

Die Jugendarbeit Klotten in der Strategie Sozialraumorientierte Bildung

Offene Jugendarbeit im Kontext eines erweiterten Bildungsbegriffes

Bachelorarbeit
Dario Fässler

Begleitperson
Renate Stohler

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlingsemester 2021

Abstract

Die Jugendarbeit Kloten wird in der Strategie *Sozialraumorientierte Bildung* (SROB) der Gemeinde Kloten zu einer Bildungsakteurin erklärt. Welche Chancen und Risiken sich für die Jugendarbeit durch diese proklamierte Integration in das Bildungssystem der Gemeinde formulieren lassen, untersucht diese Arbeit als Fragestellung. In Deutschland ist im Nachgang zu den Resultaten der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2001 um dem Sammelbegriff *Bildungslandschaften* ein Fachdiskurs entstanden und es haben sich Projekte etabliert, die den Bildungsbegriff wie auch in SROB ausweiten und lokale oder kommunale Akteur:innen geplant vernetzen wollen. In der Schweiz werden Bildungslandschaften im Diskurs der Sozialen Arbeit nur als Randthema diskutiert und es lassen sich erst wenige Praxisprojekte lokalisieren. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, einen Beitrag zur Intensivierung eines Schweizer Diskurses zu Bildungslandschaften zu leisten und möchte für die Jugendarbeit Kloten Anhaltspunkte liefern, wie sie sich in der Praxis zu SROB verhalten kann. Bildung kann als ein komplexer, biografischer Prozess der subjektinitiierten, intersubjektiven Auseinandersetzung mit der Welt verstanden werden. Ein erweiterter Bildungsbegriff lokalisiert Bildung auch in informellen und non-formalen Settings und integriert ein grundlegendes Verständnis von Selbstbildung. Der Sozialraum muss im Sinne eines relationalen Raumverständnisses als Synthese aus einem physisch-materialistischen und einem sozialkonstruktivistischen Denkschema verstanden werden. Die Jugendarbeit ist Teil des Handlungsfeldes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, dass durch die Strukturmaximen der Freiwilligkeit und Offenheit geprägt ist und öffentliche Räume als Aneignungsräume von Jugendlichen versteht. In der Strategie SROB ergeben sich für die Jugendarbeit Kloten auf sieben verschiedenen Ebenen Chancen und Risiken. Ein übergreifendes Potenzial ist, dass die Jugendarbeit in SROB als Expertin für die Themen von informeller Bildung und Sozialraumorientierung auftreten kann. In Vernetzungsgefässen mit den lokalen Dachverbänden der Jugendarbeit kann sie einen Diskurs zu Bildungslandschaften anregen und Praxiserfahrungen vermitteln. Eine fehlende Sensibilität und unreflektierte Raum- und Bildungsverständnisse der Fachkräfte zählen zu den Risiken. Eine grosse Chance ist es, die Jugendlichen in den Entwicklungsprozess von SROB, sozialräumliche Analysen sowie die Ausgestaltung von Bildungsangeboten einbeziehen zu können.

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich ausdrücklich bei der Jugendarbeit Kloten, dem Kinder- und Jugendbeauftragten der Stadt sowie der Bereichsleiterin Einwohner:innen-Dienste und Soziales bedanken. Nur dank des offenen Austauschs mit ihnen und den zur Verfügung gestellten Daten und Informationen konnte diese Arbeit entstehen. Ich wünsche den Beteiligten und der ganzen Gemeinde Kloten gutes Gelingen bei der Umsetzung der «Sozialraumorientierten Bildung» und hoffe, dass diese Arbeit etwas zur konstruktiven Weiterentwicklung der Strategie beitragen kann.

Weiter will ich mich bei meiner Begleitperson Frau Renate Stohler bedanken. Im Begleitprozess fühlte ich mich fachlich stets gut beraten, persönlich wertgeschätzt und in meinen Fragen ernstgenommen. Letztlich bedanke ich mich ganz herzlich bei den Personen aus meinem persönlichen Umfeld, die sich am Gegen- und Korrekturlesen beteiligt und mich während des Erarbeitungsprozesses im Alltag unterstützt haben.

Verwendung Gender-Doppelpunkt

In dieser Arbeit wird der Gender-Doppelpunkt verwendet. Üblicherweise würde der Doppelpunkt nicht genutzt werden, wenn die beiden Wörter alleinstehend grammatikalisch keinen Sinn ergeben. Diese Arbeit ignoriert diese Regel bewusst, weil über den Doppelpunkt ein Gender-Spektrum abgedeckt werden soll, das nicht auf ein binäres Verständnis reduziert werden darf, sobald grammatikalische Strukturen dies bedingen würden.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
Vorwort.....	3
Verwendung Gender-Doppelpunkt.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	5
Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	7
1. Einleitung.....	8
1.1. Ausgangslage.....	8
1.2. Fragestellung.....	10
1.3. Ziele.....	10
1.4. Aufbau und Begriffe.....	11
2. Der Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit.....	12
2.1. Bildung.....	12
2.2. Die erste PISA-Studie als Ausgangspunkt für eine neue Bildungsdebatte.....	13
2.3. Die «Erweiterung» des Bildungsbegriffs.....	15
2.4. Kritische Beiträge.....	17
3. Sozialraum und Sozialraumorientierung.....	20
3.1. Der Sozialraum.....	20
3.2. Sozialräume und die Soziale Arbeit.....	21
3.2.1. Das Sozialraumverständnis in der Sozialen Arbeit.....	21
3.2.2. Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit.....	22
4. Bildungslandschaften und die Strategie SROB.....	24
4.1. Bildungslandschaften.....	24
4.1.1. Definitionen.....	24
4.1.2. Hintergründe, Ziele und Typologien.....	25
4.2. Überblick über Internationale Entwicklungen und die Schweiz.....	27
4.2.1. Bildungslandschaften in der Schweiz.....	27
4.3. Sozialraumorientierte Bildung – SROB.....	29

4.3.1.	Entstehung	29
4.3.2.	Sozialraumorientierte Bildung aktuell.....	30
4.3.3.	SROB als Bildungslandschaft.....	31
5.	Das Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	33
5.1.	OKJA in der Schweiz.....	34
5.2.	Sozialraumorientierung in der OKJA.....	36
5.3.	Bildungsverständnisse in der OKJA.....	38
5.4.	Die Jugendarbeit Kloten	40
6.	Die Jugendarbeit Kloten in der Strategie SROB	42
6.1.	Wirkungsraum	42
6.2.	Kooperation.....	44
6.3.	Entwicklung von SROB.....	46
6.4.	Bildung	46
6.5.	Sozialraum	48
6.6.	Entwicklungsstand OKJA und Bildungslandschaften in der Schweiz.....	51
6.7.	Mitarbeitende und Team.....	52
7.	Schlussteil	53
7.1.	Erkenntnisse	53
7.1.1.	Die JA Kloten in einer Expertinnenrolle	55
7.1.2.	Partizipation von Jugendlichen als Grundhaltung der JA Kloten	55
7.1.3.	Die Fachpersonen der Jugendarbeit Kloten	56
7.2.	Ausblick.....	57
	Literaturverzeichnis	58

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Bildungsmodalitäten	16
<i>Abbildung 2.</i> Bezugsebenen	42
<i>Abbildung 3.</i> Chancen und Risiken	54

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Akteur:innen SROB	30
---	----

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage

«Der Schlüssel zur ganzheitlichen Entwicklung und Förderung unserer Kinder» (Stadt Kloten, 2021, S. 2). So beschreibt die Stadt Kloten ihre Strategie *Sozialraumorientierte Bildung*, kurz SROB, die sie 2019 verabschiedet hat. Im Rahmen deren Zielsetzung möchte Kloten die internen und externen Akteur:innen im Sozialraum vernetzen und die gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder, Jugendlichen und deren Familien sichern (Stadt Kloten, 2021, S. 2). Die Grundlage dafür soll ein Bildungsverständnis liefern, das formale, non-formale und informelle Bildung berücksichtigt (Stadt Kloten, 2021, S. 2). Im Rahmen eines Wimmelbilds wird die *Sozialraumorientierte Bildung* dargestellt und es werden die verschiedenen Akteur:innen und Bildungsorte dargestellt, die in Kloten registriert sind. Dabei fällt ins Auge, dass im Bild verschiedene Handlungsfelder der Sozialen Arbeit verortet sind. Sichtbar und explizit beschriftet sind beispielsweise die Schulsozialarbeit, die Jugendarbeit, die schulische Tagesbetreuung und die frühkindliche vorschulische Betreuung (Stadt Kloten, 2021, S. 1). Auch wenn diesen Handlungsfeldern keine konkret definierten Bildungsaufträge zugeordnet werden, sind sie in SROB als Lern- und Bildungsorte ausgewiesen. Es stellt sich die Frage, wie die Soziale Arbeit mit dieser Ausgangslage umgeht.

In Deutschland etablieren sich seit Beginn der 2000er Jahre Projekte, die unter dem Leitbegriff Bildungslandschaften diskutiert werden und die «zu einem zentralen Thema deutscher Bildungsdebatten avanciert» (Mindermann, Schmidt & Wippler, 2012, S. 8) sind. Ohne bereits auf die inhaltliche Breite dieses Begriffs einzugehen, können Bildungslandschaften grob als gezielte, räumlich abgegrenzte Ansätze und Strategien beschrieben werden, die verschiedene Akteur:innen rund um Jugend- und Schulpolitik vernetzen sollen und das Bildungsverständnis auf informelle und non-formale Bildungsprozesse ausdehnen (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12; Mack, 2020, S. 1311). Für die Schweiz kann festgehalten werden, dass das Thema bis auf einzelne lokalisierbare Projekte öffentlich nicht erkennbar diskutiert wird und Fachbeiträge aus der Sozialen Arbeit Bildungslandschaften, wenn, dann nur im Kontext mit Entwicklungen in Deutschland behandeln. Anhand der kurzen Beschreibung des Begriffes liegt es aber nahe, SROB als eine Art Bildungslandschaft zu klassifizieren.

Wie bereits festgestellt, sind in der Strategie SROB verschiedene Handlungsfelder der Sozialen Arbeit in einem Netzwerk verortet, welches in Deutschland unter dem Leitbegriff Bildungslandschaften diskutiert wird. Dabei wird den Akteur:innen eine bildende Funktion zugeschrieben und es kann eine proklamierte *Ausdehnung* oder *Erweiterung* des Bil-

dungsbegriffes registriert werden. In SROB wird über die Sozialraumorientierung zusätzlich das Thema *Sozialraum* angesprochen und die Bildung insofern räumlich verortet. Ein in SROB inbegriffenes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit beschäftigt sich seit längerer Zeit intensiv mit seinen Bildungsbeiträgen und räumt einer Sozialraumorientierung einen grossen Stellenwert ein.

Der Jugendarbeit wird in der Literatur historisch eine grosse Nähe zum Bildungsbegriff zugewiesen (Bock & Otto, 2007, S. 205; Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 381; Sturzenhecker, 2008, S. 147). Das Handlungsfeld diskutiert eigene Bildungsbeiträge und zeichnet sich vor allem durch eine explizite Abgrenzung von einem schulischen Bildungsverständnis aus (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 377–378). Gleichwohl wird eine sozialräumliche Orientierung heute als ein grundsätzliches Arbeitsprinzip und Teil des Selbstverständnisses von offener Jugendarbeit verstanden (Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ], 2018, S. 5). Ausserdem erweist sich spezifisch in der Jugendarbeit für die beiden Sammelbegriffe Bildung und Sozialraum eine erhebliche inhaltliche Nähe und es werden beispielsweise explizit «Bildungspotenziale sozialräumlicher Jugendarbeit» (Deinet & Krisch, 2013a, S. 321) diskutiert. Die Begriffe der Aneignung und des Aneignungshandelns sind in beiden Konzepten prägend und konstitutionell für ein jugendarbeits-typisches Bildungsverständnis (Deinet, 2005a). Aus dem Diskurs in Deutschland gibt es auch erste Fachbeiträge zur Jugendarbeit in Bildungslandschaften wie zum Beispiel von Deinet (2013b). Das Dokument «Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit» der Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung» in der Schweiz zeigt, dass auch hier ein Interesse am Thema der Bildung besteht. Die Arbeitsgruppe fordert eine Anerkennung aller Lernorte und in diesem Zusammenhang eine verstärkte Kooperation dieser Orte sowie die Schaffung von Bildungsnetzwerken (Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung», 2012, S. 1). Die Themen Bildungsverständnis und das Schaffen von Bildungsnetzwerken scheinen also zumindest auch den Mitgliedern dieser Arbeitsgruppe in der Schweiz ein Anliegen zu sein.

Um die Strategie SROB zu untersuchen liegt es nahe, eine inhaltliche Beschränkung vorzunehmen. Da die Ausweitung des Bildungsbegriffes im Zentrum der Strategie liegt, sollen die damit verknüpften Implikationen für die Soziale Arbeit den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen. Um die Thematik herunterzubrechen und an konkreten Praxisbezug festmachen zu können, macht es Sinn, ein Handlungsfeld als Bezugspunkt festzulegen. Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass sich die Jugendarbeit Kloten dafür als geeignet erweist, weil sich in der Fachliteratur aus der Jugendarbeit zahlreiche Beiträge zu den Themen Bildung und Sozialraum(-orientierung) finden lassen. Diese Ressourcen sollen, kombiniert mit Erfahrungen aus Bildungslandschaften in Deutschland, genutzt werden, um nachfolgende Fragestellung beantworten zu können.

1.2. Fragestellung

Welche Chancen und Risiken lassen sich für die Jugendarbeit Kloten formulieren, wenn sie im Kontext der Strategie SROB als Teil des Bildungssystems der Gemeinde proklamiert wird?

Unter dem angesprochenen Bildungssystem werden für diese Fragestellung die Summe der in SROB angesprochenen Bildungsziele, -akteur:innen, des Bildungsverständnis sowie anderer aus der Strategie ablesbarer Bezüge zu Bildung in Kloten verstanden.

Diese Arbeit will auf einer Metaebene das Thema von möglichen Implikationen eines *erweiterten Bildungsbegriffes* für die Soziale Arbeit aufnehmen. In der Strategie SROB konkretisiert sich dieses anhand von Handlungsfeldern, denen Bildungsbeiträge zugesprochen werden. Die Jugendarbeit kann auf eine historische und fachliche Nähe zu den Themen Bildung und Sozialraum zurückgreifen. Weil im Schweizer Diskurs wie angesprochen keine Fachliteratur zur Verortung der Jugendarbeit in Bildungslandschaften vorhanden ist, sollen Erfahrungen aus Deutschland genutzt werden. Daneben sind die Themen Bildung und Sozialraum in SROB wie erwähnt zentral und dies widerspiegelt sich auch in möglichen Teilfragen.

Zuerst beantwortet die Arbeit die Teilfrage, welche historischen Bezüge die Soziale Arbeit zum Bildungsbegriff hat und was sich unter einem *erweiterten Bildungsbegriff* verstehen lässt. Dann beleuchtet sie, was unter der Terminologie *Sozialraumorientierung* verstanden werden kann. In einem nächsten Schritt untersucht sie die Frage, was Bildungslandschaften sind und wie sie sich in Deutschland entwickeln. Aufbauend darauf fragt sich, wie sich die Strategie SROB selbst charakterisiert und wie sie sich als Bildungslandschaft beschreiben lässt. Weiter ist es für die Arbeit zentral zu untersuchen, wie sich das Handlungsfeld der offenen Kinder- und Jugendarbeit, im speziellen auch die Jugendarbeit Kloten, beschreiben lässt und welche Bezüge in ihm zu Sozialraum und Bildung bestehen. Schliesslich fragt sich die Arbeit, welche Erfahrungswerte aus Bildungslandschaften, dem Bildungs- und Sozialraumdiskurs in der Sozialen Arbeit und aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden können, um die Fragestellung bearbeiten zu können.

1.3. Ziele

Als primäres Ziel soll die Beantwortung der Fragestellung der Jugendarbeit Kloten Anhaltspunkte liefern, an denen sie sich in der Praxis im Kontext der neuen Situation mit SROB orientieren kann. Die Arbeit möchte aber auch einen Beitrag zu einem schweizerischen Diskurs über Bildungslandschaften leisten. Das Handlungsfeld der offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) soll von der Arbeit profitieren und zentrale Ergebnisse

nutzen können, falls sich andere Institutionen in ähnlichen Situationen resp. Bildungslandschaften wiederfinden. Die Soziale Arbeit in der Schweiz soll aber auch als Profession und Disziplin dazu angeregt werden, das Thema im Fachdiskurs aufzunehmen und eigenständiges Wissen zu generieren.

1.4. Aufbau und Begriffe

Dieser Überblick über die inhaltliche Struktur der Arbeit verweist zugleich darauf, an welchen Stellen wichtige Begriffe definiert werden.

Das zweite Kapitel ist dem Thema der *Bildung* gewidmet und setzt sich in einem ersten Schritt mit einer Definition des Begriffes auseinander. Anschliessend werden wichtige Ereignisse und Entwicklungen diskutiert, die den Bildungsdiskurs seit Beginn der 2000er-Jahren prägen. In diesem Kontext wird auch beschrieben, was für diese Arbeit unter einem *erweiterten Bildungsbegriff* verstanden werden kann und welche inhaltlichen Bezüge dieser für die Soziale Arbeit eröffnet. Zum Abschluss des Kapitels werden kritische Beiträge zum neuen Bildungsdiskurs und einem möglichen *Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit* hin zur Bildung besprochen. Im dritten Kapitel werden die Begriffe des *Sozialraums* und der *Sozialraumorientierung* besprochen. Nachdem verschiedene Verständnisse von Sozialraum angesprochen werden und grundlegende *raumtheoretische Hintergründe* diskutiert sind, werden das Sozialraumverständnis und Gedanken zu *Sozialraumorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit aufgegriffen*. Im vierten Kapitel wird das Thema der *Bildungslandschaften* aufgearbeitet. Zuerst wird der Begriff definiert, diskutiert sowie anschliessend historisch verortet. Nach einem kurzen internationalen Überblick werden der Forschungsstand und vorhandene Projekte in der Schweiz skizziert. Als letztes Unterkapitel wird die *Strategie SROB* beschrieben und im aufgearbeiteten Diskurs um Bildungslandschaften verortet. Im fünften Kapitel zur *offenen Kinder- und Jugendarbeit* wird zuerst ein Überblick über das Handlungsfeld in der Schweiz gegeben. Dann werden die bereits diskutierten Themen Bildung und Sozialraum in den Kontext der OKJA gesetzt und diesbezügliche *Spezifika des Handlungsfeldes* beschrieben. Zum Abschluss des Kapitels wird die *Jugendarbeit Klotten* vorgestellt. Im sechsten Kapitel werden im Hinblick auf die Fragestellung entlang von sieben formulierten Bezugsebenen *konkrete Chancen und Risiken für die Jugendarbeit Klotten* herausgearbeitet. Im siebten und letzten Kapitel werden diese Ergebnisse zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet. Daraus werden mögliche Schlüsse gezogen und ein Ausblick in die Zukunft gewagt.

2. Der Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit

2.1. Bildung

Welche Bedeutung hat der Begriff *sozialraumorientierte Bildung*, wenn er von der Stadt Kloten als «Schlüssel zur ganzheitlichen Entwicklung und Förderung unserer Kinder» (2021a, S. 2) festgehalten wird? Um diese Frage zu beantworten können, muss in einem ersten Schritt das Wort *Bildung* aufgearbeitet werden.

