

Raumsouveränität

von

Schülerinnen und Schülern

Diplomarbeit

für die staatliche Abschlussprüfung
im Fachbereich für Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Studiengang Sozialpädagogik
an der
Universität Hildesheim

Vorgelegt von Michael Ernst
 Mellinger Str. 4
 31141 Hildesheim
 michaernst@gmx.de

im September 2001

Erstgutachter: Prof. Dr. Stephan Wolff
Zweitgutachter: Prof. Dr. Burkhard Müller

“Rechts und links, abgehend von geraden Fluren
die als Fluchtwege von Gemütlichkeit freigehalten werden,
sitzen überwiegend während langer Stunden
fünf Tage in der Woche,
in vergrößerten Kaninchenställen, genannt:
Klassenräume,
in einem Gebäude, das viele lieber fliehen,
als daß sie es mit Freude und frei und willig
als ihren Lebens- und Gestaltungsraum
aufsuchen, hegen, pflegen,
(aufrührerisch werfe ich nur das Stichwort ein: Präsenzzeiten!)
zwischen knapp 20 und gut 30 als *un*-fertig
angesehene Wesen,
weshalb daraus gefolgert wird,
sie *fertig zu machen*, sei die Aufgabe der
Pädagogik.”

Otto Herz

Vorwort

Die Idee zu dieser Arbeit setzt sich aus vielen Mosaiksteinen zusammen. Da spielen Anregungen aus meinen Praktika an der Laborschule mit ihrer besonderen Großraum-Architektur und im Landheim Schondorf mit seiner herrlichen Lage inmitten wunderschöner „pädagogischer Provinz“ eine Rolle. Da schimmern prägende Auseinandersetzungen mit KommilitonInnen, Hochschullehrern und Theorien durch. Die Lust am selber Ausprobieren, Entwickeln und Entdecken war ebenso beteiligt, wie die Freude am Eintauchen in die Welt von Jugendlichen. Womöglich haben Zufall oder Fügung ebenso ihre Finger im Spiel. Ich möchte aber ganz besonders einen Faktor hervorheben, den ich einmal mit meiner „pädagogischen Gesinnung“ umschreiben möchte: (m)einer Vorstellung pädagogischen Handelns nämlich, Jugendlichen möglichst viel Verantwortung zu übertragen. Ich war gespannt, wie sich Räume hierzu nutzen lassen. Wie kann „ein Ort, an dem man gebraucht wird“¹ geschaffen werden? Die Untersuchungen haben mir neue Erkenntnisse erschlossen und viel Freude bereitet. Ich hoffe, beides trifft für das Lesen dieser Arbeit auch zu.

¹ Hentig, 1993, S. 193

Einleitung

Wo haben Jugendliche die Möglichkeit, sich im Raum auszuprobieren? Wo besetzen Jugendliche Räume sowohl inhaltlich als auch physisch? Wo erweitern sich Jugendliche ihren Handlungsraum? Wo eignen sie sich Welt an, indem sie sich Räume aneignen? Solchen und ähnlichen Fragen geht eine lebensweltlich orientierte Jugendarbeit nach, die Raumaneignung als ein entscheidendes Moment kindlicher Entwicklung versteht². Theoretische Grundlagen bezieht sie vor allem aus materialistischen Aneignungstheorien von Leontjev und Holzkamp. „Die grundlegende Auffassung dieses Ansatzes besteht darin, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen.“³

Wo und wie aber verlaufen solche Aneignungen in den pädagogisch verbauten Landschaften von Schulen? Bislang scheint es auch in diesem Bereich erstaunliche Wahrnehmungsschwierigkeiten zwischen Jugendforschung und Schulforschung für das jeweils andere Feld zu geben: Weder wird Schule als „größter Jugendtreff“ auch im Sinne raumorientierter Jugendarbeit untersucht, noch werden SchülerInnen innerhalb von Schule mit ihren autonomen (Raum-)Kulturen und Raumbedürfnissen ernst genommen.⁴ In der vorliegenden Arbeit frage ich darum: Wo haben SchülerInnen auf dem Schulgelände Möglichkeiten, sich Orte durch aktives Verändern des Raumes anzueignen? Wo können sie sich durch Raumveränderungen ausprobieren? Über welche Orte verfügen Jugendliche in Schulen selbst? Welche Orte sind von SchülerInnen (mit-)bestimmt? Kurz: Wo gibt es in Schulen Orte jugendlicher Raumsouveränität? Die Frage nach den Orten jugendlicher Raumsouveränität soll zu einer

² vgl. z.B. Böhnisch u.a.,1993

³ Deinet, 1999, S. 29

⁴ vgl. Winterhager-Schmid, 2000, S. 148 f.

Kategorisierung derselben führen. Ich frage also weiter: Wodurch sind diese Orte gekennzeichnet? Welche baulichen, ökologischen und sozialen Gemeinsamkeiten lassen sich erkennen? Über welche Art von Orten sind SchülerInnen bemüht, Raumsouveränität auszuüben? Damit wird das in Teilen der Jugendarbeit verbreitete Interesse an Raumaneignung auf Schulräume ausgeweitet. Gleichzeitig soll eine Einbindung dieses Ansatzes in soziologische Raumtheorien, insbesondere von Giddens, Goffman und Foucault, erfolgen.

Ich unternehme hierzu folgende Schritte:

In Kapitel 1.1 wird zunächst geklärt, was hier unter dem Begriff von Raumsouveränität verstanden werden soll. Kapitel 1.2 beleuchtet dann die pädagogische Bedeutung von Raumsouveränität, indem zunächst das Verhältnis von Pädagogik und Raum untersucht wird, um anschließend Raumaneignung als pädagogisches Moment näher zu beschreiben. Nach der Klärung der pädagogischen Bedeutung von Raumsouveränität wird in Kapitel 1.3 auf die soziologischen Grundlagen zur räumlichen Strukturierung von Gesellschaft verwiesen. Der 1. Teil der theoretischen Grundlagen schließt in Kapitel 1.4 mit Definitionen von soziologischen Grundbegriffen, die für diese Arbeit nutzbar gemacht werden.

Im 2. Teil gehe ich der Frage nach, wie Raumsouveränität von Jugendlichen geeignet erfasst werden kann und stelle das von mir verwendete Erhebungsverfahren, das Untersuchungsfeld und das Auswertungsverfahren vor.

Daran schließt sich in einem 3. Teil die Vorstellung der Ergebnisse an: Zunächst wird in Kapitel 3.1 eine ganze Reihe von Ortstypen vorgestellt, die sich in ihrer Funktion für die Jugendlichen unterscheiden. Es werden Ortstypen-Profile und die beeinflussenden Faktoren für diese Ortstypen untersucht. Kapitel 3.2 stellt die Strukturierung von Räumen durch Zonen, Zeiten und Wege dar. Die räumlichen Wirkungsfaktoren werden nochmals gesondert an Hand einer Photoanalyse in Kapitel 3.3 untersucht. Ein Vergleich zwischen

der Befragung von SchülerInnen und der Befragung von LehrerInnen findet sich in Kapitel 3.4. Kapitel 3.5 berichtet von Führungen, die die SchülerInnen über ihr Schulgelände machten, bevor in Kapitel 3.6 die Ergebnisse nochmals zusammengefasst werden.

Teil 4 beinhaltet eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Raumsouveränität von Jugendlichen an Schulen, die in einer Schlussbetrachtung mündet.

1. Teil – Theoretische Grundlagen

1.1 Raumsouveränität

Was ist eigentlich mit dem Begriff Raumsouveränität gemeint? Raumsouveränität bezeichnet ganz allgemein die Möglichkeit, einen Raum selbstbestimmt nutzen zu können.⁵ Die autonome Nutzung von Räumen ist dabei eng verknüpft mit (wahrgenommenen) Handlungsmöglichkeiten. Diese Handlungsalternativen werden wiederum von einer ganzen Reihe von Faktoren beeinflusst, die allgemein als organisatorische und bauliche Möglichkeiten des Raumes bezeichnet werden können.⁶ So geben zeitliche Zugangsbeschränkungen, bauliche Enge, Hierarchieverhältnisse, Sitzordnungen u. Ä.. mögliche Handlungen vor. Autonome Nutzung bedeutet also nicht notwendiger Weise alleinige Nutzung oder ausschließliche Zugangsrechte. Sie bedeutet auch nicht völlige Unabhängigkeit in der Wahl der Nutzungsmöglichkeiten des Raumes. Vielmehr liegt dieser Autonomie ein Verständnis zu Grunde, das nicht entweder reine Selbst- oder volle Fremdbestimmung als einzige Alternativen kennt.⁷ Ganz allgemein muss vielmehr davon ausgegangen werden, „... daß „Autonomie“ im Sinne von Selbstbestimmung in Freiheit empirisch eine sehr unwahrscheinliche Lage von Menschen ist...“⁸. Hier wird demgegenüber ein relationaler Autonomiebegriff verwendet, „... der die geregelte Beziehung des einzelnen zu einem vorgeordneten politischen Rahmen meinte.“⁹ Nur handelt es sich in unserem Fall nicht wie ursprünglich um einen ausschließlich politischen Rahmen, sondern um einen von den umgebenden Organisationen, Personen, Räumen usw. vorgegebenen Rahmen. So verstanden können autonome Nutzungsmöglichkeiten

⁵ Eine gewisse Nähe von Raumsouveränität zu den Begriffen Kinder- oder Jugendöffentlichkeit wie Oskar Negt sie beispielsweise verwendet ist durchaus gegeben. (vgl. Negt, 1997, S. 91 ff.) So spricht Negt von „Bewegungs- und Selbstbestimmungsräumen“ (Negt, 1997, S. 114). Diese Begriffe verschwimmen bei Negt jedoch in gar zu viel reformpädagogischer und materialistischer Rhetorik, als dass sie hier sinnvoll weiter verwendet werden könnten.

⁶ vgl. Wolff, 1983, S. 132

⁷ vgl. Meyer-Drawe, 1998, S. 35

⁸ vgl. Meyer-Drawe, 1998, S. 31

⁹ Meyer-Drawe, 1998, S. 39

eines Raumes unter dessen bestimmten Bedingungen als eine Gestaltung der „... Differenz von Souveränität und Unterworfensein...“¹⁰ verstanden werden. Eine Person oder Personengruppe verfügt dann über Raumsouveränität, wenn sie für sich eine genügend große Anzahl von Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Sie muss sich sozusagen der Illusion von Autonomie in Bezug auf Raumnutzungsmöglichkeiten hingeben können.¹¹ Sie muss Interaktionssequenzen wie zum Beispiel Gespräche innerhalb dieses Raumes herstellen und beenden können. Und sie muss entscheiden können, welche anderen anwesenden oder dazukommenden Personen als störend oder als Gäste wahrgenommen werden. Nur ein eng begrenzter Personenkreis stört an solchen Orten nicht oder wird systematisch ignoriert. Es wird so etwas wie eine „normative Ökologie des Raumes“¹² produziert. Diese „normative Ökologie“ unterscheidet sich stark für verschiedene Personengruppen. Territorien von Raumsouveränität werden zum Beispiel durch Anklopfen an Türen, höfliches sich Abwenden, aktives Ignorieren von weiteren Personen im Raum geschaffen und respektiert oder es werden diese Grenzen eben wahrnehmbar überschritten.¹³ Erlaubtes Eindringen in fremde Territorien werden durch Rituale gerahmt, während fast identische Handlungen als Übergriffe und Verletzungen von Territorien aufgefasst werden.¹⁴ So wäre das Auftauchen einer neuen Schülerin an der geheimen Raucherecke durch andere territoriale Techniken gekennzeichnet, als das Auftauchen einer Lehrerin. Raumsouveränität von SchülerInnen wird vermutlich nicht immer alle diese Merkmale gleichzeitig aufweisen. Es müssen verschiedene Abstufungen gemacht werden und es ist insbesondere in Schulen sinnvoll, an vielen Stellen von relativer Raumsouveränität zu sprechen. So bin ich mir durchaus bewusst, dass es in Schulen selten um Orte alleiniger jugendlicher Raumsouveränität geht. In den allermeisten Fällen sind

¹⁰ Meyer-Drawe, 1998, S. 48

¹¹ vgl. Meyer-Drawe, 2000, S. 12 und 1998, S. 48

¹² Wolff, 1983, S. 133

¹³ vgl. Wolff, 1983, S. 133 f.; zu Formen von Markierungen und Verletzungen solcher Territorien vgl. auch Goffman, 1974, S. 71 ff und vor allem S. 81 ff.

¹⁴ vgl. Goffman, 1974, S. 90 f.

diese Räume gleichzeitig von anderen Gruppen und Individuen (mit-) besetzt. Aber genau darin liegt wohl auch ein Teil der pädagogischen Bedeutung: Das Aneignen von Räumen, die bereits in bestimmter Weise gesellschaftlich besetzt sind und die Auseinandersetzung mit eben diesen Machtstrukturen durch teilweise Annahme, Ablehnung und Veränderung. Und damit haben wir uns an die nächste Frage heran getastet: Worin liegt eigentlich die Bedeutung von (jugendlicher) Raumsouveränität? Bevor ich zur Beschreibung von Orten jugendlicher Raumsouveränität in Schulen komme, wird zunächst die Bedeutung von Raumsouveränität für pädagogische Fragestellungen auf der einen und soziologische Theorien auf der anderen Seite exemplarisch untersucht.

1.2 Pädagogische Bedeutung von Raumsouveränität

Räume in der Pädagogik

Zunächst sollen hier einige orientierungsgebende Schneisen in den Dschungel der pädagogischen Auseinandersetzung mit Räumen geschlagen werden, bevor das Dickicht dann rasch auf einem für diese Arbeit besonders relevant erscheinenden Pfad verlassen werden soll. Die Artenvielfalt der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Räumen ist groß. Gleichwohl bleibt das Thema Raum in der Pädagogik eher ein kleines und randständiges Biotop.¹⁵

Eine erste Schneise bezeichne ich als anthropologisches Interesse der Pädagogik an Räumen. Raum wird dabei nicht erst seit Kant als „...eine unhintergehbare Grundkategorie menschlicher Existenz...“¹⁶ angesehen. Die mit dieser Frage verbundenen philosophischen und phänomenologischen Überlegungen setzen sich u.a. mit Fragen der Leiblichkeit, der Raumwahrnehmung oder des gelebten Raumes auseinander.¹⁷

**Anthropologie
und Raum**

¹⁵ vgl. Becker u.a. 1997

¹⁶ Becker u.a.1997, S. 9

¹⁷ vgl. Becker u.a., 1997, S. 10

Eine zweite, mit der ersten eng verknüpfte Schneise könnte als „ökopsychologische“¹⁸ Linie bezeichnet werden. Sie fragt also nach Formen der Raumwahrnehmung und nach deren Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung.¹⁹ Dabei geht sie in einem pädagogischen Kontext z.B. auch Wirkungen von Räumen auf SchülerInnen und Stimmungen, die Räumen inne zu wohnen scheinen oder selektiver Raumwahrnehmung nach.²⁰

Raumwahrnehmung

Eine dritte Schneise führt durch Fragen nach inneren Räumen. Fiktive Welten, subjektive Abbildungen von Räumen, Denkräume werden hier untersucht. Dabei spielt insbesondere die Frage nach dem Verhältnis zwischen Innen- und Außenraum eine entscheidende Rolle. Von dieser ist es dann auch nicht mehr weit zu Überlegungen über die bildende Wirkung von Räumen.²¹ Göhlich bezeichnet diese Linie als „bildungsgeschichtliche Tradition“.²²

Innere Räume

Eine sozialisationstheoretische Schneise führt mit Autoren wie Bourdieu oder Foucault hin zu Fragen der Gestaltung menschlichen Zusammenlebens im Raum und dem Erlernen desselben. Sie könnte auch als „disziplinierungsgeschichtliche Tradition“²³ bezeichnet werden. Räume als Disziplinierungsmittel, Machträume, soziale Strukturierung von Räumen oder räumliche Lebensstile wären hier als Stichworte zu nennen.²⁴

Sozialisationsfaktor Raum

Selbstverständlich darf eine historische Schneise nicht fehlen. Hierbei geht es um die Untersuchung der Geschichte des Raumes in der Pädagogik. Insbesondere die Veränderungen des Raumbegriffes und der implizierten pädagogischen Auffassungen sowie die Entwicklung von Schulräumen sind hier erwähnenswert.²⁵

Geschichte des pädagogischen Raums

¹⁸ Göhlich, 1993, S. 5

¹⁹ vgl. insbesondere Piaget, 1993

²⁰ vgl. z.B. Rittelmeyer, 1994

²¹ vgl. z.B. Becker u.a. 1997, S. 13 ff

²² Göhlich, 1993, S. 5

²³ Göhlich, 1993, S. 5

²⁴ Diese Linie ist für die vorliegende Arbeit von Interesse und wird in den Kapiteln 1.3 Soziologische Grundlagen zur räumlichen Strukturierung von Gesellschaft' S.20 und 1.4 Definitionen, S.24 weiter vertieft werden

²⁵ vgl. Böhnisch u.a., 1993, S. 29 ff und Göhlich, 1993

Repräsentationsfunktion von Räumen

Die sechste Schneise begreift Raum als Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Damit ist zunächst einmal ganz einfach eine Stelle im Raum gemeint, an der Erziehung stattfindet. Nur zum Teil wird dieser scheinbar banalen Voraussetzung Bedeutung zugeschrieben. An einer Stelle wird dies jedoch sehr intensiv getan. Nämlich in der Untersuchung von typischen Räumen von (institutionalisierter) Erziehung, sei es zu Hause, in Klöstern, in Schulen oder gar in Gefängnissen. Hierbei wird insbesondere die Repräsentationsfunktion von Räumen betont. Dem künstlichen Ausschluss von Welt zu Gunsten ausgewählter Inhalte wird dann zumindest teilweise z.B. im Rahmen reformpädagogischer Bemühung durch Landerziehung, Öffnung der Schule oder Schulen als Lebensraum zu begegnen versucht.²⁶

Weltaneignung

Die siebte Schneise richtet den Blick auf die Weltaneignung in Räumen. Beleuchtet die sechste Schneise zwar die Bedeutung von Raum für den Erziehungsprozess, so bleibt sie doch einem Verständnis von Raum als Rahmen und Medium für erzieherische Prozesse verhaftet. Sie bleibt dies insbesondere darum, weil fast ausschließlich institutionell geformte Räume betrachtet werden. Dieser Einengung der Bedeutung von Räumen tritt nun das Konzept der Weltaneignung durch Räume und in Räumen entgegen. Räume sind nicht mehr nur Medium, sondern zugleich immer schon auch Inhalt. Und dies eben gerade nicht nur in pädagogisch gestalteten Räumen. Räume präsentieren also Handlungsmöglichkeiten. Wie sich aus diesen Möglichkeiten Handlungskompetenzen entwickeln, wäre die dazugehörige pädagogische Fragestellung.²⁷ Auch aktuelle schulpädagogische Fragestellungen könnten an dieser Stelle bearbeitet werden. So müssen die „Verpädagogisierung“ des Alltags und Ausweitung von Schule (Stichwort Verlässliche Grundschulen und Ganztagschulen) Auswirkungen auf die Weltaneignung von SchülerInnen haben.

²⁶ vgl. Becker u.a., 1997, S. 14 f.

²⁷ vgl. Böhnisch, 1993, S. 70

**Produktion
von Räumen**

Die achte und letzte Schneise, die ich hier durch den Dschungel pädagogischer Auseinandersetzungen mit Raum schlagen will, setzt an einer weiteren Engstelle der sechsten Linie an: Der Produktion von Räumen. So können Räume eben nicht nur unter dem Aspekt betrachtet werden, welchen Rahmen sie für pädagogisches Handeln bieten. Vielmehr werden Räume gebildet. Diese Produktion, die Beeinflussung und Gestaltung von Räumen durch Menschen, fand in der pädagogischen Tradition bisher wenig Bedeutung und wenn, beschränkt sie sich meist auf die Produktion von Erziehungsräumen durch Erwachsene für Kinder. Wie Kinder ihrerseits Räume in diesen pädagogischen Räumen bilden, und vor allem wie sie dies insbesondere in eben nicht für Erziehungszwecke funktionalisierten Räumen tun, blieb in weiten Teilen unbearbeitet.²⁸

Die beiden letzten Schneisen können also als kritische Reaktion auf die voranstehende sechste verstanden werden und führen uns damit auch aus dem Dickicht pädagogischer Auseinandersetzungen mit Räumen hinaus und an die Frage heran, welche pädagogische Bedeutung Raumsouveränität haben könnte. Sicherlich ließen sich eine ganze Reihe von Verknüpfungen zu den oben aufgeführten Linien erziehungswissenschaftlicher Theorie finden. Diesen möchte ich hier jedoch nicht weiter nachgehen, sondern mich auf eine kurze Darstellung der Bedeutung von Raumsouveränität bei der Aneignung von Welt beschränken.

Raumaneignung als pädagogisches Moment

Raumaneignung kann nach Leontjew und Holzkamp als ein wichtiger Bestandteil von Weltaneignung verstanden werden.²⁹ Dabei werden keineswegs nur bauliche Strukturen verinnerlicht. „Gegenstandsbedeutungen finden ihre konkreten Zuweisungen in der Einbettung in Räume; die Kategorie des Raumes spiegelt mit seinen Strukturen auch die Strukturen der Gesellschaft wider.“³⁰ Die pädagogische Bedeutung von Raumaneignungen besteht also hier in

²⁸ vgl. Becker u.a., 1997, S. 14 f.

²⁹ vgl. z.B. Holzkamp, 1985, S. 176 ff.

der gleichzeitigen Verinnerlichung gebildeter äußerer Räume und dem Veräußerlichen von inneren Räumen und damit Umbilden von Umwelten.³¹ Aus diesen Annahmen heraus entwickeln sich bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Lebensweltanalysen von Kindern und Jugendlichen.³² Im Mittelpunkt dieser sozial-ökologischen Ansätze steht die „...Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen in konkrete Gesellschaften.“³³ Hier werden also die Fragen gestellt: Wie ist der Lebensraum strukturiert? Wo findet Aneignung statt? Wie findet Aneignung statt?

Formen von Raumaneignung

Um die ersten beiden Fragen für den „Lebensraum Schulgelände“ durch diese Arbeit beantworten zu können, soll hier auf die dritte Frage, also auf Formen von Raumaneignung zurückgegriffen werden. Deinet beschreibt insbesondere zwei Formen:³⁴

Erstens: Die Erweiterung des Handlungsraumes. Diese bezieht sich einerseits auf die räumliche Seite des Handlungsraumes, also auf eine vergrößerte Anzahl von Orten, an denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten. Auf der anderen Seite bezieht sich die Erweiterung gleichzeitig auf die Zunahme von Handlungs-möglichkeiten, die an alten und neuen Orten entwickelt werden.

**Erweiterung
des
Handlungs-
raumes**

Zweitens: Die Umnutzung von Orten bedeutet eine Veränderung der gesellschaftlich für diesen Ort vorgesehenen Inhalte. Der Interaktionsrahmen des Ortes wird verändert. Dabei erscheinen mir folgende Aspekte besonders wichtig:

**Umnutzung
und
Veränderung
von Orten**

Die Umnutzung von gesellschaftlich besetzten Räumen ist gerade nicht einfach nur Folge von mangelnden (Frei-)Räumen für Kinder und Jugendliche. Vielmehr brauchen Kinder und Jugendliche sozusagen

³⁰ Deinet, 1993, S. 57

³¹ vgl. Schiller 2000 und Giddens, 1988

³² vgl. z.B. Murchow/Murchow 1998; Baacke, 1980; Zeiher/Zeiher 1994

³³ Baacke 1980, S. 504

³⁴ vgl. Deinet 1993, S. 62 ff; Deinet 1999, S. 30 ff

nicht nur Erwachsene, sondern auch Erwachsenen-räume!³⁵ Räume also, an denen sie sich an gesellschaftlichen Normen reiben können, an denen sie sich illegal aufhalten, an denen sie Konflikte mit Raumwärtern austragen müssen. Räume, in denen sie sich selbst in der Gesellschaft ausprobieren können, natürlich auf ihre Art und oft mit Hilfe von Medien wie z.B. Skaten oder Sprayen.³⁶ Dieser Machtkampf um Raumsouveränität ist neben rein kindlichen oder jugendlichen Rückzugsorten notwendig und in Bezug auf Rauman eignung durchaus sinnvoll.

Der zweite mir wichtige Aspekt bezieht sich auf die in der Umnutzung verborgene Eigentätigkeit und Sinnstiftung. Die Umnutzung von Orten kann als schöpferische Tätigkeit, als direkte, eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden werden. Diese Eigentätigkeit in der Aneignung ist zunächst natürlich unmöglich, wenn Aneignung selbst verhindert wird. Eigentätigkeit ist aber insbesondere auch immer dann gefährdet, wenn vorgefertigte Aneignungsmuster bereitgestellt werden. So zum Beispiel, wenn in Schulen die geheimen Ecken von SchülerInnen bereits auf dem Reißbrett des Architekten vorgeplant werden.³⁷ Trotz oder gerade wegen dieser Beschränkungen scheinen sich Kinder und Jugendliche diesen Aneignungsmustern nach den Vorgaben Erwachsener zu entziehen und entwickeln eigentätige Aneignungsstrategien.³⁸

Neben der Umnutzung, nämlich der inhaltlich veränderten Gestaltung von Orten, verstehe ich unter der Veränderung von Orten auch den Eingriff in den physischen Raum, sei es durch bauliche Veränderungen, durch Graffiti oder durch den Spucke-See auf der Parkbank. Eine klare Unterscheidung zwischen Umnutzung und Veränderung ist jedoch nur bedingt hilfreich, da Inhalt und physischer Raum an einem Ort eng verknüpft sind.

³⁵ vgl. Müller, 1995

³⁶ vgl. Deinet, 1999, S. 63

³⁷ vgl. Bilstein, 1997, S. 197

³⁸ vgl. Deinet, 1993, S. 64 f.

Deinet nennt außerdem Bedingungen, die Aneignungen begünstigen oder erschweren.³⁹ Dabei unterscheidet er zwischen strukturbezogenen und subjektbezogenen Dimensionen.

**Bedingungen
für Raum-
aneignungen**

Grundsätzlich lassen sich hier zunächst Zugangsmöglichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten von Räumen nennen, die wiederum von einer Reihe von Faktoren abhängen. So sieht Deinet die Möglichkeiten von Raumaneignungen durch die Einengung und Verinselung des Handlungsraumes⁴⁰, der Funktionalisierung öffentlicher Räume oder der Verregelung von Räumen zunächst behindert. Er weist aber auch darauf hin, dass trotz erschwelter Zugangsmöglichkeiten „... Kinder und Jugendliche auch der heutigen Stadtumwelt Räume (z.T. mit hohem Risiko verbunden) abtrotzen ...“.⁴¹ Als beeinflussende subjektbezogene Dimensionen nennt er Alter, Geschlecht, Ethnie, aber auch familiärer Hintergrund und andere soziale Dimensionen.⁴² Diese von Deinet genannten, aber auch sonst in der sozialräumlich orientierten Jugendarbeit beachteten Bedingungen für Raumaneignungen, müssen durch Faktoren aus soziologischen Theorien der Strukturierung ergänzt werden.⁴³ Mit Deinets Faktoren allein lassen sich zwar bestimmte Zugangs-beschränkungen und Gestaltungseinengungen beschreiben und erklären. Unklar bleibt aber zum Beispiel, warum bestimmte Orte nicht aufgesucht werden, obwohl sie zugänglich wären, oder warum sie trotz größerer Hindernisse weiter besucht werden. Diese Lücke soll im nächsten Kapitel 1.3 geschlossen werden.

Wie in der kurzen Darstellung von Raumaneignung bereits angeklungen ist, überschneiden sich die Konzepte von Aneignung und Raumsouveränität an einigen Stellen. Diese seien hier nochmals deutlich hervorgehoben. Zunächst kann Raumaneignung als notwendige Grundvoraussetzung für Raumsouveränität betrachtet

**Zusammen-
hang
zwischen
Raum-
Aneignung
und Raum-
souveränität**

³⁹ vgl. Deinet, 1999, S. 43 ff

⁴⁰ vgl. hierzu auch Zeiher/Zeiher, 1994

⁴¹ Deinet, 1999, S. 48

⁴² vgl. Deinet, 1999, S. 51 ff

⁴³ vgl. z.B. Böhnisch u.a., 1993

werden. Nur in Räumen, die ich mir, in welcher Form auch immer, zu Eigen gemacht habe, kann ich Raumsouveränität ausüben. Dieser Zusammenhang greift aber noch zu kurz. Ich verstehe vielmehr viele Formen von Raumaneignung bereits als Ausdruck und Produktion von Raumsouveränität. So zielt eine Erweiterung des Handlungsraumes ja direkt auf die Zunahme von Handlungsmöglichkeiten und zwar auf selbstbestimmte Raumnutzungsmöglichkeiten. Auch die Umnutzung von Orten bedeutet eine autonome Handlung entgegen dem ursprünglich vorgesehenen Interaktionsrahmen und produziert damit (relative) Raumsouveränität. Gleichzeitig stellt Raumsouveränität also eine mögliche Form von Raumaneignung dar. Gerade für die Raumsouveränität spielt dabei die oben erwähnte Eigentätigkeit eine entscheidende Rolle. Ergänzend zu den genannten Aneignungsformen „Erweiterung des Handlungsraumes“ und der „Umnutzung und Veränderung“ kommen aus der Sicht von Raumsouveränität aber weitere Formen hinzu: So können auch die Entscheidungsmacht über Interaktionssequenzen oder über Zugangsberechtigungen für andere Personengruppen, die Produktion von Territorien oder das Austesten der Raumsouveränität anderer als Aneignungen von Raum betrachtet werden.

Zusammenfassung des Kapitels Pädagogische Bedeutung von Raumsouveränität

Die bisherigen Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung von Raumsouveränität lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es existiert eine breitgefächerte und doch relativ unbedeutende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Räumen. Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist ein sozialräumliches Konzept von Weltaneignung von besonderem Interesse. Raumsouveränität kommt in diesem Zusammenhang eine doppelte Bedeutung zu. Zum einen ist Raumaneignung eine Grundvoraussetzung für Raumsouveränität. Zum anderen ist Raumsouveränität selbst eine Form von Raumaneignung. Orte jugendlicher Raumsouveränität

können in diesem Sinn als Produkt und Produzenten von Selbstständigkeit begriffen werden.⁴⁴

⁴⁴ vgl. Wolff, 1983, S. 132

1.3 Soziologische Grundlagen zur räumlichen Strukturierung von Gesellschaft

Während im vorigen Kapitel die Bedeutung von Raumsouveränität im pädagogischen Kontext und insbesondere im Rahmen von Weltaneignung herausgearbeitet wurde, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit der Rolle von Raumsouveränität bei der räumlichen Strukturierung von Gesellschaft im Allgemeinen. Aussagen darüber, wer wo Raumsouveränität ausübt, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und wie diese Raumsouveränität hergestellt wird, stehen in enger Verbindung mit soziologischen Theorien, die Räumen auf unterschiedliche Art und Weise Bedeutung in der Strukturierung von Gesellschaften, Routinen, Interaktionen usw. beimessen.

Als Grundlage für eine Theorie räumlicher Strukturierung von Gesellschaft sollen drei Referenzautoren dienen: Anthony Giddens, Erving Goffman und Michel Foucault. Allerdings werden nur in aller Kürze Verbindungen von Raumsouveränität zu den hierzu relevanten Aussagen in den jeweiligen Theoriegebäuden gezogen. An Hand der sich daran im folgenden Kapitel anschließenden Definitionen werden dann weitere soziologische Grundlagen für diese Arbeit nutzbar gemacht.

Für Giddens gibt die Verteilung von Aktivitäten im Raum Aufschluss über soziales Leben.⁴⁵ Dabei sind Raum und Zeit die zentralen Dimensionen von Ordnung. Raum und Zeit sind aber nicht einfach nur Rahmen für jegliches Handeln. Vielmehr stehen sie in direkter Wechselwirkung mit der Konstitution sozialer Systeme.⁴⁶ „Alles gesellschaftliche Leben vollzieht sich in, und ist konstituiert durch, Überschneidungen von Gegenwärtigem und Abwesendem im Medium von Raum und Zeit.“⁴⁷ Auf Giddens greife ich für diese Arbeit insbesondere als Bezugsautor für die Untersuchung von Raum und Zeit im Allgemeinen zurück. Dabei bediene ich mich der von ihm

**Anthony
Giddens**

⁴⁵ vgl. Giddens, 1995, S. 117

⁴⁶ vgl. Giddens, 1988, S. 161

⁴⁷ Giddens, 1988, S. 185

vorgeschlagenen Konzepte über: „tägliche Raum – Zeit – Wege; Verteilung von Begegnungen; Regionalisierung von Orten; Kontextualität von Regionen; Überschneidungen von Orten.“⁴⁸ Damit allein kann die Fragestellung dieser Arbeit noch nicht bearbeitet werden. Diese Konzepte liefern jedoch die Grundlage für speziellere Überlegungen über Raumsouveränität. Für die vorliegende Untersuchung muss Giddens' Blickrichtung sogar in einigen Punkten geradezu herumgedreht werden: So betrachte ich die von Giddens zwar erwähnten, aber nicht näher beschriebenen „rückseitigen Regionen“ von Schulräumen.⁴⁹ Sicherlich spielen Phänomene von Raumaneignung und Raumsouveränität auch während der Unterrichtszeit in Klassenzimmern eine Rolle. Ich beschränke mich in dieser Untersuchung allerdings ausschließlich auf Zeiten außerhalb des Unterrichts, also auf Pausen und Zeiten vor und nach dem Unterricht: „Für die Kinder konstituieren sich gerade zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, unabhängig davon, ob sie in der knappen Frist den Raum wechseln müssen, solche rückseitigen Regionen.“⁵⁰ Räumlich ist das Untersuchungsgebiet auf das Schulgelände und die während der Pausen aufgesuchten Orte in der näheren Umgebung begrenzt.

