

Christian Reutlinger |
Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.)

Den Sozialraumansatz weiterdenken

Impulse von Ulrich Deinet
für Theorie und Praxis der
Sozialpädagogik im Diskurs



E-Book inside

BELTZ JUVENTA

Christian Reutlinger | Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.)
Den Sozialraumansatz weiterdenken

Christian Reutlinger |
Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.)

Den Sozialraumansatz weiterdenken

Impulse von Ulrich Deinet
für Theorie und Praxis
der Sozialpädagogik im Diskurs

Mit E-Book inside

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6420-9 Print
ISBN 978-3-7799-5731-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung: Dies ist (k)ein Jubiläumsband! <i>Christian Reutlinger & Benedikt Sturzenhecker</i>	9
Grundbegriffe	19
Die Aneignung der Welt Mit Ulrich Deinet und dem kleinen Nick durch den ökologischen Nahraum streifen, ihn erkunden, spielend umnutzen und neue Möglichkeiten entdecken <i>Christian Reutlinger</i>	20
Sich den Raum im und um das Jugendhaus aneignen Theoretische und konzeptionelle Perspektiven sozialpädagogischen Ortshandelns im Anschluss an Ulrich Deinet <i>Michael May</i>	38
Sozialraumansatz und Konzepte ästhetischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – auch in der ästhetischen Praxis Ulrich Deinets <i>Benedikt Sturzenhecker</i>	53
Aneignung als Bildung Ein Essay <i>Michael Winkler</i>	86
„Tätigkeit realisiert Leben“ Ulrich Deinet als forschender Sozialpädagoge und das Programm einer sozialpädagogischen Praxisforschung <i>Fabian Kessl & Martina Richter</i>	102
Methoden	113
Sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden im Verständnis von Ulrich Deinet weitergedacht zur sozialräumlichen Nutzerforschung Raumerleben junger Geflüchteter als Ausgangspunkt <i>Anne van Rießen</i>	114
Situationsanalysen von Jugend und Jugendarbeit in Kommunen Praktikable sozialräumliche Methoden und Erfahrungen <i>Christina Muscutt</i>	130

Die „Sozialraummaschine“ Zum Verhältnis von Handlungsmethoden und beruflichem Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit <i>Florian Baier</i>	144
Der sozialräumliche Blick ein Leben lang Ulrich Deinets methodische Zugänge in der Arbeit mit älteren Menschen <i>Reinhold Knopp</i>	156
Handlungsfelder	167
Neue Perspektiven für das informelle Lernen auf Schulhöfen, die Psychomotorik und die Sportentwicklungsplanung Anstöße Ulrich Deinets für die Sportwissenschaft <i>Ahmet Derecik</i>	168
Kooperationsräume zwischen Schule und Jugendarbeit Gedanken von und mit Ulrich Deinet und empirische Vergewisserungen <i>Maria Icking</i>	183
„Dann zieh ich meine Jacke aus und dann spiel ich damit Fallschirm“ Über die Aneignung von Bildungslandschaften aus der Perspektive von Kindern und Professionellen <i>Heike Gumz</i>	194
Mit Martha Muchow und Ulrich Deinet in der Shopping Mall Sozialräumliches Handeln von Kindern und Jugendlichen in Konsumtempeln damals und heute <i>Ellen Bareis</i>	209
Der Sozialraumansatz als sozialpädagogischer Beitrag zur Entwicklung ländlicher Räume <i>Joachim Faulde</i>	220
„... und dann muss Schluss sein!?“ Impulse von Ulrich Deinet zur Frage von Altern und Personalentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit <i>Katja Müller</i>	234
Geschichte(n)	251
Warum entstand und was wollte das Konzept sozialräumlicher Jugendarbeit? <i>Richard Münchmeier</i>	252

Ulrich Deinert und die konzeptionelle Debatte in sozialraum.de Gedanken zur inhaltlichen Ausrichtung und Entwicklung des Online-Journals <i>Christian Spatscheck</i>	266
Moderne Wohnarchitektur und soziale Lebensqualität Eine imaginär-realistische Sozialreportage über eine Reise mit Ulrich Deinert zur „Unité d’habitation“ von Le Corbusier in Marseille <i>Karl-Heinz Braun (unter Mitarbeit von Matthias Elze)</i>	277
Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit Wiener Aneignungsprozesse mit Ulrich Deinert <i>Richard Krisch</i>	304
Weiterentwicklung der kommunalen Jugendförderung durch praxisnahe Wissenschaft – am Beispiel Ulrich Deinerts <i>Christoph Gilles</i>	318
Ulrich Deinerts Forschungsprojekte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in NRW Reinhold Knopp im Gespräch mit Jürgen Schattmann vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW über eine langjährige Zusammenarbeit <i>Jürgen Schattmann & Reinhold Knopp</i>	330
Autorinnen und Autoren	338

Einleitung: Dies ist (k)ein Jubiläumsband!

Christian Reutlinger & Benedikt Sturzenhecker

Wir wollten für unseren Freund und Kollegen Ulrich Deinet einen Jubiläumsband zu seinem 65. Geburtstag gestalten. Dr. Ulrich Deinet ist seit 2003 an der Hochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- & Kulturwissenschaften tätig und hat seit 2006 die Professur für Didaktik und methodisches Handeln/Verwaltung und Organisation inne. Davor war Ulrich Deinet als Referent in der Fachberatung Jugendarbeit im Landesjugendamt beim Landschaftsverband Westfalen Lippe in Münster tätig. Er hat den Sozialraum- und Aneignungsansatz in der Sozialpädagogik, besonders der Kinder- und Jugendarbeit, in den vergangenen dreißig Jahren wesentlich geprägt. Seine theoretischen Positionen und Forschungsprojekte, seine zahlreichen Publikationen, ebenso wie Praxiskonzepte und Fortbildungen haben Disziplin und Profession der Sozialpädagogik hinsichtlich der sozialräumlichen und aneignungstheoretischen Perspektive stark geprägt. Diese Leistung ist beachtlich und verdient Würdigung und Anerkennung.

Aber wie kann man einen Jubiläumsband gestalten, ohne in die anekdotische oder die eklektizistische Falle zu tappen? Wie kann man vermeiden, dass in einem solchen Buch die Weggefährt*innen des Geehrten lediglich seine (und ihre) Großtaten hochleben lassen, jedoch kaum fachliche Anschlüsse und thematische Bezugspunkte für Außenstehende herstellen? So etwas interessiert kaum jemanden, der die Beteiligten nicht kennt bzw. nicht selbst zu diesem Kreis gehört. Und wie kann man vermeiden, dass die Kolleg*innen aus der Wissenschaft und Fachpraxis in einem solchen Band nur das schreiben, was sie ohnehin immer schon sagen und schreiben, um dann in einer Fußnote dem Geehrten zu gratulieren? Das wäre eklektizistisch im negativen Sinne. Ein weiteres Problem ergibt sich durch das Auswahlkriterium der Autor*innen. Besteht dieses nämlich lediglich darin, dass sie in Bekanntschaft mit dem Geehrten stehen oder standen, kommt ein inhaltlich gesehen unzusammenhängender Mix zustande. Einen solchen ‚Kessel Buntes‘ braucht die Welt resp. das Fachpublikum nicht auch noch.

Eine Alternative haben wir mit diesem Band versucht; ein Band mit Texten, die sich alle auf das umfangreiche Werk Ulrich Deinets beziehen und seine thematischen, methodischen und fachlichen Vorschläge im Hinblick auf ihre eigenen Fragestellungen und Handlungsfelder nutzen und weiterentwickeln.

Der inhaltliche Rahmen ist durch Deinets Position einer *sozialräumlich bezogenen Aneignungstheorie* bzw. eines *aneignungstheoretischen Sozialraumansatzes* gegeben. Damit zieht sich seine Arbeit als roter Faden zur Orientierung, Abarbeitung und Fortentwicklung durch die Texte. Sie demonstrieren auf unterschiedliche Weise, wie man Deinets Sozialraum- und Aneignungskonzepte aufgreifen, weiterdenken und forschersich und praktisch nutzen kann. Das Buch dokumentiert den Stand der Debatte sowie die vielfältige Verwendbarkeit und Produktivität der Perspektiven von Sozialraum und Aneignung. Insofern ist es doch ein Jubiläumsband. Denn der Wunsch, Ulrich Deinets Arbeit zu würdigen und zu reflektieren, war der Anlass, den vorliegenden Band herauszugeben. Gleichzeitig ist es aber kein Jubiläumsband, welcher am Ende einer Schaffensperiode steht und resümierend auf das zurückblickt, was bisher geschah bzw. an Geschriebenem vorliegt. Vielmehr gehen die Denkbewegungen der Autor*innen darüber hinaus, wagen den Blick nach vorne, zur Seite und über das Bestehende hinweg. Dies wird in den Texten deutlich, denn sie enthalten eigenständige theoretische, forschersiche und praktische Weiterentwicklungen und Reflektionen zu den unterschiedlichen Aspekten des Sozialraum- und Aneignungsansatzes.

Ulrich Deinet formuliert seine Position selbst folgendermaßen: *„Ich habe das Aneignungskonzept immer auch in einem direkten Zusammenhang mit einer sozialräumlichen Orientierung gesehen“* (Deinet 2014, o. S.). Die an diesen beiden Begriffen „Sozialraum“ und „Aneignung“ ausgerichtete wissenschaftliche Arbeit Deinets bietet vielfältige Anknüpfungen und Möglichkeiten, damit weiterzudenken und zu arbeiten. Das gilt aus unserer Sicht besonders für die „theoretischen Grundbegriffe“ des Konzeptes, die Entwicklung und Nutzung von „Forschungs- und Arbeitsmethoden“ und für die vielfältigen Anregungen der Arbeit in unterschiedlichen „Handlungsfeldern“. Entlang dieser drei großen Anknüpfungslinien haben wir das vorliegende Buch gegliedert. Abgerundet wird diese Dreiteilung mit einer vierten Linie, „Geschichte(n)“. Die hier versammelten Beiträge dokumentieren und reflektieren die historische Entwicklung der Arbeit mit Sozialraum- und Aneignungsansätzen im deutschsprachigen Raum. Dabei geht es auch „um ein Anknüpfen an alte, bewährte, aber auch verloren gegangene Ansätze“ und Gedanken, welche „in eine neue Zeit übertragen, d. h. zum Teil auch medial und kommunikativ anders gefasst werden müssen“ (Deinet 2014, S. 37).

