

# Schule – Spielplatz – Straßenecke – über die Bedeutung von Bildungsorten für Jugendliche aus benachteiligten Quartieren

*Fabienne Weihrauch*

## 1. Bildung und Orte

### *1.1 Forschungsfrage und -design*

Im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen heißt es „jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung (...) muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“. Doch inwieweit ist die Umsetzung dieses Artikels besonders im Hinblick auf Jugendliche in benachteiligten Quartieren gelungen? In diesen Stadtteilen, die häufig durch große Immobilität der Bevölkerung und eine defizitäre Infrastruktur gekennzeichnet sind (vgl. Kronauer 2007: 74), ist die Bezogenheit auf den Stadtteil selbst häufig immens. Dadurch rücken Bildungszugänge innerhalb des direkten Wohnumfeldes sehr stark in den Fokus. Diesem Zusammenhang von Bildung und Sozialraum soll der Zusammenhang von Bildung und Bildungsorten, der in bisherigen Untersuchungen allzu häufig gar nicht oder nur sehr am Rande bedacht wurde an die Seite gestellt werden.

Die Forschung im Bereich sozialer Brennpunkte bzw. benachteiligter Quartiere fokussiert sich häufig auf die defizitären Momente und nimmt selten die Potentiale des Wohngebietes und der darin befindlichen Orte in den Blick. Deren Funktionalität für und Nutzung durch Jugendliche gerade im Bezug auf Bildung ist weitgehend unerforscht.

Die hier dargestellte Untersuchung hat sich daher zum Ziel gesetzt herauszufinden, welche Orte Jugendliche in ihrem Stadtteil als Bildungsorte im doppelten Sinn des Wortes wahrnehmen, gleich ob sie als solche gedacht oder zu solchen umfunktioniert wurden. Damit einher geht auch die Frage inwieweit ein strukturschwaches Wohnumfeld die Bildungschancen von Jugendlichen bestimmt und inwieweit es Kreativität in der Ausgestaltung ihrer Bildungsprozesse und -orte verlangt?

Um hierüber Erkenntnisse zu gewinnen wurde mit Jugendlichen aus drei benachteiligten Quartieren in Hessen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren Stadtteilmonopolys gestaltet. Diese, eigens für die Zielgruppe entwickelte Methode kombiniert auf gelungene Weise eine Anschaulichkeit der Thematik

mit einem konkret, für die Jugendlichen greifbaren Ergebnis. Um die Stadtteilmonopolys zu gestalten wurde zunächst gemeinsam mit den Jugendlichen der Begriff des Bildungsortes definiert, als ein Ort an dem man neue Dinge lernt und ausprobieren kann. Im Anschluss daran wurden die, für die jeweiligen Jugendlichen relevanten Bildungsorte im Stadtteil in der Großgruppe gesammelt und festgehalten. In den Monopoly-Spielen selbst nehmen diese gesammelten Bildungsorte nun sowohl den Platz der Schlossallee wie des Gefängnisses ein und markieren somit Potentiale wie Problematiken der Bildungssituation im Stadtteil. Um die einzelnen Bildungsorte ihrem Platz auf dem Spielplan zuordnen zu können, galt es sie in ihrer Bedeutung und Wertigkeit für die Jugendlichen zu sortieren, was zunächst jeder und jede Jugendliche für sich allein tat, um es dann im Anschluss in der Großgruppe zu diskutieren. Ebenfalls Gegenstand dieser Diskussion war die Suche nach so genannten Aktions- und Ereigniskarten, die in diesem Falle besondere Situationen und Begebenheiten beschreiben, die im Alltag der Jugendlichen an ihren Bildungsorten relevant sind und in ihren Augen eine große Rolle spielen. Im Rahmen dieser Gruppendiskussionen wurde der Großteil, der in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse erzielt. Am Ende wurde dann gemeinsam mit den Jugendlichen das tatsächliche Spiel entworfen, erstellt und gespielt.

Die in dieser Studie beforschten Jugendlichen sind so genannte sozial benachteiligte und bildungsferne Jugendliche. Das Hauptmerkmal sozialer Benachteiligung ist mangelnde Teilhabe an gesellschaftlichen Möglichkeiten und Vollzügen. Augenscheinlichstes Kennzeichen sozialer Benachteiligung ist Armut, was eine Unterversorgung in zentralen Bereichen bedeutet.

Auch wenn wir es in Deutschland überwiegend mit relativer Armut zu tun haben, einem im Vergleich zur übrigen Bevölkerung eklatanten Mangel an materiellen Mitteln sind die Folgen insbesondere für Kinder und Jugendliche deutlich spürbar. Die Unterversorgung in kulturellen und sozialen Lebensbereichen (Ressourcenarmut) macht sich für sie besonders drastisch bemerkbar. Benachteiligt sind diese Jugendlichen in dreierlei Hinsicht: strukturell, (durch eingeschränkten Konsum, schlechte Ernährung, eingeschränkte Aktivitäts- und Aktionsräume) bildungsspezifisch (durch schlechtere Lernmöglichkeiten, geringere Unterstützung und Anregung) und entwicklungspsychologisch (durch belastende Milieus und ungünstige Muster der Lebensbewältigung, die Kindern vorgelebt werden) (vgl. Weiß 2000: 56).

Um eben diese Jugendlichen für ein Forschungsprojekt und somit zur Partizipation zu gewinnen, müssen einige Voraussetzungen gegeben sein. Für benachteiligte Jugendliche ist Partizipation etwas, wovon sie nicht selten vordergründig überfordert sind, weil sie mit anderen Dingen beschäftigt sind (vgl. Bukow 2001: 35). Deshalb ist es besonders wichtig, Angebote zu schaffen, die den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen Rechnung tragen und so für sie interessant und attraktiv sind.

Das Partizipationsinteresse von Jugendlichen wird beeinflusst durch ihre Partizipationserfahrungen aus Schule, Familie und Freizeitbereich und der Zufriedenheit mit dem Prozess und den Ergebnissen. Haben sie dort positive Erfahrungen gemacht, bestärkt sie dies darin, sich weiterhin zu engagieren. Wichtig ist auch die Selbstwahrnehmung von Jugendlichen. Fühlen sie sich kompetent und haben sie Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, werden sie sich eher einbringen, als wenn sie befürchten müssen einer Aufgabe nicht gewachsen zu sein (vgl. Fatke et al. 2006: 31). Betrachtet man diese Indikatoren für ein Partizipationsinteresse von Jugendlichen, muss bedacht werden, dass benachteiligte Jugendliche meist keine und wenn dann selten positive Erfahrungen mit Partizipation gemacht haben. Der defizitäre Blickwinkel, aus dem die Jugendlichen häufig betrachtet werden, tut das Seinige zum Selbstwert und verhindert so ein aktives Zugehen auf Partizipation.