Eine allgemeine Definition und Rekonstruktion des Begriffes Bildung ist laut Ricken nicht möglich (2007, S. 18). Grob umreissen lässt er sich höchstens als «Kennzeichnung eines Komplexes biografisch-individuell (zumeist dann schulisch) erworbener und institutionell testierter Welt- und Selbstfähigkeiten» (Ricken, 2007, S. 18), oder als «allgemeines anthropologisches Konzept, nämlich den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung»¹ (Thiersch, 2008, S. 239). Verschiedene Bildungsansätze zusammenfassend, halten Andresen und Bock fest, dass Bildung für sie alle «den intersubjektiven Prozess der Aneignung von Welt bezeichnet, die sich als Welterfahrung im Subjekt manifestieren und verändern, umgedeutet und neu zusammengesetzt werden können» (Andresen & Bock, 2008, S. 392). Sting beschreibt Bildung als «ein vom sich bildenden Subjekt aktiv betriebener Prozess der Herstellung einer Subjekt-Welt- bzw. Subjekt-Gesellschaft-Relation» (2018, S. 404). Ricken versucht, den Bildungsbegriff zu rekonstruieren, indem er zwölf verschiedene alltagsprachliche und pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Verwendungsweisen aufzeigt (2007, S. 18–24). Er weist insofern auf die damit verknüpfte Schwierigkeit hin, Bildung im Kontext dieser verschiedenen Verständnisse zu definieren.

Festgehalten werden kann, dass bildungstheoretische Leitkonzepte einem historischen Wandel unterworfen sind und dass das Bildungdenken stets als Antwort auf zeittypische Problemlagen verstanden werden kann (Veith, 2007, S. 42). Beispielsweise wurde Bildung so im Zuge der Reformation in Deutschland als Glaubensbildung oder im Zuge der Französischen Revolution als Menschen- oder Individualbildung verstanden (Veith, 2007, S. 42–69). Weiter möglich ist es, vier verschiedene gesellschaftliche Zielperspektiven von Bildung festzuhalten, wie das Rauschenbach und Otto tun (2008, S. 20). Erste Bildungsaufgabe ist die kulturelle Reproduktion, verstanden als Vererbung des gesellschaftlichen Kulturguts an die nächsten Generationen (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 20). Als nächste Aufgabe sehen sie die materielle Reproduktion, als Ausdruck einer Basis für die Existenzsicherung aber auch «umfassender - als die Kompetenz zur gesamten

¹ In Kapitel 5.2 werden die Begriffe Aneignung und Aneignungshandeln erklärt.

dinglichen Lebensführung und -bewältigung» (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 21). Als dritte Zielperspektive nennen sie unter der Terminologie *sozialer Integration* die Fähigkeit, sich aktiv mit der Gesellschaft, damit verknüpften demokratisch-politischen Prozessen und der Rolle als Bürger oder Bürgerin auseinanderzusetzen (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 22). Die letzte Perspektive ist für Rauschenbach und Otto die Sozialisation, verstanden als eine Zusammenführung des sozialen und subjektiv-selbstreflexiven Lernens (2008, S. 22).

Für diese Arbeit zusammengefasst wird der Überbegriff Bildung im Folgenden als nicht klar definierbaren, komplexen biografischen Prozess der subjektinitiierten, intersubjektiven Auseinandersetzung mit der Welt verstanden, der verschiedene gesellschaftliche Funktionen erfüllt.

2.2. Die erste PISA-Studie als Ausgangspunkt für eine neue Bildungsdebatte

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studien-Ergebnisse wird im Bildungsdiskurs als zentrales Ereignis für eine neue Bildungsdebatte festgehalten (Böllert, 2008b, S. 7; Rauschenbach & Otto, 2008, S. 9; Rohlf, 2007, S. 8; Steiner, 2018, S. 112). Die PISA-Studien sind seit 2000 regelmässige von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) organisierte, internationale schulische Leistungsvergleichsstudien. Die Resultate aus der ersten Studie zeigten in Deutschland einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und der Ethnizität, sowie der sozialen Position der Herkunftsfamilie (Rohlf, 2007, S. 7). Der Bildungserfolg werde Heranwachsenden «fast buchstäblich «in die Wiege» gelegt» (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 13) und das Bildungssystem sei insofern durch Selektivität geprägt. Ausserdem wurden zwischen guten und schlechten Leistungen eine grosse Kluft lokalisiert und auch in den untersuchten Lese- und Rechen-Grundkompetenzen schnitt Deutschland international schlecht ab (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 12–14). In der Schweiz wurden eine mittelmässige Leseleistungen der Schüler:innen festgestellt und die soziale Herkunft wurde, wie auch in Deutschland, als entscheidender Faktor für den Schulerfolg erkannt (Schüpbach, 2010, S. 42). In der deutschsprachigen Debatte führten die Resultate der PISA-Studie (und in Deutschland zusätzlich anderer Vergleichsstudien wie IGLU, die ähnliche Resultate zeigten) zur öffentlichen Infragestellung der Chancengerechtigkeit des Schulsystems und von verschiedenen Seiten wurde ein Reformbedarf verkündet (Böllert, 2008b, S. 7). Für verschiedene Autor:innen war dieser Prozess insofern eine Überraschung, als dass verschiedene Studien bereits vor PISA auf die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems verwiesen haben (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 9; Steiner, 2018, S. 112). Interessant ist, dass Bildung im Zuge der Reformdebatten so Ricken

«nicht unbedingt schon als Lösung selbst, so doch als *der* zentrale Schlüssel zur Lösung der vielfältigen gesellschaftlichen Probleme» (2007, S. 16) erachtet wurde. Folge der Diskussion war also ein angestrebtes «mehr» von Bildung. Im Sinne von Veith (2007) kann diese neue Bildungsdebatte als Ausdruck für die zeittypische Problemlage verstanden werden, die sich in diesem Falle aus der öffentlichen Wahrnehmung der ersten PISA-Studie ergibt.

Rauschenbach hält fest, dass die Post-PISA-Debatte für die Soziale Arbeit «eine Phase der intensiven Auseinandersetzung rund um das Thema Bildung eingeläutet» (2009, S. 212) hat. Die «Suche nach einer neuen kategorialen Verstrebung» (Rauschenbach, 2009, S. 112) nach den 1980er- und 1990er Jahren findet für ihn in der Bildungsdebatte ein Ende². Andresen und Bock weisen darauf hin, dass sich in der Sozialen Arbeit bereits vor der PISA-Studie bildungstheoretische Bezüge abgezeichnet haben (2008, S. 392) und auch Thiersch spricht an, dass sich in der Sozialpädagogik bereits eigene Bildungskonzepte entwickelt haben, sich die Soziale Arbeit aber nicht intensiv an der Bildungsdebatte beteiligt habe (Thiersch, 2008, S. 238). Für Rauschenbach eröffnete sich für die Soziale Arbeit der Zugang zur Bildungsdebatte jedenfalls über folgende vier Aspekte (Rauschenbach, 2009, S. 212–214):

- Es etablierte sich ein Kompetenzbegriff, anhand dessen sich auch Bildungsergebnisse betonen lassen, die sich nicht im Sinne einer schulischen Qualifikations- und Verwertungslogik messen lassen.
- Die Soziale Arbeit beschäftigt sich inhaltlich seit jeher mit Fragen sozialer Ungleichheit und insofern den Auswirkungen, die die soziale Herkunft auf gesellschaftliche Verwirklichungs- und Teilhabechancen hat. Die PISA-Befunde bestätigten diese Zusammenhänge empirisch und rückten sie in ein öffentliches Bewusstsein.
- In der Debatte wurde ein verstärkter Fokus auf ausserschulische Bildungsorte gelegt und die Soziale Arbeit somit direkt über Handlungsfelder wie die Kindertagesbetreuung, Jugend- oder Schulsozialarbeit in den Diskurs mit einbezogen.
- Verschiedene inhaltliche Befunde, wie der zu kleine Stellenwert der frühkindlichen Bildung boten weitere Anknüpfungspunkte.

Der Bildungsbegriff hat im Zuge der Post-PISA-Debatte also eine neue qualitative Bewertung und inhaltliche Ausweitung erfahren. Doch wie lässt sich diese genau beschreiben?

² Für einen Überblick über drei klassische kategoriale Debatten der Sozialen Arbeit siehe: Rauschenbach, 2009, S. 217)

2.3. Die «Erweiterung» des Bildungsbegriffs

Die Begrifflichkeit eines *erweiterten Bildungsbegriffes* kann implizieren, dass es das eine Verständnis des Begriffes gibt und das dieses erweitert werden kann. Eine solche Interpretation wird dem komplexen und historisch geprägtem Begriff nicht gerecht. Die folgende Diskussion der Literatur soll deshalb als Ausdruck einer diskursiven Besprechung des Bildungsbegriffes verstanden werden.

Im Rahmen der beschriebenen neuen Bildungsdebatte nach der ersten PISA-Studie, wurde die Ausweitung des Bildungsbegriffs im deutschen Raum von verschiedenen Autor:innen geprägt (Schüpbach, 2010, S. 48). Wichtige Grundlagen waren die Veröffentlichungen der Leipziger Thesen (Böllert, 2008b, S. 14; Münchmeier & Rabe-Kleberg, 2008, S. 358; Rauschenbach & Otto, 2008, S. 18) und des Zwölften Kinder und Jugendberichts (Rohlf, 2007, S. 291; Schüpbach, 2010, S. 48).

Die Leipziger Thesen *Bildung ist mehr als Schule* kritisieren eine schulzentrierte Diskussion und Reaktion auf die erste PISA-Studie (Bundesjugendkuratorium [BJK], 2002, S. 4). Sie fordern zu einem Umdenken auf und proklamieren, dass Bildung mehr als Schule und «der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten [ist], die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten» (BJK, 2002, S. 7). Sie sagen unter anderem, dass sich Bildungsprozesse neben der Schule ebenso in Familien, Kindertageseinrichtungen und in der Jugendarbeit entwickeln und die Kinder- und Jugendhilfe in diesem Kontext ein breites Bildungsangebot eröffnet (BJK, 2002, S. 7–11). Die Thesen zeigten also auf, dass Bildung mehr als Qualifikationserwerb und Schulbildung ist (Münchmeier & Rabe-Kleberg, 2008, S. 358–359). Weiter verwiesen sie darauf, «dass Bildung viele Orte hat» (Böllert, 2008b, S. 15). Die Konstatierung von Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe und die Forderung nach neuen Formen der Vernetzung zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen (BJK, 2002, S. 12) rücken die Bildungsbeiträge der Sozialen Arbeit ins Blicklicht. Verschiedenste Beiträge befassen sich unter der Prämisse eines neuen, gemeinsamem Bildungsverständnisses als Kooperationsgrundlage für die Kinder- und Jugendhilfe und die Schule (Bock & Otto, 2007; Böllert, 2008b; Münchmeier & Rabe-Kleberg, 2008; Rauschenbach & Otto, 2008). Intensiv zu dieser Diskussion beigetragen hat der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (Deutsches Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2005). In ihm arbeitet das BMFSFJ das Thema Bildung umfassend auf und fordert «auf dem Weg zu einem abgestimmten System von Bildung, Betreuung und Erziehung» (2005, S. 337) ein öffentliches System von Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland. Er liefert aber auch wertvolle inhaltliche Beiträge zur Beschreibung eines erweiterten Bildungsbegriffes.

Er nimmt die «Wo-Frage» der Bildung auf und unterteilt in *Bildungsorte* und *Lernwelten* (BMFSFJ, 2005, S. 91). *Bildungsorte* werden als «lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag» (BMFSFJ, 2005, S. 91) verstanden. *Lernwelten* sind dagegen zeit-räumlich nicht eingrenzbar und Lernsettings ohne konkreten Bildungsauftrag, wie beispielsweise die Medien oder die Peer-Gruppe (BMFSFJ, 2005, S. 91–92). Der Bericht greift das Thema der Bildungsmodalitäten und somit einen zentralen Aspekt eines erweiterten Bildungsverständnisses auf. Die Begriffe formale, non-formale und informelle Bildung wurden aus dem internationalen Diskurs aufgenommen (Böllert, 2008b, S. 10) und haben sich heute in der deutschsprachigen Debatte weitgehend durchgesetzt. Für ein umfassendes Verständnis muss wie nachfolgend in Abbildung 1 zwischen Bildungsprozessen und -settings unterschieden werden.

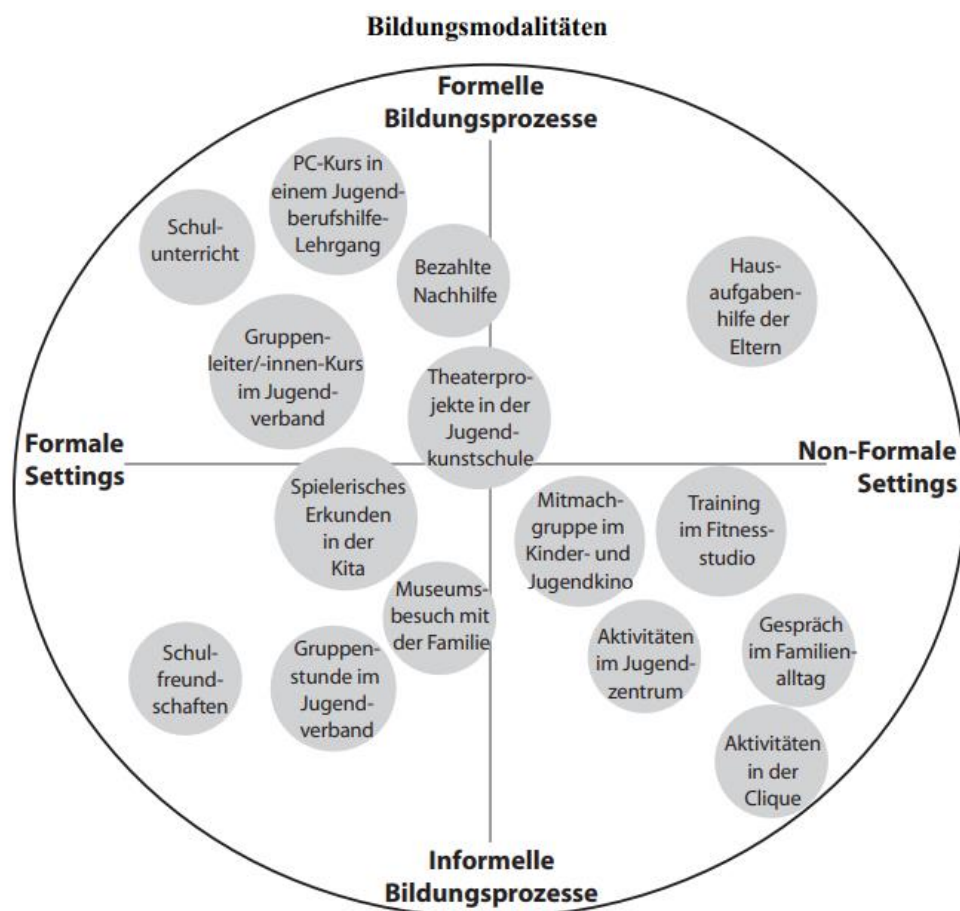


Abbildung 1. Bildungsmodalitäten
Quelle: (BMFSFJ, 2005, S. 97)

Bildungssettings sind wie bereits thematisiert, Bildungsorte und Lernwelten, die sich in diesem Kontext anhand ihrer Formalisierungsgrade unterscheiden. Das klassisch formale Setting ist die Institution Schule und geprägt durch die starke Vorstrukturierung, die

Schulpflicht, sowie Elemente wie die Vergabe von Zertifikaten (BMFSFJ, 2005, S. 96). Am anderen Ende des Spektrums stehen in non-formalen Settings Orte wie Lernwelten, die also nicht für Bildungszwecke errichtet wurden (BMFSFJ, 2005, S. 96).

Bei der Frage nach Bildungsprozessen wird «eine eher akteursbezogene Perspektive» (BMFSFJ, 2005, S. 95) eingenommen und gefragt, wie die Prozesse subjektiv zustande kommen. Als klassischer formaler Bildungsprozess wird das Lernen in Schulen und insofern geregelte Prozesse mit umfänglichen Vorgaben sowie Überprüfung und Zertifizierung verstanden (Böllert, 2008b, S. 10). Ein informeller Bildungsprozess ist für Böllert «ungeplantes, keinem Lehr-, Erziehungs- oder Hilfeplan folgendes Lernen» (2008a, S. 10) oder anders gesagt, «meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert» (BMFSFJ, 2005, S. 96).

Die beiden Dimensionen «Prozess» und «Setting» werden in diesem Kontext also unter dem Begriff Bildungsmodalitäten vereinigt (Schüpbach, 2010, S. 49). Schlussendlich werden in der öffentlichen Diskussion dann aber oft nur die drei Begriffe formale/formelle Bildung, non-formale/formelle Bildung und informelle Bildung verwendet, wie sie zum Beispiel in der Strategie SROB definiert werden. Die *formale Bildung* wird grob als Schulbildung verstanden, die *non-formale Bildung* als zielgerichtetes Lernen ausserhalb der Schule und die *informelle Bildung* als nicht zielgerichtetes Lernen im Alltag, in der Familie und in der Freizeit (Stadt Kloten, 2021, S. 2). Dieses Verständnis kann im Kontext der behandelten Bildungsmodalitäten als verkürzt bezeichnet werden, findet sich aber auch in ähnlicher Form in verschiedenen Fachbeiträgen wieder.

Aus der Thematik eines *erweiterten Bildungsbegriffes* können nun für diese Arbeit relevante Komponenten formuliert werden. Einerseits wurde das Bildungsverständnis im räumlichen Sinne erweitert und Bildung wird jetzt neben der Schule auch non-formalen und informellen Settings zugeschrieben. Andererseits wurde das Verständnis aber auch in einer Prozessperspektive erweitert und das Subjekt wird nicht mehr nur als Empfänger:in einer schulisch-formalen verstandenen Bildung verstanden, sondern auch als in einem informellen Sinne selbstbildende/r Akteur:in. Böllert fasst diesen Aspekt als eine Integration eines grundlegenden Verständnisses von Selbstbildung zusammen (2008a, S. 11).

2.4. Kritische Beiträge

Hat die Soziale Arbeit zum Bildungsdiskurs und einem erweiterten Bildungsbegriff nun eine harmonische Nähe entwickelt? Die bisherige Aufarbeitung könnte den Eindruck erweckt haben, als würde Einverständnis darüber herrschen, wie Bildung neu verstanden werden muss und dass sie eine allseits anerkannte neue kategoriale Verstrebung der Sozialen Arbeit ist. Weil dies fernab der Realität liegt, wird das Thema nun unter Beizug

kritischer Stimmen neu beleuchtet. Dabei überblickt die Abhandlung einen Ausschnitt aus den vielfältigen kritischen Beiträgen.

Thiersch äussert sich in einem Beitrag zum grundsätzlichen Verhältnis von Sozialer Arbeit zur Bildung (2008). Während er die Gefahr einer Übermacht von traditionellen Vorstellungen von Bildung und damit verknüpften Zuliefer:innen-Funktionen für die Soziale Arbeit sieht, bezeichnet er ein Nicht-Aufnehmen des Bildungsdiskurses als unproduktiv (Thiersch, 2008, S. 238). Es muss für Thiersch darum gehen, «Soziale Arbeit in ihrer Eigenheit als spezifische Repräsentation nicht formaler Bildung auszuweisen und von da aus in ihrem Ort im Horizont der heutigen Bildungsszene und in ihren Bezügen zu formalisierten Bildungsprozessen, ebenso wie zur Alltagsbildung des informellen Lernens zu bestimmen» (2008, S. 238). Rauschenbach äussert sich neben der angesprochenen optimistischen Positionierung auch kritisch zu Nebenwirkungen und Ambivalenzen einer neuen Bildungsdebatte. Er lokalisiert folgende fünf Punkte (Rauschenbach, 2009, S. 219–221):

- Der Bildungsbegriff wird als Täter und Retter dargestellt. Die ungleichheitsstärkende und -reproduzierende Funktion des Bildungssystems ist empirisch bestätigt, jedoch sieht die Debatte die Lösung in einem *mehr* von Bildung (an anderen Orten).
- Bildung wird die sozialstrukturellen Ungleichheiten wie Einkommens- und arbeitsmarktbedingte Armuts- und Verteilungsprobleme über kürzere Zeit nicht auflösen.
- Wenn Bildung plötzlich in allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen entdeckt wird, sieht Rauschenbach dort die Gefahr einer Verwertbarkeitslogik und insofern eines Verlustes von zweckfreien Freiräumen.
- Bezüglich der Devise einer Kooperation auf Augenhöhe zwischen Kinder- und Jugendhilfe und der Schule äussert er sich mit Skepsis. Er spricht von einem «nicht ganz unberechtigte[n] Unbehagen, im Falle der Kooperation lediglich zum (non-formalen) Ersatzrad am Wagen der (formalen) Bildung zu werden» (Rauschenbach, 2009, S. 221).
- Falls die Soziale Arbeit im Zuge der Bildungsdebatte andere «kategoriale Dimensionen wie Hilfe, Sorge oder Unterstützung, wie Beratung, sozialer Bedarfsausgleich oder die Gestaltung einer gemeinsamen Alltäglichkeit» (Rauschenbach, 2009, S. 221) und insofern die dahinterliegenden gesellschaftsstrukturelle Probleme aus den Augen verlieren würde, wäre das für Rauschenbach eine Katastrophe.

