Tagungsband

Lernort Straße

Alphabetisierung und Straßenpädagogik
als inklusiver Bildungsansatz für die Sozialraumarbeit

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
Landesbüro Sachsen

Tagung am 19. Mai 2017
in der Evangelischen Hochschule Dresden

Veranstalter

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG)

Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. (LAK)

Spring of help e. V.

Treberhilfe Dresden e. V.

Evangelische Akademie Meißen

Evangelische Hochschule Dresden

Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
Landesbüro Sachsen

Tagungsband

Lernort Straße

Alphabetisierung und Straßenpädagogik als inklusiver Bildungsansatz für die Sozialraumarbeit

Straßenschule in Dresden – Freiarbeit

Inhalt

Grußwort 4

Vorwort 5

I Tagungsthemen

Paulo Freire: Urvater der verstehenden, befreienden und Straßenpädagogik 8

Grundlagen der Orthographie 10

Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit 24

„Lernort Straße“ – Aneignungsprozesse in öffentlichen Räumen 44

II Praxisberichte

Straßenpädagogik, der Lernort Straße und Straßenschule 59

III Vorstellung der beteiligten Träger

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) 78

Spring of help e.V. 81

Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. (LAK) 79

Spring of help e.V. 81

Treberhilfe Dresden e.V. 82

Friedrich-Ebert-Stiftung 83

Evangelische Hochschule 84

Evangelische Akademie Meißen 85

Grußwort

Prof. Dr. Holger Brandes,
Rektor der Evangelischen Hochschule Dresden

Wenn man die Begriffe „Alphabetisierung“ und „Straßenpädagogik“ hört, denkt man vielleicht zuerst an Brasilien. Deshalb ist es auch kein Zufall, dass der erste umfangreiche Beitrag der hier dokumentierten Tagung dem großen brasilianischen Pädagogen Paulo Freire gewidmet ist. Mich selbst hat dies bei meiner Begrüßungsansprache zu Beginn dieser in den Räumen der Evangelischen Hochschule Dresden durchgeführten Veranstaltung zum „Lernort Straße“ dazu verleitet, einige Passagen aus dem Roman „Herren des Strandes“ von Jorge Amado vor zu lesen, in denen dieser einfühlsam und mit viel Sympathie das Leben von Straßenkindern in Salvador de Baiha schildert.

Aber Kinder und Jugendliche, die sich ohne festes Zuhause auf der Straße durchschlagen müssen, sind genauso wenig wie Analphabetismus ein exotisches Phänomen und stellen sich nicht nur in Ländern wie Brasilien als pädagogische Herausforderung. Sie finden sich auch in hochentwickelten und reichen Industrienationen wie Deutschland, und es ist kein Zufall, dass die Evangelische Hochschule in den letzten Jahren Forschungsprojekte zum Analphabetismus durchgeführt hat und sich als Tagungsort für diese Thematik anbietet. Deshalb bin ich dankbar, dass wir im Mai 2017 die in diesem Band dokumentierte Tagung mit veranstalten durften und ihr in unseren Räumen einen Ort geben konnten.

Vorwort

Dr. phil Maren Behnert

Am 19. Mai 2017 fand an der Evangelischen Hochschule Dresden ein Fachtag mit dem Titel „Lernort Straße“ statt. Es ging um die Fokussierung auf bisher wenig wahrgenommene Lern-Orte von jungen Menschen, die in institutionellen (schulischen) Bildungssettings nicht oder nicht ausreichend lernen und die ihre Aneignungstätigkeiten in den öffentlichen Raum verlagern.

Junge Menschen ohne festen Wohnsitz und funktionale Analphabeten beschreiben Schule und Bildung immer wieder als kontrastierende Momente zu ihrem Leben und ihren selbsttätigen Aneignungsprozessen auf der Straße. Die Lebenswelt Straße bzw. der öffentliche Raum haben für diese jungen Menschen die Funktion eines Lernortes. Sie lernen außerhalb mehrheitsgesellschaftlich anerkannter Räume und eignen sich lebensweltbezogenes Wissen an. Oftmals gehen jedoch mehrheitsgesellschaftliche (Weiter-)Bildungsangebote an den Interessen und Bildungsformen dieser Zielgruppe vorbei. Die Potentiale der beschriebenen lebensweltlichen Lernräume werden häufig nicht aufgenommen, dort angeeignete Fähigkeiten teilweise instrumentell bekämpft. Die Situation der fokussierten Zielgruppe ist heterogen (Alter, Ethnie, Lernvoraussetzungen, sozioökonomische Lebensbedingungen), motivational instabil und vielfach exkludiert – die jungen Erwachsenen werden gerade deshalb von vorhandenen schulischen Settings nicht (erfolgreich) adressiert.

Straße gilt als anonymer Ort, das Leben auf ihr findet jedoch in der Öffentlichkeit statt. Marc Augé beschreibt die Straße als sogenannten Nichtort (Augé 1994). Ihr fehlt es als Sozialisationsort an Geschichte, Relation und Identität. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Lebensmittelpunkt Straße sind demnach unsichtbar, haben keine Rechte inne und lernen am Rande der allgemeinen Sozialisationsorte. Der Fachtag plädiert dafür, Straße in ihrer Funktion als Lern- und Sozialisationsort konkret wahrzunehmen und anzuerkennen.

Die Ansätze der Alphabetisierung und Straßenpädagogik greifen diese Potentiale in ihren didaktischen Settings einer „adressabilitätsfördernden“ Bildungsarbeit auf, nehmen sie ernst und zielen auf eine verstehende, inklusive und befreiende Pädagogik, wie sie Paulo Freire in den 1960er Jahren in der dialogischen Erwachsenenbildung praktizierte.

Der Fachtag unternahm eine adressatenorientierte Dimensionalisierung des außerschulischen Lernortes Straße.

Neben der Definition als Lernort und der Frage nach dessen Anerkennung spielte die Vorstellung der Konzepte der Aneignungstheorien, Lernmotivation, Inklusion, Alphabetisierungstheorien und Mobilen Jugendarbeit / Streetwork eine Rolle. Es wurden Implementierungsvorschläge und Praxisanleitungen für die Erwachsenenbildung bezogen auf eine ressourcenorientierte, selbstbestimmte und gelingende Bildung von Erwachsenen mit besonderen Bildungsbiografien und bisher sehr geringen (Aus-)Bildungserfolgen vorgetragen.

Dem Tagungsband vorangestellt wird Dieter Wolfers kurzer Abriss über Leben und Wirken Paulo Freires. Der reformpädagogische Ansatz des Brasilianers bestimmt die professio-

nelle Haltung der Alphabetisierung und Straßenpädagogik. Auch die drei Redner des Fachtages beziehen sich jeweils auf Freires Konzepte.

Prof. Dr. Jakob Ossner beleuchtet aus germanistischer Sicht die Aneignung des Schriftspracherwerbs und geht auf die unterschiedlichen Ursachen der Schwierigkeiten von Alphabetisierung ein. Können die Lernenden selbstständig, selbsttätig und mit ihrer Lebenswelt sinnhaft verknüpft den Stoff Alphabetschrift aneignen, sind ihre Chancen höher, lesen und schreiben zu lernen, als über vorgefertigte Lernarrangements.

Im Sinne Freires argumentiert auch Prof. Dr. Ronald Lutz in seinem Plädoyer für eine „verstehende und befreiende“ und somit politische Soziale Arbeit. Eine sog. „Rettungspädagogik“ hemme die Entwicklung des Menschen, die das Subjekt für sich wünscht und rücke zu sehr die Liberalisierung und das (ökonomisch verwertbare) Funktionieren junger Menschen in der Gesellschaft in den Vordergrund. Dabei würde das Elend akzeptiert und hingenommen, eine solch strukturierte Soziale Arbeit ginge am Menschen vorbei.

Ein erweiterter Blick auf den sozial handelnden und lernenden jungen Menschen in Verbindung seiner Lebenswelt beschreibt Prof. Dr. Ulrich Deinet in seinem Vortrag. Jugendliche Aneignungsprozesse im öffentlichen Raum zeigen jene relevanten eigentätigen Bildungsabläufe, die für eine gelingende pädagogische Arbeit mit beispielsweise wohnungslosen jungen Menschen oder funktionalen Analphabeten von Bedeutung sind. Er hebt hervor, wie die Institution Schule den Blick auf Lernräume dominiert und außerschulische informelle Lernräume wie die Straße in der gesellschaftlichen Wahrnehmung nur marginal eine Rolle spielen.

Den referierten Aneignungszugängen ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit unstrukturierter Bildungsräume gemein. Nur dort kann informelle Bildung, eben eigentätige Aneignung, stattfinden. Dies bringt jedoch Schwierigkeiten für die Implementierung in formale Bildungslandschaften mit sich.

In der den Beiträgen angeschlossenen Podiumsdiskussionsrunde wurde daher vor allem das Dilemma des Kampfes der Anerkennung formaler versus informeller Bildung beleuchtet und erörtert, welche Rolle Schule bei der „Produktion“ seiner Abbrecher_innen spiele. Was kann und muss Schule leisten? Ist sie verantwortlich für jenes Fünftel, das ohne erfolgreichen Schulabschluss bleibt? Wo kann Soziale Arbeit ansetzen, wenn es um Kompensation der schulischen Versäumnisse geht? Wie müssen Schule und Soziale Arbeit zusammen wirken, um den (jungen) Menschen zu verstehen und aus seiner scheinbar hoffnungslosen Lebenslage zu befreien?

Erfolgreiche Beispiele aus der Praxis sind hierzu u.a. die Straßenschulen in Mannheim und Dresden. Letztere wurde auf der Tagung durch unterschiedliche Vertreter_innen vorgestellt. Eine Schülerin der KLuB Straßenschule Dresden sprach über ihre Erfahrungen mit dem Arrangement an der Schnittstelle zwischen informeller und formaler Bildung, zwischen Streetwork und Abendschule, zwischen Sozialer Arbeit und Schulpädagogik. Sie resümierte ihre Lernerfahrung: Es lohne sich immer, es zu versuchen, sich zu beteiligen. Ziel aller hier referierten Ansätze ist, aus den jungen Menschen starke und fähige Erwachsene in diesem Sinne zu machen, die motiviert zur Aneignung ihrer Welt sind.

Dem Tagungsband wird daher ein ausführlicher Praxisbericht von Dieter Wolfer zur Straßenpädagogik, der Arbeit mit und für „Straßenkinder“ und der Straßenschule der Treberhilfe Dresden hinzugefügt. Die Praxisbeispiele zeigen konkrete Wege auf, wie die theoretisch geführten Diskurse implementiert werden können.

Straßenschule – Fotoprojekt

Dieter Wolfer

Paulo Freire: Urvater der verstehenden, befreienden und Straßenpädagogik

Pädagogik ist Hoffnung, Kunst und Politik. Paulo Freire entwickelte Erkenntnisse der Reformpädagogik aus den 1920er Jahre weiter und ergänzte diese in seiner Zeit der 1960er und 1970er Jahre, die wieder politische Veränderungen forderten, um „Unterdrückung“, „Hoffnungslosigkeit“ und um somit Ungerechtigkeit, Ungleichheit und Chancenlosigkeit zu begegnen. Diese anwaltschaftliche bzw. parteiliche Sicht, für die Adressat_innen einzutreten, ist zudem Fachstandard der Straßensozialarbeit.

Paulo Freire (1921–1997) war ein brasilianischer Pädagoge, Jurist, Historiker und Philosoph. Ihm gelang es Andere aufzurütteln, zu bestärken, Hoffnungen auf eine bessere, gerechtere Zukunft und so Perspektiven gemeinsam zu vermitteln und zu entwickeln. Er brachte seine Prinzipien in den pädagogischen Alltag ein. Er achtete den/die Einzelne/n als aktiven Protagonisten. Freire verbindet „Kunst, Politik und Pädagogik“ und veränderte Schule nachhaltig, obwohl oder gerade weil sein Konzept aus der Erwachsenenbildung stammt. Seine Ausführungen nahmen Einfluss auf unterschiedliche pädagogische Konzepte, wie beispielsweise Offener, Mobiler bzw. (außer-) schulischer Projekt-, Gruppen- und Jugendarbeit. Seine Pädagogik war die der „Unterdrückten“ und die der „Hoffnung“. Er schaffte neue Voraussetzungen und neue Zugänge zu erfolgreichem Lernen.

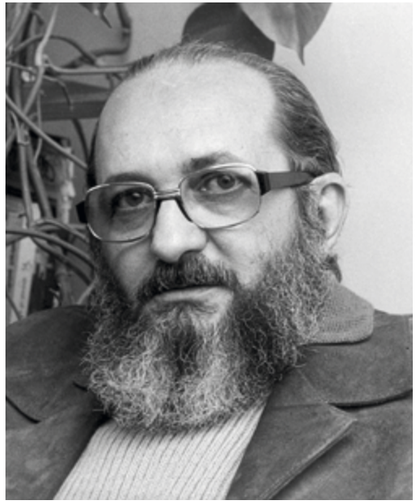
Paulo Freire zeigte uns eine neue Beziehung zwischen dem Lernenden und Lehrenden, zwischen Pädagoge und Schüler_innen bzw. zwischen Erzieher_innen und Erziehenden. Er verknüpfte das Konzept vom Lehren und Lernen, so dass der „Schüler-Lehrer“ bzw. der „Lehrer-Schüler“ entstand und mit dieser Konstruktion ein verändertes Bildungsverständnis, das vom „Expertentum“ ausgeht und Beteiligt-sein einfordert und selbstverständlich macht. Der Mensch wird ins Lernkonzept einbezogen, ist Subjekt und nicht Lern-Objekt.

Unterdrückungskultur und gesellschaftliche Strukturen werden im „Bankierskonzept“ offensichtlich, somit ist seine Pädagogik Aufklärung. Sie fordert den selbstverantwortlichen Protagonisten, dem es durch (Selbst-) Bildung gelingt, der Armut zu entfliehen. Das Bildungskonzept orientiert sich an den Erfahrungen, Kenntnissen und am Alltag der Lernenden.

Freires Ausführungen beeinflussten die „Theologie der Befreiung“ sowie die der Befreiungspädagogik. Er entwickelte Alphabetisierungsprogramme, die in kurzer Zeit Lesen und Schreiben, aber auch den Spaß am gemeinsamen Lernen vermittelten. Er wurde in Brasilien verhaftet und des Landes verwiesen. In Chile entwickelte er sein Alphabethisierungsprogramm für die UNESCO weiter, wirkte in Genf (Schweiz), wo er nach dem Militärputsch in Chile lebte, und unterstütze mit Aufbauprogrammen Staaten in Afrika und Mittelamerika. Erst 1964 wurde es ihm möglich, in seine Heimat Brasilien zurückzukehren.

Die Bücher Paulo Freires wurden in viele Sprachen übersetzt. Seine Ausführungen stießen auch in Europa auf große Aufmerksamkeit und entfachten eine breite Diskussion, da sie im Zeitgeist der 1968er Jahre standen. Seine Gedanken hatten Einfluss auf Konzepte in den Bereichen Schul- bzw. Lern-Didaktik, Erwachsenenbildung, Soziale Arbeit, Arbeit mit Kindern in Kinderläden, Kinderhort und im Kindergarten. In Wissenschaft und Praxis entwickelten sich Diskussionen um die Ansätze Paulo Freires in den Bereichen Pädagogik sowie in Soziologie, Ökonomie, Psychologie, Theologie, Linguistik, bildende Kunst bzw. Theaterarbeit und Theaterpädagogik (vgl. auch Augusto Boal). Paulo Freire verbindet Theologie, Pädagogik und Philosophie. Dies wirft kontroverse Diskussionen auf. Kritiker_innen kritisieren gerade diese Vermischung der Disziplinen. Andererseits erscheint genau diese Breite wiederum als pädagogisches Ziel. Wird ein kontroverser Dialog hervorgerufen, entstehen Widersprüche sowie neu reflektierte Handlungskonzepte und praktische Didaktik. Lernen ist eben Dialog.

Die Pädagogik der Hoffnung und mit Unterdrückten beinhaltet also kein geschlossenes Konzept, sondern bietet eine philosophisch-pädagogische Möglichkeiten an, neue Lösungen für komplizierte und komplexe Fragestellungen in einer modernen, sich verändernden und globalisierten Gesellschaft mit den Begleiteten zu finden. Dabei richtet sich Erziehung und Bildung an den Menschen aus, hebt diese mit ihren Bedürfnissen und Ideen hervor, zeigt Stärken und Ressourcen bei Einzelnen und im Gemeinwesen auf. Dreh- und Angelpunkt ist die Bewusstwerdung bzw. Bewusstseinsbildung bzw. Aufklärung – Freire nutzt den brasilianischen Begriff „conscientizacao“ – der umfassend ist und die Vitalisierung des Menschen mit einschließt und fördert.



Paulo Freire
(Bild: www.suplementopernambuco.com.br)

Grundlagen der Orthographie

Prof. Dr. Jakob Ossner, Stiftung Universität Hildesheim

0 Vorbemerkung

Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben viele Ursachen. Viele sind in Dispositionen einer Person begründet, andere aber auch in der Problematik, eine alphabetische Schrift überhaupt zu erlernen. Dabei ist aber im Deutschen das alphabetische Prinzip nur die Grundlage, die vielfältig durch weitere Prinzipien, die allesamt dem Leser dienen und dem Schreiber nur einen erhöhten kognitiven Aufwand abverlangen, überformt. Lange hat man die deutsche Orthographie der „Andersschreibung“ geziehen, was ausdrücken soll, dass man im Deutschen immer anders schreibt, als man (gerade) denkt. Dieser Eindruck ergibt sich auch, wenn man nur die Oberfläche der deutschen Orthographie sieht. Erst ein systematischer Blick kann hier Ordnung schaffen, die für den Lernprozess unverzichtbar ist, aber nicht minder für das Lehren. Der folgende Beitrag versucht daher, das System der deutschen Orthographie knapp darzustellen und so die Grundlinien, die dem Lehren und Lernen zugrunde liegen sollten, zu zeichnen.

1 Was ist eine Alphabetschrift?

Am besten kann man sich eine Alphabetschrift verdeutlichen, wenn man sie mit einer logographischen Schrift, etwa dem Chinesischen, vergleicht[1].

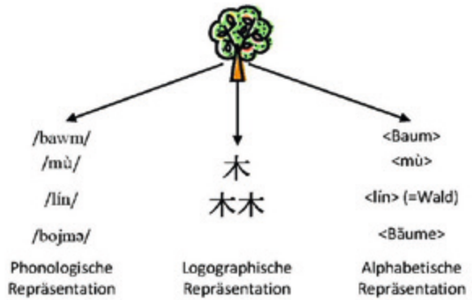


Abbildung 1: Alphabetische und logographische Schriften (Ossner 2010, 21)

[1] Hier und im Folgenden wird folgendermaßen verfahren: Gesprochene Laute werden in [ ] eingeschlossen; sofern von der konkreten Aussprache abgesehen wird und nur der Laut abstrakt als von anderen Lauten unterschieden betrachtet wird (Phoneme), erscheint er in / /; wenn Schrift im Unterschied zur Lautsprache betrachtet wird, werden < > verwandt.

Am deutlichsten wird das Prinzip einer logographischen Schrift in der sinnfälligen Wiedergabe des Plurals von Baum, die in der Verdoppelung des Schriftzeichens besteht, wohingegen dem alphabetischen Wort Bäume nichts Mehrheitliches anzusehen ist.

Zudem können logographische Zeichensysteme helfen, die einzelsprachlichen, phonetischen Unterschiede einer Bedeutung für das Auge aufzuheben. Dies wird deutlich, wenn man sich die Ziffernschreibweise als eine logographische Schreibweise vergegenwärtigt.

Die Ziffer | , die in manchen Schriften auch mit einem Aufstrich (1) und im Chinesischen liegend (—) dargestellt wird, symbolisiert figürlich die Einheit; entsprechend stellt = die Zweiheit dar. Aus den beiden waagrechten Strichen wird in unserer Schrift 2, was nichts anderes ist als die Verbindung des rechten Punktes des oberen waagrechten Strichs mit dem linken Punkt des unteren waagrechten Strichs — gefälligerweise wird dann der obere waagrechte Strich auch noch arkadisch gekrümmt.

Die Hürde, die bei einer Alphabetschrift genommen werden muss, besteht darin, dass die Lernenden umdenken müssen: **von Inhalten zu Formen,** die für sich nichts bedeuten.

Was ist damit gemeint? Für ein Kind ist es nicht unbedingt einsichtig, dass es *Mäuschen* ebenso wie *Elefant* am Anfang mit großem Buchstaben schreibt, weil es sich doch um ein kleines Tier handelt. Ein erwachsener Analphabet begründet seine Schreibweise von *Messer* mit einem <s> damit, dass es sich um ein kleines Messer handle und man nur große Messer mit zwei <s> schreibe. Hinter einer solchen Betrachtung steht die Erwartung, dass jedes geschriebene Zeichen einen Sinn haben müsse. Aber in einer alphabetischen Schrift werden graphische Zeichengestalten, die für sich nichts bedeuten, mit anderen organisiert und erst eine bestimmte Anordnung erhält eine Bedeutung. Das heißt, dass man in einer alphabetischen Schrift nicht durch Hinsehen etwas erkennen kann. Allgemein kann man sagen, dass man lernen muss, in Formen zu denken. In Formen zu denken ist aber alles andere als selbstverständlich und erfordert eine neue Sicht. Dies kennen wir alle aus Sprachspielen, Sprachwitzen und Sprachrätseln: „Ein Bär, der braun ist, heißt *Braunbär,* ein Bär, der im Eis lebt, heißt *Eisbär,* ein Bär der fliegen kann, heißt – – *Hubschrau-Bär!*“ „Was ist zwischen Rorschach und Friedrichhafen?“ –*„und!“* ... und eben nicht der Bodensee!

Nach der Art und Weise, wie eine Schrift eine Bedeutung wiedergibt, kann man die Schriften der Welt unterscheiden:

- logographische Schriften wie das Chinesische

- Silbenschriften wie das Japanische

- alphabetische Schriften wie das Deutsche.

Dabei verhalten sich Schriftsystem und Sprachsystem wie Schlüssel und Schloss zueinander, wobei eine Alphabetschrift eine Art Universalschlüssel ist. Man kann z.B. das Deutsche kaum mit einer logographischen Schrift wiedergeben, aber das Chinesische und überhaupt alle Sprachen der Welt mit einer alphabetischen Schrift.

Warum ist dies so? Das Wesen einer Alphabetschrift besteht darin, dass den Lauten (Phonemen) einer Sprache

Buchstaben (Grapheme) zugeordnet werden. Aber es gibt kaum Sprachen, wo sich dies als ein 1:1-Verhältnis darstellt. Im Deutschen kann dies schon deswegen nicht der Fall sein, weil wir kein eigenes Alphabet haben. Vielmehr arbeiten wir mit dem lateinischen Alphabet, angereichert durch griechische Buchstaben, die im Alphabet auch mit ihren griechischen Namen anklingen *(Jot, Ypsilon, Zet),* und durch deutsche Besonderheiten (scharfes ß, sowie die Umlautbuchstaben: *ä, ö, ü*). Dabei kommt es zu Doppelungen. Für den Laut /k/ haben wir gleich drei Buchstaben: <k> *(Kamm),* aber auch <c> *(Clown),* das aber auch den Lautwert /ts/ (die Stadt *Celle*) hat, und <q>, wenn die Lautfolge /kv/ ist, was grundsätzlich mit <qu> *(Quelle)* wiedergegeben wird. <ü> und <y> haben denselben Lautwert (die Stadt *Ypern*), aber vor Vokalen wird <y> auch als /j/ *(Yacht)* wiedergegeben; schließlich stehen <f> und <v> für den Lautwert /f/.

Hinzu kommt, dass alphabetische Schriften meist ein Buchstabeninventar aus Groß- und Kleinbuchstaben haben, wobei diesem Umstand im Deutschen mit der sog. *Substantivgroßschreibung* besondere Bedeutung zukommt.

Alphabetische Schriften liegen in sehr unterschiedlichen Ausprägungen vor: als lateinische Schriften (westeuropäischer Raum), griechische Schrift, kyrillische Schriften (Serbisch, Bulgarisch, Russisch), um alphabetische Schriften handelt es sich aber auch beim Hebräischen, das wie das Arabische keine Vokalzeichen kennt, oder dem Koreanischen. Es gibt auch Schriften, die Anteile an verschiedenen Systemen haben, so etwa die südostasiatischen Schriften, die zwischen Silbenschriften und alphabetischen Schriften stehen.

2 Der Aufbau der deutschen Orthographie

Eine (Ortho-)graphie hat immer sehr verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen: Sie sollte das Schreiben dem Schreiber nicht zu schwer machen, aber ebenso das Lesen erleichtern, wobei aber gebildete Schreiber und Leser möglicherweise andere Bedürfnisse als weniger gebildete haben. Sie sollte aber vielleicht auch das Band der Tradition immer weiter knüpfen, was bedeutet, dass Schreibungen, die nur noch sprachhistorisch verständlich sind, erhalten bleiben usw. Daher sollte man keine Orthographie aus einem Guss erwarten. Vielmehr ist es für jedes historisch-kulturell gewachsene Gebiet sinnvoll, einen systematischen Teil, dessen Regelmäßigkeiten beschrieben werden können, von einem idiosynkratischen Teil, der sich nicht in diese Regelmäßigkeiten eingliedern lässt, zu trennen. Dies bedeutet nicht, dass es für den idiosynkratischen Teil keine Erklärungen gäbe – es gibt nur keine systematischen, regelhaften Erklärungen. Abbildung 2 zeigt in Form einer Pyramide den Aufbau der deutschen Orthographie.

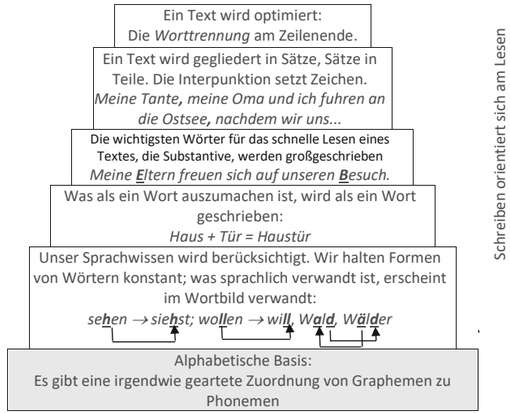


Abbildung 2: Der Aufbau der deutschen Orthographie (Ossner 2010, 63)

Die alphabetische Basis bildet das Fundament. Wer sie beherrscht, kann sog. *lautreine Wörter* wie *Tal, Rose* etc. schreiben. Darüber als modifizierender Aufbau alles, was eine einfache alphabetische Basis überhöht. Zuerst wird für den Leser optisch gleich gehalten, was sich phonologisch zwar ändert, in der grundsätzlichen Bedeutung aber stabil bleibt. Das alphabetische Prinzip des Deutschen fußt, wie noch zu zeigen sein wird, auf Silben. Wir schreiben aber nicht Silben, sondern Wörter, die wir durch einen Leerraum (Spatium) von anderen Wörtern trennen. Also muss die Orthographie die Frage beantworten, was überhaupt ein Wort ist. Wenn *Haus* und *Tür* jeweils ein Wort sind, ist dann auch *Haustür* ein Wort? Unser Lesen vollzieht sich im Normalfall immer in Texten. Jede Hilfe der Gliederung ist willkommen. Im Deutschen werden die Substantive ausgezeichnet und bilden so Ankerpunkte für die Augen zum Sinnverständnis eines Textes.

Die Interpunktion gliedert uns einen Text in Aussageeinheiten. Das hilft uns ebenfalls beim schnellen Erfassen des Geschriebenen. Schließlich sollte ein Text ein gefälliges Äußeres haben. Dazu gehört, dass der rechte Rand nicht zu zerfleddert ist bzw. bei einem Blocksatz, dass die Spatien zwischen den Wörtern nicht zu groß werden. Im Deutschen, das sehr lange Wortungetüme kennt, ist also eine durchdachte Worttrennung am Zeilenende ein probates ästhetisches Mittel, dieses Problem zu bewältigen.

Betrachtet man die Pyramide, fällt einem schnell auf, dass das Deutsche auf der Grundlage der alphabetischen Basis zu einer Optimierung der Schreibung für den Leser tendiert. Das ist, so kann man sagen, die pragmatische Grundanlage der deutschen Orthographie. Auf einer den Schreiber unterstützenden alphabetischen Basis wird diese auf verschiedenen Ebenen für den Leser optimiert. Man könnte auch sagen, dass sich in der jahrhundertelangen Entwicklung der deutschen Orthographie eine leserorientierte Orthographie herausgebildet hat.

2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Deutschen

Das Wesen einer alphabetischen Schrift ist, dass Phonemen Grapheme zugeordnet werden. Dies geschieht in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise. Während das Spanische oder Kroatische eine sehr einfache Zuordnung haben, hat z.B. das Englische eine ziemlich komplexe; man kann von ca. 65 % Entsprechung im Englischen sprechen, während im Deutschen eine ca. 90-prozentige Entsprechung vorliegt. Die Prozentzahlen ergeben sich aber nicht durch Anhören und Hinschauen, sondern sind das Ergebnis orthographischer Theorien.

Eine wesentliche Frage ist, auf welcher Basis überhaupt die Zuordnung vorgenommen wird. Wenn wir sagen, dass im Deutschen /l/ durch <l> *(Leder)* oder <ll> *(lallen)* wiedergegeben wird, haben wir Wörter im Hinterkopf, die diese Ansicht steuern. Würden wir statt an Wörter an Silben denken und *lallen* in [lal | lən[2]] zerlegen, kämen wir zu einer Zuordnung von /l/ → <l>.

