

LOKALE RAUMPRODUKTION DURCH JUGENDLICHE - STEFFEN HEHN

LOKALE RAUMPRODUKTION DURCH JUGENDLICHE

„Nun fiel ihm wieder ein, wieviel halbe und ganze Tage er hier verbracht, wie oft er hier geschwommen und getaucht und gerudert und geangelt hatte. Ach das Angeln! [...] Das war doch das Schönste in all den langen Schuljahren gewesen. Das Stehen im dünnen Weidenschatten, das nahe Rauschen der Mühlenwehre, das tiefe, ruhige Wasser! Und das Lichterspiel auf dem Fluß, das sanfte Schwanken der langen Angelrute, der Aufregung beim Anbeißen und Ziehen und die eigentümliche Freude, wenn man einen kühlen, feisten, schwänzeln- den Fisch in der Hand hielt!“
(Hesse 1906, S. 12)

„Man lernte in Gropiusstadt einfach automatisch zu tun was verboten war. [...] An jeder Ecke steht ein Schild in der Gropiusstadt. Die sogenannten Parkanlagen zwischen den Hochhäusern, das sind Schilderparks. [...] Spielen, Toben, Rollschuh- oder Fahrradfahren – verboten. Dann kam der Rasen und an jeder Ecke das Schild: „Den Rasen nicht betreten.“ [...] Für die Jungs war das besonders schlimm. Die ließen ihre Kraft an den Spielgeräten und Sitzbänken und natürlich an den Verbotsschildern aus.“
(Hermann/Riegel 2011, Kindle-Position 175-185)

„Inmitten der Massen kam ich mir fremd vor. Irgendwie hatten die Leute nicht begriffen was die Mauer wirklich war. [...] Für mich war die Mauer ein Spielplatz. Ich schoß Bälle gegen die Mauer, manchmal flogen sie auf die Ostseite, und ich dachte jetzt würden die DDR-Wachposten rüberschießen. Im Sommer saß ich mit einigen Jungs aus unserer Straße im Schatten der Mauer, und wir schlürften Wassereis und Capri Sonne. Dann fuhren wir mit unseren Bonanza Fahrrädern um die Wette immer an der Mauer entlang, vom Mariannen- bis zum Oranienplatz.“ (Kara 2004, S. 48)

„Stattdessen hatte ich den ganzen letzten Sommer in unserem Keller gehockt und Bumerangs geschnitzt. Ein Lehrer von mir, aus der Grundschule, hat mir das beigebracht. [...] Der stand praktisch hinter unserem Haus auf der Kuhwiese und hat seine Bumerangs geworfen, selbstgeschnitzte Bumerangs – und das war auch wieder so eine Sache, wo ich nicht wusste wie das funktioniert. Wo ich dachte, das gibt's nur im Film, dass die wirklich zu einem zurückkommen. Aber Bretfeld war der Vollprofi, und der hat es mir gezeigt. Ich fand das wahnsinnig beeindruckend. Auch dass er seine Bumerangs alle selbst geschnitzt und bemalt hat.“ (Herrndorf 2010, S. 22)

„Irgendwann kamen sie in der Zeltmitte an, wo zwischen Bierbänken eine karierte PCV-Matte auf dem Asphaltboden ausgerollt war. Eine Gruppe schwarzer Soldaten hatte auf der Matte einen Kreis gebildet. Hakan und Musti guckten neugierig hinein und sahen, wie die Amis abwechselnd in die Mitte hineinsprangen, um zu tanzen. [...] Die Köper der Soldaten reagierten aufeinander, verständigten sich, forderten einander heraus [...] nickten mit den Köpfen, lachten, rappten mit zur Musik. [...] Und dann, als Hakans Augen schließlich zur Bühne vorne hinwanderten, [...] standen [...], die drei coolsten Typen, die Hakan in seinem ganzen Leben gesehen hatte, da wusste er es: Das war ein anderer Planet. Hier wollte er zuhause sein. Ein Blick rüber zu Musti reichte, um zu checken, dass es ihm genauso ging.“ (Aydemir 2022, S. 240 f.)

LOKALE RAUMPRODUKTION DURCH JUGENDLICHE

AUSSERSCHULISCHE BILDUNGSPRODUKTION ALS PRAKTIK DER ANERKENNUNG

Masterarbeit im Studiengang Stadtplanung

Steffen Hehn
6084757
steffen.hehn@hcu-hamburg.de

Erstbetreuung: Prof. Dr. Sabine Hansmann
Zweitbetreuung: Prof. Dr. Nina Schuster

20.06.2025

INHALT

1 Herleitung des Forschungsinteresses	4
1.1 Ausgangslage Jugend und Bildung	5
1.2 Forschungsfragen	6
1.3 Gliederung der Arbeit	6
1.4 Begriffsverständnis im Forschungszusammenhang	7
1.5 Forschungslücke	9
2 Verortung des Forschungsgegenstandes	10
2.1 Verortung in der Bildungstheorie	11
2.2 Verortung in der Raumtheorie	13
3 Theoretische Ausarbeitung	18
3.1 Raumproduktionen in ökonomisch benachteiligten Quartieren	19
3.2 Jugendliche Raumproduzierende	25
3.3 Akteur*innen der Settingproduktion	31
4 Methodisches Vorgehen	36
4.1 Methodologie	37
4.2 Auswahl des Forschungsorts	38
4.3 Auswahl der Zielgruppe: Jugend	38
4.4 Analysewerkzeug: Räume und Settings	39
4.5 Forschungsdesign	39
4.6 Datenauswertung	42
5 Empirische Untersuchung	44
5.1 Kurzbeschreibung Kirchdorf-Süd	45
5.2 Sozialraumbeschreibung	48
5.3 Institutionen in KDS	49
5.4 Eindrücke aus den Institutionen	54
5.5 Das Quartier der Jugend	57
5.6 Settings der Jugend	64
5.7 Bewegungsradien der Jugend	72
5.8 Inseln der Jugend	74
5.9 Raumtypen	80
5.10 Raum und Geschlecht	86
5.11 Aneignungspotential	92
5.12 Bedürfnisse der Jugendlichen	98
5.13 Zentrales Bedürfnis: Gemeinsames Kochen und Essen	101

6 Szenario	102
6.1 Herleitung des Szenarios	103
6.2 Die Bildungsdimensionen der Chill- und künstlerischen Räume	104
6.3 Dimensionen außerschulischer Bildung	108
6.4 Am Beispiel eines Jugendcafés	109
6.5 Szenario Jugendcafé	110
6.6 Bildungsprozess als Commoning	124
6.7 Anerkennung durch das Soziale Netzwerk	124
7 Fazit	126
7.1 Einordnung des Setting-Ansatzes	127
7.2 Beantwortung der Forschungsfragen	128
7.3 Ausblick	129
Literaturverzeichnis	132
Abbildungsverzeichnis	140
Abkürzungsverzeichnis	142
Verzeichnis empirisches Datenmaterial	144

1 HERLEITUNG DES FORSCHUNGS INTERESSES

-
- 1.1 Ausgangslage Jugend und Bildung
 - 1.2 Forschungsfragen
 - 1.3 Gliederung der Arbeit
 - 1.4 Begriffsverständnis im Forschungszusammenhang
 - 1.5 Forschungslücke

1.1 Ausgangslage Jugend und Bildung

Samstag, den 14.12.2024 im Sozialkontor Kirchdorf-Süd:

Ich sitze zwischen ausgedunsenen Teebeuteln, die in selbstbemalten Keramiktassen schweben, den Krümeln von Früchte- und Marmorkuchen und höre mir den Jahresrückblick und die Planungsideen einer Senior*innengruppe für das Jahr 2025 an. In einer Pause stelle ich ein paar Fragen zur Jugend, zu der es in einem Begegnungsraum ums Älterwerden offensichtlich nur wenige Berührungspunkte gibt. Doch eine Frau (man kennt sich schon vom Sehen) erzählt mir von einer Jugendgruppe, die sie häufig an einem der Pavillons im gegenüberliegenden Innenhof „chillen“ sieht. Sie leitet dort den nachbarschaftlichen Gardening-Verein „Let it Grow“, den sie gegen Abend meistens als Letzte verlässt. Erst zuletzt hat sie wieder eine Jugendgruppe gesehen, die sich witterungsgeschützt an der überdachten Bank versammelten, sich unterhielten und dabei ein paar Kippen rauchten. Sie ging auf sie zu: „Habt ihr denn sonst gar keinen anderen Ort, an dem ihr chillen könnt?“ wobei die Jugendlichen ihr ehrlich entgegen: „Nein, haben wir nicht“. In ihrer Erzählung höre ich Verständnis, genau dort, wo meistens von einer "Gefahr" gesprochen wird (vgl. Gedächtnisprotokoll Sozialkontor, 14.12.2024).

„Mehr als jedes fünfte Kind und jede:r vierte junge Erwachsene gelten in Deutschland als armutsgefährdet. [...] 18- bis 25-Jährige [weisen] mit 25,5 Prozent sogar das höchste Armutsrisiko aller Altersgruppen auf.“
(Bertelsmann Stiftung 2023)

In Hamburg ist die Anzahl von Personen unter 18 Jahren, die in Haushalten mit Bürgergeldbezug leben, von Januar 2021 mit 61 959 Personen auf 65 837 Personen im Februar 2023 gestiegen (vgl. Statistik Nord 2025).

„Für viele ist Armut normal, weshalb sich die befragten Kinder und Jugendlichen oft nicht als arm wahrnehmen. [...] Einige der Befragten berichten von einer beträchtlichen Mitverantwortlichkeit für das familiäre Wohlergehen.“ (Deutsches Jugendinstitut 2024)

Diese Daten deuten auf einen bundesweiten Trend einer zunehmenden Prekarisierung junger Menschen hin. Der Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaftler Oliver Nachtwey (2016) beschreibt diese Entwicklung als Dynamik einer „Abstiegsgesellschaft“, womit in diesem Kontext von

dem sozialen Abstieg der Jugend und ihrer Familien zu sprechen ist. Immer mehr benachteiligte Jugendliche müssen für ihre Familien und ihre eigenen Zukunftschancen funktionieren. Diese Verflachung des jugendlichen Lebens beschränkt und entwertet ihren Lebensbereich außerhalb der schulischen Bildung und der Familienaufgaben. Zum einen übernehmen immer mehr Jugendliche für das „familiäre Wohlergehen“ Nebenjobs und unbezahlte Care-Arbeit (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2024). Zum anderen wird jugendliches Verhalten im öffentlichen Bereich politisch und medial häufig als besonders gefährlich dargestellt - besonders wenn es männliche migrantische Jugendliche betrifft (vgl. Brüggemann et al., 2021).

„Bereich der Jugend [...], die sich radikalisierten lässt.“
(Dobrindt 2025, 02:00)

Ein Beispiel liefert der Tagesschau- Eröffnungsberichts vom 22.05.2025 über den Terrorverdacht einer Jugendgruppe im Alter von 14 - 18 Jahren mit dem Namen „Letzte Verteidigungswelle“. Die Gruppe verübte mehrere rechtextrem motivierte Anschläge (Tagesschau 2025). Die abschließende Einschätzung durch Innenminister Dobrindt, der die Jugendlichen als bloße Täter ohne soziale Kontexte beschrieb, verdeutlicht die Tendenz zur politischen Instrumentalisierung jugendlicher Lebensrealitäten. Durch Einseitige Berichte, etwa über Gewalttaten von Jugendlichen, Online-Mobbing und sogenannten „Incel“-Gruppen steigt das Risiko jede Handynutzung, jede Social-Media-Gruppe, jede AI-Freund*in oder die bloße physische Präsenz einer Gruppe Jugendlicher im öffentlichen Raum als potenzielle Gefährdung für die Demokratie zu verzerren. Anstelle einer differenzierten Analyse, die Bildungsaufträge sichtbar macht, dominiert ein sicherheitspolitischer Diskurs (vgl. Mengilli 2021, S. 39).

Parallel dazu lässt sich der Trend zur Pädagogisierung und Kommerzialisierung (und damit einhergehende Funktionalisierung) ihrer letzten Freizeitmöglichkeiten feststellen (Deinet 2010, S. 33 und Mengilli 2021, S. 39). Infolge dieser Entwicklung rückt der ökonomische Wert ihres Lebens in den Vordergrund, wodurch soziale Räume, jenseits von Schule und Konsumorten eingeschränkt werden.

Wenn ökonomisch-benachteiligte Jugendliche auf ihre Verwertbarkeit reduziert werden, erleben sie (auch unbewusst) gesellschaftliche Abwertung und strukturelle Diskriminierung (vgl. Ghetto-Effekt nach

Bourdieu 1991, S. 32). Die wenig verbliebenen Räume, an denen sie außerökonomische Werte und Anerkennung bilden können, finden sich meistens außerhalb von Schulen und Konsumorten (vgl. Rauschenbach 2013). In diesen sozialen Räumen, die medial häufig als problematisch oder gefährlich klassifiziert werden (vgl. Brüggemann et al., 2021), entstehen Bildungsansprüche, Raumansprüche, ästhetische und affektive Ansprüche, kulturelle Ansprüche und somit Teilhabenansprüche. Diese richten sich an das Erkennen, den Schutz und die Förderung durch Planungs-, Bildungs- und Sozialträger*innen. Denn trotz prekärer Bedingungen entwickeln Jugendliche Strategien außerschulische Bildung an bestimmten Orten zu produzieren.

Die vorliegende Arbeit untersucht exemplarisch, welche außerschulischen Bildungsräume Jugendliche produzieren und sich aneignen und mit welchen Teilhabeansprüchen und Bedürfnissen sie in die Öffentlichkeit treten. Dabei sollen nicht nur die Defizite beschrieben, sondern auch sichtbar gemacht werden, wo Jugendliche aktiv Räume produzieren, Bedeutungen neu setzen und Bildungsprozess selbst in Gang bringen. Die Forschung wird am konkreten Beispiel der Großwohnsiedlung Kirchdorf-Süd im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg durchgeführt. Die empirische Untersuchung konzentriert sich dabei auf die außerschulischen Raumproduktionen der dort lebenden Jugendlichen. Die Zielgruppe, die Auswahl des Forschungsorts sowie das Forschungsdesign werden im Methodik-Kapitel näher erläutert.

1.2 Forschungsfragen

Die folgenden drei aufeinander aufbauenden Forschungsfragen formulieren die zentralen Untersuchungsziele dieser Arbeit.

Ausgehend von der Beschreibung bestehender Raumproduktionen durch Jugendliche (Frage 1) werden deren zugrunde liegende Bildungspotential und -ansprüche herausgearbeitet (Frage 2), um schließlich mögliche Veränderungen bestehender Rahmenbedingungen zu identifizieren, die selbstbestimmte Bildungsprozesse im Sozialraum Kirchdorf-Süd fördern können (Frage 3):

Frage 1: Welche außerschulischen Bildungsräume produzieren Jugendliche in Kirchdorf-Süd?

Frage 2: Welche unterschiedlichen Bildungsansprüche und -potenziale lassen sich in diesen Raumproduktionen erkennen?

Frage 3: Welche Veränderungen bestehender Rahmenbedingungen könnten in Kirchdorf-Süd dazu beitragen, diesen Bildungsansprüchen und -potenzialen gerecht zu werden und somit eigenständige Bildungsproduktionen zu ermöglichen?

1.3 Gliederung der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfragen gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei aufeinander bezogene Teile:

Ein theoretischer Teil, der zentrale Begriffe wie Raumproduktion, Bildung, Aneignung und Settings in ihren jeweiligen disziplinären Kontexten verortet und eine analytische Linse bereitstellt, die sowohl die empirische Untersuchung als auch die spätere Konzeptentwicklung leitet.

Ein empirischer Teil, der mithilfe qualitativer Methoden die Raumproduktionen Jugendlicher sowie deren Rahmenbedingungen im Sozialraum Kirchdorf-Süd analysiert und auswertet.

Ein konzeptioneller Teil, in dem auf Grundlage der theoretischen und empirischen Erkenntnisse ein Szenario entworfen wird, das sich an den identifizierten Bildungspotenzialen und -produkten orientiert.

Zu Beginn des theoretischen Teils wird der Forschungsgegenstand in zwei fachlichen Kontexten eingeordnet. Zunächst wird in Kapitel 2.1 ein grundlegendes Bildungsverständnis der Arbeit anhand bildungstheoretischer Ansätze entwickelt. Daran anschließend folgt in Kapitel 2.2 eine Einbettung in raumtheoretische Perspektiven, in denen ein Raumverständnis herangezogen wird, das Raum, Aneignung und Setting als zentrale Konzepte der Bildungsproduktion fassen soll. Beide Zugänge, bildungs- wie raumtheoretisch, dienen der und bilden eine erste Basis für die anschließende Ausarbeit-

tung zentraler Analysekategorien, die in der empirischen Untersuchung zur Anwendung kommen.

Daran anschließend untergliedert sich die theoretische Ausarbeitung in drei vertiefende Kapitel. Den Auftakt bildet die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen der Raumproduktion in Kapitel 3.1. Im Zentrum steht zunächst die Frage nach formeller Bildungsungerechtigkeit, die zur Relevanz der Wohnortfrage und zu sozialräumlicher Segregation führt. Anhand der Rolle des physischen Raums können in der Folge zunehmend informelle Bildungsungerechtigkeiten in den Blick genommen werden. Mithilfe von Bourdieus Kapitaltheorie lassen sich bestehende Benachteiligungen von Jugendlichen systematisch differenzieren, woraufhin eine Weiterentwicklung des in Kapitel 2.2 eingeführten Settings-Begriffs erfolgt.

In Kapitel 3.2 steht die Perspektive der Jugendlichen selbst im Mittelpunkt. Anhand des Konzepts der Raumproduktion wird mit einem homogenisierenden Jugendbild gebrochen. Die theoretische Annäherung erfolgt über ein intersektionales Verständnis, das die gesellschaftlich-dominante Kategorisierung von Jugendlichen kritisch hinterfragt. Grundlage dafür bilden die Macht- und Raumtheorien Michel Foucaults sowie die raumbezogene Genderanalyse nach Renate Ruhne. Aufbauend darauf wird die Aneignung Jugendlicher im öffentlichen Raum in den Blick genommen, um daraus Teilhabeansprüche und Bedürfnisse erkennen zu können. Diese Bildungsansprüche sollen die Bedingungen außerschulische Settings konkretisieren. Im dritten Unterkapitel wird ein Bildungsprozess aus Sicht der Jugend theoretisch gefasst, basierend auf dem Konzept des „Commoning“, die eine Zusammenarbeit mit institutionellen Akteur*innen und Jugendlichen skizzieren soll. Zusammenfassend werden in der theoretischen Ausarbeitung Analysekategorien entwickelt, die eine Differenzierung außerschulischer Bildungsproduktionen und ihrer Settings ermöglichen und somit als Basis für die Auswahl der Forschungs- und Auswertungsmethoden in der empirischen Untersuchung dient.

Die methodologische Einbettung, das Forschungsdesign sowie die Beschreibung der Datenauswertung werden in Kapitel 4 erläutert. In Kapitel 5 folgt die empirische Auswertung, die sich auf die Analyse der Rahmenbedingungen jugendlicher Raumproduktionen und deren Teilhabeansprüche am Fallbei-

spiel Kirchdorf-Süd konzentriert. Ziel ist es, Settings und Produktionen zu kategorisieren und repräsentative Bedürfnisse herauszuarbeiten, auf deren Grundlage in Kapitel 6 ein entsprechendes Szenario konzeptioniert werden kann. In der Herleitung des Szenarios sollen die Bildungspotentiale nach ihren Bildungsdimensionen differenziert werden, um nicht nur Räume mit hohen Potentialen zu hervorzuheben, sondern einen Prozess zu entwickeln, der sich an präziseren Bildungsprodukten orientieren kann. In Kapitel 7 wird das entwickelte Szenario im Rückbezug auf die Forschungsfragen diskutiert. Kapitel 8 fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und verweist auf weiterführenden Forschungsbedarf.

1.4 Begriffsverständnis im Forschungszusammenhang

Um ein grundsätzliches Verständnis des Forschungsgegenstands zu ermöglichen, sollen zunächst die zentralen Fachbegriffe mit Hinweis auf die Literaturgrundlagen erfolgen. Die Erläuterung verstehen sich nicht als abschließende Definitionen. Eine weiterführende theoretische Einordnung und Vertiefung der jeweiligen Begrifflichkeiten erfolgen im Verlauf der Kapitel 2 bis 6.

Jugend/Jugendliche: Der Begriff bezieht sich auf ein gesellschaftliches Verständnis von Adoleszenz und orientiert sich nicht an biologischen oder juristischen Kategorien. Jugendliche werden in dieser Arbeit daher nicht vereinfachend als Minderjährige gefasst. Die spezifische Eingrenzung der Zielgruppe für die empirische Untersuchung wird im Methodik-Kapitel erläutert.

Bildung: Das Bildungsverständnis dieser Arbeit orientiert sich am Konzept der Alltagsbildung des Bildungsforschers Thomas Rauschenbach (2013), das über die formelle, institutionalisierte Bildung hinausgeht. Es umfasst instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen, die das selbstständige Handeln im Alltag ermöglichen und nicht auf ökonomische Verwertbarkeit abzielen. Der Begriff Bildungspotenzial bezieht sich auf die mögliche Qualität informeller Bildungsprozesse in Räumen. Mit dem Begriff Bildungsdimensionen sollen diese Qualitäten weiter differenziert werden, um gezielte Anforderungen an

die Rahmenbedingungen formulieren zu können.

Außerschulisch/Informell: Außerschulische Bildung versteht sich als Bildung außerhalb von institutionalisierten Angeboten der Schulen, Jugendarbeit oder durch Vereinen. Private Räume wie das familiäre Wohnumfeld werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls nicht einbezogen. Zum besseren Verständnis wird der Begriff außerschulisch im bildungswissenschaftlichen Sinne nach Rauschenbach (2013) und Deinet (2010) weitgehend synonym mit informell verwendet. Dies soll nicht mit einem planerischen oder ökonomischen Begriff von Informalität gleichgesetzt werden.

Pädagogisiert: Der Begriff bezeichnet institutionelle Settings und Räume, in denen Jugendliche durch Freizeitangebote oder Fachpersonal betreut werden. Er steht damit im Gegensatz zu außerschulischen Räumen, die von Jugendlichen eigenständig genutzt oder gestaltet werden – also ohne unmittelbare pädagogische Rahmung.

Raum: Nach dem soziologischen Verständnis von der Soziologin Martina Löw (2001) sind Räume keine Gegenstände oder festen Orte, sondern entstehen als soziale Produktionen durch Menschen. Die Raumproduktionen, auf die sich diese Arbeit bezieht, werden anhand ihrer informellen Bildungspotenziale und -produkte untersucht. Daher werden außerschulische Raum- und Bildungsproduktionen in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den physischen außerschulischen Raumproduktionen von Jugendlichen. Digitale Räume werden nur punktuell einbezogen, wenn sie unmittelbar Einfluss auf diese physischen Raumproduktionen nehmen. Eine umfassendere Analyse digitaler Räume kann diese Arbeit sinnvoll erweitern, muss jedoch an anderer Stelle erfolgen. Die genauere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands erfolgt im Methodik-Kapitel; im theoretischen und empirischen Teil wird der Schwerpunkt entsprechend auf physische, außerschulische Räume gelegt.

Produkt/Produzieren: Nach Lefebvres Hauptwerk: „Produktion des Raums“ (1991) wird die Schaffung oder Gestaltung von Räumen immer als soziale Produktionen durch Jugendliche verstanden. Nach Löw sind Räume sowie ihre Produkte stets situativ und dynamisch, wodurch sie sich somit immer im Produ-

zieren befinden. Wenn daher von Raum- und Bildungsprodukten gesprochen wird, wird nicht auf fertiggestellte Gegenstände, sondern auf einen Prozessionsstand hingewiesen.

Aneignung/Aneignen: Während Raumproduktion nach Löw (2001) zunächst alle sozialen Produktionen umfasst, lässt sich mit Lefebvre (1991) Aneignung als eine kreative, gegen-hegemoniale Form der Raumproduktion differenziert analysieren. In der Aneignung versehen Jugendliche Orte mit eigenen Bedeutungen und stellen sich so – bewusst oder unbewusst – gegen funktionale oder ökonomisch dominierte Nutzungs- und Verwertungslogiken.

Ort: Im Gegensatz zum Raum beschreibt der Ort die konkret bestimmbare geographische Stelle einer Raumproduktion. In Raumproduktionen können neue Orte entstehen, die durch die Platzierung von Gegenständen gekennzeichnet sind und so Bedeutungszuschreibungen vereinfachen.

Setting: Nach dem Bildungsforscher Ulrich Deinet (2010) stellt der Begriff Setting die Rahmenbedingungen zur Raumproduktionen und Aneignung durch Jugendliche dar. Die jeweiligen Settings der Jugend lassen sich diese Bedingungen in ihren Dimensionen, den sog. Setting-Dimensionen differenziert betrachten. Somit kann zunächst vereinfacht festgehalten werden, dass Jugendliche an einem Ort und anhand ihrer Setting-Dimensionen Räume produzieren.

Chillen: Die Erziehungswissenschaftlerin Yağmur Mengilli (2021) versteht Chillen als selbstbestimmte Praktik, die sich zwischen „Nichts-Tun-Müssen und Etwas-Tun-Können“ (S. 40) bewegt. Es beschreibt eine Form der Auszeit vom gesellschaftlichen Verwertungsdruck und kann – je nach Perspektive – zwischen passiver Erholung und Raumaneignung bewegen kann.

Teilhabeanspruch: Wird das jugendliche Chillen als Form der Aneignung verstanden, spricht der Erziehungswissenschaftler Andreas Walther (2019) von Teilhabeansprüchen der Jugend. Diese Ansprüche bringen Bedürfnisse und Erwartungen Jugendlicher an die Rahmenbedingungen ihrer Raumproduktionen – also an ihre Settings – zum Ausdruck.

Akteur*innen: Mit Akteur*innen werden – sofern nicht anders spezifiziert – die institutionellen Fach-

personen der Stadtplanung, schulischen Bildung und offenen Kinder- und Jugendarbeit adressiert. Der Begriff „institutionell“ wird dabei im Sinne eines gesellschaftlichen Machtverständnisses nach Foucault (1992) gefasst. Lokale Institutionen werden in dieser Arbeit als die pädagogischen Settings verstanden, in denen Jugendliche aus Kirchdorf-Süd Räume produzieren.

Anerkennung: Im Verlauf der Forschungsarbeit zeigte sich Anerkennung als eine zentrale Bildungspraktik. Sie zielt auf das gegenseitige Wertschätzen nicht-ökonomischer Praktiken von Jugendlichen und wird im Szenario nach Axel Honneth (2001) theoretisch eingeordnet.

1.5 Forschungslücke

„In Deutschland wird das Aneignungskonzept heute (leider) nicht sehr intensiv rezipiert.“ (Deinet 2014, S. 121)

Der Bildungsforscher Ulrich Deinet verknüpft in seiner „Activity Theory“ (Deinet 2014) das Raumverständnis nach Löws mit einem Bildungspotenzial von Aneignungspraktiken Jugendlicher. Er hebt dabei die Bedeutung von Settings für die Förderung informeller Bildung hervor und weist zugleich auf eine Forschungslücke im deutschsprachigen Diskurs hin (ebd., S. 121). Auch aus planungstheoretischer Sicht lassen sich Hinweise für eine solche Verbindung finden. So schlägt Mackrodt (2014) vor, „den Einsatz performativer Beteiligung“ als zentrales Element von Planung zu verstehen, wodurch „die Nutzung und Gestaltung eines urbanen Ortes durch die Anwohner [...] nicht mehr am Ende eines Planungsprozesses“, sondern im Zentrum eines prozesshaften Verständnisses stehen (ebd., S. 243). In einer Verbindung beider Ansätze kann eine „Perspektivverschiebung von der Planungstätigkeit zur Raumproduktion“ (ebd., S. 243 f.) sich an den Bildungsproduktionen von Jugendlichen orientieren.

Zwar existieren sowohl theoretische Ansätze zu Bildungsräumen in der Jugendforschung (Deinet 2014) als auch kritische Zugänge zu Planung (Mackrodt 2014), doch eine systematische Verknüpfung beider Felder mit Fokus auf jugendliche Raumproduktion scheint bislang unterrepräsentiert. Die vorliegende Arbeit möchte diese Lücke nicht im Sinne eines

Theorieanspruchs schließen, sondern ein Planungsverständnis exemplarischen Zielgruppe Jugendlicher am Fallbeispiel erproben, das Bildungsprozesse nicht als Nebenprodukt, sondern als zentrales Ziel anerkennt.

Eine theoretische Brücke zwischen Bildungs- und Planungstheorie schlägt Walther (2019), indem er Aneignung als Ausdruck praktischer Teilhabeansprüche Jugendlicher versteht. Er plädiert für ein „Partizipationsverständnis, das Partizipation ausgehend von den praktisch artikulierten Teilhabeansprüchen Jugendlicher [...] her fasst“ (Walther et al. 2019, S. 197). In Anlehnung an Deinet (2014) und Mackrodt (2014) folgt somit ein prozessorientiertes Verständnis von Beteiligung, das Bildungsprozesse nicht als Nebenprodukt, sondern als zentrales Ziel sozialräumlicher Settings der Jugend versteht. Die Anerkennung jugendlicher Raumproduktionen als Bildungsleistung bildet hierbei den theoretischen Ausgangspunkt. Die vorliegende Arbeit verortet sich entsprechend an der Schnittstelle von Bildungsforschung, Planungstheorie und Stadtsoziologie.

2 VEROR- TUNG DES FORSCHUNGS GEGENSTAN- DES

- 2.1 Verortung in der Bildungstheorie
 - Bildung ohne Schule
 - Anerkennung außerschulischer Bildung
- 2.2 Verortung in der Raumtheorie
 - Vom absoluten zum relationalen Raumverständnis
 - Planungsaufgabe: Settings schaffen

Zunächst wird der Forschungsgegenstand in Kapitel 2.1 bildungstheoretisch verortet, bevor in Kapitel 2.2 eine raumtheoretische Einbettung erfolgt. Abschließend werden beide theoretischen Perspektiven miteinander verknüpft.

2.1 Verortung in der Bildungstheorie

Bildung ohne Schule

„Als Leitbegriff bildungspolitischer Diskussionen verweist [...] [der Begriff Bildungslandschaften] auf heterogene und territoriale Strategien, mit denen die Rahmenbedingungen für Lernen und Bildung optimiert werden sollen, um nationale wie internationale Wettbewerbsfähigkeit herzustellen.“ (Bollweg/Otto 2015, S. 203)

In dem Kontext der Diskussion zu Bildungslandschaften werden Bildungsinvestitionen häufig als Mittel im internationalen und kommunalen Wettbewerb für den Zuzug von Familien und Fachkräften diskutiert (ebd.). Wohlhabende Gemeinden und Familien können sich qualitätsvolle Bildungsorte für ihre Kinder „erkaufen“, während weniger wohlhabende Kommunen und ihre Bewohner*innen im Wettbewerb untergehen. Von diesem ökonomisch-orientierten Bildungsverständnis, das den Wert von Menschen an ihrem ökonomischen Potenzial misst, soll sich in der vorliegenden Thesis bewusst distanziert werden.

„Das lebenslange Lernen gewann in Europa immer stärker die Rolle eines wichtigen Faktors für das Erreichen der Ziele, im globalen Maßstab wettbewerbsfähig zu sein.“ (Nuissl/Przybylska 2014)

Ebenso wird sich vom Begriff des lebenslangen Lernens distanziert, der nicht einer selbstständigen Bildung entspricht, die das menschliche Leben begleitet, sondern die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen über ihr ganzes Leben im Wettbewerb zwischen Staaten und Regionen sicherstellen soll (ebd.).

In der Bildungswissenschaft werden Orte und Typen der Bildung in formale, non-formulare Settings und formelle und informelle Modalitäten gegliedert (Täubig 2018, S. 416). Mit formalen Settings werden die Orte der Schule, Ausbildung oder der offenen Kin-

der- und Jugendarbeit (kurz: OKJA) beschrieben, während non-formulare Settings dem privaten Zuhause, den virtuellen Sozialorten und öffentlichen Orten zugeordnet werden (ebd.). Die Settings unterscheiden sich in ihrer Form der Institutionalisierung, wobei sich die Typen in ihrer Selbstständigkeit differenzieren. Formelle Bildungsprozesse beschreiben das „zielorientierte“ Lernen anhand von Lernplänen oder Bildungsaufträgen, welches durch Abschlüsse oder Zertifikate verwertbar werden (ebd.). Dazu gehören der Schulunterricht, das Fußballtraining sowie das Lernen für die nächste Klausur am Wohnzimmertisch. Die informelle Bildung beschreibt die alltäglichen Erfahrungen und Kommunikationen (ebd.), die kein direktes Lernziel verfolgen und „nicht unbedingt als Bildung wahrgenommen“ (Täubig 2018, S. 417) werden. Informelle Bildung geschieht in beiden Settings, zum Beispiel bei Gesprächen in der Schulpause oder beim Chillen nach den Sportangeboten im Jugendtreff.

Mit dem Begriff der außerschulischen Bildung soll ein räumlicher Fokus auf die Bildung gesetzt werden, die außerhalb von institutionalisierten Angeboten der Schule, Ausbildung, OKJA, Vereine oder religiösen Träger*innen selbstständig durch Jugendliche produziert werden kann. Mit diesem Verständnis von Selbstständigkeit werden informelle und außerschulische Bildungsprozesse in der vorliegenden Thesis synonym verwendet und theoretisch durch das Konzept der Alltagsbildung nach Rauschenbach untermauert. Rauschenbach erkennt mit der Einführung der Schulpflicht den Wert der formellen Bildung, als „1. Bildungspolitische Revolution“ an, durch die ein demokratisches und kulturelles Zusammenleben erst ermöglicht, aber kritisiert den blinden Fleck im politischen Diskurs um Bildung.

„Bildungsdebatten verengten sich häufig auf Schuldebatten, Bildung wurde mit Schule gleichgesetzt.“
(Rauschenbach 2013)

Der Erziehungswissenschaftler Thomas Rauschenbach spricht sich mit seinem Begriff der Alltagsbildung für eine Erweiterung des wettbewerbsorientierten Bildungsverständnisses über die formelle Schulbildung hinaus aus und hinterfragt bewusst den Vorrang der formellen Bildung vor der informellen Bildung (ebd.).

Rauschenbach differenziert den erweiterten Bildungsbegriff in vier Dimensionen: kulturelle, instru-

mentelle, soziale und personale Kompetenzen (Rauschenbach 2013) und ordnet die formelle Bildung im Besonderen dem Zweck der kulturellen Kompetenzen zu, „mit denen sich Menschen die Wissensbestände einer Gesellschaft und ihre Kulturtechniken erschließen können“ (Rauschenbach 2013). Die formelle Bildung erfüllt damit einen zielorientierten gesellschaftlichen Zweck, während die weiteren Kompetenzen das selbstständige Handeln ermöglichen. Dazu zählen das Erleben und Herstellen kultureller Gegenstände (instrumentelle Kompetenz), der Aufbau sozialer Netzwerke, Freundschaften und einer Gegenseitigkeit (soziale Kompetenz) sowie die Fähigkeit, einen Umgang mit den eigenen Gefühlen zu finden und sie reflektieren und ausdrücken zu können (personale Kompetenz). Das Erlernen dieser Fähigkeiten ordnet Rauschenbach der Alltagsbildung zu. Sie stellen den Gebrauchswert stets über den Tauschwert und damit über die Verwertbarkeit.

Kinder und Jugendliche, die nur zum Funktionieren gebildet werden, erleben erhebliche Schwierigkeiten, Hemmnisse und Einschränkungen in allen außerökonomischen Lebensbereichen – ob beim Aufbau von Freundschaften, von eigenen Interessen oder Zielen oder bei der Auseinandersetzung mit alltäglichen Problemen und persönlichen Krisen (Rauschenbach 2013). Durch die enormen und individualisierten Ansprüche an die Jugend steigt das Risiko zur Überforderung bis hin zu einem Ohnmachtszustand, der ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verwehrt (ebd.).

„Ob Kinder und Jugendliche die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben, [um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben] entscheidet sich derzeit längst nicht nur in der Institution Schule: Es hängt in hohem Maß davon ab, wie viel Alltagsbildung ihnen neben und außerhalb der Schule zugänglich gemacht wird.“ (Rauschenbach 2013)

Anerkennung außerschulischer Bildung

Der 12. Kinder- und Jugendbericht von 2005 markiert einen entscheidenden Wendepunkt in der deutschen Bildungsdebatte. Mit der Herleitung "Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule" (BMFSFJ 2005, S. 44) rückte der Bericht erstmals umfassend und systematisch außerschulische Bildungsproduktionen in den Fokus.

Durch die Ergebnisse etablierte sich ein erweitertes Bildungsverständnis, das über formale Bildungsprozesse hinausgeht und informelle Bildungssettings als gleichwertig anerkennt (BMFSFJ 2005, S. 350f.). Dabei wurde insbesondere die Bedeutung der OKJA sowie von kulturellen Bildungsstätten, Sportvereinen oder religiösen Bildungsangeboten für die Persönlichkeitsentwicklung auf den Kompetenzerwerb junger Menschen hervorgehoben (ebd.).

Mit dem Auftrag der Bundesregierung an den Kinder- und Jugendbericht entsteht der Einfluss auf politische Interventionen, die ebenfalls das Risiko erhöht, den Verwertungsdruck auf außerschulische Bildung zu stärken. In §11 des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) lautet der Auftrag an die OKJA Kindern und Jugendlichen der „Selbstbestimmung zu befähigen“, womit einerseits auf die Erstellung aneignungsfähiger Orte und Programme sowie andererseits auf die demokratische Mitgestaltung durch die Jugend selbst hingewiesen wird. Die OKJA befindet damit immer „auf einem schmalen Grat zwischen der Förderung des urbanen Lernens im öffentlichen Raum und der Pädagogisierung der Freiräume“ (Deinet 2010, S. 33) und somit zwischen Chancengerechtigkeit und Verwertungslogik.

Die Einbeziehung der OKJA bis hin zu den non-formularen Settings in ein Konzept der Bildungslandschaft (vgl. Ganztagschulpflicht Hamburg und Bollweg/Otto 2015) verstärkt das Risiko Jugendliche auf ihre Rolle als Schüler*innen zu reduzieren (Deinet 2010, S. 32f.). Damit wird das Ziel einer Gleichwertigkeit der Bildungsmodalitäten (nur) über ihre Verwertbarkeit erreicht. Die Idee der Bildung „vom Subjekt aus“ (ebd., S. 25), die auf die Auseinandersetzung mit der (urbanen) Umwelt durch eigene Deutungen, Bedeutungszuschreibungen, Fähigkeiten und Nutzbarkeiten zielt, wird dadurch verfehlt (ebd., S. 31f.).

Rauschenbach spricht von dem Ziel einer „zweiten bildungspolitischen Revolution, bei der alle Dimensionen des oben skizzierten Bildungsbegriffs von Bedeutung sind“ (Rauschenbach 2013). Dieses Ziel setzt Anforderungen an die Qualität außerschulischen Bildungsräume. Aus Sicht der Bildungswissenschaft misst sich die Qualität der (Bildungs-)Räume an ihren Möglichkeiten zur Aneignung (Deinet 2010, S. 28), weshalb die Begriffe Raum und Aneignung im folgenden Kapitel zu untersuchen sind.

2.2 Verortung in der Raumtheorie

Raumplanung und Raumsoziologie verbinden sich in ihrem Raumbezug, der über die reine Verortung von Ressourcen und Menschen hinausgeht und versucht soziale Praktiken und gesellschaftliche Prozesse zu untersuchen, diskutieren und Alternativen aufzuschlagen (Volkmann 2012, S. 37). Eine Maßstabsebene tiefer arbeiten und forschen der Städtebau und die Stadtsoziologie in konkreten Stadträumen und Alltagspraktiken zwischen Subjekten. In den 1980er- und 1990er-Jahren verschob sich in der Planung der Fokus von dem Individuum hin zum Quartier durch kommunikative Konzepte wie Partizipation und Aneignung (vgl. kommunikatives Handeln nach Habermas 1981), wodurch dem (Stadt-)Raum höhere Aufmerksamkeit zukam (Volkmann 2012, S. 37). Zeitgleich wurde in der Stadtsoziologie das Verständnis des Raums mit dem sogenannten „spatial turn“ zu einem sozialen Produkt gesellschaftlicher Prozesse entwickelt und seitdem in der Soziologie als „tool for the analysis of society“ (Lefebvre 1991, S. 34) herangezogen wird. In der vorliegenden Arbeit gelten die Raumverständnisse von Henri Lefebvre und Martina Löw grundlegend, um die, in der Empirie auftretenden Bildungsproduktionen von Jugendlichen wahrzunehmen sowie analytisch beschreiben und differenzieren zu können (siehe Methodik Kapitel 4.4).

Vom absoluten zum relationalen Raumverständnis

“(Social) space is a (social) product.” (Lefebvre 1991, S. 26)

Nach Lefebvre ist Raum kein Ort oder eine Leere, die mit Objekten gefüllt ist, keine Ansammlung von materiellen Dingen, sondern ein gesellschaftliches Produkt. Damit ist ein Raum ohne menschliche Präsenz nur ein Ort, wobei Lefebvre nicht nur physische Räume als solche anerkennt, sondern auch mentale Raumvorstellungen und -planungen einbezieht (ebd., S.27). Als marxistischer Theoretiker untersucht er Räume auf einer gesellschaftspolitischen Ebene, sodass zunächst jede individuelle Praktik zur Produktion gesellschaftlicher Räume beiträgt.

“If it is true that (social) space is a (social) product, how is this fact concealed? The answer is: by a double illusion, each side of which refers back to the other, reinforces the other, and hides behind the other.” (Lefebvre 1991, S. 27)

In seinem dualen Raumverständnis sind Räume gesellschaftliche Produkte, die nicht im Vor- und Hintereinander geschehen, sondern sich im Nebeneinander und Aufeinander gleichzeitig gegenseitig bedingen und beeinflussen (ebd.). In diesem dynamischen Verständnis des Raums können die Bildungsproduktionen der Jugend als stets veränderliche Prozesse betrachtet werden, in denen sich z.B. Bedeutungszuschreibungen, Personenzusammensetzungen, Objekte, Nutzbarkeiten oder Machtverhältnisse gegenseitig beeinflussen, reproduzieren, verschieben oder auflösen (ebd., S. 77).

Die Besonderheit seiner Herangehensweise ist, dass er den marxistischen Diskurs der ökonomischen Reproduktion aus Konsum und Produktion, um symbolische, sozialen oder künstlerische Produktionen erweitert. Durch sein mehrdimensionales Produktionsverständnis kann das gesamte Leben beschrieben und analysiert werden. Lefebvre gliedert die Räume nicht nach ihren Produkten, sondern unterscheidet drei Dimensionen, die sich aus ihren gesellschaftlichen Praktiken und gegenseitigen Machtprojektionen ergeben und verformen: spatial practice, representations of space, representational spaces (Lefebvre 1991, S. 33) oder übersetzt: der wahrgenommene, gedachte und gelebte Raum.

Der wahrgenommene Raum umfasst alle Alltagsroutinen, die ein (Macht-) System reproduzieren kann. Die Produzent*innen werden nach ihrer Funktionalität eingestuft, sodass das gesellschaftliche Ziel von „competence and a specific level of performance“ (Lefebvre 1991, S. 33) erreicht werden kann.

Der gedachte Raum versucht dieses System zu organisieren, in dem Planer*innen, Politiker*innen, Ökonom*innen oder religiöse Träger*innen Raumvorstellungen entwerfen (ebd.). Im gedachten Raum entstehen Macht- und Bedeutungszuschreibungen, wodurch die Organisation der Gesellschaft zu einem Instrument der Kontrolle wird – „production [...] means of control, and hence of domination, of power“ (ebd., S. 27)

Der gelebte Raum und damit der Raum, in dem Leben stattfindet, entspricht nicht den Alltagsroutinen oder in den dominanten Planungen, sondern der Schaffung eigener Bedeutungszuschreibungen und außerökonomischen Praktiken (ebd., S. 33). Diese Produktion bezeichnet Lefebvre als Kunstform, wo bei er die Aneignung zur “highest expression of which is the work of art” (ebd., S. 165) krönt, welche stets

kollektive Gebrauchswerte über individuelle Tauschwerte setzt (ebd.). Der sonst routinierte Alltag wird durch die Praktik der Aneignung politisiert. In Bezug auf Jugendlichen kann sich Aneignung symbolisch (Umdeutung von Regeln und Repräsentation) funktional (bewusste Nutzungsänderung) bis hin zu strukturell (Infragestellung von Eigentum) äußern und versteht sich daher als Form der emanzipatorischen Bildungsproduktion.

Durch diese Triade kritisiert Lefebvre die Verflachung des alltäglichen Lebens auf die ökonomisch aufgezwungenen Routinen aus Arbeiten, Konsum sowie der Erholung von der Arbeit. Der wahrgenommene Raum ist ein Ausdruck von dominanten Machtverhältnissen, welche nur durch Aneignung als kollektiven politischen Akt der Umdeutung und öffentlichen Neuverhandlung aufgebrochen werden können (ebd., S. 165).

Da sich Raumtypen nach Lefebvre gegenseitig reproduzieren entfalten sie erst ihre Dominanz durch Machtprojektion, wenn sie in Form von Aneignung in Frage gestellt werden (Lefebvre 1991, S. 164) – „(domination) wins a crushing victory and the other (appropriation) is utterly subjugated“ (ebd., S. 166), aber Aneignung verschwindet nicht, sondern fordert stets seinen Anspruch auf Raum und folglich den Anspruch auf Leben.

“The subject’s presence, action and discourse, at the same time as they presuppose this space, also negate it. The subject experiences space as an obstacle, as a resistant ‘objectality’, at times as implacably hard as a concrete wall.” (Lefebvre 1991, S. 57)

Jugendliche erfahren alltäglich die Grenzen ihrer Aneignungsmöglichkeiten durch Widerstand des Machtsystems, der sie ihr Handeln wieder in die Alltagsroutinen korrigiert (ebd.). In Kapitel 3.1 sollen die eingeschränkten Möglichkeiten zur außerschulischen Bildungsproduktion von Jugendlichen in ökonomisch benachteiligten Quartieren verdeutlicht werden.

“Social labour transforms [...] [objects], rearranging their positions within spatio-temporal configurations without necessarily affecting their materiality. [...] Such ‘objects’ are thus not only things but also relations.” (Lefebvre 1991, S. 77)

Die Soziologin Martina Löw knüpft an Lefebvres Ver-

ständnis des Raums an und zieht es von der gesellschaftlich-politischen Ebene auf die konkrete-soziale Ebene, wodurch ein soziologisches Raumverständnis entsteht.

„Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten.“ (Löw 2001, S. 224)

Soziale Güter sind durch Gesellschaft produzierte materielle und symbolische (immaterielle) Gegenstände, wobei die Materialität die Möglichkeit zur Nutzung und Platzierung schafft und die Symbolik Bedeutungszuschreibungen und Machtprojektionen zulässt. Räume entstehen nur relational – durch die Platzierung von Gütern und Menschen in Bezug zueinander und sind somit stets dynamisch-transformative Prozesse. Damit bricht sie ebenfalls mit der Idee des Raums als Container, dessen Vorstellung sie absolutistischen Raumverständnis (ebd.) benennt, um das Verständnis eines Raums als naturgegebene statische Kulisse deutlich zu kritisieren.

Für jede Platzierung von Menschen und Gegenständen (sozialen Gütern) braucht es einen Ort, eine geographisch konkret bestimmbare Stelle. Orte werden durch Platzierung kenntlich gemacht (Spielgeräte = Spielplatz), aber Verschwinden nicht mit den Gegenständen und Objekten, sondern machen Platz für neue Besetzungen und Aktivitäten (Raumproduktionen). In der Dualität des Raums nach Löw entstehen aus Räumen Orte, die wiederum Räume ermöglichen, doch erst wenn sie von Menschen genutzt oder angeeignet werden. An einem Ort können vielfältige Räume gleichzeitig materiell und immateriell produziert werden, wobei Raumproduktionen (im Gegensatz zu Gütern oder Orten) nicht dauerhaft sein, sich aber dennoch wiederholen können.

„Raum wird konstituiert durch zwei analytisch zu trennende Prozesse, die Syntheseleistung und das Spacing.“ (Löw 2001, S. 224)

Das Spacing bezeichnet das Bauen, Errichten, Positionieren oder Vermessen von Gütern und Lebewesen und sind damit Aushandlungsprozesse zwischen Menschen (ebd., S. 225). Platziert werden nur Güter, die zur Verfügung stehen, wodurch Jugendliche von den materiellen Gegebenheiten des Ortes abhängig sind.

Über Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse können Jugendliche Ideen für Raumproduktionen an einem spezifischen Ort entwickeln, abwägen und austauschen (ebd.). Die Syntheseleistung entspricht damit der Fähigkeit, sich Räume (soziale Praktiken) vorstellen zu können, die im Prozess des Raumproduzierens erweitert wird und somit ebenfalls dynamisch ist (ebd.). Diese Fähigkeit die weniger von der Kreativität abhängig ist vom „klassen-, geschlechts- und kulturspezifischen Habitus“ (Löw 2001, S. 225), welche durch das Kapitalverständnis nach Bourdieu in Kapitel 3.1 dekonstruiert werden sollen.

Es bleibt festzuhalten, dass jede Raumproduktion nach Löw durch die Syntheseleistung sich als eine Bildungsproduktion versteht und daher diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet werden. Durch Lefebvres Begriff des gelebten Raums und der Aneignung ergibt sich die Idee außerschulische Bildungsqualitäten zu differenzieren, die in Kapitel 3.2 verfolgt wird. Durch den Raum-begriff nach Löw können in der Empirie alle außerschulischen Raumproduktionen der Jugend analysiert und differenziert werden, wobei durch die Frage nach Aneignung nach Lefebvre, sich die Raumproduktionen durch ihren Wert an Bildung in Kategorien hierarchisieren lassen.

Planungsaufgabe: Settings schaffen

An dieser Stelle soll sich auf den Begriff „Setting“ (nach Deinet 2010, S. 36) bezogen werden, als Grundlage zur Raumproduktion von Jugendlichen. Deinet verdeutlicht, dass sich informelle Bildungsproduktionen nicht planen lassen, aber Settings für „günstige Rahmenbedingungen“ (ebd.) geschaffen werden können.

Mit einer Verknüpfung von Löw (2001) und Deinet (2010) beschreibt der Setting-Begriff in der vorliegenden Arbeit zunächst eine dynamische Grundlage, die Raumproduktionen einer sozialen Gruppe an einem Ort ermöglichen. Damit befindet sich das Setting zwischen dem Ort und der Raumproduktion. Jede soziale Gruppe (in dem Fall Jugendliche) verfügen über verschiedene Ressourcen, wodurch sich das Setting je Gruppe und Bedürfnis verändert. Durch neue (soziale und gesellschaftliche) Raumprodukte werden neue Orte geschaffen, die wieder-

um auf das Setting einwirken, wodurch der Prozess im Sinne Löws dynamisch wird. Im Gegensatz zum Raum ist das Setting dauerhaft und aufgrund von dominanten Machtverhältnissen träge. An einem Ort gibt es zunächst ein Setting, welche verschiedene Raumproduktionen ermöglichen kann. Dieses Verständnis des Settings soll in Kapitel 3.1 durch die theoretische Ausarbeitung überprüft und erweitert werden.

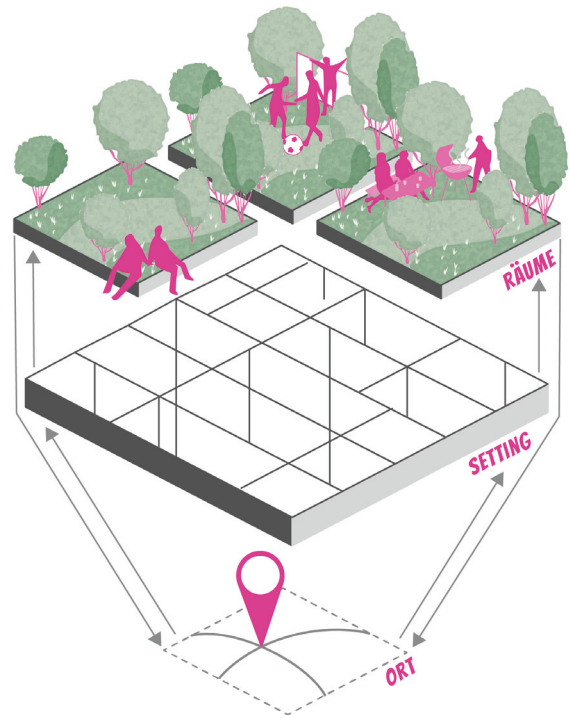


Abb. 1: Vorläufiges Verständnis des Settings

Ein Setting ist mehr als ein Prozess für Erlebnis- oder Eventpädagogik, „sie sieht auch die Möglichkeit [...] vor, die sich für die Revitalisierung öffentlicher Räume und die Schaffung jugendkultureller Räume einsetzt“ (Deinet 2010, S. 33). Mit dem Anspruch auf öffentliche und jugendkulturelle Räume hebt Deinet in der Aneignung durch Jugendliche eine besonders bildungsschaffende Produktion hervor (ebd.). Hiermit wird die Schaffung von Settings als Aufgabe der Raumplanung in Kooperation mit Bildungsträger*innen und der sozialen Arbeit zur Ermöglichung außerschulischer Raumproduktionen verstanden (ebd., S. 37). Damit lässt sich die Ermöglichung von außerschulischen Bildungsräumen (auch) als Aufgabe der Stadtplanung betiteln, denn sie kontrolliert durch Raumentwürfe (gedachter

Raum – vgl. Lefebvre 1991, S. 33), ob, wo und welche Raumproduktionen durch Jugendliche erwünscht, geduldet oder verhindert werden (vgl. ebd.). Der Setting-Begriff umgeht der Paradoxie der Unplanbarkeit informeller Bildung, die sich nicht darin begründet Interaktionen und Praktiken zwischen Jugendlichen vorauszu sehen, sondern vielfältige aneignungsfähige Raumproduktionen zu ermöglichen (vgl. Deinet 2010, S. 36).

Mit den Begriffen Setting und Raum können die Grundlagen für Raumproduktion (Bildung von Settings) und die Interessen und Bedürfnisse (Bildung von Raumtypen) von Jugendlichen differenziert und politisiert werden. Die Ausdifferenzierung des Setting-Begriffs in seine Dimensionen wird in Kapitel 3.1 untersucht, um ein Szenario in Kapitel 6.5 darauf aufzubauen zu können.

3 THEORETI- SCHE AUS- ARBEITUNG

- 3.1 Raumproduktionen in ökonomisch benachteiligten Quartieren
 - Die Rolle des physischen Raums
 - Das Kapital der Jugend
 - Settings für Raumproduktionen durch Jugendliche
 - Vom Quartier zum Sozialraum
- 3.2 Jugendliche Raumproduzierende
 - Wer darf Räume produzieren?
 - Welche Raumprodukte entstehen durch Jugendliche?
 - Die politische Dimension des Produzierens
 - Settings als Dritte Orte?
- 3.3 Akteur*innen der Settingproduktion
 - Wer produziert Settings?
 - Commoning als Strategie einer Zusammenarbeit
 - Außerschulische Bildungsproduktion als Praktik der Anerkennung

3.1 Raumproduktion in ökonomisch benachteiligten Quartieren

Um den Begriff des Settings zu dekonstruieren, werden im Folgenden die Benachteiligungen untersucht, die Jugendliche in ihren Möglichkeiten zur Raumproduktion einschränken. Ziel ist es, durch diese Auseinandersetzung die unterschiedlichen Dimensionen des Setting-Begriffs herauszuarbeiten. Damit soll verdeutlicht werden, welche Rahmenbedingungen Jugendliche benötigen, um außerschulische Bildungsräume zu produzieren.

„Wer sich mit Bildungschancen beschäftigt, Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit verbessern sowie die Lebenschancen erhöhen möchte, muss (auch) sozialräumlich denken. Ländliche Regionen und sozial segregierte Stadtteile sind hier die wichtigsten Handlungsfelder.“ (El-Mafaalani 2024, S. 95)

Der Soziologe und Bildungsforscher Aladin El-Mafaalani (2024) hat in seiner Forschung die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit untersucht. Ursache für sein Interesse war die Diskussion über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler*innen bei den Pisa-Ergebnissen 2001, die als sogenannter "Pisa-Schock" große Debatten über Bildung, Migration und Integration auslösten (ebd.). Seine Forschungsergebnisse beweisen, dass die maßgeblichen Ursachen für das schlechte Abschneiden von Schüler*innen die soziale Herkunft, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern sowie deren mangelnden sozialen Netzwerke sind, während das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds einen sehr nachrangigen Effekt auf die Bildungspotentiale von Kindern und Jugendlichen hat (El-Mafaalani 2024, S. 132). Im Jugendalter kommen die eigenen sozialen Netzwerke durch „Peers“ (Gleichaltrige) und Jugendarbeiter*innen sowie der Ausstattung und Angebote des Stadtteils verstärkt zum Tragen, sodass sie sich unabhängiger der Eltern entwickeln können und müssen, wodurch die Rolle des Wohnorts bei der Erfahrung informeller Bildung einer höheren Verantwortung zukommt (ebd. S. 133). Abhängig von ihrer sozialen Herkunft stellen Jugendliche eine besonders vulnerable Gruppe dar, die entsprechend stark von den Folgen mangelnder Infrastruktur betroffen sind. Die Wohnorte, in denen die von El-Mafaalani (2024) beschriebenen und weitere Benachteiligungen kumulativ auftreten werden in der Stadtforschung als ökonomisch benachteiligte Quartiere oder Brennpunkte bezeichnet. Der Prozess der Entstehung und (Ungleich-)Verteilung von

ökonomisch benachteiligten und privilegierten Bewohner*innen in den Quartieren einer Stadt wird als soziale Segregation beschrieben (Häußermann/Siebel, 2001, S. 70-71), wobei meist nur ersteres als soziales Problem anerkannt wird (Häußermann/Kronauer/Siebel 2009, S. 27).

Während ökonomisch privilegierte Haushalte über eine freie Wahl ihres Wohnorts verfügen, wohnen finanziell benachteiligte Haushalte in zugewiesenen Stadträumen, wodurch sich mit der Zeit ökonomisch homogene Quartiere herausbilden (Häußermann/Kapghan 2009, S. 213). Dieser Prozess hat sich in letzten Jahrzehnten neoliberaler Politik verschärft. Fehlende Investitionen in den Arbeitsmarkt, Entstehung von höherer Arbeitslosigkeit und dem gleichzeitigen Abbau von Sozialleistungen sowie dem Wegzug einkommensstarker Haushalte aus benachteiligten Quartieren gehören zu den maßgebenden Faktoren zur Entstehung und Verfestigung von marginalisierten Armutsvierteln (ebd., S. 212).

Die Rolle des physischen Raums

Der Stadtsoziologe Hartmut Häußermann sieht vor allem in der Rolle des physischen Raums einen Verstärker sozialer Verwerfungen und reproduzierender Ungleichheit:

„Wenn der Raum tatsächlich eine aktive, problemverstärkende Rolle spielt, sind die sozialräumlichen Strukturen für die gegenwärtigen Lebenschancen der Bewohner von enormer Bedeutung.“ (Häußermann/Kapghan 2009, S. 201).

Häußermann betrachtet den Raum (sowohl sozial als auch materiell) als ein Bindeglied zwischen makrostrukturellen Faktoren, wie dem Abbau des Wohlfahrtsstaates, und mikrostrukturellen Faktoren, wie dem darauffolgendem Aufbau oder Abbau von Nachbarschaftsnetzen in ökonomisch benachteiligten Quartieren (ebd., S. 211). Auch für ihn ist Raum ein aktiver und dynamischer Ausdruck dieses Wechselspiels, indem eine schlechte materielle Aus- bis hin zur Nicht-Ausstattung von Stadtteilen Marginalisierungsprozesse verschärft. Dazu zählt er beispielhaft die Wohnqualität von Mietwohnungen sowie die Ausstattung des öffentlichen Freiraums, die Qualität der sozialen und kulturellen Institutionen und Dienstleistungen oder die Anbindung des Quartiers an die Funktionen und Nutzungen der Gesamtstadt

(Häußermann, Kronauer, Siebel 2009, S. 29). Mit der sinkenden Kaufkraft eines Quartiers, geht die Qualität der privatwirtschaftlichen Dienstleistungen zurück und pendelt sich auf dem Niveau der Einkommensschicht des Quartiers ein (ebd.). Supermärkte werden zu Discounter, Geschäfte schließen und die Wege werden länger, mitunter auch zu lang, um im Alltag die zuvor besuchten Nutzungen noch zu erreichen. Vor allem junge und ältere Menschen sind vom lokalen Mobilitätsnetztes abhängig, dass für sie Grundlage eines erreichbaren sozialen Raums definieren kann. Infolge von mangelnder Infrastruktur, eingeschränkter Mobilität und verwahrlosten öffentlichen Räumen verringert sich nicht nur das Aneignungspotential, sondern parallel dazu die Teilhabe an Bildung und somit am gesellschaftlichem Leben (Häußermann/Kapphan 2009, S. 229).

Für Häußermann besteht die Gefahr zur Herausbildung von sozialer Exklusion, die die betroffenen Bewohner*innen von der Teilhabe an der Gesellschaft und allen Aufstiegschancen ausschließt (Häußermann/Kapphan 2009, S. 229).