Goffman beschäftigt sich u.a. mit Raum in Interaktionen und die Rahmung derselben durch Raum. Dabei stellt er fest, dass Raumsouveränität bzw. der Umgang mit Territorien des Selbst von zentraler Bedeutung „... für die Auffassung des Individuums von seinem Selbst, seinem Ich, jenem Teil seiner selbst sind, mit dem es seine positiven Gefühle identifiziert. Hierbei kommt es nicht darauf an, ob ein Reservat exklusiv behauptet oder geteilt oder völlig aufgegeben wird, sondern auf die Rolle, die einem Individuum für die Einflußnahme darauf, was mit seinem Anspruch geschieht, zugestanden wird.“⁵¹ Goffman beschreibt, wie Territorien in Interaktionen produziert werden,

**Erving
Goffman**

⁴⁸ Giddens, 1988, S. 185 (aus einer Aufzählung in Fließtext umgeschrieben)

⁴⁹ vgl. Giddens, 1988, S. 191

⁵⁰ Giddens, 1988, S. 191

⁵¹ Goffman, 1974, S. 94 f.

und wodurch diese verletzt werden können.⁵² Außerdem teilt er Interaktionen in Vorderbühnen und Hinterbühnen ein: Auf der Vorderbühne inszenieren sich Menschen, versuchen bei einem Publikum bestimmte Effekte zu erreichen, tragen eine Maske.⁵³ „Die Hinterbühne kann definiert werden als der zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird.“⁵⁴ Hier werden die Vorstellungen vorbereitet, Requisiten abgestellt und hier können die DarstellerInnen „... die Maske fallen lassen, vom Textbuch abweichen und aus der Rolle fallen.“⁵⁵ Hinter der Bühne wird also nicht nach Effekten gestrebt.⁵⁶ An dieser Stelle erscheint mir Goffmans Unterteilung jedoch nicht in allen Fällen hilfreich. Zwar weist er kurz auf verschiedene Wechsel zwischen den Bühnen hin. Dennoch meine ich, dass ein noch so informeller Rahmen, der Hinterbühne für formellere Auftritte sein mag, gleichzeitig Vorderbühne mit angestrebten Effekten für ein anderes Publikum sein kann.⁵⁷ Ich halte es darum für notwendig, das Konzept der Vorder- und Hinterbühnen für die vorliegende Arbeit zumindest zu erweitern. So sollen hier zwei Arten von Hinterbühnen unterschieden werden: Zum einen lassen sich bestimmte Räume als Hinterbühnen von SchülerInnen im Verhältnis zu den in der Schule anwesenden Erwachsenen beschreiben. Zum anderen kann angenommen werden, dass es auch Hinterbühnen von SchülerInnen im Verhältnis zu anderen SchülerInnen gibt. Ähnliches gilt für Vorderbühnen. Ein Klassenzimmer kann Vorderbühne für das große Theater Unterricht sein und gleichzeitig der Vorbereitung von Auftritten im Pausen-Spektakel dienen. Es ist also wichtig, die verschiedenen Ebenen und Verschränkungen der Bühnen zu berücksichtigen.⁵⁸

⁵² vgl. Goffman, 1974, S. 54 ff

⁵³ vgl. Goffman, 2001, S. 100

⁵⁴ Goffman, 2001, S. 104

⁵⁵ Goffman, 2001, S. 105

⁵⁶ vgl. Goffman, 2001, S. 116

⁵⁷ vgl. Goffman, 2001, S. 118

⁵⁸ In eine ähnliche Richtung weist Giddens Kritik an der Fassadenhaftigkeit der Auftritte auf Goffmans Vorderbühnen. So weist er darauf hin, dass die Paare Vorder-Hinterbühne und Zurschaustellen-Verbergen keineswegs zusammenfallen. Vgl. Giddens, 1988, S. 177 f.

**Michel
Foucault**

Foucault beschreibt verschiedene Formen von Disziplinierung und deren Entwicklung mit Hilfe von Raum-Zeit-Aufteilungen. Durch solche Aufteilungen „... fabrizieren die Disziplinen komplexe Räume aus Architektur, Funktion und Hierarchien.“⁵⁹ Foucault kann also als Theoretiker der Verhinderung von Raumsouveränität verstanden werden. Machtverhältnisse können architektonisch geschaffen und aufrecht erhalten werden.⁶⁰ Allerdings beschäftigt sich Foucault vornehmlich mit der Ausschließung und Einschränkung und wenig mit den Ausgeschlossenen und Eingeschränkten selbst.⁶¹ So bemerkt Giddens zurecht: „Foucaults Körper haben keine Gesichter.“⁶² Das Subjekt als Handelndes steht nicht im Mittelpunkt von Foucaults Analyse. Bei aller Stärke dieses Ansatzes geht so die Rolle des Individuums bei den Beschneidungen des Selbst durch Disziplinformen verloren. Auch Widerstände gegen die damit verbundenen Verletzungen der Territorien des Selbst untersucht Foucault nicht.⁶³ Insofern kehre ich auch hier Foucaults Blickrichtung auf Machträume um. Im Gegensatz zu seiner Analyse von Schule als Machtraum von Erwachsenen für SchülerInnen untersuche ich Orte, an denen Jugendliche trotz oder gerade wegen der Machträume von Erwachsenen auf unterschiedlichste Art eigene Machtstrukturen entwickeln und aufrechterhalten.

⁵⁹ Foucault, 1976, S. 190

⁶⁰ vgl. Foucault, 1976, S. 258

⁶¹ vgl. Giddens, 1988, S. 213

⁶² Giddens, 1988, S. 212

⁶³ vgl. hierzu z.B. Goffman, 1974

1.4 Definitionen

Zur empirischen Untersuchung und Beschreibung von Raumsouveränität greife ich vor allem auf die oben genannten soziologische Theoriegebäude zurück. Dabei verwende ich folgende Definitionen:

Ein Platz sei ein bestimmter Punkt im Raum-Zeit-Gefüge, der sich allein auf Grund von physischen Merkmalen eingrenzen und bestimmen lässt. In der vorliegenden Arbeit beschreibe ich diese physischen Merkmale häufig auch mit „Raum“, „räumlichen Eigenschaften“ o.ä. . So könnten zum Beispiel das dritte Zimmer im Flur links oder der Schnittpunkt der Römerstraße mit der Försterstraße als Plätze bezeichnet werden. Räumliche Eigenschaften wären dann zum Beispiel die Farbe Blau, architektonische Anordnung von Fenstern und Türen oder eine Holzvertäfelung. Dieses geographische Platzverständnis ist jedoch für eine sozialtheoretische Untersuchung von Räumen nicht ausreichend.⁶⁴ Demnach können Plätze eigentlich nie ausschließlich physisch, sondern immer nur in der Wechselwirkung zwischen physischen und inhaltlichen Bestandteilen als Bezugsrahmen für Interaktionen betrachtet werden. Darum wird hier nun der Platzbegriff um den Begriff vom Ort erweitert.

Plätze

Orte sind mehr als Plätze. Sie sind mehr als nur ein bestimmter Punkt im Raum-Zeit-Gefüge. Sie bergen Inhalte. Sie sind nach Giddens Dualität von Strukturen zugleich prägend für den Bezugsrahmen von Interaktionen und von diesem selbst geprägt. Orte sind durch Inhalte gemacht und machen Inhalte. Ein Ort sei „[e]ine physische Region, wie sie als Moment eines Interaktionsrahmens fungiert; Orte haben deutliche Grenzen, die dazu beitragen, Interaktionen in der einen oder anderen Weise zu konzentrieren.“⁶⁵ Zwar lässt sich ein Großteil der Orte auf Grund ihrer physischen Eigenschaften beschreiben, „[a]ber es ist ein Irrtum, anzunehmen,

Orte

⁶⁴ vgl. Giddens, 1988, S. 169

⁶⁵ Giddens, 1988, S. 431

dass Orte ausschließlich aus dieser Perspektive beschrieben werden können [...]. Ein »Haus« wird als solches nur erfasst, wenn der Beobachter erkennt, dass es sich um eine »Wohnung« mit einer Reihe anderer Eigenschaften handelt, die sich aus dem jeweiligen spezifischen Gebrauch im menschlichen Handeln ergeben.“⁶⁶

Haltestellen sind all die Orte, an denen sich Menschen regelmäßig treffen. Es handelt sich hier um Punkte, an denen sich die Raum-Zeit-Routinen von Individuen überschneiden. Unter Haltestellen verstehe ich damit wie Giddens (in Anlehnung an Hägerstrands Zeitgeographie⁶⁷) Stationen, „[...] an denen die physische Mobilität der Akteure, die sich ihren Weg durch den sozialen Alltag bahnen, für die Dauer von Begegnungen oder sozialen Ereignissen zum Stillstand kommt oder herabgesetzt wird.“⁶⁸

Haltestellen

Auch wenn Orte, wie oben definiert, deutliche Grenzen haben, muss hier auf eine besondere Form von Orten hingewiesen werden. Es handelt sich dabei um „Wander-Orte“. Goffman bezeichnet sie als egozentrische Territorien.⁶⁹ Diese sind zwar Haltestellen, also Knotenpunkte in Raum-Zeit-Wegen von Individuen. Sie lassen sich aber nur sehr großräumig durch physische Merkmale eingrenzen. Vielmehr liegen ihre Begrenzungen in der Reichweite des Interaktionskontextes. Dieser bleibt nun aber nicht statisch auf ein bestimmtes Raum-Zeit-Gebiet beschränkt. Vielmehr wandert der ortsbestimmende und durch ihn bestimmte Interaktionsrahmen gebunden an eine bestimmte Personengruppe für den Zeitraum deren Zusammentreffens innerhalb einer physischen Region. Die deutlichen Grenzen liegen in diesem Fall also in der Reichweite des Interaktionsrahmens und sind nicht so deutlich physischer Natur. Ein Beispiel hierfür wäre eine Gruppe von johlenden Halbstarken, die sich auf dem Weg vom Bahnhof zu einem Fußballspiel befinden. Hierbei bilden die Droh- und Imponiergebärden, das sich zur Schaustellen, die

Wander-Orte

⁶⁶ Giddens, 1988, S. 170

⁶⁷ vgl. z.B. Hägerstrand, 1967

⁶⁸ Giddens, 1988, S. 171

⁶⁹ Goffman, 1974, S. 55

Kommunikation in der Gruppe den ortsbestimmenden Interaktionsrahmen. Wer einer solchen Gruppe schon einmal entgegen gekommen ist, mag sicherlich die Ortsveränderung bestätigen. Der Wander-Ort bewegt sich zwar innerhalb bestimmter physischer Grenzen, hier also zum Beispiel auf den Gehwegen bis zum Stadion. Als Interaktionsrahmen bewegt sich dieser Ort aber mit den Schritten der Halbstarken durch ein physisches Gebiet.

Typisch für die physischen Merkmale von Gebieten für Wander-Orte sind Durchgangsgebiete, also Plätze wie Fußgängerzonen, Parkanlagen, Unterführungen, Marktplätze, Zugangswege,

Orte lassen sich in Regionen zusammenfassen. Regionen lassen sich im Raum lokalisieren und beziehen „[...] sich auf das Aufteilen von Raum und Zeit in Zonen und zwar im Verhältnis zu routinisierten sozialen Praktiken [...]“.⁷⁰ Sie bezeichnen also nicht einfach nur ein klar abgrenzbares, physisches Gebiet auf einer Karte, sondern verweisen „[...] immer auf das Phänomen der Strukturierung sozialen Verhaltens über Raum und Zeit [...]“.⁷¹

Regionen

Unter Anwesenheitsverfügbarkeit soll in dieser Untersuchung die Möglichkeit verstanden werden, einen Ort unabhängig von anderen jederzeit (außerhalb des Unterrichts) aufsuchen zu können. Dabei können an diesen Orten sehr wohl erwachsene oder jugendliche Raumwärter gleichzeitig anwesend sein (z.B. VerkäuferInnen, BibliothekarInnen, Pausenaufsicht). Anwesenheitsverfügbarkeit für die Jugendlichen ist dann nicht vorhanden, wenn ihnen die entsprechenden Räume aufgeschlossen werden müssen, wenn sie anklopfen und um Erlaubnis fragen müssen, oder wenn sie nur in Anwesenheit bestimmter Personen den Raum betreten dürfen (z.B. bestimmte Fachzimmer, das Rektorat und Lehrerzimmer, Sporthallen, PC-Räume). In dieser Verfügungsgewalt drücken sich Machtverhältnisse aus. Zugangserlaubnis, das Bestimmen von Aufenthaltsdauer und die Möglichkeit, alleine sein zu können, spielen

Anwesenheitsverfügbarkeit

⁷⁰ Giddens, 1988. S. 171

in Hinblick auf Raumsouveränität eine wichtige Rolle.⁷² Anwesenheitsverfügbarkeit allein kann jedoch noch kein Kriterium für Raumsouveränität sein. So wird sich eine Schulbücherei auch in der Raumsouveränität deutlich von einer geheimen Raucherecke unterscheiden, obwohl beide während der Pausen für die Jugendlichen frei zugänglich sein mögen.

Giddens hält den Begriff der Anwesenheitsverfügbarkeit für eine wichtige Voraussetzung für Kopräsenz überhaupt. Dabei weist er erstens darauf hin, dass die Entwicklung von Transportmöglichkeiten in Bezug auf den menschlichen Körper, Möglichkeiten körperlicher Kopräsenz mitbestimmen. Zweitens macht er auf die großen Veränderungen durch elektronische Kommunikationsmittel aufmerksam, die völlig neue Formen von Anwesenheitsverfügbarkeit und Kopräsenz ermöglichen.⁷³ Diese spielen aber in Schulräumen (noch!) keine bedeutende Rolle, abgesehen von Zugangsmöglichkeiten zum Internet oder bei Fragen der Handynutzung. Sie sollen darum hier nicht weiter berücksichtigt werden.

Bei ihren Untersuchungen von Schulen als „Habitat“ greift Forster, in Anlehnung an verschiedene Geographen und Kunstforscher, insbesondere zwei Merkmale auf, „[...] die als Gefallenskriterien für die Bewertung von Landschaften herangezogen werden: Es ist einmal die Möglichkeit, die Landschaft einzusehen, d.h. das Geschehen zu überblicken.[...] Zum zweiten werden Umgebungen dann als besonders „geeignet“ bezeichnet, wenn sie dem Betrachter die Möglichkeit bieten, sich in einen gesicherten Standort [...] zurückzuziehen, von dem aus er dann das Geschehen überblicken kann.“⁷⁴ Eine Kombination von beiden Merkmalen gilt dabei als besonders erstrebenswert. Forster nimmt dabei sogar an, dass es sich hier um biologische und soziale Strukturpräferenzen von Räumen

**Struktur-
präferenzen
Ausblick und
Schutz**

⁷¹ Giddens, 1988, S. 176

⁷² vgl. Löw, 1994, S. 71

⁷³ vgl. Giddens, 1988, S. 175

⁷⁴ Forster, 1999, S. 193

handelt. Diese seien kulturübergreifend feststellbar und somit eine anthropologische Grundlage für die Bevorzugung von Räumen.⁷⁵ Um die Ausblicks- und Schutzqualitäten von Räumen für die vorliegende Arbeit nutzbar zu machen, muss jedoch zunächst auf zwei Punkte kritisch hingewiesen werden:

Erstens: Im Gegensatz zu Giddens' These über die Dualität von Struktur sind diese Strukturpräferenzen recht einseitig gedacht. Sie werden allgemein angenommen, unabhängig von den jeweiligen Interaktionsrahmen, die verschiedene Orte darstellen mögen. Oder anders ausgedrückt: Wenn das Bedürfnis nach Ausblick und Schutz als Interaktionsrahmen von Orten als grundlegend angenommen wird, werden alle anderen Potenziale von Räumen pauschal hintangestellt. Dies erscheint mir zum Verständnis von Ortspräferenzen zu undifferenziert und somit ungeeignet. Ich verstehe darum in dieser Arbeit die Strukturpräferenzen Ausblick und Schutz vielmehr als einen möglichen Faktor unter anderen, der erst in der wechselseitigen Bedingtheit mit anderen Merkmalen Bedeutung gewinnt.

Zweitens: Dies führt jedoch in der Analyse von Orten zu einer weiteren Schwierigkeit. Wie sind Schutz und Ausblick als räumliche Merkmale zu operationalisieren? Die von Forster vorgestellte Studie über Pausenhöfe gibt hierzu leider keine ausreichenden Anhaltspunkte. Immerhin: es werden Eigenschaften wie Rücken-deckung, Einsehbarkeit, Sitzgelegenheiten, Beobachtungs-möglichkeit, Rückzugsmöglichkeit, Nischen oder Randbereiche genannt.⁷⁶ Nur: Einsehbarkeit in was? Ausblick worüber? Rückendeckung vor wem? Wie weit muss man von einer Stelle blicken können, um einen Überblick zu bekommen? Trotz dieser Operationalisierungsschwierigkeiten verwende ich die Begriffe „Ausblick“ und „Schutz“ folgendermaßen:

Ein Ort hat Schutzqualitäten, wenn er von anderen nur schwer einsehbar ist, wenn er räumliche Merkmale wie z.B. Wände oder Gebüsch als Deckung bietet, wenn er Fluchtmöglichkeiten vor neu

⁷⁵ vgl. Forster, 1999, S. 193

⁷⁶ vgl. Forster 1999, S. 195ff

hinzukommenden Personen bietet, wenn er an Randbereichen von größeren Einheiten wie Höfen oder Hallen liegt oder wenn er Nischencharakter aufweist. Ein Ort hat Ausblicksqualitäten, wenn er die Möglichkeit der Beobachtung von Geschehnissen, anderen Menschen, belebten Plätzen oder Zugängen bietet oder wenn er Ausblicke auf weite Flächen oder Landschaften ermöglicht.

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Mit welchen Methoden lassen sich Daten sammeln, die eine genaue Beschreibung von Orten (potentieller) Raumsouveränität von SchülerInnen ermöglichen? Räume haben weit mehr als nur drei Dimensionen. Um der Vielschichtigkeit von Räumen und damit auch von Raumsouveränität zumindest ansatzweise gerecht zu werden, können standardisierte Erhebungsmethoden allein nicht ausreichen. Umgekehrt fordert gerade diese Komplexität eine sinnvolle Beschränkung auf einige markante Variablen. Darum wurde hier eine eigens zusammengestellte Mischung an Instrumenten aus quantitativen und qualitativen ethnographischen Untersuchungsmethoden verwendet. Die Beschreibungsdimensionen umfassen eine Bestimmung der Lage im Raum-Zeit-Gefüge, sozialökologische Bedingungen, architektonische und soziale Merkmale der Orte. Als ethnographische Feldforschung wurde so versucht, sich in eine fremde Kultur (die der Jugendlichen) hineinzubegeben und sie zu verstehen.⁷⁷

Erhebungsverfahren

1.) Erhebungs-Schritt: Landkarten und Legenden

Zunächst wurden die SchülerInnen im Klassenverband gebeten, Landkarten mit Legenden über ihr Schulgelände anzulegen. Sie hatten dazu zwei volle Schulstunden à 45 Minuten Zeit. In diese Landkarten zeichneten die SchülerInnen regelmäßig begangene Wege, Tabuzonen, Besuchs-Zonen und Freie Zonen auf einem DIN A3-Blatt ein.⁷⁸ Anschließend markierten sie mit Symbolen Lieblingsorte, Hassorte, Treffpunkte, Ruhe-Orte und weitere Orte, die ihnen wichtig sind und an denen sie sich aufhalten. In einer Legende machten sie zu diesen

⁷⁷ vgl. Friebertshäuser, 2000, S. 36

⁷⁸ Pretests haben ergeben, dass dazu Kopien der stark vereinfachte Umriss des Schulgeländes und der Schulgebäude als zu erweiternde Ausgangspunkte hilfreich sind, um eine Orientierung zu erleichtern. Beispiel solcher Zeichnungen finden sich im Anhang auf S. 122 ff

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Orten weitere Angaben.⁷⁹ Das Verfahren entspricht einer Mischung aus narrativen Landkarten und der Nadelmethode.⁸⁰

2.) Erhebungs-Schritt: Schulführungen

Um die soziale Dimension des Raumes und der Raumsouveränität auszuleuchten, wurden „Schulführungen“ mit einzelnen SchülerInnen durchgeführt. Sie fanden am Tag nach dem Zeichnen der Landkarten statt, so dass die Ergebnisse der Zeichnungen zunächst gesichtet werden konnten, um bei Unklarheiten nochmals nachfragen zu können. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, die von ihnen in die Landkarten eingezeichneten Orte aufzusuchen, den Ort aus ihrer Sicht zu beschreiben und so zu fotografieren, dass das Bild möglichst treffend wiedergibt, was der Ort für sie bedeutet.⁸¹ Hierzu wurden die Jugendlichen mit einer Kamera und einem Tonbandgerät ausgestattet. Da manche Bilder mit einer Sofortbildkamera aufgenommen wurden, konnten nachfolgenden SchulführerInnen zu einigen Orten bereits Bilder mit der Bitte um einen Kommentar vorgelegt werden. Auf einzelnen Schulführungen begleitete ich die Jugendlichen und stellte Verständnisfragen. Diese Methode entspricht einer „Stadtteilerkundung“.⁸²

3.) Erhebungs-Schritt: Ortsbegehungen

Nachdem ich einzelne Jugendliche zu einigen Orten während der Schulführungen begleitet hatte, besuchte ich alle in den Landkarten eingezeichneten Orte nochmals alleine. Bei diesen Ortsbegehungen wurden alle Räume fotografiert. Gleichzeitig hielt ich meine subjektiven Beobachtungs-Eindrücke fest.

⁷⁹ vgl. Anhang S. 125 ff. Dieser Auswahl liegt die Vermutung zu Grunde, dass alle diese Orte potentielle Orte für jugendliche Raumsouveränität sind. Durch die eingengte, teilstandardisierte Fragestellung auf bestimmte Räume wurden sicherlich nicht alle Räume jugendlicher Raumsouveränität in Schule erfasst.

⁸⁰ vgl. Lutz u.a. , 1997 und Krisch, 2000, S. 152 ff

⁸¹ vgl. Anhang S. 131. Für manche der jugendlichen SchulführerInnen war das Herumlaufen mit einer Kamera und das Besprechen des Tonbandgerätes eher peinlich. Andere waren begeistert bei der Sache.

⁸² vgl. Ortmann, 1999, S. 74 ff

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

4.) Erhebungs-Schritt: LehrerInnenbefragung

Die jeweiligen LehrerInnen wurden ebenfalls um eine Kartenzeichnung, allerdings ohne Legenden gebeten. Darüber hinaus sollten sie angeben, wo sie die entsprechenden Orte für die SchülerInnen vermuten.⁸³

Untersuchungsfeld

Befragt wurden 110 Jugendliche (58 männlich; 52 weiblich) aus der siebten Klassenstufe im Alter von 13 und 14 Jahren und deren jeweilige KlassenlehrerInnen an fünf verschiedenen Schulen:

„Die Laborschule ist staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld. [...] Die Laborschule ist als Gesamtschule besonderer Prägung konzipiert [...]. Sie ist eine Ganztagschule.“⁸⁴ Ihr Gründer, Hartmut von Hentig, verfolgte mit ihr den Anspruch einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum.⁸⁵ Die Laborschule liegt am Rande von Bielefeld, direkt auf dem Gelände der Universität.

**Laborschule
Bielefeld**

Das Landheim Schondorf ist ein staatlich anerkanntes Gymnasium mit Internat und Tagesheim. Es wurde 1905 gegründet, ist Mitglied in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und wird von einer Stiftung getragen. Es liegt am Westufer des Ammersees. In reformpädagogischer Tradition sollen Heim und Schule eine Einheit bilden. Das parkähnliche Gelände beherbergt verstreut liegende Gebäude und grenzt unmittelbar an ausgedehnte Wald- und Wiesenflächen, an Sportanlagen und an einen See mit Bade- und Bootssteg.⁸⁶

**Landheim
Schondorf**

⁸³ vgl. Anhang S.129

⁸⁴ Groeben, 1997, S. 333

⁸⁵ vgl. z.B. Hentig, 1993, S. 190

⁸⁶ vgl. Stiftung Landheim Schondorf, 1999

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Die Rudolph-Steiner-Schule ist als Freie Walddorf-Schule eine Gesamtschule. Die Schule liegt am Ortsrand des Münchener Stadtteils Daglfing. Die SchülerInnen kommen aus ganz München und Umgebung.

**Rudolph-
Steiner-Schule
München
Daglfing**

Die Albert-Schweitzer-Schule ist eine Schule für Erziehungshilfe in einem Stuttgarter Stadtteil. Die SchülerInnen kommen aus ganz Stuttgart. Die Klassen sind in der Regel sehr klein (3-8 SchülerInnen).

**Albert-
Schweitzer-
Schule
Stuttgart**

Das Mörikegymnasium liegt in einem Schulviertel im Stadtzentrum. Die SchülerInnen kommen aus ganz Ludwigsburg.

**Mörike-
Gymnasium
Ludwigsburg**

Die Schulen unterscheiden sich also in Schulform, pädagogischem Ansatz, sozialem Status der SchülerInnen, räumlicher Lage und Raumkonzept.⁸⁷ Die Erhebungsschritte ergaben für die Jugendlichen Daten über insgesamt 361 verschiedene Orte. Dabei handelt es sich um 164 unterschiedliche Plätze, da sich diese Orte zum Teil räumlich überschneiden.

Auswertungsverfahren

Nach den Erhebungen wurden die vorliegenden Daten schrittweise mit unterschiedlichen Verfahren ausgewertet. Die Ergebnisse der einzelnen Schritte werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt: In einem ersten Schritt wurden Orte mit ähnlichen Merkmalen zu Ortstypen kategorisiert (Kapitel 3.1 Ortstypen, S.37). Danach wurden die Zonen, Zeiten und Wege als strukturierende Elemente untersucht (Kapitel 3.2 Zonen, Zeiten, Wege, S. 63). An Hand der Fotografien wurden die räumlichen Eigenschaften der Orte untersucht (Kapitel 3.3 Räumliche Wirkungsfaktoren, S. 77). Die Daten aus der LehrerInnenbefragung wurden den Zeichnungen der Jugendlichen gegenüber gestellt (Kapitel 3.4 LehrerInnenbefragung, S. 89).

⁸⁷ Die Auswahl dieser Schulen erfolgte allerdings ursprünglich nicht vorrangig nach dem Prinzip der Vielfalt. Ausschlaggebend für die Auswahl waren wohl eher meine Zugangsmöglichkeiten, die durch Praktika oder durch unterschiedlichen Kontakte zu LehrerInnen an den Schulen entstanden. Freilich bestand die Hoffnung, innerhalb der mir zugänglichen Schulen eine möglichst große Vielfalt anzutreffen.

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Schließlich wurden die Aussagen der Jugendlichen aus den Schulführungen analysiert (Kapitel 3.5 Schulführungen, S.93)⁸⁸.

Es handelt sich also um eine komparative ethnographische Studie, bei der es „...um die Betonung struktureller Ähnlichkeiten...“⁸⁹ von Orten jugendlicher Raumsouveränität geht. Da die Landkarten und Legenden die Hauptgrundlage der Daten bilden, soll hier die allgemeine Vorgehensweise kurz vorgestellt werden. Lutz, Behnken und Zinnecker beschreiben verschiedene Auswertungsverfahren von narrativen Landkarten.⁹⁰ Einige interessante Möglichkeiten der narrativen Landkarten, wie zeitliche Reihenfolgen der Zeichnungen und parallele Erklärungen, konnten hier nicht verwendet werden, da diese Daten durch das Erstellen im Klassenverband ohne Tondokumentation nachträglich nicht mehr nachvollziehbar waren. Der Vergleich der subjektiven Landkarten zu „offiziellen Karten“ als externe Validierung könnte auch bei den vorliegenden Daten interessante Ergebnisse hervorbringen. So weist der Größenvergleich

in Abbildung 1 von Cafeteria und Rest des Gebäudes aus einer Zeichnung einer Schülerin der Laborschule deutlich auf großen Hunger, bzw. auf die Bedeutung der Cafeteria hin.

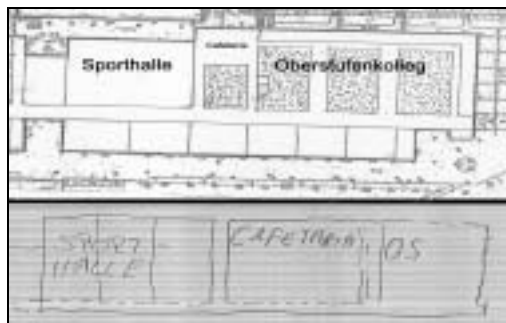


Abbildung 1

Vergleich Grundriss (oben) mit Schülerinnen-Zeichnung von der Laborschule (unten)

Das Auswertungsverfahren der Größenvergleiche wurde jedoch nur in Ausnahmefällen zusätzlich verwendet. Vielmehr wurden für jede Auswertungsstufe alle Landkarten mit Legenden jeweils einzeln gelesen und entsprechend des Auswertungskriteriums in Tabellen oder Grundrisse eingetragen. Besonders auffallende oder irritierende Phänomene wurden markiert und in einem weiteren Durchgang nochmals untersucht. Entsprechend einer synthesebildenden Auswertung wurden so aus den Landkarten und Legenden die Orte mit Namen, Wegen, Zeitangaben und Zonen nebst Kommentaren der

⁸⁸ Nachträglich wurden, soweit vorhanden, entsprechende Beschreibungen der Jugendlichen aus den Schulführungen als Beispiele in die vorigen Auswertungsschritte illustrierend mit eingefügt.

⁸⁹ Hitzler, 2000, S. 20

⁹⁰ vgl. Lutz u.a. , 1997, S. 427 ff

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Jugendlichen zusammengestellt und mit den Ergebnissen aus den Ortsbegehungen und der Fotoanalyse, den LehrerInnen-Fragebögen und den Schulführungen kombiniert.⁹¹ Jede einzelne Karte und Legende wurde also mehrfach aus unterschiedlichsten Perspektiven heraus betrachtet.

Ähnlich wie Goffman „... werde ich häufig Aussagen folgender Art machen: eine gegebene Praxis kommt bei einer Gruppe von Individuen »regelmäßig« oder »häufig« oder »gelegentlich« vor – worin gleichermaßen der Mangel an systematischem Beweismaterial und der Anspruch auf Sorgfalt zum Ausdruck kommt. Derartig qualifizierende Aussagen sind schwer zu widerlegen, was angenehm ist; sie sind aber dadurch auch in ihrem möglichen Wahrheitswert geschwächt, was keineswegs angenehm ist.“⁹² Den Mängeln solcher quasi-quantifizierenden Aussagen versuche ich durch Beschreibungen der jeweils abweichenden Fälle zu begegnen.⁹³ Wo immer möglich, bin ich darüber hinaus bemüht nachzuweisen, „... dass die Triftigkeit der getroffenen analytischen Feststellungen sich auch und gerade bei den scheinbar abweichenden „Ausreißern“ im Material belegen lässt.“⁹⁴ Ich gehe davon aus, dass die hier an einzelnen Beispielschulen exemplarisch untersuchte Raumsouveränität von SchülerInnen allgemeinere Strukturen widerspiegelt. Ich beanspruche insofern eine Relevanz der Ergebnisse zumindest für jugendliche Raumsouveränität in deutschen Schulen auch jenseits der individuellen Einzelfälle.⁹⁵ Ich nehme darüber hinaus an, dass sämtliche Einflussfaktoren auf Raumsouveränität von Jugendlichen in Schulen auch außerhalb pädagogischer Institutionen wirksam sind.

⁹¹ vgl. Lutz u.a., 1997, S. 431 f.

⁹² Goffman, 1974, S. 15 f.

⁹³ vgl. Wolff, 2000, S. 16 u. 19 und Wolff, 1999, S. 12

⁹⁴ Wolff, 2000, S. 19

⁹⁵ vgl. Wolff, 2000, S. 8

2. Teil – Vorstellung der methodischen Vorgehensweise

Soweit zum allgemeinen Auswertungsvorgang für die Landkarten und Legenden. Die jeweils spezifisch relevanten methodischen Vorgehensweisen für die einzelnen Kapitel werden zu Beginn der Abschnitte kurz vorgestellt. Am Ende eines jeden Kapitels findet sich ein Vergleich der Besonderheiten von Schulen, geschlechts-spezifische Unterschiede und eine Zusammenfassung.

3. Teil – Vorstellung der Ergebnisse

Wie werden Schulgelände strukturiert und wie strukturieren sie das Verhalten von SchülerInnen? Über welche Orte sind SchülerInnen bestrebt, Raumsouveränität zu gewinnen? Welche Orte eignen sie sich an? Wodurch sind diese Orte gekennzeichnet? Welche baulichen, ökologischen und sozialen Gemeinsamkeiten lassen sich erkennen?

Die Analyse der erhobenen Daten soll hier nun schrittweise erfolgen. Zunächst könnte ich einmal theoretisch annehmen, dass den Jugendlichen eine unendliche Anzahl von möglichen Orten zur Auswahl steht.⁹⁶ Wie kommt es nun, dass eben nicht beliebig viele Orte ausgesucht werden können, sondern es zu einer deutlichen Strukturierung kommt?

3.1 Ortstypen⁹⁷

Zu Beginn entwickle ich einen ersten wichtigen Faktor zur Auswahl von Orten. Dieser Faktor greift die Funktion unterschiedlicher Orte für Jugendliche auf.⁹⁸ Wer auf die Toilette muss, wird sich in der Regel nach anderen Orten umtun, als jemand, der ein Brötchen kaufen will, oder jemand, der mit seiner Freundin oder seinem Freund in Ruhe gelassen sein will. Es handelt sich also schlicht um eine Zusammenstellung verschiedener Ortstypen, die jeweils eine kurze Beschreibung des Besuchsgrundes und der damit verbundenen Anforderungen an diese Orte enthält. Hierzu wurden alle von den SchülerInnen markierten Orte an Hand der Legenden inhaltsanalytisch nach Faktoren wie Tätigkeiten an diesem Ort, Besuchsgründe, Aufenthaltsdauer, usw. untersucht, mit Informationen aus den Ortsbegehungen ergänzt, in eine SPSS-Matrix eingegeben und mit Hilfe von Distanzmaßen und Häufigkeitswerten

Bilderkartei



Die Nummern in diesen Kästen verweisen auf die jeweiligen Bilder in der Bilderkartei.⁹⁹



⁹⁶ Dies ist ja nun gerade nicht der Fall, aber von dieser fiktiven Vorstellung ausgehend, lassen sich eine Reihe beschränkender Faktoren recht schön nachzeichnen.

⁹⁷ Um zusätzlich zu den Beschreibungen einen visuellen Eindruck von den Orten zu bekommen, empfehle ich zu diesem Kapitel die parallele Nutzung der Bilderkartei. vgl. Anhang S. 133

⁹⁸ vgl. hierzu auch Gerngroß-Haas, 1978, S. 1272

⁹⁹ vgl. Anhang S.133

unterschiedlichen Gruppen zugeteilt.¹⁰⁰ Dabei haben sich im Zuge der Untersuchung die folgenden Ortstypen herauskristallisiert:

Treffpunkte dienen einzig dem Zweck, bestimmte Personen oder Personengruppen zu treffen, um von dort aus eine gemeinsame Aktivität zu starten. Die gemeinsame Aktivität findet an anderen Orten statt. Räumlich liegen diese Orte an Wegkreuzungen oder an markanten Punkten, die leicht benennbar sind. Andere räumliche Eigenschaften oder Atmosphäre spielen keine Rolle.



