

Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA)

Kurzfassung des Abschlussberichtes

Verfasst im Auftrag des KVJS von

Dr. Mirjana Zipperle
Michaela Wurzel (Dipl.-Päd.)
Andreas Karl Gschwind (M.A.)
Melanie Werling (M.A.)
Sebastian Rahn (M.A.)

Universität Tübingen





Inhalt

1	Einleitung	3
1.1	Schulsozialarbeit als Handlungsfeld einer modernen Jugendhilfeinfrastruktur	3
1.2	Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung in Zeiten des Ausbaus.....	3
1.3	Fachlicher Anspruch – Praxisrealität.....	4
2	Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens	5
2.1	Anlage des Forschungsvorhabens.....	5
2.2	Forschungsstandorte im Überblick.....	5
2.3	Methodisches Vorgehen und Projektstruktur.....	6
3	Zentrale Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen, Praxen und Nutzen	7
3.1	Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.....	7
3.2	Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	12
3.3	Der Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum.....	16
4	Fazit	21
4.1	Kurzzusammenfassung zentraler Erkenntnisse	22
4.2	Einordnung der Ergebnisse	25
4.3	Praxisentwicklung und Ausblick.....	26
5	Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis	29
6	Literaturverzeichnis	30
7	Anhang: Reflexionsmaterial	31
7.1	Reflexion: Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	32
7.2	Reflexion: Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit	34
7.3	Reflexion: Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	36
7.4	Reflexion: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit	38

1 Einleitung

Der Kurzbericht ist eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse des vom Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) geförderten Forschungsvorhabens „**Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung**“. Er gibt einen Überblick über die Anlage des Projekts, formuliert fachliche Perspektiven und liefert Hinweise sowie Instrumente zur Weiterentwicklung einer sozialräumlich orientierten Praxis. Im Fokus steht dabei die Schulsozialarbeit an Grundschulen. Alle interessierten Leserinnen und Leser finden in der **Langfassung des Abschlussberichts** ausführliche und vertiefte Darstellungen der Untersuchungsergebnisse. Unser Dank gilt den teilnehmenden Standorten für die intensive, kooperative und engagierte Zusammenarbeit. Ebenso danken wir dem Forschungsbeirat, der in größeren Etappen den Forschungsprozess begleitete und wertvolle Anregungen für das Projekt lieferte.

1.1 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld einer modernen Jugendhilfeinfrastruktur

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie die Ausgestaltung der Kooperationsbezüge wird seit Jahren intensiv diskutiert und sind in der Praxis mit vielfältigen Anforderungen und Entwicklungen konfrontiert. Schulsozialarbeit konnte sich in diesem Kontext bundesweit von einer spezialisierten Hilfe für spezifische Schüler_innengruppen an bestimmten Schulen (sogenannten ‚Brennpunktschulen‘) zu einem etablierten Infrastrukturangebot profilieren.

3

Sie ist heute selbstverständlicher Teil vieler Schulen in Baden-Württemberg, weil in den letzten 15 Jahren viele Kommunen Schulsozialarbeit finanziert haben und das Land Baden-Württemberg ab 2012 wieder in die finanzielle Förderung eingestiegen ist. Seitdem wuchs die Anzahl der Vollkraftstellen um zwei Drittel, knapp 60% der allgemeinbildenden Schulen verfügen mittlerweile über ein Angebot der Schulsozialarbeit (vgl. KVJS 2017, S. 4-5). Grundschulen verzeichnen hierbei die höchste Quote bei den Beantragungen. Aktuell stehen damit der jeweiligen potenziellen Hauptzielgruppe mehr hauptamtliche Fachkräfte in der Schulsozialarbeit zur Verfügung als in der Jugendarbeit (vgl. KVJS 2017, S. 18).

Unter einer fachlichen Perspektive ist Schulsozialarbeit deshalb so attraktiv und etabliert, weil sie als sozialpädagogische Leistung strukturell genau an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule angesiedelt ist und somit beide Systeme erlebt und mitgestaltet. Aus dieser Position ergibt sich die Möglichkeit, junge Menschen, die sich (verpflichtend) in der Schule aufhalten, unter anderem durch Jugendhilfeleistungen zu fördern sowie das Schulsystem in seinen gesellschaftlichen Funktionen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Daraus leitet sich auch auf der steuerungspolitischen Ebene eine hohe Akzeptanz für die Schulsozialarbeit ab (vgl. KVJS spezial 2018).

1.2 Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung in Zeiten des Ausbaus

Dieser politischen Akzeptanz und dem damit einhergehenden quantitativen Bedeutungsgewinn in der Praxis steht ein Professionalisierungs- und Fachdiskurs gegenüber, der eine „starke Abhängigkeit von der Schule“ (Hollenstein/Nieslony 2016, S. 293) oder zunehmende



„Spezialisierungen und Verkürzungen“ (Bolay/Iser 2016, S. 151) im Handeln der Fachkräfte beklagt. Die rasante Ausbaudynamik verdeutlicht, dass eine Selbstvergewisserung bezüglich fachlicher Standards und Rahmenbedingungen nach wie vor oder gerade jetzt notwendig ist und zentrale Fragen zu klären sind:

- (1) Erreicht Schulsozialarbeit neben der Unterstützung der Schulen ihre Hauptadressat_innen Kinder und Jugendliche mit wirksamen Angeboten?
- (2) Muss Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schularten verschiedene Profile aufweisen und was bedeutet dies für Konzepte der Sozialraumorientierung?
- (3) Wie kann Schulsozialarbeit angesichts der Veränderung der Schullandschaft und mehr multiprofessioneller Zusammenarbeit ihr fachliches Profil schärfen?

In Baden-Württemberg findet seit einigen Jahren ein beträchtlicher Personalausbau im Bereich der Schulsozialarbeit verglichen mit anderen Feldern der Jugendhilfe statt. Damit wird ein Feld gestärkt, das in das System Schule hineinreicht und dieses unterstützt. Die Adressierung von Schulsozialarbeit als Expertin für Problemlagen hat eine Fokussierung auf die Einzelfallhilfe zur Folge. Auch deshalb ist das Profil der Schulsozialarbeit nicht nur hinsichtlich ihres Potenzials im Kontext Schule, sondern vor allem auch im Zusammenspiel mit außerschulischen Angeboten zu stärken.

4

1.3 Fachlicher Anspruch – Praxisrealität¹

Im wissenschaftlichen Fachdiskurs scheint diese Profilbestimmung eher geklärt: Schulsozialarbeit ist ein Jugendhilfeangebot am Ort Schule. Sie ist fachlich zuständig für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei ihren schulischen und außerschulischen Bewältigungsaufgaben. Verschiedene methodische Ansätze gehören zum festen Repertoire: Einzelfallarbeit, Gruppenangebote, offene freizeitpädagogische Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern und Beratung von Lehrkräften sowie Gremienarbeit bis hin zur Vernetzung mit dem Gemeinwesen (vgl. Speck 2014; Bolay/Iser 2016; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009). In diesem Kontext agiert Schulsozialarbeit sowohl präventiv-ermöglichend für alle Kinder als auch intervenierend bei Problemsituationen. Dabei wird deutlich, dass sie ihren Anspruch ohne systematische außerschulische Blicke und Bezüge nicht erfüllen kann.

Daher betonen verschiedene Autor_innen die Relevanz **sozialräumlicher Ansätze** (vgl. Deinet 2016, S. 145; Hollenstein/Romppel, 2017; Maykus 2017). Die sozialräumliche Ausrichtung bietet gerade in Zeiten des Ausbaus die Chance, die Grenzen zwischen den verschiedenen Systemen zu bearbeiten und zu überschreiten. Schulsozialarbeit soll in ihrem zentralen Auftrag des Brückenbauens gestärkt werden und ihr sozialpädagogisches Profil verdeutlichen. Der Ansatz der Sozialraumorientierung bietet mit einer theoretisch hergeleiteten, systematischen Betrachtung des außerschulischen Raums einen Impuls zur fachlichen Weiterentwicklung. Er wird im Fachdiskurs allerdings häufig unscharf und zum Teil beliebig

¹ Praxis (Plural: Praxen) meint in diesem Abschlussbericht die konkrete Umsetzung und Einbettung von (sozialraumorientierter) Schulsozialarbeit im beruflichen Alltag der Fachkräfte.

eingesetzt und muss deshalb zwingend analytisch geschärft in die Praxis eingebracht werden.

2 Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens

2.1 Anlage des Forschungsvorhabens

Sozialraumbezogene Schulsozialarbeit wurde bislang wenig jenseits von lokalen Standortkonzepten beforscht (vgl. Deinet/Nelke 2017; Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Das Forschungsvorhaben „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung“ untersucht standortübergreifend entlang folgender **Leitfragen** die Praxen, Bedingungen und Potentiale von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit:

- **Wie arbeitet sozialraumorientierte Schulsozialarbeit?**
- **Welche Rahmenbedingungen fördern beziehungsweise hemmen sozialraumorientierte Schulsozialarbeit?**
- **Welchen Nutzen hat sozialraumorientierte Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum?**

Den Analysen liegt ein multiperspektivisches Verständnis von Sozialraum zugrunde. Damit werden im Forschungsprozess sowohl die physisch-materielle Struktur der Lebenswelten von Kindern als auch die subjektiv-individuelle Deutung und Gestaltung dieser Strukturen durch alle Akteure analysiert (vgl. Kessi/Reutlinger 2007).

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung des Handlungsfelds und des starken örtlichen Bezugs wurde der Fokus der Forschung auf die Betrachtung der **Schulsozialarbeit an Grundschulen** gelegt. Die Studie leistet damit in einer Phase des Ausbaus von Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag zur fachlichen Bestimmung im Sinne der Profilschärfung und Positionierung von Schulsozialarbeit an Grundschulen im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule.

2.2 Forschungsstandorte im Überblick

Im Rahmen der Forschung wurden an acht Grundschulen in sieben Kommunen in Baden-Württemberg die Praxen der Schulsozialarbeit untersucht (Abb. 1 und 2). Dazu wurden Selbst- und Fremdeinschätzungen ausgewertet und einem Quervergleich unterzogen. Die Standortauswahl setzte im Wesentlichen voraus, dass

- ein Konzept zur Sozialraumorientierung vorlag,
- in den Standorten die Schulsozialarbeit etabliert und die Fachkräfte bereits eine Mindestzeit dort beschäftigt waren,
- eine Mischung von freien und öffentlichen Trägern sowie von städtischem und ländli-

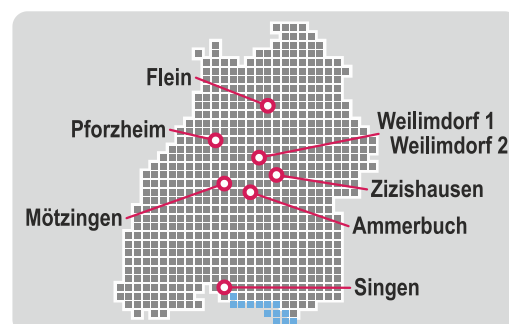


Abbildung 1: Forschungsstandorte



chem Raum gefunden wurde,

- verschiedene Stellenmodelle und Grundschultypen Berücksichtigung fanden und
- alle in Frage kommenden Standorte freiwillig teilnahmen.

Standorte (alphabetisch)	Schulsozialarbeit			Schule	Träger	Kommune
	Stellen- anteil SSA	FK	Stellenstruktur	Schulform / Schülerzahl	Trägerschaft / Trägername	Einwohnerzahl / Charakter
Ammerbuch	70% (für drei Schulen)	1	nur Schulsozialarbeit	HTS / 160 HTS / 80 HTS / 50	frei / Martin-Bonhoeffer- Häuser	ca. 11.300 / länd- lich geprägt
Flein	75%	1	nur Schulsozialarbeit (aber: 15% Tätigkeit im Jugendkulturzentrum)	HTS / 200	frei / Diakonische Jugendhilfe Region Heilbronn e.V.	ca. 7.000 / ländlich geprägt
Mötzingen	50%	1	Kombination mit Jugendre- ferat (50%)	HTS / 126	frei / Waldhaus gGmbH	ca. 3.600 / ländlich geprägt
Pforzheim (Oststadt)	120,5%	2	nur Schulsozialarbeit	HTS / 350	öffentlich / Stadt Pforz- heim (Abteilung Soziale Dienste)	ca. 122.200 / städ- tisch geprägt
Singen (Kernstadt)	150%	2	nur Schulsozialarbeit	GTS / 450	öffentlich / Stadt Singen (Fachbereich Bildung und Sport)	ca. 47.300 / städ- tisch geprägt
Weilimdorf 1 (Stuttgart)	50%	1	Kombination mit Mobiler Jugendarbeit (50%)	GTS / 196	frei / eva: Mobile Jugendarbeit Weilim- dorf	ca. 17.000 / städ- tisch geprägt
Weilimdorf 2 (Stuttgart)	50%	1	Kombination mit Mobiler Kindersozialarbeit (50%)	HTS / 410	frei / eva: Mobile Jugendarbeit Weilim- dorf	ca. 5.000 / städ- tisch geprägt
Zizishausen (Nürtingen)	50%	1	nur Schulsozialarbeit, + 40% an anderer GS	HTS / 110	öffentlich / Stadt Nürt- ingen (Kinder- und Jugendreferat)	ca. 3.200 / ländlich geprägt

FK = Fachkräfte; HTS = Halbtageschule; GTS = Ganztageschule

Abbildung 2: Rahmendaten zur Schulsozialarbeit in den Forschungsstandorten (Stand 2017)

2.3 Methodisches Vorgehen und Projektstruktur

Der Prozess und die Bausteine der Forschung sind in Abbildung 3 dargestellt. Zum Projekt-
ende wurden **standortbezogene Transferworkshops** durchgeführt als Impuls zur Weiter-
entwicklung der bisherigen Praxis und zur nachhaltigen Verankerung der Erkenntnisse.