Grundbegriffe: Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf Aneignung und Sozialraum

Ulrich Deinet hat die Aneignungstheorie auf der Basis der theoretischen und konzeptionellen Arbeiten der sogenannten kulturhistorischen psychologischen

Schule, d. h. nach Alexei Nikolajewitsch Leontjew in der ehemaligen Sowjetunion und nach Klaus Holzkamp in der Bundesrepublik Deutschland, durchgängig und intensiv für die Sozialpädagogik aufgearbeitet und stark gemacht (siehe Münchmeier oder Braun i.d.B.). Parallel zu dieser Deinetschen Denklinie griffen andere, wie bspw. Karl-Heinz Braun, Michael May, Christian Reutlinger oder Michael Winkler den Aneignungsbegriff auf und machten ihn für sozialpädagogische Diskussionen nutzbar. An vielen Stellen und intensiven Diskussionsmomenten kreuzten sich diese Linien jedoch auch, bereicherten sich gegenseitig in produktiver Form oder setzten den weiteren Verlauf gemeinsam fort. Ein Beispiel hierfür ist Michael Winkler, der Aneignung schon 1988 in seiner „Theorie der Sozialpädagogik“ als zentralen Begriff für die Sozialpädagogik einführte. Gemeinsam mit Ulrich Deinet hat Winkler im Anschluss daran die theoretische, forschende und praktische Bedeutung des Konzeptes in gemeinsamen Bänden verdeutlicht und vertieft (siehe bspw. Deinet u. a. 2018). Eine weitere Verbindungslinie, insbesondere in seiner sozialräumlichen Ausprägung, lässt sich zu den raumsoziologischen und sozialgeographischen Konzepten und Aneignungspositionen von Martina Löw und Christian Reutlinger ziehen. Diese hat Ulrich Deinet theoretisch aufgegriffen und mit seiner aneignungstheoretischen Position verbunden (Deinet/Reutlinger 2004; 2014). Entsprechend finden sich insbesondere im ersten Teil des Buches Texte, die diese theoretischen Grundlagen aus ihrer jeweiligen Perspektive aufgreifen und weiterdenken.

Christian Reutlinger entdeckt die französische Kinderbuchserie „Der kleine Nick“ (Le petit Nicolas) von René Goscinny als einleuchtende Geschichten, um die Aneignungstheorie und Sozialraumperspektive Ulrich Deinets nicht einfach zu illustrieren, sondern damit sowohl ihren Kern zu verdeutlichen als auch als Anregung zu ihrem assoziativen Weiterdenken.

Michael May setzt an zentralen (biografischen) Stationen Ulrich Deinets und den daraus hervorgegangenen methodisch-theoretischen Gedanken an, um sozialpädagogisches Ortshandeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus einer aneignungs- und sozialraumtheoretischen Sicht systematisch aufzuarbeiten und mit verschiedenen raumtheoretischen Bezügen zu verdichten bzw. weiterzuentwickeln.

Benedikt Sturzenhecker entwickelt Parallelen zwischen Deinets Konzept der sozialräumlichen Aneignung und Positionen ästhetischer Bildung von Kindern und Jugendlichen. Die von Deinet verwendeten theoretischen Begriffe nutzt er, um die ästhetische Praxis von Deinet als Fotograf zu deuten. Die Potenziale der sozialräumlichen Perspektive für die Deutung ästhetischer Praxis und Konzipierung und Reflexion kultureller Bildung werden herausgearbeitet.

Michael Winkler greift in seinem Essay *Deinets*, auf den ersten Blick provokant klingende, These von der „Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik“ auf und zeigt, inwiefern diese in bildungstheoretischer Hinsicht greift bzw. in welche Richtung sie geschärft werden müsste.

Fabian Kessl und Martina Richter nehmen das (praxis-)wissenschaftliche Denken und das damit verbundene (praxis-)forscherische Tun Ulrich Deinets aus einer tätigkeitstheoretischen Perspektive in der Tradition Alexei Nikolajewitsch Leontjews in den Blick und arbeiten auf dieser Basis das Programm einer sozialpädagogischen Praxisforschung des forschenden Sozialpädagogen Ulrich Deinets heraus.

Methoden: Möglichkeiten der Erkundung sozialräumlicher Aneignung in Forschung und Praxis

Eine zentrale Frage Ulrich Deinets lautet, wie sich sozialräumliches Aneignungshandeln (besonders von Kindern und Jugendlichen) erforschen lässt und zwar so, dass die Subjekte selbst ihre Handlungs- und Deutungsmuster einbringen und mit den Forschenden zusammen interpretieren können. Dazu hat Deinets im Laufe der Jahrzehnte viele sehr konkrete Forschungsmethoden entwickelt, erprobt, genutzt und variiert (Deinet 2009; Deinet/Krisch 2002). Sie eignen sich nicht nur für wissenschaftliche Forschung, sondern besonders auch für die konkrete sozialräumliche Konzeptentwicklung in Planung und in der Kinder- und Jugendhilfe (Sturzenhecker/Deinet 2007). Praktiker*innen können darüber mit ihren Zielgruppen in Kontakt kommen und mit ihnen zusammen sozialräumliche Aneignungsweisen und damit verbundene Konflikte und Bedarfe erkunden. Deinets methodische Vorschläge wurden deshalb in vielen konkreten Praxisprojekten genutzt und bieten auch Orientierung für wissenschaftliche Forschungsprojekte, die dann auch die Methodendiskussion vorantreiben.

Anne van Rieffen setzt an den subjektiven Deutungs- und Handlungsmustern junger Geflüchteter, ihrem Raumerleben und Aneignungshandeln, an. Die sozialräumlichen Analyse- und Beteiligungsmethoden Ulrich Deinets angewandt auf diese Zielgruppe ermöglicht es, neue öffentliche und institutionelle Aufenthaltsorte zu entdecken, nicht bekannte Aktions- und Bewegungsräume zu erschließen, und darüber hinaus die Art und Weise sichtbar zu machen, wie bestehende Orte und Raumnutzungen sich durch die Subjekte verändern. Aufbauend auf unterschiedliche empirische Studien zur Arbeit mit Geflüchteten mündet der Beitrag in übergreifende Gedanken zu einer sozialräumlichen Nutzer*innenforschung.

Christina Muscutt berichtet, wie die Methoden zur Situationsanalyse von Jugend und Jugendarbeit in Kommunen von ihr, Ulrich Deinet und anderen Mitarbeitenden entwickelt und erprobt wurden. Einerseits sind die Methoden über die Verwendung in Schulklassen in der Lage, vergleichsweise größere Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu erreichen, und andererseits erlauben sie deren sozialräumliches Handeln intensiv genug aufzuschlüsseln, um Bedarfe erweiterter Aneignung zu erkennen.

Florian Baier verdeutlicht, welche Potenziale der Sozialraumansatz bereitstellt, um die Weiterentwicklung einer eigenständigen Professionalität von Schulsozialarbeit (in der Schweiz) zu fördern. Statt die Schule nur in der Bearbeitung schwieriger Einzelfälle zu unterstützen, kann die Sozialraumperspektive die Schulsozialarbeit befähigen, eine autonome fachliche Position zu entwickeln.

Reinhold Knopp berichtet und analysiert, wie in Kooperation mit Ulrich Deinet und seinem Sozialraumblick methodische Möglichkeiten zur Erforschung der Aneignungsweise und Bedarfe von älteren Menschen im Sozialraum geschaffen wurden.

Handlungsfelder: Aneignung, Verwendung und Weiterentwicklung theoretischer sozialräumlicher Positionen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe

Ulrich Deinet versteht Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft (siehe auch Kessl/Richter i.d.B.). Er zielt darauf, Aneignungspraxen und sozialräumliches Handeln von Adressat*innen zu erforschen und praxisrelevante Ergebnisse zu erbringen. Ein starkes Motiv seiner Vorgehensweise scheint uns zu sein, das sozialpädagogische Handeln mit den sozialräumlichen Akteur*innen und ihren Lebenswelten kommunikativ in Verbindung zu bringen. Die Aufgabe der Fachkräfte sieht Ulrich Deinet darin, die Aneignungsweisen und -räume ihrer Zielgruppe auszuweiten. Deinet selbst hat in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe geforscht und viele Bereiche haben seine konzeptionellen und methodischen Anregungen aufgegriffen.

So verdeutlicht *Ahmet Derecik* die Anstöße Ulrich Deinets für die Sportwissenschaft. In ihrer Kooperation konnten sie mithilfe der Sozialraumperspektive neue Erkenntnisse für das informelle Lernen auf Schulhöfen, die Psychomotorik und die Sportentwicklungsplanung gewinnen.

Maria Icking berichtet, wie sie in Zusammenarbeit mit Ulrich Deinet Kooperationsräume zwischen Schule und Jugendarbeit in theoretischer wie empirischer Hinsicht ausgelotet hat. Aufbauend auf diesen Befunden gehen ihre Forderungen in Richtung Offene Kinder- und Jugendarbeit insbesondere im Kontext von Ganztagsbetreuung dahin, diese nicht nur im Sinne von sozialen Orten auszugestalten, sondern auch als pädagogische Orte, die (neue) subjektive Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendlichen eröffnen.