„Dies ist insbesondere für die Kinder und Jugendlichen auf keinen Fall hinzunehmen, weil ihnen damit systematisch die Anschlußmöglichkeiten für ein sozial und kulturell integriertes Leben verbaut würden.“ (Häußermann/Kapphan 2009, S. 229)

Für Kinder und Jugendliche ist die Integration in schulische und außerschulische Bildungsräume sowie in soziale Netzwerke entscheidend (Häußermann/Kapphan 2009, S. 212). Die Räume selbst stellen zentrale Einflussfaktoren dar, indem sie sowohl förderliche als auch hinderliche Bedingungen für die Bildungschancen der Jugendlichen schaffen. Dennoch sieht Häußermann den Raum nicht als die Ursache für diese Ungleichheiten, sondern als einen Verstärker bestehender sozialer Verhältnisse (ebd.). Damit sind rein raumzentrische Maßnahmen der Planung kein Allheilmittel zur Lösung von Bildungsungerechtigkeit oder Segregation. Diese Erkenntnis entzieht der Planung nicht von ihrer Verantwortung die Lebenssituation von Menschen in einem Quartier zu verbessern und dafür mit anderen Arbeitsfeldern zusammenzuarbeiten (siehe weiterführend in Kapitel 3.3).

Für den Schulentwicklungsplaner Tobias Terpoorten folgt aus der sozialen Segregation analog eine Ungleichverteilung der Bildungsressourcen, die die Bil-

dungschancen von marginalisierten Schüler*innen in ökonomisch benachteiligten Quartieren besonders verringern (Terpoorten 2014, S. 189 ff.). Seine Untersuchung zu ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen ergeben, dass die schulischen Träger*innen in benachteiligten Quartieren den Bedarf an Programmen und individueller Förderung allein nicht decken können, was die Bildungsmöglichkeiten zusätzlich senkt. Eltern, die über niedrige oder keine Bildungsabschlüsse verfügen, haben dadurch weniger Möglichkeiten, den Bildungsweg ihrer Kinder positiv zu beeinflussen, was bestehende Chancenungleichheiten weiter verfestigt (ebd.). Diese strukturelle Benachteiligung zeigt sich nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch bei außerschulischen Bildungsangeboten, Erwerbs- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Finanzielle Einschränkungen und räumliche Isolation erschweren es ökonomisch benachteiligten Bewohner*innen, Kultur- und Freizeitangebote wahrzunehmen oder von weiterführenden Bildungsangeboten zu profitieren.

Das Kapital der Jugend

Die strukturellen Ursachen der ungleichen Verteilung von Bildungsressourcen und die daraus resultierenden Bildungsungleichheiten liegen demnach nicht nur in der ökonomischen Benachteiligung der Jugendlichen und ihrer Familie. Sie äußern sich ebenfalls in Form begrenzter sozialer Netzwerke sowie im niedrigen Bildungsniveau der Eltern (vgl. El-Mafaalani 2024/ Terpoorten 2021), was sich mithilfe von Bourdieus Kapitaltheorie differenziert analysieren lässt.

Nach Bourdieu lässt sich Kapital grundlegend in eine ökonomische, soziale und kulturelle Dimension unterteilen (Bourdieu 1991, S. 30). Diese grundlegende Dreiteilung erweitert die finanzielle Kapitaldefinition und hebt die Relevanz sozialer Netzwerke und formalen sowie informellen angeeignetem Wissen hervor, die die Möglichkeit bieten eine finanzielle Prekarisierung auszugleichen oder eben dieser zu entkommen.

Darüber hinaus kann der Erfolg in einer Kapitalform den Zugang zu den weiteren Dimensionen des Kapitals sichern, wobei jeglicher Zugang zum Kapital über die Chancen und Möglichkeiten von Raumproduktion entscheidet (Bourdieu 1991, S. 30). Ohne Ka-

pitalzugänge sind Betroffene machtlos und werden von der Aneignung des öffentlichen Raums als Bildungsraum ausgeschlossen (vgl. ebd.). Zu den Betroffenen zählen insbesondere Kinder und Jugendliche, die zunächst besonders abhängig von der sozialen Herkunft (ökonomisch) sowie den Bildungsabschlüssen (kulturell) und dem sozialen Netz ihrer Eltern (sozial) sind (vgl. El-Mafaalani 2024, S. 132). Bei geringer Kapitalverfügbarkeit werden ihre Aufenthaltsmöglichkeiten auf ein Minimum reduziert, sodass zwischen Zuhause und Schule wenige bis keine außerschulischen Räume produzierbar sind (Bourdieu 1991, S. 30). Ab der Pubertät lösen sich Jugendliche zunehmend von ihren Eltern und beginnen, eigene soziale Netzwerke aufzubauen sowie Räume selbstbestimmt anzueignen (Mafaalani 2024, S. 133). Dabei stehen sie jedoch in bewusster Konkurrenz zu Gruppen mit größerer Kapitalmacht und bleiben daher weiterhin auf ihre eigenen sowie die lokalen Ressourcen ihres Quartiers angewiesen (Raum als Verstärker der Ungleichheit) – hier kann von einer doppelten Segregation von Jugendlichen in der Stadt und in ihrem Stadtteil gesprochen werden.

Die Konkurrenz von Kapital entwickelt als Wettbewerb um Raumaneignung - „Raumprofite“ nach Bourdieu - ein Ausdruck von Macht, dass sich im Raumgesehen verfestigt:

„In einer hierarchisierten Gesellschaft gibt es keinen Raum, der nicht hierarchisiert ist und die Hierarchien und sozialen Distanzen zum Ausdruck bringt.“ (Bourdieu 1991, S. 27)

Bourdieu kritisiert hier die Ignoranz von Architekt*innen und Planer*innen, die (unwissentlich) materielle Strukturen schaffen, welche bestehende soziale Hierarchien und Ungleichheiten verstärken können (Bourdieu 1991, S. 32) – etwa durch die Errichtung physischer Barrieren, die Bevorzugung des motorisierten Verkehrs gegenüber vielfältigen Mobilitätsangeboten oder die ungleiche Verteilung von Dienstleistungen, sozialer Infrastruktur, Grünflächen und gemeinschaftlich genutzten Räumen. Dieses Phänomen wird bei der Ausstattung von Orten für Jugendliche in einer Sozialraumanalyse der Großwohnsiedlung Vahrenheide in Hannover von der Sozialwissenschaftlerin Claudia Heinzelmann anschaulich beschreiben:

„Um Konflikte mit Erwachsenen vorausschauend zu vermeiden, werden diese Orte abgelegen platziert. An zentralen Orten bekommen die Jugendlichen dagegen keine auf sie ausgerichteten Aufenthaltsangebote. Die Jugendeinrichtungen bleiben die einzigen öffentlichen Räume, in denen sich die benachteiligten Jugendlichen akzeptiert und frei von besonderen Verhaltenserwartungen fühlen können.“ (Heinzelmann 2010, S. 12)

Das Ergebnis ihrer Analyse zeigt, dass die Jugendlichen nur über wenige institutionelle Räume (Inseln) verfügen, die keine Raumproduktion außerhalb ermöglichen und dementsprechend die außerschulischen Bildungsmöglichkeiten maßgeblich einschränken werden (ebd.). Hier könnte argumentiert werden, dass die Jugendlichen auf der Suche nach ihren Räumen auf angrenzende Quartiere ausweichen könnten. Doch nach den Erkenntnissen von Bourdieu kann nicht immer auf die institutionellen und informellen Räume der angrenzenden Stadtteile ausgewichen werden, auch wenn das Mobilitätsangebot es zulassen würde. Das verfügbare Kapital ist für Jugendliche in ökonomisch benachteiligten Räumen besonders prekär oder wird von außen abgewertet – etwa am Beispiel ihres Habitus, ihrer sozialen Netzwerke oder ihrer Sprachkompetenzen und jugendkulturellen Interessen und Fähigkeiten (Bourdieu 1991, S. 32 f.).

Bourdieu beschreibt dies als „Ghetto Effekt“, der die Betroffenen symbolisch - im Sinne des symbolischen Kapitals - degradiert, während Bewohner*innen aus noblen Stadtteilen besonders privilegiert werden (ebd.). Diese Stigmatisierung und das negative Image des Wohnorts kann die Mobilitätsfreiheit sowie die Ausbildungs-, Job- oder Beziehungsmöglichkeiten negativ beeinflussen. Daraus lässt sich schließen, dass das erworbene soziale, kulturelle und symbolisch-ästhetische Kapital außerhalb des Wohnviertels wertlos wird und so das Risiko steigt, dass sich Armutssegregation intergenerational verfestigt und reproduziert (vgl. Häußermann, Kapphan 2009, S. 229 zu sozialer Exklusion).

„Kurzum, es ist der Habitus, der das Habitat macht, in dem Sinne, daß er bestimmte Präferenzen für einen mehr oder weniger adäquaten Gebrauch des Habitats herausbildet.“ (Bourdieu 1991, S. 32).

Wird der Begriff Habitat durch den Raumbegriff von Löw ersetzt, ergeben sich mit dem Habitus die immateriellen Grenzen, in denen Jugendliche an ei-

nem physischen Ort Räume produzieren können. Der Habitus definiert somit zwei Dimensionen: Erstens, welche Orte für Jugendliche zugänglich sind (Klub-Effekt nach Bourdieu 1991, S. 32), und zweitens, welche Möglichkeiten sie haben, an diesen Orten Räume produzieren können. Löw bezieht sich ihrer Argumentation zur Raumproduktion auf den Habitus-Begriff und setzt ihn als eine Voraussetzung zur Syntheseleistung, welche die Kompetenzen der Jugendlichen beschreiben: Selbstreflexions- und Wahrnehmungs- sowie Erinnerungs- und Vorstellungsfähigkeit (Löw 2001, S. 225). Hieraus lässt sich schließen: Je höher die abrufbaren sozialen und kulturellen Fähigkeiten einer Gruppe von Jugendlichen sind, desto mehr Möglichkeiten eröffnen sich Räume zu produzieren. Allerdings müssen diese Kompetenzen in formellen, non-formalen und informellen Settings erlernt werden, woraus Bildungs- und Planungsaufträge entstehen.

Die Chance der informellen und non-formalen Bildung besteht somit auch darin Zugang zu Raumproduktionen zu schaffen, die Bildungsungerechtigkeiten und die Reproduktion von Benachteiligungen abzubauen. Doch auch der Zugang zur außerschulischen Bildung hängt von Kapital der Jugendlichen bzw. ihrer sozialen Herkunft ab. Die Erziehungswissenschaftlerin Vicki Täubig konstatiert, dass sich die formale Bildungsungerechtigkeit auf informelle Räume übertragen lässt (Täubig 2018, S. 421f.).

Auch in kostenfreien informelle Bildungsräumen entwickeln sich durch soziale und nachbarschaftliche Netzwerke Regeln (Machtprojektionen), die sich auf ihre Teilnehmer*innen unterschiedlich auswirken und intransparent sind (ebd.). Nach Lefebvre befinden sich Menschen nicht gemeinsam in ihren Alltagsroutinen, sondern übernehmen auch die Werte des gedachten Raums und projizieren auf und gegen ihr eigenes soziales Umfeld. Damit intensiviert der „Ghetto-Effekt“ nach Bourdieu nicht nur die sozialen Verwerfungen zwischen Stadtteilen, sondern verschärft auch die Konkurrenz um Räume – sowohl zwischen Jugendlichen als auch zwischen Jugendgruppen und anderen Interessensgruppen innerhalb eines Quartiers. Jugendliche ohne die vorausgesetzten sozialen Beziehungen oder einem spezifischen Habitus haben weniger Teilhabeanschluss in außerschulischen Räumen und können an bestimmten außerschulischen Bildungsproduktion nicht mitwirken, doch:

„Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche haben aber nicht keine informelle Bildung, sondern andere“ (Täubig 2018, S. 422).

Alle Jugendlichen produzieren informelle Bildung, egal ob durch Social-Media-Kanäle, auf dem Schulweg, in Vereinen oder Jugendzentren, oder beim Warten auf dem Bus, doch die informelle Bildung, zu der die individuelle Jugendliche Zugang haben, unterscheidet sich in ihrer Qualität. Die Qualität der informellen Bildung definiert Täubig über die Verwertbarkeit in formalen Settings (ebd.), wie in der Schule, Ausbildung und beim Beruf, wobei das Spektrum von Sport- und Fitnessangeboten, Theater- oder Bandprojekten, gemeinsamen Kochevents bis hin zu Drogendealen reichen kann. Genau an dieser Stelle steigt Bourdieus Kritik an der Gesellschaft ein, die Produktionen als wertlos erachtet, wenn sie nicht verwertbar scheinen und sie folglich davon nicht profitieren kann. Diese Kritik soll durch die Ausführung Arendts (Kapitel 3.2) und Loicks (Kapitel 6.2) einen Gegenentwurf für den Wert außerschulischer Bildungsproduktion erhalten.

Die Präsenz und Nähe von unterschiedlichen Settings außerhalb von Institutionen entscheiden über die Möglichkeit vielfältige eigene Regeln und soziale Praktiken zwischen Jugendlichen zu erproben, was zu einer Erweiterung der Fähigkeiten nach Deinet und Rauschenbach führt.

„Während ein Teil der jungen Menschen heute enorme Möglichkeiten hat, Fähigkeiten und Fertigkeiten im alltäglichen Leben zu erweitern [...] mangelt es gleichzeitig einer anderen Gruppe von jungen Menschen an den Zugängen genau zu diesen schulergänzenden Lernsettings.“ (Rauschenbach, 2013)

Die Erlangung der notwendigen Kompetenzen für die Schul- und Berufsreife sowie für den Aufbau von selbstständigen Kompetenzen geschieht nach Rauschenbach maßgeblich in außerschulischen (qualitätsvollen) Settings. Der Ausschluss von diesen Bildungsangeboten bedeutet, dass sich die prekären Kapitalverfügbarkeiten der Jugend verstärkt reproduzieren können und sie auf weniger qualitätsvolle Settings ausweichen werden.

Settings für Raumproduktionen durch Jugendliche

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Ausarbeitung lässt sich das Setting in verschiedene Dimensionen differenzieren. Die folgenden Kategorien verstehen sich nicht als abschließend, sondern lassen sich im Einbezug soziologischer oder ethnographischer Forschungen ergänzen, erweitern oder verändern:

- (Ökonomisches Kapital)
- **Materielle Ausstattung**
- **Soziale und kulturelle Fähigkeiten**
- **Soziales Netzwerk**
- **Enttabuisierung der Jugend**
- **Transparenz über Räume**

Ökonomische Kapital: Das ökonomische Kapital stellt aufgrund der sozialen Herkunft eine zentrale Rahmenbedingung für die Raumproduktion durch Jugendliche dar. Die ökonomische Prekarisierung im familiären Umfeld bedingt reale Einschränkungen für das Zeitkapital der Jugend ist, da sie Care-Arbeit übernehmen oder neben der Schule arbeiten müssen, zum Beispiel um sich einen Führerschein leisten oder die Familie unterstützen zu können. Ökonomische Existenzängste zwingen Jugendliche (auch unbewusst) in ein Denken von Verwertungslogiken und sie sozialisieren sie in diesem Wertesystem. Hier sind makroökonomische Voraussetzungen – beispielhaft durch die Kindergrundsicherung (vgl. Deutscher Bundestag 2022) – für außerökonomische Praktiken zu schaffen. Doch der Fokus dieser Arbeit liegt auf den außer-finanziellen und lokalen Voraussetzungen, die für informelle Bildungsprozesse zentral sind. Diese Ausklammerung erfolgt bewusst aus zwei Gründen. Einerseits, da makroökonomische Prozesse den Gestaltungsbereich der Stadtplanung übertreffen und andererseits die Raumproduktion idealerweise unabhängig von finanziellen Ressourcen der Jugendlichen erfolgen soll. Hierbei wird sich auch von der Idee distanziert, dass Jugendliche ihr Taschengeld in der Freizeit mittels informeller Bildungsproduktion aufwerten könnten oder sollten. Stattdessen sollen die folgenden Dimensionen dazu beitragen, gleichberechtigte Voraussetzungen für den Zugang zur informellen Bildung zu schaffen.

Materielle Ausstattung: Jugendliche benötigen einen Zugang zu physischen Ressourcen, um Räume zu produzieren, sei es für die Gestaltung von Treff-

punkten oder für Aktivitäten im öffentlichen Raum. Darüber hinaus braucht ein Ort eine materielle Grundausstattung, wozu gehören auch die Wetterfestigkeit, Barrierefreiheit, physische Erreichbarkeit oder eine grundlegende technische Infrastruktur gehören.

Soziale und kulturelle Fähigkeiten: Die sozialen und kulturellen Fähigkeiten werden durch Bildung, sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten, geformt und ermöglichen es Jugendlichen, außerschulische Räume zu produzieren. Zwar definiert Rauschenbach (2013), dass die instrumentellen, sozialen und personalen Fähigkeiten im außerschulischen Bereich, dennoch braucht es eine gewisse formelle Bildungs- und Sozialisierungsgrundlage, auf die Jugendliche für Raumproduktionen zugreifen können – formelle und informelle Bildung ergänzen sich daher immer konsequent (vgl. ebd.). Hierzu zählen Fähigkeiten, die ein Handeln zwischen Jugendlichen ermöglichen (soziale Fähigkeiten) sowie Ideen zu entwickeln (vgl. Syntheseleistung nach Löw 2001), physische Ressourcen zu nutzen und neue Gegenstände zu produzieren (kulturelle Fähigkeiten). Darüber hinaus kann auch die physische und psychische Gesundheit der sozialen Fähigkeiten zugeordnet werden. Zur näheren Bestimmung der darunter gefassten Fähigkeiten dienen die Erläuterungen in Kapitel 6.2 und die Ergebnisse der Untersuchung des Fallbeispiels in Kapitel 6.7.

Soziales Netzwerk: Ein solides soziales Netzwerk bildet sich außerhalb des Familienkreises aus gleichgesinnten Raumproduzierenden und einem unterstützenden Fachpersonal. Jugendliche brauchen sowohl den Rückhalt und die Zusammenarbeit von Gleichgesinnten als auch Unterstützung durch Fachpersonen, die ihnen Zugang zu materiellen Ressourcen, rechtlichen Informationen bieten können. In diesem Zusammenhang spielen Plattformen eine zentrale Rolle, da sie Jugendlichen ohne soziale Gruppe die Möglichkeit bieten, sich auszutauschen und vor Ausschluss aus der Gemeinschaft geschützt zu werden. Dies ermöglicht nicht nur einen Raum für Austausch, sondern auch eine langfristige Absicherung für die Produktion von Räumen. Besonders das soziale Netzwerk trägt eine entscheidende Rolle auf zukünftigen die Weiterbildungs-, Job-, Beziehungs- oder Freizeitmöglichkeiten. In Bezug auf Bildung konstatiert El-Mafaalani (2024, S. 76), dass ökonomisch benachteiligte Personen sogar nach Abschluss höchster Bildungsabschlüsse geringere Vergabequoten bei Stipendien vorweisen und selte-

ner Jobs in Führungspositionen übernehmen als Personen aus ökonomisch-privilegierten Herkunft. Dieser Effekt ist demzufolge weitgehend auf das vorhandene soziale Netzwerk zurückzuführen (ebd.).

Enttabuisierung der Jugend: Die Enttabuisierung von Jugendlichen im öffentlichen Raum zielt auf die Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Anliegen ab und wertet das Jugendliche als gleichwertige Produzent*innen der Öffentlichkeit. Das grundlegende Ziel ist der Schutz sowie die Bereitstellung und Förderung von nicht-pädagogisierten und nicht-ökonomisierten Orten, in denen Jugendliche emanzipatorisch Räume produzieren können. Darüber hinaus bedarf es einer Zusammenarbeit mit den lokalen nachbarschaftlichen Netzwerken, die Formen der sozialen Kontrolle (an diesen Orten) abzubauen und auflösen können. Der Einfluss von Macht und Raum soll in Kapitel 3.2 vertiefend untersucht werden.

Transparenz über Räume: Das Wissen über die Lokalität von Orten, Räume, verfügbaren Ausstattung und Netzwerken ist keine allgemeine kulturelle Fähigkeit, sondern ungleich verteilt anhand der persönlichen sozialen und epistemischen Ressourcen der Jugendlichen. Für das Ziel gleichberechtigter Bildungschancen benötigen Jugendliche eine transparente Übersicht, die über Möglichkeiten zur Raumproduktionen Auskunft gibt. Daher ist ein Ziel zur Schaffung vielfältiger Raumproduktionen die Entwicklung transparenter Plattformen, die ein gemeinsames Wissen über informelle Bildungspotenziale ermöglichen. Aufgrund des dynamischen Verständnisses des Raums (vgl. Löw 2001), bedarf es ebenfalls ein Bewusstsein darüber, wer diese Räume produziert, um zu verhindern, dass Jugendliche aufgrund von der Dominanz von Jugendgruppen, Nachbarschaften oder Institutionen unfreiwillig ausgeschlossen werden. Dabei soll kein Tool zur Überwachung und Erfassung individueller Daten entwickelt, sondern Jugendliche in ihrer Sensibilität für Teilhabeansprüche gefördert werden.

Jugendliche mit geringer Kapitalverfügbarkeit haben weniger (Frei-)Zeit, um Bildungsräume zu produzieren, da sie häufig gezwungen sind ihr eigenes sowie das familiäre ökonomische Kapital zu verbessern (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2024). Umgekehrt bedeutet eine Stärkung der Settings in all ihren Dimensionen, die Vergrößerung des Zeitkapitals (Häufigkeit und Dauer Räume zu produzieren),

dass die Jugend in Produktion von außerschulischen Bildungsräumen investieren kann, die aber (wie bereit zuvor dargelegt) eine makro-ökonomische Prekarisierung nicht vollends ausgleichen kann. Aus diesem Grund stellt das Zeitkontingent der Jugend kein Teil der Setting-Dimensionen dar.

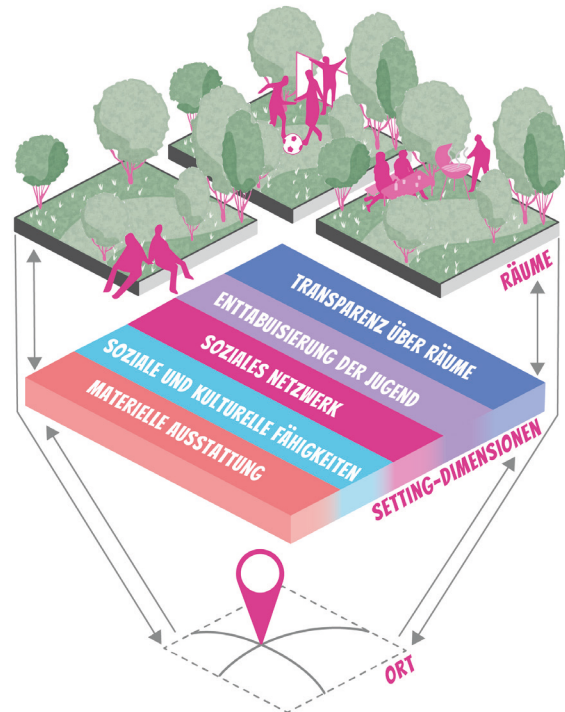


Abb. 2: Die Dimensionen der Settings

Der Prozess der Setting-Produktion soll nicht als abgeschlossen oder nicht-transformativ verstanden werden – durch die Raumproduktionen entstehen neue Orte, Gegenstände und Bildungen, die wiederum auf das Setting zurückwirken. Es handelt sich um einen wechselseitigen Prozess, der keine vollständige oder abschließende Bereitstellung eines Settings voraussetzt, denn: Settings verändern sich auf Grundlage ihres partizipativen Verständnisses stetig weiter (siehe Abb. 2). Die Dimensionen wirken aufeinander ein und bedingen sich gegenseitig. Einseitige Interventionen besitzen sehr begrenzte Möglichkeiten (siehe weiterführend Kap. 3.3) oder um es einfacher zu verdeutlichen: Die besten Werkzeuge nützen nichts, wenn man sie nicht bedienen kann oder darf.

Mit der Stärkung dieser Kategorien sollen Jugendliche befähigt werden selbstständig instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen (vgl. Rauschen-

bach 2023) zu bilden zu können. Durch die Dekonstruktion des Setting-Begriffs lassen sich Aufträge an Planungs-, Bildungs- und soziale Träger*innen stellen, dessen Zusammenarbeit zur Schaffung von Settings für Jugendliche in Kapitel 3.3 untersucht werden soll.

Vom Quartier zum Sozialraum

Nach den bisherigen Ausführungen verteilt sich ökonomische, soziale und kulturelle Benachteiligung ungleich in Quartieren, die in der Stadtforschung als benachteiligte oder marginalisierte Stadtteile, Viertel, Gebiete, Kieze, Ghettos, Siedlungen, Flächen oder doch einfach als Räume definiert werden. Physisch lässt sich die Begrenzung von Stadträumen in Einheiten häufig gut begründen, zum Beispiel durch trennende Barrieren (Straßen, Flüsse), die vorzufindende Nutzung (Gewerbegebiete, Wohnviertel, Industrieflächen) oder durch die Bebauungsstruktur (Großwohnsiedlung oder Einfamilienhausquartier). Die Begrenzung eines Quartiers definiert ihn administrativ als Stadtteil auf dessen Grundlage Stadtforscher*innen Sozialraumanalysen zur statistischen Erhebung der Lebensbedingungen erstellen. Am Beispiel der jährlichen Sozialmonitoring-Berichte in Hamburg werden die sozialräumlichen Unterschiede zwischen Stadtteilen visualisiert und beschrieben, die eine Basis für städtebauliche Maßnahmen und Investitionen bei sogenannten „RISE-Quartieren“ mit besonderem Entwicklungsbedarf bilden (BSW 2024, S. 7).

Die Soziologin Anne Volkmann (2012) kritisiert an dieser Stelle die Vorstellung, benachteiligte Quartiere als abgeschlossene Container zu betrachten (S. 83). Auf Grundlage einer umfassenden Untersuchung vielzähliger ethnographischer Quartiersforschungen weist Volkmann darauf hin, dass die Bewohner*innen nahezu ausnahmslos Räume außerhalb ihres Quartiers Räume produzieren (ebd.). Folglich entspricht die Dimension eines Quartiers nicht dem Sozialraum, in dem sich ihre Bewohner*innen bewegen (ebd., S.78). Zwar sind Jugendliche abhängiger als Erwachsene vom lokalen Mobilitätsangebot (ebd.), doch auch Häußermann konnte nur für männliche Jugendliche zwischen 18 – 25 ohne Gymnasialabschluss bestimmen, dass das Quartier einen höheren Einfluss auf ihre Sozialisation zu haben scheint (Häußermann 2018, S. 400), womit der Ghetto-Effekt nach Bourdieu nicht pauschal und gleichermaßen auf alle Bewohner*innen benachteiligter Quartiere anzuwenden ist. Für Mäd-

chen und Gymnasiasten sind dieselben Auswirkungen nicht nachzuweisen, da ihr Aktionskreis flexibler und größer ist (ebd.). Die Diversifizierung der Jugend und damit verknüpften Auswirkungen auf die Aneignungsmöglichkeiten soll im folgenden Kapitel vertieft werden.

„Sozialräumlich denken“ (vgl. El-Mafaalani 2024, S. 95) bedeutet demnach den außerschulischen Raum der Jugendlichen aus ihrer Perspektive zu betrachten, sodass sich die empirische Untersuchung vom Quartiersbezug hin zu einer Sozialraumorientierung der Jugend verschieben muss – mit den Fragen: Was sind die (Sozial-)Räume aus Sicht der Jugend? Zu welchen Zweck verlassen sie ihr Quartier? Welchen Jugendlichen wissen von diesen Räumen? Wer hat einen Zugang? Was wird dort produziert? ... Dementsprechend soll im folgenden Kapitel der Perspektive der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

3.2 Jugendliche Raumproduzierende

Wer darf Räume produzieren?

„Der Begriff ‚die Jugendlichen‘ suggeriert eine homogene Gruppe, die es so nicht existiert. Jugendliche unterscheiden sich in kulturellen Prägungen, Geschlechtern, Ausdrucksformen oder wie zuvor durch die Analysen Bourdieus (1991) dargelegt anhand ihrer sozialen Herkunft und Lebensrealitäten. Nach Löw sind (produzierende) Jugendliche ein Teil im relationalen Verhältnis des Raums (Löw 2001, S. 224), wodurch es fortführend auch keine neutralen Räume gibt, sondern Räume stets das Spannungsverhältnisse zwischen einer hegemonialen und intersektionalen Gesellschaft widerspiegeln. Hieraus ergibt sich die Frage: Wer darf (welche) Bildungsräume produzieren?

In ökonomisch benachteiligten Vierteln überlagern sich Machtverhältnisse zwischen der Dominanzgesellschaft und divergierenden bzw. marginalisierten Gruppen mehrfach - Räume drücken Machtverhältnisse aus (vgl. Bourdieu 1991, S. 27). Die Dominanz einer Gruppe im öffentlichen Raum verdeutlicht die Abwesenheit anderer Gruppen oder Individuen – Erwachsenen zu Jugendlichen, Einheimische zu ausländisch gelesenen Personen, männlich zu weiblich oder divers gelesenen Geschlechtern und so weiter. Der französische Theoretiker Michel Foucault be-

schreibt Räume als gesellschaftliche Konstruktionen, die die vorhandenen Machtverhältnisse symbolisch widerspiegeln. In seinen Überlegungen zu Heterotopien charakterisiert er bestimmte Räume als gegenüber der Öffentlichkeit isolierte Orte, die von spezifischen Teilgruppen genutzt werden (müssen) (Foucault 1992, S. 32). Heterotopien stellen demnach die aktuellen (Raum und Macht-)Verhältnisse in Frage und beschreiben „Gegenwelten“ (ebd., S. 34). In Bezug auf Jugendliche stellen folgende Räume Beispiele von Heterotopien dar: Jugendhäuser, Mädchentreffs, Spielplätze, Sportflächen oder informelle Jugendräume, in denen Jugendliche von Erwachsenen erwartet, geduldet oder verdrängt werden. Demnach begreifen sich Heterotopien nach ihrer sozialen Ordnung (dem Regelsystem), das sich die hegemoniale Ordnung konzentriert widerspiegelt oder sie sogar bricht. Durch den Begriff der Heterotopien lassen sich gesellschaftliche und soziale Machtverhältnisse untersuchen. In Bezug auf Jugendliche können ihre Praktiken, in Bezug auf lokale Machtverhältnisse analysiert werden.

Für Foucault sind Heterotopien allgemein weder negativ oder positiv für eine Gesellschaft, können sich aber in beide Richtungen entwickeln (Foucault 1992 S. 37f.). Im Falle von Jugendlichen und ihren Möglichkeiten zur Raumproduktion stellen sich die Fragen, ob die verschiedenen Jugendlichen überhaupt ihre eigenen geschützten Räume haben (Heterotopien) und welche Möglichkeiten ausgeschöpft werden müssen, damit marginalisierte Gruppen, die zwar schon Raum haben, auch an weiteren Orten Bildungsproduktionen zu ermöglichen. Aus bildungstheoretischer Sicht wird die Heterotopie ertragreicher, wenn aus dem heterotopen Raum (vgl. Löw 2001, S. 227) ein gegenkultureller Raum (vgl. Lock 2024) erwächst, der in die Öffentlichkeit tritt und Machtverhältnisse neu verhandelt oder aufhebt.

„Der angeeignete Raum ist einer der Orte, an denen sich Macht bestätigt und vollzieht.“ (Bourdieu 1991, S. 27)

In dieser Forschung soll auf Grundlage von den Ausführungen der Soziologin Renate Ruhne zu Gender, Macht und Raum sowie der Studie „Chillorte – wo seid ihr? Auf der Suche nach Räumen von Jugendlichen außerhalb der Schulzeit“ von Evelyn Lehrer-Vogt, die Auswirkung konstruierter Geschlechterrollen auf die Möglichkeiten und Barrieren von Raumaneignung von weiblichen und männlichen Jugendlichen betrachtet werden.

Ruhne leitet historisch die Beeinträchtigung von Frauen in ihren Aneignungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum her: Mit der Industrialisierung und dem Zuzug großer Bevölkerungsmassen in die Städte ergaben für das neue Bürgertum unbedachte Freiheiten in der Freizeitgestaltung durch neue Treffpunkte und Angebote in der Nachbarschaft (Ruhne 2020, S. 431 ff.). Die Freiheit der Frauen wurde dabei als besonders kritisch und unsittlich betrachtet (ebd.). Zur Wiederherstellung der Kontrolle erließen viele Großstädte Aufenthaltsverbote für ledige Frauen, während unverheiratete Männer nach Belieben Kneipen, Sportplätze oder Vereinshäuser besuchten (ebd.). Der öffentliche Raum wurde als männlich und der private Raum – das Zuhause – als weiblich verstanden (ebd.). Weiter im 20. Jahrhundert wurde der öffentliche Raum in der Erziehung und Sozialisierung von Mädchen als besonders gefährlich dargestellt (ebd., S. 432). Frauen sollten Orte bei Dunkelheit meiden, stets in Begleitung sein und auf ihr Benehmen achten, was sich nach Ruhne bis heute auf die Unterschiede in der Aneignung des öffentlichen Raums zwischen den Geschlechtern auswirkt (ebd., S. 433).

„Sehr viel weniger als Buben [lernen], sich im öffentlichen Raum zu bewegen und zu orientieren sowie rational und selbstbewusst mit möglichen Gefahren umzugehen.“ (Schreyögg 1998: 29, nach Ruhne 2020, S. 433).

Besonders im Kindesalter bleibt es Mädchen verwehrt dieselbe Erfahrung wie die Jungen in der Auslebung im öffentlichen Raum zu machen (ebd.). Der Stereotyp von schwachen hilfsbedürftigen Frauen überträgt sich auf ein Unsicherheitsgefühl in neuen Situationen, die im Kindesalter nicht erlernt wurden (ebd.). Hinzukommt die Beobachtung und Kontrolle von Frauen durch die Nachbarschaft, die die freie Raumproduktion einschränkt (ebd.). Die Exklusion und das strenge Rollenbild ist durch die Emanzipation der Frau stark geschwächt worden, auch wenn sich noch stets im Spannungsverhältnis erproben muss, beispielsweise in der konservativen Problematisierung von Migration in Bezug auf das Sicherheitsgefühl „einheimischer“ Frauen (vgl. ebd., S. 436).

Zwar ist nach Ergebnissen der Kriminalitätsstatistik der private Raum für Frauen im Verhältnis 2:3 viel gefährlicher als sein öffentliches Gegenstück (Ruhne 2020, S. 430 f.), dennoch werden Mädchen traditionell weniger ermutigt ihre Lebensumwelt selbstbe-

wusst und vielseitig anzueignen (ebd.), was nach Rauschenbach (2013) einer starken Einschränkung zur informellen Kompetenzerweiterung entspricht. Weibliche Jugendliche können demnach in ökonomisch benachteiligten Stadtteilen eine doppelte Benachteiligung erfahren, die sich sowohl auf ihr persönliches Sicherheitsgefühl und Fremddisziplin als auch auf ihre lokalen Bildungsmöglichkeiten auswirkt.

Die Schulsozialarbeiterin der Dammrealschule in Heilbronn Evelyn Lehrer-Vogt (2013) untersuchte außerschulischen Räume mit der Frage: „Chillorte – wo seid ihr?“ mit dem Fokus auf weibliche Schüler*innen zwischen 12 und 15 Jahren. Sie wählte die Methodik der Fotografie, mit der die Jugendlichen die Orte fotografieren, mit denen sie sich identifizieren (Lehrer-Vogt 2013, S. 140ff.). Im Anschluss wurden die Bilder und Eindrücke gemeinsam ausgewertet (ebd.). In ihren Ergebnissen fasst die Lehrer-Vogt zusammen, dass Mädchen in Abgrenzung zu Jungs häufiger funktionslose Rückzugsorte fotografierten, die sie zum gemeinsamen Chillen mit ihren Freund*innen nutzen (ebd., S. 150f.). Die Suche nach Räumen die Gemeinschaft ermöglichen, steht mit Eintreten der Pubertät über dem Bedürfnis nach vielseitig bespielbaren funktionalen Räumen:

„Während die Funktion der Räume von den Jungen übernommen wird und dort gemeinsames Handeln initiiert wird, suchen die Mädchen nach der Gemeinschaft und nehmen dafür nahezu jeden Raum in Kauf. Auffällig ist auch, dass die Mädchen deutlich häufiger Orte in Schulanähe fotografiert haben, während die Jungen nahezu stadtweit Räume aneignen“ (Vogt-Lehrer 2013, S. 151).

Hieraus lassen sich deutliche Unterschiede in der Bewegungsfreiheit, Möglichkeiten der Aneignung sowie dem Zugehörigkeitsgefühl im Quartier und den daraus entstehenden Bedürfnissen feststellen, die in einer multiperspektivischen Empirie zu betrachten sind. Entsprechend argumentiert Häußermann, dass die männlichen Jugendlichen verstärkt auf das soziale Netz ihres Stadtteils bzw. Nachbarschaft angewiesen sind und ihre Sozialisation maßgeblich beeinflusst (Häußermann 2018, S. 400), wahrscheinlich auch weil sie im Aufwachsen stärker motiviert werden sich den lokalen öffentlichen Raum anzueignen (vgl. Renate Ruhne 2020, S. 433). Durch die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte, die zunehmende Gleichstellungspolitik und das Aufbrechen traditioneller Geschlechterrollen sind Frauen

die Bildungsgewinnerinnen, die seit einigen Jahren höhere Abschlussraten im Abitur und Studium erzielen als junge Männer (El-Mafaalani 2024, S. 71). Mit den Ausführungen von Ruhne stellt sich die Frage, ob Frauen trotzdem (noch) vermehrt zu den Bildungsverliererinnen in außerschulischen Settings gehören, bzw. ob sie nur ihre ökonomische Verwertbarkeit im System oder auch ihre nicht-ökonomischen Kompetenzen verbessern durften (vgl. Rauschenbach 2013). Diese Fragen können im Hinblick des Forschungsorts Kirchdorf-Süd nicht abschließen geklärt werden, dennoch soll in der empirischen Untersuchung durch einen Blick über die Quartiersgrenzen hinaus herausgefunden werden, ob der lokale Ort mehr Settings für männliche oder weibliche Raumproduktionen aufweist, welche Bedürfnisse ausgelebt werden und Bildungen produziert werden können.

Welche Raumtypen entstehen?

„Zwar gibt es neben den Sozialisationsorten wie Familie, Schule, Ausbildung, Freizeitangeboten auch selbstgestaltbare Spiel- und Erprobungsräume und Rückzugsorte für Auszeiten – aber diese scheinen zu schwinden oder funktionalisiert zu werden.“ (Mengilli 2021, S. 39)

Durch den Trend der Funktionalisierung und Pädagogisierung der außerschulischen Bildungsorte, verlieren Jugendliche selbstbestimmte Nischen und Rückzugsorte außerhalb der herrschenden Normen von Institutionen und Erwachsenen (ebd.). In diesen „Inseln“ der Jugend findet häufig eine zentrale Praktik statt: Das „Chillen“. Die Erziehungswissenschaftlerin Yağmur Mengilli dekonstruiert in ihrer Doktorarbeit den Begriff und die Praktik des jugendlichen Chillens.

„Das Chillen kann als ein Möglichkeitsraum zwischen „Nichts-Tun-Müssen und Etwas-Tun-Können“ gefasst werden“ (Mengilli 2021, S. 40).

Dabei hängt die Ab- und Aufwertung des Chillens als Praktik der Jugend stets von der Perspektive der Betrachter*innen und Forscher*innen ab. Nach LeFebvre kann sich Chillen demnach zwischen einer alltagsroutinierten konsumtiven Erholung und einer Protestform durch Aneignung des öffentlichen Raums bewegen. Aus dem vermeintlichen Nichts-Tun entstehen eine Reihe von Aktivitäten: Aus sozia-

ler Interaktion folgen die Schaffung eines gemeinsamen Erfahrungsschatzes (Bildungsproduktion), Gelegenheitsaktionen oder die Planung und Organisation von jugendkulturellen Events (Mengilli 2021, S. 40). Schon die Präsenz von Jugendlichen im Raum, die häufig von außen als „Herumlungen“ abgewertet wird, kann durch aktives Aufbrechen des nachbarschaftlichen Drucks von Familien und Erwachsenen als Raumkampf bezeichnet werden, der die hierarchisierende Wirkung des Raums aktiv in Frage stellt (vgl. Bourdieu 1991, S. 27). Das Chillen kann somit nicht nur zur Zugehörigkeits- und Identitätsbildung einer Gruppe beitragen, sondern durch die Repräsentation der Jugendlichen im öffentlichen Raum zu einer Neuverhandlung von hierarchisierenden Machtverhältnissen führen.

Nach Mengilli stellt, dabei das Entkommen aus dem Verwertungsdruck der gesellschaftlichen Anforderungen eine zentrale Motivation der Jugend dar (Mengilli 2021, S. 40), wobei das lokale Setting über die Möglichkeit entscheidet, ob durch diesen subversiven Moment Aneignung entstehen kann. Hier würde Mengilli die Kritik anmerken, dass das Chillen durch die Anforderung der Aneignung wieder funktionalisiert bzw. verwertet wird (ebd.), doch hier soll mit dem Setting-Begriff, die Möglichkeit und nicht die Pflicht zur Aneignung (als selbstorganierte Praktik) bereitgestellt werden.

„Die Perspektive auf Teilhabeansprüche [...] [ermöglicht es] Partizipation als Prozess von Aneignung [...] zu verstehen.“ (Wigger et al., 2019, S. 14)

Wenn sich das Chillen als Form des Protests (nach Mengilli) oder der Aneignung (nach Lefebvre) erkannt wird, dann spricht der Erziehungswissenschaftler Andreas Walther (2019) vom einem fruchtbaren Teilhabeanspruch und als eine Form der Partizipation (ebd., S. 212). Jugendliche warten nicht auf eine Einladung zur Raumproduktion im öffentlichen Raum, sondern fordern gesellschaftliche Teilhabe durch ihre uneingeladene Raumproduktion und Positionierung (ebd.). Somit beginnt Partizipation nach Reutlinger nicht nach einem planerischen (institutionalisierten) Verständnis durch einen kommunalen Prozess, sondern mit der repräsentativen Aneignung durch die Jugend, wodurch die politische Dimension des Raumproduzierens auch aus Sicht der Bildungswissenschaft hervorgehoben wird (Walther et al., 2019, S. 215): Jugendliche produzieren Teilhabeansprüche. Die Teilhabeansprüche zielen

weniger auf institutionelle Anerkennung oder Inklusion in bestehende Systeme ab, sondern regen eine Neuverhandlung nachbarschaftlicher und gesellschaftlicher Normen an.

Die politische Dimension des Produzierens

Die Suche nach dem Politischen in der außerschulischen Bildungsproduktion durch Jugendliche (vgl. Walther et al., 2019, S. 215) kann an dieser Stelle durch die Überlegungen der politischen Theoretikerin Hannah Arendt zum aktiven Leben („vita activa“) angereichert werden.

Arendt unterscheidet die Tätigkeiten des Menschen in das Arbeiten, Herstellen und Handeln (Arendt 2023, S. 23), auf Grundlage der geistigen Tätigkeiten. Mit dem dynamischen Raumverständnis nach Löw (vgl. Löw 2001, S. 224f.) lässt sich Lefebvres gesellschaftliches Raumverständnis als Dimensionen des Raums beschreiben, in denen die Tätigkeiten nach Arendt in Form von Praktiken oder Produkte entstehen.

Das Arbeiten stellt die Tätigkeiten zur notwendigen Lebenserhaltung dar (Arendt 2024, S. 23) und versteht sich somit als rein ökonomischer Prozess von Produktion und Konsum (ebd., S. 49). In Falle der Jugendlichen können dazu der Schulunterricht, das Lernen, die Erholung sowie Ernährung und Sport aufgezählt werden, wodurch die Reduzierung der Jugend auf die Funktion als Schüler*innen eine Verflachung des Lebens auf die Arbeit als Lebenserhaltung darstellt (vgl. Mengilli, S. 39). Zuletzt muss auch konsumtives Produzieren zwischen Jugendlichen (besonders im Einfluss des digitalen Zeitalters) eingebracht werden, dass zwar nicht dem Lebenserhaltung dient, aber der Alltagsroutinen nach Lefebvre gleichkommt und zum Zwecke der vorliegenden Thesis dem Arbeiten zugeordnet wird, womit das Arbeiten als Produkt des „wahrgenommene Raum“ (vgl. Lefebvre 1991, S. 33) zugeordnet werden soll.

Im Herstellen entstehen dauerhafte Produkte, die nicht im alltäglichen Konsum verbraucht werden (können), sondern das menschliche Leben überdauern (Arendt 2023, S. 23). Diese Produkte verdinglichen die Umgebung des Menschen zu einem Zuhause, in dem erst konsumiert werden kann (ebd.). Diese Produkte können somit vorkonsumtiv oder (viel zentraler) vopolitisch sein, wenn sie im öffentlichen Handeln repräsentiert oder diskutiert werden

(ebd., S. 24). Dazu kann bei Jugendlichen handwerkliches und künstlerisches Produzieren sowie begleitendes außerschulisches Lernen (z.B. Recherche) zählen. Die Planung, Dauerhaftigkeit und damit die Bedeutungszuschreibungen von kulturellen Gegenständen kann nach Lefebvre dem gedachten Raum zugeordnet werden (vgl. Lefebvre 1991, S. 33), wobei das Herstellen im physischen Raum sich zwischen Arbeiten und Handeln bewegen kann. In der Konsumgesellschaft verwischt durch die Ökonomisierung aller Lebensbereiche das Herstellen (auch von Kunst) immer mehr mit Tätigkeit der Arbeit, wodurch das Handeln als zentrale Praktik nach Arendt hervorgehoben wird.

Das Handeln findet im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien immer im direkten pluralen öffentlichen Austausch unter Menschen statt (Arendt 2023, S. 24) und somit eng mit dem Sprechen (der verbalen Kommunikation) verknüpft (ebd., S. 239f.). Die Praktik des Handelns stellt durch ihre Öffentlichkeit immer eine politische Kategorie und die zentrale Aktivität des menschlichen Lebens nach Arendt dar (ebd., S. 240). Hierdurch lassen sich soziale Interaktionen und Gefühle zwischen Menschen dem privaten Raum zuordnen, die erst politisch werden, wenn sie in die Öffentlichkeit treten, zum Beispiel wenn Werte und Normen der Jugend durch Aneignung des öffentlichen Raums mit den Werten anderer Interessensgruppen neu verhandelt werden (vgl. Teilhabeanprüche Christian Reutlinger in Wigger et al., 2019, S. 14). Dazu gehören demnach auch kollektive Erkenntnisprozesse und Wertesysteme sozialer Gruppen, die mit der Praxis von Gegenkulturellen nach Loick in Kapitel 6.2 aufgegriffen werden sollen.

Im Handeln lassen sich enge Parallelen zum Verständnis der Aneignung nach Lefebvre wiederfinden. Beide sprechen erst von einer Präsenz des (menschlichen) Lebens, wenn es in der Öffentlichkeit zum aktiven Handeln (Arendt 2023, S. 241) oder zur Aneignung eines „gelebten Raums“ (Lefebvre, 1991, S. 39) kommt.

"Das Faktum menschlicher Pluralität, die grundsätzliche Bedingungen des Handelns wie des Sprechens, manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und als Verschiedenheit." (Arendt 2023, S. 239)

Dieses Miteinander und Gegeneinander zwischen

Menschen in der Öffentlichkeit zeichnet sich als Grundbedingungen des Handelns aus (ebd.), und lässt sich somit mit dem Aneignungsbegriff nach Lefebvre gleichsetzen. Aneignung und Handeln zeichnen sich jeweils durch ihre Kollektivität („Miteinander“) sowie einer gegenkulturellen Praktik, welche hegemoniale Machtverhältnisse sichtbar macht und neu verhandelt („Verschiedenheit“) aus (vgl. Lefebvre, 1991, S. 39).

Die geistigen Tätigkeiten können den personalen Kompetenzen zugeordnet werden (Rauschenbach 2013) und definieren die Voraussetzung zur Aneignung. Durch das Aneignen werden die personalen Kompetenzen erweitert. Mit den Begriffen des Denkens, Wollens und Urteilens lässt sich ein präziseres Verständnis der Alltagsbildung (vgl. Rauschenbach 2013) und des Prozesses der Aneignung als Praktik des Handelns nach Arendt ablesen (Arendt 2012, S. 131). Jede Tätigkeit benötigt einen aktiven Willen, bei dem das Wollen allein nur zur reinen Spontaneität verkommt, wenn die Urteilsfähigkeit ungenutzt bleibt (ebd.). Das Denkvermögen ist die Grundlage alternative Zukünfte visionieren und deren Auswirkung auf die Perspektive anderer abzuschätzen zu können, woraus sich erst die persönliche Fähigkeit ergibt: „Richtiges vom Falschem, Schönes vom Hässlichem zu unterscheiden“ (Arendt 1971, S. 446).

„Der Massenmensch ist ebenso durch seine Fähigkeiten zu konsumieren und, als Begleiterscheinung, seine Unfähigkeit zu urteilen oder auch nur zu unterscheiden« definiert wie durch eine »verhängnisvolle Entfremdung der Welt.«“ (Arendt 2012, S. 149)

Arendt misst der Fähigkeit des Urteilens auf Grundlage des erweiterten Denkvermögens einen höheren Wert bei als dem Herstellen und Konsum von kulturellen Gegenständen (ebd.). Sie erkennt, dass „Urteilsvermögen, das man mit einiger Berechtigung als die politischste geistige Fähigkeit des Menschen nennen kann“ (Arendt 1971, S. 445) an. Damit ist das Arbeiten unpolitisch, das Herstellen hingegen, kann als vopolitisch betrachtet werden, denn die entstandenen kulturellen Gegenstände können durch ihre Positionierung und Diskussion im öffentlichen Raum zum Politischen instrumentalisiert werden (Arendt 2012, S. 149). In ihrer Kritik der Urteilskraft weist sie darauf hin, dass das Urteilen eine dauerhafte Fähigkeit ist, die über die dynamische Vernunft entscheiden lässt, das heißt das Jugendliche stets wechselhafte gesellschaftliche (und machtvollen Werte-

systeme hinterfragen können. In Bezug auf Jugendliche haben daher konsumtive Raumproduktionen, egal ob es sich um das private Chillen als Ausgleich zur Schule (Arbeit) oder eine gemeinsame Bandprobe und Songaufnahme (Herstellen eines kulturellen Gegenstands) handelt, keine politische Dimension, bis sie diskursiv in den öffentlichen Raum treten (vgl. Teilhabeansprüche nach Reutlinger: Walther et al., 2019, S. 212). Die Öffentlichkeit entspricht nach Arendt einem geteilten und sichtbaren Begegnungsraum zwischen Jugendlichen und anderen Interessengruppen (siehe oben: Miteinander und Verschiedenheit) (Arendt 2023, S. 74), dessen Präsenz durch das aktive Handeln dieser Subjekte das menschliche Leben überdauern (können) (Arendt 2023, S. 81). In der zweiten Dimension der Öffentlichkeit lässt sich eine Differenz zum Verständnis der Aneignung nach Lefebvre aufzeigen, für den auch banale Alltagsaktivitäten als Form der Aneignung politisiert werden können, wie zum Beispiel das Chillen als Protest nach Mengilli (2021). Doch für beide Formen gilt: In Zeiten des „Plattformkapitalismus“ (vgl. Srniczek 2018) werden die Möglichkeiten des jugendlichen Handelns zunehmend in singulären Realitäten fragmentiert, was nach Arendt zur Privatisierung, zum absoluten Konsumverhalten und damit zur Entpolitisierung des jugendlichen Lebens führt und so im „Sieg des animal laborans“ (Arendt 2023, S. 456) endet.

„Diese Sackgasse, wenn es denn eine ist, kann nicht geöffnet, für diese ausweglose Situation kann keine Lösung gefunden werden – es sei denn durch Anrufung eines anderen geistigen Vermögens: der Urteilskraft.“ (Arendt 1979, S. 207)

Die bei Arendt beschriebene „Sackgasse der Willensbefriedigung“ ist ein Ausdruck einer Handlungsunfähigkeit Menschen lässt sich im Kontext der Jugend durch die Befunde von Schreiber et al. (2012) konkretisieren. Die Psychiaterin Liana R. N. Schreiber von der University of Minnesota zeigt, dass Jugendliche insbesondere dann in digitale Konsumangebote zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung ausweichen, wenn sie Schwierigkeiten im Umgang mit persönlichen Krisen erleben. Emotionale Belastungen hängen dabei eng mit impulsivem Verhalten zusammen (vgl. Deutscher Bundestag, 2016, S. 16), was reflektiertes Nachdenken und selbstbestimmtes Handeln erheblich erschwert (vgl. Arendt, 2023, S. 456).

Nach Arendt lässt sich dieser „Sackgasse“ nur ent-

kommen, wenn ein Prozess des Nachdenkens über den Inhalt (das Denken), der Bewertung dieses Inhalts und des Aufbaus eigener Wertvorstellungen (das Urteilen) sowie der daraus folgenden aktiven Willensbildung (das Wollen) stattfindet – als Grundlage selbstbestimmten Handelns (Arendt, 2023, S. 456). Die Urteilskraft stellt somit die zentrale Fähigkeit dar, um die, auf die Jugend projizierten machtvollen Wertesysteme institutioneller Strukturen kritisch abwägen und hinterfragen zu können (Arendt, 1971, S. 445). Aus diesen Überlegungen lässt sich schließen, dass die Bereitstellung ent-ökonomisierter Räume grundlegend für die Ermöglichung selbstbestimmter Bildungssettings ist.

Geistige Tätigkeiten sind zentrale Ergebnisse jedes Bildungsprozesses. Sie entstehen besonders im außerschulischen Kontext durch die Entwicklung eigener Wertesysteme, Ausdrucksformen und Identitätsbilder – eine „fruchtbare Erweiterung der Kompetenzen“, wie Rauschenbach (2013) feststellt. Damit Jugendliche sich aus einem durchkommerzialisierten Alltag emanzipieren können (vgl. Mengilli, 2019, S. 39f.), benötigen sie nicht nur die Stärkung ihrer geistigen Fähigkeiten, sondern insbesondere Räume, in denen sie sich austauschen, reflektieren und anerkennen können – jenseits ökonomischer Verwertungslogik. Die Setting-Dimensionen beschreibt daher einen Bildungsauftrag an formale wie non-formale Angebote, die solche informellen Bildungsprozessen ermöglichen. So können qualitätsvollere und selbstbestimmte Bildungssettings entstehen, die ein „aktives Leben“ fördern (vgl. Rauschenbach, 2013; Arendt, 2023, S. 241).

Wobei Arendt ein Leben noch als Leben definiert, wenn das Arbeiten und Herstellen nicht mehr stattfinden (auch wenn es gesellschaftlich als defizitär bewertet werden könnte), ist „ein Leben ohne alles Sprechen und Handeln andererseits [...] kein Leben mehr, sondern ein in die Länge eines Menschenlebens gezogenes Sterben“ (Arendt 2023, S. 241). Die politische Dimension der Bildungsproduktion im Falle der Aneignung erweitert den pädagogischen Aspekt der Bildungsforschung mit der Möglichkeit, zwischen verschiedenen außerökonomischen Wertigkeiten formeller und informeller Bildung zu unterscheiden. So lässt sich Aneignung nach Lefebvre als eine Erweiterung der geistigen Tätigkeiten durch das Handeln nach Arendt als die qualitätsvollste außerschulische Bildungsproduktion verstehen. Für die vorliegende Arbeit werden die identifi-

zierten Bildungsproduktionen nach ihrem Potential zwischen Aneignung (Handeln), alltagsroutinierter konsumtiver Raumproduktion (Arbeiten) und der Schaffung dauerhafter Gegenstände (Herstellen) differenziert. In der Auswertung der Empirie liegt daher ein besonderes Augenmerk auf der Aneignung durch Jugendliche. Durch die Aneignung von Räumen artikulieren und repräsentieren Jugendliche ihre Teilhabeansprüche, wodurch zugleich Rückschlüsse auf ihre raumbezogenen Bedürfnisse möglich werden (vgl. Reutlinger in Walther et al., 2019, S. 212). Die Formulierung der Bedürfnisse stellen neben den Setting-Dimensionen die Grundlage für den Aufbau eines Szenarios in Kapitel 6.5 dar, die mit der Praktik der „Gegengemeinschaften“ nach Loick (2024) konzeptuell begleitet wird.

Settings als Dritte Orte?

„Disneyworld and -land, and American shopping malls in addition, are designed to discourage interaction between customers. As the primary activity of third places is interaction, the contrast could hardly be more extreme. ... Marketplaces have social as well as monetary value but shopping malls have no social value.“ (Oldenburg/Rothauer 2004, S. 17)

Aus Sicht der Stadtplanung wird häufig über das Konzept der Dritten Orte als sinnbildendes Setting für Aneignung zwischen Wohnen und Arbeiten spekuliert, was jedoch aufgrund der neoliberalen Herleitung kritisch zu hinterfragen ist (ebd.) - was sind dritte Orte, wenn sie nur Cafés, Restaurants, Fitnessstudios oder Mutter-Kind-Spielplätze repräsentieren? Nach Lefebvre und Arendt ein einfacher Konsumaspekt, die eine Reduktion des menschlichen Lebens auf wirtschaftlichen Konsum und Produktion weiterführt (vgl. Arendt 2023, S. 240). Statt sich zu streiten, ob Malls oder Wochenmärkte mehr oder weniger soziale Interaktionen beim Einkaufen ermöglichen oder sich doch als Nicht-Orte bestätigen (vgl. Augé 1994), sollten Dritte Orte aus Sicht der Jugend als aneignungsfähige Setting definiert werden.

In Bezug auf Jugendliche bleibt daher festzuhalten, dass eine Durchkommerzialisierung sowie Pädagogisierung ihrer Freizeitmöglichkeiten durch Dienstleistungen und Institutionen, die Ausdünnung ihrer informellen Bildungspotentiale bedeutet. Dies gilt

besonders für die Jugendlichen, die nicht der hetero-normativen Gesellschaft entsprechen können oder wollen. Die Darstellung des öffentlichen Raums als gefährlich (vgl. Ruhne 2020, S. 437) und die Verwehrung des Zugangs durch Institutionen, Erwachsene oder Konsumplattformen (vgl. Mengilli 2021, S. 39) entpolitisiert besonders marginalisierte weibliche Jugendliche (vgl. Ruhne, S. 433f.) und versetzt sie in die Handlungsunfähigkeit (vgl. Arendt 2023, S. 240).

Ertragreicher für die Schaffung von Settings für selbstorganisierte, außerschulische Bildungsräume ist ein Bezug zur Commoning-Theorie nach Helfrich und Bollier (2019), mit der die außerschulische Raumproduktion folgerichtig als politisches Handeln jenseits von Markt und Staat begriffen und konzipiert werden kann. Dieses Konzept wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

3.3 Akteur*innen der Settingproduktion

Wer produziert Settings?

„Die Idee der Stadtplanung meist mit raumzentrierten Maßnahmen soziale Brennpunkte sanieren, bekämpft nur Folgen die sich wiederholen, wie eine Feuerwehr die nicht vor einem Brand auftaucht.“ (Häußermann 2001, S. 39)

Die Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher makroökonomischer Prozesse, die einen großen Einfluss auf die physischen Räume in benachteiligten Quartieren haben können, lassen sich nicht allein durch stadtplanerische Investitionen und Maßnahmen verhindern, sondern höchstens abmildern (Häußermann/Kapchan 2009, S. 212f.). Ähnlich wie bei Investitionen in den Hochwasserschutz, die eine Entstehung Hochwasserereignissen nicht verhindern kann, sondern nur versucht die negativen Auswirkungen für die Bewohner*innen gefährdeter Gebiete zu mindern.

Dieselbe Paradoxie beschreibt El-Mafaalani anschaulich am Beispiel der Dortmunder Nordstadt, die durch Investitionen in die lokale Bildungsinfrastruktur (vgl. Bildungsexpansion: Beck, 1986, S. 243) versuchte die soziale Segregation zu mindern

(El-Mafaalani 2024, S. 118f.). Die Bildungsgerechtigkeit „hat sich für die vorher Abgehängten verbessert und niemanden verschlechtert“ (vgl. 2024, S. 120), aber die Bildungsaufsteiger*innen wurden räumlich flexibler und sind zum Studieren oder die Ausbildung in attraktivere Stadtteile umgezogen (ebd.). Wohnungen wurden frei und einkommensschwache Familien sind nachgezogen, während durch die Fluktuation das soziale Netzwerk zerbrach (ebd., S. 121). Auch wenn sich die Lage für viele junge Menschen verbesserte, verschärfte sich sogar die soziale Segregation, da der Stadtteil für die Bildungsaufsteiger*innen, unattraktiv blieb (ebd., S. 122). Inspiriert von dem US-amerikanischen Typus der Schulcampus schlägt El-Mafaalani vor die Bildungsungerechtigkeit durch eine Einbindung der außerschulischen Bildungsakteur*innen in das formelle Bildungssystem zu erhöhen (ebd., S. 226f., S. 242f., S. 260), wodurch er sich für die Idee der Bildungslandschaften ausspricht (vgl. Bollweg/Otto 2013). Damit hebt er den Wert zugänglicher informeller Bildung für alle Jugendlichen mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit besonders hervor (ebd.), doch hier entstehen zwei Herausforderungen: Städtische Schulen verfügen meistens nicht über die physische Raumkapazitäten alle Träger*innen einzubinden und ihre Flächen dementsprechend zu erweitern und es entsteht die Gefahr, die letzten außerschulischen Räume der Jugend zu pädagogisieren (vgl. Deinet 2010, S. 33). Statt alle Räume in das Setting der Schule zu überführen, ergibt sich die Möglichkeit die Schule und weitere sozialen Träger*innen zum außerschulischen Raum zu öffnen, ohne ihn zu vereinnahmen.