Zusammen mit Otto bezieht sich Rauschenbach konkreter auf die Kinder- und Jugendhilfe und sie arbeiten in diesem Kontext folgende Chancen und Risiken der Bildungsdebatte heraus (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 24–25):

- Die Vergewisserung über eigenen Bildungsbeiträge sehen die Autoren für die Kinder- und Jugendhilfe im Sinne eines profilbildenden Diskurses als eine Chance.
- Im Zusammentreffen mit Schule, Politik und Öffentlichkeit sehen sie durch eine bildungstheoretische Positionierung eine Chance, als gleichwertiger, nicht sekundärer Partner wahrgenommen zu werden.
- In einer bildungspolitischen Profilierung sehen sie aber auch das Risiko einer Inpflichtnahme. Mit der Übernahme von definierten bildungspolitischen Zielen müsste die Kinder- und Jugendhilfe eventuell stückweise von gewissen Strukturmaximen wie der Freiwilligkeit abkommen.

Auch Thole registriert für die Kinder- und Jugendhilfe potenzielle Gefahren im Vergessen von alten Problem- und Fragestellungen (2008, S. 79). Als solche nennt er beispielsweise die Auswirkungen der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse, sozialstaatliche Entwicklungsprozesse oder die Neubewertung von Arbeit im Kontext der flexiblen Erwerbsarbeitsgesellschaft (Thole, 2008, S. 79–80). Für ihn müsste das Bildungsprojekt der Kinder- und Jugendhilfe theoretisch begründet und empirisch abgesichert werden und Bildung thematisch allgemein in einem kritisch-reflexiven Sinne aufgenommen werden (Thole, 2008, S. 80).

3. Sozialraum und Sozialraumorientierung

3.1. Der Sozialraum

Nachdem die Lesenden nun einen Eindruck davon erhalten haben, was unter dem Begriff Bildung verstanden werden kann, steht jetzt die Frage im Raum, nach was sich Bildung ausrichtet, wenn sie *sozialraumorientiert* ist.

Für den Begriff Sozialraum gibt es keine einheitliche Definition (Herrmann, 2019, S. 32) und Deinet spricht davon, dass der Fachdiskurs durch verschiedene Forschungsperspektiven geprägt ist (2020, S. 1299). Schönig fasst folgende Bedeutungen des Begriffes Sozialraum zusammen: «

- Sozialraum als Territorium (Verwaltungsperspektive)
- Sozialraum als gebündelte Lebenswelt (Bewohnerperspektive)
- Sozialraum als Ziel (Steuergrösse)
- Sozialraum als Ressource (Mittel)
- Sozialraum als Einzugsbereich (Marktgebiet einer Einrichtung)
- Sozialraum als Ort der Sozialen Arbeit (öffentlicher Raum oder Gebäude)»
(Schönig, 2008, S. 13)

Herrmann fasst die Bedeutungen von Schönig in einer Verwaltungsperspektive, einer sozialkonstruktivistischer und einer dritten Perspektive zusammen, die Sozialraum als durch den Aneignungs- und Aktionsraum konstruiert versteht (Herrmann, 2019, S. 32–33). In einer ergänzenden vierten Perspektive skizziert er einen Sozialraum, der sich in Abgrenzung vom Ausgangspunkt des Handelns und Gestaltens über eine Betonung des Raumerlebens der Subjekte definiert (Herrmann, 2019, S. 33).

Hinter diesen Beschreibungen von Sozialräumen stehen, nicht nur bei Herrmann, oft grundsätzliche raumtheoretische Überlegungen, die grob zwischen absoluten und relationalen oder relativen Raumverständnissen unterscheiden. In einem absoluten Verständnis wird ein Raum als fixiertes Ordnungssystem verstanden, das unabhängig von den darin enthaltenen Körpern besteht und von diesen nicht beeinflusst wird (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 20). Absolut verstandene Räume werden deshalb auch oft als Container beschrieben (Herrmann, 2019, S. 29; Kessl und Reutlinger, 2007, S. 20). Ein relatives Raumverständnis widerspricht dem absoluten und geht grundsätzlich davon aus, dass die Objekte und Körper in einem Raum diesen fundamental prägen (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 21). In einem konstruktivistischen Sinne wird der Raum hier erst über die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Körpern definiert (Herrmann, 2019, S. 29). Für Herrmann sind Räume in diesem Verständnis auch eng mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft und Raum wird über Aneignungshandeln gesellschaftlich (re-)produziert

und verändert (2019, S. 30). Schönig spricht davon, dass für ein Nachdenken über Raum und Sozialraum, das Differenzieren zwischen «physikalisch-materiellen Gegebenheiten einer gegenständlichen Welt» (Schönig, 2008, S. 16) und einer Sinnzuschreibung, die Räume durch das Handeln des Menschen erfahren, eine essentielle Grundlage ist.

3.2. Sozialräume und die Soziale Arbeit

3.2.1. Das Sozialraumverständnis in der Sozialen Arbeit

Kessl und Maurer bilanzieren, dass die Soziale Arbeit mit Beginn der 2000er Jahre angefangen hat, sich intensiv mit Raum und Räumlichkeit auseinanderzusetzen (2019, S. 163). Dies obwohl verschiedene Autor:innen die Räumlichkeit als zentrale Dimension von Einschränkungen und Potenzialen von Lebenszusammenhänge schon seit längerer Zeit hervorgehoben haben (Kessl & Maurer, 2019, S. 162). Im Kontext der neuen Debatte entwickelt sich die Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit aber zu einem «Catch-All-Begriff» und findet Eingang in unterschiedlichste Theoriekonzeptionen und praktische Handlungsfelder (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 37). Kessl und Reutlinger sprechen von einer räumlichen Wende in der Sozialen Arbeit (2007, S. 37). In Bezug auf die beiden vorgestellten Raumverständnisse können auch zwei abgeleitete sozialpädagogische Vorstellungen von Räumen und Sozialräumen formuliert werden.

Im *ersten Denkschema* wird der Raum als formale Bedingung des sozialpädagogischen Tuns verstanden (Kessl & Maurer, 2019, S. 166). Dieser territoriale Raumbegriff ist auf die physikalische Dimension reduziert und beschreibt Sozialraum meist durch eine Analyse der messbaren materiellen Umwelt (Kessl & Maurer, 2019, S. 166–167). Mit diesem Verständnis lassen sich für Sozialräume anhand von zum Beispiel Quartieren, Einzugsgebieten von Institutionen, Siedlungen oder demografischen Daten politisch-administrative Grenzen ziehen und die Praxis kann sich an diesen Sozialraumindikatoren orientieren (Deinet, 2020, S. 1299; Schönig, 2008, S. 17). Das *zweite Denkschema* versteht Sozialräume als «Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen» (Schönig, 2008, S. 17) und vor allem das Handeln und die Sinnzuschreibungen der Akteur:innen im Sozialraum prägen diesen (Schönig, 2008, S. 17). Weil beide diese Schemen isoliert kein umfassendes Verständnis des Sozialraumbegriffs ermöglichen, hat sich in der Sozialen Arbeit deshalb ein nicht-absolutes, relationales Raumverständnis etabliert, das zwar davon ausgeht, dass Räume sich territorial und baulich materialisieren, diese aber massgeblich durch die Interaktionen zwischen den Menschen und der Gesellschaft geprägt werden (Kessl & Maurer, 2019, S. 167). Spatscheck hält diese beide Dimensionen zusammenfassend fest (2009, S. 34): «Soziale Räume sind keine fertig vorgegebenen «Container» sondern relationale Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern und Strukturen an bestimmten Orten, die dynamisch und interaktiv veränderbar sind». Erst in

der Synthese und relationalen Anordnung der beiden Raumverständnisse entsteht eine sinnvolle Perspektive auf Sozialräume (Kessl & Maurer, 2019, S. 173; Schönig, 2008, S. 17).

3.2.2. Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Christian Spatscheck bezeichnet Sozialraumorientierung nicht als Handlungsmethode, sondern versteht sie als «übergreifenden Bezugspunkt für die allgemeine Theoriebildung und das fachliche Handeln der Sozialen Arbeit» (2009, S. 33). Im Fachdiskurs und der Praxis gibt es nicht *ein* Konzept der Sozialraumorientierung, sondern es sind verschiedene Ansätze³ entstanden.

Spatscheck fasst sechs sozialräumliche Handlungsprinzipien zusammen, die er in der Sozialraumdebatte der Sozialen Arbeit lokalisieren kann:

- *Aneignung erkennen, fördern und ermöglichen*: Das Aneignungshandeln der Subjekte und Gruppen im Sozialraum soll den zentralen Anknüpfungspunkt darstellen.
- *Interessensorientierung wahren*: Der Ausgangspunkt für die Soziale Arbeit müssen die langfristigen Bedürfnisse der Klient:innen sein.
- *Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative zulassen und fördern*: Abkehr von entmündigender und rein betreuender Tätigkeit.
- *Ressourcenorientierung*
- *Zielgruppen- und bereichsübergreifende Orientierung*: Entsäulung der Hilfeformen und schwache institutionelle Hürden in den Hilfsangeboten.
- *Kooperation und Koordination verschiedener Angebote*
(Spatscheck, 2009, S. 36–37)

Kay Biesel formuliert mit *Partizipation, Kooperation, Dialog* und einer *verlässlichen Finanzierungsstruktur* vier Fundamente der sozialräumlichen Sozialen Arbeit (2007, S. 166). Eine Sozialraumorientierung muss für ihn durch demokratische Beteiligung der Bürger:innen, Einbezug der hilfeberechtigten Menschen und intensive Zusammenarbeit der sozialen Akteur:innen geprägt sein (Biesel, 2007, S. 165). Als Dialog versteht er ein Gespräch, das möglichst «von den Mechanismen der Macht befreit wird, damit die sozialen Akteure sich auf gleicher Augenhöhe mit Respekt und Akzeptanz verständigen können» (Biesel, 2007, S. 165). Die Finanzierungskultur ist die materielle Grundlage, um die anderen Fundamente verlässlich umsetzen zu können (Biesel, 2007, S. 166). Die ersten drei Fundamente von Biesel lassen sich in den Handlungsprinzipien von Spatscheck in teils leicht differenten Terminologien wiederentdecken. Das vierte Fundament erscheint

³ Siehe hierfür beispielsweise detaillierten Einblicke in verschiedene Konzepte in Herrmann, 2019.

als sinnvolle Ergänzung, indem es darauf hinweist, dass eine solche Orientierung nicht umgesetzt werden kann, wenn monetäre Mittel an spezifische Problemlagen und Einzelfallhilfe gekoppelt sind.

4. Bildungslandschaften und die Strategie SROB

4.1. Bildungslandschaften

Der Begriff der lokalen, regionalen oder kommunalen Bildungslandschaften hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend Konjunktur erfahren (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 11; Brüscheiler & Falkenreck, 2016, S. 2) und entwickelt sich zu einem zentralen Thema der deutschen Bildungsdebatte (Eisnach, 2011, S. 37). Die im Folgenden zitierte und behandelte Literatur hat ihren Ursprung fast ausschliesslich in Deutschland. Aus der Schweiz lassen sich wenig bis keine wissenschaftlichen Texte zum Thema finden.

4.1.1. Definitionen

Verschiedene Beiträge thematisieren die inhaltliche, konzeptionelle und begriffliche Vielfalt und Heterogenität, die Bildungslandschaften als Praxisprojekte und im wissenschaftlichen Diskurs prägen (Eisnach, 2011, S. 37–38; Heinrich, 2020, S. 1337; Mack, 2020, S. 1311; Schmachtel & Olk, 2017, S. 10). Diese Arbeit nutzt die Definition von Bleckmann und Durdel, um anhand der angesprochenen Kennzeichen die wichtigsten Merkmale von Bildungslandschaften beschreiben zu können. Sie definieren lokale Bildungslandschaften wie folgt:

«Demnach sind «lokale Bildungslandschaften» langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen klaren definierten Raum beziehen» (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12).

Das erste prägende und zentrale Kennzeichen ist der regionale Bezug (Heinrich, 2018, S. 1; Mack, 2020, S. 1311). Dieser äussert sich begrifflich durch die Adjektive kommunal, regional, lokal oder auch sozialräumlich. Alle diese Beschreibungen charakterisieren einen räumlich verordneten Bezugspunkt für Bildungslandschaften (J. Otto & Manitiuis, 2017, S. 206). Das zweite Kennzeichen ist die kommunale und politische Planungs- und Steuerungsintention. Es wird von einer Plan- und Steuerbarkeit von Bildung ausgegangen (Heinrich, 2018, S. 14) und diese wird kommunal verordnet. Ein weiterer mit dieser Planungsperspektive verknüpfter, oft thematisierter Aspekt von Bildungslandschaften ist eine Intensivierung, «Fort- und Weiterentwicklung der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule» (Mack, 2020, S. 1311–1312). Verstanden wird diese Kooperation von Maykus aber nicht als «Schulentwicklung unter Einbeziehung der Jugendhilfe»

(2009, S. 37), sondern als eine neue, gemeinsame Auslotung und Verordnung der kommunalen Angebote von Bildung, Betreuung und Erziehung. Als nächstes Kennzeichen kann der von Bleckmann und Durdel angesprochene Subjektbezug genannt werden. Bildungslandschaften sollen die Adressat:innen als zentralen Ausgangspunkt haben (Heinrich, 2018, S. 15) und sich an den Bedürfnissen des Subjekts orientieren (Bollweg & Otto, 2011a, S. 14). Ein weiteres fundamentales Kennzeichen ist der erweiterte Bildungsbegriff, der in Definitionen und Beschreibungen von Bildungslandschaften Einzug hält. Mack versteht diese Erweiterung, wie auch Bleckmann und Durdel, als die Berücksichtigung von informellen und non-formalen Bildungsprozessen (2020, S. 1311). Heinrich spricht nicht nur die Gleichrangigkeit formeller und informeller Bildungsprozesse, sondern auch die Ebenbürtigkeit formaler und non-formaler Bildungssettings an (2018, S. 17). Als letztes Kennzeichen lässt sich die angestrebte Verknüpfung aller bildungsrelevanten Akteur:innen sowie verschiedener Bildungsorte nennen (Schäfer, 2009, S. 233). Dieses Merkmal ist stark verknüpft mit der kommunalen Steuerungs- und Planungsfunktion und findet in der Ausgestaltung der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule seine intensivste Ausdrucksform (Schäfer, 2009, S. 233–234). Akteur:innen ausserhalb der Schule und Sozialen Arbeit sind beispielsweise: Familien, Bibliotheken, Orte kultureller Bildung (Museen, Theater) oder Sportvereine (Deutscher Verein, 2009, S. 1).

Der Begriff Bildungslandschaft kann nachfolgend nur als Leit- und Sammelbegriff für Projekte mit den beschriebenen oder ähnlichen Charakteristika verwendet werden. Heinrich spricht an, dass in der Debatte Begriffe wie Bildungsverbänden, -netzwerken, oder -partnerschaften weitgehend synonym verwendet werden (2018, S. 14).

4.1.2. Hintergründe, Ziele und Typologien

Auch wenn Schmachtel und Olk in Deutschland bereits im Ende des 20. Jahrhunderts Entwicklungsstränge von Bildungslandschaften im Sinne einer schulzentrierten Inanspruchnahme von Bildungspartnern lokalisieren konnten (2017, S. 10), lassen sich primär die bildungspolitischen Entwicklungen (Berse, 2009, S. 11; Schmachtel & Olk, 2017, S. 11; Täubig, 2015, S. 191) als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Bildungslandschaften festhalten. Der bildungspolitische und -fachliche Diskurs befasste sich mit dem von angesprochenen veränderten Qualitätsverständnis von Bildung. Die Leipziger Thesen und der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht werden insofern auch für Bildungslandschaften als zentrale Ausgangspunkte verstanden (Bollweg, 2018, S. 1162–1163; Brüschweiler & Falkenreck, 2016, S. 3–4). Bildungslandschaften wurden in Deutschland strategisch forciert und weiterentwickelt. Zentrale fachpolitische Erklärungen sind die

Diskussionspapiere des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge zum *Aufbau* sowie zur *Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften* und die *Aachener* sowie *Münchner Erklärungen* des Deutschen Ständetags (Bollweg, 2018, S. 1162; Brüscheiler & Falkenreck, 2016, S. 4; Niedlich, 2016, S. 26).

Die Begründungsmuster und Ziele von Bildungslandschaften leiten sich zu weiten Teilen aus ihrem Ursprung in der Post-PISA-Debatte ab. Die Bekämpfung der Chancengerechtigkeit wird einheitlich als zentrales Ziel genannt (Bollweg, 2018, S. 1164; Heinrich, 2018, S. 20; Mack, 2012, S. 89). Das erweiterte Bildungsverständnis und seine Implikationen für eine Reorganisation der Bildung werden als weitere Grundlage festgehalten (Mack, 2012, S. 89). Auch die Idee, dass Bildung in einem demokratisch-partizipativen Kontext neu organisiert werden soll, findet in den Beiträgen Eingang (Bollweg, 2018, S. 1165; Mack, 2012, S. 89). Aus einer ökonomischen Perspektive heraus werden Bildung und Bildungslandschaften aber auch als zentrale Faktoren für die Standortattraktivität einer Gemeinde festgehalten und es wird ihnen eine humankapitalistische Funktion zugeordnet, indem sie ökonomische und gesellschaftliche Strukturen aufrechterhalten sollen (Bollweg, 2018, S. 1164; Heinrich, 2018, S. 20). Diese Charakteristika widerspiegeln sich auch in den nachfolgenden Typologisierungen von Bildungslandschaften.

Berse hat eine Typologie von Bildungslandschaften entwickelt, die vier Typen von Bildungslandschaften nennt:

- Typ 1: Kooperation von Jugendhilfe und Schule
- Typ 2: Schule und Gestaltung von Schulentwicklung
- Typ 3: Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft
- Typ 4: Sozialer Raum als Bildungsraum

(Berse, 2009, S. 197–202)

Der erste Typ orientiert sich am Leitfaden der «Herstellung eines «konsistenten Gesamtsystems» für Bildung, Betreuung und Erziehung» (Berse, 2009, S. 199) und nimmt Bezug auf die Forderungen aus dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Der zweite Typ beschreibt eine schulzentrierte Öffnung der Schule mit einem funktionalistischen Einbezug von ausserschulischen Akteur:innen (Berse, 2009, S. 199–200). Typ drei umfasst Bildungslandschaften, die sich durch eine humankapitalistische Orientierung und durch das Anstreben von mehr Chancengerechtigkeit charakterisieren (Berse, 2009, S. 200–201). Typ vier bezeichnet Berse durch ihre Ausrichtung am Sozialraum als informellem Bildungsraum als Sonderform (Berse, 2009, S. 202).

Neben Berse versuchen auch andere Autor:innen, Bildungslandschaften zu typisieren. Eismach beispielsweise fasst vier Modelltypen zusammen und nennt:

- Kooperationszentrierte Entwicklungsvariante
 - Schulzentrierte Entwicklungsvariante
 - Qualifizierungslandschaften
 - Multidimensionale Bildungslandschaften
- (Eismach, 2011, S. 39–40)

Die Modelltypen von Eismach decken sich inhaltlich weitestgehend mit jenen von Berse. Den sozialräumlichen Bezug von Berses Typ 4 nimmt sie unter «multidimensionale Bildungsbildungslandschaften» begrifflich anders auf.