Treffpunkte

Bilderkartei



1, 2, 4, 6, 7, 8,
9, 12, 14, 16,
18, 30, 35, 55,
65, 67, 68, 92,
147, 161, 164,
168



„Man kann sich verabreden; warten auf die anderen; von dort aus gehen wir immer zu...“ [Legenden]

„Hier treffen wir uns immer mit 5 Mädchen, dann gehen wir zusammen zum Bahnhof und nehmen den gleichen Bus.“ [HG 58 w: 298]

„Dort treffe ich mich jeden Morgen mit ner Freundin und dann gehen wir gemeinsam zu unserer Fläche. Äh und da treff ich mich halt, ein Treffpunkt.“ [ZA 74 w: 267]

Die Aufenthaltsdauer ist mit 2-5 min vergleichsweise kurz .

In Bezug auf Unterricht finden sich die Beschreibungen „vor Bio“ oder „vor Sport“. Sie weisen die selben Eigenschaften wie reine Treffpunkte (s.o.) auf. In diesen Fällen erhalten die Vorräume von nicht allein zugänglichen Orten allerdings zusätzlich die Funktion eines Warteraums, wobei die Aufenthaltsdauer weiterhin relativ gering bleibt.



Wartesäle

Bilderkartei



12, 133, 134,
135



Der Besuchsgrund für diese Orte liegt in der Tätigkeit des **Jägerstände** Beobachtens, Informierens und „Lauerns“.

„Nah am Eingang; Übersicht; man hat eine gute Übersicht darüber, wer

¹⁰⁰ vgl. Mayring, 2000. Die Ortstypen wurden von mir mit möglichst aussagekräftigen Namen versehen. Illustrativ ergänzt wurden diese Gruppierungen durch entsprechende Abschnitte aus den Interviews und mit meinen Beobachtungen vor Ort.

kommt und wer geht; man sieht alle, die rein und raus gehen; man kann Leute beobachten; man kann gut zuhören, was die anderen alles reden“ [Legenden]

„Aber meistens treffen wir uns immer hier. Weil man von hier aus auch alles entdecken kann und besichtigen kann.“ [KU 47 w: 114]

„Das ist einer meiner Lieblingsplätze, weil man sich einfach hinsetzen kann. Man sieht wer kommt, wer geht und es ist einfach schön hier. Weil es auch im Schatten ist. Eben kühl, ist einfach schön hier.“ [IT 71 m: 21]

Sie liegen an markanten Wegstellen, an größeren Plätzen, vor Eingängen oder anderen wichtigen Orten. Sie bieten Rückendeckung und gleichzeitig besten Einblick und Kontrolle über das



Bilderkartei



25, 26, 33, 34,
129



Geschehen auf den entsprechenden „Lichtungen“.¹⁰¹ Atmosphäre und andere anwesende Personen als die potentiell Beobachteten werden nicht genannt. Insofern könnten Jägerstände als Hinterbühnen sowohl für Auftritte vor LehrerInnen als auch vor Peers betrachtet werden. Gleichzeitig werden hier die Jugendlichen natürlich zum Publikum in Logenplätzen.

Von den Jugendlichen werden eine ganze Reihe von Orten benannt, die stark symbolischen Charakter besitzen. Dies sind ganze Gebäude, ganze Schulgelände oder bestimmte größere Einheiten



Denkmäler

wie „der Französisch-Raum“, die emotional hoch besetzt sind. Sie werden zu Symbolen für Schule oder Unterricht allgemein, oft im negativen, aber auch im positiven Sinn.

„Weil das die Schule ist; Da ist blöder Unterricht; Ich mag die Schule irgendwie.“ [Legenden]

„Des isch langweilig hier. Das macht fast niemand Spaß, das war früher hier so n Nazi-Gebäude, wo Nazis so warn und das find ich halt so blöd und das mer sich in der Pause hier nicht drin aufhalten kann. Des find ich halt blöd,

Bilderkartei



10, 16, 36, 40,
41, 45, 49, 51,

¹⁰¹ vgl. hierzu z.B. auch: Forster, 1999, S. 199

¹⁰² vgl. hierzu z.B. auch: Schratz / Steiner-Löffler, 1996, S. 73

auch im Winter müssn wir auch raus.“ [KL 36 m: 589]

Manchmal spielen dabei auch Raumwärter eine Rolle:

„Weil da der Bio-Lehrer immer ist“ [Legenden]

Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle die Schultore. Sie scheinen als Symbole besonders geeignet¹⁰²:

„Es geht in die Schule.“ [Legenden]

„Immer wenn ich durch dieses Tor muss, habe ich ein schlechtes Gefühl. Wenn ich das Tor sehe wird mir bewusst, dass ich wieder in die Schule muss. Ein Gefühl von Trauer und Einschränkung überwältigt mich. Ich bin gleich schlecht gelaunt.“ [LK 63 m: 52]

Diese Orte werden schlicht und ergreifend aus dem Bedürfnis des Essens oder Trinkens bzw. des Einkaufens aufgesucht.

„Einkaufen; Essen kaufen; mir was Süßes kaufen; 3 Mark ausgeben; dass es da immer was zu Essen gibt; was zu Trinken kaufen; mein Mittagessen; eine PC-Zeitschrift kaufen; Twix; Mars; da kann man fast alles kaufen; leckeres Essen; Pizza“ [Legenden]



Kioske

Für diese Orte werden auch längere Wege in Kauf genommen, zum Teil mit recht einleuchtenden Begründungen:

„Größere Auswahl als beim Hausmeister. Da ist alles zu teuer, eine Cola 1,10 beim Hausmeister kostet sie 1,70 + 0,50 Pfand.“ [Legenden]

Die Lebensmittel werden schon nicht mehr an diesen Orten verspeist, sondern zu anderen Orten mitgenommen. Räumliche Eigenschaften oder Atmosphäre spielte nur in einem besonderen Fall eine Rolle: Sie überlagern als abstoßende Faktoren die Bedürfnisse des Einkaufens:

„Da kauf ich nix, da ist es immer so eng und stickig.“ [Legenden]

Als weiterer besonderer Fall treten Kioske auf, bei denen sich neben dem Einkaufen besondere Beziehungen zu den Verkaufspersonen entwickeln. Dies sind Erwachsene, die keine LehrerInnenfunktion einnehmen, also zum Beispiel ein Hausmeister, eine Bibliothekarin, oder ein Kioskbesitzer:

„Den Hausmeister ärgern; mit Herrn Mayer kann man voll gut reden, er ist nicht so wie die Lehrer. Er macht Quatsch mit Dir.“ [Legenden]

KU 47: *„Herr [Miroslav], darf ich Sie mal hier fotografieren?“*

Hausmeister: *„Wen?“*

KU 47: *„Sie!“*

Hausmeister: *„Mich? Da hätte ich ja vorher meinen Sonntagsanzug*

165, 167



Bilderkartei



6, 14, 37, 53,
54, 55, 56, 58,
59, 61, 62, 65,
66, 67, 68, 92



KU 47: anziehen müssen.“
 „Ja nicht mit Krawatte!“
 Hausmeister: „Ja soll ich mich hier her knien? Ich bin nicht fotogen!“
 KU 47: „Das ist unser hübscher Hausmeister, da wo er immer verkauft.“ [KU 47 w: 26]

An diesen Orten des Essens und Plauderns lassen sich Bedürfnis und Zusammensein kombinieren. Sie überschneiden sich mit den Jetset-Party-Räumen.

„Essen; mein Pausenbrot essen; reden; sitzen; trinken; uns unterhalten“ [Legenden]

Es gibt aber auch reine Speisesäle

„Wir sitzen dann dort immer und essen. Um diese Zeit ist man da ungestört.“ [Legenden]



Speisesäle

Bilderkartei



6, 19, 20, 56,
67, 69, 92, 104,
163



Ein Beispiel für die Umwandlung eines Kiosks in einen Speisesaal durch das gute Verhältnis zum Hausmeister findet sich bei Bild # 67. Angaben zu räumlichen oder atmosphärischen Eigenschaften dieser Orte werden bis auf die beiden zuletzt genannten Fälle nicht gemacht. Speisesäle können sowohl Hinterbühnen als auch Vorderbühnen im Verhältnis zu LehrerInnen sein.

Ein ähnlich einleuchtender Besuchsgrund wie für die Kioske liegt in diesem Fall vor:

„Pissen; was los werden, auf's Klo gehen; erleichtern; mein Geschäft machen; wenn ich mal muss; Druck ablassen; Blase leeren“ [Legenden]

Räumliche Bedingungen werden nur als Besuchshindernisse genannt:

„Beschmiert; dreckig; ekelig; eng; hässlich; stinkt; immer pinkelt jemand auf den Boden und ohne das Ding hoch zu tun; die Klorollen sind voller Pisse und Wichse“ [Legenden]



Toiletten

Bilderkartei



73, 74, 75, 76,
77, 80, 152, 156



Allerdings erfüllen Toiletten neben dem hier angeführten bedürfnis-orientierten Besuchsgrund gleichzeitig noch weitere Funktionen (vgl. Party-Klos und Ruheorte).¹⁰³

Diese Orte zeichnen sich, wie die Speisesäle, durch die Möglichkeit

Party-Klos

¹⁰³ zu Toiletten vgl. auch Anhang S. 133

aus, notwendiges Bedürfnis und geselliges Beisammensein gut kombinieren zu können.

„Haare machen; reden; Druck ablassen und einschließen“ [Legenden]

Manche dieser Orte erhalten gleichzeitig die Funktion des Versteckens vor LehrerInnen, des Vermeidens von Unterricht und des gemeinsamen Rückzugs.

„Flucht vorm Rausgehen in der Pause; nicht raus müssen; man hat seine Ruhe, allerdings nur, bis die Lehrer einen rausschmeißen. Eigentlich dürfen wir in der Pause dort nicht rein.“ [Legenden]

Dabei finden scheinbar vor allem Mädchen an diesen Party-Klos gefallen. Aber auch Jungen treffen sich auf Toiletten.¹⁰⁴ Deutlich zeigt sich hier, dass sie zwar Hinterbühnen gegenüber LehrerInnen darstellen, im Verhältnis zu anderen Jugendlichen aber sehr wohl als Vorderbühne verwendet werden.

Bilderkartei



73, 74, 75,
77, 80



Hier trifft sich, wer Rang und Namen hat. „Sehen und gesehen werden“ ist das Motto. Allerdings lassen sich noch innerhalb der Orte Unterscheidungen treffen: Manche ähneln eher einem Stehempfang, auf anderen wird wild gefeiert: „Geht halt voll ab da“. [Legenden]. Auf manchen stören auch offizielle Gäste nicht, sprich: sie liegen auch in der LehrerInnenöffentlichkeit. Andere sind für LehrerInnen eher geschlossene Gesellschaften. Wieder andere werden bewusst vor den Augen der Erwachsenenöffentlichkeit zelebriert, wobei auch der strenge Blick der pädagogischen Ordnungshüter vermieden und auf Erwachsene von außerhalb der Schule zurückgegriffen wird. Die Tätigkeitsmöglichkeiten sind vielfältig:

Jetset-Parties

Bilderkartei



5, 13, 15, 18,
21, 23, 28, 29,
30, 33, 34, 45,
51, 63, 64, 69,
70, 72, 86, 87,
88, 90, 91, 93,
94, 97, 100,
102, 104, 129,
169



„Alles mögliche; alles was Spaß macht; am Zaun lehnen; auf den Stufen liegen; Ball von den Kleinen klauen; fernsehen; 3. Klasse veräppeln; lästern; Musik hören; Quatsch machen; reden; Scheiße bauen; Kumpels treffen; sitzen; Spaß haben; uns treffen; mit anderen unterhalten; so ein bißchen rumsitzen“ [Legenden]

„Des ist halt auch so rauchen, saufen, mit Freunden treffen, halt so ein Partyplatz.“ [IZ 88 w: 350]

„Da lästern wir immer, reden, tun halt sozusagen was wir wollen.“ [HA 52 w: 125]

„Wir bauen da natürlich ein Bissle Scheiße, wie jeder in unserem Alter. Geschichte dazu gibt's net – Geheimhaltung!“ [OP 72 m: 621]

¹⁰⁴ vgl. auch Becker u.a., 1984, S. 60

Von Tätigkeit und Sprache entsprechen diese Jetset-Parties genau den Beschreibungen Goffmans für Hinterbühnen.¹⁰⁵ Und dennoch geht es um zur Schaustellung, also um eine Vorderbühne mit Jugendlichen als Ensemble und Publikum zugleich. An dieser Stelle sei darum nochmals auf die in Kapitel 1.3 Soziologische Grundlagen, S.21 f. erwähnten Verknüpfungen und Ebenen bei Vorder- und Hinterbühnen hingewiesen. Diese Orte können im Verhältnis zu LehrerInnen also sowohl Vorder- als auch Hinterbühne sein. In Bezug auf andere Jugendliche signalisiert das Motto bereits eine Vorderbühne und ein zur Schau stellen.

An einem dieser Orte wurde auch eine etwas ausgefallenerere Gestaltungsmöglichkeit als Besuchsgrund genannt:

„Ich find's gut da, weil ich da allen Müll so hinschmeißen kann und auf den Boden spucken und so.“ [JO 63 m:853]

Freunde und Freundinnen spielen eine große Rolle. Man geht da hin, wo alle hingehen. Und man trifft dort auf größere, gemischtgeschlechtliche Gruppen (10-20 Personen). Entsprechend ist die Atmosphäre wichtig:

„Fast keine Lehrer; fühl mich wohl; gemütlich; gute Musik; gutes Wetter, wenn ich da bin; ist cool da; kommen keine Lehrer vorbei die stören; langweilig; lustig; man wird da nicht gesehen; mein Zimmer; nicht so streng da; Stimmung; ungestört; unsere vertraute Klasse; vertraut; weit weg von der Schule; weil alle da sind; zentraler Treff der Schule; weiß nicht, warum ich da hingeh, aber alle gehen da hin.“ [Legenden]

Auch Angaben über Räume lassen sich finden:

„Bank; nicht raus müssen im Winter; Bilder an der Wand; kühl; schön; sich setzen können.“ [Legenden]

Sie weisen Sitzmöglichkeiten auf, wie die Ortsbegehungen zeigten. Man trifft sich dort fast täglich und verbringt dort längere Zeitabschnitte. Die Räumlichkeiten dieser Orte werden häufig multifunktional genutzt. Sie dienen, außer zu Parties, gleichzeitig als Treffpunkte, Ruheorte, Spielorte, Speisesäle, Unterrichtsräume und werden auch zum Rauchen genutzt.

¹⁰⁵ vgl. Goffman, 2001, S. 117 f.

Neben der Jetset-Party finden sich eng verwandte Orte mit ähnlichen Eigenschaften. Sie unterscheiden sich nur in der zusätzlichen Möglichkeit eines "kleinen Spielchens"



Das Billard-Zimmer der Jetset-Party

zwischendurch, wobei Spiel und die oben genannten „Party-Tätigkeiten“ fließend ineinander übergehen und sich abwechseln.

„Ball von den Kleinen klauen; Dosenkick; Gameboy spielen; schaukeln; Seilschaukel; 3. Klasse veräppeln; da gucken wir den Jungs beim Spielen zu“ [Legenden]

Bilderkartei



85, 87, 88, 91, 93, 95, 99, 104, 108, 116, 118



Der Besuchsgrund für Spielplätze ist im Gegensatz zu den Billard-Zimmern der Jetset-Party ausschließlich das Spiel:

„Baden; balancieren; Basketball; Computer spielen; Damm bauen; Fußball; Sport; surfen; turnen“ [Legenden]

Wir machen da immer Balancieren, die ist ziemlich lang, die Stange und wer dann halt weiter kommt [JI 12 m: 47]

Spielplätze

Bilderkartei



109, 111, 112, 113, 114, 115



Räumliche Eigenschaften, bestimmte Personen oder Atmosphäre werden nicht genannt. Spielorte sind also Orte, an denen man sich messen kann, an denen man Charakter zeigen kann, eindeutig Vorderbühnen, sowohl für jugendliches als auch für erwachsenes Publikum. Als besonderes Beispiel lässt sich Ort # 111 angeben, der mit der Beschreibung „Da kann ich in Ruhe alleine spielen.“ [Legenden] gleichzeitig Eigenschaften eines Ruheortes besitzt.

Spielorte überschneiden sich übrigens interessanterweise in ihren Eigenschaften mit Sporthallen. (vgl. Unterrichtsräume)

Die gemeinsame Eigenschaft dieser Orte lässt sich wie folgt beschreiben: Sie repräsentieren allesamt die Welt außerhalb von Schule. Vereinzelt lassen sich solche Orte auf dem Schulgelände finden, repräsentiert durch Erwachsene, die keine LehrerInnen sind.

Die Große Weite Welt

(vgl. Kioske Bild # 55, 56, 65, 67). Meist liegen diese Orte jedoch außerhalb des offiziellen Schulgeländes. Auch hier stören andere Erwachsene (außer aufsichtführende LehrerInnen) überhaupt nicht. Ganz im Gegenteil. Sie scheinen ein Stück der normalen Großenwelt zu sein und werden dringend gebraucht.¹⁰⁶ Oft werden solche Ausflüge „nach draußen“ kombiniert mit Essensbesorgungen. Neben der Suche nach der Großen Weiten Welt, stellen sie gleichzeitig eine Protestform gegen die Zugangsbeschränkung und Kontrolle durch offizielle Schulhofgrenzen dar.

„Wir gehen in die Pizzeria, wenn wir Freistunde haben, aber da muss man mit der Bahn fahren. Das ist eigentlich verboten. Dann bestellen wir mit Handy immer vor, weil es zu lange dauert. Ist lecker dort.“ [KL 36 w: 87]

Bilderkartei

14, 53, 54, 58,
59, 61, 62, 63,
64, 68, 86

**Rückzugsorte**

Diese Orte dienen dem ruhigen, geselligen Zusammensein. Sie weisen Merkmale von Ruheräumen auf und sind zugleich regelmäßige Treffpunkte für größere Gruppen.

„Da können wir in Ruhe labern; Probleme mit den anderen besprechen; mal in Ruhe mit meinen Freundinnen sein; mit meiner Freundin meine Probleme bequatschen.“ [Legenden]

Außer für einen kleinen, erlesenen Kreis von MitschülerInnen handelt es sich hier um Hinterbühnen.

Chill-Out-Rooms**Bilderkartei**

72, 73, 74, 88,
90, 91, 93, 95,
122, 123, 126,
128, 129, 131,
136, 137, 138,
140, 141, 145



Die Funktion dieser Orte erklärt sich relativ deutlich durch die dort stattfindenden Tätigkeiten¹⁰⁷:

„Alleine sein; alles um sich rum vergessen; Bücher anschauen; Bücher ausleihen; einfach nur abliegen; entspannen; lesen; Musik hören; nachdenken; gemütlich rumgammeln; sauer sein; sonnen; traurig sein; ungestört reden; was man halt so alleine mit seinem Freund macht; zu zweit sein; weil ich dort absperren kann und einfach richtig abspacken; manchmal beobachte ich Tiere.“ [Legenden]

„Ich denke über mein abgefucktes Leben nach, warum ich nur scheiße bin, und warum ich nie die Jungs krieg, die ich will, wie meine Freundinnen. Meistens schau' ich mir von dort aus im Winter den Sonnenuntergang an und schmiede Pläne, wie ich es den Leuten heimzahle, die mich verletzten.“ [KO 26 w: 625]

An diesen Orten spielen neben der Tätigkeit auch insbesondere räumliche Eigenschaften und die Atmosphäre eine Rolle:

Bilderkartei

¹⁰⁶ vgl. Müller, 1995

¹⁰⁷ Zur Bedeutung von Rückzugsorten vgl. auch Bernfeld, 1996, S. 37

„Bach rauscht; Bank; Bilder an der Wand; da sind blühende Blumen; kühl; nicht sauber, aber gut zum relaxen; sauber; Schatten; schön; sich setzen können; Sonne; Vögel singen; Zimmer voller Poster; vor Regen sicher; warm; Wasser, außer die Mücken dort, die hasse ich; besonders gerne mag ich die gute Luft “ [Legenden]

„Einsam; fast keine Lehrer; keine Lehrer; fühl mich wohl; gutes Wetter, wenn ich da bin; hier kommt selten einer; ist mir ans Herz gewachsen; keiner der nervt; kommen keine Lehrer vorbei, die stören; man wird da nicht gesehen; mein Zimmer; ruhig; ungestört; weit weg von der Schule“. [Legenden]

Erstaunlich oft finden sich diese Orte im Grünen. Aber auch andere Orte mit Sitzgelegenheiten oder mehr im Abseits sind zu finden. Toiletten kommen in der Kombination aus Ruhe und dringendem Bedürfnis eine Sonderrolle zu:

„Druck ablassen und einschließen; da ist man alleine und kann in Ruhe sein Geschäft machen; weil man sich einschließen kann und ganz sicher sein kann, alleine zu sein und man kann gleichzeitig was loswerden.“ [Legenden]

Die meisten Ruheorte werden alleine aufgesucht. Manchmal dienen sie aber auch dem ruhigen Gespräch zu zweit oder zum Kuscheln mit Freund oder Freundin. Insofern lassen sie sich



Als Hinterbühnen bezeichnen. Immer wieder überschneiden sich diese Orte räumlich mit den Jetset-Party-Räumen. Eine weitere Besonderheit sind Ruheorte als Wander-Orte. Diese Ortseigenschaft findet sich in keinem andern Ortstyp wieder.

„...unterschiedlich, eigentlich gehe ich spazieren oder einfach dort hin, wo niemand ist; wahllos herumlaufen; allein auf dem Pausenhof rumlaufen “ [Legenden]

Bis auf die Wander-Orte weisen alle Ruheorte einen Rückzugscharakter auf. Die Aufenthaltsdauer ist eher hoch (15-20 min und mehr). Allerdings werden diese Orte unregelmäßig und eher selten aufgesucht:

„Einmal im Monat; wenn ich traurig bin, ab und zu; unregelmäßig; manchmal.“ [Legenden]



3, 9, 13, 15, 19,
22, 23, 27, 35,
73, 74, 76, 77,
80, 84, 85, 87,
88, 90, 91, 102,
103, 123, 126,
127, 128, 129,
130, 131, 132,
136, 139, 140,
141, 142, 144,
145, 146



Unterrichtsräume

Der primäre Besuchsgrund für diesen Ortstyp ist der Unterricht. Der Raum dafür ist vorgegeben, der Aufenthalt in gewisser Weise erzwungen.



Obwohl in der Befragung ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass es um Orte geht, die außerhalb des Unterrichts aufgesucht werden, wurden viele Unterrichtsräume genannt. Zum Teil werden sie tatsächlich auch in den Pausen genutzt. In vielen Fällen strahlt die Bedeutung als Unterrichtsraum aber auch in die Zeiten zwischen den Unterrichtsstunden ab.

Es werden vereinzelt Aussagen über selbstständige Handlungsmöglichkeiten an diesen Orten gemacht. Dabei wirken sich Beschränkungen negativ auf die Einschätzung des Ortes aus:

„Da darf ich nicht knutschen; muss leise sein; muss lernen; muss machen, was die Lehrer sagen.“ [Legenden]

Es finden sich aber auch positive Einschätzungen:

„Da darf ich machen, was ich will!“ [Legenden]

Unterrichtsräumen werden auch atmosphärische Eigenschaften zugeschrieben:

„Weil es da schön ist; irgendwie fühl ich mich hier zu Hause; wir sind alle zusammen, das ist unser Zimmer; mir ist das Zimmer ans Herz gewachsen; eigener Platz, viel los, Freunde zum Spaß haben.“ [Legenden]

Weitere Merkmale dieser Orte sind Personen. Dies sind zunächst die jeweiligen LehrerInnen, entweder namentlich erwähnt, oder allgemein als LehrerInnen bezeichnet. Aber auch die KlassenkameradInnen werden erwähnt.

Es finden sich auch räumliche Eigenschaften:

„Bilder im Zimmer; eng; häßlich; heiß; neu; schön; Staub; stickig; stinkt; Stühle sind unbequem; Tiere; typisch Waldorf; unbequem.“ [Legenden]

Viele dieser Orte sind negativ besetzt, es lassen sich aber auch positive Beispiele finden. Oft werden sie auch zu symbolischen Denkmälern für Schule und Unterricht allgemein.

„Ich mag Klassenzimmer einfach nicht; weil wir dort schönen Unterricht haben“ [Legenden]

Unterrichtsräume sind Vorderbühnen für den Unterricht und

Bilderkartei



11, 13, 32, 36,
37, 38, 39, 44,
45, 46, 49, 50,
112, 118, 148,
149, 151, 150,
153



gegebenenfalls stattfindende Pausenaktivitäten. Eine Unterscheidung zwischen Jugendlichen und LehrerInnen fällt hier schwerer. So sind zum Beispiel auch informelle Gespräche zwischen diesen Gruppen in der Pause denkbar. Insofern ist es hier sinnvoll, nach Aktivitäten und Situationen zu unterscheiden und nicht nach Personengruppen.

Eine deutliche Sonderrolle nehmen die Sporthallen ein. Sie sind allesamt positiv besetzt! Der Unterricht wird differenziert und geradezu lustvoll beschrieben.

„Sport macht Spaß; da kann man sich voll austoben; Quatsch machen; turnen; spielen.“ [Legenden]

Bilderkartei



42, 110, 119



Hassorte

Es werden eine ganze Reihe unterschiedlicher Gründe für unbeliebte Orte angegeben:

Sie werden aus räumlichen Gründen zu meiden versucht:

„Beschmiert; dreckig; dröhnend; ekelig; eng; häßlich; heiß; laut; stinkt pervers; liegt Müll rum; Maschinen; Mobiliar; stickig, stinkt; weil die Raucherecke direkt vor dem Hinterausgang liegt und ich da durch muss, aber es stinkt und ist nicht gut für die Gesundheit“ [Legenden]



„Immer pinkelt jemand auf den Boden und ohne das Ding hoch zu tun. Die Klorollen sind voller Pisse und Wicse.“ [LP 55 m: 621]

„Jetzt geh ich in die Raucherecke, wo es immer stinkt. Toll, dass Sie mich da hin schicken, wo es stinkt. Die Stinkecke. Hier rauchen halt die Großen immer. Da kommt mer gar nicht vorbei, weil immer so viele rauchen.“ [HG 58 w: 231]

Müllhalden

Bilderkartei



65,
129, 152, 153,
154, 155, 156,
158, 159, 160,
161



Gefängnisse sind Orte, die gehasst werden, weil sie aufgesucht werden müssen, obwohl die Jugendlichen dort nicht hinwollen.

„Aber meistens nur morgens, weil ich so gestreßt bin, dass ich so früh aufstehen musste; weil ich da hin muss “ [Legenden]

Die Gründe für das Sträuben gegen diese Orte liegen in Tätigkeiten, zu denen sie gezwungen werden, bzw. in der Einschränkung der Auswahl ihrer Handlungsmöglichkeiten.

„Da labern die Lehrer nur Scheiße, wenn der Tag lang ist; der Unterricht ist schlecht; das macht keinen Spaß; da ist es langweilig; wir müssen da immer

Gefängnisse

Bilderkartei



11, 13, 32, 36,
37, 38, 39, 40,
43, 44, 45, 46,
48, 49, 50, 112,
129, 130, 147,
148, 149, 150,
151, 165, 166



arbeiten; weil man da nicht rauchen darf.“ [Legenden]

Es handelt sich also um eine Vorderbühne, auf der die Jugendlichen eine unangenehme Rolle spielen müssen. Auch räumliche Gründe und Abneigungen gegen dort anwesende Personen (meist LehrerInnen, manchmal auch bestimmte KlassenkameradInnen) spielen eine Rolle. Dieser Hassorttyp überschneidet sich also mit den Typen Denkmale und Unterrichtsräume.

Orte werden mit negativ besetzten Personen gleichgesetzt und entsprechend gemieden:

„Weil da Sandra immer ist; wegen der Lehrerin; da sind nur Kleine; da sind nur Jungs; alle Orte, an denen mich Ältere nerven; ich geh da nicht hin, weil da kleine Kinder sind; überall wo Marco ist“ [Legenden]

„Ist eigentlich ein schönes Haus, und auch in schöner Lage. Nur da wohnen und leben halt Größere und die führen sich auf wie Kein-Kommentar-Menschen. Na ja, zum größten Teil wirklich nur Affen. Die machen einen blöd an oder schlagen einen.“ [OP 36 m: 299]

Negativ besetzte Personen können dabei auch einhergehen mit einer negativ besetzten Atmosphäre:

„Da ist Cenk immer und der macht nur Mist; die sind alle voll blöd da; dort läuft nur Mistmusik und nur Idioten halten sich da auf. Die Atmosphäre ist schlecht; ist einfach ne andere Schule; andere bauen hier nur Scheiße; fühl mich fremd; ist ne Jungenwelt; ist so voll; man wird blöd angemacht; man kann den Raum nur mit Begleitung betreten oder schwer bewaffnet; unsympathisch“ [Legenden]

Beide Varianten gibt es allerdings auch in positiver Wendung mit den gleichen Gründen:

„Weil da meine beste Freundin immer ist; da sind meine Freunde und da fühl ich mich wohl; da ist mein Bruder; da machen wir immer so lustige Sachen zusammen.“ [Legenden]

An zwei Orten könnte man so etwas wie eine Sehnsucht feststellen, die aus verschiedenen Gründen nicht erfüllbar scheint.

„Wenn man da rein kommt, werfen einen die Großen gleich wieder raus oder man wird blöd angemacht; dass die da immer rummotzen, wenn wir in ihr Klassenzimmer kommen; da dürfen wir nur hin, wenn wir was besonderes wollen.“ [Legenden]

Diese unerfüllten Besetzungs-Phantasien scheinen in Ablehnung umzuschlagen.

Orte mit Stallgeruch

Bilderkartei



6, 13, 35, 44,
45, 47, 48, 87,
89, 90, 92, 147,
163, 164, 165



Bilderkartei



35, 38, 87, 89,
90, 92



Utopia

Bilderkartei



163, 168



Allerdings gibt es auch ein Gegenbeispiel: Das im Moment unerreichbare Ziel wird zum Wunschtraum für die Zukunft.¹⁰⁸

„Der Anbau hat mir super gut gefallen, ich hoffe, wir kommen später dort rein.“ [Legenden]

„Das ist der Anbau, da war ich erst einmal drin bei der Einweihung. Ich mag das hier so gerne, weil das da wenn man rein geht dann ist das da ganz viele Fenster und total hell. Im Moment ist da auch noch nix drin. Schüler dürfen da eigentlich nicht rein, halt nur bei der Einweihung. Mmh Unterricht ist da auch noch nicht drin. Ich hoffe wir kommen da später einmal auf die Fläche.“ [ZA 74 w:153]

Bilderkartei


167



Raucherecken

Es scheint verschiedene Sorten von Raucherecken zu geben. Allen gemeinsam ist die (geheim zu haltende) Tätigkeit des Rauchens und damit die Gefahr des Entdeckt Werdens durch LehrerInnen.

An diesen Raucherecken geschieht viel mehr als nur das Rauchen. Sie überschneiden sich mit den Jetset-Party-Orten. Insofern spielen anwesende Peergroup-Mitglieder eine Rolle. Das Rauchen gehört zur Geselligkeit. Es ist gleichzeitig ein Ritual des Vorführens, des Dazugehörens, des Coolseins. Es ist also wichtig, von Gleichaltrigen dabei gesehen zu werden. Insofern handelt es sich um eine Vorderbühne. Im Verhältnis zu den LehrerInnen muss es aber notwendiger Weise eine Hinterbühne bleiben. Obwohl Raucher-Parties sich räumlich und zeitlich mit den Jetset-Party-Orten überschneiden, werden von den Jugendlichen hier keine Angaben zu Raum oder Atmosphäre gemacht. An allen diesen Orten waren Sitzgelegenheiten vorhanden.

Raucher-Party
Bilderkartei


63, 64, 69, 70,
86, 91, 93, 95,
124, 136, 137



Das Rauchen im Marlboro Country findet an ruheortähnlichen Stellen statt. Die Gruppen sind dort, ähnlich wie bei den Ruheorten, klein, manchmal wird hier auch alleine geraucht. Die Atmosphäre spielt hier eine große Rolle. Das Rauchen dient weniger der Zurschaustellung nach außen. Auch hier waren immer Sitzmöglichkeiten vorhanden. Es bilden sich engere, kleine Raucherzirkel mit auch vor anderen

Marlboro Country

¹⁰⁸ zu Besetzungsphantasien von Kindern und Jugendlichen vgl. Negt, 1997, S. 258

Jugendlichen geheimgehaltenen Orten.

„Ganz viele Bäume stehen da rum, schön versteckt. Durch ein paar Lücken kann man auf den Weg sehen, aber uns kann niemand sehen. Und Zigaretten und Flaschen liegen da rum.“ [IZ 88 w: 421]

Bilderkartei



124, 125, 131,
136, 137, 138,
169



Diese Orte dienen einzig und allein dem schnellen Rauchen. Sie liegen relativ gefährdet von den Blicken Erwachsener. Sie sind eher als Hinterbühnen zu betrachten.

„Da muss mer halt immer gucken, ob jemand kommt. Der [Martin] stört halt da auch, weil der isch net beliebt und der sagt immer alles glei, den lassen wir dann net hier her. Auf den Sportplatz gehen wir net zum Rauchen, weil da die Lehrer meistens sind und sich immer sonnen.“ [KL 36 m: 526]

Bilderkartei



116, 170, 171,
172



Eine längere Aufenthaltsdauer ist ein Wagnis. Dieses Wagnis kann umgekehrt auch zu einer gewissen „coolen Atmosphäre“ führen:

„Ist einfach cool dort.“ [Legenden]

Weitere Orte und Ortstypen

Die meisten der von den Jugendlichen angegebenen Orte lassen sich erstaunlich gut in eine oder mehrere der vorgestellten Ortstypen kategorisieren. Es gibt aber auch eine Reihe von Orten, die nicht so leicht in diese Muster passen. Bei einigen Orten lassen sich die Besuchsgründe nachvollziehen, sie stellen sozusagen eigene Ortstypen dar. Bei anderen bin ich irritiert, ich verstehe die Besuchsgründe mit den mir zu Verfügung stehenden Informationen nicht. Auch habe ich manchmal den Verdacht, dass außer den angegebenen, weitere Gründe relevant sind, die ich aber noch nicht erkennen kann. Kurz: An diesen Orten bleiben besonders viele Fragen offen:

„Einfach schön da.“ [Legenden]

Dies ist die einzige Angabe für einen Besuchsgrund. Es werden weder Tätigkeit, Aufenthaltsdauer noch Besuchsfrequenz genannt.

Der schöne Ort

Bilderkartei



23



*„Dass man nicht so bei den anderen ist, und doch nah am Eingang“
[Legenden]*

Auch hier fehlen mir jegliche weiteren Informationen. Ich weiß weder, wozu dieser Ort dient, noch mit wem er wie oft und wie lange aufgesucht wird. Dieses Nähe- und Distanz-Merkmal ist sicherlich ein sehr wichtiger Hinweis.¹⁰⁹ Ich denke aber, dass es als alleiniger Besuchsgrund so noch nicht ausreicht bzw. als ein Synonym für eine bestimmte Tätigkeit verstanden werden muss.

