KVJS FORSCHUNG

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

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

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Inhalt

Vorwort 5

Teil 1: Forschungsvorhaben 7

1 Einleitung 7

1.1 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld einer modernen Jugendhilfeinfrastruktur 7

1.2 Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung in Zeiten des Ausbaus 8

1.3 Fachlicher Anspruch – Praxisrealität 9

1.4 Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens 11

2 Theoretische Rahmung 13

2.1 Schulsozialarbeit an Grundschulen 13

2.1.1 Grundschüler_innen als Zielgruppe der SSA 13

2.1.2 Die Grundschule als integrierende Einrichtung und als kommunales Zentrum 14

2.2 Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit 15

2.2.1 Begriffsklärungen zu Sozialraum und Sozialraumorientierung 16

2.2.2 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit 18

2.3 Stand der Forschung zu sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 19

3 Anlage der Forschung und Methoden 22

3.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen 22

3.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen 23

3.2.1 Auswahl der Forschungsstandorte 24

3.2.2 Erhebungsverfahren 25

3.2.3 Auswertung 27

3.2.4 Transfer und Praxisentwicklung 28

3.2.5 Projektbeirat 28

Teil 2: Standortanalysen 30

4 Standortspezifische Erkenntnisse 30

4.1 Standortanalyse Ammerbuch 32

4.2 Standortanalyse Flein 39

4.3 Standortanalyse Mötzingen 46

4.4 Standortanalyse Pforzheim 53

4.5 Standortanalyse Singen 62

4.6 Standortanalyse Weilimdorf 1 + 2 71
4.7 Standortanalyse Zizishausen 79

Teil 3: Quervergleich 87

5 Rahmenbedingungen im Quervergleich 87
5.1 Rahmenbedingungen an den untersuchten Standorten im Überblick 87
5.2 Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 90
5.3 Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen 93
5.4 Zwischenfazit 102

6 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 104
6.1 Niveaustufen der Sozialraumorientierung 104
6.2 Sozialraumorientierung in ihren Ausprägungen (Kompass) 109
6.3 Kooperationsanalyse 118
6.4 Aufenthaltsorte für Kinder im öffentlichen Raum 122
6.5 Exkurs: Sozialraumorientierung im Landesvergleich 126
6.5.1 Deskriptive Beschreibung der Stichprobe 126
6.5.2 Versuch einer Typologie sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 130
6.5.3 Schlussfolgerungen im landesweiten Quervergleich 134
6.6 Zwischenfazit 135

7 Nutzen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum 138
7.1 Modell des potenziellen Nutzens im außerschulischen Raum 138
7.1.1 Nutzen für die Adressat_innen 142
7.1.2 Nutzen für die außerschulischen Akteure 145
7.1.3 Nutzen für die Schulsozialarbeit 148
7.1.4 Nutzen für die Kommune 149
7.2 Der Nutzen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen 151
7.3 Der Nutzen im Kontext des Forschungsstands 155
7.4 Zwischenfazit 157

Teil 4: Fazit 159

8 Ergebnisse und Perspektiven 159
8.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse 160
8.2 Einordnung der Ergebnisse – Kritischer Blick 163
8.3 Praxisentwicklung und Ausblick 165

Literaturverzeichnis **167**

Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis **170**

Angaben zu den Autor_innen **171**

Anhang 172

9 Reflexionsmaterial **172**

9.1 Reflexion: Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 173

9.2 Reflexion: Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit 175

9.3 Reflexion: Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 177

9.4 Reflexion: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit 179

Vorwort

Schulsozialarbeit ist in Baden-Württemberg eine Erfolgsgeschichte: Derzeit sind 2.300 Fachkräfte an über 2.500 Schulen tätig. Innerhalb weniger Jahre hat eine Expansion stattgefunden, die kein anderes Arbeitsfeld der Jugendhilfe aufweist. Dies war möglich, weil Land und Kommunen die finanzielle Förderung verstärkten und die Fachpraxis auf dieser Basis Konzepte entwickeln und Angebote verstetigen konnte.

Anders, als in manch anderen Bundesländern wird in Baden-Württemberg die Schulsozialarbeit als eigenständiges Arbeitsfeld innerhalb der Jugendhilfe definiert. Neben Einzelfallhilfe und sozialpädagogischer Gruppenarbeit gibt es zunehmend auch offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler, inner- und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit gewinnen an Bedeutung.

Der KVJS fördert und unterstützt die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit seit vielen Jahren durch Beratung, Fortbildung und landesweite Analysen. Es war deshalb naheliegend, neben der quantitativen auch die qualitative Ausbaudynamik genauer in den Blick zu nehmen. Dabei kann es jedoch nicht nur um das Potenzial von Schulsozialarbeit im Kontext der Schule gehen. Aus kommunaler Perspektive geht es um eine Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen insgesamt. Deshalb ist hier die Frage interessant, welchen qualitativen Beitrag sozialräumlich orientierte Konzepte im Zusammenspiel mit außerschulischen Angeboten leisten können und welche fachlichen Standards und Rahmenbedingungen dafür notwendig sind.

Das KVJS-Forschungsvorhaben hat sich mit diesen Fragen beschäftigt. An acht baden-württembergischen Grundschulen wurde die Praxis der Schulsozialarbeit untersucht, beteiligt waren sieben Kommunen. Die Analysen beziehen sich auf den Primarbereich, weil hier die Ausbaudynamik am stärksten ausgeprägt ist. Wir freuen uns, die Ergebnisse im Rahmen dieses Abschlussberichts präsentieren zu können. Sie bieten den kommunalen Entscheidungsträgern aus Politik und Verwaltung, den Fachkräften und den Trägern eine Fülle von Erkenntnissen und Anregungen für die örtliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit.

Das Forschungsvorhaben wurde von einem Forscherteam der Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft unter Leitung von Dr. Mirjana Zipperle durchgeführt. Der KVJS dankt dem gesamten Forscherteam sehr herzlich für sein ausgezeichnetes Engagement und die kompetente Durchführung des Vorhabens. Der KVJS dankt ebenso allen Expertinnen und Experten die im Projektbeirat oder vor Ort an den Untersuchungen mitgewirkt haben. Sie

haben mit viel Engagement ihre Erfahrungen und ihren Sachverstand im Rahmen der Interviews, Workshops und Fachgesprächen zur Verfügung gestellt. Vor allem wäre es ohne die Bereitschaft der an den Untersuchungsstandorten tätigen Fachkräften, sich intensiv „in die Karten schauen zu lassen“, nicht möglich gewesen, das Forschungsvorhaben erfolgreich zu realisieren.

Der KVJS wünscht dem Bericht eine landesweite Aufmerksamkeit verbunden mit der Erwartung, dass damit nachhaltige Impulse für eine Weiterentwicklung dieses Arbeitsfeldes gesetzt werden können.

Kristin Schwarz
Verbandsdirektorin

Landrat a. D. Karl Röckinger
Verbandsvorsitzender

Teil 1: Forschungsvorhaben

1 Einleitung

1.1 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld einer modernen Jugendhilfeinfrastruktur

Die Frage der Gestaltung der Bezüge zwischen Jugendhilfe und Schulsystem wird seit vielen Jahren immer wieder intensiv diskutiert. Indiz für die Auseinandersetzung im Feld der Jugendhilfe sind die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung in den letzten Jahren, die die Verhältnisbestimmung von Jugendhilfe und Schule unter den Slogans „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ (2001), „Bildung, Erziehung, Betreuung vor und neben der Schule“ (2005) und zuletzt „Jugend ermöglichen“ (2017) immer wieder neu und hinsichtlich einer fachlichen Ausgestaltung thematisierten. Das Thema hat aufgrund der Zukunftsanforderungen an die nachwachsende Generation (Bedeutungszuwachs von formalen Abschlüssen im Bildungssystem, Veränderung von Familienstrukturen etc.), aber auch aufgrund institutioneller Weiterentwicklungen wie der Einführung der Ganztagsschule im öffentlichen Diskurs eine enorme Bedeutung. Die Gestaltung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist vor diesem Hintergrund zur strukturell eingewobenen Grundanforderung für beide Systeme geworden (Zipperle 2015).

Schulsozialarbeit, als Jugendhilfeangebot am Ort Schule, hat sich, parallel zu diesen Entwicklungen, bundesweit **von einer spezialisierten Hilfe für spezifische Schüler_innengruppen an bestimmten Schulen** (sogenannten Brennpunktschulen in den 1990er-Jahren) **zu einem etablierten Infrastrukturangebot** entwickelt. Schulsozialarbeit gibt es heute an allen Schularten und hat in vielen Bundesländern eine Regelförderung. Dennoch ist das Feld bundesweit sehr heterogen und es haben sich vielfältige Begründungsmuster, Trägerstrukturen sowie Arbeitsprinzipien und -methoden von Schulsozialarbeit herausgebildet.

Auf rechtlicher Ebene bedeutet dies, dass es keine bundeseinheitliche gesetzliche Grundlegung zur Schulsozialarbeit gibt. Zumeist wird der §13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit) zur rechtlichen Begründung von Schulsozialarbeit genannt. Daneben sind auch die programmatischen Postulate des §1 SGB VIII in Verbindung mit Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG, der §11 SGB VIII (Jugendarbeit), die strukturelle Verpflichtung zur Kooperation des §81 SGB VIII sowie die Regelungen der jeweiligen Landesschulgesetze relevante rechtliche Grundlagen der Schulsozialarbeit (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 24 ff.). Vor diesem Hintergrund gibt es immer wieder bundesweite Versuche, Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe einheitlich zu fassen, wie zuletzt im Rahmen der Bestrebungen zur Novellierung des SGB VIII mit dem Ziel der Schaffung einer einheitlichen Rechtsgrundlage. Dies ist bisher

jedoch nicht gelungen, sodass um die Frage der Ausrichtung von Schulsozialarbeit immer noch gerungen wird.

Seit dem Wiedereinstieg des Landes Baden-Württemberg in die finanzielle Förderung von Schulsozialarbeit[1] im Jahr 2012 wuchsen die Anzahl der Vollkraftstellen für Schulsozialarbeit (Juli 2017: 1.507,68) sowie die Anzahl der Fachkräfte (Juli 2017: 2.280) um 80% (vgl. KVJS 2017, S. 4). In Baden-Württemberg haben mittlerweile 57% aller allgemeinbildenden Schulen ein Angebot der Schulsozialarbeit (ebd., S. 5). Grundschulen spielen hierbei mit der höchsten Quote der Beantragung unter allen Schularten inzwischen eine bedeutende Rolle. Dies bedeutet mit Blick auf die Verteilung innerhalb der Jugendhilfe auch, dass in den kreisangehörigen Städten und Gemeinden in Baden-Württemberg der jeweiligen potenziellen Hauptzielgruppe mittlerweile mehr hauptamtliche Fachkräfte der Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen als der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd., S. 18).

Auch deutschlandweit befindet sich Schulsozialarbeit in einem kontinuierlichen Wachstumsprozess, auch wenn die bisherigen länderspezifischen Bezeichnungs- und Förderpraxen keine exakte Angabe zu Beschäftigungszahlen erlauben (vgl. Zankl 2017, S. 16).

Schulsozialarbeit als Angebot und Handlungsansatz ist deshalb so **attraktiv** und etabliert, **weil sie strukturell als sozialpädagogische Leistung genau an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule angesiedelt ist** und somit in ihrer täglichen Arbeit beide Systeme erlebt, mitgestaltet und notwendige Brücken zwischen den Systemen bauen kann. 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 ihren gesellschaftlichen Funktionen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Daraus leitet sich auf der steuerungspolitischen Ebene eine hohe Akzeptanz für die Schulsozialarbeit ab. So zeigen Publikationen wie die Informationsbroschüre KVJS Spezial (2018), dass zentrale Vertreter_innen der Sozial- und Bildungspolitik sowie der kommunalen Spitzenverbände der Schulsozialarbeit eine hohe Bedeutung zumessen.

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 mittlerweile auf eine Fülle an empirischen Untersuchungen (vgl. Speck/Olk 2010) aufbaut und dabei eine „zu starke Abhängigkeit von der Schule“ (Hollenstein/Nieslony 2016, S. 293), eine fehlende „Profilschärfe“ beziehungsweise ein „Anything goes“ (Meinunger 2016) sowie zu-

[1] Das Land Baden-Württemberg beteiligt sich zu einem Drittel an den Kosten der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Die Förderpauschale pro Vollzeitstelle beträgt 16.700 Euro, bei Teilzeitkräften entsprechend reduziert. Voraussetzung für die Gewährung eines Zuschusses ist die grundsätzliche Festsetzung eines Stellenumfangs von mindestens 50 Prozent einer Vollzeitstelle. Damit sind die Kosten von Landesseite aus gedeckelt, den Restbetrag finanzieren die Land- beziehungsweise Stadtkreise sowie die kreisangehörigen Städte und Gemeinden (vgl. KVJS 2014).

nehmende „Spezialisierungen und Verkürzungen“ (Bolay/Iser 2016, S. 151) im Handeln der Fachkräfte feststellt. **Die rasante Ausbaudynamik zeigt deutlich, dass eine professionsbezogene Selbstvergewisserung bezüglich fachlicher Standards und Rahmenbedingungen nach wie vor – oder gerade jetzt – notwendig ist.**

Es bedarf deshalb weiterer empirischer Erkenntnisse, um die Ausrichtung des Feldes zu diskutieren und zu prüfen, ob Schulsozialarbeit ihren fachlichen Anspruch einlösen kann, nicht nur ein Unterstützungssystem für die Schulen darzustellen, sondern wirksame Angebote für ihre Hauptadressat_innen, die Kinder und Jugendlichen, anzubieten.

Gerade die **Etablierung an allen Schularten stellt neue Fragen an die Ausrichtung und die Anforderungen**. Schulsozialarbeit an Grundschulen ist noch ein vergleichsweise junges sozialpädagogisches Handlungsfeld[2] und es unterscheidet sich zumindest hinsichtlich der zu bearbeitenden Bedarfe erheblich von denen der Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen (wie z.B. Berufsschulen oder Gymnasien). Schulsozialarbeit an Grundschulen hat schon deshalb ein spezifisches Profil, da Grundschulen als einzige Schulform auf einen lokalen Raum bezogen sind. Kinder einer Gemeinde oder eines Stadtteils besuchen qua Schulbezirk in der Regel die dem Wohnort am nächsten gelegene Schule. So entstehen Nahräume zwischen den Lebensorten in der Schule und in den Familien, die für den Alltag von Kindern eine hohe Bedeutung haben (vgl. Deinet 2014).

Mit der **Weiterentwicklung der Schullandschaft verändert sich auch das Umfeld von Schulsozialarbeit**. Durch den Ausbau von Ganztagsschulen und mit der Umsetzung von Inklusion gibt es an Schulen in wachsendem Maße weiteres pädagogisch tätiges Personal (Erzieher_innen, sonderpädagogische Fachkräfte, Honorarkräfte mit unterschiedlichsten Funktionen), sodass Schulsozialarbeit kein Alleinstellungsmerkmal als einzige Fachkraft außerhalb des Unterrichts mehr hat. Neuere Untersuchungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in inklusiven Schulen verdeutlichen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung von Schulsozialarbeit (vgl. Haude et al. 2018). Die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit wird zudem maßgeblich beeinflusst durch die ihr vom Schul- und Jugendhilfesystem jeweils zugedachte Funktion. Welche Position nimmt sie ein und welchen Auftrag zwischen Jugendhilfe und Schule hat sie zu erfüllen?

1.3 Fachlicher Anspruch – Praxisrealität

Bislang relativ unberührt von diesen Verschiebungsprozessen findet sich in den **Formulierungen eines fachlichen Profils** von Schulsozialarbeit in der wissenschaftlichen Literatur ein in den Hauptaspekten **gemeinsam geteiltes Verständnis**:

Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule ist demnach zuständig für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei ihren schulischen und außerschulischen Be-

[2] In Berlin bereits seit den 1990er-Jahren, in anderen Bundesländern erst in den vergangenen fünf bis sieben Jahren (vgl. Thimm 2017, S. 108).

wältigungsaufgaben. Dies impliziert sowohl eine innerschulische Zusammenarbeit als auch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe) sowie den Eltern. Ihr Angebot soll unterschiedliche methodische Ansätze von der Einzelfallarbeit mit Schüler_innen, Angebote für Gruppen und Klassen, offene freizeitpädagogische Angebote, die Mitwirkung in schulischen Gremien und Beratung von Lehrkräften bis hin zur Vernetzung mit dem Gemeinwesen umfassen (vgl. Speck 2014; Bolay/Iser 2016; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009). Diese Formulierungen eines fachlichen Standards drücken aus, dass **Schulsozialarbeit als Jugendhilfe am Ort Schule eine generalistische Zuständigkeit** haben soll und sich nicht auf spezifische vom Schul- oder Jugendhilfesystem zugewiesene Aufgaben beschränken sollte. Schulsozialarbeit ist ein Angebot, das sowohl präventiv-ermöglichend für alle Kinder agiert als auch bei Problemsituationen interveniert.

Diese Breite impliziert auch, dass **Schulsozialarbeit ohne systematische außerschulische Blicke und Bezüge ihren Anspruch nicht erfüllen** kann. In der **Einzelfallarbeit** ist dies auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung der Lebenswelten der Kinder, die Ausdifferenzierung des Unterstützungssystems für Kinder und Jugendliche, aber auch auf die Pluralisierung der Formen des Aufwachsens zurückzuführen. Schulsozialarbeit soll Brücken zwischen Jugendhilfe und Schule bauen und in komplexen Konstellationen, in denen z.B. auch Angebote des Gesundheits- oder Ausbildungssystems relevant sind, Orientierung geben und als kompetente Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen. Ihr Auftrag, Kindern und Jugendlichen jenseits von expliziten Problemstellungen am Lebensort Schule **gruppenbezogen oder offen Freizeit- und Bildungsangebote zur Gestaltung von Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung** zu ermöglichen, verweist auf das Potenzial, welches die Kooperationen mit außerschulischen Partnern beinhalten.

Gerade in Bezug auf den letzten Punkt zeigt sich die Einschränkung, dass aufgrund der Dominanz von Einzelfallhilfen und Gruppenangeboten in Grundschulklassen (KVJS 2017) offene Angebote in der Praxis eine nachrangige Bedeutung haben (vgl. Zipperle 2014). Um dieser Entwicklung zu begegnen, wird von mehreren Autor_innen die Relevanz eines **sozialräumlichen Ansatzes** (vgl. Deinet 2016, S. 145), eines **Gemeinwesenbezugs** (vgl. Hollenstein/Romppel 2017) sowie von **Kooperationen** in der Schulsozialarbeit (vgl. Maykus 2017) hervorgehoben. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009, S. 42) unterstreicht die Bedeutung sozialräumlicher Handlungsansätze als „grundlegend“. Diese Forderungen basieren implizit auf der Annahme, dass sozialräumliche Bezüge der Schulsozialarbeit zu einer eigenständigen Verankerung der Schulsozialarbeit im Umfeld der Schule und somit zu einer Öffnung von Schule beitragen.

Es geht deshalb mit der sozialräumlichen Ausrichtung auch darum, im Sinne einer fachlichen Profilschärfung in Zeiten des Ausbaus die Grenzen zwischen den verschiedenen Systemen zu bearbeiten und zu überschreiten. Gerade die außerschulischen Bezüge können Schulsozialarbeit in ihrem **zentralen Auftrag als Brückenbauerin** stärken und auch ihr sozialpädagogisches Profil verdeutlichen. Denn das im Rahmen von Ganztagsschulen und Inklusion

vermehrt am Ort Schule tätige weitere pädagogische Personal begleitet Kinder vor allem innerschulisch und hat die außerschulischen Bezüge weniger im Blick und die sozialräumliche Perspektive nicht als fachliche Anforderung im Auftrag.

Der Ansatz der Sozialraumorientierung, der im Fachdiskurs häufig unscharf und zum Teil beliebig eingesetzt wird, bietet mit einer theoretisch hergeleiteten, systematischen Betrachtung sowohl der physisch-materiellen Struktur der Lebenswelten und der dort verankerten Freizeit- und Unterstützungsangebote sowie deren subjektiv-individuelle Deutung für Kinder einen Impuls zur fachlichen Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit.

1.4 Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens

Das Potenzial sozialräumlicher Ansätze ist Gegenstand des Forschungsvorhabens „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – Sozialräumliche Konzepte und ihre Wirkung“, das vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) als zentrale Instanz bei der Vergabe der Fördermittel für Schulsozialarbeit in Auftrag gegeben wurde. Im Zentrum stand die Untersuchung von sozialräumlichen Praxen, ihr Nutzen und die Rahmenbedingungen:

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

Gerade der innerschulische Nutzen ist durch unterschiedliche Untersuchungen empirisch gut nachgewiesen und führt auch zu der oben skizzierten hohen Akzeptanz von Schulsozialarbeit. Der Nutzen von Schulsozialarbeit wurde – so die Einschätzung von Speck und Olk in einer Metaanalyse – in den bisherigen Forschungen vor allem anhand vorformulierter Programmabläufe und -ziele, mittels einfach abzufragender Indikatoren und auf Basis von Selbsteinschätzungen nachgewiesen (vgl. Speck/Olk 2010, S. 316 f.; Speck/Olk 2014, S. 40 f.).

Die in der Literatur angenommene und als wichtig erachtete sozialräumliche Arbeit, das systematische Brückenbauen zwischen Jugendhilfe und Schule sowie ins Gemeinwesen, wurde jedoch bisher wenig jenseits von lokalen Standortkonzepten untersucht (vgl. Deinet/Nelke 2017; Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Deshalb ist es Auftrag dieses Forschungsvorhabens zu analysieren, welchen Nutzen Schulsozialarbeit aus Perspektive der Akteure der Kinder- und Jugendhilfe und Schule hat und welche Bedeutung hierbei sozialräumliche Ansätze einnehmen. Darüber hinaus wird angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung des Handlungsfelds untersucht, welche Rahmenbedingungen die grundlegenden Voraussetzungen für eine sozialräumlich ausgerichtete Schulsozialarbeit an Grundschulen darstellen.

Der **Blick auf sozialräumliche Praxen, die notwendigen Rahmenbedingungen und ihren Nutzen** leistet damit in einer Phase des Ausbaus von Schulsozialarbeit einen wichtigen **Bei-**

trag zur fachlichen Bestimmung, Profilschärfung und Positionierung von Schulsozialarbeit im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule. Im Forschungsvorhaben geht es dabei nicht um die Evaluation einzelner Standorte, sondern um standortübergreifende Erkenntnisse zur Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in vier Hauptteile. Der erste Teil führt in die theoretische Rahmung des Forschungsvorhabens ein (Kap. 2) und legt das Forschungsdesign (Kap. 3) dar. Im zweiten Teil werden die Erkenntnisse der standortbezogenen Auswertungen entlang der einzelnen Standorte vorgestellt (Kap. 4). Dies ermöglicht den Leser_innen, sich mit Standorten und deren Umsetzung von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit auseinanderzusetzen, die möglicherweise aufgrund struktureller Gegebenheiten ein besonders interessantes Profil aufweisen. Die zentralen Ergebnisse im Quervergleich werden im dritten Teil des Berichts entsprechend der drei leitenden Fragestellungen nach den Rahmenbedingungen (Kap. 5), Praxen (Kap. 6) und Nutzen (Kap. 7) von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit vorgestellt. Abschließend werden im vierten Teil die Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Implikationen eingeordnet.

2 Theoretische Rahmung

Die folgende Einführung in die Thematik verdeutlicht die theoretische Grundlegung des Forschungsvorhabens. Zunächst wird auf die Spezifik der Schulsozialarbeit an Grundschulen und die daraus resultierenden Anforderungen und Rahmenbedingungen eingegangen. Daran anschließend wird das Verständnis von Sozialraumorientierung in dieser Forschung erläutert. Damit wird der Analysehorizont deutlich und an die bisherigen Erkenntnisse der Forschung angeknüpft.

2.1 Schulsozialarbeit an Grundschulen

Die Grundschule nimmt als frühe Bildungs-, Sozialisations- und Selektionsinstanz eine wichtige Funktion im Aufwachsen von Kindern ein (Bründel/Hurrelmann 2017, S. 118). Schulsozialarbeit an Grundschulen unterscheidet sich aufgrund des Lebensalters und der Anforderungen von Kindern als Grundschüler_innen hinsichtlich mehrerer Parameter von der Tätigkeit in weiterführenden Schulformen. Die Bedürfnisse von Kindern, der integrierende Charakter der Grundschule sowie ihre Bedeutung als kommunales Zentrum implizieren eine spezifische Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit (Thimm 2017).

2.1.1 Grundschüler_innen als Zielgruppe der SSA

Durch den Eintritt in die Grundschule werden Kinder erstmals als „Schüler_innen“ adressiert. Sie müssen sich an eine neue institutionelle Umwelt anpassen, kognitive Leistungen erbringen und sowohl zu Lehrer_innen als auch zu Gleichaltrigen tragfähige Sozialbeziehungen aufbauen (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 118). Die individuell unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit, diese durch die Grundschule vermittelten Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können, wird häufig mit dem Begriff der „Schulreife“ verknüpft (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 76). In den letzten Jahrzenten erfolgte zumindest vereinzelt ein Perspektivenwechsel hin zur Frage nach der „Kindfähigkeit der Schule“ (Richter 1999), womit Grundschulen zunehmend in der Verantwortung gesehen werden, allen Kindern entsprechend ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten die erfolgreiche Bewältigung der Primarstufe zu ermöglichen.

Beide Forderungen implizieren, dass **Kinder im Grundschulalter spezifische Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse haben**. Diese äußern sich bspw. in dem Wunsch nach selbstbestimmter Bewegung, eigenständiger Erschließung der Regeln des sozialen Miteinanders sowie dem Haltfinden in verlässlichen Strukturen (vgl. Thimm 2017, S. 109). Mehrere Autor_innen (Bauer 2008, S. 20; Enderlein 2005; Gudjons und Traub 2016, S. 119) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Aneignungs- und Bewältigungsprozessen, durch die sich Kinder ihre Umwelt eigensinnig erschließen und sich als handlungswirksam erleben.

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass sich ein auf „große Kinder“ bezogenes pädagogisches Handeln grundsätzlich nicht auf die Vermittlung kognitiver Kompetenzen beschränken darf. Schulsozialarbeit an Grundschulen stellt hierbei ein Angebot dar, das die „Kindfähigkeit der Schule“ in spezifisch sozialpädagogischer Weise deutet und die (auch außerschulisch relevanten) Entwicklungsbedürfnisse, Interessen, Benachteiligungen und Probleme von Grundschulkindern zum Ausgangspunkt ihres Handelns machen kann. Nur durch eine Orientierung „am ‚Rohstoff Realität‘ der Lebenswelten von Kindern“ (Bolay/Iser 2016, S. 144) wird ein offenes Aneignungs- und Bewältigungshandeln ermöglicht.

Dies bedeutet konkret, Kinder als „Verarbeiter und Schöpfer einer individuellen Sozialwelt“ (Bründel/Hurrelmann 2017, S. 25) sowie „in der Breite der körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Lebens- und Lernbereiche“ (Thimm 2017, S. 109) wahrzunehmen und sie dementsprechend in den Angeboten und Methoden zu adressieren. **Fachliches Handeln** von Schulsozialarbeit (und Grundschulpädagogik) ist demnach nicht auf die Unterstützung formaler Lernprozesse und auf innerschulisches Handeln zu begrenzen, sondern **stellt Bezüge zu außerschulischen Lern- und Hilfsangeboten her und entwickelt sowohl inner- als auch außerschulische Aneignungsräume**.

Der umliegende Nahraum der Schule ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Bezugspunkt für die Schulsozialarbeit. Er hält für die Schüler_innen – im Optimalfall – Aneignungsmöglichkeiten und Begegnungsorte (z.B. Spielplätze, Straßenzüge) jenseits des schulischen und familial geprägten Raums bereit, in dem sie sich selbstbestimmt bewegen und das soziale Miteinander erproben können. Aufgrund der entwicklungsbedingt größeren Relevanz der Eltern für Kinder im Grundschulalter im Vergleich zur Sekundarstufe hat die Zusammenarbeit mit Eltern für die Schulsozialarbeit an Grundschulen einen besonderen Stellenwert. Im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist die Kontaktgestaltung mit Eltern eine wichtige Aufgabe auch für das Verhältnis zu den Kindern. Durch das ‚Hinausreichen‘ in den Sozialraum der Schulsozialarbeit eröffnet sich die Möglichkeit, Elternarbeit unabhängig von schulbezogenen Veranstaltungen zu gestalten. Sowohl kurzfristige Kontakte mit Eltern vor dem Schulgelände als auch ausführliche Hausbesuche konkretisieren die Perspektive von Thimm (2017, S. 114), nach der ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ eine Besonderheit der Schulsozialarbeit an Grundschulen markiert.

2.1.2 Die Grundschule als integrierende Einrichtung und als kommunales Zentrum

Neben den Bedürfnissen von Kindern im Grundschulalter hat das spezifische Selbstverständnis von Grundschulen Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit. Grundschulen verstehen sich Thimm (2017, S. 110) zufolge in Bezug auf die Gesamtgruppe der Schüler_innen als „soziale, pädagogisch ambitionierte und integrierende Schulen, mit Maximen wie Personenorientierung, Unterstützung, Förderung und Stärkung“. Diesem hohen Anspruch folgend entwickeln sie sich – insbesondere im Zusammenhang mit dem Ausbau

von Ganztagsschulen – zu integrierenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen. Ihre integrative Funktion zeigt sich im Anspruch, einen Ort darzustellen, an dem „wohngebietsnah *alle* Kinder unabhängig von individuellen Erfahrungen und sozialem Status zusammenkommen und gemeinsam voneinander und miteinander lernen sollen“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 76; Herv. i. O.). Die mit dem Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention formulierte Forderung nach der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems und die aktuelle Aufgabe, die nach Deutschland geflüchteten Kinder in die bestehenden Schul- und Klassenstrukturen zu integrieren (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 118), unterstreichen die Notwendigkeit dieses Ziels.

Die häufig bestehende Nähe zwischen Wohn- und Schulstandort sorgt dafür, dass die Grundschule von Kindern und deren Familien als vertrauter Ort betrachtet wird (vgl. Thimm 2017, S. 110). **Grundschulen haben deshalb das Potenzial, als kommunale Zentren mit großer symbolischer Bedeutung** (insbesondere im ländlichen Raum) **und integrativer Funktion** im Gemeinwesen **eine wichtige Rolle einzunehmen**. Eine von Eltern und Kindern wertgeschätzte Grundschule bildet deshalb auch die Voraussetzung für die Attraktivität einer Kommune für junge Familien und damit für die Sicherstellung des Fortbestands einer Kommune (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden Grundschulen oftmals von unterschiedlichen Akteuren in multifunktionaler Weise genutzt (vgl. ebd.) und sind damit ein wichtiger Baustein für niederschwellige Hilfen, integrative Treffpunkte sowie Vernetzung im kommunalen Raum.

Den geschilderten Aufgaben und Herausforderungen bezüglich der Kinder und der kommunalen Bedeutung von Grundschulen begegnen Kommunen gemeinsam mit den Schulen zunehmend durch den Einsatz multiprofessioneller Teams sowie mit einer sozialräumlichen Öffnung. Schulsozialarbeit ist dabei eine der „zentralen Angebotsformen der Sozialen Arbeit im Kontext Schule“ (Emanuel 2017, S. 16), die diese innerschulische Öffnung hinsichtlich der Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern sowie die außerschulische Öffnung im Sinne einer Gestaltung von Grundschulen als kommunale Zentren maßgeblich mitverantwortet. Ihr sozialpädagogisches Profil ermöglicht ihr eine Perspektive, die über den innerschulischen Raum hinausgeht und an Sozial- und Aneignungsräume der Kinder anknüpft sowie zur Öffnung von Schule als kommunalem Zentrum beiträgt. Der Blick auf den sozialen Nahraum ermöglicht der Schulsozialarbeit darüber hinaus, gemeinsam mit den anderen Akteuren den Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft voranzutreiben, „die formelle, non-formale und informelle Bildungsorte in Verbindung bringt“ (Deinet, 2017, S. 53).

2.2 Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Wie in der Einleitung schon angedeutet, beschreiben unterschiedliche Positionen im aktuellen Fachdiskurs Schulsozialarbeit als ein Jugendhilfeangebot am Ort Schule, das sich von der Anlage her nicht nur auf innerschulische Aufträge beschränken soll, sondern – wie mit dem Bild der ‚Brückenfunktion‘ verdeutlicht – gerade auch für Verbindungen in und aus dem außerschulischen Raum insbesondere aus der Perspektive der Kinder zuständig ist. So wer-

den in den aktuell häufig verwendeten Definitionen von Schulsozialarbeit sozialräumliche Elemente in verschiedener Art und Weise thematisiert.

- Pötter (2014, S. 11 f.) beschreibt Schulsozialarbeit ganz grundsätzlich „mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit' zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen".
- Speck (2014, S. 84) benennt die „Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen" als eine von sechs Kernleistungen der Schulsozialarbeit. Damit verlagert er den Sozialraumbezug in einen bestimmten methodischen Bereich der Schulsozialarbeit, den er von gruppen- und einzelfallbezogenen Tätigkeiten abgrenzt.
- Bolay und Iser (2016, S. 142) benennen in ähnlicher Absicht unterschiedliche Handlungsterrains von Schulsozialarbeit. Neben Einzelfallunterstützung (unter Einbeziehung Sozialer Gruppenarbeit), offenen und projektförmigen Angeboten, der Beratung unterschiedlicher Zielgruppen, nennen sie den Gemeinwesenbezug, die Vernetzung mit der regionalen Jugendhilfe sowie das Mitwirken in der Schulentwicklung als zentrale Aufgaben der Schulsozialarbeit.

Damit verweisen alle drei Bestimmungsversuche auf die **Relevanz von außerschulischen Bezügen**. Unklar bleibt jedoch, ob sozialräumlich orientiertes Handeln als eigenständige und abgrenzbare Methode betrachtet wird oder ob es ein durchgängiges Grundprinzip der Schulsozialarbeit darstellt. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird deshalb eine besondere Aufmerksamkeit auf die Ausgestaltung sozialräumlicher Praxen gelegt und analysiert, wie sich Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit empirisch nachzeichnen lässt.

2.2.1 Begriffsklärungen zu Sozialraum und Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung als Begriff wird sowohl in der Praxis und Steuerung Sozialer Arbeit als auch in theoretischen Diskursen nicht einheitlich interpretiert. Kessl und Reutlinger (2007) bezeichnen Sozialraumorientierung deshalb als einen ‚Catch-All-Begriff', mit dem unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Durch die vielfältige Verwendung des Begriffs kommt es zu einer Unschärfe (2007, S. 37), sodass eine Präzisierung des jeweiligen Verständnisses notwendig ist. Beispielsweise wird Sozialraumorientierung oftmals synonym mit dem Begriff Gemeinwesenarbeit verwendet. Beide Begriffe implizieren zwar den Bezug auf eine vermeintlich geografische Größe (Orientierung ‚am' Sozialraum, Arbeit ‚im' Gemeinwesen), ihre theoretischen Bezüge und ihre Verortung im sozialpädagogischen Diskurs unterscheiden sich jedoch – je nach spezifischer Auslegung – mehr oder weniger deutlich.[3]

Der in der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde gelegte Sozialraumbegriff bezieht sich auf Kessl und Reutlinger (2007, S. 23), die Sozialraum wie folgt definieren:

[3] Für einen Überblick zu dieser Debatte vgl. Stoik, 2011.

„Mit Sozialraum werden […] der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)."

Mit dieser Definition heben sie hervor, dass im Raumbegriff einerseits aufgrund des Konstruktionscharakters Beziehungen, Interaktionen und Soziales impliziert sind (vgl. ebd., S. 23 f.) und andererseits materialisierte Raumordnungen mit diesen in einem Wechselspiel stehen, was die folgende Abbildung verdeutlicht.

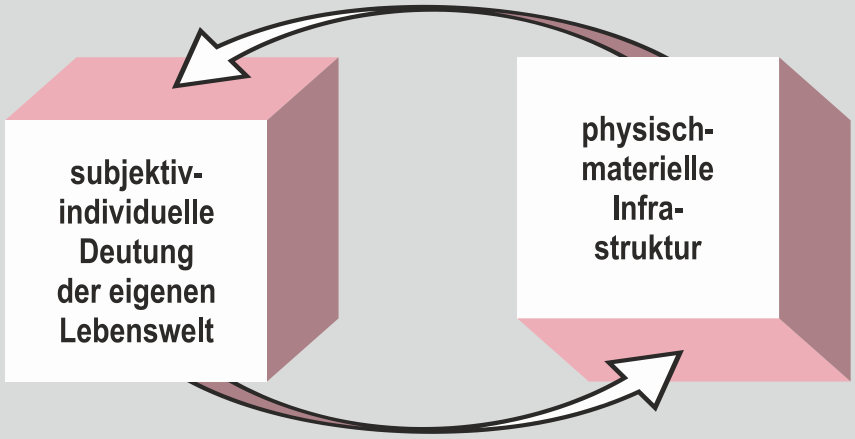


Abb. 1: Sozialraumbegriff nach Kessl und Reutlinger (2007)

Beispiel: Das Klassenzimmer als Sozialraum

Das dargelegte Sozialraumverständnis lässt sich am Beispiel eines Klassenzimmers verdeutlichen (vgl. Abb. 1): Dieses besteht zum einen aus unterschiedlichen materiellen Gegenständen, bspw. Tischen, Stühlen, einer Tafel. Die Anordnung dieser Gegenstände sowie die in sie eingeschriebenen Logiken des übergeordneten Funktionssystems „Schule" wirken sich auf diejenigen aus, die das Klassenzimmer betreten: Die Schüler_innen setzen sich an ihre Plätze, die Lehrkraft positioniert sich im vorderen Teil des Raumes usw. Zum anderen jedoch erhält das Klassenzimmer seine spezifische Qualität als „Lern-" oder „Unterrichtsraum" erst dadurch, dass in diesem Raum auch „unterrichtet" beziehungsweise „gelernt" wird. Diese Praxis erschließt sich jedoch nie vollständig aus einer gegebenen materiellen Raumordnung. Sie ist vielmehr abhängig von den individuellen Deutungen der Akteure, wodurch jedes Klassenzimmer und jede Unterrichtssituation individuell beziehungsweise einzigartig wird. Gleichzeitig ist damit auch denkbar, dass das Klassenzimmer von den Beteiligten zeitweise nicht als „Lernraum", sondern als „Toberaum" oder „Angstraum" gedeutet wird, wodurch sich dessen spezifische Raumqualität (und möglicherweise auch die materielle Anordnung der Gegenstände) verändert.

Gleichzeitig verdeutlicht das Beispiel des Klassenzimmers, dass ein Sozialraum bestimmte Deutungs- und Aneignungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen kann. Deshalb ist es

von hoher Bedeutung, Kindern unterschiedliche räumliche Umwelten anzubieten, in denen sie sich ausprobieren können.

In der Bezeichnung von Konzepten als ‚sozialräumlich' wird allerdings häufig der „zugrundeliegende Konstruktionsprozess von Räumlichkeit […] ignoriert" (ebd.). Insbesondere auf (kommunaler) Verwaltungsebene beschreibt Sozialraum in einer „Tendenz zur Vereinfachung" (Reutlinger 2009, S. 18) oftmals ausschließlich einen pädagogisch institutionalisierten und geografisch abgrenzbaren Ort, was den umfassenden Zusammenhängen sozialer Prozesse keine Beachtung schenkt (vgl. ebd.). Der Ausgangspunkt für die Gestaltung von räumlichen Strukturen bezieht dann allerdings nur die Hälfte der zu betrachtenden Aspekte mit ein und übergeht damit den von den Subjekten konstituierten Raum.

Gegen solche Verkürzungen wird im vorliegenden Bericht ein „Modell relationaler Räume" (Kessl/Reutlinger 2007, S. 23) vertreten, welches „von den sozialen Beziehungsstrukturen der beteiligten Akteure ausgeht, von deren Handlungsweisen und Konstruktionsprozessen" (ebd.). Durch einen derart verstandenen Sozialraumbegriff wird analysierbar, welche gesellschaftliche und menschliche Bedeutung der Raum besitzt und welche Machtverhältnisse in ihm wirken (vgl. ebd., S. 29).

2.2.2 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Der Einbezug des (relationalen) Sozialraums der Adressat_innen hat im theoretischen Selbstverständnis Sozialer Arbeit eine lange Tradition und verdeutlicht, dass Sozialraumorientierung sich nicht auf eine spezifische Methode begrenzen lässt. Konzepte wie bspw. die Lebensweltorientierung oder die Lebensbewältigung beziehen sich schon immer auf die Notwendigkeit, nicht nur das Problem beziehungsweise die schwierige Situation des/der Adressat_in zu berücksichtigen, sondern auch dessen im Umfeld liegende Ressourcen und (strukturelle) Hindernisse (vgl. Kessl/Reutlinger 2007, S. 16).

Das Paradigma der Sozialraumorientierung greift diese fachliche Grundannahme auf und pointiert die Notwendigkeit der Beachtung räumlicher Bezüge: Soziale Beziehungen der Adressat_innen im Sozialraum sowie in diesem liegende Chancen und Begrenzungen können durch die Entwicklung einer professionellen sozialräumlichen Haltung erfasst werden, welche theoriegeleitet die individuelle Lebenslage der Adressat_innen berücksichtigt (vgl. ebd., S. 26). Deshalb kann von Sozialraumorientierung im engeren Sinn nur gesprochen werden, wenn eine reflexiv-sozialräumliche Haltung der Fachkräfte systematisch gewollt und realisiert wird.

Die **reflexiv-sozialräumliche Haltung** einer Fachkraft wird in der Schulsozialarbeit durch **zwei Bedingungen** gekennzeichnet: Zum einen als grundsätzliche **professionelle Haltung** des/der Sozialpädagog_in gegenüber Kindern, sie sowohl in ihrer Rolle als Schüler_innen als auch in ihren familiären und Peerbezügen wahrzunehmen beziehungsweise zu adressieren und dabei auch ihre Lebensumstände mit einzubeziehen. Zum anderen – und das ist noch viel entscheidender – geht es um die Konkretisierung einer „**systematischen Kontex-**

tualisierung des jeweiligen Handlungsraumes [z.B. Schule], das heißt eine systematische und möglichst umfassende Inblicknahme des Erbringungszusammenhangs“ (ebd., S. 126), der die jeweilige Interaktion mit den Adressat_innen rahmt.

Deshalb ist im Sinne einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung eine kontinuierliche Legitimationsarbeit zu leisten, die dazu beitragen soll, ein Verständnis für Lebenswelten und Lebenslagen herzustellen und für sinnvolle öffentlich verantwortete Unterstützungssysteme auf politischer und kommunaler Ebene zu sorgen (vgl. ebd.). Um diese Unterstützungssysteme entlang der Bedürfnisse und Interessen der Adressat_innen zu realisieren, müssen Sozialräume als Aneignungsräume betrachtet werden. Diese Perspektive macht zudem die subjektive-individuelle Erschließung der Räume anschlussfähig für die pädagogische Arbeit.

Exkurs: Sozialräume als Aneignungsräume

Deinet (2017, S. 50) zufolge lassen sich Sozialräume als Aneignungsräume begreifen, in denen subjektive Bildungsprozesse stattfinden. In Anlehnung an die kulturhistorische Schule kann Aneignung verstanden werden als „[…] das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt“ (Deinet/Reutlinger 2014, S. 11). Sozialräume erhalten in diesem Verständnis ihre spezifische Qualität „[…] durch die Art der Nutzung sowie durch Aneignung, Umdeutung und Definition. Dies bedeutet, dass auch institutionalisierte öffentliche Räume (z.B. Schulen) aus Sicht der Kinder […] eine spezifische Aneignungsqualität besitzen (können)“ (Deinet 2014, S. 226). Übertragen auf eine sozialräumliche Perspektive bedeutet diese aneignungstheoretische Erweiterung, immer von den konkreten Aneignungspraxen der Kinder und Jugendlichen – wie bspw. dem Erschaffen neuer Räume (‚Spacing‘) oder der Veränderung von Situationen (vgl. ebd., S. 227 ff.) – auszugehen und von dort aus die Bedeutung einzelner Sozialräume zu erschließen. Gleichzeitig verweist die Aneignungsperspektive auf die prinzipielle Kontingenz schulsozialarbeiterischen Handelns im Hinblick auf intentionale Wirkungen, da diese Wirkungen immer davon abhängen, ob und auf welche Weise Kinder und Jugendliche sich Schulsozialarbeit ‚aneignen‘ (vgl. Bauer 2008, S. 20 f.).

Mit diesem umfassenden Auftrag soll der Anspruch eingelöst werden, die Verwirklichungschancen und Handlungsoptionen der Adressat_innen durch Schulsozialarbeit gezielt und systematisch zu erweitern.

2.3 Stand der Forschung zu sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit bildet bisher nur in einzelnen lokalen Studien den Gegenstand der Forschung. So untersucht bspw. die Studie „Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (Bolay/Flad/Gutbrod 2003) am Beispiel des sogenannten „Stuttgarter Modells“ die

Praxis sowie die Wirkungen einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit. Im Ergebnis konstatieren die Autor_innen den **positiven Einfluss der Stellenkombination von Mobiler oder Offener Jugendarbeit und Schulsozialarbeit auf das Sozialraumwissen der Fachkräfte** (vgl. ebd., S. 77). Darüber hinaus wird auf die Bedeutung schulischer und trägerbezogener Rahmenbedingungen für sozialräumliches Arbeiten hingewiesen (vgl. ebd., S. 78). Den Autor_innen zufolge stellt die sozialräumliche Verankerung der Schulsozialarbeit einen Handlungsansatz dar, der sowohl in der Einzelfallhilfe als auch in nicht-fallorientierten Kontexten von zentraler Bedeutung ist (vgl. ebd., S. 82). Die Studie plädiert insgesamt vor dem Hintergrund eines spezifischen Trägermodells (Kombination von Mobiler oder Offener Jugendarbeit und Schulsozialarbeit) für eine Sozialraumverankerung der Schulsozialarbeit.

Eine weitere Studie von Deinet und Nelke (2017) zu Schulsozialarbeit in Düsseldorf konstatiert, dass der **Auf- und Ausbau sozialräumlicher Netzwerke von den Fachkräften zu deren häufigsten Tätigkeiten gezählt** wird. Zudem geben 76% der Fachkräfte an, dass sie auch Angebote außerhalb der Schule durchführen. Dies deutet für die Autor_innen darauf hin, dass sich Schulsozialarbeit „auf den Weg in den Sozialraum“ (ebd.) macht.

Darüber hinaus findet im Fachdiskurs der Schulsozialarbeit Sozialraumorientierung bisher überwiegend kursorisch Erwähnung und wird nicht in einem systematischen Zusammenhang diskutiert. Dabei lassen sich zwei Argumentationslinien unterscheiden, die verdeutlichen, dass sozialraumorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt wird:

- Zum einen soll Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe einen sozialräumlichen Blick einnehmen und versuchen, den jeweiligen ‚Fall‘ unter Einbezug des Sozialraums zu betrachten. Hierzu gehören sowohl die fallbezogene Kooperation mit anderen Akteuren der Jugendhilfe – Schulsozialarbeit mit einer „Schnittstellenfunktion“ (Frey/Thimmel 2014, S. 31) –, das Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als „Baustein einer Hilfekette“ (Bolay/Gutbrod/Ahmed 2010, S. 188) als auch der Einbezug sozialräumlicher Ressourcen, die in den Lebenswelten der Schüler_innen verortet sind (vgl. Hollenstein/Romppel 2017, S. 168). Mit der einzelfallbezogenen Öffnung in den Sozialraum wird die Hoffnung verbunden, die „Wirksamkeit der schulinternen Schulsozialarbeit“ (ebd.) zu verstärken.
- Der fallunabhängige Auf- und Ausbau stadtteilbezogener Netzwerke und das Nutzen des Sozialraums sind eine zweite Linie, wie das Tätigkeitsspektrum einer sozialraumbezogenen Schulsozialarbeit (vgl. Deinet 2016, S. 136) beschrieben wird. Dazu werden sowohl die Beteiligung an stadtteilbezogenen Gremien, die Durchführung von Angeboten außerhalb der Schule als auch die kooperative Schaffung von Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten im Gemeinwesen gezählt (vgl. ebd., S. 137 f.). Diese Aktivitäten können trotz ihres außerschulischen Charakters eng mit den schulbezogenen Aufgaben der Schulsozialarbeit verknüpft sein, wie bspw. mit der Gestaltung von Übergängen aus der Kindertagesstätte und in wei-

terführende Schulen oder in das Berufsleben (vgl. Hollenstein/Romppel 2017, S. 168).

In beiden Diskurslinien wird deutlich, dass auch **sozialräumlich orientiertes Handeln** einen engen Schulbezug aufweisen und die **Qualität innerschulischer Aufgaben von Schulsozialarbeit verbessern kann** (vgl. hierzu auch die Vier-Felder-Matrix zur Qualitätsanalyse von Schulsozialarbeit: Bolay/Flad/Gutbrod, 2003, S. 82 ff.). Gleichzeitig deuten die vielfältigen Interpretationen von Sozialraumorientierung auf eine gewisse Unschärfe im Fachdiskurs hin. Für die Umsetzung einer im engeren Sinn verstandenen Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist es deshalb hilfreich, über erweiterte Kenntnisse von Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zu verfügen, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu klären und zu analysieren, welcher Nutzen für unterschiedliche Akteure darin angelegt ist.

3 Anlage der Forschung und Methoden

Das Forschungsvorhaben im Auftrag des KVJS zielte darauf ab, im Sinne der **Praxisforschung** den Austausch von Wissenschaft und Praxis sowie den Transfer von wissenschaftlich entwickeltem Wissen in die Praxis zu befördern (vgl. Spatscheck 2009, S. 39 f.). Damit wird erstens der Tatsache Rechnung getragen, dass die Beforschung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit neben standortübergreifenden Erkenntnissen vor allem auch spezifisches Wissen hervorbringt, das sich gerade durch seinen Lokalbezug und vor Ort – historisch – entwickelte Ausprägungen von sozialräumlichen Ansätzen auszeichnet. Zum Zweiten gilt der für die Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit formulierte Anspruch auf Reflexivität auch für deren Beforschung selbst. Daher wurden Ergebnisse der Forschung „zur kritischen Diskussion und Weiterentwicklung der Praxis“ (Munsch 2012, S. 1186) in die weiteren Erhebungen integriert und in Transferworkshops an den Untersuchungsstandorten diskutiert.

Mit dem Forschungsvorhaben war ein Forschungsgegenstand zu erschließen, der durch seine außerschulischen Bezüge an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule gekennzeichnet ist, jedoch bislang wenig im Fokus von speziellen Untersuchungen stand. Nicht nur die Ausgestaltung des Forschungsprozesses war somit bedeutend, sondern vor allem die Entwicklung von Instrumenten zur Analyse der erhobenen Daten, um Sozialraumorientierung als wissenschaftlich-theoretisches Konstrukt (vgl. Kessl/Reutlinger 2007; Spatscheck 2009, S. 33 f.) der Untersuchung zugänglich und damit sicht- und beschreibbar zu machen. Die im Forschungsvorhaben umgesetzte Praxisforschung berücksichtigt, dass (1) die Umsetzung von Sozialraumorientierung als Prozess durch zahlreiche Handlungen und Handelnde erfolgt und sich dadurch (2) kaleidoskopartig zusammensetzt, was einen multiperspektivischen Zugang zum Forschungsgegenstand geradezu herausfordert (vgl. Munsch 2012, S. 1186; Spatscheck 2009, S. 39).

Die **Untersuchung setzte auf der Ebene der Fachkräfte und relevanter Akteure vor Ort an** (Fachkräfte, Träger der Schulsozialarbeit, Kommune, Schule, Jugendhilfe, Kooperationspartner) und **fokussierte auf eine Analyse, die sowohl als inspirierender Beitrag zum Fachdiskurs als auch zur Reflexion und Verbesserung der örtlichen Praxis angelegt war** (vgl. Munsch 2012, S. 1178 ff.). Die Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens erlaubten es leider nicht, die Adressat_innen als wesentliche Akteure im Sozialraum in den Forschungsprozess direkt einzubinden beziehungsweise zu Wort kommen zu lassen (vgl. Spatscheck 2009, S. 39), was in künftigen Forschungsvorhaben allerdings Berücksichtigung finden sollte.

3.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen

Wesentliches Ziel der Untersuchung war, sozialraumorientierte Ansätze der Schulsozialarbeit in ihren lokalen Zusammenhängen in den Blick zu nehmen und übergreifende Logiken

und Strukturen herauszuarbeiten. Die sozialräumliche Kooperation und Verankerung von Schulsozialarbeit als spezifische Ausrichtung wurden daher im Gesamtgefüge der Kommune und in ihrer Verschränkung zu anderen Angeboten im Gemeinwesen betrachtet. Zentraler Fokus in den verschiedenen Erhebungen und Analysen war die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen von Praxen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit. Dazu wurden **drei zentrale Fragestellungen** zur Erschließung des Forschungsgegenstands in den Mittelpunkt gestellt:

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

3.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen

Die Untersuchung gliederte sich in eine Auswahl-, Erhebungs-, Auswertungs- sowie Transferphase. Vorbereitend wurde die theoretische Rahmung hinsichtlich spezifischer Erkenntnisse zur Sozialraumorientierung, zur Schulsozialarbeit (an Grundschulen), zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie zur Analyse von Wirkungen und Nutzen aufbereitet. Die im nachfolgenden Schaubild (Abb. 2) dargestellten Bausteine der Forschung werden in den nächsten Kapiteln ausführlich dargestellt.

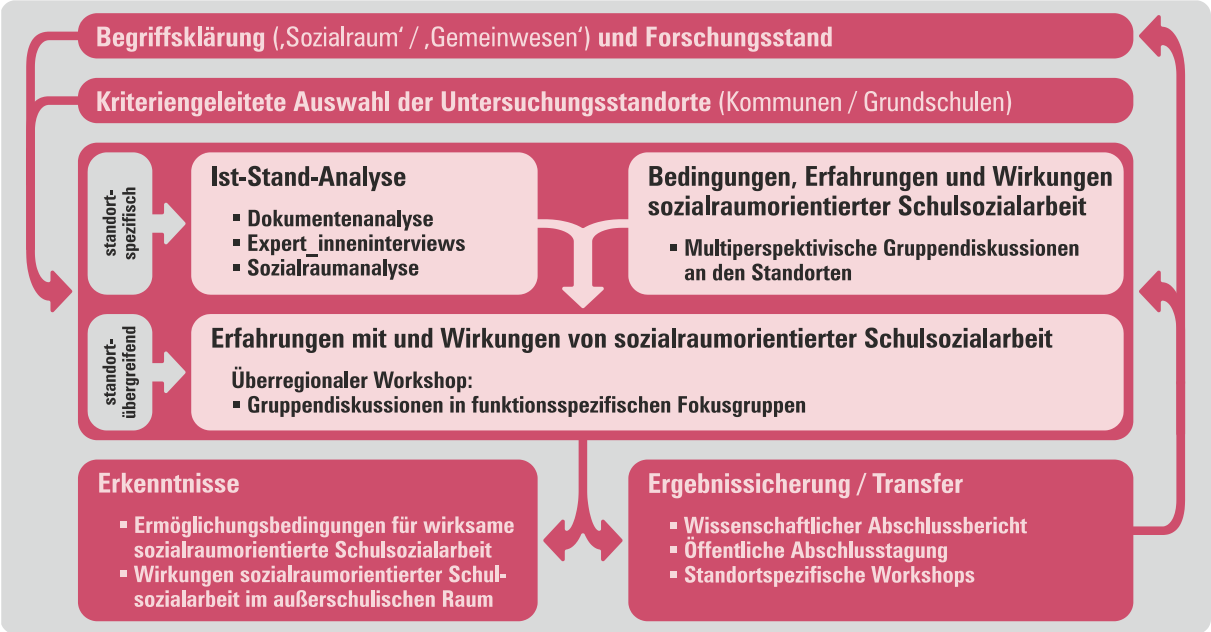


Abb. 2: Forschungsbausteine

3.2.1 Auswahl der Forschungsstandorte

Für die Untersuchung wurden Fachkräfte der Schulsozialarbeit an acht Grundschulen in sieben Kommunen in Baden-Württemberg ausgewählt (vgl. Abb. 3). Die Standorte waren Ammerbuch (Landkreis Tübingen), Flein (Landkreis Heilbronn), Mötzingen (Landkreis Böblingen), Pforzheim (Stadtkreis), Singen (Landkreis Konstanz), Weilimdorf (zwei Grundschulen; Stadtkreis Stuttgart) sowie Zizishausen (Teilort Nürtingen; Landkreis Esslingen).

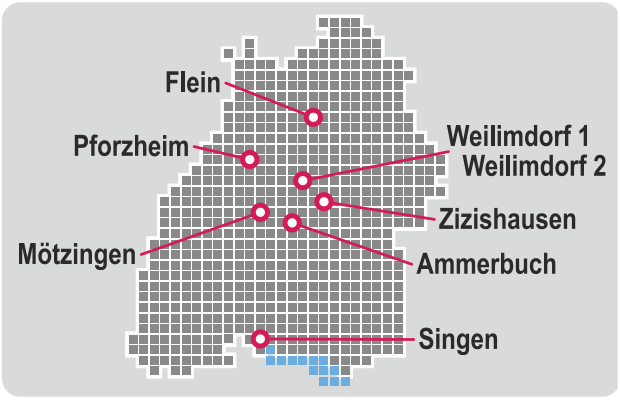


Abb. 3: Forschungsstandorte

Die Auswahl erfolgte entlang eines Kriterienkatalogs, der einerseits den übergreifenden Vergleich der sozialräumlichen Ansätze in der Schulsozialarbeit ermöglichen und andererseits auch die Heterogenität des Feldes und des Standes der Praxisentwicklung widerspiegeln sollte. Tabelle 1 in Kapitel 4 zeigt eine Übersicht der wesentlichen Rahmendaten zur Schulsozialarbeit in den Standorten.

Zentrale Voraussetzungen für die Teilnahme am Forschungsvorhaben waren

- die **konzeptionelle Verankerung** von Sozialraumorientierung am Forschungsstandort und die Freiwilligkeit der Teilnahme seitens der Träger sowie der Fachkräfte der Schulsozialarbeit,
- die **Etablierung** der Schulsozialarbeit an der jeweiligen Grundschule; das heißt, die Schulsozialarbeitsfachkraft sollte mindestens seit zwei Jahren an der betreffenden Grundschule tätig sein, was bei sechs der acht Standorte zutraf.

In zwei weiteren Standorten war die Schulsozialarbeit zum Zeitpunkt der Auswahl bereits seit deutlich mehr als zwei Jahren etabliert, die jeweilige Fachkraft der Schulsozialarbeit aber knapp weniger als zwei Jahre an der Schule tätig. Damit sollte die Bedeutung von personeller und konzeptioneller Kontinuität differenzierter in den Blick genommen werden.

Das Spektrum der Forschungsstandorte sollte schließlich auch so weit als möglich die Heterogenität des Feldes abbilden. Daher waren weitere Auswahlkriterien

- die **Kontrastierung von Stadt und Land**: Im Sampling finden sich vier ländlich und vier städtisch geprägte Grundschulstandorte. Als ländlich wurden Standorte mit weniger als 10.000 Einwohner_innen und/oder eher dörflichem Charakter eingestuft.
- die **Differenzierung von freier und öffentlicher Trägerschaft** der Schulsozialarbeit: An fünf Schulstandorten ist die Schulsozialarbeit in freier, an den drei weiteren in öffentlicher Trägerschaft.
- **verschiedene Stellenkonstellationen** der Schulsozialarbeit (vgl. Tab. 1 in Kap. 4, Spalte Schulsozialarbeit).

- die **Mischung von Grundschultypen** (Ganz- und Halbtagsschulen, kleinere und größere Grundschulen sowie Grundschulen mit und ohne Sekundarstufe 1).

3.2.2 Erhebungsverfahren

Ist-Stand-Analyse

Als erster Schritt erfolgte ab Frühjahr 2017 die Ist-Stand-Analyse. Dazu wurde eine **Dokumentenanalyse** durchgeführt, die eine standortspezifische Auswertung der jeweiligen Konzeption zur Sozialraumorientierung, Jahresberichte und Dokumentationen zur Schulsozialarbeit, Öffentlichkeitsarbeit des Trägers, Leitbilder der Schulen und weiterer Dokumente umfasste. Diese Kenntnisse führten zur Ausarbeitung eines **Fragebogens**, um von den beteiligten Fachkräften weitere Informationen zu Tätigkeiten und Angeboten, Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen der Stelle sowie Angaben zur Person und Ausbildung in Erfahrung zu bringen. Der Fragebogen sollte angesichts des kleinen Kreises der Befragten nicht statistisch ausgewertet werden, sondern ein Überblickswissen zum Profil sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in den Standorten liefern. In einer an das Forschungsvorhaben angegliederten Masterarbeit wurde dieser Fragebogen in einer erweiterten Fassung zur landesweiten Erhebung und statistischen Auswertung von Daten zur Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Grundschulen eingesetzt (vgl. Kap. 6.5).

Im zweiten Schritt fanden im Sommer 2017 teilstrukturierte, leitfadengestützte **Expert_inneninterviews** mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit an den Forschungsstandorten statt (vgl. Helfferich 2011, S. 162 ff., 179 ff.). In den rund zweistündigen Interviews konnten die Fachkräfte ihre subjektiven Sichtweisen auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, deren Mehrwert für den außerschulischen Raum und Bedingungen für sozialraumorientiertes Arbeiten darstellen.

Während der Interviews kam die **Nadelmethode** (vgl. Spatscheck/Wolf-Ostermann 2016, S. 59-64) zum Einsatz, um auf einem vergrößerten Kartenausschnitt des schulischen Umfeldes Eigenschaften von Orten aus der Perspektive der Fachkraft zu markieren (relevante Bezugspunkte, Angebote und Kooperationspartner im Sozialraum sowie relevante Orte und Unterstützungs-/Hilfeangebote für die Kinder). Damit sollten Einblicke in die „lebensweltliche Verfasstheit von Räumen und ihren Bewohnerinnen“ (ebd., S. 63) gewonnen und Raumgeschichten in Erfahrung gebracht werden wie z.B. Kommunikations- und Konfliktorte, häufig oder bevorzugt aufgesuchte Orte, Anlaufstellen oder bedeutsame Wege für die Kinder.

Diese Beschreibung von Funktion, Qualität, Bedeutung und Bezügen bestimmter Orte durch die Fachkraft war auch ein Anknüpfungspunkt für die im Anschluss an das Interview durchgeführte **Feldbegehung** (vgl. Kessl/Reutlinger 2010, S. 249). Anhand der auf der Karte markierten Orte wurde gemeinsam mit der Fachkraft eine Route festgelegt, die zu Stellen im Sozialraum führte, die von der Fachkraft als bedeutend sowohl für die Schulsozialarbeit als auch für die Kinder eingeschätzt wurden. Damit verbunden war auch der Versuch, Dynami-

ken (z.B. Veränderungsprozesse oder Entwicklungsmotoren) zu erfragen, um die Räume und ihre Ausdeutungen als „Ergebnis sozialer Prozesse, das heißt ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (ebd.) besser zu verstehen. Während der Begehung konnte so mehr über den lebensweltlichen Blickwinkel der Fachkraft und ihr Verständnis von Sozialraum und Sozialraumorientierung erfahren werden. Die Eindrücke der rund einstündigen Begehungen wurden mit Fotografien und Notizen dokumentiert und anschließend in einem Protokoll festgehalten.