4.2. Überblick über Internationale Entwicklungen und die Schweiz

Bevor der Blickwinkel auf die Schweiz gerichtet wird, erscheint an dieser Stelle ein kurzer internationaler Überblick sinnvoll.

Eismach hält fest, dass der Ausbau von Bildungslandschaften international weiter fortgeschritten ist als in Deutschland. (2011, S. 46). Baumheier und Warsewa konstatieren, dass die in Grossbritannien mit dem 2003 gestarteten landesweiten Programm «Extended Schools», aufbauend auf der «Every Child Matters-Agenda», weitreichende Parallelen zur Vorstellungen von Deutschen Bildungslandschaften zeigen (2009, S. 23–24). In den Niederlanden stellen sie im Programm «Brede Scholen» («breite Schulen») ähnliche Tendenzen fest (2009, S. 24–25). In Schweden kann seit den 1970er Jahren eine dezentralisierende Veränderungen des Bildungssystems, mit einer Stärkung kommunaler Verantwortung festgestellt werden und in Italien wird im Rahmen des Projekts «Città Educative» «ein grosser Schwerpunkt auf die Verbindung formaler und informeller Bildungsinstitutionen» (Eismach, 2011, S. 46–47) gelegt⁴.

4.2.1. Bildungslandschaften in der Schweiz

In der Literatur lässt sich keine systematische Übersicht über die Entwicklung und den Forschungsstand von Bildungslandschaften in der Schweiz finden. Hangartner und Heinzer stellen fest, dass die Diskussion um Bildungslandschaften in der Schweiz «ein Randphänomen» bleibe (2016, S. 10).

⁴ Weitere und ausführlicher beschriebene internationale Beispielen aus Italien, Brasilien, Dänemark, Polen und den Niederlanden lassen sich im Band von Bollweg und Otto finden (2011b).

Die Schweizer Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung» zählt in einer Stellungnahme einige Projekte auf, die sie im Rahmen eines geforderten ausgeweiteten Bildungsverständnisses und einer Kooperation schulischer und ausserschulischer Bildungsakteur:innen fordern. Es sind dies namentlich das Netzwerk 4057 des Kantons Basel-Stadt, die Bildungslandschaft Horgen und das Programm Bildungslandschaften Schweiz (Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung», 2012, S. 6–7). Aus einer Internetrecherche lässt sich zu dieser Auflistung noch das Projekt «Sozialraumorientierte Schule» des Kanton Luzerns hinzufügen. Aufgrund des nötigen offenen und breiten Verständnisses von Bildungslandschaften ist aber davon auszugehen, dass in der Schweiz noch weitere Projekte bestanden oder aktiv sind, die sich als Bildungslandschaften klassifizieren lassen würden. An dieser Stelle kann diesbezüglich nur auf die erhebliche Forschungslücke hingewiesen werden.

Das Projekt *Sozialraumorientierte Schule* des Kanton Luzerns wurde in zwei Phasen im Schuljahr 2012/13 und 2014/15 gestartet und dauerte in beiden Fällen bis im Jahr 2020 (Kanton Luzern, 2020, S. 5). Das Projekt kann als eine schulzentrierte Bildungslandschaft beschrieben werden, die sich als Ziel primär die Bewältigung von migrationsbedingten Problemen für die Schule setzte (Kanton Luzern, 2014, S. 3–5). Das Programm *Bildungslandschaften Schweiz* (heute *Bildungslandschaften*²¹) ist ein von der Stiftung Jacobs Foundation initiiertes Projekt, das 2012 im Rahmen einer Pilotphase gestartet wurde und im Jahr 2019 von der neu gegründeten Stiftung *éducation*²¹ übernommen wurde. Bis 2016 wurden in drei Kantonen je drei Bildungslandschaften implementiert und bis 2018 unterstützte die Jacobs Foundation 22 Bildungslandschaften in der Schweiz mit einem Investitionsbeitrag von rund sieben Millionen Franken (Jacobs Foundation, 2016, S. 15). Die Jacobs Foundation schreibt, dass im Projekt schulzentrierte Bildungslandschaften und das lokale oder regionale Netzwerk die häufigsten Modelltypen seien (2020, S. 5). Im Stadtteil Unteres Kleinbasel hat sich im Rahmen eines Projektes eine multidimensionale Bildungslandschaft mit dem Namen *Netzwerk 4057* entwickelt (Keller & van Vulpen, 2013, S. 349). Basierend auf einer Sozialraumstudie aus dem Jahr 2007 wurde der «Bestand von ausserschulischen Angeboten im Quartier und die Qualität der Kooperation und Vernetzung mit den Schulen» (Keller & van Vulpen, 2013, S. 350) erhoben und auf Beschluss des Erziehungsdepartement ein Verein und später eine Koordinationsstelle gegründet, die Begegnungsaktionen geplant und durchgeführt hat (Keller & van Vulpen, 2013, S. 351). Das Projekt wurde von der Fachhochschule Nordwestschweiz unter den Perspektiven von Akteur:innen-Vernetzung und deren Wirkung auf den Schulalltag und Schüler:innen ausgewertet (Mattes & Wyss, 2013, S. 3). Zum Projekt in Horgen lassen sich über eine Internetrecherche keine Informationen oder Dokumente finden.

4.3. Sozialraumorientierte Bildung – SROB

Sozialraumorientierte Bildung, kurz SROB, ist eine Strategie Bereich Bildung 2030, die von der Gemeinde Kloten 2020 verabschiedet wurde. Sie ist aus dem Projekt Sozialraumorientierte Schulen SROS entstanden, das später in SROB umbenannt wurde. Grundlage für den folgenden Beschrieb sind das öffentlich über die Homepage zugängliche Wimmelbild mit den zugehörigen Erklärungen, unveröffentlichte Konzept- und Präsentationsdokumente der Gemeinde, sowie ergänzend ein persönliches Gespräch mit der Projektinitiantin.

4.3.1. Entstehung

Als Anstoss für das Projekt kann ein Besuch der Kadermitarbeitenden des Bereiches Bildung und Kind in Projektschulen der «Sozialraumorientierte Schulen» in Luzern festgehalten werden. Angepasst an die lokalen Verhältnisse schien es den Beteiligten ein gutes Konzept, um «den Anforderungen und Herausforderungen des kindlichen Aufwachsens in einer individualisierten, multikulturellen und von Wertevielfalt geprägten Gesellschaft, wie sie auch in Kloten anzutreffen ist, adäquat zu begegnen» (Stadt Kloten, 2017, S. 3). Durch eine sozialraumorientierte Schule sollen nicht nur interne, sondern auch externe Akteure vernetzt werden, wobei die Partizipation von Kindern und Eltern als wichtiger Gelingensfaktor genannt wird. So wollte man sich auch von einem schulzentrierten Verständnis von Bildungslandschaften abgrenzen (Stadt Kloten, 2017, S. 3). Die Annahme ist dann, dass es metaphorisch «ein ganzes Dorf» braucht, um ein Kind zu erziehen und das Fachpersonen aus Kinder-, Jugend- und Familienbereich gemeinsam die Verantwortung für das kindliche Aufwachsen in der Gesellschaft übernehmen müssen (Stadt Kloten, 2017, S. 4). Unter der Terminologie der Sozialraumorientierung wird eine Orientierung an den konkreten Lebenswelten und Familien vor Ort verstanden, wobei der Sozialraum in einem räumlichen Verständnis als unmittelbare Umgebung der Schulen und Wohnquartiere sowie dem öffentlichen Raum verstanden wird (Stadt Kloten, 2017, S. 5).

Für das Projekt wurden eine Steuergruppe sowie eine Projektleitung installiert und wie in Tabelle 1 ersichtlich folgende Akteur:innen festgehalten.

Tabelle 1. Akteur:innen SROB

Intern	Extern
<ul style="list-style-type: none"> • Primar-, Sek- und Berufswahlschulen, die Musikschule und Vorschulgruppen • Jugendarbeit und schulische Freizeitkurse • Hort- und Krippenbetriebe • Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst und Familien-/Integrationsbeauftragte 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewerbe • Vereine • VFK (Vereinigung Freizeit Kloten) • Elternräte • Kirchen • Kommunale und Kantonale Fachstellen • Weitere städtische Fachstellen • Externe Anbieter:innen von Bildung, Betreuung, Freizeitangeboten und Kultur

Quelle: Eigene Darstellung (Stadt Kloten, 2017, S. 6-7)

Bis zum Projektende im August 2020 wurden verschiedene regelmässige Präsentations- und Vernetzungsgefässe organisiert, zu denen die internen Akteur:innen eingeladen wurden. 2019 wurde SROB als Produkt dieses Projekt-Prozesses politisch abgesegnet und zur Strategie Bereich Bildung 2030 erklärt. Über die Dauer bis hin zur Entstehung von SROB entwickelten sich im Projektprozess aber noch verschiedene Faktoren weiter. Der Begriff Schule wurde durch Bildung ersetzt. Damit soll ein gesamtheitliches, nicht schulzentriertes Bildungsverständnis vorangehen. Im gedanklichen Modus soll nicht von Problemlagen Einzelner ausgegangen werden, sondern eine Gemeinde angestrebt werden, die der gesellschaftlichen Diversität gerecht werden kann. Und das Ziel ist, dass das Projekt natürlich von innen nach aussen wächst und so mehr und mehr externe Akteur:innen «ins Boot» geholt werden können. Dabei spielt eine gemeinsame Haltung der internen Akteur:innen eine wichtige Rolle.

4.3.2. Sozialraumorientierte Bildung aktuell

Folgende Ziele definiert die Stadt Kloten für SROB:

- «Alle Akteure übernehmen gemeinsam die Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen.
- Die internen und externen Akteure im Sozialraum arbeiten vernetzt.
- Die Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von allen Kindern und Jugendlichen und deren Familie ist in Kloten gesichert.
- Die Integration von Kindern und Familien aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund wird besondere Beachtung geschenkt.
- Die Schulanlagen werden zu Begegnungsorten» (Stadt Kloten, 2021, S. 2).

SROB wird als «der Schlüssel zur ganzheitlichen Entwicklung und Förderung unserer Kinder» (Stadt Kloten, 2021, S. 2) bezeichnet und im Wimmelbild wird die Vision einer Gemeinde als sozialräumlicher Bildungsort visualisiert. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, auf alle Inhalte der detailreichen Darstellung einzugehen. Es werden einige zentrale Anhaltspunkte vorgestellt und im späteren Verlauf der Arbeit wird auf einzelne Aspekte zurückgekommen.

Als Bildungsverständnis wird eine Berücksichtigung von formaler, non-formaler und informeller Bildung beschrieben. Durch die Vernetzung und Kooperation dieser Bildungsebenen soll eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder angestrebt und die Gemeinde «zu einem überdurchschnittlichen attraktiven Wohnort» (Stadt Kloten, 2021, S. 2) werden. Die Themen kulturelle Vielfalt und Integration sind für das Projekt prägend und es wird eine Willkommenskultur angestrebt. Die Natur wird als natürlicher Bildungsraum festgehalten und über einen nachhaltigen Bezug zu dieser soll auch das ökologische Bewusstsein der Kinder gefördert werden. Der öffentliche Raum wird als Gestaltungsraum beschrieben und soll den «Kindern und Jugendlichen zum Bespielen und Mitgestalten zur Verfügung» (Stadt Kloten, 2021, S. 2) stehen. Weitere genannte Schlagwörter sind beispielhaft: Vernetzte Freizeitgestaltung, Partizipation, Einsatz digitaler Medien, Zusammenarbeit mit dem Gewerbe, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Frühe Förderung und eine Kompetenzen- und Stärkenorientierung (Stadt Kloten, 2021, S. 2).

Mit den aufgezählten Stichworten entsteht der Eindruck der Propagierung eines umfassenden Bildungsverständnisses und einer grossen Bandbreite von angestrebten Werten, Haltungen und Zielen. In einem nächsten Schritt soll SROB in den Kontext der behandelten Literatur zu Bildungslandschaften gesetzt werden.

4.3.3. SROB als Bildungslandschaft

Im Sinne des offenen Verständnisses und der behandelten Kennzeichen von Bildungslandschaften lässt sich ein klarer Bezug zum Diskurs in Deutschland herstellen. Über die Beschränkung auf die Gemeinde Kloten, die sozialräumliche Orientierung und schliesslich auch die Visualisierung der Strategie ist ein klarer räumlich-örtlicher Bezug ersichtlich. Die kommunal-politische Planungs- und Steuerintention ist über die Verabschiedung als Strategie und die Aufgleisung über ein Projekt gegeben. Der Subjektbezug wird exemplarisch ersichtlich, wenn die Bedürfnisse der Kinder und Familien zum Ausgangspunkt der Handlungen und Aktivitäten erklärt werden. Eine erweiterter Bildungsbegriff ist über den propagierten Einbezug der informellen non-formalen Bildung sowie der Natur als Bildungsraum gegeben. Auch die Vernetzung aller bildungsrelevanten Akteure wird als Ziel und Ausgangspunkt von SROB erkennbar. Nur eine explizite Fort- und Weiterent-

wicklung der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule ist nicht direkt ablesbar, wobei hier auf später in der Arbeit behandelte bildungspolitische Differenzen zwischen der Schweiz und Deutschland verwiesen werden muss.

Zu den behandelten Charakteristika der Ziele und Begründungsmuster können in SROB verschiedene Bezüge hergestellt werden. Die Standortattraktivität der Gemeinde wird thematisch explizit aufgenommen. Die gesellschaftliche Chancengerechtigkeit als Zielsetzung wird beispielsweise am Anstreben von Durchlässigkeit in den Bildungsstrukturen und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf klar ersichtlich. Eine demokratisch-partizipative Reorganisation der Bildung wird über Stichworte wie Partizipation und der angestrebten gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung der Kinder ersichtlich. Schliesslich ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit expliziten sozialräumlichem Bezug Grundlage für SROB.

Eine Einteilung in eine Typologie für Bildungslandschaften kann an dieser Stelle nicht trennscharf vorgenommen werden. Der starke und explizite sozialräumliche Bezug erscheint als Hinweis, SROB als eine multidimensionale Bildungslandschaft nach Eisnach (2011) oder als Typ 4: Sozialer Raum als Bildungsraum nach Berse (2009) zu bezeichnen. SROB steht als Bildungslandschaft durch die erst kürzliche Veröffentlichung (2020/2021) der Strategie aber in ihren Kinderschuhen. Für einen Vergleich mit Erkenntnisgewinn von Forschung zu (beispielsweise) sozialräumlichen Bildungslandschaften wären mehr Anhaltspunkte und auch Empirik zu emergenten, historisch gewachsenen Strukturen und Charakteristika von SROB nötig.

5. Das Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit

Nachdem die Lesenden einen Eindruck der Strategie SROB erhalten haben, fragt sich nun wie sich das Handlungsfeld charakterisiert, dem die Jugendarbeit Klotten zugeordnet werden kann.

Der Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ) bezeichnet die OKJA als einen Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit (DOJ, 2018, S. 3). Sie wird als fester Bestandteil der kommunalen Kinder- und Jugendförderung beschrieben und lässt sich von der verbandlichen und kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit abgrenzen (DOJ, 2018, S. 3). Die OKJA ist Teil des weiten Spektrums der Kinder- und Jugendhilfe (Piller & Schnurr, 2013) und wird dort «wiederum unter den Bereich der Jugendarbeit subsumiert» (Linsser, 2011, S. 5). In der Literatur wird je nach dem angesprochenen Alter der Kinder und Jugendlichen auch nur von «offener Jugendarbeit» gesprochen. Als verschiedene Einrichtungsformen der OKJA zählen Deinet und Icking: «grosse und kleine Jugendhäuser, Jugendtreffs im ländlichen Raum, Mädchentreffs, Jugendclubs, Jugendkulturzentren, Abenteuerspielplätze, Spielmobile und selbstverwaltete Jugendzentren» (2020, S. 877).

Die Jugendarbeit agiert in einem Spannungsfeld zwischen Freiräumen, die sie Jugendlichen zur Verfügung stellen will und «der Reproduktion der Gesellschaft im Sinne der gängigen Werte und Normen» (Fimpler & Hannen, 2016, S. 98), die Teil ihrer Aufgabe ist. Linsser schreibt in diesen Zusammenhang über die OKJA: «Einerseits soll sie die von der Gesellschaft gestellte Aufgabe der Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit erfüllen, andererseits liegt ihre Aufgabe in der Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Streben nach Abgrenzung und Autonomie» (2011, S. 9). Der Ausgangspunkt für die OKJA sind «nicht potenzielle Gefährdungen sondern die Förderung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung» (Deinet & Müller, 2013, S. 13). Das Handlungsfeld der OKJA ist vielfältig, differenziert und geprägt von unterschiedlichen Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Methodiken⁵ (Deinet & Icking, 2020, S. 879; Linsser, 2011, S. 5). Der DOJ hält für die OKJA einen «sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag» (DOJ, 2018, S. 3) fest. Als direkte Zielgruppe werden alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einer Region definiert (DOJ, 2018, S. 3). Die OKJA schafft für sie Freiräume, die «frei von Absichten und ohne thematische Vorprägung» (DOJ, 2018, S. 3) sind. Als Grundprinzipien der OKJA in der Schweiz haltet der

⁵ Für vertiefte Einblicke in Strukturcharakteristika der OKJA siehe Fimpler & Hannen, 2016; Linsser, 2011 oder Sturzenhecker, 2006.

DOJ Offenheit, Freiwilligkeit, Bildung, Partizipation, Niederschwelligkeit und Lebensweltliche Orientierung fest (2018, S. 5). Die beiden Prinzipien von Offenheit und Freiwilligkeit sind einheitliche, zentrale Grundsätze der OKJA (Deinet & Icking, 2020, S. 875; Sturzenhecker, 2006, S. 180–182). Unter Freiwilligkeit wird verstanden, dass im Vergleich mit anderen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, die Teilnahme an allen Angeboten der OKJA grundsätzlich auf freiwillige Basis gelegt ist (Fimpler & Hannen, 2016, S. 98; Sturzenhecker, 2006, S. 180). Die Offenheit bezieht sich auf Faktoren wie die «Angebotsformen und die methodisch-didaktische Ausgestaltung des Arbeitsfeldes» (Fimpler & Hannen, 2016, S. 99). In diesen lassen sich eine grosse Breite und wenig formalisierte Handlungsabläufe festhalten (Fimpler & Hannen, 2016, S. 99). Durch diese Offenheit soll gewährleistet werden, dass die OKJA die lebensweltlichen und subjektiven Problemlagen der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt der Arbeit setzen kann (Fimpler & Hannen, 2016, S. 100). Die Freiwilligkeit und Offenheit bedingt für Sturzenhecker zusätzlich, dass die Jugendarbeit auch durch Diskursivität geprägt ist (2006, S. 181). Der Alltag muss in einem Aushandlungsprozess zwischen den Teilnehmenden und den Mitarbeitenden gestaltet werden, weil er bewusst wenig vorstrukturiert ist und die Kinder- und Jugendlichen nicht zur Teilnahme verpflichtet sind (Sturzenhecker, 2006, S. 181).

5.1. OKJA in der Schweiz

Wie angesprochen ist die OKJA Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Zu dieser «Landschaft aus Angeboten, Diensten und Einrichtungen, die sich primär an Kinder, Jugendliche und Familien richten» (Piller & Schnurr, 2013, S. 7), gibt es in der Schweiz «ausgesprochen wenig gesichertes Wissen» (Piller & Schnurr, 2013, S. 7). Ein Grund dafür sehen Piller und Schnurr in den stark föderalistischen Strukturen des Bundesstaates (2013, S. 7). Es existieren verschiedene kantonale Gesetze und/oder Verordnungen, die die Kinder- und Jugendhilfe rechtlich regeln. Wiederum bestehen innerhalb der Kantone föderalistische Strukturen, die spezifische Regelungen in Gemeinden nach sich ziehen (Piller & Schnurr, 2013, S. 8). Auf nationaler Ebene gibt es bundesrechtliche Regelungen nur zum Kinderschutz, zur Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption, zur Voraussetzung für Bundesfinanzhilfen zur Förderung von ausserschulischen Bildung und zur Regelung von Unterstützungs- und Beratungsleistungen an Personen, die in ihrer Integrität verletzt wurden (Piller & Schnurr, 2013, S. 8).

