

- DOKUMENTATION -

15. Regionaler Jugendhilfefachtag

Sozialraum als Bildungs- und Lebensort

Technische Universität Dresden
Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit
und Wohlfahrtswissenschaften

Hochschule Mittweida
Fakultät Soziale Arbeit

IRIS e.V. – Institut für regionale Innovation
und Sozialforschung Dresden

Landeshauptstadt Dresden, Bildungsbüro



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN



HOCHSCHULE
MITTWEIDA
UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES



IRIS.



Dresden.
Digital



LernenvorOrt
Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Dokumentation des 15. Regionalen Jugendhilfefachtags
am 28. Juni 2013 in Dresden

Inhalt

I	Zusammenfassung Vortrag Prof.'in Karin Bock (TU Dresden): „Sozialer Raum – sozialer Ort ... Sozialraum?“	3
II	Zusammenfassung Vortrag Dr. Martin Rudolph (TU Dresden): „Sozialraum als Lebensort?“	11
III	Ergebnisse der Workshops am Nachmittag (Flipcharts)	12
	AG „Regionale Bildungslandschaften“	12
	AG „SELBSTBILD UNGEWISS: Der Bildungsauftrag in den Hilfen zur Erziehung“	12
	AG „Horte abschaffen? Ganztagsangebote abschaffen?“	12
	AG „Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“	12

1. Geständnisse oder: Was ist hier die Frage?

Ein Blick in die nun schon länger andauernde Debatte um den „Sozialraum“ zeigt, dass das Konzept des Sozialraums zwar verteidigt, aber zunehmend – mal mehr, mal weniger scharf – kritisiert wird. Genauer: Nicht so sehr das Konzept des Sozialraums selbst, sondern der Umgang bzw. die Auswirkungen der Einführung dieses Konzepts in der sozialpädagogischen Praxis (vgl. hierzu die Beiträge unter www.sozialraum.de).

Die dort aufgeführten kritischen Anmerkungen lassen sich – grob vereinfacht – in vier Punkten zusammenfassen:

Erstens: Sozialraumorientierung sei eine moderne Variante der Gemeinwesenarbeit; die Begriffe seien eventuell sogar austauschbar, betrachte man sich die praktische Umsetzung der Sozialraumorientierung in den letzten Jahren. Zumal der Sozialraum nach wie vor weder theoretisch klar formuliert und in seinen praktischen Konsequenzen klar ausgelotet sei. Diese Kritik lässt sich den (nicht mehr ganz so) jungen Wilden zuordnen, die hauptsächlich aus der Sozialen Arbeit kommen.

Zweitens: Das Sozialraumkonzept würde falsch umgesetzt werden, da es nicht auf seine genuinen Prämissen rekurriert, sondern stets gekoppelt mit Sozialraumbudgets gedacht würde. Diese praktisch abgesteckten Sozialräume würden nun immer größer – bzw. kleiner (die sogenannte „kleinräumige“ Orientierung). Dies sei aber nicht die Idee der Sozialraumorientierung, sondern eine eigenwillige Logik derjenigen hegemonialen Strukturen, die den Wohlfahrtsstaatsabbau vorantreiben, „gefährliche Orte“ konstruieren und kriminalitätsstatistisch justieren. Diese Kritik kommt aus der Erfinderecke, sozusagen von den „Entwicklern, Protagonisten und Fans“ der Sozialraumidee.

Drittens: Die Verdinglichung der Sozialraumorientierung, d.h. die territoriale Absteckung von Regionen und Quartieren in „echte“ Räume führe zu einer Ghettoisierung des Sozialraums, zu einer Entstehung gespaltener Stadtteile, letztlich gespaltener Städte. Diese Kritik kommt aus der Sozialgeographen-Ecke – natürlich: haben sie sich doch erst vor einigen Jahrzehnten eine eigene Disziplin in Abgrenzung zu den „Geographie-Kartographen“ erobert und hier zunächst das soziale Raumkonzept, anschließend den „spatial turn“ und schließlich den Sozialraum diskutiert.

Viertens: Sozialraumorientierung führe zu Sozialraumfixierung, d.h. soziale Probleme, die gesellschaftlich sozusagen als Folgeprobleme mit einkalkuliert sind – wie Arbeitslosigkeit, Armut, gesellschaftliche Spaltung usw. – würden in den Sozialraum hinein verlagert und es werde versucht, diese Probleme dort zu lösen, was natürlich unreal und schlicht ausgeschlossen ist. Globale Probleme lassen sich nicht lokal – und hier also: sozialraumorientiert lösen. Diese Kritik kommt aus der Ecke der sozialpolitisch und gesellschaftsskeptisch Informierten.

Insofern liegen die Konsequenzen aus diesen Sozialraumkritiken offen zutage: das Konzept sei neoliberal, weil es letztlich den Sozialstaatsabbau befördere. Ich stimme allen Kritikpunkten zu. Die empirischen Daten und intuitiven Gefühlslagen sozialpolitisch

Interessierter zeigen es: Seit der Einführung und Hyperisierung des Sozialraumkonzepts werden die Budgets enger, die Stadtteile abgekoppelter, die sozialen Brennpunkte klarer, die Grenzen schärfer. Kurz: die soziale Spaltung geht voran. Nicht nur in Sachsen, in Ostdeutschland, der Bundesrepublik, in Europa, mehr noch: weltweit lässt sich diese Spaltung konstatieren.

Die Frage ist nur: liegt das am Sozialraumkonzept? Irgendwie erzeugt sich in mir ein Unwohlsein, das darauf hinausläuft, nicht recht zu verstehen und zu zweifeln: Bin ich jetzt für oder gegen den Sozialraum? Mein Schluss aus den soeben skizzierten Kritikpunkten ist natürlich, dagegen zu sein, dagegen sein zu müssen – aber was kann man noch tun, wenn die soziale Welt längst in Sozialräume aufgeteilt ist und das Konzept die Gestalt des Besens aus J. W. Goethes Zauberlehrling angenommen hat und ‚kein alter Meister‘ da zu sein scheint, um ihn in die Ecke zu verweisen?

Bei meiner Lektüre in den vergangenen Jahren zum Thema „Sozialraum“ ist mir aufgefallen, dass das Konzept selbst eigenwillig theorielos und insgesamt konturlos geblieben ist. Zwar gibt es Anstrengungen, dem abzuweichen (vgl. oben sowie www.sozialraum.de), aber irgendwie können auch die moderneren theoretischen Ausführungen nicht recht befriedigen.

Vielmehr wird die Literatur quantitativ mehr, die das Sozialraumkonzept praktisch umzusetzen versucht und eine „Anleitungshilfe“ für die Praxis sein möchte: Textbooks, Fieldbooks, Karten und Kartonagen mit zergliederten Verwaltungshoheiten kreisen durchs Internet und durch die modernen Fachbücher, die nun endlich auch die PraktikerInnen erreichen wollen und sollen (vgl. hierzu bspw. Fruchtel/Cyprian/Budde 2010a, b).

Allein, wenn ich mir die ganzen Vorschläge so anschau, bin ich gewillt, diese doch endlich ethnomethodologisch zu rekonstruieren, was da eigentlich gesagt werden soll. Selbst alte Texte von Kant, Rousseau und Co. werden bemüht, um sich über Raumtheorien zu verständigen (vgl. ebd.) und letztlich doch wieder bei der Kritik am Sozialraumkonzept anzukommen. Die Fülle an Sozialraumliteratur und Konzeptvorschlägen, gelungenen Projekten und Weiterdenk-Hinweisen befördert eine neue Unübersichtlichkeit, nicht mehr. Zeit, um sich darüber zu verständigen, worum es eigentlich geht – in diesem Sozialraum.

2. Vergewisserungen: Über den „sozialen Raum“

Schlägt man bei Pierre Bourdieu nach, demjenigen, der den „sozialen Raum“ theoretisch und empirisch ausgearbeitet hat, wird deutlich: der soziale Raum an sich und für sich ist zunächst losgelöst vom gegenständlichen Raum – das wussten auch schon Durkheim, Simmel und andere (vgl. genauer die Textauswahl in: Dünne/Günzel 2012). Das entscheidende Kriterium, das bei Bourdieu Aufmerksamkeit hervorgerufen hat, ist die Verknüpfung von sozialem Raum und Klassen.

Bourdieu (1989/2012) führt aus, dass es konkret zunächst *um die soziale Positionierung der Menschen im sozialen Raum* gehe. Das heißt, weder der Raum noch die Klassen und Schichten seien real, sondern sie sind zunächst theoretisch – also im Sinne marxistischer Klassentheorie gar nicht wirklich existent (vgl. ebd.). Gleichwohl existieren die Unterschiede zwischen den Menschen innerhalb ihrer sozialen Positionierung – in diesem Sinne: ihren realen Möglichkeiten. In den Worten Bourdieus: „Es gibt also Unterschiede (und genau das meine ich, wenn ich von sozialem Raum spreche) und wird sie weiter geben. Muss man aber

deshalb schon die Existenz von Klassen akzeptieren oder behaupten? Nein. Es existieren keine sozialen Klassen (...). Was existiert, ist ein sozialer Raum, ein Raum von Unterschieden, in denen die Klassen gewissermaßen virtuell existieren, unterschwellig, nicht als gegebene, sondern als *herzustellende*.“ Und weiter: „Die Position, die jemand im sozialen Raum einnimmt, [das heißt in der Distributionsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die auch Waffen sind] bestimmt auch seine Vorstellungen von diesem Raum und die Positionen, die er in den Kämpfen um dessen Erhalt oder Veränderung bezieht“ (Bourdieu 1989: 364 f.).

Und er versucht (erfolgreich), dies mit einem Gedanken von Pascal auf den Punkt zu bringen: „Im Raum umfasst mich die Welt und verschluckt mich wie einen Punkt, im Denken umfasse/verstehe ich sie (die Welt)“ (ebd.). Dieser Punkt, so Bourdieu, aber „ist ein *Standpunkt*, das Prinzip einer Sichtweise, zu der man von einem bestimmten Punkt im sozialen Raum aus kommt“, also „eine *Perspektive*“. Diese Perspektive ist „von ihrer Form und ihrem Inhalt nach ein von der objektiven Position bedingt, von der aus man zu ihr kommt“ – insofern ist der „soziale Raum doch die erste und letzte Realität, denn noch die Vorstellungen, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm [– also dem sozialen Raum –] bestimmt“ (Bourdieu 1989/2012: 365 f.).

Bourdieu, als einer der härtesten Distinktionstheoretiker, begründet damit wieder einmal seine „totale Sozialwissenschaft“ (Wittpoth 2012), die uns aber einen Weg weisen kann bei der Frage, was wir mit dem sozialen Raum sollen: Auch wir konstituieren ihn mit – ob nun über sozialräumliches Verwaltungshandeln, strukturgebende sozialpädagogische Dienstleistungsangebote und Interventionen als auch im Nachdenken über den sozialen Raum. Ja, sogar im Nachdenken über den Sozialraum und seine sozialpolitischen Implikationen. Die gute Nachricht ist: diese Erkenntnis ist keineswegs neu, sondern bestimmt den Diskurs sozialpädagogischer Theoriebildung von Anfang an mit. Deshalb nun

3. Erinnerungen: Vom „sozialen Ort“ und vom „Lebensraum“

Zwei kurze Ausflüge zu zwei KlassikerInnen der Sozialpädagogik bzw. den Sozialwissenschaften mögen dies verdeutlichen: Zum einen der Blick auf Siegfried Bernfelds Konzept des „sozialen Ortes“ und Martha Muchows „Lebensraum des Großstadtkindes“.

Zuerst zu Bernfeld:

1929 veröffentlichte Siegfried Bernfeld einen Artikel in der IMAGO, der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, mit dem Titel „Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik“. In diesem Artikel will er klarstellen, dass der psychoanalytische Zugang stets das Soziale bzw. genauer: die soziale Frage mitgedacht hat. Der soziale Ort ist für Bernfeld „ein Sektor dessen, was die Psychoanalyse als Realität bezeichnet (...) ob sich einer als „krank“ wertet oder als „Künstler“, ist für ihn selbst von ganz hervorragender Bedeutung. Und hierüber entscheidet eben der soziale Ort“ (ebd.). Denn, so Bernfeld weiter, „das Maß des subjektiven Leidens wird zum guten Teil, sein Gegenstand (woran er leidet) wird vor allem durch den sozialen Ort bestimmt. Was die Menschen Glück und Erfolg nennen, ist ohne sorgfältige Betrachtung des sozialen Ortes nicht metapsychologisch zu erfassen“ (ebd.).

Und mit Blick auf eine Ehescheidung - die entweder möglich oder unmöglich ist durch gesellschaftliche Konventionen - konstatiert er: „Soweit die Bedingungen des sozialen Ortes

den Beteiligten unveränderbar, notwendig erscheinen, ist auch das Leid so unvermeidlich wie der Schmerz. Wem aber die sozialen Bedingungen änderbar erscheinen, der wehrt sich gegen das sinnlose überflüssige Leid“ (ebd.).

Der soziale Ort ist somit für Bernfeld sowohl ein historisch gewachsenes Milieu als auch eine aktuelle, aus diesen historischen Kontexten gewachsene soziale Realität, in der sich die Menschen befinden und *in der* Erziehung stattfinden *muss*: „Krass wird dies deutlich am Fürsorgeerzieher. Er habe einen jungen Dieb zu erziehen, dessen Vergangenheit, dessen sozialer Ort, dessen Begabungen ihn auf die Bahn des Berufsverbrechers gebracht haben. Angenommen, der Junge stellt hohe Ansprüche an das Leben, aber nicht unberechtigte. Sie seien bemessbar mit vierhundert Mark monatlich. Tatsächlich gibt es für ihn keine erdenkliche Weise, um legal je mehr als zweihundert Mark zu erwerben. Und auch das sei für alle absehbare Zukunft – Arbeitslosigkeit – unerreichbar. Was könnte der Erzieher, der zur Realität erzieht, anderes tun, als seinen Zögling zur Realität des Berufsverbrechers zu erziehen, d.h. ihn sorgfältig zum Tresoreinbrecher zu schulen und zu erziehen und so den höchsten Aufstieg, den sein sozialer Ort – objektiv – gestattet, zu ermöglichen? Ich fürchte, der Liberalismus wird hier doch illiberal werden und wird doch finden, dass der Zögling den falschen sozialen Ort gewählt hat (...) und wird argumentieren, der Zögling müsse zur Realität erzogen werden, in dem er verzichten lerne auf jene übermäßigen Genüsse, die jeweils x Mark übersteigen“ (ebd.).

Nach weiteren Ausführungen zu Auf und Abstiegsbemühungen Jugendlicher, die zumindest zeitweise einen Wechsel des sozialen Ortes träumen oder real vornehmen können, schlussfolgert Bernfeld ganz kühn: „So setzt der soziale Ort für das bürgerliche und proletarische Kind je eine andere Chance der Entwicklung“ (Bernfeld 1929: 312).

Diese Einsichten von Bernfeld zum sozialen Ort lassen sich nun weiter differenzieren mit der wohl derzeit bekanntesten Studie innerhalb der Kindheitsforschung: dem „Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha Muchow, erstellt Ende der 1920er Jahre. Muchow kommt in ihren empirischen Analysen zum Leben des Großstadtkindes zur Ausdifferenzierung des Lebensraums. Sie interessierte, wie sich der Lebensraum des Großstadtkindes beschreiben und analysieren lässt und welche Einsichten sich hieraus für die »Lebenswirklichkeit des Großstadtkindes« ergeben.

Unter dem »Lebensraum« verstand sie hierbei

- (a) den Raum, *in dem das Kind lebt*, also *wo* Kinder leben, spielen und 'herumstreifen';
- (b) den Raum, *den das Kind erlebt*, also wie sich das Erleben des Raums aus der Sicht der Kinder gestaltet und
- (c) den Raum, *den das Kind lebt*. »Hier werden wir (...) aus dem Verhalten der Kinder, aus der Art ihres Umgangs mit den 'Gegebenheiten' der Großstadtwelt zu erschließen versuchen, in welcher Weise sie diesen großstädtischen Raum lebend aktualisieren« (Muchow/Muchow 1998: 72).

Durch diese Unterscheidung gelang es Martha Muchow, drei Sichtweisen auf den Lebensraum des Großstadtkindes zu differenzieren, durch die sich ein komplexer Zugang zu den Lebenswirklichkeiten der Kinder als Person-Umwelt-Beziehung darstellte. Muchow beschrieb diesen Zugang als die »Welt des Kindes«, die sie grundlegend von der Welt der Erwachsenen unterschied. Kindliche Großstadträume, so fand Martha Muchow heraus,

unterscheiden sich nicht nur in ihrer geographischen Struktur grundlegend von denen der Erwachsenen, sondern sie sind nicht einmal sozial mit denen Erwachsener vergleichbar:

» ... es hat sich (...) gezeigt, dass keineswegs – wie das bei den Erwachsenen zu-
meist, wenigstens wenn sie 'Hiesige' sind, der Fall sein dürfte – die Großstadt *a/s*
Ganzes den Lebensraum ausmacht. Vielmehr sind es nur kleine, ja, wir dürfen sagen
verschwindend kleine Teilräume daraus, die in die personale Welt der Kinder
eingehen. Im Grunde (...) lebt auch das Großstadtkind 'wie auf dem Dorfe' und
kommt meist nicht sehr weit herum« (Muchow/Muchow 1998: 147; kursiv i.O.).

Durch diese Einsicht kreiert sie einen eigenen Lebensraum und zugleich eine eigene Lebenswelt der Kinder, die grundlegend verschieden von denen Erwachsener ist. Zwar verbringen die von Muchow befragten Kinder viel Zeit in der elterlichen Wohnung im Kreis der Familie, insbesondere an den Wochenenden, jedoch gestaltet sich die Welt der Kinder keineswegs ausschließlich aus Sicht der Erwachsenen. Muchow konnte in ihrer Studie zeigen, dass sich der Lebensraum des Großstadtkindes durch eine ganz eigene Struktur beschreiben ließ – unabhängig von den Strukturen Erwachsener:

Den Lebensraum, in dem das Kind lebt (a), differenziert Muchow weiter in einen Spielraum und in einen Streifraum. Der Spielraum ist derjenige, in dem sich die Kinder sicher bewegen und den sie sehr gut kennen. Der Streifraum beschreibt denjenigen Raum, durch den die Kinder schon 'gekommen sind, den sie aber nicht so gut kennen'. Muchow untersuchte dann die Ausbreitung dieser Räume in Abhängigkeit der Intelligenz der Kinder und ihrer täglichen Verpflichtungen. Es zeigte sich, dass insbesondere diejenigen Jungen, die als »Laufjungen« beschäftigt waren, einen viel größeren Streifraum vorweisen konnten als diejenigen Mädchen und Jungen, die nicht nach der Schule arbeiten gehen mussten. Zudem zeigte sich in den Daten, dass »der Aufbau der Lebensräume von 'erwachsenen' Gesichtspunkten wie Verkehrsbedeutung, Arbeitsgelegenheit, Wohnbedürfnis usw. weitgehend unabhängig ist und viel mehr abhängig von Spielplatznähe, Bebauungsart, Geeignetheit als Spielgelände, Naturgrenzen und Zugehörigkeit zur Heimat im engsten Sinne« (Muchow/Muchow 1998: 88).

Für den Lebensraum, den das Kind erlebt (b), konnten in der Studie keine weiterführenden Aussagen getroffen werden. Zwar stellt Muchow fest, dass an den Wochentagen »ganz eindeutig die Straße die Welt des Kindes« ist – sei es »nun 'seine Straße', die ihm 'Heimat' ist und in die es sich eingebettet weiß, oder seien es die Straßen der Nachbarschaft, in denen man seine Spiele treibt und seine Erlebnisse hat« (Muchow/Muchow 1998: 97). Die Sonntage dagegen verbringen die Kinder mit den Familienangehörigen. Doch, so wird resümiert, seien sich die Kinder keineswegs über »die besondere Beschaffenheit ihres Lebensraumes oder einzelner Teile (...) im klaren« (ebd.).

Der für Martha Muchow wichtigste Lebensraum des Großstadtkindes *ist derjenige Raum, den das Kind lebt (c)*. Hieraus entwickelte sie die inzwischen allgemein bekannten Ergebnisse ihrer Studie, die in nachfolgenden Untersuchungen als Vergleichsgrößen herangezogen worden sind, um zu zeigen, inwieweit sich Kindheit von einer Straßen- bzw. sogenannten »Quartierskindheit« in eine verstädterte bzw. verinselte Kindheit verschoben hat.

4. Aktualisierungen: Von der „Sozialraumorientierung“ zur „Sozialraum-Ghettoisierung“?

Vor diesem historischen Hintergrund – ich könnte nun viele Anschlussuntersuchungen, empirische Einsichten und theoretische Hinweise referieren, die allesamt in diese Richtung gehen – stellt sich mir die Frage, was eine Sozialraumorientierung in der Form, wie wir sie gerade vorfinden, nun eigentlich genau bedeuten könnte. Um die Antwort gleich vorweg zu nehmen: Ich weiß es nicht. Es macht mich einigermaßen ratlos, wissen wir doch genau, dass sich ein Sozialraum – wie man ihn nun immer definieren mag – nicht geographisch herstellt bzw. herstellen lässt, sondern sozial hergestellt wird – und zwar weder durch Administration noch durch sozialpädagogische Angebote, sondern im Zuge der Konstitution sozialer Welt. Das heißt aber wiederum, dass alle schon immer diesen sozialen Raum in der Zeit herstellen, dass er historisch gewachsen und erst so analysierbar wird und sich konkretisiert in den sozialen Orten; dass er als Lebensraum erlebt wird, in dem gelebt wird und der gelebt wird. Jede Generation, jedes Kind, jeder Jugendliche, Erwachsene wie ältere und alte Menschen leben nicht nur im Lebensraum, sondern erleben ihn zugleich und leben ihn. Und dies auf ganz unterschiedliche Weise.

Mir scheint, dies ist eine historisch gesicherte sozialpädagogische Einsicht, die im gesamten Sozialraumdiskurs mitgetragen, aber nicht genügend ausdifferenziert worden ist bzw. letztlich doch wieder territorialen Argumenten weicht. Irgendwie sind alle Beteiligten nur allzu schnell davon begeistert, die Orte und Lebensräume zu gestalten, auszubauen, zu effektivieren, zu organisieren, zu arrangieren und zu verinstitutionalisieren.

Man könnte nun noch fragen: Was wissen wir denn schon von denjenigen, AdressatInnen wie sozialpädagogisch professionell Tätigen, die alltäglich in diesen sozialen Räumen agieren, sich sozial positionieren und positioniert sind, Alltag bewältigen, kurz: diese sozialen Räume herstellen? Insofern scheint mir der Diskurs um den Sozialraum, seine pädagogische Ausgestaltung, politische Aufladung und sozialpädagogische Theoretisierung etwas zu kurz gegriffen. Und ebenso die Rede von der Ghettoisierung durch den Sozialraum. Nehmen wir es so, wie es ist, so könnte die Konstruktion des Sozialraums höchstens selbst zum Forschungsgegenstand werden, um zu verstehen, was denn eigentlich die Rede vom Sozialraum soll, wenn doch alle irgendwie längst wissen, dass dieser sich nicht geographisch herstellt, sondern sozial hergestellt wird.

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte um pädagogische Räume ergeben sich hierfür wichtige Hinweise: Hier stehen dem sozialen Raum vergegenständlichte Räume – nun definiert als Gebäude, Zimmer, Institutionen und Einrichtungen der Erziehung und Bildung, der Beratung, Organisation, Unterstützung usw. gegenüber, über deren innere und äußere Architektur diskutiert wird (vgl. etwa Girmes 1999). Vielleicht wäre es an der Zeit, über eine sozialpädagogische Raumarchitektur nachzudenken – und dies sowohl verdinglicht als auch in der sozialen Konstitution. Noch so ein Thema, dass wir in der Sozialraumdebatte bislang nicht deutlich ausbuchstabiert finden.

5. Mutmaßungen: Sozialraum ... oder was?

Es bleibt also nur, über Auswege nachzudenken: Nicht bedacht in den Sozialraumkonstruktionen, wohl aber in den Konstruktionen vom sozialen Raum ist die soziale Positionierung im Raum in der Zeit. Der Hinweis auf den sozialen Ort könnte hier weiterhelfen, quasi als der Punkt im sozialen Raum, an dem jemand sozial positioniert ist, sozial positioniert wird und sich sozial positioniert, seine Perspektive auf die Welt, die ich umfasst und die er selbst im Denken zu fassen bekommt – alle Beteiligten eingeschlossen.

Vorläufige Auswege, die eventuell auch Umwege sein könnten, sehe ich in einer konsequenten Forschungsperspektive, die sich die Mühe macht,

- zuerst die Konstruktion des Sozialraums zu verstehen und historisch rückzubinden;
- um die Sozialraumorientierung als ein Folgeproblem eines – wie auch immer gelagerten Diskurses aufzuschlüsseln und
- sozialpolitisch darüber nachzudenken, ob es um die Konstruktion eines Sozialraums oder um die Idee einer Gemeinwesenarbeit – und dies im wörtlichen Sinne als Arbeit am Gemeinwesen geht;
- um schließlich vielleicht zu der Einsicht zu gelangen, dass es in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden und ausdifferenzierten Gesellschaft um soziale Fragen der Positionierung geht, die eben nicht mehr global verhandelt, sondern vielmehr lokal identifiziert, erkämpft und erst so verstanden werden können.

Wenn ich etwas in der Auseinandersetzung mit der Rede über den Sozialraum gelernt habe, dann ist es wohl die Einsicht, dass das Pippi-Langstrumpf – Prinzip: „wir machen uns die Welt wie sie uns gefällt“ nicht gelten kann. Konkreter: Auch wenn in der Disziplin bis zum jüngsten Tag darauf hingewiesen werden sollte, dass die Sozialraumorientierung bzw. Sozialraumbudgetierung so nicht gemeint war mit diesem Konzept – die Konsequenzen können ganz andere sein. Bleibt zu hoffen, dass die eingeschlagenen Wege der Sozialraumorientierung irgendwann wieder dazu verhelfen, die Positionierung im sozialen Raum als Standpunkt wie als Perspektive wieder mitdenken zu können.

Literatur

Bernfeld, S. (1929): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. Aus: IMAGO (1929), Band XV, 299-312.

Bourdieu, P. (1989/2012): Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: Dünne, J.; Günzel, S. (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 354-368.

Dünne, J.; Günzel, S. (Hrsg.) (2012): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Fruchtel, F.; Cyprian, W.; Budde, G. (2010a): Sozialer Raum und Soziale Arbeit, Textbook: Theoretische Grundlagen. VS-Verlag: Wiesbaden (2. Aufl.).

Fruchtel, F.; Cyprian, W.; Budde, G. (2010b): Sozialer Raum und Soziale Arbeit, Fieldbook: Methoden und Techniken. VS-Verlag: Wiesbaden (2. Aufl.).

Grimes, R. (1999): Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Lenzen, D.; Wulff, C. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie. Band 9. Deutscher Studienverlag: Weinheim. Abrufbar unter: Grimes, R. (o.J.): Lehren lernen. Hintergrundinfo 4: http://www.uni-magdeburg.de/didaktik/pdf/aktion_4_hintergrundinfo.pdf

Muchow, M; Muchow, H. H. (1935/1978/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie von Martha Muchow (herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker). Juventa: Weinheim und München

Wittpoth, J. (2012): Rekonstruktive Sozialforschung und totale Sozialwissenschaft: Pierre Bourdieu. In: Schäffer, B.; Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Toronto, Berlin, 128-142.

Zwei Dinge fallen auf, wenn man das Thema betrachtet. Zum einen habe ich im Gegensatz zum Tagungsthema den Begriff Bildung ausgespart und zum anderen habe ich in eine Selbstverständlichkeit ein Fragezeichen eingefügt. Ich hoffe ich kann durch den folgenden Vortrag eine nachvollziehbare Erklärung dafür liefern.

Zunächst ist es ja für einen gelernten Pädagogen merkwürdig, sich gegen die kategoriale Anwendung des Bildungsbegriffs auf die Kernbestände der Kinder- und Jugendhilfe auszusprechen, weil es selbstverständlich ist, dass Selbstbildungsprozesse im Rahmen der Prozesse der Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Rolle spielen.

Was hält mich davon ab? Zunächst ist dies der hegemoniale und mediale Diskurs zu Bildung. Bildung gilt in diesem als Allheilmittel oder Kompensat für mangelnde wohlfahrtsstaatliche Flankierung von Lebensverläufen. Gleichzeitig werden soziale und gesellschaftliche Probleme auf die Bildsamkeit von Menschen abgeschoben. Bildsamkeit wird aber zugleich als individueller Leistungsbereich angesehen, der nur mit genügend eigener Motivation und dem Willen von allen Menschen begangen werden kann. Dies widerspricht jeglicher sozialwissenschaftlicher Analyse und Erkenntnis.

Erinnern will ich darüber hinaus, dass im öffentlichen Diskurs Bildung und Schule gleichgesetzt und damit verengt werden, dass im Schulbildungsdiskurs in der Regel gesellschaftliche Qualitätserfordernisse bestimmen, was Bildungsgehalte und Bildungserfordernisse sind. Dabei werden dann vor allem in Sachsen die hohe Qualität dieses Bildungssystems betont und die Erfolge der PISA und ähnlicher Studien hervorgehoben. Selbst hohe Quote der Schulabbrecher, die Aufblähung des Förderschulsystems (das in PISA keinen Eingang findet) oder auch das ausgeprägte Privatschulwesen spielen dabei ebenso wenig eine Rolle wie das zentrale Ergebnis dieser Studie, dass es kein Bildungssystem in der entwickelten Welt gibt, dass eine ähnliche hohe soziale Selektionsfunktion wahrnimmt. Dass dies in einem fachlichen Diskurs nicht ausreichend ist, ist selbstverständlich. Inhaltlich sind die gesellschaftlichen Anforderungen an diesen Schul-Bildungsdiskurs gegenwärtig beinahe ausschließlich von ökonomischen Anforderungen, von der Verwertbarkeit der Bildung in weltweiten ökonomischen Konkurrenzen und der Anpassung an deren ständige Veränderungen durchdrungen. Schlussendlich - so wird behauptet -, sollen zertifizierte Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten ausreichen, um einen Platz in der Gesellschaft – hier vor allem im Erwerbsarbeitssystem – zu erreichen. Bildungszeugnisse gelten als beinahe einzige Schlüssel zu einer vollwertigen Integration, so ist das Versprechen. Kaum jemand wird dem widersprechen können.

Die gegenwärtige Organisationsform von Schule, die Selbstbeschreibung ihrer Bildungsfunktion hat bei den SchülerInnen bestenfalls die Folgen: Disziplin, ruhiges Sitzen, Kulturtechnik, Konkurrenz, Selektion und zertifizierter Kompetenzerwerb. Darüber hinaus findet aber die Einengung des Normalitätspfades durch die soziale Selektionswirkung statt und dies ist die genaue Entgegensetzung zur sozialpädagogischen Vorgehensweise.

Dass Bildung in Schulbildung nicht aufgeht, ist trivial. Trotzdem scheint mir der uneingeschränkte Übertrag dieses Begriffes auf den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe

nicht ohne Gefahr für deren Substanz und Ausrichtung, weil darin ablaufende Beziehungen und Prozesse nicht auf Bildungsprozesse reduzierbar sind. Selbst die soziale und biographische Einbettung von Selbstbildungsprozessen, das, was in Kommunikationsprozessen angeeignet wird und für mich ein sozialpädagogisch relevantes Verständnis des lebenslangen Vorganges der Entwicklung von Personen ist, beschreibt nur einen Ausschnitt der spezifischen Qualität der sozialpädagogischen Arbeit. Selbstverständlich sind die Selbstbildungsprozesse eine wesentliche Dimension für deren Gelingen.

Nur noch ein kurzer Einschub. Einen wesentlichen „take-off“ erlebte der Bildungsbegriff in den letzten Jahren vor allem im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit durch Bildungsökonomien wie James Heckman, die das Perry-School-Projekt oder das Abecedarian-Projekt einer Sekundäranalyse unterzogen und festgestellt haben, dass jeder Dollar, der in diesen Projekten der frühkindlichen Bildung (so werden diese in den Medien dargestellt) eingesetzt wurde, sich um das 7-fache durch spätere Einsparungen refinanziert hat, vor allem durch die Senkung von Kriminalität, aber auch durch unterbliebene Scheidungen und selteneren Drogengebrauch. Deshalb kommt Heckman zu der Aussage: „Die frühen Jahre sind eine große Chance. Hier werden die Fähigkeiten geschaffen, die das Leben und Lernen später erleichtern.“ „Es ist besser, eine gute Basis zu schaffen, als später korrigieren zu müssen.“

Heckmans erste veröffentlichte Studien galten zunächst Maßnahmen, die wir als Jugendberufshilfe bezeichnen würden und die nach seinen bildungsökonomischen Untersuchungen zu keinen meßbaren Einsparungen führten.

Diese Ergebnisse finden nach wie vor ein gewaltiges Echo in allen Medien und der Ruf nach Bildung in früher Kindheit schallt nun vielfach verstärkt durch die mediale und politische Landschaft. Bei genauerer Betrachtung ergibt sich ein etwas verändertes Bild: Beide dargestellten Projekte sind Langzeitstudien zu Projekten der Intervention in prekäre Familien (marginalisiert, alleinerziehend, farbige, z.T. drogenabhängige Eltern). Sie belegen, dass durch intensive psychosoziale Betreuung dieser „prekären Familien“ in der Phase der Kleinkindheit der Kinder (die intensiv war, aber nur ca. ein Jahr dauerten) zu erheblichen Veränderungen der Familien führten und vor allem eine Stabilisierung der Kleinkinder erfolgen konnten, die lebenslang Effekte bildeten. Also professionell gestützte soziale Bindung, Stabilisierung und Kontinuität im prekären Milieu vor Ort, Selbstwerterzeugung und Stabilisierung durch ein professionelles Team aus Sozialarbeitern und Psychologen, das in den Worten der Sozialpädagogik lebensweltlich orientiert unterstützt und erwartbar Hilfe in der direkten Alltagswelt der Betroffenen leistete, führte für Heckman zu den festgestellten lebenslangen Folgen. Nach Heckmanns Vorläuferstudien waren dies genau die Elemente, die den Aktivitäten der „Jugendberufshilfe“ gefehlt hatten, diese hielt er für zu sehr „kognitiv“ orientiert und deshalb für weitestgehend nutzlos, da sie in herkömmlichen (schulnahen oder schulförmigen!) Settings stattfanden und genau diese Form der Settings erklärte er meist für die Marginalisierung der Jugendlichen als mitverantwortlich, da selbst die dort erreichten Zertifikate und Fähigkeiten keinen Anschlusswert an die Lebenswelt der Adressaten hatte.

Bei der Betrachtung der Räume, die für Kinder, Jugendliche und deren Familien zugänglich sind, welche und wie sie diese nutzen und welche die Bezüge sind, fällt in vielen Fällen

deren pädagogische Inszenierung und Organisationsform auf. Die lebensbegleitenden Institutionen wie Kindertagesstätte und Schule sind für alle Kinder Orte, die sie in ihren Lebenslauf aufnehmen und mit denen sie sich nicht nur zeitlich intensiv auseinandersetzen haben, sondern die tief ihren Weg in diese Gesellschaft prägen. Nach meinem Verständnis wären diese deshalb nach sozialpädagogischen Maßgaben der Sozialraumorientierung in die räumliche Umwelt hinein zu öffnen, „damit Menschen so angenommen und aktiviert werden, wie sie dort anzutreffen sind“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005). Daneben sind die familiären Bezüge die prägende Grundlage, die sich mit den gegebenen institutionellen Gegebenheiten „arrangieren“ muss. In allen möglichen Dimensionen – also sachlich, sozial und zeitlich – ergeben sich damit Unterschiede für das Handeln und Erleben der Kinder, weil der „erlebte und erfahrene Raum als Medium der Bewältigung“ (Böhnisch) eine zentrale Entwicklungs- und Bewältigungsdimension im Kindes- und Jugendalter ist. Da Kinder in der Moderne sich die Orte nur sehr begrenzt selbst wählen können, ist Raum und dessen soziale Ausgestaltung für Kinder weit bedeutender, weil nur bedingt auswechselbar. Vielleicht macht dies virtuelle, mediale Räume für Kinder auf eine zusätzliche Art anziehend.

Gilt für die Kindheit die Gefahr von Segregation (v.a. durch den Straßenverkehr, aber auch durch mangelnde Kontakte) und Verhäuslichung und mit fortschreitendem Alter der Verinselung, so zeigt sich, dass die Möglichkeiten des Raumes durch Eltern, institutionelle ErzieherInnen, aber darüber hinaus vor allem durch den Straßenverkehr begrenzt wird. Nicht zuletzt hat Donata Elschenbroich mit ihren bohrenden Fragen und ihrem Insistieren auf Lebensbezüge darauf hingewiesen, welche Lebensorte im Alltag der Kinder gar nicht oder nur selten vorkommen. Solche blinden Flecken auf den Mindmaps und solche Lücken in der Erfahrungswelt der Kinder zeigen, dass vorenthaltene Räume durch spätere Erfahrungen nicht mehr die Bedeutung erlangen können, die für ein Aufwachsen in dieser Gesellschaft, die für die tägliche Bewältigung des Kindesalltags wichtig gewesen wären. Virtuelle, mediale Welten erhalten durch diesen Mangel Bedeutungen, die durch eigene Erfahrungen in der dinglichen Welt nicht mehr konfrontiert werden. Für mich bedeutet dies, dass diese Ausklammerungen Entwicklungen und Bewältigungsmöglichkeiten verhindern.

Die Kindertagesstätte als Erfahrungs- und Lebensort muss auch auf der Ebene des Einübens und des Alltags sozialer Übereinkünfte und der Regelmäßigkeit von Institutionen thematisiert werden. Das Kind wird in der Kita häufig zum ersten Mal dauerhaft mit nichtfamiliären Regeln und deren örtlich begrenzten Gültigkeit konfrontiert. Die Ausgestaltung und Handhabung der Regeln dieser Räume der Kindheit erfolgt durch den gelebten Alltag der sozialen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen und ErzieherInnen, häufig ist dieser aber institutionell und organisatorisch geprägt, was bedeutet, dass Ordnungen nicht für und mit den Kindern gelebt werden, sondern die Abläufe der Einrichtung zentrieren. Vorgegebene Zeitregime wie z.B. der Morgenkreis, das Mittagessen, der (erzwungene) Mittagschlaf seien hier der Plausibilität halber erwähnt. Die personell interaktive und aushandelnde Variante des Umgangs mit Regeln ist allerdings durch den bestehenden Personalschlüssel eher schwierig oder oft unmöglich, auch bei dieser Alternative liegt die Durchsetzungsmacht zunächst auf der Seite der Erwachsenen.

Obgleich gegenwärtig im Kindertagesstättenbereich im Freistaat erhebliche Anstrengungen unternommen werden, durch ein Curriculum und die entsprechende Schulung des Personals hier Veränderungen vorzunehmen, herrschen nach wie vor erhebliche Zeitregime und

Ordnungsvorstellungen, die von Erwachsenen durchgesetzt werden, vor. Die soziale Gestaltung des Raumes und der Zeiteinteilung, aber auch die inhaltliche Ausgestaltung bleiben weitgehend ohne Beteiligung der Kinder. Ein Prozess, der sich in der Grundschule verstärkt fortsetzt. Diese kann noch zusätzlich auf die disziplinierende Funktion der Zertifizierung bauen, die dann ja schließlich Lebenschancen eröffnet oder schließt. In diesem Zusammenhang ist dann doch zu erwähnen, dass Soziale Arbeit in Form der Horte geradezu in Schulabhängigkeit gehalten wird. Die Unterordnung des Hortes verhindert in der Regel andere sozialräumliche Ausgestaltungen, eine Eigenständigkeit oder eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Hort und Schule sind auch aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen und Institutionen eher Zufall. So sind weder Schule noch Hort in der Lage, das, was der Schulbetrieb braucht - Motivation, Neugierde, Aufmerksamkeit, Freundlichkeit etc. – wieder herzustellen. Das bleibt dann den Elternhäusern. Wenn diese dieser Aufgabe nicht nachkommen (können), dann bleibt das Kind auf der Strecke.

Dass die Sozialräume auch der lebensbegleitenden Institutionen immer mehr von den gesellschaftlichen Problemlagen durchdrungen werden, auch weil sozialstaatliche Begleitungen und Ausgleichsmaßnahmen unterbleiben, führt zu einer Verschiebung der Konflikte in diese Räume, für die diese allerdings wenige Mittel zur Bewältigung bereitstellen können, sollten diese dort überhaupt wahrgenommen und angegangen werden. Die Abwehr von Armut und Ausgrenzung z.B. kann nur in sehr beschränktem Maße durch Schulen und Kindertagesstätten erfolgen.

Bevor ich zu den Jugendlichen und Sozialräumen komme, lassen Sie mich zunächst zu den gegenwärtigen Veränderungen dieser Räume kommen, weil vor allem Jugendliche sich an diesen Veränderungen abarbeiten. Böhnisch/Schröer 2012 beschreiben eine Korrespondenz zwischen einer „trizonalen Segmentierung“ der sozialen Chancen in der Arbeitsgesellschaft „in einen Kernbereich qualifizierter Arbeit, einer großen Peripherie unsicherer bis prekärer Arbeitsverhältnisse und einer Randzone alter und neuer Ausgrenzung“ einerseits und den räumlichen Ausgrenzungszonen der Stadt. Die erste Stadt ist gekennzeichnet durch deren Organisationsprinzip, das auf die internationale Konkurrenz mit anderen Metropolen an den Bedürfnissen einer international orientierten Schicht orientiert ist. Hierauf konzentriert sich die Stadtpolitik. Die zweite Stadt, die als Versorgungs- und Wohnstadt beschrieben wird und sich hauptsächlich an mittelschichtspezifischen Interessen orientiert, liegt auch im Interesse der Kommunalpolitik. Die dritte Stadt, als der Ort der Randgruppen, der Ausgegrenzten, der dauerhaft Arbeitslosen, der Ausländer, Drogenabhängigen und Armen wird als Zone von Kontrolle und Befriedung beschrieben. Vor allem in den Städten ist dann eine zusätzliche Privatisierung des öffentlichen Raums durch z.B. Hausordnungen und Hausrecht von Einkaufspassagen etc. zu verzeichnen. Dieser Verlust von Urbanität hat allerdings darüber hinausgehende Effekte. „So ist die räumliche Ausgrenzung sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen nicht nur als Folge gesellschaftlich induzierter Segmentationsprozesse zu begreifen, sondern die räumliche Ausgrenzung in ihrer Gesamtheit wird selber zu einem Faktor, der soziale Ungleichheit und Benachteiligung erzeugt und die Lebenslage von Betroffenen nachhaltig verschlechtert“ (Böhnisch/Schröer 2012: 120). Die alltäglichen Bewältigungszwänge werden erhöht, Raum kann dadurch zum reinen Befriedungs- und Verdeckungszusammenhang werden. Räume werden so nur noch über ökonomisch relevante Perspektiven wahrgenommen, was schließlich zu einer Zerstörung des

Sozialraums führt. Immer wieder führt dies v.a. in großstädtischen Räumen zu einer Repolitisierung des Raums.

Jugend als "Schon- und Experimentierraum" als Leitbild für den gesellschaftlichen Umgang mit Jugend wird verdrängt von der Vorstellung der zertifizierten Bildungsbiographie. Jugend scheint vor allem unter der Bildungs- und Risikoperspektive thematisiert zu werden. Damit ist aber keineswegs umfassende Bildung gemeint, es geht auch nicht um die Bildung der Person, sondern es geht einseitig um oftmals (beliebige) Bildungszertifikate, deren Erwerb die Biographie der jungen Menschen vom Kindergarten an durchdringt und prägt. Die Bildungszertifikate sind auf der einen Seite eine notwendige Bedingung, um beim Konkurrenzkampf um einen Arbeitsplatz eine Startchance zu erhalten. Auf der anderen Seite sind sie aber nicht hinreichend, denn das umfangreiche Sammeln von Bildungszertifikaten entwertet diese gleichzeitig fortlaufend.

Jugend als Risikogruppe

Neben dem gesellschaftlichen Diskurs zu Bildung und Jugend ist die öffentliche Rede zu "der Jugend" durch einen Grundton geprägt, der diese Altersgruppe unter Risikogesichtspunkten verhandelt (vgl. Anhorn 2010: 24 ff.). "Als soziales Konstrukt stellt ‚Jugend‘ eine moderne Macht- und Herrschaftstechnologie dar, die diese zum Anlass (und als Ursache) für eine Reihe grundsätzlicher Fragen der bedrohten sozialen Ordnung, der erschütterten Gewissheiten, der ungewissen Zukunft einer ‚krisengeschüttelten‘ Gesellschaft nimmt" (Anhorn 2010: S. 42). In besonderem Maße ist die öffentliche Thematisierung von Jugendkriminalität dazu geeignet "Risikogruppen" zu definieren und damit den Ausschluss aus der Gesellschaft zu betreiben (vgl. Wacquant 2009). Je mehr Jugend als Risikogruppe zum Gegenstand gesellschaftlicher Intervention und Prävention degradiert wird, desto weniger gestaltet sich das Generationenverhältnis unter den Gesichtspunkten Normalität und Werthaltigkeit. Allein die Bezeichnung von Jugendlichen als Schulverweigerer und Schulverweigerinnen, Kriminelle, Süchtige, Dicke, zu Dünne, als Verhaltensgestörte etc. zeigt wie Abweichungen Jugendlicher in einem besonderen Ausmaß bemerkt und als Ausgangspunkt für Eingriffe genutzt werden. Solche Beschreibungen sehen als Ursache individuelle Schwächen, Risiken und Abweichungen, die vielleicht, wenn es gut geht, durch Bildungsprozesse kompensiert werden sollen, deren gesellschaftlicher Produktionsprozess jedoch ausgeklammert bleibt.

Jenseits von Bildung und Risiko: Was droht aus dem Blick zu geraten?

Jugendliche sind von der - wie es Böhnisch/Rudolph/Wolf (1998) nennen - Janusköpfigkeit der modernen Sozialisation in besonderem Maße betroffen. Da sie aus ihrer Herkunftsfamilie heraustreten und eine Umstrukturierung der sozialen und emotionalen Bezüge erfolgt, muss ein soziales Beziehungsgeflecht, welches über die Herkunftsfamilie hinausgeht, aufgebaut werden. Unterschiedliche jugendkulturelle Stilbildungen müssen ausprobiert und erlebt werden, inwieweit sie mit den eigenen, sich noch unsicher herausbildenden Lebensentwürfen übereinstimmen und in die eigene Identität auch Geschlechteridentität integriert werden können. Auf der einen Seite erhöhen sich die Wahlfreiheit und die

individuellen Gestaltungsmöglichkeiten in denen die Jugendlichen kreativ ihre eigene Zukunft gestalten können. Die Chance, die eigene Biografie nach den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Jugendlichen zu gestalten wird größer. Aber nicht für alle Jugendlichen. Denn auf der anderen Seite lösen diese Gestaltungsmöglichkeiten Ängste und Unsicherheiten aus. Freiheiten können dann als Zwang empfunden werden, das eigene Leben erfolgreich gestalten zu müssen. Je nachdem welche Ressourcen den Jugendlichen und ihren Familien zur Verfügung stehen empfinden sie dies als Freiheiten oder eben als Überforderung, Druck und Ausgesetztsein.