Wenn man das Deutsche betrachtet, zeigt sich schnell, dass es günstig ist, die Silben als Grundlage für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu nehmen.

Insbesondere kann diese Ansicht mit Überlegungen des Erlernens verbunden werden.

Menschen, die noch nicht schreiben können und daher als Bezugspunkt nur die Lautsprache haben, können zu einem sehr hohen Anteil den Redestrom in Silben zerlegen, da Silben unserem Gefühl für Rhythmus und Metrum folgen. Dagegen haben sie kaum einen Begriff von Wort (vgl. Abb. 3).

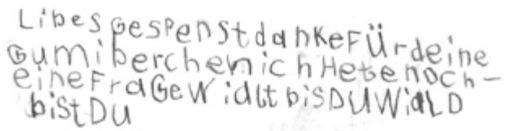


Abbildung 3: Text eines Erstklässlers ohne Wortauszeichnung

Was aber sind nun Silben? Grundsätzlich bestehen Silben aus einer Folge von Vokalen, die den Silbenkern bilden und Konsonanten, die vor und nach dem Vokal stehen können. Jede Sprache hat auf dieser Grundlage dann ihren eigenen Silbenbau. Das Grundschema des Deutschen ist (K)KVK(K) (wobei „K" für Konsonant und „V" für Vokal steht; vgl. Wiese 2000: 44). Die Klammern bedeuten, dass diese Position besetzt sein kann, aber nicht besetzt sein muss. Drei Einwände scheinen gegen dieses Schema sofort auf der Hand zu liegen: Es gibt doch Silben/Wörter, die

a) ohne Konsonant beginnen (z.B. *Affe*)

[2] Zur phonetischen Schrift s. weiter unten, wo die Phonem-Graphem-Korrespondenz und damit die Erklärung der Phonemschrift gegeben ist.

b) ohne Konsonant enden (z.B. 2. Silbe in *Affe* oder erste Silbe in *baden*) und

c) mit drei Konsonanten beginnen (z.B. *Straße*).

Der Einwand bei a) verkennt, dass die korrekte phonetische Wiedergabe bei a) [ʔaf . fə] ist. Dabei steht „ʔ" für den Knacklaut, der im Deutschen vor betonten Vokalen erscheint. Die zweite Silbe bei *Affe* ist in der Tat nicht durch einen Konsonanten geschlossen, aber das Silbenstrukturschema von Wiese gilt nicht für die unbetonten, sondern für die betonten Silben; in der ersten Silbe von *baden* wird die Länge von /a:/ wie ein Konsonant gezählt. Das Silbenstrukturschema muss man also als ein abstraktes Schema lesen, das mögliche Positionen darstellt – und Länge wird als eine mögliche Position gezählt. Schließlich gibt es Silben/Wörter, die mit drei Konsonanten beginnen, es sind dies ausschließlich solche, die mit /ʃ/ beginnen: *Straße, springen*... Was es mit diesen auf sich hat, wird man sehen, wenn der Bau einer Silbe näher betrachtet worden ist. Man kann Silben, die das Silbenstrukturschema von Wiese erfüllen, *optimale Silben* nennen. Viele Nebentonsilben sind demnach nicht optimal.

Dass der Redestrom intuitiv so gut in Silben zerlegt werden kann, ist in der Schallfülle (Sonorität) der Laute begründet. Schallfülle (Sonorität) kann man sich vergegenwärtigen, wenn man sich zwei Personen auf zwei gegenüberliegende Ecken eines Zimmers verteilt vorstellt. Wenn nun Person A einen Vokal ausspricht, so wird Person B in der anderen Ecke wenig Schwierigkeiten haben, diesen Laut wiederzugeben. Wenn A dagegen den Plosiv /b/ ohne jeden Stützlaut produziert, so wird B größte Schwierigkeiten haben zu verstehen, was A gesagt hat. Damit sind die beiden Eckpunkte gegeben: Vokale sind am schallreichsten, Plosive am schallärmsten, dazwischen liegen die anderen Konsonanten, vgl. Abb. 4:

zunehmende Schallfülle (Sonoranz) →

Obstruenten		Sonoranten		Vokale[3]
Plosive	Frikative	Nasale	Liquide	ɪ, iː, ʏ, yː, ʊ, uː
p t k	ʃ f s x h ʝ v z	m n	l r	ɛ, eː, ɛː, œ, øː, ɔ, oː
b d g				a, aː

← Zunehmende Konsonanz

Abbildung 4: Anordnung der Laute (Phoneme) nach der Schallfülle

[3] Aufgeführt sind alle Laute mit Phonemstatus; es fehlen also [ɘ] und [ɐ].

Silben beginnen mit dem in der Umgebung schallärmsten Laut. Dabei zeigt sich eine zweite, vorhersagbare Konsequenz: Immer dann, wenn der betonte Vokal nicht durch einen Konsonanten geschlossen wird, wird er gelängt.

Wir tun dies, weil wir entsprechendes Sprachwissen haben – zwar nicht explizit (so wenig wie wir kaum explizit wissen, wann wir das Perfekt mit *ge-...-t* bilden und wann nicht), aber implizit.

> Daraus ergibt sich eine besondere Konsequenz: Schreiben lernen bedeutet, Sprachwissen aufzubauen. Dort, wo ein solches Sprachwissen nicht erreicht wird, bleibt Schreibenlernen immer oberflächlich und ist wenig erfolgreich.

Jetzt kann man auch den Grund sehen, warum Silbenanfänge mit ʃt... oder ʃp... etwas Besonderes sind. Von /ʃ/ zu /t/ fällt die Sonorität und steigt dann wieder zu einem Frikativ (/ʃve:r/ oder einem Sonoranten (ʃlo:t). Die Sonorität sollte aber zum Vokal als Silbenkern hin nur steigen und dann wieder abfallen. Daher nennt Wiese /ʃ/ in der gezeigten Position „extrasilbisch". Andere Sprachen haben andere extrasilbische Konsonanten. So ist etwa im Suaheli /m/ extrasilbisch, wie sich bei der Hauptstadt Zentralafrikas *Mbassa* zeigt – und *simba,* das Suaheliwort für *Löwe,* wird korrekt in si | mba zerlegt und nicht in sim | ba, wie wir es, ohne alle Kenntnis des Suaheli, tun. Wir zerlegen aber auch *Pädagogik* in pæ | da | go | gɪk; Griechen aber zerlegen es in pæd | a | go | gɪk. Hintergrund ist, dass das Sprachwissen, dass dieses Wort aus zwei Wörtern zusammengesetzt ist, berücksichtigt wird. Umgekehrt: Wer des Deutschen nicht oder nur wenig mächtig ist, wird z.B. *menschlich* in mɛn | ʃlɪç zerlegen; jeder Deutsche aber in mɛnʃ | lɪç und so sein Sprachwissen, dass dieses Wort aus *mensch-* und *-lich* zusammengesetzt ist, aktivieren.

In der Linguistik sagt man auch, dass die Zerlegung in Silben nicht auf der Basis von lexikalischen Wörtern vorgenommen wird, sondern auf der von phonologischen Wörtern. Dabei gilt: Jeder Wortstamm ist ein phonologisches Wort, jedes Präfix (ein einem Wortstamm vorangestellter Wortbaustein) ist ein phonologisches Wort und jedes Suffix (ein einem Wortstamm nachgestellter Wortbaustein), das mit einem Konsonanten beginnt, ist ein phonologisches Wort.

Für das Deutsche ist noch etwas wesentlich. Im Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen wurden kurze, betonte Silben grundsätzlich durch einen Konsonanten geschlossen (Gesetz der Schließung kurzer offener Tonsilben). Wenn man nun ein Wort wie [zɔnə] hat, beginnt die zweite Silbe nach den Regeln mit dem schallärmsten Laut, das ist [n] zwischen den beiden Vokalen. Das hat aber zur Konsequenz, dass die erste Silbe kurz, betont und offen, also nicht durch einen Konsonanten geschlossen ist. Dies muss jedoch geschehen. Die Lösung des Problems liegt darin, dass das [n] auf beide Silben verteilt wird (ambisyllabischer Konsonant bzw. Ambisyllabierung; wobei *ambi für zwei/beide* steht); also erhält man silbisch [zɔn | nə].

Warum dieser Aufwand? Der Grund liegt darin, dass man auf diese Weise zu einer sehr guten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen kommt, wenn die Zuordnung auf der Basis von Silben vorgenommen wird, die wiederum auf der

Basis von phonologischen Wörtern gewonnen wurden – und wir bleiben nahe an den Fähigkeiten der Lernenden, die – noch nicht literalisiert – über den Redestrom, aber noch nicht über Wörter verfügen. Dabei wird Sprachwissen genutzt und muss weiter ausgebaut werden.

Bei einem so hochkomplexen Gegenstand wie der Sprache gibt es Regelmäßigkeiten, die den Kern und das System ausmachen und einen idiosynkratischen Randbereich (Ausnahmen von den Regelmäßigkeiten). So können wenige lange Silben auch geschlossen sein: mo:n | də; vy:s | tə, das man aber auch in vy: | stə gliedern könnte, wobei das anlautende [s] der zweiten Silbe dann extrasilbisch wäre.

Wenn man das alles beherzigt, dann kommt man zu einer einigermaßen regelgeleiteten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen, wie dies die Tabelle 1 zeigt:

A. Konsonanten

	Ph	Gr		Ph	Gr		Ph	Gr	
Plosive	p	p	**P**elz	t	t	**T**isch	k	k	**K**uchen
	b	b	**B**uch	d	d	**D**eckel	g	g	**G**eige
Affrikaten	pf	pf	**Pf**anne	ts	z	**Z**ange	ks	chs	Fu**chs** ①
				tʃ	tsch	**tsch**ilpen deu**tsch**			

Frikative	v	w	**W**asser	f	f v	**F**enster **V**ogel	ʝ	j	**J**äger
	z	s	**S**onne	s	s ß	Ma**s**ten gie**ß**en ②	h	h	**H**exe
	ʃ	sch	**Sch**iff ③	x	ch	Da**ch**			
Nasale/ Liquide		m l	l	**M**aus **L**ampe	n r	n r	**N**uss **R**ad				

B. Vokale

Ph		Gr	Ph		Gr	Ph		Gr
iː ɪ	ie i	W**ie**sel **I**ltis	yː ʏ	ü	**Ü**bung M**ü**tze	uː ʊ	u	**U**fer **U**nterhose
eː ɛ ə	e	**E**sel **E**nte ④ Ent**e**	øː œ	ö	**Ö**l **Ö**ffnung	oː ɔ	o	**O**fen **o**ffen
ɛː	ä	**Ä**hre						
			ɑː a	a	**A**sien H**a**mmer			

C. Diphthonge

Ph	Gr		Ph	Gr		Ph	Gr	
a͡ɪ	ei	H**ei**l	a͡ʊ	au	**Au**ge	ɔ͡ɪ	eu	h**eu**len ⑤

Tabelle 1: Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen
(aus: Ossner 2008)

①: Andere Schreibweisen: <x>: *Haxen, Axt,* <ks>: schlaksig; <gs> *(flugs),* <cks> *(zwecks)* sind aus anderen Formen *(Flug* bzw. *Zweck)* herleitbar. Die Schreibung von /ks/ ist nicht einfach vorhersagbar und muss daher wortweise gelernt werden (wobei Merkhilfen wie die, dass alle Tiere mit <chs> geschrieben werden, hilfreich sein können.)

②: Stimmloses /s/ kommt im Deutschen innerhalb eines Stammes vor Konsonant *(Skat, Masten, haspeln …)* und nach langen Vokalen vor. Vor Konsonant steht <s>, nach langen Vokalen <ß>.

③: /ʃt/ bzw. /ʃp/ wird am Morphemanfang grundsätzlich als <st> bzw. <sp> wiedergegeben.

④ und ⑤: /ɛ/ wird bei Formen, die auf /a/ zurückgehen, mit <ä> wiedergegeben: *fällen* ← Fall; Vergleichbares gilt bei /oj/: *bräunen* ← *braun.* Nicht aufgeführt ist /v/ → <v> wie in *Vase,* da nur in Lehn- und Fremdwörtern vorkommend. Ebenso sind kurze, gespannte Vokale, aus Lehn- oder Fremdwörtern nicht aufgeführt: [i]- **i**deal; [y]- Zy**l**inder; [u]- **U**ran; [e]- B**e**nefiz…, [ø]- **Ö**dem, [o]- **O**boe; [æ]- P**ä**dagogik; [ɑ]- **A**nan**a**s. Fremdwörter (und viele Lehnwörter) sind grundsätzlich Lernwörter.

Die Anordnung der Tabelle folgt der Lautbildung im Mundraum: [p] wird vorne mit den Lippen gebildet, ebenso ist [i] ein vorderer (mit hohem Zungenrücken gebildeter) Vokal, während [u] ein hinten mit hohem Zungenrücken gebildeter Vokal ist und [k] velar, am hinten Gaumensegel produziert wird (vgl. dazu auch Kapitel 3).

Wenn man Abb. 2 an dieser Stelle noch einmal betrachtet, sieht man, dass nun das Fundament der deutschen Orthographie entschlüsselt ist. Charakteristisch für das Deutsche ist aber zudem, dass es einen hohen Grad an Treueschreibungen gibt (wofür auch die Ausdrücke *Schemakonstanz, Stammprinzip* oder *morphologisches Prinzip* existieren). Einsilber vererben Merkmale an Zweisilber: <B**a**d> → <B**ä**der>, obwohl der betonte Vokal von [aː] → [ɛː] sich ändert und der Zweisilber *Bäder* vererbt das <d> an Bad. Dabei muss man die Vererbungsrichtung beachten: Umlautbildung geht immer von der Grundform aus *(Bad → Bäder)*, während die Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung von einer abgeleiteten Form (Genitiv oder Pluralbildung) ausgeht *(Bäder →Bad).* Dort also, wo es um Vokale geht (Umlautbildung), ist die Grundform wesentlich, dort, wo es um Konsonanten geht, ist die Verlängerungsform ausschlaggebend.

Anders gesagt: Wer an die deutsche Orthographie denkt, sollte sich immer eine ganze Wortfamilie vorstellen, das Wort also eingebettet in andere Wortformen, die ihm den Weg zur Schreibung zeigen.

Und was kann nicht erklärt werden? Natürlich gibt es einen solchen Rest, der manchmal auch schon angeklungen ist: etwa das stumme <h>, die Schreibung mit <v>, <ai>, <aa>, <ee>, <oo> und die Schreibung für [ks]. Grundsätzlich muss man sagen, dass es nur wenige Wörter gibt, die von diesen Besonderheiten betroffen sind. Andere Besonderheiten kommen dazu: Wir schreiben nicht, wie Tab. 2 es nahelegt, *<wier>[4], sondern <wir> (entsprechend *dir, mir* und grundsätzlich *ihr, ihm*...). Dahinter steht eine statistische Besonderheit, die Zipf schon in den 30er Jahren für alle Sprachen der Welt entdeckt hat: Je häufiger ein Wort ist, desto kürzer ist es tendenziell: also <wir> und <dir>, aber <Bier> und <vier>. Wir schreiben auch *und,* obwohl dieses <d> weder hör-, noch herleitbar ist. Aber im Mittelhochdeutschen war es hörbar, als die Form noch *unde* hieß. Ein so häufiges Wort hat seine Schriftform auch dann nicht geändert, als es das -e verlor.

Die folgenden Rechtschreibbereiche sind für die unmittelbare Literalisierung von untergeordneter Bedeutung und werden daher nur sehr kurz angesprochen (ausführlich in Ossner 2010).

[4] Ein * bedeutet in der Linguistik immer, dass etwas nicht möglich ist.

2.2 Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen

Das Deutsche hat die Besonderheit, dass alles, was in einem Satz wie ein Substantiv/Nomen gebraucht wird, großgeschrieben wird. Ob ein Wort syntaktisch wie ein Substantiv/Nomen gebraucht wird, erkennt man

a) in vorausgehenden Artikeln *(das schöne Haus, das anstrengende Wandern, dein ständiges Wenn und Aber, im Folgenden, im Besonderen...);* aber: *ein kleines bisschen, die beiden, die andern*

b) in Flexionsformen *(des Weiteren, eines Abends...)*

Wichtig zu sehen ist, dass es nicht um die lexikalische Wortart Substantiv geht, sondern darum, ob im Satz irgendein Wort **wie ein Substantiv** gebraucht wird.

Bei erwachsenen Lernenden wird es immer wieder die Frage geben, warum wir überhaupt eine Großschreibung über Satzanfänge und Eigennamen hinaus haben. Die Substantivgroßschreibung hat sich ab dem 15. Jahrhundert sehr stabil herausgebildet und erleichtert, wie neuere Untersuchungen von Bock (1989) zeigen, das schnelle, leise Lesen sehr. Wie schon bei der schemaerhaltenden Treueschreibung leistet der Schreibende einen Dienst für den Lesenden. Der Schreibende muss zwar überlegen, ob er ein Wort groß- oder kleinschreiben muss, aber die Lesenden profitieren davon. Da wir alle mehr lesen als wir schreiben, sollten wir über diesen Dienst am Lesenden nicht klagen!

2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen

1901, als die deutsche Orthographie zum ersten Mal normiert wurde, hat man die Getrennt- und Zusammenschreibung ausgespart. Wie schwierig dieser Teil an seinen Rändern ist, zeigt auch der Umstand, dass 2006 die Reformen von 1996 zum größten Teil wieder zurückgenommen wurden. Am besten nähert man sich der Getrennt- und Zusammenschreibung von zwei Seiten:

a) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig syntaktisch analysiert werden, dann schreibt man diese beiden Wörter auseinander.

b) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig aufgrund von Wortbildungsprozessen analysiert werden, dann schreibt man eindeutig zusammen.

Wenn man auseinanderschreibt, dann haben die beiden in Frage stehenden Bestandteile ihre eigene Bedeutung. Bei Zusammenschreibung ergibt sich eine neue Bedeutung des zusammengeschriebenen Wortes, das oft auch neue syntaktische Eigenschaften hat. So kann ein Arzt einen Brief *krank schreiben*. In diesem Fall ist der Arzt zum Zeitpunkt des Briefeschreibens krank. Er kann aber auch einen Patienten *krankschreiben,* dann ist der Arzt gesund und der Patient ist krank. Im ersten Fall regiert *schreiben* einen unpersönlichen Akkusativ (einen Brief), im zweiten Fall *krankschreiben* einen persönlichen Akkusativ (einen Patienten).

2.4 Die Interpunktion im Deutschen

Das Wesen der Interpunktion ist es, einen Text oder einen Satz für einen Leser zu gliedern.

Wieder arbeitet der Schreibende für den Leser. Ein Text wird zuerst in Sätze gegliedert. Dazu stehen drei Zeichen zur Verfügung: der Punkt, der ein unmarkiertes Gliederungszeichen darstellt, das Fragezeichen, das einen Ausdruck als fraglich, sowie ein Ausrufezeichen, das einen Ausdruck als mit Nachdruck gesprochen auszeichnet.

Innerhalb des Satzes wird durch Kommas gegliedert (oder durch einen Strichpunkt, der weniger abgrenzt als ein Punkt, aber mehr als ein Komma).

Kommas gliedern

a) mehrteilige gleichrangige Satzteile *(das alte, liebevoll gepflegte Fahrrad; mein Vater, meine Tante und unser Hund... Melek rührte den Teig, sang gleichzeitig ein Lied und...).* Hier kann das Komma grundsätzlich durch eine Konjunktion ersetzt werden.

b) Hauptsatz und Nebensatz. Dabei ist als Grundregel zu beachten, dass ein Satz, der mehr als ein finites Verb hat, auch Kommas haben muss. Diese stehen immer vor der Konjunktion und nach dem finiten Verb des Nebensatzes, der mit der Konjunktion eingeleitet wird. Am schwierigsten sind die Fälle der Infinitivsätze; am einfachsten ist es, wenn man die alte Regel beherzigt, dass ein erweiterter Infinitiv durch Kommas abgetrennt wird.

Wörtliche Rede kommt in Anführungszeichen und ein Doppelpunkt ist ein Verweiszeichen auf das dann Folgende, z.B. auf eine wörtliche Rede (Sie sagte: „…“).

2.5 Die Worttrennung am Zeilenende

Die Worttrennung am Zeilenende ist einfach für den, der den Begriff des phonologischen Wortes kennt, wie er oben eingeführt wurde. Im Deutschen wird nämlich genau nach phonologischen Wörtern getrennt. Man muss zuerst sehen, ob das Wort zusammengesetzt ist und kann dann die Stämme trennen und innerhalb der Stämme trennt man nach den Silben. Lediglich dort, wo an der Silbengrenze mehrere Konsonanten auftreten und die Gliederung in Silben nicht immer eindeutig ist, gibt es eine vereinfachende Regel, die besagt, dass eine neue Zeile immer genau mit einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Daher wird *knusprig* in *knusp-rig* am Zeilenende getrennt, obwohl die Silben [knʊs | prɪç] sind.

3 Zum Erlernen der deutschen Orthographie

Lernen, so lehrt die Lerntheorie, ist immer ein proaktiver Vorgang auf Seiten des Lernenden. Das bedeutet, dass sich der Erwerb von Wissen und Können nicht als Übernahme von Gelehrtem ergibt, sondern der Lernende vielmehr sich das zu Lernende selbst für sich aneignen muss. In der Vermittlung kann er erfahren, in welche Richtung(en) er dabei denken soll, wenn er selbsttätig und selbständig sich den Stoff aneignet. Daher ist für das Lernen von großer Bedeutung, dass der Lernende selbständig und selbsttätig weiterdenken kann, indem er sich, wie es so schön heißt, einen Reim auf das zu Lernende macht. Wenn nun im Lernprozess alles, was im Deutschen für das richtige Schreiben eine Rolle spielt, bunt gemischt daherkommt, wird man nicht erwarten dürfen, dass der Lernende dies ordnen kann. Die Aufgabe der Vermittlung besteht also darin, dass der Lernstoff curricular so aufgebaut wird, dass die Lernenden das System der deutschen Orthographie Stück für Stück erwerben und alles, was idiosynkratisch ist, auf anderen Lernwegen, insbesondere durch ständiges Üben der einschlägigen Wörter, ins Gedächtnis aufnehmen. Daher ist der Wortschatz, mit dem die deutsche Orthographie erlernt werden soll, so bedeutsam. Lehrende sollten sehen und erkennen, dass ein einfach erscheinendes Wort wie *kräftig* zwei Problemstellen hat: den Umlautbuchstaben <ä> und <g> am Wortende, das in einigen Teilen als ch-Laut gesprochen wird und in anderen auslautverhärtet als [k] oder dass *ständig* sogar drei Problemstellen hat, weil auch /ʃt/ zu <st> noch hinzukommt. Man muss bedenken, dass der Rat, ein Wörterbuch bei der Groß-/Kleinschreibung zu konsultieren, nur bei den genuinen Substantiven/Nomen hilfreich ist, dass aber das Wörterbuch bei *Das Wandern ist des Müllers Lust* völlig in die Irre führt, wenn man *wandern* (so im Wörterbuch) bzw. *Wandern* (so im Volksliedvers) schreiben möchte. Wer nicht weiß, wie man *eiskalt* schreibt, findet es im Wörterbuch zusammengeschrieben, aber in dem Satz *Weil das Eis kalt war,…* sollte er es dennoch nicht zusammenschreiben.

Es ist also wichtig, zum richtigen Lernzeitpunkt mit den richtigen, weil einsehbaren Wörtern zu hantieren und nicht wohlfeile, sondern passende Ratschläge zu geben. Hier brauchen Lehrende Unterstützung. Entlastend kann hier das Material unter: *www.grundbildung.de/unterricht/materialsuche* sein.

Literatur

Bock, M. (1989): Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: Eisenberg, P. & Butt, M. (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer, S. 25-56.

Ossner, J. (2008): Sprachdidaktik Deutsch. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh (utb).

Ossner, J. (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh (utb).

Wiese, R. (2000): The Phonology of German. Oxford: University Press.

Straßenschule – Lernalltag

Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit

Prof. Dr. Ronald Lutz, Fachhochschule Erfurt

Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewusst ist, nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte.

Paulo Freire

In einer „verstehenden und befreienden Sozialen Arbeit", die hier insbesondere für die Arbeit mit Ausgegrenzten und Verwundbaren skizziert wird, besitzen zwei „Dinge" eine wesentliche Bedeutung: zum einen muss diese eine „Politik des Lebens" sein, zum anderen ist sie verpflichtet, die „Kultur des Schweigens" Benachteiligter zu beenden und verwundeten sowie erschöpften Menschen wieder eine Stimme zu geben, damit diese sich im Leben zurück melden können. Für die Soziale Arbeit, als einem Akteur, aber natürlich auch für die Pädagogik ganz allgemein, erwächst dadurch die Aufgabe, politisch zu agieren. In meiner hier vorgelegten Skizze beziehe ich mich deshalb auf Paulo Freire, der hierzu neu gelesen werden muss; da für ihn „Erziehung immer politisch" war.

Zweifellos steht zunächst die Frage im Raum, weshalb dieser politisch denkende und handelnde Pädagoge 20 Jahre nach seinem Tod Impulse für unsere Gegenwart und Zukunft geben kann. Das ist schnell beantwortet: Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass wir noch immer oder wieder von der Befreiungspädagogik, in deren Tradition sich Freire befindet, lernen können. Diese befand sich zusammen mit der Befreiungstheologie eindeutig an der Seite der Marginalisierten, Ausgebeuteten, Verwundeten und Ausgegrenzten. Zusammen mit sozialen Bewegungen, und dies nicht nur in Lateinamerika, entfalteten sie, in vielen Regionen der Welt bis heute andauernd, eine „befreiende Praxis", die gegen herrschende, kolonialisierende und ausbeutende Kontexte und Herrschaftsstrukturen Benachteiligten, sozial Verwundbaren und Ausgestoßenen eine Stimme geben wollte, um wieder Subjekt für sich zu werden und zu sein.

Genau dies gewinnt in Zeiten „neoliberaler Erfindung des Sozialen" (Lessenich) hierzulande große Bedeutung. Darin werden soziale Verwerfungen individualisiert, Ungleichheit sowie Armut erfahren zwar eine stete Skandalisierung, es wird aber wenig gegen deren Verhinderung getan. Es scheint eher so zu sein, dass sich die Gesellschaft damit arrangiert und nur noch in individualisierten Zugängen deren Folgen zu lindern gedenkt. Wenn die Welt sich in Metamorphosen windet, also völligen Umwandlungen und Zerbröselungen seitheriger Errungenschaften und Selbstverständlichkeiten, wie es Ulrich Beck in seinem letzten Buch „verkündete", dann wächst die Chance bzw. die Notwendigkeit, Benachteiligten, Verwundbaren und Ausgegrenzten eine Stimme zu geben. Die etablierte „Kultur des Schweigens" kann durchbrochen werden, indem sich an die Ränder gespülte Menschen wieder in die zukünftige Gestaltung des Sozialen einbringen können. Dieses sollte man nicht jenen Rattenfängern überlassen, die vom rechten Rand kommend laut posaunen, Sorgen, Ängste und Vertrauensverluste aufgreifen und nachhaltig bedienen.

„Befreiende Praxis" kann (muss) ein Ergebnis dieser Metamorphosen der Welt sein. Doch dazu bedarf es großer Anstrengung seitens der Akteure, die sich auch von bisherigen Routinen verabschieden müssen. Ein Wiederlesen von Freire kann hierzu jenseits der Traditionspflege seines Werkes Impulse geben. Insbesondere kann sich die Sozialarbeit damit neu aufstellen. Eine Sozialarbeit, die ich als ökonomisiert und entpolitisiert sehe, da sie vielfach ihre kritischen und auch politischen Positionen entsorgt und sich auf eine Praxis und eine Haltung zurück gezogen hat, die der neoliberalen „Neuerfindung des Sozialen", die es den „Arbeitskraftunternehmer_innen" aufbürdet, wesentlich für sich selbst zu sorgen, nicht mehr kritisch gegenüber tritt. Sie unterstützt dies in weiten Teilen vielmehr, indem sie in ihrer täglichen, auf den Einzelfall bezogenen Arbeit, Fähigkeiten von Klienten „wieder herstellen" will ohne die Verhältnisse anzuprangern oder gar verändern zu wollen, die diese Interventionen erst bedingen. Befreiung ist nicht mehr ihr Ding, sie ist lediglich damit beschäftigt eine oberflächliche Beruhigung von Konflikten zu erreichen. Damit wird sie zum Akteur eines schlechten Gewissens, das es noch immer bei sozial Engagierten gibt, und befindet sich wieder im Kontext lindernder Barmherzigkeit. Man will eben helfen und Gutes tun.

Diesen kritischen Pfaden folgend will ich zunächst den Blick auf die Entpolitisierung der Sozialen Arbeit richten. Darin eingelagert ist eine kurze und empirische Betrachtung der Situation obdachloser und erschöpfter Jugendlicher. Aus der Beschäftigung mit dem verborgenen Kolonialismus im pädagogischen Alltag heraus werde ich Paulo Freie neu lesen und seine theoretischen Überlegungen erörtern.