Multiperspektivische Gruppendiskussionen an den Standorten

Im nächsten Schritt dienten die bislang gewonnenen standortbezogenen Erkenntnisse der Vorbereitung multiperspektivischer Gruppendiskussionen (vgl. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009, S. 102 ff.; Lamnek/Krell 2016, S. 399 ff.) im Herbst/Winter 2017/18. Bei der Zusammensetzung der Gruppen wurde versucht, möglichst gleichmäßig an allen Standorten neben den Fachkräften in der Schulsozialarbeit die Vertretungen der Kommunen (Leitungsebene), der Träger (Bereichsleitungen), der Grundschulen (Schulleitungen), der Jugendhilfe (ASD, Jugendamt) und von wichtigen Kooperationspartnern einzuladen.

Mit diesen Gruppendiskussionen erfolgte ein **Perspektivwechsel** und die Sicht der Fachkräfte konnte um den Außenblick von Schlüsselpersonen im Umfeld der Schulsozialarbeit erweitert werden. In den rund eineinhalbstündigen leitfadengestützten Diskussionen forderten Erzählimpulse aus der bisherigen Forschung die Teilnehmenden auf, sich über die Relevanz, die Wahrnehmungen, die Wirkungen und die Rahmenbedingungen von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit auszutauschen. Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und anschließend thematisch protokolliert, wobei nun im Zentrum stand, was im Vergleich zur Ist-Stand-Analyse bereits bekannt war beziehungsweise bestätigt wurde, welche Aspekte neu hinzukamen und welche Auffälligkeiten und Widersprüchlichkeiten verzeichnet werden konnten. In der Vorbereitung der Gruppendiskussionen zeigte das Auswertungsmaterial auch, dass die beiden Standorte Weilimdorf I+II auch im weiteren Forschungsverlauf zwar immer wieder getrennt betrachtet werden sollten, die vielen Ähnlichkeiten und Überschneidungen aber keine doppelte Durchführung der Gruppendiskussion beziehungsweise des abschließenden Transferworkshops rechtfertigten.

Standortübergreifende Gruppendiskussionen in funktionsspezifischen Fokusgruppen

Im letzten Schritt der Erhebungen fand im April 2018 ein eintägiger standortübergreifender Workshop statt. Dazu wurden alle Teilnehmenden aus den Gruppendiskussionen eingeladen, um nun in funktionsspezifischen Fokusgruppen (Trägervertretungen mit Trägervertretungen, Schulleitungen mit Schulleitungen, Fachkräfte mit Fachkräften usw.) zu diskutieren. Ausgewählte Erkenntnisse aus der Ist-Stand-Analyse und den Gruppendiskussionen vor Ort wurden hierbei zur Thesenformulierung genutzt. Diese (in allen Fokusgruppen gleichen) Thesen sollten zu **kontroversen Diskussionen** einladen, um anhand derselben Themen

funktionsspezifische Unterschiede der Deutungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zu erfassen.

3.2.3 Auswertung

Die beschriebenen Datenerhebungen und Materialauswertungen erfolgten in einem hermeneutischen Verfahren, in dem das Feld und der Forschungsgegenstand schrittweise und im Wechsel von Erhebung und Auswertung erschlossen werden konnten. Die zunächst standortbezogenen Analyseergebnisse waren dabei die Grundlage für die Verdichtung und Zuspitzung der Erkenntnisse im Quervergleich. Die Anfertigung thematischer Protokolle zu den verschiedenen Erhebungsschritten war hilfreich, um möglichst trennscharf und auf den Punkt Deutungen und Wahrnehmungen – auch widersprüchliche – des Sozialraums sowie verschiedene und konkurrierende Verständnisse von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit erfassen zu können (vgl. Helfferich 2011, S. 162; Lamnek/Krell 2016, S. 422 ff.).

Auswertung der standortbezogenen Daten

Die Gesamtauswertung der Ergebnisse der Ist-Stand-Analyse und der multiperspektivischen Gruppendiskussionen an den Standorten führte zu ausführlichen standortbezogenen Analysen der jeweiligen sozialraumorientierten Praxen, ihrer lokalspezifischen Rahmenbedingungen und des ihnen vor Ort zugeschriebenen Nutzens für den außerschulischen Raum (vgl. Kap. 4). Dazu wurde jeweils von zwei Personen der Forschungsgruppe in einem strukturierten Verfahren a) ein thematisches Protokoll auf der Grundlage von Memos und der Audioaufzeichnung erstellt, anschließend b) ein forschungsgruppeninternes ‚Reflexionsgespräch' entlang von Auswertungsfragen geführt und daraus schließlich c) eine Standortbeschreibung verfasst. Die standortbezogenen Auswertungen bildeten auch den Ausgangspunkt für die abschließenden Transferworkshops an den Standorten.

Auswertungsstrategien im Quervergleich

Für den Quervergleich erschien es sinnvoll, spezifische Aspekte zu fokussieren, um qualitative Merkmale wie Intensitäten, spezifische Ausrichtungen, Abhängigkeiten und auch Widersprüchlichkeiten im sozialraumorientierten Denken und Handeln herausarbeiten zu können. So entstanden im Forschungsverlauf heuristische Analysemodelle zur standortübergreifenden Betrachtung dieser Aspekte. Die daraus entwickelten Instrumente sind der „Kompass" der sozialräumlichen Ausrichtung, die „Niveaustufen" sozialräumlicher Ansätze und das „Kreismodell" der Rahmenbedingungen. Zudem wurden die Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit zu außerschulischen Partnern sowie ihre Bezüge zu Aufenthaltsorten von Kindern untersucht. Die Analyseinstrumente und die damit ermittelten Ergebnisse werden im Quervergleich (Teil 3) ausführlich vorgestellt.

3.2.4 Transfer und Praxisentwicklung

Ein besonderes und herauszuhebendes Kennzeichen der KVJS-Forschungsvorhaben ist der Transfer der wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis und in den Fachdiskurs. Dies entspricht der Haltung der Forschenden, die Forschungsergebnisse bei verschiedenen Gelegenheiten, wie z.B. den Jahrestagungen der Schulsozialarbeit oder verschiedenen Fortbildungsangeboten, als Reflexionsanlass zu nutzen und zu diskutieren.

Transferworkshops in den Untersuchungsstandorten

Das freiwillige Angebot standortbezogener Transferworkshops wurde von den Trägern der Schulsozialarbeit in allen Forschungsstandorten gerne wahrgenommen und mündete im Frühsommer 2018 in sieben halbtägige Veranstaltungen. Damit konnten einerseits die Ergebnisse mit den Expert_innen vor Ort diskutiert und andererseits Entwicklungsimpulse gesetzt werden, um an den Standorten weitere Prozesse zur Reflexion und Weiterentwicklung von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit anzuregen. Die Transferworkshops sind als Ausgangspunkt für die Weiterführung von Fachdiskursen ein wesentlicher Ausweis für die nachhaltige Ausrichtung des Forschungsvorhabens.

Veröffentlichungen und Abschlusstagung

Neben dem vorliegenden ausführlichen Abschlussbericht liegt eine Kurzfassung des Abschlussberichts vor, die in komprimierter Form zentrale Ergebnisse der Forschung enthält. Ende September 2018 wurden in einer öffentlichen Abschlusstagung in Stuttgart die Forschungsergebnisse präsentiert und in verschiedenen moderierten Fachforen einzelne Aspekte vertieft. Ein zum Ende des Forschungsvorhabens gedrehter Kurzfilm stellt das Konzept von Sozialraumorientierung, wesentliche Forschungsergebnisse und Stimmen aus den Untersuchungsstandorten vor und kann als Impuls in der Praxis vielerorts eingesetzt werden.

Weitere Aktivitäten der Forschung mit Praxisrelevanz

Zur weiteren Unterstützung und Diskussion der Praxisentwicklung von sozialräumlichen Ansätzen in der Schulsozialarbeit wirken Mitglieder der Forschungsgruppe als Referent_innen bei verschiedenen Tagungen mit. So sind bereits a) ein Workshop bei der Fachtagung „Schulsozialarbeit: Bilanz und Perspektiven“ in Freiburg, b) der Hauptvortrag und ein Workshop bei der „Jahrestagung Schulsozialarbeit“ des KVJS in Kooperation mit dem Netzwerk Schulsozialarbeit und c) ein Workshop bei der „Jahrestagung kommunale Jugendreferate“ in Baden-Württemberg vorgesehen.

3.2.5 Projektbeirat

Der Forschungsprozess wurde in größeren Etappen von Treffen der Forschungsgruppe mit einem Projektbeirat begleitet. Dort konnten in anregenden Fachdiskursen u.a. Zwischenergebnisse der Forschung, das geplante weitere Vorgehen im Forschungsprozess und (fach-

)politische Implikationen der Ergebnisvermittlung diskutiert werden. Die Forschungsgruppe dankt daher an dieser Stelle Herrn Prof. Deinet (Hochschule Düsseldorf), Herrn Dr. em. Bolay (Universität Tübingen), Herrn Brugger (Städtetag), Herrn Gabor (Landesnetzwerk Schulsozialarbeit), Herrn Lutz (Jugendhilfeplanung / Koordination Schulsozialarbeit Ortenaukreis), Frau Trautwein (KVJS), Herrn De Bartolo (KVJS) und Herrn Reif (KVJS) für die engagierte und fruchtbare Zusammenarbeit.

Abschließend gilt der **Dank** der Forschungsgruppe auch allen Beteiligten in den Forschungsstandorten – insbesondere den Fachkräften der Schulsozialarbeit und den Trägervertreter_innen, ohne deren Offenheit, Interesse und zusätzlichem Engagement das Forschungsvorhaben kaum durchführbar gewesen wäre.

Teil 2: Standortanalysen

4 Standortspezifische Erkenntnisse

Wie der Übersichtskarte in Kapitel 3.2.1 zu entnehmen ist, sind die untersuchten Standorte über Baden-Württemberg verteilt und sowohl ländlichen als auch städtisch geprägten Regionen zuzuordnen. Wichtigstes Auswahlkriterium war, dass die Schulsozialarbeit an den jeweiligen Standorten sozialraumorientierte Ansätze verfolgt. Darüber hinaus unterscheiden sich die Standorte bspw. hinsichtlich der Größe der Kommune, der Grundschultypen, der Trägerkonstellation und der Stellenstruktur. Die folgende Tabelle (Tab. 1) gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale der Forschungsstandorte.

Standorte (alphabetisch)	Schulsozialarbeit			Schule	Träger	Kommune
	Stellenanteil 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 / ländlich 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 Jugendreferat (50%)	HTS / 126	frei / Waldhaus gGmbH	ca. 3.600 / ländlich geprägt
Pforzheim (Oststadt)	120,5%	2	nur Schulsozialarbeit	HTS / 350	öffentlich / Stadt Pforzheim (Abteilung Soziale Dienste)	ca. 122.200 / städtisch geprägt
Singen (Kernstadt)	150%	2	nur Schulsozialarbeit	GTS / 450	öffentlich / Stadt Singen (Fachbereich Bildung und Sport)	ca. 47.300 / städtisch geprägt
Weilimdorf 1 (Stuttgart)	50%	1	Kombination mit Mobiler Jugendarbeit (50%)	GTS / 196	frei / eva: Mobile Jugendarbeit Weilimdorf	ca. 17.000 / städtisch geprägt
Weilimdorf 2 (Stuttgart)	50%	1	Kombination mit Mobiler Kindersozialarbeit (50%)	HTS / 410	frei / eva: Mobile Jugendarbeit Weilimdorf	ca. 5.000 / städtisch geprägt
Zizishausen (Nürtingen)	50%	1	nur Schulsozialarbeit, + 40% an anderer GS	HTS / 110	öffentlich / Stadt Nürtingen (Kinder- und Jugendreferat)	ca. 3.200 / ländlich geprägt

FK = Fachkräfte; HTS = Halbtagesschule; GTS = Ganztagsschule

Tab. 1: Rahmendaten zu den Forschungsstandorten

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Standorte in alphabetischer Reihenfolge jeweils in ihrer Eigenlogik vorgestellt und die Spezifika des Standorts bezüglich der Forschungsfragen analysiert. Die dabei angewendeten Forschungsinstrumente werden in Teil 3 ausführlich vorgestellt. Als direkte Zitate markierte Stellen in den Texten sind anonymisierte Aussagen von befragten Personen aus den Erhebungen. Zur besseren Vergleichbarkeit sind die Standortanalysen durchgängig unter vier Überschriften gegliedert:

- Die **Einführung zu den Standorten** beinhaltet einen Überblick über die Zahlen, Daten und Fakten der jeweiligen Schulsozialarbeitsstelle und gibt Aufschluss über die Struktur und konzeptionelle Besonderheiten.
- Die unterschiedlichen **Praxen der Sozialraumorientierung** in der Schulsozialarbeit an den einzelnen Standorten werden jeweils im zweiten Abschnitt vorgestellt und analysiert.
- Der **Nutzen von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** für den außerschulischen Raum, welcher sich für Kinder und Familien, Kooperationspartner, Schule und Kommune zeigt, wird jeweils im dritten Abschnitt skizziert.
- Anschließend werden die für diesen Nutzen **förderlichen wie hemmenden Rahmenbedingungen** für eine sozialraumorientiert arbeitende Schulsozialarbeit dargestellt.
- Den Abschluss bildet eine analytische **Schlussbetrachtung** des jeweiligen Standorts.

Das Forschungsvorhaben hatte den Auftrag, anhand von ausgewählten Standorten die Praxen und Wirkungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg zu untersuchen. Es ging nicht um die Evaluation einzelner Standorte, sondern um standortübergreifende Erkenntnisse zur Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit. Die vorliegenden Standortbeschreibungen bieten somit einerseits einen Überblick über standortspezifische Ausprägungen und Konstellationen von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit. Andererseits zeigen sich hierbei schon wichtige analytische Erkenntnisse hinsichtlich der Praxen, des Nutzens und der Rahmenbedingungen. Die vertiefte Analyse der jeweiligen Erkenntnisse erfolgt im Quervergleich in Teil 3.

4.1 Standortanalyse Ammerbuch

Einführung in den Standort

Ammerbuch im Landkreis Tübingen ist eine Flächengemeinde aus sechs Teilorten mit insgesamt knapp 12.000 Einwohner_innen. Der Untersuchungsbereich umfasst drei Grundschulen in den Teilorten Entringen (ca. 3.800 Einwohner_innen), Pfäffingen und Poltringen (jeweils ca. 1.800 Einwohner_innen). Das vielfältige Vereins- und Kulturleben spielt sich überwiegend in den jeweiligen Ortsteilen ab. Eine ortsteilübergreifende Vernetzung findet unter anderem durch das Engagement- und Vernetzungsprojekt „Ammerbuch aktiv – Vielfalt verbindet“ statt, das im Rahmen des Programms „Engagierte Stadt“ gefördert wird und beim gleichen Träger wie die Schulsozialarbeit angesiedelt ist.

Der Stellenumfang der Fachkraft der Schulsozialarbeit umfasst 70% und ist auf die drei Grundschulen verteilt: Entringen 30% (ca. 160 Schüler_innen), Pfäffingen 20% (ca. 50 Schüler_innen), Poltringen 20% (ca. 80 Schüler_innen). Die Fachkraft arbeitet bereits seit 17 Jahren in der Schulsozialarbeit in Ammerbuch. An allen Grundschulen in Ammerbuch setzt der Elternverein MütZe e.V. mit Betreuungs- und Fachpersonal die Kernzeitbetreuung der Schüler_innen um. Die Schullandschaft in Ammerbuch befindet sich im Umbruch durch den Neubau einer Gemeinschaftsschule mit Primarstufe in Entringen, die Ende 2018 in Betrieb gehen soll und auch Veränderungen in der Anstellungssituation der Fachkraft mit sich bringen wird.

Die Schulsozialarbeit in Ammerbuch ist Teil der **Jugendhilfestation**, unter deren Dach ebenfalls Angebote der Sozialen Gruppenarbeit, des Mobilen Diensts und von „Ammerbuch aktiv“ organisiert sind. Der Träger Martin-Bonhoeffer-Häuser (Jugendhilfeträger mit Sitz in Tübingen) verfolgt mit diesem integrierten Ansatz das Ziel, flexibel und bedarfsgerecht Unterstützungsleistungen vor Ort zu realisieren. Eine wichtige und ortsteilübergreifende Veranstaltung, in der sich die gemeinsame Zuständigkeit für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen ausdrückt, ist die zweijährlich stattfindende Kinderspielstadt „Los Ämmerles“, die von Fachkräften der Jugendhilfestation maßgeblich mitgestaltet wird. Seit dem Frühjahr 2018 übernimmt der Träger zusätzlich Stellenanteile in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Ammerbuch. Die Schulsozialarbeit agiert damit als Teil einer vielfältigen und von einem Träger organisierten Unterstützungsstruktur im lokalen Raum.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wird in Ammerbuch seit 2001 angeboten und bezieht sich auf eine 2011 vom Träger aktualisierte **„Rahmenkonzeption Schulsozialarbeit“**. Wesentliches Gestaltungselement ist die **zweifache Einbindung** der Schulsozialarbeit durch a) die unmittelbare Präsenz an den Schulen und b) die sozialräumliche Verankerung über die Jugendhilfestation.

Diese Konzeption spiegelt insbesondere die Tradition sowie die fachliche Ausrichtung des Trägers wider. **Schulsozialarbeit wird als Schnittstellen- und Brückenfunktion verstanden**, die mit verlässlicher Präsenz an der Schule und mit Vernetzungen im Sozialraum präventiv, sozialintegrativ und vermittelnd wirken kann. Umgesetzt wird die Konzeption im Rahmen der Jugendhilfestation, die nicht nur verschiedene Angebote innerhalb einer Struktur, sondern auch den Fachkräften damit eine bereichsübergreifende Reflexions- und Teamstruktur anbietet.

Diese konzeptionellen Überlegungen finden sich auch in der Praxis der befragten Schulsozialarbeitsfachkraft wieder. Sie sieht den geografischen Raum Ammerbuch optisch wie einen Kreis, als etwas Abgeschlossenes. Sie „begleitet" diesen Sozialraum, in dem sowohl teilortbezogene als auch teilortübergreifende Angebote aus der Jugendhilfestation ihren Platz finden. Durch die Jugendhilfestation kann die Fachkraft sich mit anderen außerschulischen Akteuren verbinden und ist nicht nur auf die Logik der Einzelschulen in den jeweiligen Teilorten verwiesen.

Die Fachkraft betont, dass „wir […] uns um alle Belange in den Schulen Ammerbuchs [kümmern], das ist für mich Sozialraumorientierung" und hebt damit einen ganzheitlichen Blick auf die Kinder und deren Familien hervor. Dabei sieht sie sich entsprechend der Konzeption als **Brücke und Vermittlerin** zwischen Eltern, Schule und Jugendhilfe, um eine bestmögliche Unterstützung für Familien und Kinder zu finden. Dies soll durch **niederschwellige Zugänge** und **Vertrauensaufbau** erreicht werden. Die Fachkraft betont ihre **„Entlastungsfunktion" für Lehrkräfte**, die ihr Legitimation und Freiräume verschafft, auch im außerschulischen Bereich zu agieren.

Als Basis der sozialräumlichen Verortung der Schulsozialarbeit werden von der Fachkraft wenige, aber allesamt langjährig gewachsene außerschulische Kooperationsbezüge benannt, die fest in die Angebots- und Vermittlungsoptionen der Fachkraft integriert sind. Durch ihre **regelmäßige Präsenz an den Schulen** und die **Regelmäßigkeit des fachlichen Austauschs** mit den Kolleg_innen in der Jugendhilfestation bewegt sie sich zwischen den Systemen und stellt Bezüge her. Ihre langjährige Tätigkeit ermöglicht es ihr, dass ihr **„Name hier praktisch schon Marke ist"**. Daraus entsteht eine **Kontinuität**, die sie als **verlässliche, informierte und kompetente Ansprechpartnerin** für Lehrkräfte, Eltern und Kooperationspartner an den Schulen positioniert und durch die sie im Bedarfsfall schnell und unkompliziert sozialräumliche Ressourcen aktivieren kann.

Trotz der eher institutionell geprägten sozialräumlichen Bezüge in ihrer Arbeit zeigt die Fachkraft **umfassende Kenntnisse über die Lebenswelt der Kinder**, wenn Hilfe oder Unterstützung angezeigt ist. Sie verfügt über ein **umfangreiches, wenngleich sehr einzelhilfebezogenes ‚Sozialraumwissen'**. Sie scheint dafür insbesondere auf einen **Pool der Möglichkeiten** des besonderen Trägermodells zurückgreifen zu können, der ihr **zahlreiche Variationen eines abgestimmten und angepassten Vorgehens** mit vielen haupt- und ehren-

amtlichen Kooperationspartnern erlaubt. Dies gilt insbesondere dann, wenn Probleme beziehungsweise Unterstützungsbedarfe auftauchen oder Projekte angestoßen werden sollen.

Die Fachkraft zeigt in den Ausprägungen ihrer Tätigkeit einen **starken Bezug zur Lebenswelt der Kinder und deren Familien**. Dies geschieht jedoch vorwiegend im Kontext von Einzelfallhilfen, in denen sie sozialräumliche Ressourcen aktiviert sowie vermittelnd und unterstützend interveniert. Durch die steigende Zahl an Einzelfallhilfen sind fallunabhängige Angebote und Aktivitäten fast ausschließlich innerschulisch an Klassen oder an der Schulgemeinschaft orientiert. **Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann in Ammerbuch nur durch den Anschluss an die Jugendhilfestation realisiert werden**. Mit der dort praktizierten gemeinsamen Verantwortung für Unterstützungsprozesse erhält die Fachkraft Freiräume, im Bereich der Einzelfallhilfen und der innerschulischen Angebote konzentriert und konzertiert sowohl ihrer Hilfefunktion (Präsenz und Ansprechbarkeit) als auch ihrer Brückenfunktion (Vermittlung in Angebote und weitere Hilfen) gerecht zu werden.

Trotz starkem Schulbezug im Tätigkeitsprofil sieht sich die Fachkraft in der Mit-Verantwortung für das Aufwachsen im ‚Gemeinwesen Ammerbuch'. Der **Träger positioniert sich** mit seinem teilortübergreifenden Verständnis und seiner arbeitsfeldübergreifenden Übernahme der Gesamtverantwortung für die Lebenssituation von Kindern **als Motor der Sozialraumorientierung** in Ammerbuch.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Demokratische Erziehung der Schüler_innen – Bürger_innen von morgen

Die Schulsozialarbeitsfachkraft versucht über präventive Angebote demokratische Erziehung in den drei Grundschulen zu etablieren (z.B. werden im Rahmen des Klassenrats Briefe an die Gemeinde geschrieben). Damit ermöglicht sie den Kindern die „Vermittlung von demokratischen Möglichkeiten", in denen sie erfahren können, dass sie „Dinge bewirken", indem sie sie aussprechen. Kinder sollen auf diese Weise lernen, ihre **Probleme oder Bedürfnisse artikulieren und adressieren** zu können, und durch eine Antwort erleben, dass ihre Anmerkungen wahr- und ernst genommen werden. Der Gemeinde ermöglichen diese curricular verankerten Ansätze der demokratischen Erziehung, **Kinder an die Partizipation in der Gemeinde** heranzuführen. In einer ähnlichen Argumentationslogik führt die Fachkraft die Wirkung des Themas Konfliktkultur und dessen Bearbeitung aus, weil dort erlernte soziale Kompetenzen nicht nur für den schulischen Raum relevant seien, sondern auch in den Familien und in der Kommune angewendet werden (können). Die Schulsozialarbeit lebt mit diesen Angeboten eine **Haltung** vor, welche die Verbindung von innerschulischer und außerschulischer Lebenswelt der Kinder ermöglicht.

Integration

Die intensive Zusammenarbeit von Sozialer Gruppenarbeit und Schulsozialarbeit unter dem Dach der Jugendhilfestation ermöglicht der prinzipiell als Einzelkämpferin an den Schulen

verorteten Schulsozialarbeitsfachkraft eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen sowie eine Verantwortungsteilung. Dieser sozialräumliche Bezug ist ein **wichtiges Mittel zur Integration der Kinder in die Ortsgemeinschaft, indem Spezialhilfen wohnort- und lebensweltnah vermittelt werden können.**

Niederschwelliger Zugang zu Hilfe und Entlastung des Jugendamtes

Ein Merkmal der Schulsozialarbeit in Ammerbuch ist es, dass sie neben den Aufgaben direkt an der Schule auch **für die Kinder und ihre Familien außerhalb der Schule Verantwortung wahrnimmt**. Die Fachkraft scheint rund um die Uhr im Einsatz zu sein, bringt Unterlagen bei Eltern persönlich vorbei, sammelt Kinder auf und fährt sie nach Hause, schlichtet beim Vorbeifahren Streit an der Bushaltestelle und ist auch außerhalb der Dienstzeiten telefonisch erreichbar. Diese **Rolle einer umfassenden ‚Kümmerin'** in unterschiedlichsten Belangen macht sie zu einer unersetzlichen Ressource in den Schnittstellen der Hilfesysteme. Die Fachkraft verfügt durch diese Praxis über ein umfangreiches **Struktur- und Verweisungswissen**, das von Schulleitungen, Lehrkräften und Kooperationspartnern genutzt und geschätzt wird.

Vonseiten der Eltern wird der Fachkraft – auch bedingt durch ihre Bekanntheit – viel **Vertrauen entgegengebracht**. Dadurch gelingt es, dass Beratungen als Hilfeangebot und als Zugang zu weiteren Hilfen auf höhere Akzeptanz stoßen. Diese niederschwelligen Hilfen und Zugänge in Verbindung mit den internen Vermittlungen innerhalb der Jugendhilfestation werden vom Träger als **wichtiger Puffer für das zuständige Jugend- und Familienberatungszentrum** auf Landkreisebene betrachtet.

Nutzen für die Kommune

Die Einbindung der Schulsozialarbeit in das Trägermodell der Jugendhilfestation sowie das ebenfalls dort angesiedelte Programm „Ammerbuch aktiv" ermöglichen es, ein hauptsächlich innerschulisch verankertes Jugendhilfeangebot mit vielen **ressort- und arbeitsfeldübergreifenden professionellen und zivilgesellschaftlichen Akteuren zusammenzubringen**. Durch gemeinsame Aktivitäten und Projekte können viele Angebote der Schulsozialarbeit über den innerschulischen Bereich hinaus auch im Sozialraum wirksam und die bestehende Unterstützungsinfrastruktur effizient genutzt werden.

Die Jugendhilfestation und „Ammerbuch aktiv" stellen eine Plattform dar, auf der **Schlüsselfragen zum (gelingenden) Aufwachsen in der Gemeinde** thematisiert werden können, die jeden einzelnen Akteur zunächst überfordern würden. Durch die Verbindung der unterschiedlichen Angebote unter dem Dach eines Trägers können diese gemeinsam auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Arbeitsfeldern eine Art **‚Gemeindesozialpolitik' realisieren, die das Zusammenwachsen der Menschen in und zwischen den Ortsteilen befördert**.

Die in das spezifische Trägermodell eingelagerte Schulsozialarbeit leistet durch ihren regelmäßigen und zugleich flexiblen Einsatz an den drei Einzelschulen und ihre innerschulischen

Zielstellungen (z.B. demokratische Erziehung, Integration, niederschwellige Hilfen) einen wesentlichen **Beitrag zum Erfolg ortsteilübergreifender Aktivitäten** der Jugendhilfestation und der Gemeinde. Aufgrund der außerschulischen Teamanbindung werden die Hilfen von einer hohen Fachlichkeit getragen.

Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsbedingungen

Die Fachkraft fühlt sich in der Gemeinde und in den Schulen gleichermaßen **anerkannt und eingebunden**. Die weitere Beteiligung an Gremien scheitert vor allem aufgrund zeitlich begrenzter Kapazitäten. Dennoch wird die Fachkraft in den Ortsteilen als feste Institution wahrgenommen und kann auf eine ‚Tradition der Schulsozialarbeit' bauen. Zudem wird sie als **„Katalysator" der Vernetzung vor Ort** gesehen, weil sie die Ortschaften und relevante Akteure durch ihre langjährigen Kenntnisse zusammenbringt.

Die Fachkraft betrachtet ihre **Stellenanteile an drei Schulen vor dem Hintergrund des umfangreichen Auftrags kritisch** und hält dies aktuell noch für machbar, aber nicht auf Dauer für tragbar. Es zeigt sich auch, dass die **sozialräumlichen Bezüge in Entringen ausgeprägter** sind als in den beiden anderen Teilorten mit nur einem Präsenztag. Die Fachkraft plädiert für eine 50%-Stelle pro Grundschule. Es entsteht der Eindruck, dass die Fachkraft ihre Aufgaben ‚entgrenzt' wahrnimmt und mit einer gewissen **Omnipräsenz und Allzuständigkeit** konfrontiert ist.

Vonseiten der Schulen und der Kooperationspartner wird die Stellenkonstellation der Fachkraft dagegen als sehr vorteilhaft hervorgehoben, weil durch die Verbindung der drei Schulen über eine Fachkraft **große Synergieeffekte und wenig Reibungsverluste** durch sonst notwendige Abstimmungen entstehen. Es stellt sich aber die Frage, ob die **Zuständigkeit einer Fachkraft für drei Schulen** nur aufgrund der langjährigen Tätigkeit der Fachkraft, ihres hohen persönlichen Engagements und der sozialräumlichen Unterstützungsstrukturen des Trägers nachhaltig funktionieren kann. Ganz grundsätzlich muss die Stellenstruktur als prekär bewertet werden.

Träger / Kommune / Schule

Das **Trägermodell in Ammerbuch** mit der Jugendhilfestation unter Federführung der Martin-Bonhoeffer-Häuser wird von der Fachkraft als sehr unterstützend für ihre Arbeit eingeschätzt. Unter dem Dach der Jugendhilfestation **gelingt es, bedarfsgerechte Unterstützungsstrukturen** für Kinder und Familien zu schaffen. Die in Teilen auch präventive Ausrichtung des Trägers ist zugleich eine Ressource für die Fachkraft als Balance zum intervenierenden Charakter mancher Hilfen. In Ammerbuch vollzieht sich offenbar ein **wechselseitiger Prozess der Öffnung**, weil die Fachkraft mit ihrer Anbindung an die Jugendhilfestation Bedürfnisse der Kommune aufgreift und in die Schulen transportiert und die Kommune (Verwaltung und Politik) sich der Gesamtverantwortung für Jugend, Familie und Soziales mehr

zu öffnen scheint. Es bleibt der Eindruck, dass das Trägermodell auch bereichernd auf das übergreifende Ziel der Sozialraumorientierung einwirkt.

Durch das außerschulische Engagement für die Kinderspielstadt und im Ferienprogramm hat sich laut verschiedener Akteure in Ammerbuch auch der **Blick der Gemeinde auf die Schulsozialarbeit verändert**. Dabei wird die teilortübergreifende Jugendhilfestation als ‚besonderes Modell' wahrgenommen, das Herausforderungen mit sich bringt, weil Kommune und freier Träger gemeinsam eine sozialraumorientierte Jugendhilfeinfrastruktur verantworten. Dies ermöglicht aber auch eine **gemeinsame strategische Ausrichtung** und trägt als Ganzes dazu bei, in einer produktiven Verantwortungsgemeinschaft grenzüberschreitend das Wohlergehen von Kindern und ihren Familien zu fördern.

Die Schulen anerkennen die Notwendigkeit einer außerschulischen Verantwortung für die Lebenssituation der Kinder, verbinden dies aber nicht mit einer selbst initiierten und aktiv vorangetriebenen Öffnung zum Sozialraum. Die **Öffnung der Schulen wird über die Schulsozialarbeit an den Träger der Jugendhilfestation delegiert**, der die Aufgabe im Sinne seiner Gemeindesozialpolitik auch bereitwillig übernimmt. Schule wird damit von ihrer eigenen Öffnung zum Sozialraum entlastet und möglicherweise dadurch auch aus der Verantwortung genommen.

Die Jugendhilfestation und das Programm „Ammerbuch aktiv" scheinen für die **außerschulische Verankerung der Schulsozialarbeit** eine der zentralen Voraussetzungen zu sein. Damit sind fachliche, multiprofessionelle und zivilgesellschaftliche Vernetzungsprozesse möglich, die die Schulsozialarbeitsfachkraft alleine nicht realisieren könnte und die sie vor allem für die gelingende Gestaltung von Einzelfallhilfen nutzt. Durch Ansprechbarkeit für alle Fragen bezüglich Hilfsangeboten und durch Kontaktherstellung zu Kooperationspartnern und Eltern entsteht **eine herausgestellte Vertrauensbasis** sowohl in die einzelne Fachkraft als auch in die Hilfestruktur insgesamt.

Voraussetzung für diese Vernetzungsmöglichkeiten ist neben dem fachlichen Verständnis auch die ländliche Struktur der Gemeinde und die damit verbundene **Kleinräumigkeit**. Personen sind bekannt, Wege kurz und Kooperationen stabil. Aufgrund dieser Übersichtlichkeit und der ortsteilübergreifenden Arbeit der Jugendhilfestation ist es überhaupt nur möglich, den Auftrag der Schulsozialarbeit an drei Grundschulen parallel zu gestalten.

Schlussbetrachtung

Die Schulsozialarbeit ist in Ammerbuch über die Jugendhilfestation in ein **professionelles Team** eingebunden und weist bezüglich der Fachkraft eine **hohe Eigenständigkeit** auf. Letztere kann jedoch auch in **Überforderung umschlagen**, weil das ‚Wohl der Kinder' in größeren Kontexten entsteht und die Handlungsmöglichkeiten der Fachkraft sehr begrenzt sind aufgrund des pro Schule geringen Stellenumfangs und ihrer Zuständigkeit für drei Schulen. Dennoch verfügt die Fachkraft über ein umfassendes ‚Sozialraumwissen' und ‚Sozial-

raumbezüge‘, die allerdings stark an ihr persönlichen Engagement gebunden sind. ‚Sozialraumorientierung‘ wird von der Fachkraft zwar in gewissem Maße umgesetzt, aber weniger mittels einer eigenen reflexiv-sozialräumlichen Haltung als vielmehr durch die institutionellen und professionellen Unterstützungsstrukturen der Jugendhilfestation und des Trägers.

Die häufige Betonung der ‚Einheit‘ der Jugendhilfestation, die (durch unsere Untersuchung; Anm. d. Verf.) nicht „künstlich getrennt“ werden dürfe, und die Sicht auf die Gemeinde als ‚abgeschlossenen Kreis‘ spiegeln wohl eine **spezifische Trägerperspektive von außen** wider. Die Teilorte sind sehr verschieden (Konfessionen, Sozialstruktur, Größe und Lage) und tendenziell eher auf sich selbst bezogen. Dem stellt die Jugendhilfestation eine ganzheitliche Sicht auf die Gemeinde gegenüber. Erst in jüngerer Zeit – getragen von der Jugendhilfestation in Verflechtung mit der übergreifenden Plattform „Ammerbuch aktiv“ – **gelangen diese Perspektiven auch in den Blick der Gemeindeverwaltung und Kommunalpolitik**.

Die Tätigkeit der Fachkraft erscheint geprägt von ‚eingespielten Routinen‘, die offenbar kaum durch sie, die Kolleg_innen oder die Kommune kritisch hinterfragt werden, weder positiv noch negativ. Die Frage nach dem nun sichtbaren **Nutzen** sozialraumorientierter Schulsozialarbeit **für die Kommune** wurde so in Ammerbuch offenbar noch nicht gestellt. Im Vordergrund der Darstellungen der Schulsozialarbeit stehen der **Nutzen für die Schule** (friedlicher, geregelter Betriebsablauf) und der **Nutzen für die Kinder** (als Einzelne und als Gruppe/Klasse) sowie **für die Familien** als unterstützender Faktor für das Wohlergehen der Kinder (niederschwellige Angebote, frühe Hilfen).

Das **Trägermodell** scheint gut zu den ländlichen Strukturen in Ammerbuch zu passen. Die Jugendhilfestation ist professionell aufgestellt, kompakt und vielschichtig in ihren Angeboten. Sie wird zum einen als neutraler Akteur, zum anderen als parteilich für Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Dafür eröffnet die gemeinwesenorientierte Trägertradition in Verbindung mit vielseitigen Aktivitäten und Kooperationen der Jugendhilfestation verschiedenste Projektionsflächen und Plattformen. Mit dem Modell der Jugendhilfestation kann offenbar ressourcenschonend **wenig Personal optimal eingesetzt** werden. Das mündet allerdings auch in die Zuständigkeit einer Fachkraft für drei Schulen, was zwar entlastend für Träger, Kommune, Kooperationspartner und Schule ist, jedoch eine **Überlastung der Fachkraft** darstellt.

Die von der Fachkraft beschriebene Verschiebung von Präventionsangeboten hin zu mehr Einzelhilfen steht in einem ambivalenten Verhältnis zu den übergreifenden Angeboten und Projekten der Jugendhilfestation in ganz Ammerbuch. Hier scheint innerhalb der Jugendhilfestation ein **Klärungsprozess bezüglich des Schul- und Sozialraumbezugs** der Schulsozialarbeit im Gang zu sein. Aber auch auf kommunaler Ebene stellen sich, angestoßen durch die Umbrüche in der Schullandschaft, drängende Fragen nach neuen fachpolitischen Positionierungen hinsichtlich der Stellenausstattung der einzelnen Schulen.

4.2 Standortanalyse Flein

Einführung in den Standort

Flein ist eine Gemeinde im Süden des Landkreises Heilbronn mit knapp 7.000 Einwohner_innen. In Flein gibt es mit der Sankt-Veit-Schule eine Grundschule in der Trägerschaft der Gemeinde. Die Werkrealschule am gleichen Schulstandort befindet sich im Auflösungsprozess, sodass es im Schuljahr 2018/19 in Flein keine weiterführende Schule mehr geben wird. Zum Besuch der weiterführenden Schulen fahren die Kinder und Jugendlichen aus Flein in der Regel mit dem Stadtbus in die vier Kilometer entfernt gelegene Stadt Heilbronn. Das Angebot der Schulsozialarbeit gibt es in Flein bereits seit dem Jahr 2003. Zu Projektbeginn ist die Schulsozialarbeitsfachkraft seit eineinhalb Jahren mit einem Stellenumfang von 75% an der Sankt-Veit-Schule tätig.

Laut Vereinsindex der Homepage der Gemeinde gibt es in Flein insgesamt etwa 55 Vereine. Im Kinder- und Kulturhaus „Chilli“ werden durch eine Jugendreferent_in (Stellenumfang 50%) Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) durchgeführt. Die Angebote der OKJA und der Schulsozialarbeit in Flein befinden sich in der Trägerschaft der Diakonischen Jugendhilfe Region Heilbronn e.V. (DJHN). In der Wahrnehmung der Fachkräfte ist Flein geprägt durch eine „positive Sozialstruktur“, welche sich auch in dem verhältnismäßig niedrigen Bedarf an Hilfen zur Erziehung abbildet.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Laut Rahmenkonzeption der Schulsozialarbeit des Trägers (DJHN) ist der „zentrale Einsatzort“ von Schulsozialarbeit die Schule. **Schulsozialarbeit bleibt in der Praxis jedoch nicht auf den Ort Schule begrenzt und ist mit wenigen ausgewählten, aber regelmäßigen und strukturell verankerten Angeboten auch außerhalb von Schule tätig.** Sozialräumliche Schulsozialarbeit ist nach Aussage der Fachkraft geprägt durch „den Fokus über Schule hinaus“, wodurch Kooperationen aufgebaut werden können, die für Schule und Schulsozialarbeit hilfreich sein können.

In ihrer alltäglichen Arbeit legt die Fachkraft einen Schwerpunkt auf die **Einzelfallarbeit**, die entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung einen starken Schulbezug aufzuweisen scheint. Sie sieht es als ihre Aufgabe, Kinder mit Integrationsschwierigkeiten zu unterstützen, wobei sie hierfür auch in außerschulische Angebote (z.B. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ehrenamtliche Hausaufgabenunterstützung) vermittelt. Soweit möglich nutzt die Fachkraft damit sozialräumliche Ressourcen, um die Einzelfallhilfe zu optimieren.

Auffällig in Flein ist das zwischen der Schulsozialarbeit, Schule und OKJA bestehende vielseitige und enge Kooperationsverhältnis. Für die Kinder aus den Klassenstufen 3 und 4 findet an einem Nachmittag pro Schulwoche im Kinder- und Kulturhaus Chilli das offene Angebot „spiel & chill“ statt, das von der Schulsozialarbeitsfachkraft gemeinsam mit der Ju-

gendreferentin angeboten wird. Auch das „Chilli-Ferienprogramm“ wird von Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit gestaltet. Im Rahmen dieser Angebote kooperieren die Fachkräfte mit weiteren Partnern aus der Gemeinde, wie der Gemeindebücherei und ehrenamtlichen Mitarbeitenden des Fairtrade-Ladens. Im Chilli haben die Kinder die Möglichkeit, an vielfältigen und kreativen Bastel- und Freizeitangeboten teilzunehmen. Darüber hinaus haben die Kinder Gelegenheit, das Angebot der OKJA im Rahmen eines gelegentlichen Spieleangebotes in der großen Pause oder bei einem schulisch organisierten Besuch des Kinder-Kultur-Hauses kennenzulernen.

Infolge der sukzessiven Auflösung der Werkrealschule waren Träger und Gemeinde mit der Frage konfrontiert, wie mit den dadurch freiwerdenden Arbeitszeitkapazitäten umgegangen werden solle. Die Fachkraft berichtet, dass auf Initiative der Leitung des Bürgerbüros deswegen die **Übergangsbegleitung Kindergarten–Schule** als neuer Aufgabenschwerpunkt der Schulsozialarbeit entwickelt und seit einigen Monaten bereits umgesetzt werde. Ein entsprechender Unterstützungsbedarf sei schon seit Längerem von Erzieher_innen der Fleiner Kindergärten festgestellt worden. In mehreren Workshops haben Fachkräfte aus Kindergarten, Schule und Schulsozialarbeit ein umfangreiches Konzept zur Übergangsgestaltung entwickelt, innerhalb dessen die zukünftigen Grundschulkinder über Veranstaltungen im Kindergarten als auch im Umfeld der Schule schon frühzeitig Einblicke in die Grundschule und in das Angebot der Schulsozialarbeit erhalten. Über das reine Kennenlernen des Lern- und Lebensortes Schule hinaus verfolgt die Fachkraft das Ziel, die „großen Kindergartenkinder“ im Hinblick auf die Einschulung im sozial-emotionalen Bereich zu stärken.

Eine **regelmäßige Kooperation der Fachkraft mit den verschiedenen weiterführenden Schulen in Heilbronn beziehungsweise den dort tätigen Schulsozialarbeitsfachkräften gibt es nicht**, was damit begründet wird, dass es zu viele weiterführende Schulen gebe. Über ein spezielles Angebot der Jugendreferentin im Chilli für Fünftklässler wird versucht, den Kontakt zu den Fleiner Schüler_innen nach dem Ende der Grundschulzeit aufrechtzuerhalten.

Eine weitere Aufgabe von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sieht die Fachkraft darin, **Kontakte zu anderen Jugendhilfe- oder Beratungsangeboten zu pflegen**. Ein- bis zweimal jährlich finden regelmäßig Kooperationstreffen mit dem ASD (Landkreis HN) und der Jugendhilfe im Lebensfeld in Lauffen (JuLe) statt. Bezogen auf die Vermittlung von Kindern in Gruppenangebote der Hilfen zur Erziehung berichtet die Fachkraft allerdings aufgrund des fehlenden Vor-Ort-Angebots von Barrieren, die den Zugang dorthin erschweren.

Einmal im Jahr besucht die Fachkraft den Gemeinderat, unter anderem um dort den Jahresbericht der Schulsozialarbeit vorzustellen. Darüber hinaus gibt es in Flein einen Jugendbeirat, der zweimal jährlich im Chilli tagt und sich mit Angelegenheiten von Kindern und Jugendlichen befasst. Der Jugendbeirat, in dem auch drei Gemeinderäte, Vertreter_innen aus Schule, Schulamt, Kreisjugendpflege, den Vereinen, die Fachbereichsleitung Schulsozialarbeit sowie die Fachkräfte aus Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit vertreten

sind, dient dem regelmäßigen Austausch mit anderen Akteuren des Gemeinwesens. **Die öffentlichen Gremien, in denen Themen der Kindheit und Jugend verhandelt werden, bieten die Möglichkeit der Überprüfung und Weiterentwicklung der Angebote von Schulsozialarbeit.**

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Zugänge ermöglichen

Die partielle Verlagerung von Schulsozialarbeitsangeboten in die Kindertagesstätten oder das Kinder- und Kulturhaus bietet für die Fachkraft **erweiterte Zugänge zu den Kindern sowie auch zu den Eltern der Kinder**. Es ergeben sich dabei Gelegenheiten, die Kinder „en passant“ besser kennenzulernen. Mit Eltern entwickeln sich bspw. in Abholsituationen Gespräche, in denen die Fachkraft Informationen über Bedarfe oder Interessen der Kinder erhält.

Die schon im Kindergartenalter beginnenden regelmäßigen Kontaktmöglichkeiten der Fachkraft mit den Kindern in Kindergarten, Schule sowie auch im Freizeitbereich tragen zum **langfristigen Vertrauensaufbau gegenüber der Schulsozialarbeit** bei, der sich auch nach einem Schulwechsel in eine weiterführende Schule positiv auf eine spätere Nutzung von Schulsozialarbeit auswirken werde, vermutet die Fachkraft.

Die Tätigkeit der Fachkraft im Chilli ermöglicht gleichzeitig den Adressat_innen einen **niederschwelligen Zugang zu Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit**. Die Schulsozialarbeit wird durch die Freizeitangebote im Chilli in einer größeren Bandbreite und nicht vorrangig schul- und problembezogen wahrgenommen. Die Vertretung der Kommune betont, dass die Angebote „kein G’schmäckle“ haben und dadurch Berührungsängste abgebaut werden können. Hiervon profitiert nebenbei auch das Chilli durch einen höheren Zulauf von Kindern und Jugendlichen.

In den kooperativen Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit begegnen sich Kinder unterschiedlicher Klassenstufen sowie unterschiedlicher sozialer Herkunft. Dadurch ergibt sich für die Kinder die **Möglichkeit, neue Bezüge zu anderen Kindern aufzubauen**, die sich dann auch wieder im schulischen Kontext positiv auswirken können.

Passende Angebote

Die Schulsozialarbeitsfachkraft erhält über ihre Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern Einblick in aktuelle jugendrelevante Entwicklungen und **kann durch ihr sozialräumliches Agieren auf ein Netzwerk an Ansprechpartnern, wie z.B. den ASD oder Hausaufgabenbetreuung durch Ehrenamtliche, zurückgreifen.**

Über den niederschwelligen Zugang der Schulsozialarbeit zu den Adressat_innen erhält die Fachkraft Informationen über Bedarfe oder Interessen der Kinder und kann diese zum Teil in die Angebotsgestaltung der Kooperationspartner einfließen lassen, mit denen sie eng koope-

riert (Chilli und Schule). Dies kann sich positiv auf die **Passung von Angeboten und individuellen Bedarfen** auswirken.

Gerade der Zugang zum Chilli scheint nach Aussage der Fachkraft eine wichtige Ergänzung für Kinder, da sich Schulalltag und Chilli durch „unterschiedliche Geschwindigkeiten" auszeichnen. In der Schule sei man schon sehr in den Schulrhythmus „eingetaktet", das Angebot im Chilli dagegen sei offener und „langsamer". Somit ermöglicht das **Chilli-Programm ein Angebot, das den Bedarfen der Kinder entspricht**, die nach einem anstrengenden Schultag keine „Animation" möchten.

Soziale Infrastruktur

Die Fachbereichsleitung des Trägers sieht den Nutzen von sozialraumorientiert arbeitender Schulsozialarbeit weniger im systematischen Zurückgreifen auf sozialräumliche Ressourcen in Einzelfall, sondern in einem nachhaltigen Beitrag zu der sozialen Infrastruktur und Angebotsstruktur für Kinder und Familien. Schulsozialarbeit wird hier als ein **„zusammenhaltender Mosaikstein" einer sozialen Infrastruktur** verstanden, die unterschiedliche, thematisch und zeitlich aufeinander abgestimmte Angebote für Kinder und Familien vorhält und in der es jederzeit aktivierbare Kooperationsbezüge gibt.

Öffnung von Schule

Durch ihre sozialraumorientierte Ausrichtung **stärkt** Schulsozialarbeit **den Kontakt der Schule nach außen**, insbesondere zu den Eltern, zu den Kindertagesstätten sowie zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dadurch kann sich die Schule mit der bestehenden sozialen Infrastruktur besser vernetzen und sich zugleich über die Öffnung in den Sozialraum weiterentwickeln.

Durch die von der Schulsozialarbeit maßgeblich geförderte Übergangskonzeption wird für die Kindertageseinrichtungen ein erweiterter Zugang zu Schule möglich. Die regelmäßige Präsenz der Fachkraft in den Kindertagesstätten ermöglicht die **Entstehung einer vertrauensvollen und kontinuierlichen Arbeitsbeziehung zwischen den Fachkräften in Schule und Kindergarten**.

Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsplatz- und fachkraftbezogene Rahmenbedingungen

Die **bewusst nicht auf den Standort Schule beschränkte Verortung der Angebote von Schulsozialarbeit** und die aktive Anbindung an das Kinder-Kulturhaus und die Kindertagesstätten ermöglichen eine auf diese Arbeitsfelder bezogene Sozialraumorientierung der Fachkraft.

Darüber hinaus stellt die **Offenheit der Fachkraft gegenüber Ideen und Anregungen von Kooperationspartnern im Sozialraum** eine förderliche Kontextbedingung für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit dar. Bei der Erkundung des Sozialraums, aber

auch darüber hinaus, nimmt sie nach eigenen Angaben gerne Impulse von Gemeinderatsmitgliedern, Kolleg_innen oder Eltern auf.

Schulbezogene Rahmenbedingungen

In der Schule fühle sie sich als „andere Profession mit einer anderen Herangehensweise und einem anderen Zeitbudget“ von der Schulleitung und den Lehrkräften anerkannt. Die Abstimmung der Angebote von Schulsozialarbeit erfolge kooperativ, „am Bedarf orientiert“, und auch die außerschulischen Aktivitäten werden von der Schule als wichtige Aufgaben von Schulsozialarbeit gesehen und anerkannt. Eine derartige **Akzeptanz und Unterstützung durch die Schule** beschreibt die Fachkraft als Grundvoraussetzung für ihre Tätigkeit.

Die Fachkraft berichtet von vielen Aktivitäten der Lehrer_innen mit Bezügen zum Sozialraum (z.B. Mosaikkunst-Projekt gemeinsam mit Künstlern aus Flein), die aber unabhängig von der Schulsozialarbeit durchgeführt werden. Bezüglich der Kooperation mit den Kindertagesstätten und mit der OKJA kann von einer **gemeinsamen Strategie der Sozialraumorientierung von Schule und Schulsozialarbeit** gesprochen werden, was sich förderlich auf die Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit auswirkt. Eine über diese Bezugspunkte hinausgehende systematische sozialräumliche Strategie wird von **Schulleitung und Lehrkräften mit Blick auf den vollen Lehrplan** aktuell nicht befürwortet, was die Ausweitung der Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit einschränkt.

Trägerbezogene Rahmenbedingungen

Beim Träger der Schulsozialarbeit gibt es ein **vielfältiges Unterstützungsangebot für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit**. Die Fachkraft berichtet, dass die Fachberatung durch den Vorgesetzten, die Fachkonferenz und die kollegialen Fallteams mit Kolleg_innen aus den Nachbargemeinden für sie wichtige Informationsquellen darstellen, die auch kurzfristig erreichbar seien, wenn sie z.B. Informationen zu speziellen Hilfsangeboten benötige.

Durch den Träger wird die eher auf bestimmte Bereiche des Sozialraums (KiTa, OKJA) beschränkte Strategie der Sozialraumorientierung unterstützt. **Die damit entstehende Engführung kann einerseits** als eine „am Bedarf orientierte“ Schulsozialarbeit beschrieben werden. Darüber hinaus gehende Bedarfe werden in den kommunalen und schulischen Strukturen in Flein nicht als Handlungsanlass identifiziert. Andererseits kann diese Strategie auch als eine pragmatische Strategie der geringen Irritation und Fokussierung auf Bewährtes gelesen werden.

Übergreifende Rahmenbedingungen

Mit der OKJA und den Kindergärten hat die Schulsozialarbeit **Kooperationspartner im Sozialraum, die ebenfalls einen sozialräumlichen Ansatz verfolgen und damit die sozialräumliche Orientierung der Schulsozialarbeit stärken**.

Innerhalb der Gemeinde, berichtet die Fachkraft, fühle sie sich als Person von den verantwortlichen Stellen sehr wertgeschätzt und unterstützt. Im Jugendbeirat sowie bei der Vorstellung des Jahresberichts der Schulsozialarbeit im Gemeinderat wird die Fachkraft gehört, sie

erhält neue Anregungen für ihre Arbeit, einen guten Zugang zu Netzwerkpartnern und kann gegebenenfalls auch auf weitere Ressourcen zurückgreifen. Der Fokus des Jugendbeirats sowie des Gemeinderats ist aus der Sicht der Fachkraft jedoch stärker auf das Chilli gerichtet, für das sich der Gemeinderat verantwortlich fühle. Bezogen auf die Schulsozialarbeit seien die Gemeinderäte einfach „froh, wenn's läuft" und keine Störfälle gemeldet werden.

Schlussbetrachtung

Die Schulsozialarbeit in Flein ist konzeptionell und in Hinsicht auf die Haupttätigkeiten auf den innerschulischen Raum fokussiert und setzt in ihrer Sozialraumorientierung einen klaren Schwerpunkt im lebensweltlichen Bereich. Die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit konzentriert sich auf die Kooperation mit dem Kinder- und Kulturhaus Chilli und den Kindertageseinrichtungen und lässt sich als eine **enggeführte Ausrichtung von Sozialraumorientierung** beschreiben. Durch die enge Kooperation mit dem Kinder-Kultur-Haus und der neu etablierten Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten gelingt es, die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder jenseits der Schüler_innenrolle in den Blick zu nehmen und zu gestalten. Jenseits dieser Kooperationsstrukturen bestehen nur wenig Kontakte zu Vereinen oder anderen Einrichtungen in Flein und Umgebung.

Die räumlich flexible Gestaltung von Schulsozialarbeit führt sowohl für die Adressat_innen als auch für die Akteure zu weitreichendem Nutzen. Für Kinder entstehen niederschwellige, breitgestreute Zugänge und vielfältige Erfahrungsräume. Mit der „Verstrickung" der verschiedenen Arbeitsbereiche entstehen Bezüge und Kooperationslinien, die für die Tätigkeit der Fachkräfte in den jeweiligen Bereichen hilfreich sind und damit zu positiven Synergieeffekten führen. **Das arbeitsfeldübergreifende Sozialraumteam der Schulsozialarbeit mit der OKJA hat sich offensichtlich auch bei der Einarbeitung und Orientierung der Fachkraft als sehr hilfreich erwiesen.** Durch die gefestigten Sozialraumbezüge war es der Fachkraft möglich, bereits frühzeitig eigenständige Kooperationen mit dem Bereich der Kindertageseinrichtungen auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Konzeptes auszubauen und partiell zu erweitern. **Möglicherweise könnte die gezielte Anbindung an die Arbeitsbereiche OKJA und Kindertagesbetreuung aber auch dazu führen, dass andere wichtige Akteure nicht in den Blick genommen werden.**

Die institutionsbezogene Engführung der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit könnte auf die „am Bedarf orientierte" Ausrichtung von Träger, Schule und Kommune und somit auf ein tendenziell reaktives Verständnis von Sozialraumorientierung hindeuten. Die proaktive, eigenständige (Weiter-)Entwicklung von Sozialraumbezügen und Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens scheint die Fachkraft (jedenfalls noch) nicht als ihre Aufgabe zu sehen, was aber vermutlich stark im Zusammenhang mit der verhältnismäßig kurzen Berufserfahrung vor Ort zu sehen ist. Gleichzeitig wird an diesem Standort deutlich, dass **eine mit Kooperationspartnern gemeinsam erarbeitete, konzeptionelle und strukturelle Rahmung von sozialräumlichen Praxen der Schulsozialarbeit eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Sozialraumorientierung von Schulsozialar-**

beit darstellt. **Das Gremium des Jugendbeirats bietet die Möglichkeit, den Ausbau der sozialen Infrastruktur für Kinder und Familien gemeinsam mit den Kooperationspartnern voranzutreiben**, was bisher scheinbar nur eingeschränkt genutzt wird und durch das gemeinschaftliche Engagement von Gemeinde und Träger noch ausgebaut werden kann.

4.3 Standortanalyse Mötzingen

Einführung in den Standort

Mötzingen ist eine ländlich geprägte Gemeinde im Landkreis Böblingen mit rund 3.600 Einwohner_innen. Das Gemeinwesen zeichnet sich nach der Darstellung der Fachkraft durch eine vielschichtige Vereinslandschaft und eine ehrenamtlich engagierte Bürgerschaft aus. In Mötzingen gibt es eine Grundschule sowie eine Ganztagsbetreuung in kommunaler Trägerschaft. Eine weiterführende Schule gibt es in Mötzingen nicht.

2013 wurde in Mötzingen ein Gemeindejugendreferat in freier Trägerschaft der Waldhaus gGmbH eingerichtet, das die Bereiche Schulsozialarbeit, offene sowie gemeinwesenorientierte Kinder- und Jugendarbeit abdeckt. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit verfügt über einen Stellenanteil von 50% und ist mit weiteren 50% im Rahmen des Jugendreferats für die Kinder- und Jugendarbeit angestellt. Damit werden die Angebote der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit unter dem Dach des Gemeindejugendreferats in **Personalunion** erbracht. Das macht das Besondere der Schulsozialarbeit in Mötzingen aus. Das Tätigkeitsspektrum ist breit, die Schulsozialarbeit bietet klassische Angebote wie die Einzelfallhilfe, Klassenprojekte, Streitschlichterausbildung an, kümmert sich aber auch z.B. um die Ruhepausen von Schüler_innen. Hilfen zur Erziehung in der Form von Gruppenangeboten (Soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppe) werden in Mötzingen nicht angeboten.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Die doppelte Zuständigkeit der Fachkraft für Schulsozialarbeit und Offene sowie gemeinwesenorientierte Kinder- und Jugendarbeit wird in Mötzingen für eine vielseitige Verschränkung der Angebote genutzt und stellt damit einen zentralen Grundpfeiler der Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit dar. **Die Sozialraumorientierung ist deswegen stark auf die Entwicklung eines vielfältigen Freizeitangebotes ausgerichtet** und weniger auf Interventionen in schwierigen Lebenssituationen.

Dies wird auch sichtbar in der eher nur punktuell realisierten Kooperation mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Landkreises Böblingen. Hilfen zur Erziehung sind nach der Darstellung durch die Fachkräfte nur in wenigen **Einzelfällen** erforderlich, sodass über die halbjährlichen Kooperationstreffen hinaus lediglich bedarfsbezogene Gespräche stattfinden. Anscheinend bieten die in der Gemeinde verfügbaren professionellen und lebensweltlichen Ressourcen, zu deren Vernetzung die Schulsozialarbeit maßgeblich beiträgt, für viele Einzelfälle ausreichende Lösungsmöglichkeiten.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, beschreibt die Fachkraft, „ist nach außen orientiert“ und zeigt sich in Mötzingen in vielfältigen **kontinuierlichen Vernetzungen im direkten Umfeld der Schule und über die Gemeindegrenzen hinaus**. Gemeinsam mit verschiedenen Kooperationspartnern gelingt es der Fachkraft, ein für eine kleine Gemeinde überaus vielfäl-

tiges, attraktives, offenes Freizeitangebot für Kinder und Jugendliche bereitzustellen. Beispiele hierfür sind: der offene Teenie-Treff für Kinder und Jugendliche zwischen acht und zwölf Jahren; die Koch-AG, ein gemeinsames Angebot von Schulsozialarbeit und Ganztagsbetreuung; die Lesenacht oder das Trickfilmprojekt, die in Kooperation mit der Gemeindebücherei Mötzingen angeboten wurden, oder auch Eltern-Kind-Aktionen, wie Höhlenwanderungen, Geocaching oder Scotland Yard, die in Kooperation mit den Jugendreferaten der benachbarten Gemeinden durchgeführt werden. Ein beabsichtigter Nebeneffekt der Angebote ist es, „Anker" zu setzen, um **dauerhafte Beziehungen zu den Grundschulkindern** zu knüpfen, an die die Fachkraft später nach Beendigung der Grundschulzeit z.B. im Offenen Jugendtreff wieder anknüpfen kann.

Das Verständnis der Fachkraft von Sozialraumorientierung ist darüber hinaus durch eine starke strategisch-administrative Sozialraumorientierung gekennzeichnet. Der **wöchentliche Austausch mit dem Bürgermeister bietet einen verlässlichen, strategisch wichtigen Rahmen**, in dem aktuelle kindheits- und jugendspezifische Themen und auch Fragen, wie die Gestaltung von attraktiven Spiel- und Aufenthaltsräumen für Kinder und Jugendliche in der Gemeinde besprochen werden können.

Auch auf der Ebene von Schule und Ganztagsbetreuung sieht es die Fachkraft als ihre Aufgabe, die Betreuungssituation der Schüler_innen an der Grundschule positiv zu beeinflussen. Durch **Vermittlung zwischen Ganztagsbetreuung und Schule sowie durch Beratung der Betreuungsfachkräfte** in Einzelfällen oder auch zur Gruppensituation allgemein scheint es der Fachkraft gelungen zu sein, die Kooperationsbeziehungen und die Betreuungssituation nachhaltig zu verbessern.

Soweit es sich ergibt, nutzt die Fachkraft darüber hinaus die Chance, **Akteure von außen in die Schule zu holen**, z.B. Vereine mit Nachwuchsschwierigkeiten, die mit Angeboten im schulischen Rahmen für ihren Verein werben wollen, um somit das Gemeinwesen mit der Schule beziehungsweise den Kindern zu verschränken. Schulsozialarbeit ist in diesem Fall **Brückenbauerin** für die wechselseitige Nutzung und Befruchtung von unterschiedlichen Orten im Gemeinwesen.

Gerade durch die Stellenstruktur der Personalunion unter dem Dach des Jugendreferats scheint die Fachkraft als **zentrale und in der Gemeinde prominente Ansprechperson** für alle Fragen und Themen der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung stehen zu können. Die im Arbeitsalltag anfallenden Aufgaben und Angebote lassen sich oftmals nicht eindeutig einem der Arbeitsbereiche Offene Kinder- und Jugendarbeit oder Schulsozialarbeit zuordnen und so beschreibt die Fachkraft ihren Arbeitsplatz im Interview auch als **„Chamäleon-Stelle"**. Daraus ergibt sich eine strukturell verankerte Sozialraumorientierung, die die Fachkraft umfänglich nützt, um Bedingungen des Aufwachsens in den unterschiedlichen institutionellen Gefügen und Verknüpfungen zu gestalten.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Niederschwelliger Zugang

Ein wichtiger Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für die Kinder, Jugendlichen und Familien ist der niederschwellige Zugang zur Fachkraft. Über die Begegnungen in der Schule sowie im Freizeitbereich kennt die Fachkraft viele Kinder, Jugendliche und Eltern in Mötzingen und es entstehen **vielfältige Anknüpfungspunkte für eine erleichterte, spätere Kontaktaufnahme**. Da die **Fachkraft die Kinder nicht nur im schulischen Rahmen als Schüler_innen oder als Problemfall** erlebt, hat sie ein differenzierteres, „ganzheitlicheres" Bild von ihnen. Die in Mötzingen vergleichsweise hohen Anmeldezahlen zu Freizeitaktionen sprechen dafür, dass die sozialräumlichen Bezüge der Schulsozialarbeit den Zugang zu den im Gemeinwesen vorhandenen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit erleichtert.

Diese Brückenfunktion zwischen den Angeboten nützt der Kommune, indem über die entstandene Beziehung der Kinder und Jugendlichen mit der Fachkraft eine **dauerhafte Anbindung an die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Gemeinwesen auch über die Grundschulzeit hinaus** ermöglicht wird. Somit stellt die kommunal finanzierte Infrastruktur für Kinder und Jugendliche langfristig ein attraktives Angebot dar. Ein weiterer Nutzen für die Kommune liegt darin, dass sie **einen zentralen Ansprechpartner für Fragen zu Themen der Kinder- und Jugendhilfe** hat. Allerdings verdeutlicht dies auch, dass alle Beteiligten – die Kommune sowie die Kinder und Jugendlichen – mit dieser Struktur von einer Person abhängig sind. Wenn es gelingt, diese Person kontinuierlich am Standort zu halten und sie über die Trägereinbringung dennoch in standortübergreifende, fachliche Reflexionsprozesse einzubinden, dann hat diese Struktur zumindest für den ländlichen Raum viele Vorteile und ein großes Potenzial.

Fachlichkeit der Akteure

Aufgrund der guten Kooperationsbeziehungen der Fachkraft im Gemeinwesen ist eine **Steigerung der Vielfalt, der Qualität und der Nachhaltigkeit der Angebote für Kinder und Jugendliche** feststellbar, was einen Nutzen für die Adressat_innen sowie auch für die Kommune darstellt.

In der Arbeit mit Einzelfällen kann der Schulsozialarbeiter aufgrund seiner Kenntnis der verfügbaren Ressourcen im Sozialraum zunächst im vertrauten Umfeld nach Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen suchen, bevor eine Hilfe zur Erziehung (HzE) notwendig wird. Für das Jugendamt (Landkreis) führt dieser „Filter" zu einer wahrgenommenen **Reduktion der HzE-Fallzahlen**. Über die Anbahnung der Hilfen bauen Adressat_innen Ängste und Vorbehalte gegenüber dem Jugendamt ab, die Schulsozialarbeitsfachkraft steht im weiteren Hilfeprozess als Ansprechpartner zur Verfügung, sodass Kontinuitäten ermöglicht werden. Die Schulsozialarbeit agiert somit in der Einzelfallhilfe als **„Türöffner" und Verbindungsperson im Kontakt zwischen dem Jugendamt und den Familien**. Gleichzeitig können im Vorfeld der Leistungserbringung die Rahmenbedingungen und Verhältnisse in

der jeweiligen Familie von der Schulsozialarbeit erfasst werden, wodurch eine **HzE im Bedarfsfall einfacher und schneller einsetzen kann**. Allerdings bedeuten diese innerschulische Bearbeitung und Vorbereitung von Einzelfällen vorrangig einen Nutzen für das Kreisjugendamt und können nur geleistet werden, weil es sich nur um wenige Einzelfälle handelt. Würde die Anzahl der Fälle zunehmen, würde darunter evtl. die offene Arbeit leiden. Durch Personalunion und dem damit verbundenen Anspruch, einen zentralen Zuständigen für Kinder und Jugendliche in der Gemeinde zu haben, könnten weitere Bedarfe an Hilfen zu Erziehung auch aus dem Blick geraten.

Vermittlung

Die **Verbesserung der Zusammenarbeit verschiedener Akteure, die mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten**, ist ein weiterer Nutzen für die verschiedenen Angebote sowie für die Adressat_innen und damit auch für die Kommune. Beispielsweise wird berichtet, dass das Kooperationsverhältnis zwischen den Mitarbeitenden der Ganztagsbetreuung und den Lehrkräften nach der vermittelnden Unterstützung durch die Schulsozialarbeitsfachkraft deutlich entspannter und konstruktiver geworden ist, was sich auf das Arbeitsklima und damit vermutlich auch auf die Qualität des Betreuungsangebots auswirkt. Der Schulsozialarbeit scheint es demnach zu gelingen, bestehende Strukturen, die gemeinsam für das Aufwachsen von Kindern verantwortlich sind, im Sinne der Kinder miteinander in Dialog zu bringen. Gleichzeitig erfüllt sie hiermit eine Aufgabe der Kommune, das Angebot der Ganztagsbetreuung in seiner Qualität zu sichern.

Interessensvertretung

Durch ihre Stellung als zentrale Ansprechperson für alle Belange, die Kinder und Jugendliche betreffen, ist es für die Fachkraft möglich, eine enge Kooperation (wöchentliche Treffen) mit dem Bürgermeister und der Gemeindeverwaltung zu pflegen. Die Fachkraft kann somit die **Interessen der Kinder und Jugendlichen auf kommunaler Ebene** einbringen und unter Umständen die Rahmenbedingungen des Aufwachsens aktiv mitbeeinflussen, wie z.B. im Rahmen einer Jugendbeteiligungsaktion zur Gestaltung öffentlicher Räume für Kinder und Jugendliche. Die Kinder und Jugendlichen können damit erleben, dass sie in der Gemeinde gehört werden, und so wertvolle Beteiligungserfahrungen machen. Der Nutzen für die Kommune liegt im Zugang zu Informationen darüber, was Kinder und Jugendliche beschäftigt, und in der dadurch entstehenden Möglichkeit, die Interessen und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen.

Zusammenfassend können diverse **Nutzen der Ausgestaltung der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in der Form der Personalunion** insbesondere solch einer kleinen Kommune festgestellt werden. Die Personalunion von Schulsozialarbeit und Jugendreferat **vergrößert die Gestaltungsfreiheit der Fachkraft und führt zu positiven Synergieeffekten in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit**. Der 50%-Anteil Schulsozialarbeit würde ohne die zweite Hälfte in der Kinder- und Jugendarbeit ein anderes Profil haben. Erst der Stellenumfang (100 %) ermöglicht diese Präsenz der Fachkraft im So-

zialraum. Die starke Präsenz, aber auch die personelle Kontinuität über vier Jahre führen dazu, dass die Fachkraft den Sozialraum immer besser kennenlernt und sich dadurch das Potenzial sozialraumorientierter Schulsozialarbeit erhöht.

Neben den aufgeführten positiven Nutzen werden durch den Träger auch **„Kosten" der Stellenkonstellation als Personalunion** benannt. Mit der Entscheidung für eine zentrale Anlaufstelle der Kinder- und Jugendhilfe habe man bewusst das Modell eines „Generalisten" gewählt und müsse damit in Kauf nehmen, dass **eventuell besondere Unterstützungsbedarfe, z.B**. **nach einem Angebot der Sozialen Gruppenarbeit, in der Kommune in den Hintergrund rücken**. Die Angebote des Gemeindejugendreferats können diesen Bedarf teilweise abdecken, wobei aber möglicherweise weitergehende Bedarfe einzelner Kinder unberücksichtigt bleiben. Außerdem bedeutet die Stellenkonstellation einen **zusätzlichen Energieaufwand für die Fachkraft**, da beide Arbeitsbereiche – Jugendarbeit und Schulsozialarbeit – immer wieder aufeinander abgestimmt werden müssen.

Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsplatz- und fachkraftbezogene Rahmenbedingungen

Die zentrale förderliche Kontextbedingung für die Wirksamkeit der sozialraumorientiert arbeitenden Schulsozialarbeit in Mötzingen scheint die **Verortung der Arbeitsbereiche Schulsozialarbeit und Jugendreferat bei einem Träger und einer Fachkraft** zu sein. Darüber hinaus führt die **Kontinuität in der Stellenbesetzung der Schulsozialarbeit** dazu, dass persönliche Bezüge zwischen den unterschiedlichen Akteuren entstehen und vertieft werden können. Diese werden in der Gruppendiskussion in ihrer Relevanz besonders hervorgehoben, denn der Kontakt bestehe schließlich „[…] nicht zum Jugendreferat, sondern das sei der Jugendreferent persönlich".

Auch sichtbar geworden ist, dass die **regelmäßige, verlässliche Präsenz der Fachkraft an der Schule verbunden mit einer ideenfreudigen und aktiven Haltung der Fachkraft** eine gute Basis für eine sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit ist. **Dieser Umstand und der hohe Stellenwert, den die Fachkraft den innerschulischen Angeboten von Schulsozialarbeit einräumt, scheinen eine Öffnung der Schule zu ermöglichen**.

Schule / Träger / Kommune

Die **klaren Vereinbarungen und die kooperative Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeitsfachkraft, der Schulleitung und den Lehrkräften** sowie die transparente Planung der Angebote sind wichtige Bedingungen für die innerschulische Anerkennung der Schulsoziarbeitsfachkraft und ihrer sozialräumlichen Ausrichtung, die nicht als „Abzug von Leistungen" verstanden wird, sondern die damit einhergehenden positiven Wirkungen wahrnimmt und schätzt.

Darüber hinaus unterstützt der **Jugendhilfeträger** die Fachkraft in ihrem Berufsalltag durch eine vielfältige fachliche Anbindung (Fachgremien, kollegiale Beratung, Coaching-Konferenzen, Bereichsleitung, Rahmenkonzeption) und sichert somit Reflexionsräume ab,

die Fachkräfte mit solch einer zentralen Stellung in alleiniger Verantwortung – wie es in ländlichen Gemeinden häufig der Fall ist – dringend benötigen.

Die enge Anbindung und gute Unterstützung durch den **Bürgermeister** stellt offensichtlich eine weitere wichtige Ermöglichungsbedingung für wirksame Sozialraumorientierung – im Sinne einer Mitverantwortung für die Infrastruktur des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche – dar. Die Fachkraft beschreibt es als „Glück, einen Bürgermeister zu haben, der das Jugendreferat mitdenkt“ und nicht als „Hilfspolizei“ sieht. Damit wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit ohne Anbindung ans Jugendreferat diese offenen Türen zur Kommunalverwaltung nicht unbedingt hätte.

Des Weiteren wird von den Beteiligten betont, dass die **Entwicklung der speziellen Form der Ausgestaltung des Jugendreferats im Wege einer Sozialraumanalyse**, die zu Beginn des Prozesses im Auftrag der Kommune durchgeführt wurde, sowie der **transparente, mit den Beteiligten gut kommunizierte Konzeptions-Entwicklungsprozess** für den Erfolg des Konzeptes ebenfalls von großer Bedeutung waren.

Schlussbetrachtung

Zusammengefasst lässt sich die Schulsozialarbeit in Mötzingen als eine **zentrale sozialräumliche Instanz mit vielfältigen Bezugsunkten zu Adressat_innen und Akteuren beschreiben, deren Kooperationsbezüge sich überwiegend auf den Freizeitbereich beziehen**. Diese zentrale Stellung ergibt sich aus der doppelten Zuständigkeit der Fachkraft für Schulsozialarbeit und das kommunale Jugendreferat und ermöglicht eine multiperspektivische Inblicknahme der Kinder und Jugendlichen. Konkret bedeutet dies, dass die Sozialraumorientierung sich in Mötzingen sowohl in einer advokatorischen Unterstützung im Einzelfall als auch in einer kommunalpolitischen Interessensvertretung für Kinder und Jugendliche sowie in der Ermöglichung von Übergängen in weiterführende Schulen äußert.

Als zentrale Rahmenbedingungen sozialraumorientierten Arbeitens in Mötzingen zeigt sich die Stellenkonstellation der Personalunion verbunden mit der mehrjährigen Erfahrung der Fachkraft vor Ort. Die Stellenkonstellation bedeutet gleichzeitig eine Herausforderung und einen zusätzlichen Energieaufwand für die Fachkraft, da diese mehrere Aufgabenbereiche in ihre Arbeit integrieren muss. Zudem sind Sozialraumwissen und -bezüge in einer Person verortet, was bei einem personellen Wechsel dazu führen könnte, dass sozialräumliche Anker der Schulsozialarbeit verloren gehen. Die gleichzeitige Zuständigkeit für das Jugendreferat könnte auch dazu führen, dass Schulsozialarbeit tendenziell aus der Perspektive der Jugendarbeit umgesetzt wird und weitere Bereiche (z.B. eventuell bestehende HzE-Bedarfe) aus dem Blick geraten.

Trotzdem wird in der Feststellung der Fachkraft deutlich, dass **die Stellenkonstellation der Personalunion in Mötzingen „eine absolut stimmige Kopplung ist“**. In einer kleineren Gemeinde mit direkten Kommunikationswegen und einer lebendigen, durch die Kommune geförderten Ehrenamts- und Vereinskultur erscheint die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit

in Personalunion mit dem Jugendreferat als eine passende Form, um ein sozialraumorientiertes Arbeiten in der Schulsozialarbeit zu verankern. Der Fachkraft gelingt es offenbar, die Kombination von Schulsozialarbeit mit den Arbeitsbereichen der Offenen und der gemeinwesenorientierten Kinder- und Jugendarbeit so zu nutzen, dass sich das Potenzial aller Arbeitsbereiche erhöht und die vorrangige Fokussierung der Schulsozialarbeit auf den innerschulischen Raum erweitert wird.

4.4 Standortanalyse Pforzheim

Einführung in den Standort

Die Stadt Pforzheim befindet sich im Nordwesten Baden-Württembergs und ist mit rund 120.000 Einwohner_innen die achtgrößte Stadt des Bundeslandes. Der untersuchte Schulstandort befindet sich im zentrumsnah gelegenen Stadtteil Oststadt.

Auf dem Insel-Areal in der Oststadt gibt es drei Schulen: die Insel-Grundschule, die Insel-Realschule und die Insel-Werkrealschule. Auf ihrer Homepage stellt sich die **Insel-Grundschule** als eine „Internationale“ Schule vor, in der „300 Kinder aus 25 Herkunftsländern zusammenleben, lernen und lachen“. Fast 90% der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Die Insel-Grundschule ist eine Halbtagsgrundschule mit Kernzeitbetreuung durch die Stadt Pforzheim und Angeboten der Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe durch den Kinderschutzbund e.V.

Im Umfeld der Schule gibt es von verschiedenen freien Trägern diverse weitere Angebote der Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung sowie der Hilfen zur Erziehung. Das Insel-Areal rund um die Schule hat einen für Familien attraktiven Park-Charakter und wird von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch außerhalb der Schulzeiten rege genutzt, z.B. in der Funktion eines „Fußballparadieses für erwachsene Männer“.

Die **Schulsozialarbeit der Stadt Pforzheim ist ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe der Stadt und im Jugend- und Sozialamt als eigenes Sachgebiet der Abteilung Soziale Dienste** zugeordnet. Dadurch ist sie innerhalb der Stadtverwaltung Pforzheims eng vernetzt mit der Abteilung Sozialer Dienst des Jugend- und Sozialamtes (Hilfen zur Erziehung). An der Insel-Grundschule sind im Schuljahr 2017/2018 zwei Schulsozialarbeitsfachkräfte mit einem Stellenumfang von 82,5% beziehungsweise 38% tätig. Die Fachkraft mit dem Stellenumfang von 82,5% arbeitet bereits seit sechs Jahren an der Insel-Grundschule. Die Fachkraft mit dem geringeren Stellenumfang ist seit drei Jahren an derselben Grundschule und darüber hinaus auch in der Insel-Werkrealschule als Schulsozialarbeiterin tätig.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Die sozialräumlichen Kooperationsbezüge und -strukturen werden detailliert und umfassend in den Standards der Schulsozialarbeit Pforzheim geregelt. Bei der Gewichtung der Aufgaben von Schulsozialarbeit werden dort 30% der Arbeitszeit der Schulsozialarbeit für den Bereich Kooperation und Vernetzung vorgesehen. Als Ziel des „vernetzten Jugendhilfeangebotes“ Schulsozialarbeit wird unter anderem der „Aufbau stabiler außerschulischer Kooperationsbezüge und damit eine deutliche Öffnung sowie Erweiterung der Schulen hin zur Lebenswelt der Schüler_innen“ angestrebt.

Um diesen Auftrag auszufüllen, verstehen die Schulsozialarbeitsfachkräfte der Insel-Grundschule unter **Sozialraumorientierung**, **ein „Gefühl für die Lebenslagen unserer**

Klienten“ zu entwickeln. In der Darstellung ihrer Arbeit wird eine umfangreiche und differenzierte Kenntnis der Lebenslagen der Kinder deutlich, die durch vielfältige Problemlagen, wie Trennung, Gewalt, Traumatisierung, Armut und Hunger, gekennzeichnet sind. Mehrfach wird angedeutet, dass der Stadtteil keinen guten Ruf habe und die Marginalisierung eine Herausforderung darstellt. Entgegen dieser – allen Beteiligten präsenten – Deutungsmuster gelingt es den Schulsozialarbeitsfachkräften dennoch, den Stadtteil ressourcenorientiert wahrzunehmen und mit den Lebenslagen der dort wohnenden Menschen produktiv umzugehen. So beschreiben die Fachkräfte die Oststadt als einen grünen, multikulturellen Stadtteil, in dem es einige attraktive Spielplätze für Kinder gebe.

Mit Verweis auf die sozialstrukturellen Gegebenheiten und den daraus resultierenden Bedarfen der einzelnen Schüler_innen wird die Einzelfallhilfe als wichtigste Tätigkeit der Schulsozialarbeit begründet. Die Fachkräfte betrachten es als ihre Aufgabe, rund um das Kind ein **„Hilfesystem aufzubauen“ und Kinder in Betreuungs- beziehungsweise Unterstützungsangebote zu vermitteln**. Sie nutzen ihre sozialräumlichen Kooperationspartner, um ihrer Zielgruppe passende Unterstützungsangebote anzubieten, und begleiten Kinder und deren Eltern zu Beratungs- oder Therapie-Angeboten, um den Zugang zu den Angeboten zu erleichtern.

Die **Zusammenarbeit mit vielfältigen Netzwerkpartnern im Sozialraum** ist deshalb eine grundlegende Voraussetzung für den Aufbau und die Reflexion von Hilfesystemen im Rahmen der Einzelfallhilfe. Bei der Analyse der Kooperationspartner wird deutlich, dass diese überwiegend den unterstützend-intervenierenden Institutionen zugeordnet werden können (z.B. Soziale Dienste im Jugend- und Sozialamt, Gruppenangebote bei freien Trägern, Klinikum Pforzheim, diverse Beratungsstellen, therapeutische Angebote). Die Fachkräfte bedauern, dass es im Freizeitbereich sehr wenig Vereine im Stadtteil und lediglich punktuelle Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gebe. Daher ist es für die Fachkräfte eine große Herausforderung, Kinder nachmittags über Freizeitaktivitäten in den Sozialraum zu integrieren. Hinzu kommt, dass für die Integration der Kinder in sozialräumliche Angebote und Projekte der Schulsozialarbeit die Akzeptanz der Eltern notwendig ist. Daher messen beide Fachkräfte der **Elternarbeit** an der Grundschule eine große Bedeutung zu und praktizieren diese intensiv.

Neben den einzelfallbezogenen Kooperationsanlässen finden vereinzelt **kooperative Angebote von Schulsozialarbeit im Umfeld der Schule** statt, wie bspw. das Projekt „kicken & lesen“ oder das Elterncafé, in dem Eltern sich zu bestimmten Themen, Hilfs- oder Beratungsangeboten informieren und sich dabei gegenseitig kennenlernen können, sowie die Ausbildung von **interkulturellen Elternmentor_innen** mit und ohne Migrationshintergrund, die andere Eltern unterstützen können. Diese Aktivitäten verweisen darauf, dass es der Schulsozialarbeit gelingt, neben der starken Einzelfallfokussierung einzelne Angebote im fallunabhängigen Bereich zu realisieren, die jedoch aufgrund fehlender struktureller Verankerung bislang eher punktuellen Charakter haben.

Ein zentraler Baustein einer strukturell verankerten Sozialraumorientierung ist die etwa vierteljährlich stattfindende **Sozialraumkonferenz in der Oststadt,** die von einem Tandem aus Familienzentrum Ost (Arbeiterwohlfahrt e.V.) und den Schulsozialarbeitsfachkräften moderiert wird. Die Bedeutung des Gremiums wird durch die breite Teilnahme aller, „die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten", deutlich. Dies sind neben den üblichen Akteuren wie Schulen, Kinderbetreuungseinrichtungen, Offener Kinder- und Jugendarbeit, Mobile Jugendarbeit, Jugendamt sowie Frühen Hilfen ebenso Therapeuten, Zahnpflege, Polizei oder das Haus des Jugendrechts. Je nach Thema werden auch weitere Gäste eingeladen, zum Teil auch Jugendliche, die in der Oststadtkonferenz ihre Bedürfnisse einbringen können. Ziel dieses Gremiums sind der gemeinsame Blick und die geteilte Verantwortung für den Sozialraum. Die Teilnehmenden können sich hier über aktuelle Entwicklungen und Angebote im Stadtteil austauschen und Projekte initiieren.

Alle zwei Jahre wird gemeinsam mit vielen Kooperationspartnern aus dem Stadtteil das **„Oststadtfest"** zusammen mit einer **„Bildungsmesse rund ums Kind"** veranstaltet. Alle Ansprechpartner_innen für Kinder und Jugendliche im Stadtteil können sich hier mit einem Informationsstand vorstellen und viele internationale Vereine beteiligen sich mit kulinarischen oder künstlerischen Beiträgen. Damit gelingt es jenseits der sozialstrukturellen Schwierigkeiten durch das Zusammentreffen unterschiedlichster Akteure einen produktiven Bezug zu den Ressourcen im Sozialraum herzustellen, den die Schulsozialarbeit unter anderem durch ihre moderierende Funktion in der Sozialraumkonferenz maßgeblich mitverantwortet.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Zugänge erleichtern

Es wird deutlich, dass ein wesentlicher Nutzen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit die Möglichkeit darstellt, **Beziehungen und Vertrauen aufzubauen**. Dadurch wird der Zugang der Adressat_innen zur Schulsozialarbeit gleichermaßen erleichtert wie der Zugang der Schulsozialarbeit zu den Adressat_innen. Beispielsweise zeigt sich dies in **Beziehungen zu den teilnehmenden Schüler_innen des Kooperationsprojekts** „kicken & lesen", auf die noch Jahre später zurückgegriffen wird. Auch nach dem Wechsel in die weiterführenden Schulen gebe es durch die Präsenz der Schulsozialarbeit auf dem Insel-Areal immer wieder die Möglichkeit zur Begegnung mit ehemaligen Grundschüler_innen, woraus sich neue Bezüge entwickeln können. Eine Schulsozialarbeiterin berichtet, „die Schüler haben mir dann immer wieder geholfen, bei anderen Themen, wie Multiplikatoren eigentlich". Die schulartübergreifende Zuständigkeit einer Fachkraft hat zur Folge, dass im günstigen Fall **den Werkrealschüler_innen während ihrer gesamten Schullaufbahn kontinuierlich eine Ansprechperson zu Verfügung steht**, was den Zugang zur Schulsozialarbeit speziell für diese Schüler_innen nach Aussage der Fachkraft deutlich erleichtert.

Eine ähnliche Beziehungsstabilität wird auch durch die Elternarbeit im Rahmen der Elterncafés möglich. Schulsozialarbeit kann dadurch **für Eltern Brücken in die Schule bauen**, die es Familien erleichtern, bei Fragen und Schwierigkeiten mit der Schule Unterstützung zu suchen.

Niederschwellige, passende Hilfen

Mit der Tätigkeit im Sozialraum knüpft Schulsozialarbeit Kontakte zu den vielfältigen Betreuungs- und Unterstützungsangeboten im Stadtteil, wodurch sich das Kooperationsnetzwerk und gleichzeitig auch das **Verweisungswissen der Schulsozialarbeitsfachkräfte in der Einzelfallberatung erweitert**. Davon profitieren Kinder und Familien, die durch die Schulsozialarbeit ein passendes Angebot finden können (Beispiele: Adipositas-Training, Hort, unterschiedliche HzE, Psychotherapie, Angebote der OKJA). Das Kooperationsnetzwerk wird auch dazu genutzt, **Kooperationspartner in die Schule zu holen** (z.B. Klassenprojekte oder Beratungsangebote durch Lilith e.V. oder Polizeiliche Prävention).

Dadurch, dass die Schulsozialarbeit dem Jugend- und Sozialamt zugeordnet ist, können die Fachkräfte für die Eltern einen direkten Weg zur benachbarten Abteilung Sozialer Dienst (HzE) herstellen, wodurch die **Hemmschwelle, zum Jugendamt Kontakt aufzunehmen, deutlich verringert** werden könne. Die Sachbearbeiter_innen der Abteilung Sozialer Dienst (HzE) kommen für Gespräche mit Eltern teilweise auch in die Schule, wodurch schon im Erstgespräch eine „ganz andere Ebene entstehen kann, wie wenn die Eltern ins Jugendamt kommen müssten“.

Die Kopplung der Schulsozialarbeit mit dem Jugend- und Sozialamt hat aus den Perspektiven der Fachkräfte den Nutzen der **kurzen und unkomplizierten Wege zur Abteilung Sozialer Dienst (HzE)** – „Ich ruf da an und sag ‚Ich hab‘ einen Bedarf‘“. Auf der anderen Seite kann auch die Abteilung Sozialer Dienst (HzE) bei gegebenem Einverständnis der Eltern von der **Vorbereitung des Hilfeprozesses durch Schulsozialarbeit** profitieren. Bereits im Vorfeld des Erstkontaktes zum Jugendamt können die Fachkräfte die notwendigen Informationen abklären, die Eltern in ihrer Rolle stärken und sie unter Umständen zur Mitwirkung im Hilfeprozess motivieren.

Durch die enge Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und der Abteilung Sozialer Dienst (HzE) werden die Fachkräfte in der Regel im Vorfeld über geplante Maßnahmen, wie z.B. Inobhutnahme oder Abschiebungen, informiert. Dadurch besteht, je nach Fall, die **Möglichkeit, die Intervention im Vorfeld vorzubereiten**, wodurch der Prozess zum Vorteil aller Beteiligten beeinflusst werden kann.

Im Hinblick auf das in den Standards der Schulsozialarbeit aufgeführte Ziel der „Begrenzung des Anstiegs von kostenintensiven Hilfen zur Erziehung“ durch die Tätigkeit einer sozialräumlich ausgerichteten Schulsozialarbeit sind die befragten Fach- und Leitungskräfte skeptisch, da manche Kinder und Familien damit erst ‚in den Blick geraten‘. Auf der anderen Seite erklären die Teilnehmenden der Gruppendiskussion einhellig, dass man insbesondere durch die Zusammenarbeit bei runden Tischen mit Eltern, Lehrkräften, der Abteilung Sozialer

Dienst (HzE) und anderen Kooperationspartnern **„ganz viel auffangen kann, was sonst vielleicht kritisch enden würde“**. Es wird die Hoffnung geäußert, dass durch die Wirkung der Einzelfallhilfen im Rahmen der Schulsozialarbeit in langfristiger Perspektive eine Senkung der Fallzahlen möglich sei, wodurch auch andere Akteure und Hilfesysteme (z.B. Schule, Jugendamt, Familie) langfristig entlastet werden könnten. Bezogen auf den innerschulischen Raum führt die sozialräumlich verankerte Unterstützung auf individueller Ebene zu einer **Verbesserung der Lernbedingungen** und zur **Vermeidung von Schulausschlüssen**.

Interessenvertretung

Die Kinder haben durch die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit eine **‚advokatorische Unterstützung‘** nicht nur im innerschulischen Raum (z.B. bei möglichem Schulausschluss), sondern auch im außerschulischen Bereich (indem die Fachkräfte sich für die Offenheit des Insel-Areals als Lebensraum einsetzen). **Bei Planungen im Sozialraum werden die Fachkräfte** aufgrund ihrer speziellen Kenntnisse über den Alltag in der Schule und im Sozialraum **miteinbezogen** und **über Änderungen im Sozialraum direkt informiert**. Insofern können die städtische Trägerschaft der Schulsozialarbeit sowie die dadurch bedingte enge Kopplung an die Stadtverwaltung und die Sozialen Dienste als eine wertvolle Ressource wahrgenommen werden.

Erweiterte Fachlichkeit

Mit der sozialräumlichen Orientierung **wird Schulsozialarbeit zu einem ‚Kristallisationspunkt‘ für fachliche Auseinandersetzungen, wodurch eine gemeinsame Verantwortungskultur** unterschiedlicher Akteure der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt wird. Dies wird unter anderem deutlich in dem multiperspektivischen Blick der Fachkräfte, die zum einen problembezogen denken und handeln und zum anderen sozialräumliche Strukturen und Ressourcen in den Blick nehmen. So werden mit Kooperationspartnern gemeinsam Gestaltungsoptionen entwickelt, wie es bspw. in der Diskussion um die Nutzung und Gestaltung des Insel-Areals, bei der Innenstadtentwicklung oder bei kooperativen Projekten mit der OKJA deutlich wird. Damit werden, trotz des in der Einzelfallarbeit häufigen Ansetzens an den (schulischen) Problemen, die **Kinder auch in ihren Ressourcen und Bedürfnissen wahrgenommen**.

Für Akteure aus dem außerschulischen Bereich, wie die OKJA, stellt die gut vernetzte Schulsozialarbeit eine **„Andock-Stelle“ an das System Schule und die Lebenswelten der Schüler_innen** dar. So eröffne die Schulsozialarbeit bspw. für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eine Brücke in die Schule, umgekehrt können Angebote sowie auch Sichtweisen der OKJA zu sozialräumlichen Themen im schulischen Rahmen platziert werden.

Der vielfältige Raumbezug der Akteure führt auch zu einer **veränderten Perspektive auf den eigenen Stadtteil**. Begrifflich mit der Formel einer „reflexiven räumlichen Haltung“ gefasst, wird die problemorientierte Darstellung des Untersuchungsstandortes als „Brennpunkt“ beziehungsweise als „Brennpunktschule“ immer wieder durchbrochen beziehungsweise von

den Akteuren nicht weiter übernommen. Das „Klischee eines sozialen Brennpunktes“ werde bewusst nicht „bedient“, betont die Schulleitung, was **den Stadtteil Oststadt in langfristiger Perspektive auch in der Außenwahrnehmung aufwerten und der Reproduktion herrschender Raumordnungen entgegenwirken kann**. Gleichzeitig werden die wahrgenommenen strukturellen Probleme aber auch zum Ausgangspunkt sozialräumlicher Handlungsweisen gemacht.

Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingungen

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit entsteht laut Einschätzung der Fachkräfte mit einer guten Beziehungsarbeit zu Schüler_innen, Eltern und insbesondere zu Kooperationspartnern und setzt ein breites, vielfältiges und stabiles Kooperationsnetzwerk voraus. An der Insel-Grundschule wird deutlich, dass **die umfangreiche Präsenz sowie auch die personelle Kontinuität der Schulsozialarbeitsfachkräfte** zentrale Grundvoraussetzungen für eine gute Beziehungsarbeit und damit auch für sozialraumorientiertes Arbeiten sind.

Die Fachkräfte betonen die Wichtigkeit der Teilnahme an Aktivitäten im Sozialraum. Manchmal sei es dafür erforderlich, auch an einem Wochenende zu arbeiten. Eine weitere wichtige Voraussetzung von Sozialraumorientierung ist demnach der Arbeitszeitumfang und die **Flexibilität der Arbeitszeiteinteilung**, die durch Schule und Träger unterstützt beziehungsweise konzeptionell verankert sein sollte.

In der Person der Fachkraft liegende Voraussetzungen (Haltungen)

Neben der **Bereitschaft, sich auf den Sozialraum einzulassen, sind die umfangreiche Sozialraumkenntnis sowie die systematische Inblicknahme sozialräumlicher Ressourcen** wesentliche Bedingungen für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit.

Bezüglich der organisatorischen Nähe zum Jugendamt reflektieren die Fachkräfte den möglichen hemmenden Effekt, dass Schulsozialarbeit mit diesem gleichgesetzt wird, wodurch sich der Zugang der Eltern zur Schulsozialarbeit erschweren könnte. Daher haben die **Transparenz der Zuordnung** sowie **die Hervorhebung der für die Fachkräfte bestehenden Schweigepflicht gegenüber Mitarbeitenden des Jugendamtes** eine große Bedeutung für eine gelingende Elternzusammenarbeit**.**

Gleichzeitig ist in den Schilderungen der Fachkräfte eine Tendenz zur impliziten Übernahme der Perspektiven des Jugendamtes feststellbar, bspw. bezogen auf Kostenargumentation, die Einzelfallfokussierung sowie die Bedeutung der Statistik für die Jugendhilfeplanung. Essenziell ist daher die **kontinuierliche fachliche Reflexion der Implikationen, die mit der engen Verknüpfung von Schulsozialarbeit mit dem Jugendamt verbunden sind**, um sich nicht durch fachfremde Logiken vereinnahmen zu lassen und die eigene fachliche Professionalität wahren zu können.

Trägerbezogene Rahmenbedingungen

Die gute Ausstattung mit **Räumlichkeiten** sowie auch das **umfangreiche Angebot an Fort- und Weiterbildungen** durch den Träger der Schulsozialarbeit werden von den Fachkräften für die vielfältig ausgerichtete Arbeit als sehr hilfreich hervorgehoben. So sind bspw. beide Fachkräfte zum Elternberater/-begleiter ausgebildet worden. Daneben stellt auch die **Möglichkeit, sich bei Bedarf beim Träger ein Dienstfahrzeug auszuleihen**, um Zugänge für Adressat_innen zu außerschulischen Angeboten zu ermöglichen, eine unterstützende Rahmenbedingung dar.

Die Möglichkeit des schnellen und unkomplizierten kollegialen Austauschs von Schulsozialarbeitsfachkräften, die in einem Team an einer Schule sowie auch an verschiedenen Schulen auf einem Schulgelände tätig sind, führt zu Synergieeffekten, die sich an der Insel-Grundschule unter anderem positiv auf die Übergangsgestaltung zwischen Grundschule und weiterführender Schule auswirkt.

Die im Umfeld der Schule angebotenen Unterstützungsangebote (z.B. Elterncafé, Ausbildung von Elternmentor_innen, Pforzheimer-Adipositas-Training, kicken & lesen) sind strukturell nicht verankert und setzen somit die **kontinuierliche und aktive Akquise von Projekten durch den Träger beziehungsweise die Fachkraft** voraus. Darin zeigt sich, dass für die fallunabhängige Arbeit die Finanzierungsbedingungen schwieriger sind. Nach Ansicht der Fachkräfte wäre es deshalb hilfreich, die dennoch vorhandene Vielfalt an extern finanzierten Projekten **durch das Jugend- und Sozialamt transparenter zu gestalten und aufeinander abzustimmen**.

Die Zuordnung der Abteilung Schulsozialarbeit zum Jugend- und Sozialamt wird dahingehend positiv bewertet, **dass in der Fach- und Dienstaufsicht kinder- und jugendhilfespezifische Expertise vorliegt** und damit sozialräumliches Denken zum fachlichen Selbstverständnis gehört.

Gleichzeitig sind aufgrund der organisatorischen Verortung beim Jugendamt **konzeptionell verankerte Orte der fachlichen Selbstvergewisserung** für die Schulsozialarbeitsfachkräfte von großer Bedeutung. Im Rahmen der fallorientierten Tätigkeiten haben die Fachkräfte bei Bedarf die Möglichkeit, sich bei der Erziehungsberatung fachlichen Rat einzuholen, z.B. bei Verdacht auf Kindswohlgefährdung. Einen strukturell verankerten Rahmen regelmäßiger, professioneller Selbstreflexion gibt es hingegen nicht.

Schulbezogene Rahmenbedingungen

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung ist, **dass die „Schule auch bereit ist, in den Sozialraum zu gehen und Kontakte zu knüpfen“**. Die Strategie der Insel-Grundschule, sich zum Sozialraum zu öffnen, zeigt sich in der Teilnahme der Schulleitung an der Oststadtkonferenz sowie in den eigenständigen Kooperationen der Schule mit anderen Akteuren des Sozialraums (Stadtjugendring, Abteilung Sozialer Dienst/HzE). Auf diese bestehenden Kooperationsbezüge kann Schulsozialarbeit zurückgreifen und die zum Teil zur Schule unterschiedlichen Bezüge und Sichtweisen auf den außerschulischen Raum mit ihrer Perspektive

ergänzen. Wichtig sei, dass die **Schulleitung „hinter der Fachkraft steht“**, auch wenn die Sichtweisen (im Blick auf Einzelfälle oder den Sozialraum) sich unterscheiden.

Übergreifende Rahmenbedingungen

Die Vielfalt der **Kooperationspartner** stellt an einem Standort wie der Pforzheimer Oststadt eine unabdingbare Ressource für eine wirksame Schulsozialarbeit dar. Die Schaffung und Gestaltung von passenden Hilfs- und Unterstützungsstrukturen in der fallorientierten Arbeit setzen ein differenziertes Unterstützungsnetzwerk voraus, auf das Schulsozialarbeit in ihrer Arbeit zurückgreifen kann. Auch auf fallunabhängiger Ebene ist die gemeinsame Verantwortungsübernahme durch ein starkes Netzwerk von Kooperationspartnern eine wichtige förderliche Rahmenbedingung für die gelingende Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen.

Schlussbetrachtung

Die Schulsozialarbeit an der Insel-Grundschule kann als eine **konzeptionell und strukturell im Sozialraum verankerte Schulsozialarbeit** beschrieben werden, die eingebettet ist in eine Unterstützungsstruktur, in der viele einzelne Akteure im Sozialraum agieren und miteinander kooperieren. Die Schulsozialarbeit nimmt in diesem Gefüge vor allem die Funktion der Unterstützung von einzelnen Kindern und Familien ein, wobei sie die außerschulischen Unterstützungsstrukturen als Ressourcen für ihre Arbeit umfassend einbindet. Deshalb kann festgestellt werden, dass der Erfolg der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an einem Standort wie der Pforzheimer Oststadt in hohem Maße **abhängt vom Bestehen eines vielfältigen und weitestgehend verlässlichen Netzwerks an Kooperationspartnern**.

Gleichzeitig beschränkt sich die Sozialraumorientierung nicht ausschließlich auf den Blick auf das einzelne Kind. Die Fachkräfte betonen darüber hinaus die Bedeutung offener Angebote, zeigen ein hohes Detailwissen zu den lebensweltlichen Zusammenhängen im Stadtteil und gestalten regelmäßig kinder- und jugendrelevante Veranstaltungen in der Oststadt mit. Fallunabhängige, kooperative Angebote von Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum finden allerdings nur vereinzelt statt und stellen keinen festen Bestandteil des Angebotsspektrums dar. Eine **Verstetigung kooperativer Projekte** von Trägerseite könnte die Sozialraumorientierung in diesem Bereich noch weiter stärken.

Insbesondere hinsichtlich des Freizeitbereichs betonen mehrere Akteure, dass Kinder angesichts ihrer zum Teil hohen Verantwortungsübernahme in den Familien Orte benötigen, an denen sie Kind sein und spielen dürfen. Nötig sei daher ein regelmäßiges, für die Kinder der Insel-Grundschule erreichbares Freizeitangebot. Diese Aufgabe richtet sich an unterschiedliche Akteure (z.B. OKJA, Vereine) und kann nicht von der Schulsozialarbeit alleine bewältigt werden. Sie kann aber als zentrale sozialräumliche ‚Schnittstelle‘ diese Angebote in Zukunft verstärkt initiieren und an ihrer Umsetzung mitwirken.

Das starke Netzwerk an Kooperationspartnern im außerschulischen Raum bietet vielfältige Möglichkeiten, um **Kinder und deren Familien in passende, externe Unterstützungsan-**

gebote zu vermitteln beziehungsweise auch Kooperationspartner mit ihrem Angebot in den innerschulischen Raum zu holen. Daneben leistet Schulsozialarbeit über die aktive Mitarbeit in den Gremien im Stadtteil einen positiven Beitrag zur Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens sowie zum Zusammenleben im Stadtteil allgemein. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit stellt hier einen wichtigen Akteur dar, „der das **Netzwerk in der Kommune stärkt**". Durch vielfältige Austausch- und Begegnungsorte von Anbietern sowie Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe ist es möglich, mit den gegebenen Mitteln „das Bestmögliche für Kinder und Jugendliche herauszuholen".

Die Schulsozialarbeit in Pforzheim arbeitet in einem **engen strukturellen Verbund mit Schule und Jugendamt** und kann hiervon, wie beschrieben, in mehrfacher Hinsicht profitieren. Die enge Anbindung von Schulsozialarbeit an das Jugend- und Sozialamt wirkt sich in Pforzheim offensichtlich positiv auf die Möglichkeiten aus, sozialräumlich zu agieren. Die „kurzen Wege" zu den Sozialen Diensten der Stadt Pforzheim erleichtern es den Fachkräften in Einzelfällen, komplexe Hilfestrukturen aufzubauen und die Einzelfallhilfe jenseits einer schulischen Logik auszurichten. Dies setzt jedoch gleichzeitig voraus, dass Schulsozialarbeit im Sozialraum auf eine über die sozialen Dienste des Jugend- und Sozialamtes hinausgehende, vielfältige und verlässliche Unterstützungsstruktur zurückgreifen kann.

Auch auf fallunabhängiger Ebene wird über die Trägerkonstellation und die verbindlichen Kooperationsstrukturen in der Oststadt eine advokatorische Einmischung der Schulsozialarbeit bei der Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche gestärkt, ist aber in der Bedeutung für die alltägliche Arbeit jedoch in der Tendenz eher nachrangig. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine **regelmäßige Selbstvergewisserung** der professionellen sozialpädagogischen Praxis eine unabdingbare Notwendigkeit ist und deswegen einer strukturellen Absicherung von regelmäßigen Reflexionsanlässen bedarf.

4.5 Standortanalyse Singen

Einführung in den Standort

Singen ist eine Große Kreisstadt im Landkreis Konstanz im Süden Baden-Württembergs mit etwa 48.000 Einwohner_innen und fünf Grundschulen. Die **Waldeck-Schule** befindet sich im Zentrum der Kernstadt Singens. In der Grundschule wird das Modell der teilgebundenen Ganztagsschule umgesetzt, daneben gibt es auch das Angebot einer Kernzeitbetreuung. Die Werkrealschule der Waldeck-Schule befindet sich im Auflösungsprozess und besteht im Schuljahr 2017/18 noch aus einer Klassenstufe, der 9. Klasse.

Die **Schulsozialarbeit** an der Waldeck-Schule gibt es seit 2001. Als sogenannte „Brennpunktschule (Schulen mit besonderem pädagogischen Förderbedarf)“ war sie die erste Schule in Singen mit diesem Angebot. Heute gibt es an fast allen Schulen in Singen Schulsozialarbeit, sie gilt „als Qualitätsmerkmal für eine gute Schulkultur“. Im Schuljahr 2017/2018 sind an der Waldeck-Schule zwei Schulsozialarbeitsfachkräfte tätig: eine Fachkraft mit einem Stellenumfang von 100% seit 16 Jahren und eine weitere Fachkraft mit einem Stellenumfang von 50% seit vier Jahren. **Träger der Schulsozialarbeit** ist die **Stadt Singen**. Seit 2015 ist die Schulsozialarbeit als eigene Abteilung dem **Fachbereich Bildung und Sport** (Schulträger) zugeordnet.

Seit September 2015 haben sich die Stadt Singen und die Waldeck-Schule mit dem Konzept einer **Stadtteilschule** auf den Weg gemacht, einen innovativen Beitrag zur Anpassung der sozialen Infrastruktur an veränderte familiäre Bedarfe zu leisten. Durch Vernetzung der Fachkräfte aus Bildung, Beratung und Betreuung sowie Bündelung der Angebote soll die Qualität der Leistungen für Familien verbessert werden. Im Entwurf des Konzeptes heißt es, „die Angebotsstruktur der Stadtteilschulen zeichnet sich durch eine Öffnung nach innen und nach außen aus“. Eine Öffnung nach innen erfolgt bspw. durch das variable Angebot individueller Betreuungs- und Zusatzangebote für Schüler_innen.

Nach außen öffnet sich die Stadtteilschule durch offene Angebote für Kinder und Familien aus dem Wohnumfeld in den in Schulnähe neu eingerichteten Räumlichkeiten „Waldeck in der City“. Gefördert und unterstützt wird die Stadtteilschule vom Verein Kinderchancen Singen e.V. Im Verein Kinderchancen haben sich die Stadt Singen, Schulen und Kindertagesstätten, soziale Initiativen und Verbände sowie Unternehmen und engagierte Personen zusammengeschlossen mit dem Ziel, die Lebenssituation von Kindern in Singen dauerhaft zu verbessern.

Die außerschulische Infrastruktur ist geprägt durch ein vielfältiges Kultur- und Vereinsleben, in dem rund 48% der Singener Bevölkerung als Mitglied engagiert sind. Über das Jugendreferat, die Mobile Jugendarbeit und die drei Jugendhäuser stehen den Kindern und Jugendlichen in Singen verschiedene Angebote im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit zur Verfügung, die auch von den Waldeck-Schüler_innen genutzt

werden können. Ein für Schüler_innen der Waldeck-Schule erreichbares gruppenpädagogisches Angebot der Hilfen zur Erziehung gibt es nicht.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

In der **Rahmenkonzeption der Schulsozialarbeit in Singen** werden unter dem Begriff sozialraumorientiertes Arbeiten verschiedene Tätigkeiten zusammengefasst, die Kooperationen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern, die Mitwirkung in Gremien und Arbeitskreisen sowie die Vernetzung mit dem Ziel, „Ressourcen aus dem Umfeld zu nutzen und in dieses auch hinein zu wirken“, umfassen. In der zusammenfassenden Formulierung der Fachkräfte drückt sich diese konzeptionell angelegte Vorstellung mit den Bildern aus, „über den Tellerrand zu gucken“ und die Schule sei ja schließlich „keine Insel“.

Durch die **Zuordnung der Abteilung Schulsozialarbeit zum Fachbereich Bildung und Sport der Stadtverwaltung Singen** bedingt sich eine enge Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit auf administrativer sowie auf Leitungsebene. Auch ihren Arbeitsalltag an der Schule beschreiben die beiden Fachkräfte als sehr eng vernetzt mit Schule.

Die durch mehrere Partner getragene sozialraumorientierte Ausrichtung wird auch durch die von der Stadt Singen, dem Verein Kinderchancen und dem Runden Tisch Kinderchancen seit 2009 entwickelte **„Präventionskette gegen Kinderarmut“** deutlich. Ziel der Präventionskette ist es, „die Schule als wichtige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu begreifen und mit anderen Lebensbezügen wie Familie, Nachbarschaft, Vereinen, Behörden und Beratungsstellen zu vernetzen“.

Bestehende Konzepte und Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien werden miteinander verknüpft, vorhandene Netzwerke erweitert und neue Initiativen geschaffen, mit dem Ziel, die Teilhabechancen von Kindern und Familien zu verbessern. Die Präventionskette besteht aus verschiedenen Angeboten. Hierzu zählen die individuelle Förderung der Kinder zur Sicherung des Schulerfolgs, Angebote für Klassen beziehungsweise Gruppen von Kindern und Jugendlichen sowie „Angebote für und mit Eltern“. Einen wichtigen Stützpfeiler der Präventionskette bildet die Schulsozialarbeit, die sowohl im fallorientierten als auch fallunabhängigen Bereich eine Vielzahl von Angeboten bereitstellt beziehungsweise organisiert.

Ein wesentlicher Schwerpunkt der fallorientierten Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit ist die **Einzelfallarbeit**. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern aus dem außerschulischen Bereich werden **Kinder mit spezifischen Bedarfslagen in Freizeit-, Beratungs- sowie Therapie-Angebote vermittelt**. Einzelfallbezogene Kooperationen bestehen auch mit **weiterführenden Schulen**. Seit dem Wegfall der verbindlichen GS-Empfehlung sei teilweise eine intensivere **Übergangsbegleitung** in Zusammenarbeit mit den Eltern oder den Lehrkräften an den weiterführenden Schulen notwendig.

In diesem Kontext räumen die Fachkräfte der **Zusammenarbeit mit den Eltern einen hohen Stellenwert** ein. Ziel sei es dabei, die Akzeptanz der Eltern gegenüber den Angeboten, an denen ihre Kinder teilnehmen, zu erhöhen. In der Zusammenarbeit der Schulsozialar-

beitsfachkräfte z.B. mit arabisch sprechenden Eltern können die Fachkräfte bei Bedarf einen arabisch sprechenden **„Quartierguide“** hinzuziehen. Die sogenannten Quartierguides konnten im Zuge der Stadtentwicklung „Soziale Stadt“ und den damit verbundenen finanziellen Ressourcen eingeführt werden. Die/der Quartierguide kann auch an die Schule kommen und die Fach- und Lehrkräfte bei Elterngesprächen als Übersetzer_in beziehungsweise Vermittler_in unterstützen und bringt somit sozialräumliche Ressourcen und weitere Blickwinkel in die Elternarbeit mit ein.

Als einzelfallübergreifendes Angebot gibt es die **Eltern-Kind-Reihe**, in der als gemeinsames Angebot von Schulleitung und Schulsozialarbeitsfachkräften verschiedene Freizeit-Aktivitäten mit einzelnen Kindern und deren Eltern durchgeführt werden (z.B. Geocaching oder Besuch der Insel Mainau). Ziel der Eltern-Kind-Reihe ist es, Brücken in außerschulische Freizeitangebote zu bauen und damit den Eltern und Kindern gemeinsame Erfahrungsräume zu eröffnen.

Ein wichtiger Pfeiler der fallunabhängigen Sozialraumorientierung ist die Arbeit mit und Einbeziehung von Eltern. Es gibt **Angebote von Eltern für Eltern** in den Räumen der Stadtteilschule, unter dem Label „Waldeck in der City“ z.B. das Elterncafé, einen Deutschkurs für Mütter und den KiFa-Elternkurs (Kinder- und Familienbildung). Eltern, die diese Angebote anbieten, werden von Familienberater_innen an den Kindergärten zu KiFa-Mentor_innen ausgebildet. Die Schulsozialarbeit der Waldeck-Schule hat hier eine primär informierende und vermittelnde Funktion.

Die Fachkräfte versuchen, **Projekte zu organisieren und „an Land zu ziehen“, die dazu geeignet sind, Kindern positive Erfahrungen zu vermitteln**, wie z.B. das Kletterprojekt, die Wald-AG oder das Abenteuerprojekt. In Kooperation mit der Singener Kriminalprävention (Stadt Singen) wurde die Idee des **„Kelly-Parcours“** für alle Grundschüler_innen entwickelt. Der Parcours bezieht sich auf das Kriminalpräventionsprojekt der „Kelly-Inseln“, dessen Name von der Polizei-Kelle abgeleitet wurde. Ziel des Projektes ist es, für Kinder und Senior_innen, die in eine Notsituation geraten sind, im Sozialraum ein Netz von Anlaufstellen aufzubauen, in denen sie Unterstützung finden können. Mit dem sichtbaren Aushang des Logos „Kelly-Insel“ erklären die beteiligten Einzelhändler, Gewerbebetriebe oder sonstige Einrichtungen ihre Bereitschaft, Kinder und Senior_innen im Bedarfsfall zu unterstützen. Im Rahmen des Kelly-Parcours trainieren die Kinder, sich im Notfall an fremde Erwachsene zu wenden und diese um Hilfe zu bitten.

In diesem Zusammenhang werden auch **externe Angebote von Kooperationspartnern in die Schule geholt**, wie z.B. ein Angebot der Singener Polizei mit dem Titel „Mein Körper gehört mir“ oder das Angebot der Beratungsstelle des Baden-Württembergischen Landesverbandes für Prävention und Rehabilitation gGmbH (bwlv) zum Thema „Neue Medien“. Auf der anderen Seite wird von den Schulsozialarbeitsfachkräften ein **Baustein der Präventionskette**, das „Sozialtraining“, das in Schulklassen angeboten wird, **in weiterführende**

Schulen „exportiert“. Ziel dieser schulübergreifenden Tätigkeit ist es, die Kontinuität der Konfliktkultur über Schulgrenzen hinweg zu fördern.

Innerhalb der Stadtverwaltung Singen kooperiert die Schulsozialarbeit mit Jugendhilfeangeboten, die dem **Fachbereich Jugend, Soziales/Ordnung** zugeordnet sind. Das ist zum einen die Ganztagsbetreuung an der Waldeck-Schule, mit der die Fachkräfte insbesondere in der Einzelfallarbeit kooperieren, und zum anderen die Abteilung Kinder und Jugend, die auch für die Jugendhäuser oder die Planung des Ferienprogrammes zuständig ist, an dem die Schulsozialarbeit mit eigenen Angeboten beteiligt ist.

Die Klassenleitung der sogenannten „Sprachforscherklasse“ (Vorbereitungsklasse) und die Schulsozialarbeitsfachkräfte entwickelten gemeinsam die Idee, den **Unterricht der „Sprachforscherklasse“ etwa jede zweite Woche in das Jugendhaus JuNo zu verlegen**, um dort oder auch an anderen Orten im Sozialraum, wie z.B. auf dem Markt, alltagsbezogene Sprachübungen zu ermöglichen. Soweit es den Fachkräften möglich ist, nutzen sie die Gelegenheit, die Sprachforscherklasse bei diesen Ausflügen zu begleiten, um die Schüler_innen dabei näher kennenzulernen.

Mit den **Kindertagesstätten** bestehen eine **gute Kooperation und Übergangsbegleitung**, die im Zuge des Auflösungsprozesses der Werkrealschule noch intensiviert wurden. Über die Kooperationslehrkraft an der Grundschule gibt es bereits verschiedene kooperative Angebote für zukünftige Grundschulkinder und deren Familien. Einige dieser Angebote finden in Kooperation mit den Schulsozialarbeitsfachkräften statt, bspw. die „Schulranzenbande“, die Schulrallye oder der Elternnachmittag.

In der **Koordinationsgruppe der Stadtteilschule sowie mit dem Runden Tisch Kinderchancen** nimmt die Schulsozialarbeit an wichtigen sozialraumorientierten Gremien teil. Der Runde Tisch Kinderchancen ist zugleich Motor und Steuerungsinstrument im Singener Präventionsnetzwerk und findet viermal jährlich statt. Dort werden Themen bearbeitet, die für den Aufbau des Präventionsnetzwerks gegen Kinderarmut von Bedeutung sind (Frühe Hilfen, Bildungspaket, Stadtteilschule, …). Beteiligt hieran sind „Praktiker_innen, die tagtäglich erleben, wie Armut die Zukunftschancen von Kindern einschränkt“, sowie Verantwortliche aus den Kitas, Schulen, Wohlfahrtsverbänden, der Stadt Singen und dem Amt für Kinder, Jugend und Familie des Landkreises. **Die Fachkräfte nutzen diese „Plattformen“, um die von ihnen wahrgenommenen Bedarfe im Sozialraum zu platzieren, Ideen in den Gremien zu streuen** und damit deren Realisierungschancen zu erhöhen.

Mit dem **Jugendamt/Allgemeiner Sozialer Dienst** gibt es im einjährigen Turnus ein Vernetzungstreffen der ASD-Mitarbeiter_innen und der Schulsozialarbeitsfachkräfte. Zusätzlich finden **bei Bedarf einzelfallbezogene Kooperationsgespräche** zwischen der Schulsozialarbeitsfachkraft und den jeweils zuständigen ASD-Mitarbeiter_innen statt. Bezüglich der Kooperation mit dem Bereich der Hilfen zur Erziehung berichten die Fachkräfte, dass es in einzelnen Familien Sozialpädagogische Familienhilfe gebe. Darüber hinaus verweisen sie lediglich auf das Fehlen eines stadtteilbezogenen, gruppenpädagogischen Angebots.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Zugänge ermöglichen

Nach Ansicht der Fachkräfte können **durch die enge Kooperation mit der für die Eltern vertrauten Institution Schule „Barrieren abgebaut“ und Zugänge zur Schulsozialarbeit und damit auch zur Jugendhilfe geschaffen werden**. Für Eltern sei die Hürde, ihre Kinder zu Angeboten im schulischen Kontext anzumelden, häufig geringer, als dies bei außerschulischen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder im Freizeitbereich der Fall sei. „Über den Schulweg“, das heißt durch den Zugang über die Schule, können die Kinder an innerschulischen Projekten mit Freizeitcharakter (Kletter-AG, Wald-AG, Abenteuer-Projekt, Eltern-Kind-Reihe) teilnehmen und dabei Erfahrungen machen, die sie sonst wahrscheinlich nicht machen könnten.

Durch ihre Tätigkeit im Sozialraum erfahren die Fachkräfte, welche Ressourcen im Sozialraum vorhanden sind. Im Rahmen von Einzelfallberatung können sie dieses Wissen nutzen und **die im Sozialraum verfügbaren Ressourcen den Kindern und Familien zugänglich machen** (z.B. Beratungs-, Hilfs- und Freizeitangebote). Von mehreren Akteuren in der Gruppendiskussion wird bemängelt, dass die in Einzelfällen bestehenden Bedarfe nach gruppenpädagogischen Angeboten der Hilfen zur Erziehung aktuell mangels entsprechender Angebote nicht gedeckt werden können. Es wird die Befürchtung geäußert, dass „Kinder verloren gehen“ und die „Lücken im Hilfesystem irgendwann in der Schule ankommen werden“. Dagegen zeigt sich am Beispiel der vielfachen Kooperationsbezüge der Fachkräfte mit Kindergärten und weiterführenden Schulen, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit eine **professionelle Begleitung und Gestaltung der Schnittstellen in den Bildungsbiografien der Kinder** ermöglicht (Übergänge Kindergarten – Grundschule; Grundschule – weiterführende Schule).

Das in Kooperation mit der Singener Kriminalprävention durchgeführte Angebot des Kelly-Parcours bietet den Schüler_innen die Möglichkeit, die eigenen **Alltagskompetenzen zu erweitern**, wie bspw. sich selbstständig im Sozialraum zu orientieren und sich im Notfall dort Hilfe zu suchen. Nach Einschätzung der Fachkräfte sei ein weiterer Nutzen des Kelly-Parcours, den alle Grundschulen in Singen einmal im Jahr durchführen, die **gestiegene Hilfsbereitschaft** in den teilnehmenden Geschäften der Stadt Singen.

Aus der Perspektive der Eltern dienen die **Angebote für Eltern in der Stadtteilschule „Waldeck in der City“** (z.B. Elterncafé, KiFa-Elternkurs) der **Vernetzung der Eltern untereinander**, dem Informationsaustausch und der gegenseitigen Unterstützung. Insbesondere für Mütter mit Migrationshintergrund bietet sich dadurch die Möglichkeit, neue Lebenswelten kennenzulernen (Elterncafé, Stadtbibliothek), Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen (z.B. im Deutsch-Kurs) und vereinzelt auch berufliche Perspektiven zu eröffnen (Quartierguides, Ganztagsbetreuung).

Interessenvertretung

Mit der Koordinationsgruppe der Stadtteilschule sowie mit dem Runden Tisch Kinderchancen stehen der Schulsozialarbeit wichtige „Plattformen“ zur Verfügung, die sie nutzt, um die wahrgenommenen **Bedarfe im Sozialraum zu platzieren und Ansatzpunkte in den Gremien zu** formulieren. Damit ergeben sich zusätzliche Realisierungschancen, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien im Positiven zu verändern.

Öffnung von Schule

In der Perspektive des Schulträgers führt die Verortung von Schulsozialarbeit beim Fachbereich Bildung und Sport dazu, dass **die sonst eher „verwaltungstechnischen“ Perspektiven des Schulträgers auf Schule um die Sichtweise der sozialräumlich denkenden Schulsozialpädagogik erweitert werden** und somit z.B. eine ganz andere Beurteilung der Bedarfe bei der Gestaltung des Ganztagsbetriebs ermöglicht wird.

Über die Verankerung von externen Angeboten im innerschulischen Raum wird der Sozialraum in die Schule geholt und das Schulleben um lebensweltbezogene Aspekte bereichert. Gleichzeitig findet mit den Angeboten in der Stadtteilschule „Waldeck in der City“ eine Ausdehnung der Schule in den Sozialraum statt. Deutlich wird dies insbesondere in der Äußerung einer Fachkraft, welche die Stadtteilschule „Waldeck in der City“ als einen „Vor-Ort von Schule“ beschreibt.

Erweitertes Potenzial der Fachkraft

Für die Schulsozialarbeit bedeutet die Verortung beim Schulträger, dass sie beziehungsweise die Abteilungsleitung Schulsozialarbeit in relevante Entscheidungsgremien des Schulträgers eingebunden ist (z.B. Schulleiter-Dienstbesprechung). Damit kann Schulsozialarbeit auch auf der übergeordneten Ebene sozialraumbezogene Themen einbringen, wie bspw. die Frage einer „Konflikt-Kultur“, die nicht nur für den Lebensort der Grundschule relevant ist, sondern für Schüler_innen in den weiterführenden Schulen fortgesetzt wird und somit als schulübergreifendes, kommunales Thema platziert werden kann. Die Angliederung der Schulsozialarbeit beim Schulträger eröffnet damit für Schulsozialarbeit einen **größeren Gestaltungsspielraum**, auch bezogen auf den Sozialraum.

Eine weitere Folge der von Schule und Schulsozialarbeit gemeinsam verfolgten Strategie der Öffnung von Schule in den Sozialraum und der damit verbundenen größeren Sichtbarkeit von Schulsozialarbeit ist die **höhere Anerkennung von Schulsozialarbeit – im außerschulischen wie auch im innerschulischen Raum**. Durch die Präsenz von Schulsozialarbeit im Sozialraum sei Jugendhilfe auch nicht mehr so negativ besetzt und erfahre damit eine größere Akzeptanz.

Die vielfältigen Angebote an der und im Umfeld der Schule **entlasten die Schulsozialarbeit**, da sie die Verantwortung für Unterstützungsprozesse nicht alleine tragen muss, sondern auf die Unterstützung durch das Netzwerk an Kooperationspartnern zurückgreifen kann. Insbesondere der Austausch in Teamsitzungen oder in der Koordinationsgruppe zur Stadtteilschule mit schulischen und externen Partnern aus dem Stadtteil ist hilfreich, weil dadurch **viele**

neue Ideen zur Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens gemeinsam entstehen und entwickelt werden können.

Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsplatz- und fachkraftbezogene Rahmenbedingungen

Die Fachkräfte betonen den **Zusammenhang von Personalkontinuität und Intensität der Sozialraumorientierung** der Fachkraft. Mit der Dauer der Tätigkeit an einer Schule wächst das Wissen über den Sozialraum und es erweitern sich die Spielräume für sozialraumorientiertes Handeln. Fachkräfte, die noch nicht lange oder nur mit einem geringen Stellenumfang tätig sind, verfügen in Bezug auf den Sozialraum über weniger Erfahrungen und Wissen. Insbesondere für Fachkräfte, die tendenziell über weniger Sozialraum-Erfahrung vor Ort verfügen, stellen die **enge Anbindung an erfahrene Schulsozialarbeitskolleg_innen im Team** sowie **eine konzeptionell verankerte, sozialräumliche Besprechungsstruktur** förderliche Rahmenbedingungen dar.

Nach Einschätzung der Fachkräfte zeigt sich bei einer starken Priorisierung von Netzwerkarbeit allerdings die Gefahr, dass Kooperation zum Selbstzweck werde und die „Kernaufgaben“ von Schulsozialarbeit – gemeint ist damit, am Ort Schule für Kinder, Eltern und Lehrkräfte da zu sein – nicht mehr von Sozialraumarbeit profitieren, sondern darunter leiden. Insbesondere Teilzeitkräfte müssen aufgrund ihrer begrenzten Arbeitszeit **bei der Auswahl der Netzwerktreffen eigenverantwortlich Prioritäten setzen**. Darüber hinaus bildet die **Möglichkeit der gegenseitigen Vertretung und des Informationsaustauschs im Schulsozialarbeitsteam** eine unterstützende Rahmenbedingung für Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit.