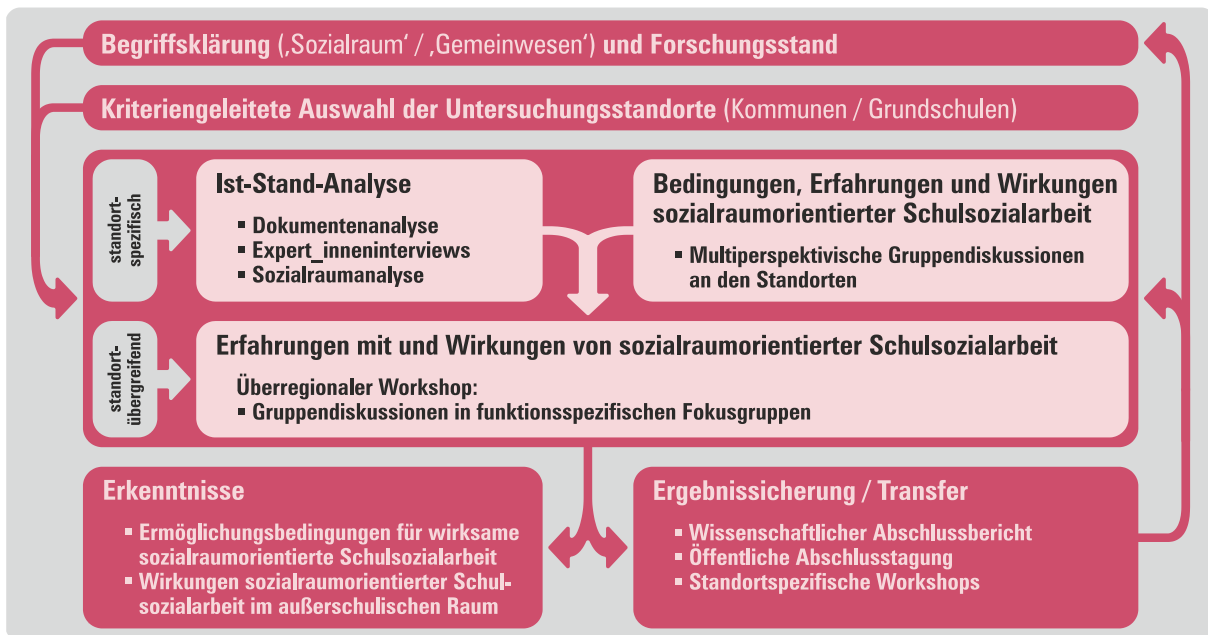


Abbildung 3: Forschungsbausteine

3 Zentrale Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen, Praxen und Nutzen

3.1 Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

7

In den untersuchten Standorten werden unterschiedliche, historisch gewachsene Rahmenbedingungen sichtbar, die jeweils sozialraumorientierte Schulsozialarbeit prägen. Daraus entsteht wiederum ein standortspezifischer Nutzen für Adressat_innen und Akteure. Die Darstellung der zentralen Erkenntnisse beginnt daher mit der Untersuchung förderlicher sowie hemmender Rahmenbedingungen, um im Anschluss daran die Praxen und den Nutzen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen zu betrachten.

Die Ausprägungen der Rahmenbedingungen einer sozialräumlich agierenden Schulsozialarbeit sind abhängig von einem komplexen Gefüge unterschiedlicherer Ebenen und Verantwortlichkeiten. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Forschungsvorhabens ein Modell der Rahmenbedingungen entwickelt, das die einzelnen Kontextbedingungen entsprechend der jeweiligen **Verantwortlichkeit auf unterschiedlichen Ebenen** sortiert (vgl. Abb. 4). Damit wird deutlich, wer die Verantwortung für die Gestaltung der jeweiligen Rahmenbedingungen vorrangig trägt (Fachkraft, Schule, Träger sowie Kommune). Insbesondere die arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen sowie die äußere übergreifende Ebene lagen im Forschungsvorhaben regelmäßig in der Verantwortung verschiedener Akteure, hauptsächlich aber bei den kommunalen Entscheidungsträgern in Verwaltung und Politik.

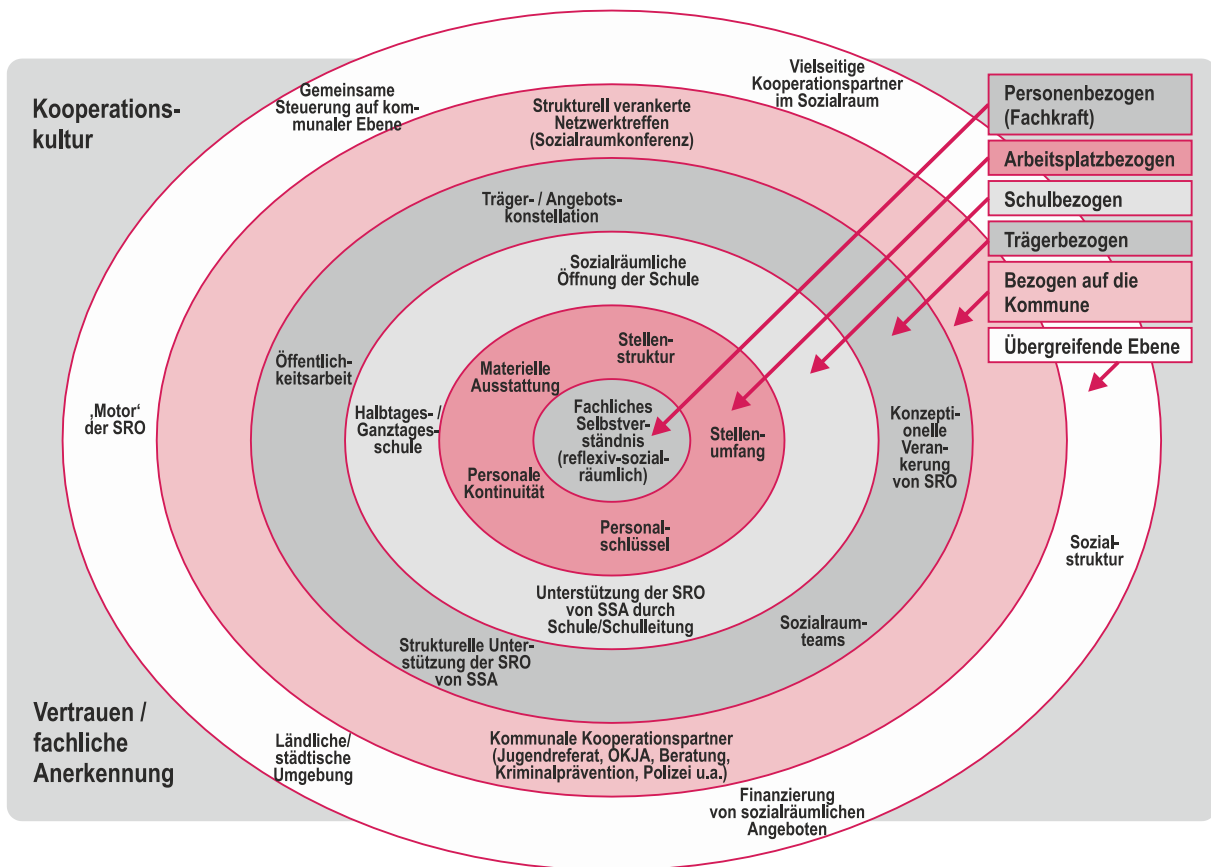


Abbildung 4: Ebenen der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Entlang der unterschiedlichen Ebenen zeigen sich sowohl **notwendige** Rahmenbedingungen, die Sozialraumorientierung erst ermöglichen, als auch **weiterführende** Rahmenbedingungen, die eine sozialräumliche Ausrichtung verstärken oder in eine bestimmte Richtung spezifizieren können.

Im Zentrum des Modells steht dabei das **fachliche Selbstverständnis**, da es sowohl Folge als auch Voraussetzung der anderen Rahmenbedingungen darstellt. Dieses Selbstverständnis und die jeweilige Interpretation von Sozialraumorientierung prägen das alltägliche Handeln der Fachkraft und die darin zum Ausdruck kommende Ausrichtung von Sozialraumorientierung. In der Untersuchung stand eine reflexiv-sozialräumliche Haltung von Schulsozialarbeit im Fokus, die den Sozialraum systematisch und möglichst umfassend in den Blick nimmt und in das professionelle Handeln einbezieht. Das daraus resultierende Verständnis für Lebenswelten und Lebenslagen ist dann die Grundlage, um an der Gestaltung öffentlich verantworteter Unterstützungssysteme auf politischer und kommunaler Ebene mitzuwirken. Das Potenzial sozialräumlicher Fachlichkeit kann sich jedoch erst im Gefüge der sie umgebenden Kontextbedingungen entfalten. Andersherum kann eine reflexiv-sozialräumlich handelnde Fachkraft die sie umgebenden Rahmenbedingungen nur zum Teil beeinflussen.

Auf der **arbeitsplatzbezogenen Ebene** lässt sich als notwendige Rahmenbedingung eine doppelte Zeitdimension identifizieren. Sozialraumorientierung braucht einerseits Zeit, um sich

zu entwickeln. Die **personelle Kontinuität** stellt deshalb eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Sozialraumwissen entstehen und Beziehungen zwischen Fachkraft und Kooperationspartnern beziehungsweise Adressat_innen wachsen können. Andererseits braucht Schulsozialarbeit im Arbeitsalltag auch die Zeit, eben diese sozialräumlichen Bezüge zu entwickeln. Sozialraumorientiertes Handeln von Schulsozialarbeit setzt deshalb einen **angemessenen Stellenumfang** voraus, der in Relation zu den bestehenden Bedarfen (Schülerzahl, Sozialstruktur) ein ausreichendes Zeitbudget für die unterschiedlichen Facetten sozialräumlicher Arbeit ermöglicht.

Ebenso bedeutsam ist die jeweilige **Stellenstruktur** der Schulsozialarbeit. Die Stellenkonstellationen im Forschungsvorhaben waren – auch bedingt durch die Standortauswahl – überwiegend von besonderen Bedingungen gekennzeichnet: durch (a) die Personalunion (Zuständigkeit einer Fachkraft für zwei Arbeitsfelder der Jugendhilfe), (b) die Präsenz mehrerer Fachkräfte an einer Schule sowie (c) die Zuständigkeit einer Fachkraft für mehrere Schulen.

- Zu (a): Die Personalunion eröffnet den Fachkräften durch die Verschränkung zweier Arbeitsfelder einen „Gesamtblick“ auf den kommunalen Nahraum. Allerdings ist die Bewältigung der Rollenintegration für die Fachkräfte herausfordernd. In kleineren Kommunen kann ein Stellenwechsel durch den starken Personenbezug auch zum Verlust zentraler Sozialraumbezüge führen.
- Zu (b): Die Einbindung in ein Schulsozialarbeitsteam – an einer Schule oder auch schul(art)übergreifend – führt in den untersuchten Standorten durch fachlichen Austausch und Arbeitsteilung (zum Beispiel Teilnahme an sozialräumlichen Gremien) zu umfangreichen Sozialraumbezügen und begünstigt die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden.
- Zu (c): Bei der Zuständigkeit einer Fachkraft für mehrere Schulen sind sozialräumliche Ansätze aufgrund der geringen personellen Kapazität pro Schulstandort nur sehr eingeschränkt umsetzbar. Eine reflexiv-sozialräumliche Haltung wird nur dann möglich, wenn die Fachkraft den Auftrag und die Kapazität zur Verschränkung ihrer Tätigkeiten zwischen den verschiedenen Schulen hat.

Auf der **schulbezogenen Ebene** führt eine abgestimmte Strategie der Öffnung in den Sozialraum regelmäßig dazu, dass sich Schulsozialarbeit und Schule produktiv ergänzen. Dies führt durch die unterschiedlichen Blickwinkel und die gegenseitige Nutzbarmachung von Sozialraumwissen und -bezügen zu Synergieeffekten und einer gemeinsam geteilten Verantwortung. Derart ausgerichtete Schulen sehen den Nutzen der Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit auch in Bezug auf ihren eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Sie befürchten nicht den Abzug von Leistungen der Schulsozialarbeit in den Sozialraum.

In der Untersuchung wurde auf der **Trägerebene** deutlich, dass eine konzeptionell verankerte **sozialräumliche Ausrichtung** des Trägers die Fachlichkeit der Schulsozialarbeit stärkt. Sozialräumliche Ansätze und außerschulische Bezüge sind eingeführt und abgesichert und



müssen nicht mühsam erarbeitet und legitimiert werden. Die Bedingungen dafür sind an solchen Standorten explizit dafür ausgewiesene Stellenanteile, die klare zeitliche und sozialraumbezogene Zuordnung von Tätigkeiten und Öffentlichkeitsarbeit des Trägers. Der Träger verantwortet auch die Bildung von Sozialraum-Teams als fachspezifische oder arbeitsbereichsübergreifende Instanz, die Vernetzung, Austausch von Sozialraum- und Fachwissen sowie gegenseitige Vertretung in Gremien ermöglicht. Fehlen diese Teamstrukturen oder anderweitige sozialräumliche Besprechungs- und Austauschmöglichkeiten, so bleibt Sozialraumorientierung in hohem Maße abhängig von einzelnen Personen und deren individueller Schwerpunktsetzung, insgesamt aber eher schwer zu realisieren.

Großen Einfluss auf die Ausrichtung sozialräumlicher Ansätze hat die **öffentliche oder freie Trägerschaft**. Während bei freien Trägern die Trägertradition (zum Beispiel HzE oder OKJA²) eine wesentliche Rolle spielt, ist bei öffentlichen Trägern die Zuordnung der Schulsozialarbeit zu einer Verwaltungseinheit maßgeblich, die sozialraumorientierte Handlungslogiken vorstrukturiert (zum Beispiel Unterschiede durch die Ansiedelung beim Amt für Schule, beim Jugendamt oder beim Jugendreferat). Je nach Ausprägung zeigt sich dadurch an den Standorten die Dominanz einer bestimmten Logik im Verständnis und in der Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze.

10 Auf **kommunaler Ebene** zeigt sich, dass Schulsozialarbeit auf die Zusammenarbeit mit engagierten sowie einflussreichen kommunalen Kooperationspartnern angewiesen ist. Nur so gelingt es, Sozialraumorientierung strukturell abzusichern; zum Beispiel durch regelmäßige, institutionalisierte Netzwerktreffen oder in der Vorbereitung und Herbeiführung administrativer beziehungsweise politischer Entscheidungen. An allen Untersuchungsstandorten ging von diesen Akteuren in unterschiedlicher Intensität ein Unterstützungsimpuls aus, der unabhängig von freier oder öffentlicher Trägerschaft eine kontinuierliche Entwicklung sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit ermöglichte.

Zudem bedarf Schulsozialarbeit auf **übergreifender Ebene** ein vielseitiges Netzwerk an Kooperationspartnern, das sowohl den Aufbau von Hilfs- und Unterstützungsstrukturen ermöglicht, als auch einen Bezug zu offenen- und Freizeitangeboten aufweist. Eine einseitige Ausrichtung des Netzwerks (problembezogen oder bezogen auf offene Angebote) kann jedoch dazu führen, dass sich Defizitperspektiven wechselseitig verstärken oder Unterstützungsangebote wie Hilfen zur Erziehung ausbleiben beziehungsweise von Schulsozialarbeit außerhalb ihres Auftrags abgedeckt werden (sollen).

Ebenfalls relevant ist das Vorhandensein eines ‚**Motors**‘ der **Sozialraumorientierung**, der sich für die Initiierung und inhaltliche Ausgestaltung von Sozialraumorientierung verantwortlich zeigt. Die Gesamtverantwortung im Rahmen der politischen Aushandlungsprozesse liegt an allen Standorten beim Träger der Schulsozialarbeit. Insbesondere bei der Verhandlung der Grundbedingungen für eine sozialraumorientierte Arbeit wie Stellenkonstellation, Stellen-

² Hilfen zur Erziehung / Offene Kinder- und Jugendarbeit.

umfang sowie fachliche und konzeptionelle Ausgestaltung ist eine **klare Trägerhaltung** grundlegend. An wenigen Standorten treten auch die Grundschulen als Motor von Sozialraumorientierung in Erscheinung sowie bei Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft teilweise auch die jeweiligen Kommunen.