Nähe- und Distanz-Ort

Bilderkartei



27



Das Schwarze Brett, die Stundenplan-Informationen spielen eine Rolle in der Organisation des Tagesablaufes und damit im Schulleben insgesamt.

„Hier gucken wir immer, ob was ausfällt.“ [Legenden]

Info-Orte

Bilderkartei



71



Ein Ort bekommt zu seiner Bedeutung als Partyraum noch eine weitere Bedeutung. Es ist ein von SchülerInnen der 7. Klasse mitverwalteter Raum, zu dem einige Jugendliche einen Schlüssel besitzen. In diesen Raum ziehen sich manchmal kleine Gruppen außerhalb der offiziellen Zeiten „heimlich“ zurück.

„Manchmal mit [Manuel] der ist da Wart und der hat da den Schlüssel und da können wir Fernsehen. In der Pause bin ich da nicht so. Da verstecken wir uns halt so ein wenig.“ [HS 3 m:46]

Schlüssel-gewalt

Bilderkartei



92



Zu diesem Ort habe ich keine weiteren Angaben erhalten, bis auf die Aussage, dass dort regelmäßig und gerne hingegangen wird. Ich weiß zusätzlich nur, dass die Person an diesem Ort ein Praktikum abgeleistet hat. Sie hatte dabei Verantwortung für einige jüngere SchülerInnen der Schule übernommen. Spielt der Kontakt zu diesen Schützlingen weiterhin eine Rolle? Die Erinnerungen an eine schöne Zeit? Die Praktikumsanleiterin? Die Verantwortung?

Ein besonderer Unterrichts-Ort

Bilderkartei



101



¹⁰⁹ zu Nähe und Distanz in Räumen vgl. z. B. Negt, 1997, S. 256

„Ich male nach Aufführungen Graffitties an die Wände.“ [Legende]

Sprayerwand

„Ich geh jetzt auf die Bühne und mach das Licht an. Hier ist der Vorhang. Das ist jetzt die Turnhalle. Ja zum ersten Mal war ich hier, eigentlich weiß ich nicht mehr, ist schon lange her. Ja mein Vater unterrichtet hier auch an der Schule und ich war schon sehr früh hier, auch als ich noch gar nicht in der Schule war und hab meinem Vater beim Basketballspielen zugeschaut. Der spielt manchmal hier. Nach so Monatsfeiern kann man meistens immer rein. Ich weiß nicht, ob das erlaubt ist, aber die Bühne ist ganz voll damit. Lehrer stören nicht so, aber wenn aus meiner Klasse welche kommen, dann würd mich das schon stören und Ältere auch, die würden dann lästern. Aber ich bin ja da allein. Hier sind die Graffitties, die ich gemalt habe und auch von anderen. Jetzt mach ich das Licht aus.“ [KL 16 m:55]

Bilderkartei



107



Offensichtlich spielen hier Gestaltungsmöglichkeiten eine Rolle. Aber warum werden diese Gestaltungsmöglichkeiten nur zu bestimmten Zeitpunkten genutzt? Ist dies die einzige Zugangsmöglichkeit? Warum werden dann nicht andere Orte zum Sprayen gesucht? Dies ist nach Angaben des Jugendlichen nicht der Fall. Welche Rolle spielt die Vorgeschichte?

„Dass mein Bruder mir da coole Sachen zeigt und ich ins Internet darf.“ [Legende]

**Computer-
raum**

Zunächst scheint es sich um einen Spielort zu handeln. Dies ist auch sicherlich der Fall. Aber welche Rolle spielt dabei zusätzlich der Bruder? Ist es die besondere Person? Ist es die Zugangsmöglichkeit „durch die Familie“? Ist es der Wissensvorsprung durch den Bruder?

Bilderkartei



113



„Äh, hier stinkt's so ekelhaft, ich sag's Dir. Und [Lehrerin] verscheucht einen immer. Sie sagt immer, wir dürfen da nich mehr drauf, weil das für Jüngere ist. Komm [Bettina] oh örgh das ist soo, wie die Sau. Also da ist ganz richtig viel Dreck drauf, ich muss das noch von innen fotografieren. Das ist jetzt das Mädchenklo für Dreier, Vierer und Fünfer. Wir sind jetzt schon in der siebten, wir dürfen da eigentlich gar nicht mehr drauf, aber das ist das nächste von uns aus, also gehen wir da trotzdem. Aber [Lehrerin] verjagt uns da immer. Da haben wir voll Horror. Jedenfalls wenn Du da drin bist. Baäh die ganzen Wände sind vollgekrickelt und es stinkt so ekelhaft, aber trotzdem muss man da ab und zu drauf.“ [ZA 74 w:536]

**Ein
verbotenes
Klo**

Zunächst ist dieses Klo vom Ortstyp eine Müllhalde. Es ist eine verbotene Zone, weil es für eine andere Jahrgangsstufe vorgesehen ist. Es wird von einem auch sonst ungeliebten Raumwärter bewacht. Warum wird dieser Ort dennoch immer wieder aufgesucht, obwohl es da stinkt und obwohl es eigentlich verboten ist und zu Ärger mit dem Raumwärter führt? Ist dieser Raumwärter gerade der Grund? Das Spiel ums Erwischtwerden? Die Freude am Ausprobieren und sich

Bilderkartei



152



Erwischenlassen? Oder sind die Wege ein Grund? Immerhin, es liegt relativ nah zum Klassenzimmer und ist dadurch schneller erreichbar als die eigentlich vorgesehenen Toiletten.

Einen ganz besonderen Wander-Ort hat sich diese Schülerin ausgesucht:

**Eine Person
als Ort**

„Ich finde [Bettina] soll mit drauf auf's Foto. [Bettina] ist ein sehr wichtiger Ort für mich, weil sie hat immer so witzige Einfälle. Egal wo wir sind. Das finde ich, die muss da drauf.“ [ZA 74 w:389]

Ortstypen-Profile von SchülerInnen

Natürlich besuchen nicht alle Jugendlichen jeden dieser Ortstypen. Die jeweiligen Ortstypen-Profile unterscheiden sich je nach individuellen Vorlieben und Bedürfnissen.

„Ich hab keine Ruheorte, Ruhe ist langweilig.“ [Legende]

„Ich zieh mich halt immer gern zurück, um Mal ein bißle Ruhe zu haben“ [KL 35 m: 877]

Wie diese Profile individuell zu Stande kommen, ob es sich zum Beispiel um evolutionär entstandene oder um kulturell geprägte Formen handelt, konnte mit den vorliegenden Daten jedoch nicht näher untersucht werden. Trotz aller individuellen Unterschiede lassen sich Muster feststellen: Alle Jugendlichen zeichneten mindestens 5 verschiedene Orte ein, manche auch deutlich mehr. Unter diesen Orten befand sich immer ein Jetset-Party-Ort. Auch Ruheorte bzw. Chill-Out-Rooms waren in den allermeisten Fällen vermerkt. Es gibt allerdings auch Jugendliche, die ausdrücklich bemerken, dass es einen solchen Ort für sie an der Schule nicht gibt.

„Ruheorte gibt's bei uns an der Schule für mich nicht. Nie kann ich mal alleine sein.“ [Legende]

Dasselbe gilt für die verschiedenen Sorten von Hassorten. Kioske sind ebenfalls in fast allen Ortstypen-Profilen zu finden. Aber auch hier finden sich Jugendliche, für die dieser Ortstyp keine Rolle spielt.

Zusammenfassung der beeinflussenden Faktoren für Ortstypen

An dieser Stelle soll noch einmal im Überblick auf die besondere Bedeutung verschiedener Faktoren für einzelne Ortstypen eingegangen werden:

Nur die Ortstypen Wartesaal, Jägerstand, Speisesaal, Toilette, Party-Klo, Jetset-Party, Billard-Zimmer, Chill-Out-Room, Ruheort, Raucher-Party, Marlboro Country und Ziehplatz weisen deutlich die Strukturpräferenz "Schutz" auf.¹¹⁰ Bei allen anderen Räumen kommt dieses Merkmal deutlich seltener und sehr unregelmäßig vor. Wenn diese Verteilung mit den an den jeweiligen Ortstypen vorherrschenden Tätigkeiten in Beziehung gesetzt wird, ergibt sich ein durchaus stimmiges Bild. Auch bei den Partyräumen tritt das Merkmal sehr unterschiedlich auf. Diese Feststellung deckt sich jedoch mit dem bereits oben angedeuteten unterschiedlichen Verhältnis zur Erwachsenenöffentlichkeit.

**Struktur-
präferenz
Schutz**

Orte, die das Merkmal "Schutz" aufweisen, bieten immer auch Ausblicksmöglichkeiten. Dies stimmt mit der Vermutung Forsters überein, dass Schutz- und Ausblick-Merkmale als Strukturpräferenzen möglichst in Kombination aufgesucht werden.¹¹¹ Allerdings gibt es Ausnahmen: Bei Chill-Out-Rooms und Ruheorten lässt sich keine eindeutige Tendenz feststellen. Wartesaal, Toilette und Party-Klo weisen im Gegensatz zu den Schutzmerkmalen keine Ausblicksmerkmale auf.¹¹² Diese Ausnahmen machen aber durchaus in Kombination mit den jeweiligen Besuchsgründen Sinn. Insofern halte ich eine pauschale Schutz-Ausblicks-Präferenz für eher irreführend. Vielmehr verweise ich auf die wechselseitige Bedingtheit von Besuchsgrund und räumlichen Merkmalen.

**Struktur-
präferenz
Ausblick**

¹¹⁰ vgl. Forster, 1999, S. 193

¹¹¹ vgl. Forster, 1999, S. 194

¹¹² Irgendwie erscheint mir das auch ziemlich einleuchtend. Oder kennen Sie Toiletten mit Ausblick über den Schulhof?

Die Aufenthaltsdauer an den meisten Ortstypen beträgt zwischen 10-20 Minuten und mehr. Oder genauer ausgedrückt: So lange wie möglich innerhalb des jeweiligen Zeitfensters. Das Zeitfenster wiederum ist bestimmt aus einer Kombination aus Pausenlänge und der Zeit, die für den Weg zu und von diesem Ort benötigt wird. Insofern könnte man sagen, dass die Jugendlichen möglichst rationell mit ihrer Zeit umgehen.¹¹³ Das bedeutet aber auch, dass pro Zeitfenster in der Regel nur ein Ort aufgesucht wird. Es gibt aber auch Ortstypen mit auffällig kürzerer Aufenthaltsdauer und entsprechende Kombinationen mit anderen Ortstypen pro Zeitfenster. Diese sind Treffpunkte, Kioske, Toiletten und Ziehplätze sowie die Hassorte Müllhalde, Ort mit Stallgeruch und Utopia. Auch hier leuchten die Zusammenhänge jeweils ein.

**Aufenthalts-
dauer**

Die meisten Ortstypen werden regelmäßig, das heißt täglich, in bestimmten Pausen, mehrmals oder mindestens einmal in der Schulwoche aufgesucht. Eine niedrige Besuchsfrequenz, also ein unregelmäßiges Aufsuchen, ein Aufsuchen nach Bedarf oder gar ein Meiden findet sich bei den Ortstypen Chill-Out-Room, Ruheort, Raucher-Party und Marlboro Country sowie bei den Hassorten Müllhalde, Ort mit Stallgeruch und Utopia.

**Besuchs-
frequenz**

Bei den wenigsten der angegebenen Orten besteht keine Anwesenheitsverfügbarkeit. Ortstypen, bei denen die Anwesenheitsverfügbarkeit überhaupt nicht oder nur bei manchen Orten verfügbar ist, sind Denkmal, Spielplatz, Unterrichtsraum, Gefängnis und Ort mit Stallgeruch. Bei manchen Raucherräumen besteht zwar ein offizielles Zugangsverbot, sie werden aber dennoch unerlaubterweise aufgesucht. Fehlende Anwesenheitsverfügbarkeit führt also in den meisten Fällen zum Ausblenden aus der jeweiligen Lebenswelt, sprich: sie werden hier nicht genannt. Oder sie werden heimlich aufgesucht. Oder diese Orte werden negativ besetzt. Es gibt jedoch wieder Gegenbeispiele: In seltenen Fällen werden auch Orte

**Anwesenheits-
verfügbarkeit**

¹¹³ vgl. auch Giddens, 1988, S. 162

ohne Anwesenheitsverfügbarkeit positiv besetzt, so zum Beispiel Spielplätze, bei denen die fehlende Anwesenheitsverfügbarkeit offenbar auf Grund der Tätigkeit billigend in Kauf genommen wird, aber auch Ruheorte in Bibliotheken oder Jetset-Parties in Klassenzimmern kommen vor. Offensichtlich überwiegen auch hier die anderen Eigenschaften des Raums die mangelnde Anwesenheitsverfügbarkeit, oder es wird in diesen Fällen nicht als Mangel empfunden.

Die Tätigkeit spielt bei den allermeisten Orten als Besuchsgrund eine Rolle. Die einzigen Ortstypen, bei denen keine bestimmten Tätigkeiten angegeben werden, sind Treffpunkt und Wartesaal (wobei hier jeweils das Warten und Treffen als Tätigkeit angesehen werden könnte) sowie die Hassorte Müllhalde, Ort mit Stallgeruch und Utopia.

Tätigkeit

In den Legenden werden räumliche Eigenschaften nur für die Ortstypen Jägerstand, Denkmal, Toiletten, Jetset-Party und Ruheorte, sowie für die Hassorte Müllhalde, Gefängnis und Ort mit Stallgeruch angegeben¹¹⁴. Auffällig ist dabei, dass in der Überschneidung mit den Gefängnissen, Unterrichtsräume nicht nur wegen der Tätigkeit Unterricht, der Tätigkeitsbeschränkung und unbeliebten Personen negativ eingeschätzt werden. Offensichtlich weisen sie auch ungeliebte räumliche Eigenschaften auf. Weiter könnte auf Grund der Bedeutung vor allem für Hassorte spekuliert werden, dass räumliche Eigenschaften eine Art Hürde darstellen. Die räumlichen Faktoren müssen eine bestimmte Schwelle überschreiten, um diese Orte als nutzbar bewerten zu können. In diesem Fall tauchen räumliche Faktoren nicht mehr als eigenständiger Besuchsgrund auf. Verhindern oder überlagern räumliche Eigenschaften jedoch andere Faktoren, führt dieses Unterschreiten der Schwelle zur Ablehnung des Raumes. Diese Thesen bleiben jedoch spekulativ und können mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht weiter verfolgt werden.

**Räumliche
Eigen-
schaften**

Bei den räumlichen Eigenschaften von Orten kommt eine weitere

¹¹⁴ In den Schulführungen finden sich räumliche Beschreibungen auch für Ortstypen, die in den Legenden nicht erwähnt sind. Offensichtlich führt die Aufgabenstellung der Schulführung eher zu räumlichen Beschreibungen als in den Legenden.

Schwierigkeit hinzu: sie könnten in meiner schriftlichen und mündlichen Befragung nicht kommunizierbar oder erwähnenswert erscheinen. Um diese mögliche Lücke schließen zu können, werden im Kapitel 3.3 Räumliche Wirkungsfaktoren die räumlichen Merkmale von Orten nochmals gesondert untersucht.

Aussagen über atmosphärische Eigenschaften werden nur bei den Ortstypen Denkmal, Jetset-Party, Chill-Out-Room, Ruheort und Marlboro Country sowie beim Hassort und beim Ort mit Stallgeruch in Kombination mit bestimmten Personen gemacht. Allerdings finden sich diese Aussagen nicht bei allen Orten dieses Typs. Bei den anderen Typen finden sich keine Aussagen über die Atmosphäre vor Ort (was natürlich in keiner Weise heißt, dass es dort keine gäbe.) Ein Teil dieser Atmosphäre scheint in Zusammenhang mit der jeweiligen Tätigkeit und den Personen vor Ort zu stehen. Bei den Denkmälern und den Hassorten kommt wohl ein symbolischer Zusammenhang mit hinzu.

Atmosphäre

Personen sind als gleichzeitig anwesende RaumwärterInnen, als Peergroup-Mitglieder oder als anderweitig anwesende Personen ein wichtiger Besuchsgrund. Dies ist ausdrücklich der Fall an den Ortstypen Treffpunkt, Warteraum, Jägerstand, Kiosk (nur in den oben erwähnten besonderen Fällen), Speisesaal, Jetset-Party, Billard-Zimmer und Ort mit Stallgeruch. Bei den Typen Treffpunkt, Jägerstand und Ort mit Stallgeruch ist dies bereits per Definition der Fall.

Personen**Geschlechtsunterschiede**

Allgemein lässt sich festhalten, dass alle Ortstypen von Mädchen wie Jungen gleichermaßen aufgesucht werden. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ortstypen-Profilen konnten nicht nachgewiesen werden. Trotz dieser Gemeinsamkeiten in den Ortstypen lassen sich, wie Tabelle 1 zeigt, bei manchen Ortstypen quantitative Unterschiede feststellen. So werden zum Beispiel von Jungen seltener Treffpunkte, Wartesäle, Toiletten und deutlich seltener Chill-Out-Rooms eingezeichnet. Mädchen markieren seltener Spielorte. Möglicherweise

spiegeln sich hierin geschlechtsspezifische Interaktionsformen wider, wie „Das Zweiergespräch mit der besten Freundin in einer ruhigen Ecke“, oder „Das Fußballspielen auf dem Bolzplatz“. Der weitaus größere Teil der Ortstypen wird rein quantitativ von Jungen und Mädchen ähnlich oft gezeichnet. Allerdings überschneiden sich die tatsächlichen Orte räumlich nur in etwa einem Viertel der Fälle. Sicherlich spielen da Orte vom Typ Ruheort o.ä. eine Rolle, die unabhängig vom Geschlecht ohnehin eher alleine aufgesucht werden. Räume, die nacheinander, aber nicht gleichzeitig von Jungen und Mädchen besucht werden sind bestimmte Ruheorte, Chill-Out-Rooms, Jägerstände, Marlboro Country und die Große Weite Welt. Orte, die sich zeitlich und räumlich überschneiden, also von Jungen und Mädchen gleichzeitig besucht werden, sind noch seltener. Hierzu zählen Kioske, Unterrichtsräume und Jetset-Partys. Es gibt aber durchaus auch hier getrennte Männer- und Frauen-Runden:

„Das ist die Mädchenbank.“ „Ja hier sitzen wir doch eigentlich alle.“ „Die ist voll dreckig hi, hi.“ „Da vorne gehen die Mädchen hin und hier sind wir. Na ja, aber wir sind nicht immer so gestreut.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

Ortstyp	Orte insgesamt	Nur von Jungen genannt		Nur von Mädchen genannt		Von Jungen und Mädchen genannt	
Treffpunkt	12	1	8 %	10	84 %	1	8 %
Wartesaal	8	0	0 %	5	63 %	3	37 %
Jägerstand	20	4	20 %	9	45 %	7	35 %
Denkmal	22	8	36 %	7	32 %	7	32 %
Kiosk	19	3	16 %	9	47 %	7	37 %
Speisesaal	8	2	25 %	2	25 %	4	50 %
Toilette	6	1	17 %	5	83 %	0	0 %
Party-Klo	6	2	33 %	4	67 %	0	0 %
Jetset-Party	47	9	19 %	20	43 %	18	38 %
Billard-Zimmer	11	4	36 %	3	28 %	4	36 %
Spielplatz	12	9	75 %	3	25 %	0	0 %
Chill-Out-Room	20	1	5 %	15	75 %	4	20 %
Ruheort	49	16	33 %	26	53 %	7	14 %
Unterrichtsraum	21	8	38 %	6	29 %	7	33 %
Müllhalde	17	7	41 %	3	18 %	7	41 %
Gefängnis	14	5	36 %	5	36 %	4	28 %
Ort mit Stallgeruch	20	8	40 %	5	25 %	6	35 %
Utopia	5	2	40 %	2	40 %	1	20 %
Raucher-Party	9	2	22 %	4	44 %	3	34 %

Tabelle 1
Geschlechts-
unterschiede
beim Besuch von
Ortstypen

Marlboro Country	11	3	27 %	5	46 %	3	27 %
Ziehplatz	5	4	80 %	1	20 %	0	0 %
Große Weite Welt	13	3	23 %	4	31 %	6	46 %
Besondere Orte	8	3	38 %	5	62 %	0	0 %
Gesamt	361	105		158		98	

Unterschiede zwischen den Schulen

Wie unterscheiden sich Schulen bezüglich der Ortstypen? Was macht es aus, wenn durch das eine Schulgelände ein Bach mit Forellen fließt, ein Schulhaus verwinkelt gebaut ist, die Klassenzimmer in der Pause abgeschlossen werden oder das Schulgebäude wie eine Fabrik aussieht?

Die Ortstypen-Profile der Jugendlichen unterscheiden sich zwischen den Schulen nicht. Ein Blick auf die Verteilung der Ortstypen auf die einzelnen Schulen zeigt, dass es auch hier in weiten Teilen zu Überschneidungen kommt. Die unterschiedlichen räumlichen Eigenschaften und pädagogischen Konzepte scheinen auf die Ortstypen zunächst keinen bedeutenden Einfluss zu haben.

An der Laborschule wurden keine Orte vom Typ Billard-Zimmer und Chill-Out-Room angegeben. Da beide Räume nah verwandt mit Jetset-Parties und Ruheorten sind, wiegt diese Lücke nicht allzu schwer. Dennoch ließe sich natürlich fragen, warum dem so ist. Meine Daten liefern hierfür keine Anhaltspunkte.

Im Landheim Schondorf fehlen die Ortstypen Speisesaal und Party-Klo. Der Typ Speisesaal fehlt wahrscheinlich deshalb, weil ein echter Speisesaal existiert, in dem die Jugendlichen ihre Mahlzeiten einnehmen. Er wird jedoch von den Jugendlichen eher wie ein Unterrichtsort mit bestimmten Zwängen umschrieben. Wenn in diesem echten Speisesaal des Landheims in den Pausen Zwischenmahlzeiten serviert werden, wird er eher wie ein Kiosk benutzt. Warum keine Party-Klos genannt werden, ist aus den Daten nicht ersichtlich.

Für die Rudolph-Steiner-Schule wurden keine Raucherecken angegeben. Entweder handelt es sich hier tatsächlich um eine reine Nichtraucherklasse. Oder, und dies scheint mir wahrscheinlicher, war das Vertrauen zur schulfremden Befragungsperson nicht groß genug,

um solche geheimen Stellen preiszugeben. Das gleiche Phänomen findet sich nämlich auch beim Mörikegymnasium. Im Gegensatz hierzu zeigten sich die Klassen der anderen Schulen, die ich durch Praktika aus dem Unterricht und in der Freizeit persönlich näher kenne, in dieser Hinsicht auskunftsfreudiger.

Am Mörikegymnasium fehlen außer den oben erwähnten Raucherecken die Ortstypen Speisesaal und Chill-Out-Room. Auch hier sind eindeutige Gründe nicht ersichtlich.

Die Albert-Schweitzer-Schule bildet eine deutliche Ausnahme. Hier finden sich nur ca. die Hälfte der Ortstypen wieder. Es fehlen Treffpunkte, Wartesäle, Jägerstände, Toiletten, entsprechend Party-Klos, Chill-Out-Rooms, Müllhalden, Orte mit Stallgeruch, alle Raucherecken bis auf einen Ziehplatz und die Große Weite Welt. Hierfür lassen sich eine ganze Reihe von Gründen anführen. Zum einen ist durch die besondere Situation in einer Sonderschulklasse die Anzahl der Befragten mit 3 Jungen nur sehr klein. Eine größere Personenzahl führt auch zu einer größeren Streuung der individuell aufgesuchten Ortstypen. Ein weiterer Aspekt mag die Erhebungsmethode sein. Das Erstellen der Zeichnungen und Legenden fiel den Jugendlichen merklich schwerer, als dem Großteil der SchülerInnen an den anderen Schulen. Entsprechend weniger ergiebig waren die Ergebnisse auf dem Papier. Ein weiterer Gesichtspunkt mag die relativ starke Raumwärter- und Wächterfunktion der LehrerInnen an dieser Schule sein. Von den Schließvorgängen und den Freiräumen entspricht die Albert-Schweitzer-Schule noch am ehesten Foucaults Panoptismus.¹¹⁵

Dies ist sicherlich auch in der Schulform und dem entsprechenden Klientel begründet. Ich hätte allerdings gerade in diesem eher engeren Rahmen Ausweichorte der Jugendlichen vermutet. Ein weiterer Aspekt mag das vergleichsweise kleine Schulgelände sein. Weitere Vermutungen kann ich meinen Daten wiederum nicht entnehmen. Somit kann ich nur feststellen: Hier ist etwas anders. Ich weiß (noch) nicht, warum.

Zusammenfassung des Kapitels Ortstypen

Die 361 verschiedenen Orte von 5 unterschiedlichen Schulen lassen sich in ca. 20 Ortstypen kategorisieren. Innerhalb der Typen lassen sich wiederum Gruppierungen wie Hassorte, Party-Orte oder Ruheorte bilden. Oft überschneiden sich die Typen an einzelnen Orten. Diese Ortstypen lassen sich unabhängig vom Geschlecht in leichten Variationen an allen untersuchten Schulen weitgehend unabhängig von Schulform, räumlichen Besonderheiten oder pädagogischem Konzept finden. Jugendliche brauchen also weitaus differenziertere Orte als nur Ecken, wo sie sich verstecken können.¹¹⁶ Orte werden auf Grund ihrer jeweiligen Funktion für die Jugendlichen aufgesucht. Es wäre allerdings vorschnell zu behaupten, die Funktion der Orte wäre das entscheidende oder gar einzige Auswahlkriterium.¹¹⁷ Unterschiedliche Faktoren wie bestimmte Personen, räumliche Eigenschaften, bestimmte Tätigkeiten, Atmosphäre usw. spielen in die Funktion mit hinein. Allgemein kann keine hierarchische Gliederung dieser Faktoren herausgearbeitet werden. Es scheint vor allem auf das spezifische Zusammenspiel und die Mischung anzukommen. Je nach Ortstyp spielen dabei jedoch unterschiedliche Faktorengruppen eine Rolle. Hier kommt es dann sehr wohl zu Unterschieden, welchen Faktoren jeweils besondere Bedeutung zukommt.

¹¹⁵ vgl. Foucault, 1976, S. 258

¹¹⁶ vgl. Kasper, 1997, S. 197

¹¹⁷ vgl. Wolff 2000, S. 17 ff.

3.2 Zonen, Zeiten, Wege

Allein durch die Auswahl von Orten nach Funktionen bieten sich bestimmte Plätze für Jugendliche also bereits eher an. Andere schließen sich dagegen fast schon von vorneherein aus, weil sie den jeweiligen Anforderungen nicht entsprechen. Im nun folgenden Absatz sollen als weitere strukturierende Elemente Zeit, Zugangszonen und Wege untersucht werden.

Strukturierung von Räumen in Zonen

Wie werden die Schulgelände von den Jugendlichen in Zonen eingeteilt? Wo liegen Tabu-Zonen, wo fühlen sie sich eher zu Gast und wo fühlen sie sich frei?¹¹⁸ Und in welchen Zonen liegen die Orte? Zu dieser Frage wurden individuell alle eingezeichneten Zonen mit den jeweils eingezeichneten Orten verglichen. Dabei wurde unterschieden, in welcher Zone die Orte jeweils lagen. Als Beispiel, an dem sich Merkmale von Zonen an allen Schulen und unabhängig vom Geschlecht veranschaulichen lassen, soll eine Karte der Rudolph-Steiner-Schule auf S.64 dienen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich Zonen deutlich in Gebiete unterteilen lassen. Man kann sozusagen von einer Regionalisierung der Zonen sprechen. Allerdings überschneiden sich einzelne Bereiche in der Farbe. Es finden sich Überschneidungen von Besuchs- und Tabu-Zonen. Diese wurden von den SchülerInnen bereits so eingezeichnet, wenn es sich um Bereiche handelt, in denen beides gleichzeitig zutrifft, also zum Beispiel Fachräume, die aufgeschlossen werden müssen und in denen sie sich auch nur zu Gast fühlen. Zum Teil gehen diese mehrfarbigen Gebiete aber auch auf unterschiedliche Einschätzungen der Jugendlichen zurück. Es scheint

¹¹⁸ vgl. Anhang S. 125



Abbildung 2
Zonen auf dem
Schulgeländer
der Rudolph-
Steiner-Schule

nämlich einen Zusammenhang zwischen Tabu-Zonen und Hass-Orten auch in der Weise zu geben, dass nicht nur Tabu-Zonen gehasst werden, sondern dass auch z.B. Orte mit Stallgeruch, die aus irgend einem Grund negativ besetzt sind, zu Tabu-Zonen werden. Eine ähnliche wechselseitige Bedingtheit findet sich auch in Besuchs-Zonen und in freien Gebieten: Es scheint so zu sein, dass Jugendliche sich besonders häufig in Freien Zonen aufhalten und umgekehrt Orte, an denen sie sich häufig aufhalten, zu Freien Zonen werden. Andererseits werden Zonen, die unbekannt und fremd sind, als Besuchs-Zonen eingezeichnet. So können dieselben Gebiete je nach persönlichem Bezug von einer Person als Freie Zone wahrgenommen werden, von einer anderen aber als Tabu-Zone.¹¹⁹ Die Beschreibung für ein und denselben Platz in den nachfolgenden Zitaten mag hierfür als Beispiel dienen:

„Mein Freund und ich, wir sind da immer. Ich mag's da.“ [HK 66 w: 558]

„Ich mag es da nicht besonders. Es ist unbekannt. Wenn ich da mit jemand geh, dann kenn ich niemand.“ [FD 11 w: 23]

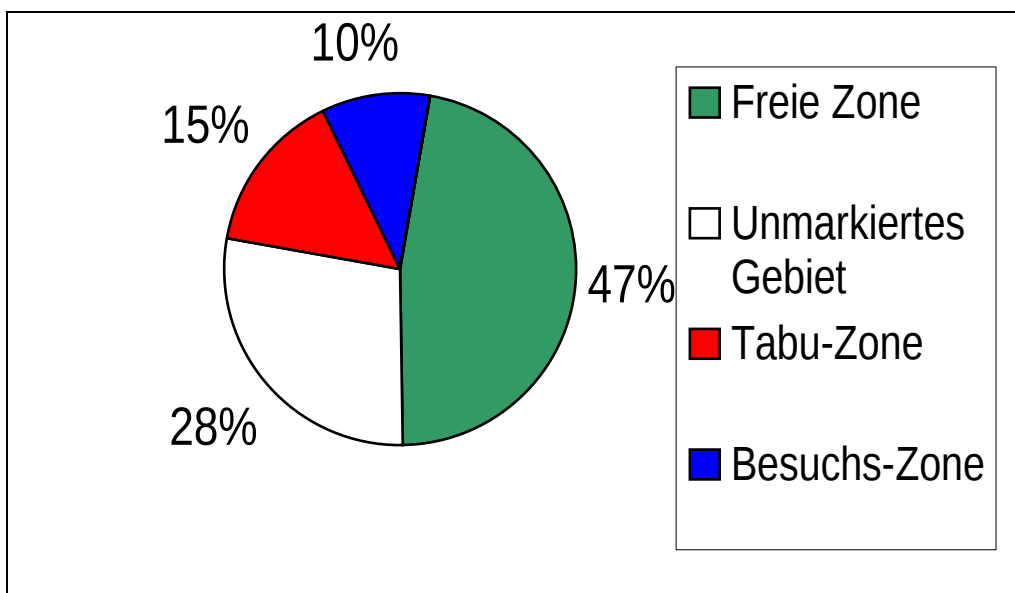
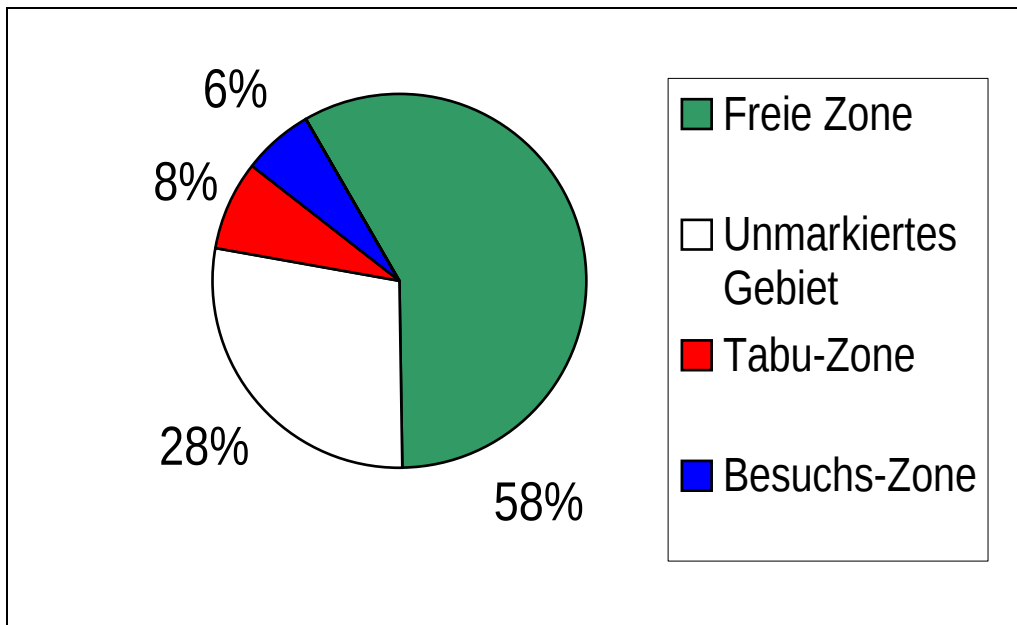


Abbildung 3

Verteilung der 361 Orte auf Zonen

Wie Abbildung 3 zeigt, verteilen sich die Orte zu 75 Prozent auf Zonen, die als frei oder neutral angegeben werden.

¹¹⁹ Zum Teil mag das auch an den unscharfen Trennungen in der Fragestellung selbst liegen, vgl. Anhang S.125

**Abbildung 4**

Verteilung der
285 freiwillig
besuchten Orte
auf Zonen

Wenn nur die Orte berücksichtigt werden, die freiwillig aufgesucht werden, liegen sogar 86 Prozent innerhalb der grünen oder unmarkierten Gebiete, wie Abbildung 4 zeigt.¹²⁰

Durch Zonen schließen sich also wiederum eine ganze Reihe von potentiellen Räumen für die jugendliche Nutzung aus.