Heike Gumz demonstriert die Bedeutung des Sozialraumansatzes in der Analyse kultureller Jugendbildung in Bildungslandschaften. War die Erforschung und Konzipierung von Bildungslandschaften bisher auf die institutionelle Sichtweise beschränkt, erweitert dieses Konzept den Blick auf die lebensweltlichen und sozialräumlichen Aneignungsweisen der Kinder und Jugendlichen und damit auf ihre Bildungsprozesse vor Ort.

Ellen Bareis nimmt den Leser und die Leserin mit auf eine Zeitreise in Kaufhäuser, Einkaufszentren, Shopping Malls und Urban Entertainment Centers der 1930er, 1970er und 2010er Jahre und wagt angesichts der aktuellen Pandemie-Situation einen Ausblick in die Zukunft. Entlang von vier Stationen stellt sie dar, wie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Momenten diese Kauf-Welten bzw. (sub-)urbanen Konsumräume zu alltäglichen Welten von Kindern und Jugendlichen werden. Sie schafft dabei vielfältige Bezüge zu Literatur, Kino und zu sozialwissenschaftlichen Pionierwerken, wie dem Lebensraum des Großstadtkindes von Martha Muchow.

Joachim Faulde nimmt die Frage ländlicher Entwicklung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, ihren Aneignungsmöglichkeiten und -hindernissen, aber auch die daraus hervorgehenden Herausforderungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in den Blick. Nicht nur dieses Forschungsinteresse, sondern auch die daraus hervorgehende Forderung teilt er mit Ulrich Deinet: Jugendarbeit soll auf dem Lande nicht im Abseits stehen, sondern sich aktiv an der Regionalentwicklung beteiligen und mit einem neuen Profil etablieren.

Katja Müller bezieht auf Fragen des Alterns und der Personalentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese Themen sind schon seit langem von Ulrich Deinet als wichtig erkannt und inhaltlich bearbeitet worden. Müller reflektiert, inwiefern Alter und Altern überhaupt eine fachliche Rolle in der Kinder- und Jugendarbeit spielen und welche grundsätzlichen Handlungsweisen der Personalentwicklung Träger*innen und Einrichtungen in diesem Zusammenhang nutzen können.

Geschichte(n): Zur historischen Entwicklung von Sozialraum- und Aneignungsansätzen in der Sozialpädagogik

Die seit der Jahrtausendwende steil anschwellende und immer noch andauernde Welle sozialräumlichen Redens in der Sozialpädagogik, die so genannte „sozialpädagogische Rede von der Sozialraumorientierung“ (Kessl/Reutlinger 2020), ignoriert oftmals die Tatsache, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf eine viel längere Tradition sozialräumlichen Denkens zurückblickt. Genau genommen kann dieser sozialpädagogische Bereich, wie auch alle anderen, gar nicht *nicht* (sozial-)räumlich betrachtet werden. Eine Positionierung außerhalb von Raum und Zeit, das Nichtbeachten des Kontextes, der lebensweltlichen Verortung der Menschen, ihrer Deutung von Welt, der Körperlichkeit der Akteur*innen oder auch der Materialität der sozialen und pädagogischen Orte, ist nur schwer denkbar. Wie jede Tradition lässt sich diese im geschichtlichen Sinne als Gewordensein aufschließen, aber auch eher im Sinne von episodischen Darstellungen einzelner Momente, Ereignisse und personellen Konstellationen. Ulrich Deinet war nicht ganz von Anfang an mit dabei, doch hat er sich im Rahmen seines Schaffens früh an dieser Geschichte beteiligt, sie wesentlich geprägt und mitgestaltet. In diesem letzten Teil des Buches sollen Protagonist*innen zu Wort kommen, die diese Geschichte ebenfalls mitgestaltet.

Richard Münchmeier hat zusammen mit Lothar Böhnisch das Konzept sozialräumlicher Jugendarbeit im deutschsprachigen Raum eingeführt, damals schon unter Beteiligung des Doktoranden Ulrich Deinet. Der Beitrag zeigt, wie das Konzept entstand und welche Bedeutung es weiterhin in der Jugendarbeit hat.

Christian Spatscheck gehört mit Ulrich Deinet, Richard Krisch und Christian Reutlinger zu den Gründern und Herausgebern des Online-Journals „sozialraum.de“. Er zeichnet die zentralen konzeptionellen Debatten in dieser Zeitschrift seit 2009 nach. So wird die konzeptionelle und empirische Weiterentwicklung des Sozialraumkonzepts erkennbar.

Karl-Heinz Braun (unter Mitarbeit von *Matthias Elze*), der sich an der Seite von Klaus Holzkamp schon früh für die Entwicklung und Verbreitung der Kritischen Psychologie engagierte, nimmt Ulrich Deinet in seinem Beitrag (imaginär) mit auf eine Entdeckungsreise nach Marseille und zum Schaffen des Architekten Le Corbusier mit. Im Gespräch zwischen den beiden, das so hätte stattfinden können, eignen sie sich die Wohnmaschine an und zeigen anschaulich auf, welche Themen und Fragen während eines solchen sozialräumlichen Erkundungsbesuch aufkommen.

Richard Krisch berichtet, wie die langjährige Kooperation mit Ulrich Deinet den sozialräumlichen Blick der Offenen Kinder- und Jugendarbeit des Vereins Wiener Jugendzentren beeinflusst und qualifiziert hat. Die Praxisbeispiele zeigen, wie konstruktiv diese pädagogische Orientierung sich mit den Aneignungsweisen der Kinder und Jugendlichen verbinden und diese gemeinsam expandieren kann.

Christoph Gilles hat als Abteilungsleiter Jugendförderung des LVR-Landesjugendamtes Rheinland schon viele Jahre mit Ulrich Deinet zusammengearbeitet. Er beschreibt, wie dessen sozialräumliche Aneignungstheorie auch zu einer praxisnahen Wissenschaft führt, die die kommunale Jugendförderung in Nordrhein-Westfalen und bundesweit bereichern konnte.

Ähnliches zeigt auch das Interview, das *Reinhold Knopp* mit *Jürgen Schattmann* geführt hat, der als Leiter der Gruppe Jugend im Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW Ulrich Deinet mit einer ganzen Reihe von Forschungsprojekten beauftragt hat. Aus Schattmanns Sicht kann der Sozialraumansatz wichtige Analysen und Erkenntnisse für die Planung und Stärkung von Kinder- und Jugendarbeit beitragen.

Heimat und beständiger Aufbruch

„Das Aneignungskonzept im deutschsprachigen Raum hat keine wirkliche wissenschaftliche Heimat!“ (Deinet 2014, S. 8). Dieser These Ulrich Deinets kann mit diesem Buch widersprochen werden. Durch seine jahrzehntelange Kontinuität der konzeptionellen und praktischen Weiterentwicklung des Sozialraum- und Aneignungsansatzes ist es Ulrich Deinet selbst, der diesem Konzept eine heimatliche Basis geschaffen hat. Mit seiner Beständigkeit, aber auch innovativen Unruhe und Vielfältigkeit, hat er ein produktives Netzwerk geschaffen, das lose gekoppelt und doch in gegenseitiger Anregung die Potenziale der Sozialraum- und Aneignungsperspektive entfaltet. Ulrich Deinet ist ein eigensinniger Pate dieser Beziehungen und Bezüge: Er macht ein Angebot, das man nicht ablehnen will und ist doch gleichzeitig kein Bestimmer, sondern ein kooperativer und diskursiver Anreger und Partner. Die Beiträge im Buch demonstrieren, wie differenziert sich der Ansatz dieser von Deinet gelegten Grundlage entwickelt und vertieft hat. Ulrich Deinet selbst und die auf unterschiedlichste Weise von ihm beeinflussten Denk- und Arbeitsweisen haben einen diskursiven Raum erschaffen, der beständig durch Aufbruch und Wandel gekennzeichnet ist. Dieser diskursive Raum entspricht einer weiteren Deinet-schen Grundfigur, dem „offenen bzw. öffentlichen Bereich“ (Deinet 2014), welcher nicht nur für junge Menschen, sondern auch für Fachkräfte eine

„Arena“ (ebd., S. 30, in Anlehnung an Cloos u. a. 2009) oder „Bühne“ (ebd., S. 33, in Anlehnung an Böhnisch 2017) darstellt und „eine überaus interessante Aneignungsfunktion“ (ebd., S. 35) innehat.

Mit solchem konzeptionellen Boden unter den Füßen kann man sich forschend und in sozialpädagogischer Praxis hinaus bewegen in „unendliche Weiten“ (wie es früher in der von Ulrich Deinet gern gesehenen Serie „Raumschiff Enterprise“ hieß). ‚Aneignung never sleeps‘ (in Anlehnung an einen Song von Neil Young) und mit ihr auch nicht die Arbeit von Ulrich Deinet oder die vielen Projekte und Handlungsfelder, die er beeinflusst und angeregt hat.

Literatur

- Böhnisch, Lothar (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: SpringerVS.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: SpringerVS.
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In: sozialraum.de 6, H. 1. Abgerufen von: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>, Datum des Zugriffs: 05.05.2020.
- Deinet, Ulrich/Krisch Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Leverkusen: Leske und Budrich.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2014): Tätigkeit, Aneignung, Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich/Reis, Claus/Reutlinger, Christian/Winkler, Michael (Hrsg.) (2018): Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2020): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Sturzenhecker, Benedikt/Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2007): Konzepte entwickeln in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim und München: Juventa.