Eine gemeinsame Steuerung auf kommunaler Ebene erfordert eine abgestimmte Strategie von Träger, Kommune, Schule, Jugendamt und weiteren Kooperationspartnern. Dies ist eine wichtige strukturelle Voraussetzung für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit. **Erst im Horizont einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft können sich die Möglichkeiten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit entfalten und umfänglich genutzt werden.** Dies zeigt sich unter anderem bezüglich der Vorbereitung und Vermittlung von Einzelfällen an das Jugendamt und im Rahmen von kooperativen Angeboten im Freizeitbereich. Die **gesicherte Finanzierung von sozialräumlichen Angeboten** ist insbesondere im offenen, fallunabhängigen Bereich eine Grundvoraussetzung.

Darüber hinaus werden in einer **übergeordneten Dimension** Kontextbedingungen deutlich, die sich nicht in einem strukturellen Sinne erfassen lassen, sondern in Bezug auf sozialraumorientierte Praxen gewissermaßen eine ‚doppelte Position‘ einnehmen: Einerseits entstehen **Vertrauen und eine Kooperationskultur** erst durch eine kontinuierliche sozialräumliche Zusammenarbeit zwischen mehreren Akteuren. Zum anderen bilden diese Faktoren Grundvoraussetzungen, welche die besondere Qualität von Sozialraumorientierung überhaupt erst hervorbringen.

11

In der Zusammenschau der Rahmenbedingungen zeigt sich, dass es nicht die eine Ermöglichungsbedingung für Sozialraumorientierung gibt. Vielmehr beeinflussen sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen wechselseitig. Allerdings gilt es zwischen notwendigen Bedingungen und förderlichen Rahmenbedingungen zu unterscheiden:

- Als **notwendige Bedingungen** konnten die sozialräumliche Haltung der Fachkraft, ein angemessener Stellenumfang, eine kontinuierliche Stellenbesetzung sowie ein vielseitiges Kooperationsumfeld identifiziert werden.
- **Förderliche Bedingungen**, die sozialräumliches Handeln erleichtern, aber nicht zwingend gegeben sein müssen, sind insbesondere das Vorliegen einer sozialräumlichen Trägerstrategie, einer gemeinsam von Schule und Schulsozialarbeit verantworteten sozialräumlichen Orientierung, die Existenz von strukturell abgesicherten, übergreifenden Netzwerktreffen sowie die gesicherte Finanzierung sozialräumlicher Angebote von Schulsozialarbeit.

Das Gefüge von Bedingungen beeinflusst in der jeweiligen standortspezifischen Konstellation die unterschiedlichen Praxen und den Nutzen sozialraumorientiert arbeitender Schulsozialarbeit.



3.2 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Um die Komplexität der Sozialraumorientierung in der täglichen Praxis erfassen und analysieren zu können, wurden im Rahmen des Forschungsvorhabens verschiedene Analyseinstrumente entwickelt. Im Folgenden werden sowohl die einzelnen Instrumente vorgestellt als auch die dadurch gewonnenen Erkenntnisse erläutert.³

a) Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze

Die Untersuchung sozialraumorientierter Praxen ergibt ein heterogenes Bild. Die empirische Analyse zeigt, dass Sozialraumorientierung nicht plötzlich vorhanden ist. Ihre Implementation erfordert vielmehr notwendige Vorstufen. Das heißt, im empirischen Material findet sich eine **Fülle verschiedenster Ausprägungen sozialraumorientierter Ansätze**. Daher wurde im Forschungsprozess ein Modell entwickelt, mit dem sich unterschiedliche Grade der Orientierung am und im Sozialraum unterscheiden lassen. Damit kann die Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ausgehend vom Sozialraumwissen über Sozialraumbezüge bis zur Sozialraumorientierung differenziert dargestellt und einer Bewertung unterzogen werden (vgl. Abb. 5).

12

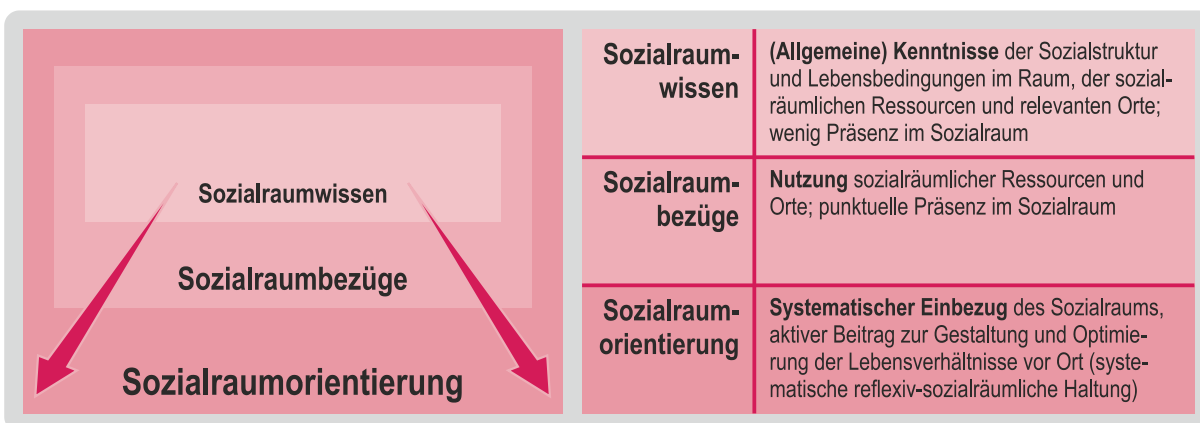


Abbildung 5: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit

An allen Untersuchungsstandorten wurde ein umfassendes **Sozialraumwissen** als (allgemeine) Kenntnisse von sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orten festgestellt. Die Fachkräfte verfügen in unterschiedlichem Ausmaß über allgemeines und spezifisches Wissen zu Aufenthaltsorten der Kinder, Sozialstruktur und individuellen Lebenslagen in ihrem Stadtteil oder ihrer Gemeinde. Sie kennen das lokale Hilfesystem und relevante Akteure.

Die realisierten **Sozialraumbezüge** umfassen vor allem die situative Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Strukturen für Unterstützungsleistungen im Einzelfall, aber auch für Freizeit- und Bildungsangebote. Diese Bezüge erhöhen die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum, sind aber eher punktuell sowie an Einzelfallhilfe orientiert.

³ Die Langfassung des Abschlussberichts enthält umfangreiche Analysen zu den einzelnen Standorten, die tieferen Einblick in die Heterogenität der lokalen Verankerung und Umsetzung sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit bieten.

Kennzeichnend dafür sind vielfältige Kontakte zu außerschulischen Akteuren und Jugendhilfestrukturen.

Die Niveaustufe der **Sozialraumorientierung** ist durch den systematischen Einbezug des Sozialraums in das Handeln der Fachkraft, durch Beiträge zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort und durch eine anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen geprägt. **Entscheidend für das Erreichen der dritten Niveaustufe ist eine strukturell verankerte Verbindung von Fachkräftebene, Kooperationspartnern und Orten, an denen eine reflexiv-sozialräumliche Perspektive explizit und systematisch gepflegt wird** (zum Beispiel Sozialraumteams). Sozialraumorientierung kann also nicht durch eine Schulsozialarbeitsfachkraft alleine realisiert werden. Sie entsteht aus der gemeinsamen Anstrengung aller relevanten Akteure vor Ort.

b) Kompass sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Zusätzlich zu den Niveaustufen wurden **unterschiedliche Ausrichtungen** von Sozialraumorientierung sichtbar. Der dargestellte Kompass (Abb. 6) dient hierfür als Analyseinstrument. Er ermöglicht eine Unterscheidung sozialräumlicher Angebote und Tätigkeiten in Bezug auf ihre vorrangige Ausprägung. Die Achsen beschreiben jeweils Schwerpunktsetzungen, nach denen sich Tätigkeiten und Angebote vier Feldern zuordnen lassen.

13

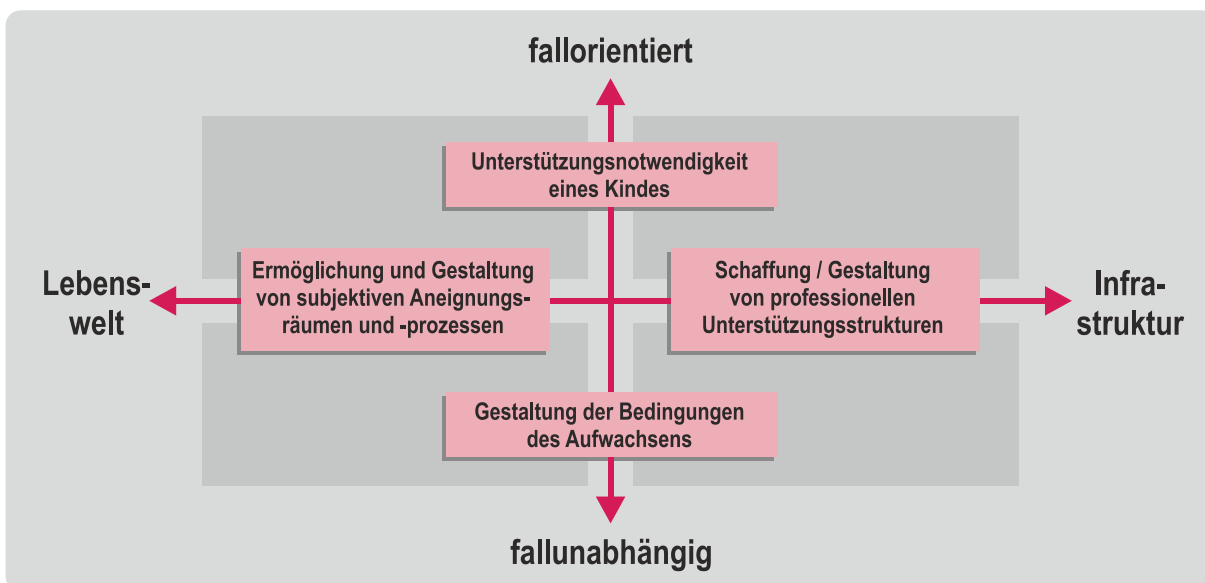


Abbildung 6: Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung in der Schulsozialarbeit

Die vertikale Achse erfasst das Kontinuum zwischen der **fallorientierten** Unterstützung eines Kindes und der **fallunabhängigen** Gestaltung allgemeiner Bedingungen des Aufwachsens. Als weiteres Deutungsmuster von Sozialraumorientierung brachten die Erhebungen Bezüge hervor, die von der Ermöglichung subjektiver Aneignungsprozesse in der **Lebenswelt** bis zur Schaffung und Gestaltung von Hilfs- und Unterstützungsstrukturen als Aufbau einer sozialen **Infrastruktur** reichen (horizontale Achse).



Im Quervergleich konnten in allen Quadranten des Kompasses sozialräumliche Praxen der Schulsozialarbeit verortet werden. Die befragten Fachkräfte ordneten sowohl einzelfallbezogene als auch fallunabhängige Tätigkeiten dem Begriff der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit zu.

In der **fallorientiert-lebensweltbezogenen** Ausrichtung wird vor allem Einzelfallhilfe in Form von Beratung und Begleitung mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder geleistet. Dieser Schwerpunkt dominiert standortübergreifend und die befragten Fachkräfte benennen dafür Sozialraumwissen und sozialräumliche Bezüge – insbesondere zur Vermittlung in weitere Angebote – als grundlegend. **Fallunabhängig-lebensweltbezogene** Sozialraumorientierung realisiert sich überwiegend in Form von offenen Angeboten sowie in der Gestaltung von Übergängen in die Grundschule sowie von der Primar- in die Sekundarstufe.

Im Bereich **fallorientiert-infrastrukturbezogener** Praxen finden an allen Standorten regelmäßig, wenn auch teilweise mit großen Abständen, Kooperationsgespräche mit dem Allgemeinen Sozialdienst der Jugendämter statt, in denen die Schulsozialarbeiter_innen mit Rückhalt der Träger Unterstützungsstrukturen mitgestalten, Zugänge erleichtern und Bedarfe markieren können. **Fallunabhängig-infrastrukturbezogene** Praxen beziehen sich beispielsweise auf schul(art)übergreifende Schulsozialarbeit-Teams sowie auf arbeitsfeldübergreifende Sozialraumteams und Gremienarbeit auf Stadtteil- beziehungsweise Gemeindeebene.

Auffällig im Quervergleich war ein tendenzielles Gefälle der Intensität der Tätigkeiten und Angebote von den beiden lebenswelt- zu den beiden infrastrukturbezogenen Quadranten (also von links nach rechts im Schaubild). Dabei scheint das Gefälle umso ausgeprägter zu sein, je weniger etabliert und reflexiv-sozialräumlich die Fachkräfte an solchen Standorten agieren. Dies verweist auf ein Entwicklungspotential hinsichtlich fallunabhängiger und infrastrukturbezogener Sozialraumorientierung und auf die notwendigen Rahmenbedingungen, um als Fachkraft umfassend sozialraumorientiert tätig sein zu können.

Die an den Forschungsstandorten praktizierten und im Kompass vergleichend sortierten Ausprägungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit verdeutlichen, dass sozialraumorientiertes Denken und Handeln grundsätzlich in **allen Kernleistungsbereichen** von Schulsozialarbeit (vgl. auch Speck 2014, 83 f.) präsent ist:

- In den Kernleistungsbereichen der Beratung und Unterstützung von Kindern, Eltern und Lehrkräften bezogen auf Einzelfälle zeigt sich, dass sozialräumlich handelnde Fachkräfte die Lebenswelt und die sozialräumlichen Ressourcen kennen (Sozialraumwissen) und in der Arbeit darauf zurückgreifen beziehungsweise Sozialraumbezüge herstellen können.
- Im Bereich der Angebote für Gruppen oder Klassen beziehungsweise bei offenen Angeboten wird Sozialraumorientierung durch den Einbezug von außerschulischen Kooperationspartnern sichtbar.

- Im Bereich der Kooperation und Vernetzung im Gemeinwesen realisiert sich Sozialraumorientierung beispielsweise durch die Beteiligung an sozialräumlichen Gremien zur aktiven Mitgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens in kollektiver Absicht.
- Bei der Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien bringt Schulsozialarbeit Sozialraumwissen ein und beteiligt sich bei der Entwicklung von Strategien der sozialräumlichen Öffnung von Schule.

Sozialraumorientierte Aspekte werden offensichtlich von den Fachkräften so praktiziert, dass Sozialraumorientierung keine additive Aufgabe darstellt. **Vielmehr bildet sozialräumliche Orientierung eine fachliche Hintergrundfolie, durch welche das Potenzial von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen erheblich erhöht werden kann.**

c) Kooperationsanalyse

Die Analyse der Kooperationsbeziehungen bietet einen weiteren Zugang zum Verständnis von Sozialraumorientierung und zeigt, wie eine Schulsozialarbeitsfachkraft im Sozialraum vernetzt ist. Die im Projekt durchgeführte Kooperationsanalyse fokussiert speziell außerschulische Kooperationen. ‚Außerschulisch‘ steht im Forschungskontext für alle Angebote, Leistungen und Kooperationen, die nicht von der Schule verantwortet werden.

Im Unterschied zu größeren Städten können Fachkräfte in kleineren ländlich geprägten Kommunen eine eher geringere **Anzahl an Kooperationspartnern** benennen. Das ist sowohl insgesamt weniger Kooperationsmöglichkeiten geschuldet als auch dem eher kleineren Stellenumfang im ländlichen Bereich. Umgekehrt bedeutet ein großes Kooperationsnetzwerk auch einen hohen Pflegeaufwand, der im städtischen Bereich eher auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

15

Die **Ausrichtung der Kooperationsbezüge** verweist einerseits auf die Unterstützung in der Bewältigung von Problemen. Dieser Schwerpunkt eröffnet allerdings wenige Optionen zu freizeitbezogenen Angeboten und kann seine Ursache sowohl in einem hohen sozialräumlichen Unterstützungsbedarf als auch in bestimmten Trägerkonstellationen (zum Beispiel Verortung von Schulsozialarbeit im Jugendamt) haben. Ein starker Freizeitbezug des Unterstützernetzwerks und die Existenz kooperativer Angebote wird andererseits an den Standorten sichtbar, bei denen Schulsozialarbeit aufgrund der Trägerkonstellation eine fachliche Nähe zur OKJA aufweist. Insgesamt ist weniger die Größe des Unterstützernetzwerks ausschlaggebend als vielmehr die Vielfalt und Ausgewogenheit von Problem- und Freizeitbezügen innerhalb des Netzwerks sowie der gemeinsame Fokus auf die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens.

Intensive Kooperationsbezüge zur gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung von Projekten im außerschulischen Raum gibt es an allen Standorten. Realisiert wird dies jedoch überwiegend gemeinsam mit dem jeweiligen Träger und/oder der Kommune – dort scheinen die Projekte am ehesten strukturell abgesichert zu sein. Die strukturelle Verankerung der Kooperationspartner hat demnach erheblichen Einfluss auf die Intensität der Kooperation.



Insgesamt wird durch die Analyse die zentrale Stellung außerschulischer Kooperationspartner für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit deutlich. **Erst durch eine vielfältige Kooperationsstruktur kann Schulsozialarbeit Sozialraumbezüge herstellen und gemeinsam mit Partnern systematisch Sozialräume von Kindern in Blick nehmen.**

d) Aufenthaltsorte von Kindern

Die in der Kooperationsanalyse in den Blick genommenen Institutionen und Angebote stellen nur einen Teil der Infrastruktur dar, die für Grundschul Kinder von Bedeutung sind. Aus diesem Grund wurden die befragten Fachkräfte gebeten, **für Kinder relevante Orte im öffentlichen Raum** zu benennen und darzustellen. Der Quervergleich zeigt, dass zu den meistgenannten Orten Spielplätze, öffentliche Plätze und Sporteinrichtungen zählen. Darüber hinaus kennen die Fachkräfte Freizeitangebote von Vereinen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie Kirchen, die von Kindern genutzt werden. Wenig genannt werden nicht-institutionalisierte oder freie, unstrukturierte Plätze.

Spielplätze werden von den Fachkräften entweder in eigene Angebote einbezogen oder sie wissen, dass Kinder diese am Nachmittag gerne besuchen. Auffällig ist auch, dass Schulsozialarbeiter_innen wissen, dass Kinder Schulhöfe auch am Nachmittag oder Wochenende als Treffpunkt und Spielort häufig nutzen. Der im Rahmen der Ganztagschule zum Teil verpflichtende Aufenthalt auf dem Schulgelände verdeutlicht die Notwendigkeit, gerade diese Aufenthaltsorte für Kinder ansprechend und offen zu gestalten und damit zu reflektieren, welche **Aneignungsqualitäten der Ort Schule außerhalb des Unterrichts** bietet.

Die Aufenthaltsräume von Kindern in den Blick zu nehmen bedeutet nicht, die Präsenz vor Ort zur weiteren Aufgabe von Schulsozialarbeit zu machen. Kinder benötigen „Rückzugsräume“ (Scherr 2002, S. 6 zit. nach Deinet 2014, S. 71), deren Aneignung ihnen vielfache Bildungspotenziale bietet. Es geht daher vielmehr darum, **diese Räume zu kennen (Sozialraumwissen) und aus der Ferne zu beobachten und – soweit erforderlich – in die Arbeit einzubeziehen oder sie als Ressource für Hilfen und Unterstützung zu sehen (Sozialraumbezüge)**. Bei Veränderungen von Grundstrukturen (wie zum Beispiel die Einführung der Ganztageschule) oder bei Konflikten (zum Beispiel mit Anwohnern) sind diese Räume auch wichtige Bezugspunkte für das Handeln einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit. Ausdruck einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung ist schließlich auch, dass Fachkräfte – wie an einigen Standorten belegt – für den Erhalt solcher Räume eintreten und die Qualität nicht-pädagogisierter Räume erkennen und betonen.

3.3 Der Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum

Die Praxen zeigen sehr verschiedene Ausprägungen sozialraumorientierter Ansätze und damit auch unterschiedliche Wirkungspotenziale. Diese Unterschiedlichkeiten berücksichtigend, wurde ein empirisch fundiertes Modell entwickelt, das den potenziellen Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für Adressat_innen und Akteure aufzeigt und zentrale Einflussfaktoren verdeutlicht (Abb. 7).

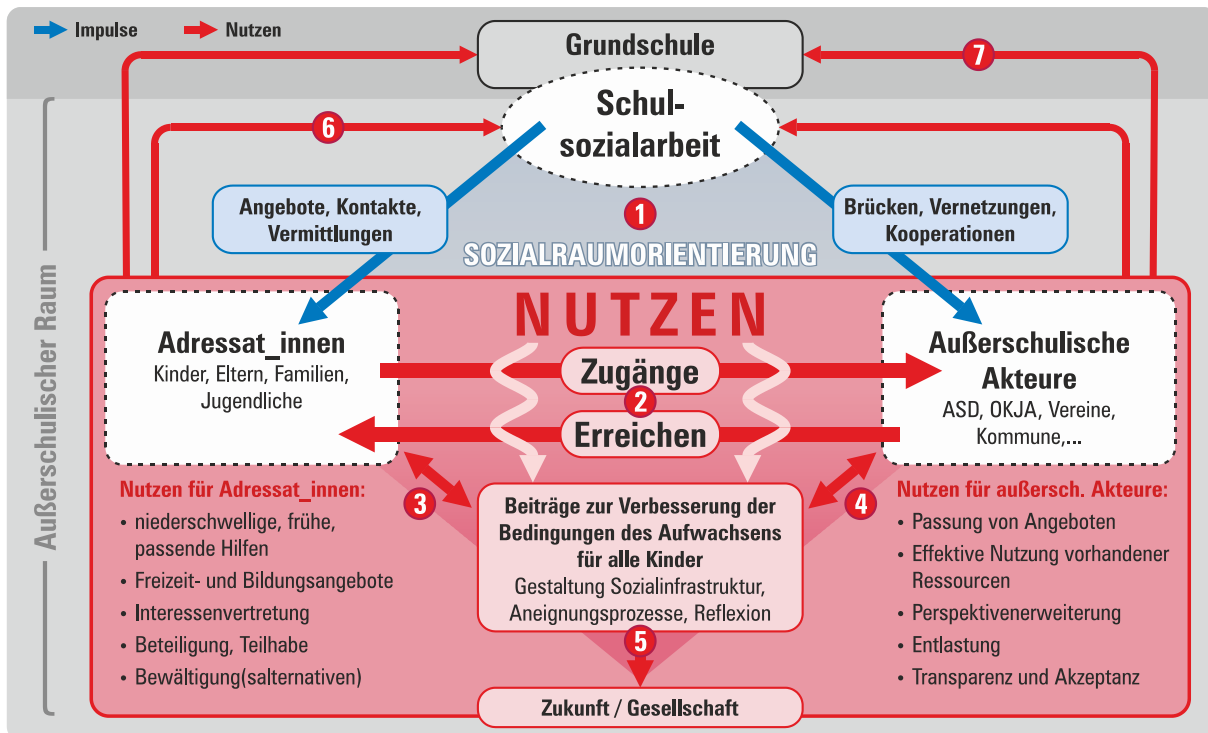


Abbildung 7: Potenzieller Nutzen durch Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Der Begriff ‚Nutzen‘ wurde bewusst gewählt, weil aufgrund der Befunde davon auszugehen ist, dass **sozialraumorientierte Ansätze ein Wirksamkeitspotenzial⁴** entfalten. Die jeweilige Wirkung ist jedoch nicht eindeutig messbar oder vorhersehbar. Im Folgenden wird das Modell erläutert, die Aufzählung bezieht sich auf die Nummerierung im Schaubild.

- (1) Von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit gehen vielfältige Impulse aus: Sie wirkt bei der Vermittlung in Angebote mit und regt deren Nutzung an. Zugleich stößt sie Kooperations- und Netzwerkaktivitäten mit außerschulischen Akteuren an (blaue Pfeile). Daraus entsteht zunächst ein **Weitblick auf den außerschulischen Raum**.
- (2) In den untersuchten Standorten werden durch sozialraumorientiertes Handeln Angebote für Adressat_innen vermehrt verfügbar gemacht und damit **Zugänge eröffnet**. Außerschulische Akteure **erreichen** durch die Vermittlung der Schulsozialarbeit ihre **Zielgruppen besser**.
- (3) An den meisten Standorten zeigt sich, dass Schulsozialarbeit Kinder und Familien auch in ihren außerschulischen Bezügen und Lebenswelten wahrnimmt. Sie trägt dazu bei, dass Angebote **vielfältiger, früher, schneller und passender** unterbreitet werden.

⁴ Um von ‚Wirkung‘ zu sprechen, müsste entlang der hier zugrunde gelegten theoretischen Zugänge die Aneignung sozialpädagogischer Angebote durch die Adressat_innen (insbesondere der Kinder) analysiert werden (vgl. Bauer 2008), was nicht Gegenstand dieser Forschung war.



- (4) Zugleich profitieren die außerschulischen Akteure von der Erreichbarkeit der Zielgruppen über Schulsozialarbeit, von Entlastungseffekten sowie von der **effizienteren Nutzung von Angeboten** und deren bedarfsorientierter Weiterentwicklung.
- (5) Die Analyse zeigt, dass für Unterstützungsangebote nicht nur sozialräumliche Ressourcen aktiviert und genutzt werden. Teilweise leistet Schulsozialarbeit zusammen mit Adressat_innen und außerschulischen Akteuren Beiträge zur Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens insgesamt und **rückt den außerschulischen Raum auch als Gestaltungs- und Aneignungsraum in den Fokus**.
- (6) Schulsozialarbeit kann dadurch eine **Profilschärfung**, sowohl gegenüber der Schule als auch gegenüber anderen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe, gewinnen und ihre Kernleistungsbereiche umfassender, professioneller und zielgerichteter ausfüllen.
- (7) Die Schule erfährt Unterstützung in ihrem Bildungsauftrag und ihrer Qualifikationsfunktion. Sozialräumliche Ansätze der Schulsozialarbeit führen an den untersuchten Standorten nicht zu einer Verringerung ihres innerschulischen Engagements, sondern **sensibilisieren schulische Akteure** für die Lebensverhältnisse der Kinder.

Der Nutzen entsteht in den untersuchten Standorten nicht linear entlang kausaler Wirkungsketten, sondern indirekt durch die Intensivierung des Wechselspiels von Zulauf und Zuspruch zu Angeboten. **Dieses Wechselspiel verläuft zwischen dem Weitblick der Schulsozialarbeit auf Lebenswelten, Lebensverhältnisse und Infrastrukturen und dem gleichzeitigen Fokus auf Beiträge zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Bedingungen des Aufwachsens.** Hier ist allerdings ein langer Atem notwendig: Die Etablierung und Stabilisierung einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit benötigt eine langfristige Zeitperspektive. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich diese Ergebnisse auf die Schulsozialarbeit an Grundschulen und deren spezifische Bedingungen beziehen. Hier spielt die **Kleinräumigkeit** in und um die Schule eine sehr bedeutsame Rolle durch überschaubare Einzugsgebiete und Aktionsradien der Kinder.

Von zentraler Bedeutung ist eine mit sozialräumlichen Ansätzen verbundene **Perspektiven-erweiterung** (Nr. 5): Der außerschulische Raum ist nicht nur gegeben als passives Umfeld der Schule (und Schüler_innen), sondern hat eine eigene Qualität und Dynamik, die kooperativ gestaltet und aufgegriffen werden kann. Die Lebensumstände, Bewältigungsaufgaben und schulischen Herausforderungen von Kindern können so besser begleitet werden. Dieses Verständnis wurde in mehreren der untersuchten Standorte sichtbar. Kinder wurden beispielsweise in gemeindeübergreifende Beteiligungsprojekte integriert oder dabei unterstützt, eigene Spiel- und Rückzugsräume im öffentlichen Raum zu behaupten.

Das aus dem empirischen Material abgeleitete Modell des potenziellen Nutzens konnte an keinem Standort in ‚Reinform‘ vorgefunden werden. Es rekonstruiert vielmehr eine übergreifende Logik, die den verschiedenen Ausprägungen von sozialräumlichen Ansätzen der Schulsozialarbeit zugrunde liegt. Im Folgenden wird mit Blick auf die Adressat_innen, die

außerschulischen Akteure und die Kommunen der in den empirischen Daten sichtbar gewordene Nutzen dargestellt.

a) Nutzen für die Adressat_innen

Die **Kinder** werden durch eine sozialraumorientierte Ausrichtung der Schulsozialarbeit auch in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen wahrgenommen und angesprochen. Sie verfügen mit Schulsozialarbeit über eine Instanz, die sowohl inner- als auch außerschulische Angebote aufzeigen und eröffnen kann, die sonst unbekannt, verschlossen oder gar nicht vorhanden wären. Die Wahrnehmung der außerschulischen Lebensbereiche der Kinder kann auch dazu beitragen, nicht-pädagogisierte Räume der Kinder zu erhalten. Den Kindern werden somit neben Bewältigungsalternativen für lebensweltliche Herausforderungen zusätzlich Freizeit- und Bildungsangebote aufgezeigt. Sie erhalten niederschwellige, breit gestreute und **perspektivisch langfristige Zugänge zur Jugendhilfe**. Für die Kinder eröffnen sich somit vielfältige Teilhabe- und Beteiligungschancen per se, ohne erst eine Problemanzeige vorauszusetzen.

Schulsozialarbeit erhält durch ihre außerschulische Präsenz vielfältige Einblicke in die Lebenssituationen der Kinder, ihrer Familien und Geschwister, was häufig zu kontinuierlicher Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau bei den **Eltern beziehungsweise Familien** führt. So können Kontaktbarrieren zu weiteren Hilfeleistungen abgebaut und die Akzeptanz und Erfolgchancen von Hilfe- und Unterstützungsangeboten erhöht werden. Die Untersuchung zeigt, dass **personelle Kontinuität und ein ausreichender Stellenumfang** die Grundvoraussetzungen sind, um Schulsozialarbeit auch im außerschulischen Raum zu verankern und Vertrauensaufbau und Beziehungsarbeit zu den Adressat_innen zu ermöglichen.

19

b) Nutzen für die außerschulischen Akteure

Die außerschulischen Akteure können durch Kooperationsbezüge zur Schulsozialarbeit ihre (Teil-)Zielgruppen besser erreichen. Daraus geht auch eine bessere Abstimmung und Passung von Angeboten sowie die **effektivere Nutzung vorhandener Ressourcen** hervor. Sie können dadurch ihre verschiedenen Unterstützungs-, Freizeit- und Bildungsangebote an die Schule bringen oder im schulischen Umfeld platzieren und dafür Sichtbarkeit für die Adressat_innen und Akzeptanz herstellen. An Standorten mit intensiven Kooperationen ist auch eine **Perspektivenerweiterung** der außerschulischen Akteure zu verzeichnen. Der oft arbeitsfeldbezogene Blick auf die Kinder kann sich so um die biografische Dimension und um ganzheitliche Ansätze erweitern.

Jugendamt und **ASD** berichten an Standorten mit sozialräumlichen Bezügen der Schulsozialarbeit überwiegend von einer **Entlastung**, weil Schulsozialarbeit im Vorfeld niederschwellige Lösungs- und Bewältigungsangebote unterbreiten kann, sodass bisweilen ein Fall gar nicht erst entsteht oder eine Überbrückungszeit gestaltet wird. Vereinzelt wird jedoch auch von Seiten des ASD angemerkt, dass durch die Arbeit der Schulsozialarbeit eine höhere Sichtbarkeit von Hilfe- und Unterstützungsbedarfen entsteht, die unmittelbar zur Ressourcen-



frage führt. Von Seiten der Schulsozialarbeitsfachkräfte und ASD-Mitarbeiter_innen wird zudem eine Verschiebung von fachlichen Verantwortlichkeiten problematisiert, indem vermehrt beziehungsweise vorwiegend „schwierige Fälle“ mit Multiproblemlagen im HzE-System ankommen.

Den Fachkräften der Schulsozialarbeit gelingt es durch ihre Vertrauensposition, Angebote von Jugendamt und ASD besser zu den Adressat_innen zu vermitteln, so dass sich dadurch laut ASD-Mitarbeiter_innen die Erfolgchancen von Maßnahmen erhöhen. Allerdings übernimmt Schulsozialarbeit an manchen Standorten auch Aufgaben an den Grenzen beziehungsweise außerhalb ihrer Zuständigkeit, weil es entweder sonst niemand macht oder schnell gehandelt werden muss, um für die Adressat_innen eine Unterstützung zu ermöglichen.

Eine zentrale Bedingung für den Nutzen der außerschulischen Akteure ist deren **systematische Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit** vor dem Hintergrund der Mitgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens. Eine nur punktuelle Kooperation mag in sich abgeschlossen und ‚wirksam‘ sein, daraus entsteht aber keine in der Untersuchung sichtbar gewordene wechselseitige Entlastung kooperierender Akteure durch geteilte Verantwortung und gemeinsame Lösungssuche. Von großer Bedeutung ist daher eine **langfristige Perspektive**, um kooperativ kontinuierlich verfügbare Unterstützungsstrukturen zu schaffen, die auf die Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens fokussieren und zugleich konkrete Unterstützungsangebote bei schulischen oder lebensweltlichen Bewältigungsaufgaben offerieren.

20

c) Nutzen für die Kommune

Die **Kommunen** und **Landkreise** profitieren von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit, weil durch ihre Vernetzungsfunktion nahräumliche Unterstützungsstrukturen aufgebaut und gepflegt werden. Schulsozialarbeit kann Einzelfälle zunächst mit diesem Netzwerk begleiten und mitentscheiden, ob und wann intensivere Angebote wie Hilfen zur Erziehung notwendig erscheinen – ohne diese ersetzen zu können! Es geht vielmehr um eine bessere Anbahnung und effektivere Nutzung vorhandener Infrastrukturen. An Standorten mit ausgeprägt sozialräumlichen Ansätzen erhalten beispielsweise (**kommunale**) **Kinder- und Jugendhilfeangebote insgesamt höheren Zulauf und Zuspruch**. Im städtischen Raum besteht die Herausforderung in der Herstellung von Angebotstransparenz, im ländlichen Raum eher darin, Kinder als künftige Jugendliche am Ort ‚halten‘ zu können.

Im Falle einer – überaus sinnvollen – Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Betreuungsangeboten an Schulen profitieren diese von den erweiterten Kenntnissen der Schulsozialarbeit über Lebensverhältnisse und Fragestellungen derselben Kinder. An einigen Standorten übernimmt die Schulsozialarbeit die **kommunale Aufgabe der Qualitätssicherung des Betreuungsangebots** oft ‚nebenbei‘. In der Untersuchung fanden sich keine Hinweise auf einen solchen Auftrag beziehungsweise entsprechende Zeitbudgets, weshalb es zwingend erforderlich ist, dass diese Funktion von einer Leitungsperson beziehungsweise

einer Fachberatung bei der Kommune, die im engen Kontakt mit der Schulsozialarbeit steht, übernommen wird.

Die Fachkräfte an Standorten mit ausgeprägten Bezügen zum außerschulischen Raum sind lokal verwurzelt, kennen politische und zivilgesellschaftliche Akteure und können Kinder für das Geschehen in ihrer Gemeinde oder ihrem Stadtteil interessieren. So werden **Prozesse des Demokratielernens** aktiv implementiert mit der Begründung, dass Kommunen darauf angewiesen sind, auch in Zukunft wählende und wählbare Bürger zu haben. Auf Grund ihres Überblicks stellt beispielsweise die Fachkraft an einem ländlich geprägten Standort eine zentrale und fachliche Informationsquelle für **kommunale Planungsprozesse** dar, weil sich in dieser Person Sozialraumwissen und Sozialraumbezüge konzentrieren.

Mit den verschiedenen ausgeprägten Konzepten von Sozialraumorientierung wird an den meisten Untersuchungsstandorten Schulsozialarbeit nicht alleine auf die Unterstützung der Schulen ausgerichtet, sondern stärkt indirekt die Stellung der **Kommune als attraktiver, sicherer und gesunder Lebensort**. Es zeigt sich insbesondere, dass Schulsozialarbeit zur Umsetzung sozialräumliche Ansätze in der Praxis darauf angewiesen ist, ein **vielfältiges Unterstützungsnetzwerk im haupt- und ehrenamtlichen Bereich** vorzufinden. Daher wäre es **kontraproduktiv, im Zuge des Ausbaus der Schulsozialarbeit andere kommunale Jugendhilfeangebote wie zum Beispiel die Offene oder kommunale Kinder- und Jugendarbeit zurückzufahren**. Die Analyse zeigt im Gegenteil, dass der potenzielle Nutzen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit überhaupt erst aus der Verschränkung vielfältiger Angebote im außerschulischen Raum hervorgehen kann und ein übergreifendes Verständnis von gemeinschaftlicher Verantwortung für das Aufwachsen aller Kinder voraussetzt. Das Modell des potenziellen Nutzens ist somit auch eine Orientierungshilfe, um Veränderungs- und Entwicklungspotenziale einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Strängen identifizieren zu können.

21

4 Fazit

Das Forschungsvorhaben „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung“ untersuchte sozialräumliche Ansätze in den Praxen der Schulsozialarbeit an Grundschulen, deren Rahmenbedingungen sowie deren Nutzen für den außerschulischen Raum. Der explorative Charakter der Untersuchung brachte Instrumente hervor, mit denen auch zukünftig Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit genauer und reflexiver begleitet, beobachtet und analysiert werden kann. Darin zeigt sich jetzt schon der Nutzen der Forschung, weil nicht zuletzt über die Transferworkshops ein Beitrag zur Praxisentwicklung geleistet werden konnte.

Das Forschungsvorhaben eröffnet einen differenzierten und differenzierenden Blick auf Praxen der Schulsozialarbeit, um das Phänomen Sozialraumorientierung genauer verstehen zu können. Der potenzielle Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum wurde unter den Rahmenbedingungen des Grundschulbereichs erkennbar gemacht.



Deshalb kann er nun in entsprechenden Praxiszusammenhängen benannt und beschrieben werden, um erforderliche Weichenstellungen zu identifizieren und zu begründen.

Wesentliches Ergebnis der Forschung ist, dass Schulsozialarbeit, die auf den innerschulischen Raum begrenzt ist oder wird, ihr generell mögliches Wirkungspotenzial nicht entfalten kann. Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit hat eine **Katalysatorfunktion** für wirksame und erfolgreiche Leistungen in den Kernleistungsbereichen. Allerdings braucht es dafür förderliche strukturelle Bedingungen, damit ein Nutzen insbesondere für den außerschulischen Raum auch herstellbar wird.

Diese Rahmenbedingungen lassen sich mit zwei Dimensionen benennen. Die Dimension der **Verbindlichkeit** umfasst Rahmenbedingungen, die dazu führen, stabile Verhältnisse für die Schulsozialarbeit zu schaffen, in denen Schulsozialarbeit sich lokal verankern, Vertrauensaufbau herstellen und Beziehungsarbeit grundlegend leisten kann. Die Dimension der **Fachlichkeit** fördert eine professionelle Haltung der Fachkraft, der es – mit Unterstützung des Trägers und eines fachlich inspirierten Umfeldes – gelingt, eine reflexiv-sozialräumliche Haltung systematisch einzunehmen und in ihren Tätigkeiten umzusetzen. In der Verknüpfung beider Dimensionen ist Schulsozialarbeit nicht vorrangig beschränkt auf die Unterstützung der Schule, sondern auf Grundlage des SGB VIII vor allem als subjektive beziehungsweise generelle Unterstützung bei Fragestellungen, Problemlösungen und Bewältigungsaufgaben im Kontext der Bedingungen des Aufwachsens ausgerichtet.

22

Damit verbunden sind aber auch **Grenzen der Schulsozialarbeit** in ihrer sozialräumlichen Ausrichtung. Sie kann gesellschaftlich verursachte Problemstellungen nicht lösen und allenfalls Beiträge zur Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens leisten. In gesellschaftlichen Strukturen verwurzelte soziale Ungleichheiten zu bearbeiten ist Auftrag aller gesellschaftlichen Kräfte, die es ernst meinen, Benachteiligungen abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist als Teil eines umfassenderen Unterstützungsnetzwerks zu verstehen, in das sie ihre Potenziale an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule einbringen kann. Im ‚Windschatten‘ des rasanten Ausbaus von Schulsozialarbeit etablieren sich auch durchaus kritisch zu hinterfragende Erfolgserwartungen an die Schulsozialarbeit.

4.1 Kurzzusammenfassung zentraler Erkenntnisse

Der Zusammenhang von Rahmenbedingungen, sozialräumlich ausgerichteten Praxen der Schulsozialarbeit und einem potenziellen Nutzen ist an den untersuchten Standorten zunächst jeweils spezifisch. Die vergleichende Analyse macht jedoch Muster sichtbar, die Gemeinsamkeiten aller Standorte abbilden und somit einen analytischen Ertrag der Forschung ermöglichen, der in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 des Kurzberichts dargestellt wurde. Die Untersuchung liefert damit Impulse zur Weiterentwicklung und Reflexion der Schulsozialarbeit in Zeiten des massiven Ausbaus dieses Angebots. Auf den Punkt gebracht – wenn auch dadurch um die Komplexität verkürzt – bedeutet dies:

(1) Sozialraumorientierung entsteht prozesshaft aus Sozialraumwissen, Sozialraumbezügen und einer systematisch reflexiv-sozialräumlichen Haltung.

Mit der Unterscheidung der Niveaustufen konnte verdeutlicht werden, dass die Entstehung von Sozialraumorientierung sich nicht abrupt, sondern prozesshaft vollzieht. An allen untersuchten Standorten gibt es Ansätze des Sozialraumwissens und der Sozialraumbezüge, die dritte Stufe erreicht nur ein Teil der Standorte. Dafür entscheidend ist eine strukturell verankerte Verbindung von Fachkräftebene, Kooperationspartnern und Orten, an denen eine reflexiv-sozialräumliche Perspektive explizit und systematisch gepflegt wird.

(2) Sozialraumorientierung wird insbesondere für die Gestaltung von Einzelfallhilfen genutzt.

Praxen der Sozialraumorientierung wurden an allen Standorten in unterschiedlichen Ausprägungen gefunden. Besonders hervorgetreten ist überall die Nützlichkeit sozialraumorientierter Zugänge im Rahmen der Einzelfallhilfen, weshalb besonders im fallunabhängigen Tätigkeitsspektrum noch Entwicklungspotenzial liegt (siehe Kapitel 3.2b). Die Forschung macht jedoch deutlich, dass Sozialraumorientierung nicht zusätzliche Tätigkeit, sondern fachliche Hintergrundfolie zur Potenzialentfaltung von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen ist.

(3) Eine umfassende Ausprägung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit wird nur teilweise realisiert.

Eine quantitative Untersuchung der Tätigkeiten von Schulsozialarbeitskräften an Grundschulen in Baden-Württemberg (Rahn 2018) bestätigt in Grundzügen die vorliegenden Ergebnisse. Sozialraumorientierte Perspektiven ergänzen eher die klassischen Aufgaben – an vielen Standorten jeweils mit einer spezifischen Ausrichtung. Gerade bezogen auf das übergreifende Ziel der Gestaltung von Lebenslagen in kollektiver Absicht scheint es landesweit wie auch an den hier untersuchten Standorten noch Entwicklungspotenzial zu geben.

(4) Die Wahrnehmung der Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum als Entwicklungspotenzial.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit kennen vorwiegend strukturierte außerschulische Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum, insgesamt haben die nicht-pädagogisch geplanten offenen ‚Rückzugsräume‘ von Kindern aber einen eher geringen Stellenwert für die Arbeit. Die Kenntnis und Beobachtung der Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum bietet bisher weitgehend ungenutzte Potenziale für die sozialräumliche Orientierung von Schulsozialarbeit. Die Qualität solcher Räume liegt aber eben darin, ‚nicht-pädagogisiert‘ zu sein – es erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, diese Räume zu kennen und gleichzeitig für ihre Offenheit einzutreten.



(5) Sozialraumorientierung setzt eine sozialräumliche Fachlichkeit voraus, die ihrerseits Zeit und vielseitige Unterstützung benötigt.

Neben dem reflexiv-sozialräumlichen Selbstverständnis der Fachkräfte gehören zu den notwendigen Rahmenbedingungen die personelle Kontinuität für die Anreicherung von Sozialraumwissen und Beziehungsarbeit, ein angemessener Stellenumfang für die Pflege sozialräumlicher Bezüge sowie ein vielseitiges Unterstützungsnetzwerk im außerschulischen Raum. Förderliche Rahmenbedingungen sind eine sozialräumliche Trägerstrategie, eine gemeinsam von Schule und Schulsozialarbeit verantwortete sozialräumliche Orientierung, die Existenz von strukturell abgesicherten, übergreifenden Netzwerktreffen sowie die gesicherte Finanzierung sozialräumlicher Angebote von Schulsozialarbeit.

(6) Eine sozialräumliche Trägerstrategie ist wesentliche Gelingensbedingung.

Für die Umsetzung von Sozialraumorientierung muss sich der Träger der Schulsozialarbeit verantwortlich zeigen und jenseits funktionaler Interessen die Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens im Blick behalten. Insbesondere bei der Verhandlung der Grundbedingungen für eine sozialraumorientierte Arbeit wie Stellenkonstellation, Stellenumfang sowie bei der fachlichen und konzeptionellen Ausgestaltung ist eine klare Trägerhaltung – sowohl in freier als auch in öffentlicher Trägerschaft – unabdingbar.

(7) Die Zusammensetzung des Kooperationsnetzwerkes beeinflusst die Ausprägung von Sozialraumorientierung.

Die Kooperationsanalyse an den Standorten zeigt die zentrale Stellung außerschulischer Kooperationspartner für ein vielseitiges Wirkungspotenzial sozialraumorientierter Schulsozialarbeit. Je nach Ausrichtung (Problem- oder Freizeitbezug) bietet das Netzwerk Optionen für Kooperationen und Bezüge hinsichtlich freizeitbezogener Angebote oder für die Unterstützung von Bewältigungshandeln. Jedoch erst durch eine vielfältige und ausgewogene Kooperationsstruktur ist es möglich, die Sozialräume von Kindern gemeinsam mit Partnern systematisch und umfassend in den Blick zu nehmen und (mit) zu gestalten.

(8) Sozialraumorientierung braucht Steuerung auf kommunaler Ebene.

Das Potenzial sozialraumorientierter Schulsozialarbeit kann sich vollständig nur in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft entfalten, also im Rahmen einer von Träger, Kommune, Schule, Jugendamt und weiteren Kooperationspartnern gemeinsam getragenen Strategie. Kommunen als Antragsteller auf Förderung beziehungsweise Auftraggeber von Schulsozialarbeit haben dafür einen Gestaltungsspielraum und – im Rahmen der allgemeinen Daseinsvorsorge – vor allem einen Gestaltungsauftrag zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse.

(9) Sozialraumorientierung nützt Adressat_innen, Kooperationspartnern und den Kommunen.

Frühzeitige, niederschwellige und passgenaue Unterstützung durch Angebote der Schulsozialarbeit (Brückenfunktion) nützen Adressat_innen und der kommunalen Sozialinfrastruktur!

Ressourcen werden effektiver eingesetzt und Lücken sichtbar gemacht. Unterstützungs-, Freizeit- und Bildungsangebote sowie Möglichkeiten der Beteiligung und Teilhabe werden für Adressat_innen erschlossen oder erweitert. Auf diese Weise werden soziale Verhältnisse und Lebenswelten der Kinder und die Bedingungen des Aufwachsens breiter wahrgenommen.

(10) Sozialraumorientierung ermöglicht eine erweiterte Fachlichkeit.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hat zum Auftrag, die Bewältigungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen in ihrer inner- und außerschulischen Verortung zu begleiten. Sie ermöglicht dadurch, die von den Kindern tagtäglich realisierten Übergänge zwischen schulischen und außerschulischen Räumen in ihre Arbeit einzubeziehen. Die Fachkräfte erhalten mit einer sozialraumorientierten Ausrichtung deshalb die Möglichkeit, ihre Fachlichkeit über den innerschulischen Kontext hinaus systematisch zu erweitern.

4.2 Einordnung der Ergebnisse

Der sozialräumliche Blick auf und das Wirken im Sozialraum der Kinder erhöht das Potenzial von Schulsozialarbeit und stärkt ihr Profil. Diese fachlich grundsätzliche Feststellung ist gerade **in Zeiten des Ausbaus und der Realisierung vieler kleiner und teils prekär ausgestalteter Stellen wichtig**. Im zunehmend multiprofessionellen Gefüge der Schule stellt die sozialraumorientierte Haltung ein Alleinstellungsmerkmal dar. Schulsozialarbeit kann damit ihr Profil und den Unterschied zu einer Erzieherin im Betreuungsangebot oder einer Inklusionsfachkraft, die spezifische Unterstützungsbedarfe begleitet, präzisieren und sich als sozialräumlich verankertes und ausgerichtetes Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule auszeichnen.

Die Hervorhebung der Bedeutung und der Potenziale von Sozialraumorientierung birgt aber auch die Gefahr – die mit diesem Forschungsvorhaben nicht intendiert ist und deshalb nochmals explizit zum Ausdruck gebracht werden soll –, dass die **realen Möglichkeiten von Schulsozialarbeit überschätzt werden**. Damit einher gehen zwei Probleme: (1) Schulsozialarbeit wird mit Erwartungen überfrachtet und überfordert und (2) die Relevanz anderer Angebote wird in Frage gestellt.

Zu (1): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann zwar auf Grund ihrer einzigartigen Stellung als Jugendhilfeangebot am Ort Schule vielfältige Brücken bauen und damit, wie gezeigt, einen erheblichen Nutzen für Adressat_innen und Kooperationspartner erzeugen. **Sie kann jedoch gesellschaftlich verursachte Problemstellungen**, die insbesondere im Kontext des Systems Schule auffallen, **nicht lösen**. Für einen Abbau von sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung braucht es umfassende bildungs-, sozial- und jugendpolitische Maßnahmen, um strukturelle Probleme zu bearbeiten. Für krisenhafte Familienkonstellationen können Schulsozialarbeitsfachkräfte lediglich erste Ansprechpartner_innen sein, auf keinen Fall aber dauerhaft und alleine komplexe Hilfeleistungen anbieten.



Schulsozialarbeit muss sich vor diesem Hintergrund immer wieder gegen externe Erwartungen (zum Beispiel aus dem Jugendamt oder der Schule) wehren und ein Bewusstsein dafür schaffen, dass sie mit einer Zuständigkeit von 509 Grundschüler_innen pro Vollzeitstelle im Landesdurchschnitt (vgl. KVJS 2017, S. 8) einen eher kleinen Spielraum hat. **Eine sozialräumliche Orientierung kann dieses eben doch überschaubare Potenzial besser ausschöpfen, ist aber abhängig von grundsätzlich besseren Rahmenbedingungen** als es die Mindeststandards der Landesförderung (mindestens 50% für maximal drei Schulen) vorsehen. Gerade an den Standorten, an denen mehr Personal pro Grundschule zur Verfügung steht, konnte sozialraumorientiertes Arbeiten intensiver realisiert werden.

Zu (2): Es erweist sich als kontraproduktiv und als **Trugschluss, wenn Schulsozialarbeit zu Lasten anderer Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut wird**. Gerade die Voraussetzung eines vielfältigen Kooperationsnetzwerks für sozialraumorientiertes Arbeiten zeigt die Notwendigkeit des Erhalts von Angeboten auch für Teile der Zielgruppen deutlich auf. Vielfalt und nicht ein bloßes Mehr an Angeboten ermöglicht individuell passende Lösungen für unterschiedliche Kinder- und Familienrealitäten. Damit diese Vielfalt sich nicht beliebig und zufällig ergibt, braucht es einerseits systematische Bedarfsanalysen für die Sozialraumorientierung (zum Beispiel in Form von Sozialraumanalysen) und andererseits eine ausreichende Flexibilität der Systeme.

26

An den untersuchten Standorten ist es überwiegend gelungen, funktionierende Netzwerke zwischen unterschiedlichen Akteuren zu entwickeln, die Schulsozialarbeit aktiv für ihre Arbeit nutzen kann. Es wurde aber auch in Teilen offensichtlich, dass auf einer zweiten Ebene und jenseits der konkreten Zusammenarbeit die Angebote sich zueinander positionieren und **Konkurrenzverhältnisse einen latenten Klärungsprozess hervorrufen**. Dies wird vor allem **verstärkt, wenn durch den Ausbau von Schulsozialarbeit andere Angebote in Frage gestellt werden** beziehungsweise diese sich explizit legitimieren müssen.

4.3 Praxisentwicklung und Ausblick

Mit den vorliegenden Ergebnissen ist es gelungen, die Wirkungspotenziale von Schulsozialarbeit nachzuweisen und wichtige Wirkungsvoraussetzungen zu klären. Die jeweils spezifische Wirkung für einzelne Kinder und deren Familien sowie Partner des außerschulischen Raums ist abhängig von den jeweils realisierten Aneignungsstrategien. Es ist eine nicht nur in der Pädagogik inhärente Gegebenheit, dass sich **Wirkungen nicht kausal voraussagen lassen, sondern nur das Potenzial identifiziert werden kann**. Dieses Potenzial zu erzeugen und es zu gestalten ist aber eine zentrale Aufgabe von professioneller Sozialer Arbeit. Welche Anforderungen vor diesem Hintergrund an Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die Träger und weitere Akteure gestellt werden dürfen, ist mit den Ergebnissen dieser Forschung mehr als deutlich geworden. Die Verantwortung liegt deshalb darin,

- auf der **Ebene der Fachkraft** aus einer fachlichen Überzeugung heraus mit einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung systematisch die Kinder in ihren inner- und außerschuli-

ßerschulischen Lebenswelten und die damit verbundenen Bewältigungsanstrengungen in den Blick zu nehmen,

- auf der **Ebene des Trägers** eine sozialräumliche Trägerstrategie zu entwickeln, die einerseits den Träger selber im Sozialraum verankert und andererseits sozialräumliches Arbeiten einfordert, indem Fachkräfte dazu konzeptionell aufgefordert werden und auch die Rahmenbedingungen dafür bekommen, diese Arbeitsform zu realisieren und systematisch zu reflektieren,
- auf der **Ebene der Schule** Schulsozialarbeit nicht nur als innerschulische Dienstleistung zu betrachten, sondern als eigenständiges Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule anzuerkennen, das sowohl einen inner- wie außerschulischen Auftrag hat,
- auf der **Ebene der Kooperationspartner** die Kontaktangebote der Schulsozialarbeit anzunehmen und zu unterstützen, indem nicht nur der Nutzen für die eigene Institution / das eigene Angebot (zum Beispiel Entlastung oder Zielgruppenerreichung) im Fokus steht, sondern eine wechselseitige fachliche Perspektivenerweiterung gewünscht wird,
- auf der **Ebene der Kommune** Bedingungen zu schaffen, dass Kooperationsnetzwerke in geografisch überschaubaren Räumen gepflegt und gefördert werden können und eine Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern geteilt und gestaltet wird,
- auf der **Ebene der Politik** des Landes und der kommunalen Spitzenverbände verantwortlich zu reflektieren, was Schulsozialarbeit im Gesamtgefüge leisten kann und was nicht, so dass die Förderung von Schulsozialarbeit nicht andere notwendige Entwicklungen in der Kinder- und Jugendpolitik überlagert.

27

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens entwickelten Instrumente und die Kenntnis der vorliegenden Ergebnisse bieten den unterschiedlichen Verantwortungsebenen vielfältige Ansatzpunkte, zukünftig Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit zu analysieren und daraus Gestaltungsperspektiven zu entwickeln.

Mit dem ermöglichten quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit verpflichten sich das Land und die Kommunen, auch für die Qualität des Angebots einzutreten. Die im Rahmen der KVJS-Berichterstattung offensichtlich werdenden deutlichen Unterschiede in der Realisierungspraxis (vgl. KVJS 2014; 2017) zeigen die Notwendigkeit auf, gerade in Zeiten des Ausbaus auch für die Qualität von Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule einzutreten. Es lohnt sich darüber nachzudenken, wohin die umfangreiche Landesförderung der Schulsozialarbeit schließlich führt: Wem nützt der Ausbau der Schulsozialarbeit und was können Kommunen tun, dass Adressat_innen und außerschulische Akteure ebenso wie die Schulen und die Kommunen von Schulsozialarbeit profitieren können?

Dazu gehört nicht nur die **kritische Diskussion der Förderrichtlinien** des Ministeriums für Soziales und Integration, sondern auch die **Überprüfung der Einhaltung der dort formu-**



lieren Ansprüche und die Realisierung von Qualität (beispielsweise im Rahmen eines Qualitätsmonitorings). Insbesondere der Anspruch, „ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe“ (vgl. MfSI 2016, S. 1) durch Schulsozialarbeit zu leisten impliziert, **Sozialraumorientierung als Fachprinzip der Schulsozialarbeit zu verankern**. Wie anspruchsvoll dies ist und welcher Rahmenbedingungen es dafür bedarf, zeigen die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens.

5 Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Forschungsstandorte.....	5
Abbildung 2: Rahmendaten zur Schulsozialarbeit in den Forschungsstandorten (Stand 2017).....	6
Abbildung 3: Forschungsbausteine.....	7
Abbildung 4: Ebenen der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.....	8
Abbildung 5: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit.....	12
Abbildung 6: Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung in der Schulsozialarbeit.....	13
Abbildung 7: Potenzieller Nutzen durch Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit.....	17

Reflexionsmaterial – Arbeitsblätter

Arbeitsblatt 1: Reflexion – Ebenen der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	33
Arbeitsblatt 2: Reflexion – Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung in der Schulsozialarbeit	35
Arbeitsblatt 3: Reflexion – Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.....	37
Arbeitsblatt 4: Reflexion – Niveaustufen und Indikatoren sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit	39

Abkürzungen

ASD	=	Allgemeiner Sozialer Dienst
FK	=	Fachkraft
GS	=	Grundschule
GTS	=	Ganztagsschule
HTS	=	Halbtagschule
KVJS	=	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
OKJA	=	Offene Kinder- und Jugendarbeit
SSA	=	Schulsozialarbeit
HZE	=	Hilfen zur Erziehung



6 Literaturverzeichnis

- Bauer, Petra (2008): Die Aneignungsperspektive in der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 6 Jg. Heft 4. S. 420-442.
- Bolay, Eberhard; Iser, Angelika (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 142-152.
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart. Online verfügbar: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [31.08.2018]
- Deinet, Ulrich (2016): Sozialräumliche und kommunale Vernetzung von Schulsozialarbeit. In: Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. 2. erweiterte Auflage. München. Online verfügbar: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Fachtagung_SSA_Muenchen_2014_Dokumentationsband.pdf [31.08.2018]. S. 134-147.
- Deinet, Ulrich; Nelke, Kirsten (2017): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum – Ergebnisse einer Studie zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. Online verfügbar: <https://www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php> [31.08.2018]
- Hollenstein, Erich; Romppel, Joachim (2017): Gemeinwesenarbeit und Soziale Arbeit in der Schule. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 165-171.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2016): Die langsame Entwicklung zur professionellen Schulsozialarbeit. In: Neue Praxis, 46. Jg., Heft 3. S. 293-304.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 30 Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-46.
- KVJS spezial (2018) – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg: Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar: <https://www.kvjs.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20296&token=441b7213edf9dd200addc24dc673b9b3f6c93dc&download=> [11.09.2018]
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2017): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen – Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/2016. Stuttgart. Online verfügbar: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/rundschreiben_formulare_arbeitshilfen/rundschreiben/Rundschreiben_2017/Strukturbericht_Ausbaustand_2015_16 [11.09.2018]
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2014): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen – Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/2013. Stuttgart. Online verfügbar: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/kinder_und_jugendarbeit_jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit/Bericht_Internet_SSA_13.pdf [11.09.2018]
- Maykus, Stephan (2017): Kooperationskultur und Vernetzung. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 76-86
- MfSI – Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2016): Grundsätze des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 28. November 2016. Online verfügbar: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Schulsozialarbeit_Foerdergrundsaeetze_28-11-2016.pdf [28.08.2018]
- Rahn, Sebastian (2018): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zwischen Netzwerkarbeit und Gestaltung von Aneignungsräumen. Eine typologische Analyse sozialräumlicher Praxen der Schulsozialarbeit. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Tübingen.
- Scherr, Albert (2002): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Wie sozialräumliche Jugendarbeit Bildungsprozesse unterstützen kann. Unveröffentlichtes Manuskript. Landau. In: Deinet, Ulrich (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php> [11.09.2018]
- Spatscheck, Christian; Wolf-Ostermann, Karin (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit – Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: Reinhardt.

7 Anhang: Reflexionsmaterial

In diesem Kapitel werden die im Projekt eingesetzten Forschungsinstrumente als Reflexionsmaterial für die Analyse sozialräumlicher Ansätze in der eigenen Praxis vorgestellt. Diese ergänzen gängige Verfahren der Sozialraumanalyse wie zum Beispiel Feldbegehung oder Nadelmethode. Damit verbunden ist die Einladung, sich intensiv mit der Ausrichtung und Umsetzung sozialräumlicher Ansätze zu beschäftigen, um über diesen Analyseschritt sinnvolle und nützliche Anregungen für die Weiterentwicklung der Praxis zu erhalten. Wie die Ausführungen zum Forschungsvorhaben schon gezeigt haben, werden dabei Tätigkeiten und Angebote so in den Blick genommen, dass ihre Bedingungskontexte und ihr Nutzen erkennbar, benennbar und damit auch veränderbar werden.

Das Kreismodell der Rahmenbedingungen, der Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung, die Kooperationsanalyse und das Modell der Niveaustufen ermöglichen die Erschließung von umfangreichem Wissen über die konkrete Praxisumsetzung sozialräumlicher Ansätze. Dieses Wissen hilft dabei, Motoren der Sozialraumorientierung zu identifizieren und Stellschrauben für Veränderungen zu erkennen. Das Ziel ist die Entwicklung und Konkretisierung einer Gestaltungsperspektive für sozialräumliche Ansätze in der Schulsozialarbeit.

Die Analyseinstrumente werden auf den folgenden Seiten eingeführt und sind mit Leitfragen versehen, um besser in die durchaus komplexe Materie einsteigen zu können. Die Materialien sind so aufbereitet, dass sie als Kopiervorlagen für spezifische Praxisanalysen dienen. Das Reflexionsmaterial umfasst folgende Instrumente mit Erläuterungen:

Rahmenbedingungen sozialräumlicher Schulsozialarbeit (Kreismodell)

- Bezug: Verantwortlichkeiten

Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit

- Bezug: Tätigkeiten und Angebote

Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

- Bezug: Kooperationsbeziehungen

Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit

- Bezug: Intensität sozialraumorientierter Ansätze



7.1 Reflexion: Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Bezug: Verantwortlichkeiten

Das Kreismodell ordnet verschiedenen Ebenen, Zuständigkeiten und Verantwortung für bestimmte Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zu. Diese lassen sich unterscheiden in notwendige und förderliche Rahmenbedingungen. Zentraler Bezugspunkt ist das fachliche Selbstverständnis, dessen Ausrichtung und Entwicklung von einer Fachkraft verantwortet wird, das sie jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen realisieren und in die Praxis umsetzen kann.

- **Notwendige Bedingungen** sind die sozialräumliche Haltung der Fachkraft, ein angemessener Stellenumfang, eine kontinuierliche Stellenbesetzung sowie ein vielseitiges Kooperationsumfeld.
- **Förderliche Bedingungen**, die sozialräumliches Handeln erleichtern, aber nicht zwingend gegeben sein müssen, sind insbesondere das Vorliegen einer sozialräumlichen Trägerstrategie, einer gemeinsam von Schule und Schulsozialarbeit verantworteten sozialräumlichen Orientierung, die Existenz von strukturell abgesicherten, übergreifenden Netzwerktreffen sowie die gesicherte Finanzierung sozialräumlicher Angebote von Schulsozialarbeit.

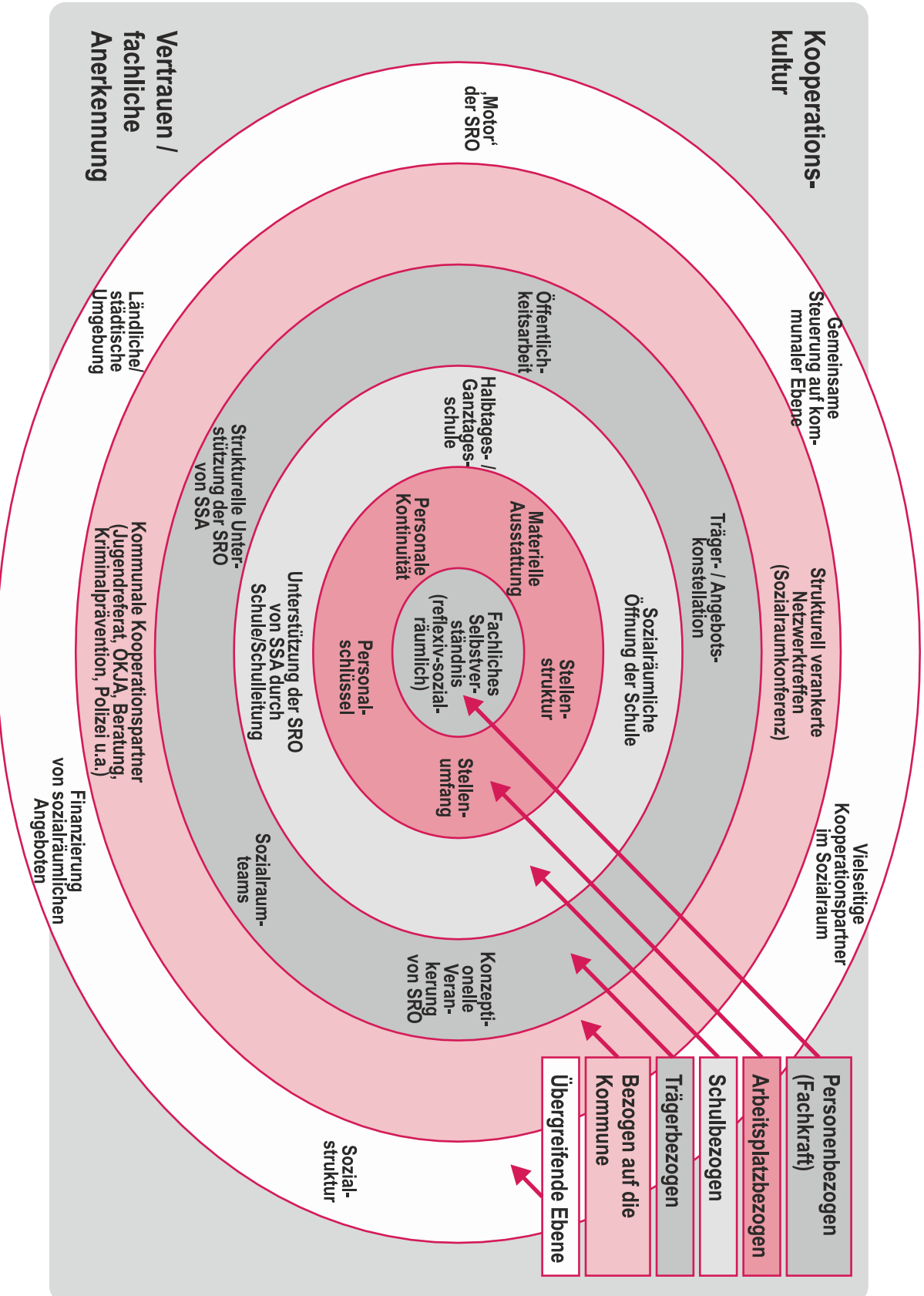
32

Anhand des Kreismodells lassen sich gegebene oder zu entwickelnde Rahmenbedingungen ausweisen. Jede Praxis weist dafür ein je eigenes und spezifisches Bedingungsgefüge aus. Das Potenzial der Analyse liegt darin, dass das Bedingungsgefüge nicht statisch, sondern Veränderungen unterworfen und damit auch an vielen Ansatzpunkten veränderbar ist. Diese gilt es zu identifizieren.

Entscheidend ist also nicht der Nachweis aller Bedingungen, sondern das Verstehen lokalspezifischer Bedingungskonstellationen, um eine angepasste und angemessene Entwicklungsperspektive zu eröffnen. Hilfreich dabei ist, das Bedingungsgefüge sowohl von außen zur Mitte (hin zum fachlichen Selbstverständnis der Fachkraft) als auch von innen nach außen zu ‚lesen‘, weil dadurch zentrale Stellschrauben und Meilensteine für die Weiterentwicklung kenntlich gemacht werden können.

Leitfragen:

- Welches fachliche Selbstverständnis haben die Fachkräfte?
- Woher kommt Unterstützung für ihre fachliche und professionelle Weiterentwicklung hinsichtlich einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung?
- Welche Rahmenbedingungen fördern oder hemmen die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit?
- Welche Rahmenbedingungen können als veränderbar und entscheidend identifiziert werden, um sozialräumliche Ansätze in der Schulsozialarbeit voranzubringen?



Arbeitsblatt 1: Reflexion – Ebenen der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit



7.2 Reflexion: Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit

Bezug: Tätigkeiten und Angebote

Das Kompass-Modell ermöglicht es, die Tätigkeiten und kooperativen Angebote von Schulsozialarbeit mit Bezug zum außerschulischen Raum entsprechend ihrer spezifischen sozialräumlichen Orientierung zu betrachten. ‚Außerschulisch‘ meint in diesem Kontext alles, wofür die Schule keine Verantwortung trägt.

Für die Zuordnung sozialräumlicher Tätigkeiten und Angebote von Schulsozialarbeit in das Vier-Felder-Schema steht die Frage im Zentrum, welche Handlungsorientierung die Fachkraft zum Ausgangspunkt ihres sozialräumlichen Handelns macht. Geht es zum Beispiel um eine lebensweltbezogene Unterstützung im Einzelfall (oberer linker Quadrant) oder um die fallunabhängige Planung von Angeboten für Kinder und Familien (unterer rechter Quadrant)? Die Achsenrichtungen bilden keine Gegensatzpaare, sondern Tendenzen in einem Kontinuum (‚eher lebensweltlich‘ / ‚eher infrastrukturell‘; ‚eher fallorientiert‘ / ‚eher fallunabhängig‘) weshalb auch in und zwischen den Feldern Abstufungen möglich sind.

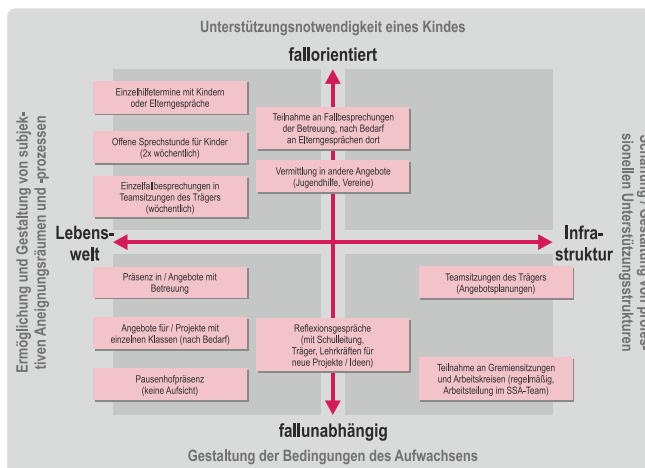
Grundlage für den Kompass könnte zum Beispiel eine Tätigkeitsdokumentation von Fachkräften in einem bestimmten Zeitraum sein, die mit einer Auflistung von kooperativen Angeboten erweitert wird. Der ausgefüllte Kompass zeigt dann ein differenziertes Bild von Tätigkeiten und Angeboten und in der Regel auch bestimmte Schwerpunkte. Der Kompass ist ein Reflexionsanlass, um zu erkennen, was in welchen Bereichen bereits getan wird und welche Entwicklungen für die Zukunft erwünscht sind.

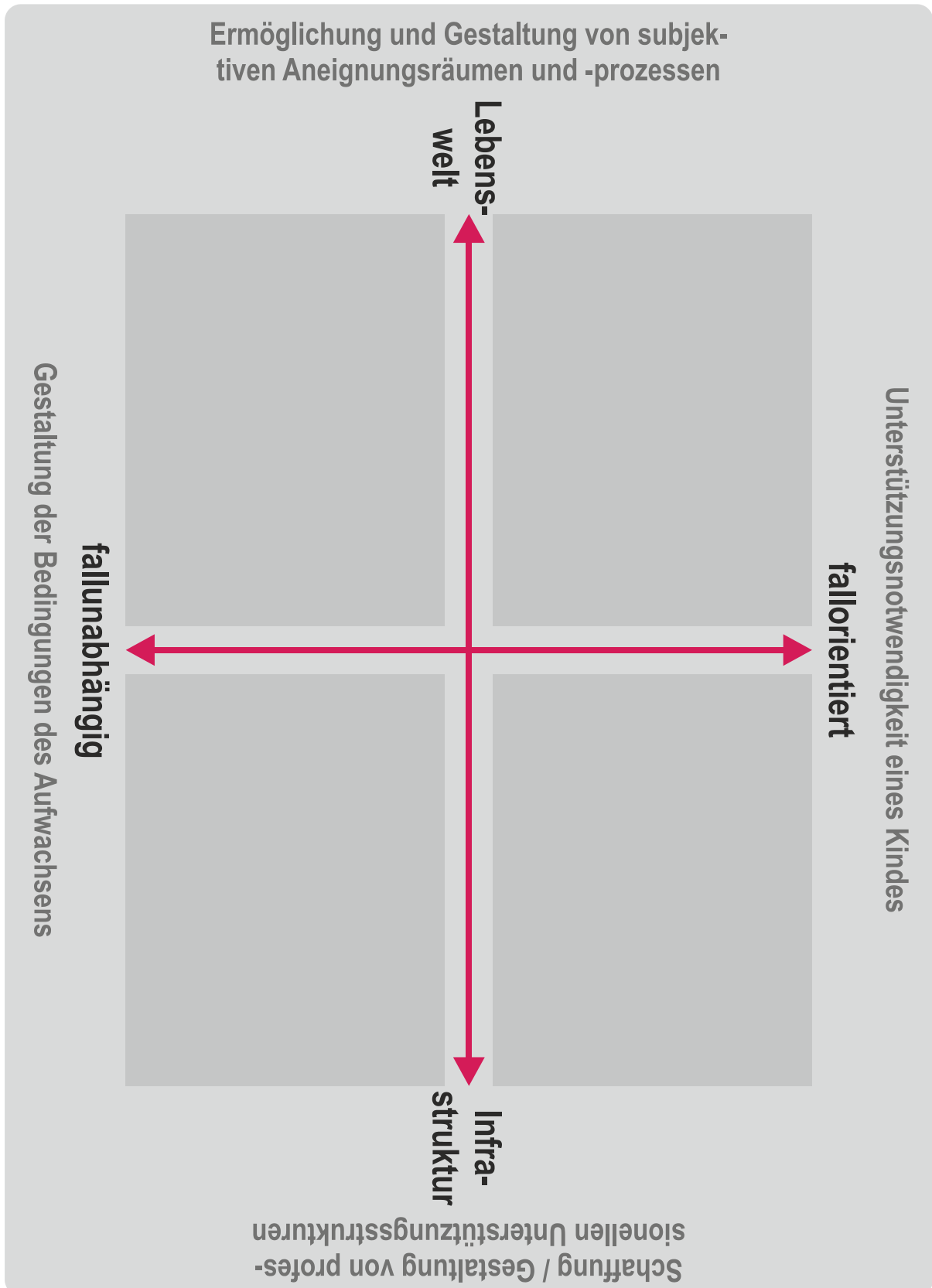
34

Leitfragen:

- Welche Tätigkeiten und Angebote mit außerschulischem Bezug kennzeichnen die Arbeit der Schulsozialarbeitsfachkraft und in welchem Feld können sie verortet werden?
- Finden diese Tätigkeiten und Angebote regelmäßig, gelegentlich oder eher selten statt?
- Was kann über den ausgefüllten Kompass gesagt werden: Zeigen sich Schwerpunkte? Inwieweit ist die Verteilung gut und soll so bleiben wie sie ist? Werden im Kompass ‚blinde Stellen‘ sichtbar? Woran liegt das und wie soll damit umgegangen werden?

Beispiel ausgefüllter Kompass:







7.3 Reflexion: Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Bezug: Kooperationsbeziehungen

Mit diesem Instrument können Kooperationen der Schulsozialarbeit mit außerschulischen Akteuren analysiert und qualifiziert werden. Unterschieden wird dabei zwischen dem inner-schulischen und außerschulischen Raum. Im innerschulischen Raum verortet werden beispielsweise Kooperationen mit der Ganztagsbetreuung oder der Einbezug von externen Kooperationspartnern mit eigenen Angeboten in der Schule. In die ovalen Felder werden die Kooperationspartner und die jeweilige Kooperationsform (a, b, c) eingetragen und ausgehend von der Schulsozialarbeit im innerschulischen beziehungsweise außerschulischen Feld platziert. Pfeile können Vermittlungen in externe Angebote nochmal hervorheben. Die Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Akteur kann auch ein, zwei oder alle drei Merkmale (a, b, c) umfassen.

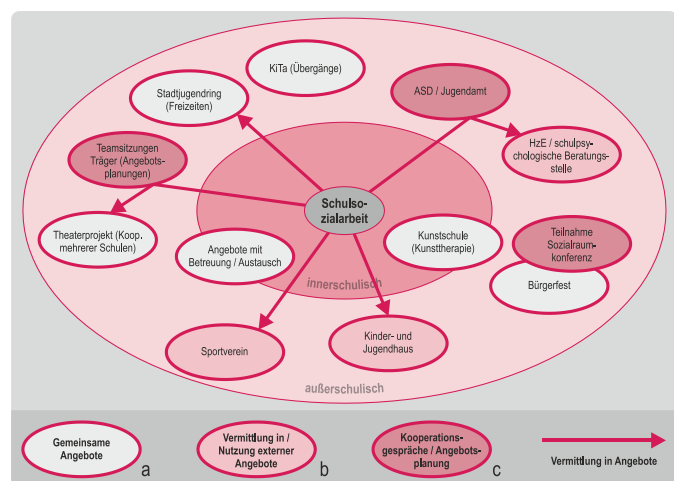
Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind nicht identisch mit sozialraumorientiertem Handeln und Denken, aber ein wichtiger Teil davon. Die Kooperationsanalyse kann aufzeigen, (1) wie umfangreich und in welchen Kooperationsformen Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum vernetzt ist und (2) welche Kooperationsbezüge tragend für die sozialräumliche Ausrichtung und die strategische Angebotsplanung und -entwicklung sind. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass eine erfolversprechende Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit von einem vielseitigen und ausgewogenen Unterstützungsnetzwerk abhängig ist, das mit diesem Instrument sichtbar gemacht werden kann.

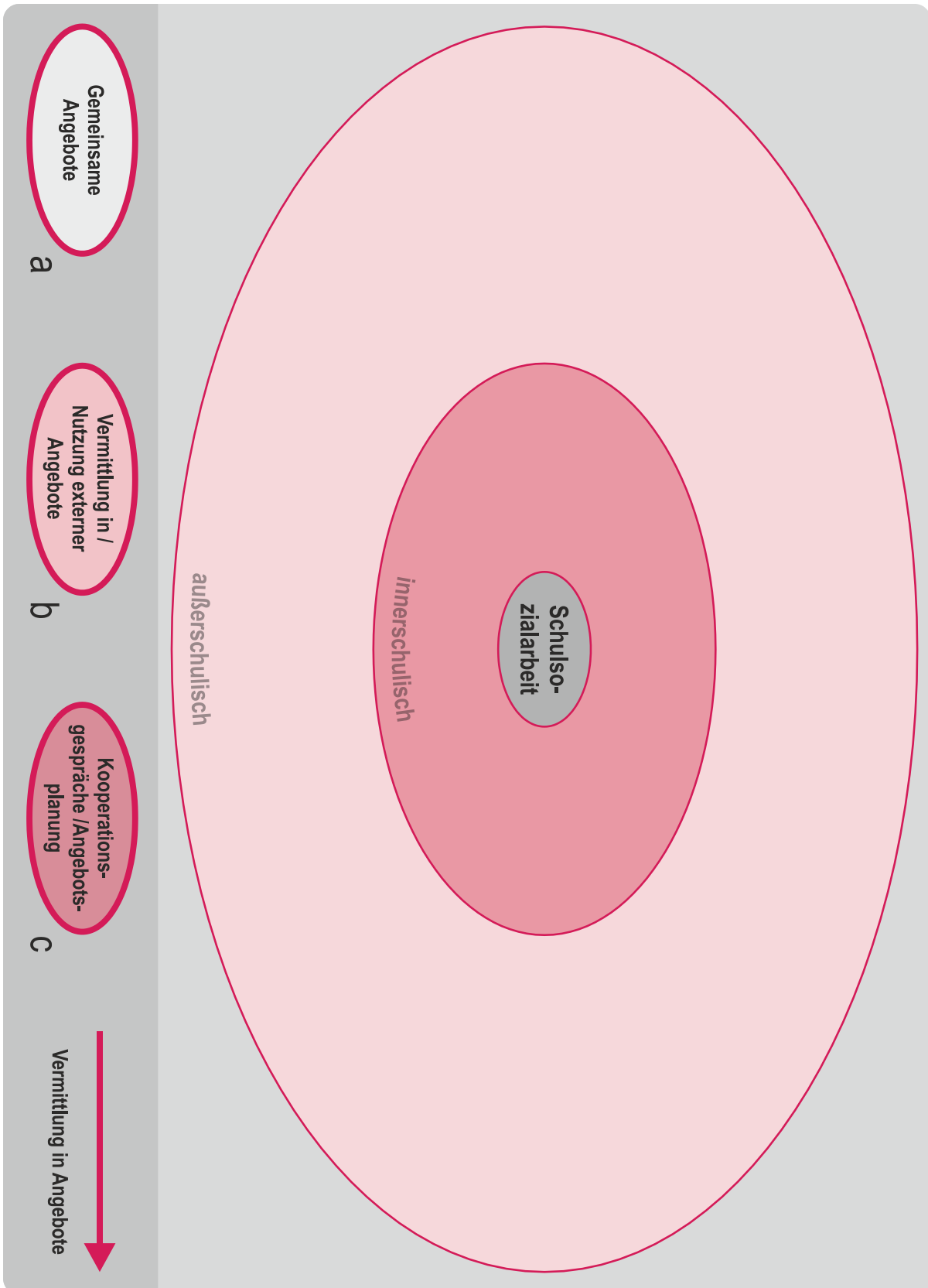
36

Leitfragen:

- Welche außerschulischen Kooperationspartner der Schulsozialarbeit können benannt werden? Finden diese Kooperationen innerhalb oder außerhalb der Schule statt?
- Welcher Art sind die Kooperationen (a, b, c)?
- Welche Kooperationen sind tragend für die sozialräumliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit und warum?
- Welche Ausrichtung hat das Kooperationsnetzwerk (problem- oder freizeitbezogen)?

Beispiel ausgefüllte Kooperationsanalyse:







7.4 Reflexion: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit

Bezug: Intensität sozialraumorientierter Ansätze

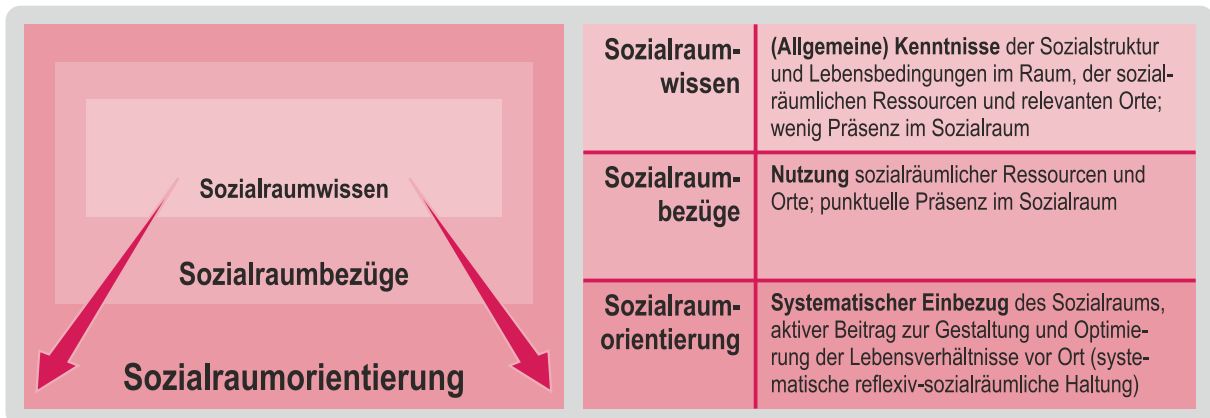
Die Untersuchung konnte aufzeigen, dass es (1) ‚die eine‘ Sozialraumorientierung nicht gibt, sondern vielfältige lokalspezifische Ausprägungen, die sich (2) stark in ihren jeweiligen Bedingungskontexten und Intensitäten unterscheiden. Mit dem Modell der Niveaustufen steht eine Analyseperspektive zur Verfügung, die eine Einordnung von sozialräumlichen Ansätzen in der Schulsozialarbeit entlang von drei Niveaustufen erlaubt. Damit kann die bislang erreichte Intensität in der Umsetzung sozialräumlicher Ansätze indikatorengestützt sichtbar gemacht werden (die Indikatorenliste ist beispielhaft und erweiterbar).

Im Blickfeld sind dabei nicht nur die Fachkräfte, sondern vor allem Hinweise auf kollektive Gestaltungspotenziale hin zum erwünschten Ziel einer systematisch reflexiv-sozialräumlichen Verantwortungsgemeinschaft im kommunalen Kontext. Dabei müssen Sozialraumwissen und Sozialraumbezüge immer wieder neu hergestellt und aktualisiert sowie – wo möglich – personenunabhängig in Team- und Netzwerkstrukturen gesichert werden. Das heißt auch in einer langfristigen Zeitperspektive, dass die ersten beiden Stufen (Wissen und Bezüge) realisiert sein müssen, um Sozialraumorientierung im Sinne aktiver Beiträge zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort umsetzen zu können.

38

Leitfragen:

- Welche Indikatoren können bei einer Durchsicht der Liste positiv beantwortet werden?
- Lassen sich mit Blick auf die Definitionen der drei Niveaustufen weitere Indikatoren aus der eigenen Praxis benennen?
- Was müsste – auch mit Blick auf die Rahmenbedingungen, den Kompass und die Kooperationsanalyse – getan werden, um die dritte Niveaustufe zu erreichen?



NIVEAUSTUFEN		Indikatoren (beispielhaft)
Sozialraumwissen	(Allgemeine) Kenntnisse der Sozialstruktur und Lebensbedingungen im Raum, der sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orte; wenig Präsenz im Sozialraum	Wissen um ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ bevorzugte Aufenthaltsorte von Kindern ▪ Lebensbedingungen / individuelle Lebenslagen ▪ Sozialstruktur ▪ Hilfesystem / zivilgesellschaftliche Akteure ▪ kleinräumiger Blick ...
Sozialraumbezüge	Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte; punktuelle Präsenz im Sozialraum	Sozialraumwissen + ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ gezieltes Einbringen kleinräumiger Ressourcen und Strukturen für die Hilfe im Einzelfall ▪ Vernetzung im Einzelfall ▪ gelegentliche, punktuelle, bedarfsorientierte Kooperationen
Sozialraumorientierung	Systematischer Einbezug des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (reflexiv-sozialräumliche Haltung)	Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ konzeptionell und strukturell im Sozialraum verankerte Schulsozialarbeit ▪ Gesamtverantwortung (nicht nur Einzelfallebene, sondern auch Lebensbedingungen allgemeiner Art) ▪ fallübergreifender, gruppenbezogener Blick ▪ systematische Beteiligung / systematischer Einbezug der Adressat_innen ▪ Gestaltung kleinräumiger, dezentraler Strukturen ▪ systematische, gezielte Vernetzung ▪ Reflexion: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einschätzung der eigenen Möglichkeiten ▪ der eigenen Rolle ▪ der Bedingungen im Sozialraum ▪ Aktive Legitimationsarbeit (anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen) ...









Oktober 2018

Herausgeber:

**Kommunalverband für Jugend
und Soziales Baden-Württemberg**

Postfach 10 60 22

70049 Stuttgart

www.kvjs.de

Geschäftsführung KVJS-Forschung

Heide Trautwein

Telefon: 0711 6375-716

Heide.Trautwein@kvjs.de

Verantwortlich:

Projektleitung KVJS

Dezernat Jugend – Landesjugendamt

Volker Reif

Telefon: 0711 6375-440

Volker.Reif@kvjs.de

Wissenschaftliche Bearbeitung:

Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Münzgasse 26

72020 Tübingen

Dr. Mirjana Zipperle

Michaela Wurzel (Dipl.-Päd.)

Andreas Karl Gschwind (M.A.)

Melanie Werling (M.A.)

Sebastian Rahn (M.A.)

Bestellung/Versand:

Diane Geiger

Telefon 0711 6375-406

Diane.Geiger@kvjs.de



KVJS

Kommunalverband für
Jugend und Soziales
Baden-Württemberg

Postanschrift:

Postfach 10 60 22
70049 Stuttgart

Hausadresse:

Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart (West)
Telefon 0711 6375-0

www.kvjs.de
info@kvjs.de