



Leseprobe aus Maykus, Praxis kommunaler Sozialpädagogik, ISBN 978-3-7799-3713-5

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3713-5)

isbn=978-3-7799-3713-5

Kapitel 1

Hintergrund: Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft

Kommunale Sozialpädagogik zielt auf die Entwicklung der Gesellschaft in den Stadtteilen: Der soziale Nahraum wird dabei als Basis der Kommunikation in unterschiedlichen Teilöffentlichkeiten und als Sphäre der Entstehung von Selbst- und Gemeinwirksamkeit der Menschen angesehen. Das folgende Kapitel des Buches skizziert gesellschaftstheoretische Grundlagen hiervon, die Merkmale einer Kultur der Stadt sowie daraus resultierende Maximen und konzeptionelle Leitaspekte einer kommunalen Sozialpädagogik.¹

1.1 Kommunale Sozialpädagogik und soziale Erfahrungsräume in einer Gesellschaft der Gegenwart

Der Grundgedanke einer kommunalen Sozialpädagogik als kritisch-emanzipatorisches Anliegen der Gesellschaftsentwicklung durch Kommunikation in Stadtteilen wird besonders deutlich, wenn zunächst ein theoretischer Kontrast dazu hergestellt wird. Die Systemtheorie und vor allem ihre Zuspitzung durch Nassehi (vgl. 2003, 2011) zu einer Theorie der Gesellschaft der Gegenwart bildet einen solchen Kontrast und – das sei hier vorweggenommen – auch die Möglichkeit einer integrativen, handlungsorientierten Annahmen aufnehmenden Perspektive. Was bedeutet Gesellschaft der Gegenwart demnach? Eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaft vollzieht mit ihren unterschiedlichen und variablen Möglichkeiten der Anschlüsse einen spezifischen Prozess der Systembildung, so Nassehi (vgl. 2003, S. 159 ff.), der sich vor allem an Ereignissen und aktuellen Erfahrungen orientiert, also empirisch erfolgt, und erst darin eine Ordnung herstellt. Gesellschaft bedeutet in diesem Sinne kein sozial geteilter Hintergrund oder ein Fundament des Zusammenlebens der Menschen, sondern lediglich ein stetiger Prozess des Anschließens der Menschen aneinander und an von ihnen geschaffenen Situationen. Man könnte sagen, dass dieses Prozessgeschehen als temporäres, flüchtiges und dynamisches Gewebe erscheint und darin Gesellschaft bildet, nicht aber existiert ein solches Gewebe, eine ge-

1 Dieser Abschnitt besteht aus Auszügen aus dem Band Maykus 2017, um der Leserschaft an dieser Stelle direkt und möglichst kompakt die dort ausführlich entfaltenen theoretischen Grundlagen einer kommunalen Sozialpädagogik näherzubringen.

sellschaftliche Ordnung oder ein normativer Rahmen unabhängig von diesen Prozessen. Daher spricht Nassehi (vgl. 2003, 2011) eben von einer Gesellschaft der Gegenwart, die sich immer wieder situativ, plural und in vielfältigen Optionen konstituiert. Hat dann die räumliche Ordnung überhaupt noch eine Bedeutung für die soziale Ordnung? Gibt es gar keine Erfahrung der Gegenseitigkeit mehr, keine sozial wirksame Kommunikation – und damit auch keine Anknüpfungspunkte für sozialpädagogisches Handeln? Zunächst: In einer Gesellschaft der Gegenwart haben sich einzelne Gegenwarten voneinander weg entwickelt, soziale Systeme operieren entlang von erfahrenen Ereignissen und Anschlussoptionen. Vielleicht kann dann etwa die Kommune bzw. der erfahrbare Raum eine Antwort auf Entgrenzung sein, im Sinn der zumindest individuell herstellbaren Lösungsoption von Steigerungs- und Komplexitätserleben? Moderne Gesellschaften existieren ohne Eindeutigkeiten und klare Orientierungen, trotzdem entstehen Strukturen mit einer ordnenden Wirkung. Die Vorstellung von funktionalen Trennungen mit deutlich bezifferbaren Geschlossenheiten passt dazu aus Sicht von Nassehi (vgl. 2003) nicht mehr. Vielmehr entsteht eine Polykontextualität ohne jeden einheitlichen, als generalisierbar angenommenen sowie beobachterunabhängigen Welt- und Gesellschaftsbegriff. Kontexturen sind das Ergebnis der Geschlossenheitsdynamiken von Systemen und bilden einen eigenen Rahmen für die Annahme oder Abgrenzung von Kommunikation, sie ermöglichen Unterscheidungen und Zusammenhänge. Systeme stehen dann nicht mehr für eine Grundordnung, sondern für einen Zusammenhang ungeordneter Strukturen, die prozesshaft und kontinuierlich in eine Ordnung gebracht werden müssen.

Das hat deutliche Auswirkungen auf ein grundsätzliches Verständnis von Individualität und Individualisierung als gegenwärtig zentrale Kategorien der Beschreibung von Gesellschaft (als modern und individualisiert): Individuen werden aus dieser Warte gesellschaftlich gebildet und sind nicht gleichbedeutend mit einer persönlich ausgedrückten, unverwechselbaren Autonomie. Individuen zeichnen sich im Gegenteil eher dadurch aus, dass sie koordinieren und persönlich integrieren müssen, was die Funktionssysteme an Erwartungen, Zugangskriterien oder Regeln der Kommunikation an sie herantragen. Diese Koordinierungsleistung ist allen Individuen abverlangt, unabhängig von ihrer sozialen Situation. Folgt man diesen theoretischen Grundsätzen, so bedeutet Identität – als ein zentraler Begriff der Pädagogik, die deren Entwicklung fördern will – vor allem eine persönliche Konstruktionsleistung, die um ihre eigene Relativität, um ihre Simulation eines bewältigbaren Lebens weiß: Denn mit ihr versucht das Individuum eine soziale Integration herzustellen und Ordnungen zu bilden, obwohl diese angesichts der polykontexturalen Beschaffenheit einer Gesellschaft der Gegenwart kaum existieren können (vgl. Nassehi 2003, S. 113). Kommunale Sozialpädagogik begründet hier wiederum Fragen: Ist Identität wirklich nur Bedingung von Kommunikation oder auch Gegenstand

einer sich im sozialen Raum entfaltenden Strukturbildung – also selbst Prozess der Kommunikation? Und wie kann eine Gesellschaft trotz dieser Grundannahme für eine lebbare Gegenwart ihrer Mitglieder sorgen, ggf. mit Institutionen, Ressourcen, kommunizierten Referenzpunkten, die Gegenwarten nicht vereinheitlichen, sondern ihnen eine Hintergrundfolie für Verständigung bieten, die Konsens nicht als Gleichschaltung von Denken und Handeln, sondern als koordinierte Anschlüsse in einem verhandelten Horizont versteht?