Grundbegriffe

Die Aneignung der Welt

Mit Ulrich Deinet und dem kleinen Nick durch den ökologischen Nahraum streifen, ihn erkunden, spielend umnutzen und neue Möglichkeiten entdecken

Christian Reutlinger

1. Aus dem Schatten der Älteren treten, das ökologische Zentrum der Familie verlassen, sich die unmittelbare Umwelt im Stadtteil, die Welt erschließen – wie alles seinen Anfang nahm

„Ich bin von zu Hause weggegangen! Ich spielte gerade im Wohnzimmer und ich war ganz artig und auf einmal ist Mama reingekommen und hat mit mir geschimpft, bloß weil ich eine Flasche Tinte über den neuen Teppich geschüttet habe. Ich habe angefangen zu weinen und ich habe zu Mama gesagt, ich gehe weg von zu Hause und dann tut's dir Leid, [...]. Ich bin in mein Zimmer raufgegangen, um alles zusammenzupacken, was ich brauche wenn ich weggehen will. Ich habe meine Schulmappe genommen und hab gepackt: zuerst das kleine rote Auto [...], dann die Lokomotive [...], mit dem einen Güterwagen, der noch übrig ist, nämlich die anderen sind kaputt – und ein Stück Schokolade, das noch vom Nachmittagskaffee übrig geblieben war. [...] Zum Glück war Mama nicht da, denn Mama hätte mir bestimmt verboten, von zu Hause wegzugehen. Wie ich auf der Straße war, bin ich gerannt“ (Gosciny/Sempé 2001 [1974], S. 163 f.).

Alles begann im „Anne-Frank-Haus“, einem evangelischen Kinder- und Jugendhaus im Düsseldorfer Stadtteil Garath, in dem Ulrich Deinet von 1978 bis 1990 in der offenen Arbeit mit Kindern und jüngeren Jugendlichen tätig war. Die langjährige praktische Erfahrung in einem für einen Berufsanfänger erstmal „chaotischen“ Arbeitsfeld“ (Deinet 1983) mündete 1987 in ein erstes Buch „Im Schatten der Älteren“ (Deinet 1987) und in die Erkenntnis, dass das Kinder- und Jugendhaus „zu einem wichtigen Bestandteil der Lebenswelt der Besucher werden kann, wenn sie dort *Räume* finden, in denen man sich wohlfühlen und in denen sie wichtige Erfahrungen machen können, wo sie etwas erleben können“ (ebd., S. 7). In zahllosen daraus hervorgehenden Publikationen, Referaten und Weiterbildungen hat Ulrich Deinet diesen Grundsatz immer weiter aus-

buchstabiert, mit Kolleginnen und Kollegen aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit diskutiert, neue theoretische Bezüge gesucht und gefunden und auf benachbarte Handlungsfelder, wie dem Hort oder der Schulsozialarbeit (Deinet 2011) übertragen. Als Grundlage diente ihm dabei das „Konzept Aneignung“ (Deinet 1992), da die Aneignung ihrer Lebenswelt eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Kindern und jüngeren Jugendlichen darstellt, wie er zu Beginn seiner Doktorarbeit, verteidigt 1992 an der Universität Tübingen, festgehalten hat (S. 5). Die natürliche Aneignung der räumlichen und sozialen Umwelt, die Ausweitung ihres Handlungsraums, ist erschwert, da der Raum durch „kodifizierte Regelungen, Machtbefugnisse, Herrschafts- und Eigentumsansprüche verregelt ist“ (S. 41). „Kinder und jüngere Jugendliche drängen deshalb vermehrt in die Jugendhäuser, benutzen diese als öffentliche Räume, die sie sich anzueignen versuchen. In der Jugendarbeit selbst gibt es allerdings bisher kaum pädagogisch umsetzbare Praxiskonzepte für die offene Arbeit mit dieser Altersstufe. Meine These lautet: *Das Jugendhaus kann zum Ort und Ausgangspunkt unterschiedlicher Aneignungsprozesse werden*“ (Deinet 1992, S. 5, hervorg. i.O.). Bereits in der Publikation von 1987 beschäftigten Ulrich Deinet diese Kinder und jüngeren Jugendlichen, die das Jugendhaus bei der Suche nach Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten als Streifraum, als Ort von Aneignungsprozessen nutzen.

„Ich [Ulrich Deinet, C.R.] gehe davon aus, daß die Erschließung und Aneignung ihrer Lebenswelt [verstanden als „konkreten Handlungsraum“, C.R.] eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen ist, die sich entsprechend ihrem Entwicklungsstand in unterschiedlichen Bereichen und Formen vollzieht. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, wie sich der Handlungsraum von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil strukturiert, welche Aneignungsprozesse in Bezug auf die Lebenswelt in den verschiedenen Altersstufen stattfinden und wodurch diese behindert und gefördert werden. Eine solche Vorgehensweise zeigt auch, welche Bedeutung und Funktion ein Jugendhaus in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen haben kann“ (Deinet 1987, S. 26).

Ausgehend von diesem Kern Deinet'schem Denkens und Wirkens werden in der Folge darin liegende zentrale Elemente genauer unter die Lupe genommen und Impulse für die Weiterentwicklung einer sozialräumlichen offenen Kinder- und Jugendarbeit (Deinet 2009a) ausgelotet. Handlungsleitend ist dabei eine historisch-materialistische Grundauffassung, an welche sich die Tradition der Aneignungsdiskussion Sowjetischer Prägung anlehnt (Deinet/Reutlinger 2004; 2014). Die Gewinnung neuer Erkenntnisse bedeutet deshalb einerseits einen Gegenstand oder ein Phänomen – im vorliegenden Fall das Deinet'sche Denken und Wirken – aus seinem Gewordensein zu verstehen (Holzkamp/Schurig 1973, S. XXV). Andererseits ist es Ulrich Deinet stets ein Anliegen, theoretische

Begriffe und Konzepte für die konkrete Praxis der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu übersetzen und anwendbar zu machen. Das Aneignungskonzept dient deshalb nicht nur zur Erkenntnisgewinnung und Beschreibung (veränderter) kindlicher und jugendlicher lebensweltlicher Bezüge. Vielmehr gilt es, dieses als „pädagogisch umsetzbare Praxistheorie“ (Deinet 1992, S. 5) zu begründen und „die veränderte Rolle der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ konkret zu beschreiben (ebd.). Zentral ist deshalb, die Art und Weise, wie Erwachsene bzw. Praktikerinnen und Praktiker in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Kinder und Jugendliche und die Formen, wie sie sich die Welt aneignen, betrachten, zu verändern. Diesen Perspektivenwechsel hin zur subjektiven Sichtweise, Deutung, Interpretation von Welt der und durch Kinder hat Ulrich Deinet gemeinsam mit Richard Krisch (2007) in unterschiedlichen Publikationen beschrieben und empirisch angewandt: sie verkörpern den „sozialräumlichen Blick der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (Deinet/Krisch 2002). Die damit mögliche subjektive Lebensweltanalyse „fördert den Blick für die Qualitäten von Räumen, die in ihnen liegenden Möglichkeiten aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Auch hier geht es noch nicht um eine eigene Untersuchung (Befragung, teilnehmende Beobachtung etc.), sondern um Wahrnehmungen, die geordnet und interpretiert werden müssen“ (Deinet 2009b, S. 177).

Als empirische Basis – oder genauer als nicht immer so ernst gemeinte Illustration – der folgenden Ausführungen, wird immer wieder Bezug genommen auf die Abenteuer des „kleinen Nick“, Held des gleichnamigen französischen Kinderbuchklassikers *Le Petit Nicolas*¹. Seine Geschichten, zwischen 1959 und 1964 von René Goscinny geschrieben und von Jean-Jacques Sempé illustriert, gelten als ein frühes Beispiel moderner Kinderliteratur, in der die Welt durch die Augen von Kindern und nicht von Erwachsenen beschrieben wird. Nicks Weltanschauung „eignet sich sehr gut“ (Deinet 2013, S. 103), würde Ulrich Deinet sagen, um die Herausforderungen der Raumeignung der Welt, die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bei dieser Aneignung,

1 „Ulideinet“ kommt zu Besuch“, pflegten meine drei Kinder zu sagen, wenn der Kollege Deinet nach Dresden oder an den Bodensee kam. Dies bedeutete für sie, dass die „Leihgabe“ erweitert wurde. Diese bestand in der Grundausrüstung aus einem Satz Modelleisenbahnschienen, der für einen Kreis auf dem Tisch oder am Boden reichte, einer Lock mit zwei Wagen, sowie einem Transformer – und dazu kamen dann mehr Wagons, mit denen die Kinder in der Zeit bis zum nächsten Besuch spielen konnten, ein Modellfeuerwehrauto oder ähnliches. „Ulideinet“ brachte jedoch auch immer Geschichten mit, die er den Kindern erzählte oder die er mit ihnen weiterspann: Sie handelten bspw. von „Beat Üeli“, „Tomte Tummetott“, „Karl der Käfer“ und natürlich hätte sich auch „der kleine Nick“ angeboten. Vor diesem ganz persönlichen Hintergrund und auch im Namen meiner drei Kinder Peter, Hannes und Eva widme ich dem Jubilar diesen Beitrag. Der kleine Nick ist sehr gut geeignet, die Sammlung von „Ulideinets“ Geschichten zu erweitern. Vielleicht hat ja auch Marlene Spaß daran.

aber auch die Möglichkeiten und Herausforderungen einer offenen Kinder- und Jugendarbeit darzustellen.