Schulbezogene Rahmenbedingungen

Die Fachkräfte äußern eine große Zufriedenheit darüber, dass die **Schulleitung zu 100% hinter der Schulsozialarbeit mit ihrer sozialräumlichen Ausrichtung stehe** und die damit verbundenen Themen „Raum und Zeit in der Gesamtlehrerkonferenz sowie auch im Schulalltag“ ihre Berechtigung erhalten. Dies stelle eine wichtige Voraussetzung für die breite innerschulische sowie außerschulische Akzeptanz dar und biete die notwendige fachliche Rückendeckung. Die Fachkräfte verdeutlichen damit, dass die Rolle der Schulleitung im Prozess der Öffnung von Schule in den Sozialraum auch für das Profil der Schulsozialarbeit „riesig“ sei. Die Schulleitung sei im Stadtteil sehr aktiv und betrachte Schule insgesamt als einen wichtigen Akteur im Sozialraum und nicht lediglich als Ort des Unterrichtens. Dies wird sichtbar in der regelmäßigen Teilnahme an wichtigen Gremien, am Runden Tisch Kinderchancen sowie in der regelmäßigen Begleitung der Ausflüge der Sprachforscherklasse ins Jugendhaus JuNo.

Mit dem **Konzept der Stadtteilschule liegt eine schulische Ausrichtung vor, die die sozialräumlichen Bezüge reflektiert und gestaltet**. Darüber hinaus wird auch die Bezeichnung „Stadtteilschule“ als eine relevante Rahmenbedingung betrachtet, die sich mehr oder

weniger förderlich auf die Wahrnehmung im außerschulischen Bereich auswirken kann. Dadurch könne in der Öffentlichkeit der Eindruck entstehen, dass in der Waldeck-Schule besonders viele auffällige Kinder seien, die einen besonderen Bedarf haben. Vor diesem Hintergrund wurde für die Stadtteilschule der Begriff „Waldeck in der City“ gewählt.

Trägerbezogene Rahmenbedingungen

Eine wesentliche Rahmenbedingung von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sei die **angemessene Ausstattung von Schulsozialarbeit mit räumlichen, personellen und finanziellen Ressourcen**. Ebenfalls als sehr hilfreich wird die **gute Unterstützung durch die Leitungskräfte** im Fachbereich Bildung und Sport sowie im Sachgebiet Schulsozialarbeit beschrieben. Auch der Sozialraumplaner der Stadt Singen sei für die Fachkräfte „ein wichtiger Partner“. Er wisse oft, wo es noch Gelder bspw. für besondere Projekte gebe.

Übergreifende Rahmenbedingungen

Das Kooperationsnetzwerk stellt eine wesentliche Rahmenbedingung für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit dar. Aufgrund der verhältnismäßig geringen Präsenz von Angeboten der Hilfen zur Erziehung im Stadtteil (lediglich Sozialpädagogische Familienhilfe) **kann Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe lediglich auf die Zusammenarbeit mit städtisch verankerten externen Kooperationspartnern, wie z.B. OKJA, Beratungsangeboten oder Vereinen zurückgreifen**. In diesem Zusammenhang besteht ein großes Interesse an einem mit dem Landkreis gemeinsam entwickelten, auf die Stadt Singen zugeschnittenen Unterstützungskonzept für Kinder und Jugendliche.

Des Weiteren sind auch konzeptionell sowie strukturell verankerte Kooperationsorte eine wichtige Voraussetzung für die sozialräumliche Anbindung von Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit in Singen ist **in Kooperationsgremien eingebunden, die spezifisch auf Fragen der Arbeit mit Kindern und deren Familien ausgerichtet** sind. In der Koordinationsgruppe der Stadtteilschule und dem Runden Tisch Kinderchancen sind wichtige Kooperationspartner aus dem Sozialraum vertreten. Demgegenüber beschreiben die Fachkräfte die regelmäßig stattfindende Stadtteilkonferenz als ein für ihre konkrete Tätigkeit eher nachrangiges, reines „Informationsgremium“. Die oben genannten themenspezifischen Gremien seien für ihre Arbeit wesentlich gewinnbringender, da hier Ideen gemeinsam entwickelt werden und Kooperationen entstehen, die unmittelbar für ihre Handlungsaufträge genutzt werden können. Hieran zeigt sich, dass Sozialraumorientierung sich vor allem dann entfalten kann, wenn es über wechselseitige Information und Wissen hinausgeht und in systematischen Bezügen gemeinsam reflexiv-sozialräumliche Handlungsansätze entwickelt werden.

Schlussbetrachtung

Schulsozialarbeit in Singen zeichnet sich durch eine reflexiv-sozialräumliche Orientierung aus, die vielfältige Aneignungsmöglichkeiten für Kinder und Familien ermöglicht und sich gleichzeitig durch die aktive Mitarbeit in verschiedenen sozialräumlichen Gremien für die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens verantwortlich zeigt. Ein Großteil der Ange-

bote sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an der Waldeck-Schule kann im Bereich der lebensweltlich ausgerichteten Sozialraumorientierung verortet werden und bezieht auch die Eltern der Kinder systematisch auf mehreren Ebenen ein (Beratung von Eltern, Freizeit- und Bildungsangebote für Eltern sowie Förderung der Angebote von Eltern für Eltern). Ermöglicht wird die Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit zum einen durch die **sozialräumliche Ausrichtung der Schule**, zum anderen durch die **enge Kooperation mit lokalpolitisch relevanten Akteuren sowie die strukturelle Einbettung von Schulsozialarbeit in sozialraumbezogene Gremien**.

Die administrative Verortung von Schulsozialarbeit beim Schulträger führt zum mehrfachen Nutzen für die Akteure, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten (Perspektiverweiterung, Ideenvielfalt und enge Kooperation von Jugendhilfe und Schule). Sozialraumorientierung wird in Singen von der Schule nicht an die Schulsozialarbeit delegiert, sondern in einer Verantwortungsgemeinschaft von Schulleitung und Fachkräften gemeinsam realisiert. Die von Schule und Schulsozialarbeit gemeinsam verfolgte Strategie einer aktiven Öffnung der Schule in den Sozialraum fördert hier offensichtlich die Sozialraumorientierung aller Beteiligten. Die schulnahe Verortung von Schulsozialarbeit könnte auf der anderen Seite aber auch zu einer Überlagerung von Jugendhilfe durch die schulische Perspektive führen. **In dieser Konstellation von Schulsozialarbeit empfiehlt sich daher eine regelmäßige, strukturell eingebundene, fachliche Selbstvergewisserung von Schulsozialarbeit mit anderen Jugendhilfeangeboten**, um einer Vereinnahmung durch Schule und einer Reduktion des Wirkungspotenzials von Schulsozialarbeit proaktiv entgegenzuwirken.

Am Standort Singen wird mit der geringen Einbindung des Jugendamts deutlich, dass ein von allen relevanten Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe (Träger, Kommune, Landkreis) **gemeinsam erarbeitetes Gesamtkonzept der Sozialraumorientierung erforderlich ist, um das volle Wirkungspotenzial von sozialraumorientiert arbeitender Schulsozialarbeit zu ermöglichen**.

4.6 Standortanalyse Weilimdorf 1 + 2

Einführung in den Standort

Weilimdorf ist ein Stadtbezirk am nordwestlichen Rand der Landeshauptstadt Stuttgart mit rund 31.000 Einwohner_innen. Untersuchungsgebiete waren zwei der sechs Stadtteile im Stadtbezirk (‚Weilimdorf' und ‚Giebel'). Weilimdorf insgesamt ist der Stuttgarter Stadtbezirk mit den meisten Familien mit Kindern. Die Grundschule Reisachschule im Stadtteil Weilimdorf (rund 17.000 Einwohner_innen) weist ein großes und in seiner Sozialstruktur heterogenes Einzugsgebiet auf. Das Einzugsgebiet der Grundschule Rappachschule (Stadtteil Giebel) ist eher kompakt und bezüglich der Sozialstruktur homogen, es leben dort etwa 5.000 Einwohner_innen. Die Reisachschule besuchen etwas mehr als 400, die Rappachschule knapp 200 Schüler_innen.

Neben vielfältigen Angeboten der Jugendhilfe gibt es in beiden Stadtteilen ein vielfältiges Kultur- und Vereinsleben mit zahlreichen, auch stadtteilübergreifenden Kooperationsprojekten. Die Schullandschaft in Stuttgart-Weilimdorf befindet sich im Umbruch (z.B. Zusammenlegungen, Schließungen, verschiedene Betreuungskonzepte). Während an der Reisachschule ein Schülerhaus die Betreuung organisiert, existiert an der Rappachschule aufgrund der Veränderungen ein komplexes Nebeneinander von neuen und auslaufenden Betreuungsformen.

An den beiden Grundschulen wird Schulsozialarbeit mit einem Stellenumfang von 50% angeboten. Die Fachkraft an der Reisachschule ist zu weiteren 50% in der Mobilen Kindersozialarbeit (MKSA), die Fachkraft an der Rappachschule zu weiteren 50% in der Mobilen Jugendarbeit (MJA) im jeweiligen Stadtteil beschäftigt. Beide Fachkräfte sind seit ca. fünf Jahren in der Schulsozialarbeit an ihren Schulen tätig, zu Beginn allerdings überwiegend oder ausschließlich an den nun auslaufenden oder bereits ausgelaufenen Werkrealschulen.

Anstellungsträger ist die „Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit Weilimdorf", die wiederum von der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e.V. sowie den örtlichen Kirchengemeinden getragen wird. Diese Trägerkonstellation folgt dem **stadtweiten „Stuttgarter Modell"**, welches in 17 Stadtteilteams **aufsuchende und lebensweltorientierte Angebote der Mobilen Jugendarbeit mit präventiven und intervenierenden Angeboten der Schulsozialarbeit verknüpft**. Damit ist die Schulsozialarbeit aufgrund dieser spezifischen Trägerkonstellation strukturell und konzeptionell mit einem Bezug zu außerschulischen Angeboten aufgestellt.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Der Träger sieht sich in einer langen Tradition der Mobilen Jugendarbeit, bietet aber auch schon seit einiger Zeit und in wachsendem Umfang Schulsozialarbeit an. Die Verbindung der beiden Arbeitsfelder wird nach wie vor innerhalb des Trägers kontrovers diskutiert. Neben dem gesamtstädtisch angelegten „Stuttgarter Modell" verfügt der Träger über eine aktuelle

Konzeption, in der die Angebote von Mobiler Jugendarbeit und Schulsozialarbeit als einander ergänzende Tätigkeitsbereiche beschrieben werden. In der Konzeption werden die **Brückenfunktion der Schulsozialarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe sowie die Verbindung des Systems Schule mit anderen Lebenswelten** hervorgehoben.

Durch die **Vernetzung mit dem Sozialraum verspricht sich der Träger einen Mehrwert** im Vergleich zu ‚reiner' Schulsozialarbeit: Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen können ganzheitlich begleitet werden, zudem dient die **Schule als strategischer Zugang**, um gefährdete Jugendliche zu erreichen. Darüber hinaus soll Gemeinwesenarbeit die „Interessen der Jugendlichen vertreten, ihre Lebensqualität im Stadtteil verbessern und vernetzte Hilfsmöglichkeiten schaffen", indem Strukturen analysiert und Ressourcen innerhalb und außerhalb des Schulkontextes erschlossen und genutzt werden.

In der Schulsozialarbeit an beiden Schulen werden vorrangig **Einzelfallhilfen und Projekte mit Klassen** angeboten, wobei „Konfliktbewältigung" eine große Rolle spielt. Soziale Gruppenangebote und Gemeinwesenarbeit verorten die Fachkräfte hauptsächlich in der MJA/MKSA. Somit scheint Schulsozialarbeit zunächst vorrangig auf die Begleitung von Einzelfällen konzentriert zu sein. Allerdings sind die beiden Arbeitsbereiche Schulsozialarbeit und MJA/MKSA aufgrund der Personalunion nicht wirklich voneinander zu trennen. Die in der MJA/MKSA angelegten sozialraumorientierten Anteile ergänzen aus Sicht der Fachkräfte komplementär die schulbezogenen Stellenanteile der Schulsozialarbeit. In der **Praxis der Fachkräfte trennen vorwiegend Tageszeit und Ort die Tätigkeit der Schulsozialarbeit von der MJA/MKSA**. Vormittags und teilweise nachmittags ist der Bezugsort die Schule, nachmittags, abends und an Wochenenden der Stadtteil beziehungsweise die Wohngebiete und Aufenthaltsorte der Kinder/Jugendlichen. Beide Fachkräfte verfügen für beide Arbeitsbereiche über **großes Überblickswissen (Sozialraumwissen)** und detailreiche Kenntnisse über ihren Stadtteil und die Lebenswelten der Kinder.

In der Unterschiedlichkeit des Auftrags wird aber deutlich, dass es für die Fachkraft der Reisachschule mit der **Kombination MKSA/Schulsozialarbeit** schwieriger ist, die Stellenanteile zu trennen, weil sie sich gleichzeitig an dieselbe Zielgruppe richten. In der **Kombination MJA/Schulsozialarbeit** an der Rappachschule ist der Kontakt eher zeit- und zielgruppenversetzt, die Fachkraft begegnet Jugendlichen nicht zugleich in ihrer Schüler_innenrolle. Dennoch **profitieren die Angebote der Schulsozialarbeit und MJA/MKSA überwiegend voneinander**, weil die Bekanntheit der Fachkräfte in den wechselnden Kontexten zumeist Zugänge zu den unterschiedlichen Adressat_innen bietet. Durch die Stellenkombination fließen Anliegen, Themen und Unterstützungsbedarfe der außerschulischen Lebenswelt der Kinder in die Schulsozialarbeit, ohne dass die Fachkräfte in ihrem Stellenanteil der Schulsozialarbeit einen ausgeprägten Sozialraumbezug entwickeln müssen.

Die Fachkräfte werden von Kindern, Eltern, Schule, Kooperationspartnern und Öffentlichkeit kontextabhängig entweder als ‚Mobile', als ‚Schulsozialarbeit' oder in ihrer Doppelrolle wahrgenommen. Dabei **kann jede Rolle sowohl Zugang als auch Barriere für die andere Rol-**

le und gegenüber den jeweiligen Adressat_innen sein. Im Umgang mit dieser Rollenambivalenz zeigen aber beide Fachkräfte ein ähnliches Bewältigungsmuster. Sie betonen die **‚Einheit der Rollen in ihrer Person'** und subsumieren die zwei Tätigkeiten gegenüber Dritten unter dem Label ihres eigenen Vornamens: „Ich bin XY von der Mobilen und der Schulsozialarbeit", und sie scheinen damit die partielle Ambivalenz von schulischen und außerschulischen Settings überbrücken zu können.

Das professionelle Selbstverständnis bedeutet für die Fachkräfte, für die Kinder Ansprechpartner zu sein und sie in ihrem Schulalltag in allen Belangen zu unterstützen. Von zentraler Bedeutung ist die **„Präsenz", das heißt das Sichtbar-Sein für Kinder, Schulleitungen, Lehrkräfte, Betreuungskräfte und in Gremien**. Die Perspektiven der Fachkräfte auf den Sozialraum pendeln zwischen einem administrativen Blick auf die Einzugsgebiete der Schulen und der Wahrnehmung der Themen, die Kinder in ihren Lebenswelten beschäftigen.

Versucht man die Funktionen der Fachkräfte analytisch zu trennen, weist die **Schulsozialarbeit an beiden Schulstandorten in Weilimdorf vordergründig einen starken Schulbezug auf**, weil die Anteile mit Sozialraumbezug in der MJA/MKSA aufgehen. Bei genauer Betrachtung aber entsteht eine sozialräumliche Perspektive und Qualität in der Schulsozialarbeit durch die personale Einheit der beiden Funktionen der Fachkräfte an der Schule und im Sozialraum. Die **Fachkräfte als Mittlerinnen** können im Schulkontext auch für Kinder relevante lebensweltliche Themen behandeln und Zugänge im außerschulischen Bereich schaffen.

Über die MJA/MKSA sind die Fachkräfte auch in Gremien, Konferenzen und (teils selbst initiierte) Runden eingebunden, deren Themen, Beschlüsse und Ergebnisse über die Rolle der Schulsozialarbeit wieder an die Schulleitungen, Lehrkräfte und Betreuungsteams als **exklusiver Informationsvorteil zurückvermittelt** werden. Umgekehrt transportieren sie deren Themen in die Gremien. Die Fachkräfte helfen auch „vorzusortieren", welche Teilnahmen in Gremien für wen überhaupt wichtig sind. Sie sehen sich im Stadtteil und an der Schule in einer **„Mehrfachfunktion" als „Brückenbauer" und „Vernetzungshilfe"**, die Verbindungen herstellen kann.

Mit der Verflechtung von schul- und sozialraumbezogenen Aufgaben in einer Person ist auch eine **hohe Belastung der Fachkräfte** verbunden, ihre Tätigkeiten situativ wechselnd entweder zusammen oder klar voneinander getrennt betrachten zu müssen. Wenn die produktive Verflechtung beider Bereiche nicht gelingt, könnte dieses Modell hinsichtlich der Fachlichkeit der Schulsozialarbeit auch die Gefahr bergen, dass Schulsozialarbeit nur noch schulbezogen verstanden und umgesetzt wird. Wenn Schulsozialarbeit nicht mit der MJA/MKSA kombiniert ist und damit andere Kolleg_innen für die Begleitung von Kindern in ihren außerschulischen Bezügen zuständig sind, stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in der Schulsozialarbeit Sozialraumorientierung dennoch systematisch zu verankern.

Auch aufgrund der Trägertradition **dominieren in der Schulsozialarbeit Ziele der MJA** wie Partizipation, Freiwilligkeit und Parteilichkeit. Dabei wird im fachlichen Handeln eine deutli-

che Abgrenzung zum ‚System Schule' sichtbar. Schulsozialarbeit kann und will sich nicht als Teil der Schule verstehen und agiert doch in der Schule. Dieser Widerspruch, zugleich ‚drinnen und von draußen' zu sein, prägt das fachspezifische Handeln der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit als ein ständiges Wechselspiel von Schulbezug und Sozialraumorientierung, der in der Person nicht getrennt wird und wohl auch nicht getrennt werden kann.

Aus dieser Konstellation heraus gelingt hauptsächlich die lebensweltorientierte Unterstützung von Einzelfällen in der Schule. Die **fallunabhängige Mitwirkung am gelingenden Aufwachsen** im Stadtteil wird vor allem über den Stellenanteil in der MJA/MKSA realisiert. In diesem Verständnis wird der Sozialraum von den Kindern an die Schule ‚mitgebracht', die Schulsozialarbeit stellt mit Angeboten innerschulisch Anschlüsse her und schafft via MJA/MKSA Zugänge zu Angeboten im außerschulischen Bereich. In der produktiven Verflechtung scheint diese ‚Arbeitsteilung' aufzugehen, wobei die Fachkräfte hierfür die tragende Säule darstellen; das strukturelle Fundament für diese Arbeit finden sie beim Träger.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Ganzheitliche Perspektiven auf die Bedürfnisse von Kindern

74 Ihren Auftrag in der Schulsozialarbeit beziehen die beiden Fachkräfte stark auf die „Mobile Haltung", denn die **„Kinder- und Jugendarbeit, auch [die] Mobile Jugendarbeit hat im Stadtteil am ehesten den Gesamtblick"**. So entsteht in Verbindung mit der Schulsozialarbeit ein „Weitblick", der sich um die Kinder und Jugendlichen auch in ihrer Freizeit kümmert. Die **Präsenz im Stadtteil** durch die MJA/MKSA **schafft Bekanntheit und Vertrauensaufbau** der Fachkräfte bei Kindern und Eltern und transportiert den ‚mobilen Blick' als Öffnungsangebot an die Schulen.

Sozialer Zusammenhalt

Großen Wert legen Fachkräfte und Träger darauf, dass die **Ressourcen für Kinder und Familien im Stadtteil bekannt sind und gut genutzt werden**. Vor diesem Hintergrund entstehen mit Beteiligung der Fachkräfte in ihrer Doppelrolle übergreifende und kooperative Aktionen (z.B. „Remmidemmi" auf dem Löwenmarkt), die Weilimdorf zu einem „lebenswerten Stadtteil" machen (sollen). Solche **Aktivitäten sorgen aus der Sicht der Befragten auch für sozialen Zusammenhalt über soziale Grenzen hinweg**.

Niederschwelliger Zugang zu Hilfe

Damit wird deutlich, dass über den Zugang der Schulsozialarbeit **Kindern verschiedene Angebote im Stadtteil eröffnet, ihr Aktionsradius vergrößert und Herkunftseffekte verringert** werden können. Auch **Elternkontakte** sind so im außerschulischen Raum **niederschwelliger herstellbar**. Bei Festen und Veranstaltungen lernen die Fachkräfte in ihrer Doppelrolle Eltern, Kinder und deren Geschwister kennen. Das wird zusammen mit dem hohen Vernetzungsgrad als „gutes Handwerkszeug" gesehen, um **bei Einzelfallhilfen in der Schulsozialarbeit ein größeres Repertoire an Möglichkeiten** zur Verfügung zu haben:

Man kennt sich, Wege sind kurz und Hürden niedriger für Weitervermittlungen und Beratungen.

Das Angebot der Schulsozialarbeit hat im Unterschied zu Hilfen zur Erziehung **für die Kinder und ihre Eltern einen eigenen Stellenwert**. Die Zugänge hierzu sind leichter, da **Schulsozialarbeit als fest zur Schule gehörend** wahrgenommen wird und dies insbesondere für Eltern Räume des Vertrauens schafft, in denen Fragen angesprochen werden können, die nicht die Kinder betreffen (z.B. Arbeitssuche). Auch damit werden Zugänge für weiterführende Hilfen für Familien und Kinder eröffnet und erleichtert.

Interessenvertretung für Kinder

Als Ziel ihrer Arbeit formulieren die Fachkräfte, dass „glückliche Kinder in Weilimdorf" leben. In dieser Aussage wird die konzeptionelle Anlage der Schulsozialarbeit an beiden Schulen sichtbar, indem das gelingende Aufwachsen in Weilimdorf zentraler Bezugspunkt und schulischer Erfolg eine wünschenswerte Nebenfolge ist. Deshalb ist es für sie auch Bestandteil ihres Auftrags – vor allem aus ihrer mobilen Perspektive heraus –, **als Interessenvertretung der Kinder und Jugendlichen** im Stadtteil zu agieren. Dafür initiieren sie auch Dialoge mit verschiedenen Interessengruppen und sind ein **fester Ansprechpartner für die Kommune in Bezug auf die Themen und Belange von Kindern und Jugendlichen**.

Entlastung und Öffnung der Schule

Von der **Kopplung mobiler und schulbezogener Sozialarbeit profitiert neben den Kindern und Eltern auch die Schule**, indem ein Öffnungsprozess sowohl für lebensweltliche Belange und Bedürfnisse der Kinder als auch hin zum Stadtteil in Gang kommt. Die Fachkräfte und ihre strukturelle Einbindung in den Sozialraum halten den **Transfer von ‚Sozialraumwissen' über institutionelle Grenzen** hinweg im Fluss.

Die Bereitschaft der Fachkräfte, diese Funktion einzunehmen, hängt möglicherweise mit ihrem Verständnis von Sozialraumorientierung im Kontext der Schulsozialarbeit zusammen: Sie benennen hierbei explizit die Öffnung der Schule in den Stadtteil. Schulen könnten damit über den ‚Schulrand' blicken und sich an den Gegebenheiten im Stadtteil orientieren. Durch ihre Teilnahme an Stadtteilgremien und ihre Vermittlung sehen die Fachkräfte die Position der Schule im Stadtteil gestärkt. Die Schulen werden damit allerdings auch entlastet, sich selbst aktiv zum Sozialraum hin zu öffnen, wenn dies an die Schulsozialarbeit beziehungsweise die damit gekoppelte MJA/MKSA delegiert werden kann. Die **Schulen erkennen klar den Nutzen von Sozialraumorientierung** für die Kinder und für die Funktion der Schule und machen diesen an der Person der Fachkraft und ihrer Doppelrolle fest.

Der **Nutzen im Speziellen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist** in Weilimdorf aufgrund der Verflechtung mit der MJA/MKSA **schwer zu ermitteln**. Deutlich wird, dass bei einer produktiven Verflechtung gerade die Schulsozialarbeit – und in der Folge die Kinder als Schüler_innen sowie die Schule – durch die Sozialraumorientierung der MJA/MKSA profitiert. Abseits davon wird in Weilimdorf der **Nutzen vor allem für die Kinder gesehen**, weil sie durch die Stellenkombination in ihren Lebenswelten Schule und Sozial-

raum durchgängig Kontakt mit einer Person haben können, die für sie und ihre Fragen und Themen da ist.

Nutzen für die Kommune

Dieser Nutzen ist auch für die Kommune (hier der Stadtbezirk Weilimdorf) **relevant**, da hierdurch die übergreifende Logik des „Stuttgarter Modells“ wirksam wird, indem durch die personale Kontinuität über verschiedene Zeit- und Aufenthaltsräume der Kinder hinweg Hilfen passender, früher und effizienter im Sozialraum platziert werden sollen.

Vom „Stuttgarter Modell“ als Stellenkombination von Schulsozialarbeit und MJA/MKSA profitiert die Schulsozialarbeit in dem Sinne, dass sie ihre sozialräumliche Ausrichtung nicht erst mühsam erarbeiten und nach außen legitimieren muss: Sozialraumorientierung ist **innerhalb der Stellenkombination selbstverständliche und eigenständige Voraussetzung und Konsequenz der Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und damit eine ‚eigene Säule‘**. Gerade durch die Kopplung der Stellenanteile wird neuen Fachkräften ein „schnelles Ankommen im Stadtteil“ ermöglicht.

Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsbedingungen und Anforderungen

Trotz der langjährigen Verankerung und der hohen Akzeptanz von Schulsozialarbeit an den beiden Schulen sind die **räumlichen Rahmenbedingungen teilweise schwierig**. Die Fachkräfte können **eigene Büroräume der Mobilen Jugendarbeit im Stadtbezirk nutzen**, was zwar hilfreich, aber für die Schulsozialarbeit nicht immer optimal ist. Allerdings platziert dadurch Schulsozialarbeit – jedoch eher als Nebeneffekt – auch Angebote deutlich außerhalb der Schule.

Die für die sozialräumliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit prägende Stellenkombination ist **herausfordernd in der Rollenambivalenz für die Fachkräfte und benötigt deshalb besondere Beachtung des Trägers und der Schulen**. Sie erfordert ein hohes Reflexions- und Abgrenzungsvermögen, Selbststeuerung und eine hohe Selbstständigkeit. Mit dem Selbstkonzept der ‚Stelleneinheit in einer Person‘ werden offenbar **widersprüchliche Handlungsanforderungen bewältigt**, weil in den wechselnden Kontexten (Schule/Stadtteil) unterschiedliche Aufträge mit und für dieselben Zielgruppen zu erfüllen und zugleich voneinander abzugrenzen sind. Die Einhaltung der Arbeitszeit in beiden Tätigkeitsfeldern ist eine Gratwanderung. Als **Qualitätsmerkmal** wird die **Vernetzung mit allen Sozialarbeitern im Stadtteil** gesehen, die sozialräumliche Aktivitäten erst ermöglicht.

An diesen Herausforderungen zeigt sich eine **hohe Abhängigkeit von der individuellen Fähigkeit und Befähigung der Fachkräfte, mit ihrer ‚Mehrfachfunktion‘ im Stadtteil und an der Schule umgehen zu können**. Der Umgang mit der Rollenambivalenz ist trägerintern bereits ein Thema, und Unterstützungsstrukturen insbesondere für neu eingestellte Fachkräfte sollen ausgebaut werden. Die produktive Verflechtung von Schulsozialarbeit und

MJA/MKSA verlangt einen **stetigen Reflexionsprozess** darüber, wie die erwünschten Synergieeffekte der Stellenkombination durch die bewusst umgesetzte sozialräumliche Profilierung beider Arbeitsfelder hergestellt werden können.

Träger / Kommune / Schule

Die **Trägerstruktur** wird von den Fachkräften als **sehr unterstützend** wahrgenommen. Der direkte Austausch im Team, Fachberatungen, jährliche stadtweite und auch trägerübergreifende Tagungen und die Vernetzungen über den Träger **eröffnen viele Möglichkeiten auf kurzen Wegen**. Die Schulsozialarbeit ist im Stadtbezirk etabliert und erfährt auch große Unterstützung durch die Bereichsleitung des Trägers. **An den Schulen fühlen sich die Fachkräfte etabliert und anerkannt**, und sie werden in wichtige Schulgremien und Gesprächsrunden eingebunden.

Schlussbetrachtung

Die Schulsozialarbeit hat in Weilimdorf keine kommunalpolitischen Legitimationsprobleme, weshalb sich die Frage nach dem **Nutzen für den kommunalen Raum** bisher nicht in großem Maße stellte: Er wird vorausgesetzt, aber auch von den Fachkräften eher der MJA/MKSA zugeschrieben. Der Schulsozialarbeit kommt in verstärktem Maße die **Schlüsselrolle für die Öffnung der Schulen in den Stadtteil** zu, was ihr nicht zuletzt durch die Stellenkombination, den hohen Vernetzungsgrad, die große Anerkennung sowie die strukturelle Absicherung durch den Träger und das „Stuttgarter Modell“ gelingt. Es darf aber nicht übersehen werden, dass diese Öffnung eher stellvertretend durch die Mehrfachfunktion der Fachkräfte und weniger durch besondere schulische Öffnungsaktivitäten erfolgt.

Die Stellenkombinationen erfordern von den Fachkräften ein hohes Reflexionsvermögen, um das Verhältnis ihrer Tätigkeiten im Stadtteil, in der Schule und mit den Zielgruppen ständig neu zu vermessen, zu klären und zu erklären. Die Fachkräfte sind dadurch aber auch **‚sensible Seismografen‘ im Stadtteil und an der Schule**, die Stimmungen erfassen und gegenseitig vermitteln. Trotz Einschränkungen wird in Weilimdorf recht umfassend ‚Sozialraumorientierung‘ aufbauend auf ‚Sozialraumwissen‘ und ‚Sozialraumbezüge‘ realisiert.

In der Analyse wurde deutlich, dass die fachliche Ausgestaltung der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit bislang nicht thematisiert und dem Stellenprofil der MJA/MKSA ‚überlassen‘ wurde. Vermutlich spielt hierfür die **traditionelle Verortung des Trägers** in der MJA eine entscheidende Rolle, da es trägerintern nicht unumstritten war, in das Angebot der Schulsozialarbeit überhaupt einzusteigen. Noch schwieriger scheint es gewesen zu sein, in das Feld der Schulsozialarbeit an Grundschulen zu treten, weil damit kaum mehr Schnittmengen zu den Zielgruppen der MJA erwartet wurden.

Die Praxis relativierte solche Bedenken, weil eine biografische Perspektive entlang der Lebensverläufe von Kindern und deren Familien verbunden mit personeller Kontinuität auf Seiten der Fachkräfte eben doch Schnittmengen eröffnet. Aber es bleibt eine dauerhafte **Ent-**

wicklungsaufgabe des Trägers, Sozialraumorientierung für Schulsozialarbeit in Kombination mit der MJA/MKSA zu definieren, um beide Fachbereiche in dieser Aufgabe zu bestärken. Hier ist die Tradition des Trägers, sich deutlich von Schule abzugrenzen, sowohl Zugang (Einbringen neuer Perspektiven in Schule) als auch Barriere (Sozialraumorientierung primär als Aufgabe von MJA/MKSA).

Die Zuweisung der Realisierung von Sozialraumorientierung an die MJA/MKSA innerhalb der Stellenkombination wirkt zunächst entlastend für die Schulsozialarbeit. Es verhindert aber auch die Verinnerlichung einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung, weil Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe auf bereits von der MJA/MKSA erschlossene sozialräumliche Ressourcen zurückgreifen kann. Damit ist Sozialraumorientierung fachlich nur bedingt umgesetzt und es bedarf der weiteren Reflexion und Diskussion, um die **Potenziale von Sozialraumorientierung für die Kernleistungsbereiche der Schulsozialarbeit** erkennen und ausschöpfen zu können.

Klar zu sein scheint, dass die **Fachkräfte** für einen reflektierten Umgang mit den inhärenten Ambivalenzen ihrer Anstellungssituation **begleitet und unterstützt werden müssen**, damit die jeweiligen Stellenaufgaben nicht einseitig – im Sinne von ‚Sozialraumorientierung wird über die MJA/MKSA erledigt' – und damit hinsichtlich ihres fachlichen Auftrags unvollständig erfüllt werden.

4.7 Standortanalyse Zizishausen

Einführung in den Standort

Die Stadt Nürtingen (Landkreis Esslingen) zählt rund 42.000 Einwohner_innen. Davon leben etwa 3.200 Menschen im stadtnahen Teilort Zizishausen. Die einzige Schule dort ist die Insel-Grundschule als Halbtagsschule mit Kernzeitbetreuung. Auf der ‚Insel' befinden sich zudem ein Kindergarten, ein Hallenbad, die Stadtteilbibliothek und verschiedene Sportplätze. Im Westen schließt daran ein Abenteuerspielplatz an, im Osten gibt es einen kleinen Auwald mit Spazierwegen und einer Spielwiese.

Die Fachkraft nennt den Stadtteil behütet, die Wohngegend sei familiär und man kenne sich im Ort. Im Dorfleben engagieren sich rund ein Dutzend Vereine, darüber hinaus gibt es vor Ort jedoch allenfalls temporäre Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Weitere Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe finden sich ausschließlich in der Kernstadt, diese Leistungen werden vom Landkreis, von der Stadt und von freien Trägern erbracht.

Die **Trägerschaft** für die Schulsozialarbeit ist beim **Kinder- und Jugendreferat** der Stadt Nürtingen angesiedelt. Der Stellenumfang für die Schulsozialarbeit an der Inselschule beträgt 50% für rund 100 Schüler_innen, darüber hinaus ist die Fachkraft zu weiteren 40% (davon 10% Springertätigkeit) in der Schulsozialarbeit an einer anderen Grundschule in Nürtingen beschäftigt. Die Fachkraft ist seit rund eineinhalb Jahren an der Inselschule tätig, die Schulsozialarbeit dort ist aber schon über fünf Jahre etabliert. Durch das eigene langjährige ehrenamtliche Engagement in der Jugendarbeit in Nürtingen kennt die Fachkraft viele Einrichtungen und Personen in der Kernstadt.

Die Stadt Nürtingen verweist als Träger darauf, dass sie als eine der ersten Kommunen im Land an allen öffentlichen Schulen Schulsozialarbeit anbieten konnte. Der Fokus in diesem Arbeitsfeld lag daher auf dem **quantitativen Ausbau** der Schulsozialarbeit. Durch den flächendeckenden Ausbau ist es möglich, die Schulsozialarbeit als intern vernetzten und eigenständigen Akteur in der Gesamtstadt strategisch zu positionieren und damit ‚Augenhöhe' gegenüber den Einzelschulen bei der Platzierung sozialpädagogischer Inhalte und im fachlichen Handeln zu sichern. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit treffen sich regelmäßig schulartübergreifend und im Großteam auch mit Fachkräften umliegender Gemeinden. Zudem sind Vertreter_innen der Schulsozialarbeit in verschiedenen städtischen und schulsozialarbeitsinternen Arbeitskreisen und Gremien aktiv. Der Ausbau zeigt eine hohe Relevanz der Schulsozialarbeit, die aber – wie der Träger selbst bemerkt – auch zu einer Stagnation bei der Offenen Kinder- und Jugendarbeit führte.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Eine eigene Konzeption des kommunalen Trägers beziehungsweise eine Standortkonzeption für die Schulsozialarbeit an der Inselschule liegen bislang nicht vor. Der einzige schriftliche konzeptionelle Bezugspunkt ist daher die **Rahmenkonzeption des Landkreises Esslingen**, die im Frühjahr 2017 verabschiedet wurde und an deren Erstellung der Kinder- und Jugendreferent der Stadt Nürtingen mitgewirkt hat. Diese Konzeption dient als Orientierung und Empfehlung für Entscheidungsträger von Jugendhilfe und Schule in den Kreiskommunen und definiert hinsichtlich Rahmenbedingungen und Standards die Arbeitsgrundlagen der Schulsozialarbeit. **Sozialraumorientierung** wird in der Rahmenkonzeption **wenig differenziert** verhandelt und folgt mehr einer administrativen Logik der Erfassung von Bedarfen und Angeboten als einer Aneignungsperspektive für Kinder und Jugendliche.

Somit ist für Zizishausen der **besondere Umstand zu berücksichtigen**, dass das Qualitätsmerkmal der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit vorwiegend durch die vorliegende Forschung angestoßen wurde und zu einem markanten und differenziert zu betrachtenden Thema geworden ist. Die konzeptionelle Ausrichtung der Schulsozialarbeit bezüglich einer sozialraumorientierten Haltung und Angebotsausrichtung der Fachkraft in Zizishausen steht somit erst am Beginn.

Der Schwerpunkt der aktuellen Angebote der Schulsozialarbeit an der Inselschule liegt auf **Einzelfallhilfen**. Diese beziehen sich vorwiegend auf schulische Herausforderungen der Kinder und deren Bewältigungsaufgaben damit. Dazu formuliert die Fachkraft eine dezidierte Haltung: „Ich bin nicht dafür zuständig, dass die Kinder Einser schreiben, ich bin dafür zuständig, dass die Kinder mit Fünfern trotzdem glücklich sind.“ Laut Fachkraft gehören zudem soziale Gruppenangebote, Gemeinwesenarbeit und offene Angebote zum Portfolio der Schulsozialarbeit.

Die **räumlichen Bezüge** der Schulsozialarbeit an der Inselschule umfassen hauptsächlich die **engere Umgebung der Schule**. Ein Grund dafür könnte einerseits die noch kurze Beschäftigungsdauer der Fachkraft sein. Andererseits spielt sich auf der ‚Insel‘ durch die Konzentration von Einrichtungen und Angeboten neben der Schule viel Freizeit der Kinder ab. Die Fachkraft nutzt Sportanlagen und Grünflächen im Schulumfeld für eigene Angebote oder sie begleitet Lehrkräfte mit Schulklassen dorthin, um ins Gespräch mit den Kindern zu kommen. Sie hat Kenntnis von weiteren Aufenthalts- und bevorzugten Orten der Kinder in Zizishausen (Sozialraumwissen), sucht diese aber nicht im Rahmen ihrer Tätigkeit auf.

Die Fachkraft nimmt im Rahmen der Einzelfallhilfe das konkrete **Lebensumfeld und die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien** in den Blick. Dies geschieht durch Beobachten und Zuhören bei den Kindern, Kommunikation mit Fach- und Lehrkräften an der Schule und aktiver Zusammenarbeit mit Eltern. Ein wichtiger sozialräumlicher Bezug sind daher **Hausbesuche zur Einzelfallberatung bei Eltern**. Damit zielt die Fachkraft auf den Vertrauensaufbau und die Mitwirkung der Eltern, **weil „die Probleme oft außerhalb der Schule liegen“**.

Einen engen Austausch pflegt die Schulsozialarbeitsfachkraft mit der **Kernzeitbetreuung**, weil sie über diese wichtige Informationen zu den Lebensumständen von Kindern bekommt und so in der Einzelfallhilfe bessere Unterstützungsprozesse leisten kann. Somit gelingt es, vom innerschulisch verorteten, aber außerschulisch verantworteten Angebot der Betreuung wichtige Wissensbestände zum Sozialraum, insbesondere zu Lebensverhältnissen von Kindern und Familien zu bekommen. Ein weiteres Indiz für die Beschäftigung der Fachkraft mit den Lebenswelten der Kinder ist das Aufgreifen und Initiieren einer schulweiten Auseinandersetzung mit dem **digitalen Sozialraum der Kinder** und der Nutzung von Mobiltelefonen und Internet. Die Fachkraft ist bestrebt, für den Umgang mit neuen Medien zu sensibilisieren und dafür zielgruppenspezifische Angebote zu platzieren.

Die **gesamtstädtischen Hilfestrukturen** nutzt die Fachkraft nur vereinzelt. Kontakte zum Bezirkssozialdienst (BSD) für die Hilfen zur Erziehung bestehen punktuell. Die Fachkraft greift überwiegend auf ihr eigenes Unterstützungs- und Ressourcennetzwerk zurück, das allerdings stark personenbezogen ist. „Im Bedarfsfall" werde **Hilfe aktiv aus dem Sozialraum** gesucht und **niederschwellige Unterstützung mit unmittelbarem Bezug zum Kind** angeboten. Kinder können so bspw. in Vereine vermittelt werden, um Isolation zu überwinden, denn „im Verein sein heißt auch integriert sein".

Durch die gute Vernetzung der Fachkräfte der Schulsozialarbeit untereinander ist die Fachkraft der Inselschule in Teambesprechungen und Arbeitsgruppen eingebunden, wodurch sich ihr Blick weg von der Schule und hin zu den Kindern richtet. In diesem Rahmen bietet die Schulsozialarbeit auch **schulübergreifende Projekte** an (z.B. „Abenteuercamp", „Sohn & Vater"), die auf die Gestaltung von Übergängen, Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau zur Schulsozialarbeit zielen. Allerdings sind diese Angebote ressourcenintensiv und nicht dauerhaft strukturell abgesichert. Die Fachkraft vermittelt im Rahmen der Einzelfallhilfe gezielt Kinder mit Unterstützungsbedarf in diese Angebote.

Die **sozialräumliche Praxis** an der Inselschule in Zizishausen ist gekennzeichnet von einem spezifischen sozialräumlichen Wissen der Fachkraft. Dieses Wissen umfasst die Lebenslagen der Kinder sowie die Kenntnis bestimmter Ressourcen aus der Gemeinde. Punktuelle Bezüge in der Gesamtstadt werden vorwiegend über persönliches Kennen realisiert und in der Einzelfallhilfe abgerufen. Die ‚Insel' hat für die Fachkraft als Sozial- und Aneignungsraum der Kinder kaum Relevanz, im Vordergrund steht eher die praktische Verfügbarkeit der Orte durch ihre Konzentration auf der ‚Insel'.

Die Fachkraft nutzt Wissensbestände über die Lebenswelten (z.B. zu Freizeitthemen der Kinder oder Kenntnisse durch Hausbesuche), **um innerschulische Herausforderungen kindgerechter und lebensweltlicher zu bearbeiten**. Dabei ist auffällig, dass die innerschulischen Herausforderungen und weniger Fragestellungen des Aufwachsens der Kinder im Stadtteil den Bezugspunkt der Arbeit darstellen. Damit sind die Bezüge in die Familien und zu außerschulischen Kooperationspartnern vorrangig auf innerschulische Bewältigungsprozesse fokussiert. Eine **systematische** Sozialraumorientierung als intentionales Konzept in

der Planung und Umsetzung von Angeboten der Schulsozialarbeit ist bislang weder beim Träger noch in der Haltung der Fachkraft erkennbar.

Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit für den außerschulischen Raum

Niederschwelliger Zugang zu Hilfe

Weil viele Probleme nicht nur an der Schule lösbar sind, betont die Fachkraft, dass **„gute Vernetzung das A und O“** ist. Die spezifisch auf den Arbeitsort in Zizishausen ausgerichtete Vernetzung hängt von den persönlichen Bezügen der Fachkraft ab, damit gelingt es ihr aber, (**prekäre) Lebenslagen der Kinder auszugleichen** und somit **Zugänge zu sozialräumlichen Ressourcen** zu schaffen. Die Fachkraft organisiert z.B. Bildungspatenschaften, um unkompliziert, anonym und nicht beschämend Ausstattungs- oder Teilnahmekosten für einzelne Kinder zu finanzieren. Dies ermöglicht eine **Entlastung von Familien** (keine Formulare, Vertrauen, Teilhabe der Kinder) **sowie der öffentlichen Kassen**, die für solche Finanzierungen eigentlich zuständig sind.

Das **stadtweite und einzelschulübergreifende Netzwerk der Schulsozialarbeit** stellt eine Ressource dar, um Kooperationsprojekte auf gesamtstädtischer Ebene zu realisieren, den kollegialen Austausch zu befördern und fachlichen Rückhalt zu bieten. Dadurch ist es im Sinne eines **übergreifenden Präventionsgedankens** möglich, Adressat_innen niederschwellige Zugänge zu Hilfen in der Stadt zu ermöglichen. Die Fachkraft an der Inselschule ist für Kinder und deren Eltern **zentrale Vermittlungs- und Ansprechperson** sowie **Türöffner beim Zugang zu kommunal finanzierter sozialpädagogischer Kompetenz**.

Integration

Aufgrund der genauen Beobachtung der Lebenssituation der Kinder erkennt die Fachkraft Ausgrenzungsprozesse, die oft von Sprachhürden, materiellem Mangel oder religiösen Traditionen ausgehen, und versucht diese in Angeboten mit den Kindern zu thematisieren. Die Fachkraft bearbeitet mit Kindern und Eltern **verschiedene Kompetenzfelder**, z.B. das Aufzeigen von Bewältigungsalternativen, den sozialen Umgang miteinander oder die Bewusstseinsbildung für die eigenen Bedürfnisse und deren Artikulation. Dies schafft wiederum die Voraussetzungen für die **Integration von Kindern und Familien in die Kommune** und die **Erweiterung von Teilhabechancen**.

Den **Nutzen für die Kommune** sieht die Fachkraft darin, dass die Kommune auf Bürger angewiesen ist und Kinder zukünftige Bürger sind: „Menschen, die so aufgewachsen sind und sehen, es bringt was, dass ich mich beteilige, ich kann was mitgestalten und werde gehört […], werden sich später auch beteiligen und initiativ werden.“ Die Menschen lernen, anders und konstruktiv mit Fragen und Problemstellungen umzugehen; davon profitieren insbesondere die Eltern und Kinder, aber auch die Stadt.

Entlastung und Stärkung anderer Unterstützungsangebote

Die Beratungsleistungen und niederschwelligen Hilfsangebote der Schulsozialarbeit sind ein **Filter und Vorbereiter für die Gewährung der Hilfen zur Erziehung** beim Bezirkssozialdienst (BSD) des Jugendamtes. Kinder und Familien mit weniger gravierenden Themen werden laut BSD „vorher versorgt" beziehungsweise anschließende Angebote des BSD werden durch die **Vertrauensstellung der Schulsozialarbeit** besser angenommen. Ohne Schulsozialarbeit und ihren Zugang zu allen Kindern im Pflichtangebot Schule würden **mehr Kinder, die Probleme haben, „verloren gehen"**, also entweder erst spät oder gar keine Hilfe erhalten. Die Fallzahlen beim BSD würden ohne die Filterfunktion der Schulsozialarbeit, so die Vermutung der Kolleg_innen beim BSD, auch stark ansteigen. Mit arbeitsfeldübergreifenden Kooperationen verbunden ist auch die **Stärkung anderer pädagogischer Angebote in der Schule**, z.B. Verbesserungen in der Kernzeitbetreuung durch die Unterstützung der Schulsozialarbeit. Damit übernimmt die Fachkraft auch implizit eine kommunale Aufgabe.

Öffnung der Schule

Die innerschulischen Kooperationen und außerschulischen Bezüge der Schulsozialarbeit steigern nach Meinung der Fachkraft auch das **Image und Prestige der Inselschule**, weil mit der Öffnung hin zu Einrichtungen und Orten im Schulumfeld ein verändertes Bild von Schule in der Öffentlichkeit entsteht: „Man kümmert sich mehr, es wird hingeschaut." Diese Öffnung vollzieht sich allerdings weitgehend stellvertretend durch Aktivitäten der Fachkraft der Schulsozialarbeit.

Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen

Arbeitsbedingungen

Die **Einzelfallhilfe bindet personelle Ressourcen** an der Inselschule. Vor dem Hintergrund dieser Auslastung beschreibt die Fachkraft die sozialräumlichen Bezüge jenseits der Einzelfallhilfe eher als „konzeptionelle Arbeit", und sie findet die Beteiligung von Kindern „super, wenn man Zeit dafür hat". In ihrem knappen Zeitbudget ist es der Fachkraft wichtig, über **„ungeplante Zeit"** zu verfügen, um unmittelbar darauf eingehen zu können, wenn ein Kind das Gespräch sucht. Solche niederschwelligen Kommunikationsgelegenheiten sind für die Fachkraft der zentrale **Zugang zu den Kindern und ihren Familien**, und sie eröffnen Handlungsspielräume für die Fachkraft, um innerschulische Wirkung zu entfalten.

Die **Herstellung der Niederschwelligkeit** als Zugang zum Hilfesystem und zur Steuerung von Hilfen erfolgt aber zu Lasten der Gemeinwesenarbeit, die eigentlich ebenfalls zum professionellen Selbstverständnis der Fachkraft gehört. Angesichts der knappen Ressourcen muss die Fachkraft permanent entscheiden, wie viel Sozialraum sie ‚hereinholt', ohne dass diese Perspektive ihr zusätzliche Arbeit macht. Vor diesem Hintergrund wird verstehbar, warum die persönlichen Vernetzungsstrukturen der Fachkraft an der Inselschule so hilfreich sind, da diese weniger systematisch gepflegt werden müssen.

Als wichtige Voraussetzung für eine gute Schulsozialarbeit nennt die Fachkraft **Freiräume für schul(art)übergreifende Kooperationsprojekte** wie das „Abenteuercamp“ u.ä., weil sich dort Wirkungen entfalten, die bis ins Familien- und Schulleben und damit ins Gemeinwesen reichen. Der Schulsozialarbeit insgesamt wird in Nürtingen und in Zizishausen eine **große Unabhängigkeit** sowohl gegenüber dem Träger als auch gegenüber den Schulen attestiert, was eine hohe Flexibilität der Fachkräfte in der Hilfeplanung und -umsetzung ermöglicht. Gleichzeitig könnte daraus aber auch gelesen werden, dass die Fachkräfte noch relativ isoliert an ihren Schulen arbeiten.

Der **sozialpädagogischen Kompetenz** steht eine eher **geringe Mitverantwortung des Trägers** bei der Bearbeitung der Herausforderungen vor Ort gegenüber. Die Fachkraft in Zizishausen hat zwar viele Handlungsspielräume für bilaterale Absprachen z.B. mit Bildungspaten oder bei der Arbeitszeitgestaltung. Fallübergreifende Aspekte des gelingenden Aufwachsens scheinen aber vom Träger als Kontext der Schulsozialarbeit weder einzelschulbezogen noch schulübergreifend thematisiert zu werden. Damit muss die Fachkraft immer situativ entscheiden, was strukturell nicht vorentschieden ist.

Die **trägerinterne Vernetzung im Bereich Schulsozialarbeit bildet ein fachliches Fundament**, und die Fachkraft in Zizishausen verfügt über ein ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis. Dennoch wünscht sie sich ein **Qualitätsmanagement und Standards**, sie vermisst Leitplanken, Sicherheit und Einheitlichkeit beim Umgang mit vielschichtigen Anforderungen. Zudem gibt es **keine Regelstrukturen für die Supervision**, dieses Angebot ist optional und wurde von der Fachkraft noch nicht genutzt. Die Fachkraft greift überwiegend auf kollegiale Beratung und Teamgespräche zurück. Insgesamt gibt es keine in der Forschung sichtbar gewordene strukturelle Verknüpfung mit der ebenfalls im kommunalen Kinder- und Jugendreferat angesiedelten Kinder- und Jugendarbeit und somit keine systematische Strategie des Trägers hinsichtlich der Sozialraumorientierung der städtischen Kinder- und Jugendangebote.

Träger / Kommune / Schule

Auffällig ist, dass es **keine nach außen erkennbare institutionalisierte Ebene** der Reflexion und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Nürtingen gibt (z.B. Konzeption, Jahresberichte, Fachbeirat). Daher scheint die Entwicklung einer übergreifenden sozialräumlichen Ausrichtung als zentrales Aufgabenfeld nicht im Horizont der einzelnen Fachkraft zu liegen. Der beschriebene Nutzen für die Kinder und Familien (Ermöglichung von Zugängen) ist vor diesem Hintergrund erstaunlich und verweist auf ein hohes Engagement der Fachkraft an der Inselschule, das allerdings personengebunden ist.

Die Schulsozialarbeit in Nürtingen ist mittlerweile fest verankert und Legitimationsdiskurse bezüglich des Angebots scheinen der Vergangenheit anzugehören. Der Träger unterstützt die Fachkräfte mit **umfangreicher Öffentlichkeitsarbeit** (z.B. „Schulsozialarbeit – eine interaktive Ausstellung“ oder Flyer „Schulsozialarbeit – Grundschulen Nürtingen“). **Vonseiten**

der Inselschule erfährt die Fachkraft eine **hohe Akzeptanz, Wertschätzung und Unterstützung**. Sie kann bei Elternabenden der ersten Klassen ihre Arbeit, Zuständigkeit und Angebote ausführlich vorstellen, ist in schulische Gremien integriert und wird von der Schule nach außen prominent platziert. Dies bietet der Fachkraft Gestaltungsfreiheit und Rückendeckung für selbstbestimmtes Handeln.

Schlussbetrachtung

Insgesamt ist es **mangels eines strukturell verankerten Konzeptes der Sozialraumorientierung** schwierig in Zizishausen, fördernde und hemmende Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit im Allgemeinen von jenen für eine spezifisch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zu unterscheiden. Diese Schwierigkeit zeigte sich schon bei der Analyse sozialraumorientierter Praxen oder des Nutzens. Sicherlich spielen in Zizishausen auch die kurze Beschäftigungsdauer und der relativ geringe Beschäftigungsumfang der Fachkraft eine ausschlaggebende Rolle.

Der Ausbau der Schulsozialarbeit geht in Nürtingen bislang mit einer **Stagnation bei der Offenen Kinder- und Jugendarbeit** einher. Aus einer sozialräumlichen Perspektive ist jedoch gerade die gegenseitige Verwiesenheit beider Arbeitsfelder im Sinne der inner- und außerschulischen Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern zentral. Daher ist ein Entweder-oder zugunsten der Schulsozialarbeit auch ein Verlust an Vielfältigkeit und Optionen für die Adressat_innen.

Der Träger bezeichnet die **Schulsozialarbeit als „verlängerten Arm der Jugendhilfe“ am Ort Schule**. Damit möchte er Schulsozialarbeit ausdrücklich von einer Funktionalisierung für den reibungslosen Schulbetrieb abgrenzen, genau dieser innerschulische Nutzen wird der Schulsozialarbeit jedoch als Erfolg zugeschrieben. Dies und das **Fehlen einer Perspektive für den Nutzen der Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum** wurde in Zizishausen immer wieder deutlich.

In Zizishausen treten Schule und Schulsozialarbeit als **eine Einheit im Gemeinwesen** auf, ohne im pädagogischen Alltag die Differenzen zu verwischen. Das ist auch auf das Trägerbemühen zurückzuführen, die **Schulsozialarbeit als eigenständigen Akteur** an den Schulen und in der Stadt zu positionieren. Nach dem quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit gerät nun auch die qualitative Weiterentwicklung ins Blickfeld. Nicht zuletzt deshalb war der Träger an einer Teilnahme am Forschungsvorhaben interessiert.

Die Angebote an der Inselschule sind vor allem in ihrer Ausrichtung auf das Gemeinwesen von **Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau geprägt**, um Kontaktbarrieren abzubauen, Teilhabe zu ermöglichen und im Sinne der Prävention frühe Hilfen anzubieten. Die Fachkraft füllt nah an den Kindern und ihren Familien strukturelle Lücken (z.B. findige und unkomplizierte Finanzierungsideen) und baut Brücken zwischen verschiedenen Hilfeangeboten.

Die Fachkraft verfügt also bereits über ein umfangreiches ‚Sozialraumwissen' und stellt in Einzelfallhilfen konkrete und belastbare ‚Sozialraumbezüge' her. Darüber hinaus ist aber **keine ‚reflexiv-sozialräumliche Haltung'** im Sinne eines **systematischen Einbezugs** sozialräumlicher Ressourcen erkennbar. Ein Indiz dafür ist, dass die fallübergreifende Arbeit in der Praxis der Fachkraft nur punktuell eine Rolle spielt und sie dafür auch keine Handlungsspielräume oder -anlässe sieht.

Frühe, niederschwellige und in der Breite verfügbare Hilfen bereichern Kinder und Eltern und entlasten Schulen und soziale Dienste. Trotz dieser in der Untersuchung erkennbaren positiven Entwicklungen ist mit Blick auf die Gesamtstadt Nürtingen die **sozialräumliche Gestaltungsperspektive kein (erkennbares) fachpolitisches Prinzip**, das bezogen auf Zizishausen kaum über die Einzelfalllogik und unsystematische Kooperationsbezüge hinausreicht.

In Nürtingen entstand bislang kein fachlicher oder kommunalpolitischer Diskurs darüber, wie **gelingendes Aufwachsen arbeitsfeldübergreifend gestaltet** werden kann, weil der Sozialraum als Gestaltungsebene (noch) nicht präsent ist. Im lokalpolitischen Diskurs wird der kommunal mitfinanzierte und forcierte Ausbau der Schulsozialarbeit durchaus kritisch gesehen, weil damit auch die Entlastung der Schulen und des Landes als Kostenträger für innerschulische Angelegenheiten verbunden wird. Erst durch die Forschungsfragen wurden sowohl die Fachkraft als auch der Träger zu einem **differenzierteren Blick auf die Potenziale des Sozialraums** angeregt.

Teil 3: Quervergleich

In den untersuchten Standorten werden ganz unterschiedliche, historisch gewachsene Konstellationen von Rahmenbedingungen sichtbar, die jeweils die Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit prägen, aus denen wiederum ein standortspezifischer Nutzen für Adressat_innen und Akteure entsteht. Der Quervergleich beginnt daher mit der Untersuchung förderlicher sowie hemmender Rahmenbedingungen, um im Anschluss daran die Praxen und Nutzen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen zu betrachten.

5 Rahmenbedingungen im Quervergleich

Einführend ist festzuhalten, dass sozialräumliche Praxen der Schulsozialarbeit und ihr Nutzen sich nicht monokausal auf einzelne Rahmenbedingungen zurückführen lassen, sondern grundsätzlich im Zusammenwirken mehrerer standortspezifischer Faktoren entstehen. Es ist daher notwendig, die Rahmenbedingungen mithilfe eines im Forschungsprozess induktiv entwickelten Modells zu analysieren, das zum einen die Vielfalt der Rahmenbedingungen differenziert und zum anderen die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen sichtbar macht.

Hierfür wird zunächst mit einer tabellarischen Zusammenstellung ein Überblick über die Rahmenbedingungen an den Forschungsstandorten gegeben (5.1). Dies ermöglicht den Leser_innen zum einen, entlang verschiedener Merkmale die Standortvarianz zu betrachten und zum anderen die eigene Praxis mit ausgewählten, eventuell ähnlichen Standorten zu vergleichen. In einem zweiten Schritt folgen eine allgemeine Beschreibung des im Rahmen der Forschung entwickelten Modells der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und die Zuordnung der Bedingungen zu einzelnen Ebenen (5.2). Im nachfolgenden Abschnitt werden förderliche sowie hemmende Kontextbedingungen skizziert und anhand empirischer Ergebnisse aus den einzelnen Standorten vertieft (5.3). Daran anschließend wird ein Zwischenfazit bezüglich der zentralen Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit gezogen (5.4).

5.1 Rahmenbedingungen an den untersuchten Standorten im Überblick

In den Expert_innen-Interviews mit den Fachkräften sowie in den Gruppendiskussionen wurden vielfältige Rahmenbedingungen für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit deutlich. Die folgende Tabelle ermöglicht einen Überblick über die untersuchten Standorte hinsichtlich der vorliegenden Rahmenbedingungen. In den darauffolgenden Abschnitten dieses Kapitels werden Rahmenbedingungen im jeweiligen Kontext erläutert und in ihrem Zusammenspiel analysiert.

Schulstandort (jeweils 1 Grundschule)	FK	Arbeitsplatz				Schule			Träger							Kommune		übergreifende Ebene			
	Ausgangspunkt der sozialräumlichen Fachlichkeit der Fachkraft	Stellenstruktur	Stellenumfang SSA	Personalschlüssel (1 VK / Anzahl Schüler_innen)	Personelle Kontinuität	Anzahl Schüler_innen	Halbtags- / Ganztagsschule	Unterstützung der SRO durch Schule	Freie / Öffentliche Trägerschaft	Trägerkonstellation / Angebotsspektrum des Trägers am Standort	konzeptionelle Verankerung von SRO	Sozialraum-Teams	Beteiligung Kooperationsentwicklung	Stellenanteile für SRO / GWA ausgewiesen	Öffentlichkeitsarbeit	strukturell verankerte Netzwerktreffen (SR-Konferenzen)	kommunale Kooperationspartner	Motor der SRO	vielfält. sozialräumliches Unterstützernetzwerk	Finanzierung sozialräumlicher Angebote	ländlich / städtisch
Ammerbuch	starker Schul- und Problembezug	1 FK an 3 GS	70%	414	17 Jahre	290 (160 +50 +80)	HTS	SRO wird von Schule an SSA delegiert	Freier Träger	SSA, SGA, MD, GWA (Jugendhilfestation Ammerbuch)	ja	JH-Station Ammerbuch	Abstimmung zw. Träger / Kommune	begrenzt auf Ferienprogramm	Jahresbericht	themenspezifische Fachgespräche	„Ammerbuch aktiv“, OKJA/Jugendreferat, Kitas	Träger	vielfältiges Netzwerk (Problem- und Freizeitbezug)	z.T. strukturell gesichert	ländlich
Flein	institutioneller Bezug	1 FK	75%	267	1,5 Jahre	200	HTS	SRO wird von Schule unterstützt	Freier Träger	SSA, OKJA	ja	Team SSA und OKJA	Kooperationsvereinbarung	15% für OKJA	Jahresbericht, Darstellung SSA in der Tageszeitung	Jugendbeirat (1x/Jahr)	Bürgerbüro, Jugendreferat, Kitas	Träger	wenige Kooperationspartner	strukturell gesichert	ländlich
Mötzingen	starker Bezug zu offenen Freizeitangeboten	Personalunion (50% SSA + 50% Jugendreferat)	50%	252	4 Jahre	126	HTS	SRO wird von Schule unterstützt	Freier Träger	SSA, OKJA	ja	AK Jugend	Kooperationsvereinbarung (SR-Analyse von Kommune beauftragt)	innerhalb des SSA-Anteils auf konkrete Angebote bezogen	Jahresbericht, Darstellung SSA in der Tageszeitung	regelmäßige Gespräche mit dem Bürgermeister	Bürgermeister, Kitas	Träger und Gemeinde	einige Kooperationspartner (starker Freizeitbezug)	strukturell gesichert	ländlich
Pforzheim	starker Problembezug	2 FK (davon 1 SSA-FK an GS + WRS tätig)	120,5% FK1: 82,5% FK2: 38% + 62,5% WRS	290	6 Jahre 3 Jahre	350	HTS	gem. Strategie und Umsetzung von SRO	Öffentlicher Träger	SSA als vernetztes JH-Ang. der Abt. SD (Jugend- und Sozialamt)	ja	SSA-Team	Konzeption: SSA (Stadt Pforzheim)	30% Kooperation / Vernetzung	Jahresbericht	Oststadt-Konferenz	Abteilung Soziale Dienste, OKJA	Träger und Grundschule	vielfältiges Netzwerk (starker Problembezug)	projektfinanziert, z.T. strukturell gesichert	städtisch
Singen	starker Bezug zu offenen Angeboten für Kinder und Eltern	2 FK	150% FK1: 100% FK2: 50%	300	16 Jahre 4 Jahre	450	Offene GTS (Wahlform)	gem. Strategie und Umsetzung von SRO	Öffentlicher Träger	SSA als eigenes Sachgebiet im FB Bildung und Sport (Schulträger)	ja	SSA-Team	Rahmenkonzeption SSA (Stadt Singen)	nein	kein Jahresbericht; Tätigkeitsnachweis (statist. Daten)	Runder Tisch Kinderchancen; Koord.-Gruppe Stadtteilschule	FB Bildung + Sport, FB Jugend + Soziales	Träger und Grundschule	vielfältiges Netzwerk (Problem- und Freizeitbezug)	strukturell gesichert, z.T. projektfinanziert	städtisch
Weilimdorf 1	starker Bezug zu MJA	Personalunion (50% SSA + 50% MJA)	50%	392	5 Jahre	196	GTS (im Aufbau)	SRO wird von Schule an SSA delegiert	Freier Träger	SSA + MJA (im Trägerverbund)	ja	SSA-Team	stadtweite konzept. Grundlage	ja, aber in Stellenanteil MJA verortet	Jahresbericht (MJA vorrangig)	div. Stadtteilgremien, Runde Tische	MJA, OKJA, Kitas, Familienzentrum	Träger und Stadt	vielfältiges Netzwerk (starker Freizeitbezug)	strukturell gesichert	städtisch
Weilimdorf 2	starker Bezug zu MJA	Personalunion (50% SSA + 50% MKSA)	50%	820	5 Jahre	410	HTS (GTS geplant)	SRO wird von Schule an SSA delegiert	Freier Träger	SSA + MJA (im Trägerverbund)	ja	SSA-Team	stadtweite konzept. Grundlage	ja, aber in Stellenanteil MKSA verortet	Jahresbericht (MJA vorrangig)	div. Stadtteilgremien, Runde Tische	MJA, SGA, OKJA, Kitas, Familienzentrum	Träger und Stadt	vielfältiges Netzwerk (starker Freizeitbezug)	strukturell gesichert	städtisch
Zizishausen	starker Schulbezug	1 FK an 2 GS in 2 SR	50% (+ 40% an anderer GS)	220	1,5 Jahre	110	HTS	SRO wird von Schule an SSA delegiert	Öffentlicher Träger	SSA, OKJA (SSA bei Jugendreferat Nürtingen)	nein	(-)	keine Konzeption vorhanden (geplant)	nein	kein Jahresbericht, SSA-Ausstellung im Rathaus	(-)	Jugendreferat, OKJA, Kitas	Träger	sehr wenige Kooperationspartner	projektfinanziert	ländlich

5.2 Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Die Ausprägungen der Rahmenbedingungen einer sozialräumlich agierenden Schulsozialarbeit sind abhängig von einem komplexen Gefüge unterschiedlicher Ebenen und Verantwortlichkeiten. Ausgehend vom fachlichen Selbstverständnis der Fachkräfte in der Mitte des Modells ist es deshalb für die Analyse hilfreich, die Rahmenbedingungen entsprechend der Verantwortlichkeit verschiedenen Ebenen zuordnen (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.

