

Fabian Kessl
Christian Reutlinger (Hrsg.)

Urbane Spielräume

Bildung und Stadtentwicklung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT ERWELT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN FÜR KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



**SOZIALRAUMFORSCHUNG
UND SOZIALRAUMARBEIT**

 Springer VS

Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit

Band 8

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.

Fabian Kessl • Christian Reutlinger (Hrsg.)

Urbane Spielräume

Bildung und Stadtentwicklung



Springer VS

Herausgeber

Fabian Kessel,

Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Christian Reutlinger,

FHS St. Gallen, Schweiz

Der vorliegende Band entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Prozessbegleitung des Programms Spielraum der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS).

ISBN 978-3-531-17756-4

ISBN 978-3-531-94082-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-94082-3

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 2013

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.

Einbandabbildung: © Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

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

Inhalt

<i>Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Urbane Spielräume: Bildung und Stadtentwicklung – Einleitung	7
<i>Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Spielraum – fünf Vergewisserungen	17
<i>Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Bildungsräume – ein Konzept zur Analyse urbaner Spielräume	25
<i>Heike Prüße</i> Platz für Entwicklung – wie Evaluationen und wissenschaftliche Begleitung zum Programm SPIELRAUM beitragen	37
<i>Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Wissenschaftliche Prozessbegleitung: Reflexiver Dialog und Lehrforschung als Evaluationsinstrumente	49
<i>Caroline Fritsche Nadine Günnewig Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Handlungs- und Spielräume der Kinder und Jugendlichen: Die Bewältigungsmuster der PlatznutzerInnen	59
<i>Tamara Behnke Meike Hartmann Sarah Zimmermann</i> Zugehörigkeitsordnungen von Kindern und Jugendlichen im urbanen Raum am Beispiel der „Klix-Arena“ in Berlin	101
<i>Caroline Fritsche Fabian Kessl Christian Reutlinger</i> Professionelle Vernetzungsräume: Institutionelle Erweiterung von Handlungsoptionen Jugendlicher und die Vernetzung erwachsener Akteure	119
<i>Caroline Fritsche Mandy Schöne</i> „Verantwortungsgemeinschaften“ – Zur Konjunktur einer politisch-programmatischen Leitidee	135

Fabian Kessl | Christian Reutlinger

Bildung und Stadtentwicklung als Entwicklungsfaktoren
urbaner Spielräume – ein vorläufiges Resümee 147

Autorinnen und Autoren 153

Urbane Spielräume: Bildung und Stadtentwicklung – Einleitung

1 Bildung und Stadtentwicklung

Bildung und Stadtentwicklung als zwei systematisch miteinander in Beziehung stehende Prozesse zu betrachten, ist noch immer die Ausnahme. Das symbolisiert bereits die administrative wie disziplinäre Zuordnung der entsprechenden Politik- und Forschungsfelder im deutschsprachigen Raum: Während die Bildungspolitik zumeist in einem eigenen Ressort oder in gemeinsamen Ressorts mit der Forschungs- oder immer wieder auch der Jugend-, Familien- und Sozialpolitik verortet wird, findet sich die Stadtentwicklung zumeist als Bestandteil der Ressorts, die für Fragen der baulichen Infrastruktur verantwortlich zeichnen. Dies lässt sich ebenso an der aktuellen Zuschneidung der Bundesressorts für den bundesdeutschen Kontext zeigen (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* und *Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung*) wie an der Zuordnung des Bildungsbereichs im Schweizerischen Kontext, der auf der Bundesebene zum *Eidgenössischen Department des Inneren* gehört, gegenüber dem *Stadtentwicklungsbereich*, der einen Teil des *Eidgenössischen Departements für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation* darstellt. Parallel zu dieser administrativ-institutionellen Trennung vollziehen sich bislang auch die jeweiligen Fachdiskurse: Ausdruck hiervon sind die entsprechenden Fachbereichs- und Fakultätszuordnungen der Erziehungswissenschaft, der Bildungswissenschaften, der Sozialen Arbeit oder der Erziehungs- und Bildungssoziologie auf der einen und der Stadt- und Regionalentwicklung und der Architektur auf der anderen, und die entsprechenden disziplinären Kommunikationsstrukturen: Es existieren nicht nur eigene Fachzeitschriften und disziplinär getrennte Veröffentlichungsstrukturen, sondern auch Paralleldiskussionen, die jeweils in eigenen Verweisungs- bzw. Zitationszusammenhängen und der entsprechenden disziplinären Leserschaft verbleiben, ohne dass über diese disziplinären Grenzbeziehungen hinweg voneinander gegenseitig Notiz genommen würde.