Mit den Einsichten in die Praxis wird deutlich, dass die Institutionen der Stadtplanung, Bildung und Sozialen Arbeit durch einseitige Interventionen, Prozesse von Verdrängung mittels Aufwertung oder sozialer Segregation mittels Bildungsinvestitionen verschärfen können (vgl. Häußerman/Kapphan 2009/ El-Mafalaani 2024). Mit dem vorangesetzten Zitat Häußermanns wird dagegen eine inklusive Stadtplanung beschrieben, die ihre Tätigkeit nicht auf einen Rettungsdienst reduziert, sondern den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe schützt und unterstützt – Häußermann spricht selbst vom „Empowerment“:

„Empowerment heißt, daß die Bewohner mit Mitteln und Entscheidungskompetenzen ausgestattet werden, mit denen sie selber eine Strategie für ihr Quartier entwickeln können.“ (Häußermann/Kapphan 2009, S. 232) Daraus folgt das Ziel die Teilhabeansprüche der

Jugend zu erkennen, zu schützen und sogar in ihren Bedürfnissen zu fördern (vgl. Walther et al., 2019, S. 212). Nach den Ausführungen Häußermanns werden die Institution Stadtplanung, schulische Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit als Akteur*innen der Settings-Produktion herangezogen. Das Setting orientiert sich am erweiterten Bildungsverständnis Rauschenbachs (2013) und fördert daher insbesondere die informellen Bildungsproduktion Jugendlicher – denn Raumproduktion ist zugleich Bildungsproduktion.

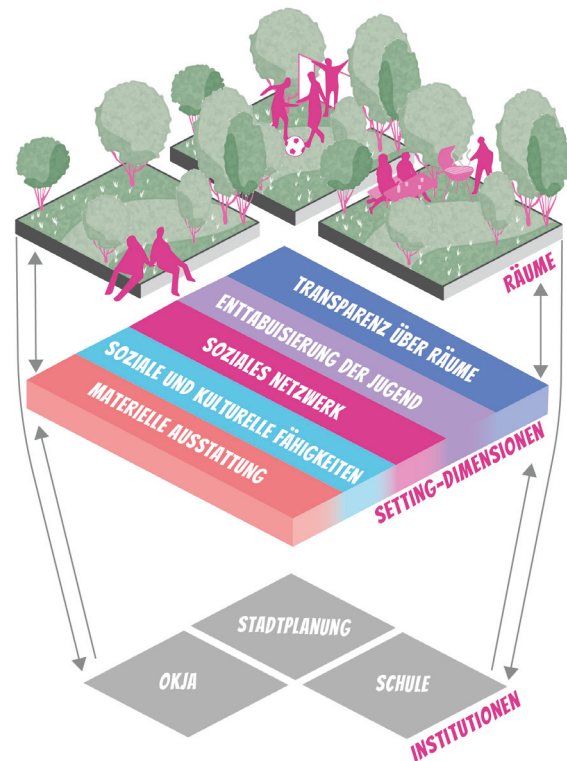


Abb. 3: Institutionen der Setting-Produktion

In dem Bezug auf die Setting-Dimensionen lassen sich die folgenden Institutionen exemplarisch als Hauptakteur*innen zuordnen:

Materielle Ausstattung – Stadtplanung

Die materielle Ausstattung wird klassisch der Stadtplanung zugeordnet, womit in erster Linie politische und verwaltende Entscheidungsträger*innen verstanden werden. Dazu gehören die Ausschlüsse, die

über Finanzierungen entscheiden, das kommunale Amt und die Möglichkeit zur Installierung eines Quartiersmanagements, das sich um die Ausstattung öffentlicher Flächen kümmern. Das Quartiersmanagement kann die demokratische Brücke zwischen Stadt und Jugend sein.

Soziale und kulturelle Fähigkeiten – Schulische Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit

Anhand der Bildungsaufträge an die formelle Bildung ist das Beibringen und Erweitern von sozialen und kulturellen Fähigkeiten Aufgabe der Schulen und der offenen Kinder- und Jugendarbeit (§11 SGB VIII), wobei letzteres einen stärkeren Fokus auf soziale, instrumentelle und personale Kompetenzen (vgl. Rauschenbach 2013) zur Bildung einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1 SGB VIII) setzt.

Soziales Netzwerk – Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Beziehungsarbeit mit Jugendlichen, deren Begleitung sowie der Einbezug ihrer Familie sind grundlegende Aufgaben der OKJA, wozu die Arbeit der Jugendhäuser, Mädchen*treffs, der Straßensozialarbeit oder auch der freien und religiösen Träger*innen zählen kann (§1, §11, §13 SGB VIII).

Anerkennung von Jugendlichen und Transparenz über Räume – Alle

Die letzten beiden Setting-Dimensionen werden allen Institutionen zugeordnet, weil sie als Querschnittsanliegen im öffentlichen Raum nur gemeinsam umgesetzt werden können. Als Institutionen haben sie jeweils Einfluss, die eigenen Machtprojektion in den öffentlichen Raum sowie deren Neuverhandlung im gegenseitigen oder entgegneten Interesse von Familien, Erwachsenen und Jugendlichen zu steuern. Die Transparenz über Räume ist ebenfalls eine kollektive Aufgabe der Institutionen und Jugendlichen. Die Stadtplanung kann sich der Aufgabe widmen, Daten technisch zu übersetzen (mittels virtueller Kartendienste, Apps oder AI-Tools), die durch Bildungsprogramme oder informelle Gespräche zwischen Jugendlichen und Fachpersonal der OKJA und Schulen entstehen. Die Sensibilisierung und das Verständnis für die Teilhabe unter Jugendlichen mit gegenseitigen Ansprüchen kann als Aufgabe der OKJA verstanden werden. Die Verknüpfung

dieser Setting-Dimension kann durch den Aufbau eines Beteiligungstools erfolgen.

Die Jugendlichen wirken in der Produktion des Settings indirekt und direkt mit – einerseits durch ihre Teilhabeansprüche, an denen sich die Settings orientieren und andererseits durch ihre Bildungsprodukte, die wieder Teil einer neuen Raumproduktion werden (siehe Abb. 3). Damit ist das Verhältnis zwischen Jugendlichen und den Institutionen demokratisch zu gestalten – im Sinne der Partizipation nach §8 und §11 SGB VIII. Eine solche Perspektive müsste sich insbesondere auf die Institutionen der Stadtplanung ausweiten, da gerade hier grundlegende Entscheidungen über den Zugang und die Gestaltung öffentlicher Räume getroffen werden (vgl. Häußermann/Kaplan 2009, S. 201 ff.). Eine konsequente rechtliche Absicherung jugendlicher Beteiligung, etwa durch ein kommunales oder schulisches Beteiligungsrecht, würde eine Verankerung entsprechender Rechte im Grundgesetz erfordern, etwa durch die Aufnahme zentraler Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention. Eine entsprechende Debatte wurde im Jahr 2021 auf Bundesebene geführt, jedoch ohne Ergebnis abgeschlossen (vgl. Deutscher Bundestag 2021).

Daher soll die Möglichkeit einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und Akteur*innen mit der Praktik des Commoning nach Helfrich und Bollier (2019) und der realen Utopien nach Wright (2017) „jenseits von Markt und Staat“ (Helfrich/Bollier 2019) aufgezeigt werden.

Commoning als Strategie einer Zusammenarbeit

„Commons sind keine utopische Fantasie. Sie existieren, sie verändern sich – heute wie seit Tausenden von Jahren. Es gibt sie in Dörfern und Städten, im Süden und im Norden, in ursprünglichen, überschaubaren Communities sowie in hochmodernen, unüberschaubaren Cyber-Gemeinschaften.“ (Helfrich/Bollier 2019, S. 19)

Anhand dieses Zitats verweisen die Autor*innen auf die Allgegenwärtigkeit des Commoning, welches sie in einer Aufzählung von Beispielen lokaler Gemeinschaftspraktiken unterstreichen (ebd.). Während das Commoning auf die Prozesshaftigkeit (vgl. Raumpro-

duzieren) hinweist, stellt das Commons die Produkte dar (vgl. Raumprodukte). Helfrich und Bollier definieren das Commons durch die drei folgenden Beobachtungen:

1. „Jedes Commons beruht auf natürlichen Ressourcen“ (Helfrich/Bollier 2019, S. 29) und bedarf dieser zur Reproduktion, womit der Gebrauchswert über einen Tauschwert im Sinne der außerökonomischen Aneignung gewertet wird (vgl. Lefebvre 1991, S. 165f.)
2. „Jedes Commons ist ein Wissens-Commons“ (Helfrich/Bollier 2019, S. 29), welches sich schon aus der Raumproduktion ergibt (vgl. Syntheseleistung nach Löw 2001, S. 224f.). Neben Bildung werden auch Bedeutungszuschreibungen (Symboliken), soziale Netzwerke und physische Gegenstände produziert (Helfrich/Bollier 2019, S. 29). Durch die Teilung von kollektiven Ressourcen wird das Leben an einem Ort aufgewertet, wodurch die Benachteiligung eines Quartiers für alle Bewohner*innen abgebaut werden kann.
3. „Jedes Commons ist ein sozialer Prozess“ (Helfrich/Bollier 2019, S. 29). Jede Produktion geht von einem Kollektiv aus – es gibt kein individuelles Commons sowie es kein individuelles Handeln (vgl. Arendt 2023, S. 239) gibt. Das Commoning ist bewusst selbstorganisiert und auf Dauer angelegt – somit handelt es sich um eine emanzipatorische Bildungsproduktion, außerhalb des Verwertungsdrucks.

„[Commons spielen] sich in den Zwischenräumen und Rissen innerhalb einer herrschenden Machtstruktur ab.“
(Wright 2017, S. 436)

Der amerikanische Soziologe Erik Olin Wright übersetzt das Commons als eine reale Utopie, die im gegenwärtigen Handeln entsteht. Während marxistische Diskurse traditionell die Utopie in die Zukunft nach einer Revolution legen und dieses Zusammenleben daher nur abstrakt beschreiben können, setzt Wright die Utopie ins Jetzt und hebt das Handeln mit dem Zweck „Räume gesellschaftlicher Ermächtigung schrittweise [zu] erweitern“ hervor (Wright 2017, S. 436). Er wandelt damit die Theorien der Aneignung nach Lefebvre in die Praxis von antikapitalistischen Lebensweisen um (vgl. Lefebvre 1991, S. 33f.).

Die Verantwortung der Settings-Produzent*innen ist es, reale Utopien der Jugend zu erkennen, zu schützen und zu unterstützen, ohne sie zur Normierung oder Verwertung einzubeziehen. Dennoch ist die Raumproduktion der Jugendlichen nicht von einem politischen Willen abhängig. Reale Utopien (Wright 2017) können im Kleinen entworfen und durchgeführt, wodurch Jugendliche nicht als machtlose Subjekte gewertet werden. Zunächst braucht es einen (institutionellen) Willen die Teilhabeansprüche (vgl. Walther et al., 2019, S. 212) zu solche zu erkennen, um Jugendliche in ihrer Bildungsanspruch zu unterstützen. Mit dem Begriff des Teilhabeanspruchs kann der jugendliche Widerstand als Aneignung einer gelebten Zukunft in der Gegenwart interpretiert werden (vgl. Wright 2017, S. 435 f.).

Somit sind Jugendliche die Produzierenden eines Commons und die Institutionen potentielle Unterstützer*innen und Disziplinier*innen (je nach politischem Willen) – und somit Möglichkeitsmacher*innen. Beide Tendenzen sind realistisch in ihrer Ambivalenz und verlaufen gleichzeitig, falls Arbeitsbereiche oder Jugendliche (in Teilen) gegeneinander arbeiten. Das (vermeintliche) Scheitern eines Projekts, welches auch auf einer unzureichenden Unterstützung zurückführbar sein kann, ist nach Perspektive der Bildungsforschung als ein fruchtbarer Bildungsprozess und Teilhabeanschluss zu verstehen (vgl. Walther et al., 2019, S. 212).

Im Szenario in Kapitel 6.5 werden die Möglichkeiten einer unterstützenden Funktion untersucht, um konkrete Ansätze zum Erkennen, zum Schutz und zur Förderung von jugendlicher Teilhabe zu vorzuschlagen. Schon einzelne Raumproduktionen durch Jugendliche haben das Potential ihre informellen Bildungsressourcen zu stärken.

Außerschulische Bildungsproduktion als Praktik der Anerkennung

„Häufig taten und tun sich Stadtplaner schwer bei der Tolerierung von „Rückständigkeit“ und bei Nischen der Andersartigkeit““ (Schubert 2016, S. 245f.)

Eine Angst vor dem Informellen als etwas Nicht-Kontrollierbares wertet die (außerschulische) Raumproduktion als ein strukturloses Chaos (ebd.). Das Handeln von Jugendgruppen ist nicht abhängig von

institutioneller Anerkennung. Enttabuisierung bedeutet, dass die Jugendlichen sich selbst durch gegenseitige Anerkennung wertschätzen lernen, als auf die Hoffnung abzuwarten, individuell anerkannt zu werden.

Während Informalität oft als „Notlösung“ oder „graue Zone“ zwischen legal und illegal verstanden wird, ist Commons eine bewusst entwickelte Strategie zur kollektiven Ressourcennutzung und nachhaltigen Raumentwicklung (vgl. Helfrich/Bollier 2019, S. 19). Daher scheint es auch für die Bildungsforschung sinnvoll zu sein den Begriff der informellen, außerschulischen oder der Alltags-Bildung mit dem Begriff des „Bildungscommon“ aufzuwerten. Außerschulische Bildung ist kein ungeplantes Chaos, sondern befindet sich aufgrund institutioneller, ökonomischer, symbolischer, patriarchaler oder auch sozialer nachbarschaftlicher Machtverhältnisse immer auf einer Schwelle zwischen erwünscht, geduldet und unerwünscht (vgl. Bourdieu 1991, S. 27f.). Mit den Setting-Ansatz können diese Machtverhältnisse verdeutlicht werden und das stadtplanerische Verständnis von Informalität erneuern. Mit dem Einbezug eines Quartiersmanagements kann die Planung als Hauptakteurin verstanden werden, die in Gremien, auf Verwaltungsebene und lokal Prozesse organisiert und alle Akteur*innen zusammenbringt. Eine Stadtplanung, die sich diesem Verständnis entzieht, entzieht sich somit ihrer Verantwortung für chancengerechte und emanzipative Bildung. Eine Verantwortung als Aufgabe zu verstehen, hängt vom politischen Willen ab.

Insgesamt lässt sich der Prozess des Commonings als eine gegen-hegemoniale (Bildungs-)Praktik mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung verstehen. Die Dekonstruktion des „Gegen“ und sein Einfluss auf das „Bildungscommon“ soll anhand der empirischen Daten und der Praxis von Gegengemeinschaften (vgl. Loick 2024) im Szenario (Kapitel 6.5) untersucht werden.

4 METHODISCHES VORGEHEN

-
- 4.1 Methodologie
 - 4.2 Auswahl des Forschungsorts
 - 4.3 Auswahl der Zielgruppe: Jugend
 - 4.4 Analysewerkzeug: Räume und Settings
 - 4.5 Forschungsdesign
 - Teilnehmende Beobachtung
 - Erhebung jugendlicher Perspektiven
 - Expert*inneninterviews
 - 4.6 Datenauswertung

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit systematisch dargestellt. Es umfasst die zugrundeliegende Methodologie (Kapitel 4.1), die Auswahl des Forschungsorts (Kapitel 4.2) und der Zielgruppe (Kapitel 4.3), das verwendete Analysewerkzeug (Kapitel 4.4), das konkrete Forschungsdesign (Kapitel 4.5) sowie die Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 4.6).

4.1 Methodologie

„Um Aneignungsprozesse als Wechselwirkung zu beschreiben, braucht es qualitative Verfahren.“
(Krisch 2009)

Um die Aneignungsprozesse von Jugendlichen in einem Sozialraum erfassen zu können, bedient sich die vorliegende Forschung qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung. Dabei wird auf sozialräumliche Methodiken aus der Jugendarbeit zurückgegriffen, insbesondere auf Formen der teilnehmenden Beobachtung nach Lamnek (2010). Durch diesen sozialräumlichen Zugang orientiert sich die Methodologie an der Grounded Theory, wie sie von Glaser und Strauss (1967) entwickelt wurde und im Folgenden durch die Ausführungen des Soziologen Jörg Strübing kurz beschrieben wird. Die Grounded Theory zeichnet sich durch das parallele Zusammenspiel von Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung aus (Strübing, 2014, S. 12). Sie verbindet somit deduktive, induktive und abduktive Elemente (ebd., S. 6).

Einerseits ergaben sich aus der induktiven Erhebung und Auswertung der empirischen Daten wichtige Grundlagen zur Verfeinerung und Ergänzung der theoretischen Herleitung. So konnten beispielsweise die Setting-Dimensionen weiterentwickelt werden, wodurch die deduktive Basis der Arbeit – insbesondere im Hinblick auf den Analyserahmen für die Raumproduktionen – gestärkt wurde. Andererseits führten die empirischen Befunde zu neuen Erkenntnissen, die wiederum Einfluss auf die Auswahl methodischer Werkzeuge sowie auf den Zugang zum Forschungsfeld nahmen – etwa durch die Kontaktaufnahme mit weiteren Gesprächspartner*innen und Institutionen. Die forschende Person agiert dabei nicht als neutrale Beobachterin, sondern interpretiert die Daten aktiv und reflektiert fortlaufend die

Anwendung theoretischer Konzepte sowie methodischer Entscheidungen (ebd., S. 12). Die Gefahr subjektiver Verzerrung wird durch den Rückgriff auf etablierte methodische Verfahren minimiert (ebd., S. 13). Ziel dieser Forschung ist kein allgemeiner Objektivitätsanspruch, sondern ein exemplarischer Erkenntnisgewinn, der sich an den konkreten Bedingungen und Perspektiven der Beteiligten orientiert und so die Beantwortung der Forschungsfragen am Fallbeispiel ermöglicht.

Zur Gewährleistung einer nachvollziehbaren und systematischen Datenerhebung wurden insbesondere Mitschriften und das Codieren (Coding) eingesetzt (ebd., S. 14). Das Codieren beschreibt den „ständigen Vergleich“ der erhobenen Daten anhand von Kategorien, um deren Relevanz und Aussagekraft zu überprüfen (ebd., S. 15). Aus diesem Prozess entstehen theoretische Konzepte, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen sollen. Es wird zwischen offenem und axialem Codieren unterschieden: Während das offene Codieren einen möglichst breiten Zugang zum Material erlaubt, fokussiert das axiale Codieren auf gezielt ausgewählte Kategorien, die aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet sind. Auf Grundlage der theoretischen Herleitung wird in dieser Arbeit schwerpunktmäßig mit axialem Codieren gearbeitet (siehe Kapitel 4.6).

Im Prozess des „theoretischen Samplings“ können neue empirische Erkenntnisse dazu führen, dass weitere Gesprächspersonen, Methoden oder Orte ausgewählt werden (ebd., S. 31). Am Fallbeispiel Kirchdorf-Süd führte die induktive Auswertung der erhobenen Daten zur Entwicklung neuer Fragestellungen, was wiederum zur Auswahl zusätzlicher Gesprächspartner*innen und zur Anpassung der Methodik führte. Diese methodische Flexibilität war zentral, um eine multiperspektivische und damit valide Datengrundlage zu ermöglichen. Der Punkt der „theoretischen Sättigung“ – also dem Ende der empirischen Erhebung – wird erreicht, als sich in den Mitschriften wiederholende Ergebnisse zeigten und keine neuen Erkenntnisse mehr hinzukamen (ebd., S. 35). Mit der Sättigung verlagerte sich der Analyseprozess zunehmend hin zur visuellen Auswertung sowie zum empirisch-theoretischen Abgleich. Das Codieren ermöglichte vertiefte Einsichten, die zur theoretischen Schärfung beitrugen. So konnten auf Grundlage der empirischen Ergebnisse die Werke „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 2001) sowie die „Die Überlegenheit der Unterlegenen“ (Loick, 2024)

ergänzend in die theoretische Auswertung einbezogen, da sich ihre Konzepte als besonders anschlussfähig erwiesen Bildungspotential und -produkte differenziert betrachten zu können. Sie werden insbesondere für den Aufbau des Szenarios in Kapitel 6 herangezogen.

Die zentralen Methoden dieser Forschungsarbeit umfassen die teilnehmende Beobachtung (Lamnek 2010, S. 498 ff.), Expert*inneninterviews (ebd., S. 310 ff.), die strukturierte Stadtteilbegehung (Deinet & Krisch, 2009a) sowie die Nadelmethode in den Workshops mit Jugendlichen (Deinet & Krisch, 2009b).

4.2 Auswahl des Forschungsort

Die Auswahl des empirischen Fallbeispiels orientierte sich an der theoretischen Herleitung. Nach El-Maafaalani (2024) liegen die Hauptursachen für Bildungsungerechtigkeit bei Jugendlichen in ökonomischer Benachteiligung, einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern sowie in deren begrenzten sozialen Netzwerken (S. 132). Vor diesem Hintergrund wurde ein Sozialraum gewählt, der eine überwiegend junge Bewohnerschaft aufweist, laut Sozialraummonitoring als ökonomisch benachteiligt gilt und sich zugleich für die Durchführung qualitativer Forschung im Großraum Hamburg eignet.

Neben den quantitativen Merkmalen des Sozialraummonitorings war für die Auswahl des Quartiers Kirchdorf-Süd in Wilhelmsburg entscheidend, dass bereits erste persönliche Berührungspunkte mit dem Sozialraum bestanden. Über eine nebenberufliche Tätigkeit konnten erste Kontakte zu vor Ort tätigen und wohnenden Sozialarbeiterinnen sowie Bewohnerinnen hergestellt werden. Diese ermöglichten einen frühen und niedrigschwelligen Zugang zum Forschungsfeld. In informellen Gesprächen zeigten sich die Beteiligten offen und interessiert, sodass ein grundlegendes Vertrauensverhältnis entstand, das eine vertiefte empirische Zusammenarbeit erst ermöglichen konnte. Dieses Vertrauensverhältnis wurde über mehrere Monate durch vollzählige Treffen aufgebaut und ermöglichte erst den Zugang zu Jugendlichen. Auf Grundlage der Studie von Volkmann (2012) wurde der Untersuchungsort anhand des Sozialraums der Jugendli-

chen aus Kirchdorf-Süd sukzessive erweitert und somit Räume außerhalb des Quartiers und der Elbinseln einbezogen.

4.3 Auswahl der Zielgruppe: Jugend

„Sowohl die Phase der Adoleszenz als auch Bildungsprozesse vollziehen sich unter Bedingungen einer Gesellschaft.“ (Wischmann 2010, S. 84)

Die Auswahl der Zielgruppe orientiert sich an einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Adoleszenz als gesellschaftlich konstruierter Lebensphase – nicht ausschließlich an biologischen Altersgrenzen (ebd.). Die Analysen Foucaults (1992) verdeutlichen die zunehmenden und differenzierten Einflüsse gesellschaftlicher und institutioneller Machtssysteme auf die Lebensrealität Jugendlicher in der Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen. Auf Grundlage der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1991) wirken sich diese Strukturen unterschiedlich auf jugendliche Subjekte aus, weshalb Adoleszenz nicht als einheitliche, verallgemeinerbare Lebensphase betrachtet werden kann. Eine feste Altersgrenze für „Jugend“ lässt sich daher nicht bestimmen. Zur Annäherung werden die Altersspannen der Besucher*innen folgender Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) herangezogen: ein Jugendzentrum (11–21 Jahre), ein Mädchen*treff (10–27 Jahre) sowie die Straßensozialarbeit (14–27 Jahre). Diese Einrichtungen werden überwiegend von Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd besucht. Aus Datenschutzrechtlichen Gründen konnten an den Workshops und an der Fragebogenerhebung ausschließlich Jugendliche ab 16 Jahren teilnehmen. Die Altersgruppe der Befragten lag zwischen 16 und 20 Jahren, sodass vorrangig mit älteren Jugendlichen gearbeitet wurde. Unter Einbezug weiterer Erhebungsmethoden, insbesondere der teilnehmenden Beobachtung, lässt sich die Altersspanne der beteiligten Jugendlichen insgesamt auf etwa 14 bis 24 Jahre erweitern.

4.4 Analysewerkzeug: Räume und Settings

In der vorliegenden Arbeit dient das relationale Raumverständnis als grundlegendes Werkzeug zur Auswertung und zum Vergleich des empirischen Materials (vgl. Lefebvre, 1991, S. 34). Besonders das Raumkonzept von Martina Löw (2001) bildet hierbei eine zentrale theoretische Grundlage. Da mit diesem Raumverständnis zunächst alle Raumproduktionen durch Jugendliche erfasst werden können, erfolgen auf Basis der Theorie einige inhaltliche Eingrenzungen. Entsprechend der Analysen Arendts (2023, S. 81) werden in dieser Arbeit ausschließlich kollektive Raumproduktionen im „pluralen Raum“ berücksichtigt, während Aneignungen in privaten Settings oder durch Einzelpersonen unberücksichtigt bleiben. Jede untersuchte Raumproduktion findet somit (zumindest regelmäßig) in Interaktion mit oder im Gegenüber zu anderen Personen statt. Nach dem Verständnis von Deinet (2010, S. 32 f.) zählen institutionelle Angebote wie Vereins- oder Schulaktivitäten zu pädagogischen Settings selbstbestimmter Bildungsproduktion. Diese werden in der vorliegenden Untersuchung nicht einbezogen. Innerhalb institutioneller Kontexte werden daher nur solche Raumproduktionen berücksichtigt, die nicht betreut oder pädagogisch angeleitet sind – also beispielsweise nicht der Schulunterricht, aber auch keine Sport- oder Nachhilfekurse im Jugendzentrum.

„Dementsprechend rücken ‚Alltagserleben, Alltagserfahrung bzw. die subjektiven Sinnzuschreibungen und (Um-)Weltkonstruktionen‘ [...] von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses.“ (Sander & Vollbrecht, 1985, S. 33, zitiert nach Krisch, 2009)

Darüber hinaus werden auch Events wie Ferienfreizeiten der Jugendhäuser oder Straßenfeste ausgeklammert, um die alltäglichen Raumproduktionen nicht durch saisonale oder einmalige Ereignisse zu verzerren. Digitale Raumproduktionen bleiben in dieser Arbeit ebenfalls unberücksichtigt – es sei denn, sie führen unmittelbar zu physischen Aneignungsprozessen (siehe Kapitel „Transparenz über Räume“). Auch wenn eine Einbeziehung digitaler Räume für ein ganzheitliches Bild jugendlicher Raumproduktion sinnvoll wäre, kann dies im Rahmen dieser Thesis nicht geleistet werden. Bevor die Auswertung der Räume erläutert wird, folgt im nächsten Kapitel die Darstellung der angewandten Methodiken zur Erhebung jugendlicher Raumproduktionen.

Die theoretische Ausarbeitung des Setting-Begriffs sowie der dazugehörigen Setting-Dimensionen werden zur Untersuchung der Rahmenbedingungen jugendlicher Raumproduktionen herangezogen (vgl. Deinet 2010, S. 36f.). Ziel ist es, sämtliche Raumproduktionen den entsprechenden Settings zuzuordnen. Dadurch soll der Einfluss verschiedener Setting-Dimensionen auf das Bildungspotenzial Jugendlicher analysiert werden. Auf dieser Grundlage kann anschließend ein Szenario für ein aneignungsfähiges Setting am Fallbeispiel konzipiert werden.

Die mit einer Typisierung verbundene Reduktion individueller Besonderheiten ist methodisch unumgänglich. Typen und Kategorien werden als eine vereinfachte Darstellung sozialer Wirklichkeit verstanden. Dennoch bildet die Typenbildung ein zentrales Ziel der vergleichenden Analyse, der Kategorisierung sowie der theoriegeleiteten Auswertung, um möglichst nachvollziehbare und belastbare Aussagen treffen zu können. Im Fokus steht dabei die Alltagsbildung nach Rauschenbach (2013) Jugendlicher – wobei vereinzelte Phänomene in der Analyse nicht systematisch berücksichtigt werden können. Alle dargestellten Ergebnisse basieren auf der empirischen Erhebung im Stadtteil Kirchdorf-Süd. Sie sind daher als standortbezogene Momentaufnahme zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit in Bezug auf jugendliche Raumproduktionen insgesamt. Innerhalb der analytischen Ausarbeitung werden die in der Theorie herausgearbeiteten bildungs- und raumtheoretischen Ansätze herangezogen, um das methodische Vorgehen zu strukturieren und zu begründen sowie die empirischen Ergebnisse einzuordnen und zu reflektieren.

4.5 Forschungsdesign

Die Auswahl der Methodik sowie die Strukturierung der Codierungskategorien orientieren sich am Ziel, die folgenden Forschungsfragen der Arbeit möglichst präzise und theoriegeleitet beantworten zu können:

Frage 1: Welche außerschulischen Bildungsräume produzieren Jugendliche in Kirchdorf-Süd?

Frage 2: Welche unterschiedlichen Bildungsansprü-

che und -potenziale lassen sich in diesen Raumproduktionen erkennen?

Frage 3: Welche Veränderungen bestehender Rahmenbedingungen könnten in Kirchdorf-Süd dazu beitragen, diesen Bildungsansprüchen und -potenzialen gerecht zu werden und somit eigenständige Bildungsproduktionen zu ermöglichen?

„Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist, dass sie in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten eingesetzt wird.“ (Lamnek 2010, S. 502)

Hierzu bedarf es zunächst einen Zugang zum Forschungsfeld Kirchdorf-Süd. Der Zugang zum Sozialraum und zur Zielgruppe ergab sich über die Institutionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Sozialarbeit sowie der anliegenden Schulen in Kirchdorf-Süd. Der Austausch mit dem dort tätigen Fachpersonal diente sowohl dem Einblick in bestehende Strukturen als auch der Vorbereitung der empirischen Erhebung. Abbildung 4 gibt einen vereinfachten Überblick über den zeitlichen Ablauf des Forschungsvorgehens. Sie zeigt die einzelnen Methodiken als Zeitstrahlen, auf denen die jeweiligen Durchführungstermine markiert sind. Die Zeitstrahlen enden mit den Ergebnissen der Erhebungen, die in der vergleichenden Analyse zur Typenbildung führten. In Verbindung mit der theoretischen Ausarbeitung konnte daraufhin ein Szenario entwickelt werden, das die Arbeit abschließt.

Das Forschungsdesign zur qualitativen Datenerhebung ergibt sich aus der teilnehmenden Beobachtung nach Lamnek (2010), der Erhebung jugendlicher Perspektiven durch Workshops und Fragenbögen sowie die Durchführung von Expert*inneninterviews, die im Folgendem kurz erläutert werden.

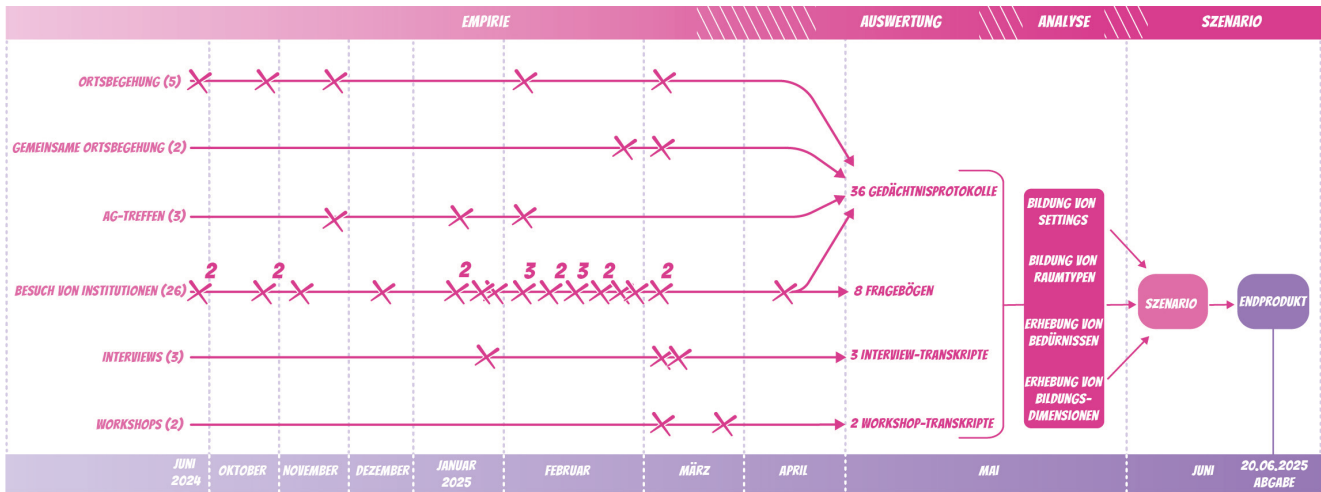


Abb. 4: Forschungsvorgehen

tion nach Lamnek (2010), der Erhebung jugendlicher Perspektiven durch Workshops und Fragenbögen sowie die Durchführung von Expert*inneninterviews, die im Folgendem kurz erläutert werden.

Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung im Rahmen dieser Forschung erfolgte unstrukturiert, d. h. sie folgte keinem im Vorfeld festgelegten Ablaufplan, sondern entwickelte sich prozesshaft entlang der im Feld gewonnenen Eindrücke (vgl. ebd., S. 596). Dieser offene Zugang ermöglichte es, im Sinne der Grounded Theory flexibel auf neue Informationen und Gegebenheiten zu reagieren und daraus weitere Zugänge zum Forschungsfeld abzuleiten (vgl. ebd.). Auf eine vollständige Teilnahme im Sinne einer Identifikation mit dem Sozialraum und einer aktiven Mitgestaltung des Lebensalltags der Jugendlichen wurde bewusst verzichtet (vgl. ebd., S. 511). Die Beobachtung wurde dementsprechend als offene Beobachtung durchgeführt. Die eigene Rolle als forschende Person sowie der Zweck der Erhebung wurden den Beteiligten transparent gemacht, um Vertrauen aufzubauen und den Jugendlichen die Intention der Workshops und Fragebögen nachvollziehbar zu gestalten (vgl. ebd., S. 557). Gespräche mit Fachpersonal wurden bewusst nicht aufgezeichnet, sondern im Anschluss in Form von Gedächtnisprotokollen festgehalten, um den Gesprächsfluss nicht zu beeinträchtigen und

die Offenheit der Gesprächssituation zu wahren (vgl. ebd., S. 564 f.). Alle Teilnehmer*innen der Interviews, der Gespräche im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung sowie der Workshops und Fragebögen am Forschungsort Kirchdorf-Süd wurden anonymisiert, um den datenschutzrechtlichen Anforderungen zu entsprechen. Im Sinne Lamneks (2010) konnten drei verschiedene Formen der teilnehmenden Beobachtung durchgeführt werden. Eine abschließende Abbildung soll das beschriebene Forschungsdesign vereinfacht und nachvollziehbar gestalten.

Teilnahme an AG-Treffen lokaler Träger*innen

Die regelmäßigen Treffen sozialer Träger*innen in Kirchdorf-Süd und Wilhelmsburg dienten dem Austausch über aktuelle Themen und Entwicklungen im Stadtteil. Hier konnte ein eingehendes Verständnis des Sozialraums sowie Kontakte geknüpft werden, die vertiefende Gespräche ermöglichten.

Gespräche mit Fachpersonal in lokalen Institutionen

In informellen Treffen mit Leitungen von Jugendzentren, Mädchen*treffs, Schulen und Straßensozialarbeit wurden Einblicke in die Praxis, Herausforderungen und Bedarfe der Jugendlichen gewonnen. Die offenen Gespräche förderten Vertrauen und ermöglichten detaillierte, kontextbezogene Informationen.

Ortsbegehungen im Sozialraum

Sowohl strukturierte Ortsbegehungen (nach Deinet/Krisch 2009a) als auch freie Begehungen wurden durchgeführt, um Nutzung, Ausstattung, Zugänglichkeit und Raumproduktionen in Kirchdorf-Süd zu erfassen. Die strukturierten Ortsbegehungen wurden von im Sozialraum wohnenden und im sozialen Bereich tätigen Personen geleitet. Dadurch konnten Bedeutungszuschreibungen sowie kontextuelle und historische Hintergründe zu relevanten Orten nachvollzogen werden. Insbesondere ließen sich so Entstehungsgeschichten bestimmter Raumproduktionen sowie deren Veränderungen im Laufe der Zeit rekonstruieren.

Erhebung jugendlicher Perspektiven

Zur partizipativen Erhebung jugendlicher Perspektiven konnten zunächst zwei Workshops durchgeführt werden – einer im Jugendzentrum Kirchdorf-Süd und ein weiterer im Makerspace der Schule am Stübchenhofer Weg. Dabei wurden folgende sozialräumliche Methoden durchgeführt: die Nachmethode (Deinet/Krisch 2009b) und subjektive Landkarten (nach Deinet/Krisch 2009c). Mit der Nadelmethode konnten die Jugendlichen in einem angefertigten Modell von Kirchdorf-Süd sowie mithilfe großmaßstäblicher Kartenmaterialien ihre genutzten Räume und deren Verbindungen sichtbar machen. In einem Interview mit dem Sozialpädagogen Moritz Schwerthelm von der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg wurde zusätzlich der Einsatz der subjektiven Landkarte als sinnvolle Methodik angeregt. Daher kam diese im zweiten Workshop im Makerspace zur Anwendung: Als Einstieg gestalteten die Jugendlichen eine Postkarte ihres Lieblingsortes außerhalb von Schule und Zuhause. Die Daten aus den Workshops wurden in Form von Gedächtnisprotokollen dokumentiert und bei thematisch relevanten Passagen partiell transkribiert, um zentrale Aussagen der Jugendlichen zur weiteren Auswertung heranziehen zu können. Die an den Workshops beteiligten Jugendlichen waren ausschließlich männlich, sodass außerhalb der Einschätzungen von Fachpersonen und den Eindrücken aus den Ortsbegehungen keine Perspektiven oder Raumproduktionen von weiblich gelesenen Personen erhoben werden konnten. Der Zugang zu weiblichen Jugendlichen gestaltete sich über die beteiligten Institutionen als schwierig: Während des Untersuchungszeitraums besuchten keine Mädchen das Jugendzentrum, der geschlechtsspezifische Zugang zum Mädchen*treff war für den Forscher ausgeschlossen, und in der Straßensozialarbeit erschienen weibliche Jugendliche nicht in Gruppen, die durch wiederholte Kontakte einen Workshop ermöglichen hätten. Über einen längeren Zeitraum wurde daher versucht, einen Workshop mit der schulischen Textilwerkstatt (in direkter Nachbarschaft zum Makerspace) zu organisieren. Trotz mehrfacher Versuche zur Terminabsprache blieb die Umsetzung erfolglos.

Um dennoch weibliche Jugendliche zu erreichen, die in den Workshops unterrepräsentiert waren, wurde ein Fragebogen konzipiert, in dem die Nadelmethode auf großmaßstäbliches Kartenmaterial über-

tragen wurde. Die Jugendlichen markierten darin ihre relevanten Orte in Wilhelmsburg und Kirchdorf-Süd. Ergänzt wurde der Fragebogen durch offene Fragen, die sich an den zuvor in den Workshops herausgearbeiteten Kategorien orientierten. Die Befragung erfolgte anonym in den Räumen der Straßensozialarbeit; das dort tätige Fachpersonal übernahm die Verteilung der Fragebögen. Die geringe Repräsentation weiblicher Perspektiven stellt eine Schwäche der empirischen Untersuchung dar, deren Tragweite im Vorfeld unterschätzt wurde. Durch den ergänzenden Fragebogen sowie die wiederholte thematische Fokussierung auf geschlechtsspezifische Raumproduktionen in Gesprächen mit Fachpersonen wurde versucht, diese Lücke so weit wie möglich zu adressieren. Besonders die Ergebnisse der Fragebögen erwiesen sich als deutlich ertragreicher als zunächst vermutet, da sie Aufschluss über Raumproduktionen, Bewegungsmuster, Barrieren und Bedürfnisse weiblicher Jugendlicher ermöglichten.

Expert*inneninterviews

Zur vertieften Kontextualisierung der Ergebnisse wurden drei Expert*inneninterviews (vgl. Lamnek, S. 305) durchgeführt – zwei davon leitfadengestützt. Die Expertisen der Interviewpartner*innen ergeben sich aus ihren beruflichen Qualifikationen und langjährigen Tätigkeiten.

Eine Fachperson aus der lokalen sozialen Arbeit in Kirchdorf-Süd (anonymisiert), die seit mehreren Jahrzehnten als Sozialarbeiter*in im Stadtteil tätig ist, konnte aufschlussreiche Einblicke in die zeitliche Entwicklung und Veränderung des Quartiers geben – sowohl im Hinblick auf materielle Aspekte (wie Sanierungen und bauliche Veränderungen) als auch im personellen und programmatischen Bereich (wie Angebote der Institutionen oder stadtteilbezogene Veranstaltungen). Das Gespräch diente darüber hinaus als wichtige Möglichkeit, erste Erhebungsergebnisse zu kontextualisieren und hinsichtlich möglicher Besonderheiten oder typischer Merkmale einzuordnen, wodurch das Verständnis des Sozialraums deutlich vertieft werden konnte.

Moritz Schwerthelm (Universität Hamburg) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Außerschulische Bildung der Fakultät für Erziehungs-

wissenschaft an der Universität Hamburg und forscht u. a. zu Strukturen, Herausforderungen und Entwicklungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Durch seine fundierte wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit der Thematik konnte das Expert*inneninterview wertvolle Einblicke in aktuelle Forschungsperspektiven bieten. Insbesondere half das Gespräch dabei, die in Kirchdorf-Süd erhobenen Beobachtungen und Besonderheiten einzuordnen und kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus konnten zentrale theoretische Konzepte der Bildungs- und Sozialraumforschung praxisnah verdeutlicht und weiterführende Literaturquellen identifiziert werden.

Martin Rietz verfügt über langjährige Erfahrung in der Jugend- und Familienhilfe und ist als Regionalbeauftragter für Wilhelmsburg und Veddel eng mit lokalen sowie politischen Akteur*innen vernetzt. Aufgrund seiner Position kann er sowohl vertiefende Einblicke in den Sozialraum als auch in verwaltungsinterne Perspektiven der Jugendhilfe und -arbeit geben. Auf einen strukturierten Leitfaden wurde im Gespräch bewusst verzichtet, da der Kontakt informell über die Teilnahme an einem AG-Treffen entstand und das Gespräch primär dem Austausch und der thematischen Einordnung diene.

Die Gespräche wurden digital aufgezeichnet und mit der Software NoScribe transkribiert. Die Transkripte wurden im Anschluss zur Anonymisierung und Überprüfung der Rechtschreibung manuell nachbearbeitet. Auf dieser methodischen Grundlage soll im nächsten Kapitel die systematische Auswertung der erhobenen Daten beschreiben werden.

4.6 Datenauswertung

Aus den Workshops, Fragebögen, informellen Gesprächen sowie den Ortsbegehungen ließen sich die Raumproduktionen der Jugendlichen direkt ableiten. Zur systematischen Erfassung und Übersicht dieser Raumproduktionen wurden Excel-Tabellen angelegt (vgl. Anhang). Die anschließende Visualisierung in Form von Kartenmaterial dient dazu, die abstrakten sozialen Räume sichtbar und nachvollziehbar darzustellen. Durch die visuelle Übersetzung der erhobenen Daten konnte das Verständnis für die Raumproduktionen der Jugendlichen geschärft wer-

den, was wiederum die Bildung von Analysekat-
egorien erleichterte. Die Differenzierung der Raumpro-
duktionen im Hinblick auf ihre Bildungsansprüche
und -potenziale erforderte eine systematische axiale
Codierung der angefertigten Gedächtnisprotokolle
und Transkripte. Auf dieser Grundlage soll eine fun-
dierte Beantwortung der zweiten und dritten For-
schungsfrage ermöglicht werden sollen. Dazu wur-
den Kategorien gebildet, die auf die Analyse der
Settings im Sozialraum abzielen. Diese Kategorien
sind in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt: Be-
dürfnisse der Jugendlichen, Begünstigende Regeln,
Einschränkende Regeln, Gescheiterte selbstverwal-
tete Raumproduktion, Geschichte Kirchdorf-Süd, In-
stitutionelle Räume der Jugendlichen, Jugendliche
im außerinstitutionellen Raum, Materielle Barrieren,
Materielle Begünstigung, Soziale Netzwerke zur
Schaffung von Settings, Personelle Barrieren der In-
stitutionen, Selbstverwaltete Raumproduktion von
Jugendlichen.

Die Codierung erfolgte datenschutzkonform mit der
Software „QCAmap“. Dafür wurden die Gedächtnis-
protokolle und Transkripte hochgeladen und rele-
vante Textpassagen im Rahmen eines systemati-
schen Durchlesens markiert. Nach Abschluss des
Codings konnten die Kategorien mitsamt den zuge-
hörigen Passagen als Excel-Datei exportiert werden.
Die anschließende vergleichende Analyse ermög-
lichte valide Erkenntnisse, die zur inhaltlichen Diffe-
renzierung der Raumproduktionen sowie der ihnen
zugrunde liegenden Settings führten. Diese Ergeb-
nisse wurden wiederum in die Excel-Tabellen der
Raumproduktionen integriert und bilden mit der the-
oretischen Ausarbeitung die Grundlage für die an-
schließende visuelle Darstellung der Analyse. Die
grafische Ausarbeitung dient dabei nicht nur der Ver-
anschaulichung und Hervorhebung einzelner Text-
befunde, sondern ermöglicht erst in Kombination
mit der textlichen Analyse ein umfassendes Ver-
ständnis der Raumproduktionen.

5 EMPIRI- SCHE UNTER- SUCHUNG

- 5.1 Kurzbeschreibung Kirchdorf-Süd
- 5.2 Sozialraumbeschreibung
- 5.3 Institutionen in Kirchdorf-Süd
- 5.4 Eindrücke aus den Institutionen
- 5.5 Das Quartier der Jugend
- 5.6 Settings der Jugend
- 5.7 Bewegungsradien der Jugend
- 5.8 Inseln der Jugend
- 5.9 Raumtypen
- 5.10 Raum und Geschlecht
- 5.11 Aneignungspotential
- 5.12 Bedürfnisse der Jugendlichen
- 5.13 Zentrales Bedürfnis: Gemeinsames Kochen und Essen

In folgenden Kapiteln 5.1 und 5.2 wird zunächst ein Überblick über die städtebauliche und sozialräumliche Entwicklung sowie die aktuelle Situation in Kirchdorf-Süd gegeben. Daran anschließend folgt eine Darstellung der lokalen Institutionen in Kapitel 5.3, die für Jugendliche von Bedeutung sind. Im Anschluss werden in Kapitel 5.4 Eindrücke zu Jugendlichen Raumproduktionen aus den Institutionen durch eine Bündelung der Gespräche mit Fachpersonen sowie Anwohner*innen reflektiert.

Daraufhin rückt die Perspektive der Jugendlichen in den Fokus (Kapitel 5.5 - 5.9): Die von ihnen produzierten Settings und Raumaneignungen werden identifiziert, kategorisiert und anschließend differenziert – insbesondere im Hinblick auf Gender und Aneignungspotenziale (Kapitel 5.10 – 5.11). Abschließend werden in Kapitel 5.12 aus der Analyse der Aneignungspraktiken die Teilhabeansprüche der Jugendlichen herausgearbeitet. Diese dienen der Ableitung eines exemplarischen Bedürfnisses (Kapitel 5.13), das im Zentrum des Szenarios in Kapitel 6.5 steht und so die empirische Analyse abschließt.

5.1 Kurzbeschreibung Kirchdorf-Süd

Kirchdorf-Süd (kurz: „KDS“) ist eine Großwohnsiedlung auf der Elbinsel Wilhelmsburg in Hamburg mit knapp über 6.000 Einwohner*innen (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 8). Die Siedlung entstand Mitte der 1970-Jahren auf einer Weidefläche zwischen der Autobahn A1 und der Einfamilienhaussiedlung Kirchdorf, um der damaligen Wohnungsnot entgegenzuwirken (ebd.). Das Quartier wird durch vier Ringstraßen gegliedert, in denen sich zwei Blocks mit Innenhöfen und zwei parallel verlaufenden Hochhausscheiben aufteilen. Im Zentrum liegt der Markplatz, wo sich einige Dienstleistungen, ein Discounter sowie die zentrale Bushaltestation im ansonsten wohndominierten Umfeld sammeln. In sieben Minuten Fahrzeit ist die S-Bahn-Station Wilhelmsburg zu erreichen, welche den Stadtteil Wilhelmsburg mit der Gesamtstadt verbinden (siehe Abb. 5). Durch die physisch abgeschnittene Lage zwischen Autobahn, der Sammelstraße Otto-Brenner-Straße und den umliegenden Weideflächen, stellt Kirchdorf-Süd eine „Insel auf der Insel“ dar – eine Betrachtung, die sich im Folgenden auch in der infrastrukturellen Ausstattung und in den sozialräumlichen Daten ablesen lässt.

Die ersten Bewohner*innen der Siedlung freuten sich zunächst über die hohen Wohnstandards sowie dem finnischen Modell, mit dem 14 Saunen über das gesamte Quartier für die freie Benutzung installiert wurden. Doch schon kurz nach der Fertigstellung wurde die fehlende soziale Infrastruktur und das Stellplatz-dominierte Wohnumfeld bemängelt (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 9). Als Reaktion wurden der erste Frauentreff und ein Jugendtreff gegründet (siehe Abb. 6). Das soziale Engagement der Wohnbevölkerung stieg an: Erste informelle Planungstreffen „Frauen planen um“ setzten Akzente und Ideen für zukünftige Projekte – besonders hervorzuheben ist die Gründung des Kinderbauernhofs durch eine Nachbarschaftsinitiative (siehe Abb. 6). Bis heute richtet sich das Angebot an Familien und umfasst Betreuungs- und Veranstaltungsformate sowie kindgerechte Führungen und Mitmachaktionen rund um das Leben auf dem Bauernhof (Gedächtnisprotokoll 14.01.2025, Kinderbauernhof). Für die Jugend wurden zunächst die Einrichtungen 1.000 Steine e.V. und die Straßensozialarbeit gegründet, die bis heute vor Ort tätig sind (siehe Abb. 6). Während 1.000 Steine e.V. jugendkulturelle Bandprojekte mit Betreuung, Unterricht, Proberäumen und Instrumenten unterstützt, hilft die Straßensozialarbeit den Jugendlichen mit niedrigschwelligen Angeboten bei persönlichen Herausforderungen (siehe weiterführend Kap. 5.3).

Dennoch konnten die ersten soziale Einrichtungen und das Engagement der Nachbarschaft die räumliche Abgeschnittenheit und das fehlende Infrastruktur- und Freizeitangebot nicht ausgleichen. Die zunehmende Unzufriedenheit führte zum Wegzug einkommensstärkerer Haushalte, womit die soziale Segregation begann. In der Folge kam es zu Leerstand und die soziale Problemlagen nahmen sichtbar zu – ein Umstand, der von den Leitmedien häufig zugespitzt und einseitig dargestellt wurde (Sulzyc, 2016). Die Bilder von Verwahrlosung, Kriminalität und Perspektivlosigkeit prägten langfristig das öffentliche Image des Stadtteils und führten zu einer nachhaltigen Stigmatisierung – weit über die Grenzen Hamburgs hinaus (ebd.).

Es zogen zunehmend Haushalte mit niedrigen Einkommen hinzu, wodurch die lokale Kaufkraft abnahm und viele Geschäfte schließen oder mit einkommensangepassten Dienstleistungen

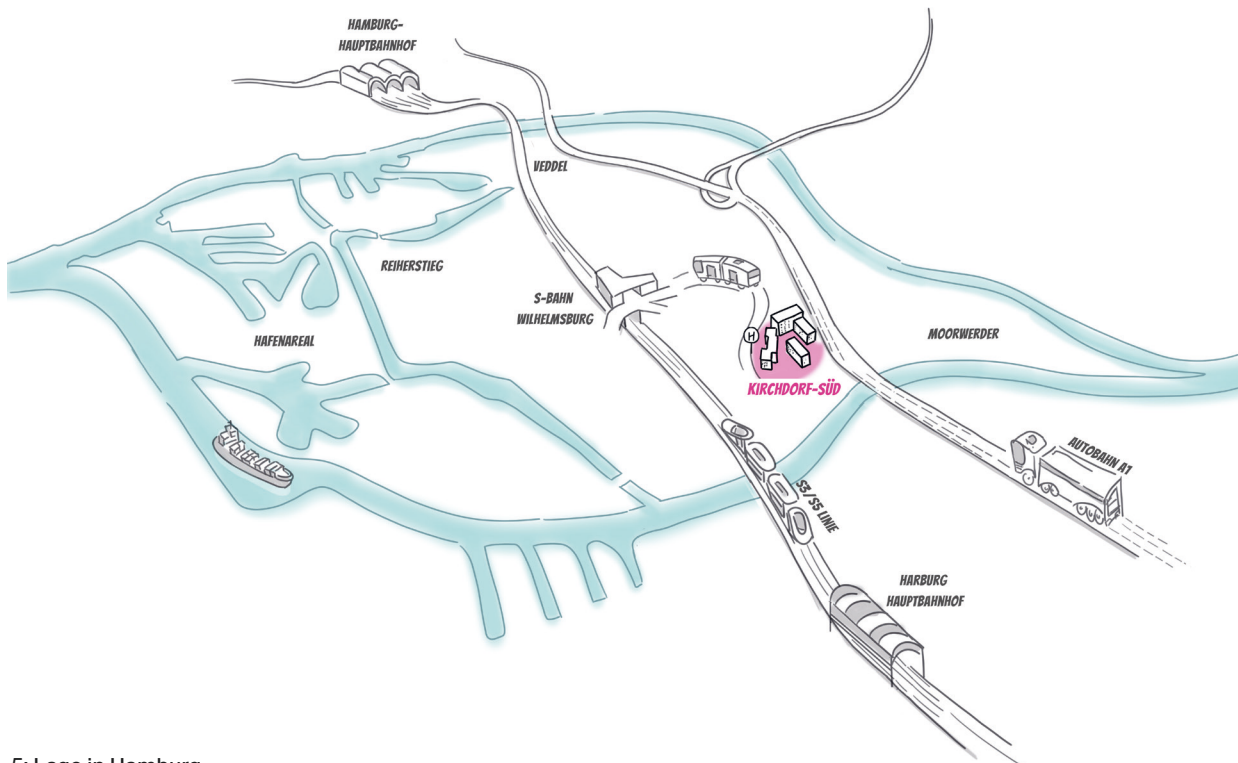


Abb. 5: Lage in Hamburg

wechselten. Die negativen Schlagzeilen, der steigende Leerstand und soziale Probleme veranlassten die Stadt Hamburg mit den Planungen von Beteiligungs- und Sanierungsprogrammen (Interview 1).

„Es waren bei der Beteiligung aber damals wirklich auch kaum Leute mit Migrationsgeschichte dabei. Also die haben da wirklich für alle gesprochen. [...] Der Kinderbauernhof, das Freizeithaus, weniger Parkplätze oder die Parkplätze woanders, die Logen. Noch ein Ziel war, das in den Erdgeschossen der SAGA-Häuser soziale Einrichtungen reinkommen, möglichst auch Ärzte und Ärztinnen.“ (Interview 1)

In den Beteiligungsprozessen waren vor allem Familien ohne Migrationsgeschichte aktiv vertreten. Dennoch konnten im Rahmen dieser Beteiligung Maßnahmen umgesetzt werden, von denen bis heute alle Bewohner*innen profitieren können: „Zum Beispiel das Partyhaus. Das war einfach auch für viele, ja türkische und kurdische Bewohner ist das Optimum“ (Interview 1). Mit der Umstrukturierung der Stellplätze für mehr grünbestimmten Freiraum, dem Aus- und Umbau der Erdgeschosse für lichtdurchflutete Eingänge und soziale Dienstleitungen sowie der Errichtung der Freizeithauses mit Partyraumvermie-

tung und Angeboten an kulturellen Veranstaltungen konnte die soziale Infrastruktur maßgeblich verbessert werden (ebd.). In die Erdgeschosse der SAGA-Wohnblöcke zogen, zum Beispiel der Mädchen*treff, eine Elternschule, die Straßensozialarbeit, auch wenn der Zuzug von Fachärzt*innen ausblieb und sich somit die medizinische Versorgung im Quartier nicht verbesserte (ebd.). „Damit fallen die Wohnungen im EG weg und entstehen halb öffentliche Räume, damit es einen Übergang zwischen öffentlichen und privaten Räumen gibt genau mit diesen nachbarschaftlichen Angeboten“ (Interview 1). Mit der Umsetzung der Sanierungsmaßnahmen verbesserten sich auch die außerschulischen Möglichkeiten zur Bildungsproduktion der Jugendlichen. Etwa durch die Aufwertung des öffentlichen Raums oder Ausweitung des Angebots der OKJA.

„Gleichzeitig gibt es das Phänomen und das würde ich sagen, beobachten wir oder beobachte ich nicht nur in Kirchdorf, dass das Thema ehrenamtliches Engagement von Eltern oder Bewohner*innen und Bewohnern eher zurückgehend ist. [...] Oder dass die Eltern dort Hand anlegen und dann irgendwas dazu rechtzimmern, eher nicht. Nee, das ist zurückgegangen.“ (Rietz Interview , 05.03.2025)

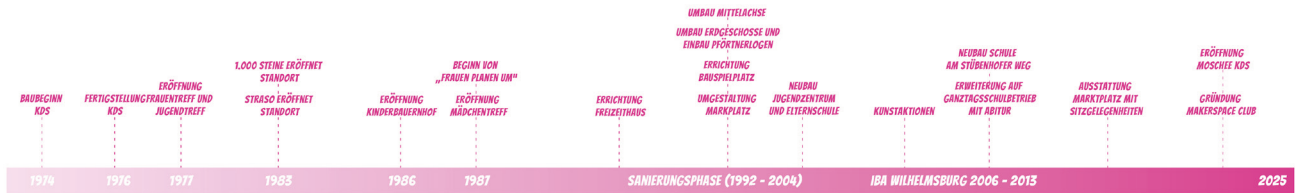


Abb. 6: Entwicklung Kirchdorf-Süd (vgl. Stadteilmarketing Kirchdorf-Süd 2014, S. 90 ff.)

Das Engagement hat sich (teilweise) in die Institutionen verlagert. Die offene Kinder- und Jugendarbeit stellt hier den zentralen Akteur für Kinder und Jugendliche dar (siehe Kap. 7). Doch das abnehmende Engagement spiegelt auch die Tendenz der ökonomischen Prekarisierung des Stadtteils wider, in dem sich viele Bewohner*innen ihr Engagement nicht mehr leisten können.

Seit der Beendigung der Sanierungsmaßnahmen (2004) sämtliche städtebauliche Investitionen in Kirchdorf-Süd vollständig ausgeblieben. Auch während der Internationalen Bauausstellung 2013 in Wilhelmsburg sind nur Investitionen über die Bildungsoffensive an die Schule am Stübenhofer Weg (kurz: „Stübi“) geflossen - „Die IBA hat im Grunde Kirchdorf-Süd gar nicht angepeilt. Das halte ich eigentlich für einen Skandal“ (Interview 1). Die Schule am Stübenhofer Weg wurde mit der Hamburg Schulreform 2010 zur Stadtteilschule mit Ganztagsangebot und mit der Möglichkeit die Schule vom Grundunterricht bis zum Abitur zu besuchen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2010). „Reizvoll wäre es gewesen, wenn sich die IBA auch mit dem Wohnen in der Hochhausiedlung Kirchdorf-Süd auseinandergesetzt hätte“ (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 97).

In den letzten Jahren lag somit der Fokus auf der Förderung formeller Bildungsinstitutionen.