Trotz dieser Hemmnisse kann es gelingen, benachteiligte Jugendliche für Partizipation zu begeistern, wenn sie sich an ihren Bedürfnissen und originären Interessen orientiert. Gerade dann, wenn es um Themenfelder geht, die sie unmittelbar betreffen, sind die Jugendlichen die kompetenten Expertinnen und Experten, die es zu hören gilt (vgl. Bukow 2001: 37).

Aufgrund dieses Hintergrunds ist die Methode des Stadtteilmonopolys besonders geeignet für die Befragung der Jugendlichen. Durch den spielerischen Grundgedanken kommt kein Leistungsdruck auf und das kreative Potential der Jugendlichen kann voll ausgeschöpft werden. Die Gestaltung des Spiels mit ihren Bildungsorten setzt direkt an ihrer Lebenswelt an. Hier haben sie etwas zu sagen und sind Experten in eigener Sache. Darüber hinaus lockert die Tatsache, dass Dinge konkret gestaltet werden müssen die reine Gesprächssituation auf. Attraktiv wird die Methode für die Jugendlichen aber hauptsächlich dadurch, dass sie am Ende ein für sie konkret nutzbares Produkt, nämlich ein Monopoly mit ihren eigenen Orten in den Händen halten.

## *1.2 Der Bildungsbegriff*

Bildung im Sinne dieser Studie versteht sich als ganzheitliche, sozial-konstruktivistische Bildung, wie sie dem 12. Kinder- und Jugendbericht zu Grunde liegt. Demnach ist „Bildung [...] ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. (...) Bildung erfolgt dabei durch eine Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner Umwelt“ (BMFSFJ 2005: 107).

Innerhalb dieses Prozesses erwirbt der Mensch durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen ein, sich unter Umständen wandelndes System moralisch erwünschter Einstellungen, welches es ihm ermöglicht, im Bezugssystem seiner geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und

stellungnehmend seinen Standort zu definieren. Dadurch bekommt das Individuum Lebens- und Handlungsorientierung und erweitert sein Persönlichkeitsprofil. Bildung wird somit zum identitätsstiftenden Merkmal (vgl. Kössler 1989: 56).

Ein großer Schwerpunkt, der durch diese Bildungsdefinition in den Blick kommt, ist die, spätestens seit Verfassung der Leipziger Thesen in der deutschen Bildungsdebatte immer stärker in den Fokus rückende informelle Bildung (vgl. Bundesjugendkuratorium et al 2002). Dieses ungeplante Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems ist in der Entwicklung von Jugendlichen von großer Bedeutung. Gerade bildungsferne Jugendliche haben häufig dort die wenigen positiven Begegnungen mit Bildung und die Möglichkeit sich angstfrei auszuprobieren.

Nicht vernachlässigt werden darf beim Betrachten des Bildungsprozesses der Faktor der Um- bzw. Lebenswelt. Klafki verweist detailliert auf das wechselseitige Aufeinanderbezogenheit von Welt und Individuum im Bildungsprozess und formuliert auf dieser Grundlage stark gesellschaftsbezogene Ziele von Bildung, nämlich die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Solidarität (vgl. Kuhlmann 2008: 304).

Nicht zuletzt ist Bildung aber auch inkorporiertes kulturelles Kapital im Bourdieuschen Sinne und somit neben ökonomischen und sozialem Kapital eine der drei relevanten Kapitalformen, die untereinander tauschbar sind und deren Besitz entscheidend Einfluss nimmt welchen Platz innerhalb der Gesellschaft ein Individuum oder eine Gruppe einnehmen kann (vgl. Bourdieu 1983: 183ff).

### *1.3 Der Raumbegriff*

#### Der Sozialraum

Bei der Betrachtung von Bildungsprozessen ist es nach den soeben erläuterten konstruktivistischen Maßstäben also unabdingbar, den Raum in dem sie stattfinden mit einzubeziehen.

So sind auch die Bildungsorte von Jugendlichen aus benachteiligten Quartieren nicht wahllos über verschiedene Gebiete verteilt, sondern bilden in ihrer Gesamtheit Pfeiler des Sozialraums der Jugendlichen. Neben der territorialen Komponente des Sozialraums, dem angeeigneten Raum, der bei Jugendlichen aus benachteiligten Quartieren erwartungsgemäß einen direkten Bezug zum Wohnquartier aufweist, subsumiert Bourdieu unter dem Begriff Sozialraum alle erfassbaren Bedingungen des Umfelds, die ein Individuum betreffen. Dabei wird er nicht territorial, sondern durch Milieus gestaltet. Territorial bildet er sich lediglich über den Raum ab, den sich das Individuum

anzueignen in der Lage ist (vgl. Bourdieu 1982: 171ff). Der soziale Raum ist somit eine relationale Anordnung von Gütern, Menschen und Gruppen, wobei deren Position und das Volumen, das sie im Raum beanspruchen abhängig ist von ihrer Kombination ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 1983: 183ff). Er definiert sich somit durch die wechselseitige Ausschließung bzw. Unterscheidung der ihn bildenden Positionen (Bourdieu: 2005, 117 ff), die maßgeblich durch Kapital bestimmt werden. Soziale Mobilität im Sinne eines Positionswechsels oder einer Positionserweiterung ist somit nur durch die Investition von Anstrengung, Arbeit und Zeit möglich, wobei der Spielraum der verschiedenen Aktionsgruppen im Feld, je nach Kapitalkummulation stark variiert. Hier zeigt sich, dass der Sozialraum ein Kräftefeld ist, in dem das Kapital die Verfügungsmacht darstellt (vgl. Kramer: 2011: 35).

#### Der Bildungsort

Der Frage nach den Bildungsorten liegt im Ursprung ein natürlicher Raumbegriff zugrunde, der den Raum als Behälter oder Verortungsraum definiert, in dem sich materielle und soziale Fakten als Gegenstände mit entsprechenden Funktionen zur Raumrelationen verknüpfen. Es geht also ganz konkret um geographisch fassbare Orte, an denen Bildung stattfindet. Bourdieu bezeichnet diese Orte als physischen Raum. Der physische Raum umschließt Menschen und Dinge und hat eine stark relationale Komponente. Er ist der verobjektivierte Soziale Raum und somit das sichtbare Ergebnis des Verteilungskampfes unterschiedlicher Akteure mit unterschiedlichen Chancen der Aneignung (vgl. Bourdieu 2005: 117 ff).