Die unterschiedliche disziplinäre Lokalisierung von Studiengängen oder Professuren in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fakultäten oder der Architektur und den Ingenieurwissenschaften scheint auch folgerichtig, solange man erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragen ausschließlich als Fra-

gen nach der individuellen Entwicklung, den je subjektiven Bildungsprozessen und der (didaktischen) Ausgestaltung von Lehr-/Lernarrangements verhandelt – und auf der anderen Seite Fragen der Stadtentwicklung als Fragen der physisch-materiellen Gestaltung von Wohnumwelten, Freiräumen oder eines öffentlichen Nahverkehrsnetzes im urbanen Kontext. Dass dabei allerdings immer wieder dieselben Gegenstände in den Blick genommen werden, bleibt dann unberücksichtigt: Ein aktuelles Beispiel für solche Paralleldebatten sind die Diskussionen um die Frage der Notwendigkeit und Gestalt von Partizipation im urbanen Raum. In erziehungswissenschaftlichen, aber auch sozialpolitischen und jugendsoziologischen Diskussion werden Fragen der jugendlichen Aneignungspraxis, der sozialraumbezogenen Jugendbildung oder der Bewohneraktivierung ebenso bearbeitet wie in der Stadtentwicklungsdiskussion, wo diese aber eher unter den Überschriften von Beteiligungsverfahren oder baulicher Selbstorganisation verhandelt werden.

Diese parallele Perspektivität ist dabei aus unserer Sicht gar nicht als solche zu problematisieren, denn die Frage der Interdisziplinarität ist nicht ohne die Frage nach differenter Disziplinarität zu beantworten. Aber diese methodologische Dimension kann an dieser Stelle nur benannt werden. Für den vorliegenden Band erweist sich unserer Meinung nach die fehlende Auseinandersetzung über die administrative und disziplinäre Grenzziehung hinweg als eine Perspektivenverengung, die es gegenstandsbezogen immer wieder neu zu überwinden gilt. Das zeigt sich in der Parallelität von Bildungs- und Stadtentwicklungsdebatten dann, wenn Fragestellungen und damit die entsprechende Differenzierung von Politik- und Forschungsfeldern keine Sensibilität für den Zusammenhang von menschlicher Handlungsfähigkeit und baulicher Gestaltung und der damit verbundenen materiell-ökonomischen Formationen aufweisen (vgl. Lingg/Reutlinger 2012). Dass eine solche Multidimensionalität erforderlich ist, darauf können unterschiedliche urbane Entwicklungstendenzen und interdisziplinäre Verge- wisserungsversuche in der jüngeren Vergangenheit aufmerksam machen: (1.) Zuerst – und eher prinzipiell – das simple Faktum, dass das 20. Jahrhundert ein Jahrhundert der Urbanisierung darstellt: Anfang des 20. Jahrhunderts lebten knapp 7 % der Weltbevölkerung in Städten, Anfang des 21. Jahrhunderts sind dies mehr als 50 %. Das heißt der urbane Raum stellt für die Mehrheit der Menschheit inzwischen auch den Kontext ihrer Selbstbildungsprozesse dar (Kessl/Reutlinger 2010b). Auf dieses Faktum weisen aber auch gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen hin, in denen die Relevanz des urbanen Raumes für die menschliche Entwicklung seit langem betont wird, die aber erst in den vergangenen Jahren eine breitere Rezeption erfahren: Ein Beispiel dafür sind die gegenwärtigen Diskussionen um die Arbeiten von Henri Lefebvre (vgl. Harvey 2012); (2.) konkreter dann aber die Tatsache, dass der jeweilige urbane