Zwischen 1985 und 2019 gab es in Kirchdorf-Süd einen Wochenmarkt, wobei insbesondere die Textilstände für die Lokalbevölkerung von Bedeutung waren, da es vor Ort keine anderen Geschäfte für Stoffe und Textilien gibt: „Meine ganzen Klamotten waren vom Wochenmarkt“ (Gedächtnisprotokoll Jugendzentrum, 24.02.2025). Der Wegfall des Angebots ist ein Anzeichen für die fehlende Kaufkraft als Folge zunehmender Prekarisierung, mit dem auch ein beliebter sozialer Treffpunkt verloren gegangen ist (ebd.). Auch die ehemals beliebten Saunaräume werden seit Jahren nicht mehr betrieben. Viele langjährige Bewohner*innen des Quartiers wissen nicht einmal von ihrer Existenz (Gedächtnisprotokoll Let it Grow e.V., 22.10.2024). In den letzten Jahren wurden die Sitzgelegenheiten am Marktplatz erneuert und eine Moschee errichtet, die sich die muslimische Gemeinschaft seit langem gewünscht hat (Gedächtnisprotokoll Kirchdorf, 07.03.2025). Aus einer schulischen Initiative heraus gründeten Schüler*innen den Verein „Makerspace“, der sich mit einem offenen Angebot jeden Donnerstagnachmittag für den Stadtteil öffnet (siehe weiterführend Kapitel 5.3). Insgesamt

lässt sich festhalten, dass die Kirchdorf-Süd weiterhin von der positiven Wirkung der Sanierungsmaßnahmen aus den 90er-Jahren zerrt, die durch die Arbeit und das Engagement der sozialen und Bildungsträger*innen aufrechterhalten werden. Dabei hat sich die finanzielle Förderung von den außerschulischen Räumen hin zu den formellen Bildungsräumen verschoben, insbesondere mit der Neuorientierung des Ganztagschulprogramms (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2010). Aus stadtplanerischer Sicht intensivieren sich die Defizite und Potenziale außerschulischer Bildung am Beispiel der Großwohnsiedlung Kirchdorf-Süd. In Kirchdorf ist der private Raum für viele Jugendliche physisch besonders eingeschränkt, was die Möglichkeiten für individuelle oder gemeinschaftliche Bildungsproduktionen deutlich reduziert. Daraus ergibt sich ein erhöhtes Bedürfnis nach außerfamiliären Aufenthaltsräumen. Gleichzeitig ist die Großwohnsiedlung, aufgrund ihrer geringen Funktionsmischung außerhalb des institutionellen Angebots konsumorientiert gestaltet, wodurch es an vielfältigen, nicht-kommerziellen Alternativen mangeln kann. Gleichzeitig eröffnen die Jugend-Institutionen, die grüingeprägten Innenhöfen und die Lage auf der Elbinsel vielfältige Potenziale für außerschulische Bildungsprozesse in den anliegenden Freiflächen. In Kapitel 5.6 soll untersucht werden, inwiefern diese Settings Jugendlichen tatsächlich Raumproduktionen ermöglichen.

5.2 Sozialraumbeschreibung

„Kirchdorf-Süd ist ein in sich abgeschlossener Sozialraum.“ (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 71)

Seit den 90. Jahren sind die stigmatisierenden Berichterstattungen zurückgegangen, die Kriminalitätsrate zu anderen Stadtteilen Hamburgs unauffällig und in den zunehmend selteneren Berichten über das Leben des Stadtteils wird insbesondere das hohe ehrenamtliche und soziale Engagement hervorgehoben (vgl. Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 9/ Sulzyc, 2016/ Kmieciak, 2016). Dies kann als Erfolg der städtebaulichen Interventionen und insbesondere durch den Ausbau der Stellen im Bereich sozialen Arbeit und Investitionen in die lokalen Schulen gewertet werden. Dennoch bleibt Kirchdorf-Süd im Vergleich zum Stadtteil Wilhelmsburg und zur Stadt Hamburg ein Quartier mit hoher sozialer Benachteiligung,

das im letzten Sozialmonitoring-Bericht 2024 unverändert als sehr niedriges Gebiet im Sozialindex eingestuft wurde (BSW 2024, S. 11). Seit Beginn des Sozialmonitorings im Jahr 2010 ist diese Einschätzung konstant (BSU 2010, S. 51), gemessen an den Anteilen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Kindern von Alleinerziehenden, SGB-II-Empfänger*innen, AsylbLG-Empfänger*innen, Arbeitslosen (SGB II), Kindern und Senior*innen in Mindestsicherung, Schulabschlüssen (BSW 2024, S.8).

In der jährlichen statistischen Aufbereitung der Stadtteile Hamburgs durch das Statistikamt Nord fällt Kirchdorf-Süd unter den flächenmäßig größten Stadtteil Wilhelmsburg. Da die Einwohner*innen von Kirchdorf-Süd lediglich rund 12 % der Gesamtbevölkerung Wilhelmsburgs ausmachen (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 71), sind die zusammengefassten Daten des Stadtteils nicht geeignet, um die sozialräumlichen Daten von Kirchdorf-Süd differenziert darzustellen (Statistikamt Nord, 2015). Die letzte Sozialraumbeschreibung, in denen die Sozialräume getrennt betrachtet wurden, fand im Jahr 2015 statt und bezieht sich auf eine Datengrundlage, die bis ins Jahr 2012 zurückgeht (vgl. Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015). Da die Entwicklung der Sozialstruktur in Kirchdorf-Süd seit 2010 als stabil eingestuft wird (BSW 2024, S. 11), können einige der Daten herangezogen werden, die bis heute einen aussagekräftigen Überblick über die Sozialstruktur liefern.

Kirchdorf-Süd ist ein sehr junges Quartier: 2012 bezogen 63,56 % der Kinder unter 15 Jahren in Kirchdorf-Süd SGB II-Leistungen, verglichen mit 21,73 % in Hamburg (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 48). 28,45 % der Bevölkerung in Kirchdorf sind unter 18 Jahre alt, was in Hamburg der statistisch höchste Wert aller Stadtteile bedeutet (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 53) und die Relevanz der Jugendlichen als Forschungsgruppe in Kirchdorf-Süd unterstreicht. Daraus folgt mit 35,90 % ein hoher Anteil an Haushalten mit Kindern im Quartier. Im Vergleich liegt der Wert in Wilhelmsburg bei ca. 23 % und Hamburg ca. 17 % (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 119). Der hohe Anteil von Haushalten mit Kindern spiegelt sich im hohen Bedarf und Interesse an Wohnraum und der hohen Auslastung von Wohnungen, die viele Jugendliche dazu zwingt, sich ein Zimmer zu teilen. Hieraus folgt auch bei den Jugendlichen der hohe Bedarf an außerfamiliären Räumen im öffentlichen Raum und in den sozialen Institutionen.

„Ja und ich muss auch feststellen, dass es Bildungsaufsteiger gibt. Ganz definitiv. Dass sich da viel verändert hat. Das sind Einzelne, aber auch mehr als Einzelne, die den Weg gehen. In einer Siedlung aus aufgewachsen, Vater, Opa, Arbeiterschicht und machen Abi und machen eine Ausbildung oder gehen Studieren.“ (Interview 1)

Diese Erfahrungen werden von allen Institutionen widergespiegelt (vgl. Gedächtnisprotokolle) und deuten auf eine zunehmende formelle Bildungsgerechtigkeit bei Kindern und Jugendlichen in Kirchdorf-Süd hin. Die Investitionen in die formelle Bildung führten zum Bildungsaufstieg der jüngeren Generationen. Bisher scheinen die Bildungsinvestitionen die soziale Segregation und infrastrukturelle Benachteiligung nicht verbessern zu können (vgl. Sozialmonitoring-Bericht 2024), ähnlich wie es El-Mafalaani am Beispiel der Dortmunder Nordstadt beschrieb (vgl. El-Mafaalani 2024, S. 118ff.). Auch in Kirchdorf-Süd zieht es Jugendliche mit steigendem Bildungsniveau zunehmend aus dem Quartier heraus (Gedächtnisprotokoll Kirchdorf, 07.03.2025). Sie besuchen ihre Familie und Verwandte, aber verlieren zunehmend den Bezug zum Stadtteil (ebd.). Im Jugendzentrum berichtet die Leitung auch von gegenläufigen Entwicklungen, besonders bei Erwachsenen in der Familienplanung, die selbst im Viertel aufgewachsen sind und vor Ort wieder nach Wohnraum suchen (Gedächtnisprotokoll 20.11.2024, Jugendzentrum). Seit Jahren besteht kein Wohnungsleerstand. Stattdessen gehören die angespannte Wohnungssituation für junge Erwachsene und Familien und Überbelegung in Haushalten mit mehreren Kindern zu den zentralen und dauerhaft bestehenden Herausforderungen im Quartier (ebd.). Im Jahr 2012 wechselten durch Zu- und Fortzüge nur ca. 11 % der Bevölkerung von Kirchdorf-Süd ihren Wohnsitz (Bezirksamt Hamburg-Mitte 2015, S. 78). Dieser Wert ist einer der Geringsten in den Sozialräumen Hamburgs (ebd.). Hieraus kann daher gedeutet werden, dass viele Haushalte trotz des Bedürfnisses nach einem anderen Wohnort oder einer passenden Wohnung, aufgrund ihrer ökonomischen Benachteiligung, keine finanziellen oder wohnungspolitischen Spielräume haben.

Auch viele Jugendliche, die mit dem Beginn der Ausbildung ausziehen möchten, können sich die Miete mit ihrem Ausbildungsgehalt nur selten leisten und bleiben oft bis weit in ihre Zwanziger unfreiwillig im Elternhaus wohnen (Gedächtnisprotokoll Schule an

der Burgweide, 20.02.2025).

Einige soziale Träger*innen berichten von steigender Belastung ihrer Einrichtungen in Kirchdorf-Süd (Gedächtnisprotokoll Elternschule, 21.02.2025). Die soziale Infrastruktur im Quartier wird intensiv genutzt und genießt großes Vertrauen, steht jedoch zugleich unter massivem Druck, was Finanzierung und langfristigen Erhalt betrifft. Der hohe Bedarf allein garantiert kein dauerhaftes Angebot: So musste die Sozialberatung „Verikom“ Ende 2024 ihren Standort in Kirchdorf-Süd aufgrund finanzieller Engpässe schließen (Gedächtnisprotokoll, 12.11.2024, Jugendzentrum). Der Wegfall verdeutlicht die strukturelle Unsicherheit vieler sozialer Einrichtungen – wie die Leitung des Bauspielplatzes anmerkt: „Ich muss jedes Jahr schauen, ob meine Stelle verlängert wird.“ (Gedächtnisprotokoll, Bauspielplatz, 06.02.2025). Mit der Ausweitung der Ganztagschulen in Hamburg ist die Förderung von Einrichtungen der OKJA mitunter Streitpunkt in der Politik, da der formelle Bildungsdiskurs die außerschulischen Räume der Jugend in Frage stellt (ebd.).

In Kirchdorf-Süd werden auch einige Projekte durch das Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ gefördert (Gedächtnisprotokoll Kirchdorf, 07.03.2025). Die jüngste Streichung der Fördermittel für Projekte in Mümmelmannsberg sorgt in diesem Zusammenhang für großes Besorgnis (ebd.). Solche Kürzungen gefährden wichtige Anlaufstellen für Jugendliche und hinterlassen damit Lücken, die auch extremistische Gruppen für sich nutzen könnten (ebd.). Zwar hat die letzte Bundesregierung für Wilhelmsburg die aktuellen jährlichen Fördertöpfe bis 2032 im Haushaltsprogramm zugesichert, doch die versprochene inflationsangepasste Erhöhung der Fördermittel blieb aus (ebd.).

Damit zeigt sich, dass die messbaren Erfolge der sozialen Arbeit zur Schaffung von Bildungsgerechtigkeit nicht ihre Finanzierung sichern und folglich nicht ihren Erhalt bedeuten. Wie zentral die Tätigkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Schaffung von kostenfreien außerschulischen Bildungsräumen in Kirchdorf-Süd sind, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

5.3 Institutionen in Kirchdorf-Süd

In Abbildung 7 werden unterschieden: Institutionen für Jugendliche und Institutionen und solche für andere Zielgruppen. Zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit lassen sich vor Ort der Mädchen*treff, das Jugendzentrum und die Straßensozialarbeit nennen, wobei die weiteren Institutionen viele Merkmale der klassischen Jugendarbeit übernehmen. Für die gesamträumliche Einordnung werden in Grau die zentralen öffentlichen Orte, Dienstleistungen und Verbindungen zur Umgebung gekennzeichnet. Das Piktogramm am unteren rechten Rand der Abbildung veranschaulicht die Begrifflichkeiten, die die Bewohner*innen zur lokalen Orientierung in Gesprächen nutzen. Die vier Innenhöfe der Wohnblöcke werden nach ihren umliegenden Ringstraßen als Ringe bezeichnet. Zwischen den Hochhäusern verläuft die Mittelachse, in denen sich Grünflächen und Stellplätze abwechseln und zur Mitte hin auf den Marktplatz zuläuft. Im Folgenden werden die Institutionen kurz vorgestellt, um anschließend ihre Funktionen zur Schaffung von außerschulischen Bildungsräumen zu untersuchen.

„Die Dinge, die vor Ort in den Vierteln passieren, geschehen durch die sozialen Institutionen und Vereine und ihr Engagement.“ (Gedächtnisprotokoll Industriestraße 107, 03.02.2025)

Mädchen*treff

Der Mädchentreff Kirchdorf-Süd richtet sich an Mädchen und junge Frauen im Alter von 10 bis 27 Jahren und wird vom Verein Dolle Deerns e.V. getragen, der sich der feministischen Mädchen*arbeit widmet (Dolle Deerns e.V. 2025). Die NDR-Benefizaktion "Hand in Hand für Norddeutschland" stellte gemeinsam mit den norddeutschen Bürgerstiftungen vielfältige soziale und ehrenamtliche Projekte vor, die sich gegen Einsamkeit einsetzen. Dazu wurde in der Vorweihnachtszeit 2024 ein Bericht über den Dolle Deerns Mädchentreff e.V. in Kirchdorf ausgestrahlt, in dem der Fokus auf der Perspektive der jugendlichen Besucher*innen gelegt wurde. In Interviews beschreiben sie die hohe Relevanz des Mädchentreffs für ihren Alltag. Der Treff bietet jeden Abend in der Woche für viele Teilnehmer*innen die einzige Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch, Kochen, kreativen Ausdruck oder zur Unterstützung bei per-

sönlichen Herausforderungen und Hausaufgaben, außerhalb ihrer alltäglichen Pflichten in der Schule und Familie. Viele Freund*innen können sich nicht in ihren Wohnungen besuchen, da es die Kapazitäten des Wohnraums nicht zulassen. Der Mädchentreff gilt daher als zentraler Rückzugsort für die Besucher*innen und spiegelt auch einen Teil ihrer Identität wider, ausgedrückt in der gegenseitigen Solidarität und Unterstützung vor Ort. Durch das tägliche Angebot von Montag bis Freitag werden die Einsamkeitsempfindungen der Jugendlichen reduziert. Der Bericht endet mit der Beschreibung einer Jugendlichen: „Der Mädchentreff ist ein zweites Zuhause.“ (NDR 2024)

Jugendzentrum – kurz „JUZ“

Das Jugendzentrum am Karl-Arnold-Ring 9 ist die zweite zentrale Anlaufstelle für Jugendliche im Alter von 11 bis 21 Jahren in Kirchdorf-Süd. Im Mittelpunkt steht ein selbst aufgebautes Fitnessstudio, das als identitätsprägender Ort gilt, in dem Kurse stattfinden und Jugendliche auch ohne Betreuung trainieren dürfen. Daneben existieren ein Musikstudio, ein Mädchenraum, ein Computerraum für Schulprojekte und Kurse, ein Wohnzimmerbereich mit Küche, Konsole und Fernseher. Zusätzlich werden regelmäßige Sportkurse, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitveranstaltungen wie Midnightgrill oder Halloweenfeste angeboten, bei denen in der Vergangenheit bis zu 100 Anwohner*innen gekommen sind. Damit reicht das Angebot von niedrigschwelligen Chillen bis hin zu Ferienfreizeiten. Besonders bemerkenswert ist die starke lokale Vernetzung des Teams – viele der heutigen Leiter*innen sind selbst im Viertel aufgewachsen und genießen ein hohes Vertrauen bei Jugendlichen und ihren Eltern. Dieses Vertrauen ermöglicht ein offenes Haus, in dem Selbstverantwortung und Mitgestaltung von Jugendlichen ermöglicht werden kann und die Eltern ihre Kinder gerne teilnehmen lassen. (Gedächtnisprotokolle Jugendzentrum, 28.06.2024/12.11.2024/20.11.2024/16.01.2025)

1.000 Steine e.V.

Der Musikverein 1000 Steine e.V. bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 10 bis 27 Jahren Zugang zu Bandprojekten, Proberäumen, Musikunterricht und kreativen Ausdrucksformen. Das Projekt wird von Trockendock e.V. getragen und fokussiert auf gemeinsames Musizieren als Mittel der Suchtprävention und Jugendförderung. Trotz professioneller Ausstattung und jahrzehntelanger Arbeit ist der Erhalt des Angebots vor Ort ungewiss – nach Angaben der SAGA wird über einen möglichen Abriss des Pavillons des Vereins diskutiert. Ein Großteil der Ausstattung wurde in Eigenleistung für die räumlichen Gegebenheiten aufgebaut, wodurch ein Umzug finanzielle Restriktionen birgt. Die Nachfrage durch Jugendliche aus dem Viertel ist gering, was unter anderem auf fehlende personelle Kapazität für mehr niedrigschwellige Angebote und Werbung zurückzuführen ist. Durch den Fokus auf Bandprojekte ist der Zugang für Jugendliche ohne musikalisches Vorwissen oder entsprechendes Netzwerk begrenzt. Vielen Jugendlichen ist das Angebot, trotz der zentralen Lage im Innenhof Erlerring, nicht bekannt. Derzeit gibt es keine Bandprojekte von Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd. Stattdessen reisen die meisten Gruppen von Harburg und Umgebung an. Zwischen der Leitung und den Bands hat sich ein Vertrauensverhältnis aufgebaut – sie haben teilweise auch einen Schlüssel erhalten, um außerhalb der Öffnungszeiten selbstständig proben zu können. (Gedächtnisprotokoll 1.000 Steine e.V., 22.01.2025)

Straßensozialarbeit - kurz „Straso“

In den 80er-Jahren hat sich das Konzept der Straßensozialarbeit in Hamburg durchgesetzt. Seit 1983 ist ein Standort in Kirchdorf-Süd fest verankert. Früher wurde sich noch der Ball unter den Arm geklemmt und zum nächsten Bolzplatz gegangen, um in den ersten Kontakt mit Jugendlichen zu kommen. Doch schon seit Jahren ist das Angebot der gesamten Nachbarschaft so vertraut, dass es der aufsuchenden Sozialarbeit in dieser Form nicht mehr bedarf. Die Mitarbeitenden betreuen inzwischen teilweise schon die dritte Generation an Jugendlichen. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von 14 bis 27 Jahren, die täglich ohne Termin zwischen 10 und 18 Uhr mit allen Anliegen

vorbeischauen können. Träger ist der Bezirk. Im Unterschied zu Einrichtungen wie dem Mädchentreff oder dem Jugendzentrum liegt der Fokus stärker auf individueller Betreuung, Unterstützung und Beratung. Angeboten werden unter anderem Nachhilfe, Hilfe bei Bewerbungen, Begleitung zu Amtsgängen sowie Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen. Außerdem gibt es frei verfügbare Computer, die Jugendlichen nutzen für Bewerbungsgespräche, aber auch kreative Projekte nutzen können. Das Vertrauen zum Viertel ist hoch – die Jugendlichen empfehlen sich beispielsweise bei erfolgreichen Bewerbungen gegenseitig weiter (Gedächtnisprotokolle Straso, 13.02.2025/17.04.2025).

Ein beliebter Aufenthaltsort ist der sogenannte „Chillraum“ am Ende des Flurs, den einige Schülerinnen gerne in Freistunden oder nach dem Unterricht nutzen. Alltäglich treffen sich Jugendgruppen hier zum Chillen - das verdeutlicht das Interesse an Räumen, die nicht pädagogisiert sind. Der Raum ist mit Teppichboden, Couches, einem Tisch und ein paar Spielen ausgestattet. Die Jugendlichen bringen gerne Snacks oder ein paar Pizzen mit, die in der Küche im Ofen gebacken werden, um sie zum Chillraum zu verzehren. Zusätzlich betreut eine Honorarkraft eine Jugendgruppe im sogenannten „Billardraum“, immer donnerstags ab 16 Uhr. Das Angebot ist geschlossen gestaltet und fungiert so auch als Schutzraum für die Gruppe. Über das Programm stimmen die Jugendlichen gemeinsam ab – das gemeinsame Kochen ist dabei seit Jahren eine zentrale Aktivität. Auch über neue Teilnehmer*innen oder möglichen Besuch wird gemeinschaftlich entschieden. (Gedächtnisprotokolle Straso, 13.02.2025/17.04.2025)

Makerspace der Schule am Stübenhofer Weg

Beim Makerspace handelt es sich um einen schulischen Lern- und Arbeitsraum, der zu einem Aushängeschild der Schule geworden ist. Die Leitung präsentiert die Räumlichkeiten und Arbeitsweisen jährlich mehr als 100 interessierten Besucher*innen, wodurch sie im Austausch mit der deutschlandweiten Makerspace- und FabLab-Szene stehen. Der Schwerpunkt dieses Angebots liegt auf der aktiven Gestaltung der digitalen Welt und dem offenen und kreativen Lernen. Im Makerspace lernen sie den

- Außerschulische Institutionen für Jugendliche
- Institutionen für verschiedene Zielgruppen

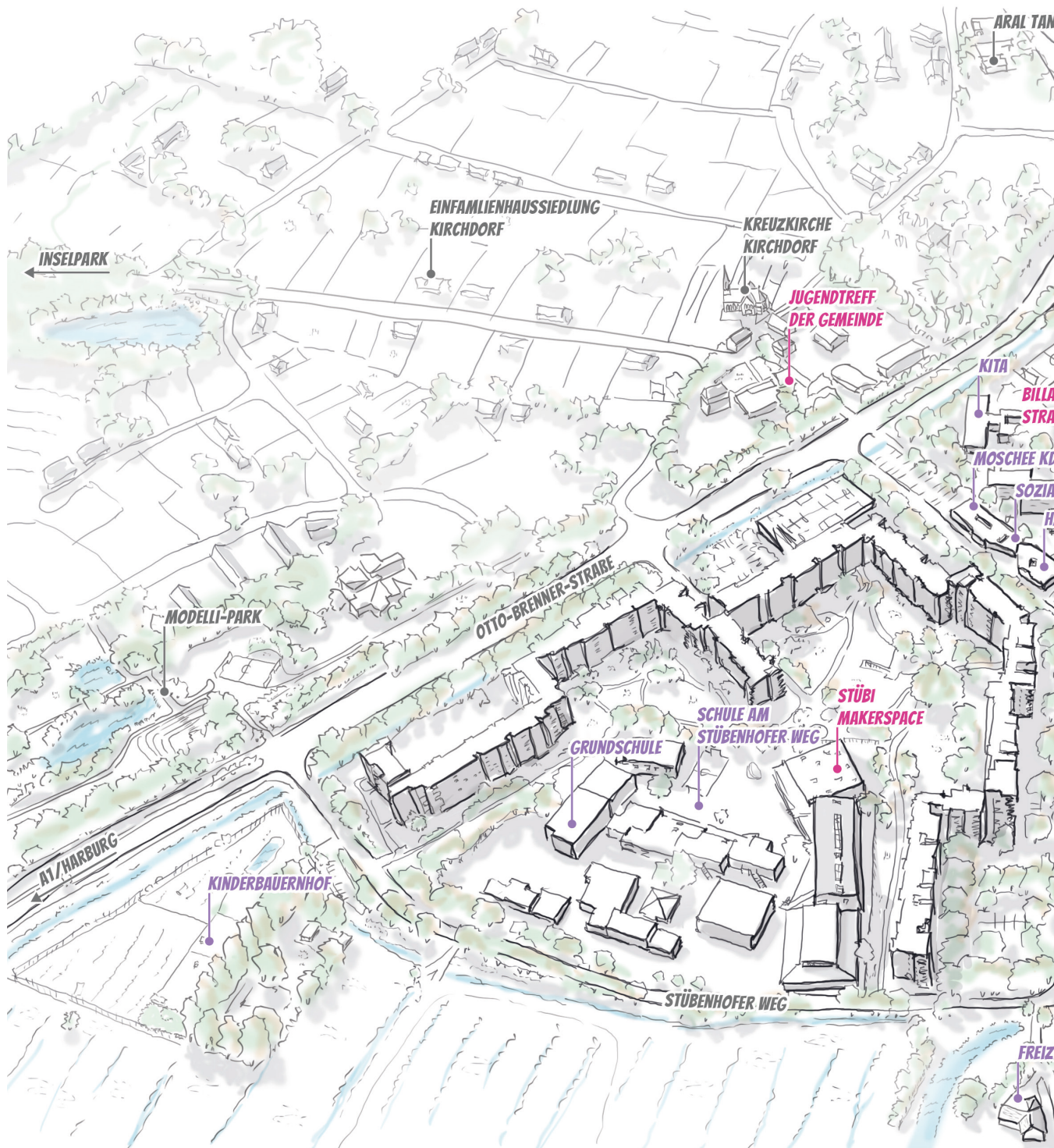
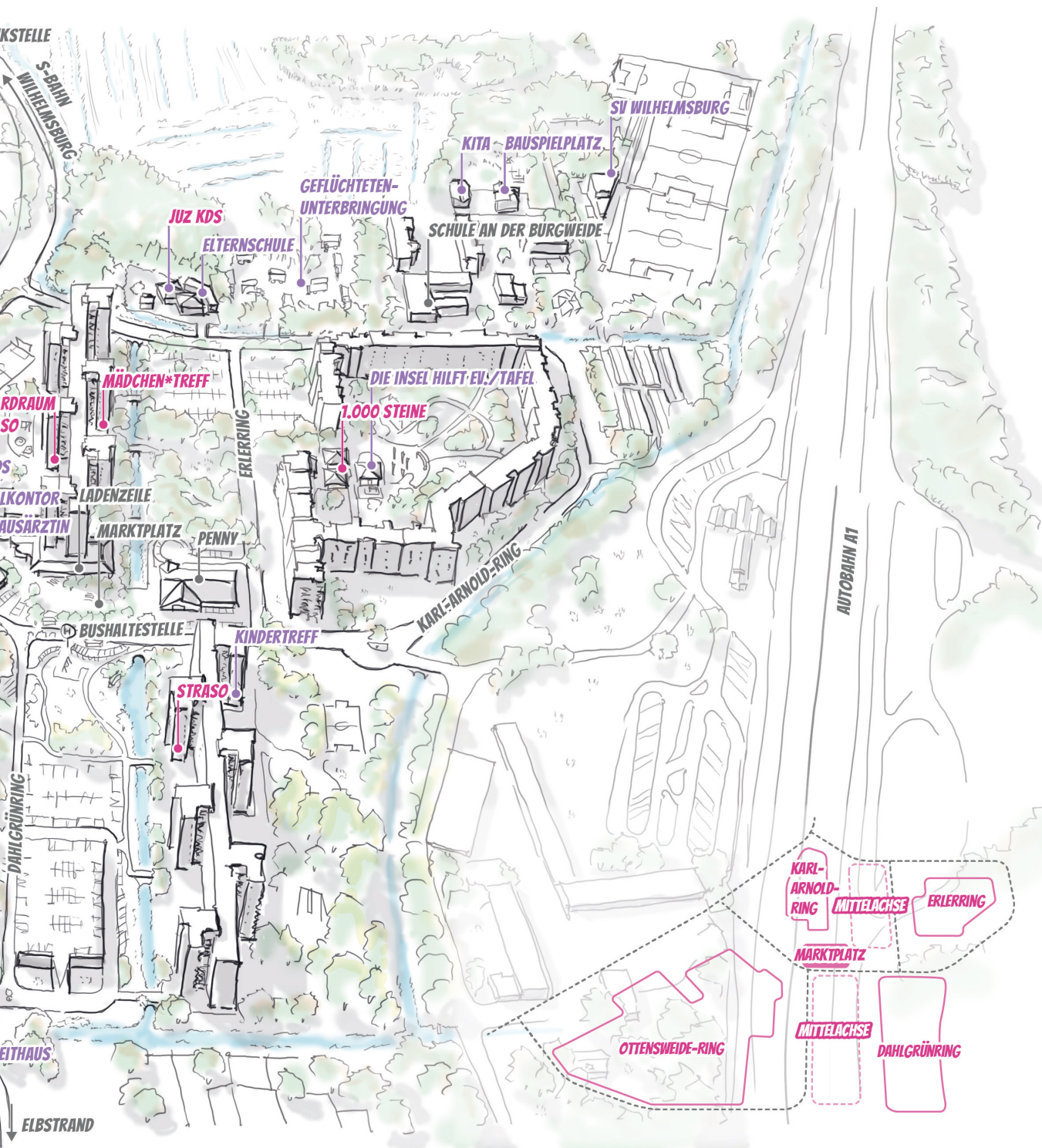


Abb. 7: Institutionen in Kirchdorf-Süd



Umgang mit 3D-Druckern, Lasercuttern, CNC-Fräsen, digitalen Stickmaschinen sowie Robotiksystemen und Mikrocontrollern. Programmieren, Konstruieren und kreatives Tüfteln stehen im Mittelpunkt. Mittwochs nehmen Schülerinnen der 9. Klassen im Rahmen ihres Praktikumsjahres am Makerspace teil. Donnerstags findet von 14:30 bis 17:30 Uhr der „Offene Makerspace“ statt – ein freiwilliges Nachmittagsangebot, das allen Interessierten offensteht. Diese offene Struktur ist auch der Grund, weshalb der Makerspace in die außerschulischen Räume der Jugend in Kirchdorf-Süd einbezogen wird: Jugendliche kommen auch außerhalb ihrer Projekttag vorbei, tauschen sich aus, entspannen oder arbeiten eigenständig an persönlichen Ideen und Projekten. Für sie erfüllt der Makerspace die Funktion eines Jugendzentrums (vgl. Transkript Workshop, Makerspace).

Die Eigenständigkeit spiegelt sich auch im Tutor*innen- und Club-System wider: Ersteres zeigt sich im Tutorinnen-System, bei dem erfahrene Jugendliche aus höheren Klassen jüngere Schülerinnen bei ihren Projekten unterstützen. Zweiteres bestätigt sich in der Gründung des Makerspace-Clubs vor zwei Jahren durch die Schüler*innen selbst. Seither haben Schüler*innen die Möglichkeit, eigene Clubs zu gründen und offiziell anzumelden. Die Club-Idee zielt darauf, Jugendlichen echte Mitgestaltung zu ermöglichen – sie sollen eigene Clubs gründen und passende Räume nutzen können. Ob Zeichnen, Kartenspiele oder Volleyball: Die Angebote entstehen durch die Jugendlichen selbst. In der Umsetzung zeigt sich jedoch, dass dieses Ziel bisher nur eingeschränkt erreicht wird – es fehlt an stabilen Strukturen und ausreichender Unterstützung (Gedächtnisprotokolle Makerspace, 16.01.2025/05.03.2025).

Jugendtreff der Kirchengemeinde Kirchdorf

Der Jugendtreff im Gemeindehaus ist offen für alle Jugendlichen ab 12 Jahren, wird jedoch vor allem von Konfirmand*innen genutzt, da das Angebot direkt an den Religionsunterricht anschließt und nur einmal wöchentlich für 1,5 Stunden stattfindet. Während dieser Zeit können die Jugendlichen in der großen Coachecke chillen, gemeinsam spielen oder etwas auf dem Fernseher schauen. Einige Teilnehmer*innen bleiben nach ihrer Konfirmation im Jugendtreff aktiv und engagieren sich als Tutor*innen. Dadurch sind auch ältere Jugendliche

weiterhin eingebunden und ermöglichen durch ihre Verantwortung die Durchführung des Treffs, für Veranstaltungen und für Ferienfreizeiten. Das Gemeindehaus liegt in unmittelbarer Nähe zum historischen Dorfkern Kirchdorfs und verfügt über einen befestigten Vorplatz mit einer angrenzenden Wiese. Im Sommer ist dieser Bereich für Jugendliche ein attraktiver Ort zum Versammeln und Austauschen. Auch eine flexiblere Nutzung der Innenräume am Wochenende wird von Jugendlichen gewünscht, etwa zum gemeinsamen Chillen, Spielen oder Streamen. Die Nachfrage der Jugendlichen nach einer flexibleren und eigenständigen Nutzung der Innenräume am Wochenende ist hoch, wird aber nur in Einzelfällen umgesetzt (Gedächtnisprotokoll Gemeindezentrum, 05.03.2025).

Bücherhalle Kirchdorf

Eine weitere bei Jugendlichen beliebte Institution ist die Bücherhalle Kirchdorf, die sich zwischen der S-Bahn-Station Wilhelmsburg und dem Einkaufszentrum „Luna Center“ befindet. Sie ist somit alltaglich erreichbar und über den zentralen Umstieg zwischen der Bus- und S-Bahn-Linie häufig frequentiert. Die Räumlichkeit bietet für Jugendliche ruhige Lernorte, Spiel- und Chillecken sowie den Zugang zu Büchern, Comics und digitalen Medien wie Filmen, Spielen, Musik oder Hörbüchern (Gedächtnisprotokoll Bücherhalle Kirchdorf, 06.02.2025).

In den Bücherhallen gibt es das sogenannte System der „Flexi-Zeiten“, in denen erwachsene Besucher*innen mit Büchercard ohne Fachpersonal die Bücherhalle betreten und nutzen dürfen. Außerhalb der „Flexi-Zeiten“ bleiben den unter 18-Jährigen in Wilhelmsburg nur kleine Zeitfenster, in denen sie die Institution besuchen dürfen, wobei sie am gesamten Montag, Sonntag und Samstag-Nachmittag von der Nutzung ausgeschlossen sind (vgl. Bücherhallen Hamburg o. J.).

5.4 Eindrücke aus den Institutionen

Viele der Beratungsangebote versuchen die Jugendlichen in ihren ökonomischen Herausforderungen und existenziellen Bedrohungen zu unterstüt-

zen, etwa durch Hilfe bei Bewerbungsprozessen, in der Wohnungssuche, beim Schulabschluss bis hin zur Sicherung des Aufenthaltsrechts. Diese Angebote sind zentral für familiäre Entlastung, Reduzierung von Existenzängsten, Erhöhung der Chancengerechtigkeit und der Teilhabe zur selbstbestimmten Lebensführung. Ebenfalls wird damit versucht, die ökonomische Ungleichheit abzufedern und ihr entgegenzuwirken, wodurch vielen Jugendlichen erst eine Freizeit ermöglicht wird, in der sie außerökonomische Tätigkeiten nachgehen können (Gedächtnisprotokoll Schule an der Burgweide, 20.02.2025).

Darüber hinaus bietet besonders die OKJA durch ihre kostenfreien Angebote von Sportkursen bis hin zu Ferienfreizeiten den Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu Freizeitaktivitäten und Hobbys, was besonders in den langen Ferienzeiten relevant sein kann. Die Räumlichkeiten der Institutionen bieten Jugendlichen wichtige Rückzugsorte außerhalb des familiären Umfelds. Da viele Haushalte stark ausgelastet sind, fehlen im Alltag häufig private Rückzugsräume, in denen sich Jugendliche ungestört treffen und aufhalten können (Gedächtnisprotokoll Schule an der Burgweide, 20.02.2025).

Zwei ineinandergreifende Arbeitsprinzipien zur Bereitstellung des Kursangebots und Freizeitprogramms sind zentral: Netzwerkarbeit und Ressourcenorientierung.

„Also ich mache auch viel außerhalb und es ist es immer mehr geworden. Dazu gehört vor allem sehr viel Netzwerkarbeit, zum Beispiel bei der AG-Kirchdorf.“
(Interview 1)

In den regelmäßigen AG-Treffen in Kirchdorf-Süd sowie dem Initiativkreis Wilhelmsburg treffen sich die Institutionen zum gemeinsamen Informationsaustausch, Planung von Events und gegenseitigen Unterstützung. Dazu werden häufig Verwaltungsakteur*innen oder die Ansprechpersonen der kommunalen Wohnungsunternehmen eingeladen. Die Institutionen bauen sich auch eigene Netzwerke auf, wie im Falle des Jugendzentrums. Die Ausstattung des Fitness- und Computerraums sind durch Kooperationen mit lokalen Firmen ermöglicht worden, die das benötigte Material und Technik günstig oder kostenlos bereitgestellt haben. Die Organisation und Durchführung vieler Angebote und Veranstaltungen sind nur durch zusätzliche Honorarkräfte möglich, wobei stets nach interessierten gesucht

wird. Die Nachfrage nach Kursen ist besonders bei jüngeren Jugendlichen und ihren Familien hoch (Gedächtnisprotokoll Elternschule, 21.02.2025).

Darüber hinaus kann festgehalten, dass das Jugendzentrum, der Mädchentreff, Straso sowie 1.000 Steine e.V. intensiv mit dem Ganztagsprogramm der anliegenden Schulen kooperieren. Die Kooperationen sind teilweise mit Computerkursen oder Hausaufgabenhilfen als Verlängerung formeller Bildungsräume zu werten: „Allein schon, weil dann teilweise die Freiwilligkeit in Frage gestellt ist, die freiwillige Teilnahme“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025). Mit der Idee der Schulclubs können auch Anfänge erkannt werden, in denen das Ganztagsprogramm durch selbstorganisierten und nicht-pädagogisierte Bildungen sich außerschulische Settings ermöglicht.

Über Veranstaltungen öffnen sich die Institutionen zum Stadtteil. In der Vergangenheit gehörten dazu Public-Viewing und Open-Air Kino am Marktplatz, Grillevents oder Sonntagcafés. Für die Finanzierung von Veranstaltungen und Projekten engagieren sich einzelne institutionelle Akteur*innen politisch, in dem sie einer kommunalen Partei beitreten, das Fachpersonal im Ausfüllen von Anträgen unterstützen und in Ausschlüssen dafür abstimmen – „ohne Kontakte zur Politik passiert gar nichts“ (Gedächtnisprotokoll Jugendzentrum, 16.01.2025). Hier bestehen Verbindungen zwischen den Jugend- und Sozial- und Familienausschlüssen der Stadt Hamburg und Kirchdorf-Süd, wobei es bisher wenig und keine Zusammenarbeit mit den Stadtentwicklungsausschüssen und -behörden gibt (Gedächtnisprotokoll Schule an der Burgweide, 20.02.2025).

Das Fachpersonal der seit Jahren etablierten Institutionen genießt sowohl bei Jugendlichen als auch bei ihren Familien ein hohes Maß an Vertrauen – insbesondere, wenn die Fachkräfte aus dem Viertel stammen und mehrsprachig sind. Aufgrund des Vertrauens schicken viele Eltern ihre Kinder gerne dorthin. Die Leitungen der OKJA sind für die Jugendlichen häufig Vertrauenspersonen oder sogar Vorbilder, die sie für Weiterbildungen und Studiengänge zu motivieren und durch Gesprächs- und Freizeitangebote Perspektiven aufzeigen – „Wir haben so viele Jugendliche von der Straße geholt“ (Gedächtnisprotokoll Jugendzentrum, 06.02.2025). Das soziale Netzwerk schützt die junge Generation vor Drogenkonsum und widersteht dem Angebot schnelles Geld einem Schulabschluss oder einer Berufsausbildung vorzuziehen (siehe Peer-Effekte:

nach Deinet 2011). Im Jugendzentrum holt das Fitnessangebot viele männliche Jugendliche ab. Das Fachpersonal erkennt und fördert dabei auch nicht-ökonomische Talente und Interessen – sei es im Sport, im kreativen Bereich oder bei persönlichen und sozialen Kompetenzen (vgl. Rauschenbach 2013) (Gedächtnisprotokoll Kirchdorf, 07.03.2025). Das Vertrauensverhältnis ist auch die Grundlage für nicht-pädagogisierte Raumproduktionen in den Institutionen, sei es das gemeinsame Chillen, Kochen, Kreativ-Sein oder Sport machen. Über die Partizipationsparagrafen §8 und §11 SGB VIII haben die Jugendlichen das Recht zur Mitgestaltung, in denen sie Raumproduktionen jenseits pädagogischer Rahmung fordern können. Was in der Theorie möglich ist, hängt in der Praxis dem Verständnis und der Handlungsmöglichkeiten des jeweiligen Fachpersonals ab:

„Wir wissen mittlerweile, dass es eher die wohlwollenden Monarchen sind in den meisten Fällen. [...] Und das hat aus meiner Perspektive damit zu tun, dass sie eben in den Einrichtungen nicht genau klären, wer eigentlich welche Rechte hat. Und das dann ja fast Willkür ist, wer es dann letztendlich, wer den Laden da schmeißt. Wir nennen das in der Literatur dann eine Expert*innen-Demokratie.“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025)

Die Mitgestaltung bleibt dennoch demokratisch, weil Jugendliche freiwillig gehen und kommen dürfen, wobei die Entscheidungen meist bei den Fachkräften liegen (ebd.). Häufig setzen Fachkräfte früh die Grenzen, in denen die Jugendlichen ihre Wünsche verbal äußern und die Bedürfnisse umgesetzt werden, auch um zusätzlichen Aufwand zu vermeiden (ebd.). Je weniger die Jugendlichen durch ihre Zustimmung teilhaben können, desto stärker wird der außerschulische Raum der Jugend mit Programmen und Angeboten pädagogisiert (vgl. Deinet 2010, S. 33f). Viele Jugendliche testen ihr Recht auf Mitbestimmung nicht. Einerseits, weil sie vom Recht nicht wissen und andererseits, weil sich viele Jugendliche des Quartiers sich den Institutionen und Besucher*innen nicht zugehörig fühlen.

„[W]eil sie sich ja auch aus guten Gründen teilweise nicht pädagogisieren wollen und sagen: [...] Alter, ihr wollt ständig irgendwas von uns? Wir sind schon den halben Tag in der Schule. Warum jetzt auch noch irgendwelche Pädagog*innen, die auch noch mal irgendwelche Bildungsziele mit uns verfolgen?“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025)

Dabei spielt die in der Theorie angesprochene Entfernung vom Leistungs- und Verwertungsdruck eine tragende Rolle (vgl. Mengilli 2021, S. 40). Hinzu kommt, dass aus pädagogischer Sicht außer-pädagogische Räume zentral für die eigenständige Entwicklung und Bildung der Urteilskraft sind (vgl. Arendt 1971, S. 445).

„[D]ie Verselbstständigung, also gerade eine Abgrenzung von Erwachsenen und deren Themen und die Entwicklung einer eigenen Identität [ist] warum auch diese Genderfrage dann so groß wird, welche geschlechtliche Identität habe ich eigentlich [...] deswegen braucht es auch immer diese Momente, wo man sich ganz klar abgrenzt von Erwachsenen, um selber mal zu gucken, wie will ich denn eigentlich sein.“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025)

Das Interesse an außerpädagogischen Räumen ist in allen Institutionen der OKJA hoch. Der Chillraum bei Straso, die eigenständige Raumproduktionen im Jugendzentrum, das Chillen und Austauschen im Mädchentreff oder das Chillen und Werken von Schüler*innen ohne Betreuung bis zum Schulschluss im Makerspace. Die Nachfrage nach außerpädagogischen Räumen ist allen Fachpersonen bekannt und in Kirchdorf-Süd kein neues Phänomen. Schon in den 90-Jahren gab es einen Versuch einen sogenannten „Container“ den Jugendlichen zur eigenständigen Raumproduktion bereitzustellen, doch der Prozess musste aufgrund von Spannungen zwischen Jugendlichen vorzeitig aufgelöst werden (Gedächtnisprotokoll 13.02.2025, Straßensozialarbeit). Die Erfahrung des Containers wird von einigen Institutionen als exemplarisches Beispiel einer gescheiterten Selbstverwaltung von Jugendlichen genannt. Gleichzeitig bestehen in den Institutionen Vertrauensverhältnisse mit den Jugendlichen, durch die sie eigenständig Räume nutzen dürfen – und das nicht aufgrund eines Mangels an Fachpersonal. Im Jugendzentrum berichtet das Fachpersonal, dass Jugendliche, wenn sie den Ort gemeinsam aufgebaut haben, lernen, gewissenhaft damit umzugehen, weil sie sich durch ihr gemeinsames Handeln mit dem Raum identifizieren. Das wurde besonders am Beispiel des Fitnessraums deutlich. Das bloße Bereitstellen eines „Containers“ kann diese Wirkung nicht entfalten. Auch eine Graffiti-Aktion an den Büroflächen des Sozialkontors, die bis heute sichtbar ist, steht im Gegensatz zur ursprünglichen Erwartung, dass sie schnell übersprayed oder entfernt wür-

de. Da Jugendliche und ihre Familien beteiligt waren, wird mit den gestalteten Flächen respektvoll umgegangen (Gedächtnisprotokoll Sozialkontor, 25.02.2025).

Eine Fachkraft der Straßensozialarbeit stellt fest, dass die Anfragen nach Programmen und Angeboten von Jugendlichen in den letzten Jahren zurückgegangen sind. Als Gründe werden die Umstellung der Schulen auf Ganztagsbetrieb genannt, die Jugendliche stärker einspannen und bei Ihnen so der Wunsch nach außerpädagogischen Räumen in ihrer Freizeit wächst. Einige Gruppen möchten bei Straso einfach nur den Chillraum zum Spielen, Reden oder Hausaufgaben machen nutzen: „Einmal hab ich reingeschaut und dann schläft einfach einer.“ Der Raum ist für sie wie ein Wohnzimmer. Ein anderer Grund könnte das größere Angebot an digitalen Räumen sein, in den die Jugendlichen zunehmend Zeit verbringen. So ging das Angebot der Sozialarbeit von der Gruppenbetreuung wieder stärker zu Individualbetreuung, die auch immer noch sehr nachgefragt ist (Gedächtnisprotokoll Straso, 17.04.2025).

„Wissenschaftlich gesichertes Wissen in dem ganzen Feld ist eine Verjüngungstendenz. Also es sind überall mehr Kinder als Jugendliche. [...] Was du für Kirchdorf schreibst, ist eigentlich ein bundesweiter Trend.“
(Schwerthelm Interview , 07.03.2025)

In Kirchdorf-Süd gibt mehr Orte und Angebote für Kinder und ihre Familien als für Jugendliche. Dazu zählen der Kinderbauernhof, Kindertreff, Bauspielfeld, Elternschule sowie die außerschulischen Programme der Kitas und Grundschulen (siehe Abb. 7). Dieses Ungleichgewicht kann auch im öffentlichen Raum beobachtet werden (siehe weiterführend Kap. 5.5). Insgesamt lässt sich die Tendenz festhalten, dass die Jugendlichen mit zunehmendem Alter verstärkt das Bedürfnis nach eigenständigen außerschulischen Räumen äußern. Um dieses Bedürfnis nachgehen zu können, werden an vielen Stellen überdachte Treffpunkte im öffentlichen Raum gefordert. Früher war die Bücherhalle Kirchdorf ein beliebter Ort zum Verweilen, da die Räumlichkeit auch Schutz vor schlechten Witterungsverhältnissen bietet. Doch nachdem einzelne Personen dort negativ aufgefallen waren, wurde es unter 18-jährigen Jugendlichen der Aufenthalt während Flexi-Zeiten verboten. Jugendliche suchen stets nach Nischen und Rückzugsorten, in denen sie außerschulische Räume produzieren dürfen (Gedächtnisprotokoll Indust-

riestraße 107, 03.02.2025).

In den Institutionen der OKJA kann eine Trennung von männlichen Jugendlichen im Jugendzentrum (mit Ausnahme des Mädchenraums) und weiblichen Jugendlichen im Mädchen*treff beobachtet werden. Das Angebot von Straso wird dagegen geschlechtsunabhängig genutzt, wobei die Nutzung des Chillraums von gemischten Gruppen nicht festgestellt werden konnte. Diese Trennung ist allen Fachpersonen sowie den teilnehmenden Jugendlichen in den Workshops bewusst. Diese Beobachtung wird im öffentlichen Raum bestätigt und in Kapitel 5.10 weiterführend analysiert.

Geschlechtsgetrennte Schutzräume und Angebote sind besonders wichtig für muslimische Mädchen und junge Frauen, die teilweise an gemischten Angeboten nicht teilnehmen dürfen. Der Mädchen*treff bietet den Besucher*innen einen Raum, in dem sie sich durch gemeinsamen Austausch unterstützen und kreativ ausdrücken können. Die Institution eine Heterotopie dar (vgl. Foucault 1992, S. 32), die bei genauerer Analyse der sozialen Machtssysteme, die Frage eröffnet, ob und welche Räume die weiblichen Jugendlichen außerhalb der Institution produzieren (siehe weiterführend Kapitel 5.9). Mit dem Billardraum wird ebenfalls einer Jungs-Gruppe ein geschützter Raum angeboten, der die Relevanz von Settings hervorhebt, in denen ebenfalls männliche Jugendliche lernen können sich auszudrücken, ohne eine Abwertung zu befürchten.

Die Eindrücke aus den Institutionen zeigen zunächst, dass die Relevanz der institutionellen Angebote und Räumlichkeiten im Quartier sowie das große Bedürfnis nach nicht-pädagogisierten Räumen von Jugendlichen. Zwar sind die Jugendlichen innerhalb der Institutionen gerne gesehen, dennoch fühlen sich viele nicht von den Angeboten und sozialen Dynamiken angesprochen. Außerhalb von Institutionen werden ihre Versuche, Räume zu produzieren häufig problematisiert und somit ihre Bedürfnisse tabuisiert. Um diese Dynamiken tiefer zu verstehen, wird im folgenden Kapitel dargestellt und kategorisiert, welche außerschulischen Räume Jugendliche an welchen Orten produzieren (dürfen).

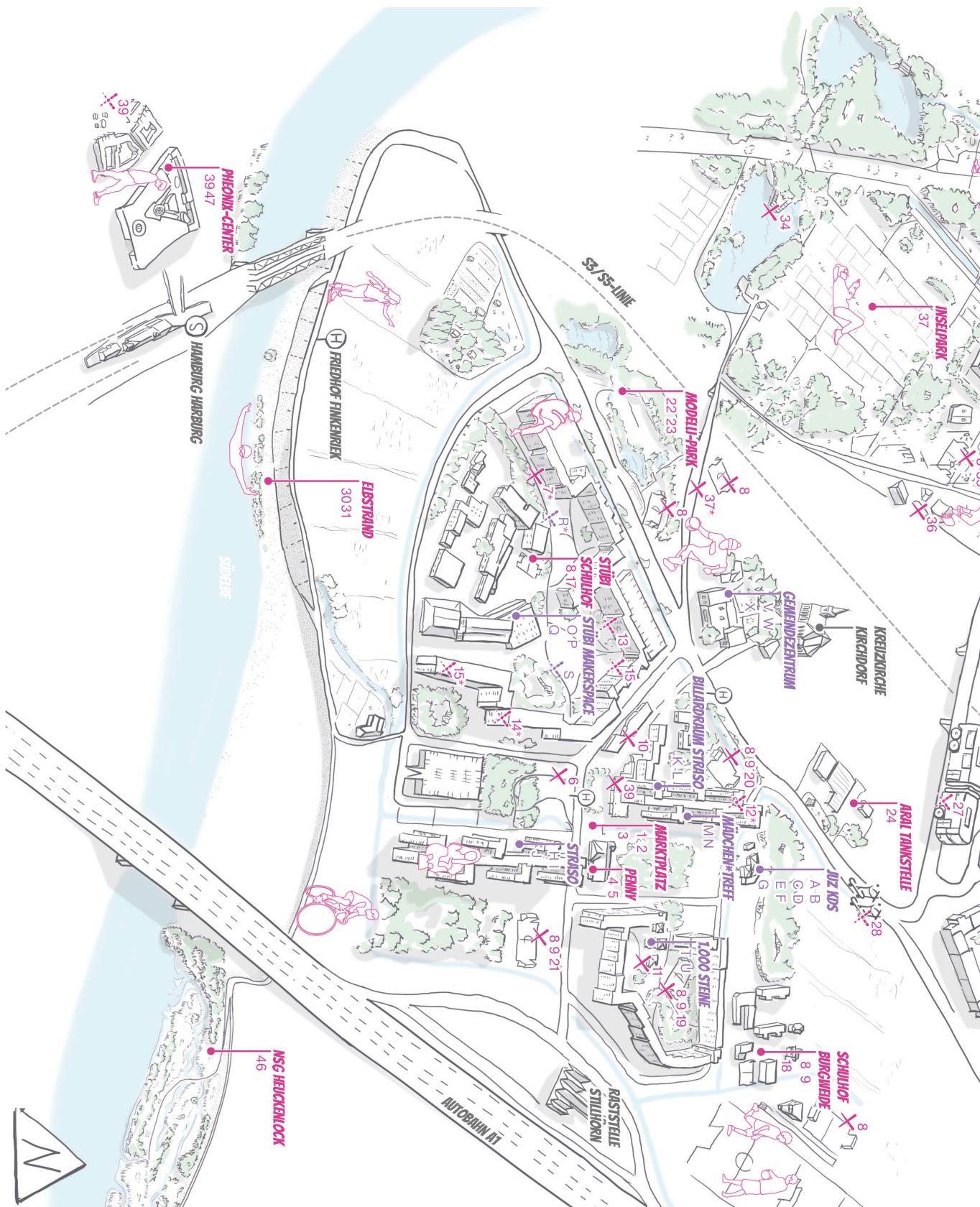


Abb. 8: Quartier der Jugend



Aufzählung der Räume

Räume in institutionellen Settings

- A: Billardraum im Jugendzentrum
- B: Trainieren im Fitnessraum im Jugendzentrum
- C: TikTok Videos drehen im Mädchenraum des Jugendzentrums
- D: Chillen im Mädchenraum des Jugendzentrums
- E: Ballspiele in der Halle spielen im Jugendzentrum
- F: Lernen im Computerraum des Jugendzentrums
- G: Spielen im Computerraum des Jugendzentrums
- H: Lernen im Computerraum bei Straso
- I: Arbeiten an persönlichen Projekten im Computerraum bei Straso
- J: Chillen im Chillraum bei Straso
- K: Kochen im Billardraum von Straso
- L: Chillen im Billardraum von Straso
- M: Kochen im Mädchentreff
- N: Chillen im Mädchentreff
- O: An persönlichen Projekten arbeiten im offenen Makerspace
- P: Chillen im offenen Makerspace
- Q: Chillen in den Nischen der Schule
- R: Chillen in den Nischen außerhalb der Schule
- S: Pausenwege während der Schulzeit zum Penny oder Kiosk
- T: Bandproben von Jugendlichen bei 1.000 Steine e.V.
- U: Chillen im Wohnzimmer bei 1.000 Steine
- V: Chillen im Jugendtreff der ev. luth. Kreuzkirche Kirchdorf
- W: Chillen am Vorplatz des Gemeindehauses der ev. luth. Kreuzkirche Kirchdorf
- X: Selbstständiges Chillen im Ev. Jugendzentrum am Wochenende
- Y: Spielen in der Bücherhalle Kirchdorf
- Z: Lernen in der Bücherhalle Kirchdorf
- AA: Chillen in der Bücherhalle Kirchdorf

Räume in außer-institutionellen Settings

- 1: Chillen an der Überdachung am Marktplatz
- 2: Chillen bei den Sitzgelegenheiten am Marktplatz
- 3: Chillen an der Bushaltestelle am Marktplatz
- 4: Chillen am Penny
- 5: Snacks und Drinks im Penny kaufen
- 6: Gemeinsames Schaukeln in der Mittelachse
- 7: Gemeinsames Spazieren in KDS
- 8: Fußball spielen in KDS und Umgebung
- 9: Nachbarschaftliche Fußballturniere KDS
- 10: Chillen am Eingang des Sozialkontors
- 11: Chillen am Unterstand des Pavillons
- 12: Graffiti Sprays in der Unterführung der Wohngebäude
- 13: Musikvideo drehen an den Unterführungen der Wohngebäude
- 14: Chillen in den Dachböden der Wohngebäude
- 15: Chillen in den Unterführungen und Eingangsbereichen der Wohngebäude
- 16: Chillen auf Dachflächen der Wohngebäude in KDS
- 17: Chillen am Schulhof Stübenhofer Weg
- 18: Chillen im Spaceball - Schulhof Burgweide
- 19: Chillen am Fußballplatz im Innenhof Karl-Arnold-Ring
- 20: Chillen am Fußballplatz im Innenhof Erlerring
- 21: Chillen am Tarzanplatz im Innenhof Dahlgrünring
- 22: Chillen im Modelli-Park
- 23: Grillen im Modelli-Park
- 24: Chillen an der Autowäsche der Aral Tankstelle
- 25: Gemeinsame Autofahrten
- 26: Gemeinsame Busfahrten
- 27: Gemeinsame S-Bahnfahrten
- 28: Gemeinsame E-Roller-Fahrten
- 29: Gemeinsames Radfahren Wilhelmsburg
- 30: Schwimmen am Elbstrand
- 31: Chillen und Sonnen am Elbstrand
- 32: Snacks und Drinks im Luna Center kaufen
- 33: Chillen am Vorplatz des Luna Centers
- 34: Chillen am See im Inseipark
- 35: Chillen an den Sportflächen im Inseipark
- 36: Skaten im Inseipark
- 37: Spazieren im und zum Inseipark
- 38: Schwimmen im Hallenbad Inseipark
- 39: Gemeinsames Essen in Imbissen und Fast-Food Geschäften
- 40: Chillen am Deich Harburger Chaussee
- 41: Chillen in der HafenCity
- 42: Shoppen in der HafenCity
- 43: Shopping, Spazieren und Essen gehen in der Innenstadt
- 44: Chillen am Jungfernstieg
- 45: Veranstaltungen am Heiligengeistfeld besuchen
- 46: Spazieren im Naturschutzgebiet Heuckenlock
- 47: Shopping im Harburg Phoenix Center

5.5 Das Quartier der Jugend

Die vorherige Übersicht (Abb. 8) und die zugehörige Auflistung der Raumnamen veranschaulichen die 74 Raumproduktionen Jugendlicher in Kirchdorf-Süd, die im Rahmen der empirischen Untersuchung erhoben wurden. Zur Transparenz der Erhebung sind alle 74 dokumentierte Raumproduktionen inklusive Quelle und kategorialer Einordnung im Anhang tabellarisch aufbereitet (vgl. Anhang). Entsprechend der Studie von Anne Volkmann (2012), stellen die Gesamtheit aller Raumproduktionen den Sozialraum und somit das eigentliche Quartier der Jugend dar. In Lila sind die Jugendinstitutionen dargestellt, die bereits im vorhergehenden Kapitel näher beschrieben wurden. Es handelt sich hierbei um 27 Räume. In Pink sind die außer-institutionellen Orte markiert, in denen Jugendliche Räume produzieren – darunter Parks, Dienstleistungen oder die Schulhöfe. Nach Abzug der Raumproduktionen innerhalb der Institutionen verbleiben 47 außerinstitutionelle Räume, die während der Empirie erfasst wurden. In Grau sind ergänzend Orientierungspunkte wie Bushaltestellen, S-Bahn-Stationen oder prägende Bauwerke dargestellt, welche die geografische Verortung erleichtern sollen. Eine detaillierte Analyse einzelner Räume folgt ab Kapitel 5.9. In den nachfolgenden Abbildungen liegt der Fokus zunächst auf den analysierten Settings. Auf eine erneute Auflistung aller Raumnamen wird daher verzichtet; stattdessen wird auf die vorangehende Seite und die Tabelle im Anhang verwiesen.

Die kartografische Darstellung folgt bewusst der Idee einer Collage: Um die vielfältigen Räume auf einer Doppelseite abbilden zu können, wurden nicht-genutzte oder unzugängliche Flächen – insbesondere das Hafenareal – visuell verdichtet, sodass die Raumproduktionen fokussiert auf eine Abbildung gebracht werden konnten. Dadurch kann der Eindruck suggeriert werden, dass es sich um einen zusammenhängenden Sozialraum ohne Barrieren handelt. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die jeweiligen Markierungen der Raumproduktionen punktuell gesetzt sind. Jeder Punkt verweist auf einen spezifischen Ort, an dem Jugendliche Räume produzieren.

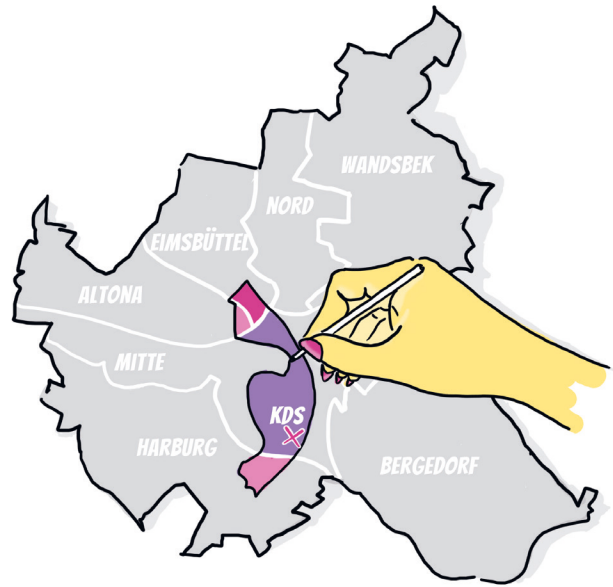


Abb. 9: Freigerubbelter Sozialraum

Diese Form der Darstellung verweist bereits visuell auf das, was sich in der vertieften Analyse zeigt: Der Sozialraum der Jugend in Kirchdorf-Süd und Umgebung ist keine durchgängig zugängliche Fläche, sondern besteht aus Inseln informeller Bildungsproduktion (siehe weiterführend Kap. 5.8).

Mit dem Piktogramm in Abb. 9 zeigen sich, welchen geographischen Umgriff die Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd regelmäßig aufsuchen – sozusagen „freigerubbelt“ haben. Diese Darstellung abstrahiert die Reichweite und damit die physischen Grenzen, in dem Jugendliche Räume produzieren. Zur Vermeidung einer Positivierung der Ausgangslage durch zeitlich begrenzte Einzelereignisse werden – gemäß der in der Methodik vorgenommenen Abgrenzungen – einmalige Events, Urlaube und Ferienprogramme nicht berücksichtigt.

Es muss festgehalten werden, dass Jugendliche nicht pauschal auf ihr Quartier beschränkt sind – die physischen Barrieren wie Hauptverkehrsstraßen stellen keine völlig undurchlässigen Grenzen dar. Dennoch wirken sich solche physischen Hindernisse einschränkend auf die Erreichbarkeit von Orten und damit die Teilnahme an Raumproduktionen aus (weiterführend siehe 5.7). Um diese sichtbaren wie unsichtbaren Barrieren differenziert analysieren zu können, gliedert sich die folgende Auswertung in sechs Unterkapitel: Settings der Jugend, Alltägliche

Raumproduktionen, Inseln der Jugend, Raumtypen, Raum und Geschlecht sowie Aneignungspotential.

Im Folgenden wird die Analyse der Raumproduktionen Jugendlicher daher in sechs thematische Abschnitte unterteilt. In Kapitel 5.6 soll die Differenzierung der beobachteten Räume nach Settings erfolgen. Dabei wird deutlich, dass sich institutionelle Räume hinsichtlich ihrer Setting-Dimensionen unterscheiden lassen und dass auch außerhalb institutioneller Kontexte unterschiedliche Settings bestehen. Mithilfe der identifizierten Settings kann in Kapitel 5.7 untersucht werden, welche dieser Räume alltäglich erreichbar sind oder ob physische Barrieren nur eine seltene Raumproduktion ermöglichen. Auf dieser Grundlage lassen sich erste Rückschlüsse auf die „Inseln der Jugend“ ziehen, die in Kapitel 5.8 kategorisiert werden. Hierdurch soll aufgezeigt werden, welche Räume unter dem Einfluss der Setting-Dimensionen bestehen bleiben. In Kapitel 5.9 werden die Räume nach Raumtypen gegliedert. Diese Gliederung ermöglicht es, in den abschließenden Kapiteln 5.10 und 5.11 aufzuzeigen, in welchen Raumtypen geschlechtsspezifische oder gemischtgeschlechtliche Raumproduktionen und -aneignungen möglich, gefördert oder erschwert werden

5.6 Settings der Jugend

In der zugehörigen Abbildung (Abb. 10) sind die Raumproduktionen in institutionellen Settings durch Buchstaben und in außer-institutionellen Settings durch Ziffern markiert. Einige Nummerierungen sind zusätzlich mit einem Stern (*) versehen. Diese Markierungen verweisen auf Räume, die nicht klar einem einzigen Ort zugeordnet werden können, sondern sich auf eine räumliche Situation – etwa das Chillen auf dem Schulhof am Stübenhofer Weg oder das Chillen am See im Inseelpark. Solche Räume können auch eine Funktion als Transitraum einnehmen, wenn sie im Kontext einer Bewegung produziert werden – etwa beim Spaziergehen, Radfahren oder bei Fahrten mit dem ÖPNV.

Nach den Erkenntnissen aus der Theoretischen Ausarbeitung sind Settings, aufgrund der vielschichtigen lokalen und makro-ökonomischen Einflussfaktoren je Ort und Personengruppe zu unterscheiden, sodass jedes Setting so wie jeder Raum singular ist, sich aber wiederholen oder reproduzieren kann. Um die Raumproduktionen dennoch in differenzierbare Settings kategorisieren zu können, sollen die Überlegungen von Bourdieu, Lefebvre und Foucault zu Macht und Raum herangezogen werden. Bourdieu geht zunächst davon aus, dass jeder Raum ein Ausdruck von Hierarchieverhältnissen ist, in denen die Raumproduzierenden um Teilhabe auf Basis ihrer Kapitalien kämpfen (vgl. Bourdieu 1991, S. 27). Darauf aufbauend entwickelt Lefebvre sein Raumverständnis einer Triade, die sich aus ihren gegenseitigen Machtprojektionen bedingt, formt und verändert (Lefebvre 1991, S. 33). Er untersucht, die dominanten Machtverhältnisse (Hierarchien) der Alltagsroutinen und des gedachten Raums, um Momente der Aneignung – des Hinterfragens und Durchbrechens – aufzuzeigen und dieser alltäglichen Praktik einen hohen Wert beizumessen. Foucault ergänzt diesen Zugang um die Analyse von Ordnungsregimen, die Räume normieren. Anhand des Begriffs der Heterotopie untersucht er, inwiefern institutionelle oder außerinstitutionelle Orte als „Gegenwelten“ fungieren, die Möglichkeiten zur Raumproduktion fördern oder einschränken (vgl. Foucault 1992, S. 32). Den zugrundeliegenden Effekt nennt Foucault „Panoptismus“, den er auf Grundlage seiner Untersuchungen zu Gefängnissen abgeleitet und auf (alle) weiteren institutionellen Orte überträgt:

LEGENDE SETTINGS DER RAUMPRODUKTION

-  INSTITUTIONELLES JUGENDSETTING
-  INSTITUTIONELLES SCHULSETTING
-  INSTITUTIONELLES AUSSERSCHULISCHES BILDUNGSSETTING
-  OFFENE FREIFLÄCHE IM WOHNUMFELD
-  ZENTRALER TREFFPUNKT
-  NICHE
-  OFFENE FREIFLÄCHE
-  AUTONOMES SETTING
-  MOBILITÄTSETTING
-  DIENSTLEISTUNGSSETTING

 INSTITUTIONELLES SETTING

 UNGEFÄHRE POSITION

TRANSITRAUM

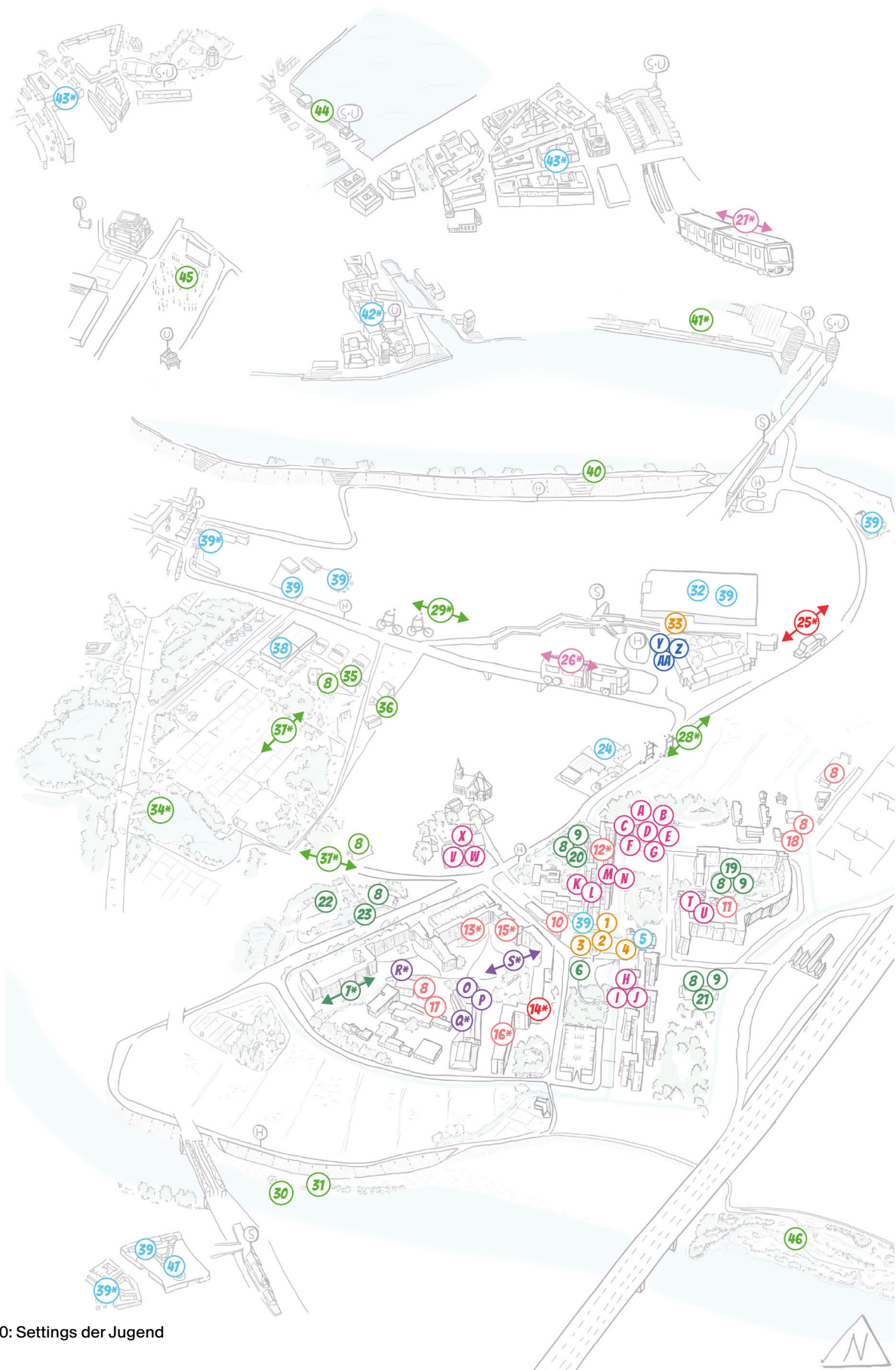


Abb. 10: Settings der Jugend

„So interpretiert er auch Schulen, Fabriken und Krankenhäuser als Disziplinarinstitutionen, die nach panoptischen Prinzipien organisiert sind und ein engmaschiges Netz aufspannen, das auch noch die nicht-disziplinierte(n) Räume diszipliniert.“ (Eigenmann/Rieger-Ladich 2010, S. 230 nach Foucault 1977, S. 263)

Diese Disziplinierung entsteht nicht auf Grundlage einer totalen Überwachung, sondern einer gefühlten ständigen Sichtbarkeit, die zur Selbst-Disziplinierung führt (ebd.). Dieser Effekt lässt sich auch auf nachbarschaftliche Kontexte übertragen, in denen soziale Kontrolle durch ständige potenzielle Beobachtung der Anwohnenden zu einer Fremd-Normierung führen, die Jugendliche zur Selbstdisziplinierung im öffentlichen Raum bringt. Mit Blick auf jugendliche Raumproduktionen kann so differenziert werden, auf welche Weise die jeweiligen Settings die eigenständige Raumproduktion von Jugendlichen einschränken, ohne die jeweiligen Machtsysteme abschließend analysieren oder hierarchisieren zu können. In der empirischen Analyse wurden drei institutionelle Settings und sieben außer-institutionelle Settings identifiziert, die zunächst erläutert werden sollen.

Institutionelle Jugendsettings

In den Jugend-Settings werden die Raumproduktionen durch ein pädagogisches Rahmenprogramm und ihrer Akteur*innen normiert. Leitungspersonen und Honorarkräfte übernehmen hier die Rolle institutionell legitimer Autoritäten, die über die Möglichkeiten zur Mitbestimmung entscheiden können (vgl. „Expert*innen-Demokratie“ Interview, Schwerthelm M.). Die Zugänglichkeit ist durch die Öffnungszeiten, dem Interesse an den Angeboten sowie dem Zugehörigkeitsgefühl zum sozialen Netzwerk geregelt. Nicht-pädagogisierte Nutzungen – z. B. freies Chillen – finden in zeitlich und räumlich begrenzten Nischen statt, etwa vor oder nach den Angeboten, in vorgesehenen Räumlichkeiten oder in den Eingangsbereichen oder Außenzonen. Auch die vorgesehenen nicht-pädagogisierten Räume – z.B. der Chillraum bei Straso - werden durch ihre Verortung innerhalb der Institutionen und regelmäßigen Kontrollen pädagogisiert – „wir schauen etwa alle 15 Minuten mal rein und müssen auch mal an die Zimmerlautstärke erinnern“. Diese Machtprojektionen scheinen bei Jugendlichen das Bedürfnis nach

nicht-pädagogisierten Settings hervorzurufen. Zu den werden institutionellen Jugendsettings zählen das Jugendzentrum, der Mädchentreff, die Einrichtungen der Straßensozialarbeit, 1.000 Steine e.V. und der Jugendtreff der ev. luth. Gemeinde Kirchdorf.

Institutionelle Schulsettings

Die institutionellen Schulsettings sind ebenfalls pädagogisch strukturierte Räume, unterscheiden sich jedoch von Jugendinstitutionen durch die verpflichtende Teilnahme und den stark begrenzten Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die Ganztagsangebote und die schulischen Regeln (z.B. Hausordnung) normieren die eigenständigen Raumproduktionen der Jugendlichen stark. Außerschulische Raumproduktionen innerhalb der Schule wurden ausschließlich in kleinen, abgegrenzten Bereichen beobachtet. Diese Inseln innerhalb der Institution werden in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden und AG-Programmen produziert. Am Beispiel der Stadtteilschule am Stübenhofer Weg zählen dazu: das Chillen auf den Schulhof, in den Sitznischen entlang der Flure, im anliegenden Innenhof Ottensweide und die gemeinsamen Spaziergänge zum Einkaufen am Marktplatz. Der zuvor beschriebene Makerspace und die Schüler*innenclubs stellen derweil Ausnahmen dar, die sich auch als Inseln bezeichnen lassen.

Institutionelle außerschulische Bildungsettings

Diese Kategorie wurde am Beispiel der Bücherhalle Kirchdorf definiert. Im Unterschied zu klassischen pädagogischen Einrichtungen wird in diesem Setting weder ein Lehrplan noch ein pädagogisches Ziel verfolgt, sondern versucht einen offenen Zugang zu Lern- und Aufenthaltsorten zu bieten. Dennoch handelt es sich um ein institutionell reguliertes Setting, das durch klare Verhaltensregeln, die Präsenz von Aufsichtspersonal und zeitliche Zugangsbeschränkungen die jugendlichen Raumproduktionen normiert.

Insbesondere die sogenannten Flexi-Zeiten, in denen Jugendlichen unter 18 Jahren der Zutritt nicht gestattet ist, schränken den offenen Zugang und die Bedingungen für informelle Raumproduktionen

deutlich ein. In der Bücherhalle Kirchdorf gehen die Jugendliche insbesondere drei Aktivitäten nach: Lernen, Chillen und Spielen.

Offene Freiflächen im Wohnumfeld

Im Wohnumfeld Kirchdorf-Süd sind vorgesehene Flächen für jugendliche Raumproduktionen verortet, welche sehr auf das Fußball-Spielen ausgelegt sind – jeder Innenhof und Schulhof verfügt über einen Fußballplatz. Mit Anbruch der Dunkelheit sinken die Möglichkeiten zur Raumproduktionen: unzureichende Beleuchtung und fehlende überdachte Flächen mit Sitzgelegenheiten normieren die Raumproduktion indirekt.

„Jeder kennt Jeden.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Die Jugendlichen befinden sich im öffentlichen Raum in einer Ambivalenz. Einerseits hat die Nachbarschaft schützende Effekte durch gegenseitige Rücksichtnahme und ermöglicht so eigenständige Raumproduktion, etwa das Spielen von jungen Jugendlichen, ohne Betreuung der Eltern im Innenhof. Darüber hinaus finden zwischen Jugendlichen alltäglich spontane Begegnungen statt, die gemeinsame Raumproduktionen ermöglichen. In diesem Kontext zeigt Kirchdorf-Süd einen dörflichen Charakter – ein besonderes Merkmal für einen Stadtteil im urbanen Raum Hamburgs. Andererseits kann die soziale Kontrolle die Möglichkeiten der Jugendlichen stark beschränken.

„Ottensweide gehört irgendwie nicht zu Kirchdorf-Süd.“
(Gedächtnisprotokoll Kirchdorf, 07.03.2025)

Ein besonderes Beispiel stellt der südwestliche Innenhof „Ottensweide“ dar, in dem sich Jugendliche durch die Fenster der bis zu zwölfgeschossigen Fassaden – wie Bullaugen – beobachtet und bewertet fühlen (vgl. „Panoptismus“, Foucault 1977, S. 263). Aus diesem Grund bleibt der ansonsten grünbestimmte und mit Sitzgelegenheiten und Spielflächen ausgestattete Innenhof häufig leer (Transkript Workshop, Makerspace).

„Manchmal, wenn ich da vorbeigehe, und ich rausgehen will, dann ist da irgendwie so eine Großfamilie mit 30 Kindern. Gar kein Bock. Die machen dann Picknick auf dem

Fußballplatz. Die sollen da weggehen. Ich will spielen.“
(Transkript Workshop, Makerspace)

Außerhalb der vorgesehenen Freiräume für Jugendliche konkurrieren ihre Bedürfnisse mit den Interessen der Bewohner*innen in Kirchdorf-Süd. Besonders Familien nutzen die grünbestimmten Freiräume, Spielplätze und anliegenden Sitzgelegenheiten bis hin zu den Sportplätzen fürs Zusammenkommen und Picknicks. Den Jugendlichen bleibt daher meistens ein Zeitfenster zwischen Familien bringen ihre Kinder ins Bett und Anbruch der Dunkelheit, das insbesondere in den Übergangszeiten kurz ausfällt. Damit sind die Raumproduktionen im Wohnumfeld, meist situativ und witterungsabhängig. Zu den wohnortnahen Freiräumen zählen die Innenhöfe der Ringe, die grünbestimmten Mittelachsen und der anliegende „Modelli-Park“, auf der gegenüberliegenden Seite der Otto-Brenner-Straße.

Zentrale Treffpunkte

Die zentralen Treffpunkte verstärken die Kontroll-Effekte der Nachbarschaft. In Kirchdorf-Süd ist der Marktplatz der alltägliche Treffpunkt des Quartiers, in dem durch das Dienstleistungsangebot, die Versammlungsmöglichkeiten und der Bushaltstelle spontane und geplante Treffen und Interaktionen entstehen. Außerdem ist es der einzige öffentliche Raum des Quartiers, der nach Anbruch der Dunkelheit beleuchtet wird. Die Jugendlichen nutzen den Ort häufig als Start- und Versammlungspunkt, von dem aus sie weitere Orte ansteuern: „Erstmal Marktplatz treffen“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum).

„Wenn wir 19:00 Uhr kommen ist, es eher leer und chillig.“
(Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Doch dieser Treffpunkt ist bei allen Bewohner*innen beliebt und bis zum Abend besonders durch Familien und männliche Erwachsene dominiert. Jugendliche halten sich daher häufig an den Rändern auf, etwa der Bushaltestelle oder am Parkplatz von Penny. Die Sitzgelegenheiten und sowie die Überdachung an der Ladenzeile, die vor Regen schützt, sind intensiv genutzte Interaktionsorte – Jugendliche werden häufig verdrängt und fühlen sich den Erwachsenen nicht zugehörig (Transkript Workshop, Jugendzentrum). Entweder meiden sie sich auf dem Marktplatz länger aufzuhalten oder sie warten bis

abends ab, um ihn selbstbestimmt Räume produzieren zu können. Neben dem Marktplatz zählt der Vorplatz am Luna Center zu den zentralen und stark frequentierten Treffpunkten.

Nischen

Um sich von der sozialen Kontrolle zu entfernen, suchen Jugendliche wohnortnahe Nischen auf, in denen sie selbstbestimmt Räume produzieren können. Die zurückgezogenen Orte ergeben sich aus der niedrigeren Frequenz von Erwachsenen und Familien und der materiellen Ausstattung (Sitzgelegenheit oder Überdachung) und einem gewissen Grad empfundener Ästhetik. Doch diese Nischen sind kein allgemein akzeptierter Schutzraum für Jugendliche. Erwachsene dringen unbewusst oder bewusst in das Setting ein, beispielsweise wegen Unzufriedenheit über Lärm oder Sauberkeit. Die Nischen werden von Jugendlichen verteidigt oder sie suchen neue geschütztere Räume auf. Hierzu zählen die Schulhöfe nach Schulschluss, die Eingangsbereiche und Unterführungen der Wohngebäude, die Dachflächen sowie uneinsehbare Nischen in den Innenhöfen.

Offene Freiflächen

„Wenn wir in Wilhelmburg chillen, dann im Inseipark.“
(Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Um der sozialen Kontrolle zu entkommen und andere Interessen als das Fußballspielen auszuleben, verlassen Jugendliche alltäglich ihren Wohnort. Der Inseipark ist die zentrale und attraktivste Freifläche für Jugendliche aus Kirchdorf-Süd. Aufgrund der Entfernung von Wohnort, verspricht der grün bestimmte Freiraum ein höheres Maß an selbstständiger Raumproduktion. Im Inseipark werden die Jugendlichen stattdessen durch andere Raumproduzierende und der materiellen Ausstattung (wie der Raum zur Nutzung gedacht/designt ist – Beleuchtung/Überdachungen) indirekt beschränkt. Besonders die materielle Ausstattung erklärt, wie der Raum zu nutzen designt ist, beispielsweise durch Funktionsflächen, Wegeführungen oder der Platzierung von Beleuchtungen und Sitzgelegenheiten mit Überdachung. Zu den offenen Freiflächen zählen auch der Elbstrand, das NSG Heucken-

lock, die Deichanlage an der Harburger Chaussee sowie innenstädtische Freiflächen wie die Promenade der HafenCity, die Alsterterrassen oder das Heiligeistfeld. In und zwischen diesen Orten produzieren die Jugendliche Räume beim gemeinsamen Spazieren gehen und Radfahren (im Sommer), wobei sie durch die Bewegung im Raum, sich verbessert von dominanten Settings entfernen können. Durch diese Bewegung im Raum entziehen sie sich phasenweise den normierenden Einfluss der Settings und erweitern so situativ ihre Produktionsmöglichkeiten (siehe weiterführend Kapitel 5.10 Raum und Geschlecht).

Autonome Settings

Den höchsten Grad an Selbstständigkeit lassen die autonomen Settings zu. Innerhalb der Empirie konnten zwei Beispiele identifiziert werden: Das gemeinsame Autofahren von Jugendlichen und das Chillen in Dachböden der oberen Geschosse in den Wohnhäusern. Auf Grundlage der materiellen Ausstattung können die Jugendlichen am eigenständigsten Räume produzieren, ohne von institutionellen oder nachbarschaftlichen Regeln normiert zu werden. Dennoch gibt es besonders in diesen beiden Beispielen Einschränkungen in der Zugänglichkeit und den Produktionsmöglichkeiten. Die Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd haben nur selten Zugang zu einem Fahrzeug, dass sie allein oder mit Freund*innen fahren können, aufgrund ihres Alters, familiärer Regeln und ökonomischer Restriktionen. Doch wenn sie über ein Auto verfügen, fahren sie gerne mit ihren Freund*innen umher, hören ihre Musik, chillen und können Orte anfahren, an denen die soziale Kontrolle möglichst gering ist. Ein Beispiel aus der Empirie stellt das Chillen an der Waschanlage der Aral-Tankstelle an der Otto-Brenner-Straße dar (siehe Raum 24 in Abb. 10). Die Jugendlichen holen sich Softdrinks und Snacks und chillen zwischen Fahrzeug und dem Stabsauger-Anlage. Diese Raumproduktion ist somit zwischen einem autonomen – und Dienstleistungssetting einzuordnen (siehe Dienstleistungssetting). Die Dachböden hingegen werden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Chillen genutzt, wobei in der Empirie die Dachböden nicht besucht, werden konnten. Die Jugendlichen und Anwohner*innen äußerten sich häufig über Raumproduktionen im 12. und 13. Geschoss. Während einige Bewohner*innen Verständnis zeigten diese großräumigen und tagesbelichteten Fläche

nutzen zu möchten, fühlten sich die befragten Jugendlichen den Raumproduzierenden nicht zugehörig und mieden dementsprechend diese Orte.

Dienstleistungssettings

Im zweiten Workshop im Makerspace werden die teilnehmenden Jugendlichen zunächst gebeten, eine Zeichnung ihres Lieblingsortes anzufertigen. Während ein bis zwei Rückfragen aufkommen – etwa, ob auch das eigene Zuhause gezeichnet werden dürfe –, entscheiden sich letztlich alle für einen außerschulischen Ort. Im Ergebnis zeichnen die Jugendlichen ausschließlich Orte mit Dienstleistungscharakter: zweimal die Ladenzeile am Marktplatz, einmal die Modellbaummesse „Tactica“ und einmal einen asiatischen Imbiss im Luna Center (vgl. Postkarten Anhang). Auch wenn im anschließenden Gespräch weitere Raumproduktionen außerhalb von Dienstleistungen genannt werden, bestätigt sich insgesamt der Eindruck, dass zunehmend Räumen in ökonomisierten Settings produziert werden (Mengilli 2021, S. 39) (Workshop Makerspace, 26.03.2025).

Die beschriebenen Dienstleistungssettings sind als ökonomisierte Räume zu verstehen, die keinen kostenfreien Zugang ermöglichen. Die Möglichkeiten zur Raumproduktion hängen somit maßgeblich vom verfügbaren ökonomischen und symbolischen Kapital der Jugendlichen ab (vgl. Bourdieu 1991, S. 27). Über Öffnungszeiten, Ausstattung und Hausordnungen werden ihre Produktionsspielräume zusätzlich normiert – insbesondere für Jugendliche aus ökonomisch benachteiligten Verhältnissen ergeben sich daraus deutliche Einschränkungen. Zu den Dienstleistungssettings zählen Einkaufszentren, Malls, Imbisse und Fast-Food-Geschäfte sowie Café und Restaurants. In Dienstleistungssettings suchen Jugendlichen insbesondere Orte zum gemeinsamen Essen, Einkaufen und Shopping auf.

Mobilitätssetting

Mobilitätssettings sind primär als ökonomisch und funktional strukturierte Räume zu verstehen, die auf Fortbewegung ausgerichtet sind. Zwar ermöglichen sie soziale Interaktion (z.B. spontane Verabredungen) oder individuelle Aktivitäten wie Lesen oder Musikhören, doch Raumproduktionen bleiben hier

an Mobilität gebunden und sind dadurch lediglich temporär oder situativ stabil. Die Möglichkeiten zur eigenständigen Raumproduktion sind kaum gegeben.

Mit der Betrachtung aller Settings lässt sich zusammenfassen, dass die Raumproduktionen – mit Ausnahme des autonomen Settings – in allen Fällen zunächst zeitlich und räumlich durch Machtprojektionen und Hierarchien - pädagogischer, ökonomischer oder sozialer Art - begrenzt sind (siehe Abb. 11). Es handelt sich daher um temporäre Inseln, auf die Jugendliche ausweichen zur eigenständigen Raumproduktion ausweichen (siehe weiterführend Kapitel 5.8). Diese Zeitfenster sind jedoch umkämpft. Auch zwischen Jugendlichen variieren die Möglichkeiten zur Raumproduktion – abhängig von Alter, Geschlecht und der Durchsetzungsfähigkeit ihres sozialen Netzwerks, etwa der Gruppengröße.

Daneben sollen auch die positiven Schutzfaktoren hervorgehoben werden: Institutionelle Schutzräume – wie der Mädchen*treff, der Mädchenraum im Jugendzentrum oder der Billardraum von Straso – bieten alters- und geschlechtsspezifische Rückzugsräume für vulnerable Gruppen. Ohne diese institutionellen Settings haben marginalisierte Jugend-Gruppen kaum Möglichkeiten zur eigenständigen Raumproduktion. Ebenso ist der nachbarschaftliche Schutzeffekt durch gegenseitiges Aufeinander-Aufpassen zu benennen. Daraus lässt sich die Überlegung ableiten, dass der Schutz marginalisierter Jugendlicher nicht ausschließlich durch kontrollierende Strukturen gesichert werden kann. Vielmehr stellt sich die Frage, ob diese Kontrollmechanismen nicht zum Teil an den Zielen vorbeiführen, insbesondere wenn erwachsene Nutzergruppen selbst zum Risikofaktor für jugendliche Selbstbestimmung werden. Ein tragfähiger Schutz erfordert daher langfristig ein gegenseitiges Verständnis und Bewusstsein für jugendliche Aneignungsbedarfe – ein Prozess, der sich als zeit- und beziehungsintensiv erweist (vgl. Kap. 6.6).

„die Wege lohnen sich [...] Ja, wenn Sommer ist, auf jeden Fall.“ (Transkript Workshop Jugendzentrum)

Darüber hinaus ist festzustellen, dass Jugendliche – besonders im Hinblick für attraktive offene Freiflächen und Dienstleistungssettings – Kirchdorf-Süd und die Elbinseln verlassen. Im Gegensatz zu den

Ergebnissen der Studie von Evelyn Lehrer-Vogt, nach den, insbesondere weibliche Jugendliche zum Chillen „jeden Raum in Kauf“ (Vogt-Lehrer 2013, S. 151) nehmen, äußern die Jugendgruppen aus Kirchdorf-Süd ästhetische Ansprüche, sodass sie sich nicht jedem Ort zufriedengeben möchten. Ein Beispiel sind die gemeinsamen Radtouren einer Jugendgruppe zur Promenade in der HafenCity: „Weil es schön dort ist.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum). Innerhalb des Quartiers bieten die Jugend-Institutionen Settings für vielseitige Raumproduktionen, während die anliegenden Freiflächen für Jugendliche primär auf gemeinsames Fußballspielen ausgelegt sind und das Chillen an zurückgezogenen Orten geschieht. Diese ersten Beobachtungen sollen unter Einbezug der Setting-Dimensionen, welche in der empirischen Untersuchung analysiert werden konnten, differenzierter betrachtet werden. In der folgenden Abbildung sind dazu auffällige Unterschiede zwischen den Settings pink markiert, auf die im Anschluss kurz eingegangen wird.

Die hohe materielle Ausstattung und das Fachpersonal der institutionellen Jugend-Settings lässt zunächst eine hohe Vielfalt an Raumproduktionen zu. Das institutionelle Angebot ist witterungsunabhängig verfügbar und das soziale Netzwerk kann die Jugendlichen unterstützend begleiten. Die Ausstattung und das Personal schaffen auch die Grundlage für Veranstaltungen, welche die sozialen und kulturellen Fähigkeiten zusätzlich fördern können (vgl. Rauschenbach 2013).

Die beiden weiteren institutionellen Settings beschränken die Raumproduktionen der Jugendlichen hingegen stärker – insbesondere durch Hausordnungen und geringe Mitgestaltungsmöglichkeiten (mit Ausnahme des Makerspace). Die Räume in den öffentlichen Freiflächen – von Parkanlagen bis zu wohnortnahen Nischen – sind, mit wenigen Ausnahmen, witterungsabhängig und können besonders in der Wintersaison nur stark eingeschränkt genutzt bzw. produziert werden. In den Nischen- und autonomen Settings ist die Zugänglichkeit für Jugendliche ohne Anschluss an ein unterstützendes soziales Netzwerk eingeschränkter – auch, weil das Wissen über deren Existenz unter Jugendlichen ungleich verteilt ist (siehe Transparenz über Räume). Der Grad an Selbstständigkeit steigt mit der Entfernung vom internalisierten Kontrollgefühl der Institutionen, Dienstleistungen und Nachbarschaft. Doch genau in diesen Räumen werden jugendliche Raumproduktionen von der Nachbarschaft und Familien am stärksten tabuisiert und erfahren somit kaum Anerkennung. Die Darstellung der Produktionsvielfalt und des Aneignungspotenzials bietet einen ersten Einblick in jene Settings, in denen Bildungsprozesse mit besonderer Qualität möglich sind. Eine vertiefte Betrachtung erfolgt in den Kapiteln 5.9 und 5.11.

Mit der Analyse der Settings der Jugend soll festgehalten werden: Die 74 Räume stehen nicht allen Jugendlichen jederzeit gleichermaßen zur Verfügung. Wie sich die Setting-Dimensionen konkret auf ju-

SETTINGS	INSTITUTIONELLE JUGENDSETTINGS	INSTITUTIONELLE SCHULSETTINGS	INSTITUTIONELLES AUßERSCHULISCHE BILDUNGSSETTINGS	OFFENE FREIFLÄCHEN IM WOHNUMFELD	OFFENE FREIFLÄCHEN	ZENTRALE TREFFPUNKTE	NISCHEN	AUTONOME SETTINGS	MOBILITÄTSETTING	Dienstleistungs-Settings
MATERIELLE AUSSTATTUNG	hoch	mittel	hoch	mittel	mittel	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig
ABHÄNGIGKEIT VOM WETTER	alljährlich	alljährlich	alljährlich	Sommer	Sommer	Sommer	Sommer	alljährlich	alljährlich	alljährlich
ERREICHBARKEIT (NÄHE/ALLTÄGLICHKEIT)	hoch	hoch	mittel	hoch	mittel - niedrig	hoch	hoch	-	hoch	mittel - niedrig
UNTERSTÜTZENDE FACHKRÄFTE VOR ORT	hoch	mittel	mittel	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig
ZUGÄNGLICHKEIT (CLUB-EFFEKT)	niedrig - hoch	niedrig - hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
MACHTPROJEKTION	Pädagogisches Setting	Pädagogisches Setting	Pädagogisches Setting	Hohe nachbarschaftliche Kontrolle	geringere Machtkontrolle	Hohe nachbarschaftliche Kontrolle	geringere Machtkontrolle	kaum Machtkontrolle	Ökonomisches Setting	Ökonomisches Setting
GRAD DER SELBSTSTÄNDIGKEIT	mittel	niedrig	niedrig	niedrig	mittel	niedrig	mittel	hoch	niedrig	niedrig
ANERKENNUNG DES SETTINGS DER JUGEND	hoch	hoch	mittel - niedrig	mittel - hoch	mittel	niedrig	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
TRANSPARENZ ÜBER RÄUME	hoch	niedrig	hoch	mittel	niedrig	mittel	niedrig	niedrig	hoch	mittel - hoch
PRODUKTIVSIEFALT VON RAUMTYPEN	hoch	niedrig	mittel	mittel	hoch	niedrig	mittel	niedrig	niedrig	niedrig
ANEIGNUNGSPOTENTIAL	mittel	niedrig	niedrig	mittel	mittel	mittel	hoch	hoch	niedrig	niedrig

Abb. 11: Einfluss der Setting-Dimensionen

gendliche Raumproduktionen auswirken, veranschaulichen die folgenden Kapitel.

5.7 Bewegungsradien der Jugend

Abbildung 12 verdeutlicht die Erreichbarkeit, indem sie die Bewegungsradien der Jugendlichen visualisiert. Kirchdorf-Süd ist über die Buslinie 13, die im 10-Minuten-Takt verkehrt, mit den S-Bahnhöfen Wilhelmsburg und Veddel sowie mit dem Inselfpark, dem Reiherstieg und der Deichanlage verbunden. Die dargestellten Radien leiten sich aus dem Mobilitätsverhalten der Jugendlichen sowie der vorhandenen Radinfrastruktur ab. Einige Jugendliche berichten, dass sie gerne zum Inselfpark spazieren, woraus sich der fußläufige Erreichbarkeitsradius ergibt. In den Workshops erzählen die Jugendlichen zudem von Radtouren durch Wilhelmsburg bis zur HafenCity, was den mit dem Fahrrad erreichbaren Radius bestimmt. Beide Radien beziehen sich auf einen Sommertag, wobei der zweite Radius die Verfügbarkeit eines Fahrrads voraussetzt, das nicht allen Jugendlichen zur Verfügung steht. Die empirischen Erhebungen zeigen, dass das Fahrradfahren bei den Jugendlichen sehr beliebt ist. Gleichzeitig mangelt es jedoch an Radwegen, sicheren Abstellmöglichkeiten sowie kostenfreien Reparaturmöglichkeiten. In der Winterzeit verringern sich die Bewegungsradien – und damit auch die erreichbaren Settings deutlich (siehe Kapitel 5.8).

Unter Einbezug der beiden Radien sowie der Buslinie 13 lässt sich ein alltäglich erreichbarer Bereich definieren, der das Luna-Center im Norden, den Inselfpark im Nordwesten und den Elbstrand im Süden umfasst (siehe Abb. 13). Das bedeutet, dass die in diesem Gebiet gelegenen Settings grundsätzlich an jedem Tag physisch erreichbar sind. Weiter entfernte Settings können meist nur periodisch, etwa am Wochenende oder in den Ferien, aufgesucht werden. Ökonomische Einschränkungen wirken zusätzlich begrenzend, da sie Raumproduktionen wie Essen gehen oder Shoppen in der Innenstadt nur selten ermöglichen. Die angrenzende Autobahn stellt für die Jugendlichen eine Barriere dar, die zu Fuß oder mit dem Rad kaum oder gar nicht überquert wird - „Wir sind fast nie auf dieser Seite“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum).

Mit der Entfernung von Kirchdorf-Süd kann eine Erweiterung des physischen Lebensbereichs und Horizonts, z.B. durch die Wahrnehmung anderer Lebensrealitäten, Ästhetiken, Umgangsformen oder Dienstleistungsangebote suggeriert werden. Dennoch sind viele Orte und Dienstleistungsangebote schon über Instagram bekannt (Auswertung Frage-

LEGENDE MOBILITÄT

- ZENTRALE UMSTIEGE
- ÖPNV-BAHNHALTESTELLEN
- BUSLINIE 13: KIRCHDORF-SÜD - VEDDEL

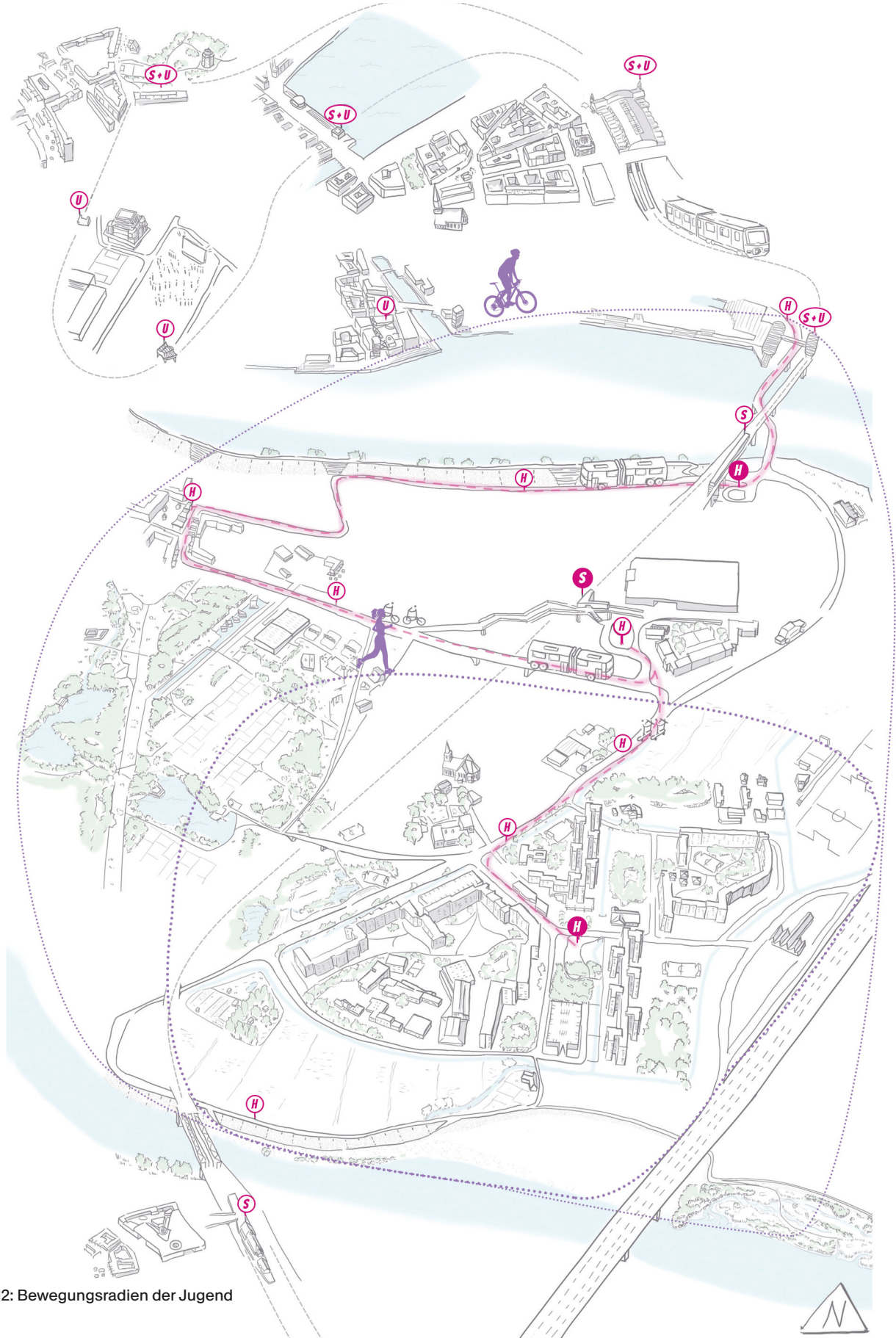


Abb. 12: Bewegungsradien der Jugend

bögen, Nr. 5, 6), sodass spontane Begegnungen und Interaktionen, aus denen sich höhere Bildungsgewinne ergeben, nicht abschließend bewertet werden können.

„Außerhalb, was soll ich drinnen [in Kirchdorf-Süd] tun!“
(Auswertung Fragebögen, Nr. 4)

Viele Jugendliche zeigen sich unzufrieden mit dem lokalen Angebot. Die Distanz zu bestimmten Aktivitäten verweist daher möglicherweise auf ein Fehlen des lokalen Angebot – ein Mangel, der nicht jederzeit von allen Jugendlichen oder Gruppen ausgeglichen werden kann. Abbildung 12 deutet bereits darauf hin, dass viele Bedürfnisse, denen Jugendliche in Kirchdorf-Süd nicht nachgehen können, auch außerhalb nur eingeschränkt oder gar nicht erfüllbar sind. Das folgende Kapitel soll diesen ersten Eindruck differenziert verdeutlichen.

5.8 Inseln der Jugend

Die Orte der Raumproduktionen können als eine Inselkette mit unterschiedlich hohen Hügeln und Bergen gedacht werden. Mit jeder zusätzlichen Einschränkung oder Barriere steigt sinnbildlich der „Meeresspiegel“. Orte, die zuvor zugänglich waren, versinken, bis nur noch wenige, voneinander abgegrenzte Inseln verbleiben. Durch die folgenden aufeinander aufbauenden Abbildungen 13 - 16 soll aufgezeigt werden, welche Raumproduktionen unter welchen Bedingungen weiterhin möglich sind – sozusagen über dem Meeresspiegel liegen.

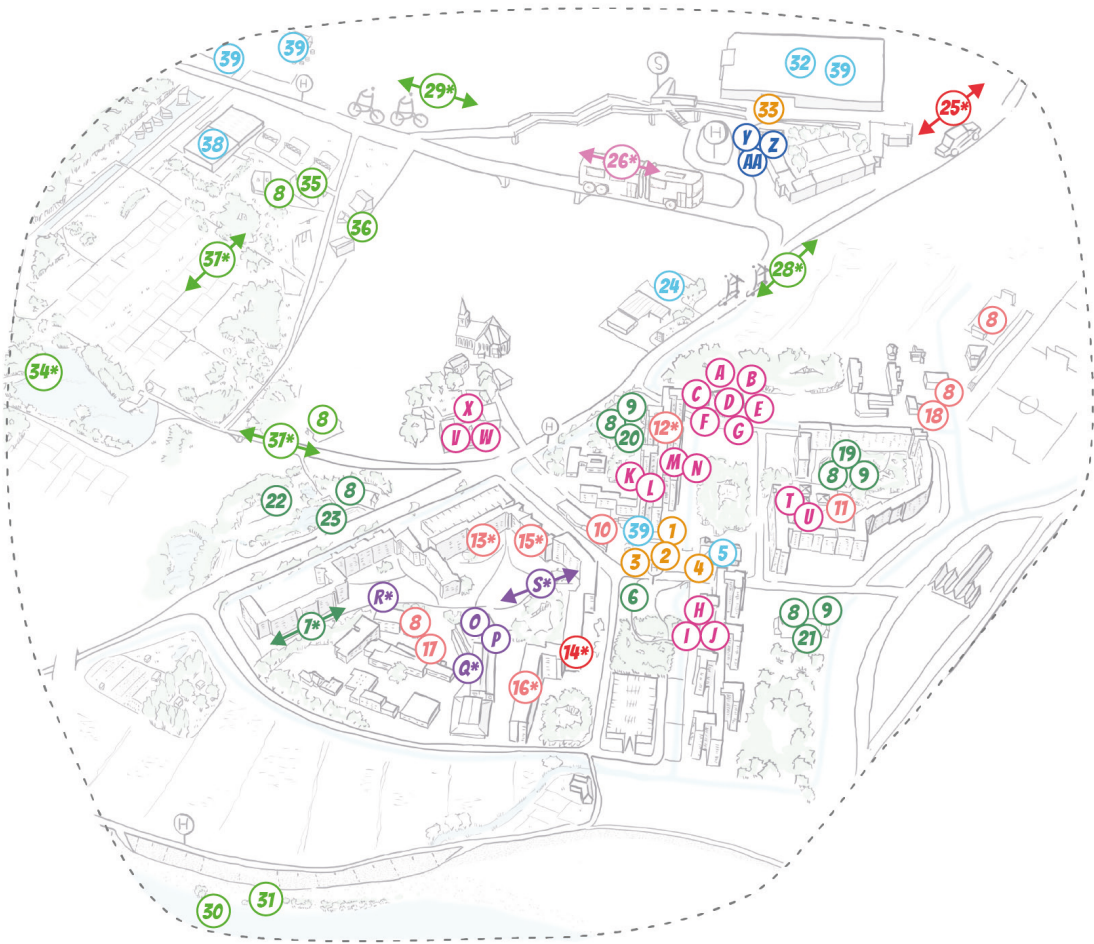


Abb. 13: Alltäglicher Radius der Jugend

Durch die zeitlich eingeschränkte Erreichbarkeit an einem typischen Schul- oder Ausbildungstag ergibt sich der alltägliche Bewegungsradius der Jugendlichen. Damit fallen Dienstleistungen in der Innenstadt und in Harburg sowie offene Freiflächen wie die Deichanlage, die Alsterterrassen, die Promenade an der HafenCity oder das NSG Heuckenlock aus dem alltäglichen Handlungsspielraum heraus. An diesen Orten können von Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd nur periodisch oder selten Räume produzieren.



Abb. 14: Nicht-pädagogisierte Räume im alltäglichen Radius

Viele Jugendliche fühlen sich von den institutionellen Angeboten nicht angesprochen, identifizieren sich nicht mit dem dortigen sozialen Netzwerk oder empfinden die Einrichtungen als nicht zugänglich. Auch für Jugendliche, die grundsätzlich an den Programmen teilnehmen, stellt sich an Wochenenden oder in den Ferien eine ähnliche Situation ein: Ohne Zugang zur Institution weichen sie häufiger auf lokale Dienstleistungen aus, etwa zum gemeinsamen Essen (vgl. Transkript Makerspace, 26.03.2025).



Abb. 15: Kostenfrei zugängliche Settings im alltäglichen Radius

Die alltäglichen erreichbaren Dienstleistungen sind für viele Jugendliche, aufgrund von einer ökonomischen Benachteiligung, dem Desinteresse am Angebot und den Öffnungszeiten sowie Ruhetagen nicht alltäglich verfügbar. Ohne einen Zugang zu Institutionen oder Dienstleistungen verbleiben nur wenige wettergeschützte Settings, in denen außerschulische Räume produziert werden können.

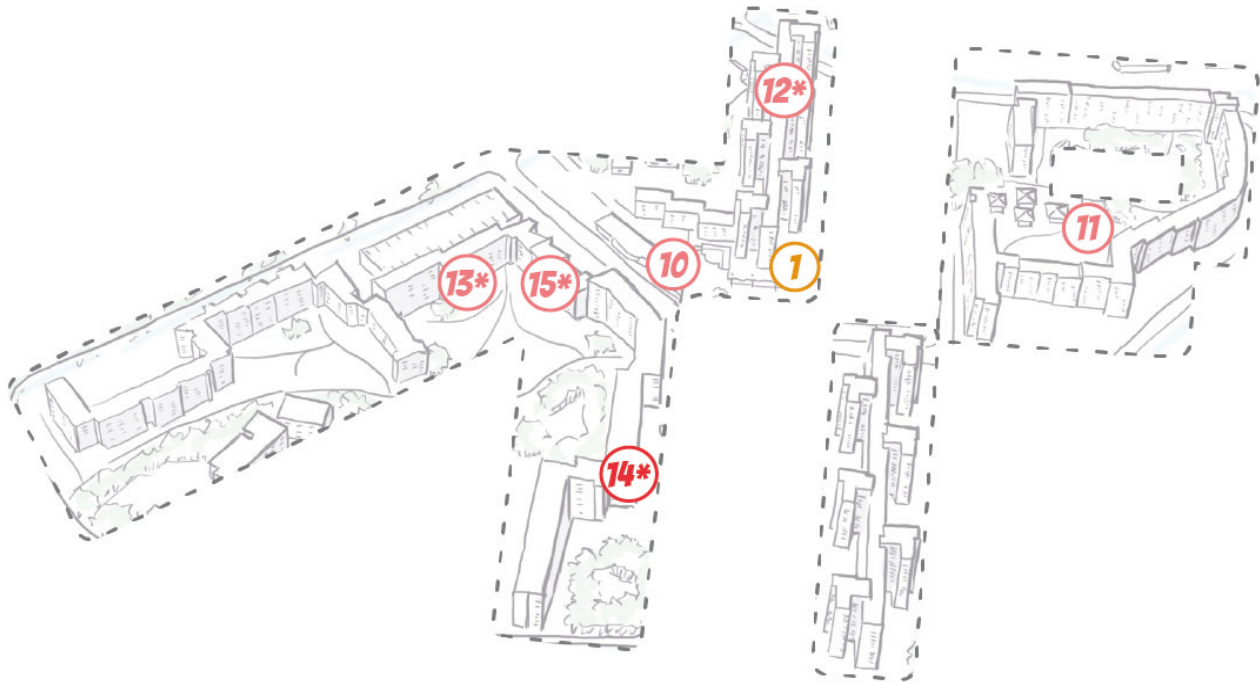


Abb. 16: wettergeschützte Räume im alltäglichen Radius

„Im Sommer sind wir eigentlich nie drin.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Die meisten außerschulischen Bildungsräume sind witterungsabhängig und können daher im Winter nur eingeschränkt oder gar nicht produziert werden. Die vorherige Abbildungsreihe verdeutlicht, dass mit jeder zusätzlichen Einschränkung – etwa durch Wetter oder Zugänglichkeit – die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass Jugendliche ihr Zuhause verlassen, selbst wenn das Bedürfnis nach eigenständiger Raumproduktion besteht. An einem regnerischen Wintertag kann die Zahl der verfügbaren Räume von 74 Inseln auf nur noch 6 sinken. Hierzu zählen das Chillen unter der Überdachung am Marktplatz (1), das Chillen in den Eingangsbereichen (15) sowie Dachböden der Gebäude (14), das Chillen am Pavillon (11) und an den Sitzgelegenheiten des Sozialkontors (10) sowie die künstlerischen Tätigkeiten in den Durchgängen (12 und 13). Am Beispiel der Dachböden konnte schon verdeutlicht werden, dass das autonome Setting den Jugendlichen nicht gleichermaßen zugänglich ist. Wer in den weiteren Settings Räume produzieren darf, wird in Kapitel 5.10 verdeutlicht. Zunächst soll aufgezeigt werden, welche Raumtypen die Jugendlichen in den einzelnen Settings produzieren können.

5.9 Raumtypen

In Abbildung 17 sind die Raumproduktionen nach Typen gruppiert, in welchen Settings welche Raumtypen entstehen können. Durch das Verständnis des Chillens nach Mengilli (2021) wurde zunächst der Chillraum als erster Raumtyp festgelegt.

Chillraum

„Wenn wir in Wilhelmburg chillen, dann im Inseelpark.“
(Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Der Chillraum ist mit 47 empirischen Befunden die häufigste außerschulische Raumproduktion der Jugendlichen. Nach Mengilli (2021) ist Chillen ein „Möglichkeitsraum“ (S. 40), der von der Erholung, dem sozialen Austausch, der Planung von Aktivitäten bis hin zur repräsentativen Protest-Praktik reichen kann. Mit dieser weiten Begriffsdefinition findet das Chillen in allen Settings statt, auch vor dem Beginn oder im Anschluss weiterer Raumproduktionen. Denn neben dem Chillraum konnten in der empirischen Untersuchung eine Reihe weiterer Raumtypen identifiziert werden, in denen sich die Raumproduktionen kategorisieren lassen. So konnten fünf weitere Raumtypen abgeleitet werden: Sport- und Bewegungsraum, Lernraum, Performativer Raum, Handwerklicher Raum sowie Künstlerischer Raum. Diese Typen ergeben sich aus den Funktionen, die die Räume aus Sicht der Jugendlichen und Akteur*innen erfüllen – also aus den Gründen, warum an bestimmte Orte Räume produziert werden. Im Sinn der Grounded Theory lassen sich die Raumtypen in ihren Bildungsschwerpunkten nach Rauschenbach (2013) gewichten: kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenz-Prägungen.

Der Chillraum ist der zentrale Raum zum Austausch von Erfahrungen und Emotionen, wodurch die sozialen und personalen Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Mit Mengillis Verständnis können im Chillraum jedoch auch kulturelle und instrumentelle Kompetenzen vermittelt werden.

LEGENDE RAUMTYPEN

○ CHILLRAUM

○ LERNRAUM

○ SPORT- UND BEWEGUNGSRAUM

○ PERFORMATIVER RAUM / IDENTIFIKATION / ÄSTHETIK

○ HANDWERKLICHER PRODUKTIONSRAUM

○ KÜNSTLERISCHER PRODUKTIONSRAUM

⌘ INSTITUTIONELLES SETTING

⊙ UNGEFÄHRE POSITION

Lernraum

„Aber ich glaube, selbst zu lernen, wenn man wirklich Lust hat, ist, schon ganz cool. Also ich bin zum Beispiel sehr historisch interessiert.“ (Transkript Workshop, Makerspace)

Der Lernraum bezieht sich nicht auf das Lernen für Prüfungen oder Projekten in formalen Bildungssettings wie Schule oder Ausbildung, da es sich dabei nicht um außerschulische Raumproduktionen handelt. Stattdessen wird mit dem Typus auf Räume hingewiesen, in denen Jugendliche sich im Rahmen ihrer selbst initiierten Raumproduktionen Bildung produzieren. Hier zählen die gemeinsame Medienutzung, Selbstrecherche, oder projektbezogene Aktivitäten in den institutionellen Settings der Bücherhalle (Z) sowie in den Computerräumen von Straso (F) und dem Jugendzentrum (H). Nach Rauschenbach (2013) werden durch den Lernraum kulturelle und instrumentelle Kompetenzen der Jugendlichen erweitert, die sie im Chillraum gegenseitig austauschen und sie sich so gegenseitig zur Produktion der folgenden Raumtypen motivieren.

Sport- und Bewegungsraum

„Wir machen sogar Sport im Jugendzentrum.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Sport- und Bewegungsräume ermöglichen die Ausbildung sozialer und personaler Kompetenzen auf körperlich-praktischer Ebene. Im Vordergrund stehen Aspekte wie Fitness und Gesundheit sowie Körperbewusstsein und Teamarbeit. Der Austausch verläuft hier meist non-verbal über Bewegungen, Körpersprache und die gemeinsame Ausführung von Aktivitäten. Während die Emotionen im Chillraum sprachlich geäußert werden, werden sie in den Sport- und Bewegungsräumen motorisch ausgelebt. Die Verarbeitung und Einordnung des Erlebten findet zuvor und danach im Chillraum durch Reflexion und verbalen Austausch statt. Die Sport- und Bewegungsräume werden im alltäglichen Radius der Jugendlichen produziert. Hierzu zählen das gemeinsame Fußballspielen (8) sowie nachbarschaftliche Turniere (9) an den umliegenden, das Schwimmen der Elbstrand (30) und in der Schwimmhalle Inselpark (38), das Skaten im Inselpark (36) und das Trai-

nieren (B) sowie das Ballspielen (E) im Jugendzentrum. Die Sport- und Bewegungsräume im Sommer finden meistens in den offenen Freiflächen statt und weichen in der Wintersaison sowie für spezifische Interesse in Institutionen oder Dienstleistungen aus, wobei letzteres für ökonomisch benachteiligte Jugendliche nur eingeschränkt möglich ist.

Performativer Raum

Performative Räume bedeuten nicht, dass in den weiteren Raumtypen Ästhetik unbedeutsam ist. In jeder Raumkategorie stellt der Ausdruck von Ästhetik mittels Handlung eine Grundlage für Zugehörigkeit dar. In diesem Beispiel liegt jedoch der performative Ausdruck einer Zugehörigkeit zur Konsumgesellschaft über der Zugehörigkeit zu einer Freundesgruppe durch den Aufbau eigener Ästhetiken (siehe künstlerischer Raum). In den performativen Räumen produzieren Jugendliche primär symbolisches Kapital, in dem die Zugehörigkeit über Selbstdarstellung, Sichtbarkeit und ästhetischen Idealen im Vordergrund stehen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass Jugendliche die Anerkennung zu den Idealen der Konsumgesellschaft über die eigenständige Produktion von ästhetischen Ausdrucksweisen stellen. Beispiele hierfür sind das Produzieren von TikTok-Videos im Mädchenraum (C), Shopping in der Innenstadt (42) und Harburg (47), der Besuch von Cafés oder Restaurants (43), aber auch das gezielte Aufsuchen ästhetisiert-empfundener Orte wie der Alsterterrassen (44) oder der HafenCity-Promenade (41). Für die performative Raumproduktion werden Räume weit außerhalb des Quartiers aufgesucht, die häufig über Social-Media-Plattformen bekannt sind (Auswertung Fragebögen, Nr. 4, 5). Durch die physische und symbolische Entfernung vom Wohnort können die kulturellen und sozialen Kompetenzen erweitert werden, jedoch liegt der Schwerpunkt stärker auf Konsum als der eigenständigen Raumproduktion. Ästhetische Idealbilder werden tendenziell übernommen, anstatt sie eigenständig hervorzubringen – im Gegensatz zu künstlerischen Räumen, in denen die kreative gemeinschaftliche Produktion im Zentrum steht (siehe künstlerische Räume). Eine Ausnahme kann das gemeinsame Spielen von Videospielen im Jugendzentrum (G) und der Bücherhalle (Y) darstellen. Diese Raumproduktionen wurden - auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtungen den konsumhaften

Räume zugeordnet. Dabei konnte das Spielen im virtuellen Raum nicht tiefergehend analysiert werden, um es anhand der Spielformen – und typen sowie Zusammensetzung der Spieler*innen zu differenzieren.

Mit diesem Raumtyp soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich performativer Ausdruck allein auf den Konsum beschränken lässt. Das ästhetische Verständnis nimmt Einfluss auf nahezu alle Raumproduktionen, sei es durch Kleidung, Geschmack, Ausdrucksweisen oder Gestaltung, welches durch den ästhetischen Vorteil nach Loick (2024) in Kapitel 6.2 ausformuliert werden soll.

Handwerklicher Raum

Im handwerklichen Raumtyp steht die instrumentelle Kompetenzerweiterung im Vordergrund – etwa beim Umgang mit Werkzeugen, beim Bauen, Basteln oder bei Projekten im virtuellen Raum. Jugendliche erwerben Kompetenzen im Umgang mit Material, Werkzeug und Technik und erfahren gegenseitige Anerkennung durch die Fertigstellung eines neuen Produkts. Hier zählen die Bearbeitung von gemeinschaftlichen Projekten im Makerspace (O) sowie im Computerraum von Straso (H). Auch das gemeinsame Kochen gilt als Erweiterung instrumenteller Kochfähigkeiten, wozu das Kochen im Billardraum (K) und im Mädchentreff (M) sowie das Grillen im Modellipark (23) gezählt werden kann. Mit Ausnahme des Grillens werden die handwerklichen Räume in institutionellen Jugend- und Schulsettings produziert, da die Institutionen über die notwendige materielle Ausstattung sowie unterstützendes Fachpersonal verfügen.

Künstlerischer Raum

In den künstlerischen Raumproduktionen rückt neben den instrumentellen Fähigkeiten die kulturelle Bildung stärker in den Fokus: durch die Erprobung von kreativen und ästhetischen Ausdrucksformen. In diesen Räumen setzen sich Jugendliche gestalterisch mit ihrer Umwelt auseinander, etwa durch gemeinsames Graffiti sprayen (12), Musik produzieren (T) und Video drehen (13). Während die Bandproben bei 1.000 Steine intensive institutionelle Förderung benötigen, finden Jugendliche in der Auseinander-

setzung mit dem öffentlichen Raum auch niedrigschwellige künstlerische Ausdrucksformen. Die Ausdrucksformen im außerschulischen Raum ermöglichen eine Selbstverortung unabhängig der familiären und institutionellen Anerkennung und stärkt dadurch die gegenseitige Zugehörigkeit. Damit können die künstlerischen Räume neben den instrumentellen und kulturellen Fähigkeiten auch die soziale und personalen Kompetenz erweitern. Für die materiellen Produktionen der handwerklichen und künstlerischen Räume wird Kirchdorf-Süd kaum verlassen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Gesamtheit der wohnortnahmen Settings die Produktion aller identifizierten Raumtypen ermöglichen. Daher liegt es nahe, dass Jugendliche ihren alltäglichen Radius nicht für alternative Raumproduktionen verlassen. Gründe dafür können abweichende ästhetische Vorstellungen, ein fehlender Zugang oder sogar der Ausschluss aus den lokal verfügbaren Settings sein. Nach Abb. 18 bieten die Jugendinstitutionen zwar Settings für alle Raumtypen. Doch ohne ein Gefühl von Zugehörigkeit – oder bei Ablehnung pädagogisierter Settings – sind Jugendliche insbesondere bei handwerklichen, künstlerischen und lernbezogenen Räumen häufig auf den privaten Raum und damit auf die Bedingungen des Elternhauses beschränkt. Dies macht die Jugendlichen erneut abhängig von ihrer sozialen Herkunft. Die Intensität der Raumproduktionen, in Form der Dauer und Häufigkeit hängt vom jeweiligen Setting ab und kann nach dem Verständnis der Raumproduktionen als „Inseln der Jugend“ sehr situativ ausfallen. Die Frage, inwiefern sich die Zugänglichkeit der Settings und Raumproduktionen über die soziale und institutionelle Zugehörigkeit entscheidet, soll im folgenden Kapitel unter Einbezug der Gender-Analyse nach Ruhe (2020) untersucht werden.