Die beschriebene Tendenz lässt sich auch in der Literatur zur OKJA in der Schweiz wiederfinden. Die Heterogenität der Angebote, Formen und Strukturen ist sehr gross und kantonal sowie kommunal geprägt (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 828; Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 271; Huber & Rieker, 2013, S. 7). Die Kompetenz zur Finanzierung und Strukturierung kommt laut Gerodetti und Schnurr primär den Gemeinden zu (2013, S.

828). Ein verbindliches eidgenössisches Rahmengesetz für die OKJA gibt es in der Schweiz nicht (Huber & Rieker, 2013, S. 8). Das Handlungsfeld war fachlich sehr lange unterthematziert und von einem niedrigen Professionalisierungsgrad geprägt (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 269). Durch den Ausbau der Fachhochschulen auf der einen Seite und dem Entstehen von wichtigen Dachverbänden, Interessensgruppen und Positionspapieren auf der anderen, hat die Jugendarbeit seit den 1980er Jahren eine zunehmende Differenzierung und Professionalisierung erlebt (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 827; Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 269–271).

Auf der nationalen Ebene werden das Geschäftsfeld Familie, Generation und Gesellschaft des Bundesamtes für Sozialversicherung und die Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen als wichtige öffentliche Körperschaften bezeichnet (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 830). Auch die Konferenz der kantonalen Beauftragten für Kinder- und Jugendförderung stärkt die OKJA mit verschiedenen Stellungnahmen politisch (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 271). Innerhalb der Städte und Gemeinden sind neben den teils vorhandenen kantonalen meist noch kommunale Kinder- und Jugendbeauftragte angestellt (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 831). Zusätzlich zum DOJ bestehen in der Schweiz auch 13 kantonale und regionale Verbände (Stand 2010) (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 827). Sie übernehmen die wichtigen «Funktionen der Interessensvertretung, der politischen Absicherung und fachlichen Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Städten und Gemeinden» (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 832). Der Ausbau von Fachstellen in den Kantonen stärkt die OKJA zusätzlich durch finanzielle und beratende Unterstützung (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 271)

Als wichtiger Meilenstein kann in neuerer Zeit das aktualisierte Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) erwähnt werden, das 2013 in Kraft getreten ist (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 270). Das Gesetz soll durch die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen deren Wohlbefinden, ihre Entwicklung und ihre soziale, kulturelle und politische Integration fördern (Art. 2 KJFG). In ihm wird im Vergleich zu dessen Vorgänger die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der ausserschulischen Arbeit explizit erwähnt (Art. 5 KJFG) und der OKJA kommen insofern Bundesfördergelder zugute. Dem Bund wird durch die Strukturierung des Gesetzes mehr Gestaltungs- aber zugleich auch Verantwortungsraum zu eigen (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 830). Für die OKJA bedeutet das KJFG neben den finanziellen Perspektiven auch eine neue Legitimationsgrundlage (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 829). Der DOJ merkt aber an, dass das KJFG für die Kantone keine verbindliche Verpflichtung zur Kinder- und Jugendförderung darstellt (2018, S. 4).

Die OKJA hat sich fachlich in den einzelnen Sprachregionen sehr unterschiedlich entwickelt (Huber & Rieker, 2013, S. 7). Die Deutschschweiz wird hauptsächlich durch das deutschsprachige Ausland beeinflusst und generiert wenig eigenständiges Wissen (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. 272; Huber & Rieker, 2013, S. 7). Auch wenn Gutmann und Gerodetti einen Ausbau der wissenschaftlichen Tätigkeit in der offenen Jugendarbeit im Bereich der Praxisentwicklung lokalisieren können, bilanzieren sie einen erheblichen Forschungsbedarf (2013, S. 290). Im Rahmen der fachlichen Dependenz vom Ausland und des differenzierten, föderalistischen Charakters der Schweizer OKJA, leisten die «Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage» zur OKJA von Gerodetti, Fuchs, Fellmann, Gerngross und Steiner einen wertvollen Beitrag zum Beginn einer strukturierten Aufarbeitung des Handlungsfeldes. Das Ziel des Forschungsprojektes war es, den «Mangel an Wissen über die OKJA in der Schweiz zu beheben und erstmals schweizweit eine Analyse des Handlungsfeldes vorzunehmen, in deren Rahmen alle Einrichtungen der OKJA in allen Landesteilen befragt werden sollten» (Gerodetti et al., 2021, S. 16). Im Projekt wurden unter anderem Angebotsstrukturen untersucht, Bedarfe und Selbstverständnisse der Fachpersonen erhoben, analysiert, inwiefern Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten eröffnet werden und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachregionen und Gemeindetypen untersucht (Gerodetti et al., 2021, S. 17–18).

5.2. Sozialraumorientierung in der OKJA

Die Entstehung der sozialräumlichen Tradition in der Jugendarbeit sieht Deinet in verschiedenen Fachbeiträgen um die 1990er Jahre (2005c, S. 13). Im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungsanalysen wurde «Bedeutungsverlust von Institutionen, Rollen und Normen» (Deinet & Krisch, 2013a, S. 311) festgehalten und die Jugendarbeit hat sich in der Folge vertieft mit den Themen von öffentlichen Räumen, Freiräumen und territorialen Fragestellungen auseinandergesetzt (Deinet & Krisch, 2013a, S. 312). Für Reutlinger hat die OKJA so eine professionelle Raumsensibilität entwickelt (2013b, S. 25). Der Ansatz der Sozialraumorientierung macht einen relational verstandenen Sozialraum zur zentralen Bezugsgrösse für das Handeln und ist Ausdruck einer sozialräumlich-reflexiven Haltung (Deinet & Krisch, 2013a, S. 312). Eine besondere Bedeutung kommt in der Sozialraumorientierung der OKJA dem Aneignungsbegriff zu (Deinet, 2005b, S. 27; Deinet & Krisch, 2013a, S. 313; Reutlinger, 2013b, S. 36).

Das Aneignungskonzept findet seine Ursprünge in der «kultur-historischen Schule der sowjetischen Psychologie» (Deinet, 2005b, S. 27) und wurde von Vertreter:innen der kritischen Psychologie weiterentwickelt (Deinet, 2005b, S. 36; Deinet & Krisch, 2013a, S. 315). Aneignung kann als eine proaktive Auseinandersetzung mit der physisch-materiellen und sozialen Welt verstanden werden (Reutlinger, 2013b, S. 36). Deinet und

Krisch beschreiben den Begriff der Raumaneignung als «eine vom Subjekt ausgehende Tätigkeit, die durchaus auch im Konflikt mit gesellschaftlichen Veränderungen der Umwelt stehen kann. Raumaneignung bezieht sich auf das räumliche Erleben von Individuen, auf Veränderungen in ihrer Lebensumwelt und auf Qualitäten der Räume, die Individuen in ihrer unmittelbaren Umgebung finden» (2013a, S. 315). Der Aneignungsbegriff lässt sich wie folgt operationalisieren. «Aneignung meint:

- Eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen)
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Eigentätige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller sozialer Räume
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinn eine «Unmittelbarkeitsüberschreitung» und «Bedeutungsverallgemeinerung»« (Deinet, 2005b, S. 58).

Aneignungsprozesse werden auch als eine Form von Gesellschaftskritik verstanden, indem das Aneignungshandeln als ein Reiben an gesellschaftlichen Strukturen interpretiert wird (Deinet & Krisch, 2013a, S. 315; Reutlinger, 2013b, S. 37). Klassische Beispiele dafür sind die Graffitis als eine Form der symbolischen Raumaneignung oder das Skaten in urbanen Gebieten als eine Erweiterung des Handlungsraumes von Jugendlichen (Deinet, 2005b, S. 50–51; Reutlinger, 2013b, S. 37). In beiden Fällen eignen sich die Jugendlichen einen Raum an, der durch Urbanisierungsprozesse eingeschränkt wurde. Dieses Kämpfen um Handlungsfähigkeit wird in einem öffentlichen Kontext oft als deviant oder abweichend registriert (Reutlinger, 2013b, S. 37). Das Aneignungskonzept fließt also unter anderem so stark in die Sozialraumorientierung der OKJA ein, weil die Möglichkeitsstrukturen der Umwelt und insofern des Sozialraums, die Grundlage für Aneignungsprozesse von Jugendlichen darstellen (Deinet, 2005b, S. 36). Mit diesem grundlegenden Verständnis des Aneignungsbegriffes lassen sich nachfolgend zwei Positionen zu Sozialraumorientierung in der OKJA beschreiben.

Der Ansatz einer *sozialräumlichen Jugendarbeit* wird von Deinet und Krisch vertreten. Die Jugendarbeit soll ihre Angebote nach den lebensweltlichen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen ausrichten und sie in Aneignungsprozessen im öffentlichen Raum unterstützen (Deinet & Krisch, 2013a, S. 39). Der Ansatz wird verstanden als Weg einer spezifischen Konzeptentwicklung (Deinet & Krisch, 2013a, S. 316). Grundlagen für diese sind verschiedene Formen von Sozialraumanalysen, die einen sozialräumlichen Blick ermöglichen und aus denen sich inhaltliche Konsequenzen für die Jugendarbeit formulieren lassen (Deinet & Krisch, 2013a, S. 317). Beispiele zu sozialräumlichen Methoden resp. Sozialraumanalysen sind Stadtteilbegehungen, Nadelmethode und Cliquenraster (Deinet & Krisch, 2013a, S. 318).

Reutlinger fordert für die OKJA eine neue *raumsensible Haltung*. Für ihn liegt die Herausforderung darin, «den 'Sozialraum' von den Konstitutionsleistungen bzw. Handlungen des dynamischen Subjektes aufzuschliessen» (Reutlinger, 2013b, S. 28). Er kritisiert, dass die OKJA vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderung sozialräumlich vor allem agiert hat, indem Kindern und Jugendlichen aneignbare physische Räume im Sinne eines Containerverständnisses zur Verfügung gestellt wurden (Reutlinger, 2013b, S. 46). Diese Aktivitäten müssen für ihn ergänzt werden durch ein Bewusstsein für soziale Zusammenhänge, wie die Vielfalt «sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft, Geschlecht, Alter, Religion, Behinderung, sexueller Orientierung, aber auch sozialem Status, Bildung (u.v.m.)» (Reutlinger, 2013b, S. 46–47). Im Sinne dieser Pluralität soll sich die OKJA die Frage stellen, wie sozialräumliche Angebote auszugestalten sind (Reutlinger, 2013b, S. 47).

5.3. Bildungsverständnisse in der OKJA

May schildert, wie das Bildungsthema im Diskurs der Jugendarbeit auch vor der Post-PISA-Debatte bereits präsent war (2011, S. 189–193). Er formuliert verschiedene konzeptionelle Selbstverständnisse zu Begriffen wie «Befähigung» oder «Aneignung», die vor dem neueren Diskurs aber nicht explizit unter dem Sammelbegriff Bildung diskutiert wurden (May, 2011, S. 191). Linsser spricht in diesem Zusammenhang von einer «Neuentdeckung und Wiederbelebung» der Bildungsdebatte in der OKJA (2011, S. 33). Für Thole stellt ein erweiterter Bildungsbegriff jedenfalls die Grundlage dar, die OKJA als Bildungsort zu bezeichnen und er versteht darunter das Wegkommen von einem rein kompetenzorientierten Bildungsbegriff hin zu einem, der informelle und non-formale Prozesse in das Bildungsverständnis integriert (2013, S. 11–12). Über Bildungsangeboten in kultureller, sozialer und Identitäts-Bildung leistet die OKJA für ihn einen Beitrag zur Entwicklung von Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungskompetenzen (Thole, 2013, S. 12). Diesen Bezug zur Lebenswelt sehen Sting und Sturzenhecker auch als einen von

zwei Aspekten, über die sich eine «bildungsförderliche Jugendarbeit» von einem schulischen Bildungsverständnis abhebt und der sich durch eine Akzentuierung der informellen Bildung in verschiedenen fachlichen Positionen wiederfinden lässt (2013, S. 378). Als zweiten Aspekt sehen sie die Integration eines grundlegenden Verständnisses von Selbstbildung (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 378). Darunter verstehen sie, dass Subjekte nicht Empfänger:in von Bildung sind, sondern sich durch Aneignungsverhalten in einem proaktiven und interaktiven Prozess mit der Welt auseinandersetzen.

Ulrich Deinet hat das Aneignungskonzept zu einem Bildungsansatz der Jugendarbeit weiterentwickelt. Grundlage dafür ist ein erweitertes Bildungsverständnis, dass Lernen nicht nur in Institutionen der Schule sondern auch in einem informellen Sinne registriert (Deinet, 2005a, S. 145). Aneignung als Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Umwelt kann als «die Bildung des Subjektes im Raum» (Deinet, 2005a, S. 146) verstanden werden. Diese Form von informeller Bildung bietet für Deinet einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt für eine Bildungsbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit (2005a, S. 146). Aus diesem Verständnis lassen sich für Deinet verschiedene Bildungsmöglichkeiten formulieren, die Kinder- und Jugendarbeit bieten kann. Sie kann Freiräume bieten, deren Sinn und Zweck nicht vordefiniert ist und in denen Aneignungsverhalten im Sinne von informeller und Selbst-Bildung möglich ist (Deinet, 2005a, S. 146). Die Bildungspotenziale dieser Räume gehen von den Lebenswelten der Jugendlichen aus und entwickeln sich inhaltlich klar abgegrenzt von Möglichkeiten schulischer Bildung (Deinet, 2005a, S. 147). Schliesslich kann die Jugendarbeit diese Räume mit Hilfe eines «sozialräumlichen Blicks» auch im öffentlichen Raum entwickeln und erreicht insofern ein noch breiteres Bildungspotenzial (Deinet, 2005a, S. 147). Über diese Form eines sozialräumlichen Verständnisses öffnen sich für die Jugendarbeit also eine Vielzahl von Bildungspotenzialen und Möglichkeiten, um die Lebenswelten, Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen als Ausgangspunkt der professionellen Tätigkeit festzusetzen.

Linsser trägt neben Deinets Aneignungskonzept folgende weitere Theoriebeiträge für Bildungsansätze in der OKJA zusammen (2011, S. 35–38):

- Bildung als «Subjekt-Bildung» (Scherr, 2013)
- Grunddimensionen von Bildung (Sting & Sturzenhecker, 2013)
- Bildung als Befähigung zur Lebenskompetenz, verschiedene Autor:innen

Zu dieser Auflistung können nach Sichtung der Fachliteratur exemplarisch noch folgende Beiträge hinzugefügt werden:

- Demokratiebildung (Sturzenhecker, 2013)
- Alltagsbildung (Rauschenbach, 2007)
- Soziale Bildung (Sting, 2010)

An dieser Stelle kann nur auf diese Beiträge verwiesen werden. Die verschiedenen Ansätze können aber als Versinnbildlichung für die Aktualität des Bildungsthemas sowie der Breite des Fachwissens genutzt werden, auf die die OKJA zurückgreifen kann.

5.4. Die Jugendarbeit Kloten

Die Informationen für diesen Beschrieb sind der Homepage der Jugendarbeit Kloten (JA Kloten) (<https://jugendkloten.ch/site/>) und der Homepage der Stadt Kloten (<https://www.kloten.ch/>) sowie betriebseigenen Konzepten entnommen und wurden durch persönliche Gespräche mit Mitarbeitenden der Jugendarbeit und dem Kinder- und Jugendbeauftragten der Gemeinde ergänzt.

Die JA Kloten ist ein städtischer Betrieb der Gemeinde Kloten, die im Bezirk Bülach des Kanton Zürichs liegt. Sie ist mit der Schulsozialarbeit (SSA) dem Jugendbeauftragten der Stadt Kloten unterstellt und im Departement *Einwohnerdienste und Soziales* angesiedelt. Die JA ist Mitglied des kantonalen Dachverbandes der offenen, verbandlichen und kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit in Zürich (okaj zürich) und Teil des regionalen Netzwerkes GOJA – Glattal Offene Jugendarbeit. Seit 1987 gibt es in Kloten städtisch angestellte Jugendarbeitende, die das Angebot zuerst über die Vereinigung Freizeit Kloten erbrachten. Seit 2006 ist die Jugendarbeit eine eigenständige städtische Abteilung. In JA Kloten arbeiten drei Mitarbeitende und ein/e Praktikant:in.

Die JA Kloten versteht sich als eine Einrichtung der Offenen Jugendarbeit. Ihre Angebote richten sich an das Zielpublikum von Jugendlichen ab der 6. Primar bis 25 Jahren. Zwei Mal wöchentlich findet in der JA ein offener Treff statt. Während der Schulferien werden diese durch spezielle Ferienangebote ersetzt. In den Wintermonaten organisiert die JA das Angebot *8302 Sports*, bei welchem Turnhallen an Wochenend-Abenden unter Begleitung für Sportaktivitäten geöffnet werden. An ihrem Hauptstandort verwaltet die JA drei Räume, die von Jugendlichen unentgeltlich, aber für eine gelegentliche Gegenleistung und mit Vertragsvereinbarungen gemietet werden können. Diese sind ein Disco-Raum, ein Tonstudio und ein Bandraum, der aktuell gerade zu einem Teilautonomen

Raum (TAR)⁶ umfunktioniert wird. Neben diesen Räumen verwaltet die JA im öffentlichen Raum ausserdem eine Skaterroad und eine Graffiti-Wand. Sehr vereinzelt ist die JA Kloten mobil unterwegs und führt aufsuchende Jugendarbeit durch. Diese Angebote werden in der Jugendarbeit durch Projektarbeit, Events, Beratungsangebote und Triage ergänzt.

Die JA Kloten coacht in beiden Sekundarschulen und der Berufswahlschule von Kloten ein Schüler:innen-Parlament (SchüPa). In diesen Parlamenten sitzt aus jeder Klasse jeweils eine Vertretung, es werden Ämter verteilt und es findet einmal monatlich eine Sitzung während der Schulzeit statt. In den SchüPas sollen die Partizipationsrechte der Jugendlichen Ausdruck erhalten und die Mitglieder sollen politische Prozesse erlernen und erleben. Die Mitarbeitenden der JA nehmen in den SchüPas eine Coaching-Rolle ein und sollen einen möglichst selbstbestimmten Prozess für die Jugendlichen ermöglichen. Sie nehmen zugleich eine Vermittler:innen-Position ein, in der sie das Parlament auf Grenzen des Möglichkeitsrahmen hinweisen. Gegenüber der Schule tritt die JA aber auch in einer jugendanwaltschaftlichen Rolle auf und stärkt so die Position der Schüler:innen.

In den Offenen Treffs und im 8302 Sports sind einzelne Jugendliche als «Mitarbeitende» angestellt⁷. Gegen eine Entlohnung können sie sich an verschiedenen Arbeiten beteiligen und die Angebote mitgestalten. Die Jugendlichen sollen so Arbeitserfahrungen sammeln dürfen und diese in der Suche von Ausbildungsplätzen ausweisen können.

⁶ Der TAR entsteht, weil das Bedürfnis nach weitgehend autonom nutzbaren Räumen bei den Jugendlichen gross ist und der Bandraum unregelmässig genutzt wird.

⁷ Minderjährige Jugendliche brauchen dafür eine vertragliche Bestätigung ihrer Eltern.

6. Die Jugendarbeit Kloten in der Strategie SROB

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Fragestellung formuliert, welche Chancen und Risiken sich für die Jugendarbeit Kloten offenbaren, wenn sie in der Strategie Sozialraumorientierte Bildung als Teil des Bildungssystems in Kloten verstanden wird. Die bisherigen Kapitel haben die inhaltlichen Rahmenbedingungen geschaffen, um sich jetzt auf konkrete Hinweise zu beziehen, die sich aus der Fachliteratur zu den behandelten Themen Bildung, Sozialraum, Bildungslandschaften und Jugendarbeit ergeben. Für diese Analyse werden im Folgenden wie in Abbildung 2 ersichtlich sieben Ebenen formuliert, die mit einem Überbegriff betitelt werden und denen sich jeweils Chancen und Risiken zuordnen lassen.