In den Tabu-Zonen finden sich vor allem bestimmte Unterrichtsräume. Typisch ist auch, dass das gesamte Schulhaus rot markiert wird. Die Grenzen des Schulgeländes sind allen Jugendlichen deutlich bewusst. Manchmal werden bestimmte Eingänge, die versperrt sind, nochmals extra markiert. Interessanterweise überschneiden sich die rot markierten Tabu-Zonen mit Hassorten wie Gefängnissen, aber auch mit Müllhalden und Orten mit Stallgeruch. Aber auch Spielorte wie Computer-Räume werden gemäß der Definition rot markiert. Eine besondere Variante, die auch für die Raumsouveränität eine Rolle spielt, stellen in Tabu-Zonen liegende geheime Orte dar.¹²¹ Der Zugang ist eigentlich untersagt, die Orte vom Typ Raucherecken, Kioske und die Große Weite Welt werden dennoch in der Tabu-Zone aufgesucht. Dort kommt es dann zu grünen Inseln von freien Zonen im

Tabu-Zonen

¹²⁰ Abzüglich der Orte vom Ortstyp Gefängnis, Unterricht, Symbol, und Ort mit Stallgeruch an denen der Aufenthalt z.B. durch Unterricht erzwungen ergibt sich eine Anzahl von 285 freiwillig aufgesuchten Orten.

¹²¹ vgl. S.103, 4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

roten Tabu-Meer.

In den Besuchs-Zonen liegen Unterrichtsräume, Kioske und Orte mit Stallgeruch. Die allermeisten dieser Zonen liegen im Inneren von Gebäuden. Nur selten werden bestimmte Gebiete in Pausenhöfen blau markiert, und zwar dann, wenn ältere SchülerInnen diesen Bereich besetzt halten. Manche Jugendliche markieren auch das gesamte Schulgelände als Besuchs-Zone. In zwei Fällen wurden Jetset-Parties als Besuchs-Zone markiert. Dies irritierte mich zunächst. Scheinen doch Parties, an denen ausgelassen „abgehängt“ wird, nicht recht zu Zonen zu passen, in denen man nicht machen kann, was man will, wo man sich benehmen muss, wo andere bestimmen, wo man also nur Gast ist. Da ich die beiden (männlichen) Zeichner und ihre Klasse aus einem Praktikum etwas näher kenne, kann ich jedoch auf eine mögliche Erklärung zurückgreifen: Beide Jungen sind Außenseiter in dieser Klasse, und die von ihnen blau markierte Jetset-Party ist „die Party der anderen“.

Besuchs-Zonen

Die Freien Zonen befinden sich in der Regel im Freien! Nur vereinzelt finden sich freie Gebiete in Gebäuden wie z.B. in Pausenhallen, den Klassenzimmern selbst oder auf Toiletten. Auch Kioske werden grün markiert. Im Freien werden zusätzlich zu den deutlich markierten kleineren Gebieten ganze größere Plätze wie Pausenhöfe, Wiesen oder Sportplätze als Freie Zonen gekennzeichnet. An der Rudolph-Steiner-Schule lässt sich dies z.B. in der Bildmitte erkennen.

Freie Zonen

Auch in den Freien Zonen finden sich wie bei den Besuchs-Zonen Jugendliche, die pauschal das ganze Gelände grün markieren. Andere zeichnen alles außerhalb des Schulgeländes grün – die große Freiheit! Sehr deutlich überschneiden sich die Freien Zonen mit Jetset-Parties und Ruhe-Orten. Manchmal werden ganze Wege als Wander-Orte grün markiert.¹²²

Auf eine weitere Besonderheit sei hier noch hingewiesen. Wie andere Hassorte auch, werden nach dem oben beschriebenen Muster auch

¹²² vgl. S. 70 ff, Strukturierung von Räumen durch Wege

Müllhalden als Tabu-Zonen eingetragen, obwohl sie sehr wohl zugänglich sind. Die Tabu-Zone wurde hier also um den Aspekt des Vermeidens der Orte erweitert. Interessant ist hierbei jedoch, dass sich der Ortstyp Müllhalde ausschließlich in den freien und neutralen Gebieten wiederfinden lässt. Offensichtlich fallen die negativen räumlichen Eigenschaften der Müllhalden nur in diesen Zonen auf.

In den Gebieten, die von den Jugendlichen nicht farbig als Zone markiert wurden, liegen vor allem Treffpunkte, Jetset-Parties und Kioske, aber auch alle anderen freiwillig aufgesuchten Orte lassen sich hier finden.

**Neutrale
Zonen**

Strukturierung von Räumen durch Zeit

Die Beschränkung des Raumes unbegrenzter Möglichkeiten bezieht sich nicht nur auf die Tatsache, dass Orte zu unterschiedlichen Zwecken unterschiedlich ausgestattet sein müssen. In Anlehnung an Hägerstrand¹²³ werden hier nun zeitliche Faktoren in Kombination mit Entfernungen als Begrenzungen aufgezeigt. „Die Zeitgeographie befaßt sich mit den Zwängen, die Einfluß nehmen auf die Gestaltung der Routinen des täglichen Lebens...“.¹²⁴

In Schulen sind Wege und mögliche Orte auch dadurch begrenzt, dass sie innerhalb einer nur sehr begrenzten Zeit erreichbar sein müssen. So kann die äußere Grenze von möglichen Orten bei einer 20 Minuten Pause für eine Wegstrecke 10 Minuten nicht überschreiten¹²⁵. Das klingt banal. Ist es auch. Es ist aber dennoch ein höchst wirksames Strukturmoment.

Hier soll Hägerstrands und damit auch Giddens' Annahme über die Rolle von Zeit als knappe Ressource aufgegriffen werden.¹²⁶

Sicherlich kann angenommen werden, dass Zeit in einer Schulpause für die Jugendlichen mit sagen wir 5 oder 20 Minuten

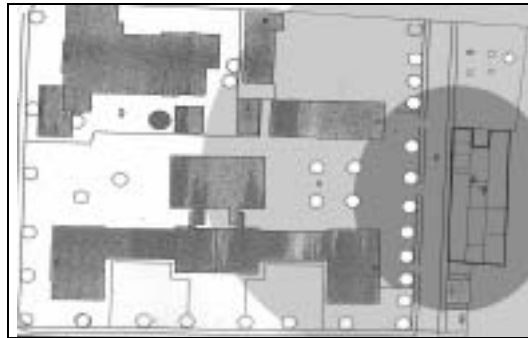
¹²³ vgl. Hägerstrand, 1967

¹²⁴ Giddens, 1988, S. 168

¹²⁵ Entfernungen werden von Jugendlichen oft in Minuten angegeben! vgl. z.B. Lutz u.a., 1997, S. 427

¹²⁶ vgl. Giddens, 1988, S. 162f.

deutlich knapp ist. Demzufolge würde ich als Hypothese annehmen, dass die jeweiligen Ortstypen so nah wie möglich am Klassenzimmer als Ausgangspunkt gewählt werden. Dies ist jedoch nicht der Fall.

**Abbildung 5**

Mörikegymnasium mit 2 und 10 Minuten Reichweiten vom Klassenzimmer

	Nahbereich		Fernbereich
	Kleine Pausen (im 5 min Gebiet ¹²⁷)	Große Pausen (im 20-30 min Gebiet)	Mittagspausen u.ä. (mehr als 30 min)
Tabu-Zonen	9%	2%	2%
Besuchs-Zonen	4%	6%	-
Freie Zonen	7%	26%	15%
ohne Zonen	10%	15%	4%
Gesamt (von allen 361 Orten)	30%	49%	21%

Tabelle 2

Verteilung der Orte in Zonen

Der Großteil der Ortstypen im Nahbereich der Tabu- und Besuchszonen sind Unterrichtsräume und damit verbunden Symbolorte und Gefängnisse. Nur vereinzelt finden sich Kioske, Toiletten und Müllhalden. Im freien Nahbereich tauchen vor allem Toiletten und Klos als Ruheorte sowie Müllhalden auf. Im Nahbereich ohne Zonenangaben finden sich am häufigsten Unterrichtsräume und Spielplätze sowie Müllhalden wieder. In beiden Fällen findet sich eine geringe Zahl anderer Ortstypen. In den Großen Pausen fällt besonders der hohe Anteil von Orten in den Freien Zonen auf. Dabei fallen die Ortstypen Jetset-Party und Kioske besonders ins Gewicht. Im Fernbereich tauchen insbesondere die geheimen Raucherecken, Kioske und natürlich die Große Weite Welt als Ortstypen auf. Im Landheim Schondorf spielen auf Grund der längeren Aufenthaltszeiten in diesem Bereich auch Jetset-Parties und Ruhe-Orte eine Rolle.

¹²⁷ Unter Gebiet sollen hier die Orte verstanden werden, die innerhalb der jeweiligen Pausenzeit mit Hin- und Rückweg aufgesucht werden können.

Möglicherweise lassen sich in unmittelbarer Nähe zum Klassenzimmer nicht immer die gewünschten Räume für die entsprechenden Ortstypen finden. Dennoch kann offensichtlich nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass zeitliche und räumliche Nähe aus rationalen Gründen zu Orten in unmittelbarer Nähe der jeweiligen Klassenzimmer führt. Manche Ortstypen benötigen sozusagen geradezu den möglichst großen Abstand. Insbesondere Jetset-Parties, Ruhe-Orte und die Große Weite Welt sind hier als Ortstypen mit Abstandsbedarf zu nennen. Sie finden sich am Rand oder eben ganz außerhalb des Schulgeländes.

Strukturierung von Räumen durch Wege

Wie entstehen regelmäßige, routineartige Wege von Jugendlichen durch das Schulgelände? Welchen Zusammenhang zu verschiedenen Orten gibt es?

Seite 71 zeigt hierzu eine Karte der Laborschule, an der sich exemplarisch eine Reihe von Eigenheiten von Wegen durch das Schulgelände aufzeigen lassen. Diese Eigenschaften fand ich an jeder der untersuchten Schulen:

Durch die Fragestellung wurden „Streun-Wege“ nur sehr selten eingezeichnet.¹²⁸ Die dargestellten und untersuchten Wege sind also nur die wirklich ausgetretenen Pfade der Jugendlichen. Zunächst lässt sich festhalten, dass die Wege natürlich durch bauliche Vorgaben wie Gänge oder Türen kanalisiert werden. Am langgezogenen Gang der Laborschule, „Schulstraße“ genannt, lässt sich besonders gut erkennen. Des weiteren ergeben sich Wege durch das unterrichtsbedingte Aufsuchen bestimmter Fachräume, wie zum Beispiel der Turnhalle in der Mitte der Karte. Es gibt Unterschiede zwischen häufiger begangenen Haupt-Wegen und nur von einzelnen regelmäßiger begangenen Neben-Wegen.

¹²⁸ vgl. Anhang S.125

Abbildung 6

LS Wege siehe Datei LSWegefolien.doc

x

Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen Wegen und Orten? Zu dieser Frage wurden alle eingezeichneten Wege mit den jeweils eingezeichneten Orten verglichen. Dabei wurde unterschieden, ob die Orte auf oder neben den eingezeichneten Wegen liegen, ob es sich dabei um Haupt- oder Nebenwege handelt, und ob die Orte in der Mitte oder am Endpunkt eines Weges liegen. Das Klassenzimmer wurde dabei jeweils als „Zentraler Ort“¹²⁹ und Ausgangspunkt für die Wege angesehen. Dabei kam es zu folgender Verteilung der Orte:

Verhältnis der Wege zu Orten

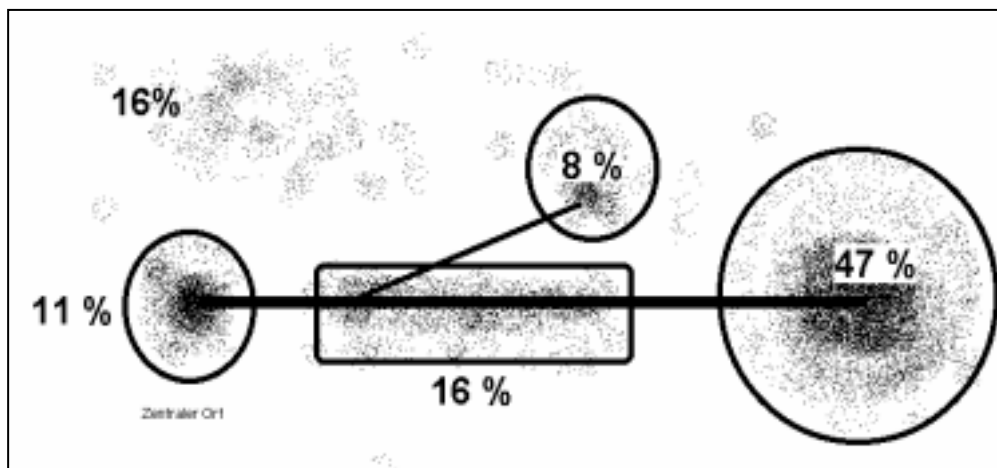


Abbildung 7

Lage der Orte an den Wegen¹³⁰

Die Zentralen Orte sind Unterrichtsräume mit entsprechenden weiteren Bedeutungen wie Jetset-Parties, Treffpunkte, Gefängnisse usw.. In der Mitte von Haupt-Wege befinden sich insbesondere Treffpunkte und Kioske.

„Wir gehen erst hier was kaufen und dann zum Badesteg, wenn wir uns noch was Süßes vorher für den Badesteg kaufen.“ [OP 36 m: 223]

Die Wege enden besonders häufig an Jetset-Parties, Kiosken und Ruheorten. Nebenwege enden besonders häufig an Ruheorten von Mädchen (vgl. Geschlechtervergleich). Neben eingezeichneten Wegen liegen vor allem die Ortstypen Ort mit Stallgeruch, Toiletten und Ruheorte. Für alle anderen Ortstypen konnten keine eindeutigen Muster festgestellt werden. Ob die Orte dort liegen, weil ein Weg dort

¹²⁹ Christaller entwickelte um 1930 in der Siedlungsgeographie ein Konzept der Zentralen Orte. Zentrale Orte haben einen Bedeutungsüberschuss im Vergleich zur umliegenden Region. Auf Klassenzimmer lässt sich dieses Konzept insofern übertragen, als sie sehr multifunktional genutzt werden. Für Pausenaktivitäten liegt die Bedeutung aber vor allem im zentralen Ausgangspunkt für Wege. vgl. Christaller, 1933

hin oder vorbeiführt, oder ob die Wege zu den Orten führen, lässt sich nicht allgemein beantworten. Ich halte für eine Vielzahl der Fälle letzteres für wahrscheinlicher, aber vermutlich handelt es sich hier wiederum um eine wechselseitige Bedingung. So sind Wege vom sozialen System beeinflusst und reproduzieren dieses gleichzeitig. Außerdem spielen parallel hierzu Systemstrukturen immer eine Rolle.¹³¹ Interessant wäre im Zusammenhang mit Wegen auch die Frage, wie Jugendliche Orte entdecken, zu denen es sich aus bestimmten Gründen zu gehen lohnt. Erkundungsgänge, zufällige Entdeckungen, Traditionen oder eben die Nähe zu ohnehin aus anderen Gründen begangenen Wegen könnten dabei eine Rolle spielen. Das vorliegende Datenmaterial kann hierzu nur einzelne Hinweise geben.¹³²

Die meisten Wege führen zu oder durch Freie Zonen. Manchmal werden die Wege selbst als Freie Zone markiert. Dies spräche für eine Art Wander-Ort in diesem Bereich. An der Laborschule träfe dies zum Beispiel für die nur noch gestrichelt angedeutete Strecke außerhalb des Gebäudes in Richtung Universität zu. Tabu-Zonen werden gemieden, es sei denn, die Wege führen zu Fachräumen.

**Verhältnis
der Wege zu
Zonen**

Die Wege, die zum Betreten und Verlassen des Schulgeländes vor und nach der Schule benutzt werden, verlaufen nach dem Motto: „Auf dem kürzesten Weg“. Unterschiede entstehen durch individuelle Herkunfts- bzw. Zielorte wie Bushaltestellen, Fahrradständer, Parkplätze usw.. Sicherlich verläuft nicht der gesamte Schulweg von der Haustür bis ins Klassenzimmer nach diesem Prinzip. Innerhalb des Schulgeländes verlaufen die Wege jedoch ohne Umwege zum Ziel. Dabei gibt es, wie die Schulwege in der rechten unteren Ecke der Abbildung 6 zeigen, durchaus unterschiedliche Varianten. Geschlechtsunterschiede konnten im Gegensatz zu den anderen

Schulwege

¹³⁰ Achtung: Die Abbildung dient nur zur Veranschaulichung. Die Punktwolken und Abstände entsprechen nicht den wirklichen Werten. Die Prozentwerte beziehen sich auf die Gesamtzahl der 361 genannten Orte

¹³¹ vgl. Giddens, 1988, S. 196 f.

¹³² vgl. S.93 ff, Schulführungen

Wegen bei den Schulwegen nicht festgestellt werden. Eine Ausnahme bilden dabei die Schulwege im Landheim Schondorf. Die dortigen unterschiedlichen Schulwege von Jungen und Mädchen lassen sich aber auf nach Geschlecht getrennte Schlafhäuser zurückführen. Die These des kürzesten Weges bleibt also davon unberührt.

Geschlechtsunterschiede

Am Beispiel der Laborschule lässt sich ein Phänomen erkennen, das auch an den anderen Schulen auftritt: Die Wege von Mädchen und Jungen unterscheiden sich. Und zwar scheint es eine ganze Reihe von Wegen zu geben, die gemeinsam genutzt werden. Immer sind es aber Mädchen, die darüber hinaus ihre eigenen Wege gehen. Ihr Wegenetz ist vielfältiger, verzweigter. Über Gründe hierfür kann ich nur spekulieren. Vielleicht müssen sie sich ihre Wege eher abseits der „Autobahnen“ suchen? Dafür spräche, dass diese Wege oft in Freie Zonen oder zu Rückzugsorten führen. Vielleicht können sie sich nur so eigene Nischen erobern? Vielleicht ist es aber auch gerade andersherum: Die Jungen trauen sich nur auf befestigte, ausgetretene Hauptstraßen. Vielleicht können sich die Mädchen aber auch nur besser an ihre Wege erinnern und malen sie genauer auf?

Wege

Eine weitere Beobachtung im Geschlechtervergleich lässt sich aus der allgemeinen Karte so nicht entnehmen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass in der Laborschule und der Rudolph-Steiner-Schule die Wege von einer Mehrzahl der Mädchen kürzer sind.¹³³

Unterschiede zwischen den Schulen

Alle Merkmale der Zonen lassen sich – wie am Beispiel der Rudolph-Steiner-Schule gezeigt – auch an den anderen Schulen finden. Dennoch wirken sich verschiedene Eigenheiten der Schulen auf die

Zonen

¹³³ Bem.: An der Albert-Schweitzer-Schule konnten allerdings nur Jungen befragt werden, da in der Klasse 7 zum Befragungszeitpunkt keine Schülerinnen unterrichtet wurden.

Lage der Zonen in den Schulgeländen aus. Da sind zum einen die unterschiedlichen Größen der Schulgelände zu nennen. So erstreckt sich zum Beispiel das Gelände der Laborschule gleichzeitig mit über das Gelände des benachbarten Oberstufen-Kollegs und über die Universität. Auch das Landheim Schondorf erfährt neben dem ohnehin schon sehr großen eigentlichen Schulgelände durch den angrenzenden Wald eine ungemeine räumliche Erweiterung. Durch die Offenheit der Schulen und die Einbeziehung dieser Gebiete in das Schulgelände erweitern sich die Möglichkeiten für freie und neutrale Zonen und damit für eine ganze Reihe von Ortstypen ungemein.

„Lass uns hier durch die Gänge gehen. Wir gehen durch etwa 10 Türen, dann sind wir bei unserer Heizung und rauchen uns eine. Zur Heizung gehen wir immer, wenn es regnet. Mensch eyh, das ist übelst geil man, wir haben voll viel Platz man. Voll das große Schulgelände übel man. Wo man da überall rumlatschen kann, voll krass man. Es ist richtig übelst. Guck Dir das mal an Alter. Wir haben ohne Scheiß übelstes Gelände, überall. Aber schade, dass wir nicht zum Supermarkt dürfen.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

In Bezug auf Tabu-Zonen wirken sich natürlich Schließroutinen an den einzelnen Schulen aus. So sind an der Rudolph-Steiner-Schule oder am Mörikegymnasium und ganz besonders an der Albert-Schweitzer-Schule durch verschlossene Fachräume oder Zugangsverbote zu den Gebäuden während den Pausen deutlich größere Tabu-Zonen festzustellen. Diese gehen einher mit den entsprechenden Beschränkungen für Ortstypen, aber auch mit den beliebten Spielen, doch in der Pause im Schulhaus zu bleiben oder in einen verbotenen Raum zu schleichen. Dadurch entstehen auch durchaus positiv zu bewertende Auseinandersetzungen und Konflikte mit entsprechenden RaumwärterInnen.

Die beschriebenen Eigenschaften von Wegen lassen sich in allen Schulen über alle pädagogischen und baulichen Eigenheiten hinweg wieder finden. Das oben gezeichnete Bild wird ergänzt durch Ergebnisse aus dem Landheim Schondorf. Hier lässt sich im Vergleich zu den anderen Schulen ein deutlich größeres und verzweigteres Wegenetz erkennen. Dieser Unterschied lässt sich aber auf die besondere Situation eines großen Internatsgeländes mit deutlich längeren Aufenthaltszeiten erklären.

Wege

Zusammenfassung des Kapitels Zonen, Zeiten, Wege

Tabu- oder Besuchs-Zonen schränken mögliche Orte für Jugendliche weiter ein. Es bestehen Zusammenhänge zwischen Einschätzungen von Orten und den Zonen wie z.B. zwischen Hassorten und Tabu-Zonen. In der Verknüpfung mit den Ortstypen lassen sich Regionen von Orten zusammenstellen.¹³⁴ Auch die Zeit spielt in der Strukturierung von Schulgeländen eine wichtige Rolle. Dabei werden aber nicht etwa pauschal aus zeitrationalen Gründen, Orte möglichst nah am Klassenraum gewählt, sondern es finden sich im Gegenteil einige Ortstypen mit Abstandsbedarf. Auch die Wege durch das Schulgelände sind routinisiert. Verschiedene Ortstypen liegen jeweils an Endpunkten, in der Mitte oder ganz abseits von regelmäßig begangenen Wegen. Zonen, Zeiten und Wege strukturieren Räume also insofern, als sie für die je nach Bedarf ausgesuchten Ortstypen entsprechende Rahmen bieten.

¹³⁴ vgl. Giddens, 1988

3.3 Räumliche Wirkungsfaktoren¹³⁵

Auswertungsmethode für räumliche Faktoren – eine Photoanalyse

Neben den Strukturierungsmomenten Zonen, Zeiten und Wege hatte ich bestimmte Ortstypen vorgestellt, die bei der Auswahl von Räumen eine Rolle spielen. Diese Ortstypen sind wiederum von unterschiedlichen Faktoren wie Atmosphäre, der Tätigkeit, zu denen sie geeignet sein müssen, oder von räumlichen Eigenschaften bestimmt. Da ich mich bei der Zusammenstellung von Orten in Kategorien von Ortstypen vor allem auf die schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Jugendlichen, sowie auf meine Beobachtungen zu Schutz und Ausblick stütze, könnten Faktoren, die das Aufsuchen der Räume zusätzlich unbewusst mitprägen, vernachlässigt sein. Auch könnten Faktoren durchaus bewusst, aber nicht kommunizierbar oder erwähnenswert erscheinen. Um solche Wirkungsmechanismen einzuholen, sollen in diesem Kapitel die Fotografien der Räume nach räumlich-architektonischen Gesichtspunkten untersucht werden.

„Welche Gestaltungsmerkmale lassen einen Schulbau einladend, schön, angenehm erscheinen und welche erzeugen bei SchülerInnen Antipathien gegen das Schulgebäude oder einzelne Elemente desselben?“¹³⁶ Rittelmeyer entwickelte an Hand verschiedener Versuche Kriterien, wann ein Bau als „menschengemäß“¹³⁷ einzuschätzen sei. Dabei betont er vor allem die sensomotorische Bedeutung von Bauwahrnehmung und den Einfluss von Schularchitektur auf leibliches Befinden.¹³⁸ Allerdings weist er auch darauf hin, dass Wahrnehmung zusätzlich durch andere Faktoren wie Personen, Geschichten u.ä. gefärbt werden kann.¹³⁹ Er nennt vor allem drei Faktoren, die die Räume farblich und architektonisch auf die sinnlichen und sozialen Grundbedürfnisse von Menschen

¹³⁵ Um zusätzlich zu den Beschreibungen einen visuellen Eindruck von den Orten zu bekommen, empfehle ich zu diesem Kapitel die parallele Nutzung der Bilderkartei vgl. Anhang S.133

¹³⁶ Rittelmeyer, 1994, S. 42

¹³⁷ Rittelmeyer, 1994, S. 12

¹³⁸ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 39 ; Rittelmeyer, 1990 ; Rittelmeyer, 2000

¹³⁹ vgl. Rittelmeyer 1994, S. 14 f. und S. 113

abstimmen.¹⁴⁰ Dabei versteht er unter sozialen Bedürfnissen so etwas wie die Sprache der Gebäude. Räume werden fast wie Interaktionspartner mit Gesten und Gebärden empfunden. Räume verhalten sich regelrecht. „Eine Bauform kann beredt, aufdringlich und arrogant oder eiskalt, sachlich, starr erscheinen, sie kann ironisch und heiter oder unbestimmt und positionslos wirken; sie kann als anregendes, aufweckendes, aktivierendes oder als einschläferndes und langweiliges Objekt wahrgenommen werden.“¹⁴¹ Auf „rüpelhaftes Benehmen“ von Räumen würden Kinder und Jugendliche entsprechend mit Ignoranz, Angriffen oder Flucht reagieren.¹⁴² Die drei Faktoren von Bauwahrnehmung lauten¹⁴³:

Gebäude, die als abwechslungsreich und anregend eingeschätzt wurden, beinhalten Elemente wie: „Rundungen, Auf- und Abwölbungen, Farbvariationen, verschiedenartige Fenster- und Türformen, Licht- und Schattenspiel, Arkadenmotive, verschiedene Reliefformen und – nicht zu vergessen – die Natur ...“¹⁴⁴



**Abwechslung
und Anregung**

Ähnliche Anforderungen an Räume nennt Negt.¹⁴⁵

Freilassende Wirkungen von Räumen beziehen sich sowohl auf die SchülerInnen selbst, als auch auf das Verhältnis der einzelnen baulichen Elemente untereinander. Vor allem transparente



**Freilassende
Bau-
gestaltung
und Farben**

Negativ Beispiel

¹⁴⁰ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 12 f.

¹⁴¹ Rittelmeyer, 1994, S. 71 f.

¹⁴² vgl. Rittelmeyer, 2000, S. 25

¹⁴³ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 13 f. ; Rittelmeyer 2000, S. 10

¹⁴⁴ Rittelmeyer, 1994, S. 51

¹⁴⁵ vgl. Negt, 1997, S. 260

Farbgebungen, Fenster und andere „Entgrenzungen“ werden hier genannt. Räume, die Platz zum Atmen lassen, erweitern und unbedrängend wirken.¹⁴⁶

Wärme und Weichheit bedeutet hier: „Auf andere Elemente angestimmt sein, einen wechselseitigen Dialog der Elemente anzeigend, ohne den je eigenen Charakter zu verlieren, Distanzen



Wärme und Weichheit von Form und Farben

zum Betrachter eher vermindernd als erweiternd, eher fließende als abrupte Baukombinationen, eher gebogene/geschwungene als gerade Konturen.“¹⁴⁷ Die klassische Unterscheidung in warme und kalte Farben ist nicht gemeint. Dafür haben verwendete Baumaterialien einen Einfluss.¹⁴⁸

Allerdings sollten diese Faktoren nicht schematisch stur angewendet werden. Vielmehr sollen Gebäude in ihrer Eigenheit mit Hilfe einer Kombination dieser Faktoren beurteilt werden können. Ein Zuviel an Farbe kann wieder aufdringlich wirken, zu starke Anregungen irritieren. Es kommt also auf einen zu interpretierenden Gesamteindruck an.¹⁴⁹

Gesamteindruck

Die Wirkungen von Schulbauten auf Kinder und Jugendliche können vielerlei Bereiche beeinflussen: Vandalismus, Klassen- und Schulklima, psychosomatische Beschwerden, Lernfähigkeiten und Konzentrations-Schwächen. Die Gebäude können für verschiedene Unterrichtstypen geeignet sein, als menschenfeindliche Bauten gelten oder Räume für eine demokratische Schule bilden.¹⁵⁰ Mein besonderes Interesse gilt hier jedoch dem Einfluss von räumlichen Merkmalen auf Orte potentieller Raumsouveränität von Jugendlichen. Inwiefern

¹⁴⁶ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 53 ff

¹⁴⁷ Rittelmeyer, 1994, S. 61

¹⁴⁸ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 61

¹⁴⁹ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 113

¹⁵⁰ vgl. z.B. Rittelmeyer, 1994, S. 9 ff. oder Kükelhaus, 1991 oder König u.a., 1976

spielen Rittelmeyers räumliche Kriterien eine Rolle für die verschiedenen Orte und Ortstypen?¹⁵¹ Dazu wurde jedes einzelne Bild in der Bilderkartei hinsichtlich des Zusammenspiels der oben genannten drei Faktoren zu einer Gesamtwirkung analysiert und interpretiert.

Das Übertragen der Faktoren von Rittelmeyers Analysen von Schulfassaden, Klassenräumen und Treppenhäusern auf die in dieser Arbeit relevanten Orte warf einige Probleme auf: Ein Schulgelände besteht nun mal nicht nur aus Fassaden, Zimmern und Treppenhäusern. Zwar weist Rittelmeyer darauf hin, dass seine Kriterien sehr wohl auch für ganze Schulanlagen mit Plätzen, Gärten und Umgebung gelten sollen.¹⁵² Dabei bleiben eine ganze Reihe von Fragen jedoch offen: Wie ist die Wirkungsweise eines Gebäudes auf Jugendliche zu interpretieren, wenn es von verschiedenen Blickrichtungen aus einen sehr unterschiedlichen Eindruck macht?¹⁵³

Schwierigkeiten bei der Umsetzung



Abbildung 8

Ein Gebäude der Laborschule von Osten und von Westen, vgl. 101

¹⁵¹ Kritisch ist hierzu anzumerken, dass trotz der Hinweise Rittelmeyers zum Interaktionsverhältnis von SchülerInnen und Räumen, die Dualität der Strukturen stark vernachlässigt wird. Die Fragestellung nach der Wirkung von Räumen auf Jugendliche impliziert einen Reiz-Reaktions-Mechanismus mit einer entsprechenden Reduktion der Jugendlichen zu Reizeempfängern. Vielleicht ist aber in diesem eher unbewussten Bereich eine stärkere Akzentuierung des Einflusses von Räumen auf Menschen ohne den Gegenpfad durchaus angebracht.

¹⁵² vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 114

¹⁵³ Zur Vielseitigkeit eines Gebäudes im wahrsten Sinne des Wortes vgl. auch 37

Welche Sprache eines Gebäudes spricht lauter? Die der äußeren Hülle, oder zählen mehr die „inneren Werte“?



Abbildung 9

Ein Gebäude des Landheim Schondorf von Außen und von Innen
vgl. 39

Auch ist es für Orte, die außerhalb von Gebäuden liegen, recht schwer einzuschätzen, was zu bewerten sei. Die Umgebung? Nur der eigentliche Raum?

Ergebnisse der Photoanalyse

Trotz dieser ungeklärten Fragen habe ich mich entschlossen, die mir zu Verfügung stehenden Bilder nach den oben stehenden Kriterien einzuteilen.¹⁵⁴ Dabei weise ich hier nochmals ausdrücklich darauf hin, dass es sich um meine eigenen Einschätzungen handelt und nicht etwa um die jeweiligen Einschätzungen der Jugendlichen selbst. Meine Bewertungen beruhen zwar auf den vorliegenden Bildern, jedoch sind durch meine Kenntnis der Orte durch die Ortsbegehungen weitere beeinflussende Faktoren nicht auszuschließen. Nach Rittelmeyer bewertete ich letztendlich nach meinem Gesamteindruck, wobei ich die drei Faktoren und jeweils dazugehörige Beispiel-Bilder aus Rittelmeyers „Schulbauten positiv gestalten“ als Entscheidungshilfe heranzog.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Es standen mir von 358 Orten Bilder zu Verfügung. Drei Orte habe ich nicht gewertet, weil es sich um ganze Gebäude oder Gelände handelt, von denen ich kein Überblicksfoto habe. Es handelt sich um als Kiosk, als Partyraum und als Denkmal genutzte Orte.

¹⁵⁵ Zu den Beispiel-Bildern vgl. Rittelmeyer, 1994. Im Anhang findet sich eine Liste mit meinen Einschätzungen, die zum Vergleich mit eigenen Einschätzungen an Hand der Bilderkartei dienen mag. Vgl. Anhang S.128

Ortstyp	Orte insges.	Orte +		Orte -	
Treffpunkt	12	9	75%	3	25%
Wartesaal	8	4	50%	4	50%
Jägerstand	20	12	60%	8	40%
Denkmal*	19	8	40%	11	55%
Kiosk*	18	7	36%	11	58%
Speisesaal	8	2	25%	6	75%
Toilette	6	2	30%	4	70%
Party-Klo	6	2	30%	4	70%
Jetset-Party*	46	29	61%	17	36%
Billard-Zimmer	11	10	91%	1	9%
Spielplatz	12	5	41%	7	59%
Chill-Out-Room	20	17	85%	3	15%
Ruheort	49	37	75%	12	25%
Unterrichtsraum	21	11	52%	10	48%
Müllhalde	17	4	23%	13	77%
Gefängnis	14	5	36%	9	64%
Ort mit Stallgeruch	20	9	45%	11	55%
Utopia	5	1	20%	4	80%
Raucher-Party	9	6	66%	3	34%
Marlboro Country	11	11	100%	0	0%
Ziehplatz	5	2	40%	3	60%
Große Weite Welt	13	5	40%	8	60%
Besondere Orte	8	2	25%	6	75%
Gesamt*	358	200		158	

Tabelle 3

Verteilung der Orte auf positive und negative Raumeigenschaften

*innerhalb dieser Ortstypen befinden sich die drei nicht gewerteten Räume

Wie **Tabelle 3** zu entnehmen ist, habe ich 200 Orte als räumlich eher positiv, 158 als räumlich eher negativ eingeschätzt. Beide halten sich also ungefähr die Waage. Nun möchte man annehmen, dass nach Rittelmeyers Definitionen die eine Hälfte der Orte von den SchülerInnen positiv besetzt ist, wohingegen die andere Hälfte als unsympathische Hassorte abgelehnt werden. Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Vielmehr verteilen sich von mir positiv und negativ eingeschätzte Räume auf die allermeisten Ortstypen relativ

gleichmäßig. Eindeutige Muster, Präferenzen oder Einflüsse konnten hier nicht festgestellt werden.