INSTITUTIONELLE JUGENDSETTINGS	INSTITUTIONELLE SCHULSETTINGS	INSTITUTIONELLE AUßERSCHULISCHE BILDUNGSSETTINGS	OFFENE FREIFLÄCHEN IM WOHNUMFELD	OFFENE FREIFLÄCHEN	ZENTRALE TREFFPUNKTE	NISCHEN	AUTONOME SETTINGS	MOBILITÄTSSetting	DienstleistungsSettings
Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum	Chillraum
Sport- und Bewegungsraum	Handwerklicher Raum	Lernraum	Handwerklicher Raum	Sport- und Bewegungsraum		Künstlerischer Raum			Sport- und Bewegungsraum
Lernraum		Performativer Raum	Sport- und Bewegungsraum	Performativer Raum					Performativer Raum
Performativer Raum									
Handwerklicher Raum									
Künstlerischer Raum									

Abb. 18: Raumtypen in den jeweiligen Settings

5.10 Raum und Geschlecht

LEGENDE RAUMTYPEN

- **WEIBLICH GELESENE RAUMPRODUKTIONEN**
- **GEMISCHT GELESENE RAUMPRODUKTIONEN**
- ★ **TENDENZ WEIBLICH GELESEN**
- ☆ **TENDENZ MÄNNLICH GELESEN**
- **MÄNNLICH DOMINIERT RÄUME**
- A **INSTITUTIONELLES SETTING**
- D **UNGEFÄHRE POSITION**
- ? **UNBEKANNT**

WEIBLICH GELESEN

- C TikTok Videos drehen im Mädchenraum des Jugendzentrums
- D Chillen im Mädchenraum des Jugendzentrums
- M Kochen im Mädchentreff
- N Chillen im Mädchentreff
- 6 Gemeinsames Schaukeln in der Mittelachse
- 7 Gemeinsames Spazieren in KDS
- 34 Chillen am See im Inseipark
- 42 Shoppen in der HafenCity
- 43 Shopping, Spazieren und Essen gehen in der Innenstadt
- 47 Shopping im Harburg Phoenix Center

GEMISCHT GELESEN

- H Lernen im Computerraum bei Straso
- J Chillen im Chillraum bei Straso
- Q Chillen in den Nischen der Schule
- R Chillen in den Nischen außerhalb der Schule
- S Pausenwege während der Schulzeit zum Penny oder Kiosk
- V Chillen im Jugendtreff der ev. luth. Kreuzkirche Kirchdorf
- W Chillen am Vorplatz des Gemeindehauses der ev. luth. Kreuzkirche Kirchdorf
- X Selbstständiges Chillen im Ev. Jugendzentrum am Wochenende
- Y Spielen in der Bücherhalle Kirchdorf
- AA Chillen in der Bücherhalle Kirchdorf
- 5 Snacks und Drinks im Penny kaufen
- 25 Gemeinsame Autofahrten
- 26 Gemeinsame Busfahrten
- 27 Gemeinsame S-Bahnfahrten
- 31 Chillen und Sonnen am Elbstrand
- 32 Snacks und Drinks im Luna Center kaufen
- 34 Chillen am See im Inseipark
- 37 Spazieren im und zum Inseipark
- 38 Schwimmen im Hallenbad Inseipark
- 41 Chillen in der HafenCity
- 44 Chillen am Jungfernstieg

TENDENZ WEIBLICH GELESEN

- I Arbeiten an persönlichen Projekten im Computerraum bei Straso
- Z Lernen in der Bücherhalle Kirchdorf

TENDENZ MÄNNLICH GELESEN

- O An persönlichen Projekten arbeiten im offenen Makerspace
- P Chillen im offenen Makerspace
- 2 Chillen bei den Sitzgelegenheiten am Marktplatz
- 3 Chillen an der Bushaltestelle am Marktplatz
- 22 Chillen im Modelli-Park
- 28 Gemeinsame E-Roller-Fahrten
- 29 Gemeinsames Radfahren Wilhelmsburg
- 30 Schwimmen am Elbstrand
- 33 Chillen am Vorplatz des Luna Centers

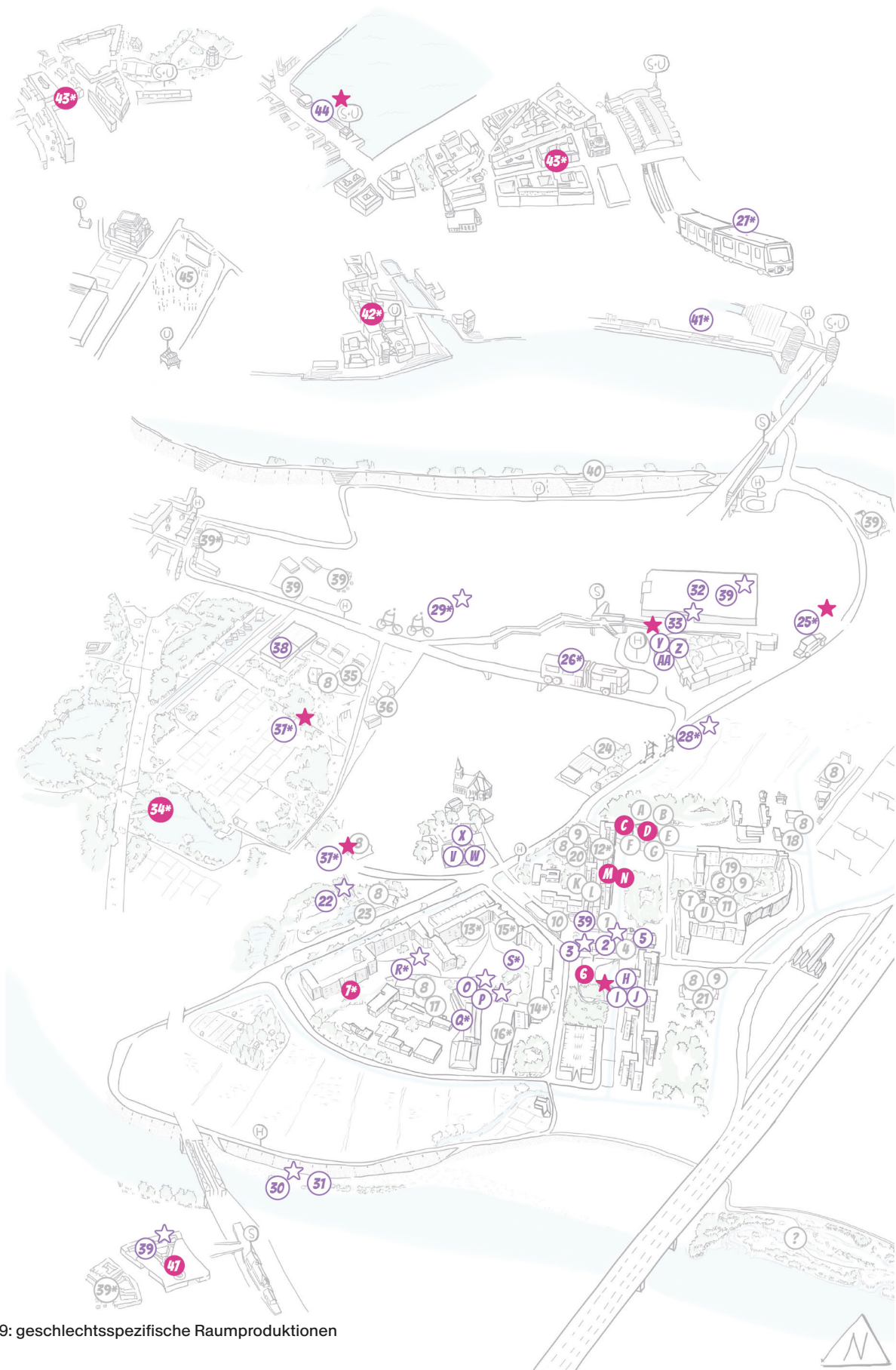


Abb. 19: geschlechtsspezifische Raumproduktionen

„Und da habe ich mal eine Frage an dich: Was ist mit den Mädels? Die die sind ja gar nicht so unterwegs. Und das halte ich eigentlich für eine spektakuläre Beobachtung. Das ist, finde ich, von meiner Beobachtung her mehr geworden und das durchaus problematisch zu sehen.“

(Interview 1)

Abbildung 19 gliedert die Produktionen der Jugendlichen geschlechtsspezifisch nach weiblich (pink), männlich (grau) sowie gemischt gelesenen (lila) Räumen. Viele gemischt gelesene Raumproduktionen sind mit einer Tendenz versehen, die einen geschlechtsspezifischen Schwerpunkt bzw. eine Dominanz aufzeigt. "Gemischt gelesen" bedeutet in diesem Kontext nicht, dass weibliche und männliche Jugendliche diese Räume automatisch gemeinsam produzieren, sondern vielmehr, dass beide Geschlechter jeweils – meist getrennt voneinander – Räume produzieren. An dem Beispiel des gemeinsamen Radfahrens soll die Entscheidung für die Darstellung von Tendenzen erläutert werden. Das gemeinsame Radfahren wurde von den beiden männlichen Jugendgruppen in den Workshops als beliebte außerschulische Raumproduktion genannt und in den Ortsbegehungen ließ sich die Dominanz von männlichen Jugendlichen beim Radfahren bestätigen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Mädchengruppen in Kirchdorf-Süd gerne zusammen Radfahren, sodass dieser Raum mit einer männlich gelesenen „Tendenz“ versehen wurde. Dieses Prinzip lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse aus den Workshops, Fragebögen, informellen Gesprächen und Ortsbegehungen auf die weiteren Raumproduktionen übertragen. Die bereits in den vorherigen Kapiteln dargestellte Trennung der Geschlechter in institutionellen Settings bildet den Ausgangspunkt für die folgende Betrachtung der außerinstitutionellen Räume, um zu untersuchen, inwieweit weibliche Jugendliche von geschlechtsspezifischen institutionellen Settings abhängig sind.

Die wohnortnahen Freizeitflächen der Jugendlichen sind sehr auf das Fußballspielen ausgelegt. Jeder Innenhof und Schulhof verfügen jeweils über einen Fußballplatz, sodass in Kirchdorf-Süd und dem Modelli-Park sich insgesamt sieben zugängliche Plätze befinden, die nach und zwischen den gemeinsamen Spielen gerne zum Chillen genutzt werden. Diese Beobachtung zeigt, dass die alltägliche Raumproduktion in den offenen Freiflächen – in den für Jugendliche vorgesehenen Bereichen – auf männliche Jugendliche ausgerichtet ist und folglich auch über-

wiegend von ihnen dominiert. Dementsprechend bestätigen sich die Überlegungen von Ruhne (2020, S. 433): In den beobachteten Räumen zeigt sich eine deutliche geschlechtsspezifische Verteilung. Während männliche Jugendliche öffentliche Räume tendenziell selbstverständlicher und dominanter produzieren, weichen weibliche Jugendliche häufiger auf einzelne, meist institutionelle Settings, sowie Settings außerhalb von Kirchdorf-Süd oder private Räume aus. Doch die männlichen Jugendlichen fühlen sich nicht automatisch dieser Dominanz zugehörig – viele meiden diese Räume entsprechend (Transkript Workshop, Makerspace). Insgesamt werden viele Mädchen – aber auch Jungen – durch die männlich dominierte Präsenz im öffentlichen Raum ausgeschlossen oder nicht angesprochen, vor allem dann, wenn sie mit Angeboten wie Fußballplätzen oder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wenig anfangen können.

Auch am Beispiel der Schule am Stübenhofer Weg zeigt sich die Bedeutung von geschlechtsspezifischen Rückzugsorten: Während die Jungen in der Mittagspause häufig den gesamten Schulhof nutzen, treffen sich viele Mädchen an den Rändern des Schulhofs, wie etwa der Tischtennisplatte oder am Klettergerüst. Ältere Jugendgruppen beider Geschlechter suchen sich zunehmend individuelle Nischen – in den Zwischenebenen und Sitznischen des Schulgebäudes oder im Innenhof. Gruppenaktivitäten, wie der gemeinsame Weg zum Kiosk oder das Chillen den Nischen des Innenhofs Ottesweide zeigen die Relevanz von außerschulischen Chillräumen im pädagogisierten Alltag.

Besonders auffällig ist, dass weibliche Jugendliche verstärkt in der Innenstadt Hamburgs und Harburgs Räume produzieren und so einen höheren Bewegungsradius aufweisen, was auch in den Studien von Häußermann bestätigt wird (vgl. Häußermann 2018, S. 400). Damit produzieren weibliche Jugendliche insgesamt häufiger performative Räume außerhalb der Elbinseln. Dies lässt sich einerseits auf das Fehlen attraktiver, wohnortnaher Settings zurückführen, andererseits scheint es mit einer stärkeren Internalisierung und Sozialisierung durch ästhetische Ideale verbunden zu sein.

Die „Inseln der Jugend“ sollen mit Abbildung 20 nochmals hinsichtlich geschlechtsspezifischer Raumproduktionen analysiert werden.

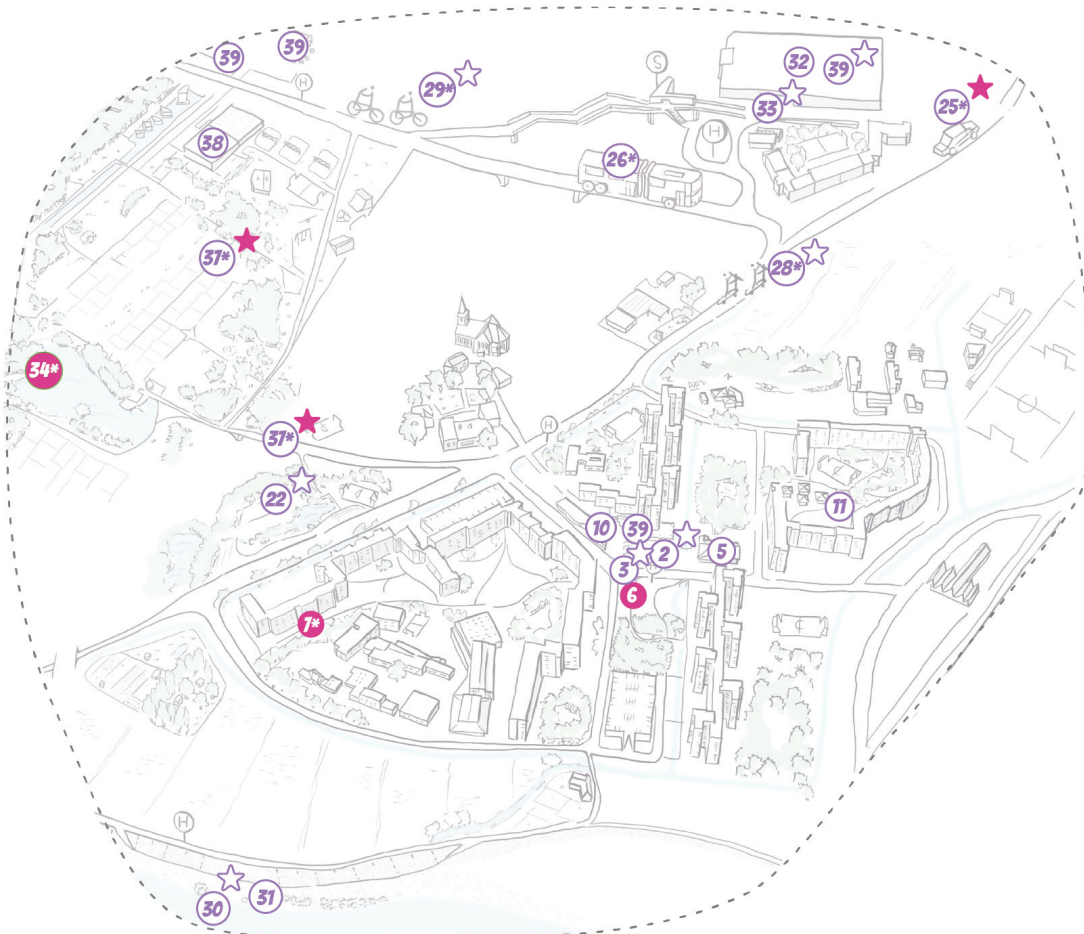


Abb. 20: geschlechtsspezifische Inseln im alltäglichen Radius

„Erstmal am Marktplatz treffen.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum)

Besonders für die männlichen Jugendlichen ist der Marktplatz ein zentraler Treffpunkt, an dem sie im Verlauf eines Abends auch länger chillen können. Auch weibliche Jugendliche besuchen den Marktplatz, etwa zum Einkaufen oder auf den Bus warten, doch für sie ist der Marktplatz nicht der zentrale Treffpunkt. Im alltäglichen Radius unter Abzug der institutionellen Räume produzieren die weiblichen Jugendlichen drei geschlechtsspezifische Räume: Gemeinsames Schaukeln (6) und Spazieren gehen in Kirchdorf-Süd. Bei zwei weiteren Räumen lässt sich eine weibliche Tendenz feststellen: Spaziergänge zum und im Inseelpark (37) sowie Autofahrten zur Innenstadt (25) in Verbindung mit Shopping. Die weiblich gelesenen Raumproduktionen in den Dienstleistungs- und öffentlichen Settings lassen

sich somit den Chillraum und performativen Raum zuordnen.

Hier fällt auf, dass weibliche Jugendliche (Chill-)Räume im Transit produzieren, um sich der sozialen Kontrolle der Nachbarschaft besser distanzieren zu können. Mit der Auswertung der Fragebögen ist das Spazieren gehen in Kirchdorf-Süd sowie zum und innerhalb des Inseelparks die am häufigsten genannte wohnortnahe Raumproduktion.

„Marktplatz: zu viele Menschen mit komischer Energie.“
(Auswertung Fragebogen, Nr. 4)

Weibliche Jugendliche erleben den öffentlichen Raum häufiger als unsicher, begrenzt oder normativ kontrolliert – und ziehen sich daher in private oder institutionelle Räume zurück (z. B. Schule oder digitale Räume). Dadurch entsteht eine gewisse ge-

schlechtsspezifische Informalität: Die männlichen Jugendlichen produzieren intensiver und vielseitiger informelle Bildung in außerschulischen Räumen. Frauen scheinen mehr Anerkennung in formellen Bildungsräume der institutionellen Settings, z.B. dem geschützten Setting des Mädchentreffs.

Aus den geschlechtsspezifischen Raumproduktion können bildungsbiografische Wirkungen entfalten: Während Jungen informell vielfältige Bildung produzieren, bleibt deren Anschlussfähigkeit an formale Bildungswege oft begrenzt. Vulnerable Gruppen – insbesondere weibliche Jugendliche – müssen auf institutionelle und formelle Settings weichen und verlieren dadurch mitunter den Zugang zu freier selbstbestimmter Bildung und Anerkennung außerhalb dieser formellen Settings. Dennoch sollen weibliche Jugendliche auf Grundlage der Empirie nicht pauschal als die Verlierer*innen informeller Bildung verstanden werden, da die Bildungsqualitäten der unterschiedlichen Räume nicht eindeutig hierarchisiert werden kann.

Auf Grundlage der bisherigen Analysen kann festgestellt werden, dass insbesondere zwei sozial sichtbare Merkmale die Jugendlichen in ihren wohnortnahen Bildungsproduktionen beschränken: ihr Alter und ihr Geschlecht. Aufgrund dieser Merkmale werden sie häufiger von Erwachsenen, Familien sowie älteren und meist männlichen Jugendlichen verdrängt und entsprechend stärker von den sozialen Kontrollmechanismen des Quartiers normiert.

Die Trennung in weiblich und männlich gelesene Räume zeigt keine tatsächliche Zugehörigkeit im eigentlichen Sinne – erst durch gemeinsames Handeln (im Sinne Arendts) entsteht ein Gefühl von Zugehörigkeit und Identität. Die Jugendlichen fühlen sich nicht allein aufgrund ihres Geschlechts oder Alters einer bestimmten Gruppe zugehörig: So etwa die Jugendlichen aus dem Makerspace, die sich nicht mit den männlich dominierten Gruppen am Marktplatz oder im Jugendzentrum identifizieren. Sie meiden die Jugendinstitutionen und zentralen Treffpunkte in Kirchdorf-Süd, obwohl sie nicht explizit aufgrund ihres Geschlechts ausgeschlossen werden (Transkript Workshop, Jugendzentrum). Die Zugehörigkeit aufgrund des Handelns nach Arendt soll im folgendem Analyse-Kapitel untersucht werden.

5.11 Aneignungspotential

Mit den theoretischen Ausführungen von Lefebvre (1991) und Arendt (2023) sollen zuletzt die Raumproduktionen nach ihrem Aneignungspotential gegliedert werden, wodurch die Räume in ihrem Bildungspotential hierarchisiert werden können. Dazu werden in Abb. 21 die Raumproduktionen nach Praktiken der Aneignung, des Herstellens und der Arbeit unterteilt. Eine gegliederte Übersicht aller Raumproduktionen nach ihren Kategorien befindet sich in Abb. 23 im Anschluss dieses Kapitels. Außerdem werden in Abb. 21 die zentralen und spontanen Treffpunkte der Jugendlichen hervorgehoben. Während zu den zentralen Treffpunkten das Luna Center mit Vorplatz sowie der Markplatz in Kirchdorf-Süd zählen, verteilen sich die spontanen Treffpunkte in den beliebten offenen Freiflächen im Quartier sowie im Modelli- und Inseelpark. Aus den spontanen nachbarschaftlichen Begegnungen ergeben sich viele Raumproduktionen. In den Fragebögen und Workshops wird die Relevanz des lokalen physischen Raums hervorgehoben, denn viele Jugendliche erfahren durch Gespräche von Events und attraktiven Orten und weniger durch Werbung auf Social-Media. In den attraktiven spontanen Treffpunkten stehen Jugendliche – wie zuvor beschrieben - besonders im gegenseitigen Wettbewerb mit der Nachbarschaft.

Mit der Kategorie Arbeit werden alle konsumtiven Raumproduktionen erfasst. Zum Konsum lassen sich insgesamt 53 Räume zählen, sodass dies die häufigste Raumproduktion darstellt. In den konsumtiven Räumen lassen sich Unterschiede im Bildungspotenzial beobachten, die jedoch im Rahmen dieser Analyse nicht abschließend differenziert oder hierarchisiert werden können. Dennoch zeigt sich: Je höher der Aufwand für die Raumproduktion, desto größer das Potenzial für informelle Bildung. Ein Beispiel ist das gemeinsame Grillen im Modelli-Park: Jugendliche planen im Vorfeld Einkauf, Aufgabenverteilung und Zeitpunkt, bringen eigenes Grill-Zubehör mit und stimmen sich untereinander ab – eine zeitintensive und koordinierte Raumproduktion, die die sozialen, personalen und instrumentellen Kompetenzen erweitern kann (vgl. Rauschenbach 2013). Auch bei geplanten Aktivitäten in entfernteren Räumen - etwa dem Shopping in der Innenstadt - wird deutlich, dass Jugendliche durch soziale Interaktionen mit neuen Orten ihre Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten aushandeln und weiterentwickeln. Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung nach

LEGENDE PRODUKTIONSINTENSITÄT

-  ANEIGNUNG
-  HERSTELLEN
-  ARBEIT
-  TAKTISCHE ANEIGNUNG

-  ALLTÄGLICHE TREFFPUNKT
-  SPONTANE TREFFPUNKTE
-  UNGEFÄHRE POSITION

ANEIGNUNG

1: CHILLEN AN DER ÜBERDACHUNG AM MARKTPLATZ

2: CHILLEN BEI DEN SITZGELEGENHEITEN AM MARKTPLATZ

4: CHILLEN AM PENNY

6: GEMEINSAMES SCHAUKELEN IN DER MITTELACHSE

10: CHILLEN AM EINGANG DES SOZIALKONTORS

11: CHILLEN AM UNTERSTAND DES PAVILLONS

12: GRAFFITI SPRAYEN IN DER UNTERFÜHRUNG

13: MUSIKVIDEO DREHEN IN DEN UNTERFÜHRUNGEN

14: CHILLEN IN DEN DACHBÖDEN DER WOHN-
GEBÄUDE

16: CHILLEN AUF DACHFLÄCHEN DER WOHN-
GEBÄUDE

24: CHILLEN AN DER AUTOWÄSCHE DER ARAL
TANKSTELLE

N: CHILLEN IM MÄDCHENTREFF

HERSTELLEN

F: LERNEN IM COMPUTERRAUM DES JUGEND-
ZENTRUMS

H: LERNEN IM COMPUTERRAUM BEI STRASO

O: AN PERSÖNLICHEN PROJEKTEN ARBEITEN IM
MAKERSPACE

T: BANDPROBEN VON JUGENDLICHEN BEI 1.000
STEINE E.V.

Z: LERNEN IN DER BÜCHERHALLE KIRCHDORF

TAKTISCHE ANEIGNUNG

Y: SPIELEN IN DER BÜCHERHALLE KIRCHDORF

Z: LERNEN IN DER BÜCHERHALLE KIRCHDORF

AA: CHILLEN IN DER BÜCHERHALLE KIRCHDORF



Arendt (2023) und Lefebvre (1991) werden diese Räume dennoch der Arbeit bzw. dem Konsum zugeordnet.

Das Herstellen bezieht sich auf die Produktion kultureller Gegenstände. Da hierfür materielle Ressourcen und personelle Begleitung notwendig sind, findet dieser Typ der Raumproduktion – mit Ausnahme des Grillens im Park – bislang ausschließlich in institutionellen Settings statt. Insgesamt fallen 5 Räume unter die Kategorie des Herstellens. Hier zählt das Produzieren von außerschulischen Projekten im Makerspace (O) und im Computerraum von Straso (H), die Bandproben bei 1.000 Steine (T) sowie das Lernen in Bücherhalle (Z) oder im Jugendzentrum (F). Demnach kann das Herstellen den handwerklichen, künstlerischen sowie den Lernräumen zugeordnet werden. Diese Produkte des Herstellens können somit vorkonsumtiv oder vopolitisch sein, wenn sie im öffentlichen Handeln repräsentiert oder diskutiert werden (vgl. Arendt 2023, S. 23). Diese Ambivalenz lässt sich besonders in den Lernräumen feststellen. Das selbstbestimmte Lernen begleitet und ermöglicht vielfältige Raumproduktionen, sie im Handeln oder Konsum münden können.

Aneignung findet überwiegend in wohnortnahen, nicht-institutionellen Settings statt. Insgesamt konnten in der empirischen Erhebung 13 entsprechende Raumproduktionen identifiziert werden. In Kirchdorf-Süd eignen sich insbesondere die Chillräume und künstlerischen Räume für Aneignung im Sinne eigenständigen Handelns – hier zeigen Jugendliche ein hohes Interesse an selbstbestimmtem, materiellem wie immateriellem Ausdruck und Austausch. In diesen Raumproduktionen wird das Handeln politisch, da Jugendliche sich öffentlich Raum aneignen und Teilhabe über Repräsentation und Kommunikation verhandeln. Bezieht man das Verständnis von Aneignung und Handeln auf die Gesamtheit der Räume, bleiben nur wenige Inseln übrig, in denen sich Jugendliche ein aktives Leben aneignen dürfen. Somit stehen sie im Wettbewerb um selbstbestimmte Räume. Am Beispiel der Jugendlichen aus Kirchdorf-Süd eignen sich vermehrt männliche Jugendgruppen Orte an, um Räume zu produzieren. Hierzu zählt das Chillen am Pavillon im Innenhof Erlerring (11), mit dessen Beschreibung die Herleitung des Forschungsinteresses begann (siehe Kapitel 1.1), sowie das gemeinsame Chillen am Marktplatz (1/2/4), am Sozialkontor (10), in den überdachten Durchgängen zwischen den Wohngebäuden (15), an der Aral-Tankstelle (24) in Dachböden (15), und auf den Dach-

flächen (16).

Insgesamt scheinen somit weibliche Jugendliche weniger informelles Bildungspotential produzieren zu dürfen. Zu den identifizierten Aneignungen gehört das gemeinsame Schaukeln am Spielplatz (6), der einen Chillraum darstellt, an dem sie sich gegen Familien durchsetzen müssen. Darüber hinaus entspricht das Chillen im Mädchen*treff der Aneignung (N), besonders wenn weibliche Jugendliche sich emotional und erfahrungsmäßig in einem ansonsten männlich dominierten Quartier mit hoher sozialer Kontrolle ausdrücken. Der Besuch der Mädchen*treff wird von der Nachbarschaft registriert, wodurch schon die Verhandlung von Ausdrucksformen und Teilhabe beginnt (Gedächtnisprotokoll Elternschule, 21.02.2025).

Zudem konnten in der Analyse „taktische Aneignungen“ festgestellt werden am Beispiel des Hineinschleichens in die Bücherhalle von unter 18-Jährigen außerhalb der Flexi-Zeiten. Diese Form der Aneignung ist der Schlüssel zu den vorgesehenen Raumproduktionen in der Bücherhalle, wodurch es die Raumproduktionen in der Bücherhalle in diesem Kontext je nach Kontext als Aneignung verstanden werden können.

Die bisherigen Aussagen zum Aneignungs- und Produktionspotential werden in Abbildung 22 in ihrer Zuordnung zu Raumtypen zusammengefasst. Die Kategorisierung des Aneignungspotentials bietet somit eine sinnvolle Grundlage für die Betrachtung informeller Bildungsprozesse, soll aber nicht zum pauschalen Urteil führen, dass in der Innenstadt, in Institutionen oder privaten Räumen nur weniger qualitätsvolle Bildung stattfinden kann – allenfalls geschieht sie dort weniger eigenständig. Mit einem höheren Aneignungspotential lässt sich ein höheres Bildungspotential vermuten. In jedem Raumtyp können Räume der Aneignung und des Handelns entstehen, wenn Jugendliche an Orten Räume produzieren, an denen sie oder ihre Praktiken nicht vorgesehen oder unterdrückt sind. Daher steht das Handeln in Klammern bei allen Raumtypen, wo diese Praktik in der Empirie nicht beobachtet werden konnte.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Aneignung und Handeln in Kirchdorf-Süd insbesondere in den Chill- und künstlerischen Räumen stattfinden. Das erscheint naheliegend – sowohl im Sinne von Arendts

RAUMTYPEN	ANEIGNUNGSPOTENTIAL (NACH LEFEBVRE)	HANDLUNGSPOTENTIAL (NACH ARENDT)	HÄUFIGKEIT
CHILLRAUM	hoch	Handeln/Arbeit	alltägliche Raumproduktion
LERNRAUM	mittel	Herstellen, (Arbeit/Handeln)	alltägliche Raumproduktion
SPORT- UND BEWEGUNGSRAUM	niedrig	Arbeit, (Handeln)	alltägliche Raumproduktion
PERFORMATIVER RAUM	niedrig	Arbeit, (Handeln)	alltägliche bis regelmäßige Raumproduktion
HANDWERLICHER RAUM	niedrig	Herstellen, (Arbeit/Handeln)	regelmäßige bis seltene Raumproduktion
KÜNSTLERISCHER RAUM	hoch	Handeln/Herstellen	regelmäßige bis seltene Raumproduktion

Abb. 22: Raumtypen in den jeweiligen Settings

Verknüpfung von Handeln und Sprechen als auch mit Blick auf Lefebvres Verständnis von Aneignung als Kunstform (vgl. Arendt 2023, S. 239f.; Lefebvre 1991, S. 165). Auch die Ergebnisse der Doktorarbeit von Yagmur Mengilli haben auf diese Annahme hingewiesen (vgl. Mengilli 2021, S. 40). Durch die Präsenz, Kommunikation sowie künstlerische Ausdrucksformen werden in außerschulischen Räumen werden Teilhabeansprüche artikuliert (vgl. Walther et al., 2019, S. 212). Das Bildungspotenzial der Aneignung soll in Kapitel 6.2 durch die Betrachtung der Bildungsdimensionen differenziert betrachtet werden, um darauf aufbauend einen exemplarischen Bildungsprozess in Form eines Szenarios zu entwickeln. Bevor jedoch ein solches Szenario entworfen werden kann, braucht es ein greifbares Bedürfnis, das viele Teilhabeansprüche der Jugendlichen bündelt und möglichst viele von ihnen anspricht. Daher sollen zunächst die Teilhabeansprüche, die Jugendliche in der Aneignung äußern im Fokus des folgenden Kapitels stehen.

CHILLRÄUME

Chillen unter der Überdachung 1	Chillen an den Sitzgelegenheiten 2	Chillen am Penny 4	Gemeinsames Schaukeln 6	Chillen am Eingang Sozialkontor 10	Chillen am Unterstand Pavillon 11
Chillen in den Dachböden 12	Chillen in den Unterführungen 15	Chillen auf den Dachflächen 16	Chillen an der Aral Tankstelle 24	Chillen im Mädchentreff N	Chillen in der Bücherhalle AA
Chillen an der Bushaltestelle 3	Spazieren in KDS 7	Chillen am Schulhof Stübi 17	Chillen im Spaceball Schulhof Burgweide 18	Chillen am Fußballplatz Erlerring 19	Chillen am Fußballplatz Karl-Arnold-Ring 20
Chillen am Fußballplatz Dahlgrünring 21	Chillen im Modell-Park 22	Gemeinsame Autofahrten 25	Gemeinsame Busfahrten 26	Gemeinsame S-Bahn-Fahrten 27	Gemeinsame E-Roller-Fahrten 28
Gemeinsames Radfahren 29	Chillen und Sonnen am Elbstrand 31	Chillen am Vorplatz Luna Center 33	Chillen am See im Inseipark 34	Chillen im Inseipark 35	Spazieren im Inseipark 37
Essen in Schnellimbiss-Ketten 39	Chillen am Deich Harburger Chausee 40	Chillen in der HafenCity 41	Spazieren im NSG Heuckenlock 46	Chillen im Billardraum A	Chillen im Mädchenraum D
Chillen im Chillraum bei Straso J	Chillen im Billardraum L	Chillen im offenen Makerspace P	Chillen in den Nischen in der Schule Q	Chillen in Nischen außerhalb der Schule R	Pausenwege zum Penny/Kiosk S
Chillen im Wohnzimmer 1.000 Steine U	Chillen im Jugendtreff V	Chillen am Vorplatz W	Selbständiges Chillen am Wochenende X		

SPORT- UND BEWEGUNGSRÄUME

Fußball spielen 8	Nachbarschaftliche Fußballturniere 9	Schwimmen am Elbstrand 30	Skaten im Inseipark 36	Schwimmen in der Schwimmhalle 38	Trainieren im Fitnessraum B
Ballspielen in der Halle E					

Abb. 23: Kategorisierung der Raumtypen nach Aneignungspotenzial

LERNRÄUME

Lernen in der
Bücherhalle
Z

Lernen im
Computerraum
F

Lernen bei Straso
H

PERFORMATIVE RÄUME

Spielen in der
Bücherhalle
Y

Einkaufen im Penny
5

Einkaufen im
Luna Center
32

Shopping in der
HafenCity
42

Shopping und Essen
in der Innenstadt
43

Chillen am
Jungfernstieg
44

Veranstaltungen am
Heiligengeistfeld
45

Shopping im
Phoenix-Center
47

TikTok Videos drehen
im Mädchenraum
C

Spielen im
Computerraum
G

HANDWERKLICHE RÄUME

An persönlichen
Projekten arbeiten
H

An persönlichen
Projekten arbeiten
O

Grillen im
Modelli-Park
23

Kochen im
Billardraum
K

Kochen im
Mädchentreff
M

KÜNSTLERISCHE RÄUME

Graffiti sprayen
12

Musikvideos drehen
13

Bandproben von
Jugendlichen
T

5.12 Bedürfnisse der Jugendlichen

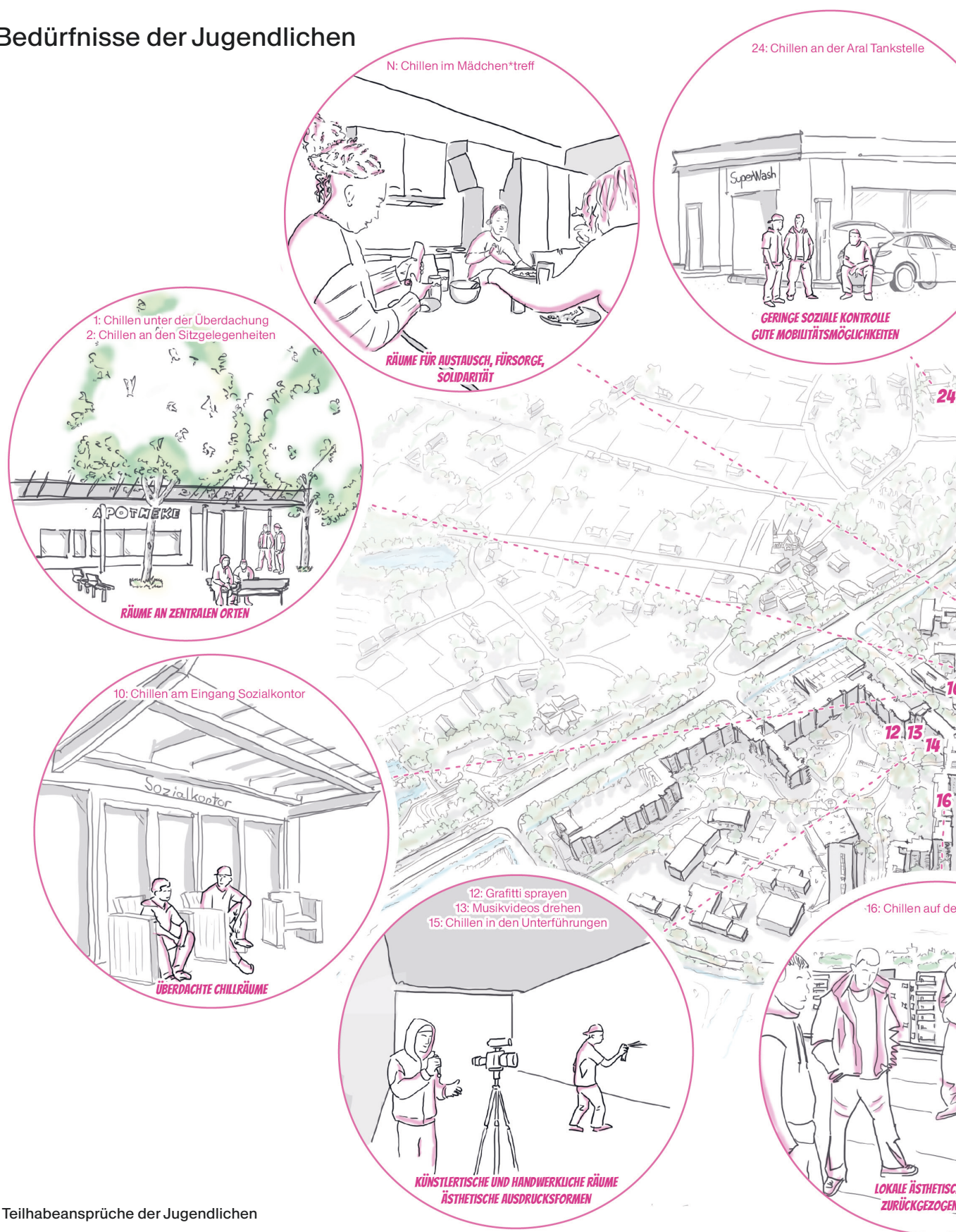


Abb. 24: Teilhabeansprüche der Jugendlichen

z AA
y

Besuch außerhalb der „Flexi-Zeiten“



MEHR LERN- UND CHILLRÄUME

4: Chillen am Penny



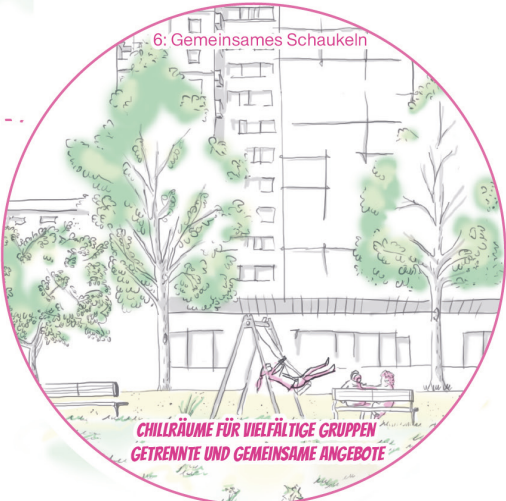
ZENTRALE TREFFPUNKTE FÜR DIE JUGEND
RÄUME ZUM ESSEN UND CHILLEN

11: Chillen am Understand Pavillon



ÜBERDACHTE CHILLRÄUME
GERINGE SOZIALE KONTROLLE

6: Gemeinsames Schaukeln



CHILLRÄUME FÜR VIelfÄLTIGE GRUPPEN
GETRENNTE UND GEMEINSAME ANGEBOTE

14: Chillen in den Dachböden



SELBSTVERWALTETE RÄUME

n Dächern



HE RÄUME
HE RÄUME

Die Bedürfnisse der Jugendlichen spiegeln sich in ihren Teilhabeansprüchen im öffentlichen Raum wider (vgl. Walther et al., 2019, S. 212), die sich im Fallbeispiel Kirchdorf-Süd exemplarisch in 13 Aneignungsräumen nachvollziehen lassen.

„Ne Wohnung für uns selbst.“ „Die können uns einfach den Schlüssel für Billardraum geben.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum), „Insel für uns allein.“ (Auswertung Fragenbogen, Nr. 8)

Mit diesen Zitaten verdeutlichen das starke Bedürfnis Jugendliche nach eigenständigen Nischen, Rückzugsorten und Freiräumen, in denen sie weitgehend unbeeinflusst von sozialer Kontrolle, Nachbarschaftseinflüssen und festen Regeln bleiben und nicht verdrängt werden. Dieser Wunsch nach Autonomie äußert sich ebenfalls in den Räumen 10, 11, 14, 16 und 24. Dazu gehören auch verbesserte Mobilitätsmöglichkeiten, die den Bewegungsradius und somit Bildungsproduktionen außerhalb von KDS und Wilhelmsburg erweitern, etwa durch die Verbesserung der Radinfrastruktur. Das gemeinsame Chillen von Jugendlichen abends an der Aral-Tankstelle und am Marktplatz hebt auch das Bedürfnis nach beleuchteten Orten im Wohnumfeld hervor (vgl. Raum 1, 2, 4, 24). In den Räumen 1, 2, 4 und 6 steht auch das Bedürfnis nach öffentlicher Repräsentanz von Jugendlichen im Vordergrund – sie möchten den öffentlichen Raum als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft nutzen dürfen, ohne verdrängt zu werden oder in Konflikte zu geraten: „Wenn wir 19:00 Uhr [zum Marktplatz] kommen ist es eher leer und chillig“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum). Besonders Jugendliche, die sich der männlich-dominierten Präsenz im öffentlichen Raum nicht zugehörig fühlen und auch nicht auf Institutionen oder ihr Zuhause ausweichen möchten, fordern durch ihre Präsenz mehr Möglichkeiten zur freien Raumproduktion (vgl. Raum 6). Einerseits benötigt es geschützte Räume für weibliche Jugendliche und andererseits die Bereitstellung von Settings, die das Erproben von gemeinsamen Raumproduktionen durch Jugendliche jegliches Geschlechts ermöglichen. Dabei möchten sich Jugendliche nicht mit jedem Ort zufriedengeben müssen, sondern ihr ästhetisches Verständnis lokal ausleben dürfen. Sei es durch das Chillen an besonders ästhetisch empfundenen Orten (vgl. Raum 16 - Dachflächen) oder durch das Produzieren eigener Ausdrucksformen (vgl. Raum 12, 13). Um den öffentlichen Raum in KDS intensiver nutzen zu können, benötigt es mehr bezahlbare Angebote und Alternativen zum gemeinsamen

Essen und Kochen an zentralen Orten (vgl. Raum 4). Mit dem Einbezug der Bücherhalle (Y, Z, AA) wird darauf hingewiesen, wie wichtig den Jugendlichen auch eigenständige Lernräume sind (vgl. Gedächtnisprotokoll 06.02.2025, Bücherhalle und Transkript Workshop, Makerspace). Der Konflikt zwischen der Institution und den Jugendlichen – denen in der Vergangenheit Fehlverhalten vorgeworfen wurde – und der gleichzeitige Bedarf an ruhigen Lernräumen mit Computern wurde auch im Initiativkreis Wilhelmsburg unter den sozialen Akteur*innen thematisiert (Gedächtnisprotokoll 03.02.2025, Industriestraße 107). Die Jugendlichen des Makerspace äußerten auch das Bedürfnis nach einer offenen Bibliothek in KDS mit digitalen Angeboten und Ansprechpersonen, ähnlich zu dem Konzept der Bücherhallen in Hamburg (Transkript Workshop, Makerspace). Zuletzt ist der Mädchentreff hervorzuheben, in dem weibliche Jugendliche einen Raum des gegenseitigen Austauschs und der Fürsorge in einem männlich-dominierten Quartier produzieren (vgl. Raum N). Die Bedürfnisse nach Erfahrungsaustausch, Zuhören, Unterstützung und Fürsorge finden auch in den anderen Räumen der Aneignung innerhalb von Gesprächen und non-verbalen Ausdrucksformen (vgl. Graffiti Spraysen) statt und sollen in Kapitel 6.2 als Dimensionen der Bildung vertieft werden.

Diese Bedürfnisse der Jugendlichen in Kirchdorf-Süd anzuerkennen, zu schützen und ihre Umsetzung aktiv zu fördern, würde dazu beitragen, dass sie ihren Wohnort nicht verlassen müssen, um alternative Räume zu aufzusuchen. Das heißt nicht, dass das Verlassen des Wohnorts pauschal als ein geringerer Bildungs- und Erfahrungsgewinn verstanden wird. Hier benötigt es selbstverständlich verbesserte Mobilitätsmöglichkeit für alle, damit nicht nur Jugendliche mit der Möglichkeit ein Auto der Familie zu benutzen jederzeit mobil sind und ihren Interessen nachgehen dürfen. Dennoch stellt die Verinselung und die zeitliche Begrenzung der lokalen Produktionsmöglichkeiten erhebliche Bildungsrestriktionen dar, die auch mit Orten außerhalb des Quartiers nicht ausgeglichen werden können. Besonders gilt hier hervorzuheben, wie die Produktionsmöglichkeiten zum Winter, in den Ferienpausen der Institutionen oder durch ökonomische Restriktionen, die das Ausweichen auf Dienstleistungen in der Innenstadt ausschließen, verringern. In der empirischen Untersuchung konnten auch außerhalb des Viertels keine autonomen Räume identifiziert werden, die Jugendliche in ihrer Freizeit produzieren können. Die öffent-

lichen Räume mit dem größten Autonomiepotenzial sind grünbestimmte Freiflächen außerhalb Kirchdorf-Süds. Sie bieten jedoch aufgrund ihrer Wetterabhängigkeit und eingeschränkten Nutzungsoptionen nur begrenzt Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung oder Darstellung.

5.13 Zentrales Bedürfnis: Gemeinsames Kochen und Essen

Das gemeinsame Essen und Kochen gehören zu den zentralen außerschulischen Raumproduktionen, die von allen Jugendlichen genannt wurden (Transkript Workshop, Jugendzentrum und Makerspace, Auswertung Fragebogen). Sie lassen sich dem Chillraum (soziale Interaktion in Imbissen, Restaurants oder Jugendzentren) sowie handwerklichen Raum zuordnen (Kochen im Mädchentreff oder Billardraum oder Grillen oder im Park). „Aber nicht in Kirchdorf-Süd“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum) - Jugendliche suchen im Alltag regelmäßig nach Essensmöglichkeiten auf den Elbinseln und an den Wochenenden auch darüber hinaus (vgl. Transkript Workshop, Jugendzentrum und Makerspace), wobei das Viertel selbst nur über einen Dönerladen verfügt. Dabei orientieren sie sich häufig an verfügbaren Rabatten von lokal-erreichbaren Imbissbuden und Fast-Food-Restaurants (vgl. Transkript Workshop, Jugendzentrum und Makerspace) oder den Instagram-Beiträgen zu Angeboten in der Innenstadt (vgl. Auswertung Fragebogen, Nr. 5, 6).

Daraus lässt sich schließen, dass ökonomisierte und pädagogisierte Essensangebote im außerschulischen Bereich Zugangsbarrieren schaffen. Diese betreffen insbesondere ökonomisch benachteiligte Jugendliche und erschweren ihnen das gemeinsame Kochen, Essen und außerschulische Chillen. Diese Barrieren äußern sich ebenfalls in den Entfernungen der Orte, in den begrenzten Öffnungszeiten von Einrichtungen wie Jugendzentren oder in dem mangelnden Zugehörigkeitsgefühl oder Interesse an Angeboten der OKJA. Auf Grundlage dieser Erfahrungen haben die Jugendlichen in den Workshops und Fragebögen eigene Wünsche formuliert. Besonders häufig genannt wurden autonome Räume für Jugendliche – z.B. „eine Insel für uns allein“ (Auswertung Fragebogen, Nr. 8) – sowie lokale Orte zum gemeinsamen Essen

und Austauschen, etwa ein „süßes Café“, eine „Chill-Lounge“ oder ein „Café für jüngere Leute“ (Auswertung Fragebogen, Nr. 4 - 6).

Um die Bedürfnisse Jugendlicher nach Autonomie sowie nach lokalen Essens- und Begegnungsmöglichkeiten anzuerkennen und zu fördern, wird im folgenden Kapitel ein Szenario für ein selbstveraltetes Jugendcafé entworfen. Im Zentrum dieses Planungsprozesses steht die informelle Bildung, die sich durch die jugendliche Aneignung von Räumen entfalten. Auf dieser Grundlage werden die beobachtbaren kulturellen und sozialen Kompetenzen zu Bildungsdimensionen differenziert, um die informellen Bildungsprozesse der Jugendlichen in Kirchdorf-Süd präziser fassen und sichtbar machen zu können. Dadurch sollen sich konkrete Anknüpfungspunkte für einen anschlussfähigen Prozessvorschlag am Fallbeispiel entwickeln lassen.

6 SZENARIO

-
- 6.1 Herleitung des Szenarios
 - 6.2 Die Bildungsdimensionen der Chill- und künstlerischen Räume
 - 6.3 Dimensionen außerschulischer Bildung
 - 6.4 Am Beispiel eines Jugendcafés
 - 6.5 Szenario Jugendcafé
 - 6.6 Bildungsprozess als Commoning
 - 6.7 Anerkennung durch das Soziale Netzwerk

6.1 Herleitung des Szenarios

„Du bist doch Deutscher - mach was draus.“ (Krah, 2024)

So richtete sich der Politiker Maximilian Krah, der vom Verfassungsschutz als rechtsextrem eingestuften AFD-Partei (Greipl, Heymann & Kantelhardt, 2025) an die Jugend im Vorfeld der letzten Europawahlen 2024.

An diesem Beispiel zeigt sich: Jugendliche werden ökonomisch individualisiert und politisch homogenisiert – „Du setzt Trends. Du kannst deinen Weg gehen“ (ebd.). Oder um es nach den Theorien zu Macht und Raum von Bourdieu (1991) und Foucault (1992) zu Kapital und Macht präziser zu formulieren: Jugendliche werden so lange ökonomisch individualisiert, bis sie politisch homogenisiert werden können. Diese Kausalität lässt sich damit erklären, dass ökonomisch individualisierte Jugendliche weniger an kollektive Strukturen angebunden sind – wodurch sie anfälliger für politisch vereinfachende oder identitätsstiftende Narrative werden (siehe Setting-Dimension: Soziales Netzwerk).

Krah richtet sich über die reichweitenstarke Plattform TikTok an Jugendliche (ebd.), die im Zustand ökonomischer Individualisierung leben – geprägt durch ästhetisierte Konsumangebote und den ständigen Vergleich mit unerreichbaren Idealen. In diesem Kontext wird jugendliches Leben strukturell entwertet, indem jegliche nicht-ökonomisierte Bildung und Handlung unnütz oder wertlos erscheint. Besonders ökonomisch-benachteiligte Jugendliche versuchen diese (sowie weitere) äußere Merkmale (In dem Fall: das „Deutsch-Sein“) zu entsprechen, um dadurch ein positives Gefühl der Aufwertung zu erfahren – und zahlen dafür unbewusst den Preis ihrer Selbstständigkeit und damit ihrer selbstständigen Bildung sowie ihres Handelns (vgl. Arendt 2023, S. 241). Sich diesem gedachten Raum (vgl. Lefebvre 1991, S. 33) entziehen oder ihm entgegen zu können, benötigt daher zuerst ein gewisses Maß an Autonomie, die gegenseitige Anerkennung zulässt.

In Kirchdorf-Süd konnte die ökonomische Individualisierung der Jugend beim zeitintensiven Social-Media-Konsum und den daraus entstehenden Bedürfnissen beobachtet werden. Bei der Frage nach Ideen oder Wünschen wurden Shisha Bar, mehr lokale Geschäfte und Dienstleistungsangebote häufig genannt, die ihnen selbst mehr Interesse an der Teil-

nahme am Quartiersleben geben würden (vgl. Transkript Workshop, Jugendzentrum und Makerspace und Auswertung Fragebogen). Manche Orte waren nur bekannt, weil dort „Pokémon-Go Arenen“ aufzufinden waren, ohne dass ein physisches Angebot von Interesse schien (vgl. Transkript Workshop, Makerspace). Zum einen betonen Jugendliche, dass es an physischen Räumen in KDS fehlt oder institutionelle Regeln (z.B. Öffnungszeiten) sie in ihren Möglichkeiten zur Raumproduktion einschränken. Zum anderen können Jugendliche durch die ubiquitäre Möglichkeit digitale Räume zu produzieren, physischen Barrieren und Regeln ausweichen – digitale oder virtuelle Räume erschließen (nahezu) jeden Ort und damit jede Raumproduktion. Somit ist die Entwicklung ökonomisch-geprägter Bedürfnisse (z.B. durch den Social-Media-Feed) und entsprechenden Produktion Performativer Räume (vgl. Kap. 5.9) naheliegend. In diesem Kontext ist auf die zunehmende Orientierung von älteren meist weiblichen Jugendlichen hin zu den Shopping-Centern und Cafés in der Innenstadt hinzuweisen (vgl. Auswertung Fragebogen). Aus diesem Grund scheint die Settings nur bedingt Möglichkeiten zu bieten, sich außerökonomische Ideen für alternative Orte in KDS vorstellen zu können (siehe unten: epistemischer Vorteil).

Die von Jugendlichen geschaffenen außerökonomischen Werte und Normen können selbst als Anerkennungspraktiken verstanden werden. Die Theorie der Gegengemeinschaften nach Loick (2024) bietet hierfür eine differenzierende Perspektive: Hierdurch wird sichtbar, welche kollektiven Bildungsprodukte durch Aneignung und Handeln entstehen – oder, im Sinne Rauschenbachs (2013), welche personalen, instrumentellen und sozialen Kompetenzen informell gebildet werden. Die Dimensionen nach Loick sind die Grundlage gemeinschaftliche Bildungsproduktionen in den untersuchten Räumen in KDS und innerhalb des Szenarios (Kapitel 6.5) beschreiben und differenzieren zu können.

In der empirischen Untersuchung konnten die Raumtypen und Räume mit dem höchsten Bildungspotenzial in Kirchdorf-Süd identifiziert werden. Da sich die sozialen, instrumentellen und personalen Kompetenzen nach Rauschenbach (2013) als zu unkonkret bzw. zu weit gefasst erweisen, um diese Potenziale differenziert zu analysieren, wird ergänzend die Theorie der Gegengemeinschaften nach Loick herangezogen. Dessen identifizierte Vorteile solcher Gemeinschaften werden im Folgenden als Bildungs-

dimensionen jugendlicher Aneignung verstanden. In Kapitel 6.2 werden diese Dimensionen erläutert und mit den empirischen Befunden abgeglichen. Auf Grundlage der Ergebnisse kann ein Prozess entwickelt werden, der sich gezielt an den identifizierten Bildungsprodukten orientiert. Kapitel 6.3 stellt das Konzept eines Jugendcafés unter Einbezug einer Beispielstudie vor. In Kapitel 6.4 wird der dazugehörige Bildungsprozess erläutert. Abschließend wird dieser Prozess theoretisch durch das Konzept des Commoning nach Bollier/Helfrich (2019) sowie durch den Anerkennungsbegriff nach Axel Honneth (2001) eingeordnet.

6.2 Die Bildungsdimensionen der Chill- und künstlerischen Räume

Der Philosoph Daniel Loick (2024) definiert mit dem Begriff der „Gegengemeinschaft“ eine unterlegene Gruppe mit überlegenden Werten (Urteilen) und Praktiken (Handeln). Die Unterlegenheit bzw. Benachteiligung zeichnet sich im Sinn der Kapitaltheorie nach Bourdieu durch soziale, ökonomische, kulturelle, symbolische Abwertung und Ausgrenzung aus, wodurch marginalisierte und diskriminierte Gruppen entpolitisiert und bekämpft werden (Loick 2024, S. 16). Diese Unterlegenheit wurde für Jugendliche in ökonomisch-benachteiligten Orten in Kapiteln 3.1 und 3.2 mehrdimensional bewiesen. Doch aus der Unterlegenheit allein entsteht noch keine Überlegenheit bzw. eine überlegene Zugehörigkeit – diese definiert sich, wie schon bei Arendt über das Handeln, dass sich verweigert, die zugeschriebene Rolle oder Zugehörigkeit in der Gesellschaft als „naturgegeben und unangreifbar zu akzeptieren“ (Loick 2024, S. 29). Gegengemeinschaften sind schon nach Ihrem Wortlaut („Gegen“) in der Praktik der Aneignung und des Handelns zu verorten. Das Handeln ist Ausdruck kollektiver Erfahrungswerte, Verständnisse, Normen und Ausdruckformen und kann nach Loick in vier Dimensionen unterteilt werden, die er selbst als die Vorteile der Gegengemeinschaft wertet:

Epistemischer Vorteil (geteiltes Erfahrungswissen, Bewusstsein und Vorstellungskraft z. B. über Unterdrückung, subversive Praktiken), normativer Vorteil (geteiltes Wertesystem, z.B. Solidarität), ästhetischer Vorteil (geteilte Ausdrucksformen, z. B. Graffiti, Klei-

dung, Musik), affektiver Vorteil (geteiltes Verständnis, z.B. Vertrauen, Fürsorge, Empathie) (Loick 2024, S. 25).

Mit dieser Gliederung bietet Loick nicht nur ein präziseres und aktuelleres, sondern auch ein in der Praxis anwendbares Instrument zur Analyse von Bildungsdimensionen innerhalb von Aneignungsprozessen. Am Beispiel der Jugendlichen in Kirchdorf-Süd kann somit differenziert werden, welche Bildungsprodukte durch Aneignung entstehen. Somit entsteht das Potential nicht nur Teilhabeansprüche zu erkennen (vgl. Walther et al., 2019, S. 212), sondern auch die Werte, Verständnisse und Vorstellungskraft der Jugendlichen hervorzuheben, auf die das Szenario in [Kap. 6.5](#) gezielt aufbauen soll. Die Definitionen nach Loick werden im Folgenden mit den empirischen Ergebnissen verknüpft, um sowohl bestehende Barrieren als auch Potenziale systematisch in die Konzeption des Szenarios einfließen zu lassen. Zur besseren Übersicht werden die entsprechenden Befunde im Szenario farblich hervorgehoben.

Epistemischer Vorteil: Sind einerseits Bildungsvorteile aus dem kollektiven Erfahrungsaustausch – Erfahrung der Ausgrenzung und Unterdrückung, woraus ein „besseres Verständnis der Gesellschaft“ folgt (Loick 2025, S. 88). Dazu gehören beispielsweise tiefergehende Einsichten in gesellschaftliche Machtverhältnisse, ein besseres Verständnis von Wissensaustausch und -verbreitung sowie die Fähigkeit zur Kritik an bestehenden Machtstrukturen. Hinzu kommt die Kompetenz, Informationen nach ihrer Relevanz – etwa persönlicher Betroffenheit oder konkretem Nutzen – zu differenzieren und einzuordnen (Loick 2024, S. 88 ff.). Gerade in Bezug auf den Eingangstext muss diese Fähigkeit hervorgehoben werden, Informationen im Hinblick auf ihre persönliche Bedeutung zu bewerten. Denn durch den medialen Massenkonsum wirkt jedes Interesse, jede Werbung, jedes Urteil zunächst gleichwertig – unabhängig davon, ob es das Wohlbefinden, die Bildung oder die Handlungsmöglichkeiten der eigenen sozialen Gruppe tatsächlich betrifft.

Andererseits entstehen die Vorteile aufgrund einer Vorstellungskraft (nach Arendt im Denken verortet vgl. Arendt 1971, S. 446), die und über das eigene Leben hinausgeht (somit außerökonomisch denkt) und sich im Herstellen und Handeln äußert. Damit sind Jugendliche nicht abhängig eines Elends für den

Aufbau eigener Werte und Normen, wodurch die Romantisierung einer exklusiven Benachteiligung ausgeschlossen wird. Die Einschränkung des Denkvermögens durch hegemoniale Werte und Normierung begrenzt die Fähigkeit zu Urteilen, zu Wollen und somit zu Handeln. Das kollektive Bewusstwerden von Benachteiligung und die Möglichkeit für Veränderung (Loick 2024, S. 84) äußern sich in der Empathie, dem Verständnis (affektive Dimension) sowie die Vorstellungskraft für alternative Räume bewegt zum Handeln - Moral ist nicht exklusiv, sondern ein kollektiver Akt der Ermächtigung. Somit ist die Kommunikation (in diesem Fall verbal) Grundlage zur Bildung gegenseitiger Anerkennung in einer Gemeinschaft.

