

Ulrich Deinet
Christian Reutlinger *Hrsg.*

Tätigkeit – Aneignung – Bildung

Positionierungen zwischen Virtualität
und Gegenständlichkeit

 Springer VS

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit

Band 15

Herausgegeben von

F. Kessl, Essen, Deutschland

C. Reutlinger, St. Gallen, Schweiz

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit finden ihren Ausgangspunkt in der konstitutiven Gleichzeitigkeit von sozialer Konstruktion und Wirkmächtigkeit (vor)herrschender Raumordnungen. Letztere prägen Prozesse der Raumkonstitution ohne soziale Praktiken vollständig zu determinieren. Raumordnungen sind wiederum das Ergebnis dieser sozialen Praktiken und insofern nicht überhistorisch, das heißt keine natürlich bereits vorgegebenen Handlungseinheiten. Räume sind immer Sozialräume.

In der Sozialraumforschung steht die Analyse dieser Sozialräume im Zentrum des Interesses. Studien zur Sozialraumforschung untersuchen die spezifischen historischen Ordnungen des Räumlichen als Ergebnis politischer Kämpfe, die diese wiederum prägen. Sozialraumarbeit ist die professionelle Arbeit an und mit diesen Sozialräumen. Ihren Ausgangspunkt sucht die Sozialraumarbeit deshalb nicht innerhalb spezifischer Territorien, sondern an den konkreten, aber heterogenen und dynamischen Orten und dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Aktivitäten, die Räume (re-)konstruieren.

Herausgegeben von

Fabian Kessl
Essen, Deutschland

Christian Reutlinger
Institut für Soziale Arbeit
FHS St. Gallen
St. Gallen, Schweiz

Ulrich Deinet • Christian Reutlinger (Hrsg.)

Tätigkeit – Aneignung – Bildung

Positionierungen zwischen
Virtualität und Gegenständlichkeit

Herausgeber

Ulrich Deinet
FH Düsseldorf, Deutschland

Christian Reutlinger
FHS St. Gallen, Schweiz

ISBN 978-3-658-02119-1
DOI 10.1007/978-3-658-02120-7

ISBN 978-3-658-02120-7 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Teil 1 Einleitende Grundlegungen

Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen	11
<i>Ulrich Deinert und Christian Reutlinger</i>	

Teil 2 Grundlagen

Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit	33
<i>Karl-Heinz Braun</i>	

Activity Theory and Learning at Work	67
<i>Yrjö Engeström</i>	

Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs	97
<i>Andreas Walther</i>	

Aneignungsprozesse gestalten und begleiten. Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext	113
<i>Christian Spatscheck</i>	

Teil 3 Aneignung und Lernen – Bildungstheoretische Vergewisserungen

Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen	127
<i>Ahmet Derecik</i>	
Arrangements der Aneignung. Herstellung von Bildungsräumen am Beispiel des Programms SPIELRAUM	139
<i>Caroline Fritsche, Fabian Kessl und Christian Reutlinger</i>	
Partizipation als ‚Modus‘ von Aneignung. Zum Zusammenhang von Partizipation und Aneignung im Hinblick auf biografische Entwicklungsprozesse	151
<i>Larissa von Schwänenflügel</i>	
Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Aneignung	161
<i>Katrin Kraus</i>	

Teil 4 Raumaneignung

Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisted	175
<i>Bettina Brüscheweiler und Christian Reutlinger</i>	
Subjektives Kartographieren. Kinder und Jugendliche visualisieren ihre Weltaneignungen	189
<i>Egbert Daum</i>	
Quartier und Schule aus Kinderperspektive	203
<i>Peter Rahn, Christian Reutlinger und Caroline Fritsche</i>	
Raumaneignung Jugendlicher zwischen Schule, McDonald’s und der Shopping mall	215
<i>Ulrich Deinet</i>	
Nomaden, Zwischenmieter und Siedler: Junge Raumaneigner in der Stadt	233
<i>Stephanie Haury</i>	

Raumaneignung als „Expanded Learning“? Verbindungen zwischen Yrjö Engeströms Weiterentwicklung der Activity Theory und dem tätigkeitsorientierten Aneignungskonzept	245
<i>Ulrich Deinet</i>	

Teil 5 Virtualität und Aneignung

Die Macht der inneren Bilder. Zum Spannungsverhältnis von virtueller und realer Aneignung von Wirklichkeit	259
<i>Franz Josef Röhl</i>	

Medianeignung als Raumbildungsprozess	273
<i>Angela Tillmann</i>	

Aufwachsen in mediatisierten Sozialräumen. Anmerkungen zur Sozialraumforschung aus medienpädagogischer Perspektive	285
<i>Ulrike Wagner</i>	

Das Konzept ‚vireale Sozialraumaneignung‘ als konstitutive Methode der Jugendarbeit	299
<i>Verena Ketter</i>	

Nutzung und Aneignung virtueller Räume am Beispiel von Facebook	311
<i>Nadine Tournier</i>	

Autorinnen und Autoren	325
------------------------------	-----

Teil 1
Einleitende Grundlagen

Tätigkeit – Aneignung – Bildung

Einleitende Rahmungen

Ulrich Deinet und Christian Reutlinger

Produktiver Umgang mit impliziten Wurzeln und Denkmustern

Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann. Die menschliche Entwicklung ist aus Aneignungsperspektive keine Adaptation an seine Umwelt, sondern ein Mensch kann sich im Gegenteil auch dahin entwickeln, „daß er den Rahmen seiner begrenzten Natur verläßt, daß er sich ihr nicht anpaßt, weil er durch sie daran gehindert wird, den Reichtum echter menschlicher Züge und Fähigkeiten voll zu entfalten“ (Leontjew 1973, S. 232f.).

Das Aneignungskonzept lässt sich theoretisch durch die Arbeiten der sogenannten *kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie* begründen. Zu dieser Denkschule werden sowohl die sowjetischen Wissenschaftler Lew Semjonowitsch Wygotzki, Alexei Nikolajewitsch Leontjew, Alexander Romanowitsch Lurja und Pjotr J. Galperin gezählt, als auch Klaus Holzkamp und seine Berliner KollegInnen bzw. „NachfolgerInnen“ Volker Schurig, Ute Holzkamp-Osterkamp, Peter Keiler oder Karl-Heinz Braun, die in den 1970er und 80er Jahren die Denktradition im Bundesdeutschen Diskurs kritisch rezipierten.

Wird heute der Aneignungsbegriff für die Beschreibung von Handlungen insbesondere von Kindern und Jugendlichen verwendet, schwingt der Begründungszusammenhang der Kulturhistorischen Schule nicht immer mit. Dies hat sicher

damit zu tun, dass das Konzept seit Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum nicht so intensiv diskutiert wird (s. u.), besonders nicht in aktuellen psychologischen Diskursen – auch wenn dieses Konzept ja gerade aus der Psychologie stammt. Daraus folgt, dass es bei der heutigen Verwendung des Aneignungsbegriffs verschiedener konzeptionell-theoretischer Überlegungen bedarf, beispielsweise hinsichtlich des aktuellen gesellschaftlich-historischen Kontexts, der Übertragbarkeit auf pädagogische Diskussionen oder des angewandten Kontextes. Vor diesem Hintergrund gilt auch für den vorliegenden Band, dass das Aneignungskonzept heute nicht ungebrochen auf die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zurückzuführen ist. Vielmehr bedarf es verschiedener Übersetzungsleistungen und Kontextualisierungen. Den Herausgebern des vorliegenden Bandes ging es in den bisherigen Arbeiten darum, jeweils das ermöglichende Potential der Aneignungsperspektive für die Sozialpädagogik und besonders für die offene Kinder- und Jugendarbeit herauszuarbeiten bzw. zu nutzen (Deinet 1990; Deinet/Reutlinger 2004; Reutlinger/Deinet 2005; Reutlinger 2003, 2013). Dies bedeutet jedoch gleichzeitig, dass der Begriff der Aneignung auch nicht völlig umgangssprachlich verwendet werden kann, indem damit bspw. der Erwerb einer Fremdsprache oder das (widerrechtliche) In-Besitz-nehmen eines (herrenlosen) Gegenstandes beschrieben wird. Ein unreflektierter Umgang, welcher leider oftmals auch in sozialpädagogischen oder planerischen Diskussionen festzustellen ist.