Entpolitisierung der Sozialen Arbeit

Ein zentraler Anspruch der Sozialen Arbeit muss sein, Menschen zur Teilhabe zu befähigen und für diese Teilhabe zugleich politisch zu streiten. Ich frage mich aber seit einiger Zeit, wie werden von ihr politische Tendenzen reflektiert, wie reagiert sie u.a. auf eine wachsende Armut in diesem Lande, auf Familien-, Kinder-, Jugend- und Altersarmut, die immer auch Ausgrenzung aus den Möglichkeiten und Optionen einer reichen Gesellschaft darstellen. Hat Soziale Arbeit als „sogenannte Profession" Positionen zur wachsenden sozialen Ungleichheit, zu Rechtspopulismus, zum Erstarken nationalistischen oder gar faschistischen Denkens, zu Theorien „identitärer Bewegungen"? Hat sie die Folgen des Klimawandels auf dem Schirm? Erkennt sie einen Zusammenhang desselben mit wachsender Migration? Ist sie sich bewusst, dass die neoliberale Neuerfindung der Welt eine Fülle von Modernisierungsskeptikern und Globalisierungsverlierern hervorgebracht hat, die sich Sorgen machen, sich missachtet fühlen, ihre

Stimmen als unerhört erleben, den Etablierten deshalb ihr Vertrauen entziehen und zunächst Rattenfängern von rechts „glauben“ bzw. sich in deren Netzen verfangen? Was sagt Soziale Arbeit zur Kernfrage der Gegenwart: Wie wollen wir leben? Streitet sie noch offensiv auf allen Ebenen für eine Politik der Teilhabe und gegen Ausgrenzung? Befähigt sie noch Menschen zur Teilhabe? Versteht sie sich noch als politische Institution? Versteht sie Erziehung noch als politisch?

Sicherlich sind viele Sozialarbeiter_innen politisch denkende und handelnde Menschen. In Seminaren an Hochschulen wird auch politisch diskutiert. Doch: Manche Studierende verweigern sich diesen Diskussionen, da sie selber sich schon längst von politischem Denken verabschiedet haben. Das beginnt mitunter bereits in den Familien und wird im Bildungssystem noch verschärft. Bildung beschränkt sich doch, wenn wir ganz ehrlich sind, weitestgehend auf die Vermittlung von Faktenwissen, „totem Wissen“ (Reimer Gronemeyer), statt kritisches Denken, Reflexionsfähigkeiten und Kompetenzen zu betonen. Gejagt von PISA-Rankings wird Wissen nur noch eingetrichtert, anstatt es reflexiv und problemorientiert zu erarbeiten. Paulo Freire bezeichnete dies, wie ich noch erörtern werde, als Bankiers-Konzept der Bildung. Wissen wird wie Geld oder Aktien „eingelagert, in der Hoffnung Gewinne zu erzielen“.

Bei vielen jungen Menschen, auch und besonders in Studiengängen der Sozialen Arbeit, gilt Politik als uncool. Es läge an den Hochschulen dies zu verändern, politisches Denken zu beleben, dessen Bedeutsamkeit zu zeigen, Lust darauf zu wecken und Zugänge zu öffnen. Von jüngeren Kolleg_innen höre ich allerdings immer mal wieder: Klar, Politik ist wichtig, doch das gehört nicht zentral in die Lehre, dazu ist keine Zeit, Politik muss an anderen Orten stattfinden. Wir müssen unsere Studierenden vielmehr für die Praxis fit machen, da sind vor allem Methoden und Techniken gefragt. Natürlich gibt es Gründe hierfür, die im Bildungssystem zu identifizieren sind: Jene unsägliche Ausdünnung der Studiengänge im Zuge einer völlig falsch umgesetzten Bologna-Reform, die auch zu Lasten von Theorien und politischen Diskursen ging; den extrem verkürzten Curricula steht zudem eine hohe Prüfungsbelastung gegenüber, begleitet von einer Beschleunigung der Studiendauer sowie einer endlosen Qualitätsdebatte und dem Druck der Praxis, Sozialarbeiter_innen zu „produzieren“, die beschäftigungsfähig (employability) sind – also den Vorgaben einer ökonomisierten Sozialen Arbeit entsprechen.

Zugleich beobachte ich einen allmählichen Rückgang an soziologischen und politologischen Inhalten in den Curricula. Das zeigt sich auch an der Berufungspolitik der letzten Jahre an vielen Hochschulen (nicht an allen, Ausnahmen gibt es immer): Bei Stellenstreichungen wird zunächst Methodik etc. privilegiert, oft zu Lasten von Soziologie oder Politologie. Gesundheitsförderung und Kindheitspädagogik wurden als neue Felder aufgebaut, zumeist durch Reduzierungen in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Bedeutete das nicht auch Verluste an reflexiver Theorie, an Philosophie und an Ethik, an Geschichtsbewusstsein, an Vorstellungen Guten Lebens, an politischer Verantwortung?

Zweifelsohne positionieren sich Verbände politisch in vielen Fragen. Manche, wie die Parität, stehen in vorderster Reihe, wenn es darum geht, Armut nicht nur zu skandalisieren, sondern notwendige Reformen zu fordern und zu unterstützen, Teilhabe auf die Agenda zu setzen. So engagieren sie sich in der Nationalen Armutskonferenz, fordern in einem breiten Bündnis eine Kindergrundsicherung. Doch wie sieht es in den „Niederungen der Praxis“ aus? Verschwindet hier nicht die erkennbare Politik der Teilhabe auf Verbandsebene, die immer auch eine politische Lobbyarbeit darstellt bzw. darstellen muss, hinter wirtschaftlichen Zwängen und Arbeitszeitverdichtungen?

Ich bin in den letzten Jahren angesichts dieser Entwicklungen skeptisch geworden, ob Soziale Arbeit als „Profession und Institution der Moderne“ noch einen politischen Auftrag verspürt bzw. sich diesem sogar explizit widmet. Statt Fragen nach dem Sinn und einem Guten Leben zu stellen, werden Fragen nach Effizienz und Evidenz privilegiert. Sinn wäre dabei die Einforderung von Gerechtigkeit, Gutes Leben meinte die Verbesserungen der Teilhabemöglichkeiten für verwundbare und marginalisierte Menschen. Statt Armut, Benachteiligung und Ausgrenzung zu bekämpfen, werden im Geist neoliberalen Denkens subjektive Folgen gelindert.

Das Thema Armut wird immer weniger in den Fokus gerückt. Es wird vielfach unter einer Vielfalt „Sozialer Probleme“ subsummiert. Statt soziale Ungleichheit zu thematisieren werden Multiproblemkonstellationen und Multiproblemfamilien in den Blick genommen. Doch auch hier gibt es Ausnahmen. Armutsforscher_innen fordern unaufhörlich auf, Armut stärker in die Lehre einzubauen und hinzuweisen, dass mit Methoden allein Armut nicht zu verhindern sondern allenfalls individuell zu lindern ist. Die von mir angeregte Debatte um erschöpfte Familien wird zumindest tendenziell aufgegriffen.

Um meinen Kritikern schon hier entgegenzutreten: Ich rede von Trends, bei denen es immer Ausnahmen gibt; noch immer gibt es Inseln des politischen Engagements, wie es die Arbeitskreise Kritische Soziale Arbeit und manche Publikationen belegen. Allerdings sind in der aktuellen Sozialen Arbeit Entwicklungen zu beobachten, die meine Skepsis begründen. Ökonomisierung ist schon seit Jahren zu erkennen, schon 2005 wies ich mit meinem Begriff einer „erschöpften Sozialarbeit“ darauf hin; ich erkannte eine Soziale Arbeit, die sich in der Ökonomie des Neoliberalismus zu verlieren schien bzw. sich daran abarbeitete, sich immer mehr mit Zwängen arrangierte und sich dabei schleichend veränderte. Ihre von den Ursprüngen her eingelagerten Ideen sozialer Bewegungen, von Gerechtigkeit, Offenheit und Menschenrechten, passten sich den auf ihr lastenden ökonomischen Diktaten an.

Vor diesem Hintergrund habe ich schon mehrfach auf eine Tendenz zur „Zwei-Klassen Sozialarbeit“ hingewiesen. Zum einen entfalten sich prosperierende Bereiche, in denen es Geld zu verdienen gibt bzw. Zuwächse zu verzeichnen sind. In diesem Ausfluss neoliberaler Ökonomisierung zeigt sich vor allem eine individuumszentrierte Fallarbeit, die stark auf Beratungs- und Behandlungsmethoden fixiert ist und die in „klinischer Sozialarbeit“ eine besondere Variante hat. Zum anderen ist eine zweite Klasse, eine Elendsverwaltung, erkennbar, die geprägt ist von Ehrenamtlichkeit, Spendenökonomie, „charity“ und wieder erstarkter Barmherzigkeit. Beispiele hierfür sind Tafeln, Kleiderkammern und vielfältige Spendenaktionen zu Gunsten armer Kinder. Diese Spaltung zeigt aber auch, dass man sich mit

dem Elend arrangiert hat, es „hinnimmt“ und es nur noch zu lindern beabsichtigt.

In diesen Trends wird offenkundig, dass Soziale Arbeit sich in ihrer Praxis vor allem wieder als Fallarbeit entwirft. Gleichzeitig ist ein Rückgang an Gemeinwesenarbeit und eine Individualisierung sozialräumlicher Ansätze festzustellen. Flankiert wird dies von einer aus den Gesundheitsberufen und aus den USA übernommenen „evidence based practise“. Evidenzbasierung liefert Antworten auf Fragen nach einer inhaltlichen Fundierung von Wirkungen, sie bietet Methoden wissenschaftlicher Wirkungsevaluationen und Modelle, um praktische Probleme schneller und effizienter zu lösen. Gesucht und gefordert werden darin Konzepte, um eine effektive Berufspraxis anzuleiten bzw. zu steuern.

Evidenzbasierung sehe ich als deutlichsten Ausfluss der schrittweisen Ökonomisierung Sozialer Arbeit. Dies meint auch eine wirkungsorientierte Steuerung durch die Festlegung von Wirkungszielen und einem Wirkungscontrolling. Dies orientiert sich an typischen Leitfragen wie: Was ist effektiv, effizient und was spart Kosten bzw. welche Hilfen wirken? Kennzeichen dieser Praxis sind z.B. Qualitätsmanagement, Controlling, Accountability, Fallpauschalen, persönliche Budgets oder Audits.

Hinweise zu „Veränderung und Anpassung“ an neoliberale Trends sehe ich auch in der Etablierung „klinischer Sozialer Arbeit“. Diese ist wie die evidenzbasierte Praxis eine Übernahme aus den USA. Sie hat eine notwendige Nähe zu medizinisch-psychologischen Professionen – und ist damit prinzipiell individualisierend. Um mich richtig zu verstehen: Ich habe eine große Hochachtung vor dieser Praxis, die sicherlich hinsichtlich Sucht, Stressabbau, Vernachlässigung oder vielfältigen Erkrankungen eine wichtige Rolle einnimmt. Dennoch muss sie vor dem Hintergrund der Individualisierung und Ökonomisierung von Hilfen kritisch gesehen werden. Spiegelt sie doch am deutlichsten die Individualisierungsprozesse moderner Gesellschaften, die sich in der Praxis der Sozialen Arbeit als neuerlicher Fokus auf den Fall zeigen; der Weg führt wieder zurück „vom Feld zum Fall“.

Klinische Sozialarbeit sagt dementsprechend von sich selbst: „Studierende werden für gesundheitsschädigende soziale Aspekte wie Armut, Ausgrenzung oder Isolation sensibilisiert, aber insbesondere darauf vorbereitet, die Auswirkungen sozialer Benachteiligungen zu reduzieren bzw. zu lindern. Prognosen sagen, dass sich die gesundheitliche Situation sozial Benachteiligter verschlechtern wird. Daraus resultiert, dass klinisch-sozialarbeiterische Kompetenzen und Qualifikationen im Bereich der ambulanten, teilstationären und stationären psychosozialen und gesundheitsbezogenen Versorgung weiter an Bedeutung gewinnen.“

Daraus ergeben sich noch einmal jene Fragen, die sich an die Profession Soziale Arbeit richten: Wird Soziale Benachteiligung hingenommen? Wird diese sogar als „Vorteil“ für die Berufspraxis gesehen? Ist Ungleichheit NUR noch EINE Bedingung des biopsychosozialen Kontextes? Geht es nur noch um Linderung der Folgen? Zu fragen wäre auch: Kann und darf man an der Ungleichheit und deren Folgen gut verdienen? Klar, im Kapitalismus darf man das, aber man muss sich auch der Kritik stellen. Der durchaus bekannte Vorwurf, Soziale Probleme würden individualisiert und pathologisiert ist zwar unfair aber auch nicht

ganz falsch. Er wurde bisher aber von der Profession nicht wirklich entkräftet.

Zwischenfazit I: Was heißt das nun?

Ich will den politischen Anspruch nicht heroisieren und übermäßig privilegieren. Aber: Mit der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit wird aus meiner Sicht ein genuin politischer Anspruch abgeschliffen bzw. aus dem „Funktionssystem Soziale Arbeit“ ausgelagert. Soziale Arbeit scheint sehr viel von den Menschen und ihren Beratungs- bzw. Behandlungsmethoden zu verstehen. Aber immer weniger von einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Das hat fatale Konsequenzen: Es schwächen sich visionäre Vorstellungen des Guten ab, die einstmals in der Sozialen Arbeit durch die sie tragenden Sozialen Bewegungen eingelagert waren und sie prägten! Eine Politik der Teilhabe wird damit zwar nicht unbedeutend, aber sie wird aus der Alltagspraxis und auch tendenziell der Lehre ausgelagert.

Als nicht neutraler Beobachter frage ich, ob sich Soziale Arbeit der Selfie-Generation angepasst hat, indem sie den Blick nur noch auf sich und ihr Geschäft richtet? In meiner Wahrnehmung ist sie nämlich längst Teil einer „ausgedehnten Gegenwart“ des globalen und neoliberalen Zeitalters, der Vergangenheit, die Wurzeln in sozialen Bewegungen, und Zukunft, Visionen eines guten Lebens, offensichtlich fehlen: Der Fall ist das Geschäft, Betroffene sind die Kunden, Inhalte sind Techniken und Methoden.

Neoliberal gewendet ist Soziale Arbeit inzwischen, was Bourdieu mit der Metapher „Politik der Entpolitisierung“ meinte: Ein sich Arrangieren mit dem neoliberalen Kontext einer individualisierten und beschleunigten Gegenwart, das Hinnehmen von Bedingungen und Rahmungen, an denen man ohnehin nichts mehr zu ändern vermag. Darin werden Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik nur noch als Marktgeschehen gefasst; Soziale Arbeit ist Sozialwirtschaft mit allen ökonomischen Konsequenzen. Der ehemals utopische Überschuss ist pragmatischem Realismus gewichen, der nicht mehr Verhältnisse verändern, sondern Subjekten helfen will, sich in bestehenden Situationen und Bedingungen besser einzurichten als zuvor.

Leid wird als subjektives Unvermögen gesehen, sich in den Verwerfungen der Gegenwart zurecht zu finden. Dabei will man helfen. Das ist gut, es stärkt das Subjekt und dessen Autonomie und überfällt Menschen nicht mit den ideologischen Zielen ihrer Helfer. Doch zu welchem Preis geschieht dies? Ich sehe nur noch wenige Visionen eines „Besseren“. Schlimmer noch: Das Bessere liegt in den Sachzwängen der Ökonomie. Damit schwächt sich der Blick auf die strukturelle Ungleichverteilung von Gütern und Chancen ab. In der Konsequenz wird das Soziale und das Politische marginalisiert, es droht hinter den Methoden zu „verschwinden“. Für die anstehenden Metamorphosen der Welt ist Soziale Arbeit damit aber denkbar schlecht gerüstet.

Tendenzen in der Sozialen Arbeit zeigen sich zusammen gefasst in zwei Polen: Zum einen liegt ein deutlicher Fokus auf der Resilienz von Subjekten, auch um Teilhabe im Sinne einer Linderung zu erhöhen. Zum anderen will Sozialarbeit aber auch weiterhin mit Menschen zusammen Bedingungen

thematisieren, die zu Ungleichheiten, Ausgrenzung und sozialen Problemen führen, um somit Wege für eine Verbesserung der Teilhabechancen zu finden. Allerdings ist der erste Pol derzeit viel stärker und etablierter als der zweite, der ein Schattendasein führt. Beide sollen kurz skizziert werden.

Sozialarbeit will die Resilienz des Subjektes fördern; dies meint, Menschen stark, handlungsfähig, zielorientiert und effektiv trotz widriger Umstände zu machen. Es geht darum, individuelle Kompetenzen zu fördern, um im Alltag moderner Gesellschaften einen individuellen Weg gehen zu können. Resilienzförderung meint, Subjekte können mit Unterstützung soziale Benachteiligungen individuell überwinden und einen Platz finden, den die Gesellschaft anbietet oder gar zuweist. Hierfür muss man sich mit Bedingungen sozialer Ungleichheit und der Ungleichverteilung von Chancen arrangieren, die selbst nicht mehr in Frage gestellt werden. Resilienz verdichtet sich deshalb in der Figuration des Menschen als „unternehmerischem Selbst", als „Arbeitskraftunternehmer_in", das resilient sein muss.

Zweifelsohne hat das große Bedeutung in einer individualisierten Moderne. Doch liegt darin eben auch eine Individualisierung sozialer Ungleichheit, die sich in den neoliberalen Neuentwürfen des Sozialen niederschlägt. In diesem Modell werden Menschen zudem für ihre Lebensführung doppelt verantwortlich gemacht: Sie werden zum einen ermächtigt, ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb definierter Grenzen tatsächlich auszuschöpfen; sie sind zum anderen gegenüber sich selbst und der Gesellschaft moralisch verantwortlich und sollen primär für sich selber sorgen. Im Fokus steht das erfolgreiche und unternehmerische Subjekt

Im zweiten derzeit weniger entwickelten Pol wird eine Politik der Teilhabe in den Fokus gerückt, wie es beispielsweise die Nationale Armutskonferenz propagiert. Mit Menschen zusammen sollen die Bedingungen der Existenz und die Ursachen des Leids thematisiert werden, die zu sozialen Problemen führen, die sich im Subjekt spiegeln. Soziale Arbeit möchte dazu beitragen, diese politisch-gesellschaftlich zu verändern. Eine Politik der Teilhabe hat somit über die Subjekte hinaus das Soziale und das Politische im Blick und will darauf einwirken. Über die Verlautbarungen der Verbände hinaus soll eine Praxis gestaltet werden, die nicht nur auf Verwerfungen hinweist, sondern sich auch politisch einmischt, um deren Ursachen zu bearbeiten.

Für mich ist klar: Der zweite Pol muss wieder gestärkt werden. Soziale Arbeit hat nämlich von ihren Wurzeln her ein politisches Mandat, dem sie sich vor allem anderen verpflichtet fühlen muss. Eigentlich müssten sogar beide Pole zusammengeführt werden, um eine Soziale Arbeit zu gestalten, die bei den Menschen beginnt, diese fördern und ermutigen will, die sozialen Ursachen des Leids in den Blick zu nehmen, sie darin unterstützt, ihre Stimme wieder zu entdecken, mit der sie Gegenwehr leisten und die Kultur des Schweigens zu durchbrechen vermögen. Das Wiederlesen von Paulo Freire wird weiter unten diese Option öffnen.

Zunächst ist, am empirischen Beispiel, noch einmal zu fragen, um welche Formen der Teilhabe es Sozialer Arbeit aktuell geht. Geht es um die Linderungen subjektiver Folgen oder um die Veränderung von Situationen, aus denen Menschen ausgegliedert wurden? Will sie verwundete wieder fit machen für eine individualisierte, ausgrenzende

Gesellschaft? Ist ihr Ziel die Herstellung von „Erfolgs- und Leistungsfähigkeit"? Oder ist es doch eine Politik der Teilhabe, die Bedingungen, in denen Menschen leben, kritisch reflektiert? Erfahren Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Armut, Ausgrenzung, Migration nur noch eine Einschätzung als Bedingungen des Subjekts und nicht als zu verändernde sozio-ökonomische Bedingungen?

Empirien: Arme, erschöpfte und obdachlose Kinder und Jugendliche

Dieses Dilemma zeigt sich an der Debatte über Kinder- und Jugendarmut am deutlichsten, dabei ist vor allem Kinderarmut das sozialpolitische „Skandalthema". Die Debatte um die strukturelle Benachteiligung vieler Kinder ist vielfältig entwickelt, vieles ist lange bekannt, viele Wege wurden diskutiert. Dennoch ist Kinderarmut seit Jahren gestiegen und auf Rekordniveau. Warum? Prävention, die Verhinderung meint und einen sozial- und steuerpolitischen Kurswechsel benötigte, wird zumeist als eine Linderung subjektiver Folgen verstanden. Statt Prävention und Verhinderung des Entstehens von familiärer Armut steht nämlich vorrangig die Linderung der Folgen für Kinder im Fokus. Es finden sich Projekte ohne Ende, doch eben nur Projekte, deren Nachhaltigkeit zumindest fragwürdig ist. Man will „unschuldige Kinder" aus der Armut herausholen. Sollen gar aus dem Teufelskreis der familiären Weitergabe Einzelne – die Besten? – „errettet" werden? Wird Soziale Arbeit in diesem Arbeitsfeld zu einer „Rettungspädagogik"?

Bedeutet dies sogar, dass die Existenz von Armut kaum noch in Frage steht? Die Akteure scheinen sich immer mehr mit der Allgegenwart von Armut in einer reichen Gesellschaft abzufinden und wollen lediglich in individualisierten Zugängen und Konzepten subjektive Folgen abmildern, die Chancenlosigkeit vieler Kinder in armen und erschöpften Familien einigermaßen begrenzen, die Teilhabeverweigerung für Kinder einigermaßen reduzieren.

Offenkundig schreitet eine Normalisierung von Armut voran: Man kann sie ja ohnehin nicht abschaffen, die Armut. Man könnte schon – aber damit lässt sich kaum Geld verdienen. Eine Politik der Teilhabe müsste statt Linderung zu betreiben nach politischen Maßnahmen struktureller Prävention fragen, die Armut in ihrer Entstehung verhindert. Das wären u.a.: Kindergrundsicherung, ein Armut verhindernder Mindestlohn, eine steuerpolitische Umverteilung von oben nach unten, ein nicht-segregierendes Bildungssystem. Debatten hierzu finden statt, doch wie intensiv ist Soziale Arbeit daran beteiligt?

Noch deutlicher wird dieses Dilemma an der Kontroverse um Jugendarmut. Jugendliche von 15 bis 25 Jahren haben eine deutlich höhere Armutsrisikoquote, obwohl dies kaum wahrgenommen wird. Die Altersgruppe der 18 bis 24-jährigen liegt mit mehr als 20 Prozent deutlich über der allgemeinen Armutsrisikoquote von ca. 16 Prozent und damit oberhalb der Kinderarmutsrisikoquote, die sich bei ca. 19 Prozent bewegt. Eine beträchtliche Anzahl von Jugendlichen zählt zu den sozial und ökonomisch verwundbarsten Menschen, die auf Grund fehlender bzw. eingeschränkter Ressourcen und Kompetenzen stärker als andere bedroht sind und mit Ausgren-

zungsprozessen konfrontiert sind. Befragungen zeigen, dass viele Angst vor der Zukunft haben und sich auf ein Leben in Armut und Abhängigkeit einstellen. Nach unklaren Schätzungen lebten 2016 schon mehr als 200 000 „obdachlose Jugendliche“ auf der Straße.

Probleme verwundbarer Jugendlicher entwickeln allerdings weniger Attraktivität für politische und wissenschaftliche Diskurse als Kinderarmut, bei der immer noch das Bild des „unschuldigen Kindes“, das man retten muss, prägend ist. Skandalisierende Blicke richten sich damit zunächst auf „unschuldige Kinder“, die man für ihre Armut nicht in die Pflicht nehmen kann. Bei Jugendlichen wird hingegen oft genug eigene Schuld vermutet. Deutlich wird das grundlegende Problem: Kinder leben noch in einem gesellschaftlichen Schutz- und Schonraum, der sie „unschuldig“ an ihrer Situation sein lässt. Jugendliche können hingegen als „schuldig“ angesehen werden, dies erschwert oder verhindert „Rettungsabsichten“ analog zum unschuldigen Kind.

Viele Jugendliche entsprechen zudem nicht den Erwartungen, die man an sie heran trägt, pragmatisch, wertorientiert, respektvoll und optimistisch in die Zukunft zu schauen. Im Fokus der Erzählungen über Jugend stehen handelnde Subjekte, die entweder erfolgreich sind oder als Verlierer im gesellschaftlichen Sinne gelten. Auffällige Jugendliche werden als Versager stilisiert, die scheitern oder gar Normen missachten und sich somit nicht in das erwartete Bild fügen. Ich habe öfter darauf hingewiesen, dass für auffällige Jugendliche mehrere verfügbare Interpretationshülsen bzw. andere Ordnungsschemata im Komplex sozialer Probleme verfügbar sind, in die sie einsortiert und somit als Gruppe aus der Wahrnehmung sozialer Ungleichheit verdrängt werden. Dazu zählen „Auffälligkeiten“ wie Punks, jugendliche Migrant_innen, kriminelle Jugendliche, gewaltbereite Jugendliche, obdachlose Jugendliche, drogenabhängige Jugendliche, Trebegänger, Wohnungslose, Halbstarke oder Randalierer.

Diese individualisierten Einzelphänomene lenken von kulturellen, sozialen und ökonomischen Risiken ab, die in den vielfältigen Übergängen dieser Lebensphase erkennbar sind. Damit verschwinden sie hinter den Stigmatisierungen, Vorurteilen und Interpretationen, die in Auffälligkeiten stilisiert und von einem scheinbar konsistenten Bild abgekoppelt werden. Konflikte zwischen Kindheit und Erwachsensein kommen kaum in einen zusammenhängenden Blick.

Viele Jugendliche haben lange Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen, die ihre Einstellungen prägen. Sie müssen als „arme und erschöpfte Jugendliche“ verstanden werden. Prozesse der „Erschöpfung“ verlaufen in verschiedenen Stadien und Übergängen, die sie beschleunigen, wenn Ausstiegsoptionen nicht greifen. Viele erlebten Armut und Gewalt schon in der Herkunftsfamilie, ihre Kontakte blieben auf das Milieu ähnlich gelagerter Lebenswirklichkeiten beschränkt, auch scheiterten viele mehrfach im Schulsystem, blieben diesem immer wieder fern, erhielten keinen qualifizierenden Schulabschluss und auch keinen Ausbildungsplatz, der Zugang zum Erwerbssystem blieb „versperrt“. Schließlich war auch die Hilfesuche nicht immer von nachhaltigem Erfolg gezeichnet, da manche Jugendliche im Gewirr der Jugendhilfe „verloren“ gehen.

Prozesse der Erschöpfung verdichten sich und erreichen einen Punkt, der Perspektivlosigkeit, Mutlosigkeit und Misstrauen gegenüber Hilfen hervorruft und das Handeln immer mehr strukturiert. Verlorene Jugendliche, die im Hilfesystem und an Übergängen scheitern, sind mit stetig sich verschlechternden Teilhabechancen konfrontiert. Letztlich erschöpfen sie sich daran und werden vermehrt Ausgrenzungsrisiken ausgesetzt, die sich in sozialen und kulturellen Benachteiligungen zeigen und sich zugleich verfestigen. Bei wiederholten Misserfolgen greifen sie vermehrt zu Strategien der Selbstausgrenzung. Auch verfügen sie in ihren Lebenslagen kaum über Ressourcen für eine angemessene Bewältigung ihrer Situation. Viele von ihnen „verschwinden“ deshalb, sind zwar da, nehmen aber an keinen Maßnahmen mehr teil, sie sind quasi „verloren“; einige „tauchen“ als „obdachlose Jugendliche“ wieder auf und erlangen mediale Aufmerksamkeit.

„Verlorengehen“ ist als ein Prozess zu verstehen, der sich auf einem Kontinuum sozialer Desintegration und sozialer Ausgrenzung vollzieht. Zwar gilt das deutsche Jugendhilfegesetz als vorbildlich und hat zur Errichtung eines engmaschigen Netzes der Unterstützung geführt, doch die Praxis sieht an einigen brisanten Stellen anders aus. Viele Jugendliche scheitern an der Unklarheit der Zuständigkeiten und werden von einer Stelle zur anderen weiter gereicht. Eine Vernetzung, die oft gefordert und vielfach auf dem Papier realisiert wurde, scheint noch immer nicht zu funktionieren bzw. zu fehlen. Schwierig ist vor allem, dass es zu lange dauert, bis die Jugendämter helfen, die Arbeit der Ämter, der Kinderheime, der Notunterkünfte oder der Streetworker wird zudem nicht oder nur unzureichend koordiniert.

Offenkundig gibt es Probleme im Hilfesystem, die zu einer Verfestigung von Jugendarmut sowie von Ausgrenzung führen und zugleich den Prozess der Erschöpfung beschleunigen, indem Jugendliche schleichend das Vertrauen in die Hilfe verlieren bzw. an Zielen scheitern, die mit ihrer Lebensrealität zunächst nicht übereinstimmen. In der Konsequenz des „Scheiterns“ „arrangieren“ sie sich mit einem Leben am „unteren Limit“, zwischen Armut, Betteln, Drogen, Kriminalität, Gewalt und Notunterkünften. Je länger dabei die Prozesse der Erschöpfung und Ausgrenzung andauern, desto eher ist Obdachlosigkeit die Folge.

