufgreifen dieses Ansatzes bringt Muchow ins Zentrum der aktuellen und weiter anschwellenden Diskussion um

3. Überarbeiteter und erweiterter Teil zu Martha Muchows Untersuchung

Sozialraummanagement, Raumsoziologie und die bildungswissenschaftliche Lernortdebatte“ (Faulstich-Wieland 2013, S. 2).

Dieser Ansatz versuchte, den Menschen und seine Umwelt als eine unauflösliche dialektische Einheit zu fassen, als zwei Seiten ein und derselben Welt. Martha Muchow verstand die Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt sehr direkt: “Das Kind ist ganz allgemein, auch im Ernstverhalten, unendlich viel intensiver an die Dinge der Welt hingegeben, verströmt sich selbst, seine Affekte und Wünsche viel intensiver in die Dinge hinein als der Erwachsene, der ein ganzes System denkgesetzlicher Formungen an die Dinge heranbringt, durch deren Anwendungen sie vom Ich abgerückt und dem Ich gegenübergestellt werden” (Muchow 1932, S. 91). Die Kinder und Jugendlichen wurden in Muchows Untersuchung nach einem ausgearbeiteten Fragenschema über ihre Spielgelände sowie die Art und Intensität ihrer Spiele befragt. Die Autorin veranlasste die Kinder zu Aussagen darüber, auf welche Weise, in welcher Intensität und in welchen Aktivitätsformen sie Straßen, Plätze, Anlagen und sonstige Gegebenheiten der Großstadt erlebten.



(Quelle: Die „Barmbecker Insel“, der von Muchow untersuchte Stadtteil Hamburgs Muchow 1978, S. 21)

Es interessierten also nicht allein die objektiven Gegebenheiten der Umwelt, sondern die subjektiven Wahrnehmungen der Kinder. Die Frage, wie sie ihre gegebene Umwelt entwickeln, war ein Hauptinteresse dieser frühen ökologischen Forschung. Das Vorgehen folgte der Einsicht, dass sich Umwelt nicht direkt auf das Verhalten von Kindern auswirkt, sondern dass die Art, wie ein Individuum eine

Situation oder überhaupt seine "Welt" wahrnimmt und erlebt, sein Verhalten entscheidend bestimmt. Obwohl sicher nicht direkt miteinander vergleichbar, zeigen das Aneignungskonzept Leontjews und die Untersuchung Muchows in der grundsätzlichen Auffassung der Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt deutliche Parallelen.

Interessant ist dabei eine gewisse Parallelität in der Grundanschauung kindlichen Verhaltens, so wie sie sich zum Beispiel auch in der Einschätzung des kindlichen Spiels durch Martha Muchow ausdrückt: "Spiel ist notwendig die Form des Lebens beim Kinde dieser Altersstufe, weil die Möglichkeit objektivierender Auseinandersetzung noch nicht hinreichend entwickelt ist, sondern sich erst nach und nach aus jener stark subjektivierenden, gefühl- und affektgetränkten Auffassungsweise der Umwelt, wie wir sie beim kleinen Kinde finden, herausentfaltet. Eine Verbindung irgendwelcher Art muß vom Ich zur Außenwelt hinüber gestiftet werden, damit die Person leben kann, denn Leben realisiert sich nur in der Spannung von Person und Welt" (Muchow/Muchow 1978, S. 91). Diese Verbindung ist, dem Leontjewschen Konzept folgend, im Aneignungsprozess zu sehen.

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse der Untersuchung Muchows wiedergegeben werden, die für die Anwendung des Aneignungskonzeptes auf die Lebensweltanalyse interessant sind: Kinder dieser Altersstufe sind ständig darum bemüht, ihren Handlungsraum zu erweitern. Dieses Ergebnis der Studie von Martha Muchow wird durch die verschiedenen Untersuchungsmethoden bestätigt: "Mehr oder weniger um die Wohnung und die Wohnstraße gelagert, breitet sich der Lebensraum der Kinder von diesem Zentrum schichtförmig aus. Dabei sind die zentralen Schichten meist ringförmig um den Wohnbezirk gelagert und engmaschig gebaut, während die peripheren, vornehmlich strahlenförmig nach allen Richtungen verlaufen und meist locker gefügt sind" (Muchow/Muchow 1978, S. 93).

Martha Muchow hat in ihrer Untersuchung von 1935 den Handlungsraum von Schülern verschiedener Schultypen untersucht. Dabei stellte sie fest, "dass zwischen dem 13. und 14. Lebensjahr eine Zunahme des Streifraums um 35 Prozent stattfindet (er steigt bei Volksschülern von durchschnittlich 85,4 km auf durchschnittlich 115,6 km)" (Muchow/Muchow 1978, S. 17). Über die quantitative Ausdehnung des "Streifraums" der Kinder hinaus misst Martha Muchow der qualitativen Struktur dieses Raumes aus der Sicht der Kinder eine sehr große Bedeutung zu. Sie untersucht zum Beispiel die Bedeutung von Freiflächen, bestimmten Orten, wie den Schrebergärten, dem "Löschplatz", und kommt zu dem Ergebnis, dass solche Orte in der Lebenswelt von Kindern eine größere Bedeutung haben, als die offiziellen Spielplätze. Sie verweist auf die Nutzung, an sich für Kinder verbotener oder zumindest nicht für Kinder angelegter Flächen und Orte und betont, "dass der Aufbau der Lebensräume von ‚erwachsenen‘ Gesichtspunkten wie Verkehrsbedeutung, Arbeitsgelegenheit, Wohnbedürfnis weitgehend unabhängig ist und vielmehr abhängt von Spielplatznähe, Bebauungsart, Geeignetheit

als Spielgelände, Naturgrenzen und Zugehörigkeit zur Heimat im engsten Sinne” (Muchow/Muchow 1978, S. 28).

Dass hier eine Untersuchung aus dem Jahre 1935 behandelt wird, geschieht nicht nur deshalb, weil ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse von Muchow mit heutigen Forschungen wichtige Hinweise auf die Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen geben kann, sondern auch, weil die Lebensweltanalyse von Muchow und ihr Modell des sich mit zunehmendem Alter erweiternden Handlungsraumes eine Grundlage für neuere sozialökologische Ansätze ist, die zum Teil auf die Untersuchungsmethoden von Martha Muchow zurückgegriffen haben.

Schon Martha Muchow beschreibt die Faszination und Aufenthaltsqualität von Orten, die für Kinder nicht vorrangig bestimmt sind, wie dem Warenhaus „Carstadt“. In heutigen Studien spielen öffentliche und kommerzielle Räume (z.B. Shopping Malls) ebenfalls eine wichtige Rolle. Muchow beobachtete das Verhalten der Kinder auch als „Umwidmung“ von Orten; ein Aspekt, den wir als „Veränderung von Situationen“ im Rahmen des Aneignungskonzepts ebenfalls betonen (s.u.)..

Einen bedeutenden Beitrag hat Muchow auch in der Entwicklung und Anwendung von Methoden zum Verständnis der Lebenswelten von Kindern geleistet z.B. in Form der von ihr eingesetzten „Streifraumplan“ oder das „Beobachtungrelief“. Aktuelle sozialräumliche Studien nutzen ähnliche Methoden, wie Stadtteilbegehungen, teilnehmende Beobachtungen, Autofotografie oder subjektive Landkarten, die an den für Muchow typischen Blick auf die „Aneignungs“-Formen der Kinder anschließen (vgl. Deinet 2009).

2.2 Die sozial-ökologischen Ansätze von Bronfenbrenner, Baacke u.a.⁴

Den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Menschen und den Räumen, in denen sie leben und „die sie leben“ beschreiben die sozial- ökologischen Ansätze: „Sozialökologische Ansätze beschreiben die Entwicklung von Menschen insbesondere von Kindern und Jugendlichen in ihrem jeweiligen sozial-ökologischen Kontext als Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt“ (Engelhard/Herlth 2010, S.103).

Am bekanntesten im umfangreichen Werk von Bronfenbrenner sind seine Arbeiten zu den unterschiedlichen Ökosystemen, die die menschliche Entwicklung beeinflussen. Dabei bezieht er sich auch auf die Arbeiten zur Feldforschung und zum Begriff des Feldes von Kurt Levin – hier ergibt sich auch ein theoriegeschichtlicher Zusammenhang zwischen seinen Arbeiten und der oben skizzierten Studie von Martha Muchow aus dem Hamburger psychologischen Institut. „Die

4. ⁴ Neuer Text zu Bronfenbrenners Werk

Ausarbeitung einer solchen Betrachtungsweise im Hinblick auf die Analyse kindlicher Entwicklung ist vor allem mit den Arbeiten von Urie Bronfenbrenner und dem von ihm entwickelten Konzept der Ecology of Childhood verbunden (1979). Er zielt darauf, die für das Leben und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gegebenen und bedeutsamen „physikalischen, räumlichen und sozialen Umweltbedingungen“ zu erfassen (Bertram 1981, S. 120)“ (Engelhard/Herlth 2010,S.103).

Im Gegensatz zu klassischen entwicklungspsychologischen Ansätzen stehen räumliche Bedingungen des Aufwachsens im zentralen Fokus des sozialökologischen Ansatzes: „Wichtig ist dabei zum einen, dass in einer sozialökologischen Betrachtungsweise neben den sozialen auch die zuvor häufig ausgeblendeten räumlich dinglichen Fakten in das Blickfeld geraten und das zum anderen Umwelteinfluss nicht einzelnen isolierten Faktoren (z. B. elterliche Erziehungsstile, Wohnbedingungen oder Schichtzugehörigkeit zugeschrieben wird. Vielmehr muss die Verflochtenheit und das Zusammenwirken der dauerhaften alltäglichen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen Beachtung finden“ (Engelhard/Herlth 2010, S. 103).

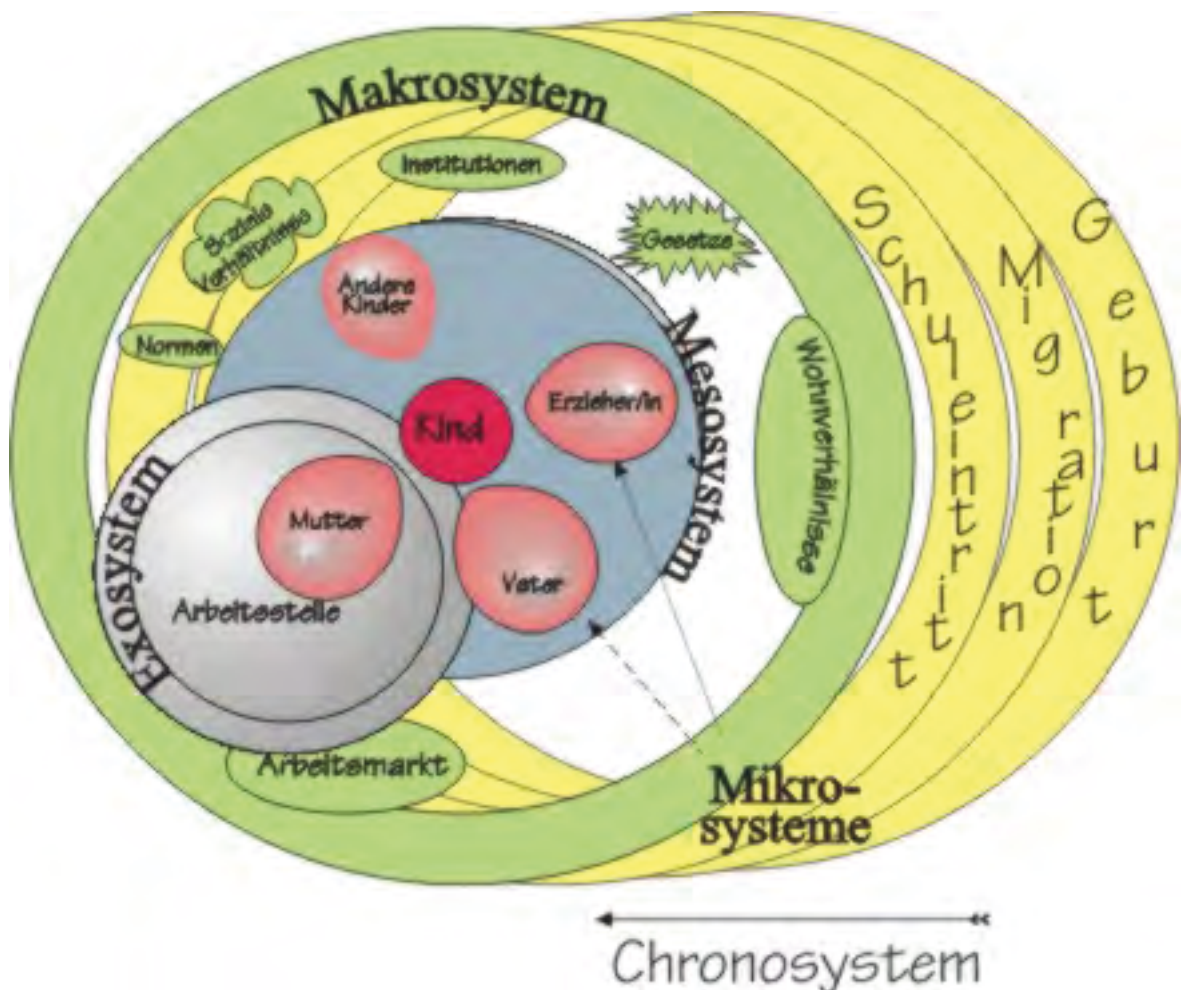
Bronfenbrenner unterscheidet zwischen dem Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und später auch einem Chronosystem: Das Mikrosystem bezieht sich auf die direkten Beziehungen eines Menschen zu anderen, beispielsweise in der Familie, in der Schule, also im Bereich der persönlichen Beziehungen. In dem weiter unten ausführlicher diskutierten sozialökologischen Ansatz von Baacke, der sich sehr stark auf Bronfenbrenner bezieht, wird dieser Bereich auch das ökologische Zentrum genannt.

Im Mesosystem werden alle Beziehungen eines Menschen zusammengefasst, man könnte auch von einer Gesamtheit der Mikrosysteme und deren Binnenverhältnisse sprechen. Bezogen auf die sozialökologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spricht Baacke in Anlehnung an Bronfenbrenner hier vom ökologischen Nah-raum als einem Zusammenspiel sehr konkreter personaler Beziehungen in der unmittelbaren Umgebung eines Kindes oder Jugendlichen. „Nach meiner Definition umfasst das Mesosystem die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 199).

Während Baacke in seinem Zonenmodell sehr gegenständlich/raumbezogen bleibt (s.u.), versucht Bronfenbrenner in seinem sehr viel komplexeren Modell die gesamten gesellschaftlichen Einflüsse in seine Systembeschreibung zu integrieren: „Unter einem Exosystem verstehen wir einen oder mehrere Lebensbereiche an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, S. 224).

Baacke nimmt dieses System in seiner Definition der ökologischen Ausschnitte ein Stück weit auf, d. h. hier geht es um Lebensbereiche, die zwar außerhalb des sozialökologischen Nahraums sind, sozusagen vom Kind und Jugendlichen nicht direkt erlebt werden, aber für dessen Entwicklung entscheidende Bedeutung haben, wie etwa Entwicklungen am Arbeitsplatz der Eltern, Entscheidungen einer Kommune in Bezug auf Stadtentwicklung etc.

Nach dem Exosystem ist das Makrosystem der umfassende gesellschaftliche Rahmen mit den Normen, Werten, Traditionen, Gesetzen etc., die eine Gesellschaft beeinflussen und strukturieren: „Die hier vorgeschlagene ökologische Perspektive bezieht sich nicht nur auf den Einfluss eines einzelnen Lebensbereichs, sondern gleichermaßen auf die Beziehung zwischen den Lebensbereichen und die größeren Kontexte um diese.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 260).



(Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner, Zugriff: 01.09.2013)

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauung und Ideologien.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 241 – 242).

Später hat Bronfenbrenner die vier Systeme noch um das sogenannte Chronosystem ergänzt in dem zeitliche Dimensionen der Entwicklung gefasst werden. Engelhard und Herlth beschreiben sehr detailliert die Entwicklung in Bronfenbrenners Werk, dessen Ökosysteme – auch auf Grund der bildhaften Darstellung – oft zu statisch dargestellt und verstanden wurden: S. 106 „Gegenüber früheren Darstellungen (durch Bronfenbrenner, Anm. Deinet) wird jetzt ausdrücklich betont, das in einem solchen Person-Prozess-Kontext-Zeitmodell die sich entwickelnde Person zugleich auch als ihr eigener Kontextbestandteil und somit auch Einflussfaktor in Erscheinung tritt. Betont wird ferner der Blick auf die zeitliche Dimension von Entwicklungsprozessen in dem Bronfenbrenner eine weitere Kontextebene einführt, nämlich die des Chronosystems (s. o.).

Bronfenbrenners Verdienst besteht vor allen Dingen darin, den sozialökologischen Ansatz in der Weise begründet zu haben, dass dieser versucht „den Kontext der Entwicklung und Lebensführung von Kindern und Jugendlichen möglichst umfassend zu rekonstruieren (...) Familienbeziehungen, konkrete sozialökologische Kontexte in Form von Stadtteilen und Sozialräumen, Familienstrukturen, Gleichaltrigengruppe und Peergroup sind unter der sozialökologischen Betrachtungsweise miteinander verwobene Einflussfaktoren in der Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen, die immer auch in einem sozial-räumlichen Zusammenhang stehen“ (Engelhard/Herlth 2010, S. 109).

Engelhard und Herlth sprechen von gerade im Hinblick auf die Arbeiten Bronfenbrenners von einer Forschungsheuristik „Sozialökologische Ansätze beinhalten zu förderst ein methodologisches Programm zur Analyse von Umwelteinflüssen, das aus den fachspezifischen Diskursen über das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken ist“ (Engelhard/Herlth 2010, S. 117). Dass man heute von einer gewissen Stagnation in Bezug auf die Thematisierung von Umweltkontexten des Aufwachsens bei gleichzeitiger Diversifizierung der Ansätze (S. 117) sprechen kann, hat nach Meinung von Engelhard und Herlth wenig mit der Aktualität des sozialökologischen Ansatzes zu tun, der heute z. B. in Sozialberichterstattungen der neuen Kindheitsforschung, aber auch der Armutsforschung elementarer Bestandteil ist.

Das Zonenmodell von Dieter Baacke: individuelle Entwicklung und Erweiterung des Handlungsraumes

Auch Baacke steht mit seinem Ansatz in der Tradition der Lebensweltanalyse, die er aber sozialökologisch strukturiert: "Damit steht im Mittelpunkt der Lebenswelt-Analyse die Sozialökologie als Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen in konkreten Gesellschaften" (Baacke 1980, S. 504). Es geht Baacke darum, "den Handlungs- und Erfahrungszusammenhang Heranwachsender – zunächst ohne weitere theoretische Präventionen – zu ordnen nach vier expandierenden Zonen, die der Heranwachsende in bestimmter Reihenfolge betritt und die ihn ihrem räumlich-sozialisatorischen Potential aussetzen" (Baacke 1980, S. 499). In Anlehnung an Bronfenbrenner beschreibt Dieter Baacke die Lebenswelt in vier ökologischen Zonen, die das Kind nacheinander betritt:



(Quelle: eigene Darstellung)

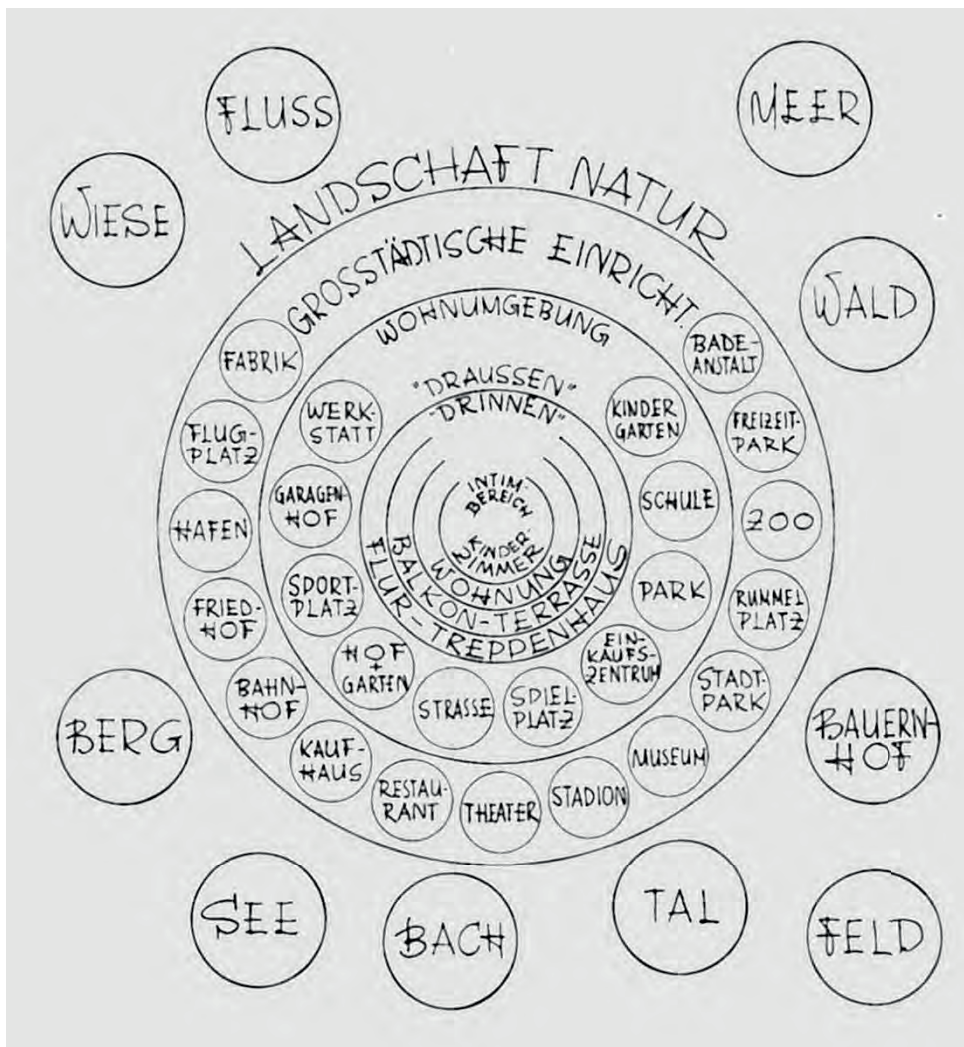
- “Das ökologische Zentrum ist die Familie, das ‚Zuhause‘: Der Ort, an dem sich das Kind/die Kinder und die wichtigsten und unmittelbarsten Bezugspersonen vorwiegend tagsüber und nachts aufhalten.
- Der ökologische Nahraum ist die ‚Nachbarschaft‘, der Stadtteil, das Viertel, die ‚Wohngegend‘, das ‚Dorf‘, Orte, an denen das Kind die ersten Außenbeziehungen aufnimmt, Kontakte zu funktionsspezifischen behavioral settings gestaltet (in Läden einkaufen geht, in die Kirche zum Gottesdienst geht).
- Die ökologischen Ausschnitte sind die Orte, an denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird; das Kind muß hier lernen, bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden und bestimmte Umgebungen nach ihren definierten Zwecken zu benutzen. Der wichtigste Ort dieser Art ist die Schule; dazu gehören aber auch der nahegelegene Betrieb, die Schwimmhalle, die Bank, die Läden,...
- Die Zone der ökologischen Peripherie ist die der gelegentlichen Kontakte, zusätzlicher, ungeplanter Begegnungen, jenseits der Routinisierung, die die anderen drei Zonen ermöglichen, ja sogar fordern. Zu solchen nicht-alltäglichen Sphären kann der Urlaub gehören, der an der See, in den Bergen, kurz: an einem sonst unvertrauten Ort mit anderen Regularien verbracht wird” (Baacke 1984, S. 84f.)

Dieses Zonenmodell darf man nicht, in dem Sinne zu statisch verstehen, dass die einzelnen Zonen in einem ganz bestimmten Alter betreten werden, sondern als dynamisches Modell, das verschiedene Bereiche der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen systematisch erfasst. Die einzelnen Zonen bieten verschiedene Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten und stellen unterschiedliche Anforderungen an das Kind oder den Jugendlichen. Einen wesentlichen Entwicklungsschritt für das Kind bedeutet das zeitweilige Verlassen des ökologischen Zentrums der Familie. Damit beginnt die Erschließung der unmittelbaren Umwelt im Stadtteil.

Das Modell von Thomas (1979) (s.u.) ist dem Zonenmodell nachempfunden und stellt kein eigenes Konzept dar. Es wird hier skizziert, weil es einzelne sozialökologische Bereiche deutlicher betont, die für unsere Altersstufe interessant sind. Thomas hat den Übergang vom ökologischen Zentrum in den Nahbereich in ihrem sozialökologischen Modell als Schritt vom “Dringen-” zum “Draußenbereich” bezeichnet, womit auch die räumliche Dimension dieses Übergangs deutlich wird: “Die Umwelt des Stadtkindes kann modellhaft in Form von vier verschiedenen Sektoren mit unterschiedlicher Wertigkeit dargestellt werden:

- Der Innenbereich oder Intimbereich, auch ‚Schwellenbereich‘ genannt, Wohnung und Haus, das ‚Dringen‘ (wie Kinder sagen).

- Die Wohnumgebung, alles was das Kind von der Haustür aus erreichen kann, der Nahbereich und der erweiterte Nahbereich der Wohnung, das ‚Draußen‘ (wie Kinder es nennen).
- Der große und weite Bereich der großstädtischen Einrichtungen, die von Kindern nacheinander und punktuell erfahren werden und die für ihre Sozialisation von Anfang an von sehr unterschiedlicher Bedeutung sein können.
- Die Räume und Erlebnisbereiche, die eine Stadt umgeben und die meistens als freie Landschaft bzw. Natur bezeichnet werden, die aber von einem Stadtkind nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Wohnumwelt erlebt werden, da Verkehrsmittel benutzt werden müssen, um sie zu erreichen, was bei Kindern eine ‚Bewusstseinslücke‘ bezüglich des räumlichen Zusammenhangs erzeugt“ (Thomas 1979, S. 38).



(Quelle: Sozialökologisches Modell der kindlichen Entwicklung: „Die städtische Umwelt des Kindes“, Thomas 179, S. 38)

Bei Thomas ist das Zonenmodell eher auf die kindliche Erlebenswelt bezogen, während Baacke die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen stärker berücksichtigt. Beiden Modellen liegt das Konzept des sich erweiternden Handlungsraumes zugrunde.

Für den Zusammenhang von Aneignung und Raum sind die Zonenmodelle deshalb wichtig, weil sie eine Lücke des Leontjewschen Aneignungskonzeptes schließen; sie erklären einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten von Kindern und Jugendlichen und ihrer konkreten Umwelt: "Die Untersuchung der Lebenswelten und der Ansatz der Sozialökologie sind durch vergleichbare Tendenzen wissenschaftlicher Betrachtung verbunden. Die Lebenswelt eines Jugendlichen erschließt sich im Längsschnitt seiner Biographie und im Querschnitt der verschiedenen ökologischen Zonen und Bereiche. Jugendliches Erleben wird als Ganzheit in sinnstiftenden (oder auch sinnversagenden!) Umräumen (ökologischen Zonen) aufgefaßt. Es ist wichtig für das Verständnis der Adoleszenz, genauere Auskunft darüber zu suchen, welche Zonen der Jugendliche betritt und welche Bedeutung sie haben: Auf diese Weise wird seine Lebenswelt plastisch und in ihren Zusammenhängen ausgebreitet. Jugendsoziologie und Entwicklungspsychologie erscheinen dann als nicht trennbar, und gesellschaftliche, politische oder pädagogische Fragen werden nicht zusätzlich herangebracht, sondern sie sind dem Ansatz bereits immanent" (Baacke 1980, S. 500).

2.3 Veränderungen sozial-räumlicher Bedingungen des Aufwachsens: Kindheits- und Jugendstudien aus den 1980er Jahren

Die von Martha Muchow untersuchte Umnutzung von vorhandenen, aber nicht für Kinder bestimmten, Plätzen durch Kinder gewinnt unter der Anwendung des Aneignungskonzeptes ebenfalls eine besondere Bedeutung. Wenn man das Aneignungskonzept auf die Studie von Muchow anwendet, so kann man feststellen, dass gerade die Veränderung vorhandener Arrangements für die Kinder besondere Aneignungsmöglichkeiten erschließt.

Im Gegensatz zu den Beobachtungen von Martha Muchow scheint es in der heutigen städtischen Lebenswelt kaum noch solche Räume zu geben. Es geht dabei nicht nur um die schon beschriebene Behinderung der Erweiterung des Handlungsraumes, sondern qualitativ um eine Verarmung des vorhandenen Handlungsraumes in Bezug auf die Umnutzungsmöglichkeiten vorhandener Arrangements. Dass diese Umnutzung trotz kaum vorhandener Möglichkeiten von den Kindern sehr intensiv betrieben wird, beobachteten die Autoren der Berliner Untersuchungen: "Der überwiegende Teil der Orte war entweder illegal benutzt (Abrißhäuser, Spielhallen, S-Bahnbrücke und Gleisanlagen, Virchowkrankenhaus als Spielplatz), oder es waren Bereiche, in denen eine Kontrolle von Seiten erwachsener Raumwärter nicht als besonders stark empfunden wurde (am Haus, auf der

Straße, an der Mauer, am Nordufer, Rehberge, Schillerpark, Gelände der TFH) (Harms u.a. 1985, S. 164).

Die Kinder werden dabei ständig bei ihren Spielen gestört, sei es durch erwachsene "Raumwärter" oder ältere Jugendliche, die ihrerseits auf der Suche nach "Räumen" sind. Die Ablehnung der offiziellen Spielplätze, vor allem wenn diese nur sehr steril ausgestattet sind, kann man nun unter Anwendung des Aneignungskonzeptes aus dem Mangel an Eigentätigkeit und der nicht oder kaum vorhandenen Möglichkeit der Veränderung bzw. Umnutzung erklären: "Die Lebensqualität des Außenbereiches wird in den Augen der Kinder weniger von der speziellen infrastrukturellen Ausstattung mit Spielplätzen und Freizeiteinrichtungen bestimmt. Wichtiger sind für sie die Zugangsmöglichkeiten und Bespielbarkeit von Grünflächen, Bürgersteigen, Straßen, Hofeinfahrten, Garagen, Durchgängen, Begrenzungsmauern, also die allgemeine Gestaltung der räumlichen und architektonischen Außenzonen" (Haaser 1983, S. 44). Spiel und Veränderung von Situationen gehören zusammen; indem die Kinder die Welt der Erwachsenen im Spiel verändern, entsteht ein intermediärer Raum, in dem die Kinder eine spezifische Form von Eigentätigkeit entwickeln können.

Die Struktur der städtischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, so wie sie in den vorgestellten sozialökologischen Modellen und Forschungen charakterisiert wird, schränkt die Aneignungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher Weise ein. Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung, als Eigentätigkeit werden durch die realen Anforderungsstrukturen bestimmt und gerichtet. Für die unterschiedlichen Aneignungstätigkeiten, wie die Vergrößerung des Handlungsraumes oder die Veränderung vorgegebener Arrangements ist es notwendig, "dass der Mensch, um sein Schöpferum zu entwickeln, mit der Welt der materiellen und geistigen Produkte praktisch in Wechselwirkung treten können muss und dass sich in dieser Wechselwirkung eine adäquate Beziehung zu den Objekten ausdrückt" (Keiler 1983, S. 102).

Aufgrund der Funktionalisierung der Umwelt spricht Hans-Günter Rolff von dem Auseinanderfallen von Produktion und Aneignung. Rolff erklärt den Wandel der Kindheit aneignungstheoretisch als Verlust von Eigentätigkeit, Durchsetzung von Konsumismus sowie Mediatisierung der Erfahrung und Dominantwerden einer Bildkultur: "Wir halten eine kultursoziologische Interpretation des Wandels der Lebenswelt für angemessen, die den Mangel an Aneignung aus der Durchsetzung von Massenkultur erklärt, die industriell vorfabrizierte Aneignungsmuster verbreitet und den Kindern in subtiler Weise aufherrscht" (Rolff 1985, S. 165).

Inwieweit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt, wie gezeigt, wesentlich von den äußeren Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignungstätigkeit ab. Ausgehend von dem Aneignungskonzept von Leontjew, sind die "einfachen" gegenständlichen Aneignungsprozesse Grundlage für die Entwicklung höherer geistiger Funktionen, ist die Herausbildung "funktionaler Systeme" nur auf

dieser Grundlage denkbar: "Die Aneignung von Gegenstandsbedeutungen ist das Fundament für die Aneignung von Symbolbedeutungen, bildet damit auch die Voraussetzung dafür, dass das Kind die in den ikonischen und diskursiven Symbolwelten auf erweiterter Stufenleiter, in verdichteter und hochverallgemeinerter Form kumulierte gesellschaftliche Erfahrung in seine eigene Erfahrung einbeziehen kann und so die Möglichkeit zu präsenzgebundenem ‚Denken‘, einer reflexiven Stellung der Welt und sich selbst gegenüber und der Bildung historischen Bewußtseins gewinnt" (Holzkamp 1973, S. 194).

Das Beispiel aus der Freizeit zeigt, wie Kinder und Jugendliche auch in Angeboten der Pädagogen Eigentätigkeit entwickeln: „Aneignung in vollem Sinne‘ verlangt also nach Tätigkeiten, bei denen Planung und Ausführung noch nicht auseinanderfallen, kurz: Eigentätigkeit. Eigentätigkeit ist die intensivste Form der Aneignung von Erfahrung und dessen, was sie bedeuten" (Rolff 1985, S. 171).

Albert Haaser beschrieb die Folgen der Funktionalisierung der modernen Stadtlandschaft auch als "Verlust an Straßenöffentlichkeit" infolge des "Rückzugs der Erwachsenen aus dem Wohnumfeld". Er meint damit auch den Prozess des Rückzugs in die eigenen vier Wände: "Für die Kinder, die sich im Wohnumfeld aufhalten, heißt das zunächst einmal, dass die Gelegenheiten abnehmen, Erwachsene draußen bei ihren Tätigkeiten beobachten und begleiten zu können, mit ihnen in Kontakt zu kommen, ja sie überhaupt zu Gesicht zu bekommen. Sie treffen draußen allenfalls Rentner und Mütter mit Kleinkindern" (Haaser 1983, S. 446). Diese Beobachtung wurde auch von den Berliner Untersuchungen bestätigt. Nachbarschaft existiert für die Kinder nicht als Netz sozialer Verbindung und gegenseitiger Hilfe, sondern als Reglementierungssystem mit besonders mit dieser Aufgabe beauftragten "Raumwärtern", wie den Hausmeistern.

Die Auswirkungen auf die im Aneignungsprozess so wichtige Verbindung von sachlicher und personaler Gegenstandsbedeutung beschrieb Haaser treffend an einem Beispiel: "Der Bauarbeiter früherer Jahre, der am Straßenrand mit einer Schaufel Sand und Zement in der Wanne verrührte, war für die Kinder, die um ihn herumstanden, erlebbar, ansprechbar, vorhanden. Schon als die kleine elektrische Betonmischmaschine ihr lärmendes Mahlen losließ, war die Kommunikation gestört. Die Bediener der technischen Ungetüme der Großbaustelle von heute bekommt das Kind schon gar nicht mehr zu Gesicht" (Haaser 1983, S. 446).

Unter dem Gesichtspunkt des gegenseitigen Verweisungscharakters von personaler und sachlicher Gegenstandsbedeutung wird der Aneignungsprozess in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch die fortschreitende Funktionalisierung aller Lebensbereiche und den dadurch verursachten "Rückzug der Erwachsenen aus dem Wohnumfeld" beeinträchtigt. Gemeint ist damit auch die fortschreitende Trennung von Wohn- und Arbeitsbereichen, die Automatisierung

von Dienstleistungen: "Die Aneignung der in der Menschheitsgeschichte akkumulierten Erfahrungen und Verhaltensstandards durch das Kind und damit die Herausbildung seiner höheren psychischen Funktionen sind also in Qualität und Quantität direkt davon abhängig, wie die Erwachsenen seine materiellen Beziehungen, seine praktischen Verbindungen zur Umwelt gestalten" (Keiler 1983, S. 93).

Aufgrund der Ergebnisse von zwei Berliner Untersuchungen wurden in den 80er Jahren Zweifel an dem Konzept der kontinuierlichen Erweiterung des Handlungsraumes von Kindern und Jugendlichen vorgebracht. Unter der Überschrift "Kinder und Jugendliche in der Großstadt" wurde eine Untersuchung von Mitarbeitern eines Berliner Institutes in bewusster Anknüpfung an die Studie zur Lebenswelt von Martha Muchow durchgeführt. Ein wichtiges Ergebnis war, dass heute die kontinuierliche Ausdehnung des Handlungsraumes von Kindern und Jugendlichen entsprechend den Zonenmodellen erheblich eingeschränkt ist.

Zu diesem Ergebnis kamen auch die Autoren des "Lücke-Projektes", eines Handlungsforschungsprojektes zur Untersuchung der Freizeitsituation der 9-14jährigen: "Die tatsächliche Mobilität der Kinder ist – bis auf wenige Ausflüge in weiter entfernte Parks – äußerst gering; gleichzeitig äußern die Kinder aber ein starkes Bedürfnis nach Erkundungen (Fahrradtouren, U-Bahnfahrten, Spaziergänge in unbekannte Stadtteile)" (Friedrich u.a. 1984, S. 107). Ihr Handlungsraum wird heute wesentlich stärker als zur Zeit der Untersuchung Martha Muchows durch Straßen eingeschränkt: "Die Interviewergebnisse zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche im Falkenhagener Feld (Trabantenstadt in Berlin, Anm. d. Verf.) auf die ihnen zugewiesenen Spielplätze in starkem Maße bezogen. Allen Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 14 Jahren war eine offen ablehnende Haltung gegenüber der Gestaltung der Spielplätze gemeinsam" (Harms u.a. 1985, S. 370).

Hier wurde deutlich, dass das Bedürfnis, den eigenen Handlungsraum zu vergrößern, zu einer Ablehnung bisher akzeptierter "Spielplätze" führt, die Erweiterung des Raumes aber durch die großstädtische Lebenswelt stark behindert wird. Großstadtkinder waren deshalb auf Ausweichmöglichkeiten angewiesen, die sie sich erschließen können, wie S-Bahngelände und Abrisshäuser als spezielle Berliner Möglichkeiten.

Veränderung des öffentlichen Raums

Auf die Bedeutung und Veränderung öffentlicher Räume für die Konstituierung sozialer Räume von Kindern und Jugendlichen weisen inzwischen viele Studien aus der Kindheits- und Jugendforschung hin. Ausgangspunkt ist die (sozialisations- und entwicklungspsychologisch begründete) Erkenntnis einer stärkeren sozialräumlichen Orientierung von Kindern und Jugendlichen im Unterschied zu Erwachsenen, die eher an Rollen und Institutionen gebunden sind.

Für die Begründung des sozialräumlichen Musters geht es dabei vor allem um folgende Aspekte:

- Die Auflösung tradierter Normen, Institutionen und Rollen im Prozess der Modernisierung vergrößert diese sozialräumliche Orientierung der Jugendlichen an ihrer konkreten Lebenswelt, insbesondere durch die wachsende Bedeutung von Cliques, die weitgehend auf öffentliche Räume angewiesen sind.
- Gesellschaftliche Prozesse, wie die Individualisierung von Lebenslagen werden begleitet von Veränderungen in der sozialräumlichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, durch die immer weiter gehende Ökonomisierung und Funktionalisierung aller Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Wohnen). Durch diese Entwicklung werden öffentliche Räume, auf die Kinder und Jugendliche in zunehmenden Maße angewiesen sind, eingeschränkt, verändert, entwertet und funktionalisiert.

Diese konkret vor Ort zu beschreibenden sozialräumlichen Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind dann auch die Grundlage für ein verändertes Funktions- und Aufgabenverständnis der Offenen Jugendarbeit.

Verregelte Räume

Die städtische Lebenswelt verändert auch die Kommunikation zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen: Nachbarschaft existiert oft nicht als Netz sozialer Verbindung und gegenseitiger Hilfe, sondern als Reglementierungssystem mit besonders für diese Aufgabe beauftragten "Raumwärtern", wie den Hausmeistern. Sozialisation als Entwicklung der Persönlichkeit im Austausch mit der gesellschaftlichen Umwelt ist gestört, da Kinder und Jugendliche sich kaum noch mit Erwachsenen, außer ihren Bezugspersonen, im positiven Sinne auseinandersetzen können, wenn die Erwachsenen zu "Raumwärtern" verkümmern. Im Gegensatz zur "lebendigen Straßenöffentlichkeit" eines intakten Nahraums können Kinder heute kaum noch einfach "auf die Straße gehen", finden keine intakte nachbarschaftliche Spielgruppe mehr; Jugendliche finden keine Rückzugsmöglichkeiten, kaum noch unkontrollierte informelle Treffs für ihre Cliques, sind auf Spielhallen und kommerzielle Angebote angewiesen.

Das Leben vieler Kinder und Jugendlicher ist deshalb heute wesentlich verplanter. Schon jüngere Kinder sind gezwungen, Kontakte und gemeinsames Spielen zu organisieren, oder die Eltern tun dies und schränken damit die selbständige Aneignung der Lebenswelt ein. Kinder und Jugendliche müssen Risiken eingehen, wenn sie die Verregelung durchbrechen und Eigentätigkeiten entwickeln wollen. Inwieweit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt wesentlich

von den äußeren Bedingungen und Möglichkeiten der Lebenswelt ab, der Bebauung, den Spiel- und Freiflächen, den natürlichen oder künstlichen Grenzen des Wohnumfeldes, den geheimen Orten der Kinder, der Erreichbarkeit von Parks. Dabei geht es nicht um "leere" Räume, sondern um die in Räumen liegenden (neuen) Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche.

Durch die Erweiterung ihres Handlungsraumes erschließen Jugendliche sich Räume und deren Bedeutungen und erweitern damit ihren Horizont. Wenn dieser Handlungsraum eingeschränkt und "verarmt" ist (etwa durch das Fehlen informeller Treffpunkte), weichen sie aus und besetzen z.B. die Räume von Kindern (Spielplätze). Je nach sozialer Situation "verschwinden" Kinder und Jugendliche aus der Öffentlichkeit und treffen sich fast nur zu Hause (Verhäuslichung), sind darauf angewiesen, morgens in der Schule Verabredungen zu treffen, und agieren fast immer in ständig wechselndem Zweier-Geflecht ohne die sozialen Lernmöglichkeiten der Gruppe (Terminkinder!). Kinder riskieren, alleine zu bleiben, wenn sie sich nicht verabreden.

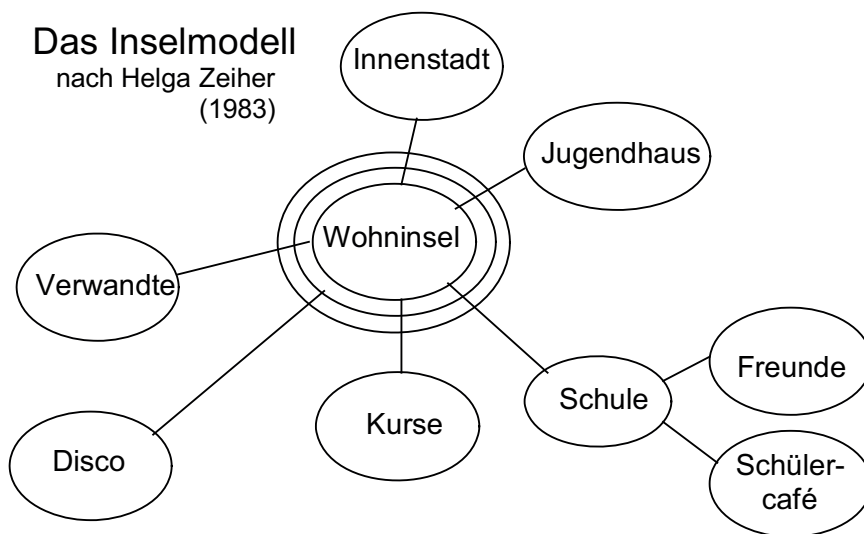
Riskante Räume

Die weitgehende Funktionalisierung unserer Umwelt, die Verplanung aller Flächen, die Verdrängung von Kindern und Jugendlichen aus dem öffentlichen Nahraum in (pädagogische) Institutionen steht im Widerspruch zu den skizzierten Dimensionen des Aneignungsprozesses bei Kindern und Jugendlichen, in dem es ja gerade nicht um vordefinierte Situationen und Räume geht, sondern um die Möglichkeit der Eigentätigkeit und Situations- und Raumveränderung durch Kinder und Jugendliche. Eine Konsequenz dieser Diskrepanz zwischen Aneignungsverhalten und Grenzen und Möglichkeiten der Aneignung in unserer heutigen Umwelt ist das Risikoverhalten vieler Jugendlicher. Viele Beispiele zeigen wie Jugendliche auch der heutigen Stadtumwelt Aneignungsräume abtrotzen, sich inszenieren und abbilden. Dabei ist Aneignungsverhalten für Skater, Sprayer und andere Gruppen immer auch Risikoverhalten. Aber auch andere Formen von Aneignung und „Spacing“ sind für Jugendliche mit Risiken verbunden, etwa im Zusammenhang mit Rauschritualen.

Aus ihrer Perspektive betrachtet ist Risikoverhalten als Aneignungsverhalten plausibel und positiv, aus der Sicht der Erwachsenen schwingt im Begriff Risiko insbesondere aber auch die Gefahr für Leib und Leben mit und Pädagogen in Jugendarbeit und Schule haben auch die (Aufsichts-)Pflicht, Kinder und Jugendliche vor Gefahren zu schützen. Ich halte deshalb den Begriff „Wagnis“ für sehr geeignet, um eine Brücke zwischen der allgemeinen Entwicklungsaufgabe der Aneignung und dem extremen (d. h. gefährlichen) und von Erwachsenen meist negativ bewerteten Risikoverhalten zu schlagen. Wagnisse einzugehen gehört quasi zum Aneignungsprozess; die gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere in unserer Umwelt machen daraus allzu oft Risiken.

2.4 Das Inselmodell von Helga Zeiher und die heutige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Die Vorstellung einer Struktur des kindlichen Lebensraumes als Zonenmodell von konzentrischen Kreisen, die nach und nach erobert werden, konnte so nicht aufrechterhalten werden. Wohl bestätigten auch die Berliner Untersuchungen die Bedeutung des "ökologischen Nahraums", so wie er von Baacke beschrieben wird. Für die Erweiterung des Handlungsraumes über diesen Nahraum hinaus trifft das Zonenmodell nur sehr bedingt zu. Die Struktur des großstädtischen Lebensraumes von Kindern und Jugendlichen kann eher mit dem Inselmodell beschrieben werden: "Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamttraum liegen, der als ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist" (Zeiher 1983, S. 187). Die Wohninsel ist das ökologische Zentrum, von dem aus die anderen Inseln aufgesucht werden, wie der Kindergarten, die Schule, das Kinderzimmer eines Freundes in einem anderen Stadtteil. Die Entfernungen zwischen den Inseln werden mit dem Auto oder anderen Verkehrsmitteln zurückgelegt.



(Quelle: eigene Darstellung)

Der Raum zwischen den Inseln verschwindet und wird von den Kindern nicht wahrgenommen: "Im Extrem versinkt der ‚Zwischenraum‘ sogar, nämlich in Großstädten mit U-Bahnen, wo er zur Röhre wird, durch die man befördert wird, um anschließend auf einer anderen Insel wieder aufzutauchen" (Rolff 1985, S. 152). Die Erweiterung des Handlungsraumes vollzieht sich nicht mehr in konzentrischen Kreisen, sondern entsprechend der Inselstruktur: "Die Aneignung der Rauminselform geschieht nicht in einer räumlichen Ordnung, etwa als allmähliches

Erweitern des Nahraums, sondern unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamttraum und unabhängig von ihrer Entfernung” (Zeicher 1983, S.187).

Der total verplante und strukturierte städtische Raum gehorcht den Anforderungen der Gesellschaft und der sie bestimmenden Produktions- und Reproduktionsformen: “Wenn wir vom Begriff der Aneignung ausgehen, so können wir annehmen, dass die gesellschaftliche Bestimmtheit der materiellen städtischen Lebenswelt nicht nur eine Frage kodifizierter Regelungen und vermittels Machtbefugnis durchgesetzter Herrschafts- und Eigentumsansprüche ist. Vielmehr stellt sich auf dem Hintergrund des erweiterten Aneignungsbegriffs die materielle Umwelt als eine mit einem Netz unsichtbarer – und doch vergegenständlichter – Bedeutung überzogene Welt dar” (Harms u.a. 1985, S. 24).

Aneignungsprozesse, die sich im Raum vollziehen, sind der Struktur dieses Raumes unterworfen. Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet dies, dass sie mit den Strukturen unserer Gesellschaft im Aneignungsprozess konfrontiert werden, dass Aneignung im Raum nur innerhalb dieser gesellschaftlichen Verortung zu sehen ist.

3 Operationalisierung I: Aneignung findet in Situationen statt – Untersuchung der Jugendarbeit als Aneignungsraum

3.1 Situation als Möglichkeitsbereich

Die Übertragung des klassischen Aneignungsbegriffes auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft mündet in einem räumlichen Aneignungskonzept.

Analog zu Leontjews Gegenstandsbedeutung, bei der es ja nicht um tote Gegenstände, sondern um deren Bedeutung im gesellschaftlich-historischen Prozess geht, bedeutet die Verbindung von Aneignung und Raum, dass es weniger um die Räume selbst geht, sondern mehr um die Möglichkeiten, die in Räumen liegen.

Die Frage ist nun, wie solche räumlichen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erlebt werden, in welcher zeitlichen Dimension sie auf der Handlungsebene verlaufen. In Hinblick auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Untersuchungsgebiet interessiere ich mich für die nicht institutionell gebundenen Verhaltens- und Erlebnisformen von Kindern und Jugendlichen. In solchen Handlungsbereichen außerhalb fester Normierungen, wie etwa in Schule und Familie handeln Kinder und Jugendliche in Situationen.

Situationen sind räumlich-zeitliche Handlungseinheiten, die das Erleben von Kindern und Jugendlichen bestimmen: "Situationen stellen Ausschnitte der Lebenswelt dar und können als Einheiten der subjektiven Erfahrung von Welt und Wirklichkeit beschrieben werden." (Haupt 1984, S.26). Auf der Handlungsebene von Kindern und Jugendlichen kann der Situationsbegriff auch die für meine Untersuchung wichtige Frage klären, wie Aneignung beobachtet werden kann.

3.2 Der Situationsbegriff von Markowitz

Phänomenologisch von der Zentralkategorie des Erlebens geht dagegen der Situationsbegriff von Jürgen Markowitz aus. Er versucht, aus Elementen der phänomenologischen Soziologie und der funktionalistischen Systemtheorie einen Situationsbegriff zu schaffen, dessen Grundbegriffe die des Erlebens und Handelns sind. Neben dem Begriff des Erlebens und -der systemtheoretischen Auslegung von Handeln als Bewirken einer Wirkung liegt dem Situationsbegriff von Markowitz als dritter Begriff der der Erwartung zu Grunde: "Im Begriff der Erwartung münden die verschiedenen Optionen. Erwartung begleitet Erleben und Handeln, ist Voraussetzung, Ergebnis und neue Voraussetzung der Orientierung. Die selektiven Prozesse zwischen System und Umwelt setzen Erwartungen voraus und schlagen sich in Erwartungen nieder." (Markowitz1979, S. 194).

Bei seiner Konstruktion des Begriffs der "sozialen Situation" analysiert Markowitz nun das Verhältnis zwischen dem "personalen System" und seiner Umwelt auf der Ebene des Erlebens: "Jedes Erleben, ... ist immer Erleben von etwas. Erleben ist selektiv. Das Etwas, so konnte weiter festgestellt werden, hat einen Horizont von Verweisung auf andere Möglichkeiten des Erlebens." (Markowitz 1979, S. 62)

Das Erleben des "personalen Systems" ist einem Übermaß von Möglichkeiten ausgesetzt; es bedarf deshalb Selektionsstrategien, um dieses Übermaß des Möglichen durch Aufmerksamkeit auf ein ganz bestimmtes Thema und die gleichzeitige Ausblendung anderer Bereiche zu bewältigen.

Markowitz definiert die Situation deshalb als Möglichkeitsbereich: "Die Situation ist ein Möglichkeitsbereich. Das Erleben ist darauf angewiesen, Ereignisse als Eintreffen von Möglichem behandeln zu können. Das, was ist, muß sich als erwartungsfähige Realisierung strukturierter Kontingenz begreifen lassen. Erst damit ist es möglich, das Bewirken einer Wirkung zu planen, sowie die Risiken, die mit der Selektivität des Aufmerkens verbunden sind, zu kontrollieren. Dies verlangt, daß die Fülle des Möglichen in überschaubare Bereiche gegliedert wird. Möglichkeitsbereiche entstehen dadurch, daß personale Systeme ihre Umwelt mit einer Kontingenzstruktur überziehen." (Markowitz 1979, S. 66).

Entsprechend dieser Konstruktion hat jede Situation einen Themenkern, der das Zentrum der Aufmerksamkeit darstellt sowie einen Horizont von Objekten, denen gegenwärtig weniger Aufmerksamkeit zukommt, die aber dennoch kontrolliert bleiben.

3.3 Aneignung findet in Situationen statt

Der Situationsbegriff von Markowitz als "Möglichkeitsbereich" als "selektiver Prozeß zwischen System und Umwelt" macht es nun möglich, den Aneignungsbegriff auf das konkrete Erleben und Handeln von Kindern und Jugendlichen zu beziehen.

Möglichkeiten, die in Räumen liegen, werden über Situationen vermittelt. Situationen sind Möglichkeitsbereiche, räumlich-zeitliche Handlungseinheiten, in denen Aneignung stattfinden kann: "Erst durch Gliederung des Möglichen in Bereiche, und das heißt vor allem in überschaubare Zeitintervalle wird Kontingenz erlebnisfähig, können lokalisierte Kontingenzen aufeinander bezogen werden." (Markowitz 1979, S. 67)

Die Grundkategorie für die Operationalisierung des Aneignungskonzeptes liegt in dem Situationsbegriff. Kinder und Jugendliche, so wird sich zeigen, bauen ihr Verhalten auf erlebte Möglichkeitsbereiche, auf Situationen auf: "Einzelne Erfahrungen stehen nicht isoliert, werden auch nicht einfach addiert, sondern stehen

in einem Erfahrungszusammenhang als deren Referenzrahmen, auf den sie sich beziehen." (Haupt 1984, S. 35). Dieser Aufbau von Erfahrungen ist die Voraussetzung dafür, dass Aneignung überhaupt stattfinden, erlebt werden kann. Gegenständlich-räumliche Bedeutungen werden im Kontext von personaler und sachlicher Wahrnehmung in der Situation konkretisiert.

Wichtige Elemente für das Situationsmodell von Markowitz sind die Begriffe Horizont, und Themenkern. Die genaue Fassung dieser Begrifflichkeiten wird bei der Definition einer Situation wichtig und wird auch in der Auswertung von Situationen Anhaltspunkte für die unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen sowie deren Bedeutungen sein.

Im Zentrum einer Situation steht der Themenkern: "Im Themenkern sind die handlungsrelevanten Objekte ausschnitthaft miteinander verbunden." (Markowitz: 1979, S.72).

Da jeweils nur Teile der handlungsrelevanten Objekte im Themenkern aktualisiert sind, steht der Themenkern als Zentrum in Verbindung mit dem Horizont der Situation, der die variable Grenze der aktuellen Selektivität bildet. Der Horizont einer Situation "wird gebildet von Objekten, denen momentan keine Selektivität zukommt, die aber dennoch mit Aufmerksamkeit besetzt werden, weil sie die aktuelle Selektivität erst ermöglichen." (Markowitz 1979, S. 107). In der Verbindung dieser Elemente lassen sich nun Situationen sehr gut analysieren und in Einzелеlementen wie z. B. dem Themenkern oder dem Horizont vergleichen.

Die Definition einer Situation wird von Markowitz in Anlehnung an Dreitzel sehr schlüssig als Bestimmung des Themas einer Situation gefasst: "Nicht durch irgendwelche Randbedingungen wird eine Situation definiert, sondern nur durch ein Thema der Handlung." (Markowitz 1979, S.171). Themen können sich nun in der Situation aus dem Zusammenwirken von Objekten des Horizontes, der selektiven Aufmerksamkeit des "personalen Systems" und dem Verweisungscharakter ergeben, der jedem Objekt anhaftet und der wiederum neue Horizonte erschließt. Solche Themen sind konstitutive Elemente jeder Situation: "Das Thema wird somit zum bestimmenden und begrenzenden Element der Situation. Eine Situation dauert so lange an, wie sie aktuell durch ein Thema bestimmt wird und die Gegebenheiten der Situation unter der Perspektive dieses Themas erscheinen läßt." (Haupt 1984, S. 43). Die Definition einer Situation erfolgt also in erster Linie durch das Finden eines gemeinsamen Themas der Handelnden.

Das wiederholte Auftreten der einzelnen Situationselemente kann auch zur Konstituierung von sich wiederholenden Situationstypen führen: "Wenn sowohl das Thema wie auch die Objektaggregate im Horizont gut bekannt sind und in der Gesamtkonstellation häufig auftreten, kann man von lebenspraktischen Situationstypen reden." (Markowitz 1979, S. 171).

Es wird in der Auswertung des empirischen Materials also auch um die Frage gehen, wie eine typische Aneignungssituation aussieht, wie das Verhältnis von Themenkern, Horizont und dem Themenfeld als Vermittler zwischen beiden gestaltet ist. Auch kann der Situationsbegriff von Markowitz Aussagen darüber machen, wie Situation von verschiedenen "personalen Systemen" unterschiedlich definiert wird, wie neue Themen eingeführt werden usw. Auch die Umgebung einer Situation spielt für deren Definition eine Rolle, also z.B. die Atmosphäre, der Raum, in dem eine Situation stattfindet. Bei der Suche nach Aneignungsprozessen in Situationen können deshalb auf den ersten Blick als nebensächlich erscheinende Faktoren von Interesse sein, die zur Umgebung einer Situation gehören.

Die Umgebung einer Situation, das gesamte Arrangement, kann von den Mitarbeitern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stark beeinflusst werden, so dass hier für die Konstituierung von Situationen aktive pädagogische Möglichkeiten bestehen. "Situationstypen sind ohne die Kategorie der Umgebung nicht denkbar... Die Umgebung ermöglicht Erwartungen nicht nur hinsichtlich der typisch vertretenen Objekte, sondern auch hinsichtlich der typischerweise bewegten Themen." (Markowitz 1979, S.178).

Ein für unseren Zusammenhang wichtiges Element im Konzept von Markowitz ist auch die "Verkettung" von Situationen, die den Aufbau des Verhaltens auf Situationen erklärt: "Situationen kann man verketteten über sämtliche Strukturelemente. Als Verkettung werden Erwartungen bezeichnet, die - ausgehend von einer laufenden Situation - auf zukünftige mögliche Situationen verweisen." (Markowitz 1979, S. 184). Es gibt unterschiedliche Formen der Verkettung von Situationen; am häufigsten kann man sie durch Themen verbinden: "Um Themen aneinander zu koppeln, sind bestimmte Bindemittel erforderlich. Die Art solcher Mittel variiert mit der Weise, in der die zu bewirkenden Wirkungen erlebt werden können..." (Markowitz 1979, S. 190).

Der Ansatz von Markowitz ist auf der phänomenologischen Grundlage der Erwartungsbildung, die Erleben und Handeln begleitet, in der Lage, Situation als Resultat eines selektiven Prozesses zwischen Umwelt und Individuum, als Möglichkeitsbereich zu definieren.

3.4 Operationalisierung: Aneignungs- Dimensionen

Auf dem Hintergrund des Situationsbegriffes von Markowitz lassen sich nun operationale Dimensionen bestimmen, die Aneignung in Situation beobachtbar machen, so dass ich nun zum empirischen Teil meiner Arbeit komme, in dem ich die Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes untersuchen kann.

Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums

Die Erweiterung des räumlichen Handlungsraumes ist eine dominante Tätigkeit dieser Altersstufe, die aufgrund der großstädtischen Wohnstruktur und der Funktionalisierung aller Lebensbereiche wesentlich erschwert wird. Es ist deshalb zu fragen, wie Situationen geschaffen werden können, die solche Erweiterungen des Handlungsraumes möglich machen, wobei Erweiterung die Einbeziehung bisher unbekannter Orte und Räume in den vorhandenen Handlungsraum sowie deren Nutzung meint.

Ein Indikator kann die wiederholte und eigenständige Nutzung solcher Räume nach der erfolgten Erweiterung des Handlungsraumes sein. Es geht dabei aber auch nicht nur um die Räume, sondern auch um die neuen Möglichkeiten, die in diesen Räumen liegen, so dass eine Erweiterung des Handlungsraumes auch in der Aneignung neuer Möglichkeiten in vorhandenen Räumen zu sehen ist.

Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten

In dieser operationalen Dimension geht es darum, Aneignung als die Erweiterung motorischer Fähigkeiten im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Material usw. zu untersuchen. Dieser Zusammenhang der von Leontjew so betonten sachlichen und personalen Gegenstandsbedeutung findet hier ihren Niederschlag.

Ist es in der Kinder- und Jugendarbeit möglich, dass sich Kinder und Jugendliche die im historisch-gesellschaftlichen Prozess in Gegenständen und deren Bedeutungen kumulierten Erfahrungen erschließen und aneignen können? Zurückgreifend auf die Leontjewsche Verbindung von personaler und gegenständlicher Bedeutung ist dabei auch die Rolle der Mitarbeiter zu untersuchen. Indikatoren für gelungene gegenständliche Aneignung ist die Erweiterung motorischer Fähigkeiten im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen und Material.

Hier geht es um eine klare Abgrenzung zwischen einer relativ folgenlosen Angebotssituation, so wie sie in der Kinder- und Jugendarbeit oft vorkommt und der Aneignungssituation, in der es tatsächlich gelungen ist, die Fähigkeiten zu erweitern. Ein Indikator für die Erweiterung von Fähigkeiten ist deren weitere Nutzung und das Erproben der neuen Fähigkeiten in anderen Situationen.

Kinder und Jugendliche bauen ihr Verhalten auf Situationen auf

Diese operationale Dimension ergibt sich durch die Anwendung des Aneignungsbegriffes auf das oben skizzierte Situationsmodell. Die Verflechtung von Situationen, die Konstituierung von Situationstypen, die wiederholte Wahl des Themas, vergleichbare Horizonte machen es möglich, dass Kinder und Jugendliche auf

Situationen zurückgreifen und ihr Verhalten darauf aufbauen. Möglichkeitsbereiche werden nicht jedes Mal neu definiert, sondern aus bekanntem rekonstruiert. Wie Markowitz an Beispielen sehr anschaulich zeigt, besteht ja gerade die Funktion des Situationsmodells für das "personale System" darin, eine Selektion des Möglichen zu erreichen, indem komplexe Vorgänge in überschaubare, und bekannte Elemente der Wahrnehmung zerlegt werden.

Aneignung bedeutet in diesem grundlegenden Sinne die Erweiterung der Fähigkeiten aufgrund vorheriger Situationserfahrungen.

Diese grundlegende operationale Kategorie kann in der Empirie dadurch überprüft werden, dass sich Kinder und Jugendliche beobachtbar auf Situationen beziehen, dass sie Situationen aufeinander aufbauen und so die Erweiterung ihres Verhaltens sichtbar wird.

Kinder und Jugendliche verändern Situationen

In Anlehnung an die dominanten Tätigkeiten erscheint die Veränderung vorgegebener Situationen eine wichtige Aneignungstätigkeit dieser Altersstufe zu sein.

Unter dem Hintergrund des Situationsbegriffes geht es auch um die Veränderung einzelner Strukturelemente von Situationen, also z. B. des Themas, der Umgebung usw. Die Veränderung von vorgegebenen Situationen hat eine besondere Bedeutung im Aneignungsprozess angesichts der skizzierten Einengungen des kindlichen und jugendlichen Erfahrungsraums. Aneignung als Eigentätigkeit wird sich gerade in der städtischen Lebenswelt an den Möglichkeiten zur Veränderung messen lassen. Es ist deshalb auch zu fragen, welche Veränderungsmöglichkeiten in Situationen im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorhanden sind.

Zurückgreifend auf das Situationsmodell sind auch unterschiedliche Definitionen einer Situation zwischen Kindern/Jugendlichen und Mitarbeitern denkbar. Als Indikatoren für diese Aneignungstätigkeit lassen sich nun auch die einzelnen Strukturmerkmale einer Situation und deren Veränderung analysieren.

Die Grundkategorie der Operationalisierung liegt im Situationsbegriff: Kinder und Jugendliche bauen ihr Verhalten auf erlebte Möglichkeitsbereiche, auf Situationen auf. Die Möglichkeiten, die in Räumen liegen, werden über Situationen als Möglichkeitsbereiche vermittelt. Vor dem Hintergrund des Situationsbegriffes von Markowitz lassen sich nun operationale Dimensionen finden, die Aneignung in Situation beobachtbar machen.

3.5 Untersuchung der Jugendarbeit als Aneignungsraum⁵

Narrative Interviews als Methode zur Rekonstruktion von Situationen

Um Aneignungsprozesse mit Hilfe der gewonnenen Dimensionen in Situationen untersuchen zu können, benötigte ich auswertbares Material, d.h. eine Zahl vergleichbarer Rekonstruktionen von Situationen, die nicht unter einem vorher bestimmten Aspekt verschriftlicht worden waren. In der Empirie der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es eine Vielzahl von Situationen, die aber erst durch den Einsatz einer qualitativen Methode in auswertbares Material verwandelt werden müssen. Aufgrund der Auswertbarkeit vorhandener Situationen mit biographisch-narrativem Charakter lag es deshalb nahe, die Methode des biographischen Interviews als Methode zur Rekonstruktion von Situationen und damit zur Gewinnung von auswertbarem Material in Betracht zu ziehen.

In einem Zeitraum von zwei Jahren führte ich 40 Interviews mit Mitarbeitern aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch. Die Mitarbeiter wurden als Experten von mir angesprochen, mit der Bitte um ein Interview über eine Situation aus ihrer Arbeit. Da es in unserem Zusammenhang nicht um eine lebensgeschichtliche Dimension, sondern um die Rekonstruktion von Situationen aus der Berufspraxis der Befragten geht, war es zuerst wichtig, einen gelungenen Gesprächseinstieg zu schaffen, um dann das Interview beginnen zu können. Ich fragte deshalb nach Angeboten, Projekten und Aktionen aus ihrer Arbeit, an die sie sich ausgesprochen gut erinnern konnten, weil sie entweder besonders gut oder auch schlecht abgelaufen waren.

Auswertung: Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten

In vielen Beispielen unserer Auswertung konnten Aneignungsprozesse innerhalb von Situationen festgestellt werden, bei denen das Ziel des Aneignungsprozesses nicht mit dem Thema der Situation identisch war. Aus dem Arrangement von Raum, Material, Gegenständen, Werkzeugen usw. ergeben sich Aneignungsprozesse, die so von den Mitarbeitern nicht direkt planbar sind. Hier ist es von großer Bedeutung, dass sich die Mitarbeiter zunächst klarmachen, dass es solche Prozesse gibt und dass z.B. das relative Desinteresse der Kinder an den vorgeschlagenen Projekten nicht bedeutet, dass die Situation gescheitert ist.

Für die Planung solcher Aneignungssituationen ist es nötig, dass die Mitarbeiter klare Vorstellungen über die Struktur des Handlungsraumes der Kinder und Jugendlichen haben und wissen, auf welchem Stand die Entwicklung ihrer motorischen Fähigkeiten ist. Nur dann ist es möglich, Themen zu finden, die das Interesse der Besucher treffen und aus denen sich Aneignungsprozesse entwickeln

5. Neu formulierte Kurzfassung aus meiner Dissertation

können. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Kindern, bei denen es um einfache Werkzeuge und Tätigkeiten geht, und den Jugendlichen, deren Aneignungstätigkeiten sich auf kompliziertere Maschinen, Tätigkeiten und Werkzeuge beziehen.

Geweckt werden Interesse und Neugier von Kindern und Jugendlichen durch "echte" d.h. der Erwachsenenwelt entstammende Gegenstände und den damit verbundenen Tätigkeiten. Doch für eine wirkliche Aneignung bedarf es des zweiten Schrittes, nämlich des Ausprobierens, Wiederholens und Einübens der motorischen Fähigkeit. Dies scheint in einer einzigen Situation kaum möglich zu sein, sondern eher in aufbauenden Angeboten, die über mehrere Tage gehen. Die Dimension des Aufbaus von Verhaltensweisen auf Situationen ist deshalb in den Situationen zur Erweiterung motorischer Fähigkeiten schon enthalten:

In vielen Beispielen zur Erweiterung motorischer Fähigkeiten deutet sich eine Verschiebung in der Wahrnehmung der Situation zwischen Kindern/Jugendlichen und Mitarbeitern an: den Mitarbeitern geht es in den Angebotssituationen um das Erreichen des pädagogischen Zieles, der Herstellung von etwas, der Gestaltung und Bearbeitung bestimmter Dinge mit einem Ergebnis. Die Kinder und Jugendlichen "entdecken" in solchen Angeboten Aneignungsmöglichkeiten, die aber oft nicht viel mit den von den Mitarbeitern gewünschten Ergebnissen zu tun haben. Die Erweiterung einer motorischen Fähigkeit ist für die Kinder und Jugendlichen dann das Thema der Situation.

Aufgrund der fortschreitenden Funktionalisierung aller Lebensbereiche und des dadurch verursachten Rückzugs der Erwachsenen aus dem Wohnumfeld ist der Zusammenhang von sachlicher und personaler Gegenstandsbedeutung, die Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen im Aneignungsprozess nachhaltig gestört. Die von uns in typischen Situationen aus der Jugendarbeit festgestellten Formen der Zusammenarbeit von Mitarbeitern und Kindern, gerade im Bereich der Erweiterung motorischer Fähigkeiten im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen und Material, gewinnt unter diesem Aspekt eine eigene Qualität. Hier liegt eine wichtige Aufgabe in der Arbeit mit Kindern, die sich in einer Konzeption umsetzen und die klassische Rollenbeschreibung der Mitarbeiter in der Jugendarbeit verändern muss.

Auswertung: Aneignung als Erweiterung des Handlungsraumes

Diese konkrete Form der räumlichen Aneignung ist von den Mitarbeitern nur teilweise planbar. Dies liegt zum einen daran, dass Räume "Mangelware" sind und in kleinen Jugendhäusern nur bedingt zur Verfügung stehen und zum anderen daran, dass die Aneignung von Räumen "nebenbei", d.h. innerhalb von Angeboten, nicht als deren geplantes Thema geschieht. Wichtig für die pädagogische Praxis ist, dass sich die Mitarbeiter dieser Dimension bewusst sind und so auch für ihre Aktivitäten positiv einsetzen können.

Die Gestaltung von Räumen schafft Aneignungsmöglichkeiten, wie das Beispiel des Ausmalens der Teestube im Anne-Frank-Jugendhaus zeigt. Solche Formen der direkten Rauman eignung über Gestaltung sind jedoch eher die Ausnahme, weil es nicht genügend freie Räume in den Jugendhäusern gibt und weil sich auch das pädagogische Problem der Dominanz einzelner Gruppen durch die Aneignung von Räumen stellen kann.

Dennoch können solche Aneignungsprozesse bewusst geplant und gefördert werden. Aneignung geschieht nicht durch bloße Inbesitznahme und Überlassung eines Raumes; räumliche Aneignung meint entsprechend der Leontjewschen Bedeutung von Räumen und den in ihnen liegenden Möglichkeiten die Erschließung, Gestaltung und Benutzung räumlich vermittelter Möglichkeiten und damit die Erweiterung des Handlungsraumes. Im Haus sind es bisher unbekannte Räume und ihre Möglichkeiten, die das Interesse der Besucher wecken. Die "heimliche Aneignung" solcher Räume hat oft nur wenig mit dem vom Mitarbeiter eingeführten Thema der Situation zu tun, und so haben die räumlichen Aneignungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen oft eine größere Bedeutung, als das Angebot selbst.

Räumliche Aneignung im Stadtteil

Die Aneignung räumlicher Möglichkeiten geschieht auch vom Jugendhaus in den Stadtteil hinein. Damit gewinnt das Kinder- und Jugendhaus eine wichtige Funktion bei der Erschließung des ökologischen Nahraums bzw. ökologischer Ausschnitte. Die Erweiterung des Handlungsraumes als dominante Tätigkeit dieser Altersstufe kann so in Verbindung mit einer pädagogischen Konzeption Offener Kinder- und Jugendarbeit gebracht werden.

Das Jugendhaus kann zum Ausgangspunkt für Aneignungsprozesse werden, die in die Umwelt gerichtet sind. Räume des ökologischen Nahraums oder auch Räume der ökologischen Peripherie können so erschlossen werden. Für die bewusste konzeptionelle Anwendung räumlicher Aneignungsprozesse gibt es zwei Ebenen:

- Situationen, die mit dem Ziel der räumlichen Aneignung in den Stadtteil hinein durchgeführt werden, wie z.B. Fahrten, Rollschuhlaufen usw.
- Situationen, bei denen die räumliche Aneignung eine wichtige Rolle spielt, aber nicht das Thema des Angebotes bestimmt.

Für die Mitarbeiter geht es darum, sich dieser unterschiedlichen Dimension bewusst zu sein und z.B. die Aneignungsprozesse auch zuzulassen, die nicht zum Thema gehören, z.B. während eines Turnieres, für dessen Ablauf es sicher störend sein kann, wenn die Jugendlichen ständig im fremden Haus rumlaufen und deshalb nicht aufmerksam am Turnier teilnehmen.

Denkbar sind auch Situationen, bei denen es den Mitarbeitern von vornherein mehr auf den Aspekt der räumlichen Aneignung ankommt, für sie also auch Thema der Situation ist und Aktivitäten, wie z. B. Turniere gegen andere Jugendeinrichtungen nur als Mittel zum Zweck benutzt werden und in den Horizont der Situation wandern.

Eine wichtige Konsequenz dieses Aneignungskonzeptes ist auch die Außenorientierung der Mitarbeiter. Wenn sie ihr Haus als Bestandteil des Nahraums sehen, so werden sie nicht warten, bis die Kinder und Jugendlichen ins Haus kommen („Komm-Struktur“), sondern ihr Haus im Nahraum verorten, d.h. Funktionen für das Haus suchen, die sich aus der Lebenswelt der Besucher ergeben („Geh-Struktur“). Dieses Grundverständnis ist für die Mitarbeiter deshalb so wichtig, weil es eine andere Einstellung zu ihrer Arbeit und zur Funktion des Jugendhauses verlangt. Sie nehmen sich in ihrer Funktion nicht mehr so wichtig, jedenfalls sind sie nicht nur auf der Suche nach dem pädagogisch "Eigentlichen", der Arbeit mit Gruppen usw. Die Mitarbeiter sollten dagegen ständig darum bemüht sein, die Aneignungsmöglichkeiten im Haus auf die verschiedensten Arten und Weisen zu verbessern.

Die (Neu-)Gestaltung von Räumen, das Jugendhaus als Ausgangspunkt von Aneignungsprozessen im Stadtteil, Angebotssituationen mit dem Ziel der Erweiterung motorischer Fähigkeiten usw. stehen im Mittelpunkt der Bemühungen. Das Aneignungskonzept führt zu einer Rollenbeschreibung der Mitarbeiter, die im Gegensatz zu der einseitigen Definition von Jugendarbeit als "Beziehungsarbeit" steht.

Auswertung: Kinder und Jugendliche verändern Situationen

Veränderung durch "Material-Animation" im offenen Bereich

Im Jugendhausalltag gibt es immer wieder Situationen, die aus der Sicht der Mitarbeiter/innen so unplanmäßig erfolgreich verlaufen. Kinder und Jugendliche von denen man dies nicht gedacht hatte, werden kreativ zeigen Ausdauer und Kontinuität, wenn Chaos und Unruhe erwartet wird.

Es gibt immer wieder Beispiele, die den Schluss zulassen, dass die Veränderungsmöglichkeiten von Situationen und Arrangements auf Kinder und Jugendliche einen großen Reiz ausüben, für sie sehr wichtig sind. Die Veränderung von Situationen ist Form der Aneignung, die immer wieder stattfindet.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass es gerade im offenen Bereich eines Jugendhauses, also in dem räumlichen Arrangement, das den Besuchern ständig zur Verfügung steht, immer wieder zu Aneignungsversuchen kommt, die von den Mitarbeiter/innen nicht geplant sind, von diesen nicht erwartet werden, son-

dern eher zufällig zustande kommen. Zum einen spielt hier Material eine wesentliche Rolle, das einen hohen Aufforderungscharakter besitzt und die Besucher anregt, auch ohne Mitarbeiter/innen etwas zu gestalten. Zum anderen haben solche Situationen einen eigenen Wert durch die Dimension der Veränderung durch die Besucher selbst.

Der offene Bereich ist der Rahmen, in dem eine Selbstbestimmung des Themas am ehesten möglich ist. Wenn dann Material vorhanden ist, können die Kinder und Jugendlichen eine Situation bilden; sie haben die Definitionsmacht dazu, im Gegensatz zu der Angebotssituation, die von den Mitarbeiter/innen vorbereitet wird. Eine Art von geplanter Situationsveränderung, die es in der Jugendhausarbeit schon immer gegeben hat, ist die in vielen Häusern übliche Gestaltung einzelner Räume oder Teile des Hauses mit neuen Besuchergenerationen oder einzelnen Cliquen: "In den Ausgestaltungsprozeß können wichtige Bedürfnisse nach einer Veränderung der eigenen Umgebung und wenigstens ausschnittthafter Strukturierung des eigenen Lebensraumes einfließen." (Becker u.a. 1984, S. 66).

Die Veränderung des Themas einer Situation

Kinder und Jugendliche verändern Situationen z.B. dadurch, dass sie einen Gegenstand oder eine Tätigkeit zum Themenkern "ihrer" Situation machen, während das von den Mitarbeiter/innen intendierte Thema in den Horizont verschoben wird. Diesen Eindruck hat man bei einigen Interviews dadurch, dass die Mitarbeiter/innen in der Reflexion diesen Themenwechsel selbst vollziehen und stärker über das Thema der Kinder und Jugendlichen berichten. So erfahren wir bei dem Bau von Schiffen mit der Schulkindergruppe viel mehr über das eigentliche Thema der Kinder, dem Umgang mit Werkzeug und Material als über die Gestaltung und Fertigstellung der Schiffe selbst. Auch bei den Videofilmen mit der Mädchengruppe steht im Interview der Umgang mit dem Medium stärker im Vordergrund als die Filme selbst.

In pädagogisch geplanten und inszenierten Angebotssituationen läuft die Veränderung bzw. Selbstbestimmung des Themas durch die Kinder und Jugendlichen den Interessen der Mitarbeiter/innen tendenziell entgegen, die ein Angebot, ein Thema vorbereitet haben und die Kinder und Jugendlichen dafür motivieren wollen. Die nicht gelungene Einführung eines vorbereiteten Themas muss deshalb als Misserfolg der Mitarbeiter/innen gewertet werden, besonders auch vor dem Hintergrund moderner Methoden eines Qualitätsmanagements, in dem die Zielerreichung eine hohe Bedeutung hat und mit Indikatoren ziemlich genau geschrieben werden kann. Ob die Mitarbeiter/innen solche Veränderungen zulassen, hängt auch von ihrer Flexibilität ab, sich auf eine Veränderung einzulassen, bedeutet auch, die eigenen Vorbereitungen nicht zu weit zu treiben!

Situationen offen zu lassen, Veränderungsmöglichkeiten durch die Teilnehmer einzukalkulieren erfordert von den Mitarbeiter/innen nicht nur Flexibilität, sondern auch die Fähigkeit, die eigenen pädagogischen Ziele zugunsten der Veränderungsmöglichkeiten durch die Kinder und Jugendlichen zurückzustellen.

3.6 Das Aneignungskonzept als Praxistheorie

Das Aneignungskonzept und die Ergebnisse unserer Untersuchung machten deutlich, dass ein pädagogisches Handlungskonzept, das die Wichtigkeit solcher Prozesse erkennt, in der vorbereiteten Angebotssituation nur einen pädagogischen Zugang sieht.

Daneben versucht ein aneignungsorientiertes Konzept, möglichst viele Situationen zuzulassen, die ungeplant zustande kommen oder verändert werden können. Die Mitarbeiter/innen müssen dabei ein Stück Sicherheit verlassen und sich auf ungeplante Situationsbildungen und Veränderungen einlassen und damit auch einen positiven Umgang mit den Verhaltensdispositionen Eigensinn und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen finden.

Die Veränderung von Situationen ist eine spezifische Eigentätigkeit und hat deshalb in der heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einen besonderen Wert.

Die Offenheit des Feldes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit schafft die Rahmenbedingungen für das Aushalten von Eigensinn und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen sowie das Zustandekommen von ungeplanten Situationen. Die Unverbindlichkeit der Teilnahme, die nicht ständig pädagogisch verplanten Räume und Zeiten geben Raum für Eigensinn und Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen. Die Kinder- und Jugendeinrichtung werden damit zu einem der wenigen Bereiche in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, in dem die Veränderung von Situationen möglich ist, indem Eigensinn und Selbstbestimmtes Verhalten weniger als Störung denn als typische jugendliche Aneignungsform verstanden werden.

Situationen entstehen dadurch, dass in einem räumlichen Arrangement Themen für gemeinsames Handeln gefunden werden. Die Art und Weise, wie solche Themen gefunden werden, können sehr verschieden sein: Von dem geplanten Angebot, bei dem das Thema von den Mitarbeitern eingeführt wird, bis hin zur Situation, die sich ungeplant und ohne Zutun der Mitarbeiter meist im offenen Bereich ergibt.

Ziel der Situationsbildung sollen die unterschiedlichen Formen von Aneignung sein, die wir in den Dimensionen unserer Untersuchung gewonnen haben. Es ist deutlich geworden, dass nicht jedes Angebot zu Aneignungsprozessen führt, dass nicht jede Situation eine Aneignungssituation sein kann.

Die Aneignung von Gegenstandsbedeutungen, z.B. als Erweiterung motorischer Fähigkeiten, erhält im Aneignungskonzept eine besondere Bedeutung. Bisher wurden in der Kinder- und Jugendarbeit z.B. Bastel- und Werkangebote als Methode verstanden; unter dem Aspekt der Aneignung ihrer Lebenswelt scheint gerade in solchen Situationen eine besondere Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind/Jugendlichen zu liegen: die Zusammenarbeit im Aneignungsprozess.

Die Zusammenarbeit von Mitarbeitern und Kindern gerade im Bereich der Erweiterung motorischer Fähigkeiten im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen und Material gewinnt unter dem Aspekt der fortschreitenden Funktionalisierung aller Lebensbereiche und des damit verbundenen Rückzugs Erwachsener aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine eigene Qualität. Diese Form der Zusammenarbeit im Aneignungsprozess erweitert die traditionelle Rollendefinition: Die Beziehung zwischen Mitarbeitern und Kindern im Aneignungsprozess ist durch kompetenten Umgang mit Gegenständen und Material, durch gegenseitige Unterstützung usw. gekennzeichnet. Der Umgang mit Werkzeugen, Gegenständen usw. erscheint somit nicht nur als Methode der Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen, sondern als eine Grundlage für die Aneignung ihrer Lebenswelt und als Grundlage der Beziehung. Die Produkt- und Ergebnisorientierung der "üblichen" Methoden in diesem Bereich wird durch das Aneignungskonzept relativiert, weil es um die Möglichkeiten geht, die in Situationen liegen, und weniger um die Resultate und Produkte, die hergestellt werden. Dies unterscheidet das Aneignungskonzept auch wesentlich von Konzepten aus dem Vorschulbereich.

Die spezifisch offene Situation in der Kinder- und Jugendarbeit macht Aneignungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen möglich! Aufgrund des in der Kinder- und Jugendarbeit gezielten Bereit- und zur Verfügungstellens von räumlichen Möglichkeiten sind in diesem Rahmen intensive Erfahrungs- und Erlebnisqualitäten möglich, z.B. durch die Erweiterung des Handlungsraumes, die Veränderung von Situationen durch die Kinder und Jugendlichen selbst usw. Aufgrund der Einschränkungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sollte die Offene Jugendarbeit diese Möglichkeiten als spezifischen eigenen Beitrag nutzen.

Diese Form des pädagogischen Zugangs auf der Grundlage eines sozialräumlichen Konzeptes hat eine eigene Qualität neben der Arbeit der Jugendverbände und den Ansätzen der benachbarten sozialpädagogischen Bereiche und erst recht gegenüber der Institution Schule mit völlig anderen Rahmenbedingungen. Wenn das sozialräumliche Konzept nur so verstanden würde, dass jetzt überall von "Verortung" geredet wird, dann wäre dies sicher alter Wein in neuen Schläuchen, und die Praxis fühlte sich zurecht auf den Arm genommen.

Das Paradigma der Aneignung und seine Operationalisierung in der Praxis der Kinder und Jugendarbeit ist geeignet, einen qualitativen Zugang zu einer sozial-räumlichen Jugendarbeit zu finden, deren Grundgedanke darin besteht, "die Jugendarbeit als 'Medium' sozialräumlicher Aneignungsprozesse zu strukturieren." (Münchmeier 1992, S.3).

4 Erweiterung: Raumsoziologie (Löv) und Aneignungskonzept⁶

Die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der Erweiterung ihres Handlungsraumes, der Veränderung und Gestaltung von Räumen und Situationen ist für Kinder und Jugendliche heute wesentlich eingeschränkt und behindert, nicht nur in der Großstadt. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit das Muster der gegenständlichen Aneignung an Relevanz verliert, auch wenn man z. B. an virtuelle Räume und die neuen Medien denkt. Lothar Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von so genannten parasozialen Räumen: "Je enger die soziale und kulturelle Umwelt für die Jugendlichen wird, je weniger selbstständiges Aneignungsverhalten möglich ist, desto mehr verbreitet sich die Tendenz, sich in mediale, parasoziale Räume begeben zu müssen, vielleicht sich sogar ihnen auszuliefern, vor allem dann, wenn man nicht mehr sozial eingebettet ist, keinen alltäglich-konkreten 'sozialräumlichen Rückhalt' hat" (Böhnisch 1996, S. 71).

Werner Lindner beschreibt den Verlust der Prägekraft konkreter Räume zugunsten symbolischer Verhaltensweisen, "die sozialräumlichen Kriterien kaum mehr zuzuordnen sind. In der gegenwärtigen Jugendkultur wird um (städtische) Räume nicht nur in realen, sondern auch in symbolischen Aneignungen konkurriert. Jugendliche Szenen konstituieren sich zum Teil weniger als Sozial-, sondern als Symbolmilieus, in denen bestimmte Zeichenschemata reproduziert werden. Dabei überlagern sich verschiedene Wirklichkeitsschichten, bei denen das gesamte Ensemble von Mode-, Medien-, Trend-, Industrie- und Kommerzästhetik zur Simulation sozialer Teilhabe benutzt wird" (Lindner 2000, S. 4).

Der komplexe, "soziale" Aneignungsprozess wird in der modernen Gesellschaft erschwert, weil sich intersubjektive Verbindlichkeiten auflösen (Individualisierung) und soziale Bedeutungsverallgemeinerungen aufgrund der Pluralisierung der Lebenswelten fragwürdig werden. Der für den Aneignungsprozess bedeutsame Gebrauchswert der Alltagsgegenstände wird in der Risikogesellschaft immer schnelllebiger und damit auch unsicher. Die Bedeutungen sozialer Symbole (z.B. für die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu) werden komplexer genauso wie die Habitualisierungen sozialer Interaktionsprozesse.

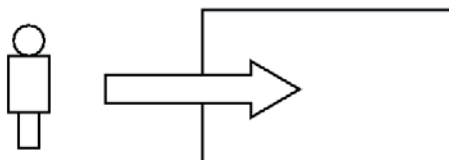
Die Lösung der Entwicklungsaufgaben der "Bedeutungsverallgemeinerung" und der "Unmittelbarkeitsüberschreitung" als Stufenfolge einfacher, gegenständlicher Aneignungsformen, die immer weiter abstrahiert und verallgemeinert werden, steht im Widerspruch zu gesellschaftlichen Entwicklungen, die diesen Prozess behindern oder unmöglich machen. Die Kolonialisierung der Lebenswelt in unzusammenhängende "Inseln", deren Grenzen nicht ohne fremde Hilfe überwunden

6. Dieser Teil entstand nach dem Erscheinen des Buches „Raumsoziologie“ von Martina Löv (2001)

werden können, macht es für Kinder und Jugendliche schwer, Erfahrungen zu erweitern, um die "Unmittelbarkeit" ihres Alltags zu überschreiten.

Auch der Blick auf spezifische Zielgruppen oder die von Christian Reutlinger (2002) untersuchte "unsichtbare Jugend" in "unsichtbaren Räumen" lassen die Frage aufkommen, inwieweit das tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept noch geeignet ist bzw. weiterentwickelt werden muss, um heutige Phänomene angemessen beschreiben zu können. Reutlinger kritisiert die Anwendbarkeit des Aneignungskonzeptes für die heutige "gespaltene Stadt" mit ihren Lebensbedingungen und fordert eine neue Sichtweise: „Will eine sozialgeographische bzw. sozialräumliche Forschung unter den heutigen gesellschaftlichen und urbanen Bedingungen dazu beitragen, dass die Jugendlichen einen sozial- und systemintegrativen Raum in der Gesellschaft bekommen, so bedeutet dies nicht, wie in der entfremdeten Stadt, physischen Raum zu erkämpfen. Vielmehr ist erst einmal eine Phänomenologie zur Wahrnehmung von Bewältigungsproblemen von Jugendlichen notwendig, da die bisherigen Kategorien quer zu den sozialräumlichen Phänomenen liegen. Also muss auf der Handlungsebene neu geschaut werden, welches das sozialräumliche Handlungsproblem der Jugendlichen im heutigen urbanen Kontext ist“ (Reutlinger 2003, S. 63f.). Die von Reutlinger aufgeworfenen Fragen tragen konstruktiv zu notwendigen Bemühungen bei, das Aneignungskonzept weiter zu entwickeln, auch im Hinblick auf die Bedeutung virtueller Räume für Kinder und Jugendliche.

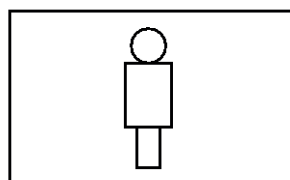
Als tätigkeitstheoretisches Entwicklungskonzept ist es geeignet, den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und den Räumen, in denen sie leben, zu fassen. Dabei müssen jedoch neue Raumvorstellungen berücksichtigt werden, so wie sie maßgeblich von Martina Löw herausgearbeitet worden sind (Löw 2001).



(Quelle: eigene Darstellung)

Löw argumentiert, dass viele Studien und theoretische Modelle bis heute von einer Trennung von Subjekt und Raum ausgehen und den Raum als etwas Äußeres betrachten, den das Individuum betritt, um ihn zu nutzen, zu gestalten etc. Solche Vorstellungen gehen davon aus, dass Subjekte ohne Raum existieren und dass dieser mehr oder weniger eine physikalische Gegebenheit darstellt. Löw nennt solche Raumbegriffe absolutistisch: „Absolutistisch meint hier, dass Raum als eigene Realität, nicht als Folge menschlichen Handelns gefasst wird. Raum wird als Synonym für Erdboden, Territorium oder Ort verwendet“ (Löw 2001, S. 264). Auch in der neueren Sozialraumdiskussion findet man den absolutistischen Raumbegriff an vielen Stellen, insbesondere in einer rein formalen Sozialraumorientierung, in der Räume als Stadtteile, sozialgeografisch begrenzte Territorien definiert werden und erst im zweiten Schritt gefragt wird, welchen Zusammenhang zwischen den Sozialräumen und den sie bewohnenden Menschen existieren.

Löw entwickelt einen dynamischen Raumbegriff, der die Trennung von Subjekt und Raum überwindet: „Meine These ist, dass nur, wenn nicht länger zwei verschiedene Realitäten – auf der einen Seite der Raum, auf der anderen die sozialen Güter, Menschen und ihr Handeln – unterstellt werden, sondern stattdessen Raum aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter heraus abgeleitet wird, nur dann können die Veränderungen der Raumphänomene erfasst werden“ (Löw 2001, S. 264). Räume entstehen durch die Interaktion von Menschen und können für diese sehr unterschiedlich gestaltet sein. Insofern geht Löw davon aus, dass an einem bestimmten Ort (als eindeutig bestimmbarer sozialgeografischer Lokalisierung, eine bestimmte Stelle unserer Erdoberfläche) unterschiedliche Räume entstehen können, je nachdem, welche Bedeutungen, Veränderungen Menschen den Orten verleihen.“ Raum ist eine relationale (An) -Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271).



(Quelle: eigene Darstellung)

Ausgehend von ihrem dynamischen Modell der Konstruktion von Räumen durch Individuen beschäftigt sich Martina Löw ausführlich mit der historischen Entwicklung von Räumen und deren Konstitution. Für Kinder früherer Generationen bestätigte sich diese Vorstellung vom Raum dadurch, dass die Umgebung als homogener immer größer werdender Raum erfahren wurde.

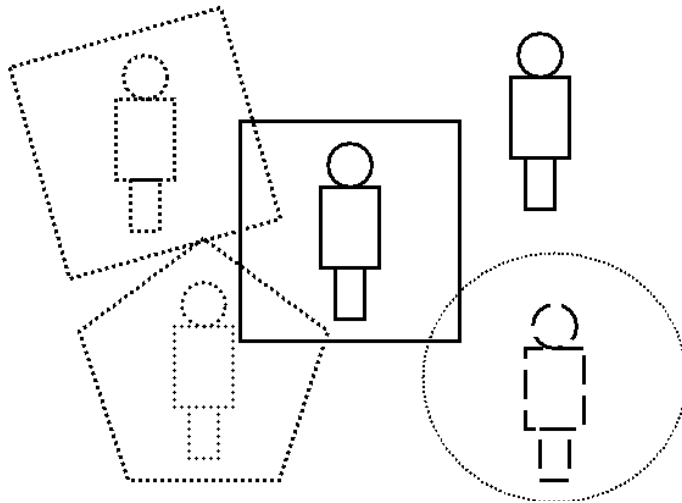
Martina Löw bezieht sich in ihrer "Raumsoziologie" (2001) nur an einer Stelle kritisch auf das tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept: „Die Rede von der Aneignung, d. h. die selten reflektierte Bezugnahme auf den auf Karl Marx zurückgehenden Begriff, welcher insbesondere durch sowjetische Psychologen z. B. Leontjew sowie der kritischen Psychologie Klaus Holzkamps auf Gesellschaftsbedingungen von Kindern angewendet wird, arbeitet bezogen auf Raum mit der Vorstellung des jenseits menschlichen Handelns existierenden Raums, der aktiv angeeignet werden kann. Raum wird also weder prozesshaft noch als zu konstituierend gedacht, sondern vorausgesetzt, dann aber die Eigenaktivität betont" (Löw 2001, S. 249).

Löw beschreibt, dass Kinder und Jugendliche heute im Unterschied zu früheren Generationen keine homogene Raumvorstellung entwickeln können, sondern auch auf Grund des Einflusses der Medien Raum als inkonsistent erfahren: „Diese neue Sozialisationserfahrung bestätigt nicht mehr die Vorstellung im Raum zu leben. Raum wird nun auch als diskontinuierlich konstituierbar und bewegt erfahren. An einem Ort können sich verschiedene Räume herausbilden. Dadurch entsteht, so meine These, neben der kulturell tradierten Vorstellung, im Raum zu leben, d.h. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, auch eine Vorstellung vom Raum, die einem fließenden Netzwerk vergleichbar ist (Löw 2001, S. 266). Löw beschreibt diesen Prozess analytisch und warnt vor vorschnellen Bewertungen, die z.B. Heitmeyer formuliert: "Mit einem verinselten Lebensraum kann man nicht in gleicher Weise verwachsen wie mit einem einheitlichen Lebensraum ... Die Folgen zeigen sich in Verlusten von Kontinuitäts erleben und Konsistenzgefühlen.“ (Heitmeyer 1966, S. 18).

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche keinen homogenen Raum erleben, führt Löw insbesondere auf den Einfluss der modernen Medien zurück: „Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyber-space-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumaneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum. Die kulturell tradierte Vorstellung, im Raum zu leben, die durch das euklidische Denken, wie es in Schulen vermittelt wird, gestützt wird, wird insofern irritiert, als die Räume des Cyber-space erstens nicht mehr als materielle erlebt werden und zweitens die Kontinuität des Raums in Frage stellen“ (Löw 2001, S. 100).

In ihrer Kritik des dominanten homogenen Raumbegriffs bezieht sich Martina Löw u.a. auch auf das Handeln der Institutionen und die Existenz von Konzepten, die

von dem homogenen Raumbegriff ausgehen: „Das wichtigste Ergebnis dieser Zusammenführung bildungssoziologischer, jugendkultureller und auch psychologischer Untersuchungen ist daher, dass das Handeln nach wie vor mit der Vorstellung im einheitlichen homogenen Raum zu leben, geprägt ist, dies aber nicht länger als einzige Raumvorstellung unterstellt werden kann“ (Löw 2001, S. 101).



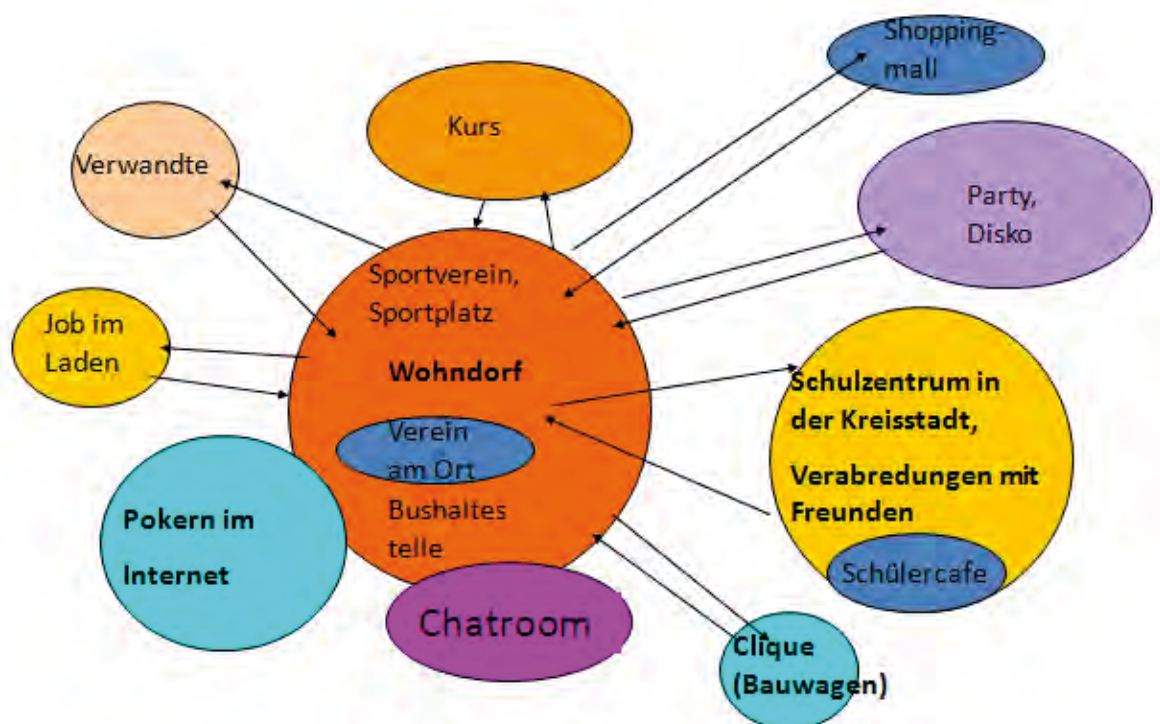
(Quelle: eigene Darstellung)

Konsequenzen für das Aneignungskonzept

Das von Dieter Baacke auf dem Hintergrund sozialökologischer Forschungen formulierte und oben dargestellte Zonenmodell (Baacke 1984) entspricht einem homogenen Raumbegriff. Schon mit dem Inselmodell von Helga Zeiher (Zeiher 1983) wurde eine andere Raumkonstitution beschrieben: die verinselte Lebenswelt, auf die sich auch Löw in ihrer Argumentation bezieht: „Heute wandelt sich die räumliche Sozialisation folgendermaßen: Es entsteht eine verinselte Vergesellschaftung, die Raum als einzelne funktionsgebundene Inseln erfahrbar macht, die über schnelle Bewegungen (Auto fahren, öffentliche Verkehrsmittel) verbunden sind und durch Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft werden. Die Konstitution des kindlichen Raums geschah idealtypisch in konzentrischen immer größer werdenden Kreisen. Diese Allianz existiert nun nicht länger, da sich neben die Verinselungserfahrungen auch Kommunikationsformen ändern“ (Löw 2001, S. 265).

Das Muster der „Verinselung“ hat Helga Zeiher (1983) entwickelt, um damit den uneinheitlichen Lebensraum von Großstadtkindern zu beschreiben. Im Gegensatz zum Modell der allmählichen Erweiterung des Handlungsraumes (vgl. Baacke 1984) erfolgt die Raumeignung von Kindern im großstädtischen Bereich eben nicht in einer kontinuierlichen Erweiterung, sondern in der Aneignung einzelner Rauminselfn. Diese Rauminselfn (z. B. die Schule, das Kinderzimmer einer Freundin in einem anderen Stadtteil, die Jugendeinrichtung in der Nähe, die Musikschule etc.) stehen in keinem direkten räumlichen Zusammenhang, d. h. auch, dass die Überwindung der Distanzen zwischen den einzelnen Rauminselfn zum Teil nur mit Hilfe öffentlicher Verkehrsmittel oder durch die Transporthilfe der Eltern erfolgen kann. Eine wesentliche Voraussetzung für die Aneignung von Rauminselfn ist die Mobilität.

Inselmodell: Deinet in Anlehnung an Zeiher (1983)



(Quelle: eigene Darstellung)

Obwohl für den Großstadtbereich entwickelt, ist das Inselmodell sehr geeignet zur Beschreibung der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen in den ländlichen Regionen. Dabei ist die wachsende Mobilität auch hier Motor der Verän-

derung und Auflösung dörflicher Strukturen und macht eine regionale Orientierung erst möglich. Die Verinselung der Lebenswelt ist aber auch durch die Mobilität erst „lebar“, nur durch Mobilität sind die Inseln miteinander zu verbinden: „Beim Wechsel auf weiterführende Schulen wird der Busparkplatz zur zweiten Heimat. Auch im Freizeitbereich läuft die Beförderungsuhr des Familientaxis weiter: Die Jugendlichen werden zu ihren Terminen (Musik, Sport, PC-Kurs, etc.) gekarrt und bei den Freunden und nach Abendveranstaltungen abgeholt“ (Herrenknecht 2000, S. 52).

Die Auswirkungen des demographischen und strukturellen Wandels im ländlichen Raum führen zu einer stärkeren Verinselung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten. Das Inselmodell ist sehr gut zur Beschreibung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten im ländlichen Raum geeignet, die zum Teil aus weit entfernt liegenden Raumsegmenten bestehen, die von den Kindern und Jugendlichen kaum selbstständig erreicht werden können. Sie sind in starkem Maße auf den öffentlichen Personennahverkehr, den familiären Hintergrund, aber auch die eigene Mobilität in Form motorisierter Fortbewegungsmittel abhängig.

Das Konzept der Aneignung kann für die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen nur dann Bedeutung erlangen, wenn auch neuere Erkenntnisse über Raumvorstellungen Eingang finden, insbesondere dann, wenn es darum geht, das Aneignungskonzept als Bildungskonzept der Jugendarbeit zu entwickeln (s.u.).

Wie Martina Löw beschreibt, lernen Kinder und Jugendliche heute, mit unterschiedlichen Raumvorstellungen umzugehen: „Dies bedeutet, dass sich neben der Kontinuität der tradierten Raumvorstellung mit den für Messungen und Orientierungen notwendigen Kenntnissen auch eine Vorstellung von Raum zu etablieren beginnt, die Raum statt einheitlich als uneinheitlich, statt kontinuierlich als diskontinuierlich, statt starr als beweglich manifestiert. Diese Annahme der Herausbildung einer gleichzeitigen neuen Raumvorstellung basiert jedoch nicht nur auf einer verinselten Sozialisation, sondern auch auf dem Einfluss neuer Technologien, auf den ich im Anschluss zu sprechen komme“ (Löw 2001, S. 88).

Wenn versucht wird, die skizzierten neuen Raumvorstellungen für das Aneignungskonzept der Kinder- und Jugendarbeit nutzbar zu machen, dann muss vor allem die im klassischen Aneignungsbegriff immanente Trennung von Individuum und Raum überwunden werden.

Meine These ist, dass der Aneignungsbegriff insofern aktualisiert werden kann, als er nach wie vor die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt meint und bezogen auf die heutigen Raumveränderungen der Begriff dafür sein kann, wie Kinder und Jugendliche eigentätig Räume schaffen (Spacing) und die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt verbinden. Insofern passt der Begriff der Aneignung durchaus zu der von Löw besonders herausgehobenen Bedeutung der Bewegung und der prozesshaften Konstituierung von Raum im Handlungsverlauf.

Diese „Tätigkeit“ ist aber heute nicht mehr (nur) als gegenständlicher Aneignungsprozess in dem klassischen Sinne von Leontjew zu verwenden (s. o. Gegenstandsbedeutung etc.). Die von Kindern und Jugendlichen heute zu leistende Verbindung unterschiedlicher (auch virtueller und symbolischer) Räume kann im Aneignungsbegriff als aktive prozesshafte Form eingebunden werden. Aneignung der Lebenswelt heute bedeutet, Räume zu schaffen (Spacing) und sich nicht nur vorhandene gegenständlich anzueignen.

5 Operationalisierung II: Aneignungs- Dimensionen auf der Grundlage eines flexiblen Raumbegriffs (Deinet/Derecik)⁷

In den bisherigen Ansätzen (Deinet 1992; 1999; 2004) wurde der zentrale Zusammenhang von Aneignung und Raum herausgearbeitet, indem das Aneignungskonzept von Leontjew (1973) auf die Lebenswelt von Heranwachsenden in unserer Gesellschaft übertragen wurde. Analog zu Leontjews Gegenstandsbedeutung, bei der es ja nicht um tote Gegenstände, sondern um deren Bedeutung im gesellschaftlich-historischen Prozess geht, bedeutet die Verbindung von Aneignung und Raum, dass es weniger um die Räume selbst geht, sondern mehr um die Möglichkeiten, die in Räumen liegen. Das Aneignungsverhalten von Heranwachsenden muss also stets als eine Form von Raumverhalten verstanden werden. Auch das zuvor beschriebene Spiel als Aneignungstätigkeit kann nicht ohne Raumbezug betrachtet werden (vgl. Schäfer, 1989), da Gegenstände und Personen immer situativ in Verbindung mit einem Raum wahrgenommen werden. Das Aneignungskonzept erfährt seine Konkretisierung auf der Handlungsebene von Heranwachsenden deshalb durch den Situationsbegriff.

Heranwachsende benötigen vor allem Möglichkeitsräume, innerhalb derer sie in verschiedenen Situationen ihr Verhalten und Erlebnis hervorrufen können. Im Hinblick auf die von Ahmet Derecik untersuchte Aneignung von Schulhöfen sind nicht die von Erwachsenen geleiteten und strukturierten Vermittlungsprozesse von Interesse, sondern die subjektgesteuerten Aneignungsprozesse in informellen Situationen. Die Einführung des Situationsbegriffs in das Aneignungskonzept ist ein wichtiger Schritt der Operationalisierung und spielt etwa für die Analyse von Aneignungsprozessen im informellen Setting Schulhof eine große Rolle, weil damit auf der Handlungsebene von Kindern und Jugendlichen Aneignung konkret beobachtbar und erfassbar wird.

Raumtheoretische Untersuchungen erfordern es, sowohl die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Raum in Situationen zu betrachten als auch die Räume und die Menschen selbst (vgl. Löw 2001, S. 157). Da die Konstitution von Raum erst durch eine relationale Verknüpfung der Umgebung und der Menschen entsteht, sollte zunächst genau diesen Wechselbeziehungen eine verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Damit geht es also nicht darum, prinzipiell zuerst die Räume und die Menschen unabhängig voneinander einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Es sollten vorerst die Wechselbeziehungen zwischen den Räumen und den Menschen betrachtet werden, denn diese verdanken ihre Eigenschaften zu wesentlichen Teilen ihrer Wechselbeziehung zueinander.

7. Ahmet Derecik hat meine Ansätze sehr fruchtbar in den Sportwissenschaften weiter entwickelt; daraus sind einige gemeinsame Veröffentlichungen entstanden, s.u.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich nun konkrete operationale Dimensionen der klassischen und erweiterten Formen der Aneignung ableiten, um informelles Lernen auf der Handlungsebene als Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch untersuchen zu können. Dabei lassen sich die ersten drei Aneignungsdimensionen (Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten, Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums und Aneignung als Veränderung von Situationen) anhand der sozialökologischen Raumvorstellungen bestimmen. Aneignung als Verknüpfung von Räumen stellt als vierte Dimension die Schnittmenge zwischen den klassischen und den erweiterten Formen der Aneignung dar. Aneignung als Spacing ist schließlich den neuen Raumvorstellungen und damit dem neuen Raumbegriff von Löw (2001) geschuldet. Alle fünf Aneignungsdimensionen basieren dabei in informellen Situationen auf der eigentätigen Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Umwelt.

Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Von Leontjews (1973) grundlegender Gegenstandsbedeutung ausgehend, kann Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten als erste Aneignungsdimension betrachtet werden. Sie ist auf den Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien zurückzuführen, die Bestandteile der gegenständlichen und symbolischen Kultur sind und von Heranwachsenden über Tätigkeiten erschlossen werden müssen. Bezogen auf die Studie zum Schulhof, muss die Frage formuliert werden: Ist es auf Schulhöfen möglich, dass sich Heranwachsende die gegenständliche und die symbolische Kultur, die sich im historisch-gesellschaftlichen Prozess in Räumen manifestiert hat, erschließen und aneignen können? Die Indikatoren für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten werden in der wiederholten Erprobung erweiterter Fähigkeiten in neuen Situationen gesehen. Mit dieser Bestimmung bezieht sich Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten nur auf relativ folgenreiche Angebotssituationen. Es geht um konkrete Aneignungssituationen, in denen es tatsächlich gelingt, zuvor erworbene Fähigkeiten zu erweitern.

Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums

Mit Bezug auf die sozialökologischen Raummodelle, die für die Entwicklung der Heranwachsenden zentral sind (vgl. Kap. 4.1.3), definieren wir die sukzessive Erweiterung des Handlungsraums als eine dominante Tätigkeit von Heranwachsenden. Da eine Erweiterung des Handlungsraums für heutige Heranwachsende zunehmend erschwert ist und z. B. der Schulhof i. d. R. nicht verlassen werden darf, stellt sich in Bezug auf die Aneignung von Schulhöfen folgende Frage: Wie werden Situationen geschaffen, die eine Erweiterung des Handlungsraums möglich machen, indem bisher unbekannte und unbenutzte Orte und Räume im vorhandenen Handlungsraum Schulhof angeeignet werden (vgl. Deinet 1999, S. 88-89).

Als ein Indikator für die Erweiterung des Handlungsraums wird die mehrmalige und eigenständige Nutzung neuer Räume betrachtet. Mit neuen Räumen ist nicht nur der materielle Raum gemeint, z. B. neue räumliche Ausschnitte auf dem Schulhof, sondern auch der symbolische Raum. Insgesamt geht es um die Schaffung von Möglichkeitsräumen, so dass eine Erweiterung des Handlungsraumes auch in der Aneignung neuer Möglichkeiten in vorhandenen Räumen zu sehen ist.

Aneignung als Veränderung von Situationen

Die eigentätige Veränderung von vorgefundenen Situationen stellt eine weitere wichtige dominante Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen dar. In dieser Dimension der Aneignung geht es um die Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen, womit z. B. die Veränderung des Themas, des Umfeldes und des Handlungskontextes gemeint ist. Dies ist insofern bedeutend, als für Heranwachsende zugängliche und „von ihnen selbst gestaltbare Räume Quellen der Selbstwertschöpfung und Orte des Experimentierens mit sich selbst“ sind (Böhnisch 1999, S. 124). Vor dem Hintergrund der skizzierten Einengung von Heranwachsenden innerhalb ihrer Umwelt ist deshalb zu fragen, welche Veränderungsmöglichkeiten in Situationen z. B. auf Schulhöfen vorhanden sind. Ein besonderer Indikator für diese Aneignungstätigkeit ist die Analyse von einzelnen Strukturelementen einer Situation und deren Veränderungsmöglichkeit.

Aneignung als Verknüpfung von Räumen

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Mediengesellschaft mit veränderten Kommunikationsformen bzw. in einer verinselten Lebenswelt auf, wodurch sie nicht nur unterschiedliche Raumvorstellungen entwickeln, sondern gleichzeitig auch die Fähigkeit erlernen, sich sozusagen in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten. Sie stellen Verbindungen her zwischen unterschiedlichen Räumen, etwa dem konkreten geographischen, an dem sie sich gerade befinden (dem durch Aneignung eine Sinnbedeutung gegeben wurde, sodass ein sozialer Raum entsteht) und den entfernteren Orten und sozialen Räumen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über Handy oder PC) sowie virtuellen Räumen im Internet (Chatrooms), die z. T. auch als soziale Räume verstanden werden.

Indikatoren für die Aneignung unterschiedlicher Räume sind in der Verknüpfung von einzelnen Inseln wie auch von virtuellen Räumen zu sehen (vgl. Löw 2001, S. 131). Für die vorliegende Arbeit spielt die Aneignung als Verknüpfung von Räumen allerdings eine untergeordnete Rolle, da der Schulhof i. d. R. während der Schulzeit nicht verlassen werden darf und die Verknüpfung von verschiedenen Nutzungsbereichen bzw. Rauminselfen innerhalb der Schulhöfe durch einzelne Schüler nicht erfasst wird.

Aneignung als Spacing

In einer (Re-)Analyse einer Untersuchung von Willis (1982) zum Verhalten von Jugendlichen in der Schule, arbeitet Löw (2001 S. 231-246) die Bedeutung von „gegenkulturellen Räumen“ als notwendiges Erfordernis zur Erhaltung der Handlungsfähigkeit von Heranwachsenden heraus. In diesem Zusammenhang spricht Giddens (1988, S. 189) von der Schule als einem „Machtbehälter“, welcher durch eine Trennung interner Interaktionen von sonstigen alltäglichen Interaktionen eine Abgeschlossenheit nach außen ermöglicht und dadurch eine räumliche und zeitliche Kontrolle gewährleistet. Im Schulraum kann sich dies u. a. in der Absonderung in Klassen und auf dem Schulhof z. B. durch die Aufsicht akzentuieren (vgl. Löw 2001, S. 233).

Eine wesentliche Dimension von Aneignung kann demzufolge in der körperlichen Inszenierung und der Verortung in Nischen, Ecken und Bühnen ausgemacht werden. Diese Selbstinszenierungen bilden die fünfte Aneignungsdimension von Heranwachsenden und werden als Spacing bezeichnet. Spacing, also das eigentätige Schaffen von Räumen, ist nicht nur eine erweiterte Form der Aneignung, sondern ermöglicht es ebenso, „neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken“ (Löw 2001, S. 245). In dieselbe Richtung gehen auch die Überlegungen von Albert Scherr, der vor allem die Bedeutung von „Rückzugsräumen“ hervorhebt und gleichzeitig den bedeutendsten Indikator für derartige Aneignungstätigkeiten liefert: „Fragt man nach den Bildungspotenzialen aktiver Raumgestaltung und -aneignung, dann ist erstens an die unterschiedlichen Arrangements von Rückzugsräumen zu denken, d. h. solcher Orte und Arrangements, die durch maximale Distanz zu den Routinen und Zwängen des Alltagslebens gekennzeichnet sind“ (Scherr (2002, S. 6).

6 Anwendung: aktuelle jugendliche Aneignungsräume zwischen McDonalds und der Shopping Mall⁸

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungsprojekten⁹ der Kinder- und Jugendarbeit wurden in den letzten Jahren in einigen Kommunen in NRW Methoden zur Lebensweltanalyse von Jugendlichen durchgeführt, die nicht nur das Ziel haben, die Freizeitinteressen der Jugendlichen zu ermitteln, sondern insbesondere auch mehr über ihre „Räume“ und deren Aneignungsqualitäten aus Sicht der Kinder und Jugendliche zu erfahren. In den Fokus geraten dabei – neben den dominanten virtuellen Räumen – auch Veränderungen im Bereich der öffentlichen Räume.

Sehr stark zusammengefasst könnte man eine Tendenz formulieren: An die Stelle der Parkbank, der Grünanlage etc. als Treffpunkt der früheren Jahre haben sich heute verhäuslichte öffentliche Räume geschoben, wie z.B. McDonald's-Restaurants, die überall präsenten Shoppingsmalls: also im Wesentlichen auch Räume, die in der Bewertung von Erwachsenen eher als problematisch und negativ dastehen, aus Sicht der Jugendlichen aber anscheinend besondere Raumqualitäten besitzen.

Interessant ist auch, dass der Ort der Schule immer wieder auftaucht und an Bedeutung gewonnen hat, wahrscheinlich auch aufgrund der veränderten „Verortung“ von Schule im Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule, die zunehmend für mehr Kinder und Jugendliche zum zentralen Lebensort wird, an dem sie viele Stunden ihres Tages verbringen. Auf der „Rückseite“ ihrer gesellschaftlichen Bildungsfunktion ist Schule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ein Ort mit vielen Räumen geworden, die sie in sehr unterschiedlicher Weise nutzen.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit „neuen“ Räumen von Jugendlichen aus einem aneignungsorientierten Blickwinkel einer sozialräumlich orientierten Jugendarbeit. Diese versucht aus den sich verändernden Lebenslagen von Jugendlichen, den konkreten Räumen, in denen sie sich bewegen, ihren Einschränkungen und Möglichkeiten, Handlungsformen etc. Herausforderungen zu formulieren, aus denen dann auch konzeptionelle Entwicklungen resultieren, bis hin zur Planung von Angeboten. So weit geht dieser Beitrag allerdings nicht, sondern konzentriert sich auf eine aneignungstheoretisch fundierte Interpretation der „neuen“ Räume.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Ergebnissen von Jugendbefragungen und kleineren Studien in Bezug auf die Attraktivität und Nutzung öffentlicher Räume,

8. Gekürzte Fassung eines Beitrag für das Buch: Deinet,Ulrich/Reutlinger,Christian (Hrsg.) (2014) Tätigkeit – Aneignung – Bildung, Wiesbaden

9. Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung (FSPE) <http://www.fh-duesseldorf.de/fspe>

wobei Shopping Malls, Einkaufsmöglichkeiten aller Art, aber auch Fastfoodketten, wie McDonald's sehr stark im Vordergrund des Interesses der Jugendlichen stehen. Auch wenn für diese Befunde keine wirklich breite empirische Grundlage vorhanden ist, zeigen die einzelnen Studien doch ähnliche Ausrichtungen, auch in Bezug auf die von den Jugendlichen intendierte sozialräumliche Nutzung der Schule als Lebensort. Die ambivalente Bedeutung von Shopping Malls steht im Mittelpunkt des zweiten Teils, der einige der wenigen Arbeiten zum Verhalten von Jugendlichen in diesen Räumen referiert und damit auch die Grundlage für den vierten Teil bildet, in dem es um die Bedeutungen der o.g. Räume aus Sicht der Jugendlichen geht, die mit Hilfe der Operationalisierungen des Aneignungskonzepts interpretiert werden.

So besteht die wichtigste These des Beitrags darin, dass Jugendliche besonders in Shopping Malls, Bahnhöfen, Einkaufspassagen und Fastfoodketten wie McDonald's Möglichkeiten finden, Räume zu gestalten (Spacing), Situationen für sich umzudeuten und zu verändern und damit Raumaneignung möglich gemacht wird.

Dies kann sich anscheinend unter dem Schutz (aber auch der Kontrolle) eines weitgehend kommerzialisierten öffentlichen Raumes vollziehen, der an solchen Orten aber für die Jugendlichen auch die Möglichkeit bietet – in der Konsumentenrolle – von den Erwachsenen akzeptiert und vor allen Dingen auch ein Stück weit „in Ruhe“ gelassen zu werden. Dass die Soziale Arbeit nach wie vor große Probleme hat, solche Räume der Jugendlichen zu akzeptieren und überhaupt in den Blick zu nehmen, scheint möglicherweise aus Sicht der Jugendlichen – unbewusst – eine Raumqualität zu sein.

Ergebnisse lokaler Jugendstudien

Die Studien¹⁰ haben meist konkrete kommunale Entwicklungen zum Anlass, wie etwa z. B. die öffentliche Diskussion bzw. politische Kontroverse um die Frage, ob eine marode große Jugendeinrichtung für viel Geld renoviert oder an anderer Stelle neu errichtet werden soll. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollten fachliche Grundlagen für die Entscheidung des Jugendhilfeausschusses entwickelt werden. Dazu gehörte auch eine breite Befragung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der Erhebung ihrer aktuellen Bedürfnislagen und der Nutzung sehr unterschiedlicher Angebote und Orte in der Stadt. Mit Hilfe der „Nadelmethode“ wurden die Jugendlichen nach informellen Treffs befragt sowie deren Nutzung durch Cliques etc. Bei Befragungen durch die Nadelmethode werden von Kindern und Jugendlichen verschiedenfarbige Nadeln auf Stadtkarten gesteckt, um bestimmte Orte, wie informelle Treffpunkte, beliebte Freizeitorte,

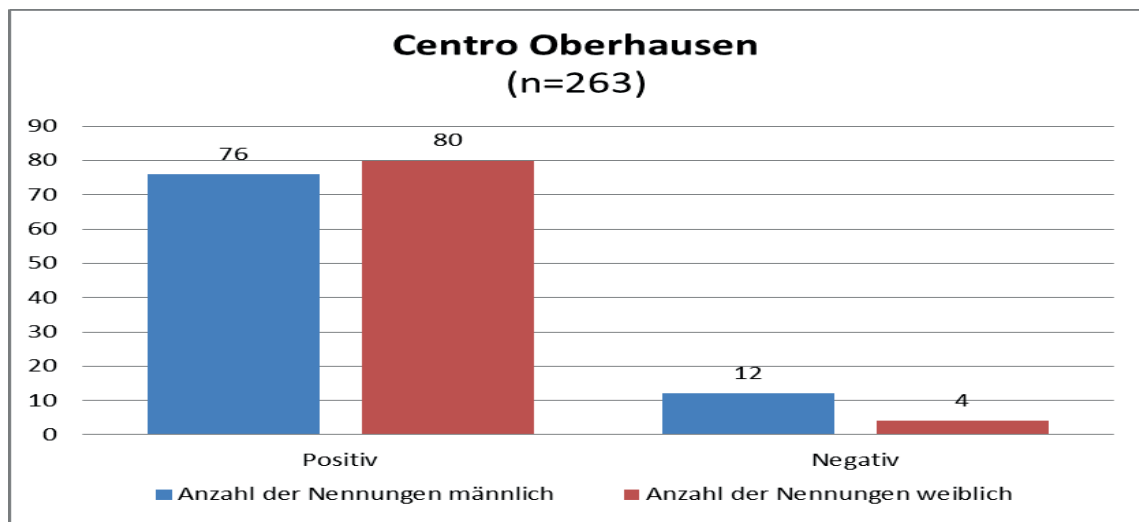
10. Vgl.: <http://www.fh-duesseldorf.de/fspe>

Konflikt Räume etc. in ihren Sozialräumen zu bezeichnen (vgl. Deinet 2009, S. 72-75).

Durch den Einsatz solcher aktivierender Methoden können nicht nur Orte abgefragt werden. Die besondere Qualität in der Durchführung eines Methodensets mit ganzen Schulklassen (Deinet/Spaan 2013) liegt vor allem in der selbsttätigen Handlungsweise der Teilnehmer und der Kommunikation zwischen Jugendlichen und Forschern.

Shopping Mall als herausragender Ort für Jugendliche

In einem Projekt in der Stadt Oberhausen ging es auch um die von den Jugendlichen präferierten Orte. Nicht wirklich verwunderlich, aber im Ergebnis doch sehr deutlich ist die starke Orientierung der Oberhausener Jugendlichen an der großen Shopping Mall „Centro“.



Kommentare positiv	Anzahl der Nennungen	Kommentare negativ	Anzahl der Nennungen
"Shoppen"	30	"Zu viele Leute"	5
"Freunde treffen"	8	"Zu voll"	2
"Kino"	3	"Mainstream"	1
"Viele Jugendliche"	2	"Ich hasse shoppen"	1
"Spaß haben"	2		
"Weil es da schön ist"	2		
"Essen gehen"	1		

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

Das „Centro“ ist mit insgesamt 172 Nennungen der meist markierte Ort in der Befragung durch die Nadelmethode im Rahmen der Schülerbefragung in Oberhausen. 156 bewerten diesen positiv, wobei die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ausgeglichen ist. Die Jugendlichen geben an, das „Centro“ vor allem

deshalb zu mögen, da sie dort „Shoppern“ können (30) und ihre „Freunde treffen“ (8). Drei Personen geben an, dort ins Kino zu gehen. Die 16 Befragten, die das „Centro“ negativ markierten sind der Meinung, dass es dort „zu viele Leute“ gäbe (5) und es „zu voll“ sei (2). Zwölf dieser negativen Bewertungen wurden von Jungen gegeben.

In den Gesprächen mit den Jugendlichen beschreiben diese das „Centro“ als zentralen Treffpunkt für Jugendliche in Oberhausen und der gesamten Region.. Besonders wertgeschätzt werden das Fastfoodrestaurant „McDonald's“ oder auch die „Coca Cola-Oase“, in der sich ohne großen Verzehrzwang aufhalten kann, sich für Verabredungen trifft, zusieht und gesehen wird - in einer Atmosphäre die die Jugendlichen schätzen: Sie werden dort in Ruhe gelassen, die sozialen Strukturen (Hausordnung des Centro) sind klar und geben auch Sicherheit!

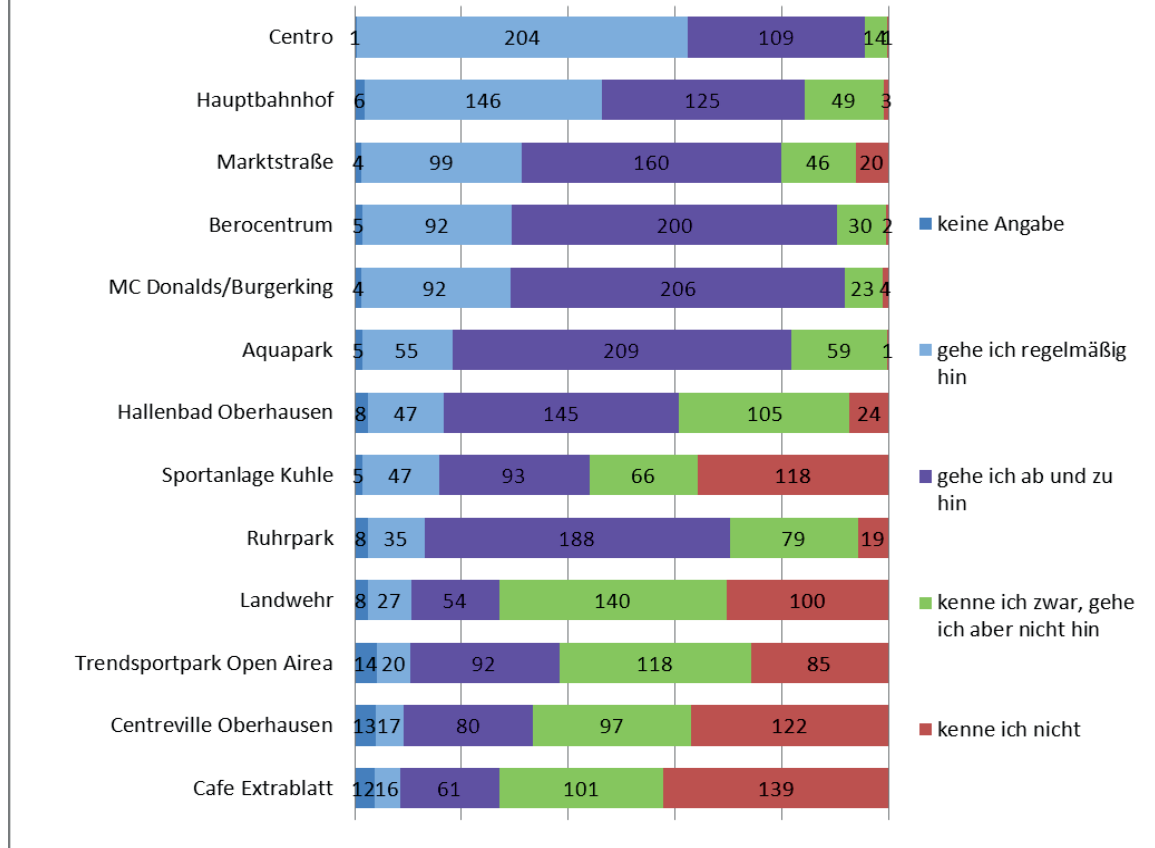
Interessant ist auch, dass sich die hohe Wertschätzung für diesen Ort in allen Schulformen gleich stark zeigt, d. h. sowohl Gymnasiasten, als auch Förderschüler schätzen die Shopping Mall als öffentlichen Raum. Konsum – in Form des Verzehr von Fastfood oder auch das Shoppen in der Mall selbst - ist das Medium, aber nicht das Hauptthema der Jugendlichen. Sie gehen zu z. B. „McDonald's“, um etwas zu essen, vor allen Dingen aber, um sich zu treffen. Sie schätzen den Ort des Fastfoodrestaurants nicht nur als Treffpunkt, um von dort aus andere Orte aufzusuchen, sondern auch die hohe Aufenthaltsqualität. Dies wird natürlich kommerziell unterstützt, in dem einige Ketten inzwischen – wie in den USA – Softdrinks zum Nachfüllen (Flatrate) anbieten und so für eine Jugendgruppe die einfache Möglichkeit besteht, immer wieder Getränke auffüllen zu können.

Hohe Bedeutung öffentlicher, kommerzieller Orte

Ein in Oberhausen und anderen Kommunen eingesetzter Fragebogen bezieht sich in erster Linie auf das allgemeine Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen, d. h. auf die Nutzung/ Bewertung von Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche im jeweiligen Sozialraum (Jugendarbeit, Vereine, Kulturstätten), die Nutzung/ Bewertung von Orten im öffentlichen Raum (informelle Treffpunkte) und die Bewertung des Wohnumfeldes. Die folgende Grafik zeigt die besondere Bedeutung der öffentlichen kommerziellen Räume weit vor den pädagogischen Institutionen.

11. "Kreuze an, welche der folgenden Orte und Treffpunkte für Jugendliche Du kennst oder besuchst?"

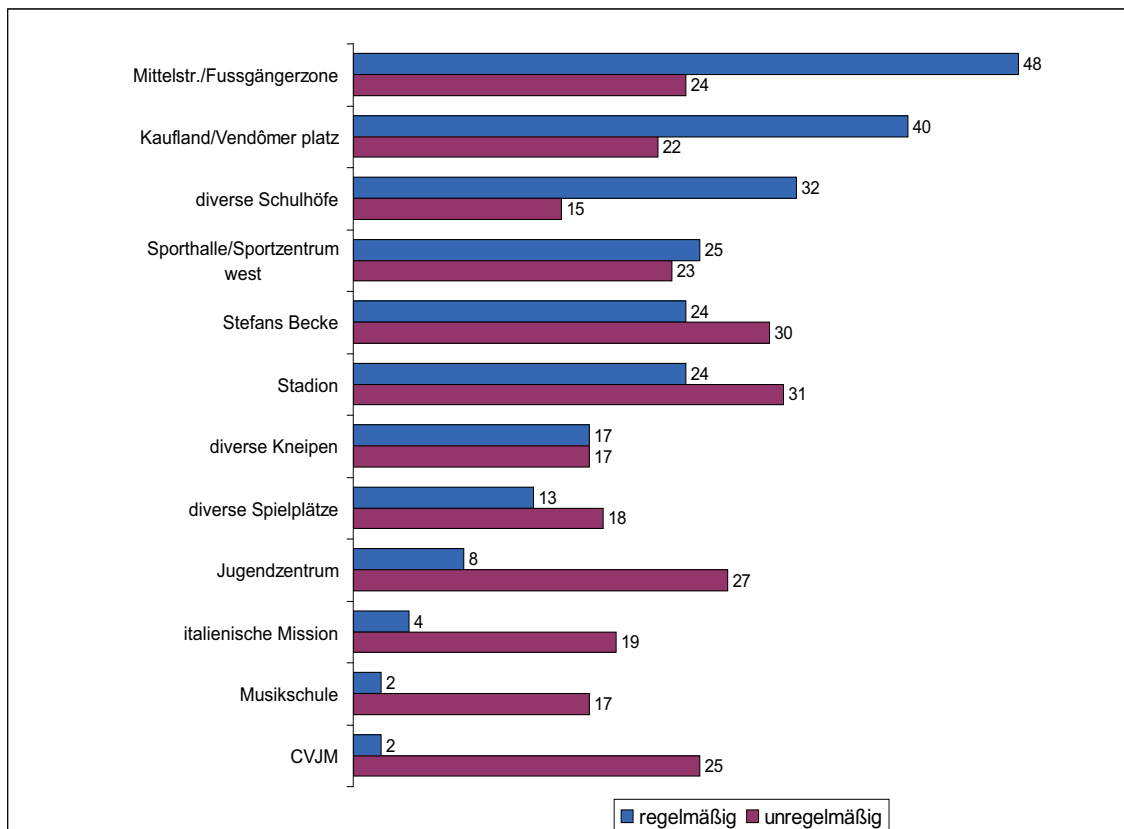
(n=329, Anzahl der Nennungen)



(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

Auch im ländlichen Raum bzw. kleineren Städten haben Jugendliche ähnliche Präferenzen. Die folgende Grafik zeigt die Antworten von Jugendlichen aus Gelvesberg (einer Mittelstadt am Rande des Ruhrgebiets) auf die Frage nach den besuchten informellen Treffpunkten: Auch hier ist die Mittelstraße mit der Fußgängerzone sowie die kleine Shopping Mall („Kaufland -Vendomer Platz“) der beliebteste Ort. Interessant ist, dass diverse Schulhöfe hier schon an dritter Stelle genannt werden.

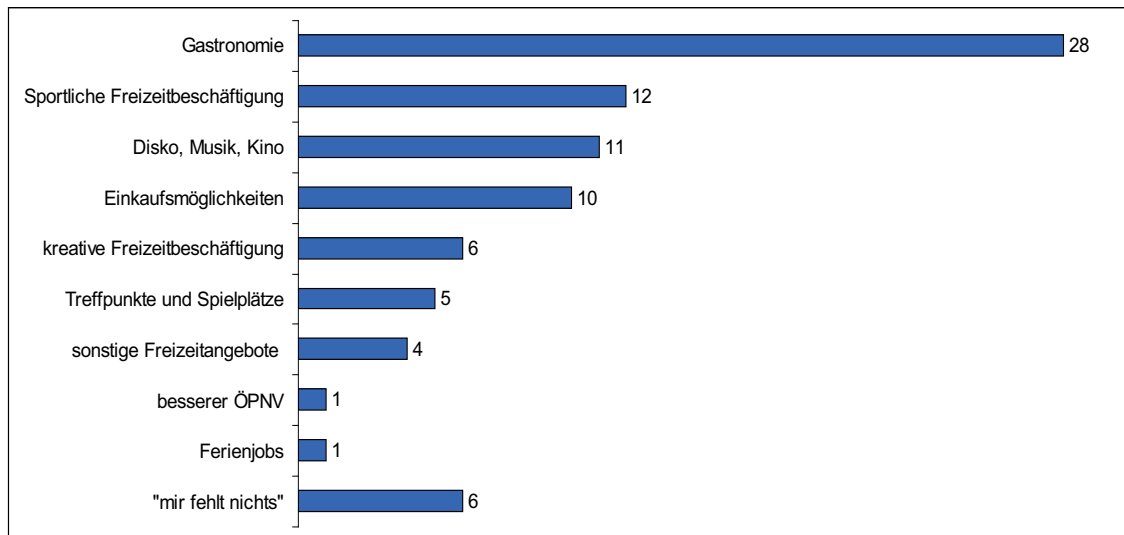
„Welche der folgenden Plätze in Gevelsberg besuchst Du?“



(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2010 - unveröffentlichtes Dokument)

Wie stark die Bedeutung kommerzieller öffentlicher Räume für Jugendliche ist, wurde in Gevelsberg auch bei der Frage nach fehlenden Angeboten deutlich: Quer durch alle Schulformen wurde hier das Fehlen einer „McDonald’s“-Filiale für Gevelsberg bemängelt und der Bürgermeister wurde von den Jugendlichen ausdrücklich gebeten, in Verhandlungen mit der Fastfoodkette zu treten!

„Gastronomie“: McDonalds als fehlendes Angebot für Jugendliche in der Mittelstadt



(Quelle: Ergebnisse Nadelmethode: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2010 - unveröffentlichtes Dokument)

Die Shopping Mall als ambivalenter Ort

Ute Neumann beschreibt in ihrer Masterarbeit und weiteren Veröffentlichungen das Phänomen des Verhaltens von Jugendlichen in Shopping Malls (Neumann 2008) und legt damit eine der wenigen zur Verfügung stehenden Arbeiten vor, in der die Funktionen von Shopping Malls für Jugendliche diskutiert werden. Wie schon in ihrem Aufsatz (gemeinsam mit Norbert Gestring 2008) fasst sie die wichtigsten, insbesondere auch englischsprachigen Studien zu Jugendlichen in Shopping Malls zusammen.¹¹

Mit den Begriffen „Pull- und Pushfaktoren“ fasst Neumann die Raumqualitäten von Shopping Malls aus der Sicht von Jugendlichen sowohl unter dem Aspekt der Anpassung und Integration in die Strukturen dieser halböffentlichen Räume als auch unter dem Aspekt der Chancen und Qualitäten aus Sicht der Jugendlichen. Die Paradoxie der Shopping Malls, die gleichzeitig hochgradig kontrollierte Räume darstellen und andererseits anscheinend Jugendlichen gewisse Freiheiten bieten, formuliert Neumann sehr treffend und geht davon aus, „...dass viele

11. Sie bezieht sich dabei auf eine weitere Veröffentlichung von Aldo Legnaro und Almut Bierenheide (2005): Stätten der späten Moderne: Reiseführer durch Bahnhöfe, Shoppingmalls, Disneyland Paris, Wiesbaden: VS-Verlag

‚klassische‘ öffentliche Räume diese Freiheit und Selbstbestimmung nicht (mehr) bieten können. Jugendliche fühlen sich durch die beschriebenen Mechanismen, zu denen unter anderem verstärkte Kontrollen zählen, verdrängt, ihre Anwesenheit ist offenbar von Erwachsenen nicht erwünscht. Daher erscheint es paradox, dass gerade Shopping Malls, die als hochgradig kontrollierte Orte gelten und rein rechtlich gesehen nicht öffentlich sind, sondern privatem Recht unterliegen, eine derart große Anziehungskraft auf Jugendlichen ausüben. Den Aufenthalt Jugendlicher in Shopping Malls, resultierend aus den vorangegangenen Push -Faktoren, als reine „räumliche Notlösung“ zu betrachten wäre also sicherlich falsch“ (Neumann 2008, S. 46).

Das Shoppen der Jugendlichen selbst hat wenig mit gezieltem Einkaufen zu tun, sondern stellt eher ein Eintauchen in eine Welt dar, die die Jugendlichen in einer Art und Weise als Konsumenten und damit als Hauptfiguren anspricht, die frühere Generationen so nicht kannten. Ganze Bereiche, eine große Zahl der Geschäfte in jeder Shopping Mall sind auf Jugendliche ausgerichtet, dort wird ihre Musik gespielt und die Malls verbinden Kleidung, Mode, Körper, Ausdruck in einer medial hoch aufgerüsteten Melange (s.u.).

Neumann analysiert Shopping Malls auch als Konsumräume und bezieht sich dabei auch auf die Jugendforschung Friedhelm Ferchhoffs, der sich seit vielen Jahren intensiv mit den Kulturen der Gleichaltrigengruppen beschäftigt und auch interessante Aussagen zum Konsum macht: „Das schnelle, grenzenlose, aber auch das gezielte Konsumieren des richtigen In-Produkts zur richtigen In-Zeit ist nicht nur in die Alltagskultur von Jugendlichen eingewandert, sondern gehört zum Ritual der Gruppen- bzw. Cliquenzugehörigkeit des In- bzw. Hip-seins, das insbesondere in den Gleichaltrigenszenen, definitionsmächtig festgezurt und auch ständig informell kontrolliert wird“[Hervorhebungen im Original] (Ferchhoff 2007, S. 328)“ (zit. in Neumann 2008, S. 51).

Auf dieser Grundlage sieht Neumann die besondere Bedeutung der Shopping Malls als Konsumraum, in dem die Gleichzeitigkeit von physischer Präsenz und der ständigen Kommunikation im virtuellen Raum allgegenwärtig ist. Ständig werden Nachrichten hin und her geschickt, Hinweise auf Angebote, Fotos werden gepostet, Einkäufe bewertet etc.

Insgesamt kommt Neumann zu einer ambivalenten Gesamtschätzung der Funktion von Malls für Jugendliche: Zum einen geben die Malls als Ort auch Sicherheit; Jugendliche nutzen anscheinend die festen Strukturen, Verbote und Vorschriften der Malls auch für ihre eigene Sicherheit und als Schutz vor Konflikten mit Altersgenossen (vgl. Neumann 2008, S. 65). Neumann weist aber in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass die vorhandene Literatur sich weitgehend auf amerikanische Shopping Malls bezieht und dass die Vergleiche mit Europa und Deutschland im Detail nur schwer möglich sind.

In ihrer Einschätzung stellt Neumann Shopping Malls als einen privatisierten verhäuslichten Raum dar, der auch juristisch nicht klar definiert werden kann: „Bei einer Shopping Mall handelt es sich de jure nicht um einen öffentlichen Raum. Vielmehr befindet sie sich im Besitz eines privaten Eigentümers, unterliegt also privatem Hausrecht, wodurch auch die Zugangs- und Nutzungsrechte des Raumes im Ermessen des Eigentümers liegen“ (Neumann 2008, S.69).

Die Frage, ob und wie Shopping Malls als öffentliche Räume zu verstehen sind, ist schwer zu beantworten. Hilfreich ist eine Definition von Oliver Frey, der drei Typen von öffentlichen Räumen unterscheidet:

- „öffentliche Freiräume“ (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum...)
- „öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume“ (Kaufhäuser, Shoppingmalls, Bahnhöfe...)
- „institutionalisierte öffentliche Räume“ (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Schulräume, Kirchenräume...) (Frey 2004, S. 223).

Insbesondere die beiden letzten Typ weisen auf eine Qualität öffentlicher Räume hin, die durch eine bestimmte Nutzungsform entsteht, d. h. Räume erhalten ihre spezifische Qualität durch die Art der Nutzung sowie durch Aneignung, Umdeutung und Definition. Dies bedeutet, dass auch institutionalisierte öffentliche Räume (z. B. Schulen) aus Sicht der Kinder und Jugendliche eine spezifische Aneignungsqualität besitzen (können).

In diesem Sinne argumentiert auch Neumann: „In ihrer Funktion als Rückzugsort kann eine Shopping Mall als eine Erweiterung der Optionen für Jugendliche gesehen werden: sie bietet Raum für die Freizeitgestaltung, ist Treffpunkt und „Third Place“ (vgl. Anthony 1985). Dies alles kann unabhängig von Wetter und Jahreszeit in einem sicheren und geschützten Raum geschehen. Auf diese Art und Weise kann die Mall jugendliche Öffentlichkeit, bis zu einem gewissen Grad, sogar fördern“ (Neumann 2008, S. 71).

Auf der Grundlage der 1994 von Marc Augé vorgelegten Differenzierung zwischen „Orten“ (die Identität, Geschichte und Einmaligkeit besitzen) und „Nicht-Orten“ (die austauschbar, multifunktional, nicht wiedererkennbar sind) (vgl. Augé 1994) diskutiert Neumann am Ende ihrer Arbeit die Exklusions- bzw. Inklusionsfunktion von Shopping Malls: „Exklusion wird gewissermaßen in Inklusion umgewandelt. Dies geschieht vor allem dann, wenn sich eine Shopping Mall zu einer Art Stadtteilzentrum, einem Zentrum des gesellschaftlichen Lebens, also in Richtung einer „Community“ entwickelt hat. Augés (1994) Einordnung der Mall als „Nicht Ort“ würde in dem Falle nicht mehr zutreffen, denn „mit den sozialen (Community-) Funktionen würde sich so im Laufe der Zeit auch eine „Identität“ und Geschichte der Räume herausbilden (Wehrheim 2002, S. 133)“ (Neumann 2008, S. 78).

Sie sieht die Mall aber nicht unbedingt als Rückzugsort für Jugendliche und teilt auch nicht die Einschätzung der weitgehenden Verdrängung Jugendlicher aus anderen öffentlichen Räumen: „Jugendliche allein als Opfer der Entwicklungen im urbanen Raum zu sehen (reduzierte Mobilität, eingeschränkte Möglichkeiten der Raumnutzung, zunehmende Kontrolle und Überwachung und Unsicherheit im öffentlichen Raum), Aspekte wie sie in Kapitel 2 dargestellt wurden, wäre sicherlich falsch. Sie scheinen durchaus in der Lage zu sein, ihren Platz in der Stadt zu finden und sich eigenständig neue „Nischen“ zu schaffen (vgl. Nairn et al. 2003)“ (Neumann 2008, S.78).

Die ambivalente Einschätzung der Funktion von Shopping Malls für Jugendliche bezieht sich auf das Ineinandergreifen von Exklusions- und Inklusionsaspekten: „Die Exklusionspraktiken, die in der Mall herrschen, sind ein Faktum, aber für viele Jugendliche, insbesondere für diejenigen, die sich hier täglich aufhalten, bietet der Raum trotz dessen auch Inklusion. Ein Blick, insbesondere in US-amerikanische Malls zeigt, dass sich diese zu einem Treffpunkt Jugendlicher entwickelt haben, in dem sie soziale Netzwerke bilden. Diese Netzwerke können von erheblicher Bedeutung sein, können das bieten, wozu vielleicht Schule und Elternhaus nicht in der Lage sind. Außerdem bietet sie vielen Jugendlichen einen Arbeitsplatz“ (Neumann 2008, S. 78).

Interpretation der Räume der Jugendlichen durch das Aneignungskonzept

Mit den - gemeinsam mit Ahmet Derecik (s.o.) auf der Grundlage der Erkenntnisse der modernen Raumsoziologie - formulierten Operationalisierungen des Aneignungskonzeptes sollen die skizzierten Befunde, Beobachtungen und Einschätzung zu den „neuen Räume“ von Jugendlichen interpretiert werden.

Aneignung als „Spacing“

Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Martina Löw (2001, S. 231-246) und Albert Scherr zur Bedeutung von „gegenkulturellen Räumen“ erscheinen diese als notwendige Räume zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit gegenüber der Welt der Heranwachsenden. Solche Räume entstehen dann, wenn Jugendliche eine Möglichkeit finden, ihre Kulturen zu leben oder teilweise zur Geltung zu bringen. Solche Prozesse können als Aneignungsprozesse interpretiert werden.

Die Ebenen der Thematisierung bzw. auch der Entwicklung jugendkultureller Aneignungsmuster können sehr verschieden und auch für andere Menschen unsichtbar sein. Eine wesentliche Dimension von Aneignung kann auch in der (sichtbaren) körperlichen Inszenierung (z.B. Skaten usw.) oder der Verortung in „Nischen, Ecken und Bühnen“ ausgemacht werden, aber auch in einer virtuellen Inszenierung in Medienwelten.

Diese Selbstinszenierungen bilden eine Aneignungsdimension von Heranwachsenden und werden als in Anlehnung an Martina Löw als „Spacing“ bezeichnet. Spacing, also das eigentätige Schaffen von Räumen, ist nicht nur eine erweiterte Form der Aneignung, sondern ermöglicht es ebenso, „neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken“ (Löw 2001, S. 245). In dieselbe Richtung gehen auch die Überlegungen von Scherr (2004, S. 169), der vor allem die Bedeutung von „Rückzugsräumen“ hervorhebt und gleichzeitig den bedeutendsten Indikator für derartige Aneignungstätigkeiten liefert: „Fragt man nach den Bildungspotenzialen aktiver Raumgestaltung und -aneignung, dann ist erstens an die unterschiedlichen Arrangements von Rückzugsräumen zu denken, d. h. solcher Orte und Arrangements, die durch maximale Distanz zu den Routinen und Zwängen des Alltagslebens gekennzeichnet sind“ (Scherr 2004, S. 164).

Die Beschreibung von Shopping Malls als Rückzugsräumen kann aneignungstheoretisch so interpretiert werden, dass Jugendliche in der Mall eigene Räume schaffen, dafür die Strukturen nutzen (viele Platz, Bewegungsfreiheit, klare Strukturen, Sicherheit) aber auch die Normen weitgehend übernehmen bzw. sich anpassen müssen, besonders in Hinblick auf Konsum als Leitthema. Mit Bezug auf die Soziale Arbeit könnte es aus Sicht der Jugendlichen im Sinne des Spacings durchaus interessant sein, dass Erwachsene die Malls teilweise eher negativ bewerten und dadurch ein „Freiraum“ entsteht, auch weil sie dort von den Pädagogen weitgehend in Ruhe gelassen werden, denn es gibt nur wenige pädagogische Projekte in Shopping Malls. Hinter der vermeintlichen Rolle des Konsumenten verbirgt sich mancher Freiraum, der von den Jugendlichen entsprechend genutzt wird. Verbunden mit der Konsumentenrolle ist auch eine Form der Anerkennung, eine Rolle, deren Übernahme für Jugendliche z.B. im Gegensatz zur Schule attraktiv ist.

Eine wesentliche Aufenthaltsqualität aus Sicht der Jugendlichen ist das Chillen. Die mit dem Begriff „Chillen“ verbundenen sehr unterschiedlichen Bedeutungen werden in den beiden folgenden Aussagen deutlich: „Chillen ist ... wenn wir uns für eine bestimmte Aktion verabreden, z.B. shoppen, schwimmen gehen, etc.... wenn wir einfach irgendwo zusammen rumhängen und nichts spezielles zu tun haben“ (Quelle: Deinet Projektbericht 2010) Die Frage, was Jugendliche unter Chillen verstehen, ist wirklich sehr interessant, weil damit ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten oder auch den Rückzug in eine Passivität gemeint sein kann. Die Frage des „Chillens“ hat immer auch mit der Qualität von Räumen und den Aneignungsmöglichkeiten zu tun. „Chillen“ kann aneignungstheoretisch auch so interpretiert werden, dass Orte, an denen man chillen kann, potenziell auch Aneignungsorte sind, weil sie jugendliches Verhalten zulassen oder zumindest tolerieren, so wie in den Malls. Wenn Jugendliche von „Chillorten“ sprechen, bedeutet dies auch eine Art von Markierung und damit Aneignung von Orten, die durch die jeweiligen Handlungen und Tätigkeiten zu Räumen werden (vgl. Löw 2001).

Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums

Die Eroberung der Shopping Malls und der Fastfoodketten, allen voran „McDonald's“ durch die Jugendlichen lässt sich aneignungstheoretisch als Erweiterung ihres Handlungsraumes begreifen. Hier bilden Jugendliche eine bedeutende Gruppe und werden auch entsprechend anerkannt. Das Personal ist ebenfalls meist jünger, das Ambiente, die Musik sind sehr jugendspezifisch. Ganze Bereiche in Shopping Malls sind jugendorientiert und von Jugendlichen dominiert.

Im klassischen öffentlichen Raum, d. h. in den Freiflächen, Straßen, Plätzen, Grünflächen unserer Städte konkurrieren Jugendliche immer mehr auch mit anderen Gruppen, insbesondere auch mit den Senioren, die den öffentlichen Raum wesentlich nutzen. Hier gibt es zahlreiche Nutzungskonflikte auf Spielplätzen, in Parkanlagen etc., bei denen die Jugendlichen schon durch ihre Gesellungsform z.B. ihr Auftreten in einer Clique Schwierigkeiten bekommen.

Jugendliche weichen deshalb in die Räume aus, die unsere Gesellschaft zur Verfügung stellt, d. h. die großen kommerziellen Bereiche, die in den letzten Jahrzehnten geschaffen wurden und alle Bevölkerungsgruppen ansprechen. So sind sie auch in den Fastfoodketten und Shopping Malls nicht unter sich, aber eine so jugendzentrierte Gesellschaft wie unsere, präsentiert sich gerade in diesen kommerziellen Bereichen eben auch besonders jugendzentriert, was Musik, Ausstattung, Mode etc. angeht. Insofern können Jugendliche hier nicht wirklich stören, sie nehmen sozusagen die Ansprache ernst, aber nutzen die entsprechenden Orte auch für sich um. Unter der Hand wird „McDonald's“ das meistfrequentierte Jugendhaus in Deutschland und die Shopping Malls sind so interessant, dass selbst Jugendliche aus abgelegenen ländlichen Regionen am Wochenende hunderte von Kilometern zurücklegen, um diese zu erreichen. Die Übernahme der gesellschaftlich idealisierten Konsumentenrolle ist für die Jugendlichen überhaupt kein Problem, sind sie doch die Gruppe die medial am höchsten aufgerüstet und technisch am versiertesten ist.

Die Erweiterung des Handlungsraumes, die Veränderung von Situationen, aber auch die Verknüpfung von Räumen, insbesondere gegenständlichen und virtuellen, scheinen in der Shopping Mall allseits gegeben zu sein. Shopping Malls stellen diese „relationale Anordnung von Gegenständen und Lebewesen“ dar, die Martina Löw in ihrer Definition so treffend beschreibt (Löw 2010, S. 177).

Aneignung als Veränderung von Situationen

Die eigentätige Veränderung von vorgefundenen Situationen stellt eine weitere wichtige Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen dar. In dieser Dimension der Aneignung geht es um die Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen, womit z. B. die Veränderung des Themas, des Umfeldes und des

Handlungskontextes gemeint ist. Dies ist insofern bedeutend, als für Heranwachsende zugängliche und „von ihnen selbst gestaltbare Räume Quellen der Selbstwertschöpfung und Orte des Experimentierens mit sich selbst“ sind (Böhnisch 1993, S. 124). Vor dem Hintergrund der skizzierten Einengung von Heranwachsenden innerhalb ihrer Umwelt ist deshalb zu fragen, welche Veränderungsmöglichkeiten in Situationen in bestehenden Räumen und Medienwelten vorhanden sind.

Jugendliche sind in der Lage, wichtige gesellschaftliche Orte, wie die Schule, aber auch kommerzielle Bereiche, wie Shopping Malls, Fastfoodketten etc. in ihrer Weise zu (be)leben, d. h. neben deren offizieller Funktion als Bildungsinstitution, Einkaufswelt, Ernährungsangebot dort ihr jugendliches Leben zu entwickeln und sich eigene Räume (Spacing) zu schaffen. Dies gelingt durch Umwidmung, Veränderung von Räumen und Situationen. Die Bedingungen sind günstig z.B. durch den nicht vorhandenen Verzehrzwang und die relative Freizügigkeit in vielen Bereichen.

Aneignung als Verknüpfung von Räumen

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer verinselten Lebenswelt und in einer Mediengesellschaft mit veränderten Kommunikationsformen auf, wodurch sie nicht nur diskontinuierliche Raumvorstellungen entwickeln, sondern gleichzeitig auch die Fähigkeit erlernen, sich in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten. Sie stellen Verbindungen her zwischen verschiedenen Räumen, etwa dem konkret geographischen, an dem sie sich gerade befinden (dem durch Aneignung eine Sinnbedeutung gegeben wurde, sodass ein sozialer Raum entsteht) und den entfernteren Orten und sozialen Räumen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über Handy/Smartphone oder PC) sowie virtuellen Räumen im Internet (Chatrooms), die z. T. auch als soziale Räume verstanden werden. Indikatoren für die Aneignung unterschiedlicher Räume sind demnach in der Verknüpfung von konkreten geographischen Inseln wie auch von virtuellen Räumen zu sehen.

Mit Hilfe der neuen Medien entsteht eine parallele kommunikative Handlungsebene, die zunächst wenig mit den offiziellen Funktionen der jeweiligen Orte zu tun hat. Yrjö Engeström spricht hier auch von einer Überlagerung unterschiedlicher Kommunikationsebenen: Auf der einen Seite die gegenständliche Tätigkeit z.B. des Flanierens, der Einnahme von Speisen usw. auf der anderen Seite eine an diese Tätigkeiten angelagerte aber auch unabhängige virtuelle Kommunikation über Smartphones, SMS, usw. Diese beiden Ebenen vermischen sich in einer Art und Weise, dass nicht mehr klar ist, welche die Hauptebene der Handlung ist. Engeström spricht von „Communities as Mycorrhizae“ (Engeström 2013) und meint die Überlagerung unterschiedlicher Kommunikationsebenen. Unklar bleibt (und weiter untersucht werden müsste), in wieweit diese Kommunikationsebene aufeinander bezogen sind (gleichzeitiges Posten von Fotos, SMS, usw.) und sich

eigentlich weiter um das Thema Konsum drehen oder in wieweit sich tatsächlich auch neue jugendkulturelle Ausdrucksformen entwickeln und im Sinne von Engeström „„Expanded Learning““ (Engeström 2013) möglich wird.

7 Aneignung als subjektive Bildung – die Verbindung des Aneignungskonzepts mit dem Bildungsdiskurs¹²

7.1 Ein aneignungsorientierter Blick auf Schule

Auch die Schule ist ein Sozialraum, wo Aneignungsprozesse möglich sind. Allerdings ist hier die Vermittlung von Wissen über Welt zumindest aus gesellschaftlicher Sicht die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbsttätig von den Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personellen Kompetenzen als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind.

Mack u. a. kommen in ihrer vergleichenden Untersuchung „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“ von Schulen in sechs Regionen zu der Einschätzung: „Schule kann außerschulisch erworbene Kompetenzen nicht mehr ignorieren.“ Aus einer sozialräumlich orientierten Perspektive folgern sie, „dass auch die Aneignungsqualität des schulischen Raums betrachtet werden und danach gefragt werden muss, ob und in welcher Form schulische Räume selbstbestimmtes Aneignungshandeln von Kindern und Jugendlichen zulassen“ (Mack u. a., 2003, S.215). Schule und besonders die Ganztagschule ist also selbst auch Ort der informellen Bildung; „Aneignung“ als subjektive Seite der informellen Bildung findet auch am Ort der Schule statt. Insofern müssen beide Funktionen, die Vermittlungs- und die Aneignungsfunktion zusammen betrachtet werden. Die Wissensvermittlung als gesellschaftliche Funktionszuschreibung von Schule und anderen Institutionen steht der Aneignungsfunktion, die in der Schule einen Teil der subjektiven Lebenswelt und des Sozialraum darstellt, gegenüber. Mack u. a. betonen ebenfalls die soziale Funktion der Schule und konstatieren, „...dass Schule auch über den Unterricht hinaus als Aufenthalts-, Arbeits- und Lebensraum von Schülerinnen und Schülern nachgefragt ist“ (Mack u. a. 2003, S. 224). Auf der Grundlage dieser Einschätzung empfehlen die Autoren eine intensivere Nutzung der Räume.

Die skizzierten Aspekte machen deutlich, dass besonders die Ganztagschule ein sozialer Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihres Tages verbringen. Gerade deshalb spielen die genannten Aspekte für die Gestaltung der Ganztagschule als Lebensort eine große Rolle. Eine solche Gestaltung, besonders auch die Öffnung, funktioniert nur mit Kooperationspartnern. Hierbei möchte ich insbesondere zeigen, dass die Jugendarbeit ein besonders interessanter Partner für informelle Bildungsprozesse, die Gestaltung von Settings usw. auch im öffentlichen Raum ist.

12. Zusammenfassung mehrerer Aufsätze der letzten Jahre

Ganztagschule als Lebensort

In zahlreichen unserer kleinen Studien wird ebenso deutlich, wie sehr Schule zum Lebensort für Kinder und Jugendliche wird. Schulhöfe (s. o. im Schaubild der genutzten öffentlichen Räume in Gevelsberg) gehören zu beliebten Treffpunkten im Nachmittags- und Abendbereich, wobei hier nicht deutlich wird, ob Jugendliche diese auf Grund ihrer Attraktivität aufsuchen oder weil sie aus anderen öffentlichen Räumen verdrängt werden. Insbesondere unter dem Aspekt der Entwicklung von der Halbtags- zur Ganztagschule gerät Schule als Institution bzw. als öffentlicher Raum besonders in den Blick. Es stellt sich vor allem die Frage, welche Aneignungsqualitäten der Ort Schule außerhalb des Unterrichts bietet.

Ahmet Derecik (2011) s. u. hat in einer breit angelegten Studie untersucht, welche Formen informellen Lernens auf Schulhöfen von Ganztagschulen, insbesondere in den Pausen von Kindern genutzt und entwickelt werden. Auch er geht von der Funktion der Schule als wichtigem und großem Sozialraum außerhalb der Familie aus und konzentriert sich in seiner Studie insbesondere auf das informelle Lernen im Kontext von Gleichaltrigengruppen. Auf der Grundlage des theoretischen Konzepts der sozialräumlichen Aneignung untersucht er, wie vor allem in den Pausen eine Vernetzung von Lern- und Peerkultur entsteht und wie diese so entstehenden Räume für informelle Lernprozesse genutzt werden. Dabei legt er besonderen Wert auf das kindliche Spiel und untersucht sehr detailliert, wie Grundschul Kinder in ihrem Spiel informelle Lernprozesse gestalten, wie sie die vorhandenen Spielmöglichkeiten nutzen, aber auch umgestalten und welche sozialen Lernprozesse in diesen Spielen eingelagert sind.

Auch für Jugendliche werden die weiterführenden Schulen mit ihrem ausgedehnten Nachmittagsunterricht zu Lebensorten, an den sie viele Stunden ihres Tages verbringen. Vor diesem Hintergrund ist eine aneignungsorientierte Betrachtung des Ortes Schule sehr interessant, weil sie Blick auf jugendliche Sichtweisen und ihre Nutzung bzw. Intentionen des Ortes Schule öffnet.

Die Schule als Ort zum „Chillen“?

In der konsequenten Betrachtung der Hinterbühne der Institution Schule aus aneignungstheoretischer Sicht interpretiert Evelyn Lehrer-Vogt aus der Sicht von weiblichen Jugendlichen Schule als Ort, an dem die Jugendliche „Chillort“ suchen (Lehrer-Vogt 2013): Auf Grund ihrer Lebenssituation erweitern die von ihr befragten Jugendlichen die Funktion von Schule über den Lernort hinaus zum Lebensort. Pausen, Hofgänge bis hin zu den Toilettenanlagen, das sind die Orte, an denen sich Jugendliche außerhalb der Unterrichtszeit aufhalten und die Aufenthaltsqualität von Schule quasi erzwingen.

Schnell wird deutlich, dass die Lebenswelt der befragten zwölf bis 15jährigen Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Migrationshintergrund entscheidend für ihren Blick auf Schule ist: Das Treffen mit Gleichaltrigen kann für sie auch auf Grund ihrer familiären Bedingungen weniger stark im Freizeitbereich außerhalb der Schule stattfinden, sondern wird an den Ort der Schule verlagert, auch weil dies ein Ort ist, den die Eltern akzeptieren. Sie nutzen dabei die Schule als „Alibi“ für ihre Freizeitaktivitäten und betrachten diese als Schutzraum!

Durch die im Rahmen einer Begehung aufgenommenen Fotos, die die Orte der Mädchen außerhalb von Schule zeigen, werden ihre Erwartungen an den Lebensort Schule besonders deutlich. Die für die Identitätsbildung so wichtigen Rückzugsräume fehlen im familiären und sozialräumlichen Umfeld und werden in der Schule gesucht und konstruiert.

Die Lieblingsorte der Mädchen sind private oder öffentliche Räume: Ihr Zimmer, ihr Zuhause und ihr Klassenzimmer. Dass diese drei Raumzugänge zusammengefasst in der Schule als Orte ihrer Vertrautheit zu finden sind, ist eine wirklich interessante Konsequenz der Interpretation der Autorin. Die Schule ist der Ort, an dem die Mädchen ihren besonderen Wunsch, das Zusammensein mit ihren Freundinnen verwirklichen können, etwas, das so in der Stadt nicht geht: „In der Stadt können wir das nicht alles machen, das wir in der Schule machen, z. B. Fußball spielen, auf dem Boden sitzen, laut sein, lernen (Gruppengespräch am 06.03.2012)“ (Lehrer-Vogt 2013, S. 149).

Sicher ist es die besondere Situation dieser Mädchen, aus der heraus die Schule ein so interessanter Ort wird. Man könnte auch von Schule als Ausweichraum sprechen, auf den die Mädchen auf Grund ihrer Lebenswelt angewiesen sind und den sie notgedrungen nutzen. Meiner Einschätzung nach wäre eine solche Interpretation zu einfach und würde dem in der Jugendhilfe verbreitetem Muster folgen, dass Kinder und Jugendliche Schule als formelle Bildungsinstitution sobald wie möglich verlassen wollen, wenn der Schulalltag zu Ende ist. Der Beitrag von Lehrer-Vogt zeigt die Erwartungen von Jugendlichen z. B. im Hinblick auf Freizeitangebote am Ort der Schule und weist damit auf die sicher nicht für alle Jugendlichen bedeutende Funktion von Schule als Lebensort hin.

Damit wird deutlich, dass Schule für Jugendliche als geschützter Ort einen hohen Stellenwert als Lebensort haben kann, den Lothar Böhnisch schon 2001 in einem Beitrag „Die soziale Verlegenheit der Schule“ beschrieben hat: „Die Schule hat für Kinder und Jugendliche inzwischen einen hohen sozialräumlichen Aufforderungscharakter erhalten. Schulklassen- und Peer-Kultur vermischen sich. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn sich die Versuche der Schüler/innen mehr, diese Sozialräumlichkeit auch zu beanspruchen und durchzusetzen (Böhnisch 2001, S.113).

Interessant ist auch der Widerspruch zwischen dem Bemühen und der Entwicklung der in dem Beitrag beschriebenen Schule, sich als Bildungsort möglichst gut

aufzustellen (Kooperation mit Stadttheater und Bibliothek), und auf der anderen Seite die Unmöglichkeit, auch kleinere Dinge zur Verbesserung der Aufenthaltsqualität zu ermöglichen wie einen Getränkeautomaten oder einen Aufenthaltsraum zur Verfügung zu stellen. Anscheinend hat die beschriebene Schule noch keine Wahrnehmung ihrer sozialen Funktion, so wie sie heute im Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule immer wichtiger wird: „Schule ist in der Vergangenheit hauptsächlich als funktionale Organisation mit entsprechenden Abläufen des Lernens und des Lehrens untersucht und thematisiert worden. Von ihrer von den Schülern selbst in sie hineingetragenen Eigenschaft als Gesellungsform ist in der Regel nur in didaktischen Zusammenhängen und Vorgängen abweichenden Verhaltens in der Schule die Rede“ (ebd. 116).

Eine wesentliche Aufenthaltsqualität aus Sicht der Jugendlichen ist das Chillen. Die mit dem Begriff „Chillen“ verbundenen sehr unterschiedlichen Bedeutungen werden in den beiden folgenden Aussagen deutlich: „Chillen ist ... wenn wir uns für eine bestimmte Aktion verabreden, z.B. shoppen, schwimmen gehen, etc.... wenn wir einfach irgendwo zusammen rumhängen und nichts spezielles zu tun haben“ (ISPE: 2013). Die Frage, was Jugendliche unter Chillen verstehen, ist wirklich sehr interessant, weil damit ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten oder auch den Rückzug in eine Passivität gemeint sein kann. Die Frage des „Chillens“ hat immer auch mit der Qualität von Räumen und den Annehmungsmöglichkeiten zu tun.

Für die Entwicklung von Schule könnten diese Befunde bedeuten, dass sie stärker ihre sozialräumliche Seite verstehen muss, um sich entsprechend zu öffnen und sich auch als Lebensort zu gestalten: „Wenn es der Schule gelingt, trotz ihrer jugendkulturell gegenläufigen Organisationsstruktur im Interaktionsgeschehen des Schulalltags Bezugnahmen zur Jugendkultur und ihren Gesellungsformen aufzunehmen, ist es auch auf dem Weg, sich sozialräumlich zu erweitern“ (Böhnisch 2001, S.118).

Für die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule ist eine solche sozialräumliche Öffnung der Schule (s. u.) eine Brücke und kann dazu führen, dass die Jugendarbeit stärker am Ort der Schule präsent ist, um dort entsprechende Angebote und Räume zur Verfügung zu stellen.

Für die Schulsozialarbeit bedeuten die Ergebnisse, sich stärker auf die Gestaltung der Schule als Lebensort zu konzentrieren, anstatt alle Energie für unterrichtsbegleitende Trainings, Streitschlichtung etc. oder die nicht unproblematische Arbeit in sogenannten „Trainingsräumen“ zu verwenden. Im konkreten Fall der Schule im Beitrag von Lehrer-Vogt gehen die Vorstellungen der Schulsozialarbeiterin in diese Richtung: Klassenzimmer oder andere Räume könnten im Winter den Mädchen als Treffpunkt zur Verfügung gestellt werden oder man könnte ihnen sogar einen Raum in Eigenverantwortung überlassen. Schnell formuliert die Schulsozialarbeiterin aber die zu erwartenden Schwierigkeiten in der

Realisierung solcher Ideen; dies zeigt, wie eng die Grenzen der Schulsozialarbeit für die Gestaltung von Schule als Lebensraum sind.

Schule als Aneignungsraum

Mit einem aneignungsorientierten Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kann auch der Lebensort Schule anders gesehen werden. In dieser Perspektive werden auch Schul-Räume als Teile sozialer Lebenswelten verstanden, die sich durch die individuellen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erschließen. Schulen sind dabei wesentliche Bestandteile öffentlicher Räume und ihre Bedeutung geht dabei weit über den Unterricht hinaus. Schulen sind auch Treffpunkte von Cliquen und Orte des informellen Lernens. Der Ort Schule bestimmt dabei durch seine architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungsprozesse und Aneignungsprozesse möglich sind.

7.2 Aneignungsräume in der Grundschule (Ahmet Derecik)

Informelles Lernen auf Schulhöfen von Ganztagsgrundschulen

In der Diskussion um die Entwicklung von Ganztagsgrundschulen steht vor allem die Kooperation zwischen Schulen und verschiedenen Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe im Vordergrund (vgl. Coelen & Otto 2008). Dem informellen Lernen wird dabei kaum eine prominente Rolle zugesprochen, wodurch ein enormes Potenzial sowohl für die Entwicklung der Kinder als auch für die Ganztagsgrundschulentwicklung verschenkt wird. Die Förderung des informellen Lernens liegt zum einen darin begründet, dass sich die Lebenswelt der Kinder in den letzten zwanzig Jahren dramatisch verändert hat. Das Leben der Kinder zeichnet sich heute vor allem durch den zunehmenden Verlust an informellen Handlungsräumen mit Gleichaltrigen aus, deren Auswirkungen sich von ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung bis hin zu den Schulleistungen auswirken können (vgl. Laging & Schillack 2007, S. 10-12; Deinet 2005, S. 222). Die Einführung von Ganztagsgrundschulen verschärft die Situation, falls sie keine ausreichenden Freiräume zur Verfügung stellt.

Zum anderen erscheint es wichtig, dem informellen Lernen in der Ganztagsgrundschule einen bedeutenden Stellenwert einzuräumen, um den Übergang der Kinder von ihrer Kindertagesstätte zur Ganztagsgrundschule zu erleichtern. Mit dem Eintritt in die Grundschule werden die Kinder meist mit einem engen und intentional ausgerichteten formalen Lernbegriff konfrontiert. Dementsprechend belegt Röhner (2009, 62) beim Übergang von Kindern aus dem Elementar- in den Primarbereich einen Bruch, der sich darin äußert, dass in der Schule und im

Unterricht das informelle Lernen in der Gruppe der Gleichaltrigen ihre herausgehobene Rolle und Bedeutung verliert. Dadurch kommen die entwicklungsförderlichen Potenziale von Peerfreundschaften weniger zum Tragen. Studien zur Peereinteraktion in der Grundschule offenbaren, dass informelles Lernen zu einer sprachlichen und sozial-kognitiven Produktivität der Kinder führt (vgl. de Boer & Deckert-Peaceman 2009a, 322; Röhner & Oliva 2007) und die sozialen und emotionalen Kompetenzen gefördert werden (vgl. Kanevski & Salisch 2011; Kanders 2004).

Eine prädestinierte Möglichkeit, das informelle Lernen stärker in das Bewusstsein zu rücken und zu fördern, besteht darin, neben den Freiräumen im Schulgebäude, den Schulhof als einen Ort des informellen Lernens aufzufassen (vgl. Derecik 2011, S. 32).

In diesem Zusammenhang scheint vielen verantwortlichen Akteuren von Ganztagsgrundschulen kaum bewusst zu sein, dass die Dauer des Aufenthalts der Heranwachsenden auf Schulhöfen während der Pausen und der Betreuungszeit, im Gegensatz zu Halbtagsgrundschulen, deutlich zunimmt und Minimum 500 Minuten pro Woche beträgt. Das entspricht mindestens etwa elf 45-minütigen Unterrichtsstunden (vgl. Derecik 2013). Gemäß der „Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule“ in Nordrhein-Westfalen (Stand 1.4.2012) ist für die ersten beiden Jahrgänge eine Gesamtunterrichtszeit von 21-23 Wochenstunden vorgesehen. Für die Jahrgänge drei und vier beträgt die Gesamtunterrichtszeit im Schnitt 25-27 Wochenstunden (vgl. MSW NRW 2011, S. 2). Falls keine Unterrichtszeiten ausfallen, stellt die frei zur Verfügung stehende Zeit von Kinder während der Pausen und der Betreuung in Ganztagsgrundschulen somit ca. die Hälfte der Gesamtunterrichtszeit dar.

Als Konsequenz aus diesen Entwicklungen sollte eine Erweiterung des pädagogischen Schulauftrags der Ganztagsgrundschule darin gesehen werden, den Kindern altersangemessene Räume auf dem Schulhof, aber auch im Schulgebäude zur Verfügung zu stellen, die mit einer notwendigen Veränderung der sozialen Kontrolle einhergehen und vor allem Möglichkeiten für informelles Lernen bieten. Das impliziert jedoch die Anerkennung des Schulhofs als „pädagogisch wirkende Umwelt“ (Dietrich, Hass, Marek, Porschke & Winkler 2005, S. 18f.). Der enge Zusammenhang von einer anregenden Lernumgebung und informellem Lernen kann anhand des Konzepts der sozialräumlichen Aneignung konkretisiert werden.

Fehlende raumtheoretische Untersuchungen zu Schulhöfen

Der Schulhof liegt generell nur selten im Fokus von empirischen Studien. Die bekannteste Studie zu Schulhöfen liegt über 30 Jahre zurück und beruht auf freien Aufsätzen von ca. 500 Schülern und Schülerinnen, allerdings des vierten bis 11. Schuljahres (vgl. Reinert & Zinnecker 1978). Insgesamt beschreiben die

bisher vorliegenden Untersuchungen vor allem die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden und weisen Differenzen im Nutzungsverhalten in Abhängigkeit des Alters und des Geschlechts auf. Die Autoren bleiben allerdings weitgehend bei einer objektiven Beschreibung der Handlungen von Kindern stehen und fragen nicht nach den subjektiven Sinndeutungen der beobachteten Differenzen.

Damit fehlt in den bisher vorliegenden empirischen Studien eine sozialräumliche Betrachtung der Tätigkeiten von Kindern auf Schulhöfen. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende Untersuchung, die wissenschaftstheoretisch im Schnittpunkt zwischen Schul-, Sozial- und Sportpädagogik anzusiedeln ist. Hierbei werden die Tätigkeiten von Kindern auf Schulhöfen in Bezug auf Alter und Geschlecht zunächst aus einer strukturbezogenen Perspektive beschrieben und anschließend aus einer akteurbezogenen Perspektive hinsichtlich sozialräumlicher Aneignungsprozesse analysiert. Durch diese Vorgehensweise werden Frage- und Themenstellungen der Kindheits- sowie der Grundschulforschung miteinander verbunden, mit dem Ziel, sowohl die Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschule als auch die Perspektiven der Kinder zu reflektieren (vgl. de Boer & Deckert-Peaceman 2009b; Grunert & Krüger 2006, 232; Breidenstein & Prengel 2005, S. 8). Aus den bisherigen Ausführungen und dem Forschungsstand zu Schulhof Tätigkeiten resultieren zwei handlungsleitende Fragestellungen für die empirische Untersuchung:

1. Welche informellen Tätigkeiten werden von Kindern auf Schulhöfen ausgeübt?
2. Wie hängen diese mit den alters- und geschlechtstypischen Formen der Aneignung von Räumen zusammen?

Um die informellen Tätigkeiten von Kindern im Aneignungsprozess als Wechselwirkung zwischen subjektiven Sinndeutungen und objektiven Raumstrukturen explorativ erkunden zu können, braucht es verschiedene qualitative Verfahren.

Untersuchungskonzeption

Die Untersuchung wurde an insgesamt 21 Ganztagschulen mit bewegungsfreundlichem Profil in der Tradition einer Feldforschung durchgeführt und ist in ein komplexes Gesamtdesign des Forschungsprojekts „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (StuBSS) eingebettet. Von den untersuchten 21 Ganztagschulen sind sieben Ganztagsgrundschulen.¹³ An diesen wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit der Schulleitung und

13. Die Untersuchung zum informellen Lernen von Heranwachsenden durch Aneignungsprozesse bezieht sich auf die Schülergruppen der Jahrgänge eins bis zehn und liefert ebenfalls Aussagen zu Kids und Jugendlichen (Derecik, 2011). In diesem Beitrag werden lediglich exemplarisch einige grundschulrelevanten Ergebnisse vorgestellt.

sechs bis acht Lehrkräften durchgeführt. Zudem wurden in jeder Grundschule sechs bis acht große Pausen protokolliert, wodurch für die vorliegende Arbeit auf insgesamt 51 Pausenbeobachtungen zurückgegriffen werden kann. Als dritter methodischer Zugang wurden insgesamt 20 Interviews mit Kindern, 28 Interviews mit Lehrenden und sieben Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden für jede Einzelschule zu einem wissenschaftlichen Quellentext verdichtet (vgl. Derecik 2008).

Untersuchungsergebnisse

Die Beschreibungen zu den informellen Tätigkeiten und die Analyse der sozial-räumlichen Aneignungsprozesse von Kindern auf Schulhöfen in Ganztagsgrundschulen offenbaren, dass die hauptsächlich beanspruchten Raumtypen von Kindern sich als Spielräume kennzeichnen lassen. In geringerem Maße demonstrieren Kinder aber auch einen Bedarf nach Rückzugs- und Kommunikationsnischen. Im Folgenden werden exemplarisch einige praktizierte Rollenspiele von Kindern auf Schulhöfen vorgestellt, die anschließend aus einer sozialräumlichen Aneignungsperspektive interpretiert werden (Kap. 6.1). Ohne die Aneignung von diversen Spielräumen auf Schulhöfen als Wechselbeziehung zwischen den objektiven Strukturen von Räumen und den subjektiven Sinndeutungen der Kinder umfassend vorstellen zu können (vgl. Derecik 2011), kann geschlussfolgert werden, dass das Spiel auf Schulhöfen eine dominante Tätigkeit von Kindern darstellt (vgl. Kap. 6.2). In einem übergeordneten Bezugsrahmen zeigt sich als roter Faden der Untersuchung, dass die informellen Tätigkeiten und Aneignungsprozesse von Kindern auf das Konzept der Lebensbewältigung von Böhnisch (2008) verweisen und einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Kindern sowie zur Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschulen leisten können (vgl. Kap. 6.3).

Spiel als dominante Tätigkeit von Kindern

Die empirischen Ergebnisse zu den Aneignungsprozessen auf Schulhöfen von Ganztagsgrundschulen offenbaren für die Phase der Kindheit das Spiel als eine dominante Tätigkeit. Dominante Tätigkeiten stellen Hauptaktivitäten dar, die für jeden Entwicklungsabschnitt durch adäquate Aneignungsdimensionen gekennzeichnet sind und bei erfolgreicher Bewältigung des jeweiligen Entwicklungsabschnitts durch nachfolgende dominante Tätigkeiten abgelöst werden (vgl. Holzkamp & Schurig 1973, XLIV). Wird das soziokulturelle Merkmal Geschlecht einer genaueren Betrachtung unterzogen, zeigen sich in der Aneignung von Spielräumen auf Schulhöfen vor allem Unterschiede zwischen jüngeren (1. und 2. Klasse) und älteren (3. und 4. Klasse) Kindern, die zur Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität beitragen. Dennoch kann auch in der vorliegenden Untersuchung nicht „von einer klaren Separierung der Geschlechter“ ausgegangen werden kann (Faulstich-Wieland 2008, S. 10).

In der Interaktion zwischen Jungen und Mädchen kommt es auf den untersuchten Schulhöfen kaum zu geschlechterdiskriminierendem Verhalten. Dies deutet darauf hin, dass „Geschlechterungleichheit“ (Böhnisch 2008, S.115, Hervorhebung im Original) nicht von Natur aus besteht. Allerdings entwickelt sich durch eine geschlechtstypische Erziehung doch bereits auch bei Kindern eine gewisse „Geschlechterdifferenz“, die sich als „geschlechtstypisches Interaktionsverhalten [...] vor allem im räumlichen und habituellen Ausdrucksverhalten“ zeigt (Böhnisch 2008, S. 115, Hervorhebung im Original).

Die Untersuchungsergebnisse demonstrieren, dass besonders im späten Grundschulalter vermehrt geschlechtstypische Unterschiede festzumachen sind, die nach Böhnisch (2008, S. 117) gesellschaftlich durch Eltern, Schule, Medien und das weitere soziale Umfeld produziert und von den Kindern in verstärktem Maße reproduziert werden. Jungen spielen auf den untersuchten Schulhöfen, polarisierend dargestellt, Mannschaftsspiele und ihre Spielgruppen sind stärker hierarchisch bestimmt, Mädchen sind eher auf Verständigung aus als auf Durchsetzung. Damit verweisen die Spielhandlungen von Kindern auf ihre besonderen biographischen Bewältigungsaufgaben, die sich im Konzept der Lebensbewältigung ausdrücken (vgl. Böhnisch 2008).

Spiel als Form der Lebensbewältigung in der Ganztagsgrundschule

Lebensbewältigung wird in der Sozialpädagogik als Grundbegriff definiert, der im Spannungsverhältnis zu Sozialintegration steht, da sich die „Bewältigungsperspektiven“ der Kinder und die „Integrationsvorhaben der Gesellschaft“ sich oft nicht decken (Böhnisch 1993, S. 11). Die kindliche Bewältigungsthematik zeigt sich vor allem im Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Eigenleben. Sie ist kennzeichnend für die Kindheit und fordert Kinder früh auf Selbständigkeit einzuüben. Um diese Ambivalenz bewältigen und Selbständigkeit erlangen zu können, benötigen Kinder vor allem unnormierte Räume, die vielfältige sozialräumliche Aneignungsmöglichkeiten bieten (vgl. Böhnisch 2008, S.109).

Die Schule zielt jedoch vordergründig auf die Erziehung der Kinder, indem sie die Kinder in abstrakte Kulturtechniken einführt. Diese zentrale Funktion von Schule ist zweifelsohne notwendig, um die Kinder zukünftig in die Gesellschaft zu integrieren. Mit ihrem vorgeschriebenem Zeitplan und ihrem formalisierten Unterricht ermöglicht die Schule auf der einen Seite einen „enormen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten“, auf der anderen Seite bedeutet das aber auch „einen Verlust an Freiheit und Spontaneität, an Unmittelbarkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit“ (Böhnisch 2008, S. 128). Mit anderen Worten: Die Schule orientiert sich mit ihrer Zeit- und Leistungsnormierung, Zukunftsorientierung und vorherrschendem formalen Lernen i.d.R. nicht am Eigenleben der Kinder, also dem Peersein, sondern am Schülersein, „an den über Lehrpläne, Jahrgangsklassen und Leistungsstandards vermittelten Verhaltenserwartungen und Regelvorgaben“ (Böhnisch

2008, S. 129). Die Lernleistungen der Kinder stehen damit im Spannungsverhältnis zum Peersein, welches eher von Zeit- und Leistungsflexibilität, Gegenwartsorientierung und informellem Lernen dominiert wird.¹⁴

Besonders bedeutsam stellt sich dieses Grunddilemma im Primarbereich, da sich Kindern die Bewältigungsthematik zwischen Erziehung und Eigenleben mit dem Eintritt in die Grundschule neu stellt und somit ihre deutlichste Akzentuierung erfährt. Darüber hinaus birgt die zeitliche Ausdehnung der Halbtagschule die Gefahr, das Eigenleben der Kinder noch weiter einzuschränken, weshalb es insbesondere in Ganztagsgrundschulen in verstärktem Maße sozialpädagogischer Angebote bedarf, die „nicht noch mehr Normierungen draufsetzen, sondern bewusst Räume für kindliches Eigenleben, freies Spielen und offene Gruppenerlebnisse bieten“ (Böhnisch 2008, S. 127).

Aus Sicht der Kinder kann die Schule das Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Eigenleben nur reduzieren, wenn sie sich nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensraum versteht. Das wiederum kann nur erfolgen, wenn die Kinder nicht im Wesentlichen auf ihre Lernleistungen beschränkt werden, sondern auch ihr Peersein erkannt und anerkannt wird. Erst dann können Kinder in der Schule einen Lebenszusammenhang herstellen, wozu sie bislang meist nur auf der „Hinterbühne“ Gelegenheit haben, insbesondere in den Pausen auf Schulhöfen. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist erneut darüber nachzudenken, dass die Schule nicht nur das Lernen, „sondern zugleich auch die Gesellschaft der Gleichaltrigen“ organisiert (Zinnecker 1995, S. 58; Hervorhebung A.D. & U.D.). Die sogenannte „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ sollten zusammengedacht und in ihrer Verschränkung offensiv gefördert werden. Wenn informelles Lernen im Sinne des gegenwartsorientierten Konzepts der Lebensbewältigung verstanden und durch eine Bereitstellung von angemessenen Räumen mit einer ausreichenden Zeit gewürdigt wird, kann es die eher zukunftsorientierte Ausrichtung des formalen Lernens in Ganztagsgrundschulen sinnvoll ergänzen, so dass eine Balance zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung entstehen kann. Mit der Berücksichtigung und Gewährleistung dieser beiden Zeitperspektiven, die nicht als Dichotomie verstanden werden sollten, kann die Entwicklung von Kindern umfassend gefördert (vgl. Reinders 2006) und die Qualität von Schule gesteigert werden (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 80).

Im Spiel als Form der Lebensbewältigung sind stets beide Zeitperspektiven miteinander verwoben, weshalb in Ganztagschulen vielfältige und kindgemäße

14. Im sozialpädagogischen Diskurs wird das Begriffspaar Schülersein und Schülerrolle verwendet (Böhnisch, 2008). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden die Begriffe Peersein und Schülersein bevorzugt (de Boer & Deckert-Peaceman, 2009b), wobei Peersein mit Schülersein und Schülerrolle mit Schülersein gleich zu setzen sind. De Boer und Deckert-Peaceman (2009b) gehen also vom selben Spannungsverhältnis aus und plädieren für eine Verschränkung dieser beiden Aspekte im Rahmen von Kindheits- und Schulforschung.

Spielräume in den Pausen zur Verfügung gestellt werden sollten. Auf Schulhöfen erfolgt das Spiel der Kinder in informellen Situationen und zeichnet sich durch eine klare Gegenwartsorientierung aus. Sie ist frei von einer Leistungsnormierung und die Spielzeit kann flexibel gestaltet werden, solange nicht die Pausenklingel läutet. Trotz (oder vielleicht gerade aufgrund) dieser gelebten und erlebten Gegenwart kann aus dem eigentätigen Kinderspiel das Wissen um sich selbst und die Umwelt erweitert werden, was in hohem Maße relevant für ihre Zukunft ist. Gleichzeitig kann durch das Spiel eine Persönlichkeitsentwicklung vollzogen werden, die maßgeblich zur Bewältigung der gegenwärtigen Lebensphase der Kinder dient und somit wiederum ebenfalls elementar für ihre zukünftige Entwicklung ist. Der kindliche Wissenserwerb, die Persönlichkeitsentwicklung und spielerische Lebensbewältigung sind somit nicht getrennt zu betrachten, sondern gehen Hand in Hand ineinander über und tragen zur Selbstständigkeit der Kinder in ihrer Gegenwart und Zukunft bei (vgl. Mogel 2008, S. 120).

Fazit und Ausblick

Ganztagsgrundschulen sind nicht nur Orte des formalen Lernens, sondern gehören für Kinder zu den wichtigsten und größten Sozialräumen und bestimmen ganz entscheidend die Möglichkeiten des informellen Lernens im Kontext von Gleichaltrigengruppen mit. Röhner (vgl. 2009, S. 62f.) fordert, auch wenn dies hauptsächlich für Unterrichtssituationen formuliert wird, dass die informellen Lernprozesse innerhalb von Peers mehr Beachtung finden sollen. Nach Deckert-Peaceman (2009, S. 101) können die Lernerfahrungen zwischen Peer- und Schülersein sich „nur in einer schulischen Ordnung entfalten, die Kindern eine gewisse Autonomie zugesteht und ihre eigen-sinnigen Handlungs- und Deutungsmuster als Lernen anerkennt“. Autonomie sowie eigensinnige Handlungs- und Deutungsmuster werden im Moment jedoch vor allem auf der Hinterbühne auf Schulhöfen geduldet, weshalb eine Vernetzung von Lern- und Peerkultur unter den derzeitigen Rahmenbedingungen von Schule am ehesten umgesetzt werden kann, wenn Schulhöfe kindgemäß gestaltet und vielfältige Aneignungsprozesse provozieren können. Wenn Ganztagsschulen, in Ergänzung zu formalen und nicht-formalen Lerngelegenheiten, insbesondere auf Schulhöfen, aber auch im Schulgebäude, einen angemessenen Rahmen für informelle Lerngelegenheiten bereitstellen und somit die Diskrepanz zwischen Peer- und Schülersein reduzieren, könnten sie zur umfassenden Entwicklung der Kinder und zur weiteren Qualitätssteigerung von Ganztagsgrundschulen beitragen. Zur Realisierung dieser beiden Bestrebungen kann dem Spiel eine enorme Bedeutung zugesprochen werden. Das Spiel muss allerdings Selbstzweck bleiben. Was den Kindern heute fehlt, sind nicht pädagogisch inszenierte Angebote. Im Gegenteil, die Kinder sind meist mit einem Überangebot an intentionalen Angeboten konfrontiert, weshalb sie ausgeweitete Zeiträume benötigen, „in denen sie auch für sich selbst leben“ und quasi nebenbei, z. B. im informellen Spiel auf Schulhöfen, für ihr Leben lernen können (Thiersch 2006, S. 164).

7.3 Von der schulzentrierten- zu einer aneignungsorientierten Bildungslandschaft und die Rolle der Jugendarbeit¹⁵

Einbeziehung informeller und öffentlicher Bildungsräume in die Diskussion um Bildungslandschaften

2007 wurde im Rahmen eines Kongresses eine Aachener Erklärung veröffentlicht, die als Leitbild für kommunales Engagement in der Bildung den Begriff der Bildungslandschaft prägt (Deutscher Städtetag 2007). In dieser Erklärung werden eine Reihe von Merkmalen und Begründungen kommunaler/lokaler Bildungslandschaften genannt. Zum einen geht es um die Überwindung der Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung. Auch der Jugendhilfe und hier vor allem den Tageseinrichtungen im vorschulischen Bereich wird ein klarer Bildungsauftrag zugemessen (vgl. auch BMFSFJ 2005). Ein weiterer Aspekt der Diskussion bezieht sich auf den Bildungsbegriff: Bildung gehe über die Schule hinaus. Diese Ausfassung steht im Zusammenhang mit einem z. B. vom Bundesjugendkuratorium formulierten erweiterten Bildungsbegriff. Danach wird neben formeller (schulischer) ebenfalls die nicht-formelle Bildung einbezogen, worunter „jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen ist, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Bundesjugendkuratorium 2001).

Nach einer anfänglich eher institutionell geführten Diskussion um die Bildungslandschaften im Sinne einer besseren Kooperation und Vernetzung vorhandener Bildungsinstitutionen verweist der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge auch auf Bereiche der informellen Bildung u. a. im öffentlichen Raum. Seine Empfehlungen von 2009 basieren auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs: „Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaut, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliquen, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009, S. 1). Der Deutsche Verein verbreitert mit seinen Ausführungen die bisher formulierten Grundlagen der Entwicklung einer Bildungslandschaft in Richtung non-formaler und informeller Bildungsorte: „Denn Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf

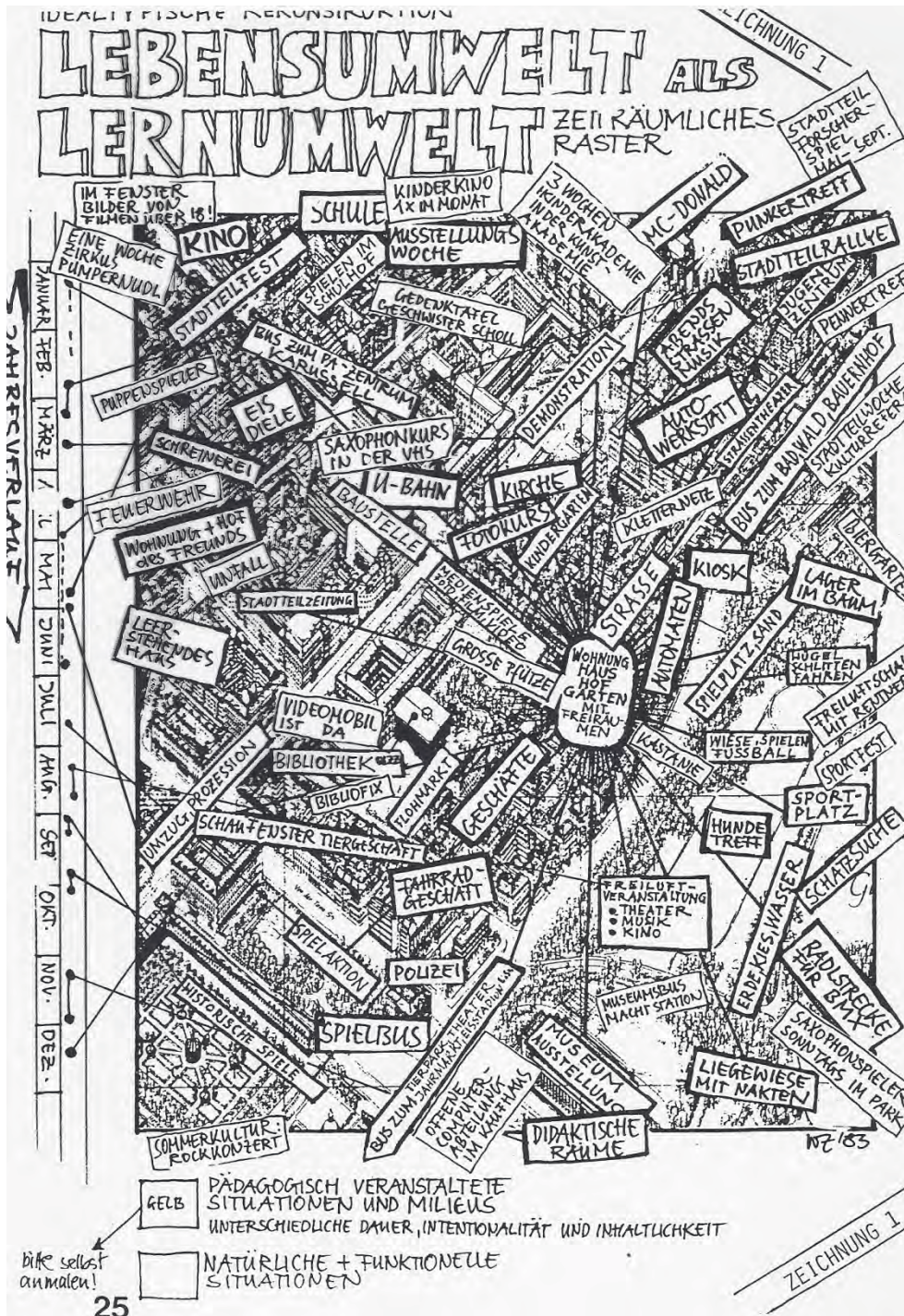
15. Überarbeiteter und erweiterter Text auf der Grundlage der Quelle: Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft (Der Beitrag ist im online Journal www.sozialraum.de, Ausgabe 1/2010 erschienen)

die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht“ (Deutscher Verein 2009, S. 1).

Mit der Bezugnahme auf informelle Bildungsorte kommt auch der öffentliche Raum in den Blick: Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich also nicht nur in Institutionen oder in der Schule, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und nicht zuletzt auch im öffentlichen Raum. Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit. Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit des Verhaltensrepertoires fördern dabei die Fähigkeit für den Erwerb von Sprachkenntnissen und folglich auch Bildungsabschlüssen. In Bezug zu den entstehenden Bildungslandschaften, die sich zunächst sehr stark an den Institutionen der formellen Bildung wie Schule, Musikschule etc. ausrichten, stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die Bereiche der informellen Bildung und damit auch der öffentliche Raum Bestandteile einer Bildungslandschaft darstellen können. Der Jugendarbeit könnte dabei an der Schnittstelle zur informeller Bildung und den öffentlichen Räumen der Jugendlichen eine besondere Rolle zukommen.

In die nähere Betrachtung gerät damit auch die alltägliche Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, deren Bedeutung in der ökologischen Sozialisationsforschung (vgl.: Bronfenbrenner 1989) schon in den 70er und 80er Jahren betont wurde. Aber auch die neuere Bildungsforschung versucht, alltägliche Lebenswelten und ihre Bildungswirkungen zu fassen, so spricht etwa Thomas Rauschenbach von der „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009), die als aktive Erschließung der Welt verstanden werden kann und sich insbesondere auf informelle Bildungsprozesse bezieht.

Den sozialökologischen Ansätzen folgend beschreibt Wolfgang Zacharias schon 1983 die Lebenswelt als Lernumwelt in einem zeiträumlichen Raster:



(Quelle: Pädagogische Aktion, 1984, S.25)

Zacharias unterscheidet in seiner Skizze einer subjektiven Bildungslandschaft pädagogisch veranstaltete Situationen und Milieus von natürlichen, funktionellen Situationen. Die Skizze zeigt eine bunte Mischung institutioneller Bildungsorte und – so wie man heute sagen würde – Orte der non-formalen und der informellen Bildung.

Aus heutiger Sicht könnte man die Skizze auch als eine Beschreibung einer subjektiven Bildungslandschaft verstehen, die ausgesprochen anregungsreiche, variable Bildungsorte und -räume im direkten Umfeld eines Kindes oder Jugendlichen bietet. Von der Eisdielen als Treffpunkt einer Clique über den Saxophonkurs in der Volkshochschule bis hin zur Spielaktion zeigt die Skizze ein breites Bild sehr unterschiedlicher Settings, in denen Bildung stattfinden werden kann.

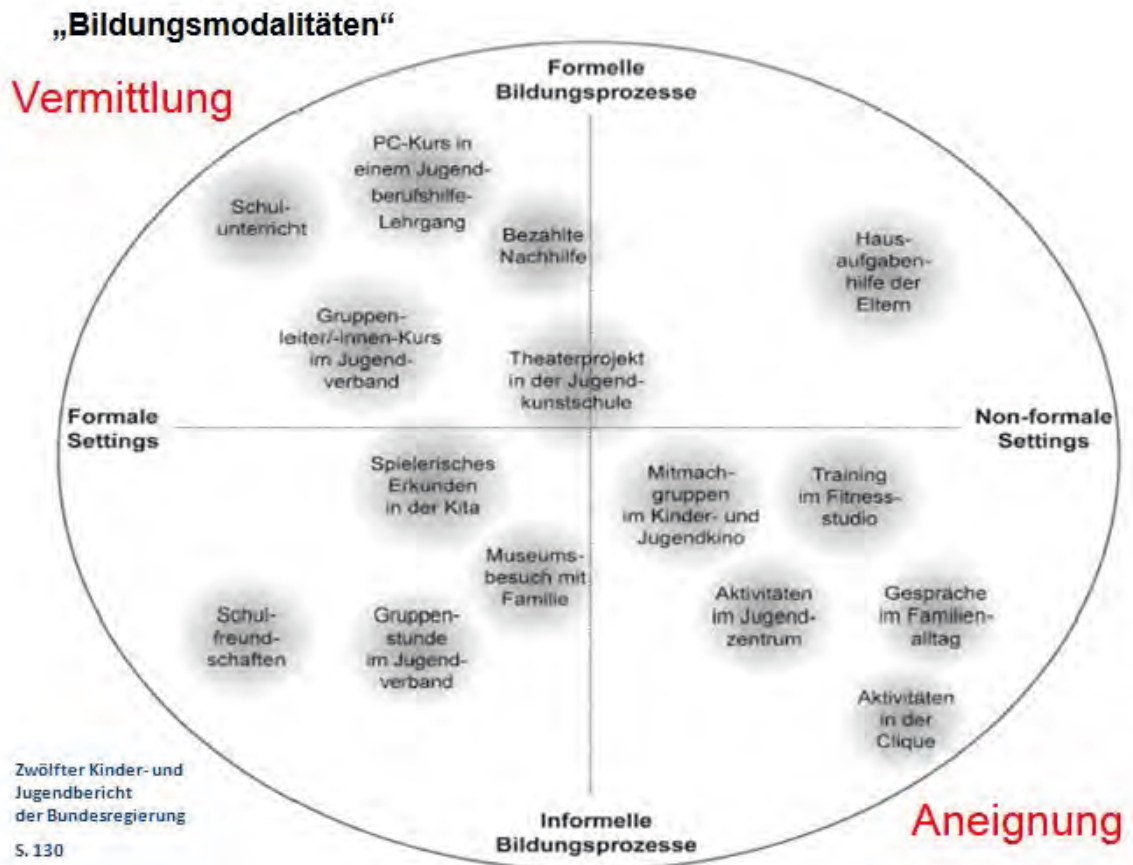
Bildung im Sozialraum: sozialökologische Modelle und Bildungsdiskurs

An dieser Stelle zeigt sich eine interessante Verbindung zwischen den sozialökologischen Forschungen und der Bildungsdebatte: So zeigen die sozialökologischen Modelle – ob mit dem Zonen- oder mit dem Inselmodell (s.o.) – nicht nur Bereiche kindlicher und jugendlicher Entwicklung, sondern damit auch Bildungsbereiche und -räume auf. Die sozialökologischen Modelle sind insofern auch als Modell einer Bildungslandschaft zu verstehen, die einen Zusammenhang herzustellen versucht zwischen den Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben und den unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten. Dabei geht es nicht nur um die Institutionen, sondern auch um öffentliche Räume etc. Mit dieser vielseitigen Betrachtung kindlich und jugendlicher Aneignungs- und Bildungsräume kommen auch informelle und non-formale Bildungsprozesse stärker in den Blick.

In der folgenden Skizze aus dem zwölften Kinder- und Jugendbericht werden solche Bildungsprozesse und Settings in einem Spektrum beschrieben. In einem breiten Spektrum zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und non-formalen Settings zeigt diese Skizze die Gleichrangigkeit unterschiedlicher Bildungsprozesse an unterschiedlichen Orten. Auch hier gibt es einen deutlichen Hinweis auf informelle Bildungsprozesse in non-formalen Settings, etwa die Aktivitäten im Jugendzentrum oder die in der Clique.

Damit wird nicht nur eine Grundlage gelegt für einen breiten Bildungsbegriff, sondern auch für die unterschiedlichen Bereiche und Räume in denen Bildungsprozesse stattfinden. Diese sollten in die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften Eingang finden!

Durch diese Darstellung kann auch eine direkte Verbindung zwischen sozialökologischen Forschungen, dem Bildungsdiskurs und dem hier diskutierten Aneignungskonzept hergestellt werden.



(Quelle: BMFSFJ 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, 2005, S. 130, Erweiterung durch Ulrich Deinet)

Das Schaubild aus dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde durch die beiden Begriffe „Aneignung“ und „Vermittlung“ ergänzt, die den oben skizzierten Zusammenhang noch verstärken. Die im Schaubild gezeigten Bildungsräume im Bereich informeller Bildungsprozesse und non-formaler Settings können auch mit dem Aneignungskonzept als subjektive Formen von Bildung verstanden werden. Die Bereiche formaler Bildungsprozesse in formalen Settings können auch mit dem Begriff der „Vermittlung“ in Verbindung gebracht werden (vgl. dazu Kade 1993).

Für die Konzipierung kommunaler bzw. regionaler Bildungslandschaften ergeben sich aus einem solchen breiten Bildungsverständnis Konsequenzen: Es geht um die Erweiterung des Verständnisses einer Bildungslandschaft über die alleinige Verknüpfung von Institutionen hinaus, in Richtung der Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in non-formalen Settings etc. Verbunden mit der Erweiterung sind jedoch Probleme bei der Konzipierung einer Bildungslandschaft in einer Kommune oder in einem Kreis: Z.B. die planerische und konzeptionelle Frage, wie die Orte der informellen Bildung überhaupt einbezogen werden und wie sie entwickelt und geplant werden können.

Dass dies in der Praxis nur schwer umsetzbar sein wird, ergibt sich aus der Tatsache, dass informelle Bildung nicht planbar ist und sich insofern einer Bildungsplanung weitgehend entzieht. Es entsteht ein Paradoxon in der Weise, dass einerseits die Bedeutung informeller Bildungsprozesse und deren Orte gesehen und diese in die Konzipierung von Bildungslandschaften einbezogen werden sollten. Andererseits können im Rahmen der Entwicklung und Konzipierung einer Bildungslandschaft solche Orte eigentlich nicht wirklich durchgeplant und strukturiert werden, da dann keine informelle Bildung mehr stattfinden kann!

Die Einbeziehung informeller Bildungsorte und die Anerkennung informeller Bildungsprozesse besonders im öffentlichen Raum in die Entwicklung einer Bildungslandschaft könnte bedeuten, neben der Vernetzung und Kooperation der Bildungsinstitutionen vielfältige Gelegenheiten (Settings, s.u.) für informelle Bildungsprozesse zu schaffen. Der Deutsche Verein bezieht in diesem Zusammenhang auch Aspekte der Stadtplanung mit ein und spricht von einer breiten Nutzung des kommunalen Raums: „Kommunale Bildungslandschaften sind nicht dazu da, den Alltag von Kindern und Jugendlichen curricular zu verplanen. Sie finden ihren gültigen Ausdruck vielmehr in einer umfassenden Nutzung und Gestaltung des kommunalen Raums als einer vielfältig vernetzten, anregenden Lern- und Lebensumgebung – auch für das ungeplante, in Alltagsvollzüge eingebundene informelle Lernen“ (Deutscher Verein 2009, S.16).

Die „Vernachlässigung der zivilgesellschaftlichen und der Aneignungs-Dimension in lokalen Bildungslandschaften“ (Bradna u. a. 2010)

In der Auswertung des Projektes des Deutschen Jugendinstituts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ beklagen die Autoren unter anderem, dass in den untersuchten lokalen Bildungslandschaften gerade die hier skizzierte Perspektive von informeller und non-formaler Bildung nicht ausreichend thematisiert wird, so „...muss aus Sicht der Forscher/innen die Vernachlässigung der Subjekt- und Aneignungsperspektive als wichtigstes Desiderat der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften benannt werden. Dies steht in scharfem Kontrast zur institutions- und regionsübergreifend konsensuellen Benennung der Leitperspektive eines „ganzheitlichen“ Lern- und Bildungsverständnisses. Untermauert wird dieser – gemessen an den vor Ort und im Diskurs deklarierten Zielperspektiven kritisch zu sehende – Befund durch die Tatsache, dass es in den Modellregionen bislang nicht zur verlässlichen und erwartbaren Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei allen sie unmittelbar betreffenden Angelegenheiten kommt“ (Bradna u. a. 2010, S. 7).

Die Anerkennung von Möglichkeiten eines ganzheitlichen Lernens in einem lokalen Rahmen mit seinen scheint in den vom DJI untersuchten lokalen Bildungslandschaften keine große Rolle zu spielen: „Ungeachtet der damit verbundenen Betonung der Bedeutung von „Selbstbildung“ und (ko-) konstruktivistischer Lern-

theorie, schlägt sich diese Gestaltungsdimension nur wenig in den organisationalen Aktivitätsstrukturen nieder; dies gilt ganz speziell auch im Hinblick auf die Leitlinie einer konsequenten, erwartbar und verlässlich gestalteten Implementierung beteiligungsorientierter Planungsverfahren“ (Bradna u. a. 2010, S. 10).

Gerade die von den DJI Autoren bemängelten Aspekte könnten durch eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule in die entstehenden Bildungslandschaften eingebracht werden.

Dynamischer Raumbegriff und die Bedeutung des öffentlichen Raums

Die Grundlagen für die Einbeziehung informeller Bildungsprozesse und damit auch deren Orte in die entstehenden Bildungslandschaften sind damit gelegt. Wie kann aber die Dynamik solcher Prozesse und wechselnder Orte in ein Konzept einer „Landschaft“ einbezogen werden, das doch eher statisch wirkt?

Die Heterogenität der Bildungsorte passt nicht zu dem weit verbreiteten statischen Verständnis einer Bildungslandschaft, so wie sie von Reutlinger kritisiert wird (Reutlinger 2009). Er beklagt nicht nur die „unkritisch-harmonische Tradition“ des verwendeten Begriffs der Landschaft in diesem Zusammenhang, mit der häufig Harmonie, Schönheit und Ganzheit verbunden wird. Entscheidend sind seine raumtheoretischen Einwände gegen die Bildungslandschaftsdiskussion. Ein zentraler Begriff ist hier der Bildungsort. Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich zwischen Orten, die in erster Linie geografisch verstanden werden. Hier werden sie in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut oder erzogen. Im Konzept der Bildungslandschaften sollen die Orte systematisch zusammengeführt werden. In dieser Diskussion wird ausgeblendet, dass es nicht nur territorial unterschiedliche Bildungsorte gibt, sondern dass diese in einem hierarchischen Sinne auch unterschiedlich positioniert sein können. So steht die Schule als Bildungsort immer noch im Zentrum, während die außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden können. Reutlinger folgend baut die Verkürzung des Bildungsorts auf einen territorial definierten Raum auf einem banalen Raumverständnis auf. Räume werden als Behälter oder Container verstanden, die mehr oder weniger geschlossen sind. Notwendig ist dagegen ein flexibles Verständnis von Räumen als sich „ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Reutlinger 2009), d. h. ein Raum, der sozial konstruiert wird. Mit diesem Raumverständnis gerät bezogen auf die Bildungsorte in den Bildungslandschaften die unterschiedliche Raumqualität in den Blick. Welche Ressourcen beinhalten sie, wie viel Handlungsoptionen sind möglich?

Die Kritik Reutlingers am Begriff der Bildungslandschaft und die zumindest konzeptionelle Berücksichtigung von Lernwelten, die als Erweiterung des Begriffs des Bildungsortes verstanden werden können, geben Anlass, auch solche Bildungsräume in den Blick zu nehmen, die weniger funktionale Bildungsorte, sondern vielmehr „Ermöglichungsräume“ (Reutlinger) für Bildung sind. So wie in der

Skizze von Wolfgang Zacharias aus den 80er Jahren auch informelle Orte in der anregenden Lern- und Lebensumgebung eines Kindes nachgezeichnet wurden, sollten auch kommunale Bildungslandschaften ungeplante und in Alltagsvollzüge eingebundene informelle Lernprozesse in den Blick nehmen, die weit über die Bildungsinstitutionen hinausgehen. Auch wenn der Deutsche Verein noch keine konkreten Vorschläge macht, wie die Einbeziehung solcher Orte und Bereiche aussehen kann, deuten die Empfehlungen doch sehr stark auf eine Ausweitung des Spektrums, der in einer Bildungslandschaft handelnden Akteure hin: „Kommunale Bildungslandschaften sind daher immer auch Landschaften im konkret räumlichen Sinne und von daher Teil einer integrierten Raumentwicklungsplanung. Zumindest perspektivisch sind daher beispielsweise auch Akteure im Bereich der Wohnungswirtschaft, aber eben auch aus den bereits genannten weiteren für Bildung wichtigen kommunalen Bereichen einzubinden. Auch für diese Gestaltungsperspektiven gibt es bereits erste Ansätze gelingender Praxis“ (Deutscher Verein 2009, S.15).

Für die Beantwortung der Frage, wie besonders die für Kinder und Jugendliche als Bildungsorte bedeutsamen Bereiche des öffentlichen Raums in die Bildungslandschaften einbezogen werden können, sind Ansätze der Raumsoziologie hilfreich. Einen interessanten Beitrag zur Interpretation und Gestaltung des öffentlichen Raums leistet die moderne Raumsoziologie - insbesondere der von Martina Löw entwickelte dynamische Raumbegriff, der die vielfach tradierte Trennung von Subjekt und Raum überwindet: „Meine These ist, dass nur, wenn nicht länger zwei verschiedene Realitäten – auf der einen Seite der Raum, auf der anderen die sozialen Güter, Menschen und ihr Handeln – unterstellt werden, sondern stattdessen Raum aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter heraus abgeleitet wird, nur dann können die Veränderungen der Raumphänomene erfasst werden“ (Löw 2001, S. 264). Räume entstehen danach durch die Interaktion von Menschen und können für diese unterschiedlich gestaltet sein. Insofern geht Löw davon aus, „dass an einem bestimmten Ort (als eindeutig bestimmbarer sozialgeografische Lokalisierung, eine bestimmte Stelle unserer Erdoberfläche) unterschiedliche Räume entstehen können, je nach dem, welche Bedeutungen, Veränderungen Menschen den Orten verleihen. Raum ist eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271).

Damit ist die Grundlage für ein breites Verständnis des öffentlichen Raums gelegt, das sich auch auf Bildungslandschaften beziehen lässt. Der dynamische Raumbegriff von Martina Löw ist gut geeignet, unterschiedliche Qualitäten von Räumen für verschiedene Zielgruppen zu beschreiben und die rein funktionalistische Definition von Räumen zu überwinden. Dabei ist es notwendig zu wissen, wie Kinder und Jugendliche den öffentlichen Raum nutzen, wie dabei verschiedene Raumqualitäten entstehen und mit welchen Interventionen und Elementen Aneignungsprozesse unterstützt werden können. Mit dem Konzept der Raumaneignung (Deinet 2005) und der Operationalisierung des Aneignungsbegriffs

lassen sich im öffentlichen Raum unterschiedliche Raumqualitäten aus Sicht von Kindern und Jugendlichen interpretieren (vgl. Deinet 2005).

Auch virtuelle Räume spielen für Jugendliche heute eine besondere Rolle und sind teilweise als Bestandteil des öffentlichen Raumes zu interpretieren. Insbesondere Chatrooms und soziale Netzwerkportale wie z.B. „Facebook“ werden von Jugendlichen intensiv genutzt und bieten Kommunikationsmöglichkeiten, die vergleichbar sind mit denen an gegenständlichen Orten und in Räumen in ihrer Umwelt. So stellt etwa die Studie von Wagner (Wagner 2008) zum Medienverhalten von Jugendlichen deutlich heraus, wie aktiv Jugendliche virtuelle Räume nutzen und welche Aneignungsmöglichkeiten damit verbunden sind. Einen weitergehenden Aspekt in der Nutzung virtueller und gegenständlicher Räume durch Jugendliche stellt die Dimension der „Verknüpfung von Räumen“ (Löw 2001) und der damit intendierten Verbindung von virtueller und direkter „Face to Face-Kommunikation“ dar. Wagner bezeichnet virtuelle Welten, auch im Sinne eines ständigen Wechsels der Kommunikationsräume, als Dorfplätze. Mit diesem Begriff bezieht sie sich insbesondere auf die vielfältigen Möglichkeiten, sich in virtuellen Welten zu vernetzen: „Die Befragten treten in Kommunikation miteinander, vereinbaren gemeinsame Aktivitäten, die dann sowohl online, als auch offline realisiert werden. In den quantitativen Ergebnissen wird deutlich, dass diese kommunikativen Tätigkeiten viel Raum im Gebrauch multifunktionaler Medien einnehmen“ (Wagner 2008, S. 209).

Auf der Grundlage eines dynamischen Raumbegriffes müssen Bildungslandschaften deshalb weiter gefasst werden und können sich nicht nur auf die Vernetzung von Bildungsinstitutionen beziehen. Die Einbeziehung weiterer Bildungsorte - insbesondere im öffentlichen Raum - und die Orte der informellen Bildung machen eine interdisziplinäre Sichtweise erforderlich, in der z. B. die Stadtplanung viel stärker ins Spiel kommt. Die Planung von Spielräumen, Spielplätzen, öffentlichen Räumen bis hin zur Umnutzung und Zwischennutzung von Räumen kann die Grundlage für die Entwicklung einer Bildungslandschaft sein, die vielgestaltig ist, vielfältige Settings unterscheidet und die Förderung formeller, non-formaler und informeller Bildungsprozesse zum Ziel hat.

Jugendarbeit: Settings für informelle Bildungs- und Aneignungsprozesse schaffen

Die Paradoxie der Unplanbarkeit informeller Bildungsprozesse ist nicht aufzuheben. Aber mit dem Begriff des Settings bzw. der Schaffung von bildungsfördernden Settings kann eine Brücke zur Konzipierung von Bildungslandschaften insofern gebaut werden, als günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden, die informelle Bildungsprozesse fördern und möglich machen. Der Settingansatz kommt aus der Gesundheitsförderung und beschreibt Strategien, wie die Lebenswelten von Menschen so gestaltet werden können, dass sie gesundheitsfördernd wirken. „Der Setting- Ansatz ermöglicht es zudem, Individuen und umweltbezogene Maßnahmen (z. B. Freiräume in städtischen Wohngebieten oder Schulhofgestaltung) miteinander zu verbinden“ (Altgeld 2004, S. 27). Die alltägliche Lebensumwelt, die sich subjektiv als Lebenswelt gestaltet, wird in diesem Ansatz als zentrale Rahmenbedingung für die Entwicklung der Menschen begriffen und damit auch für die Gesundheitsförderung: „Der Setting- Ansatz stellt eine Kernstrategie zur Umsetzung der Gesundheitsförderung dar. Ihr liegt die Idee zugrunde, dass Gesundheit kein abstraktes Ziel ist sondern im Alltag hergestellt und aufrecht erhalten wird. Gesundheitsförderung muss in diesem Lebensalltag ansetzen. Die Fokussierung auf definierte Sozialräume, sei es das Quartier, der Betrieb, die Schule oder das Krankenhaus, ermöglicht es, die Zielgruppen und Akteure genauer zu bestimmen, adäquate Zugangswege zu definieren und die vorhandenen Ressourcen zu nutzen“ (Altgeld, ebd.).

Mit Hilfe des Settingansatzes können im Rahmen der Konzipierung einer Bildungslandschaft sowohl Bildungsprozesse als auch Orte in den Blick kommen, die jenseits der institutionalisierten Bildungsbereiche informelle und non-formelle Bildung zulassen. Der Settingansatz sieht es vor, öffentliche Räume (z.B. Spielplätze) so zu gestalten, dass sie Rahmenbedingungen für informelle Bildungsprozesse möglich machen. Damit gerät auch der öffentliche Raum in den Blick der Bildungslandschaften mit der Frage, wie diese konzipiert werden können.

Die Jugendarbeit ist durch ihre institutionellen Rahmenbedingungen - insbesondere durch das Prinzip der Offenheit und der konkreten Gestaltung der Einrichtungen mit ihren Offenen Bereichen - für Jugendliche ein wesentlicher Teil des öffentlichen Raumes. Viele Einrichtungen arbeiten institutionsübergreifend im öffentlichen Raum, etwa durch die Unterstützung von Cliquen in Parks etc. oder den Aufbau von Treffmöglichkeiten im öffentlichen Raum (s. u.).

Eine sozialräumliche Jugendarbeit versteht subjektive Bildungsprozesse insbesondere als sozial-räumliche Aneignungsprozesse, die eingelagert sind in den gesellschaftlichen Räumen bzw. den Räumen, die sich Kinder und Jugendliche schaffen. Diese stehen oft im Gegensatz zu den offiziell institutionalisierten Bildungsräumen und orten, so wie sie derzeit in der Diskussion um die lokalen Bildungslandschaften vorrangig diskutiert werden. Der Beitrag der Offenen Kinder-

und Jugendarbeit kann auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes darin bestehen, Bildungsorte und -räume mehrdimensional zu denken und für die Diskussion von lokalen/regionalen oder kommunalen Bildungslandschaften nutzbar zu machen. Das „wilde Lernen“ (Böhnisch 2002), die aneignungstheoretisch besonders wichtige Funktion der Veränderung von Situationen und Räumen kann so sichtbar gemacht und in die Diskussion eingebracht werden. Für die Diskussion um kommunale/regionale/lokale Bildungslandschaften geht es deshalb auch darum, den öffentlichen Raum mit einzubeziehen, weil dieser als Aneignungs- und Bildungsraum zu verstehen ist. Stadtentwicklung und Stadtplanung als Hauptgestalter/innen dieses Raumes sind deshalb in diese Diskussion zu integrieren.

Mit dem Begriff der Raumaneignung wird eine Programmatik sozialpädagogischen Handelns verbunden in Form von Projekten und Aktionen, die Kinder und Jugendlichen in neue Handlungssituationen und Räume bringen, um sie sicherer im Umgang mit fremden Menschen und für sie neuen Räumen zu machen. Erlebnispädagogische Projekte bieten dazu ein geeignetes Medium. Die Förderung sozialräumlicher Aneignung bezieht sich aber nicht nur auf die Möglichkeiten der Freizeitpädagogik, Jugendarbeit und Erlebnispädagogik im engeren Sinne ihrer eigenen Räume und Angebote, sondern auch auf die Chance einer sozialräumlich-, aneignungs- und bildungsorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich für die Revitalisierung öffentlicher Räume und die Schaffung jugendkultureller Räume einsetzt. Eine solche Mandatsfunktion kann besonders die Kinder- und Jugendarbeit dann übernehmen, wenn sie sich nicht nur an Besucher/innen und Mitgliedern orientiert, sondern an den Kindern und Jugendlichen eines Sozialraums insgesamt.

So kann die Kinder- und Jugendarbeit durch Schaffung von Settings für unterschiedliche Gelegenheiten und Räume im öffentlichen Raum z.B. Treffmöglichkeiten schaffen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Szenen und Cliques herstellen. Besonders die Mobile Jugendarbeit im öffentlichen Raum kann dabei Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten auf sehr unterschiedlichen Ebenen ermöglichen. Hierbei geht es etwa um die Beteiligung der Jugendlichen bei der Suche nach geeigneten Plätzen für die Errichtung von überdachten Treffs im öffentlichen Raum sowie deren konkrete Gestaltung und Nutzung durch unterschiedliche Gruppierungen (Deinet u. a. 2009).

Das folgende Beispiel zeigt ein solches Setting: Hierbei geht es in erster Linie um die Beteiligung der Jugendlichen bei der Suche nach geeigneten Plätzen für die Errichtung von überdachten Treffs im öffentlichen Raum (vgl. Deinet u. a. 2009).

In dem städteübergreifenden Großprojekt „Betreten Erlaubt“ wurde in zwei Evaluationsrunden insbesondere die Beteiligung der Jugendlichen untersucht. Zusätzlich standen die Chancen und Probleme der Intervention der Fachkräfte im Fokus, die zwischen Stadtverwaltungen, Politik, Ordnungsämtern, Polizei, Anwohnern und den betroffenen Jugendlichen agieren müssen. In den untersuchten

Projekten konnten Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden:

In den eher an der praktischen Umsetzung orientierten Projekten fanden Aneignungsprozesse durch physische Arbeiten am Ort und die Auseinandersetzung um praktische und gestalterische Aspekte statt. Hierbei standen motorische, gegenständliche und gestalterische Aneignungsformen im Vordergrund. In den vorrangig planungsorientierten Projekten fanden Aneignungsprozesse insbesondere in Zusammenhang mit der Auswahl der möglichen Projektstandorte statt. Über einen intensiven Diskurs, Visualisierungen und Präsentationen der eigenen Ideen konkretisierten die Jugendlichen ihre Vorstellungen von einem eigenen Jugendtreff und konnten so die Entscheidungen der Öffentlichkeit beeinflussen und nachvollziehen.

Aneignungsprozesse waren häufig auf der sprachlichen und kognitiven Ebene zu beobachten, also besonders im Bereich der Aneignung sozialer und kultureller Kompetenzen. Dies reicht bis hin zum Bereich der politischen Bildung, in dem Jugendliche nachhaltige Erfahrungen auch im politischen Bereich machen und sich damit wichtige Kompetenzen aneignen. In einem der Projektstandorte zeigten die Jugendlichen angeregt durch das Projekt verstärktes Interesse am kommunalen Geschehen und fingen an, Berichte in der Tageszeitung zu lesen. Stark auf konkrete Gestaltung bezogene Projekte entwickelten sich weniger stark als Beteiligungsprojekte, sondern hatten mehr den Charakter eines pädagogischen Angebots. Dies erschließt ebenfalls Aneignungsmöglichkeiten, macht aber keine weiterführenden Beteiligungserfahrungen möglich.

8 Aneignung und virtuelle Räume (mit Ahmet Derecik und Christina Muscutt)¹⁶

Sozialräumliche Aneignung und Medien

Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung kann nicht nur auf die Aneignung von Medienwelten übertragen werden, vermutlich ist sie auch zukunftsweisend für eine Theoriebildung zur Aneignung interaktiver Medien. Zum einen, weil die grundlegende Aneignungsdimension der Aneignung von motorischen bzw. medialen Fähigkeiten und die Aneignungsdimensionen aus den sozialökologischen Raumvorstellungen (Erweiterung des Handlungsraums, Veränderung von Situationen und Verknüpfung von Inseln) auf Medienwelten übertragbar sind. Löw (2001, S. 100) geht davon aus, dass die Muster der Raumanneignung aus dem öffentlichen Raum in Medienwelten zielgerichtet wiederholt werden, insbesondere die Verknüpfung von Inseln: „Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyberspace-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumanneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum“ (Löw 2001, S. 157).

Zum anderen eignet sich das Konzept der sozialräumlichen Aneignung zur Erforschung von Medienaneignung, da der erweiterte Aneignungsansatz ihren Ursprung in den neuen Medien und Technologien besitzt. Erst aufgrund dieser kam es zur Berücksichtigung neuer Raumvorstellungen und damit zur Aktualisierung des (Sozial-)Raumbegriffs und des Aneignungskonzepts. Nach heutigen Raumvorstellungen findet die Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden nicht nur in öffentlichen Räumen statt, sondern auch in Medienwelten. Die Sozialisationsforschung und auch die Jugendmedienforschung stellen infolgedessen übereinstimmend fest, dass Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz bilden (vgl. Hurrelmann & Ulich 1999). Die Sozialisation durch Medien wird, neben Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen, sogar als eine eigenständige Mediensozialisation erkannt (vgl. Hurrelmann 1994).

Bezogen auf eine Untersuchung von Aneignungsverhalten in Medienwelten sollten aus einer objektorientierten Perspektive erst die Tätigkeiten von Heranwachsenden im Umgang mit den neuen Medien beschrieben werden. Anschließend sollten die Tätigkeiten aus einer subjektorientierten Perspektive unter theoretischen und empirischen Gesichtspunkten hinsichtlich sozialräumlicher Aneignungsprozesse analysiert werden. Durch diese Vorgehensweise kann eine strukturbezogene Kinder- und Jugendforschung mit einer akteursbezogenen Kinder-

16. Erweiterte Fassung des Beitrags: Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2013) Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und die neuen Medien, in: Hartung, Anja et.al (Hrsg) (2013) Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik Festschrift für Bernd Schorb, Barleben

und Jugendforschung vereint werden (vgl. Honig, Leu & Nissen 1996). Einer relationalen raumtheoretischen Untersuchung folgend, können die aus den Wechselbeziehungen zwischen Räumen und Heranwachsenden gewonnenen Erkenntnisse dann zum einen zur Erweiterung des Wissens über die Medienwelten führen und zum anderen das Wissen über die Heranwachsenden in Bezug auf den Umgang und die Bedürfnisse mit neuen Medien erweitern.

Wenn eine Medien- Aneignungsforschung auf der Basis des Konzepts der sozialräumlichen Aneignung erfolgen soll, ist es ratsam nicht nur einzelne objektive oder subjektive Ausschnitte zu betrachten, sondern vielmehr die Dialektik zwischen einem strukturbezogenen und akteursbezogenen Medienhandeln zu berücksichtigen (vgl. Schorb 1995, S. 10f.). Medienaneignungsforschung sollte also um ein kontextuelles Verstehen bemüht sein, was auf einer methodologischen Ebene mit einer starken Subjektorientierung und damit mit qualitativen und sinnverstehenden Forschungsansätzen einhergeht (vgl. Schorb & Theunert 2000). Die Studie von Wagner (2008) zum Medienhandeln in Hauptschulumilieus hat in diesem Bereich eine Vorarbeit geleistet. Anhand einiger ausgewählter Ergebnisse wird aufgezeigt, wie die Aneignung von virtuellen Räumen mit Hilfe des Konzepts der sozialräumlichen Aneignung erfasst werden kann.

Aus Sicht der Jugendlichen geht es in der Nutzung von Räumen um die Raumqualitäten (die sich auch als Gefahren äußern können), die durch Aneignungsprozesse entstehen. Zu den zentralen Räumen von vielen Jugendlichen gehören vordefinierte Orte wie u. a. McDonalds, öffentliche Grünanlagen und selbst geschaffene „Treffpunkte“. Als Treffpunkte dienen zunehmend auch virtuelle Räume, wenn diese zugänglich sind und Interaktion und Kommunikation ermöglichen. Dass sich materielle und virtuelle Räume nur in gewisser Weise vergleichen lassen, erscheint evident, wenn man von dem Faktor der Körperlichkeit ausgeht, der sich in den gegenständlichen Räumen materialisiert, in den virtuellen aber nur symbolisiert. Aus einer sozial-, sport- und medienpädagogischer Sicht kann untersucht werden, inwieweit Jugendliche mediale Räume nutzen. Auch wenn hier die Kommunikation im Internet nicht mit der „Face-to-Face-Kommunikation“ gleichgesetzt werden soll, ergeben sich aus der Studie von Wagner (2008) zum Medienhandeln in Hauptschülermilieus doch zahlreiche Hinweise auf Aneignungsverhalten in virtuellen Räumen, die eine Analogie aufweisen zum Aneignungsverhalten in öffentlichen Räumen.

Zunächst muss davon ausgegangen werden, dass eine erfolgreiche Erweiterung der motorischen Fähigkeiten im Umgang mit Computern und dem Internet erfolgt sein muss, da die Jugendlichen eigenständig in der Lage sind sich mit virtuellen Räumen zu verbinden. Sie besitzen meist einen häuslichen Zugang zum Internet und bringen das dazu notwendige technische Know-How mit. Dabei zeigen sich einige Heranwachsende sehr zielstrebig im Hinblick auf eine sukzessive Erweiterung ihrer motorischen bzw. medialen Fähigkeiten. Diese Zielstrebigkeit bei der Erweiterung des Umgangs mit dem Internet „korrespondiert mit der Suche nach

Anerkennung, da diesen Fähigkeiten unter gleichaltrigen hohe Bedeutung zugeschrieben wird“ (Wagner 2008, S. 212).

Die Erweiterung des Handlungsraums ist eine in zahlreichen Situationen beobachtete dominante Handlungsform der Jugendlichen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Jugendlichen ihren Raum durch Kontaktaufnahmen in Chatrooms und Portalen erweitern und nicht in ihrem vertrauten Terrain verbleiben. Reizvoll ist dabei der Kontakt zu Fremden, die einer Erweiterung des eigenen Freundes- und Bekanntenkreises dient (vgl. Wagner 2008, S. 215). Motiv ist aber auch, dass die Größe des zur Schau gestellten Freundeskreises eine hohe Bedeutung hat (vgl. Struckmeyer 2010). Eine Erweiterung des Handlungsraums spielt z.B. auch für Mädchen ohne häuslichen Internetzugang eine wichtige Rolle. Sie erobern sich trotz dieser begrenzten Möglichkeiten alternative Zugangswege zum Internet. Es lässt sich vermuten, dass die sogenannte „digital divide“ nicht ausschließlich über die Zugänglichkeit thematisiert werden kann (vgl. Kutscher 2010). Besonders Mädchen aus Migrantenfamilien können Formen der Raumaaneignung im Internet für sich nutzen: „Gerade jene Mädchen mit Migrationshintergrund, die in ihrem Umfeld mit Restriktionen (z. B. was die Zugänge zum Internet betrifft, oder familiäre Regelungen zur Begrenzung des Kontaktes nach außen) umgehen müssen, entwickeln in ihrem medialen Alltag Strategien um ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Sie erweisen sich als zielstrebig und kreativ, sie finden Mittel und Wege, sich virtuelle Medienwelten zu erschließen (z. B. über alternative Zugangsorte über Freundinnen und Freunde oder im Internetcafé), die ihnen nicht so leicht zugänglich sind wie den Jungen“ (Wagner 2008, S. 218).

Die Aneignungsdimension der Veränderung von Situationen scheint vor allem während Computerspielen eine Rolle zu spielen, bei dem die Lebenswelten der Spielfiguren gestaltet werden können: „Die Möglichkeit im Skaterspiel Tony Hawk eigene Parcours zu erstellen und damit selbst Aufgaben zu definieren, wird mehrfach positiv herausgestellt. So berichtet ein 13-Jähriger von einem ActionAdventure, bei dem man neue Level designen könne und sich damit gegenseitig herausfordern, ein anderer 13-Jähriger ist begeistert von der Möglichkeit, auf einem Counter-Strike-Server neue Maps zu erstellen“ (Wagner 2008, S. 126).

Die Möglichkeit Szenarien selbst herzustellen und zu gestalten, könnte von Jugendlichen positiv wahrgenommen werden, weil sie sich in diesen virtuellen Räumen aktiv als Gestalter erleben können. Dadurch erfahren sie bedeutende Selbstwirksamkeitserfahrungen und Handlungsfähigkeit. Diese pädagogisch höchst entwicklungsdienlichen Erfahrungen werden vielen Jugendlichen in öffentlichen Räumen verwehrt. Sie werden in Städten meist an den Rand gedrängt und erleben den öffentlichen Raum für sich als verregelt (vgl. Reutlinger 2003). Die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum ist ein breites gesellschaftliches Problem, was dazu führt, dass sich Jugendliche vermutlich in virtuelle Räume zurückziehen (vgl. Deinet, Okroy, Dodt & Wüsthof 2009).

Eine naheliegende Aneignungsdimension in virtuellen Räumen ist die Verknüpfung von Räumen und der damit intendierten Verbindung von virtueller und direkter, Face-to-Face Kommunikation. Diese wird anscheinend oft im Internet verabredet, auch im Sinne eines ständigen Wechsels der Kommunikationsräume. Wagner (2008) bezeichnet virtuelle Welten auch als Dorfplätze. Mit diesem Begriff bezieht sie sich insbesondere auf die vielfältigen Möglichkeiten, sich in virtuellen Welten zu vernetzen: „Die Befragten treten in Kommunikation miteinander, vereinbaren gemeinsame Aktivitäten, die dann sowohl online, als auch offline realisiert werden. In den quantitativen Ergebnissen wird deutlich, dass diese kommunikativen Tätigkeiten viel Raum im Gebrauch multifunktionaler Medien einnehmen“ (Wagner 2008, S. 209).

Auch der von Löw (2001) betonte Aspekt der systematischen Wiederholung von Raumeignung als Verknüpfung von Räumen kann von Wagner (2008) in virtuellen Räumen beobachtet werden. Im Sinne der sozial-ökologischen Modelle könnte man ebenso von einer virtuellen Dimension der ökologischen Peripherie sprechen: „Insbesondere für Heranwachsende mit Migrationshintergrund bieten virtuelle Räume Vorteile, da sie auch über große Entfernungen am Leben der Familienmitglieder teilhaben können, weil damit eine direkte Kommunikation sehr einfach zu realisieren ist“ (Wagner 2008, S. 219).

Besonders interessant sind Hinweise auf die Fähigkeit vieler Jugendlicher, sich gleichzeitig in verschiedenen Räumen zu bewegen bzw. die unterschiedlichen sozial-räumlichen Möglichkeiten sehr selbstverständlich miteinander zu verknüpfen: „Für viele Befragte sind gerade die kommunikativen Strukturen etwas Selbstverständliches und sie nehmen diese als Bestandteil ihres Alltags wahr. Die versierten unter ihnen wechseln die Kommunikationssphären, je nachdem mit wem sie gerade in Kontakt treten wollen. So nutzen sie bestimmte Räume, bei denen sie davon ausgehen, doch diejenigen zu treffen, mit denen sie gerade zu tun haben wollen“ (Wagner 2008, S. 219).

Die Aneignung von Raum bedeutet für Kinder und Jugendliche nicht nur die Aneignung schon vorhandener und vorstrukturierter Räume, sondern auch die Schaffung eigener Räume (Spacing). Die Aneignung als Spacing ist im Zusammenhang mit virtuellen Räumen stets gegeben, da sich die Jugendlichen mit der Verbindung, z. B. mit Chaträumen oder Online-Spielen, sich virtuelle Räume erschaffen in denen sie miteinander kommunizieren und/oder spielen...

Empirie: Die neuen Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen

Bei der Befragung durch „Zeitbudgets“ wird von den Kindern und Jugendlichen eine Übersicht erstellt, welchen Tätigkeiten sie im Laufe eines Tages bzw. einer Woche nachgehen. Aus einem Katalog mit verschiedenen Alltagstätigkeiten können diese ausgewählt und in eine Art Stundenplan mit unterschiedlichen Zeitfenstern eingetragen werden. So entsteht eine exemplarische Übersicht über den typischen Tagesablauf der teilnehmenden Kindern und Jugendlichen, so dass insbesondere die Gestaltung der Freizeit im Tagesablauf durch einzelne Tätigkeiten beschrieben werden kann.

Zeitbudget



Geschlecht m/w:

Alter:

1. Schule (Schulweg, Unterricht, <u>AG</u> , <u>S</u>)	7. Hausarbeit (z.B. Zimmer aufräumen)
2. Hausaufgaben, Nachhilfe, Lernen	8. Arbeiten/Jobs
3. Kinder- und Jugendeinrichtungen (z.B. <u>JuZe</u> etc.)	9. <u>Chillen</u> , Abhängen, Musik hören
4. Medien (z.B. PC, Handy, TV, Konsole)	10. Sonstiges (z.B. Langeweile)
5. Freunde treffen (z.B. Shoppen, draußen sein)	11. Schlafen
6. Vereine, Hobbies	12. Mahlzeiten/Essen

Uhrzeit	Montag		Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag		Uhrzeit	Samstag		Sonntag	
	Nr.	Begriff	Nr.	Begriff	Nr.	Begriff	Nr.	Begriff	Nr.	Begriff		Nr.	Begriff	Nr.	Begriff
6-8 Uhr											8-13 Uhr				
8-14 Uhr											13-16 Uhr				
14-16 Uhr											16-18 Uhr				
16-18 Uhr											18-20 Uhr				
18-20 Uhr											20-22 Uhr				
20-22 Uhr											22-24 Uhr				

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Fragebogen „Zeitbudget“)

Exemplarische Ergebnisse der Zeitbudget-Abfrage

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf eine Studie in einer nordrhein-westfälischen Großstadt, an der u. a. mehr als 300 Jugendliche an weiterführenden Schulen mit dem „Methodenset Schule“ einbezogen und befragt wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Methode „Zeitbudget“ exemplarisch dargestellt.

Die graphische Darstellung des Zeitbudgets ermöglicht eine nach Zeitfenstern gegliederte Aufschlüsselung des Tagesablaufs der Kinder- und Jugendlichen. Mit Hilfe des vorgegebenen Katalogs von unterschiedlichen Alltagstätigkeiten (s.o.) kann ein Ranking der „Top 3“-Tätigkeiten der Befragten erstellt werden, die sich nach den Merkmalen Altersstufe und Geschlecht darstellen lassen. Darüber hinaus ist es möglich, eine Unterscheidung zwischen den Tätigkeiten in den Tagesabläufen unter der Woche und am Wochenende zu treffen.

Jungen, 13 bis 15 Jahre Top 3 der Tätigkeiten von Montag bis Freitag						
N (Befragte) = 76 [5 Antworten möglich] [380 Nennungen 100%]						
	1	Anzahl der Nennungen	2	Anzahl der Nennungen	3	Anzahl der Nennungen
6-8 Uhr	Schule	211	Schlafen	94	Stylen/ Körperpflege	63
8-12 Uhr	Schule	375	Stylen/ Körperpflege	5	-----	-----
12-14 Uhr	Schule	316	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/ Lesen	16	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	12
14-16 Uhr	Schule	84	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/Lesen	72	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	54
16-18 Uhr	Freunde treffen	63	Computerspiele/ Spielekonsole	62	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/Lesen	38
18-20 Uhr	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	65	Abhängen/Nichtstun	59	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	48
20-22 Uhr	TV/ Fernsehen	136	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	44	Computerspiele/ Spielekonsole	41
22-24 Uhr	Schlafen	273	TV/Fernsehen	32	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	10

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

Mädchen, 13 bis 15 Jahre, Top 3 der Tätigkeiten von Montag bis Freitag						
N (Befragte) = 65 [5 Antworten möglich][325 Nennungen= 100%]						
	1	Anzahl der Nennungen	2	Anzahl der Nennungen	3	Anzahl der Nennungen
6-8 Uhr	Schule	162	Stylen/ Körperpflege	113	Schlafen	45
8-12 Uhr	Schule	322	Stylen/ Körperpflege	2	Abhängen/ Nichts tun	1
12-14 Uhr	Schule	284	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/Lesen	12	Musik hören	9
14-16 Uhr	Schule	83	Mahlzeiten/ Essen/Kochen	75	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/Lesen	60
16-18 Uhr	Freunde treffen	92	Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/Lesen	43	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	33
18-20 Uhr	Freunde treffen	75	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	32	Musik hören	31
20-22 Uhr	TV/ Fernsehen	101	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	37	Freunde treffen	32
22-24 Uhr	Schlafen	247	Musik hören	27	TV/Fernsehen	16

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

Während der Zeit bis 16 Uhr nachmittags zeigt sich, dass der Alltag der 13- bis 15-jährigen Schüler/innen gleichermaßen durch die Tätigkeiten „Schule“ und „Hausaufgaben/ Nachhilfe/ Lernen/ Lesen“ gekennzeichnet ist. Ab 16 Uhr werden jedoch geschlechtsspezifische Tendenzen in der Freizeitgestaltung deutlich. „Freunde treffen“ (draußen oder zu Hause) ist sowohl bei Jungen (63 Nennungen) als auch bei den Mädchen (92 Nennungen) die am häufigsten genannte Freizeitaktivität zwischen 16 und 18 Uhr. Während bei den Mädchen im Zeitfenster von 18 bis 20 Uhr ebenfalls „Freunde treffen“ als „Top 1“ der Tätigkeiten aufgeführt wird, zeigt sich bei den Jungen, dass die Mediennutzung im Vordergrund steht. Die Kategorie „PC-Nutzung“ beschreibt hier lediglich Medienaktivitäten ohne Computerspiele. Spielekonsolen und Computerspiele fallen bei den Mädchen am gesamten Nachmittag nicht unter die „Top 3“ der genannten Tätigkeiten. Bei den Jungen nehmen insbesondere virtuelle Spiele einen hohen Stellenwert ein (16 - 18Uhr: „Top 2“ mit 62 Nennungen; 20 – 22 Uhr: „Top 3“ mit 41 Nennungen).

Jungen, 16 bis 18 Jahre Top 3 der Tätigkeiten am Wochenende						
N (Befragte) = 39 [5 Antworten möglich] [195 Nennungen = (100%)]						
	1	Anzahl der Nennungen	2	Anzahl der Nennungen	3	Anzahl der Nennungen
6-8 Uhr	Schlafen	59	Stylen/ Körperpflege	11	Computerspiele/ Spielekonsole	5
8-12 Uhr	Schlafen	45	Computerspiele/ Spielekonsole	9	Musik hören	4
12-14 Uhr	Schlafen	20	Computerspiele/ Spielekonsole	11	TV/Fernsehen	7
14-16 Uhr	Mahlzeiten/ Essen/Kochen	13	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	11	Computerspiele/ Spielekonsole	9
16-18 Uhr	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	16	Computerspiele, Spielekonsole	13	Freunde treffen	8
18-20 Uhr	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	22	Freunde treffen	14	Computerspiele/ Spielekonsole	9
20-22 Uhr	PC (z.B. Chatten für die Schule),	20	Computerspiele/ Spielekonsole	8	TV/Fernsehen	8
22-24 Uhr	Schlafen	33	Computerspiele/ Spielekonsole	8	PC (z.B. Chatten, für die Schule)	8

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

Mädchen, 16 bis 18 Jahre, Top 3 der Tätigkeiten am Wochenende						
N (Befragte) = 36 [5 Antworten möglich][180 Nennungen=100%]						
	1	Anzahl der Nennungen	2	Anzahl der Nennungen	3	Anzahl der Nennungen
6-8 Uhr	Schlafen	62	Abhängen/Nichtstun	2	Stylen/ Körperpflege	1
8-12 Uhr	Schlafen	47	Stylen/ Körperpflege	9	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	6
12-14 Uhr	Schlafen	14	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	14	Stylen/ Körperpflege	7
14-16 Uhr	Freunde treffen	14	Hobbies	8	Computerspiele/ Spielekonsole	7
16-18 Uhr	Freunde treffen	20	In Kneipe/Café/ Imbiss gehen	7	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	7
18-20 Uhr	Freunde treffen	21	Mahlzeiten/ Essen/ Kochen	8	TV/Fernsehen	5
20-22 Uhr	TV/ Fernsehen	11	Hausaufgaben/Nachhilfe/ Lernen/Lesen	11	Schlafen	10
22-24 Uhr	Schlafen	48	Arbeiten/Jobben	6	TV/Fernsehen	5

(Quelle: Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung [FSPE]: Forschungsbericht 2012 - unveröffentlichtes Dokument)

An den Wochenenden geben Mädchen und Jungen gleichermaßen „Schlafen“ als erstgenannte Aktivität im Zeitrahmen von 6 bis 14 Uhr an. Besonders dominant zeigt sich bei den Jungen die Mediennutzung als Freizeitgestaltung am Nachmittag. Von 16 bis 22 Uhr steht die Computernutzung an erster Stelle, gefolgt von „Computerspiele/ Spielekonsolen“ und „Freunde treffen“ an zweiter Stelle. Im gesamten Nachmittagsbereich zeigt sich unter den „Top 3“ eine große Präsenz von unterschiedlicher Mediennutzung. Die Freizeitgestaltung der Wochenenden ist bei den Mädchen hauptsächlich durch gemeinsame Treffen mit

Freunden gestaltet. „Hobbies“ „In Kneipen/ Cafés/ Imbisse gehen“ sowie „Hausaufgaben“ oder „TV/ Fernsehen“ spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Nutzung von Computerspielen wird von lediglich sieben Mädchen genannt (14 – 16 Uhr), die alleinige Nutzung des Computers spielt keine Rolle in den drei wichtigsten genannten Tätigkeiten.

Die Ergebnisse der Jugendbefragung mit Hilfe des Zeitbudget-Verfahrens zeigen, wie überaus stark die neuen Medien die Lebenswelten von Jugendlichen dominieren; insbesondere in den Hauptangebotszeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stehen sie ganz oben auf der „Tätigkeitenliste“. Trotz geschlechtsspezifischer Unterschiede nutzen beide Geschlechter die neuen Medien am Nachmittag, besonders in den Abendstunden und an den Wochenenden in intensiver Form. Während Jungen dabei mehr Zeit mit Computerspielen verbringen, nutzen Mädchen Computer und das Internet dagegen häufiger für kommunikative Aktivitäten, wie z.B. im Rahmen von Online-Communitys (vgl. mpfs 2011).

Virtuelle Räume als Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit

Eine sozialräumlich orientierte Soziale Arbeit muss es sich insgesamt zur Aufgabe machen, „neue Räume“ und somit vor allem „virtuelle Räume“ in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen genauer zu betrachten, um diese in die weitere Entwicklung mit einzubeziehen. Bei der Betrachtung von Aneignungsprozessen und Nutzungsverhalten im Bereich der neuen Medien reichen jedoch ausschließlich quantitativ erhobene empirische Forschungserkenntnisse als Grundlage für eine weitere Konzeptentwicklung nicht aus. In Anlehnung an die Analyse- und Befragungsmethoden der Lebensweltanalyse müssen spezielle Methoden für die Untersuchung von Nutzungen in virtuellen Räumen hergeleitet werden, die als aktivierende und partizipative Befragungsmethoden auch in der Praxis der Arbeit eingesetzt werden können. Gerade aufgrund des hohen Stellenwerts der Medien im Tagesablauf darf nicht nur untersucht werden, was sich genau hinter der Mediennutzung verbirgt, sondern auch, wie bestimmte Medien- und Internetfunktionen genutzt werden, insbesondere weil jugendliche Nutzungstendenzen sich durchaus von denen der Erwachsenen unterscheiden können. Speziell zu betrachten sind hierbei auch die Aneignungsprozesse in Sozialen Netzwerken/ Online Communitys, die für Jugendliche eine essenzielle Rolle spielen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2011).

Sozialraum- und Lebensweltanalysen müssen die Qualitäten Sozialer Netzwerke genauer beleuchten, um zum einen aufzuzeigen, wie jugendliche Aneignung in virtuellen Räumen funktioniert, und um zum anderen ein differenziertes Bild über diese Lebenswelten zu erlangen. Da die Qualitäten virtueller Räume erst sichtbar gemacht werden können, wenn die spezifischen Aneignungsprozesse der Jugendlichen betrachtet werden, kann und darf eine „sozialpädagogisierte Haltung“ nicht Grundlage für Schlussfolgerungen der Pädagogen sein. Kinder und Jugendliche sind hier als Experten ihrer Lebenswelt zu betrachten, die das Internet

nutzen, um sich ganz individuell und immer weiter entwickelnd neue Sozialräume zu (er)schaffen (vgl. Muscutt 2013). Im Zuge dessen eignen sich Beteiligungsmethoden, wie z.B. Zeitbudgets, die sich hauptsächlich mit den eigentlichen Nutzungstendenzen beschäftigen, oder z.B. „Begehungen von virtuellen Räumen mit Jugendlichen“, um neue Erkenntnisse zu erlangen. Hierbei wird in Form eines Interviews und einer „Führung“ durch bestimmte Internetplattformen ein sehr spezifischer Blick auf die tatsächliche Nutzung der Jugendlichen ermöglicht, der Hinweise darauf liefern kann, wie .u. a. Einrichtungen der OKJA die virtuellen Räume der besuchenden Jugendlichen in die Arbeit und Konzeptentwicklung miteinbeziehen können.

Die zu beobachtende starke Orientierung von Jugendlichen an kommerziell strukturierten Räumen (Shopping Malls, McDonald's etc.) sowie virtuellen Räumen macht es erforderlich, dass die Soziale Arbeit, besonders die Jugendarbeit in stärkerem Maße als bisher auch an den Orten der Jugendlichen präsent ist und dort Angebote macht. Dies bezieht sich zum einen auf die Internetpräsenz und speziell eine zu entwickelnde Präsenz in sozialen Netzwerken. Auch ist eine stärkere Verbindung vorhandener aufsuchender mobiler Angebote mit neuen Elementen anzustreben: Im Bereich der aufsuchenden, mobilen Arbeit sind Angebote sinnvoll, die auch an Schulen bzw. im öffentlichen Raum sowie im Abendbereich in den entsprechenden Locations der Jugendlichen stattfinden. Hier sind vor allem die Shopping Malls zu nennen, wo sich ein Großteil der Jugendlichen aufhält.

Eine aufsuchende, mobile Jugendarbeit hat auch das Ziel, Jugendliche beim Auftritt im öffentlichen Raum durch geeignete Maßnahmen, Projekte etc. zu unterstützen. Der immer wieder beklagten Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum muss eine „Revitalisierung“ des öffentlichen Raums entgegengesetzt werden. Dazu gehört sicher auch eine Klärung und Sichtbarmachung der Grenzen der Tolerierung von Verhaltensweisen Jugendlicher im öffentlichen Raum. Da auch Schulen (insbesondere Schulhöfe) zum öffentlichen Raum gehören, können auch sie Anlaufpunkt für mobile Angebote sein: sowohl im Vormittags- als auch im Nachmittags- und Abendbereich (am Wochenende und in späten Abendstunden).

Die starke Nutzung der neuen Medien – so wie sie u. a. in den Ergebnissen der Zeitbudget-Untersuchungen deutlich wird (s.u.), bedeutet eine große Herausforderung für die OKJA. Mit dem durch die Ergebnisse von örtlichen Befragungen (s.o.) vorliegenden Wissen können die Fachkräfte der Jugendarbeit nicht nur zu Experten der „digitalen“ Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen werden, sondern dieses Wissen auch als Vermittler in andere Institutionen tragen bzw. es dort zur Verfügung stellen. Dazu kann auch die Arbeit mit Eltern gehören. In der Arbeit mit den Zielgruppen selbst muss das Thema intensiver als bisher aufgegriffen werden, z.B. durch:

- Präsenz der Einrichtungen im Internet und in sozialen Netzwerken (aktive und passive Nutzung) sowohl zur eigenen Darstellung und Bekanntmachung der Angebote als auch zum Kontakt mit Jugendlichen;
- moderne Formen der Medienarbeit mit den „Neuen Medien“ in virtuellen Räumen etc. (virtuelle Stadtpläne, Umgang mit Online-Spielen etc.);
- einen modernen Jugendmedienschutz, z.B. durch Formen der persönlichen Präsentation von Jugendlichen in sozialen Netzwerken usw.;

Neben den pädagogischen Aspekten bietet die stärkere Fokussierung auf neue Medien, besonders bei sozialen Netzwerken die Chance, Kinder und Jugendliche besser zu erreichen bzw. Angebote bei neuen Zielgruppen bekannt zu machen. Alternative „Real Life“-Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten sind parallel zu der Arbeit mit den neuen Medien weiterzuentwickeln.

Konsequenzen für die Kinder- und Jugendarbeit

Das Expertenwissen, das sich aus solchen Befragungen ergibt, kann die Kinder- und Jugendarbeit nicht nur auf die Gestaltung der eigenen pädagogischen Arbeit anwenden, sondern als profilierter Ansprechpartner auch in andere Institutionen tragen bzw. anderen Praxisfeldern zur Verfügung stellen. Z. B. hat der Kinder- und Jugendmedienschutz in einer in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen verankerten OKJA einen sehr interessanten Partner. Hier könnten gemeinsame Projekte entstehen, die weit über die heute meist sporadisch durchgeführten Einzelveranstaltungen hinausgehen. Der Kinder- und Jugendmedienschutz muss in Bezug auf die neuen Medien (insbesondere soziale Netzwerke) ganz andere Praxisformen entwickeln, als dies klassisch der Fall war. Ein Angebot für Mädchen, das mit ihren Fähigkeiten/ Strategien erarbeitet, wie sie sich z.B. in sozialen Netzwerken angemessen (ungefährdet) präsentieren können, ist ein Beispiel für eine präventive, aber auch partizipative Kinder- und Jugendmedienarbeit. Bisher wird diese noch viel zu selten praktiziert.

Insbesondere muss sich das Angebot der OKJA selbst in Bezug auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen verändern. Dies kann in sehr unterschiedlicher Weise geschehen. Es gibt aber zumindest zwei grundsätzliche Richtungen:

- einerseits interessante Angebote, die Rollenspieler, Gamer, Programmierer etc. ansprechen, z.B. in dem Verbindungen zwischen Online- und realen Stadtspielen (Geocaching) oder von produktiver Nutzung (Musikherstellung, Handy-Videos) möglich werden,
- andererseits eine stärkeren Ausrichtung und einer attraktiven Betonung des „Real Life“, d. h. Erlebnis-, Sport-, Bewegungs-, kulturpädagogische Angebote, die für Jugendliche so interessant sind, dass sie sich von dem zum Teil exzessiven Medienkonsum „entführen“ lassen.

9 Erweiterung: Das Konzept der Raumaneignung und die Activity Theory¹⁷

In Deutschland wird das Aneignungskonzept heute (leider) nicht sehr intensiv rezipiert, insbesondere auch nicht in der modernen Psychologie bis auf wenige Ansätze in der Entwicklungspsychologie. Mit der hier leitenden Aneignungsperspektive soll auch einen kleinen Beitrag geleistet werden, an der (an vielen Stellen verschwundenen Tradition) Forschung zum Verhältnis von Mensch-Umwelt anzuschließen und damit das Aneignungskonzept weiter zu entwickeln. Das Aneignungskonzept ist auch geeignet und anschlussfähig an Positionen der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe, etwa der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zum aktuellen Bildungsdiskurs: Dieser scheint ja oft (zu) schulgeprägt zu sein: chaotisches Lernen an informellen Bildungsorten bspw. lässt sich gewinnbringend durch eine Aneignungsperspektive aufschließen, indem das eigentätige Potenzial von Kinder und Jugendliche beschreibbar wird.

Bei der Suche nach aktuellen Bezügen und Diskussionen landet man schnell im angelsächsischen Raum; aber auch in Skandinavien wird das Aneignungskonzept viel intensiver diskutiert als in Deutschland. So existiert z. B. auch eine internationale Gesellschaft (ISCAR: International Society For Cultural And Activity Research), die regelmäßig internationale Kongresse veranstaltet und Veröffentlichungen publiziert. Dort wird der deutsche Begriff Aneignung nicht verwendet (auch weil er schwer zu übersetzen ist!), es geht u. a. um den Begriff „Lernen durch Expansion“ (Seeger 2011) so wie ihn der finnische Wissenschaftler Yrjö Engeström geprägt hat.

Im englischsprachigen Raum existiert auch eine interessante Rezeption und Diskussion der klassischen Ansätze der kulturhistorischen Schule mit zahlreichen Veröffentlichungen, aber nur wenigen Bezugnahmen auf die deutsche Rezeption durch Holzkamp u. a. in den 1970er und 1980er Jahren. Auf der Grundlage, der hier nur grob skizzierten Entwicklungslinien kann die spärliche Rezeption aneignungstheoretischer Konzepte, besonders aber die Differenz zwischen englisch- und deutschsprachiger Diskussion erklärt werden.

In der Einleitung und im ersten Teil wurden einige zentrale Zusammenhänge der kulturhistorischen Schule und dem Theoriegebäude des Aneignungskonzepts ausgebreitet und die unterschiedlichen Diskussionsstränge im deutsch- und im englischsprachigen Raum diskutiert. Damit ist auch der Übergang zur Activity Theory verbunden und dem Werk des finnischen Pädagogen Yrjö Engeströms mit seinem Konzept des „Expanded Learning“, das in Deutschland nicht weitreichend bekannt ist. Von besonderem Interesse in diesem Beitrag ist die Frage,

17. Erweiterte Fassung eines Beitrags für das Buch: Deinet/Reutlinger (Hrsg.) (2014) Tätigkeit – Aneignung – Bildung, Wiesbaden i.E.

ob sich Engeströms Konzept des „Expanded Learning“ mit dem Konzept der „Raumaneignung“ in Verbindung bringen lässt.

Im ersten Teil des Kapitels werden – auch auf der Grundlage der Publikationen und eines Interviews mit Yrjö Engeström¹⁸ - Begriffe und Ansätze des Aneignungskonzepts und seines Werk diskutiert, etwa Wygotzkis „Zone der nächsten Entwicklung“ und Engeströms „Expansives Lernen“. Im zweiten Teil wird der Versuch unternommen, das Werk Engeströms und das Konzept der Raumaneignung in einen Zusammenhang zu bringen.

Von Wygotzkis „Zone der nächsten Entwicklung“ zu Engeströms Konzept des „expansiven Lernens“

In seinem Werk bezieht sich Engeström immer wieder auf Wygotzkis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ und dessen klassischen Definition: „Es ist die Distanz zwischen dem Niveau der aktuellen Entwicklung, wie es durch unabhängiges Problemlösen gegeben ist, und dem Niveau der möglichen Entwicklung, wie es gegeben ist durch ein Problemlösen unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen.“ (Wygotzki 1978, S. 86).

Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ist bis heute von großem pädagogischen Interesse und vor allen Dingen in der frühkindlichen Pädagogik ein Bestandteil der Lehre und Ausbildung. Carlos Kölbl beschreibt in seinem Buch „Die Psychologie der kulturhistorischen Schule“ (Kölbl 2006) den Unterschied zwischen der Zone der aktuellen und der nächsten Entwicklung: „Vygotzkij möchte nämlich zwischen einer `Zone der aktuellen Entwicklung´ und einer `Zone der nächsten Entwicklung´ (...) unterscheiden (S.298ff.) Die erste Zone wird durch all die psychischen Leistungen charakterisiert, die ein Kind selbstständig ohne Hilfe erbringen kann. (...) Aus der Differenz zwischen den Aufgaben, die ein Kind selbstständig, und denen, die ein Kind unter Anleitung lösen könne, bestimme man die Zone der nächsten Entwicklung“ (Kölbl 2006, S.50).

In Bezug auf Wygotzki beschreibt der Autor vor allen Dingen die Zone der nächsten Entwicklung und deren Bedeutung für die heutige Pädagogik, mit der sich auch Engeström intensiv auseinandergesetzt hat. Engeström's Leistung besteht u. a. darin, das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung aus seiner individuellen Bedeutung (wie sie Wygotzki stark betont) als ein soziales und gesellschaftliches Phänomen entwickelt und erklärt zu haben. In seinen empirischen Studien fragt er, wie Organisationen z.B. neue Lösungen, neue Handlungsweisen, neue Ebenen ihrer Kultur erreichen und hat damit das klassische, nur auf das Individuum bezogenen Verständnis der Zone der nächsten Entwicklung weiter gespannt.

18. Interview im Rahmen einer Forschungsreise an die Universität Helsinki im Mai 2013

Interview: *“Wygotsky's idea as we try to understand it is not only individual, but also has a community level. What is the zone of proximate development for instance for the community or for a whole group of youth, not just an individual - we treated it mainly as an individual issue, but we consider it a collective challenge”*

Auch Engeström sieht wie Wygotzki in der Spieltätigkeit und in der Kreativität von Kindern die Möglichkeit, Neues zu entwickeln und nicht nur vorhandene Fähigkeiten oder Tätigkeiten zu assimilieren. Dennoch besteht die Notwendigkeit, die klassischen Ansätze der Kulturhistorischen Schule aus ihrem historischen Kontext in die heutige Zeit zu transferieren. Seine Kritik an den klassischen Ansätzen formuliert Engeström in folgender Weise:

„Tatsächlich hat auch Vygotskij sehr wenig über kreative Prozesse gesagt (...). Vygotskij's Konzept der Zone der nächsten Entwicklung muss selbst entwickelt werden. Die kulturhistorische, Schule die Vygotskij gegründet hat, hat sich bis in die Gegenwart auf die Aneignung, die Assimilation und die Internalisierung von Werkzeugen und Zeichensystemen der Kultur konzentriert. Wie diese Werkzeuge und Zeichensysteme geschaffen werden, ist im Großen und Ganzen als ein Problem für die Zukunft behandelt worden“ (Engeström 2011, S 194 f.).

Engeström bezieht sich in seiner Kritik auch auf die Entstehungsgeschichte der kulturhistorischen Schule im System der Sowjetunion, das sozusagen geschichtslos gedacht werden musste, weil die kommunistische Gesellschaft nicht wirklich thematisiert und erst recht nicht kritisiert werden durfte. Die gesellschaftliche Blindheit der sowjetischen Psychologie dieser Zeit sieht Engeström als Herausforderung, um das Konzept weiter zu entwickeln:

„Aber die Beziehung zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung bleibt das fundamentale Problem innerhalb des Begriffs der Zone der nächsten Entwicklung. (...) Es wird nicht diskutiert, ob und wie die Tätigkeiten selbst als gesellschaftliche systematische Formation sich entwickeln und beständig verändern. (a.a.O., S. 195).

Demgegenüber betont Engeström den gesellschaftlichen Charakter und die Bedeutung der Zone der nächsten Entwicklung als einer Zone, in der Neues entwickelt wird:

„Menschliche Entwicklung besteht in der wirklichen Produktion von neuen gesellschaftlichen Tätigkeitssystemen. Es ist nicht einfach nur die Aneignung von individuellen neuen Tätigkeiten plus einer möglichen individuellen Kreation von `originellen Verhaltensweisen` (...)“ (a.a.O., S. 196).

In einer kontinuierlichen Entwicklung von der „Zone der nächsten Entwicklung“ bis zu seinem Konzept des „expansiven Lernens“ reformuliert Engeström die Zone der nächsten Entwicklung wie folgt:

„Es ist der Abstand zwischen den gegenwärtigen alltäglichen Handlungen der Individuen und der historisch neuen Formen der gesellschaftlichen Tätigkeit, die kollektiv hervorgebracht werden kann und zwar als Lösung des Doublebinds, die potenziell in die Alltagshandlungen eingebettet sind“ (a.a.O., S. 196).

Widersprüche, Konflikte (doublebinds) als Anstoß für expansives Lernen

Der Begriff des Doublebinds spielt in der Entwicklung expansiven Lernens bei Engeström eine bedeutende Rolle und wird an verschiedenen Stellen erklärt:

„Die Form der Entwicklung, mit der wir es hier zu tun haben – die expansive Generierung neuer Tätigkeitsstrukturen – erfordert in anderen Worten vor allem eine instinktive und bewusste Beherrschung von Doublebinds. Ein Doublebind kann nun verstanden werden als ein soziales, gesellschaftlich wesentliches Dilemma, welches nicht durch voneinander getrennte individuelle Handlungen allein gelöst werden kann – in dem aber gemeinsame kooperative Handlungen eine historische neue Form der Tätigkeit hervorbringen können (...). Um in einem Dilemma erfindungsreich zu sein, bedarf es der Erfindung eines neuen Instruments für die Lösung des Dilemmas“ (a.a.O., S. 187f.).

Ohne selbst von einem Doublebind zu sprechen, hat auch Klaus Holzkamp eine ähnliche Idee entwickelt. Im Unterschied zum Doublebind meint er die „doppelte Möglichkeit“:

„Holzkamp spricht hier vom Prinzip der `doppelten Möglichkeit`. Er konkretisiert diese Idee weiter mit den Begriffen des `Möglichkeitsraums` und der `Möglichkeitsverallgemeinerung`“ (a.a.O., S. 197).

Der Doublebind wird auch als Ambivalenz oder Widerspruch in einer herausfordernden Situation begriffen, in der anscheinend alte Verhaltensweisen nicht mehr gelten und neue entwickelt werden müssen, um die paradoxe Situation zu lösen. Aus der Zone der individuellen nächsten Entwicklung wird deshalb bei Engeström das Konzept des expansiven Lernens, das nur in einem sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang entstehen kann.

Interessant sind Engeström's Hinweise auf die Auswirkungen einer solchen Definition der Zone der nächsten Entwicklung in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse:

„Historisch neue Formen der Tätigkeit zu entwickeln, impliziert eine Praxis von Lehr-/Lernprozessen, die den Lernern in ihren Lebenstätigkeiten außerhalb des Klassenzimmers folgt. Es impliziert auch die Notwendigkeit einer wirklichen expansiven Lerntätigkeit innerhalb und zwischen den Lernenden. Die pädagogische Aufgabe ist dabei zweifach: Lerntätigkeit zu entwickeln und historisch neue Formen in der zentralen Tätigkeit zu entwickeln – z. B. der Arbeit...“ (a.a.O., S. 207).

Ein Beispiel, wie das „Neue“, dass hervorgebracht wird, ist bei Engeström die Beschreibung einer amerikanischen Kampagne: Kinder für nukleare Abrüstung. Am Beispiel des Engagements der Kinder und dieser Kampagne in den Vereinigten Staaten beschreibt Engeström die Entwicklung der Kommunikation, die Vernetzung mit Kindern in anderen Städten in Form einer Briefkampagne und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten dabei. In der Entwicklung entstehen immer wieder Probleme und Schwierigkeiten (Doublebinds), die aber dadurch gelöst werden können, indem die Kinder neue – ihnen bisher unbekannte – Lösungsmöglichkeiten für die Probleme finden. Lernen durch Expansion bedeutet für Engeström sowohl die Entwicklung neuer gesellschaftlicher Tätigkeitsform als auch die Veränderung des handelnden Subjekts selbst (vgl. a.a.O., S. 232).

Interview: *“The expansion is not only the quantitative expansion, but additionally a qualitative one. And there is in a sense a creation of something new, something unexpected, something that could not be determined by a teacher or by an authority. Also the actors themselves, the practitioners or participants, are surprised at what they have created”.*

In seinen empirischen Studien beschreibt Engeström expansive Lernprozesse z. B. in einer Bank, einem Gesundheitszentrum oder einem Hightech-Unternehmen. Diese Formen des Lernens beschreibt er anhand zentraler Merkmale wie die des „transformierenden Lernens“, des „horizontalen und dialogischen Lernens“ sowie des „Lernens im Untergrund“ (S. 353). Besonders interessant für unseren Zusammenhang ist das Lernen im Untergrund:

„Es ist Lernen im Untergrund, das kognitive Wege markiert, die verkörpert und gelebt sind, aber nicht wahrgenommen werden können. Diese Wege dienen als Anker und stabilisierende Netzwerke, die die Lebbarkeit und Erhaltung der neuen Konzepte, Modelle und Werkzeuge sichern und so die Ebenen multipler Tätigkeit erfahrbar und lebbar machen. Diese untergründigen Aspekte des Lernens in der Ko-Konfiguration legen die Betonung auf räumliche Übergänge und Bewegung, auf Wiederholung, Stabilisierung und Destabilisierung, auf Verkörperung“ (Engeström 2011, S. 353).

Hier sind deutliche, auch räumliche Bezüge interpretierbar, die sich sehr gut eignen, das Verhalten von Jugendlichen zu erklären und die Bedeutung von Sozialräumen stärker in den Blick zu nehmen, als dies in Engeström's Werken bisher der Fall ist.

Sehr interessant sind seine empirischen Studien, die zeigen, wie sich auch in Institutionen expansives Lernen entwickeln kann, so etwa in einem Gericht:

„Das herausragende expansive Potenzial besteht in den kleinen und allmählichen Veränderungen, die sich während der Implementation in der Gerichtspraxis vollziehen. Von außen erscheinen diese Veränderungen eher zufällig oder trivial, aber sie beinhalten das Potenzial für tiefgreifende Veränderungen und Umorganisationen der gerichtlichen Arbeit“ (a.a.O., S. 383).

Gemeint sind damit informelle Anhörungen und andere neue Kommunikationsformen, die sich ausweitenden Initiativen von Klienten und Vergleiche etc.

Beeindruckend sind auch seine methodischen Vorgehensweisen, so etwa seine Methode der „archäologischen Ethnografie“:

„Wir verfolgen die Spuren in der Arbeit der teilnehmenden Personen und in dem Leben der Organisation, in dem wir narrative Erinnerungen, Dokumente und dingliche Artefakte sammeln. Unsere Konzentration auf vergangene Lernprojekte in der Organisation weitet die ethnografische Methode von der Beobachtung in einen situativ und zeitlich begrenzten Feld in Richtung auf ein multizeitliches und historisch situiertes Feld aus“ (a.a.O., S. 385).

Neue Kommunikations- und Lernformen durch virtuelle Räume

Im aktuellen Werk Engeströms werden einige Ausblicke gegeben, die für den Zusammenhang zwischen den beschriebene Lernformen bis hin zum expansiven Lernen und der modernen Kommunikation über die neuen Medien bzw. in virtuellen Räumen ausgesprochen interessant sind:

„Vielleicht ist es die größte Herausforderung künftiger Untersuchungen und Theorieentwicklungen zum expansiven Lernen, das Aufkommen von Gemeinschaftsproduktion und Peer Production (...). Hier nehmen Tätigkeiten die Form von expansiven Schwärmen und multidirektionalen Pulsationen an, mit der Betonung von Umwegen und Grenzüberschreitungen“ (a.a.O., S. 459).

In einem seiner neueren Aufsätze (Engeström 2009) versucht Engeström dieses Phänomen an drei Kulturen/Szenen zu beschreiben, die einerseits gegenständ-

liche Tätigkeiten, wie Skateboard fahren ausüben und gleichzeitig moderne Medien der Kommunikation nutzen. Am Beispiel dieser drei Kulturen beschreibt er die Bedeutung virtueller Räume bzw. der modernen Kommunikation in virtuellen Räumen und versucht, eine Verbindung herzustellen zwischen klassischen gegenständlichen Tätigkeiten und den medialen Kommunikationsmöglichkeiten und deren Auswirkungen. Als Beispiel für klassische gegenständliche Tätigkeiten dient ihm die Vogelbeobachtung das Skateboard fahren und die Katastrophenhilfe von freiwilligen Helfern.

Bei all diesen Kulturen findet heute eine Verbindung zwischen den konkreten gegenständlichen Handlungen, etwa im Bereich der Katastrophenhilfe oder dem Skateboarding und der Kommunikation im virtuellen Raum, so wie sie Engeström z. B. beschreibt:

Interview: *“I think the issue of learning is that these things can happen and you have to adapt, but for me the issue of learning is, if you face this as a challenge, as a contradiction that you must be actively solving, building the next new form of activity. Then it's a very different effort, it's a more deliberate, and focused effort of an “Aneignung”. Here is a challenge that we don't understand very well, for instance, what does it mean to have this type of mobility and this type of communication as a mould of activity and to appropriate certainly doesn't mean that you just drift in and things happen to you and if you're lucky you will gradually become somehow competent in it. I believe the real learning challenge is how to actually shape it, how to take the agency of shaping this kind of activity so that it's not only adaptation.”*

Alle diese drei Tätigkeiten erfahren durch den Einsatz der modernen Kommunikationsmedien eine Dynamisierung, die Engeström in seinem Beitrag auch theoretisch zu fassen versucht.

Ein erster Aspekt der von ihm diskutierten Dynamisierung sind die sogenannten Wildfire Activities, Kommunikationen die lauffeuerartig ausgetauscht werden und sich verbreiten:

„Das Lernen, das in Lauffeuer Tätigkeiten stattfindet, ist gekennzeichnet durch Schwärmen, das Grenzen überschreitet und Akteure miteinander verbindet, die in fragmentierten und häufig ärmlichen Terrains agieren“ (Engeström 2011, S. 460).

Beispiele sind z. B. die Beobachtung von Zugvögeln (Birdwatching), die über das Internet sofort verbreitet werden und die Community der Birdwatcher in einer bisher unbekanntem Weise dynamisieren. Engeström beschreibt, wie die Informationen von vielen Menschen geteilt und ausgetauscht werden, ohne dass eine direkte persönliche Kommunikation zwischen ihnen notwendig ist.

Mit dem Begriff der Peer Production versucht er diesem Prozess näher zu kommen, etwa wenn Skateboarder in einer Stadt einen neuen Platz für sich finden bzw. von einem anderen verdrängt werden und diese Informationen in Sekundenschnelle transportiert werden. So entstehen in einer bestimmten Community Informationen, die von allen geteilt werden können, deren Ergebnisse interpretiert und weiterentwickelt werden.

So führen etwa im Katastrophenschutz einzelne Hinweise auf die Behinderung von Transportwegen sehr schnell zu einer neuen Einschätzung der Lage, die wiederum von allen Mitgliedern geteilt wird. Auf der Grundlage einzelner Meldungen (z. B. auch wenn einzelne Autofahrer über von ihnen beobachtete Verkehrsstaus informieren) entsteht ein verändertes Gesamtbild, das mehr ist als die Summe der einzelnen Informationen.

Interview: *“You produce something which others can use without seeking personal ownership. The idea is that, for instance, the bird watchers, as soon as they find something, they inform everybody else, especially when they find something rare. You often see this very funny phenomenon: one of them has noticed a very rare bird somewhere, and they communicate it to others and in one day there will be dozens of people from many countries who come to see the same bird.*

What is happening here, is that it's not your private property, you don't do it just for yourself. It is something rewarding to share. You share your efforts with others without necessarily wanting to have some reward for it. The rewards are different. One is that others might respect you and tell you: 'Oh, that's a very good contribution, it's very useful, that's interesting'. And indirectly, of course, it means that your own competence is increased because you get feed-back from others. It's very important that you get critical feed-back from others. In skateboarding, for instance, if you claim that you have developed a new move, or you've found a good skating place and others think that's not really the case, they'll tell you. The same in birding, they're very critical. They ask: 'What is your evidence? Can we really trust in this observation?' They aren't necessarily nice to each other. They are often quite critical of each other.”

Besonders interessant ist die Verbindung zwischen diesen modernen Kommunikationsformen und den daraus entstehenden Entwicklungsmöglichkeiten (Peer Production) und der, nach wie vor, konkreten Tätigkeit der Vogelbeobachtung, des Katastrophenschutzes oder des Skateboardings. Engeström entwickelt für diesen Zusammenhang den Begriff der „Stigmergie“, der sich auf bestimmte Kommunikationsformen bezieht, so wie sie etwa im Bereich von Wikipedia verlaufen: Es gibt hier keine Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren untereinander, sondern sie arbeiten unabhängig voneinander an einem gemeinsamen Werk, etwa an einem Artikel von Wikipedia.

Interview: *“It's described as for example how wikipedia works...there doesn't need to be direct communication. It's not necessary but still people can connect and coordinate with the others, without necessarily directly communicating...I'm not saying it's optimal or good, but that's how the world is increasingly working. We can immediately connect without necessarily being in personal communication with other. Of course, personal communication then often emerges also between many people who contribute to wikipedia. They actually can create smaller communities and interact with one another, but it's not absolutely necessary, because you have all the traces of the previous contributions. When you see that a contribution is not complete, you can add something or change something.”*

Raumaneignung und „Expanded Learning“

Im Rahmen des Interviews wurde zunächst die Frage erörtert, ob die Zone der nächsten Entwicklung mit der Erweiterung des Handlungsraumes verglichen werden kann, wie expansives Lernen verstanden werden kann:

Interview: *“The zone is a spacial metaphor, of course. It's a metaphor for an area. I always thought you have to expand the area of your activity. But litterally it would require a very careful integration of spacial approaches and methods into what we do, because we often tend to take the zone of approximate development too abstractly, this is a good possibility to make it more concrete.”*

Räumliche Bezüge sind angelegt, werden aber bisher in seinem Werk nicht wirklich konkret. Deshalb wurde am Ende des Interviews versucht, Engeström zu einer Bezugnahme auf unsere Themen jugendlicher Raumaneignung zu veranlassen. Einen konkreten Anlass dazu bieten Konflikte zwischen Ordnungsmacht und Jugendlichen in der größten Shopping Mall „Kampii“ in Helsinki.

Interview: *“Learning beyond adaptation would happen if there's a situation where these youngsters have to stop and reconsider what they're doing. In the biggest shopping mall, in the centre of Helsinki `Kampii` two or three weeks ago these youth groups were getting too noisy and disturbing and they wanted to throw them out. And in this situation this could have been a starting point for learning. If they had started to discuss: Ok, how can we negotiate a possibility to be there and reach a mutual understanding, maybe change the situation so that it's more meaningful etc.. This would be learning - non- trivial learning – but I don't think that actually happened. The different part is probably they just put more restrictions on them.”*

Auch hier könnte sich eine für die Jugendlichen sehr intensive Konfliktsituation ergeben, die vergleichbar ist mit der Widersprüchlichkeit und den Konflikten (Doublebinds), die Grundlage für expansives Lernen darstellen.

Interview: *“Let's think about these youngsters in the mall. If they don't go to the mall, what is the alternative for them? It 's not very easy to find an alternative. It's not yet the double bind, but it could become a double bind, where everything they do seems to be wrong or impossible, that there is no way out....The kind of learning process that I'm interested in, begins with a conflict or problem that has to be dealt with. Often it still doesn't trigger expansive learning processes, because people just avoid it or they try to do a minimum adaptation.”*

Es könnte also darum gehen, wie Jugendliche lernen, mit der neuen Situation nicht nur zu Recht zu kommen, sondern selbst auch neue Verhaltensweisen zu entwickeln. Sie können mit ihren bisherigen Verhaltensweisen so nicht weiter machen, sonst riskieren sie die vollständige Exklusion aus der Shopping Mall. Eine solche Konfliktsituation kann dazu führen, dass die Jugendlichen vielleicht andere Verhaltensweisen entwickeln oder, dass sie sich einfach nur den Gegebenheiten anpassen, was nicht ein Prozess des expansiven Lernens wäre.

In diesem Zusammenhang ist die Frage, welche Rolle Pädagogen, z. B. Streetworker einnehmen, die Kontakt mit solchen Jugendlichen haben. Sind sie in der Lage, aus dem Konflikt einen Lernprozess zu gestalten, der in Richtung des expansiven Lernens gehen könnte?

Interview: *“There's more potential if the streetworker were involved... It facilitates the learning process probably in this case. The learning can be dramatically triggered. Mostly, I think, it is actually needed, because otherwise the chances are that nine cases out of ten will not lead to an expansive learning, they may lead to a few attempts but then they die.*

Essential here is that people find each other and they find new artefacts that help them to reflect on the situation. In this situation you need the ability to reflect.”

Für das Konzept der Rauman eignung wird durch Engeströms Einfluss deutlich, dass es in der Betrachtung jugendlicher Aneignungsprozesse immer auch darum gehen muss, zwischen Anpassung und „Expanded Learning“ zu unterscheiden: Wo und wie gelingt es, neue Verhaltensweisen zu entwickeln, einen Widerspruch durch die Entwicklung von Neuem zu überwinden und dadurch sein Handlungsrepertoire zu erweitern?

Fallbeispiel: Zwei sehr unterschiedliche Cliques nutzen einen gemeinsamen Treffpunkt – kommt es zu „Expanded Learning“?

Im Rahmen der Evaluation eines Projektes berichtet ein Streetworker zum ersten Mal davon, dass einer der Treffpunkte von zwei unterschiedlichen Cliques gemeinsam genutzt wird. Bisher ging es in dem Projekt immer darum, für einzelne

Cliquen Treffpunktmöglichkeiten im öffentlichen Raum zu schaffen, diese mit den Cliquen zu planen, die Jugendlichen bei der Realisierung zu beteiligen und in der Nutzung zu begleiten. Auch wenn dabei die Öffnung für andere Gruppen immer eine gewisse Rolle spielte, war doch relativ klar, dass die jeweiligen Treffpunkte zunächst einmal von der Clique genutzt wurden, die sie geplant und aufgebaut hatte. Auch für die Sozialpädagogen (mobile Jugendarbeiter, Streetworker, Jugendarbeiter) war dies eigentlich das gängige Muster, wobei natürlich immer wieder Konflikte auftraten, wenn Cliquen im öffentlichen Raum aneinander gerieten etc.

In dem hier zu skizzierenden Beispiel ging es darum, dass der Streetworker die Möglichkeit hatte, nur einen Treffpunkt im öffentlichen Raum für Jugendliche zu gestalten, mehr aber nicht. Die Möglichkeit, mehrere Treffpunkte für unterschiedliche Cliquen zu realisieren, kam aus unterschiedlichen Gründen nicht in Betracht.

Der Streetworker hatte Kontakt zu unterschiedlichen Cliquen und Gruppierungen im öffentlichen Raum und wurde von diesen auch in üblicherweise bedrängt: „Wir brauchen einen Raum!“, so, dass er nun vor einer schwierigen Entscheidung stand. Das Dilemma bestand für ihn darin, potenziell mehrere Cliquen zu kennen, mit denen man einen Raum gestalten könnte und, dass die Entscheidung für eine dieser Gruppierungen immer Konflikte mit den anderen nach sich ziehen würde. Er kam deshalb auf die Idee das gängige Muster zu durchbrechen und nahm Kontakt mit zwei sehr unterschiedlichen Cliquen auf und versuchte sie für eine gemeinsame Gestaltung eines Treffs im öffentlichen Raum zu interessieren.

Beide Gruppen waren zunächst streng dagegen, einer anderen Clique den zu bauenden Treffpunkt auch zur Verfügung zu stellen. Das Dilemma schien kaum lösbar, und die beiden Gruppierungen versuchten jeweils auf ihre Weise den Streetworker davon zu überzeugen, dass sie die richtige Gruppe für den Treffpunkt seien.

Die Entwicklung des Treffs begann mit der Frage nach einem geeigneten Standort. In Frage kamen einige Stellen im öffentlichen Raum, die von der Verwaltung bzw. Politik für einen Jugendtreffpunkt vorgesehen waren. Der Streetworker begann konsequent immer abwechselnd mit den beiden Gruppen an den Fragen des Standorts und der Gestaltung zu arbeiten. Er nahm dabei eine Rolle eines Mediators ein, der zwischen zwei Parteien vermittelte, d. h. in dem Fall die jeweiligen Arbeitsschritte mit beiden Gruppen getrennt durchführte. Die Jugendlichen waren damit zunächst sehr unzufrieden, mussten aber bald einsehen, dass es keine Alternative zu einer gemeinsamen Gestaltung gab, und sie waren in der Lage ihr übliches Verhalten gegenüber der anderen Gruppe (Abgrenzung usw.) zu verändern. Es fand jedoch nie eine wirkliche gemeinsame Aktivität statt, sondern der Kompromiss bestand darin, dass die Arbeitsschritte jeweils mit den Cliquen nacheinander durchgeführt wurden. Der Streetworker musste streng darauf

achten, dass keine Gruppe den Eindruck hatte, dass die andere im Vorteil sei. Die Jugendlichen wurden auch bei der Gestaltung und dem Aufbau des Treffpunkts beteiligt, auch hier mit einer klaren Arbeitsteilung. Dennoch kamen sie sich im Arbeitsprozess näher, und der Bau konnte ohne größere Konflikte bewältigt werden.

Auch die Nutzung lief in der ersten Zeit getrennt, d. h. zwischen den beiden Cliques wurden unterschiedliche Öffnungstage bzw. Nutzungstage verabredet, in der Praxis stellte sich aber relativ bald eine gewisse Tolerierung zwischen den Cliques ein, so dass sie den Treffpunkt zwar nicht wirklich gemeinsam nutzten, aber ihre strikte Abgrenzung ein Stück weit überwinden konnten. Die aktuelle Situation stellt sich vor einiger Zeit so dar, dass es Zerstörungen und Beschädigungen des Treffs durch andere Personen gab, die polizeilich auch verfolgt wurden. Dies hat die beiden Cliques etwas näher zusammengebracht in der Haltung, ihren gemeinsamen Treff „gegenüber anderen“ zu behaupten.

Diese Szene zeigt zumindest Ansätze von Prozessen, die man mit Engeström als „Expanded Learning“ bezeichnen könnte: Alte Muster werden verlassen, sowohl auf Seiten des Streetworkers als auch bei den Jugendlichen. In der Evaluation zahlreicher ähnlicher Projekte hatte es uns schon gewundert, wie automatisch die Fachkräfte davon ausgingen, dass die Treffpunkte immer nur für eine Clique oder Gruppe nutzbar sein würden. Der Zwang, nur einen Treffpunkt realisieren zu können, brachte unseren Streetworker dazu, andere Wege zu gehen und das Experiment zu wagen. Man könnte diese Situation auch als Doublebind interpretieren, wenn man vielleicht nicht unbedingt von Ausweglosigkeit sprechen möchte, so handelt es sich doch um eine widersprüchliche Situation, die den Streetworker herausfordert. Er hätte auch in seinem alten Muster bleiben können und diesen Treffpunkt einer Clique zur Verfügung stellen können. Stattdessen nimmt er das Risiko auf sich, neue Wege zu gehen und versucht zwei sehr unterschiedliche Cliques einzubeziehen.

Damit schafft er auch für die Jugendlichen eine neue Situation. Auch hier gibt es eine Doublebind-Situation: Die Jugendlichen können ihr klassisches Muster der Raumanneignung nicht durchsetzen, sie könnten sich der Situation völlig entziehen, würden dann aber nicht am neuen Treffpunkt partizipieren. Auch für sie besteht die Herausforderung darin, neue Wege zu gehen und sich auf die Kooperation mit der ungeliebten anderen Clique einzulassen. Dabei spielt natürlich der Streetworker eine ganz wesentliche Rolle, und nur sein klares und gerechtes Muster von Mediation (gleiche Arbeitsschritte mit beiden Gruppen usw.) macht es möglich, dass die Jugendlichen sich bewegen und ein Stück weit aufeinander zugehen. Professionell richtig eingeschätzt hat der Streetworker auch die Grenzen der Jugendlichen, d. h. er überfordert sie nicht, sondern geht kleine Schritte.

Die beschriebene Entwicklung kann man auch mit dem von Lothar Böhnisch entwickelten Schritten der Öffnung eines Milieus beschreiben. Böhnisch unterscheidet vier Stufen der Milieubildung, die sich sehr gut auf die Arbeit mit jugendlichen Gruppen und Cliques im Rahmen der Projekte übertragen lässt: In der „personal-verstehenden Dimension“ geht es um die akzeptierende Arbeit mit den Jugendlichen, das Verständnis ihrer Funktion für ihre Mitglieder, ihre Bedürfnisse im öffentlichen Raum, es geht um eine sozialräumliche Interpretation der Räume und Handlungen der Clique in Bezug auf ihr Umfeld, Verstehen ihrer Konflikte etc.

In der „aktivierenden Dimension“ steht die Qualifizierung des Milieus im Vordergrund, d. h. die Stabilisierung der Gruppen, die Arbeit mit den Gruppen, das Heranführen an die weiteren Schritte einer Projektentwicklung, auch durch gruppendynamische Projekte, etwa Fahrten, erlebnispädagogische Ansätze. In der „pädagogisch interaktiven Dimension“ ist die Stellung der Fachkräfte im Milieu selbst angesprochen, die Verhandlungen mit den Jugendlichen über die Nutzung der Räume. Das Austragen von Konflikten z. B. über die Frage, ob und in welcher Weise Cliquesmitglieder ausgeschlossen werden können bzw. neue in die Clique aufgenommen werden, gehört ebenso in diese Ebene. Intensive Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen, aber auch das Zurückweisen überhöhter Ansprüche sind Elemente einer pädagogisch interaktiven Intervention.

In der vierten Dimension der „Netzwerkorientierung“ besteht die Rolle der Fachkräfte darin, aus den geschlossenen Milieus durch die Aktivierung sozialer Lernprozesse offene Milieus zu gestalten, was in der Nutzung des öffentlichen Raums als besonders schwierig erscheint. Es geht hier um die Toleranz gegenüber anderen Gruppen, welche die gestalteten Orte ebenfalls benutzen können sowie um die Öffnung von Cliques und Gruppen insgesamt: „Nur offene demokratische Milieus können in der gelungenen Balance von Gemeinschaft und Individualität erweiterte Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenzen vermitteln“ (Böhnisch 1994, S. 222).

Ausblick

Was Böhnisch Schritte der Öffnung eines Milieus nennt, kann man aneignungstheoretisch auch als Pädagogik verstehen, die versucht, „Zonen der nächsten Entwicklung“ zu eröffnen. Gerade im Bereich der Offenen Jugendarbeit, Streetwork und Mobilen Jugendarbeit existiert eine Tendenz „bedürfnisorientiert“ auf die Wünsche der Jugendlichen einzugehen und dabei pädagogisch auch stehen zu bleiben. So haben wir in dem Projekt „Betreten erlaubt“ (Deinet u.a. 2009) diese Haltung oft wahrgenommen, und es ging dann vorrangig darum, den Wunsch der Cliques nach einem eigenen Raum zu ermöglichen. Auch Böhnischs Stufen (vor allem die ersten beiden) sind bedürfnisorientiert und arbeiten mit den Jugendlichen auf einer akzeptierenden Ebene. Allerdings baut Böhnisch einen

Spannungsbogen auf, der eine Zone der nächsten Entwicklung in die pädagogische Planung einbezieht, mit der Öffnung der Milieus. Das Erreichen einer solchen Zone der nächsten Entwicklung, wäre dann die Voraussetzung für die von Engeström beschriebene Entwicklung neuer Verhaltensmuster etc.

Engeströms Begriff des expansiven Lernens stellt die Entwicklung erweiterter Verhaltensweisen, neuer Handlungsformen in den Vordergrund und macht deutlich, dass eine reine Anpassung keinen Lernprozess bedeutet. Die schon von Klaus Holzkamp beschriebene „Bedeutungsverallgemeinerung“ wird durch das Konzept des expansiven Lernens von Engeström erweitert und lässt sich auch auf Aspekte der Rauman eignung und sozialräumlicher Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen anwenden. Sozialräumliche Aneignung bedeutet demnach nicht nur die Erweiterung des Handlungsraums und der Handlungskompetenzen, sondern – im Sinne des expansiven Lernens – auch die auf der Grundlage von Konflikten und Widersprüchen entwickelten neuen Verhaltensweisen und Dispositionen in der die Grenzen bisheriger Typisierungen und Verhaltensweisen überschritten und auch ein Stück weit aufgegeben werden.

Was Engeström insbesondere für die Veränderung von Organisationen und sozialen Systemen untersucht und beschreibt, gilt im Transfer auch für die – durch die neuen Medien – dynamisierten sozialräumlichen Aneignungsprozesse von Jugendlichen. Vielleicht gelingt ihnen in der Verknüpfung von gegenständlichen und virtuellen Räumen auf unterschiedlichen medialen Ebenen. Das Konzept des „Expanded Learning“ verweist dabei auf die Entwicklung erweiterter Verhaltenskompetenzen und die Überschreitung vorhandener Grenzen, sowohl in den vorhandenen Institutionen der Gesellschaft (z.B. Schule s.o.) als auch in den neuen medialen Räumen.

MitautorInnen:

Christina Muscutt, B.A., wissenschaftliche Hilfskraft in der Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und -Entwicklung (FSPE) an der Fachhochschule Düsseldorf, FB 6 Sozial- und Kulturwissenschaften (fspe@fh-duesseldorf.de)

Jun.-Prof. Dr. Ahmet Derecik, Institut für Sport und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport und Gesellschaft, Universität Osnabrück; ahmet.derecik@uni-osnabrueck.de

Literatur:

Alisch, M./ May, M. (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen, Band 9, Reihe Beiträge zur Sozialraumforschung. Barbara Budrich

Arnoldt, B. (2007a): Öffnung von Ganztagschule. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim und München

Arnoldt, B. (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Weinheim und München

Arnoldt, B./ Züchner, I. (2008): Expertise: Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Berlin, Herausgegeben von der AGJ

Augé, M. (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt a.M.

Baacke, D. (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: Deutsche Jugend, 28 (11), 493-505

Bader, K. (2002): Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns. In: Stiftung Mitarbeit (Hrsg.), Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten Nr. 18 (S. 11-60). Bonn. Stiftung Mitarbeit

Beher, K. u. a. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozesse in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München

- Beher, K. u. a. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1996): Pädagogische Soziologie. Weinheim und München
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1996): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1999). Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Böhnisch, L. (2002): Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend 50. Jahrgang, Heft 2/2002, S. 71
- Böhnisch, L. (2008). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Juventa
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École de hautes études en sciences sociales. Paris. Oktober 1987. In : P.
- Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), Reflexive Anthropologie (S. 251-294). Frankfurt: Suhrkamp
- Brandes, H. (2005): Lev S. Wygotski und die elementarpädagogische Reformdebatte heute, Studentexte aus der Ev. Hochschule für soziale Arbeit Dresden.
- Bradna, M. u. a. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht (unveröffentlicht)
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied
- Braun, K.-H. (1994), Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. In: „Neue Praxis“, 2/1994, S. 107ff.
- Bronfenbrenner, U. (1989), Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a. M.

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.

Coelen, T. (2000): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt. a. M.

Coelen, T./Hetz, H./Wolf, S. (2004): Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.) Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München, S. 77- 93

Deinet, U. (1992). Das Konzept "Aneignung" im Jugendhaus. Opladen: Leske + Budrich

Deinet, U. (1999). Sozialräumliche Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich

Deinet, U./Krisch, R. (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit: Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen

Deinet, U. (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 175-190

Deinet, U. (2004): Raumaneignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit, in: Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim , S. 111-130

Deinet, U. (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit – Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte“ (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden

Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden

Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden

Deinet, U. (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden

- Deinet, U. u. a. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule, in der Reihe „Soziale Arbeit und Sozialer Raum“ (Hrsg. Ulrich Deinet) Bd. 2.: Barbara Budrich
- Deinet, U./Icking, M. (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation (2.Auflage). Leverkusen – Opladen
- Deinet, U. (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Leverkusen
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (2013) (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4., überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden
- Deinet, U. u. a. (Hrsg.) (2009): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. In: Soziale Arbeit und sozialer Raum Bd. I, Verlag Barbara Budrich. Opladen und Farmington Hills
- Deinet, U./Spaan, M. (2013): „Methodenset Schule“ – Befragungen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext. In: Deinet, Ulrich (2013) Innovative Offene Jugendarbeit Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen, S.66-82
- Deinet,U./Derecik, A. (2013) Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und die neuen Medien, in: Hartung, Anja et.al (Hrsg.) (2013) Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik Festschrift für Bernd Schorb, Barleben
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztagschulen. Aachen: Meyer & Meyer
- Deinet, U. u. a. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In: Soziale Arbeit und Sozialer Raum, Bd. 2. Leverkusen
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden: VS
- Engelhard, A./Herlth, A.: Sozialökologische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen (Hrsg.) Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag 2010, S. 103 – 123

Engeström, Y. (2011): Lernen durch Expansion (2. stark erweiterte Auflage). Band 36 ICHS International Cultural-historical Human Sciences, herausgegeben von Falk Seeger. Berlin

Faulstich-Wieland, H. (2013): Vorschlag für ein Symposium/ eine Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress im März 2014 Thema: Traditionen – Zukünfte am Beispiel des (Weiter)Wirkens von Martha Muchows kulturtypologischer Entwicklungsforschung, unveröffentlichtes Manuskript.

Fichtner, B. (1996): Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, Ontogenetische und epistemologische Studien. Marburg

Frey, O. (2004): Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004) (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte“. Wiesbaden, S. 219-234

Holzkamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt a.M.

Honig, M. S./Leu, H. R./Nissen, U. (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: M. S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), Kinder und Kindheit. Weinheim und München: Juventa

Hurrelmann, B. (1994). Kinder und Medien. In: K. Merten, S. J. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.) Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft (S. 377-407). Opladen: Westdeutscher Verlag

Hurrelmann, K./Ulich, D. (1999): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz

Herlyn/U. u. a. ,Wüstenrot Stiftung (Hrsg.) (2003): Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt. Chancen und Restriktionen der Raumanneignung. Opladen

ISPE, Institut für sozialräumliche Konzeptentwicklung (2013): Zusammenfassung der Projektergebnisse 2011-2012, unveröffentlichtes Manuskript. Düsseldorf

Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/ 3, S. 392-408

Kölbl, C. (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Lenont´ev. Göttingen

Krisch, R. (2002): Über die pädagogische Aufschließung des Stadtraumes: Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit. In: Liegle Ludwig/Thiersch

Hans/Treptow Rainer (Hrsg.) Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

Krisch, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim und München

Kutscher, N. (2010): Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Mediennutzung. In: G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), Soziale Arbeit und Medien (S. 153-164). Wiesbaden: VS

Lehrer-Vogt, E. (2013): „Chillorte – wo seid ihr“? Auf der Suche nach Räumen von Schülerinnen außerhalb ihrer Schulzeit. In: Alisch, Monika/ May, Michael (Hrsg.) Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen, Beiträge zur Sozialraumforschung, Band 9. Opladen, Berlin und Toronto, S. 139-153

Leontjew, A. N. (1983): Problem der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.

Lindner, W. (1998): Von der `Unwirtlichkeit` zur `Unwirklichkeit` der Stadt. Die pädagogische Vermittlung zwischen Jugendlicher Stadt- und Medienerfahrung. In: „Neue Praxis“ 2/98, S. 150 ff.

Lindner, W. (2001) (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen

Linder, W. (2008): Visionen einer vernetzten Bildungslandschaft. Skript des Vortrags vom 19. April 2008 beim Landesjugendring Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: http://www.ljr.rlp.de/cms/upload/pdf/SKRIPT_Visionen_einer_vernetzten_Bildungslandschaft.pdf

Legnaro, A./Bierenheide, A. (2005): Stätten der späten Moderne: Reiseführer durch Bahnhöfe, Shoppingmalls, Disneyland Paris: Wiesbaden: VS-Verlag

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (2010): Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen. 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung. Düsseldorf

Müller, B. (2002): Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Offene Jugendarbeit Zeitschrift für Jugendhäuser, Jugendzentren, Spielmobile, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V.. Heft 2/2002, S. 16-25

Muscutt, C. (2013): Virtuelle Räume – Befragungen und „Begehungen“ mit Jugendlichen. In: Deinet, Ulrich (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine

und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Leverkusen

Neumann, U. (2008): Jugendliche in Shopping Malls, Magisterarbeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: http://www.stadtforschung.uni-oldenburg.de/download/Magisterarbeit_Neumann_2008.pdf [Zugriff 11.9.2013]

Neumann, U./ Gestring, N. (2008): Von Mall Rats und Mall Bunnies. Jugendliche in Shopping Malls. In: Werheim, Jan (2007) (Hrsg.): Shopping Malls interdisziplinäre Bedeutung eines neuen Raumtyps. Wiesbaden VS, S. 135-152

Nissen, U. (1997): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München

Pädagogische Aktion (1984): Kulturpädagogisches Lesebuch.

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung, Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München

Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012): Bildungsbericht Ruhr. Münster: Waxmann

Reutlinger, C. (2002): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive. Opladen

Reutlinger, C. (2002): Stadt. In: Handbuch Kinder und Jugendhilfe, Weinheim und München, S. 255 -271

Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften - raumtheoretisch betrachtet, in: Böhme, J. (Hrsg): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden

Reutlinger, C. (2002): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive. Opladen

Reutlinger, C. (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich

Rolff, H. G./Zimmermann, P. (1985): Kindheit im Wandel. Weinheim: Beltz.

Scherr, A. (2004): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Wie sozialräumliche Jugendarbeit Bildungsprozesse unterstützen kann". In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik.

Beiträge zur Pädagogik des Kinder- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen

Scherr, A. (2002): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Wie sozialräumliche Jugendarbeit Bildungsprozesse unterstützen kann. Unveröffentlichtes Manuskript. Landau.

Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske und Budrich

Schorb, B. (2007): Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In: W. Wirth, H.-J. Stiehler & C. Wünsch (Hrsg.), Dynamisch-transaktional denken (S. 254-263). Köln: Halem

Schorb, B./Theunert, H. (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: I. Paus-Haase & B. Schorb (Hrsg.), Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung (S. 33-57). München: kopaed

Seeger, F. (Hrsg.) (2011): Yrjö Engeström Lernen durch Expansion (2. stark erweiterte Auflage). Band 36, ICHS (International Cultural-historical Hum Sciences). Berlin

Struckmeyer (2010): Handy – Potenziale und Probleme des Jugendmediums Nr. 1. In: G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), Soziale Arbeit und Medien (S. 177-187). Wiesbaden: VS-Verlag

Wagner, U. (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed

Wehrheim, J. (Hrsg.) (2007): Shopping Malls – Interdisziplinäre Betrachtungen eines neuen Raumtyps. Reihe Stadt, Raum und Gesellschaft. Wiesbaden

Willis, P. (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Valentin, K. (2009): Interviews mit Jugendlichen. In: Deinet, Ulrich (2009) (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 87-94.

Wygotski, L. S. (1980): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, D. , Psychologie des Spiels, Berlin (Volk und Wissen), S. 441-465

Wygotski, L. S. (1985): Ausgewählte Schriften, Bd. 1, Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag

Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Köln (Pahl-Rugenstein Verlag)

Zeiger, H. (1983). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg (S. 176-194). Weinheim: Beltz

Internetquellen:

Deinet, U. (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. Verfügbar unter: www.sozialraum.de, Ausgabe 1/2010 erschienen. [Zugriff am: 25.12.2011]

Engeström, Y. (2009) University of Helsinki, Finland:

Wildfire Activities: New Patterns of Mobility and Learning, Verfügbar unter: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Wildfire%20activities%20paper.pdf>, Zugriff: 12.10.2013

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. Verfügbar unter:

<http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf>, Zugriff: 12.10.2013

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften. Verfügbar unter:

<http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/2009/pdf/DV%2019-09.pdf>, Zugriff: 12.10.2013

Deutsches Jugendinstitut: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Verfügbar unter:

http://www.dji.de/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf, Zugriff: 12.10.2013

Landesarbeitsgemeinschaft Soziokultureller Zentren NW e.V. (2010): Wir machen den Scheiß nicht mehr mit! Aufruf der OberbürgermeisterInnen, BürgermeisterInnen, KämmererInnen, KulturdezernentInnen und KommunalpolitikerInnen sowie der Kulturschaffenden. Verfügbar unter: <http://www.sozio-kultur-nrw.de/?id=1266247931>, [Zugriff am 15.2.2010]

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2011): JIM Studie 2010: Jugend Information, (Multi-)Media“. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> [Zugriff am 20.03.2013].

Literatur zu Teil 7.2.: Aneignungsräume in der Grundschule (Ahmet Derecik)

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied

Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München

Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München

Breidenstein, G./Prenzel, A. (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? In: Breidenstein, G. & Prenzel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?. Wiesbaden, 7-15

Breidenstein, G. (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 921-940

Burdewick, I. (2001): Spielverhalten und Aktionsräume von Mädchen und Jungen. In: Landessportbund Hessen (Hrsg.): Schulhof in Bewegung. Orientieren – Planen – Gestalten. Zukunftsorientierte Sportstättenentwicklung. Aachen, 13-17

Coelen, T./Otto, H.U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden

de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (2009a): Schulische Ordnung und Peerkultur. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 319-328

de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (2009b): Einleitung. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 9-18

- Deckert-Peaceman, H. (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 85-102
- Deinet, U./Derecik, A. (2012): Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und Medien. In: Hartung, A., Lauber, A. & Reißmann, W. (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Bernd Schorb. Wiesbaden. (im Erscheinen)
- Deinet, U. (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen, 175-190
- Deinet, U. (2005): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, 217-229
- Derecik, A. (2008): Forschungsmethodologische Ansätze zur Erstellung von Schulportraits. In: Oesterhelt, V., Hofmann, J., Schimanski, M., Scholz, M. & Altenberger, H. (Hrsg.): Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Hamburg, 134-137
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen
- Derecik, A. (2013): Der Schul(frei)raum als Bewegungsraum. Ein theoriegeleitetes Praxisbuch zur Gestaltung von Pausenräumen. (i. V.)
- Dietrich, K. u. a. (2005): Schulhofgestaltung an Ganztagschulen. Ein Leitfaden. Schwalbach
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 1, H. 2, 7-12
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
- Grunert, C./Krüger, H. H. (Hrsg.) (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Opladen

Holzkamp, K./Schurig, V. (1973): Zur Einführung in A. N. Leontjews „Problem der Entwicklung des Psychischen“. In: Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt, XI-LII

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt

Kanders, M. (2004): Kinder sollen länger gemeinsam lernen. In: Erziehung und Wissenschaft, 56 , H.7-8, 23

Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.) (2007): Die Schule kommt in Bewegung – Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule. Baltmannsweiler

Laging, R./Hildebrandt-Stramann, R./Teubner, J. (2005): Forschungsantrag zum Thema „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“, eingereicht beim BMBF zur länderübergreifenden Begleitforschung „Ganztagschule“. Marburg

Mogel, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Heidelberg

MSW NRW (2011): Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_GS.pdf [Zugriff am 12.11.2012].

Reinders, H. (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster

Reinert, G. B./Zinnecker, J. (1978): Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen. In: Reinert, G. B. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek, 165-174.

Röhner, C./Oliva, A. (2007): Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br., 75-93

Röhner, C. (2009): Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, 51-70

Thiersch, H. (2006): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim und München

Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, und München, 21-38