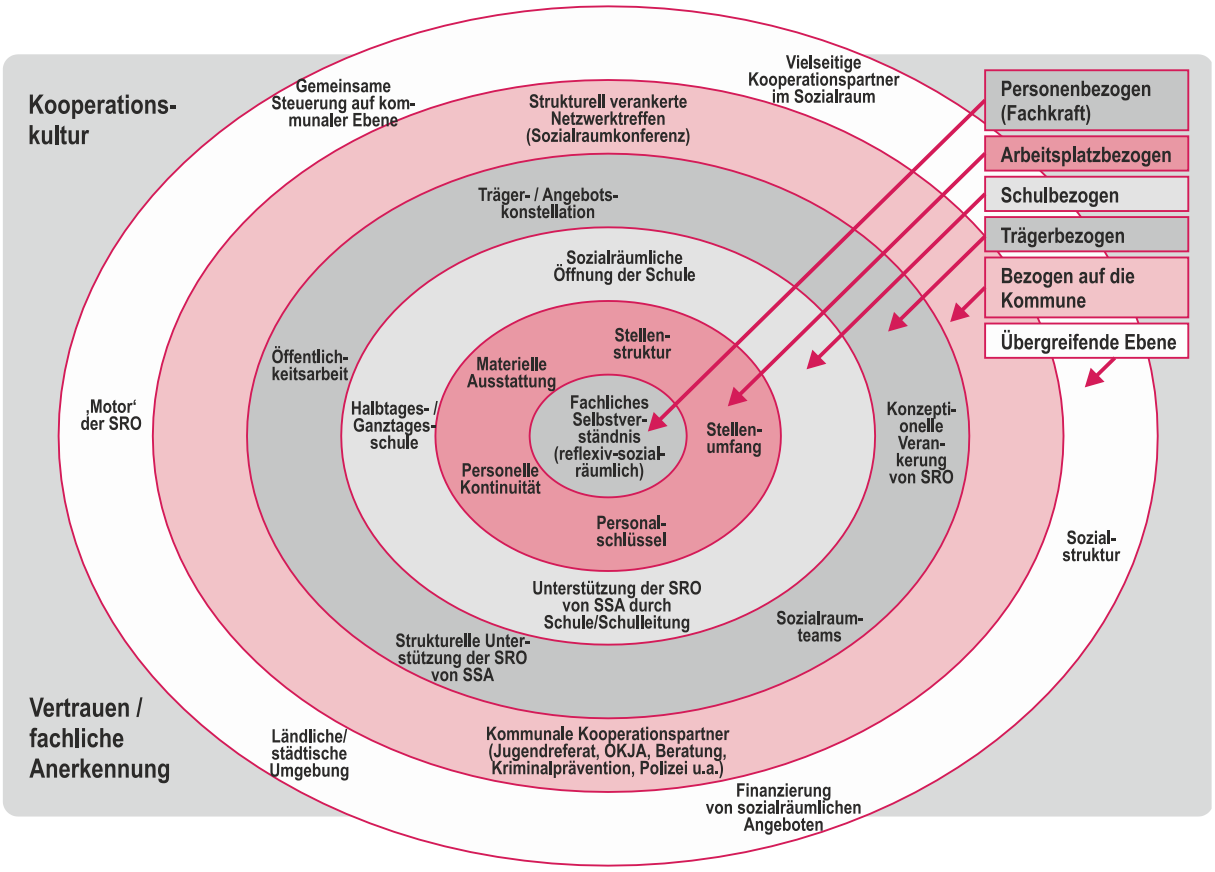


Abb. 4: Übersicht Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen und die dort angesiedelten Rahmenbedingungen zunächst getrennt voneinander beschrieben:

- Den innersten Kreis bildet die **Fachkraft** selbst. Sozialraumorientierung muss durch eine Fachkraft umgesetzt und gelebt werden, das heißt, dass die Fachkraft als Person bereit sein muss, aus der Schule heraus in den Sozialraum zu gehen

und über die erforderlichen fachlichen und sozialen Kompetenzen verfügen muss. Das fachliche Selbstverständnis der Fachkraft und deren Interpretation von Sozialraumorientierung prägen das alltägliche Handeln der Fachkraft und die darin zum Ausdruck kommende Ausrichtung von Sozialraumorientierung.

- Eine **arbeitsplatzbezogene Rahmenbedingung** stellt unter anderem die Stellenstruktur dar. Beispielsweise kann Schulsozialarbeit entweder durch eine Fachkraft oder durch ein aus mehreren Fachkräften bestehendes Schulsozialarbeitsteam erbracht werden. Manche Fachkräfte sind an mehreren Grundschulen oder an unterschiedlichen Schulformen tätig. Zudem ist es möglich, dass die Fachkraft ihren Schulsozialarbeitsauftrag mit einem weiteren Stellenanteil in einem anderen Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. OKJA, MJA) kombiniert. Weitere relevante Faktoren auf der arbeitsplatzbezogenen Ebene sind der Stellenumfang in Relation zur Anzahl der Schüler_innen (Personalschlüssel: Im Forschungssample kommen auf eine volle Schulsozialarbeitsstelle zwischen 220 und bis zu 820 Schüler_innen), die personelle Kontinuität und die materielle Ausstattung von Schulsozialarbeit.
- Um **schulbezogene Rahmenbedingungen** handelt es sich bspw., wenn die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit durch Schulleitung und Lehrkräfte gefördert oder durch die Bindung der Fachkraft an den Arbeitsort Schule ausgebremst wird. Ebenso relevant ist die eigenständige, sozialräumliche Öffnung der Schule. Dies ist unter anderem der Fall, wenn eine Schule sich selbstständig oder gemeinsam mit Schulsozialarbeit (über Kooperationsbezüge oder auch durch die Teilnahme an Vernetzungstreffen) zum Sozialraum hin öffnet. Als schulbezogene Rahmenbedingung nimmt auch die Schulart (Halbtagsschule, Offene und gebundene Ganztagsschule) auf die Ausrichtung der Schulsozialarbeit Einfluss.
- Die Möglichkeiten der Unterstützung einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit auf der **Ebene des Trägers** sind vielfältig. Wichtige Rahmenbedingungen sind bspw. die Eingebundenheit des Trägers im Sozialraum (Präsenz und Bekanntheit), die konzeptionelle Verankerung von Sozialraumorientierung in unterschiedlichen Angeboten des Trägers sowie eine durch den Träger geförderte, aktive Öffentlichkeitsarbeit, bspw. durch die konzeptionelle Verankerung von Jahresberichten, die in sozialräumlichen Gremien vorgestellt und diskutiert werden. Sozialraumorientierung kann durch den Träger strukturell unterstützt werden, indem z.B. sozialraum- beziehungsweise arbeitsfeldübergreifende Teamstrukturen zur Verfügung gestellt oder „Wegweisungen“ bezüglich der sozialräumlichen Ausrichtung oder Arbeitszeitstrukturen vorgegeben werden.

  Je nach Trägerkonstellation kann der Zugang zu einzelnen Kooperationspartnern und Ressourcen leichter sein, was die Ausprägung der Sozialraumorientierung

von Schulsozialarbeit beeinflusst. Im Forschungssample ist die Schulsozialarbeit entweder in öffentlicher Trägerschaft als eigenes Sachgebiet der Abteilung Soziale Dienste des Jugend- und Sozialamtes, dem Fachbereich Bildung und Sport (gleichzeitig Schulträger) oder dem Kinder- und Jugendreferat (auch OKJA) zugeordnet. In freier Trägerschaft haben die Träger ebenso unterschiedliche Profile, sodass neben der Schulsozialarbeit auch Angebote der HzE, der OKJA oder der MJA angeboten werden. Diese Trägerkonstellation hat erheblichen Einfluss auf die Art und Weise der sozialräumlichen Ausrichtung.

- Zu den **kommunalen Rahmenbedingungen** zählen der fachpolitische Wille, Sozialraumorientierung zu gestalten, und die Existenz strukturell verankerter Netzwerktreffen (Sozialraum-/Stadtteilkonferenzen) sowie das Vorhandensein von vielfältigen erreichbaren Kooperationspartnern (Jugendreferat, OKJA, Beratung, Kriminalprävention, Polizei, …).
- In der äußersten **übergreifenden Ebene** des Modelles werden Kontextbedingungen verortet, die sich nicht einer einzelnen Ebene zuordnen lassen, das heißt für die verschiedenen Akteure verantwortlich sein können. Dies ist zum einen die Frage, wer den Prozess der konzeptionellen (Weiter-)Entwicklung von Sozialraumorientierung als „Motor“ maßgeblich vorantreibt und ob dieser Prozess durch eine gemeinsame Steuerungsverantwortung auf kommunaler Ebene getragen wird. Zum anderen stellt das im Sozialraum vorhandene Unterstützernetzwerk jenseits der trägerbezogenen oder kommunalen Kooperationspartner (z.B. ASD, HzE-Angebote anderer Träger, Vereine, kirchliche Organisationen, Beratungsstellen, …) eine wichtige Kontextbedingung für die Möglichkeiten und den Handlungsspielraum sozialräumlichen Handelns von Schulsozialarbeit dar.

  Für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit relevant sind auch die Sozialstruktur (gemessen insbesondere am bestehenden Bedarf bezüglich HzE) und die Frage, ob der Sozialraum im ländlichen oder städtischen Raum gelegen ist. In ländlichen Bereichen sind die Möglichkeiten, die Adressat_innen im Rahmen von Einzelfallhilfe an professionelle Hilfs- und Unterstützungssysteme zu verweisen, tendenziell eher eingeschränkt, weswegen bestehende Bedarfe nicht selten durch die vor Ort gegebenen Jugendhilfestrukturen (SSA/OKJA) oder durch Vereine sowie ehrenamtliche Helfer abgedeckt werden. Die finanzielle Ausstattung von sozialräumlichen Projekten ist insbesondere im offenen, fallunabhängigen Bereich eine Grundvoraussetzung, ohne welche offene oder fallübergreifende Angebote von Schulsozialarbeit in der Regel nicht stattfinden können.
- In einer **übergeordneten Dimension** werden Vertrauen und produktive Kooperationskultur als weitere relevante Kontextbedingungen gesehen. An vielen Standorten wird hervorgehoben, dass sozialraumorientierte Schulsozialarbeit das **Vertrauen** von Träger, Schule und Kommune benötigt, um zeitlich, räumlich sowie

inhaltlich flexibel, auf aktuelle Bedarfe eingehend, agieren zu können. Daneben ist Sozialraumorientierung nicht denkbar ohne eine **Kooperationskultur**, der eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zu verbindlichen Kooperationsabsprachen zugrunde liegen sollte. Diese Kontextbedingungen lassen sich nicht in einem strukturellen Sinne festlegen, sondern nehmen in Bezug auf sozialraumorientierte Praxen gewissermaßen eine „doppelte Position" ein: Einerseits entstehen Vertrauen und eine Kooperationskultur erst durch eine kontinuierliche sozialräumliche Zusammenarbeit zwischen mehreren Akteuren. Andererseits bilden diese Faktoren Grundvoraussetzungen, welche die besondere Qualität von Sozialraumorientierung (mit der Zeit) überhaupt erst entstehen lassen.

5.3 Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen

Das **reflexiv-sozialräumliche Selbstverständnis der Fachkraft** (vgl. Kap. 2.2.2) ist eine zentrale Gelingensbedingung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und steht deshalb im oben gezeigten Kreismodell im Zentrum. Das Potenzial sozialräumlicher Fachlichkeit kann sich jedoch erst im Gefüge weiterer förderlicher Kontextbedingungen entfalten. Sozialraumorientierung setzt damit voraus, dass auf der einen Seite eine Fachkraft über ein reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis verfügt und dieses auf der anderen Seite durch weitere Rahmenbedingungen gestützt wird. Trägervertreter_innen bewerteten die Relevanz der Rahmenbedingungen im Verhältnis zur Fachkraft am standortübergreifenden Workshop sogar höher als die Haltung der Fachkraft.

In den Standortbeschreibungen wurde bereits deutlich, dass Sozialraumorientierung ganz unterschiedlich interpretiert werden kann: eher als Nutzung sozialräumlicher Ressourcen für Einzelfallhilfen, als Einflussnahme auf die Bedingungen des Aufwachsens oder als Präsenz im öffentlichen, außerschulischen Raum. Die jeweilige sozialräumliche Ausprägung steht in engem Zusammenhang mit weiteren Rahmenbedingungen, die jenseits der Handlungsebene der Fachkraft liegen: der Ausrichtung des Unterstützernetzwerks, der Stellenkonstellation, den Trägerstrukturen beziehungsweise dem Aufgabenschwerpunkt des Trägers, den mit dem Stellenumfang verbundenen Freiräumen und Möglichkeiten für sozialräumliche Angebote und nicht zuletzt der Konzeption der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 6.2).

In der Analyse aller Rahmenbedingungen werden so Bedingungen sichtbar, die für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit zwingend **notwendig** sind – diese also überhaupt erst ermöglichen –, aber auch andere **förderliche** Rahmenbedingungen, die nicht notwendigerweise gegeben sein müssen, die Sozialraumorientierung jedoch konturieren und unterstützen können.

Notwendige Rahmenbedingungen

Notwendige Rahmenbedingungen sind neben dem fachlichen **Selbstverständnis der Fachkraft** die **personelle Kontinuität**, ein **angemessener Stellenumfang** und ein **vielsei-**

tiges Unterstützernetzwerk. Im folgenden Schaubild (Abb. 5) verdeutlichen die Pfeile die Rahmenbedingungen, die von verschiedenen Ebenen aus prägend auf das Selbstverständnis der Fachkraft einwirken. Die zwingend notwendigen Bedingungen sind dabei gelb hervorgehoben und werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

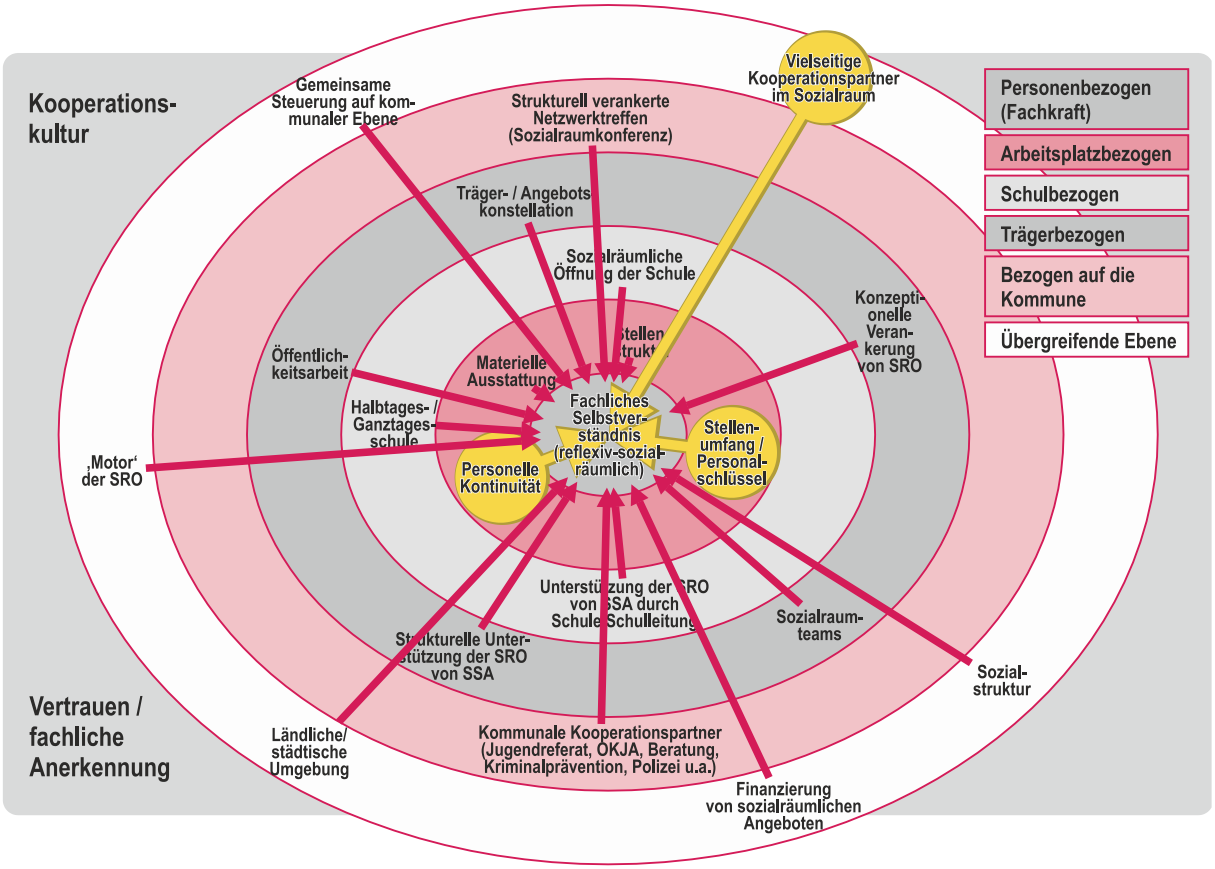


Abb. 5: Rahmenbedingungen, die das Selbstverständnis der Fachkraft beeinflussen

Betrachtet man die Ergebnisse der Standorte genauer, lässt sich als notwendige Rahmenbedingung eine doppelte Zeitdimension identifizieren. Sozialraumorientierung braucht einerseits Zeit, um sich zu entwickeln. Die **personelle Kontinuität** der Stellenbesetzung stellt deshalb eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Sozialraumwissen entstehen und Beziehungen zwischen Fachkraft und relevanten Kooperationspartnern im Sozialraum wachsen können.

Mit der langjährigen Tätigkeit der Fachkraft in Ammerbuch entsteht eine Kontinuität, die sie als verlässliche, informierte und kompetente Ansprechpartnerin für Lehrkräfte, Eltern und Kooperationspartner an den Schulen positioniert und Schulsozialarbeit sozialräumlich bekannt macht. Demgegenüber kann die Schulsozialarbeitsfachkraft in Zizishausen, mit lediglich anderthalb Jahren Berufserfahrung, noch auf verhältnismäßig wenig sozialräumliche Bezüge vor Ort zurückgreifen.

Andererseits braucht Schulsozialarbeit im Arbeitsalltag auch Zeit für die Entwicklung und Pflege sozialräumlicher Bezüge. Sozialraumorientiertes Handeln von Schulsozialarbeit setzt daher einen **angemessenen Stellenumfang** voraus, der in Relation zu den bestehenden Bedarfen (Schüler_innenzahl, Sozialstruktur) ein ausreichendes Zeitbudget für die unterschiedlichen Facetten sozialräumlicher Arbeit ermöglicht.

An den untersuchten Standorten Pforzheim und Mötzingen mit einem im Forschungssample vergleichsweise sehr guten Verhältnis von 290 und 252 Schüler_innen je volle Stelle ist es scheinbar gut möglich, Sozialraumorientierung als Arbeitsprinzip zu etablieren. Dass der Personalschlüssel aber nicht der einzige zentrale Faktor sein kann, zeigt sich wiederum in Zizishausen, wo die Fachkraft über den im Sample besten Personalschlüssel verfügt, jedoch vermutlich aufgrund der kurzen Zeit eine systematisch verankerte Sozialraumorientierung noch nicht umsetzen kann.

Soll sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ihr volles Potenzial entfalten, ist sie auf **Unterstützung durch ein vielseitiges Netzwerk** an Kooperationspartnern angewiesen. In der Einzelfallhilfe braucht es einerseits Kooperationspartner, auf die Schulsozialarbeit beim Aufbau von Hilfs- und Unterstützungsstrukturen zurückgreifen kann. Andererseits braucht es Kooperations- und Ansprechpartner im Sozialraum, die die Fachkraft wirksam unterstützen können, die Bedingungen des Aufwachsens im Interesse der Kinder und Familien mitzugestalten. Ein vielseitiges Unterstützernetzwerk sollte damit sowohl einen Problembezug als auch einen Bezug zu offenen Angeboten sowie Freizeitangeboten aufweisen.

Einseitig ausgerichtete Unterstützungsnetzwerke erschweren dagegen eine im Sinne der Sozialraumorientierung breite Ausrichtung auf den Sozialraum. Der Schwerpunkt der Netzwerke kann sich dann einseitig problembezogen oder einseitig freizeitbezogen äußern. Bei einem einseitig problembezogenen Unterstützernetzwerk kann sich eine Defizit-Perspektive in den fachlichen Haltungen von Schulsozialarbeit und Unterstützernetzwerk wechselseitig übertragen oder verstärken.

Die Schulsozialarbeit in Pforzheim, die der Abteilung Soziale Dienste des Jugend- und Sozialamtes zugeordnet ist, kann in ihrer Arbeit auf ein großes Unterstützernetzwerk mit zahlreichen Hilfs- und Unterstützungsangeboten zurückgreifen. In den Darstellungen zeigt sich immer wieder ein Problemfokus in Bezug auf die Bedarfe der Kinder. Der Kooperationspartner der OKJA kann in dieser Konstellation die wichtige, aber nicht einfache Aufgabe übernehmen, den Blick der Akteure auf die Möglichkeiten und Bedarfe hinsichtlich offener Angebote eines problembelasteten Adressat_innenkreises zu lenken.

In einem Unterstützernetzwerk, in welchem Kooperationspartner mit offenen Bezügen (z.B. Vereine, OKJA) überwiegen und Kooperationspartner mit Problembezug fehlen, könnte dagegen die Gefahr bestehen, dass Bedarfe hinsichtlich Unterstützungsangeboten insbesondere im Rahmen von Angeboten der Hilfen zur Erziehung nicht ausreichend wahrgenommen werden. Dies könnte daran liegen, dass passende Hilfs- oder Unterstützungsangebote vor Ort fehlen, eine entsprechende Vermittlung folglich nicht möglich ist und gleichzeitig der Anspruch besteht, kindheits- oder familienspezifischen Problemlagen möglichst mit dem Angebot der Schulsozialarbeit aufzufangen.

In der Stadt Singen, die im Vergleich zu den Standorten in Stadtkreisen (Pforzheim und Stuttgart) über kein ‚eigenes' Jugendamt verfügt, sind die Kooperationsbezüge zum Bereich der Hilfen zur Erziehung im Vergleich zu anderen Standorten deutlich unterrepräsentiert, was zur Folge hat, dass Bedarfe bspw. bezüglich gruppenpädagogischer Angebote der HzE nicht erfüllt werden können.

Weitere förderliche Rahmenbedingungen

Darüber hinaus ist insbesondere die **Stellenkonstellation** von Schulsozialarbeit für den Aufbau sozialräumlicher Bezüge bedeutsam. Im Landesdurchschnitt 2015/2016 waren 68% der Fachkräfte als sogenannte „Einzelkämpfer" an einer Schule tätig, und etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte waren mit einem Stellenumfang von 50% und weniger beschäftigt (KVJS 2017, S. 13). Im Vergleich dazu weichen die Stellenkonstellationen an allen untersuchten Standorten von diesem Muster ab. Einige der befragten Schulsozialarbeitsfachkräfte sind neben der Schulsozialarbeit auch für weitere Arbeitsbereiche zuständig (OKJA, MJA, MKSA), andere sind als Schulsozialarbeiter_in für mehrere Grundschulen zuständig und in der dritten Variante arbeiten einige Schulsozialarbeitsfachkräfte zusammen mit einer anderen Fachkraft in einem Schulsozialarbeitsteam an einer Grundschule.

- Die Wahrnehmung mehrerer Arbeitsfelder der Jugend(sozial)arbeit innerhalb eines bestimmten Sozialraums in **Personalunion** ist ein an mehreren Untersuchungsstandorten vorgefundenes Konstrukt, das durch die vielfältigere Präsenz die Bekanntheit und den Vertrauensaufbau der Fachkraft im Sozialraum fördert.

Ihre unterschiedlichen Funktionen (z.B. Schulsozialarbeit und Jugendarbeit) ermöglichen einen „Gesamtblick“ auf den Sozialraum der Kinder, da die innerschulische Perspektive über die Tätigkeit in den anderen Arbeitsfeldern durch eine außerschulische Perspektive ergänzt wird. Die Verbindung dieser verschiedenen Perspektiven führt zu einer spezifischen Expertise, die das fachliche Profil von Schulsozialarbeit schärfen kann.

In Mötzingen wird die Fachkraft durch die doppelte Zuständigkeit für Schulsozialarbeit und das kommunale Jugendreferat zu einer zentralen, sozialräumlichen Instanz mit vielfältigen Bezugspunkten zu Adressat_innen und (außerschulischen) Akteuren. Diese Bezugspunkte entstehen aus der mit der Tätigkeit als Jugendreferent verbundenen Präsenz im außerschulischen Raum, dem direkten Kontakt zur Kommunalverwaltung sowie der Vielzahl offener und kooperativer Angebote, die vom Jugendreferat durchgeführt werden. Die Schulsozialarbeit in Weilimdorf ist konzeptionell mit der Mobilen Jugendarbeit verbunden, was sich auf die inhaltliche Ausrichtung der Fachkräfte auswirkt. Diese gehen mit einer „mobilen Haltung“ an die Schule und schließen damit implizit auch außerschulische Räume in ihre Perspektive mit ein („Gesamtblick“ auf den Stadtteil).

Andererseits führt die Stellenkonstellation der Personalunion durch die erforderliche Integration verschiedener Rollen zu Dilemmata und damit verbunden zu Energieverlusten, was die einzelnen Fachkräfte vor große Herausforderungen stellt, die individuell unterschiedlich bewältigt werden. Jede Rolle kann sowohl Zugang als auch Barriere für die andere Rolle und gegenüber den jeweiligen Adressat_innen sein. Auch hier zeigt sich die fachliche Notwendigkeit der Unterstützung vonseiten des Trägers zum reflektierten Umgang mit dieser Rollenambivalenz. Darüber hinaus wird auch die Gefahr gesehen, dass die Spezifika des jeweiligen Arbeitsfeldes verlorengehen, da zwei Perspektiven in einer Person miteinander ‚vermischt‘ werden und eine Perspektive dabei potenziell dominiert. Eventuell bestehende spezifische Unterstützungsbedarfe werden mit einem „generalistischen“ Ansatz möglicherweise nicht hinreichend wahrgenommen. Führt eine Personalunion zudem dazu, dass eine Fachkraft eine zentrale Rolle innerhalb der kommunalen Jugendhilfeinfrastruktur einnimmt, so sind Sozialraumwissen und -bezüge an diese Person gebunden und können bei einem etwaigen Stellenwechsel verlorengehen.

Die oben geschilderte zentrale Stellung der Fachkraft in Mötzingen führt dazu, dass diese sinnbildlich für die Kinder- und Jugendhilfe in der Kommune steht. Dies wird deutlich in einer an die Fachkraft gerichteten Aussage eines sozialräumlichen Akteurs, der betont, der Kontakt bestehe „[…] nicht zum Jugendreferat, sondern zu Ihnen persönlich“. In Weilimdorf wiederum wird die sozialräumliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit überwiegend über die Verbindung mit der MJA/MKSA realisiert.

- Bei der **Zuständigkeit einer Fachkraft für mehrere Schulen** scheinen die Möglichkeiten sozialräumlichen Agierens hingegen aufgrund der geringen personellen Kapazität, die für jeden Schulstandort faktisch zur Verfügung steht, nur sehr eingeschränkt möglich. Eine reflexiv-sozialräumliche Haltung kann nur dann entstehen, wenn die Fachkraft den Auftrag und die Kapazität zur Verschränkung ihrer Tätigkeiten zwischen den verschiedenen Schulen hat.

Am Standort Ammerbuch, an welchem die Fachkraft mit einem Stellenumfang von insgesamt 70% für drei Grundschulen zuständig ist, ist die Stellenkonstellation folglich eine erschwerende Rahmenbedingung für Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit. Dies wird durch das Trägermodell und die Trägerausrichtung (Jugendhilfestation) nur eingeschränkt aufgefangen und begünstigt die ‚Allzuständigkeit‘ der Fachkraft.

- Die ebenfalls im Forschungssample vertretene Stellenkonstellation der **Einbindung in ein Schulsozialarbeitsteam**, wie dies in Pforzheim und Singen der Fall ist, führt durch die Möglichkeit des Austauschs von Sozialraum- sowie Fachwissen und die Möglichkeit, sich die Mitarbeit in sozialräumlichen Gremien aufzuteilen, zu breiten Sozialraumbezügen und begünstigt gleichzeitig die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden.

An einigen Standorten wird deutlich, wie gewinnbringend eine zwischen Schulsozialarbeit und Schule abgestimmte Strategie der Öffnung in den Sozialraum sein kann. Eine gemeinsame Strategie 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 für ihren eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrages gemäß §1 Schulgesetz und befürchten nicht den Abzug von Leistungen der Schulsozialarbeit in den Sozialraum.

In Singen sowie in Pforzheim ziehen Schule und Schulsozialarbeit in ihren sozialräumlichen Bezügen an einem Strang, was auch darin zum Ausdruck kommt, dass die Schulleitungen jeweils gemeinsam mit den Fachkräften in den relevanten Sozialraumgremien vertreten sind.

Sozialraumorientierung lässt sich grundsätzlich nur im Rahmen einer von Schule und Schulsozialarbeit gemeinsam verfolgten Strategie realisieren. Ein getrenntes Vorgehen kann jedoch in solchen Bereichen seine Berechtigung haben, in denen die Sozialraumbezüge vorwiegend von einem Partner geleistet werden können (z.B. Kinderschutz). Hingegen wird im Falle einer separaten Sozialraumstrategie von Schule und Schulsozialpädagogik beziehungsweise bei Delegation der Sozialraumorientierung an die Schulsozialarbeit (z.B. Vertretung der Schule in sozialräumlichen Gremien durch die Fachkraft) das Potenzial, welches durch eine gemeinsame Strategie und den Austausch der jeweiligen sozialräumlichen Bezüge entstehen kann, nicht im möglichen Umfang ausgeschöpft.

Eine konzeptionell verankerte, sozialräumliche Trägerstrategie bei gleichzeitiger Verankerung des Trägers im Sozialraum stärkt die sozialräumliche Fachlichkeit der Fachkraft, die durch diese nicht erst mühsam erarbeitet und legitimiert werden muss, sondern fachlich eingeführt ist. Dies ermöglicht insbesondere neuen Fachkräften ein „schnelles Ankommen im Stadtteil“. Ebenso förderlich ist eine durch den Träger geförderte **Öffentlichkeitsarbeit**, wie bspw. die in fast allen untersuchten Standorten übliche jährliche Vorlage von Jahresberichten. Ein inhaltlicher Jahresbericht ermöglicht zum einen die Selbstdarstellung von Schulsozialarbeit, zum anderen bietet die Vorstellung des Berichtes, häufig in Kooperationsgremien (z.B. Jugendbeirat in Flein), Anlass zur Diskussion und (Weiter-)Entwicklung von sozialräumlichen Projekten und Angeboten von Schulsozialarbeit. Eine **strukturelle Unterstützung von Sozialraumorientierung durch den Träger** kann durch explizit für sozialräumliche Tätigkeiten ausgewiesene Stellenanteile oder durch klare zeitliche und institutionsbezogene Zuordnung von sozialräumlichen Tätigkeiten erfolgen. Dies kann einerseits als strukturierende Lenkung von Sozialraumorientierung förderlich wirken. Andererseits besteht bei einer derartigen Engführung von Sozialraumorientierung, die konkrete Zeiträume oder Institutionen fokussiert, die Gefahr, dass andere wichtige Bereiche oder Kooperationspartner übersehen und deren Kompetenzen nicht einbezogen werden können.

In Pforzheim wird ein definierter Anteil der Arbeitszeit für Kooperation und Vernetzung vorgegeben (30% des Stellenumfangs). Am Standort Flein bezieht sich Sozialraumorientierung infolge eines kooperativen Aushandlungsprozesses zwischen Kommune, Träger und Schule auf die Kooperation mit OKJA und Kindertagesstätten.

Ebenfalls in Trägerverantwortung liegt die **Unterstützung der Bildung von Sozialraum-Teams**. Fachspezifische wie auch arbeitsfeldübergreifende Sozialraumteams erleichtern und erweitern Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit. Die Anbindung an ein sozialräumliches Team stärkt somit die Fachlichkeit, ermöglicht eine effektive Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden und vermindert das Risiko des Wissensverlustes bei Personalwechsel. Fehlen diese Teamstrukturen oder anderweitige sozialräumliche Besprechungs- und Austauschmöglichkeiten, so bleibt Sozialraumorientierung in hohem Maße abhängig von einzelnen Personen und deren individuellen Schwerpunktsetzungen.

Die geschilderten sozialräumlichen Teams finden sich im Forschungssample bspw. an den Standorten Weilimdorf und Pforzheim. In Weilimdorf sorgt die Anbindung der Schulsozialarbeit an das Stadtteilteam der MJA/MKSA dafür, dass neue Mitarbeiter_innen in kurzer Zeit ein Verständnis für den außerschulischen Raum und dessen Logiken entwickeln können. Gleichzeitig wird durch die konzeptionellen Grundsätze der MJA/MKSA der Schulsozialarbeit eine sozialräumliche Perspektive vermittelt. In Pforzheim sind die Fachkräfte sowohl innerhalb der auf dem Insel-Areal bestehenden Schulen als auch stadtteilübergreifend eng mit anderen Schulsozialarbeiter_innen vernetzt und haben regelmäßige Teamsitzungen. Dies ermöglicht den Fachkräften einen über den eigenen Einzugsbereich hinausgehenden Blick in die gesamtstädtischen Zusammenhänge.

Auch die **Trägerkonstellation hat maßgeblichen Einfluss auf die Ausrichtung der Sozialraumorientierung**, z.B. bei öffentlichen Trägern durch die Zuordnung von Schulsozialarbeit zu spezifischen Organisationseinheiten wie dem Schulträger (Stadt Singen) oder dem Jugendamt (Stadt Pforzheim). Der unterschiedliche Einfluss wird sichtbar, weil Fachkräfte, die beim Schulträger verortet sind, sich tendenziell der Schule stärker zugehörig fühlen und diejenigen, die beim Jugendamt verortet sind, stärker dessen Logiken übernehmen.

100 Dies zeigt sich auch entlang der Aufgabenschwerpunkte bei freien Trägern, z.B. wenn ein Träger neben Schulsozialarbeit auch für Hilfen zur Erziehung oder OKJA zuständig ist (Ammerbuch, Flein, Mötzingen, Weilimdorf, Zizishausen). Dann ist der Fokus durch die Trägerkonstellation eher auf Hilfen zur Erziehung (z.B. in Ammerbuch) oder auf Offene Jugendarbeit (z.B. in Mötzingen und Flein) gelenkt. Innerhalb der Trägerkonstellation bestehen für die Schulsozialarbeitsfachkraft erweiterte Zugangsmöglichkeiten zu den jeweiligen Systemen, wie z.B. zu den Mitarbeitenden von Jugendamt, OKJA oder Schulträger. Die Angliederung von Schulsozialarbeit an den Schulträger oder das Jugendamt beinhaltet auf der anderen Seite auch das latente Risiko der Übernahme fachfremder Systemlogiken von Schule und Jugendamt, was die Existenz von strukturell verankerten Reflexionsorten zur Absicherung des sozialpädagogischen Fachverständnisses erforderlich macht.

Auf **kommunaler Ebene** ist Schulsozialarbeit, die die Bedingungen des Aufwachsens aktiv mitgestalten will, auf die **Zusammenarbeit mit engagierten Kooperationspartnern** angewiesen, wie bspw. den Bürgermeister_innen, dem Bürgerbüro, der Jugendhilfeplanung oder der Abteilung Soziale Dienste. Diese verbindliche Zusammenarbeit von vielfältigen Kooperationspartnern im Sinne der Schaffung und Gestaltung einer sozialen Infrastruktur braucht einen Vernetzungsort. Die **strukturelle Absicherung von übergreifenden Netzwerktreffen durch die Kommune** (z.B. Regelmäßigkeit der Treffen, transparente Verantwortlichkeiten für die Moderation/Geschäftsführung) stellt eine wichtige Voraussetzung für Sozialraumorientierung dar (z.B. Runder Tisch Kinderchancen und Koordinationsgruppe ‚Stadtteilschule' in Singen oder die ‚Oststadtkonferenz' in Pforzheim). Sofern bei einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit die konzeptionell abgesicherte Einbindung in Sozialraum-Teams oder

sonstige sozialräumliche Besprechungsstrukturen fehlen, bleiben ihre sozialräumlichen Bezüge dem Zufall überlassen und werden damit allenfalls punktuell realisiert.

Auf der **übergreifenden Ebene** stellt die **Finanzierung von sozialräumlichen Angeboten** eine weitere wichtige Rahmenbedingung dar; ihr Fehlen würde offene Angebote und damit eine fallunabhängige Ausprägung von Sozialraumorientierung deutlich erschweren.

An den Standorten Mötzingen, Weilimdorf, Flein und Ammerbuch sind sozialräumliche Angebote über die Stellenkonstellation (Personalunion oder die teilweise flexible Gestaltung von Schulsozialarbeit) abgesichert. Offene Angebote für Kinder und Eltern werden in Singen durch das Engagement der Stadt Singen, der Schule und mit Unterstützung des Vereins Kinderchancen e.V. erbracht. In Pforzheim und Zizishausen sind offene Angebote vom persönlichen Engagement der Fachkräfte oder von punktuellen finanziellen Förderungen abhängig und damit prekär.

Entscheidend für die Etablierung und Umsetzung von sozialraumorientierten Konzepten ist die Existenz eines **‚Motors' der Sozialraumorientierung**, der die konzeptionelle Verankerung sozialräumlicher Aspekte initiiert und vorantreibt, für förderliche Strukturen sorgt und sich selbst als sozialräumlich agierender Akteur versteht. In den Gruppendiskussionen betonen die Trägervertreter_innen aus den Standorten, dass sie die Gesamtverantwortung im Prozess der konzeptionellen Verankerung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an allen Standorten beim Träger der Schulsozialarbeit sehen.

Insbesondere bei der politischen Aushandlung der Grundbedingungen für eine sozialraumorientierte Arbeit wie Stellenkonstellation, Stellenumfang sowie fachliche und konzeptionelle Ausgestaltung sei eine **klare Trägerhaltung** grundlegend. Erforderlich sei eine Position, die im Blick hat, dass fachliche Qualitäten und Methoden von Schulsozialarbeit in der sozialräumlichen Ausrichtung nicht verloren gehen und ein Mandat gegebenenfalls auch nicht übernommen wird, sofern Fachlichkeit nicht gewährleistet werden kann. An wenigen Standorten treten auch die Grundschulen als Motor von Sozialraumorientierung in Erscheinung sowie teilweise bei Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft auch die jeweiligen Kommunen, die den Prozess der Entwicklung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit aktiv steuern und begleiten wollen (z.B. Mötzingen).

Eine gemeinsame Steuerung auf kommunaler Ebene im Rahmen einer gemeinsamen Strategie von Träger, Kommune, Schule, Jugendamt und weiteren Kooperationspartnern stellt eine weitere wichtige, strukturelle Voraussetzung für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit dar. **Erst im Horizont einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft können sich die Möglichkeiten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit entfalten und umfänglich genutzt werden.** Dies zeigt sich unter anderem bezüglich der Vermittlung von Einzelfällen an das Jugendamt und im Rahmen von kooperativen Angeboten im Freizeitbereich.

Am Standort Pforzheim sind Träger von Schulsozialarbeit, Kommune und das Jugendamt unter einem Dach verortet, was die Bereitstellung eines umfangreichen Hilfs- und Unterstützungsangebotes für Kinder und Familien befördert. An allen anderen Standorten, bei denen die Träger der Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene und das Jugendamt auf der Ebene des Landkreises verortet sind, ist sozialraumorientierte Schulsozialarbeit auf gute Kooperationsstrukturen zwischen Schulsozialarbeit und Jugendamt sowie auf eine gute Zusammenarbeit der Mitarbeitenden angewiesen.

Die Rahmenbedingungen der verschiedenen Ebenen bedingen und prägen sich wechselseitig. So können manche Rahmenbedingungen durch eine reflexiv-sozialräumlich handelnde Fachkraft (mit)geprägt werden, bspw. der Prozess der sozialräumlichen Öffnung von Schule, der Aufbau und die Gestaltung von Sozialraumteams, die konzeptionelle Absicherung und strukturelle Unterstützung von Sozialraumorientierung durch den Träger und die Zusammensetzung des Unterstützernetzwerkes im Sozialraum. Andere ebenso wichtige Rahmenbedingungen lassen sich durch eine Schulsozialarbeitsfachkraft hingegen kaum beeinflussen und liegen in der Verantwortung anderer Ebenen (z.B. die Trägerkonstellation). Damit wird erneut deutlich, dass die Verantwortlichkeiten für die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen auf mehreren Ebenen verortet sind.

5.4 Zwischenfazit

In der Zusammenschau der Rahmenbedingungen zeigt sich, dass es nicht *die* eine Ermöglichungsbedingung für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit gibt. Vielmehr entsteht Sozialraumorientierung vor dem Hintergrund einer Vielfalt an Kontextbedingungen, die sich gegenseitig fördern oder auch hemmen können. Die **Sozialraumorientierung der Fachkraft entfaltet und erweitert sich in Wechselbeziehung mit den anderen Rahmenbedingungen**. Die Voraussetzungen für Sozialraumorientierung von Schulsozialarbeit entstehen damit in einem produktiven Zusammenspiel der verantwortlichen Akteure. Das reflexiv-sozialräumliche Selbstverständnis der Fachkraft ist folglich Rahmenbedingung von Sozialraumorientierung und entstehender Nutzen zugleich. Innerhalb der Bedingungen gilt es zwischen notwendigen 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.
- Weitere **förderliche Bedingungen** sind insbesondere das Vorliegen einer sozialräumlichen Trägerstrategie, einer gemeinsam von Schule und Schulsozialarbeit verantworteten sozialräumlichen Orientierung, der Existenz von strukturell abgesicher-

ten, übergreifenden Netzwerktreffen sowie einer gesicherten Finanzierung sozialräumlicher Angebote von Schulsozialarbeit.

Die Gefüge von Rahmenbedingungen sozialraumorientiert arbeitender Schulsozialarbeit **korrespondieren** in der jeweiligen Konstellation **mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen von Sozialraumorientierung und dem daraus entstehenden Nutzen**, worauf in den folgenden beiden Kapiteln 6 und 7 noch näher eingegangen wird.

6 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Ausgehend von der Forschungsfrage „Wie arbeitet sozialraumorientierte Schulsozialarbeit?“ wurde bei den Erhebungen an den Standorten ein komplexes Bild von Sozialraumorientierung sichtbar, das eine große Anzahl an Tätigkeiten, Angeboten, Bezugspunkten und Kooperationsbezügen umfasst. Um die Komplexität des fachlichen Ansatzes der Sozialraumorientierung erfassen und analysieren zu können, wurden im Rahmen des Forschungsvorhabens ausgehend von den empirischen Daten verschiedene Analyseinstrumente entwickelt. Im Folgenden werden sowohl die einzelnen Instrumente als auch die dadurch gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt.

In der Auseinandersetzung mit den Daten wurde deutlich, dass Sozialraumorientierung sich in unterschiedlichen **Intensitäten** äußert und deswegen eine differenzierte Betrachtung von **Niveaustufen der Sozialraumorientierung** sinnvoll erscheint (6.1). In den Befragungen an den Untersuchungsstandorten wurden auch unterschiedliche **Deutungen von Sozialraumorientierung** erkennbar, die sich verschiedenen Ausprägungen sozialraumorientierten Handelns zuordnen lassen und mit einem heuristischen Modell, dem **Kompass**, aufbereitet werden (6.2). Mit dem Instrument der **Kooperationsanalyse** (6.3) werden die von den Befragten benannten Kooperationspartner, Kooperationsformen sowie die unterschiedlichen Kooperationsebenen erfasst, um insbesondere die **Vernetzung mit außerschulischen Partnern** vertieft zu analysieren.

Der für die Sozialraumperspektive wichtige Blick auf **Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum** wird hinsichtlich der Bedeutung solcher Aufenthaltsorte im Kapitel 6.4 thematisiert und reflektiert. Dass die Rahmenbedingungen einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeiten der Sozialraumorientierung haben, wurde in Kapitel 5 herausgearbeitet. Deshalb werden in den Darstellungen der Ergebnisse jeweils Bezüge zu den Rahmenbedingungen hergestellt und vor deren Hintergrund analysiert. Im vorletzten Abschnitt (6.5) werden in einem **Exkurs** die Ergebnisse einer landesweiten, quantitativen Befragung von Schulsozialarbeit ergänzend zum vorliegenden Forschungsvorhaben dargestellt. Zum Abschluss dieses Kapitels folgt ein **Zwischenfazit**, das die Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit resümiert (6.6).

6.1 Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Die Analyse sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit ergab ein heterogenes Bild aus ganz unterschiedlichen Perspektiven auf Orientierungen im Sozialraum. Das Forschungsvorhaben fußt auf einem theoretisch ausformulierten Begriff von Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 2.2), der jedoch für eine empirische Analyse dieser komplexen Daten zu konsistent erscheint, um damit die vielfältigen Nuancierungen sozialraumbezogener Handlungen differenziert zu erfassen. Sozialraumorientierung kann selten vollumfänglich erbracht und –

so ein zentrales Ergebnis dieser Forschung – von Schulsozialarbeit nur eingebettet in eine kollektive Anstrengung zur Umsetzung realisiert werden.

Die empirische Analyse zeigt des Weiteren, dass Sozialraumorientierung – abgesehen von ihrer programmatischen Postulierung – nicht plötzlich vorhanden ist. Ihre Implementation erfordert deshalb notwendige Vorstufen als Prozesse der spezifischen Ausgestaltungen von Sozialraumorientierung, die aber nicht zwingend in Sozialraumorientierung münden müssen. Das heißt, im empirischen Material fand sich eine Fülle verschiedenster Ausprägungen sozialraumorientierter Ansätze, die einer Einordnung bedurften, um nicht beliebig alles, was in den außerschulischen Raum reicht, unter Sozialraumorientierung zu subsumieren.

Daher wurde im Forschungsprozess ein aus den empirischen Daten abgeleitetes Modell erstellt (vgl. Abb. 6), mit dem sich unterschiedliche Grade der Orientierung am und im Sozialraum verschiedenen Niveaustufen zuordnen lassen. Jede Niveaustufe schließt die jeweils vorangegangene ein. Damit kann die Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ausgehend vom **Sozialraumwissen** (Kennen des Sozialraums) über **Sozialraumbezüge** (Ressourcennutzung) bis zur **Sozialraumorientierung** (reflexiv-sozialräumliche Haltung) differenziert und einer Bewertung unterzogen werden. Kessl und Reutlinger sprechen nach unserem Verständnis erst auf der letzten Niveaustufe von Sozialraumorientierung (vgl. 2010, S. 133).

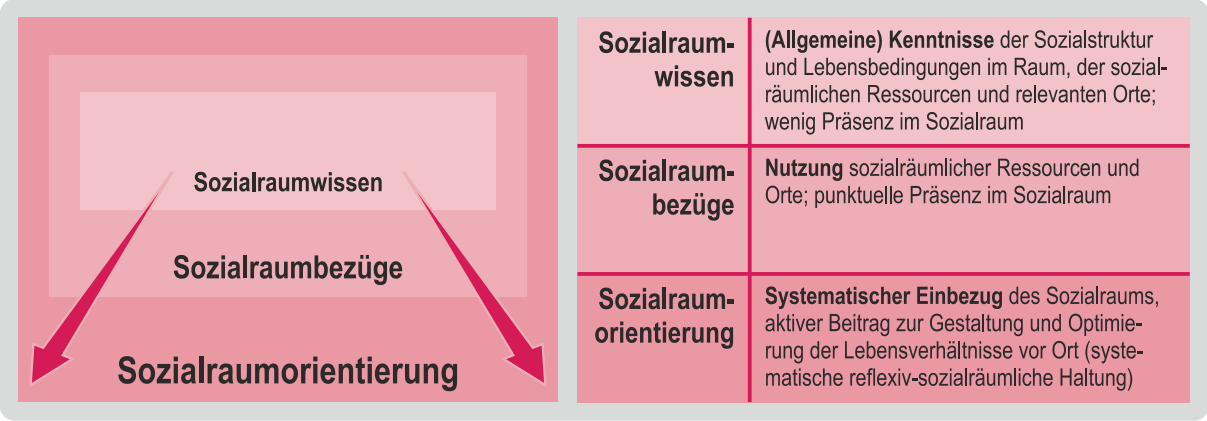


Abb. 6: Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Sozialraumwissen

An allen Untersuchungsstandorten konnte ein (umfassendes) Sozialraumwissen festgestellt werden, das (allgemeine) Kenntnisse zu sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orten einschließt. So zeigen die Befragungen mit der Nadelmethode (vgl. Kap. 3.2.2), dass die Fachkräfte bevorzugte Aufenthaltsorte, Konfliktorte, bedeutsame Wege und verschiedene Aktionsradien von Kindern zumindest ansatzweise kennen. Die Fachkräfte verfügen in unterschiedlichem Ausmaß über allgemeines und spezifisches Wissen zu Lebensbedingungen, Sozialstruktur und individuellen Lebenslagen in ihrem Stadtteil beziehungsweise ihrer Gemeinde. Sie kennen vor allem Strukturen und Personen des lokalen Hilfesystems und kön-

nen wichtige zivilgesellschaftliche Akteure benennen. Ihr Blick ist geprägt von einem differenzierten und kleinräumigen Erfassen des sozialen Nahraums der Kinder und ihrer Familien.

Voraussetzung hierfür ist zum einen eine in den Befragungen deutlich gewordene fachliche Perspektive, die Kinder jenseits des Aufenthaltsorts Schule wahrnimmt, zum anderen zeitliche Ressourcen, um Tätigkeiten so zu gestalten, dass die Fachkräfte ihr Sozialraumwissen erhöhen und ausbauen können. Auffallend bei der Analyse dieser Niveaustufe ist, dass das Sozialraumwissen weniger für die Gestaltung des Sozialraums eingesetzt, sondern vorwiegend als Ressource im Fallbezug von den Fachkräften aktiviert wird. Sozialraumwissen ist aber prinzipiell ein wichtiges Element zur Gestaltung von Sozialraumorientierung im umfänglichen Sinn (vgl. Kap. 6.2).

In Zizishausen verfügt die Fachkraft über umfangreiches Wissen zur Sozialstruktur, zu Lebensverhältnissen und Aufenthaltsorten der Kinder, allerdings nur im Rahmen von eigenen oder schulischen Angeboten und auch nur im nahen schulischen Umfeld. Ein weiterer Zugang zu Wissen sind Hausbesuche in der Einzelfallhilfe. Bezüge zu außerschulischen Akteuren im Ort sind kaum ausgeprägt. In der Untersuchung wurde auch nicht erkennbar, dass die Herstellung solcher Bezüge im Fokus der Fachkraft lag. Die Fachkraft kann jedoch auf vom städtischen Träger unterstützte stadtweite Teamstrukturen der Schulsozialarbeit zurückgreifen. Auch in anderen Standorten wie z.B. Pforzheim werden Kontakte zu Eltern im Rahmen des Elterncafés dazu genutzt, Wissen über Lebenssituationen und die subjektive Aneignung räumlicher Gegebenheiten zu erlangen. In Weilimdorf wird das Sozialraumwissen vorwiegend durch den Stellenanteil der MJA/MKSA hergestellt und für den Stellenanteil der Schulsozialarbeit genutzt. Unterschiede sind auch zwischen Stadt und Land erkennbar. Im ländlichen Bereich ist das Sozialraumwissen überwiegend stärker auf die Person der Fachkraft bezogen und dadurch auch prekärer, wenn sie bspw. krankheitsbedingt länger ausfällt. Im städtischen Bereich kann übergreifendes Sozialraumwissen in Teamstrukturen ausgelagert und ausgetauscht werden.

Sozialraumbezüge

Die untersuchten Praxen der Schulsozialarbeit zeigen einerseits, dass die Aneignung und Verfügbarkeit von umfassendem Sozialraumwissen eine notwendige Vorstufe ist, um darüber hinaus Sozialraumbezüge herstellen und vermitteln zu können. Andererseits ist dies ein sich produktiv ergänzender Prozess, weil durch (neue) Sozialraumbezüge auch das Sozialraumwissen erweitert wird. Die realisierten Sozialraumbezüge umfassen vor allem die Nutzung sozialräumlicher Potenziale als gezieltes Einbringen kleinräumiger Ressourcen und Strukturen in Unterstützungsleistungen im Einzelfall, aber auch in Freizeit- und Bildungsangebote für Kinder und Eltern.

In den Interviews mit den Fachkräften und in den Gruppendiskussionen wurde vielfach von fall- oder projektorientierten Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten berichtet. Damit konn-

ten situativ bestimmte konkrete Bedarfe abgedeckt werden, aber sie waren oft episodenhaft und endeten mit der Problemlösung im Einzelfall oder einem abgeschlossenen Projekt. Diese Formen der Sozialraumbezüge erhöhen die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum, sind aber gelegentlich und punktuell sowie vermehrt auf die Unterstützung der Einzelfallhilfe gerichtet. Kennzeichnend dafür sind vielfältige Berührungspunkte zu außerschulischen Akteuren und Jugendhilfestrukturen. Diese Kontakte münden auf dieser Stufe jedoch (noch) nicht in ein Gesamtkonzept übergreifender Handlungskoordination und kollektiver Ausgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens über Zuständigkeitsgrenzen hinweg.

Sozialraumbezüge finden sich in allen Standorten und sie drücken sich vorwiegend in Kooperationsprojekten aus. In Ammerbuch gibt es punktuell Vermittlungen von Kindern zu außerschulischen Akteuren (z.B. Laientheater) und einzelne Projekte mit Elternvereinen oder Betreuung. In Mötzingen sind dies einzelne Kooperationen mit der Volkshochschule und gelegentliche Vermittlungen von Kindern zu Angeboten des ASD. In Pforzheim findet das Projekt „kicken & lesen“ statt, das wie in Zizishausen das Projekt „Sohn & Vater“ dadurch gekennzeichnet ist, dass es dafür keine konzeptionelle und strukturelle Absicherung gibt. Dadurch stellt sich für Kooperationsprojekte ebenso wie in der systematischen Zusammenarbeit mit Beratungsstellen häufig zuerst die Ressourcenfrage seitens der Schulsozialarbeitsfachkräfte, und das Zustandekommen bleibt episodenhaft oder in einem ständigen Schwebezustand.

Sozialraumorientierung

Erst eine systematische übergreifende Strategie der Herstellung von Sozialraumbezügen auf Basis des Sozialraumwissens führt schließlich zur **Sozialraumorientierung** im engeren Sinne. Das bedeutet, dass Sozialraumorientierung konzeptionell und strukturell bei der Schulsozialarbeit verankert ist und auf eine übergreifende Mitverantwortung für Einzelfälle und die Lebensbedingungen insgesamt zielt. In der Praxis realisiert sich dies in einem fallunabhängigen und gruppenbezogenen Blick sowie in der systematischen Beteiligung der Adressat_innen.

Dabei geht es um die kleinräumige Gestaltung dezentraler Strukturen und gezielte, strukturbildende und -erhaltende Vernetzungsarbeit. Wesentliche Bedingung auf der Ebene der Fachkraft ist eine systematisch reflexiv-sozialräumliche Haltung, die unter Einbezug einer kritischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und der eigenen Rolle die Bedingungen im Sozialraum reflektiert. Das heißt auch, dass fachkraftübergreifend Reflexionsräume notwendig sind, die ein Nachdenken und Sprechen über Veränderungspotenziale erlauben. Jenseits der Fachkraft sind strukturell verankerte Gremien zur Verständigung verschiedener Akteure, die gemeinsam den Sozialraum analysieren und zusammen planen, eine Voraussetzung. Diese Niveaustufe der Sozialraumorientierung ist also durch den systematischen

Einbezug des Sozialraums und die aktive Gestaltung im Sinne einer anwaltschaftlichen Funktion für junge Menschen durch die Fachkräfte und weitere Akteure mit dem Ziel der aktiven Weiterentwicklung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort gekennzeichnet.

In Weilimdorf wird den Fachkräften eine reflexiv-sozialräumliche Haltung ermöglicht durch die Einbindung in Sozialraumteams, das Team der MJA und der damit gegebenen strukturell verankerten Reflexion des Zuständigkeitsraums. Begünstigend und zugleich einschränkend ist hier die Stellenkombination der Schulsozialarbeit mit der MJA/MKSA: Der fallübergreifende sozialraumorientierte Weitblick geht zulasten fachlich umfassend realisierter Schulsozialarbeit, die in ihrer Rolle auf innerschulische Aktivitäten und Einzelfallhilfe reduziert wird. In Pforzheim sind die Fachkräfte der Schulsozialarbeit in die Stadtteilkonferenz eingebunden und können dort kinderspezifische Themen aufgreifen und selbst platzieren. Die Jugendhilfestation in Ammerbuch bietet der Fachkraft die nötige strukturell verankerte Anbindung, die ihr zusätzlich zu verschiedenen Sozialraumbezügen auch Rückhalt in ihrer anwaltschaftlichen Funktion für die Kinder bietet. Allerdings kann die Fachkraft durch die Zuständigkeit für drei Schulen das vorhandene Potenzial nur eingeschränkt nutzen. In Mötzingen gelingt es der Fachkraft, sozialraumorientierte Ansätze ohne umfassend ausgebaute Strukturen zu realisieren. Sie sorgt selbst für die strukturelle Absicherung, Anbindung und entsprechende Kommunikationskanäle, indem sie den direkten Draht zum Bürgermeister und zum Träger pflegt und sich als Ansprechpartner anbietet. Das scheint ein Spezifikum des ländlichen Raums zu sein, weil die relative Übersichtlichkeit und der starke Personenbezug solche Entwicklungen zu befördern scheinen. An allen drei Standortbeispielen zeigt sich jedoch auch auf unterschiedliche Weise die Bedeutung der Trägerkompetenz, Reflexionsräume zu schaffen beziehungsweise zu unterstützen, in denen auch, aber nicht nur die Einzelfallhilfe besprochen wird.

Die analytische Differenzierung in unterschiedliche Niveaustufen ermöglicht es, die Praxen der Sozialraumorientierung in ihrer Prozesshaftigkeit und in ihrem Facettenreichtum besser zu verstehen. Es zeigt sich insbesondere die Notwendigkeit, immer wieder Schleifen durch alle drei Niveaustufen zu ziehen, um Sozialraumorientierung aufrechterhalten zu können. **Sozialraumorientierung ist also kein Zustand, sondern ein Prozess.**

Im empirischen Analyseprozess war es zudem außerordentlich wichtig, die Herleitung nicht nur auf Handlungen und Tätigkeiten der Fachkräfte zu beziehen, sondern über die Dokumentenanalyse und die Gruppendiskussionen an den Standorten auch die konzeptionelle Rahmung und die Gesamtstruktur einzubeziehen, die sozialraumorientierte Praxen maßgeblich vorstrukturieren. **Die Analyse entlang der Niveaustufen ist also keine Einteilung in ‚besser – schlechter', sondern Maßstab und Skala für das Erreichen des selbstgesetzten Ziels der Sozialraumorientierung im Praxishandeln und den damit verbundenen Orientierungen.**

Alle Stufen haben ihre Potenziale und stehen für sich und als Ganzes da. Die Standorte, die nach der Auswertung der Daten tendenziell auf der dritten Niveaustufe zu verorten sind

(Mötzingen, Weilimdorf, Pforzheim und Singen), zeichnen sich dadurch aus, dass die Sozialraumorientierung fachpolitisch gewollt ist und die Fachkräfte mit einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung ihren Alltag gestalten. Das heißt, die Fachkräfte nutzen regelmäßig ihre Angebote auch mit der Perspektive, mehr über den Sozialraum der Kinder zu erfahren (Sozialraumwissen), gestalten Angebote in Abstimmung mit außerschulischen Partnern (Sozialraumbezüge) und schaffen und/oder nutzen Reflexionsorte, an denen sie mit anderen Akteuren den Sozialraum der Kinder systematisch in den Blick nehmen.

Es gelingt an diesen Standorten, die drei Niveaustufen zu pflegen und produktiv miteinander zu verflechten, sodass diese zum ‚Motor' einer Sozialraumorientierung werden, die nicht auf der programmatischen Ebene stehen bleibt. Entscheidend für das Erreichen der dritten Niveaustufe ist eine strukturell verankerte Verbindung von Fachkraftebene, Kooperationspartnern und Orten, an denen eine reflexiv-sozialräumliche Perspektive explizit und systematisch gepflegt wird (z.B. Sozialraumteams). Verantwortlich hierfür können – wie in Kapitel 5 zu den Rahmenbedingungen verdeutlicht – nicht nur die Fachkräfte sein. Maßgeblich sind auch die Ausrichtung des Trägers und der Kommune sowie deren jeweiliges Verständnis der Funktion von Schulsozialarbeit im Gesamtgefüge der kommunalen Kinder- und Jugendhilfeinfrastruktur.