In diesen Beispielen wird zum einen erkennbar, dass Soziale Arbeit sich nur noch eingeschränkt um Hintergründe und die Veränderung sozialer Verhältnisse bemüht, in ihrer entpolitisierten Form bearbeitet sie lediglich Oberflächen. Zum anderen wird ein systematisches Nicht-Verstehen erkennbar, das auch mit dem Zugang zu Subjekten und deren Lebensrealitäten zu tun hat. Beides wird in einem Wiederlesen von Freire und der daraus sich ableitenden Verstehenden und Befreienden Pädagogik zumindest theoretisch aufzuheben sein. Zunächst aber soll dieses Nicht-Verstehen noch einmal aufgegriffen werden.

Verborgener Kolonialismus im pädagogischen Alltag

Verstehende, reflexive und kritische Ansätze sind in pädagogischen Einrichtungen von der Kindheitspädagogik über Einrichtungen der Sozialpädagogik bis hin zu Schulen eher eine Randerscheinung. Zu sehr steht die Performance des

Wissenserwerbs bzw. die normative Behandlung von Auffälligkeit im Vordergrund. Viel zu selten finden sich Auseinandersetzungen, Aushandlungen und Diskussionen, die hinterfragen und nachfragen, reflektieren und einbeziehen. Mansour hat klar formuliert, dass pädagogische Einrichtungen nur wenig von jenen Menschen wissen, die fremd scheinen, aber dennoch dem Bildungssystem anvertraut sind. Nur selten sind deren Werte, Vorstellungen, Intentionen und Lebenswelten bekannt oder werden im pädagogischen Alltag berücksichtigt und reflektiert. Das betrifft nicht nur junge Menschen mit Migrationshintergrund. Auch Kinder aus armen und benachteiligten Familien erfahren hinsichtlich ihrer Lebenssituationen eine radikale Missachtung.

Zu fragen ist: Was wissen Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen über die Situationen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, über die Integrationsprobleme, die Arbeitslosigkeit, die materiellen Entbehrungen und die Erschöpfung ihrer Familien, über die benachteiligenden Lebensumstände, über alltägliche Diskriminierungen (auch im pädagogischen Alltag), über traumatische Erlebnisse und die ständige Angst zu versagen? Was wissen sie über Erfahrungen und Hürden aus dem Leben der Menschen, die zunächst den Zielen pädagogischer Performance der Wissenseinlagerung bzw. sozialarbeiterischer Fallarbeit entgegenstehen?

Es ist allzu bekannt und muss nicht expliziert werden, dass Schule ein Platzanweiser in unserer Gesellschaft ist, in der Herkunft immer auch schon Zukunft meint. Schule segregiert, Bildungstitel werden noch immer analog zur sozialen Lage vergeben, indem Kinder und Jugendliche mit einem Benachteiligungshintergrund systematisch schlechtere Chancen haben. Es finden sich aber auch Tendenzen eines „verborgenen Kolonialismus“ gegenüber anderen in der Sozialen Arbeit. Fremde Lebenslagen bleiben fremd, da Sozialarbeiter_innen selber überwiegend aus einer anderen Schicht kommen, mit anderen Erfahrungen, einem anderen Wissen und anderen Verhaltensweisen.

„Verborgener Kolonialismus“ bezeichnet das Phänomen, dass kulturelle Muster – Vorstellungen, Werte, Ziele – einer mittelschichtorientierten Pädagogik und Sozialen Arbeit generalisiert und auf die Lebenswelt Benachteiligter unreflektiert übertragen werden. Doch diese werden dadurch überfremdet und überfordert. Scheitern sie an diesen kulturellen Vorstellungen, Werten und Zielen, wird zugleich Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung verfestigt. Dies geschieht durchaus im unreflektierten Wissen, „dass man das ja schon von Anfang an gewusst habe“. Das gilt besonders für Migrationskulturen, doch eben nicht nur.

Gerade die Forschungen der sich neu formierenden Kindheitspädagogik sowie der Migrations- und Armutsforschung zeigen schonungslos, wie unterschiedlich kindliche und jugendliche Lebenslagen sind. Diese Heterogenität muss sich in der Praxis spiegeln, sonst greift der „verborgene Kolonialismus“ Raum und zeigt fatale Wirkung. Es folgt eine unreflektierte Überfremdung durch jene, die als sozialarbeiterische oder pädagogische Akteure symbolische Definitionsmacht besitzen und darin den Vorstellungen ihrer eigenen Kultur folgen, die aber nur eine von mehreren ist. Soziale Ungleichheit würde symbolisch gedoppelt.

Trotz erkennbarer Überlegungen in Bildungs- und auch Lehrplänen, an den Lebensrealitäten der Kinder anzusetzen, sie aufzudecken und im Alltag zu berücksichtigen, ist nicht ausgeschlossen, dass diese „andere“ und tendenziell auch „fremde Wirklichkeit“ an kulturellen Mustern und Vorstellungen gemessen werden, die aus der Lebenswelt der Pädagog_innen und Soziarbeiter_innen stammen und letztlich nur das Handeln und Denken dieser strukturieren und als Muster für die Anderen angesehen werden. „Man will die Menschen zwar dort abholen, wo sie gerade stehen“, doch wo es hingehen soll, wissen zumeist die Sozialarbeiter_innen am ehesten bzw. haben sie die Definitionsmacht hierfür. Wer eine verstehende Pädagogik, die sich den unterschiedlichen Lebenslagen stellt, als notwendig begreift, muss sich dem Anderen öffnen, die Menschen befragen und deren Alltag in der Praxis spiegeln.

Zwischenfazit II: Wie kann Soziale Arbeit politischer werden?

Die Frage bleibt bzw. wurde erweitert: Wie kann Erziehung wieder politischer und zugleich verstehender werden? Dies lässt sich in zwei Thesen andeuten. Zum einen: In ihrer täglichen Praxis, indem sie sich als politische und verstehende Profession sieht - nach innen und nach außen. Zum anderen: In der Einmischung in Politik, indem sie auf Missstände in Lebenswelten hinweist, an denen sie doch so nah dran ist. Dies bedarf aber bestimmter Voraussetzungen. Zunächst ist das Geschichtsbewusstsein zu stärken, um die ausgedehnte Gegenwart als Affirmation des Bestehenden zu verstehen. Es ist aber auch eine Wiederbelebung von Visionen erforderlich, wie die Welt ein wenig besser werden kann. Politik der Teilhabe meint doch, dass Sozialarbeiter_innen stärker politisch und auch utopisch sozialisiert werden müssen. Das ist nicht nur eine Frage an die Inhalte, an die Curricula, an die Berufungspolitik, an die Qualitätsdebatte in der Sozialen Arbeit. Es ist auch eine Frage an Professionalität und Haltung. Zu fragen ist doch, ob es um ein besseres Ankommen im Neoliberalismus geht oder um eine befreiende Praxis und den notwendigen Ausbau kritischer Positionen.

Eines ist dabei sicher: Soziale Arbeit ist angesichts anstehender Metamorphosen der Welt eminent bedeutsam und wird sich positionieren und darin auch wieder politisch sein müssen. Um Subjekten eine Stimme zu geben, ist eine Reflektion ihrer Wurzeln notwendig. Diese liegen in sozialen Bewegungen, in den Menschenrechten, im Aufklärungsdiskurs, in Kritischer Theorie, in einem an Gerechtigkeit und Teilhabe orientiertem Handlungsauftrag, in Erfahrungen aus antikolonialen Kämpfen. Zu ihren Wurzeln zählt deshalb auch eine verstehende und befreiende Pädagogik, die sich an Paulo Freire orientieren kann und immer eine befreiende Praxis auf dem Schirm hatte.

Das Wiederlesen von Freire liefert hierfür eine Bildungstheorie als Bildungspraxis, die kein Instrument oder eine Methode ist sondern verstehende, befreiende und politische Praxis. Darin geht es primär um die Befähigung von Menschen, selbst zu werden und selbst zu sein. Dies geht von den Menschen und deren Erfahrungen in ihren eigenen Welten aus, da die prinzipiell und in allen Situationen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen zu sehen sind.

Der Blick auf obdachlose Jugendliche zeigt die Bedeutung, die darin liegt. Der Lebens- und Lernort Straße ist für eine

technologische Sozialarbeit nämlich nicht zugänglich. Warum nicht? Weil sie keine Vorstellungen von Straße als Lebens- und Lernort hat, und somit keine verstehenden Zugänge findet.

Erschöpfung fordert dazu auf, Menschen ernst zu nehmen, ihnen Mut zu machen, da sie auch wieder Mut finden können. Dafür ist Straße als Lernort, als Ort des Lebens zu begreifen, in dem zugleich auch Bildungsprozesse eingelagert sind bzw. stattfinden können. Ein Leben und Überleben auf der Straße ist als eine Ressource zu sehen, als Erfahrung, die Wissen produziert und Fähigkeiten aufbaut. Als Lernort ist Straße eine untrennbare Einheit von Forschung, Aneignung und Bildung. Leben auf der Straße so zu verstehen bedeutet einen weiten Blick zu wagen. Von den Subjekten in deren Welten auszugehen heißt, grundlegende Fragen zu stellen wie: Welche Zwänge engen mich ein bzw. welche Möglichkeiten habe ich, heißt eine verstehende und befreiende Perspektive zu entfalten. Im Fokus müssen die jungen Menschen stehen – und somit ihre Ansichten über ihre Welt. Dem liegt ein Bild zugrunde: Menschen sind nie Opfer, sondern Gestalter ihres Lebens, sie haben keine Defizite sondern Ressourcen. Defizite sind immer Interpretationen aus einer kolonialistischen Sichtweise.

Wichtig wird darin aber auch: Die Bewusstwerdung des Eingebunden-Seins in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung. Benachteiligung und Diskriminierung sind Zustände, die sich selbst manifestieren. Wenn Menschen stets mit stigmatisierenden Defiziten und Unzulänglichkeiten, die ihnen angeblich eigen sind, konfrontiert und sortiert werden, beginnen sie daran zu glauben, minderwertig, fremd, anders und unfähig zu sein. Es ist eine aus der Befreiungspädagogik und aus antikolonialen Kämpfen bekannte Tatsache: In benachteiligenden und diskriminierenden Situationen übernehmen Benachteiligte und Diskriminierte eine fatale Selbstdefinition; sie handeln nach den Bildern ihrer „Unterdrücker“ und schreiben dadurch ihre Benachteiligung erst richtig fest.

Situationen und Bilder sind mit den Menschen aufzudecken, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Als Subjekte sind sie DIE Protagonisten und DIE Experten ihres eigenen Lebens. Sonst niemand. Nur sie können Auskunft über ihre Realität geben. Nur sie können diese auch verändern. Dies fordert von der pädagogischen Praxis dialogische Prozesse und dialogische Methoden. Sie muss wieder zuhören, Lebensweisen verstehen, das Fragen neu lernen. Im Blickpunkt steht eine dialogische Analyse, wie Menschen ihr Leben erleben, wie sie es interpretieren, welche Chancen sie für sich sehen, was sie erwarten, was sie dabei benötigen um Subjekte zu sein und zu werden. Aus der Dialektik „Zuhören und Fragen“ kann eine gemeinsame pädagogische Praxis gestaltet werden.

Ich halte es schlichtweg für richtig, Menschen, die Unterstützung brauchen und auch wollen, selbst über ihr Leben bestimmen zu lassen. Sie tun es sowieso, und sei es eben durch die uns allen bekannten Formen des Widerstands gegen sozialarbeiterische Interventionen. Dazu muss der pädagogische Akteur aber aufhören zu bewerten, zu wissen, was gut für die Menschen ist, sie zu diagnostizieren und in Schubladen zu stecken. Deshalb: Schluss mit dem kolonialistischen Blick und der fürsorglichen Belagerung. Das fordert eine dialogische Anerkennung der Anderen, damit alle Beteiligten ihre Identität und Integrität als durchgängigen Entwurf stabil halten können. Das Wiederlesen von Paulo Freite öffnet weite Zugänge zu einer verstehenden Theorie und Praxis.

Von den Menschen ausgehen – Skizzen einer verstehenden Sozialen Arbeit

Die Bildungstheorie und Bildungspraxis von Paulo Freire, die für den Alltag von Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen viele Impulse setzen kann, ist auf dem Boden einer weit gefassten Anthropologie der Hoffnung entfaltet. In ihrem Kern stellt sie eine humanistische, bewusstseinsbildende und dialogische Pädagogik dar; als solche nimmt sie Menschen als Subjekte ernst und bemächtigt Professionen zur Arbeit mit ihnen. In ihrer Praxis geht sie von den Subjekten in deren Welten aus und will diese befähigen, selbst zu werden, um selbst zu sein. Von den Menschen auszugehen bedeutet, ihre Interpretationen, ihre Perspektive, ihre Sicht der Dinge und ihre Handlungsmuster als authentisch, aus realen Situationen gewachsen und als für die Bewältigung von Situationen konzipiert zu betrachten. Damit sind Menschen nicht Opfer sondern Gestalter ihres Lebens.

Zu den Fähigkeiten der Menschen gehören die prinzipielle Entwicklungsoffenheit menschlichen Denkens und menschlicher Praxis sowie die Veränderbarkeit der Welt und des Menschen durch die Praxis der Menschen. Das Gesicht dieser Welt trägt die Züge der Menschen; ihre Kultur ist nur von ihnen gemacht und somit wandelbar. Das verdichtet sich in der These des kulturschaffenden Wesens: „Kultur stellt […] das nur menschliche Mittel der Umweltbewältigung dar. Kultur, wie auch immer wir sie definieren, ist vom Menschen Geschaffenes, ist Produktion, schöpferisches Tun, durch das der Mensch sich aus seiner Abhängigkeit von der äußeren und inneren Natur zu befreien vermag“ (Greverus 1978, S. 59f.).

Um diese These in der pädagogischen Praxis zu leben, bedarf es der grundsätzlichen Anerkennung des Anderen, damit alle Beteiligten ihre Identität und Integrität als durchgängigen Entwurf stabil halten können. Axel Honneth hat in seiner Theorie der Anerkennung deren Sphären prinzipiell herausgearbeitet: Es sind die emotionale Achtung, die rechtliche Anerkennung und die wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich sozialisierten Personen. Daraus lässt sich ein essentieller Auftrag für den pädagogischen Alltag gewinnen, der zwingend auf einer Praxis der Aushandlung aufbauen muss.

Paulo Freire hat dies in seiner humanistischen, bewusstseinsbildenden und verstehenden Pädagogik aufgegriffen. Er „begriff“ die Menschen als Wesen in Situationen, in Lebenslagen, in Beziehungen; nie hat er diese isoliert betrachtet, sondern immer als „Menschen mit Anderen“. Er fokussierte sich auf die Menschen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen und war davon überzeugt, dass es der Menschen Bestimmung sei, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt die eigene Menschwerdung zu erreichen.

In seinem Zugang war auch die Bewusstwerdung des Eingebunden-Seins in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung notwendiger Aspekt pädagogischer Praxis. Seine These war: In benachteiligenden und diskriminierenden

Situationen übernehmen Benachteiligte und Diskriminierte oftmals eine fatale Selbstdefinition jener die gesellschaftlichen Beziehungen determinierenden Verhältnisse; sie handeln nach diesen Bildern und schreiben somit ihre Benachteiligung erst richtig fest. Dies kann sich schließlich in Empörung, Wut, Gewalt und Fundamentalismus ausdrücken. Benachteiligung und Diskriminierung hat Freire als Zustände begriffen, die sich selbst manifestieren, da Menschen daran zu glauben beginnen, minderwertig, fremd, anders und unfähig zu sein. Diese Situation wollte er mit den Menschen aufdecken, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Mit seinem humanistischen und zugleich verstehenden und darin „befreienden" Blick eröffnete Paulo Freire der Pädagogik einen gewichtigen Aspekt. Neben seiner Achtung gegenüber den Leistungen und Fähigkeiten der Menschen, die er mit Demut, Toleranz, Glaube und Liebe umschrieb, ruhte seine Pädagogik auf dem Wort und dem Dialog, der Menschen in Aushandlungen einbindet: Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis ist. So kann ein jedes Wort, das den Dialog nicht abbricht, sondern weiterführt, die Welt verändern. Er setzte konsequent auf den Dialog, der auf das Verstehen und nicht auf die Beeinflussung des Gegenübers zielt. Im Zentrum seiner Pädagogik stand die prinzipielle Dialogfähigkeit des Menschen, die zu einem gegenseitigen Verstehen als Voraussetzung pädagogischen Handelns führt. Eine jede Pädagogik, die dies nicht grundsätzlich umsetzt, verstärkt Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung.

Eine verstehende Praxis macht es erforderlich, mit den Menschen zunächst ihre Situation zu decodieren, damit diese sich nicht mehr als defizitäre Menschen entwerfen, sondern sich als Wesen der Praxis sehen, die Vorstellungen und Hoffnungen für ihr Leben haben, diese entwickeln und auch umsetzen können. Dekodierungsarbeit ist eine notwendige Aufdeckungsarbeit alltäglicher Verwerfungen und Verstrickungen sowie das daraus resultierende gemeinsame Agieren. Sie bedarf der grundsätzlichen Anerkennung des Anderen. Diese Anerkennung des Anderen hat weitere Konsequenzen für eine verstehende Pädagogik: Als vertrauende und andere Lebenswelten anerkennende Praxis muss sie prinzipiell und radikal von den Menschen ausgehen, die als die eigentlichen Protagonisten zu begreifen sind.

Das hat Konsequenzen: In der pädagogischen Praxis ist das notwendigerweise immer als Konfliktlinie erkennbar. Das Leben der Anderen ist durch Unmittelbarkeit, durch Ungewissheit und durch die Authentizität von Erfahrungen gekennzeichnet, die nicht selten den Entwürfen der Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen widersprechen. Zudem muss verstanden werden, auch wenn es den pädagogischen und sozialarbeiterischen Alltag noch komplexer und schwieriger macht, dass der „Mythos der Homogenität" an ein Ende gekommen ist. Pädagogische Akteure können nicht mehr länger von homogenen und tradierten Lebenslagen ausgehen. Nicht vorab definierte soziale Muster prägen das Leben der Menschen, sondern erst über die Rekonstruktion subjektiver Existenz (z.B. durch Verbalisierung von Gewalterfahrungen) werden dahinter liegende Strukturen erkennbar – und diese können extrem unterschiedlich sein.

Pädagogik und Soziale Arbeit sind damit radikal gefordert: Ihre Ziele werden flüssiger und abhängiger von der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt der Lebenswelten, die sich jenseits aufgebrochener Homogenität entwickelt haben. Normalität ist nur noch ein normativer Entwurf, der das Denken und Handeln diskursiv herrschender Milieus absolut zu setzen sucht. Stattdessen ist Abweichung von dieser Normalität das eigentlich Normale, lebt aus sich heraus und gewinnt somit eine gewichtige Bedeutung. Um diese Herausforderung zu bewältigen, muss im Zentrum einer verstehenden Praxis immer die Ermächtigung des Subjektes in seiner sozialen Welt für die verändernde Praxis in dieser Welt stehen. Hinsichtlich der Praxis ist deshalb immer ein differenzierter Blick auf die jeweiligen Lebenslagen der Menschen erforderlich.

Noch einmal und in aller Klarheit: Die Subjekte in der Praxis sind die eigentlichen Protagonisten in einer zunehmend unübersichtlicher werdenden Welt; nur sie können Auskunft über ihre Realität geben, nur sie können diese auch verändern. Der Einbezug gängigen und tradierten Wissens (auch indigenes) über Lebenslagen ist vielfach zu kurz, denn das Leben ist immer etwas schneller als die Wissenschaft. Das fordert von der Praxis dialogische Prozesse und dialogische Methoden: Akteure müssen wieder zuhören und dabei vor allem und zunächst Lebensweisen verstehen, sie decodieren lernen, um daraus zusammen eine gemeinsame Basis zu finden.

Verstehen ruht auf dem dialogischen Prozess, wie er von Paulo Freire beschrieben wurde: „Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. [...] Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen" (Freire 1973, 72).

Der daran anschließende verstehende und zugleich aktivierende Prozess kann als problemformulierende Methode definiert werden. Darin muss der pädagogische Begleiter ein offener Dialogpartner sein, sein einziges methodisches Instrumentarium ist beider Dialogfähigkeit: „In einer humanisierenden Pädagogik", so Freire, „ist die Methode nicht länger ein Instrument, mit dessen Hilfe manipuliert wird. Ihr einzig wirksames Instrument ist der dauernde Dialog" (Freire 1973, 54). Darin nehmen Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen die Rollen von Diskurspartnern, Maklern, Mittlern und Anwälten, Erleichterern, Einrichtern, Anstoßern ein; sie sind Menschen, die sich zunächst zurückhalten.

Das methodische Arbeiten setzt Offenheit voraus: Offenheit der Einrichtung, Offenheit hinsichtlich der Problematik der Betroffenen und Offenheit hinsichtlich der Vielfalt möglicher Lösungswege und Optionen. Um diese Offenheit in ihren Implikationen zu verstehen, muss man an die pädagogische Praxis von Freire erinnern. In seiner praktischen Arbeit hat er nie Menschen in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben. Er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen; er hat versucht, mit ihnen in ihren Lebenswelten zu arbeiten. Dafür war er zunächst ihr Schüler, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr Lehrer, um ihnen bei der Bewältigung ihrer Situationen nachgefragte Hilfen zu leisten, ihnen Wege zur Erweiterung ihrer Horizonte und Optionen zu öffnen. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, gearbeitet.

Dieser an den Lebenswelten orientierte Ansatz reflektiert die Situationen des Lebens in den Interpretationen der Menschen. Er ist vielfältig übertragbar auf Felder der Pädagogik und der Sozialen Arbeit. Es sind vor allem essentielle methodische Prinzipien, die in der Praxis tragfähig werden können:

Im „thematischen Universum“ der Kinder und Jugendlichen wird nach „generativen Themen“ gesucht, nach Erfahrungen, womit diese Tag für Tag zu tun haben, Erlebnisse, die sie bewegen, Probleme, die sie wissbegierig Fragen stellen lassen, die sie verstehen und begreifen wollen.

Gefragt wird nach den Bedeutungen dieser Themen für das je eigene Leben, den je eigenen Alltag.

In diesen Themen werden „Schlüsselsituationen“ ausfindig gemacht, Begriffe und Bilder, in denen Bedeutungen der Situationen codiert sind.

Die integrierten Bedeutungen und Hintergründe werden aufgedeckt und so einem Verständnis und einer gemeinsamen Verständigung zugeführt.

Damit eröffnen sich neue Themen und Situationen.

Es verdichten sich Strukturen dahinter, die in ihren Wirkungen reflektiert werden können.

Dies kann ein Weg sein, Welt nicht nur zu verstehen, sondern sie auch anzueignen. Durch den Einbezug von Kindern und Jugendlichen geht eine verstehende Pädagogik radikal von diesen aus und orientiert Konzeptionen, Maßnahmen und Arrangements mit ihnen, an ihren Weltsichten und Fähigkeiten. Man muss Kindern und Jugendlichen das Wort geben; das impliziert Achtung angesichts deren Wahrnehmung und Interpretation von Welt sowie die Ermöglichung ihrer Einmischung. In diesem Prozess dialogischen Verstehens werden Kinder und Jugendliche als Wesen im Prozess des Werdens bestätigt, als unvollendet und unfertig, aber als entwicklungsoffen, als kulturschöpferisch, als dialogfähig.

Die gemeinsame pädagogische Arbeit wird deshalb vom Schüler-Lehrer-Lehrer-Schüler-Verhältnis geprägt, wie es Freire entworfen hat – vom Dialog, in den alle Beteiligten eingebunden sind. In den methodischen Implikationen des Verstehens sind Menschen Experten ihres eigenen Lebens und sonst niemand. Es geht um sie und um niemanden anderen. Ziel des Dialogs darf es deshalb nicht sein, dass die Pädagogin oder der Pädagoge den Betroffenen seine Weltsicht erklärt und sie für diese gewinnen will. Es geht nicht um eine Bankiers-Methode – ein anderer Begriff für die Performanz des Wissenserwerbs, der Einlagerung von Wissen in die „Klienten“. Es geht vielmehr um die bereits benannte problemformulierende Methode, die Menschen befähigt und ermächtigt, wieder Wesen für sich zu werden und Fragen zu stellen, Wissen zur Bewältigung und zur Gestaltung des eigenen Lebens zu erwerben.

Eine verstehende Praxis ist immer auch eine „befreiende Praxis“, die sich an den Menschen und deren gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren muss: sozial, kulturell, politisch, ökonomisch und rechtlich. Dann erst beginnt Pädagogik bzw. Soziale Arbeit bei den Menschen, sie wird eine „Pädagogik für das Leben“. Die eigentliche Absicht dieser Pädagogik ist es, mit Menschen in einen Entwicklungsprozess zu treten, um diese für Gestaltungsprozesse ihres eigenen Daseins zu befähigen, mit ihnen Chancen zu öffnen. Darin werden soziale Probleme, die immer nur negative Zuschreibungen produzieren, zu positiven und auch politischen Herausforderungen, um sie in Gestaltungs- und Entwicklungsoptionen zu übersetzen, die es zu bewältigen gilt.

Dieses Konzept richtet das Augenmerk auf die Handlungsmöglichkeiten der Menschen und damit auf deren immer und stetig auszuweitende Handlungsfreiheiten und Bewältigungsstrategien. Eine Pluralität von Entfaltungschancen wird gewahrt, die Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten werden erweitert und Biographien bleiben offen und im Fluss. Mitbestimmung und Gestaltung der sozialen Welt macht aus Kindern und Jugendlichen starke und fähige Menschen, die sich ihre Welt anzueignen vermögen: Sie können durch dialogische Praxis zu selbstbewussten und selbstverantwortlichen Menschen werden, entwickeln Resilienz, Kompetenz und Handlungsfähigkeit. Menschen sind dann nicht mehr Objekte der Bildung; sie sind vielmehr deren Subjekte. Aus der Erfahrung von Benachteiligung kann ein Integrationsprozess als Veränderung sozialer Verhältnisse werden.

Reformulierung einer politischen Sozialen Arbeit

In einer „verstehenden und befreienden Pädagogik“ kann es immer nur Wege geben, die sich in ihrer Vielfalt an den jeweiligen Realitäten der Menschen orientieren. Um Gleichheit der Chancen auf Teilhabe und Bildung herzustellen, ist deshalb ein radikaler Einbezug der Subjekte in die pädagogische und politische Praxis erforderlich. Diese muss insbesondere auch hinsichtlich junger Menschen von deren Lebenslagen und Lebenserfahrungen ausgehen. Nicht das Herantragen gesellschaftlicher Muster und das pädagogisch gut gemeinte Bemühen, Teilhabe und Chancenreichtum für alle herzustellen, ist der Zugang zu ihnen, sondern die Frage an sie, wie sie ihr Leben erleben und interpretieren, welche Chancen sie für sich sehen, was sie erwarten und was sie dabei benötigen. Eine Decodierung der jeweiligen Realität kann Optionen entwickeln, die weit über die Enge der bisherigen Erfahrungen hinausgehen. Daran muss sich Mandat und Praxis orientieren.

Das Wiederlesen von Paulo Freire führt zur Reformulierung einer politischen Sozialen Arbeit, die zugleich befreiende Praxis ist. Als „befreiende Praxis“ gibt sie den Verlorenen ihre Stimme wieder und durchbricht damit die erzwungene Kultur des Schweigens. Wenn sich Mandat und Praxis an einer verstehenden und problemformulierenden Bildung orientieren, dann beginnt Soziale Arbeit bei den Menschen und wird ihr Instrument in ihrer Politik des Lebens, sie wird eben „Pädagogik für das Leben“. Soziale Probleme, die vielfach zu Diskriminierungen führen, werden zu Herausforderungen, die in Gestaltungs- und Entwicklungsoptionen übersetzt werden können.

Ein neues Motto könnte lauten: Nicht mehr nur auf den Staat warten oder auf staatliche Sozialarbeit, die versagt hat und als „Feind“ gilt, sondern „selber was tun“ (Motto eines Obdachlosen in Frankreich), auch auf der Straße. Diese kann Lernort und Bildungsraum sein. Das Modell der Straßenschule zeigt vieles von dem in praktischer Nähe, was sich aus dem Wiederlesen von Paulo Freire erschloss. Es ist ein Modell aus Lateinamerika, das Erziehung als politisch versteht und sich als verstehende und zugleich befreiende Praxis zu entwerfen sucht. Erfahrungen von jungen Menschen und ihr Leben auf der Straße werden als Ausgangspunkt der

Jessika, Büro-Mitarbeiterin der Dresdner Straßenschule (Bildungsmaßnahme)

gemeinsamen pädagogischen Arbeit verstanden. Gefragt wird: Warum seid ihr auf der Straße und was lässt sich daraus entwickeln? Die Praxis ist vom Lernen mit- und voneinander geprägt, sie lebt vom Erfahrungsschatz aller, die alle davon profitieren. In der täglichen Arbeit wird ein Perspektivenwechsel erprobt und entwickelt: Begleitung statt Betreuung. Die Soziale Arbeit hat keinen festen Erziehungsauftrag mehr, sondern lediglich beratende Funktion.

Ein ganz persönliches Schlusswort

Ich habe eine Vision, wie es mein Plädoyer für eine politische und befreiende Praxis sowie mein Wiederlesen von Paulo Freire zeigen: In einer „verstehenden und befreienden Pädagogik“ kann es nur Praxen geben, die sich an den jeweiligen Realitäten der Menschen orientieren und von diesen selbst entwickelt und gestaltet werden. Das durchbricht nachhaltig die von sedimentierten Ungleichheitsverhältnissen hergestellte und manifestierte Kultur des Schweigens. Im poetischen Sinne meiner Anthropologie lässt dies das „Leben neu erblühen“.