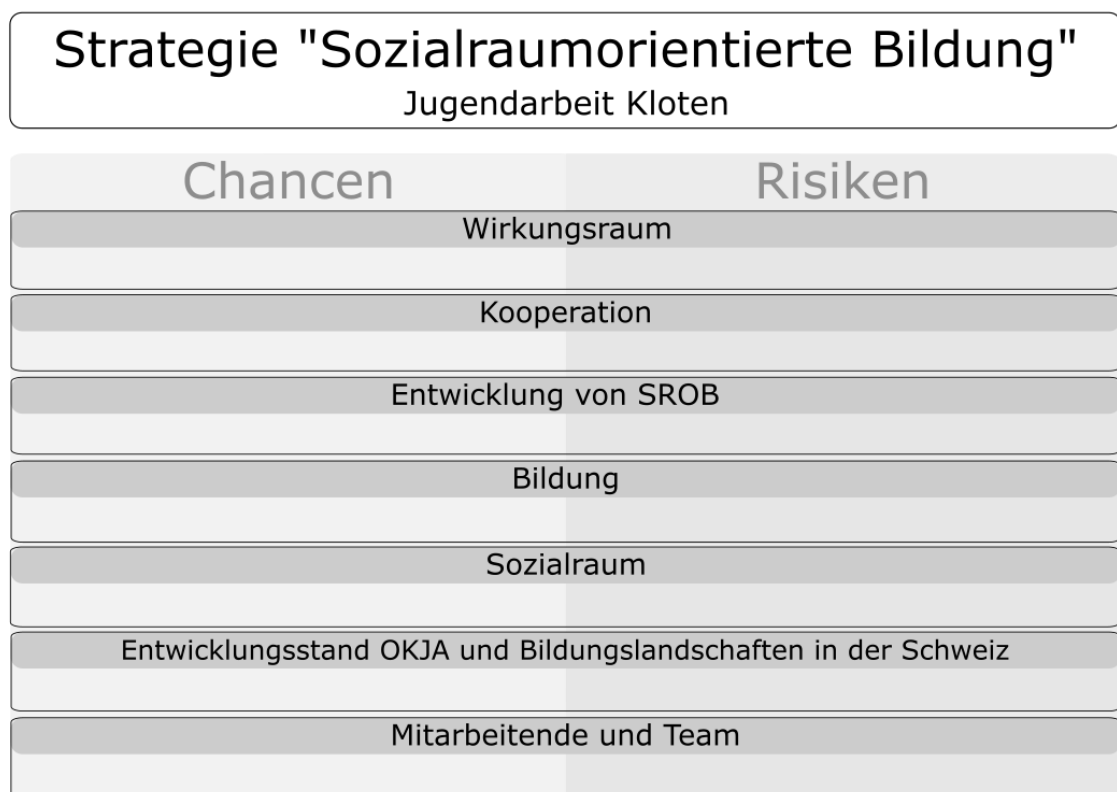


Abbildung 2. Bezugsebenen

Quelle: Eigene Darstellung

6.1. Wirkungsraum

Als zentrales Potenzial für die JA Kloten ergibt sich in Bezug auf Bildungslandschaften die Möglichkeit, den öffentlichen Raum als Bildungsraum zu verstehen (Deinet, 2010, 2011b, 2013b, 2015; Mack, 2008). Mack hält fest, dass die Stadt von der Jugendhilfe stärker als Bildungsraum verstanden werden muss (2008, S. 743). Deinet sieht in dieser Hinsicht das Aneignungskonzept als wertvolle theoretische Grundlage, um sozialräumli-

ches und informelles Lernen im öffentlichen Raum zu erklären (2011b, S. 92). Die konkreten Handlungspotenziale sieht er in diesem Zusammenhang in der Schaffung von unterschiedlichen Bildungssettings im öffentlichen Raum (Deinet, 2011b, S. 92). Mack weist daraufhin, dass diese pädagogisch inszenierten Räume immer einen Bezug zur stadteigenen Charakteristik haben müssen (2008, S. 743). Deinet weist der Mobilen Jugendarbeit durch ihre Verortung im öffentlichen Raum folglich eine besondere Rolle zu (2011b, S. 92) und sieht ihre Stärke unter anderem darin, dass sie die Jugendlichen in die Suche und Bespielung von geeigneten Orten miteinbeziehen kann. Mobile Jugendarbeit versteht sich nach Deinet und Krisch als «Aufsuchende Form Sozialer Arbeit an den Orten, an denen sich Jugendliche aufhalten, die dort ganz unterschiedliche Angebote macht, von Einzelberatungen und Einzelfallhilfe über Cliquenarbeit, bis hin zu sportorientierten Freizeitangeboten im öffentlichen Raum» (2013b, S. 416). Für die JA Kloten ergibt sich die Chance, dass sie in SROB zu einer Expertin für den öffentlichen Raum als Aneignungs- und Bildungsraum wird. Auch wenn der öffentliche Raum als Gestaltungsraum beschrieben wird (Stadt Kloten, 2021, S. 2), kann die JA Kloten seine Aneignungspotenziale noch stärker hervorheben und vor allem in der konkreten Eröffnung von Bildungssettings im öffentlichen Raum verwirklichen. Hierzu erscheint eine Intensivierung von aufsuchender und mobiler Jugendarbeit als klare Chance. Die momentane Fokussierung auf einen Standort ist in diesem Zusammenhang als ein Risiko zu deuten, weil explizite Potenziale von lebensraumorientierter Arbeit ignoriert werden.

Ein sehr spezifisches Lern- und Bildungsfeld wird in der Literatur an verschiedenen Stellen im Zusammenhang mit Bildungslandschaften, Bildung sowie auch Sozialraum und Jugendarbeit hervorgehoben und scheint deshalb auch für die JA Kloten im Kontext von SROB als relevant. Angesprochen ist der virtuelle Raum, auch behandelt unter den Begriffen Internet, digitaler Raum oder Online-Lernen. Online-Angebote bieten inhaltlich fast unbegrenzte Lernmöglichkeiten und Zugang ist über das Handy mittlerweile fast überall möglich (Meister, 2007, S. 259). Der virtuelle Raum muss für Deinet als Teil des öffentlichen Raumes und insofern auch von Bildungslandschaften verstanden werden (2010). Muscutt bezeichnet ihn in diesem Zusammenhang auch als Sozialräume, «weil das Medium Internet und mit ihm die Nutzung sozialer Netzwerke einen wichtigen Bestandteil der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen darstellen» (2013, S. 83). Sie beschreibt ihn als einen Aneignungsraum, der in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen miteinbezogen werden muss (Muscutt, 2013, S. 84). Das Online-Lernen zeichnet sich neben der Vielzahl von jederzeit zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten auch darin aus, dass die Inhalte multimedial aufbereitet sind und durch verschiedene Kommunikationsformen (E-Mail, (Voice-)Chat, etc.) geprägt ist (Meister, 2007, S. 260). Es zeichnen sich für bestimmte Gruppen, vor allem Jugendliche, strukturelle Veränderungen der

Lerngewohnheiten ab (Kutscher, 2013, S. 193; Meister, 2007, S. 275). Entlang solcher Veränderungsdimensionen gibt es auch immer Gruppen, die neue Ausgrenzung erfahren (Meister, 2007, S. 275). Es zeigt sich, dass Bildungs- und Beteiligungsungleichheiten von Kindern und Jugendlichen auch im digitalen Raum reproduziert werden (Kutscher, 2013, S. 193). In SROB wird der virtuelle Raum insofern aufgenommen, als dass die Kinder früh einen verantwortungsvollen und kompetenten Umgang mit digitalen Medien erlernen sollen und sich so einen Vorteil beim Eintritt in die Berufswelt verschaffen können (Stadt Kloten, 2021, S. 2). Für die JA Kloten offenbart sich die Chance, dies thematisch aufzunehmen und sich in der Entwicklung von SROB für eine umfassendere Betrachtung des virtuellen Raums einzusetzen. Sie kann ihn in das Sozialraumverständnis integrieren und darlegen, welche Eigenheiten ihn prägen, wie er die Lerngewohnheiten von Jugendlichen strukturell transformiert und welche Aneignungspotenziale er bietet. In diesem Zusammenhang muss sie auch berücksichtigen, dass der digitale Raum Bildungs- und Beteiligungsungleichheiten reproduziert.

6.2. Kooperation

Mack verweist darauf, dass die Gestaltung des öffentlichen Raumes zu einem Bildungsraum als gemeinsame Aufgabe von Stadtentwicklung, Jugendhilfe und Schule verstanden werden muss (Mack, 2008, S. 745). Damit greift er das Thema der Kooperation und Vernetzung auf, dass sich in der Literatur als Chance und Herausforderung eröffnet. Kooperation zur Schule wird als Herausforderung beschrieben, weil sie oft in einer Art Dienstleistungsverhältnis zur Schule zustande kommt und der Sozialen Arbeit und OKJA eine Zulieferinnenfunktion zugewiesen wird (Deinet & Icking, 2020, S. 884; Zacharias, 2008, S. 656). Ausserdem führt interinstitutionelle Vernetzung «nicht automatisch zu multiprofessioneller Zusammenarbeit» (Stolz, 2012, S. 27). Diese Vernetzung bedarf einer Veränderung von Aus- und Weiterbildungsgängen und Professionskulturen und zusätzlich in der Praxis bereichsübergreifend genug Ressourcen (Stolz, 2012, S. 27 & 2017, S. 121; Weiss, 2011, S. 8–9). In Bildungslandschaften kommt der Zusammenarbeit zwischen der OKJA und der Schule eine besondere Rolle zu (Thole, 2013, S. 15). Deinet und Icking können drei Kooperationstypen von Schulen und OKJA ausmachen. Die erste Form sind schulstandortbezogene Kooperationsformen, die für die Jugendarbeit den Vorteil bringen, dass sie von der Schule eher wahrgenommen und aktiv unterstützt wird (Deinet & Icking, 2020, S. 881). Projektkooperationen finden oft innerhalb des Unterrichts statt, handeln sich aber vor allem um Inhalte, bei denen der Jugendarbeit eine spezielle Kompetenz zugeschrieben wird und werden von der Schule meist hochgeschätzt (Deinet & Icking, 2020, S. 881). Als letzte Kooperationsform stellen sich solche dar, die ausserhalb der Schule stattfinden. Oft kann dabei auf die Einrichtungen der OKJA zurückgegriffen werden und von ihren spezifischen Qualitäten profitiert werden (Deinet & Icking,

2020, S. 882). Deinet ergänzt diese Formen an anderer Stelle um die «jugendarbeitsübergreifende Stadtteilkooperation», die zustande kommen kann, wenn sich eine Schule sozialräumlich öffnet und mit einer sozialräumlichen Jugendarbeit zusammenarbeitet (2011a, S. 163). In diesen Kooperationen werden oft verschiedene andere Akteur:innen wie Schulsozialarbeit (SSA) oder Horte einbezogen (Deinet, Icking, Leifheit & Dummann, 2010, S. 120). Die Idee der Bildungslandschaft sehen Deinet und Icking durch den erweiterten Bildungsbegriff in diesem Kontext als eine Chance, um die eigenständige Bildungsfunktion in der Kooperation hervorzuheben und bei den lebensweltlichen Bedarfslagen der Jugendlichen anzuknüpfen (2020, S. 884). Die Kategorie Bildung könnte auch für Reissmann zu einem gemeinsamen Bezugspunkt zwischen OKJA und Schule heranwachsen (Reissmann, 2011, S. 192). Einem solchen arbeitsteiligen Bildungsbegriff stehen für Sturzenhecker, Richter und Karolczak mehrere Probleme entgegen. Neben der verbreitenden Funktionalisierung der Jugendarbeit werden zusätzlich eine Leistungsorientierung von Eltern, ein fehlendes Selbstverständnis der Jugendarbeit bezüglich ihrer Aufgabe der Demokratiebildung und eine strukturelle Schwächung der Jugendarbeit (in Deutschland) genannt (Sturzenhecker et al., 2014, S. 303). Für die JA Klotten eröffnen sich Kooperationen mit der Schule als Risiken, wenn sie unreflektiert und wie von Sturzenhecker et al. beschrieben, ohne einen «Selbstvergewisserungsprozess nach innen» in die Kooperation tritt (2014, S. 300). Fehlende Ressourcen und verschiedene Professionskulturen sind für die gesamte Vernetzungs- und Kooperationsarbeit eine grosse Herausforderung, deren sich die JA Klotten bewusst sein sollte. Wenn sie aber mit klaren Vorstellungen, Wertehaltungen und in einer jugendanwaltschaftlichen Rolle auftritt, können Kooperationen als Chance gewertet werden (Deinet et al., 2010, S. 189; Oelkers, 2012, S. 43). Dabei entwickeln sich «Chancen auf neue Arbeitsfelder, Ressourcendündelung, und bessere Erreichung der Zielgruppen» (Keller & van Vulpen, 2013, S. 355). Genau die jugendarbeitsübergreifende Stadtteilkooperation ist ein Beispiel, das den Bildungslandschaftsgedanken thematisch aufgreift und die Möglichkeit bietet, mit verschiedenen Akteur:innen in SROB sozialräumlich verordnete Projekte und Angebote zu entwickeln. In diesem Kontext eröffnet sich auch die strukturelle Anordnung der JA Klotten an die SSA als eine mögliche Chance. Baier kann diesbezüglich mehrere Kooperationsanlässe und -formen festhalten (2013, S. 404). Neben einer möglichen Vernetzung von Bildungsorten und -kompetenzen sieht er auch gemeinsame Lobbyarbeit für Ziele der Sozialen Arbeit als mögliche Chance der Zusammenarbeit von SSA und OKJA (Baier, 2013, S. 404–405). Schliesslich können die Schülerparlamente als eine bereits vorhandene Form einer schulstandortbezogenen Kooperation festgehalten werden. Sie stellen für die JA Klotten eine Chance dar, weil sie in der Schule potenziell verstärkte

Anerkennung erfährt und gleichzeitig in einer anwaltschaftlichen Rolle eigene Bildungsziele wie die Demokratiebildung anstreben kann.

6.3. Entwicklung von SROB

Die Beteiligungschancen der Jugendarbeit in einer Bildungslandschaft sind wesentlich davon abhängig, wie stark schulzentriert diese sich entwickelt (Deinet, 2013b, S. 822). Die Chancen und Risiken von Bildungslandschaften entwickeln sich infolge auch stark entlang ihrer spezifischen Charakteristika und emergenten Strukturen. Für die JA Klotten erscheint das frühe Entwicklungsstadium von SROB also zugleich als Risiko, wenn sich diese eher schulzentriert entwickelt und als Chance, dass die noch undefinierten Strukturen mitgestaltet werden können und eine sozialräumliche Bildungslandschaft auf Grundlage eines weiten Bildungsbegriffes entsteht. In dieser kann die JA auch ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein entwickeln und wie von Deinet angesprochen, Anerkennung als eine souveräne, eigenständige Bildungsakteurin gewinnen (Deinet, 2013a, S. 206). Zusätzlich liegt für die JA Klotten eine Chance darin, SROB partizipativ mit Jugendlichen weiterzuentwickeln, wie das zum Beispiel in Deutschland in einem Projekt der Wüstenroth Stiftung geschehen ist (2015). Durch Gebrauch verschiedener kreativen Methoden entstanden Ideen von Jugendlichen, wie die lokale Bildungslandschaft ihren Vorstellungen angepasst werden könnte (Wüstenroth Stiftung, 2015, S. 129).

6.4. Bildung

Das Thema Bildung und damit verknüpfte Chancen und Risiken werden auf der Ebene der Kinder- und Jugendhilfe intensiv diskutiert (Andresen & Bock, 2008; Bock & Otto, 2007; Böllert, 2008a; H.-U. Otto & Rauschenbach, 2008; Rauschenbach, 2007, 2009; Thole, 2008). Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe kann die JA Klotten auf dieses breite Wissen zurückgreifen.

Für die Jugendarbeit wird ein erweiterter Bildungsbegriff als Chance gewertet, in dem sie zu einem gesellschaftlich anerkannten Bildungsort werden kann (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 375). Durch ein aktives Einbringen in den Bildungsdiskurs kann die OKJA eigene Bildungsbeiträge selbstbewusst aufzeigen und ein ganzheitliches Bildungsverständnis bestärken und vorantreiben (Linsser, 2011, S. 31–32). In diesem Kontext ist es aber auch ein Risiko und eine verpasste Chance, das eigene Bildungsverständnis nicht zu klären und sich im Diskurs passiv zu verhalten (Linsser, 2011, S. 24; Sting, 2010, S. 3). Die OKJA unterliegt im Kontext des erweiterten Bildungsbegriff der Gefahr «einer Vereinnahmung und Indienstnahme für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen» (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 376). In diesem Sinne würden die Beiträge

der Jugendarbeit schulergänzend darauf hinarbeiten, dass Jugendliche in einem human-kapitalistischen Sinne für den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Eine bildungssensible Haltung ist Grundlage, um solche Tendenzen zu lokalisieren und ein Bildungsverständnis zu entwickeln, das Bildung als mehr als nur kognitive Kompetenzen und die Herstellung von marktgängiger und produktiver Fähigkeiten versteht (Sting, 2010, S. 3). Thiersch hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Jugendarbeit auf die sozialpädagogische Gestaltung des Lernens insistieren muss (2008, S. 249). Für die JA Kloten eröffnet sich in SROB also die Chance, sich aktiv in den Bildungsdiskurs in der Gemeinde Kloten einzubringen. Grundlage dafür ist ein (Selbst-)Verständigungsprozess im Team, sodass die JA gegenüber der Schule und anderen Akteur:innen mit einem fachlich fundierten Selbstbewusstsein auftreten kann. Ein Risiko liegt für die JA Kloten insofern in einem unreflektierten, fachlich nicht fundierten und nicht im Team diskutierten Bildungsverständnis. So liefe sie Gefahr, dass sie im Diskurs in der Gemeinde nicht als gleichwertige Partnerin wahrgenommen würde und nicht aufmerksam wahrnehmen kann, wenn ihre Bildungsbeiträge einer humankapitalistischen Logik unterworfen werden. Dies könnte dann dazu führen, dass sie stückweise von Strukturmaximen wie der Freiwilligkeit abkommen muss (H.-U. Otto & Rauschenbach, 2008, S. 25). Auch wenn in SROB der Eigensinn des Lernens und eine an den subjektiven Bedürfnissen von Kindern ausgerichtete Bildungsorientierung ausgesprochen wird, lassen sich auch Tendenzen einer Kompetenzorientierung und besonderen Aufmerksamkeit gegenüber bildungsfernen Schichten lokalisieren (Stadt Kloten, 2021, S. 2). Diesen sollte die JA Kloten in einem skeptischen, aber konstruktiven Sinne gegenüberstehen. Zusätzliche Hinweise auf Risiken lassen sich auch aus den in Kapitel 2.4 gesichteten kritischen Beiträge zu einem Bildungsparadigma in der Sozialen Arbeit ablesen. Die JA Kloten muss vorsichtig sein, andere kategoriale Dimensionen wie *Hilfe*, *Beratung* oder *Gestaltung einer gemeinsamen Alltäglichkeit* nicht aus den Augen zu verlieren (Rauschenbach, 2009, S. 221) und Problemstellungen wie *die Auswirkungen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse* nicht zu vergessen (Thole, 2008, S. 79). Die eigenen Bildungsbeiträge müssen also nicht nur reflektiert werden, sondern die JA Kloten muss auch immer ein Auge darauf haben, wie bewusst sie die anderen Ziele wahrnimmt, die ihr institutionell und über die Profession der Sozialen Arbeit aufgetragen sind.

