

Machen

wir

die Welt,

ur

wie

sie

ans

gefällt?

Christian

Reutlinger

Ein sozialgeographisches  
Lesebuch



**Machen wir uns die Welt,  
wie sie uns gefällt?**

Ein sozialgeographisches Lesebuch  
von Christian Reutlinger



**Machen wir uns  
die Welt,  
wie sie uns  
gefällt?**

Ein sozialgeographisches  
Lesebuch

von  
Christian  
Reutlinger



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte, bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017, Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG  
Zähringerstrasse 26, CH-8001 Zürich  
[info@seismoverlag.ch](mailto:info@seismoverlag.ch), [www.seismoverlag.ch](http://www.seismoverlag.ch)

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung (Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen u.a.m.) dieses Werkes oder einzelner Teile ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

ISBN 978-3-03777-174-7 (Print)

ISBN 978-3-03777-716-9 (ePDF)

Konzeptionelle und redaktionelle Mitarbeit Christina Vellacott

Lektorat Cordula Beyer

Gestaltung und Satz Jenny Baese, schriftbild, Berlin mit Ismaël Sanou

## **Einleitung**

Machen wir uns die Welt, wie sie uns gefällt? 7

### **A**

#### **Praktiken der Raumbildung im Kontext von öffentlichem Raum und Sozialer Arbeit**

1. Der öffentliche Raum: (k)ein Problem?! 25
2. Kinderräume heute: Verplant, überwacht und verinselt? 37
3. Böse Stadt, arme Kinder? 53
4. Recht auf Strasse – Aneignung öffentlicher Räume durch Jugendliche 61
5. Mitten drin in der Erwachsenenlogik –  
Gilt das Konstrukt des Jugendmatoriums noch? 73
6. Was bewegt die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz? 89
7. Sozialraumorientierte Kinder- und Jugendarbeit, oder:  
worin liegt die Krise des Jugendhauses? 101
8. Soziale Arbeit im öffentlichen Raum –  
Chance zur (Neu)Positionierung 115
9. Grenzen (in) der Mobilen Jugendarbeit 129

### **B**

#### **Praktiken der Raumbildung im Kontext von Schule und Freizeit**

10. «Schule bedeutet mir die Freundschaft» 143
11. Lebensbewältigung durch ausserschulische Lernorte? 153
12. Warum der Landschaftsbegriff in bildungspolitischen Diskursen nicht trägt 163
13. Kooperationen versus Netzwerke in der Bildung – Chancen und Grenzen  
der Zusammenarbeit 175

### **C**

#### **Praktiken der Raumbildung im Kontext von ländlichen und städtischen Nachbarschaften und Gemeinschaften**

14. Stadtleben – Vorstellungen zum Miteinander in der Neuen Stadt 193
15. Neue Nachbarschaften als Herausforderung für sozialen Zusammenhalt 197
16. Parallelgesellschaften – ein sozialräumliches Gedankenspiel 207
17. Was erwartet uns in einer entpopularisierten Gesellschaft? 221
18. Landleben oder Siedlungsbrei aus Agglomerationen 231
19. Soziale Nachbarschaften – Mythos oder gelebte Realität? 237
20. Rettet unsere Dörfer: Was fördert den sozialen Zusammenhalt? 247



# Machen wir uns die Welt, wie sie uns gefällt?

*«Wohin führt die Strasse?» fragte ich. «Nach Süden», sagte Wehmeyer. Und dann, wie er sich wohl daran erinnerte, dass ich es mit den Himmelsrichtungen nicht so habe, fügte er hinzu: «Wenn du dir einen Globus vorstellst, ist Süden ganz unten. Sozusagen abwärts.» Ich guckte auf die Strasse und fand, das war sozusagen Quatsch. Denn irgendwann kommt man am Südpol an, und das war's dann ja wohl mit abwärts. Dann geht es nach allen Seiten bloss wieder bergauf, nur nicht mehr nach Süden, weil für den ja kein Platz mehr da ist. Aber daran hatte der Erfinder der Himmelsrichtungen natürlich nicht gedacht, und ich hatte jetzt den Stress.*

*Der Wehmeyer sah aus, als hätte er überhaupt keinen Stress. Er lächelte und*

*sagte leise: «Wirklich schön hier, hm?» Ich nickte. Schön schrecklich. Ich wollte nur von hier weg, egal in welche Richtung.*

(Steinhöfel 2013, 13)

Im Gespräch zwischen dem Lehrer Wehmeyer und dem zehnjährigen Rico<sup>1</sup> aus dem Kinderbuch-Abenteuer «Rico, Oskar und das Herzgebreche» treffen wir auf unterschiedliche Perspektiven der Weltbetrachtung. Deutlich wird sofort, dass Kinder die Welt anders wahrnehmen und beschreiben als Erwachsene – dies ist nicht nur in Kinderbüchern der Fall, sondern wird im kindlichen Spiel und im Ausleben kindlicher Phantasiewelten (in Zeichnungen, in von Kindern erzählten Geschichten oder Erzählungen erlebter Abenteuer) sichtbar. Gleichzeitig ist auch die Weltbetrachtung von Erwachsenen nicht homogen, sondern es lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten der Weltbetrachtung erkennen. Diese unterschiedlichen Weltbetrachtungen werden gegenwärtig nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert, sondern führen auch im Alltag dazu, dass soziale und räumliche Phänomene unterschiedlich interpretiert werden. Die Weltbetrachtung des Lehrers Wehmeyer lässt sich als naturwissenschaftlich und entsprechend



nüchtern beschreiben. Er sieht die Strasse als Linie auf einem Globus, welche nach Süden führt. Seine Weltbetrachtung folgt den Gesetzen der euklidischen Geometrie. Deshalb lässt sich ein Punkt auf dem Globus genau bestimmen und von da aus lassen sich die anderen Punkte definieren. Über mehrere Punkte wird schliesslich eine Fläche – Länge mal Breite – aufgespannt. Diese wiederum in einer dritten Dimension und die Höhe mitbetrachtet, ergibt einen Raum, welcher mittels absoluter Entfernungsangaben, also mit Metern und Kilometern, beschreibbar und auf einer Kartenprojektion durch rechtwinklige Koordinaten abgesteckt wird. Diese Weltbetrachtung scheint mit der Körperlichkeit und Materialität der Welt der Dinge übereinzustimmen. Der Raum tritt hier in absoluter Weise in Erscheinung, als Rahmen oder Behälter für soziale Inhalte – die Menschen leben und handeln im physischen Raum und die Ausprägungen des Raums bestimmen die Art und Weise des Handelns. Im dargestellten Gespräch ist jedoch folgende Nuance wichtig: Wissenschaftlich ist ein Punkt auf dem Globus zwar scheinbar absolut, d. h. unabhängig vom Betrachter oder der Betrachterin über geographische Länge und Breite bestimmbar, und von da aus sind die Himmelsrichtungen beschreibbar. Da diese Betrachtungsweise Rico aber aus seiner Ordnung bringt, versucht Lehrer Wehmeyer auf eine Alltagsebene zu wechseln und führt die Perspektive des subjektiven Betrachters ein. Die Begriffe links, rechts, oben, unten oder abwärts verweisen auf ein subjektives Empfinden, eine subjektive Vorstellung der Lage anderer Punkte oder Orte in Bezug auf den eigenen momentanen Standpunkt der Betrachtung. Solche Begriffe werden im Alltag nicht nur von Kindern zur Orientierung (z. B. auf einer Landkarte) verwendet.

Die Absicht des Lehrers ist es, Rico zu beruhigen und die Frage nach der Himmelsrichtung auf eine alltägliche Art und Weise zu beantworten, denn Rico lebt in einer sehr geordneten und hoch routinierten Welt, in der alle Dinge ihren Platz haben.<sup>2</sup> Die Vorstellung, dass die Strasse immer weiter abwärts nach Süden verläuft, und dass dieses schliesslich ganz unten liegen soll, löst bei Rico Stress aus. Die Kugeln in seinem Kopf spielen Bingo. Mit dieser Metapher beschreibt der Autor Andreas Steinhöfel, was ADHS an Unordnung im Kopf des Jungen auslöst. Rico versetzt sich selber in seinen Gedanken an den Südpol und stellt sich vor, dass es von da an nicht mehr weiter abwärts gehen kann. Dies verwirrt und beunruhigt ihn. Mit Ricos Form der Weltbetrachtung, dem alltäglichen Erschliessen von Welt, bewegen wir uns auf einer anderen Ebene als die nüchtern wissenschaftliche Perspektive, welche Lehrer Wehmeyer verkörpert. Die Alltagsebene, bei der eine gelebte – oder im Fall von Rico eine gedankliche – Wirklichkeit erzeugt wird, gilt es im Folgenden wissenschaftlich adäquat zu beschreiben.

## Sozialgeographien – die alltägliche Herstellung von Raum?

Der Ausgangspunkt der im vorliegenden Buch propagierten sozialgeographischen Perspektive ist der Alltag unterschiedlicher Menschen mit ihren jeweils physischen und psychischen Voraussetzungen. Es geht darum, wie sie sich durch ihre soziale Einbettung und durch die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen, aber auch durch ihre individuellen Interpretationen und persönlich-biographischen Erfahrungen ihre Welt erschliessen. Indem sie handeln, verorten oder positionieren sie sich. Sie verknüpfen dabei den eigenen Körper mit anderen Gegenständen und Körpern der Welt der Dinge zu sinnhaften Gebilden. Sie müssen sich dabei sowohl die Bedeutungen der Dinge wie auch die Handlungszusammenhänge erschliessen und die Möglichkeit haben, sich selber in diese Zusammenhänge einzubringen. Ins Zentrum des Interesses rückt die Frage, wie diese Verortung oder Positionierung, aber auch die Verknüpfung der Körper und Dinge in sozial-räumlicher Hinsicht gelingt. Oder etwas wissenschaftlicher ausgedrückt, es wird relevant, wie Raum durch unterschiedliche Akteurinnen und Akteure im alltäglichen Handeln produziert oder reproduziert wird. Raum wird bei dieser zweiten Perspektive ganz im Sinne einer relationalen Raumvorstellung als Ergebnis und zugleich Mittel von handlungsspezifischen Konstitutionsprozessen verstanden. Er hat deshalb immer etwas Temporäres, Gewebehaftes, das durch die sozialen Praktiken immer wieder hervorgebracht wird respektive hervorgebracht werden muss. Raum kann aus dieser Perspektive nicht systematisch durch Vermessung erschlossen werden, sondern nur durch eine Rekonstruktion der vielfältigen Zusammenhänge und Einflussgrößen und in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive der Betrachtung. In der Tradition der handlungszentrierten Sozialgeographie geraten somit die Sozialgeographien im Alltag in den Fokus. Mit dieser Begrifflichkeit reiht sich das hier vorgestellte Raumverständnis in die Tradition der sogenannten handlungszentrierten «Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen» (Werlen 2010) ein. Aus dieser Tradition wird die räumliche Welt, das heisst vom Menschen geschaffene Gegenstände und sogenannte Raumausschnitte, verstanden als vergegenständlichte, beabsichtigte bzw. unbeabsichtigte Handlungsfolge von vergangenem Handeln. Diese dient (oder eben nicht) als Handlungsbedingung für gegenwärtiges Handeln. Das Verhältnis von Handlungsbedingung und Handlung ist im Prozess der Strukturierung (vgl. Giddens 1988) dualistisch: Soziale, physisch-materielle und subjektive Handlungsbedingungen ermöglichen Handlungen, schränken sie jedoch gleichzeitig ein. Nach dem Schweizer Sozialgeographen Benno Werlen soll nicht Raum, sondern sollen «vielmehr jene Handlungen der Subjekte, über welche deren <Geographien> hergestellt und reproduziert werden», zum Gegenstand sozialgeographischer Forschung gemacht werden. «[D]ie Menschen [machen] als handelnde Subjekte ihre eigenen Geographien [...]» (Werlen 2010, 72) So wie wir täglich Geschichte machen und die Geschichte anderer beeinflussen, so stellen wir – das ist die konstitutive Maxime dieser Sichtweise – auch all-  
täglich Geographien her (ebd.).

*Mit anderen Worten: Über soziale Tätigkeiten und Aktivitäten konstituieren wir sowohl die gesellschaftliche als auch die geographische und historische Wirklichkeit – alle drei freilich unter zum grössten Teil nicht selbst gewählten Bedingungen und Umständen.*

(Werlen 2010, 72)

## Aneignung von Welt

In vielen geographischen Studien liegt die Forschungsfrage darin, wie der Raum respektive die Welt angeeignet wird (siehe beispielsweise Becker und Weissenbacher 2015; Grasse 2005; Schulz und Zademach 2016). Vielfach wird dabei untersucht, welche Macht- und Besitzverhältnisse zu welchen räumlichen Verteilungsmustern von Bevölkerung oder (Wirtschafts-) Gütern geführt haben. Dahinter liegt eine bestimmte Vorstellung von Aneignung, im Sinne von etwas in Besitz nehmen. Diese Vorstellung kommt der sachrechtlichen Definition von Aneignung als Erwerb einer herrenlosen (beweglichen) Sache, wie z. B. eines Grundstücks, sehr nahe. Thematisier- und problematisierbar werden juristische Fragen oder auch Ressourcenfragen, wenn z. B. eine Person oder Gruppe nicht über dieselben Möglichkeiten zum Erwerb oder zur Besitznahme bestimmter Objekte oder Flächen verfügt wie eine andere.

Neben dem Beherrschen steckt im Aneignungsbegriff jedoch noch eine zweite Dimension: die des Erfassens und Gestaltens von Welt. Dies verdeutlichen z. B. Ansätze der Entwicklungspsychologie: Im Prozess der Menschwerdung respektive Sozialisation müssen Kinder und Jugendliche nicht nur die Sprache lernen, sondern sie müssen sich die Umwelt – d. h. auch alle Objekte und die damit verbundenen gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutungen – in aktiver Auseinandersetzung erschliessen und sich zu eigen machen. Angesprochen sind damit Prozesse, die sich einerseits auf die Welt der Dinge beziehen. Diese lassen sich jedoch nur von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen her verstehen, denn jedes Objekt erhält seine Bedeutung erst im sozialen Zusammenhang. Deutlich wird dieses Verständnis in der erwähnten sozialgeographischen handlungszentrierten Idee, gemäss der es sich bei Herausforderungen der Aneignung, mit denen Kinder und Jugendliche in vorbestimmten und wenig angreifbaren räumlichen Umwelten konfrontiert sind, um ein Problem räumlicher Handlungsbedingungen für aktuelles Handeln handelt (vgl. Werlen 2010). Damit geht es weniger um ein Problem des Raumes, sondern vielmehr um Macht- und Ordnungsfragen. Beispielsweise sind dominante Handlungen Erwachsener mächtiger als diejenigen von Kindern und Jugendlichen, da Erwachsene über mehr Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, um ihre Vorstellungen durchzusetzen.

Andererseits werden Prozesse im Innern des Menschen angesprochen, indem spezifische, menschliche, gesellschaftlich-historische Erfahrungen verinnerlicht (oder internalisiert) werden. Der französische Soziologe Paul-Henry Chombart de Lauwe fasst Aneignung entsprechend als aktive Erwerbung und Verinnerlichung subjektiver Referenzpunkte räumlich-sozialer Erfahrung auf:

*Die Aneignung des Raums ist das Resultat der Möglichkeit, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können, etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennen zu lernen, etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen Gemässes tun und hervorbringen zu können.* (Chombart de Lauwe 1977, 6)

Diese individuelle Perspektive ist jedoch als Zusammenspiel von subjektiven Aspekten mit den jeweiligen sozialräumlichen Kontextbedingungen des Handelns zu verstehen. Das Soziale und das Räumliche sind relational verwoben, indem die sozialräumliche Ausgangspunkt des Handelns von Personen und Personengruppen darstellt und im Handeln wieder (re)produziert und verändert wird. Deshalb ist die individuelle Perspektive immer in den sozialräumlichen Kontext rückzubinden respektive muss dieser in seiner Gewordenheit aufgeschlossen werden. Rauman eignung kann man als eine aktive, eigenständige Auseinandersetzung mit einer sozial strukturierten räumlichen Umwelt im Sinne einer gegenständlichen und symbolischen Erschließung sowie als die Schaffung oder Gestaltung von Räumen verstehen. Es geht also um die sogenannte Vergegenständlichung. Die Idee eines sozialräumlichen Zugangs im Sinne der handlungszentrierten Sozialgeographie ist, dass man über das Aufdecken von Aneignungstätigkeiten Auskunft darüber erhalten kann, wie bestimmte Personen oder Personengruppen Räume herstellen und sich die Welt erschliessen.

Denn nicht allen fällt dies so leicht wie Astrid Lindgrens neun-jähriger Kinderbuchheldin Pippi-lotta Viktualia Rollgardina Pfefferminza Efraimstochter, kurz Pippi Langstrumpf, die sich die Welt so macht, wie sie ihr gefällt. Sie lebt ohne Eltern zusammen mit dem Äffchen «Herr Nilsson» und dem Pferd «Kleiner On-

kel» im eigenen Haus, der Villa Kunterbunt. Das rothaarige Mädchen mit abstehenden Zöpfen, Sommersprossen und langen Strümpfen wird als unabhängig, mutig und bärenstark gezeichnet, sie kann deshalb alles tun und lassen, was ihr gefällt. Durch ihre blühende Phantasie schafft sie eine eigene Welt, zu der die beiden Nachbarskinder Tommy und Annika problemlos Zugang finden, die jedoch Erwachsenen verwehrt bleibt. Im kindlichen Spiel verliert die Villa Kunterbunt ihre Konkretheit der vorgegebenen funktionalen Nutzung einzelner Zimmer und Gegenstände, worüber sie jedoch an neuen Identifikationsmöglichkeiten gewinnt. Sie wird zur notwendigen gegenständlichen Kulisse; ob es Taka-Tuka-Land in der realen Welt wirklich gibt, ist unerheblich. Zwar «macht» Pippi sich ihre Welt, wie sie ihr gefällt, indem sie sich quer stellt zu herrschenden Normen und Rollenbildern, doch bewegt sie sich immer auch im Rahmen bestimmter räumlicher Vorgaben. Im Extremfall nehmen die von Menschen geschaffenen Welten jedoch jeden Tag neue Formen an, obwohl sie sich am selben Ort mit denselben Gegenständen befinden.

Andere Kinder(Gruppen) anerkennen als Nutzerinnen und Nutzer eines Ortes die vorhandene Dinge und Gegenstände und identifizieren sich damit, für die nächste Generation oder andere Altersstufen könnten sie jedoch bereits bedeutungslos sein. Im schlimmsten Fall spürt jemand seine Eigentätigkeit nur noch in dem Moment, in welchem er oder sie die Gegenstände oder ein Arrangement zerstört, im besseren Fall ist eine solche Welt nur belanglos und langweilig. Die kunterbunte Villa Kunterbunt ist voller Dinge – für Pippi und ihre Freunde scheint es jedoch egal zu sein, woraus diese Dinge geschaffen sind, ob sie nun aus Holz, Metall oder nicht materiell sind: Hauptsache man kann etwas mit ihnen anfangen. Zentral ist also auch der Interaktions- und Beziehungsaspekt – Personen nehmen ebenfalls die Bedeutung von Orientierungszeichen ein. Für alle, die Pippi und ihre Freunde mögen, wird die Welt zugänglich gemacht, indem sie in die relevanten Regeln eingeführt werden, verspricht das bekannte Titellied<sup>3</sup>. Damit ist die Orientierung in der Welt gewährleistet. Aneignungsgegenstände müssen also so beschaffen sein und platziert werden können, dass sich unterschiedliche Gruppen diese je nach Alter, Lebensphase, Lebenslage und Kontext von Neuem aneignen und sich darüber eine Welt eigener Orientierungen schaffen können.

### **Konjunktur des Raumes um die Jahrtausendwende**

Wie eignen sich unterschiedliche Personen und Personengruppen die Welt an? Welche unterschiedlichen Perspektiven der Weltbetrachtung werden ihrem Handeln hinterlegt? Diese und ähnliche Fragen reihen sich in die seit einigen Jahren andauernden geistes- und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen über die – scheinbar neuen – Seinsweisen von Raum und Räumlichkeit in sozialen Praktiken ein. «Der Raum», so schreibt beispielsweise der brasilianische Soziologe Boaventura de Sousa Santos, «scheint also das privilegierte Medium des Denkens und des Handelns am Ende des Jahrhunderts und Anfang des dritten Jahrtausends zu werden» (Santos 2000, 194).<sup>4</sup> Oder einfacher ausgedrückt: «Der Raum hat zur Zeit Konjunktur» (Tholen 1996, 23).

Bereits 1967 diagnostiziert der französische Sozialphilosoph Michel Foucault, dass «die aktuelle Epoche [...] die Epoche des Raumes» sei (Foucault 1991, 65) – im Gegensatz zum 19. Jahrhundert, der Epoche der Zeit respektive Geschichte. Vor allem in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden in den vergangenen Dekaden ganz unterschiedliche soziale Phänomene mit einer Raumbrylle betrachtet: Beispielsweise stehen die seit dem Zweiten Weltkrieg beschleunigten und verdichteten internationalen und globalen Verflechtungen im Zentrum der Betrachtung. Bestimmte Orte oder Lokalitäten werden durch Vorgänge und Ereignisse geprägt, die sich an viele Kilometer entfernten Orten abspielen, und umgekehrt haben soziale Praktiken an diesen Orten wiederum Einfluss auf andere, räumlich weit entfernte soziale Praktiken. Waren und Lebensstile homogenisieren sich auf globaler Ebene. Neue Medien machen es möglich, grosse geographische Distanzen fast ohne Zeitverlust zu überwinden. Gleichzeitig erzeugen sie neue Welten, die erst einmal nicht an die physisch-materielle Welt gebunden sind, sondern virtuell eine Wirkmächtigkeit für den Alltag erlangen. Sie schaffen neue Qualitäten in den sozialen Kontakten. Menschen stehen rund um die Uhr permanent in Austausch und Kommunikation miteinander, obwohl sich ihre Körper weit auseinander befinden. Diese und weitere Phänomene führen dazu, dass ursprünglich an nationalgesellschaftliche Realitäten gebundene Wissens- und Handlungsformen zunehmend quer zu den nationalstaatlichen und -gesellschaftlichen Grenzen verlaufen. Mit diesen globalisierten, scheinbar entterritorialisierten, entgrenzten und verflüssigten Prozessen verschwindet der Raum nicht einfach, sondern vielmehr führen diese zu einem tiefgreifenden Wandel des Verhältnisses von Gesellschaft und Raum. Der Wandel von Gesellschafts- und Raumzusammenhängen wird aber auch dadurch sichtbar, dass Massen von Menschen mobil sind – die einen, weil sie als Touristinnen und Touristen oder Geschäftsreisende an verschiedenen Orten tätig sind und die sozialen Zusammenhänge Wohnen, Arbeiten, Freizeitgestaltung, Bildung immer mehr auseinandergerissen werden und sich über mehrere Orte aufspannen. Die anderen Menschen sind mobil, weil sie vor Krieg und Naturkatastrophen auf der Flucht sind und einen sicheren Wohn- und Lebensort suchen. Über die Türkei, Griechenland oder die sogenannte Balkanroute strömen seither hunderttausende Männer, Frauen und Kinder zu uns. Durch die Überforderung, den sich auf der Flucht befindenden Menschen eine Integrationsperspektive zu bieten und die Erstarkung national(istisch)er Bürgerbewegungen gepaart mit einer Serie von Terroranschlägen wurde mit einem Mal das gesamte grenzenlose Gebilde der Europäischen Union in Frage gestellt. Dies ging so weit, dass in einem Dominoeffekt ein Land nach dem anderen die Grenzen schloss und nach nationalen Lösungen gesucht wurde. Auf einmal wird eine andere Seite des sozialräumlichen Wandels sichtbar: Begrenzungen, Territorialität und physische Trägheit sozialer und politischer Denkweisen.

Boaventura de Sousa Santos (2000) spricht jedoch nicht nur diesen Wandel an, sondern auch den Umstand, dass sich das Denken und Handeln der Menschen durch das vermehrte Verwenden von räumlichen Begriffen verändert in Richtung eines räumlichen Denkens. «Daher ist anzunehmen, dass soziale Repräsentationen von Raum immer mehr an analytischer Bedeutung gewinnen.» (eigene Übersetzung)<sup>5</sup>

Doch wie verändert nun der Raum konkret die Denk- und Handlungsweisen und wie wird Raum von den Menschen tagtäglich (re) präsentiert respektive (re)produziert?

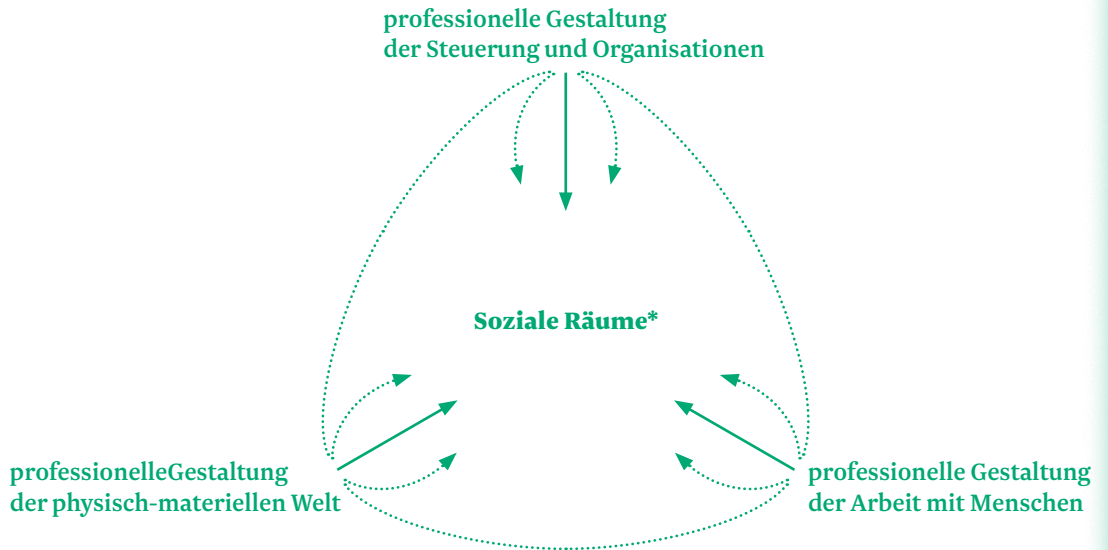
## **St.Galler Modell zur Gestaltung des Sozialraumes**

Die sozialgeographische Perspektive der Aneignung bildet einen produktiven Zugang, aktuelle soziale und räumliche Phänomene zu betrachten und verstehen zu können. Dadurch eröffnet sich der Blick für die alltäglichen Handlungen von verschiedenen Menschen und Gruppen mit dem Raum oder beim Schaffen von Räumen – oder ihre alltäglichen Sozialgeographien, wie man dies in der wissenschaftlichen Diskussion nennt. Eine sozialräumliche Perspektive wie die Aneignungsperspektive ermöglicht, das eigene Handeln – als Forscher, Forscherin, professioneller Praktiker, professionelle Praktikerin oder Akteur, Akteurin – zu reflektieren und neue Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten für professionelles Handeln aufzuzeigen. Mit dem reflexiv-räumlichen Anspruch sollen die Handlungsmöglichkeiten und somit die bereits skizzierte individuelle Gestaltung für Einzelne, Gruppen und Gemeinschaften unterstützt, ermöglicht oder erweitert werden. Die sozialgeographische Dimension des Raumes wurde bisher in der professionellen Gestaltung oftmals vernachlässigt. Geographen und Geographinnen werden in den Traditionen von Carl Ritter oder Alexander von Humboldt als Entdecker und Beschreiber von Land und Leuten gesehen, die anhand von Forschungsreisen beispielsweise den Spanier an sich oder das typisch Schweizerische beschreiben können. Sinnbild ist hierfür der Geograph, welcher mit dem «kleinen Prinzen» redet, ein gelehrter, weiser Mann, der weiss, wo sich «die Meere, die Ströme, die Städte, die Berge und die Wüsten» (Saint-Exupéry 1994, 44) befinden. In der Geographie muss jedoch darüber hinaus das Bewusstsein gefördert werden, dass sie gestaltender Teil der Welt ist. Sie muss konsequenterweise die daraus resultierende Verantwortung übernehmen.

Mit dieser erweiterten Sicht auf Sozialgeographie geraten Fragen der professionellen Gestaltung von sozialräumlichen Handlungs- und Kontextbedingungen in den Blick. Viele Projektzusammenhänge am Kompetenzzentrum Soziale Räume der FHS St.Gallen, anlässlich derer die Texte zu diesem Band entstanden sind, beinhalten Themen, bei denen es um die Gestaltung der physisch-materiellen Welt geht – um das Bauen, Gestalten oder auch Umgestalten von Orten.

Eine zweite, ganz andere Gestaltungsperspektive sozialräumlicher Zusammenhänge dreht sich um Themen von Organisation und Steuerung, indem versucht wird, über eine Orientierung an Gebieten oder Quartieren neue Kooperationszusammenhänge innerhalb von Organisation und Verwaltungen zu schaffen. Schliesslich setzt eine dritte Gestaltungsperspektive direkt bei bestimmten Menschen und Menschengruppen an, indem beispielsweise versucht wird, den sozialen Zusammenhalt zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern eines bestimmten Wohngebietes zu stärken, oder als störend empfundene Gruppen, die sich am Bahnhof treffen, zur Zusammenkunft an anderen Orten zu bewegen. Um zu verstehen, dass es unterschiedliche Gestaltungszugänge zum Sozialraum gibt, und dass je nachdem, welchen man einnimmt, dies andere Konsequenzen hat für das eigene professionelle Handeln, wurde an der FHS St.Gallen ein Ordnungsmodell entwickelt – das St.Galler Modell zur Gestaltung des Sozialraums (Reutlinger und Wigger 2010).

## Praktiken der Raumbildung über ...



\* z. B. Kinderräume, Bildungsräume, öffentliche Räume, Quartiere, etc.



Der zweite Zugang zum Sozialraum respektive dessen (professionelle) Gestaltung setzt als Hauptfokus auf die Arbeit am oder mit den Menschen. Der Gestaltungsaspekt zielt in diesem Zugang auf Einzelne, aber auch auf Gruppen oder Sozialitäten. Hier scheint es möglich, über die Erfassung der individuellen oder gruppenspezifischen Deutungen von Welt an der Gestaltung des Sozialräumlichen anzusetzen. Dies bedeutet, dass in diesem zweiten Zugang nicht Orte, Plätze oder die physisch-materielle Welt im Vordergrund stehen, sondern vielmehr ist entscheidend, wie die Menschen (oder Menschengruppen) die geographischen Orte wahrnehmen. Über die Erschliessung der Deutungen soll es gelingen, die Lebensbedingungen bestimmter Gruppen zu verändern. Mit dieser zweiten Perspektive ist fast immer eine Vorstellung von Ermächtigung der Adressatinnen und Adressaten verbunden, welche zu einer Vergrößerung ihres Handlungsspielraums und dadurch zur besseren Lebensbewältigung führt. Damit zielt diese implizite Gestaltungsvorstellung auf verstärkte Beteiligungsmöglichkeiten und die Schaffung neuer Zugänge, also um grössere Teilhabe benachteiligter Gruppen. Durch die Erfassung der subjektiven oder kollektiven Deutungen der Adressatinnen und Adressaten ist man mit den sozialarbeiterischen Interventionen näher an den Bedürfnissen der Menschen.

Der erste Zugang zum Sozialräumlichen setzt an der (professionellen) Gestaltung von geographischen Orten – Raumstellen an der Erdoberfläche – an. Ihre Position lässt sich anhand der geographischen Länge und Breite (geographische Koordinaten) längen- und breitenmässig auf dem Globus genau bestimmen – jene Weltbetrachtung also, welche Lehrer Wehmeyer vertritt. Ansatzpunkt dieser ersten Gestaltungsperspektive ist die physisch-materielle Welt, das heisst, die Welt der Dinge, der Objekte. Das bedeutet, dass im professionellen Zugang an einem bestimmten Ort mit bestimmten Themen und den sich da befindenden Menschen oder Gruppen gearbeitet wird.

Radikalisiert man diesen Zugang zum Sozialräumlichen, so steht dahinter die Vorstellung, über die Gestaltung des Ortes soziale Zusammenhänge beheben und die individuellen Lebenschancen sowie das Gebietsimage verbessern zu können. Soziale Arbeit bekommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zugewiesen, die Handlungspotentiale innerhalb einer bestimmten, territorial definierten und in der Regel benachteiligten Bevölkerungsgruppe zu aktivieren. Wie kann man durch Aktivierungsmassnahmen die Entwicklung des sozialen Kapitals einer (benachteiligten) Bevölkerung in einem (benachteiligten) Territorium vorantreiben und wie kann die Soziale Arbeit diese Aktivierung möglichst gut befördern?

Beim dritten Zugang zum Sozialraum sind nicht Orte oder Individuen bzw. Gruppen, sondern die Formen von Steuerung entscheidend. Man geht davon aus, dass es möglich ist, soziale Prozesse zu steuern. Das Einfallstor zum Sozialraum sind die unterschiedlichen Ebenen von Organisationen, wie beispielsweise Schulen oder Heime, aber auch Verwaltungen oder Regierungen. Der Sozialraum wird hier zur Planungsgrösse und Grundlage professionellen Handelns in Organisationen oder Verwaltungen. Als orientierungsgebende Planungsgrösse löst er klassische Steuerungsgrössen – wie zum Beispiel die Abteilung, den Fall oder die vorhandene Immobilie, welche erst einmal keinen Gebietsbezug hatten und damit keine Konsequenzen fachbereichsübergreifender interner Zusammenarbeit in der Verwaltung oder Organisation – ab. Ins Zentrum rückt damit die territoriale Zuständigkeit von Organisationen und Administrationen. Hier wird verplant, verteilt, strukturiert, mit zum Teil mittelbaren oder unmittelbaren Konsequenzen für die Welt der Subjekte und Dinge. Die territorial organisierten Planungsprozesse sollen dazu führen, die Verteilung von Ressourcen zu optimieren.

Betrachtet man gegenwärtige soziale und räumliche Phänomene mit Hilfe des St.Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums, wird eine transdisziplinäre Perspektive möglich, an deren Anfang ein sozialgeographisches Denken steht (Reutlinger und Wigger 2010). Sozialgeographisches Denken ist immer mehr als das Beschreiben und Erklären einer vom Beobachtenden unabhängigen Realität. Vielmehr geht es um ein aktives «Ordnen der Dinge» (Reichert 1996), da der Betrachter oder die Betrachterin selbst in die zeitlich und kulturell bedingte Weltdeutung eingebettet ist und sich dadurch selber aktiv an der Konstruktion von Weltauffassungen und Weltbetrachtungen beteiligt. Die «Dinge» (ebd.) wurden in der vorliegenden Publikation geordnet, indem verschiedene Referate der letzten zehn Jahre ausgewählt wurden, welche der Aneignung von Welt respektive der Erschliessung von Welt auf die Spur gehen. Mit diesen exemplarischen Einblicken in unterschiedliche Projekte und Fragestellungen aus verschiedenen thematischen Bereichen soll dem Aneignungsbegriff anhand konkreter Beispiele Kontur verliehen werden. Im Mittelpunkt stehen Praktiken der Raumbildung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von öffentlichem Raum und sozialer Arbeit, Schule und Freizeit sowie von Erwachsenen in ländlichen und städtischen Nachbarschaften und Gemeinschaften. Durch das transdisziplinäre Selbstverständnis ermöglicht die dabei eingenommene Betrachtung von Welt, neue – vielfach auch quer zu den bisherigen Weltbetrachtungen liegende – Möglichkeiten und Perspektiven der professionellen Gestaltung.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass unabhängig davon, wo man den Zugang zum Sozialräumlichen findet und denkt, neue Verbindungen von Menschen, d.h. Subjekten (Einzelne und Gruppen), Orten (als physisch-materiell verstandene Situation) und Strukturen bzw. politischer Steuerung entstehen. Wie vielfältig diese Zusammenhänge sind, wird anhand der Beiträge des vorliegenden Bandes sichtbar. Anhand konkreter Beispiele wird das St.Galler Modell für die Leserin und den Leser greifbar.

## Warum ein Lesebuch?

Ein Lesebuch ist laut Duden ein «Buch, das eine [für Kinder, Schüler] zusammengestellte Lektüre enthält»<sup>6</sup>. Auch das vorliegende Buch enthält zusammengestellte Lektüre in Form einer gezielten Auswahl aus der Referatesammlung des Autors – nicht für Kinder oder Schülerinnen und Schüler, jedoch für interessierte Menschen, die vielleicht von Sozialraumorientierung, Aneignung von Räumen und weiteren sozialräumlichen Begriffen noch nie gehört haben, jedoch kein herkömmliches theoretisches Lehrbuch lesen wollen. Oder für solche, die noch nicht genug gehört haben und diesen Themen einmal auf eine andere – lebhaftere, da ursprünglich mündliche – Art und Weise begegnen möchten. Heinessen (1964) formulierte dies folgendermassen: «Als Lesebuch kann man im weiteren Sinne jedes Buch bezeichnen, das ohne einen bestimmten Zweck und ohne Nebenziel für anregende und unterhaltende Lektüre bestimmt ist» (41). Als dritte Gruppe, an welche sich dieses Lesebuch richtet, lassen sich Expertinnen und Experten aus Politik, Verwaltung, aber auch aus spezifischen raumrelevanten Handlungsfeldern, wie aus dem Planungsbereich, dem Sozialbereich oder dem Bildungsbereich, benennen.

Der in der Folge exemplarisch ausbuchstabierte sozialgeographische Blick zeichnet sich dadurch aus, dass die hinter aktuellen sozialen und räumlichen Themen liegenden Ursachen und Zusammenhänge anders betrachtet werden können und man dadurch zu neuen, manchmal überraschenden Erkenntnissen gelangt. Verschiedenste Akteurinnen und Akteure okkupieren gegenwärtig die angesprochenen Themenfelder: Bildung, öffentlicher Raum, Lebensalter und Generationenverhältnisse, Segregation und Ghettoisierung, neue Gemeinschaftlichkeit, Nachbarschaft oder Stadt- und Agglomerationsentwicklung. Vielfach werden die neuen Herausforderungen respektive Themenfelder mit räumlichen Begriffen und Konzepten verhandelt, jedoch bleibt unklar, was genau damit gemeint ist, welchen Mehrwert man sich verspricht oder welches Gestaltungsinteresse verfolgt wird – zu unspezifisch und vielfältig ist das Reden mit und über den Raum. Bildlich könnte man sagen, dass man über die Diskurse einen Deckmantel mit der abwechselnden Aufschrift «Raum», «Landschaft» oder «Gemeinwesen» legt. Sozialgeographisches Denken und die hier verfolgte Perspektive, die Welt aus dem subjektiven Erschliessen zu betrachten, versucht, unter diese Deckmäntel zu schauen. Deshalb nimmt sie die Raumbegriffe und die Gestaltungsinteressen der beteiligten Akteurinnen und Akteure ebenso ernst wie die unterschiedlichen Formen, mit denen sich Personen und Personengruppen die Welt aneignen. Es zeigt sich, dass es dadurch möglich wird, andere Fragen zu stellen als die bisherigen. Die Welt kann anders gesehen werden und es eröffnen sich neue Perspektiven auf sozialräumliche Zusammenhänge, welche sich Interessierte lesend anhand konkreter Diskussionszusammenhänge und Thematisierungskontexte, in denen die Referate gehalten wurden, erschliessen können. Denn ein Lesebuch zeichnet sich weiter dadurch aus, dass durch die Zusammenstellung von Texten «eine Erkundung des [...] Denkens möglich ist. Das Lesebuch soll zur Orientierung im Zusammenhang dieses Denkens verhelfen.» (Heidegger und Fígal 2007, 7)

Es wäre spannend zu erfahren, welche Definition Rico – der Junge vom Beginn der Einleitung – in sein Tagebuch schreiben würde und was er von Lesebüchern hält. Vielleicht würde ihm gefallen, dass dieses Lesebuch nach thematischen Kontexten geordnet ist, da so die Bingokugeln in seinem Kopf nicht zu stark durcheinandergebracht würden. Es könnte aber auch sein, dass Rico diesen Versuch, auf die Alltagsebene zu wechseln, genau wie jenen des Lehrers Wehmeyer einfach nur «schön schrecklich» (Steinhöfel 2013, 13) finden würde.

Trotz Ricos zahlreichen Abneigungen und Ängsten findet seine Geschichte in den bisher erschienenen Büchern ein vorläufiges Happyend, indem seine Welt sich mit Hilfe der Menschen in seinem Umfeld stetig erweitert. Bildlich bricht er durch die Beziehungen aus dem Containerraum aus. Da sein Freund Oskar vom sogenannten «Mister 2000» entführt wird, überwindet Rico seine Angst und macht sich allein ins weit entfernte Berlin Tempelhof auf, um ihn zu suchen:

*Erst zuletzt war es schwierig geworden: Hier ein bisschen in die eine Strasse rein und da ein bisschen in die nächste, noch mehr Kreuzungen, noch mehr Ampeln, und dazwischen die Bingokugeln in meinem Kopf, die alle mit derselben Stimme klackerten: Du findest nie zurück nach Hause, du findest nie zurück nach Hause ... Wir würden ja sehen!*

(Steinhöfel 2008, 135)

Sein Mut wird tatsächlich belohnt und er rettet Oskar aus den Fängen des Entführers. Und sogar den Motorradausflug mit Lehrer Wehmeyer über die Stadtgrenzen Berlins hinaus kann Rico schlussendlich genießen:

*Der Fahrtwind fegte kühl unter mein Hemd und brachte es zum Flattern, und die abgegriffene schwarze Lederjacke vom Wehmeyer strömte einen Geruch aus, als könnte einem nie wieder was Schlimmes auf der Welt passieren. Am liebsten hätte ich die Arme hochgerissen und gejuchzt, aber ich wollte nicht von der Maschine segeln. [...] Ich drückte mich wieder gegen die Lederjacke vom Wehmeyer, schnupperte an der Sicherheit und wünschte mir, so einen Geruch gäbe es bei Douglas zu kaufen. (Steinhöfel 2013, 21–22)*

- 1 Rico ist zehn Jahre alt und leidet unter der Verhaltensstörung ADHS (Aufmerksamkeitsdefizits-/Hyperaktivitätsstörung), die bewirkt, dass es ihm schwerfällt, sich zu konzentrieren und zurechtzufinden. Deshalb reagiert er auf unbekannte Situationen – wie jene mit dem Lehrer Wehmeyer, der ihm eigentlich eine Freude machen will und ihn auf eine Überraschungs-Motorradtour mitnimmt – verunsichert, ja verängstigt. (vgl. Steinhöfel 2008)
- 2 Der Junge, der sich selbst als «tiefbegabt» bezeichnet, wohnt allein mit seiner Mutter in der Dieffenbachstrasse 93 in Berlin. Sie achtet darauf, dass Ricos Welt streng geordnet ist. Die Wege, die er täglich zur Schule oder zum Einkaufen geht, sind immer gleich, die Strassenkreuzungen markiert die Mutter für ihren Sohn mit Stoffflaschen. Die Gegenstände in der Wohnung haben alle ihren Platz (und sind wenn nötig mit Post-it-Zetteln beschriftet) und auch der Kreis an vertrauten Personen aus der Nachbarschaft ist klar umrissen. Verliert Rico seine Ordnung und muss sich anstrengen, so fangen seine Gedanken an, wie Bingokugeln in seinem Kopf zu rotieren. Er muss sie deshalb laufend sortieren. Das Schreiben eines Tagebuchs, in welchem er selbst verfasste lexikonartige Definitionen festhält, hilft ihm, auch schwierige Sachverhalte zu klären. (vgl. Steinhöfel 2008)
- 3 «2 x 3 macht 4 – widdewiddewitt und 3 macht 9e! – Ich mach’ mir die Welt – widdewidde wie sie mir gefällt ... Hey – Pippi Langstrumpf hollahi-hollaho-holla-hopsasa – Hey – Pippi Langstrumpf – die macht, was ihr gefällt.  
Ich hab’ ein Haus, ein kunterbuntes Haus, ein Äffchen und ein Pferd, die schauen dort zum Fenster raus. Ich hab’ ein Haus, ein Äffchen und ein Pferd, und jeder, der uns mag, kriegt unser 1x1 gelehrt.» (<http://www.songtexte.com/songtext/ast-rid-lindgren/hey-pippi-langstrumpf-3cf8d83.html> [14.04.2016])
- 4 «O espaço parece, pois, transformar-se no modo privilegiado de pensar e agir o fim do século e o princípio do terceiro milénio» (S. 194)
- 5 «Assim sendo, é de pensar que as representações sociais do espaço adquiram cada vez mais importância e centralidade analíticas.» (S. 63)
- 6 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Lesebuch> (14.04.2016)

**A**  
**Praktiken**  
**der Raumbildung**  
**im Kontext**  
**von öffentlichem Raum**  
**und Sozialer Arbeit**

«Auf den ersten Blick sah es an dem besuchten Platz recht wüst aus. Viel Müll, Flaschen usw. lagen herum (alles deutete auf ein ›Saufgelage‹ hin, was jedoch in den Gesprächen weiter zu klären wäre). [...] Die Leute, die an diesem Abend anwesend waren, sind meiner Wahrnehmung nach sehr selbstbewusst mit dem Ort umgegangen. (Selbstverständlichkeit). Sie sind über die Bänke gelaufen, um den Müll hat sich eigentlich keiner so richtig gekümmert (dies schien für die Anwesenden zu einem üblichen Handlungsrepertoire zu gehören). Um die Securitas hat sich auch keiner gekümmert, keiner hat hochgeschaut, oder ähnliches, als die Sicherheitsleute an den Gruppen vorbeikamen. Auch von der Lautstärke her war es recht laut (aber das schien ebenfalls der Regelfall zu sein).» (Kompetenzzentrum Soziale Räume 2011)<sup>1</sup>

Solche Szenen werden seit einigen Jahren in der Öffentlichkeit durch Medienberichte, Beschwerden von Betroffenen oder politische Postulate breit thematisiert. Als problematisch empfundene Phänomene, wie z. B. gewisse Personengruppen, bestimmtes Verhalten oder mangelhafte bauliche Zustände, werden dadurch ins Bewusstsein der Bevölkerung gerückt. Der öffentliche Raum ist deshalb zu einem wichtigen Schlagwort ordnungs-, sicherheits- und sozialpolitischer Debatten geworden. Oftmals wird er als konflikthaft betrachtet und infolgedessen wird die Notwendigkeit einer Befriedung betont. Von verschiedenen Seiten besteht Klärungsbedarf in Bezug auf die Frage, wem der öffentliche Raum gehört. Hintergrund bildet eine Tendenz, dass heute die Trennung zwischen privatem und öffentlichem Raum nicht mehr klar umrissen und überlagert ist von einer Vielzahl von Funktionen und Nutzungen. In diesem Zusammenhang befasst sich das 1. Kapitel dieses Bandes mit den Fragen, ob im Zuge medialer Diskurse bestimmte Vorstellungen, Ansprüche, gesellschaftliche Gruppen und Funktionen ausgegrenzt werden und wie man in Zukunft verhindern kann, dass verdeckte Machtverhältnisse unreflektiert produziert und reproduziert werden.

Da die Debatten um öffentliche Räume häufig die Gruppe der Kinder und Jugendlichen betreffen, befassen sich das 2. bis 5. Kapitel mit Heranwachsenden im Kontext öffentlicher Räume. Funktionen, die der öffentliche Raum ehemals für die Sozialisation der Heranwachsenden hatte, scheinen in der modernisierten Welt in spezialisierter, separierter Form von geschlossenen und geschützten Raumeinheiten übernommen zu werden. Dadurch entstehen neue Ungleichheiten hinsichtlich gesellschaftlicher Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten. Doch lässt sich die Frage nach den heutigen Kinderräumen auf solch kulturpessimistische Vorstellungen reduzieren?

Insbesondere Heranwachsende, die in baulich verdichteten Siedlungen in städtischen Kontexten aufwachsen, werden in aktuellen Diskursen als benachteiligt dargestellt. Aufgrund Platzmangels und Überbehütung durch die Eltern könnten sie sich nicht richtig entwickeln und würden deshalb verschiedenartige Defizite auf körperlicher und sozialer Ebene aufweisen. Als Lösung wird die Erhaltung oder Rückkehr zur Natur propagiert. Ob die Lösung wirklich so einfach ist und das Einrichten kleiner, naturnaher Spielorte ausreicht, sollte kritisch hinterfragt werden.

Weitere Massnahmen, welche an verschiedenen Zugängen ansetzen, sollen Kinder und Jugendliche vor der Strasse schützen. Oder aber der öffentliche Raum soll vor ihnen geschützt werden, um Ordnung (wieder)herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Doch welches Potential eröffnet sich, wenn nicht alles durchgeplant wird, sondern wenn die für die Jugendlichen entwicklungsbedingt notwendige Raumeignung an den Anfang der Überlegungen gestellt und Freiräume statt Restriktionen eingeräumt werden?

Solche neu vermessenen Freiräume werden wichtiger, da sich durch ökonomische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zwar herkömmliche Begrenzungen auflösen, die jugendlichen Handlungsspielräume jedoch durch neue, widersprüchliche Begrenzungen überlagert werden. Dadurch wird es für bestimmte Bevölkerungsgruppen schwierig oder gar unmöglich, an zentralen gesellschaftlichen Systemen, wie z. B. dem Bildungs- oder Erwerbssystem, teilzuhaben. Da das klassische Modell von Jugend als pädagogisches Moratorium heute nicht mehr gilt, muss Jugend als gesellschaftlicher Raum unter den heutigen ambivalenten strukturellen Bedingungen neu ausgelotet werden.

Die Soziale Arbeit ist traditionell für die Unterstützung von Aneignungsprozessen im öffentlichen Raum zuständig und steht im Fokus der Kapitel 6 bis 9 des vorliegenden Bandes. In der Schweiz zeigt sich im Bereich der Jugendarbeit ein heterogenes Bild von Ansätzen, Definitionen, Vorstellungen, Konzeptionen, Berufsbildern oder Aufgaben, welche nicht klar definiert und trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als eine dieser Konzeptionen stellt ein verzweigtes Gebilde dar, welches verortet ist zwischen Jugend und Gesellschaft. Dadurch hat sie auch eine politische Aufgabe zu erfüllen. Das schweizerische föderale und subsidiäre System bietet der Jugendarbeit die Grundlage, ihre Kernaufgabe – Aufbau und Erhalt von Handlungsoptionen von jungen Menschen – zu erfüllen. Aufgrund der Verschiebung oder Auflösung bisheriger klarer Verortungen und Positionen mit den entsprechenden Zuständigkeiten und Abgrenzungen müssen jedoch überkommene Vorstellungen – wie z. B. die klare inhaltliche und räumliche Verortung der Jugendarbeit im Jugendtreff oder gängige Raumbilder – durchbrochen werden. Wie kann es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor diesem Hintergrund gelingen, die eigene Rolle neu zu definieren und das Verhältnis zu anderen Professionellen zu klären?

Auf diese Frage wird in der Praxis und Fachdiskussion Offener Kinder- und Jugendarbeit aktuell oftmals die Sozialraumorientierung als Lösung angeführt. Der Begriff wird jedoch vielfältig und mitunter auch widersprüchlich verwendet. Zusätzlich kommt erschwerend hinzu, dass er aus dem bundesdeutschen Kontext stammt und deshalb nur schwer auf Modernisierungsfragen einer in der Krise stehenden Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz passt. Stattdessen kann die Krise des Jugendhauses jedoch ausgehend von den Entstehungskontexten der Offenen Jugendarbeit beleuchtet werden, um Anhaltspunkte für die zukünftige Unterstützung von Aneignungsprozessen Heranwachsender zu erhalten.



Betrachtet man derzeitige Bemühungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure Sozialer Arbeit im öffentlichen Raum – nicht nur klassische aufsuchende oder Mobile Jugendarbeit, sondern auch neuere Professionelle mit Ordnungs- oder Kontrollauftrag –, wird umso deutlicher, dass die Rolle Sozialer Arbeit zur Disposition steht. Es gilt, sich in diesem breiten Feld verschiedener Berufsgruppen einerseits eigenständig zu positionieren, andererseits aber auch einen gemeinsamen Kern zu finden. Erschwerend kommt die Tendenz hinzu, dass die klassische Klientel Sozialer Arbeit wie auch fachlich fundierte Ansätze aktuell verdrängt werden. Wie erreicht man angesichts sich verflüssigender Grenzen eine klare Positionierungspraxis, die dem Anspruch gerecht wird, ausgrenzende gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen und den öffentlichen Raum als Aufenthaltsort für bestimmte Gruppen (wieder) zu ermöglichen?

Um strukturelle Ausschlüsse und Benachteiligungen von Gruppen und Individuen zu verhindern, soll die Mobile Jugendarbeit als sogenannte Grenzgängerin oder Grenzbearbeiterin fungieren. Unklar ist jedoch, ob sie sich genügend bewusst ist, wo die heutigen Grenzziehungen verlaufen, welche Grenzen zu Gunsten ihrer Klientel abgebaut, welche skandalisiert, welche erhalten, kontrolliert oder neu gezogen werden müssen.

# 1. Der öffentliche Raum: (k)ein Problem?!

Am 2. Oktober 1789  
anerkannte und de-  
klarierte die franzö-

sische Nationalversammlung zu Versailles die Rechte des Menschen und des Bürgers. Matthias Claudius (1740–1815), der deutsche Dichter und Schöpfer des bekannten Abendliedes «Der Mond ist aufgegangen», kommentierte dieses Ereignis für die Leser der Tageszeitung «Der Wandsbecker Bothe» mit folgendem Gleichnis, ein wie Claudius sagte «albernes, aber sehr gut erläuterndes Exempel»:

*[E]in jeder Mensch hat das Recht, wenn er allein auf einem Rasen liegt, die Beine auszustrecken und hinzulegen, wo und so breit er will. Will er aber, damit ihn bei Nacht der Wolf nicht störe oder um anderer Vortheile [sic!] willen, als Bürger, das ist in Gesellschaft, liegen, so hat er nach wie vor das Recht, die Beine auszustrecken und hinzulegen, wo und so breit er will. Aber die Andern haben das Recht auch! Und weil nun auf dem Rasen für alle Beine nicht Platz ist, so muss er sich zu einer anderen Lage bequemen. Und das Geheimnis und die Güte der Einrichtung besteht darin: dass für alle Beine gesorgt werde und einige nicht zu eng und krumm und andere zu weit und grade liegen.*  
(Claudius 1829 [1794], 473)

Dieses Liegewiesengleichnis aus dem 18. Jahrhundert ist zwar in die Jahre gekommen, jedoch eignet es sich sehr gut als Basis der vorliegenden Reflexionen zum Thema «Der öffentliche Raum: (k)ein Problem?!». Anhand von drei Thesen soll auf aktuelle Schwierigkeiten im Umgang mit dem öffentlichen Raum eingegangen werden. Dabei werden verschiedene Bezüge zum Bild der Liegewiese hergestellt. Abschliessend werden aus sozialräumlicher Perspektive einige Konsequenzen für die professionelle Soziale Arbeit abgeleitet.