Ich habe aber keinen Plan, wie sich das alles bewegen lässt. Eigentlich bin ich schon Geschichte und erzähle welche, eigentlich ist meine an kritischer Theorie geschulte Generation schon ein Gegenstand der Archäologie des Wissens. Es liegt deshalb an den Zukünftigen, diese Visionen an der Ecke aufzulesen, an der wir sie vergaßen, und sie neu und praktisch zu gestalten.

Literatur

Beck, U. (2017): Die Metamorphosen der Welt, Suhrkamp: Berlin.

Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse, Juventa: Weinheim.

Fink, M./Gronemeyer, R. (2016): Vom toten und vom lebendigen Wissen, In: Lutz, R. (Hrsg.):Globale Herausforderungen – Regionale Entwicklungen, pfk-verlag: Oldenburg, S. 257-270.

Fischer, J. / Lutz, R. (Hrsg.) (2015): Jugend im Blick, Juventa: Weinheim.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Fischer: Reinbek.

Freire, P. (1987): Pedagogia, dialogo y conflict, Buenos Aires.

Freire, P. (1992): Pedagogia de esperanca, Rio de Janeiro.

Greverus, I.-M. (1978): Kultur und Alltagsleben, Herder: München.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung, Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Knauth, T. & Schröder, J. (Hrsg.) (1998): Über Befreiung, Wagenbach: Münster.

Lessenich, S. (2010): Die Neuerfindung des Sozialen, transcript: Bielefeld.

Lutz, R. (2001): Die partizipative Chance in der schulischen und außerschulischen Begleitung, in: Dücker, U. von (Hrsg.): Straßenkids. Neu lernen in der Freiburger Straßenschule. Lambertus: Freiburg, S. 237-257.

Lutz, R. (2002): Freire neu lesen: Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit. In: BAG Streetwork (Hrsg.): Jugend für Demokratie und Toleranz. Berlin, S. 79-81.

Lutz, R.: Erschöpfte Sozialarbeit? Eine Rekonstruktion ihrer Rahmungen, in: neue praxis, 2/2005, S. 126-144.

Lutz, R. (2008): Perspektiven der Sozialen Arbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12-13, 2008, S. 3-10.

Lutz, R. (2011): Das Mandat der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Lutz, Ronald (2010): Erschöpfte Familien, in: Soziale Arbeit 6/2010, S. 234-240.

Lutz, R. (2012): Soziale Erschöpfung – Erschöpfte Familien, in: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien, VS: Wiesbaden 2012, S. 11-70.

Lutz, R. (2015): Kinder- und Jugendarmut: Gesellschaftliche Wahrnehmungen und pädagogische Herausforderungen. In: Hammer, V. & Lutz, R. (Hrsg.): Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut, Juventa: Weinheim, S. 12-56.

Mansour, A. (2015): Generation Allah, Fischer: Frankfurt am Main.

Skrobanek, J. (2010): Verlorene Jugendliche am Übergang Schule – Beruf (Vortragsmanuskript), siehe: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=945&Jump1=LINKS&Jump2=15; Zugriff am 07.10.2010.

„Lernort Straße“ – Aneignungsprozesse in öffentlichen Räumen

Prof. Dr. Ulrich Deinet, Hochschule Düsseldorf

In diesem Beitrag geht es darum, öffentliche Räume als Bestandteile jugendlicher Lebenswelten in den Blick zu nehmen und zu fragen, was sie dort tun! Es wird dargestellt, dass der öffentliche Raum als Bühne der Alltagsbildung verstanden werden kann und deshalb auch Bestandteil kommunaler Bildungslandschaften sein sollte. Die Bedeutung öffentlicher Räume für Jugendliche und andere Zielgruppen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, insbesondere unter dem Aspekt informeller, non-formaler und Alltagsbildung. Der zweite Teil beschäftigt sich mit Theoriebezügen, die zum Verständnis sozialräumlicher Aneignungsprozesse von Jugendlichen im öffentlichen Raum nutzbar sind. Dabei geht es zunächst um den flexiblen Raumbegriff der modernen Raumsoziologie sowie das Aneignungskonzept der kulturhistorischen Schule, das sehr gut geeignet ist, das Verhalten Jugendlicher in öffentlichen Räumen zu verstehen und als Aneignungsverhalten zu interpretieren.

Im dritten Teil geht es um die Frage, wie eine inklusive Sozialraumarbeit Aneignungsprozesse in öffentlichen Räumen fördern kann.

Die Studien, auf die ich mich beziehe, sind zumeist eigene Studien, die sich mit Jugendlichen beschäftigen. Ich halte es aber für möglich den Transfer auch auf andere Zielgruppen zu ermöglichen, die ebenfalls im öffentlichen Raum präsent sind, dabei geht es vor allen Dingen um junge Menschen ohne festen Wohnsitz oder funktionale Analphabeten, für die der öffentliche Raum eine wichtige Ressource in ihrem Leben darstellt. Mit beiden Zielgruppen habe ich persönlich keine praktische Berufserfahrung, glaube aber, dass einige meiner Werkzeuge und Begriffe – insbesondere das Aneignungskonzept – auf diese Gruppen übertragbar sind.

1 Öffentlicher Raum

1.1 Der Wandel des öffentlichen Raums für Jugendliche

Klassisch wurden öffentliche Räume als Straßenparks, Grünflächenplätze etc. verstanden, in denen sich das sogenannte öffentliche Leben vollzog. Heute muss man den Begriff der öffentlichen Räume weiter fassen und diese schließen auch de facto private Räume mit ein, wie etwa die Shopping-Malls, die aber als öffentliche Räume genutzt werden und insbesondere für Jugendliche eine hohe Attraktiviät besitzen.

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

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

„öffentliche Freiräume“ (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum...)

„öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume“ (Kaufhäuser, Shopping-Malls, Bahnhöfe...)

„institutionalisierte öffentliche Räume“ (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Schulräume, Kirchenräume...) (Frey 2004, S. 223).

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

Jugendliche haben heute keine Probleme, öffentliche Räume in einem sehr breiten Sinne zu nutzen, wozu auch der öffentliche Personennahverkehr gehört. Durch die mediale Möglichkeit der Verknüpfung von Räumen (s. u.) sind sie in ihrer Raumnutzung sehr flexibel und passen sich den Gegebenheiten an. Jugendliche nutzen öffentliche und mobile Räume heute so flexibel, dass es ihnen auch gelingt, z. B. den öffentlichen Personennahverkehr in ihre Multilokalität (Claus Tully) mit einzubeziehen und entsprechend zu nutzen. Die von Tully beschriebene Multilokalität bzw. Mobilität von Jugendlichen sind wichtige Grundlagen für die weiter unten ausgeführten raum- und aneignungstheoretischen Aspekte. Auch die Ergebnisse unserer kleinen Studie zeigen, wie sehr der öffentliche Raum für die Jugendlichen über virtuelle Räume, Kommunikation und Medien mit anderen Räumen vernetzt ist.

1.2 Was tun Jugendliche im öffentlichen Raum: Chillen und Lernen

Auf die Frage in der vorliegenden Studie: „Wenn du in die ‚Öffentlicher Raums’ gehst, wie oft gehst du folgenden Tätigkeiten nach“? steht „chillen“ an dritter Stelle hinter „shoppen“ und „Freunde treffen“. In einer weiteren Befragung im Rahmen der Forschungsstelle FSPE wurde Jugendlichen die Frage gestellt: „Was bedeutet für dich der Begriff ‚Chillen’?“ Als Antwort wurden folgende Begriffe genannt: „Abhängen, Freunde treffen, entspannen, keinen Stress, Musik hören, faulenzen, nichts tun, den Kopf frei kriegen und an nichts denken müssen“ (unveröffentlichtes Manuskript). Zum Phänomen des Chillens liegen bisher nur wenige Studien vor, es lassen sich aber durchaus relevante Ansätze finden: Lothar Böhnisch sprach in einem Interview einmal davon,

dass „Jugendliche in Gelegenheitsstrukturen verharren“ (unveröffentlichtes Manuskript). Auch wenn sich dies nicht explizit auf den damals noch nicht so verbreiteten Begriff des Chillens bezieht, ist die Definition von Böhnisch doch sehr gut geeignet, um eine typische Verhaltensweise von Jugendlichen zu beschreiben, die eigentlich jeder kennt: Das Verharren in Gelegenheitsstrukturen ist deshalb typisch jugendlich und kann auch entwicklungspsychologisch erklärt werden, weil Jugendliche immer auf der Suche nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten sind, nach neuen Stilen, sich inszenieren, ausdrücken wollen und eben auch sich zurückziehen, nicht erkennbar aktiv sind, um danach vielleicht wieder in eine Aktivität zu gehen. Der Begriff der Gelegenheitsstrukturen bezieht sich auf das Situative, was typisch ist für das Jugendalter. Im Gegensatz zum funktionalisierten Leben von Erwachsenen sind (viele Jugendliche) situativ gelegenheitsorientiert etc. Erwachsenen war dieses Verhalten schon immer suspekt, sie sprachen früher vom „Herumlungern“ oder auch vom „Rumhängen“ Jugendlicher, meist in einer eher Negativkonnotation von Passivität, Nichtstun, die Zeit vergeuden etc.

Aus einer subjektorientierten Betrachtungsweise erscheinen diese Verhaltensweisen aber jugendtypisch und sind umso mehr erklärbar, als dass es heute vielfach um Stress und Leistungsorientierungen bei Jugendlichen geht. Allein schon mit dem Begriff des Chillens, der für viele Erwachsene relativ unverständlich ist, grenzen sich Jugendliche ab, schaffen sich eigene Räume und Rückzugsmöglichkeiten. Dies erscheint in einer Zeit der Ganztagsschule und des zunehmenden Leistungsdrucks erklärbar. Wenn Jugendliche z. B. in der Schule viel leisten müssen, benötigen sie andererseits aber auch Rückzugsräume, in denen sie eben chillen, d. h. auch sich regenerieren, reproduzieren können.

Um das Phänomen des Chillens zu verstehen, benötigt man auch weitergehende theoretische Grundlagen, die die Interaktion von Jugendlichen in den Räumen interpretierbar machen. Dabei muss zunächst der Raumbegriff erweitert werden, um dann auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes den Zusammenhang von Handlungen und Räumen zu präzisieren.

Im Rahmen einer Sozialraumanalyse in einem Stadtteil finden wir ein Angebot der mobilen Jugendarbeit, das regelmäßig im öffentlichen Raum präsent ist und viele Jugendliche anzieht. Neben den niedrigschwelligen Beratungsangeboten nutzen die Jugendlichen, die eher aus prekären Lebenssituationen kommen, auch die am Ort des Angebots bestehenden Kontakte zu Peers, um Informationen auszutauschen, sich gegenseitig zu beraten etc.

1.3 Öffentlicher Raum als Bühne der Alltagsbildung

In der Bildungsforschung wird der informellen Bildung eine große Bedeutung gegeben und ihr eine wichtige Funktion zugesprochen, gerade im Gegengewicht zur formellen Bildung. Informelle Bildung findet vor allen Dingen bei Jugendlichen in der Gleichaltrigengruppe statt, in der Kommunikation mit anderen Jugendlichen, im Austausch über Probleme, im Ausprobieren von Verhaltensweisen etc. Der öffentliche Raum bietet dafür eine ideale Bühne, besonders auch halböffentliche Räume wie Shopping-Malls, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion als Konsumräume Jugendliche ansprechen, durch ihre mediale Gestaltung Jugendkulturen erreichen und bei den Jugendlichen sehr beliebt sind.

Informell bedeutet eben nicht formal oder non-formal, sondern ungeplant, voraussetzungslos und damit pädagogischen Institutionen weitestgehend entzogen. Auch wenn in früheren Generationen der öffentliche Raum (s. u.) die wesentliche Arena für die informelle Bildung war, so muss man heute konstatieren, dass auch im Zuge der weitgehenden Verhäuslichung von Jugend u. a. auch „Öffentlicher Raums“ die Funktion übernehmen, für Jugendliche Räume informeller Bildung zur Verfügung zu stellen, auch wenn sie dies nicht offiziell tun und auch nicht wissen. Man könnte deshalb interpretieren, dass Jugendliche „Öffentlicher Raums“ als öffentliche Räume nutzen, in denen auch informelle Bildung und Bildungsprozesse stattfinden.

Solche Räume der informellen Bildung gehören vor dem Hintergrund eines breiten Bildungsbegriffes deshalb auch der Idee lokaler Bildungslandschaften zugeordnet:

In Bezug auf die gängige Interpretation von Bildungsprozessen als formelle, non-formelle und informelle Bildung können die oben skizzierten Aneignungsweisen, insbesondere der informellen Bildung zugeordnet werden. Öffentliche Räume bieten die Bühnen für jugendliche Verhaltensweisen in Gleichaltrigengruppen. In Szenen und Cliquen sind sie ebenfalls die Bühnen für die dort stattfindenden informellen Bildungsprozesse, deren Bedeutung in den letzten Jahren immer stärker betont wurde (z. B. BMFSFJ 2005).

Auch der von Thomas Rauschenbach geprägte Begriff der „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009) stärkt informelle Bildungsbereiche, die im Alltag von Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielen. Der öffentliche Raum bildet auch deshalb die geeigneten Rahmenbedingungen für sie, weil sie sich hier ein Stück weit der institutionellen Überfrachtung von Bildungsprozessen im Rahmen des ganztägigen Schulsystems etc. entziehen können. Das Leben in der Gleichaltrigengruppe findet zwar auch in diesen Institutionen statt, kann sich aber im öffentlichen Raum ohne die Anwesenheit von Erwachsenen oder pädagogischen Fachkräften ganz anders entwickeln. Der Begriff der Alltagsbildung betont aber auch die Bedeutung des alltäglichen, im sozialräumlichen Verständnis des Nahräumlichen, das Thomas Coelen mit dem Begriff der „kommunalen Bildung“ beschrieben hat (Coelen 2000).

Bedeutsam ist die Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen und nicht deren Segmentierung. Die Bedeutung informeller Bildungsprozesse wird (indirekt) z. B. im Schulsystem dadurch anerkannt, dass dem Klassenklima, den funktionierenden Beziehungen in der Klasse etc. eine wichtige Bedeutung für das Gelingen formeller Bildungsprozesse zugesprochen wird.

Folgerichtig müssen solche Orte und Räume informeller, alltäglicher, lokaler und kommunaler Aneignungs- und Bildungsprozesse auch Thema der sich entwickelnden Bildungslandschaften sein. Auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffes kann es nicht ausreichen, nur eine verbesserte Kommunikation zwischen den Bildungsinstitutionen herzustellen, so wichtig und manchmal auch schwierig dies sein mag. Bei der Planung und Gestaltung einer lokalen Bildungs-

landschaft spielen deshalb öffentliche Räume eine wichtige Rolle, sind sie doch bei genauerer Betrachtung Aneignungs- und Bildungsräume im skizzierten Sinne.

Versteht man Bildungslandschaften also nicht nur in einem strukturell-institutionellen Sinn, sondern auch als subjektive Lernwelten, dann spielen informelle Orte und Räume eine wichtige Rolle. Diese sind deshalb nicht Bestandteile der offiziellen Bildungslandschaft z.B. einer Kommune, gehören aber zu den informellen Räumen der Jugendlichen und müssen deshalb auch unter diesem Aspekt gesehen werden.

Im Rahmen der Diskussion um Bildungslandschaften wurden bisher temporäre Bildungsräume nicht in den Blick genommen: Diese können aber für Kinder und Jugendliche große Bildungspotenziale entfalten, etwa in Ferienfreizeiten, Stadtranderholungen oder auch in den Kinderstädten, in denen Demokratie und Selbstverwaltung gelernt werden kann (Deinet 2016). Aus dem Blickwinkel der sozialökologischen Perspektive stellen solche temporären Räume auch deshalb besondere Bildungspotenziale zur Verfügung, weil sie aus dem Alltag herausgehobene besondere Situationen darstellen, die für Kinder und Jugendliche auch einen hohen Erlebniswert besitzen. Solche Bereiche der ökologischen Peripherie (Bake) können besondere Bildungspotenziale entwickeln und sollten deshalb auch in die Diskussion um die Bildungslandschaften eingebracht werden.

1.4 Öffentliche Räume als Bestandteile von Bildungslandschaften

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

Die Heterogenität der Bildungsorte passt nicht zu dem weit verbreiteten statischen Verständnis einer Bildungslandschaft, so wie sie von Reutlinger kritisiert wird (Reutlinger 2009). Er beklagt nicht nur die „unkritisch-harmonische Tradition“ des verwendeten Begriffs der Landschaft in diesem Zusammenhang, mit der häufig Harmonie, Schönheit und Ganzheit verbunden wird. Entscheidend sind seine raumtheoretischen Einwände gegen die Bildungslandschaftsdiskussion. Ein zentraler Begriff ist hier der Bildungsort. Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich zwischen Orten, die in erster Linie geografisch verstanden werden. Hier werden sie in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut oder erzogen.

Im Konzept der Bildungslandschaften sollen die Orte systematisch zusammengeführt werden. In dieser Diskussion wird ausgeblendet, dass es nicht nur territorial unterschiedliche Bildungsorte gibt, sondern dass diese in einem hierarchischen Sinne auch unterschiedlich positioniert sein können. So steht die Schule als Bildungsort immer noch im Zentrum, während die außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden können. Reutlinger folgend baut die Verkürzung des Bildungsorts auf einen territorial definierten Raum auf einem banalen Raumverständnis auf. Räume werden als Behälter oder Container verstanden, die mehr oder weniger geschlossen sind. Notwendig ist dagegen ein flexibles Verständnis von Räumen als sich „ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Reutlinger 2009), d.h. ein Raum, der sozial konstruiert wird. Mit diesem Raumverständnis gerät bezogen auf die Bildungsorte in den Bildungslandschaften die unterschiedliche Raumqualität in den Blick. Welche Ressourcen beinhalten sie, wie viel Handlungsoptionen sind möglich?

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

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

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

Die Einbeziehung informeller Bildungsorte und die Anerkennung informeller Bildungsprozesse besonders im öffentlichen Raum in die Entwicklung einer Bildungslandschaft könnte bedeuten, neben der Vernetzung und Kooperation der

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

2 Theoriebezüge – zum Verständnis sozial-räumlicher Aneignung

2.1 Flexibler Raumbegriff – Orte werden erst durch Handlungen zu „Räumen“!

Die bisherigen Überlegungen deuten darauf hin, dass Jugendliche Orte anders nutzen als Erwachsene, dass sie insbesondere durch die Einbeziehung der (neuen) Medien Multilokalitäten gestalten und dass man deshalb heute von einem flexiblen Raumbegriff ausgehen muss, den insbesondere Martina Löw mitgeprägt hat.

Auch die Ergebnisse unserer Studie lassen sich auch so interpretieren, dass es den Jugendlichen ein Stück weit gelingt, sich in den „Öffentlicher Raums“ Freiräume zu schaffen, sich der in Institutionen ständigen Anwesenheit von Erwachsenen zu entziehen und so etwas wie eigene Räume zu schaffen. Um diese Prozesse besser verstehen und interpretieren zu können, benötigen wir aber einen flexiblen Raumbegriff, der Räume nicht mehr nur als konkrete Orte versteht, die fertig sind und von Menschen betreten werden.

Mit einem flexiblen Raumbegriff kann man das Verhalten von Jugendlichen im öffentlichen Raum und auch in „Öffentlicher Raums“ so verstehen, dass sie sich eigene Räume schaffen durch Kommunikation, durch Handlung an Orten, die von anderen Gruppen und zu anderen Zeiten auch anders genutzt werden. Die Erkenntnis, das an einem Ort mehrere Räume entstehen können, schafft auch eine Sicht auf temporäre Räume, in denen sich vielleicht Gleichaltrigengruppen zu einer bestimmten Uhrzeit oder in einem bestimmten Zeitraum in einer Mall treffen, ihre Peerkommunikation aushandeln, dazu die Ruhesessel in der Mall besetzen und sich so ihren Raum schaffen.

Diese aktive Gestaltung eines eigenen Raums nennt Löw Spacing. Sie unterscheidet Spacing von der Syntheseleistung als dialektische Aspekte der Raumaneignung: „Unter Spacing fasse ich das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen. Spacing bezeichnet also das Errichten, Bauen oder Positionieren. Unter einer Syntheseleistung verstehe ich die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse, in denen soziale Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst werden“. (Löw 2001, S. 178,188)

Beide Prozesse gehören zusammen und zeigen, wie Räume

entstehen: durch die Handlungen der Jugendlichen, wenn sie als Gruppe die Ruhesessel besetzen und Musik hören, sich unterhalten (Spacing) und dass sie sich gleichzeitig an die Regeln der Mall halten, weil sie wissen, dass es hier Security usw. gibt, sie sich also in einem geschützten und verregelten Raum befinden (Syntheseleistung).

Ein weiterer wichtiger Moment für die Flexibilisierung von Räumen ist die Allgegenwart virtueller Räume für Jugendliche. Die ständige Überlagerung der Kommunikation bzw. Verlagerung über die Nutzung des Internets, sozialer Netzwerke und weiterer Dienste nennt Martina Löw die Verknüpfung von Räumen und entspricht dem, was Tully „Multilokalität“ nennt (s.o.). In unserer Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen in der Mall oft zu zweit unterwegs sind (64,9 Prozent gegenüber 55,2 Prozent, die mit ihren Freunden /Clique unterwegs sind) und die ständige Kommunikation mit den gleichaltrigen Freunden etc. eine wichtige Option für die Jugendlichen ist, die z. B. in der Mall LEO Center auch dadurch begünstigt wird, dass es hier ein freies WLAN gibt.

Mithilfe des flexiblen Raumbegriffs, der Differenzierung zwischen Orten und Räumen, des Verständnisses von Spacing und Syntheseleistung als dialektische Aspekte der Raumkonstitution sowie der ständigen Verknüpfung von Räumen, insbesondere bei Jugendlichen, kann das Verhalten von Jugendlichen im öffentlicher Raum, aber auch in Institutionen besser verstanden und interpretiert werden. Auch in Verbindung zum oben skizzierten Bildungsdiskurs wird deutlich, dass z. B. informelle Bildungsprozesse nicht nur an den dafür „vorgesehenen Orten“ wie Spielplätzen, Bolzplätzen etc. entstehen, sondern dass Jugendliche sich selbst flexible Räume schaffen, die immer auch Aspekte informeller Bildung aufweisen können.

2.2 Jugendliche eignen sich Räume an – Aneignung und Bildung (mit Christian Reutlinger[5])

Die Handlungen von Jugendlichen sollen im Folgenden als Aneignungstätigkeiten interpretiert werden. Deshalb wird zunächst das Aneignungskonzept in seiner Entwicklung kurz dargestellt, um dann die wichtigsten Aneignungsprozesse darzustellen und auf die Mall zu beziehen. Aneignungsprozesse lassen sich aber nicht nur bei Jugendlichen beobachten, sondern auch in anderen Altersgruppen.

Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es sich diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann. Die menschliche Entwicklung ist aus Aneignungsperspektive keine Adaptation an die Umwelt, sondern ein Mensch kann sich im Gegenteil auch dahin entwickeln, „daß er den Rahmen

[5] Kurzfassung des gemeinsamen Beitrags Inklusion als sozialräumliche Aneignung der Lebenswelt von Menschen mit Einschränkungen in unterschiedlichen Lebenssituationen in: Deinet, U./ Reutlinger, C. (2016, S. 120-134).

seiner begrenzten Natur verläßt, daß er sich ihr nicht anpaßt, weil er durch sie daran gehindert wird, den Reichtum echter menschlicher Züge und Fähigkeiten voll zu entfalten“ (Leontjew 1983, 232 f.). Das Aneignungskonzept lässt sich theoretisch durch die Arbeiten der sogenannten kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie begründen.

Weitere Ausführungen zur Theorie des Aneignungskonzepts würden den Rahmen dieses Beitrags sprengen, ich erlaube mir deshalb den Hinweis auf eine allgemein zugängliche Quelle[6].

Mit dem Aneignungskonzept wird die räumliche Umwelt nicht nur physisch-materiell über Artefakte und die gebaute gegenständliche Welt verstanden, sondern vielmehr als eine vom Menschen unter bestimmten historischen Bedingungen in gesellschaftlichen Prozessen konstituierte sozialräumliche Welt, die sich ein Kind oder Jugendlicher genauso aneignen muss wie die konkreten Gegenstände. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, soll von „Raumaneignung“ gesprochen und damit die besondere Bedeutung sozialräumlicher Dimensionen von Aneignungsprozessen hervorgehoben werden (Reutlinger/ Deinet 2005). Über die Betonung von sozialräumlichen Aspekten kann eine Brücke zwischen den handlungsorientierten Ansätzen (manchmal spricht man auch von Tätigkeitstheorie), der kulturhistorischen Schule und sozialökologischen Ansätzen (Vgl. Baacke 1980; Bronfenbrenner 1976; Zeiher, 1983), bis hin zu neueren, raumsoziologischen bzw. sozialräumlichen Ansätzen konstruiert werden, s.o. (Löw 2001; Kessl/ Reutlinger 2010).

Die in einem bestimmten Handlungskontext beteiligten Akteur_innen stellen Räume oder räumliche Zusammenhänge tagtäglich neu her. Nicht Raumprobleme sollen verhandelt, sondern die dahinter liegenden „Probleme des Handelns“ aufgedeckt werden (Werlen 2005, S. 33). „Raum kann nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden, sondern wird selbst als Ergebnis und Mittel von handlungsspezifischen Konstitutionsprozessen verstanden“ (Werlen/Reutlinger 2005, S. 49). Erst durch das Aufschließen „problematischer Handlungskonstellationen“ werden die Ursachen von Ausgrenzung und Benachteiligung bearbeitbar. Betrachtet werden sollen deshalb nicht der „Raum“ oder die „Raumbildung“, sondern vielmehr „die Formen der Aneignung der Welt der physisch-materiellen Gegebenheiten, der erdräumlich angeordneten Objekte und Körper“ (Werlen 2005, S. 28).

2.3 Aneignungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen

„Raumaneignung“ kann als Entwicklungsaufgabe formuliert werden, welche bei (kleinen) Kindern anfängt, sich bei Jugendlichen fortsetzt, bei Erwachsenen ebenfalls von Bedeutung ist und im Sinne eines lebenslangen Lernens bis ins Alter relevant bleibt bzw. auch aufgrund motorischer und anderer Einschränkungen eine besondere Herausforderung darstellt.

Auf einer ersten Ebene wird Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten im Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Material usw. aufschließbar. Zentral ist hierbei die Idee von Leontjew resp. der materialistischen Aneignungstheorie, bei der der Begriff der „Gegenstandsbedeutung“ in den Mittelpunkt gestellt wird. Genauso wie im Prozess der Vergegenständlichung Personen und Gegenstände durch das Ergebnis produktiver Arbeit miteinander verbunden sind, geht es im umgekehrten Prozess der Aneignung für das Kind oder den Jugendlichen darum, „einen Gegenstand aus seiner Gewordenheit“ zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen (Holzkamp/ Schurig, 1973, S. XXV).

„Da die ‚objektive Logik’ selbst der einfachsten Gebrauchsgegenstände vergegenständlichtes Ergebnis der Erfahrungskumulation der Geschichte ist, ist das erreichte ‚gegenständliche Niveau’ der Tätigkeit zugleich der erste Schritt der praktischen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung“ (ebd. S. XL).

Betrachtet man die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, so scheint die Erweiterung ihres Handlungsraums besonders relevant – im Sinne einer dominanten Tätigkeit – zu sein, weshalb gerade für diese Lebensalter auf einer zweiten Ebene Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums aufgeschlossen werden kann. Die Erweiterung des Handlungsraums ist aneignungstheoretisch mehr als die Inbesitznahme oder Nutzung eines vergrößerten Aktionsraumes, sondern meint auch die in einem erweiterten Handlungsraum liegenden Herausforderungen und Handlungsdimensionen im Sinne eines mit erweitertem Aktionsradius vergrößerten Handlungsrepertoires.

Siedlungsentwicklung, Verstädterungsprozesse und das Verschwinden von funktionsoffenen Flächen führen jedoch zu Schwierigkeiten des Auslebens dieser dominanten Tätigkeit – nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch in anderen Lebensaltern und -lagen. Abzulesen ist dies beispielsweise in Phänomenen wie der sogenannten „Vereinselung“ von Lebenswelten oder der „Verhäuslichung“ als Rückzug aus dem öffentlichen Raum in Institutionen oder das Zuhause. Im klassischen öffentlichen Raum, d. h. in den Freiflächen, Straßen, Plätzen, Grünflächen unserer Städte konkurrieren Jugendliche immer mehr mit anderen Gruppen, insbesondere mit Senior_innen, die den öffentlichen Raum ebenfalls häufig nutzen. Hier gibt es zahlreiche Nutzungskonflikte auf Spielplätzen, in Parkanlagen etc., bei denen die Jugendlichen schon durch ihre Gesellungsform, z. B. ihr Auftreten in einer Clique, Schwierigkeiten bekommen.

Auf einer dritten Ebene kann Aneignung als „Spacing“ und „Syntheseleistung“ operationalisiert werden. Mit Spacing resp. Spacingprozessen kann nach den raumsoziologischen Überlegungen Martina Löws „das Errichten, Bauen oder Positionieren“ beschrieben werden, das immer „in Relation zu anderen Platzierungen“ geschieht (Löw 2001, S. 158).