Die Konzipierung einer kommunalen Sozialpädagogik bedarf also einer Klärung von Individualität und Identität im gesellschaftlichen Kontext, um ihre Ziele auf Anforderungen der Subjektbildung auszurichten. Aus der Perspektive einer Gesellschaft der Gegenwarten ergibt sich auch hier ein wichtiges Bild, das dieser Klärung und vor allem Überlegungen zu handlungstheoretischen Verbindungen dienen kann, denn die Theorie der Gegenwarten versucht diesen Brückenschlag ebenso und ist geeignet, Grundsätze der Sozialpädagogik gesellschaftstheoretisch zu differenzieren. Die Annahme einer Gesellschaft der Gegenwarten spricht nicht gegen eine kommunikationstheoretische Perspektive, sondern nur dafür, dass die Systemtheorie Ereignisketten beschreibt, ohne Ziele, erkenntnisbasierte Ordnungen oder Normen damit zu verbinden. Denn handlungstheoretisch entsteht sehr wohl ein Mehr an Koordinierung, nicht aber zwangsläufig an Übereinstimmung. Und Verständigung kann als Überbrückungsversuch der gegenseitigen Intransparenz gesehen werden, der das ungeäußerte und unbewusst geprägte Argument immer einkalkuliert, statt es als kognitiven Angleichungsprozess zu verstehen: Scheint eine Integration der Theorien nicht viel gewinnbringender, zumal Anschlüsse der Gegenwarten immer ein Handeln ausdrücken und Kommunikation als ereignisbasierte Verständigung durchaus annehmen, also als Bewältigungskonstellation des Individuums mit dem Ziel einer Identitätskonstruktion verstehen können? Und gerade das eröffnet einer kommunalen Sozialpädagogik ihre zentralen konzeptionellen und praktischen Zugänge in einer Stadtgesellschaft der Gegenwarten, die Ko-Existenz und Tolerierung von Vielfalt bewusst Formen der Strukturbildung, also von sozialen Erfahrungen und der individuellen Integration des Lebensvollzugs gegenüberstellen muss, um in der Stadt Gesellschaft zu sein.

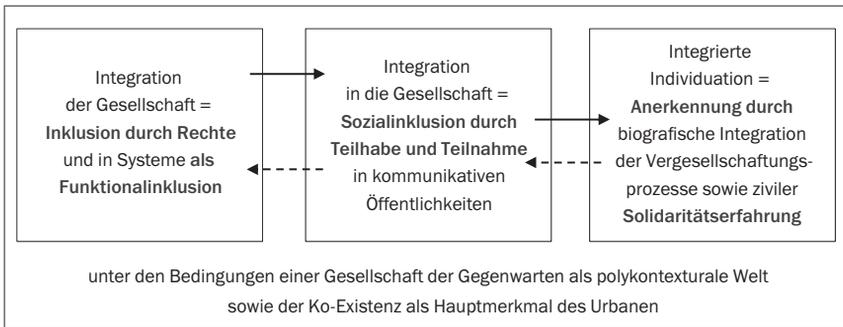
Eine Soziologie des Städtischen ist nach Hahn (vgl. 2000, S. 32) eine Soziologie, die die menschlichen Beziehungen in ihren Raumbezügen beschreibt, die einen Sozialraum bzw. eine Umwelt dieser Beziehungen zu kennzeichnen versucht. Dabei rückt die Betrachtung sozialer Ungleichheit in den Blick, indem Harth/Scheller/Tessin (vgl. 2000, S. 30) die Auswirkungen der Lebensbedingungen in den Städten auf soziale Ungleichheiten analysiert sehen wollen – und nicht nur umgekehrt die Repräsentierung von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen im Kleinräumigen (im Sinne eines Makro-Transfers). Hier kommt die Unterscheidung von Sozial- und Sachdimension von Inklusion zum Tragen. Aus ihrer Sicht sollten das Ausmaß und die Merkmale von Heterogenität bzw.

Ungleichheitsstrukturen bezogen auf städtische Integrationspotenziale bestimmt und eine Stadtentwicklung konzipiert werden, die entsprechende reflexive Impulse stadtsoziologischen Wissens aufgreift. Hart/Scheller/Tessin (vgl. ebd., S. 31 f.) gehen weiter davon aus, dass die Untersuchung von Exklusionsmechanismen und -folgen in den Städten bedeutsamer geworden ist als die Beschäftigung mit Individualisierungsphänomenen: Welchen Einfluss haben räumliche Bedingungen und Merkmale auf soziale Gruppen in der Stadt? Wer ist wie von Entstrukturierungseffekten einer Stadtgesellschaft der Gegenwart betroffen und in welchem Grad erfolgt dann von den Menschen eine aktive Gestaltung des Raumes? Welche Differenzen und Konfliktlinien zwischen System- und Lebensweltintegration sind erkennbar, mit welchen Folgen für die städtischen Räume und Menschen dort? Diese Fragen drücken das Interesse an Exklusions- und Segregationsprozessen in der Stadt aus, deren Muster eine Stadtsoziologie, so Dangschat (vgl. 2000, S. 142; auch Farwick 2012, S. 409 f.), im Schwerpunkt klären helfen sollte. Eine Soziologie des Städtischen befasst sich, so ein erstes Fazit, mit den menschlichen Beziehungen in sozialen Räumen und hat vor allem die Aufgabe, Strukturbildungen, Formen und Segregationsprozesse zu beschreiben, um Bilder der Heterogenität zu zeichnen. Ungleichheitsstrukturen können dabei auf den Ebenen der Systeme, Lebensstile und Zivildiskurse bezogen betrachtet oder als Aspekte der Inklusion, Anerkennung sowie Beteiligung verstanden werden. Die soziale Grammatik des Zusammenlebens und ihre Koppelung an Kontexte der Stadt scheinen eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Stadtgesellschaft auszumachen, wobei diese Grundannahmen durch die Spezifik des urbanen Raumes eine besondere Rahmung, auch für gesellschaftliche Inklusion, erfahren.

Ist die Stadtgesellschaft mit der vorfindbaren Ko-Existenz der Menschen eher förderlich oder hinderlich für die Entwicklung einer inklusiven Praxis bzw. Grundhaltung der Bürger/innen? Auch angesichts der oben beschriebenen Bedingungen der modernen Gesellschaft wie Individualisierung, Entsolidarisierung, der Erosion sozial erfahrbarer Räume und Segregationsprozesse ist die Frage angebracht (vgl. Hart/Scheller/Tessin 2000, S. 31 ff.) und daher einen Verlust der gesellschaftlichen Basis konstatiert, die immer wieder explizit gestaltet werden muss (Häußermann 2000, S. 67): „Die urbane Kultur, diese spezifische Form der urbanen Kommunikation, ist eine Kommunikation der Freiheit. Dichte und Heterogenität zwingen zur Begegnung mit Überraschungen, mit Unangenehmem, mit Neuem, mit Unbekanntem. Die Stadt hat die Distanziertheit, die Abwehr, die Anonymität und die Gleichgültigkeit zur Tugend erhoben und damit die Koexistenz von Fremdem und einander Unverträglichem möglich gemacht. Diese spezifische urbane Kommunikation ist die zivilisatorische Leistung der Großstadt gewesen. Ihre Erhaltung ist das Hauptthema von Stadtpolitik und Gestaltung der Stadtkultur in der Zukunft.“ Eine (Sozial-)Pädagogik der Stadtgesellschaft muss diese Differenzierungen aufgreifen, mit sozial

relevanten Werten für die Ko-Existenz als Struktur des urbanen Zusammenlebens (und nicht als Qualität des Zusammenlebens selbst) füllen, also eine inklusive Stadtkultur als Wert unter den Bedingungen des Urbanen, mithin als Erfahrung im kommunalen Raum (Stadtteil und Quartier) vermitteln – und deshalb ihre Konzepte an drei Aspekten von Inklusion als gesellschaftlichen Prozess in Städten orientieren, wie sie aus dem bisher erörterten Positionen ableitbar und in der Abbildung 1 dargestellt sind.