Mit diesem Zugang verstehen wir die räumliche Umwelt nicht nur physisch-materiell über Artefakte und die gebaute gegenständliche Welt, sondern vielmehr als eine vom Menschen unter bestimmten historischen Bedingungen in gesellschaftlichen Prozessen konstituierte soziale Welt, die sich ein Kind oder Jugendlicher genauso aneignen muss, wie die konkreten Gegenstände. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, sprechen wir von „Raumaneignung“ (Reutlinger/Deinet 2005) und versuchen damit eine Brücke zu bauen zwischen den handlungsorientierten Ansätzen (manchmal spricht man auch von Tätigkeitstheorie), der kulturhistorischen Schule und sozialökologischen Ansätzen (vgl. Baacke 1980; Bronfenbrenner 1976; Zeiher 1983), bis hin zu neueren raumsoziologischen bzw. sozialräumlichen Ansätzen (vgl. Löw 2001; Kessl/Reutlinger 2010). Raumaneignung vermag – so unsere Meinung – Aufschluss geben, wie aus einer handlungsorientierten Perspektive (d. h. relationalen Raumvorstellung) subjektive Prozesse der Mensch-Umwelt-Auseinandersetzungen in der menschlichen Entwicklung stattfinden (vgl. Deinet/Reutlinger 2004). Dies hat sich insbesondere als produktive Perspektive für die Beschreibung der Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer (sozial)räumlichen Umwelt – ihrem „Geographie-Machen“ – erwiesen (Werlen/Reutlinger 2005).

Das klassische Aneignungskonzept von Leontjew und Holzkamp

Alexei Nikolajew Leontjew (*1903 – †1979) begreift in seinem Konzept im Gegensatz zu den klassischen entwicklungspsychologischen Ansätzen (wie bspw. von Jean Piaget oder Erik Erikson) die Entwicklung des Menschen nicht als innerpsychischen Prozess, der mehr oder weniger beeinflusst von „außen“ verläuft. Menschliche Entwicklung sah er vielmehr als tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt:

„Die gesellschaftlichen arbeitsteiligen Strukturen sind die Grundlagen für die individuelle Entwicklung. Die kritische Psychologie sagt dazu, dass das Wesen des Menschen gesellschaftlicher Natur ist. Das bedeutet, dass jeder Mensch zunächst in gesellschaftliche Gegebenheiten hinein geboren wird, die ihm die Existenzgrundlage bieten. Er ist demnach auf sie angewiesen. Indem sich Menschen aber in die Gesellschaft integrieren, in sie hinein wachsen, eignen sie sich die Gesellschaft, ihre Verhältnisse, ihre Bedeutungen, ihre Normen und Werte usw. an. Dieser Aneignungsprozess ist ein aktiver Prozess. Das bedeutet, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, Bedeutungen, Kompetenzen etc. nicht automatisch verinnerlicht und aufgesogen, sondern individuell bearbeitet und verarbeitet werden“ (Bader 2002, S. 16ff.).

Nach den Überlegungen Leontjews präsentiert sich dem Menschen die Umwelt in wesentlichen Teilen als eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde.

In der materialistischen Aneignungstheorie wird deshalb der Begriff der „Gegenstandsbedeutung“ in den Mittelpunkt gestellt. Genauso wie im Prozess der Vergegenständlichung Personen und Gegenstände durch das Ergebnis produktiver Arbeit miteinander verbunden sind, geht es im umgekehrten Prozess der Aneignung für das Kind oder den Jugendlichen darum, „einen Gegenstand aus seiner Gewordenheit“ (Holzkamp/Schurig 1973, S. XXV) zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen (vgl. alternative Lesart von Bruno Latours „Das Parlament der Dinge“ 2001).

„Da die ‚objektive Logik‘ selbst der einfachsten Gebrauchsgegenstände vergegenständlichtes Ergebnis der Erfahrungskumulation der Geschichte ist, ist das erreichte ‚gegenständliche Niveau‘ der Tätigkeit zugleich der erste Schritt der praktischen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung“ (Holzkamp/Schurig 1973, S. XL).

Das klassische Aneignungskonzept, wie es hierzulande in bestimmten psychologischen Diskursen der 1970er und 1990er vertreten wurde (bspw. Holzkamp 1993; Holzkamp-Osterkamp 1975-1976; Keiler 1997, 1990) hat seine Grundlage in den Arbeiten aus der von Lew Semjonowitsch Wygotzki (*1896 – †1934) gegründeten

so genannten kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie. Dieser von aussen im Nachhinein als „kulturhistorische Schule“ bezeichnete Denk- und Arbeitszusammenhang war kein einheitlicher und auch kein institutionalisierter. Vielmehr gehörten dazu mehrere Wissenschaftler, welche in unterschiedlichen Konstellationen zusammenarbeiteten. Daraus hervor ging bspw. die Tätigkeitstheorie. Das theoretische und ideologische Fundament wurde auf die Arbeiten von Karl Marx und Friedrich Engels gestellt (s. u.). Folgt man dieser materialistischen Denktradition, so besteht der Aneignungsansatz darin, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und damit mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen (vgl. Leontjew/ Holzkamp 1973; Holzkamp 1983). Anknüpfend an die marxistische Kapitalismuskritik verbirgt sich im materialistisch-fundierten Aneignungsansatz die These der Entfremdung (vgl. Reutlinger 2003). Diese ist an den spezifischen Arbeitsbegriff gebunden, der dem Industriekapitalismus inhärent ist: Im industriellen Produktionsprozess entfremdet sich der Mensch von dem durch seine Arbeit geschaffenen Produkt, weil er mit zunehmender Arbeitsteilung nur noch Teilarbeiten ausführt, bei denen es auf den Arbeiter in seiner Individualität immer weniger ankommt und er sich deshalb immer weniger über bzw. in seinem Produkt ausdrücken (verwirklichen respektive erkennen) kann. „Die verselbständigte und entfremdete Gestalt, welche die kapitalistische Produktionsweise überhaupt den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsprodukt gegenüber dem Arbeiter gibt, entwickelt sich also mit der Maschinerie zum vollständigen Gegensatz“ (Marx 1972, S. 455). Der Mensch entfremdet sich also von seinem Arbeitsprodukt, zugleich wird er aber auch vom Arbeitsvorgang selbst entfremdet; die Arbeit dient ihm nicht mehr zur eigenen Entfaltung, sondern sie verbraucht bzw. verwertet ihn. Schon Karl Marx formulierte noch zwei weitere Aspekte der Entfremdung: einerseits die Entfremdung des Menschen von seiner Art (Natur), weil die von ihm geschaffene (auch soziale) Welt eher als Beschränkung seiner menschlichen Entwicklung wirkt und die Gesellschaft zum Zweck wird, die eigenen (privaten) Bedürfnisse zu befriedigen, andererseits die Entfremdung der Menschen voneinander, weil sie im sozialen Verhältnis (z. B. dem Besitz) einander (feindlich) gegenüber stehen (vgl. Lobkowicz 1967, insbesondere 293ff.).

Indem das materialistische Aneignungskonzept sich in eine marxistische Gesellschaftstheorie einreicht, übernimmt sie auch die Entfremdungsthese. Das Grundproblem dieser Verschränkung liegt darin, dass Karl Marx die industrielle Produktion noch mit kapitalistischer gleichsetzen konnte, Leontjew in der Sowjetunion jedoch nicht mehr. Hier wurde das Aneignungskonzept benötigt, um die Entfremdung des Menschen durch die Industriearbeit bzw. der Welt durch deren Produkte „aufzuheben“, indem die entfremdete Umwelt nachträglich wieder angeeignet wurde. Dazu bedurfte es (v.a. für die Jugend) besonderer (Schon-)Räume, in

denen die Entwicklung vom nicht-entfremdeten Menschen hin zum aneignenden vollzogen werden konnte (vgl. Reutlinger 2003).

Die Übertragung des Aneignungskonzepts von Leontjew auf die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse der Gesellschaft (und konkret der westlichen gesellschaftlichen Bedingungen der Nachkriegszeit) wurde von Holzkamp in seiner „Kritischen Psychologie“ vorgenommen (Holzkamp/Schurig 1973, S. LI). Demnach müssen sich die Erfahrungen der Erwachsenen als Mitglieder einer ganz bestimmten Gesellschaft – der Theorie Leontjews folgend – in deren Beziehungen zu Gegenstandsbedeutungen niederschlagen. Also ist der Aneignungsprozess als individuelle Seite des gegenständlichen Produktionsprozesses durch dessen Bedingungen und immanenten Widersprüche bestimmt: „(...) das über den helfenden Erwachsenen erreichte ‚gegenständlichen Niveau‘ der Tätigkeit [ist] von allem Anfang an nicht nur im Hinblick auf die Tätigkeitsformen durch Gebrauchswert-Vergegenständlichungen, sondern auch durch die damit in Widerspruch stehenden Wertvergegenständlichungen, damit dem Warencharakter der produzierten Wirklichkeit, der auch die Form der menschlichen Beziehungen wesentlich charakterisiert, (...) (Holzkamp/Schurig 1973, S. XL).

Nach dem Tod von Klaus Holzkamp (*1927 – †1995) ist das Aneignungskonzept jedoch theoretisch und praktisch wenig aufgegriffen und weiter entwickelt worden (vgl. Braun 2004). Dies hat sicher auch mit dem Ende des Kalten Kriegs, dem Niedergang des Sozialismus in der Sowjetunion und einem mangelnden Interesse an materialistischen marxistischen Ansätzen zu tun. Die Aufarbeitung dieser Entwicklung steht ebenso an wie eine theoretische Neukonzipierung des Aneignungsansatzes vor dem Hintergrund der aktuellen Gesellschaftsformation. Will man heute dennoch mit dem Aneignungsbegriff arbeiten und sozialräumliches Handeln bspw. von Kindern und Jugendlichen verstehen, muss man sich zwar über den Entstehungskontext und die gesellschaftlichen Bedingungen der Sowjetunion bewusst sein, jedoch versuchen, sich die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zu vergegenwärtigen. Eine Möglichkeit hierzu bietet eine Anknüpfung an die Arbeiten der Kritischen Psychologie (vgl. insb. Braun/Holzkamp 1977) bei der gleichzeitigen Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Bedingungen bspw. im Rahmen des Strukturwandels der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft (vgl. Böhnisch/Schröer 2001; Schröer 2004).

Historische Entwicklung und Dimensionen des Aneignungsbegriffs

Auch wenn hierzulande die umrissenen Traditionen des Aneignungsbegriffs vielfach nicht mehr präsent sind, wird an verschiedensten Stellen mit dem Begriff gearbeitet. Dies insbesondere in Diskussionen bei denen es darum geht, das Handeln von Kindern und Jugendlichen bezogen auf ihre Umwelt beschreib- und erklärbar zu machen. Angesichts einer z. T. mangelnden, aber vielfach auch fehlenden theoretischen Fundierung wird auch der Aneignungsbegriff in pädagogischen Diskussionen (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990; Deinet 1999; Reutlinger 2003; Derecik 2011, 2011), in der Kindheits- und Jugendforschung (vgl. Rolff/Zimmermann 1990) oder der Stadt- und Freiraumplanung (vgl. Wüstenrot-Stiftung 2003; Kemper et al. 2012) uneinheitlich, manchmal auch unterschiedlich verwendet. Eine Bezugnahme auf das klassische Aneignungskonzept ist selten, vielmehr wird Aneignung in einem unbestimmten Sinne bzw. weitergehenden Zusammenhang benutzt, wie bspw. in der Planungstradition. Mit dem Prozess der Aneignung wird beispielsweise „die Abstimmung von menschlichen Bedürfnissen und Umweltkonstellationen je nach historisch gegebenen Möglichkeiten“ verbunden. „Der Begriff der Aneignung meint den aktiven und selbstbestimmten Umgang mit räumlichen Gegenständen, um bestehende Bedürfnisspannungen zu reduzieren“ (Wüstenrot-Stiftung 2003). Damit wird zwar lediglich gesagt, dass sich jeder Mensch seine Umwelt aneignet und die Aneignung jeweils von der Gestalt der Umwelt abhängt. Wie sich dieser Prozess in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen verorten lässt und welche Unterschiede sich daraus ergeben, ist explizit kein Thema. In ähnlicher Form beschreibt der Stadtsoziologe Paul-Henry Chombart de Lauwe den Aneignungsbegriff:

„Die Aneignung des Raums entspricht so einer Gesamtheit psychologischer Prozesse, die in der Subjekt-Objekt-Beziehung, also zwischen dem Subjekt (Individuum oder Gruppe), welches sich den Raum anzueignen versucht, und den Objekten, die die Subjekte im Alltagsleben umgeben. Ihre Grenzen sind durch Schranken der physischen und juristischen Inbesitznahme definiert, sowie zugleich durch die sozialökologischen Bedingungen, denen die Subjekte unterworfen sind“ (Chombart Lauwe 1977, S. 6).

Auch wenn die stadtplanerischen bzw. stadtsoziologischen Diskussionen sich nicht explizit auf die „Aneignungstheoretiker“ beziehen, geben sie doch einen deutlichen Hinweis auf die Einbettung des Aneignungsprozesses in die jeweilige gesellschaftliche Situation: „Der Prozess der realen wie symbolischen Aneignung von Gegenständlichem ist nur aus der gegenwärtigen sozialen Situation des Akteurs und seiner historischen Erfahrung zu verstehen“ (Wüstenrot-Stiftung 2003, S. 29).

Bezogen auf den Zusammenhang von Aneignungsverhalten und gesellschaftlicher Umwelt bedeutet dies, dass es einen direkten Verweisungscharakter zwischen der bebauten und vom Menschen gestalteten Umwelt mit ihren symbolischen Botschaften etc. und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gibt, die sich einerseits die in Architektur, Symbolen etc. verborgenen Artefakte und Botschaften erschliessen und diese durch ihr Aneignungsverhalten auch umgestalten und neue Räume schaffen. Entscheidend ist dabei, dass sich die soziale und räumliche Umwelt aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen selbstständig verändert. Zwar haben sich Kinder und Jugendliche zu jeder Zeit ihre (räumliche und soziale) Umwelt angeeignet, entscheidend ist jedoch, dass man die Aneignungstätigkeit aus den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen herauslesen kann. Diese muss man sich in jedem Thematisierungsmoment neu vergegenwärtigen und die entsprechenden Anpassungen – sowohl bei der Analyse wie bei allfällig daraus hervorgehenden professionellen Konsequenzen – vornehmen.

Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft – Entgrenzung der sozialräumlichen Umwelt

Die gesellschaftliche Realität, wie sie sich uns derzeit präsentiert, ist vom Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft geprägt. Oder genauer ausgedrückt: Der Wandel von der industrieproduktionellen zur Dienstleistungs-, (Tele) Kommunikations- und über virtuelle Systeme verbundenen Gesellschaft und die damit zusammenhängende wirtschaftliche und industrielle Globalisierung führt zu einer tief greifenden Umstrukturierung sämtlicher Lebensbereiche, was eine einschneidende Auswirkung auf die Aneignungssituation und damit auf das Aneignungshandeln von Kindern und Jugendlichen hat. Den gegenwärtigen Umbruchprozessen soll sich hier über den Zugang der Entgrenzung von Arbeit und Leben (vgl. (Jurczyk/Oechsle 2002, S.5) sowie dem damit zusammenhängenden Übergreifen der Strukturierungsprinzipien von Arbeit in alle Lebensbereiche hinein genähert werden. Entgrenzung soll in einfachster Form „als sozialer Prozess verstanden werden, in dem sich unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen auflösen und mögliche neue Regulierungen erst allmählich herausbilden“ (Jurczyk/Oechsle 2002). Entgrenzung wird in erster Linie über die Erwerbsarbeit, wie sie sich in der industriekapitalistischen Arbeitsgesellschaft herausgebildet hat und die derzeitigen Veränderungen erschlossen – in der Entgrenzung von Arbeit und Leben und den damit verbundenen Grenzen der alltäglichen Lebensführung in sozialer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht. Damit

wird das Auflösen und Verschwimmen herkömmlicher Grenzen bzw. Konturen und der damit zusammenhängenden Räume, sowie die Neuformierung von nunmehr fluiden Grenzen bzw. die Neukonstitution von „Raum“ durch massive Umbrüche der hegemonialen Wirtschaftsstruktur beschrieben (vgl. Lenz et al. 2004). Bspw. werden traditionelle Lernorte entgrenzt, die Bildungskonzepte müssen grundlegend auf die neuen sozialräumlichen Herausforderungen hin geprüft und damit auch „neu verortet“ werden. Es reicht also nicht aus, nur die räumliche Umwelt als entgrenzt zu beschreiben, sondern auch die Aneignung muss über neue Dimensionen aufgeschlossen werden. Aktuelle diesbezügliche Ansätze sollen hier kurz umrissen werden (vgl. ausführlich Deinert/Reutlinger 2004):

Mehrere Autoren nehmen die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen auf und stellen den Aneignungsbegriff in diesen neuen Rahmen: Wolfgang Schöer (2004) kritisiert vor dem Hintergrund der Entgrenzungstendenzen die in der derzeitigen Bildungsdiskussion nach wie vor verbreitete Figur der Jugend als Bildungsmoratorium. Er zeigt Möglichkeiten auf, wie auf der Basis einer Aneignungs- und Bewältigungsforschung ein wichtiger Zugang zu einer neuen Bildungs- und Übergangsstruktur in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft erschlossen wird. Daran knüpft auch Andreas Oehme (2004) an: Da sich die biografischen Verläufe immer weniger an institutionell angelegten Bildungs- und Beschäftigungswegen orientieren, könne unter dem Aspekt der Aneignung gezeigt werden, wie heute Lernräume gefasst bzw. gestaltet sein müssen, damit sie dem Menschen ermöglichen, die Aufgaben und Herausforderungen seines Alltags zu bewältigen. In ähnliche Richtung geht ein Ansatz von Maria Icking, die das Aneignungskonzept in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung der Berufs- und Erwerbsbiografie nutzt (2004). Die Entgrenzung der Arbeit erfordert auch einen erweiterten Kompetenzbegriff. Ausgehend von der Unterscheidung von Vermittlung und Aneignung im pädagogischen Prozess arbeitet Icking heraus, welche neue Qualität entsteht, wenn nicht die Vermittlung, sondern die Aneignungsdimension beim Erwerb von Kompetenzen gesteigert wird.

Aneignung unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel

Vor dem Hintergrund der Entgrenzung von Produktion und Reproduktion muss das Aneignungskonzept auch grundlegend unter dem Aspekt geschlechtsspezifischer Ausprägungen diskutiert werden. Elke Schön (2004) beschäftigt sich bspw. mit dem Problem der bipolaren Kodierung von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ im öffentlichen Freiraum. Im Gegensatz zur auch in der Kindheits- und Jugendfor-

schung vorherrschenden Vorstellung eingeschränkten Aneignungsverhaltens von Mädchen besonders im öffentlichen Raum, kommt Schön auf der Grundlage einer Studie mit 8- bis 15-jährigen Mädchen zu anderen Ergebnissen: Mädchen lernen in alltäglichen Selbstbildungsprozessen eben auch, sich den sozialräumlichen Zuschreibungen zu widersetzen: „Während Jungen tendenziell besser die Konstitution von Raum in Auseinandersetzung mit sozialen Gütern lernen, entwickeln Mädchen Kompetenzen in der Konstitution von Raum über Menschen“ (Löw 2001, S. 253).

Es gelingt weiblichen Jugendlichen jedoch ohne Raumbegrenzungen durchaus, sozialräumlich defensive Geschlechtsrollenfestlegungen in der Form von geschlechtsspezifischen Unterschieden lebensbewältigender Raumaneignung und Raumnutzung zu überwinden.

Die in der Literatur vielfach behauptete generelle Einschränkung der Raumaneignung bei Mädchen ist deshalb als überholt zu betrachten. „Fasst man Raum (...) auch als Konfiguration von Menschen, so erscheint nicht länger das Handeln der Jungen raumkompetenter als das der Mädchen, sondern die Geschlechter eignen sich unterschiedliche Aspekte der Konstitution an. Die Mädchen werden Fachfrauen für die Einbeziehung von Menschen in die Raumkonstruktion, die Jungen Fachmänner für an sozialen Gütern orientierte Räume“ (Löw 2001, S. 253).

Die Einbettung des Aneignungsprozesses in sozial-räumliche Bedingungen

Über die verschiedenen Formen der Raumaneignung, was wir an anderer Stelle als Regionalisierungen bzw. Territorialisierungen von Kindern und Jugendlichen beschrieben haben (Reutlinger/Deinet 2005), werden soziale Aneignungsräume konstituiert. Damit gehen wir von einem Raumverständnis aus, welches die aktive Konstitutionsleistung des handelnden Subjekts in den Vordergrund stellt. Ebenso wie die räumliche Umwelt sozial mitkonstituiert ist, werden auch die Aneignungsräume nicht nur im gegenständlichen Sinne des gebauten oder geografisch bestimmbar Territoriums verstanden, sondern auch als soziale Räume. Im Zeitalter der Digitalisierung geraten dabei vermehrt soziale Prozesse über virtuelle Systeme („virtuelle Räume“) und deren Aneignung ins Zentrum der Betrachtung. Über die Entgrenzungstendenzen von Arbeit und Leben werden die Grenzen, wie sie sich in der industriekapitalistischen Arbeitsgesellschaft herausgebildet haben, aufgelöst. Es kommt zu einer „Verarbeitlichung“ des Alltags (vgl. Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ 1995; Kreher/Oehme 2005) der Menschen und damit zu neuen Grenzziehungen der alltäglichen Lebensführung in sozialer, zeitlicher

und räumlicher Hinsicht. Über diese Grenzen werden ganz andere soziale Räume konstituiert, welche quer zu den tradierten Grenzen und Räumen liegen. Die Gestalten, aber auch die Räume der industriekapitalistischen Arbeitskraft verlieren damit ihre strukturierende Kraft und müssen grundlegend neu überdacht werden. Durch die Verarbeitlichung des Alltags müssen die Raumeignungen von Heranwachsenden und die damit zusammenhängenden Aneignungsräume mit dem Strukturprinzip der Arbeit gedacht werden. Ansatzpunkte einer über die alltägliche Lebensführung konstituierten Sicht auf Raum können in aktuellen Diskussionen der Sozialgeographie, v.a. in der handlungstheoretisch fundierten Variante (vgl. Werlen/Reutlinger 2005) und in der aktuellen raumsoziologischen Diskussion (vgl. Löw/Sturm 2005) gefunden werden. Damit teilen wir die Ansicht von Martina Löw (2001), dass es verschiedene Raumbegriffe gibt, die gleichzeitig nebeneinander existieren (können) und für ein entsprechendes „Raumproblem“ einen kleineren oder größeren Erklärungswert haben. Deshalb gibt es nicht eine falsche oder richtige „Raumvorstellung“, „sondern die Kriterien für die Beurteilung müssen der Erklärungsnutzen für empirisch beobachtbare Phänomene und die theoretische Konsistenz der Begriffsbildung sein“ (Löw 2001, S. 15). Je nach Raumproblem von Heranwachsenden kann deshalb die eine oder andere Raumvorstellung herausgearbeitet werden und muss mit der verarbeitlichten alltäglichen Lebensführung neu aufgeschlossen werden.

Die konkreten Verhältnisse der Gesellschaft werden Kindern und Jugendlichen v.a. räumlich vermittelt, da sie noch nicht wie Erwachsene in Rollen eingebunden sind (vgl. bspw. Böhnisch 1999, S. 127). Oder anders rum ist für Kinder und Jugendliche der Aneignungsprozess quasi eingebettet in die „Räume“, d. h. durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen konkreten räumlichen Gegebenheiten. Martina Löw spricht in ihrem Raumkonzept dabei von Strukturprinzipien wie bspw. Klasse und Geschlecht (vgl. Löw 2001, S. 174). Diese Räume sind, wie aufgezeigt, den Entgrenzungen unterworfen resp. unterliegen die Handlungslogiken der unterschiedlichen an den Herstellungsprozessen von Räumen beteiligten AkteurInnen diesen Entgrenzungstendenzen. Abzulesen sind diese Veränderungen beispielsweise daran, dass die Handelnden bspw. immer weniger lokalisiert sind, oder sich vermehrt in virtuelle Welten bewegen und in Kontakt treten, wodurch die konkrete geografische Verortung an Bedeutung verliert. Da Gegenstandsbedeutung und Raumbezug gerade für Kinder und Jugendliche direkten Verweisungscharakter haben, sind die skizzierten Veränderungen gerade hinsichtlich der entscheidenden Gegenstandsbedeutungen zentral: zu fragen ist bspw., ob sich die konkreten Zuweisungen von Strukturbedingungen in räumlichen Settings grundlegend verändert haben. Virtuelle und auf neue Technologie bauende Lern- und

Kommunikationswelten bilden gesellschaftliche Entwicklungen ab und müssen entsprechend erschlossen werden.

Aneignung und Bildungsdiskurs

Der Pisa-Schock hat in Deutschland eine Bildungsdiskussion ausgelöst, die sich nach wie vor sehr stark auf die (versagende) schulische Bildung bezieht, bzw. andere Bildungsbereiche immer im Verhältnis zu schulischer Bildung beschreibt. Das zeigt auch die weit verbreitete Definition der drei Bildungsbereiche formale, non-formale und informelle Bildung (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001). Auch wenn der informellen Bildung eine große Bedeutung zugesprochen wird, diskutiert man sie meist im Verhältnis und in einer gewissen Nachrangigkeit. Informelle Bildung soll zum Gelingen der formellen Bildung beitragen. Demgegenüber steht ein breites Bildungsverständnis, das auf klassische Bildungstheorie (Humboldt) zurückgreift und das „sich bildende Subjekt“ in den Mittelpunkt stellt, so etwa bei den Autoren der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums:

„Bildung heißt immer: ‚sich bilden‘. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjektes, zielt immer auf Selbstbildung ab. Bildung ist mehr als ein Katalog akkumulierten Wissens, ein Kanon von Inhalten, über den man verfügen muss, um – wie gerne behauptet – als gebildeter Mensch zu gelten (...) (Bildung) ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten. (...) Aneignung ist ein aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird. (...) Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen.“ (Bundesjugendkuratorium 2001)

Folgt man dieser bildungspolitischen Diskussion, so kann mit dem Aneignungskonzept eine konsequent subjektive Perspektive eingenommen werden, die gerade für die Bereiche der Sozialen Arbeit konstitutiv ist. Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich nicht nur in Institutionen wie der Schule, sondern in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, insbesondere auch in öffentlichen Räumen und zunehmend auch in den virtuellen Räumen der neuen Medien.

Diese Bereiche sind die Orte des informellen Lernens, welche die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit prägen: Die Entwicklung sozialer Kompetenzen in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen, die Erweiterung (oder Einschränkung) des Handlungsraums und des

Verhaltensrepertoires prägen auch die Fähigkeiten für den Erwerb von Sprachkenntnissen und Bildungsabschlüssen, wie nicht erst die PISA-Studie gezeigt hat.

Die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur, der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen – sozusagen die Bildung des Subjektes im sozialen Raum – wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozialstrukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen.

In der Bildungsdiskussion wird oft zu einseitig der Bereich des formellen Lernens an institutionalisierten Lernorten fokussiert. Es ist jedoch auf die Bedeutung des Zusammenspiels formeller, nichtformeller wie auch informeller Lernformen aufmerksam zu machen. In diesem Zusammenhang spielen insbesondere Formen des „wildern Lernens“, wie sie Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (vgl. 2001) bezeichnen, welche jenseits der institutionalisierten und gesellschaftlich legitimierten Pädagogik stattfinden, eine immer größer werdende Rolle. In der gegenwärtigen Diskussion scheint es darum zu gehen, Bildung im Schulkontext fassen zu wollen (Schröer 2001). Die Schule hat jedoch tendenziell nur eine Form des Lernens und die damit zusammenhängenden Kompetenzen im Blick und vernachlässigt Kompetenzen, die aus informellen Lernformen an nicht-institutionalisierten Lernorten hervorgehen. Diese Kompetenzen, „die sich schnell den sich verändernden Bedingungen und wechselnden Anforderungen anpassen, die Übertragungen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen ermöglichen, die innovativ Anwendungen auf neue Problemsituationen gestatten und auf ständige Neuorganisation der eigenen Persönlichkeitsdispositionen orientiert sind“ (Kirchhöfer 2001, S. 107f.), werden in Zeiten der Entgrenzung der Erwerbsarbeit zunehmend nachgefragt werden. Dabei werden nicht nur die traditionellen Bereiche des Lernens von Entgrenzungen erfasst, sondern auch die Erwerbsarbeit sowie die alltägliche Lebensführung außerhalb der Erwerbsarbeit.

Damit verändern sich auch insbesondere die Bereiche der alltäglichen Lebensführung, des Lernens und der Lernorte, indem z. B. die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit unklarer und durchlässiger werden, Arbeits- und private Lebensorte sich durchmischen etc. Es bilden sich in Anbetracht einer Tendenz der zeitlichen und räumlichen Entgrenzung neue Lernkulturen an sich entgrenzenden Lernorten heraus.

Die Ausdehnung des Lernens beschränkt sich nicht mehr nur auf die Lebensphasen der Kindheit und des Jugendalters, sondern verteilt sich auf die gesamte Lebenszeit. Durch IuK-Technologien können sich die Lernenden unabhängig von bestimmten Lernorten machen und sich damit ein individuell und biografisch geprägtes multiples System vielfältiger Bildungsorte konstruieren. Institutionalisierte Bildungsorte wie die Schule bilden in diesem System nur gewisse Ausschnitte. Damit

wird zunehmend die Handlungsebene ins Zentrum gerückt, und das soziale Umfeld als Lernfeld gewinnt eine zunehmende Bedeutung, da Kinder und Jugendliche darüber vermehrt bedeutsame Kompetenzen erwerben.

Lernen vollzieht sich als individuelle Aneignung, d. h. als ein Zu-Eigen-Machen. Zwar handelt es sich um einen individuellen Vorgang, doch wird er durch die sozialen Beziehungen des Individuums zu den Personen seines Umfeldes bestimmt. Lernprozesse vollziehen sich fast immer in einem unmittelbaren oder wenigstens mittelbaren sozialen Kontext.

Über die Bedeutung des informellen Lernens bzw. der informellen Bildung wird intensiv diskutiert – nicht erst seit kurzem. So lässt sich eine lange Tradition zu diesem Thema nachzeichnen. Begriffe wie Erfahrungslernen, Lernen in der Sozialisation, indirektes Lernen, implizites Lernen oder ähnliches, das heißt Lernformen, die außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden, gehören heute zum normalen Wortgebrauch. In dieser Diskussion ist jedoch zu beklagen, dass auf der Handlungsebene ein tragfähiger Begriff fehlt, der die Vielschichtigkeit der Prozesse, die sich auf individueller Ebene abspielen, fassen kann. Mehr noch, wir sehen heute die Tendenz, dass über Ansätze, die vermehrt an der Handlungsebene der Heranwachsenden ansetzen, gar nicht mehr diskutiert wird. Diese Lücke kann geschlossen werden, indem das Aneignungskonzept aufgegriffen wird. Aneignung wird dann nicht verkürzt als Gegenbegriff zur formellen Bildung als Begriff für informelle Bildung verstanden, sondern hat eine eigene Dimension: Sie wird verstanden als die aktive Tätigkeit eines Subjekts in Wechselbeziehung von Person und Umwelt.

Der Zusammenhang von Tätigkeit, Aneignung und Bildung – wenig rezipierte aktuelle englischsprachige Diskurse

Wie oben dargelegt, wird in Deutschland das Aneignungskonzept heute (leider) nicht sehr intensiv rezipiert, insbesondere auch deshalb, weil die moderne Psychologie bis auf einige Ansätze in der Entwicklungspsychologie keinen Bezug mehr zu diesem Konzept herstellen kann. Nur wenige Veröffentlichungen sind in den vergangenen Jahren erschienen (bspw. Kölbl 2006). Hingegen stösst man bei der Suche nach möglichen aktuellen theoretischen Anknüpfungspunkten einer tätigkeitsorientierten Begründung des Aneignungsbegriffs auf aktuelle englischsprachige Diskurse im Kontext der so genannten „activity theory“ (vgl. bspw. Allen et al. 2011; Engeström 1999). In diesen angelsächsischen und skandinavischen Diskursen ist auch die Auseinandersetzung mit dem Aneignungskonzept viel ausgeprägter als hierzulande (vgl. Engeström 1987). Dies mag auch damit zu tun haben, dass in

dieser Diskussion ein dem Aneignungskonzept verwandtes Konzept von John Dewey (*1859-†1952) – zusammengefasst unter der Idee des „Learning by doing“ – als Begründungsfolie und Anknüpfungspunkt genommen wird. Der amerikanische Philosoph Dewey formulierte schon in den 1930er Jahren eine tätigkeitsorientierte Perspektive (vgl. Dewey 2004, 2002), welche im Anschluss in reformpädagogischen Ansätzen weiterentwickelt wurde (vgl. Oelkers 2009). Deutlich wird diese breiter abgestützte theoretische Verortung, aber auch die zum deutschsprachigen Diskurs unterschiedlichen Entwicklungslinien, wenn man bspw. die aktuellen Diskussionen innerhalb der internationalen Gesellschaft „International Cultural-historical Human Sciences“ (ICHHS) betrachtet. Darüber hinaus beziehen sich eine Vielzahl von aktuellen Studien und Veröffentlichungen kaum auf die deutschsprachigen Quellen der kritischen Psychologie, sondern stellen direkte Anknüpfungspunkte zu den „Klassikern“ wie Leontjew und Wygotzki her (vgl. Bedny/Meister 1997). So hat Yrjö Engeström das bekannte Konzept der Zone der nächsten Entwicklung von Wygotzki im Rahmen der „Activity Theory“ als „expanded learning“ weiter entwickelt und in den aktuellen skandinavischen gesellschaftlichen Kontext gestellt. Vor diesem Hintergrund wurde Engeströms Perspektive eigens durch einen Beitrag mit in den vorliegenden Band aufgenommen (siehe Engeström i.d.B.).

Aneignungsperspektive als „Roter Faden“ des vorliegenden Bandes

Im vorliegenden Band soll der weitgehend abgerissene Faden des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzeptes wieder aufgenommen und für die heutigen Diskurse (Bildung, virtuelle Räume etc.) nutzbar gemacht werden. Mit der Einnahme dieser extrem subjektorientierten Perspektive soll ein Beitrag geleistet werden, die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen und deuten zu können als dies z. B. mit den aktuellen Bildungsdiskussionen geleistet werden kann. So glauben wir, dass das Aneignungskonzept sehr gut geeignet ist, den Kompetenzbegriff breiter zu fassen und diesen aus seiner instrumentellen Engführung zu befreien. Mit unserer Perspektive möchten wir auch einen kleinen Beitrag leisten, an der (an vielen Stellen verschwundenen Tradition) Forschung zum Verhältnis von Mensch-Umwelt anzuschließen und damit das Aneignungskonzept weiter zu entwickeln. Wir halten das Aneignungskonzept für geeignet und anschlussfähig an Positionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zum aktuellen Bildungsdiskurs (siehe oben). Deshalb haben wir unser erstes Buch im Untertitel auch „Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik“ bezeichnet (Deinet/Reutlinger 2004). Das Ziel dieser Publikation

lag darin, das Aneignungskonzept für den Bildungsdiskurs nutzbar zu machen, da das Konzept geeignet scheint, Bildungsbereiche zu beschreiben, die in der aktuellen Diskussion zu kurz kommen oder nachrangig thematisiert werden.

Der vorliegende Band soll diesen Versuch aufnehmen und einen Schritt weiter bringen. Damit waren der Ausgangspunkt für die Autorinnen und Autoren die vorliegenden Begründungen (siehe oben) und das damit verbundene vorgeschlagene Grundkonzept der Rauman eignung bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Deinet/Reutlinger 2004, Reutlinger/Deinet 2005). Mit dieser Ausgangsperspektive sollte vermieden werden, dass sich die Autorinnen und Autoren ganz unterschiedlich auf den Aneignungsbegriff beziehen und dadurch ein Sammelsurium von völlig unterschiedlichen Beiträgen entsteht. Kinder und Jugendliche erschließen sich ihre Welt handelnd, dabei spielen Räume – auch im übertragenen und virtuellen Sinn – eine wichtige Rolle. Dies bildet pointiert zusammengefasst den gemeinsamen Ausgangspunkt und sollte im Buch anhand verschiedener Facetten in den einzelnen Beiträgen beleuchtet werden – auch wenn die einzelnen Autorinnen und Autoren sich nicht explizit auf die vorgeschlagene Perspektive beziehen oder gar von ihr abgrenzen wollten.

Im Rahmen einer offenen, diskursiven Veranstaltung (Workshop) konnten 2012 abseits des üblichen Tagungsbetriebs Diskutantinnen und Diskutanten gewonnen werden, die ihre aktuellen Studien und Forschungsergebnisse vorstellten und vor dem Hintergrund des Aneignungsbegriffs diskutierten. Dabei ging es nicht darum, ein bestimmtes Aneignungskonzept über die unterschiedlichsten Zugänge zu stützen. Vielmehr lag das Ziel darin, gemeinsam auszuloten, wie tragfähig das Aneignungskonzept z. B. für das Verständnis jugendlichen Verhaltens in virtuellen Räumen ist, welche Probleme sich aber in theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive ergeben. Die Veranstaltung verdeutlichte, dass im Aneignungskonzept eine ermöglichende Perspektive steckt: einerseits im Sinne, dass es möglich wird, relevante Entwicklungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen beschreib- und begreifbar zu machen. Andererseits, weil über den Begriff unterschiedliche disziplinäre Denktraditionen miteinander in den produktiven Austausch und Dialog kommen. Vor diesem Hintergrund wurden die Teilnehmenden aufgefordert, dass sie ihre Perspektiven und Gedanken in Beiträgen zusammenfassen und diese unter dem Fokus „Aneignung als Ermöglichungsperspektive der Sozialpädagogik“ für den vorliegenden Band beisteuern. Darüber hinaus wurde der Korpus der Perspektiven durch eine gezielte Erweiterung zusätzlicher Autorinnen und Autoren ergänzt. Mit dem vorliegenden Ergebnis ist der notwendige Auseinandersetzungsprozess natürlich nicht abgeschlossen. Vielmehr gilt es diesen sowohl theoretisch und empirisch weiterzuführen. Dennoch hoffen wir, mit dem vorliegenden Band einen Beitrag hierzu leisten zu können.

Zum Inhalt und zur Übersicht des vorliegenden Bandes

Im ersten Kapitel **Grundlagen** beschäftigen sich Karl-Heinz Braun, Yrjö Engeström, Andreas Walther und Christian Spatscheck mit theoretischen und methodologischen Grundlagen des Aneignungskonzeptes. Karl-Heinz Braun zeichnet das Aneignungskonzept in der Verbindung von kritischer Psychologie und phylogenetischer Entwicklung der Menschheit nach und vermag dieses damit historisch und anthropologisch breit zu verankern. Ergänzend zur deutschsprachigen Diskussion folgt Yrjö Engeströms Konzeption des expansiven Lernens. Damit soll der Brückenschlag zur englischsprachigen Diskussion zur Activity Theory gelingen und die theoretischen Grundlagen dieser Weiterentwicklung des Aneignungskonzeptes zugänglich sein für den deutschsprachigen Diskurs. Anknüpfend an diese tätigkeitsorientierten Grundlagen diskutiert Andreas Walther im Vergleich der beiden Begriffe Aneignung und Anerkennung subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. Der Beitrag von Christian Spatscheck schließt das Kapitel mit methodologischen Überlegungen zum Aneignungskonzept und der Frage, wie Aneignungsprozesse unter dem Aspekt der Handlungsorientierung didaktisch entwickelt werden können.

Das zweite Kapitel **Aneignung und Lernen – bildungstheoretische Vergewisserungen** startet mit dem Beitrag von Ahmet Derecik, der am Beispiel der von ihm untersuchten informellen Lernprozesse auf Schulhöfen das Aneignungskonzept in einer sehr interessanten empirischen Weise nutzbar gemacht hat. Caroline Fritsche, Fabian Kessel und Christian Reutlinger untersuchen im nächsten Beitrag Spielräume für Aneignung auf der Grundlage eines Projektes zur Gestaltung von Sport- und Bewegungsorten im öffentlichen Raum und nehmen dabei ermöglichende Arrangements der Aneignung und deren sozialpädagogische Gestaltung in den Blick. Larissa von Schwanenflügel beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenhang von Partizipation und Aneignung im Hinblick auf biografische Entwicklungsprozesse. Katrin Kraus beschließt das Kapitel mit einem Beitrag zum Thema Aneignung und Erwachsenenbildung, der sich insbesondere mit den für die Erwachsenenbildung relevanten Aspekten von Inhalten, Veranstaltungsangeboten und Lernorten beschäftigt.

Das dritte Kapitel **Raumaneignung** versammelt Beiträge, die sich mit Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen in ihrer konkreten Umwelt beschäftigen, etwa der erste Beitrag von Bettina Brüscheiler und Christian Reutlinger zum Raum als dritter Erzieher. Neben Aneignungsprozessen in der frühen Kindheit geht es in dem Beitrag auch um einen Vergleich zwischen dem Entwicklungskonzept von

Jean Piaget und dem Aneignungskonzept sowie um Anschlussstellen der Reggio-pädagogik. Egbert Daum zeigt anhand der von ihm weiterentwickelten Methode der subjektiven Landkarte wie das Aneignungshandeln von Kindern visualisiert werden kann. Der Beitrag von Peter Rahn, Christian Reutlinger und Caroline Fritsche geht auf den sozialräumlichen Zusammenhang zwischen Quartier und Schule ein und zeigt aktuelle sozialräumliche Perspektiven für die Altersgruppe der Primarschulkinder auf. Ulrich Deinet untersucht mit Hilfe des Aneignungskonzeptes und einer weiterentwickelten Operationalisierung auf der Grundlage eines flexiblen Raumbegriffs die neuen Räume der Jugendlichen zwischen Shoppingmall, Schule und McDonalds. Schliesslich beschäftigt sich Stephanie Haury auf der Grundlage ihrer breiten Empirie mit jugendlichen Raumaneignungsformen in der Stadt und entwickelt so unterschiedliche Aneignungstypen wie die der „Nomaden“, so genannten „Mietern“ und „Siedlern“. Im letzten Beitrag dieses Kapitels versucht Ulrich Deinet eine Brücke zu schlagen zwischen dem klassischen Aneignungskonzept und seiner Weiterentwicklung im deutschsprachigen Raum und den von Yrjö Engeström im ersten Kapitel vorgestellten Weiterentwicklungen im Rahmen der Activity Theory. Die Frage, wie auch das Verhalten von Jugendlichen als expansives Lernen gedeutet werden kann, wird exemplarisch diskutiert.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von **Virtualität und Aneignung** und geht dabei besonders auf die Bedeutung virtueller Räume ein. Auf der Grundlage der Erkenntnisse der modernen Hirnforschung diskutiert Franz-Josef Röhl im ersten Beitrag das Spannungsverhältnis von virtueller und realer Wirklichkeit. Angela Tillmann versucht ausgehend von einer konsequenten Subjektperspektive Medienaneignung als Raum-Bildungspraxis Jugendlicher zu verstehen und mediale Raumbezüge als Aneignungspraktiken zu interpretieren. Ulrike Wagner beschäftigt sich ebenfalls mit dem Aufwachsen in mediatisierten Sozialräumen aus einer medienpädagogischen Perspektive und interpretiert mediatisierte Sozialräume und die in diesen als Medienhandeln greifbaren identitätsbildenden Handlungsmuster von Jugendlichen. Verena Ketter beschreibt vireale Sozialraumaneignung als konstitutive Methode der Jugendarbeit und versucht mit ihrem Begriff der Virealität die Verbindung von gegenständlichen und virtuellen Räumen für die Jugendarbeit nutzbar zu machen. Im letzten Beitrag dieses Kapitels geht Nadine Tournier explizit am Beispiel von Facebook auf die Frage von Nutzung und Aneignung virtueller Räume durch Jugendliche ein. Sie untersucht die Aneignungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie die Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke bei Facebook aus der Subjektperspektive.

Literaturverzeichnis

- Allen, D., Karanasios, S., & Slavova, M. (2011). Working with activity theory: Context, technology, and information behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(4), 776–788.
- Baacke, D. (1980). Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. *deutsche jugend*(11), 493–505.
- Bader, K. (2002). Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit.: Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns. In Stiftung Mitarbeit (Hrsg.), *Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen* (S. 11–60). Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Bedny, G., & Meister, D. (1997). *The Russian theory of activity: Current application to design and learning*. Mahwah [etc.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Böhnisch, L. (1999). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (Hrsg.) (1990). *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2001). *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft: Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Braun, K.-H. (2004). Raumentwicklung als Aneignungsprozess. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 19–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, K.-H., & Holzkamp, K. (1977). *Bericht über den 1. Kongreß Kritische Psychologie in Marburg vom 13.-15.*
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bundesjugendkuratorium (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern!:* Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe; eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Chombart Lauwe, P.-H. de (1977). Aneignung, Eigentum, Enteignung: Sozialpsychologie der Raumaueignung und Prozesse gesellschaftlicher Veränderung. *ARCH* +(34), 2–6.
- Deinet, U. (1990). Raumaueignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In L. Böhnisch & R. Münchmeier (Hrsg.), *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik* (S. 57–70). Weinheim, München: Juventa.
- Deinet, U. (1999). *Sozialräumliche Jugendarbeit: Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derecik, A. (2011, 2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum: Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen*. Aachen [u.a.]: Meyer & Meyer.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Dewey, J. (2004). *Die menschliche Natur: Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Zugl.: Diss. phil. Helsinki, 1987. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

- Engeström, Y. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge etc: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt, New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Holzkamp, K., & Schurig, V. (1973). Zur Einführung in Alexejew Nikolajew Leontjews „Probleme der Entwicklung des Psychischen“. In A.N. Leontjew & K. Holzkamp (Hrsg.), *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am MainM: Athenäum Fischer Taschenbuch.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1975-1976). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Icking, M. (2004). Entwicklung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenzen zwischen Vermittlung und Aneignung. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte (S. 191–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jurczyk, K., & Oechsle, M. (2002). Die fluide Gesellschaft: Entgrenzung ohne Ende? In H. Lösch (Hrsg.), *Moderne Zeiten: Zur Entgrenzung von Arbeit und Leben* (S. 5–8). München: DJI-Verl.
- Keiler, P. (1990). Aneignung. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner.
- Keiler, P. (1997). *Feuerbach, Wygotski & Co: Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen*. Berlin etc: Argument.
- Kemper, R., Friedrich, S., Slukan, V., & Muri, G. (2012). *Jugend-Raum: Aneignung öffentlicher Räume durch Jugendliche*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2010). *Sozialraum: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchhöfer, D. (2001). Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein, Lernen, Innovation* (S. 95–145). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule: Vygotskij, Lurija, Leont'ev*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kreher, T., & Oehme, A. (2005). Übergänge in Arbeit und Beschäftigungspolitik. In C. Reutlinger, F. Kessl, S. Maurer, & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 405–422). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Latour, B. (2001). *Das Parlament der Dinge: Für eine politische Oekologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenz, K., Schefold, W., & Schröer, W. (2004). Entgrenzte Lebensbewältigung. Sozialpädagogik vor neuen Herausforderungen. In K. Lenz, W. Schefold, & W. Schröer (Hrsg.), *Entgrenzte Lebensbewältigung: Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe* (S. 9–18). Weinheim: Juventa.
- Leontjew, A.N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Leontjew, A.N., & Holzkamp, K. (Hrsg.) (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am MainM: Athenäum Fischer Taschenbuch.
- Lobkowitz, N. (1967). *Theory and practice: History of a concept from Aristotle to Marx*. London.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, M., & Sturm, G. (2005). Raumsoziologie. In C. Reutlinger, F. Kessl, S. Maurer, & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 31–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Marx, K. (1972). *Das Kapital*. Berlin: Dietz.
- Oehme, A. (2004). Aneignung und Kompetenzentwicklung: Ansatzpunkte für eine Neuformulierung des tätigkeitsorientierten Aneignungsansatzes. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 205–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (2009). John Dewey und die Pädagogik. *John Dewey und die Pädagogik*. Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.) (1995). *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen.
- Reutlinger, C. (2003). *Jugend, Stadt und Raum: Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reutlinger, C. (2013). Stadt und Aneignung: Das Ende der „Europäischen Stadt“ und die Radikalisierung gesellschaftlicher Zugangsmöglichkeiten. In J. Bakic, M. Diebäcker, & E. Hammer (Hrsg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit: Ein kritisches Handbuch* (S. 207–223). Wien: Löcker.
- Reutlinger, C., & Deinert, U. (2005). Aneignung. In C. Reutlinger, F. Kessl, S. Maurer, & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 295–312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G., & Zimmermann, P. (1990). *Kindheit im Wandel: Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schön, E. (2004). Selbstorganisiertes Handeln von Mädchen im städtischen öffentlichen Frei(Raum). In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 235–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, W. (2004). Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft – die Entgrenzung von Jugend. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 109–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werlen, B., & Reutlinger, C. (2005). Sozialgeographie. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer, & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 49–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wüstenrot-Stiftung (Hrsg.) (2003). *Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt: Chancen und Restriktionen der Raumanneignung*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Zeiger, H. (1983). Die vielen Räume der Kinder: Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit d. 2. Weltkrieg; [im Mai 1980 bildeten d. Autoren im Rahmen d. Sekt. „Bildung u. Erziehung“ d. Dt. Ges. für Soziologie d. „Arbeitsgruppe Wandel d. Sozialisationsbedingungen seit d. 2. Weltkrieg“]* (S. 176–194). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Teil 2

Grundlagen