

Richard Krisch/ Ulrich Deinet/ Andreas Oehme

Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive – Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

In: Konstanze Wetzel (Hrsg.): Ganztagsbildung - eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich. LIT Verlag, Wien 2006. S.43-60

Der sozialräumliche Blickwinkel – als zentraler Zugang einer Sozialpädagogik des Jugendraums – stellt Aneignungsprozesse von Heranwachsenden in den Vordergrund und versteht diese als zumeist informell bzw. non-formal verlaufende Bildungsprozesse. Über vielschichtige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt bilden Kinder und Jugendliche Handlungsfähigkeiten, Kompetenzen und Wissen aus, eignen sich Handlungsmöglichkeiten an und erweitern so auch ihre Orientierungshorizonte. Vor diesem Hintergrund versteht sich Jugendarbeit selbst als „Medium“ von Aneignungsprozessen, die aber in einer engen Wechselwirkung zu anderen sozialräumlichen Zusammenhängen des Stadtteils oder der Region stehen, in dem/in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Die Öffnung der Schule – als zentraler Lernort – hin zum Sozialraum und damit verbundene Kooperationsformen zwischen Jugendarbeit und Schule im Stadtteil können erweiterte Bildungspotenziale und -räume schaffen. Dabei ist die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen.

Im ersten Teil dieses Artikels wird kurz auf die bildungspolitische Diskussion zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule eingegangen, im zweiten Teil der spezifische aneignungsorientierte Blickwinkel auf Bildungsprozesse entfaltet und im dritten Teil auf das Konzept einer sozialräumlichen Jugendarbeit bezogen. Zuletzt werden Voraussetzungen und Essentials für eine Kooperationen im sozialräumlichen Kontext vorgestellt.

1. Bildung ist mehr als Schule – Anmerkungen zur Bildungsdebatte

Die Frage der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule ist nicht erst seit PISA ein Thema. Die Diskussion über mögliche – und notwendige – Formen der Zusammenarbeit lässt sich auf verschiedenen, miteinander verknüpften Ebenen festmachen:

(a) Den Hintergrund der Diskussion über Formen der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule bildet eine zentrale inhaltliche Debatte über die Ausrichtung des Bildungssystems, welches in seiner gegenwärtigen Form in Frage zu stellen ist. Hier eröffnet sich – auch mit der Pisastudie verbunden – generell die Frage einer *neuen Definition des Bildungsbegriffes*, der sich nicht mehr nur auf den formalen Erwerb von Wissensbeständen in der Schule beschränken kann, sondern auch non - formale Bildungsprozesse – in der Jugendarbeit beispielhaft verwirklicht – bzw. informelle Bildung über peers, Familien, Milieus, Medien etc. vermittelt, anerkennt. Diese spielen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung von Handlungsfähigkeit, selbstbestimmter Lebensführung etc.

„Lernen auf die formalen Bildungseinrichtungen zu beschränken, ja selbst sich zu erhoffen, dort fände ausreichendes oder auch das meiste Lernen statt, ist nicht mehr zeitgemäß [...] und geht an den wesentlichen gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen vorbei. Deswegen muss über eine *Ausweitung* des Lern- und Bildungsbegriffs nachgedacht werden, und über die institutionellen Konsequenzen, die dies nach sich zöge. Diese Einsicht schlägt sich in der Diskussion um das Verhältnis von *formal education*, *non-formal education/learning*, *informal learning* und *lifelong learning* nieder, wie sie auf den jeweils nationalen, vor allem aber auf europäischer Ebene geführt wird“ (du Bois-Reymond 2004, S. 180).

Diesem Zugang wird mit dem Begriff der „Ganztagesbildung“ (Coelen) verbunden, der von der „Annahme einer Einheit von Ausbildung und Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter durch Qualifikation und Partizipation“ (Andresen 2005, S. 9) ausgeht. Kinder lernen eben nicht nur in der Schule, sondern erwerben über verschiedenste Aneignungsprozesse – über ihre Teilhabe und Mitgestaltung an ihren Lebenswelten – vielfältigste Kompetenzen. Dem liegt ein Bildungskonzept zugrunde, das subjektorientiert und subjektbezogen (Scherr 2002) ist und einem organisationsbezogenen Bildungsbegriff entgegen steht. Dementsprechend stellt sich auch die Frage nach Formen des Zusammenwirkens von schulischer und außerschulischer Pädagogik, wobei im Konzept der Ganztagesbildung die institutionelle Eigenständigkeit betont wird (vgl. Andresen 2005, S. 9; Otto/ Coelen 2004, 2005).

(b) Was bei der (europäischen) Diskussion um „lebenslanges Lernen“ und informelle Bildungsprozesse im allgemeinen keine systematische Beachtung findet, ist die Tatsache, dass der gegenwärtige Wandel der Lernformen in engem Zusammenhang mit einem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft steht (vgl. Böhnisch/ Schröder 2001). Im sozialstaatlich geregelten Industriekapitalismus bildete sich ein institutionelles Bildungs- und Ausbildungssystem heraus, das den Heranwachsenden einen Übergang in Erwerbsarbeit gewährleistete. Ein entscheidender Teil dieses Systems ist auch die Schule, in der längst nicht nur Bildungsprozesse im humanistischen Sinne institutionalisiert wurden. Ihre Aufgabe – wie die des gesamten Übergangssystems – besteht darin, Heranwachsende zu qualifizieren (Qualifikationsfunktion), sie in die entsprechende Arbeitswelt einzusozialisieren und dort zu platzieren (Allokationsfunktion) sowie sie für die verschiedenen arbeitsgesellschaftlich zur Verfügung stehenden Positionen nach bestimmten – weitgehend leistungsbezogenen – Kriterien zu sortieren (Selektionsfunktion) (vgl. Galuske 2002; Arnold/Böhnisch/Schröder 2005).

Allerdings bezieht sich dieses Übergangsmodell auf eine sozialstaatlich regulierte industrielle Arbeitsgesellschaft mit Vollbeschäftigung, die es in dieser Form heute nicht mehr gibt. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entgrenzung bzw. „Subjektivierung“ der Arbeit (vgl. Kirchhöfer 2005; Kratzer 2003) entspannt sich eine Debatte um neue Lernformen und Kompetenzentwicklungsprozesse, die Bildung explizit auf die veränderten Formen von Arbeit bezieht (vgl. z.B. Kirchhöfer 2001; Böhnisch/Schröder 2002). Mit den heutigen Entgrenzungsprozessen wird die Funktion der Bildungs- und Übergangsstrukturen von ihrem Ziel her, dem Übergang in Erwerbsarbeit, ausgehöhlt. Damit wird das Lernen der Menschen aus seinen institutionellen Bezügen freigesetzt. Der Übergang in Arbeit wird zu einer biografischen Aufgabe, die vielfach individuell bewältigt werden muss, wobei die Bedeutung von biografischen und sozialräumlichen Lernprozessen gegenüber dem institutionalisierten Lernen zunimmt (vgl. Kreher/Oehme 2005).

Mit der Entgrenzung der Arbeit und der institutionalisierten Übergänge in die Erwerbsarbeit verändert sich aber auch die soziale Gestalt der Lebensphase Jugend insgesamt (vgl. Schröder 2002; 2004). Jugend ist immer weniger ein Schon- und Experimentierraum, der der geschützten Vorbereitung auf die Erwachsenenphase dient. Jugendliche müssen mehr und

mehr unübersichtliche und brüchige Übergänge bewältigen, was umfangreiche Kompetenzen erfordert, die weit über schulisch vermitteltes Wissen hinausgehen. Bildung muss nun auch als Kompetenz gesehen werden, durch „individuelle Konstruktion von (sozialen) Wirklichkeiten“ (Brater 1997, S. 150) in einer sich entgrenzenden und verlängernden Jugendphase handlungsfähig zu bleiben. Durch die gesellschaftliche Entgrenzung schiebt sich sozusagen die Bewältigungsperspektive vor die Bildungsperspektive. Dies bezieht sich vor allem auch „auf den Prozess des Aufbaus einer eigenen personalen Lebensperspektive“, die heute „nicht mehr ausreichend institutionell gewährleistet, sondern in veränderten – nun stärker von den Individuen ausgehenden – Sozialbezügen neu aufgebaut werden muss“ (Böhnisch/ Münchmeier 1990, S. 54). Auch in weiterer Folge des Erwerbslebens – mit der Forderung nach lebenslangem Lernen verbunden – ist die andauernde Entwicklung von individuellen Bildungskarrieren und die Bewältigung uneindeutiger Berufsverläufe notwendig. Viele Jugendliche mit abgeschlossener Schulbildung wie auch mit Berufsausbildung bekommen heute schon keine dauerhafte Arbeitsstelle und müssen permanent versuchen, Arbeiten und Leben miteinander in Einklang zu bringen. Die Lernprozesse, bei denen sich die entsprechenden Kompetenzen entwickeln, sind allerdings nicht institutionell, sondern sozialräumlich strukturiert.

(c) Die politische Dimension der Bildungsdebatte wird mit dem Aufruf aller führenden SozialpädagogInnen zu einem Bildungspakt zwischen Jugendarbeit und Schule mit dem Titel „Soziale Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit“ (Sozial Extra 2-3/2005) betont. Eine zentrale Aussage der Pisastudie ist, dass die soziale Herkunft offensichtlich über den Schulerfolg entscheidet. Offensichtlich gelingt es bildungsferneren Schichten, wie beispielsweise benachteiligten MigrantInnenkids, HauptschülerInnen, aber auch Jugendlichen mit nicht-schulgerechten „Begabungen“ etc. überhaupt nicht mehr Abschlüsse zu erwerben, die ihnen eine Chance im beruflichen Leben eröffnen könnten. Anders formuliert stellt sich auch die Frage, wieso das Bildungssystem immer weitere Teile von „Jugenden“ ausgrenzt und freisetzt. Das gegenwärtige Schulsystem schreibt Ungleichheit immer weiter fort. Gemeinsame Bildungsanstrengungen zwischen Jugendarbeit und Schule müssten diesem bildungspolitischen Fiasko – in Deutschland erreichen immer mehr Jugendliche keine mittleren Abschlüsse mehr – und damit der Vergeudung und Ausgrenzung von „Humankapital“ entgegenwirken.

Scherr (2002) weist darauf hin, dass Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und andere Formen der Jugendhilfe einen wichtigen Beitrag leisten, „um Individuen und soziale Gruppen zur Teilnahme an Bildungsangeboten zu befähigen: Bildung ist nur dann möglich, wenn Individuen nicht vollständig von Bemühungen absorbiert sind, das eigene psychische und soziale Überleben alltäglich zu bewerkstelligen. Bildung setzt so betrachtet eine halbwegs gelingende alltägliche Lebensbewältigung voraus. Die Kinder- und Jugendhilfe hat es nun vielfach mit Adressaten zu tun, die gerade bei solcher alltäglicher psychosozialer Lebensbewältigung Hilfen benötigen. Sie bewegt sich dann im Vor- bzw. Umfeld von Bildung, ist damit befasst, Individuen psychisch und sozial überhaupt erst in die Lage zu versetzen, sich auf Selbstbildungsprozesse sowie organisiertes Lernen einzulassen“ (Scherr 2002, S. 95).

Jugendarbeit vermag hier Bildungsprozesse anzuregen, die in der Schule noch nicht berücksichtigt werden und greift „Ressourcen und Handlungskompetenzen auf, die Jugendliche in ihren lebensweltlichen Kontexten ausbilden und die ihnen für die Bewältigung zur Verfügung stehen. Beispiele dafür sind Mehrsprachigkeit, interkulturelle Handlungskompetenzen, aber auch andere soziale oder handwerkliche Fertigkeiten („skills“), die über Prozesse informellen Lernens angeeignet werden“ (Reinprecht 2006). Jugendarbeit anerkennt diese Kompetenzen der Jugendlichen und sucht sie im sozialräumlichen Kontext der Jugendarbeit – bspw. in Form von Jugendkulturarbeit, Mitgestaltung in den

Einrichtungen, Revitalisierungsprojekten im Stadtteil etc. – partizipativ zu fördern und sichtbar zu machen.

(d) Zuletzt wäre aber auch eine Debatte zu erwähnen, welche diese Zusammenhänge kaum aufgreift, sondern mitunter sehr verkürzt die Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule als bloßes zeitliches Hintereinander der sonst unveränderten Angebote von Schule und Jugendarbeit begreift. Oft verbunden mit der Forderung nach der „Ganztagesschule“ entwickelt sich dieser Diskussionsstrang über mögliche Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule über die Fragestellung, welche Aufgaben die außerschulische Jugendarbeit in der Nachmittagsbetreuung übernehmen könnte. Dies vor der Annahme, dass alleine durch die Einführung einer flächendeckenden ganztägigen Schulform Bildungsdefizite behoben werden könnten. Diese Argumentation erscheint sehr vereinfachend, weil nur die Verlängerung der Schulzeit bei unverändertem pädagogischen, methodischen und didaktischen Konzepten und Lehrplänen im Rahmen eines eingeschränkten institutionenbezogenen Bildungsbegriffes der Jugendarbeit kaum eigenständige Bildungsimpulse ermöglicht. Darüber hinaus stehen sich gänzlich verschiedene Strukturprinzipien und Arbeitsformen gegenüber¹: Dem Prinzip der *Freiwilligkeit* in der offenen Jugendarbeit steht der Zwang der ‚Stundentafel‘ in der Schule, der *Bedürfnisorientierung* ein unflexibler Lehrplan, der *Partizipation* trotz ausgesuchter Formen der SchülerInnen-Mitbestimmung und der *Herrschaftsarmut* das doch autoritär bestimmte Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gegenüber. Ähnliches gilt aber auch für die Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, die Diversitätsperspektive u.a.m. der Jugendarbeit, der die Fokussierung der Jugendlichen auf ihre SchülerInnenrolle in der Institution Schule gegenübersteht. Diese bedingt auch, dass Schule ihre Methoden aus der Perspektive der Selektion und der Leistungserbringung formuliert, währenddessen das sozialpädagogische Bildungsziel der Jugendarbeit – im Gegensatz dazu – die Erweiterung der Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 1993, S. 113) und die allgemeine Förderung der Selbstbestimmung verfolgt.

