

VIII. Ernst Rösner/Klaus-Jürgen Tillmann: Schule in der Trabantensiedlung

Mit diesem Beitrag soll ein Problem aufgegriffen werden, das uns im Rahmen unserer Forschungsarbeit in den letzten Jahren immer wieder begegnet ist: Ob in Hamburg-Steilshoop, Hannover-Garbsen, Dortmund-Scharnhorst oder Wolfsburg-Westhagen — Lehrer klagen gerade hier über die besonderen Schwierigkeiten ihrer pädagogischen Arbeit und verweisen dabei auf die Wohnumgebung, in der ihre Schule steht. In allen Fällen handelt es sich um sogenannte „Trabantensiedlungen“; Wohnblöcke des sozialen Wohnungsbaus, die in den sechziger und siebziger Jahren in großem Stil in den Außenbezirken der Großstädte errichtet wurden, um insbesondere für junge und kinderreiche Familien Wohnraum zu schaffen. Lehrer glauben, in solchen Quartieren verstärkt mit Phänomenen wie Lernunlust, Aggressivität, Desinteresse und Disziplinschwierigkeiten konfrontiert zu sein. Die Wohnumgebung und der damit verbundene soziale Kontext, so erklären sie, habe einen extrem belastenden Einfluß auf die schulischen Lernprozesse. Eine solche Sichtweise fällt zusammen mit der öffentlich weit verbreiteten Kritik am modernen Städtebau, an der „Unwirtlichkeit unserer Städte“ (MITSCHERLICH 1969). Die pädagogische Dimension dieser Städtebaukritik wurde im letzten Jahr einem Millionen-Publikum durch die Geschichte der „Christiane F.“ plastisch vor Augen geführt: Ein junges Mädchen, das in den Wohnsilos der Berliner Gropiusstadt in problematischen Familienverhältnissen aufwächst, die dortige Schule im Beton-Neubau besucht und schon als Zwölfjährige der Prostitution und dem Rauschgift verfällt (vgl. CHRISTIANE F. 1980). Ein besonders krasser, aber zugleich exemplarischer Fall? Zunächst ist man geneigt, dieser Einschätzung zuzustimmen. Doch regen sich im gleichen Augenblick Zweifel am eigenen vorschnellen Urteil: Hat es nicht zu Beginn des 20. Jahrhunderts ähnliche Kritik an Arbeiterwohngebieten gegeben — Quartiere, die heute als Musterbeispiele gewachsener kommunikativer Umwelt gelten? Und: Ist nicht die pädagogische Kritik am schlechten Einfluß der jeweils modernen städtischen Umwelt fast so alt wie die Pädagogik selbst? Jedenfalls lassen sich hierzu entsprechende Aussagen von Platon über Rousseau bis Hermann Lietz finden. Zumindest ist der Verdacht nicht von der Hand zu weisen, daß der schnell herstellbare Konsens zwischen Erwachsenen, Kinder in der Trabantensiedlung seien bedauerenswerte Geschöpfe, auch einen erheblichen Schuß Nostalgie besitzt: Die eigene Kindheit wird rückblickend als glücklich betrachtet, der Erwachsene sucht daher nach einer möglichst ähnlichen Szenerie. Insbesondere die Kindheit auf dem Lande wird auf diese Weise zur Mythologie, die modernsten Formen des Städtebaus müssen dann zwangsläufig als kinderfeindlich eingestuft werden (vgl. WARD 1978, S. 67).

1 Gegenstand und Problemstellung

Mit der notwendigen Skepsis vor dem eigenen „progressiven“ Vorurteil soll somit der Frage nachgegangen werden, ob sich aus dem Standort „Trabantensiedlung“ für die dort angesiedelten Schulen eine spezielle Situation und besondere Problemlagen ergeben. Damit ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen einem Wohnquartier und den darin ablaufenden pädagogischen Prozessen gestellt. Es ist dies eine Betrachtungsperspektive, die in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung erst seit wenigen Jahren thematisiert wird: In der US-amerikanischen Erziehungssoziologie geht es um die Klärung des Zusammenhangs zwischen „Children and the Environment“ (vgl. ALTMANN/WOHLWILL 1978), in der bundesrepublikanischen Diskussion wird der gleiche Problemkomplex als „sozial-ökologische Sozialisationsforschung“ (vgl. WALTER 1981) bezeichnet. Eine entsprechende Forschung steht allerdings erst am Anfang: Sie kann weder auf ausgefeilte theoretische Modelle noch auf eine längere Forschungstradition zurückblicken. Daher kann auch dieser Beitrag nicht in umfassender Weise Ergebnisse präsentieren. Vielmehr wollen wir in einer Verknüpfung von Literaturanalyse und eigenen ersten Forschungsergebnissen sowohl eine Strukturierung des Problembereichs vornehmen als auch zugleich Perspektiven künftiger Forschung aufzuzeigen.

Zuvor müssen wir jedoch zumindest in großen Zügen den Gegenstandsbereich, um den es hier geht, beschreiben: Was ist eine Trabantensiedlung, welche Schulen finden wir dort?

1.1 Was ist eine Trabantensiedlung?

Was in der einen Studie mit „Stadtrand-siedlung“ bezeichnet wird, heißt in der anderen „randstädtische Großsiedlung“, in einer weiteren „städtische Mietwohnsiedlung“. Wenn wir im folgenden von *Trabantensiedlungen* sprechen, so lehnen wir uns an die Beschreibung von MÜLLER 1979 (S. 44) an: Trabantensiedlungen sind dadurch gekennzeichnet, daß

- es sich um reine Wohngebiete am Stadtrand handelt, die in weiter Entfernung zu den Versorgungszentren der Innenstadt liegen
- sie als eine größere Zahl von Wohnblocks einheitlich geplant und errichtet wurden
- sie aufgrund ihres geringen Alters moderne, gut ausgestattete Wohnungen aufweisen
- viele Frei- und Rasenflächen vorhanden sind
- für die ordnungsgemäße Abwicklung des PKW-Verkehrs viel Straßen- und Parkplatzfläche zur Verfügung steht
- trotz der Finanzierung im Rahmen des sozialen Wohnungsbaus die Neubaumieten relativ hoch liegen
- insbesondere in der Anfangszeit viele jüngere Familien mit kleinen Kindern dort wohnen

Solche Neubauviertel können in der Größe erhebliche Unterschiede aufweisen (vorliegende Untersuchungen und Berichte enthalten Größenangaben von ca. 1.000 bis 50.000

Einwohner). Vorherrschend sind in aller Regel Mietwohnungen, doch können diese Wohnquartiere auch in gewissem Umfang Eigenheimbebauung und Eigentumswohnungen enthalten. Diese neuen Großwohngebiete, deren augenfälligstes Merkmal die architektonische Monotonie einer Vielzahl von Mehrfamilienhäusern ist, gehören zu den bedeutsamsten und umstrittensten Veränderungen im Bild der Städte der Nachkriegszeit. Die Ursache für das Entstehen dieser synthetischen Städte ist in einem spezifischen Zusammentreffen ökonomischer, demographischer und technologischer Bedingungen zwischen 1950 und 1970 zu suchen: Die Statistik weist aus, daß zu Beginn der fünfziger Jahre ein eklatantes Mißverhältnis von Wohnungsbestand und -bedarf registriert wurde. 1950 etwa wurden rund 10 Millionen Wohneinheiten gezählt; dem standen 16,65 Millionen Haushalte gegenüber (MALZ u.a. 1976, S. 32). Eine starke Land-Stadt-Wanderung infolge eines wirtschaftlichen Strukturwandels erhöhte den Druck auf die städtischen Wohnungsmärkte (SCHAFFER 1968, S. 7). Daß freilich die Städte mit dem Bau von Trabantsiedlungen ihre „Kapitulation vor der hohen Kopfzahl“ (MITSCHERLICH 1969, S. 19) zum Ausdruck brachten, ist nicht allein auf die genannten demographischen Entwicklungen zurückzuführen, sondern hat außerdem handfeste materielle Ursachen: So vermerkt die STATISTISCHE RUNDSCHAU NW im Jahre 1974, „daß im sozialen Wohnungsbau wegen der relativ knappen Fördersätze und der niedrigen Mietobergrenzen überwiegend nur Bauvorhaben mit geringeren Grundstückskosten bewilligt werden können. Dies hat auch zur Folge, daß sich das Baugeschehen im sozialen Wohnungsbau (...) mehr in den Randzonen der Städte und Ballungsräume als in den Stadtkernen abspielt“ (ebd., S. 396). Boden- und Baupreise konnten beim sozialen Wohnungsbau nur dann in vertretbaren Grenzen gehalten werden, wenn zum einen eine maximale Überbauung des teuren Bodens, zum anderen eine weitgehende Standardisierung (und damit Kostendämpfung bei den Gebäuden) erfolgte (vgl. DITTRICH 1974, S. 21). Im Extremfall entstanden riesige Neubaugebiete mit mehr als zehnstöckigen Hochhäusern in Fertigbauweise, etwa das „Märkische Viertel“ in Berlin.

Die Möglichkeit, Siedlungen von der Größe einer Mittelstadt völlig neu zu errichten, wäre freilich ohne technologische Veränderungen nicht denkbar. Vielmehr ist die „moderne Vorstadt (...) ein Produkt der postindustriellen Gesellschaft, weil ihre Existenz von modernen Formen der Kommunikation und von Medien ebenso abhängt wie von Autobahnen, der allgemeinen Verfügbarkeit des Automobils, der Entwicklung von Einkaufszentren oder modernen Systemen der Finanzierung und Planung“. (WYNNE 1976, S. 3)

1.2 Welche Schulen finden sich in den Trabantsiedlungen?

Aus der amtlichen Statistik läßt sich weder etwas über die Zahl der Trabantsiedlungen und ihrer Bewohner erfahren noch gibt es Angaben über die dort angesiedelten Schulformen. Um zumindest zu einigen groben Anhaltspunkten zu gelangen, führte die AFS im Sommer 1981 hierzu eine eigene Erhebung durch: Alle bundesdeutschen Städte, die am 31.12.1979 mehr als 100.000 Einwohner aufwiesen (vgl. DEUTSCHER STÄDTE-TAG 1980), erhielten einen knapp gefaßten Fragebogen. Die Stadtverwaltungen wurden gebeten, evtl. vorhandene Trabantsiedlungen (ab 3.000 Einwohner) zu benennen und das dort vorhandene Schulangebot in der Sekundarstufe aufzulisten. 62 der 66 ange-

schriebenen Städte (= 94%) antworteten; 40 Städte benannten insgesamt 104 Trabantsiedlungen. Diese Angaben weisen vermutlich die eine oder andere Ungenauigkeit auf, erlauben jedoch eine ungefähre Schätzung der quantitativen Verbreitung solcher Wohnquartiere: In den genannten Trabantsiedlungen wohnen insgesamt 978.700 Menschen, das sind etwa 7% der Gesamteinwohnerschaft der dazugehörigen Städte. Wird berücksichtigt, daß in diesen Wohnsiedlungen Kinder und Jugendliche deutlich überrepräsentiert sind, so läßt sich mit einiger Sicherheit die Aussage treffen, daß etwa 10% aller Großstadtkinder in Trabantsiedlungen aufwachsen —und dort überwiegend auch zur Schule gehen.

Welche Schulen werden nun in diesen Trabantsiedlungen angeboten? Wir beschränken uns in der folgenden Aufstellung auf den Sekundarbereich, da von einer ortsnahen Versorgung mit Grundschulen in allen Fällen ausgegangen werden kann.

Tabelle 1: Sekundarschulen in Trabantsiedlungen mit mehr als 3.000 Einwohnern

	Art der Versorgung	bis 10000 Einwohner	10001-15000 Einwohner	mehr als 15000 Einw.
Vollständiges Abschlußangebot der Sekundar- stufe I durch ...	H + R + Gy	9	4	7
	IGS	4	2	4
	KGS	—	2	1
	IGS + H + R + Gy	2	3	1
	IGS + H	—	—	1
	KGS + H	—	—	1
Unvollständiges Abschlußangebot durch ...	H + R	4	3	2
	H + Gy	3	1	1
	H	24	3	—
	R	1	—	—
	Gy	1	—	—
Keine Sekundarschulen in der Siedlung		20	—	—
Gesamt		68	18	18

H = Hauptschule
R = Realschule
Gy = Gymnasium

IGS = integrierte Gesamtschule
KGS = kooperative Gesamtschule

Quelle: AFS-Umfrage 1981 bei allen bundesdeutschen Großstädten

Die Tabelle zeigt zunächst, daß in den Trabantsiedlungen alle Schulformen der Sekundarstufe vorkommen — und dies auch in fast allen Kombinationen; selbst eine Trabantsiedlung, die lediglich über ein Gymnasium verfügt, findet sich hier.

„Schule in der Trabantsiedlung“ — so läßt sich zunächst folgern — ist somit ein Thema für *alle* Schulformen unseres Schulsystems. Allerdings finden sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Einwohnerzahl einer Trabantsiedlung und ihrem Schulangebot: Eine stadtteilinterne Versorgung mit einem kompletten Abschlußangebot ist um so eher gewährleistet, je größer die Siedlung ist. Damit schält sich für „kleinere“ Trabantsiedlungen sehr deutlich eine ungünstige Versorgungsanlage heraus: In 24 Fällen wird in der Siedlung lediglich die *Hauptschule* angeboten, in 20 Fällen gibt es gar kein Sekundarschulangebot.

Auf der anderen Seite ist auffällig, daß ein vollständiges Abschlußangebot sehr häufig unter Einbezug einer Gesamtschule erreicht wird. In 21 der 104 Trabantsiedlungen findet sich eine Gesamtschule. Da die Zahl der Gesamtschulen in der Bundesrepublik insgesamt recht bescheiden ist (vgl. Kap. III) weisen diese Daten auf eine deutliche Überrepräsentation hin: Während bundesweit auf 20 Realschulen und Gymnasien etwa eine Gesamtschule kommt (vgl. BAUMERT 1980, S. 596), ist in Trabantsiedlungen die Relation lediglich 4:1. Die historischen Ursachen hierfür sind leicht auszumachen: Als Ende der sechziger Jahre die letzten großen Siedlungen fertiggestellt wurden, befand sich die Gesamtschulreform im frühen Aufwind. Was lag da für Schul- und Stadtplaner näher als neue Gesamtschulen genau dort zu errichten, wo ohnehin Schulraumbedarf war?

1.3 Argumentationsgang und methodischer Ansatz

Im folgenden gilt es nun, dem Zusammenhang zwischen der pädagogischen Situation der Schule und ihrer Quartierseinbindung nachzuspüren. Damit lautet die Frage: Welche Aspekte der sozialen und stofflichen Realität von Trabantsiedlungen wirken auf das Verhalten von Kindern und Eltern ein — und finden darüber Eingang in die Schule, um dort möglicherweise von Lehrern als „Problem“ wahrgenommen zu werden?

Da wissenschaftliche Arbeiten zu dieser Frage *unmittelbar* nicht vorliegen, müssen wir zur weiteren Bearbeitung sehr unterschiedliche Quellen und Materialien heranziehen:

Zunächst einmal gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, Erfahrungsberichten und auch theoretisch-konzeptionellen Arbeiten, die die genannte Frage jeweils an unterschiedlichen Stellen berühren: Stadtsoziologische Forschung berichtet z.B. über Wohnzufriedenheit, über soziale Zusammensetzung oder über Jugendkriminalität in Trabantsiedlungen (vgl. z.B. BECKER/KEIM 1977). Aus Erfahrungsberichten von Bewohnern läßt sich einiges über die subjektive Verarbeitung dieser Wohnsituation entnehmen (vgl. z.B. SCHRÖTER 1973); und erste Untersuchungen sind explizit erziehungswissenschaftlich ausgerichtet, indem sie sich mit der Situation der Kinder (vgl. MUNDT 1979) oder einzelner Schulen (vgl. BARGEL u.a. 1980) befassen. Eine eingehende Analyse dieser Literatur geht in unseren nachfolgenden Argumentationsgang ein. Bezogen auf unsere Fragestellung weisen die vorliegenden Untersuchungen jedoch zwei

zentrale Leerstellen auf: Zum einen liegen kaum Daten oder Berichte über die pädagogische Situation in Trabantensiedlungs-Schulen vor. Und schließlich fehlt es völlig an Annahmen, Thesen oder gar Belegen über den spezifischen Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen im Wohnquartier und der pädagogischen Problemlage der Schule. Um dieses Defizit zumindest im Ansatz angehen zu können, haben wir in vier verschiedenen Trabantensiedlungen Lehrergruppen-Interviews durchgeführt: in zwei Hauptschulen (HS), einer Gesamtschule (IGS), und einem Gymnasium (GY).¹ Diesen Gruppeninterviews kommt der methodische Status von Expertengesprächen zu, denn die befragten Lehrer sind zum größten Teil seit mehreren Jahren in ihrer Trabantensiedlungs-Schule tätig, haben häufig aufgrund anderer Schulerfahrungen Vergleichsmöglichkeiten, kennen meist den Stadtteil und seine Probleme sehr gut und sehen von daher Beziehungen zwischen dem alltäglichen Schülerverhalten und der Quartierssituation. Aus dem Zusammenfügen beider Erkenntnisquellen — der vorliegenden Forschungsliteratur und den berichteten Lehrererfahrungen — soll eine erste und sicher noch vorläufige Skizzierung des Zusammenhangs zwischen Schule und Trabantensiedlung entstehen.

Die nachfolgende Analyse steht damit vor der Schwierigkeit, den Gesamtzusammenhang einer komplexen Lebenswelt beschreiben und pädagogisch einordnen zu müssen. Dies ist nur möglich, wenn diese Komplexität *analytisch* zunächst in verschiedene Gesichtspunkte aufgelöst wird, die schließlich wieder zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden müssen. Wir nehmen eine solche Aufgliederung nach zwei Hauptgesichtspunkten vor: Die Trabantensiedlung kann zunächst unter einem eher stofflichen Aspekten betrachtet werden als ein bestimmtes *räumlich-bauliches Arrangement*, das durch seine besondere Struktur (Gesamtgröße, Hochhäuser, Stadtrandlage etc.) spezifische Bedingungen für die Tätigkeit und die Kommunikation der Menschen setzt. Diese Bedingungen — so vermuten wir — haben sozialisatorische Konsequenzen und damit Bedeutung für die Schule. Die Trabantensiedlung kann zum zweiten unter dem sozialen Aspekt betrachtet werden als ein Stadtteil, in dem eine *Bevölkerung mit einer spezifischen Zusammensetzung* (nach Alter, Berufsgruppen etc.) wohnt. Da bestimmte Familien die Trabantensiedlung als Wohnort wählen, andere diese hingegen völlig unattraktiv finden, dürfte die Bevölkerung einer solchen Siedlung eine bestimmte Auswahl aus dem Gesamtspektrum darstellen. Weil damit die Konzentration von Schülern bestimmter sozialer Herkunft verbunden ist, hat auch dies Auswirkungen auf die Schule.

Wir beginnen die Analyse der Quartierssituation mit dem letztgenannten Punkt, indem wir die Sozialstruktur der Bevölkerung und die sich daraus ergebende pädagogische Bedeutung analysieren. Daran anschließend beschäftigen wir uns mit den sozialisatorischen Konsequenzen des räumlich-baulichen Arrangements, um abschließend eine Zusammenfassung beider Aspekte der Quartierssituation zu versuchen; dabei steht stets die Frage nach der Relevanz für schulisches Lernen im Mittelpunkt.

¹ Die Gruppeninterviews (4 - 7 Lehrer) wurden zwischen Juli und Oktober 1981 in einer hessischen und zwei nordrhein-westfälischen Großstädten durchgeführt. Anhand einiger weniger Leitfragen fand jeweils eine offene Problemdiskussion statt, die zwischen 1,5 und 3 Stunden dauerte, auf Tonband aufgenommen und später von uns transkribiert wurde.

2. Die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung

Selbstverständlich — so ist zunächst zu betonen — gibt es zwischen den mehr als 100 Trabantsiedlungen in der Bundesrepublik erhebliche Unterschiede — auch und gerade in der Zusammensetzung der Bevölkerung. Es gibt sowohl „Nobelviertel“, in denen gut verdienende Angestellte und Beamte in komfortablen Eigentumswohnungen wohnen als auch Gebiete mit Beton-Schlichtwohnungen, in die fast ausschließlich ehemalige Obdachlose eingewiesen wurden. Doch abgesehen von diesen Extremen spiegelt die stadtsoziologische Forschung für die Mehrzahl der Trabantsiedlungen generelle Trends wieder. Für die Wohnbevölkerung in fast allen Wohnsiedlungen kann zunächst als typisch gelten, daß dort überwiegend jüngere Einwohner mit relativ vielen Kindern wohnen. Sowohl beim Erstbezug als auch beim (relativ häufigen) Nachzug handelt es sich vorwiegend um junge Erwachsene in der familiären Aufbausituation; diese Familien hatten entweder vorher noch keine eigene Wohnung oder sind aufgrund wachsender Familiengröße umgezogen (vgl. DITTRICH 1974, S. 41). Dies schlägt sich statistisch in der Familiengröße nieder. Während bundesweit (1968) 2,67 Haushaltsmitglieder pro Familie gezählt wurden, fand DITTRICH in 16 untersuchten Trabantsiedlungen einen Durchschnitt von 3,49 Haushaltsmitgliedern pro Familie. „Hier macht sich der Einfluß der großen Kinderzahl und die Unterrepräsentation älterer Menschen bemerkbar.“ (DITTRICH 1974, S. 44). Nicht zuletzt aufgrund der familiären Aufbausituation und der hohen Mieten findet sich in den Stadtrandsiedlungen ein überdurchschnittlich hoher Anteil berufstätiger Mütter: MUNDT gibt einen Anteil von ca. 40% berufstätiger Mütter von Vorschulkindern an (vgl. MUNDT 1980, S. 139), auch SCHÄFER schätzt den Anteil in etwa der gleichen Höhe (vgl. SCHÄFER 1979, S. 101). Gerade in Trabantsiedlungen ergeben sich hieraus verschärfte Probleme der Betreuung von Schul- und Vorschulkindern; denn die Großeltern, die in solchen familiären Situationen häufig pädagogische Aufgaben übernehmen (vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1980, S. 17), sind in der Trabantsiedlung nicht präsent: Nicht zuletzt aufgrund der engen Wohnungen findet sich dort am seltensten von allen untersuchten Wohnquartieren eine räumliche Nähe zwischen Eltern und Großeltern (vgl. BARGEL u.a. 1981, S. 225 ff.). Als ein weitgehend konstantes soziales Merkmal kann damit sowohl die relativ große Zahl von Kindern als auch der hohe Anteil mütterlicher Erwerbstätigkeit gelten.

Weniger konstant scheint hingegen die Zusammensetzung der Bevölkerung nach Sozialschichten und Berufsgruppen zu sein. Aufgrund der relativ hohen Mobilität (Hin- und Wegzüge) in diesen Siedlungen ist hier ein Prozeß des Bevölkerungswechsels typisch, der als „Sukzession“ bezeichnet wird und im folgenden zu beschreiben ist.

2.1 Mobilität und Sukzession

In soziologischen Untersuchungen von Trabantsiedlungen findet sich zwar häufig der Hinweis auf die Überrepräsentation von Angestellten und Beamten (vgl. WEEBER 1971, S. 31; ZAPF u.a. 1969, S. 214 ff.; GRZIMEK 1976, S. 19 ff.; KOB u.a. 1972, S. 7 ff.; BECKER/KEIM 1975, S. 871). Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang die

Tatsache, daß die Erhebungen zumeist kurze Zeit nach der Fertigstellung der Siedlungen durchgeführt wurden, Veränderungen in der Sozialstruktur der Wohnbevölkerung folglich unberücksichtigt blieben. Tatsächlich erscheint das in der Forschung vielfach verbreitete Bild von der Trabantensiedlung als Angestellten- und Beamtendomäne korrekturbedürftig. Zum einen ist eine solche Generalisierung der neuen Viertel allein deshalb kaum zutreffend, weil es nicht an Siedlungen mangelt, die von Beginn an den Charakter eines Arbeiterquartiers besaßen (z.B. Dortmund-Scharnhorst). Zum anderen wird hierbei den sozio-strukturellen Veränderungen zu wenig Beachtung geschenkt, die im Zusammenhang mit der sehr hohen Mobilität der Siedlungsbewohner zu beobachten ist. In vielen Fällen ist eine kontinuierliche Veränderung der Bevölkerungsstruktur erkennbar, die offensichtlich auf eine Ablösung der Angestellten als vorherrschende Gruppe hinausläuft: an ihre Stelle treten Arbeiterfamilien, häufig auch in größerem Umfang „umgesetzte“ Sozialhilfe-Empfänger. Dieser Prozeß der „Sukzession“, des Strukturwandels durch Auszug der „besseren“ Bewohner läßt sich idealtypisch am Beispiel der Trabantensiedlung Wolfsburg-Westhagen nachzeichnen:

„Die Rezession 1973/74 führte, da sie aufgrund der Monostruktur des VW-Werks besonders durchschlug, zu einer beträchtlichen Abwanderung von Arbeitskräften aus Wolfsburg. Das Wohnungsangebot in der Stadtmitte vergrößerte sich, Wegzüge aus Westhagen häuften sich, Wohnungen blieben unvermietet: in der Zeit von Juni - September 1975 stieg die Zahl der leerstehenden Wohnungen in Westhagen von 285 auf 379 (...). Auf jeden Fall mußte etwas geschehen. Die verfügbaren Wohnungen wurden nach und nach zugeteilt, und zwar an Italiener (Familiennachzug), Spätaussiedler russischer und polnischer Herkunft vom Lager Friedland, obdachlose Familien aus den Unterkünften in der Borsigstraße sowie an eine kleinere Anzahl von Praktikanten aus Libyen (...) die ethnisch zusammengehörigen Familien sind offenbar überwiegend in denselben Wohngebäuden konzentriert worden.“ (D. KEIM 1981, S. 48)

Was auf den ersten Blick den Eindruck vermitteln könnte, hier handele es sich um ein spezifisches Problem der durch extreme industrielle Monostruktur gekennzeichneten Stadt Wolfsburg, fügt sich bei näherer Betrachtung in das Bild eines übergreifenden Trends neuer Vorstadtsiedlungen, denn ähnliche Sukzessionsprozesse sind empirisch belegt u.a. für Trabantensiedlungen in Bremen, Stuttgart, Kassel und Wiesbaden (vgl. KOB u.a. 1972; BALDERMANN u.a. 1976; SCHÄFER 1979; BOURGETT u.a. 1981). Friedrichs, der die zahlreichen Studien hierzu zusammenfaßt, stellt fest: „Es sind nur Prozesse der Sukzession belegt, in denen eine statusniedrige Gruppe in das Wohngebiet einer statushöheren Gruppe eindringt“ (FRIEDRICHS 1977, S. 155). Der Wandel scheint Eigendynamik zu besitzen:

„Diese Veränderung wird um so schneller vonstatten gehen, als sich der Ruf dieses Viertels verschlechtert und die Baugesellschaften als die vermietenden Eigentümer schon aus wirtschaftlichen Gründen daran denken müssen, die große Zahl der leerstehenden Wohnungen mit Mietern zu füllen: wer aber leistet zuverlässigere Mietzahlungen, als diejenigen, deren Mieten durch die Sozialbehörde via Wohngeld gesichert sind?“ (SCHÄFER 1979, S. 64)

Mit der Einweisung von Sozialhilfe-Empfängern, Asylanten, Familien aus aufgelösten städtischen Schlichthäusern und Spätaussiedlerfamilien sinkt das „Image“ der Wohnsiedlung erneut, zugleich bildet sich eine größere sub-proletarische Schicht heraus, auf die sich dann leicht die Aggressionen der „normalen“ Bewohner richten. Es entsteht dann eine Wohnbevölkerung, wie sie sich etwa in Dortmund-Scharnhorst, Wolfsburg-Westhagen und Wiesbaden-Schelmengraben herausgebildet hat: In Scharnhorst wohnen ca. 18% alleinerziehende Mütter, etwa 15% der Bevölkerung leben von der Sozialhilfe (vgl. BARGEL u.a. 1979, S. 98). In Westhagen sind etwa 30% der Bevölkerung mit der städtischen Sozialarbeit in irgendeiner Form in Kontakt (vgl. D. KEIM 1981, S. 50). Die Neubausiedlung Schelmengraben fungiert in der gesamtstädtischen Wanderungsbewegung als „Endstation“ (BOURGETT u.a. 1981, S. 225).

Sukzessionsprozesse haben somit dazu geführt, daß zu Beginn der 80er Jahre in sehr vielen Trabantensiedlungen ein relativ hoher Anteil von Familien wohnt, die in ihren Erziehungsleistungen erheblich eingeschränkt sind. Durch Abwesenheit (z.B. alleinerziehende Mutter) oder Ausfall (z.B. Alkoholismus) einzelner Familienmitglieder, durch kulturelle Übergangssituation (z.B. Spätaussiedler) oder auch durch hohe finanzielle Belastungen (nicht zuletzt aufgrund der Mieten) entsteht ein familiärer Problemdruck, der die Kinder nicht unberührt läßt (vgl. BOURGETT u.a. 1981, S. 227 ff.). Die Kinder aus solchen Familien finden sich nun konzentriert in den Schulen der Trabantensiedlung wieder. In welcher Weise dies von den Lehrern wahrgenommen wird und welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus ergeben, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

2.2 Problemverdichtung in der Schule

Zunächst wird in den Gesprächen mit Haupt- und Gesamtschullehrern deutlich, daß sie den Prozeß der Bevölkerungsveränderung im Stadtteil sehr wohl bemerken und sorgenvoll beobachten. So berichtet der Leiter einer hessischen Hauptschule:

„Dann haben wir den neuen Stadtteil, der Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre entstanden ist, vorrangig mit Miethäusern. (...) Die erste Besiedelung war noch gut: war eine gemischte Bevölkerung dort, vom Arbeiter bis zum Akademiker (...) Das hat sich im Laufe der Jahre rapide geändert. Vom Status her (...) gemessen vom Beruf des Vaters (...), vom finanziellen her sind die Familien, die konnten, ausgezogen, haben sich ein eigenes Heim gebaut oder sind in eine sogenannte bessere Wohngegend gezogen. Hier sind die Problemfälle hingekommen...“ (Int. 1, HS)

Was sich hinter dem Begriff des „Problemfalls“ verbirgt, wird von einem Lehrer der gleichen Schule skizziert:

„Wenn man sich das Elternhaus anguckt, dann existiert es oft nur auf dem Papier: unvollständig, Eltern geschieden (...), Schlüsselkind. Betreuung also in den meisten Fällen so, daß sie also körperlich mit Kleidung und Essen versorgt werden (...), dann sind die meisten schon von dem,

was die Eltern bei diesen Kindern zu leisten bereit und imstande sind, voll ausgebucht.“ (Int. 1, HS)

In ähnlicher Weise berichten die Lehrer einer hessischen Gesamtschule, die zugleich Hauptschul-Pflichtschule für die Trabantensiedlung ist:

„Es ist eigentlich ein Faktum, daß sich im Augenblick die soziale Situation in der Siedlung verändert, das beruht wieder auf einer bestimmten Zuweisungspolitik, so viel wir wissen von Stadtverwaltung und Wohnungsbaugesellschaft. Und das spiegelt sich wieder darin, daß in allen Bereichen eine relativ starke Fluktuation stattfindet — im Vergleich zu anderen Stadtteilen jedenfalls deutlich stärker.“ (Int. 2, IGS)

Diese Bevölkerungs-Wanderung führt dazu, daß

„junge Leute, sozial schwache Familien usw. in den Stadtteil kommen. Sobald jemand die Möglichkeit hat, versucht er, wieder wegzukommen (...) und auch aus der Grundschule, aus den Vorklassen wird eindeutig signalisiert, daß die Klassen jedes Jahr schwieriger werden, verhaltensauffälliger, lernschwächer.“ (Int. 2, IGS)

Die innerschulischen Auswirkungen eines fortgeschrittenen Sukzessionsprozesses werden am deutlichsten in einer Ruhrgebiets-Hauptschule:

„Etwa 90% der Eltern sind Arbeiter, es gibt nur ganz wenig Angestellte, vielleicht einen pro Klasse, und ab und zu mal 'nen Selbständigen.“ (Int. 3, HS)

„Eins kann man allgemein sagen: daß beide Eltern arbeiten, und zwar nicht so, daß sie sich die Zeit einteilen können, sondern zu festgelegten Zeiten — Schichten oder ähnliches. Das tritt in jeder Klasse in der Mehrheit auf.“ (Int. 3, HS)

Vor diesem Hintergrund beschreibt eine Lehrerin die häusliche Situation vieler ihrer Schüler:

„Die kommen nach Hause und es ist niemand da. Werden nur versorgt mit Geld und Kleidung, dürfen zurückgreifen auf wahnsinnig teure Stereo- und Videoanlagen und sich damit z.T. bis in die Nacht hinein berieseln lassen.“ (Int. 3, HS)

Bei einigen Schülern findet sich dann eine besondere Problemkonzentration. Hier verweisen die Hauptschullehrer insbesondere auf häusliche Ehe- und Alkoholprobleme

„Wir haben auch einen Anteil von saufenden Müttern und Vätern. Das trägt nun nicht gerade dazu bei, die Situation erträglicher zu machen, wenn ein Kind nach Hause kommt und die Mutter ist immer angesäuelt oder volltrunken.“ (Int. 3, HS)

„Ich habe immer mehr Schüler, bei denen zwischenzeitlich die Ehen kaputtgegangen sind (...) Das Problem ist die Auseinandersetzung mit den Schülern, die beginnen, dabei kaputtzugehen. Oder das Gespräch mit den Eltern, die (...) halt auch denken, wir können helfen.“ (Int. 3, HS)

Auch hier sind — wie in den beiden anderen Schulen — diese besonderen „Problemfälle“ zwar in der Minderheit, ihre Auswirkungen auf die unterrichtliche Arbeit sind jedoch beträchtlich. Hierzu eine Hauptschullehrerin:

„Das hört sich jetzt an, als gebe es bei uns nur solche Problemschüler, das stimmt auch nicht. Dann könnten wir gar nicht überleben. Es gibt Klassen, in denen viele solcher Schüler sind, halt zu viele, um noch unterrichten zu können. Es gibt ja Klassen, in denen ein Großteil der Lehrer wirklich nicht mehr unterrichten kann. Der kommt raus und sagt: 'Ich kann da nicht unterrichten!'.“ (Int. 3, HS)

Nun ist es sicher richtig, daß nicht alle Schulen in Trabantensiedlungen von einem fortschreitenden Sukzessionsprozeß so stark betroffen sind: Insbesondere Realschulen und Gymnasien haben hier die Möglichkeit, sich gegenüber der Problembelastung des Stadtteils durch soziale Selektion zu schützen. Das Gespräch, das wir mit Lehrern eines Gymnasiums (in einer Trabantensiedlung) führten, zeigte das sehr deutlich. Bezogen auf die soziale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft stellten die Lehrer lediglich fest, daß „Arzt, höherer Beamter, Rechtsanwalt, daß das unterrepräsentiert ist.“ (Int. 4, Gy) Die Eltern der eigenen Schüler seien überwiegend Angestellte, mittlere Beamte, selbständige Handwerker und Facharbeiter. Verglichen mit anderen Gymnasien könne von einer Häufung familiärer Problemfälle nicht gesprochen werden, das gleiche gelte für Disziplinschwierigkeiten oder Zerstörungen. Das Gespräch schloß mit dem Hinweis des Schulleiters: „Ich glaube, wenn Sie die Kollegen von der Hauptschule (...) befragen würden, würden die Ihnen in vieler Hinsicht anderes sagen.“ (Int. 4, Gy)

Gerade dieser Hinweis macht deutlich, daß hier innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems eine klare Problemverschiebung — besser: eine Verschiebung der „Problemschüler“ — stattfindet. Das wenig belastete Lernklima des Gymnasiums kommt eben nur dadurch zustande, daß die Übergangsauslese zugleich zu einer Abschottung gegenüber den Schülern führt, die durch die Situation im Stadtteil besonders belastet sind.

Da wir in diesem Beitrag nun aber gerade den Zusammenhang zwischen den Problemen des Stadtteils und der Schule untersuchen wollen, ist eine solch selektierte Gymnasialsituation für unsere Analyse wenig ertragreich (wenngleich der Hinweis, daß es sie auch in Trabantensiedlungen gibt, nicht unterlassen werden darf). Wir werden uns daher im folgenden ausschließlich mit der Situation von Hauptschulen und Gesamtschulen befassen: Es sind dies die Schulen der Sekundarstufe I, die auch die „schwachen“ Schüler, die Problemfälle des Stadtteils aufnehmen müssen und sie auch im Laufe der Schulzeit nicht auf andere Schulen verweisen können. In Trabantensiedlungen mit fortgeschrittenem Sukzessionsprozeß gilt für diese Schulen, daß ein recht hoher Anteil von Schülern aus sozial belasteten Familien kommt, so daß Erfahrungen wie mangelnde Zuwendung, häufiges Alleinsein und Aushalten schwieriger familiärer Konflikte zu den Alltagserfahrungen dieser Schüler gehören. Auf die Frage der innerschulischen Auswirkungen dieser Problemverdichtung kommen wir weiter unten zurück.

3 Das räumliche Arrangement und seine soziale Bedeutung

Nachdem wir im vorangegangenen Kapitel die pädagogische Relevanz der Bevölkerungsstruktur in Trabantensiedlungen betrachtet haben, geht es im folgenden nun um die schwierige Frage nach der pädagogischen Relevanz der baulich-räumlichen Struktur. Mit anderen Worten: Welche Bedeutung für inner- und außerschulische Sozialisationsprozesse hat die einheitlich geplante und in Fertigbau-Beton errichtete Wohn-umgebung „Trabantensiedlung“? Wir wollen uns dieser Frage in zwei Schritten nähern: Zunächst gilt es, die räumlichen Strukturen der Trabantensiedlung näher zu beschreiben. In Anlehnung an D. KEIM werden wir diese Strukturen als „sozialtechnologisches Montageverhältnis“ kennzeichnen und deren soziale Bedeutung herausarbeiten. In einem zweiten Schritt ist nach den pädagogischen Konsequenzen dieser Strukturen zu fragen: vorliegende Untersuchungen und Lehreraussagen ermöglichen hier erste Antworten.

3.1 *Das sozialtechnologische Montageverhältnis*

Physiker mögen Räume und Bauten allein in ihren Abmessungen und ihrer stofflichen Qualität beschreiben können. Bezieht man Raum jedoch auf Menschen, so läßt er sich nie einfach auf seine physische Gestalt reduzieren: vielmehr ist er immer zugleich mit sozialen Regulierungen und psycho-emotionalen Wahrnehmungen verknüpft. Dies wird plastisch deutlich an der Beschreibung, die SCHRÖTER von einer Trabantensiedlung gibt:

„Stadt wie ein Betongebirge (...) Geht man auf das Gebirge zu, um die Häuser näher zu betrachten, wird man plötzlich von ihnen verschluckt. Eine Häuserfront im Rücken (...) eingekeilt von links und rechts (...) zwischen Häuserfronten gibt eine Rasenfläche den Blick frei, ab und zu unterbrochen durch Bäumchen und Sträucher (...) man sieht auf Mülltonnen und parkende Autos und überall wieder Häuserfronten (...)“ (SCHRÖTER 1973, S. 74)

Die emotionale Qualität einer solchen Beschreibung kann jeder nachvollziehen, der erstmals einen Spaziergang im „Märkischen Viertel“, in Hamburg-Steilshoop oder Hannover-Mühlenberg unternimmt. Die hohen und endlos scheinenden Wohnsilos werden als bedrückend empfunden: der graue Beton, die wie vom Lineal gezogenen Fensterreihen und das völlige Fehlen von Ornamenten wirken monoton. Auch die reichlich vorhandenen Grünflächen zwischen den Häuserfronten bieten keine optische Abwechslung: der einheitliche Stil der Bebauung erschwert die Orientierung. Betrachter assoziieren mit solchen Wohnblock- und Hochhausgebieten Begriffe wie „nüchtern“, „anonym“ und „ungemütlich“ (vgl. FRANKE/ROTHGANG 1975). Das in anderen Stadtlandschaften häufig auftretende Bedürfnis spazierenzugehen, zu betrachten, gar auf einer Bank zu verweilen, will in einer Trabantensiedlung nicht aufkommen, weil die sinnlichen Erlebnismöglichkeiten auf ein Minimum reduziert sind (vgl. BAACKE 1977, S. 226 ff.).

Diese kurze Skizzierung macht deutlich, daß ganz sicher von einem Zusammenhang zwischen der gebauten Umwelt einerseits und dem Wohlbefinden und Verhalten der Menschen andererseits ausgegangen werden kann. Allerdings ist sowohl das

theoretische wie das empirische Wissen über diesen Zusammenhang recht bescheiden (vgl. MÜHLICH 1978). Als unstrittig kann hier wohl lediglich gelten, daß Bau- und Raumstrukturen das Verhalten nicht direkt bestimmen, sondern daß sie Rahmenbedingungen für Kommunikations- und Aneignungsprozesse *handelnder* Subjekte darstellen (vgl. BAACKE 1977, S. 235).

Auf diesem Hintergrund lassen sich drei spezifische Verknüpfungen zwischen Raumstruktur und sozialem Verhalten in Trabantensiedlungen benennen, die alle einer gemeinsamen Quelle entspringen: Das Wohnquartier ist nicht historisch gewachsen, sondern als Siedlung auf dem Reißbrett sozialtechnologisch „montiert“ worden — und zwar unter den Bedingungen einer kapitalistischen Wohnungsbau-Ökonomie. KEIM spricht daher von einem „Montage-Verhältnis“ (D. KEIM 1979, S. 45), das zwischen Menschen und Wohngebiet besteht.

(i) Ein Grundansatz dieses Montage-Verhältnisses ist die *Funktionsentflechtung*: Die Trabantensiedlung ist eine Wohn- und Schlafstadt: andere Tätigkeiten (z.B. arbeiten) sind weitgehend ausgegliedert. Innerhalb der Trabantensiedlung kommt es zu weiteren geplanten Funktionstrennungen, die zu einem Nebeneinander kompromißloser Monostrukturen führen.

„von Wohnquartieren, die sich jetzt auch Wohnzentren nennen, von Einkaufszentren, Schulzentren, Altenzentren, selbst Kirchenzentren — Monostrukturen, die aufgrund immanenter Gesetzmäßigkeiten wachsende Dimensionen annehmen und damit die Chance einer Integration in immer weitere Ferne rücken lassen.“ (HEIL 1974, S. 195)

Auch im Mikroraum der unmittelbaren Umgebung des Wohnhauses findet sich diese eindeutige Zuordnung *einer* bestimmten Tätigkeit zu einer bestimmten Fläche:

„Rasenflächen dürfen nicht zum Spielen benutzt werden, (...) das Spielen ist den Spielplätzen zugewiesen, das Fußballspielen den Bolzplätzen, und in manchen Wohngebieten gibt es eigens dafür eingerichtete Grillplätze, Kletterbäume, Spielwiesen (...) Ausgewählten und normierten Verhaltensweisen werden sozusagen 'zweckgebunden' die Spielräume zugewiesen.“ (GRYMER 1981, S. 12)

GRYMER weist auf, daß diese rigide Vordefinition von Räumen einen Aspekt städtischer Gewaltstruktur darstellt: Planer bzw. Eigentümer formulieren die legitimen Aktivitäten an einem bestimmten Platz — und begrenzen damit die Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten der Bewohner:

„In einer solchermaßen sozial-räumlich durchdefinierten Alltagswelt stoßen Phantasie, Gefühle, Spontaneität und Kreativität ständig auf funktionale Grenzen und zweckbestimmte bauliche Konstrukte: der Funktionalismus in Architektur und Städtebau beabsichtigt ja gerade, Gebäude und räumliche Situationen für *einen* bestimmten Zweck optimal zu gestalten, indem er die Verfolgung anderer Zwecke tendenziell ausschließt.“ (GRYMER 1981, S. 14)

Die Entflechtung und soziale Normierung der Räume, wie sie in Trabantensiedlungen am extensivsten realisiert wurde, verhindert demnach Umgestaltung, aktive Aneignung und Kreativität. Gleichzeitig verlangt sie von den Bewohnern ein hohes Maß an Anpassung. Wenn bestimmten Räumen und Gebäuden Handlungsvollzüge der Menschen normativ zugeordnet sind, so gelten alle anderen Verhaltensweisen als

„abweichend“: „Wer würde schon auf die Idee kommen, abends an einem ruhigen Platz in der Fußgängerzone ein Feuer anzumachen und darin Kartoffeln zu braten?“ (GRYMER 1981, S. 11) Der „normal sozialisierte“ Erwachsene kommt in nüchternem Zustand nicht auf solche Ideen, denn er hat die zahlreichen raumbezogenen Verhaltensverbote internalisiert. Außerdem stehen ihm in der Regel räumliche Alternativen zur Verfügung. Probleme entstehen hingegen vor allem für Kinder und Jugendliche. Sie sind wegen ihrer geringeren räumlichen Mobilität stärker auf das Wohnumfeld verwiesen. Die dortigen rigiden Normierungen entsprechen jedoch sehr häufig nicht ihren Bedürfnissen. Öffentlicher Raum wird so zu einem Bereich ständiger sozialer Kontrolle mit großer Chance zum „Fehlverhalten“. Eine Analyse von Sozialisationsprozessen hat demnach zu fragen, wie Kinder und Jugendliche mit solchen Normierungen umgehen, welche Chancen auf Interessendurchsetzungen ihnen bleiben, welche Verhaltensqualifikationen sie dabei erwerben. Wir werden diesen Faden weiter unten wieder aufnehmen.

(ii) Das Montageverhältnis der Trabantsiedlung kennzeichnet sich zum zweiten durch das Zusammenspiel zwischen *Verdichtung von Privatwohnungen* einerseits bei gleichzeitigem fast völligem *Fehlen halböffentlicher Räume*. Es gibt eine scharfe Trennung zwischen dem öffentlichen Bereich (Verkehrswege, Grünflächen) und dem privaten Bereich der Wohnungen; aus ökonomischen Gründen sind Übergangszonen weitgehend eingespart, zugleich viele Wohnungen (insbesondere im Hochhaus) konzentriert zusammengefaßt. Nun sind es aber gerade die Übergangszonen zwischen privatem und öffentlichen Bereich — die halböffentlichen Räume — die zu kommunikativem Verhalten veranlassen: In anderen Wohnquartieren können Nachbarn sich über den Gartenzaun unterhalten, sitzen die Menschen vor ihren Wohnungstüren, kommunizieren sie auf dem gemeinsamen Hofweg (z.B. in Arbeitersiedlungen des Ruhrgebiets). Halböffentliche Bereiche sind Umschaltzonen von der Wohnung zur Straße, die einen hohen Aufforderungscharakter zu Kontakten mit Nachbarn und Vorübergehenden haben (vgl. SPITZER u.a. 1979, S. 59). Solche Kommunikationszonen entstehen nur, wenn sie gleichsam natürlich und eng an die Privatheit der eigenen Wohnung angekoppelt sind. Es kann daher nicht wundern, daß die von Planern angelegten „Kommunikationshöfe“ zwischen zehnstöckigen Wohnhäusern leerbleiben (vgl. SCHÄFER 1979, S. 65). In Trabantsiedlungen sind die halböffentlichen Bereiche in der Regel reduziert auf das Treppenhaus und den Fahrstuhl. Dort sind Gespräche nur für Sekunden oder Minuten möglich. Die Gesprächsmöglichkeiten erweitern sich nur dann, wenn die Technik versagt: „Wie schön war das, als einmal der Fahrstuhl ausfiel und wir alle die Treppen herunterlaufen mußten, uns dabei kennenlernten und gemeinsam schimpften.“ (SCHÄFER 1979, S. 65)

Mit anderen Worten: Kommunikation bedarf der Gelegenheit, die auch im räumlichen Arrangement angelegt sein muß. Der Außenbereich von Trabantsiedlungen wird von Erwachsenen jedoch ausschließlich als zu überbrückender Verkehrsraum genutzt, Tätigkeiten (und damit Aufenthalt) finden sich dort so gut wie gar nicht. Damit entfallen auch die Anknüpfungspunkte für zwanglose Kommunikation. Das Fehlen der kommunikativen Übergangszone zwischen drinnen und draußen erweist sich zudem als ein besonderes Problem für kleine Kinder — und damit auch für ihre Eltern. Hierauf werden wir weiter unten eingehen.

(iii) Schließlich ist in diesem Montage-Verhältnis die *Monotonie der Bauweise* mit einem gleichzeitigen *Veränderungsverbot* für die Benutzer gekoppelt. Die Außenanlagen sind von Landschaftsarchitekten zentral geplant, sie werden von Gartenbaufirmen gepflegt. Trotz großer Freiflächen gibt es keinen Raum für Gärten, die von den Bewohnern individuell gestaltet und genutzt werden können. Kurz: Die Bewohner dürfen nicht tätig werden, sie dürfen vor allem keine Spuren hinterlassen: entstehende Spuren sind vielmehr immer das Signal „abweichenden“ Verhaltens: Trampelpfade auf dem Rasen, Inschriften in Treppenhäusern und Fahrstühlen, abgerissene Klingelknöpfe und Briefkästen. Ähnliches gilt — abgeschwächt — auch für den Innenbereich der Wohnungen. Die genormten Grundrisse sind unveränderbar, weil Wände nicht versetzt werden können; Türen dürfen weder gestrichen noch beklebt, die Inneneinrichtungen in Küche und Bad nicht verändert werden. BOURGETT u.a. fassen dies zusammen, indem sie feststellen:

„Die Aneignung der neuen Umwelt durch die hinzuziehenden Bewohner kann nur stattfinden als Anpassung an vorhandene Eigentumsverhältnisse. (...) Deren Aneignung kann nicht über produktive Bearbeitung stattfinden: womit jeder Versuch, sich die enteignete Umwelt dinglich verfügbar zu machen, als Zerstörung erscheinen muß. (...) Die städtische Umwelt neuer Siedlungen bietet allenfalls an ihren Rändern Möglichkeiten der produktiven Bearbeitung. Innerhalb der Siedlungen herrscht die schroffe Trennung des Drinnen und Draußen, des Privaten und Öffentlichen, des Erlaubten und Verbotenen.“ (BOURGETT u.a. 1981, S. 218)

Die Monofunktionalität der Trabantensiedlungen, der fehlende kommunikative Raum und ihre (optische) Geschichtslosigkeit erschwert es somit, daß die Bewohner sich mit ihrer gebauten Umwelt identifizieren, daß „soziales Milieu“ entsteht (vgl. SELLE 1979, S. 67 ff.)

3.2 Das Wohnquartier als Erfahrungsraum

Befragt man die vorliegenden Untersuchungen, welche Auswirkungen dieses sozial-technologische Montageverhältnis auf die Bewohner und ihr Verhalten hat, so lassen sich einigermaßen abgesicherte Aussagen zunächst nur für Erwachsene und für Vorschulkinder treffen.

In einer Vielzahl von Untersuchungen ist immer wieder herausgearbeitet worden, daß die meisten *erwachsenen Bewohner* über Isolation und Anonymität klagen: „An erster Stelle aller Beanstandungen“, berichtet SCHÄFER über den Mitte der siebziger Jahre fertiggestellten Stadtteil Bremen-Tenever, „steht der Begriff der Anonymität, der mit der Isolation gekoppelt wird“ (SCHÄFER 1979, S. 65). ZAPF u.a. fanden bei ihrer Untersuchung von vier Münchner Trabantensiedlungen: „Bei allen Typen der Wohnsituation ist das kühle bis lauwarmer Verhältnis der Distanz (...) vorherrschend. Am reserviertesten sind die Bewohner in den hochgeschossigen Mehrspännern, wenn dazu noch das Haus eine mehr isolierte Lage hat.“ (ZAPF u.a. 1969, S. 89 ff.) Dieses Ergebnis steht offenbar stellvertretend für das Nachbarschaftsverhältnis in Trabantensiedlungen.

Ähnliche Ergebnisse liegen für die Situation von *Vorschulkindern* vor: MUNDT 1980 hat in einer umfassenden Untersuchung ermittelt, welche Auswirkungen unterschied-

liche Quartiersstrukturen auf den Aktionsradius und das Spielverhalten von Vorschulkindern haben. Insbesondere in Trabantensiedlungen und Hochhäusern haben diese Kinder große Schwierigkeiten, die Distanz zwischen „drinnen“ und „draußen“ zu überwinden. Sie können nicht in Sicht- und Hörweite der Eltern bleiben. Fahrstuhl und Treppen bilden eine nur schwer zu überwindende Barriere. Diese Situation spiegelt sich in den Daten wieder, die MUNDT erhoben hat: Das Spiel der Kinder in der Mietwohnsiedlung konzentriert sich stark auf die Wohnung und auf das Kinderzimmer. Je höher das Stockwerk liegt, in dem die Familie wohnt, desto häufiger bleibt das Kind in der Wohnung (vgl. MUNDT 1980, S. 83 f.). Zusätzlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Lage der Wohnung und der sozialen Situation des Kinderspiels: Wohnen die Familien im Erdgeschoß, so kommen bei etwa 60% der Kinder mehrmals wöchentlich Spielkameraden mit in die Wohnung. Liegt die Wohnung hingegen höher als im 4. Stock, so spielen nur noch 35% der Kinder mehrmals wöchentlich mit einem Spielkameraden in der Wohnung (vgl. MUNDT 1980, S. 82). Die Ergebnisse dieser Studie lassen durchgängig erkennen: Die Bedingungen der lokalen Umwelt in Trabantensiedlungen führen dazu, daß Vorschul Kinder relativ eingengt, reglementiert und sozial isoliert aufwachsen.

Es liegt nun nahe zu vermuten, daß sich die Lebenswelt und Spielumwelt von Kindern im schulpflichtigen Alter in ähnlicher Weise reglementiert und isoliert darstellt. Hierfür sprechen zunächst die weiter vorn analysierten Strukturen des „sozial-technologischen Montageverhältnisses“: die rigide Vordefinition von Räumen, die Spielen nur auf den (dürftigen) Spielplätzen erlaubt: die „Verdichtung“ der Wohnungen, die mit der Isolation der einzelnen Familien einhergeht: die Anrengungsarmut und Unveränderbarkeit der Umwelt, die den Kindern nur die Wahl zwischen Anpassung oder Zerstörung läßt.

Empirische Studien, die dieses Problem — die Lebenssituation von Schulkindern — explizit zum Thema machen, liegen nicht vor. Wollen wir der zuvor formulierten Vermutung dennoch näher nachgehen, müssen wir Erfahrungsberichte unterschiedlicher Art heranziehen: Äußerungen von Kindern, Einzelbeobachtungen von Forschern, Aussagen der von uns interviewten Lehrer.

Zunächst finden sich hinreichende Belege dafür, daß auch die Kinder selbst die Raumstruktur und gegenständliche Ausstattung ihrer Umwelt als wenig anziehend empfinden. So berichten z.B. Hauptschullehrer:

„Meine Schüler der 7. Klasse sind mal losgezogen und haben Fotografien von der Siedlung gemacht. Da kam nur raus: dreckige Flure, total versaute Spielplätze, Müll überall (...) Das waren die Bilder, die zusammenkamen.“ (Int. 3, HS)

„Als wir diese Unterrichtseinheit gemacht haben über Freizeitgestaltung, da kamen also die Beschwerden, ich glaube, ich hätte 3/4 Jahr Unterricht darüber machen können: also mangelnde Spielplätze, und immer wieder der Hausmeister, der sie wegjagt.“ (Int. 3, HS)

Es erscheint damit zunächst durchaus berechtigt, die kindliche Lebenswelt in der Trabantensiedlung in der folgenden Weise eindeutig negativ zu charakterisieren:

„Wenn es in Neubaugebieten Spielplätze gibt, dann sind sie meist anrengungsarm, ohne die Möglichkeit zur Entfaltung von Kreativität und Selbsttätigkeit. Überdies sind meist gar nicht genügend Spielplätze vorhanden. (...) Die Umwelt der Wohnmaschine gestattet kaum Gruppenspiele wie sie ehemals üblich waren, der Autoverkehr verhindert die Bewegungsfreiheit.

(...) Die Interaktion mit der älteren Generation ist fast völlig ausgeschaltet. Natur im Sinne von Flora und Fauna beschränkt sich im wesentlichen auf Rasen und Hunde. Die anregungsarme Umwelt ist nicht formbar.“ (GRONFMEYER 1977, S. 54)

Erste Zweifel an dieser — von jedem Widerspruch befreiten — Negativeinschätzung regen sich bei der Lektüre des Erfahrungsberichts der Christiane F. aus der Gropiusstadt: darin werden all die genannten Negativaspekte bestätigt, zugleich deuten sich jedoch Punkte des kindlichen Widerstandes an:

„Man lernt in Gropiusstadt einfach automatisch zu tun, was verboten war. Verboten zum Beispiel war, irgend etwas zu spielen, was Spaß machte. Es war überhaupt eigentlich alles verboten. An jeder Ecke steht ein Schild in der Gropiusstadt. (...) Die meisten Schilder verbieten natürlich Kindern irgendetwas. (...) Im Treppenhaus und in der Umgebung unseres Hochhauses durften Kinder eigentlich nur auf Zehenspitzen rumschleichen. Spielen, toben, Rollschuh- oder Fahrradfahren — verboten. Dann kam Rasen und an jeder Ecke das Schild: Den Rasen nicht betreten. (...) Nicht einmal mit unseren Puppen durften wir uns auf den Rasen setzen.“ (CHRISTIANE F. 1980, S. 23)

Die Feststellung, daß die Kinder hier lernen zu tun, was verboten ist, verweist darauf, daß sie die von den Erwachsenen gesetzten räumlichen Normierungen durchaus nicht ohne weiteres akzeptieren. Hierzu gibt es nun vielfältige Berichte, die alle aufzeigen, daß unter solchen Bedingungen Kinder in kollektiver Weise sich Spielräume gegenüber den Erwachsenen erobern. Eine Hauptschullehrerin:

„Die Kinder lernen hier, hartnäckig und widerstandsfähig zu sein gegenüber Erwachsenen, die ihnen immer alles verbieten: Da gibt es nur wenig Wiese, und auf der einen Seite sagen die Eltern: Nimm Deinen Ball, geh nach unten und spiel Fußball! Dann kommt aber um die nächste Ecke der Hausmeister gesaust und schmeißt sie wieder runter. Also, was machen sie? Sie sausen ab, gucken: Wann ist er weg? Und dann kommen sie eben nicht mit drei Leuten, sondern sind nach zehn Minuten mit zehn Leuten wieder da, und dann hat er es etwas schwerer, sie wieder wegzuscheuchen.“ (Int. 3, HS)

Die Auseinandersetzungen mit den Hausmeistern bilden für diese Kinder offenbar eine zentrale Erfahrung. So berichtet ein Lehrer aus einer anderen Trabantensiedlung:

„Die Hausmeister sind hier immer wieder im Gespräch: Der hat das verboten, der hat das verboten, dann dürfen wir das nicht, dann kommt der und schimpft (...).“ (Int. 1, HS)

Doch nehmen die Kinder dies durchaus nicht immer widerspruchslos hin:

„Wenn der Hausmeister eine kleine Gruppe anmotzt, gibt es genügend, die sich dazustellen und eine Gegenfront bilden im Augenblick. (...) Und die können auch Rede und Antwort stehen dabei, das find ich ganz toll: nicht einfach nur wortlos zu sein.“ (Int. 3, HS)

WARD, der eine hervorragende Studie über „Das Kind in der Stadt“ (1978) vorgelegt hat, verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß der Kampf zwischen Kindern und Erwachsenen um Spielraum in der Stadt lange Tradition hat: Schon 1385 beschwerte sich der Londoner Bischof darüber, daß rings um die St.-Pauls-Kathedrale die Kinder Ball spielten (vgl. WARD 1978, S. 96). Und bezogen auf moderne Trabantensiedlungen

vertritt WARD die These, daß „die neuen Umweltverhältnisse die alten Freuden der Kindheit nicht zerstört, sondern die Kinder umgekehrt ihre Späße den neuen Lebensbedingungen angepaßt haben (WARD 1978, S. 101).“

Mit anderen Worten: WARD ist zwar der Meinung, daß sich die städtische Umwelt *verändert* hat, daß von einer generellen Verarmung jedoch keine Rede sein kann: denn wer hätte bei Bezug der ersten Siedlungen daran gedacht, daß die Kinder die Aufzüge als beliebtes Spielzeug oder gar als Waffe gegen die Erwachsenen benutzen würden? Inzwischen existieren offensichtlich die unterschiedlichsten Regelspiele, in denen jeweils der Fahrstuhl eine zentrale Rolle spielt. So erläutert ein Kind das Spiel „Klopf-ihn-raus“:

„Wir drücken auf alle Knöpfe im Lift, und einer steigt in jedem Stockwerk aus und klopft an alle Türen. Wir halten den Lift solange an, und er muß ganz schnell hineinwitschen. Manchmal sind die Leute hinter uns her, manchmal nicht.“ (zit. nach WARD 1978, S. 100)

Christiane F. berichtet über die Eroberung von Kellerräumen, verbunden mit der kreativen Entwicklung von Spielen:

„Das spannendste Spiel bei schlechtem Wetter war das Keller-Spiel. (...) Wir haben irgendwie einen Weg in den Hochhaus-Keller gefunden. Da hatte jeder Mieter eine Box aus Maschendrahtgitter. Die Gitter gingen nicht bis zur Decke. Man konnte also oben rüberklettern. Da haben wir dann verstecken gespielt. (...) Man konnte also überall reinklettern, um sich zu verstecken. Das war wahnsinnig gruselig. (...) Dann haben wir auch gespielt, wer die tollsten Sachen in den Verschlagen fand. (...) Manchmal ließen wir auch etwas ganz Tolles mitgehen.“ (CHRISTIANE F. 1980, S. 28 f.)

Anhand der soeben zitierten Bücher und einiger Lehreraussagen ließe sich diese Aufzählung genußvoll weiter fortsetzen: vom Einsammeln aller Fußmatten und Aufstapeln vor einer der Wohnungen über das Fliegenlassen brennender Plastikflugzeuge vom höchsten Balkon bis hin zum Wettrennen mit gestohlenen Supermarkt-Fahrkörben. All diese Beispiele machen deutlich, daß Kinder auch in Trabantsiedlungen ihre Umwelt zur Spielumwelt umformen: zugleich wird allerdings offensichtlich, daß sich Kinder diesen Aktionsradius häufig gegen Erwachsene erkämpfen müssen — und dabei oft jenseits der Grenze von Verboten und Zerstörungen agieren.

Berichte über mutwillige Zerstörungen auch durch Kinder finden sich daher immer wieder. So beschwerten sich Erwachsene über Kinder die

„in Horden (...) in öffentlichen Brunnen (planschen), sie reißen Blumen aus den Beeten, sie toben auf den Rasenflächen, sie schrauben Hinweisschilder ab und sie malen auf den Anschlagtafeln.“ (ZAPF u.a. 1974, S. 88)

D. KEIM 1981 berichtet aus Wolfsburg-Westhagen, daß dort prinzipiell alle Objekte der Freiraumplanung zum Gegenstand von Umgestaltung und Zerstörung durch Kinder und Jugendliche werden: Parkbänke, Papierkörbe, Hinweisschilder, Spielgeräte, Laternen, öffentliche Gebäude (S. 43). Daß sich hinter solchen „Zerstörungen“ sehr oft Mangel an Spiel- und Umgestaltungsmöglichkeiten

verbergen, macht das folgende Beispiel deutlich: Es wird vom Gartenamt auch als „Zerstörung“ bezeichnet, wenn Kinder in den Buschanpflanzungen unterirdische Buden bauen oder dorthin Autowrack-Teile verschleppen (vgl. D. KEIM 1981, S. 58 f.). Die Gegenmaßnahme folgt dann auf dem Fuße:

„Die Neue Heimat glaubte im Juni 1979, die Anpflanzungen vor dem Haus Weimarer Straße 14 vor spielenden Kindern durch kreuz und quer verspannten Stacheldraht schützen zu sollen. (...) Die Neue Heimat sieht darin (...) keine Maßnahme gegen Kinder und weist vor allem auf die überwiegend positive Resonanz der Bewohner hin.“ (D. KEIM 1981, S. 46, 80)

Die Hauptschullehrer aus einer Trabantensiedlung berichten, daß bei den Zerstörungen aber ein erheblicher Unterschied zwischen öffentlichem und privatem Bereich besteht:

„Manche Häuser sehen vom Eindruck her, wenn man in die Flure reinkommt, recht freundlich und ganz normal aus, und manche Hausflure sind also schlimm: angebrannt, vollgekrickelt, schmutzig, zerstört. (...) Ich habe da schon Wahnsinnskontraste erlebt — daß der Hausflur regelrecht schmutzig und demoliert aussah, während die Wohnung aufgeputzt war bis zum Geht-Nicht-Mehr. Und das ist auch ein Problem, was in den Klassen immer wieder zum Tragen kommt. So diese Mitverantwortlichkeit. Also: Flur, Rasen und Straße, das geht mich nichts an. Das einzige, was mich angeht, ist meine Wohnung.“ (Int. 3, HS)

Insgesamt weist unsere Analyse darauf hin, daß die für Vorschulkinder und Erwachsene konstatierte Isolation bei Schulkindern offensichtlich nicht anzutreffen ist: Alle Erfahrungsberichte sprechen übereinstimmend davon, daß Kinder im öffentlichen Bereich in größeren Gruppen auftreten und gemeinsam agieren. Allerdings scheint damit ein besonders hohes Maß an Segregation gegenüber den Erwachsenen verbunden zu sein: Erwachsene nutzen den öffentlichen Bereich kaum für eigene Aktivitäten, so daß keine Kooperationsbeziehungen entstehen, sondern vorwiegend Konfrontationen ausgetragen werden.

4 Wohnquartier und Schule — Vermutungen über den Zusammenhang

Welche Relevanz für innerschulische Prozesse hat die skizzierte kindliche Lebenswelt in der Trabantensiedlung? Die abstrakte Antwort hierauf lautet: Es ist davon auszugehen, daß die Erfahrungen in Familie und Wohnquartier bei den Kindern verhaltensprägend wirken und daß dieses Verhalten auch in die Schule hineingetragen wird. Nun erweist es sich als äußerst schwierig, diese abstrakte Feststellung konkret zu füllen. Wir können dies nur vorläufig tun, indem wir auf die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrer zurückgreifen: Welchen Erfahrungstransfer bei Kindern vermuten Lehrer, die die Trabantensiedlung und ihre Schule seit Jahren aus eigener Arbeit kennen?

Die Aussagen der Lehrer verweisen hier auf zwei generell unterschiedliche und sich wechselseitig überlagernde Aspekte:

- Sie zeigen zum einen auf, daß die weiter vorn analysierten Prozesse der Sukzession der Bevölkerung unmittelbar Relevanz für die Schule haben: Viele Schüler stammen

aus „problematischen“ Elternhäusern mit unzureichender Erziehungsleistung. Ein erheblicher Teil der in der Schule aufbrechenden Verhaltensschwierigkeiten wird von den Lehrern auf solche Familienverhältnisse zurückgeführt. Dies haben wir bereits in 2.2 ausgeführt.

- Zum zweiten verweisen die Lehrer darauf, daß Schüler im Außenbereich der Wohnsiedlung unterschiedliche — zum Teil problematische — Erfahrungen machen, durch die ihre schulischen Verhaltensmuster ebenfalls geprägt werden. Hier lassen sich die Lehreraussagen unmittelbar an die soeben dargelegte Analyse der kindlichen Quartiersumwelt anschließen.

Im konkreten Schülerverhalten fließen nun beide Ursachenkomplexe zusammen, eine Rückführung ist sowohl durch die Lehrer als auch durch uns lediglich in der Form der interpretativen Betrachtung möglich. Wenn wir im folgenden dennoch versuchen, diesen komplexen Zusammenhang zu entwirren, so ist dieses Vorhaben mit einem sehr reduzierten Anspruch verbunden: Es können nicht Aussagen über „bewiesene“ Zusammenhänge gemacht werden, vielmehr wird ein Komplex von Hypothesen interpretativ begründet, der den Ausgangspunkt weiterer schulischer Sozialisationsforschung markiert.

Im folgenden gehen wir also systematisch auf den zweiten Aspekt ein, indem wir darstellen, welche Erfahrungen aus der Lebenswelt im Wohnquartier sich im schulischen Verhalten der Schüler widerspiegeln. Dabei referieren wir — wohlgermerkt — die Erfahrungen und Eindrucksurteile von Lehrern. Zusätzlich werden wir überall da, wo sich Anknüpfungspunkte bieten, auch auf den bereits analysierten ersten Aspekt der Sukzession und Problemverdichtung verweisen.

4.1 Reglementierung und Widerstand

Weiter vorn haben wir dargelegt, daß mit der Funktionsentflechtung und der rigiden Vordefinition der räumlichen Aktivitäten für die Kinder ganz erhebliche Reglementierungen verbunden sind. Es konnte aufgezeigt werden, daß Kinder auf diese Reglementierungen mit Widerstand reagieren, indem sie sich Spielräume und Spielgeräte gegen die Erwachsenen immer wieder neu erobern: Flure, Keller, Rasen, Fahrstühle etc. Dabei agieren sie miteinander im Kollektiv und wehren sich z.T. phantasievoll gegen einzelne Erwachsene — insbesondere gegen Hausmeister.

Diese Situation spiegelt auch eine spezielle Segregation der Altersgruppen im Wohnquartier wider: Der Außenbereich ist für Erwachsene kein Ort von Kommunikation und Tätigkeit, sie „scheinen in diesen öffentlichen Bereichen gar nicht vorzukommen.“ (D. KEIM 1981, S. 59). Wenn sie trotzdem für Kinder sichtbar auftreten, dann vor allem in Gestalt einzelner „Gegner“, die ihnen etwas verbieten wollen. Daß damit in Trabantsiedlungen die Erfahrungen zwischen Kindern und Erwachsenen in spezieller Weise strukturiert werden, wird überdeutlich, wenn man einen vergleichenden Blick auf ein anderes Wohnquartier — eine Arbeitersiedlung im Ruhrgebiet — wirft. In dieser Siedlung gibt es

„keinen Kinderspielplatz als abgesondertes Areal für Kinder. Die Wohnumwelt ist insgesamt beispielbar. Das hat zur Folge, daß die Spielflächen der Kinder nicht von den Kontaktzonen der Erwachsenen getrennt sind.“ (GÜNTER 1980, S. 193)

Der Außenbereich — die Hofwege — sind beliebte Aufenthaltsorte für Kinder und Erwachsene, Kooperation bis hin zu gemeinsamen Tätigkeiten (z.B. Einbezug der Kinder in Gartenarbeit) prägt hier die Beziehung zwischen Generationen:

„Die Kinder teilen früh Gespräche, Freizeitgestaltung und Arbeit mit den Erwachsenen. Das frühe Für-Vollnehmen des Kindes hat zur Folge, daß sie häufig mit Erwachsenen als gleichberechtigten Partnern interagieren.“ (GÜNTHER 1980, S. 183)

Ganz anders hingegen die alltäglichen Erfahrungen der Kinder in Trabantensiedlungen. Sie treten nicht in Kommunikation oder Kooperation mit Erwachsenen, gemeinsame Tätigkeitsfelder werden im Außenbereich auch gar nicht angeboten. Die Kinder müssen vielmehr ihre Spielbereiche gegenüber Erwachsenen immer wieder verteidigen und erobern: Nicht Kooperation in gemeinsamer Tätigkeit, sondern Konfrontation ist hier die hauptsächliche Erfahrung mit Erwachsenen. Aus einer größeren Zahl von Lehreräußerungen ist nun zu entnehmen, daß Schüler hierbei vor allem kollektive Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Erwachsenen einüben — und auch auf die Schule übertragen:

„Wir haben auch sehr viele Schüler, die sich durchsetzen können. Die lernen im häuslichen Bereich und in ihrem Umfeld auf der Straße, sich durchzusetzen. Manchmal ist das erstaunlich, auch die ganz kleinen Mädchen...“ (Int. 3, HS)

Insbesondere die befragten Hauptschullehrer beobachten hier einen Transfer:

„Die lernen hervorragend, Fraktionen zu bilden gegen Leute, die ihnen etwas abverlangen wollen, was sie nicht bringen können oder bringen wollen. Das können sie auch in der Schule ganz prima.“ (Int. 3, HS)

Dabei liegt es auf der Hand, daß sich diese Fähigkeiten in der Schule vor allem gegen die Lehrer richten:

„Ich glaube schon, daß man generell festhalten kann, daß die Schüler durchaus in der Lage sind — und das ist, glaube ich, eine hervorragende Fähigkeit, die die haben — als Klassengruppe Koalitionen zu bilden gegen irgendjemanden, und das sind meistens Lehrer. Und da sind sie auch recht durchsetzungsfähig.“ (Int. 3, HS)

Lehrer werden somit häufig in der Rolle des erwachsenen Gegners betrachtet, gegen dessen Ansprüche man sich wehren muß. Nach Ansicht der Lehrer nehmen diese Formen des Widerstands häufig aber einen rein destruktiven Charakter an: Zwar besteht Einigkeit in der kollektiven Abwehr von Ansprüchen, so daß Disziplinschwierigkeiten und Lernverweigerungen insbesondere Unterricht oft unmöglich machen. Damit sei jedoch keineswegs die Fähigkeit der Schüler verbunden, gemeinsam zu konstruktiven Aktivitäten zu gelangen.

Die zuletzt genannten Aussagen von Lehrern stammen aus Schulen, die in Trabantensiedlungen mit fortgeschrittenem Sukzessionsprozeß stehen. In den Schulen selbst findet sich somit eine Konzentration von Schülern aus problematischen familiären Verhältnissen unterschiedlichen Zuschnitts. In den beschriebenen Verhaltensweisen der Schüler werden sich daher nicht nur die Wohnquartiers-

sondern auch die Familienerfahrungen widerspiegeln. Ohne daß hier einzelne Anteile ausgemacht werden können, ist zu vermuten, daß die Verhaltensweisen von Schülern hier in wechselseitiger Ergänzung geprägt werden: Mangelnde Zuwendung und Betreuung in der Familie, ständige familiäre Konfliktlagen oder aggressive Übergriffe der Eltern gegenüber den Kindern dürften ebenfalls Verhaltensmuster der Abwehr oder Rebellion gegenüber Erwachsenen stärken.

Dies bedeutet zugleich in der umgekehrten Wendung: In Trabantensiedlungsschulen, die sich „Problemfälle“ fernhalten können (z.B. Gymnasien) und deren Schüler Kooperationserfahrungen mit Erwachsenen sowohl in der Familie als auch im Bereich arrangierter Freizeit (z.B. Klavierunterricht) sammeln können, werden sich die Konfrontationen zwischen Lehrern und Schülern weniger scharf zuspitzen.

4.2 Verdichtung und „Untertauchen“

Weiter vorn haben wir aufgezeigt, daß die Verdichtung von Wohnungen — und damit auch die „Verdichtung“ von Bewohnern — die Anonymität des Nachbarschaftsverhältnisses verstärkt. Damit verbindet sich offensichtlich eine geringe Verantwortungsbereitschaft für die öffentlichen und die wenigen halb-öffentlichen Räume. Ein Lehrer beschreibt diesen typischen Lernprozeß im Wohnquartier — und die von ihm vermuteten Konsequenzen für die Schule:

„In einem Hochhaus mit 8 - 10 Etagen fühlt sich niemand verantwortlich für den Flur. Das geht dann über in die Schule nach der Devise: Das ist nicht mein Papier, das hat ein anderer dahingeworfen. Ich glaube schon, daß solche Äußerungen jeweils Rückschlüsse zulassen: Die oder der wohnt in der Trabantenstadt. Während Leute, die in einem kleinen Häuschen wohnen, alles in Ordnung halten, auch im bißchen weiteren Umfeld sogar.“ (Int. 3, HS)

Mit dieser Feststellung soll nicht die Idylle des Einfamilienhauses beschworen werden, sondern auf einen sozialen Sachverhalt aufmerksam gemacht werden. In dem Maße, in dem über „Verdichtung“ die Anonymität zwischen den Bewohnern größer wird, wird eine gemeinsame Sorge für gemeinsame Bereiche obsolet. Weder wird der positive Beitrag des einzelnen erkannt und sozial gewürdigt, noch können Formen der Zerstörung individuell zugerechnet und damit sozial kontrolliert werden.

Auch an dieser Stelle scheint ein erneuter Blick auf die bereits angesprochene Arbeitersiedlung nützlich, weil der Vergleich noch einmal die typische Erfahrungsstruktur in der Trabantensiedlung verdeutlicht. In dieser Arbeitersiedlung kennen die Nachbarn jedes Kind der Straße und meist auch der angrenzenden Bereiche, dadurch entsteht Verantwortlichkeit und auch pädagogische Zuwendung der Nachbarn. Diese

„ist gekoppelt an einen entsprechend gestalteten Freiraum und an eine Wohnform, von der aus dieser Freiraum überschaubar ist. Die Anonymität im Hochhaus hat zur Folge, daß die Erwachsenen die einzelnen Nachbarkinder kaum oder gar nicht kennen. Die notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Verantwortlichkeit für die Kinder der Nachbarn fällt damit weg.“ (GÜNTER 1980, S. 174)

Daraus ergibt sich, daß die Kinder zu den Nachbarn kaum personale Bezüge haben und damit unerkannt und anonym bleiben. Nun wird Kindern sehr bald klar, daß sich

dies als hervorragende Überlebensstrategie im Wohnquartier einsetzen läßt: Sie brauchen nur drei Wohnblocks weitergehen, niemand kennt sie dort mehr, die Gefahr des „Erwischt-werdens“ reduziert sich dadurch ganz erheblich. Lehrer halten dieses „Untertauchen“ in der „Verdichtung“ für eine ganz zentrale Erfahrung der Schüler, die diese in der Schule bewußt und gekonnt einsetzen:

„In der Masse sieht das alles anders aus. Man geht eher ein bißchen unter, wenn man was anstellt. Und das ist eine Erfahrung, die im Wohnbezirk, wo alles etwas kleiner ist, nicht gemacht wird.“ (Int. 3, HS)