Abb. 1: Drei Aspekte der gesellschaftlichen Inklusion und Inklusion in die Gesellschaft (Quelle: Maykus 2017, S. 32)



Diese drei Aspekte, man könnte sagen die analytischen Inklusionsebenen, bedingen und erschließen den Zugang zu öffentlichen Räumen und Verständigung darin sowie zu den Institutionen, die eine freiheitsverbürgende Reflexion und Kommunikation, mithin Anerkennung ermöglichen. Neben der Bestimmung öffentlicher Räume als intermediäre Instanzen (vgl. Habermas 1997) ist auch die empirische Klärung ihrer Merkmale von Bedeutung, erst dann können Rückschlüsse für Praxis-, Planungs- und Beteiligungsprozesse der Sozialpädagogik in Kommunen aus dieser Kategorie abgeleitet werden. Klamt (vgl. 2012 und 2007) erörtert daher zunächst den Begriff des Raumes und referiert subjektive Raumkonzepte wie die Wahrnehmung und Deutung des Raumes durch handelnde Menschen, die Umweltpsychologie als Rahmen für ein phänomenales und alltagsorientiertes Raumverständnis, den sozialen Raum als konstruierten Raum sowie Fragen der räumlich rückgebundenen Identitätsbildung durch Symbole, Wahrnehmung, Entscheidungen über Lebensorte usw. (vgl. Klamt 2007, S. 29). Diese unterschiedlichen Raumkonzepte fasst Klamt (vgl. ebd., S. 32) zu drei Dimensionen des Raumes zusammen und geht dabei auf den Aspekt der „gelebten Räumlichkeit“ von Schubert (2000, S. 36) zurück: Es gibt erstens eine aktive Nutzung, ein Leben der Räume durch alltägliche Routinen; zweitens gibt es mentale Repräsentationen des Raumes als subjektive Wahrnehmungen und schließlich sind, drittens, Räume immer auch Darstellungsräume, die Lebens-

welten, -formen und Alltäglichkeit in ihren Erscheinungsformen vermitteln. Klamt (vgl. 2007, S. 68 ff.) grenzt öffentliche Räume davon ab, da sie die besonderen Merkmale der Zugänglichkeit, der Diskursivität und der Ermöglichung von Leben haben: Menschen leben den öffentlichen Raum, erfahren dort soziale Kontexte der Kommunikation sowie Interaktion und prägen ihn als erkennbaren Lebensraum mit einem zugeschriebenen Wert. Kommunale Sozialpädagogik sollte diese Merkmale des öffentlichen Raumes und der gelebten Räumlichkeit fortwährend vor Ort als Analyseraster heranziehen und in ihren lokalen Ausprägungen bewerten: Sie sollte Instanz der Wissensbildung und Verständigungsorientierung über Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wünsche der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und Familien in der Kommune sein – und damit der Mikroperspektive pädagogischen Handelns Raum geben.

Die sozialpädagogischen Analysen von Gegenwarten z. B. junger Menschen könnten auf dieser Grundlage in Beschreibungen und Bewertungen der unterschiedlichen Grade von Freiräumen Jugendlicher, ihrer Bedingungen als Ursache von Einschränkung oder Optionenerweiterung gleichermaßen sowie auch der Bedarfe an Jugendhilfeangeboten als kommunale Sozialpädagogik münden. Pädagogik und Bildung in der Gesellschaft der Gegenwarten rahmt eine kommunale Sozialpädagogik, deren Ziel es ist, Optionssteigerungen in Freiräumen als subjektiven Sachverhalt zu deuten, individuelle und soziale Ordnungen herzustellen sowie Identitätskonstruktionen als soziale Einbindungen und Verwobenheit mit dem Gesellschaftlichen zu fördern. Pädagogisch arrangierte Räume der Subjektbildung und eine kontextsensible Sozialpädagogik stehen für diese sich gesellschaftstheoretisch vergewissernde Handlungsorientierung. Bildung steht in der Sozialpädagogik unmittelbar in Verbindung mit einer Kontext- und Bedingungsanalyse von Selbsttätigkeit und Bildsamkeit und gründet darauf das Verständnis eines „pädagogischen Ortshandelns“ (Winkler 1988). Das allgemeinpädagogische Ziel der Subjektwerdung wird zum Kernbereich von Sozialpädagogik, die Sachverhalte und Einflussbedingungen des Ortes systematisch in das pädagogische Geschehen einbezieht sowie spezifisch methodisch gestaltet und fachtheoretisch reflektiert. Das ist Aufgabe einer kommunalen Sozialpädagogik. Die Verbindung von Hilfe, Bildung und Förderung von Partizipation im öffentlichen Raum der Kommune ist die pädagogisch-konzeptionelle Entsprechung des Transformationskonfliktes der Sozialpädagogik. Sie überführt nicht nur gesellschaftliche Anforderungen in pädagogisch legitime, sondern auch gesellschaftliche Aufträge – damit die Folgen von Integrationskonflikten an gesellschaftlich nicht immer optimal platzierten pädagogischen Orten. Daher ist die Orientierung an den Lebenswelten der Kommune, an Partizipation und an Anerkennungserfahrungen durch Kommunikation so wichtig.

Kommunale Sozialpädagogik, das soll hier in einem ersten Versuch zusammengefasst werden, bildet einen integrativen konzeptionellen Rahmen für die vorstehend erörterten stadtsoziologischen und gesellschaftstheoretischen As-

pekte von Inklusion sowie ihren Kern der Befähigung und Unterstützung von Bildungsprozessen. Kommune stellt sich als relationaler Raum dar, in dem diskursiv und praktisch gehandelt wird und der sich als dual zeigt. Menschen handeln unter gegebenen Strukturen und beeinflussen sie aber auch damit, indem Aneignungsprozesse und Syntheseleistungen im Raumerleben stattfinden (vgl. Löw 2001, 2008; Löw/Steets/Stoetzer 2008). Und es entsteht damit ein konzeptioneller Rahmen für Sozialpädagogik, die Ortsqualitäten wahrnimmt und die Strukturen einer Stadt mit ihren qualitativen Wirkungen auf das alltägliche Stadtleben der Menschen in ihrer Praxis operationalisiert. Sozialpädagogik kann dies zum Ausgangspunkt von Angeboten machen und sowohl eine alltagsorientierte, auf das Bewältigen der alltäglichen Lebensführung im Sinne praktischer Routinen bezogene Vorgehensweise wählen, als auch das über das Vorgefundene hinausführende, kritische und entwickelnde Vorgehen im gemeinsamen Tun betonen. Kommunale Sozialpädagogik nutzt die Eigenlogik der Städte zur Ressourcenerschließung und macht sie zum Teilaspekt von Ortshandeln, mit dem sie Subjektbildung fördert (die individuelle Ebene von Stadterleben, von Stadtkultur und Identität in ihr betreffend) sowie Kontexte analysiert (also das Gesellschaftliche in der Stadt, Lebenslagen, Strukturen, Stile usw.). Kommune bietet einen Rahmen der Sicherheit und ist permanente Entwicklungsaufgabe zwischen den in der Stadt erlebten Erfahrungen und den eigenen Vorstellungen gelungenen Lebens dort. Kommune fordert heraus und stabilisiert zugleich, so dass Sozialpädagogik das (Er-)Leben des Raumes und die Gestaltung der Lebensverhältnisse fördern kann. Kommune ist so gesehen Ort der Institutionen und auch der Organisation bzw. Vernetzung, aber auch Lebenswelt. Sie ist der entscheidende Raum der Vermittlung von Sach- und Sozialinklusion und vor allem ein erfahrbarer Raum für deren Koppelung durch öffentliche Kommunikationen.