Kontext immens unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten für die jeweiligen StadtbewohnerInnen eröffnet oder verhindert: Insbesondere die Großstädte im deutschsprachigen Raum sind am Beginn des 21. Jahrhunderts von einer deutlichen räumlichen Segregation, das heißt einer „disproportionale(n) Verteilung von Bevölkerungsgruppen über die städtischen Teilgebiete“ (Friedrichs 1983: 217) gekennzeichnet – manche Autoren sprechen deshalb bereits seit längerem von gespaltenen Städten (Freyberg 1996: 93ff.; auch: Farwick 2011). Doch nicht nur intern stellen sich Großstädte als sozial stratifizierte Zusammenhänge dar, sondern auch zwischen den Städten bildet sich eine wachsende Ungleichheit aus: Das Ausmaß und die Gestalt der räumlichen Segregation urbaner Kontexte ist am Beginn des 21. Jahrhunderts regional höchst unterschiedlich, was wiederum die Bedingungen der Möglichkeit von Bildungsprozessen in hohem Maße beeinflusst; und (3.) schließlich die Wiederentdeckung der konstitutiven Verortung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen als ein grundlegendes Thema der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen (vgl. Böhme 2009; ausführlicher dazu: Kessl/Dirks 2012 und Reutlinger 2008).

Erste Versuche einer Vermittlung von Bildungs- und Stadtentwicklungsperspektiven stellen die Diskussion um eine integrierte oder „lernförderliche Stadtentwicklung“ (Paul-Kohlhoff 2011: 143) dar: Durch massive Verstädterungstendenzen, Segregation und dem damit verbundenen erhöhten Wettbewerb (Bildung als relevanter Standortfaktor) wird hier, neben der Bedeutung der institutionellen Ausprägung des lokalen Bildungssystem, auch die Herausforderung ins Bewusstsein gerückt, dass „Stadt“ als ein Lernort im umfassenden Sinne gestaltet werden kann, das heißt als förderlicher Zusammenhang für (informelle) Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Leipzig Charta 2007). Die Verschränkung von Bildungs- und Stadtentwicklungsperspektive soll in diesen Diskussionen insbesondere über neue Berufsprofile, wie die eines „Quartiersmanagers“ oder einer „Stadtteilarbeitenden“ sichtbar gemacht werden. Damit scheint, folgt man den entsprechenden Programmen, die spezifische disziplinäre Herkunft der entsprechenden AkteurInnen ihre Relevanz zu verlieren und stattdessen das Selbstverständnis als vermittelnde Instanz („intermediär“) zwischen den unterschiedlichen politisch-administrativen Ressorts, aber auch zwischen der Steuerungs- und der Ebene des Quartiers sowie die Arbeit mit beteiligungsorientierten Verfahren in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt zu werden. Ungeklärt ist allerdings bisher, ob hier tatsächlich ein inter- oder gar intra-disziplinäres Selbstverständnis aufgebaut werden kann, inwieweit hier tatsächlich eine Multidimensionalität, aber auch eine reflexive Haltung im Sinne der Inblicknahme der unterschiedlichen Interessens- und Machtstrukturen realisiert wird.

Gegenwärtig deutet einiges darauf hin, dass die Programme und Maßnahmen unter der Überschrift „Intermediarität“ und „Bewohnerbeteiligung“ eher

im Kontext einer interessens- und machtunsensiblen Modernisierung der Kommunalverwaltung (Neue Steuerung) stehen, und die Frage der notwendigen baulichen Ausstattung in Bezug auf eine angemessene soziale Infrastruktur in allen Teilen der Stadt oder die Zugänglichkeit zu adäquaten Erziehungs- und Bildungsangeboten im urbanen Raum keine ausreichende Berücksichtigung finden.

Mit dem vorliegenden Band kann die notwendige Multidimensionalität von Bildung und Stadtentwicklung – angesichts der strukturellen Begrenzungen und tradierten Denkkulturen im deutschsprachigen Kontext – selbstverständlich nicht umfänglich realisiert werden. Die im folgenden dokumentierten Beiträge können aber, so die Hoffnung, die Bemühungen um eine angemessene Annäherung von Bildungs- und Stadtentwicklungsperspektiven mit befördern.