Hingegen werden mit Syntheseleistungen „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse“ beschrieben, in denen „Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst“ werden (ebd. S. 159). Anschließend an diese raumtheoretischen Diskussionen setzt diese Opera-

[6] Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Veröffentlicht unter den socialnet Materialien Publikationsdatum: 01.07.2014, URL: http://www.socialnet.de/materialien/197.php.

tionalisierungsebene von Aneignung an der Tatsache an, dass Menschen sich die sozialen und räumlichen Gegebenheiten in vielfacher Weise aneignen und dadurch Räume herstellen. Die besondere Bedeutung der physisch-materiellen Dimension von Räumen wird beispielsweise bei Jugendlichen deutlich, die als Skater besonderen Wert auf befahrbare Flächen legen oder bei älteren Menschen, für die Sitzmöglichkeiten, innerstädtische Grünanlagen etc. von Bedeutung sind. Neben der konkret-gegenständlichen Raumaneignung schaffen sich Menschen auch symbolisch und im übertragenen Sinne „Räume" durch ihr Handeln, indem sie sich in Initiativen engagieren, eigene Wohnformen kreieren, für ihre Rechte eintreten, Parteien bilden, sich in Interessengruppen zusammenschließen etc.

Die Ebenen der Thematisierung bzw. auch der Entwicklung gruppenspezifischer Aneignungsmuster können sehr verschieden und auch für andere Menschen unsichtbar sein. Eine wesentliche Dimension von Aneignung kann gerade für Jugendliche in der (sichtbaren) körperlichen Inszenierung (z. B. Skaten usw.) oder der Verortung in „Nischen, Ecken und Bühnen" ausgemacht werden, aber auch in einer virtuellen Inszenierung in Medienwelten. Für Jugendliche bedeuten diese Räume, eine Möglichkeit zu haben, ihre Handlungsfähigkeit gegenüber der Welt der Heranwachsenden zu entwickeln. Solche Räume entstehen dann, wenn Jugendliche eine Möglichkeit finden, ihre Kulturen zu leben oder teilweise zur Geltung zu bringen. Die so durch Handlungen geschaffenen „Räume" können auch einen gegenkulturellen Charakter annehmen (Scherr 2004). Gegenkulturelle Räume können aber auch ethnische Prägungen haben oder Räume sein, die sich Menschen mit besonderen Merkmalen schaffen. Das eigentätige Schaffen von Räumen ermöglicht es, „neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken" (Löw 2001, S. 245).

Ebenfalls anknüpfend an raumtheoretische Diskurse kann in einer vierten Ebene Aneignung als Verknüpfung von Räumen betrachtet werden: Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Welt auf, die als „verinselt" und „mediatisiert" beschrieben werden kann (Zeiher/ Zeiher 1994; Röll 2014). Aktivitäten finden an unterschiedlichen Orten statt, die nicht miteinander verbunden sind und wie Inseln verteilt über den gesamten Aktionsraum von Heranwachsenden liegen. In der heutigen Mediengesellschaft verändern sich die Kommunikationsformen. Beides führt dazu, dass Kinder und Jugendliche nicht nur diskontinuierliche Raumvorstellungen entwickeln, sondern gleichzeitig auch die Fähigkeit erlernen, sich in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten. Sie stellen Verbindungen zwischen verschiedenen Räumen her, etwa dem konkret geographischen, an dem sie sich gerade befinden und der gegebenenfalls durch eine eigene Sinnbedeutung angeeignet wurde, und den entfernteren Orten und sozialen Zusammenhängen, mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über Handy/Smartphone und soziale Netzwerke sowie virtuellen Räumen im Internet).

3 Aneignungsprozesse in öffentlichen Räumen fördern – Herausforderungen für eine inklusive Sozialraumarbeit

Die Herausforderung einer inklusiven Pädagogik besteht darin, wie es möglich wird (und gemacht werden kann), dass Menschen mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Kompetenzen in diesen unterschiedlichen Aneignungsebenen gefördert werden können. Dies bedeutet, wie aufgezeigt wurde, dass sie Bedeutung von Welt subjektiv erschließen. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, den jeweiligen Kontext, in welchem die Personen und Gruppen leben, genauer in den Blick zu nehmen. Mittels Milieu- oder Sozialkapitalansätze wäre genauer zu untersuchen, wie die Lebensverhältnisse dieser Personen und Gruppen sind. Mittels dieser sozialstrukturellen Herangehensweise werden vereinfachende Vorstellungen vom Nahraum noch einmal kritisch hinterfragt.

Ausgehend von einer so verstandenen sozialräumlichen Perspektive, welche die permanenten Konstitutionsprozesse von Sozialen Räumen fokussiert, müsste eine inklusive Pädagogik weiter danach fragen, wie die individuellen, wie gruppen- oder milieuspezifische Chancen und Handlungsmöglichkeiten entsprechend zu erweitern sind.

Neben den ursächlichen benachteiligenden Faktoren auf lebensweltlicher Ebene müsste eine „sozialräumliche Inklusionsperspektive" auch darauf achten, dass die politischen Rahmenbedingungen stimmen und in der pädagogischen Arbeit von Fachkräften ebenso darauf geachtet wird, die Settings bewusst zu gestalten. Oberstes Ziel wäre dann dahingehend zu formulieren, Aneignungsprozesse anzuregen und zu ermöglichen. Je nach Fähigkeiten und Voraussetzungen (sowohl individuell-biographischer wie auch sozialer Art) müsste man sowohl individuell als auch gruppenspezifisch fragen, was konkrete Schritte einer weiteren persönlichen Entwicklung sein könnten, um Raumaneignung zu ermöglichen. Dabei ist zu konkretisieren, welche Handlungsräume erweitert und angeeignet, welche kulturellen Räume erobert werden sollen. Mit diesem Aspekt ist auch die politische Dimension angesprochen, die in Aneignungsprozessen immer mitschwingt.

Der politische Anspruch sollte deutlich über die Arbeit in der Einrichtung hinaus gehen, um z. B. mit den Zielgruppen Räume im Stadtteil zu verteidigen oder zu schaffen, sich in Planungsprozesse, Freiraum-, Spielplatzgestaltung und Verkehrsgestaltung einzumischen und Kinder und Jugendliche direkt daran zu beteiligen. Dies hat den Aspekt einer lokalpolitisch aktivierenden Sozialraumarbeit, die auch versucht, die Menschen für ein Engagement in ihrem direkten Lebensumfeld zu motivieren. Dabei haben die Fachkräfte eine entscheidende Funktion und übernehmen oftmals die Rolle von Vorbildern oder zumindest Orientierungspersonen. Dazu gehört eine regelmäßige Präsenz, etwa durch Stadtteilbegehungen, Projekte im Umfeld der Jugendeinrichtung etc. Wichtig ist auch der Aufbau einer Lobby für die Interessen von Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit: Dafür haben die Fachkräfte das sozialräumliche Wissen, d. h. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können als Experten für die Interessen von Kindern und Jugendlichen im Sozialraum auftreten, Politik und Verwaltung beraten, sich in Stadtteilkonferenzen und anderen Institutionen einmischen. Die Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen hat hier keinen Selbstzweck, sondern das eindeutige Ziel, die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Literatur

Baacke, D. (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher, in: Deutsche Jugend (11), S. 493 – 505.

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

Bradna, M./ Meinecke, A./ Stolz, H.-J. & Täubig, V. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe, München.

Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialforschung, Stuttgart.

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

Böhnisch, L./ Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, Weinheim/München.

Chombart de Lauwe, P.-H. (1977): Aneignung, Eigentum, Enteignung. Sozialpsychologie der Raumaneignung und Prozesse gesellschaftlicher Veränderung, in: ARCH+ (34), S. 6.

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

Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen.

Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Veröffentlicht unter den socialnet Materialien Publikationsdatum: 01.07.2014, URL: http://www.socialnet.de/materialien/197.php.

Deinet, U./ Reutlinger, C. (2016). Der Beitrag des Aneignungskonzeptes für eine inklusive Pädagogik. Inklusion als sozialräumliche Aneignung der Lebenswelt von Menschen mit Einschränkungen, in unterschiedlichen Lebenssituationen, in: U. Liedke/ H. Wagner u.a. (Hrsg.). Inklusion, Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft, Stuttgart, S. 120-134.

Deinet, U (2016): Spielstädte als Aneignungsräume und temporäre Partizipationsorte in der Bildungslandschaft – Eine rekonstruktive Sozialreportage am Beispiel „Mini-München“, in: sozialraum.de (8) Ausgabe 1/2016. URL: http://www.sozialraum.de/spielstaedte-als-aneignungsraeume-und-temporaere-partizipationsorte-in-der-bildungslandschaft-–-eine-rekonstruktive-sozialreportage-am-beispiel-„mini-muenchen“.php, Datum des Zugriffs: 04.09.2017

Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagsschulen, Aachen.

Frey, O. (2004): Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus?, in: D. Ulrich & C. Reutlinger (Hrsg.): ‚Aneignung‘ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 219-234.

Holzkamp, K./Schurig, V. (1973): Zur Einführung in Alexejew Nikolajew Leontjews „Probleme der Entwicklung des Psychischen“, in: A. N. Leontjew/ K. Holzkamp (Hrsg.). Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main, S. XI-LII.

Kemper, R. / Friedrich, S./ Muri, G. & Slukan, V. (2012): Jugend-Raum. Aneignung öffentlicher Räume durch Jugendliche, Münster.

Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2010): Sozialraum. Eine Einführung (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden.

Leontjew, A. N. (1983): Problem der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt am Main.

Löw, M.(2001): Raumsoziologie, Frankfurt am Main.

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

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

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

Reutlinger, C./Deinet, U. (2005): Aneignung. In: F. Kessl/ C. Reutlinger/S. Maurer & O. Frey (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden, S. 295-312.

Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1990): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim/Basel.

Röll, F. J. (2014): Die Macht der inneren Bilder – Zum Spannungsverhältnis von virtueller und realer Aneignung von Wirklichkeit. In: U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, S. 259-271.

Schäfer, G. E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes und Jugendalter, Weinheim/ München.

Schäfer, G. E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt, Weinheim/ München.

Scherr, A. (2004): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Wie sozialräumliche Jugendarbeit Bildungsprozesse unterstützen kann. In: U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.): ‚Aneignung‘ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden, S. 161-174.

Tully, C. J. (2011): Mobilisierung des Mobilen. Trends in der Jugendmobilität. Anmerkungen zur Veränderung im Mobilitätsverhalten. In: Der Nahverkehr. Öffentlicher Personenverkehr in Stadt und Region. 29 Jg., H. 7-8, S. 12-15.

Werlen, B. (2005): Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial)Raumdiskussion, in: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Jugend), Wiesbaden, S. 15-36.

Werlen, B./Reutlinger, C. (2005): Sozialgeographie, in: F. Kessl/ C. Reutlinger/ S. Maurer & O. Frey (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden. S. 28-49.

Wüstenrot-Stiftung (2003): Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt: Chancen und Restriktionen der Raumaneignung, unter Mitarbeit von Ulfert Herlyn/Hille von Seggern/Claudia Heinzelmann, Leverkusen.

Zeiher, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: U. Preuss-Lausitz (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit d. 2. Weltkrieg [im Mai 1980 bildeten die Autoren im Rahmen d. Sekt. „Bildung u. Erziehung" d. Dt. Ges. für Soziologie d. „Arbeitsgruppe Wandel d. Sozialisationsbedingungen seit d. 2. Weltkrieg"], Weinheim u.a, S. 176-194.

Zeiher, H./Zeiher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern, Weinheim/ München.

Dieter Wolfer (Geschäftsführer Treberhilfe Dresden) und Gjulmer Seydi (RomaRespect)

II Praxisberichte

Dieter Wolfer

Straßenpädagogik, der Lernort Straße und Straßenschule

Erste Gedanken zu einer Straßenschule in Deutschland machte sich Uwe von Dücker, der mehrjährige Erfahrungen in Peru sammelte und eine Straßenschule in Freiburg im Breisgau gründete. Auch in Mannheim gründete sich eine Straßenschule 2010 bei Freezone. Die Treberhilfe Dresden beantragte eine Straßenschule über Aktion Mensch u.a., erhielt eine dreijährige Zuwendung und begann die Arbeit ab Mai 2014. Auch wir im Team konnten Erfahrungen in Übersee sammeln, die wiederum das Konzept beeinflussten. Mittlerweile wird die Arbeit in Dresden über die Stadt mit getragen.

Die Straße wird selten als Sozialisations- und Lernort, sondern als Gefahr angesehen. Straßenpädagogik ist beeinflusst sowohl von reformpädagogischen Strömungen – einige Autoren beziehen sich auf Erfahrungen in Lateinamerika und auf die Ausführungen von Paulo Freire – als auch von aufsuchender Sozialer Arbeit, die in den 1980er Jahren, noch zwischen Straßensozialarbeit und Straßensozialpädagogik, also zwischen kommunikativer und animativer Didaktik unterscheidet.

1. Reformpädagogik begleitet Experten

Reformpädagogische Ansätze, Haltungen und Erkenntnisse bestimmen den vorliegenden Arbeitsansatz der Straßenpädagogik. Reformpädagogik ist aktuell und keine Erfindung unserer Zeit. Reformpädagogische Ansätze und Konzepte sind Arbeitsgrundlage Sozialer Arbeit und Bestandteil der modernen Schulpädagogik.

Reformpädagogische Strömungen entwickelten sich bereits in den unterschiedlichen Phasen der Aufklärung, durch humanistische und emanzipatorische Denkweisen. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) oder Friedrich Fröbel (1782-1852) sind reformpädagogische Wegbegleiter. Ihre Ausführungen wirken bei der Entwicklung demokratischer Organisations-, Gemeinschaftsstrukturen bzw. in aktivierender Gemeinwesenarbeit. Die schulpädagogische Entwicklung wird durch Elementar-, Erlebnis- oder Anschauungspädagogik ergänzt, fordert Selbsttätigkeit, Handlungsorientierung und hat schließlich Einfluss auf die moderne Soziale Arbeit.

Dabei entwickelt sich Sozialpädagogik bereits seit dem Mittelalter. Das Aufwachsen im Kloster bringt christliche Bildung und hilft der Armut und Not zu entfliehen. Sozialarbeit gründet sich in der Industrialisierung. Armenbesucher suchen notleidende „Proletarierfamilien" in ihrem Wohnumfeld auf, es entstehen Nachbarschaftshilfe und Gemeinwesenarbeit. Die Berichte und Veröffentlichung der Armut fordert Rechte und bringt schließlich Arbeitslosen- oder Rentenversicherungen sowie (Jugend-) Wohlfahrt in den 1920er Jahren. Frauen prägen die Profession. Alice Salomon (1872-1948) ist

Frauenrechtlerin und Wegbereiterin der Profession Soziale Arbeit.

Innovative Ansätze und neue Lernmethoden entwickeln beispielsweise Maria Montessori (1870-1952), die Kinder Zahlen und Form-Körper begreifen lässt, oder Célestin (1896–1966) und Élise Freinet (1898–1983), die mit den Schüler_innen in Werkstätten, Ateliers und in der Druckerei arbeiteten. Lehrbücher werden selbst verfasst. Die Erlebnispädagogik wurde bereits mit Rousseau eingeführt. Kurt Hahn (1886-1974) wird in der Literatur kaum als Pädagoge anerkannt, hat aber mit der Erlebnistherapie einen maßgeblichen Einfluss auf die Gruppenpädagogik Sozialer Arbeit. Die Schulung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbsterkenntnis oder der Dienst in, mit der und für die Gemeinschaft werden vermittelt.

Die Konzentration liegt auf der Förderung junger Menschen. Verbindend sind: selbständiges Lernen, freier Ausdruck, das freie Spiel, Lernen im Dialog und in der Gemeinschaft, in Gruppen bzw. im Team, Mädchen- und Jungenarbeit, erlebnispädagogisches Lernen und Erfahren, Transfer des Erlernten in den Alltag, Reflexion, Vermittlung, Stille, Experimentieren, die Vermittlung von Chancengleichheit, Fairness, Zusammenarbeit und Kooperation, der Dienst am Nächsten. Die Rechte des Kindes und der Jugendlichen werden betont. Partizipation, Vielfältigkeit und Inklusion werden selbstverständlich. Die individuelle und subjektorientierte Förderung sind im Fokus qualitativer und wirkungsvoller (sozial-) pädagogischer Betrachtung und Konzeptentwicklung.

1.1 Streetwork und Mobile Jugendarbeit ist niedrigschwellig

Die ersten Wurzeln aufsuchender Arbeit „auf der Straße“ lassen sich in den USA zur Jahrhundertwende und in Deutschland in den 1920er und 1930er Jahren nachvollziehen. Pädagogen sorgten sich um „Wilde Cliquen“, die nicht als eine einheitliche Jugendbewegung, sondern als vandalierende, streitsuchende und deviante junge Menschen, die der Schule, dem Zuhause fern blieben oder aus weiteren Sozialisierungsinstanzen wie Heimen oder Haftanstalten flohen. Lehrer gingen diesen jungen Menschen nach und verfassten Protokolle und Berichte. Sie beschrieben die Perspektivlosigkeit dieser Arbeiterjugend. Soziale Arbeit findet im Dritten Reich nicht statt. Soziale Arbeit wird nach dem zweiten Weltkrieg wieder eingeführt. Die anfängliche Entwicklung wird von der Siegermacht USA in West-Deutschland vorangetrieben. Soziale Arbeit trägt mit Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit ihren Teil zur Entnazifizierung bei. Erlebnispädagogik stößt anfangs auf Ablehnung. Sie erinnert (noch) zu sehr an die Hitler-Jugend (HJ) und den Bund deutscher Mädels (BdM). Vieles im Bezug zum zweiten Weltkrieg wurde verdrängt. Es entstand eine Sprachlosigkeit zwischen den Generationen. Die Aufarbeitung der Kriegs- und Nachkriegserlebnisse begleitete Soziale Arbeit.

Ab den 1950er Jahren treffen sich erste Rockergangs auf den Straßen. Es differenzieren sich Offene, Mobile Jugendarbeit und Streetwork bis in die 1970er Jahre. Das erste Konzept bezieht sich auf Walther Specht (1938), der in Stuttgart 1967 ein erstes Konzept Mobiler Jugendarbeit in die Praxis umsetzt und sich auf Erfahrungen aus den USA stützt.

Für die „Neuen Länder“ werden in den frühen 1990er Jahren Bundesprogramme gegen Aggression und Gewalt (AgAG) als Reaktionen auf die Ausschreitungen in Rostock, Hoyerswerda und Mölln entwickelt. Ziel ist es, Mädchen und Jungen in Angebote der Jugendhilfe früh, rechtzeitig und präventiv zu integrieren. Diese Programme tragen zur endgültigen Etablierung, Akzeptanz und Verbreitung des Arbeitsansatzes Streetwork/Mobiler Jugendarbeit in Gesamt-Deutschland bei.

Seit den 2000er Jahren wurden Wirkungsstudien mit ehemaligen Nutzer_innen in Stuttgart und Berlin vorgenommen. Sie zeigen, wie nachhaltig Streetwork/Mobile Jugendarbeit wirkt und wie sich Lebensläufe positiv verändern lassen.

Streetwork/Mobile Jugendarbeit entwickelt seit ihrer Entstehung Konzepte für demokratiestärkende Bildungs- und Projektarbeit. Sie ist Prävention. Sie wirkt lokal und misst sich im internationalen Vergleich. Auf Tagungen wird Fachaustausch organisiert. Aufsuchende Soziale Arbeit ist somit ein hilfreicher Interventionsansatz für akute Problemlagen und für dem Gemeinwesen im öffentlichen Raum auffallende Gruppen. Die Effizienz für Benachteiligte, Ausgegrenzte und von Ausgrenzung bedrohte (junge) Menschen ist in Sachberichten, Konzeptionen, Publikationen und Studien nachgewiesen.

Die Fachstandards vermitteln Haltung und Anforderungen an die Begleitenden, wie Parteilichkeit, Respekt und Akzeptanz vor dem Menschen. Sie beziehen lösungsorientierte Ansätze mit ein, bauen auf die Systemtheorie auf oder sind klientenzentriert. Carl Rogers (1902-1987) beschreibt die Grundlagen des zugehenden Sozialpädagogen durch beispielsweise aktive Aufmerksamkeit, Wertschätzung, Echtheit, Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit. Die Autonomie des Menschen wird anerkannt und der Mensch als solcher wertgeschätzt und akzeptiert, nicht seine Haltungen und Handlungen. Anregung, Beratung und Unterstützung wird individuell geleistet und angeboten. Gefühle und Ausbrüche werden zugelassen und begleitet. Verhalten wird über die und mit der Gruppe bzw. Clique oder dem Gemeinwesen bzw. Umfeld reflektiert. Streetwork / Mobile Jugendarbeit ist ein Arbeitsansatz in der Lebenswelt der jungen Menschen.

Konzepte und Praxisberichte vermitteln wirkungsvolle Strategien, Maßnahmen, Methoden und Projekte für bestimmte Adressat_innen. Junge Menschen werden mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen und Vorschlägen ernst genommen. Mit ihnen werden Probleme ausgewertet, Visionen und Lösungen entwickelt, Projekte geplant und umgesetzt. Junge Menschen werden in die Hilfe- bzw. Projektgestaltung im Kontext Individuum, Gruppe und Gemeinwesen einbezogen. Straßensozialarbeit ist ein aktivierender Beteiligungsansatz. Sozialverhalten wird trainiert. Zukunftsperspektiven und Handlungsalternativen lassen sich (nur) gemeinsam erarbeiten. Grundlage der Arbeit ist ein ausgewogenes Nähe- und Distanzniveau in der Beziehungsarbeit. Dies gelingt mit Supervision und Coaching.

1.2 Straßenkids in Deutschland?

Der Begriff der sog. „Straßenkinder“ beinhaltet beispielsweise Wegläufer_innen (runaways), Ausreißer_innen, Trebegänger_innen, wohnungs- bzw. obdachlose junge Menschen

oder „Entkoppelte Jugendliche“ (Disconnected People). Viele sind Konsument_innen von harten und weichen Drogen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene leben „auf der Straße“ bzw. sind in schwierigen Situationen. Sie zeigen Risikoverhalten und verfügen über einschneidende Lebenserfahrungen. Die Anzahl junger Menschen in besonderen Lebenslagen sowie Familien in „relativer“ Armut ist auch in Deutschland ansteigend.

Wir verwenden eine Hochrechnung von Uwe Britten. Er befragte 2001 junge Menschen in besonderen Problem- und Lebenslagen in Projekten der Jugendhilfe. Demnach nehmen im Jahresdurchschnitt 9.000 junge Menschen in Deutschland Beratung und Begleitung bzw. Übernachtung und Hilfen an.

In der Studie „Entkoppelt vom System“ schätzt das DJI , dass 21.000 Minderjährige entkoppelt sind. Diese Studie ist aufgrund ihres dünnen quantitativen Umfanges bei Expert_innen in starker Kritik. Aktuell gibt es durch das DJI eine neue Studie, die vielleicht zu konkreteren Zahlen führt. Schon die unterschiedlichen Beschreibungen des Phänomens „Straßenkind“ sind sehr unterschiedlich. Noch unbefriedigender bleibt, dass es kein verlässliches Zahlenmaterial zur Anzahl von „Straßenkindern“ in Deutschland gibt. Die Bundesregierung beziffert in ihrem Armuts- und Reichtumsbericht 2005 eine Anzahl zwischen 5000 und 7000 junger Menschen mit dem „Lebensmittelpunkt Straße“. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe (BAGW) meldet einen rasanten Anstieg von Wohnungslosen.

– 2012 waren 252.000 Menschen wohnungslos, davon 32.000 (11 Prozent) Minderjährige
– 2014 waren 335.000 Menschen wohnungslos, davon 29.000 (9 Prozent) Minderjährige

Für 2016 werden 414.000 Wohnungsnotfälle, eine Gesamtanzahl von 380.000 und eine Zunahme bis 2018 auf etwa 540.000 wohnungslose Menschen in Deutschland prognostiziert. Dieser Anstieg begründet sich auf Grund von Zuwanderungen, vor allem aber durch ansteigende Mieten, Zuzug in Stadtzentren und eine verfehlte Wohnungspolitik. Eine unzureichende Armutsbekämpfung wird von der BAGW angemahnt.

1.3 Exkurs: Bündnis für Straßenkinder in Deutschland[7]

Das Kinderhilfswerk „terre des hommes“ motivierte bei einem Fachtag in Fulda 2008 einige Sozialarbeiter_innen zur Gründung des Bündnisses für Straßenkinder . Die schwierigen Lebenslagen von jungen Menschen in Deutschland wurden und werden seit Jahren wiederholt diskutiert und in Medien dargestellt. Der Unterschied zwischen reich und arm wird größer. Einige junge Menschen erleben Ausgrenzung und Armut. Natürlich gründeten wir in Deutschland erst einmal einen Verein, um auch Mittel akquirieren zu können

[7] in Zusammenarbeit mit Burkhard Czarnitzki (basis & woge e.V. Hamburg) Er und Dieter Wolfer (Treberhilfe Dresden e.V) sind mit im Vorstand des Bündnisses für Straßenkinder in Deutschland e.V. Infos unter www.buendnis-fuer-strassenkinder.de/facebook/Bündnis-für-Straßenkinder-in-Deutschland-e-V.

und einen legalen Status zu haben. Wichtig war allerdings auch, dass Selbstorganisation gefördert werden sollte. 2016 wurde nun im dritten Jahr die zweite Bundeskonferenz der Straßen- und Flüchtlingskinder in Berlin organisiert und 2017 in Jamlitz (Brandenburg) durchgeführt. Kids, Jugendliche und junge Erwachsene kommen aus Hamburg, Dresden, Essen, Dortmund, Duisburg zusammen. Sie sind aktiv, arbeiten mit, bereiten vor, führen durch, sind Delegierte und stellen Forderungen, an Sozialarbeiter_innen, Politiker_innen und somit an die Gesellschaft.

Im Bündnis für Straßenkinder in Deutschland e.V. wird Fachaustausch von und für Mitarbeiter_innen organisiert sowie das Engagement junger Menschen in sog. besonderen oder schwierigen Lebenslagen gebündelt.

Die Adressat_innen des Bündnisses sind ...

– Fachkräfte der Sozial- und Jugendhilfe und
– engagierte Kids, Jugendliche und (junge) Erwachsene, die überwiegend bzw. zeitweise ihren Lebensmittelpunkt sozusagen „auf der Straße“ verbringen oder verbrachten, die ausgegrenzt bzw. benachteiligt, obdach- bzw. wohnungslos sind und/oder die in Übernachtungs- oder Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht werden bzw. wurden oder die Wohngruppen bzw. Heimerfahrung haben. Sie sind oder waren in Not und leben in der Szene. Es dominiert das jahrelange Gefühl des Unwertes, der Erfolglosigkeit, der Chancenungleichheit und der Perspektivlosigkeit.

Einerseits gibt es bereits viele Fachverbände, andererseits konzentrieren sich diese meist auf bestimmte Arbeitsansätze wie Streetwork, Hilfen zur Erziehung oder Schulsozialarbeit und bilden Fachkräfte fort.

Die Mitglieder des Bündnisses für Straßenkinder kommen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen, z.B. aus der Straßensozialarbeit, stationären oder teilstationären Jugendhilfe, Gesundheitsfürsorge, Sozial- und Wohnungslosenhilfe oder aus der Arbeit in Übernachtungs-, Kontakt- und Beratungsstellen u.a.m. aus dem gesamten Bundesgebiet.

Das Bündnis für Straßenkinder will Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in besonderen Lebenslagen begleiten und sie stärken. Sie sollen selbst zu Wort kommen und beispielsweise über ihre Erfahrungen berichten. Sie sollen ihre Interessen vertreten (lernen).

Ziel Sozialer Arbeit ist Integration und Inklusion. Das Bündnis und die Arbeit um den Bundeskongress stärkt und organisiert Beteiligung. Partizipation ist Dreh- und Angelpunkt außerschulischer Bildungsarbeit.

„Hast Du Lust zur Vorbereitungsgruppe und später zum Bundeskongress mitzufahren?“ Dies sind unsere ständigen Fragen als Sozialarbeiter_innen. Wir kreieren Räume zur Mitsprache und Mitgestaltung bereits in der Vorbereitung. Die Ziele des Bündnisses für Straßenkinder sind:

– Lobbyarbeit und Verständnis für junge Menschen in besonderen bzw. schwierigen Lebenslagen (Straßenkinder) schaffen, z.B. durch die Erarbeitung von fachlichen Positionen und (jugend-) politischer Vertretung,

– Bundesweite Vernetzung, z.B. durch Informationsaustausch bzw. Darstellung der verschiedenen Einrichtungen,
– Plattform und Aufmerksamkeit für primär und sekundär „Betroffene“ schaffen,
– Unterstützung des Bundeskongresses der Straßenkinder und Aufbau der ständigen Vertretung bzw. Entsendung der Delegierten aus Einrichtungen,
– auch für Eltern und Angehörige wird Raum zur Darstellung, Beratung, Unterstützung und Begleitung durch das Netzwerk angeboten,
– Entwicklung von verbindlichen fachlichen Standards und Evaluation in der Beratung, Betreuung und Begleitung junger Menschen,
– spezielle Bildungsangebote für (haupt- und ehrenamtliche) Berater_innen und Begleiter_innen und für junge Menschen,
– Projekte gemeinsam entwickeln und durchführen bzw. bewährte Modellprojekte vorstellen und Ideen austauschen,
– Beteiligungs-Räume zu organisieren, z.B. Beteiligung bei Vorbereitungstreffen zur Bundeskonferenz für Straßenkinder, Teilnahme an der Bundeskonferenz und in den Workshops, Beteiligung bei weiteren Aktionen und Projekten.