1.2 Gesellschaftsentwicklung in Städten als (Ent-)Koppelung von System und Lebenswelt

Die Theorie kommunikativen Handelns eröffnet eine Reflexion gesellschaftlicher Integrationsmodi und die kritische Auseinandersetzung mit dem in der (Sozial-)Pädagogik zunehmend favorisierten Subjektbezug von vernetzter Bildung im erfahrbaren Raum. Gesellschaft bedeutet nach Habermas (vgl. 1999b, S. 226) immer zugleich Sozial- und Systemintegration, d.h. moderne Gesellschaften differenzieren Systeme (zur Optimierung der gesellschaftlichen Steuerung) und Lebenswelt (die in ihrer Entwicklung anhand der sich entwickelnden Differenz zwischen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit erkennbar ist) aus (vgl. ebd.). Diese Ausdifferenzierung darf pädagogisch nicht verkürzt werden auf das Spannungsverhältnis von institutioneller Perspektive (als Systemseite

verstanden) und Individuen (als Teil des lebensweltlichen Kontextes), das durch partizipative Verfahren eingegeben werden soll. Dieser Gedanke greift angesichts der Theorie kommunikativen Handelns zu kurz und wird anhand komplexerer Verortungen deutlich relativiert: Die von Habermas (im Rückgriff auf Mead und Durkheim, vgl. ebd., S. 220 ff.) beschriebene Rationalisierung von Lebenswelt drückt eine „strukturelle Differenzierung der Lebenswelt“ (ebd.) aus, die gesellschaftlich zu einer Entkoppelung institutioneller Systeme und individueller bzw. sozialer Welt- und Wirklichkeitskonstruktionen führt, persönlich erweiterte Spielräume der Beziehungsgestaltung ermöglicht sowie kulturell eine innovations- und kritikbasierte Veränderung gegebener Strukturen und Traditionen bedingt (vgl. ebd.). Zudem führt die „Trennung von Form und Inhalt“ (ebd.) zu einer Entfernung traditioneller Strukturen von Inhalten, von den Prinzipien Moral/Recht und darauf bezogenen konkreten Handlungssituationen bzw. Lebenskontexten sowie von individuellen Deutungsmustern, kognitiven Schemata und kulturellen Wissensvorräten. Diese Auswirkungen auf kultureller, persönlicher und gesellschaftlicher Ebene sind Zeichen der Rationalisierung von Lebenswelt, die nach Habermas die Reflexivität symbolischer Reproduktion erhöht, diskursiv-kommunikative Formen der Auseinandersetzungen und Meinungsbildung fördert (bzw. verlangt) und zu einer Pädagogisierung erzieherischer Prozesse bzw. von Entwicklungsprozessen führt. Habermas beschreibt auf der Grundlage der Überlegungen von Durkheim (vgl. ebd.), dass die Rationalisierung von Lebenswelt zu Störungen gesellschaftlicher Reproduktion führen kann, die als erlebte Entfremdung und Sinnkrise sowie fehlende Orientierung den Kern von Anomie ausmacht (vgl. ebd.). Sozialpädagogik kann daher durch eine angestrebte bessere Passung zwischen institutionellen Strukturen und individuellen Bedürfnissen Teilhabechancen nicht generalisieren und einen gesellschaftlichen Integrationseffekt aus dieser Passung direkt ableiten, sondern muss sich theoretisch auf die Reflexion unterschiedlicher Integrationsniveaus und neuer Ebenen der Systemdifferenzierung im Zuge rationalisierter Lebenswelten beziehen, die sich auf Handlungen, Interaktion und Verständigung auswirken sowie die Relation zwischen verständigungsorientiertem und zweckrationalem Handeln im lokalen Raum (Spielräume, Überformungen, verwandelte Interaktionen angesichts übergreifender, entsprachlichter Steuerungsmedien, vgl. Habermas 1999b, S. 265) abbilden, gar aufdecken – damit eine kommunale Sozialpädagogik verständigungsorientierte Kommunikation fördert und sie nicht selbst einschränkt, verkürzt, ersetzt und selbst zum Urheber mediatisierter Lebenswelt (und Bildungsprozesse) wird.

Hierfür ist ein differenzierter Blick auf die strukturellen Komponenten der Lebenswelt, wie sie Habermas (vgl. 1999b, S. 203 ff.) beschreibt, notwendig: Kommunikatives Handeln dient demnach der Verständigung (kultureller Aspekt), der Handlungs koordinierung (sozialer Aspekt der Integration) sowie der Sozialisation (Identitätsentwicklung), worüber sich Lebenswelten reproduzie-

ren, indem neue Situationen, ihre Definitionen und Modifizierungen im kommunikativen Prozess an bestehende lebensweltliche Kontexte anschlussfähig gemacht werden (vgl. ebd., S. 209). Sozialpädagogik darf daher nicht einseitig ein theoretisch unklares Integrationsziel verfolgen, das letztlich eine Anpassung individueller Entwicklungs- und Bildungswege an gesellschaftliche Normen bedeutet, wenngleich subjektive Varianzen solcher Normalisierungsprozesse konstatiert werden. Und ebenso ungeklärt ist das Verständnis von Wirkungen sozialpädagogisch initiiertter Bildungsprozesse sowie der Bildungsinstitutionen und -angebote selber bezogen auf Integration im Spannungsfeld von Individuation und Gesellschaft: Inwiefern fördert Sozialpädagogik die kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation? Inwiefern können (und sollten) sie explizit die Ebenen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit theoretisch und empirisch einbeziehen (im Sinne der Prüfung der Systematiken von Habermas zu Reproduktionsfunktionen verständigungsorientierten Handelns, zu deren Relevanz für den Erhalt der strukturellen Komponenten und zu möglichen Krisenerscheinungen; vgl. ebd., S. 214ff.)? Eine solche Verhältnisbestimmung fehlt bislang, was zu einer Funktionalisierung von Bildung für gesellschaftliche Integration, statt zu einer Reflexion sozialer Integration (und ihrer Niveaus) führt: Gesellschaftliche Integration durch verbesserte Bildungsteilnahme als Kernziel vernetzter Bildung stellt in der bisherigen theoretischen Verkürzung eine Einschränkung, gar Vermeidung verständigungsorientierten Handelns dar, indem rechtliche Rahmungen, finanzielle Anreize, antizipierte Netzwerkausschlüsse und Einfluss von Politik sowie Administration lebensweltübergreifende Mediatisierungen werden, statt selbst Gegenstand der Situationsdefinition als Basis kommunikativen Handelns zu sein. Damit ist ein Kernproblem benannt: die Entkoppelung von System und Lebenswelt. Was heißt das für die Thematik einer kommunalen Sozialpädagogik im Sinne der Theorie kommunikativen Handelns genau?

Zunächst kann man sagen, dass die anvisierte Subjektorientierung einer kommunalen Sozialpädagogik konsequent als Lebensweltbezug zu konzipieren ist. Die von Habermas (vgl. 1999b, S. 191 f.) formulierte Position, dass die Lebenswelt Formen der Intersubjektivität in Verständigungsprozessen bedingt und Lebenswelt (in Anlehnung an Schütz/Luckmann) Bewältigung und Deutung anhand von Wissensvorräten, Konstruktion und ein Handeln in zeitlichen, sozialen und partikulär in bestimmten Ausschnitten von Wirklichkeit bedeutet (vgl. ebd., S. 195 ff.), sollte für die Analyse von Bildungsprozessen und -bedingungen herangezogen werden. Die Theorie des kommunikativen Handelns bietet einen differenzierten Blick auf Handeln und eine Systematik der Handlungsmodelle, die für sozialpädagogische Analysen herangezogen werden und grundlegenden Annahmen von Habermas (vgl. 1999a, S. 130 ff. und 1999b, S. 193 f.) folgen können. Zwei seien hier betont: Zunächst umspannt der Begriff „kommunikatives Handeln“ eine teleologische (Zweckerreichung und Planerfüllung)

und eine kommunikative Dimension (Eingrenzung, Interpretation, Klärung von Situationen und Orientierung an Einverständnis) (vgl. 1999b, S. 193). Kommunikatives Handeln meint demnach das Agieren entlang eines Planes und einer gemeinsamen Situationsdefinition. Habermas entwirft für diesen Sachverhalt eine Unterscheidung von Situation (Ausschnitt aus Lebenswelt), Thema (aus Interessen und Zielen entstehend), Relevanzbereich (Auswahl von Situations-elementen) sowie Plänen (Akzentuierungen auf der Grundlage von Relevanz, Deutungen der Situation und Zweckorientierungen), die dann im Zusammenspiel entlang der Kriterien Konsens/Dissens der Verständigung und Erfolg/Misserfolg der Handlungspläne mit dem Ziel der Risikovermeidung wirksam werden (vgl. ebd., S. 194). Diese Systematik, vorstellbar als ein Komponenten-viereck interdependenter Elemente kommunikativen Handelns (siehe Abbildung 2), liefert eine gute Grundlage für die theoretische und empirische Beschreibung von Handlungskoordinationen dieser Art in den unterschiedlichen Interaktionssphären von Bildung. Diese Thematisierung vollzieht sich innerhalb von Institutionen zwischen den dortigen Akteuren, zwischen Akteuren unterschiedlicher Institutionen, im konstituierten Netzwerk einer Kommune sowie als Generalannahme für die kommunikative Relevanz von vernetzter Bildung: Was sind Situationen, die im Horizont von kommunaler Sozialpädagogik geklärt werden sollen und Verständigungen verlangen? Welche Themen erwachsen daraus und warum? Wer bestimmt wie die Relevanz? Was ist der entstehende oder auch der vorgehende Plan? Gibt es mehrere Pläne, und inwiefern führen sie zur Risikovermeidung (Dissens und Misserfolg), oder produzieren Risiken bzw.: Können sie selbst Situation und Thema, sprich Gegenstand verständigungsorientierten Handelns sein?

Die Vergewisserung über eine kommunale Sozialpädagogik kann an dieser Stelle nur entlang zentraler Annahmen aus den benannten grundlegenden Theorien erfolgen, um erste Konturen zu entwerfen – und dies soll auch deshalb ausdrücklich geschehen, weil es eine sehr genaue und gesellschaftstheoretisch fundierte Bestimmung des sozialpädagogischen Handelns in einer Stadtgesellschaft der Gegenwart ermöglicht. Zunächst werden natürlich die Unterschiede der beiden großen System- und Lebenswelttheorien sichtbar, die allerdings nur unterschiedliche Fokussierungen auf empirische Sachverhalte einnehmen, nicht aber zwei unterschiedliche Gesellschaften konstituieren – das soll hier die erkenntnisleitende Annahme für die Entwicklung eines integrativen Modells sein (siehe die Abbildung 3): So geht die systemtheoretische Sicht der Gegenwart zunächst von einer nicht begrenzbaren Zahl an parallelen Kontexten und Kontexturen aus, die keine Abstimmung zwischen den Gesellschaftsmitgliedern mehr zulassen, stattdessen eint sie lediglich die Tatsache, dass es für niemanden mehr einen verbindenden Rahmen gemeinsamer Klärungen von Gesellschaftlichkeit und Welt gibt. Die Kommunikationstheorie setzt hingegen auf Verständigung als wesentlichen Modus der gesellschaftlichen Integration,

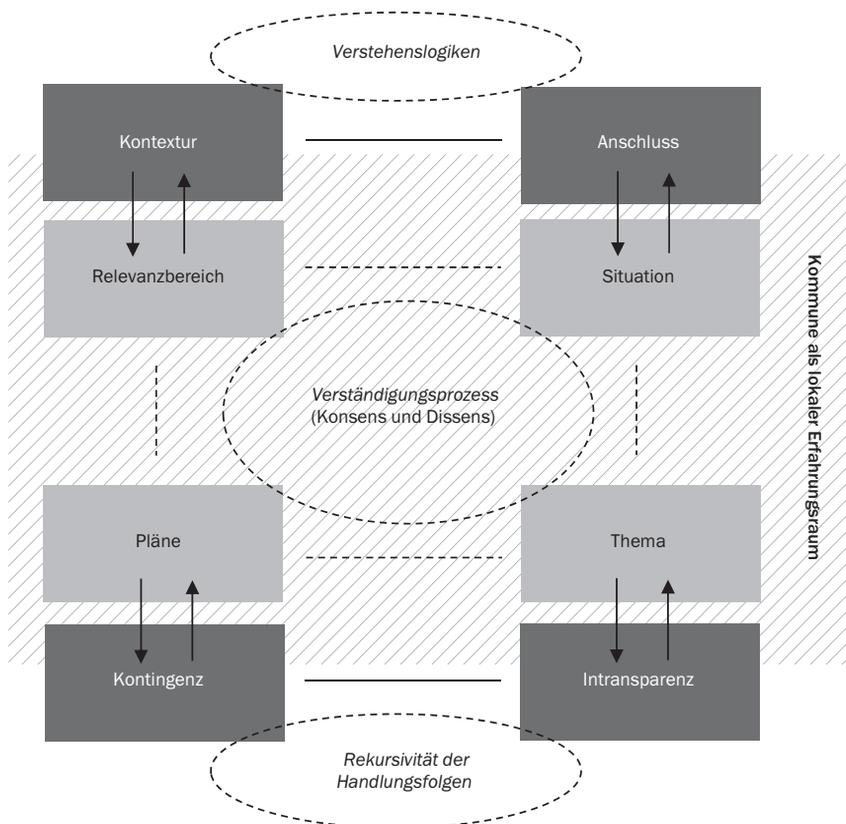
mit der Menschen eine Deutung von Situationen vornehmen und dadurch Ordnung herstellen, mithin eine Sicht auf die Lebenswelt bzw. Welt klären und erfahrbar werden lassen. Abstimmungsgrenzen versus Abstimmungsaktivitäten in ein und derselben modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft? Das geht durchaus zusammen, wenn man sich vor Augen hält, dass eine potenzielle Parallelität und gegenseitige Unerreichbarkeit der Horizonte nur den denkbaren Rahmen selbst, nicht aber das ihn operativ bewältigende Subjekt thematisiert. Denn das stellt selbst stets eine Ordnung her, das nicht reflexive Optionen des Handelns bearbeiten, sondern auch operative Handlungsoptionen realisieren muss. Das Theorem der Gegenwarten bietet letztlich einen eigenen Anschluss, eine Brücke zwischen den gesellschaftstheoretischen Orientierungen, indem die Kategorie des Subjektes als normatives Element eingeführt werden kann. Nassehi vollzieht dies nicht, allerdings deutet er diese Option an, wenn zum einen Anschlüsse und Kommunikationsketten Versuche des Selbst sein sollen, Identität zu konstruieren; das nimmt dem Subjekt keine systemische Operation ab, sondern stellt einen individuellen Handlungsprozess dar, der systemisch beeinflusst sein mag, nicht aber in Systemprozessen selbst aufgeht. Es gibt dann also eine zentrierbare Handlungseinheit, das Referenzpunkte des Handelns selbst entwirft und denen folgt, die außerhalb von ihr entstehen. Zum anderen bedeutet Subjekt dann ein handlungstheoretischer Anschluss an Systemprozesse, der auch von einer gewissen Distanz hierzu, von einem individuell geformten Entscheidungskontext ausgeht und dies normativ als Bildsamkeit und Selbsttätigkeit annehmen lässt, wie es dann etwa eine pädagogische Perspektive beschreibt. Klärungen von Relevanzbereichen aus der Lebenswelt, z. B. des erfahrenen Lebens in einem begrenzten Raum wie einem Stadtteil mit seinen Anforderungen, Themen und Konfliktpotenzialen, sind auch dann möglich, wenn der Zugang zu ihnen unterschiedlich, vielfach multipliziert in seinen Möglichkeiten der Sichtweisen darauf erscheint. Menschen unterscheiden sich in den Inhalten von Denken und Handeln, schließen unterschiedlich an und unterschiedliche Konsequenzen genau daraus, das ist Kernelement von verständigungsorientiertem Handeln und nicht Argument dagegen. Auch das Ziel des Konsenses existiert in einer Gesellschaft der Gegenwarten, die allerdings anerkennt, dass dieser brüchiger, flüchtiger und temporalisiert erscheint, ihn ohne Kommunikation aber nie erreichen kann. Menschen begegnen sich, verständigen sich und ziehen Schlüsse daraus, unverändert auch angesichts ihrer Gegenwarten. Lediglich die Bedingungen der Verständigungsorientierung haben sich verändert, vielleicht die Motive und Bereitschaften, sich darauf einlassen und den Sinn für die eigene Lebensführung darin erkennen zu wollen, nicht aber ihr Prozess. Das ist eine wichtige Differenz: Wenn schier unendliche Optionen auf einen (auch technisch) unbegrenzten Handlungsraum global agierender Gesellschaften treffen, kann die Relevanz des Kommunikativen im begrenzten, lokalen Handlungsraum an Bedeutung verlieren, weil sie dadurch ersetzt wird – damit