Der Anschluss an entsprechende Fachdiskussionen, zum Beispiel an die sozialraumbezogene soziale Bildungsarbeit oder eine partizipationsorientierte Stadtentwicklung wird an anderer Stelle zu leisten sein.

2 Urbane Spielräume

Der vorliegende Band ist im Anschluss an ein konkretes Bildungs- und Stadtentwicklungsprogramm entstanden, das unter dem Namen SPIELRAUM firmiert. In diesem Programm, das von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) initiiert wurde, ist die Annahme einer strukturellen Verwobenheit von Bildungs- und Stadtentwicklungsprozessen konstitutiv eingearbeitet. Es ist dabei von einem Fokus auf konkrete großstädtische Orte gekennzeichnet, deren bauliche (Neu- oder Um-)Gestaltung als Bewegungsräume für Jugendliche (z. B. Bolz-, Skater- oder Basketballplatz) den Ausgangspunkt der lokalen SPIELRAUM-Aktivitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz darstellt. Zugleich ist dieser physisch-materielle Entwicklungsfaktor von Beginn an mit der Konzipierung dieser Orte als Bildungsräume verbunden worden. Um dies zu gewährleisten, waren daher die Förderanträge an die DKJS nur im Tandem von politisch-administrativen und (sozial)pädagogischen AkteurInnen gemeinsam zu stellen. Die jeweilige (sozial)pädagogische Trägerorganisation (z. B. ein Anbieter von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder der Aufsuchenden Arbeit) zeichnet im konkreten Projektverlauf für eine entsprechende pädagogische Gestaltung und Entwicklung der Aktivitäten an und um den konkreten Ort verantwortlich, die lokal-administrativen AkteurInnen hatten die bauliche Gestaltung der Plätze zu verantworten.

In den Beiträgen dieses Bandes werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Prozessbegleitung des Entwicklungsprogramms SPIELRAUM vorgestellt. Damit wird ein Reflexionsrahmen skizziert, der unter Berücksichtigung aller Ak-

teursperspektiven ausgearbeitet wurde. Verantwortet werden die vorgestellten Ergebnisse allerdings von den Evaluatoren.

Das Programm SPIELRAUM wurde von der DKJS im Jahr 2009 in Kooperation mit dem Sportartikelhersteller Nike implementiert und an den fünf deutschsprachigen Standorten Berlin, Frankfurt a.M., Hamburg, Wien und Zürich in Zusammenarbeit mit den entsprechenden lokalen Partnern ((sozial)pädagogisch und politisch-administrativ) umgesetzt.

In der Selbstbeschreibung charakterisiert die DKJS das Programm in folgender Weise: „SPIELRAUM fördert Initiativen, die ungenutzte Plätze gemeinsam mit jungen Menschen in lebenswertere Orte verwandeln – für Teamsport und persönliche Entfaltung. Das Programm nutzt dabei die Chancen von Sport als einen von Jugendlichen akzeptierten Zugang der Jugendsozialarbeit. Idealerweise helfen alle dabei mit: Eltern, Nachbarn und alle anderen, die Jugendliche fördern können“ (www.spielraum-online.net/index.php?id=; Stand: 3. Januar 2012). Damit ist die erste zentrale Programmebene von SPIELRAUM benannt: Die Ebene der Jugendlichen und die auf dieser Ebene angestrebte Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen, die vor allem durch ihre Beteiligung an der Platzgestaltung und der Realisierung von Bildungsprozessen am und um den Platz gelingen soll. Auf der Ebene zielt das Programm SPIELRAUM auf die nachhaltige Einbindung von erwachsenen Partnern, das heißt vor allem der beteiligten (sozial)pädagogischen Organisationen und der dort tätigen Professionellen. Hierbei setzt SPIELRAUM auf neue Vernetzungs- und Kooperationsformen, oder wie es in der Programmbeschreibung heißt: Es wird versucht, „Zuständigkeitsgrenzen zu überwinden und Verantwortungsgemeinschaften zu bilden. (...) Unterschiedliche Akteure wie Träger der Jugendarbeit, Eltern, Jugendamt, Schulen oder Sportvereine helfen dabei, dass aus einer unattraktiven Fläche ein sichtbarer, bekannter Ort und wichtiger Anlaufpunkt für junge Menschen aus der Nachbarschaft wird. Wo sie das machen können, was sie gern tun und die Unterstützung bekommen, die sie brauchen“ (ebd.).