6.2 Sozialraumorientierung in ihren Ausprägungen (Kompass)

Zusätzlich zur Unterscheidung unterschiedlicher Niveaustufen wurden in den Forschungsstandorten unterschiedliche Ausrichtungen von Sozialraumorientierung sichtbar. Der Kompass als Analyseinstrument ermöglicht die Unterscheidung sozialräumlicher Praxen in Bezug auf ihre vorrangige Ausprägung von Sozialraumorientierung. Unter dem Begriff Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit werden die konkrete Umsetzung und Einbettung von Sozialraumorientierung in der Form von Angeboten und sonstigen Tätigkeiten im beruflichen Alltag der Fachkräfte verstanden.

Der Kompass bildet alle Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ab, die einen expliziten Bezug zum außerschulischen Sozialraum aufweisen, sei es durch den Einbezug außerschulischer Ressourcen und Kooperationspartner, durch die Tätigkeit der Fachkraft im außerschulischen Sozialraum oder dadurch, dass sie die Analyse des Sozialraums zum Ausgangspunkt ihres Handelns macht.

Des Weiteren ist die Verortung einer sozialräumlichen Tätigkeit von Schulsozialarbeit im Kompass nicht an das Vorliegen der dritten Niveaustufe der Sozialraumorientierung gebunden. Unabhängig von der jeweils gegebenen Niveaustufe können Angebote und Tätigkeiten, die einen expliziten Sozialraumbezug aufweisen, mit dem Kompass betrachtet werden. Beispielsweise können auch Sozialraumwissen oder punktuelle Sozialraumbezüge fallorientiert oder fallunabhängig beziehungsweise mit Bezug auf die Lebenswelt oder die soziale Infrastruktur ausgerichtet sein.

Vorstellung des Kompasses

Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die verschiedenen Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit vier **Ausrichtungen von Sozialraumorientierung** zugeordnet werden können, die im Kompass der Sozialraumorientierung an zwei Achsen ausgerichtet sind.

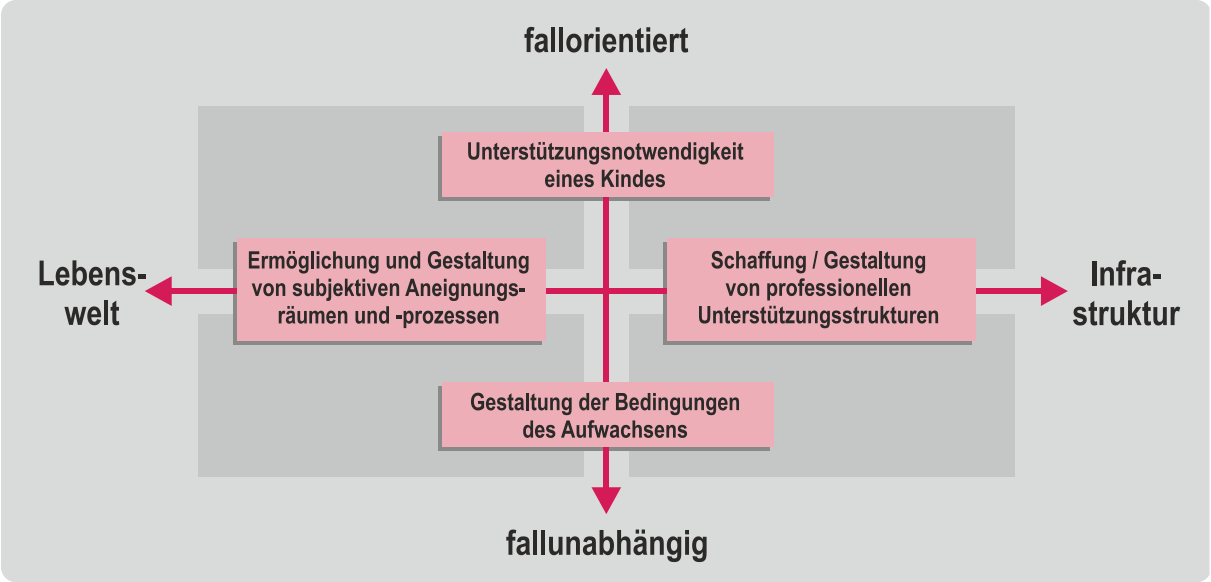


Abb. 7: Ausrichtungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

In den Tätigkeitsschilderungen der befragten Fachkräfte wurde deutlich, dass diese sowohl fallorientierte als auch fallunabhängige Tätigkeiten unter den Begriff einer „sozialraumorientierten Schulsozialarbeit“ subsumieren, was durch die vertikale Achse erfasst wird. Um eine **fallorientierte sozialräumliche Praxis** von Schulsozialarbeit handelt es sich, wenn die Unterstützungsnotwendigkeit eines Kindes im Fokus steht. Dies ist bspw. der Fall, wenn für die Realisierung einer Einzelfallhilfe professionelle Unterstützungsstrukturen des Sozialraums oder auch sozialräumlicher Ressourcen, die in den Lebenswelten der Schüler_innen verortet sind, herangezogen werden. **Fallunabhängige Sozialraumorientierung** liegt vor, soweit es allgemein um die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens geht. Die Schulsozialarbeit schafft Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten bspw. mit offenen, außerschulischen Angeboten für Kinder und Jugendliche, veranstaltetet thematische Elternabende (z.B. Thema soziale Medien) oder bringt sich ein in die Gestaltung von Übergängen aus der Kindertagesstätte in die Grundschule sowie aus dieser in die weiterführenden Schulen. Auch bei der Beteiligung an Gremien im Sozialraum und bei der Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern, bei der es allgemein um die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens geht, handelt es sich um fallunabhängige Sozialraumorientierung.

In den Erhebungen wurden darüber hinaus weitere Deutungsmuster der Fachkräfte von Sozialraumorientierung sichtbar, die im Kompass als eine stärker an der Lebenswelt der Kinder und Familien ausgerichteten und eine stärker an der sozialen Infrastruktur ausgerichtete Sozialraumorientierung unterschieden werden (horizontale Achse). Einerseits wird an den un-

tersuchten Standorten betont, dass es Ziel und Aufgabe von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sei, die Kinder und ihre Familien in ihrer Lebenswelt zu sehen, zu verstehen und ihnen vor diesem Hintergrund Aneignungsmöglichkeiten zu eröffnen. Andererseits wird hervorgehoben, dass sozialräumliches Handeln von Schulsozialarbeit auch die soziale Infrastruktur in den Blick nimmt und die Schaffung und Gestaltung von Hilfs- und Unterstützungsstrukturen zum Gegenstand hat.

Diese Achse knüpft an die theoretischen Auseinandersetzungen von Kessl und Reutlinger (vgl. Kap. 2.2) an, die den Sozialraum sowohl mit der Inblicknahme der Deutungen der Lebenswelt als auch der physisch-materiellen, sozialen Infrastruktur deuten. **Eine auf die Lebenswelt bezogene Sozialraumorientierung** macht das Verstehen und die Einbeziehung der jeweiligen schulischen sowie außerschulischen Lebenswelten von Kindern und deren Familien zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit. Sie nimmt die subjektiven Aneignungsräume und -prozesse, im Sinne des Erschließens, Begreifens sowie auch des Mitgestaltens und Veränderns der eigenen Lebenswelt, in den Blick und versucht, diese durch eigene oder kooperative Angebote zu ermöglichen und konstruktiv zu begleiten. **Eine auf die soziale Infrastruktur bezogene Sozialraumorientierung** liegt vor, soweit es um die Schaffung von materiellen oder professionellen Unterstützungsstrukturen im Einzelfall oder allgemein um die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens geht, z.B. bei der Mitarbeit in relevanten Gremien im Sozialraum oder bei Verantwortungsübernahme für die Mitgestaltung des Gemeinwesens. Zielrichtung ist also die Gestaltung der Infrastruktur von (professionellen sowie ehrenamtlichen) Hilfsmöglichkeiten.

Die Zuordnung sozialräumlicher Praxen von Schulsozialarbeit im Kompass hat, wie schon erwähnt, nicht zum Ziel, diese in ihrer Komplexität darzustellen. Das Kompass-Modell ermöglicht es vielmehr, die Praxen entsprechend ihrer spezifischen Orientierung, auf ihren wesentlichen Inhalt zugespitzt zu betrachten. Im Zentrum steht also die **Frage nach der Handlungsorientierung, die die Fachkraft zum Ausgangspunkt ihres sozialräumlichen Handelns macht**. Praxen, die sowohl der einen als auch der anderen Ausrichtung zugeordnet werden können, werden auf der Mittellinie, zwischen den beiden Ausrichtungen, verortet. Die Achsen sind als Kontinuum zu verstehen, innerhalb dessen die Angebote z.B. eher lebensweltlich oder eher infrastrukturbezogen ausgeprägt sind, wobei sich die Pole jedoch nicht gegenseitig ausschließen.

Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Im Quervergleich konnten in allen Quadranten des Kompasses **gelingende Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** verortet werden, die im Folgenden mit Beispielen aus den untersuchten Standorten verdeutlicht werden.

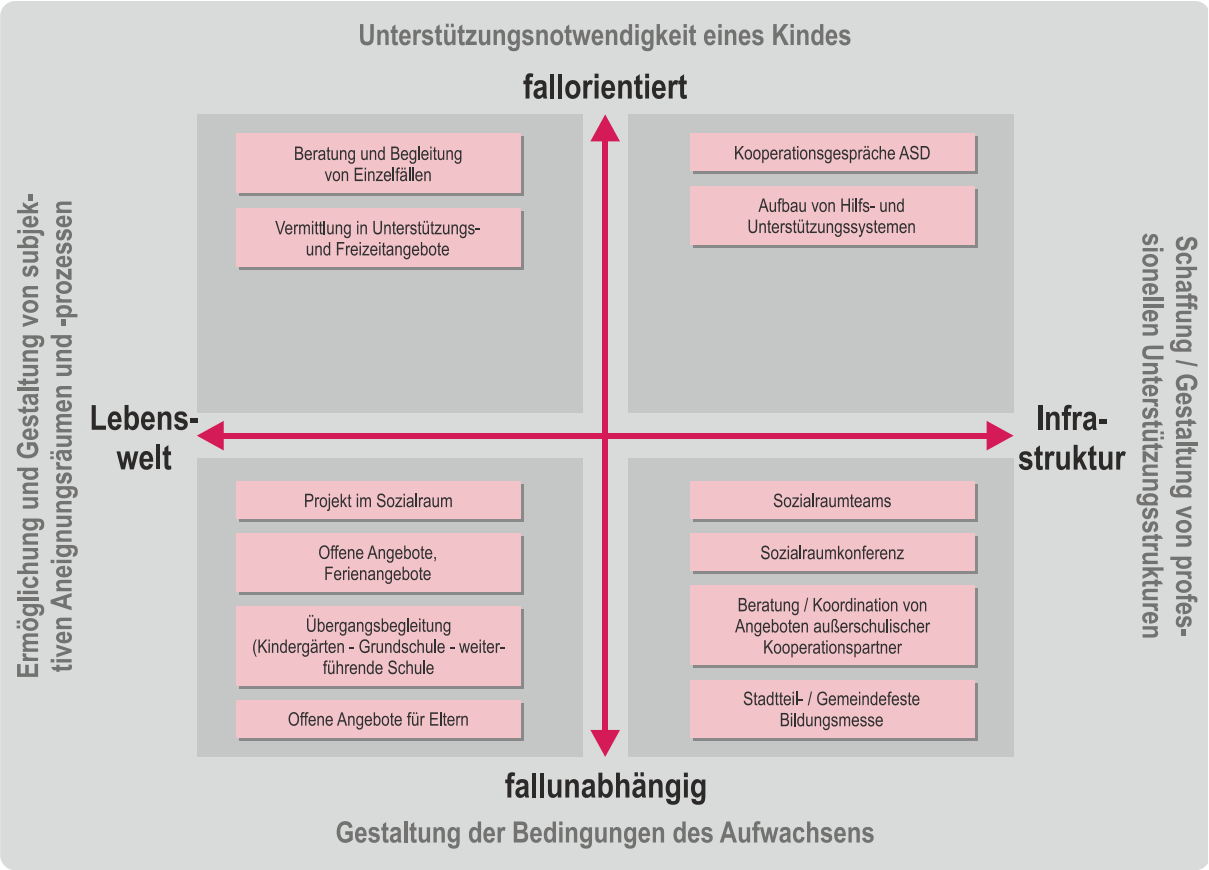


Abb. 8: Gelingende Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

In der **fallorientiert-lebensweltbezogenen Ausrichtung** wird vor allem Einzelfallhilfe in Form von Beratung und Begleitung geleistet. Für alle befragten Fachkräfte ist diese Arbeit nicht ohne den Einbezug von Sozialraumwissen und sozialräumlichen Bezügen vorstellbar. Hierfür werden an allen Forschungsstandorten der Sozialraum und die verfügbaren Ressourcen systematisch in den Blick genommen. An einigen Standorten zeigen sich auch umfangreiche Tätigkeiten in Bezug auf die Vermittlung von Kindern und/oder Eltern in externe Beratungs-, Unterstützungs- oder Freizeitangebote. Damit kann die Schulsozialarbeit ihren Handlungsspielraum erweitern und den Adressat_innen Zugänge eröffnen (vgl. Kap. 7).

Fallunabhängig-lebensweltbezogene Sozialraumorientierung realisieren die Schulsozialarbeitsfachkräfte an einigen Standorten überwiegend in Form von offenen Angeboten teilweise mit Kooperationspartnern gemeinsam (z.B. OKJA, Ganztagsbetreuung oder Bücherei). Dies ermöglicht ihnen, mit den Kindern anders im Kontakt zu sein und dabei auch sozialräumliches Wissen zu erhalten. Eine besondere Perspektive dieser Form von Sozialraumorientierung ist die Gestaltung von Übergängen. Die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule beziehungsweise von der Grundschule in weiterführende Schulen werden bei Bedarf an den meisten Standorten durch Schulsozialarbeit begleitet. Eine systematische Begleitung der Übergänge scheint vor allem an den Standorten schwierig, an denen es mehrere Kindertageseinrichtungen oder mehrere weiterführende Schulen gibt. Am Standort Flein

wird ein gemeinsam von Schule, Kindergärten und Schulsozialarbeit entwickeltes Konzept der systematischen Übergangsbegleitung Kindertagesstätten-Grundschule umgesetzt. In Vorbereitung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule stellen sich am Standort Pforzheim-Oststadt die Schulsozialarbeitsfachkräfte der umliegenden weiterführenden Schulen gemeinsam an der Grundschule den Kindern der vierten Klassenstufe vor.

Auch für Eltern finden an den meisten Standorten fallunabhängige Angebote von Schulsozialarbeit statt, sei es durch die Organisation von klassenübergreifenden, thematischen Elternabenden, Elterncafés, teilweise auch in Kooperation mit anderen Trägern. An zwei Standorten werden Eltern in Angebote für Eltern aktiv miteingebunden, z.B. bei der Gestaltung von themenorientierten Elterncafés, als Elternmentorinnen, die Elternkurse anbieten, oder als Stadtteilguide, der insbesondere Familien mit Migrationshintergrund begleiten und unterstützen kann. Diese Form der fallunabhängigen-lebensweltbezogenen Arbeit ermöglicht der Schulsozialarbeit, mit Eltern jenseits von Problemstellungen in Kontakt zu kommen und die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern indirekt über die Eltern mitzugestalten.

Im Bereich **fallorientiert-infrastrukturbezogener Praxen** finden an allen Standorten regelmäßig, wenn auch zum Teil mit großen Abständen, Kooperationsgespräche mit dem Allgemeinen Sozialdienst der Jugendämter statt. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit versuchen dabei, Zugänge für Adressat_innen zu erleichtern und Hilfs- und Unterstützungsstrukturen mitzugestalten.

Fallunabhängig-infrastrukturbezogene Praxen realisieren sich an den meisten Standorten, indem Fachkräfte in sozialraumübergreifenden Schulsozialarbeit-Teams sowie auch in arbeitsfeldübergreifenden Sozialraumteams mit weiteren Fachkräften zusammenarbeiten, wodurch Sozialraumwissen ausgetauscht und die Qualität der Angebote verbessert werden können. Ebenso bringen sie sich in sozialräumliche Gremien, wie einen Jugendbeirat oder eine Sozialraumkonferenz, ein. Am Standort Mötzingen berät Schulsozialarbeit die Mitarbeitenden der Ganztagsbetreuung, was eine qualitative Verbesserung des Betreuungsangebots und eine bessere Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungskräften zur Folge hat.

An einigen Standorten betrachtet die Schulsozialarbeitsfachkraft es als ihre Aufgabe, für Angebote durch außerschulische Kooperationspartner im Umfeld von Schule, wie z.B. Angebote durch Vereine oder Ehrenamtliche, zu werben oder diese zu koordinieren. Die Folge ist eine Bereicherung der schulischen Angebote, insbesondere im Ganztagsbereich. Mit der Organisation und Mitarbeit bei Stadtteil-/Gemeindefesten, Bildungsmessen oder Kinder-Ferienprogrammen trägt Schulsozialarbeit zu einer Belebung und Bereicherung des Zusammenlebens in der Gemeinschaft bei.

Erkenntnisse aus dem Quervergleich der Praxen

Die Auswahl als Forschungsstandort im Rahmen der Untersuchung war daran gebunden, dass für den Standort bereits ein Konzept der Sozialraumorientierung vorlag. Angesichts dessen erstaunt es zunächst wenig, dass **an allen untersuchten Standorten sozialraum-**

orientierte Praxen von Schulsozialarbeit erkennbar sind. Bemerkenswert ist dabei jedoch die bei den Untersuchungen gewonnene Erkenntnis, dass sozialraumorientiertes Denken und Handeln **grundsätzlich in allen Kernleistungsbereichen von Schulsozialarbeit** (vgl. Speck 2014, 83 f.) präsent ist und sich als **Katalysator** für wirksame und erfolgreiche Leistungen erweist.

- 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 bspw. 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.

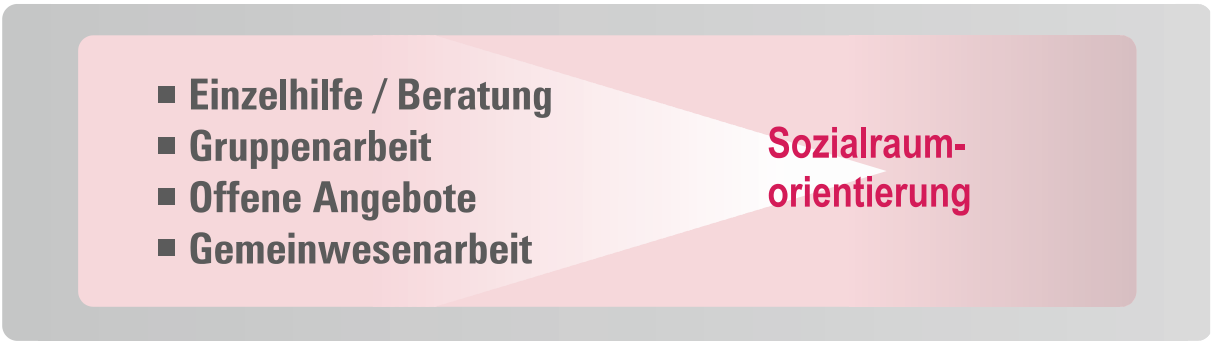


Abb. 9: Katalysatorfunktion der Sozialraumorientierung für die Kernleistungsbereiche der Schulsozialarbeit

Die Analyse der Daten macht deutlich, dass sozialraumorientierte Aspekte offensichtlich von den Fachkräften so praktiziert werden, dass Sozialraumorientierung keine additive Aufgabe darstellt, die zusätzlich zu den ohnehin vielfältigen Aufgaben einer Schulsozialarbeitsfachkraft bewältigt werden muss. Vielmehr bildet **sozialräumliche Orientierung eine fachliche Hintergrundfolie, durch welche das Potenzial von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen erheblich erhöht werden kann**. Diese unterschiedlichen Facetten im Alltag der Arbeit identifizieren die Fachkräfte nicht immer als sozialräumlich. Erst durch die explizite Auseinandersetzung werden diese Aspekte als sozialräumlich bewusst.

Wie bereits angedeutet, sind an den Forschungsstandorten **sehr unterschiedliche Ausprägungen** sozialraumorientierter Schulsozialarbeit erkennbar geworden. Gekennzeichnet sind die Ausprägungen, indem spezifische Bereiche dominant, andere nicht repräsentiert sind, weil entsprechende Angebote häufig oder Tätigkeiten nur sehr selten, gar nicht oder nicht mehr stattfinden. Deshalb sind in der schematischen Darstellung des Kompasses diese Bereiche ausgespart, was dazu führt, dass ganz unterschiedliche Formen von Sozialraumorientierung bei den untersuchten Standorten sichtbar werden.

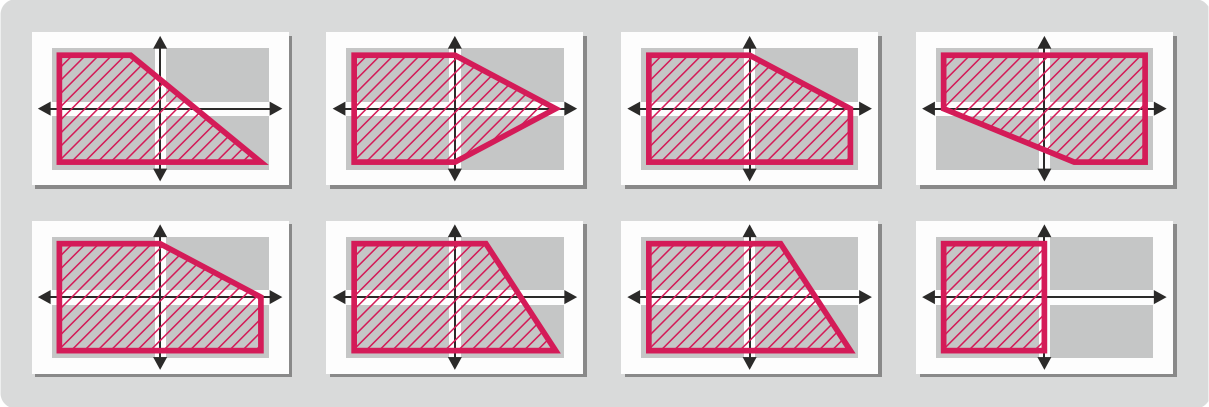


Abb. 10: Standortkompasse im Überblick

Die Analysen zeigen, dass Sozialraumorientierung somit nicht in einer Art und Weise, sondern vielfältig und auch mit qualitativen Unterschieden umgesetzt wird. **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 **Entwicklungspotenzial hinsichtlich fallunabhängiger und infrastrukturbezogener Sozialraumorientierung** und auf die notwendigen Rahmenbedingungen, um als Fachkraft umfassend sozialraumorientiert tätig sein zu können.

Legt man die Formen der Ausprägung von Sozialraumorientierung an den untersuchten Standorten übereinander, ergibt sich folgendes Bild:

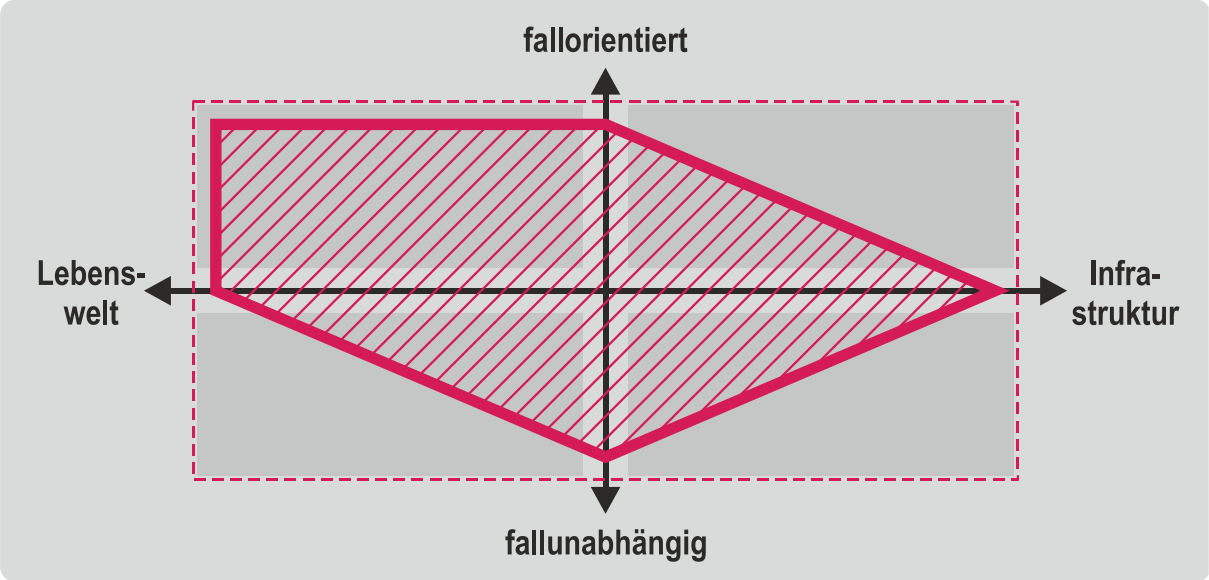


Abb. 11: Gemeinsame Schnittfläche der Ausprägungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

An allen Standorten nehmen die Fachkräfte einen sozialraumorientierten Blick ein, der auf die Lebenswelt der Kinder und die Bearbeitung von Einzelfällen und gerichtet ist. Damit bestätigt sich auch in dieser Untersuchung, dass **Einzelfallhilfe im Tätigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit – auch im Rahmen sozialraumorientierter Analyse – den zentralen Bereich darstellt**, der mit der sozialräumlichen Ausrichtung andere und meist erweiterte Handlungsoptionen erhält. Der Schwerpunkt der Einzelfallarbeit im Rahmen von Sozialraumorientierung mag zunächst erstaunen, erscheint jedoch aufgrund der Aufgabenzuschreibung an Schulsozialarbeit und der Verortung am Ort Schule folgerichtig und notwendig; mit den Worten einer Fachkraft gesprochen: „Die Kinder stehen halt da." Der Überschneidungsbereich der Kompass-Schaubilder aus den Standorten zeigt andererseits, dass sozialraumorientierte Ausprägungen in Richtung einer fallunabhängigen und infrastrukturbezogenen Orientierung weniger dominant sind und hinsichtlich der im Schaubild „ausgesparten" Ecken noch Entwicklungspotenziale bestehen.

Ausprägungen der Sozialraumorientierung und der Einfluss von Rahmenbedingungen

Im Folgenden Abschnitt wird ausgehend von ausgewählten Aspekten aus den untersuchten Standorten die Frage analysiert, welchen Kontextbedingungen im Hinblick auf die Ausprägung von Sozialraumorientierung durch die Fachkraft besondere Bedeutung zukommt. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Ausprägung der Sozialraumorientierung **entscheidend** vom **fachlichen Selbstverständnis** der Fachkraft abhängt. Dieses Selbstverständnis wiederum wird jedoch, wie in Kapitel 5.3 (Rahmenbedingungen) gezeigt, durch das Vorliegen der notwendigen Rahmenbedingungen ermöglicht und durch die **Trägerkonstellation** (traditionelles Selbstverständnis des Trägers, strukturelle Verortung im Hilfesystem) erheblich beeinflusst. So zeigt es sich im Forschungsvorhaben, dass Fachkräfte, die auf-

grund der Trägerstruktur beim Jugendamt (Standort Pforzheim) verortet sind, eher im Bereich fallorientierter Arbeit ihren Schwerpunkt haben und dass Fachkräfte, die – z.B. aufgrund der Stellenkombination – eine größere Nähe zur Jugend(sozial)arbeit haben (z.B. Standorte Mötzingen, Flein, Weilimdorf), ihre Tätigkeiten und Strategien eher auf die fallunabhängige Ausprägung ausrichten. Die jeweils so vorhandenen Schwerpunktsetzungen können mit der Analyse des Kompasses und der Rahmenbedingungen erklärt und die Entwicklungspotenziale verdeutlicht werden.

In einer **fallorientierten, lebensweltlichen Ausprägung von Sozialraumorientierung** stellt die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen mit dem Ziel der Förderung von Bewältigungshandeln eine zentrale Zielperspektive dar. Als wesentliche Rahmenbedingung zu nennen ist hier ein ressourcenorientiertes, reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkraft, wonach Kinder und Familien ganzheitlich betrachtet und nicht auf rein schulbezogene Aufgaben, wie die (Wieder-)Herstellung von Beschulbarkeit, reduziert werden. Weitere wesentliche Kontextbedingungen einer lebensweltlich ausgerichteten Sozialraumorientierung sind die Zusammenarbeit der Fachkräfte in Sozialraumteams sowie ein vielseitig zusammengesetztes Unterstützernetzwerk.

Eine **fallorientierte, infrastrukturbezogene Ausprägung** profitiert davon, wenn der Träger von Schulsozialarbeit, Kommune und das Jugendamt unter einem Dach verortet sind, was am Forschungsstandort der Stadt Pforzheim, die über ein Stadtjugendamt verfügt, der Fall ist. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe leistungsfeldübergreifende, gemeinsame Steuerungsverantwortung von Kommune, Jugendamt und Träger der Schulsozialarbeit eine wichtige strukturelle Voraussetzung für Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit darstellt. An den Standorten, bei denen die Träger der Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene und das Jugendamt auf der Ebene des Landkreises verortet sind, zeigt sich sehr deutlich, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit im Bereich fallorientierter, infrastrukturbezogener Arbeit von guten Kooperationsstrukturen zwischen Schulsozialarbeit und Jugendamt profitiert, wenn diese Zusammenarbeit gelingt. Fehlt die Bereitschaft zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme können die Möglichkeiten der Vorbereitung und Vermittlung von Einzelfällen an das Jugendamt nicht genutzt werden.

Eine **fallunabhängige Ausprägung** wird unter anderem unterstützt durch die Stellenkonstellation der Personalunion von SSA/OKJA oder SSA/MJA, z.B. an den Standorten Mötzingen und Weilimdorf. Die Vereinigung der verschiedenen Arbeitsfelder in einer Person schafft niederschwellige Zugänge zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit für Adressat_innen, vergrößert die Gestaltungsfreiheit der Fachkraft und führt zu positiven Synergieeffekten in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit. Gleichermaßen befördert wird eine fallunabhängige Sozialraumorientierung durch eine gemeinsame Strategie der Sozialraumorientierung von Schule und Schulsozialarbeit, die Schulsozialarbeit nicht auf den Ort Schule begrenzt und außerschulische Angebote auch für den innerschulischen Bereich als gewinnbringend wahrnimmt. Ein überwiegend auf Problembearbeitung ausgerichtetes Kooperationsnetzwerk wie am Standort

Pforzheim kann dazu führen, dass wenig Optionen für die Gestaltung von offenen, freizeitbezogenen Angeboten von Schulsozialarbeit bestehen beziehungsweise dass der Problembezug die Selbstbeschreibung von Schulsozialarbeit überwiegend prägt. Eine weitere für die fallunabhängige Ausprägung ebenso relevante Rahmenbedingung ist eine gesicherte Finanzierung sozialräumlicher Angebote.

Eine fallunabhängige Sozialraumorientierung, deren zentrales Ziel die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens darstellt, wird des Weiteren gefördert durch eine konzeptionelle Ausrichtung auf die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens sowie konzeptionell und strukturell verankerte Besprechungsstrukturen. Fehlt eine konzeptionelle Verankerung von Sozialraumorientierung, ist für die Fachkraft ohne weitere Unterstützung eine Sozialraumorientierung über den fallorientiert-lebensweltlichen Bereich hinaus mit großen Anstrengungen verbunden, und Ausprägung sowie Intensität von Sozialraumorientierung bleiben dem Zufall überlassen.

An den **Standorten in ländlicher Umgebung**, in denen es keine Angebote der OKJA/GWA gibt, wird die Verantwortung von Schulsozialarbeit für die soziale Infrastruktur dadurch befördert, dass **Schulsozialarbeit als zentraler Ansprechpartner für die Fragen der Kinder- und Jugendarbeit adressiert** wird. Gleichzeitig ist evident, dass auch eine sozialraumorientiert arbeitende Schulsozialarbeit nicht alle Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit ausfüllen kann, sondern auf die Zusammenarbeit mit entsprechenden Kooperationspartnern angewiesen bleibt. Für alle Ausprägungen gilt: Ist der **Stellenumfang** der Schulsozialarbeitsfachkraft in Relation zu den bestehenden Bedarfen **zu gering** beziehungsweise auf mehrere Grundschulen verteilt, wie bspw. am Standort Ammerbuch, **fehlt der für die Gestaltung der sozialen Infrastruktur und offener Angebote notwendige Freiraum** und Schulsozialarbeitsfachkraft bleibt im Bereich der fallorientierten Praxen von Sozialraumorientierung verhaftet.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es keinen Standort gibt, dessen Ausprägung in allen vier Quadranten des Kompasses ausgeglichen aufgestellt ist. Das heißt, es gibt an allen Standorten noch Entwicklungspotenziale hinsichtlich einer vollumfänglichen sozialraumorientierten Ausrichtung.

6.3 Kooperationsanalyse

Die Analyse der Kooperationsbeziehungen bietet einen weiteren Zugang zum Verständnis von Sozialraumorientierung und **zeigt, wie eine Schulsozialarbeitsfachkraft im Sozialraum vernetzt ist und mit Kooperationspartnern zusammenarbeitet**. Die Kooperationsanalyse (vgl. Kap. 9.3) ist durch einen engen Blick auf Kooperationsbezüge und institutionelle Bezugspunkte von Schulsozialarbeit geprägt und greift damit das gängige Interpretationsmuster von Sozialraumorientierung auf, wonach sozialraumorientiertes Handeln häufig mit Kooperation und Vernetzung gleichgesetzt wird. Sozialraumorientierung, verstanden als eine systematische, reflexiv-sozialräumliche Haltung, die sowohl die Lebenswelt des einzelnen Kindes wie auch die Bedingungen des Aufwachsens zum Ausgangspunkt ihres Handelns

macht, geht jedoch weit über die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen hinaus (vgl. Kap. 7).

Im Forschungsprozess wurde das Analyseinstrument der Kooperationsanalyse zunächst in Bezug auf die an einem Standort vorliegende Kooperationsstruktur genutzt (vgl. Kap. 4). Im Folgenden wird die Kooperationsanalyse im Quervergleich hinsichtlich folgender Fragestellungen ausgewertet:

- Wer sind die Kooperationspartner von Schulsozialarbeit?
- In welchem Kontext kann die Fachkraft auf die Unterstützung durch den Kooperationspartner zurückgreifen? Ist der Ausgangspunkt der Kooperation eher ein Problembezug oder ist sie dem Bereich Freizeit/offene Angebote für Kinder und Familien zuzuordnen?
- Um welche Kooperationsformen handelt es sich? Geht es um die Nutzung von beziehungsweise die Vermittlung in externe Angebote? Finden kooperative Angebote von der Schulsozialarbeitsfachkraft gemeinsam mit dem Kooperationspartner statt? Oder geht es in den Kooperationsgesprächen/Kooperationsgremien um die Schaffung und Gestaltung von sozialer Infrastruktur?
- Sind die Kooperationen im innerschulischen oder im außerschulischen Raum zu verorten?
- Auf welchen Kooperationsebenen und mit welcher Intensität wird die Kooperation realisiert?

Die Kooperationsanalyse fokussiert aufgrund der Ausrichtung des Forschungsvorhabens auf Sozialraumorientierung speziell Kooperationen mit außerschulischen Partnern. ‚Außerschulisch' steht im Forschungskontext für alle Angebote, Leistungen und Kooperationen, die nicht von der Schule verantwortet werden.

Betrachtet man die **Anzahl der Kooperationspartner**, wird der **Unterschied** zwischen Standorten im **städtischen und im ländlichen Bereich** sichtbar, wobei Schulsozialarbeitsfachkräfte in kleineren ländlich geprägten Kommunen in der Regel auf mehr ehrenamtliche Kooperationspartner zurückgreifen können, insgesamt (hauptamtlich und ehrenamtliche Unterstützer zusammengezählt) aber eine deutlich geringere Anzahl an Kooperationspartnern benennen können. Eine Ausnahme bildet der im ländlichen Raum gelegene Standort Ammerbuch, wo Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfestation aufgrund des aktivierenden Umfeldes und der langjährigen Tätigkeit der Fachkraft vor Ort (17 Jahre) mit vielen Kooperationspartnern vernetzt ist. Dennoch stehen im ländlichen Raum möglicherweise insgesamt weniger Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung, und der Stellumfang der Schulsozialarbeit ist eher kleiner als im städtischen Bereich. Insbesondere die große Anzahl der Kooperationen an den Standorten in Pforzheim und Singen geht einher mit dem größten Stellenumfang an diesen beiden Standorten. Nicht unterschätzt werden sollte in diesem Zusammenhang, dass ein großes Kooperationsnetzwerk für die Fachkräfte gleichzeitig auch einen ho-

hen Aufwand für die Pflege der Kooperationsbeziehungen bedeutet, der im städtischen Bereich eher auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

Ausrichtung der Kooperationsnetzwerke

Im Stadtteil Pforzheim-Oststadt, einem Standort mit auffallend vielen Kooperationspartnern, stellt die Vermittlung von Kindern/Familien in externe Angebote die dominante Form der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern dar. Die Ausrichtung des Netzwerks hat damit den **Fokus auf die Unterstützung in der Bewältigung von Problemen** und eröffnet wenig Optionen zu freizeitbezogenen, kooperativen Angeboten. Dies könnte einerseits auf den mit der Sozialstruktur des Stadtteils Pforzheim-Oststadt verbundenen hohen Hilfs- und Unterstützungsbedarf zurückgeführt werden, der eine Konzentration der Schulsozialarbeit auf Bewältigungshandeln erforderlich macht. Andererseits könnte die Problemfokussierung aber auch durch die Trägerkonstellation (Verortung von Schulsozialarbeit bei der Abteilung Soziale Dienste im Jugendamt) verstärkt werden. Zusammenfassend ist weniger die Größe des Unterstützernetzwerks ausschlaggebend für ein breites und vielseitiges Wirkungspotenzial sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als vielmehr die Vielfalt und Ausgewogenheit von Problem- und Freizeitbezug innerhalb des Netzwerkes.

Ein starker **Freizeitbezug des Unterstützernetzwerks** und die Existenz kooperativer Angebote werden insbesondere an den Standorten sichtbar, bei denen Schulsozialarbeit aufgrund von Trägerkonstellation beziehungsweise Aufgabenspektrum des Trägers eine fachliche Nähe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufweist. Ein verhältnismäßig geringer Bedarf an Hilfs- und Unterstützungsstrukturen im Bereich der Hilfen zur Erziehung und die infolgedessen geringe Bedeutung von Vermittlungen in externe Angebote könnte dadurch begründet sein, dass eventuell bestehende Bedarfe durch kooperative Angebote abgedeckt werden. In dieser Konstellation gilt es, eine möglicherweise verdeckende Wirkung, die bezogen auf den Einzelfall keine ausreichende Unterstützung bietet, im Blick zu behalten.

Verortung der Kooperationsangebote

An den Standorten Ammerbuch, Mötzingen, Pforzheim, Singen, Zizishausen werden einzelne externe Angebote in den innerschulischen Raum geholt (z.B. Klassenprojekte oder Beratungsangebote). Angebote durch Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum finden an allen untersuchten Standorten in unterschiedlichem Umfang statt, als Beispiele zu nennen sind Freizeit-Projekte (Abenteuer-Camp, Vater-Sohn-Projekt, Eltern-Kind-Reihe), die Beteiligung und Organisation von Gemeinde-/Stadtteilfesten, Ferienangebote oder die Organisation einer „Kinder-Spiel-Stadt“.

Am Standort Singen verdeutlicht sich der Prozess der Öffnung von Schule hin zum Sozialraum in der Verteilung der **Kooperationen im inner- und außerschulischen Raum** in besonderem Maße. Durch die Werbung und Integration von offenen Angeboten sowie Freizeit-

angeboten (z.B. Kelly-Parcours, themenspezifische Klassenprojekte, Kletter- und Abenteuerprojekt, Wald-AG) durch außerschulische Kooperationspartner (Kriminalprävention der Stadt Singen, Polizei, bwlv, Vereine) wird der innerschulische Raum bereichert und erweitert. Gleichzeitig geht Schule mit ihren Angeboten aus der Schule heraus in den Sozialraum, wie mit der Sprachforscherklasse (VKL), die unter anderem Räumlichkeiten des Jugendhauses für den Unterricht nutzt, oder der Eltern-Kind-Reihe, einem gemeinsamen Freizeitangebot von Schulleitung und Schulsozialarbeit für Familien.

Eine Erweiterung der Schule zeigt sich auch in den durch die Stadt Singen zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten „Waldeck in der City“, die auch als „Vorort der Schule“ bezeichnet werden und die für Angebote von Eltern für Eltern (Elterncafé, Deutschkurs für Mütter, KiFa-Mentorinnen) genutzt werden. Indem Schule aktiv mit eigenen Angeboten in den Sozialraum geht und außerschulische Kooperationspartner mit Angeboten in die Schule holt, werden die Grenzen von innerschulischem und außerschulischem Raum aufgeweicht. Der dadurch beförderte Prozess der Öffnung von Schule zeigt sich als Erfolg einer gemeinsamen Strategie von Schulsozialarbeit und Schule, die in der Trägerstruktur (Schulsozialarbeit als Sachgebiet beim Fachbereich Bildung und Sport) angelegt ist und die getragen wird durch die Unterstützung und die Bereitschaft der Stadt Singen, für die Gestaltung der sozialen Infrastruktur für Kinder und Familien auch finanzielle Ressourcen einzusetzen.

Intensität der Kooperationsbezüge

Kooperationsbezüge, die die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung von Projekten umfassen und damit analytisch als **höchste Kooperationsebene** gefasst werden, gibt es an allen Standorten. Betrachtet man, mit wem die Schulsozialarbeit diese Kooperationsbezüge realisiert, fällt auf, dass dies meist Projekte in Kooperation mit dem jeweiligen Träger und/oder der Kommune sind. Diese Beobachtung deckt sich mit der im Kapitel Rahmenbedingungen festgestellten Wahrnehmung, dass an den Standorten, an denen Schulsozialarbeit sozialraumorientiert arbeitet, die Träger von Schulsozialarbeit und teilweise auch die Kommunen als antreibende Kraft (Motor) für Sozialraumorientierung in Erscheinung treten.

Jenseits der Träger und Kommunen gibt es vereinzelte weitere Kooperationspartner, mit denen Projekte auf der höchsten Kooperationsebene umgesetzt werden, die allerdings überwiegend strukturell nicht abgesichert sind: Baden-Württemberg-Stiftung (Projekt „kicken & lesen“), Diakonie (themenorientierte Elterncafés), Gemeindebücherei (Lesenacht, Trickfilmprojekt), Ehrenamtliche (Tanzkurs, Bandprojekt). **Strukturell verankerte Kooperationspartner, wie Kommune und Träger, haben demnach erhebliche Vorteile hinsichtlich der Intensität der Kooperation.**

Die Kooperationsanalyse an den Standorten zeigt die zentrale Stellung außerschulischer Kooperationspartner für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit. Erst durch eine vielfältige Kooperationsstruktur kann Schulsozialarbeit Sozialraumbezüge herstellen

und gemeinsam mit Partnern systematisch Sozialräume von Kindern in den Blick nehmen (vgl. Kap. 5).

6.4 Aufenthaltsorte für Kinder im öffentlichen Raum

Nimmt man den Sozialraumbegriff von Kessl und Reutlinger (2010) als Grundlage, so sind die in der Kooperationsanalyse in den Blick genommenen Institutionen und Angebote nur ein Teil der physisch-materiellen Infrastruktur, welche für Grundschulkinder von Bedeutung sind. Kinder dieser Altersstufe streben danach, ihren Handlungsraum in dem sie umgebenden Nahraum zu erweitern (vgl. Kap. 2). Dieser schließt dann neben Institutionen und deren Angeboten auch Aufenthaltsorte im öffentlichen Raum (Spielplätze etc.) ein. Gleichzeitig sind sie mit dem Ausbau von Ganztagsschulen mit einer Ausdehnung des zeitlichen Aufenthalts am Ort Schule konfrontiert.

Mit der Nadelmethode (vgl. Kap. 3.2.2) im Rahmen der Interviews mit den Fachkräften ging es deshalb auch darum, dass Fachkräfte neben Kooperationspartnern auch relevante Orte im öffentlichen Raum auf einem Stadtplan einzeichnen. Damit sollte erfasst werden, **ob und inwieweit die Fachkräfte der Schulsozialarbeit über diese außerschulischen Aufenthaltsorte von Kindern ihrer Schule Bescheid wissen und ob sie zu diesen Orten aktive Bezüge herstellen**. Auch wenn mit der Nadelmethode sehr deutlich wird, dass die Fachkräfte vor allem institutionalisierte Angebote und Räume als ihre Bezugspunkte markieren, lässt sich feststellen, dass die **Schulsozialarbeitsfachkräfte an allen Standorten zumindest einige relevante Orte der Kinder kennen.**

Aufenthaltsorte im Überblick

Ammerbuch	Flein	Mötzingen	Pforzheim	Singen	Weilimdorf	Zizishausen
Reifenspielplatz		Abenteuerspielplatz / Bolzplatz	Park / Spielplätze	Spielplätze	Spielplätze (Mittenfeldstraße)	Abenteuerspielplatz
		Ortsmitte / Platz		Kirchvorplatz / Klettermöglichkeit	Ernst-Reuter-Platz, Treppenanlage U-Bahn	Zentraler Platz, Fischtreppe, Rathausvorplatz
					Maisfeld / Naturbeobachtungsplatz	
	Bücherei	Gemeindehalle	Stadtbibliothek	Landesgartenschauareal	Flüchtlingsunterkunft	Busbahnhof
Einkaufszentren / Eiswagen		Bäckerei, Netto			Löwenmarkt, CAP-Markt	McDonalds (WLAN), Bäcker
Schulhof / Mini-Spielplatz	Schule	Schulhof	Schule		Schule / Schülerhaus	Schule (Bolzplatz)
Verein (Fußball)	Vereine (Fußball, Tennis	Vereine (Feuerwehr, Musik, Fußball)		Vereine (DRK u.a.)	Vereine (Fußball, Ringer)	
	Chilli (Jugendhaus)	Jugendtreff	Familienzentrum	JuNo (Jugendhaus / Blaues Haus	Kinder- / Jugendhäuser, Familienzentren	
Ev.-methodistische Kirche	CVJM / Jungschar			Lutherkirche	Mittagstisch	
Freibad / Sportplatz			Schwimmbad / Eishalle	Turnhalle / Schwimmbad	Sportplatz	
	Reiterhof	Reiterhof				
	Freizeitheim					
private Treffpunkte (Gärten etc.)		private Treffpunkte (Gärten etc.)			private Treffpunkte (Gärten etc.)	

Tab. 2: Aufenthaltsorte der Kinder im Überblick

Der Quervergleich aller Standorte zeigt, dass zu den meistgenannten Orten Spielplätze, öffentliche Plätze und Sporteinrichtungen zählen. Darüber hinaus kennen die Fachkräfte auch einige Angebote, die von den Kindern zur Beschäftigung am Nachmittag häufig genutzt werden. Vereine und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit spielen ebenso eine Rolle. Bemerkenswert ist auch die Relevanz kirchlicher Einrichtungen, die z.B. durch ihre Angebote benachteiligte Familien unterstützen oder Nachmittagsbeschäftigung anbieten. Wenig genannt werden nicht-institutionalisierte oder freie, unstrukturierte Plätze.

Qualität öffentlicher Räume

Die Auswertung der Markierungen auf den Stadtplänen durch die Schulsozialarbeitsfachkräfte zeigt, dass sich Grundschulkinder an unterschiedlichen öffentlichen Orten aufhalten. Damit stellt sich die Frage, welche Qualität die öffentlichen Räume für die Kinder hinsichtlich ihrer Aneignungsmöglichkeiten bieten.

Eine Möglichkeit, dieser Frage nachzugehen, ist die Betrachtung der Ergebnisse entlang der Definition von Frey (2004, S. 223 zit. in Deinet 2014, S. 80), welche drei Typen von öffentlichen Räumen unterscheidet:

- öffentliche Freiräume (Grünflächen, Parks, Spielplätze, der Straßenraum, ...)
- öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume (Kaufhäuser, Shoppingmalls, Bahnhöfe, …)
- institutionalisierte öffentliche Räume (Sportanlagen, Vereine, Musikschulen, Schulräume, Kirchenräume, ...)

Der Quervergleich legt offen, dass öffentliche Freiräume (Spielplätze oder Parks), wie bereits oben erwähnt, zwar in allen Standorten genannt werden, sie aber nur einen kleinen Teil der von der Schulsozialarbeit benannten Räume ausmachen. Die meisten relevanten Orte der Kinder aus Sicht der Fachkräfte sind, der oben genannten Typologie folgend, öffentlich zugängliche verhäuslichte und institutionalisierte öffentliche Räume, wie bspw. die Bücherei oder ein Einkaufszentrum. Öffentliche Freiräume dienen eher als Rückzugsräume für Kinder, die je nach Struktur des Standorts nicht mehr in den Nahräumen der Kinder existieren und die vor allem Fachkräfte scheinbar weniger kennen. Die von Frey unterschiedenen Räume bieten für Kinder ihre jeweils spezifischen Qualitäten und erweitern damit die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Treffpunkte.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit sollte deshalb über die Existenz dieser Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum Bescheid wissen (Sozialraumwissen), ohne diese gleich als pädagogisches Terrain zu definieren. Dieses Raumwissen gibt vielmehr Aufschluss darüber, wie Kinder ihre Sozialräume nutzen und welche Bedürfnisse von Kindern sich darin ausdrücken. Bei Veränderungen von Grundstrukturen (wie z.B. der Einführung der Ganztagsschule und der damit einhergehenden Verhinderung des Nutzens öffentlicher Räume) oder bei Konflikten (z.B. mit Anwohner_innen) sind diese Räume auch wichtiger Bezugspunkt und Ausgangspunkt für das Handeln einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit.

Unterschiede im Stadt-Land-Vergleich

Im städtischen Umfeld werden insbesondere Einkaufsmöglichkeiten und öffentliche Plätze gerne als Aufenthaltsplätze genutzt. In kleineren Ortschaften oder Stadtteilen spielen dagegen auch private Gärten als Treffpunkte für die Kinder eine große Rolle. Das ist insbesondere deshalb interessant, weil genau an diesen Standorten eher auch ‚gehobene' Wohngegenden mit Einfamilienhaus-Struktur vorhanden sind. Insgesamt zeigt sich, dass in städtischen Räumen mehr und vor allem institutionalisierte und verhäuslichte Orte eine Relevanz für Kinder haben, an ländlichen Standorten grundsätzlich weniger Aufenthaltsorte benannt werden (Ausnahme Mötzingen).

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bedeutet diesbezüglich auch, die Möglichkeiten der Nutzung öffentlicher Räume von Kindern im Blick zu behalten und sich im Sinne einer anwaltschaftlichen Funktion (gemeinsam mit Kindern) für eine ausreichende Verfügbarkeit qualitativ ansprechender Aufenthaltsorte einzusetzen.

Besonderheit Spielplätze und Schulhöfe

Spielplätze werden von (fast) allen Fachkräften der Forschungsstandorte als relevante Orte genannt. Zum Teil nutzen sie selbst die Spielplätze für ihr Angebot (Sozialraumbezüge), wissen aber auch, dass die Kinder diese auch am Nachmittag gerne besuchen und sich dort treffen (Sozialraumwissen).

Besonders auffällig ist, dass Fachkräfte darüber Bescheid wissen, dass Kinder die Schulen beziehungsweise Schulhöfe auch am Nachmittag oder Wochenende als Treffpunkt und Spiel-ort häufig besuchen. Ob die Kinder die Schulhöfe aufgrund ihrer Attraktivität oder Wohnortnähe aufsuchen oder weil sie aus anderen öffentlichen Räumen verdrängt werden, kann aus den verschiedenen Aussagen nicht abgeleitet werden. In Bezug auf die Entwicklung von Halbtags- zur Ganztagsschule ist dies jedoch ein wichtiger Aspekt. Der dann im Rahmen der Ganztagsschule 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 (vgl. Deinet 2014, S. 87 ff.). Schulhöfe sind aus einer kommunalen Perspektive eine Ressource, die durch eine flexible Nutzungsmöglichkeit Sozialräume von Kindern bereichert.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit und ihr Blick auf Aufenthaltsorte von Kindern

Die Aufenthaltsräume von Kindern in den Blick zu nehmen, bedeutet somit nicht, diese zu pädagogisieren oder die Präsenz vor Ort zur weiteren Aufgabe von Schulsozialarbeit zu machen. Kinder benötigen **„Rückzugsräume“** (vgl. 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), aus der Ferne zu beobachten und gegebenenfalls in die Arbeit einzubeziehen oder sie als Ressource für Hilfen und Unterstützung zu sehen (Sozialraumbezüge). Die Schilderungen der Fachkräfte in Weilimdorf verdeutlichen, wie gewinnbringend ein Wissen um die Bedingungen und ein gelegentlicher Bezug sein kann. Sie besuchen im Rahmen ihres Auftrags der Mobilen Kindersozialarbeit beziehungsweise Mobilen Jugendarbeit die relevanten Orte der Kinder und interessieren sich für die dort vorhandenen Möglichkeiten. So haben sie z.B. an öffentlichen Plätzen dafür gesorgt, dass diese für Kinder und Jugendliche attraktiver gestaltet werden (z.B. WLAN an der Tischtennisplatte am Ernst-Reutter-Platz oder Verleih der Tischtennisschläger über den Dönerladen).

Die **Aufenthaltsorte von Kindern und deren Struktur** in einer solchen Art systematisch gegebenenfalls mit Kooperationspartnern (z.B. der OKJA) **zu analysieren** (z.B. im Rahmen einer Sozialraumanalyse), ist Voraussetzung für eine reflexiv-sozialräumliche Haltung auf der dritten Niveaustufe der Sozialraumorientierung. Dann gerät auch in den Blick, dass **Räume von Macht strukturiert** sind und es deshalb zur Aufgabe der Fachkräfte gehört, Zugänge möglichst vielen Kinder zu ermöglichen und gegebenenfalls bei Konflikten, die aus Herrschafts- oder Eigentumsansprüchen anderer Gruppen (Jugendliche, Erwachsene, Kommune/Institutionen) entstehen, Kinder zu unterstützen oder entsprechend Vorkehrungen zu treffen, dass diese gar nicht erst entstehen.

Daher bieten ein Interesse für die Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum und ein Einbezug dieser in die Arbeit der Schulsozialarbeit die Möglichkeit zu sehen, **wie Kinder**

und Jugendliche eigentätig Räume schaffen (Spacing) und die verinselten Räume ihrer Lebenswelt verbinden und sich damit aneignen (vgl. Deinet 2014, S. 66). An der Mehrzahl der Standorte ist es aber so, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit kaum nichtpädagogisierte Rückzugsräume als Bezugspunkte der Kinder benennen können. Am ehesten werden Spiel- und Sportplätze in die Ausrichtung außerschulischer Angebote miteinbezogen. Im Unterschied zur systematischen Vernetzung mit vielfältigen Kooperationspartnern (vgl. Kap. 6.3) scheint der Blick auf Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum ein noch eher ungenutztes Weiterentwicklungspotenzial für sozialraumorientierte Ansätze von Schulsozialarbeit zu bieten. Dies bestätigt auch die Ergebnisse der Auswertung unterschiedlicher Ausrichtungen in den Praxen mit dem Kompass, dass gerade die Inblicknahme fallunabhängiger, lebensweltlicher Bezugspunkte sich nicht an allen Standorten findet (vgl. Kap. 6.2).

6.5 Exkurs: Sozialraumorientierung im Landesvergleich

Begleitend zum vorliegenden Forschungsvorhaben wurden im Rahmen einer an der Universität Tübingen angefertigten Masterarbeit alle in der Primarstufe tätigen Schulsozialarbeitsfachkräfte in Baden-Württemberg befragt. Dieser quantitative Zugang ermöglicht einen ergänzenden Blick auf die Interpretationen, Umsetzungen sowie die Voraussetzungen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Standorten, die nicht Teil dieses Forschungsvorhabens waren. Deshalb stellt das folgende Kapitel ausgewählte Erkenntnisse aus dieser quantitativen Befragung dar: Zunächst wird eine Übersicht zu den teilnehmenden Fachkräften sowie zur Ausprägung bestimmter (sozialräumlicher) Praxen und Deutungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit gegeben (Kap. 6.5.1). Anknüpfend an die vorliegenden Erkenntnisse wird im nächsten Schritt eine statistisch begründete Typologie sozialräumlich agierender Schulsozialarbeit entwickelt und dargelegt (Kap. 6.5.2). Abschließend zeigt das Kapitel mögliche Schlussfolgerungen und Anknüpfungspunkte zu den bisherigen Erkenntnissen auf (Kap. 6.5.3).

6.5.1 Deskriptive Beschreibung der Stichprobe

Merkmale der teilnehmenden Fachkräfte

Insgesamt konnten die Angaben von 353 Fachkräften ausgewertet werden, was basierend auf einer Grundgesamtheit von 1115 Fachkräften an reinen Grundschulen und Verbundschulen mit Primarstufe (Schuljahr 2017/2018) einem Rücklauf von 31,7% entspricht. Tabelle 3 gibt einen Überblick zu relevanten deskriptiven Statistiken der befragten Fachkräfte.

Kategorie		Statistiken	n
Fachkraft	Alter (in Jahren)	M=39,25; Std-Abweichung=10,36; Mdn=38	316
	Geschlecht	Weiblich 79,5%, männlich 20,2%, Sonstiges 0,3%	317
	Höchster Bildungsabschluss	Ohne Studium 5,8%, Studium 92,4%	310
	Nebentätigkeit im sozialen Bereich	Ja 34,0%, Nein 66,0%	318
	Erfahrung in der Sozialen Arbeit (Jahre)	M=12,77; Std-Abweichung=9,28; Mdn=10	315
	Erfahrung an der jetzigen Schule (Jahre)	M=4,73; Std-Abweichung=4.,2; Mdn=3	303
Stelle	Stellenanteil	M=68,89%; Std-Abweichung=23,72%; Mdn=65%	319
	Anzahl der Schulen	Eine Schule 64,7%, zwei Schulen 27,5%, drei oder mehr Schulen 7,8%	320
Schule	Sekundarstufe	Ja 44,0%, Nein 56,0%	389
	Schulform	Verbindliche Ganztagsschule 18,5%, Wahlform 35,9%, Halbtagsschule 38,1%, Sonstiges 7,5%	373
	Anzahl der Stellen	Eine Stelle 84,7%, zwei Stellen 13,5%, drei oder mehr Stellen 1,8%	340
	Entwicklung der SSA seit ihrer Entstehung	Verringert 5,0%, konstant geblieben 61,2%, erhöht 33,8%	322
	Zusätzliche Fachkräfte an der Schule	Betreuung GTS/Nachmittag 86,1% Inklusionskräfte 72,1% Ambulante HzE 26,9% Jugendarbeit 22,5%	364 272 212 213
Träger	Trägerstruktur	Öffentlicher Träger 45,8%, Freier Träger 54,2%	299
	Unterstützungsangebote des Trägers	Fortbildungen 97,6% Kollegiale Beratung 90,4% Supervision 75,9% Fachberatung 75,7%	295 293 286 268
	Konzeption zur Schulsozialarbeit	Ja 91,9%, Nein 9,1%	296
	Sozialraumorientierung als Bestandteil der Konzeption	Ja 63,9%, Nein 12,0%, Keine Angabe 24,1%	266
Kommunal	Kommunales Umfeld der Schulsozialarbeit	Mittel- und Großstädte 53,4%, Landgemeinden und kleine Städte 46,4%	294
	Außerschulische Kooperationen	Ja 93,9%, Nein 6,1%	294
	Angebote für Kinder im Umkreis (< 2 km) der Schule	Vorhanden 61,9%, nicht vorhanden 38,1%	289

Tab. 3: Deskriptive Angaben zu den teilnehmenden Fachkräften

Sozialraumorientierte Praxen in der Schulsozialarbeit

Angesichts der vielfältigen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit ist anzunehmen, dass sich auch deren Aufgaben in der Praxis stark unterscheiden. Allerdings verdeutlicht Abbildung 11, dass bestimmte Tätigkeiten von den meisten Fachkräften oft oder sehr oft ausgeführt werden. Dabei handelt es sich ausschließlich um schulbezogene und ‚klassische' Tätigkeiten von Schulsozialarbeit (z.B. Konfliktbewältigung, Beratung). Tätigkeiten mit außerschulischem Bezug spielen dagegen eher eine geringere Rolle.

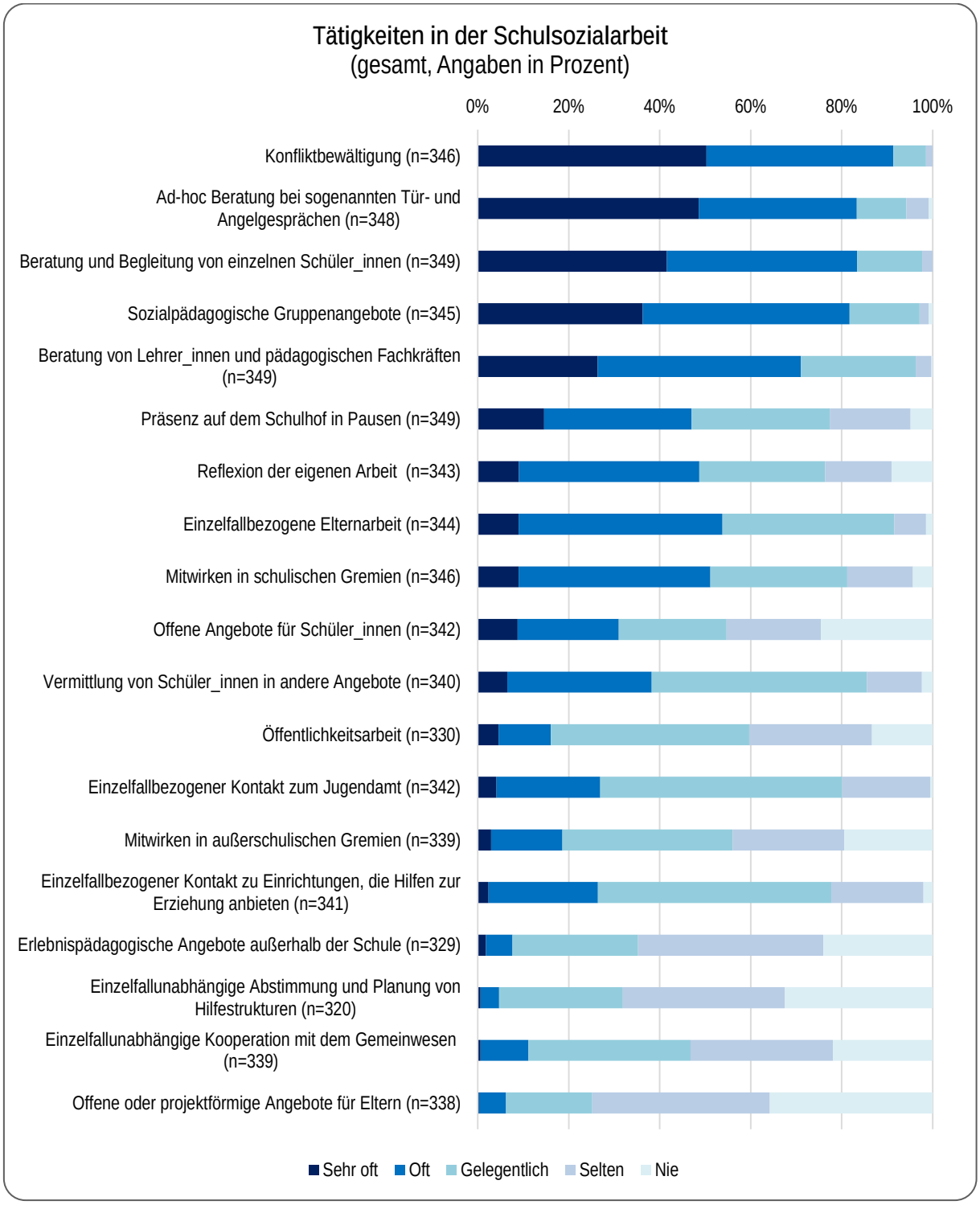


Abb. 12: Tätigkeiten der Schulsozialarbeit

Bei Tätigkeiten mit Bezug zum außerschulischen Sozialraum gibt es dagegen größere Unterschiede zwischen den Befragten. Beispielsweise zählen nur 18,5% der Schulsozialarbeiter_innen das Mitwirken in außerschulischen Gremien zu einer oft oder sehr oft ausgeführten Tätigkeit. Andersherum geben 19,5% an, nie in solchen Gremien mitzuwirken. Ein ähnliches Bild ergibt sich für erlebnispädagogische Angebote außerhalb der Schule sowie für offene

oder projektförmige Angebote für Eltern: Diese zählen für 64,7% (erlebnispädagogische Angebote) beziehungsweise 74,9% (Angebote für Eltern) der Fachkräfte zu nie oder lediglich selten durchgeführten Tätigkeiten.

Deutungsmuster der Fachkräfte von Sozialraumorientierung

Analog zur Frage nach der Häufigkeit sozialräumlicher Praxen wurden die Fachkräfte auch nach sozialräumlichen Deutungs- und Orientierungsmustern gefragt. In einer überblicksartigen Betrachtung wird deutlich, dass die Fachkräfte mit Sozialraumorientierung vorrangig ein Verstehen der Lebenswelten von Kindern assoziieren (vgl. Abb. 12). Demnach wird Sozialraumorientierung hier als Teil einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit gedeutet, die grundsätzlich von den alltäglichen Erfahrungen und Bedürfnissen ihrer Adressat_innen ausgeht.

Darüber hinaus erhalten sowohl Deutungen mit einem starken Schulbezug (z.B. Einbeziehung außerschulischer Akteure in die Schule) als auch kooperations- und vernetzungsbezogene Deutungen eine hohe Zustimmung von den Fachkräften. Interpretationen von Sozialraumorientierung, welche sich stärker auf eine Lebenslagengestaltung in kollektiver Absicht (z.B. Gestaltungsverantwortung für die Bedingungen des Aufwachsens) beziehen, wird dagegen seltener zugestimmt. Allerdings erhalten alle vorgeschlagenen Deutungen – mit Ausnahme des ‚Fokus auf innerschulische Aktivitäten' – von den Fachkräften eine hohe Zustimmung.[4]

[4] > 3,75 (1 = „stimme nicht zu"; 5 = „stimme zu")

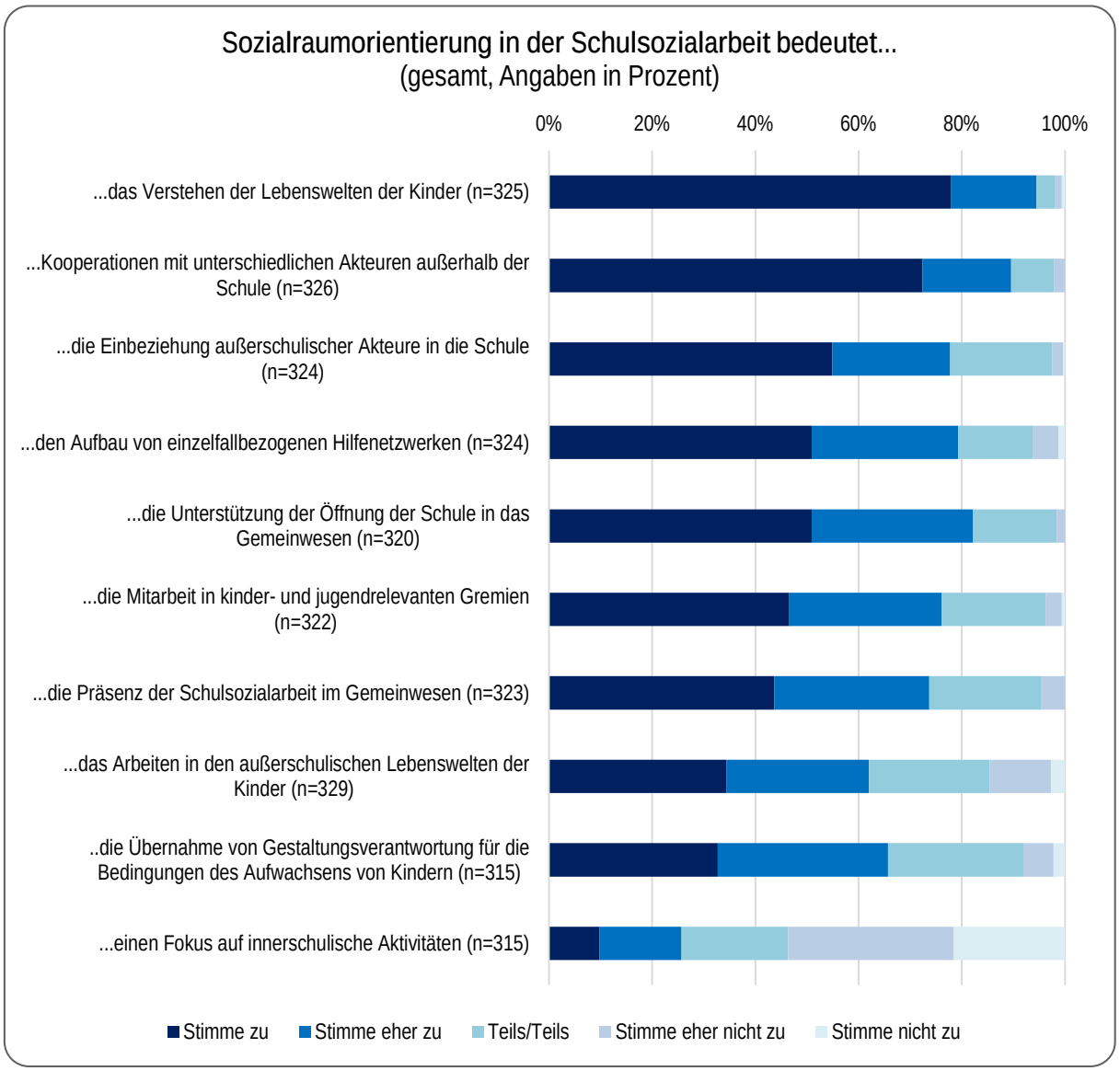


Abb. 13: Deutungen von Sozialraumorientierung durch die Fachkräfte

6.5.2 Versuch einer Typologie sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Entwicklungsschritte hin zur Typologie

Basierend auf den Überlegungen zum Kompass der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 6.2) lassen sich bestimmte Ausprägungen sozialraumorientierter Sozialarbeit unterscheiden. In den vorliegenden Daten wurde durch zwei getrennte Hauptkomponentenanalysen[5] untersucht, ob sich die qualitativ herausgearbeiteten Aspekte von Sozialraumorientierung auch

[5] Die Hauptkomponentenanalyse ist ein datenreduzierendes statistisches Verfahren, mithilfe dessen untersucht wird, ob hinter mehreren Variablen bestimmte Dimensionen zu finden sind, welche die Ausprägungen dieser Variablen erklären können (vgl. Landhäuser/Ziegler 2011, S. 329). Eine Vielzahl an Informationen soll demnach auf einzelne latente Komponenten reduziert werden (vorliegendes Beispiel: Mehrere Variablen, welche die außerschulischen Tätigkeiten von Schulsozialarbeiter_innen beschreiben, werden auf die latente Komponente „fallunabhängiger Sozialraumbezug“ reduziert).

auf einer quantitativen Ebene identifizieren lassen. In Bezug auf die **Tätigkeiten** der Fachkräfte zeigt sich die Unterscheidung in einen **fallunabhängigen** (Komponente 1) und einen **fallorientierten** (Komponente 2) Sozialraumbezug (vgl. Tab. 4).

Rotierte Komponentenmatrix (n=275) Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse	Komponente	
	1	2
Einzelfallunabhängige Abstimmung und Planung von Hilfestrukturen in Bezug auf die Bereitstellung von Ressourcen und Rahmenbedingungen	.689	
Offene Angebote für Schüler_innen	.641	
Erlebnispädagogische Angebote außerhalb der Schule	.609	
Einzelfallunabhängige Kooperation mit dem Gemeinwesen	.596	
Öffentlichkeitsarbeit	.580	
Offene oder projektförmige Angebote für Eltern	.518	
Mitwirken in außerschulischen Gremien	.491	
Vermittlung von Schüler_innen in andere Angebote		.766
Einzelfallbezogene Elternarbeit		.739
Einzelfallbezogener Kontakt zum Jugendamt		.733
Einzelfallbezogener Kontakt zu Einrichtungen, die Hilfen zur Erziehung anbieten		.697

Tab. 4: Komponentenmatrix ‚fallorientierter – fallunabhängiger Sozialraumbezug'

Ein fallunabhängiger Sozialraumbezug zeichnet sich demzufolge durch die allgemeine Abstimmung und Planung von Hilfestrukturen, durch offene und erlebnispädagogische Angebote, durch Öffentlichkeitsarbeit sowie durch das Mitwirken in außerschulischen Gremien aus. Zu einem fallorientierten Sozialraumbezug gehören dagegen die Vermittlung von Schüler_innen in andere Angebote sowie die einzelfallbezogene Zusammenarbeit mit mehreren Akteuren im Sozialraum des Kindes (Eltern, Jugendamt, Einrichtungen der HzE). Diese Unterscheidung entspricht der Differenzierung aus dem Kompass zwischen einem fallorientierten und einem fallunabhängigen Sozialraumbezug.

Auf der Ebene der **Deutungsmuster** von Sozialraumorientierung ergeben sich ebenfalls zwei unterschiedliche Komponenten. Auch hier zeigen sich Ähnlichkeiten zum Kompass der Sozialraumorientierung, hier in Bezug auf dessen horizontale Differenzierung in eine lebensweltliche und eine auf die Infrastruktur bezogene Sozialraumorientierung (vgl. Tab. 5).[6]

[6] Allerdings wird das Item ‚Aufbau von einzelfallbezogenen Hilfenetzwerken' der zweiten Komponente und das Item ‚Präsenz der Schulsozialarbeit im Gemeinwesen' der ersten Komponente zugerechnet. Dies zeigt auf, dass auch eine lebensweltliche Deutung des Sozialraumbegriffs mit einer strukturellen Ausrichtung – dem Aufbau von einzelfallbezogenen Hilfenetzwerken – einhergehen kann.

Rotierte Komponentenmatrix (n=306) Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse	Komponente	
	1	2
Sozialraumorientierung bedeutet für mich...		
...die Mitarbeit in kinder- und jugendrelevanten Gremien	.764	
...die Präsenz der Schulsozialarbeit im Gemeinwesen	.729	
...Kooperationen mit unterschiedlichen Akteuren außerhalb der Schule	.645	
...die Übernahme von Gestaltungsverantwortung für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen	.501	
...den Aufbau von einzelfallbezogenen Hilfenetzwerken		.779
...das Verstehen der Lebenswelten der Kinder		.634
...das Arbeiten in den außerschulischen Lebenswelten der Kinder (z.B. Hausbesuche, Vermitteln bei Konflikten)		.597

Tab. 5: Komponentenmatrix ‚gemeinwesenbezogene – lebensweltbezogene Perspektive'

Die im Kompass der Sozialraumorientierung getroffene Unterscheidung zwischen einer lebensweltlichen und einer auf die Infrastruktur bezogenen Sozialraumorientierung wurde angesichts dieser Ergebnisse reinterpretiert als Differenz zwischen einer Auslegung von Sozialraumorientierung, die sich auf die Lebenswelten der einzelnen Adressat_innen bezieht (**‚lebensweltbezogen'**; Komponente 2), sowie einer Interpretation, die am jeweilig übergeordneten Gemeinwesen ansetzt (**‚gemeinwesenbezogen'**; Komponente 1). Gegenüber der vorherigen Unterscheidung wird damit einerseits der Bezugspunkt der jeweiligen Perspektive geschärft. Andererseits wird deutlich, dass sich mit einem auf die einzelnen Lebenswelten gerichteten Blick auch strukturell-administrative Handlungselemente (z.B. der Aufbau eines Hilfenetzwerks) verbinden können.

An die Identifikation sozialräumlicher Tätigkeitsstrukturen und Deutungsmuster anschließend ist von Interesse, in welcher Zusammensetzung diese sich in der Praxis der Schulsozialarbeit wiederfinden. Deshalb wurde mithilfe einer Clusteranalyse überprüft, ob sich verschiedene **Typen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** in den Daten zeigen.[7] Hierbei handelt es sich um ein statistisches Verfahren, das Fachkräfte mit ähnlichen Ausprägungen auf den einbezogenen Variablen zu einem Typus zusammenfasst. Aus Abbildung 13 wird ersichtlich, dass insgesamt drei Cluster gebildet wurden, die sich hinsichtlich der vier Ausprägungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit deutlich voneinander unterscheiden.

[7] Um explorativ unterschiedliche Typen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zu entwickeln, wurde basierend auf den vier Komponenten (fallorientiert, fallunabhängig, lebensweltbezogen, gemeinwesenbezogen) zunächst eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren; Distanzmaß: Quadrierte euklidische Distanz) durchgeführt. Die Betrachtung des Dendrogramms legte eine Differenzierung zwischen drei Clustern nahe. Um die Lösung des hierarchischen Modells zu verbessern, wurde im nächsten Schritt eine iterative K-Means-Clusteranalyse durchgeführt. Hier werden die bestehenden Cluster durch eine Neuzuordnung der einzelnen Fälle hinsichtlich des Varianzkriteriums verbessert (vgl. Backhaus et al. 2016, S. 477 f.).

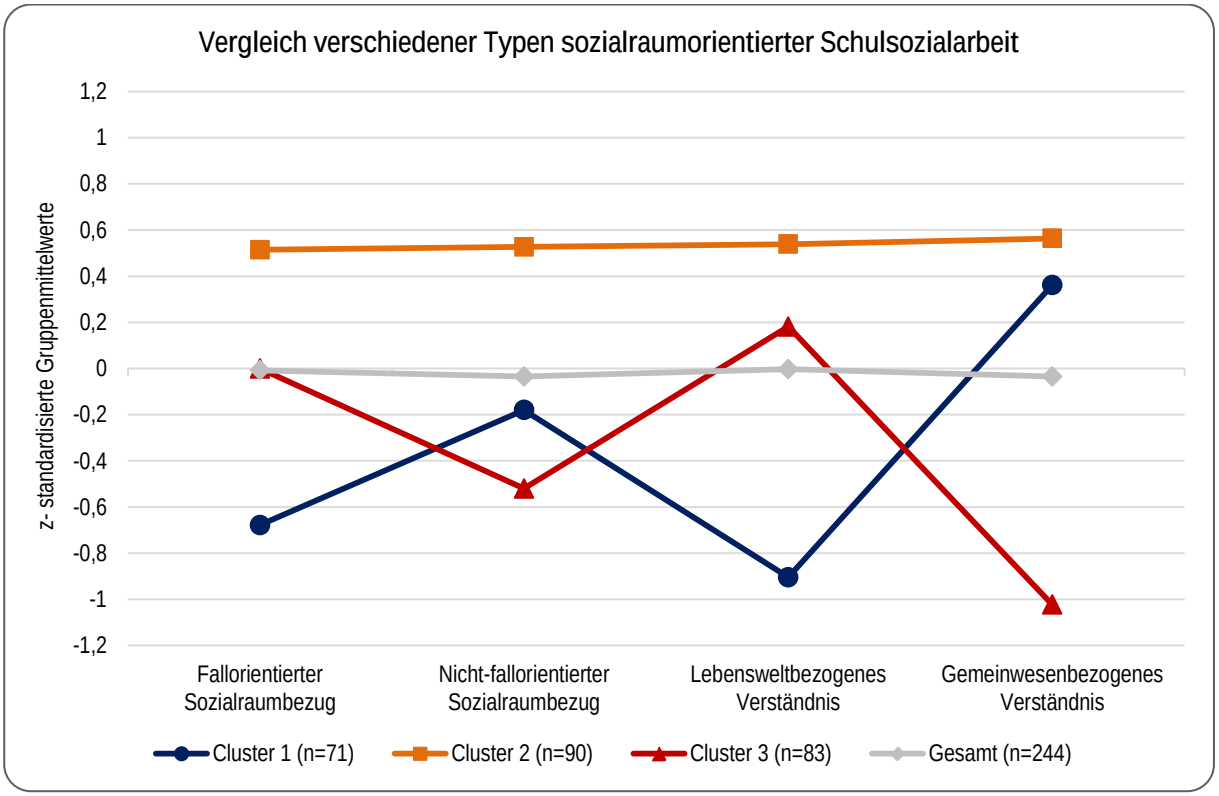


Abb. 14: Vergleich der drei Typen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

„Lebensweltbezogene“, „gemeinwesenbezogene“ und „sozialraumorientierte“ Schulsozialarbeit

Die einzelnen Cluster lassen sich – ergänzt um die Betrachtung weiterer Variablen – als Typen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit wie folgt beschreiben:

- **Cluster 1 „Schulsozialarbeit mit einem gemeinwesenbezogenen Verständnis von Sozialraumorientierung ohne fallorientierte Sozialraumbezüge“ (29%)**

Bei den Fachkräften in diesem Cluster ist ein gemeinwesenbezogener Blick auf Sozialraumorientierung vergleichsweise stark ausgeprägt. Dies scheint sich allerdings nicht auf die Sozialraumbezüge der Schulsozialarbeit auszuwirken: Der Mittelwert fallunabhängiger Sozialraumbezüge liegt sogar leicht unter dem Gesamtmittelwert dieser Komponente (vgl. Abb. 13). Ein von den einzelnen Lebenswelten ausgehendes Verständnis von Sozialraumorientierung sowie fallorientierte Bezüge in den Sozialraum sind dagegen stark unterdurchschnittlich ausgeprägt.

- **Cluster 2 „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit“ (37%)**

Die Schulsozialarbeiter_innen im zweiten Cluster nehmen sowohl gemeinwesen- als auch lebensweltbezogene Aspekte von Sozialraumorientierung in den Blick und setzen dies auch in der Praxis um: Fallorientierte und fallunabhängige Sozialraumbezüge sind in diesem Cluster am häufigsten vorhanden. Dementsprechend schätzen die Fachkräfte ihre Sozialraumorientierung auch als stärker ausgeprägt ein als in den an-

deren Clustern (F(2,232)=10.675; p<.001). Kooperationen mit Angeboten außerhalb der Schule sind ebenfalls signifikant häufiger ein Bestandteil der eigenen Arbeit ((χ²(2)=11.518; p<.01, Cramers V=.234). Gleichzeitig wird der Schulsozialarbeit hier verstärkt eine sozialräumliche Brückenfunktion in dem Sinne zugeschrieben, außerschulische Akteure in die Schule einzubeziehen (F(2,240)=8.975; p<.001) und die Schule in ihrer Öffnung ins Gemeinwesen zu unterstützen (F(2,236)=17.766; p<.001). Interessanterweise werden auch bestimmte innerschulische Tätigkeiten der Schulsozialarbeit in dieser Gruppierung signifikant häufiger ausgeführt. Dazu gehören Konfliktbewältigung (F(2,239)=3.766; p<.05) sowie die Mitwirkung in schulischen Gremien (F(2,240)=8.303; p<.01). Die sozialräumliche Ausrichtung führt in diesem Cluster also scheinbar nicht dazu, dass innerschulische Aktivitäten vernachlässigt werden.

Hinsichtlich soziodemografischer Merkmale ist auffällig, dass die Fachkräfte in dieser Gruppierung mit 37,15 Jahren am jüngsten sind (F(2,231)=3.828; p<.05). Darüber hinaus können Schulsozialarbeiter_innen im zweiten Cluster überdurchschnittlich häufiger auf ein eigenes Büro mit Ausstattung (PC, Internet) sowie auf einen Gruppenraum für Angebote beim Träger zurückgreifen (alles signifikant bei p<.05). Dies deutet darauf hin, dass sich eine nahräumliche Einbindung in Trägerstrukturen positiv auf die Erschließung sozialräumlicher Anknüpfungspunkte auswirken kann.

- **Cluster 3 „Schulsozialarbeit mit einem lebensweltbezogenen Verständnis von Sozialraumorientierung ohne fallunabhängige Sozialraumbezüge“ (34%)**

Das dritte Cluster stellt gewissermaßen eine Art ‚Gegenpol‘ zu Cluster 1 dar. In dieser Gruppe befinden sich Fachkräfte, die Sozialraumorientierung mit dem Verstehen der kindlichen Lebenswelten und dem einzelfallbezogenen Aufbau von Hilfenetzwerken verbinden. Allerdings lässt sich dieses lebensweltbezogene Verständnis von Sozialraum in der Praxis nur in Ansätzen realisieren. Dies wird daran deutlich, dass der Mittelwert der fallorientierten Sozialraumbezüge im dritten Cluster nur etwa dem Gesamtmittelwert dieser Komponente entspricht (vgl. Abb. 13). Ein gemeinwesenbezogenes Verständnis und fallunabhängige Bezüge in den Sozialraum sind dagegen gering ausgeprägt. Sozialraumorientierung wird in diesem Cluster eher mit dem Fokus auf innerschulische Aktivitäten verknüpft (F(2,235)=5.763; p<.01).

6.5.3 Schlussfolgerungen im landesweiten Quervergleich

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind anschlussfähig an die bisherigen Erkenntnisse aus dem Forschungsvorhaben und erweitern diese an unterschiedlichen Stellen. Wie auch an mehreren der hier untersuchten Standorte ist der innerschulische Raum Hauptbezugspunkt für die befragten Fachkräfte. Sozialraumorientierung stellt hier keine Gefährdung, sondern vielmehr eine Ergänzung und Erweiterung des innerschulischen Aufgabenspektrums dar. Dies wird auch deutlich an den Interpretationen des Fachkonzepts durch die

Schulsozialarbeiter_innen: Deutungen mit einem expliziten Schulbezug (Öffnung der Schule, Einbeziehung außerschulischer Akteure) erhalten eine vergleichsweise hohe Zustimmung.

Auch die identifizierten Formen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit bestätigen weitestgehend die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln. Demzufolge zeigen sich sozialräumliche Bezüge sowohl in der Arbeit mit Einzelfällen als auch in fallunabhängigen Kontexten. Hinsichtlich der sozialräumlichen **Deutungsmuster** zeigen sich eine lebensweltbezogene sowie eine gemeinwesenbezogene Interpretation, die Ähnlichkeiten zur Unterscheidung im Kompass zwischen einer lebensweltlichen und einer infrastrukturbezogenen Sozialraumorientierung aufweisen. Im Unterschied zum Kompass zeigt die Hauptkomponentenanalyse, dass es vor allem die Deutungen beziehungsweise die Blickrichtungen der Fachkräfte sind (auf lebensweltliche Realitäten der Adressat_innen oder auf das übergeordnete Gemeinwesen), welche die Facetten unterschiedlicher Sozialraumbezüge markieren.

Die Clusteranalyse ermöglicht eine quantitative und qualitative Einschätzung der sozialräumlichen Ausrichtung von Schulsozialarbeit. Es gelingt damit zu analysieren, ob eine systematische Einbeziehung und Inblicknahme des Sozialraums in den Deutungsmustern und Bezugspunkten der Fachkräfte verankert sind. Hierzu wird deutlich: Lediglich der zweite Typus („sozialraumorientierte Schulsozialarbeit“) betrachtet den sozialen Raum sowohl unter lebenswelt- als auch gemeinwesenbezogenen Aspekten und relationiert diese Ebenen in vielfältigen innerschulischen und außerschulischen Bezügen. In den anderen Clustern bleibt die Bezugnahme auf den sozialen Raum auf eine Ebene beschränkt und realisiert sich lediglich in einzelnen Aspekten. Dementsprechend kann nur beim zweiten Cluster von einer Sozialraumorientierung im engeren Sinne eines **systematischen Einbezugs des Sozialraums** gesprochen werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass dieses Cluster in hohem Maße auch innerschulisch aktiv ist und über die Teilnahme an unterschiedlichen Gremien an der Schulentwicklung partizipiert. Eine sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit geht demnach nicht ‚auf Kosten‘ innerschulischer Tätigkeiten, sondern sie kann diese vielmehr konstruktiv unterstützen.

Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich lediglich etwa 37% der befragten Fachkräfte in diesem Typus der „sozialraumorientierten Schulsozialarbeit“ befinden. Die Mehrheit der Fachkräfte zeigt ein einseitig gemeinwesenbezogenes (Cluster 1) oder lebensweltbezogenes (Cluster 3) Verständnis von Sozialraumorientierung und hat nur vereinzelte Sozialraumbezüge. Dies verweist auf ein fachliches Entwicklungspotenzial an vielen Schulsozialarbeitsstandorten, die durch eine Reflexion und Stärkung ihrer sozialräumlichen Ausrichtung ihre fachliche Stellung auch innerhalb der Schule stärken könnten.

6.6 Zwischenfazit

Sozialraumorientierte Praxen in der Schulsozialarbeit sind in ihrer Komplexität nur zu erfassen, wenn die darin liegenden unterschiedlichen Facetten betrachtet werden. In den Kapiteln

6.1 bis 6.4 wurden deshalb mithilfe spezifischer Analyseinstrumente unterschiedliche Perspektiven eingenommen und die Daten diesbezüglich analysiert.

Für die Analyse der **Intensität** von Sozialraumorientierung wurde zwischen Sozialraumwissen, Sozialraumbezügen und reflexiv-systematischer Sozialraumorientierung als drei Niveaustufen von Sozialraumorientierung unterschieden. Damit konnte verdeutlicht werden, dass die Entstehung von Sozialraumorientierung sich nicht abrupt, sondern prozesshaft vollzieht. An allen Standorten gibt es zumindest Ansätze des Sozialraumwissens und der Sozialraumbezüge, die dritte Stufe erreicht nur ein Teil der Standorte. Entscheidend für das Erreichen der dritten Niveaustufe ist ein strukturell verankertes, wechselseitig reflexives Verhältnis von Fachkraftebene, Gesamtstruktur und Orten, an denen diese Perspektive explizit und systematisch gepflegt wird (z.B. Sozialraumteams).

Mithilfe des Kompasses, der die **Ausrichtung** der Sozialraumorientierung untersucht, wird bestätigt, dass an allen untersuchten Standorten sozialraumorientierte Praxen von Schulsozialarbeit erkennbar sind. Deutlich wird einerseits, dass Sozialraumorientierung keine zusätzliche Tätigkeit, sondern eine fachliche Hintergrundfolie darstellt, durch welche das Potenzial von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen erheblich erhöht werden kann. Andererseits zeigt sich im Quervergleich der Standorte, dass Sozialraumorientierung vor allem in Bezug auf die Realisierung von Einzelfallhilfen praktiziert wird und insbesondere im fallunabhängigen Tätigkeitsspektrum noch Entwicklungspotenzial liegt. Entscheidend für die Ausprägung von Sozialraumorientierung sind nicht nur die Haltung und das fachliche Selbstverständnis der Fachkräfte, sondern auch die Rahmenbedingungen wie die Stellen- oder Trägerkonstellation.

Die Kooperationsanalyse an den Standorten zeigt die zentrale Stellung außerschulischer Kooperationspartner für die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit. Erst durch eine **vielfältige Kooperationsstruktur**, die sowohl Problembezug als auch Bezug zu offenen Angeboten sowie Freizeitangeboten aufweist, kann Schulsozialarbeit Sozialraumbezüge herstellen und gemeinsam mit Partnern systematisch Sozialräume von Kindern in den Blick nehmen und gestalten.

Im Rahmen der Nadelmethode wurde sichtbar, dass an den meisten der Standorte die Fachkräfte der Schulsozialarbeit zwar diverse, insbesondere strukturierte, **außerschulische Aufenthaltsorte im öffentlichen Raum**, wie Spiel- und Sportplätze, kennen, die Bedeutung von nichtpädagogisierten, offenen „Rückzugsräumen“ für Kinder aber einen sehr geringen Stellenwert einnimmt. Das Interesse für die Aufenthaltsorte und ein Einbezug dieser in die Arbeit der Schulsozialarbeit eröffnen die Möglichkeit, Räume der Kinder zu kennen (Sozialraumwissen), aus der Ferne zu beobachten und gegebenenfalls in die Arbeit einzubeziehen oder sie als Ressource für Hilfen und Unterstützung zu sehen (Sozialraumbezüge). Der Blick auf vielfältige Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum scheint ein Potenzial für sozialraumorientierte Ansätze von Schulsozialarbeit zu bieten.

Die **quantitative landesweite Untersuchung** der Schulsozialarbeitskräfte an Grundschulen in Baden-Württemberg bestätigt in Grundzügen die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsvorhabens. Sozialraumorientiertes Arbeiten spielt in der Schulsozialarbeit eine Rolle, ist aber nur teilweile in einer umfassenden Ausprägung vorzufinden. Vielmehr werden die klassischen Aufgaben durch sozialraumorientierte Perspektiven ergänzt, an vielen Standorten jeweils mit einer spezifischen Ausrichtung. Gerade in Richtung fallunabhängige Arbeit und mit dem Ziel der Gestaltung von Lebenslagen in kollektiver Absicht scheint landesweit wie auch an den untersuchten Standorten dieses Forschungsvorhabens Entwicklungspotenzial zu liegen.

Die Breite der Ausrichtung im Sinne des Kompasses, die strukturell verankerte Bezugnahme auf ein vielfältiges Kooperationsnetzwerk und die ebenso systematische Inblicknahme der Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum repräsentieren Praxen der Sozialraumorientierung auf der dritten Niveaustufe. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Realisierung von Sozialraumorientierung als Praxen der Schulsozialarbeit eng verwoben ist mit den jeweiligen Rahmenbedingungen an den Standorten.

7 Nutzen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum

Gemeinwesen- beziehungsweise Sozialraumorientierung sowie Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartnern werden im Fachdiskurs als fachliche Kernmerkmale der Schulsozialarbeit benannt. Es gibt aber noch wenig explizites Wissen zum Nutzen, wenn Schulsozialarbeit den außerschulischen Raum im Rahmen von sozialraumorientierten Konzepten in ihre Tätigkeit einbezieht. Dieser Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit wird im folgenden Kapitel aufgrund des Forschungsauftrags für den außerschulischen Raum analytisch in den Blick genommen.[8] Die ‚Nutznießer_innen' von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sind in erster Linie Adressat_innen und außerschulische Akteure. Mit Adressat_innen sind Kinder, Eltern, Familien und (künftige) Jugendliche, mit außerschulischen Akteuren alle nichtschulischen Institutionen wie Kinder- und Jugendhilfe, Jugendamt, Kommune, Vereine usw. gemeint. In einer langfristigen Perspektive nimmt sozialraumorientierte Schulsozialarbeit auch auf das Gemeinwesen in seiner Ganzheit und in seiner Funktion für das Aufwachsen von Kindern Einfluss.

Nachfolgend wird ein Modell des potenziellen Nutzens eingeführt und speziell auf der Ebene der Adressat_innen, der außerschulischen Akteure, der Schulsozialarbeit und der Kommunen vertieft betrachtet (Kap. 7.1). Anschließend werden die Rahmenbedingungen und ihr Einfluss auf den Nutzen dargestellt (Kap. 7.2) und der Nutzen im Kontext des Forschungsstandes reflektiert (Kap. 7.3). Ein Zwischenfazit schließt diesen Berichtsteil ab (Kap. 7.4).

7.1 Modell des potenziellen Nutzens im außerschulischen Raum

Vor dem Hintergrund der fachlichen Anforderungen an Schulsozialarbeit gehört es zu ihren zentralen Aufgaben, sich dem Sozialraum zuzuwenden. Die Praxen zeigen dabei verschiedene Ausprägungen der Sozialraumorientierung. Diese kann als Notwendigkeit weitgehend unreflektiert in den Arbeitsalltag einfließen oder aber der Ausgangspunkt einer reflexiv-sozialräumlichen Ausgestaltung von Schulsozialarbeit sein. Somit geht es bei der Entstehung von Nutzen um eine intendierte und bewusst arbeitende Schulsozialarbeit in und mit dem Sozialraum, die aus einer Jugendhilfeperspektive an der Schule das gelingende Aufwachsen von Kindern in und außerhalb der Schule fokussiert.

Aus dem Quervergleich der sozialraumorientierten Praxen an den untersuchten Standorten lässt sich ein Modell herausarbeiten, mit dem die wesentlichen Linien der Entstehung des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum nachgezeichnet werden können. Das Modell rekonstruiert somit zentrale Mechanismen, die erst in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit, Multiplikation und Intensivierung und unter jeweils

[8] Damit wird nicht beschrieben, dass sozialraumorientierte Schulsozialarbeit keinen Nutzen für den innerschulischen Raum hat. Dieser ist vorhanden, wie im vorliegenden Forschungsvorhaben vielfach von den Schulleitungen ausgedrückt, steht aber hier nicht im Fokus.

standortspezifischen Erbringungszusammenhängen verschiedene Nutzen erkennbar werden lassen. Das Schaubild (Abb. 15) stellt den potenziellen Nutzen dar, der im Kontext einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit generiert werden kann. Der Begriff ‚Nutzen' wurde bewusst gewählt, weil aufgrund der Befunde davon auszugehen ist, dass sozialraumorientierte Ansätze ein Wirksamkeitspotenzial[9] 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.

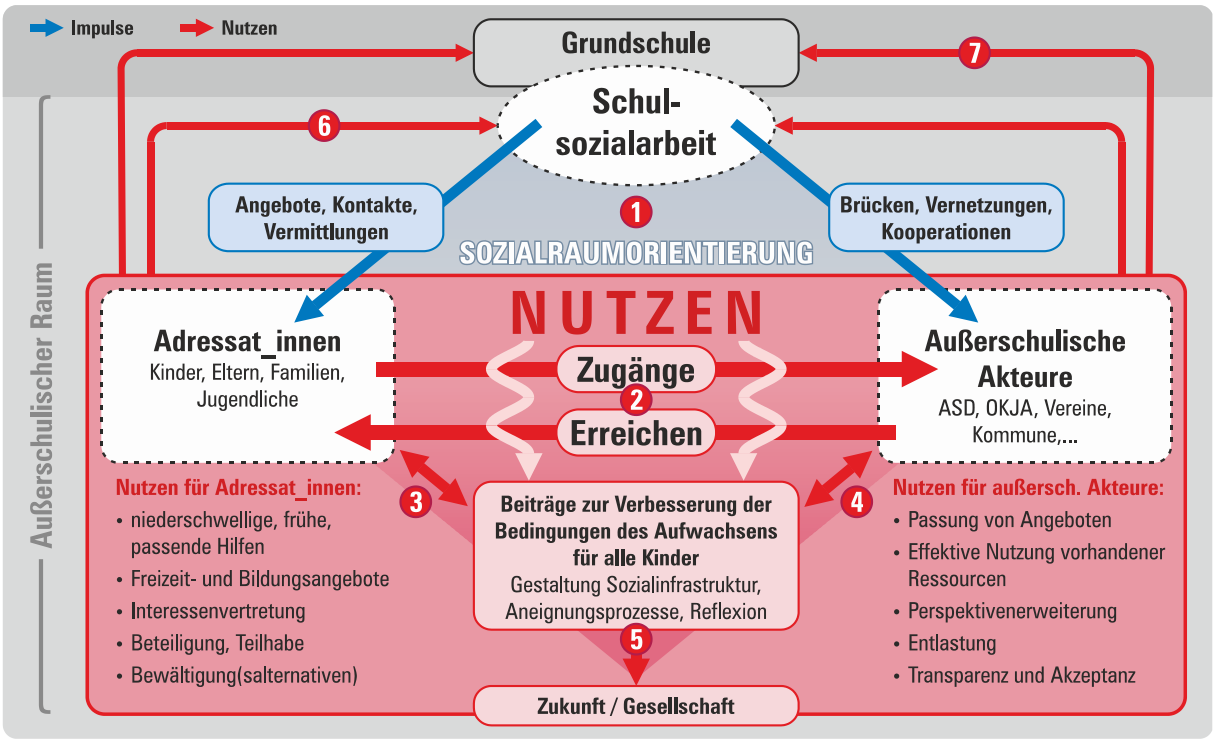


Abb. 15: Potenzieller Nutzen durch Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

(1) Von der **Schulsozialarbeit** gehen Impulse zur Vermittlung in und Nutzung von Angeboten aus, die sie in den Untersuchungsstandorten selbst oder mit Kooperationspartnern offeriert. Zugleich stößt sie Kooperations- und **Netzwerkaktivitäten mit außerschulischen Akteuren an (blaue Pfeile). Daraus entsteht zunächst ein Weitblick auf den außerschulischen Raum.** Die Bandbreite in den Standorten reicht von dessen Nutzung als Ressource bis zur aktiven und gestaltenden Mitwirkung der Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum. Entscheidend ist, dass die Adressat_innen, Akteure und Lebensverhältnisse im außerschulischen Raum wahrgenommen und ko-produktiv in die Tätigkeit der Schulsozialarbeit miteinbezogen werden.

(2) In allen untersuchten Praxen werden eigene und Kooperationsangebote für Adressat_innen vermehrt verfügbar gemacht und damit **Zugänge eröffnet**. Angebote der au-

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

ßerschulischen Akteure werden durch die Vertrauensposition und Vermittlung der Schulsozialarbeit bedarfsorientiert platziert. Damit können die Angebote nah an den Lebenswelten der Adressat_innen weiterentwickelt und die **Zielgruppen anders oder besser erreicht werden**. Dies führt auf der einen Seite bestenfalls zur Erhöhung der Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Adressat_innen. Auf der anderen Seite wird bei den Anbietern eine Erhöhung der Vernetzung und Differenzierung von Angebotsstrukturen im außerschulischen Raum bewirkt. Einige Standortbeispiele zeigen, dass daraus nachhaltige und kooperativ hergestellte Unterstützungsstrukturen auch jenseits des Einzelfall- und Schulbezugs entstehen können.

(3) An den meisten Standorten zeigt sich, dass Schulsozialarbeit **Kinder und Familien** auch in ihren außerschulischen Bezügen und Lebenswelten wahrnimmt. Das trägt dazu bei, dass Angebote **vielfältiger, früher, schneller und passender** unterbreitet werden können. Zudem entstehen Zugänge zu Freizeit- und Bildungsangeboten im inner- und außerschulischen Raum, und an einigen Standorten werden auch Möglichkeiten der Beteiligung und Teilhabe der Adressat_innen erweitert. Schulsozialarbeit kann dort sogar – allerdings noch wenig systematisch – deren Interessen und Bedürfnisse stellvertretend in lokale Entscheidungsprozesse einbringen.

140 (4) Die **außerschulischen Akteure** profitieren in den Standorten von der besseren Erreichbarkeit ihrer Zielgruppen. Die Inanspruchnahme erhöht sich in Abhängigkeit von der Bekanntheit, Verfügbarkeit und Passung für die Adressat_innen. Dafür öffnet Schulsozialarbeit als Vermittlerin und Netzwerkerin Türen und stellt Kooperationen her. Das kann für außerschulische Akteure die **effizientere Nutzung von Angeboten**, deren bedarfsorientierte Weiterentwicklung und durchaus Entlastungseffekte zur Folge haben. An Standorten mit einer systematischen Inblicknahme des Sozialraums entstehen umfassendere Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung und zur Gestaltung der Lebensverhältnisse.

(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**. Je nach Rahmenbedingungen und Erreichen der Niveaustufen (vgl. Kap. 6.1) gelingt dies den Fachkräften in unterschiedlichen Graden. An Standorten mit einer arbeitsfeldübergreifenden Reflexionsebene (z.B. Sozialraumteams) ist dieser Blick ausgeprägter. Durchgängig scheint aber die wechselseitige Verstärkung von ‚Angebot und Nachfrage' von zentraler Bedeutung zu sein.

(6) Die **Schulsozialarbeit profitiert** von einer sozialraumorientierten Praxis in mehrfacher Weise. Übergreifend herausgearbeitet werden konnten eine höhere Anerkennung ihrer Leistungen und an einigen Standorten eine **Profilschärfung** sowohl gegenüber der Schule als auch gegenüber anderen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Zudem erfährt sie

eine fachliche Stärkung, weil sie die Kernleistungsbereiche umfassender, professioneller und zielgerichteter ausfüllen kann.

(7) Die **Schule** profitiert von der Öffnung der Schulsozialarbeit zum Sozialraum. Sie wird in die Lage versetzt, sozialräumliche und lebensweltliche Bezüge im innerschulischen Terrain zu verankern und damit neue Handlungsoptionen für die Ausgestaltung des Schulalltags zu eröffnen. Die damit verbundene Unterstützung des ‚Schüler_innen-Seins' der Kinder stabilisiert die Schule in ihrem Bildungsauftrag und in ihrer Qualifikationsfunktion. Sozialraumorientierung bedeutet somit nicht eine Verringerung des innerschulischen Engagements der Schulsozialarbeit, sondern vielmehr eine Perspektivenerweiterung und **Sensibilisierung der schulischen Akteure** für die Lebensverhältnisse der Kinder.

Die systematische Inblicknahme der Bedingungen des Aufwachsens durch die Schulsozialarbeit und die aktive Öffnung von Schule für weitere relevante Bezugspunkte von Kindern sind auf Zukunft und Nachhaltigkeit ausgerichtet. Dabei geht es auch um gesellschaftliche Fragen des Zusammenlebens, der Partizipation, der Demokratie und der (Chancen-)Gerechtigkeit. Voraussetzung dafür ist ein Kooperationsfeld, das sowohl den Adressat_innen als auch den außerschulischen Akteuren Raum und Zeit für Aneignungsprozesse anbietet. Im Kooperationsfeld ist sozialraumorientierte Schulsozialarbeit eine Impulsgeberin, die verbesserte Bedingungen des Aufwachsens nur als **Gemeinschaftsproduktion** von Adressat_innen und Akteuren verwirklichen kann.

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 Beiträgen zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Bedingungen des Aufwachsens**. Voraussetzung für dieses Wechselspiel ist eine **langfristige Zeitperspektive** für die Etablierung und Stabilisierung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 5.3). Zu berücksichtigen ist auch, dass sich diese Ergebnisse auf die Schulsozialarbeit an Grundschulen und deren spezifische Bedingungen beziehen. Hier spielt die **Kleinräumigkeit** in der und um die Schule eine sehr bedeutsame Rolle durch überschaubare Einzugsgebiete und Aktionsradien der Kinder (vgl. Kap. 2).

Von zentraler Bedeutung ist eine mit sozialräumlichen Ansätzen verbundene **Perspektiverweiterung**: 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 können. Die Lebensumstände, Bewältigungsaufgaben und schulischen Herausforderungen von Kindern können so besser begleitet werden. Dieses Verständnis wurde in mehreren der untersuchten Standorte sichtbar. Kinder wurden bspw. 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. Und ein Modell reduziert Komplexität, weshalb es die in der Praxis sicherlich vorhandenen und für den Nutzen der Schulsozialarbeit relevanten Konkurrenzen und Machtverhältnisse zwischen Schule und Schulsozialarbeit, zwischen Trägern von Schulsozialarbeit und weiteren außerschulischen Trägern, zwischen Adressat_innen und der Schulsozialarbeit sowie weiteren Akteuren nicht adäquat abbilden kann. Im Folgenden wird mit Blick auf die Adressat_innen, die außerschulischen Akteure, die Schulsozialarbeit und die Kommunen der in den empirischen Daten sichtbar gewordene Nutzen im Detail herausgearbeitet.

7.1.1 Nutzen für die Adressat_innen

Mit der Perspektive der Sozialraumorientierung geraten Grundschülerinnen und Grundschüler verstärkt **als Kinder** in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen in den Blick. Solche Praxen eröffnen einen doppelten Zugang: Außerschulische Akteure können für die Einzelfallhilfe und Kooperationsangebote aktiviert werden und bilden zugleich auf **fallunabhängiger Ebene ein Unterstützungsnetzwerk** mit dauerhaften Kooperationsbeziehungen. Dadurch entsteht jene Perspektivenerweiterung der kooperierenden Akteure, die es speziell der Schulsozialarbeit ermöglicht, über den Einzelhilfebezug hinaus die Gestaltung der Lebensverhältnisse als mitursächlich für Wohlergehen im Blick zu behalten. An einem Standort, der vorwiegend durch Sozialraumbezüge (vgl. Kap. 6.1) gekennzeichnet ist, verdeutlicht sich der Unterschied, weil hier sozialräumliche Ressourcen eher episodenhaft in der Einzelfallhilfe und nicht systematisch in eine Kooperationslandschaft einbezogen werden. Der Mehrwert durch den doppelten Zugang kann damit nicht fruchtbar gemacht werden. Für die Kinder ist der doppelte Zugang vorteilhaft, weil sie mit der Schulsozialarbeit über eine Instanz verfügen, die sowohl inner- als auch außerschulisch Angebote aufzeigen und eröffnen kann, die sonst unbekannt, verschlossen oder gar nicht vorhanden wären.

Ein derartiger doppelter Zugang zeigt sich in Weilimdorf. Die Schulsozialarbeit ist dort an den Schulen etabliert und durch die Stellenkombination mit der MKSA/MJA schon strukturell mit Bezügen zum außerschulischen Raum ausgestattet. Die Fachkräfte kennen aufgrund ihrer Stellenkombination das Schulumfeld, also Wohnsituationen, Lebensverhältnisse, Konfliktfelder, und sind kleinräumig und eng vernetzt mit zahlreichen außerschulischen Akteuren verschiedenster Couleur. In diese Vernetzungen bringt die Schulsozialarbeit Wissen und Erfahrungen aus dem Schulkontext ein und wird auch selbst initiativ, um bspw. mit einem Jugendhaus kooperative Angebote zu kreieren, die spezielle lebensweltliche Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien aufgreifen. Damit kann die Schulsozialarbeit nicht nur eine besser fundierte Einzelfallhilfe anbieten, sondern es wird in einem sozialräumlichen Verständnis kooperativ und dauerhaft daran gearbeitet, sowohl individuell passende Lösungen als auch übergreifend attraktive und für die Adressat_innen nützliche Angebote zu schaffen. Umgekehrt vermittelt die Schulsozialarbeit dieses Wissen und die Erfahrungen zurück zur Schule, zur Betreuung und vor allem zu den Kindern und deren Familien.

Die Kinder profitieren von einer derartigen Ausrichtung der Schulsozialarbeit in besonderer Weise, weil ihnen neben Bewältigungsalternativen auch für lebensweltliche Herausforderungen zusätzlich Freizeit- und Bildungsangebote eröffnet werden. Sie erhalten **niederschwellige, breit gestreute und damit auch perspektivisch langfristige Zugänge zur Jugendhilfe**, weil die Schulsozialarbeit an Standorten mit ausgeprägt sozialraumorientierten Ansätzen über ein **stets aktuelles und differenziertes Verweisungswissen** verfügt. Der Nutzen für die Kinder liegt darin, dass sie Unterstützung nicht nur (schul-)problembezogen erfahren, sondern sich so zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt neue Erfahrungs- und Aneignungsräume erschließen können, was im Grundschulalter von besonderer Bedeutung ist. Eine derart ausgerichtete Schulsozialarbeit hilft Zugangsbarrieren abzubauen. An Standorten mit einem systematischen Einbezug sozialräumlicher Ressourcen ist damit eine präventive und sozialintegrative Ausrichtung verbunden, die Kindern frühzeitig, umfassend und mit Blick auf ihre Entwicklung zu Heranwachsenden Unterstützung anbieten kann. An vielen Standorten kam dieser Aspekt insbesondere bei der Übergangsgestaltung (Kita – Grundschule – weiterführende Schulen) zum Tragen.

In Singen existiert für Kindergärten und weiterführende Schulen eine Vielzahl an Angeboten, in die durch die gute Vernetzung mit der Schulsozialarbeit niederschwellig und kurzfristig vermittelt werden kann. Übergänge sollen so gestaltet werden, dass kein Kind innerhalb und außerhalb der Schule verlorengeht. Schulsozialarbeit übernimmt dabei die Vernetzung mit außerschulischen Angeboten. Das Ziel ist neben der Förderung der ‚Schulkarriere' vor allem die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen eigenen und Kooperationsprojekten. Die Angebote sollen für die Kinder erweiterte Perspektiven schaffen und ihnen positive Erlebnisse ermöglichen. Ohne den Zugang über die Schulsozialarbeit wären zahlreiche dieser Angebote für die Kinder nicht bekannt oder nicht verfügbar. Die Fachkräfte denken dabei pragmatisch und schulbezogen, weil ihre Vermittlungstätigkeit bei den Eltern durch die Anerkennung und Autorität der Institution Schule eher akzeptiert wird.

An einigen Standorten stärkt Schulsozialarbeit inner- und außerschulisch auch die **Beteiligung von Kindern** in der Gemeinde beziehungsweise im Stadtteil und hilft ihnen, ihre Interessen zu artikulieren, sich Gehör zu verschaffen und einen Bezug zu ihrer Gemeinde beziehungsweise ihrem Stadtteil herzustellen. In Standorten mit dieser Ausrichtung finden Kinder
144 durch Schulsozialarbeit auch öffentliche Fürsprache und eine **Interessenvertretung**. Diese partizipativen Prozesse finden teils innerschulisch und teils außerschulisch statt und intendieren überall gleichermaßen, dass Kinder Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, ihre Persönlichkeit entwickeln und demokratische Aushandlungsprozesse lernen und einüben können. Der Nutzen für die Kinder entsteht ‚unsichtbar' und indirekt, indem sozialräumliche Strukturen in ihrem Aufwachsen wirkmächtig werden, die Teilhabe- und Beteiligungschancen per se eröffnen, ohne erst eine Problemanzeige vorauszusetzen.

In Ammerbuch wird Demokratie systematisch ‚im Kleinen' eingeübt. Das eigentlich innerschulische Projekt, das dauerhaft an allen Grundschulen der Gemeinde eingeführt ist und an das Konzept des Klassenrats anschließt, ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder, wodurch sie bemerken, dass sie in einer Kommune etwas erreichen können. Die Kinder beschäftigen sich mit ihrer Lebenswelt und schreiben z.B. gemeinsam mit der Fachkraft einen Brief an die Gemeinde, in dem sie Vorschläge unterbreiten, wie ein Missstand beseitigt werden könnte. Die Erfahrung, dass sie gehört werden und eine Antwort erhalten, bezeichnet die Fachkraft als wichtig, ebenso die Bewältigung der Erfahrung, dass der Brief nicht zum erwünschten Ergebnis geführt hat. Darin wird ein Beitrag zur Bürgererziehung über Angebote zum Demokratielernen im inner- und außerschulischen Raum gesehen.

Schulsozialarbeit, die im außerschulischen Raum präsent und aktiv ist, erhält durch Begegnungen vielfältige Einblicke in die Lebenssituationen der Kinder, ihrer Familien und Geschwister. Verbunden mit einer biografischen Perspektive auf Bildungsverläufe führt dies in

Standorten mit ausgeprägt sozialräumlicher Orientierung zu kontinuierlicher Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau bei den Adressat_innen. Der Nutzen für **Eltern beziehungsweise Familien** ist standortübergreifend die Verfügbarkeit einer bekannten Ansprechperson, um auch auf eigene Initiative Fragen stellen und Probleme ohne Beschämung besprechen zu können. Somit gelingt es auch hier niederschwellig, frühzeitig und passend Unterstützungen anzubieten. Kontaktbarrieren zu weiteren Hilfeleistungen können abgebaut und Zugänge eröffnet werden. Gerade bei Grundschulkindern ist dieser Eltern- beziehungsweise Familienbezug elementar und wird in allen Standorten hervorgehoben. 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.

Die Fachkräfte in Pforzheim veranstalten in Zusammenarbeit mit einem externen Kooperationspartner regelmäßig themenorientierte Elterncafés, um persönliche Kontakte zu Eltern herstellen und über die offene Form viele Elternteile erreichen zu können. Im Zentrum steht für sie dabei Beziehungsarbeit. Die Themen der Elterncafés umfassen Bildungsangebote für Kinder, wie Lernschwächen früh erkannt werden können, das Angebot von Familienzentren und Frühen Hilfen, Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern oder auch die Vorstellung religiöser Bräuche. Rückmeldungen zeigen, dass die Eltern davon profitieren und selbst positive Erfahrungen und ‚Erfolgserlebnisse' sammeln können. Die Eltern spüren so, dass die Fachkräfte daran interessiert sind, dass es den Kindern gut geht. Diese Angebote ermöglichen zudem, sich gegenseitig kennenzulernen. Auf dieser Basis können die Fachkräfte auch weiterführende Unterstützungen besser vermitteln und die Akzeptanz dafür erhöhen.

7.1.2 Nutzen für die außerschulischen Akteure

Wie im Schaubild verdeutlicht, profitieren die außerschulischen Akteure auf verschiedenen Ebenen. Wesentlicher Nutzen für alle ist das **verbesserte Erreichen ihrer Zielgruppen**, eine bessere Abstimmung und **Passung von Angeboten** sowie die **effektivere Nutzung vorhandener Ressourcen**. 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. Für Vereine und Offene Jugendarbeit bedeutet dies auch eine Möglichkeit zur Zielgruppenerschließung.

Durch die sozialräumliche Präsenz wird Schulsozialarbeit zu einer zentralen Anlaufstelle und zum ‚Türöffner' für außerschulische Akteure. 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. Durch die Zusammenarbeit bietet sich auch die Chance auf eine insgesamt komplexere Fachlichkeit der beteiligten Akteure.

An den Standorten, an denen es gelingt, eine sozialräumliche Haltung durch unterschiedliche Bezüge zum außerschulischen Raum systematisch umzusetzen, zeigt sich, dass Schulsozialarbeit Wissen, Bedarfe, Entwicklungen und Trends im Sozialraum aufgreift und produktiv in Kooperationsanbahnungen und Kooperationsangebote umsetzt. Schulsozialarbeit ist an diesen Standorten aktiv Mitwirkende beim Arrangement eines Unterstützungs- und Freizeitsystems rund um das Kind und leistet einen **Beitrag zur Öffnung von Schule**. Von dieser Öffnung profitieren insbesondere Träger der Jugendhilfe und Vereine, weil sie wissen, welche Angebote im schulischen Umfeld (z.B. im Rahmen der Ganztagsschule) passend erscheinen, und damit ihre Angebote besser platzieren können.

Flein ist eine kleine Gemeinde und ländlich geprägt. Da die einzige Schule selbst schon viele Kooperationen in der Gemeinde pflegt, konzentriert sich die Fachkraft auf den Ausbau der Kooperation mit dem örtlichen Jugendtreff Chilli. Dadurch entsteht eine für alle Seiten gewinnbringende Situation über Orte und Zeiten hinweg. Die Fachkraft kann Kindern sowohl in der Schul- als auch in der Freizeit begegnen, viele Angebote im Chilli werden mit Beteiligung der Kinder abgestimmt und haben den Zulauf deutlich erhöht, die Eltern können die Schulsozialarbeit auch im Chilli antreffen und Angebote des Chilli finden ebenso an der Schule statt. Neben dem Nutzen für die Kinder profitieren Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit auch gegenseitig von dem Arrangement durch vermehrte Einblicke in die Lebenswelten der Kinder und intensiven Informationsaustausch zwischen den Fachkräften.

Ein weiterer Nutzen für außerschulische Akteure an Standorten mit ausgeprägt sozialräumlichen Ansätzen ist eine **Entlastung kooperierender Akteure** durch geteilte Verantwortung und gemeinsame Lösungssuche. Daraus entsteht eine biografische Perspektive mit präventiver Intention, die im Grundschulalter der Kinder ansetzt und diese im Aufwachsen begleitet. Besonders für Träger der Jugendhilfe ist diese Kontinuität ein Mehrwert, weil sie nicht nur als Dienstleister adressiert, sondern auch fachlich an Problemanalysen und Planungen beteiligt sind. Diese netzwerkartige Steuerung findet sich an vielen der untersuchten Standorte und wird zur flexiblen und bedarfsorientierten Entwicklung genutzt. Netzwerke an sich sind aber noch kein Gradmesser für die Sozialraumorientierung. Entscheidend scheint der gemeinsame Bezug zum Sozialraum in Form eines Anspruchs auf Mitgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens, weniger die konkrete Form der Zusammenarbeit oder die Zahl der beteiligten Akteure zu sein.

Die Fachkraft in Mötzingen versucht mit ihrer Stellenkombination Schulsozialarbeit/Jugendreferat, frühzeitig „Anknüpfungspunkte“ an die Angebote im Rahmen der Offenen Jugendarbeit zu schaffen, auf die sie später, wenn die Grundschüler_innen auf eine weiterführende Schule gewechselt sind, zurückgreifen kann. Bei offenen Angeboten im Jugendtreff für 8- bis 12-Jährige bemerkt die Fachkraft den Effekt der Stellenkombination mit der Schulsozialarbeit enorm. Es kommen viele Grundschüler_innen, aber auch Jugendliche, die der Fachkraft seit Längerem bekannt sind. Sie bezeichnet es als große Herausforderung, vor Ort eine Kontinuität herzustellen, wenn die Kinder auf weiterführenden Schulen den ganzen Tag weg sind. Daher versucht sie, „Anker“ zu setzen und Beziehungen aufrecht zu erhalten, um über die Kontaktzeit an der Grundschule hinaus attraktive Angebote für Jugendliche vorzuhalten. Damit soll die Zielgruppe im Aufwachsen begleitend und dauerhaft erreicht werden.

Für das **Jugendamt** und den **ASD** ist die Schulsozialarbeit standortübergreifend ein ‚Bindeglied‘ und ‚Vorbereiter‘ für weiterführende Unterstützungs- und Hilfeleistungen. Zum einen werden diese Institutionen entlastet, weil Schulsozialarbeit zahlreiche Fragestellungen beantworten und im Vorfeld niederschwellige Lösungs- und Bewältigungsangebote unterbreiten kann, sodass es für die Institutionen bisweilen gar nicht erst zum ‚Fall‘ kommt. Den Fachkräften der Schulsozialarbeit gelingt es zum anderen durch ihre Vertrauensposition, Angebote von Jugendamt und ASD besser an die Adressat_innen zu vermitteln, sodass sich dadurch laut ASD-Mitarbeiter_innen die Erfolgschancen 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. Vereinzelt wird jedoch auch vonseiten des ASD angemerkt, dass durch die Arbeit der Schulsozialarbeit eine höhere Sichtbarkeit von Hilfe- und Unterstützungsbedarfen entsteht, die unmittelbar zur Ressourcenfrage führt. Vonseiten 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.

Die Fachkräfte in Pforzheim beschreiben, dass die Stadt von der Tätigkeit der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit dadurch profitiere, dass diese ein „Spinnennetz“ aufbaue, das die Gesamtstadt stärkt. Über die lange Beschäftigungsdauer kennen die Fachkräfte mittlerweile ganze Familien, deren Kinder nacheinander die Grundschule besuchen. Wenn es über ihr ‚Netz‘ gelingt, für Kinder frühzeitig Hilfen zu finden, können nach ihren Erfahrungen Hilfebedarfe rechtzeitig aufgefangen und langfristig kostspielige Hilfen zur Erziehung vermieden werden. Auch Schulvermeidungsverhalten könne durch frühzeitige Hilfeangebote aufgefangen werden. Der Nutzen für das Jugendamt besteht in einer Kostenersparnis als Vermeidung von HzE-Maßnahmen durch die Schulsozialarbeit.

Eine zentrale Voraussetzung 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.

7.1.3 Nutzen für die Schulsozialarbeit

Die Vernetzung im und mit dem Sozialraum eröffnet der Schulsozialarbeit ein **größeres und vielfältigeres Handlungsrepertoire**, wenn Hilfe und Unterstützung angezeigt sind und Schulsozialarbeit sich in die Gestaltung der Lebensbedingungen am Ort Schule und außerhalb mitverantwortlich einbringen möchte. Dieses größere Handlungsrepertoire ist an Standorten mit ausgeprägt sozialräumlichen Ansätzen eng gekoppelt mit Präsenz und Aktivität der Fachkräfte im Sozialraum. Man kennt sich und weiß, wer wofür zuständig ist. Bei Entscheidungen zu Unterstützungs- und Hilfeleistungen wird dieses Wissen zur Ressource, um individuell passende Lösungen zu finden. Somit ermöglicht Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit eine **fachliche Fundierung** und Profilentwicklung, weil sie professionelle Anforderungen im erweiterten Kontext sozialräumlicher Bedingungen und Ressourcen denken und bearbeiten kann.

Sozialraumorientierung trägt auch zur **Etablierung des Angebots** von Schulsozialarbeit bei, sowohl bei den Adressat_innen durch den Abbau von Kontaktbarrieren als auch bei Schulen und Kommunen, die insbesondere das Sozialraumwissen der Fachkräfte schätzen und nutzen. Schulsozialarbeit kann sich so fachlich als Sozialpädagogik am Ort Schule positionieren und wird als wichtige Informationsquelle für Angebote, Lebenssituationen und Themen in der sozialen Infrastruktur betrachtet. An einem Standort mit ausgeprägt sozialräumlichen Ansät-

zen übernimmt die Schulsozialarbeit auch eine **Orientierungsfunktion für die Schule** und transportiert Themen über institutionelle Grenzen hinweg.

An Standorten, in denen Schulsozialarbeit aktiv in das Stadtteil- beziehungsweise Gemeindeleben eingebunden ist, weitet sie ihre innerschulische Perspektive und bekommt auch Kinder mit geringem oder an der Schule nicht erkennbarem Unterstützungsbedarf in den Blick. Voraussetzung dafür ist an diesen Standorten, dass Schulsozialarbeit über ein Budget an ‚ungeplanter Zeit' verfügt, das z.B. für Hausbesuche zum Kennenlernen von Eltern (auch ohne konkreten Anlass) oder für Präsenz in der Lebenswelt der Kinder genutzt werden kann. An solchen Standorten werden auch vermehrt Rahmenbedingungen geschaffen, entsprechend des konzeptionellen Anspruchs, über die Einzelfallhilfe hinaus soziale Benachteiligung von Kindern und Ausgrenzungsmechanismen sichtbar zu machen.

In Zizishausen war zum Erhebungszeitpunkt Cybermobbing unter Kindern ein Thema. Längere Zeit unentdeckt wurde ein Kind über soziale Netzwerke von anderen Kindern verspottet. Nachdem die Fachkraft Kenntnis davon erlangte, wählte sie die doppelte Strategie von Intervention und Prävention. Neben der Unterstützung des betroffenen Kindes und seiner Familie sowie der Aufarbeitung der Vorfälle mit den Kindern war der Fachkraft klar, dass damit zwar der konkrete Konflikt, nicht aber die inner- und außerschulische Dimension des Problems ausreichend berücksichtigt wird. Daher wurden innerschulische Präventionsprojekte mit Klassen und eine kooperative Veranstaltungsreihe für und mit Eltern initiiert, um Lehrkräfte, Eltern und Kinder für das Thema zu sensibilisieren. Dafür wurden externe Referenten und lokale Spender zur Finanzierung gewonnen. Darüber hinaus verfolgte die Fachkraft mit den Angeboten einen eigenen Bildungsauftrag, weil ihr klar war, dass Sensibilisierung allein nicht genügt und das Thema bestehen bleiben wird.

7.1.4 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 intensivere Angebote wie Hilfen zur Erziehung notwendig erscheinen. Auch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann allerdings Hilfen zur Erziehung (auch ambulante!) nicht ersetzen. Es geht vielmehr um eine bessere Anbahnung und effektivere Nutzung vorhandener Infrastrukturen.

An Standorten mit ausgeprägt sozialräumlichen Ansätzen erhalten bspw. **(kommunale) Kinder- und Jugendhilfeangebote höheren Zulauf und Zuspruch**. An einigen Standorten wird die Frage diskutiert, ob die Kontinuität der Beziehung zur Schulsozialarbeit (z.B. gefördert durch eine Stellenkombination mit der Jugendarbeit/Mobilen Jugendarbeit oder die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit auch für eine weiterführende Schule) für die Attraktivität der Kommune für Kinder und Jugendliche genutzt werden kann. Durch das Schaffen von erwei-

terten Zugängen erhofft man sich im ländlichen Raum, Jugendliche überhaupt am Ort ‚halten' zu können. Im städtischen Raum besteht die Herausforderung in der Herstellung von Angebotstransparenz und darin, die vielfältigen Angebote zumindest als Ergänzung des kommerziellen Angebots bei Kindern und Jugendlichen etablieren zu können.

An Standorten, in denen Schulsozialarbeit als sozialräumlicher Akteur verankert ist, leistet sie auch Beiträge zur Stärkung des sozialen Gefüges. Neben der Mitwirkung an stadtteil- oder gemeindeübergreifenden Angeboten und Festen betreibt Schulsozialarbeit z.B. in Ammerbuch Hand in Hand mit dem Träger eine Art ‚Gemeindesozialpolitik'. Insbesondere in ländlich geprägten Standorten können die Fachkräfte aufgrund ihres Überblicks eine zentrale und fachliche Informationsquelle für **kommunale Planungsprozesse** darstellen. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bietet **Kommunen als Schulträgern** ebenso die Chance, Schulen für die Kommune zugänglich zu machen und deren Austausch mit dem Sozialraum produktiv zu befördern.

Durch den engen Austausch mit dem Bürgermeister (wöchentliche Treffen) hat die Fachkraft in Mötzingen die strategisch-administrative Ebene des Sozialraums im Blick und vertritt die Interessen der Kinder und Jugendlichen auf unterschiedlichen Wegen. Sie übernimmt eine Vermittlerrolle gegenüber Bürgermeister und Gemeindeverwaltung, organisiert und begleitet Beteiligungsverfahren – teilweise mit Anhörung Jugendlicher im Gemeinderat – und unterstützt Schüler_innen, ihre sozialräumlichen Beteiligungsrechte stärker wahrzunehmen. In ihrer Tätigkeit in der Schulsozialarbeit zeigt die Fachkraft Präsenz im Sozialraum und konzentriert sich nicht nur auf die Schule. Aufgrund ihres Stellenanteils im kommunalen Jugendreferat ist es ihr wichtig, sich nach außen zu orientieren, auch in die Nachbarorte, und Angebote außerhalb der Schule zu offerieren beziehungsweise außerschulische Akteure an die Schule zu holen. Die Fachkraft verfügt über ein ausgeprägtes Sozialraumwissen hinsichtlich der Strukturen, Bedarfe und Lebenswelten und kann dieses Wissen in kommunale Planungsprozesse einbringen.

Die Gestaltung von Einzelfallhilfen mit Rückgriff auf ein ausdifferenziertes Netzwerk trägt nicht nur zu deren Wirksamkeit, sondern auch zu einer effektiveren Nutzung der kommunal verfügbaren Ressourcen bei. 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.

Schulsozialarbeit, die mit einer sozialräumlichen Haltung handelt, zeigt auch ein Bewusstsein für die **Stärkung der Demokratiefähigkeit** schon im Kindesalter. Auffällig daran ist zweierlei: Erstens denken die Fachkräfte in langen Zeiträumen und reden teils von „zukünftigen Bürgern“, zum Zweiten sind sie durch ihre sozialräumliche Ausrichtung lokal verwurzelt, kennen die politischen Akteure und können Kinder für das Geschehen in ihrer Gemeinde oder ihrem Stadtteil interessieren. So werden aktiv Prozesse des Demokratielernens implementiert mit der Begründung, dass Kommunen darauf angewiesen sind, auch in Zukunft wählende und wählbare Bürger_innen zu haben.

Ein nicht zu unterschätzender Nutzen entsteht – bedingt durch die sozialräumliche Ausrichtung – für Landkreise und Kommunen durch die **Akquise von Drittmitteln**, um Angebote durchführen und Unterstützungen anbieten zu können. In Kenntnis der Lebensumstände der Kinder aktiviert an einem Standort die Fachkraft ein privates Netzwerk von „Bildungspaten“, um unmittelbar, formlos, auf Vertrauensbasis und ohne Beschämung der Eltern kleine Anschaffungen oder Teilnahmekosten für Kinder zu bezahlen. An den meisten der Standorten der Untersuchung konnte auch festgestellt werden, dass das Unterstützungsnetzwerk der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in nicht unerheblichem Maß aus spendenden Firmen und Betrieben besteht, deren Zuwendungen viele Kooperationsprojekte überhaupt erst ermöglichen. Einige Fachkräfte argumentieren, dass von den Schulen kein Geld zu erwarten sei und Anträge auf Förderung mit öffentlichen Mitteln umständlich und langatmig seien – und ohne Gewissheit auf Erfolg. Bedenklich daran ist, dass die Fachkräfte einiges an Arbeitszeit darauf verwenden, die anderswo dann fehlt und für die sie keine Anerkennung (z.B. als Zeitbudget) bekommen.

7.2 Der Nutzen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen

Die wichtigste Voraussetzung für sozialräumliches Arbeiten in der Schulsozialarbeit an Grundschulen ist ein **fachlich fundiertes und reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkräfte**. In der Untersuchung wurden diesbezüglich zwei Auffälligkeiten mit hoher Relevanz für die Herstellung beziehungsweise das Bewusstmachen des Nutzens deutlich:

- Erstens ‚entdeckte‘ die Forschung zahlreiche sozialraumorientierte Praxen, die von vielen Fachkräften selbst nicht als solche benannt wurden. Das ist nicht auf eine mangelnde sozialpädagogische Fachlichkeit zurückzuführen, sondern darauf, dass a) Sozialraumorientierung als Konzept selbst scheinbar zu erklärungsbedürftig ist, um damit fachliches Handeln zu begründen, und dass b) der Sozialraum überwiegend als Ressource für Unterstützungen im Einzelfall betrachtet wird, obwohl zahlreiche Aktivitäten durchaus auf die Mitgestaltung der Lebensbedingungen vor Ort hinweisen.
- Zum Zweiten war der eigentliche Forschungsprozess schon ein wesentlicher Beitrag zur Praxisentwicklung – eben nicht nur die Transferworkshops an den Stand-

orten zum Ende des Projekts. Das heißt, dass mit den Erhebungen und den Fragen der Forschung bereits ein Nachdenken von Fachkräften und Trägern über ihre Orte, ihre Tätigkeiten und Konzepte der alltäglichen Arbeit aufkam. Dieser Reflexionsprozess setzte sich bis zum Ende des Forschungsvorhabens fort und kann als Indikator dafür gedeutet werden, dass ein hoher Bedarf für Begründungen des fachlichen Handelns über den (Schul-)Problembezug hinaus besteht.

Das bedeutet, dass die fachlich geforderte ‚reflexiv-sozialräumliche Haltung' zuerst einer Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Sozialraum' und ‚Reflexion' im Kontext des eigenen Handelns bedarf, um Sozialraumorientierung willentlich und wissentlich implementieren und praktizieren zu können.

Daneben lässt sich anhand von ausgewählten Aspekten der Einfluss von weiteren Rahmenbedingungen auf den potenziellen Nutzen aufzeigen.

Die Bedeutung der jeweiligen **Anstellungssituation** auf den Mehrwert im außerschulischen Raum lässt sich wie folgt illustrieren: Nur ein Untersuchungsstandort zeigt eine ‚klassische' Stellenkonstellation (eine Fachkraft, eine Schule, 50% einer Vollzeitstelle), und gerade dort ist die Sozialraumorientierung im Sinne einer Mitgestaltung der Lebensbedingungen und des Aufwachsens am wenigsten ausgeprägt. Das heißt nicht im Umkehrschluss, dass Sozialraumorientierung nur mit Vollzeitstellen oder Stellenkombinationen realisiert werden kann. In solchen Konstellationen sind jedoch mehr Bezüge (und deren Pflege) zum außerschulischen Raum möglich. Es braucht also vorrangig die **explizite Zuständigkeit, Zeitbudgets und Teamstrukturen** (Arbeitsteilung und Austausch), damit sozialraumorientiertes Arbeiten gerade in den weit verbreiteten ‚klassischen' Stellenkonstellationen auch umsetzbar ist.

Daran anschließend ist auch die **personelle Kontinuität** eine unabdingbare Voraussetzung für Beziehungsarbeit, Vertrauensaufbau und Kooperationspflege. Am oben erwähnten Standort war die Fachkraft mit rund eineinhalb Jahren auch noch nicht lange beschäftigt. Das verweist darauf, dass die Implementation von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit viel Zeit braucht – im Alltag und auf lange Sicht, um dauerhaft über die Person der Fachkraft die Grundlage zu schaffen, auf der ein Nutzen überhaupt erst hervorgebracht werden kann. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Stellenmodell einer Fachkraft für drei Schulen (trotz 17-jähriger personeller Kontinuität) die reflexiv-sozialräumliche Haltung und Ausrichtung der Fachkraft erschwert.

Deshalb scheint es auf **Trägerebene** eine zentrale Rahmenbedingung zu sein, dass dieser ebenfalls eine **sozialräumliche Strategie** verfolgt und die Fachkräfte von dort Rückhalt erfahren, um Sozialraumorientierung in der Praxis verankern und realisieren zu können. Dabei erfüllt der Träger eine wichtige Funktion, indem er eine Reflexionsebene anbietet und arbeitsfeld- und schul(art)übergreifend in Arbeitsgruppen oder Sozialraumteams Kooperationsprojekte und Planungsprozesse ermöglicht. Daraus kann gelesen werden, dass eine absichtsvolle Implementation von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zwingend zur Folge

haben muss, den angestrebten **Nutzen als eine Gemeinschaftsproduktion zahlreicher Beteiligter über einen langen Zeitraum hinweg** zu betrachten.

Dies gelingt in den Standorten allerdings unter Einschränkungen, die reflektiert werden müssen: Erstens ist standortübergreifend der Ausgangs- und Bezugspunkt die Hilfe im Einzelfall. Die Betrachtung des Sozialraums auch als Gestaltungs- und Aneignungsraum erfolgt aus einer, wenn überhaupt, sekundären Perspektive. Zum Zweiten spielt die Trägertradition eine wesentliche Rolle, die Sichtweisen und Handlungsintentionen der Fachkräfte zunächst unhinterfragt vorstrukturiert. So hat es großen Einfluss auf die Bewertung des Nutzens, ob ein freier Träger jahrzehntelange Erfahrungen in der Gemeinwesenarbeit einbringt oder ein öffentlicher Träger die Schulsozialarbeit ans Jugendamt anschließt.

Deutlich hervorgetreten ist in der Untersuchung die Bedeutung der eigenen **sozialräumlichen Ausrichtung des Trägers**, die sich auch in den Möglichkeiten des Trägers ausdrückt. Mit Möglichkeiten des Trägers ist gemeint, ob es gelingt, organisatorisch, strukturell und fachlich die für Sozialraumorientierung notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen und zu reflektieren. An einem Standort befand sich die sozialräumliche Ausrichtung des Trägers noch am Beginn der Entwicklung und die Trägertradition knüpfte an die Offene Jugendarbeit an. Die Trägerkompetenz lag darin, sich analytisch und reflexiv auf einen weiteren Entwicklungsprozess einzulassen, um den Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit differenziert benennen und hervorbringen zu können. Ein anderer Träger mit einem starken Bezug zur Jugendsozialarbeit zeigte sich offen für die Reflexion und Entwicklung eines Verständnisses von individuellen Hilfeansprüchen und -leistungen im Kontext des fallunabhängigen Engagements für die Schaffung allgemein verfügbarer Unterstützungsstrukturen. Damit verbunden wurde an diesem Standort auch ein Nachdenken über die eigene Tradition und künftige Herausforderungen.

Auf der Ebene der Schulen zeigen die Forschungsergebnisse, dass die wichtigste Rahmenbedingung für den Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit die **fachliche Anerkennung sozialpädagogischer Angebote am Ort Schule und im außerschulischen Raum** durch Lehrkräfte und vor allem durch die Schulleitung ist. Des Weiteren hat die sozialräumliche Öffnung der Schule einen Einfluss auf die Produktivität der sozialräumlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit. Dabei kommt es nicht darauf an, ob und wie sozialraumorientiert sich die Schule selbst betrachtet, sondern ob und wie Schulsozialarbeit Unterstützung erfährt, eine sozialräumliche Öffnung der Schule mitzugestalten. Die **Bandbreite der schulischen Positionierungen** reichte an verschiedenen Standorten von der Kenntnisnahme über die aktive Nutzung der außerschulischen Bezüge der Schulsozialarbeit bis hin zu einer eigenen sozialraumorientierten Strategie der Schule. Voraussetzung scheint also eine gewisse ‚Duldung' außerschulischer Aktivitäten der Schulsozialarbeit zu sein, weil zumindest der praktische Nutzen für den geregelten Schulbetrieb erkannt wird.

Die fachliche Anerkennung der Schulsozialarbeit als eigenständiger, relevanter Akteur des Gemeinwesens erfolgt überwiegend durch eine unterschiedlich ausgestaltete und gemein-

sam verantwortete Öffnung der Schule zum Sozialraum. Das kann durch die aktive Mitwirkung der Schule in sozialräumlichen Gremien, durch eine Delegation der Öffnung an die Schulsozialarbeit oder durch gemeinsame Strategien der Hinwendung zum Sozialraum geschehen. Jeder dieser Wege ist mit einer bestimmten **Positionierung der Schulsozialarbeit** an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule verbunden, wo ermöglichende und beschränkende Einflüsse der Träger und/oder Kommunen, der Schulen und vor allem der vorhandenen und historisch gewachsenen Strukturbedingungen zum Tragen kommen. An keinem der Standorte hatten die Fachkräfte mangelnden Rückhalt durch die Schulen, es kann also nichts darüber ausgesagt werden, was passiert, wenn Schule eine im außerschulischen Raum aktive Schulsozialarbeit vehement ablehnt.

Auf der **Ebene der Kommunen** zeigen die Analysen, dass der Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit stark mit der **Differenzlinie zwischen städtischem und ländlichem Raum** zusammenhängt. In den ländlichen Untersuchungsstandorten findet sich vorwiegend das Modell der freien Trägerschaft. Die eher kleinen Kommunen ‚kaufen' sich damit sozialpädagogische Kompetenz ein. Die einzige Ausnahme bildet Zizishausen, das als eingemeindeter Teilort in die städtische Trägerschaft integriert ist. In den städtischen Standorten sind überwiegend die Städte selbst Träger der Schulsozialarbeit und verantworten zahlreiche Angebote der Jugendhilfe unter einem Dach beziehungsweise in Kooperation mit dem Landkreis sowie freien Trägern. Auch hier findet sich in Weilimdorf die Ausnahme eines städtischen Konzepts, das von freien Trägern in den Stadtteilen realisiert wird. Bedeutend für den Nutzen ist aber weniger das Organisationsmodell der Schulsozialarbeit als vielmehr die **unterschiedlichen Anforderungen an Jugendhilfe im ländlichen und städtischen Raum**.

Im **ländlichen Raum** steht eher die langfristige Standortsicherung im Vordergrund, insbesondere wenn weiterführende Schulen fehlen oder verschwinden. Hinzu kommen die geringe professionelle Dichte in der Jugendhilfe, an sich eher überschaubare Kooperationsmöglichkeiten und oft ehrenamtliche Strukturen der Kooperationspartner verbunden mit dem Ziel der Nachwuchsgewinnung. Im **städtischen Raum** bewegt sich das sozialräumliche Engagement eher in Richtung Aufwertung der sozialen Infrastruktur in einem Stadtteil, um Angebote zu koordinieren, präventive Maßnahmen umzusetzen und Schulen und Eltern entlasten zu können. Schulsozialarbeit selbst kann sich dort meist in etablierte Strukturen einbringen und muss diese, im Gegensatz zum ländlichen Raum, nicht schaffen und aufrechterhalten. Auch wenn sich Intentionen, Kooperationsmöglichkeiten und strukturelle Voraussetzungen im städtischen und ländlichen Raum unterscheiden, ist das übergreifend formulierte Ziel, dass die Kinder profitieren sollen, indem sie in der Kommune einen lebenswerten Ort zum Aufwachsen vorfinden.

Das verweist wiederum darauf, dass der **Nutzen als Gemeinschaftsproduktion des Kooperationslernens, einer Kooperationskultur und vor allem eines Kooperationsumfeldes** bedarf. Schulsozialarbeit, der es gelingt, sozialräumliche Ansätze in der Praxis umzusetzen, ist darauf angewiesen, vielfältige und strukturell gesicherte Kooperationspartner im haupt- und ehrenamtlichen Bereich zu finden, um aus allen Beiträgen der Beteiligten einen

Nutzen für die Kinder generieren zu können. Ein solches Unterstützungsnetzwerk ist ebenso unabdingbar für erfolgreiches sozialraumorientiertes Handeln wie die persönliche Bereitschaft der Fachkraft, Sozialraumorientierung als Handlungsansatz in der Schulsozialarbeit zu etablieren. An einem Standort wurde im Zuge des Ausbaus der Schulsozialarbeit die Offene Kinder- und Jugendarbeit „vernachlässigt", die folglich zwar im persönlichen Netzwerk der Fachkraft, aber nicht in einer systematisch ausgebauten sozialräumlichen Kooperationslandschaft eine Rolle spielt.

Im Ergebnis kann nicht pauschal gesagt werden, dass unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen sozialraumorientierte Schulsozialarbeit einen Nutzen hervorbringt. An allen Standorten finden sich fein austarierte Konstellationen von Rahmenbedingungen, die sozialräumliches Handeln der Schulsozialarbeit ermöglichen und teils auch beschränken. Weil diese Konstellationen zudem ständigen äußeren Einflüssen unterworfen sind, braucht es zuerst und grundlegend eine Analyse der gegebenen Voraussetzungen, um förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen für die Hervorbringung eines Nutzens voneinander unterscheiden und dann im Sinne einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung auch verändern zu können.

7.3 Der Nutzen im Kontext des Forschungsstands

Wird die Nutzenanalyse vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.3 verhandelten Ergebnisse aus der bisherigen Forschung betrachtet, so erweist sich Sozialraumorientierung geradezu als Katalysator für die Wirkung und den Nutzen der Kernleistungsbereiche der Schulsozialarbeit. Speck und Olk (2010; 2014) unterscheiden vier Wirkungsebenen (Einzelfall, Gruppe, Organisation, organisationsübergreifend). Die von den Autoren auf der Einzelfall- und Gruppenebene festgestellten Wirkungen finden sich auch in der vorliegenden Analyse wieder, allerdings erweitert um das Potenzial, durch Kooperationsangebote mit außerschulischen Akteuren über ein größeres Handlungsrepertoire für das Erzielen solcher Wirkungen zu verfügen.

Für die Organisationsebene (Schule) konnten im Forschungsprozess die Ergebnisse ebenfalls bestätigt werden, jedoch erweitert um die Kommune, den Träger der Schulsozialarbeit (falls nicht identisch mit der Kommune) und die kooperierenden außerschulischen Akteure. Auch für diese eröffnet sozialraumorientierte Schulsozialarbeit neue Sichtweisen, insbesondere einen ganzheitlichen Blick auf das Kind und eine biografische Perspektive, die das Aufwachsen ins Zentrum rückt. Die organisationsübergreifende Wirkung von Schulsozialarbeit wie „Öffnung der Schule für außerschulische Einrichtungen, Aufbau eines sozialen Netzwerkes, Integration von externen Kompetenzen und Ressourcen, Sicherstellung eines Freizeit- und Betreuungsangebotes, Einbeziehen professionelles Hilfesystem" (2010, S. 315) wurde in der vorliegenden Forschung nicht nur bestätigt, sondern Sozialraumorientierung gerade als ‚Motor' für die Kooperations- und Angebotsvielfalt, Kontakthäufigkeit und Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten mit den beschriebenen ‚nützlichen' Konsequenzen identifiziert.

Speck und Olk differenzieren zudem die Qualitätsebenen. Bezogen auf die Konzeptqualität zeigt die Untersuchung sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit, dass die „Nutzungsquote [...] bei jüngeren Schülern […] größer ist, was dafürsprechen könnte, mit der Installation von Schulsozialarbeit bereits im Grundschulalter zu beginnen, um Hemmschwellen abzubauen“ (2014, S. 42). Im Bereich der Übergangsgestaltung sind die Fachkräfte in der vorliegenden Forschung äußerst bemüht, die Kinder bereits in der Kita ‚abzuholen‘ und besonders beim Übergang in weiterführende Schulen mit den dortigen Fachkräften vertraut zu machen, um Kontaktbarrieren gar nicht erst entstehen zu lassen.

Auf der Ebene der Strukturqualität verweisen Speck und Olk darauf, dass „eine langfristige Absicherung von Schulsozialarbeit den anvisierten Aufbau von tragfähigen Vertrauens- und Kooperationsbeziehungen fördert“ (ebd.), wohingegen Teilzeitstellen eher zu Überlastungen der Fachkräfte und Begrenzungen der Angebote führen können (vgl. ebd.; vgl. 2010, S. 320). Auch diese Feststellungen konnten in der vorliegenden Forschung nachvollzogen werden. An den untersuchten Standorten wurde jedoch versucht, die Limitationen von Teilzeitstellen über Stellenkombinationsmodelle strukturell zu kompensieren, was aber hinsichtlich der Überlastung nur bedingt gelingt. Zudem bezeichnen Speck und Olk „weniger das Trägermodell als vielmehr die jeweilige Trägerkompetenz als ausschlaggebend“ (ebd.) für den Erfolg von Schulsozialarbeit. Dieses Ergebnis taucht ebenfalls in den vorliegenden Befunden auf, mehr noch: Trägerkompetenz entwickelt sich durch sozialraumorientiertes Arbeiten der Schulsozialarbeit, wenn die Fachkraft über ihre flexible und reflexive Haltung Anforderungen aus dem Sozialraum zum Thema macht und damit sowohl den Träger als auch Kooperationspartner konfrontiert.

Bezüglich der Prozessqualität ist laut Speck und Olk eine intensive Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule (Lehrkräfte und Schulleitung) sowie von Fachkräften untereinander von Bedeutung. An den Untersuchungsstandorten wird diese Relevanz unterstrichen, zudem kommen neben den innerschulischen Kooperationen bspw. außerschulische Gremien, Sozialraumteams und Unterstützungsnetzwerke hinzu. Das führt in den Forschungsstandorten zu pragmatischen Formen der Arbeitsteilung auf Stellen-, Team- oder Trägerebene, um die Teilnahme z.B. an Gremien und Treffen beziehungsweise das ‚Mitwissen‘ auch stellvertretend innerhalb der gegebenen Stellensituationen gewährleisten zu können.

Die vorliegende Untersuchung konnte aufzeigen, dass durch die Sozialraumorientierung ein anderer Blick der Kommune, der Schule und der Kooperationspartner auf die Bedingungen des Aufwachsens angestoßen werden kann. Schon dadurch können sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit im Kleinen einen bedeutsamen Einfluss auf die Lebenssituationen haben. Speck und Olk sprechen auch die Fachkraftebene an: „Einen positiven Einfluss auf eine erfolgreiche Nutzung, Umsetzung und Wirkung von Schulsozialarbeit haben [...] fachlich qualifizierte und kooperationsbereite Schulsozialarbeiter“ (2010, S. 321). An den Untersuchungsstandorten wurde deutlich, dass das notwendig und vielfach vorhanden ist. Im Forschungsprozess mündete dies in den abschließenden Transferworkshops zur Praxisentwicklung in ausführliche Diskussionen. Diese Reflexion in der alltäglichen Praxis zu realisie-

ren, erfordert jedoch wie dargestellt die Priorisierung, sich hierfür Zeit und Orte zu schaffen sowie (Team-)Konstellationen, in denen dies möglich ist.

7.4 Zwischenfazit

Der potenzielle Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum ist vielfältig in seinen Ausprägungen und in seiner Entstehung. Die Untersuchung zeigt, dass von sozialräumlichen Ansätzen die Adressat_innen, die außerschulischen Akteure, die Kommunen und nicht zuletzt die Schulen profitieren können. Die zentralen Ergebnisse zum Nutzen sind, dass Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Grundschulen

- einen **Weitblick von der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule in den außerschulischen Raum** und auf die Lebensverhältnisse der Kinder und ihrer Familien ermöglicht,
- das verfügbare Kooperationsumfeld dynamisiert und die Perspektive auf ein **Unterstützungssystem ‚rund um das Kind' fokussiert**,
- die Sozialinfrastruktur stärkt und einen **erhöhten Zulauf und Zuspruch für (kommunale) Angebote der Kinder- und Jugendhilfe** von Kindern und deren Eltern nach sich ziehen kann,
- die Bereiche Hilfe, Unterstützung, Betreuung, Bildung und Freizeit ko-produktiv miteinander verknüpft und damit an einer **verbesserten Qualität der Angebote** mitwirkt,
- durch Präsenz und Kontinuität eine biografische Perspektive entlang des Aufwachsens der Kinder als **zukünftige Jugendliche und Bürger** einbringt,
- den Kindern **Räume für Aneignungshandeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen** eröffnet und damit wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung leistet sowie
- das **fachliche Profil schärft** und Schulsozialarbeit somit nicht vorrangig zur Unterstützung der Schule eingesetzt wird, sondern für die inner- und außerschulischen Bewältigungsaufgaben der Kinder zuständig ist.

Schulsozialarbeit kann durch ihre Präsenz an einem zentralen Ort des alltäglichen Aufwachsens sowohl eine Brücken- als auch Vermittlerfunktion zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten der Kinder (beziehungsweise Familien) sowie zwischen verschiedenen inner- und außerschulischen Hilfe- und Unterstützungsangeboten übernehmen. Die praktische und nutzbringende Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit benötigt eine **doppelte strukturelle und fachliche Verankerung**: Grundvoraussetzungen sind eine reflexiv-sozialräumliche Haltung der Fachkraft und gleichzeitig – auf der Ebene von Träger, Kommune, Politik und Schule – die systematische, prozesshafte und sozialräumlich ausgerichtete Weiterentwicklung der Sozial- und Jugendhilfeinfrastruktur. Fachkräfte der Schulsozialarbeit können so neue Aneignungsräume erschließen, dominierende Raumdeutungen

thematisieren, Partizipationsprozesse initiieren und zugleich gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen und strukturelle Benachteiligungen ins Blickfeld rücken.

Schulsozialarbeit ist allerdings überfordert, wenn sie dies alleine leisten soll. Sie ist zur Umsetzung sozialräumlicher Ansätze in der Praxis darauf angewiesen, ein **vielfältiges Unterstützungsnetzwerk im haupt- und ehrenamtlichen Bereich** vorzufinden. Daher wäre es **kontraproduktiv, im Zuge des Ausbaus der Schulsozialarbeit andere kommunale Jugendhilfeangebote wie z.B. 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.

Mit den verschieden ausgeprägten Konzepten von Sozialraumorientierung wird an den meisten Untersuchungsstandorten Schulsozialarbeit zudem nicht alleine auf die Unterstützung der Schulen ausgerichtet, sondern sie stärkt indirekt die Stellung der **Kommune als attraktiven, sicheren und gesunden Lebensort**.

> „Wenn man bedenkt, dass es so eine kleine Kommune ist, können die Kinder sich wirklich glücklich schätzen, dass mit der Verankerung [der Schulsozialarbeit] im Sozialraum, mit der Kirche und mit der Bücherei und dem Jugendtreff, dass es so viele Angebote gibt, dass man als Kind in Mötzingen einen guten Ort zum Aufwachsen hat.“ (Lehrkraft)

Die verschiedenen Konzepte der Sozialraumorientierung konnten mithilfe des Modells des potenziellen Nutzens analytisch erschlossen werden. Somit ist das Modell auch eine Orientierungshilfe, um Veränderungs- und Entwicklungspotenziale einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Strängen identifizieren zu können. Abschließend bleibt für eine nutzbringende sozialraumorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit festzuhalten:

- Rahmenbedingungen für eine solche Praxis können identifiziert und verändert werden.
- Eine reflexiv-sozialräumliche Haltung verhindert konzeptionelle Beliebigkeit.
- Reflexion erfordert kollektive Denkräume.
- Die Ziele sozialraumorientierter Schulsozialarbeit richten sich langfristig auf die Bedingungen des Aufwachsens.
- Kommunen profitieren davon in besonderer Weise (Demokratielernen, Stärkung des sozialen Gefüges, Aufwertung als Lebensort und Standortsicherung).

Teil 4: Fazit

8 Ergebnisse und Perspektiven

Das Forschungsvorhaben „Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung“ untersuchte sozialräumliche Ansätze in der Schulsozialarbeit an Grundschulen, deren Rahmenbedingungen sowie deren Nutzen für den außerschulischen Raum. Der explorative Charakter der Untersuchung brachte Instrumente hervor (vgl. Anhang), mit denen auch zukünftig Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit genauer und reflexiver begleitet, beobachtet und analysiert werden kann. Darin zeigt sich jetzt schon der Ertrag der Forschung, weil nicht zuletzt über die Transferworkshops ein Beitrag zur Praxisentwicklung geleistet werden konnte. Die Studie bietet in einer Phase des Ausbaus von Schulsozialarbeit wichtige Anhaltspunkte zur fachlichen Bestimmung im Sinne der Profilschärfung und Positionierung von Schulsozialarbeit im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule.

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, ihr generell mögliches Wirkungspotenzial nicht entfalten kann. Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit hat eine **Katalysatorfunktion** für wirksame und erfolgreiche Leistungen in den Kernbereichen Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, offene Angebote und Gemeinwesenbezug. 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.

8.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

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 Gewinn der Forschung ermöglichen, der in den Kapiteln 5 bis 7 des Abschlussberichts dargestellt wurde. Auf den Punkt gebracht – wenn auch dadurch um die Komplexität verkürzt – lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

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

Mit der Unterscheidung der Niveaustufen (vgl. Kap. 6.1) 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. Dies verdeutlicht, wie anspruchsvoll es ist, Sozialraumorientierung umzusetzen (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Rahn 2018 in Kap. 6.5). Für die dritte Stufe der Sozialraumorientierung ist eine strukturell verankerte Verbindung von Fachkraftebene, Kooperationspartnern und Orten entscheidend, an denen eine reflexiv-sozialräumliche Perspektive explizit und systematisch gepflegt wird (z.B. Sozialraumteams). Die systematische Sozialraumorientierung ist ein fachlicher Zielpunkt in der Alltagsarbeit, der auf allen drei Niveaustufen immer wieder bearbeitet und hergestellt werden muss.

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

Praxen der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 6) wurden an allen Standorten in unterschiedlichen Ausprägungen gefunden. Besonders hervorgetreten ist überall der Einsatz sozialraumorientierter Zugänge im Rahmen von Einzelfallhilfen, weshalb besonders im fallunabhängigen Tätigkeitsspektrum noch Entwicklungspotenzial liegt. Die Forschung macht jedoch deutlich, dass Sozialraumorientierung keine zusätzliche Tätigkeit, sondern fachliche Hintergrundfolie zur Potenzialentfaltung von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen ist. Schulsozialarbeit, die sozialraumorientiert arbeitet, hat also grundsätzlich mehr Möglichkeiten und Handlungsspielräume, um ihre Aufgaben effektiver und erfolgreicher wahrzunehmen.

(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 (vgl. Rahn 2018; Kap 6.5) bestätigt in Grundzügen die vorliegenden Ergebnisse. Sozialraumorientierte Perspektiven ergänzen eher die klassischen Aufgaben. Mit der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Sozialraumorientierung dort ihren größten Nutzen entfaltet, wo sie möglichst umfassend in der Praxis realisiert wird. Gerade bezogen auf das übergreifende Ziel der Gestaltung von Lebenslagen in kollektiver Absicht scheint es aber 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 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 (vgl. Kap. 6.4). Die Kenntnis und Beobachtung der Aufenthaltsorte von Kindern im öffentlichen Raum bieten 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 sind notwendige Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 5.3) 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 (vgl. Kap. 6.3) zeigt die zentrale Stellung außerschulischer Kooperationspartner für ein vielseitiges Wirkungspotenzial sozialraumorien-

tierter Schulsozialarbeit. Sind diese vorhanden, kann die Fachkraft in ihrer Arbeit auf die Unterstützung durch Kooperationspartner zurückgreifen. Je nach Ausrichtung (Problem- oder Freizeitbezug) bietet ein solches Netzwerk unterschiedliche 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 beziehungsweise Auftraggeber von Förderung 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 (vgl. Kap. 7). Ressourcen werden effektiver eingesetzt und Lücken sichtbar gemacht. Sozialraumorientierung eröffnet einen Weitblick auf Unterstützungs-, Freizeit- und Bildungsangebote, und für Adressat_innen werden Möglichkeiten der Beteiligung und Teilhabe erschlossen oder erweitert. Auf diese Weise werden soziale Verhältnisse und Lebenswelten der Kinder sowie die Bedingungen des Aufwachsens breiter wahrgenommen. Zugleich rückt auch der außerschulische Raum als Aneignungsraum von Kindern in den Fokus und Schulsozialarbeit baut gemeinsam mit anderen Partnern Brücken in diesen Raum.

(10) Im ländlichen wie städtischen Bereich ist Kleinräumigkeit ein wesentliches Kennzeichen von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an Grundschulen.

Im ländlichen Bereich hängt die Kleinräumigkeit mit der zentralen Stellung der Person der Fachkraft zusammen. Sie ist bekannte Bezugsperson, eine der wenigen Expert_innen mit umfassendem Sozialraumwissen und damit auch wertvolle Informationsquelle für kommunale Planungsprozesse. Die Fachkraft gestaltet kleinräumig Angebote und Kooperationen im Kontext der (überschaubaren) Gesamtkommune. Im städtischen Bereich erfordern vielseitige Kooperationsmöglichkeiten, zahlreiches professionelles Personal und vielfältige Angebote von den Fachkräften mehr Koordinationstätigkeiten. Sie bieten Orientierung in der Angebotslandschaft, um frühzeitig und passend Unterstützung anbieten zu können. Mit der Herstellung von Kleinräumigkeit gestaltet Schulsozialarbeit Zugänge und leistet einen Beitrag zur weiteren und nachhaltigen Entwicklung der sozialen Infrastruktur für Kinder und Familien.

(11) Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bietet gerade an Grundschulen eine lohnende konzeptionelle Schwerpunktsetzung.

Grundschulen beziehen sich im Unterschied zu weiterführenden Schulen aufgrund der Schulbezirke meist auf einen konkreten geografischen Raum. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann diesen für viele Grundschulkinder zunehmend in ihrem Aufwachsen relevanter werdenden außerfamiliären und außerschulischen Lebensraum in den Blick nehmen und die darin liegenden subjektiven Deutungen der Kinder aufgreifen. Dadurch kann die hinsichtlich der Zielgruppe größere Schnittmenge an Raumbezügen das Wirkungspotenzial der Schulsozialarbeit erhöhen. Gerade in der Zusammenarbeit mit Eltern entfaltet sich dieses Potenzial, wenn diese in der Schulsozialarbeit eine Anlaufstelle vor Ort finden, die sie über unterschiedliche Kontakte kennen und sie in der Begleitung ihrer Kinder unterstützt.

(12) 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.

8.2 Einordnung der Ergebnisse – Kritischer Blick

Der sozialräumliche Blick auf und das Wirken im Sozialraum der Kinder erhöhen das Potenzial von Schulsozialarbeit und stärken ihr Profil. Diese fachlich grundsätzliche Feststellung ist gerade **in Zeiten des quantitativen Ausbaus und der damit zusammenhängenden 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 infrage gestellt.

- Zu (1): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hat zwar, wie diese Forschung zeigt, das Potenzial, einen erweiterten Nutzen für Adressat_innen und Kooperationspartner zu 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 (z.B. 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 zulasten 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 (z.B. in Form von Sozialraumanalysen) und andererseits eine ausreichende Flexibilität der Systeme.

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

Sozialraumorientierung als übergreifendes Fachkonzept bietet in der Schulsozialarbeit das Potenzial eines anderen Blicks. Angesichts der strukturellen Verankerung der Schulsozialarbeit (meist als Einzelkämpferin am Ort Schule) und der ihr häufig vorrangig zugeschriebenen Funktion der Problembearbeitung kann sie mit sozialraumorientierten Arbeitsweisen ihr Wir-

kungspotenzial erweitern. Obwohl die untersuchten Standorte dezidiert als sozialräumlich arbeitende Standorte ausgewählt wurden, liegt an allen Standorten der primäre Fokus im Alltagshandeln auf der innerschulischen Orientierung. Eine sozialraumorientierte Ausrichtung der Schulsozialarbeit gefährdet damit nicht die innerschulische Präsenz, sondern ermöglicht eine andere innerschulische Arbeit.

8.3 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 jedoch 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 weiteren 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 außerschulischen 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 (z.B. Entlastung oder Zielgruppenerreichung) im Fokus steht, sondern auch 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 sowie

- auf der **Ebene der Politik** des Landes und der kommunalen Spitzenverbände verantwortlich zu reflektieren, was Schulsozialarbeit im Gesamtgefüge leisten kann und was nicht, sodass die Förderung von Schulsozialarbeit nicht andere notwendige Entwicklungen in der Kinder- und Jugendpolitik überlagert.

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

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 formulierten Ansprüche** und die Realisierung von Qualität (bspw. im Rahmen eines Qualitätsmonitorings). Insbesondere der Anspruch, „ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe“ (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.

Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung (14. Ausg.). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

Bauer, Petra (2008): Die Aneignungsperspektive in der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 6. Jg. Heft 4. S. 420-442.

Bestmann, Stefan (2013): Finden ohne zu suchen. Einzelfallunspezifische Arbeit in der sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.

Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

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]

Bolay, Eberhard; Gutbrod, Heiner; Ahmed, Sarina (2010): Wirkungen einer ‚Sozialraumverankerten Schulsozialarbeit'. In: Olk, Thomas; Speck, Karsten (Hrsg.), Forschung zu Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S. 183-196). Weinheim und München: Juventa.

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.

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (7. Ausg.). Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.

Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar: https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf [18.09.2018]

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Stellungnahme der Bundesregierung – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar: https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e605 5bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf [18.09.2018]

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar: https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [18.09.2018]

Deinet, Ulrich (2002): Die Sozialraumdebatte in der Jugendhilfe. Online verfügbar: http://www.lwl.org/ljadownload/dateidownload/LJA/jufoe/983524482/ik33/1041951105_1/Deinet_Sozialraumdebatte_in_der_Jugendhilfe. pdf [01.04.2017]

Deinet, Ulrich (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS.

Deinet, Ulrich (2014): Raumaneignung Jugendlicher zwischen Schule, McDonald's und der Shoppingmall. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Deinet, Ulrich (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar: https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf [07.09.2018]

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 (2017): Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit (Bd. I, S. 48-56). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

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]

Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen. In: Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung (S. 11-32). Wiesbaden: Springer VS.

Emanuel, Markus (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein et al. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 16-24.

Enderlein, Oggi (2005): Große Kinder. Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Frey, Anke; Thimmel, Andreas (2014): Soziale Arbeit an Schulen im Landkreis Bad Kreuznach – Steuerung im Dialog. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (2012-2013). Köln.

Früchtel, Frank; Cyprian, Gudrun; Budde, Wolfgang (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Wiesbaden: VS Verlag.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierung. In: Schröer, Wolfgang; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (2004): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie in den Schulgesetzen der Länder – Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverordnung. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule (S. 570-592). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Haude, Christin; Volk, Sabrina; Fabel-Lamla, Melanie (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2016): Die langsame Entwicklung zur professionellen Schulsozialarbeit. In: Neue Praxis, 46. Jg., Heft 3. S. 293-304.

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.

Hübner, Kerstin (2014): Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie sozialraumorientierte kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. Online verfügbar: https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe [01.04.2017]

Hülst, Dirk (2012): Grounded Theory Methodology. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. In: Reutlinger, Christian; Fritsche, Caroline; Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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 – 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]

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_20 15_16 [11.09.2018]

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=441b7213edf9dd200adddc24dc673b9b3f6c93dc&download= [11.09.2018]

Lamnek; Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Landhäuser, Sandra; Ziegler, Holger (2011): Hauptkomponentenanalyse. In: Oelerich, Gertrud; Otto Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 329-334.

Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 102-123.

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.

Meinunger, Larissa (2016): Weiter mit dem „Anything goes" in der Schulsozialarbeit. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. S. 67-72.

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_Foerdergrundsaetze_28-11-2016.pdf [28.08.2018]

Munsch, Chantal (2012): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1177-1189.

Rahn, Sebastian (2018): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zwischen Netzwerkarbeit und Gestaltung von Aneignungsräumen. Eine typologische Analyse sozialräumlicher Praxen der Schulsozialarbeit. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Tübingen.

Reutlinger, Christian (2009): Raumdeutungen. Rekonstruktion des Sozialraums „Schule" und mitagierende Erforschung „unsichtbarer Bewältigungskarten" als methodische Felder von Sozialraumforschung. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes" oder „Kindfähigkeit der Schule"?. In: Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 99. Seelze: Kallmeyer, S. 7-29.

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 (2009): Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-43.

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.

Speck, Karsten; Olk, Thomas (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.

Speck, Karsten; Olk, Thomas (2014): Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit Heft 1/2014. S. 38-47.

Stoik, Christoph. (2011): Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung – Ein „entweder-oder" oder ein „sowohl - als auch"? In: sozialraum.de (3) Ausgabe 1/2011. URL: http://www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-und-sozialraumorientierung.php [31.05.2018]

Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

Thimm, Karlheinz (2017): Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Zipperle, Mirjana (2014): Falsche Prioritätensetzung? Transformationsprozesse von Schulsozialarbeit an Ganztagsschulen. Sozial Extra (4), S. 16-19.

Zipperle, Mirjana (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim und Basel: Juventa.

Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Sozialraumbegriff nach Kessl und Reutlinger (2007) ... 17
Abb. 2: Forschungsbausteine ... 23
Abb. 3: Forschungsstandorte ... 24
Abb. 4: Übersicht Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 90
Abb. 5: Rahmenbedingungen, die das Selbstverständnis der Fachkraft beeinflussen ... 94
Abb. 6: Niveaustufen der Sozialraumorientierung ... 105
Abb. 7: Ausrichtungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ... 110
Abb. 8: Gelingende Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 112
Abb. 9: Katalysatorfunktion der Sozialraumorientierung für die Kernleistungsbereiche der Schulsozialarbeit ... 114
Abb. 10: Standortkompasse im Überblick ... 115
Abb. 11: Gemeinsame Schnittfläche der Ausprägungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 116
Abb. 12: Tätigkeiten der Schulsozialarbeit ... 128
Abb. 13: Deutungen von Sozialraumorientierung durch die Fachkräfte ... 130
Abb. 14: Vergleich der drei Typen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 133
Abb. 15: Potenzieller Nutzen durch Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ... 139

Tabellen

Tab. 1: Rahmendaten zu den Forschungsstandorten ... 30
Tab. 2: Aufenthaltsorte der Kinder im Überblick ... 123
Tab. 3: Deskriptive Angaben zu den teilnehmenden Fachkräften ... 127
Tab. 4: Komponentenmatrix ‚fallorientierter – fallunabhängiger Sozialraumbezug' ... 131
Tab. 5: Komponentenmatrix ‚gemeinwesenbezogene – lebensweltbezogene Perspektive' ... 132

Abkürzungen

FB = Fachbereich
FK = Fachkraft
GS = Grundschule
GTS = Ganztagsschule
GWA = Gemeinwesenarbeit
HTS = Halbtagsschule
HzE = Hilfen zur Erziehung
Kita = Kindertagesstätten
LK = Lehrkräfte
MJA = Mobile Jugendarbeit
MKSA = Mobile Kindersozialarbeit
OKJA = Offene Kinder- und Jugendarbeit
SL = Schulleitung
SR = Sozialraum
SRO = Sozialraumorientierung
SSA = Schulsozialarbeit
VK = Vollkraftstelle (100%)
WRS = Werkrealschule

Angaben zu den Autor_innen

Dr. Mirjana Zipperle (Projektleitung)

Akademische Rätin an der Eberhard Karls Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugendhilfeentwicklung, Ganztagsschule, Kooperation Jugendhilfe–Schule und Hilfen zur Erziehung.

E-Mail: mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de

Andreas Karl Gschwind (M.A.)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kommunale/lokale Bildungslandschaften und Kooperation Jugendhilfe–Schule.

E-Mail: karl.gschwind@uni-tuebingen.de

Michaela Wurzel (Dipl.-Päd.)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schulbezogene Jugendhilfe, ombudschaftliche Beratung, Kinder- und Jugendhilferecht.

E-Mail: michaela.wurzel@uni-tuebingen.de

Sebastian Rahn (M.A.)

Wissenschaftliche Hilfskraft an der Eberhard Karls Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik) sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg am Standort Stuttgart. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und Studienverlaufsforschung.

E-Mail: sebastian.rahn@dhbw-stuttgart.de

Melanie Werling (M.A.)

Wissenschaftliche Hilfskraft an der Eberhard Karls Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialraumorientierung.

E-Mail: melanie@werling-net.de

Anhang

9 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 z.B. 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

9.1 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.

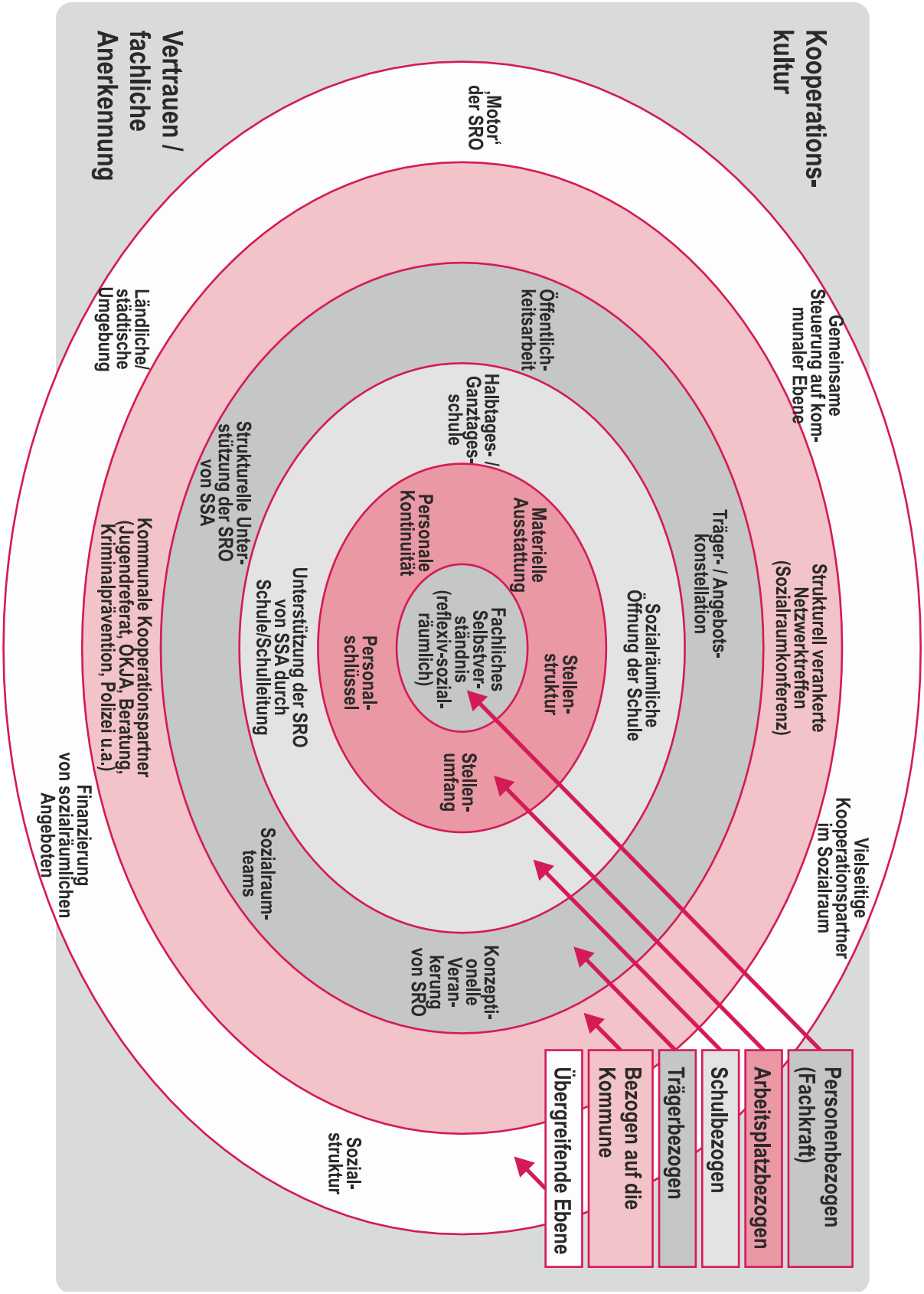
- **Notwendige Bedingungen** sind die sozialräumliche Haltung der Fachkraft, ein angemessener Stellenumfang, eine kontinuierliche Stellenbesetzung sowie ein vielseitiges Kooperationsumfeld.
- **Förderliche Bedingungen**, die sozialräumliches Handeln erleichtern, aber nicht zwingend gegeben sein müssen, 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.

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/entscheidend identifiziert werden, um sozialräumliche Ansätze in der Schulsozialarbeit voranzubringen?



Arbeitsblatt 1: Reflexion – Ebenen der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

9.2 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.

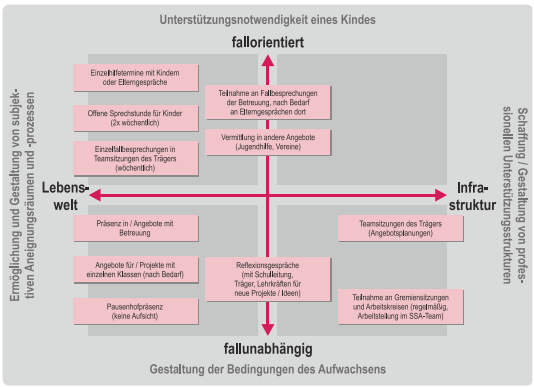
Für die Zuordnung sozialräumlicher Tätigkeiten und Angebote von Schulsozialarbeit in das Vier-Felder-Schema steht die Frage im Zentrum, welche Handlungsorientierung die Fachkraft zum Ausgangspunkt ihres sozialräumlichen Handelns macht. Geht es z.B. um eine lebensweltbezogene Unterstützung im Einzelfall (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.

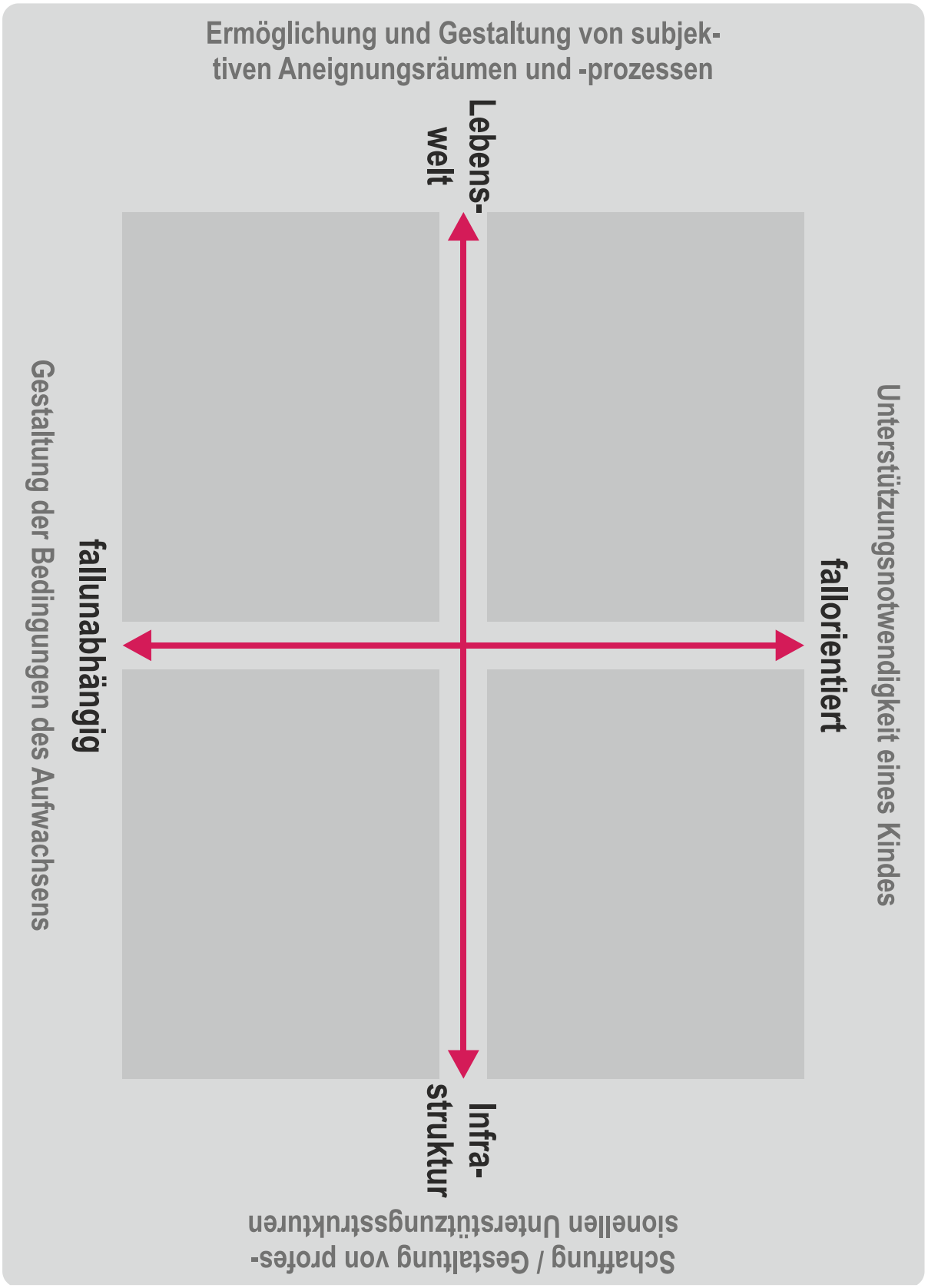
Grundlage für den Kompass könnte z.B. eine Tätigkeitsdokumentation von Fachkräften in einem bestimmten Zeitraum sein, die mit einer Auflistung von kooperativen Angeboten erweitert wird. Der ausgefüllte Kompass zeigt dann ein differenziertes Bild von Tätigkeiten und Angeboten und in der Regel auch bestimmte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

Leitfragen:

- Welche Tätigkeiten/Angebote mit außerschulischem Bezug kennzeichnen die Arbeit der Fachkraft und in welchem Feld können sie verortet werden?
- Finden diese Tätigkeiten/Angebote regelmäßig, gelegentlich oder 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:





Arbeitsblatt 2: Reflexion – Kompass zur sozialräumlichen Ausrichtung in der Schulsozialarbeit

9.3 Reflexion: Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Bezug: Kooperationsbeziehungen

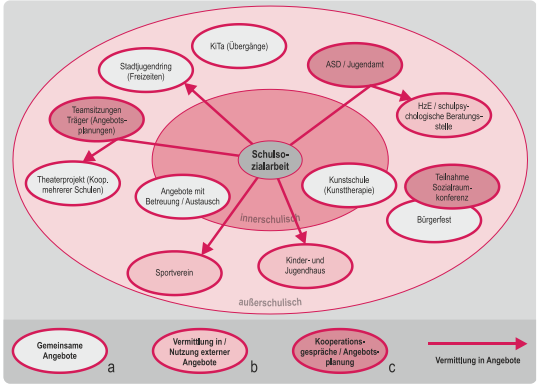
Mit diesem Instrument können Kooperationen der Schulsozialarbeit mit außerschulischen Akteuren analysiert und qualifiziert werden. Unterschieden wird dabei zwischen dem innerschulischen und außerschulischen Raum. Im innerschulischen Raum verortet werden bspw. Kooperationen mit der Ganztagsbetreuung oder 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 noch mal hervorheben. Die Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Akteur kann auch ein, zwei oder alle drei Merkmale (a, b, c) umfassen.

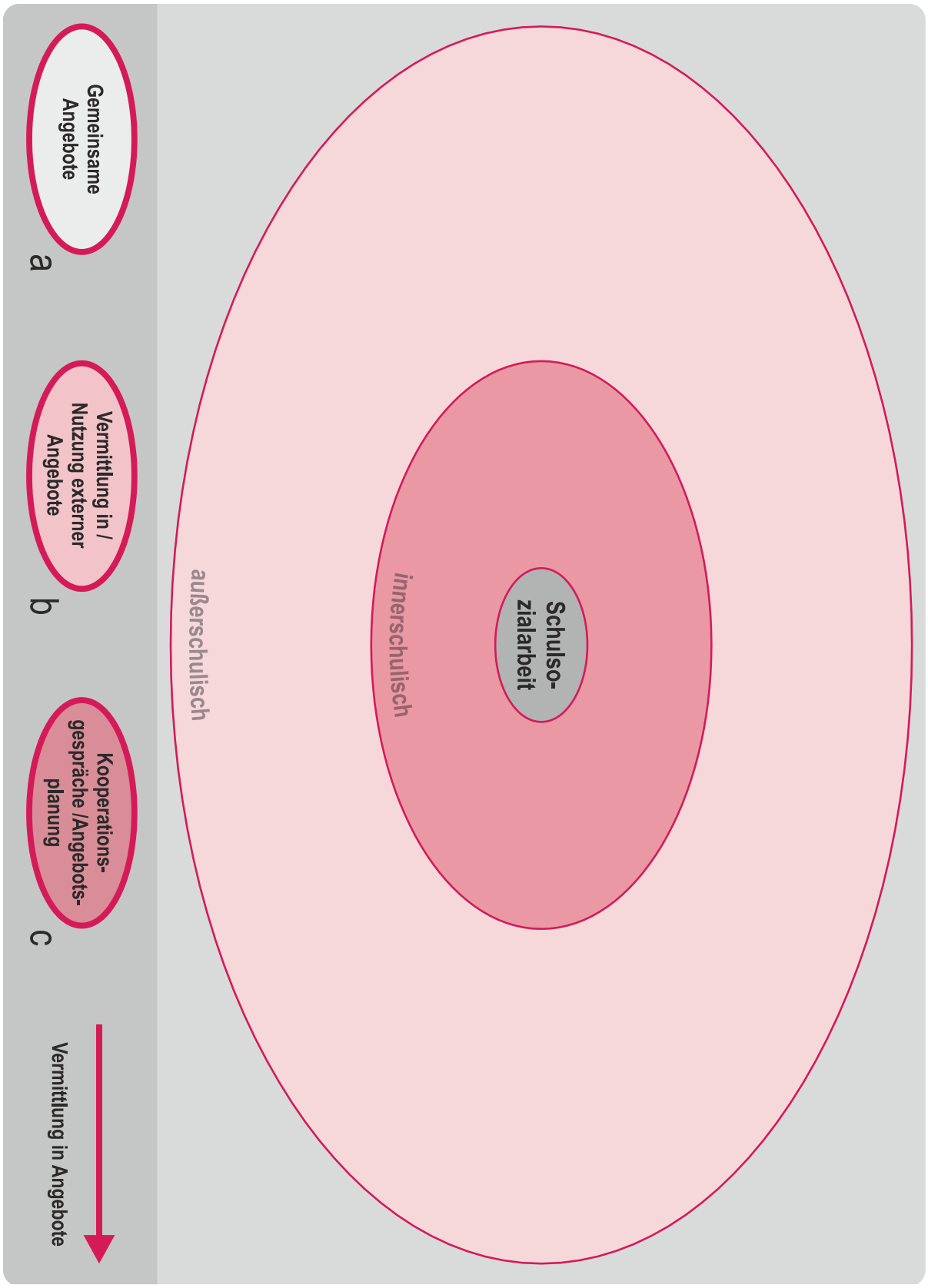
Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind nicht identisch mit sozialraumorientiertem Handeln und Denken, aber ein wichtiger Teil davon. Die Kooperationsanalyse kann aufzeigen, (1) wie umfangreich und in welchen Kooperationsformen Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum vernetzt ist und (2) welche Kooperationsbezüge tragend für die sozialräumliche Ausrichtung und die strategische Angebotsplanung und -entwicklung sind (vgl. auch Kap. 6.3 in diesem Bericht). Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass eine erfolgversprechende Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit von einem vielseitigen und ausgewogenen Unterstützungsnetzwerk abhängig ist, das mit diesem Instrument sichtbar gemacht werden kann.

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:





Arbeitsblatt 3: Reflexion – Kooperationsanalyse sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

9.4 Reflexion: Niveaustufen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit

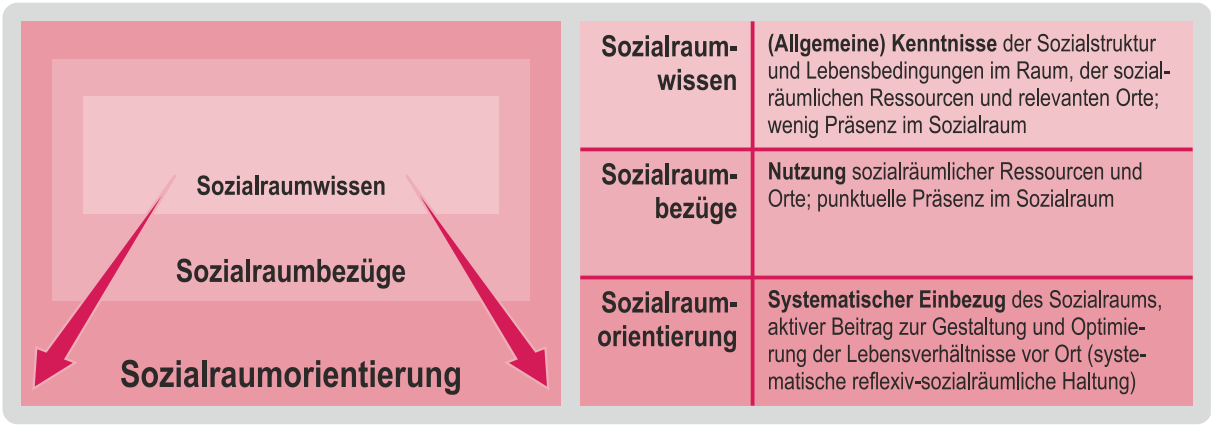
Bezug: Intensität sozialraumorientierter Ansätze

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.

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)
Sozialraum-wissen	(Allgemeine) Kenntnisse der Sozialstruktur und Lebensbedingungen im Raum, der sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orte; wenig Präsenz im Sozialraum	Wissen um ... • bevorzugte Aufenthaltsorte von Kindern • Lebensbedingungen / individuelle Lebenslagen • Sozialstruktur • Hilfesystem / zivilgesellschaftliche Akteure • kleinräumiger Blick ...
Sozialraum-bezüge	Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte; punktuelle Präsenz im Sozialraum	Sozialraumwissen + ... • gezieltes Einbringen kleinräumiger Ressourcen und Strukturen für die Hilfe im Einzelfall • Vernetzung im Einzelfall • gelegentliche, punktuelle, bedarfsorientierte Kooperationen ....

Sozialraum-orientierung	Systematischer Einbezug des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (reflexiv-sozialräumliche Haltung)	Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ...
		• 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:
		  • Einschätzung der eigenen Möglichkeiten
		  • der eigenen Rolle
		  • der Bedingungen im Sozialraum
		• Aktive Legitimationsarbeit (anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen)
		...

Arbeitsblatt 4: Reflexion – Niveaustufen und Indikatoren sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit

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