Für manche Ortstypen lässt sich immerhin eine ungleiche Verteilung der räumlichen Eigenschaften erkennen, die mich stützen lässt:

**Einfluss
räumlicher
Wirkungs-
faktoren**

Wie kommt es, dass 6 von 8 Speisesälen negative räumliche Eigenschaften haben, obwohl sie von ihrer Definition her eher Gegenteiliges vermuten lassen? Nun, diese 6 Speisesäle überschneiden sich räumlich (und auch zeitlich) mit Jetset-Partys. Die beiden „reinen Speisesäle“ sind positiv besetzt. Hier könnte also ein räumlicher Einfluss vorliegen.

Wie kommt es, dass immerhin 25 Prozent der Ruhe-Orte mit negativen räumlichen Eigenschaften eingeschätzt wurden? Es konnte festgestellt werden, dass all diese Räume hervorragende Möglichkeiten zum Alleine Sein bieten, wie z.B. auf der Toilette eine Tür hinter sich zu schließen. Dennoch meine ich auch für diesen Ortstyp eine Bedeutung der räumlichen Eigenschaften nach Rittelmeyer feststellen zu können: Nämlich die Tendenz, sich schöne Plätze für Ruhe-Orte zu suchen.

Wie kommt es, dass alle Marlboro Countries einen positiven Eindruck machen? Ähnlich wie bei den Ruhe-Orten, spielen hier offensichtlich räumliche Eigenschaften eine Rolle. Allerdings darf dabei auch nicht vergessen werden, dass es sich hierbei ausschließlich um Orte im Grünen handelt, die architekturanalytisch (!) untersucht wurden.

Wie kommt es, dass 10 von 11 Spielplätzen positive räumliche Eigenschaften aufweisen? Trotz des starken Gewichts der positiven Raumeigenschaften bin ich bei diesem Ortstyp schon skeptischer, ob der räumliche Einfluss wirklich so groß ist, wie es die Zahlen nahelegen mögen. Schließlich befinden sich Fußballplätze, Basketballkörbe, Schaukeln usw. nun mal ausnahmslos im Freien, mit abwechslungsreicher Umgebung, die in der Gesamteinschätzung nach Rittelmeyer eher positiv wirken. Ähnliches gilt für die Billard-Zimmer.

Wie kommt es nun aber, dass 4 von 6 Toiletten einen eher negativen Eindruck machen und dennoch auch für Parties besucht werden? An

die Frage nach den Spielplätzen anknüpfend, scheint mir auch bei den Toiletten ein anderes Muster stärker durchzudringen, als die räumlichen Faktoren: Die Klos werden gerne aufgesucht, obwohl sie negative Eigenschaften besitzen. Die Funktion spielt hier eine deutlich stärkere, vom räumlichen Umfeld nach Rittelmeyer unabhängige Rolle.

Wie kommt es, dass fast 40 Prozent der Jetset-Parties und ähnlicher Ortstypen wie die Raucher-Party eine negative räumliche Sprache sprechen? Auch hier scheinen Orte nicht nach Rittelmeyers räumlichen Kriterien ausgesucht zu werden, oder zumindest nicht erstrangig.

Wie kommt es, dass 4 von 5 Utopien negativ eingeschätzt wurden? Hier könnte eigentlich zunächst angenommen werden, dass Räume sozusagen Eroberungs- und Wunschträume mit hervorrufen. Wenn der Ortstyp Utopia als solcher sinnvoll ist, dann können Räume so jedoch nicht zu Wunschphantasien beitragen, sonst würden sich die Jugendlichen wohl kaum an „unsympathische“ Orte wünschen. Also auch hier setzen sich räumliche Eigenschaften gegenüber anderen Funktionen nicht durch.

Noch grotesker stellt sich die Situation bei den verschiedenen Hassorten dar. Zwar scheint es ein leichtes Übergewicht der negativen Raumeigenschaften zu geben.¹⁵⁶ Unerklärlich bleiben dabei jedoch immerhin zwischen 25-52 Prozent positive Raumeigenschaften, die nicht allein auf einzelne positive Einschätzungen zum Beispiel von Unterrichtsräumen wie die Sporthallen zurückzuführen sind. Ein besonders eindrückliches Beispiel vom Ortstyp Müllhalde ist das Bild in **Abbildung 10**.

¹⁵⁶ vgl. z.B. die Ortstypen Müllhalde, Unterricht, Denkmal, Gefängnis

An Hand der drei Faktoren und nach meinem Gesamteindruck habe ich diesen Raum positiv eingeschätzt. Abwechslung, freilassend, Wärme und Weichheit... .



Abbildung 10

vgl. 157

Dieses Beispiel zeigt dreierlei: Erstens könnte die subjektive Einschätzung meinerseits sicherlich in Frage gestellt werden.¹⁵⁷ Zweitens wird eine weitere Problematik bei Rittelmeyers Ansatz deutlich: Eine ausschließliche Raumanalyse ohne den jeweiligen Bedeutungszusammenhang ist problematisch bis unmöglich.¹⁵⁸ Ein Mülleimer kann nicht nur an Hand von abwechslungsreicher Struktur beschrieben werden, ohne den Gestank mit zu berücksichtigen. Und es zeigt damit drittens, dass die Analyse räumlicher Eigenschaften nach Rittelmeyer nur sehr bedingt Bedeutung für die Einschätzungen von Orten durch Jugendliche hat.

Geschlechtsunterschiede

Unterschiede zwischen den ausschließlich von Jungen, ausschließlich von Mädchen und gemeinsam besuchten Orte konnten nicht festgestellt werden. Die räumlichen Eigenschaften verteilen sich in allen drei Fällen nach ähnlichem Muster wie in **Tabelle 3**.

Unterschiede zwischen den Schulen

Bevor hier zusammenfassend aufgezeigt werden soll, an welchen Stellen räumliche Faktoren nach Rittelmeyer einen besonderen Einfluss zu haben scheinen, muss noch einer anderen Spur nachgegangen werden. Es ist ja immerhin möglich, dass räumliche Faktoren sehr wohl eine relativ große Rolle spielen, dass die Auswahl der Orte und der Ortstypen sich jedoch an den jeweils schulspezifisch

¹⁵⁷ Allerdings gibt es ähnliche Beispiel in den Bildern 43 und 161

¹⁵⁸ vgl. Giddens, 1988, S. 169

zur Verfügung stehenden räumlichen Vorgaben orientieren muss. So könnten für manche Ortstypen nicht genügend geeignete Plätze mit positiven Raumeigenschaften in erreichbarer Nähe zu finden sein.¹⁵⁹ Diese Überlegung wird gestützt durch die recht unterschiedliche Verteilung positiver und negativer Räume über die Schulen hinweg:

	Orte insges.	Orte +		Orte -	
Laborschule*	54	12	21%	42	75%
Landheim Schondorf*	137	102	74%	35	25%
Steiner-Schule	86	49	57%	37	43%
Schweitzer-Schule	17	7	41%	10	59%
Mörike-Gymnasium	64	30	46%	34	54%
Gesamt*	358	200	55%	158	44%

Tabelle 4

Verteilung positiver und negativer Räume über die

*an diesen Schulen befinden sich die drei nicht gewerteten Räume

So betrachtet, wirken sich unterschiedliche Baustile und die Lage der Schulen durchaus aus. Könnte daher nun auch die merkwürdige Verteilung der positiven und negativen räumlichen Eigenschaften quer über alle Ortstypen hinweg stammen? Unterscheiden sich die räumlichen Merkmale für die Ortstypen zwischen den Schulen? Müssen an manchen Schulen für manche positiven Ortstypen unsympathische Orte in Kauf genommen werden? Nun, auch hier wieder dasselbe Bild, wie bei den Geschlechtsunterschieden: Die räumlichen Eigenschaften verteilen sich in praktisch allen Fällen nach ähnlichem Muster wie in Tabelle 3. Und dies trotz der Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der jeweiligen Anteile. Es gibt jedoch Ausnahmen für einzelne Ortstypen, bei denen ein genaueres Hinblicken lohnt:

An der Rudolph-Steiner-Schule befindet sich ein höherer Anteil von Jägerständen und ein höherer Anteil von Ruheorten mit negativen Raumeigenschaften. Im Landheim Schondorf sind im Vergleich zu anderen Schulen mehr Denkmäler unsympathisch eingeschätzt worden. Und am Mörike-Gymnasium gibt es vergleichsweise viele

¹⁵⁹ Dies würde jedoch immer noch nicht erklären, warum positive Räume mit negativen Orten besetzt werden, es sei denn man verstiege sich in die Annahme, dass an einer Schule nicht genug negative Räume für Hassorte zur Verfügung stünden.

räumlich unsympathische Treffpunkte und Unterrichtsräume. Nach einem nochmaligen Durchsehen der entsprechenden Landkarten und Legenden lässt sich jedoch sagen, dass an allen diesen Schulen durchaus entsprechende positive Räume für die jeweiligen Ortstypen vorhanden wären. Bei den Jägerständen an der Rudolph-Steiner-Schule bleibt anzumerken, dass diese per Definition an Verkehrsknotenpunkten liegen. Diese liegen zur Zeit nicht zuletzt auf Grund von Bauarbeiten an räumlich eher negativen Stellen. Der größere Anteil an negativen Räumen vom Ortstyp Unterrichtsraum am Mörikegymnasium im Vergleich zu den anderen Schulen lässt sich durch einen bestimmten Raum erklären, der neben den räumlichen Merkmalen vor allem durch die Abneigung gegen das Fach und die Lehrperson geprägt ist. Wird dieser Raum herausgerechnet, so gleichen sich auch hier die untersuchten Schulen.¹⁶⁰

Zusammenfassung des Kapitels Räumliche Wirkungsfaktoren

Trotz einiger Schwierigkeiten lassen sich mit den Faktoren von Rittelmeyer Räume mit eher positiven und eher negativen Eigenschaften unterscheiden. Räumliche Eigenschaften überschneiden sich jedoch nur sehr bedingt mit den Aussagen der Jugendlichen hinsichtlich der Nutzung von Orten. Es stellt sich also die Frage, welchen Einfluss „die Sprache der Räume“ auf die Auswahl von Plätzen für bestimmte Orte hat. Insgesamt betrachtet, behaupte ich, dass andere Faktoren wie sie in den Ortstypen zusammengestellt sind, die räumlichen Eigenschaften überwiegen. Ein Klassenzimmer mag zwar räumlich sympathisch wirken, *aber* dort findet Unterricht statt. Eine Betonmauer mag zwar hässlich sein, *aber* dort kann man in Ruhe rauchen. Oder folgendes Beispiel:

„Eine Bank. Na ja ist eigentlich unsere Bank. Man erkennt sie hier sofort, weil die hier so kaputt ist. Man kann die nicht verwechseln. Wir sitzen da immer oben drauf, weil unten ist immer vollgerotzt, da setzt sich keiner hin.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

¹⁶⁰ Auf Grund der geringen Fälle lassen sich die Orte und Räume an der Albert-Schweitzer-Schule nur recht schwierig mit anderen Schulen vergleichen. Dennoch gilt auch hier die allgemeine Aussage über die Verteilung der räumlichen Eigenschaften.

Umgekehrt können räumliche Faktoren Wirkungen natürlich verstärken. Eine Sporthalle kann wunderschön sein *und* es macht Spaß, dort zu spielen. Räumliche Eindrücke wirken sich also durchaus auf Einschätzungen mit aus. Sie spielen jedoch im Allgemeinen eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings muss an dieser Stelle differenziert werden. Bei manchen Orten mit bestimmten Funktionen, also bei bestimmten Ortstypen, ist der Einfluss räumlicher Sympathiewerte deutlicher bemerkbar. Bereits im Kapitel 3.1 Ortstypen wurde darauf hingewiesen, dass räumliche Merkmale bzw. die Atmosphäre von Orten bei bestimmten Ortstypen eine deutlich wichtigere Rolle spielt.¹⁶¹ Auch die Analyse der räumlichen Strukturen weist auf dieses Phänomen hin, wie Tabelle 3 z.B. für Ruheorte, Chill-Out-Rooms oder Marlboro Country zu entnehmen ist. Ähnliches gilt zumindest mit leichter Tendenz für die Ortstypen Jägerstand und Denkmal sowie für die Hassorte Müllhalde, Gefängnis und Ort mit Stallgeruch. Es lässt sich also festhalten: Räumliche Merkmale nach Rittelmeyer haben für manche Ortstypen eine größere Bedeutung, als für andere. Allerdings bilden sie insgesamt eher untergeordnete Faktoren bei der Auswahl von Orten.

¹⁶¹ Im Gegensatz zu Rittelmeyers Untersuchungen, welchen Eindruck Räume machen, wurden bei der Inhaltsanalyse und Kategorisierung im Kapitel 3.1 Ortstypen auch andere Merkmale wie z.B. Aussagen über Sitzmöglichkeiten mit untersucht. Insofern überschneiden sich Rittelmeyers Faktoren mit den von mir verwendeten Merkmalen von Aussagen über Räume und über Atmosphäre. Sie sind aber nicht identisch.

3.4 LehrerInnenbefragung

Mit Hilfe der LehrerInnenbefragung sollten die Orte von Erwachsenen und Jugendlichen an Schulen verglichen werden. Auch sollte geprüft werden, inwiefern die LehrerInnen sich in der (räumlichen) Welt der Jugendlichen auskennen. Die fünf Landkarten der LehrerInnen wurden ebenfalls nach Orten, Zonen, Zeiten und Wegen ausgewertet und mit den Angaben der Jugendlichen verglichen. Die Vermutungen der LehrerInnen über die jeweiligen Orte für die Jugendlichen wurden den tatsächlichen Orten gegenübergestellt. Eine Untersuchung der Räume mit Rittelmeyers Raumfaktoren konnte nicht durchgeführt werden, da die Orte nicht fotografiert wurden.

An Hand der LehrerInnenbögen konnten keine Ortstypen wie bei den SchülerInnen entwickelt werden. Immerhin, es scheint weniger Ruhe-**Orte** für LehrerInnen zu geben. An allen Schulen finden sich jedoch eigene Nischen wie Fachvorbereitungsräume, eine Bibliothek oder das Raucherzimmer. Die meisten Orte sind jedoch eindeutig funktionsbezogen¹⁶²: Das LehrerInnenzimmer, der Kopierraum, die Verwaltung, die Schulleitung, die Unterrichtsräume. Damit überschneiden sich die Orte der LehrerInnen mit denen der SchülerInnen außer in den Unterrichtsräumen praktisch nicht. Im Landheim Schondorf allerdings existieren Freizeit-Orte, die zum Teil von beiden gemeinsam aufgesucht werden. Ein interessanter Nebenaspekt ist hier die Frage nach der Anwesenheitsverfügbarkeit der LehrerInnen. Nicht zuletzt durch die Schlüsselgewalt, stehen den LehrerInnen zunächst einmal alle Orte offen, zu denen sie gelangen wollen. Dies ist ein großer Unterschied zu den Jugendlichen. Allerdings gibt es auch für die LehrerInnen nicht verfügbare Orte. Dies sind die Schulleitungsräume, fremde Fachräume und die Verwaltung. Hierzu fehlt ihnen der Schlüssel. An einer Schule fehlt an Wochenenden und nach 18.00 Uhr den LehrerInnen sogar jegliche

¹⁶² Die starke private Prägung von Rauman eignung durch PädagogInnen wie sie in Jugendhäusern vorkommen soll, konnte hier nicht nachgewiesen werden. Vgl. Becker u.a., 1984, S. 76

Schlüsselgewalt („Hier herrscht der Hausmeister...“), was zu erheblichem Unmut und zu Einschränkungen in der Unterrichtsvorbereitung führt.¹⁶³ Es kann also nicht von der einfachen Unterteilung von Menschen ohne eingeschränkter Anwesenheitsverfügbarkeit (= LehrerInnen mit Schlüssel) und Menschen mit beschränkter Ortswahl (= Jugendliche ohne Schlüssel) ausgegangen werden.

Ähnlich wie bei den Jugendlichen, lassen sich auch für die LehrerInnen bestimmte Zonen unterscheiden. Und es lassen sich unterschiedliche Orte den Zonen zuordnen. Allerdings haben die Zonen für die Erwachsenen nicht dieselben Konsequenzen und beziehen sich nur inselartig auf einzelne Räume. In den Tabu-Zonen liegen fremde Fachräume, Verwaltung und Schulleitung. Im Gegensatz zu den Tabu-Zonen der Jugendlichen werden diese jedoch sehr wohl aufgesucht. Das Tabu bezieht sich eher auf die Schlüsselgewalt und ist weniger mit Abneigung verbunden. Besuchszonen sind fremde Klassenzimmer, fremde Fachräume, die Schulleitung, aber auch ein Hort auf dem Schulgelände. In den Freien Zonen liegen die eigenen Klassenzimmer und spezielle LehrerInnenräume wie Fachvorbereitungsräume oder Raucherzimmer. Allerdings gibt es auch hier Aussagen, dass es für manche an der Schule keine Freien Zonen gäbe.

**Zonen, Zeiten,
Wege**

„Ich fühl mich nirgends richtig wohl“ „Ich kann mich nirgends ungestört zurückziehen.“ [LehrerInnenfragebögen]

Sicherlich spielt auch für die LehrerInnen Zeit eine Rolle in der Strukturierung von Räumen. In welcher Form, konnte hier nicht näher untersucht werden, da nicht ausreichend auswertbare Daten zur Verfügung standen.

Die Wege der LehrerInnen folgen einem ähnlichen Prinzip, wie die der SchülerInnen. Durch die unterschiedlichen Orte überschneiden sich die Wege jedoch nur auf den Strecken direkt zu den Unterrichtsräumen.

¹⁶³ zur Schlüsselgewalt vgl. auch Becker u.a., 1984, S. 77

Alle befragten LehrerInnen konnten einzelne Orte der Jugendlichen benennen. Diese lagen entweder direkt an den Wegen der LehrerInnen oder waren sozusagen „berüchtigte Raucherecken“. Insgesamt wurden aber nur erstaunlich wenige Orte präzise genannt. Oftmals wurden starke Verallgemeinerungen vorgenommen. So wurde aus einem Party-Ort weniger Jugendlicher *„der Treffpunkt der ganzen Klasse“*. Oder die Orte wurden schlicht falsch eingeschätzt. So wurden von den Jugendlichen ausdrücklich gemiedene Hassorte mit Stallgeruch für wichtige Treff- und Aufenthaltsorte gehalten. An dieser Stelle sei auf eine interessante Ausnahme hingewiesen: Der Lehrer aus der Albert-Schweitzer-Schule kannte die Orte seiner Schüler recht gut. Auch überschneiden sich die Orte dieses Lehrers mit denen der Schüler deutlich stärker als an anderen Schulen. Dies geht einher mit den weiter oben bereits angedeuteten Besonderheiten an dieser Schule.¹⁶⁴ Diese Nähe und der direkte Kontakt zwischen LehrerInnen und Jugendlichen an dieser Schule darf nicht ausschließlich als negativ und als Überwachung und Kontrolle verstanden werden. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die an anderen Schulen beobachteten Orte mit Abstand, sowohl zur Schule, als auch zu den LehrerInnen fehlen.

**Vermutete vs.
Tatsächliche
Orte von
Jugendlichen**

Die LehrerInnen wurden auch nach von SchülerInnen offiziell selbstverwalteten Räumen an den Schulen gefragt. An der Laborschule, im Landheim Schondorf und dem Mörikegymnasium gibt es solche Orte als Aufenthaltsräume oder SMV-Zimmer. An der Rudolph-Steiner-Schule und der Albert-Schweitzer-Schule gibt solche Räume nicht. In den von den Jugendlichen gezeichneten Landkarten und Legenden spielen diese Orte jedoch nur am Mörikegymnasium eine Rolle. In Schondorf erwähnen nur einige wenige Personen einen solchen Raum.¹⁶⁵ An der Laborschule spielt dieser Raum für die

**Von
SchülerInnen
selbst-
verwaltete
Räume**

¹⁶⁴ vgl. S.62, Kapitel 3.1 Ortstypen

¹⁶⁵ An dieser Stelle sind insbesondere zwei Personen zu nennen, die über einen Schlüssel zu diesem Raum verfügen. Dadurch scheint er an Bedeutung deutlich zu gewinnen. Für die meisten SchülerInnen ohne Schlüsselgewalt ist von Veränderungen durch der Selbstverwaltung durch Gleichaltrige hingegen wenig zu erkennen. Der Raum gewinnt hier eher durch die möglichen Tätigkeiten in ihm als durch übertragene Verantwortung.

Befragten überhaupt keine Rolle. Spannend ist es nun zu untersuchen, wie es am Mörikegymnasium gelungen ist, diese institutionellen Orte jugendlicher Raumsouveränität zu inszenieren. Und umgekehrt: Welche Faktoren verhindern eine An- und Übernahme dieser Räume durch die Jugendlichen an den anderen Schulen.¹⁶⁶ Die wenigen Hinweise aus den vorliegenden Daten sollen im 4. Teil andiskutiert werden.

Zusammenfassung des Kapitels LehrerInnenbefragung

Zusammenfassend lässt sich sagen: Jugendliche und LehrerInnen benutzen zwar dasselbe Schulgelände, leben aber in sehr verschiedenen Welten, die sich kaum berühren. Nur wenige Orte, Funktionen und Wege überschneiden sich. Die Orte aus der Welt der Jugendlichen sind den LehrerInnen wenn überhaupt nur sehr vage bekannt, vielleicht zum Glück. Inwiefern diese Differenzen auch durch unterschiedliche Interpretationen der Qualität von Räumen durch Jugendliche und Erwachsene hervorgerufen werden, konnte hier nicht geklärt werden.¹⁶⁷

¹⁶⁶ vgl. Bernfeld, 1996, S. 56 ff

¹⁶⁷ vgl. hierzu Gerngroß-Haas, 1978, S. 1272 f.

3.5 Schulführungen

Auswertungsmethode für die Schulführungen

Mit Hilfe von Funktionstypen von Orten, mit Zonen, Zeiten und Wegen, mit Analysen von räumlichen Merkmalen und im Vergleich mit den Angaben der LehrerInnen, wurden unterschiedliche Eigenschaften von Orten aufgezeigt und Faktoren untersucht, die für die Eigenschaften bestimmter Orte eine Rolle spielen. All diese Faktoren reichen jedoch zu einer letztendlichen Bestimmung von Orten nicht aus. Menschliches Verhalten wird durch Räume nicht determiniert.¹⁶⁸ Identische Räume können von zwei Jugendlichen zu völlig unterschiedlichen Orten gemacht werden. Dabei spielen u.a. Erfahrungen, besondere Erlebnisse, das Verhältnis zu Personen und individuelle Vorlieben eine Rolle. Auch haben Orte Geschichte und sind Schauplatz von Geschichten. Mit Hilfe der Tonbandaufnahmen von den Schulführungen soll darum hier dieser individuellen Produktion von Orten nachgespürt werden.

Dazu wurden die Tonbandaufnahmen der 36 Führungen mit einfachsten Transkriptionsregeln verschriftlicht.¹⁶⁹ Zunächst wurden Abschnitte, die Eigenschaften und Funktionen beschreiben und den jeweiligen Ortstypen, Zonen oder Wegen und räumlichen Wirkungsfaktoren illustrierend und ergänzend zugeordnet. Dann wurden die Texte nach Informationen durchsucht, die bisher in dieser Form noch nicht bekannt waren. Die einzelnen Aussagen wurden also „[...] aus ihrem Kontext (...) und seiner Struktur zumindest teilweise herausgelöst zugunsten der sich darin abbildenden allgemeinen Struktur.“¹⁷⁰ Diese Textabschnitte werden nun in Gruppen zusammengestellt, präsentiert und kommentiert. Zusätzlich wurden an Hand der Daten aus den Landkarten und Legenden Räume identifiziert, die mit mehreren, zum Teil sehr unterschiedlichen

¹⁶⁸ vgl. Baacke, 1980, S. 502

¹⁶⁹ Transkriptionsregeln: Die Transkription erfolgte in Standartorthographie und mit Standartinterpunktion. Dialekte wurden berücksichtigt. Orts- und Personennamen wurden anonymisiert. Sinkende Intonation: . Steigende Intonation: ? Sprechgeschwindigkeit, Dehnungen, Pausen und extralinguistische Phänomene wurden nicht berücksichtigt.

¹⁷⁰ Flick, 1995, S. 163

Ortstypen belegt wurden. Besuchsgründe für diese „Mehrzweckhallen“ und ambivalenten Orte wurden nochmals an Hand der Schulführungen genauer untersucht.

Ergebnisse aus den Schulführungen

Einige Abschnitte in den Schulführungen erzählen von den **Geschichte** Geschichten der Orte selbst.¹⁷¹ So lassen sich Einblicke in Entstehung und Entwicklung der Orte gewinnen. Manchmal werden Traditionen von Räumen sichtbar, die von Schülergeneration zu Schülergeneration weitergegeben werden. An anderen Stellen werden Traditionen von Ortstypen in andere Räume mitgenommen.

„Früher haben die Großen hier gespielt, da war ich noch klein und da durfte ich halt nur manchmal. Aber ich hab immer [Stephan] trainiert Elfmeter und so. Und immer wenn ich mit [Marcel] zusammen spiele, gewinnen wir immer. Ich bin nämlich der Schnellste aus der Schule.“ [LG 86 m:366]

Neben dem Hineinwachsen in Orte, kommt hier als weiterer Aspekt so etwas wie Stolz und Sich Vorführen hinzu.

„Ich spiel hier jeden Tag Fußball. Wo ich das erste Mal hier her kam, hat es mich halt gefreut, dass hier ein Fußballplatz ist, weil ich halt viel Fußball spiel. Hab ich auch gleich ein bisschen Fußball gespielt und es macht Spaß.“ [HK 99 m: 63]

„Lehrer, na ja und welche die voll rumlabern und die nicht ruhig sitzen können, die stören. Das ist halt so ein Extrem-Versteck. Ja früher haben wir in der 4. Klasse Militär gespielt. Und da bin ich mal hier mit nem Freund so richtig tief reingelaufen in den Wald. Wollten wir halt mal schauen und seitdem haben wir es gefunden. Wie wir früher Militär gespielt haben, haben wir das immer so benannt. Wir haben das so auch als Lager benutzt, ja dann hatten wir eins das hieß vielleicht Manhatten und eins hieß Area 51, so von Filmen. Und Beta 24 war von Enterprise oder so irgendwas haben wir das genommen.“ [HR 81 m:145]

Neben der Namensgebung zeigt diese Geschichte auch eine Form des Mitwachsens von Orten. Wo früher Militärs Spiele stattfanden, liegt heute ein Marlboro Country. Ebenso lässt sich die Entstehungsgeschichte und die Lage zu Wegen nachzeichnen.¹⁷²

¹⁷¹ zu diesem „Arm der Vergangenheit“; vgl. auch Giddens, 1988, S. 90

¹⁷² vgl. S. 72 f., Kapitel 3.2 Zonen, Zeiten, Wege

„Hier auf dem Klo sitz ich oft und überlege, ja und überlege. Da setz ich mich auf die Fensterbank und gucke da rüber zu der anderen Schule. Ich war auch schon an ner anderen Schule und da war das auch so. Also da war keine Fensterbank, da musste man sich auf den Klodeckel stellen und denn konnte man halt ans Fenster. Und da war ich dann auch öfters.“ [GH 62 w:54]

Dieses Klo mit Überblick strafft meine Polemik zur Ausblicksqualität von Toiletten auf S. 55 Lügen. Es zeigt aber auch, wie gewohnte Orte räumlich verschoben werden können.

„Ich find's ganz besonders schön hier, weil immer, wenn ich hier her komme, ist immer gutes Wetter. Wir gehen hier im Unterricht raus, wenn gutes Wetter ist und wir es drinnen gar nicht mehr aushalten. Da dürfen wir dann irgend was einfaches machen, so'n Text lernen oder so was fürs Theaterstück und dann liegt man halt da so gemütlich auf der Drehscheibe und lässt sich die Sonne auf den Pelz scheinen und es ist halt voll gemütlich. Deswegen mag ich diesen Ort. Manchmal bin ich hier auch in der Pause mit ner Freundin und dann quatschen wir über alle möglichen Dinge und lästern ab, das macht auch total Spaß.“ [ZA 74 w:125]

Dieser Absatz zeigt ein Beispiel einer privaten Weiterverwendung des Raumes zu anderen Zwecken, nachdem man ihn kennen und schätzen gelernt hat.

„In der 3. Klasse war ich da zum ersten Mal.“ „Voll nich“ „Türlich“ „Da waren doch immer [Kalif] und so, die anderen“ „Und dann waren wir da allein, unsere Gruppe und dann kamen noch die anderen Gruppen. Nur Siebener und ein Mädchen aus der 8. Die ist aber nicht cool.“ „Doch ist die cool. Die ist voll cool mmh, ich mag die voll.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

Andere Textstellen erzählen Geschichten, die sich an den **Geschichten** entsprechenden Orten zugetragen haben und die nun mit den Orten verbunden sind:

„Hier wurde ich vor 2-3 Wochen getauft. Das ist so eine traditionelle Landheimtaufe, wo mer mit Klamotten und Schuhen und allem drum und dran ins Wasser fällt.“ [ND 54 w: 287]

„Einmal war hier ne Boxerei, da wurde [Klaus] voll geboxt, von der anderen Gruppe. Die hatten so Streit mit denen. Weswegen war das? Ach wegen wir haben uns so gezofft in der Bahn. Eigentlich wollten alle [Tim] schlagen, aber es war keine richtige Boxerei, nur [Klaus] hat was abbekommen. Aber dann hat [Klaus] sich eingemischt und dann haben alle [Klaus] geschlagen. Aber es war voll unfair, [Klaus] lag so aufm Boden und dann haben alle [Klaus] getreten.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

„Hier kommen wir immer hin, wenn wir Hohlstunde haben. Hier machen wir Hausis oder spielen und hier kann man auch lesen. Es gibt ein Bücherregal und nen großen Tisch, wo man sich alle zusammen hinsetzen kann. Die Bilder haben welche aus Kunst gemacht, um den Raum schöner zu gestalten, zusammen mit der Lehrerin. Ne Geschichte möchte ich eigentlich nicht erzählen, da blamier ich mich nur ... (lachen) Also na ja, wir waren da drin in dem Raum und da waren noch andere drin und die haben gelernt (lachen) und die haben gelernt und wir waren etwas lauter und die haben uns mehrmals ermahnt, dass wir leise sein sollten und dann waren wir nicht leise. Das waren zwei Jungs, dann sind die aufgestanden und haben die, also mich und meine Freundin an den Beinen genommen und dann raus geschleppt. (lachen).“ [LZ 42 w: 443]

Personen spielen in verschiedener Form immer wieder eine Rolle in **Personen** Räumen. Zunächst einige Ausschnitte zu der auf S.42 bereits diskutierten Rolle von Erwachsenen, die aber keine LehrerInnen sind.¹⁷³

„Da geh ich immer mit meiner Freundin zum Rauchen und Saufen hin. Eigentlich dürfen wir das nich, aber wir haben einen der Schmiere steht und die anderen vergnügen sich halt dann... Mein schönstes Erlebnis war gestern, wir saßen da so. Wir hatten 3 Flaschen Bier gekauft und keiner von uns brachte die Flaschen auf. Na ja und dann kam ein alter Mann mit seiner Frau und der hatte halt ein Taschen der hatte halt ein Flaschenöffner für uns. Auf jeden Fall meinten dann die alten Weiber: Ja ja so jung und schon so verdorben und saufen und rauchen hier. Wir fanden das ganz witzig.“
[ND 54 w:225]

„Lehrer würden da schon stören, andere Erwachsene eigentlich nicht, aber die kommen da nie hin. Neulich war da so ne Lehrerin, wir habn da so geraucht, die hat uns da so komisch angekuckt. Die hatte da so ihr Auto (lachen).“
[HK 34 / GT 35 m: 122]

„Hier kommen ab und zu welche vorbei und wollen uns Kippen abziehen, aber dann sagen wir alle, wir haben keine und dann gehen die wieder.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

„Wir rotzen immer da runter und schmeißen unseren Müll hin, aber ... Und dann kommt meistens so ein Sicherheitstyp.“ [HK 34 / GT 35 m: 122]

Erwachsener:	<i>„Sag mal, was macht ihr denn da? Habt Ihr das da kaputt gemacht?“</i>
[HK 34 / GT 35 m: 122]:	<i>„Wir machen so ein Foto halt. Nö das waren wir nicht, wir waren gestern gar nicht hier.“</i>
Erwachsener:	<i>„Was hast Du denn hier zu fotografieren?“</i>
[HK 34 / GT 35 m: 122]:	<i>„Die Heizung!“</i>
Erwachsener:	<i>„Die Heizung? Warum das denn?“</i>
[HK 34 / GT 35 m: 122]:	<i>„Wir sitzen hier immer und rauchen“</i>
Erwachsener:	<i>„Ach so, (lachen) Na dann gut.“</i>
[HK 34 / GT 35 m: 122]:	<i>„Ach äh tschuldigung, haben sie ne Zigarette vielleicht?“</i>
Erwachsener:	<i>„Du willst ne Zigarette? Ja, Wollt Ihr beide eine?“</i>
[HK 34 / GT 35 m: 122]:	<i>„Ja. Dürfen wir Sie fotografieren?“</i>
Erwachsener:	<i>„Ja. Warum nicht. Braucht Ihr Feuer? Also Tschüß.“</i>

„Dort geh ich immer hin, weil ich gerne Sport mache. Und auf die Kletterwand geh ich auch gerne drauf, obwohl die anderen das nicht so gerne machen, aber ich mach das gerne.“ [ZA 74 w:526]

Diese Textstelle verweist auf einen weiteren Faktor in der Einschätzung von Orten und Räumen. Offensichtlich gibt es auch hier so etwas wie Moden und Gruppendruck. Wer etwas entgegen der Meinung der Peers trotzdem mag, muss dies rechtfertigen.

¹⁷³ Auch der Dialog mit einem Hausmeister auf S.41 passt hierzu.

Schon in der Einleitung zu diesem Kapitel habe ich mich verwundert gezeigt über Räume, die von den Jugendlichen sehr unterschiedlich gewertet werden. Bei einer sehr großen Anzahl dieser Orte lassen sich solche Doppelnutzungen relativ leicht verstehen. Es handelt sich dabei um Räume, die durch sehr ähnliche Ortstypen genutzt werden. So kann eine Jetset-Party gleichzeitig zum Speisesaal werden, oder ein Ruheort kann auch als Chill-Out-Room oder Marlboro Country genutzt werden. Dies geschieht entweder zeitlich versetzt oder mit fließenden Übergängen. Und dies geschieht sowohl durch unterschiedliche Personen, als auch durch eine Person, die einen Raum je nach Bedarf unterschiedlich nutzt. Am folgenden Ausschnitt lassen sich Nutzungsformen von diesen multifunktionalen Räumen erkennen. Dabei scheinen nur die jeweils relevanten Eigenschaften präsent zu sein. Die jeweils irrelevanten oder bisweilen sogar störenden Faktoren werden in solchen „Mehrzweckhallen“ ausgeblendet. Erstaunlicherweise gelingt dies auch für Ortstypen, die sich relativ fremd sind. So gibt es zum Beispiel eine ganze Reihe von Räumen, die sowohl als Jetset-Party, als auch als Ruheort genutzt werden. Dies geschieht dann allerdings nicht zeitgleich.

Mehrzweckhallen

„Das ist die Bibi, dort geh ich nur manchmal rein, wenn wir uns Bücher ausleihen. Früher war ich da auch öfters, als ich äh als ich einfach nur lesen wollte, so in der Pause mal. Aber jetzt mach ich das nicht mehr so oft. Und wir gehen da auch nicht so gerne rein, weil da immer die [Bibliothekarin] ist, die motzt einen immer an, wenn wir was falsch machen. Aber trotzdem mag ich total viele Bücher, weil ich auch eine totale Leseratte bin. Dort kann man auch gut alleine sein, weil da immer nur sehr wenige Schüler sind.“ [ZA 74 w:254]

Natürlich enthält dieser Abschnitt u.a. auch Hinweise auf Geschichte und auf Personen. Und er verweist mit der Selbstbeschreibung als „Leseratte“ auf die Verknüpfung von Ort und Person.

Neben den Überschneidungen von Ortstypen an Räumen durch die Verwandtschaft der Ortstypen und durch die aktive Produktion von Orten, bleiben weitere Räume mit Überschneidungen übrig, die sich so nicht erschließen lassen. Wie kommt es, dass ein Raum von einer Person zum Lieblingsort für Jetset-Parties erklärt wird oder zum Kiosk

Ambivalente Räume

oder zum Ruheort, während er von einer anderen Person zu Hassorten vom Typ Müllhalde, Gefängnis oder Ort mit Stallgeruch wird? An diesen Orten tritt die Bedeutung der individuellen Bewertung ganz besonders zutage. Dabei spielen die bisher herausgearbeiteten Faktoren für eine Raumeinschätzung durchaus eine Rolle. Sehr unterschiedlich ist jedoch die Gewichtung der einzelnen Faktoren. Für die Eine spielt die Beziehung zu einem Raum eine größerer Rolle, für den Anderen überwiegt der Gestank.¹⁷⁴

Die beiden folgenden Aussagen beziehen sich beide auf 92:



Abbildung 11

Vgl. 92

„Ich geh da voll gern hin, da sind so meine Freunde halt immer und da spielen wir gute Musik und es ist halt man kann auch was kaufen und so“ [LZ 65 w:236]

„Da ist man in der Pause, kann man sich so Süßigkeiten kaufen und was zu trinken. Der ist halt nur für die Unterstufe gedacht. Und da dürfen die Großen eigentlich nicht hin, aber da sind zum größten Teil ja, die aus der Unterstufe die sich, also für manche nich so toll benehmen und halt immer belästigen und die Musik die dort läuft ist halt auch beschissen.“ [NA 82 m:154]

Aber auch individuelle Vorlieben, zum Beispiel für bestimmte räumliche Eigenschaften, variieren und sie sind nicht automatisch ausschlaggebend, wie die folgenden zwei Abschnitte zeigen:

„Das ist so klein. Kleine Räume mag ich ja eigentlich, aber das ist so bedrängt, das ist auch so ne Luft. Und außerdem mag ich den Lehrer nicht. Ich weiß nicht, aber den Raum mag ich irgendwie nicht, der ist so stickig.“ [KL 36 w: 136]

„Der Raum ist ganz riesig. Und ich mag lieber kleine Räume, aber der ist ganz groß. Dort wird nie Fenster aufgemacht und dann ist es immer ganz heiß und na ja.“ [KL 36 w: 153]

Auch wenn Rittelmeyer auf individuelle Vorlieben für Raumformen hinweist, so zeigt dieses Beispiel ein weiteres Mal recht deutlich die

¹⁷⁴ vgl. auch Schratz / Steiner-Löffler, 1996, S. 74 f.

Grenzen einer nur auf räumliche Faktoren aufbauenden, verallgemeinernden Theorie der Bauwahrnehmung.¹⁷⁵

Die an vielen Stellen bereits angedeutete Vielfalt von Faktoren und deren Wechselwirkungen lässt sich auch in den Schulführungen wiederfinden.¹⁷⁶ Dabei zeigt sich nochmals, dass bei der Einschätzung und Produktion von Orten die unterschiedlichen Faktoren wie räumliche Eigenschaften, Handlungsfreiheiten oder eine Geschichte, in unterschiedlicher Gewichtung zu einem Gesamtbild zusammengemischt werden:

**Faktoren-
Vielfalt**

„Den Raum mag ich am meisten von unseren Klassenzimmern. Warum weiß ich selber nicht, vielleicht liegt's daran, dass er einfach groß ist. Meistens dürfen wir auch raus. Da stehen Tische und da arbeiten wir miteinander. Da ist mir mal ein Tisch auseinander gekracht. Wir mussten halt so ne Säule machen und dann hab ich mich blamiert. Das war lustig, ich hab gelacht.“ [UH 43 w: 569]

Zusammenfassung des Kapitels Schulführungen

Die Kommentare und Beschreibungen der Jugendlichen aus den Schulführungen haben gezeigt, dass neben den bisher genannten Faktoren bei den Ortstypen, Zonen, Zeiten, Wegen und räumlichen Eigenschaften noch weitere Merkmale bei der Auswahl und Produktion von Orten eine Rolle spielen. Insbesondere an die Rolle der Geschichte von Orten und der Geschichten an Orten sei hier erinnert. Mit Hilfe der Daten aus den Schulführungen lassen sich aber auch individuelle Präferenzen und Auswahlkriterien nachvollziehen. Dadurch werden räumliche Überschneidungen und Doppelnutzungen von Räumen durch höchst unterschiedliche Ortstypen verständlicher. Insgesamt verweisen auch die Schulführungen auf das individuelle Zusammenspiel und die Wechselwirkungen mehrerer Faktoren für das Gesamtbild eines Ortes.

¹⁷⁵ vgl. Rittelmeyer, 1994, S. 41

¹⁷⁶ vgl. z.B. S.62, Zusammenfassung des Kapitels Ortstypen

3.6 Zusammenfassung der vorgestellten Ergebnisse

In den vorigen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Auswertungsschritte vorgestellt. Dabei wurden, ausgehend von der theoretischen Annahme einer unbegrenzten Anzahl möglicher Orte für SchülerInnen auf dem Schulgelände, nach und nach einschränkende und begünstigende Strukturierungsmomente herausgearbeitet. Es wurden Funktionstypen von Orten entwickelt. Die Lage dieser Orte in bestimmten Zonen wurde untersucht. Zeitliche Momente der Strukturierung wurden ebenso dargestellt, wie die Lage von Wegen zu verschiedenen Orten. Mit Hilfe von Fotografien wurden räumliche Wirkungsfaktoren auf die Auswahl von Orten analysiert. Orte von LehrerInnen und SchülerInnen wurden verglichen. Schließlich wurden Geschichte und Geschichten von Orten und individuelle Präferenzen von SchülerInnen an Hand der Schulführungen untersucht. Dabei wurde jeweils auf Besonderheiten hinsichtlich des Geschlechts und der Schulen geachtet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Je nach Ortstyp werden sehr unterschiedliche Anforderungen an die Eigenschaften von Orten gestellt. Für ein intaktes ökologisches System eines Schulgeländes scheint ein bestimmtes Spektrum von Ortstypen notwendig. Woher das Bedürfnis nach einem entsprechenden Spektrum bei den Jugendlichen kommt, muss hier offen bleiben. Die Lage der Orte ist neben dem Vorhandensein der entsprechenden Eigenschaften durch Zonen bestimmt. Zeit als knappe Ressource beschränkt zum einen den Aktionsradius. Andererseits werden bestimmte Ortstypen mit Abstandsbedarf besonders gerne an diese Zeit-Grenzen gelegt. Zu manchen Ortstypen führen Wege direkt hin, andere liegen eher in der Mitte von Wegen oder ganz abseits von routinisierten Pfaden. Räumliche Merkmale haben für manche Ortstypen eine größere Bedeutung als für andere. Allerdings bilden sie insgesamt eher untergeordnete Faktoren bei der Auswahl von Orten. Die Nutzung des Schulgeländes durch SchülerInnen unterscheidet sich stark von der der LehrerInnen. LehrerInnen wissen relativ wenig über die Orte der Jugendlichen. Manche Orte haben eine Geschichte. Andere sind

3. Teil – Vorstellung der Ergebnisse

Schauplatz und Teil individuell erlebter Geschichten. Die Auswahl von Ortstypen und die Produktion von Orten erfolgt immer auch vor dem Hintergrund individueller Vorlieben und Erfahrungen. All diese Faktoren strukturieren in wechselseitiger Bedingtheit und in unterschiedlicher Kombination und Gewichtung Räume von SchülerInnen.

Sicherlich wurden hier aber noch längst nicht alle Faktoren berücksichtigt. Da nur 7. Klassen untersucht wurden, können Orte unterschiedlicher Altersstufen nicht verglichen werden. Dies ist besonders bedauerlich, weil das Alter möglicherweise sogar eine größere Rolle spielt als das Geschlecht.¹⁷⁷ Die Aufteilung von Orten auf die verschiedenen Klassen einer Schule wurde auch nicht untersucht, da pro Schule immer nur je eine Klasse befragt wurde. Insofern lassen sich keine ökologischen Nischen für bestimmte Klassenstufen oder Verteilungskämpfe darstellen. Als einmalige Momentaufnahmen werden Moden, Traditionen und Entwicklungen kaum sichtbar. Die Bedeutung von Wetter kommt während des hochsommerlichen Befragungszeitpunkts zwar immer wieder zwischen den Zeilen zur Sprache, wurde aber nicht weiter untersucht. Möglicherweise könnte eine Analyse der Insider-Namen von Orten interessante Einblicke in die Welt der Jugendlichen bieten:

*„Bänke, Liebesnest, Beta 54, Die Bank, Die Heizung, Wald, am Baum, ...“
[Legenden]*

Auch diese Möglichkeit wurde hier nicht genutzt. Eine ganze Reihe anderer Faktoren sind denkbar. Dennoch sind trotz dieser Einschränkungen die Ergebnisse in vielfältiger Weise verwendbar. Ob als Anregung für eine Verbesserung des Schulgeländes, oder als Nutzungsperspektive für Schulbauarchitektur, ob als soziologische Studie über Strukturierungsfaktoren, oder als Grundlage für lebensweltorientierte Ansätze in Schulen. Das eigentliche Thema dieser Arbeit ist jedoch nicht die Beschreibung von jugendlichen Orten an Schulen im Allgemeinen. Darum sollen die hier vorgestellten

¹⁷⁷ vgl. Gerngroß-Haas, 1978, S. 1274

3. Teil – Vorstellung der Ergebnisse

Ergebnisse im folgenden Kapitel speziell vor dem Hintergrund jugendlicher Raumsouveränität in Schulen diskutiert werden.

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

In der Einleitung habe ich Leitfragen für diese Arbeit formuliert: Wo gibt es in Schulen Orte jugendlicher Raumsouveränität? Wodurch sind diese Orte gekennzeichnet? Welche baulichen, ökologischen und sozialen Gemeinsamkeiten lassen sich erkennen? Über welche Art von Orten sind SchülerInnen bemüht, Raumsouveränität auszuüben? Mit Hilfe der in Teil 3 vorgestellten Ergebnisse lassen sich diese Fragen nun beantworten. Nach einer Kategorisierung von Orten jugendlicher Raumsouveränität an Schulen sollen einige interessante Aspekte und Besonderheiten diskutiert werden, um dann in einer Schlussbetrachtung zu enden.

Orte jugendlicher Raumsouveränität an Schulen

Um die baulichen, ökologischen und sozialen Gemeinsamkeiten in Kategorien von Orten zusammenzufassen, bediene ich mich in erster Linie der in Kapitel 3.1. Ortstypen vorgestellten Unterteilung. Dabei kommt es darauf an, die von den Jugendlichen in den Landkarten und Legenden gekennzeichneten Orte potentieller Raumsouveränität, auf Merkmale tatsächlicher Raumsouveränität hin zu untersuchen. Bevor ich Orte jugendlicher Raumsouveränität in verschiedene Gruppen unterteile, sei hier noch darauf hingewiesen, dass nicht nur der höhere oder niedrigere Grad an Raumsouveränität an den jeweiligen Orten zu berücksichtigen ist, sondern dass bereits die Auswahlmöglichkeit von unterschiedlichen Ortstypen an verschiedenen Plätzen einen Aspekt von Raumsouveränität darstellt.

Zunächst zähle ich eine Reihe von Ortstypen auf, bei denen zwar zum Teil Handlungsmöglichkeiten wählbar sind, Interaktionssequenzen und Störende von den Jugendlichen bestimmt werden und Anwesenheitsverfügbarkeit herrscht. Zum Teil ist dies aber auch nicht der Fall. Ich fasse diese Ortstypen dennoch in einer Kategorie zusammen, da hier Raumsouveränität als Besuchsgrund aus meiner Sicht keine Rolle spielt. Hierzu zähle ich Treffpunkte, Wartesäle und Kioske. Bei Kiosken wird es besonders deutlich: Auch wenn die

**Bedeutungs-
lose Raum-
souveränität**

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

Handlungsmöglichkeiten in der Warteschlange vor dem Hausmeisterverkauf stark eingeschränkt sind, Interaktionssequenzen nur bedingt selbst bestimmt werden können und eine Entscheidung über Störende nicht möglich ist, wird diese fehlende Raumsouveränität auf Grund der anderen Funktion dieses Ortstyps in Kauf genommen.

An allen Hassorten lässt sich eine Behinderung jugendlicher Raumsouveränität feststellen: An Müllhalden behindern die negativen räumlichen Eigenschaften die Rauman eignung. Gefängnisse erzwingen Aufenthalte, Handlungsmöglichkeiten werden stark eingeschränkt und von außen kontrolliert. Interaktionssequenzen sind fremdbestimmt. Wenn Orte mit Stallgeruch negativ besetzt sind, verhindern dort anwesende Personen Raumsouveränität. Zum Teil werden die Jugendlichen selbst dort als störend angesehen und vertrieben. Auch negativ besetzte Utopien lassen Raumsouveränität nicht zu. Positiv besetzte Utopien lassen reale Raumsouveränität im Moment auch nicht zu. Besetzungsphantasien führen hier jedoch nicht zu Hass, sondern zu Hoffnungen für die Zukunft. Denkmäler als negative Symbole spiegeln offensichtlich nicht vorhandene Raumsouveränität wider.

**Behinderte
Raum-
souveränität
an Hassorten**

Für eine Großzahl der Ortstypen hat Raumsouveränität eine Bedeutung. Der Grad der Raumsouveränität und der entsprechenden Bedeutung für die jeweiligen Ortstypen variiert allerdings. Zu diesen Ortstypen zählen Jägerstand, Speisesaal, Toilette, Party-Klo, Jetset-Party, Billard-Zimmer und Spielplatz. Denkmäler als positive Symbole verweisen immer auf Formen möglicher Raumsouveränität. Auch positiv besetzte Orte mit Stallgeruch und die Große Weite Welt, sofern sie auf dem Schulgelände zu finden ist, möchte ich hier anführen. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle Ruheorte und Chill-Out-Rooms. Auf Grund der relativen Abgeschlossenheit, der kleinen Besuchgruppen und der starken Abgrenzung von Störenden, erscheint mir hier eine besondere Qualität von Raumsouveränität gegeben. Dies gilt im übrigen auch für den verwandten Ortstyp Marlboro Country.

**Hochburgen
jugendlicher
Raum-
souveränität**

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

Andere Orte sind durch Handlungen gekennzeichnet, die für die Jugendlichen eigentlich verboten sind. Dennoch werden sie ausgeführt und kennzeichnen gerade dadurch die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Raumsouveränität. Zu diesen Orten zählen alle Raucherecken, aber auch die Große Weite Welt, sofern diese nicht innerhalb des offiziellen Schulgeländes zu finden ist. Diese widerständige Raumsouveränität birgt eine interessante Zweischneidigkeit. Zum einen drückt sich mit der Überschreitung des Verbots eine Mischung von Trotz und eigenem Willen aus, eine heimliche Eigenständigkeit. Wyneken bezeichnet dieses Verhalten gar als Oppositionstrieb gegen das künstliche Kleingehaltenwerden in Schulen.¹⁷⁸ Diese starke Form von Raumsouveränität erweist sich andererseits als erstaunlich labil. Sie kann nicht mehr aufrecht erhalten werden, sobald Aufsichtspersonen kontrollierend eingreifen.

**Widerständige
Raum-
souveränität**

Deutlich schwieriger ist die Bedeutung von Raumsouveränität beim Ortstyp Unterrichtsraum zu bestimmen. Während des Unterrichts hängt es offensichtlich stark von Person und Unterrichtsstil der LehrerInnen ab, ob Jugendliche Formen von Raumsouveränität entwickeln können. In den allermeisten Fällen ist dies jedoch während des Unterrichts nicht der Fall. Nur vereinzelt lassen sich Aussagen über ausreichend freie Handlungsmöglichkeiten finden. So gesehen sind Unterrichtsräume während des Unterrichts eher als Ort mit behinderter Raumsouveränität zu verstehen. Andererseits lassen die Aussagen mancher SchülerInnen über das Klassenzimmer aufhorchen:

**Unklare
Bedeutung
von Raum-
souveränität**

„Irgendwie fühl ich mich hier zu Hause; wir sind alle zusammen, das ist unser Zimmer; mir ist das Zimmer ans Herz gewachsen; eigener Platz.“ [Legenden]

Offensichtlich setzt sich, trotz allgemein eher eingeschränkter Raumsouveränität während des Unterrichts, so etwas wie Territorienbildung und Heimatgefühl durch. In den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden verschiebt sich die Raumsouveränität zu Gunsten der SchülerInnen. Für eine begrenzte Zeit erweitern sich

¹⁷⁸ vgl. Wyneken, 1919, S. 98

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

Handlungsmöglichkeiten und Interaktionssequenzen werden frei bestimmbar. LehrerInnen wird es während der Pausen deutlich schwerer fallen, dieselbe Raumsouveränität aufrecht zu erhalten, wie während des Unterrichts. In aller Regel werden sie sogar als störend empfunden und mit entsprechenden Sanktionen belegt.

Mit Hilfe der nun erstellten Kategorien von Orten wird deutlich, über welche Ortstypen Jugendliche an Schulen bemüht sind, Raumsouveränität zu erlangen bzw. an welchen dies nicht gelingt oder keine Rolle spielt. Die Eigenschaften dieser Orte wurden in Teil 3 ebenso beschrieben. Damit sind die Ausgangsfragen zunächst beantwortet. Dennoch sollen einige interessante Aspekte und Besonderheiten nicht unerwähnt bleiben.

Besonderheiten von Raumsouveränität an Schulen

In einigen Fällen können die Jugendlichen erstaunlich genau die Grenzen ihrer Reviere angeben.

**Deutliche
Revier-
grenzen**

„Am Sportplatz zwischen dem zweiten und dritten Baum bis zum Zaun hin. Da sind wir jede Pause.“ [KO 97 m: 112]

In diesem Zusammenhang komme ich nochmals auf die Hypothese ökologischer Nischen zurück. Diese klare Grenzziehung spricht für eine Unterteilung des Schulgeländes in viele kleine Parzellen. Diese Parzellen mögen je nach Bedürfnis und Eroberungsmacht auf Jahrgangsstufen, Klassen und Individuen verteilt sein. Die „Heimatparzellen“ würden bewacht und von hier aus würden Streifzüge durch neutrales Gebiet oder durch bereits besetzte Parzellen unternommen. Im letzteren Fall müssten entsprechende Durchquerungsregeln beachtet werden. Möglicherweise fallen Kämpfe um Plätze an Schulen besonders heftig aus. Die Zerstückelung von Identitäten und das Verschwinden in der Masse führt zu Ängsten. Durch diese institutionelle Identitätsdiffusion von Jugendlichen in den Schulen könnte es für sie schwerer werden, eigene Orte zu finden und diese zu behaupten.¹⁷⁹ Leider konnte dieser Nischen-Hypothese mit

¹⁷⁹ vgl. Wellendorf, 1992, S. 190 ff

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

den vorliegenden Daten, wie bereits erwähnt, nicht weiter nachgegangen werden.¹⁸⁰

An Jägerständen scheint mir eine merkwürdige Form von Raumsouveränität praktiziert zu werden. Zum einen handelt es sich um ein eher zurückgezogenes, verborgenes, fast heimliches Beobachten. Gleichzeitig birgt die Position etwas Machtvolles, etwas Kontrollierendes. Die Jugendlichen stehen in Jägerständen über dem Geschehen. Diese Höherstellung drückt hier so etwas wie Macht aus, ähnlich anderen erhöhten Sitzen wie dem Thron, der Kanzel, einer Loge oder auch dem Katheder.

Erhöhter Sitz

Eine bisher nicht erwähnte Form des sich Ausprobierens im Raum, des Spielens mit eigener Raumsouveränität, entdecke ich in den mehrfach erwähnten Hänseleien jüngerer MitschülerInnen.

Hänseln als Raum-souveränität

„Wir tun da Kleine veräppeln. Den Kleinen den Ball wegnehmen, Kleine ärgern“ [Legenden]

Wie gelingt es institutionelle Orte jugendlicher Raumsouveränität zu inszenieren? Welche Faktoren verhindern eine An- und Übernahme selbstverwalteter Räume durch Jugendliche an Schulen? Die Betrachtung der wenigen Hinweise aus den vorliegenden Daten, lässt zunächst zwei Schlüsse zu:

Selbst-verwaltete Räume

Die Räume werden von den Jugendlichen nicht angenommen, weil sie bereits von einer anderen Gruppe besetzt sind. Hier stellt sich also nicht die grundsätzliche Frage, wann die Räume angenommen werden, sondern ob genügend selbstverwaltbare Räume für alle SchülerInnen vorhanden sind.¹⁸¹

Aus einer Schulführung lässt sich ein weiterer Aspekt entnehmen:

„Die Lehrer kommen hier erst um 7.30 Uhr um uns zu sagen, dass wir jetzt ins Klassenzimmer können. Wenn wir Hausis abschreiben, was wir ja ab und zu tun, drücken die ein Auge zu, sagen se au nix.“ [OP 72 m: 223]

Inwiefern sind die SchülerInnen wirklich verantwortlich für den Raum und inwieweit sind sie darin als Raumsouveräne akzeptiert? Verhalten

¹⁸⁰ vgl. S.101, Kapitel 3.6 Zusammenfassung der vorgestellten Ergebnisse

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

sich Erwachsene in diesen Räumen tatsächlich wie in unserem Beispiel eher wie Gäste, oder handelt es sich nur um Scheinübergaben, die kontrollierend leicht wieder rückgängig gemacht werden?¹⁸²

Darüber hinaus lassen sich weitere Einflüsse denken: Wo liegt dieser Raum? Ist er zentral gelegen oder ins letzte Eck abgeschoben? Haben die Jugendlichen Schlüsselgewalt über diesen Raum?¹⁸³ Zu welchen Funktionen kann der Raum dienen? Ist er nur Rückzugsraum für wenige Eingeweihte oder wird er zur Jetset-Party? Sind die für die jeweilige Nutzungsform benötigten Eigenschaften vorhanden? Können die Jugendlichen räumliche Veränderungen vornehmen?¹⁸⁴ Wie finden Übergaben an jüngere SchülerInnen statt? Wie lassen sich diese Räume immer wieder neu erobern? So ließen sich noch weitere Faktoren finden. Dass diese nicht einmal bereit gestellt werden können und dann endlos fortwirken, liegt auf der Hand. Dass solche Räume nicht institutionell am Schreibtisch festgelegt werden können, ebenso. Vielmehr wollen Bedingungen immer wieder neu geschaffen werden und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder neu ausgehandelt werden. Als Theoretiker einer Institutionalisierung pädagogischer Prozesse und als Praktiker von Inszenierungen derselben, kann Bernfeld hierzu wichtige Hinweise geben.¹⁸⁵

Orte von Jugendlichen an Schulen scheinen erstaunlich wenig vernetzt zu sein. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht: Die Orte eines einzelnen Individuums stehen als Ortsprofil noch in einem funktionalen Zusammenhang. Die Orte einer Klasse überschneiden sich zumindest räumlich und zeitlich zu einem großen Teil schon nicht mehr. Gruppen und Grüppchen bleiben eher unter sich. Bei Plätzen, die geteilt werden, ist es schwer von Vernetzung zu

**Unvernetzte
Orte**

¹⁸¹ vgl. S.89 ff, Kapitel 3.4 LehrerInnenbefragung

¹⁸² Solche Scheinübergaben finden sich übrigens in Schulen auch an anderen Stellen. Ich denke zum Beispiel an Gestaltung von Wandgemälden durch SchülerInnen. Eigentlich könnten diese durchaus ein Teil von Raumsouveränität und Reviermarkierung darstellen. Oft wird diese Chance jedoch durch akribische Vorgaben und unterrichtsbezogene Motive wieder zunichte gemacht. Die Aufforderung „Bemalt mal diese Wand“ reicht als Übergabe von Raumverantwortung nicht aus.

¹⁸³ Deutlich kann ich mich persönlich noch an das erhebende Gefühl erinnern, den SMV-Raum für eine Besprechung mit den Beratungslehrern aufzuschließen.

¹⁸⁴ Zur Bedeutung von selbstgestalteten Räumen vgl. auch Becker u.a., 1984, S. 65

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

sprechen. Die Gruppen leben vielmehr nebeneinander her, Abgrenzungen sind häufiger als Vermischungen. Dies gilt insbesondere für verschiedene Altersklassen. Nur vereinzelt konnte ich Kontakte zu Personen aus niedrigeren oder höheren Klassen feststellen. Auch die meisten Orte verschiedener Altersstufen überschneiden sich praktisch nicht. Die strikte Trennung nach Jahrgangsstufen in Schulen setzt sich in weiten Teilen auch im Pausenverhalten fort. Orte von LehrerInnen und SchülerInnen überschneiden sich praktisch nur in den Unterrichtsräumen. Mit der Welt außen scheinen Schulen schon gleich gar nicht verbunden zu sein. Die Große Weite Welt muss von den Jugendlichen aktiv aufgesucht werden.

Über die Gründe einer solchen Verinselung ließe sich vielfältig spekulieren: Möglicherweise ist die Verinselung mit klaren Nischen eine wirksame Technik um für die vielen Personen auf engem Raum Konflikte zu vermeiden. Vielleicht streben die Jugendlichen nach der erzwungenen Enge der Klassenzimmer nach größtmöglichem Abstand. Oder aber die angesprochenen Aufteilung in Jahrgangsstufen setzen sich trotz mancher altersgemischten Veranstaltung an den Schulen weiter durch. Diese Verinselung von Orten in Schulen hat nicht nur Auswirkungen auf die Pausengestaltung von Jugendlichen. Sie lässt sich vielmehr direkt mit der Logik der Informationsvermittlung an Schulen und damit mit einer Lern- und Schulkultur verbinden. Einem Modell von Wissensvermittlung nämlich, dass Brown als „Knowledge by design“ bezeichnet und das logisch, auf geradem Wege von A nach B, messbar und kontrollierbar aufgebaut ist.¹⁸⁵ Leere Plätze, informelle Räume die SchülerInnen aus verschiedenen Klassen, SchülerInnen mit LehrerInnen, aber auch LehrerInnen aus verschiedenen Fachrichtungen zusammenbringen, sind in einem solchen Modell nicht vorgesehen. Wo können sich SchülerInnen und LehrerInnen informell begegnen? Wo vermischen sich Klassen? Wo findet ein Austausch

¹⁸⁵ vgl. Bernfeld, 2000, S. 113 ff und Bernfeld, 1996, S. 56 ff

¹⁸⁶ vgl. Brown, 2001

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

zwischen den verschiedenen Gruppen einer Schule statt? Für eine andere Schulkultur, für eine andere Wissenskultur, für ein „Knowledge by emergence“ sind solche „Virgin Spaces“ unbedingt erforderlich. Sowohl für Orte von Jugendkultur an Schulen, als auch für Unterrichtsorte.¹⁸⁷

Wenn an bestimmten Orten störende Personen von den Jugendlichen genannt werden, so lassen sich meines Erachtens drei Gruppen unterscheiden. Da wären zum einen die Fremden, die Ungeliebten, die Lästigen, die nicht in die Gruppe oder nicht zur Stimmung passen mögen. Dies sind MitschülerInnen aus der eigenen Klasse ebenso wie aus anderen Jahrgangsstufen. Dann sind zweitens gleichberechtigte Konkurrenten zu nennen, die den Jugendlichen ihre Plätze streitig machen könnten. Auch hier handelt es sich um andere Jugendliche. Als dritte Gruppe werden schließlich LehrerInnen als Störenfriede besonders häufig genannt. Auch wenn hier ähnliche Faktoren wie in den ersten beiden Gruppen gleichzeitig auch eine Rolle spielen mögen, steht der Machtunterschied doch im Vordergrund. Eine Verteidigung gegen ungeliebtes Auftauchen fällt hier ungleich schwerer. Territorien müssen, soweit dies überhaupt möglich ist, mit anderen Mitteln verteidigt werden. Insofern sind LehrerInnen an vielen Orten eine Gefahr für jugendliche Raumsouveränität. Oft handelt es sich bei den bedrohten Orten um bewusst gewählte Hinterbühnen, die vom LehrerInnen-Publikum abgetrennt sein wollen.¹⁸⁸ Das Publikum sollte gerade keine Einsicht auf Hinterbühnen erlangen. Die Kontrolle über die Hinterbühnen kann als Raumsouveränität verstanden werden, die entsprechend beim unverhofften Auftauchen einer Lehrperson beschnitten wird.¹⁸⁹ Goffman hat in diesem Zusammenhang „...vom Nutzen der Kontrolle über die Hinterbühne und von den dramaturgischen Schwierigkeiten gesprochen, die auftreten, wenn diese Kontrolle nicht ausgeübt werden kann.“¹⁹⁰

Störenfriede

¹⁸⁷ vgl. Brown, 2001

¹⁸⁸ vgl. S. 37 ff, Kapitel 3.1 Ortstypen

¹⁸⁹ vgl. Goffman, 2001, S. 105 f.

¹⁹⁰ Goffman, 2001, S. 123

4. Teil – Raumsouveränität von SchülerInnen

Auffällig ist auch, dass die Jugendlichen sich in ihrer Raumsouveränität von LehrerInnen stärker gefährdet sehen, als von anderen Erwachsenen.¹⁹¹ Die Gründe für dieses Phänomen könnten auf ein stärkeres Kontrollverhalten der LehrerInnen, auf deren höhere Sanktionsmacht und auf den Abstandsbedarf der Jugendlichen von allzu intentionalen, pädagogischen Maßnahmen verweisen. Deutlich werden nochmals die Grenzen zwischen der Welt der LehrerInnen und der Jugendkultur gefestigt. Insofern müssen die alten Forderungen Wynekens, der der Jugendkultur in der Schule eine offizielle Heimat schaffen will, relativiert werden.¹⁹² Jugendkultur kann nicht einfach in Schule nahtlos aufgehen. Auch neuere Ansätze, die um eine Versöhnung von Jugendkultur und Schule bemüht sind, müssen kritisch hinterfragt werden. Mit der von Winterhager-Schmid vorgeschlagenen Annäherung von Schule an Jugendkultur ist das Strukturdilemma von Schule keineswegs aufgehoben. Durch sogenannte „freie Angebote“ bei gleichzeitiger Beibehaltung des Situationstyps „Unterricht“ kann es zwar zu einer Aufwertung von Jugendkultur an Schulen kommen.¹⁹³ Kulturunterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen können so nutzbar gemacht werden, statt sie zu ignorieren. Die notwendige Differenz der beiden Welten muss dennoch weiterhin durch Freiräume auch neben „freien Angeboten“ gewährleistet bleiben.

¹⁹¹ vgl. S.42, „Jetset-Parties“. Zur besonderen Rolle von PädagogInnen als Raumwächter vgl. auch Becker u.a., 1984, S. 74 ff

¹⁹² vgl. Wyneken, 1919, S. 37

¹⁹³ vgl. Winterhager-Schmid, 2000, S. 150 ff

Schlussbetrachtung

Fassen wir noch einmal zusammen: Wo haben Jugendliche in Schulen die Möglichkeiten, sich im Raum auszuprobieren? Wo besetzen Jugendliche in Schulen Räume sowohl inhaltlich als auch physisch? Wo erweitern sich Jugendliche ihren Handlungsraum? Wo eignen sie sich Welt an, indem sie sich Räume aneignen?

An einer vergleichsweise überschaubaren Anzahl unterschiedlicher Ortstypen! Ortstypen, die spezifische Funktionen für die Jugendlichen erfüllen. Diese Typen sind u.a. beeinflusst durch Faktoren wie Tätigkeiten vor Ort, anwesende Personen, Zugänglichkeit, räumliche Eigenschaften, Verhältnis zu anderen Territorien, Geschichte und Geschichten. Gleichzeitig beeinflusst die Produktion von Orten wiederum diese Faktoren.

Damit ist die Fragestellung lebensweltlich orientierter Jugendarbeit nach Raumaneignungen auf Schulgelände ausgedehnt und soziologisch untermauert worden. Es reicht nämlich gerade nicht aus, pauschal Treffpunkte und Aufenthaltsorte von Jugendlichen aufzusuchen, zu kartieren, oder Bedingungen für Raumaneignungen zu verbessern, wie Deinet das vorschlägt.¹⁹⁴ Strukturen jugendlicher Lebenswelt, innerhalb oder außerhalb von Schule, lassen sich erst in der Kombination von soziologischen Einflussfaktoren mit der jeweiligen Funktionsbedeutung für die Jugendlichen erkennen.

Der Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit Rittelmeyers Untersuchungen zur Bauwahrnehmung macht darüber hinaus deutlich, dass Raumsouveränität allein durch bauliche Gestaltung keineswegs gewährleistet werden kann. Selbst wenn räumliche Wirkungsfaktoren nur als ein Einfluss unter vielen betrachtet werden, zeigt sich, dass ihnen nur bei ganz bestimmten Ortstypen eine feststellbare Bedeutung zukommt. Ich schließe daraus, dass

¹⁹⁴ Vgl. z.B. Deinet, 1999

Schulbaugestaltung zwar keineswegs vernachlässigt werden darf, zumal sich obige Aussage zunächst nur auf Orte jugendlicher Raumsouveränität außerhalb des Unterrichts bezieht. Dennoch sind Nutzungsmöglichkeiten und institutioneller Umgang mit Räumen weitaus entscheidendere Faktoren für jugendliche Raumsouveränität in Schulen, als die „Sensomotorik der Bauwahrnehmung“.¹⁹⁵

Neben den soziologischen Erkenntnissen über die räumliche Strukturierung sozialer Prozesse ziehe ich aus den vorgestellten Ergebnissen daher insbesondere zwei Schlüsse:

Erstens: Jugendliche brauchen nicht nur Freiräume. Jugendliche schaffen sich Freiräume! Sie schaffen sich Freiräume in einer Vielfalt von Ortstypen und zwar auch in Schulen und relativ unabhängig von den jeweiligen pädagogischen und baulichen Rahmenbedingungen. Sie schaffen sich Freiräume, die ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden und in denen sie eigene Kulturen entwickeln.

