

# **Sozialraum und Biographie – Versuch einer päd. Standortbestimmung**

## **1. Theoretische Bezüge**

Es existiert bis heute kein einheitliches theoretisches Konzept von „Sozialraum“. Sozialraum kann im Lichte der verschiedenen theoretischen Begründungszusammenhänge ganz unterschiedliche Bedeutungen haben: etwa als Lernraum im Kontext der Pädagogik der Aufklärung (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990), als Sozialisationsraum im Rahmen sozialökologischer Theorien (vgl. Muchow 1935, Zeiher 1983, Harms 1985, Baacke 1984) bzw. als Aneignungsraum im Kontext aneignungstheoretischer Konzepte (vgl. Deinet 1991), als Raum alltäglicher Erfahrungen im Kontext philosophisch-lebensweltlicher Theorien (vgl. Berger/Luckmann 1966), als Raum unterschiedlicher Lebenslagen in soziologischer Perspektive (vgl. Hurrelmann 1995). Je nach Blickrichtung treten andere Merkmale und Markierungen in den Vordergrund, die auch zu anderen Konzentrationsrichtungen und zu anderen Eingrenzungen des Untersuchungsfeldes führen. Im Rahmen der folgenden Ausführungen soll „Sozialraum“ nicht als normativer Begriff, der eine bestimmte geographische oder politische Einheit im Sinne eines Wahlbezirkes etwa bezeichnet, sondern eher in ethnographischer Perspektive als Bezeichnung für ein bestimmtes Gebiet oder Quartier verstanden werden, welches aus der Innenperspektive der Bewohner bestimmte Gemeinsamkeiten aufweist, die unter bestimmten Umständen zu einer Situationsdefinition des „Wir“ führen können.

Wichtig sind für unseren Zusammenhang zwei theoretische Modelle: das Modell der Kultursoziologie und das Modell des Konstruktivismus.

Die kultursoziologische Theorie des französischen Philosophen Pierre Bourdieu ist mit der Zielsetzung verbunden, den gesellschaftlichen Raum unter dem Aspekt der Verteilung des kulturellen und sozialen Kapitals zu untersuchen. Die Zustandsformen dieses erweiterten Kapitalbegriffs werden von Bourdieu breit gefächert. So gehören zum kulturellen bzw. sozialen Kapital: kultureller Besitz, Titel, Diplome, Kompetenzen, Wissensbestände, soziale

Netzwerke etc. - Bezogen auf den kulturellen Raum ergibt sich damit ein Untersuchungsschema, welches die Positionierung der unterschiedlichen sozialen, kulturellen bzw. ökonomischen Fraktionen zulässt (Vgl. hierzu Zinnecker 1986). Bedeutsam ist neben diesem Konstrukt des Sozialen Raumes auch das Habitus-Konzept (Habitus= Haltung), welches Bourdieu entwickelt hat: je nach Standort im Sozialen Raum nehmen Personen oder Personengruppen einen unterschiedlichen kulturellen Habitus an, welcher als eine Art soziales, d.h. überpersonales Handlungsprinzip gelten kann. Obwohl Bourdieu sein Konzept unter dem Aspekt der Kulturanalyse bzw. der Analyse des kulturellen Raumes entwickelt hat, lässt es sich auch für die Untersuchungsebene des sozialen Raumes im Rahmen unserer Überlegungen fruchtbar machen. Hier kann es als ein heuristisches Modell verstanden werden im Sinne der folgenden Fragen: wie ist der Sozialraum zusammengesetzt hinsichtlich der verschiedenen Kapitalfraktionen (kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital) und: welche Chancen bietet der Sozialraum für das Aufwachsen, die Gestaltung der Biographie, in der Sprache Bourdieus: für den Transfers des Kapitals auf die nächste Generation? (Vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1985; Bourdieu 1983)

Einen anderen wichtigen theoretischen Bezugspunkt für die Sozialraumanalyse bieten konstruktivistische und systemische Theorien, die es erlauben, den Sozialraum neu zu definieren gegenüber vorherrschenden strukturell-funktionalen Erklärungsmodellen. Nach Talcott Parsons ist die Gesellschaft als ein System sich gegenseitig bedingender Rollen (-zuweisungen) und -funktionen zu verstehen (strukturell-funktionale Theorie). Soziale Systeme haben die Aufgabe, strukturell vorgegebene Probleme zu lösen, wie z.B.: Anpassung des Systems an die Umwelt, Verwirklichung der eigenen Zielvorgaben, Integration von Gegensätzen, Erhaltung der Strukturen etc. Sozialraum ließe sich in dieser Denkfigur als strukturell-funktionaler Zusammenhang sich gegenseitig bedingender Rollen und Funktionen beschreiben, welche dem Ziel (der "Funktion") unterliegen, das System zu erhalten. Eine solche Sicht von Sozialraum wäre jedoch zu statisch, starr und einseitig, da sozialräumliche Veränderungsprozesse (etwa im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen 'Modernisierung') theoretisch nicht genügend zum Ausdruck gebracht und erklärt werden können. Interessanter sind hier neuere systemische bzw. konstruktivistische Theorien: Der Konstruktivismus geht von der erkenntnistheoretischen Annahme aus, dass gesellschaftliche Wirklichkeit als ein Konstrukt unseres Bewusstseins zu begreifen ist. Soziale Wirklichkeit, die wir wahrnehmen, ist das Produkt unseres Bewusstseins oder wie Heinz v. Foerster das formuliert: "Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung" (Foerster 1993, S.25) Erkenntnistheoretisch läuft der radikale Konstruktivismus auf einen veränderten Wissensbegriff hinaus, dessen Funktion -

wie Ernst von Glasersfeld feststellt - nicht darin besteht, "objektive Realität widerzuspiegeln, sondern darin, uns zu befähigen, in unserer Erlebenswelt erfolgreich zu handeln und gesteckte Ziele zu erreichen". (Glaserfeld 1991, S. 24)

Auch wenn man diese radikale erkenntnistheoretische Position nicht teilt, lässt sich eine gemäßigte Form des Konstruktivismus für die Entwicklung einer Sozialraum-Theorie fruchtbar machen: demnach gibt es keine unabhängige oder 'objektive' Betrachtung des sozialen Raumes. Jede Betrachtung des sozialen Raumes, jede Form der Analyse erzeugt Konstrukte des Betrachtenden bzw. ist von dessen Konstruktionen und Denkleistungen geprägt. Die Konstruktion von Wirklichkeit geschieht auf dem Wege der Symbolbildung (vor allem mittels Sprache). Mit der Sprache schaffen sich die Bewohner eines Sozialraums ihre soziale Wirklichkeit entsprechend ihrer Lebenspraxis und ihren Lebensumständen, bilden sie nicht einfach nur ab. Der gemäßigte Konstruktivismus geht bei seiner Deutung des Sozialraumes von einem Prozessmodell aus, welches subjektive, aber auch intersubjektive Deutungen des sozialen Raumes mit einbezieht und damit die Widersprüchlichkeiten bzw. die Entwicklungsdynamik sozialer Räume zum Ausdruck bringt. - So kann im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie ein und der gleiche Sozialraum je nach Standort oder Blickwinkel unterschiedlich dargestellt und gedeutet werden: als Erlebnisraum (aus der Perspektive aufwachsender Kinder), als erfahrungsarmer Raum (aus der Perspektive älterer Jugendlicher), als Funktionsraum (aus der Perspektive berufstätiger Erwachsener), Problemraum (aus der Perspektive von Sozial-Experten), als Schonraum (aus der Perspektive älterer Menschen) etc. Der gleiche Sozialraum erscheint in der Wahrnehmung als etwas je anderes auf dem Hintergrund individueller (wie kollektiver) Lebenspraxis. Deutlich wird hieran, dass es „den“ Sozialraum gar nicht gibt und dass man sich vor einer ‚Ontologisierung‘ des Begriffes hüten muss. („Sozialraum“ als dynamische Kategorie)

## **2. Sozialraum und Lebenslauf**

Sozialraum und Lebenslauf stehen in einem engen Wechselverhältnis. Ulfert Herlyn hat in seiner Untersuchung zum Thema „Lebensverlauf, Wohnungs- und Stadtstruktur“ (Herlyn 1988a und 1988b) herausgearbeitet, dass sich die Bezugnahme von Individuen auf den umgebenden Sozialraum entlang des Lebensverlaufes sehr unterschiedlich gestaltet. Hier gibt es Phasen stärkerer Bezugnahme bzw. Abhängigkeit vom Sozialraum (Kindheit und Alter!) wie Phasen stärkerer Unabhängigkeit (Erwachsenenalter!)

Eine sehr hohe Abhängigkeit von den Gegebenheiten des Sozialraums wird in der Fachdebatte durchgängig für die **Kindheit** festgestellt.<sup>1</sup> Der Nahraum rund um Haus oder Wohnung ist zunächst als erweiterter Familienraum Ort erster Erkundungen und Spiele wie erweiterter sozialer Kontakte. Dies ändert sich schrittweise im Verlauf des ‚Größerwerdens‘, wenn Straße um Straße als erweiterter Spielraum und elementare Einrichtungen des Sozialraums (soziale Einrichtungen und Dienstleistungen) als neuer Erfahrungs- und Lernraum hinzu kommen. Hier ist es in besonderer Weise der Straßenraum, „an dem potentiell die gesamte Öffentlichkeit von Erwachsenen verschiedenen Alters und Kinder zusammen agieren können, ohne dass spezifische Arrangements nötig werden“. (Herlyn 1988b, S. 25) Der Nahraum als Straßenraum wie der erweiterte Sozialraum mit seinen sozialen Netzwerken und Institutionen schaffen den Kindern Orte jenseits ihrer Herkunftsfamilie und damit Möglichkeiten sozialer Integration wie Individuation (im Sinne einer langsamen Ablösung von ihrer Familie)

Mit wachsendem Lebensalter löst sich diese enge Bindung zum Sozialraum. Kinder werden mobil und weiten ihren Schweif- und Streifraum aus. Es ist zu vermuten, dass der Prozess einer Ablösung vom Sozialraum heute bereits sehr früh anfängt, beim Übergang vom Kindes- zum Jugendalter, dass er sich im Jugendalter fortsetzt bis schließlich an der Schwelle zur Adoleszenz bzw. zum Erwachsenenalter die Loslösung vom Herkunfts- Sozialraum erzwungen wird durch weitere Statuspassagen wie Ausbildung und Beruf.

So viel zum Aspekt ‚Kindheit‘ und Sozialraum, der das starke Angewiesensein von Kindern auf soziale Räume jenseits der Familie zeigt, der aber auch die langsame Ablösung im Jugendalter deutlich werden lässt. - Eine stärkere Bezugnahme auf die sozialräumliche Umwelt tritt erst wieder mit der **Familienphase** ein. Herlyn unterscheidet hier zwischen verschiedenen Phasen familialer Entwicklung: Die Familiengründung (**Expansionsphase**) geht einher mit besonders starker Abhängigkeit vom umgebenden Sozialraum (hier geht es um soziale Einrichtungen, medizinische Dienstleistungen, Einkaufsmöglichkeiten etc.), wobei

---

<sup>1</sup> Bereits der Eintritt in die Biographie, d.h. das erste bewusste Erleben ist häufig mit der Erinnerung sozialräumlicher Gegebenheiten verbunden. Dem Leser sei ein kleines Experiment empfohlen: stellen sie sich die Frage, was ihre erste bewusste lebensgeschichtliche Erinnerung ist und Sie werden möglicherweise auf interessante Entdeckungen stoßen. Häufig beziehen sich früheste lebensgeschichtliche Erinnerungen nicht auf den Innenraum der Familie, sondern auf den Außenraum, z. B. die Straße als den erweiterten und mit Gefährdungen verbundenen Nahraum...

– wie Herlyn bemerkt - in vielen Fällen die Bezugnahme zum Sozialraum nicht als freiwillig zu bezeichnen ist, da hohe Mietpreise und eingeschränkte Budgets eher eine „erzwungene Sesshaftigkeit“ herbeiführen als eine freie Wahl. Aber auch Familien in der **Konsolidierungsphase** (also der Phase mit längerer Wohndauer am Ort und dem Älterwerden der Kinder) zeigen eine intensive Bindung an den sie umgebenden Sozialraum z.B. in Form einer starken Verflechtung und Abhängigkeit der Familienmitglieder von öffentlichen Infrastruktureinrichtungen (allen voran Schulen, Freizeiteinrichtungen etc.). Es stellt sich die Notwendigkeit einer intensiven lokalen Orientierung bei Familien in der Konsolidierungsphase, um die vielfältig bereit gestellten „Gelegenheiten“ für die familiäre Reproduktion nutzen zu können. Der Lebenszusammenhang „lokalisiert“ sich in dieser Phase, wie Herlyn dies bezeichnet: „Die Angewiesenheit auf die lokalen Wohn- und Lebensbedingungen absorbiert viel Engagement und beeinflusst die Orientierungen auf die familienfreundliche Organisation der Umweltbedingungen.“ (Herlyn 1988a, S. 81)

Dieser Sachverhalt ändert sich erst mit der **Schrumpfungsphase** von Familien, wo der Weggang der Kinder vielfach mit einem Rückzug aus dem öffentlichen Leben verbunden ist, was allerdings nicht der Tatsache widerspricht, dass ältere Menschen wieder stärker auf die sie umgebenden sozialräumlichen Bedingungen angewiesen sind im Sinne eines eher passiven Angewiesenseins auf Infrastrukturen etwa. (Sozialraum als Rückzugsraum!)

Wir sehen: Entlang des Lebenslaufes gibt es unterschiedliche Formen der Bezugnahme und des Angewiesenseins auf den sozialen Raum, Phasen enger Bezugnahme lösen sich ab mit Phasen einer mehr oder weniger großen Distanz bzw. Entfernung überhaupt. So könnte man sagen, der Soziale Raum ist als ein Spielfeld unserer Biographie zu betrachten, welches von Lebensphase zu Lebensphase mehr oder weniger Gewicht bekommt.

### **3. Sozialraum als umstrittenes Spielfeld der Biographie**

Das von Merlyn geschilderte Modell lebenslaufspezifischer Raumverteilungsmuster sagt allerdings noch nichts aus über deren tatsächliche Raumaneignungschancen, d.h. Verlaufsformen, Umstände und Schwierigkeiten des Prozesses der Raumaneignung. - Sozialräume sind umstrittene Spielfelder beim Größerwerden, beim Erwachsenwerden, beim Älterwerden. Sozialräume sind Spielfelder, auf denen die Spielregeln in den meisten Fällen nicht von den Bewohnern gesetzt werden, sondern von eher undurchsichtigen wirtschaftlichen und politischen Interessen.

Die Stadtsoziologie hat seit ihren frühen Anfängen in der Chicagoer Schule (z. B. Ernest Burgess: *The City, Chicago* 1925) die unter ökonomischem Diktat stehenden Entwicklungsprozesse von (Groß-)Städten beschrieben, was hier im Einzelnen nicht nachvollzogen werden soll. (Vgl. dazu Friedrichs 1995) Wichtig ist der Hinweis auf die ökonomischen Triebkräfte sozialräumlichen Wandels (etwa Prozesse der Sanierung innerstadtnaher Altbauquartiere, die damit zusammenhängende Suburbanisierung, d.h. Schaffung anonymer Neubausiedlungen an der Peripherie der Städte, Prozesse der Segregation (Alters- und ethnische Gruppen) und der Invasion-Succession auf dem Hintergrund starker Migrationsbewegungen, Prozesse der Innenstadtgestaltung, der Verkehrsplanung etc.) welche Sozialräume zu einem unsicheren Feld werden lassen, welche ihre Bewohner beständig in Unruhe halten, sie durchmischen und wieder voneinander trennen. Soziale Räume sind auf dem Hintergrund dieser Szenarien unsichere Räume, die man als ein Ensemble an Möglichkeiten, aber auch an Behinderungen, Beschränkungen und Gefährdungen in biographischer Perspektive verstehen kann.

Versuchen wir das Verhältnis von Sozialraum und Biographie zu ergründen so müssen wir von der Annahme ausgehen, dass es eine Korrespondenz zwischen der Dynamik städtischer Expansion und Veränderung auf der einen Seite und der individuellen Lebensgeschichte auf der anderen Seite gibt. Zentrale Aspekte dieser Korrespondenz sind: Zugang zu und Verfügung von sozialräumlichen Ressourcen (Infrastrukturen, Netzwerke) und Partizipation an Macht- und Entscheidungsstrukturen. (in der Sprache Bourdieu's ginge es um die jeweilige Positionierung des Individuums bzw. der Familie im soziokulturellen Raum, ihre Teilhabe am ökonomischen, kulturellen und politischen Kapital) Hier sind die Chancen ungleich verteilt und damit auch die Möglichkeiten oder Ressourcen einer Biographieentwicklung. Diesen Zusammenhang hat der Sozialpsychologe Mitscherlich mit folgenden Worten zum Ausdruck gebracht: „Wie weit diese ganze eigentümliche (städtische) Lebensluft bestimmend in die Biographie der Bürger hineinwirkt, wissen wir keineswegs. Wahrscheinlich wirkt sie sehr tief.“ (Mitscherlich 1965, S. 91 ff.)

Die ‚Unwirtlichkeit der Städte‘ trifft in erster Linie Kinder und ihre Straßenräume. Sie fallen meist der merkantilen Nutzung der Erwachsenengesellschaft zum Opfer. Die Aneignung von Strassenräumen ist mit vielfältigen Einschränkungen verbunden, da Strassenräume in der Regel besetzt sind durch Erwachsene und ihre Interessengruppen, sei es symbolisch (durch eine Vielzahl von Regelungen, Ge- und Verboten) sei es real, z.B. durch hohes Verkehrsaufkommen (vgl. Hüttenmoser 2002) Die Aneignung des öffentlichen

Strassenraumes als Spiel- und Erfahrungsraum durch Kinder ist mit Konflikten verbunden, wobei die Verteilung der Konflikte in der Kinderpopulation umgekehrt proportional zum sozialen Status ihrer Herkunftsfamilie und ihrer Positionierung im sozialen Raum (Wohngegend) ist. (Vgl. Hüttenmoser 2002)

Es gibt allerdings auch Beispiele gelungener Aneignung: Heike Rusch und Friedrich Tiemann berichten in ihrem Aufsatz „Strassenszenen. Eine neue Kindheit entsteht“ (Vgl. Zeiher/Zinnecker 2002, S. 143 ff.) von einer Straßenszene, die über zwei Jahre durch die Forscher begleitet und beobachtet wurde. Nach einer langen Odyssee mit vielen Misserfolgen (Vertreibung durch ortsansässige Raumwärter) gelingt es der Gruppe, (gleichsam als Gegenentwurf zum organisierten Sportbetrieb und zum geregelten Schulraum) einen öffentlichen Raum zu besetzen, den sie mit selbst gebauten Rampen, alten Möbeln und Matratzen bestücken und an dem sie ihre riskanten sportiven Spiele inszenieren können... Im Rahmen ihrer Langzeitbeobachtung konnten Rusch und Tiemann beobachten, dass das massenhafte Aufkommen der Inliner eine Krise für die Skaterszene bedeutete. Die bisher geltenden geschlechts- und altersspezifischen Begrenzungen drohten zu entfallen angesichts der neuen „rollenden Massenveranstaltung“. Für die Jugendszene ergab sich damit die Notwendigkeit, ihre kollektive Identität, die sich in der Szene darstellt, neu zu definieren und nach außen hin deutlich zu machen. In Konsequenz dieser Zugzwänge fingen die Jugendlichen an, ihre Identität als Sprung- und Gleitkunst zu verschärfen. Sie fingen an, neue noch waghalsigere Rampen zu bauen und Gleitformen auf Treppen und Geländern zu probieren. Eine weitere interessante Beobachtung (die sich nur einer Langzeitperspektive erschließt) war, dass die Szene sich in einem schleichenden Prozess der Spaltung befand. Ausgangspunkt dieser Entwicklung war die Frage, ob man nach dem Vorbild kommerzieller Veranstaltungen einen Contest mitmachen sollte oder nicht. Ein Teil der Jugendlichen war gegen eine solche Idee, die auf eine Umsteuerung des auf Selbstrepräsentation gerichteten Straßenumilieus auf ein System der Leistungsproduktion hinaus lief. (Vgl. Rusch/Tiemann 2002, S.147) Der Konflikt ist so gravierend, dass die Gruppe zerfällt, wie Rusch und Tiemann berichten.

Das Beispiel macht deutlich, welche zentrale Bedeutung der Sozialraum als öffentlicher Raum für Kinder bzw. jugendliche Milieus hat. Für die Skaterclique ist er nicht nur Raum als Treff für Gleichaltrige, sondern Raum für öffentliche Selbstinszenierung. Als Bühne gibt er den Jugendlichen die Möglichkeit, expressive (Selbst-) Inszenierungen vorzunehmen und damit den Strassenraum umzufunktionieren gegen die vorherrschende Funktionalität (als Verkehrsraum, als Geschäftsraum etc.) und ihn symbolisch zu besetzen. Aber das Beispiel

zeigt auch deutlich, wie schwierig es für die Jugendlichen ist, über die Raumeignung hinaus Prozesse der sozialen Identität auszusteuern im Sinne einer Balance zwischen Integration und Individuation. Angesichts der von der Freizeitindustrie immer wieder neu produzierten kollektiven Deutungs- und Verhaltensmuster wird es den Jugendlichen schwer gemacht, auf ihren eigenen raumbezogenen Mustern an Selbst- und Situationsdeutung zu beharren. Anders als bei der Skaterclique geht es in einem weiteren Beispiel (Kaufhaus – Kids) um gelungene Raumbesetzung. Auf dem Hintergrund der älteren sozialökologischen Forschung (Muchow, Bronfenbrenner) befassen sich in England seit einiger Zeit Kulturgeographen (Hugh Matthiew) mit den raumbezogenen Verhaltensweisen von Kindern. Hugh Matthiew beobachtete und befragte Kinder in verschiedenen englischen Shopping Malls und stellte überraschend fest, dass es den Kindern (9 – 16 Jahre) gelungen war, sich diese Orte, an denen normalerweise Kinder unerwünscht sind als Treff- und Flaniermeile zu erobern, indem sie – wie dies auch kalifornische Jugendforscher bereits in den 80er Jahren festgestellt haben – den „moral code of well ordered consumption“ (Matthiew 2002, S. 129) beachten, d.h. es lernen, geschickt sich einen Stil des Flanierens anzueignen, der die installierten Kontrollen durch security und Video umgeht („an acceptable form of strolling („flanery“) that young people must perfect if they are not to be targeted by security guards“)

Matthiew entwickelt auf dem Hintergrund dieser Beobachtung die Theorie eines „Thirdspace“, d.h. eines Raumes, der zwischen der vom Erwachsenenkonsum diktierten und kontrollierten Öffentlichkeit und den für Kinder bereitgestellten Residuen (z.B. offizielle Kinderspielplätze) liegt („the mall as a cultural boundary zone“). Kinder- und Jugendkultur – so die These von Matthiew – entstehe heute nicht mehr wie dies die Birminghamer Jugendstudien der 70er Jahre dargestellt haben in Abgrenzung zur Erwachsenenkultur, sondern als multikulturelles Nebeneinander. (Vgl. Zeiher/Zinnecker 2002, S. 124)

#### **4. Sozialraum als biographische Ressource?**

Deutlich machen diese Beispiele, dass die biographischen Leistungen, die Kinder und Jugendliche (natürlich auch Erwachsene, lebenslang) zu erbringen haben, in sehr starkem Masse von den sozialräumlichen Gegebenheiten und Bedingungen, besser gesagt von sozialräumlichen Prozessen (der Aneignung) abhängig sind. Die Gestaltung der Biographie als Prozess zwischen den Polen Vergesellschaftung und Individualisierung einerseits, Integration und Individuation andererseits ist in hohem Masse von den sozialräumlichen Gegebenheiten und Bedingungen abhängig. Die hier vorherrschenden Konstellationen an

sozialen Netzwerkstrukturen, an kulturellen Ressourcen, an Machtstrukturen (im positiven wie im negativen Sinne) sind entscheidende Faktoren für biographische Suchprozesse und biographische Prägung – lebenslang, nicht nur im Jugendalter. Raum und Identität sind als Kategorien komplementär. Sie haben sich gegenseitig zur Voraussetzung. Die Beziehung von Raum und Identität führt zu unendlich vielen Gestaltungsvariationen an geschichtlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Mustern.

Hierbei spielen nicht nur sozialräumliche Aneignungsprozesse eine Rolle. Lebensgeschichtlich früher sind Prozesse der Raumaneignung im familiären Bereich. Die Ausstattung der Wohnungen mit Kinderzimmer ist ein verhältnismäßig modernes Phänomen. Eine eigenes Kinderzimmer zu haben wird für die gut situierte Familie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Pflicht. Die Raumgestaltung trägt den aufklärerischen Ideen einer modernen Kindheit (zu verweisen wäre hier auf die Erziehungsideen von Rousseau oder die Nationalerziehungspläne von Fichte) Rechnung wie umkehrt das moderne Raumarrangement die Entwicklung von Kindheit in sozial- wie individualpsychologischer Perspektive beschleunigt. Durch das eigene Kinder- und Jugendzimmer entstehen separate Orte zum Spielen, Träumen, zum Lesen, Schreiben zum Entwickeln von Ideen, und damit neue Möglichkeiten einer verstärkten Individualisierung.

Sind familiäre Kinder- und Jugendräume wichtig für Prozesse der Individuation bzw. der Individualisierung, so haben Prozesse der Raumaneignung im sozialen Raum biographisch gesehen eher die Funktion sozialer Integration (hier geht es um Freundschaft, Nachbarschaft, das Hineinwachsen in soziokulturelle Milieus etc.)

Wie dies für ein traditionales soziokulturelles Milieu ausschaute, hat Herrmann anschaulich beschrieben im Rahmen eines Aufsatzes (Herrmann 1984), in welchem er das Aufwachsen in einem schwäbischen Dorf um die Jahrhundertwende behandelt: „Wer beständig von Verarmung und Verelendung bedroht ist, der muss sich durch Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Fleiß auszeichnen. Der aus dem 18. Jahrhundert sattsam bekannte Katalog von Erziehungs- und Sozialisationszielen für ‚den gemeinen Mann und die armen Leute‘ – etwa bei Campe oder bei Pestalozzi – ist im Lesebuch der Landbevölkerung vor dem Ersten Weltkrieg immer noch ein zentrales Thema, muss es auch sein, da sich die Lebensbedingungen der armen Bevölkerung im Zürcher Oberland im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht wesentlich von denen am Beginn des 20. Jahrhunderts am Albrand unterschieden. Nach wie vor musste die Bedürfnisstruktur der Menschen vor allem ein Kennzeichen haben: Bedürfnislosigkeit. Die unmittelbaren Lebensumstände lehren, dass es gar nicht anders seine Richtigkeit haben konnte: die kärgliche Kleidung, das eintönige Essen, der ärmliche Hausrat.

Aber was man nicht kennt, das kann man auch nicht vermissen; wonach kein Verlangen besteht, dessen Fehlen wird nicht als Mangel verspürt. Und so berichten es auch die alten Leute; denn wenn man nur gesund war und keinen Hunger zu leiden hatte, so lebte man als Kind und Heranwachsender von einem Tag zum andern ohne große Probleme, ohne große Perspektiven, ohne Alternative, eigentlich ohne Zukunft. Und in der Rückschau macht äußerste Bedürfnislosigkeit für viele auch einen guten Sinn: wie hätte man sonst Krankheit und Not, zwei Kriege und zwei Inflationen überstehen können?

Wenn die psychische und geistige Gestalt eines Menschen als „balancierte Identität“ zustande kommen soll (Mollenhauer), durch Partnerbeteiligung an Situationsdefinitionen, Flexibilität, Rollendistanz, realisierte Empathie, ‚Aushandeln von Identität‘, differenzierte sprachliche Kommunikation usw., dann suchen wir sie in Ohmenhausen vergebens. Die familialen und öffentlichen Autoritätsstrukturen waren klar und fraglos in Geltung, die äußeren Lebensumstände erzwangen bestimmte Handlungs- und Verkehrsformen, zu definieren gab’s nichts, weil die Grenzen und Zwänge, die Möglichkeiten und Freiheiten immer schon festlagen oder offenkundig waren. Eine alte Bäuerin in einem anderen Dorf sprach den bemerkenswerten Satz: ‚Wir wurden gelebt!‘

(Herrmann 1984, S. 20 ff)

Deutlich wird an diesem Beispiel, dass traditionale Milieus mit ihren strengen Spielregeln eine hohe soziale Identität, aber nicht Individualität und auch nicht eigentlich Biographie ermöglicht haben im Sinne eines eigenständigen und selbst verantworteten biographischen Gestaltens. Einen solchen biographischen Gestaltungsraum gab es innerhalb traditionaler Milieus (noch) nicht (auch wenn die Menschen natürlich ihr Leben lebten und ihre ‚Biographie‘ hatten, aber eben nicht im modernen Sinne einer Biographie als individuellen Gestaltungsraum, wie wir dies seit Beginn der Moderne verallgemeinern können). Erst mit der langsamen Auflösung traditionaler soziokultureller Milieus im Zeitalter der Moderne (ein Prozess der ungleichzeitig verläuft und bis heute noch nicht abgeschlossen ist) wird die Arbeit an der eigenen Biographie zu einem unbedingten ‚Muss‘. Der beständige Zersetzungsprozess traditionaler sozialräumlicher Milieus und der rasche gesellschaftliche Wandel eröffnen zugleich die Möglichkeit, Lebensgeschichten zu schreiben im Sinne von individuellen Erzählungen, wie und was man erlebt hat im Umgang mit dem sozial(räumlich)en Wandel, sei es als glückliche sei es als missglückte Lebensgeschichte.

In der Psychologie wie in der Pädagogik hat sich das Verständnis von Identität, Identitätsstatus und Identitätsarbeit stark verändert. Hatte Erikson noch eine entwicklungsbedingte Sicht der Konstituierung von Identität vertreten, so wird im Rahmen

neuerer Untersuchungen dieser Zusammenhang aufgegeben zugunsten einer weiter gefassten Theorie der Persönlichkeit: Identität wird hier verstanden als ein lebenslanger Prozess der Selbst- und Situationsdeutung und Positionierung im soziokulturellen Feld. „Identität“ – so Waterman – „bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt.“ (Watermann, 1985,S.6) Fend (1991) hat diese Überlegungen weiter differenziert und zu einem formalen Modell der Identitätsarbeit ausgebaut, welches unterscheidet zwischen Zielen, Werten, Überzeugungen , unterschiedlichen Gradstufen biographischer Selbstexploration und Stufen biographischer „commitments“ (Überzeugungen und Entschiedenheit). Biographie als Identitätsarbeit ist auf dem Hintergrund dieses theoretischen Konstruktes zu begreifen als ein immer wählender Prozess der Erfahrungsbildung und darauf aufbauender commitments, d.h. biographisch relevanter Entscheidungen. In einem früheren Aufsatz (vgl. Schumann 1994, S. 469) habe ich unter Zugrundelegung dieses Konstruktes von Fend (Vgl. Fend 1991, S. 18 ff.) einige solche Kernaktivitäten biographischer Arbeit herausgearbeitet:

- biographische Arbeit als Explorationsarbeit, d.h. als Vertiefung des biographischen Reflexionsniveaus durch erhöhte Aufmerksamkeit der eigenen Lebenssituation gegenüber (Selbstthematisierung und Situationsdeutung)
- biographische Arbeit als Imagination, d.h. als Entwicklung von alternativen Optionen auf dem Hintergrund eines verbreiterten Interaktionstableaus
- biographische Arbeit als Experiment, d.h. als experimentelle Selbstdarstellung und als experimenteller Umgang mit Rollen, Skripts zur Erprobung potentieller Identitäten
- biographische Arbeit als ‚commitments‘, d.h. als Entscheidung für bestimmte Optionen, als Strukturierung von Zeitvorstellungen und als Synthetisierung der Optionen zu einem Lebensentwurf. (Vgl. Schumann 1994)

Dieses Modell darf nicht als Phasenmodell verstanden werden oder als ein biographisches Ablaufschema. Dies wäre problematisch, da man heute eher von der Ungleichzeitigkeit und Gegenläufigkeit biographischer Prozesse in den verschiedenen Lebensbereichen (Beruf, Partnerschaft, Gesellschaft/Politik, Freizeit, Freundschaften etc.) und den verschiedenen Lebensalterstufen ausgeht. (vgl. Fendt 1991, S. 28) Besser ist es, von biographischen Kernaktivitäten zu sprechen, die in der lebenslangen Arbeit an der eigenen Biographie immer wieder auftauchen als notwendige Arbeits- und Entwicklungs-Schritte, die aber durchaus ungleichzeitig und gegenläufig sein können. (Zum Beispiel: klare commitments bei

Adoleszenten was den präferierten Lebensstil anlangt bei gleichzeitiger Exploration oder Experimenten auf dem Gebiet beruflicher Identität)

Die hier genannten Kernaktivitäten sind für die hier behandelte Thematik von Bedeutung, da sie uns wichtige Hinweise geben können für eine Heuristik des Zusammenhangs von Sozialraum und Biographie:

So ist z. B. zu fragen, wie und auf welche Weise Prozesse eines explorativen Umgangs mit der eigenen Lebenssituation bzw. Biographie beginnen, wo die realen Anknüpfungspunkte im soziokulturellen bzw. sozialräumlichen Kontext liegen? Exploration heißt ja nicht nur Selbst-, sondern auch Weltdeutung oder sagen wir etwas überschaubarer Situationsdeutung, weil dieser Begriff anschlussfähiger ist an das, was wir hier als sozialräumliche Perspektive verstehen. Im Rahmen der Identitätsarbeit müssen wir uns beständig solcher Situationsdeutungen versichern, die sich auch und gerade auf den sozialen Raum beziehen, in dem wir leben. (Ein Beispiel: die Erfahrung von geschlechtsspezifischen Raumnutzungen, sagen wir besser Raumbesetzungen von Jungen, wie wir sie in unseren Untersuchungen über pädagogisch gestaltete Räume (Kindergärten und Kinderfreizeitstätten) vorgefunden haben, werden bei den Mädchen häufig zum Ausgangspunkt für die erste Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen, Geschlechterhierarchien und die eigene Selbstpositionierung in diesem Feld.) (Vgl. Projektgruppe Wanja 2000)

Ebenso ist zu fragen, wie Prozesse einer Optionalisierung laufen, wie sie abhängig sind von sozialräumlichen Gegeben- und Gelegenheiten? Es ist eine allgemeine Erkenntnis, dass die Entwicklung von biographischen Optionen abhängig ist von der Entwicklung sozialer Kontakte, d.h. von der Breite und Qualität des 'Interaktionstableaus' (Fuchs-Heinritz/Krüger 1991). Dies gilt für soziokulturelle Optionen (Freundschaften, Bekanntschaften, Cliquesbezüge, Milieus) ebenso wie z.B. für berufliche Optionen. Auch die Wahrnehmung beruflicher Optionen hängt vielfach ab von der Ausstattung eines bestimmten Sozialraums, seinen Möglichkeiten an Bildungs- und Ausbildungsplätzen, nicht nur von primären familialen Einstellungen und Präferenzen.

Auch Prozesse eines biographischen Experimentierens sind ein lebenslang anhaltender Prozess, der auf seine Raumbezogenheit hin zu überprüfen wäre. Hier gibt es zahlreiche Beispiele jugendkultureller Muster eines raumbezogenen Experimentierens mit verschiedenen Rollen oder Skripts: zum Beispiel der von uns im Rahmen der Shell Studie „Jugend 92“ untersuchte Hooligan Henry K., der im Interview die These aufgestellt hat, sie – die Hooligans - seien eigentlich ganz friedfertig, wenn ihnen die Polizei den beanspruchten (Experimentier-) Raum (in dem sie sich mit den verfeindeten Hools schlagen wollten und der

nach ihrer Vorstellung dicht am Stadion angelagert sein sollte) zugestehen würde. (Vgl. hierzu die Fotos in Band 1 der Shell-Studie ‚Jugend 92‘, S. 187) Ein zweites Beispiel stammt aus dem gleichen Band der Shellstudie ‚92 und zeigt den Jugendlichen Jens B. – das östliche Pendant zu Henry – der davon erzählt, wie er und seine Freunde kurz vor der Wende in den Jahren 1986/87 mit Röhrenjeans, Lederstiefeln, Jeansjacke, langen Haaren und Udo Linderberg – Hut (mit Sowjetstirn an der Krempe) nach Berlin gefahren sind, sich eine Schachtel ‚Karo‘ gekauft haben und in den Palast der Republik gegangen sind, was natürlich mit einer Festnahme geendet hat („hat jestunken wie Sau!“). (Vgl. hierzu die Fotos in Band 1 der Shell – Studie ‚Jugend 92‘, S. 179 und 178)

Eine solche Heuristik des Zusammenhangs von Sozialraum und Biographie wird in der Biographieforschung bislang noch wenig beachtet. Zwar spielen Milieuaspekte eine wichtige Rolle in der Biographieforschung (so z.B. wenn es um Verlaufskurven geht, d.h. biographische Prozesse des Erleidens und des Verlustes an biographischer Selbststeuerung, die durch familiale und milieuspezifische Faktoren hervorgerufen und beeinflusst wurden), aber darüber hinaus fehlen Forschungen, die den hier behandelten Zusammenhang von Sozialraum und Biographie fokussieren.

Es wäre z.B. eine interessante Forschungsperspektive, die jugendliche Skaterclique, von der Rusch und Thiemann berichten, über den Beobachtungszeitraum hinaus weiter biographisch zu begleiten um herauszufinden, wie ihr weiterer Weg verläuft, ob es möglicherweise eine Fortsetzung der Geschichte gibt, urbane Räume zu erobern, zu gestalten als Ort einer autonomen Szene und ihn gegenüber den vielfältigen Einschränkungen zu verteidigen. Es wäre interessant zu erforschen, ob diese Jugendlichen in ihrer weiteren Biographie an den entscheidenden Statuspassagen (bis hinein in Ausbildung und Beruf) an dieser Option (alternativ-autonomer Lebensstil) festhalten und zu entsprechenden „commitments“ finden, die eine deutliche Positionierung im sozialen bzw. gesellschaftlichen Raum, auch unter Einbeziehung bestimmter beruflicher Optionen bzw. unter Ausschluß bestimmter anderer Positionen zeigen. Oder ob sie möglicherweise zu ganz anderen Optionen und Entscheidungen kommen? – Solche Forschungen in der Langzeitperspektive wären sehr interessant, weil sie uns (Er-)Kenntnisse liefern könnten auch in der Frage, inwieweit raumbezogene Erfahrungen in andere Räume oder Kontexte übertragbar sind, ob es so etwas wie eine ‚hermeneutische Grundkompetenz‘ gibt, die sich bei der frühen Aneignung von Räumen herausbildet - verstanden als Fähigkeit soziale Räume angemessen zu ‚lesen‘ im Blick auf die in ihnen enthaltenen Strukturen, diese in Frage zu stellen und ggfs. im weiteren

Verlauf der Biographie neue räumliche Texturen zu entwerfen? (Vgl. Matthiesen 2003, S. 252 ff.)

## 5. Pädagogische Perspektiven

Wir haben uns bislang über das wechselseitige Verhältnis von Raum und Biographie verständigt, haben über das umstrittene ‚Spielfeld Sozialraum‘ gesprochen und haben die Frage nach dem Sozialraum als biographische Ressource aufgeworfen. Im Folgenden möchte ich gerne die Frage nach einer pädagogischen Handlungsperspektive stellen, die beides umschließt, Raum und Biographie. In der Theorie der Jugendarbeit liegt beides bislang mehr oder weniger nur in getrennten Entwürfen vor.

Böhnisch und Münchmeier haben mit ihrem epoche machenden Buch „Pädagogik des Jugendraumes“ 1990 an eine pädagogische Theorie des Raumes als ‚Lernraum‘ angeknüpft (Rousseau, Pestalozzi). Raum wurde im Rahmen der Pädagogik der Aufklärung verstanden als Lernraum, welcher für kindgemäßes und selbstbestimmtes Lernen geeignet ist – weitab von den schädigenden Einflüssen der Erwachsenengesellschaft. In sozialökologischer Tradition (Muchow, Bronfenbrenner) wurde dieses Konstrukt von Lernraum erweitert zu der Kategorie des ‚Lebensraumes‘ (Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes), der sich in biographischer Perspektive allmählich erweitert im Zuge der Aneignungstätigkeit des Kindes. Heute, im Zuge einer voranschreitenden Entstrukturierung und Dynamisierung des Lebenslaufs (Kohli 1978) dem lebenslangen Zwang, an der eigenen Biographie zu arbeiten, und der damit verbundenen Egalisierung der Lebensalterstufen ist das Konzept einer Pädagogik des Jugendraumes zu überprüfen im Blick auf seine Anschlussstellen an eine alle Lebensalter umgreifende „Pädagogik des Sozialraumes“ generell. (vgl. Schumann 1994, S. 462) Böhnisch und Münchmeier haben diesem Sachverhalt insofern Rechnung getragen als sie in ihrem Buch von 1990 bereits von den Möglichkeiten einer solchen intergenerativen Pädagogik gesprochen haben. War Jugend im Rahmen eines fortschrittsoptimistischen Lebensentwurfes früher eingebettet in das Modell eines hierarchischen Generationenverhältnisses, so hat sich heute mit dem Zerbrechen dieses Fortschrittmodells ein anderes, eher egalitäres Generationenverhältnis oder –verständnis eingestellt, welches sich am gemeinsamen „Konvergenzpunkt Leben“ festmacht, d.h. an der notwendigen intergenerativen Verständigung über die zentralen Fragen der Absicherung der Selbst- und Weltexistenz (als Friedensfrage, als Frage nach der Wahrung der Natur, als Frage nach

sozialer Gerechtigkeit etc.). Die Möglichkeiten einer solchen intergenerativen Pädagogik wurden von der Jugendpädagogik bislang nur ansatzweise wahrgenommen. Gemeinsame Interessen der Generationen am Konvergenzpunkt Leben – man könnte auch sagen: am ‚Sozialraum‘ – können nur dann entdeckt und wahrgenommen werden, wenn Jugendpädagogik (und dies gilt in gleicher Weise für die institutionalisierte Jugendarbeit wie für die Schulpädagogik) sich künftig stärker über ihre institutionellen und generativen Grenzen hinaus wagt und eine breite sozialräumliche Perspektive verfolgt. Aus dieser Sicht heraus kann der in den vergangenen Jahrzehnten gelaufene Prozess einer Institutionalisierung von Jugendarbeit (institutionelle Abschottung) nicht nur positiv gesehen werden. Eine sozialräumliche Jugendarbeit im Sinne der genannten intergenerativen Bezugspunkte 'Leben' und 'Lebensraum' müsste radikaler als bislang geschehen sich dem Sozialraum öffnen, der außerhalb der Einrichtungen liegt, und der nicht nur Jugend-Raum, sondern auch öffentlicher Raum ist.

Ich will abschließend an einem Beispiel deutlich machen, was dies heißt, indem ich drei zentrale Linien einer solchen Jugendpädagogik andeute:

- a) soziale Räume als Lernfelder erschließen
- b) die in sozialen Räumen enthaltenen Themen und Widersprüche bearbeiten
- c) soziale Räume öffnen.

Das Projekt, welches gut dokumentiert ist unter „Katholische Landesarbeitsgemeinschaft 2000“ Pro Praxis-Heft „**Kein Platz zum Spielen**“ zeigt die intergenerative Perspektive einer solchen Pädagogik, die Erwachsene und Kinder umgreift. Der Sozialraum (hier zunächst als Spielraum, dann als gemeinsamer Lebensraum) wird zum Ausgangspunkt gemeinsamer Bemühungen und Auseinandersetzungen. Das Projekt zeigt ebenso die Öffnung des sozialen Raumes im Blick auf stadtübergreifende Strukturen und Öffentlichkeit.

Das Projekt fand im Zeitraum 1999-2000 statt. Es wurde von einer Kinder- und Jugendeinrichtung in Bonn (St. Cassius) durchgeführt, von der Kath. LAG getragen und von der Universität Siegen wissenschaftlich begleitet:

Nach intensiven Vorbereitungen macht sich im Sommer 1999 eine 15 köpfige Hortgruppe von Kindern im Alter von 6-12 Jahren (die sich selber den Namen „Spielplatzdetektive“ gegeben haben) daran, die Kinderspielplätze in ihrem Lebensumfeld (der Bonner Nordstadt) auf ihre Spielfähigkeit hin zu untersuchen, sozusagen aus Kindersicht. Mit Hilfe von Fotoapparaten, Skizzenblock und Strichlisten erkunden und bewerten die Kinder jeden ihrer Spielplätze. Die Arbeit macht großen Spaß. Zu Hause werden die Ergebnisse auf große Wandzeitungen übertragen und mit der Methode der „Sechs Hüte des Denkens“ geordnet und

bewertet. Nach einigen Wochen der Vorbereitung können die Ergebnisse der Öffentlichkeit (bestehend aus Jugendamt, Politikern, Eltern, Presse) präsentiert werden. Mit großem Selbstbewusstsein tragen die Kinder die Ergebnisse ihrer Erkundungen und ihre Veränderungswünsche vor. Die Politiker notieren sich alles unter den kritischen Augen der anwesenden Presse.

Noch ehe es konkrete Ergebnisse gibt (die lange auf sich haben warten lassen!) taucht eine weitere Idee auf. Das ursprüngliche Thema ‚Spielplätze und ihre Spieltauglichkeit‘ weitet sich aus zum raumbezogenen Thema ‚Lebensqualität in der Bonner Nordstadt‘.

Wir beschließen, den Stadtteil noch einmal zu begehen, diesmal aber auf Straßen und Plätze zu achten, auf Sicherheitsaspekte, auf für die Kinder interessante Punkte (wie Kioske, Büchereien, Eisdielen, Springbrunnen, Bäder, Bus-Haltestellen, Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, Bolzplätze, Kinos, brauchbare Kletterbäume, Poststellen, Apotheken, Fahrradtaugliche Wege, Spielplätze, Schulen, aber natürlich auch gefährliche und unheimliche Orte...). Ziel der neuen Aktivitäten sollte die Entwicklung eines Kinderstadtteilplanes sein mit vielen praktischen und nützlichen Hinweisen für die Kinder des Stadtteils.

Jetzt schalten sich auch die Eltern ein. Parallel zu Erkundung der Kinder findet eine Elternbefragung statt zu der gleichen Frage. Im Rahmen eines Elternabends werden die Ergebnisse ausgewertet und mit den Erkundungen der Kinder verglichen. Ergebnis dieser Generationen übergreifenden Arbeit ist ein Stadtteilplan, der viele Hinweise auf Ressourcen wie Gefahren (z. B. gefährliche Strassen) des Stadtteils gibt.

Wieder werden Politiker, Vertreter des Jugendamtes wie die Presse eingeladen, obwohl es noch keine Ergebnisse aus der Spielplatzerkundung gibt. Wieder notieren sich die Politiker alles unter den kritischen Augen der Öffentlichkeit und es vergehen wieder lange Wochen und Monate bis es zu vereinzelt Aktionen (vor allem im Bereich der Verkehrsregelung) kommt. Der enge sozialräumliche Aktionsraum der Kinder (und Eltern) öffnet sich: Die Kinder fangen an über die Glaubwürdigkeit der städtischen Politiker zu diskutieren. Sie fangen auch an, täglich einen Blick in die Zeitung zu werfen, auf der Suche nach Berichten über ihre Aktionen. Als eine Zeitung falsche Informationen verbreitet schreiben die Kinder eine Gegendarstellung, die nach einigem Hin und Her auch gedruckt wird...

Ich möchte an dieser Stelle die Projektskizze abbrechen und folgende Bilanz ziehen: was dieses Projekt anlangt, welches auch unter der Zielsetzung ‚Entwicklung von Partizipation‘ stand, so haben sich die Kinder als hoch motiviert und äußerst zuverlässig erwiesen, wenn es darum ging, gemeinsam den Sozialraum zu erschließen und die darin enthaltenen Themen zu

entwickeln. Engagiert waren auch die Eltern der Kinder, als es darum ging, das Thema „Spielplatzdetektive“ auszuweiten zum Thema „Lebensqualität in der Bonner Nordstadt“. Nicht anschlussfähig waren hingegen die Politiker und die Verwaltung, die mit ihren komplizierten Verfahrenswegen und mit anderen Prioritätensetzungen weit hinter der Erwartung der Kinder (und natürlich auch der Eltern und der PädagogenInnen) zurück geblieben sind. Die damit verbundenen Enttäuschungen haben bei den Kindern Frustrationen ausgelöst, aber ihnen in gewisser Weise auch die Augen geöffnet für weitere, übergreifende Themen wie z.B. die Themen ‚Wer bestimmt im Stadtteil, wo es lang geht?‘, ‚Wie funktioniert eigentlich so eine Stadt(verwaltung)?‘ und ‚Wie glaubwürdig sind Politiker?‘. So weit die Bilanz zu diesem Projekt. Deutlich wird an ihr aber auch, dass im Rahmen des hier behandelten Themas ‚Sozialraum und Biographie‘ der pädagogischen Arbeit, die beides – Sozialraum und Biographie – entwickeln will, enge Grenzen gesetzt sind.

## Literatur:

- Baacke 1984: Baacke, D.: Die 6-12 Jährigen. Weinheim 1984
- Berger/Luckmann 1980: Berger, P.L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Ffm 1980
- Böhnisch/Münchmeier 1990: Böhnisch L./Münchmeier R., Pädagogik des Jugendraums, Weinheim und München 1990
- Böhnisch/Münchmeier 1990: Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraumes. Weinheim u. München 1990
- Bourdieu 1982: Bourdieu, P.: Der feine Unterschied. Ffm 1982;
- Bourdieu 1983: Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Welt, Sonderband 3: Soziale Ungleichheiten (Hrsg. R.Kreckel) Göttingen 1983, S. 183 ff.
- Bourdieu 1985: Bourdieu, P.: Sozialer Raum und 'Klassen'. Ffm 1985
- Deinet 1991: Deinet, U.: Das Aneignungskonzept: Eine pädagogische Praxistheorie für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 6/1991
- Fend 1991: Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Stuttgart 1991
- Foerster 1993: Foerster, H.v.: Wissen und Gewissen, Ffm 1993
- Friedrichs 1995: Friedrichs, J.: Stadtsoziologie. Opladen 1995
- Friedrichs 1995: Friedrichs, Jürgen: Stadtsoziologie. Opladen 1995
- Glaserfeld v. 1991: v. Glaserfeld, E. Abschied von der Objektivität. In: Watzlawick, P./Krieg, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. München 1991. S. 17 ff.
- Hamm/Neumann 1996: Hamm, Bernd/ Neumann, Ingo: Siedlungs- Umwelt- und Planungssoziologie. Opladen 1996
- Harms 1985: Harms, G.: Kinder und Jugendliche in der Großstadt. Berlin 1985
- Häußermann/Siebel 1987: Häußermann, H./Siebel, W.: Neue Urbanität. Frankfurt 1987
- Heiner, Maja u.a. (Hrsg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg
- Herlyn 1988a: Herlyn, Ulfert: Lebensverlauf, Wohnungs- und Stadtstruktur. Kurseinheit 1: Familienzyklus und Wohnumwelt. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1988
- Herlyn 1988b: Herlyn, Ulfert: Lebensverlauf, Wohnungs- und Stadtstruktur. Kurseinheit 2: Lebenslaufrelevanz städtischer Teilräume. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1988
- Herrmann 1984: Herrmann, U.: Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der erziehungsgeschichtlichen Erforschung von Familie, Kindheit und Jugendalter. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4 (1), 11-28
- Hurrelmann 1995: Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationsdtheorie. Weinheim 1995
- Hüttenmoser 2002: Marco Hüttenmoser: Kein schöner Land, einvergleich städtischer und ländlicher Wohnumgebungen und ihre Bedeutung für den Alltag und für die Entwicklung der Kinder. In: Zeiher, H./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kindheit und Stadt. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen 2002, S. 214 ff.
- Kersting 1991: Kersting, H.: Intervention: Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: ders./Bardmann, Th.M. u.a. (Hrsg.) Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen 1991, S. 108 ff.
- Kleve 1996: Kleve, H.: Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Aachen 1996
- Kohli 1978: Kohli, M.: Soziologie des Lebenslaufes; Darmstadt und Neuwid 1978
- Lessing 1984: Lessing, H.: Jugendarbeit als Wi(e)deraneignung von Arbeit, Umwelt und Kultur. In: deutsche jugend 10/1984
- Luhmann 1987: Luhmann, N.: Soziale Systeme, Ffm 1987
- Marcia 1980: Marcia, J.E.: Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New Vork 1980
- Matthiesen 2003: Matthiesen, Ulf: Dimensionen der Raumentwicklung in der Perspektive einer strukturalen Hermeneutik. In: Krämer-Badoni, Th./ Kuhn, K. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen 2003, S. 251 ff.
- Matthiew 2002: Hugh Matthiew: The unacceptable ,flaneur': the shopping mall es a teenage hangout. In: Zeiher, H./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kindheit und Stadt. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen 2002, S. 126 ff.
- Maturana/Varela 1987: Maturana, H./ Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Bern, München, Wien 1987)
- Mitscherlich 1965: Mitscherlich, A.: Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden. Frankfurt 1965
- Muchow 1935: Muchow, M.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935
- Projektgruppe Wanja 2000: Angelika Stötzel, Michael Schumann, Michael Appel: Handbuch Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Münster 2000
- Rusch/Thiemann 2002: Rusch, Heike und Thiemann, Friedrich: Strassenszenen. Eine neue Kindheit entsteht. In: Zeiher, H./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kindheit und Stadt. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen 2002, S. 143 ff.
- Schumann 1994: Schumann, M.: Sozialräumliche und biographische Perspektiven in der Jugendarbeit, In: Neue Praxis 6/94
- Schumann 1996: Schumann, M.: Sozialraumanalyse als ethnographisches Lernfeld im Studium. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997
- Schumann, Michael: Sozialräumliche und biographische Perspektiven in der Jugendarbeit. In: Neue Praxis, Nr.6, 1995, S. 459-474
- Simon 1991: Simon, F.B.: Innen- und Außenperspektive. Wie man systemisches Denken im
- Stromberger/Teichert 1992: Stromberger, P./Teichert, W.: Einführung in Soziologisches Denken, Weinheim, Basel 1992
- v. Glaserfeld 1991: v. Glaserfeld, E. Abschied von der Objektivität. In: Watzlawick, P./Krieg,
- Waterman 1985: Waterman, A.S.: Identity in adolescence. Process and contents. San Francisco 1985
- Watzlawick 1985: Watzlawick, P.: Die erfundene Wirklichkeit. München 1985
- Winkler 1988: Winkler, M. Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988
- Zeiher 1983: Zeiher, H.: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen. Weinheim 1983
- Zeiher/Zinnecker 2002: Zeiher, H./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kindheit und Stadt. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen 2002, S. 214 ff.
- Zinnecker, J.: Jugend im Raum gewesellschaftlicher Klassen. In: W.Heitmeier (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim/München 1986, S. 99 ff.)

Michael Schumann - Angaben zur Person:

Dr.phil., Jg.1942. Studium in Erlangen, Zürich, Tübingen (Ev. Theologie) und Berlin (Diplompädagogik). Als Professor für Sozialpädagogik an der Universität-GH Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Erwachsenenbildung, qualitative Methoden in der Ausbildung und in pädagogischen Handlungsfeldern. Forschungsschwerpunkte: Evaluationsstudien im Kontext von sozialer Planung und Qualitätssicherung (Sozialraum-analysen, Feldanalysen, Institutionsanalysen).