aber auch von systemischen Einflüssen und als Inbegriff einer neuen Qualität der Kolonialisierung, die dann einem Beteiligungs- und Anerkennungsverlust gleichkäme und in seinen Konsequenzen für menschliches Erleben und Verhalten noch kaum absehbar ist. Dass die Optionen freien Handelns und einer geringen sozialen Rückversicherung dabei nur als Gewinn und persönliche Bezüge in lokalen sozialen Kontexten als hierfür hinderlich erlebt werden, zeigt sich nicht. Anomie, Sinnkrisen und fehlende Orientierung als Merkmale einer Gesellschaft, der die Erfahrungen von individueller und sozialer Selbstwirksamkeit dabei abhandenkommen, zeigen sich jedoch sehr wohl: Eine Technisierung der Demokratie (vgl. Habermas 2013) und des Erlebens von ihr ist das konsequente Ergebnis einer fehlenden lebensweltlichen Rückkoppelung politischen Handelns und ihrer Regierungen, die einer Antwort auf lokaler Ebene bedarf: Nur dort, im begrenzten und erfahrbaren Raum kann diese Rückkoppelung stattfinden und wirken, der eingangs beschriebenen Transnationalisierung moderner Gesellschaften also eine Transkommunalisierung als Handeln in lokalen Sphären der lebensweltlichen Überlappung kommunizierter Relevanzen gegenüberstellen. Die Bedeutung des Raumes – weder in der System- noch in der Lebenswelttheorie explizit behandelt – erfährt hier eine entscheidende Betonung, denn Städte, Stadtteile und Wohnbereiche bieten eben nicht nur Ko-Existenz, sondern auch Koppelungen der Existenzen, ohne die es Ersteres gar nicht geben kann. Stadt als Frei-Raum, als Kontext der Anschlüsse und Steigerungsrahmen für Kontexturen bedeutet immer auch subjektiv geordnete Prozesse des Stadterlebens, der Reduzierung von Optionen sowie von Kommunikation als Mittel der Verständigung und Herausbildung genau dieser Klärungen von Horizonten des städtischen Lebens von Subjekten und der Gesellschaft.

Soziale Inklusion erfährt durch eine integrative Betrachtung der gesellschaftstheoretischen Annahmen ebenso eine deutliche Differenzierung, vor allem auch in den sozialpädagogischen Handlungsgrundsätzen, die daraus abgeleitet werden. Die Unterscheidung einer sozialen und funktionalen Inklusion, also einer vertikalen und sich horizontal, quer zu den Funktionskontexten verhaltenden Inklusion der Gesellschaftsmitglieder eröffnet nicht nur die bereits beschriebene Möglichkeit, sozialpädagogische Schlagseiten im Handeln zu vermeiden (also beide Seiten zu berücksichtigen), vielmehr thematisiert sie auch die Gefahr einer Entkoppelung dieser beiden Aspekte in städtischen Strukturen und die unkenntlich werdenden Facetten von Inklusionsgrenzen bzw. Exklusionseffekten. Kommunikation als sozialer Prozess kann dieser Gefahr entgegenwirken, die Annahme einer schlichten Themenverkettung als Inbegriff von Kommunikation jedoch nicht. Hier sind wiederum normative Setzungen zum Grad tolerierter oder kritisierter Formen der subjektiven Inklusionssituationen vonnöten und vor allem auch die Frage nach einer lebhaften Gegenwart der Mitglieder einer Stadtgesellschaft, die sich sowohl in einer sozialen Integration, durch sozialisatorische Effekte einer Subjektkonturierung und kulturellen Re-

produktionen zeigt, als auch in der Herausbildung kommunikativ geklärter Referenzpunkte hierfür, als Klärungen, Annäherungen und Sinndeutungen unter den Bedingungen eines immer auch Alternativen aufzeigenden Horizontes einer Gesellschaft der Gegenwart. Oder anders ausgedrückt: Kommunikation trennt, aber nur wenn sie vorher und danach auch koordinierend wirkt. Und sie entfaltet sich immer in lokal erfahrenen Teilöffentlichkeiten der Stadt, die auch (nicht nur) von einem pädagogischen Ortshandeln kommunaler Sozialpädagogik initiiert werden.

Abb. 2: Kommunikation in einer Stadtgesellschaft der Gegenwart als Rekursivitätsphänomen (Quelle: Maykus 2017, S. 60)



Der Raum hat in diesem Modell die Bedeutung eines Relevanzbereiches der Kommunikation, er bildet einen situativen Ausschnitt der Lebenswelten, kann darin zum Thema werden und ist Rahmen für Planungen. Zeit, Erkenntnis, strukturbildender Konsens und die Handlungsfolgen sind zwar in einer kommunikativ agierenden Gesellschaft der Gegenwart dynamisiert, raumwissen-

schaftliche Erkenntnisse stützen jedoch die Annahme einer lokalen Fokussierungsmöglichkeit dieser Prozesse, zumal die Stadt nicht nur Ko-Existenz, sondern auch neue Formen und Erfahrungen der Gegenseitigkeit fördern kann, die auf den konkreten Raum als sozialen Rahmen angewiesen sind. Rauterberg (vgl. 2013) hat die Bedeutung des Raumes für Identität und Gemeinschaft in seinem Essay umrissen und die Stadt als Möglichkeit beschrieben, in der neue Lebensideale realisiert werden, Menschen den Raum prägen, aneignen und Neubewerten, sich im öffentlichen Raum erfahren und zeigen sowie einem Verlangen nach unregelmäßig, frei gestaltbaren Räumen gerecht werden können. Hierfür führt Rauterberg (vgl. ebd.) teilweise empirische Belege und Beobachtungen neuer raumbezogener Bewegungen an (wie z. B. urban gardening), es fehlt jedoch an einer theoretischen Einordnung und Relativierung dieser Erscheinungsformen in ihrer Bedeutung für Gesellschaftsentwicklung und Sozialintegration. Eine globalisierte Gesellschaft erschwert Sozialintegration in lokalen Nahräumen wie der Kommune und fördert sie (zumindest längerfristig und zwangsläufig) zugleich, denn Individualität bedeutet mehr denn je das Agieren in wachsenden Kreisen von Lebenskontexten mit unterschiedlicher Reichweite und vielfältigen Überschneidungen. Und das erfordert eine stabile Identitätskonstruktion, damit Menschen nicht im Wechselspiel und zwischen den Optionen der wirkenden Kreise zerrieben werden. Globalisierung und Transnationalisierung, plurale Kulturen und Individualität bedingen und verstärken sich gegenseitig – und, das soll hier hinzugefügt werden, erfordern ein Mehr an vorgängiger Integrationsbereitschaft sowie Kompensation von Ungleichheiten in den Lebenskreisen der Gemeinschaft. Gesellschaft und ihre Mitglieder sind auf Lern- und Erfahrungsräume angewiesen, auf Erfahrungen der Verständigung und Anerkennung, um diese Lebenskonstellationen, die Gegenwarten der Gesellschaft und Entkoppelungen von Systemeinflüssen sowie lebensweltlicher Gestaltung überhaupt bewältigen zu können. Das macht erfahrbare Räume so wichtig, sie sind Teil neuer gesellschaftlicher Ordnungen, werden anders, kontingent, aber selbstwirksam und sozial erfüllt gelebt, sie mindern die Gefahr eines Auseinanderlaufens von transnationaler Integration und nationaler Desintegration. Kommunen und ihre Öffentlichkeiten stehen dazwischen, kommunale Sozialpädagogik ist eine mögliche Akteurin in diesem Zwischenraum solidarischer und staatsbürgerlicher Praktiken, sie „(...) spiegeln das Besondere des politischen Verantwortlichseins wider, das Bürger gegenseitig voneinander erwarten: eine diskursive Verantwortlichkeit, die allgemeine Gründe für allgemein geltende Normen verlangt, und eine solidarische Verantwortlichkeit, die Bürger instand setzt, politisch und persönlich autonom zu sein, das heißt, ein Leben in Gleichberechtigung und ‚ohne Scham‘ zu führen. Dieser Begriff der Scham verweist sowohl auf die Notwendigkeit der Nichtdiskriminierung ‚differenter‘ Lebensformen wie auch auf die notwendigen gesellschaftlichen Ressourcen, die nach sozialen Maßstäben ein nicht stigmatisiertes Leben in der Ge-

meinschaft ermöglichen“ (Forst 1994, S. 432) – und im öffentlichen Raum der Kommune, der zum Ort pädagogischen Handelns werden kann, wenn Kommunikation in der Öffentlichkeit strukturellen Ungleichheiten, benachteiligenden Machtkonstellationen oder selektiven Zugängen zu ihr unterliegt (vgl. zu den Dimensionen der Öffentlichkeit und einer kompensierenden Rolle der Pädagogik Peters 2007, S. 97).

1.3 Stadt als kreativ-verdichteter Resonanzraum einer inklusiven Gesellschaft

Eine kommunale Sozialpädagogik muss die von ihr konzipierten pädagogischen Orte bzw. Anleitungen von Öffentlichkeiten als Sphären der Kommunikation ins Verhältnis zu den Bedingungen von Stadt setzen, denn „Stadt ist raumgewordene Gesellschaft“, wie Siebel (2015, S. 42) es ausdrückt und den Stadtbürger bzw. die Stadtbürgerin als zentrale Figur einführt, zumal die politische, soziale und ökonomische Emanzipation wesentlicher Beweggrund für die Gründung von Städten war, der heute noch prägend für das Leben in der Stadt ist. Allerdings macht Siebel aktuelle Tendenzen der kommunalen Entwicklung aus, die diesen emanzipatorischen Charakter von Stadt deutlich relativieren (vgl. ebd., S. 46 ff.) – und genau das sind wichtige Hinweise für eine kommunale Sozialpädagogik, die diese Bedingungen zur Kenntnis nehmen muss, um auf die gegebenen kommunalen Verhältnisse mit ihren Mitteln reagieren, sie verändern und Einfluss auf das Erleben und die Sozialität der Menschen in der Stadt nehmen kann. Zunächst, erstens, sieht Siebel (vgl. ebd.) die aktiv gestaltende, eigenständige und selbstverwaltende Rolle der Kommunen deutlich eingeschränkt. Hierfür nennt er als Gründe vor allem die wachsende Zahl an Aufgaben der Daseinsvor- und -nachsorge durch die Kommune, ohne dass diese finanziell in angemessenem Umfang dazu in die Lage versetzt würde. Ein Aufgabenzuwachs ohne Finanzausgleich schränkt die Spielräume kommunalen Handelns deutlich ein. Zudem ist das Verhältnis von Bund, Ländern und Kommunen nicht durchgängig so in seinen Zuständigkeiten organisiert, dass die Aufgaben auch sachgerecht bearbeitet werden können. Die Gestaltung von Inklusion in den Kommunen, von Bildungsnetzwerken und die Integrationsanforderungen infolge von Migration sind nur einige, weitreichende und gesellschaftlich relevante Themen, die die Strukturmängel zwischen den Ebenen politischen und administrativen Handelns aufzeigen. Die demografische Entwicklung wirkt sich kommunal sehr unterschiedlich mit ihren sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen aus und schließlich sind durch die genannten Einflüsse die politischen Entscheidungsspielräume für Kommunen generell reduziert, sie vermitteln gegenwärtig nicht in konsequenter Weise die Idee der selbstverwaltenden, bürgerschaftlich getragenen, die Lebensverhältnisse direkt gestaltenden Kommune als

Gemeinwesen und Raum der Gemeinschaftlichkeit, der auch in den Verwaltungen und der Politik entsprochen würde. Dieser Umstand, zweitens, ist laut Siebel (vgl. ebd., S. 53 ff.) Grund für die deutliche Abwertung von Stadtbürgerschaftlichkeit als kommunaler Leitidee. Menschen, die ihre Stadt nicht nur im Sinne der Infrastruktur nutzen, dort Wohnen, Ressourcen nutzen, sondern eine persönliche und auf die Lebensführung bezogene (in gewisser Weise existenzielle) Beziehung ausdrücken und sich deshalb auch für sie und die Mitmenschen solidarisch einsetzen, sieht er kaum noch als soziale Tatsache, eher als utopisches Bild der Kommune. Die Modernisierung der Gesellschaft samt ihrer funktionalen Ausdifferenzierung hat hierzu wesentlich beigetragen und forciert weitere Entwicklungen wie z. B.: das geringe Interesse an der kommunalen Politik und an einer Mitwirkung daran; Lebensstile, die nicht auf einen Ort, einen Stadtteil begrenzt sind und sich multilokal ausdrücken; Lebensformen, die sich derart multilokal zeigen, sprich das (Familien- und Sozial-)Leben in mehreren Stadtteilen meinen; die flexiblen Arbeitssituationen und funktionalen Differenzierungen in der Lebensführung lösen Raumbindungen auf und letztlich fördern auch soziale Differenzierungen und Konflikte ein Auseinanderdriften der Stadtteilräume bzw. der Menschen in ihnen. Dies veranlasst Siebel (vgl. ebd., S. 58) zu der Diagnose, dass Stadt nicht mehr als ein Subjekt, als ein demokratisch legitimierter und handlungsfähiger Kontext zu fassen ist. Finanzielle Einschränkungen, die Einschränkung politischer Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume sowie die abnehmende politische, partizipatorisch getragene Legitimation sieht er als Bedingungsgefüge an, das zwangsläufig zu einer Relativierung der stadtbürgerschaftlichen Perspektive beigetragen hat. Genau diese Perspektive aber will eine kommunale Sozialpädagogik fördern: Steht sie dann vor einer nicht lösbaren Aufgabe oder ist sie Inbegriff einer „neuen“ Sozialpädagogik bzw. der Wiederbetonung von Maximen, die demokratische Teilnahme, Kommunikation in lokalen Öffentlichkeiten und Solidarität in der Stadtgesellschaft unterstützen möchte?

Eine kommunale Sozialpädagogik tut gut daran, eine deskriptive und normative Perspektive auf die Gestaltung kommunaler sozialer Verhältnisse immer wieder entlang der Beschaffenheit städtischer Strukturen zu prüfen, Konzepte zu schärfen und ihre Rolle im stadtesellschaftlichen Gefüge selbst zu bestimmen. In Bezug auf Siebel (vgl. 2015) sollte dies geschehen, indem die aktuelle Relevanz des öffentlichen Raumes, ihrer zunehmenden Virtualität sowie die Folgen kaum noch trennscharfer Prozesse von Privatheit und Öffentlichkeit betrachtet werden. Kommunale Sozialpädagogik agiert unter diesen Verhältnissen und ist in ihren Zielen auch auf ihre kritische Analyse sowie Veränderung bezogen: Städte ermögliche eine Lebensweise in Anonymität, der Individualität und der Ko-Existenz der Lebensstile. Die historisch klare Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit ist unter diesen Bedingungen nicht mehr klar gegeben. So verschwimmen Räume der Emotionalität und Intimität deutlich mit öffent-

lich wirksamen Räumen, auch die symbolischen, eher funktional-sachlichen und sozialen Dimensionen des Raumes erfahren ein neues Zusammenspiel. Deutliche Beispiele hierfür sind das Telefonieren in der Öffentlichkeit, das Zeigen des Körpers in der Öffentlichkeit oder obdachlose Menschen auf den Straßen. Der öffentliche Raum erfährt laut Siebel (vgl. ebd., S. 59 ff.) einen Funktionsverlust, ist mehr Ort des Straßenverkehrs und der Infrastruktur als des sozialen Lebens; und auch Politik findet vor allem in hierfür vorgesehenen Räumen, kaum aber im öffentlichen Raum statt. Öffentliche Räume werden zudem infolge der Sicherheitsbedürfnisse kontrolliert, ermöglichen oder begrenzen Zugänge zu ihnen mittels Sprache, symbolischen Ausdrucksmitteln oder des Habitus der Menschen. Ebenso ist der öffentliche Raum vor allem als störungsfreier Raum normiert, Verhaltensregularien sollen dazu dienen, dass ein konfliktfreies Miteinander realisiert wird. Alles in allem sind Verwaltung, Planung und Koordinierung Mittel der Gestaltung des öffentlichen Raumes, weniger die Verständigungsorientierung zwischen den Menschen und die kommunikative Öffentlichkeit als Ort der Begegnung und Aushandlung. Vor diesem Hintergrund sieht Siebel (vgl. ebd.) aber nicht das Ende des öffentlichen Raumes gekommen, sondern plädiert dafür, eine Vorstellung des anderen, anders strukturierten öffentlichen Raumes zu entwickeln – und das ist für eine kommunale Sozialpädagogik entscheidend: Öffentlichkeit sollte demnach Sphäre der Chanceneröffnung sein und Zugang für alle bedeuten. Kommunale Sozialpädagogik kann einen Beitrag dazu leisten, dass die Funktionsveränderungen des öffentlichen Raumes bewusst gestaltet, relativiert und mit den menschlichen Bedürfnissen in Abgleich gebracht werden. Dabei soll sie die Dynamik sozialer Strukturen beachten, Emanzipation durch eine Neubewertung der Bürgerschaftlichkeit fördern sowie Inklusion, Chancengleichheit am gesellschaftlichen Markt, eine demokratische Willensbildung aller sowie Anerkennung durch Kommunikation in lokalen Öffentlichkeiten forcieren. Dies kann man als die sozialen Dimensionen von Freiheit in der Stadt zusammenfassen, als die Gestaltungsdimensionen einer Pädagogik des Sozialen in der Stadt, die auch einen Austausch über das richtige Leben, über das Erleben des (beruflich dominierten) Alltags, über den Grad der Selbstbestimmtheit und die Eindämmung von Entfremdung sowie Funktionalisierung der menschlichen Lebensführung initiiert – und wiederum mit Siebel (ebd., S. 89 f.) gesprochen: „Wenn sich soziale Ungleichheit zur Spaltung der Gesellschaft vertieft, weil die Arbeitsmärkte nicht funktionieren, und wenn politische Konflikte nicht mehr demokratisch verhandelbar sind, weil Minderheiten keinen Zugang zum politischen System gewinnen, dann lässt das die Qualität des öffentlichen Raumes nicht unberührt. Wenn Demokratie und Markt als Systeme der Inklusion versagen, so ist das die eigentliche Bedrohung des öffentlichen Raumes. Deshalb entscheiden über die Qualität des öffentlichen Raumes der europäischen Stadt nicht allein sein Rechtsstatus, seine Erreichbarkeit, seine Nutzungsvielfalt, die Qualität seiner architektonischen

und städtebaulichen Gestaltung, das Verhalten seiner Nutzer sowie eine gelungene Balance zwischen Verunsicherung und sozialer Kontrolle. Entscheidend sind vielmehr die Funktionsfähigkeit der Märkte und der demokratische Charakter der politischen Strukturen, in die sie eingebunden sind. Der von politischer oder ökonomischer Macht nicht überformte Tausch und durchgesetzte Demokratie sind die Vorbedingungen für die Entfaltung der für die europäische Stadt typischen Polarität einer öffentlichen und einer privaten Sphäre und der mit diesen assoziierten Verhaltensweisen. Die Stadt ist eine Bühne, aber sie bestimmt nicht, was gespielt wird. Sie stellt die Kulissen für ein Theaterstück, das vom ökonomischen System verfasst, vom politischen System inszeniert und von den Bürgern aufgeführt wird. Wenn die Bürger die urbanen Verhaltensweisen nicht gelernt haben, die Politik undemokratisch und der Markt vermachtet sind, dann macht auch das schönste Bühnenbild daraus kein gutes Theater.“

Abb. 3: Stadtkultur als Kultur der Differenz und Rahmen kommunaler Sozialpädagogik (Quelle: Maykus 2017, S. 75 nach Siebel 2015)

