



3.
Auflage

Kilb • Baldus (Hg.)

Soziale Arbeit in Schulen

Grundlagen, Konzepte und Methoden

Rainer Kilb • Marion Baldus (Hrsg.)

Soziale Arbeit in Schulen

Grundlagen, Konzepte und Methoden

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

Mit 8 Abbildungen, 4 Tabellen und 9 Übersichten

Mit Beiträgen von

Marion Baldus, Ariane Bößneck, Roland Büchner, Kathrin Demmler, Sabine Feierabend, Torsten Fischer, Pascale Friedrich, Petra Grimm, Benno Hafeneger, Astrid Hedtke-Becker, Angela Heinrich, Birgit Hoffmann, Wilfried Hosemann, Hediye Kheredmand, Rainer Kilb, Uta Meier-Gräwe, Katharina Müller, Heidrun Munker, Alexander Noyon, Günther Opp, Sara Pauli, Jochen Peter, Thomas Rathgeb, Chirly dos Santos-Stubbe, Claire Schelker, Claudia Seefeldt, Edmund Sichau, Karsten Speck, Barbara Stanger, Ulla Törnig, Richard Utz, Ralf Vandamme, Thomas Wagner, Ulrike Wagner, Joachim Weber, Winfried W. Weber, Stefan Werner und Jörg Ziegenspeck

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. (em.) Dr.phil. *Rainer Kilb*, Dipl.-Päd., lehrt Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Gemeinwesenarbeit und Konfliktmanagement an der Fakultät für Sozialwesen der Hochschule Mannheim.

Prof. Dr. phil. *Marion Baldus*, Dipl.-Päd., Kunstpädagogin und Integrative Therapeutin (FPI), lehrt Allgemeine Pädagogik, Heilpädagogik/Inclusive Education und Integrative Therapie an der Fakultät für Sozialwesen der Hochschule Mannheim.

Die 1. und 2. Auflage erschien u. d. T. „Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule“, hg. v. R. Kilb und J. Peter.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-03222-8 (Print)

ISBN 978-3-497-61819-4 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61820-0 (EPUB)

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

© 2023 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i. S. v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos von [iStock.com/FatCamera](https://www.istock.com/FatCamera) (Agenturfoto. Mit Models gestellt)

Satz: ew print & medien service GmbH, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Einleitung.	18
<i>Von Rainer Kilb und Marion Baldus</i>	
Erster Teil: Grundlagen.	23
1 Bildung und Soziale Arbeit als gemeinsame Zukunftsaufgabe im schulischen Bereich?	24
<i>Von Rainer Kilb</i>	
2 Methoden der Sozialen Arbeit für die Schule?	31
<i>Von Rainer Kilb und Jochen Peter</i>	
2.1 Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit	33
<i>Von Rainer Kilb</i>	
2.1.1 Zur Systematik des Methodenbegriffs	40
2.1.2 Methode als prozesshaft reflektierendes Systematisierungsvorhaben.	42
2.2 Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz?	44
<i>Von Rainer Kilb und Jochen Peter</i>	
2.2.1 Zum Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe	49
2.2.2 Zum schulischen Auftrag	50
2.2.3 Lokale und regionale Bildungslandschaften	51
<i>Von Jochen Peter</i>	
2.3 Rechtliche Aspekte einer Kooperation	56
<i>Von Birgit Hoffmann</i>	
2.3.1 Rechtliche Grundlagen fachlichen Handelns in Jugendhilfe und Schule – Unterschiede und Gemeinsamkeiten.	56
2.3.2 Rechtliche Grundlagen einer Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule	57
2.3.3 Vorrangige, nachrangige und komplementäre Zuständigkeiten bei Aufgaben und Leistungen.	59

2.3.4	Datenschutzrechtliche Vorgaben für eine Kooperation	60
2.4	Erster Einwurf: Ethos und Kritik methodischen Handelns <i>Von Joachim Weber</i>	61
2.5	Zweiter Einwurf: Die innovative Schule – Komplexität durch Öffnung <i>Von Winfried W. Weber</i>	72
3	Schule als Lebenswelt und sozialer Erfahrungsort <i>Von Jochen Peter</i>	78
3.1	Schulalterbezogene Lebenslagen <i>Von Chirly dos Santos-Stubbe</i>	78
3.2	Lebensweltmittelpunkt Schule <i>Von Richard Utz</i>	82
3.3	Außerschulische Lebensweltkontexte	94
3.3.1	Familie als primärer außerschulischer Lebensweltkontext. <i>Von Uta Meier-Gräwe</i>	94
3.3.2	Mediensozialisation <i>Von Kathrin Demmler und Ulrike Wagner</i>	99
3.3.3	Medienkommunikation und mediales Nutzungsverhalten <i>Von Sabine Feierabend, Hediye Kheredmand und Thomas Rathgeb</i>	103
3.3.4	Die Peers <i>Von Jochen Peter</i>	107
3.3.5	„Öffentlicher Raum“ <i>Von Rainer Kilb</i>	110
3.4	Schule als Sozialraum. <i>Von Pascale Friedrich</i>	112
4	Schulsozialarbeit: Rahmenbedingungen, Arbeitsschwerpunkte und Methoden <i>Von Karsten Speck</i>	118
4.1	Rahmenbedingungen.	118

4.2	Leistungen und Methoden in Fachempfehlungen und Richtlinien zur Schulsozialarbeit	120
4.3	Methoden im Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit	122
5	Schulnahe Felder der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialen Arbeit	127
5.1	Einrichtungen der außerfamiliären Kindertagesbetreuung im Vor- und Grundschulalter	127
	<i>Von Jochen Peter</i>	
5.1.1	Rechtlicher Rahmen	127
5.1.2	Entstehungsgeschichte	128
5.1.3	Bezug zur Schule	129
5.2	(Offene) Kinder- und Jugendarbeit/Außerschulische Kinder- und Jugendbildung	130
5.2.1	(Offene) Kinder- und Jugendarbeit	130
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
5.2.2	Kinder- und Jugendbildung – ein eigenständiger Lernort	136
	<i>Von Benno Hafeneeger</i>	
5.3	Schulnahe erzieherische Hilfen.	139
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
5.3.1	Entstehungsgeschichte	140
5.3.2	Aufgaben und rechtlicher Rahmen.	141
5.3.3	Schulbezüge aus der Perspektive der Hilfen zur Erziehung. ...	150
5.3.4	Nutzungsmöglichkeiten aus schulischer Sicht	150
5.3.5	Lebensweltliche und sozialräumliche Integration.	152
5.4	Die Arbeit mit geflüchteten Minderjährigen	153
	<i>Von Sara Pauli und Claire Schelker</i>	
5.4.1	Ausgangssituation	153

5.4.2	Rechtliche Grundlagen	153
5.4.3	Unterstützungssysteme.....	155
5.4.4	Pädagogische Alltagsprozesse.....	156
5.4.5	Fazit	157
5.5	Jugendberufshilfe..... <i>Von Barbara Stanger</i>	159
5.5.1	Entstehungsgeschichte	159
5.5.2	Rechtlicher Rahmen	160
5.5.3	Schulbezüge aus der Perspektive der Jugendberufshilfe.....	161
5.5.4	Nutzungsmöglichkeiten aus schulischer Sicht	163
5.5.5	Lebensweltbezogene und sozialräumliche Integration dieser beiden Perspektiven	165
5.5.6	Passgenaue Förderung und Begleitung der Jugendlichen.....	166
5.5.7	Neue Herausforderungen	166
5.6	Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Eltern <i>Von Marion Baldus und Alexander Noyon</i>	167
5.6.1	Rechtliche Grundlage	167
5.6.2	Praxisbeispiel: Schulbegleitung.....	169
5.7	Arbeit mit sogenannten „Systemsprengern“/ „Schülern mit herausforderndem, schulabsentem Verhalten“	171
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
5.7.1	Verständnisse und Erkenntnisse im Bereich der Erziehungshilfen	172
5.7.2	Verständnisse und Erkenntnisse im Bereich der Schulverweigerung	174
5.7.3	Ansätze und Methoden im Spektrum der Arbeit mit „Systemsprengern“	175

5.7.4	Ansätze und Methoden im Umgang mit Schulabsentismus	177
-------	---	-----

Zweiter Teil:

Handlungspraktische Rahmenbedingungen und Strategien. 179

6	Konzeptionelle Ausrichtung einer lebensweltadäquaten Sozialen Arbeit in der Schule	180
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
6.1	Personenbezogene Konzeptaspekte	182
	<i>Von Jochen Peter</i>	
6.1.1	Persönlichkeitsentwicklung	182
6.1.2	Soziale Kompetenzen	183
6.1.3	Alltagsbewältigung	184
6.1.4	Selbstlernkompetenz	185
6.1.5	Gesundheit	185
6.1.6	Zukunftsorientierung	186
6.2	Struktur- und systembezogene Konzeptmuster	187
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
6.2.1	Alltagsorientierung	187
6.2.2	Integrations- und Inklusionsorientierung	188
6.2.3	Regionalisierung/Sozialraumorientierung	189
6.2.4	Partizipationsorientierung	189
6.2.5	Diversity-Orientierung/geschlechtsspezifische Orientierung.	190
6.2.6	Präventionsorientierung	190
6.2.7	Ressourcen- und Netzwerkorientierung	190
6.2.8	Kooperationsorientierung.	191

6.2.9	Qualitäts- und Evaluationsorientierung	192
6.3	Inklusive Schule <i>Von Marion Baldus und Katharina Müller</i>	193
6.3.1	Qualitätsmerkmale inklusiver Lernsettings.	193
6.3.2	Anspruch und Wirklichkeit	195
6.3.3	Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung	197
6.3.4	Hierarchien, Netzwerke und Kooperationsstrukturen	198
6.3.5	Schulische Inklusion und Soziale Arbeit	199
6.4	Schule und Bürgerschaftliches Engagement <i>Von Ralf Vandamme</i>	200
6.4.1	Schule braucht Bürgerschaftliches Engagement	200
6.4.2	Bürgerschaftliches Engagement braucht Schule	202
6.4.3	Perspektiven.	203
7	Handlungsprinzipien. <i>Von Rainer Kilb</i>	204
7.1	Empowerment <i>Von Astrid Hedtke-Becker</i>	204
7.2	Systemisches Arbeiten. <i>Von Wilfried Hosemann</i>	207
7.2.1	Wovon geht systemisches Arbeiten aus?	208
7.2.2	Was kennzeichnet die systemischen Arbeitsgrundsätze?	209
7.2.3	Worauf legen systemische Arbeitsstrategien ihre besondere Aufmerksamkeit?	212
7.2.4	Zusammenfassung	215
7.3	Diversität <i>Von Thomas Wagner</i>	216

7.3.1	Begriffsperspektive I: Diversität als anzuerkennende Vielfalt . .	216
7.3.2	Begriffsperspektive II: Diversität als Machtkritik.	217
7.3.3	Begriffsperspektive III: Diversität als Verwobenheit	218
7.3.4	Soziale Arbeit im Kontext Schule – Zwischen Diversität und sozialer Ausschließung	219
8	Handlungsansätze, Methoden und Programme <i>Von Rainer Kilb</i>	222
8.1	Methoden der Gesprächsführung. <i>Von Chirly dos Santos-Stubbe und Alexander Noyon</i>	223
8.1.1	Methoden der Gesprächsführung im Umgang mit Erwachsenen	223
8.1.2	Methoden der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen	228
8.2	Arbeit mit einzelnen Personen <i>Von Rainer Kilb</i>	234
8.2.1	Entstehungszusammenhänge	234
8.2.2	Rahmenbedingungen und Begriffsverständnisse	234
8.2.3	Methodenaufbau und Durchführung.	235
8.3	Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik <i>Von Astrid Hedtke-Becker und Jochen Peter</i>	241
8.3.1	Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn <i>Von Astrid Hedtke-Becker</i>	242
8.3.2	Positive Peerkultur – Kooperieren, partizipieren und inkludieren? <i>Von Günther Opp und Ariane Bößneck</i>	248
8.3.3	Positive Peer Counseling in der praktischen Umsetzung. <i>Von Jochen Peter</i>	254

8.4.	Erlebnispädagogik – Experiential Learning.	258
	<i>Von Torsten Fischer und Jörg Ziegenspeck</i>	
8.4.1	Wirklichkeitsaspekte erlebnispädagogischer Praxis	258
8.4.2	Theorieaspekte erlebnispädagogischer Systembildung	262
8.4.3	Erlebnispädagogik und Schule	266
8.4.4	Zur Zukunft einer modernen Erlebnispädagogik	271
8.5	Ansätze im Umgang mit Konflikten, Aggressivität und Gewalt	272
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
8.5.1	Verhaltenstherapeutisch orientierte Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen	275
	<i>Von Alexander Noyon</i>	
8.5.2	Streitschlichtung und Mediation als Verfahren zur Konfliktlösung	284
	<i>Von Birgit Hoffmann</i>	
8.5.3	Täter-Opfer-Ausgleich	287
	<i>Von Ulla Törnig</i>	
8.5.4	Konfrontierende Methoden und Ansätze mit nicht motivierten Schülern	290
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
	<i>Von Roland Büchner</i>	
8.5.5	Mobbinginterventionen im Schulalltag	306
	<i>Von Stefan Werner</i>	
8.5.6	Der Ansatz der „Neuen Autorität“ im Kontext Schule	319
	<i>Von Claudia Seefeldt</i>	
8.6	Vorgehensweisen bei (einem Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung.	332
	<i>Von Birgit Hoffmann</i>	
8.6.1	Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung.	333
8.6.2	Vorgehensweisen	334

8.6.3	Datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen	336
8.6.4	Hilfen bei festgestellter Kindeswohlgefährdung.....	338
8.6.5	Beratungsgespräch bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.....	341
	<i>Von Edmund Sichau</i>	
8.7	Gemeinwesenarbeit und Quartiermanagement	346
	<i>Von Rainer Kilb</i>	
8.7.1	Ziele und Anwendungsbereiche	346
8.7.2	Entstehungszusammenhänge und Entwicklung des Ansatzes..	347
8.7.3	Entwicklung in Deutschland	348
8.7.4	Theoretische Grundlagen	350
8.7.5	Methodenaufbau und Durchführung.....	352
8.7.6	Anwendungspraxis im schulnahen Kontext, Grenzen und Ausschlusskriterien	354
8.7.7	Verbindungen zu anderen Ansätzen/Methoden	355
8.8	Arbeit mit kreativen Medien.....	356
	<i>Von Marion Baldus</i>	
8.8.1	Ziele und Anwendungsbereiche	357
8.8.2	Entstehungszusammenhänge und Entwicklung des Ansatzes..	358
8.8.3	Theoretische Grundlagen	359
8.8.4	Präsentative und diskursive Symbolik	360
8.8.5	Digitale und analoge Kommunikation.....	361
8.8.6	Methodenaufbau und Durchführung.....	361
8.8.7	Anwendungspraxis im schulnahen Kontext, Grenzen und Ausschlusskriterien	362

8.8.8	Fazit	365
8.9	Methode der Narratologie – Werte, Geschichten und Ethik <i>Von Petra Grimm</i>	365
8.9.1	Was ist die Narratologie?.....	366
8.9.2	Geschichten und Haltung	366
8.9.3	Digitalkompetenz	367
8.9.4	Wertebildung durch Geschichten.....	368
8.10	Sexualpädagogik..... <i>Von Marion Baldus</i>	368
8.10.1	Ziele und Anwendungsbereiche	369
8.10.2	Entstehungszusammenhänge und Entwicklung des Ansatzes	372
8.10.3	Theoretische Grundlagen und Diskurse im 21. Jahrhundert ...	374
8.10.4	Methodenaufbau und Durchführung.....	375
8.10.5	Anwendungspraxis im schulnahen Kontext, Grenzen und Ausschlusskriterien	377
8.11	Psychosoziale Diagnostik und Fallanalyse	378
	<i>Von Jochen Peter</i>	
8.11.1	Zielsetzung	378
8.11.2	Geschichte	379
8.11.3	Grundorientierungen psychosozialer Diagnostik	380
8.11.4	Methodenaufbau und Durchführung.....	381
8.11.5	Sozialpädagogische und schulpädagogische Diagnostik.....	386
8.12	Traumapädagogische Ansätze..... <i>Von Marion Baldus</i>	387

8.12.1	Traumata erkennen und verstehen	388
8.12.2	Ressourcen mobilisieren	389
8.12.3	Entstehungszusammenhänge und Entwicklung des Ansatzes	390
8.12.4	Die Gestaltung traumasensibler Lernorte	391
8.12.5	Fazit und Ausblick.	392
8.13	Suchtprävention und Gesundheitsförderung <i>Von Angela Heinrich</i>	393
8.13.1	Kurzer historischer Abriss	394
8.13.2	Risiko- und Schutzfaktoren in Hochrisiko- und Bevölkerungsstrategien	395
8.13.3	Praktische Umsetzung in der Sozialen Arbeit.	396
8.13.4	Ausblick	398
9	Methoden zur Verbesserung von Arbeitsfähigkeit und Arbeitsstruktur.	399
9.1	Teamarbeit und Supervision <i>Von Heidrun Munker</i>	399
9.1.1	Wo liegen die zentralen Probleme von Teamarbeit?	399
9.1.2	Kraftfeld zwischen Teamarbeit und Supervision.	400
9.2	Organisationsentwicklung und Management <i>Von Winfried W. Weber</i>	403
9.3	Bedarfsorientierte und verzahnte Schulentwicklungs- und Sozialplanung <i>Von Rainer Kilb</i>	406
10	Ausblick <i>Von Marion Baldus und Rainer Kilb</i>	409
10.1	Schule als transformative und vernetzte Organisation	410

10.2	Schule als dominierender Sozialisationsraum	411
10.3	Schule als „Soziale Schule“	411
10.4	Demokratie als Lebensform im schulischen Kontext	412
10.5	Methodenvielfalt am Bildungsort Schule.	413
10.6	Schule und Raumkonzepte	414
10.7	Schule als individueller Entwicklungsraum zwischen Kindheit und Erwachsenwerden	414
	Literatur	416
	Die Autorinnen und Autoren	452
	Sachregister	456

und definiert wird. Mit dem Gebrauch im Sinne von „auf der Straße leben“ wird i. d. R. dann auch Obdachlosigkeit assoziiert. Die Ergebnisse von *Ursachenforschung* und *Erklärungsansätzen* identifizieren die „Straßenkarrieren“ Jugendlicher als „multiples Problemverhalten im komplexen Gefüge von Risikofaktoren“ (Hansbauer u. a. 1998, 37f.), in dem lebensphasisch bedingte (meist in der frühen Kindheit entstandene und in der Adoleszenz wieder aufgebrochene), familiäre (Instabilität etc.) und im sozialen Umfeld (Peergroup, Schule usw.) liegende Risikofaktoren miteinander korrespondieren.

Dem öffentlichen Raum kommen somit jeweils historisch und geographisch-stadträumlich differenzierte Funktionen der gruppen-, milieubezogenen und der Selbstsozialisation zu. Er dient als Forum jugendkultureller Selbstinszenierung und Aneignung, manchmal auch als meist vorübergehender Lebensraum. Jugendliche besetzen ihn in ihrer jeweils spezifischen Weise (z. B. über Graffiti-Darstellungen), tragen mitunter Kämpfe um die Raumhoheit aus, um sich hierdurch sichtbar zu machen und sich gesellschaftlich zu positionieren. Über Konflikte an zentralen öffentlichen Räumen artikulieren sich die Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Akteure, um ggf. neu ausgehandelt zu werden. Kommunikation und Interaktion zwischen Jugendlichen an und zwischen diesen Räumen finden sowohl real als auch digital statt und verschmelzen dabei zu Großereignissen mit besonderem Erregungspotenzial.

Öffentliche Räume besitzen somit konstitutiven Charakter für lokale und kommunale Entwicklungen, da sie Foren bilden für Zuordnungen zu und Abgrenzungen von anderen Gruppen, für Integration und Exklusion und für normative Prozesse über die Austragung von Konflikten. Öffentliche Räume sind somit klassische kommunale Lernorte und sollten als solche auch von den Bildungsinstitutionen genutzt bzw. thematisiert werden.

3.4 Schule als Sozialraum

Von Pascale Friedrich

Das Verhältnis von Schule und Sozialraum ist komplex. Die strikte traditionelle Abgrenzung der Schule nach „außen“ ist überholt. Dies zeigen nicht nur die Entwicklungen in der Praxis, sondern auch theoretische Ausführungen und empirische Untersuchungen. Neue Herausforderungen zwingen Schule dazu, vorhandene Haltungen und Strukturen zu überdenken und neue zu schaffen. Gerade wenn Bildungs- und Entwicklungschancen räumlich unterschiedlich verteilt sind, kann nur ein Einbeziehen des Faktors Raum bzw. des Sozialraums in die Schulentwicklung zukunftsstarke Lösungswege eröffnen.

Die Institution Schule ist ein wesentlicher Bestandteil des sozialen Nahraums von Kindern und Jugendlichen. Neben privaten, virtuellen und öffentlichen Räumen haben pädagogische Räume und hier vor allem die Schule für sie eine große Bedeutung. Durch den Ausbau der Ganztagschule verbringen Kinder und Jugendliche dort sogar die meiste Zeit des Tages, dies festigt ihre Stellung als wichtiger Lebensort. Der Schulraum bietet jungen Menschen u. a. einen Ort, an dem Beziehungen „gelebt“ werden. Hier werden Lehrer „geliebt“ und „gehasst“, Freundinnen gefunden und verloren, kurz gesagt: Gemeinschaft wird erfahren und ein Mikrokosmos von Gesellschaft erlebt. Schulische Räume werden durch dieses soziale Handeln lebendig und somit selbst zu sozialen Räumen. Geboten werden in der Schule unterschiedlichste Arten räumlicher Funktionen und Bezüge wie z. B. Klassenraum, Mensa, Aula, Sporthalle, Toilette, Flur, Bibliothek, Schulhof usw., die sich Schüler in ihrer ganz eigenen Art und Weise aneignen. Diese Räume sind Lern- und Erfahrungsorte, die neben der „klassischen Bildung“ Kindern und Jugendlichen unabdingbare Schlüsselkompetenzen erlebbar machen und somit auch vermitteln.

Schule ist nicht nur selbst sozialer Raum; sie befindet sich auch im sozialen Raum. Dabei gilt es zu beachten, dass die Grenzen des Sozialraums individuell gesetzt sind und sich im Hinblick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen immer öfter über den sozial-geografischen Sozialraum (Stadtteil, Quartier) hinaus bewegen. Die Schule ist der zentrale sozialräumliche Bildungsort für Kinder und Jugendliche.

Das Verhältnis von Schule und Sozialraum ist auf den ersten Blick ein gegensätzliches, denn der konstruierte Bildungsraum Schule will allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem sozialen Umfeld bzw. ihrer Herkunft die gleichen Chancen auf Bildung ermöglichen. Deshalb ist Schule traditionell auf sich selbst bezogen und setzt sich durch klare Grenzbeziehungen zum Sozialraum ab. Den Schülerinnen sollen durch die Schule neue und andere Erfahrungs-, Wissens- und Handlungsräume angeboten werden. Durch diese bewusste Abgrenzung kann sich Schule jedoch zu einem teilweise autarken „Eigenraum“ entwickeln, der mit der Realität und dem Leben außerhalb von Schule kaum mehr etwas gemein hat (Mack / Schroeder 2005).

Die schultheoretische Auseinandersetzung mit Räumen bezieht sich bisher vorwiegend auf Räume innerhalb der Institution; das Einbeziehen von außerschulischen Räumen als Bildungsorte ist weniger entwickelt. Schule muss sich bewusst sein, dass die Lebenswelt der Schüler und ihr Sozialraum in die Schule hinein wirken und nur ein Einbeziehen dieser in die schulische Arbeit einen angemessenen Umgang damit darstellt. Dies gilt vor allem in sozial benachteiligten Stadtteilen. Die Praxiserfahrungen zeigen, dass veränderte Zielorientierungen der Schule, wie z. B. Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen, Gestaltung der Übergänge von Kita-

Schule-Beruf, sowie der Kooperationsauftrag mit der Jugendhilfe und anderen gesellschaftlichen Institutionen erforderlich sind. Sie drängen zu einer Schulentwicklung, die lebensweltbezogen und somit auch sozialräumlich ansetzt. Der Sozialraum wird zur Ressource der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (Mack u. a. 2003; Mack/Schroeder 2005).

Aus den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung zu den Beziehungen von Schule und Quartier aus der Kinderperspektive heraus, wird von den Akteuren aus Schule und Sozialarbeit eine „reflexive räumliche Haltung“ (Fritsche u. a. 2011, 142) als Element fachlicher Positionierung gefordert. Dies würde für die Schulperspektive bedeuten:

- 1 Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulhaus und seiner Nutzer- bzw. Akteursgruppen sowie deren Kontextualisierung,
- 2 Reflexion der von verschiedenen Seiten formulierten Ansprüche sowie Bestimmung eigener Gestaltungsspielräume und Grenzen,
- 3 reflexive Auseinandersetzung mit der er- und gelebten Schulhauskultur,
- 4 Schüler mit ihren lebensweltlichen Ansprüchen und Bedürfnissen stärker in den Fokus zu nehmen,
- 5 den konkreten Ort Schule mit seiner Gestaltung, Lage und Verknüpfung im Stadtteil bzw. in der Stadt zu betrachten (Fritsche u. a. 2011).

Die Sozialraumorientierung – nämlich die Einbeziehung des Sozialraums in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – hat in der Sozialpädagogik seit den 1970er-Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Der sozialräumliche Ansatz geht vom Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und den Räumen, in denen sie leben, aus. Handlungsleitende Grundsätze sozialraumorientierter Sozialer Arbeit sind: präventives Handeln und Ressourcennutzung, ressortübergreifendes Mitmischen, Aktivieren und Unterstützen von Selbstorganisation, zielgruppenübergreifendes Handeln sowie die Orientierung an den Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen (Gillich 2007). Wagt man die Umsetzung dieser Denk- und Arbeitsweise auf die Schule, eröffnen sich Lösungsansätze, die den Schwierigkeiten der Schule (Autoritätsverlust, Schulverweigerung und/oder -abbruch ohne Abschluss usw.) durch eine sozialraumbezogene Schulentwicklung entgegenwirken können.

In der Praxis finden sich ganz unterschiedliche sozialräumliche Orientierungen der Schule zu ihrem Umfeld. In einer empirischen Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts werden dabei vier Schultypen unterschieden:

- 1 Die Schule (weitgehend) ohne Bezug zum Stadtteil: Die Schule ohne jeglichen Bezug zum Sozialraum kommt heute kaum noch vor. Es werden zumindest Elemente der außerschulischen Lebenswelt, v. a. der Freizeit ergänzend zum Unterricht in das Schulangebot mit aufgenommen.

- 2 Die Schule mit stadtteilorientiertem Schulprogramm: Das gesamte schulische Angebot orientiert sich an der Klientel des Stadtteils, wobei dies der schulischen Zielerreichung dient.
- 3 Die gemeinwesenorientierte (offene) Schule: Neben der Schule wird auch der Stadtteil als Lernort gesehen und genutzt. Grundlage bietet die Zusammenarbeit mit außerschulischen kulturellen und sozialen Einrichtungen und Diensten.
- 4 Die Stadtteilschule: Dieser Schultyp versteht sich als Schule im und für den Stadtteil und kann die Funktion eines Kultur-, Jugend- und/oder Stadtteilzentrums übernehmen. Die Schule nimmt ihre Aufgabe als Teil der sozialen und pädagogischen Infrastruktur im Stadtteil wahr und bietet besondere Lern- und Fördermöglichkeiten (Mack u. a. 2003).

Die unterschiedlichen Schultypen weisen somit indirekte oder direkte Bezüge zum Sozialraum auf. Dabei gilt zu beachten, dass Sozialraumorientierung nicht zwangsläufig den Blick einer Schule weitet.

„In offensichtlich langen und verfestigten Bildungstraditionen haben sich im Rahmen des gegliederten Schulsystems je besondere schulartbezogene Perspektiven auf soziale Räume und deren Bildungspotenziale herausgebildet, die die Wahrnehmung in den Schulen formatieren“ (Mack/Schroeder 2005, 349).

So öffnen sich vor allem weiterführende Schulen in besonderer Weise. Dies führt zu einer schulformspezifischen Teilung des Bildungsraums (Mack/Schroeder 2005; Mack u. a. 2003).

Die Idee der gemeinwesenorientierten Schule und der Stadtteilschule hat ihre Wurzeln in den USA und Großbritannien. Ergänzt durch die deutsche Reformpädagogik wird „Community Education“, also die Bildung im Stadtteil, seit Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert (Reinhardt 1992).

Ein Blick in das Nachbarland Niederlande ist hilfreich, um einen ersten Eindruck (kommunalpolitisch gewollter und geförderter) praktischer Umsetzung zu bekommen. Genannt werden die Brede School (Rotterdam), Forum School (Utrecht), Vensterschool (Groningen) oder auch Community Center (Amsterdam); gemein ist ihnen der Auftrag, verschiedenste Angebote der Bildung, Betreuung, Beratung und Erziehung unter einem Dach zu einen und gleichzeitig die im Stadtteil vorhandenen Ressourcen durch wechselseitige Kooperationen zu nutzen. Dadurch entstehen im besten Fall lokale Zentren des Stadtteils, die das Netzwerk von Unterricht, Betreuung, Sozialarbeit, Freizeit, Gesundheit, Polizei und Sport organisieren und sich neben Kindern und Jugendlichen auch an Eltern und Bewohner des Sozialraums richten sowie diese einbeziehen (Augsburg 2007; Reichach 2007). In Deutschland konzentriert sich die bildungspolitische Diskussion auf das Konzept der lokalen (oder kommunalen/regionalen) Bil-

dungslandschaften, welches eine sozialräumliche Perspektive einnimmt. Die Schule wird dabei aus dem Fokus genommen und der Blick im Sinne einer ganzheitlichen Bildung auf die non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte gelenkt. Ein zukunftsweisendes Konzept, das in der Umsetzung noch am Anfang steht (Deinet/Bossmann 2011; Mack 2009) (Kap. 2.2.3).

Um den neuen Herausforderungen gewachsen zu sein, wird jedoch in vielen Schulen in Eigeninitiative die Öffnung zum Stadtteil bereits vollzogen. Schulpädagogen benennen für ein gutes Gelingen der „Schule im Stadtteil“ die folgenden notwendigen Schritte:

- Die Zusammenarbeit mit dem Sozialraum muss ein Geben und Nehmen sein; Angebote von „außerhalb“ finden in den Räumen der Schule statt und werden ggf. in den Unterricht integriert, zugleich wird Lernen in außerschulische Räume verlagert.
- Eine Schul- und Sozialraumanalyse dient dem Zweck, Ressourcen und Defizite zu verdeutlichen.
- Schulleitung, Lehrerinnen, Schüler, Eltern und Stadtteilbewohnerinnen müssen gemeinsam aktiv partizipieren.
- Eine große Bandbreite von Kooperationspartnern (von Kultur und Wissenschaft bis Handwerksbetrieb und Verein), die mit der Schule kontinuierlich oder projektbezogen anhand von Kooperationsverträgen zusammenarbeiten, ist verfügbar.
- Die Schule stellt eine Person, die als Ansprechperson für „Schulfremde“ fungiert und die Kooperationen koordiniert.
- Eine aktive Teilnahme am runden Tisch und in der Stadtteilkonferenz (je nach Lage der Schule auch in mehreren) sowie im Arbeitskreis der Schulen ermöglicht einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch.
- Die Entwicklung von bedarfsgerechten neuen Räumen in der Schule (z.B. Spielzimmer, Billardraum, Mädchenraum, Cafeteria, Toberaum) wird ermöglicht.
- Eine Evaluation zur Sicherung der Qualitätsentwicklung wird durchgeführt (Böttger 2001; Bühring 2001; Hagmans u. a. 2005; Marona 2005).

Im Folgenden werden Beispiele aus der Praxis einer zum Kiez geöffneten Berliner Grundschule genannt. Diese Schule nimmt nicht nur regelmäßig an der sogenannten „Kiezzrunde“ teil, sondern ist auch deren Gastgeber. Neben den üblichen Kooperationen einer Grundschule gehört die Zusammenarbeit mit Angeboten der Jugendhilfe, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Projekten, Betrieben und Vereinen zum Schulalltag. Die Durchführungen finden in und außerhalb der Schule statt. Als erste Ansprechpartner fungieren vor allem die Schulleitung und die Schulsozialarbeit. Diese befindet sich als Angebot der Jugendhilfe in freier Trägerschaft (Modell „Schulstation“) in den Räumen der Schule. Hinzu kommt ein Freizeitangebot im Rahmen von Jugendarbeit an Schulen für die älteren Schüler. Die Kooperationen erfolgen verbindlich und auf Augenhöhe. Der offene Schulhof stellt eine direkte Verbindung der Schule zum umliegenden Sozialraum dar. Hier wird der eigentlich schuleigene Raum nach Schulschluss für alle Kinder und Jugendliche geöffnet und ihnen ermöglicht, den Schulhof inklusive Fußballplatz am Nachmittag frei zu nutzen. Bei der Aufgabe, Flüchtlingskinder in der Schule aufzunehmen und zu integrieren, erweist sich die sozialraumorientierte Schule als Vorteil. Außerschulische Fachkräfte, Sprachmittler, sport- und medienpädagogische Projekte und sogar eine Sommerferien-Sprachschule in Kooperation mit den Freizeiteinrichtungen stehen der Schule und ihren Schülern zur Verfügung.

Das Konzept der „sozialraumbezogenen Schule“ ist ein Gewinn für die Schule selbst, ihre Schüler, deren Familien und den Stadtteil. Dessen Umsetzung macht die Schule stark und verkörpert ein erweitertes Bildungsverständnis, das Bildung als Zusammenspiel formaler, nicht-formaler und informeller Bildung versteht. Dabei wird Schule nicht nur als Bildungsort verstanden, sondern auch als ganztägiger Erziehungs-, Betreuungs- und Lebensort ernst genommen.