Die Frage der *Ganztagesschule* (als Verlängerung von Schulzeit) bei gleich bleibenden Inhalten – oder aber *ganztägige Bildung* (mit auch informellen oder non-formalen Organisationsformen) bilden strukturell die unterschiedlichen Bildungsbegriffe ab. Auf der Seite der Jugendarbeit geht es darum, als Jugendarbeit ihren spezifischen Bildungsbeitrag klarer darzustellen und „auf gleicher Augenhöhe“ mit Schule neue Entwürfe einer ganzheitlichen Bildung – im sozialräumlichen Kontext – zu entwerfen. Als gemeinsamer Anknüpfungspunkt kann hier das Aneignungskonzept, welches die Grundlage einer sozialräumlichen Jugendarbeit darstellt, dienen. Über dieses lassen sich non-formale und informelle Bildungsprozesse verstehen und gestalten.

2. Sozialräumliche Aneignung als Bildungschance

Die Entwicklung des Aneignungskonzeptes wird vor allem mit A. Leontjew, einem Vertreter der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie und seiner Arbeit über den Prozess der Aneignung verbunden. Der zentrale Zugang dieses Ansatzes besteht darin, „die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen“ (Deinet 2005, S. 29). Im Aneignungsprozess geht es für die Heranwachsenden darum, „einen Gegenstand aus seiner

¹ Von Bedeutung erscheint an dieser Stelle der Hinweis, dass sich das Konzept der offenen Jugendarbeit nicht aus der Kritik an Schule oder als Ergänzung zu dieser entwickelt hat, sondern eine eigenständige Entwicklungsgeschichte aufweist. (vgl. Böhnisch/ Rudolph/ Wolff 1998; Thole 2000) Dies erklärt auch die z.T. nahezu gegensätzlichen bzw. unvermittelten pädagogischen Zielsetzungen und Methoden.

Gewordenheit“ (Holzkamp/ Schurig 1973, S. 25) zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. Im Aneignungsvorgang als komplexem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess geht es aber nicht nur darum, bestimmte Funktionen zu erfassen, sondern auch deren Sinnbedeutungen und gesellschaftlichen Bezüge zu erkennen. Kinder eignen sich die Gegenstände ihrer Umwelt vorerst sehr gebrauchswertorientiert an, um sich in weiterer Folge deren „Gegenstandsbedeutung“ (Holzkamp 1973, S. 142) zu erschließen und deren Bedeutung im Kontext bereits gewonnener Erfahrungen zu verallgemeinern. „Gerade Kinder und Jugendliche, die sich vor allem sozialräumlich orientieren – im Gegensatz zu der Rollen- und Institutionenorientierung der Erwachsenen –, werden mit den in den Gegenständen liegenden Bedeutungen direkt, im Versuch ihres Zugangs und ihrer gebrauchswertorientierten Umwidmung, konfrontiert. In diesem Aneignungsprozess erhebt sich die scheinbar tote sozialräumliche Welt der Gegenstände zu einer je individuellen sozialräumlich-personalen Anregungsstruktur“ (Böhnisch 2003, S. 180).

Während Erwachsene öffentliche Räume durchaus funktional benutzen, setzen sich dem gegenüber – in sich wieder differenzierte – Kinder- und Jugendkulturen selbsttätig und phantasievoll mit der räumlichen Umwelt im Sinne von sozialräumlicher Aneignung auseinander: In der aktiven Auseinandersetzung mit der materiellen und immateriellen Umwelt – oft außerhalb ihrer funktionalen Zuschreibungen – finden Kinder und Jugendliche zentrale Lernchancen und Lernbedingungen vor. Wie von Deinet (1992 und 1999) – inhaltlich bezogen auf Leontjew, Holzkamp, Muchow, Baacke u.a. – umfassend begründet, stellt die Erschließung der Umwelt, als spezifische Eigentätigkeit eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden dar:

- „Durch die Erweiterung ihres Handlungsraumes erschließen sie sich Räume und deren Bedeutungen und erweitern damit ihren Horizont;
- durch den tätigen Umgang mit Gegenständen, Material und Werkzeug, durch Einüben und Wiederholen erweitern sie ihre motorischen Fähigkeiten;
- durch die Veränderung von Situationen entwickeln sie eine spezifische Form von Eigentätigkeit.“ (Deinet 1999, S. 28)

Die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und des Verhaltensrepertoires, die Veränderung von Räumen und Situationen durch das Medium des Spiels, die Erweiterung gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz sowie die Herausbildung anderer Handlungsformen und Tätigkeiten vollziehen sich immer im Kontext sozialer Interaktionen zwischen Gleichaltrigen, zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sozialräumlich eingelagert und beinhalten somit auch immer den Erwerb von sozialen Kompetenzen.

Wenn Bildung nicht nur als Wissenserwerb, sondern als Subjektbildung und Entfaltung individueller Fähigkeiten verstanden wird, als „die Fähigkeit sich selbst und die Welt zu begreifen und auf dieser Grundlage zu einer autonomen Lebensgestaltung zu gelangen“ (Scherr 2002, S. 94), stellen die Prozesse der sozialräumlichen Aneignung einen bedeutenden Bildungsaspekt dar. In diesem Kontext wird mit dem heutigen Wandel der Formen von Arbeit und der allmählichen Abnahme von Erwerbsarbeit die Aneignung von Tätigkeiten jenseits institutionalisierter Lernsettings und jenseits von Erwerbsarbeit immer bedeutsamer: Während sich die Bildungsinstitutionen vielfach auf ihren institutionellen Bildungsauftrag zurückziehen und – ganz besonders in den einfacheren Bildungssegmenten wie der Hauptschule – immer enger auf einen Übergang in Erwerbsarbeit fokussieren, erfordert die Entgrenzung der Arbeit heute die Erschließung von breiten Beschäftigungsmöglichkeiten im Sozialraum. Denn gerade für Selbstbildung, Selbstverwirklichung und die Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensführung bietet die heutige Erwerbsarbeit – selbst wenn man sie hat – immer weniger Raum. „Soll die ‚wirkliche‘ Arbeit gerettet und bewahrt werden, ist die Einsicht unabdingbar,

daß diese nicht mehr bei der ‚Arbeit‘ [d.h. der Erwerbsarbeit, d.A.] stattfindet“ (Gorz 2000, S. 11).

Viele Dimensionen der von Scherr (2002) benannten Subjektbildung lassen sich in der Interaktion von Kindern und Jugendlichen mit der räumlichen Umwelt wiederfinden.

Dimensionen von Subjekt-Bildung

Subjekt-Werdung: Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erweiterung der Spielräume selbstbestimmten Handelns

Selbstachtung: Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung

Selbstbewusstsein: Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“)

Selbstbestimmung: Entwicklung von Potentialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen
(Scherr 2002, S. 95)

Die Chancen der sozialräumlichen Aneignung von Kindern und Jugendlichen stehen aber in einem unmittelbaren Zusammenhang zu den „räumlichen Ordnungen der Gesellschaft“ (Simmel 1992b, S. 687), die in ihrer Beschaffenheit und in ihren Zugänglichkeiten sowie Begrenzungen und in Nutzungsdefinitionen gesellschaftliche Bedingungen abbilden: „Das Sozialräumliche meint somit gesellschaftliche Vergegenständlichung als auch individuelle Aneignungsfähigkeit im Raum. In dieser Ambivalenz und Spannung tritt der Raum uns gegenüber“ (Böhnisch 2003, S. 171). Die sozialräumliche Dimension der Aneignung deutet darauf hin, dass Räume nicht als architektonische Hülsen verstanden werden können, sondern in ihnen auch gesellschaftliche Definitionen eingelagert sind, die auf Kinder und Jugendliche und deren subjektive Raumbestimmungen wirken.

Böhnisch hebt bei der Darstellung der sozialisatorischen Bedeutung sozialräumlicher Aneignungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen hervor, dass „Aneignung und damit soziale Entwicklung gestört wird, wenn die sozialräumliche Umwelt einseitig funktionalisiert, verbaut, für Kinder versperrt ist“ (1993, S. 220). Die zunehmende Funktionalisierung städtischer Räume, verbunden mit der Verregelung und Verbauung, der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten legitimen Aufenthaltsorten (z.B. Kinderspielplätze, Skaterramps oder festgelegte Grünflächen), aber auch die abnehmende Akzeptanz der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Räumen, prägen und beschränken deren Aneignungsmöglichkeiten. Zugleich drückt sich eine Funktionalisierung des Sozialraums von Kindern und Jugendlichen auch in der Verengung von Bildung auf institutionalisiertes Lernen aus: Die Schule erkennt aus ihrer funktionalen Perspektive viele Kompetenzen von Jugendlichen nicht an, die bspw. zur Bewältigung brüchiger Übergänge in Arbeit sehr wichtig werden. Die Fähigkeit, sich über soziale Netzwerke Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu erschließen, die subjektiv als sinnstiftend erfahren werden, erscheint aus Sicht der Schule oftmals als dysfunktional, obwohl sie angesichts verwehrter Zugänge zu Ausbildung und Erwerbsarbeit eine entscheidende Kompetenz darstellt. Dem entsprechend entsteht hier eher eine ambivalente Aneignungssituation, die die Jugendlichen selbst ausbalancieren müssen.

Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung, als Eigentätigkeit, werden also durch die realen Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen bestimmt und gerichtet und hängen wesentlich von den äußeren Bedingungen und Anregungen ab. Über den Blick auf

Aneignungsprozesse lässt sich informelle und non-formale Bildung in einem sozialräumlichen Kontext beschreiben, was an dieser Stelle nochmals zusammengefasst werden soll:

Obleich nicht jede Form der sozialräumlichen Aneignung von Kindern und Jugendlichen als Bildungsprozess gedeutet werden kann, erscheint evident, dass die Ermöglichung von Aneignung im städtischen Raum die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten und den Erwerb von vielschichtigen Kompetenzen beinhaltet. Die Erfahrung von Neuem und Indifferentem, die Konfrontation mit Situationen und Gelegenheiten, die neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, aber auch vielfältige, differenzierte, nicht-monotone räumliche Zusammenhänge führen zu Formen der Aneignung, die Erlebnis- und Erfahrungsebenen eröffnen: Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich nicht nur in Institutionen wie der Schule, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum. Diese Bereiche sind die Orte des informellen Lernens, das die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mitprägt. Die Entwicklung sozialer Kompetenz in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und der Handlungsmöglichkeiten prägen auch die Fähigkeit für den Erwerb von formellen Bildungsabschlüssen. Die Aneignung der jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen, sozusagen die Bildung des Subjektes im Raum, wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozialräumlichen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen und Regionen. Dieser Blickwinkel einer sozialräumlichen Orientierung der Jugendarbeit, in der „Pädagogik des Jugendraums“ (Böhnisch/ Münchmeier 1990) grundgelegt, hat ausgehend vom Aneignungsbegriff das Selbstverständnis, aber auch die pädagogische Ausrichtung der Offenen Jugendarbeit maßgeblich bestimmt. Offene Jugendarbeit wird in diesem pädagogischen Konzept in ein unmittelbares Verhältnis zum sozialräumlichen Umfeld, dem Stadtteil und den Lebensräumen von Kindern und Jugendlichen gesetzt. Sozialräumliche Orientierung sieht die Aneignungschancen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil als zentralen Bezugspunkt der Ausrichtung der Jugendarbeit. Es stehen aber nicht so sehr die „objektiven“ Strukturen im Vordergrund, sondern die lebensweltlichen Interpretationen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Sozialräume.

3. Sozialraumorientierung der Jugendarbeit

Jugendarbeit, als ein zentraler „Ort“ im Rahmen der sozialräumlichen Zusammenhänge, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, entwickelt entsprechend der auf das Lebensumfeld bezogenen Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppen, aber auch der im Sozialraum bestehenden „Angebotsnischen“ des Stadtteils adäquate und flexible Angebote.

Offene Jugendarbeit versucht aber auch – nach außen gewandt – Kinder und Jugendliche bei der Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume im Gemeinwesen oder der Region zu fördern und zur Seite zu stehen: Die sozialräumliche Orientierung der Offenen Jugendarbeit heißt eben gleichermaßen, Kinder und Jugendliche bei der Erweiterung ihrer Erlebnis- und Erfahrungsräume über die Einrichtung hinaus zu unterstützen.

Folgende Perspektiven und Ansätze bezeichnen eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit und machen die Anknüpfungspunkte für eine „Pädagogik des Jugendraums“ als erweiterte Bildungsperspektive deutlich (vgl. Krisch 2005).

Sozialräumliche Jugendarbeit geht von den Aneignungsformen Jugendlicher aus und versucht deren Lebenswelten in ihrem sozialräumlichen Zusammenhang zu verstehen.

Die Orientierung an den Aneignungsformen verschiedenster Kinder- und Jugendkulturen in ihren jeweiligen sozialen Räumen – zu denen ja sowohl die Schule als auch Jugendarbeit gehört - prägt das Selbstverständnis der sozialräumlichen Jugendarbeit und deren Konzeptentwicklung.

Über die kontinuierliche Anwendung von Methoden der Sozialraumanalyse (vgl. Deinet/ Krisch 2006, Krisch 2005a), die auch als Methoden einer sozialräumlichen Jugendarbeit charakterisiert werden können, lässt sich das Spannungsfeld zwischen jugendlicher Aneignung und der gesellschaftlichen Verfasstheit von Sozialräumen – als deren sozialräumliche Qualität - beschreiben.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen auf ihre Lebensräume - in Form von Beobachtungen, Befragungen, Stadtteilbegehungen, subjektiven Landkarten etc. und der Interpretation durch maßgebliche Institutionen - führt nicht nur zu mehr Verständnis über die Aneignungschancen und -barrieren im Sozialraum. Über die Anwendung dieser animativen Verfahren findet auch eine intensive Auseinandersetzung mit Jugendlichen über ihre Partizipationsmöglichkeiten in den Sozialräumen im Stadtteil oder der Region statt.

Dadurch wird es nicht nur möglich, entsprechend angepasste Aneignungssituationen in der Jugendarbeit zu entwickeln, sondern auch die Situation von Kindern und Jugendlichen in ihren sozialräumlichen Zusammenhängen öffentlich zu thematisieren.

Die standortbezogene Offene Jugendarbeit stellt über die Etablierung regelmäßiger „Herausreichender Arbeit“ den Zugang zu den Lebensräumen der Jugendlichen im Stadtteil her.

Die kontinuierliche Durchführung von sozialräumlichen Methoden muss sich auch in den Einrichtungskonzeptionen der Offenen Jugendarbeit abbilden. Herausreichende Arbeit (vgl. Krisch 2005c) als Sammelbegriff für verschiedenste personelle Aktivitäten oder Angebote im Stadtteil – immer beziehend zur Jugendeinrichtung - ist demnach ein zentraler Aspekt des Konzeptes sozialräumlicher Arbeit. Entsprechend einer sozialräumlich begründeten, konzeptionellen Differenzierung können verschiedene Formen herausreichender Arbeit entwickelt werden, die natürlich auch verschiedene Zielsetzungen beinhalten. Diese reichen von kontinuierlichen strukturierten Stadtteilbeobachtungen, der Teilnahme an Regionalteams, über Außenkontakte in Form von unregelmäßigen Stadtteilbegehungen oder regelmäßigen Kontakten zu Cliques, welche die Einrichtungen nicht besuchen, bis zu regelmäßigen (Infrastruktur-)Angeboten im Stadtteil.

Jugendarbeit kann spezifische Aneignungsqualitäten in den eigenen Räumen entwickeln.

Indem eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit die Gegebenheiten im Stadtteil erkundet, versetzt sie sich in die Lage, Angebote zu entwickeln, welche der Sozialraumstruktur angepasst sind. Diese Angebote hängen natürlich von den sozialräumlichen Ressourcen der Jugendarbeit selbst ab, also unter anderem von den räumlichen Möglichkeiten und den personellen Ressourcen.

Eine größere Einrichtung wird ihre Angebote entsprechend ausdifferenzieren können: Von der Treffpunktmöglichkeit eines Jugendcafés über eigene Mädchenangebote, Vermietungen für bestimmte Cliques, Unterstützung bei der Berufsorientierung, spezielle Jugendkultur- oder sportorientierte Angebote, das Angebot professioneller Beratung bei Problemen der

Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive

Lebensbewältigung, Förderung von Eigeninitiativen, Initiativen zur politischen Bildung bis hin zu ganz speziellen stadtteilbezogenen Aktivitäten kann sich die sozialräumliche Qualität einer Jugendeinrichtung entfalten (vgl. Krisch 2005b).

Diese Angebote entwickeln sich in der spezifischen Dynamik der auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit basierenden Jugendarbeit, in der sich Jugendliche mit ihren Fähigkeiten und Interessen einbringen und die entsprechend aufgegriffen werden:

„Das, was die Jugendlichen an Bildung ‚schon mitbringen‘, ist kein wie immer abrufbares Wissen, an dem die Pädagogen planmäßig anknüpfen können. Es ist vielmehr verwoben in das sozial und gesellschaftlich rückgebundene Alltagsverständnis der Jugendlichen und dieses braucht - soll es pädagogisch erkennbar sein - eine sozialräumlich-jugendkulturelle Aktivierung. Erst in dieser Einbettung und Relativierung bekommt der intentionale pädagogische Akt seinen Sinn: als Sich-Einlassen auf die Situationen und Ereignisse dieses sozialräumlichen Prozesses und daran anknüpfendes Einbringen von Bildungsinhalten“ (Böhnisch 1993, S. 113).

Mit anregenden räumlichen Arrangements, die zur Eigentätigkeit anregen, der Aufforderung zur Mitbestimmung und -gestaltung, der Anwendung verschiedenster sozialpädagogischer Methoden wie der sozio-kulturellen Animation, der Projekt- und Gruppenarbeit, der Erlebnispädagogik etc. gelingt es, auch bei oft bildungsfernen Jugendlichen mit nicht schulgerechten „Begabungen“, Bildungsprozesse anzuregen bzw. Lernmöglichkeiten zu erschließen. Die Angebote einer sozialräumlichen Jugendarbeit sind aber konzeptionell nicht nur auf den eigenen „Raum“ der Jugendarbeit beschränkt, sondern können – natürlich immer abhängig von personellen Ressourcen - benachbarte Turnhallen, Cliquenräume, Sportflächen, Beratungsstellen etc. miteinschließen und so ein Geflecht von verschiedenst betreuten Treffpunkten und Cliquenräumen aufbauen, die sozialräumlich miteinander in Verbindung stehen.

Der Anspruch der Offenheit gegenüber verschiedensten Jugendkulturen kann so eingelöst werden, weil er sich nicht mehr nur auf den Raum des Jugendzentrums bezieht, sondern auch andere Orte als Ausschnitte der offenen Jugendarbeit begreift.

Sozialräumliche Jugendarbeit fördert Aneignungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum

Sozialräumlich orientierte Jugendarbeit nimmt aber auch die Aufgabe wahr, stellvertretend für Heranwachsende - im Sinne der Wahrnehmung eines jugendpolitischen Mandates - deren Interessen und Bedarfe bei maßgeblichen Institutionen und in politischen Entscheidungsprozessen einzubringen und zu vertreten. Dieser Vertretungsanspruch soll aber nicht die eigene Gestaltungskraft oder die Selbstorganisationsfähigkeit von Heranwachsenden ersetzen, sondern es gilt ein politisches Klima zu schaffen, das dann auch den Kindern und Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen erlaubt. Gerade in Planungsprozessen oder in Fragen der Ausgestaltung oder Nutzung öffentlicher Räume (vgl. www.jugendzentren.at) kann es gelingen, die Beteiligung und Mitsprache von Jugendlichen einzufordern und zu ermöglichen bzw. die Moderation von Nutzungskonflikten zu übernehmen. Gerade über die Beteiligung am öffentlichen Leben eröffnen sich für Jugendliche bedeutende „Bildungsräume“.

Die zentrale Zielsetzung stellt hier die quantitative aber auch „qualitative“ Erweiterung der Aneignungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche dar, die sich gegen die Verdrängung von Jugendlichen von öffentlichen Plätzen richtet. Als Erfolgskriterium eines wirkungsvollen jugendpolitischen Auftretens lassen sich die erweiterte Zugänglichkeit öffentlicher oder halb öffentlicher Räume, die Beteiligung von Jugendlichen an deren Revitalisierung oder aber

neue Erfahrungs- und Erlebnisebenen – als Bildungsanreize - für Kinder und Jugendliche benennen, die sich sehr oft auch über vernetzte Angebote ergeben.

Sozialräumliche Jugendarbeit stellt Vernetzungszusammenhänge her und macht Vorschläge zur Verdichtung von Angebotsschwerpunkten

Über den Aufbau von Vernetzungszusammenhängen mit anderen Institutionen – besonders mit der Schule - können weitere Angebote in der Region angeregt und damit Veränderungen der Infrastruktur des Stadtteils im Interesse der Jugendlichen bewirkt werden. Vernetzungen und Kooperationen mit anderen Institutionen können eine Verdichtung der Angebotsschwerpunkte bzw. eine bessere Abstimmung der Angebotsstrukturen schaffen. Die JugendarbeiterInnen sind dabei durch die Anwendung der Erkundungsprojekte „Sozialraum-Fachleute“, die sehr differenziert sozialräumliche Zusammenhänge und die damit verbundenen Aneignungsmöglichkeiten der verschiedenen Jugend(en) des Stadtteils oder der Region beschreiben können. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe erweitert das Arbeitsfeld der Jugendarbeit sozialräumlich über die konkreten Angebote an Jugendliche hinaus und lässt es zu einem aktiven und gestaltenden Teil der sozialen Infrastruktur eines Stadtteils bzw. einer Region werden.

In der offensiven Entfaltung ihres jugendpolitischen Mandates gilt es, den Zusammenhang zwischen sozialräumlichen Aneignungsprozessen (bzw. deren Verhinderung) und Investition (bzw. dem Mangel an Investitionen) in kinder- und jugendgerechte Erlebnisräume im Stadtteil und den damit verknüpften Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen herauszustellen. Die „Sozialraumexperten“ der Jugendarbeit könnten hier konkrete Situationen und Bedingungen benennen und damit die einseitig auf das Schulsystem abgestellte Bildungsdiskussion um die sozialräumliche Dimension der Entwicklung von Fähigkeiten erweitern.

4. Sozialraumorientierung als Grundlage einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe

Die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Dies ist aber auch eine große Herausforderung, die über die weit verbreitete Definition von schulischer sozialer Arbeit als „Klimaanlage“ von Schule hinausgeht. Eine solche sozialräumliche Orientierung wird nur dort Erfolg haben, wo sich die Schule als Institution bereits geöffnet hat und ein Verständnis für die „Herstellung des Sozialen“ und die konkrete Kooperation mit außerschulischen Partnern gewonnen hat. Dabei ist Schule auf die Kooperationspartner der Jugendhilfe angewiesen, weil diese tendenziell sozialraumorientiert sind und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben. Viele Schulen erweitern aber ebenfalls ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag und versuchen über die Unterrichtsgestaltung hinaus ihr Schulleben so zu verändern, dass Schule zum Lebensort für Kinder und Jugendliche werden kann (vgl. hierzu die Beiträge von Popp und Wetzel in diesem Band). Dies bedeutet auch eine stärkere Verzahnung zwischen Schulen und den jeweiligen Sozialräumen, in denen sie liegen.

Der Sozialraum ist in Bezug auf Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen die gemeinsame Klammer für Schule wie Jugendhilfe. Allerdings verfügen in der Regel die Jugendarbeiter/innen eher als die Lehrer/innen über detaillierte Einblicke in die Lebenswelten

von Kindern und Jugendlichen. Diese Kompetenz als Experten/innen für den Sozialraum basiert auf den Veränderungen der Konzeptionierung der Kinder- und Jugendarbeit in den letzten Jahren: Weg von der Einrichtungszentriertheit hin zu einer Orientierung potenziell an allen Kindern und Jugendlichen im Sozialraum und einer herausreichenden, die Grenzen der Einrichtung überschreitenden Arbeit im Stadtteil.

Auf dieser Grundlage ist eine sehr viel breitere Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit möglich: Eine sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Eine solche Kooperation ist deshalb nicht auf Themen und Probleme von Kindern und Jugendlichen fixiert, die allein aus der Schule herrühren. Der Blick auf die Lebenswelten macht es auch möglich, Themen und Aufgaben zu entwickeln, die nicht aus einer rein institutionellen Sicht bestimmt werden, sondern die sich ganz allgemein aus dem Alltag im Sozialraum ergeben.

Diese sozialräumliche Verbindung funktioniert aber in der Praxis nur da, wo die Orientierung einer Schule auch einen ganz konkreten Bezug zum Stadtteil bzw. Einzugsbereich aufbauen lässt. Dies ist im Bereich insbesondere der städtischen Hauptschulen meist sehr gut möglich, da diese eingebunden sind in einem Stadtteil und ihr Einzugsbereich relativ überschaubar ist. Eine Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bedeutet hier für Schule auch immer eine Orientierung an dem jeweiligen Stadtteil und Sozialraum, auch wenn die Sozialräume von Kindern und Jugendlichen nicht immer mit dem jeweiligen Stadtteil oder Bezirk etc. deckungsgleich sein müssen. Gemeinsame Planungsräume sind eine wesentliche Grundlage für die Kooperation. Deshalb ist z.B. in Schulzentren mit einem großen Einzugsbereich insbesondere im ländlichen Raum eine solche sozialräumliche Verbindung viel schwerer möglich. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus einem oft weit verstreuten Gebiet, ihre subjektiven Lebenswelten haben Bezüge zu sehr unterschiedlichen Sozialräumen und zu verschiedenen Einrichtungen der Offenen Jugendhilfe. Hier müsste Schule die Funktion eines sozialräumlichen Mediators übernehmen, der verschiedene Sozialräume miteinander in Verbindung bringt und so die Handlungsräume der Jugendlichen erweitert.

Aber auch Schulprogramme und Konzepte von Einrichtungen der Jugendhilfe könnten wichtige Grundlage für eine sozialräumlich orientierte Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sein. Beide beschreiben Profile einzelner Einrichtungen in ihren jeweiligen Sozialräumen und die sich dort stellenden Aufgaben und Bedarfe. Für eine auch sozialräumlich ausgerichtete Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung könnte dies die fachliche Grundlage sein, um für Sozialräume gemeinsame Bedarfe sowohl in Bezug auf Schulentwicklung als auch auf die Entwicklung der Jugendhilfe zu formulieren.

Prämissen einer sozialräumlichen Verbindung von Jugendarbeit und Schule

Abschließend sollen jene Schritte genannt werden, die als *logische Abfolge* für eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Form der Erweiterung von sozialräumlichen Aneignungspotenzialen für Jugendliche von Bedeutung sind. Sie sind ganz zentral mit dem Blickwinkel einer Schule als Lebensort und der Öffnung von Schule in den Stadtteil verbunden (vgl. Deinet/ Icking 2005).

(a) Anerkennung der Bedeutung multipler Bildungsorte

In Form eines intensiven Diskurses über das Konzept der Aneignung müssen die vielschichtigen Lernprozesse, die sich in der Auseinandersetzung mit Räumen und der in ihnen angelegten Qualitäten entfalten, gemeinsam erarbeitet werden. Es geht bei dem aneignungsorientierten Blick um die Bedeutung öffentlicher Räume für Kinder und Jugendliche (zu denen auch Jugendeinrichtungen und Schulen gehören), um die Möglichkeiten und Einschränkungen bei der Erschließung ihrer Lebenswelt, um die in Räumen und Orten eingelagerten gesellschaftlichen Bedeutungen, um die Gestaltung, Veränderung, Umwidmung von Räumen, um die Inszenierung des Subjekts in informellen offenen Bezügen, um die Erweiterung des Handlungsraumes und um die Verknüpfung verinselter Räume mit den virtuellen Räumen der neuen Medien.

(b) Breiter Bildungsbegriff als Grundlage

Eine Verbindung von Schule und Jugendarbeit zur Förderung und Anerkennung sozialräumlicher Aneignungsprozesse benötigt als Basis ein weites Verständnis darüber, was Bildung und Beschäftigung heute bedeuten. Bildung meint in der Perspektive sozialräumlicher Aneignung nicht nur den Erwerb des im schulischen Kanon festgelegten Wissens und die Aneignung bestimmter Verhaltensregeln, sondern die Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten insgesamt. Sie beschränkt sich in diesem Kontext auch nicht nur auf das Ziel, Jugendliche zur nächst höheren Bildungsstufe oder zur Ausbildung im institutionellen Übergangssystem zu befähigen. Es müssen ebenso auch Kompetenzen als Bildung anerkannt werden, die der Bewältigung des Alltags in der heutigen – durch Entgrenzung und institutionelle Freisetzung geprägten – Gesellschaft dienen, auch wenn diese nicht mit institutionellen Bildungszielen konform gehen.

Hier gilt es, die Widersprüchlichkeit verschiedener Anforderungen, die im Alltag der Jugendlichen zusammenkommen, anzuerkennen und nach Lösungen zu suchen, die diese Widersprüche besser ausbalancieren können. Denn neben der Schule erlangen heute mehrere, „parallele Lernwelten“ (wie Gelegenheitsjobs, die Initiative in Vereinen, jugendkulturelle Szenen usw.; vgl. Wahler/ Tully/ Preiß 2004) stärker an Bedeutung, die sich nicht immer ohne weiteres mit dem Lernen in der Schule vereinbaren lassen. Zugleich verliert Schule den eindeutigen Anspruch auf die Definition einer Bildungsnorm, zumal der institutionalisierte Übergang in Ausbildung und in Arbeit immer weniger gewährleistet werden kann. Der Sinn verschiedener Bildungsprozesse entscheidet sich daher heute nicht nur im institutionellen, sondern ebenso im sozialräumlichen Kontext bzw. im Zusammenhang der individuellen Biografien. Denn welche Form von Bildung letztendlich eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht, ist heute nicht mehr eindeutig zu sagen.

(c) Partizipation als Bildungsanlass

Die Freisetzung von Aneignungsprozessen sowie von Beschäftigung aus dem institutionellen Bildungs- und Ausbildungssystem erfordert in hohem Maße von den Jugendlichen, Bildungsprozesse und Beschäftigung – nun aus der Perspektive der Bewältigung des Alltags – „selbst“ zu organisieren. Dass informelle und non-formale Bildung gleichermaßen bedeutsam wird wie formelle Bildung heißt auch, dass diese verschiedenen Bildungsprozesse insgesamt keinen vorgegebenen Rahmen mehr haben. Der Bildung fehlt heute ein gemeinsamer Bedeutungshorizont², auf den hin sie sich orientieren kann. Es geht heute weniger denn je

² Wie dieser neu begründet werden könnte, dazu vgl. den Beitrag von Braun in diesem Band.

Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive

darum, Jugendliche in vorgefertigte Bildungssettings einzusozialisieren, sondern sie müssen erlernen, verschiedene Bildungsmöglichkeiten in ihrem eigenen Lebenskontext „sinnvoll“ zu arrangieren. Deshalb brauchen Jugendliche heute verstärkt Möglichkeiten, Bildungsprozesse nach ihren eigenen Bedürfnissen mitzugestalten und dabei ihren eigenen Sinn einzubringen.

Nicht ohne Grund werden in der Diskussion um neue Lernformen Kompetenzen vielfach als Fähigkeit verstanden, Lernprozesse selbst zu organisieren. Allerdings muss diese Fähigkeit nicht nur erworben werden, sondern es müssen auch die entsprechenden Bedingungen dafür vorhanden sein. Deshalb ist es für die Förderung von Aneignungsprozessen wichtig, dass vielfältige Mitbestimmungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten im Sozialraum vorhanden sind. Erst so können Kinder und Jugendliche ihre eigenen Bedürfnisse in die vielen verschiedenen Lernsettings des Sozialraums einbringen, so dass diese für die Bewältigung des Alltags und in ihrer eigenen Bildungsperspektive bedeutsam werden.

(d) Lebensweltorientierte Themen und Felder

Sozialräumliche Methoden wie auch partizipative Ansätze eröffnen vielschichtige Zugänge zu alltagsweltlichen Themenkreisen und Problemstellungen von SchülerInnen/Jugendlichen, welche die Chance der Auseinandersetzung und das Einbringen von Bildungsinhalten eröffnen. Alltags- und lebensweltliche, sozialraumbezogene Themen können gemeinsam erkannt und benannt werden und als Ausgangspunkt für entsprechende Projektarbeit mit Jugendlichen gemacht werden.

„In der sozialen Rückbindung und sozialräumlichen Kontextualisierung erhält der Bildungsbegriff eine sozialpädagogische Ausrichtung. In dieses pädagogische Feld fließt die alltägliche Lebensbewältigung Jugendlicher ein. Das bedeutet auch, dass sich in der kulturellen und politischen Jugendbildung die Aspekte der Lebensbewältigung und der Bildung in besonderer Weise verschränken können. ... Das Bildungsziel lautet dementsprechend: weitergehende Handlungsmöglichkeiten und Optionen aufzuschließen, welche die kulturelle und politische Emanzipation der Jugendlichen befördern können.“ (Böhnisch 1993, S.112)

Gerade wenn Inhalte aufgegriffen werden, die SchülerInnen/Jugendliche betreffen, eröffnen sich Möglichkeiten der Aktivierung und der Verbindung mit anderen schulisch vermittelten Wissenbeständen und Kompetenzen. Das Spektrum möglicher Themen reicht von der Jugendkulturarbeit, der Förderung von musisch-ästhetischen Ausdrucksformen, der Unterstützung handwerklicher und gestalterischer Tätigkeiten, berufs- und arbeitsweltbezogenen Themen, der Frage der Ausgestaltung von eigenen Lebensentwürfen genauso wie die Beteiligung an Planungs-, Renovierungs-, Neugestaltungs- und stadtplanerischen Vorhaben, politische Bildung, die sich auf alltagsweltliche Zusammenhänge bezieht (vgl. Krisch/Scherr 2005), bis hin zu Beschäftigungen und Betätigungen im sozialräumlichen Kontext der Jugendlichen, die von ihnen als sinnstiftend erachtet werden (vgl. Oehme/Beran/Krisch/ 2005).

(e) Öffnung von Schule in den Sozialraum

Wenn sich Schule als Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen versteht, kann sie selbst zum „Projekt“ und ihre sozialräumliche Ausgestaltung als Lebensort zum Thema werden. Dabei wäre zunächst einmal Schule als Lebensort zu thematisieren und zu öffnen, etwa indem Schulhöfe auch als Spielräume bzw. Lernumwelten gestaltet werden. Karl-Heinz

Braun und Konstanze Wetzel beschreiben diesbezüglich, wie Schule als Kind- und jugendgemäßer Lebensort gestaltet werden kann:

- „Schulleben als offene Milieubildung
- das Schulhaus und -gelände als ein wohnlicher und erlebnisreicher Ort
- Flexible und offene Raumgestaltung
- Soziale- und lebensweltliche Gestaltung des Baumilieus
- Balancen zwischen den Zonen der Besinnung und Bewegung
- Balance von Natur und umbauten Raum
- Erfahrung und Gestaltung des pädagogischen und architektonischen Zusammenhangs
- Abenteuer: Bewegungslernen und Risikobewältigung“ (Braun/Wetzel, 2000, S. 91ff)

Darüber hinaus geht es aber um die Gestaltung des institutionellen Settings und seinem Verhältnis zu „informellen Freiräumen“ insgesamt. Mit einem aneignungsorientierten Blick auf die Lebenswelten kann auch Schule als Teil des Sozialraums gesehen werden, der sich den Kindern und Jugendlichen durch Aneignungsprozesse erschließt. Aus dieser Perspektive geht die Bedeutung der Schule weit über den bloßen Unterricht hinaus. Schulen sind z.B. auch Treffpunkte von Cliquen, Austragungsort von Konflikten (z.B. zwischen Jugendlichen und Erwachsenen/Lehrern), Orte, an denen Freizeitaktivitäten „geplant“ werden etc., d.h. sie sind auch Orte des informellen Lernens. Die institutionellen Rahmenbedingungen bestimmen hier allerdings entscheidend, in welchem Umfang und in welche Richtung diese informellen Bildungsprozesse möglich sind. Das Zustandekommen und Treffen von Cliquen kann z.B. als wesentliche Bewältigungsstrategie von Jugendlichen gesehen und entsprechend unterstützt – oder aber als nonkonforme und tendenziell „abweichende“ Verhaltensform misstrauisch bis ablehnend betrachtet werden.

Schließlich kann sich Schule – als Teil des Sozialraumes verstanden – mit ihren räumlichen und fachlichen Ressourcen im Kontext des Stadtteils oder der Region einbringen. Dies beginnt damit, dass Schulhöfe, -räume oder Sportplätze für Aktivitäten auch außerhalb der Schulzeiten nutzbar werden. Aber dies kann weitergehend bedeuten, dass sich auch die Schule zusammen mit anderen Akteuren in sozialräumliche Projekte einbringt.

(f) Gemeinsame Projekte im Sozialraum

Aus der sozialräumlichen Aneignungsperspektive ist es wichtig, dass in Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sozialraumorientierte Projekte zusammen entworfen, durchgeführt und gegenseitig die jeweiligen Ressourcen nutzbar gemacht werden. Dabei geht es aber nicht einfach um die Kooperation zwischen einer Schule und dem benachbarten Jugendzentrum, sondern um deren gemeinsame Initiative im gesamten Sozialraum. Gemeinsame Projekte sollen sich eher sozialräumlich öffnen und damit verschiedene Teile der Sozialräume verbinden, etwa indem verschiedene Akteure (Vereine, Kirchen, Bibliotheken, Schwimmbäder usw.) eingebunden werden. Hier kann Jugendarbeit zum einen ihre Erfahrungen bezüglich Schlüsselthemen wie Berufsorientierung, Arbeitsmarktintegration, Auseinandersetzung mit neuen Medien, geschlechtsspezifische Arbeitsansätze etc. und zum anderen ihr methodisches Wissen über die Ausgestaltung entsprechender (Bildungs-)Angebote in einem sozialräumlichen Kontext einbringen.

Generell ist bei der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit zu beachten, dass die Förderung sozialräumlicher Aneignung nicht meint, den Sozialraum in die institutionelle Bildungsperspektive einzubeziehen und ihn als Ressource für formelle Bildung anzusehen. Es geht heute umgekehrt darum, formelle Bildungsprozesse neu in einen sozialräumlichen Kontext zu stellen. In diesem Sinn muss sich Schule wie Jugendarbeit als Teil des

Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive

Sozialraums begreifen. Aber darüber hinaus gilt es, von diesen beiden „Bildungsorten“ aus die Aneignungsperspektive in den Sozialraum einzubringen und diesen so zu gestalten, dass Kindern und Jugendlichen verstärkt Aneignungsprozesse ermöglicht werden.

Literatur:

- Andresen, Sabine (2005): Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. In: Sozialextra 9/2005, Wiesbaden, S. 6-10.
- Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters. Weinheim und München.
- Böhnisch L. (2003): Pädagogische Soziologie. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendarbeit. Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft, Weinheim u. München.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster; New York; München; Berlin, S. 199-227.
- Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.) (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim und München.
- du Bois-Reymond, M. (2004): Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa. Wiesbaden.
- Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hrsg.) Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main.
- Braun, K.H./Wetzel, K. (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied.
- Deinet, U. (1990): Raumanneignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München, S. 57-66.
- Deinet, U. (1992): Das Konzept Aneignung im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Deinet, U. (2005) (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Deinet, U./Krisch, R. (2006): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden
- Deinet, U./Krisch, R.: Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, Marlo/ Schubert, Herbert (Hrsg.) Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden 2005
- Deinet, U./Icking, M. (2005): Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf.
- Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München.
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt am Main.
- Kirchhöfer, D. (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001, Münster; New York; München; Berlin, S. 95-145.
- Kirchhöfer, D. (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a.M. u.a.

- Kratzer, N. (2003): *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen.* Berlin.
- Kreher, T./Oehme, A. (2005): *Übergänge in Arbeit und Beschäftigungspolitik.* In: Kessl, F./Reutlinger, Ch./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum.* Wiesbaden S. 405-422.
- Krisch, R. (2005): *Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit.* In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit.* Wien, S. 336-351.
- Krisch, R. (2005a): *Methoden qualitativer Sozialraumanalysen als zentraler Baustein sozialräumlicher Konzeptentwicklung.* In: Deinet, U. (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte.* 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 161-174.
- Krisch, R. (2005b): *Offene Jugendarbeit im Jugendzentrum – Qualitätsentwicklung in den Wiener Jugendzentren.* In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 461-468
- Krisch, R. (2005c): *Herausreichende Jugendarbeit – ein Modellprojekt zur Öffnung der Jugendarbeit in den Stadtteil.* In: Deinet, U. (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte.* 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 267-276.
- Krisch, R./Scherr, A. (2004): *Politische Bildungspraxis in der offenen Jugendarbeit. Ideen, Konzepte und Erfahrungen.* In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): *Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit.* Weinheim und München, S. 149-166.
- Oehme, A./Beran C.M./Krisch, R. (2005): *Untersuchung von Potenzialen aus der Praxis der Jugendarbeit zur Gestaltung von alternativen Beschäftigungsprojekten. Zwischenbericht. Vorläufige Ergebnisse.* Wien. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.). (2004): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft.* Wiesbaden.
- Reinprecht, C. (2006): *Arbeit und Diversität.* In: Verein Wiener Jugendzentren: *Fortbildung 2006.* Unveröffentlichtes Manuskript. Wien.
- Scherr, A. (2002): *Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsverhältnis von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte.* In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* Opladen.
- Schröer, W. (2002): *Jugend.* In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim und München, S. 81-112.
- Schröer, W. (2004): *Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend.* In: Lenz, Schröer, W. (2004): *Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe.* Weinheim und München, S. 19-74.
- Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2004): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung.* Wiesbaden.