In Bezug auf die Anlage des Programms zeigt sich damit, dass SPIELRAUM nicht versucht, die beiden Aspekte der Bildung und der Stadtentwicklung ineinander zu überführen. Vielmehr wird versucht, durch die (Um- oder Neu-)Gestaltung eines Platzes und den Einbezug – potenzieller und/oder vorhandener – NutzerInnen Bildungsprozesse zu ermöglichen und möglichst bereits anzustoßen, in dem die NutzerInnen in den Gestaltungsprozess einbezogen werden. Das Programm will seinem Selbstverständnis nach also nicht *für* Kinder und Jugendliche etwas bewirken, sondern durch *deren Beteiligung* einen Entwicklungs- und Veränderungsprozess anstoßen. Als Aufhänger bzw. Zugang dienen in dem Programm die Bewegungsaktivitäten der Kinder und Jugendlichen, genauer: der Sport bzw. das Spiel.

Dabei betont das Programm SPIELRAUM allerdings, dass sich dieses, wie alle DKJS-Programme „auf die Förderung des Individuums (bezieht), aber nicht auf der individuellen Ebene (verbleibt), sondern auf die strukturelle Ebene zur Schaffung von Bildungsräumen (zielt)“ (Streblov 2007: 179). Die wissenschaftliche Prozessbegleitung hat im Laufe ihrer Arbeit daher in der Diskussion mit den Programmverantwortlichen die Figur der Bildungsräume als konzeptionellen Fokus für SPIELRAUM konkretisiert und zu einem heuristischen Modell für die wissenschaftlichen Prozessbegleitung ausgearbeitet (vgl. den Beitrag zur „wissenschaftlichen Prozessbegleitung“ in diesem Band). Inwieweit dieses auch zu einer analytischen Perspektive für die Sozialraum- wie Bildungslandschaftsdiskussionen insgesamt weiterentwickelt werden kann, muss an dieser Stelle offen bleiben, soll aber zumindest mit Verweis auf die entsprechenden Diskussionen kurz angedeutet werden.

In der deutschsprachigen Debatte um Soziale Arbeit ist seit den 1990er Jahren vor allem im bundesdeutschen Kontext von *Sozialraumorientierung* bzw. *sozialräumlicher Arbeit* die Rede (vgl. Kessl/Reutlinger 2010a), im Schnittfeld von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit von so genannten *Bildungslandschaften* (Ganztagsschule und frühkindliche Bildung, vgl. Otto/Bollweg 2010) und in den pädagogischen Feldern insgesamt von *Bildungsräumen* (vgl. Kahl et al. 2010). Mehr und mehr werden damit Raumvorstellungen prominent. Inzwischen auch solche, die den Doppelcharakter von Raumbildung und Bildungsräumen von den räumlichen Praktiken aller an den Bildungsprozessen beteiligten AkteurInnen her zu denken versuchen. In diesem Sinne plädieren zum Beispiel Eckart Liebau et al. (1999: 9) dafür, „Räume nicht als „Behälter“ (zu denken), in denen sich psychische und soziale Prozesse vollziehen; vielmehr konstituieren sich Räume und Prozesse wechselseitig, real und imaginär“. Absolute Raumvorstellungen werden somit als unzureichend kritisiert. Statt nur davon auszugehen, dass die Dingwelt eine eigene unabhängige Wirkmächtigkeit habe, die die sozialen Prozesse wie einen Behälter umschließt und determiniert (z. B. das Schulzimmer, in welchem Bildungsprozesse stattfinden), wird nun zunehmend dafür argumentiert, die subjektiven Raumerfahrung und -wahrnehmungen bzw. die Veränderung der Raumbezüge und -kontexte – u.a. als Bestandteil einer teilweise hoch-technologisierten und mobilitätsorientierten Welt in den Blick zu nehmen (vgl. Tully 2009).

Im Konzept einer *Sozialraumforschung* und *Sozialraumarbeit* haben wir an anderer Stelle zentrale Elemente für eine sozialpädagogische Perspektive im Sinne eines relationalen Raumverständnisses vorgeschlagen (vgl. Kessl/Reutlinger 2008). Sozialraum meint dann, gegebene Räume immer auch als Ergebnis sozialer Aktion zu verstehen, also „selbst (als) das Ergebnis sozialer Prozesse, das heißt als ständig (re)produzierte(s) Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl/Reut-

linger 2010a: 21). Bildungsräume als Settings, die die Gestaltung von Bildungs-orten und die Realisierung von spezifischen Bildungsarrangements in ihrer jeweiligen Verwiesenheit umfassen, stellen somit ein spezifisches Modell von Sozialräumen dar.

3 Die wissenschaftliche Prozessbegleitung des Programms SPIELRAUM

Die wissenschaftliche Projektbegleitung des Projektes SPIELRAUM wurde durch das Institut für Soziale Arbeit der FHS St. Gallen (IFSA) und das Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik an der Universität Duisburg-Essen gemeinsam durchgeführt. Sie war dabei in einen größeren Forschungs- und Entwicklungszusammenhang im Bereich der Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit eingebettet. Am IFSA ist das Kompetenzzentrum „Soziale Räume“ angesiedelt, in welchem aktuell in einem transdisziplinären Forschungsteam diverse Praxisprojekte evaluiert und sozialräumliche Modelle entwickelt werden. Dasselbe gilt für laufende Projekte am Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik der Universität Duisburg-Essen: „Sozialraumforschung“ stellt hier einen der Forschungsschwerpunkte dar.

Im Sinne der Bestimmung von Evaluation als Analyse, Interpretation und Bewertung pädagogischer und sozialer Projekte und Programme und mit dem Ziel, diese systematisch weiter zu entwickeln (Schröder/Kohle 2007: 17), war die wissenschaftliche Prozessbegleitung auf die systematische Unterstützung der reflexiven Weiterentwicklung von SPIELRAUM ausgerichtet. Wissenschaftliche Prozessbegleitung wurde damit in einem weiten Sinne verstanden: Sie ist mehr als eine Form der Legitimation von Praxis durch Wissenschaft. Die wissenschaftliche Prozessbegleitung übernimmt vielmehr eine wichtige Funktion, praktische Erfahrungen zu reflektieren, zu systematisieren und in Bezug zu vorliegenden theoretischen Konzepten zu setzen. Damit muss sie sich auf die normative, konzeptionelle und organisatorische Projektlogik einlassen, und sich dabei zugleich durch einen eigenen Standpunkt auszeichnen. Insofern ist die wissenschaftliche Prozessbegleitung Teil eines prozessualen Qualitätsmanagements und hat nicht erst am Ende einer vollzogenen Implementationsphase über die Ergebnisse zu urteilen (vgl. Bayer/Reutlinger 2006; 2007). Außerdem wurde die wissenschaftliche Prozessbegleitung als ein dialogisches Qualitätsinstrument (Streblov 2007: 165ff.) im Sinne einer mitagierenden Sozialforschung (vgl. Reutlinger 2003) arrangiert. Diese dialogische und mitagierende Anlage der wissenschaftlichen Prozessbegleitung findet daher auch in der for-

schungsmethodischen Organisation des Projekts ihren Niederschlag (vgl. den Beitrag zur „wissenschaftlichen Prozessbegleitung“ in diesem Band).

Aus finanziellen und forschungspragmatischen Gründen wurde zwischen der DKJS und den Evaluatoren in Bezug auf das Sample vereinbart, lediglich drei der fünf SPIELRAUM-Standorte in den gesamten Verlauf der wissenschaftlichen Prozessbegleitung einzubeziehen. Als Untersuchungsstandorte wurden Berlin, Wien und Zürich ausgewählt, um alle drei Länderkontexte in der Evaluation zu repräsentieren und zugleich einen maximalen Kontrast in der Platznutzungs- und der Projektträgerstruktur zu gewährleisten.

Um eine solche umfängliche international angelegte Evaluation an drei Projektstandorten unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen zu ermöglichen, wurde außerdem vereinbart, die Feldphasen von drei Lehrforschungsgruppen aus Duisburg-Essen und St. Gallen durchführen zu lassen.

Mit dieser Entscheidung wurde es allerdings auch notwendig, den Evaluationsprozess nicht nur als Forschungs-, sondern auch als forschenden Lernprozess für die Studierenden zu gestalten. Daher mussten Abstriche in Bezug auf den Umfang von Datenerhebung und -auswertung hingenommen werden. Dies zeigt sich vor allem hinsichtlich der grundlegenden Heuristik der Bildungsräume, deren Dimensionen nicht umfänglich in die empirische Untersuchung einbezogen werden konnten.

Die damit realisierte Schwerpunktsetzung spiegelt sich auch in der Auswahl der Beiträge des vorliegenden Bandes wieder. Zur systematischen Kontextualisierung wurden die Darstellungen der empirischen Ergebnisse und Analysen um zusätzliche theoretische Hinweise ergänzt.

Die wissenschaftliche Prozessbegleitung von SPIELRAUM war nur möglich, weil die MitarbeiterInnen in den lokalen Projektteams an den fünf SPIELRAUM-Standorten die Evaluation unterstützt haben. Dafür möchten wir Ihnen an dieser Stelle ganz ausdrücklich danken. Danken wollen wir aber auch der DKJS-Programmleitung in Berlin und den Kolleginnen in der Fachstelle Evaluation und Qualitätssicherung für die gute und offene Zusammenarbeit im gemeinsam geschaffenen „reflexiven Dialograum“.

An der Durchführung der Evaluation haben vor allem im Prozess der Datenerhebung und -auswertung die Studierenden in den drei Lehrforschungsgruppen an der FHS St.Gallen und der Universität Duisburg-Essen ganz entscheidenden Anteil. Daher sei Ihnen genau so herzlich gedankt, wie den KollegInnen Caroline Fritsche, Matthias Glättli, Nadine Günnewig, Eva Lingg, Ulrike Hüllemann und Christine Windisch für ihre Mitarbeit in den unterschiedlichsten Phasen der Evaluation.

Nicht zuletzt danken wir Stefanie Laux und Cori Mackrodt von Springer VS, die auch die Herstellung dieses Bandes in unserer Springer VS-Buchreihe „So-

zialraumforschung und Sozialraumarbeit“ wieder ermöglichend und unterstützend begleitet haben.

Essen und Rorschach im Mai 2012,
Fabian Kessl und Christian Reutlinger

Literaturverzeichnis

- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 507–525.
- Bayer, Michael/Reutlinger, Christian (2006): Die Kluft zwischen Leitbild und Praxis überbrücken. In: Caritas (2006): 18–20.
- Bayer, Michael/Reutlinger, Christian (2007): Wissenschaftliche Begleitung als reflektierende Praxis. In: Gerstner et al. (2007): 215–221.
- Bergmann, Malte/Lange, Bastian (2011): Eigensinnige Geographien. Städtische Raumeignungen als Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette (2009a): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. In: Böhme (2009): 13–22.
- Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009b): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Caritas (Hrsg.) (2006): Neue Caritas 107. Freiburg im Breisgau.
- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer et al. (2012): 507–525
- Farwick, Andreas (2011): Gespaltene Gesellschaft – gespaltene Stadt? Zur Problematik der sozialen Segregation in NRW. http://www.ils-forschung.de/down/gespaltene_solidarische_Stadt.pdf. 15. November 2011.
- Freyberg, Thomas von (1996): Der gespaltene Fortschritt. Zur städtischen Modernisierung am Beispiel Frankfurt am Main. Frankfurt/Main/New York: Campus-Verlag.
- Friedrichs, Jürgen (1983): Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gerstner, Wolfgang/Kniffki, Johannes/Reutlinger, Christian/Zychlinski, Jan (Hrsg.) (2007): Deutschland als Entwicklungsland. Transnationale Perspektiven sozialräumlichen Arbeitens. „caritas international – Brennpunkte“. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günzel, Stephan (Hrsg.) (2010b): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler.