

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)

Verfasst von

Dr. Mirjana Zipperle
Katharina Maier (M.A.)
Andreas Karl Gschwind (M.A.)
Sebastian Rahn (M.A.)
Leah Stange (M.A.)

Universität Tübingen



Vorwort	5
Zusammenfassung	6
Teil 1: Hinführung & Forschungsvorhaben	9
1 Einleitung	9
1.1 Schulsozialarbeit als etabliertes Angebot an Schulen	9
1.2 Fachliche Profilschärfung als Notwendigkeit für Schulsozialarbeit	10
1.3 Sozialraumorientierung als fachlicher Anspruch	11
1.4 Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens	13
2 Theoretische und feldbezogene Orientierungen	14
2.1 Sekundarschulen als Arbeitsfeld für Schulsozialarbeit	14
2.2 Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit	17
2.3 Raumeignung Jugendlicher – Multilokalität	18
2.4 Stand der Forschung: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit	21
3 Forschungsvorhaben SOSSA_SEK	23
3.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen	23
3.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen	24
3.2.1 Auswahl der Forschungsstandorte	25
3.2.2 Umsetzung der Forschungsbausteine	27
Teil 2: Analyse & Ergebnisse	32
4 Übersicht der Forschungsstandorte	32
5 Praxen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit	40
5.1 Verständnis von Fachlichkeit und Sozialraum(orientierung)	40
5.2 Sozialraumorientiertes Handeln und sozialräumliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit	48
5.2.1 Drei Bezüge für sozialräumliche Praxen	48
5.2.2 „Wenn dann sind wir die Bindeglieder“: Analyse sozialräumlicher Praxen	49
5.2.3 Spurensuche sozialräumlicher Praxen in den Arbeitsformen und Methoden	53
5.2.4 Zwischen Risiko und Ermöglichung – Deutungen sozialräumlicher Praxen	54
5.2.5 Zwischenfazit: „ <i>Wir sind ja bei allem immer mittendrin</i> “	57
5.3 Kooperationsanalyse	60
5.3.1 Anzahl der Kooperationspartner	61
5.3.2 Entfernung der Kooperationspartner	61
5.3.3 Themen und Ausrichtung der Kooperationspartner	63
5.3.4 Zwischenfazit: Kooperationen als sozialräumliche Form geteilter Sorge	68
5.4 Niveaustufen der Sozialraumorientierung	69
5.4.1 Empirische Einblicke in die Ausprägung der Niveaustufen	72
5.4.2 Zwischenfazit: Sozialraumorientierte Praxis als Prozess	77
5.5 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit – ein Fazit	78

6	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten	82
6.1	Die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	83
6.1.1	Soziodemographische Merkmale der Schülerinnen und Schüler	83
6.1.2	Freizeitinteressen und -aktivitäten der Jugendlichen nach Themen	85
6.1.3	Sozialräume der Jugendlichen	89
6.1.4	Zwischenfazit: Wen adressiert Schulsozialarbeit?	102
6.2	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten	103
6.2.1	Berührungspunkte, Rolle, Funktion und Nutzung mit und von Schulsozialarbeit aus Adressaten-Perspektive	104
6.2.2	Schulsozialarbeitende im (Sozial-)Raum – die Perspektive der Jugendlichen	113
6.2.3	Sozialräumliche Bedingungen der Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit	116
6.2.4	Zwischenfazit: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Jugendlichen ..	123
6.3	Aneignung der Schulsozialarbeit – Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Adressaten-Perspektive	125
6.4	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten – ein Fazit.....	128
7	Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge	130
7.1	Analyse zentraler Rahmenbedingungen	130
7.1.1	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in unterschiedlich großen Kommunen.....	130
7.1.2	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten	136
7.1.3	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit unter unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen	145
7.2	Vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen als ein kommunales Bedingungsgefüge	154
7.2.1	„Es muss gewollt sein“ – Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit.....	155
7.2.2	Die Rolle der Schulsozialarbeitsfachkräfte für Sozialraumorientierung.....	157
7.2.3	Die Rolle der freien und öffentlichen Träger der Schulsozialarbeit	160
7.2.4	Die Rolle der Kommunen und Infrastrukturentwicklung	162
7.2.5	Die Rolle und Öffnungsbereitschaft der Schule.....	164
7.3	Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge – ein Fazit	166
8	Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum	169
8.1	Modell des potenziellen Nutzens im außerschulischen Raum	169
8.2	Nutzen für die Fachkräfte und das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit	172
8.3	Nutzen für den Träger und für die Kommunalverwaltung	173
8.4	Nutzen für Schule, Schulleitung und Lehrkräfte	175
8.5	Nutzen für Kooperationspartner und Netzwerke.....	176
8.6	Nutzen für Jugendliche	178
8.7	Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit – ein Fazit.....	180
Teil 3: Fazit & Schlussfolgerungen		182
9	Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen	182
9.1	Zehn Kernaussagen zum Forschungsvorhaben	182
9.2	Schlussfolgerungen für die Umsetzung des Fachkonzepts sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	190

Literaturverzeichnis	192
Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis	197
Angaben zu den Autorinnen und Autoren.....	199
Anhang	200
10 Anhang A.....	200
11 Anhang B.....	201
Reflexion & Entwicklung	204
12 Reflexionsinstrumente.....	205
12.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell).....	205
12.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen.....	208
12.2.1 Nadelmethode	208
12.2.2 Freizeit und Problembezüge in Kooperationsbeziehungen.....	210
12.3 Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit	212
12.4 Sozialraumwissen durch subjektive Landkarten	214
12.5 Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme.....	216
12.6 Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.....	218

Vorwort

Wie in kaum einem anderen Arbeitsfeld wird in der Schulsozialarbeit die gemeinsam zu tragende Verantwortung von Jugendhilfe und Schule für die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation sichtbar. Ziel beider Systeme ist es, die Reichweite und Passgenauigkeit bedarfsorientierter Angebote zur Unterstützung junger Menschen und ihren Familien zu erhöhen.

Beide Systeme profitieren dabei von den unterschiedlichen formalen sowie pädagogischen Zugängen des jeweils anderen Partners. Dabei haben die sozialräumlichen Bezüge und Potentiale für beide Partner einen weitreichenden Einfluss auf das gelingende Aufwachsen der jungen Menschen.

In Ergänzung zum KVJS-Forschungsvorhaben „Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Grundschulen“ aus dem Jahr 2018 hat sich das vorliegende Projekt unter anderem mit der Frage beschäftigt, welche entscheidende Bedeutung der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen mit ihren weitaus komplexeren und variableren Sozialraumbezügen junger Menschen an dieser Schnittstelle zukommt.

An 14 baden-württembergischen Sekundarschulen wurde dabei die sozialräumliche Praxis der Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Schularten untersucht. Insgesamt waren zehn Kommunen, 23 Fachkräften der Schulsozialarbeit sowie eine Vielzahl weiterer Akteure in den Sozialräumen beteiligt. Insbesondere ist der Einbezug der Zielgruppe selbst – der Schülerinnen und Schüler vor Ort an den Standorten – mittels qualitativer und quantitativer Methoden hervorzuheben.

Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse eröffnen den politischen Entscheidungsträgern, den Anstellungsträgern wie auch der Fachpraxis eine umfangreiche Grundlage für die profunde Analyse und beständige Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit auf örtlicher Ebene.

Das Projekt wurde am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen von einem Forscherteam unter Leitung von Dr. Mirjana Zipperle durchgeführt. Insbesondere die Tatsache, dass der überwiegende Teil des Forschungsvorhabens in die Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen und Wechselunterrichtsphasen fiel, stellte das Forscherteam wie auch die Praxisstandorte vor große Herausforderungen. Für sein außerordentliches Engagement und die kompetente und insbesondere flexible Durchführung des Vorhabens danken wir dem Forscherteam sehr herzlich.

Wir danken ebenso allen Expertinnen und Experten der Fachpraxis an den Untersuchungsstandorten für ihre aktive Mitwirkung sowie den Mitgliederinnen und Mitgliedern des Projektbeirates. Ohne die Bereitschaft bei den vielen Interviews, Workshops und Fachgesprächen ihre Expertise einzubringen und zur Diskussion zu stellen, wäre die erfolgreiche Umsetzung des Forschungsvorhabens nicht möglich gewesen.

Wir sind davon überzeugt, dass die Ergebnisse landesweit für eine breite Leserschaft von großem Interesse sind. Sie werden entsprechende Diskussionsprozesse auf örtlicher Ebene anregen und die erarbeiteten Reflexionsmaterialien werden die Praxis bereichern.



Landrat Gerhard Bauer
Verbandsvorsitzender



Kristin Schwarz
Verbandsdirektorin

Zusammenfassung

Das vorliegende Forschungsvorhaben ‚Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg‘ (SOSSA_SEK) untersucht das **Potenzial sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit** in der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) an den weiterführenden allgemeinbildenden Schularten (Werkrealschule, Realschule, Gymnasium, Gesamt- und Gemeinschaftsschule) in Baden-Württemberg. Damit schließt es an die Vorgängerstudie ‚Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung‘ (Zipperle et al. 2018) an, die die Relevanz sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit bereits bezogen auf Grundschulen aufgezeigt hat.

Die Frage nach der Bedeutung sozialraumorientierten Arbeitens in der Schulsozialarbeit ergibt sich unter anderem aus der quantitativen Ausbaudynamik im Arbeitsfeld und der damit einhergehenden **Notwendigkeit einer fachlichen Profilschärfung**. So hat sich seit dem Jahr 2012 die Anzahl der Fachkräfte in Baden-Württemberg mehr als verdoppelt (vgl. KVJS 2020, S. 14). Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit stehen an ihren jeweiligen Standorten vor der **Herausforderung, sich mit einem eigenständigen fachlichen Auftrag in das multiprofessionelle Gefüge am Ort Schule zu integrieren**. Darüber hinaus stellen mit Blick auf die Sekundarschule die besonderen Herausforderungen des Jugendalters (Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung, vgl. BMFSFJ 2017, S. 96) sowie die multilokale Verortung der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit besondere Rahmenbedingungen des fachlichen Handelns dar. Sozialraumorientierung als fachlicher Orientierungspunkt der Schulsozialarbeit sichert den Anspruch, als Jugendhilfeangebot am Ort Schule für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowohl bei innerschulischen als auch außerschulischen Bewältigungsaufgaben zur Verfügung zu stehen. Das impliziert eine innerschulische und eine darüber hinausreichende Zusammenarbeit mit sozialräumlichen Partnern.

Das Forschungsvorhaben SOSSA_SEK fragt nach der Realisierung dieses fachlichen Anspruchs und nimmt dabei sowohl die **Praxen** sozialraumorientierter Schulsozialarbeit (1), die Bedeutung sozialraumorientierter Konzepte aus der **Perspektive der Adressatinnen und Adressaten** (2), die **Rahmenbedingungen** für wirksame sozialraumorientierte Schulsozialarbeit (3) sowie den **Nutzen** sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum (4) in den Blick. Zu diesen vier Untersuchungsperspektiven wurden im Forschungsprozess auf Basis verschiedener empirischer Zugänge (z. B. Fachkräfte-Interviews, Gruppendiskussionen, Befragung von Schülerinnen und Schülern) an 14 Untersuchungsstandorten die **folgenden zentralen Ergebnisse** herausgearbeitet:

- (1) Hinsichtlich ihrer **Praxen** lässt sich sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als **vielseitig informierte Impulsgeberin im schulischen und außerschulischen Raum** charakterisieren. Durch die umfassende Inblicknahme der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie der infrastrukturellen Bedingungen des gesellschaftlichen Raumes entwickeln die Fachkräfte eine multiple Sensibilität für inner- und außerschulische Bedarfe und können daher auch zur **Entwicklung einer jugendgerechten Infrastruktur beitragen**. Fachlich derart aufgestellte Fachkräfte zeigen sich als Interessenvertretungen für Jugendliche und ermöglichen gleichzeitig ihren Kooperationspartnern niederschwellige Zugänge zu deren Zielgruppen. Als fachliche Erwartung an die Fachkraft kann dieser Anspruch jedoch eine Entgrenzungs- und Überforderungsgefahr auf der Fachkräfteebene darstellen. Sozialraumorientiert arbeitende Schulsozialarbeit ist kein ‚Allheilmittel‘, sie entfaltet sich schrittweise entlang unterschiedlicher Niveaustufen (Sozialraumwissen, Sozialraumbezüge, Sozialraumorientierung) und ist dabei auf unterstützende Rahmenbedingungen und Ressourcen angewiesen.

- (2) Diese sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit berücksichtigt die Heterogenität jugendlicher Lebenswelten und stellt ihren **Adressatinnen und Adressaten** lebensweltnahe, attraktive und niederschwellige Angebote (z. B. in kooperativen Angeboten im außerschulischen Raum, im offenen Treff) zur Verfügung. Insbesondere die durch Sozialraumorientierung ermöglichte Lebensweltnähe der Fachkräfte ist entscheidend, um situativ passend in unterschiedlichen Rollen – beispielsweise als andere Erwachsene, als professionelle Sozialarbeiterin oder als Vertraute – auftreten zu können. In der Befragung der Adressatinnen und Adressaten zeigt sich, dass dies zu einer Wahrnehmung von Schulsozialarbeit als **hintergründige, latent verfügbare und flexible Unterstützungsstruktur** führt. Inwieweit diese Unterstützungsstruktur genutzt wird und welche Erfahrungen die Jugendlichen dabei mit Schulsozialarbeit machen, hängt wiederum mit deren unterschiedlichen sozialräumlichen Bedarfen und Verortungsstrategien sowie dem Alter und dem Wohnort der jungen Menschen zusammen. Um dieser Heterogenität reflexiv-sozialräumlich zu begegnen, braucht es **vielseitige Kompetenzen der Fachkräfte anstatt allgemeingültiger ‚Patentrezepte‘**. Diese Kompetenzen werden von den Jugendlichen wahrgenommen und wertgeschätzt.
- (3) Um die **Rahmenbedingungen** sozialraumorientierten Arbeitens abzusichern, bedarf es einer **dauerhaften und gemeinsamen Anstrengung, Zielverständigung und Verantwortungsübernahme** unterschiedlicher Akteure, wie etwa der Träger von Schulsozialarbeit, der Schule sowie kommunaler Kooperationspartner. Im Optimalfall entsteht aus diesen Prozessen ein an die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort angepasstes **Bedingungsgefüge**, das sozialraumorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit in einer **langfristigen Perspektive** ermöglicht. Über dieses jeweils standortspezifische Bedingungsgefüge hinaus lassen sich spezifische **notwendige Voraussetzungen** sozialraumorientierten Arbeitens in der Schulsozialarbeit benennen. Dazu gehören die grundsätzliche Öffnungsbereitschaft der Schule, ein Interesse der Kommune an jugendorientierter Strukturentwicklung sowie die Unterstützung, fachliche Absicherung und der Rückhalt des Trägers. Ebenso zentral ist eine angemessene Stellenstruktur mit ausreichend Stellenumfang und ein reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkräfte, das in ein für Allianzen, Vernetzungen und Gremienarbeit offenes Kooperationsfeld eingebracht werden kann.
- (4) Über dieses sozialraumorientierte Agieren entfaltet die Schulsozialarbeit zusammen mit den anderen beteiligten Akteuren **Nutzenpotenziale** in unterschiedliche Richtungen. Schulsozialarbeit wird dabei einerseits zum Teil jugendlicher Lebenswelten und fungiert als **Unterstützung zur Lebensbewältigung**. Über ihre Funktion als vielseitig informierte Impulsgeberin kann sie Themen und Bedarfe Jugendlicher bezogen auf Inner- und Außerschulisches in den kommunalen Raum übersetzen und ihren Adressatinnen und Adressaten Bewältigungsoptionen aufzeigen. Sie unterstützt damit andererseits die **kommunalen (Jugendhilfe-)Strukturen**, indem sie Bedingungen des Aufwachsens jugendgerecht mitgestaltet, und kann so **zur Entwicklung einer jugendgerechten Schule** beitragen.

Zusammengefasst wird in der Studie deutlich: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe am Ort (Sekundar-)Schule realisiert sich in einem komplexen und vielschichtigen Gefüge, hat dabei je nach spezifischer Struktur für ihre Adressatinnen und Adressaten unterschiedliche Bedeutungen und ist ihrerseits abhängig von bestimmten Rahmenbedingungen, die auf mehreren Ebenen verantwortet und gestaltet werden. **Sozialraumorientierung lässt sich daher nicht auf Kooperationen reduzieren**, sondern fungiert vielmehr als **fachlicher Orientierungspunkt** unterschiedlicher Praktiken mehrerer Akteure. Als solcher bietet das Fachkonzept der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, die Herausforderung einer strukturellen Integration in den Schulbetrieb bei gleichzeitiger fachlicher Eigenständigkeit produktiv zu bearbeiten. Anders gesagt: Eine sozialraumorientiert agierende Schulsozialarbeit kann am Ort Schule gerade durch ihre unterschiedlichen Netzwerk-

und Kooperationsbezüge, durch ihren breiten Blick auf inner- und außerschulisches Aufwachsen und durch ihre Lebensweltnähe ihren sozialpädagogischen Auftrag stabilisieren und eine Widerstandsfähigkeit gegen potenzielle Krisen entwickeln (wie bspw. den veränderten Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie). Als übergeordnetes Fachkonzept, das sich schulart- (an Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien, Gemeinschafts- und Gesamtschulen) sowie standortspezifisch (z. B. städtisches oder ländliches Umfeld) unterschiedlich realisiert, erscheint Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit damit als **ein herausfordernder, aber fachlich sinnvoller Handlungsansatz**. Als dieser führt sie zu einer weiteren **Professionalisierung im Arbeitsfeld** und zu einer höheren **fachlichen Eigenständigkeit**. Sie trägt damit zu einer **lebensweltnahen Angebotsstruktur** sowie zur **Entwicklung einer jugendgerechten kommunalen Infrastruktur** im Sinne der Heranwachsenden bei.

Teil 1: Hinführung & Forschungsvorhaben

1 Einleitung

Schulsozialarbeit hat sich in den letzten beiden Dekaden von einem Unterstützungsangebot für besonders benachteiligte junge Menschen zu einem **etablierten Jugendhilfeangebot am Ort Schule** für mittlerweile fast alle Kinder und Jugendlichen entwickelt. Damit ist auch schon ein Spannungsfeld abgesteckt: Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind herausgefordert, am und über den Lebensort Schule hinaus Bezüge zu den subjektiv bedeutsamen Lebenswelten der Heranwachsenden herzustellen, um Jugendliche bei ihren schulischen, außerschulischen und entwicklungsspezifischen Bewältigungsaufgaben alltagsnah unterstützen zu können. Damit wird auch immer wieder die **Frage nach einem speziellen Profil des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit** aufgeworfen: Wie kann Schulsozialarbeit die gesellschaftliche Funktion von Schule unterstützen und sich zugleich – in Abgrenzung von leistungs- und bewertungsbezogenen Kontexten der Schule – jugendlichen Themen, Zukunftsfragen und Problemen zuwenden? Wieviel eigenständige jugend(hilfe)orientierte Programmatik der Schulsozialarbeit ist an Schulen notwendig, möglich, erwünscht und sinnvoll?

Schulsozialarbeit, die explizit sozialraumorientiert denkt und handelt, nutzt dazu einen konzeptionellen Rahmen, um sich an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule zu positionieren, Brücken im Sozialraum zu bauen, ein konsistentes Erfassen jugendlicher Lebenswelten zu ermöglichen und sich selbst fachlich zu profilieren. Die Analyse der Aneignung von Schulsozialarbeit durch die Jugendlichen, die Umsetzung, Rahmenbedingungen und Potenziale sozialraumorientierter Konzepte in der Schulsozialarbeit sind Gegenstand des vom Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) geförderten Forschungsvorhabens **„Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg“** (SOSSA_SEK). Mit ihm war es möglich in der Laufzeit von Oktober 2019 bis März 2022 den Blick auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) zu richten. Die Relevanz der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit wurde bereits in der Vorgängerstudie ‚Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung‘ (Zipperle et al. 2018) an Grundschulen umfangreich herausgearbeitet. Im Sinne der Praxisforschung verfolgt auch das Forschungsvorhaben zur sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Sekundarschulen den Anspruch, standortspezifisch und -übergreifend **Impulse für die Praxisentwicklung** zu geben.

Zur Einordnung des Forschungsvorhabens wird im Folgenden die Schulsozialarbeit als etabliertes sozialpädagogisches Angebot an Schulen vorgestellt, die Frage der Notwendigkeit einer fachlichen Profilschärfung erörtert und Sozialraumorientierung als fachlicher Anspruch hergeleitet. Das Kapitel schließt mit der Vorstellung der zentralen Erkenntnisinteressen dieser Studie.

1.1 Schulsozialarbeit als etabliertes Angebot an Schulen

Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule hat parallel zu ihrem quantitativen Ausbau der letzten Jahre (vgl. Zankl 2017) einen **enormen Imagewandel** durchlaufen, kurz: Vom Angebot an wenigen ‚Brennpunktschulen‘ zum flächendeckend gefragten ‚Qualitätsmerkmal‘ einer Schule. Sie ist mittlerweile ein etabliertes Infrastrukturangebot und am überwiegenden Teil der öffentlichen Schulen und an allen Schularten vertreten. Allerdings gibt es, zumindest bundesweit betrachtet,

keine einheitliche Förderstruktur, sondern eine Vielzahl an Finanzierungsmodellen (z. B. ESF- und BuT-Mittel, Landes- und kommunale Mittel).

Der bundesweite **Trend eines quantitativen Ausbaus in der Schulsozialarbeit** zeigt sich auch für Baden-Württemberg deutlich: Seit dem Wiedereinstieg des Landes in die finanzielle Förderung von Schulsozialarbeit¹ im Jahr 2012 haben sich die Anzahl der Vollzeitkräfte für Schulsozialarbeit (2020: 1.807) und die Anzahl der Fachkräfte (2020: 2.696) mehr als verdoppelt (vgl. KVJS 2020, S. 14). Laut der KVJS-Statistik steht der „quantitative Ausbau der Schulsozialarbeit [...] im Sekundarbereich an der Schwelle zur Vollausstattung“ (ebd., S. 5), was bedeutet, dass es im Bereich der allgemeinbildenden Schulen je nach Schulart an 79 bis 100 Prozent der Schulen Schulsozialarbeit gibt. Es scheint, dass Schulsozialarbeit als ‚Erfolgsprojekt‘ weitere Bedarfe aufzeigt und sich als Arbeitsfeld dadurch wiederum weiter etablieren kann. Dies bedeutet mit Blick auf die Verteilung innerhalb der Jugendhilfe auch, dass in den Städten und Gemeinden in Baden-Württemberg für Jugendliche mittlerweile im Durchschnitt mehr hauptamtliche Fachkräfte für ihre jeweilige Zielgruppe aus der Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen als aus der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd., S. 4).

Der 2021 neu eingeführte §13a SGB VIII, mit dem **erstmalig der Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ im Kinder- und Jugendhilfegesetz bestimmt** wird, zeichnet genau diesen Trend eines flächendeckenden Ausbaus und der damit einhergehenden **Bemühungen einer Profilschärfung** von Schulsozialarbeit nach. Dabei wird Schulsozialarbeit als eigenständiges Arbeitsfeld konturiert und ihre **Bestimmung als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule** deutlich gemacht.² Perspektivisch bleibt abzuwarten, welchen Beitrag der §13a SGB VIII zur Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit als fachlich profiliertes Arbeitsfeld leistet. Als Angebot und Handlungsansatz stellt Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule eine sozialpädagogische Leistung dar, die eine strukturelle Lücke zwischen den Systemen füllt, mitgestaltet und verschiedene Aspekte jugendlicher Lebenswelten miteinander verbindet. Aus dieser Position ergibt sich die Möglichkeit, junge Menschen am Ort Schule zu fördern sowie Jugendhilfe nah an Regeleinrichtungen zu platzieren. Daraus leitet sich im Allgemeinen eine **hohe Akzeptanz für die Schulsozialarbeit** ab.

1.2 Fachliche Profilschärfung als Notwendigkeit für Schulsozialarbeit

Einhergehend mit der allgemeinen Akzeptanz und dem quantitativen Bedeutungsgewinn in der Praxis ist ein zwar fortschreitender, aber der Ausbaudynamik hinterherlaufender und bislang noch wenig ausgeprägter übergreifender Professionalisierungs- und Fachdiskurs erkennbar (vgl. Spies 2013; Speck / Olk 2010). Untersuchungen zur fachlichen Sicherung des Feldes bezogen sich eher auf regionale Daten (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2018; Deinet / Nelke 2015) oder Schulsozialarbeit in spezifischen Erbringungszusammenhängen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2019; Zipperle / Maier 2019). Damit wird deutlich, dass eine **professionsbezogene Selbstvergewisserung**

¹ Das Land Baden-Württemberg beteiligt sich zu etwa einem Drittel an den Kosten der Schulsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Voraussetzung für die Gewährung eines Zuschusses ist die grundsätzliche Festsetzung eines Stellenumfanges von mindestens 50 Prozent einer Vollzeitkraft für maximal zwei Schulstandorte sowie ein Fachkräftegebot. Das Land finanziert dabei einen Festbetrag, den Restbetrag finanzieren die Land- beziehungsweise Stadtkreise sowie die kreisangehörigen Städte und Gemeinden (vgl. MfSI 2020; KVJS 2014, S.7).

² Da die gesetzliche Änderung noch recht jung ist, wird Schulsozialarbeit in ihrer bisherigen Form in der Regel mit §13 SGB VIII (Jugendsozialarbeit) begründet. 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 Landes(schul)gesetzgebungen relevante rechtliche Grundlagen der Schulsozialarbeit (vgl. Stüwe / Ermel / Haupt 2015, S. 24 ff.).

bezüglich fachlicher Standards und Rahmenbedingungen notwendig ist: Eine „zu starke Abhängigkeit von der Schule“ (Hollenstein / Nieslony 2016, S. 293), eine fehlende „Profilschärfe“ beziehungsweise ein „Anything goes“ (Meinunger 2016) sowie zunehmende „Spezialisierungen und Verkürzungen“ (Bolay / Iser 2016, S. 151) im Handeln der Fachkräfte sind empirische Diagnosen, die auf weiter zu erforschende fachliche Profilfragen im Feld hinweisen.

Insbesondere in Bezug auf die sich im Zuge des Ganztagsschulbaus und des Inklusionsgedankens verändernden Kooperationsanforderungen wird über Schulsozialarbeit zunehmend als **Teil des multiprofessionell agierenden Personals an Schule** diskutiert. Dabei stützen neuere Untersuchungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in inklusiven Schulen die Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung von Schulsozialarbeit (vgl. Haude et al. 2018). Maier und Zipperle (i. E.) unterstreichen die Notwendigkeit von Zuständigkeitsklärungen für Schulsozialarbeit, indem sie eine „doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität“ offenlegen, die von nicht geklärten Zuständigkeiten auf Ebene der professionellen Orientierung und der organisationalen Rahmung geprägt ist. Schulsozialarbeit ist also fachlich als Jugendhilfeangebot am Ort Schule dazu aufgefordert, offensiv-emanzipatorisch ihren spezifisch sozialpädagogischen Auftrag (auch gegenüber der Indienstnahme von Schule) zu klären und durchzusetzen (vgl. Emanuel 2017). Gleichzeitig befindet sie sich auf organisationaler und struktureller Ebene in einem „dauerhafte[n] institutionelle[n] Auswärtsspiel in massiver Unterzahl“ (Merchel 2009; zit. nach Stüwe et al. 2015, S. 10) und ihre Stellenstruktur ist oftmals trotz der Ausbaubewegungen noch prekär (vgl. Zankl 2017). **Schulsozialarbeit steht damit vor der Herausforderung, sich mit einem eigenständigen fachlichen Auftrag in bestehende Strukturen am Ort Schule zu integrieren.**

An Sekundarschulen befinden sich die Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeitenden in der Zeitspanne zwischen dem Übergangsbereich von der Grundschule bis hin zur beruflichen Orientierung. Damit begleitet und unterstützt die sich in der Profilkklärung befindliche Schulsozialarbeit für Heranwachsende wichtige und bedeutsame Erfahrungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die – so ist anzumerken – mit dem Austritt aus der Schule meist nicht beendet oder gar bewältigt sind. Der 15. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2017, S. 96) benennt drei Herausforderungen im Jugendalter als besonders zentral: **Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung**. Die Bewältigung dieser Herausforderungen findet in vielen **Kontexten des Aufwachsens** statt und benötigt diverse **Erfahrungs- und Ermöglichungsräume**. Einflüsse wirken auf den Lebensort Schule – sowohl auf die jungen Menschen als auch auf die Abläufe und Anforderungen im Schulalltag – ein, ohne dass sie ausschließlich am Ort Schule bearbeitbar sind. Schulsozialarbeit kann Hilfe und Unterstützung nur sinnhaft anbieten, wenn sie auch die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen mit in den Blick nimmt und sozialräumliche Ressourcen kennt und nutzt. Zugespitzt formuliert: **Schulsozialarbeit muss außerschulische Bezüge herstellen, um überhaupt im Sinne der auftraggebenden Jugendhilfe wirksam arbeiten zu können.** Die zentrale Frage ist daher, ob sie das zufällig, situativ und vielleicht unbemerkt oder fachlich induziert, gesichert und im Rahmen einer konzeptionellen und gesellschaftlich relevanten Idee realisiert.

1.3 Sozialraumorientierung als fachlicher Anspruch

Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule ist für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei ihren schulischen und außerschulischen Bewältigungsaufgaben zuständig. Das impliziert sowohl eine innerschulische Zusammenarbeit als auch eine Zusammenarbeit mit außer-

schulischen Partnern (insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe). Diese Formulierung eines fachlichen Standards drückt aus, dass Schulsozialarbeit eine **generalistische Zuständigkeit für ermöglichende als auch problembezogene Unterstützungsleistungen** haben soll und sich nicht auf vom Schul- oder Jugendhilfesystem zugewiesene spezifische Aufgaben beschränkt. Die Erfüllung dieses Auftrags wird mit verschiedenen Kernleistungen (vgl. Speck 2020), einem systematischen außerschulischen Blick und sozialräumlichen Bezügen realisiert.

Verschiedene wissenschaftliche Beiträge betonen die Relevanz eines **sozialraumorientierten Ansatzes** (vgl. Zipperle et al. 2018; Deinet 2016, S. 145), eines Gemeinwesenbezugs (vgl. Hollenstein / Romppel 2017) sowie von Kooperationen in der Schulsozialarbeit (vgl. Maykus 2017). Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit betont die Bedeutung sozialraumorientierter Handlungsansätze als „grundlegend“ (2009, S. 42) und auch in den Fördergrundsätzen des Landes Baden-Württemberg ist Sozialraumorientierung mittlerweile, auch aufgrund der empirischen Erkenntnisse des Vorgängerprojekts (SOSSA, vgl. Zipperle et al. 2018), begrifflich festgehalten (vgl. MfSI 2020). Auf den Sozialraum bezogene Kooperationen ermöglichen eine „Orientierung an Kindern und Jugendlichen [...] und die Kooperationen mit Institutionen im Sozialraum führen auch zu einer Anerkennung außerschulischer Lernorte und zu deren Nutzung“ (Deinet / Icking 2019, S. 16). Was hierzu bislang kaum im empirischen Blickfeld war, ist die **Perspektive der Adressatinnen und Adressaten** (vgl. Flad / Bolay 2006). Es ist weitgehend noch offen, was Jugendliche selbst unter dem Begriff der (sozialraumorientierten) Schulsozialarbeit verstehen beziehungsweise „welche Frageimpulse gesetzt werden müssen, damit der Gegenstand ‚Schulsozialarbeit‘ angemessen thematisiert und die Inanspruchnahme valide bestimmt werden kann“ (Zankl / van Santen 2019, S. 498).

Brüschweiler und Falkenreck (2018) vertreten die These, dass für junge Menschen „mehrere Sozialräume gleichzeitig und über territoriale Gebietszuschnitte hinweg ihre jeweiligen Relevanzen und Bedeutungen [...] haben können“ (ebd., S. 426). Individuelle Bewältigungsformen finden nach den Autorinnen ihren Ausdruck im (sozialen) Nahraum (vgl. ebd., S. 425), weshalb dieser von zentraler Bedeutung für die Bearbeitung (sozialer) Lebenszusammenhänge wird. Gerade die **außerschulischen Bezüge** können Schulsozialarbeit in ihrem zentralen **Auftrag als Brückenbauerin stärken und ihr sozialpädagogisches Profil verdeutlichen**.

Bereits in der vorangegangenen Untersuchung ‚Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – Sozialräumliche Konzepte und ihre Wirkung‘ (Zipperle et al. 2018), die speziell auf Grundschulen gerichtet war, konnte gezeigt werden, dass ein **systematisch eingeführtes und umgesetztes Fachkonzept ‚Sozialraumorientierung‘ zur Profilschärfung der Schulsozialarbeit beiträgt**. Bezüge in den außerschulischen Raum können so nicht nur legitimiert, sondern vor allem zur Vernetzung und Mitwirkung bei der **Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens** genutzt werden. Sozialraumorientierte Ansätze sind in diesem Sinne nicht als Zusatzleistung ‚on top‘ zu verstehen, sie zeigen sich vielmehr als ein Katalysator und als „fachliche Hintergrundfolie, durch welche das Potenzial von Schulsozialarbeit in allen Kernleistungsbereichen erheblich erhöht werden kann“ (ebd. S. 111-112).

Der Ansatz der Sozialraumorientierung, der öffentlich und im Fachdiskurs häufig unscharf eingesetzt wird, bietet mit einer theoretisch hergeleiteten (vgl. Kap. 2) und systematischen Betrachtung (vgl. Anlage der Forschung, Kap. 3) einen **Impuls zur fachlichen Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit**. Mit Blick auf die physisch-materielle Struktur der Lebenswelten und der dort verankerten Freizeit- und Unterstützungsangebote als auch auf die subjektiv-individuelle Deutung ihrer Lebens-

welt (Kessl / Reutlinger 2007) durch die Jugendlichen wird Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen zu einem **relevanten Forschungsfeld für die Profilschärfung des Arbeitsfeldes**.

1.4 Ziele und Ausrichtung des Forschungsvorhabens

Das Potenzial sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Die Untersuchung umfasst die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) an den weiterführenden allgemeinbildenden Schularten Werkrealschule, Gesamt- und Gemeinschaftsschule, Realschule und Gymnasium in Baden-Württemberg. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei vor allem auf folgende Punkte:

- **Umsetzung und Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an Sekundarschulen**
- **Bedeutung sozialraumorientierter Konzepte aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten**
- **Rahmenbedingungen für wirksame sozialraumorientierte Schulsozialarbeit**
- **Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum**

Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung des Handlungsfelds ist ein weiterer Fokus des Forschungsvorhabens, welche Voraussetzungen die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an verschiedenen Sekundarschulen und an unterschiedlichen Standorten (ländlich – städtisch) strukturell rahmen.

Dieser multiperspektivische Blick auf sozialraumorientierte Praxen, ihren Nutzen und die notwendigen Rahmenbedingungen leistet einen wichtigen Beitrag zur **fachlichen Bestimmung, Profilschärfung und Positionierung von Schulsozialarbeit** im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule. Im Forschungsvorhaben geht es dabei nicht um eine Evaluation einzelner Standorte, sondern um **standortübergreifende Erkenntnisse zur Sozialraumorientierung als Fachkonzept der Schulsozialarbeit** in Baden-Württemberg.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in drei 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 nach einer Vorstellung der Untersuchungsstandorte und ihrer strukturellen Voraussetzungen (Kap. 4) als zentrale Ergebnisse die Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit analysiert (Kap. 5) und anschließend die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erörtert (Kap. 6). Im Weiteren werden die Rahmenbedingungen (Kap. 7) und der Nutzen (Kap. 8) von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit vorgestellt, bevor abschließend im dritten Teil ein Fazit zu den Ergebnissen gezogen wird und daraus folgende Implikationen herausgearbeitet werden (Kap. 9). Im Anhang finden sich Reflexionsimpulse zur Praxisanalyse wie beispielsweise einige im Forschungsprozess eingesetzte Erhebungsinstrumente.

2 Theoretische und feldbezogene Orientierungen

Die folgenden theoretischen und feldbezogenen Orientierungen dienen dazu, den Gegenstand des Forschungsvorhabens – sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen – in einem weiteren Horizont zu verorten und Erkenntnisse über relevante Aspekte für das Forschungsvorhaben nutzbar zu machen. Zunächst werden Sekundarschulen in Baden-Württemberg als Arbeitsfeld von Schulsozialarbeit vorgestellt, um im Weiteren das für diese Arbeit zentrale theoretische Grundverständnis von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit sowie von Multilokalität zu skizzieren und den Stand der Forschung zu (sozialraumorientierter) Schulsozialarbeit an Sekundarschulen darzulegen. Damit werden Erkenntnisse ausgeführt, vor deren Hintergrund das Studiendesign entwickelt wurde und mit denen die empirischen Ergebnisse in Bezug gesetzt werden können.

2.1 Sekundarschulen als Arbeitsfeld für Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit an **Sekundarschulen** unterscheidet sich durch mehrere Aspekte von der Schulsozialarbeit an Grundschulen. Während die Grundschulen als frühe Bildungs-, Sozialisations- und Selektionsinstanz eine wichtige Funktion im Aufwachsen von Kindern einnehmen (vgl. Bründel / Hurrelmann 2017, S. 118), kann an den Sekundarstufen von **jugendlichen Adressatinnen und Adressaten** gesprochen werden. Da bereits in den ersten vier Jahren der schulischen Bildung die Selektionsfunktion der Institution Schule greift, lassen sich an den drei traditionellen Sekundarschularten Gymnasium, Real- und Haupt- beziehungsweise Werkrealschule nach Leistungsniveau geteilte Gruppen vorfinden. Die in den vergangenen Jahren in Baden-Württemberg verstärkt ausgebauten Gemeinschaftsschulen setzen dieser Selektion gemeinsamen Unterricht unterschiedlicher Niveaustufen entgegen.

Aufgrund dieser **unterschiedlichen Schularten** sind die Schulsozialarbeitenden an Sekundarschulen mit **verschiedenen Arbeitssituationen** konfrontiert. Diese ergibt sich beispielsweise aus unterschiedlich hohen Zahlen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund (bspw. an Gymnasien ein Anteil von 6,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler, an Werkrealschulen 50,3%) und aus einer leicht unterschiedlichen Geschlechterverteilung mit höheren Zahlen von weiblichen Schülerinnen und Schülern je höher der angestrebte Bildungsabschluss ist (vgl. StatLA 2020). Hinzu kommt die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (Jugendliche aus der unteren sozialen Schicht bilden eine Minderheit an Gymnasien, während Jugendliche aus der oberen Schicht dort die ‚breite Mehrheit‘ bilden; vgl. Albert et al. 2019, S. 27) sowie auch der Anteil von Abgängerinnen und Abgängern der allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss, der ebenso je nach Schulart unterschiedlich ist (vgl. StatBA 2018, S. 35). Ein weiterer Faktor, welcher die Schularten voneinander unterscheidet, ist die durchschnittliche Größe der Schulen. Dabei haben die Gymnasien die höchste Schüleranzahl zu verzeichnen, gefolgt von den Realschulen, den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (darunter Gemeinschaftsschulen) und den Werkrealschulen (vgl. StatBA 2018, S. 38).

Das Lebensalter sowie die an den verschiedenen Schularten je unterschiedlich zusammengesetzten **Heterogenitätsfaktoren**, was Bildungsziele und individuelle Fähigkeiten, soziale Herkunft und Umweltfaktoren der Schüler und Schülerinnen betrifft, stellen damit besondere Anforderungen an die Schulsozialarbeit. Um unter diesen Rahmenbedingungen „das individuelle, leistungsdifferenzierte, fachliche und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (Bründel / Hurrelmann 2017, S. 124) zu

unterstützen, ist es bildungspolitisch intendiert, Schulen in Deutschland als Ganztagschulen zu konzipieren (vgl. ebd.). So gibt es an 81,7 Prozent der Schularten mit mehreren Bildungsgängen (darunter fällt die baden-württembergische Gemeinschaftsschule), an 78,5 Prozent der Hauptschulen, an 58,3 Prozent der Realschulen und an 65,5 Prozent der Gymnasien ein Ganztagsschulangebot (vgl. KMK 2021, S. 9).

Ähnlich heterogen wie der Ausbau der Ganztagschulen gestaltet sich auch die **Ausstattung mit Schulsozialarbeit an den Sekundarschulen**. Für Baden-Württemberg werden diese Kennzahlen jährlich durch den KVJS erhoben, weshalb sich – im Gegensatz zu den kaum vorhandenen, wenig verlässlichen Zahlen des bundesweiten Ausbaus – verlässliche Daten nur auf Landesebene heranziehen lassen. In Baden-Württemberg variiert der Beschäftigungsumfang der Fachkräfte nach den Schularten deutlich: An Gemeinschaftsschulen sind die Fachkräfte mit durchschnittlich 99 Prozent mit den meisten Stellenanteilen ausgestattet, wohingegen an den Gymnasien der Stellenumfang pro Fachkraft mit durchschnittlich 64 Prozent am geringsten ist. Die übrigen Schularten bewegen sich zwischen 72 Prozent (Realschulen) und 63 Prozent beziehungsweise 82 Prozent (reine Werk- bzw. kombinierte Grund- und Werkrealschulen) (vgl. KVJS 2020, S. 47). Eine ebenso hohe Variation weist der Fachkräfteschlüssel an den Sekundarschulen auf: An Gymnasien liegt dieser bei 1.123 Schülerinnen und Schülern pro Vollzeitkraft, an Realschulen bei 736 Schülern und Schülerinnen pro Vollzeitkraft, an Gemeinschaftsschulen bei 421 und an Werkrealschulen bei 369 beziehungsweise 406 (kombinierte Grund- und Werkrealschule) Schülerinnen und Schülern pro Vollzeitkraft (vgl. KVJS 2020, S. 43). Im Vergleich zu der Empfehlung des Kooperationsverbands für Schulsozialarbeit aus dem Jahr 2007 von 150 Schülerinnen und Schülern pro Vollzeitkraft sind diese Zahlen jedoch trotz des quantitativen Stellenausbaus des vergangenen Jahrzehnts immer noch recht hoch.

Diese Übersicht über die **Heterogenität der verschiedenen Schularten** und die daraus erwachsenden **Anforderungen für die dementsprechend ebenso vielfältig ausgestalteten Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeitenden** verdeutlicht die Vielzahl an Faktoren, die in dieser Forschung zu berücksichtigen und für die Analyse des Forschungsgegenstands von Relevanz sind. Es ist wichtig, die **schulartspezifische Heterogenität als Folie und Besonderheit der Forschung in der Sekundarstufe I** zu beachten (vgl. auch Kap. 7.1.2). Dennoch scheint es nach wie vor angebracht, **Schulsozialarbeit in ihren professionellen Grundausrichtungen** zu diskutieren und nicht entlang schulartspezifischer Paralleldiskurse zu analysieren.

Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen

An Sekundarschulen befinden sich die Schülerinnen und Schüler– je nach individuellem Entwicklungsstand – an der Schwelle zur Adoleszenz oder bereits in eben dieser Entwicklungsphase. Dies bringt einige Herausforderungen mit sich, welche die Jugendphase prägen und die für die Lebenswelt der Jugendlichen, deren Identitätsbildung und Selbstbild, aber auch das Selbstwertgefühl von großer Relevanz sind. Nach Raithel (vgl. 2011, S. 64) lassen sich folgende **Entwicklungsaufgaben** als **im Jugendalter** zentral benennen: 1) Die Ablösung von den Eltern und der Aufbau eines autonomen sozialen und emotionalen (Bindungs-) Verhaltens, 2) der Aufbau eines eigenen Werte- und Normensystems sowie eines politischen und ethischen Bewusstseins, 3) die Erweiterung der intellektuellen Kompetenzen und der Aufbau schulischer und berufsvorbereitender Qualifikationen, um ökonomische Unabhängigkeit zu erlangen und 4) die Bewältigung veränderter Körpererfahrungen,

Akzeptanz der körperlichen Erscheinung und Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle. Im 15. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2017, S. 96) werden – ähnlich denen von Raithel – ebenso drei „Kernherausforderungen des Jugendalters im Horizont der generationalen Lagerung“ definiert: **Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung**. Nun sind diese Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen jedoch nicht nur von den Jugendlichen selbst zu erbringen, vielmehr verweisen alle auf einen **Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen**. Entwicklung vollzieht sich also auch in diversen und sich im Wechselspiel befindenden Erfahrungs- und Ermöglichungsräumen.

Die Sinus-Jugendstudie (Calmbach et al. 2020) bietet mithilfe einer Modellierung von Lebenswelten für Jugendliche unter 18 Jahren die Möglichkeit, entlang verschiedener Lebenswelten systematisch auf den heterogenen Alltag von Jugendlichen zu blicken. Hierfür werden die Jugendlichen im Modell in sieben verschiedene Milieus eingeteilt. Die Lebenswelten werden dann entlang der formalen Bildung, den „Wertorientierungen, Lebensstile(n) und ästhetischen Präferenzen“ (Calmbach et al. 2020, S. 43) profiliert. Neben den milieuspezifischen Aussagen über den Alltag von Jugendlichen werden in der Jugendstudie jedoch auch übergreifende Linien sichtbar, von denen an dieser Stelle einige nachgezeichnet werden, um einen Überblick über die Spezifik der Lebenssituation von Jugendlichen zu erhalten:

- Das Sinusmodell zeigt, dass normative Grundorientierungen von Jugendlichen eng mit der Bildung der Jugendlichen zusammenhängen (ebd., S. 44).
- Die Zufriedenheit mit dem Alltag der Jugendlichen hängt vor allem von den Faktoren Zeit (bzw. Zeitmangel), Gelegenheiten zum Alleinsein und Erfolg (bzw. Erfolgsdruck) ab (ebd., S. 194).
- „Die Analyse veranschaulicht: Momente des Wohlbefindens sind in erster Linie vom Zusammensein mit Freund*innen [sic!] und Familie, aber auch von Zeit für sich allein an privaten Rückzugsorten geprägt“ (ebd., S. 253). Insgesamt ist auch die Schule ein Ort, an dem sich über die Hälfte der Jugendlichen eher wohl beziehungsweise superwohl fühlt (ebd., S. 256).
- Jugendliche haben bezüglich ihrer Zukunft mehr Hoffnungen als Sorgen. Bestehen Sorgen, betreffen diese hauptsächlich die klassischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (ebd., S. 227).
- Freizeitinteresse ist deshalb primär Freundinnen und Freunde zu treffen oder ‚draußen zu sein‘. Aber auch Sport und Musik wird von den meisten Jugendlichen praktiziert (ebd. S. 201).

Für Schulsozialarbeit, welche Schüler und Schülerinnen in dieser Lebensphase an den Sekundarschulen adressiert, ist also aus fachlicher Perspektive angezeigt, nicht nur innerschulische Bezüge und formale Lernprozesse zu unterstützen, sondern vielmehr auch außerschulische Aneignungsräume und damit die gesamte Lebenswelt der Jugendlichen in den Blick zu nehmen. **Bezüge zu außerschulischen Hilfs- und Lernangeboten stellen daher insbesondere in der Jugendphase ein elementares Unterstützungsangebot der Schulsozialarbeit zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben dar**. Dieses Angebot wird von einem lebensweltlichen Blick auf informelle Orte, jugendkulturelle Interessen, Peers und andere relevante Themen der Jugendlichen gestützt und belebt. Anders als an Grundschulen, in welchen primär der schulische Nahraum als wichtiger Bezugspunkt der Schulsozialarbeit zur Erschließung von Aneignungs- und Begegnungsmöglichkeiten dient, ist an den Sekundarschulen ein weiterer geographischer und virtueller Raumbezug relevant. Um der – den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben entsprechenden – Multilokalität von Jugend gerecht zu werden, muss vielmehr die **Bedeutung der unterschiedlichen Räume und ihre jeweilige Qualität** für die Jugendlichen in die fachliche Reflexion einfließen, um eine **den Lebenswelten angepasste Unterstützung** bieten zu können. Gleichzeitig muss jedoch auch an jeder Schulart sowohl ein Umgang mit den verschiedenen Heterogenitätsfaktoren der Schülerschaft als Ganzes als auch

mit jeder und jedem Jugendlichen als Individuum gefunden werden. So spannt sich an Sekundarschulen ein **höchst komplexes Handlungsfeld der Schulsozialarbeit** auf:

- Der an Grundschulen noch überschaubare inner- und außerschulische Bezugsraum erweitert sich jeweils den räumlichen Gegebenheiten der Schule entsprechend in hohem Maße (allein durch die teilweise beachtliche Größe der Schule selbst, vor allem an Gymnasien, aber auch durch die multiplen Sozialräume in den jeweiligen Wohn- und Schulorten).
- Das Beziehungsnetz dehnt sich zunehmend über die Eltern und Familie hinweg aus in Richtung Peers / Cliquen und virtuelle Räume.
- Die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen erweitern sich thematisch (bspw. um Berufsorientierung, Sexualität und Peer- und Paarbeziehungen), während die Themen an Tiefe und Komplexität (bspw. die Identitätsbildung oder Zukunftsplanung betreffend) zunehmen.
- Je nach Schulart ergeben sich verschieden geartete, multiple und teilweise kumulative Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten, welche ein breites Hilfespektrum und Verweisungswissen verlangen.

In diesem Handlungsfeld ist Schulsozialarbeit zur Erfüllung ihres fachlichen Auftrags auf den Einbezug des Sozialraumes verwiesen. **Gemeinsam mit anderen Akteuren ist Schulsozialarbeit**, als mittlerweile in Baden-Württemberg sehr verbreitetes Jugendhilfeangebot, **fachlich mitverantwortlich jugendgerechte Bedingungen des Aufwachsens mitzugestalten**. Diese Perspektive auf Bedingungen des Aufwachsens greift das Fachkonzept ‚Sozialraumorientierung‘ auf, das im Folgenden mit Bezug zur Schulsozialarbeit dargelegt wird.

2.2 Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit

Nach Kessl und Reutlinger besteht ein Sozialraum aus einer absoluten und einer relativen Komponente. Der **absolute Raum** beschreibt die Dingwelt des Sozialraums mit all seinen materiellen Gegebenheiten, zum Beispiel in Form von Gebäuden oder Ähnlichem. Der **relative Raum** umfasst die Beziehungsstrukturen, die in dem Sozialraum zu finden sind, also wie er angeeignet und dies wiederum im Raum sichtbar wird, zum Beispiel durch Erkennungsgraffitis verschiedener Gruppen des Sozialraums (vgl. Kessl / Reutlinger 2010, S. 249 f.). Für die Soziale Arbeit ist vor allem die Reziprozität beider Raumverständnisse relevant. Diese wird zurückgehend auf Löw (2001) als **relationaler Raum** betitelt. Hierbei wirkt die Anordnung des Raumes auf die sozialen Interaktionen ein und andersherum. Diese ständige Wechselwirkung bildet das Interessenfeld einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit und auch ihre Arbeitsgrundlage (vgl. Kessl / Reutlinger 2010, S. 249 f.). Somit ist ‚Raum‘ nicht nur etwas schlicht Gegebenes, sondern vor allem auch **etwas Hergestelltes**.

Sozialraumorientierung: Theoretische Grundannahmen aus sozialpädagogischer Perspektive

Mit diesem Raumverständnis ergeben sich drei zentrale Programmformeln für eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit. Zum einen die Mobilisierung sozialer Netzwerke im Sozialraum³, also der ge-

³ Die Begriffe ‚Sozialraum‘ und ‚Gemeinwesen‘ werden im Weiteren synonym verwendet, die Autoren und Autorinnen wissen jedoch um die Unterschiede – insbesondere kontroverse Diskussionen zu ökonomischen und ordnungspolitischen Vereinbarungen und Umdeutungen von sozialraumorientierten Ansätzen (vgl. Stoik 2011; Oelschlägel 2011), die hier aber nicht vertieft werden.

zielte Blick auf die räumlichen und damit verbundenen sozialen (**Netzwerk-)Ressourcen der Adressatinnen und Adressaten** (vgl. Kessl / Reutlinger 2007, S. 41 ff.). Hinzu kommt die Maxime ‚**vom Fall zum Feld**‘, womit gemeint ist, dass ein ganzheitlicher, sozialräumlicher Blick bei der Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten eingenommen wird (vgl. ebd.). Daran anschließend soll Sozialraumorientierung die **Gestaltungsfähigkeit** der Adressatengruppe fördern, indem sie zur eigenständigen (politischen) Mitwirkung im Sozialraum angeregt werden (vgl. ebd.). Betont wird daher auch – im Sinne sozialer Gerechtigkeit – die **anwaltschaftliche Vertretung** von Interessen der Adressatinnen und Adressaten durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit sowie die **Befähigung der Adressatinnen und Adressaten zur öffentlichen Artikulation und zur politischen Mitwirkung**, beispielsweise durch Empowermentansätze für mehr Beteiligung und Teilhabe (vgl. Früchtel / Cyprian / Budde 2013, S. 45 ff., 171 ff.). Darüber hinaus lebt Sozialraumorientierung von der Verknüpfung, Kooperation und Zusammenarbeit verschiedener Akteure miteinander (vgl. Spatscheck / Wolf-Ostermann 2016, S. 17), wobei jedoch Kooperation allein noch kein sozialraumorientiertes Handeln darstellt.

Um diese Umsetzung von Sozialraumorientierung im engeren Sinn zu gewährleisten, bedarf es einer systematisch gewollten und realisierten reflexiv-sozialräumlichen Haltung der Fachkräfte. Die **reflexiv-sozialräumliche Haltung** einer Fachkraft wird in der Schulsozialarbeit durch **zwei Bedingungen** gekennzeichnet: zum einen durch die grundsätzliche **professionelle Haltung** der sozialpädagogischen Fachkräfte gegenüber den Adressatinnen und Adressaten, diese sowohl in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler 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 Kontextualisierung des jeweiligen Handlungsraumes** [z. B. Schule, Anm. d. Verf.], das heißt eine systematische und möglichst umfassende Inblicknahme des Erbringungszusammenhangs“ (Kessl / Reutlinger 2007, S. 126; Hervorh. d. Verf.), der die jeweilige Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten rahmt. Deshalb zielt eine reflexiv-sozialräumliche Haltung auf ein Verständnis für Lebenswelten und Lebenslagen und für sinnvolle, öffentlich verantwortete Unterstützungssysteme auf politischer und kommunaler Ebene (vgl. ebd.). Um diese Unterstützungssysteme entlang der Bedürfnisse und Interessen der Adressatengruppe zu realisieren, müssen **Sozialräume als Aneignungsräume** betrachtet werden. Diese Perspektive macht zudem die subjektiv-individuelle Erschließung der Räume anschlussfähig für die pädagogische Arbeit.

Dieses dezidierte Verständnis von Sozialraumorientierung wird in der weiteren Untersuchung durch die Unterscheidung von ‚sozialräumlichen‘ und ‚sozialraumorientierten‘ Praxen markiert. Nur Tätigkeiten und Methoden, die sich wie oben beschrieben im engeren Sinne mit reflexiv-sozialräumlicher Haltung auf den Sozialraum richten, werden der Sozialraumorientierung zugeordnet (vgl. Kap. 5.4). Im Folgenden wird daher auf ‚sozialräumliches‘ Handeln oder Handlungsansätze verwiesen, wenn die praktische Umsetzung (Tätigkeiten) gemeint ist. ‚Sozialraumorientiertes‘ Handeln hingegen wird genannt, wenn Bezug auf die fachliche Ausrichtung ‚Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit‘ genommen wird. Diese analytische Unterscheidung scheint uns wichtig, damit nicht alles, was kooperierend in den außerschulischen Raum reicht, als ‚sozialraumorientiert‘ bezeichnet wird.

2.3 Raumaneignung Jugendlicher – Multilokalität

Um das Fachkonzept der Sozialraumorientierung für die Schulsozialarbeit an Sekundarschulen zu konkretisieren, ist es notwendig, die **Praktiken der Raumaneignung im Jugendalter** näher zu betrachten.

Mit dem Begriff der Rauman eignung wird – entsprechend der theoretischen Folie des hergestellten Raumes – die Art und Weise des Umgangs mit absolutem, relativem und relationalem Raum thematisiert. Um diese Aneignungspraktiken zu analysieren, lohnt es sich, vorab auf die unterschiedlichen Eigenschaften von Räumen zu blicken. Nach Nissen (vgl. 1997, S. 169) unterscheiden sich öffentliche Raumtypen in 1) öffentliche Räume (z. B. Parks), (2) öffentlich zugängliche, verhäuslichte Räume (z. B. Einkaufszentren), (3) öffentliche institutionalisierte Räume (z. B. Sportgelände und Vereinsräume), wobei das BMFSFJ dies um einen weiteren Typus erweitert, den der virtuellen Räume (vgl. BMFSFJ 2017). Nissen beschreibt, dass Räume im Aufwachsen durch Institutionalisierungen geprägt werden (vgl. 1997, S. 169), das heißt, dass öffentliche Räume wie zum Beispiel Fußballplätze explizit von Vereinen genutzt werden und nun seltener als öffentlicher Raum zur freien Nutzung zur Verfügung stehen. Das steigert die Bedeutung nicht-institutionalisierter öffentlicher Räume wie zum Beispiel Parks oder Einkaufszentren (vgl. Deinet / Thomas 2016; BMFSFJ 2017, S. 251), denn insbesondere jugendliche Räume werden basierend auf dem „Grad der Kontrolle und der Regeln [gewählt], denen das Handeln von Jugendlichen in diesen Räumen unterliegt“ (BMFSFJ 2017, S. 251).

Sowohl der 15. Kinder- und Jugendbericht als auch Nissen (1997) betonen die Entwicklungspotenziale und die Sozialisationsfunktionen, die diesen Räumen für Jugendliche innewohnen. Die Räume werden genutzt zur Selbstinszenierung, Verselbständigung, zum Ausprobieren oder auch zur Grenzüberschreitung sowie auch zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Autonomie (vgl. BMFSFJ 2017, S. 251). Mit Wehmeyer (vgl. 2013, S. 68) lässt sich diesbezüglich zusammenfassen, dass Rauman eignung als informeller Bildungsprozess verstanden werden kann, denn im Prozess der Rauman eignung wird Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich mit ihrer physischen und sozialen Umgebung auseinanderzusetzen, sich darin zu verorten und die Räume zu verändern (vgl. Wehmeyer 2013, S. 59).

Um zu verstehen, was im Prozess der Rauman eignung passiert, können zwei Modelle herangezogen werden.

- (1) Im Zonenmodell nach Baacke (1984) wird die auf Leontjew (1973) zurückgehende Entfremdungsthese aufgegriffen, nach welcher Räume durch Institutionalisierungsprozesse so entfremdet werden, dass für Jugendliche die Notwendigkeit entsteht, diese mit ihren Bedeutungen und Funktionen neu zu besetzen (vgl. Reutlinger 2003, S. 39). Ausgehend davon stellt Baacke die Lebenswelt Jugendlicher in verschiedenen Zonen dar, zum Beispiel Zuhause, Nachbarschaft und Schule, welche alle jeweils räumliche und soziale Entwicklungspotenziale aufweisen. Die Wüstenrot-Stiftung (2009, S. 130) spricht von sich mit dem Alter „zwiebelschalenartig“ erweiternden räumlichen Aktionsradien der Jugendlichen.
- (2) Zeiher und Zeiher hingegen sehen keine zusammenhängenden Zonen, sondern wie Inseln im Sozialraum verteilte Räume für Jugendliche (vgl. 1994, S. 27). Dadurch stellt sich stets die Frage nach Mobilität, da ein Transport zwischen den Inseln häufig nicht von den Jugendlichen allein gewährleistet werden kann (vgl. ebd., S. 28).

Insgesamt lässt sich anhand der vorliegenden Studien sagen, dass sich Aneignungspraxen vor allem nach Alter, Geschlecht und der Notwendigkeit zu pendeln unterscheiden (vgl. Wüstenrot-Stiftung 2009, S. 130). Wehmeyer (vgl. 2013, S. 201) stellt die These auf, dass kleinstädtische Strukturen nicht nur andere, sondern auch günstigere Möglichkeiten der Rauman eignung für Jugendliche bieten und es zu keiner Verinselung der Lebenswelten der Jugendlichen kommt. In der Großstadt gestaltet sich dies anders, da dort größere Distanzen überbrückt werden müssen. Reutlinger (vgl. 2003, S. 10) spricht in der Charakterisierung moderner Städte von Spaltungsprozessen, welche aufgrund der

Krise des Sozialstaates und des Verlustes integrativer Rahmungen die gesellschaftliche Realität ausmachen.

Digitale Kommunikationsmöglichkeiten bilden sowohl in der Großstadt als auch auf dem Land eine Chance, die räumliche Segregation zu überbrücken und der sozialen Isolation zu entkommen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 255). Virtuelle Räume werden von Jugendlichen deshalb als Teil des Handelns eng mit den realen Räumen verbunden und vor allem dann genutzt, wenn die realen, nähräumlichen Angebote im Raum wenig ansprechend oder nur mäßig vorhanden sind (vgl. BMFSFJ 2017, S. 253).⁴

Es zeigt sich, dass jugendliche Raumaneignung komplexen Prozessen und Hintergründen obliegt, die für Soziale Arbeit nutzbar gemacht werden können. Insbesondere für eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bieten jene Hintergründe wichtige Erkenntnisquellen zum Verstehen jugendlicher Lebenswelten und einer Anpassung der Angebote. Gerade die wechselseitige Betrachtung von absolutem und relativem Raum ermöglicht eine Perspektive auf die Aneignung der Jugendlichen und eröffnet Möglichkeiten, Ressourcen und Gestaltungsoptionen für Jugendliche zu aktivieren. So kann ein Wirken der Schulsozialarbeit in jugendliche Lebenswelten hinein und über die Grenzen der Schule hinweg realisiert werden.

Um jugendliche Lebenswelten noch differenzierter beschreiben zu können, wird im vorliegenden Forschungsvorhaben der Sozialraumbegriff um den **Begriff der Multilokalität** erweitert. Dieser dient nach Tully dazu, auch Phänomene wie wachsende Raumdifferenzierung und die Erschließung und Nutzung zusätzlicher (virtueller) Räume begrifflich mit einzufangen und somit auch in den fachlichen Blick zu nehmen (vgl. Tully 2009, S. 13). In einer ersten Dimension wird unter Multilokalität „Vita activa an mehreren Orten [verstanden]: Der tätige Lebensalltag verteilt sich in seiner Gesamtheit auf **mehrere Orte**, die in mehr oder weniger großen Zeiträumen aufgesucht und mit einer mehr oder weniger großen Funktionsteiligkeit genutzt werden.“ (Rolshoven 2006, S. 181, zit. nach Petzold 2013, S. 41; Hervorh. d. Verf.). Gleichzeitig kann es in einer zweiten Dimension jedoch auch einen **einzelnen Raum mit multilokalen Eigenschaften** beschreiben, was heißt, dass ein Raum mit seinen Eigenschaften für verschiedene Nutzerinnen und Nutzer unterschiedliche Bedeutungen und Nutzungsmöglichkeiten aufweist (vgl. Petzold 2013, S. 27). Hinzu kommt eine dritte Dimension, in der Multilokalität als eine Form der **Mobilität** verstanden wird, die durch Globalisierung und Individualisierung enorm zugenommen hat (vgl. ebd., S. 28). Das hat insbesondere auch Einfluss auf jugendliche Lebenswelten, die durch diese Mobilität und den steten Wechsel zwischen Räumen geprägt sind, wie oben schon ausgeführt wurde.

Als für Jugendliche vor allem im Freizeitbereich bedeutsamer Sektor ist auch der **Umgang mit und die Bewegung in virtuellen Räumen** relevant für das Verstehen der Aneignungspraxen Jugendlicher (vgl. Albert et al. 2019, S. 29). In der Virtualität werden neue Räume durch (neue) Kommunikationsformen, -mittel und -medien geschaffen, in welchen Beziehungen und Kontakte gepflegt sowie

⁴ Dies gibt einen Hinweis darauf, weshalb die Nutzungszahlen von Sozialen Medien und technischen Geräten während der Corona-Pandemie deutlich gestiegen sind. In einer Studie des forsa-Instituts im Auftrag der DAK-Gesundheit (2020) gab ein Großteil der Jugendlichen an, häufiger Soziale Medien zu nutzen. Die erhöhte Nutzung der 10- bis 18-Jährigen hängt diesen zufolge damit mit dem Versuch zusammen, die sozialen Kontakte aufrecht zu erhalten (89%) und ihre Langeweile zu bekämpfen (86%) (vgl. DAK-Gesundheit 2020, S. 13)

neu hergestellt oder auch abgebrochen werden (vgl. Ahrens 2009, S. 32 ff.). Dies ist wesentlich, um einer Clique oder Peergroup anzugehören (vgl. Meister et. al 2009, S. 47 ff.).⁵

Die vorliegende Forschung bedient sich also zusätzlich zum Raumbegriff nach Kessl und Reutlinger (vgl. oben) der im Begriff der Multilokalität enthaltenen Dimensionen von Raum sowie dem virtuellen Raumbegriff, um die Lebenswelt von Jugendlichen an Sekundarschulen in ihrer Heterogenität umfangreich einfangen zu können.

2.4 Stand der Forschung: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit

Die bisher lediglich vereinzelte Forschung zu sozialraumorientierten Ansätzen in der Schulsozialarbeit verweist darauf, dass Schulsozialarbeit vor allem hinsichtlich ihrer innerschulischen Bezüge, Herausforderungen und Wirkungen in den Jahren des Ausbaus empirisch in den Blick genommen wurde. Bezüglich der Integration des Konzeptes Sozialraumorientierung in die Schulsozialarbeit haben Reutlinger und Sommer im Rahmen eines Schweizer Forschungsprojektes den Zusammenhang zwischen Quartiersarbeit und Schulsozialarbeit untersucht (vgl. Reutlinger / Sommer 2011, S. 369 ff.). Dabei konnten sie zeigen, dass eine Kooperation mit außerschulischen Netzwerken vor allem fallbezogen erfolgt und weniger beständig am Aufbau eines fallunabhängigen Netzwerkes gearbeitet wird (vgl. ebd., S. 371). Trotz dieser Schwerpunktsetzung – die möglicherweise auch mit der Ausrichtung von Schulsozialarbeit in der Schweiz zusammenhängt – ist darin ein Paradigmenwechsel von klienten- zu raumorientierter Arbeit angedeutet, der durch einen Aufbau von Kooperationsnetzwerken und die **Verzahnung der Schule mit dem außerschulischen Sozialraum** eine neue Aufgabe für Schulsozialarbeit hervorhebt (vgl. ebd., S. 372). Bisher nehmen Prävention / soziokulturelle Animation und fallunabhängige Vernetzung eine vergleichsweise marginale Bedeutung im Alltagsgeschäft der Schulsozialarbeit ein (vgl. ebd., S. 372). Dennoch betonen die Autoren die Bedeutung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit für ein **erweitertes Bildungsverständnis**, welches Kinder als selbstständig Lernende in verschiedenen Bildungslandschaften und -orten wahrnimmt (vgl. ebd., S. 378).

Auch Deinet und Icking (2019) nehmen eine zum vorliegenden Forschungsvorhaben analoge Perspektive ein: **Schulsozialarbeit ist Teil einer breit(er) angelegten Bildungslandschaft, die sich aus einem Zusammenspiel von jugendlicher Lebenswelt, Sozialraum und Schule ergibt**. Um eine solche Bildungslandschaft jedoch zu gestalten, müsse es von Seiten der Jugendhilfe eine Öffnung zur Schule und von Seiten der Schule eine Öffnung in den Sozialraum geben. An dieser Schnittstelle nehme Schulsozialarbeit eine „**Scharnierfunktion** zwischen Schule und Sozialraum [...] [ein,] einschließlich der Vernetzung mit außerschulischen Bildungsorten im Sinne einer breiten Bildungslandschaft“ (Deinet / Icking 2019, S. 3; Hervorh. d. Verf.).

In einer Studie von Deinet und Nelke (2015) wird dagegen ein fachlicher Spagat zwischen schulstandortbezogenen Bedarfen und Sozialraumorientierung erkennbar. Der Autor und die Autorin diagnostizieren eine **gegenwärtig eher schulstandortbezogene Kooperationsform** zwischen den Akteuren Schule und Jugendhilfe, welche sich „durch eine primäre Orientierung an den Schüler_innen [sic!] und den einzelnen Schulen“ (Deinet / Nelke 2015, o. S.) auszeichne. Dem gegenüber sehen Deinet und Nelke eine Praxis, die eine von Schule ausgehende Entwicklung einer lokalen

⁵ Im Abgleich hierzu merken Andresen et al. (2021, S. 13) in ihrer Covid-Studie an, dass „junge Menschen [...] zwar viel Zeit mit Medien [verbringen], jedoch oftmals, um darüber ihre Freundschaftsbeziehungen zu organisieren – nicht, um sie ausschließlich darüber aufrechtzuerhalten.“ Während der Corona-Pandemie sei jedoch vor allem der Gedanke des Aufrechterhaltens maßgeblich für die Nutzung der Sozialen Medien gewesen.

Bildungslandschaft mit der „Anerkennung außerschulischer Lernorte und [...] deren Nutzung“ (ebd., o. S.) ermöglicht. Darin spiegelt sich eine Anerkennung von Schule als wichtigem, aber keineswegs einzigem Lebensort von Schülerinnen und Schülern. Hierin wird ein „Schritt zur Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft“ (ebd., o. S.) gesehen.

Auch die dieser Untersuchung vorausgegangene Studie ‚Sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung‘ erkennt für Schulsozialarbeit an Grundschulen sozialraumorientiertes Denken und Handeln als **„Katalysator für wirksame und erfolgreiche Leistungen“** (Zipperle et al. 2018, S. 111; Hervorh. d. Verf.) für alle Leistungsbereiche an, sieht aber auch eine in der Praxis vorrangige Perspektive auf die Ermöglichung und Verbesserung der Begleitung von einzelnen jungen Menschen. In einer Studie von Kolhoff (2018) dagegen rückt Schulsozialarbeit in eine Entlastungsfunktion für Schule. Die Wirkungsevaluation zieht beispielsweise verbesserte Elternarbeit, Primärprävention oder schulische Vernetzungen als Indikator und Maßstab für Sozialraumorientierung heran (vgl. Kolhoff 2018, S. 19 ff., 130 ff.).

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit, so wird in der Gesamtschau deutlich, ist ein **wichtiges Thema in der qualitativen Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit**. Gleichzeitig liegen jedoch die für den Berufsstand grundsätzlichen Probleme wie prekäre Stellenkonstellationen, mangelnde konzeptionelle Klarheit und die Allzuständigkeit bei gleichzeitig mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung offen.

Während es zu sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an Grundschulen in den letzten Jahren vereinzelte empirische Befunde gab (z. B. Deinet / Icking 2019; Zipperle et. al. 2018), weist der **Forschungsstand** diesbezüglich **an Sekundarschulen und mit Fokus auf Jugendleben** (vgl. Kap. 2.1. und 2.3) **große Lücken** auf. Umso notwendiger erscheint die vorliegende Forschung. Mit den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass altersbedingt bei der Arbeit mit Jugendlichen der Sekundarstufe eine gesteigerte Notwendigkeit, den Sozialraum in Blick zu nehmen, anzunehmen ist. Auf Basis der bisherigen Erkenntnisse ist davon auszugehen, dass sich mit einem fachlichen Blick auf den Sozialraum der Jugendlichen Lebenswelten und -räume identifizieren lassen, die für die Schulsozialarbeit sehr relevant sein können, spiegeln sie doch vor allem die Themen der Jugendlichen wider. Die vorliegende Forschung soll einen ersten Aufschluss darüber geben, was dies für die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen bedeutet.

3 Forschungsvorhaben SOSSA_SEK

Das Forschungsvorhaben ‚Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg‘ (SOSSA_SEK) im Auftrag des KVJS hat einerseits zum Ziel, **wissenschaftlich fundiert einen Beitrag zum fachlichen Diskurs zu liefern**, und andererseits im Sinne der **Praxisforschung** den Auftrag, standortspezifisch und -übergreifend einen umfassenden Transfer hin zur Fachpraxis der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg zu leisten.

Der Forschungsgegenstand ist dabei ein komplexes Phänomen, das es auf vielerlei Ebenen zu erschließen gilt. Der professionelle Auftrag von Schulsozialarbeit an Sekundarschulen beinhaltet in besonderem Maße die Berücksichtigung zum einen der heterogenen Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten in ihren sozialräumlichen Bezügen sowie zum anderen der strukturellen Gegebenheiten inklusive der sozialräumlichen Ressourcen. Die empirische Erfassung verlangt eine methodisch vielfältige Annäherung an den Forschungsgegenstand, um diesen in seiner Komplexität analytisch zugänglich zu machen. Die Entwicklung passgenauer Erhebungs- und Analyseinstrumente stellt daher einen wichtigen Schritt des Forschungsvorhabens dar.

Das vorliegende Forschungsdesign wurde unter Einbeziehung der Verantwortlichen beim Auftraggeber und in Abstimmung mit dem Projektbeirat des Forschungsvorhabens entwickelt. Der **multi-perspektivische Ansatz** der Untersuchung zielt darauf, möglichst alle relevanten Akteure im Umfeld der Schulsozialarbeit, also auch die Jugendlichen als Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit, im Forschungsprozess abzubilden. Damit soll ein **standortübergreifendes und standortspezifisches Wissen** generiert werden, das zum reflexiven Umgang mit sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an den jeweiligen Untersuchungsstandorten beitragen und Perspektiven für die fachliche Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit eröffnen kann.

3.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen

Ziel des Forschungsvorhabens ist zu ermitteln, ob und inwiefern sozialraumorientierte Konzepte der Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I einen Mehrwert für die Adressatengruppe, die Schulen, die Schulsozialarbeitenden und den kommunalen Raum erzeugen. Dazu werden lokale Zusammenhänge analytisch in den Blick genommen, um Denkmuster, Logiken und Strukturen zu ergründen, die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit rahmen. Grundlage dafür stellt die Rekonstruktion und Kontextualisierung unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen von sozialraumorientierten Praxen in der Schulsozialarbeit dar.

Zentrale Fragestellungen zur Annäherung an den Forschungsgegenstand sind:

- Was sind Konzepte und Prämissen, nach denen sozialräumlich ausgerichtete Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I arbeitet und welche veränderten fachlichen Anforderungen stellen diese dar?
- Wie sehen Jugendliche Schulsozialarbeit und welche Relevanz, Funktion und Einfluss besitzt Schulsozialarbeit mit ihren inner- und außerschulischen Bezügen für die Adressatinnen und Adressaten und der Aneignung ihrer subjektiv relevanten Sozialräume?
- Wie zeigt sich die Multilokalität der Lebenswelten der Jugendlichen und wie geht Schulsozialarbeit mit der Multilokalität von Jugend und deren Sozialräumen um?
- Was sind erforderliche Rahmenbedingungen und fachliche Haltungen für eine Schulsozialarbeit als Brücke zwischen Schule, Sozialraum und Jugendhilfe?

- Was sind aus Sicht von Schulträgern, Jugendamt, Schulsozialarbeitenden und Schulleitungen Kriterien erfolgreicher sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I und wie bewerten sie diese mit Bezug zu ihrer realisierten Praxis? Welcher Nutzen wurde bereits wahrgenommen?
- Was sind die Wirkungsweisen und Synergieeffekte von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I und wie unterscheiden sie sich zu dem Vorgängerprojekt an Grundschulen?

3.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen

Das nachfolgende Schaubild (Abb.1) visualisiert die verschiedenen Bausteine im Forschungsverlauf sowie die zeitliche und inhaltliche Gliederung der Untersuchung.

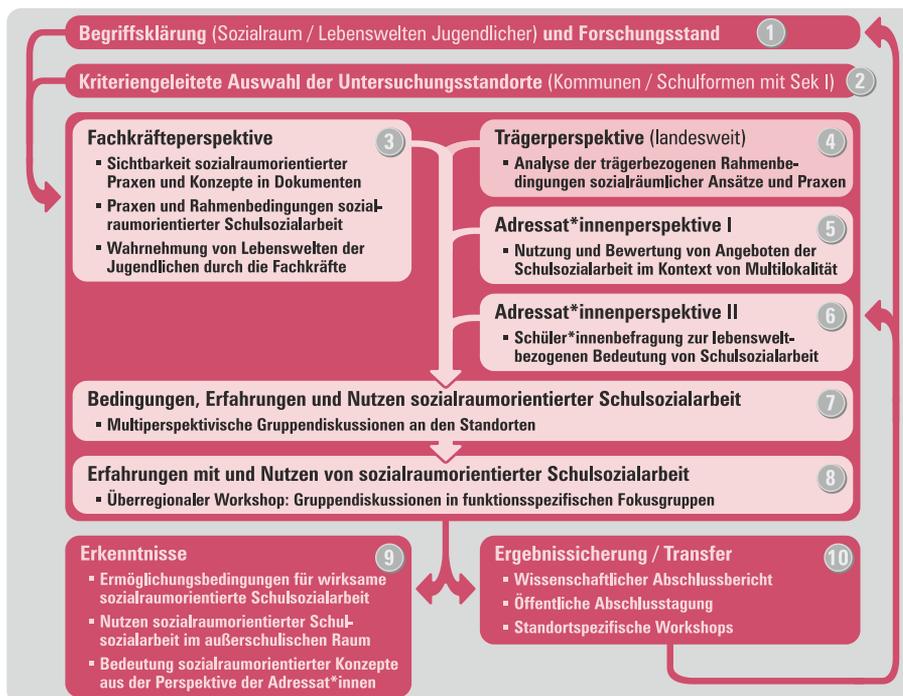


Abbildung 1: Forschungsdesign mit nummerierten Forschungsbausteinen.

Der erste Baustein (1) fokussierte die grundlegende theoretische Begriffsklärung mit Blick auf Sozialraum(-orientierung) und Lebenswelten Jugendlicher sowie die Erarbeitung des aktuellen Forschungsstands (vgl. Kap. 2). Im zweiten Baustein (2) fand die kriteriengeleitete Auswahl der Untersuchungsstandorte statt (vgl. Kap. 3.2.1). In weiteren sechs Bausteinen (3-8) wurden die Perspektiven der Fachkräfte, der Träger, der Adressaten und Adressatinnen sowie der weiteren für Schulsozialarbeit relevanten Akteure erhoben, analysiert und zueinander in Bezug gesetzt. Die letzten Bausteine (9 und 10) widmeten sich der Verschriftlichung der Erkenntnisse und dem Transfer der Ergebnisse in die Praxis. Da das Forschungsvorhaben mit einer Laufzeit von Oktober 2019 bis März 2022 fast durchgängig mit immer wieder wechselnden pandemiebedingten Beschränkungen zu tun hatte, galt es die Forschungsbausteine hinsichtlich der zeitlichen Reihenfolge und der bisherigen Planungen an die möglichen Bedingungen anzupassen. Dank der sehr guten Zusammenarbeit mit den

Projektstandorten, dem Auftraggeber und der Flexibilität im Forschungsteam konnten schließlich alle Bausteine durchgeführt werden. Die Bausteine werden im Folgenden ausführlich dargelegt.

3.2.1 Auswahl der Forschungsstandorte

Die Qualität der Untersuchung ergibt sich aus der präzisen kriteriengeleiteten Auswahl der Untersuchungsstandorte, weil deren ausgewogene Zusammenstellung maßgeblich die Aussagekraft der Ergebnisse beeinflusst. Für die vorliegende Untersuchung wurde daher ein komplexes Auswahlverfahren entwickelt (siehe Abb. 2), um verschiedene relevante Aspekte angemessen zu berücksichtigen. Ziel war die Auswahl von 14 Fachkräften beziehungsweise Fachkräfteteams der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg.

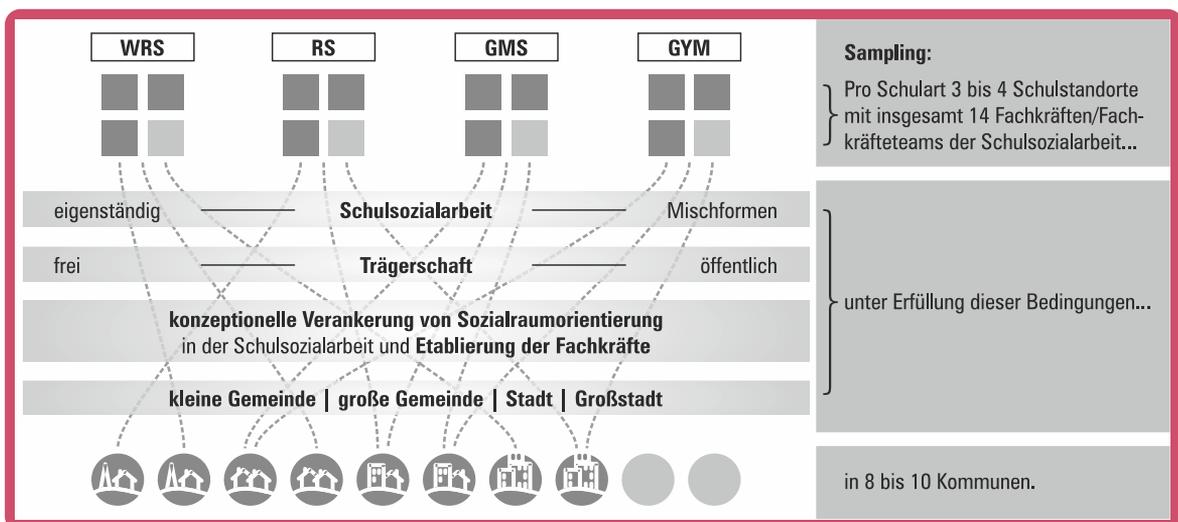


Abbildung 2: Auswahlkriterien Forschungsstandorte.

Als grundlegende Voraussetzungen für die Teilnahme galten die **konzeptionelle Verankerung von Sozialraumorientierung** am Forschungsstandort und die **Freiwilligkeit der Teilnahme** seitens der Träger sowie der Fachkräfte der Schulsozialarbeit. Zudem war die **Etablierung der Schulsozialarbeit** an der jeweiligen Sekundarschule ausschlaggebend, das heißt, die Fachkraft der Schulsozialarbeit sollte mindestens seit zwei Jahren an der betreffenden Schule tätig sein.

Die Vorauswahl der Standorte erfolgte über eine Ausschreibung des Forschungsvorhabens durch den KVJS, woraufhin 23 Kommunen beziehungsweise Träger in Baden-Württemberg mit mindestens einer Sekundarschule ihr Interesse an einer Teilnahme am Forschungsvorhaben bekundeten. Um neben der konzeptionellen Verankerung von Sozialraumorientierung und der Etablierung der Fachkräfte die Heterogenität des Feldes der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen im Sampling (Standortauswahl) angemessen abzubilden, wurden folgende weitere Kriterien festgelegt:

- Auswahl von drei bis vier Schulstandorten pro **Schulart**: Werkrealschulen (WRS), Realschulen (RS), Gemeinschaftsschulen (GMS) und Gymnasien (GYM) sollten auf diese Weise gleichermaßen in der Untersuchung mit ihren jeweiligen Spezifika berücksichtigt werden. Insgesamt sollten dadurch 12 Fachkräfte beziehungsweise Fachkräfteteams in das Sampling aufgenommen werden.

- Zudem sollten zwei Besonderheiten aufgegriffen werden: Ein Schulzentrum (SZ) als ‚Campus‘ mehrerer weiterführender Schulen und eine Gesamtschule (GS). Damit sollten zwei weitere Fachkräfteteams das Sampling ergänzen.
- Verschiedene **Stellenprofile** der Schulsozialarbeit sollten vertreten sein: Dadurch sollten sowohl Fachkräfte, die ausschließlich in der Schulsozialarbeit tätig sind, als auch Fachkräfte, die in Personalunion in weiteren Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, ins Sampling aufgenommen werden.
- Die Differenzierung von freier und öffentlicher **Trägerschaft** in der Schulsozialarbeit sollte etwa ausgeglichen abgebildet sein.
- Zur Kontrastierung von verschiedenen **Größen der Kommunen** sollten kleine Gemeinden, große Gemeinden, Städte sowie Großstädte im Sampling vertreten sein. Als kleine Gemeinden wurden hierfür Kommunen mit weniger als 10.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, große Gemeinden mit 10.000 bis 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, Städte mit einer Einwohnerzahl von 20.000 bis 100.000 und Großstädte mit einer Einwohnerzahl von über 100.000 Einwohnern und Einwohnerinnen definiert.
- Eine Anzahl von acht bis zehn Kommunen sollte ins Sampling insgesamt aufgenommen werden, um auch innerhalb von Kommunen die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schulen analysieren zu können. **Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Mit diesem kriteriengeleiteten Verfahren konnte aus den eingangs 23 interessierten Kommunen ein Sampling mit 10 Kommunen und insgesamt 14 Schulstandorten zusammengestellt werden (vgl. Kap. 4 – Übersicht Standorte). Die geographische Verteilung auf ganz Baden-Württemberg (vgl. Abb. 3) macht deutlich, dass Untersuchungsstandorte in einem breiten geografischen Spektrum für das Forschungsvorhaben gewonnen werden konnten: Gaildorf (Landkreis Schwäbisch-Hall), Kirchdorf a. d. Iller (Landkreis Biberach), Gäufelden (Landkreis Böblingen), Holzgerlingen (Landkreis Böblingen), Filderstadt (Landkreis Esslingen), Friedrichshafen (Bodensee-kreis), Offenburg (Ortenaukreis), Pforzheim (Stadtkreis Pforzheim), Freiburg (Stadtkreis Freiburg) und Stuttgart (Stadtkreis Stuttgart).

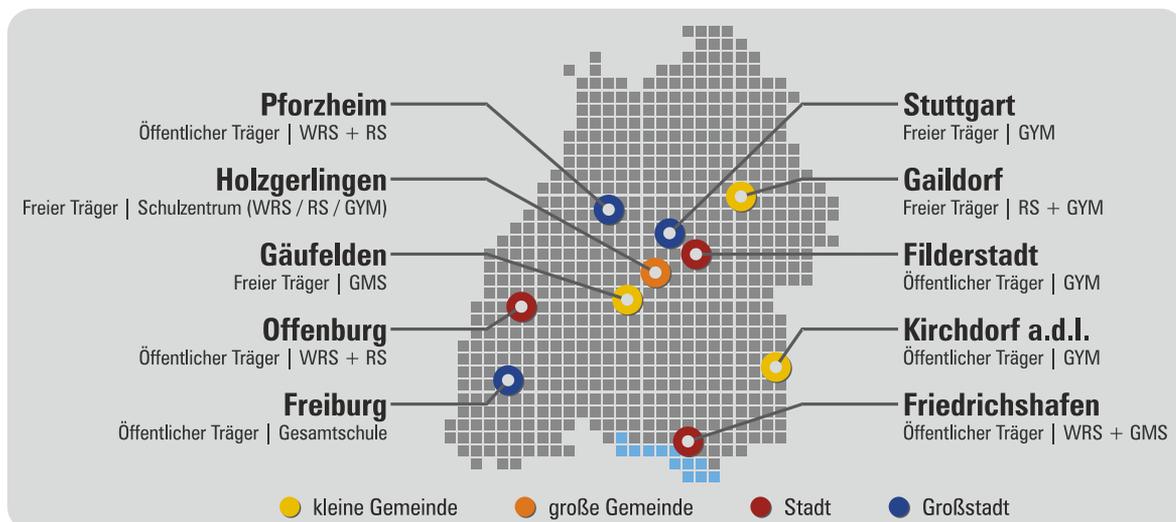


Abbildung 3: Geografische Verteilung der Untersuchungsstandorte.

3.2.2 Umsetzung der Forschungsbausteine

Die Bausteine 1 (Begriffsklärung) und 2 (Standortauswahl) wurden bereits dargestellt (vgl. Kap. 2 und Kap. 3.2.1). Im Weiteren werden nun die darauf aufbauenden empirischen Bausteine in ihrer Anlage und Methodik beschrieben (vgl. Abb.1).

Baustein 3: Qualitative Ist-Stand-Analyse sozialräumlicher Ansätze und Praxen

Als erster Erhebungszugang erfolgte die qualitative Ist-Stand-Analyse sozialräumlicher Ansätze und Praxen der Schulsozialarbeit an den ausgewählten Standorten. Dieser Baustein beinhaltete ein dreigliedriges Vorgehen aus Dokumentenanalyse, Rahmendatenbefragung und qualitativen Fachkräftinterviews.

Im Rahmen der **Dokumentenanalyse** wurden Konzeptionen mit Fokus auf Sozialraumorientierung sowie weitere Schriftstücke standortspezifisch ausgewertet. Darauf aufbauend wurde ein **Fragebogen** entwickelt, mit welchem an den Untersuchungsstandorten weitere Informationen zu den Rahmendaten der Schulsozialarbeit abgefragt wurden, um ein Überblickswissen über die jeweiligen Profile zu gewinnen. Auf Basis der Dokumentenanalyse sowie der ermittelten Rahmendaten konnte ein fundierter **Leitfaden für teilstrukturierte Experteninterviews** mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit entwickelt werden (vgl. Helfferich 2011, S. 162 ff., 176 ff.). Die Interviews sollten die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte auf ihre sozialraumorientierte Schulsozialarbeit mit Bezug zu den Jugendlichen und ihrer infrastrukturellen Einbindung, deren Nutzen sowie die Kriterien erfolgreicher sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und deren erforderliche Rahmenbedingungen thematisieren. Um die „lebensweltliche Verfasstheit von Räumen und ihren Bewohnerinnen“ (Spatscheck / Wolf-Ostermann 2016, S. 63) sichtbar zu machen, wurde die **Nadelmethode** während der Experteninterviews eingesetzt (vgl. ebd., S. 59-64). Ziel der Nadelmethode war es, aus Sicht der Fachkraft relevante Bezugspunkte für ihr professionelles Handeln, Angebote und Kooperationspartner im Sozialraum sowie zentrale Bezugspunkte für die Jugendlichen außerhalb der Schule zu dokumentieren sowie Raumschichten und -qualitäten in Erfahrung zu bringen (vgl. Reflexionsmaterial in Anhang 12.2.1). In Kombination mit **Memos** bildeten diese Erhebungen den zentralen Fokus des Baustein 3 im Forschungsvorhaben.

Die Auswertung des Bausteins erfolgte mithilfe **qualitativer Auswertungsmethoden**. Für die teilstrukturierten Experteninterviews wurden zunächst basierend auf den Audiodaten der Interviews **Protokolle** angefertigt. Diese wurden wiederum mithilfe der **Software MAXQDA** zur **qualitativen Daten- und Textanalyse** inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierfür wurden acht Kategorien mit jeweiligen Subkategorien teils deduktiv angelehnt an den Interviewleitfaden, teils induktiv während der Textanalyse gebildet. In diese Kategorien wurden schließlich alle Interviews sequenziell eingeteilt (vgl. Mayring 2015). Innerhalb von Forschungsgruppensitzungen wurden schließlich diese Kategorien und die jeweiligen Codings gemeinsam analysiert.

Baustein 4: Quantitative Analyse trägerbezogener Rahmenbedingungen von sozialräumlichen Ansätzen und Praxen

Durch die quantitative Analyse trägerbezogener Rahmenbedingungen sozialräumlicher Ansätze und Praxen der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen wurde die **Perspektive der Kostenträger (KT)**,

Kosten- und Anstellungsträger (KAT) sowie Anstellungsträger (AT) (freie Träger) in ganz Baden-Württemberg erhoben. Als landesweite Befragung geht diese über die Standorte im Forschungssampling hinaus und ist als Kontrastierung von hohem Interesse, weil zu den unterschiedlichen Trägern der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg bislang keine gebündelten Informationen für Baden-Württemberg vorlagen. Für die Erhebung bei den unterschiedlichen Trägertypen wurden drei verschiedene Fragebogen-Versionen für eine **Online-Erhebung** entworfen.

Nach einem **Pretest** durch Vertretungen jedes Trägertypus und Beratungen im Forschungsbeirat wurde die Befragung landesweit an die Antragssteller der Schulsozialarbeit über den Mail-Verteiler des KVJS verschickt, mit der Bitte, diese auch an die in ihrem Bereich beauftragten oder auftraggebenden Träger weiterzuleiten. Ergebnis der Trägerbefragungen sollten **Aussagen zur Wahrnehmung der Wirkmächtigkeit** der Schulsozialarbeit aus Trägerperspektive, zum **Stellenwert verschiedener konzeptioneller Ansätze** der Schulsozialarbeit und den **Rahmenbedingungen** von Schulsozialarbeit an Sekundarschulen sein.

Für die Auswertung lagen durch die **Online-Erhebung mit SoSci-Survey** Datensätze vor, welche mittels des **Programms SPSS Statistics** aufbereitet und deskriptiv analysiert wurden. In der Forschungsgruppe wurden die relevanten Erkenntnisse der deskriptiven Analysen diskutiert und weitere Analyseschritte für multivariate Analysen festgelegt. Besonderheit der Auswertung der Trägerbefragung war die Differenzierungslinie zwischen den verschiedenen befragten Trägerformen Kosten- und Anstellungsträger (KAT), Kostenträger (KT) und Anstellungsträger (AT), die Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennbar macht. Da die Ergebnisse dieses Bausteins durch den landesweiten Bezug einer anderen Logik als die anderen Forschungsbausteine folgen, haben wir in Absprache mit dem KVJS als Auftraggeber entschieden, diese in der **separaten Veröffentlichung** ‚Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg‘ (Zipperle et al. 2022) zu publizieren. Sie finden jedoch als Reflexionsfolie Eingang in die vorliegenden Analysen.

Baustein 5: Qualitative Nutzer-Workshops

Im Rahmen von **qualitativen Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit** an acht der Untersuchungsstandorte wurden diese zu ihren Lebenswelten und ihrer Nutzung der Schulsozialarbeit befragt. Zusätzlich relevant war dabei die Bewertung von Angeboten der Schulsozialarbeit mit besonderem Blick auf den Kontext von Multilokalität. Die Auswahl der Workshop-Teilnehmenden erfolgte über die Schulsozialarbeitenden mit dem Auftrag, **Nutzerinnen und Nutzer verschiedenen Alters und Geschlechts der Sekundarstufe I aus unterschiedlichen Angebotskontexten** (Einzelfallhilfe, offene Angebote, Gruppenangebote) zu akquirieren. Die Einverständnisse der Eltern sowie der Nutzer und Nutzerinnen selbst wurde datenschutzkonform sowohl für die Verarbeitung personenbezogener Daten als auch für die Teilnahme am Workshop und dessen Aufzeichnung eingeholt. Mit Gruppengrößen von vier bis acht Nutzerinnen und Nutzern konnten im Frühsommer 2021 unter Berücksichtigung der Corona-Regelungen⁶ die Workshops teilweise vormittags während des Schulbetriebs, teilweise am Nachmittag in je unterschiedlichen Settings (Schule oder beispielsweise Jugendhaus) durchgeführt werden.

⁶ Teilweise waren die Nutzer und Nutzerinnen erst seit wenigen Wochen zurück im Präsenz-Schulbetrieb, was es in der Interpretation der empirischen Daten zu beachten galt (vgl. hierzu auch Kap. 6).

Mithilfe von **soziometrischen Aufstellungen** wurde zunächst im Beisein der Schulsozialarbeitenden das Freizeitverhalten der Jugendlichen erfragt. Im Weiteren wurden die Jugendlichen aufgefordert, **subjektive Landkarten** mit allen Orten zu erstellen, die in ihrem Alltag von Relevanz für sie sind (vgl. Reflexionsmaterial in Anhang 12.4). Deinet und Krisch (2009b, o. S.) bezeichnen subjektive Landkarten als Methode, um „bedeutsame Orte und Räume zu markieren und individuelle Bedeutungen und Wahrnehmungen des Wohnumfeldes [...] sichtbar zu machen.“ Im Gespräch über die Karten wurden daher Orte verschiedenster Qualitäten (mit hauptsächlich Jugendlichen, mit entspannten Erwachsenen, Lieblingsorte etc.) markiert. Ohne das Beisein der Schulsozialarbeitenden wurden dann in einem zweiten Teil das Nutzungsverhalten und der Nutzen der Schulsozialarbeit durch die Jugendlichen erfragt. Auch die Perspektive der Jugendlichen auf eine außerschulisch agierende Schulsozialarbeit wurde – wiederum unter Zuhilfenahme der subjektiven Landkarten – besprochen.

Die Dokumentation der Nutzer-Workshops erfolgte als Audioaufnahme, im direkten Anschluss an die Workshops wurden **Memos** der Forschenden erstellt und schließlich inhaltliche Protokolle mit Schlüsselzitate angefertigt. Diese Daten wurden analog zum Vorgehen in Baustein 3 (Fachkräfte-Interviews) inhaltsanalytisch ausgewertet.

Baustein 6: Quantitative Schüler-Befragung

Für die quantitative Befragung von Schülerinnen und Schülern zur Multilokalität und zur Wahrnehmung von Schulsozialarbeit wurde ein **Fragebogen**⁷ entwickelt, welcher **Erkenntnisse zu Bezugsorten und zur Einschätzung von Schulsozialarbeit aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten** liefern sollte. Wurden in Baustein 5 explizit Nutzerinnen und Nutzer von Schulsozialarbeit einbezogen, richtete sich dieser Baustein an alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an den Untersuchungsstandorten.

Um eine **repräsentative Stichprobe** bezüglich der Gesamtheit aller möglicher Schülerinnen und Schüler zu ziehen, wurden an den Schulen pro Klassenstufe (5-10) eine Klasse per Zufallsstichprobe ausgewählt. Schulen mit nur geringen Schülerzahlen wurden durch diese Stichprobenziehung im Vergleich zu Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern zwar überrepräsentativ befragt, dies wurde jedoch hinsichtlich der ausgeglichenen Verteilung aller Schularten in unserer Auswahl bewusst akzeptiert. Die Stichprobenwahl lässt deshalb gleichermaßen Aussagen für alle Schularten zu. Mittels einer **Online-Befragung** konnten über schulspezifische Links die Daten erhoben und standortübergreifend statistisch ausgewertet werden. Die Durchführung der Schüler-Befragung wurde vom Kultusministerium und den Schulleitungen genehmigt, ebenfalls wurde datenschutzkonform das Einverständnis von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bezüglich der Datenverarbeitung und der Teilnahme an der Befragung eingeholt.

Die **Durchführung** vor Ort erfolgte zwischen April und Juni 2021 durch die Fachkräfte der Schulsozialarbeit beziehungsweise durch Lehrkräfte an schuleigenen Endgeräten. An wenigen Forschungsstandorten musste aufgrund mangelnder digitaler Ausstattung auf die Befragung der Schülerinnen

⁷ Für die Hilfe dankt die Forschungsgruppe herzlich Frau Dr. Simona Lison von der Universität Marburg und Herrn Werner Meyer in der Jugendhilfeplanung der Stadt Marburg für die Bereitstellung der Marburger Befragung des Jugendparlaments aus dem Jahr 2013 (Magistrat der Universitätsstadt Marburg 2020, S. 108f), aus welcher zwei Fragen übernommen wurden. Auch gilt der Dank der Forschungsgruppe Herrn Prof. Florian Baier, der uns auf die Forschung von Fischer, Baier und Ahmed (2018) sowie Hostettler et al. (2020) aufmerksam machte, aus denen ebenfalls Fragen für den Fragebogen übernommen beziehungsweise abgewandelt wurden.

und Schüler mit Papier-Fragebögen zurückgegriffen werden. In Kapitel 6.1.1 ist die in der quantitativen Schüler-Befragung entstandene Auswahl detailliert aufgeschlüsselt zu finden, die **statistische Datenanalyse** erfolgte wieder mit dem Programm SPSS Statistics.

Baustein 7: Multiperspektivische Gruppendiskussionen an den Standorten

Die durch die Schulschließungen im Studienverlauf nach hinten verlegten Erhebungen bei Adressantinnen und Adressaten ermöglichten eine frühere Bearbeitung der **multiperspektivischen Gruppendiskussionen**, die jedoch aufgrund der geltenden Corona-Kontaktbeschränkungen statt in Präsenz **in digitalen Formaten stattfanden**. Durch Nutzung der Ergebnisse der Netzwerkkarten in den Fachkräfteinterviews und in Absprache mit den Trägern der Schulsozialarbeit an den Standorten wurden **für die Schulsozialarbeit relevante Akteure zu den Gruppendiskussionen ausgewählt** und datenschutzkonform um ihre Einwilligung zur Teilnahme, Aufzeichnung und Datenverarbeitung gebeten. Die Teilnehmenden variierten deshalb je nach Standort, immer waren jedoch die Fachkräfte und die Schulleitungen anwesend, die Träger der Schulsozialarbeit (mit Ausnahme von Kirchdorf a. d. I.) und oftmals kommunale Vertretungen. Außerdem waren an allen Standorten wichtige Kooperationspartner der Fachkräfte eingeladen.

Gruppendiskussionen haben Przyborski und Wohlrab-Sahr zufolge „kollektive Orientierungen und Wissensbestände“ (2021, S. 81) zum Gegenstand, die im Diskurs repräsentiert werden. Ziel war es, aus den verschiedenen (Funktions-)Perspektiven zu erfahren, unter welchen **Bedingungen** sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an den Standorten umgesetzt wird, welche **Erfahrungen** mit sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an den Standorten bestehen und welcher **Nutzen** von den jeweiligen Akteuren wahrgenommen wird. Die Gruppendiskussionen wurden mithilfe eines **teilstrukturierten Gesprächsleitfadens** (vgl. Helfferich 2011, S. 162 ff., 176 ff.) von Verantwortlichen der Forschungsgruppe moderiert. Im Nachgang der Gruppendiskussionen wurden **Memos** von den Moderatorinnen und Moderatoren zu den Eindrücken erstellt, um erste inhaltliche Tendenzen zu notieren. In **inhaltlichen Protokollen** (inklusive Schlüsselzitate) wurden die Audioaufnahmen schließlich verschriftlicht. Die **inhaltsanalytische Auswertung** (analog zum Vorgehen in Baustein 3) erfolgte mithilfe des Programmes MAXQDA.

Baustein 8: Überregionaler Workshop zum standortübergreifenden Quervergleich

Im letzten Erhebungsbaustein wurde am 24. September 2021 im KVJS-Tagungszentrum Gütstein ein **überregionaler Workshop** in Präsenz durchgeführt, um **in funktionsspezifischen Fokusgruppen** Zwischenergebnisse der Untersuchung zu diskutieren und zu reflektieren. Zu dem Workshop waren ausgewählte Vertretungen der projektbeteiligten Funktionsgruppen eingeladen, die bereits an den standortbezogenen Gruppendiskussionen (Baustein 7) teilgenommen hatten. Bis auf zwei waren alle Forschungsstandorte mit Teilnehmenden vertreten, die Gesamtzahl der Teilnehmenden war durch pandemiebedingte Vorgaben des Tagungsortes begrenzt. Im Rahmen der Veranstaltung wurden zunächst erste Ergebnisse des Forschungsvorhabens von Seiten der Forschungsgruppe vorgestellt, um dann in zwei Runden Gruppendiskussionen in funktionsspezifischen Fokusgruppen durchzuführen. Fokusgruppen in der qualitativen Sozialforschung sind ein „moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema

angeregt wird“ (Schulz 2012, S. 9), wobei nicht das Erreichen von Konsens zwischen den Diskutierenden angestrebt wird, sondern vielmehr über einen thematischen Aufhänger eine möglichst facettenreiche Diskussion angeregt werden soll. Die vier Fokusgruppendifkussionen wurden von Mitgliedern der Forschungsgruppe moderiert. **Dabei wurden den Gruppen Schulsozialarbeitende, Trägervertretungen, Schulleitungen und Kooperationspartner je unterschiedliche Thesen aus der Untersuchung zur Diskussion vorgelegt.** Ziel dieses Bausteins war die **Validierung ausgewählter Forschungsergebnisse** durch die Beteiligten im standortübergreifenden Quervergleich und vor dem Hintergrund funktionspezifischer Erfahrungen mit sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und verschiedener Perspektiven auf den Nutzen sozialraumorientierter Ansätze in der Schulsozialarbeit.

Mit dem schriftlichen Einverständnis der Diskutierenden erfolgte die Audio-Aufzeichnung der Gruppendiskussionen und im Nachgang wurde von den Moderatorinnen und Moderatoren ein **Gedächtnisprotokoll** zu bedeutsamen Diskussionsinhalten sowie ein **ausführliches inhaltliches Protokoll zu zentralen Aussagen** entlang der Audiodateien erstellt. Als zentrale Aussagen wurden hier entsprechend Ruddat (vgl. 2012, S. 200) wiederholt während der Diskussion aufgekommene und in relativer Tiefe besprochene Aspekte identifiziert. Die Ergebnisse des Bausteins trugen dann zur Überprüfung, Kontextualisierung und Reflexion der von den Forschenden in den vorangegangenen Bausteinen ausgearbeiteten Analysen und Interpretationen der empirischen Daten bei.

Bausteine 9 und 10: Abschlussbericht und Transfer

Als Ergebnis des Forschungsvorhabens wurden die empirischen Erkenntnisse zunächst für den vorliegenden **Abschlussbericht** (als Kurz- und Langversion) aufbereitet. Für die Präsentation in der Fachöffentlichkeit wurde außerdem eine **Abschlussstagung** am 28. März 2022 konzipiert, um den Ist-Stand sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg sowie Aussagen zum Nutzen gelingend umgesetzter Sozialraumkonzepte und zu erforderlichen Rahmenbedingungen und Weiterentwicklungsbedarfen vorzustellen. Entsprechend des Ansatzes der Praxisforschung wurde an jedem Projektstandort ein halbtägiger **Transferworkshop** mit relevanten Akteuren durchgeführt, um die Forschungsergebnisse in (Qualitäts-)Entwicklungsprozesse an den Standorten einfließen zu lassen und als Impulse für lokale Weiterentwicklungen nutzen zu können.

Projektbeirat

Um fortlaufend während des Forschungsprozesses mit weiteren Experten und Expertinnen im Dialog zu sein, wurde zu Projektbeginn ein Projektbeirat aus Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik gegründet, der das Forschungsvorhaben impulsgebend begleitete und (Zwischen-)Ergebnisse diskutierte.

Dank gilt an dieser Stelle den Beiratsmitgliedern: Frau Bock (Gemeindetag), Herrn Dr. Bolay (Universität Tübingen), Herrn Brugger (Städtetag), Herrn De Bartolo (KVJS), Herrn Hettler (Landesnetzwerk Schulsozialarbeit), Frau Dr. Kleinknecht-Strähle (Dezernat Soziales Landkreis Emmendingen), Frau Maier (Evangelische Gesellschaft Stuttgart), Herrn Massmann (Kreisjugendreferat Waldshut), Frau Rammig / Herrn Steiger / Herrn Dr. Heck (KVJS Forschung), Herrn Reif (KVJS Projektleitung) und Herrn Prof. Dr. Speck (Universität Oldenburg).

Teil 2: Analyse & Ergebnisse

4 Übersicht der Forschungsstandorte

Schulsozialarbeit ist als Jugendhilfeangebot an den unterschiedlichen Schulen jeweils **lokal verschieden ausgestaltet** und findet unter **unterschiedlichen strukturellen Bedingungen** statt. Dies trifft auch auf die 14 Untersuchungsstandorte in den 10 Kommunen zu, die am Forschungsvorhaben SOSSA_SEK teilgenommen haben. Im Folgenden werden deshalb die Standorte hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen zu Beginn der Untersuchung (2019) im Überblick vorgestellt, woraus sich deutliche Unterschiede ablesen lassen (vgl. Tab.1).

Schulstandorte (nach Größe der Kommune)	Schulsozialarbeit			Schule		Träger	Kommune	
	Fachkräfte gesamt	FK im Sampling / Stellenstruktur	Schlüssel (je VK)	Schulart	SuS-Zahl / Schulform	Trägerschaft / Trägername	Größe / EW-Zahl	
Kirchdorf	1 Fachkraft	PU: 75% SchuSo (+ 25% OKJA)	557	Gemeinschafts- schule	418 (inkl. GS) GTS	Öff. Träger Kirchdorf	kleine Gemeinde ca. 3.900 EW	
Gäufelden	1 Fachkraft	PU: 50% SchuSo (+ 50% OKJA)	230	Gemeinschafts- schule	115 / GTS	Freier Träger kit Jugendhilfe	kleine Gemeinde ca. 9.400 EW	
Gaildorf	1 Fachkraft	75%	761	Realschule	571 / GTS	Freier Träger AWO	kleine Gemeinde ca. 12.100 EW	
	1 Fachkraft	65%	892	Gymnasium	580 / GTS			
Holzger- lingen	1 Fachkraft	PU: 50% SchuSo (+ 50% Jugendref.)	250	Schulzentrum	Werkreal- schule	125 / GTS	Freier Träger Waldhaus	große Gemeinde ca. 13.300 EW
	1 Fachkraft	50%	1.400		Real- schule	700		
		50%	1.880		Gymna- sium	940 / GTS		
Filderstadt	2 Fachkräfte gesamt 200%	100%	619	Gymnasium	1238 / GTS	Öff. Träger Filderstadt	Stadt ca. 46.000 EW	
		100%						
Offenburg	2 Fachkräfte gesamt 115%	PU: 50% SchuSo (+ 25% Projektarbeit)	170	Werkreal- schule	196 / GTS	Öff. Träger Offenburg	Stadt ca. 60.400 EW	
		65%						
Friedrichs- hafen	1 Fachkraft	75%	206	Werkreal- schule	275 / GTS	Öff. Träger Friedrichshafen	Stadt ca. 61.200 EW	
	1 Fachkraft	100%	566	Gemeinschafts- schule	566 / GTS			
Pforzheim	2 Fachkräfte gesamt 125%	75%	166	Werkreal- schule	207 (inkl. GS)	Öff. Träger Pforzheim	Großstadt ca. 126.000 EW	
		50%						
	2 Fachkräfte gesamt 100%	75%	801	Realschule	801			
25%								
Freiburg	3 Fachkräfte gesamt 225%	75%	483	Gesamtschule	1086 / GTS	Öff. Träger Freiburg	Großstadt ca. 230.900 EW	
		75%						
		75%				Freier Träger DRK		
Stuttgart	2 Fachkräfte gesamt 75%	PU: 50% SchuSo (+ 50% MJA)	769	Gymnasium	577 / GTS	Freier Träger eva	Großstadt ca. 630.300 EW	
		PU: 25% SchuSo (+ 75% MJA)						

VK = Vollzeitkraft | SuS = Schülerinnen und Schüler | EW = Einwohner*innen | PU = Personalunion | GS = Grundschule | GTS = Ganztageschule

Tabelle 1: Übersicht über die Forschungsstandorte (Stand Projektbeginn 2019)

Die Reihenfolge der nun folgenden Standortübersicht orientiert sich aufsteigend an der Größe der Kommunen. Datengrundlage stellen durch die Standorte zur Verfügung gestellte Dokumente (Konzeptionen, Kooperationsvereinbarungen etc.), öffentlich verfügbare Informationen (Gemeindegröße, Lage, Schulen) und eine Abfrage von Rahmendaten bei den Fachkräften zu Beginn des Forschungsvorhabens 2019 dar.

Kirchdorf an der Iller (Landkreis Biberach)

Die **ländlich geprägte**, kleine Gemeinde mit rund 3.900 Einwohnerinnen und Einwohnern liegt im äußersten Osten Baden-Württembergs. In der unmittelbaren Umgebung finden sich keine größeren Städte. Am Ort gibt es als einzige weiterführende Schule eine **Gemeinschaftsschule** mit angegliederter Grundschule und mit einem verbindlichen Ganztagsangebot. Das Einzugsgebiet der Schule ist aufgrund der geographischen Lage vergleichsweise groß, in teils weiter entfernten Nachbarorten liegen eine Realschule und eine Werkrealschule. Das nächste Gymnasium findet sich im etwa 13 Kilometer entfernten Memmingen (Bayern). Die Gemeinde ist als **öffentlicher Träger** für die Schulsozialarbeit verantwortlich, die 2003 am Schulstandort eingeführt wurde. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit wird in Kirchdorf vorrangig durch die Stellenstruktur der Fachkraft realisiert, eine Konzeption dazu liegt als Arbeitsentwurf vor. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit hat seit über 20 Jahren Erfahrungen im sozialpädagogischen Handlungsfeld und ist **seit 12 Jahren mit 75 Prozent** (bis 2011: 50%) an der Schule und in **Personalunion** mit 25 Prozent in der OKJA im örtlichen Jugendtreff beschäftigt. Bei dieser Stelle gab es im Projektverlauf eine Reduktion auf 61 Prozent in den Schulsozialarbeitsanteilen. Abgesehen von einer pädagogischen Assistenz und dem Personal der Ganztagsbetreuung an der Schule gibt es keine weiteren Beschäftigten im Jugendbereich und außer dem Kita-Personal der Gemeinde keine weitere Jugendhilfe-Beschäftigten. Wichtiger Bezugspunkt für die Fachkraft ist das Kreisjugendreferat in Biberach für Projekte mit Bezug zu beiden Arbeitsfeldern. Kooperationspartner sind überwiegend örtliche ehrenamtliche Vereine.



Gäufelden (Landkreis Böblingen)

Die kleine Gemeinde mit ca. 9.400 Einwohnerinnen und Einwohnern liegt südlich von Stuttgart. Der Ort ist **ländlich geprägt**, aber durch den ÖPNV und einen Bahnanschluss gut an umliegende Städte angebunden. Gäufelden ist im Zuge der Gemeindereform in den 1970er Jahren aus den drei Teilorten Nebringen, Öschelbronn und Tailfingen entstanden. Am Ort gibt es als einzige weiterführende Schule eine **Gemeinschaftsschule** mit verbindlichem Ganztagsangebot. Das Einzugsgebiet der Schule umfasst überwiegend die Teilorte, in den umliegenden Städten gibt es zahlreiche weiterführende Schulen (am nächsten und mit dem Zug erreichbar in Herrenberg), die teils auch von Jugendlichen aus Gäufelden besucht werden. In Gäufelden verantwortet als **freier Träger** die ‚kit jugendhilfe‘ aus Tübingen die Trägerschaft der Schulsozialarbeit. Der eher große Träger verfügt über langjährige Erfahrung in der Jugendhilfe und mit gemeinwesenorientierten Ansätzen. Eine standortbezogene und -übergreifende Konzeption des Trägers für sozialraumorientiertes Arbeiten in



der Schulsozialarbeit liegt vor. Das Angebot der Schulsozialarbeit gibt es in Gäufelden seit 2012. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit arbeitet seit fünf Jahren im sozialpädagogischen Handlungsfeld und **seit drei Jahren am Schulstandort mit 50 Prozent**. Darüber hinaus ist die Fachkraft in **Personalunion** zu weiteren 50 Prozent beim Gemeindejugendreferat angestellt (Träger ebenfalls ‚kit jugendhilfe‘) und für die OKJA im Jugendtreff auf dem Schulgelände zuständig. Das Jugendreferat ist mit einer weiteren Fachkraft mit einer 50 Prozent Anstellung bei der Gemeinde besetzt. Wichtige Kooperationspartner der Schulsozialarbeit sind örtliche Vereine, das Jugendreferat, der ASD in Herrenberg sowie an der Schule das Personal der Ganztagsbetreuung.

Gaildorf (Landkreis Schwäbisch Hall)

Gaildorf ist eine **ländlich geprägte** Kleinstadt mit ca. 12.100 Einwohnerinnen und Einwohnern und zählt in unserem Sampling noch zu den kleinen Gemeinden. Sie liegt im nördlichen Teil von Baden-Württemberg und in der Umgebung finden sich weitere kleine Gemeinden und Dörfer. Mit der Bahn ist die Kreisstadt Schwäbisch Hall in etwa 20 Minuten erreichbar, die umliegenden Gemeinden sind mit Bussen angebunden. Im Norden von Gaildorf liegen eine **Realschule** und ein **Gymnasium**, die an der Untersuchung teilgenommen haben, nah beieinander auf einem Schulareal, zu dem auch eine Grund- und Werkrealschule gehört. Das Einzugsgebiet der Schulen reicht weit in die Region. **Freier Träger** der Schulsozialarbeit ist die ‚AWO Schwäbisch Hall‘, ein großer Träger, der seit kurzer Zeit im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit einige wenige Fachkräfte beschäftigt. Die Schulsozialarbeit entwickelt ihr sozialraumorientiertes Angebot entlang einer standortbezogenen Konzeption des Trägers. An beiden an der Untersuchung beteiligten Schulen wird seit 2015 Schulsozialarbeit angeboten, eine Fachkraft ist seit sechs Jahren im sozialpädagogischen Handlungsfeld und in der Schulsozialarbeit **zu 75 Prozent** (bis 2018: 50%) **an der Realschule** tätig. Die andere Fachkraft hat seit 20 Jahren fachberufliche Erfahrung und ist ebenfalls seit Einführung der Schulsozialarbeit **zu 65 Prozent** (2018 erhöht um 15%) **am Gymnasium** beschäftigt. Bei dieser Stelle gab es 2020 einen Personalwechsel im selben Stellenumfang. Zentrale Kooperationspartner beider Fachkräfte sind neben dem Team Schulsozialarbeit (aller drei Schulen) der ASD in Schwäbisch Hall, institutionelle Partner in der Jugendhilfe vor Ort, das städtisch verantwortete Jugendreferat und örtliche Vereine.



Holzgerlingen (Landkreis Böblingen)

Die Kleinstadt ist mit rund 13.300 Einwohnerinnen und Einwohnern eine große Gemeinde nahe bei der Kreisstadt Böblingen mit eher **ländlicher Prägung**. Durch einen Bahnanschluss ist Holzgerlingen gut an Böblingen und Stuttgart sowie über den ÖPNV an umliegende Gemeinden angebunden. In der Gemeinde gibt es ein **Schulzentrum** bestehend aus Grundschule, Werkrealschule, Realschule und SBBZ – über eine Brücke ist das Gymnasium fußläufig erreichbar. Die Schulen werden auch von zahlreichen Jugendlichen von außerhalb besucht. An der Untersuchung beteiligt waren Werkrealschule (Ganztagsangebote wählbar), Realschule und Gymnasium (Ganztagsangebote wählbar, teils offen



für Schülerinnen und Schüler der anderen Schulen). **Freier Träger** der Schulsozialarbeit ist das ‚Waldhaus‘, bei dem als großer Träger langjährige gemeinwesenorientierte Erfahrung besteht und von dem in der Region ein vielfältiges Angebot der Jugendhilfe offeriert und im Auftrag von über einem Dutzend Kommunen Jugend(sozial)arbeit betrieben wird. An den drei an der Untersuchung beteiligten Schulen gibt es Schulsozialarbeit seit 2012, die sozialräumliche Ausrichtung ist in einer standortbezogenen Konzeption festgehalten. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit an der **Werkrealschule** ist **seit sieben Jahren zu 50 Prozent** angestellt und mit weiteren 50 Prozent in **Personalunion** beim Stadtjugendreferat (Träger ebenfalls ‚Waldhaus‘). An der **Realschule** und am **Gymnasium** ist eine weitere Fachkraft **zu je 50 Prozent** in der Schulsozialarbeit beschäftigt. Die Fachkraft ist seit 6 Jahren im sozialpädagogischen Handlungsfeld tätig und **seit drei Jahren an der Realschule** beziehungsweise **seit vier Jahren am Gymnasium**. Diese Stellenkonstellation wurde 2021 zugunsten einer zusätzlichen Fachkraft für die Realschule aufgelöst und der Stellenumfang je Schule um 30 Prozent erhöht. Auf dem Schulgelände des Gymnasiums gibt es ein Jugendzentrum, das an das Schulgebäude angebaut ist. Anstellungsträger der Fachkräfte dort ist auch das ‚Waldhaus‘. Wichtige Kooperationspartner sind die Kolleginnen und Kollegen im Team Schulsozialarbeit (auch vom SBBZ), die OKJA, der ASD in Böblingen, institutionelle Partner der Jugendhilfe, weitere Angebote des Trägers ‚Waldhaus‘ sowie Vereine und zivilgesellschaftliche Akteure (bürgerschaftliches Engagement).

Filderstadt (Landkreis Esslingen)

Filderstadt ist eine Stadt mit etwa 46.000 Einwohnerinnen und Einwohnern unweit von Stuttgart. Die Kommune hat einen **städtischen Charakter**, auch durch die Nähe zur Landeshauptstadt und die gute Anbindung mit Bus und Bahn. Filderstadt ist im Zuge der Gemeindereform in den 1970er Jahren aus den Teilorten Bernhausen, Bonlanden, Harthausen, Plattenhardt und Sielmingen hervorgegangen. Im Teilort Bernhausen liegt eines von zwei allgemeinbildenden **Gymnasien der Stadt** mit wählbaren Ganztagsangeboten, das hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler aus der näheren Umgebung besuchen. In direkter räumlicher Nähe befinden sich ein Jugendzentrum sowie je eine Grund-, Gemeinschafts- und Realschule. **Öffentlicher Träger** der Schulsozialarbeit ist die Stadt, an der Schule wird seit 2006 Schulsozialarbeit im Rahmen einer standortübergreifenden Konzeption des Trägers angeboten. An der großen Schule sind zwei Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit einem **Stellenumfang von insgesamt 200 Prozent** beschäftigt. Eine Fachkraft arbeitet als Berufseinsteigerin **seit einem Jahr zu 100 Prozent**, die andere Fachkraft mit neun Jahren einschlägiger Berufserfahrung **seit sechs Jahren zu 100 Prozent** in der Schulsozialarbeit an der Schule. Die etablierte Fachkraft wechselte während der Projektlaufzeit die Stelle, weshalb eine weitere Berufseinsteigerin mit einer 100 Prozent-Stelle nachfolgte. Bei der Stadt sind weitere Schulsozialarbeitende an allen weiteren Schularten angestellt, die Fachkräfte des Gymnasiums sind in Fach- und Arbeitsgruppen auf kommunaler Ebene eingebunden. Wichtige Kooperationspartner sind institutionelle Einrichtungen der Jugendhilfe und Beratungsstellen, die OKJA sowie die Jugendfarm.



Offenburg (Ortenaukreis)

Die Stadt Offenburg ist mit etwa 60.400 Einwohnerinnen und Einwohnern eine Kreisstadt am westlichen Fuß des Schwarzwaldes. Offenburg ist **städtisch geprägt** im sonst eher ländlichen Landkreis und verfügt über einen innerstädtischen ÖPNV. Nördlich der Innenstadt befindet sich das Schulzentrum Nord-West, auf dem sich ein Gymnasium, eine Förderschule und ebenjene **Werkrealschule** mit angegliederter Grundschule und die **Realschule** befinden, die an der Untersuchung teilnahmen. Sie werden weitgehend von Offenburger Jugendlichen besucht, aber insbesondere die Realschule auch von Jugendlichen aus der Umgebung. Die Stadt ist **öffentlicher** und langjähriger **Träger** der Schulsozialarbeit, die an der Werkrealschule seit 2002 und an der Realschule seit 2010 angeboten wird. Grundlage für sozialraumorientiertes Arbeiten ist eine standortübergreifende Konzeption des Trägers. Außerdem wird die Schulsozialarbeit dezentral über das Stadtteil- und Familienzentrum auf dem Schulcampus koordiniert. **An der Werkrealschule** mit verbindlichem Ganztagesangebot bieten zwei Fachkräfte mit einem **Stellenumfang von 115 Prozent** Schulsozialarbeit an, während an der angegliederten Grundschule eine weitere Kollegin zuständig ist. Eine Fachkraft verfügt über 18 Jahre Berufserfahrung im sozialpädagogischen Handlungsfeld und ist **seit 10 Jahren** an der Werkrealschule **mit aktuell 50 Prozent** in der Schulsozialarbeit und 25 Prozent Projektarbeit (Projekt ‚kickformore‘) tätig. Die zweite Fachkraft kennt das sozialpädagogische Arbeitsfeld seit bereits 33 Jahren und ist **seit 18 Jahren zu aktuell 65 Prozent** in der Schulsozialarbeit an der Werkrealschule angestellt. **An der Realschule** mit wählbarem Ganztagesangebot arbeitet die Fachkraft der Schulsozialarbeit **zu 75 Prozent**, sie ist seit 12 Jahren in der Sozialarbeit und **seit 10 Jahren** an der Realschule tätig. Die Fachkräfte kooperieren schulartspezifisch unterschiedlich gewichtet mit dem ASD, institutionellen Beratungs- und Jugendhilfeeinrichtungen, dem Stadtteil- und Familienzentrum, der OKJA, Partnern in der Projektarbeit, Vereinen, Betrieben und der Agentur für Arbeit.



Friedrichshafen (Bodenseekreis)

Die Stadt Friedrichshafen liegt als Kreisstadt am nördlichen Ufer des Bodensees und hat ca. 61.200 Einwohnerinnen und Einwohner. Die Kommune ist **städtisch geprägt** im sonst eher ländlichen Landkreis. Innerstädtisch ist Friedrichshafen gut durch den ÖPNV erschlossen. Im Stadtnorden befindet sich die **Werkrealschule** mit angegliederter Grundschule und wählbarem Ganztagesangebot und im Südosten die **Gemeinschaftsschule** (verbindliche Ganztageschule), die in der Untersuchung dabei waren. Die einzig verbliebene (öffentliche) Werkrealschule in der Stadt hat ein großes Einzugsgebiet, ebenso wie die Gemeinschaftsschule. Die Stadt ist **öffentlicher Träger** der Schulsozialarbeit mit langjähriger Erfahrung, an beiden Schulen gibt es seit 1998 Schulsozialarbeit, die auf Basis von standortbezogenen Konzeptionen und jährlichen Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen sozialraumorientiert arbeitet. **An der Werkrealschule** ist eine Fachkraft **zu 75 Prozent** tätig, die seit 36 Jahren die Sozialarbeit kennt und **seit 21 Jahren** an der Schule Schulsozialarbeit anbietet. **An der Gemeinschaftsschule** ist die Fachkraft **seit acht Jahren zu 100 Prozent** beschäftigt. An beiden Schulen gab es während der Forschung Personalwechsel und Stel-



lenanteile waren vakant. Zentrale Kooperationspartner an der Werkrealschule sind das Kreisjugendamt, die Agentur für Arbeit, die OKJA, institutionelle Einrichtungen der Jugendhilfe und Beratungsstellen sowie Projektpartner. Die Schulsozialarbeit an der Gemeinschaftsschule kooperiert mit dem Kreisjugendamt, der OKJA, der Mobilien Jugendarbeit, mit Projektpartnern und Vereinen. Über die Kommune sind die Fachkräfte mit den zahlreichen weiteren städtischen Schulsozialarbeitenden vernetzt und in Arbeitskreise, Fachgruppen und Stadtteilkonferenzen eingebunden. Eine wichtige Rolle spielt auch die Kooperation mit dem städtischen Integrationsmanagement.

Pforzheim (Stadtkreis)

Pforzheim ist mit rund 126.000 Einwohnerinnen und Einwohnern Großstadt und Stadtkreis zwischen Karlsruhe und Stuttgart. Die Kommune ist **großstädtisch geprägt** im sonst eher ländlichen Umkreis und ist innerstädtisch gut durch den ÖPNV erschlossen. Im Stadtteil Haidach, etwas südöstlich der Innenstadt, liegen die teilnehmende **Werkrealschule** und die **Realschule** nahe beieinander. Das Einzugsgebiet der Schulen erstreckt sich über die Stadt hinaus. Die Schulsozialarbeit ist in **öffentlicher Trägerschaft** der Stadt (mit mehr als 30 Schulsozialarbeitenden) und verfolgt sozialraumorientiertes Arbeiten anhand standortbezogener Konzeptionen des Trägers. Der Träger nahm mit einer Grundschule bereits am Vorgänger-Projekt SOSSA zur sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Grundschulen teil. Das Angebot der Schulsozialarbeit gibt es an der Werkrealschule seit 2008, an der Realschule seit 2011. **An der Werkrealschule** sind zwei Fachkräfte mit einem Stellenumfang von insgesamt 125 Prozent tätig und dabei zudem für die Grundschule zuständig, wobei die Fachkräfte angaben, aktuell nur Werkrealschul-Bedarfe zu decken. Eine Fachkraft wurde **neu zu 50 Prozent** an der Werkrealschule, zu 25 Prozent an der Realschule sowie zu 25 Prozent im Schwerpunkt Schulvermeidung („Back2school – deine Chance!“) der Schulsozialarbeit eingestellt. Diese Fachkraft hat im Projektverlauf die Stelle wieder verlassen. Die andere Fachkraft ist an der Grund- und Werkrealschule **seit 4 Jahren zu 75 Prozent** (2,5 Jahre davon rein an der Grundschule, seit 2018 auch an der Werkrealschule; 15 Jahre Berufserfahrung im sozialpädagogischen Handlungsfeld) beschäftigt. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit an der Realschule ist seit 13 Jahren im sozialpädagogischen Handlungsfeld tätig und **seit neun Jahren zu aktuell 75 Prozent** an der Schule. Zentrale Kooperationspartner an der Werkrealschule sowie der Realschule sind schulartspezifisch gelagert vorwiegend das Bürgerhaus, der ASD, institutionelle Einrichtungen der Jugendhilfe und Beratungsstellen, die OKJA und die Aufsuchende Jugendarbeit sowie Kirchen und Vereine. Zusätzlich arbeiten die Fachkräfte arbeitsfeldbezogen und -übergreifend in stadtweiten Arbeitskreisen, Fachgruppen, Steuerungsgruppen und Sozialraumteams zusammen.



Freiburg im Breisgau (Stadtkreis)

Die Großstadt Freiburg mit etwa 230.900 Einwohnerinnen und Einwohnern befindet sich ganz im Südwesten des Landes und ist **großstädtisch geprägt** sowie durch den ÖPNV innerstädtisch gut erschlossen. Zentral im Südwesten der Innenstadt liegt die am Forschungsvorhaben



teilnehmende **Gesamtschule** (verbindliches Ganztagesangebot), die ein stadtweites Einzugsgebiet hat. Die Gesamtschule ist eine von vier Schulen dieser Art in Baden-Württemberg, die einem Schulversuch in den 1970er Jahren entstammen. Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit an der Schule liegt für zwei Fachkräfte bei der Stadt (**öffentlicher Träger**) und für eine Fachkraft beim DRK (**freier Träger**). Während die Stadt nur diese beiden Schulsozialarbeitenden als Anstellungsträger beschäftigt, ist das DRK ein großer Träger mit vielen Beschäftigten im Bereich der Schulsozialarbeit. Sozialraumorientierung als fachliche Folie ist in einer städtischen und standortübergreifenden Konzeption für die Schulsozialarbeit festgehalten. Schulsozialarbeit an der Gesamtschule hat eine lange Tradition und wird seit 1980 angeboten. Die drei Fachkräfte verfügen über einen **Stellenumfang von insgesamt 225 Prozent**, der 2013 um 160 Prozent erhöht wurde. Eine Fachkraft in städtischer Trägerschaft kennt das sozialpädagogische Handlungsfeld seit acht Jahren, arbeitet seit sieben Jahren in der Schulsozialarbeit und **seit 3 Jahren zu 75 Prozent** an der Schule. Die zweite Schulsozialarbeitsstelle in öffentlicher Trägerschaft war zu Projektbeginn vakant und wurde dann im Verlauf mit 75 Prozent neu besetzt. Die beim DRK angestellte Fachkraft ist seit sieben Jahren in der Sozialarbeit, seit 4 Jahren in der Schulsozialarbeit und **seit einem Jahr zu 75 Prozent** an der Schule tätig. Im Projektverlauf fand auch hier ein Stellenwechsel statt, wobei die DRK-Fachkraft von einer seit 3 Jahren im sozialpädagogischen Handlungsfeld tätigen Fachkraft ersetzt wurde. Als wichtigste Kooperationspartner benennen die Fachkräfte unterschiedlich mal zuerst Schulleitung und Lehrkräfte, mal zuerst die Schülerinnen und Schüler, im weiteren dann ASD, institutionelle Einrichtungen der Jugendhilfe und Beratungsstellen sowie die OKJA und die Stadtteilbibliothek. Neben der Teilnahme an Fachgruppen zu spezifischen Themen sind die Fachkräfte stark innerschulisch in Gremien eingebunden sowie die Beschäftigte des DRK in dortige Schulsozialarbeitsgruppen involviert.

Stuttgart (Stadtkreis)

Die Großstadt ist zugleich Landeshauptstadt in der Mitte von Baden-Württemberg und sie hat ca. 630.300 Einwohnerinnen und Einwohner. Die Kommune ist **großstädtisch geprägt** und Zentrum der sehr dicht besiedelten Region. Innerstädtisch und ins Umland gibt es gute Verbindungen mit Bus und Bahn. Im Osten der Stadt befindet sich das **Gymnasium** mit wählbarem Ganztagesangebot, das ein stadtweites Einzugsgebiet hat. Träger der Schulsozialarbeit ist die ‚eva‘ (Evangelische Gesellschaft), ein großer **freier Träger**, der die stadtweite sozialraumorientierte Konzeption ‚Stuttgarter Modell‘ mitentwickelt hat und umsetzt. Dieses sieht – verkürzt dargestellt – eine stadtteilbezogene enge Verzahnung von Mobiler Jugendarbeit und Schulsozialarbeit bis hin zur Personalunion vor und soll die für das Arbeitsfeld Mobile Jugendarbeit wichtige gemeinwesenorientierte Tradition unter neuen Vorzeichen fortsetzen. Schulsozialarbeit wird am Gymnasium seit 2015 angeboten, die beiden Fachkräfte verfügen über einen **Stellenrahmen von insgesamt 75 Prozent**, der 2018 um 25 Prozent erhöht wurde. Eine Fachkraft ist seit wenigen Jahren in der Sozialarbeit beschäftigt und arbeitet **seit zweieinhalb Jahren zu 50 Prozent** in der Schulsozialarbeit an der Schule und zu weiteren 50 Prozent in **Personalunion** als Teamleitung in der Mobilen Jugendarbeit Ost. Diese Stelle wurde im Projektverlauf vakant. Die weitere Fachkraft ist Berufseinsteigerin und seit **eineinhalb Jahren zu 25 Prozent** in der Schulsozialarbeit an der Schule und zu



weiteren 75 Prozent in **Personalunion** in der Mobilen Jugendarbeit Ost beschäftigt. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen die Schulleitung und Lehrkräfte, die Polizei, institutionelle Einrichtungen der Jugendhilfe und Beratungsstellen, die OKJA und Projektpartner. Die Fachkräfte sind zudem über Sozialraumteams, Arbeitskreise und Stadtteilkonferenzen über beide Stellenanteile trägerintern und stadtweit vernetzt.

Die Beschreibungen der Standorte zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Ausstattung der Schulsozialarbeit, der bisherigen Beschäftigungsdauer der Fachkräfte, Art und Größe der Trägerschaft oder Lage und Größe der Kommunen. Diese **strukturellen Bedingungen nehmen auf die Möglichkeiten einer sozialraumorientiert handelnden Schulsozialarbeit Einfluss**, was in den nachfolgenden Kapiteln unter verschiedenen Gesichtspunkten erörtert wird.

Dank an die Untersuchungsstandorte

Bevor die Ergebnisse aus den empirischen Analysen dargelegt und interpretiert werden, sei jedoch den teilnehmenden Untersuchungsstandorten herzlich gedankt. Praxisforschung ist parallel zu dem Anliegen, Praxis durch wissenschaftliche Erkenntnisse weiterzuentwickeln, immer darauf angewiesen, dass Professionelle im Feld sich trotz alltäglicher Handlungsanforderungen auf den Forschungsprozess einlassen und engagiert mitwirken. Insbesondere aufgrund der sich pandemiebedingt so drastisch und vielseitig verändernden Rahmenbedingungen im Verlauf des Projekts – sowohl für die Forschung als auch die Schulsozialarbeitspraxis – ist dies keine Selbstverständlichkeit. Für die Unterstützung in der Umsetzung der Forschungsbausteine, die Einblicke in die Praxen und Sozialräume sowie die Zeit und Energie für das Forschungsvorhaben danken wir daher in erster Linie den Fachkräften der Schulsozialarbeit. Für die Organisation und das fachliche Weiterentwicklungsinteresse sei außerdem den Trägerververtretungen an den Standorten recht herzlich gedankt. Allen weiteren Akteuren an den Forschungsstandorten von Schulleitungen über Kommunalvertretungen bis hin zu außerschulischen Kooperationspartnern danken wir ebenfalls für die Unterstützung und die multiperspektivischen Einblicke zur Umsetzung unseres Forschungsvorhabens.

5 Praxen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit

Um sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zu erforschen ist es zentral, die von den Fachkräften realisierten Tätigkeiten und Strategien – hier gefasst mit dem Begriff ‚Praxen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit‘ – in den Blick zu nehmen. Daher wurden im Forschungsvorhaben qualitative teilstrukturierte Leitfadenterviews mit den Fachkräften an den Untersuchungsstandorten durchgeführt. Die Interviews zielten auf Einblicke in das fachliche Denken und Handeln der Schulsozialarbeitenden, in ihre alltäglichen Herausforderungen und Begrenzungen, in ihre (Kooperations-) Bezüge im und zum außerschulischen Raum sowie in ihren Begriff von Sozialraum(orientierung) und wie dieser sich im Alltag ausprägt. Die Fachkräfte äußerten sich zudem zu ihren Sichtweisen auf die Bewältigungsanforderungen und Lebenswelten der Jugendlichen und wie sie diese in ihrer Tätigkeit aufgreifen und einbinden können. Ergänzt wurde diese Perspektive auf die Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in den Gruppendiskussionen mit weiteren relevanten Akteuren an den Standorten. Das so gewonnene empirische Material ist Ausgangspunkt für verschiedene Analyseperspektiven, um die facettenreichen sozialräumlichen Ansätze sichtbar zu machen. Daraus ergeben sich Erkenntnisse, ob und in welchen Ausprägungen Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit umgesetzt werden kann.

Zum Einstieg erfolgt in Kapitel 5.1 eine Klärung zum Verständnis von Fachlichkeit und Sozialraum(orientierung) der Fachkräfte. Anschließend rücken sozialräumliche Praxen und Arbeitsformen der Schulsozialarbeitenden in den Fokus (Kap. 5.2), auf die eine Analyse der Kooperationsbeziehungen an den Standorten (Kap. 5.3) folgt. Dies führt in Kapitel 5.4 zum induktiv ausgebauten Analyseinstrument der Niveaustufen von Sozialraumorientierung und endet mit einem bilanzierenden Fazit zu den sozialraumorientierten Praxen der Fachkräfte (Kap. 5.5).

5.1 Verständnis von Fachlichkeit und Sozialraum(orientierung)

Das fachliche Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden ist der Ausgangspunkt, wie Sozialraumorientierung in der Praxis vor Ort gedacht und mit welchen Strategien diese umgesetzt wird. Es hat sich in der Analyse als schwierig herausgestellt, allgemeine Handlungsansätze der Sozialen Arbeit von spezifischen Ansätzen der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 2) scharf zu trennen. Die befragten Fachkräfte beziehen sich nicht auf das theoretische Konstrukt Sozialraumorientierung, sondern auf die in ihrer jeweiligen Praxis festgemachten Vorstellungen und Denkmuster über Räumlichkeit und fachliche Bezüge dazu, die über die gesamte Interviewdauer an verschiedenen Stellen zum Ausdruck kamen. Gerahmt wird dieses Verständnis der Fachkräfte von Handlungen und Sichtweisen weiterer Akteure im Sozialraum, die für die Schulsozialarbeit relevant sind. Die in den Gruppendiskussionen an den Standorten sichtbaren Perspektiven dieser Akteure auf (Sozial-)Räumlichkeit werden hauptsächlich bestimmt von den Funktionen, die sie erfüllen, und von ihrem Verhältnis zur Schulsozialarbeit.

Im Folgenden wird das in der empirischen Analyse sichtbar werdende **fachliche Selbstverständnis** der Schulsozialarbeitenden und das **Verständnis von Sozialraumorientierung** sowohl der Fachkräfte als auch der relevanten Akteure dargelegt. Danach wird mit Bezug zu den Sozialräumen der Fachkräfte herausgearbeitet, wie sich deren beruflicher Sozialraum konturiert und wie das mit dem Verständnis der Sozialraumorientierung zusammenhängt. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit als Ausblick auf die daraus resultierende fachliche Orientierung insbesondere der Fachkräfte.

Selbstverständnis der Fachkräfte

Die Fachkräfte positionieren sich in den Interviews als Jugendhilfeangebot am Ort Schule, das vorrangig die Zielgruppe Jugendliche adressiert. Bei der Bestimmung dessen, was sie als Schulsozialarbeitende auszeichnet, werden Unterschiede zur Schule markiert, aber auch Schnittpunkte benannt. Die Schülerinnen und Schüler unterliegen in der Schule der Schulpflicht und streben einen berufsqualifizierenden oder studienberechtigenden Abschluss an. Im Verhältnis dazu sehen sich die Fachkräfte als Angebot für die Jugendlichen, das am Ort Schule angesiedelt ist, aber ausdrücklich die **Lebenswelt und die Lebensbedingungen der Jugendlichen und ihrer Familien mit in den Blick nimmt**. Eine Fachkraft verdeutlicht zunächst die Wichtigkeit von „Netzwerken, die man im Sozialraum hat und die man nutzen kann für die Schule, für die Schülerinnen und Schüler. Dann ist mir noch wichtig, dass man sich anguckt, wer wohnt denn in meinem Sozialraum, was sind das für Familien.“ (FKI Friedrichshafen WRS, #00:29:06)

Das fachliche Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden kommt deutlich dort zum Ausdruck, wo sie Handlungsspielräume finden und auch aktiv nutzen, um sich und ihre Angebote zu platzieren. Sie schildern ihre Tätigkeiten als durch die **Einzelfallhilfe** geprägt und hierarchisiert. Für die Einzelfallhilfen nutzen die Fachkräfte sowohl ihre eigenen Hilfekompetenzen als auch externe Ressourcen von Kooperationspartnern, die gezielt zur Unterstützung oder Weitervermittlung herangezogen werden. Dazu sind bereits im Vorfeld durch die Schulsozialarbeit Zugänge zu Kooperationspartnern geschaffen worden. Ebenso wichtig für die Realisierung ihrer Fachlichkeit sind für die Fachkräfte **Zugänge zu und Anknüpfungspunkte an die jugendlichen Lebenswelten und Themen** (vgl. Kap. 6.1). Deshalb konzeptualisieren sie die Schulsozialarbeit als ein Angebot mit Kontakt ermöglichenden Eigenschaften: Es tauchen immer wieder Redefiguren auf wie die „immer offene Tür“, „Räume der Begegnung“ und „niederschwellige Zugänge“ (z. B. FKI Offenburg WRS, #00:54:22; FKI Pforzheim WRS, #02:40:37; FKI Gäufelden GMS, #02:25:00).

Damit eng verbunden ist häufig die Vorstellung **einer stellvertretenden Anwaltschaft** für die Schülerinnen und Schüler als Jugendliche in ihren Sozialräumen und das Einfordern von Partizipationsmöglichkeiten. Die Fachkräfte sehen sich dann als „die Anwälte der Schüler und Schülerinnen“ (FKI Stuttgart GYM, #00:24:58) und ihrer Familien und versuchen, die Themen der Jugendlichen aufzugreifen und im schulischen wie im außerschulischen Kontext zu bearbeiten. Hier zerfließen die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem Raum und die Fachkräfte platzieren an diesem Übergang gezielt eigene und Kooperationsangebote. Das verlangt von ihnen immer wieder eine Neupositionierung, wenn sie – ausgehend von einem reflexiv-sozialräumlichen Bewusstsein – diese Grenze weiter gestaltbar machen und halten wollen. Eine Fachkraft erläutert dazu: „Wir gehören zur Jugendhilfe, [...] aber wir sind auch Teil der Schule, [...] das ist vielen [...] auch durchaus bewusst“ (FKI Filderstadt GYM, #00:16:53).

Praxisschilderungen und Prägungen der Fachkräfte zeigen, dass die Fachkräfte sich in ihrem Selbstverständnis als Jugendhilfeangebot am Ort Schule auf das ganze Spektrum des SGB VIII beziehen und **über die Schülerschaft oder Benachteiligte hinaus oft alle Jugendlichen adressieren**. Für eine Fachkraft resultiert daraus ein „ganzheitliches Arbeiten“ (FKI Gaildorf RS, #00:50:12), das nicht nur Probleme bearbeitet, sondern allgemein die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen in den Blick nimmt.

Verständnis von Sozialraumorientierung der Fachkräfte

Ausgangspunkt für sozialraumorientiertes Handeln der Fachkräfte an den Untersuchungsstandorten ist ein vom Träger vorgegebenes Fachkonzept Sozialraumorientierung. Wird dieses Konzept vom Träger aktiv und strategisch gefördert, fällt es den Fachkräften leichter, die konzeptionelle Vorgabe zu verinnerlichen und als eigene fachliche Haltung in die Praxis und in Kooperationsbeziehungen zu transportieren (vgl. Kap. 7.2.3). Zusätzlich dazu finden sich in den Äußerungen der Fachkräfte auch eigene Vorstellungen von Sozialraumorientierung, die an die oben beschriebene Fachlichkeit anschließen.

Grundlegend lassen sich aus den Schilderungen der Fachkräfte zwei Perspektiven auf den Sozialraum ableiten: erstens **‚das Soziale‘ in seinen räumlichen Dimensionen** und zweitens **‚der Raum‘ in seinen sozialen Dimensionen**. Diese analytische Differenzierung kam bei den Fachkräften in bestimmten Nuancierungen zum Vorschein, die einen Rahmen für das Verständnis von Sozialraumorientierung vorgaben. Für die Erschließung sozialräumlicher Ressourcen ist dieser doppelte Blick der Fachkräfte ausschlaggebend, um in den vielfältigen Kontexten ihrer Tätigkeit den Überblick zu behalten. Auf der einen Seite stehen Bedürfnisse der Zielgruppen, die bekannt und an Orten festgemacht sein müssen, um mit passenden Angeboten bedürfnisbefriedigende Lösungen generieren zu können. Auf der anderen Seite finden die Fachkräfte im geografischen Umfeld der Schulen und der Wohnorte der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Orte, Akteure und Angebote vor, die eine soziale Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler haben oder noch haben könnten. Aus diesen beiden Aspekten verschaffen sich Fachkräfte sozialräumliche Orientierung, indem sie grundlegend wissen, was im subjektiv bedeutsamen Sozialraum der Zielgruppen gebraucht und was geboten wird.

Ein Medium, das für diese sozialräumliche Orientierung für alle Fachkräfte zentral scheint, sind die für sie **verfügbaren Netzwerke**. Zu unterscheiden ist dabei einerseits der Bezug zu institutionellen Netzwerken als Modus (multi-)professioneller Zusammenarbeit in Arbeitskreisen oder in Gremien (vgl. Kap. 5.3). Auf der anderen Seite meinen die Fachkräfte mit Netzwerk aber auch ein engmaschiges Geflecht aus Aufmerksamkeit, Austausch und Zugänglichkeit, um auf Vorrat jederzeit aktivierbare Kontakte und Handlungsoptionen in der Hinterhand zu haben. In der Netzwerkperspektive kommt ein besonderes Verständnis von Sozialraumorientierung zum Ausdruck: Die Fachkraft orientiert sich nicht nur in den von ihr wahrgenommenen Sozialräumen, sie gibt zugleich den Adressatinnen und Adressaten Orientierung in ihren Sozialräumen. Der Blick der Fachkräfte richtet sich, auch aufgrund eigener Begrenzungen, deshalb zuerst pragmatisch aus: Wer und was ist zeitlich und räumlich erreichbar für Hilfe und Unterstützung? Einen Schritt weiter, um in und mit den Netzwerken die Bedingungen des Aufwachsens in den Sozialräumen der Jugendlichen zu beeinflussen, gehen die Fachkräfte offenbar nur, wenn sie sich in einem Netzwerk bewegen, in dem sie den Eindruck gewinnen, gemeinsam mit anderen die Bedingungen des Aufwachsens beeinflussen zu können. So schildern die Fachkräfte aus Stuttgart in Bezug auf das Potenzial ihrer sozialraumorientierten Arbeit, dass sie *„bei Bedarf die Themen der Jugendlichen aus dem Osten [...] halt auch einbringen können also in eine politische Debatte oder in politischen Gremien“* (FKI Stuttgart GYM, #02:22:15), was auf das Vorhandensein entsprechender politischer Gremien im Stadtteil sowie eine spezifische Position der Schulsozialarbeit darin verweist.

Sozialraumorientierung und die damit realisierte Inblicknahme der Netzwerke ermöglicht es den Fachkräften, ihren eigenen Anspruch aufrechtzuerhalten, Schülerinnen und Schüler über den schulischen Kontext hinaus zu betrachten und gegebenenfalls zu begleiten. **Als Teil eines Netzwerkes scheint es den Fachkräften möglich zu sein, das Sozialgefüge mitzugestalten und subjektiv**

bedeutsame Räume für Jugendliche zu schaffen oder zu schützen. Die Äußerung einer Fachkraft in Pforzheim, dass gute Vernetzung ein sehr wichtiger Präventionsaspekt sei (FKI Pforzheim WRS, #02:58:53), deutet ebenfalls in diese Richtung, weil über das aktuelle Geschehen hinaus auch das möglicherweise Kommende – und Erwartbare – im Blickfeld bleiben kann. In Verbindung mit der Kenntnis von Räumen und Themen der Jugendlichen können die Fachkräfte Angebote von Kooperationspartnern mit den Interessen der Jugendlichen verknüpfen: Sie ziehen Erkenntnisse aus ‚dem Sozialen‘ und agieren in den sich daraus ergebenden Räumen. Gleichzeitig sind sie in ihren sozialen Bezügen stets Teil angeeigneter und damit hergestellter Räume. Dieses fachliche Selbstverständnis von Sozialraumorientierung beinhaltet eine Verantwortungsübernahme für räumliche Entwicklungen und damit auch eine Steuerungserwartung an sich selbst, weil sie lokal eine besondere Expertise der Vermittlung in die kommunalen Prozesse einbringen können.

Sozialraumorientierung steht für einige Fachkräfte auch für **die Möglichkeiten der Identitätsfindung und Identifikation von Jugendlichen.** Es ist ihnen wichtig, dass die Jugendlichen ihr Umfeld kennen, erkunden und in ihrer Kommune zu nutzen wissen. Das soziale Leben in der Gemeinde oder Stadt wird für die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen als ebenso bedeutungsvoll angesehen wie schulische Bildung und Qualifikation. In einigen Standorten sehen sich die Fachkräfte sogar bewusst als eine Art Gegenpol zu einem nur schulbezogenen Blick auf das Aufwachsen. Eine Fachkraft möchte „den Blickwinkel mit reinbringen, dass Kinder nicht nur funktionieren müssen“ (FKI Kirchdorf GMS, #00:58:21). Schulsozialarbeit sieht das soziale Bedürfnis der Verselbstständigung und Selbstpositionierung der Jugendlichen an ihrem Lebensort und versucht, das Soziale räumlich zu ermöglichen. Die Schulsozialarbeit sieht sich in diesem Verständnis als **Scharnier zwischen Sozialem und Raum.**

In den Äußerungen der Fachkräfte zu ihrem Verständnis von Sozialraumorientierung stecken auch **Strategien zur Bewältigung der Anforderung, die Komplexität der Sozialräume zu ‚ihrem‘ Sozialraum zu reduzieren,** um sich orientieren zu können und handlungsfähig zu bleiben. Darin zeigt sich die charakteristische Ambivalenz, dass die Praxis der Fachkräfte sozial und räumlich vorstrukturiert ist, aber auch strukturierend im und auf den Sozialraum wirkt. Das heißt, die Fachkräfte finden nicht nur förderliche und hemmende Rahmenbedingungen im Sozialraum vor, sondern sie können durch ihr sozialräumliches Zusammenwirken mit anderen Akteuren auch Einfluss darauf nehmen. Orientierung wird dann ein doppeldeutiger Begriff im Sinne von ‚sich orientieren‘ und ‚Orientierung geben‘. Beide Blickwinkel sind bei den Fachkräften vorzufinden, aber an den Standorten in der Gewichtung zueinander höchst unterschiedlich.

Kennzeichnend für das Verständnis der Fachkräfte von Sozialraumorientierung ist einerseits eine enorme Vielfältigkeit im Standortvergleich. Zum anderen ist das Verständnis auch von einer Eindeutigkeit geprägt, ausgehend von den Bedürfnissen der Jugendlichen mehr als nur schulischen Erfolg anzustreben.

Verständnis von Sozialraumorientierung relevanter Akteure

Sehr differenziert stellt sich auch das Verständnis von Sozialraumorientierung der für Schulsozialarbeit relevanten Akteure in den Gruppendiskussionen dar. Das Spektrum reicht von Nichtsichtbarkeit eines Verständnisses über Reduktion auf Kooperationen und geografische Deutungen bis hin zu einem dezidiert ausformulierten Programm der Realisierung von Rahmenbedingungen und Umsetzungsstrategien sozialräumlicher Ansätze.

Von Seiten der **Schulleitungen** war interessant, dass ganz unterschiedlich auf Sozialraumorientierung geblickt wird. Teils wird stark Bezug auf den schulischen Auftrag der Bildung und Qualifikation genommen, wofür Schulsozialarbeit unterstützende Ressourcen im Sozialraum erschließen kann (z. B. GD Gaildorf, #00:25:05). Teils wird ein ganzheitlicher Blick auf Jugendleben formuliert, zu dem Schulsozialarbeit Beiträge liefert, um Jugendlichen ein gesundes und gelingendes Aufwachsen verbunden mit schulischem Erfolg zu ermöglichen (z. B. GD Friedrichshafen WRS, #00:59:25). Zusammen mit einer hohen Wertschätzung der Schulsozialarbeit scheint sich deren Wirkungspotenzial für Schulleitungen bemerkbar zu machen. Die Verzahnung von Schule und Gemeinwesen wird an einigen Standorten als fruchtbar erkannt und Schulentwicklung als Teil der kommunalen Infrastrukturentwicklung betrachtet. Diesen Wandel stellt eine Schulleitung selbst fest, wenn sie sagt: „*Das hätte ich vor fünf oder sechs Jahren noch anders beantwortet.*“ (GD Holzgerlingen RS, #01:13:00) Wird diese Perspektive von Schulleitungen eingenommen, kann eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit wertvolle Impulse für die Schulentwicklung liefern (vgl. Kap. 8.4).

Unsere Frage in den Gruppendiskussionen, ob Schulsozialarbeit tendenziell mehr bei problemorientiertem oder mehr bei freizeitbezogenem Arbeiten zugeordnet wird, beantworteten erstaunlich viele Schulleitungen mit einem Sowohl-als-auch. Sie hoben zwar meist den Stellenwert der Einzelfallhilfe und eines problembezogenen Ansatzes hervor, betonten aber gleichzeitig, dass sozialräumliche Ansätze und freizeitbezogene Aktivitäten über die Schulzeit hinaus positiv auf die Einzelfallhilfe ein- und in das Schulleben zurückwirken. Der Freizeitbezug wird demnach als präventiver Aspekt für die Einzelfallhilfe angesehen. Trotzdem äußerten Schulleitungen auch offen, dass sie wenig bis nichts über das Jugendleben außerhalb des Schulgeländes und der Schulzeit wissen. Die sozialräumlichen Kenntnisse oder Nichtkenntnisse der Schulleitungen scheinen jedoch kein ausschlaggebender Faktor für eine wirksam sozialraumorientiert arbeitende Schulsozialarbeit zu sein. Für die Schulsozialarbeit eröffnen sich schon Handlungsspielräume, wenn eine Schulleitung erkennt, dass sozialräumliches Arbeiten und zuverlässige Unterstützung schulischer Aufgaben und Anforderungen einander nicht ausschließen – und sogar produktiv füreinander sein können (vgl. Kap. 7.2.5).

Rückhalt für das selbstbestimmte fachliche Selbstverständnis der Fachkräfte bieten überwiegend die **Träger**, die teils allein durch ihre konzeptionelle, ideelle und zum Teil tradierte sozialraumorientierte Ausrichtung ein spezifisches Verhältnis von Schulsozialarbeit und Schule vorstrukturieren. In diesem Licht sind kaum Unterschiede zwischen freien und öffentlichen Trägern festzustellen. Träger, die im Voraus Sozialraumorientierung als kollaboratives und dauerhaftes Projekt der kommunalen Jugendhilfeinfrastrukturentwicklung⁸ sehen, stehen für lebenslagen- und lebensweltorientierte Perspektiven auf das Aufwachsen in einer Kommune, an die Schulsozialarbeit mit inner- und außerschulischen Aktivitäten gut Anschluss finden kann. Die Bereichsleitung in Holzgerlingen beschreibt, dass der (freie) Träger seit 25 Jahren Mitakteur und zuständig für das Jugendreferat, die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Schulsozialarbeit sei. Daher „*sind wir auch mit verantwortlich für einen hoffentlich guten Ort zum Aufwachsen.*“ (GD Holzgerlingen, #00:09:55)

In den Gruppendiskussionen zeigen jedoch nicht alle Träger oder **Kommunen** gleichermaßen Interesse an einer Entwicklung der Jugendhilfeinfrastruktur durch sozialraumorientierte Ansätze. Wo dies der Fall ist, wird die Kompetenz und Verantwortung für sozialräumliches Arbeiten in der Person der Fachkräfte gebündelt. Das schafft zwar Freiräume für die Fachkräfte, bleibt aber entkoppelt von

⁸ Mit (kommunalen) Infrastrukturen sind nicht nur von der Kommune verantwortete Infrastrukturen gemeint, sondern in einem erweiterten Sinne auch Strukturen, die in der Kommune verfügbar sind, also beispielsweise Vereinsleben, verbandliche Strukturen, überregionaler öffentlicher Nahverkehr u.ä.

jugendhilfebezogenen Gestaltungs- und Entscheidungsstrukturen, die Entwicklungen in der gesamten Kommune betreffen. In den Erhebungen wird dann auch deutlich, dass die Fachkräfte ein wenig entwickeltes Sozialraumverständnis von Seiten des Trägers kaum kompensieren können und sozialräumliche Ansätze dann weit unter ihren Möglichkeiten bleiben (vgl. Kap. 7.2.3).

Von Seiten der **Kooperationspartner** der Schulsozialarbeit zeigt sich in den Gruppendiskussionen der Vernetzungsgedanke als zentraler Anker für das Verständnis von Sozialraumorientierung. Die Schulsozialarbeit wird als Schnittstelle wahrgenommen, die anspricht und angesprochen werden kann, die Institutionen Zugänge zur Schule und Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Angeboten eröffnet. Ihr wird eine **Vermittlungsfunktion** zugeschrieben und mit sozialräumlichen Ansätzen kann sie aus Sicht der Partner einerseits ihr Wirken mehr in Richtung Prävention und weg von einer Feuerwehrfunktion profilieren. Andererseits ist sie über die Kooperationspartner und deren Sozialraumverständnis dann auch aktiv in außerschulische und eher freizeitbezogene Aktivitäten eingebunden. Wo multilaterale Kooperationsbeziehungen fehlen oder weggefallen sind und rein bilateral ausgerichtete Verbindungen zwischen Schulsozialarbeit und Kooperationspartnern vorherrschen, wird dies in manchen Gruppendiskussionen auch als Lücke benannt. Die ASD-Fachkraft in einer Gruppendiskussion in Friedrichshafen bemerkt dazu: *„Ich glaube, man müsste sich noch mehr vernetzen, dass man wirklich an diesen Punkt kommt, wo diese Synergie so zum Tragen kommt, ja, das glaube ich, dass da noch Luft nach oben wär [...]“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:57:10) Das deutet darauf hin, dass das **Verständnis von Sozialraumorientierung** für die meisten (institutionellen) Partner **mehr bedeutet als Kooperation**. Deutlich wird dies beispielsweise auch, wenn Beteiligte in einigen Gruppendiskussionen feststellen, dass die Konstellation der Gruppendiskussion als Austauschplattform unabhängig von der Forschung wieder zusammenfinden sollte.

Insgesamt wurde in den Gruppendiskussionen sichtbar, dass Sozialraumorientierung an vielen Standorten gelebt und als lohnende Entwicklung, als Prozess und als Qualität von vielen Akteuren verstanden wird. Für den eher ländlichen Raum wird sozialraumorientiertes Denken und Arbeiten – auch über die Jugendhilfe hinaus – als bedeutend wahrgenommen, um die Lebensqualität in einer Kommune zu erhalten und mitzugestalten. Dagegen liegt im städtischen Raum die Bedeutung von Sozialraumorientierung aus Sicht der Akteure mehr in der Reduktion von Komplexität und dem Austausch über strukturelle Fragen frei von Entscheidungsdruck, um Bedarfe und Angebote immer wieder abzugleichen. Dabei wird auch eine Perspektive eröffnet, die auf ein **latent verfügbares Unterstützungsnetzwerk für Kinder und Jugendliche** hinweist (vgl. Kap. 8.6). Eine Vertreterin des ASD führt aus, wie wichtig es ist, *„dass es Zeiten für Jugendliche gibt, wo kein Erwachsener nach ihnen schaut, wo sie Dinge tun, die die Erwachsenen auch eine Zeit lang nicht sehen, das gehört einfach dazu. [...] Aber es ist wichtig, dass sie wissen, dass es Ansprechpartner gibt und dass die dann zuverlässig und verfügbar sind, [...] ein tägliches Angebot für die Kinder ist wichtig, dass sie kommen können, wenn es Not tut.“* (GD Holzgerlingen, #01:19:20)

Um eine solches Angebot auszugestalten, lohnt sich der Blick auf den Sozialraum der Fachkräfte, wie sie diesen in den Interviews beschreiben und auf den Karten der Nadelmethode kennzeichnen.

Sozialraum der Fachkräfte

Die oben erwähnte Reduktion von Komplexität wird augenfällig in der Art und Weise der Beschreibungen der Fachkräfte, wie sie ihren Sozialraum definieren und welche Kennzeichen dieser für sie aufweist. Die **Sozialräume der Fachkräfte spiegeln deren eigene Sicht auf ihren Aktions- und**

Bezugsraum wider, der für ihre Aufgabenerfüllung relevant ist. Es zeigt sich ein subjektiv bedeutsamer Sozialraum der Fachkräfte, der nicht identisch ist mit allen genannten Kooperationsbeziehungen und Orten der Jugendlichen. Für diese subjektive Deutung sind inhaltliche und thematische Schwerpunktsetzungen sowie strukturelle Voraussetzungen an den Standorten und den jeweiligen Schulsozialarbeitsstellen ausschlaggebend (vgl. Kap 7.1). Als Sonderfall ist die Gesamtschule in Freiburg zu sehen, die Fachkräfte dort definieren ihren Sozialraum stark schulbezogen. Ansonsten können unterschieden werden:

- (1) Ein bestimmtes Gebiet umfassende Sozialräume, die eher kompakt und kleinräumig im schulischen Umfeld Areale einbeziehen oder abgrenzen → **Kleinräumigkeit**
- (2) Gekoppelte beziehungsweise verschachtelte Sozialräume, das heißt Gebilde, die weitläufig mehrere Sozialräume einschließen oder miteinander verbinden → **Weitläufigkeit**

Wichtig für die subjektive Bedeutsamkeit bestimmter Räume sind offenbar die Ausrichtung der Kooperationsbeziehungen (vgl. Kap. 5.3.3) sowie die Verfügbarkeit wichtiger Orte und Angebote in unmittelbarer Nähe. So kann der selbst gedeutete Sozialraum einer Fachkraft sehr kompakt ausfallen, weil zentrale Bezugspunkte auch nah am Arbeitsort Schule liegen. Außerhalb liegende Bezugspunkte werden als wichtig benannt, aber nicht zwingend dem eigenen Sozialraum zugerechnet. Eine andere Fachkraft wiederum steht vor der Herausforderung, eher verstreute Bezugspunkte in verschiedenen Sozialräumen mit ihrem Sozialraum zu verbinden. Der **Unterschied** liegt also in einer **Bandbreite zwischen (1) Kleinräumigkeit und (2) Weitläufigkeit**, die eine Fachkraft sowohl vorfindet als auch selbst herstellt. Mit dieser analytischen Differenzierung können nicht nur die Sozialräume der Fachkräfte verstanden werden, sondern auch ihre Strategien, lokale Gegebenheiten und Möglichkeiten miteinander in Einklang zu bringen, gefasst werden (vgl. Kap. 7.1.1).

Eine Fachkraft aus Holzgerlingen, deren Sozialraum als eher kleinräumig zu charakterisieren ist, beschreibt, dass viele Jugendliche aus einem weiteren Einzugsgebiet kommen, viel Zeit auch in Nachbarorten verbringen und dort Angebote nutzen oder Freundschaften pflegen. Dort passiere viel, „*was sich auf die Schule auswirkt*“, weshalb es relevant sei zu wissen, „*was da abgeht*.“ (FKI Holzgerlingen WRS, #01:35:08) Die Fachkraft hat also einen weiten Blick, konzentriert ihren Sozialraum in den weiteren Beschreibungen aber auf einen eher kompakten Bereich. Im ländlich geprägten Gäufelden verweist die Fachkraft auf kleine Sozialräume der drei Teilorte, die nebeneinander liegen. Die Teilorte sind aufgrund von Ortsrivalitäten für sich zu sehen und Angebote teils so angelegt, dass sie nur an einem Ort durchführbar sind. Die Fachkraft sieht trotzdem die Gesamtgemeinde als ihren Sozialraum, „*weil wir eigentlich versuchen, diese Linien für uns gar nicht zu ziehen und uns das eigentlich offenhalten wollen*.“ (FKI Gäufelden GMS, #01:37:50).

In den Gruppendiskussionen scheint einerseits auf, dass sich auch die Funktionsträger unsicher darüber sind, was denn nun der Sozialraum (der Schulsozialarbeit oder im Allgemeinen) ist. Nicht selten wird jedoch darauf verwiesen, dass sich der Sozialraum aus vielen verschiedenen Sozialräumen zusammensetzt. Andererseits zeigen sich auch weit auseinanderliegende Positionen von Akteuren, insbesondere Trägern, die einmal eine große regionale und kommunenübergreifende beziehungsweise städtische und stadtteilübergreifende Ganzheit als Spielfeld sozialraumorientierter Ansätze beschreiben. Zum anderen werden aber auch nach Zuständigkeiten abgegrenzte oder nur geografisch erfasste Sozialräume erwähnt. Dann ist es mehr an den Fachkräften, ihren Sozialraum zu definieren und anschlussfähig an strukturelle Voraussetzungen und Vorstellungen der Kommune und der Schule zu machen.

Der eigene Sozialraum wird von den Fachkräften deshalb von verschiedenen Ausgangspunkten (Kleinräumigkeit oder Weitläufigkeit) aus betrachtet. Ihre Sozialräume sind dabei eine sehr subjektive Beschreibung, Kennzeichnung und Deutung dieser Ausgangspunkte. Die Fachkräfte sehen daher in ihren Sozialräumen mehr eine **Qualität, die sie für ihre Aufgabenerfüllung nutzbar machen und als Ressource betrachten wollen**. Allein die Frage nach einem eigenen Sozialraum hat manche Fachkraft ins Grübeln gebracht und eine Schulsozialarbeitende aus Gaildorf meinte schließlich: „*Ich merke gerade, dass ich das Drumherum gar nicht so im Blick habe.*“ (FKI Gaildorf RS, #01:22:00) Daran wird erkennbar, wie notwendig es für die Realisierung von Sozialraumorientierung ist, sich immer wieder die eigenen Bezüge klarzumachen und zu reflektieren, ob diese Bezüge in dieser spezifischen Konstellation dabei hilfreich sind, Sozialraumorientierung in der Praxis der Schulsozialarbeit auch zu erreichen.

Zwischenfazit: Fachliche Orientierung zwischen Einblick und Überblick

Die Fachkräfte bringen in ihr Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ein dezidiertes jugend- und jugendhilfeorientiertes fachliches Selbstverständnis ein. Auf Basis dieses Selbstverständnisses verschaffen sich Fachkräfte sozialräumliche Orientierung, indem sie **„das Soziale“ in seinen räumlichen Dimensionen und „den Raum“ in seinen sozialen Dimensionen reflexiv begreifen**. Dies bildet wiederum die Basis für Arbeits- und Herangehensweisen im Alltag, die bereits eine grundsätzliche Ausrichtung aufweisen und eine Grenze zu Schule und ihren Aufgaben markieren. Mit ihrem Verständnis von Sozialraumorientierung, das in den Interviews eher als instrumentelle Verfeinerung und optionale Erweiterung ihres fachlichen Selbstverständnisses zum Vorschein kommt, zeigen sich die Fachkräfte auch als **Grenzbearbeiterinnen und -bearbeiter zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und dem Lebensort Schule**.

Sichtbar wird dies, wenn die Fachkräfte mit Beschreibungen über das, was dazugehört und was nicht dazugehört, Auskunft über ihren Sozialraum geben. Dieser muss von ihnen angesichts der vorfindbaren sozialräumlichen Komplexität reduziert werden zu einem versteh- und bearbeitbaren Gebilde, das ihnen Planen und Handeln ermöglicht. Die unterschiedlich ausgeprägte, aber überall anzutreffende Verhältnisbestimmung von Kleinräumigkeit und Weitläufigkeit kennzeichnet das Spannungsfeld, in dem die Fachkräfte unter ihren jeweiligen Bedingungen der Ressourcenknappheit **Einblicke** (Lebensverhältnisse der Familien, Bedingungen des Aufwachsens, Herausforderungen des Jugendalters) mit einem **Überblick** (Angebots- und Anbieterlandschaft, Orte und Themen der Jugendlichen, schulische Anforderungen) zu kombinieren versuchen. Dies kann nach den Auswertungen der Gruppendiskussionen dort gut gelingen, wo relevante Akteure der Schulsozialarbeit Raum für Austausch, Resonanz und Reflexion bieten und nutzen, um über alle Unterschiedlichkeiten im Sozialraumverständnis hinweg gemeinsame Zielperspektiven hinsichtlich des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung zu entwickeln.

5.2 Sozialraumorientiertes Handeln und sozialräumliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit

Die sozialräumlichen Praxen werden in den Interviews im Handeln und den Tätigkeiten der Fachkräfte unterschiedlich sichtbar⁹. Sozialräumliche Praxen werden dabei als die Umsetzung und Einbettung von sozialräumlichen Ansätzen in die Angebote und die Tätigkeiten der Schulsozialarbeitenden verstanden.

Um der Komplexität der sozialräumlichen Praxen an Sekundarschulen Rechnung zu tragen, werden zunächst drei zentrale Bezüge sozialräumlicher Praxen vorgestellt (5.2.1) und im Weiteren anhand eines Modells analysiert (5.2.2). Anschließend werden die Arbeitsformen der Schulsozialarbeit auf sozialräumliche Elemente hin untersucht (5.2.3), bevor eine heuristische Deutungsfolie der sozialräumlichen Praxen vorgestellt wird (5.2.4). In einem Zwischenfazit werden zentrale Kondensate der Analyse sozialräumlichen Handelns dargelegt (5.2.5).

5.2.1 Drei Bezüge für sozialräumliche Praxen

Die Ausprägungen des sozialräumlichen Handelns sind nicht überall gleich, obwohl jeder Standort in gewissen Formen sozialräumlich agiert. Die Aussagen der Fachkräfte über ihre Tätigkeiten und Angebote verweisen neben den vielfältig vorhandenen institutionellen Kooperationsbezügen (vgl. Kapitel 5.3) auf Lebenswelt und Gesellschaft, die im Folgenden als Bezugspunkte genutzt werden, um die Ausrichtung der sozialräumlichen Praxen sichtbar zu machen. Die Schule als Plattform kann als dritter Aspekt analytisch hervorgehoben werden, der den Beziehungsanker für sozialräumliche Praxen mit Lebenswelt- beziehungsweise Gesellschaftsbezügen bildet. Die sozialräumlichen Praxen werden daher unter folgenden Aspekten beleuchtet:

- (I) Auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler direkt bezogenes Handeln
- (II) Auf den gesellschaftlichen Raum gerichtetes Handeln
- (III) Schule als Plattform für sozialräumliches Handeln

(I) Auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler direkt bezogenes Handeln

Die Ausrichtung auf die jeweilige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vor Ort wird in vielen Erzählungen über die alltäglichen Praxen der Fachkräfte sichtbar: Es werden beispielsweise in Gruppenangeboten wochenaktuell Themen der Jugendlichen aufgegriffen oder Jugendliche für offene Angebote in den Ferien persönlich von den Fachkräften abgeholt. Schrittweise bauen die Fachkräfte (teils über langjährige Tätigkeit vor Ort) eine **Beziehung zu den Jugendlichen** auf, in welcher auf unterschiedliche Weise Raum generiert wird, um deren **Lebenswelt kennenzulernen**. Jugendliche können beispielsweise in offenen Pausenangeboten, in Klassensitzungen oder durch das Prinzip der offenen Tür Themen ansprechen oder Fachkräfte diese dort aufgreifen. Dabei können konkrete Angebote entstehen. Lebensweltlich zu agieren, heißt für die Schulsozialarbeitenden aber auch, in der räumlichen Lebenswelt der Jugendlichen präsent zu sein. Die Fachkraft der Werkrealschule Fried-

⁹ In den Interviews mit den Fachkräften wurde von einer Vielzahl von Praxen der Schulsozialarbeitenden berichtet. Für die Analysen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens richtet sich der Blick jedoch ausschließlich auf die sozialräumlichen Anteile als **ein** Aspekt der gesamten realisierten Praxen der Schulsozialarbeit an den Forschungsstandorten.

richshafen sieht sich als „Ansprechperson für die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt“ (FKI Friedrichshafen WRS, #00:05:42). Schulsozialarbeit als sozialräumliche Akteurin signalisiert so einerseits Offenheit und Interesse für lebensweltliche Themen, andererseits aber auch Ansprechbarkeit im Raum für die Belange der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise die Jugendlichen.

(II) Auf den gesellschaftlichen Raum gerichtetes Handeln

In den Praxen finden sich ebenfalls sozialräumliche Bezüge, die in den gesellschaftlichen Raum gerichtet sind. Als gesellschaftlicher Raum wird hier einerseits die **physisch-materielle Infrastruktur** im Sozialraum als auch das Soziale an sich, verstanden als **zwischenmenschliches Geschehen**, gefasst. Bezüge zu diesem gesellschaftlichen Raum werden in den Praxen über sozialräumliche Aktionen im Sozialraum der Schule (z. B. bei Beteiligung bei Stadtteilstellen mit der SMV), über die Interessensvertretung von Jugendlichen in relevanten Gremien oder die Verantwortungsübernahme für die Mitgestaltung des Gemeinwesens sichtbar. Insbesondere sozialräumliche Gremien dienen den Fachkräften an verschiedenen Standorten immer wieder als initialer Türöffner für den Aufbau kollegialer Beziehungen und institutioneller Kooperationen. Die Fachkräfte bringen sich teils sehr strategisch in die Gremien vor Ort ein, wodurch die Gremien je nach thematischer Ausrichtung der **(fachpolitischen) Interessensvertretung** von Schulsozialarbeit und als Plattform für deren Themen dienen können. Die Informationsweitergabe über Angebote am Ort, aber auch der Erfahrungsaustausch der Fachkräfte (auch disziplinübergreifend) scheinen dabei zentral zu sein.

(III) Schule als Plattform für sozialräumliches Handeln

Schule, so wird in der Analyse der Fachkraft-Interviews deutlich, ist für die sozialraumorientiert ausgerichtete Schulsozialarbeit eine Plattform, auf welcher sozialräumlich agiert werden kann. Als Regelinstitution, welche durch den Ganztagschulausbau in wachsendem Umfang von Schülerinnen und Schülern besucht wird, bietet Schule einen **breiten und umfangreichen Zugang** zur Zielgruppe. Schulsozialarbeitende nutzen also die Reichweite und Position der Institution Schule auf vielfältige Weise, um sozialräumliche Angebote zu platzieren und Bezüge zwischen Schülerinnen und Schülern und kooperierenden Partnern oder dem sozialen Raum herzustellen. Die Begegnung mit Schülerinnen und Schülern im Ganztagsangebot ist dabei an vielen Standorten für das sozialräumliche Handeln besonders relevant. Dort können durch ein breites, offenes sowie gruppen- und freizeitbezogenes Angebot Einblicke in den **Jugendalltag am Ort Schule** generiert werden.

5.2.2 „Wenn dann sind wir die Bindeglieder“: Analyse sozialräumlicher Praxen

„Wenn dann sind wir die Bindeglieder“ (FKI Stuttgart GYM, #00:34:34) kommentiert eine Fachkraft des Gymnasiums Stuttgart ihre Rolle im Gefüge zwischen Schule, Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und Sozialraum. Das Modell ‚sozialräumliche Praxis-Orientierungen‘ (SOPRA-Modell, vgl. Abb. 4) greift ebendiese drei Dimensionen (Schule, Lebenswelt, gesellschaftlicher Raum) auf und ermöglicht einzelne sozialräumliche Praxen der Schulsozialarbeit zu verorten und so reflexiv zugänglich zu machen.

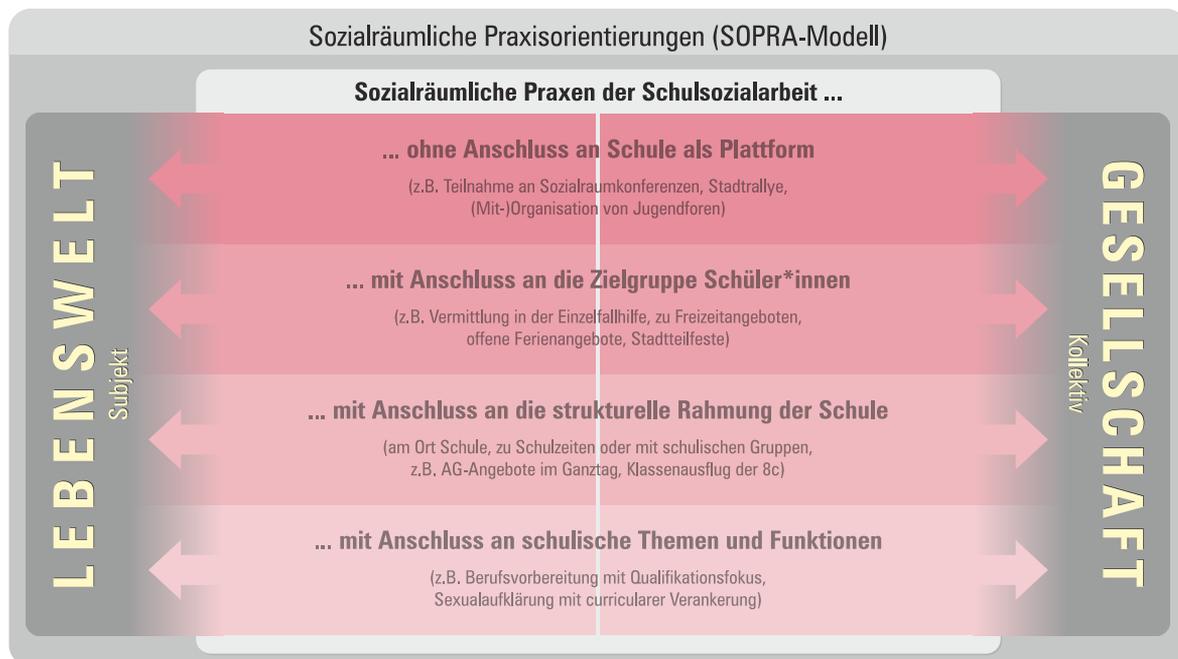


Abbildung 4: Modell sozialräumlicher Praxisorientierungen (SOPRA-MODELL).

Das Modell bietet auf einer horizontalen Ebene die Verortung sozialräumlicher Praxen auf einem Kontinuum zwischen der Dimension Lebenswelt (s. links) und der Dimension Gesellschaft (s. rechts). Die im Hintergrund wahrzunehmende, mehr oder minder intensive Nutzung der Plattform Schule als dritte analytische Dimension findet zudem auf einer vertikalen Ebenen-Struktur Berücksichtigung. Diese Ebenen, auf denen die Plattform Schule bespielt werden kann, gliedern sich von (a) dem Anschluss an schulische Themen und Funktionen (z. B. Übernahme curricular verankerter Klassenangebote wie Sexuaufklärung mit externen Partnern), über (b) den Anschluss an die strukturelle Rahmung der Schule (z. B. Übernahme von AG-Angeboten im Ganztage mit benachbartem Jugendhaus) und (c) den Anschluss an die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler (z. B. Vermittlung von einzelnen Schülerinnen und Schülern zu Beratungsangeboten) bis hin zu (d) sozialräumlichen Praxen losgelöst von Schule als Plattform (z. B. Organisation von Jugendbeteiligungsformaten in der Kommune). Das SOPRA-Modell erlaubt es also als **Praxisreflexionsinstrument** die einzelnen in den Interviews von den Fachkräften geschilderten Tätigkeiten im Kontinuum zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen zu verorten und gleichzeitig den Grad der Nutzung der Schule als Plattform einzuschätzen.

Um **übergreifende Trends** sichtbar zu machen, wurden alle sozialräumlichen Praxen an den 14 Forschungsstandorten übereinandergelegt (vgl. Abb. 5). Bei den roten Punkten handelt es sich dabei um sozialräumliche Praxen, die sich eindeutig der Rolle der Schulsozialarbeitenden zuweisen lassen. Mit gelb wurden einige Punkte markiert, an denen Fachkräfte in Personalunion arbeiten und anhand der Fachkräfte-Interviews nicht klar definiert werden konnte, im Rahmen welchen Stellenanteils die Fachkräfte dort agieren – ob als Schulsozialarbeitende oder mit der Rolle der anderen Stellenhälfte, beispielsweise der Jugendarbeit.

Betrachtet man nun diese sozialräumlichen Praxen zwischen Lebenswelt und Gesellschaft sowie mit unterschiedlichem Anschluss an die Plattform Schule, so lässt sich erkennen:

Sozialräumliche Praxen sind nicht gleichmäßig zwischen Lebenswelt- und Gesellschaft-Bezug verteilt. Vielmehr zeigen sich Ballungen, welche Aufschluss über die sozialraumorientierten

Ansätze der Standorte geben. Gleichzeitig führen die Lücken im Praxen-Orientierungsmodell zu Thesen, wie sich sozialraumorientierte Schulsozialarbeit umsetzen lässt und welche strukturellen Voraussetzungen es dazu gibt.

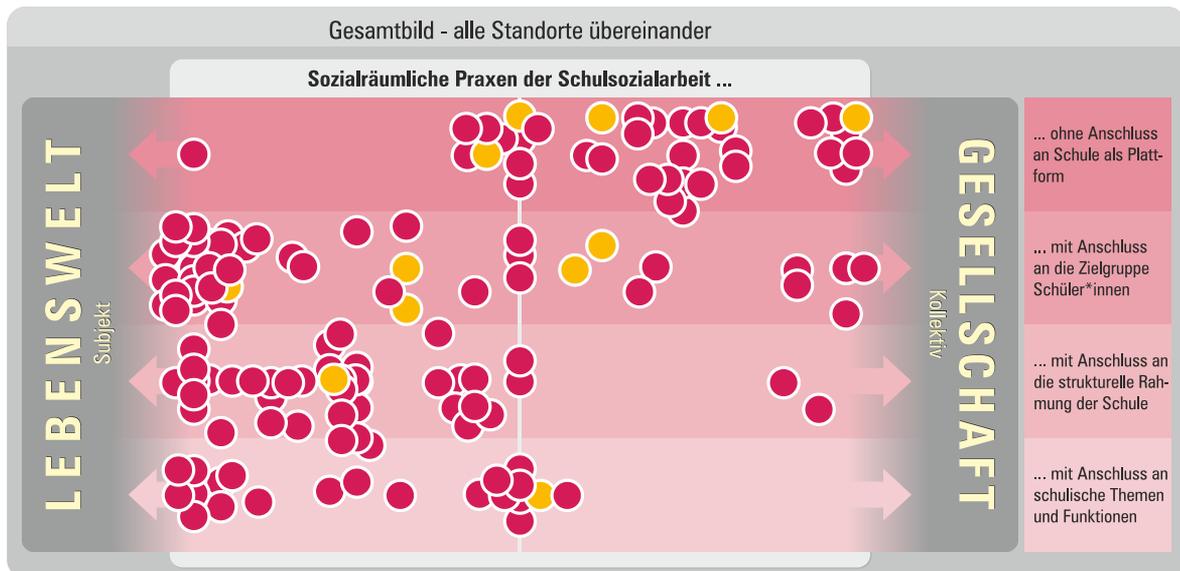


Abbildung 5: SOPRA-Modell im Gesamtbild aller Standorte.

Konkret zeigt sich eine **Ballung links im Modell**, das heißt nahe an lebensweltlichen Bezügen und fast ausschließlich mit Anschluss an die Plattform Schule (z. B. Präventionsangebote in Klassen). Es verläuft eine recht deutliche Linie (s. weiße, senkrechte Linie in Abb. 5) zwischen Praxen, die eher in Richtung Lebensweltbezug ausgerichtet sind, und den Praxen mit Gesellschaftsbezug.

Eine **zweite Ballung** zeigt sich dann **oben rechts** im Modell, nahe an gesellschaftlichen Bezügen aber zum größten Teil im Rahmen von Praxen ohne Schulbeteiligung (z. B. Gremientätigkeiten, Arbeitsgruppen) oder in einzelnen Punkten mit Anschluss an die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler (z. B. Mobilisation von Schülerinnen und Schüler für Stadtteilstefte).

Es ergibt sich ein **breiter Korridor von links unten nach rechts oben**, **sozialräumliche Praxen bewegen sich also auf voller Bandbreite zwischen lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezügen**, unterscheiden sich jedoch darin, wie eng sie mit dem Arbeitsort Schule verknüpft werden.

Dem entgegen gesetzt zeigen sich die **Lücken auf einem Korridor von links oben nach rechts unten**. Sozialräumliche Praxen mit lebensweltlichen Bezügen sind demnach kaum ohne Anschluss an die Plattform Schule zu finden und auch selten auf der Plattform Schule mit Bezug zur Gesellschaft.

Für die **Erklärung dieses Bildes** der sozialräumlichen Praxen lassen sich Thesen formulieren. Betrachtet man (a) welche sozialräumlichen Praxen ohne Schulbezug und stark lebensweltlich vorstellbar sind, so ist man schnell im **Aufgabenspektrum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit** – hier gibt es viele dort verorteter sozialräumlicher Praxen wie beispielsweise offene Sport-Angebote im Stadtteil. Für die Betrachtung der Lücke unten rechts sind mehrere Erklärungsansätze heranzuziehen. So berichten die Fachkräfte an einigen Standorten, dass bereits von **Seiten der Schule viele Bezüge in den gesellschaftlichen Raum hergestellt werden** und ebendiese sozialräumlichen Angebote mit starker Bindung an die Schule eher von anderem Personal, wie beispielsweise Lehrkräften, durchgeführt wird. Darunter fällt oftmals das AG-Angebot der Schulen oder Sozialpraktika. Da

die Schulen teilweise auch entweder aufgrund mangelnder Ressourcen oder aufgrund ihres Selbstverständnisses nur eine geringe Öffnung in den Sozialraum praktizieren, wäre eine weitere Erklärung, dass es tatsächlich **keine sozialräumlichen Praxen zwischen Schule und Gesellschaft gibt**, da Schulen ihren Auftrag und ihre Funktion innerschulisch begreifen, der Schulsozialarbeit also keine Verbindungspunkte eröffnet werden.

Da sich ein analytischer Blick auf verschiedene für sozialräumliche Praxen konstitutive Rahmenkategorien innerhalb des Modells sozialräumlicher Praxen der Schulsozialarbeit lohnt, wird in Kapitel 7.1 zu den Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit auch eine ergänzende Analyse nach Schulart (Gymnasium – Werkrealschule, vgl. Kapitel 7.1.2) und der Stellenstruktur Personalunion (vgl. Kap. 7.1.3) im Rahmen des SOPRA-Modells vorgenommen.

Querliegende Analysen sozialräumlicher Praxen

Neben der zentralen Rolle der Beziehungsarbeit (vgl. Kap. 5.2.1) zeigt sich in der analytischen Betrachtung zudem zweierlei: Ein **intensiverer Schul- und Lebensweltbezug** und weniger Tätigkeiten, die sich sowohl auf Schule als auch den gesellschaftlichen Raum beziehen. Der Fokus auf sozialräumliche Praxen mit Schul- und Lebensweltbezug lässt sich mitunter durch den **Auftrag von Schulsozialarbeit** begründen, innerhalb dessen häufig das Ziel der „Anschlussfähigkeit“ zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder- und Jugendlichen“ (Pötter 2014, S. 23) betont wird. Hier wird also bereits eine Ausrichtung schulsozialarbeiterischer Praxen auf eben diese Bezugspunkte eingefordert.

Anders verhält es sich hingegen mit den **weniger** häufig zu findenden Praxen mit engem Schulbezug und **auf den gesellschaftlichen Raum gerichtet**. Diese Ausrichtung scheint sich weniger einfach bespielen zu lassen, was durch die Öffnungs- und Toleranzkultur an den einzelnen Schulen bedingt sein kann. Möglicherweise führt diese Lücke in den Berichten der Fachkräfte zu ihren sozialräumlichen Praxen aber auch zu einer größeren, übergeordneten Lücke: Die **Differenzen zwischen Schul- und Jugendhilfesystem** scheinen hier sichtbar zu werden, da sich Schulvertretungen und Schulsozialarbeitende mit anderen Aufträgen und Funktionen an den gesellschaftlichen Raum richten. Gemeinsam verantwortete und von der Schulsozialarbeit in den gesellschaftlichen Raum gerichtete und umgesetzte sozialraumorientierte Praxis scheint dadurch gehemmt. Zudem lassen sich offenbar **Themen des gelingenden Aufwachsens im Sozialraum schlechter in den schulischen Alltag integrieren** als beispielsweise Präventionsthemen oder entwicklungsspezifische Themen, die im schulischen Curriculum vorgesehen sind oder das schulische Zusammenleben beeinflussen. Es zeigt sich aber auch in den Gruppendiskussionen das Potenzial der Schulsozialarbeit, die Lücke (bezogen auf das SOPRA-Modell) zwischen sozialräumlichen Praxen auf der Plattform Schule, die sich auf die Gesellschaft richten, zu schließen. So betonen einige Schulleitungen die Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit als richtungsweisend, auch für die Schulentwicklung: *„Ich erlebe die Zusammenarbeit sowohl mit dem Referat als eben mit der Schulsozialarbeit auch teilweise als Motor der Schulentwicklung, weil es durchaus Treffen gibt, wo man gemeinsam überlegt, wie kann man zum Wohl der Kinder was initiieren, und das wirkt aber dann in die Schulentwicklung rein und bringt uns einfach wieder voran.“* (GD Gäufelden GMS, #00:34:30). Insbesondere aus der Perspektive der externen Kooperationspartner ist jedoch weiterhin viel Ausbaupotenzial für die Schulöffnung vorhanden, wie beispielsweise eine Vertretung der Offenen Jugendarbeit Filderstadt betont: *„Ich krieg ja mit, wie wenig Zeit für solche Angebote da ist, wie selten es zu Kooperation kommt. [...] Die Zeit*

fehlt der Schulsozialarbeit, die fehlt aber nicht der Schulsozialarbeit, sondern die fehlt insgesamt dem System Schule für soziales Lernen und sowas.“ (GD Filderstadt GYM, #01:00:41).

Werden Bezüge in den gesellschaftlichen Raum hergestellt, so sind diese sozialräumlichen Praxen scheinbar neben den schulischen Voraussetzungen auch abhängig von den **professionellen Vernetzungs- und Austauschstrukturen in der Kommune oder beim Träger**. Diesen Akteuren kommt also in der Gestaltung sozialraumorientierter Praxis von Schulsozialarbeit, die gemeinsam mit anderen Akteuren ein gemeinsam verantwortetes Aufwachsen von Jugendlichen stützt, eine wichtige Rolle zu.

Wo im Alltag nun die sozialräumlichen Praxen zu finden sind, soll die Spurensuche in den Arbeitsformen und Methoden der Schulsozialarbeit im Folgenden klären.

5.2.3 Spurensuche sozialräumlicher Praxen in den Arbeitsformen und Methoden

Die Analyse des breiten Spektrums der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen bestätigt, dass **im gesamten Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit** (vgl. KVJS 2018, S. 19) **viele Optionen für sozialräumliches Arbeiten** bestehen: in Einzelfallhilfen (bspw. über die Vermittlung zu weiteren Hilfsangeboten), in Gruppenangeboten (bspw. bei Präventionsangeboten in Klassen), in gemeinwesenbezogenen Tätigkeiten (bspw. durch die Mitgestaltung von Stadtteilsten) sowie in offenen Angeboten (bspw. bei Fußballturnieren im Stadtteil). Dass diese Optionen in beinahe allen Berichten über die Tätigkeiten der Fachkräfte vorkommen, zeugt von einer **breiten sozialraumorientierten Ausrichtung des alltäglichen Tuns** der Fachkräfte.

Dementsprechend wird auch deutlich, dass Schulsozialarbeit **sowohl fallorientierte als auch fallunabhängige sozialräumliche Tätigkeiten** umfasst. Fallorientierte sozialraumorientierte Schulsozialarbeit wird dabei als schwerpunktmäßig auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schüler bezogenes Handeln verstanden. Als fallunabhängig werden hingegen Tätigkeiten zur Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens gefasst, in denen Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen geschaffen werden. Beide Pole schließen sich nicht aus, sondern können als Kontinuum gesehen werden, innerhalb dessen alle Ausprägungen zwischen Fallorientierung und Fallunabhängigkeit möglich sind.

Die Gründe, aus denen sozialräumliche Praxen realisiert werden, sind unterschiedlich und lassen sich entlang der **Arbeitsformen der Fachkräfte** vertieft betrachten:

- Die häufigste sozialräumliche Ausgestaltung von Einzelfallhilfen und -beratung besteht im Hinzuziehen von Kooperationspartnern, um deren Expertenwissen zu bestimmten Themen zu erfragen. Auch wird mit Kooperationspartnern oftmals zusammengearbeitet, um einerseits durch eine Weitervermittlung die zeitlichen Kapazitäten der Schulsozialarbeitenden zu entlasten und andererseits passendere Hilfe bieten zu können. Um diese vertrauensvolle Vermittlungsarbeit zu ermöglichen, haben fallorientierte sozialräumliche Praxen in Kooperation mit institutionellen Partnern oftmals auch eine fallunabhängige, auf konstanten persönlichen Kontakten und Beziehungen aufbauende Basis. So wurde beispielsweise durch einen Arbeitskreis Schulsozialarbeit der Kontakt zum Projekt ‚Fundbüro Zukunft‘ aufgebaut, woraufhin die Fachkraft der Realschule Offenburg einen Schüler dorthin vermitteln konnte.
- In Gruppenangeboten können zwei zumeist fallunabhängige sozialräumliche Ansätze identifiziert werden. Oftmals werden institutionelle Kooperationspartner für Angebote der Schulsozi-

arbeit eingeladen, wobei Schulsozialarbeit häufig eine Rolle als Koordinatorin oder Beobachterin einnimmt (vgl. Kap. 5.4). Ein anderer sozialräumlicher Bezug wird sichtbar, wenn Gruppen-/ Klassenangebote der Schulsozialarbeit beispielsweise im nahegelegenen Jugendraum durchgeführt werden. Hier geht die Fachkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in den außerschulischen Raum, um diesen aktiv einzubeziehen.

- Die inner- und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit verweist per se auf einen sozialräumlichen Bezug. Vor allem in der innerschulischen Vernetzung scheinen jedoch sozialraumorientierte Komponenten eher die Ausnahme. Dass die Umsetzung solcher Praxen jedoch möglich ist, zeigen beispielsweise die Fachkräfte der Werkrealschule Offenburg: Hier wurde eine Fahrradtour für neue Lehrkräfte durch den Stadtteil angeboten, um diesen den Sozialraum der Schülerinnen und Schüler zu zeigen. Für die außerschulische Vernetzung scheint der Mitwirkung in Gremien eine besondere Rolle zuzukommen. Dort wird fallunabhängig eine Basis für fallorientierte Kooperationen gelegt sowie die soziale Infrastruktur für Jugendliche diskutiert, wie beispielsweise in Friedrichshafen über den Arbeitskreis ‚Systemsprenger‘, der sich um Strukturen der Versorgung, Vernetzung und Betreuung von schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen kümmert. In sozialräumlichen Gremien entstehen aber auch konkrete Projekte und Aktionen für Kinder und Jugendliche (z. B. entwarf der Arbeitskreis JU-Act in Pforzheim ein Sozialraumprojekt zum Thema Antidiskriminierung), mit denen im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft Bedingungen für Jugendliche mitgestaltet werden.
- Die sozialräumliche Ausrichtung in den offenen Angeboten der Schulsozialarbeit weist in zwei Richtungen: Hier werden einerseits mit externen Partnern gemeinsam auf den gesellschaftlichen Raum bezogene Aktionen geplant (bspw. ‚Sport vor Mitternacht‘ Projekt im Stadtteil Haidach in Pforzheim) und andererseits wird über außerschulische Ortsbezüge und den Einbezug von lebensweltlichen Themen sozialräumliches Arbeiten generiert (z. B. Stadtrallye-Beteiligung der Fachkraft an der RS Offenburg). Für offene Angebote werden an fast allen Untersuchungsstandorten die Schulpausen genutzt (z. B. im Schülercafé des SZ Holzgerlingen oder der RS Offenburg), um für die Schülerinnen und Schüler ansprechbar zu sein. Diese Offenheit und Begegnungsmöglichkeit scheint ein wichtiges Element des Beziehungsaufbaus: Es wird trotz des durch Schule vorgegebenen Rhythmus sowie des Ortes Schule an sich in den Pausen ein Raum eröffnet, in dem die (auch außerschulische) Lebenswelt der Jugendlichen thematisiert und bei Bedarf problematisiert werden kann. Dabei generieren die Fachkräfte sozialräumliches Wissen in Bezug auf die Jugendlichen und können dieses zur sozialräumlichen Ausrichtung ihrer Praxis nutzen.

Die Analyse der Arbeitsformen hinsichtlich ihrer sozialräumlichen Ausrichtung zeigt, dass Sozialraumorientierung nicht nur im Leistungsbereich der Vernetzung und Gemeinwesenarbeit, sondern vielmehr im gesamten Leistungsspektrum der Schulschulsozialarbeit realisiert wird und sich als Katalysator für wirksame und erfolgreiche Schulsozialarbeit erweist.

5.2.4 Zwischen Risiko und Ermöglichung – Deutungen sozialräumlicher Praxen

In einer eher auf Inhalte und Arbeitsformen bezogenen Betrachtung sozialräumlicher Praxen (vgl. auch Kap. 5.2.2) wird eine weitere Deutungsrichtung sichtbar. Dabei lässt sich als Heuristik in Anlehnung an den Titel „Jugend ermöglichen!“ des 15. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2017) in der Analyse eine **Differenzierungslinie zwischen Risiko- und Ermöglichungsorientierung** im sozialräumlichen Handeln der Schulsozialarbeitenden ziehen. **Jugend ermöglichen** bedeutet ein selbstbestimmtes auf Gegenwart und Zukunft hin ermöglichendes Aufwachsen von Seiten der

Schulsozialarbeit mitzugestalten. **Risikoorientierung** hingegen bedeutet, ausgehend von möglichen Entwicklungsrisiken und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, präventiv und auf eine Korrektur hin intervenierend auf jugendtypische und potenziell problematische Phänomene zu agieren. Dabei zeigt die Heuristik verschiedene Profilanforderungen der Schulsozialarbeit auf, die teilweise auch eine dynamische Positionierung zwischen Risikoorientierung und Ermöglichung zur Folge haben. So eröffnete sich empirisch in den Gruppendiskussionen, dass die sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit von den Akteuren unterschiedlich zwischen Risikoorientierung und Ermöglichung verortet wird. Schulsozialarbeit wird beispielsweise von einigen Schulleitungen eindeutig im Bereich der Problembewältigung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern gesehen: *„Ja um was braucht man die Schulsozialarbeit? Was ist das? Immer wenn irgendwo ein Problem auftaucht, ist das eine wirklich gute Unterstützung. Und immer, wenn wir Prävention machen, dann ist die Schulsozialarbeit eben auch die Unterstützung und gleichzeitig auch die//oft bei uns die Organisatorin, die die verschiedenen Wege zusammenführt.“* (GD Offenburg, #00:58:08). Diese Interpretation der Zuständigkeit hat Auswirkungen auf das Profil der Schulsozialarbeit. So sieht der Schulleiter der Realschule Offenburg offene Angebote und Freizeitbezug nicht als das primäre Metier von an Schule tätigen Personen an.

Zu dieser Thematik lässt sich an einigen Schulen ein hoher Reflexionsgrad der Schulleitungen erkennen, wie beispielsweise der Schulleiter des Gymnasiums Stuttgart deutlich macht: *„Dass man von der Problembewältigung wegkommt braucht man den Offenen und Freizeitbezug, weil man dann reagieren kann, bevor Probleme entstehen auch in der Schulsozialarbeit.“* (GD Stuttgart GYM, #01:03:28). Insbesondere die Träger der Schulsozialarbeit nehmen oft eine fachliche Haltung ein, welche sowohl Hilfe-/ Problembezüge als auch Freizeit und offene Angebote gleichermaßen umfasst: *„Der Zugang ist ja einfach die Beziehungsarbeit. Und die Beziehungsarbeit funktioniert ja nur, wenn ich auch mit den Jugendlichen arbeiten kann, wenn ich auch präventiv in Klassen gehe [...] sonst finden mich ja wirklich in meinem Büro, wenn ich da ständig mit irgendwelchen Problemfällen nur das bearbeiten kann, dann finden mich die ja auch gar nicht mehr. [...] Ich brauche das eine, um das andere gut machen zu können. Es muss immer für alles Platz sein.“* (GD Pforzheim, #00:58:48). Den Umgang mit (teils mangelnden) Ressourcen für die Ausrichtung sowohl an Lebenswelt als auch Gesellschaft versuchen Träger durch die konzeptionelle Verankerung des Sozialraumkonzeptes fachlich abzusichern. Dazu sagt eine Trägervertretung aus Stuttgart: *„Das konzeptionelle Fundament und das konzeptionelle Selbstverständnis von Sozialraum bietet auch in dem Hinblick eine Sicherheit, auch mal wenn man die Arbeitsschwerpunkte so legen muss wie man sie nicht unbedingt legen will [...]“* (GD Stuttgart GYM, #01:12:15).

Eine Lesart der vorliegenden empirischen Daten zeigt, dass auf der **Vorderbühne** (auch durch den Einbezug spezifischer sozialräumlicher Ressourcen) ein eher risikobezogenes Profil (z. B. Präventionsangebote oder Berufsbegleitung) bedient wird, um entsprechend der Herausforderungen, die im Schulalltag sichtbar werden, eine Legitimation des Schulsozialarbeitsangebot für den Schulalltag zu erreichen. Dies spiegelt sich in den oben beschriebenen Gründen für eine Ausrichtung entlang des Schul- und Lebensweltbezugs (vgl. Kap. 5.2.2) wider. Eine solche Praxis auf der Vorderbühne ermöglicht wiederum, auf der **Hinterbühne** mit einer anderen Perspektive arbeiten zu können und somit Jugend vor Ort zu ermöglichen. Wir sehen in der Analyse die (implizite) Strategie, die sich mit der Heuristik von Vorder- und Hinterbühne verbildlichen lässt. Dabei ist ein wechselseitiges Zusammenspiel der Strategien erkennbar: In unterschiedlicher Ausprägung können Schulsozialarbeitende auf beiden Bühnen als Expertinnen und Experten für Vernetzung und kompetente Vermittlerinnen und Vermittler sowie Anwenderinnen und Anwender ihres breiten Knowhows agieren.

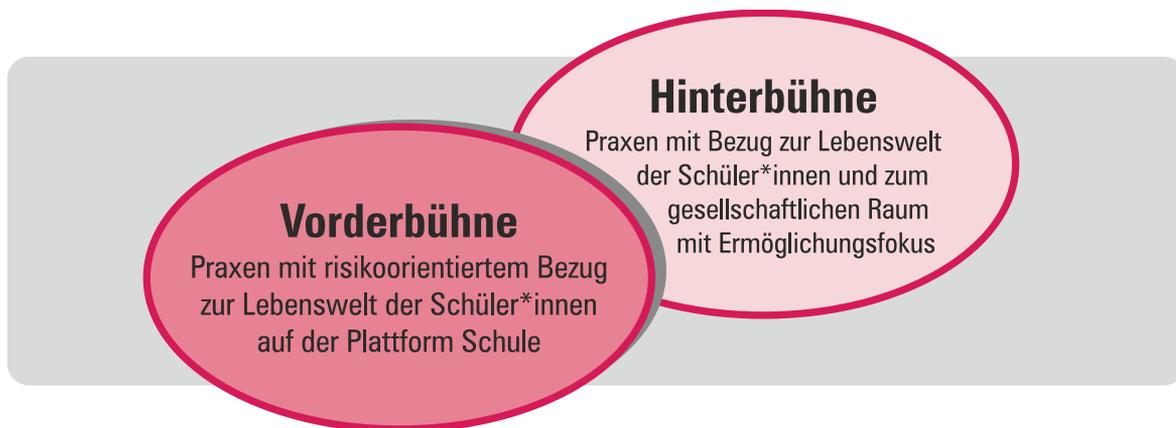


Abbildung 6: Vorderbühne und Hinterbühne sozialräumlicher Schulsozialarbeitspraxen.

Insgesamt ergibt sich ein Bild, in dem auf der Vorderbühne sozialräumliche Praxen mit Nähe zur Lebenswelt der Schülerschaft und Bezug zur Schule praktiziert werden und Bezüge in den gesellschaftlichen Raum als Mitgestaltung der sozialen Infrastruktur sowie den Bedingungen des Aufwachens eher auf der Hinterbühne hergestellt werden (vgl. Abb. 6). Daraus ergibt sich die These, dass **ohne die Realisierung von Legitimation des Schulsozialarbeitsangebots auf der Vorderbühne des schulischen Raums ein Agieren auf der Hinterbühne (mit außerschulischen Bezügen) nicht möglich ist**, was auf die prekäre Situiertheit der Schulsozialarbeit als Angebot am Ort Schule mit Jugendhilfeauftrag verweist.

Prekäre Situiertheit im theoretischen Diskurs

Diese prekäre Situiertheit von Schulsozialarbeit kann mit Bezug zu dreierlei (theoretischen) Diskurslinien begründet werden. Erstens ist eine Position anzuführen, welche auf eine „prekäre [...] institutionelle [...] Situiertheit der pädagogischen Berufe als solcher“ (Kunze / Silkenbeumer 2018, S. 134), also die Unsicherheiten bezüglich Selbstbild und Zuständigkeit der Sozialen Arbeit an sich hinweist. Diese wird im Berufsfeld der Schulsozialarbeit – so die zweite Begründungslinie – durch die Verortung zwischen Jugendhilfe und Schule als weiteren strukturellen Prädiktor potenziert und führt nach Merchel (2009, zit. nach Stüwe et al. 2015) zur Berufsbeschreibung als „dauerhaftes institutionelles Auswärtsspiel in massiver Unterzahl“ (vgl. Kap. 1.2). Sowohl auf Ebene der professionellen Verortung als auch der organisationalen Zugehörigkeit ist Schulsozialarbeit am Ort Schule also stets auf sich selbst legitimierende Handlungen verwiesen. Diese Legitimierungsbedürftigkeit wird drittens aufgrund der (teils) prekären Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit (z. B. Stellenstruktur, -umfang) notwendig, die im Alltag der Schulsozialarbeit in Form einer permanenten Priorisierungsarbeit (z. B. Einzelfallhilfe oder Mitwirkung in sozialräumlichen Gremien) sichtbar wird.

Die Kumulation der prekären Situiertheit zeigt sich dann empirisch durch die **starke Präsenz der Schulsozialarbeitenden auf der Vorderbühne**: An allen Forschungsstandorten ist – unterschiedlich gelagert – die **Notwendigkeit zu Priorisierungen** zu beobachten. Diese Priorisierungsnotwendigkeit in Kombination mit den professions- und organisationstheoretisch begründeten Anerkennungs- und Legitimierungsnotwendigkeiten könnte erklären, warum sozialräumliche Praxen mehrheitlich eher mit Schul- und Lebensweltbezug (v.a. in Einzelfallhilfen). An keinem Standort jedoch

sind die sozialräumlichen Praxen schwerpunktmäßig auf der Hinterbühne zu finden, da unter den angenommenen Priorisierungs- sowie Legitimationszwängen das Bespielen der Vorderbühne vorrangig scheint.

Diese als Erfüllung der Erwartungen und Bedarfe zu lesende Praxis verschafft der Schulschulsozialarbeit einerseits Legitimation und ermöglicht andererseits Handlungsspielräume frei von Legitimationsdruck auf der Hinterbühne bei der Gestaltung von Infrastruktur und attraktiven Lebensbedingungen für Jugendliche mitzuwirken.

5.2.5 Zwischenfazit: „Wir sind ja bei allem immer mittendrin“

Zusammenfassend lassen sich vier zentrale Aspekte als Kondensat der empirischen Untersuchungen herausstellen.

a) Persönliche Initiative der Fachkräfte

Mit der Aussage „*Wir sind ja bei allem immer mittendrin habe ich den Eindruck*“ (FKI Offenburg RS, #00:18:01) beschreibt die Fachkraft der Realschule Offenburg ihre erlebte Verortung. Auch aus den Analysen der sozialräumlichen Praxen an den anderen Standorten wird die Position der Schulsozialarbeit als Akteurin im Dreieck zwischen Schule, Lebenswelt und gesellschaftlichem Raum mehr als einmal deutlich. Als **zentrale Grundhaltung** hierfür benennen die Fachkräfte mehrfach die Relevanz der **persönlichen Initiative**, um sozialraumorientierte Praxis in diesen Bezügen zu realisieren. Diese Haltung ermöglicht es den Schulsozialarbeitenden, als ‚Scharnier‘ zwischen sowohl der Schule, der Lebenswelt der Jugendlichen als auch dem gesellschaftlichen Raum aktiv und damit zum sozialräumlichen Türöffner für Schülerinnen und Schüler zu werden. So berichtet auch die Fachkraft in Kirchdorf a. d. I.: „*Mein Ziel [...] ist, das Bindeglied zur Gemeinde zu sein, zu diesem Amt, dem so irgendwie ein Gesicht zu geben*“ (FKI Kirchdorf a. d. I. GMS, #02:08:00).

b) Beziehungsarbeit

Zentral für diese Praxis als ‚Scharnier‘, ‚Türöffner‘ oder ‚Bindeglied‘ stellt sich in der Analyse der sozialräumlichen Praxen die **Beziehungsarbeit** dar, mithilfe derer es den Fachkräften gelingt, ein ebensolches ‚Gesicht‘ aufzubauen und damit in verschiedenen Bezügen handlungsfähig zu werden. Beziehungsarbeit in professionellen Netzwerken verhilft zu Kontakten für passgenauere Hilfeleistungen. Beziehungsarbeit **zu Schülerinnen und Schülern** legt den Grundstein für Vermittlungs- oder Grenzarbeit, indem Schulsozialarbeit als beziehungs- und kommunikationsoffener Raum das Andocken in Krisensituationen und Vermittlung zu Experten erst möglich macht. Die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern als Basis des Andockens bei kooperierenden Partnern, um Zugänge für Jugendliche gezielt zu eröffnen und bislang unbekannte Angebote der Kooperationspartner sichtbar und attraktiv zu machen, wird anhand der Kooperation mit dem Jugendtreff der Fachkraft der Werkrealschule Pforzheim besonders sichtbar (vgl. Abb. 7).



Abbildung 7: Strategie ‚Freizeitaktivitäten‘, beschrieben durch die Fachkraft der Werkrealschule Pforzheim.

Dieses sozialräumliche Handeln weist weit über bloße Kooperation hinaus: Durch Beziehungsarbeit gelingt es Schulsozialarbeitenden, die lebensweltlichen Themen der Jugendlichen zu ermitteln, über diese ins Gespräch zu kommen und ihnen Räume zu eröffnen – Räume für eine individuelle Deutung der eigenen Lebenswelt, aber auch Diskussions- und Bearbeitungsräume ihrer Bedarfe auf physisch-materieller, handlungspraktischer Ebene. Mit einem **breiten Beziehungsnetzwerk**, das nicht nur professionelle Kooperationsbeziehungen umfasst, sondern auch kommunale und zivilgesellschaftliche Aktionen (z. B. von Verbänden und Bürgerinnen und Bürgern), Projekte und Orte von Jugendlichen einzubeziehen versucht, schaffen es Schulsozialarbeitende, das Aufwachsen der Jugendlichen am Ort in seinen unterschiedlichen Facetten wahrzunehmen und im Sinne partizipativer Jugendhilfe mitzugestalten. Da jedoch insbesondere dieser Aufbau eines tragfähigen Beziehungsnetzwerks, so betonen die Fachkräfte an mehreren Stellen, viel Zeit bedarf, ist hier die Stellengestaltung von Schulsozialarbeit eine wichtige Weichenstellung: *„Und da muss man die Wichtigkeit dafür sehen und wenn einem das wichtig ist, muss man die Zeit investieren [...] aber es nützt nachher“* (FKI Offenburg WRS, #02:10:21).

c) Praxis des Kontextualisierens

Analysiert man die in den Gruppendiskussionen formulierten Perspektiven der weiteren Akteure an den Forschungsstandorten auf die sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit, so wird ihre Rolle als ‚Kontextualisiererin‘ – als Person, die Jugendliche und ihr Aufwachsen im Kontext sieht und diesen Blick weitervermittelt – im Besonderen hervorgehoben. Eine sozialräumlich agierende Schulsozialarbeit hat, so wird in den Gruppendiskussionen deutlich, die Qualität, als einziger Bezugspunkt der verschiedenen Systeme Schule und Jugendhilfe den **Blick ganzheitlich auf die verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen** zu richten: auf den Sozialraum Schule, aber auch auf die Sozialräume vor wie nach der Schule und den privaten Raum. Gerade in Abgrenzung zur Beschränktheit ihres eigenen Blicks durch ihre jeweilige Zuständigkeit betonen andere Akteure die potenziell umfassendere Perspektive der Schulsozialarbeit. So sieht es die Schulleitung des Gymnasiums Holzgerlingen als wichtig an, *„immer auch andere Perspektiven zu sehen als jetzt die von unserer Schulseite oder Schulverwaltungssseite“* (GD Holzgerlingen, #00:24:15) da Schule oftmals bei Problemen das Dahinterliegende nicht erkennen könne. Austausch mit der Schulsozialarbeit kann in den Augen der Schulleitung dazu beitragen, Lösungen zu finden, das Leben für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern (vgl. ebd.). Aus anderer Perspektive schildert die Vertretung der Jugendarbeit in Filderstadt, dass durch Schulsozialarbeit Zugänge zur Schule generiert werden: *„Ich glaub die ganzen Kooperationen, die wir machen, wären durch unser Bestreben alleine nicht entstanden.“* (GD Filderstadt GYM, #00:47:35). Zudem werden im Kontext der Lebenswelt Schule auch bereits Jugendliche abgeholt, deren Problematiken ansonsten im Bereich der Jugendarbeit aufkommen wären: *„Die Kooperation Offene Jugendarbeit und Sozialer Dienst zum Beispiel, die ist*

ziemlich eingeschlafen, und zwar im gleichen Wachstum, wie die Schulsozialarbeit installiert wurde.“ (GD Filderstadt GYM, #00:32:57).

Schulsozialarbeit kann durch eine sozialräumliche Ausrichtung, so unsere Schlussfolgerung, potenziell **Zugang zu allen Systemen und deren Logiken generieren**, indem sie auf ganzheitlicher Ebene Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufbaut, sich niederschwellig an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und durch ihre Kooperationsbeziehungen somit die verschiedenen Inseln der jugendlichen Lebenswelten, der Kompetenzbereiche der unterschiedlichen Einrichtungen sowie deren Sozialräume zu einem ‚bigger picture‘ vereint.

d) Kontinuität

Kontinuität als ein wichtiger Faktor für die Praxis des Kontextualisierens wird insbesondere in den Darstellungen der weiteren Akteure an den Forschungsstandorten abgeleitet. Kontinuität bezieht sich auf dreierlei Richtungen. Diese sind jeweils sowohl auf die Kontinuität (Etablierung) der Fachkraft bezogen als auch auf die Kontinuität für die Schülerinnen und Schüler:

- **Biografische Kontinuität:** Anders als die in Klassenstufen wechselnden Lehrkräfte oder die für bestimmte Altersgruppen zur Verfügung stehenden Angebote externer Kooperationspartner, steht Schulsozialarbeit als Jugendhilfemaßnahme für den gesamten Verlauf der (Sekundar-)Schulzeit in Form einer verlässlichen Ansprechpartnerin zur Verfügung. Dies bestärkten auch die Kooperationspartner in der Fokusgruppe des übergreifenden Workshops als Qualität von Schulsozialarbeit sehr. Zudem wird sozialraumorientierte Praxis als präventives Handeln für gelingende Übergänge im Lebenslauf betrachtet. So lobt die Bereichsleitung der Schulsozialarbeit an der Realschule Offenburg beispielsweise das Kooperationsprojekt zwischen Grund- und Realschule, welches ein gegenseitiges Kennenlernen und die Bekanntheit der Schulsozialarbeit von Beginn der Sekundarschulzeit an ermöglicht. Aber auch die Vermittlung und Unterstützung über die Schulzeit hinaus wird durch das hinausreichende Beziehungsnetzwerk der Schulsozialarbeitenden möglich. Eine Fachkraft der Aufsuchenden Jugendarbeit in Pforzheim berichtet zum Thema Bewerbungen für den Beruf, dass Jugendliche verstärkt Hilfe bei der Jugendarbeit hierfür anfragen: „*Und das verdanken wir sicherlich auch unter anderem gemeinsamen Projekten, die wir mit der Schulsozialarbeit im Sozialraum gemacht haben.*“ (GD Pforzheim, #00:29:41).
- **Kontinuierliche Ansprechbarkeit im Tagesverlauf:** Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit stellen oftmals eine höhere Kontinuität in der Ansprechbarkeit für Jugendliche her. Anders als Lehrkräfte, die vornehmlich während der Unterrichtszeit am Ort Schule erreichbar sind oder die Jugendarbeit, welche meist erst nach der Schulzeit öffnet, können Schulsozialarbeitende sowohl während der Unterrichtszeit als auch darüber hinaus für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule ansprechbar sein. Alle Schulsozialarbeitenden dieser Studie sind entweder zu mindestens 65 Prozent als Schulsozialarbeitende beschäftigt oder besitzen weniger Stellenanteile in der Schulsozialarbeit, die dann aber durch Personalunion mit Jugendarbeit oder Ähnlichem ergänzt werden: „*[...] nach der Schule geht's auch noch weiter und da sind wir auch noch dabei.*“ (GD Offenburg, #01:00:04). Auch über das Kooperationsnetzwerk wird Kontinuität durch sozialräumliches Arbeiten erzeugt, dies wird vor allem in den latent verfügbaren Netzwerken der Schulsozialarbeit deutlich (s. Kapitel 5.3.4). Auch für die Fachkraft selbst bedeutet die kontinuierliche Ansprechbarkeit im Tagesverlauf die Gelegenheit über die Unterrichtszeit hinaus Sozialraumwissen über die Lebenswelt der Jugendlichen anreichern zu können.
- **Beständigkeit des Angebots für alle Familienmitglieder:** Am Standort Gäufelden wird auch die Beständigkeit des sozialräumlichen Angebots über den einzelnen Schüler oder die einzelne

beschulte Schülerin hinaus beschrieben. So lud die Fachkraft in Gäufelden beispielsweise bei prekären Familienverhältnissen während der Corona-Pandemie nicht nur ein Familienmitglied in den Jugendraum mit ein, sondern adressierte auch dessen Geschwister. Für Familien wird damit eine kontinuierliche Ansprechbarkeit signalisiert, die durch die sozialräumlichen Bezüge der Schulsozialarbeit über einzelne Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen beziehungsweise Adressaten hinausweist.

Der Faktor der Kontinuität steht in enger Verzahnung mit dem Begriff der Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 5.4.1). Die Nachhaltigkeit der Schulsozialarbeit kann durch die Kontinuität des Angebots im vielschichtigen Alltag der Jugendlichen besser sichergestellt werden als mittels kurzfristiger Interventionen unbeteiligter Akteure. Eine Fachkraft der Aufsuchenden Jugendarbeit in Pforzheim betont deutlich die **Potenziale sozialräumlicher Kontinuität für Beziehungsaufbau und Vertrauensbildung** zu Jugendlichen: *„Die Schulsozialarbeit im sozialraumorientierten Bereich ist unglaublich wertvoll. Also ich merke das immer wieder bei Veranstaltungen. Wenn Jugendliche, die eigentlich Schulsozialarbeiterinnen, die mit uns kooperieren, nur aus der Schule kennen, an einer Veranstaltung ganz anders an die herantreten können nochmal, wo dann nochmal ein anderer Austausch ist. Eine andere Form von Kennenlernen, von aufeinander zugehen, vielleicht auch informeller, niederschwelliger, bietet das ganz neue Möglichkeiten.“* (GD Pforzheim, #00:21:52).

Im nachfolgenden Kapitel werden nun die Kooperationsbeziehungen zu weiteren Akteuren, welche als elementarer Teil sozialräumlicher Praxis beschrieben wurden, im Näheren analysiert.

5.3 Kooperationsanalyse

Im Folgenden werden die Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeitenden zu weiteren Akteuren in den Blick genommen. Dazu wurden in den Fachkräfteinterviews auf einer geografischen Karte relevante Bezugspunkte sowie Bezüge zu professionellen Kooperationspartnern identifiziert (‘Nadelmethode’, vgl. Reflexionsmaterial). Auch über die Gruppendiskussionen an den Standorten konnten weitere Hinweise zu den Kooperationen an den Standorten gewonnen werden. Hinsichtlich der Anzahl, der Entfernung, der Themen sowie der Ausrichtungen lassen sich an den Untersuchungsstandorten verschiedene Kooperationsverhältnisse abbilden. Gemeinsam ist allen Untersuchungsstandorten, dass die Fachkräfte durch eine **Vielfalt von interinstitutionellen Kooperationsbeziehungen** ihre sozialräumliche Ausrichtung stützen. Professionelle Kooperationsbeziehungen werden einerseits von Seiten der Schulsozialarbeitenden vor allem dazu genutzt, eine passgenaue Unterstützung für Jugendliche herzustellen. Andererseits entsteht jedoch durch die wechselseitige Zusammenarbeit ein verlässliches Netzwerk in Verschränkung sowohl der Sozialräume der Fachkräfte als auch denjenigen der Adressatinnen und Adressaten, das in graduell verschiedenen Ausprägungen so etwas wie gemeinschaftliche Verantwortung für Jugendleben übernimmt (vgl. Kapitel 8.3 und 8.5).

Kooperationsbeziehungen zu ehrenamtlichen oder nicht-institutionellen Partnern sind zwar an einigen Untersuchungsstandorten vorhanden, spielen jedoch in der Betrachtung sozialräumlichen Handelns von Schulsozialarbeit eine geringere Rolle. Unterschieden werden kann vor allem hinsichtlich der Verantwortungsübernahme für gelingendes Aufwachsen von Jugendlichen: Während ehrenamtliche Partner vielerorts für bestimmte Bereiche zuständig sind (z. B. Jugendbegleitung, Kirchenvertretung), stehen hauptamtlich tätige Professionelle für eine gemeinsam getragene Gesamtverantwortung. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist in Abhängigkeit von ehrenamtlichen Kooperationspartnern, so wird in den Gruppendiskussionen deutlich, ungleich schwieriger zu praktizieren als in (etablierten) professionellen Netzwerken. Wo es gelingt sozialräumliche Verantwortung aller in der

Jugendhilfe tätigen Akteure, inklusive der Ehrenamtlichen, aufzubauen und in Teamstrukturen zu sichern, werden diese sehr positiv erwähnt (vgl. Kap. 7.2).

5.3.1 Anzahl der Kooperationspartner

Die Anzahl der institutionellen Kooperationspartner, von der die Fachkräfte der Schulsozialarbeit in der Untersuchung berichten, zeigt ein recht großes Spektrum (zwischen 7 und 28 Partner). Dieses haben wir entlang der Schularten (vgl. Kap. 7.1.2), der Gemeindegröße (vgl. Kap. 7.1.1), der Etablierung der Fachkräfte (vgl. Kap. 7.1.3) sowie des Trägertyps analysiert. Während der Schultyp und die Gemeindegröße vergleichsweise wenig ins Gewicht fallen, scheint eine langjährige Etablierung der Fachkräfte für die Anzahl der Kooperationspartner durchaus entscheidend: Fast alle Fachkräfte, die bereits länger als fünf Jahre an der Schule tätig sind, haben mehr Kooperationsbeziehungen als Fachkräfte, die erst kürzere Zeit beschäftigt sind. Bei ihnen variiert die Anzahl der Kooperationsbeziehungen stärker. Eine Institutionalisierung von Kooperationen (bspw. durch Kooperationsvereinbarungen oder Festschreibung in der Konzeption) scheint daher jenseits des Ziels der Kontinuität von Fachkräften an einer Schule ein sinnvoller Stabilitätsfaktor.

Allerdings scheint insbesondere die **Trägerstruktur und -kultur** in Bezug auf die Anzahl der Kooperationspartner und deren Ausrichtung ein wichtiger Faktor zu sein, der auch über die Etablierung der Fachkraft hinausweist. Freiburg und Stuttgart sind beides Großstädte, die eine breite pädagogische Angebotsvielfalt aufweisen, dennoch sind die institutionellen Kooperationsbeziehungen beider Standorte sehr verschieden. In Freiburg machen insbesondere die Fachkräfte in Anstellung bei der Stadt deutlich, dass ihre begrenzten Ressourcen den Austausch mit anderen Schulsozialarbeitenden sowie Kooperationsbeziehungen einschränken. In Stuttgart hingegen sind die Schulsozialarbeitenden sehr stark in den Trägerstrukturen des freien Trägers verankert, weshalb hier trotz kurzzeitiger Tätigkeit an der Schule bereits eine Vielzahl von Kooperationsbeziehungen aufgebaut werden konnte. Dazu merken die Fachkräfte an: *„Das sind halt gewachsene Strukturen, die hängen jetzt auch nicht an Fachkraft H oder an mir, sondern die hängen halt an den Strukturen, die halt da sind, die natürlich auch weiterhin gepflegt werden“* (FKI Stuttgart GYM, #00:55:25). Des Weiteren scheint in der Betrachtung der Kooperationsanzahl nicht entscheidend, ob die Schulsozialarbeit sich in öffentlicher oder freier Trägerschaft befindet, sondern vielmehr, ob die **Einbindung in ein Team aus mehreren Schulsozialarbeitenden an verschiedenen Schulen** gegeben ist. Über dieses fachlich vernetzte Miteinander ist es den Fachkräften möglich, von außerschulischen, institutionellen Kooperationspartnern zu erfahren, diese niederschwellig zu kontaktieren und ihr je eigenes professionelles Netzwerk einzubinden (vgl. auch Kap. 7.1.3 und 5.3).

5.3.2 Entfernung der Kooperationspartner

Mit Blick auf die Kartenausschnitte, auf denen die Fachkräfte ihre Bezugspunkte markieren konnten, lassen sich einige Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten hinsichtlich der Entfernung zu Kooperationspartnern feststellen (vgl. Abb. 8).

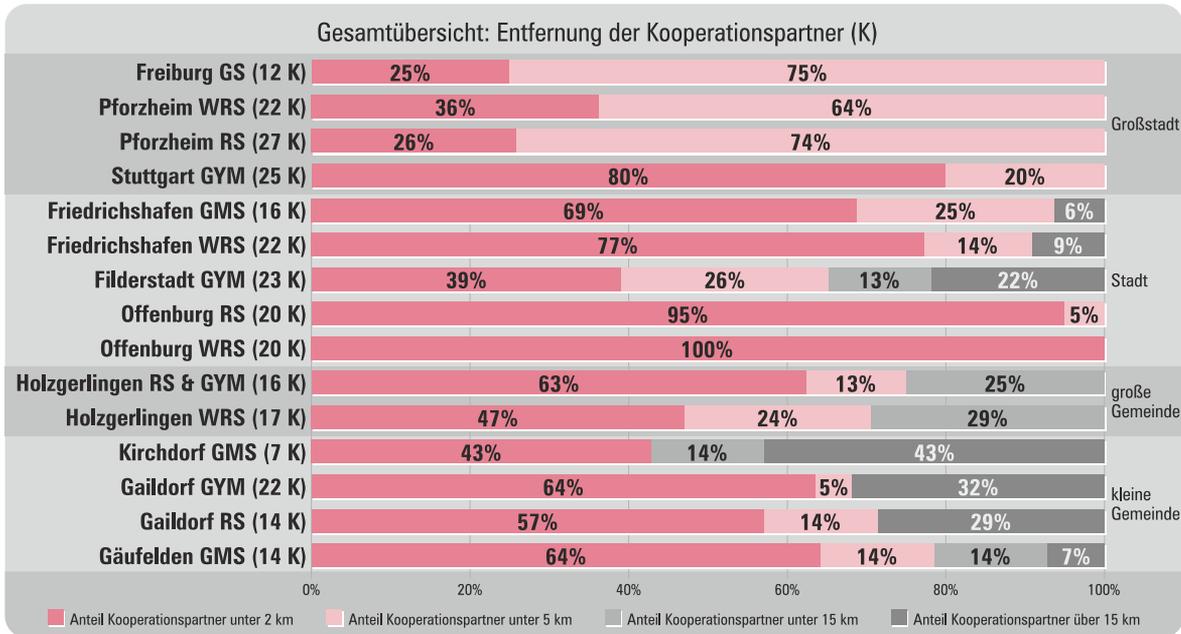


Abbildung 8: Entfernung der Kooperationspartner (Gesamtübersicht).

Die unterschiedliche Entfernung der Kooperationspartner lässt sich jedoch weder auf die Schul- noch auf die Trägertypen zurückführen, sondern der die Schule umgebende kommunale Raum (Gemeindegroße) scheint ausschlaggebend dafür, welche Kooperationspartner zur Verfügung stehen und ob diese mehr oder weniger weit entfernt und damit erreichbar sind.

In der Gesamtübersicht der Kooperationspartner wird deutlich, dass größtenteils Kooperationsbeziehungen zu Partnern, die in unter zwei Kilometer Entfernung von den betreffenden Arbeitsstätten angesiedelt sind, vorherrschen. An beinahe der Hälfte der befragten Standorte bestehen keine Kooperationsbeziehungen zu mehr als 15 Kilometer entfernten Partnern. An manchen Standorten gibt es zudem nahezu keine Partner, die weiter als zwei Kilometer von der Schule entfernt sind.



Abbildung 9: Vernetzung und Netzwerken.

Um dieses Phänomen nochmals genauer zu untersuchen, wurde eine Analyse entlang der Raumkategorien der Untersuchungsstandorte vorgenommen (vgl. auch Kap. 7.1.1). Diese zeigt einerseits auf, dass nur in ländlichen Gebieten **Hemmnisse in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern durch Entfernungen** bestehen, diese andererseits jedoch von sozialräumlich organisierten und stark vernetzten Trägern kompensiert werden können. Es kristallisieren sich in der Analyse zwei von der Lage der Standorte geprägte Herangehensweisen heraus, Sozialraumorientierung zu realisieren (vgl. Abb. 9): das **Vernetzen und Herstellen von Bezügen** in kleinen Gemeinden – was teils

mit hohem Aufwand verbunden ist – und das **Netzwerken**, also die **aktive Nutzung von vorhandener Infrastruktur** durch Austausch und Kommunikation in bereits bestehenden Verbindungen. In Städten ist also eher das Kennen und Aufgreifen der Angebotsvielfalt zentral.

5.3.3 Themen und Ausrichtung der Kooperationspartner

Die Themen, welche die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit ihren Kooperationspartnern in Beziehung treten lassen, sind vielfältig. Um diese Vielfalt zu systematisieren, wurden für die Analyse der thematischen Bezüge aus der institutionellen Ausrichtung der Kooperationspartner fünf Kategorien gebildet. Kooperationsbeziehungen weisen demnach auf **Berufsfindungsbezüge** (Übergang Schule-Beruf, z. B. IHK), auf Partner im Kontext **offener Angebote und Freizeitbezügen** (u. a. Jugendhäuser, Offene oder Mobile Jugendarbeit, Vereine, VHS, Kirchen, Sportstätten) sowie auf **fachlichen Bezug** zu Trägern und Kolleginnen und Kollegen (bspw. fachliche Netzwerke, Jugendreferate, Rathaus). Auch wird mit Partnern kooperiert, die sich aufgrund ihres Auftrags der Überschrift **Problembezug** zuordnen lassen: psychologische Beratung, Familienhilfe, Jugendamt, Hilfen zur Erziehung, Polizei und viele mehr.

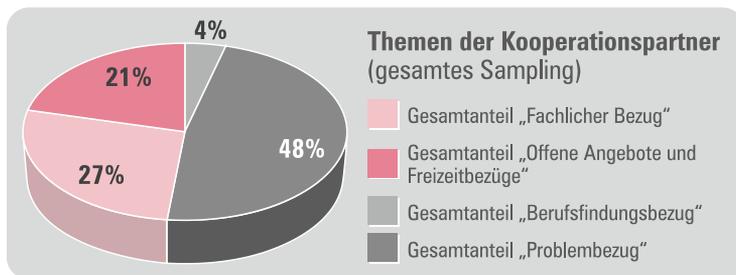


Abbildung 10: Themen der Kooperationspartner gesamt.

Durch die Kategorienbildung können nun systematisch die Themen der Schulsozialarbeitenden mit ihren Kooperationspartnern fokussiert werden.

Blickt man auf das Tortendiagramm der Themen der Kooperationspartner in Abbildung 10, so erstaunt der geringe Anteil an Kooperationsbeziehungen zu **Partnern**

mit Berufsfindungsbezug im Spektrum des Übergangs von der Schule in den Beruf. Erklären lässt sich dies eventuell durch die von Seiten der Schulen oftmals bereits eingegangenen Kooperationen und curricular verankerten Angebote. An Gemeinschaftsschulen und Gymnasien scheinen Kooperationspartner im beruflichen Spektrum von geringerer Relevanz zu sein als an den anderen Schularten, was auf die Altersstruktur und die Bildungsziele der Schularten hinweist. Andererseits zeigt dies jedoch auch die unterschiedliche Verortung der Fachkräfte der Schulsozialarbeit bezüglich der Bedarfe an den Schulen und im multiprofessionellen Gefüge. Wenn die Fachkräfte wahrnehmen, dass von schulischer Seite im Bereich berufliche Integration schon viel geschieht, können sie sich zurückhalten.

Einen speziellen Themenkomplex innerhalb der institutionellen Kooperationen stellen die **fachlichen Bezüge** dar. Hierunter fallen der kooperative Kontakt in fachlichen Netzwerken, koordinierender und organisatorischer Kontakt zu Jugendreferaten, Trägern oder der Kommune, der Austausch mit Fachkräften der Schulsozialarbeit an anderen Schulen sowie fachliche Unterstützung in Supervisionsgruppen oder Weiterbildungen. Der fachliche Austausch stellt innerhalb der Kooperationsbeziehungen das zweithäufigste Thema dar. Wie bereits hinsichtlich der sozialräumlichen Gremien deutlich wurde (vgl. Kapitel 5.2.3), ist es den Fachkräften auch in Bezug auf institutionelle Kooperationspartner wichtig, im fachlichen Austausch zu sein und sich – auch ohne direkte Handlungsfolge – zu vernetzen. Austausch unterschiedlicher Sichtweisen führt in den Augen der Fachkraft der Realschule

Offenburg dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Blick bleiben, ein Gesamtbild entsteht und daraus – eventuell – Unterstützungsmöglichkeiten erwachsen können. Den Fachkräften selbst sind die damit möglichen fachlichen Bezüge eine Stütze in der Festigung ihres Angebots, um trotz teils prekärer Situiertheit selbstbewusst und fachlich gesichert am je eigenen Standort zu agieren.

Die institutionellen Kooperationspartner, die sich den Themen Problembezug und offenen Angeboten beziehungsweise Freizeitbezug zuordnen lassen, können mit zwei verschiedenen analytischen Blickwinkeln mit **Fokus auf Risiko- und Ermöglichungsorientierung** (vgl. Kapitel 5.2.4) beleuchtet werden. Wie es zu ebensolchen Netzwerkausrichtungen in Richtung Risiko- oder Ermöglichungsorientierung kommt, kann als Wechselspiel aus verschiedenen Faktoren gesehen werden. Diese gliedern sich auf in Faktoren, die (1) die Trägersausrichtung, (2) die Stellengestaltung und (3) die Jugendhilfeinfrastruktur vor Ort betreffen. Die Fachkräfte sind herausgefordert, entlang der Trägersausrichtung (Besetzung von Arbeitsfeldern, Trägertradition) sowie konzeptioneller Verortung und Größe des Trägers – auch hinsichtlich seiner regionalen Reichweite – ein Netzwerk aus Kooperationspartnern einzurichten. Auch die strukturellen Bedingungen der Stellengestaltung wie der Stellenumfang sowie der Fachkräfteschlüssel scheinen relevant: Größerer Stellenumfang und ein vorteilhafter Fachkräfteschlüssel scheinen eine Ermöglichungsorientierung zu begünstigen, bei geringem Stellenumfang und geringen Zeitressourcen scheint primär ein Bedarf an risikoorientierten Praxen zu bestehen und gedeckt werden zu können, was eine Fachkraft aus Freiburg verdeutlicht: *„Wenn normaler Alltag ist, dann komm‘ ich selten dazu, über das, was aktuell akut gerade brennt drüber hinaus zu denken und mich da politisch zu betätigen oder so.“* (GD Freiburg GS, #01:16:05). Die Infrastruktur vor Ort letztlich scheint ebenso mitentscheidender Faktor. An Standorten, in denen bereits sozialräumlich vernetzte Strukturen der verschiedenen Jugendhilfe-Einrichtungen bestehen und Kooperationsbereitschaft insbesondere von Seiten der Jugend(sozial)arbeit signalisiert wird, ist ein niederschwelliges Einklinken der Schulsozialarbeit möglich. Ist beispielsweise keine Jugendarbeit vor Ort vorhanden, entfällt ein wichtiger sozialräumlicher Baustein und es müssen aufwendig Brücken in weiter entfernte Ortschaften oder zu anderen Trägern gebaut werden. Aber auch die kommunale Infrastruktur, die Problembelastungen innerhalb der Kommune sowie prekäre Lebensverhältnisse scheinen eine thematische Ausrichtung des Netzwerks aus Kooperationspartnern zu beeinflussen.

Beide analytischen Blickwinkel werden im Folgenden aufgezeigt: Der eine Schwerpunkt **(A)** bezieht sich auf **risikoorientierte Ausrichtungen** des Kooperationsnetzwerkes zur Unterstützung und Problembewältigung. Am anderen Ende des Kontinuums, das dem Risiko entgegengesetzt liegt, steht der **Fokus auf Ermöglichung von Jugend (B)** in offenen Angeboten und Freizeitbezügen innerhalb des Kooperationsnetzwerkes.

Schwerpunkt (A) Unterstützung – Problembewältigung: Schulsozialarbeit als Sprachrohr für jugendliche Problemlagen

Es fällt auf, dass beinahe die Hälfte aller Kooperationsbeziehungen auf Probleme im Sinne von risikoorientierter Ausrichtung gerichtet sind. Vielerorts spielte in der Vergangenheit der §13 des SGB VIII für die Legitimation der Etablierung von Schulsozialarbeit eine große Rolle, was sich auch in manchen Konzeptionen unserer Untersuchungsstandorte widerspiegelt. Schulsozialarbeit sucht sich als Ergebnis der Interpretation des Wechselspiels aus Auftrag und Trägertradition, strukturellen Bedingungen und Bedarfen an einigen Standorten ein **Netzwerk, das eine umfassende Hilfe für Schülerinnen und Schüler in Problemlagen**, auch im Sinne des Ausgleichs sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen, ermöglicht.

In Netzwerken mit Fokus auf Unterstützung und Problembewältigung sind die institutionellen Kooperationspartner vorwiegend Einrichtungen mit krisenbezogener Ausrichtung. So zum Beispiel Beratungsstellen, Therapeutinnen und Therapeuten, Ärzte und Ärztinnen, Familienhilfe und Jugendamt, Hilfen zur Erziehung, Sexualpädagoginnen und -pädagogen, verhaltenstherapeutische Fachkräfte oder die Polizei. In all diesen institutionellen Kooperationspartnern spiegeln sich die Probleme und Lebenswelten der Jugendlichen wider. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit schildern in Bezug auf den Schwerpunkt auf Unterstützung und Problembewältigung oftmals, dass sich Kooperationen aufgrund von Bedarfen der Jugendlichen ergeben haben und diese nun – manchmal in mühsamer Arbeit – gehalten werden. Denn die Fachkräfte der Schulsozialarbeit lernen aus ihrem lebensweltorientierten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern und mit einem weiten Blick auf den Sozialraum, Bedarfe nach Prävention oder Hilfen fallunabhängig in den Blick zu nehmen. Die Fachkräfte am Schulzentrum Holzgerlingen berichten beispielsweise über ihre Beobachtungen zu den Themen und Lebenswelten der Jugendlichen im Team beim Träger. Durch diesen Austausch können dann zu Themen, die viele Schulsozialarbeitende wahrnehmen, Kontakte gemeinsam genutzt werden und zum Beispiel gemeinsame Veranstaltungen stattfinden.

Schulsozialarbeit dient durch die Nähe zu den Jugendlichen, welche täglich in der Schule und darüber hinaus entsteht, als **Sprachrohr für jugendliche Problemlagen** und macht diese **Probleme in ihrem Netzwerk sicht- und bearbeitbar**.

Netzwerk mit Schwerpunkt (B) offene Angebote und Freizeitbezüge: Ermöglichen von Jugend im Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit

Mit einem anderen Fokus können die institutionellen Kooperationsbeziehungen zwischen Schulsozialarbeit und Kooperationspartnern mit offenem Angebot und Freizeitbezug betrachtet werden. Diese Ausrichtung ist jedoch in der Gesamtbetrachtung der Forschungsstandorte weniger häufig als die Netzwerke zur Unterstützung von Problemen. Fachkräfte nutzen Kooperationen mit Partnern aus der Jugendarbeit, um Jugendliche in Freizeitangebote zu vermitteln (z. B. in Sportvereine), Angebote durch oder mit Kooperationspartnern in der Schule zu gestalten (z. B. als Ganztagschul-Angebot in Kooperation mit einem Tanzstudio an der RS Offenburg) oder um Gruppenangebote der Schulsozialarbeit bei den institutionellen Kooperationspartnern durchzuführen (z. B. Kletterangebot der Schulsozialarbeit Gäufelden in der Kletterhalle). Besonders spannend ist, dass vor allem in ländlichen Regionen der Ansatz verfolgt wird, institutionelle Angebote der Kooperationspartner für die Jugendlichen direkt an die Schulen zu holen, um die **Teilnahme in ihrem Alltag zu ermöglichen**.

Den Kooperationen mit Partnern der Jugendarbeit kommt – auch in Form der Personalunion – eine besondere Bedeutung zu. In unserer Untersuchung konnte ein eher geringer Anteil der Themen der Kooperationspartner dem Bereich der Jugendarbeit zugeordnet werden, wobei hier zwischen Partnern unterschieden wurde, mit denen rein auf Basis des fachlichen Austauschs kooperiert wird (s. fachlicher Bezug) und solchen, deren Angebote von Schulsozialarbeit direkt genutzt werden. Der Ansatz des Ermöglichens von Jugend wird mit Partnern der Jugendarbeit auf spezielle Weise verfolgt, da die Jugendlichen bei diesen Kooperationspartnern Räume finden, die sie sich offen aneignen können: lebensweltliche Themen, Entfaltungsräume und Interessen können von Jugendarbeit in einer Art und Weise aufgenommen werden, die von Schulsozialarbeit durch ihre Anbindung an die Schule nicht immer vermittelbar ist. Die Fachkraft der Realschule in Offenburg berichtet dazu von gemeinsamen Aktionen mit der Offenen Jugendarbeit, in denen sie wahrnimmt, dass die Offene Jugendarbeiterin anders angesprochen und adressiert wird. Auch wenn sie nah an den Jugendlichen

dran ist, werde die Fachkraft der Schulsozialarbeit selbst mit Schule verknüpft. Ein Mitarbeiter der Jugendfarm Filderstadt sieht dies ähnlich „*Von daher glaube ich schon, dass es wertvoll ist, wenn eine Schulsozialarbeit nicht rein problemzentriert arbeitet, sondern da so Zugang in den Freizeitbereich hinein zu den Schülerinnen und Schülern hat, sei es über irgendwelche außerunterrichtlichen Veranstaltungen oder in welcher Form auch immer, über Kooperation [...]. Ich glaube das ist für die Jugendlichen wichtig eine Anlaufstelle zu haben, wo man hingehen kann, ohne erstmal auch ein Problem zu haben und eine Beziehung zu haben, ohne dass die sozusagen direkt problemzentriert sein muss.*“ (GD Filderstadt GYM, #01:05:06). Diese besondere Qualität mithilfe des offenen Angebots und Freizeitbezugs anders auf Jugendliche zugehen zu können wird auch von Seiten der Schule gesehen und wertgeschätzt.

Durch die Platzierung des Angebots der Jugendarbeit auf der Plattform Schule, was durch Schulsozialarbeit als Schnittstelle möglich wird, können auch bei geringeren zeitlichen Ressourcen der Schulsozialarbeitenden sowohl Problembezüge als auch offene Angebote zu beziehungsweise für Jugendliche(n) gesichert werden. Diese Sichtweise bekräftigt auch eine Jugendhaus-Vertretung in Filderstadt: „*Ich denk aber auch, dass es für eine Schulsozialarbeit durchaus ein Zugewinn sein kann, [...] wenn Sozialarbeiter anderer Einrichtungen mit an die Schule kommen, die auch dort vielleicht nochmal anders auftreten, als wie die Schulsozialarbeit das kann. [...] Die Mischung glaube ich macht's. Es muss glaube ich nicht alles aus einer Hand sein.*“ (GD Filderstadt GYM, #00:33:36).

Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit – strategische Allianz im Sozialraum

Wie unsere Untersuchungen ergeben, wird zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit auf spezifische Art und Weise kooperiert, um ausgehend von den Lebenswelten der Jugendlichen abgestimmte Angebote im Sozialraum zu platzieren, wird im Folgenden von einer **strategischen Allianz im Sozialraum** gesprochen. Dabei lassen sich unterschiedliche Modelle dieser Allianz differenzieren:

Zum Ersten die **Personalunion**, in der Stellenanteile einer Fachkraft in Schulsozialarbeit und Jugendarbeit unterteilt sind und durch unterschiedliche Herangehensweisen ein breiter Zugang zu Zielgruppen beider Bereiche besteht.

Zum Zweiten die **Teamverbindung**, in welcher intensiv innerhalb eines Teams aus Jugend- und Schulsozialarbeit bei demselben Träger zusammengearbeitet wird und ein geteilter Auftrag mit gesichertem Rahmen und hohem Maß an Niedrigschwelligkeit besteht.

Schließlich zum Dritten die **Gremientätigkeit** als gemeinsames Engagement in Sozialraumkonferenzen oder Gremien, die selbstorganisiert oder über kommunale Ebenen initiiert Austausch und in dessen Folge intensive Kooperationsformen ermöglicht.

Als Intention hinter der Allianz ist weniger das an Jugendarbeit orientierte Denken einzelner Fachkräfte, sondern der Blick auf Jugend und Jugendliche als Ganzes beider strategischer Partner zu sehen. Raum wird in dieser Allianz sowohl im Physischen (z. B. Raumnutzung) als auch im Emotionalen (z. B. Themen wie Partizipation) gedacht. Dabei ist die Kooperation beider Partner nicht zufällig, sondern wird mit diesem **Hintergrund einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für Jugend und Jugendliche** entweder von Seiten des Trägers eingegangen, indem Möglichkeiten des Austauschs oder Stellen mit Personalunion geschaffen werden. Oder sie wird von Seiten der Fachkräfte initiiert, indem bewusst Kooperationsbeziehungen hergestellt werden. Begründet wird die Praxis der bewussten Kooperation mit den Potenzialen, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben.

In der Kooperation mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich eine zentrale Praxis der Schulsozialarbeit zur **Gewinnung von sozialräumlichem Wissen** (vgl. Kap. 5.4) über die Orte und Themen der Jugendlichen. Durch die explizit sozialräumlichen Bezüge der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben die dortigen Fachkräfte teils umfangreiches Wissen um jugendliche Lebenswelten. In Stuttgart bezeichnen die Schulsozialarbeitenden die Mobile Jugendarbeit deshalb gemeinsam mit einem weiteren Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als „*Sozialraumplayer*“ (FKI Stuttgart GYM, #02:26:35) im Stadtteil. Über die Gewinnung eines breiten sozialräumlichen Wissens hinaus, werden mithilfe dieser Kooperationspraxis gegenseitig Zugänge zur Zielgruppe geschaffen und die Orte und Zeiten der Erreichbarkeit von Jugendlichen erweitert. Dies zeigt sich in Filderstadt, wo einerseits die Offene Kinder- und Jugendarbeit anmerkt „*an der Schule nicht zu Gast [zu sein] [...] wenn es die Schulsozialarbeit nicht initiiert hätte*“ (GD Filderstadt GYM, #00:48:34) und die Schulsozialarbeit umgekehrt zunächst gemeinsam mit dem Jugendhaus eine AG für die Schülerinnen und Schüler durchgeführt hat, welche nun in ein Angebot des Jugendhauses übergehen konnte. In dieser sozialräumlichen Allianz spiegeln sich **Praxen der Beziehungsarbeit, des Kontextualisierens** und der **Kontinuität von Hilfe** und Ansprechbarkeit wider (vgl. Kap. 5.2.5). Auch virtuelle Räume sind ein weiterer Ort der Jugendlichen, zu dem Schulsozialarbeit über die Allianz mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Zugang und Wissen gewinnt und damit Anschluss zur Lebenswelt der Jugendlichen generiert (z. B. boten die Fachkräfte in Stuttgart im Rahmen der Mobilen Jugendarbeit (PU) zusammen mit einem Kooperationspartner während der Pandemie eine Instagram-Livesendung über Pornografie an).

Für die Jugendlichen selbst schließlich entsteht durch die praktizierte Allianz eine höhere Sichtbarkeit. Belange der Jugendlichen müssen nicht über mühsame Prozesse durch sie selbst offengelegt werden, sondern können auch unter den Professionellen transportiert werden und sind so schneller bearbeitbar.

Netzwerke, deren Fokus zu größeren Anteilen auf institutionellen Kooperationspartnern mit offenem Angebot und Freizeitbezug liegen, werden in unserer analytischen Betrachtung dem Schwerpunkt (B) Jugend ermöglichen zugeordnet. Häufig findet die Zusammenarbeit im Rahmen von Angeboten im Ganztage statt. Gemeinsam mit den institutionellen Partnern kann Schulsozialarbeit so auch **Freizeit von Jugendlichen am Ort Schule** gestalten. Schulsozialarbeitende verwenden aber teilweise auch viel Energie darauf, Jugendliche **in Freizeitangebote zu vermitteln**.

Die Ausrichtung des Kooperationsnetzwerkes vor allem hin zu Partnern im Freizeitbereich und der Jugendarbeit ist wiederum als Ergebnis des **komplexen Wechselspiels** aus verschiedenen Faktoren an den jeweiligen Standorten zu betrachten. So scheinen die Bedarfslagen der Zielgruppe, der Grad der Öffnung der Schule sowie die Person der Fachkraft ausschlaggebend für eine Ausrichtung des Netzwerkes im Freizeit- und Jugendarbeitsbereich. Insbesondere aber zeigt sich ein von Trägerseite gestützter fachlicher Auftrag sowie Selbstverständnis der Schulsozialarbeitsfachkräfte, die sich nicht nur am §13 SGB VIII, sondern auch am §11 des SGB VIII zur Jugendarbeit orientieren, als entscheidender Faktor für eine Ausrichtung des Kooperationsnetzwerkes auf Freizeit- und Jugendarbeitsbezüge.

Bei den freien Trägern unserer Untersuchung lässt sich so teilweise ein Schwerpunkt auf Jugendarbeit identifizieren, der sich auch in der fachlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeitsfachkräfte und deren Kooperationsnetzwerk widerspiegelt: Durch die trägerinternen Vernetzungsmöglichkeiten zur

Jugendarbeit, aber auch durch die Beziehungen zu anderen Jugendhilfeträgern scheinen hier Netzwerkbildungen begünstigt zu werden. Besonderes Potenzial lässt sich dabei in der Vereinigung von Jugendarbeit und Schulsozialarbeit in einer Person (Personalunion) erkennen (vgl. Kap. 7.1.3).

5.3.4 Zwischenfazit: Kooperationen als sozialräumliche Form geteilter Sorge

Die Analyse der Kooperationsbeziehungen bietet die Möglichkeit aufzuzeigen, wie Schulsozialarbeitsfachkräfte in den für sie wahrnehmbaren Sozialräumen vernetzt sind und wie sie mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten. Dies zeigt in der Hauptfigur einen speziellen Zugang zum Verständnis der Sozialraumorientierung, in dem Fachkräfte vorrangig von sozialraumorientiertem Handeln als Kooperation und Vernetzung sprechen. Die Kooperationsanalyse zeigt jedoch, dass **Sozialraumorientierung** einzelner Fachkräfte, verstanden als systematisch reflexiv-sozialräumliche Haltung, **über Kooperation und Vernetzung hinausweist**.

Mit Blick auf die Entfernung der Kooperationspartner ist eine spannende Erkenntnis, dass in städtischen und ländlichen Gebieten je unterschiedliche Herangehensweisen in der Vernetzung gewählt werden, um Sozialraumorientierung zwischen Vernetzung und Netzwerken zu realisieren.

In Betrachtung der Themen dienen die Kooperationsnetzwerke mit Fokus auf Unterstützung und Problembewältigung einer Vergrößerung und Spezialisierung des Hilfespektrums von Schulsozialarbeit, die aus Sicht der Fachkräfte eine passgenauere Hilfeleistung und eine größere Zahl von Handlungsoptionen ermöglichen. Eine Ausrichtung auf offene Angebote und Freizeitbezüge bietet hingegen die Perspektive auf das Ermöglichen von Jugend im Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit beziehungsweise Jugendarbeit. Die Allianz aus Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit scheint hierfür ein zentraler Stützpfiler. In der Betrachtung der sozialräumlichen Praxen (z. B. über das SOPRA-Modell, vgl. Kap. 5.2.2) zeigt sich vor allem die professionelle Vernetzungs- und Austauschstruktur in der Kommune oder beim Träger als wichtig für eine Herstellung von Bezügen in den gesellschaftlichen Raum: Ist kein solcher verankerter, regelmäßiger Austausch und von administrativer Stelle organisierter, fachlicher Austausch im Sozialraum vorhanden, entfällt diese Organisationsarbeit entweder auf die Fachkraft der Schulsozialarbeit (z. B. am Standort Kirchdorf der ‚Arbeitskreis Jugendarbeit‘) oder entfällt teils ersatzlos über längere Zeit (z. B. teils pandemiebedingt der ‚Treff Hauptamtliche‘ am Standort Filderstadt). In beiden Fällen ist entweder ein hoher Ressourcenaufwand der Fachkräfte für die Initiierungsarbeit oder für bilateralen, zumeist dann fallbezogenen Austausch zu erbringen. Wo indes sozialräumliche **Vernetzungs- und Austauschstrukturen** gegeben sind, werden diese von allen Beteiligten als **relevanter Faktor für die gemeinsame Sorge für das Aufwachsen Jugendlicher** beschrieben. So geben sowohl die Schulleitung der Werkrealschule als auch die Vertretung der Jugendarbeit in Pforzheim die ‚vernetzte Jugendarbeit auf dem Haidach‘ mit den regelmäßigen Besprechungen als wichtige Maßnahme an, um Situationen und Problemlagen im Sozialraum in den Blick zu nehmen. *„Im Prinzip geht’s wirklich einfach sich gut zu besprechen, sich auszutauschen, was jeder wahrnimmt, so auch um ein komplettes Bild vom Stadtteil zu bekommen, vom Sozialraum zu bekommen und dann einfach zu gucken, was denken wir was für Angebote da wichtig sind zu setzen und durchzuführen sind.“* (GD Pforzheim, #01:03:37).