Darüber hinaus legt jedes Individuum sein eigenes Ordnungsrastraster über die vorfindbare Realität (hier den Raum) und dessen Wirkung auf das wahrnehmende Individuum ist dann der durch Weichhart geprägte „erlebte Raum“. Dieser ist mit subjektivem Sinn und subjektiver Bedeutung aufgeladen und hat somit auch intersubjektive, also kollektiv geteilte Bedeutungskomponenten (vgl. Herrmann 2010: 15). Dieser Begriff ist daher von besonderer Bedeutung für diese Untersuchung, da die Jugendlichen sich in Ermangelung aus-gewiesener Bildungsorte solche schaffen (müssen) und für sie besonders die geteilte Bedeutung der Orte eine große Relevanz haben. So entstehen an Straßenecken Bildungsräume.

Somit kann der geographisch gefasste Bildungsort im Sinne dieser Untersuchung nicht ohne die individuellen und sozialen Prozesse gedacht werden, denen er unterliegt und die ihm seine Bestimmung zuordnen. So wurde im Prozess mit den Jugendlichen definiert, dass Bildungsorte die Orte sind, an denen sie „neuen Kram ausprobieren“, „was lernen“, sich mit Menschen

austauschen und auseinandersetzen die wichtiger Bestandteil ihres Lebens sind und mit alle dem ihren Horizont erweitern.

#### Der untersuchte Raum

Die Stadtteile, in denen die befragten Jugendlichen leben, sind alle als benachteiligte Stadtteile bzw. soziale Brennpunkte zu bezeichnen. Auch wenn die Heterogenität in ihrer Geschichte, Bausubstanz und Infrastruktur und somit auch in unterschiedlicher Bevölkerungszusammensetzungen in den nachfolgenden Beschreibungen offensichtlich wird, haben sie doch eines gemein: die Benachteiligung, die sich sowohl auf das Wohngebiet als auch auf seine Bewohnerinnen und Bewohner auswirkt (vgl. Kronauer 2007: 88).

#### *Margaretenhütte*

Die Margaretenhütte in Gießen entstand in den 1920er Jahren als klassische Obdachlosenunterkunft in einer isolierten Lage am Stadtrand Gießens, begrenzt durch Lahn, Güterbahnhof und eine verkehrsreiche Straße. Heute ist das Wohngebiet nach wie vor nicht an die Kernstadt angeschlossen, lediglich ein Gewerbegebiet ist darum herum entstanden. Außer einer Erstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge des Landes Hessens gibt es keine weitere Wohnbebauung in der Umgebung. Die Versorgung mit Gütern des täglichen Bedarfs ist unzureichend, da es vor Ort keine wirtschaftliche Infrastruktur gibt. Die Innenstadt ist fußläufig, ebenso wie Schule und Kita in 20 Minuten erreichbar, wobei sowohl die verkehrsreiche Straße als auch der Güterbahnhof überquert werden müssen. Das heute vollständig sanierte und den Standards des sozialen Wohnungsbaus angepasste Quartier besteht aus acht drei bis fünfgeschossigen Wohnblocks mit 92 Wohneinheiten mit je ein bis fünf Zimmern in Zeilenbebauung und bietet ca. 230 Personen Platz. Die Hausgemeinschaften sind relativ stabil und viele Familien leben bereits seit Generationen auf der Margaretenhütte. Etwas mehr als ein Drittel der Haushalte sind Einpersonenhaushalte, ein weiteres Drittel Familien mit zwei und mehr Kindern. Ca. 53% der Bewohnerinnen und Bewohner der Margaretenhütte sind jünger als 27 Jahre und davon ca. 36% unter 18 Jahren. Nahezu 40% der Haushalte lebt von ALG I und II oder Grundsicherungsrente. Familien mit Migrationshintergrund machen kaum 10% der Bewohnerschaft aus. Seit den 1960er Jahre gibt es Gemeinwesenarbeit vor Ort, die mit dem Gemeinschaftszentrum und dem daran angegliederten Jugendclub zentrale Anlaufstellen um Quartier bieten. Darüber hinaus gibt es im Quartier selbst noch einen Bolzplatz und den Sportverein SW 1960 Gießen e.V. mit seinem Trainingsgelände.

### *Waldtal*

Auch der Marburger Stadtteil Waldtal entstand in den 1920er Jahren, als Notwohnungen für überwiegend städtische Arbeiter dort entstanden. In den Nachkriegsjahren siedelten sich Schausteller im Waldtal an, was den Stadtteil bis heute mitprägt. In den 1970er Jahren wurden im Zuge des städtischen „Entwicklungsprogramm für den Stadtteil Waldtal“ eine teilweise Neubebauung sowie zahlreiche Modernisierungsmaßnahmen vorgenommen. Eine Besonderheit stellt das nahe gelegene Studentendorf dar, das am Rande des Waldtals errichtet wurde. Heute besteht etwa ein Drittel des Wohnungsbestands im Waldtal aus Wohneigentum. Den restlichen Wohnungsbestand teilen drei Wohnungsbaugesellschaften zwischen sich auf, wobei es sich teilweise auch um Obdachlosenwohnungen handelt. Somit ist das Waldtal baulich wie sozial durchaus bunt und vielfältig. Dennoch gehört das Waldtal zu den Stadtteilen in Marburg, die eine hohe Sozialhilfedichte aufweisen. Viele Menschen arbeiten im Saisongeschäft, wie die zahlreichen Schrotthändler und Schausteller oder auch in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen, die kaum zur eigen-ständigen Existenzsicherung ausreichen. Ein Großteil der Marburger Obdachlosen lebt im Waldtal. Laut Einwohnermeldedatei leben im Waldtal ca. 1600 Menschen mit Erst- oder Zweitwohnsitz. Die tatsächliche Einwohnerzahl liegt allerdings bedeutend höher, da viele der im Stadtteil lebenden Menschen nicht gemeldet sind. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund im Waldtal liegt bei ca. 20%. Im Waldtal leben Menschen mit ca. 30 verschiedenen Nationalitäten. Eine größere Gruppe stellen die Sinti dar. Vor allem in den 1990er Jahren neu hinzugekommen sind die russlanddeutschen Zuwanderer. Ein großer Teil der Bevölkerung sind Kinder und Jugendliche. Im Waldtal gibt es einige Vereine und Institutionen wie beispielsweise den örtlichen Fußballclub, die Burschenschaft und die Kirchengemeinden. Darüber hinaus gibt es einen Träger, der soziale Dienstleistungen im Stadtteil anbietet und Träger einer Stadtteil-Kita ist und ein ökumenisches Sozialzentrum, das seinen Schwerpunkt im Bereich Jugendarbeit hat.

### *Blumenrod*

Das 1967 entstandene Wohngebiet Blumenrod gehört zur Limburger Südstadt und ist Heimat für ca. 5000 Menschen. Ursprünglich als klassisches Eigenheim-Wohngebiet in den 1960er Jahren erschlossen, kam bei einer zweiten Erweiterung in den 1970er Jahren neben einer neuen Eigenheimsiedlung auch sozialer Wohnungsbau in den Stadtteil. Heute befinden sich in diesem sehr heterogenen Wohngebiet zwischen Eigenheimen, einer Seniorenresidenz und einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung etwa zwei Drittel des sozialen Wohnungsbaubestands der Gesamtstadt. Das Zusammen-

leben der Menschen im Stadtteil ist geprägt von großen sozialen wie kulturellen Gegensätzen. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund liegt ebenso wie der kinderreicher, unvollständiger oder von Armut betroffener Familien insbesondere in einigen Straßenzügen des Wohngebietes deutlich über dem städtischen Durchschnitt. Dies in Kombination mit einem Anfang der 2000er Jahre neu erschlossenen Neubaugebiets, das vornehmlich von jungen Familien bewohnt wird, erklärt den hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen im Wohngebiet Blumenrod.

Durch seine Größe, die sehr heterogene Bewohnerschaft, aber auch die Nähe zur Innenstadt verfügt der Stadtteil über eine gute Infrastruktur, die neben guten Anbindungen an den öffentlichen Nahverkehr, zahlreichen Einkaufsmöglichkeiten, Ärzten und Banken auch Schulen, Kitas, ein vielfältiges Vereinsleben und aktive Gemeinden beinhaltet. Seit 1984 gibt es Gemeinwesenarbeit im Stadtteil, die seit 2006 über ein offenes Jugendhaus verfügt.

Diese drei Wohngebiete werden in unterschiedlichen Kontexten als soziale Brennpunkte bezeichnet bzw. bezeichnen sich selbst als solche. Vor dem Hintergrund der Definition des Deutschen Städtetages von 1979, die soziale Brennpunkte beschreibt als „Wohngebiete, in denen Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (vgl. Deutscher Städtetag 1991: 9), ist diese Einordnung dieser Wohngebiete in diese Kategorie nur folgerichtig.

Diese Wohngebiete werden zu urbanen Exklusionsbereichen, in denen sich segregierte Personengruppen heterogener randständiger Milieus aufgrund von Kapitalverteilungs- und -kombinationsmustern territorial konzentrieren (vgl. Hohm 2003: 39 und Bourdieu 1991: 32). Der spezifische Habitus dieser Milieus, als System von Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsmustern wird so zum Habitat, einem spezifisch geprägten kulturell und sozial geschlossenen Wohnquartier (vgl. Bourdieu 1991: 32).

Bewohnerinnen und Bewohnern solcher Quartiere bleiben die Zugänge zu vielen nahräumigen Funktionssystemen und den dazugehörigen Organisationen insbesondere durch Mobilitätshindernisse verwehrt, was wiederum eine verstärkte Angewiesenheit auf das direkte nahräumliche Umfeld beibehalte. Dies sei insofern problematisch, als dass der Nahraum die Immobilität meist nicht durch entsprechende Angebote vor Ort ersetzen könne (vgl. auch Kronauer 2007: 74).

Ein besonderes Problem stellt diese Immobilität für Kinder und Jugendliche dar. Durch sie findet ihre Freizeitgestaltung meist nur im unmittelbaren Nahraum statt. Das unmittelbare Raumerleben reduziere sich dadurch auf die Außen- und Binnenräume des Quartiers (vgl. Hohm 2003: 41), womit nahezu alle Sozialisationserfahrungen an das direkte Wohnumfeld gebunden seien.



## 2. Die Bedeutung von Bildungsorte für Jugendliche in benachteiligten Quartieren

Im Folgenden soll sich der Frage nach der Bedeutung von Bildungsorten für Jugendliche in benachteiligten Quartieren angenähert werden. Zunächst wird es eine Betrachtung der räumlichen wie sozialen Zugangsbarrieren zu klassischen Bildungsstätten und ihre segregierende Wirkung auf die befragten Jugendlichen geben. Daran schließt sich ein Kapitel über die Notwendigkeit anregender Lernumwelten und den Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein bestimmter Orte und der Wahl von Bildungsformen an. Im Anschluss wird sich dem Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Wert von Bildung und dem Ort an dem sie erlangt wurde gewidmet, um im letzten Abschnitt mit einem Plädoyer der Jugendlichen für multifunktionale Bildungsorte die Annäherung an die Bedeutung von Bildungsorten vorerst abzuschließen.

### 2.1 „Was sollen wir denn da?“ – über die Zugangsbarrieren zu klassischen Bildungsorten

Deutlich unterrepräsentiert sind in der Alltagswelt der Jugendlichen klassische Orte außerschulischer Bildung wie beispielsweise Bibliotheken, Musikschulen oder Vereinsheime bzw. dazugehörige Sportstätten (mit Ausnahme des Fußballvereins). Diese kommen in ihrem Leben entweder gar nicht vor, oder sie nehmen eine Rolle als „Zaungast“ ein.

Ein Grund für das Fernbleiben der Jugendlichen von diesen Orten ist der, dass sie nicht im Stadtteil liegen, in dem sich ihr Leben zum größten Teil abspielt („Hast Du `ne Idee wie weit das ist!“). Diese Stadtteile sind, was ihre Infrastruktur betrifft ohnehin stark benachteiligt. Klassische Bildungsangebote sind dort aufgrund des hohen Anteils bildungsferner Menschen meist aufgrund der Annahme, dass es dort keine Zielgruppe für sie gibt nicht beheimatet. „Warum sollte es denn *so was* hier geben?“

Dies deckt sich mit den langjährigen Beobachtungen, dass den Menschen aus benachteiligter Quartiere die Zugänge zu vielen vermeintlich nahräumigen Funktionssystemen und den dazugehörigen Organisationen aufgrund von Mobilitätshindernissen verwehrt bleiben, wie Kronauer es formuliert. Dies ist insofern problematisch, als dass das direkte Wohnumfeld diese Immobilität in der Regel nicht durch entsprechende Angebote vor Ort ersetzt (vgl. Kronauer 2007: 74). Dieses ist nämlich aufgrund seiner spezifischen Kapitalansammlung prädestiniert für eine schlechte Infrastruktur, da diese zugunsten der im Kapitalkontext mächtigeren Gebiete verschoben wird (vgl. Kramer 2011: 35).

Auch die befragten Jugendlichen formulieren Wünsche nach vielfältigeren Bildungsangeboten wie beispielsweise Musikunterricht oder andere kulturelle Angebote (HipHop, Graffiti, Tanz u.ä.). Da es im Stadtteil an Orten fehlt, die diese vorhalten wird aber eher darauf verzichtet, als den Weg zu den vorhandenen Bildungsorten in der Stadt zu suchen. Auf Nachfrage nehmen die befragten Jugendlichen auch solche Angebote außerhalb ihres direkten Nahraums nicht wahr („wo soll denn das sein?“). Ihre Immobilität wird zum einen durch das häufig grundsätzliche Fehlen eines Familien-PKW, aber auch durch schlechte Anbindungen der Wohngebiete an den öffentlichen Nahverkehr und nicht zuletzt durch die Lage benachteiligter Quartiere an stark befahrenen Hauptstraßen, Stadtautobahnen oder Bahntrassen bedingt, die nicht selten wie eine unüberwindbare Mauer wahrgenommen werden. Durch diese Mobilitätsbeschränkung findet die Freizeitgestaltung für Kinder und Jugendliche meist nur im unmittelbaren Nahraum statt. Das unmittelbare Raumerleben reduziert sich dadurch auf die Außen- und Binnenräume des Quartiers (vgl. Hohm 2003: 41; Herrmann 2010). Diese unmittelbare Bindung nahezu aller Sozialisationserfahrungen an das Wohnumfeld beeinflusst sowohl die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch insbesondere ihre sozialen Interaktionsformen (vgl. Azizfendioglu 2000: 41). Es kommt zur Herausbildung einer raumbezogenen Identität, die sich die Bevölkerung eines Stadtteils kollektiv aneignet und die durch Marginalisierung noch verstärkt wird. Die Jugendlichen fühlen sich als „Ghetto-Kids“ mit einer hohen Loyalität ihrem Stadtteil gegenüber, die in dem Maße steigt, in dem ihm Skepsis entgegen gebracht wird (Textzeile aus einem von Jugendlichen geschriebenen Hip-Hop-Song, der sich großer Beliebtheit erfreut: „Ihr nennt uns asozial, das ist uns scheißegal“). Der Raum wird somit zum Identifikationsfaktor und ermöglicht es der Gruppe, sich an ihm zu erkennen und sich über ihn von anderen abzugrenzen. Dies schafft eine wichtige Form von Verhaltens- und Interaktionssicherheit und dient nicht zuletzt der Integration in das soziale Gefüge des loyalen Sozialraums (Coelen 2002: 182 f).

An dieser Stelle zeigt sich der zweite Aspekt, warum Jugendliche aus benachteiligten Quartieren keinen Zugang zu „klassischen“ Bildungsangeboten finden. Es sind nicht nur räumliche Barrieren, sondern auch soziale, die sie vom Besuch eines Bildungsortes außerhalb des Stadtteils abhalten. Sie sind so stark von ihrem Stadtteil geprägt, dass sie durch das hohe Maß an Identifizierung mit ihm, sich anderen Orten häufig per se nicht zugehörig fühlen („Was sollen wir denn da?“). Bourdieu würde dies wohl als nicht passenden Habitus bezeichnen, die Jugendlichen nennen es „übertrieben“.

Diese Orte nutzen „die anderen“ und die werden in der Regel als deutlich gebildeter betrachtet, so dass man sich ohnehin nur „blamieren“ würde, wenn man dort hin ginge. Sie erwarten Ablehnung und begründen diese Annahme in vereinzelt negativen Vorerfahrungen mit Menschen, die sie als bildungs-

orientierter wahrnehmen. Diese negative Einstellung zur eigenen Person zeigten in weiten Teilen nahezu alle befragten Jugendlichen. Sie tragen es im Sinne eines Stigmas (vgl. Goffmann 1975: 140f) und ziehen sich zum Selbstschutz in die eigene Gruppe und den eigenen Stadtteil zurück.

Die befragten Jugendlichen finden sich in diesen klassischen Bildungsangeboten an klassischen Bildungsorten nicht wieder und schaffen sich daher, in Ermangelung geeigneter Bildungsorte im Stadtteil eigene Nischen, an denen Bildung für sie funktioniert.

## 2.2 *„Das darf man ja hier nirgends“ – über die Notwendigkeit von Bildungsorten für eine gelingende Bildung*

Der sich in der Schaffung eigener Bildungsorte ausdrückende Wunsch nach solchen Orten zeigt deutlich, dass Jugendliche solche Orte brauchen an und mit denen sie sich bilden können und an denen sie nicht qua ihrer Kapitalzusammensetzung zum Außenseiter werden. Nicht umsonst spricht der 12. Kinder- und Jugendbericht von Bildung als einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner Umwelt. Der sich Bildende ist somit immer Subjekt seiner Bildung und erfasst die Wirklichkeit nicht objektiv sondern konstruiert sie je nach seinen subjektiven Voraussetzungen. „Die für die Bewältigung der Lebensaufgaben erforderlichen Voraussetzungen werden demzufolge nicht in objektivierbaren Bildungsprozessen angeeignet, sondern ergeben sich aus dem, was dem Einzelnen viabel erscheint, in subjektiver Konstruktion“ (Breloer 2000, 42). Der Mensch bildet sich also nicht, indem er stetig mehr Wissen anhäuft, sondern indem er die Wirklichkeit immer wieder neu für sich konstruiert. Bildung kann demnach nicht gemacht, sondern vielmehr nur ermöglicht werden. Sie geschieht unter Einbeziehung der ganzen Person, mit ihren kognitiven und emotionalen Anteilen. Es handelt sich um einen lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess (Gregarek 2003: 37 f). Einerseits geschieht Bildung also innerhalb der jeweiligen Lebenswelt, andererseits wird Bildung durch Schaffung von speziellen Lernwelten ermöglicht. Je anregender die Lernumwelt für die Jugendlichen gestaltet ist, desto höher ist demnach die Motivation sich zu bilden. Bildung kann demnach nicht losgelöst von Orten geschehen. Seien sie nun als Bildungsorte gedacht oder zu solchen umfunktioniert.

Das gänzliche Fehlen solcher bildungsanregenden Orte führt bei vielen der Jugendlichen dazu, dass bestimmte Formen von Bildung niemals in ihr Blickfeld geraten und so auch nicht zur Option werden können. Musikschulunterricht oder Museums- oder Bibliotheksbesuche hat keiner der befragten Jugendlichen außerhalb spezieller Bildungsangebote (Schule, Jugendbildungsfreizeiten) je genossen oder gar in Erwägung gezogen („Hab ich mir noch nie überlegt ...“). Dies wird besonders deutlich in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen Zugang zu dieser

Form der Bildung haben. Im Umkehrschluss findet man die Form von Bildung, die im Stadtteil Orte zur Verfügung hat bei den Jugendlichen überproportional repräsentiert. So ist beispielsweise die religiöse Bildung da stark vertreten, wo Gemeinden gleich welcher Religion Orte im Stadtteil haben, die sie für ihre Bildungsangebote nutzen können. Ebenso verhält es sich mit sportorientierten oder kulturellen Angeboten. Die Jugendlichen geben teilweise zu, dass die Angebote nicht hauptsächlich wegen ihrer Attraktivität aufgesucht werden, sondern auch, weil sie „einfach da“ sind und man gemeinsam mit der Clique etwas machen kann. Es ist also vielfach das Vorhandensein von Orten, das die Wahl der Bildungsformen bestimmt.

Diese Orte sind es also, die Bildung ermöglichen. Sie dienen aber auch gleichzeitig als Rückzugsraum. Sie geben den Jugendlichen die Möglichkeit, abseits von stark durch Erwachsene reglementierten Räumen wie der Schule oder Familie, sich auszuprobieren und eigene Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen oder einfach nur „zu chillen“.

Bildungsorte im Stadtteil sind auch Orte der Auseinandersetzung. Sie prägen die intentionalen Bildungsprozesse wie die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen („immer ärgern wir uns mit denen rum“), die Erweiterung des Handlungsraumes – und damit des Verhaltensrepertoires („aber wir kommen klar“), die Fähigkeit für den Erwerb von Sprachkenntnissen und letztlich auch Bildungsabschlüssen – maßgeblich mit (Deinet 2010: 1f). So kann die Straßenecke, das Abrisshaus oder der Spielplatz genauso ihren Teil zur Bildung der Jugendlichen beitragen, wie Schule, Familie und Verein.

### *2.3 „Und was bringt das?“ – über den Zusammenhang von wahrgenommenem Bildungskapital und Orten*

Die Vielfältigkeit der Bildungsorte, die den Jugendlichen trotz allen Einschränkungen zur Verfügung stehen, bringt beinahe die Notwendigkeit einer Wertung mit sich. Diese vollziehen auch die Jugendlichen und orientieren sich dabei an dem objektiven Nutzen, der an diesen Orten erlangten Bildung. Um diese Wertung nachzuvollziehen, bietet sich Pierre Bourdieus Kapitaltheorie an. Nach ihr zählt Bildung zum kulturellen Kapital und ist, je nach Tauschwert in größerem oder kleinerem Umfang in ökonomisches oder soziales Kapital umwandelbar (vgl. Müller, Hans-Peter 1986). Je anerkannter die Bildung ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, das Kapital Bildung erfolgreich einsetzen und nutzbar machen zu können.

Den höchsten Tauschwert hat zweifelsfrei kulturelles Kapital in Form von anerkannten Bildungsabschlüssen. Diese sind somit eine (sozial-) ökonomische wie soziale Ressource. Sie bestimmen die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und demzufolge auch über Einkommen und Prestige, sowie die

gesamte Lebenslage ihres Besitzers. Letztere beinhaltet auch die sozialen, politischen und kulturellen Teilhabechancen. Der Faktor Bildungsabschluss kann somit die gesamte Lebensperspektive beeinflussen.

Dies ist auch den Jugendlichen in hohem Maße bewusst. Allerdings fokussieren sie sich auf diese Form der Bildung so sehr, dass sie jede weitere Form darüber beinahe komplett aus den Augen verlieren. „Das gilt ja nix“ ist Ausdruck der generellen Haltung zu Kompetenzen, die außerhalb der Schule erworben wurden wie beispielsweise die Muttersprache oder sportliche und kulturelle Fertigkeiten. Den Jugendlichen wird nicht deutlich, „was es bringen soll“ solche Dinge, die keinen direkten Nutzen in Form von Noten, und der damit verbundenen Anerkennung oder Abwertung mit sich bringen. Dies ist von besonderer Bedeutung, da die befragten Jugendlichen überwiegend nicht über anerkannte Bildung in Form schulisch hoher Abschlüsse verfügen. Dennoch verfügen sie über viel Wissen und Kompetenzen wie beispielsweise Mehrsprachigkeit oder soziale Kompetenzen, die sie dementsprechend am Bildungsort „zu Hause“ oder am Bildungsort „Straße“ erwerben. Diese Orte werden von den Jugendlichen jedoch nicht als anerkannte Bildungsorte wahrgenommen („ist doch nur einfach zu Hause“). Daraus schlussfolgern sie, dass die dort erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten für sie gerade bei der Umwandlung in ökonomisches Kapital, in Form der eigenen Platzierung am Arbeitsmarkt nicht von Nutzen sein können. Sie nehmen den zumindest indirekt vorhandenen Tauschwert dieses Bildungskapitals nicht wahr.

Nach Bourdieu fehlt hier das symbolische Kapital, das überhaupt erst zur Anerkennung des kulturellen Kapitals Bildung führt. Erkennt die Gesellschaft also eine Zweisprachigkeit dann nicht als Kompetenz an, wenn die zweite Sprache persisch oder türkisch ist, ist sie auch kein umsetzbares Kapital. Ihr fehlt die Wertschätzung der Mehrheit.

An dieser Stelle rezipieren die Jugendlichen diese gesellschaftlich sehr eng geprägte Vorstellung des Begriffs Bildung und verfestigen somit ihr Selbstbild als ungebildet („wenn wir doch dumm sind“, „wir können doch eh nix“) ohne die eigenen Ressourcen in dieses mit einzubeziehen. Sie spiegeln die negativen Zuschreibungen anderer und übernehmen deren Außenperspektive auf die eigene Person. Erklärbar wird dieses Verhalten wenn man sich vor Augen führt, dass sie die Kategorie „ungebildet“ in Goffmans Sinne wie ein Stigma tragen. Darüber definieren sie sich und darüber gehören sie zusammen. Jegliche Form des gebildet Seins wird darüber abgelehnt und daher rücken auch Formen der Bildung, in denen sie (potentiell) erfolgreich sein können nie in ihren Blick (vgl. Goffman 1975: 12f und 140f).

