

Aneignungsprozesse im Sozialraum

Ulrich Deinet

Zusammenfassung

Der Begriff des Sozialraums wird in den Sozialwissenschaften und den entsprechenden Aktivitätsfeldern z. B. der Erwachsenenbildung und der Sozialarbeit sehr unterschiedlich genutzt: So beschreibt er in der sozialen Arbeit Stadtteile als Planungsräume mit ihren geografischen und sozial-strukturellen Gegebenheiten, in der Weiterbildung Lernräume und -orte der Aneignung. In einem breiteren sozial-ökologischen Verständnis zielt der Begriff auf subjektive Lebensräume und einen Zusammenhang von Entwicklung und Raum, der im Aneignungskonzept aufgeschlossen werden kann. Mit dem Begriff der „Raumaneignung“ können auch sozialräumliche Bildungsprozesse im öffentlichen Raum fokussiert werden. Auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs werden Konsequenzen für ein pädagogisches Handeln formuliert, das auf die Ermöglichung aneignungsorientierter Bildungsprozesse in unterschiedlichen Sozialräumen gerichtet ist.

1. Sozialraum als schillernder Begriff

Der Begriff des Sozialraums wird sowohl in den bildungswissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern als auch in der Wissenschaft unterschiedlich verwendet: Sehr verbreitet ist eine bundesweit in der sozialen Arbeit und der Stadtplanung gebräuchliche Definition von Stadtteilen als Planungsräume, das heißt sozialgeographisch definierten Gebieten. In vielen Kommunen und Kreisen wird eine sozialräumliche Gliederung des Stadtgebietes vorgenommen. Diese entsteht oft aus einer Mischung aus historisch gewachsenen Siedlungsstrukturen und aktuellen soziodemographischen Fakten, etwa zur Segregation, um planerisch sinnvolle Gebiete ausweisen zu können, die dann auch Grundlage für „Maßnahmeplanungen“ sind, etwa im Bereich der Stadtentwicklung oder auch der sozialen Arbeit (Jugendhilfeplanung). Auch das bundesweite Programm Soziale Stadt, das sich auf „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ bezieht, trägt zu dieser Definition des Begriffs Sozialraum bei. Es geht um die Probleme der Städte und Strategien zu deren Lösung, wie z. B. „Stadtteilmanagement“ und „Quartiersfonds“. Dieses weit über die Jugendhilfe hinausgehende Konzept einer Sozialraumorientierung wird verschieden akzentuiert: Bei „Hilfen zur Erziehung“ wird etwa über Sozialraumteams und Sozialraumbudgets diskutiert und die Jugendhil-

feplanung debattiert, wie groß ein Sozialraum als Planungsgröße sein sollte und nach welchen Kriterien dieser zu definieren sei.

Sozialraumorientierung wird in der Sozialen Arbeit oft zu einem sozialgeografischen Muster verkürzt (Wohngebiet, eingegrenzter Sozialraum, Planungsraum etc.). In diesem – aus planerischer Sicht zwar nachvollziehbaren – aber eingeschränkten Verständnis von Sozialraum als Planungsraum, werden die einzelnen Bereiche der Bildungs- und Sozialarbeit, z. B. die Kinder- und Jugendarbeit sowie die Erwachsenenbildung eingepasst.

Demgegenüber ist der Sozialraumbezug in den Sozialwissenschaften viel breiter gefasst. In der Tradition der Sozialökologie (Bronfenbrenner 1989) werden – gegenüber dem Planungsparadigma – Lebenswelten einzelner Menschen und Gruppen differenziert in den Blick genommen. Auch der dynamische Raumbegriff von Martina Löw (Löw 2000; s.a. Weidenhaus in diesem Heft) ist geeignet, unterschiedliche Qualitäten von Räumen für verschiedene Zielgruppen zu beschreiben und die funktionalistische Definition von Räumen zu überwinden. Dabei ist es notwendig zu wissen, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene den öffentlichen Raum nutzen, wie dabei verschiedene Raumqualitäten entstehen und mit welchen Interventionen und Elementen Aneignungsprozesse unterstützt werden können.

Durch die raumsoziologischen und sozial-ökologischen Sichtweisen öffnet sich der Blick für die Akteure, etwa der von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Sozialräume als Aneignungsräume sehen und spezifische Nutzungsmöglichkeiten suchen. Zur Fassung des Sozialraumbegriffs ist es deshalb ratsam, entsprechend der Raumdefinition von Löw (2001), sowohl die Struktur des Raums (geo-physikalischen Bedingungen, Straßen...) als auch die Handlungsdimensionen (Zonen und Inseln) in Betracht zu ziehen. Damit wird ein erweitertes Verständnis des Sozialraumbegriffs eingeführt, welches bei der Konstitution des Sozialraums vor allem das Subjekt in den Vordergrund rückt und sich entschieden von einem Begriff des Sozialraums absetzt, „der in den letzten Jahren verstärkt in der Sozialverwaltung als quantitative Raumzuweisung verwendet wird“ (Bader 2002: 55).

In Abgrenzung zu einem eher administrativen Begriff des Sozialraums als Planungsraum wird im Folgenden eine stärker subjektorientierte Sichtweise von Sozialräumen als Lebenswelten entwickelt. Um die Bedeutung von Räumen für die Entwicklung von Heranwachsenden zu erfassen, sind theoretische Bausteine erforderlich, so wie sie in den sozialökologischen Modellen und neuen Raumvorstellungen zu finden sind. Deshalb ist der Aneignungsbegriff als Brücke zum Verständnis des Sozialraums aus der subjektiven Sicht geeignet.

2. Das Aneignungskonzept

Im Konzept der sozialräumlichen Aneignung, welches auf die kulturhistorische Schule (Wygotski 1977) zurück zu führen ist, wird die *Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt* begriffen, die vordergründig in den Orten des informellen Lernens erfolgt (vgl. Deinet 2004: 178). Das Aneignungskonzept wurde in Deutschland in einem ersten Schritt von Klaus Holzkamp (1983) auf eine gesell-

schaftliche Ebene übertragen. Demnach vollzieht sich Entwicklung der Heranwachsenden in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „*Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur*“ (Deinet 2004: 178). In einem zweiten Schritt kann der Gesellschaftsbezug des Aneignungskonzeptes vor dem Hintergrund sozialökologischer Raummodelle auf die konkreten sozialräumlichen Strukturen übertragen werden. Dieser Schritt ist entscheidend, um den Zusammenhang von Raum und Aneignung für die sozialräumliche Entwicklung von Heranwachsenden untersuchen zu können.

Aus einem aktualisierten Aneignungskonzept lassen sich insgesamt fünf konkrete sozialräumliche Aneignungsdimensionen operationalisieren, um die sozialräumliche Entwicklung von Heranwachsenden als Wechselbeziehung zwischen Raum und Mensch untersuchen zu können (vgl. Derecik 2011: 70-75). Alle fünf Aneignungsdimensionen basieren dabei auf der eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt.

- Aneignung als Erweiterung motorischer Fertigkeiten und kognitiven Wissens
- Aneignung als Erweiterung des Handlungsraums
- Aneignung als Veränderung von Situationen
- Aneignung als Verknüpfung von Räumen
- Aneignung als „Spacing“.

Die Aneignung als Erweiterung motorischer Erfahrungen basiert dabei zunächst auf der grundlegenden Aneignung von Gegenstandsbedeutungen nach Leontjew (1973). Die nächsten drei Aneignungsdimensionen lassen sich anhand sozialökologischer Raumvorstellungen bestimmen (vgl. Deinet 1992; 1999), wobei Aneignung als Verknüpfung von Räumen die Schnittmenge zwischen den klassischen und den erweiterten Formen der Aneignung darstellt. Aneignung als Spacing ist schließlich neuen Raumvorstellungen (Löw (2001) zu verdanken.

Spacing, also das eigentätige Schaffen von Räumen, ist nicht nur eine erweiterte Form der Aneignung, sondern ermöglicht es ebenso, „neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken“ (Löw 2001: 245). Das Aneignungsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen muss dabei stets als eine Form von Raumverhalten verstanden werden. Raumtheoretische Untersuchungen erfordern es, sowohl die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Raum in konkreten Situationen zu betrachten, als auch die Räume und die Menschen selbst. Löw (2001: 156-157) fordert dabei zu *relationalem* Denken auf, d. h. dass zunächst die Wechselbeziehungen zwischen den Räumen und den Menschen zu betrachten sind, denn diese verdanken ihre Eigenschaften zu wesentlichen Teilen ihrer Wechselbeziehung zueinander.

3. Aneignung als Bildung im Sozialraum

Mit dem Aneignungskonzept – besonders dem Begriff der „Raumaneignung“ – lässt sich eine Brücke zwischen dem aktuellen Bildungsdiskurs und den Sozialräumen, in denen Menschen leben, bauen. Bildungsprozesse, die außerhalb von Institutionen

oder auf deren Hinterbühne, besonders aber im öffentlichen Raum stattfinden, lassen sich als subjektive Formen der Raumeignung fassen.

Dass Bildung über die Schule hinausgeht und damit außerschulische Bildungsorte mit einschließt, wird seit längerem diskutiert: Diese Auffassung steht im Zusammenhang mit einem erweiterten Bildungsbegriff. Auch im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Berücksichtigung informeller Bildungsprozesse notwendig ist und somit ein Blick auf Lernwelten jenseits formaler Bildungsinstitutionen geworfen werden muss. Es geht um „die Wahrnehmung beiläufiger, nicht-intendierter Lernprozesse“ (BMFSFJ 2005: 533) und gefordert wird ein Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten. „Dabei kommen Schule und Jugendhilfe als öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen gestaltende und vermittelnde Funktionen zu“ (BMFSFJ 2005: 534). Entscheidend ist dabei, dass diese Lernprozesse nicht durch Unterricht und ähnliche zielgerichtete Bildungsprozesse ermöglicht werden können, sondern durch direkte Begegnungen und Auseinandersetzungen mit der Umwelt. An anderer Stelle wird dafür der Begriff „Aneignung“ (s.u.) verwendet und Bildung als Aneignung von Welt auch in einer sozialräumlichen Dimension definiert (BMFSFJ 2005: 105 ff).

In einem breiten Spektrum zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen sowie formalen und non- formalen Settings wird die Gleichrangigkeit unterschiedlicher Bildungsprozesse an unterschiedlichen Orten beschrieben (s.u.). Dabei stehen auch informelle Bildungsprozesse in non- formalen Settings, z. B. die Aktivitäten im Jugendzentrum oder die in der Clique im Fokus.

Mit der Bezugnahme auf informelle Bildungsorte kommt somit der öffentliche Raum in den Blick: Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich also nicht nur in der Schule oder in anderen Institutionen, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, das heißt sie bilden sich ebenfalls im öffentlichen Raum. Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse mit. Die Entwicklung sozialer Kompetenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit des Verhaltensrepertoires fördern dabei die Fähigkeit für den Erwerb von Handlungsfähigkeit auch als Grundlage für das Erlangen von Bildungsabschlüssen. In die nähere Betrachtung gerät damit auch die alltägliche Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, deren Bedeutung in der ökologischen Sozialisationsforschung (vgl. Bronfenbrenner 1989) schon in den 1970er und 1980er Jahren betont wurde.

Aber auch die neuere Bildungsforschung versucht, alltägliche Lebenswelten und ihre Bildungswirkungen zu fassen, so spricht etwa Thomas Rauschenbach von der „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009), die als aktive Erschließung der Welt verstanden werden kann und sich insbesondere auf informelle Bildungsprozesse bezieht. In seinem Konzept einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf einer sozialräumlichen Grundlage geht Thomas Coelen ebenfalls auf die Bedeutung der lokalen Öffentlichkeit für Bildungsprozesse ein und spricht deshalb auch von „kommunaler Jugendbildung“ (Coelen 2000).

4. Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Für die Arbeit in Institutionen stellt sich vor allen Dingen die Frage nach den dort zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Räumen für Aneignungsprozesse im Sinne der Erweiterung der Fähigkeiten. Dafür spielt der Aufforderungscharakter in den Institutionen eine große Rolle sowie die Frage nach Zugang und Ermöglichung für die unterschiedlichen Zielgruppen. Aneignungsprozesse in diesem Bereich können sich sowohl auf formelle, informelle als auch nicht formelle Bildungsbereiche beziehen, d. h. Kurse z. B. im Bereich der Erwachsenenbildung, aber auch die zunehmende Zahl non-formaler Bildungsangebote bis hin zu den individuell nutzbaren informellen Bereichen.