Das BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) förderte (2015-17) Projekte der Kinder- und Jugendarbeit. Das Bündnis für Straßenkinder stellte beim Innovationsfonds einen Antrag für Berlin, Dresden, Gera und Hamburg. Es wurden Nähwerkstätten angeboten. Weitere Initiativen zwischen Einrichtungen entstehen bundesweit, wie das Sanitäts-Projekt oder das Projekt Gesundheitsaufklärung.

Bedeutsam ist der Fachaustausch, der Defizite über regionale Grenzen feststellt. Administration bremst oft Innovation und schnelle flexible Hilfen. Unterstützungsleistungen und Hilfsangebote kommen oft nicht bei jungen Menschen an. Junge Menschen „fallen durch die vorhandenen sozialen Netze“, weil sie aus anderen Herkunftsregionen stammen, Unklarheiten in Ämterzuständigkeit, „Töpfchendenken“ vorherrschen oder eben weil bürokratische Hürden (bewusst) aufgebaut sind.

Oft geht es darum, wer die Kosten für intensive Betreuungen junger Menschen trägt. Dies erhält Vorrang vor flexiblen und rechtzeitigen Hilfeleistungen. Ein „Teufelskreis“: So tragen die Großstädte, die Zentren bzw. die Projekte die Kosten für junge Menschen, die eigentlich gar nicht ihre Bürger bzw. in der Stadt gemeldet und wohnhaft sind. Einige Meldekommunen verweigern Kostenübernahmen, weil sich die Jugendlichen nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich aufhielten.

Es werden verstärkt ordnungspolitische Maßnahmen vom Gemeinwesen gefordert und durchgesetzt. Dies widerspricht oft dem Ziel der Integration und Inklusion. Stellungnahmen werden verfasst.

Weitere Bedeutung haben Befragungen aus der Praxis. Der Straßenfeger in Berlin befragte junge Menschen der Bundeskonferenz. Sie berichten über Hürden und Ausgrenzung. Sie leiden unter Stigmatisierung und Benachteiligung. Sie werden als „frech“, „asozial“ und sogar als „Scheiß-Jugendliche“ beschimpft und „das geht nicht so einfach an uns vorbei!“ Halt und Ermutigung gibt wieder die Clique und das Straßenleben. Andere berichten über Reisen. Sie trampen bis

nach Spanien. In diesem Sinne ist das „Straßenleben“ natürlich auch Abenteuer. Die Clique wird zur Familie, nicht selten ist der Hund der einzige Freund, der nicht belügt oder alleine lässt. Einige junge Frauen werden schwanger, manchen wird das Kind „weggenommen“. Die meisten reden „eigentlich“ nicht gerne über „ihre“ Erlebnisse.

Beteiligung wird bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Bundestagung gelebt. Zu den Bundeskonferenzen kamen jeweils ca. 120 Jugendliche und junge Erwachsene. Einige berichteten im Plenum und in Workshops über das, was ihnen widerfuhr und über „ihr Straßenleben“. Sie fordern Teilhabe, Verständnis und Respekt. Medien und Politik benutzen sog. „Straßenkinder“, um Stimmung gegen Flüchtlinge zu machen. Davor warnen die Delegierten der Konferenz der Straßenkinder und betonen in ihrer „Erklärung“, dass sie sich nicht gegen Asylsuchende ausspielen lassen, denn „unser Name ist Mensch! Asylsuchende sind unsere Brüder und Schwestern“. Auch sie haben nicht viel außer „Herz“, und dies Wenige würden sie gerne teilen. In der letzten Tagung bringen sie einerseits ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass sich in den letzten Jahren trotz ihres Engagements und trotz der Versicherung von Politiker_innen kaum etwas verbesserte. Sie fordern bedingungslose Unterstützung, Grundeinkommen, Kindergeld für die Kinder oder wollen über die Länge von Therapien selbst bestimmen. Alternative Schulen werden gefordert. Verständnisvolle und fördernde Berater_innen auf den Ämtern. Da sie vielfältige Erfahrungen gesammelt haben, sollten Weiterbildung zu helfenden Berufen ermöglicht werden.

In Hamburg und Berlin werden MoMo-Büros gefördert. Es wird der Bundesfreiwilligendienst ermöglicht. Die jungen Menschen sind Delegierte und bereiten die Bundeskonferenz mit vor. Sie beraten andere jungen Menschen und vermitteln zu Sozialarbeiter_innen.

1.4 Risikoverhalten und Experimentierfreude nutzen

Streetwork/Mobile Jugendarbeit vermittelt Grenzen und Konsequenzen von Handlungskonzepten, die mit illegitimen bzw. illegalen Mitteln zu vermeintlichem Erfolg führen bzw. in Szenen zu sinnvollen Handlungsmustern tradieren. Das Transformationsmodell bei Streetwork/Mobile Jugendarbeit vermittelt Wege vom illegalen zu legalem Verhalten und nimmt alternative Handlungsmuster als kreatives und alternatives Handeln wahr. Somit werden (junge) Menschen bestärkt, Handlungsalternativen zu entwickeln und in der Gruppe bzw. Clique einzuüben. Aufsuchende Soziale Arbeit ist mit (jungen) Menschen tätig, die auffallendes, illegales bzw. Risikoverhalten zeigen. Hierzu gehört der frühe Konsum von illegalen und legalen Drogen, der legale und illegale Aufenthalt in formellen und informellen öffentlichen bzw. auch virtuellen Räumen, demokratiealternative Einstellungen und Haltungen, Arbeiten in illegalen und informellen Szenen, Zugehörigkeit bzw. Herkunft zu bestimmten Ethnien oder sozialen Schichten u.v.m.

Verhalten, das mit Risiken als Risikoverhalten beschrieben ist, beeinträchtigt das psychische und physische Wohlbefinden, schränkt Entfaltungsmöglichkeiten oder soziale Teilhabe ein. Es birgt Ausgrenzungsprozesse und minimiert Per-

spektiven. Risikoverhalten ist mit mittelbaren Konsequenzen (bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt) für die Person oder deren Umfeld verbunden. Es ruft Sanktionen des Umfeldes oder der Gesellschaft hervor. Risikoverhalten wird von Dritten definiert, das persönlich nicht als solches erlebt wird.

Verhalten mit Risiko und von Risikoverhalten betroffene Gruppen können sein:

- Delinquente Strafunmündige
- Exzessives Wohnverhalten bis zur Kündigung
- (frühe) Schwangerschaft und Mutterschaft
- Vereinsamung (beispielsweise Internet [-Spiele])
- Extremes Freizeit- bzw. Partyverhalten
- Mangelndes Körper- bzw. Gesundheitsbewusstsein
- Extremer bzw. früher Drogenkonsum
- Gegenwartsorientierung
- Beziehungen kaufen/tauschen
- Schmuddel- bzw. Street-Punks/Children/Kids
- Gewaltbereite bzw. destruktive Umgangsformen bzw. Fremd-/Selbstverletzung
- Gruppen mit demokratiealternativem Ethos und Bewältigungsstrategien

Dabei legitimiert Streetwork/Mobile Jugendarbeit keineswegs risikoreiche bzw. illegale und illegitime Handlungsformen, sondern Streetwork/Mobile Jugendarbeit arbeitet mit (jungen) Menschen, die sich in bestimmten Szenen oder Brennpunkten bewegen, die benachteiligt bzw. von Benachteiligung bedroht sind. Die Hauptaufgabe besteht also darin, in Kontakt zu kommen, Vertrauen und Beziehung aufzubauen, um dann in der Lebenswelt und mit den Zielen der (jungen) Menschen zu arbeiten. Erst im Kontakt und durch die niedrigschwellige Beziehungsarbeit lassen sich Verhaltenskonzepte reflektieren und überdenken, überprüfen und transformieren. Sie werden gemäß ihrer Nützlichkeit, im Bezug zu Zukunft und Verantwortungsübernahme für sich und andere überarbeitet. Wird bereits der Kontakt auf Grund von gesetzlichen Sanktionen für die Begleiter_innen im Arbeitsfeld Straße eingeschränkt, vermindert dies die Leistungsfähigkeit und Wirkung aufsuchender Sozialer Arbeit. Die primären Arbeitsprinzipien müssen somit im Gleichgewicht sein: Aufsuchen (Streetwork), zielorientierte Arbeit mit Gruppe bzw. Clique, Unterstützung, Beratung und Begleitung von Einzelnen sowie Gemeinwesenarbeit.

Gemeinwesenarbeit sowie der parteiliche Ansatz beinhalten die bei Freire beschriebene politische Herausforderung. Niedrigschwellige Soziale Arbeit ist mit den (jungen) Menschen tätig, in ihrer Lebens- und Erfahrungswelt. Sie leistet Artikulationshilfe, fördert Eigeninitative und Selbstorganisation.

Bestehen hier also keine gesellschaftlich akzeptierten bzw. formellen Treff-, Lern- und Erfahrungs-Räume, erreicht auch Streetwork/Mobile Jugendarbeit die Adressat_innen kaum. Dieses Dilemma kann durch die Schaffung von „Lern- bzw. Freiräumen“, beispielsweise „Konsument_innen-Inseln“, verstärkt oder gemindert werden. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass beispielsweise Konsum durch Überwachung oder dass Unterstützungsleistungen durch Forderungen nicht eingeschränkt, sondern informelle Verhaltensweisen und Beschaffungskriminalität, also illegitimes und deviantes Verhalten verstärkt werden.

Aber wie reagiert Streetwork/Mobile Jugendarbeit auf jugendspezifisches mit Risiko behaftetes Verhalten? Schließlich ist die Jugend verbunden mit Experimentierfreude und lernt durch Ausprobieren, durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Die Antwort ist schlicht und ergibt sich aus der Expertenbetrachtung, die wir zudem aus der Reformpädagogik kennen: Der Mensch (jeden Alters) ist Expert_in seiner/ihrer Lebenswelt. Sie und ihr Umfeld haben Stärken. Auch die Systemtheorie zeigt, dass sich Systeme erneuern und Verhalten im Gesamtkontext Sinn ergibt. Also knüpfen wir in Sozialer Arbeit an Kompetenzen, am Konstruktivismus und Positivismus an und verringern und vermeiden es, Schwächen und Defizite zu definieren oder zu analysieren, sondern richten unsere volle Konzentration auf den Ressourcen-Check.

1.5 Sozialarbeit oder Sozialpädagogik ist kommunikative und animative Didaktik

Blicken wir nochmals in die Diskussion der 1980er Jahre. Sozialarbeit und Sozialpädagogik wurde noch unterschieden. Streetwork wurde in verschiedenen westdeutschen Bundesländern diskutiert, eingeführt und in Profession und Disziplin von unterschiedlichen Einflüssen bestimmt. In den USA wird der Begriff des Outreach, Youth-, Gang-, Boy-Work verwendet und seit den 1990er Jahren weiter entwickelt. Zielgruppe sind jugendliche Banden, während sich in Europa eine traditionelle Sozialarbeit beispielsweise auch an Nichtsesshafte und so auch an Erwachsene wendet. Mit Straßensozialarbeit sollen also Menschen erreicht werden, die von Ausgrenzung bzw. Benachteiligung bedroht sind bzw. Szenen, die als auffallend oder problematisch vom Gemeinwesen beschrieben werden. Aufgabe ist, in Kontakt zu kommen, in Krisen und Notlagen zu begleiten und zu beraten. Das Arbeitsverständnis ist parteilich und aufsuchend. In der Diskussion der 1980er Jahre wird Straßensozialarbeit als eine Vor-Sozialarbeit bezeichnet, eben weil viel Kraft und der meiste Zeitaufwand in Kontakt- und Beziehungsaufbau oder in die Stadtteilkompetenz, Gemeinwesenarbeit oder Sozialraumerkundung investiert wird.

Es wird unterschieden in kommunikative Didaktik, die auf zuvor bestimmte Szenen, Gruppen und Cliquen zugeht, und zugleich in administrative Didaktik, die Kontakt zum Geldgeber, also den Behörden hat und zur Berichterstattung verpflichtet wurde (Doppelmandat). Das Klientel ist „auffällig“ und wird von herkömmlichen Angeboten Sozialer Arbeit nicht erreicht. Auffallendes soll in legitimes Verhalten transformiert werden (Transformationsmodell). Das Klientel wiederum wird defizitär beschrieben und sozialarbeiterische Hilfsbedürftigkeit vorausgesetzt, z.B. Jugend-Gang, Banden, Cliquen in bestimmten Stadtteilen bzw. an gefahrvollen „Brennpunkten“, Wohnungslose, Konsument_innen, Dealer_innen, Straßen-, Stricher- bzw. Prostitutionsszene.

Straßensozialpädagogik will mehr und Menschen sollen – über die Begleitung in akuten Notlagen hinaus – Perspektiven und Zukunft vermittelt werden. Sie richtet sich an bestimmte Adressat_innen und Stadtteile und weniger an homogene Gruppen, an Szenen, meist an Jugendliche, Stadtteile mit überwiegendem Migrantenanteil, in denen Hilfeempfänger_

innen bzw. armutsbelastete Familien wohnen. Somit wird der Forschungscharakter im Gemeinwesen bzw. Arbeitsfeld betont und beispielsweise untersucht, welche Gründe es für einen Aufenthalt im öffentlichen Raum – der Straße - gibt, um wiederum Projekte oder weiterreichende Angebote mit zu initiieren, anzuregen, durchzuführen oder/und zu etablieren, um somit beispielsweise das Gemeinwesen von Lärm, Ärgernissen zu entlasten oder kriminelle Energien zu reduzieren. Klassisch kommt dieser Ansatz aus der Offen Jugendarbeit und/oder vermittelt in begleitete Jugendtreffs oder baut selbstverwaltete Jugend-Clubs mit auf. Hier ergibt sich die Selbstverständlichkeit, die (jungen) Adressat_innen zu begleiten, zu betreuen, zu beraten und Ausstiegshilfen anzubieten. Straßensozialpädagogik ist animative bzw. vitalisierende Didaktik. Diese Unterscheidung wird dann wichtig, wenn wir die Straße als Lern- und Erfahrungsort begreifen.

Eine deutliche Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik wurde weder in Theorie noch in der Praxis Sozialer Arbeit einfach, da zudem das Berufsprofil im allgemeinen unscharf und zwischen Profession, Disziplin und Politik definiert und beauftragt wurde und wird. Mittlerweile ist Soziale Arbeit Hilfe bei der Lebensgestaltung in vielfältiger Weise. Sie ist institutionalisierte Hilfe, Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung zugleich. Definitionsfragen wurden emotionalisiert geführt, so dass man sich Mitte und Ende der 1990er Jahre auf Mobile Jugendarbeit/Streetwork bzw. auf Soziale Arbeit einigte.

Reformpädagogische Strömungen und Methoden finden sich in der Gemeinwesenarbeit, in Jugend- und Gemeindearbeit sowie in Nachbarschaftshilfe bzw. Community Work wieder. Die versorgungsorientierten Angebote wie Kleiderkammern oder Volksküchen werden mit ehrenamtlichem bzw. bürgerschaftlichem Engagement oder mit Beteiligungscharakter konzeptioniert, auch andere weiterreichende Angebote wurden und werden entwickelt, wie Hausaufgabenhilfe oder Deutschunterricht für Flüchtlinge. Erfahrungen des Herbergswesens und der Wohnungslosenhilfe fließen ein, die eine lange Geschichte in der Einbeziehung von Freiwilligen vorweisen. Soziale Arbeit und Pädagogik bereichern sich wechselseitig.

In Lateinamerika versucht eine aufsuchende Straßensozialarbeit seit Beginn der 1990er Jahre vor allem Kinder zu erreichen und mit Bildung, Beschulungsangeboten, Analphabetisierungsprogrammen oder Projekten – wie Straßentheater auf Märkten, in Slums oder in Anlaufstellen – anzubieten. Kinder sollen aus der Armut geführt werden. Es werden durch berufsbegleitende Ausbildungen Straßen- und Heimerzieher_innen als „Vermittler_innen“ ausgebildet. Die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention Ende der 1980er Jahre fördert diese Entwicklung.

Ostdeutschland hat Erfahrungen in der „Club-Arbeit“. Es wurden zum Beginn der 1990er Jahre Menschen aus der Szene, Protagonist_innen des Stadtteils oder Diakone zur Unterzeichnung eines Arbeitsvertrages in Sozialer Arbeit motiviert und parallel berufsbegleitende Studiengänge angeboten und später eingefordert.

In allen Ansätzen finden sich Medien-, Freizeit-, Kultur-, Erlebnis- oder Abenteuerpädagogik u.a. wieder und beeinflussen die (sozial-) pädagogische Gruppenarbeit.

2. Straßenpädagogik ist Lernort und bringt Zukunftsperspektiven

Aus dieser Herleitung ergibt sich nun die Straßenpädagogik, die wir im Folgenden nutzen. Einerseits ist der Aufenthalt auf der Straße mit Gefährdungen verbunden und viele Erwachsene warnen seit langem vor der „Straße“ als Un-Ort. „Spiel nicht mit den Schmuddelkindern, sing nicht ihre Lieder.“ Einerseits wird gesellschaftliche „Spießigkeit“ und Doppelmoral offengelegt, andererseits wissen wir seit Generationen, welche Erfahrungen die Straße und Wanderjahre für junge Menschen eröffnen, so dass das einfache Leben in Handwerksberufen und Zünften nach wie vor zu den Lehrjahren und zum Gesellendasein gehört.

Wir forschen bei einzelnen jungen Menschen sowie im Sozialraum als erstes nach Ressourcen, Stärken und Kompetenzen, sodass wir Resilienzen nutzen und positive Erfahrungen betonen.

Mobile Jugendarbeit/Streetwork motiviert durch kommunikative und animative Didaktik. Zukunftsperspektiven werden aufgebaut und Teilziele gesetzt. Die motivierende Gesprächsführung zeigt, dass Rückschritte auch Lernfenster sind, denn wir lernen mehr an intensiven als an erfolgreichen Erlebnissen. Sind die Stärken dem Unterstützenden und dem/den Adressat_innen deutlich, werden Regelmäßigkeiten und Verlässlichkeiten eingeübt. Regeln und Grenzen werden mit der Gruppe erarbeitet. Dieses Training kann noch in der Anlaufstelle der Streetwork/Mobilen Jugendarbeit und in Ansätzen mit kreativen Projekten organisiert werden. Wir haben gute Erfahrungen darin gesammelt, nun in eine gesonderte Straßenschule weiter zu vermitteln, um bei Abbrüchen den Kontakt in die niedrigschwellige Anlaufstelle jederzeit personell, strukturell und räumlich offen zu halten.

In der Straßenschule (KLuB Straßenschule der Treberhilfe Dresden e.V.) verbinden sich nun die unterschiedlichen Ansätze und Methoden. Genutzt werden unterschiedliche reformpädagogische Strömungen und Methoden bei der Gestaltung der unterschiedlichen Unterrichtsmodule, die zur Schulfremdenprüfung vorbereiten. Sie nutzen den politischen, künstlerischen Ansatz und Anspruch, den wir von Paulo Freire kennen. Es werden aktiv lokale Medien genutzt. Gerade das Zeugnis und die bestandenen Prüfungen zeugen von einer erfolgreichen Begleitung und von Weiterentwicklung. Sehr oft hatten sich die jungen Menschen bereits aufgegeben und sich als „Erfolglose“ definiert. Die Zeugnisfeier ist somit Höhepunkt und Begleitungsabschluss zugleich. Der Aufenthalt in der Straßenschule endet, weitere Begleitungssettings, die in Ausbildung bzw. in den Beruf führen, sind hilfreich und oft notwendig.

Wir trennen die didaktische (Sozial-)Pädagogik und begleiten mit einer/m Sozialarbeiter_in. Dessen Aufgabe ist die Beratung in Krisen, Notlagen und bei der Lebensbewältigung. Er/sie vermittelt zu anderen Einrichtungen und Diensten, begleitet beim Prüfungsstress, der sehr oft (Schul-) Traumatisierungen zeigt und diffuse Ängste (erneut) hervorruft. Es wird somit auch in kommunikative und animative Didaktik unterschieden. Zudem werden die niedrigschwelligen Fachstandards der Streetwork/Mobilen Jugendarbeit genutzt, so beispielsweise die Arbeitsprinzipien der Freiwilligkeit, Niedrigschwelligkeit, Sanktionsfreiheit, Verlässlich-

keit, Verbindlichkeit oder Akzeptanz und Wertschätzung. Die Pädagogik ist zugewandt, vitalisierend und zielorientiert. Allerdings auch für die Dauer der Unterstützung – trotz aller Nähe und Intensität – zeitlich begrenzt. Dennoch: Im Bezug zum Sozialraum kommt die Straßenschule zu den (jungen) Menschen und ist Teil ihrer Lebenswelt und ihres Sozialraums. Sie ist Erfahrungs- und Lernort.

3. Straßenschule fördert Kompetenzen

Die Bezeichnung Straßenschule kommt aus Lateinamerika. Dort gehen Sozialpädagog_innen auf Markplätze bzw. suchen Kinder auf der Straße auf. Sie unterrichten im Slum, im Bario, in der Favela, an Straßenecken, unter Bücken, auf Märkten oder in Anlaufstellen. Einbezogen wird sozialpädagogische Gruppenarbeit, kreative Arbeit, Spiel- bzw. Theaterpädagogik. Die reformpädagogische Perspektive ermöglicht, die (jungen) Menschen mit ihren Kompetenzen zu entdecken. Straßenpädagogik entwickelt sich seit den 1980er Jahren in der Einen Welt.

Als wir unsere Straßenschule konzeptionierten, haben wir uns für den Arbeitstitel KLuB (Kompetenzen, Lernen und Bilden) entschieden. Dieser KLuB gliedert zwei Arbeitsansätze, die Straßenschule und die Kompetenzbildungsstätte. Die Straßenschule führt zur Schulfremdenprüfung. Es werden ca. 20 ehrenamtliche Lehrende und Honorardozenten koordiniert. Die Kompetenzbildungsstätte vermittelt den Spaß am Lernen durch außerschulische Projektarbeit und vermittelt im besten Falle bereits vor der Prüfungsphase ins Berufsleben. Straßenpädagogik verbindet Soziale Arbeit, Didaktik und Beratung.

3.1 Reformpädagogische Grundhaltung der Straßenschule

Die Ansätze von Paulo Freire wurden bereits dargestellt und der parteiliche Arbeitsauftrag begründet. Für Célestin Freinet (1896–1966) haben Kinder einen natürlichen Drang zum Arbeiten und somit zum Lernen. Sie sind neugierig und erkunden ihre Welt. Sie lernen im Spiel und durch (Rollen-) Spiel. Sie sind geduldig, fleißig und lernen jeden Tag Neues. Sie lernen mit und in Bewegung, beim Toben und Laufen. Das „Wort geben" bedeutet für Freinet selbst zu schreiben, Sätze zu bilden und zu setzen. In der Druckerei werden „eigene Lehrbücher" verfasst. In Werkstätten (Atelier) wird praxisorientiert gearbeitet. Gemäß seiner Auffassung begleiten wir den „Lerneifer" und den „Arbeitswillen" des jungen Menschen.

Demgegenüber wird dieser Lerneifer gerade durch Erziehung und Pädagogik oft wieder gebremst und Ängste und Leistungsdruck werden produziert, obwohl an vielen Schulen „Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen (1939–2009) praktiziert und die Effektivität von Pädagog_innen wieder hinterfragt wird. Dennoch: Auch wir stellen fest, dass Kinder mehr lernen, wenn sie eben nicht „belehrt" oder „verbessert" werden, sondern wenn Teamarbeit, Selbstentwicklung und Eigenbewertung ermöglicht wird. Gerade ständige Leistungsanforderungen und Bewertungen durch Notengebung sehen viele Reformpädagog_innen sehr kritisch. Auch Befragungen unserer jungen Menschen ergeben, dass sich Schüler_innen kaum gefördert, sondern herabgewürdigt fühlten. Die didaktische Wissensvermittlung ist über den Lehrplan und den bestimmten Lernstoff vorgegeben und dieser wird immer häufiger im Frontalunterricht vermittelt. Es wird eben nicht gelehrt, was interessiert, sondern das, was laut Plan gelernt werden muss. Lernen wird somit abstrakt im Bezug zur Lebenswelt junger Menschen. Zudem suchen, so wird oft begründet, Mädchen und Jungen den Wettstreit und wollen sich mit anderen messen. Junge Menschen haben ihren eigenen Lernrhythmus und ihre eigene Lerngeschwindigkeit. Gerade diese Einsicht müsste einen Unterricht im Zeittakt hinterfragen.

Dass dies auch anders geht, zeigt die Waldorfpädagogik. In einer Betriebsschule entwickelt Rudolf Steiner (1861–1925) den Ansatz der Anthroposophie. Sicher wird hier ein bestimmtes Menschenbild vermittelt, das wiederum kritisch beleuchtet werden darf, im Besonderen im interkulturellen Kontext. Für uns ist jedoch die kreative und praxisnahe Lern-Ausbildung spannend und nutzbar. Denn: Mit viel Kreativität wird Lernstoff mit vielfältigen Möglichkeiten und in liebevoll gestalteten Lernräumen vermittelt.

Den Wettstreit erfahren junge Menschen durch sportliche Aktivitäten, Zirkuspädagogik sowie durch Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Kurt Hahn (1886–1974) nutzt das Erleben in und mit der Gruppe. Gerade dies erscheint uns in der Straßenpädagogik nutzbar. Im Team wird auf das Berufsleben praktisch vorbereitet. Neben segeln oder klettern sind es vor allem Gruppenpädagogik und Tätigkeiten für und im Gemeinwesen, für und in Gemeinschaft, das den jungen Menschen in seinem Selbstwert, Körpergefühl und im Klassenverband stärkt und prägt. Erlebnistherapie und -pädagogik in Schule und in Sozialer Arbeit sind vor allem bei Zusammenarbeit mit anderen von großer Bedeutung und Selbstverständnis. Reformpädagog_innen vermitteln, vor allem Wertschätzung und eine Willkommenskultur. Sie sind zugewandt und geben fördernde Anerkennung für die Leistungen der jungen Menschen.

Die KLuB Straßenschule und Kompetenzbildungsstätte knüpfen an der Lebenswelt und somit an den Interessen junger Menschen an. Denn: Sie sind die Expert_innen ihrer Lebensrealität. Dies wird sogar noch erweitert bzw. radikaler gedacht: (Sozial-) Pädagog_innen versuchen erst den „jungen Menschen" und dessen Erfahrungen zu erkunden, zu erforschen, zu begreifen und sind sehr neugierig im Kennenlernen und somit dem einzelnen Menschen mit seinen Stärken zugewandt. Auf diesem Wege erreichen wir einerseits eine positive und wertschätzende Lernumgebung, die sich auf das ganze Lehr- und Lernteam überträgt. Wir suchen Kompetenzen, entdecken Stärken und konzentrieren uns auf Erfolge (Kompetenzscan). Wir konzentrieren uns gemeinsam auf Lösungen und Perspektiven. Was hier lapidar und theoretisch geschrieben klingt, ist harte Praxis, weil sich der Lehrende in der Vorbereitung der eigenen Selbstentwicklung und Selbstreflexion stellt.

Lernen ist längst nicht mehr nur und spätestens nach Paulo Freire ein einseitiger, sondern ein gegenseitiger (Entwicklungs-) Prozess. Der/die Schüler_innen werden aus ihrer über Generationen erlernten Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit

befreit. Dies gelingt durch aktive Aufmerksamkeit und im gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozess durch Bewusstseinsbildung und Erkenntnislernen. Es werden bestimmte reformpädagogische und partizipative Settings und Didaktik angeboten.

3.2 Straßenschüler_innen sind Kunden

Handlungsleitend sind die primären Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit, die wir als Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit kennen. Beteiligung ist Dreh- und Angelpunkt, denn ohne den „Lerneifer“ geht es nicht. Auch die Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen müssen sich auf den jeweiligen Menschen und dessen Kompetenzen einlassen. Zudem muss das Gemeinwesen bereit sein, eine besondere und intensive Förderung für eine bestimmte Zeit zu ermöglichen und somit ausreichend finanzielle Mittel für junge Menschen in schwierigen Lebenslagen bereitstellen.

Wir nutzen das Ehrenamt bewusst und beziehen Bürgerengagement mit ein, weil wir als Gesellschaft mitverantwortlich für sog. diagnostizierte „Fehlentwicklungen“ bei Einzelnen und in Szenen sind. Das Helfersetting erweitert sich somit im Zusammenspiel: Professionelle (Sozial-) Pädagogik, Honorar-Dozenten, Ehrenamt und Gemeinwesen.

Viele Lehramtsstudierende sind neugierig auf die Praxis, viele ältere Lehrer_innen sind fasziniert vom Einzel- und Kleingruppenunterricht und wollen ihr Wissen an die jüngeren Kolleg_innen weitergeben. Gerade das Arbeiten mit Anderen im Team, das Erreichen von „Aufgegebenen“ bzw. „schwierigen Schüler_innen“ wird somit als besondere Herausforderung betrachtet, erlebt und angenommen. Natürlich kommen wir nicht umhin, Traumata, die die Erziehung in der Familie, im Hort, im Kindergarten, in Schule, im Heim oder in der Jugendhilfe auslösten, mit zu begleiten. Gerade deshalb reflektieren wir mit hauptamtlichen Sozialpädagog_innen und koordinieren mit einer Soziologin. Die sozialpädagogische Reflektion nutzt, weil auch bei uns Schüler_innen den Unterricht kurzfristig absagen, dem „Guten Willen“ und der „Guten Hilfe“ fernbleiben oder weil Widerstände im Unterricht festgestellt und beklagt werden. Gerade hier reflektieren wir nicht nur die Schüler_innen und deren langjährige Defizite oder Suchtverhalten, sondern wir suchen nach besseren Möglichkeiten der Motivation, unsere Leistungen bestmöglich anzubieten. Unser Konzept der „motivierenden Lernkultur“ orientiert sich am klientenzentrieren Ansatz bzw. stützt sich auf die motivierende Gesprächsführung. Die „Veränderungsbereitschaft“ wird bereits in der Straßensozialarbeit aufgebaut und begleitet.