## 2.4 „Da is' es chillig“ – über die hohe Attraktivität multifunktionaler Bildungsorte

Nach Weichhart bestimmt die subjektive Wahrnehmung die Art, wie ein Raum ins Selbstkonzept von Jugendlichen einbezogen wird. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche sich ihre Bildungsorte in weiten Teilen selbst aussuchen und gestalten. Es sind oft keine Orte, die im Ursprung als Bildungsort gedacht sind, so auch bei den befragten Jugendlichen (Spielplätze, Grillhütten, Bushaltestellen). Und je weniger sie dieser ursprünglichen Idee des Bildungsortes entsprechen und je multifunktionaler sie für die Jugendlichen nutzbar sind desto attraktiver sind sie für die Jugendlichen. Als weitere Attraktivitätskriterien nannten sie

- dass der Ort von anderen Gruppen nicht genutzt wird oder für sie nicht nutzbar ist,
- dass der Ort fußläufig leicht zu erreichen ist,
- dass er bei unterschiedlichem Wetter nutzbar ist (z.B. durch Teilüberdachung)
- dass die Lage des Ortes den Jugendlichen viel Freiheit bietet, ohne dass sich jemand Drittes gestört fühlt (Konfliktarmut),
- dass der Ort nur geringer Reglementierung unterliegen sollte und
- dass das Lernen an diesem Ort keinem Leistungsdruck unterliegt oder aber der Erfolg für die Jugendlichen in irgendeiner Form vorhersehbar ist.

An diesen Kriterien wird deutlich, dass die Jugendlichen nicht interessiert sind an reinen Bildungsorten. Vielmehr suchen sie sich multifunktionale Freizeitorte, wo sie sowohl „chillen“ als auch sich in vielfältiger Weise bilden können. Dadurch verlieren die Orte die negative Konnotation, die reine Bildungsorte für die Mehrheit der Jugendlichen haben und werden zum Garant für eine, an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientierten Freizeitgestaltung, in der sie selbst zum Akteur werden und nicht passiver Rezipient bleiben.

Ein anschauliches Beispiel für einen solchen multifunktionalen Bildungsort ist das so genannte „Paradies“ in Blumenrod, eine großflächige Parkanlage, mit zahlreichen Rückzugsorten für die Jugendlichen, die diesen Ort häufig und vielfältig nutzen. Er bietet ihnen die Möglichkeit zu unterschiedlichster Freizeitgestaltung, darunter Bildung in vielerlei Hinsicht.

Die Bandbreite reicht dabei von sportlichen Aktivitäten wie Fußball oder Skaten bis hin zu kultureller Bildung, wie dem rudimentären Erlernen ver-

schiedener Sprachen. Dieser Lernprozess geschieht durch das Zusammentreffen unterschiedlichster Nationalitäten und Muttersprachen und ist somit eine beinahe zwangsläufige Folge des Alltags an diesem Bildungsort.

An diesen Orten findet aber auch insbesondere soziales Lernen statt. So gilt es immer wieder, den eigenen Platz im öffentlichen Raum zu verteidigen und Raum somit stetig neu zu verteilen und zu konstruieren.

All diese Lernprozesse sind kaum oder gar nicht gesteuert oder reglementiert und können somit in Tempo und Intensität von den Jugendlichen selbst gestaltet werden. Dadurch werden insbesondere Misserfolge minimiert und durch intrinsisch motivierte Erfolge ersetzt, die wiederum den Jugendlichen zu, für sie seltenen positiven Bildungserfahrungen verhelfen. Aus diesem Grunde, sind diese Bildungsorte für die Jugendlichen so wichtig. Auch wenn sich wenige Anzeichen nachweisen ließen, dass sie die dort erworbenen Erfahrungen für sich in anderen Bereichen direkt nutzbar machen können, ist doch davon auszugehen, dass die dort erworbenen positiven Erfahrungen sie in vielfacher Hinsicht prägen und nachhaltig beeinflussen.

Ähnlich strukturierte Bildungsorte finden sich zum Beispiel mit „den Steinen“ im Waldtal und „dem Hüttchen“ auf der Margaretenhütte in jedem der beforschten Standorte.

### **3. Fazit**

Am Ende bleibt die Frage, wie nun mit Hilfe der oben beschriebenen Erkenntnisse gelingende Bildungsprozesse in umfassendem Sinn wahrscheinlich gemacht, organisiert und ausgelöst werden können. Dies ist insbesondere wichtig, da Bildung von großer gesellschaftlicher Bedeutung und somit ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Regionen ist, der immer stärker in den Fokus gerät. Es muss also im Interesse aller sein, gerade die in Bezug auf Bildung abgehängten Stadtteile nach und nach besser auszustatten, um insgesamt eine gute Bildungsinfrastruktur aufweisen zu können. Eine gut ausgebaute Infrastruktur, die sowohl konzeptionell aufeinander bezogene, verlässlich und verknüpfte, als auch über formale Bildungsinstitutionen hinausgehend die Vielfalt non-formaler Orte des informellen Lernens wie die Clique oder den Jugendclub mit einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Individuen eines Gemeinwesens und somit zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen (vgl. Deinet 2010: 1f).

Gerade für benachteiligte Quartiere liegt hier ein großes Entwicklungspotential und damit verbunden eine große Chance. Es gilt also in ihnen vielfältige attraktive Bildungsorte bereitzuhalten. Denn: „Das Quartier, der Stadtteil ist in doppeltem Sinne ein Bildungsort: als Lebensraum für Kinder und

Jugendliche ist er der Ort, an dem sie erste und vielfältige kognitive und soziale Erfahrungen machen können, gleichzeitig ist er ein Ort, an dem Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen räumlich unterschiedlich verteilt sind. (...) Es geht darum, den Stadtteil als Ort der Bildung und Erziehung zu stärken (...)“ (Stiftung SPI 2005: 22).

Nun hat die Untersuchung gezeigt, dass geplante Bildungsorte von den Jugendlichen meist nur unzureichend angenommen werden und dass sie dazu tendieren sich ihre Bildungsorte selbst zu wählen. Ein Entwerfen von solchen Bildungsorten von Externen am Reißbrett hat also wenig Sinn. Dennoch muss man die Lebensumwelt von Jugendlichen und somit eventuelle Unzulänglichkeiten und Mängel darin nicht als gegeben hinnehmen. Die Gestaltung einer bildungsanregenden Umwelt kann mit Jugendlichen selbst geplant, konzipiert und schlussendlich auch umgesetzt werden. Sie haben Ideen und sind durch-aus Bildungsexperten in eigener Sache. Sie suchen multifunktionale Orte, die Raum für vielfältige Freizeitbeschäftigung bieten und unterschiedlich starker Reglementierung unterliegen. Diese zu schaffen muss Aufgabe sozialer Arbeit sein. So kann ein gut ausgestatteter Jugendclub ein Ort informeller Bildung sein, dabei darf die Konzipierung allerdings nicht stehen bleiben. Vernachlässigt man einmal die nur begrenzte Zielgruppe, die Jugendclubs in der Regel ansprechen, ist es auch für die Besucher der Clubs wichtig, pädagogisch nicht reglementierte Orte im öffentlichen Raum zu haben, an denen peer-Bildung passieren kann. Und diese müssen zahlreich in Stadtteilen gegeben sein, um den unterschiedlichen Cliques gerecht zu werden und möglichst jedem eine Nische zu gewähren.

Neben der Tatsache, dass es in benachteiligten Quartieren eine bessere Bildungsinfrastruktur braucht, gilt es in meinen Augen auch, den Jugendlichen klassische Bildungsorte nach und nach näher zu bringen. Nicht mit dem Ziel sie nachher alle zu begeisterten Nutzern der öffentlichen Bücherei zu machen, zum Kenner aller Museen im Umkreis oder zum Theaterabonnent, sondern um ihnen die Möglichkeiten und Chancen, die ihnen diese Bildungsorte bieten können näher zu bringen und ihnen eine Wahl zu ermöglichen. Wie auch immer diese ausfallen mag. Denn nur was sie kennen, können sie beurteilen und für sich begründet annehmen oder ablehnen. Darin sehe ich eine der wichtigsten Aufgaben von Jugendbildungsarbeit in benachteiligten Quartieren. Es muss darum gehen die unsichtbaren aber auch manchmal durchaus sichtbaren Schranken abzubauen und den Jugendlichen zu vermitteln, dass diese Orte auch ihnen offen stehen und sie ein Recht darauf haben, diese zu nutzen. Ein neues, selbstbewusstes Auftreten in eigenen Bildungsbelangen wäre die Voraussetzung hierzu.

Und dies wiederum kann nur dann gelingen, wenn der Bogen gespannt werden kann, hin zu einer Wertschätzung des Bildungskapitals, dass diese Jugendlichen in sich tragen. Sie sollen selbstbewusst auf das schauen, was sie können, um darauf aufbauend sich weiter entwickeln zu können, statt wie



bisher den Blick auf ihre Defizite zu richten, was sie nachhaltig in ihrer weiteren Entwicklung und insbesondere in ihrem Selbstverständnis und Selbstbewusstsein beeinträchtigt.

Hier braucht es meiner Ansicht nach anerkennende Signale von offizieller Seite. An dieser Stelle besonders gefordert, der Lernort Schule, den die Jugendlichen selbst, als den wichtigsten aller Lernorte identifizieren. Wenn dieser ihnen wertschätzend gegenübertritt wäre das ein für sie im ersten Moment vielleicht irritierendes, aber dennoch zweifelsfrei ein schwerwiegend positives Signal. Ein Anfang könnte hier beispielsweise zeugnisrelevanter muttersprachlicher Unterricht sein. Dabei geht es nicht vorrangig um Noten, sondern darum, dass in einem Dokument, das von den Jugendlichen und ihrem Umfeld als wichtig und wegweisend angesehen wird erwähnt wird, dass sie über eine Fähigkeit verfügen, die sie in diesem speziellen Lebensbereich kompetenter macht als andere. Diese Wahrnehmung und Würdigung ihrer Kompetenzen von außen, und noch mehr von anerkannten Stellen ist etwas, was ihnen nur allzu selten zu Teil wird. Es sind nur kleine Gesten, die aber eine große Wirkung haben können. Denn alles in allem ist es wichtig, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie ein wertvoller Teil des Bildungssystems sind und ein Anrecht auf Bildung haben. Es geht darum ihnen das Gefühl zu geben, dass auch sie dazugehören – zu den „Eierköpfen“ (von den befragten Jugendlichen synonym verwendet für intelligente, gebildete Jugendliche).

### *Literatur*

- Alisch, Monika/Dangschat, Jens S. (1998): Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Azizfendioglu, Hüseyin (2000): Die Zukunftsperspektiven türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, Ventaurus Verlag: Herbolzheim.
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule- URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg): Soziale Ungleichheiten. Sonderband Soziale Welt. Göttingen. S.183-198
- Bourdieu, Pierre (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge, Bd. 2, Frankfurt am Main. S. 25-34.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I. Hamburg.

- Breloer, G.** (2000): Altenbildung und Bildungsbegriff In S. Becker/L. Veelken/K.-P. Wallraven (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske+Budrich. S. 38-50.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2001): „Barrieren und Hindernisse bei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in urbanen Umbruchsituationen“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 2001/44. S.31-38.
- Bundesjugendkuratorium et al (2002): Bildung ist mehr als Schule: Leipziger Thesen zu aktuellen bildungspolitischen Debatte. URL: [http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user\\_upload/userupload\\_2009/bildung\\_allg\\_mein/LeipzigerThesen\\_Bildung\\_ist\\_mehralsSchule.pdf](http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/userupload_2009/bildung_allg_mein/LeipzigerThesen_Bildung_ist_mehralsSchule.pdf)
- Coelen, Thomas (2002): Kommunale Jugendbildung – Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt am Main
- Deinet, Ulrich (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. URL: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>. Stand: 13.01.2011.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut/Meinhold-Henschel, Sigrid/Biebricher, Martin (2006): „Jugendbeteiligung – Chance für die Bürgergesellschaft“. In: APuZ 2006/12. S.24-32
- Früchtel, Frank/ Cyprian, Gudrun / Budde, Wolfgang (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook, Wiesbaden: VS Verlag.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Gregarek S.** (2003): Würdevolles Leben im Alter <http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/040206-171717-Microsoft.pdf>.
- Herrmann, Heike (Hrsg.) (2010): RaumErleben. Zur Wahrnehmung des Raumes in Wissenschaft und Praxis. Beiträge zur Sozialraumforschung Band 4. Opladen/Farmington Hills MI: Verlag Barbara Budrich.
- Hohm, Hans-Jürgen (2003): Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe. Opladen.
- Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (2008): Zur Archäologie der Sozialraumforschung – eine Einleitung. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Texten und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag.
- Kronauer, Martin (2007): Quartiere der Armen: Hilfe gegen soziale Ausgrenzung oder zusätzliche Benachteiligung? In: Dangschat, Jens/Hamedinger, Alexander (Hrsg.): Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen. ARL. Hannover. S.72-90
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- May, Michael (1998): Politikverständnis und Politikformen von Jungen und Mädchen heute. In: Hafener, Benno/Jansen, Mechthild/Klose, Christiana (Hrsg.): „Mit fünfzehn hat es noch Träume...“. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, Hans-Peter (1986): Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In: Neidhardt, FGiedhelm/Lepsius, M. Rainer/Weiss, Johannes (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27. S. 162-190.

- Salz, Günther (1991): Armut durch Reichtum, Soziale Brennpunkte als Erbe der sozialen Frage. Freiburg.
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (2005): Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation des Werkstattgesprächs am 02. Februar <http://www.eundc.de/pdf/42000.pdf>; Stand 15.11.2012.
- Weiß, H. (2000): „Frühförderung von Kindern und Familien in Armutslagen“, München: Ernst Reinhardt Verlag.