Vielen Jugendlichen ist ihre Benachteiligung meist nur ökonomisch bewusst. Wenn in den Workshops oder Fragebögen nach gemiedenen oder gewünschten Orten in KDS gefragt wurde, reagierten einige Teilnehmer nahezu überrascht oder verteidigend („hier ist es schön“, „es gibt keine Orte, die ich nicht mag“, „mir fällt nichts anderes ein“). Mögliche Gründe sind die symbolische Abwertung des Viertels und ihrer Bewohner*innen aus denen sich Jugendliche zurecht emanzipieren oder auch die Scham über den eigenen Wohnort sich kritisch zu äußern. Besonders auffällig ist, dass das Entwickeln eigener Ideen oder das Entwerfen von Alternativen weder im gängigen Bildungsrepertoire verankert scheint, noch als legitime Praktik anerkannt wird – sondern häufig als naiv abgewertet wird. Praktische oder handlungsorientierte Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, erwies sich für die teilnehmenden Jugendlichen häufig als überfordernd. Die Lebenssituation und Alltagserfahrungen werden, auch wenn sie kritisiert werden, meistens als Norm angesehen, durch die man als Bewohner*in des Viertels eben gehen muss - „Die Leute in KDS sind eben depressiv“ (Transkript Workshop, Makerspace). Wenn ich etwas subtiler nach ihren Alltagserfahrungen frage, scheint es für die Teilnehmenden einfacher zu sein, sich kritisch zu äußern - „Wir sind Streuner“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum) „Ich sehe da mehr Erwachsene als Jugendliche“ (Transkript Workshop, Makerspace) „Man will nicht durchs Treppenhaus“ (Transkript Workshop, Makerspace). Besonders Jugendliche, die ihren Lebensmittelpunkt oder auch ihre Zugehörigkeit nach außerhalb von KDS verschoben haben, äußern sich bewusst kritischer - „Was soll ich drinnen [in KDS] tun?“ „Marktplatz, zu viele Menschen mit komischer Energie“ „JUZ, wir

wollen eig. hin, aber zu viele Jungs, die jeden Tag da sind.“ (Auswertung Fragebogen, Nr. 4). Dies konnte insbesondere bei den ausgefüllten Fragebögen von weiblichen Jugendlichen festgestellt werden, die die Innenstadt Hamburgs und Harburgs zum Shoppen, Spazieren oder Essen gehen dem Chillen in KDS bevorzugen. Diese Raumproduktionen sind auch Ergebnis der geteilten Erfahrungen zu den Produktions- und Aneignungsmöglichkeiten in Kirchdorf-Süd. Doch anstatt eigenständige Alternativen vor Ort zu produzieren zu dürfen, überzeugen die Konsummöglichkeiten Jugendliche jederzeit von ästhetischen, affektiven und normativen Idealen. Dieses klassische Phänomen der Assimilation ist kein Einzelfall – „diese Gruppe von Menschen stellt zurzeit die Mehrheit dar“ (Loick 2024, S. 84). Daher bedarf es eine Handlungsauftrag an die Institutionen Settings zu schaffen, die Möglichkeiten des gemeinsamen sensiblen Austauschs, Bewusstwerdens schafft – etwa durch die Bereitstellung von „machtfreien“ außerschulischen Räume in Form von sogenannten „safe spaces“.

Am 05.03.2025 konnte während des Besuchs des Makerspace zufällig die Ausstellung der Projektwoche der 5. und 6. Klassen in der Aula des Schulgebäudes angeschaut werden (vgl. Gedächtnisprotokoll 05.03.2025, Makerspace). Die Schüler*innen durften sich eigenständig in Gruppen zusammenfinden, ein Projekt-Thema aussuchen und wurden bei der Umsetzung mit Tipps und Tools seitens Tutor*innen und Lehrer*innen unterstützt. Besonders einprägsam war die Auseinandersetzung vieler migrantisch-gelesener Schüler*innen mit den Folgen von Erdbeben und Schutz- sowie Rettungsmöglichkeiten für Betroffene. Ein Lehrer erklärte, dass die Verwandten und Freund*innen einiger Schüler*innen von den Erdbeben in der Süd-Ost-Türkei und Nord-Syrien am 6. Februar 2023 betroffen sind. Über das Projekt konnten die Schüler*innen sich über die bisher privaten-familiären Erfahrungen austauschen, ohne dafür benotet oder kritisiert zu werden. Mit diesem Beispiel soll hervorgehoben werden, dass auch innerhalb von Institutionen solche Räume des Erfahrungsaustausches geschaffen werden können und Kinder wie Jugendliche daraus eine besonders hohe Bildungsproduktion entfalten.

„Ich glaube wegen der gesellschaftlichen Entwicklung und auch wegen Gaza. Da fühlen sich glaube ich, viele der muslimischen Jugendlichen nicht wirklich ernst genommen. In ihrer Not, in ihrer Wut, in ihrer Trauer und wer-

den dann vielleicht auch schnell in eine Ecke gestellt. Free Gaza und so weiter. Und ich glaube, die ziehen sich dann auch mehr zurück.“ (Interview 1)

Wie das Zitat veranschaulicht, fühlen sich viele migrantisch gelesene Jugendliche, gerade vor dem Hintergrund aktueller politischer Ereignisse wie dem Genozid in Gaza (vgl. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 2024 und 2025) in ihrer Wut, Trauer oder Sorge nicht gehört – sie erleben das Schweigen über ihre Lebensrealitäten als Ausschluss. Besonders die schulischen Institutionen stehen durch den Ganztagsunterricht, der einen großen Teil des Alltags der Jugendlichen ausmacht und den pädagogischen Auftrag trifft in der Verantwortung, Settings bereitzustellen, in denen Jugendliche ihre Erfahrungen teilen, reflektieren und verarbeiten können – ohne Bewertung und Leistungsdruck.

„Was soll ich am Jungfernstieg, am Alex? Ich gehe darein und spüre sofort, wie sie mich anschauen, ich spüre, wie sie mich behandeln – wie ein Mensch zweiter Klasse. In KDS bin ich unter Gleichgesinnten.“ (Gedächtnisprotokoll, Jugendzentrum 13.02.2025)

„Wir hatten einen Termin mit einer Person vom Bezirk. Vom Gebäudemanagement Dach und Fach wegen einer Sanierung unseres Gebäudes. 4-mal war ein Termin abgemacht worden, wir sind immer morgens früh raus und dann immer wieder abgesagt. Irgendwann rufen wir an und fragen nach dem Problem und sagen die uns vom Bezirk: Die Frau hat Angst nach Kirchdorf zu kommen. Weißt du wie man sich dann fühlt? Hier wohnt meine Mutter, meine Schwester, sind wir nur Tiere für die? Das hat mich echt wütend gemacht. Wie viele alte Leute sind im Bezirk, arbeiten mit uns und haben solche Werte?“ (Gedächtnisprotokoll, Jugendzentrum 13.02.2025)

Die Schilderungen einer Fachperson, die als Rassismuserfahrungen verstanden werden können, verdeutlichen die Ablehnung hegemonialer Werte der Dominanzgesellschaft und die bewusste Abkehr von einer sozialen Integration oder Inklusion in ein solches Wertesystem. Durch den Austausch dieser Erfahrungen und die gemeinsame Vorstellungskraft, jenseits solcher Bewertungen leben zu können, hat sich eine Freundesgruppe gebildet, die sich als resilienter und unabhängiger gegenüber gesellschaftlichen Normierungen und Abwertungen zeigt. Es lässt sich festhalten, dass Jugendliche sich zunächst über geteilte Erfahrungen verbinden, auf deren

Grundlage sie ein gemeinsames Wertesystem entwickeln können, das schließlich in gemeinsamen Ausdrucksformen sichtbar wird.

Normativer Vorteil: Aus dem Erfahrungsaustausch folgt die Bildung normativer Vorteile, die sich in der Entwicklung alternativer ethischer Werte wieder, die auf Solidarität, Fürsorge und gegenseitiger Unterstützung basieren, widerspiegeln (Loick 2024, S. 137). Sie richten sich gegen die Ökonomisierung des Individualismus und können mit der Urteilskraft nach Arendt übersetzt werden. Diese normativen Wertesysteme basieren auf Zukunftsvorstellungen (Utopien der Freiheit), die die eigenen Werte vom äußeren Kampf befreit (ebd., S. 125). Zur Praktik der Fürsorge gehören Unterstützungsnetzwerke zur (informellen) Wohnraum- oder Arbeitssuche, Schutzräume für marginalisierte Gruppen oder die Solidarisierung von unbezahlter Care-Arbeit (ebd., S. 135f.).

„Herkunft spielt hier [in Wilhelmsburg] keine Rolle. Du gehst zum Fußballplatz, lernst Leute kennen und spielst einfach mit.“ (Transkript Workshop, Jugendzentrum)

An diesem plakativen Beispiel lässt sich erkennen, wie zentral der informelle (Erfahrungs-)Raum von Jugendlichen zur Bildung eigener Werte und Normen ist. Doch auch innerhalb von Institutionen können Räume zum eigenständigen Urteilen und darauf aufbauenden Praktiken entstehen.

„Jugendliche sollen Fehler machen dürfen. Daran ist nichts falsch. Es geht darum, dass sie lernen kreative und gemeinsame Wege zum Lösen von Herausforderungen zu finden.“ (Gedächtnisprotokoll 05.03.2025, Makerspace)

An der Wand des ehemaligen Chemieraums zeigt mir eine Lehrperson das Manifest des „kritischen Makers“. Sie stellen keine Prüfungsleistung dar und werden auch nicht bei Projektabgaben bewertet – das Manifest ist sozusagen außerökonomisch und gibt Jugendlichen den Skill sich das „Maken“ anzueignen. Dazu gehören die gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Arbeiten an Projekten, die Inklusion von Interessierten, das kritische Hinterfragen von Kontexten, „Fehler“ als produktive Bildungen zu verstehen oder mit den vorhandenen Ressourcen kreative Lösungen zu probieren, um nur wenige Beispiele zu nennen (Gedächtnisprotokoll 05.03.2025, Makerspace).

Diese Werte und daraus gebildeten Fähigkeiten sind besonders dafür gedacht den Makerspace zu verlassen und sie im Alltag eigenständig bei der Formung und Umsetzung von Ideen oder Bewältigung von Herausforderungen anzuwenden. Lokale Settings zu finden, an denen die Jugendlichen aus dem Makerspace und der Holzwerkstatt diese Werte anwenden können sind rar. Die Gruppe aus dem Workshop bringt daher freiwillig mehr Zeit im Makerspace, bis dieser Ort gegen 17:30 Uhr schließt. Eine Idee diese Werte praktisch anwenden zu können, ist die Bildung von sogenannten Jugendclubs an Schule am Stübenhofer Weg. Eine Jugendgruppe aus dem Makerspace hat sich von der Jugendclub-Tradition der japanischen Schulen inspirieren lassen und möchte in der Funktion als Tutoren selbstständig AG-Formate für jüngere Schüler*innen anbieten. Dazu gehören bisher ein Basketball und Gesellschaftsspiele-Club. Innerhalb des Makerspaces geben erfahrenere Jugendliche Workshops für jüngere Schüler*innen, in denen die Tutoren die Schüler*innen bei ihren digitalen und physischen Projekten begleiten.

„KDS ist Familie!“ (Gedächtnisprotokoll, Jugendzentrum 13.02.2025). Während der Empirie konnte ich das Jugendzentrum neun Mal besuchen. Besonders auffällig war für mich, dass die Leitung sich nicht nur als Arbeiternehmer*innen und Pädagog*innen verstanden, sondern das Wohnzimmer im Verlauf des Abends als Ausgangspunkt zum Chillen mit ihren Freund*innen und benachbarten Familien nutzen. Dieses Chillen ist nicht als einfaches Rumhängen zu bezeichnen, sondern entspricht einem Raum, in dem sich gemeinsame Werte und Normen bilden konnten und können. Diese äußern sich in der Kommunikationsweise, im Erfahrungsaustausch, in der gegenseitigen Unterstützung (etwa bei Wohnungs- oder Jobsuche), in der Fürsorge und Rücksichtnahme sowie im politischen Einsatz für das Viertel - „Wir haben so viele Jugendliche von der Straße geholt“. Durch ihre Arbeit verbessern sie nicht nur die ökonomischen Chancen der Jugendlichen, sondern sie leben ihnen (auch unbewusst) alternative Formen des Zusammenlebens vor, zum Beispiel durch Solidarität und Fürsorge (vgl. ästhetischer und affektiver Vorteil). Sie zeigen auch, wie sich Jugendliche bei ökonomischen Herausforderungen und Krisen solidarisch unterstützen können und brechen auf diese Weise mit dem Narrativ individueller Aufstiegserzählungen. Diese Raumproduktion sind als Handeln zwischen den Betreuer*innen und Jugendlichen zu werten.

Dieses Beispiel verdeutlicht auch, dass es einen Raum zur Produktion normativer Werte bedarf, den sich (glücklicherweise) die ehemalige Jugendgruppe aus KDS als heutige Leitung mit ihren Freund*innen im JUZ aufbauen konnte. Ein solcher (physischer) Raum in KDS und Umgebung steht bisher (nur) mit den Besucher*innen des Mädchen*treffs zur Verfügung, wodurch in diesem Kontext der Bedarf von autonomen Räumen für Jugendliche hervorgehoben werden soll.

Ästhetischer Vorteil: Der ästhetische Vorteil liegt genau in der anti-assimilatorischen Haltung (Loick 2024, S. 183). Die kollektiven Wertigkeiten, sprachlichen und künstlerischen Ausdrucksformen (Bsp.: „Black Is Beautiful“) werden höher gewertet und so vom ökonomischen Verwertungsdruck geschützt (ebd.). „Das eigene Leben ist schöner als das der Mächtigen und Reichen“ (Loick 2024, S. 183) bedeutet auch sich Utopien eines schöneren (Zusammen-) Lebens vorzustellen zu können, die Grundlage eines ästhetischen Handelns sind und das „Gegen“ der Gemeinschaft definieren (ebd., S. 16). Die Ästhetik drückt sich in der Sprache und nonverbalen Darstellung (etwa Kleidung oder Musikgeschmack) aus.

Die Parabeispiele der Empirie sind die Räume „Graffiti-Sprayen“ und das „Drehen von Musikvideos“ für die eigens produzierten Rap-Songs. Über das ästhetische Verständnis verstärkt sich das Zugehörigkeitsgefühl der Jugendgruppen. Diese Räume sind flüchtig und können Jugendliche keine langfristig oder dauerhaft verfügbaren Möglichkeiten zur Bildung von ästhetischen Vorteilen geben.

Außerhalb der Dachböden, von dessen Ort sich die befragten Jugendlichen distanzieren, gibt es in KDS derzeit keine autonomen Räume zur Bildung von ästhetischen Vorteilen. Was wie ein Normalfall klingt, war in der Historie des Viertels nicht immer der Standard. Im Jugendzentrum berichtet mir eine Betreuung von einem gemeinsam genutzten Raum in einem der SAGA-Wohnhäuser. Als sie selbst Jugendliche waren, konnten sie diesen Raum eigenständig nutzen, ausstatten und bespielen. „Wir haben sogar Teppich ausgerollt“ (Gedächtnisprotokoll, 06.02.2025, Jugendzentrum). In diesem Kontext konnten sie Ästhetiken ausprobieren und verhandeln, was ihr Verständnis von Gestaltung und Darstellung auch nachhaltig prägte. Durch die eigenorganisierte Ausstattung war der Umgang mit dem Ort

sehr rücksichtsvoll, sodass sie den physischen Raum langfristig nutzen konnten. Die gemeinsame Organisation und kollektive Gestaltung haben sich als Praktiken erwiesen, die die Leitung den Jugendlichen weitergibt und in gemeinsamen Projekten, wie den Auf- und Ausbau des Fitnessraums entsprechend umsetzt. Diese Erkenntnisse zur epistemischen Dimension zeigen, wie tief biografische Erfahrung mit gesellschaftlicher Kritik verbunden ist. Doch kollektive Bildungsprozesse bestehen nicht nur aus Wissen – sie benötigen auch affektive Resonanz.

Affektiver Vorteil: Der affektive Vorteil liegt nicht in den besseren oder reinen Gefühlen, sondern in der Fähigkeit mit verschiedenen auch konkurrierenden Gefühlslagen umzugehen und sie „eine Quelle der Handlungsfähigkeit zu verwandeln“ (Loick 2024, S. 215). Hieraus bilden sich die Fähigkeiten eigene Gefühlslagen auszutauschen und zu reflektieren sowie Verständnisse für andere Lebenswelten, Urteile und Einstellungen aufzubauen (Empathie) (ebd.). Das Reflektieren über vielfältige Gefühle erlaubt die Fähigkeit Konsequenzen von Handlungen abschätzen sowie aus persönlichen Krisen ein kollektives Bewusstsein und somit aus der Opferidentität des Individualismus zu entkommen. Dazu gehören auch die Konflikt-, Kritik- und Konsensfähigkeit, die das Risiko von Machtverschiebungen (auch im Maßstab eines Sozialraums) mindern.

Besonders die außerschulischen Räume ermöglichen Jugendliche ihre Gefühle verbal und nonverbal ausdrücken zu können, ohne von familiären oder institutionalisierten Regel- und Machtssystemen diszipliniert zu werden. In diesen Raumproduktionen enttarnen Jugendliche ihre Selbstdisziplin als Fremddisziplin und beginnen ihre Gefühle zu teilen, Empathie und Verständnis aufzubauen - „Befreiung der Gefühle“ (Loick 2024, S. 215).

„Manchmal kommt man mit seinen Gedanken nicht weiter und braucht eine andere Perspektive“ [...] Manchmal braucht man jemanden zum Reden und Zuhören. Die hören einem zu und geben gute Ratschläge. Da fühlt man sich dann gar nicht mehr einsam. Ich finde, dass stärkt voll die Gemeinschaft zwischen Mädchen, dass man sich unterstützt [...] und füreinander da ist.“ (NDR 2024)

Im Mädchen*treff schafft der Erfahrungsaustausch und die Bildung von gemeinsamen ästhetischen und affektiven Vorteilen die Bildung von kollektiven Wer-

ten. Diese drückt sich in der gegenseitigen Unterstützung und Solidarität aus, die Loick mit dem Begriff der Fürsorge rahmt (vgl. Loick 2024, S. 137). Damit soll hervorgehoben werden, dass institutionelle Settings auch aneignungsfähige Räume entwickeln können. Die Betreuung gibt den Mädchen* genügend Raum zur gegenseitigen Artikulation ihrer Gefühlswelt, sodass die Jugendlichen selbst einen Raum der Empathie, des Zuhörens und der Fürsorge schaffen (ebd.). Auf der Grundlage dieses Settings produzieren die Jugendlichen einen geschützten Raum in einem männlichen dominierten Quartier, dessen Produktion nach Loick einige Vorteile einer Gegengemeinschaft erfüllt.

6.3 Dimensionen außerschulischer Bildung

Anhand dieser vier Dimensionen wird deutlich, wie Jugendliche durch geteilte Erfahrungen, Ausdrucksformen, Werte und Beziehungen eigene Bildungsräume schaffen – oft jenseits formalisierter Strukturen. Jugendliche finden sich zuerst in ihren gemeinsamen Erfahrungen und Verständnissen aus denen gemeinsames Wertesystem aufbauen, dessen Ausdruck sie in affektiven und ästhetischen Interaktionen und Darstellungen praktizieren. Somit entstehen Bildungsgrundlagen für Gespräche, Verständnis, Sympathie, Humor, Interessen, Ideen, Meinungen und Handlungen. Damit hat die Gegengemeinschaft das Potential höchster emanzipierte Bildungsproduktion, welche die instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen als Vorteile nach Loick für einen Bildungsprozess greifbar macht (vgl. Rauschbach 2013). Gerade durch die nicht-ökonomische Verwertbarkeit, werden das Wissen, die Werte und die Praktiken als kollektives „Bildungscommon“ wertvoll (vgl. Helfrich/Bollier 2019). Gegengemeinschaften schützen sich gegen das Gefühl der Ohnmacht (Unselbstständigkeit) infolge von persönlichen Krisen und individualisierter Abwertung mittels nicht-ökonomisierter Werte und Praktiken (soziale Resilienz). Die emanzipativen Werte liegen über der gesellschaftlichen Wertung und überdauern als Lebenseinstellung und -praktik die Phase der Jugend. Die Raumprodukte fungieren nicht als Instrumente der Machtverschiebung hinsichtlich Jugendlicher, sondern dienen ihrer Befreiung von Machtssystemen an selbstbestimmten Orten (vgl. Lo-

ick 2024, S. 250f.). Am Beispiel eines des Planungsprozesses zur Entwicklung eines Jugendcafés sollen die Bildungsdimensionen der Jugend veranschaulicht werden.

„Wenn der Boden dann so ausgehöhlt zu beben beginnt, werden diejenigen einen Vorteil haben, die es gelernt haben, zu graben.“ (Loick 2024, S. 288)

6.4 Am Beispiel eines Jugendcafés

„Zentrales Ziel von stadtpolitischen Interventionen muß es sein, den Bewohnern das Vertrauen in ihre Kompetenz, eine gesellschaftlich sinnvolle und akzeptierte Rolle übernehmen zu können, zurückzugeben.“ (Häußermann/Kapphan 2009, S. 230)

Der Bildungsprozess der Jugend wird an dem konkreten Beispiel eines Jugendcafés durchgespielt, welches sich aus der Analyse der Teilhabeansprüche der Jugendlichen im öffentlichen Raum in Kapitel 5.13 ergeben hat. Mithilfe der Analyseergebnisse und den theoretischen Überlegungen zu qualitativvoller Bildung wird ein idealtypischer Bildungsprozess von einer institutionell angestoßenen Initialphase bis hin zur Selbstverwaltung durch Jugendliche beschreiben. Daher wird von einem politischen Willen ausgegangen, diesen Bildungsprozess zu ermöglichen. Entsprechend werden rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen im Kontext dieser Arbeit nicht vertiefend behandelt. Am Fallbeispiel Kirchdorf-Süd lassen sich jedoch zwei mögliche politisch-administrative Prozessbindungen skizzieren: Zum einen sollte der institutionelle Teil des Planungsprozesses möglichst in den schulischen Ganztagsunterricht integriert werden, um eine verbindliche Teilhabe der Jugendlichen zu ermöglichen. Bestehende Kooperationen zwischen Schulen und der offenen Jugendarbeit bieten hierfür bereits geeignete Anknüpfungspunkte. Zum anderen könnte ein rechtlicher und finanzieller Rahmen über die Ausweisung Kirchdorfs als RISE-Gebiet geschaffen werden, was zugleich ein lokales Qualitätsmanagement ermöglichen würde. Da der Stadtteil seit Einführung des Sozialraummonitorings konstant einen sehr niedrigen Dynamikindex aufweist, erscheint dieser Vorschlag als naheliegend (vgl. BSU 2010; BSW 2024).

Um sich an die Planung des Prozesses heranzutasten, wird der „Demokratiebahnhof Anklam“ in Mecklenburg-Vorpommern exemplarisch herangezogen. Dieses Projekt wurde 2014 im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend.Stadt.Labor“ ins Leben gerufen, das insgesamt acht Modellvorhaben in verschiedenen Städten und Dörfern förderte. Ziel war es, jungen Menschen die aktive Gestaltung ihres Lebensumfeldes in Form von Reallaboren zu ermöglichen (BBSR 2016, 10f.). Der Demokratiebahnhof entstand aus der Initiative junger Menschen aus Anklam und der Region Vorpommern mit Ziel einen „alternativen Lebens- und Entfaltungsraum in einer von rechtsextremen Tendenzen geprägten Region zu schaffen“ (BBSR 2016, S. 16). In der Initiativphase konnte mithilfe der Bundesförderung ein leerstehendes Bahnhofsgebäude angemietet werden (ebd. S. 16 ff.). Über viele Jahre konnte durch unterstützende Sozialarbeiter*innen und Fördermittel Planungen, Sanierungen, Umbauten und viel Probieren ein selbstorganisiertes Jugend- und Kulturzentrum entwickelt werden (Demokratiebahnhof Anklam 2025). Der Demokratiebahnhof hat sich seitdem kontinuierlich erweitert und vergrößert, sowohl in den physischen Raum als auch in den öffentlichen Diskurs hinein. So wurde aus der ursprünglichen Idee eines offenen Jugendtreffs ein Kulturzentrum mit vielfältigen Aktivitäten wie Graffiti-, Tanz-, Musik-, Kunst-, Koch- und Fahrradwerkstätten, einem Chillraum, einem Gartenbereich sowie Platz für verschiedenste Veranstaltungen (Demokratiebahnhof Anklam 2025). Dieser Prozess unterstreicht die Langfristigkeit des Projekts, welches sich Schritt für Schritt erweitert hat.

Im Jahr 2018 wurde auf Initiative engagierter Jugendlicher in Zusammenarbeit mit dem Demokratiebahnhof Anklam und dem Kreisjugendring Vorpommern-Greifswald das Jugendparlament Anklam gegründet (Jugendparlament Anklam, o. J.). Der Impuls dafür entstand in einem Wahlpflichtkurs des örtlichen Gymnasiums, in dem der Wunsch nach politischer Mitbestimmung junger Menschen mehrfach geäußert wurde (ebd.). Das Jugendparlament vertritt seither eigenständig die Interessen von Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 21 Jahren aus Anklam und engagiert sich aktiv in kommunalpolitischen für die Projektförderung der Ideen von Jugendlichen (ebd.). Auf der Website lässt sich ebenfalls erkennen, dass der Vorstand des Parlaments über die Jahre mehrfach gewechselt ist und immer neue Generationen an Jugendlichen gefunden werden konnten.

Damit lässt sich nicht nur der Prozess als dynamisch verstehen, sondern auch die partizipierenden Jugendlichen als offene dynamische Gruppe.

Aus den Erkenntnissen des Beispiels lässt der Bildungsprozess des Jugendcafé in drei Phasen gliedern: der Initialphase, der Co-Kreation und der Selbstverwaltung. Mit den Phasen kann beschrieben werden, in welchen Kontexten die Institutionen – Stadtplanung, Schule und OKJA – die Setting-Dimensionen bereitstellen. Der Prozess beginnt als ein institutionelles Setting, welches sich Schritt für Schritt bzw. Raum für Raum zu einem autonomen Setting entwickelt. Dabei wird aufgezeigt, wie Jugendliche in zunehmend eigenständig Räume produzieren, Verantwortung übernehmen und sich somit gegenseitig anerkennen. Entlang dieses Prozesses lassen sich die Bildungsprodukte der Jugend nach den vier Bildungsdimensionen – epistemisch, affektiv, normativ und ästhetisch – den jeweiligen Raumproduktionen zuordnen (vgl. Loick 2024).

„Häufig thematisiert man dieses Thema so: entweder gar keine Kontrolle oder totale Kontrolle. Und dass das eigentlich [...] bei den Jugendlichen wahrscheinlich ein Bildungsprozess ist [...]. Also das muss man ja lernen, wie das geht. Und darum finde ich diese Idee so spannend, sie in diesem Prozess zu begleiten, da langsam hinzukommen und nicht einfach nur den Container hinzustellen und dann hinterher enttäuscht zu sein, dass sie den abgefuckt haben.“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025)

6.5 Szenario Jugendcafé

Initialphase

Initial ist der Aufwand der institutionellen Akteur*innen hoch. Sie produzieren das Setting, in dem Jugendliche eingeladen und begleitet werden ihre kulturellen und sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, die sie in der Phase der Selbstverwaltung benötigen, um eine Gemeinschaft mit gemeinsamen epistemischen, affektiven, ästhetischen und normativen Verständnissen und Werten bilden zu können. Besonders zu Beginn stellen die Setting-Dimensionen Enttabuisierung und Transparenz dabei sicher, dass alle Jugendlichen gleichwertige Möglichkeiten zur Bildungsproduktion erhalten.

Mithilfe der Nummerierung der Raumproduktionen (0) können in die einzelnen Schritte in den Prozessabbildungen wiedergefunden werden. Die materielle Ausstattung spielt selbstverständlich in jedem Raum eine Rolle. In diesem Beispiel wird jedoch vereinfacht auf jene Materialien und Ressourcen Bezug genommen, die durch die Stadtplanung bereitgestellt werden. Zudem wird zwischen institutionell organisierten und im Verlauf zunehmend informell entstehenden Treffen von Jugendlichen unterschieden. Letztere entwickeln sich verstärkt im Zuge der zuvor geschaffenen Setting-Dimensionen. Der Fokus liegt hierbei darauf, wie Jugendliche durch gemeinsames Handeln ihr eigenes Setting stärken und weiterentwickeln (Rückkopplung). Zur Übersichtlichkeit wird die Initialphase anhand fünf Zwischenüberschriften untergliedert.

Erste Begegnungen und Austauschmöglichkeiten

Der Prozess beginnt seitens der OKJA mit dem Anerkennen jugendlicher Teilhabeansprüche, ohne diese vorschnell zu bewerten oder zu normieren. Fachkräfte beobachten aufmerksam die Präsenz und das Verhalten von Jugendlichen im öffentlichen Raum und erkennen darin erste Formen der Aneignung und Bedürfnisse nach Sichtbarkeit (1). Auf dieser Grundlage tauschen sich Sozialarbeiter*innen untereinander aus und entwickeln niedrigschwellige Gesprächsangebote. Erste informelle Gespräche mit Jugendlichen – etwa über Essensmöglichkeiten im Stadtteil, Alltagsroutinen oder Lieblingsrezepte – eröffnen einen Dialog, der an ihrer Lebensrealität ansetzt (2). Im weiteren Verlauf werden urteils- und schamfreie Räume geschaffen, die einen offenen Austausch zwischen Jugendlichen sowie mit Fachkräften der OKJA ermöglichen. Diese Austauschformate sollten vielfältig gestaltet und erprobt werden – etwa geschlechtergetrennt oder mit wechselnden Gruppen – um unterschiedlichen Dynamiken gerecht zu werden. Ziel ist es, gemeinsam über Themen wie Ernährung, Körperbilder oder bestehende Zugänge zu lokalen Ressourcen ins Gespräch zu kommen (3). Im Sinne von Walther et al. (2019, S. 213) geht es in diesen Formaten auch darum, Prozesse der Bewusstwerdung über eigene biografische Erfahrungen, gesellschaftliche Positionierungen und bestehende Machtverhältnisse anzustoßen. Das kann durch narrative oder biografisch orientierte Interviewmethoden unterstützt werden, die Jugendlichen die Möglichkeit geben, ihre Perspektiven ei-

INITIALPHASE

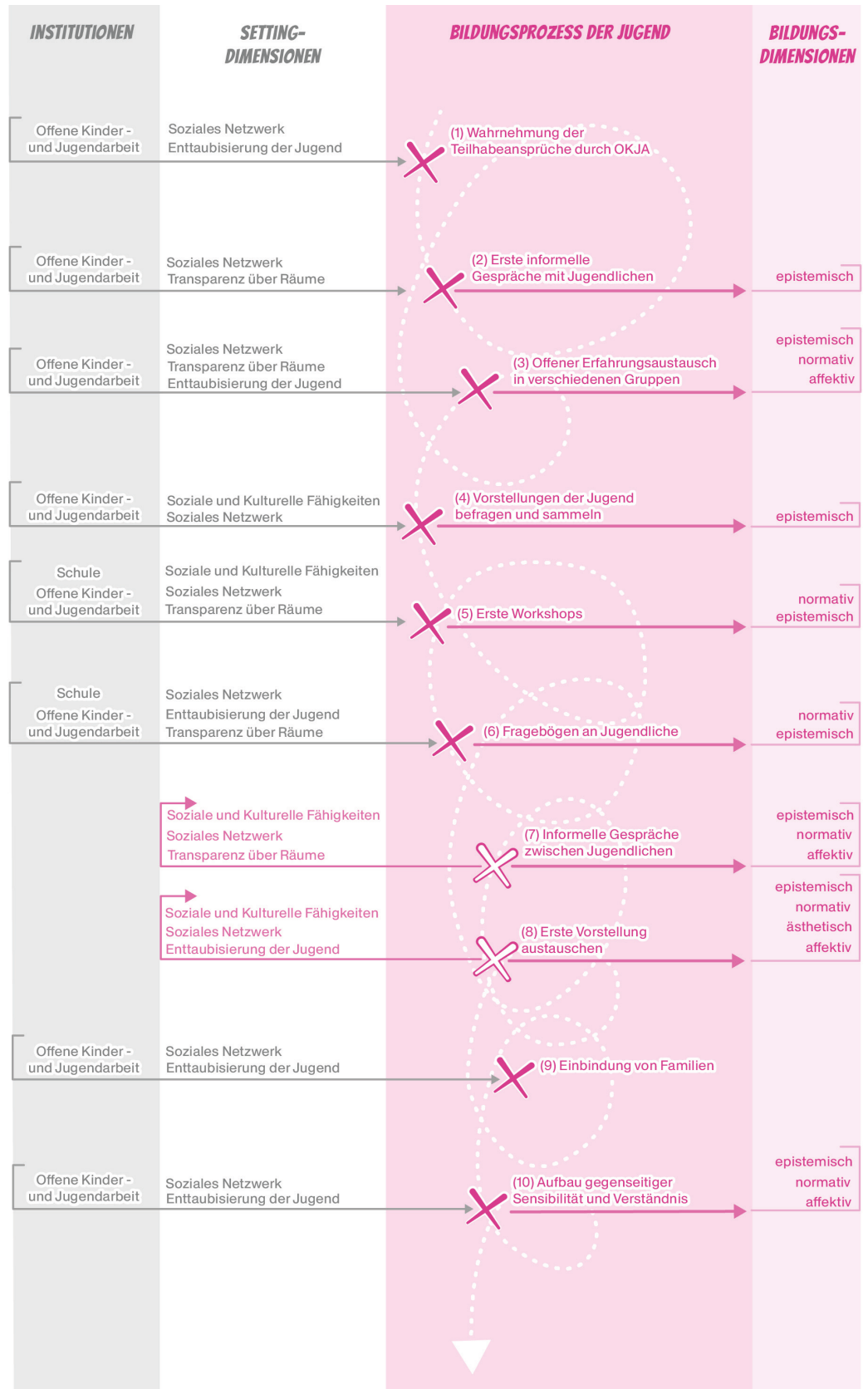


Abb. 25: Prozessverlauf Initialphase 1

genständig zu reflektieren (ebd.). Die Erfahrungen werden so zur Grundlage erster gemeinsamer Werte, wie es auch Loick (2024) beschreibt – ein Prozess, der Selbstermächtigung ermöglicht, ohne sich dominanten Logiken zu unterwerfen. (4). Jugendliche werden in diesem Rahmen gezielt ermutigt, eigene Vorstellungen zu äußern – auch solche, die vom dominanten Verwertungsschema abweichen. Diese Beiträge werden nicht als naiv abgetan, sondern als wertvolle Impulse für die Gestaltung ihres Umfelds verstanden. So kann Teilhabe konkret verwirklicht werden. Die OKJA nimmt die Perspektiven ernst, geht sensibel mit Differenzen um und leitet daraus nächste Planungsschritte ab. Der Prozess macht auch sichtbar, in welchen Räumen Jugendlichen derzeit Teilhabe verwehrt bleibt.

Kooperationen im Ganztagsprogramm

Im nächsten Schritt gehen die Jugend-Institutionen auf die lokalen Schulen (in diesem Beispiel: Schule am Stübenhofer Weg) zu, um erste Austausche über Ernährung im Sozialraum führen (5). Als erste Anknüpfungspunkte können die „Schülerfirma Barista“, das Ernährung- und Kochprojekt „Abgekocht“ sowie die Kurse „Küchenzauber“ und „Garten-AG“ des Ganztagsprogramms vielversprechend sein (vgl. Stadtteilschule Stübenhofer Weg 2025). Hier kann das Erfahrungs- und Expert*innenwissen zu Ernährung, beliebten Rezepten und Ess- und Kochpraktiken sowie zum Anbau von Gemüse durch Ideenworkshops auf die Wohnumgebung der Schüler*innen übertragen werden. Auch die Einbindung des Fitness-Programms des Jugendzentrums veranlasst Gespräche über Fitness und Ernährung. Außerdem können über anonyme Fragebögen in den Institutionen der OKJA und Schulen Erfahrungen gesammelt und verglichen werden. So lassen sich Einblicke in den Alltag der Jugendlichen gewinnen, die als Grundlage für passgenaue Gesprächs- und Beteiligungsangebote dienen können (6).

Das Thema kommt über die örtlichen Institutionen im Umlauf: Jugendliche beginnen sich eigenständig über das Thema auszutauschen, teilen ihre Erfahrungen aus dem Alltag sowie über die bisherigen Gespräche und Workshops (7). Die Jugendlichen beginnen, sich Vorstellungen davon zu machen, welche Angebote oder neuen Orte es in KDS geben könnte – auch deshalb, weil sie erfahren haben, dass ihre Ideen ernst genommen werden und sie diese äußern dürfen, ohne bewertet zu werden (8).

Hier entstehen erste Vorstellungen von Ästhetik (Wo soll der Ort sein, was gibt es dort und wie soll aussehen?), von Affektivität (was können wir dort gemeinsam machen?) und Normativität (Für wen soll der Ort was erfüllen?).

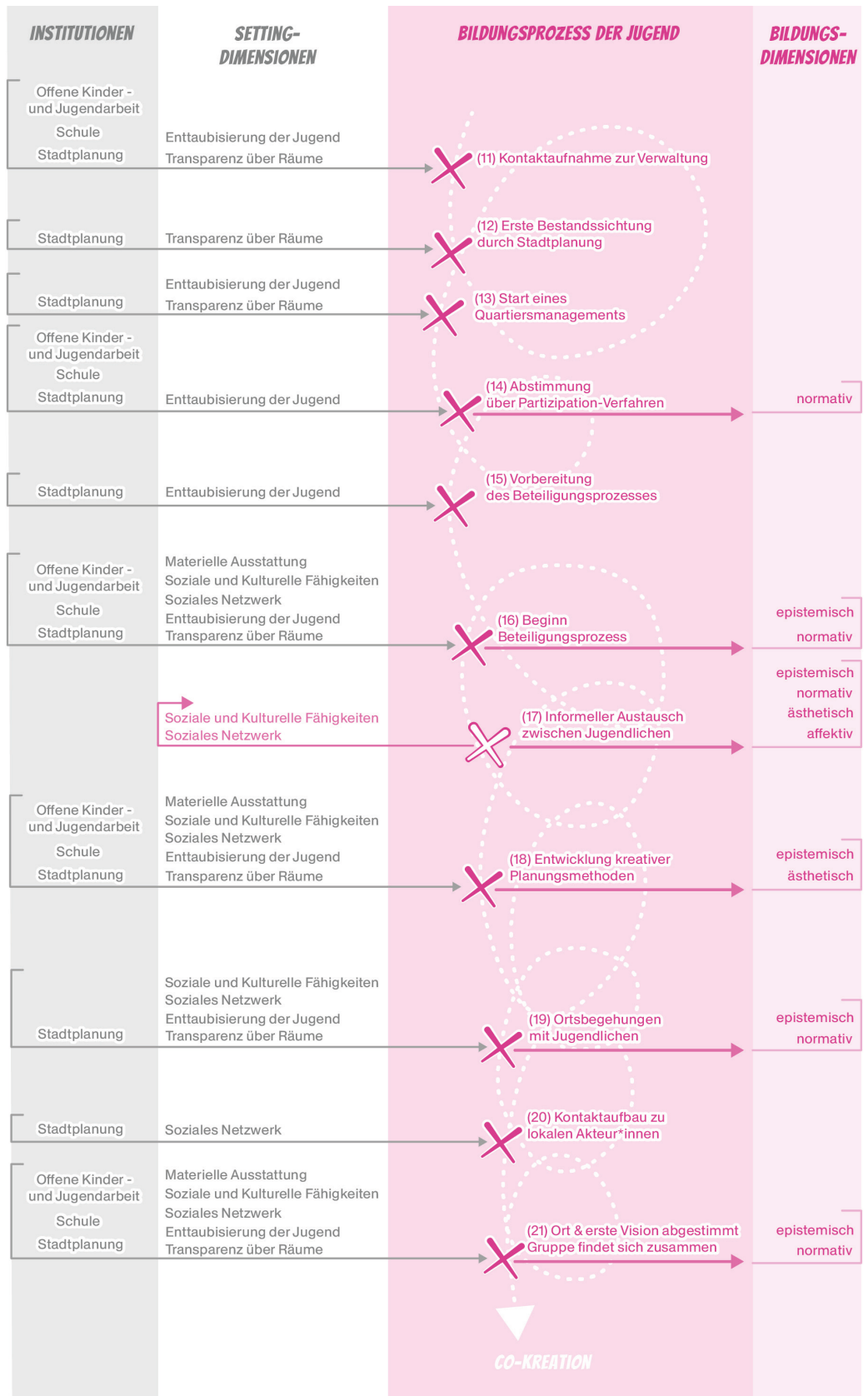
Einbezug der Nachbarschaft

Auch die Familien der Jugendlichen bekommen von den Umfragen und Gespräche direkt und indirekt mit, bilden Interesse am Prozess oder möchten sich einbringen, in dem sie ihre Erfahrungen und Meinungen teilen. Besonders zwischen den Institutionen der OKJA und den befreundeten Familien beginnen Austausche über die Erfahrungen und Ideen der Jugendlichen (9). Hier ist, seitens der OKJA darauf zu achten, dass die Erwachsenen den Prozess nicht durch ihre Meinungen und Ideen übernehmen und sich für einen Ort für alle engagieren, in dem Jugendlichen auch teilhaben können – Im Fokus steht die Erfahrungen der Jugend ernst zu nehmen und nicht mit den eigenen im Vergleich oder Konkurrenz zu sehen. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, eine Sensibilität für die unterschiedlichen Interessen der Generationen zu entwickeln – ohne diese gegeneinander auszuspielen (10). In KDS äußern die älteren Bewohner*innen seit Jahren das Bedürfnis nach einem Café (Gedächtnisprotokoll 21.02.2025, Elternschule) – dieser Wunsch ist als genauso legitim zu betrachten und steht nicht in Konkurrenz zu einem Ort von und für Jugendlichen. Stattdessen können auf Synergien bzw. Vorteile für beide die gesamte Nachbarschaft hingewiesen werden.

Vorbereitung eines Beteiligungsprozess

Mit der Sammlung von Erfahrungen, der Entwicklung eines Interesses für den Prozess und ersten Vorstellungen können die Träger*innen der OKJA und Schule zur Stadtverwaltung treten, für die Organisation und Rahmung eines Beteiligungsprozesses (11). Es wird an dieser Stelle von dem politischen Willen der Verwaltung ausgegangen den Prozess der Entwicklung eines Jugendcafé durch Jugendliche zu initiieren und zu begleiten. Die Stadtverwaltung beauftragt ein Planungsbüro, welches beginnt die bisherigen Informationen zu sichten und auf Grundlage der Setting-Ansatzes die bisherigen Ergebnisse nach ihren Dimensionen zu strukturieren (12). Dadurch erhält die Verwaltung eine erfahrungsreiche und multiperspektivische Grundlage zu den mate-

INITIALPHASE



 Institutionell
 Außer-institutionell

Abb. 26: Prozessverlauf Initialphase 2

riellen und physischen Möglichkeiten der Jugend, den einschränkenden finanziellen Restriktionen und Machtprojektionen (besonders innerhalb des Viertels), den Vorstellungen und Erkenntnisstand der Jugend im Bereich ihrer Essens- und Kochpraktiken, Ernährung sowie ästhetischer Vorstellung über ihre Ernährung, Fitness und Körperbild sowie erste Vorstellung von einem Jugendcafé. Aufgrund der Mehrdimensionalität des (Planungs-)Prozesses entscheidet sich die Stadtplanung ein Quartiersmanagement in KDS einzurichten, welches zwischen den Institutionen, Jugendlichen, der Nachbarschaft und Verwaltung vermittelt (13). Die Stelle darf nicht als lokale Anlaufstelle mit neuem institutionellen Dominanzverhältnis fungieren. Daher ist es ratsam, eine Person aus KDS oder Wilhelmsburg einzusetzen, die Erfahrungen zur Nachbarschaft und ihren Institutionen und somit schon über ein gewisses Vertrauensverhältnis zu den Bewohner*innen und Institutionen verfügt. Das Quartiermanagement hat zunächst Zeit sich mit ersten Ergebnissen aus den Gesprächen, Umfragen und Schulworkshops vertraut zu machen, sich mit der Thematik zu sensibilisieren und mit örtlichen Akteur*innen und Jugendlichen vertraut zu werden (14). Ein tragfähiger Beteiligungsprozess setzt voraus, dass Stadtplanung, OKJA und Schule ihn gemeinsam verantworten. Die Verwaltung beginnt mit der Planung eines Beteiligungsprozess in Absprache mit den lokalen Institutionen. Dafür braucht es einen zentralen barrierefreien Ort in KDS, der genügend Platz für die Teilnehmer*innen bietet (15), wobei die Sporthalle der Schule entsprechend ausgestattet ist. Um allen Jugendlichen gleichermaßen eine Chance zur Teilnahme zu geben, braucht zunächst Werbung im digitalen Raum über Social-Media-Kanäle und in den Institutionen. Außerdem ist es sinnvoll mit der Schule zu kooperieren und Beteiligungsformate in den Ganztagsunterricht zu inkludieren, da die Jugendliche nach der Schule nicht gleichermaßen über die Freizeit verfügen. Somit kann der Beteiligungsprozesses initiiert werden (16). In den frühen Beteiligungsschritten übernehmen Institutionen, insbesondere das Quartiersmanagement die Moderation und Strukturierung des Prozesses. Mit der längeren Vorlaufzeit, in der Jugendliche gegenseitig und seitens von Institutionen und Familien Anerkennung für ihre Bedürfnisse, Erfahrungen und Vorstellungen erhalten haben, können sie sich schrittweise zunehmend selbst einbringen, eigene Netzwerke zu bilden und digitale Plattformen zur inklusiven Beteiligung zu nutzen. Die Jugendlichen lernen dabei erste ihre Vorstellungen auch visuell oder performativ zu artikulieren und digitale Tools

und physische Planungs- und Gestaltungswerkzeuge zu nutzen. Hier bilden sich erste gemeinsame ästhetische Verständnisse, die auch durch Kooperation mit dem Graffiti- sowie Comic-Zeichnen- und Mediendesign-Kurs der Schule am Stübenhofer Weg angereichert werden können. Durch den intensiven Erfahrungsaustausch beginnen Jugendliche auch informell über normative Haltungen zu verhandeln, affektiven und ästhetischen Austausch zu erproben und gewinnen zunehmend gegenseitiges Verständnis, dass ihre Gemeinschaft formt (17). Besonders wichtig ist auch die Rolle der OKJA als Vermittlerin zur Nachbarschaft und zu Familien: So werden potenzielle Spannungen thematisiert, Vertrauen zum Prozess und Verständnis zu den Handlungen der Jugendlichen aufgebaut, um inklusive Lösungen entwickeln zu können.

Durchführung der Beteiligung

Während des Partizipationsprozess sollten verschiedene Formate erprobt werden, einerseits in der Zusammensetzung der Teilnehmer*innen und andererseits in der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten (18). Dazu gehören auch exklusive Planungsrunden für Jugendliche (auch in getrennten Gruppen), gegebenenfalls mit den unterstützenden Vertrauenspersonen der OKJA, wie auch dem Einbezug der Familien und Nachbarschaft, durch dessen gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Zielvorstellung der Prozess langfristig legitimiert wird. Die Planung nimmt die Vorstellungen auf, strukturiert und verhandelt sie. Unterstützend für den Prozess sind kreative digitale wie physische Planungsmethoden, wie Modellbau oder Mappings, die etwa von einem beauftragten Stadtplanungsbüro moderiert werden können. Begleitend nimmt die Stadtplanung die Ergebnisse aus der Beteiligung und der eigenen Recherchen in eine Potentialanalyse auf. Dazu werden neben den Planungsrunden zusätzlich Ortsbegehungen mit Jugendlichen und Fachpersonen, Recherchen und Interviews durchgeführt, um die lokalen (Ressourcen-)Potentiale und Barrieren aufzunehmen (19). Dazu gehört der Kontaktaufbau zu den Eigentümern der Wohngebäude, welche in diesen Fall hauptsächlich der SAGA-Wohngruppe angehörig sind (20). Außerdem können sich Kontakte zu örtlichen Dienstleistungen, Unternehmen, Vereinen oder Stiftungen im Bereich Jugendkultur, Ernährung und Bauen nützlich sein, um die Möglichkeiten der sozialen Ressourcen der Jugend erweitern zu können. Zuletzt gilt es auch die rechtlichen Rahmenbedingungen an den Potential-

orten zu recherchieren, um einen Rechtsschutz im Projektverlauf garantieren zu können und die Möglichkeiten von Gestaltungen, Umbauten oder Nutzungsänderung aufzuklären. Das Ergebnis fertiggestellte Potentialanalyse fließt in den Beteiligungsprozess ein und stellt eine zentrale Entscheidungsgrundlage über die Abstimmung zu einem Ort sowie einem vorläufigen Konzept dar. Ergebnis des Beteiligungsprozess der Initialphase ist das Zusammenfinden einer ersten repräsentativen Jugendgruppe, die Entscheidung über einen Ort und eine erste gemeinsame und abgestimmte Vorstellung des Jugendcafés (21). Für dieses Szenario exemplarisch ein Erdgeschoss-Raum in einem der SAGA-Wohnhäuser herangezogen werden (siehe Abb. 29). Dieser Raum verfügt über die benötigte Ausstattung einer funktionsfähigen Küche, Mobiliär und das Potential sich zum Außenbereich zu öffnen (Gedächtnisprotokoll 20.02.2025, Schule an der Burgweide).

Co-Kreation

In KDS konnte das co-kreative Handeln zwischen Jugendlichen und Institutionen in vielen Raumproduktionen festgestellt werden - In der Schule am Beispiel des Makerspaces und den Schulclubs, im Jugendzentrum am Beispiel der eigenständigen Nutzung des Fitnessraums, des gemeinsamen Kochens und Chillens im Mädchen*treff oder der eigenständigen Nutzung des Chillraums von der Straßensozialarbeit. Diese Beispiele erfolgreicher eigenständiger Raumproduktion durch institutionelle Unterstützung (Settings) verdeutlicht das hohe Bildungspotential und die Anwendbarkeit dieser Phase. In der Co-Kreation handeln Jugendliche und die Institution auf Augenhöhe, wobei der Jugend immer mehr Möglichkeiten zur Erprobung eigenständige Bildungsräume gegeben werden. Hieraus entstehen immer wieder selbstorganisierte Produktionen der Jugendlichen, in denen sie ihre abgestimmten Ideen und Vorstellungen aus dem Beteiligungsprozess gemeinsam testen können.

Die Jugendlichen beginnen ersten internen Planungsgesprächen (21), dem selbstständigen Zugehen zu Ansprechpersonen bei neuen Ideen oder Herausforderungen sowie der eigenständigen Umsetzung erster Gestaltungen oder Veranstaltungen (22). Als Gemeinschaft erkennen sie ihre gemeinsamen gestalterischen Fähigkeiten, Ideen und

Meinungen zunehmend an. Aber sie merken auch, dass sie für ihre Vorstellungen, Fachwissen benötigen und können ihre Ideen für Workshops in den Schulen und OKJA äußern. Durch schulische Kooperation im Ganztagsunterricht und zugeschnittene Angebote der OKJA, werden ihnen soziale und handwerkliche Fähigkeiten vermitteln (23) – „Wir brauchen hier mehr Angebote, z.B. Fußballkurse, Boxkurse, Lernkurse, Schackkurse, Informatikkurse, Zukunftskurse und Wissenschaftskurse“ (Auswertung Fragenbogen, Nr. 2). Diese Angebote sind in den Ganztagsunterricht der Jugendlichen zu integrieren, aber sollten zunehmend am Ort des Jugendcafés stattfinden (machtfreier Raum). Das Quartiersmanagement vermittelt Kontakte und Ressourcen, übernimmt bei Bedarf rechtliche Klärungen und begleitet Aushandlungsprozesse. Hier können der Makerspace und die Holzwerkstatt der Schule oder das FabLab Wilhelmsburg können bei Umbauten oder Reparaturen unterstützen. Daneben können Planer*innen den Jugendlichen Fachwissen zu digitalen Planungstools – etwa AI-Tools, Karten- oder App-design – sowie zu baulichen Fragen, Materialien und Gestaltung vermitteln, etwa im Rahmen von Workshops in Kooperation mit Schulen. Mit Graffiti-, Zeichen-, oder Architekturkursen erweitern sie ihre ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten und beginnen über die Gestaltung des Cafés zu verhandeln und gemeinsame Vorstellungen umzusetzen.

Darüber hinaus stehen weiterhin Ansprechpersonen bei Konfliktsituationen oder Ausschluss von Jugendlichen zur Verfügung. Die Jugendlichen können sich an ihre Vertrauenspersonen der OKJA wenden, Gespräche führen, die dazu führen den Prozess transparent und offen zu halten. Jugendliche entwickeln affektives Verständnis und entsprechende Verhaltensweisen. Die OKJA begleitet diesen Aushandlungsprozess durch Gesprächsangebote und Familienarbeit. Gleichzeitig werden peer-gestützte Strukturen wie Tutor*innensysteme erprobt, in denen erfahrene Jugendliche Verantwortung für andere übernehmen (24). Sie behalten den Überblick über die sozialen Dynamiken und technische Herausforderungen, unterstützen die Jüngeren mit Tipps und wenden sich ggf. an Ansprechpartner*innen. Sie können bei Bedarf ebenfalls eigenständig die Spannungen im sozialen Umfeld zu erkennen und zu thematisieren: etwa Konflikte mit Anwohnenden, Fragen von Lärm, Genderrollen oder ggf. die männliche Dominanz des Prozesses. Ansprechpartner*innen in der Jugendarbeit können unterstützend zur Verfügung stehen. Dazu gehört es, den Raum

weiter transparent zu halten, z.B. durch regelmäßige Updates zu Entwicklung, Treffen und Planungen – dazu gründen die Jugendlichen selbst eins oder mehrere Social-Media-Profile für das Jugendcafé und geben Infos an die OKJA weiter, um mehr Interessierte zu gewinnen (25). Der Gestaltungsprozess beginnt zunächst mit niedrigschwelligen Chillräumen, die das Gefühl vermeiden, Jugendliche für den Aufbau eines Cafés zu aktivieren. Sie beginnen eigenständig die Planungsschritte umzusetzen und erhalten bei Bedarf Motivation und Unterstützung der Institutionen und lokaler Vereine sowie Unternehmen. Der niedrigschwellige Charakter bleibt stets erhalten und bildet die Grundlage zum Erfahrungsaustausch und Handeln. An den ersten Abenden beginnen die Jugendlichen, das Jugendcafé eigenständig zu nutzen: Sie chillen mit ihren Freund*innen, gestalten den Raum mit und übernehmen Verantwortung für Ausstattung und Gemeinschaft (26).

In Pop-Up-Events können die Jugendlichen die Nutzung des Cafés erproben, in dem zu ersten Öffnungszeiten einladen und ein Programm für selbstgewählte Publikum (z.B. für Gleichaltrige oder die gesamte Nachbarschaft) anbieten (27). Dabei erproben sie die Potenziale des Ortes und knüpfen Kooperationen mit nachbarschaftlichen Institutionen, die neue Möglichkeiten der Gestaltung eröffnen. Drei Beispiele:

1. Um mehr Gäste und potenzielle Unterstützer*innen zu erreichen, planen die Jugendlichen einen Bandabend und wenden sich an 1.000 Steine e.V. mit der Anfrage, ob ein paar ihrer Acts auftreten könnten. Hieraus entwickelt sich ein gut besuchtes Event, in dem die Jugendliche das Potential des bisherigen Jugendcafés erkennen können und Ideen zur Weiterentwicklung formen.
2. Für die Sommermonate planen die Jugendlichen, verschiedene Außenflächen aktiv zu nutzen. Mit mobilen Sitzgelegenheiten, einer Musikanlage sowie Koch- oder Grillevents möchten sie neue Formen der Begegnung erproben. Als mögliche Orte kommen sowohl der Außenbereich direkt am Jugendcafé als auch eine Grünfläche im Innenhof oder ein zentraler Bereich am Marktplatz in Frage. Dort kommen sie mit weiteren Jugendlichen in Kontakt, verhandeln Interessen, Werte und Ausdrucksformen.
3. Angesichts der unzureichenden Radinfrastruktur und fehlender Reparaturmöglichkeiten vor Ort ent-

wickeln die Jugendlichen die Idee einer offenen Fahrradwerkstatt. Mit Unterstützung der Institutionen – oder eines Reparaturservices – den Aufbau einer Radwerkstatt sowie sicheren Fahrrad-Abstellmöglichkeiten am Jugendcafé. Von dem Reparaturservice können alle Nachbar*innen profitieren, in dem sie das Werkzeug nutzen, um Schläuche zu wechseln oder Bremsen nachzuziehen. Mit einer Unterstützung auf Spendenbasis können Jugendliche Ansparungen für Veranstaltungen sammeln.

Wie sich an den Beispielen zeigt übernehmen die Jugendlichen zunehmend die aktive Rolle der Planung, bringen eigene Gestaltungsideen ein, diskutieren Öffnungszeiten, geschlechtsspezifische Raumproduktionen, die nächsten Projektschritt oder die Anschaffung von Ausstattungsmaterial (28). Auch soziale und kulturelle Regeln werden nun gemeinsam mit den Fachkräften reflektiert: Wer nutzt den Ort zu welcher Zeit? Wie gelingt Inklusion? Was bedeutet Rücksichtnahme oder Sichtbarkeit für unterschiedliche Gruppen? Daraus kann sich zum Beispiel ergeben, dass muslimische Mädchen für ihre eigenen sogenannten „FLINTA*-Abende“ oder zusätzliche Räume einsetzen und diese Ideen verhandelt und umgesetzt werden.

Selbstverwaltung

Die autonome Phase ist das Ziel des Prozesses, in dem Jugendliche selbstständig Räume und Bildung produzieren können und somit auch zunehmend ihr eigenes Setting bereitstellen und erweitern. Diese Phase markiert eine höchste Dichte an Bildungsproduktionen nach Loick: normativ (Aushandlung von Normen, Konfliktlösung), epistemisch (Erfahrungsaustausch, Abwägung), affektiv (Verantwortung, gegenseitige emotionale Unterstützung, Peer-Learning), ästhetisch (eigene Ausdrucksformen, kulturelle Identität).

Bis zu diesem Punkt haben sie gelernt eigenständig Entscheidungen zu treffen, zu planen, zu verhandeln und diskutieren und bei Bedarf auf Ansprechpersonen zuzugehen. In der autonomen Phase können sich die Jugendlichen des Jugendcafés selbstbestimmt zum Quartier öffnen und je nach Bedürfnis Institutionen und die Nachbarschaft in Prozesse einbinden (29). Sie organisieren Öffnungszeiten, Programm, transparente Kommunikation, Planungen und Konfliktlösungen. Selbstverwaltung bedeutet im

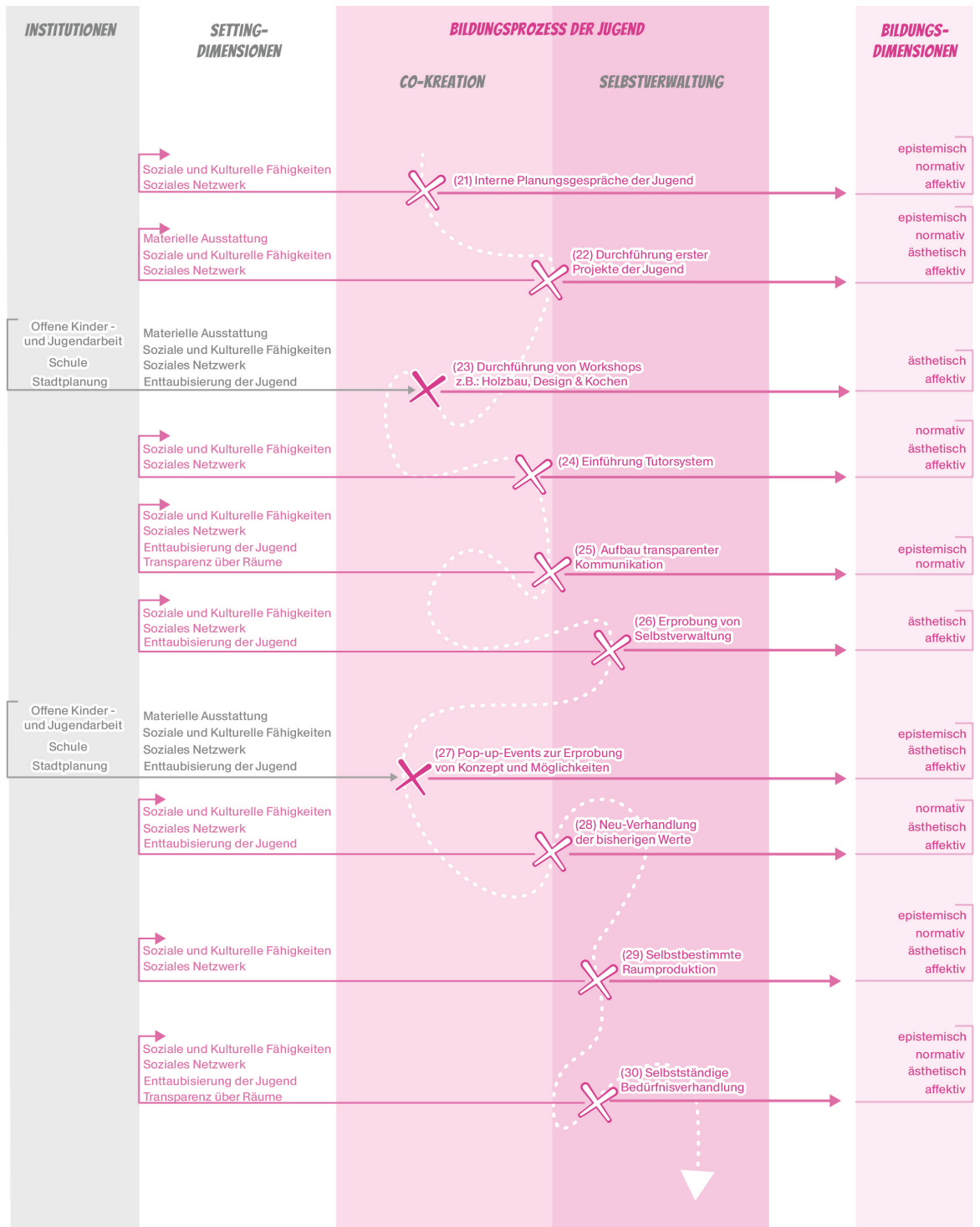


Abb. 27: Prozessverlauf Co-Kreation

Umkehrschluss auch mehr Verantwortung den Ort eigenständig zu bespielen und für nachkommende Generationen attraktiv zu halten. Jugendliche sind für ihr soziales Netzwerk selbst verantwortlich. Sie sind konfliktfähig und können nachbarschaftliche und interne Belange ansprechen und klären (30). Die Fachkräfte stehen beratend zur Verfügung, greifen aber nur unterstützend ein. Außerdem achten sie darauf, neue Generationen von Jugendlichen nicht zu tabuisieren. Hilfreich können in diesem Kontext zeitliche Abstimmungen sein, die verschiedenen Jugendgruppen die Möglichkeit geben, Räume getrennt zu nutzen – etwa für FLINTA*-Abende oder für jüngere Jugendliche (11 bis 14 Jahre). Eine repräsentative Gruppe von Jugendlichen vertritt und verhandelt die Ideen und Interessen des Jugendcafés als eigenständiger Akteur der AG-Treffen in KDS (31). Die Plattformen bieten Raum Anliegen, gegenseitige Unterstützung oder auch Planung von größeren Events zu besprechen.

In der Selbstverwaltung können Jugendliche selbst Reparaturen durchführen (32). Bei Bedarf werden lokale Kontakte (zum Beispiel Fab-Lab Wilhelmsburg, Holzwerkstatt und Makerspace Stübi) angefragt für Unterstützung (Knowhow) oder Material. Neben der kollektiven Bildungsprodukten werden auch die physischen Produkte des Prozesses – das Essen, das Mobiliar, die Werkzeuge sowie Weiteres – als Commons verstanden und stehen dementsprechend allen Jugendlichen gleichermaßen zu Verfügung (33). Um das zu gewährleisten, steht das Peer-Learning (34) und die digitale Raumproduktion im Vordergrund: Events, Angebote und Updates werden für Jugendliche aus dem Viertel und der Umgebung über eigens erstellte Social-Media-Kanäle und/oder Websites geteilt (35). Darin wird – bewusst oder unbewusst – das ästhetische und affektive Verständnis sowie die normative Werte der Jugendlichen sichtbar, etwa durch eine offene Willkommenskultur, politische Grundhaltung und die Übersicht zu verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten (36). Über digitale Tools können Jugendliche nicht nur die Angebote des Jugendcafés sichtbar machen, sondern auch eigene Erfahrungen zu außerschulischen Raumproduktionen, „Hidden-Gems“, lokalen Angeboten und Events teilen (37). So entsteht ein kollektives, wachsendes Erfahrungsarchiv, das informelle Bildungsprozesse stärkt und neue Bezugspunkte im Quartier sichtbar macht – auch jenseits des Cafés.

Iteration

Die Selbstverwaltung ist nicht linear stabil. Konflikte, Überforderungen oder externe Faktoren (z. B. Beschwerden von Anwohnenden) dürfen zu iterativen Rückkopplungen führen. In solchen Momenten wird erneut Ko-Kreation notwendig: zur Aushandlung, zur Moderation durch die OKJA oder der Abstimmung von Veränderungen im Prozess. Diese Rückkehr in kooperative Phasen ist kein Scheitern, sondern Ausdruck eines Settings, in sich selbstbestimmt Jugendliche bilden dürfen. Diese Iteration spiegelt die Dynamik und Prozesshaftigkeit des Raums nach Löw und des Settings wider. Ziel der Iteration ist es mit möglichst praktischen und niedrigschwelligen Mitteln Jugendliche wieder in die Phase der Selbstverwaltung zu bringen.

Der Demokratie-Bahnhof in Anklam begann auch mit der Umsetzung eines offenen Jugendtreffs, der sich durch die Ideen der Jugendlichen über die Jahre mit Werkstätten, Klimaprojekten und Anbauten erweitern hat. Auf Grundlage gemeinsam geformter Planungsideen können neue Initialphasen entstehen, die durch Erfahrung der Teilnehmer*innen eigenständiger durchzuführen sind (38). Zwei Beispiele:

1. Die Jugendlichen entwickeln die Idee, einen Teil ihrer Ressourcen selbst anzubauen, und wenden sich dafür an den Urban-Gardening-Verein „Let it Grow“, um sich Anregungen und Tipps zu holen. Im Austausch entstehen erste Überlegungen zu gemeinsamen Gartenprojekten. Gemeinsam mit dem Quartiersmanagement und der Verwaltung werden mögliche Flächen für urbanes Gärtnern identifiziert – etwa eine leerstehende Kleingartenparzelle im Süden des Quartiers oder die Erweiterung des Schulgartens im Innenhof Ottensweide.
2. Die Jugendlichen erkennen das Potenzial ungenutzter Dachflächen auf den Wohngebäuden, auf denen im Sommer eine Chill-Area entstehen könnte. Sie planen erste Begehungen, entwerfen Gestaltungsideen und stellen diese dem Quartiersmanagement vor. In einem neuen Planungsprozess werden mögliche Umbauten gemeinsam mit den beteiligten Institutionen, der Nachbarschaft und der SAGA-Wohngruppe abgestimmt.

Somit lässt sich zusammenfassen: Der gemeinsame Prozess des Jugendcafés bleibt offen für Rückkopplungen, Weiterentwicklung und erneute Ko-Kreation.

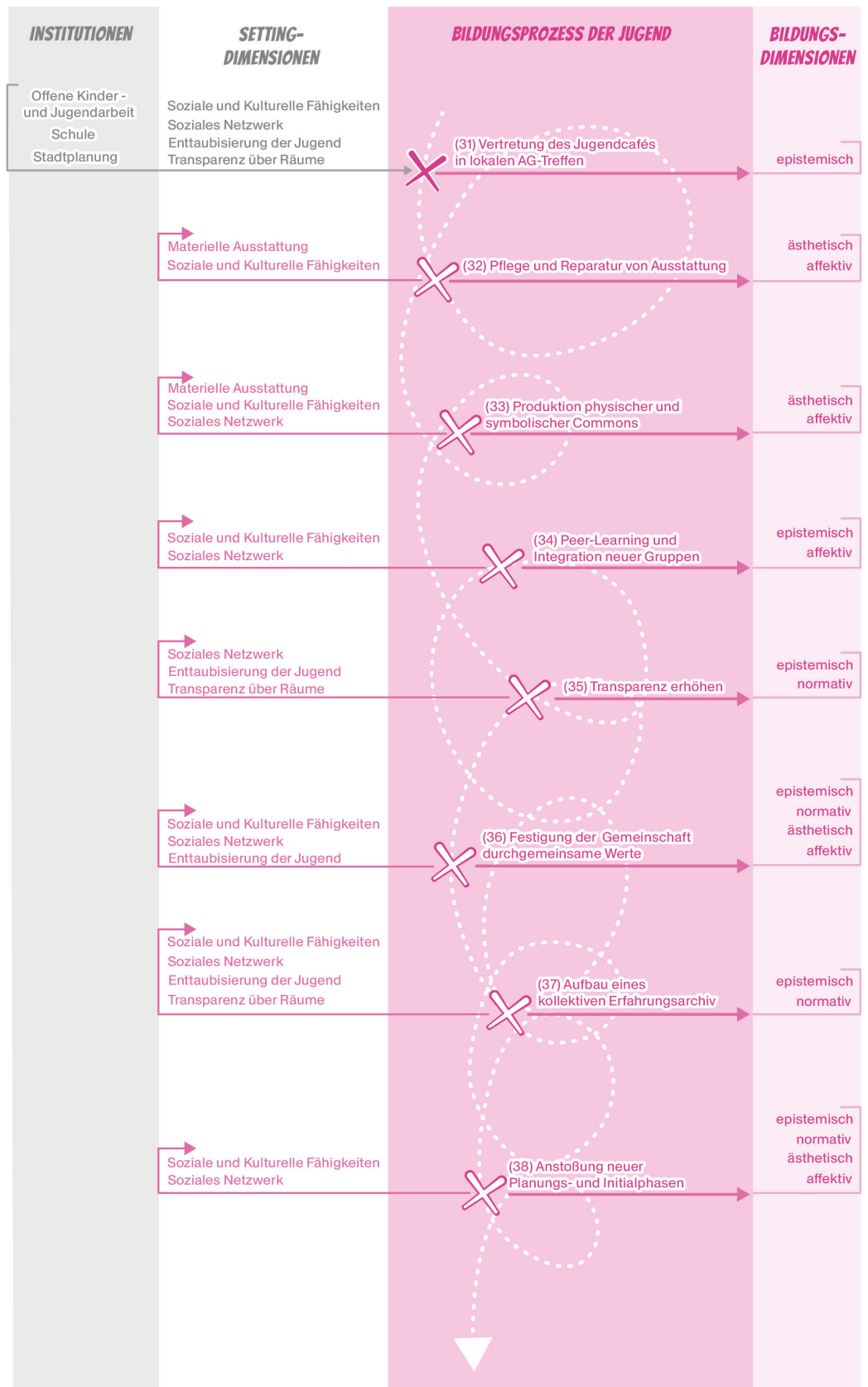


Abb. 28: Prozessverlauf Selbstverwaltung

Aus der anfänglichen Anerkennung jugendlicher Teilhabeansprüche entstand ein Prozess, in dem Gesprächs- und Beteiligungsformate auf ein gemeinsam entwickeltes Ziel hinführten: ein Jugendcafé, das die Bildungsinteressen der Jugendlichen konsequent in den Mittelpunkt stellt.

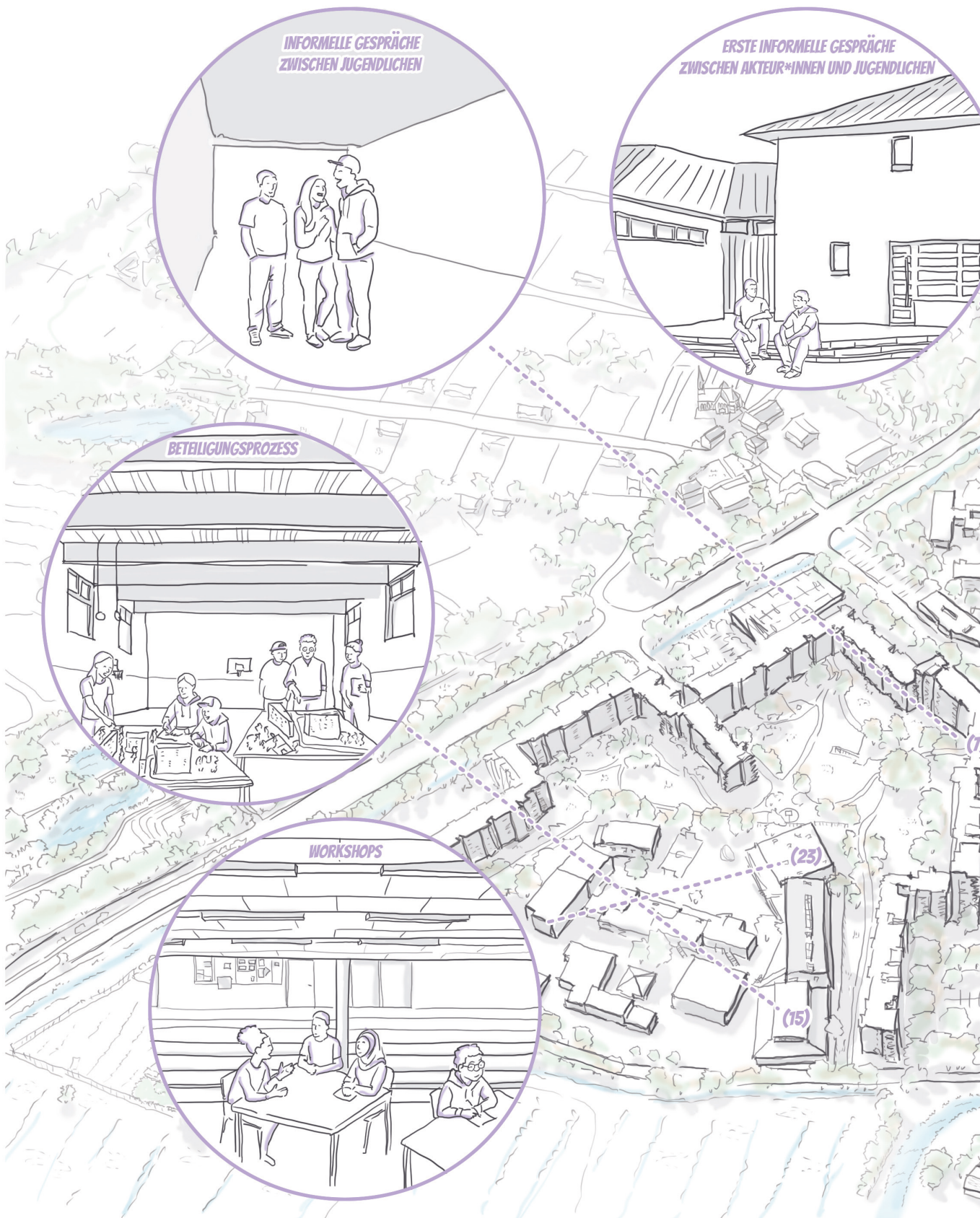


Abb. 29: Bildungsproduktionen im Prozessverlauf

NEUE INITIAL- UND
CO-KREATIVE PHASEN



(2)

(39)

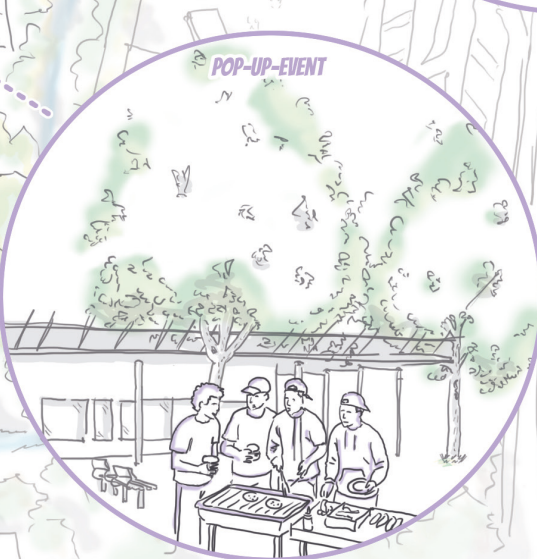
(29)

(21)

SELBSTVERWALTETES JUGENDCAFÉ



POP-UP-EVENT



6.6 Bildungsprozess als Commoning

Das Jugendcafé ist kein fertiges Produkt als ein offener und dynamischer Bildungsprozess. Ähnlich dem Modell der Gegengemeinschaften werden durch geteilte Erfahrungen (etwa Ausschluss und Verdrängung von Räumen, persönlichen Essenspraktiken, Organisation usw.) ästhetische, affektive und normative Verständnisse, Haltungen und Praktiken geteilt und geformt. Am Beispiel des Jugendcafés können die Jugendliche zunehmend eigenständig Räume produzieren, der ökonomische, soziale und kulturelle Benachteiligung durch gegenseitige Solidarität und Anerkennung ausgleichen können. Durch die gegenseitige Anerkennung lernen Jugendliche sich weniger über ökonomische und symbolische Werte (benachteiligter Wohnort, Schulabschluss, teures Hobby) definieren, sondern zunehmend durch ihr gemeinsames Handeln.

Dabei ist der Prozess des Jugendcafés nicht nur ein „Bildungscommon“ für die Jugend, sondern kann auch positive Synergieeffekte für die Nachbarschaft entwickeln. Es wird zu einem Begegnungsort sowie einem Ort des kulturellen Angebots und der Solidarität – und stärkt so die soziale Infrastruktur von Kirchdorf-Süd. Das Jugendcafé trägt zur Aufwertung des Stadtteils bei, ohne ihn kommerziell zu überformen: Gerade auch akademisch orientierte Jugendliche und junge Erwachsene entwickeln eine stärkere Bindung an den Ort, entscheiden sich, in der Umgebung zu bleiben oder sich langfristig zu engagieren. Ausgehend vom erweiterten Bildungsbegriff nach Rauschenbach (2013) und den Bildungsdimensionen nach Loick (2024) ist die Bereitstellung des Settings für die Entwicklung des Jugendcafé als umfassende Bildungsinvestition zu verstehen, die gleichermaßen informelle Bildungsprozesse von Jugendlichen anerkennt. Dadurch wird auch dem Risiko entgegengewirkt, dass einseitige Bildungsinvestitionen die soziale Segregation eines Stadtteils verstärken (vgl. El-Mafaalani 2024, S. 118 ff.).

6.7 Anerkennung durch das Soziale Netzwerk

Im Prozess dieser Forschungsarbeit hat sich die Praktik des gegenseitigen Anerkennens als zentrale informelle Bildungsproduktion herausgestellt. Um

den Begriff der „Anerkennung“ in diesem Kontext theoretisch einzubetten, ist die Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth (2003) heranzuziehen. Honneth versteht das Anerkennen in der Tradition Hegels als einen kollektiven Bildungsprozess, in dem erst durch das „Gegenüber [Jugendliche] zu einem Verständnis ihrer selbst [...] [und so zu] einem autonom handelnden und individuierten Ich gelangen“ (Honneth 2003, S. 110). Hiermit wird das Kollektive als Voraussetzung genannt, welches somit immer ein pluraler Akt, wie es sich im Handeln nach Arendt (2023) und der Aneignung nach Lefebvres (1991) wiederfinden lässt.

Der Bildungsprozess formt sich durch das Nicht-Bestätigtwerden, Marginalisieren und die Unterdrückung von Teilhabeansprüchen, dessen Ergebnis – das (kollektive) Handeln – Honneth selbst als „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 2003, S. 112) betitelt. Damit wird die Unterlegenheit einer Gemeinschaft angesprochen, die sich ihrer Lage bewusst wurden und infolgedessen auch jedes Handeln um gegenseitige Anerkennung als Bildungsproduktion zu werten ist (ebd.).

Honneth unterscheidet drei Anerkennungsweisen:

Die emotionale Anerkennung durch Liebe und Freundschaft, die kognitive Achtung durch rechtliche Anerkennung des Subjekts in einem Staat und der sozialen Wertschätzung durch die Anerkennung der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften in einer (Werte-)Gemeinschaft, woraus sich Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung bilden (Honneth, 2001, S. 211).

Während die rechtliche Anerkennung im Verhältnis zwischen Staat oder Kommune und ihren Bürger*innen liegt, entstehen die emotionalen und sozialen Formen der Anerkennung in gemeinschaftlichen Interaktionen (ebd.). Bei Jugendlichen kann emotionaler Zuwendung durch Erfahrungsaustausch und affektives Verständnis innerhalb von Freundschaft Selbstvertrauen gewonnen werden (vgl. Loick 2024, S. 25f.). Die soziale Wertschätzung kann sich durch eine geteilte Ästhetik und normativen Haltungen und ihren entsprechenden Ausdrucksformen und Handlungen entfalten (vgl. ebd.). Nach diesen Erkenntnissen ist das soziale Netzwerk die entscheidende Setting-Dimension, zur eigenständigen Produktion von Bildung, Werten und Anerkennung. Auch in der grafischen Darstellung (vgl. Abb. 25 - 28) des

Prozesses zeigt sich, dass diese Dimension am häufigsten sichtbar wird. Daher scheint es notwendig, die weiteren Setting-Dimensionen stets darauf auszuweisen, dass Jugendliche vielfältige Möglichkeiten zum kollektiven Erfahrungsaustausch, zum gemeinsamen ästhetischen und affektiven Ausdruck, zum unbewerteten Ausprobieren, zum Kontakte knüpfen und Freundschaften aufbauen gewinnen.

„Solidarität ist [...] an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der [...] Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden; sich in diesem Sinne [...] wertschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen.“ (Honneth 2003, S. 210f.)

Aus diesen Überlegungen Honneths formt sich die Überlegenheit einer Gemeinschaft, in der alle Mitglieder durch ihre Solidarität zueinander verstärkt autonom handeln können (vgl. Loick 2024, S. 29). Die epistemischen, ästhetischen, affektiven und normativen Vorteile nach Loick (auch ein Schüler von Honneth) sind folglich die Bildungsprodukte, „die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (Honneth 2003, S. 211).

„Anerkennungsverhältnisse sind Machtverhältnisse.“
(Walther et al., 2019, S. 214)

In dem Kontext wirft Walther et al. die Frage auf: Wer erkennt wen an – und zu welchem Zweck? In dieser Perspektive wird deutlich, dass Anerkennung nicht frei von Herrschaft ist, sondern auch Ausschlüsse und Unterordnungen stabilisieren kann. Diese Dynamik intensiviert sich besonders dort, wo Jugendliche Anerkennung nur zeitlich und räumlich fragmentiert erfahren – bedingt durch den zunehmenden Einfluss individualisierter ökonomischer Strukturen. Im virtuellen Raum misst sich die Selbstschätzung und das Selbstvertrauen vermehrt an Likes, Freundschaftsanfragen, Antworten von AI-Freundschaften, positiven Swipes und der Erfüllung ästhetischer Ideale, um nur wenige Beispiele zu nennen. Mit dem Szenario des Jugendcafés schafft die gegenseitige Anerkennung nicht nur einen Ausgleich zur kulturellen, sozialen und symbolischen Benachteiligung, sondern auch ein alternatives Wertesystem sowie (resilientere) Vorstellungen, Verständnisse und Formen des Zusammenlebens im alltäglichen Leben

(vgl. Honneth 2003, S. 211). Somit ist das Jugendcafé ein dynamisches Setting, welches die Grundlage für vielfältige Räume der eigenständigen und gegenseitigen Anerkennung in Form realer Utopien schafft (Wright 2017). Damit Jugendliche den beschriebenen Machtlogiken nicht dauerhaft unterworfen bleiben, wird es zur zentralen Aufgabe von Planung, Bildung und Jugendarbeit, Settings zur gezielten Förderung sozialer Netzwerke bereitzustellen. Wo Jugendliche sich gegenseitig anerkennen, entstehen soziale Netzwerke, die nicht nur Bildungspotenziale stärken, sondern auch gesellschaftliche Machtverhältnisse punktuell hinterfragen und aufweichen können (vgl. Loick 2024, S. 250 f.).

7 FAZIT

-
- 7.1 Einordnung des Setting-Ansatzes
 - 7.2 Beantwortung der Forschungsfragen
 - 7.3 Ausblick

7.1 Einordnung des Setting-Ansatzes

Die vorliegende Arbeit untersuchte, welche außerschulischen Räume Jugendliche aus Kirchdorf-Süd produzieren, welche Bildungsansprüche sich daraus ableiten lassen und welche strukturellen Rahmenbedingungen notwendig wären, um selbstbestimmte Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die theoretische Rahmung erfolgte anhand des Setting-Ansatzes nach Deinet (2010), das sich mit dem relationalen Raumverständnis nach Löw (2001) verknüpfen ließ. Die empirische Untersuchung ermöglichte es, verschiedene Typen jugendlicher Raumproduktionen zu differenzieren, deren jeweilige Settings analytisch zu kategorisieren und Machtverhältnisse insbesondere in Bezug auf Geschlecht und Aneignungspraktiken sichtbar zu machen. Auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse konnten Teilhabeansprüche nach Walther et al. (2019) herausgearbeitet und daraus das exemplarische Bedürfnis nach einem Jugendcafé als Szenario abgeleitet werden. Dieser Prozess wurde als offener Bildungsprozess konzipiert, der nicht auf ein fixes Ergebnis, sondern auf die Anerkennung, den Schutz und die Förderung selbstbestimmter Bildungsproduktionen abzielt.

Der Setting-Ansatz hat sich in dieser Arbeit als ergiebiges Werkzeug zur Analyse sozialer Räume der Jugendlichen erwiesen. Im Rahmen dieser Arbeit konnte der Setting-Ansatz stadtplanerische Analyseformen wie SWOT- oder Bestandsaufnahmen um eine bildungs- und machtsensible Perspektive ergänzen. Auch die Übertragung auf andere Kontexte – etwa digitale Räume oder andere soziale Gruppen – erscheint möglich. Gleichzeitig offenbart der Ansatz aber auch Grenzen: Er bleibt auf spezifische soziale Gruppen bezogen und lässt sich nicht ohne Weiteres auf allgemeine, vermeintlich inklusive Planungsprozesse übertragen, die darauf ausgerichtet sind, möglichst viele Perspektiven und Akteurinnen gleichzeitig zu berücksichtigen. Ein Anspruch wie „Settings für alle“ klingt zunächst inklusiv, birgt jedoch – wie sich mit Foucault (1992) analysieren lässt – erhebliche Risiken. Durch eine Verallgemeinerung dominanter Normen können die Lebensrealitäten marginalisierter Gruppen nivelliert und bestehende Ausschlüsse unbeabsichtigt verfestigt werden. Gerade deshalb erscheint eine gezielte Ausrichtung auf eine konkrete Zielgruppe zur Ermöglichung von Teilhabe und Selbstbestimmung sinnvoll.

Entsprechend erwies sich der Setting-Ansatz im Kontext jugendlicher Raumproduktionen als gut vereinbar mit der performativen Planungsperspektive nach Mackrodt (2014), in der nicht das bauliche Ergebnis, sondern die Bildungsprozesse selbst im Mittelpunkt stehen. Das entworfene Szenario zum Jugendcafé diente dabei als konzeptionelle Umsetzung dieses Ansatzes. Gleichzeitig machte es die strukturellen Voraussetzungen deutlich: politische Unterstützung, rechtliche Absicherung und eine langfristige finanzielle Unterstützung.

„Aber was [...] soziale Einrichtungen betrifft, die sind in der Regel immer nur irgendein so ein Annex, also wenn wir noch irgendwo Platz haben.“
(Rietz Interview, 05.03.2025)

Dieses Zitat verweist exemplarisch auf die strukturelle Marginalisierung sozialräumlicher Infrastruktur in Stadtentwicklungsprozessen. Zwar ist Kirchdorf-Süd vergleichsweise gut mit Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ausgestattet, doch ein Prozess wie der skizzierte erfordert zusätzlichen personellen Aufwand – insbesondere in der Moderation, Koordination und Konfliktbearbeitung. Ohne zusätzliche Ressourcen, etwa durch ein lokales Quartiersmanagement, sind solche partizipativen Bildungsprozesse kaum langfristig tragfähig.

Das Beispiel des Demokratiebahnhofs Anklam zeigt exemplarisch die strukturellen Grenzen projektbasierter Förderlogiken: Aufgrund fehlender Anschlussfinanzierung musste der Ort trotz jahrelanger Arbeit und gewachsener Strukturen im Frühjahr 2024 schließen (vgl. Demokratiebahnhof Anklam 2025). Ein alternativer Raum für die Jugendlichen konnte bislang nicht gefunden werden (ebd.). Nachhaltige Planungsprozesse benötigen daher mehr als eine wohlwollende Duldung: Sie brauchen einen politischen Willen zur langfristigen Unterstützung. Damit rückt auch die Bedeutung ökonomischer Rahmenbedingungen in den Fokus. Da sich diese Arbeit bewusst auf raum- und bildungsbezogene Perspektiven konzentriert hat, erscheint eine Ergänzung durch ökonomische Theorien als eine sinnvolle Erweiterung.

„In der langfristigen oder mittelfristigen Perspektive [...] müsste es auch darum gehen, solche politischen Gremien und Verfahren [...] zu reformieren und zu fragen, wen schließen wir eigentlich bisher aus durch die Art, wie wir es eigentlich machen.“ (Schwerthelm Interview, 07.03.2025)

Außerdem setzt der Setting-Ansatz keine direkten Handlungsaufträge an konkrete Akteur*innen. Im Kontext dieses Zitat wäre daher eine Untersuchung von Governance- oder netzwerktheoretische Perspektiven sinnvoll, um politische Entscheidungsstrukturen, ihre Ausschlüsse, ihre normativen Rahmungen und Machtverteilungen stärker in den Blick zu nehmen.

Schließlich sind Nach Walther et al. (2019) „Anerkennungsverhältnisse [...] [als] Machtverhältnisse“ (S. 214) zu verstehen, die auch Benachteiligung und Verdrängung stabilisieren können. In Bezug auf die Herleitung bleibt es eine Frage der Betrachtenden, ob Raumproduktionen Jugendlicher überhaupt wahrgenommen werden – und wie sie anschließend gedeutet und bewertet werden: „Ob und inwiefern sie somit als Protest markiert werden kann, obliegt der Absicht der Leser:innen“ (Mengilli 2021, S. 40). Damit steht der skizzierte Planungsprozess des Jugendcafés in einem grundsätzlichen Spannungsfeld zwischen der Ermöglichung von Selbstbestimmung und der Funktionalisierung jugendlichen Chillens. Die in der Herleitung angedeutete Gefahr einer entwertenden oder marginalisierenden Anerkennung kann somit theoretisch gestützt werden.

7.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Frage 1: Welche außerschulischen Bildungsräume produzieren Jugendliche in Kirchdorf-Süd?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde der Setting-Ansatz nach Deinet (2010) genutzt, um Raumproduktionen von ihren Rahmenbedingungen differenziert, analysieren zu können. In der empirischen Analyse (Kapitel 5.5–5.8) wurden die jugendlichen Settings identifiziert und im Anschluss (Kapitel 5.9) den jeweiligen Raumtypen zugeordnet. Dabei wurde deutlich, dass diese Räume gesellschaftliche Hierarchien widerspiegeln (vgl. Bourdieu 1991, S. 27), etwa durch pädagogische, ökonomische oder soziale Machtprojektionen. Die Analysen bestätigten die Beobachtungen von Mengilli (2021, S. 40): Jugendliche versuchen insbesondere dem Verwertungsdruck und funktionalisierenden Deutungen zu entkommen – ihre häufigste Raumproduktion sind daher sogenannte „Chillräume“, die sie in allen Settings aufsuchten.

Insgesamt konnten 74 Raumproduktionen dokumentiert werden. Diese Raumproduktionen sind durch die jeweiligen Setting-Dimensionen sowohl räumlich als auch zeitlich stark fragmentiert und lassen sich im Fallbeispiel als ‚Inseln der Jugend‘ beschreiben. Während institutionelle Settings vielfältigere Raumproduktionen sowie geschlechts- und altersspezifische Differenzierungen zulassen, suchen Jugendliche besonders in außerinstitutionellen, wohnortnahen Settings regelmäßig nach selbstbestimmten Räumen. Genau diese Dynamik bildet die Grundlage für die zweite Forschungsfrage.

Frage 2: Welche unterschiedlichen Bildungsansprüche und -potenziale lassen sich in diesen Raumproduktionen erkennen?

Da Räume ein Abbild soziale Ungleichheiten darstellen, sind insbesondere vulnerable Gruppen von Ausschlüssen betroffen. Dies konnte am Fallbeispiel anhand einer Gender-Analyse nach Ruhne 2021 und den Machtanalysen nach Foucault (1992) untersucht werden. Viele weiblich gelesene Jugendliche verfügen über einen größeren Bewegungsradius und besuchen etwa häufiger die Innenstadt, auch um ästhetischen Bedürfnissen nachzugehen. Gleichzeitig zeigt sich, dass insbesondere im direkten Wohnumfeld weniger Räume produziert werden – sowohl in quantitativer Hinsicht als auch in Bezug auf ihre Qualität und Bildungsfunktion. Diese Begrenzung hängt eng mit nachbarschaftlichen Bedeutungszuschreibungen zusammen und lässt eine Benachteiligung im Erwerb sozialer, personaler und instrumenteller Kompetenzen im Sinne Rauschenbachs (2013) vermuten.

Ausgehend von Lefebvres (1991) Konzept der Aneignung und Arendts (2023) Theorie des Handelns wurde in Kapitel 5.10 das Bildungspotenzial in den Räumen der Aneignung empirisch untersucht. In den anschließenden Kapiteln (5.11–5.12) konnten auf Basis der Teilhabeansprüche nach Walther et al. (2019) konkrete Bildungsbedürfnisse in diesen Raumproduktionen identifiziert und das Jugendcafé als exemplarisches Bedürfnis herausgearbeitet werden. Weibliche Jugendliche artikulierten dabei explizit das Recht auf Rückzugsorte und emotionale Austauschformen – Merkmale, die in Teilen an das gegemeinschaftliche Handeln nach Loick (2024) anschließen. Männlich gelesene Jugendliche eigneten sich hingegen häufiger und verteilter Räume im

Quartier an, was auf ein größeres informelles Bildungspotenzial hinweist.

Gleichzeitig wurde deutlich: Die Kategorien „weiblich“ und „männlich“ sind analytische Konstruktionen. Viele Jugendliche ordnen sich nicht über ihr Geschlecht einer Gruppe zu – einige männliche Jugendliche lehnen etwa männliche Dominanz an zentralen Orten oder Institutionen ab und meiden entsprechende Räume. Die Geschlechterkategorie selbst kann somit als ein Machtinstrument verstanden werden, das Differenz erzeugt und Hierarchien stabilisiert. Die Anerkennung von Teilhabeansprüchen bleibt somit immer auch eine Frage von Macht. Institutionellen Akteur*innen kommt die Aufgabe zu, diese Ansprüche als legitime Bildungsbedürfnisse anzuerkennen, vor funktionalisierender Vereinnahmung zu schützen und gezielt zu fördern.

Trotz der vielfach beschriebenen Ausschlüsse und Funktionalisierungen lässt sich auf Grundlage der empirischen Untersuchung hervorheben: Jugendliche sind nicht nur Objekte gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern suchen aktiv nach Nischen, um eigenständig Räume zu produzieren, ihnen Bedeutungen zuzuschreiben und ihre sozialen Netzwerke zu festigen und zu erweitern. Diese Raumproduktionen lassen sich als selbstbestimmte Bildungspraktiken begreifen, die – gerade unter prekären Bedingungen – Ausdruck von Handlungsfähigkeit, Kreativität und Teilhabe sind. Sie richten sich damit nicht nur gegen bestehende Ausschlüsse, sondern bilden und erproben Werte und Normen für außerökonomische Formen des Zusammenlebens, von denen auch über die Jugendphase hinaus profitiert werden kann.

Frage 3: Welche Veränderungen bestehender Rahmenbedingungen könnten in Kirchdorf-Süd dazu beitragen, diesen Bildungsansprüchen und -potenzialen gerecht zu werden und somit eigenständige Bildungsproduktionen zu ermöglichen?

Die theoretische Ausarbeitung des Setting-Ansatzes (vgl. Kapitel 2.2, 3.1, 3.3) ermöglichte eine Differenzierung bestehender Rahmenbedingungen in fünf Setting-Dimensionen. Diese lassen sich durch weitere Forschung erweitern und aktualisieren. Im Abgleich mit der Anerkennungstheorie (Honneth 2001), dem Handeln nach Arendt (2023) sowie den empirischen Ergebnissen kristallisierte sich insbesondere die Dimension „Soziales Netzwerk“ als zentrale Be-

dingung jugendlicher Raumproduktion heraus.

Hieraus ergibt sich ein Handlungsimpuls für institutionelle Akteur*innen, Settings so zu gestalten, dass sie jungen Menschen Räume für Erfahrungs- und Gefühlsaustausch eröffnen – mit dem Ziel, Selbstverstehen und gegenseitiges Verständnis zu fördern. So können Gemeinschaften entstehen, in denen Jugendliche sich weniger als isolierte Einzelne wahrnehmen und somit weniger anfällig für Funktionalisierung und Ohnmachtsempfinden bleiben. Im Sinne der von Loick (2024) beschriebenen Gegengemeinschaften können auf diese Weise resiliente, selbstbestimmte informelle Bildungsräume entstehen. Die vier Vorteile dieser Gegengemeinschaften – epistemischer, normativer, affektiver und ästhetischer Art – wurden im Rahmen der Arbeit als Bildungsdimensionen gelesen.

Bildungsprozesse brauchen Plattformen des Austauschs, auf denen Jugendliche ihre Erfahrungen in eigene Werte übersetzen können – und so, zumindest zeitweise, den Verwertungslogiken entkommen. Exemplarisch wurde das Potenzial der zuvor identifizierten Bildungsproduktionen anhand eines Szenarios zur Entwicklung eines Jugendcafés in Kapitel 6.5 aufgezeigt. Die anschließende theoretische Einordnung über den Commoning-Ansatz (Kapitel 6.6) und die Anerkennungstheorie (Kapitel 6.7) machte deutlich: Selbstverwaltete Bildungsprozesse brauchen eine kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Deutungsrahmen jugendlichen Handelns. Wer bestimmt, was Bildung ist? Was gilt als Teilhabe? Und wann wird Raumproduktion als eine Gefahr problematisiert? Eine planerische Perspektive müsste sich diesen Machtfragen stellen, um **außerschulische Raumproduktionen als Praktiken der Anerkennung** sichtbar zu machen, zu schützen und zu fördern.

7.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit legte den Fokus auf physische, außerschulische Raumproduktionen. In der empirischen Untersuchung zeigte sich, dass insbesondere Raumproduktionen weiblicher Jugendlicher unterrepräsentiert blieben. Diese Perspektiven sollten in weiteren Untersuchungen gezielt einbezogen werden, um bestehende Analysen zu ergänzen und die Raumaneignung aus einer differenzierteren Per-

spektive heraus zu betrachten. Eine Ausweitung auf intersektionale Gruppen kann zudem dazu beitragen, die Verschränkung von Aneignungsprozessen und Machtverhältnissen präziser zu analysieren.

Ein zweiter Anschluss ergibt sich in der Auseinandersetzung mit digitalen Räumen. Während der Forschung wurde deutlich, dass insbesondere virtuelle Orte – etwa soziale Plattformen, virtuelle Spielräume oder Chatgruppen – zentrale Bezugspunkte für informelle Bildung darstellen. In Bezug auf die Theorie der Aufmerksamkeitsökonomie (vgl. Sharif & Valentine 2024) eröffnet sich ein relevantes Forschungsfeld: Wie wirken sich algorithmisch gesteuerte Inhalte, App-Designs oder Plattform-Ästhetiken auf jugendliche Sozialisation, ästhetische Vorstellungen und Bildungsprozesse aus? Und inwiefern erzeugt eine solche digitale Aufmerksamkeitsökonomie neue Abhängigkeiten – insbesondere für vulnerable Jugendliche? Eine solche Auseinandersetzung könnte zur Weiterentwicklung des Setting-Ansatzes beitragen und neue Perspektiven auf Bildungsräume zwischen physischem Ort und digitaler Plattform eröffnen.

Damit eröffnet sich die Frage, wie physische Räume überhaupt frei von ökonomisierten Logiken gedacht und gestaltet werden können. Auch vermeintlich konsumfreie Orte – wie ein selbstverwaltetes Jugendcafé – stehen unter dem Einfluss digitaler Aufmerksamkeitsökonomien, in denen Interessen, Identitäten und soziale Zugehörigkeiten zunehmend geprägt werden. Die Selbstbestimmung Jugendlicher im physischen Raum lässt sich daher nicht isoliert betrachten, sondern muss in ihrer Verschränkung mit digitalen Dynamiken analysiert werden. In diesem Kontext kann zuletzt hervorgehoben werden, dass außerschulische Bildungsräume nicht nur in physischen, sondern auch in digitalen Räumen und ihrem gesellschaftspolitischen Kontext gedacht werden sollten – als Orte der Aushandlung, Aneignung und Anerkennung.

LITERATURVERZEICHNIS

Arendt, H. (1976): Thinking and Moral Considerations. In: Social Research 38 (1971), S. 417-446.

Arendt, H. (1979): Vom Leben des Geistes. Band 2: Das Wollen. München. Piper.

Arendt, H. (2006): The crisis in culture: Its social and its political significance. In: J. Kohn (Ed.), Between past and future: Eight exercises in political thought (pp. 194-222). Penguin Classics.

Arendt, H. (2012): Das Urteilen: Texte zu Kants politischer Philosophie. R. Beiner (Hg.). München. Piper.

Arendt, H. (2023): Vita activa oder Vom tätigen Leben. T. Meyer (Hg.). München. Piper.

Augé, M. (1994). Nicht-Orte: Einführung in eine Anthropologie der Übermoderne (Übers. M. Bischoff). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Aydemir, F. (2022): Dschinns. dtv Verlagsgesellschaft.

BBSR (2016): Jugend.Stadt.Labor – Wie junge Menschen Stadt gestalten. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. Abgerufen am 05.06.2025, unter: <https://platzprojekt.de/wp-content/uploads/2019/08/jugend-stadt-labor-dl-2.pdf>.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Mit allen die Spitze. Freie und Hansestadt Hamburg. Abgerufen am 09.06.2025, unter: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2010/4451/pdf/broschuere_bildungsoffensive.pdf.

Bertelsmann Stiftung (2023): Neue Zahlen zur Kinder- und Jugendarmut: Jetzt braucht es die Kindergrundsicherung. Abgerufen am 27.04.2025, unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/januar/neue-zahlen-zur-kinder-und-jugendarmut-jetzt-braucht-es-die-kindergrundsicherung>.

Bezirksamt Hamburg-Mitte, Fachamt Sozialraummanagement (2015): Sozialraumbeschreibung Wilhelmsburg. Abgerufen am 09.06.2025, unter: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2015/48639/pdf/soz_beschr_wiburg_dl.pdf.

Bollweg, P. / Otto, H.-U. (2015): Bildungslandschaft zwischen Raum und Bildung. In T. Coelen, A. J. Heinrich, & A. Million (Hg.), Stadtbaustein Bildung (S. 203-213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), Stadträume, S. 25-34, Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Brüggen, N. / Dohle, M. / Kelm, O. / Müller, E. (2021): Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende. München. Kopaed.

BSU (Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt, Stadt Hamburg) (2010): Pilotbericht RISE 2010. Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt, Stadt Hamburg. Abgerufen am 09.06.2025, unter: <https://www.hamburg.de/resource/blob/286384/401be5fd25a609d9019f99d48b915ecf/pilotbericht-rise-2010-data.pdf>.

BSW (Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen) (2024): Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung – Bericht 2024 (Datenstand: 31.12.2023). GEWOS Institut für Stadt-, Regional- und Wohnforschung GmbH. Aufgerufen am 26.05.2025, unter: <https://www.hamburg.de/sozialmonitoring>.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Stellungnahme der Bundesregierung (BT-Drucksache 15/6014). Deutscher Bundestag.

Bücherhallen Hamburg (o. J.): Bücherhalle Kirchdorf. Abgerufen am 10.06.2025, unter: <https://www.buecherhallen.de/kirchdorf.html>.

Deinet, U. (2010): Raumanneignung als urbanes Lernen. In A. Czejka und M. Thuswald (Hg.), Urbanes Leben: Bildung und Intervention im öffentlichen Raum (S. 25-42). Löcker Verlag.

Deinet, U. (2011): Sozialraumorientierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In H. Schmidt (Hg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, S. 159-177. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U. / Krusch, R. (2009a): Stadtteilbegehung. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://www.sozialraum.de/stadtteilbegehung.php>.

Deinet, U. / Krusch, R. (2009b): Nadelmethode. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://www.sozialraum.de/nadelmethode.php>.

Deinet, U. / Krusch, R. (2009c): Subjektive Landkarten. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php>.

Demokratiebahnhof Anklam (2025): Demokratiebahnhof – Das Jugend- und Kulturzentrum in Anklam. Abgerufen am 01.06.2025, unter: <https://demokratiebahnhof.de/>.

Deutscher Bundestag (2016): Drucksache 18/8604 – Neue elektronische Medien und Suchtverhalten: Endbericht zum TA Projekt. Büro für Technikfolgen Abschätzung beim Deutschen Bundestag. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/18/086/1808604.pdf>

Deutscher Bundestag (2021): Zur Diskussion über eine Kindergrundsicherung. Abgerufen am 26.05.2025, unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/929418/990d536e8b9dd7be3a12ff0bf0e-1a0f2/WD-9-083-22-pdf-data.pdf>.

Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste (2022): Zur Diskussion über eine Kindergrundsicherung. Abgerufen am 26.05.2025, unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/929418/990d536e8b9dd7be3a12ff0bf0e1a0f2/WD-9-083-22-pdf-data.pdf>.

Deutsches Jugendinstitut. (2024): Wie von Armut betroffene Kinder und Jugendliche ihre Situation wahrnehmen. Abgerufen am 30.05.2025, unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/wie-von-armut-betroffene-kinder-und-jugendliche-ihre-situation-wahrnehmen.html>.

Dolle Deerns e.V. (2025): Mädchentreff Kirchdorf-Süd: Willkommen. Abgerufen am 10.06.2025, unter: <https://www.maedchentreff-ki-sued.de/>.

Eigenmann, P. / Rieger-Ladich, M. (2010): Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Benjamin Jörissen & Jörg Zirfas (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223-239.

El-Mafaalani, A. (2024): Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Kiepenheuer & Witsch.

- Faber, A. (2023): Freiräume für Jugendliche: Der wichtige Wunsch nach Selbstbestimmung. Deutschlandfunk Kultur. Abgerufen am 27.04.2025, unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/jugend-freiraume-freiheit-pubertaet-100.html>.
- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/ Gente, Peter/ Paris, Heidi (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig. S. 34-46.
- Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Greipl, C. / Heymann, D. / Kantelhardt, S. (2025): AfD-Gutachten des Verfassungsschutzes: Was in dem Dokument steht. ZDFheute. Abgerufen am 25.05.2025, unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/afd-verfassungsschutz-gutachten-rechtsextremistisch-100.html>.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Heinzelmann, C. (2010): Benachteiligte Jugendliche in der Großwohnsiedlung Hannover-Vahrenheide – eine stadtteilbezogene Sozialraumanalyse. In: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. Abgerufen am 28.03.2025, unter: <https://www.sozialraum.de/benachteiligte-jugendliche-in-der-grosswohnsiedlung-hannover-vahrenheide.php>.
- Helfrich, S. / Bollier, D. (2019): Frei, fair und lebendig – Die Macht der Commons. Transcript Verlag.
- Herrndorf, W. (2010): Tschik. Rowohlt Verlag.
- Hermann, K., & Riegel, H. (2011): Wir Kinder vom Bahnhof Zoo (Kindle-Ausgabe). Ullstein Buchverlage.
- Hesse, H. (1976): Unterm Rad. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Häußermann, H. (2001): Aufwachsen im Ghetto? In K. Bruhns & W. Mack (Hg.), Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt: Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen (S. 37-51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häußermann, H. (2018): Behindern ‚Migrantenviertel‘ die Integration? In: Gesemann, F., Roth, R. (eds) Handbuch Lokale Integrationspolitik. Springer VS, Wiesbaden, S. 393-406.
- Häußermann, H. / Kapphan, A. (2009): Berlin: Ausgrenzungsprozesse in einer europäischen Stadt. In: Häußermann, H. / Kronauer, M. / Siebel, W. (Hg.): An den Rändern der Städte. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 203-234.
- Häußermann, H. / Kronauer, M. / Siebel, W. (2009): Einleitung. Stadt am Rand: Armut und Ausgrenzung. In: Häußermann, H. / Kronauer, M. / Siebel, W. (Hg.): An den Rändern der Städte. Frankfurt/Main, 2009. S. 7-40.
- Häußermann, H. / Siebel, W. (2001): Integration und Segregation – Überlegungen zu einer alten Debatte. Im Brennpunkt: Integration und Stadt, 68(2001/I), 1-16. DfK.

Häußermann, H. / Siebel, W. (2017): Neue Urbanität. Suhrkamp Verlag, Berlin. In: Neue Urbanitäten, Kapitel 8, S. 169-198.

Jugendparlament Anklam. (o. J.): Über uns. Abgerufen am 5.06.2025, unter: <https://jupa-anklam.de/ueber-uns/>.

Kara, Y. (2004): Selam Berlin. Diogenes.

Kmieciak, J. (2016): Wie eine Hochhaussiedlung in Hamburg zum Vorbild wurde. Hamburger Abendblatt. Abgerufen am 09.10.2024, unter: <https://www.abendblatt.de/hamburg/hamburg-mitte/article207642113/Wie-eine-Hochhaussiedlung-in-Hamburg-zum-Vorbild-wurde.html?kc=success>.

Krah, M. [@maximilian_krah]. (2024, 3. März). Du bist Deutscher – mach was draus! [Video]. TikTok. Abgerufen am 24.05.2025 unter: https://www.tiktok.com/@maximilian_krah/video/7464141362032594198

Krisch, R. (2009): Sozialraumanalyse als Methodik der Jugendarbeit. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 2/2009. Abgerufen am 09.04.2025, unter: <https://www.sozialraum.de/sozialraumanalyse-als-methodik-der-jugendarbeit.php>.

Kronauer, M. / Vogel, B. (2009): Erfahrung und Bewältigung von sozialer Ausgrenzung in der Großstadt: Was sind Quartierseffekte, was Lageeffekte? In: Häußermann, H./ Kronauer, M. /Siebel, W. (Hg.): An den Rändern der Städte. Frankfurt/Main, 2009. S. 235-257.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Lefebvre, H. (1991): The production of space (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974).

Lehrer-Vogt, E. (2013): „Chillorte – wo seid Ihr?“ Auf der Suche nach Räumen von Schülerinnen außerhalb ihrer Schulzeit. In M. Alisch & M. May (Hg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen (S. 139-154). Springer VS.

Loick, D. (2024): Die Überlegenheit der Unterlegenen: Eine Theorie der Gegengemeinschaften. Suhrkamp.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Suhrkamp.

Mengilli, Y. (2021): CHILLEN ALS JUGENDKULTURELLE (PROTEST-)PRAXIS?! In Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik Und Zeitgeschichte Jugend und Protest. S. 36-40. Abgerufen am 25.05.2025, unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2021-38-39_online.pdf.

Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft - Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Suhrkamp.

NDR (2024): Der Mädchentreff Dolle Deerns: „Ein zweites Zuhause“, im Hamburg Journal. Sendung vom 02.12.2024, 19:30 Uhr. Abgerufen am 25.02.2025, unter: https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/hamburg_journal/Der-Maedchentreff-Dolle-Deerns-Ein-zweites-Zuhause,hamj153792.html.

Nuissl, E. / Przybylska, E. (2014): Lebenslanges Lernen – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 30.05.2025, unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/197495/lebenslanges-lernen-geschichte-eines-bildungspolitischen-konzepts/>.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2024): UN Special Committee finds Israel's warfare methods in Gaza consistent with genocide, including use of starvation as weapon of war [Pressemitteilung]. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/11/un-special-committee-finds-israels-warfare-methods-gaza-consistent-genocide>.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2025): End unfolding genocide or watch it end life in Gaza: UN experts say States face defining choice [Pressemitteilung]. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2025/05/end-unfolding-genocide-or-watch-it-end-life-gaza-un-experts-say-states-face>.

Oldenburg, R. / Rothauer, D. (2004): Third Places. An Email Conversation. In: Doris Rothauer (Hg.): Third Places: Fußball, Videospiele, Musikvideos in Graz-West. Frankfurt/M., S. 16-19.

Rauschenbach, T. (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 29.03.2025, unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/149483/bildung-ist-mehr-als-schule-alltagsbildung/>.

Ruhne, R. (2020): Urbane ‚Angsträume‘ – Die Stadt als ein vergeschlechtlichtes Bedrohungsszenario. In I. Breckner, A. Göschel & U. Matthiesen (Hg.): Stadtsoziologie und Stadtentwicklung: Handbuch für Wissenschaft und Praxis, S. 429-440. Nomos.

Scheel, O. (2025): Rückkehr zur Wehrpflicht: Darum geht es derzeit in der Debatte. WDR (Hg.). Abgerufen am 25.05.2025, unter: <https://www1.wdr.de/nachrichten/wehrpflicht-bundeswehr-faq-fragen-antworten-100.html>.

Schubert, D. (2016): Aufwertung ohne Verdrängung: Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Erhaltungsverordnung und Umwandlungsverordnung – Erfahrungen aus Hamburg. In U. Altrock & R. Kunze (Hg.), Stadterneuerung und Armut (S. 253-270). Springer VS.

Schreiber, L. R. N. / Grant, J. E. / Odlaug, B. L. (2012): Emotion regulation and impulsivity in young adults. Journal of Psychiatric Research 46(5), S. 651–658. Abgerufen am 16.06.2025, unter: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/40vmBOW9/>.

Sharif, F. / Valentine, S. (2024): Likes, loops and limbic systems: Unveiling the neurological impact of social media. NeuroTechX Content Lab. Abgerufen am 10.06.2025, unter: <https://medium.com/neurotechx/likes-loops-and-limbic-systems-unveiling-the-neurological-impact-of-social-media-20dbef6b2795>.

Srnicek, N. (2018): Plattform Kapitalismus (U. Schäfer, Übers.). Hamburg: Hamburger Edition. (Originalausgabe 2016).

Stadtteilmarketing Kirchdorf-Süd (2014): 40 Menschen – 40 Jahre Leben in Kirchdorf-Süd.

Stadtteilschule Stübenhofer Weg (2025): Kursangebot – Stadtteilschule. Abgerufen am 06.06.2025, unter: <https://stuebi-hamburg.de/stadtteilschule/schulleben/ganztaegiges-lernen/kursangebot/>

Statistik Nord (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein) (2025): Leistungsbezug nach SGB II – unter 18-jährige Personen in Bedarfsgemeinschaften in Hamburg [Datensatz]. Bundesagentur für Arbeit. Abgerufen am 27.04.2025, unter: <https://www.statistik-nord.de/zahlen-fakten/soziales/mo-natszahlen-soziales?inputTree%5B%5D=c%3A60&prevInputTree%5B%5D=c%3A60&input-Tree%5B%5D=t%3A239&prevInputTree%5B%5D=%3F%3A-1&filter%5Blocation%5D=2>.

Statistikamt Nord (2015): Hamburger Stadtteil-Profile 2015. NORD.regional. Band 17.

Statistikamt Nord (2024): Hamburger Stadtteil Profile - Berichtsjahr 2023. Abgerufen am 09.06.2025, unter: https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/Stadtteil-Profil-HH_BJ-2023.pdf.

Strübing, J. (2014): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Sulzyc, T. (2016): Neue Ideen zur Zukunft von Kirchdorf-Süd. *Hamburger Abendblatt*. Abgerufen am 12.10.2024, unter: <https://www.abendblatt.de/hamburg/harburg/article208731697/Neue-Ideen-zur-Zukunft-von-Kirchdorf-Sued.html>.

Tagesschau (2024): Tagesschau 20:00 Uhr, 15.05.2024 [Video]. YouTube. Abgerufen am 30.05.2025, unter: <https://www.youtube.com/watch?v=wi7nd6tDZIs>.

Terpoorten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. *ZEFIR Materialien*, Band 3. Bochum.

Täubig, V. (2018): Informelle Bildung In: Graßhoff, Gunter; Renker, Anna; Schroer, Wolfgang (Hg.) *Soziale Arbeit – eine elementare Einführung* (2018), S. 413-428.

Volkman, A. (2012): Quartierseffekte in der Stadtforschung und in der sozialen Stadtpolitik: Die Rolle des Raumes bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Vol. 36). Universitätsverlag TU Berlin.

Walther, A. / Pohl, A. / Reutlinger, C. / Wigger, A. (2019): Partizipation diesseits von Macht und Anerkennung? Teilhabeansprüche in den Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum. In A. Pohl, C. Reutlinger, A. Walther & A. Wigger (Hg.), *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen: Ein Beitrag zur Partizipationsdebatte*, S. 195-219. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24219-0_10.

Wigger, A. / Pohl, A. / Reutlinger, C. / Walther, A. (2019): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen: Eine Annäherung. In A. Pohl, C. Reutlinger, A. Walther & A. Wigger (Hg.), *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen*, S. 1–22. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24219-0_1.

Wischmann, A. (2010): *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung: Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung* (Dissertation, Universität Hamburg). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wright, E. O. (2017): *Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus*. Suhrkamp.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Vorläufiges Verständnis des Settings (eigene Darstellung)

Abb. 2: Die Dimensionen der Settings (eigene Darstellung)

Abb. 3: Institutionen der Setting-Produktion (eigene Darstellung)

Abb. 4: Forschungsvorgehen (eigene Darstellung)

Abb. 5: Lage in Hamburg (eigene Darstellung)

Abb. 6: Entwicklung Kirchdorf-Süd (eigene Darstellung)

Abb. 7: Institutionen in Kirchdorf-Süd (eigene Darstellung)

Abb. 8: Quartier der Jugend (eigene Darstellung)

Abb. 9: Freigerubbelter Sozialraum (eigene Darstellung)

Abb. 10: Settings der Jugend (eigene Darstellung)

Abb. 11: Einfluss der Setting-Dimensionen (eigene Darstellung)

Abb. 12: Bewegungsradien der Jugend (eigene Darstellung)

Abb. 13: Alltäglicher Radius der Jugend (eigene Darstellung)

Abb. 14: Nicht-pädagogisierte Räume im alltäglichen Radius (eigene Darstellung)

Abb. 15: Kostenfrei zugängliche Settings im alltäglichen Radius (eigene Darstellung)

Abb. 16: Wettergeschützte Räume im alltäglichen Radius (eigene Darstellung)

Abb. 17: Raumtypen (eigene Darstellung)

Abb. 18: Raumtypen in den jeweiligen Settings (eigene Darstellung)

Abb. 19: Geschlechtsspezifische Raumproduktionen (eigene Darstellung)

Abb. 20: Geschlechtsspezifische Inseln im alltäglichen Radius (eigene Darstellung)

Abb. 21: Intensität der Raumproduktionen (eigene Darstellung)

Abb. 22: Raumtypen in den jeweiligen Settings (eigene Darstellung)

Abb. 23: Kategorisierung der Raumtypen nach Aneignungspotenzial (eigene Darstellung)

Abb. 24: Teilhabeansprüche der Jugendlichen (eigene Darstellung)

Abb. 25: Prozessverlauf Initialphase 1 (eigene Darstellung)

Abb. 26: Prozessverlauf Initialphase 2 (eigene Darstellung)

Abb. 27: Prozessverlauf Co-Kreation (eigene Darstellung)

Abb. 28: Prozessverlauf Selbstverwaltung (eigene Darstellung)

Abb. 29: Bildungsproduktionen im Prozessverlauf (eigene Darstellung)

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AI: Artificial Intelligence (Künstliche Intelligenz)

BSU: Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt (Hamburg)

BSW: Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen (Hamburg)

DJI: Deutsches Jugendinstitut

FLINTA*: Frauen, Lesben, Intergeschlechtliche, nichtbinäre, trans und agender Personen

JUZ: Jugendzentrum

KDS: Kirchdorf-Süd

OKJA: Offene Kinder- und Jugendarbeit

RISE: Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung (Hamburg)

SGB VIII: Aches Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe

Statistik Nord: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein

Straso: Straßensozialarbeit

VERZEICHNIS EMPIRISCHES DATENMATERIAL

Besuch von AG-Treffen

12.11.2024	Jugendzentrum
14.01.2025	Kinderbauernhof
03.02.2025	Industriestraße 107

Ortsbegehungen

28.06.2024	Kirchdorf-Süd
20.11.2024	Kirchdorf-Süd
06.03.2025	Kirchdorf-Süd

Strukturierte Ortsbegehungen

25.02.2025	Sozialkontor
07.03.2025	Kirchdorf-Süd

Informelle Gespräche

28.06.2024	Freizeithaus, Jugendzentrum
22.10.2024	Kinderbauernhof, Let it Grow e.V., Sozialkontor
14.12.2024	Sozialkontor
16.01.2025	Makerspace, Jugendzentrum
22.01.2025	1000 Steine e.V.
29.01.2025	Schule an der Burgweide
06.02.2025	Bücherhalle Kirchdorf, Bauspielplatz, Kirchdorf-Süd, Jugendzentrum
13.02.2025	Straßensozialarbeit, Jugendzentrum
19.02.2025	Elternschule, Jamliner am Marktplatz, Jugendzentrum
20.02.2025	Schule an der Burgweide, Bauspielplatz
21.02.2025	Elternschule
24.02.2025	Jugendzentrum

05.03.2025 Makerspace, Aral Tankstelle, Gemeindezentrum

17.04.2025 Straßensozialarbeit

Interviews

29.01.2025 Örtliche Fachkraft im Bereich Soziale Arbeit (anonymisiert)

05.03.2025 Martin Rietz – Regionalbeauftragter Wilhelmsburg und Veddel

07.03.2025 Moritz Schwerthelm – Erziehungswissenschaftler, Universität Hamburg

Workshops mit Jugendlichen

06.03.2025 Jugendzentrum Kirchdorf-Süd

26.03.2025 Makerspace, Schule am Stübenhofer Weg