„Die Erfahrungen, die sie in der Masse machen, erleichtern ihnen das Überleben in der Schule. Derjenige, der in einem der großen Wohnhäuser klaut und nicht erwischt wird, versucht es auch in der Schule.“ (Int. 3, HS)

Ein solcher Erfahrungstransfer wird den Schülern allerdings durch die Baustruktur der Schule beinahe aufgedrängt: Schulen in Trabantsiedlungen sind häufig Riesenschulen mit eineinhalb- oder gar zweitausend Schülern, in verdichteter Betonbauweise (und damit genauso wie der Stadtteil) errichtet, oft haben Klassen aufgrund hoher Raumnutzungs-Quoten nicht einmal ein eigenes Klassenzimmer (vgl. als „Musterbeispiel“: WEBER/RIEKMANN 1973). Die Anonymität, die im Wohnquartier zwischen Kinder und Nachbarn besteht, findet sich in der Schule zwischen den meisten Lehrern und Schülern wieder. Vor einem solchen Hintergrund wird dann die folgende pädagogische Interaktion möglich:

„Ein Schüler zertritt einen Joghurtbecher. Ich bitte ihn, den Becher aufzunehmen und in den Papierkorb zu werfen. Er habe den Becher nicht hingeworfen, sagt der Schüler. Aber zertreten, erwidere ich. Nein, er hebe den Becher nicht auf. Ich bitte ihn noch einmal. Andere Schüler kommen herbei, wölben den Brustkorb und zwingen sich einen aggressiven Blick in die Augen. Wie er heiße, frage ich. Und wie ich denn heiße, antwortet er.“ (HENSEL 1981, S. 64)

Lehrer beobachten also in der Schule in starkem Maße die Strategie des anonymen „Untertauchens“, häufig verbunden mit der Verweigerung, für gemeinsame Dinge Verantwortung zu übernehmen. Ein Hauptmerkmal der Schüler sei es,

„keine Verantwortung zu übernehmen für irgendetwas, was nicht auf dem total eigenen Mist gewachsen ist. Sich raushalten aus irgendeiner Verantwortung.“ (Int. 3, HS)

Ob auch diese Tendenzen durch einen fortgeschrittenen Sukzessionsprozeß — durch eine Konzentration familiärer Probleme also — verstärkt werden, läßt sich auf der Grundlage unseres Materials nur schwer sagen. Feststellen läßt sich allerdings, daß die typischen Bau- und Raumstrukturen solcher Schulen (und deren soziale Konsequenzen) hier eindeutig verstärkend wirken.

4.3 Unveränderbarkeit und Zerstörung

Weiter vorn haben wir deutlich gemacht, daß die den Kindern vorgesetzte Umwelt in hohem Maße unbespielbar, weil stofflich unveränderbar ist. Die Berichte aus den Trabantsiedlungen zeigen, daß die Kinder auch hiergegen rebellieren — und dabei

im Kollektiv auch erhebliche Kreativität entfalten. So lassen sich zunächst Prozesse der „Umnutzung“ feststellen: Geräte und Gegenstände, die für die funktionale Benutzung durch Erwachsene gedacht sind, werden von Kindern erobert und als Spielgeräte umfunktioniert. Das Musterbeispiel hierfür scheint in allen Hochhaus-siedlungen der Fahrstuhl zu sein.

Die unmittelbare Veränderung der stofflichen Umwelt durch die Tätigkeit der eigenen Hände ist in Trabantensiedlungen jedoch extrem erschwert. Wenn Kinder hier ihre Bedürfnisse dennoch realisieren, bekommt dies den Charakter von Zerstörung. Dies läßt sich am besten am Beispiel der „Konstruktionsspiele“ (Buden bauen, Löcher graben etc.) verdeutlichen: 21% aller Spielaktivitäten in der Arbeitersiedlung Eisenheim bestehen aus solchen Konstruktionsspielen (vgl. GÜNTER 1980, S. 190), bei denen Kinder Eigentätigkeit mit Materialien wie Holz, Erde, Draht und Steinen entwickeln. Dabei bestehen Kooperationsbeziehungen zu Erwachsenen: Insbesondere Rentner steuern beim kindlichen Buden-Bauen Materialien und Ratschläge bei (vgl. GÜNTER 1980, S. 186 ff.). Ganz anders die Situation in der Trabantensiedlung: Die im Umgrenzungsgrün heimlich gebauten Buden erscheinen im Bericht des Gartenamtes als „Zerstörung“ (vgl. D. KEIM 1981, S. 58).

Im Ergebnis zeigt sich zunächst wieder die spezifische Beziehungssituation zwischen Kindern und Erwachsenen: Auch Umnutzungen müssen gegenüber Erwachsenen erobert und verteidigt werden, die eigene Spielmöglichkeit erscheint ständig bedroht. Es lassen sich demnach zwei Defizite aufzeigen: Die Umwelt im Außenbereich der Trabantensiedlungen bietet kaum Möglichkeiten zur produktiven stofflichen Aneignung durch Kinder, Umgestaltung bekommt damit fast immer den Charakter von Zerstörung; darüber hinaus verhindern die räumlichen Bedingungen, daß so etwas wie ein kooperatives Verhältnis von Kindern und Erwachsenen entsteht, das durch gemeinsame Tätigkeiten gestiftet werden kann. Trotz aller kollektiven Rebellion der Kinder deutet sich somit ein Defizit an Aneignungsmöglichkeiten an.

Den Bezug zur Schule ziehen die befragten Lehrer zunächst, indem sie auf die mutwilligen Zerstörungen in ihrer Schule verweisen:³

„Ich habe subjektiv das Gefühl: Es wird viel zerstört. Ich habe diese Tage Aufsicht gemacht in einem Toilettenbereich, da ist fast keine Tür mehr heil.“ (Int. 3 HS)

„Schalter werden abmontiert, Lampen werden runtergeholt, ohne jede Verantwortlichkeit.“ (Int. 3, HS)

Nach Beobachtungen der Lehrer äußert sich darin allerdings weniger ein unterdrücktes Bedürfnis nach Umgestaltung, sondern vor allem ein immens hoher Aggressionspegel:

„Zerstörungen in Mädchentoiletten sind mindestens so stark wie in Jungentoiletten. Es gibt Mädchen, die schlagen. Es gibt ganz aggressive Mädchen.“ (Int. 3, HS)

3 Ob in Trabantensiedlungs-Schulen *höhere* Zerstörungsraten als in vergleichbaren anderen Schulen vorliegen, läßt sich allerdings weder anhand unserer Interviews noch anhand der hierzu nur spärlich vorliegenden Literatur (vgl. NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER 1981) sagen.

Diese Berichte von Lehrern machen es schwer, die Verhaltensweisen von Schülern allein auf mangelnde stoffliche Aneignungsmöglichkeiten — auf unterdrückte Gestaltungsbedürfnisse also — zurückzuführen. Vielmehr weisen die Lehrer auf ein immens hohes Aggressionspotential hin, das zumindest bei einem Teil der Schüler vorhanden ist und sich gegen Personen und Sachen richtet:

„Aggressionen richten sich nicht nur gegen Sachen, sondern auch gegen Personen, Schlägereien unter Schülern mit Ketten, mit Stäben, wo auch Blut und Wunden auftauchen.“ (Int. 3, HS)

Damit deuten sich wiederum Verschränkungen mit der Sukzessionsproblematik an: Insbesondere in der von uns besuchten Hauptschule, in der sich ein hoher Anteil negativ ausgelesener Schüler aus z.T. schwierigen familiären Verhältnissen befindet, scheint unter den Schülern ein besonders hoher Aggressionspegel vorhanden zu sein. Familiäre Spannungen, die Ungestaltbarkeit der stofflichen Umwelt und die unklare Zukunftsperspektive dieser Schüler fließen zusammen in eine Lebenslage, in der aggressive Entladungen kurzfristige Erfolgs- und Erleichterungserlebnisse verschaffen.

Allerdings sind auch dabei Parallelen des Verhaltens in Wohnquartier und Schule nicht zu übersehen: Öffentliche — nicht private — Einrichtungen sind die Objekte spielerischer oder aggressiver Zerstörung im Wohnquartier. Die Schule wird von den Schülern offensichtlich ebenfalls als eine solche öffentliche (d.h. niemandem zuzuordnende) Einrichtung angesehen und behandelt.

4.4 Zusammenfassung und offene Fragen

Der bisherige Beitrag hat deutlich gemacht, daß sich erste Aussagen über den Zusammenhang zwischen der Wohnumwelt „Trabantensiedlung“ und den dort angesiedelten Schulen durchaus formulieren lassen: Recht gut belegt ist der Prozeß der Bevölkerungs-Sukzession, der in vielen Trabantensiedlungen zu einer Konzentration von sozialen Problemen geführt hat; dies macht sich in den Schulen als Verstärkung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei Schülern bemerkbar und wird von Lehrern als starke Belastung ihrer Arbeit empfunden. Weniger eindeutig läßt sich die Frage beantworten, welche Auswirkungen die besonderen baulich-räumlichen Bedingungen auf das Schülerverhalten — und damit auf die Schule — haben. Hier haben wir versucht, Erfahrungen und Aussagen von Lehrern auf dem Hintergrund vorliegender sozialräumlicher Analysen zu interpretieren. Das Ergebnis dieser interpretativen Betrachtung läßt sich verkürzt wie folgt zusammenfassen: Die räumlichen Bedingungen der Trabantensiedlungen stellen eine wenig kinderfreundliche Umwelt dar, die sich durch ein hohes Maß an Vorplanung, Reglementierung und Unveränderbarkeit kennzeichnet. Indem Kinder sich gegen diese Zumutung aktiv wehren, erwerben sie ein Verhaltenspotential, das sie tendenziell auch gegen die Schule richten: Aggressivität, ungerichteter Widerstand und „Untertauchen“ in der Anonymität sind nach Beobachtung der Lehrer typische Kennzeichen eines solchen Verhaltens.

Nun ist es offensichtlich, daß eine solche Betrachtung trotz ihrer ersten empirischen Belege einen überwiegend hypothetischen Charakter hat. Mit dieser Feststellung wird

erneut deutlich, daß es an offenen Fragen in diesem Themenkomplex nicht mangelt. Einige dieser offenen Fragen sollen abschließend noch einmal formuliert werden:

- Welche Auswirkungen haben Isolation und Reglementierung im Vorschulalter auf schulische Lernprozesse?
- Haben die reduzierten stofflichen Aneignungsmöglichkeiten auch Auswirkungen auf die Herausbildung kognitiver Strukturen?
- Fördern die beschriebenen kindlichen Erfahrungen die Herausbildung solidarischer Verhaltensstrukturen, oder konstituieren sich lediglich punktuelle Angst- und Abwehrkollektive?

Keine dieser Fragen konnte hinreichend beantwortet, einige konnten nicht einmal systematisch herausgearbeitet werden. Damit zeigt sich erneut, daß die sozial-ökologische Sozialisationsforschung sowohl mit ihrer konzeptionellen Arbeit wie mit ihren konkreten Analysen noch sehr am Anfang steht. Gerade durch die Vorläufigkeit seiner Analyse macht dieser Beitrag aber auch deutlich, daß konkrete Studien dieser Art für eine weitere Fundierung der Schulentwicklungsforschung unerlässlich sind; denn nur auf dem Hintergrund einer differenzierten Betrachtung der veränderten Lebenswelt von Schülern kann es gelingen, schulische Veränderungen umfassend zu erklären.