3.3 Lernen im Zyklus- und Phasenmodell

Wir stärken vor allem vermeintlich Selbstverständliches: Die Selbstverpflichtung und Verantwortungsübernahme. Wir honorieren die eigene Leistungsinvestition. Diese Motivation geht von den (Sozial-) Pädagog_innen aus, benötigt zudem einen institutionellen Rahmen. Bewundernswerte Leistungen erbringen Haupt- oder Ehrenamtliche sowie Honorardozent_innen bereits durch Anfahrt, Vorbereitung und aktive Zuwendung. Neben der Wertschätzung vom Gemeinwesen und Umfeld wird somit die Wertschätzung der Schüler_innen benötigt, die diese Leistungen mit regelmäßigem Kommen, Mitarbeit oder durch rechtzeitige Absagen vergüten.

Es ergibt sich ein individuelles und maßgeschneidertes Handlungs- und Lehrkonzept, das optimales Lernen ermöglicht und Entwicklungs- und Lernphasen vorbereitet koordiniert, das demgegenüber Ein- und Abbrüche als Lernerfahrungen einbezieht, weil wir als Menschen an „Stolpersteinen“ sehr viel lernen.

Ressourcenchecks und Kompetenzscans beschreiben die Lernstandserhebung und gestalten so die Kennenlernphase. Es wird somit bisher Erlerntes oder bereits Vergessenes abgefragt, Stärken und Neigungen erfasst, um so subjektorientiertes Lernen zu ermöglichen.

Der Einzel- und Kleingruppenunterricht zeigt im gemeinsamen Prozess schnellen Erfolg. Unterricht macht wieder Spaß und erzeugt Perspektiven und Visionen.

Es werden Kurse als „Schnupper-Kurse“ oder „Lernen lernen“ angeboten. Diese Gruppe kann sich mit der Lernstimmung mit anderen vertraut machen und entdeckt, was Schule an Regelmäßigkeit und zusätzlichem Lernen (wieder) bedeutet.

Es werden modularisierte Kurse für Haupt- und Realschüler_innen mit unterschiedlichen Fach-Modulen angeboten. Es entsteht kreative Projektarbeit. In der Regel bezieht sich die KLuB Straßenschule auf ein Jahr oder zwei Semester. Dies ist nicht mehr nur auf die bedarfsgerechte Logik der Schüler_innen und deren Willen, ihr Schulziel in einem Jahr zu erreichen, sondern auch durch die jährlich befristete Förderung abgestellt. Somit beginnt der Stress vor den Prüfungen.

Gerade die Begleitung vor der Prüfung, der Prüfungs- und Abschlussphase, fordert Dozent_innen und Sozialpädagog_innen. Ängste, Unsicherheiten und Leistungsstress bestimmen die Phase vor den Prüfungen. Alte Erfahrungen werden erzählt oder durch Verhalten deutlich. Manche Klient_innen brechen kurz vor den Prüfungen ab.

Allerdings sind wir jährlich wieder stolz auf unsere Schüler_innen, die oft unglaubliches leisten und durch die intensive Begleitung von Sozialpädagog_innen, Honorardozent_innen und ehrenamtlichen Lern-Begleiter_innen bereits nach kurzer Zeit ihren Haupt- bzw. Realschulabschluss absolvieren. Eine große Wertschätzung sind für uns die Anerkennung, Reden und die Übergabe von Geschenken der Kooperationspartner_innen, bereits bei der ersten Feier zur Zeugnisübergabe. So kommen Direktor_innen, Lehrer_innen von Schulen, die die Schulfremdenprüfung schriftlich und mündlich abnahmen, Vertreter_innen von Kooperationsparntern, Einrichtungen und Politiker_innen.

Einige Zitate sollen den O-Ton der bei uns lernenden jungen Menschen wiedergeben

„Chemie geht gleich los. Atome und son Zeug. Wir hätten nie gedacht, dass uns das mal Spaß machen würde.“

„Hey Leute, meine Name ist Zemri, wie man es auf der Tafel schon sehen kann. Ich werde bald 25 Jahre und hier habe ich die Chance meinen Abschluss nachzuholen, den ich damals leider nicht zu Ende bringen konnte. Ich denke, hier bekommt jeder eine zweite Chance, egal wie alt du bist.“

„Hallo, mein Name ist Vivien, ich bin hier in der Straßenschule Dresden der Treberhilfe Dresden e.V. und kann die Schule echt weiterempfehlen. Mir gefällt es hier sehr und ich bereite mich hier für nächstes Jahr auf meinen qualifizierten Hauptschulabschluss vor. Jeder der noch seine Chance auf einen Abschluss nutzen möchte, ist hier an der richtigen Stelle. Mit freundlichen Grüßen, Vivien“.

„Hallo, mein Name ist Jessica. Ich arbeite seit September 2017 mit voller Begeisterung in der Straßenschule Dresden. Die Möglichkeiten, die hier für die Schüler entstehen, finde ich unglaublich lobenswert!! Auch mir bieten sich dadurch neue und bessere Perspektiven. Danke! Keine Scheu. Kommen Sie sehr gern bei uns vorbei und überzeugen Sie sich selber. Gäste sind immer herzlich Willkommen. Jessica.“

„Hi, wir sind Marco, Lisa und Anna. Die Straßenschule bietet nicht nur Schüler_innen die Möglichkeit, ihren Schulabschluss zu machen, sondern auch angehenden Lehrer_innen/Studierenden, sich praktisch auf das bevorstehende Referendariat vorzubereiten. Hier geben wir einen Unterricht, der in familiärer Atmosphäre und auf Augenhöhe stattfindet. Vor allem die Erfolgserlebnisse der Schüler_innen motivieren uns nicht nur für das Projekt ‚Straßenschule', sondern auch für den zukünftigen Lehrerberuf.“

3.4 Alltag in der Straßenschule

Die KLuB Straßenschule[9] wurde als Modellprojekt drei Jahre von der Aktion Mensch gefördert. Einige Monate überbrückten die Wirtschaftsjunioren und das Schuljahr 2017/18 übernimmt das Sozialamt. Nach wie vor besteht das Dilemma, dass der Arbeitsansatz nicht in die Ämterstruktur zu passen scheint. Die Förderkriterien des Sozial- und Jugendamtes oder der Bildungsagentur entsprechen nicht der Praxis der Straßenschule.

Trotz dieser jährlichen und über die Sommerferien reichenden Unsicherheit entsteht eine hohe Nachfrage nach Teilnehmer_innenplätzen. Anbieten konnten wir zur Zeit zwei Lern-Gruppen zur Vorbereitung auf den Realschul- bzw. Hauptschulabschluss mit je 10 Teilnehmenden pro Gruppe sowie einen Schnupperkurs für interessierte Teilnehmer_innen. Insgesamt werden somit auf 60 Quatratmetern 25 Schüler_innen beschult. Im ersten Jahr brachten wir drei Schüler_innen nach einen halben Jahr zum erfolgreichen Schulabschluss. In den Förderjahren wurden die Lerngruppen mit maximal fünf Teilnehmer_innen belegt. Die Vergrößerung der Klassen begründet sich, weil weniger Zeitkapazitäten für das hauptamtliche Personal und Honorardozenten über die Förderung zur Verfügung stehen. Das Team ist multiprofessionell. Es besteht – wie bereits erwähnt – aus einer Soziologin (Projektkoordination), Pädagogin und einem Sozialarbeiter jeweils in Teilzeit sowie aus Lehramtsstudent_innen, Doktorandinnen, Berufstätigen und pensionierten Lehrer_innen. Im Gesamten sind pro Woche etwa 16 Dozent_innen und Lernbegleiter_innen im Einsatz, davon arbeiten etwa 30 Prozent im Ehrenamt.

Der Unterricht beginnt montags und endet freitags. Der Tag beginnt um 08:30 mit Frühstück; der Unterricht um 9:00. Erholungspausen werden partizipativ in der Gruppe beschlossen. Um 11:00 beginnt die halbstündige Mittagspause, sodass der Unterricht wieder um 11.30 beginnt. Es wird auf alle prüfungsrelevanten Fächer vorbereitet. Ergänzend und zusätzlich werden Module wie „Lernen lernen“, Prüfungscoaching, Übungsstunden, Freiarbeit und Einzelcoaching angeboten.

Die sozialpädagogische Beratung und Begleitung bietet (mittlerweile) feste Kontaktzeiten an. Unterstützt werden oder Unterstützung erhalten wir von Eltern, Betreuer_innen oder Familienhelfer_innen. Sozialpädagogische Gruppenarbeit und kreative Angebote entstehen durch die Gruppe und werden dann von den Sozialpädagog_innen begleitet. Es entstanden bisher Foto-, Mal- und Musikprojekt. Einzelfallhilfe und Begleitung zu Ämtern und Behörden werden bei dringendem Bedarf angeboten. Die Netzwerkarbeit orientiert sich ebenso am Einzelfall. Kontakte bestehen zu anderen Einrichtungen und Diensten Sozialer Arbeit, Therapeuten, Politik und Stadtverwaltung oder zum Jobcenter und zu Schulen u.a.

Unser Wunsch und Ziel wäre es, eine langjährige Beziehungsarbeit, die didaktische, sozialpädagogische Methoden und Ansätze verbindet, langfristig zu fördern, um so auch Perspektiven für junge Menschen zu eröffnen, die mehr Begleitung als ein Förder- bzw. Schuljahr bedürfen.

[9] Die KLuB Straßenschule der Treberhilfe Dresden e.V. besteht aus dem hauptamtlichen Team: Peggy Schramm (Soziologin), Beate Rohde (Pädagogin) und Marcus Bernhard (Sozialarbeiter) und z.Zt. 20 Lehrende unterschiedlicher Fachrichtungen. Ihnen allen herzlichen Dank für die großartige Arbeit! → Mehr unter www.treberhilfe-dresden.de.

Arbeitsgemeinschaft „Junge Menschen in besonderen Problemlagen (1999): Leben auf der Straße“: Praxisbericht 1997 - 1999, Dresden.

BAGW (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe) (2013/4): Umfang der Wohnungsnotfälle 2008-2012 und Zahl der Wohnungslosen 2014. http://www.bagw.de/de/themen/zahl_der_wohnungslosen/ (abger. 24.07.15).

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar.

Böhnisch, L. (1999): Abweichendes Verhalten: eine pädagogisch-soziologische Einführung, Weinheim.

Britten, U. (2009): Bündnis für Straßenkinder statt kommunaler Vereinzelung: Notschlafstellen und Jugend-Streetwork schließen sich zusammen, in Sozialmagazin1/2009, S. 53 – 57.

CECAFEC (Hrsg.) (1996): El educador mediador: opción abierta al futuro y con futuro abierto / Alfredo Astorga, Diego Pólit [autores]. - Quito, CECAFEC [Centro Ecuadoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle], modula 4, junio.

DJI (Deutsches Jugendinstitut e.V.) (1995): Straßenkinder: Annäherungen an ein soziales Phänomen - Projektgruppe: „Straßenkarrieren von Kindern und Jugendlichen”, DJI-Materialien München/Leipzig.

DJI (Deutsches Jugendinstitut e.V.) (2014): Straßenkinder und -jugendliche in der Jugendsozialarbeit (Wissenschaftliche Begleitung der im Rahmen des Innovationsfonds des Kinder- und Jugendplans geförderten Projekte; Laufzeit: Nov. 2014 – Dez. 2016), http://www.dji.de/index.php?id=43672 (abger. 24.07.15).

DJI (Deutsches Jugendinstitut e.V.) (2015): Entkoppelt vom System, Düsseldorf.

Deutscher Bundestag (2005): Lebenslagen in Deutschland: Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, (Drucksache 15/5015) Berlin, http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/050/1505015.pdf (abger. 24.07.15).

Deutscher Bundestag (2014): Die Situation der Straßenkinder in Deutschland (Antwort auf eine „Kleine Anfrage“ der Linken; Drucksache 18/3114) Berlin, http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/031/1803114.pdf (abger. 24.07.15).

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.

Freire, P. (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit: Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg.

Geub, M. (1981): Die Straße als neuer Bereich sozialpädagogischen Handelns? Möglichkeit eines sozialpädagogischen Ansatzes von „streetwork“ unter besonderer Berücksichtigung von Ansätzen der kommunikativen und animativen Didaktik, Dortmund.

ISA (Institut für soziale Arbeit e.V.) (1996a): Lebensort Straße: Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen, Votum Verlag: Münster.

ISA (Institut für soziale Arbeit e.V.) (1996b): Materialsammlung der Fachtagungen zum Thema „Straßenkinder” [„Junge Menschen in besonderen Lebenslagen: ‚Straßenkinder’, ‚Bahnhofskinder’ als sozialpädagogische Herausforderung für die Jugendhilfe” vom 30.10 - 1.11.1995 in Hamburg und „Leben auf der Straße - Eine Herausforderung für die Jugendhilfe” vom 21.-22.03 1996 in Essen] ISA: Münster.

ISA (Institut für soziale Arbeit e.V.) (1997): Kinder auf der Flucht - Kinder auf der Straße 1996 [Tagung Teil III: „Straßenkinder unserer Welt”: Kinderrechte und Bürgerengagement]. Tagung GSI Bonn, 06.-08.12.1996 ISA: Münster.

Koch, F. (2000): Der Aufbruch der Pädagogik : Welten im Kopf, Hamburg.

Krafeld, F. (1996): Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit: Konzepte - Erfahrungen - Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendc1iquen, Opladen.

Lessing, H./Liebel, M. (1981): Wilde Cliquen: Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung, Bensheim.

Miller, W. /Rollnick, St. (2015): Motivierende Gesprächsführung, Freiburg.

Mob (Obdachlose machen Mobil) (2015) (Hrsg.): Mein Name ist Mensch. Strassenfeger – Straßenzeitung für Berlin und Brandenburg, Berlin

Rogers, C. R. (1985): Die Kraft des Guten: Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Frankfurt am Main.

Rousseau, J.-J. (1998): „Emil oder Über die Erziehung“. 13. unveränderte Auflage [1971], Paderborn.

Specht, Walter (1979): Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit: Ein stadtteilbezogenes Konzept von Street Work, Neuwied u.a.

Spiegel, H. von (2004): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, München.

Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire, Nördlingen.

Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit [9. Aufl./erste Auflage 1992], Weinheim.

UNICEF (1994): Kinder der Welt: Endstation Straße? – Köln, Zeitschrift des Deutschen Komitees für UNICEF e.V., Nr.: IV 1994.

UNICEF Deutschland (1994b): Jahresbericht 1994, Köln.

Wolfer, D. (2005): Ein Leben mit Kindern der Straße, Oldenburg.

Wolfer, D. (2015): Wir lassen uns nicht gegen Asylsuchende ausspielen! Erklärung der ständigen „Vertretung der Straßenkinder”, in: Corax 2/2015, AGJF Sachsen, Chemnitz S. 13.

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG)

Wir sind ein kleiner Verein mit einem großen Netzwerk. Die Bundesarbeitsgemeinschaft ist ein Zusammenschluss von Landesarbeitsgemeinschaften, Landesarbeitskreisen und regionalen Arbeitsgruppen, in den Sozialarbeiter_innen aus den Arbeitsansätzen Streetwork und Mobiler Jugendarbeit zusammengeschlossen sind.

Durch diese Vernetzung streben wir zum einen die qualitative und bedarfsgerechte Weiterentwicklung unserer Arbeitsfelder an, zum anderen sehen wir uns als Interessenvertreterin der Adressaten_innen unserer Arbeit auf Bundesebene.

Dazu unterstützen und organisieren wir bundesweite Streetworktreffen und –tagungen, auf denen fachspezifische Themen präsentiert werden und entsprechende Stellungnahmen veröffentlicht werden. Auch die Erstellung und Aktualisierung bundesweiter Fachstandards für Streetwork und Mobile Jugendarbeit gehört zu unseren Kernaufgaben.

Weitere aktuelle Themen auf Bundesebene sind derzeit die Bedeutung der Menschenrechte für die tägliche Arbeit auf der Straße, die Implementierung eines beruflichen Zeugnisverweigerungsrechtes für die Kollegen_innen unserer Arbeitsfelder und die anstehende Reform des SGB VIII, bzw. deren Folgen für die Adressaten_innen unserer Arbeit.

Um dies alles verwirklichen zu können, streben wir eine flächendeckende Struktur in allen Bundesländern und eine hauptamtliche Vertretung auf Bundesebene an.

Kontakt:
Robert Görlach (1. Vorsitzender)
Diplom-Sozialpädagoge (BA)
Mobil: 0157 71418265
Mail: goerlach@bag-streetwork.de

Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. (LAK)

Seit seiner Gründung im Jahr 1994 steht der Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e.V. als Dach- und Fachverband allen zur Verfügung, die sich für Mobile Jugendarbeit und aufsuchende (Jugendsozial-) Arbeit in Sachsen interessieren bzw. diese aktiv umsetzen. Neben Privatpersonen finden sich freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe und einzelne Jugendhilfeangebote unter diesem Dach zusammen, um gemeinsam an der Weiterentwicklung entsprechender Konzepte zu arbeiten. Dazu werden neben den sächsischen Fachstandards für Mobile Jugendarbeit und themenspezifischen Handlungsempfehlungen auch Grundlagenpapiere veröffentlicht. Die Grundlagen Mobiler Jugendarbeit und Streetwork präsentieren wir in inhouse Workshops und als Gastreferenten an mehreren sächsischen Hochschulen.

Zwei hauptamtliche Bildungsrefrenten_innen ermöglichen es darüber hinaus, den Kollegen_innen in ganz Sachsen vor Ort beratend zur Seite zu stehen. Von Teamberatungen, über Konzeptentwicklung, bis hin zu individuellen Beratungen rund um die aktuellen Herausforderungen des Arbeitsalltages unterstützen wir unsere Mitglieder mit umfangreicher

Fachkenntnis. Dabei wird großer Wert auf die Vernetzung der lokalen Akteure gelegt. Exemplarisch dafür steht das jährliche Streetworktreffen, auf dem regelmäßig ca. 80 sächsische Kolleginnen und Kollegen über drei Tage intensiv in Austausch kommen. Regional wurde Sachsen in 5 Regionalgruppen unterteilt, die vom Landesarbeitskreis begleitet und inhaltlich unterstützt werden. Je nach Bedarf und Struktur treffen sich die Regionalgruppen bis zu zehn Mal im Jahr. Auch das Organisieren von Fachtagen, Seminaren, Workshops und anderen Bildungsveranstaltungen nutzen wir, um aktuelle Entwicklungen in den Lebenswelten der Adressaten_innen sichtbar zu machen und in deren Sinne positiv zu beeinflussen.

Diese Erkenntnisse tragen wir in den entsprechenden Fachgremien an Kooperationspartner_innen und Entscheidungsträger_innen auf der Landesebene im Sinne der Interessenvertretung weiter. Dabei beschränkt sich die Vernetzung nicht auf die Grenzen von Sachsen. Relevante Themen für die Arbeitsfelder Mobile Jugendarbeit und Streetwork und deren Adressaten_innen werden mit anderen Landesarbeitsgemeinschaften und der Bundesarbeitsgemeinschaft aktiv mitgestaltet.

Im Oktober 2017 startete unter dem Dach des LAK das „Modellprojekt zur Implementierung von Transferstrategien als Radikalisierungsprävention – TRARA“. Dieses soll in Sachsen Multiplikator_innen der (Mobilen) Jugendarbeit unterstützen, beraten und begleiten, um mit rechtsextremen Orientierungen und Handlungen im täglichen Arbeiten umzugehen und Transferstrategien zu entwickeln, zu erproben und zu verstetigen. Damit ist der Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e.V. die erste Adresse, wenn es um aufsuchende (Jugend- und Jugendsozial-) Arbeit in Sachsen geht.

Kontakt:
Geschäftsführende Bildungsreferentin: Simone Stüber,
M.A. Pädagogik, Mobil: 0174 6181152
E-Mail: lak@mja-sachsen.de
Bildungsreferent : Robert Görlach,
Diplom-Sozialpädagoge (BA), Mobil: 0157 71418265
E-Mail: goerlach@mja-sachsen.de
Mitarbeiter Modellprojekt TRARA: Sascha Rusch,
Diplom-Pädagoge, Mobil: 0176 81025466,
Telefon: 0371 24006251, E-Mail: rusch@mja-sachsen.de

Spring of help e.V.

Umthombo woncedo lwabanthu (Ursprung der Hilfe) ist eine Redewendung in Xhosa, einer der elf Landessprachen Südafrikas und besagt, dass der befähigende Impuls gegenseitiger Unterstützung in uns seinen Ursprung hat. Unter diesem Namen unterstützen wir Bildungsprojekte für benachteiligte junge Menschen. Benachteiligte junge Menschen sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die aufgrund ihrer besonderen Lebenslage von Teilhabe ausgeschlossen sind. Dazu gehören Straßenkinder, (Aids-)Waisen, Kinder mit Albinismus, Kinderprostituierte, Kindersoldaten oder Flüchtlingskinder.

Wir wollen diesen jungen Menschen eine Chance auf nachhaltige Bildung ermöglichen. Dies erfolgt im Rahmen informeller Bildungsangebote zur Förderung von Alltagskompetenzen mit dem Ziel einer gelingenden und selbstregulierten Lebensführung.

Unser Vereinskonzept basiert auf Vertrauen, direkten Kontakten, Transparenz und Kooperation. Wir arbeiten nur mit Projektpartnern zusammen, zu denen wir persönliche Kontakte über Vereinsmitglieder oder Kooperationspartner haben. Der direkte Kontakt ermöglicht eine unmittelbare Begleitung der unterstützten Projekte und der Entwicklung der jungen Menschen.

Kontakt:
Dr. Maren Behnert (1. Vorsitzende)
www.spring-of-help.de
Telefon: 0176-76159446
Email: maren.behnert@yahoo.de

Treberhilfe Dresden e.V.

Die Treberhilfe Dresden e.V. ist im Bereich der Sozial- und Jugendarbeit tätig. Der Verein ist anerkannter freier Träger der Jugendhilfe. Zweck des Vereins ist es, (jungen) Menschen in besonderen Lebenslagen Beratung, Begleitung und Unterstützung anzubieten und präventive Maßnahmen zu entwickeln. Die Arbeitsansätze sind lösungs-, ressourcen-, lebenswelt- und sozialraumorientiert, verbunden mit erlebnispädagogischen Methoden. Der Verein fühlt sich dem humanistischen Weltbild verpflichtet.

Der Verein gründete sich 1996 mit dem Busprojekt Jumbo. Hier wurde eine aufsuchende Jugendsozialarbeit für sog. Straßenkinder mit hauptamtlicher Koordination und Ehrenamtlichen angeboten. Diese Entwicklung bestimmt auch die weitere Arbeit und Organisationsentwicklung bis heute. Denn: Eine Besonderheit der Treberhilfe Dresden ist die Unterstützung der hauptamtlichen Sozialpädagog_innen durch ein hohes ehrenamtliches Engagement sowie Praktikant_innen im Studium der Sozialen Arbeit. Diese alle erhalten regelmäßige Reflexion und Anleitung, nehmen an Dienstberatungen und Intervisionen oder kollegialen Fallberatungen etc. teil.

Im Verein sind zurzeit etwa 40 Hauptamtliche beschäftigt und ca. 60 Menschen im Praktikum, im Ökologischen Jahr, als Bundesfreiwillige oder als Honorarkräfte tätig oder ehrenamtlich Mitarbeitende. Der Verein ist Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband Sachsen e.V. und in weiteren Fachverbänden.

Der Vereinsvorstand ist ehrenamtlich tätig und hat eine hauptamtliche Geschäftsführung und Verwaltung. Er gliedert drei Abteilungen in Arbeitsbereiche bzw. Leistungsarten. Hilfen zur Erziehung (HzE), mit Sozialpädagogischer Familienhilfe (SPFH) und weiteren Einzelfallhilfe, aufsuchender Familientherapie, betreutem Einzelwohnen (BEW) sowie stationären Tandem-Wohnungen (§§ 27 ff.). Die Kinder-, Jugend- und Jugendförderung begleitet Offene Angebote, wie den Abenteuerspielplatz Panama in der Dresdner Neustadt oder den Treff- und Lebensmittelpunkt Pieschen (§ 11), die Mobile Jugendarbeit bzw. Streetwork City, Johannstadt, Gorbitz und Löbtau sowie zwei Projekte der beruflichorientierten Jugendsozialarbeit (§ 13 jeweils SGB VIII) in Kooperation mit anderen Trägern der Jugendhilfe (DAA/ AWO). Der dritte Bereich koordiniert zeitbefristete Projekte, wie Integrative Hilfen II über das Sozialamt sowie über Stiftungen, EU- oder Bundesförderung. In diesem Bereich entwickelte sich auch die KLuB Straßenschule, die zurzeit über das Sozialamt gefördert wird.

Kontakt:
Dieter Wolfer (Geschäftsführer)
Albertstraße 32, 01097 Dresden,
Telefon: 0351 8036581
E-Mail: geschaeftsstelle@treberhilfe-dresden.de.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

ist den Ideen und Grundwerten der Sozialen Demokratie verpflichtet. Sie ist die älteste politische Stiftung in Deutschland. Gegründet wurde sie 1925 im Vermächtnis Friedrich Eberts, des ersten demokratisch gewählten Reichspräsidenten. Ihre Arbeit dient der Unterstützung des demokratischen Prozesses und hilft dabei, dass möglichst viele Bürgerinnen und Bürger daran teilnehmen können. Sie fördert die Bildungschancen sozial benachteiligter junger Menschen, vergibt Stipendien und widmet sich mit ihrer Arbeit im In- und Ausland der gesellschaftspolitischen Bildung und der internationalen Verständigung.

In den Bundesländern wird die Arbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung durch Landesbüros organisiert – für Sachsen durch das **Landesbüro Sachsen** mit seinem Sitz in Leipzig und dem Büro in Dresden. Mit unserer Arbeit wollen wir die komplizierten Abläufe politischer Entscheidungsprozesse aufzeigen, darauf einwirkende Interessen verdeutlichen und die Menschen in unserer Region zum politischen Handeln und engagierten Mitwirken ermutigen. Unser Angebot an Veranstaltungen umfasst dabei Vorträge, Diskussionsforen und Gesprächskreise, ein- und mehrtägige Seminare und Workshops, Ausstellungen und Planspiele bis hin zu Fachtagungen und Konferenzen. Wir arbeiten dabei mit unterschiedlichsten Partnern zusammen, um neben dem inhaltlichen Diskurs auch den Möglichkeiten der Vernetzung Raum zu geben.

Kontakt:
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen – Büro Dresden
Obergraben 17a, 01097 Dresden
Tel.: 0351 8046803
Fax: 0351 8046805
E-Mail: sachsen@fes.de
www.fes.de

Die Evangelische Hochschule Dresden

wurde im Jahre 1991 als Stiftungshochschule gegründet. Sie ist eine staatlich anerkannte Hochschule mit derzeit fast 700 Studierenden.

Die ehs bereitet Menschen aller Lebensalter in vier Studienbereichen auf ihren Beruf vor oder im Beruf weiter: Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik, Pflege, Sozialmanagement und Beratung.

In diesen Bereichen bietet die Hochschule Bachelor- und Masterstudiengänge an. Des Weiteren eröffnet die ehs auch die Möglichkeit zur Promotion wie zur Fort- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens.

Die Evangelische Hochschule Dresden ist für alle Studierenden unabhängig von Religionszugehörigkeit oder Glauben offen. Allen Studierenden bietet die Hochschule ein an der Praxis orientiertes Studium an einem besonderen Bildungsort. Kleine Studiengruppen, moderne Räume, eigene Forschungs- und Weiterbildungsinstitute – vor allem aber ein lebendiges Miteinander bieten optimale Voraussetzungen für ein gelingendes Studium.

Kontakt:
Evangelische Hochschule Dresden (ehs)
University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing
Besucheranschrift:
Dürerstraße 25, 01307 Dresden
Postanschrift:
Postfach 20 01 43, 01191 Dresden

Die Evangelische Akademie Meißen

ist eine Tagungs- und Begegnungsstätte der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens im St.-Afra-Klosterhof in Meißen.

Sie ist eine von derzeit 17 Evangelischen Akademien in Deutschland und besteht seit 1949.

Die Evangelische Akademie versteht sich als Scharnier zwischen Kirche und Gesellschaft, sie bietet den Ort, die Zeit und die Gelegenheit für Diskurse über Themen, Fragen und Problemlagen der Gesellschaft und des Glaubens und setzt Impulse auch im kulturellen Bereich. Leiter des Studienbereichs Jugend ist Christian Kurzke.

Kontakt:
Evangelische Akademie Meißen
Studienbereich Jugend
Freiheit 16, 01662 Meißen
Tel. 03521/47 06 18
E-Mail: christian.kurzke@ev-akademie-meissen.de
Website:
www.ev-akademie-meissen.de/akademie/jugend.html

Impressum:

Redaktion: Dr. phil Maren Behnert
Fotos: Archiv Treberhilfe Dresden e.V.
Layout: plonk-art.de
Druck: Druckhaus Dresden
Herausgeber: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachen