

## Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung <sup>[1]</sup>

von [Benedikt Sturzenhecker](#) <sup>[2]</sup>

Sozialräumliche Ansätze werden zurzeit in unterschiedlichsten Feldern zu verschiedenen Zwecken rezipiert: in erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theoriearbeit, zur politischen Steuerung eines Um- und Abbaus des Wohlfahrtsstaates, zur Planung kommunaler Hilfen und Dienste, zur Konzeptentwicklung Sozialer Arbeit bis hin zur konkreten Praxis von Stadtteilarbeit, Jugendarbeit und Kultureller Bildung. Angesichts des Booms der Sozialraumperspektive wurden verschiedene Kritiken laut, die eine Verkürzung des Raumbegriffs als „Container“ und die eine mit ihm verbundene Gefahr der Territorialisierung sozialer Probleme angreifen (vgl. [Benedikt Sturzenhecker](#) „[Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung](#)‘. [Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive](#)“ <sup>[3]</sup>). Mit solchen naiven oder machtstrategischen Nutzungsweisen des Sozialraumkonzepts entstünde die Gefahr, bestimmte Sozialräume von außen als problematisch zu definieren und ihre BewohnerInnen als belastet und belastend (und damit als riskant) zu stigmatisieren. Die BewohnerInnen von so indizierten Quartieren würden zu Objekten einer paternalistischen und letztlich ausgrenzenden Hilfe.

Eine Kulturelle Bildung, die sich mit der sozialräumlichen Perspektive auseinandersetzen und sie für eigene Konzepte nutzen will, sollte sich mit den unterschiedlichen Raumvorstellungen und ihren Folgen in der Praxis auseinandersetzen. Im anschließenden Text wird versucht, konstruktiv zu entwickeln, welche Sozialraumkonzepte von Kultureller Bildung als Alternativen zur planerisch-verdinglichenden Sichtweise genutzt werden könnten. Dabei zeigt sich, dass man durchaus eine Nähe von kritischen Sozialraumansätzen und Konzepten kulturell-ästhetischer Bildung entdecken und aufgreifen kann. Da die sozialräumliche Orientierung besonders in der Kinder- und Jugendarbeit prominent ist, geht es in diesem Text auch darum, Theorien und Felder der Jugendarbeit und Kulturellen (Jugend-)Bildung zum Zweck „der Integration ihrer konzeptionellen Stärken und entsprechenden Kooperationen“ (Bockhorst 2015) mehr in Bezug zu setzen. Das könnte bei beiden Seiten Weiterentwicklungen anstoßen, um zusammen besser „Kinder und Jugendliche zu befähigen, sich in unterschiedlichen Lebenswelten zu behaupten, mit Widersprüchen konstruktiv umzugehen und ein sozial verantwortliches Konzept eines guten Lebens zu entwickeln“ (ebd.).

## Der Sozialraumansatz in der Kinder- und Jugendarbeit

Den „sozialräumlichen Blick“ hat seit den 1990er Jahren Ulrich Deinet (Deinet/Krisch 2002, Deinet 2011) konzeptionell und forschend als Essential besonders in der Kinder- und Jugendarbeit entfaltet, bevor er breiter auch als Konzept der Sozialen Arbeit diskutiert wurde (vgl. zum Folgenden Sturzenhecker 2015a). Dazu kombiniert eine solche kritische sozialräumliche Sichtweise Vorstellungen der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (Leontjew) zu Prozessen der menschlichen Aneignung von Kultur gerade durch tätige Nutzung ihrer materiellen Artefakte mit moderner Raumsoziologie (Löw 2001, Deinet 2004), die Raum als relational bestimmt. Hinzu kamen

kritische Sozialraumansätze aus dem Diskurs um Soziale Arbeit (Kessl/Reutlinger 2007), die Raum (besonders auch) als Ergebnis sozialer (Macht-)Praktiken interpretieren. Kinder und Jugendliche werden vom Jugendarbeitsdiskurs um Sozialraum als tätige Subjekte gesehen, die aktiv mit den sozialen und räumlichen Gegebenheiten und Prozessen ihrer Umgebung umgehen, deren Bedingungen aufnehmen, aber diese auch eigensinnig verändern. „Raumaneignung bedeutet also für Kinder und Jugendliche nicht nur die Erschließung schon vorhandener und vorstrukturierter Räume (als Syntheseleistung), sondern im Sinne von Martina Löw gleichzeitig auch die Schaffung eigener Räume als Platzierungspraxis (Spacing). Gerade der öffentliche Raum hat im Hinblick auf die hier dargestellten Prozesse eine wichtige Funktion als „Bühne“ für Aneignungsprozesse außerhalb von Institutionen“ (Deinet/Krisch 2013:316). Hier sei schon kurz darauf verwiesen, dass an den hier verwendeten Begriffen bereits Bezüge zu Vorstellungen über ästhetische Bildung deutlich werden: es geht um den kreativen Gestaltungsprozess der „Schaffung eigener Räume“ und um „Bühnen“, die den Rahmen für Entwicklung und Präsentation eigener Aneignungsprozesse bieten; unten dazu mehr.

## Aneignung und Spacing

Doch zunächst sollen zwei Kernbegriffe etwas näher erläutert werden: Aneignung und Spacing. Von dem Bewusstsein über die Bedeutung von Raum und Raumhandeln für menschliche Praxis allgemein und für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen speziell kommend, suchten die SozialraumtheoretikerInnen in der Sozialpädagogik nach einem Modell, wie gerade der Zusammenhang von vorgefundenen materiellen Bedingungen (hier Raum) und subjektiver-sozialer Handlungspraxis zu fassen sei. Dazu fanden und nutzten sie die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (Leontjew, Wygotski). Danach treffen Kinder und Jugendliche in der Sozialisation nicht nur auf die vorhandene Sprache und die sozial-gesellschaftlichen Erwartungen an ihr Handeln, sondern auf die schon vorhandenen materiellen Resultate der gemeinschaftlich-kulturellen (Re)Produktion (vgl. zum Folgenden Sturzenhecker 2015b). Die Handlungsweisen der Menschen, mit denen sie zusammen ihren Selbsterhalt sichern, haben historisch zu einer Vergegenständlichung ihrer Handlungen geführt. Die Produkte und die Produktionsweisen erscheinen als „Gegenstände“, in denen der soziale gesellschaftliche Prozess ihrer Erstellung enthalten ist. Kinder und Jugendliche lernen nun mit solchen vorgefundenen, historisch entstandenen Gegenständen einer Kultur oder Gesellschaft umzugehen. Sie tun das durch eigene aktive Tätigkeit, indem sie sich im interaktiven Handeln mit anderen diese Gegenstände, also die kulturellen Handlungsmuster und ihre sachlichen Produkte aneignen. Indem sie mit den vorhandenen Gegenständen einer Gesellschaft aktiv umgehen, machen sie sich einerseits die gesellschaftlichen Traditionen und typischen Handlungsmuster zu eigen, andererseits wirken sie auch neu auf diese ein. Im Umgang mit den Gegenständen geschieht eine Verinnerlichung, die Alexei N. Leontjew (1982) als Interiorisation bezeichnet: „Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins verlaufen. Dabei werden sie einer spezifischen Transformation unterzogen: Sie werden verallgemeinert, verbalisiert, verkürzt, und vor allem werden sie zu einer Weiterentwicklung fähig, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinausgeht“ (Leontjew 1982:94). Aus dem Umgang mit den äußeren Gegenständen der Gesellschaft werden verallgemeinerte innere Begriffe des Bewusstseins der Person. Aus dem konkreten Umgang mit einem einzelnen Gegenstand wird eine abstraktere Erkenntnis, die „zu einer Weiterentwicklung fähig“ ist. Aber solche Aneignungstätigkeit hat nicht nur innere Begriffe zur Folge, sondern selbst wieder konkrete Wirkungen in der Außenwelt.

Das Subjekt verinnerlicht nicht nur, sondern drückt sich in dieser Tätigkeit gleichzeitig aus, das bezeichnet man mit Leontjew als „Exteriorisation“: die Aneignungstätigkeit erzeugt Produkte „in Gestalt äußerlicher, sinnlich wahrnehmbarer Objekte“ (Leontjew 1982:33). „In diesem Prozeß erfolgt die Vergegenständlichung auch in den Vorstellungen, die die Tätigkeit des Subjekts stimulieren,

ausrichten und regulieren. Im Produkt der Tätigkeit erlangen sie eine neue Existenzform in Gestalt äußerlicher, sinnlich wahrnehmbarer Objekte. Jetzt werden sie in ihrer äußerlichen, exteriorisierten oder exoterischen Form selbst zu Objekten der Widerspiegelung. Das In-Beziehung-Setzen mit den Ausgangsvorstellungen ist auch der Prozeß ihres Bewußtwerdens für das Subjekt, ein Prozeß, in dessen Ergebnis sie in seinem Kopf ihre Verdoppelung, ihr ideelles Sein erhalten" (Leontjew 1982:33). Die eigenen inneren Vorstellungen treten dem Subjekt so als äußere gegenüber, es kann sich in ihnen widerspiegeln und sich so selbst erkennen und reflektieren. Hier zeigt sich der Zusammenhang, dass ein Subjekt einerseits historisch geformte gesellschaftliche Gegenstände vorfindet, die seine Aneignung beeinflussen, aber es gleichzeitig aktiv mit diesen umgeht und dabei nicht nur die vorgefundene Kultur passiv übernimmt, sondern sie auch aktiv mit verändert.

Ähnlich argumentiert die Raumsoziologin Martina Löw in Bezug auf die menschliche Gestaltungsmöglichkeit von vorgefundenen Räumen. Mit ihrem Begriff des Spacing beschreibt sie, dass und wie Menschen durch ihre Handlungspraxen die vorgefundenen materiellen Raumbedingungen eigensinnig nutzen und wandeln. Vergleichbar mit den Grundannahmen der kulturhistorischen Schule schlägt Löw vor, Raum als Kombination von Struktur und Handeln zu begreifen und geht davon aus, „[...] dass Räume nicht einfach nur existieren, sondern dass sie im Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, [...], Handeln steuern.“ (vgl. Löw 2007:96). Löw (2001) bezieht sich mit ihren Raumvorstellungen auf das Inselmodell von Helga Zeiher (1994), nach dem sich die kindliche/jugendliche Aneignung von Räumen nicht mehr (nur) in geordneten Kreisen um ein sozialökologisches Zentrum (etwa des Elternhauses) entwickle, sondern in unterschiedlichen, voneinander getrennten räumlichen „Inseln“, die nur durch Transferstrecken verbunden sind und deren Raumbedingungen und -praxen unterschiedlichste Funktionen haben (Schule Ausbildung; Spielplatz – Spiel/Freizeit; Shopping Center – Konsum; Reitstall – Sport etc.). „Es entsteht eine verinselte Vergesellschaftung, die Raum als einzelne funktionsgebundene Inseln erfahrbar macht, die über schnelle Bewegungen (Auto fahren, öffentliche Verkehrsmittel) verbunden sind und durch Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft werden. Die Konstitution des kindlichen Raums geschah idealtypisch in konzentrischen immer größer werdenden Kreisen. Diese Allianz existiert nun nicht länger, da sich neben die Verinselungserfahrungen auch Kommunikationsformen ändern“ (Löw 2001:265). Auch verstärkt durch die Nutzung virtueller Räume elektronischer Medien und die Uneinheitlichkeit neben- und übereinander gelagerter Räume und Handlungsweisen erkennt Löw die Spezifik heutiger Raumanneignung darin „dass die Konstitution von Räumen durch Verknüpfung hergestellt werden muss“ (Löw 2001:131). Das gelte besonders für Kinder und Jugendliche, sie konstituieren Räume „in der Zusammenschau einzelner Inseln“ (a.a.O.:131). „Diese neue Sozialisationserfahrung bestätigt nicht mehr die Vorstellung im Raum zu leben. Raum wird nun auch als diskontinuierlich konstituierbar und bewegt erfahren. An einem Ort können sich verschiedene Räume herausbilden. Dadurch entsteht, so meine These, neben der kulturell tradierten Vorstellung, im Raum zu leben, d.h. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, auch eine Vorstellung vom Raum, die einem fließenden Netzwerk vergleichbar ist“ (Löw 2001:266).

Damit nimmt Löw also zwei wichtige Raumerzeugungs- bzw. Raumumgangsweisen an: Spacing und Syntheseleistungen. Zur Konstituierung von Raum „bedarf es aber auch einer Syntheseleistung, das heißt, über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse werden Güter und Menschen zu Räumen zusammenfasst“ (Löw 2001:159). Spacing meint das „Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001:158) in Relation zu anderen Positionierungen im Raum. Dazu gehört auch die oft gerade bei Kindern und Jugendlichen anzutreffende „Umnutzung“ (Deinet 2012:39; in Bezug auf Muchow 1935), also ein Umdefinieren von bestehenden Raumordnungen. Die gesellschaftliche Funktionszuweisung von Räumen und Objekten wird dabei auf eigenständige und eigenwillige Weise nicht erfüllt, sondern die ‚vorgesehenen‘ Nutzungsweisen werden verändert, variiert, konterkariert. „Der trennende Zaun wird zur Kletterwand, die Überbrückungshilfe Rolltreppe wird zur Rutsche, der Abstellraum für Müllcontainer zum Ort des Versteckspiels“ (Krisch 2009:115). Diese Fähigkeiten durch „Syntheseleistungen“ Uneinheitliches auf eigene Weise neu zu verbinden und im Spacing durch

bewegte Aneignung neue (auch virtuelle und symbolische) Raumverhältnisse zu erzeugen, kann also auch als ästhetische Gestaltung von Raum und eigenem Handeln darin und damit verstanden werden. Es entsteht eine ‚kreative‘, eine erzeugende, erschaffende Raumpraxis, die zu neuen sozialen Raumgestaltungen führt.

Christian Reutlinger (2005, 2013) macht deutlich, dass die Ressourcen für Raumaneignung ungleich verteilt sind und gesellschaftlich ungleich auf (räumliche) Aneignungs- und Bewältigungsversuche reagiert wird. Für die so benachteiligten Kinder und Jugendlichen entstünde demnach folgende Situation:

Versuchen Heranwachsende heute, um handlungsfähig zu bleiben, sich die räumliche Welt anzueignen, so interessiert sich entweder niemand mehr dafür oder aber sie werden von den Raumwärttern (private und staatliche Sicherheitsleute) vom angeeigneten Objekt abgetrennt oder verdrängt; werden angezeigt und erhalten durch diese Kriminalisierung das Stigma der ‚abweichenden oder delinquenten‘ Jugendlichen. Da sich heute niemand mehr für den dahinter liegenden Grund solcher Bewältigungsformen von Kindern und Jugendlichen interessiert, führen Aneignungstätigkeiten nicht zur gesellschaftlichen Integration, sondern zur Verstärkung der (räumlichen und sozialen) Exklusion. Auf ‚abweichendes Verhalten‘ wird tendenziell nicht mehr sozialpädagogisch, sondern ordnungspolitisch reagiert. Kinder und Jugendliche bewältigen ihr Leben verstärkt in unsichtbaren Rückzugsräumen: Sie schreiben *unsichtbare Bewältigungskarten* (Reutlinger 2013:594).

Trotz der wichtigen Kritik an der Unsichtbarmachung und Exklusion der benachteiligten Kinder und Jugendlichen wird doch im Begriff des „Schreibens unsichtbarer Bewältigungskarten“ nicht ein Defizit konstatiert, sondern im Gegenteil eine gestalterische ‚Leistung‘ anerkannt. Auch dafür werden erneut Begriffe verwendet, die den ästhetischen Charakter dieser Aneignung („Schreiben von Karten“) hervorheben. Bevor aber die ‚ästhetischen‘ Konzeptbegriffe der sozialräumlichen Ansätze mit ‚Ästhetischer Bildung‘ verknüpft werden, soll kurz auf die pädagogische Antwort des jugendarbeiterischen Sozialraumansatzes auf obige Analysen eingegangen werden.

## Sozialräumlich orientierte Jugendarbeit

Sozialraumorientierte Jugendarbeit und -bildung zielt darauf, die Aneignungsweisen und -räume von Kindern und Jugendlichen in den pädagogischen (auch kulturpädagogischen) Einrichtungen, ebenso wie im öffentlichen Raum, ausweiten und unterstützen zu wollen. Sie richtet sich auf die Eröffnung „räumlich vermittelter Bildungsgelegenheiten, Partizipationschancen und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Deinet/Krisch 2013:313) gerade für die benachteiligten Kinder und Jugendlichen. In der konkreten pädagogischen Praxis bedeutet das für die Professionellen zunächst einmal die Raum(macht)verhältnisse, also die sozialen/gesellschaftlichen Raumpraktiken, in ihrem lokalen Einzugsgebiet zu analysieren und zu kennen. Entsprechend der Betonung der Bedeutung der selbsttätigen räumlichen und sozialen Aneignungsweisen der Subjekte und ihrer Sozialitäten sollen solche Analysen die Praktiken, Perspektiven und Konflikte der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken. Diese Analysen wollen es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre Sicht- und Handlungsweisen zum Raum zu erkennen und lokal zu präsentieren. Es geht für Kinder und Jugendliche darum, sich einerseits die Funktionen und Bedeutungen institutionalisierter Räume anzueignen und andererseits deren Begrenztheit zu überwinden und sich der in Räumen abgebildeten gesellschaftlichen Struktur nicht nur anzupassen (vgl. Deinet 2005). „Die Analyse dieses Prozesses – also eben nicht des starren Raumes, der (in der Regel mit klaren Innen-Außen-Strukturen) zu Handlungen zwingt, sondern des bewegten Spacing – ermöglicht es, neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken“ (Löw 2001:245).

Verwendet werden dabei Methoden wie Stadtteilbegehungen, Erstellung subjektiver Landkarten und Fotodokumentationen, Cliquenraster sowie Befragungen von Schlüsselpersonen; immer unter aktiver

Einbeziehung der Betroffenen. „Über die Verquickung verschiedener Methoden können die gruppenbezogene Aneignungsprozesse genauso wie die diskursive und sozio-strukturelle Reglementierungen eines Sozialraums in den Blick genommen werden“ (Deinet/Krisch 2013:317).

Solche Analysen sind nicht nur Voraussetzungen sozialräumlicher Jugend(kultur)arbeit, sondern selbst schon ihre Praxis. Die verwendeten Methoden/Medien (auch die Präsentation von Ergebnissen) verlangen selbst schon ästhetische Gestaltungs- bzw. Ausdrucksprozesse. Diese Arbeitsweisen thematisieren die Kinder/Jugendlichen als reflexions- und handlungsfähig. Fachkräfte erkunden und bestimmen zusammen mit den AdressatInnen deren Aneignungsthemen, die dann im Weiteren durch die Jugend(kultur)arbeit aufgegriffen und unterstützt werden können. Dabei geht es immer zentral darum, Kinder und Jugendliche zu bemächtigen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu verbreitern, sozialräumliche Konflikte selbst anzugehen und öffentliche Räume aktiv mitzugestalten.

## Ästhetische Selbstbildung in Kultureller Bildung und Jugendarbeit

Es ist oben schon gelegentlich darauf verwiesen worden, dass Sozialraumkonzepte gehäuft mit Begriffen arbeiten, die sozialräumliches Handeln als ästhetisch, im Sinne von aktiv wahrnehmend und gestaltend, fassen. Es soll nun versucht werden, diese ästhetischen Vorstellungen der Sozialraumtheorien mit Konzepten ästhetischer Bildung zusammenzubringen. Dabei wird auf einen Bildungsbegriff Bezug genommen, der besonders in der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit als „Selbstbildung“ benannt wird (vgl. z.B. Bundesjugendkuratorium (2001); eine genauere Bestimmung des Selbstbildungsbegriffes folgt weiter unten).

Auch in der Debatte um Kulturelle Bildung wird dieser Begriff aufgegriffen (vgl. [Vanessa Reinwand „Künstlerische Bildung-Ästhetische Bildung-Kulturelle Bildung“](#) [4]). Es lässt sich zeigen, dass man so eine Verbindungslinie von Sozialraumansätzen, Selbstbildungskonzepten und ästhetischer (Selbst)Bildung ziehen kann. Hier wird – das sei am Rande gesagt – immer wieder davon ausgegangen, dass Jugendarbeitskonzepte wichtige Anregungen für Kulturelle Bildung anbieten könnten. Das gilt selbstverständlich auch andersherum. Die hier entworfene Idee sozialräumlicher ästhetischer Bildung kann auch der Jugendarbeit zeigen, wie sehr sie von der stärkeren Aufnahme aktueller Konzepte Kultureller Bildung profitieren könnte (zu bisherigen Versuchen, ästhetische Bildung mit Jugendarbeit zu verbinden vgl. [Benedikt Sturzenhecker „Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit“](#) [5] und Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

Doch zunächst zur ästhetischen Bildung. Orientiert man sich an der für die deutsche Kulturelle Bildung (gerade im Rahmen der BKJ) zentralen „Leitformel Lebenskunst“ so wird mit dem Begriff des „Lebens“ eine umfassende menschlich-gesellschaftliche Handlungspraxis thematisiert. Ästhetische Bildung kann dann nicht auf eine „Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen“ (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009:104) beschränkt werden. Stattdessen kann man einen breiteren Begriff ästhetischer Erfahrung verwenden, der zwar die Auseinandersetzung mit Kunst mit aufnimmt, aber doch auch den ästhetischen Charakter alltäglicher Erfahrung meint. Damit kann die „Erfahrung von Kunst in gewisser Weise als modellhaft für ästhetische Erfahrungen insgesamt gesehen werden“ ([Ursula Brandstätter „Ästhetische Erfahrung“](#) [6]). Oder umgekehrt: Kunstrezeption und -produktion wären dann ein Sonderfall ästhetischer Erfahrung, dem zusätzliche eigene Spezifika zukämen, der aber doch auch die Grundaspekte einer allgemeinen Erfahrung als ästhetische teilt.

Ästhetik kommt vom altgriechischen Wort „aisthesis“, das „erkennen“ und „wahrnehmen“ bedeutet. Schon in dieser Übersetzung kann man Kernaspekte ästhetischer Wahrnehmung erkennen: Sie geht nämlich über ein Verständnis von wahrnehmen als passiv hinaus und bezeichnet den konstituierenden Charakter von Wahrnehmung als „erkennen“. Eine solche Wahrnehmung meint immer „eine Ordnung des Wahrnehmens und des Wahrgenommenen“ (Schäfer 2001:7). Menschliche Wahrnehmung geht von sinnlichen Erfahrungen des Individuums aus, ist aber verwiesen und

angewiesen auf die bereits vorhandene Vorstrukturierung der ‚Welt‘ durch kulturell-gesellschaftliche Konstruktionen. Wahrnehmung geschieht bereits im Modus des kulturell Vorhandenen: die unvermeidbare Sozialität menschlicher Entwicklung hat zur Folge, dass Kinder gar nicht umhin können, die für ihre soziale Umgebung und Gesellschaft typischen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen (das sind zuvörderst Sprachweisen) aufzunehmen und ihre sinnlichen Erfahrungen mithilfe deren Begriffe und Muster zu ordnen und einzuordnen. Sinnliche Wahrnehmungen sind komplexer, vielleicht reicher, als sich sprachlich ausdrücken ließe, aber eine bewusste Wahrnehmung der Wahrnehmung geschieht nur mittels Sprache. Martin Seel (2014:66, Hervorheb. i. Orig.) erläutert genauer: „Die bewussten Wahrnehmungen von Lebewesen, die über Begriffe verfügen, sind stets begrifflich imprägniert. In ihnen werden Aspekte des Wahrgenommenen diskriminiert, auseinander- und zusammengehalten und auf diese Weise zur Kenntnis genommen; sie *stützen* sich auf Begriffe, auch wenn sie eine Erkenntnis wahrnehmend zugänglicher Phänomene ermöglichen, die nicht durchweg begrifflich artikuliert werden können“.

Diese Wahrnehmung ist allerdings nicht eine passive Abbildung des Vorgegebenen bzw. Vorgefundenen, im Sinne eines Geprägt-werdens wie ein Objekt. Stattdessen geschieht sie als aktive Tätigkeit des Subjekts. Wenn Gerd Schäfer (2001:87) über ästhetische Erfahrung sagt: „Sie besteht in der Differenzierung und Strukturierung von Wahrnehmung oder Vorstellungen, sowie in der Bildung einer sinnlichen Ordnung der Welterfahrung [...]“ wird erkennbar, dass damit gestaltende Tätigkeit des Subjekts verbunden ist, dass in der aktiven Aufnahme des Vorgefundenen doch eine eigene Strukturierung/Ordnung vornimmt. Diese ist nicht eine völlig „autonome Tätigkeit des Subjekts aus sich selbst heraus“ (Schäfer 2001:89), sondern sie ruht auf den Erfahrungen mit einer bereits kulturell geformten Welt. Aber diese Erfahrungen müssen eben durch das Subjekt selbst gemacht werden. Ästhetische Erfahrungen haben so einen rezeptiv-aufnehmenden und gestaltend-produktiven Charakter. „Ästhetische Erfahrungen ergeben sich nicht nur im rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten (seien es Kunstwerke oder andere materielle und immaterielle Anlässe für Erfahrungen), sondern auch im produktiven Umgang, also dort wo etwas ästhetisch gestaltet wird. Im Konzept der ästhetischen Erfahrung sind ästhetische Rezeption und ästhetische Produktion gleichermaßen mitbedacht“ ([Ursula Brandstätter „Ästhetische Erfahrung“](#) [6]). Man könnte also sagen, dass ästhetische Erfahrung als *gestaltende Wahrnehmung bzw. wahrnehmende Gestaltung* bezeichnet werden könnte. John Dewey erläutert das am Beispiel einer ästhetischen Wahrnehmung eines Gedichts, das durch unterschiedliche LeserInnen unterschiedlich wahrgenommen und damit jeweils neu geschaffen wird. Er meint, dass „jeder einzelne in seiner individuellen Befindlichkeit eine bestimmte Art zu sehen und zu hören mitbringt, so daß er in deren Interaktion mit dem bestehenden Material etwas Neues schafft, etwas, das bisher in der Erfahrung noch nicht existierte“ (Dewey 1988/1934:127). Die aktive und individuell spezifische Wahrnehmung des vorgefundenen, „bestehenden Materials“ gestaltet eine neue Wahrnehmung und durch diese Wahrnehmungsweise entsteht eine neue Gestalt des „Materials“.

Dieser gleichzeitig rezeptive und produktive Charakter ästhetischer Wahrnehmung bedingt auch ihr Potential für Reflexivität und Selbstreflexion. Gerade wenn ästhetische Wahrnehmung nicht eine passive Aufnahme (quasi ein unbeeinflusstes Einfließen), sondern eine aktive Tätigkeit ist, kann so der Prozess der Wahrnehmung selber wahrgenommen werden. So auch Aristoteles in der berühmten Stelle aus der Nikomachischen Ethik: „...wenn ferner der Sehende wahrnimmt (aisthanetai), dass er sieht, der Hörende, dass er hört, und der Gehende, dass er geht, und so im übrigen immer etwas ist, womit wir unsere Tätigkeit wahrnehmen, so dass wir also wahrnehmen dürften, dass wir wahrnehmen, und denken, dass wir denken, was wieder so viel ist als Wahrnehmen oder Denken, dass wir sind... (Aristoteles:1170a, 28ff.). Es besteht also die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmungspraxis als solche zu erkennen, ja für Aristoteles ist dieses Denken gerade Charakter des menschlichen Seins. Das impliziert auch die Fähigkeit, sich von der Wahrnehmung denkend zu distanzieren, also ihre Handlungsweisen und Ergebnisse selbst noch einmal (kritisch) zu sehen und damit benennen, beurteilen und verändern zu können. Wenn die wahrgenommene Wirklichkeit als

produziert erscheint (vgl. Welsch 1993:23), eröffnet sich auch die Möglichkeit, dass sie anders sein könnte. So ergeben sich Chancen, auch „sensibel für Differenzen und Ausschlüsse“ (Welsch 1993:46) zu sein. Daraus würde folgen, auf die Unterschiedlichkeit von Wahrgenommenem und Wahrnehmung aufmerksam zu werden, ebenso wie um ihre Grenzen und Ausgrenzungen zu wissen. Ästhetische Erfahrung ist „dann gegeben, wenn eine erhöhte Aufmerksamkeit auf den Gegenstand und die eigene Wahrnehmung gerichtet ist, das Wahrgenommene nach Herkunft, Bedeutung und Funktion innerhalb einer Kultur eingeordnet werden kann, also Kenntnis und Erkenntnis gegeben ist, und wenn abschließend eine reflektierte Äußerung über das Wahrgenommene, z.B. in Form von Sprache, möglich ist“ (vgl. [Vanessa Reinwand „Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung“](#) [4]). Auf dieser Basis entsteht die Möglichkeit einer ästhetischen Bildung, die „auf die Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit des Subjektes in einem lebenslangen, nie endenden Reflexionsprozess [setzt]“ (ebd.).

So, wie die ästhetische Erfahrung aufgrund ihres gleichzeitig rezeptiven und produktiven Charakters und damit ihres selbstreflexiven Potentials als Selbstbildung konzipiert werden kann, so kann auch vice versa gesagt werden: „Alle Bildung ist ästhetisch“ (Pazzini 2003:277). Das ist sehr naheliegend, denn das Wort „Bildung“ bedeutet dem Duden zufolge auch Formung, Schaffung, Entwicklung, Herausbildung, Gestalt. Der Zusammenhang des Rezeptiven und Produktiven im Wort Bildung wird etwa erkennbar in dem Ausdruck „sich ein Bild machen“, der eine Wahrnehmung bezeichnet, die gleichzeitig aufnehmend *und* aktiv gestaltend ist. In dem Begriff der Selbstbildung wird eine solche rezeptive *und* produktive Selbstgestaltung und Selbstreflexion angesprochen.

Solche Grundannahmen lassen sich auch im Selbstbildungsbegriff der Sozialpädagogik bzw. der Kinder- und Jugendarbeit wiederfinden. Mit Wilhelm von Humboldt (1793/1960:236) wird dort Bildung als aktive Aneignung verstanden, mittels derer der Mensch „sucht [...] soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“. Diese Entwicklung und Entfaltung des Subjekts geschieht „durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd.). Auch hier lassen sich die Momente von Rezeption und Produktion wiederfinden: die Welt wird ergriffen, man könnte sagen aufgegriffen, als selbsttätiges Aufnehmen des Vorhandenen und es wird produktiv eine Verbindung dazu hergestellt. Das Ich bildet sich geradezu in dieser Verknüpfung mit der Welt und gestaltet sich in einer freien Wechselwirkung mit dieser. Aber diese „Freiheit“ des Subjekts wird stets geankert an dessen Gebundenheit an die anderen Menschen, denn als Ziel von Bildung geht es darum, als „letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, ... einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (ebd.). Bildung geschieht nicht losgelöst-autonom, sondern in Abhängigkeit und Interaktion mit den anderen und der Welt, somit müsste sie als Konstitution und Transformation von „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen“ (Rose/Koller 2012:81) begriffen werden. Menschheit und Individuum, Subjekt und soziale wie dingliche Welt werden (mit von Humboldt) als Zusammenhang verstanden, den sich das Subjekt mitverantwortlich und selbstentfaltend aneignet. Das Subjekt wird als ‚bildsam‘, als aneignungsfähig *und* als sozial eingebunden, als angewiesen auf die Anderen, verstanden.

An die Klassiker anknüpfend konzipierte die Bildungsdebatte in der Jugendarbeit Selbstbildung dabei im Zusammenhang mit sozialen Gruppen und Milieus, in und mit denen sich das Subjekt bildet, sowie mit größeren gesellschaftlichen Sozialstrukturen (als Schichten oder Klassen), die die Möglichkeiten von Aneignung rahmen, aber auch einschränken, be- und verhindern können (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013). Etwas pleonastisch hat die jüngere Fachdiskussion den Begriff der „Selbstbildung“ eingeführt, gerade um ihn von einer schulischen und verzweckten Ausbildung abzugrenzen (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001). Die Aufgabe der Schule liegt in der Ausbildung, also Qualifikation für berufliche, ökonomische Zwecke, inklusive einer disziplinierenden Aktivierung zur Selbststeuerung in diesem Rahmen. Das Ziel ist Employability, also die Erzeugung einer flexiblen und flexibel nutzbaren SelbstunternehmerIn, die durch ökonomische Teilhabe am Spätkapitalismus gesellschaftlich integriert wird. Im Selbstbildungsbegriff wird das Potential des Individuums

aufgegriffen, sich nicht nur funktional den ökonomischen Zwängen anzupassen, sondern doch aufbauend auf die Chancen zur Reflexion und Transformation zunehmend mehr Mündigkeit zu entfalten und sich so auch mitverantwortlich in die Gestaltung und Veränderung der demokratischen Gesellschaft einzubringen. Wenn Schule die Aufgabe der Ausbildung zur beruflich-ökonomischen Teilhabe hat, so wird Jugendarbeit (auch Kultureller Jugendbildung) die Aufgabe zugewiesen, stärker Identitätsbildung zu unterstützen, als mündige Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Sturzenhecker/Richter/Karolczak 2014, Sturzenhecker 2013). Integration wird in diesem Bildungskonzept eröffnet über berechtigte Teilnahme an der demokratischen Mitgestaltung und Mitverantwortung von Gesellschaft.

Die Jugendarbeitstheorie hat weiter Reflexivität als zentrales Moment von Selbstbildung hervorgehoben. „Aneignung und Bildung geschehen erst dort, wo man sich Erfahrungen, Möglichkeiten bewusst macht, sie reflexiv einholt, aus ihnen lernt, sich anhand ihrer neu orientiert“ (Münchmeier 2003:86). Vielleicht könnte man etwas präzisierend sagen, dass Aneignung und Lernen sich erst zur Selbstbildung qualifizieren, wenn der Aneignungsprozess selbst noch einmal in Distanzierung zu seinem Geschehen und zu seinen Ergebnissen selbstreflexiv eingeholt wird. Von Selbstbildung kann die Rede sein, wenn die Subjekte (individuell und sozial) eine Metaposition der Reflexivität einnehmen und symbolische Begriffe für den eigenen Bildungsprozess, seine Inhalte, Aneignungsweisen und Ergebnisse erzeugen. Der Bildungsauftrag, auch in der Kinder- und Jugendhilfe, besteht nach Stephan Sting „demnach in der subjektiv passenden Initiierung von Bildungsprozessen durch die Ermöglichung neuer Erfahrungshorizonte und den Anstoß zu Selbstreflexionsprozessen“ (Sting 2002:388). Und nochmal etwa genauer für die Kinder- und Jugendarbeit und ihren gesetzlichen Bildungsauftrag nach § 11 SGBVIII: „Prozessbegleitend wird man bestrebt sein, neue Erfahrungen, Fragen und Probleme sprachlich zu fassen und zu reflektieren, um die Verfügungsgewalt und das Bewusstsein über den eigenen Bildungsprozess zu erhöhen. Eigenarten des Bildungsweges der Person und/oder Gruppierung könnten auf Chancen und Risiken der Ausweitung von mitverantwortlicher Selbstbestimmung geprüft werden“ (Sting/Sturzenhecker 2013:385). Die sozialräumlich orientierten und die bildungsorientierten Positionen der Jugendarbeit zielen beide auf eine Ermächtigung der Kinder und Jugendlichen zur demokratischen Partizipation an kommunalen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen ab. Zusammenfassend konstatiert Albert Scherr, dass es in der Jugendarbeit für die Kinder und Jugendlichen „um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in der Institution der Jugendarbeit selbst“ gehe, „sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen“ (Scherr 1997:58).

## Sozialräumliche Perspektive und Kulturelle Bildung verbinden zu politischem Handeln in der Kommune

Hier soll kurz genauer beschrieben werden, wie stark die sozialräumlichen Jugendarbeitskonzepte eine politische Bildung entwerfen. Sieht man sozialräumliche Aneignung in ihrem ästhetischen Charakter, hieße das dann damit auch, deren politischen Implikationen bzw. Potentiale aufzugreifen. Jugendarbeitstheorie fordert von den Fachkräften Konzepte und Handlungsweisen, die MitarbeiterInnen und AdressatInnen ein Oszillieren zwischen dem Binnenraum der Organisationen und den gesellschaftlichen (Aussen)Räumen eröffnen. „Die Jugendarbeit kann sich nicht darauf beschränken, im pädagogischen Binnenraum zu agieren, sondern hat eine wichtige Funktion in der politischen Skandalisierung solcher Lebensbedingungen, die Jugendliche an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten hindern. Zu einem solchen politischen Mandat ist eine subjektorientierte Jugendarbeit in besonderer Weise befähigt, wenn JugendarbeiterInnen über differenzierte Kenntnisse der Lebensbedingungen und Lebensstile verfügen, also in jeweiligen politischen Kontexten als lokale

Jugendexperten agieren können“ (Scherr 2013:308). Was Albert Scherr hier noch auf die MitarbeiterInnen beschränkt, wird in weitergehenden Konzepten zur Handlungsperspektive für die AdressatInnen, die Kinder und Jugendlichen ermöglichen will, sich als politisch-demokratische MitgestalterInnen vor Ort, in der Kommune zu erfahren. Gerade die Kommune wird als Ort verstanden, an dem die Kinder/Jugendlichen selbst ihre Lebensbedingungen auf ihre eigene ästhetisch-kulturelle Weise („Lebensstile“) skandalisieren und sich als ExpertInnen in eigener Sache in die Gestaltung der Polis, der Stadt, des Stadtteils, des Dorfes etc. einbringen können.

Speziell die Konzepte von Jugendarbeit als Sozialraumorientierung (Deinet 2011) und Kommunalpädagogik (Richter 2001) haben darauf aufmerksam gemacht, wie sehr die Aneignung von Gesellschaft und subjektiver Handlungsfähigkeit in den sozialen Raum der Kommune eingebunden sind (vgl. zum Folgenden auch Sturzenhecker 2015a). Lebensorte von Menschen sind immer ‚kommunal‘. Dieses Wort bedeutet ja gleichzeitig Gemeinschaft und Gemeinde, Gemeinwesen. Für Helmut Richter (2001:28) „kommt in diesem Begriff ein Doppeltes zum Einklang: Territorium als räumlich umgrenzter Reproduktionszusammenhang und Gemeinschaftlichkeit der Teilhabenden am Reproduktionsprozeß“. Die Menschen reproduzieren sich (also erzeugen und erhalten ihr Leben) erstmal an einem umgrenzten (das bedeutet das Wort ‚lokal‘) Ort und nicht verstreut und getrennt voneinander, sondern in einem gemeinschaftlichen Bezug aufeinander, als Kooperation. Die Erfahrung von Gesellschaft geschieht also immer territorial, in Bezug auf einen spezifischen Raum, der nicht statisch-unveränderbar ist, sondern der grundsätzlich ein sozial geschaffener Raum ist, ein Sozialraum (siehe oben). Durch ihr Handeln stellen die Menschen diesen Raum, diese Räume erst her und diese wirken auch wieder auf sie zurück. Solches soziales Raum-Handeln ist stets auch ein politisches; denn es bezieht sich auf einen geteilten Handlungsraum, mit einem anderen Wort, die Stadt. Der Begriff Politik kommt vom altgriechischen Wort ‚Polis‘, das ‚Stadt‘ bedeutet. In der Stadt oder auch im Dorf bzw. Stadtteil leben, heißt demnach auch ihre gemeinschaftlichen Verhältnisse mit herzustellen, mit zu gestalten, wenn man so will: Politik zu machen. Die Kommune wird hier also als räumlicher und politischer Ort individueller und sozialer Identitätsbildung im gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang verstanden. In diesem Sinne soll Jugendarbeit (und analog Kulturelle Bildung) nicht als pädagogische Insel oder Exklave gedacht werden, sondern als integrierter Teil räumlich-politischer kommunaler Verhältnisse. Entsprechend wäre die Aneignung von (demokratischer) Politik und Gesellschaft durch gesellschaftliches Handeln in der Kommune zu ermöglichen und zu potenzieren. Das betont auch der sozialraumorientierte Ansatz von Jugendarbeit, sie soll die Aneignung von Kindern und Jugendlichen im Jugendhaus ebenso wie im öffentlich-kommunalen Raum ausweiten und unterstützen. Solche Jugendarbeit zielt auf die Potenziale „räumlich vermittelter Bildungsgelegenheiten, Partizipationschancen und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Deinet/Krisch 2013:313).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Konzepte ästhetischer Bildung greifen also den Charakter ästhetischer Erfahrung als rezeptiv und produktiv, als gestaltende Wahrnehmung bzw. wahrnehmende Gestaltung, auf und betonen das (selbst-)reflexive Potential dieser Erfahrungen. Ähnlich dem Bildungsbegriff in der Sozialpädagogik allgemein und der Jugendarbeit speziell, der Selbstbildung zwar in der Aufnahme von Welt und Abhängigkeit von Anderen verankert sieht, aber in ihrer aktiven Aneignung Möglichkeiten einer reflexiven Selbstgestaltung und demokratischen Mitgestaltung von Gesellschaft erkennt. Als Ort der sozialen Eingebundenheit und der gemeinsamen Gestaltung des Lokalen wird das Gemeinwesen ausgemacht. Eine sozialräumlich orientierte ästhetische Bildung würde also mit ihren Mitteln Selbstbildung in und mit der Community des politisch demokratischen Raumes der Kommune eröffnen.

## „Ästhetische“ Sozialraumorientierung

Damit kann nun die ästhetische Orientierung der Sozialraumkonzepte herausgearbeitet werden. Es lässt sich zeigen, dass diese ganz parallel zu den theoretischen Grundannahmen kulturell-ästhetischer Bildung auch in den sozialräumlichen Handlungsweisen einen rezeptiven und produktiven Charakter erkennen, der den Raum gestaltend wahrnimmt und wahrnehmend gestaltet. Das geschieht als aktive Tätigkeit des Subjekts immer in sozialen Zusammenhängen und unter gesellschaftlichen (Macht-)Bedingungen. Die Sozialraumansätze sehen den Raum nicht als monolithisch, unveränderbar, fremdgesetzt, sondern durch menschliche Tätigkeit erst erzeugt und geformt. Der Begriff des Spacing beinhaltet eine (soziale) Wahrnehmung und Veränderung von Raum. Spacing als „Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001:158) versteht die Handelnden als kreative, also erzeugende Gestalter des Raums. Die AkteurInnen nehmen Vorgefundenes auf (Rezeption) und gestalten es (Produktion) in einer Syntheseleistung um und neu. In der Sprache der Kunstsparten ausgedrückt, wären sie also z.B. als ArchitektInnen, PerformerInnen, SpielgestalterInnen, TheatermacherInnen, KörperinszeniererInnen oder als soziale PlastikerInnen u.v.m. zu bezeichnen. Dabei sind die AkteurInnen durchaus angewiesen auf und betroffen von vorhandenen Raumstrukturierungen und den damit verbundenen Machtverhältnissen. Spacing geschieht, wie Selbstbildung, nicht unabhängig und monadisch-autonom, sondern in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Raum-Verhältnissen und Bedingungen, damit auch mit Behinderungen und Begrenzungen, Ein- und Ausschließungen. Aber obwohl deutlich kritisch erkannt wird, dass solche Machtverhältnisse und Konfliktkonstellationen sozial räumliches Handeln (gerade von Kindern und Jugendlichen) stark dominieren und einschränken können, wird doch auch auf die Versuche der AkteurInnen verwiesen, damit aktiv, auch produktiv umzugehen. Die sozialräumlichen Restriktionen werden mit Bewältigungsversuchen beantwortet, etwa durch das „Schreiben unsichtbarer Bewältigungskarten“ (Reutlinger) - wiederum ein ästhetischer Begriff für eine sozialräumliche Aneignungspraxis.

Besonders die aneignungstheoretische Grundlage einer sozialräumlich ausgerichteten Jugend- und Sozialarbeit lässt starke Parallelen zu Grundkonzepten ästhetischer Bildung erkennen. Die aneignungstheoretischen Begriffe der Interiorisation und der Exteriorisation bezeichnen einen Ausgangspunkt bei einer „aktiven Passivität“ (Seel 2014 in Bezug auf einen Begriff aus Adornos Ästhetik-Vorlesungen), die hier ein aktives Aufnehmen des kulturell-räumlich bereits Vorhandenen bezeichnet. Aneignung geschieht mittels der kulturell vorgefundenen Dinge, Räume und sozialen Umgangsweisen. Die Aufnahme und Nutzung des Vorgefundenen geschieht aber nicht als total passive, stempelartige Prägung eines Objekts, sondern durch die aktive Tätigkeit eines Subjekts, dass das Vorgefundene aktiv aufgreift. Würden Menschen durch die Kultur/Gesellschaft wie durch eine Stanze in eine ‚Form‘ gebracht, würden sich die gesellschaftlichen Lebensweisen gar nicht verändern: (junge) Menschen würden einfach nur wiederholen, was (immer) schon besteht. „Damit zeigt sich, was Aneignung eigentlich bedeutet: Sie vollzieht sich als eine lebendige Praxis (oder auch: als Praxis des Lebens), indem ein sich verändernder Organismus mit dem sich verändernden 'Organismus' der Kultur so vermittelt, dass hier wie dort neue Strukturen entstehen“ (Winkler 2004:81).

Gerade durch die Entäußerung des Subjekts in Produkten (Exteriorisation), durch eine „Objektivierung“, entstehen selbstbildende, reflexive Potentiale: „die Objektivierung erfordert also ein Darstellungsmedium in welchem die eigene Tätigkeit anschaulich zugänglich und Gegenstand der eigenen Auseinandersetzung werden kann. Das Zöglingssubjekt muss sich also so entäußern, daß die von ihm (...) produziert objektive Gegenständlichkeit ihm die eigene Realität zurückspiegelt und wiederum angeeignet werden kann“ (Winkler 1988:313).

Ein solcher aktiver, produktiv-gestaltender Umgang mit dem Vorgefundenen eröffnet nicht nur ein grundsätzliches Veränderungspotential, sondern dabei auch eine persönliche wie soziale Selbst-Erfahrung als Individuum, das auf eigen-artige Weise nicht nur verinnerlicht, sondern sich im Umgang

mit Kultur und Gesellschaft auch ausdrückt. Das Individuum gestaltet nicht nur auf eigene, unterscheidbare Weise mit, sondern wird auch darin von anderen erkennbar (vgl. Winkler 1988:311) und erhält durch sie eine Resonanz auf das Eigene. Es erfährt sich in der Entäußerung in Produkten und in der sozialen Resonanz. Die Person kann sich in ihrem „Bestimmtsein“ und „Bestimmendsein“ (Seel 2014:244 in Bezug auf eine Formel von Fichte) erfahren, als gestaltet und gestaltend, als teilhabend (der passive Aspekt) und als teilnehmend (der aktive Aspekt). Der Einzelne „eignet sich soziale Wirklichkeit an, indem er seine eigenen Perspektiven und Umnutzungen und gegenläufige Handlungsakzente hervorbringt, die einer glatten Anpassung an soziale Vorgaben widerstehen“ (Sting 2004:138). Damit aber wird ein politisches Potential ästhetischen Ausdrucks erkennbar: die Subjekte entwickeln nicht nur ihre Individualität durch aktive Rezeption und (Selbst)Produktion, sondern sie tun das immer schon als vergesellschaftete Subjekte, die so auch auf Gesellschaft einwirken.

Zusammenfassend: Der Durchgang durch wichtige Aspekte von Sozialraumansätzen (besonders der Jugendarbeit), der Konzipierung ästhetischer Erfahrung und den Vorstellungen zum Selbstbildungsbegriff zeigt, dass diese Begriffe bzw. Konzepte und Handlungsfelder zwar nicht ineinander aufgehen, aber doch eine deutliche Schnittmenge aufweisen. Für die ästhetische Bildung, als die Kulturelle (Jugend-)Bildung hier gefasst wird, zeigen sich die Sozialraumorientierungen nicht als Fremdimport, sondern als konzeptionell verwandt und anschlussfähig. Sozialräumliches Handeln kann auch als ästhetisch, als gestaltende Wahrnehmung und wahrnehmende Gestaltung von räumlich-sozialen Verhältnissen betrachtet werden. Die sozialräumliche Aneignung ist wie ästhetische Erfahrung angewiesen und aufbauend auf Vorhandenes und machtvoll Vorgegebenes, hat aber aufgrund ihres nicht nur rezeptiven, sondern auch produktiven und reflexiven Charakters Chancen, Selbstbildung (in Sozialitäten) zu entfalten. Das Handlungsfeld Sozialraum bietet also bezüglich des auch ästhetischen Handelns in ihm und der dort tätigen, an Sozialraum und Selbstbildung orientierten, Organisationen (wie etwa der Jugendarbeit) Anknüpfungspunkte und Kooperationspartner für eine Kulturelle Bildung, die nicht in ihren eigenen räumlich-konzeptionellen Settings/Einrichtungen verharret, sondern die lebensweltlich-räumliche, ästhetische Praxen vor Ort aufgreift und mit ihren Mitteln unterstützen will.

Zu unterscheiden sind die hier vorgestellten kritischen Sozialraumtheorien allerdings von verdinglichenden Sozialraummodellen, die Raum als Planungsgröße eines technokratischen Zugriffs verstehen und mit seiner Bestimmung „von oben“ den BewohnerInnen stigmatisierend soziale Probleme zuweisen und sie so „territorialisieren“ (vgl. [Benedikt Sturzenhecker „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive“](#) [3]) [3]. Statt an solche – häufig politischen Förderprogrammen unterlegten – Sozialraumkonzepte anzuknüpfen, könnte Kulturelle Bildung die ästhetische Qualität sozialräumlicher Aneignung stärker erkennen und sich mit ihr und ihren AkteurInnen verbünden. Statt das sozialräumliche Handeln der Menschen (in bestimmten Quartieren) als defizitär festzuschreiben und sich selbst als paternalistischer Helfer für Ausbildung (Vermittlung von Schlüsselkompetenzen) und anpasserischer Integration anzubieten, könnten die Einrichtungen und Vereine Kultureller Bildung das ästhetische sozialräumlichen Handeln aufgreifen und den Subjekten zu einem produktiven (Selbst-)Ausdruck verhelfen. So könnten die Raum und Soziales gestaltenden Potentiale sozialräumlicher Aneignung reflexiv zum Vorschein kommen. Statt sich als Dienstleister für staatliche Aktivierungsprogramme funktionalisieren zu lassen, könnte Kulturelle Bildung die kulturell-ästhetischen Eigenaktivitäten der BewohnerInnen (auch und gerade in benachteiligten, segregierten Quartieren) aufgreifen und stärken. Das hieße eine diversitätssensible ästhetische Praxis als politisches Gestaltungspotential besonders in der Kommune ins Spiel zu bringen. Sozialräumlich orientierte Kulturelle Bildung könnte also so auch die politische Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft unterstützen und den sozialräumlich-ästhetischen Ausdruck von BewohnerInnen als kommunales Einmischungshandeln von BürgerInnen ermöglichen.

Die Wahl vorsichtiger Begriffe, die die Beschreitung der politischen Sphäre durch sozialräumlich-

ästhetischen Bildung thematisieren (wie „ermöglichen, ins Spiel bringen, eröffnen“), soll verdeutlichen, dass hier nicht eine einfache politische Funktionalisierung kulturell-ästhetischer Bildung gemeint ist. Wenn man (wie oben geschehen) eine ästhetische Selbstbildung der Subjekte in ihren sozialräumlichen Zusammenhängen fördern will, müssen die Personen darüber entscheiden können, welche Themen, welche Ausdrucksformen und welche politischen Bezüge hergestellt werden. Sozialräumlich orientierte Kulturelle Bildung ist kein Agitprop. Aber die hier eingeführten theoretischen Positionen können zeigen, wie stark sozialräumliche Aneignung nicht nur in ihrem ästhetischen Charakter aufgenommen werden kann, sondern auch wie sehr solche Selbstbildungsprozesse in den kommunalen Sozialitäten das Politische immer schon enthalten. Wenn sozialräumliches Handeln Raum, Soziales und Selbst kritisch-reflexiv wahrnehmend (mit)gestaltet, ist es immer auch eine öffentliche Mitgestaltung der lokalen Lebensbedingungen. Und das gilt selbst dann, wenn die im Spacing Aktiven zu gesellschaftlich marginalisierten und von Exklusion bedrohten Gruppen gehören. So lange sie noch im gemeinschaftlichen öffentlichen Raum sind, sind sie auch Mithandelnde auf den „Bühnen“ der Polis. Ob und wie (weit) sie dieses Handeln aber reflexiv als aktive, ästhetische Mitgestaltung der Community erkennen, betreiben und politisieren wollen (etwa im Sinne der öffentlichen Führung von Konflikten um Raumnutzungschancen mit Hilfe ästhetischer Ausdrucksmittel), liegt in ihrer Entscheidung. Wenn aber Kulturelle Bildung die sozialräumliche Perspektive in dem hier entfalteten Sinne aufgreifen will, sollte sie allerdings auch die politischen Implikationen und Potentiale dieses Ansatzes kennen und konzeptionell bewusst anbieten bzw. umsetzen können.

Im Weiteren bliebe konkreter zu operationalisieren, wie a) das sozialräumlich-ästhetischen Handeln in Kommunen (Stadtteilen, Quartieren, Dörfern) von Kultureller Bildung konkret aufgegriffen und in seinem Ausdrucksinhalten und -formen unterstützt werden könnte und wie daraus b) Übergänge in ein kommunales, politisches Handeln entstehen könnten. Dazu ist in 2015 ein weiterer Text mit Beispielen geplant.

---

## VERWENDETE LITERATUR

### **Aristoteles (1985):**

Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes herausgegeben von Günther Bien (4. durchges. Auflage) Hamburg: Meiner.

### **Bockhorst, Hildegard (2015):**

Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (o.S.). Wiesbaden: VS. (i.E.)

### **Brandstätter, Ursula (2012):**

Ästhetische Bildung: <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [7] (letzter Zugriff am 04.02.15).

### **Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001):**

Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums.

### **Deinet, Ulrich (2012):**

Eigensinn und Selbstbestimmung als Anlässe für Aneignungsprozesse. In: FORUM für Kinder und Jugendarbeit 3/2012, 39-42.

### **Deinet, Ulrich (2012):**

Raumaneignung von Jugendlichen, öffentliche Räume und die sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen In: Schröterle-von Brand, Hildegard/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung, Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten (43-52). Bielefeld: transcript.

### **Deinet, Ulrich (2011):**

Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte (3. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.

**Deinet, Ulrich (2005):**

Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (3. völlig überarbeitete Neu-Auflage) (217-229). Wiesbaden: VS.

**Deinet, Ulrich (2004):**

„Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik (175-189). Wiesbaden: VS.

**Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2013):**

Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (311-324). Wiesbaden: Springer.

**Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013):**

Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

**Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2002):**

Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden: VS.

**Dewey, John (1988/1934):**

Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Humboldt, Wilhelm (1960/1793):**

Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel Klaus (Hrsg.): Werk in 5 Bänden, Bd. 1. (234-287). Darmstadt: Klett Cotta.

**Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007):**

Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.) (2005):**

Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Krisch, Richard (2009):**

Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim/München: Juventa.

**Leontjew, Alexei. N. (1982):**

Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

**Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):**

Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen kulturpädagogischer Perspektiven für die Schule. Weinheim/München: Juventa.

**Löw, Martina (2007):**

Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In: Kessl Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume (81-100). Opladen: Barbara Budrich.

**Löw, Martina (2001):**

Raumsoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

**Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/1998):**

Der Lebensraum des Großstadtkindes. Reprint. München: päd.extra Buchverlag.

**Münchmeier, Richard (2003):**

Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt (69-86). Opladen: Leske + Budrich.

**Pazzini, Karl-Josef (2003):**

Alle Bildung ist ästhetisch. In: Lemke, Claudia/Meyer, Torsten/Münthe-Goussar, Stephan/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Sense&cyber. Kunst, Medien, Pädagogik (277-286). Bielefeld: transcript.

**Reinwand, Vanessa-Isabelle (2013):**

Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung:

<http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bi...> [8] (letzter Zugriff am 30.11.2014).

**Reutlinger, Christian (2013):**

Urbane Lebenswelten und Sozialraumorientierung. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (589-607). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Reutlinger, Christian (2005):**

Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeographische Betrachtung. In: Projekt Netzwerke im Stadtteil (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für soziale Arbeit (87-106). Wiesbaden: VS.

**Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2011):**

Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren (75-94). Wiesbaden: Springer VS.

**Schäfer, Gerd E. (2001):**

Prozesse frühkindlicher Bildung: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlic...](https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlic...) [9] (letzter Zugriff am 30.11.2014).

**Scherr, Albert (2013):**

Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit: In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (297-310). Wiesbaden: VS Springer.

**Scherr, Albert (1997):**

Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München: Juventa. (Open-Access-Ausgabe des 1997 im Juventa-Verlag erschienen, seit 2010 vergriffenen Buches unter <https://www.ph-freiburg.de/soziologie/institut/mitglieder/prof-dr-albert...> [10] (letzter Zugriff am 23.06.2014).

**Seel, Martin (2014):**

Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Frankfurt/M.: S. Fischer.

**Sting, Stephan (2004):**

Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit. In: Ulrich, Deinet/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte (139 -148). Wiesbaden: VS.

**Sting, Stephan (2002):**

Bildung. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolf, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe (377-392). Weinheim/München: Juventa.

**Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2013):**

Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit: In: Deinet, U. /Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (230-247). Wiesbaden: VS.

**Sturzenhecker, Benedikt (2015a):**

Sich Einmischen in Raumkonflikte mit Kindern und Jugendlichen – Konzepte und Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Reutlinger, Christian/Kemper, Raimund (Hrsg.): Umkämpfter öffentlicher Raum. Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS. (i.E.)

**Sturzenhecker, Benedikt (2015b):**

Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh: Bertelsmann.

**Sturzenhecker, Benedikt (2014):**

„Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive: <http://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-...> [11] (letzter Zugriff am 04.02.2015).

**Sturzenhecker, Benedikt (2013):**

Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit:

<http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit> [12] (letzter Zugriff am 04.02.2015).

**Sturzenhecker, Benedikt (2013):**

Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (325-338). Wiesbaden: VS.

**Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015):**

Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Bertelsmann.

**Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth/Karolczak, Martin (2014):**

Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. In: deutsche jugend, Heft 7/8 2014, 297-304.

**Welsch, Wolfgang (1993):**

Das Ästhetische - eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen (13-47). München: Fink.

**Winkler, Michael (2004):**

Aneignung und Sozialpädagogik - einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte (71-91). Wiesbaden: VS.

**Winkler, Michael (1988):**

Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Zeiber, Helga (1994):**

Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten (353-375). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

---

**LITERATUR KULTURELLE BILDUNG ONLINE** [13]

[Alle Literaturhinweise, die AutorInnen von www.kubi-online.de verwendet bzw. empfohlen haben.](#) [13]

---

**Quell-URL:** <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung>

**Links**

[1] <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung>

[2] <https://www.kubi-online.de/autorinnen/sturzenhecker-benedikt>

[3] <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher>

[4] <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>

[5] <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit>

[6] <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>

[7] <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>

[8] <http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>

[9] [https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlicher\\_Bildung\\_Duplex.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung_Duplex.pdf)

[10]

<https://www.ph-freiburg.de/soziologie/institut/mitglieder/prof-dr-albert-scherr/ausgewaehlte-texte-zum-herunterladen.html>

[11]

<http://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher>

[12] <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit>

[13] <https://www.kubi-online.de/gesamtverzeichnis-literatur>