Nach dem Verlassen des „ökologischen Zentrums“ (siehe Deinet 1987, S. 26 in Anlehnung an das sozialökonomische Modell von Dieter Baacke 1984, S. 85), d. h. der Familie resp. dem Zuhause, streift Nick in der Eingangsgeschichte *„Ich geh weg von zu Hause“* (siehe Eingangszitat) durch den „ökologischen Nahraum“ (ebd.), d. h. den Stadtteil bzw. die Wohngegend. Hier nimmt er „erste Außenbeziehungen“ (ebd.) auf mit seinem Schulkameraden Otto – *„der Dicke, der immer Hunger hat, ich hab vielleicht schon von ihm erzählt“* (Gosciny/Sempé 2001 [1974], S. 164). Otto hat aber keine Lust mit Nick von zu Hause wegzugehen. *„Ich bin doch nicht verrückt, hat er gesagt. ‚Meine Mutter macht heute Abend Sauerkraut mit Speck und Würstchen – da kann ich doch nicht weggehen‘“* (ebd. S. 165). Also zieht der kleine Nick alleine weiter, *„denn ich will ganz weit weg, wo Papa und Mama mich nicht finden, nach China oder nach Nordeney, wo wir vorheriges Jahr in den Ferien waren und es ist ganz toll weit weg von zu Hause und da gibt es Muscheln und richtiges Meer“* (ebd. S. 165 f.). Mit diesen ganz weit entfernten Orten spricht Nick, dem sozialökologischen 4-Zonen-Modell folgend, die äußerste „Zone der ökologischen Peripherie“ an (Deinet 1987, S. 27, in Anlehnung an Baacke 1984, S. 85), zu der nichtalltägliche Sphären wie der Urlaub gehören. Nick gelangt zur Einsicht, dass er, um ganz weit wegzugehen, ein Auto oder ein Flugzeug kaufen muss und dafür Geld braucht. Deshalb geht er in einen Spielzeugladen und versucht seine Spielsachen zu verkaufen. Gemäß des ökologischen Zonenmodells stellt ein Spielzeugladen einen „ökologischen Ausschnitt“ dar (Deinet 1987, S. 27), in dem „der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird; das Kind muß hier lernen, bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden“ (Baacke 1984, S. 84 f.). Der Spielwarenverkäufer beugt sich verdutzt über den Ladentisch und sagt zu Nick:

„Aber ich kaufe doch keine Spielsachen, kleiner Mann! Ich verkaufe! Da habe ich ihn gefragt, wo er denn die Spielsachen findet, die er verkauft, nämlich das würde mich mal interessieren. [...] ‚Ich finde sie nicht – ich kaufe sie‘, [...] ‚du verstehst mich nicht: Ich kaufe sie natürlich, aber nicht von dir. Ich kann sie dir wohl verkaufen, aber ich kaufe die Spielsachen von der Spielzeugfabrik, und du – eh – das heißt ...‘. Und er hat gehustet und dann hat er gesagt, er erklärt es mir später, wenn ich groß bin und es verstehen kann. Ich habe angefangen zu weinen. [...] Ich bin raus aus dem Laden [...]. Es war wirklich schon spät und es fing schon an dunkel zu werden und auf der Straße waren keine Leute mehr und da bin ich aber gerannt. Wie ich zu Hause angekommen bin, hat Mama geschimpft, weil ich so spät zum Abendbrot komme – immer dasselbe! Aber ich habe mir vorgenommen: Morgen geh ich weg von zu Hause!“ (Gosciny/Sempé 2001 [1974], S. 169).

Theoretisch gesprochen, hat der kleine Nick an einem Nachmittag sämtliche Zonen des ökologischen Modells betreten bzw. gelebt. Sein Ziel bestand darin, aus seiner Welt auszubrechen, wegzugehen, weit weg. Doch dann wurde es dunkel und Nick kam am Abend wieder zurück nach Hause ins „ökologische Zentrum“. Ulrich Deinet präzisiert hierzu: „Dieses Zonenmodell darf man nicht zu statisch verstehen, in dem Sinne, daß die einzelnen Zonen in einem ganz bestimmten Alter betreten werden, sondern als dynamisches Modell, das verschiedene Bereiche der Umweltaneignung von Kindern [...] systematisch erfasst“ (Deinet 1987, S. 27).

2. Im Spiel schaffen Kinder Räume, in dem sie die vorgefundene Welt „umleben“ und ihr neue Funktionen geben – Grundzüge eines aneignungstheoretischen Raumverständnisses

„Ich bin auf unserem Platz gewesen mit den anderen: Franz, Georg, Otto, Adalbert und Roland, Max und Joachim. Ich weiß nicht, ob ich schon von meinen Kameraden erzählt habe, aber von dem Platz bestimmt. Da ist es nämlich ganz prima und wir haben eine Menge Sachen zum Spielen: [Gras, Gerümpel, alte Kisten], leere Konservenbüchsen, Steine, Katzen, Stöcke und ein altes Auto. Ein richtiges Auto, nur dass es keine Räder mehr hat, aber das macht nichts, wir setzen uns immer rein und machen ‚wrumm – wrumm‘ und spielen Autobus und Flugzeug. Das ist große Klasse!“ (Gosciny/Sempé 2008, S. 25).

Im Leben des kleinen Nick und seiner Bande ist ein von den Erwachsenen nicht genutzter, mit einem Bretterzaun abgeriegelter Bauplatz von zentraler Bedeutung. Im Spiel verwandeln die Jungs ihn in die unterschiedlichsten Welten. Mit ihrer Fantasie und den ihnen wichtigen Themen, oftmals verursacht durch Inkonsistenzen im Zusammenleben mit den Erwachsenen, durch Beziehungs- und Machtfragen innerhalb der Bande oder durch Absurditäten und Ungerechtigkeiten im Alltag als Schüler, schaffen sie an diesem außerschulischen Ort (ebenso wie im Park, auf dem Pausenhof oder im Klassenzimmer) eigene Welten. Die zur Verfügung stehenden Gegenstände erhalten neue Funktionen, indem eine Konservenbüchse zum Fußball, einige Stöcke zum Tor werden. Vorhandene Arrangements, wie ein ausrangiertes Auto ohne Räder, Motor und Türen, werden umgedeutet als spielerische Fahrt im Autobus. „[W]enn wir Autobus spielen, machen wir ‚ding – ding... Abfahrt... Zahlgrenze... Nein, der Wagen ist besetzt!‘ Das Auto ist Klasse“ (Gosciny/Sempé 2001, S. 23).

Am Beispiel des Bauplatzes und der Bedeutung des kindlichen Spiels in der Gruppe der Gleichaltrigen lässt sich illustrieren, welche räumlichen Elemente resp. Vorstellungen von Raum im von Ulrich Deinet vertretenen Aneignungskonzept stecken. Das selbsttätige Entdecken des Nahraums in der Gruppe der

Gleichaltrigen, die Interaktion, die Übernahme verschiedener Rollen oder das Lernen voneinander sind demnach für die soziale und geistige Entwicklung von Kindern entscheidend. „Die Abwesenheit Erwachsener ist wichtige Voraussetzung für die ungestörte Entfaltung des Lebens in der Gleichaltrigengruppe [...]. Die Wohnumgebung, der ökologische Nahraum, muß dem Kind und der Gleichaltrigengruppe genügend Raum bieten, in denen sie für sie wichtige Erfahrungen machen können“ (Deinet 1987, S. 30). Für Nick und seine Bande präsentiert sich die unmittelbare Umwelt im Stadtteil – also auch der Schulhof oder der Bauplatz – als eine Welt, „die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde“ (Deinet 1992, S. 29). Brachen, Freiflächen und Baulücken, die sich Kinder selbstständig und ohne Gefahr aneignen können, werden „als idealer Spielplatz“ beschrieben, wie schon die Psychologin Martha Muchow (1892–1933) in ihrer Untersuchung zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ (1998; 1935) darlegte. Der Lebensraum, „als Raum, in dem das Kind lebt“ (Muchow/Muchow 1998, S. 87) wird von Muchow als „personale Welt“ betrachtet, welche sich Kinder im Prozess des „Umlebens“ und der Aneignung der physisch-materiellen Welt schaffen (ebd. S. 69). „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“ (Faulstich-Wieland 2013, S. 2). Nicht nur die Umwelt, sondern auch die einzelnen Gegenstände und Dinge müssen „umgelebt“ werden. Ein Beispiel ist das alte Auto, welches von Nick und seinen Freunden sowohl als Auto als auch als Bus, Flugzeug und andere Fortbewegungsmittel interpretiert resp. umgelebt wird – auch wenn es keine Räder oder Türen hat; sie wissen, dass das Wrack einmal ein Auto war. In Anlehnung an die Überlegungen Alexei Nikolajewitsch Leontjews (1903–1979), einem der „historischen Väter“ des Aneignungskonzepts (Deinet 2014, S. 8), geht es im Prozess der Aneignung für ein Kind oder einen Jugendlichen darum, „einen Gegenstand aus seiner Gewordenheit zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. Selbst die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen das Kind begegnet, müssen von ihm in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden (Leontjew 1973, S. 281)“ (Deinet 1999, S. 29). Auf dem Bauplatz finden die Kinder die unterschiedlichsten Gegenstände der räumlichen Umwelt. Auch wenn diese ihren ursprünglichen Gebrauchswert verloren haben, längst erbaut und gestaltet sind, erfahren sie „ihre zweite, je individuelle Produktion in den Menschen selbst, die ihnen gegenüber treten. Gerade Kinder und Jugendliche, die sich vor allem sozialräumlich orientieren – im Gegensatz zu der Rollen- und Institutionenorientierung der Erwachsenen – werden mit den in den Gegenständen liegenden Bedeutungen direkt, beim Versuch des Zugangs und ihrer gebrauchswertorientierten Umwidmung, konfrontiert“ (Böhnisch/Schröer 2010, o.S.). Mit dem ausrangierten Auto spielen Nick und seine Bande Flugzeug „-

bramm – und Autobus – bing bing bing! Kisten und Konservenbüchsen sind auch da und manchmal auch Katzen, aber mit den Katzen was anzufangen ist schwierig, nämlich wenn die uns kommen sehen, dann hauen sie ab“ (Gosciny/Sempé 2006, S. 151). Lebendige Gegenstände, wie die Katzen, flüchten von den tobenden Jungs, während „tote Gegenstände [...] erst durch die Einwirkung, die Veränderung und Gestaltung durch die menschliche Arbeit“ ihre Bedeutung erhalten (Deinet 1999, S. 29).

Kinder in der Altersgruppe von Nick und seiner Bande müssen ihren Handlungsraum selbstständig und kontinuierlich erweitern können. Als Entwicklungsaufgabe resultiert daraus die so genannte „dominante Tätigkeit“ (Leontjew 1973, S. 403). Nach Leontjew ist damit „die für bestimmte Entwicklungsabschnitte adäquate Aneignungsform des Kindes [gemeint], die dann bei Erreichen der für diesen Abschnitt typischen Leistungen durch eine andere dominante Tätigkeit abgelöst wird“ (Deinet 1992, S. 37). Der Handlungsraum, den sich die Kinder erschließen können, wird „durch seine Struktur, durch die Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten, die er bietet oder auch nicht bietet“ (Deinet 1990, S. 62 f.) festgelegt. Der Handlungsraum bestimmt „die Aneignungsmöglichkeiten dieser Altersstufe“ (ebd.). Beim Erweitern des Handlungsraums stoßen Kinder immer wieder auf neue Vergegenständlichungen von Gesellschaft und die in ihnen enthaltenen Bedeutungen. Damit wird deutlich, dass Kinder beim Erkunden von Welt und beim Schaffen von Räumen (durch das Spiel) nicht völlig frei sind. Vielmehr beziehen sie sich auf die ‚reale Welt‘, auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, geltenden Werte und sozialen Beziehungen, wie sie sie kennen. Als räumliches Arrangement, welches durch ganz bestimmte gesellschaftliche Bedeutungen geprägt sind, lassen sich die Orte in der Schule beschreiben, in die der kleine Nick und seine Freunde gehen – sowohl im Klassenzimmer als auch auf dem Pausenhof. Diese Orte können weniger physisch durch eine Veränderung der konkreten Gegenstände, sondern vielmehr durch das spielerische Umleben angeeignet werden – wobei hier die Grenzen und Möglichkeiten der Aneignung durch die vorherrschenden (Verhaltens)regeln und deren Durchsetzung durch die Kontrolle der Lehrpersonen gesetzt werden. Zur Illustration folgende Episode von Nick und seiner Bande in einer Unterrichtspause auf dem Schulhof:

„Was sollen wir spielen?“ habe ich gefragt. „Sollen wir Flugzeug spielen?“, hat Franz gesagt. Weil wir nicht gewusst haben, wie das geht, hat Franz es uns erklärt: man teilt sich in zwei Mannschaften auf, Freunde und Feinde, und jeder ist ein Flugzeug. Man rennt rum, breitet die Arme aus und macht ‚vrrr!‘ und versucht dem Gegner ein Bein zu stellen, wer hinfällt, der ist abgeschossen und hat verloren. Wir haben gedacht, das ist ein super Spiel und man riskiert dabei nicht, dass es Theater gibt. ‚Gut‘, hat Franz gesagt, ‚ich muss der Chef der Freunde sein, ich bin Captain William, wie in dem Film, den ich gesehen hab, und er schießt alle Feinde ab

ratatat! [...]. ‚Und ich bin der rote Baron – das ist aus einer Geschichte, die ich im Unterricht gelesen hab, unterm Tisch, in dem Magazin ‚Pilot‘. Der ist toll! [...] ‚Ich muss Buffalo Bill sein‘, hat Georg gesagt. ‚Buffalo Bill, das war doch kein Flieger, das war doch ein Cowboy [...]‘ hat Franz gesagt. ‚Na und, wieso hat ein Cowboy nicht das Recht Pilot zu sein?‘ hat Georg geantwortet. [...] Und sie haben angefangen sich zu verhalten. Aber der Herr Hühnerbrüh [der Hilfslehrer, der zur Pausenaufsicht verdonnert wurde und eigentlich Herr Hühnerfeld heißt, C.R.] ist schon angerannt gekommen und er hat zu ihnen gesagt, sie müssen in der Ecke stehen, alle beide. Franz und Georg haben die Arme ausgestreckt und haben ‚vrrrr‘ gemacht und sind in die Ecke geflogen“ (Gosciny/Sempé 2005a, S. 9 f.).

Das kindliche Spiel und die Veränderungen von Situationen, d. h. „Möglichkeitsbereiche, räumlich-zeitliche Handlungseinheiten, in denen Aneignung stattfinden kann“ (Deinet 1992, S. 57), werden im Aneignungskonzept als besonders bedeutsam erachtet, weil das Kind durch das Spiel „einen für sein aktuelles Entwicklungsstadium charakteristischen Entwicklungswiderspruch löst“ (Keiler 1983, S. 96). Ein Kind kann im Spiel Erwachsene nachahmen, wie die beiden Piloten ‚Captain William‘ oder der ‚rote Baron‘. Das Spiel kann nach Klaus Holzkamp und Volker Schurig betrachtet werden „als Auflösung des Widerspruchs zwischen dem ‚Selbermachen-Wollen‘ auf der einen Seite, und dennoch begrenzten Realisierungsmöglichkeiten, auch dem zum Schutz des Kindes vom Erwachsenen ausgesprochen ‚Das-darfst-du-nicht‘ auf der anderen Seite in risikofreier Simulation von Ernstsituationen, damit Herausbildung spielerischer Aktivität als für bestimmte Phasen ‚dominante Tätigkeiten‘, mit optimaler Vorbereitungsfunktion“ (Holzkamp/Schurig 1973, S. XLIV). In einer (eingebildeten) Situation kann ein Kind darüber hinaus das Motiv einlösen, ohne die für die reale Situation erforderlichen Fähigkeiten zu beherrschen. Entsprechend kann auch ein ernstes Thema, wie einen Aufsatz zum Thema „*Was wir später werden wollen*“ schreiben zu müssen, zum fantasievollen Spaß auf dem Pausenhof führen – und zum ausgewachsenen Konflikt ausarten.

„ ‚Ich werde Flugzeugpilot‘, hat Franz zu mir gesagt. ‚O nein! Nein!‘, hab ich gerufen. ‚Das geht nicht! Pilot werde ich schon!‘ [...] ‚Du willst wohl eine gescheuert kriegen?‘ hat Franz mich gefragt. ‚Erste Verwarnung! Ich beobachte euch‘. Hat der Hühnerbrüh gesagt. [...] Bei ihm darf man keinen Quatsch machen. Er hat uns scharf angesehen, hat die Augenbrauen bewegt und dann ist er gegangen und hat einen Ball konfisziert. [...] Chlodwig hat uns gesagt, er möchte gern Feuerwehrmann werden, dann hat er ein rotes Auto und einen Helm. Da hab ich mich gewundert, denn ich hab immer gedacht, Chlodwig will Radrennfahrer werden – er hat ein gelbes Fahrrad und er trainiert schon lange für die Tour de France. ‚Na klar‘, hat Chlodwig gesagt, ‚aber es gibt ja nicht immer Rennen – Feuerwehrmann bin ich dann in der übrigen Zeit“ (Gosciny/Sempé 2005b, S. 94 f.).

Auch die anderen Jungs mischen sich ein, wollen später mal Kapitän auf Kriegsschiffen, Bankier, Lehrer oder Detektiv werden. Bald gibt es Streit und sie prügeln sich. „Die Kinder müssen untereinander von gleich zu gleich aushandeln, was sie tun wollen. In dieser Gemeinschaft der oft heftig streitenden Kinder entwickeln sie grundlegende soziale Fähigkeiten, nämlich Interessen zu berücksichtigen, sich durchzusetzen, einzulenken, Kompromisse zu finden“ (Krappmann 1983, zit. in Deinet 1987, S. 30).

Im Aushandeln von dem, was als zukünftige Berufe möglich ist und was nicht – es handelt sich um klassische Berufe von Jungs, was zentrale Hinweise zu den in den 1960er Jahren vorherrschenden gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse gibt –, beschäftigen sich Nick und seine Bande auch mit der Gesellschaft. „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“ (Deinet 1992, S. 35). Immer wieder geht es bei Nicks Spielen um das Verhältnis von Gut und Böse – sei dies wie beim Fliegerspielen auf dem Pausenplatz, als die Gruppe in Freunde und Feinde eingeteilt wurde, oder in den Berufswahldiskussionen um Polizist bzw. Detektiv und Räuber.

„,Wenn alle Detektive eine solche Niete sind, wie du‘, hat Chlodwig gesagt, ‚werde ich sofort Verbrecher!‘ [...] ‚Ihr seid eine Bande von Idioten‘ hat Max gesagt. [...] ‚(L)etzte Warnung, ihr Flegel!‘, hat der Hühnerbrüh gerufen. ‚Warum schlagt ihr euch jetzt schon wieder, he?‘ ‚Wir schlagen uns nicht, Herr Hühnerfeld‘, hat Joachim gesagt, ‚das ist ein Aufsatz, [...] das Thema ist: Was wir später mal werden‘. ‚Was ihr mal werdet?‘ hat der Hühnerbrüh gesagt. ‚Aber das ist doch ganz einfach! Ich kann euch sagen, was ihr werdet ... nachsitzen!‘ Und der Hühnerbrüh hat uns alle nachsitzen lassen“ (Gosciny/Sempé 2005b, S. 102 f.).

3. Sachliche und personale Gegenstandsbedeutung, die Rolle der Erwachsenen und die offene Kinder- und Jugendarbeit als Medium der Aneignung

Der Hilfslehrer, Herr Hühnerbrüh, der eigentlich Herr Hühnerfeld heißt, jedoch von den Kindern so genannt wird, wenn er es nicht hört und weil er immer sagt: „*Seht mir in die Augen!*“, und *in der Hühnerbrühe sind doch Augen*“ (Gosciny/Sempé 2001 [1974], S. 20) ist neben der Lehrerin, dem Schuldirektor, Nicks Nachbarn Herr und Frau Bleder, dem Chef von Nicks Papa und seine Frau, Herr und Frau Kortschild, und natürlich Nicks Eltern, eine der Erwachsenenfiguren in den Abenteuern des kleinen Nick. Sie werden aus der Perspektive der Kinder dargestellt, erscheinen in ihrem Tun recht komisch, insbeson-

dere, da sie meistens mit sich selbst beschäftigt scheinen. Dies hat sicher damit zu tun, dass die Selbstkonzepte von Kindern und Jugendlichen „noch nicht institutionen- und rollenfixiert konstruiert (wie bei Erwachsenen)“ werden (Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 107). Vielmehr sind Kinder „sehr stark auch außerhalb der institutionellen Statuspassagen – eben in den sozialräumlichen Milieus – verankert. Das, was ‚geht oder nicht geht‘, erfahren Kinder und Jugendliche oft viel stärker in ihren räumlichen, denn in ihren rollenbezogenen (Schülerrolle) Interaktionen“ (ebd.). Erwachsene stehen beim kleinen Nick für die Durchhaltung von Regeln, die zu Hause, in der Schule oder im öffentlichen Raum (Polizist) gelten – sie schimpfen, strafen oder sanktionieren bei der Nichteinhaltung von Regeln. Während in der marxistisch fundierten Produktionstheorie das Arbeitsprodukt und dessen gesellschaftlicher Gebrauchswert über die sachliche und persönliche Bedeutung gekoppelt werden, gehören im umgekehrten Prozess der Aneignung „Person und Gegenstand“ zusammen (Deinet 1992, S. 33). „Sobald das Kind gegenständliche Weltgegebenheiten in seine Aktivitäten einbezieht, ist die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen in immer höheren Maße durch den gegenständlichen Bedeutungsgehalt der Dinge und die durch sie objektiv geforderte Adäquanz der Tätigkeit vermittelt“ (Holzkamp/Schurig 1973, S. 195). Der anzueignende Gegenstand und der Erwachsene werden vom Kind zusammen wahrgenommen, zwischen sachlicher und persönlicher Bedeutung wird nicht getrennt. Nicks Papa eignet sich in mehreren Episoden die Gegenstände selber an und wird dabei selbst zu einem recht komischen und dabei für Kinder fremd wirkenden Kind, wie bei der nachfolgenden Szene mit der elektrischen Eisenbahn. Dies verunmöglicht in der Konsequenz ein selbstständiges Aneignen durch die Kinder – und für den Leser bzw. die Leserin entspringt daraus die Komik von Nicks Abenteuer.

Tuuuuut! – die elektrische Eisenbahn, eine Spielszene von Jungs und ihren Vätern

Otto, ein immer essender, prima Kumpel des kleinen Nick, hat vom Weihnachtsmann eine elektrische Eisenbahn geschenkt gekriegt. Diese steckt in einer großen Kiste, die Otto eines Nachmittags zum Besuch bei Nick mitbringt. Nicks Mutter erlaubt den Jungs, mit der Eisenbahn in Nicks Zimmer zu spielen, wenn sie artig wären und sie nichts von ihnen hören würde. Endlich öffnet Otto die Kiste, nachdem sie diese die Treppe hochgehievt haben.

„Was dann hervorkam unter drei Butterbroten – toll! Schienen, ganz viele Schienen mit Weichen und Kreuzungen und Drehscheiben und dann ein Bahnhof und dann ein Bahnübergang und dann zwei Kühe und dann ein Tunnel und dann ein Butterbrot mit Schinken, das war in den Tunnel gefallen. Der Zug war aber in einer Extra-Schachtel mit einer grünen Lokomotive, zwei Personenwagen, einem Güter-

wagen und einem für Baumstämme. [...] ‚Also‘, hat Otto gesagt und er hat sein erstes Butterbrot gegessen, ‚wir bauen die Schienen von hier aus zusammen – da hinten kommt die Kurve hin – und dann weiter, bis wir unter dem Bett und unter dem Schrank rauskommen. Hier kommt der Tunnel hin, und der Bahnhof da hinten, mit dem Bahnübergang und den beiden Kühen.‘ – ‚Sollen wir die Kühe nicht da drüben hinstellen?‘, habe ich gefragt. – ‚Wem gehört die Eisenbahn, dir oder mir?‘ hat Otto gesagt“ (Gosciny/Sempé 2005d, S. 29).

Der keine Nick findet es ungerecht, dass der Weihnachtsmann Otto eine Eisenbahn schenkt und ihm nicht. Er ist doch viel freundlicher und besser in der Schule; er gibt Otto eine Ohrfeige. Dieser tritt Nick gegen sein Schienbein. Nick schreit, die Mutter kommt ins Zimmer, um zu kontrollieren, ob auch alles in Ordnung ist. „ ‚Alles ganz normal‘, hat Otto geantwortet. ‚O ja, Mama, wir haben viel Spaß‘ habe ich gesagt [...]“ (ebd.). Verdattert geht die Mutter wieder ins Erdgeschoss. Die Jungs spielen weiter, diesmal ein Zugunglück. Dieses führt dazu, dass sie sich mit den Wagen schlagen. Diesmal ist es der von der Arbeit nach Hause kommende Vater, der nachschaut. Er will schimpfen, doch dann sieht er die Schienen und den Zug:

„und er hat gepfiffen“. [...] ‚Als ich in eurem Alter war, hätte ich auch gern so einen Zug gehabt‘, hat er gesagt, ‚aber damals hatte ich viel zu lernen und keine Zeit zum Spielen‘ [...] ‚Gib mir mal die Lokomotive und die Waggons‘ hat Papa zu Otto gesagt, ‚ich setz sie auf die Schienen‘. [...] Otto hat ihm die Waggons gegeben. [...] ‚Vorsicht bitte bei der Abfahrt des Zuges‘ hat Papa mit einer komischen Stimme gerufen, ‚einsteigen bitte, Türen schließen! Tuuuuut! [...] ‚Na gut‘, hat Otto gesagt. ‚Ich muss nach Hause, meine Mutter will nicht, dass ich noch draußen bin, wenn es anfängt dunkel zu werden. Tschüs!‘ Mama und ich, wir haben zu Abend gegessen [...] Was schade war: Papa ist nicht zum Abendessen runter gekommen“ (ebd., S. 32 f.).

Er hat mit der elektrischen Eisenbahn weitergespielt.

Verregelter ökologischer Nahraum, fehlende Räume, totale Öffentlichkeit – ein Fall für die offene Kinder- und Jugendarbeit

Eingangs wurde deutlich, dass das Schaffen und Wirken von Ulrich Deinet Mitte der 1980er Jahre begann – eine Zeit, in der die städtische Entwicklung im Nachkriegsdeutschland zu einer massiven Bautätigkeit geführt hatte. Die Baulücken, die zu Zeiten des kleinen Nick, der frühen 1960er Jahre, noch vorfindbar waren, sind weitgehend verschwunden oder nicht mehr für alle Kinder und Jugendlichen erreichbar. *Es fehlt Raum.* „Unsere Städte bieten den älteren Kindern wenig Raum, wo sie unkontrolliert und doch nicht schon am Rande des Zulässigen spielen und streiten können“ (Krappman 1982, S. 265, zit. in Deinet

1987, S. 39). Besonders in dicht besiedelten Stadtteilen – wie den so genannten Trabantenstädten, die in den 1970er Jahren außerhalb der tradierten Siedlungsgebiete hochgezogen werden – scheint es für Kinder und Jugendliche keine aneignbare Flächen zu geben (siehe ausführlich Reutlinger 2003). Die Gruppen von Heranwachsenden sind der „Kontrolle durch Erwachsene ausgesetzt, aufgrund fehlender *Räume* müssen sie mit anderen Gruppen und Altersstufen um die wenigen Plätze konkurrieren, die es gibt, und nehmen z. B. den Kindern deshalb Spielplätze weg. Die totale *Öffentlichkeit* einerseits, bedingt durch die Einsehbarkeit fast aller Flächen, und die totale Verplanung und Bebauung und das Fehlen sozialer Kontrolle durch Nachbarschaft und den Rückzug der Erwachsenen aus dem Wohnumfeld auf die Wohnungen [andererseits, C.R.] machen jugendliches Verhalten auffällig“ (Deinet 1987, S. 42 f.). In einer solch verregelten räumlichen Welt, die nicht naturbelassen ist, in der die Entwicklung der Persönlichkeit im Austausch mit der gesellschaftlichen Umwelt gestört ist, scheinen die Aneignungsprozesse unmöglich oder zumindest blockiert – und dennoch müssen sie Kinder und Jugendliche diese Räume und „die in ihnen enthaltenen Bedeutungen genauso aneignen wie Gegenstände und Werkzeuge in 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“ (Deinet 1999, S. 31). „Dabei geht es nicht um ‚leere‘ Räume, sondern um die in Räumen liegenden (neuen) Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche“ (Deinet 2014, S. 43). „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“ (Deinet 1992, S. 41).

Aufgrund dieses Mangels in der räumlichen Welt des ökologischen Nahraums konzipiert Ulrich Deinet *die offene Kinder- und Jugendarbeit als Raum zum Aneignen von Welt*. Leitend ist für ihn der Grundgedanke, „die Jugendarbeit als ‚Medium‘ sozialräumlicher Aneignungsprozesse“ zu strukturieren (Fülbier/Münchmeier 2001, S. 851). Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter müssen sich das räumliche Denken in ihrem Berufsalltag zu eigen machen, da die menschlichen Biografien, die Lebensalter sozialräumlich strukturiert sind. „So wie Jugendliche nach Räumen streben, Möglichkeiten in den Räumen suchen, müssen Jugendarbeiter versuchen, ihre pädagogischen Vorstellungen umzudenken, auf Räume zu beziehen“ (Böhnisch/Münchmeier 1987, S. 91 f.). Zu dieser sozialpädagogischen Grundaufgabe lieferte Ulrich Deinet einen konzeptionellen Kern, den Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier in der „Pädagogik des Jugendraums“ (1990), ihrem Schlüsselwerk sozialräumlicher Theorie-

bildung, aufgegriffen. Aus diesem konzeptionellen Kern lässt sich ein entsprechendes Mandat ableiten, bei dem es darum geht, älteren Kindern und Jugendlichen „im Jugendhaus Erlebnis- und Erfahrungsräume zu sichern und zu erschließen, in denen sie soziale Erfahrungen mit sich und mit anderen machen können“ (Deinet 1987, S. 49). In diesem Erlebnis- und Erfahrungsraum finden Kinder und Jugendliche vielfältige Ressourcen, die ihnen bei der Bewältigung ihrer Probleme und Konflikte helfen. Der pädagogische Ansatz zielt aus einer räumlichen Perspektive darauf ab, „Kinder(n) und Jugendlichen Aneignungsräume zu erschließen, Möglichkeitsräume herzustellen, sich für die Revitalisierung öffentlicher Räume einzusetzen, (sowie) Aneignungsverhalten zu fördern“ (Deinet 2014, S. 9). Hierzu müssen die Kinder die Erwachsenen als Gegenüber spüren, die sie ernst nehmen, deren Interessen und deren Neugier „durch ‚echte‘ d. h. der Erwachsenenwelt entstammende Gegenstände und den damit verbundenen Tätigkeiten“ geweckt werden (Deinet 2009e, S. 122). Die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem ist dabei nicht, wie im kleinen Nick beschrieben, dass Erwachsene lediglich Schimpfen und Züchtigen, ansonsten aber eher wie grosse, hilflose Kinder wirken. Vielmehr bedeutet Unterstützung von Kindern durch Erwachsene bei der Erschliessung der Dinge und der Aneignung der Welt eine Zusammenarbeit (Leontjew 1973; Deinet 1992, S. 76).

4. Die sozialräumliche offene Kinder- und Jugendarbeit weiterentwickeln – einige Impulse und mögliche Richtungen

Bislang war ausschließlich die Rede von Jungs; Mädchen und ihre Formen der Weltaneignung tauchen – zumindest beim kleinen Nick – selten auf. In einigen wenigen seiner Episoden werden Mädchen und ihre Weltsicht aus der Perspektive bzw. in den Beschreibungen von Nick dargestellt. Entsprechend stereotyp erscheinen die daraus hervorgehenden Aussagen. Nick konnte als Kind der 1960er Jahren noch sagen, dass kleine Mädchen blöd wären, da sie „*nichts anderes spielen [könnten] als Kaufladen und mit Puppen*“ (Gosciny/Sempé/Lenzen 2008, S. 51). „*(Ich finde die kleinen Mädchen nicht so besonders lustig, außer Marie-Hedwig, die neben uns wohnt, die ist klasse. Sie hat blonde Haare und blonde Haare sind toll, vor allen Dingen bei Mädchen*“ (Gosciny/Sempé 2005e, S. 55).

Nick spielt gerne mit Marie-Hedwig. In der Episode „Wie die Großen“ zeigen sich allerdings die unterstellten stereotypischen, aus heutiger Perspektive problematischen Muster:

„Was wollen wir spielen, Marie-Hedwig?“, habe ich gefragt. „Mit dem Ball, mit Murmeln oder mit der elektrischen Eisenbahn?“. „Nein“, hat Marie-Hedwig geantwortet, „wir spielen Vater, Mutter, Kind. Du bist der Vater, ich bin die Mutter und

meine Puppe ist unsere kleine Tochter'. Ich habe eigentlich keine Lust gehabt mit einer Puppe zu spielen, denn das mag ich nicht, und außerdem: Wenn meine Freunde mich sehen, dann lachen sie mich aus. Aber ich wollte nicht, dass Marie-Hedwig böse wird, denn sie ist sehr nett, und dann habe ich gesagt, gut, einverstanden. [...] Ich musste so tun, wie wenn ich gerade von der Arbeit komme und öffnete die Tür, und habe gesagt, ‚Guten Abend, Marie-Hedwig.‘ ‚O nein!‘, hat Marie-Hedwig gesagt. ‚Bist du blödl! Du musst rufen: ‚Liebling‘, so wie Papa das macht, und ich rufe dich dann so, wie meine Mama meinen Papa ruft, fang noch mal an‘. Ich habe noch mal angefangen. [...]. Marie-Hedwig hat ihre Puppe aus dem Gras hochgehoben und hat sie mir geben wollen. ‚Das ist ja wohl der Gipfel [...] du hast deiner Tochter nicht mal einen Kuss geben wollen [...]‘ ‚Nein‘, habe ich gesagt, ‚nicht die Puppe!‘ ‚Warum nicht?‘ ‚Wegen Otto‘, habe ich geantwortet. ‚Wenn der mich sieht, lacht der mich aus und erzählt es den anderen in der Schule.‘ [...] ‚Also spielst Du lieber mit deinen Schulfreunden als mit mir?‘ hat sie gesagt. [...] ‚Ich gehe dann wieder zu meiner Mama!‘, hat Marie-Hedwig gesagt und sie ist gegangen. Ich bin alleine im Garten zurück geblieben und ich hab fast ein bisschen geweint, aber Papa ist aus dem Haus gekommen und er hat gelacht. ‚Ich habe euch beide vom Fenster beobachtet‘, hat Papa gesagt. ‚Das hast Du gut gemacht! Du hast ihr die Stirn geboten. [...] Die sind eben alle gleich, weißt du!‘ Ich hab mich gut gefühlt, weil Papa mit mir gesprochen hat wie mit den Großen. Und Marie-Hedwig – die ist sehr nett – na schön, morgen bitte ich sie um Entschuldigung. Wie die Großen“ (Gosciny/Sempé 2005c, S. 92 f.).

Die in der Literatur – auch in solch tradierten Kinderbüchern – behauptete generelle Einschränkung der Raumeignung bei Mädchen gilt heute als überholt. Jungs scheinen tendenziell die Konstitution von Raum in der Auseinandersetzung mit sozialen Gütern zu lernen, Mädchen entwickeln Kompetenzen in der Konstitution von Raum über Menschen (Löw 2001, S. 253). „Fasst man Raum [...] auch als Konfiguration von Menschen, so erscheint nicht länger das Handeln der Jungen raumkompetenter als das der Mädchen, sondern die Geschlechter eignen sich unterschiedliche Aspekte der Konstitution an. Die Mädchen werden Fachfrauen für die Einbeziehung von Menschen in der Raumkonstruktion, die Jungen Fachmänner für an sozialen Gütern orientierte Räume“ (ebd.). Ulrich Deinet arbeitet auf diesen raumtheoretischen Grundlagen heraus, dass im öffentlichen Raum „die spezifischen geschlechtsbezogenen Formen der Raumeignung bedacht werden müssen“ (Deinet 2009, S. 23).

Während das kindliche Raumerleben von Nick und seiner Bande als männlich, draußen und körperbetont charakterisiert werden konnte, müsste man heute viel eher Nicks 10jährige Enkelin und ihre Beste-Freundinnen-WhatsApp-Gruppe hernehmen, um das Raumerleben von Kindern zu umschreiben. Ihre Bezugsgruppen werden immer diverser. Sie müssen mit einem breiten Angebot wechselnder Bezüge zur Identitätsbildung ebenso umgehen wie mit den Gleichzeitigkeiten von physischem und virtuellem Raumerleben. Damit

sind die komplexen Verhältnisse angedeutet, in die heute alle Akteurinnen und Akteure – Kinder wie Erwachsene – bei der Aneignung von Raum, der Welt, eingewoben sind. Um solch tiefsitzende gesellschaftliche Vorstellungen wie den Gendervorurteilen zu durchbrechen und nicht die Bildungs- und damit Teilhabemöglichkeiten ganzer Gruppen einzuschränken, gilt es besonders milieu- wie auch genderspezifische Aspekte zu dekonstruieren, „denn die konkreten Verhältnisse unserer Gesellschaft, so wie sie Kinder und Jugendliche erleben, sind vor allem räumlich vermittelt. 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“ (Deinet 2009d, S. 35).

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist dann erfolgreich, wenn es gelingt, Kinder und Jugendlichen für eine bestimmte Phase in der räumlichen Aneignung der Welt zu begleiten, ihnen einen Ort zu geben, den sie pädagogisch zusammen mit ihnen gestalten (Brüschweiler u. a. 2018a). Kinder und Jugendliche werden jedoch größer, müssen weiterziehen, wenn sie die lebensaltertypischen Entwicklungsaufgaben bewältigt haben. Zurück bleiben die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter. Zurück bleiben jedoch vielfach auch ein Jugendtreff oder bestimmte Räume, als physische Hülle und materialisierte Form vergangener Aneignungsprozesse. Vielfach wird in diesem Moment der Kinder- und Jugendarbeit eine Krise attestiert (Brüschweiler u. a. 2018b). Gelöst werden kann diese, indem es gelingt, sich erneut den lebensweltlichen und sozialräumlichen Bezügen von Kindern und Jugendlichen zu nähern, diese mit geeigneten sozialräumlichen Methoden aufzuschließen und daraus hervorgehend – ganz im Sinne eines Mediums und Katalysators – neue räumliche Angebote zu entwickeln.

Eine Pensionierung, d. h. das Ende einer Schaffenszeit innerhalb einer Institution wie einer Hochschule, könnte man sozialräumlich insbesondere für diejenigen, die zurückbleiben als Moment der Krise betrachten. Für denjenigen, der weggeht, bedeutet es auch Freiraum – im konkreten, wie auch im übertragenen Sinne. Kinder und Jugendliche spielen vielfach mit den Grenzen zwischen den Verpflichtungen und Erwartungen an hoch institutionalisierten Orten und solchen, die sie selber mitgestalten können. Damit ist der Beitrag wieder beim Motiv angelangt, welches schon den Auftakt bildete: von zu Hause weggehen, oder auch die Schule schwänzen. Abschließend eine letzte Episode vom kleinen Nick, zum Ringen mit dem Zwang institutioneller Zusammenhänge und dem Aushalten-Müssen von (vermeintlichen) Freiheiten im Raum draußen, im ökologischen Nahraum.

„Heute Nachmittag, wie ich zur Schule gegangen bin, hab ich Otto getroffen und Otto hat gesagt: ‚Wie wär’s – sollen wir einfach nicht hingehen?‘ [...] Wir sind nicht in die Gegend gegangen, wo die Schule ist, sondern genau entgegengesetzt. [...]