Angesprochen ist ebenfalls der öffentliche Raum bzw. der Bereich von Stadt- und Regionalentwicklung. Wie kann der öffentliche Raum oder wie können unsere Städte so gestaltet werden, dass neben kommerziellen und ökonomischen Gesichtspunkten genügend Freiräume bestehen, die einen Aufforderungscharakter besitzen, um solche Aneignungsprozesse zu fördern?

Bei der Aneignungsdimension „Veränderung von Situationen“ geht es im Rahmen der Identitätsentwicklung darum, eigene Akzente zu setzen, sich bestenfalls von anderen Gruppierungen und Individuen abzusetzen. Das Experimentieren mit neuen Rollen und der wechselnde Umgang mit unterschiedlichen Cliquen erfordern eine Umwelt, die dies zulässt und die dafür nötigen Freiräume zur Verfügung stellt. Für die Arbeit in Institutionen bedeutet diese Dimension, die Aneignungsweisen nicht nur von Jugendlichen nicht immer nur als Störung zu sehen, sondern als Aneignungsverhalten zu verstehen und ihnen auch Freiräume zu bieten, Situationen zu verändern etc. Eigentätigkeit und Selbstwirksamkeit sind Faktoren, die nicht nur für Jugendliche eine große Rolle spielen, sondern für alle anderen Altersstufen genauso.

Auch die Aneignungsdimension des „spacings“ gewinnt ihre Bedeutung des eigentätigen Schaffens von Räumen für alle Altersstufen.

Diese beiden Dimensionen (Situationsgestaltung und Spacing) zeigen, dass sich sozialräumliche Aneignungsprozesse in sehr unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen ergeben, aber auch gefördert werden können. Der stärkere Blick auf diese vom Subjekt ausgehenden Aneignungsformen als Bildungsformen schafft eine Sichtweise, die über die klassische Vermittlungsfunktion hinaus auf Sozialräume verweist: Stadtteil, Wohngebiete oder Dörfer stellen mit ihren jeweiligen Gegebenheiten unterschiedliche Rahmenbedingungen für die skizzierte sozialräumliche Bildung als Aneignung dar. Der Blick auf Sozialräume als subjektive Lebenswelten weist auf unterschiedliche sozialräumliche Bezüge an verschiedenen Orten (oder heute auch zunehmend nicht ortsbezogenen virtuellen Räumen) hin, die ebenfalls unterschiedliche Aneignungsformen ermöglichen oder diese auch einschränken. Mit dem „sozialräumlichen Blick“ auf Institutionen werden Aneignungsformen sichtbar, die eher auf der Hinterbühne oder neben der Hauptfunktion (etwa in Schulen oder Hochschulen) verlaufen, auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffe zwischen Aneignung und Vermittlung aber eine hohe Bedeutung für die Subjekte, jedoch auch für das pädagogische und andrologische Handeln besitzen.

Literatur

- Bader, Kurt: „Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns“, in: Stiftung Mitarbeit: „Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten“ Nr. 18, Verlag Stiftung Mitarbeit, Bonn 2002, S. 11 B 60
- Bronfenbrenner, Urie, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Frankfurt a.M. 1989
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin 2005
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt. a.M. 2000
- Deinet, Ulrich: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen 2001
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgeizter Lernorte. Opladen 2004
- Deinet, Ulrich (Hrsg.): „Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte“, 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation, Leverkusen – Opladen, 2. Auflage, 2010
- Derecik, Ahmet: Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen 2011
- Holzkamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M. 1983
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1973): Problem der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M.
- Löw, Martina: „Raumsoziologie“, Frankfurt/M. 2001
- Rauschenbach, Thomas: Zukunftschance Bildung, Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim und München 2009
- Reutlinger, Christian: Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet, in: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009
- Reutlinger, Christian: Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive, Opladen 2002
- Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Russische Originalausgabe 1934, Frankfurt/M. 1977