Dieser „kreative Raumtrieb“, der mit den jeweiligen räumlichen und sozialen Gegebenheiten fast spielerisch umzugehen scheint, benötigt jedoch zu seiner vollen Entfaltung seinerseits zumindest teilweise wieder Freiräume. Freiräume bedeuten jedoch nicht Leere. Sie bedeuten auch nicht vorgefertigte, vorgegebene „Räume von Erwachsenen für Jugendliche“. Sie bedeuten auch nicht diffuse, künstlich entleerte Räume.

Vielmehr werden verschiedenartige Freiräume benötigt: Manche müssen gestaltbar, unfertig, räumlich veränderbar und eigenwillig nutzbar sein, wie zum Beispiel die Party-Klos zeigen. Andere müssen mit Räumen aus anderen Welten verknüpft und in sie eingebunden sein. Orte, an denen Erwachsenen – und nicht nur PädagogInnen – begegnet werden kann, Orte von Kopräsenz, wie Orte vom Typ Große Weite Welt zeigen.¹⁹⁶

¹⁹⁵ vgl. Rittelmeyer, 1994

¹⁹⁶ Jugendräume dürfen sich keineswegs nur auf Anti-Räume beschränken! vgl. Kahl, 1992

Jugendliche suchen Räume, an denen sie spielen können, sich ausprobieren können, Wettkämpfe austragen und Charakter zeigen können, wie die Ortstypen Billard-Saal und Spielplatz zeigen. Auch benötigen sie Freiräume, um körperliche Bedürfnisse nach ihren Vorstellungen befriedigen zu können. Beispiele hierfür sind Kioske, Speisesäle, aber auch die Toiletten. Andere Freiräume müssen Rückzugsorte exklusiv für Jugendliche beinhalten sowohl als Ruheorte, als auch für „Parties“. Und sie benötigen die zeitlichen Freiräume um solche Orte aufsuchen und erschaffen zu können. All dies gilt auch und gerade in pädagogischen Landschaften!¹⁹⁷

Zweitens: Orte jugendlicher Raumsouveränität müssen wahrgenommen, respektiert, als wertvoll erkannt und gefördert werden. Nicht nur von PädagogInnen. Förderung bedeutet dabei auch, bestimmte „Schul-Landschaftsschutzgebiete“ zu erhalten, in denen auch die engagiertesten ÖkologInnen jugendlicher Raumsouveränität sich jeglichen Hegens und Pflegens entsagen und dem Wildwuchs Vorrang geben.

Für PädagogInnen könnte das konkret heißen, sich im professionellen Umgang mit Räumen zu üben und zwar sowohl in Hinblick auf Arbeits- und Anleitungssettings, als auch als „Platzhalter“ für Selbstaneignung und Raumsouveränität. „Above all, they [die Erziehenden M.E.] should know how to utilise the surroundings, the physical and social ...“¹⁹⁸ Das hier noch Nachholbedarf besteht, zeigt nicht zuletzt der Vergleich zwischen von LehrerInnen vermuteten und tatsächlichen Orten von Jugendlichen an den untersuchten Schulen.

Für Schulen könnte das konkret heißen, ihre ökologischen Nischen auf mögliche Mängel an Plätzen für verschiedene Ortstypen jugendlicher Raumsouveränität zu überprüfen. Sie könnten sich fragen, wie fehlende Elemente ergänzt werden können: Wie schaffen wir Plätze für Ruheorte? Wo bauen wir einen Kiosk auf? Wie erhöhen wir die Anwesenheitsverfügbarkeit? Wie stärken wir die Vernetzung

¹⁹⁷ vgl. S. 14 Umnutzung und Veränderung von Orten und S. 108, Unvernetzte Orte

¹⁹⁸ Dewey, 1997, S. 40

unterschiedlicher Orte von unterschiedlichen Gruppen? Wie kann sich unsere Schule Plätzen öffnen, an denen Kontakte zu Situationen und Personen außerhalb der institutionalisierten Lehrwelt zustande kommen können und dennoch in diese eingebunden sind.

Die Differenzen zwischen der Welt der Erwachsenen und der der Jugendlichen kann als Motor für eine sich entwickelnde Schulkultur dienen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass die Jugendkultur nicht vollständig für unterrichtliche Zwecke instrumentalisiert wird.¹⁹⁹

¹⁹⁹ vgl. S.110 Störenfriede

Ausblick – Illusion des Verstehens²⁰⁰

„Die Irritation des scheinbar Vertrauten durch gänzlich andere Lebensweisen und Lebenseinstellungen soll dazu führen, das eigene Denken und Handeln kritisch zu betrachten.“²⁰¹ Wenn diese Studie durch Perspektivenwechsel dazu beitragen kann, pädagogische Professionalität in dieser Hinsicht zu stärken, so ist schon viel gewonnen. Die Ergebnisse dieser Studie sollen jedoch nicht dazu dienen, Jugendlichen durch besseres Verstehen pädagogisch auflauern zu wollen, sie in ihren Räumen aufstöbern zu können, sich zu ihnen zu gesellen, Räume jugendgerechter zu gestalten. Es sollen keine vorschnellen Handlungsgewissheiten geschaffen werden, weder für LehrerInnen noch für SchulbauarchitektInnen oder PausenbrötchenverkäuferInnen. Mit meiner ethnographischen Zugangsweise soll zunächst nur beschrieben werden. Diese Beschreibungen bergen die Chance eines Blickes aus professioneller Distanz auf einen Aspekt eines Feldes voller Handlungs-ungewissheiten. Die Studie „...gibt keine Antworten, wie's besser gehen soll, sondern hilft nur zu besseren Fragen.“²⁰²

²⁰⁰ vgl. Müller 2000

²⁰¹ Friebertshäuser, 2000, S. 51

²⁰² Müller, 2000, S. 122

Literaturverzeichnis

- BAACKE, Dieter: Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: deutsche jugend, Heft 11, 1980, S. 493-505
- BECKER, Gerold; BILSTEIN, Johannes; LIEBAU, Eckart: Räume bilden. In: Dies. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, 1997, S. 7-16
- BECKER, Helmut; HAFEMANN, Helmut; MAY, Michael: "Das hier ist unser Haus, aber..." Raumstruktur und Rauman eignung im Jugendzentrum. Frankfurt/M, 1984
- BERNFELD, Siegfried: Kinderheim Baumgarten. Ein Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: BERNFELD, Siegfried: Sozialpädagogik: Schriften 1921-1933. Sämtliche Werke in 16 Bänden. Band 11 (Hrsg. Von Ulrich Hermann). Weinheim, 1996, S. 9-155
- BERNFELD, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (8. Aufl.) Frankfurt/M, 2000
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin, 1995
- BILSTEIN, Johannes: "die müssen sich verstecken können...". Ein Gespräch mit Ernst Kasper. In: Becker, Gerold; Bilstein, Johannes; Liebau, Eckart (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, 1997, S. 195-207
- BROWN, John Seely: Virgin space and wired coffee pots. Storytelling. Passport to the 21st Century. (28.7.2001) www.creatingthe21stcentury.org/JSB12-space-virgin.html
- CHRISTALLER, Walter: Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen. Jena, 1933
- DEINET, Ulrich: Rauman eignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: BÖHNISCH, Lothar; MÜNCHMEIER, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, 2. Aufl. 1993; S.57-70
- DEINET, Ulrich: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen, 1999
- DEWEY, John: Experience and Education. (Original 1938) New York, 1997

- FLICK, Uwe; KARDORF, Ernst von; KEUPP, Heiner; ROSENSTIEL, Lutz von; WOLFF, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. (2. Aufl.), Weinheim, 1995
- FORSTER, Johanna: Habitat "Schule". Überlegungen zu Qualitätsmerkmalen von Schulbau. In: LIEBAU, Eckart; MILLER-KIPP, Giesela; WULF, Christoph (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim, 1999, S. 192-202
- FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M, 1976
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In: LINDNER, Werner (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, 2000, S. 33-54
- FUCHS, Eginhard; LITVINOVA, Nina Petrinova; RITTELMEYER, Christian; SHEPHERD, Raph: Beautiful Schools. The Role of Human Scale Architecture in Creating an Appropriate Learning Environment for Schools. In: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Band 19, Göttingen, 2000
- GERNGROß-HAAS, Gabriele; Laborschule Bielefeld. Unterschiedliche Nutzerperspektiven. In: Bauwelt, 1978, S.1272-1275
- GIDDENS, Anthony: Die Konstruktion der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M, 1986
- GIDDENS, Anthony: Soziologie. Graz, 1995
- GOFFMAN, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt /M, 1974
- GOFFMAN, Erving: Das Individuum im Öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/M, 1974
- GOFFMAN, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. (1. dt. Aufl. 1983) München, 2001
- GÖHLICH, Michael: Die Pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim, 1993
- GROEBEN, Annemarie von der: Die Laborschule. Kurzportrait. In: THURN, Susanne; TILMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek, 1997, S. 333-354
- HÄGERSTRAND, Torsten: Innovation diffusion as a spatial process. Chicago, 1967
- HENTIG, Hartmut von: Die Schule neu denken. München, 1993

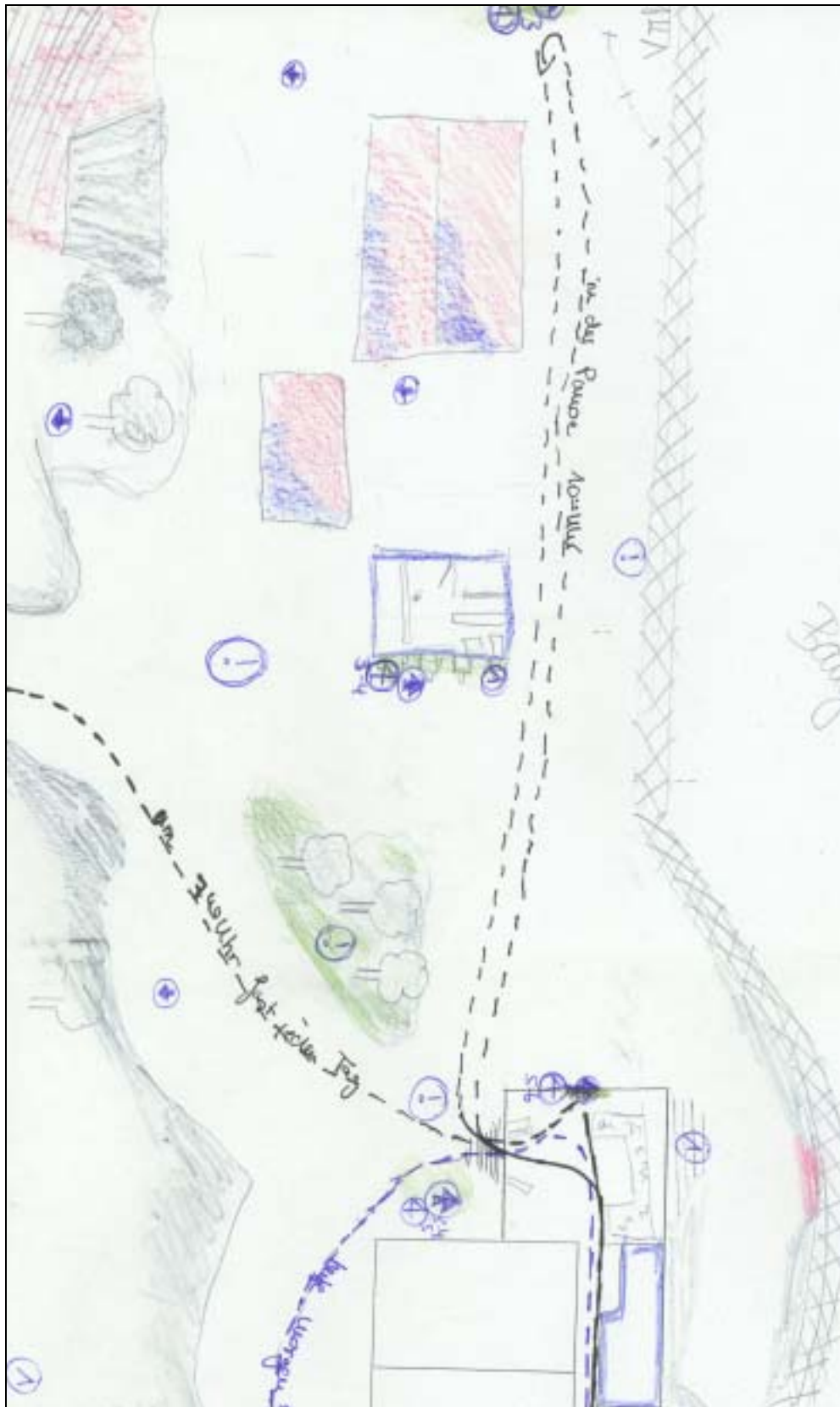
- HITZLER, Ronald: Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: LINDNER, Werner: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, 2000, S.17-31
- HOLZKAMP, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe. Frankfurt/M, 1985
- KAHL, Reinhard: Schülerräume-Lehrerräume. In: Pädagogik. 4, 1992, S. 30-33
- KASPER, Ernst; BILSTEIN, Johannes: "Die müssen sich verstecken können..." In: BECKER, Gerold; BILSTEIN, Johannes; LIEBAU, Eckart (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber, 1997, S. 195 – 208
- KÖNIG, Hartmuth; SCHMITTMANN, Robert: Zur Ökologie der Schule. Eine öko-psychologische Untersuchung zum Einfluß von Schulbauten auf Lehr- und Lernprozesse. München, 1976
- KRISCH, Richard: Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit. In: LINDNER, Werner: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, 2000, S. 147-169
- KÜKELHAUS, Hugo: Unmenschliche Architektur: Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln, 1991
- KÜSTER, Ernst-Uwe: Der Einstieg ins Feld der Jugendarbeit. Ein ethnographisches wie pädagogisches Abenteuer. In: LINDNER, Werner: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, 2000, S. 105-116
- LÖW, Martina: Raum ergreifen. Alleinstehende Frauen zwischen Arbeit, sozialen Beziehungen und der Kultur des Selbst. Bielefeld, 1994
- LUTZ, Manuela, BEHNKEN, Imke; ZINNECKER, Jürgen: Narrative Landkarten. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1997
- MAYRING, Philip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl., Weinheim, 2000
- MEYER-DRAWE, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Aufl. München, 2000
- MEYER-DRAWE, Käte: Streitfall "Autonomie". Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: WALTER, Bauer; MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Band 1, Hohengehren, 1998, S. 31-49
- MUCHOW, Hans Heinrich; MUCHOV, Martha: Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Original 1935) Weinheim, 1998

- MÜLLER, Burkhard: Jugendarbeit und ethnographische Methoden, oder: Wie kann Jugendarbeit vom Wunschdenken Abschied nehmen? Kommentar zum Beitrag von E.-U. Küster im gleichen Band. In: LINDNER, Werner: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, 2000, S. 117-125
- MÜLLER, Burkhard: Jugendliche brauchen Erwachsene. In: deutsche jugend, 1995, S. 160-169
- NEGT, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen, 1997
- ORTMANN, Norbert: Stadtteilerkundung mit Schlüsselpersonen. In: DEINET, Ulrich: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen, 1999, S. 74-76
- PIAGET, Jean: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kind. (Original 1948) Stuttgart, 1993
- RITTELMEYER, Christian: Der urteilende Leib. Empirische Materialien zu einer pädagogischen Ästhesiologie. In: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Band 14, Göttingen, 1997
- RITTELMEYER, Christian: Schulbau-Architektur. Über die Wirkungen von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler. In: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Band 3, Göttingen, 1991
- RITTELMEYER, Christian: Schulbauten positiv gestalten: Wie Kinder Farben und Formen erleben. Wiesbaden, 1994
- RITTELMEYER, Christian: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 36, 1990, S. 495-522
- RITTELMEYER, Christian: Zur Sensomotorik der Schulbau-Wahrnehmung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Nr. 41, 1994, S. 303-312
- SCHILLER, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. von K.L. Berghahn, Stuttgart 2000
- SCHRATZ, Michael; STEINER-LÖFFLER, Ulrike: Im Dschungel der Gefühle: Fotografie als Medium der (Selbst-)Reflexion. In: SCHRATZ, Michael: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim, 1996, S. 68-82
- STIFTUNG LANDHEIM SCHONDORF: Informationsmaterial, Schondorf, 1999
- UEXKÜLL, Jakob von; KRISZAT, Georg: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten. Bedeutungslehre. (Original 1934) Hamburg, 1956

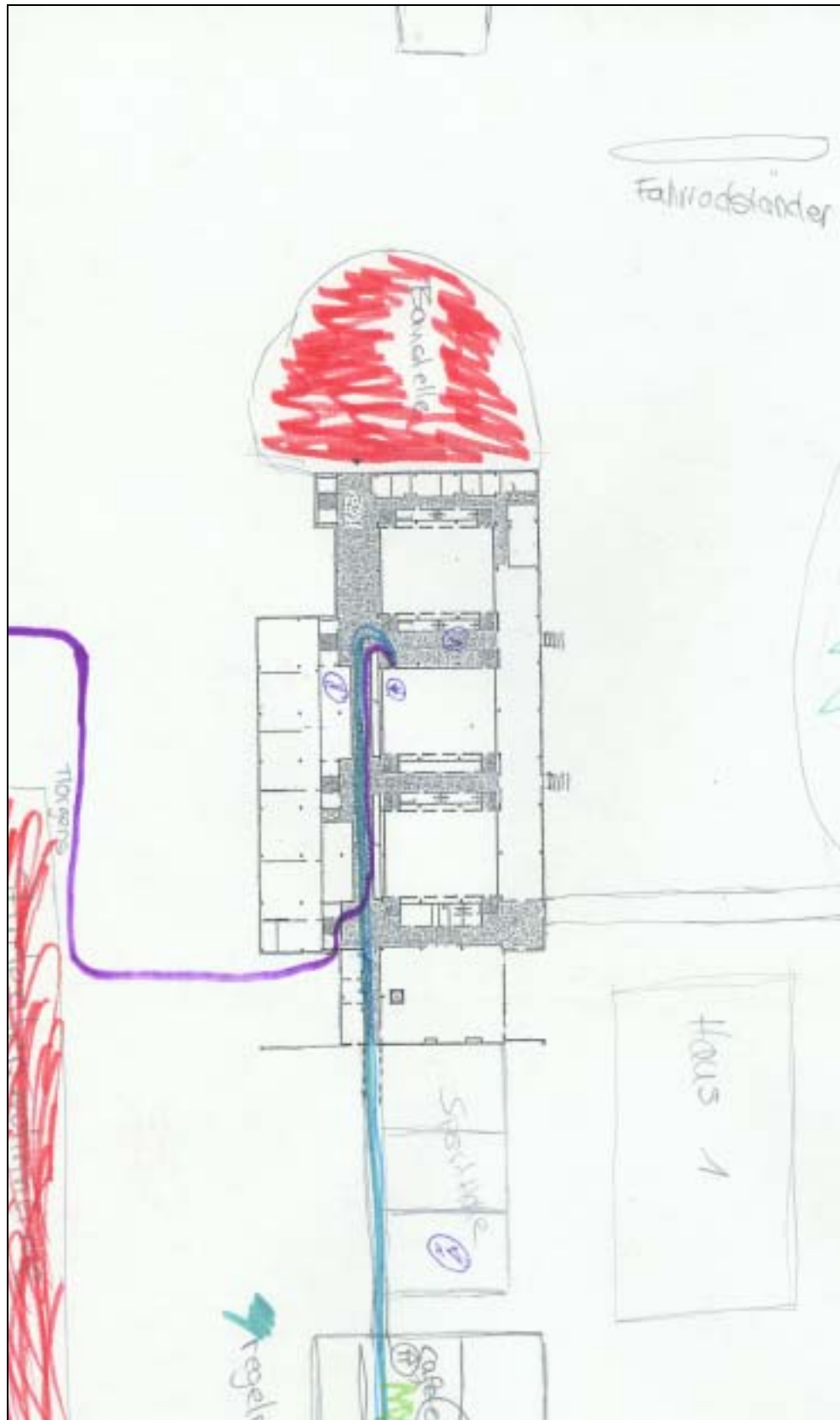
- WELLENDORF, Franz: Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung. 66 Jahre nach Siegfrieds Bernfelds >>Sisyphos<<. In: HÖRSTER, Reinhard; MÜLLER, Burkhard: Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, 1992, S.181-195
- WINTERHAGER-SCHMID, Luise: Ist die Schule eine Jugendschule? Schule im Dilemma zwischen Enkulturationsauftrag und jugendlicher Avantgardekompetenz. In: KING, Vera; MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutung von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, 2000
- WOLFF, Stefan: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld, 1983
- WOLFF, Stefan: Generalisierung als "practical accomplishment". Vortrag bei einem Workshop am 16.12.2000
- WOLFF, Stefan: Subjektivität für alle praktischen Zwecke. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. 24. Jg., Heft 4, 1999, S.5-24
- WYNEKEN, Gustav: Schule und Jugendkultur. Jena, 1919
- ZEIHER, Hartmut; ZEIHER, Helga: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, 1994

Anhang

Beispiele von Kartenzeichnungen der SchülerInnen



Karten-
zeichnung aus
der Rudolph-
Steiner-Schule



Karten-
zeichnung aus
der
Laborschule



Karten-
zeichnung aus
der Albert-
Schweitzer-
Schule

Legende zu den Kartenzeichnungen der SchülerInnen

Legende

zur Karte der: _____ (Schule)

gezeichnet von: _____ (Name)

Mit der Landkarte und der Legende soll untersucht werden, wie Jugendliche ihr Schulgelände erleben. Es geht dabei um Orte, die Du außerhalb des Unterrichtes auf dem Schulgelände benutzt.

BITTE IN DIE KARTE EINZEICHNEN:

Wege

- 1.) Trage bitte alle Wege ein, die Du heute gegangen bist und schreibe die jeweiligen Zeiten dazu.
- 2.) Trage nun bitte zusätzlich in einer anderen Farbe Wege ein, die Du zwar heute nicht gegangen bist, aber sonst regelmäßig gehst.

Zonen

 Rot

Tabu-Zonen

Wo darfst Du nicht hin? Wo musst Du fragen? Wo musst Du anklopfen? Wo musst Du Dir erst aufschließen lassen?

 Blau

Besuchs-Zonen

Wo darfst Du zwar hin, aber Du kannst Dich da nicht so benehmen, wie Du gerne willst? Wo fühlst Du Dich eher zu Besuch? Wo bestimmen eher andere?

 Grün

Freie Zonen

Wo lassen die Erwachsenen und andere SchülerInnen Dich/Euch in Ruhe? Wo würden Andere stören, wenn sie sich immer einmischen würden? Wo kannst Du machen was Du willst?

Orte



Lieblingsorte

Wo gehst Du gerne hin? Wo gefällt es dir? Wo fühlst du dich wohl?



Hassorte

Wo gehst du ungern hin? Wo gefällt es dir gar nicht? Wo fühlst du dich unwohl?

④ Treffpunkte (mit ungefährender Anzahl der Leute)

Wo triffst du dich mit anderen? Wo geht Ihr gemeinsam hin?

① Ruhe-Orte

Wo gehst du hin, wenn du alleine sein willst? Wo gehst du hin, wenn du deine Ruhe haben willst?



Weitere Orte

Welche Orte sind dir noch wichtig? Wo hältst du dich noch auf?

Tabelle Fotoanalyse

Meine Einschätzungen der Bilder in der Bilderkartei an Hand der räumlichen Eigenschaften nach Rittelmeyer:

Bild #		Bild #		Bild #		Bild #		Bild #	
1	+	36	-	71	+	106	-	141	-
2	+	37	+	72	+	107	-	142	-
3	+	38	-	73	+	108	-	143	x
4	+	39	+	74	+	109	-	144	-
5	+	40	x	75	-	110	-	145	-
6	+	41	+	76	-	111	+	146	+
7	+	42	+	77	-	112	-	147	+
8	+	43	+	78	x	113	-	148	+
9	+	44	-	79	x	114	-	149	-
10	-	45	+	80	-	115	+	150	-
11	+	46	+	81	x	116	+	151	-
12	-	47	+	82	x	117	x	152	-
13	-	48	-	83	x	118	+	153	-
14	-	49	-	84	+	119	-	154	-
15	+	50	+	85	+	120	x	155	-
16	-	51	-	86	-	121	x	156	-
17	+	52	x	87	-	122	+	157	+
18	+	53	-	88	+	123	+	158	-
19	+	54	-	89	+	124	+	159	-
20	-	55	-	90	+	125	+	160	-
21	+	56	+	91	+	126	+	161	+
22	+	57	-	92	-	127	+	162	-
23	+	58	-	93	+	128	+	163	-
24	x	59	-	94	-	129	-	164	-
25	-	60	+	95	+	130	-	165	+
26	-	61	+	96	x	131	+	166	-
27	-	62	-	97	+	132	+	167	-
28	1	63	+	98	x	133	x	168	+
29	+	64	+	99		134	x	169	+
30	-	65	-	100	+	135	x	170	-
31	-	66	-	101	-	136	+	171	+
32	1	67	-	102	+	137	+	172	-
33	-	68	+	103	+	138	+		
34	x	69	-	104	+	139	-		
35	-	70	-	105	+	140	-		

Tabelle 5

+ eher positive Raumeigenschaften im Gesamteindruck nach Rittelmeyer
 - eher negative Raumeigenschaften im Gesamteindruck nach Rittelmeyer
 x Bild nicht gewertet, da nicht unter den genannten Orten

LehrerInnen-Fragebogen

Mit dieser Landkarte und der Legende soll untersucht werden, wie LehrerInnen und Jugendliche ihr Schulgelände erleben. Es geht dabei um Orte, die außerhalb des Unterrichts auf dem Schulgelände benutzt werden.

BITTE IN DIE KARTE EINZEICHNEN:

Wege

- 1.) Tragen Sie bitte alle Wege ein, die Sie heute gegangen sind und schreiben Sie die jeweiligen Zeiten dazu.
- 2.) Tragen Sie nun bitte zusätzlich in einer anderen Farbe Wege ein, die Sie zwar heute nicht gegangen sind, aber sonst regelmäßig gehen.

Zonen

rot

Tabu-Zonen

Wohin können Sie auf dem Schulgelände nicht ohne Weiteres? Wo müssen Sie nachfragen? Wo anklopfen? Wozu haben Sie keinen Schlüssel?

Blau

Besuchs-Zonen

Wo können Sie zwar hin, aber Sie fühlen sich dort eher zu Besuch?

Grün

Freie Zonen

Wo lassen andere Erwachsene und SchülerInnen Sie in Ruhe? Wo würden Andere stören, wenn sie ungebeten hinzu kommen würden?

Orte



Lieblingsorte

Wo gehen Sie gerne hin? Wo gefällt es Ihnen? Wo fühlen Sie sich wohl?



Hassorte

Wo gehen Sie ungern hin? Wo gefällt es Ihnen gar nicht? Wo fühlen Sie sich unwohl?

④

Treffpunkte (mit ungefähre Anzahl der Leute)

Wo treffen Sie sich mit anderen? Wo gehen Sie gemeinsam hin?

①

Ruhe-Orte

Wo gehen Sie hin, wenn Sie alleine sein wollen? Wo gehen Sie hin, wenn Sie Ihre Ruhe haben wollen?



Weitere Orte

Welche Orte sind Ihnen noch wichtig? Wo halten Sie sich auf?

SCHÜLERINNENEINSCHÄTZUNG

Nachdem Sie Ihre eigenen Orte auf dem Schulgelände markiert haben, möchte ich Sie bitten, nun die Stellen zu markieren, an denen Sie die Orte für die SchülerInnen vermuten:

Was denken Sie, wo die jeweiligen Orte für die SchülerInnen sind?

- Lieblingsorte
- Hassorte
- Treffpunkte
- Ruhe-Orte
- Andere wichtige Orte

Zum Schluss noch 5 ergänzende Fragen:

- 1.) Wo liegen die offiziellen Grenzen des Schulgeländes?
- 2.) Gibt es offizielle Schließzeiten für das Schulgelände / Schulgebäude oder für Teile desselben?
- 3.) Schließen Sie Räume auf und zu? Wenn ja welche und wann?
- 4.) Gibt es Räume, die von den SchülerInnen selbstverwaltet werden?
- 5.) Haben Sie schon einmal Räume zusammen mit SchülerInnen verändert (gestrichen, Plakate aufgehängt, umgebaut,...) ?

Anleitung für die Schulführungen

Die Jugendlichen wurden mit einem Tonbandgerät, einem Fotoapparat und folgender mündlich gegebenen Anleitung auf die Schulführungen geschickt:

„Du hast mir ja gestern eine ganze Reihe von Orten in Deine Karte eingezeichnet. Jetzt will ich Dich heute bitten, so etwas wie eine Schulführung zu diesen Orten zu machen. Dazu bekommst Du einmal hier dieses Tonbandgerät, das läuft einfach immer mit und dann diese Kamera. Ich möchte, dass Du jetzt einfach zu diesen Orten gehst, und sie fotografierst. Da ich ja nicht dabei sein werde, musst Du immer genau erzählen, was Du da gerade aufnimmst und was dieser Ort für Dich ist. Versuche das Foto so zu machen, dass es möglichst gut ausdrückt, was dieser Ort für Dich bedeutet. Und dazu erzählst Du einfach alles, was Dir zu diesem Ort so einfällt. Vielleicht eine Geschichte, ein besonderes Erlebnis, etwas, was Dir an diesem Ort mal passiert ist, wann Du da zum ersten mal warst usw., so wie bei einer Stadtführung eben.“

Kuriositäten-Kabinett

Bei einem Gang durch Schulgelände, lassen sich immer wieder merkwürdige Eigenheiten entdecken. Eine Reihe solcher Kuriositäten finden sich in der Bilderkartei:

- 👁 24: Dieser Stuhl vor einer Tür dient der Pausenaufsicht zur Bewachung derselben. Die Jugendlichen nennen ihn selbst „Wächterstuhl“. Sie verbinden damit aber nicht nur negative Eigenschaften:

„Die Lehrer lassen einen da immer rein, weil da kann man nicht alleine rein.“ [HA 52 w: 647]

- 👁 52: Was heraus kommen kann, wenn man Jugendliche bittet, ein Bild von einem Kiosk so zu machen, dass es möglichst genau ausdrückt, was dieser Ort für sie bedeutet zeigt Bild # 52

- 👁 78: Raumscharfer Hinweis

- 👁 81: *„Wer über den Strich geht kriegt, halt ne Schulordnung. Des isch ne Seite. Die sind halt weiß, aber da sieht man noch die Orangen. Die waren früher orange.“ [KL 36 m: 697]*

- 👁 82: Herzlich Willkommen! Eine interessante Möglichkeit, die Anwesenheitsverfügbarkeit zu kontrollieren.

- 👁 83: Im Hintergrund ist der Schulflur für SchülerInnen zu erkennen, während der Gang im Vordergrund zur Privatwohnung des Hausmeisters führt ...

- 👁 120: Zeitmanagement

- 👁 121, 133, 134 und 135 zeigen Impressionen von Schulgängen.

Aus aktuellem Anlass...

Bilderkartei

Das umfangreiche Bildmaterial aus den Untersuchungen kann mit Hilfe einer Bilderkartei auf der beigefügten CD-Rom gesichtet werden.

Dadurch kann man zusätzlich zu den Beschreibungen einen visuellen Eindruck von den Orten bekommen. Auch wird es möglich, die Einschätzungen der Orte nach Rittelmeyers' räumlichen Wirkungsfaktoren selbst vorzunehmen und mit der Tabelle auf S.128 zu vergleichen.

Installationsanleitung:

Legen Sie die CD in das CD-ROM-Laufwerk Ihres Computers ein.

MIKROSOFT INTERNET-EXPLORER 4.0 oder höher

Öffnen Sie im Internet-Explorer die Datei [Teil1.htm] im Verzeichnis [CD-Rom]\Bilderkartei\Explorer.

NETSCAPE NAVIGATOR 3.0 oder höher

Öffnen Sie in Netscape die Datei [Teil1.htm] im Verzeichnis [CD-Rom]\Bilderkartei\Netscape.

Außerdem besteht die Möglichkeit, die Bilder einzeln in einem Graphikprogramm oder als importierte Graphik aus dem Ordner [CD-Rom]\Bilderkartei\Bilder aufzurufen.

X

Danksagung

Mit meiner Unterschrift unter die Erklärung nach § 20 der Prüfungsordnung auf der letzten Seite ist den juristischen Anforderungen Genüge getan. In Wirklichkeit kann diese Erklärung nur in diesem sehr engen juristischen Rahmen Bestand haben, soll sie nicht anmaßend sein. Denn wie könnte ich realistisch behaupten, diese Arbeit vollkommen selbstständig und ohne weitere Hilfen und Unterlagen als den angeführten erstellt zu haben. Es wäre ein unmögliches Unterfangen, alle Personen und Faktoren, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, aufzuzählen. Ebenso wenig wäre es möglich, all diesen namentlich zu danken. Man denke nur an die finanzielle Unterstützung durch meine Eltern. Oder an die Mensa-Damen, die es mit einem Lächeln und mit Menü Zwei ermöglichten, nach einer halben Stunde Mittagspause wieder am Schreibtisch zu sitzen. Oder die lieben Menschen, die mir während meiner Untersuchungen Unterschlupf gewährten. Oder die KorrekturleserInnen, LayoutberaterInnen und ComputerbetreuerInnen. Und weder der seelische Beistand von FreundInnen noch Tipps und Tricks von Hochschullehrern finden sich als verwendete Quellen in der Literaturliste. Vom selbstständigen Erstellen dieser Arbeit nur mithilfe der angegebenen Hilfsmittel kann also im engeren Sinn keine Rede sein. Offensichtlich ist sie so auch nicht gemeint. Für all diese Hilfe, Unterstützung und Begleitung – ob hier genannt oder nicht, ob mir wohl bewusst oder auch nicht – bin ich sehr dankbar.

Ausdrücklich danken möchte ich an dieser Stelle, neben den aus oben angeführten Gründen nicht genannten, all den beteiligten SchülerInnen der Laborschule, des Landheims Schondorf, der Rudolph-Steiner-Schule, der Albert-Schweitzer-Schule und des Mörikegymnasiums sowie deren LehrerInnen, die geduldig meine Fragen beantworteten und mir so Einblicke in ihre Welt gewährten.

Erklärung nach § 20, Abs. 6 der Prüfungsordnung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Alle aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht und als Hilfsmittel angegeben.

Hildesheim, im September 2001

Michael Ernst