

Ja, Kinder und Jugendliche benötigen mehr Freiräume im öffentlichen Raum und in der Schule

Titus Simon

Vortrag im Rahmen des Workshops "Kinder und Jugendliche brauchen Freiräume" des Teilprojektes "Bildung und Erziehung" vom 4.6.2009, Berlin

Kinder und Jugendliche haben nur vordergründig im Zuge der Liberalisierung ihrer Elternhäuser **mehr Freiräume** und im Zuge allgemeiner Wohlstandsentwicklung deutlich mehr Geld zur Verfügung. Denn sie werden zugleich über einige **neue Arten der Kontrolle** verinnahmt:

- Über die permanente **Ausdehnung des Bildungs- und Berufsweges**, was faktisch dazu führt, dass viele junge Erwachsene erst mit 25 oder mehr Jahren von ihren Eltern oder vom Staat materiell unabhängig werden.
- Über **jugendorientierte Angebote in den Medien**, was zu Werteverinnerlichungen führt, die nicht so sehr aus konkretem eigenen Erleben, sondern aus "zweiter Hand" resultieren.
- Über ein immer endloser werdendes **Waren- und Konsumangebot**, das seinerseits zur Identitäts- und Stilbildung beiträgt und Jugendliche über Bedürfnisweckungen im Griff hält.
- Über ein immer größeres Maß an **gesellschaftlich ungeklärten Fragen**. Dies gilt für Fragen der technischen Entwicklung und des immer schwieriger werdenden Einstiegs in das Berufsleben ebenso wie für nicht bewältigte Probleme mit Ausländern, Aussiedlern und Flüchtlingen. Die aus diesen Unklarheiten hervorgehenden Irritationen haben in ganz besonderem Maße für Jugendliche Bedeutung.
- Über die immer **stereotyper und erlebnisärmer werdenden Räume** des urban geprägten Alltags.

Zeitgleich mit den baugesetzlichen Deregulierungen demokratischer Mitbestimmung wurde ab den 1990er Jahren wieder stärker damit begonnen, unerwünschte Submilieus mittels verschiedener Techniken von attraktiven öffentlichen Orten zu vertreiben. Zu diesem gehören nicht nur, aber im zunehmenden Maße, Kinder und Jugendliche. Gearbeitet wird mit architektonischen Konzepten, die den Aufenthalt für "die falschen Gruppen" unwirtlich erscheinen lassen, als auch um klassische ordnungspolitische Instrumente. Seit Mitte der 1990er Jahre kann eine deutliche Zunahme folgender Regulierungstechniken ausgemacht werden (Simon 2001):

1. Eine starke Zunahme an Gefahrenabwehrverordnungen und Straßensatzungen,
2. Bemühungen aller Bundesländer, die ermächtigende Landesgesetzgebung jeweils so zu modifizieren, dass die in gerichtlichen Verfahren festgestellten Unzulässigkeiten der Kommunen auf eine rechtliche Grundlage gestellt werden,
3. Die Angleichung der örtlichen Satzungen und Verordnungen an den jeweiligen Stand der Rechtsprechung mit der Intention, so wenig wie möglich auf ordnungspolitische Instrumente verzichten zu müssen,
4. Eine stark ideologisierte Debatte um "Kriminalprävention" trägt zur Legitimation der genannten Maßnahmen bei.

Das Resultat dieser Bemühungen ist ein Konzept von öffentlicher Sicherheit, das letztendlich auf eine Intensivierung der sozialen Kontrolle abzielt. Alltagspraktisch werden sozialpolitische, sozialarbeiterische, stadtplanerische, ordnungspolitische, polizei- und strafrechtliche Maßnahmen miteinander vermengt. Dies hat u. a. zur Folge, dass auch die Sozialarbeit vor neuen Herausforderungen steht, die bis hin zu einer ordnungspolitischen Kolonialisierung und Instrumentalisierung dieses Arbeitsfeldes reichen.

Ein weiteres Modell der Zukunft scheint eine Aufgabenteilung zwischen Polizei und privaten Sicherheitsdienstleistern zu sein. Diese Arbeitsteiligkeit vollzieht sich nicht immer planmäßig und ist auch nicht im Sinne aller Polizeiführungen. Die Sicherheits-Branche hat ihren Umsatz innerhalb von zwanzig Jahren verzehnfacht. Die Zahl der Beschäftigten stieg von ca. 47.000 im Jahr 1987 auf rund 500.000 im Jahr 2008.

Selbst dann, wenn offensichtlich wird, dass die eingesetzten Instrumente gar nicht dafür taugen, mehr Sicherheit zu erzeugen, wird von den entwickelten Gestaltungs-, Überwachungs- und Interventionskonzepten nicht abgewichen. Sicherheitsrelevant wird bereits das "Gefühl, dass etwas getan wird", es geht um "Ordnlichkeit", um die "Wiederherstellung vertrauter Sehgewohnheiten", um Wohlgefühle, um Beschaulichkeit. "Nur ein Bahnhof, der aussieht wie geleckt, ist ein sicherer Bahnhof" (Wolfschlag 2004). Sicherheit, Sauberkeit und Ordnung werden zu tragenden Eckpfeilern postmoderner Urbanität (Finger 2006: 47).

Zur Veränderung der öffentlichen Spiel- und Sporträume

Bislang nur unsystematisch werden jene Prozesse rekonstruiert, die in den letzten 40 Jahren kindliches Spiel und jugendlichen Sport von den öffentlichen Straßen, Plätzen und Grünflächen verdrängt haben. Eine Lokalstudie in einer süddeutschen Kleinstadt dokumentiert als Folge städtebaulicher Entwicklung innerhalb der Gemarkung den Verlust von über 60 Zonen und Sozialräumen, die noch in den 1970er Jahren von Kindern und Jugendlichen für Sport und Spiel genutzt werden konnten (Simon 2005).

In jüngster Zeit wird die Straße wieder Schauplatz der Wiederaufwertung des Körpers durch Sportarten wie Skateboard, Inline-Skating, Streetball und seit einigen Jahren auch in einer neuen Form von "Street-Soccer", die aber nur noch wenig mit dem "wildem" Straßenfußball der zurückliegenden Jahrzehnte zu tun hat. Skateboard-Fahren und Inline-Skating vollziehen sich sowohl in verregelten, sozial akzeptierten Formen als auch in Form von Umnutzungen von Raumangeboten, die an sich auf andere Funktionen ausgerichtet sind. Neuen, gesellschaftlich akzeptierten Formen der Sondernutzung öffentlicher Räume stehen abweichende oder zumindest unangepasste, meist von Jugendkulturen ausgelebte Formen der Nutzung öffentlicher Interaktionsräume gegenüber, die der Suche nach Individualisierung, Selbstverwirklichung und Erlebnissteigerung entspringen:

- An der Schnittstelle von Kunst und Geschicklichkeit das wilde Sprayen, dessen spektakuläre Ausdrucksformen nicht nur ein bestimmtes Maß an Kunstfertigkeit, sondern auch sportliches Können – etwa beim illegalen Besteigen von Brücken, Fassaden und Fahrzeugen – voraussetzt,
- "City-Climbing" – das ungenehmigte freie Klettern im Stadtraum,
- "Wilde Rennen" im ländlichen, aber auch im innerstädtischen Bereich,
- bewusst im öffentlichen Raum ausgetragenes Gewalthandeln,
- verbotene Nutzungsformen durch ansonsten sozial akzeptierte Akteure, was einen Teil der Praktiken von Skatern umfasst.

Seit der Erstellung der bundesweiten Studie "Wem gehört der öffentliche Raum?" (Simon 2001) haben in Deutschland vier Entwicklungen einen dynamischen Fortgang erlebt:

- die Ausweitung der Videoüberwachung im öffentlichen Raum sowie nachgeordneter Nutzungen des aufgezeichneten Materials,
- eine weitere Privatisierung von meist attraktiven Segmenten bislang öffentlicher Flächen,
- eine weitere Zunahme der Zahl der Mitarbeiter privater Wach- und Sicherheitsdienste,
- eine zunehmende Einbeziehung von Akteuren der Sozialen Arbeit in die kommunalen Sicherheitsnetze.

Die von Kindern und Jugendlichen erlebte Lebenswirklichkeit des ländlichen Raumes

Mit "ländlichem Raum" eng verbunden ist nicht einmal so sehr die Annahme einer "idyllischen, heilen Welt", sondern eher die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche hier im ganzheitlichen Sinne "gesündere Lebensverhältnisse" antreffen würden. Auch wenn dies in Teilen noch stimmig ist, muß festgestellt werden, dass diese Vorstellungen eher ein geschöntes Zerrbild darstellen:

- So haben im Westen 40 und im Osten bald 20 Jahre Dorfentwicklung dazu geführt, dass verwilderte Spielflächen einer stereotypen Bebauung gewichen sind. Die Kreissparkasse in der Dorfmitte ist universell geworden, mit dem regionalen Unterschied, dass sie im Süden weiß verputzt und im Norden rot geklinkert ist.
- Dörfliche Sozialräume lassen immer weniger Freiräume für "wildes Spiel" zu. Auch der öffentliche Raum des Dorfes wird längst in einer Weise verregelt, dass er für Jugendliche nicht mehr attraktiv ist.
- Albert Herrenknecht (2006: 5) umschreibt mit dem Begriff "Echt-Raum-Verluste" die Schaffung strukturierter Angebote, die autonomes Erleben auch auf dem Land ersetzen:
 - o Ballspielen im Verein statt auf der Straße,
 - o Angeleitete Aktivitäten durch das Spielmobil, statt "wildem Spiel",
 - o Klettern auf dem Spielgerät statt in Baumhütten,
 - o Haustier statt Tiere im Stall usw.

Die auf ländliche Räume bezogene Forschung konstatiert seit langem eine Entwertung der alten dörflichen Mitten. Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen lebt längst in den am Rand entstandenen Neubaugebieten. Aufgrund der abnehmenden Kinderzahl und der durch Bildung und Ausbildung erzwungenen frühen Mobilität reduzieren sich die sozialen Beziehungen zu Altersgleichen und werden rasch am Schulstandort durch ebenfalls eher flüchtige Beziehungen aus der eigenen Schule ersetzt.

Auch die kleineren Kinder spielen eher im Vorgartenspielplatz des eigenen Hauses als am fernen Bach. Das alltägliche Spielen wird privatisiert, findet mediengestützt – wie bei Stadtkindern – immer weniger im Freien, sondern an der Konsole im eigenen Zimmer statt. In der offenen Feldflur ist kaum noch ein Jugendlicher zu finden (Herrenknecht 2006: 8).

Die von Kindesbeinen an eingeübte Mobilisierung des kindlichen Alltags führt zu einer latenten Auflösung der sozialen Verortung, was deshalb relevant ist, da aktuell der modernisierte Rechtsextremismus an diesem Defizit gut anknüpfen kann.

Kritisch ist die Frage zu stellen, wie eine solche "Generation der verlorenen Sozialräume" später einmal wirkliche Verantwortung für eben diese Sozialräume übernehmen kann.

Freiraum Schule?

Neben dem klassischen Bildungs- und dem unscharf gewordenen Erziehungsauftrag, sind Schule und Jugendhilfe in vielerlei Hinsicht **gleichen Handlungsaufforderungen** unterworfen:

- Sie sollen in einer heterogen gewordenen Gesellschaft, in der sich eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensstile und Haltungen herausgebildet hat, ein Hort sein, **"der Werte vermittelt"**.
- Wo Eltern mit ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr zu Recht kommen, soll Schule und Jugendhilfe **"die Erziehung der Eltern unterstützen"**.
- Wo Eltern aus sehr unterschiedlichen Gründen – einer hiervon ist die gleichzeitige Berufstätigkeit von Vätern und Müttern – nicht mehr die Zeit haben, sich am Tage um ihre Kinder zu kümmern, sollen Kinder **"in unterschiedlichen Modellen der Ganztagesbetreuung versorgt werden"**.
- Angesichts eines immer niedriger liegenden Einstiegsalters beim Gebrauch legalisierter und nicht legalisierter Rauschdrogen, **"sollen Schule und Jugendhilfe Kinder und Jugendliche gegen Drogen stark machen"**.
- Vor dem Hintergrund einer realen oder auch nur vermeintlichen Zunahme von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, soll mit Mediation, Konfliktlotsenausbildung, Anti-Gewalt-Programmen **"der Gewalt in der Gesellschaft entgegengewirkt werden"**.
- Konsequenz ist es somit nur, dass mit der in den letzten 15 Jahren erfolgten Reduzierung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu einem Jugendproblem neben der Jugendhilfe die Schule **"der Ort sein soll, an dem Rassismus und fremdenfeindliche Gewalt von Kindern und Jugendlichen wirkungsvoll bekämpft werden können"**.
- Schule und Jugendhilfe sind seit Jahren verstärkt gefordert, Jugendlichen bei der **Überwindung der 1. und 2. Schwelle** hilfreich zu sein, die einer Einmündung in ein Normalarbeitsverhältnis im Wege stehen.

Dass die föderale Bildungspolitik sehr Unterschiedliches und wenig Koordiniertes produziert, zeigt sich alleine an den mir bekannten 13 Formen verschiedener Hauptschulabschlüsse. Und bislang werden unter dem Begriff „**Ganztagschule**“ folgende Modelle umgesetzt: die **"additive Ganztagschule"** als Wahlangebot am Nachmittag, die **"offene Ganztagschule"** auf der Basis von freiwilliger Teilnahme, die **"gebundene Ganztagschule"**, ein für alle Schüler verpflichtendes Angebot, bei dem sich Unterricht, Hausaufgaben, Förderung und Freizeit auf den ganzen Tag verteilen, die **"rhythmisierte Ganztagschule"** mit stetigem Wechsel von Unterricht, Freiarbeit, Übungen, Sport und Spielen sowie die **"Ganztagsgrundschule"** mit gemeinsamem Lernen und Erleben der Grundschüler.

Ganztagsbildung ist eine ernsthafte Alternative. Aber sie ist auch deshalb im Diskurs, weil sie eine Ganztagsversorgung von Kindern und eine von der Erwachsenenwelt herbeigesehnte Kontrolle der disponiblen Zeit der Schüler/-innen suggeriert und zugleich von dem Versprechen getragen ist, dass damit die Bildungschancen der Kinder auch dann er-

höht werden, wenn Eltern keine Zeit, kein Wissen und keine Kraft dafür haben, das schulische Lernen ihrer Abkömmlinge zu begleiten. Die verbleibende freie Zeit wird ebenfalls – von Sozialarbeitern begleitet – im Ganzttag verbracht, was Rainer Dollase zu der Polemik verleitet:

"In zwanzig Jahren werden die Städte bis 17 Uhr nur noch von Geronten bevölkert sein ..." (Dollase 2009: 44).

Unstrittig ist: Wenn Kinder von 8 bis 17 Uhr (angesichts der zunehmenden Konzentration der Schulstandorte dann häufig auch von 7 bis 18 Uhr) durch die Schule und Schulwegzeiten gebunden sind, hat dies massive Auswirkungen auf Cliquenbeziehungen, sozialräumliche Einbindungen und nicht zuletzt auf die Jugend-, Sportvereins- und Kulturarbeit. In der Schule verbrachte disponible Zeit ist, auch wenn sie von guten erlebnis- und sportpädagogischen Programmen durchsetzt ist, immer auch von Erwachsenen kontrollierte freie Zeit. Und dem Argument von den verbesserten Bildungschancen durch Ganztagesbetreuung hält der Psychoanalytiker und Bildungsforscher Kurt Singer ("Süddeutsche Zeitung" vom 11. Mai 2009) entgegen:

"Auch eine Veränderung der Schulstruktur erreicht niemals einen Chancenausgleich. Eine solche Utopie produziert nur Enttäuschungen."

Zu verweisen ist hier in der Tat auf die bislang vorliegenden empirischen Befunde, die noch keineswegs per se belegen, dass über Ganztagsbeschulung mehr Bildungsgerechtigkeit produziert wird.

In Vorbereitung des heutigen Impulses habe ich die Neuerscheinungen gesichtet, die sich im deutschsprachigen Raum mit der Entwicklung der Schule beschäftigen. Von Freiräumen ist da nicht die Rede. Da geht es um "neue Steuerungsmodelle", "Qualitätsevaluationen", "Bildungsstandards" und "Schulprogramme". Oder es geht um "Lebenslanges Lernen", "Schulentwicklung" und "Schulprofilierung". Es geht übrigens in der neueren Literatur nirgends um personale Qualitäten, die im pädagogischen Beruf hilfreich sein können. Im tausendseitigen Handbuch „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ wird in ausgezeichneter Weise für eine Überwindung der Grenzen zwischen Schul- und Sozialpädagogik plädiert. Autonomes, nicht angeleitetes Handeln von Kindern und Jugendlichen kommt da in immerhin 95 Aufsätzen an keiner Stelle vor.