In einem nächsten Schritt lässt sich die Bildungsnähe des Handlungsfeldes als Chance festhalten, wie sie der Jugendarbeit von Thiersch zugewiesen wird (2008, S. 249). Einerseits können darunter eine Vielzahl von spezifischen Bildungsverständnissen und -theorien verstanden werden, wie sie in Kapitel 5.3 aufgezählt wurden. Die JA Kloten kann «dabei für Bildung im öffentlichen Raum oder im entstehenden teilautonomen Raum auf das Aneignungskonzept von Deinet zurückgreifen (2005a). Exemplarisch könnte für die

bereits bestehenden Schüler:innenparlamente aber auch auf die Demokratiebildung von Sturzenhecker (2013) oder für Bildungsprozesse im offenen Jugendtreff auf Beiträge zurückgegriffen werden, die wie beispielsweise Haring (2007) die spezifischen informellen Bildungspotenziale der Peer-Gruppe hervorheben. Das 8302 Sports Angebot und die Möglichkeiten für die Jugendlichen in verschiedenen Angeboten als «Mitarbeitende» mitzuwirken, können klar als non-formale (natürlich immer auch informelle) Bildungsangebote skizziert werden. Eine weitere Chance ist auf Beiträge zurückgreifen, die Argumente suchen, warum es jugendarbeiterische Bildung im Spezifischen braucht und wie sie sich von anderen Formen abgrenzt. Die JA Klotten könnte beispielsweise auf Sturzenhecker berufen und sich an den Begriffen *Raum, Geschlechtsidentität, Konflikte, Partizipation, Jugendkulturen, Vielkulturengesellschaft, Armut und Benachteiligung, «wildes Lernen» und Schule* orientierten (2003, S. 51–53). Eine andere Möglichkeit wäre es, auf eine Nennung von Bildungschancen zu nutzen wie sie von Müller, Schmidt und Schulz aufgelistet werden. Jugendarbeit als: *Lern-Ort für differenzierte Beziehungsformen, Erprobungsraum für eine geschlechtliche Identität, Ort interkultureller Erfahrungen, Aneignungsort für Kompetenzen, Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit oder Ort ästhetischer Selbstinszenierung* (Müller et al., 2008, S. 61–211). Zusätzlich lassen sich informelle und non-formalen Bildungsbeiträge empirisch begründen. Maschke und Stecher zählen hierzu eine Vielzahl verschiedener Studien auf, die belegen, «dass relevante Lern- und Bildungsprozesse zunehmend auch ausserhalb der Schule stattfinden» (2018, S. 150).

6.5. Sozialraum

Im Kontext der Sozialraumorientierung in SROB offenbaren sich für die JA Klotten verschiedene Herausforderungen. Kessl und Reutlinger markieren vier Dilemmata einer raumbezogenen Vorgehensweise, denen sich die Soziale Arbeit nicht entziehen kann (2007, S. 122). Das Homogenitätsdilemma stellt die Gefahr in Aussicht, das ein Quartier oder Raum als Einheit wahrgenommen wird und insofern die Heterogenität und Subjektivität der dort verordneten Menschen missachtet (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 124). Das Präventionsdilemma beschreibt die Schwierigkeit, sozialpädagogische Hilfsangebote bereitzustellen, ohne die Nutzer:innen in diesem Prozess als hilfsbedürftig, kriminell oder leistungsscheu zu markieren (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 125). Unter dem Vernetzungsdilemma wird das Problem verstanden, dass Netzwerk- und Vernetzungsarbeit in Quartieren vor allem bestehende Netzwerke stärkt und Nicht-Beteiligte nur selten integriert (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 125). Als Milieudilemma verstehen Kessl und Reutlinger letztlich, dass die raumbezogenen Aktivitäten vor allem den Bewohner:innen-Gruppen zukommen, die milieuspezifisch bereits relativ gut mit Ressourcen ausgestattet sind (2007, S. 126). Die Art und Weise wie mit diesen Dilemmata umgegangen werden sollte,

ist für Kessl und Reutlinger eine reflexive räumliche Haltung, die sie als «Sozialraumarbeit» betiteln (2007, S. 122). Sie greift Sozialräume nicht nur materiell-physisch auf sondern versteht sie als relationale Räume, die durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt sind (Kessl & Reutlinger, 2007, S. 122). Weiter muss festgehalten werden, dass mit dem Fokus auf materiell-physisch verstandene Sozialräume und in diesem Kontext einzelne Quartiere, dort vorherrschende Problemlagen viel bewusster wahrgenommen und Stigmatisierungsprozesse in Gang gesetzt werden können (May, 2019, S. 438–440). Anwohner:innen solcher zum Beispiel als «sozial benachteiligt» bezeichnete Quartiere sind von Diskriminierung im ersten Arbeitsmarkt und in der Schule betroffen (Mack, 2015, S. 219; May, 2019, S. 440). Zusätzlich können solche sozial benachteiligt wahrgenommene Quartiere eine Sogwirkung auslösen und es kann zu sozial selektiver Zu- und Abwanderung kommen, die die soziale Segregation und die Benachteiligungsstrukturen verschärft (Mack, 2015, S. 219).

Der Ausdruck Bildungslandschaft wird raumtheoretisch sehr kritisch betrachtet weil der Begriff «Landschaft» mit Harmonie, Schönheit und Ganzheit konnotiert ist (Brüschweiler & Falkenreck, 2019, S. 426; Deinet, 2020, S. 1302; Reutlinger, 2009, S. 120). Weil sich SROB aber selbst nicht als eine Bildungslandschaft bezeichnet, sondern in dieser Arbeit nur als eine solche bezeichnet wird, ist hier vor allem die inhaltliche Kritik am Raumverständnis in Bildungslandschaften interessant. Sie werden als ein «Nebeneinander von Bildungsorten im Territorium» (Reutlinger, 2009, S. 128) verstanden. So bewegen sich Kinder und Jugendliche geografisch zwischen diesen Orten und werden «in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut und erzogen» (Deinet, 2020, S. 1302). Weiter transformiert sich die angestrebte gleiche Augenhöhe der Bildungsakteur:innen nicht automatisch in Gleichberechtigung (Reutlinger, 2009, S. 129). Die Schule wird als fester Ort der Bildung wahrgenommen, während sich die anderen Orte vor, neben oder nach der Schule anordnen und somit weniger Gewicht zugesprochen bekommen (Brüschweiler & Falkenreck, 2019, S. 426). Weiter wird kritisiert, dass sich Verwaltungsgebiete nicht mit Sozialräumen decken und der Versuch Bildung lokal zu organisieren «der modernen und immer mobileren Gesellschaft nicht gerecht [wird]» (Brüschweiler & Falkenreck, 2019, S. 426).

Für die JA Kloten offenbart sich ein unreflektiertes Raum- und Sozialraumverständnis in diesem Kontext als Risiko. Wenn sie beispielsweise Quartiere in einem Container-Verständnis als materiell-physische Sozialräume versteht und so Angebote plant, läuft sie die Gefahr Stigmatisierungs- und Benachteiligungsprozesse zu unterstützen. Durch ein Nicht-Beachten der angesprochenen Dilemmata kann es ausserdem sein, dass Angebote nicht die geplante Wirkung entfalten. In Bezug auf Bildungslandschaften ist eine

nicht raumsensible Haltung ein Risiko, weil Bildung dann räumlich in den in SROB aufgelisteten Orten verortet wird und diesen jeweils spezifische Funktionen zugeordnet werden. Ein solches Verständnis versteht Bildung und vor allem informelle Bildung als interaktiven und von den Subjekten ko-konstruierten Prozess grundsätzlich falsch. Im Gegenzug ist dafür eine *räumlich reflexive Haltung*, oder in Anlehnung an Kessl und Reutlinger *Sozialraumarbeit*, eine Chance für die JA Kloten. In einem ersten Schritt kann sie sich in SROB einbringen und das Sozialraumverständnis kritisieren, welches in der Projektentwicklung festgehalten wurde⁸. In ihm wird missachtet, dass Sozialräume relationale Konstrukte sind, die durch die Menschen produktiv miterstellt und geprägt werden. Wenn die JA Kloten SROB als Bildungslandschaft mit einem raumsensiblen Verständnis gegenübertritt und den Sozialraum nicht aus einer steuerpolitisch-strukturellen Logik betrachtet, kann es ihr gelingen, Subjekt und Ort als nicht voneinander trennbare Einheiten zu verstehen (Brüschweiler & Falkenreck, 2019, S. 428; Reutlinger, 2009, S. 135). In der praktischen Arbeit kann sie Jugendliche in verschiedene Methoden von Sozialraumanalysen einbeziehen und ihre Angebote nachfolgend an diesen Anhaltspunkten ausrichten. Der Sozialraum kann über drei verschiedene Zugänge gestaltet werden: Die Gestaltung von Orten, die Gestaltung über politische Steuerung (Strukturen) und die Gestaltung durch Arbeit mit/an Einzelnen/Gruppen (Reutlinger & Wigger, 2008, S. 344). Im ersten Zugang kann die JA Kloten die physisch-materielle Welt in der Gemeinde mit Angeboten bearbeiten. Im Zweiten kann sie sich aktiv in den Planungs- und Entwicklungsprozess von SROB einbringen und so über Vernetzung- und Kooperationsarbeit in der Gemeinde zum Beispiel mit dem Baudepartment die (Neu-)Gestaltung des Sozialraums mitsteuern. Im letzten Zugang geht es schlussendlich darum, die Jugendlichen als Subjekte und in Gruppen partizipativ in diese Prozesse einzubeziehen und so an einem relationalen Raumverständnis anzuknüpfen. Orientieren kann sie sich dabei auch an den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit im Sozialraum: Ressourcen- anstelle von Defizitorientierung; Aneignungs- und Gestaltungsprozesse von Sozialräumen erkennen, fördern und ermöglichen; Lebenswelt- und Interessenorientierung herstellen; Selbsthilfekräfte aktivieren, Eigeninitiative zulassen und fördern; Zielgruppen- und bereichsübergreifende Orientierung; Kooperation und Koordination der professionellen Ressourcen (Herrmann, 2019, S. 133–139).

⁸ Siehe Kapitel 4.3.1

6.6. Entwicklungsstand OKJA und Bildungslandschaften in der Schweiz

Eine Chance eröffnet sich für die JA Kloten durch die Entwicklung der OKJA in der Schweiz. Der DOJ nennt Bildung als Grundprinzip der OKJA und in einer gemeinsamen Stellungnahme mit der Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung» verlangt er ein Umdenken und dass:

- Bildungslücken in der Schweiz geschlossen werden,
- alle Lernorte als gleichwertige und sich ergänzende Systeme anerkannt werden,
- die Lernorte verstärkt kooperieren und Bildungsnetzwerke geschaffen werden
- und das Erstellen einer schweizweiten «Gesamtstrategie Bildung»
(Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung», 2012, S. 2).

Das Dokument will auf Potenziale der ausserschulischen Lernorte hinweisen, kritisiert die Bildungshoheit der Schule und fordert eine vertiefte Zusammenarbeit zwischen ausserschulischer Jugendarbeit und der Schule (Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung», 2012, S. 6). Deshalb werden unter anderem ein öffentlich-fachlicher Diskurs zu informeller und non-formaler Bildung, Investitionen im ausserschulischen Bereich und eine wissenschaftliche Analyse des Bildungswesens in der Schweiz gefordert (Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung», 2012, S. 10–13). Auch Gerodetti et al. halten im Zuge ihrer aktuellen Studie halten, dass Einrichtungen der OKJA sich als zu wenig als Bildungsinstitutionen wahrgenommen sehen (Gerodetti et al., 2021, S. 151). Es lässt sich für Gerodetti et al. der Bedarf einer Strategieentwicklung und -umsetzung formulieren (2021, S. 151). Auch wenn sich im Dokument zur «Umfassenden Bildung» Tendenzen einer etwas unkritischen Hinwendung zum Bildungsparadigma in der OKJA entdecken lassen, eröffnet sich durch die scheinbare Aktualität des Themas eine Chance für die JA Kloten. Sie ist in SROB Teil eines Projektes, wie es in den Zielen der Arbeitsgruppe angestrebt wird. Weil sich die Themen von Bildungslandschaften sowie auch der Bildung in der OKJA in der Schweiz scheinbar beide noch in anfänglichen Entwicklungsstadien befinden, eröffnet sich für die JA Kloten die Chance, sich aktiv in die entstehenden Diskurse einzubringen und diese mitzuprägen. Eine Rahmenbedingung ist über die Mitgliedschaft in den Verbänden OKAJ und DOJ gegeben. Sie kann Praxiserfahrungen und -expertise in den Diskurs einbringen und darauf hinweisen, wenn sich dieser zu unkritisch gestaltet. Im Rahmen dieser Aktivität eröffnet sich für die JA Kloten dann sogleich die Möglichkeit, auf die Wichtigkeit eines zeitgemässen relationalen (Sozial-)Raumverständnisses und der bildungstheoretischen Implikationen hinzuweisen. Dieses Durchbrechen von tradierten Raumvorstellung hält Reutlinger nämlich spezifisch als Entwicklungsfeld der Schweizer OKJA fest (2013a, S. 37).

6.7. Mitarbeitende und Team

Eine weitere Chance, die bisher nur implizit angedeutet wurde, liegt in den Mitarbeitenden der JA Kloten selbst. Der Begriff einer «sensiblen» oder «reflexiven» Haltung wurde bereits mehrmals im Kontext von Bildung und Sozialraumverständnis angesprochen. Die Jugendarbeit scheint sich mit dem eigenen Bildungsauftrag auseinander setzen, sowie die Charakteristika der anderen Bildungsträger verstehen zu müssen, um sich kompetent, konstruktiv und nicht unreflektiert in den Diskurs in SROB einbringen zu können (Böllert, 2008a, S. 220; May, 2011, S. 197). Scherr und Sturzenhecker sprechen von einem gefühlt mangelnden Engagement der Jugendarbeitenden (2014, S. 370). Sie stellen die Gefahr in Aussicht, dass die Jugendarbeit zu einem Instrument der Sozial- und Sicherheitspolitik wird, wenn Mitarbeitende nicht fähig sind, die Bildungsbeiträge des eigenen Handlungsfeldes adäquat wahrzunehmen und sich mit diesem Wissen in den Diskurs nach aussen zu wenden (Scherr & Sturzenhecker, 2014, S. 373). Eine solche Sensibilität ist aber nicht nur für eine Verständigung und Abgrenzung gegen aussen zentral, sondern auch für die Wahrnehmung von Bildungsprozessen im Praxisalltag. Müller et al. können in ihrer Forschungsarbeit verschiedene Szenen lokalisieren, in denen Jugendarbeitende Chancen verpassen, informelle Lernprozesse wahrzunehmen (2008, S. 212–223). Sie halten dieses «Wahrnehmen» als grundlegende Kompetenz von Jugendarbeitenden fest und bezeichnen sie als eine doppelte Beobachtung: «Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit sollten sowohl genauer beobachten können, was Jugendliche in ihren Einrichtungen tun. Zugleich sollten sie aber auch ihre eigene Praxis im Umgang damit beobachten können» (Müller et al., 2008, S. 227). Ergänzt durch die räumlich-reflexive Haltung⁹ zeichnet sich ab, dass für die Mitarbeitenden der JA Kloten eine Sensibilität bezüglich der diskutierten Themen eine zentrale Chance bietet. Grundlage für diese Sensibilität ist eine professionelle Haltung, die auf das präsentierte Fachwissen zurückgreifen kann und die Jugendarbeitenden befähigt, die JA Kloten in der Strategie SROB als eigenständige und wirksame Bildungsakteurin mit Sozialraumorientierung zu vertreten. Im Umkehrschluss können schwach engagierte Mitarbeitende mit mangelnder Sensibilität als ein Risiko für die JA Kloten angesehen werden.

⁹ Siehe Kapitel 6.5

7. Schlussteil

7.1. Erkenntnisse

Die Jugendarbeit Klotten, die den öffentlichen Raum als Bildungsraum und Aneignungsraum versteht oder sich aktiv in den Entwicklungsprozess von SROB einbringt und so Zusammenarbeits- und Handlungsstrukturen mitprägt. Dies sind nur zwei Beispiele für Chancen, die sich aus der Analyse im Kapitel sechs festhalten lassen. Die Abbildung 3 fasst sie mit Risiken zusammen, die sich entlang der sieben formulierten Ebenen abbilden lassen. Die Chancen und Risiken werden jeweils mit wenigen Worten betitelt und es werden stichwortartige Bezüge zur behandelten Literatur hergestellt¹⁰.

¹⁰ Im Kapitel 6 ist ersichtlich, welchen Quellen die dazugehörigen Informationen entnommen wurden.

Strategie "Sozialraumorientierte Bildung"

Jugendarbeit Kloten

Chancen	Risiken
Wirkungsraum	
Öffentlicher Raum als Bildungsraum <ul style="list-style-type: none"> • Aneignungskonzept nach Deinet • Aufsuchende und mobile Jugendarbeit • Digitaler Raum als Bildungs- und Aneignungsraum • Partizipation der Jugendlichen in der Bespielung des öffentlichen Raumes 	Standortverhaftung <ul style="list-style-type: none"> • Handlung ohne Partizipation von Jugendlichen
Kooperation	
Kompetentes und proaktives Einbringen <ul style="list-style-type: none"> • Neue Arbeitsfelder und Wirkungspotenziale • Ressourcenbündelung • Bessere Erreichung von Zielgruppen • Bildung als gemeinsamer Leitbegriff 	Naive Zurückhaltung <ul style="list-style-type: none"> • Schulzentrierung • Fehlende Ressourcen • Verschiedene Professionskulturen
Entwicklung von SROB	
Sozialräumliche Entwicklung von SROB <ul style="list-style-type: none"> • Einbringen in den Entwicklungsprozess • Prägen der Zusammenarbeits- und Handlungsstrukturen in der Gemeinde • Partizipation von Jugendlichen • Zur respektierten/bekannten Akteurin heranwachsen 	Schulzentrierte Entwicklung von SROB <ul style="list-style-type: none"> • Keine Teilnahme am Entwicklungsprozess • Reaktives Verhalten • Nicht-Partizipation von Jugendlichen
Bildung	
Erweitertes & reflektiertes Bildungsverständnis <ul style="list-style-type: none"> • Klare Vorstellung der eigenen Bildungsbeiträge • Vorhandene Bildungstheorien und -konzepte nutzen 	Ungeklärtes Bildungsverständnis <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsbeiträge wirken schulergänzend und humankapitalistisch • Vergessen anderer kategorialer Dimensionen und Problemstellungen
Sozialraum	
Räumlich reflexive Haltung <ul style="list-style-type: none"> • Sozialraumarbeit nach Reutlinger und Wigger • Sozialraumverständnis in SROB prägen • Sozialraumanalysen mit Jugendlichen 	Unreflektiertes Raum- und Sozialraumverständnis <ul style="list-style-type: none"> • Subjekte und Gruppen nicht als Ko-Produzent*innen des Sozialraums betrachten • Dilemmata der Sozialraumorientierung • Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse in Quartieren • Fehlverstehen von informeller Bildung
Entwicklungsstand OKJA und Bildungslandschaften in der Schweiz	
Einbringung und Mitgestaltung im/des Schweizer Diskurses <ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung des Handlungsfeldes und der SA in der Schweiz • Einbringen im Fachdiskurs (über Dachverbände) • Jugendarbeit als Bildungsträgerin • Jugendarbeit in Bildungslandschaften 	Mangel an eigenständig entwickeltem Wissen und Erfahrungswerten aus der Schweiz <ul style="list-style-type: none"> • Dependenz von Diskurs in Deutschland
Mitarbeitende und Team	
Sensibilität, Professionalität & Engagement <ul style="list-style-type: none"> • Bildungssensible Haltung • Räumlich reflexive Haltung • Informelles Lernen wahrnehmen 	Verschlossenheit <ul style="list-style-type: none"> • Zurückhaltung • Ausrichtung nach Innen • Mangel an Hintergrundwissen • Keine Sensibilität gegenüber Raum und Bildung

Abbildung 3. Chancen und Risiken
Quelle: Eigene Darstellung

Die Bezugsebenen versinnbildlichen, wie vielschichtig sich die Chancen und Risiken für die Jugendarbeit Klotten präsentieren und zeigen, wie sich die Fragestellung dieser Arbeit beantworten lässt. Im Folgenden wird versucht, die Ergebnisse der Arbeit weiter zusammenzufassen und drei zentrale Kernaussagen festzuhalten.

7.1.1. Die JA Klotten in einer Expertinnenrolle

Die JA Klotten kann über ihr Handlungsfeld auf ein umfangreiches Wissen zu Sozialraum(-orientierung), Bildung und ihren persönlichen Spezifika, wie einer klaren Abgrenzung von einer schulischen Leistungsorientierung zurückgreifen. Ein reflektiertes Bewusstsein über eigene Stärken und Potenziale, kombiniert mit einer themenspezifischen Fachkompetenz erscheint als bestes Mittel, um den Risiken zu begegnen, die ihr im Kontext zu SROB begegnen. So bildet sich in den Ebenen Wirkungsraum, Kooperation, Bildung, Sozialraum und Mitarbeitende und Team vor allem ein Mangel an Wissen und ein verpasster Selbstverständigungsprozess im Team als mögliche Gefahr ab. Wenn die JA Klotten diese Herausforderung bewältigt, eröffnen sich ihr im Gegenzug die Chance, sich verschiedenen Orts als Expertin zu profilieren. In der Strategie SROB kann sie sich als raum-, sozialraum- und bildungssensible Akteurin für ihre Bezugsgruppe der Jugendlichen einsetzen. Sie kann die Bedeutung des öffentlichen Raums hervorheben und aufzeigen, wie dieser durch Kooperationen unterschiedlicher Akteur:innen und der Jugendlichen bespielt werden kann, um ein möglichst grosses Aneignungspotenzial herzustellen. Sie kann sich in den Kooperationsprozessen als Expertin für ausserschulische Bildung profilieren und ihre Angebote mit einer Vielzahl verschiedener Bildungskonzepte begründen. Dabei kann sie auf die strukturelle Angebundenheit an die SSA Klotten zurückgreifen und die Soziale Arbeit mit ihr gemeinsam als relevante Bildungsakteurin in SROB profilieren. Über SROB hinaus kann sich die JA Klotten zusätzlich im Diskurs der OKJA Schweiz als Expertin einbringen, indem sie die Erfahrungen und das Hintergrundwissen in Vernetzungs- und Austauschgefässen der Verbände OKAJ oder GOJA teilt. So kann sie dazu beitragen, dass die OKJA in der Schweiz lernt, sich in Bildungslandschaften zurechtzufinden und die zugeschriebene Bildungsfunktion richtig einzuordnen, ohne sich auf Literatur aus Deutschland beschränken zu müssen.

7.1.2. Partizipation von Jugendlichen als Grundhaltung der JA Klotten

In der Erarbeitung der Chancen und Risiken zeigt sich immer wieder, dass der Einbezug der Jugendlichen die grosse Stärke der OKJA ist. Die Partizipation ist ein grundsätzliches Arbeitsprinzip, durch welches sich für die Jugendlichen eine Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten eröffnen und das für die Jugendarbeit die Möglichkeit darstellt, die Arbeit konsequent an den Lebenswelten der Jugendlichen auszurichten (DOJ, 2018, S. 5). Bildung zu fördern bedingt für Sting und Sturzenhecker Partizipation (2013, S. 385). Von den

Jugendlichen losgelöste Handlungen präsentieren sich in SROB für die Jugendarbeit Kloten an vielen Stellen als Risiko. Umso mehr eröffnet sich der Einbezug von Jugendlichen als nutzbares Potenzial. Durch Partizipation in Sozialraumanalysen können die sozialräumlichen Bedürfnisse der Jugendlichen Kloten als Grundlage für die Planung der Angebote der JA genutzt werden. Auch in der anschliessenden Umsetzung der Angebote sollten und können Jugendliche einbezogen werden. Als Beispiel kann die Bearbeitung und Bespielung des öffentlichen Raumes, verstanden als Aneignungs- und insofern Bildungsraum, angebracht werden. Nach einer Stadteilbegehung mit Jugendlichen, könnten erfasste Bedürfnisse gemeinsam analysiert und zur partizipativen Gestaltung eines öffentlichen Platzes in Kloten genutzt werden. In diesen Prozess können neben den Jugendlichen auch andere Akteur:innen in SROB einbezogen werden (Liegenschaftsverwaltung, Polizei, Schule, etc.). In der Realität ist dieser Kooperationsprozess nicht konfliktfrei und wie die Risiken-Analyse gezeigt hat, eine Herausforderung. Auch in der Weiterentwicklung von SROB eröffnet sich die Partizipation von Jugendlichen als wertvolle Chance, um sich nicht in einer Steuerungs-, Planungs- oder Vernetzungslogik zu verlieren. Das Beispiel der Wüstenroth Stiftung zeigt, welche kreativen Methoden der JA Kloten zur Verfügung stehen, die Strategie SROB unter Einbezug von Jugendlichen zu prägen und sich insofern dafür einzusetzen, dass sie sich anhand der lebensweltlichen Bedürfnisse der Jugendlichen weiterentwickelt (2015, S. 129).

7.1.3. Die Fachpersonen der Jugendarbeit Kloten

Schlussendlich nehmen die Mitarbeitenden der JA Kloten eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, die kontextuell entstehenden Chancen zu nutzen und Risiken abzuwägen. Sie werden in diesem Sinne selbst zu einer Chance. Im Praxisalltag sind sie es, die informelle Bildung im Sinne von Müller et al. (2008) wahrnehmen oder die bei Analyse des Sozialraums eine räumlich reflexive Haltung im Sinne von Kessl & Reutlinger (2007) einnehmen. Im Entwicklungsprozess von SROB, in der Kooperation mit der Schule oder den Vernetzungsgefässen mit den Dachverbänden ist es von ihnen abhängig, wie selbstbewusst die JA Kloten im Sinne von Scherr und Sturzenhecker (2014) erscheint und wie die Eigenständigkeit ihrer Bildungsbeiträge respektiert werden. Sie verorten das Thema der Bildung im Kontext der übergreifenden Ziele der Sozialen Arbeit und jener der Jugendarbeit Kloten. Wenn die Mitarbeitenden mit einer professionellen, themen-sensiblen und engagierten Haltung auftreten, werden sie für die JA Kloten im Kontext von SROB zu einer Chance.

7.2. Ausblick

Die Strategie SROB stellt sich für die JA Kloten sowie die ganze OKJA und Soziale Arbeit als spannende Ausgangslage dar. Verstanden als eine Bildungslandschaft ist sie Teil einer sehr neuen Entwicklung in der Schweiz und eröffnet eine Vielzahl an Potenzialen. Der integrierte erweiterte Bildungsbegriff bietet sich als ein Anknüpfungspunkt für ein sozialpädagogisches Verständnis von Bildung und damit ein mögliches Selbstverständnis als wichtige Bildungsakteurin. Die Sozialraumorientierung vereinfacht diesen Prozess zusätzlich, indem sie für die Soziale Arbeit die Lebenswelt der Menschen zum Ausgangspunkt der Arbeit macht. Wenn sich die JA Kloten und die Soziale Arbeit in diesem Entwicklungsprozess passiv verhält, läuft sie Gefahr, die beschriebenen Risiken nicht wahrzunehmen und ihre eigene Profession sowie die angestrebten Ziele für die Klient:innen zu vernachlässigen. Wenn sie sich im Gegenzug proaktiv zu Bildungslandschaften hin öffnet, offenbart sich ihr die Chance, sich in der Praxis und Theorie weiterzuentwickeln. Die JA kann dies über ein reflektiertes Einbringen in die Strategie SROB erreichen und die Soziale Arbeit in der Schweiz hat die Möglichkeit, einen Theoriediskurs zu initiieren, der sich für alle von Bildungslandschaften betroffenen Handlungsfelder als Anknüpfungs- und Referenzpunkt darstellt.

Diese Arbeit konnte über Darstellung von möglichen Chancen und Risiken für die JA Kloten ihr Ziel erfüllen, einen Ansatzpunkt für einen solchen Prozess zu bieten. Der beleuchtete Ausschnitt offenbart sich im Kontext der vielfältigen Theoriebezüge und Implikationen metaphorisch gesprochen aber nur als Teil eines sehr grossen und bunten Bildes. Der Forschungsbedarf ist erheblich und eröffnet sich auf der Ebene des Verhältnisses von Sozialer Arbeit zu Bildungslandschaften in der Schweiz, der Ebene von handlungsfeldspezifischen Implikationen sowie vor allem auch auf der empirischen Ebene in Praxisbeispielen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, S. & Bock, K. (2008). *Das «Netzwerk Bildung» als Ausdruck gesellschaftlicher Bildung*. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 391–403). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgruppe «Umfassende Bildung». (2012). *Umfassende Bildung: Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Verfügbar unter: <https://doj.ch/publikationen/>
- Baier, F. (2013). *Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 401–406). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumheier, U. & Warsewa, G. (2009). *Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung*. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berse, C. (2009). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.
- Biesel, K. (2007). *Sozialräumliche Soziale Arbeit: Historische, theoretische und programmatische Fundierungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Einführung: Lokale Bildungslandschaften—Die zweifache Öffnung*. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bock, K. & Otto, H.-U. (2007a). *Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung*. In M. Haring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 203–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K. (2008a). *Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts*. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 209–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K. (2008b). *Bildung ist mehr als Schule: Zur Kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation: Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 7–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollweg, P. (2018). *Bildungslandschaft*. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1161–1180). Wiesbaden: Springer VS.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (2011a). *Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung*. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bollweg, P., & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2011b). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüschweiler, B. & Falkenreck, M. (2016). *Bildungsorte und Bildungslandschaften: Als sozialraumbezogenes Handlungsfeld*. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (1. Aufl., S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-19988-7_27-1
- Brüschweiler, B., & Falkenreck, M. (2019). *Bildungsorte- und Bildungslandschaften*. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Aufl., S. 419–434). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesjugendkuratorium. (2002). *Bildung ist mehr als Schule: Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ. (2018). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Grundlagen für Entscheidungsträger:innen und Fachpersonen*. Verfügbar unter: <https://doj.ch/publikationen/>
- Deinet, U. (2005a). *Aneignung als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit*. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2. Aufl., S. 143–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2005b). «Aneignung» und «Raum»—Zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2. Aufl., S. 27–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2005c). *Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung*. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2. Aufl., S. 13–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2010). Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. *sozialraum.de*, 1–2010. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>
- Deinet, U. (2011a). *Sozialraumorientierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2011b). Jugendarbeit als Brücke zwischen Ganztagschule und Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 81–94. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0229-9>

- Deinet, U. (Hrsg.). (2013a). *Innovative Offene Jugendarbeit: Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Deinet, U. (2013b). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 817–823). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2015). *Raumaneignung als Bildung im Stadtraum*. In T. Coelen, A. J. Heinrich, & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 159–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U. (2020). *Sozialraumorientierung*. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1299–1309). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U. & Icking, M. (2020). *Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule*. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 877–887). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U., Icking, M., Leifheit, E. & Dummann, J. (2010). *Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule: Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Deinet, U. & Krisch, R. (2013a). *Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Krisch, R. (2013b). *Mobile, aufsuchende Ansätze in der Offenen Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 415–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Müller, K. (2013). *Die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor grossen Herausforderungen*. In U. Deinet (Hrsg.), *Innovative Offene Jugendarbeit: Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 12–24). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Deutscher Verein. (2009). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften*. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf>
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsstudentenentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fimpler, T. & Hannen, P. (2016). *Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit: Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M. & Steiner, O. (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit: Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich und Genf: Seismo Verlag.

- Gerodetti, J. & Schnurr, S. (2013). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 827–839). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutmann, R. & Gerodetti, J. (2013). *Offene Jugendarbeit in der Schweiz - Forschung und Entwicklung: Ein systematischer Überblick*. In E. M. Piller & S. Schnur (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 269–298). Wiesbaden: Springer VS.
- Hangartner, J. & Heinzer, M. (2016). *Einleitung: Die Gemeinde in der Educational Governance*. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Harring, M. (2007). *Informelle Bildung—Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter*. In M. Harring, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, A. J. (2018). *Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln: Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, A. J. (2020). *Sozialräumliche Bildungslandschaften*. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1337–1349). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrmann, H. (2019). *Soziale Arbeit im Sozialraum: Stadtsoziologische Zugänge*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Huber, S. & Rieker, P. (2013). *Einleitung*. In Huber, S. & Rieker, P. (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Theoretische Perspektiven - jugendpolitische Herausforderungen - empirische Befunde* (S: 7-11). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jacobs Foundation. (2016). *So entstehen erfolgreiche Bildungslandschaften - Ein Zwischenbericht: Bildungslandschaften Schweiz*. Verfügbar unter: <https://jacobsfoundation.org/activity/bildungslandschaften-schweiz/>
- Jacobs Foundation. (2020). *Starke Netzwerke für Umfassende Bildung*. Verfügbar unter: <https://jacobsfoundation.org/activity/bildungslandschaften-schweiz/>
- Kanton Luzern. (2014). *Sozialraumorientierte Schule: Konzept, überarbeitete Version*. Verfügbar unter: <https://volksschulbildung.lu.ch/entwicklung/sozialraum/Projekt>
- Kanton Luzern. (2020). *Projektelevaluation Sozialraumorientierte Schulen 2019*. Verfügbar unter: <https://volksschulbildung.lu.ch/entwicklung/sozialraum/Projekt>
- Keller, U. & van Vulpen, B. (2013). *Förderung des Lern- und Lebensraumpotenzials im Quartier durch Netzwerkstrukturen. Das Beispiel Netzwerk 4057 (Basel)*. In M. Drilling & P. Oehler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Stadtentwicklung: Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen* (S. 343–356). Wiesbaden: Springer VS.

- Kessl, F. & Maurer, S. (2019). *Soziale Arbeit*. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Aufl., S. 161–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2007). *Sozialraum: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscher, N. (2013). *Internet und Soziale Netzwerke*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 193–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linsser, J. (2011). *Bildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Qualitative Interviews mit Leitungskräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, W. (2008). *Bildungslandschaften*. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 741–754). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, W. (2012). *Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren*. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 88–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, W. (2015). *Bildung in der Stadt in sozialräumlicher Perspektive*. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 215–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Mack, W. (2020). *Bildungslandschaften*. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1311–1322). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). *Non-formale und informelle Bildung*. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 149–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Mattes, C. & Wyss, A. (2013). *Das Netzwerk 4057: Wirkungen einer lokalen Bildungslandschaft im unteren Kleinbasel: Evaluation*. Verfügbar unter: <https://netzwerk-4057.ch/historie/hintergrund/>
- May, M. (2011). *Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung*. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, M. (2019). *Kinder- und Jugendarbeit*. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Auflage, S. 435–454). Wiesbaden: Springer VS.
- Maykus, S. (2009). *Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung*. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 37–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meister, D. M. (2007). *Lernen, Gesellschaft und Online-Medien. Pädagogische Überlegungen zu biografischen Lerngewohnheiten in Zeiten des Online-Lernens*. In M. Harring, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und*

- Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 259–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mindermann, F., Schmidt, V., & Wippler, M. (2012). *Bildungslandschaften gestalten-Chancengerechtigkeit ermöglichen*. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 9–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, B., Schmidt, S. & Schulz, M. (2008). *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Münchmeier, R. & Rabe-Kleberg, U. (2008). *Bildung und Lebenskompetenz. Ein neuer Begriff von Bildung?* In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 356–362). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muscutt, C. (2013). *Virtuelle Räume—Befragungen und «Begehungen» mit Jugendlichen*. In U. Deinet (Hrsg.), *Innovative Offene Jugendarbeit: Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 83–97). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Niedlich, S. (2016). *Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland*. In Arbeitsgruppe «Lernen vor Ort» (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess: Studien zu «Lernen vor Ort»* (S. 23–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. (2012). *Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung*. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 32–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2008). *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, J. & Manitius, V. (2017). *Die Kooperationsidee von Bildungslandschaften—Eine kritische Würdigung*. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 204–227). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Piller, E. M. & Schnurr, S. (2013). *Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe—Eine Einleitung*. In E. M. Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(2–2007), 439–453.
- Rauschenbach, T. (2009). Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? *Soziale Passagen*, 1(2), 209–225. <https://doi.org/10.1007/s12592-009-0028-9>
- Rauschenbach, T. & Otto, H.-U. (2008). *Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?* In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reismann, H. (2011). *«Bildung» als Leitbegriff der konzepttheoretischen Begründung einer schulbezogenen Jugendarbeit*. In H. Spitzer, H. Höllmüller & B. Hönig (Hrsg.),

- Soziallandschaften: Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin* (S. 191–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, C. (2009). *Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung*. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 119–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, C. (2013a). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Empirische Vergewisserung und theoretisch-konzeptionelle Skizze eines Gestaltungsfenster*. In S. Huber & P. Rieker (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Theoretische Perspektiven—Jugendpolitische Herausforderungen—Empirische Befunde* (S. 14–43). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reutlinger, C. (2013b). *Räumliche Umwelten von Kindern und Jugendlichen—Oder: Das (erneute) Finden professioneller Raumsensibilität als aktuelle Herausforderung von offener Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet (Hrsg.), *Innovative Offene Jugendarbeit: Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 25–49). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reutlinger, C. & Wigger, A. (2008). Von der Sozialraumorientierung zur Sozialraumarbeit: Eine Entwicklungsperspektive für die Sozialpädagogik? *Zeitschrift für Sozialpädagogik ZfSp*, 6. Jahrgang(4), 340–371.
- Ricken, N. (2007). *Das Ende der Bildung als Anfang—Anmerkungen zum Streit um Bildung*. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf's, C. (2007). *Zukunft der Bildung*. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 291–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, K. (2009). *Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften*. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 233–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. (2013). *Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 297–310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. & Sturzenhecker, B. (2014). Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit.*, 62(9), 369–376.
- Schmachtel, S. & Olk, T. (2017). *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexion—Eine Einführung*. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 10–51). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schönig, W. (2008). *Sozialraumorientierung: Grundlagen und Handlungsansätze*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spatscheck, C. (2009). *Theorie- und Methodendiskussion*. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 33–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadt Kloten. (2017). *Sozialraumorientierte Schulen (SROS), Projekt Antrag / Projektauftrag* (Unveröffentlicht).
- Stadt Kloten. (2021). *SROB - Sozialraumorientierte Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kloten.ch/schule>
- Steiner, C. (2018). *Immer mehr, immer länger, immer höher?* In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 111–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Sting, S. (2010). *Soziale Bildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Sting, S. (2018). *Bildung*. In G. Grasshoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 399–412). Wiesbaden: Springer VS.
- Sting, S. & Sturzenhecker, B. (2013). *Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 375–388). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, H.-J. (2012). *Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und möglicher Alternativen*. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, H.-J. (2017). *Lokale Bildungslandschaften—Theoretische Perspektiven*. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 100–126). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, B. (2003). *Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit*. Verfügbar unter: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download/Service/zarchiv/mitteilungen/m153/1048159600_4/Sturzenhecker_Zum_Bildungsanspruch_von_Jugendarbeit.pdf
- Sturzenhecker, B. (2006). *«Wir machen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können.» Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung*. In W. Lindner (Hrsg.), *1964-2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland: Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit* (S. 179–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2008). *Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit*. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 147–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2013). *Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 325–338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sturzenhecker, B., Karolczak, M. & Richter, E. (2014). Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit.*, 62(8), 297–304.
- Täubig, V. (2015). *Ganztagsschulen und Bildungslandschaften*. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, H. (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl, S. 237–252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2008). *Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld—Vorsichtige Hinweise auf verhüllte oder vergessene Zusammenhänge*. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation: Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 67–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2013). Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit.*, 61(1, 2013), 11–16.
- Veith, H. (2007). Bildungstheoretische Leitkonzepte im gesellschaftlichen Wandel. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 41–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven - Kurzfassung des Gutachtens*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.). (2015). *Unterwegs in deutschen Bildungslandschaften*. Ludwigsburg: Wüstenrot Stiftung.
- Zacharias, W. (2008). *Lokale und regionale Netzwerke*. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 652–664). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.