

Dr. Thomas Coelen

Vortrag im Forschungskolloquium
der AG 8: Sozialpädagogik/Sozialarbeit
an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

am 28. Januar 2003

1 KOMMUNALPÄDAGOGIK

1.1 DER PÄDAGOGE ALS GESPRÄCHS- UND GESCHÄFTSPARTNER

1.2 VON DER SUBKULTURELLEN ZUR (INTER)KULTURELLEN IDENTITÄT

1.3 DIE KOMMUNE ALS BASIS, MEDIUM UND ZIEL

2 RAUMBEZOGENE IDENTITÄTSBILDUNG IN DER KOMMUNALEN ÖFFENTLICHKEIT

2.1 SOZIALRAUM ALS 'BEHÄLTER' UND 'INHALT'

2.2 RAUMBEZOGENE IDENTITÄT

2.3 DEMOKRATISCHE ÖFFENTLICHKEIT

2.3.1 Vereine

2.3.2 Der Pädagoge in der Öffentlichkeit

3 AUSBLICK: SKIZZE EINES PÄDAGOGISCHEN RAUMBEGRIFFS

1 Vorbemerkung

Über das angekündigte Thema - Ganztagsbildung im internationalen Vergleich - will ich heute nur ganz wenige Sätze verlieren. Ich will nicht *vorausschauen* auf ein Forschungsprojekt für die nächsten zwei Jahre, das darin besteht, zu untersuchen, welche Rolle die Jugendhilfe in einigen europäischen Ländern bei der Bereitstellung von Ganztagsystemen spielt - denn ich mag *science fiction* nicht so gern.

Stattdessen will ich lieber *zurückschauen* und eine kleine 'Geschichte der Gegenwart' betreiben, in Form einer Vergewisserung meiner eigenen theoretischen Grundlagen und zugleich einer Darstellung dessen, was unter dem obskuren Label 'Hamburger Sozialpädagogik' zu verstehen ist. Das Verhältnis von Jugendarbeit und Schule und die Frage der Ganztagsbildung dienen mir heute nur als 'Sprungbrett'.

Ich nutze diese Gelegenheit hier - und vor allem diesen Rahmen -, weil wir alle in der Hektik des wissenschaftlichen Alltagsgeschäfts oft zu wenig voneinander lesen können, manchmal auch kaum noch diskutieren können, ohne bestimmte 'atmosphärische Verschlagwortungen' vorzunehmen, die alles so klar erscheinen lassen und doch alles im Ungefähren belassen müssen. Ich freue mich also - besonders als Neuer hier vor euch -, einmal ausführlich und am Stück darstellen zu können, woher mein Denken kommt. Danach kann ich - so hoffe ich - umso besser zu neuen Ufern aufbrechen und dabei die hier dargelegten Grundlagen reflexiv einbinden.

Um meine Konzentration auf einige wenige, aber wesentliche Begriffe aufrechterhalten zu können, bitte ich euch - entgegen den sonstigen Gepflogenheiten hier im Forschungskolloquium und auch entgegen meinen eigenen - Fragen, Einwände und Diskussionspunkte zu *notieren* und im Anschluss an meinen, etwa 45-minütigen, Vortrag zu formulieren.

2 Einleitung

Was sind nun die wesentlichen Begriffe meiner theoretischen Grundlagen?

- Kommunalpädagogik
- Raumbezogene Identitätsbildung
- Kommunale Öffentlichkeit

Bei der Darstellung dieser drei komplexen Begriffe werde ich die Herleitung und damit auch die Anschlüsse an den jeweiligen Forschungsstand äußerst knapp halten müssen und kann dazu nur auf meine Dissertation verweisen.

Als etwas längerer Einstieg soll mir eine kurze Zusammenfassung von Teil 1 dieser Arbeit dienen: Meine Hauptintention darin war, das Verhältnis von schulischer und außerschulischer

Pädagogik auf eine *positive* Grundlage zu stellen, die nicht auf Defizitzuschreibungen gegenüber dem jeweils anderen pädagogischen Bereich und/oder gegenüber der Klientel angewiesen ist. Ich habe nicht, wie in der aktuellen Diskussion um eine Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen üblich, vermeintliche oder faktische *Defizite von* oder *Probleme mit* Jugendlichen zum Ausgangspunkt genommen. Denn damit geht sowohl eine Stigmatisierung der Klientel als auch eine Marginalisierung der außerschulischen Pädagogik einher. Stattdessen habe ich den erziehungswissenschaftlichen Klammerbegriff der Bildung bzw. Identitätsbildung - mitsamt seinen räumlichen Aspekten - für einen Gegenentwurf genutzt.

Wenn man zudem, wie ich das tue, Pädagogik als *Teilbereich* von Politik in einem demokratisch-pluralistischen Rechtsstaat auffasst und die pädagogischen Institutionen als Elemente der öffentlichen Sphäre innerhalb eines solchen Gemeinwesens, stellt sich die Frage, wie die Bildung *dessen* vonstatten geht, wovon man in der politischen Öffentlichkeit ausgeht und ausgehen muss, nämlich vom mündigen und entscheidungsfähigen Bürger. Das hat mich zu zwei Eingangsfragen geführt:

1. Was leisten Schule und Jugendarbeit für die (vor-)politische Bildung, und was ihre eventuelle Zusammenarbeit?
2. Auf welcher empirischen Grundlage können sie ihre Bildungsarbeit verrichten und mit welchem gesellschaftstheoretischen Horizont?

Die doppelte Antwort - die meiner Dissertation als These unterliegt - könnte lauten: Auf *kommunaler* Grundlage und mit der Perspektive einer kommunalen *Öffentlichkeit*. Diese These habe ich in der Arbeit anhand der folgenden drei Leitfragen erörtert:

1. Ist die Identitätsbildung auch heute noch, trotz Individualisierung und Mobilität, orientiert an einem gemeinsamen Raum- und Kulturerleben? Wird in der Großstadt der Stadtteil als Kernbereich einer solchen Orientierung an Gemeinschaft bzw. *community* wahrgenommen?
2. Welche Beiträge könnten Schulen und Jugendeinrichtungen je einzeln sowie in Zusammenarbeit leisten, um eine solche raumbezogene (das hieße: kommunale) Identitätsbildung zu unterstützen, und warum *sollten* sie das tun?
3. Befördert die Institutionalisierung einer Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule im Hinblick auf eine raumbezogene Identitätsbildung die Wiederbelebung einer kommunalen Öffentlichkeit?

Ich hatte also zu erörtern, ob und inwieweit die Gemeinde bzw. der Stadtteil eine historisch *angemessene*, empirisch *realistische* und gesellschaftstheoretisch *fundierte* Grundlage für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen darstellt. Mit diesem Perspektivenwechsel hin

zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wollte ich bezwecken, die bis dato institutionsfixierte Debatte von Jugendarbeit und Schule ‚vom Kopf auf die Füße zu stellen‘.

Im ersten Teil der Arbeit habe ich zur Beantwortung der bewusst doppeldeutigen Frage „Haben Jugendarbeit und Schule ein Verhältnis?“ reformpädagogische Ursprünge und Traditionslinien nachgezeichnet sowie aktuelle Diskussionen und Projekte zur Schulentwicklung und zur schulbezogenen Jugendhilfe analysiert. Bei der Beschäftigung mit all diesen Konzepten und Diskussionen, war ich auf der Suche nach einer Begründung, *warum* Jugendarbeit und Schule überhaupt etwas miteinander zu tun haben sollten, und, wenn ja, mit welchem *Bezugspunkt*, auf welcher *Grundlage* und mit welcher *Perspektive*. In den allermeisten Beiträgen kommt nämlich ein pragmatisches Kooperationsbedürfnis aufgrund z. B. eines ‚Betreuungsproblems‘ zum Ausdruck. Es finden sich aber kaum Begründungen aus der Systematik eines komplementären Verhältnisses, z. B. von *Ausbildung* und *Identitätsbildung* o. ä.

Die Konzepte zu einer „Öffnung der Schule“ bzw. einer sozialräumlichen Jugendarbeit haben sich dann als die *besten* Anknüpfungspunkte für eine *gemeinsame* Grundlegung erwiesen. Jedoch wurde aus *diesen* Beiträgen nicht deutlich, welche *identitäre* Bedeutung die lokale Ebene neben ihren pragmatischen und organisatorischen Vorzügen hat oder haben könnte.

Ich habe dann meine Suche erweitert auf den Bereich sozial- und schulpädagogischer *Rahmenkonzepte*, die auf raumbezogenen Grundlagen basieren, insbesondere die Gemeinwesenarbeit und die *Community education*. Hierzu sei nur ganz kurz angemerkt, dass sowohl die *Community education* als auch die Gemeinwesenarbeit etwas voraussetzen, was - wie Helmut Richter es ausgedrückt hat, und damit bin ich beim ersten der drei Hauptbegriffe - „es erst noch und immer wieder neu zu bilden gilt“ nämlich: „die Kommune und das autonome Subjekt“.

3 Kommunalpädagogik

Die Kommunalpädagogik schließt an die Debatte über die - in Deutschland eher *schulpädagogisch* verstandene – *Community education* und über die eher *sozialpolitische* Gemeinwesenarbeit an und erweitert diese beiden Ansätze um den Aspekt einer (inter)kulturellen Identitätsbildung durch die Institution bzw. Institutionalisierung einer kommunalen Öffentlichkeit (z. B. in Form von Vereinen). Den Kernbereich der Kommunalpädagogik bildet weder eine Politik- noch eine Marktorientierung, sondern eine explizit *pädagogische Stärkung* der kulturellen Lebensweltpraxis.

Bei der Bildung einer solchen (Zitat Habermas) „kommunikativen Gegenmacht“ gegen die administrativen und wirtschaftlichen Handlungssysteme übernimmt der professionelle Pädagoge

die doppelte Aufgabe einer *Verständigung* innerhalb der *Lebenswelt* und einer *Verhandlung* mit den *Systemakteuren*. Er versteht sich vorrangig als „Vermittler zwischen den Kulturen“, indem er zum Aufbau „kooperativer Kontakte“ zwischen den Subkulturen in der Kommune motiviert. Im Konfliktfall initiiert er einen öffentlichen Bildungsprozess mit dem Ziel der Formulierung eines gemeinsam geteilten Bedürfnis- und Forderungsprofils der BewohnerInnen.

Um die Doppelrolle der kommunalpädagogisch Tätigen zu verdeutlichen, nehme ich im Folgenden zunächst die Professionsperspektive ein (1.1), danach stelle ich die so genannte ‚Betroffenenperspektive‘ gegenüber (1.2), um beide Aspekte abschließend in einer kommunalen Sichtweise zusammenzuführen (1.3).

3.1 Der Pädagoge als Gesprächs- und Geschäftspartner

In der Kommunalpädagogik ist der Sozialpädagoge *erstens und grundsätzlich* der verständigungsorientierte ‚Gesprächspartner‘ in den Handlungsfeldern der symbolischen Reproduktion einer Lebenswelt und – als Vermittler zwischen den Kulturen – in den Handlungsfeldern der Austauschprozesse zwischen (disparaten) Lebenswelten. Neben der Verständigungsorientierung enthält die Rolle auch Elemente *erfolgsorientierten* Handelns (wie sie für die Rolle des *Sozialarbeiters* vorrangig konstitutiv sind, denn dieser folgt prinzipiell seinen gesetzlichen und verfahrensrechtlichen Vorschriften). Kommunalpädagogisch Tätige verhandeln also auch als „Geschäftspartner“ zwischen den systemischen Akteuren (vor allem der Verwaltung) und den Mitgliedern der Lebenswelt. In dieser Teilrolle, aber auch *nur in dieser*, unterliegen sie dem Druck administrativer und monetärer Dienstleistung und Kontrolle. Der Sozialpädagoge wird für sein *erfolgsorientiertes* Handeln bezahlt, *nicht aber* für vorbehaltlos verständigungsorientiertes Handeln. Warum? Weil (um mit Habermas zu sprechen) dem kommunikativen Handeln zum Zwecke der *symbolischen* Reproduktion *notwendig* der Geltungsanspruch auf Wahrhaftigkeit verloren geht, wenn es vom zweckrationalen Vergesellschaftungsprinzip der materiellen Reproduktion durchherrscht wird.

Die so konzipierte Doppelrolle des Pädagogen enthält Antworten auf die offenen Fragen der Gemeinwesenarbeit und des Dienstleistungsgedankens, denn - wie gesagt - sowohl Politik als auch Markt setzen voraus, „was es erst noch und immer wieder neu zu *bilden* gilt: die Kommune und das autonome Subjekt“. In welcher Form aber kann der professionelle Pädagoge als „Gesprächspartner“ zu einer solchen *Bildung* beitragen? Der Vorschlag lautet: In Form einer praxisentlasteten „*Handlungspause*“.

Zur Verdeutlichung dieser genuin pädagogischen Interaktion hat Helmut Richter den „pädagogischen Diskurs“ ausgearbeitet. Der von Habermas skizzierte Sonderstatus des

„therapeutischen Diskurses“ ist darin um die Besonderheiten von *Bildungsgesprächen* ergänzt. In der Therapie ist eine zeitweise asymmetrische Stellung der TeilnehmerInnen, so Habermas, „theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig: in einem Aufklärungsprozess gibt es nur Beteiligte“. Aber, *jeder* Mensch - auch der Patient - erhebt Geltungsansprüche auf Richtigkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit, wenn er davon überzeugt ist, dass seine Behauptungen objektiv, sozial bzw. subjektiv berechtigt sind. Zudem ist die (Zitat Habermas) „Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden“ nur *angenommen*, weil sie einseitig gesetzt ist und erst *dann* gilt, wenn der Geltungsanspruch auch inhaltlich nachvollzogen und anerkannt wird. Also auch der lernbereite Aufzuklärende erhebt notwendig Geltungsansprüche, so dass von einem wechselseitigen Lernprozess auszugehen ist.

Richter unterstreicht zudem, dass sowohl die Eingangs- als auch die Ausgangsinteraktionen, für einen pädagogischen Diskurs, die Mündigkeit und Freiwilligkeit aller Beteiligten zwingend beinhalten muss: Der Lernwillige muss sagen können: ‚Ich weiß, dass ich nicht weiß, und ich begeben mich deshalb in eine Lernsituation‘. Nur eine „Erziehung zur Mündigkeit“ *in* Mündigkeit kann Kernbereich des „pädagogischen Grundgedankengangs“ sein.

3.2 Von der subkulturellen zur (inter)kulturellen Identität

Nach dem Blick auf die Doppelrolle des professionellen Pädagogen als „Gesprächs- und Geschäftspartner“ werde ich nun - versuchsweise - die Perspektive der Klientel einnehmen: In der Kommunalpädagogik wird die *Identitätsbildung* als Kernbereich pädagogischen Handelns und Geschehens angesehen. Darunter ist weder eine fixierte, kulturelle Identität noch eine situativ zu wählende Persönlichkeit zu verstehen. Helmut Richter knüpft dazu an die Theorie der Ich-Identitätsbildung von Erikson und an deren Erweiterung durch Krappmann zum Rollenkonzept der „balancierenden Ich-Identität“ an.

Richter kritisiert an Krappmanns Konzept die scheinbar situative Flexibilität gegenüber frühkindlich erworbenen Geschlechtsrollen, klassen- und schichtspezifischen Grundorientierungen und ethnischen Bindungen. Er stützt sich bei seiner Kritik auf Claessens Akzentuierung der „Sozialisierung“ im 1. Lebensjahr und der „Enkulturation“ im 2.-3. bzw. 4.-5. Lebensjahr, die eine „kulturelle Rolle“ ergeben, die, so Claessens, „im Laufe des Lebens kaum abgewandelt werden“ könne.

Mit Hilfe der Kulturanthropologin Greverus kritisiert Richter an Claessens Konzept diese angebliche Unveränderbarkeit der kulturellen Rolle. Gleichzeitig schließt er sich Greverus' Kritik an Krappmann an, die herausgearbeitet hatte, dass sich die „balancierende Identität“ nur auf die „sozialen Rollen“ und nicht auf die tiefsitzende „kulturelle Rolle“ beziehen könne.

Offen blieb aber die Frage, wie sich Menschen mit verschiedenen „kulturellen Rollen“ verstehen oder verständigen können. Das ist logisch nur möglich, wenn man die Menschheitskultur im Singular begreift. Richter identifiziert diese allen Menschen gemeinsame, kulturelle Grundlage mit den von Habermas herausgearbeiteten „universalpragmatischen Elementen der menschlichen Rede mit den Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit“. Seine These lautet: „So sehr wir sozialisatorisch sub-kulturell gebildet und damit eingegrenzt werden und damit ausgrenzen, so sehr ist in dieser sub-kulturellen Bildung zugleich ihre Entgrenzung und Einbindung in die Menschheitskultur enthalten. Im Falle eines Konfliktes sind die jeweiligen Sub-Kulturen daher durchaus aus sich *selbst* heraus, d. h. auf der Grundlage ihrer je eigenen Prinzipien, zur Konfliktlösung fähig, weil ihnen immer auch schon die Prinzipien der Menschheitskultur unterlegt sind.“

Richter schlägt deshalb vor, den *traditionellen* Kulturbegriff, der an der herrschenden Kultur ausgerichtet sei, mit dem Begriff der *Subkultur* in eins zu setzen, um dadurch den Zusammenhang zur singulären Menschheitskultur zu sichern. Angesichts einer multikulturell ausdifferenzierten Gesellschaft sei die „(inter)kulturelle Identitätsbildung“ die angemessene Perspektive für pädagogisch angeleitete Interaktionsprozesse. Dabei geht es aber nicht nur um eine Verständigung zwischen verschiedenen Nationalitäten, sondern um die vier *zentralen* Verstehensbarrieren von Generationen, Geschlechtern, Rassen/Ethnien/Religionen und Klassen/Schichten. Praktisch gewendet heißt das, dass die Bewohner eines Stadtteils *zunächst* in ihren subkulturellen Ausprägungen gestärkt werden müssten, um dann mit Hilfe „kooperativer Kontakte“ zu gemeinsamen Erfahrungen und einer Integration *des* Stadtteils und ggf. einer Identifikation *mit* dem Stadtteil kommen zu können.

Anhand des Konzepts der (inter)kulturellen Identitätsbildung lässt sich auch die Differenz von Politik und Pädagogik illustrieren: Die pädagogisch angeleitete (inter)kulturelle Identitätsbildung ist *Voraussetzung* für politisches Handeln und fällt nicht damit zusammen: Dieses Vorpolitische müsse, so Richter weiter, die stammesgeschichtliche und nationalstaatliche Bindung an ‚Blut und Boden‘ *überwinden*, sich aber *gleichzeitig* der ‚Bodenständigkeit‘ jeden menschlichen Handelns und der Einheit der Menschheitskultur gewiss sein.

Und damit komme ich zum dritten und letzten Punkt innerhalb der Kommunalpädagogik: der Kommune.

3.3 Die Kommune als Basis, Medium und Ziel

Richter verbindet seine Überlegungen zur „kulturellen Rolle“ und zur davor beschriebenen professionell-sozialen Rolle von PädagogInnen im Hinblick auf ihre alltägliche Gemeinsamkeit:

den Ort, an dem sie leben und/oder arbeiten. Im Begriff der „Kommune“ komme „ein Doppeltes zum Einklang: Territorium als räumlich umgrenzter Arbeits- und Reproduktionszusammenhang *und* interaktive Gemeinschaftlichkeit der Teilhabenden am Reproduktionsprozess.“ Es scheint angemessen (dazu gleich noch mehr), in Großstädten die Kommune auf der Stadtteilebene zu verorten, auch um damit aus der „Unverbindlichkeit der Raumorientierung in der Gemeinwesenarbeit“ herauszutreten.

Als Zusammenfassung der Kommunalpädagogik nehme ich ein Zitat von Helmut Richter: „Pädagogik ist der vom Handlungszwang entlastete Diskurs eines kommunalen Publikums unter Anleitung von Experten (oder Kritikern), die aber selber von dem immer auch schon mündigen Publikum durch bessere Argumente gebildet werden können.“ Die Kommune ist folglich einerseits die empirische *Basis* der Kommunalpädagogik. Sie ist andererseits auch ihr *Medium* in der konkretisierten Form demokratisch organisierter und den Prinzipien von Öffentlichkeit verpflichteter Vereine. Zugleich gilt die Kommune als *Perspektive* einer radikaldemokratischen und ökologischen Gesellschaft.

Nach diesem eher konzeptionellen Abschnitt, komme ich im Folgenden auf einige grundlagentheoretischen Punkte zu sprechen; ich muss nämlich unbedingt erläutern, was ich unter „Raum“ verstehe.

4 Raumbezogene Identitätsbildung in der kommunalen Öffentlichkeit

Ich will nun also zusammentragen, inwiefern räumliche Größeneinheiten Grundlage sind für die Ausbildung einer (inter)kultureller Identität bzw. es sein könnten. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe Raum und Identität - und erst recht ihre Kombination - oftmals entweder als determinierend, veraltet oder als imaginär angesehen werden. Im Gegensatz zu dieser Kritik und diesen Zweifeln wage ich die These, dass mit Hilfe der Kategorien Öffentlichkeit und Bildung sowohl ein Hang zur Sozialtechnologie vermieden als auch der ‚Boden der Tatsachen‘ konkretisiert werden kann.

Um zu vermeiden, dass „Raumbildung“ (Löw) als individuelle ‚Privatangelegenheit‘ missverstanden werden könnte, greife ich auf die Kategorie der Öffentlichkeit zurück. Denn einerseits haben ökonomische und administrative Strukturen (z. B. über Standortpolitik, Städtebau und Sozialverwaltung) einen nicht *unerheblichen* Einfluss auf das raumbezogene Verhalten. Andererseits soll diesen systemischen Akteuren eine - ggf. kommunale - Öffentlichkeit als Element der Lebenswelt gegenübergestellt werden. Ich gehe also folglich der Frage nach, welche Formen von lokaler Öffentlichkeit Chancen beinhalten, der Wirtschafts- und

Verwaltungsrationalität eine lebensweltliche „kommunikative Macht“ (Habermas) entgegenhalten zu können. Dies kann und muss vor allem in politischer Weise beantwortet werden; aus pädagogischem Blickwinkel - als konstitutivem Teilbereich des Politischen - lassen sich die *vorhergehend* zu berücksichtigenden Aspekte von Sozialräumlichkeit, Identitätsbildung und kommunaler Öffentlichkeit jedoch eher - so die Hypothese - im Begriff der „kommunalen Identitätsbildung“ bündeln.

4.1 Sozialraum als ‘Behälter’ und ‘Inhalt’

Trotz der frühen Pionierarbeit von Muchow aus den 1930er Jahren und der „Raumsoziologie“ von Löw (2001) gibt es bis heute innerhalb der Sozialwissenschaften *keine* Einigkeit darüber, ob der Raum als geographische Gegebenheit oder als Modell bzw. Metapher anzusehen sei - oder als etwas Drittes. Meiner Ansicht nach lässt sich der Streit, ob Raum ein Faktum oder eine Konstruktion sei, nicht zugunsten einer Sichtweise entscheiden. Raum entsteht, wie Löw es herausgearbeitet hat, aus der Wechselwirkung zwischen Handlungen und Strukturen.

Die weit verbreitete Abwehr gegenüber Raumvorstellungen beruht zum einen auf einem überholten, normativen und deterministischen Naturbegriff in den Sozialwissenschaften. Zum anderen gehen viele AutorInnen davon aus, dass in der Geschichte der modernen Gesellschaften eine zunehmende Loslösung des Reproduktionsprozesses von der Dimension des natürlich-physischen Raumes stattfindet. Keine einzige räumliche Dimension - außer der globalen vielleicht - spielt heutzutage noch eine Rolle für die Identitätsbildung. Jegliche Frage nach einem Zusammenhang von Identität und Raum sei überholt, da unser Selbstkonzept in der postmodernen Informationsgesellschaft so ‚enträumlicht‘ und entmaterialisiert sei, dass wir ohne, zumindest aber mit weniger Raumbezug auskommen würden als Menschen in traditionellen oder auch industriellen Gesellschaften.

Dieser ‚Illusions-Position‘ zur Seite steht die Hoffnung, eine Weltgesellschaft könne die Befreiung aus lokalen, regionalen und nationalen Verwurzelungen bewirken. Der Geruch des Nationalistischen und Ethnozentristischen, der jeglichem Raumbezug anhaftet, könne durch eine *global identity* überwunden werden.

Diese zweite, ‚Befreiungs-Position‘ setzt Raumbezug mit nationaler Orientierung gleich und übersieht dabei, dass Nationalstaat und -bewusstsein lediglich spezifisch moderne, also historische, Ausprägungen von geopolitischen und identitären Konstruktionen sind. Während also die erste Position die faktische Globalisierung und Migration zum Anlass nimmt, Raum zur Fiktion zu erklären, befürchtet die zweite Position, Raum werde zu einem ‚Behälter‘ für

Instrumentalisierungen, der sich ‚darin‘ befindenden Gegenstände, Menschen und sozialen Prozesse.

In der Tat kann die Behältervorstellung zu sozialtechnologischen Zwecken missbraucht werden. Das hat z. B. Gutberger (1996) exemplarisch am Beispiel der nationalsozialistischen Raumforschung verdeutlicht. Er zeigt in seiner Studie, dass die Entwicklung zur Beobachtung sozialer Strukturen und ihrer räumlichen Dimensionen während des Nationalsozialismus in allen sozialen Einzelwissenschaften begünstigt wurde. Das sonst sowenig fassbare Soziale sei den Nationalsozialisten über die Raumordnung als steuerbar erschienen. Die „Volk und Raum“-Ideologie sei somit zum Auslöser eines methodischen Wandels in den Sozialwissenschaften geworden. Im Zuge dessen wären die Grenzen zwischen administrativen und universitären Wissensformen zunehmend aufgeweicht worden, um über eine soziale Planung auf lange Sicht eine stabile Herrschaftsordnung aufzubauen (soweit Gutberger).

So verdienstvoll Gutbergers Aufbereitung der nationalsozialistischen Raumforschung auch ist, begibt er sich doch mit seiner Argumentation, dieserart Forschung sei „typisch modern“ gewesen, nicht nur aller Möglichkeiten, raumbezogene Forschungsansätze unter demokratischer Herrschaft anders zu bewerten, sondern sein halbiertes Moderne-Begriff verleitet ihn darüber hinaus zu einem weitergehenden Umkehrschluss: Aus dem Ergebnis seiner Studie, dass Raumbezug im Nationalsozialismus zu Verfolgungszwecken benutzt wurde, legt er die Einschätzung nahe, jegliche Raumorientierung sei per se faschistoid. Diese Folgerung ist deshalb unzulässig, weil die beschriebene Sozialforschung im Nationalsozialismus die Kategorie des *Sozialraumes* ebenso systematisch ausgeklammert hat, wie die Frage nach der Verwendung der Forschungsergebnisse im Rahmen einer *demokratischen Öffentlichkeit*.

Ebenfalls unter der Leitvorstellung von Raum als ‚Behälter‘ neigt die aktuelle Aktionsraumforschung dazu, den geographischen Aktionsradius eines Menschen mit dessen identitätsrelevantem Sozialraum gleichzusetzen. Der Aktionsraum bleibt aber trotz Häufungsanalysen u. ä. eine vor allem rechnerische Größe.

Hingegen ist der Sozialraum als gemischt formal-inhaltliche Kategorie zwischen Häuserblock und Stadt einerseits und zwischen beruflichem Verhalten und privaten Verhältnissen andererseits zu betrachten: Der Sozialraum ist also ‚Behälter‘ und ‚Inhalt‘ zugleich. Der Aktionsraum eines Menschen wird zu seinem Sozialraum erst durch Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit, Alltäglichkeit, Wahrnehmungsintensität, Identifikation und vor allem kommunikative und materielle Gestaltung in Verbindung mit anderen Menschen. Insofern ist der Aktionsraum nur ein Teilaspekt des Sozialraumes.

4.2 Raumbezogene Identität

(Ich lasse hier jetzt die getrennten Erörterungen zum Identitätsbegriff und zum Raumbegriff weitgehend beiseite und konzentriere mich nur auf den Zusammenhang von Raum und Identität.)

Die Identitätsentwicklung eines Individuums wird äußerst selten in Verbindung mit seinem - sich ändernden - aktionsräumlichen Verhalten gesehen. In der Literatur findet sich allenfalls ein Streit über den Zusammenhang oder Nicht-Zusammenhang von Raum und Identität, der allzu oft im Theoretischen verbleibt und in einigen Zügen schon ideologisch und dogmatisch anmutet.

Die wenigen Beiträge, die Raum und Identität in einem Zusammenhang sehen, gehören zwei Forschungssträngen an, die von der Chicago School of Urban Sociology ausgingen: Der eine Strang der „social construction of community“ geht davon aus, dass auch sozial und ethnisch gemischte Bevölkerungen fähig sind, sich z. B. einen Stadtteil als Identifikations- und Handlungsraum kollektiv anzueignen. Das gemeinsame Territorium sei wichtiger als eine gemeinsame Subkultur. Eine Identifikation manifestiere sich in erster Linie durch freiwillige Partizipation in Formen lokaler Öffentlichkeit.

Der andere Forschungsstrang über „communities without propinquity“ (Gemeinschaften ohne wohnräumliche Nähe) widerspricht der ersten Position unter dem Vorwurf des „Raumdeterminismus“. Vielmehr seien raumungebundene Gemeinschaften (aspatial communities) durch subkulturelle Zusammenhänge ethnischer, sozioökonomischer, beruflicher oder religiöser Art geprägt. Anhand von Netzwerkanalysen sei festzustellen, dass die Menschen nur rollenspezifische Beziehungen freier, bindingsloser Städter eingehen.

Entgegen dieser verbreiteten Trennung von Kultur und Alltagswelt bzw. Gemeinschaft und Gemeinde bezieht sich Greverus explizit auf *räumliche* Aspekte der kulturellen Identität: Mit der „räumlichen Identität“ erkenne sich eine Gruppe in ihren *auch räumlich* definierten sozialen und ökonomischen Eigenheiten. Mit ihr grenze sich die Gruppe gegenüber anderen Sozialräumen, deren Symbolsystemen und Raumansprüchen ab. Die Mitgestaltung von Räumen und die aktive Gestaltung der Landschaft hätten eine stabilisierende Funktion für jede menschliche Gruppierung. Die räumliche Dimension der Kultur erfasse prinzipiell alle alltagsweltlichen Bezüge und deren symbolische Ortsbezogenheit. Sie enthalte einen weitgehend unreflektierten Konsens bezüglich normativer Muster.

Weichhart ergänzt, dass Aspekte räumlicher Identität *zwar* von der Individualdistanz bis hin zum übernationalen Bereich beobachtet werden könnten, „aus der Perspektive des Individuums erweist sich allerdings die *lokale* Ebene als primäre Referenzgröße“. Die im Sozialisationsprozess gebildete räumliche Identität könne - und das erscheint mir entscheidend -

auf andere Maßstäbe übertragen werden. Das heißt, die subkulturelle Einbindung und Stabilisierung, die Kinder und Jugendliche durch die allmähliche Erweiterung ihres lokalen Aktionsraums erfahren, wird im weiteren Lebenslauf anhand anderer Raumdimensionen (Stadt, Region, Nation, Staatenverbund) reproduziert. Das heißt also auch, dass der pädagogisch relevante Ausgangspunkt raumbezogener Identität der alltägliche Sozialraum innerhalb eines Stadtteils bzw. einer Gemeinde ist.

Deshalb erscheint mir erneut der Begriff der Kommune angemessen, um die Kategorie des Raumes für pädagogische ‚Inhalte‘ auszugestalten. Denn der Kommune-Begriff umschließt gleichermaßen die Nachbarschaft, die „Alltagswelt“ und die „Ortsidentität“ wie auch die Kategorien von Bildung und Öffentlichkeit. Kommune meint immer schon eine formelle Körperschaft *und* einen informellen Sozialverbund, insofern umfasst sie System *und* Lebenswelt, Staat *und* Gesellschaft - sowohl in objektiver Hinsicht als auch aus der subjektiven Perspektive. Kommune bedeutet - wie das englische *community* - ein kleinräumiges Gesamt aus Politik, Verwaltung, Markt und Bildung. Dabei kommt insbesondere der *demokratischen Öffentlichkeit* eine wichtige Rolle zu, denn sie hat u. a. vor etwaigen Tendenzen zur Instrumentalisierung des Raumbezugs zu bewahren.

4.3 Demokratische Öffentlichkeit

Nach Habermas gründet sich Öffentlichkeit auf das „Zusammenspiel“ zwischen formellen und *informellen*, d. h. „nichtvermachteten“, Arten der politischen Willensbildung, wobei die demokratischen *Verfahren* nur Teile einer größeren demokratischen *Kultur* seien. Politische Öffentlichkeit beinhalte die Kritik und Kontrolle gegenüber der staatlichen Herrschaft, und zwar sowohl im Gespräch der „zum Publikum versammelten Privatleute“ als auch in periodischen Wahlen, und habe insofern die Staatsgewalt zum grundsätzlichen Opponenten.

Seit dem Entstehen der Nationalstaaten wird die Staatsgewalt zwar verwirrenderweise ‚öffentliche Gewalt‘ genannt, aber: Die Öffentlichkeit ist nicht der Staat! Vielmehr ist die Öffentlichkeit die vermittelnde Sphäre zwischen Staat und Gesellschaft, und differenziert sich u. a. in die Bereiche Recht, Wissenschaft und Künste, aber auch in die Bereiche Städtebau, Vereine sowie Bildungs- und Sozialwesen aus.

Die Erläuterung des historischen „Strukturwandels der Öffentlichkeit“ hat Habermas einige Kritikpunkte eingebracht, von denen mindestens *einer* für den hier verfolgten Zusammenhang von besonderem Belang ist, nämlich die Frage, wer von der bürgerlichen Öffentlichkeit *ausgeschlossen* ist. Habermas gibt zu, dass dies kaum feststellbar sei, weil es dafür an Möglichkeiten der Artikulation in eben *dieser* vorstrukturierten Öffentlichkeit fehle, indem sie

Verbalisierungsfähigkeit in Form kommunikativer Vernunft zum Kriterium der Teilnahme erhebe. Auf jeden Fall seien alle Nicht-Bürger von der Öffentlichkeit ausgeschlossen; d. h. sie umfasst nicht alle *Bewohner* eines Staates. Historisch gesehen waren die Ausgeschlossenen Arbeiter, Schwarze und Frauen; heute seien es u. a. Ausländer (zu ergänzen wären aus unserer Sicht Kinder und Jugendliche).

Habermas versucht den Einwand der Exklusivität zu entkräften, indem er feststellt, dass sich die universalistischen Diskurse der bürgerlichen Öffentlichkeit unter Bedingungen artikulieren würden, an die das von ihr ausgeschlossene ‚Andere‘ anschließen könne: Sie stünden von Anfang an unter „selbstbezüglichen Prämissen“.

Trotz dieser Relativierung gilt aber weiterhin, dass auch die Selbstbezüglichkeit nur im Modus der kommunikativen Vernunft zugelassen wird, d. h. die Nicht-Vernunft bleibt das ‚Andere‘ und wirkt somit konstitutiv für die Vernunft und die Öffentlichkeit. Daher kann Habermas *nicht* das Paradox auflösen, dass Bildungsprozesse, die ja als Bestandteil *von* und zugleich Voraussetzung *für* Öffentlichkeit gelten, unter dieselben „selbstbezüglichen Prämissen“ gestellt sind wie ihre ‚Ergebnisse‘ (Als Lösungsvorschlag dazu hatte ich bereits den „pädagogischen Diskurs“ skizziert, auf den ich gleich noch einmal zu sprechen komme).

Jenseits dieser Einwände und Entgegnungen beklagt Habermas das Erlöschen der *lokalen* Öffentlichkeit: „Öffentlichkeit verlor mit ihrer kommunalen Basis ihren Ort; sie verlor ihre klare Abgrenzung gegen die Privatsphäre auf der einen, gegen ‚Weltöffentlichkeit‘ auf der anderen Seite; sie verlor ihre Durchsichtigkeit und Überschaubarkeit.“ Auch 30 Jahre nach Erstauflage des „Strukturwandels“ besteht er auf der alltagsweltlichen Basis von Öffentlichkeit: „Die Kommunikationskanäle der Öffentlichkeit sind an die privaten Lebensbereiche - an die dichten Interaktionsnetze von Familie und Freundeskreis wie auch an die loseren Kontakte mit Nachbarn, Arbeitskollegen, Bekannten usw. - angeschlossen, und zwar so, dass die Raumstrukturen einfacher Interaktionen erweitert und abstrahiert, aber nicht zerstört werden.“

Allerdings scheint heute das alltägliche Gespräch auf der Straße zugunsten von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien an Stellenwert verloren zu haben und die öffentliche Meinung im Wesentlichen durch Massenmedien gebildet zu werden.

Jedoch ist das Publikum der Massenmedien, so Neidhardt, aufgrund seines schwachen Organisationsgrades kein „kollektiver Akteur“, und die Meinungsbildung der Bevölkerung erfolgt offensichtlich in einem bislang *unterschätzten* Maße im Rahmen ihrer persönlichen Netzwerke: Massenmedien würden zwar die Themen als Erstinformation *bekannt* machen, Prioritäten und Meinungen würden aber in der interpersonalen Kommunikation gebildet, was wiederum zu weiterer Aufnahme von Informationen aus den Medien führe usw.: „Das Gespräch

in den Netzwerken stelle das entscheidende ‘Scharnier’ dar, wobei die individuellen Einstellungen vor allem durch Meinungskongruenz stabilisiert würden.“

Fasst man die Revidierung des „unterschätzten Publikums“ zusammen mit der ebenfalls unterschätzten Bedeutung von „lokalen Bewegungsknetzwerken“ und von „Versammlungs-öffentlichkeiten“ für nichtetablierte Akteure (z. B. Protestbewegungen), so kehrt die Erörterung der Öffentlichkeit zu der Habermas betonten kommunalen Basis zurück.

Die Kategorie der Öffentlichkeit will ich nun anhand zweier Perspektiven zu konkretisieren:

4.3.1 Vereine

Unstrittig sind Vereine und Verbände wichtige Stützen der kommunalen Infrastruktur. Will man also die Sphäre der kommunalen Öffentlichkeit institutionell konkretisieren, dann bietet sich dazu der Verein an, zumal er im Unterschied zum Publikum der Massenmedien als „kollektiver Akteur“ einzustufen ist. Und nicht zufällig hat Habermas die (politische) Identitätsbildung in seinem prozeduralistischen Rechtsverständnis „einzig an die Zivilgesellschaft mit ihren auf freiwilliger Basis entstehenden nicht-administrativen und nicht-ökonomischen Assoziationen“ gebunden.

Als Vereine sind im Anschluss an Max Weber all diejenigen Gebilde zu verstehen, die „zwischen den politisch organisierten oder anerkannten Gewalten - Staat, Gemeinde und offizielle Kirche - auf der *einen* Seite und der naturgewachsenen Familie auf der *anderen* Seite“ liegen. Habermas schließt zudem auch ökonomische Interessen aus. ‚Vereine‘ sind also auch Verbände, sogenannte ‚Gesellschaften‘, Parteien, Gewerkschaften, lokale Kirchengruppen etc. Sie formen das intermediäre, im eigentlichen Sinne *gesellschaftliche* Dreieck zwischen Privathaushalten, Betrieben und staatlicher Verwaltung, indem sie die Prinzipien von Freiwilligkeit, Lokalität und Öffentlichkeit verkörpern. Präziser definiert ist der Verein also „eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich anhand der freiwilligen, formalen, nicht ausschließenden Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Vereinsziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt sein soll. (...) und (die) über ein gewisses Maß an ‚Öffentlichkeit‘ verfügt“ (Bühler/Kanitz/Siewert).

Besonders aus pädagogischer Sicht ist der Verein relevant, denn trotz einiger Schwankungen in den Mitgliederzahlen schließen sich nach vor ca. 40 % der Kinder und Jugendlichen Vereinen an und sind dort vielfach ehrenamtlich tätig. Zudem sind die allermeisten Freien Träger der Jugendhilfe als Vereine organisiert. Anders als Familie und Schule hat der Verein nicht den Charakter einer ‚Schicksalsgemeinschaft‘ bzw. einer gesetzlich verpflichtenden Veranstaltung, sondern basiert schon vom Grundsatz her auf freiwilliger Mitgliedschaft. Zudem ist der Verein

die - neben Familie und Schule - *einzig* pädagogische Institution, die lokal gebunden ist. Und schließlich bietet der Verein zumindest die *Chance* einer gleichrangigen, lebensweltlichen und demokratischen Verständigung aller Beteiligten über ihre Ziele, Inhalte und Formen.

Jedoch differiert die Empirie zum Teil erheblich vom *Vereinsprinzip*, beispielsweise dann, wenn Vereine staatliche und wirtschaftliche Aktivitäten übernehmen (z. B. Serviceleistungen, Weiterbildung und Qualifikation). Die Übernahme von Dienstleistungen erscheint nur solange unproblematisch, wie es dem Verein in seinen internen Interaktionen gelingt, weiterhin eine (sub)kulturell eingebundene Verständigung über das erfolgsorientierte Handeln nach außen zu erreichen.

4.3.2 Der Pädagoge in der Öffentlichkeit

Jedoch setzen wiederum *auch* Vereine - gleich Politik und Markt - voraus, was es pädagogisch immer erst zu bilden gilt: „die Kommune und das autonome Subjekt“. Also noch einmal die Frage: Wie kann die Pädagogik zur Bildung dieser (vor-)politischen Komponenten beitragen, ohne selbst entweder außerhalb des Politischen zu stehen oder ganz darin aufzugehen?

Die Bestimmung von Pädagogik in der modernen Öffentlichkeit stößt auf die Schwierigkeit, dass Habermas, trotz aller Klarstellung ihres „Strukturwandels“, die doppelte Funktion der politischen Öffentlichkeit nicht kategorial getrennt hat: Handlungszwang und Handlungspause. Unter Handlungszwang müssen praktische Regelungen beraten und beschlossen werden; in der Handlungspause findet sich Zeit für theoretische Diskussionen und Selbstreflexionen. Dabei besteht der Beitrag des Pädagogen vor allem in Anregung, Kritik und Versprachlichung - mit einem Wort: *Bildung!*

Angesichts dieser doppelten Funktion von Öffentlichkeit übernimmt der Pädagoge, wie gesagt, die doppelte Aufgabe einer *Verständigung* innerhalb der Lebenswelt und einer *Verhandlung* mit den Systemakteuren. Die pädagogische *Autonomie* gegenüber Politik, Markt und Verwaltung kommt in der Gestaltung der Handlungspause zum Ausdruck. Dabei ist einerseits die Mündigkeit der GesprächspartnerInnen (auch der jüngsten) immer schon vorauszusetzen. Andererseits muss der zirkulären Selbstbezüglichkeit der kommunikativen Vernunft ihre ausgrenzende Macht immer wieder durch ‚Angebote der Versprachlichung‘ genommen werden. Dieser Ausweg kann die Selbstbezüglichkeit nicht abschaffen - und *will* es auch gar nicht. Im Gegenteil: Die pädagogische Gesprächskompetenz dient dazu, in die Gemeinschaft der sowohl wert- als auch zweckrational Argumentierenden einzuführen. Der „pädagogische Diskurs“ versteht sich insofern als ein „Diskurs unter Anleitung“, aber gleichwohl als *Diskurs* im Sinne eines freiwilligen und gleichberechtigten Gesprächs über strittige Geltungsansprüche. Die

Pädagogik hat also ihre eigene, kulturorientierte und damit konstituierende Teilaufgabe innerhalb des größeren Rahmens der politischen Öffentlichkeit.

5 Ausblick: Skizze eines pädagogischen Raumbegriffs

So sehr die "Raumsoziologie" von Löw grundlegend ist für die weitere soziologische ‚Aneignung‘ des Raumbegriffs, so wenig reicht ihre Arbeit für *pädagogische* Fragestellungen aus, obwohl sie klar gestellt hat, dass Raumkonstituierung Ergebnis eines Bildungsprozesses ist. Es fehlt jedoch der Zusammenhang zu einem Identitätsbegriff, und es fehlt die Verbindung zu einer Demokratietheorie. Deshalb möchte ich abschließend nun den möglichen Umriss eines pädagogisch relevanten Raumbegriffs zeichnen:

1. *Raum* ist meiner Auffassung nach das, was sich als stoffliche Anordnung 'begreifen' lässt. Denn trotz aller Metaphorik und subjektiven Wahrnehmung enthält der Raum immer auch eine objektive Grundlage, auf die der Mensch notwendigerweise seine kulturellen Leistungen bezieht bzw. die er mit seinen kulturellen Leistungen schafft. Damit soll Räumlichkeit nicht auf natürliche oder architektonische Phänomene reduziert werden: Vorstellungen, Wahrnehmungen und Interaktionen gehören zum Raum dazu, bringen ihn hervor und formen ihn. Raum entsteht aus diesen Wechselwirkungen aus Handlungen und Strukturen.
2. Raumbezogene *Identität* kann weder eine „Substruktur“ der Person sei, noch kann der räumliche Aspekt sozialen Handelns einen „Bestandteil“ von Ich-Identität ausmachen. Ich halte die Idee einer (z. B. räumlichen) „Teilidentität“ für einen Widerspruch in sich. Wenn man, wie ich das tue, Identität als *Einheit von Unterscheidbarem* auffasst, lässt sich kein einzelnes Teil isolieren. Vielmehr ist der Bezug zum Raum von ebenso fundamentaler Bedeutung für den Menschen wie seine Zeitlichkeit sowie seine unhintergehbare Zugehörigkeit zu einer Generation, einem Geschlecht, einer Rasse/Ethnie/Religion und einer Klasse/Schicht. Ebenso wie diese Einbindungen ist auch der Raumbezug individuell gestaltbar und somit pädagogisch motivierbar.
3. Die entscheidende Raumdimension für die (inter)kulturelle Identitätsbildung ist in der Kommune (die in Großstädten auf der Ebene des Stadtteils zu verorten ist) und in der kleineren Dimension des Sozialraumes zu sehen. Als Sozialraum ist demnach der unmittelbare, alltägliche Aktionsradius eines Menschen bzw. einer Gruppe zu betrachten, der durch seine materielle (An)Ordnung ein Geflecht von Interaktionen, Institutionen und Normen ermöglicht bzw. verhindert. In der Aneignung, Wahrnehmung und Gestaltung eines Sozialraumes drücken sich (sub)kulturelle Gruppenzugehörigkeiten und Abgrenzungen aus.

Der genuine Ansatzpunkt für eine raumbezogene Pädagogik unter den Bedingungen der Moderne liegt in der Bildung und Motivierung verschiedener Segmente einer lokalen, demokratischen Öffentlichkeit als gemeinsamer, sowohl räumlicher als auch sozialer, Foren. Die Kommune könnte dabei (und das sage ich bewusst im Konjunktiv, um in eine Diskussion zu kommen) Basis, Medium und Perspektive zugleich sein.

6 Diskussionspunkte

6.1 Aktionsraum – Sozialraum

Was unterscheidet den Aktionsraum vom Sozialraum?

Warum müssen beide „letztendlich“ (auch) geographisch sein?

6.2 Kommune

Wieso ist die Kommune die empirische (geographisch-administrative) Basis? Wird damit nicht (unnötig) „substantialisiert“?

Ist Kommune ein rein lebensweltlicher Begriff?

Ist der Bürger nicht eher (oder gar allein) *Staatsbürger* statt Mitglied einer Kommune?

6.3 Verein

Wieso wird der Verein so ins Zentrum gehoben, wenn er doch - wie empirisch nachgewiesen sei - soziale Ungleichheit reproduziert?

6.4 Pädagogischer Diskurs

Ist die Handlungspause in Settings der Sozialen Arbeit wirklich - auch nur annähernd - herrschaftsfrei?

Inwieweit ist Freiwilligkeit notwendig, um vom pädagogischen Diskurs sprechen zu können?

An welche professionelle Rolle ist der pädagogische Diskurs geknüpft?

Ist die Rolle des Pädagogen nicht die des „freischwebenden Intellektuellen“?

Wie heißt das Gegenüber: Adressat, Klient, Kunde, Bürger, Bewohner, Kind, Jugendlicher o. ä.?

6.5 Argumentationsstruktur

Verläuft die Gesamtargumentation nicht (unzulässigerweise) zirkulär?

Sind die marxistische Rekonstruktion, idealistische Perspektive und naturwissenschaftliche Substantialisierung nicht sich ausschließende Denktraditionen?