Wenn wir uns mit Schule befassen, dann geht es auch vielerorts eben nicht um zukunftsorientierte Lernorte, sondern um trostlose Architektur, marode Turnhallen, Toiletten, die in 40 Jahren nicht saniert wurden, kurz um heruntergekommene Verwahranstalten. Hinzu kommen der Machtmissbrauch der Lehrer, Demütigungen der Schüler, Mobbing, Langeweile, Gewalt und Schulangst.

Natürlich gibt es auch anderes – bis hin zur Berücksichtigung und partizipativ gestalteter Entwicklung kindgerechter Schularchitektur, die man dann forsch die „materiellen Strukturen lokaler Bildungslandschaften“ nennt (Böhme 2009).

Aber ging es uns als Schülerinnen und Schüler nicht so wie meinem Bielefelder Kollegen Dollase, der ausführt(2009: 43):

"Die schönsten Schultage, an die ich mich erinnern kann, fanden nicht in der Schule statt ... Und das Tollste waren Tage mit 'Hitzefrei' – ein Wort, bei dem moderne Bildungsforscher vermutlich einen Schwächeanfall bekommen."

Hätte ich als Schüler Ganztagsunterricht gewollt? Allein der Gedanke lässt mich schauern.

Meine drei erwachsenen Kinder hegten ähnliche Gefühle, wenngleich nicht so krass. Ihre Schule war gemütlich, heimelig, meine wurde vom vormals jüngsten Major der Deutschen Wehrmacht in "altbewährter" Weise geleitet. Allein der Umstand, dass es jenseits der Schule noch vielfältige Glücksmomente gab, hat mich Schule aushalten lassen. Das größte Glück meiner gesamten Schulzeit lag darin, dass es samstags 11 Uhr läutete, ich nach kurzem Sprint meine Schultasche bei meiner Großmutter in den Haufwurf pfeffern konnte, um dann nach Schwäbisch Hall zu meiner damaligen Freundin zu trampeln. So gereichte es nicht glanzvoll aber ohne Ehrenrunde zum Abitur. Der Schrecken der Schule war so groß, dass ich wenigstens so viel lernte, dass es – wenngleich manchmal recht knapp – immer zur Versetzung reichte.

Dass die Leidenschaft der Bildungsforscher für den Ganzttag nicht von allen geteilt wird, zeigt auch das Ergebnis verschiedener Befragungen. Nur 10 bis 20 % aller Schülerinnen und Schüler und lediglich 2 bis 25 % aller hierzu befragten Eltern sprachen sich für durchgängigen Nachmittagsunterricht aus.

Was ist zu tun?

Ein nostalgischer Blick zurück ist gelegentlich zur eigenen Erbauung zulässig, er führt jedoch nicht weiter. Jede Form der Pädagogik und Erziehung ist eingebettet in die jeweils gültigen Normen, Standards und Umwelteinflüsse. Oelkers (2008) fragt treffend:

"Welches Kind wächst noch in einer Umgebung auf, in der die Eltern Strenge in bestimmten Punkten mit der Erlaubnis zu stundenlangem Herumstreuen in Flussauen oder Wäldern kombinieren könnten?"

Wo wären denn die Flussauen und wo ein Schulweg, der nicht anhaltende Ermahnungen zu verkehrsgerechtem Verhalten erzwingen würde?"

Neue Formen der Zusammenarbeit Schule – Offene Jugendarbeit

Eine unabhängig vom Betreuungsaspekt bestehende Notwendigkeit sozialpädagogischer Arbeit an allen Schulen ist mittlerweile weitgehend unstrittig.

Vor allem als Folge der stärkeren Verbreitung der Ganztagschule sind neue Herausforderungen an die offene Jugendarbeit erkennbar:

- Sie steht vor einem Legitimations- und Finanzierungsdruck, wie z.B. in Brandenburg, wo das Finanzierungskonzept des Landes sich stark auf Maßnahmen am Schulstandort fokussiert.
- Sie steht vor neuen konzeptionellen Herausforderungen, wo sie – wie an vielen Orten bereits geschehen – in die Freizeitpädagogik und die Förderkonzepte der Ganztagschule eingebunden ist.
- Sie hat aber auch darauf zu achten, dass ein angemessener Teil "schulferner" offener Jugendarbeit bestehen bleibt. Dies aus drei Gründen:
 1. Offene Jugendarbeit sollte zumindest partiell an ihrer bewährten sozialräumlichen Orientierung festhalten.
 2. Sie sollte auch für jene Jugendlichen ein lebensweltbezogenes Angebot vorhalten, die die Schule bereits hinter sich gelassen haben, ebenso für jene, die schulnah organisierte Angebote als "zu verregelt und zu sehr mit Schule verknüpft" empfinden.
 3. Sie sollte – im Sinne des 12. Jugendberichts – eine wichtige Funktion bei der Organisation informeller Lernorte einnehmen.

Neben den Angeboten am Schulstandort sind Mindeststandards in der Fläche zu schaffen oder zu erhalten

Auch wenn die Stärkung einer schulnahen Jugendarbeit künftig bedeutsam wird, muss es auch weiterhin – entsprechend zu treffender Vereinbarungen über Mindeststandards – außerschulische Formen der Jugendarbeit geben.

Dabei gibt es unterschiedliche Anforderungen und Optionen:

- Auch hier kann die Umstrukturierung bestehender Einrichtungen zu "Jugendclubs neuen Typs" hilfreich sein, in denen der Mehrgenerationengedanke und die Kooperation mit anderen sozialen Diensten "im Haus" hinzukommt (s.o).
- Stärker entwickelt werden kann unverändert das Prinzip einer "hinausreichenden Arbeit" mit Cliques, die bestehende Angebote schwach oder gar nicht nutzen.
- Insbesondere in den ländlichen Räumen Ostdeutschlands kann die heute noch vorhandene Personalausstattung offener Jugendarbeit vielerorts nicht gehalten werden. Wo es auf Dauer nicht mehr möglich ist, in jedem dörflichen Jugendclub hauptamtliches Personal vorzuhalten, müssen Jugendhilfeplanung und sozialräumliche Konzeptentwicklung Antworten darauf geben, wie Fachlichkeit mittels regional agierender, hochkompetenter Multiplikatoren erhalten bzw. neu gestaltet werden kann.

Beziehungsarbeit statt Ordnungspolitik

Durch in Modellprojekten der Arbeit mit Schulverweigerern gemachte Erfahrungen in den Bereichen alternative Beschulung, Familienberatung und der Kooperation mit Schulen wurde einmal mehr deutlich, dass die ***Gestaltung tragfähiger Beziehungen*** in der erfolgreichen Arbeit mit Schulverweigerern und anderen "schwierigen" Schülerinnen und Schülern eine besondere Rolle spielt. Wir haben daraus gelernt, dass Beziehungsmuster, auf systemische Wechselwirkungen und Kommunikationsmuster ausgerichtete Interventionen das subjektive Erleben von Kindern und Jugendlichen prägen. Bestätigt wird diese Art und Weise der Betrachtung bei einem Blick auf die Ergebnisse der Befragung der Absolventinnen und Absolventen einer alternativen Beschulung (vgl. Simon, T./ Uhlig, S. 2002).

Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Antworten auf die beiden Fragen:

"Wenn Du zurückblickst, was waren Ursachen deiner Probleme in der Schule?" (Übersicht 1, Reihenfolge entsprechend der Häufigkeit der Nennungen):

- Probleme mit einzelnen Lehrern
- Ausgrenzung/Gewalt
- Probleme mit Klassenkameraden
- Sehr große Schule – Lehrer konnten nicht (ausreichend) auf meine Probleme eingehen
- Probleme mit dem Lernstoff
- Ausgeprägte Rechtschreibschwäche
- Eigene Faulheit, hatte keine Lust
- Familiäre Probleme

Auch bei der Frage, was in der Zeit im Zentrum für alternatives Lernen besonders wichtig gewesen sei, wird diese Tendenz klar bestätigt.

"Was war für Dich besonders wichtig in der Zeit, in der Du Schülerin/ Schüler im Zentrum für alternatives Lernen warst?" (Übersicht 2, Reihenfolge entsprechend der Häufigkeit der Nennungen):

- Der (gute) Kontakt zu den Mitarbeitern
- Ein gutes Verhältnis zu den anderen Schüler
- Probleme konnten besprochen werden
- Der (andere) Unterricht
- Eine vertrauensgeprägte Atmosphäre/das Klima
- Der "andere" Umgang der Lehrenden mit uns
- Unterstützung bei der Suche nach Sinn
- Freundlichkeit

Die verschiedenen Nennungen zeigen zum einen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr verschiedene Beweggründe haben, in derartigen Projekten zu lernen.

Was jedoch auch hier deutlich wird: Vor allem ging es ihnen um die Art und Weise des Miteinanders, um Kontakt, Anerkennung, Sicherheit in der Gruppe und im Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern.

"Statt Schule"

Das auch die Schule außerschulische Bildungsorte entwickeln kann, wird derzeit unter dem Stichwort "Entschulung" diskutiert und umgesetzt.

In Tradition der Landschulheimbewegung der Reformpädagogik wird z.B. von der "Stiftung Brandenburger Tor" das Projekt "Statt Schule" am Schlänitzsee gefördert. Ziel dieser Form von Schule ist Entschulung, Lernen an praktischen Dingen, an anderen Bildungsorten.

Die Verantwortliche, Ulrike Kegler, spricht von einer "Pädagogik des Ortes":

"Es geht darum, einen Raum zu schaffen, der den Bedürfnissen der Jugendlichen entspricht, selbst aktiv zu sein, sich zu beteiligen, sich nützlich zu machen, zu gestalten, sich zu 'bewähren'" (Uschtrin 2009).

Wiederaneignung des öffentlichen Raums

Eine populäre Forderung unter den kommerzkritischen Fußballfans lautet: "Gebt uns das Spiel zurück". Analog dazu könnte eine jugendpolitische Forderung lauten, gebt uns die Straße – oder wenigstens einige Straßen – zurück. Die häufig abstrakt im Sozialarbeitsdiskurs formulierte Forderung nach Unterstützungsleistungen für eine Wiederaneignung von Räumen wird hier höchst konkret und schafft zugleich Anknüpfungspunkte an die Bedürfnisse und Aktivitäten eines Teils der Jugendlichen.

Und vor allem aber **brauchen Kinder und Jugendliche nicht pädagogisch kolonialisierte freie Zeit** zur Pflege ihrer Beziehungen, zum Abhängen, Träumen und zum Aufbau und Pflege ihrer Geheimnisse.

Literatur:

Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs, Wiesbaden 2009.

Dollase, R.: Elvis im Kofferradio. Der Ganzttag zwingt uns zu Einerseits–Andererseits–Positionen, in Alternative Kommunalpolitik, Heft 3/2009.

Finger, T.: Die offenen Szenen der Städte. Gefahrenabwehr, kommunal- und straßenrechtliche Maßnahmen zur Wahrung eines integren öffentlichen Raumes. Berlin 2006.

Herrenknecht, A.: Das Ende des ländlichen Sozial(t)raumes? Die neuen sozial-räumlichen Lebenswirklichkeiten des Kinder- und Jugendalltags im ländlichen Raum, in: Offene Jugendarbeit, Heft 2/2006.

Oelkers, J.: Wie war Erziehung früher?,
www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/, Zugriff am 19.9.2008.

Simon, T.: Wem gehört der öffentliche Raum? Zum Umgang mit Armen und Randgruppen in Deutschlands Städten. Opladen 2001.

Simon, T.: Zur Reglementierung bewegungsorientierter Aktivitäten von Jugendlichen in öffentlichen Räumen. In: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. / Hochschule Magdeburg–Stendal (Hrsg.) Forschung in der Sozialen Arbeit. Dialog zwischen Forschung und Praxis. „Magdeburger Reihe“ Band 17. Magdeburg 2005.

Uhlig, S., Wir benötigen vor allem neue Beziehungsangebote. Schulverweigerung und Handlungsoptionen, in Sozial Extra, Heft 2–3/2003.

Simon, T. / Uhlig, S. (Hrsg.), Schulverweigerung. Muster–Hypothesen–Handlungsfelder, Opladen 2002.

Uschtrin, C., Es geht auch anders: Entschulung. In Brandenburg wird eine neue Form des Lernens erprobt – mit Erfolg, in „Der Freitag“, Nr. 19, 17. Mai 2009.