Über die bereits genannten Anforderungen hinaus, stellt das Jugendalter entwicklungstypische Bewältigungsaufgaben: die Ablösung vom Elternhaus, der Aufbau einer Geschlechteridentität sowie die Integration in Gleichaltrigengruppen sind hier ebenso zu berücksichtigen, wie der Aufbau einer adäquaten Normen- und Wertorientierung. In den professionellen Blick müssen also nach wie vor die Probleme, die Jugendliche haben und unter welchen gesellschaftlichen Umgebungen diese bewältigt werden, geraten. Dann wird die gegenwärtig allseits gepriesene Illusion, dies alles könnte über schulische Bildung oder Ausbildung vermittelt werden, entlarvt.

Bei Jugendlichen und vor allem in deren Gleichaltrigenkulturen sind territoriale Gegebenheiten die Voraussetzung der Aneignung ihrer Umwelt. Es scheint mir in diesem Zusammenhang wichtig, auf die spezifische Bedürftigkeit und die Milieubezüge von Jugendlichen hinzuweisen. Durch die besondere leibseelische Befindlichkeit war es in wohlfahrtsstaatlicher Tradition möglich, diesen Individuen ein schützendes Moratorium mit professionellem Personal als Bezugspersonen an die Seite zu stellen. Die Jugendarbeit galt z.B. als eigenständige außerschulische Sozialisationsinstanz, die der Selbstwertsteigerung, dem Selbstvertrauen oder doch dem Abbau von Minderwertigkeitsgefühlen dienen sollte. Der Lebensort Jugendarbeit war für die sozial-emotionale Ausgestaltung des Lebensabschnitts Jugend in der Dynamik des Sozialraumes zuständig. Die Vermittlung oder gar Zertifizierung des Erreichens oder auch Nichterreichens dieser Ziele wäre nicht einmal Annäherungsweise in den Blick geraten.

Je mehr in der Gegenwart soziale Probleme die Dynamik dieses Sozialraums verändern, je stärker Identitätsentwicklung und soziale Problembewältigung ineinander vermischen, desto stärker tritt die leibseelische Befindlichkeit, verstärkt durch die Biographisierung hervor. Mithalten können, dabei sein in den unterschiedlichen Gleichaltrigenmilieus, die Abwehr der Gefahr abgehängt zu werden, draußen zu sein, verlangt immer mehr ab. Brüche und Ambivalenzen sind in die Lebensgestaltung zu integrieren, während die Aufrechterhaltung der sozialen Bezüge im Alltag viel abfordert. Erwachsene, die nicht wie Eltern stark an der Zukunft ihrer Jugendlichen interessiert sind, oder Lehrer, die ihren Institutionenauftrag wahrnehmen und an der Kompetenz- und Wissensvermittlung arbeiten, sondern Erwachsene, die an den Jugendlichen selbst und an der Auseinandersetzung mit ihnen interessiert sind, sowie haltgebende Alltagsstrukturen sind zunehmend seltener anzutreffen. Diese Gelegenheitsstrukturen sind für viele Jugendliche aber das Gerüst, das sie zusätzlich brauchen, um ihre Situation bewältigen zu können.

Zusammenfassend will ich hier noch einmal wiederholen: Diese Anregungen zur Selbstbildung sind nur über Beziehungsbildung, durch Vertrauen und Herstellung von

Bindungsfähigkeit möglich, Selbstbildung braucht gelebte und erfahrbare Orte, Experimentier- und Freiheitsräume und sie braucht genügend und genügend qualifiziertes Personal. Der Sozialraum verliert jedes Anzeichen eines Lebensortes, es bleibt die Ödnis der Städte oder in der Umkehrung einer sozialpädagogischen Sprechblase: es bleiben Mauern statt Menschen.

Literatur

Anhorn, R., 2010: Von der Gefährlichkeit zum Risiko – Zur Genealogie der Lebensphase „Jugend“ als soziales Problem. In: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität. Wiesbaden: VS

Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B., 1998: Jugendarbeit als Lebensort: Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim, München: Juventa

Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H., 2005: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim, München: Juventa

Böhnisch, L./Schröer, W., 2012: Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa

Wacquant, L., 2009: Bestrafen der Armen: Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit. Opladen: Budrich

III Ergebnisse der Workshops am Nachmittag (Flipcharts)

Auf den folgenden Seiten sind die Ergebnisse der Diskussionen am Nachmittag – welche stichpunktartig auf Flipcharts festgehalten wurden – noch einmal abgebildet. Für eine bessere Lesbarkeit wurden die zu Papier gebrachten Gedanken teilweise noch einmal in Grafiken zusammengefasst. Innerhalb der Workshops

„**Regionale Bildungslandschaften**“ - Prof.in Dr. Karin Bock (TU Dresden); Jens Hoffsommer und Detlef Graupner (DKJS); Holger Kehler, Bildungsbüro; Dr. Theresa Lempp (TU Dresden)

„**SELBSTBILD UNGEWISS: Der Bildungsauftrag in den Hilfen zur Erziehung**“ - Jeannette Pfitzner (Landeshauptstadt Dresden, Jugendhilfeplanung) und Mitglieder der AG Hilfen zur Erziehung Dresden) und

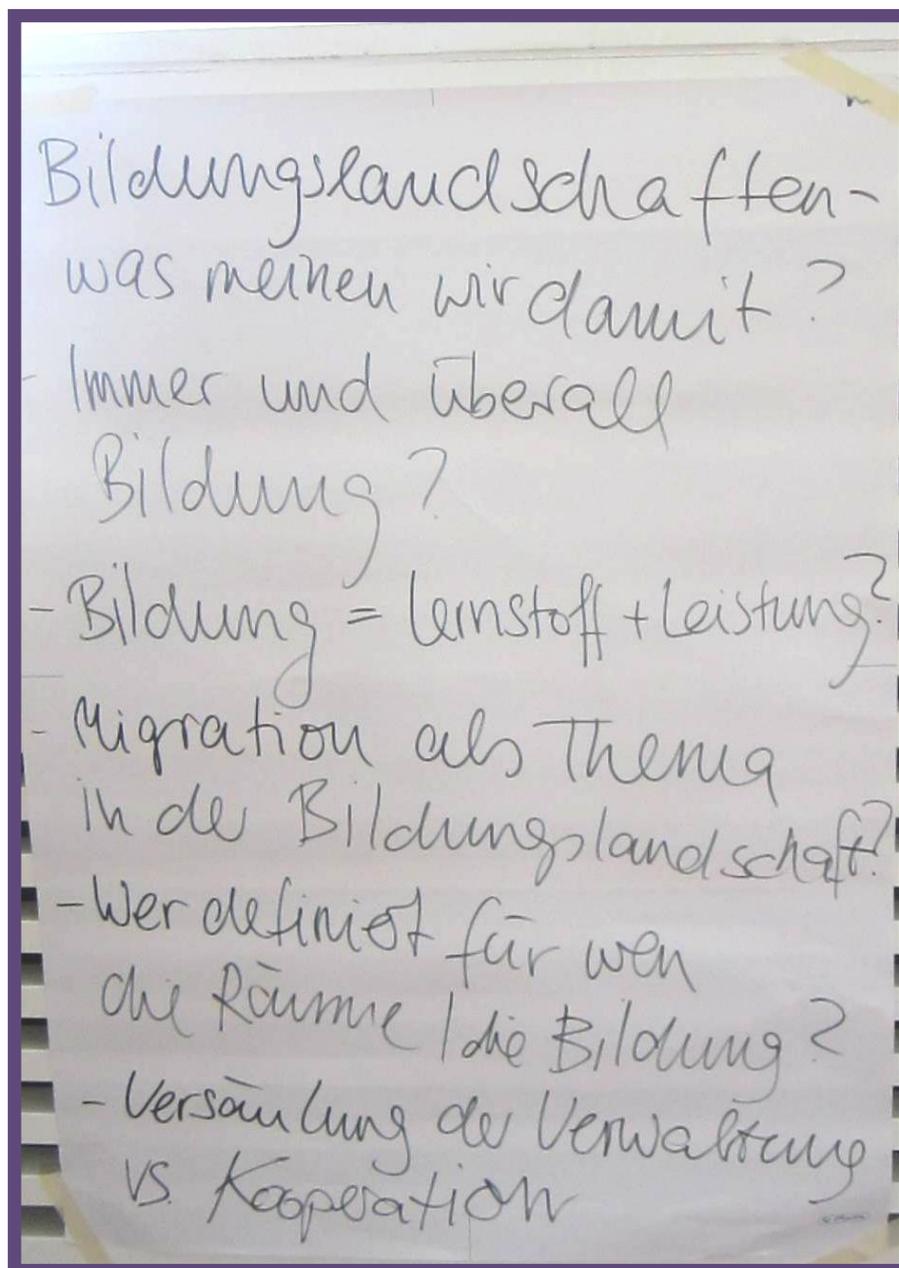
„**Horte abschaffen? Ganztagsangebote abschaffen?**“ - Dr. Martin Rudolph (TU Dresden) und Dr. Thomas Markert (TU Dresden)

wurden Flipcharts erarbeitet und durch die OrganisatorInnen abfotografiert.

Im Rahmen dieser Dokumentation steht zudem die in der AG „**Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**“ (Christine Dallmann (TU Dresden) und Carsten Schöne (Netzwerk Medienpädagogik Sachsen) vorgetragene Power Point Präsentation zur Verfügung.

AG „Regionale Bildungslandschaften“

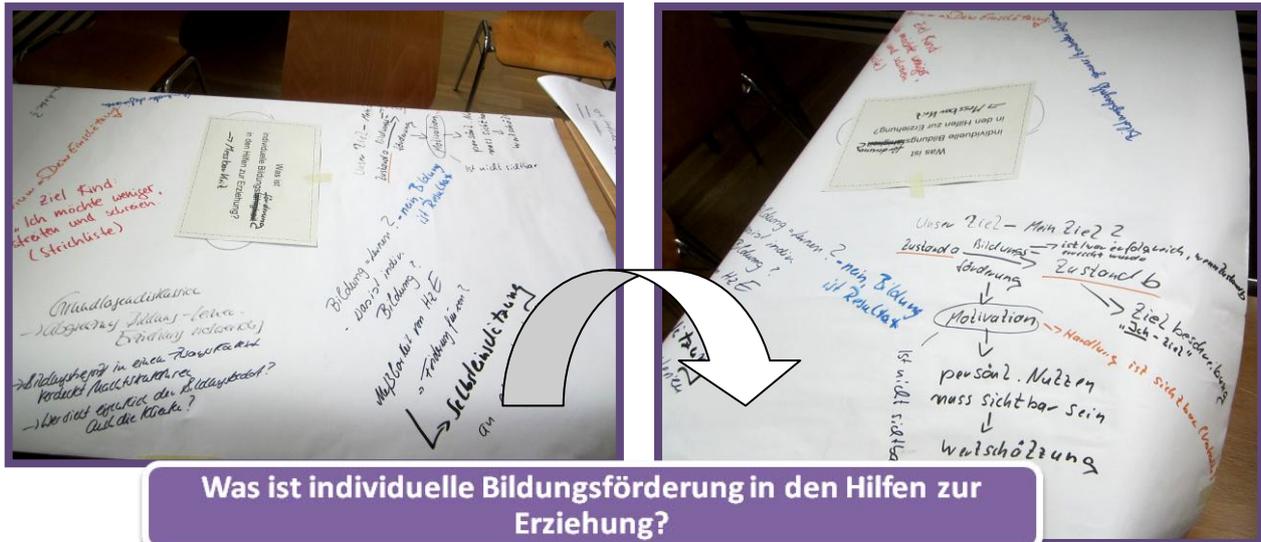
Sozialräumliches Denken ist eine wesentliche Grundlage für die Entstehung von lokalen Bildungslandschaften – egal ob „top down“ oder „bottom up“. In Sachsen sind die Voraussetzungen für die Entwicklung Lokaler Bildungslandschaften regional eher different. So lassen unterschiedliche demografische Entwicklungen keine Blaupause für ein gelingendes Bildungsmanagement zu. Eine große Herausforderung besteht meist schon in der Klärung, was denn nun eigentlich Bildung sei. Ein Ausgehen von der Perspektive des lernenden Subjektes ist nicht immer leicht zu vermitteln. Nichtsdestotrotz gibt es gelingende Ansätze aus den Programmen „Lernen vor Ort“ und „Jugend bewegt Kommune“, die in der AG vorgestellt werden und als Diskussionsgrundlage dienen sollen.



- Das Lokale als neue Steuerung/Diskussionseinheit vs. Jethoisierung
- Problem der kleinen Zahl im ländlichen Raum
- Bildungslandschaften
Top down und Bottom up
- interprofessionelle Vernetzung

AG „SELBSTBILD UNGEWISS: Der Bildungsauftrag in den Hilfen zur Erziehung“

Während in den Kindertageseinrichtungen und in der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Anforderungen an nonformale Bildungsprozesse schon lange diskutiert werden, ist das Thema Bildung im Kontext Hilfen zur Erziehung kaum Gegenstand flächendeckender fachlicher Diskussionen. Immer wieder ist zwar vom eigenständigen Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe die Rede, aber Was ist eigentlich der Auftrag? und Wer beauftragt Wen? und Welchen Beitrag leisten die Hilfen zur Erziehung? und Was sind die Voraussetzungen für die Erbringung des Beitrages in diesem Leistungsfeld?



Was ist individuelle Bildungsförderung in den Hilfen zur Erziehung?

Ziel Eltern: Wo kann ich mich hinwenden, wenn ich Fragen habe (Beratungsstelle, etc.)

Grundlegendiskussion: Wer sieht eigentlich den Bildungsbedarf- auch die Klienten?

Bildung=Lernen? Was ist individuelle Bildung?

Messbarkeit von HzE >> Selbsteinschätzung an eigenen Kriterien

Bildungsbergriff genauer/konkreter definieren

Ziel Kind: "Ich möchte weniger streiten und schreien" (Strichliste)

nein, Bildung ist Resultat

Unser Ziel - Mein Ziel? >>>> Zustand a Bildungsförderung (Motivation - persönl. Nutzen, muss sichtbar sein, Wertschätzung) > ist/war erfolgreich, wenn Zustand b erreicht wurde >>>> Zustand b - Zielbeschreibung "Ich-Ziel"

Jugend sind geteilt für unternehmen
 Erfahrung für Adressat/innen
 als positiver Bildungsort
 Kompetenzen
 Stellenwert

Was ist Bildung?
 Erfahrungserweiterung
 Faktenwissen
 Befähigung leben selbst in die
 Hand zu nehmen
 passt Bildung zu
 Werten und
 Erziehung

Es geht um Lobby für
 soziale Arbeit

HeE ist ein
 Ort von nicht zerti-
 fizierter Bildung

Zweck: wer hat was davon?
 Wollen Branchen Fachkräfte in
 das

HeE?
 Hilfe zur Erziehung
 braucht ~~ein~~ ~~weiteren~~ ~~ein~~ ~~weiteren~~
 Bildungsbesitz

Was müssen wir tun, damit HZE
 als Orte der Bildung
 wahrgenommen werden?

Bildung = Erziehung
 Hoffnung
 to education

Selbstüber-
 zeugung

HeE sind
 Orte der Bildung
 aber nicht
 verlässliche Arm
 von Schule

gar wichtig!

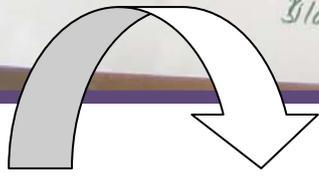
Was man zur
 Lebensqualität
 braucht!
 Es ist nicht so mit Kunst + Kultur

Um wem
 wahrgenommen?

Was steht da drunter?
 Selbstverständlichkeit

BürgerInnen haben
 Recht auf HeE

muss HeE als
 Ort der Bildung
 wahrgenommen
 werden



Was müssen wir tun, damit HzE als Orte der Bildung wahrgenommen werden?

Zweck: Wer hat was davon? Wozu brauchen das Fachkräfte in HzE?

Was steht dahinter? Selbstverständlichkeit; BürgerInnen haben Recht auf HzE

HzE braucht einen weiten Bildungsbegriff

muss HzE als Ort der Bildung wahrgenommen werden

Von wem wahrgenommen?

HzE sind Orte der Bildung, aber nicht verlängerter Arm der Schule

Was ist Bildung?

Erfahrungserweiterung, Fakten wissen, Befähigung Leben selbst in die Hand zu nehmen, Öffnung, Stellenwert

Selbstüberzeugung

gar nichts

Was man zur eigenverantwortlichen Lebensbewältigung braucht! Was ist dann z.B. mit Kunst+Kultur?

Help to education

Bildung = Erziehung

Was müssen ANDERE tun, damit HzE als Orte der Bildung wahrgenommen werden?

erfahrbar für AdressatInnen als positiver Bildungsort

Jugendliche sind gebildet, Fachkräfte unterstützen Kompetenzen aufzudecken

Wer ist eigentlich "wir"?

es fehlt an Lobby für soziale Arbeit

Wenn wir Paul und Paula fragen: "Was an Bildung wollt ihr?"

Freiwilligkeit

Interessenbezogen

Wie komme ich an Geld, was steht mir zu an Taschengeld

nicht mehr schüchtern zu sein

Wie werde ich cool

kein Chemie, kein Physik

Zugang zu 'coolen' Gruppen, skaten, Bier trinken

Spaß machen

vor anderen sprechen

Schule als Freizeit

Beteiligung

Paul:"Wie komme ich am besten zu Paula?"

Wo ist der nächste Spielplatz?

Wie schminke ich mich?

eine Sportart (z.B. Tischtennis)

informelles Lernen im Alltag

sportliche Erfolge

viel Freizeit

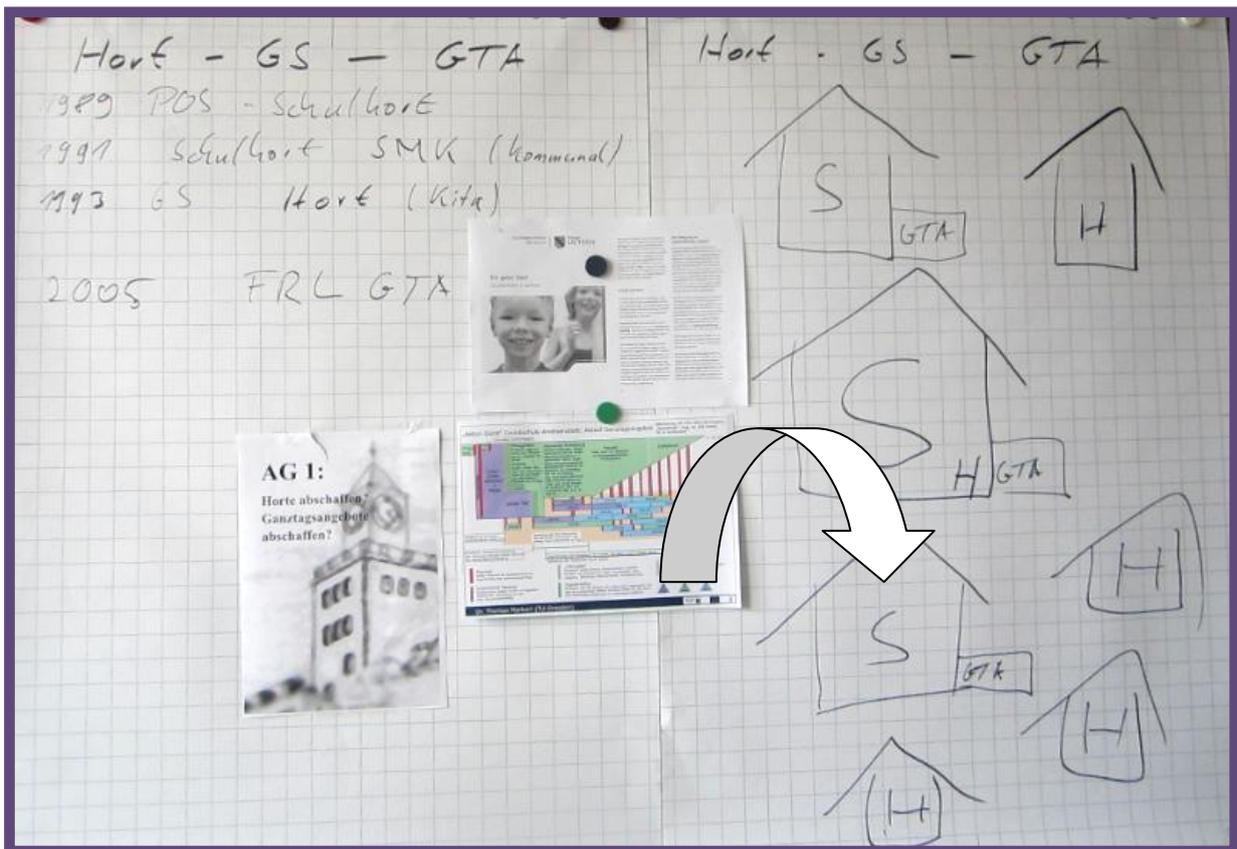
Medien+Bildung

Wieso habe ich noch keinen Freund?

Nichts...!?!

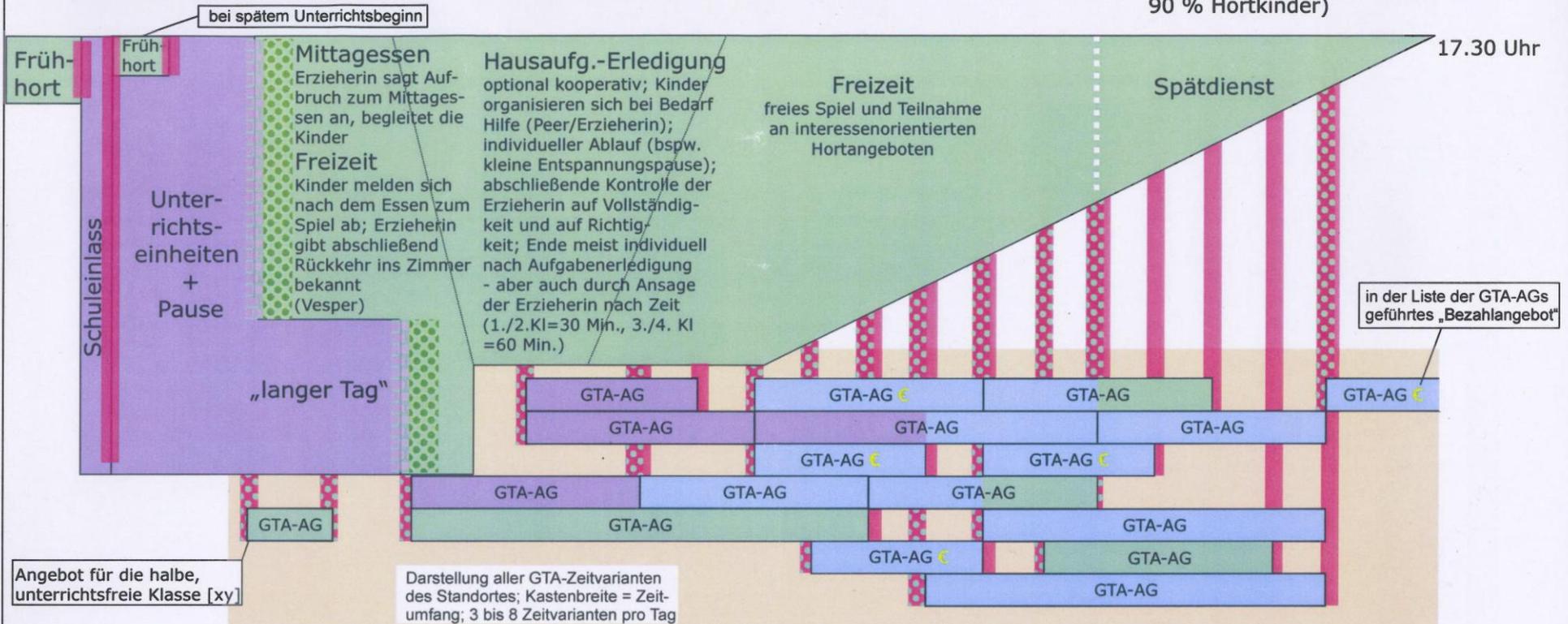
AG „Horte abschaffen? Ganztagsangebote abschaffen?“

Inzwischen sind Horte an vielen Orten den "sächsischen Weg" der "Ganztagschule" mitgegangen. Nur selten kann bei genauer Betrachtung davon gesprochen werden, dass der Hort als Bildungsakteur von der Schule anerkannt wird und in Kooperation mit dieser agiert. Welche Potenziale und Probleme würden sich für die Kinder- und Jugendhilfe ergeben, wenn der Hort in seiner jetzigen Form aufgelöst würde? Welches pädagogische Konzept existiert in Sachsen für die Altersgruppe der 6 bis 10 Jährigen? Ist die Idee der vernetzten "Bildungslandschaft" für Kinder im Grundschulalter realisierbar?



„Anton Glück“ Grundschule Ameisenstadt: Ablauf Ganztagsangebot

(Wochentag mit GTA, ohne Ab-/Zugang „Hauskinder“, insg. ca. 200 Kinder, 90 % Hortkinder)



Erzieherin: Ansage/Unterstützung der Abholung einzelner Kinder während der Hausaufgabenerledigung

Starthinweis von Erzieherin für Kinder, die allein (nach Hause) gehen

Abholung der Hortkinder durch Eltern

- Passage**
Kinder wechseln die Angebotsmomente eigenständig (inkl. Raumwechsel/Weg)
- organisierte Passage**
Erzieherinnen weisen Kinder auf Angebotswechsel hin; Abmeldung im Hort (inkl. Raumwechsel/Weg)

- „Übergabe“**
Erzieherin betritt Zimmer, Kommunikation zwischen Lehrerin und Erzieherin zu bspw. Anwesenheit, Hausaufgaben, Stimmung, Besonderheiten, Veranstaltungen
- Tagesbriefing**
Erzieherin teilt den Kindern den allgemeinen Tagesablauf mit, sagt die individuellen Abläufe einzelner Kinder an, gibt kurz- und mittelfristige Änderungen im Hortangebot bekannt

- Zusammenführung**
alle noch anwesenden Kinder werden zusammengeführt (Hof/Hortzimmer) und vom Spätdienst übernommen



AG „Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“

Medien sind selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Der derzeit zu verzeichnende Aufschwung der "Medienbildung" ist verbunden mit Bestrebungen, medienpädagogische Arbeit in formellen Bildungskontexten stärker zu verankern. Dabei zeigen sich Grenzen, dem Ziel der Förderung von Medienkompetenz als umfassende Handlungskompetenz sowie der Bedeutung von Medien für Heranwachsende mit ihrer alltagsweltlichen Verankerung und ihren sozialräumlichen Bezügen gerecht zu werden. Im Workshop wird daher der Frage nachgegangen, wie sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor diesem Hintergrund positionieren kann. Darüber hinaus werden praktische Ansätze der aktiven Medienarbeit aufgezeigt.



15. Regionaler Jugendhilfefachtag

28.06.2013

AG 2:

**Medienbildung in der Offenen Kinder-
und Jugendarbeit**

Christine Dallmann & Carsten Schöne

AG 2

Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

1. Medienbildung – Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen
2. Pädagogisches Rollenverständnis
3. Praxisansätze (in Gruppen)

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

2

Medienbildung

Warum Medienbildung?

Warum „Medienbildung“?

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

3

Warum Medienbildung?

- Medien sind selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
- Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

4

Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

KIM-Studie

Kinder + Medien, Computer und Internet
Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger

JIM-Studie

Jugend, Information, (Multi-)Media
Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

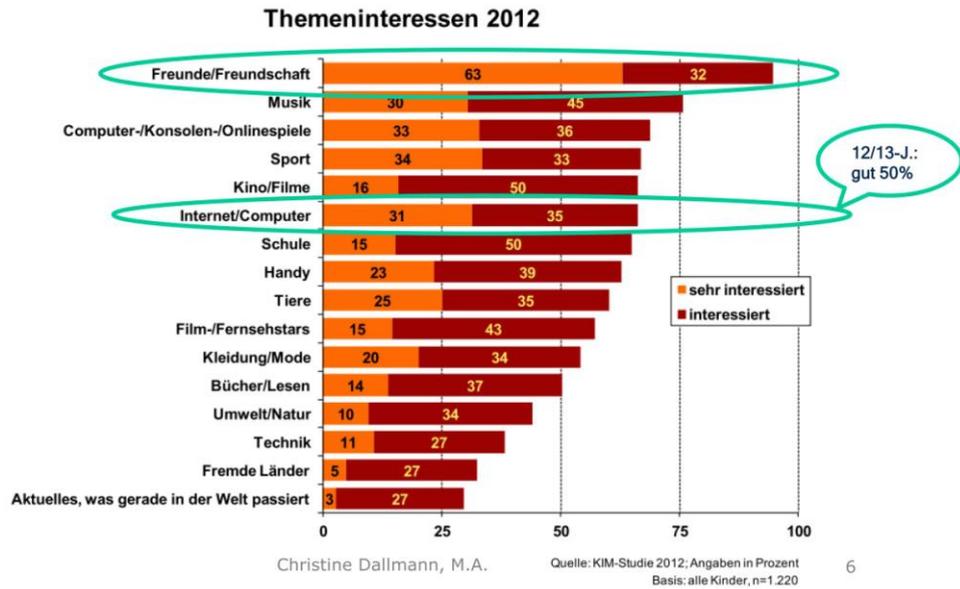
www.mpfs.de

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

5

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)



18.09.

Christine Dallmann, M.A.

Quelle: KIM-Studie 2012; Angaben in Prozent
Basis: alle Kinder, n=1.220

6

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)

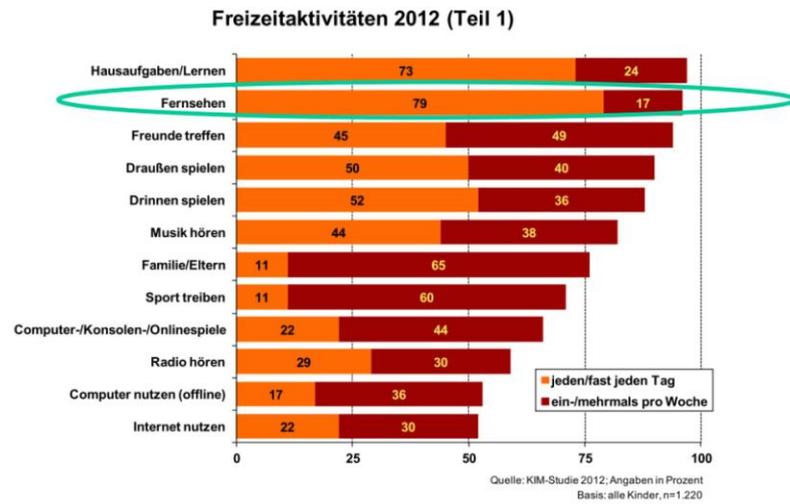


18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

7

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)

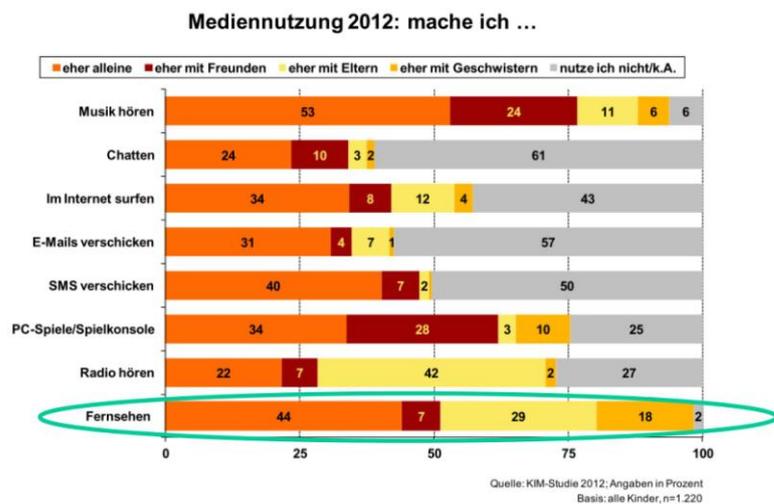


18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

8

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)

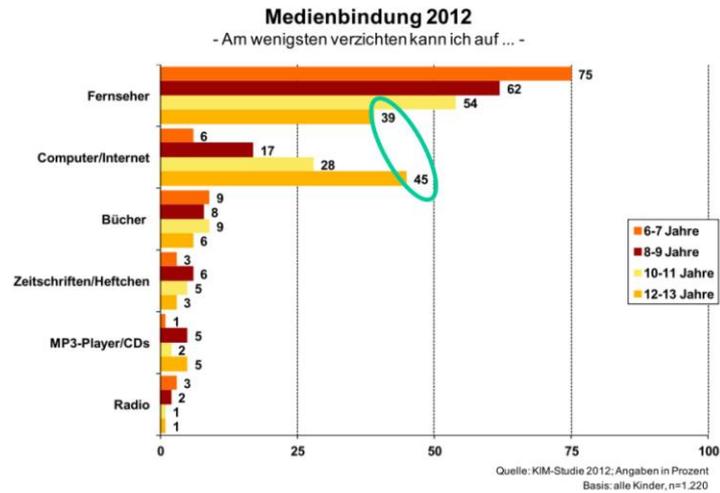


18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

9

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)



18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

10

Mediennutzung von Kindern: KIM-Studie (6-12 J.)

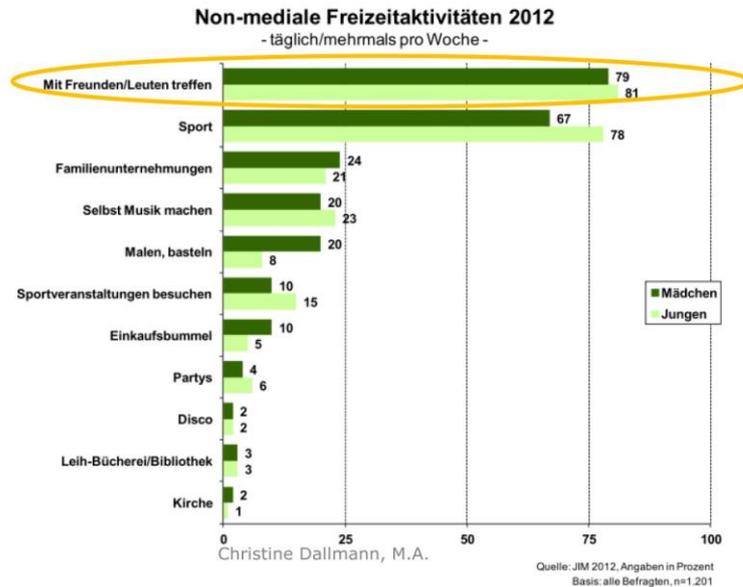
- Themen- und Freizeitinteressen: 1. Freundschaften/Freunde treffen
- Freizeitaktivitäten: 1. Hausaufgaben/Lernen
- Medienbindung:
 - Alter \uparrow \rightarrow 1. Fernsehen \downarrow , 2. Computer/Internet \uparrow
 - Lieblingssendung: > 80 % ja, aber <10 % pro Sendung
 - Prägung durch Medienbindung der Haupterzieher
- Unterschiede bei Geschlechtern und Altersgruppen

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

11

Mediennutzung Jugendlicher: JIM-Studie (12-19 J.)

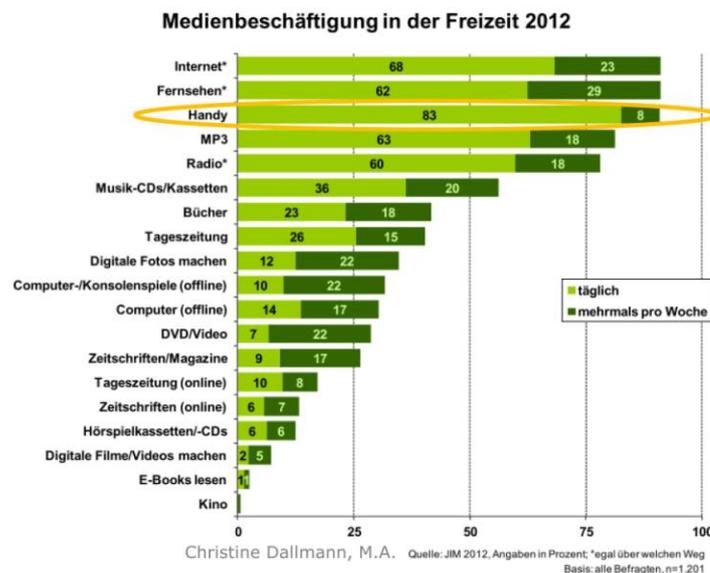


18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

12

Mediennutzung Jugendlicher: JIM-Studie (12-19 J.)

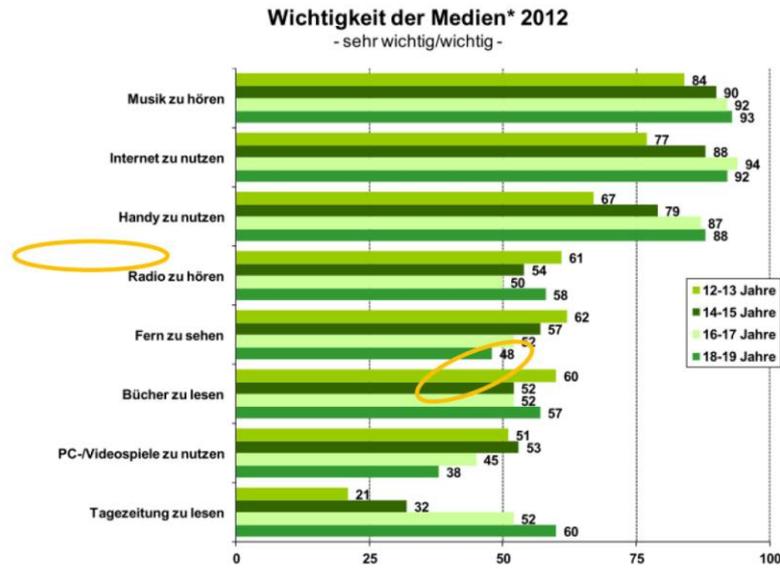


18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

13

Mediennutzung Jugendlicher: JIM-Studie (12-19 J.)



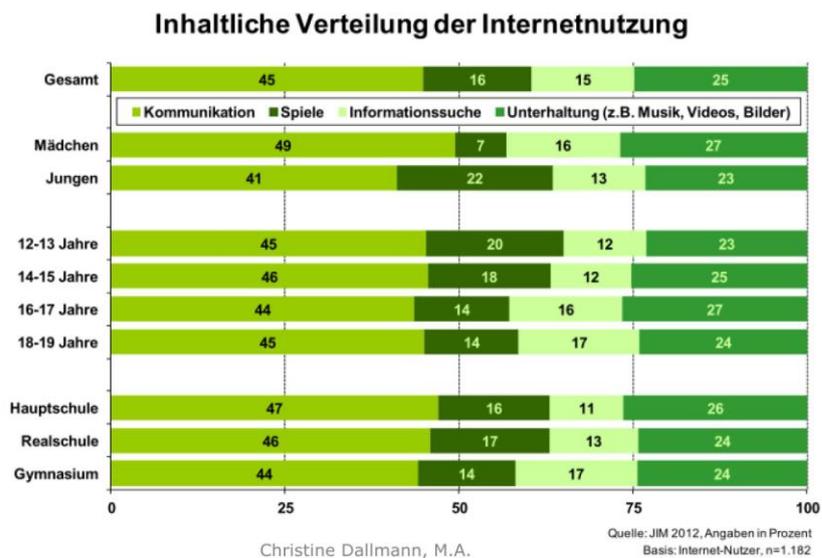
18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

Quelle: JIM 2012, Angaben in Prozent; *egal über welchen Weg genutzt
Basis: alle Befragten, n=1.201

14

Mediennutzung Jugendlicher: JIM-Studie (12-19 J.)



18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

Quelle: JIM 2012, Angaben in Prozent
Basis: Internet-Nutzer, n=1.182

15

Mediennutzung Jugendlicher: JIM-Studie (12-19 J.)

- Handy am häufigsten genutzt, aber subjektiv wichtig: Musik, Internet
- Medienbindung:
 - Alter ↑
 - 12-15 J.: Musik, ab 16 J. Internet
 - Fernsehen ↓
- Internetnutzung dient vornehmlich der Kommunikation

Warum Medienbildung?

- Medien sind selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
- Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen
 - in Zahlen: KIM, JIM, ...
 - Funktionsvielfalt: Unterhaltung, Kommunikation, Selbstaussdruck, ...
→ subjektiv, situativ, bedürfnisorientiert
 - Sozialräumliche Verankerung der Mediennutzung
 - Schaffung neuer/veränderter sozialer Räume durch Medien (nicht: „virtuell“)

Warum Medienbildung?

Medienpädagogik

- (Funktionale MP: Medienbildung als Lernen mit Medien → Mediendidaktik)
- Medienbildung i.S.v. Jugendschutz:
Aufklärung, Schutz vor (vermeintlichen) Gefahren
- Medienbildung als Befähigung, Stärkung:

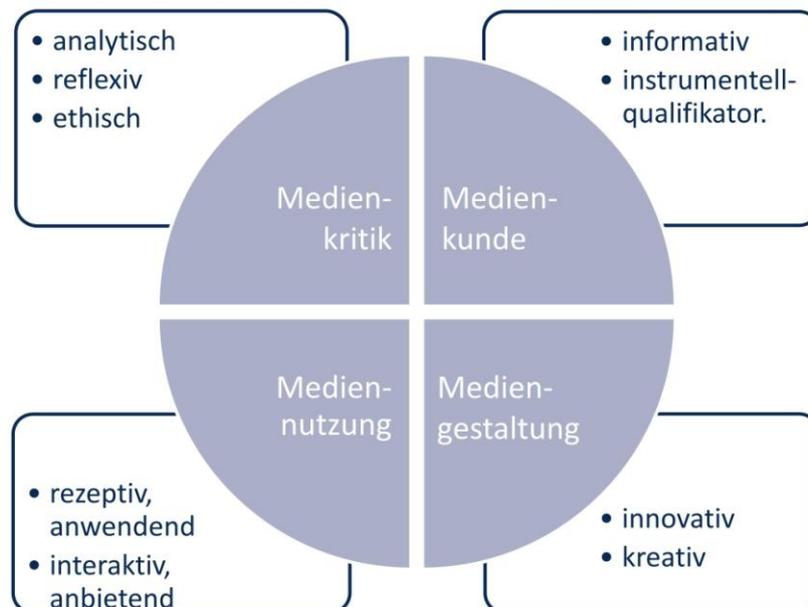
Medienkompetenz

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

18

Medienkompetenz (nach Baacke, 1997)



Christine Dallmann, M.A.

19

Warum „Medienbildung“?

Medienpädagogik

- Befähigung, Stärkung: Medienkompetenz
Medienerziehung
Medienbildung → formale Bildungskontexte

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

20

Medienpädagogik

Medienerziehung

Medienbildung

Medienkompetenz



18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

21

Medienbildung in der Schule: KMK (08.03.2012)

- Bedeutung der Medienbildung in der Schule
→ Förderung von Medienkompetenz
- 8 Handlungsfelder: Rahmenbedingungen, Inhalte

Medienbildung in der Offenen Ki/Ju-Arbeit?

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

22

Medienbildung in der Offenen Ki/Ju-Arbeit

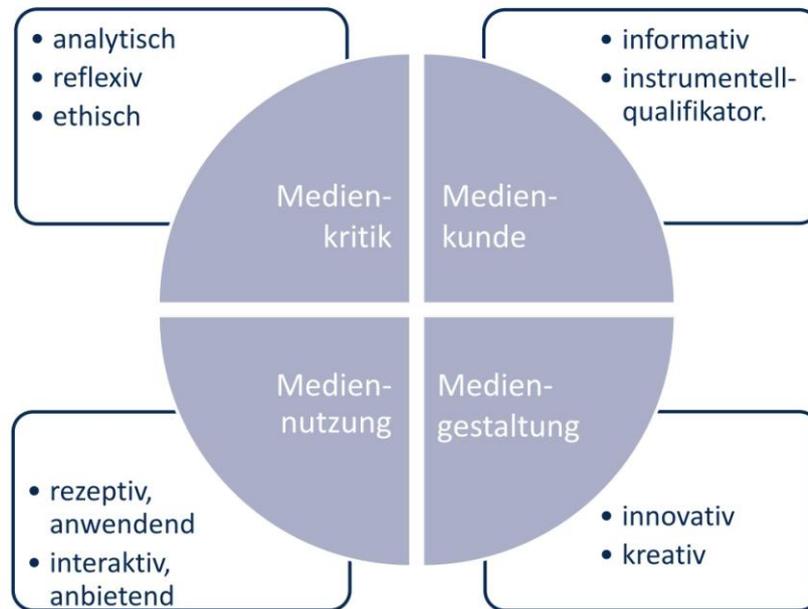
- Förderung von Medienkompetenz:
Aktive, handlungsorientierte Medienarbeit

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

23

Medienkompetenz (nach Baacke, 1997)



Christine Dallmann, M.A.

24

Quellen und Literaturhinweise

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1999, S. 31-35. Online verfügbar unter: http://www.gmkpb.de/bibliothek/baacke_meko.html (04.06.2012).

Kultusministerkonferenz: Medienbildung in der Schule. Beschluss vom 08.03.2012. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (08.06.2012)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2012): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (29.09.2012).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. Online verfügbar unter: www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (27.06.2013).

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

25



»Wissen schafft Brücken.«

Christine Dallmann, M.A.

AG 2 Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

1. Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, Medienbildung
2. Pädagogisches Rollenverständnis
3. Praxisansätze (in Gruppen)

Praxis: Medienbildung in der Offenen Ki/Ju-Arbeit

- Förderung von Medienkompetenz:
Aktive, handlungsorientierte Medienarbeit

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

28

Medienbildung in der Offenen Ki/Ju-Arbeit

Fragen:

1. Wie kann (und sollte) die OKJA sich bezüglich des Ziels der Medienbildung **positionieren**?
2. Welche **Vorteile** hat die OKJA bezüglich der Förderung von Medienkompetenz?
3. Vor welchen **Schwierigkeiten** steht die OKJA bezüglich der Förderung von Medienkompetenz?
4. Welche **Ziele** kann (und sollte) die OKJA sich bezüglich der Förderung von Medienkompetenz setzen?
5. Welche **Bedingungen** müssten in der und für die OKJA geschaffen werden?

18.09.2013

Christine Dallmann, M.A.

29