Aus allen Kooperationsbezügen gleich welcher Ausrichtung versprechen sich die Fachkräfte einerseits eine gewinnbringende Erweiterung der Handlungsoptionen für Jugendliche, andererseits werden die Fachkräfte so auch selbst entlastet, indem Jugendliche und die einhergehende Verantwort-

tung mit gutem Gefühl ‚übergeben‘ werden können. Das **‚Andocken‘ oder Übergeben** von Jugendlichen sowie gemeinsame Angebotsgestaltung stellt also eine **sozialräumliche Form geteilter Sorge für Jugendliche** dar. Durch Schulsozialarbeit werden Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern hergestellt und beibehalten, gleichzeitig durch Vermittlung und Weiterleitung der Anliegen weitere, neue Beziehungen angebahnt und begleitet. (vgl. Kap. 8.6) Die Fachkraft der Schulsozialarbeit ist weiterhin ansprechbare Partnerin sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die kooperierenden Partner im Sozialraum, sie vermag auf diese Weise jedoch ihre **(Fall-)Verantwortung abzugeben**. Die Vertretung des Jugendamts Gaildorf bezeichnet dies dahingehend, dass die Verantwortung in Einzelfällen zwischen den Kooperationspartnern in *„Phasen [...] wandert“* (GD Gaildorf, #00:51:00). Sozialräumliches Agieren heißt hier, die Angebotslandschaft zu kennen, passgenaue Angebote ermitteln zu können, persönliche Begleitung und (teils intensive) Übergaben zum Kooperationspartner zu ermöglichen und die Anbindung aktiv zu gestalten. Erkennbar wird – auch über die Gruppendiskussionen der Standorte – ein **latent verfügbares Netzwerk**, das die Schulsozialarbeit über ihre sozialraumorientierte Praxis mitgestaltet: **Über das latent verfügbare Netzwerk werden fachlicher Austausch, sozialräumliches Wissen und übergreifende Ressourcen vorgehalten**. Diese können im Bedarfsfall flexibel und schnell aktiviert werden und führen zu passgenauen Hilfen und Angeboten für die Jugendlichen. Diese sozialräumlichen Netzwerke weisen daher weit über bilaterale Kooperationsbeziehungen hinaus.

5.4 Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Als Quintessenz der vorangegangenen Kapitel können analytisch drei Niveaustufen der Sozialraumorientierung unterschieden werden, die im Folgenden näher erläutert werden. Mit den Niveaustufen, die sich an vorfindbaren Indikatoren festmachen lassen, kann die sozialräumliche Arbeit der Fachkräfte als **Prozess der ‚Herstellung von Sozialraumorientierung‘** differenziert betrachtet und besser verstanden werden.

Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit, so zeigen die vorliegenden empirischen Befunde der Fachkräfte-Perspektive ganz grundsätzlich, ist **kein einheitliches Handlungsschema**, das von Schulsozialarbeitenden eins zu eins aus Konzeptionen in die Praxis übertragen wird. Es bedarf vielmehr einer Übersetzungsleistung, um unter dem Einfluss vielfältiger Voraussetzungen und Bedingungen daraus für die Fachkräfte situativ und strategisch plausible Handlungsideen abzuleiten. Die Fachkräfte rekurrierten in den Interviews auf ein implizites Verständnis von Sozialraumorientierung, die Übersetzungsleistung besteht also darin, unter den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen eine jeweils spezifische Realisierung von Sozialraumorientierung zu bewerkstelligen.

Den Rahmen dafür bilden die Gegebenheiten am jeweiligen Standort, die sich in den Gruppendiskussionen mit relevanten Akteuren für die Schulsozialarbeit konturieren. Was an Umsetzung sozialräumlicher Ansätze für die Fachkräfte möglich ist, zeigt sich gekoppelt an die Perspektiven weiterer Akteure auf sozialräumliches, außerschulisches Engagement der Schulsozialarbeit, aber auch an infrastrukturelle Bedingungen, auf die später näher eingegangen wird (vgl. Kap. 7).

Das empirische Material liefert eine Fülle von Hinweisen auf sozialraumorientiertes Handeln. Allerdings zeigt sich das dieser Untersuchung zugrundeliegende theoretische Verständnis von Sozialraum und Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 2.2) als zu sperrig, um damit die Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit analysieren zu können. Mit dem Analyseinstrument der Niveaustufen kön-

nen die Prozesse, wie Sozialraumorientierung ‚entsteht‘, offengelegt und diskutierbar gemacht werden. Damit lassen sich übergreifende Hinweise identifizieren, um die Prozesse und die Dynamik sozialräumlichen Arbeitens zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Das Modell: Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Um dieser Realisierung von Sozialraumorientierung im empirischen Material auf die Spur zu kommen, war es hilfreich, für die Analyse einzelne Facetten der Verwirklichung herauszuarbeiten und anschließend zueinander in Bezug zu setzen. Grundlage dafür war das bereits erprobte, in einem Vorgängerprojekt für Schulsozialarbeit an Grundschulen (vgl. Zipperle et al. 2018, S. 101) induktiv entwickelte Modell (vgl. Abb. 11), das für die vorliegende Untersuchung reflektiert und verfeinert wurde. Mit dem Modell lassen sich unterschiedliche Grade der Orientierung am und im Sozialraum verschiedenen Niveaustufen zuordnen. Damit kann die Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ausgehend vom **Sozialraumwissen** (Kennen des Sozialraums) über **Sozialraumbezüge** (Ressourcennutzung) bis zur **Sozialraumorientierung** (reflexiv-sozialräumliche Haltung) differenziert und eingeordnet werden.

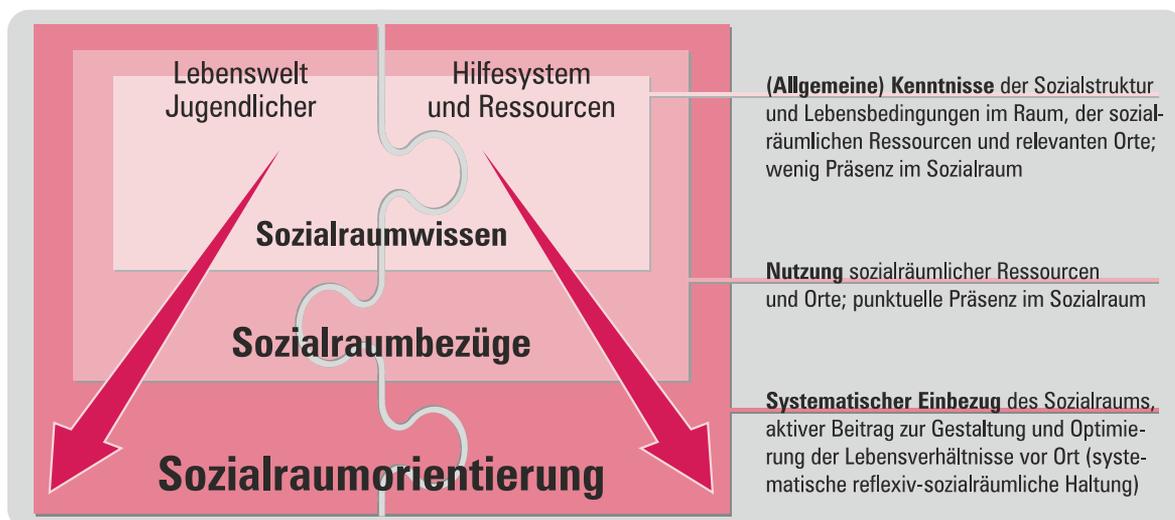


Abbildung 11: Niveaustufen der Sozialraumorientierung.

Entscheidend dabei ist, dass jede Niveaustufe die vorhergehende einschließt, Sozialraumorientierung als umfassendes fachliches Konzept kann also – auch im Sozialraumverständnis von Kessel und Reutlinger (vgl. 2010, S. 133) – erst auf der letzten Niveaustufe und auf Basis der vorangegangenen Niveaus realisiert werden. Dabei ist zu beachten, dass die hier vorgenommene analytische Differenzierung auf einen Begriff von ‚Sozialraumorientierung‘ im engeren Sinne, das heißt als fachlichen Zielhorizont des systematischen Einbezugs des Sozialraums in Verbindung mit einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung verweist. Die Stufen sind im Weiteren gleichrangig, das heißt, **dass alle Niveaus immer wieder in Schleifen durchlaufen werden müssen, um das Niveau der Sozialraumorientierung erreichen und halten zu können.**

Das Modell fußt auf Indikatoren, die im empirischen Material identifiziert wurden (vgl. Abb. 12). In den Interviews mit den Fachkräften zeigt sich, dass ‚der Sozialraum‘ nicht als konsistentes und sta-

tisches Gebilde, sondern als kaleidoskopartig aus vielen veränderlichen Sozialräumen zusammengesetzt wahrgenommen wird, woraus sich die Notwendigkeit ständiger Aktualisierungen für die Fachkräfte ergibt.

NIVEAUSTUFEN DER SOZIALRAUM- ORIENTIERUNG	Lebenswelt Jugendlicher Indikatoren (beispielhaft)	Hilfesystem und Ressourcen Indikatoren (beispielhaft)
<p>SOZIALRAUM-WISSEN</p> <p>(Allgemeine) Kenntnisse der Sozialstruktur und Lebensbedingungen im Raum, der sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orte; wenig Präsenz im Sozialraum</p>	<p>Wissen um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> Lebensbedingungen / individuelle Lebenslagen (auch der Eltern / Familien) Sozialstruktur bevorzugte Aufenthaltsorte / Aneignungsräume Jugendlicher Themen / Bedürfnisse Jugendlicher Freizeitgestaltung 	<p>Wissen um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> Hilfesystem / Jugendhilfeinfrastruktur zentrale Kooperationspartner Zuständigkeit / Erreichbarkeit Gremien / Netzwerke / AKs politische Gremien mit Relevanz zivilgesellschaftliche Akteure geografische / fachliche Grenzen
<p>SOZIALRAUM-BEZÜGE</p> <p>Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte; punktuelle Präsenz im Sozialraum</p>	<p>Sozialraumwissen + ...</p> <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung Jugendlicher an geeignete Hilfestellen / Angebote / Zugänge schaffen Einbeziehen von Themen der Jugendlichen in eigene Angebote Öffnung der Schule für lebensweltliche Themen punktuell Eröffnung von Aneignungsräumen / Erfahrungsräumen (in und außerhalb der Schule) Brücke für SuS in den Sozialraum (auch Begleitung, Berührungspunkte abbauen, Sichtbarmachung von Möglichkeiten) 	<p>Sozialraumwissen + ...</p> <ul style="list-style-type: none"> gezieltes Einbringen verfügbarer Ressourcen und Strukturen für die Hilfe (im Einzelfall) Vernetzung (im Einzelfall) arbeitsfeldübergreifende Einzelfallbearbeitung gelegentliche, punktuelle, bedarfsorientierte Kooperationen generell Kooperationen / Austausch mit Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit <p>*)</p>
<p>SOZIALRAUM-ORIENTIERUNG</p> <p>Systematischer Einbezug des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (reflexiv-sozialräumliche Haltung)</p>	<p>Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ...</p> <ul style="list-style-type: none"> systematische Beteiligung / systematischer Einbezug der Adressat*innen Aktive Legitimationsarbeit (anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen) Gesamtverantwortung (nicht nur Einzelfall-ebene, sondern auch Lebensbedingungen allgemeiner Art) (Mit-)Gestaltung jugendgerechter Strukturen (Hilfe, Freizeit, Themen, Orte) Komplexitätsreduktion für Jugendliche 	<p>Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ...</p> <ul style="list-style-type: none"> konzeptionell und strukturell im Sozialraum verankerte Schulsozialarbeit fallübergreifender, gruppenbezogener Blick systematische, gezielte Vernetzung (Team, Gremien) / Netzwerkpotenziale erhöhen, ausschöpfen Reflexion (auch arbeitsfeldübergreifend): <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der eigenen Möglichkeiten der eigenen Rolle der Bedingungen im Sozialraum

*) In der Analyse zeigte sich vereinzelt, dass Sozialraumbezüge im Hilfesystem ohne konkretes Sozialraumwissen bzgl. der Lebenswelt Jugendlicher hergestellt wurde (z.B. bei eher schulorientierten Bezügen wie geschlechtsspezifische Aufklärung).

Abbildung 12: Indikatoren für die Niveaustufen der Sozialraumorientierung.

Eine Fachkraft fordert mit Blick auf lebensweltliche Bezüge, „dass man sich anguckt, wer wohnt denn in meinem Sozialraum, was sind das für Familien“ (FKI Friedrichshafen WRS, #00:29:06). Weiter führt sie dann zur Vielschichtigkeit der Sozialräume aus: „Das ist aber auch schwierig, weil man viele verschiedene Sozialräume hat, wenn man sich überlegt, wo die einzelnen Schüler herkommen, dann kommt der eine Schüler vielleicht aus einem kleinen netten Örtchen wie Immenstadt, der nächste Schüler kommt dann aus einem Stadtgebiet in Friedrichshafen, da ist es wichtig, dass man nochmal schülerorientiert auf den Sozialraum schauen kann, [...] welche Partner habe ich als Schulsozialarbeiterin dort vor Ort, wo man vielleicht nochmal anknüpfen kann“ (FKI Friedrichshafen WRS, #00:30:11). Interessant sind auch Verwerfungen, wenn Hilfestrukturen und Lebenswelt auseinanderfallen, wie die Fachkraft der Realschule im eher ländlich geprägten Gaildorf berichtet. Die Schule

besuchen auch Schülerinnen und Schüler aus dem Nachbar-Landkreis Aalen, und es gibt kontroverse Diskussionen, wenn Schülerinnen und Schüler nach der Schule in Gaildorf Hilfeangebote im weit entfernten Aalen nutzen sollen, weil dort die Zuständigkeit liegt.

Für die Unterscheidung der Niveaustufen wurden induktiv eine Reihe von Indikatoren gesammelt, die die jeweilige Stufe kennzeichnen. Im Vergleich zur Untersuchung an Grundschulen hat das Modell eine Erweiterung erfahren, indem gezielt **zwei Perspektiven** eingenommen wurden, um die Praxen der Fachkräfte genauer erfassen, differenzieren und den Niveaustufen zuordnen zu können: zum einen (1) Verweise, die im empirischen Material auf die Lebenswelten Jugendlicher zielen, und zum anderen (2) Verweise, die sich im empirischen Material auf das Hilfesystem und genutzte Ressourcen richten. Das **wechselseitige Aufeinanderbezogensein von Lebenswelt und Hilfestrukturen** ist ein wesentlicher Ausdruck von sozialraumorientiert arbeitender Schulsozialarbeit. Interessant für die Beantwortung der Forschungsfragen ist grundsätzlich, wie Fachkräfte schrittweise zu einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung gelangen und diese systematisch so in ihr Handeln implementieren können, dass sich der Prozess dynamisiert und erhält.

5.4.1 Empirische Einblicke in die Ausprägung der Niveaustufen

Sozialraumwissen

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit verfügen an allen untersuchten Standorten über teils ausgeprägte und umfangreiche Kenntnisse zum Sozialraum. In den Fachkräfteinterviews wurden dazu mit der Nadelmethode (vgl. Kap. 3.2.2 und Reflexionsmaterial) verschiedene Aspekte von Sozialraumwissen in den Blick genommen. Die Fachkräfte wurden bei der Befragung aufgefordert, auf einer Karte ‚ihren Sozialraum‘ einzuzeichnen. Eine Fachkraft in Offenburg gibt daraufhin zurück: „Also nur *Schulzentrum*“ (FKI Offenburg RS, #01:19:45) und zeichnet einen Kreis um das Schulgelände. Im weiteren Interviewverlauf wird allerdings ersichtlich, dass die Fachkraft zahlreiche Kooperationspartner kennt, Bezüge zu Institutionen pflegt und weiß, wo Jugendliche sich aufhalten. Das Sozialraumwissen der Fachkraft ist also ausgeprägt und reicht – nach ihren eigenen Beschreibungen – bis in die Niveaustufe der Sozialraumbezüge hinein.

Das **Sozialraumwissen entsteht nicht zufällig**, sondern es wird stark von den jeweiligen Kontexten der Schulsozialarbeit vorstrukturiert. Faktoren dafür sind grundlegend die geografische Lage (eher städtisch oder eher ländlich), die Schulart und damit meist zusammenhängend Themen der Zielgruppen, die Heterogenität der Zielgruppen (Alter, Herkunft, Geschlecht) sowie eine generelle lokale Ausrichtung der Jugendhilfe (eher freizeitbezogen oder eher problembezogen, vgl. Kap. 5.3.3). Daran orientiert sich im Wesentlichen die Aufmerksamkeit der Fachkräfte für Wissenswertes mit Bedeutungszuschreibungen im Sozialraum.

Mit Bezug zu den Lebenswelten Jugendlicher zeigen die Fachkräfte in den Befragungen ein breites und detailliertes Wissen über Wohngebiete, (familiäre und soziale) Lebensverhältnisse, Aufenthalts- und Konfliktorte. Dieses breite Wissen wird angereichert durch Kenntnisse über individuelle Lebenslagen, wenn Schülerinnen und Schüler Hilfe oder Unterstützung bei der Schulsozialarbeit suchen. Im schulischen Kontext werden den Fachkräften oft ‚by-the-way‘ wichtige Informationen zu den Lebensumständen von Schülerinnen und Schülern mitgeteilt. Die Fachkräfte wissen meist, wie und wo viele Jugendliche ihre Freizeit verbringen, welche Orte gerade attraktiv sind, welche Themen sie beschäftigen – und wo manche heimlich rauchen. Deutlich wird aber auch, dass dieses Wissen oft

indirekt generiert wird aus den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler über sich und über andere. Dabei nutzen die Fachkräfte ihre Pausenhofpräsenz und ‚die offene Tür‘ des Büros aktiv, um informelle Gesprächsanlässe anzubieten.

Dieses Wissen über Interessen und Bedürfnisse gilt es dann mit Kenntnissen über sozialräumliche Ressourcen zu verknüpfen. Hauptpunkt, so die Fachkraft in Gäufelden (GMS), ist zu schauen, was gibt es im Sozialraum, was gibt es außerhalb der Schule und zu versuchen, Verbindungen zu schaffen. Aktueller Trend sind bei Jugendlichen beispielsweise Sprungbuden und Trampolinhallen, die es aber vor Ort nicht gibt. Die Fachkraft reflektiert, ob es sinnvoll ist, *„die Jugendlichen zu bestärken, irgendwohin zu gehen, wo sie das machen können, [...] aber für die Masse ist das [...] nichts, weil die das nicht organisiert bekommen und auch nicht zahlen können [...]“* (FKI Gäufelden GMS, #00:39:18). Das Sinnvolle für die Fachkraft ist deshalb, zu schauen, was gibt es hier vor Ort, und die Vereine und Angebote herzuholen. Dadurch wird etwas im Alltag geschaffen, wofür die Jugendlichen keinen großen oder besonderen Aufwand betreiben müssen. Ein offenes Ohr für Jugendliche, Kenntnisse über ihre Trends und auch mal ein Besuch von beliebten Aufenthaltsorten generiert Wissen. Der Fachkraft ist es daher wichtig, dass *„die Schülerinnen und Schüler sehen, es gibt jemanden, der interessiert sich für euch, in der Schule, aber auch danach, oder auch davor oder auch am Wochenende. Der kann euch jetzt nicht jeden Tag den Jugendtreff öffnen, aber der gibt sich Mühe zu gucken, wo wir unseren Hobbys nachgehen können, oder wo können wir Plätze finden, wo wir uns aufhalten können.“* (FKI Gäufelden GMS, #02:13:10).

Das generierte Sozialraumwissen bildet für die Fachkräfte einen zentralen Ausgangspunkt, um gezielte sozialräumliche Bezüge herstellen und miteinander verknüpfen zu können. Schulleitungen und Lehrkräfte, die nicht unbedingt am Schulort wohnen, erkennen darin an einigen Standorten eine wichtige Brücke zu den Lebenswelten und Lebensverhältnissen der Jugendlichen und ihrer Familien. Eine Schulleitung betont beim Blick auf die täglichen Leistungen der Fachkraft, die Hauptarbeit liege auf Unterstützung und Problembewältigung, also *„dass die Schulsozialarbeit hier alle außerschulischen Ressourcen kennt und diese auch optimiert einsetzt, um den Menschen zu helfen in unserem Sozialraum. [...] Sie macht hier Türen auf und erklärt den Kindern, wo sie hingehen können, aber geht nicht durch die Tür mit ihnen hindurch.“* (GD Friedrichshafen WRS, #01:08:27).

An dem Zitat zeigt sich bei den Fachkräften auch eine **ausdifferenzierte Kenntnis des Hilfesystems** beziehungsweise der Jugendhilfeinfrastruktur. Die Nadelmethode als empirische Grundlage der Kooperationsanalyse (vgl. Kap. 5.3) macht nicht nur deutlich, mit wem die Schulsozialarbeit in Kooperationsbeziehung steht, sondern auch, was und wen die Fachkräfte im Sozialraum kennen und welche punktuelle oder systematische Bedeutung bestimmte Orte oder Partner für sie haben. Zudem können die Fachkräfte häufig Arbeitskreise, Netzwerke und Gremien benennen, die für ihre Arbeit zunächst nur relevant sind, ohne dass sie unbedingt daran mitwirken müssen. Das Wissen über Hilfestrukturen steht anlassbezogen in einem Zusammenhang mit dem Wissen über die Lebenswelten der Jugendlichen. Beide Wissensbestände werden zunächst unabhängig voneinander gepflegt und im Unterstützungsfall als Anwendung des Wissens miteinander gekoppelt. Dies kommt jedoch höchst unterschiedlich zustande. Am Beispiel Freiburg (GS) zeigt sich, dass der Lebensort Schule als zentraler Bezugspunkt für die Fachkräfte auch die Verknüpfung der Wissensbestände dort bündelt. An Standorten mit Personalunion (z. B. Gäufelden oder Stuttgart) zeigt sich, dass eine solche Bündelung bisweilen auch weit außerhalb jeglichen schulischen Kontextes stattfinden kann.

Sozialraumbezüge

Das Sozialraumwissen ist ein Potenzialspeicher, um auf der nächsten Niveaustufe Sozialraumbezüge herstellen und aufrecht erhalten zu können. Umgekehrt reichern realisierte Sozialraumbezüge das Sozialraumwissen weiter an. Der **Prozess ist also nicht einseitig**, sondern die Niveaustufen sind in vielfältigen Schlaufen zueinander komplementär und befruchten sich gegenseitig. In den Praxen der Fachkräfte wird dies in Bezug auf die Lebenswelten der Jugendlichen sichtbar, wenn lebensweltliche Themen der Jugendlichen in die eigene Angebotsgestaltung oder in die passende Auswahl von Kooperationspartnern für Angebote einfließen. In diesen Bezügen wird wieder umfangreiches Wissen generiert, das vorgehalten und bei Bedarf abgerufen wird. In den Fachkräfteinterviews scheint immer wieder auf, dass die Fachkräfte Brücken zwischen Lebenswelt, Hilfe- und Unterstützungsstrukturen und Schule schlagen, um nah an den Themen der Schülerinnen und Schüler Ermöglichungs- und Aneignungsräume zu eröffnen.

In Filderstadt sieht sich eine Fachkraft als Brücke, die eine Vermittlungsfunktion in bestimmte Bereiche hat. Daher wollte sie zu Beginn ihrer Tätigkeit die Einrichtungen am Ort kennenlernen. *„So haben wir die aktiviert, durch das, dass ich einfach [...] jedes Jahr Minimum einmal den Kontakt gehalten [habe], auch wenn ich sie über das Jahr nicht gebraucht habe“* (FKI Filderstadt GYM, #01:29:24). Darin wird eine Strategie erkennbar, Sozialraumbezüge zu generieren und sie bei Bedarf aktivieren zu können. Zudem wurden neue Partner durch *„Workshops oder [...] Einzelfälle aktiviert [...], jedes Jahr aufs Neue“* (FKI Filderstadt GYM, #01:30:04). Im Weiteren wirkte die Schulsozialarbeit auch an einem Jugendforum mit, um Themen der Jugendlichen aufgreifen zu können. Dabei konnten sich Jugendliche in Filderstadt beteiligen, *„die sich mehr Jugendhäuser und mehr Plätze gewünscht haben. In diesem Zusammenhang wurde dann überlegt, wie man das Jugendhaus umgestalten kann“*, das Jugendforum *„war der ausschlaggebende Punkt eigentlich für ganz Vieles.“* (FKI Filderstadt GYM, #00:10:06).

Dennoch bleibt bei der Herstellung von Sozialraumbezügen das Episodische projektorientierter oder auf den Einzelfall bezogener Aktivitäten augenfällig. In der analysierten Praxis haben Vorgänge, die routiniert und wiederholbar zu einem terminierten Abschluss kommen, eine hohe Bedeutung für die Strukturierung des Arbeitsalltags der Fachkräfte. In einer Art **„on / off“** können Kooperationen, arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit und Netzwerkkontakte für die Einzelfallhilfe oder die langfristige Angebotsplanung aktiviert und auch mal stillgelegt werden. Die Sozialraumbezüge bilden somit eine feste Basis, von der aus alles Veränderliche, Unvorhersehbare und Ungeplante situativ und trotzdem professionell angegangen und bearbeitet werden kann. Die Anknüpfungspunkte zu den Bedürfnissen der Jugendlichen, zum Hilfesystem und zur Schule sind schließlich der **Ausgangspunkt für die umfassendere und koordinierte Mitwirkung der Schulsozialarbeit bei der kollektiven Ausgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens über Zuständigkeitsgrenzen hinweg**.

Ein Kooperationspartner in Gaildorf bemerkt in der Gruppendiskussion, er stehe in regem Austausch mit der Schulsozialarbeit, auch um sozialraumorientiertes Arbeiten weiterzuentwickeln: *„Man spricht miteinander, teilt Erfahrungen, aber auch Kooperationspartner. Dann geht es darum, in weiterführende Hilfen zu vermitteln, wo gibt es was, wer ist für was zuständig, welche Kontakte gab es schon zu Betrieben, wo gibt es gute Ausbildungen. Es sind aber auch viele informelle Kontakte, das ist eine sehr personenbezogene Sache, kein allgemeines Gerüst im Sozialraum.“* (GD Gaildorf, #00:44:35).

Sozialraumorientierung

Um die Stufe der Sozialraumorientierung zu realisieren, müssen **Sozialraumwissen und Sozialraumbezüge produktiv verknüpft werden und in eine reflexiv-sozialräumliche Haltung münden**. Die Schulsozialarbeit ist dann aktiv und bisweilen federführend mitverantwortlich sowohl für Hilfe und Vermittlung im Einzelfall als auch für die (Mit-)Gestaltung von Lebensbedingungen der Jugendlichen. Zentral für einen sozialraumorientierten Ansatz ist die systematische, reflexive Perspektive auf subjektiven Aneignungsräume der Adressatinnen und Adressaten sowie die physisch-materielle Infrastruktur der Sozialräume der Jugendlichen, der Fachkräfte und der Schule. Auf dieser Basis können auch Möglichkeiten für Jugendliche geschaffen werden, sich zu artikulieren. Damit einher geht die **anwaltschaftliche und öffentliche Vertretung** dieser Themen und Interessen, um Ermöglichungs- und Aneignungsräume zu eröffnen und zu erhalten sowie jugendgerechte Hilfe- und Unterstützungsstrukturen (mit) zu gestalten. Die Fachkräfte nehmen damit eine fallübergreifende Perspektive ein und öffnen sich für einen lebenslagenbezogenen Blick (vgl. Kap. 5.1 und 5.2).

Die Trägervertretung in Offenburg betont in der Gruppendiskussion viele Synergieeffekte einer sozialraumorientierten Zusammenarbeit: *„Ich denk, dass in vielen Sachen kürzere Wege entstehen, dass viele Sachen viel schneller gehen, dadurch, dass unsere Schulsozialarbeiter die Familien gut kennen, teilweise sehr lang kennen, und auch den Sozialraum so gut kennen.“* (GD Offenburg, #00:20:28). Durch die langjährigen Erfahrungen der Familien mit der Schulsozialarbeit würde eine positive Haltung gegenüber dem Angebot entstehen, was es für andere Jugendliche und Familien wieder niedrigschwelliger und zugänglich mache.

Die Fachkraft in Holzgerlingen (WRS) verweist diesbezüglich auf die regelmäßige Zusammenarbeit und den Austausch mit dem Bürgermeister. Außerdem gebe es seit einem Jahr den Runden Tisch Soziales, ausgehend von einer städtischen Initiative, wo es nicht nur um Jugend, sondern allgemein um soziale Aspekte geht. Dort könne sich die Schulsozialarbeit und die Jugendarbeit aktiv einbringen. Die Schulsozialarbeit ergreift aber auch selbst die Initiative bei Themen wie Soziale Medien, die alle Schulen betreffen. Dann werden Kontakte gemeinsam genutzt, gemeinsam Veranstaltungen geplant und schließlich auch durchgeführt. Oft entstehen dadurch auch gemeinsame Veranstaltungen mit dem Jugendgemeinderat oder der Offenen Jugendarbeit. Dies zeigt sich auf gesamtkommunalen Ebenen, in denen die Schulsozialarbeit mitwirkt und aktiv wird, indem sie Verbindungen zu anderen Akteuren und Gremien bewusst anstrebt und pflegt. Das Tragen dieser gemeinsamen Verantwortung erweist sich in der Praxis als sehr anspruchsvoll und komplex, weil die Schulsozialarbeit Sozialraumorientierung nicht allein realisiert und häufig nicht ausreichend Ressourcen hat, sich umfassend oder federführend einzubringen.

Aus den Schilderungen der Fachkräfte geht hervor, dass im von Einzelfallarbeit geprägten Alltag eine fallübergreifende sozialräumliche Perspektive eine **enorme Anstrengung** verlangt, die **nur gemeinsam mit den zentralen Bezugsakteuren der Schulsozialarbeit gelingend gestaltet werden kann**. Als Voraussetzung dafür benennen die Fachkräfte die Vernetzung und Netzwerkbildung, arbeitsteilige Themenschließung und die Sichtbarkeit beziehungsweise Mitwirkung in Gremien, um Verständigungsprozesse zu initiieren, Sozialraumanalysen durchzuführen und gemeinsame Planungen umzusetzen. Dafür bedarf es immer wieder neuer Anläufe, weil verschiedene Eigeninteressen aufeinandertreffen (der Träger, der Kommune, der Schulen, der Vereine und Verbände, der Eltern, der Jugendlichen) und die Zusammenarbeit sowohl für die Schulsozialarbeit und die Jugendlichen als auch für Kooperationspartner und weitere Akteure einen **Mehrwert** hervorbringen muss, um fort-

gesetzt zu werden (vgl. Kap. 7.2). Gleichzeitig entsteht dieser Mehrwert erst durch geteilte Wissensbestände und verwirklichte Sozialraumbezüge, weshalb eine Fachkraft sagt: *„Dann wird ja wieder ausgetauscht, ich muss nicht alles selber gesehen haben, aber ich muss es wissen.“* (FKI Offenburg WRS, #00:43:20).

In den Gruppendiskussionen wird immer wieder deutlich, dass sich sozialräumlich agierende Schulsozialarbeit in einem Spannungsfeld befindet zwischen konkreter Hilfe im Einzelfall und dem Aufrechterhalten außerschulischer Bezüge. Eine Fachkraft des Jugendhauses in Filderstadt findet deswegen einen *„auf einen Punkt, brennlupenmäßig, bezogenen Ansatz in der Regel schwierig und halte es für deutlich sinnvoller, wenn man da versucht einen ganzheitlichen Aspekt eben anzugehen. Natürlich immer bezogen da drauf, dass man da auch mit seinen Ressourcen umgehen muss und natürlich da jetzt auch nicht die Welt verändern kann, wenn man mit einem gewissen Anteil sozialraumorientierte Arbeit eben dann auch dementsprechend macht.“* (GD Filderstadt GYM, #00:24:03). Das heißt, die Fachkräfte sind auch immer wieder aufgefordert, sich als Ressource in und zwischen Schule und Sozialraum neu zu positionieren (vgl. Kap. 7.2).

Eine reflexiv-sozialräumliche Haltung wird erkennbar, wenn eine Fachkraft sich als nicht neutrale Vermittlerin beschreibt: *„Wir sind praktisch mitten drin in dem Dreieck zwischen Schüler, Lehrer, Eltern, und wenn man sich positioniert, dann wäre ich am ehesten auf der Seite von den Schülern und Schülerinnen, mitten im Dreieck, zugewendet zu den Schülerinnen und Schülern“* (FKI Friedrichshafen WRS, #00:05:25) und sie sieht sich als *„Ansprechperson für die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt“* (FKI Friedrichshafen WRS, #00:05:42). Eine andere Fachkraft beschreibt zudem die Wichtigkeit eines fallunabhängigen Engagements, dass die Schulsozialarbeit *„schon an den Stellen präsent [ist], die wichtig sind für uns [...]“*, die Schulsozialarbeit ist *„vor Ort und verortet“* (FKI Gaildorf GYM, #00:53:14). Und *„für diejenigen, die Unterstützung brauchen, haben wir ein sehr gutes Netzwerk und können dann wirklich konkret weitervermitteln und weiterverweisen und wissen genau, wo es für wen die passende Hilfe oder Unterstützung gibt.“* (FKI Gaildorf GYM, #00:12:20).

Dieses Zusammenwirken erläutert die Fachkraft in Gäufelden sehr detailliert für die Teilnahme am ‚Lebendigen Adventskalender‘ der Gemeinde: *„Wir als Schule haben daran teilgenommen, dass wir ins Stephansheim gegangen sind, das ist das Pflegeheim hier im Ort, und dort Kuchen mitgebracht und gesungen haben, wir gehen öfters mit Schülern hin mit Kuchen, und das war im Rahmen dieses lebendigen Adventskalenders eine Extraveranstaltung“* (FKI Gäufelden GMS, #00:56:00) mit Bewohnern, Bewohnerinnen und Angehörigen. Für den Kuchen wurden Spenden gesammelt, alle Spenden im Rahmen des lebendigen Adventskalenders gingen an eine Organisation gegen sexuelle Gewalt. Aus dieser Konstellation hat sich ergeben, dass die Organisation eine kostenfreie Informationsveranstaltung im Jugendtreff über sexuelle Gewalt für Eltern, Vereine und Lehrer anbietet.

Im Fokus: Intensität der institutionellen Kooperationsbezüge

Für das Verständnis der Niveaustufen von Sozialraumorientierung lohnt sich mit Blick auf das Hilfesystem eine detailliertere Betrachtung der Intensität der Kooperationsbezüge. Diese lässt sich in verschiedene Kooperationsebenen einteilen, die sich im Grad ihrer sozialräumlichen Ausrichtung jeweils unterscheiden und innerhalb der Ebenen je verschieden gestaltet sein können. Erkennen lässt sich eine **Varianz der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und ihren institutionellen Partnern** zwischen (1) Austausch, (2) Abstimmung, (3) Beratung und (4) Weiterentwicklung / Umsetzung von Projekten. Unterschieden werden kann außer-

dem zwischen Kooperationsgesprächen beziehungsweise strategisch-administrativen Planungen, der Nutzung von oder Vermittlung in externe Angebote und der Durchführung gemeinsamer Angebote mit dem Partner.

Die Zusammenarbeit mit institutionellen Partnern beinhaltet an allen Untersuchungsstandorten **Austausch, Abstimmung oder Beratung**. So betreuen beispielsweise die Fachkräfte in Freiburg eher koordinierend die Umsetzung der Angebote externer Partner an der Schule: „Wir organisieren dann Sachen, pro familia dass die Sexualaufklärung da machen aber da sind wir eher koordinierend“ (FKI Freiburg GS, #00:09:14). Die Kooperationsbezüge an der Gesamtschule in Freiburg sind also eher auf das Aufgreifen lebensweltlicher Themen im schulischen Alltag bezogen und legen in anderer Weise Wert auf die Weiterentwicklung oder Umsetzung von Projekten mit externen Partnern.

Betrachtet man, mit welchen institutionellen Kooperationspartnern die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Kooperationsstufe der **gemeinsamen Umsetzung und Weiterentwicklung** (4) eingehen, fallen zunächst die Zusammenarbeit mit anderen Angeboten beim eigenen Träger auf. Vor allem freie Träger oder große öffentliche Träger scheinen hier über ein großes Potenzial zu verfügen. So kann mit relativ geringem Aufwand vielerorts bereits ein umfangreiches Netzwerk genutzt und qua (konzeptionell verankerter) ähnlicher sozialräumlicher Haltung gemeinsam gearbeitet werden. Vielerorts werden mit eng kooperierenden Einrichtungen der Jugendarbeit Projekte weiterentwickelt und umgesetzt (vgl. Kap. 5.3.4). Die Kooperationsintensität hängt also mitunter auch von der Sozialräumlichkeit des Angebots des Kooperationspartners ab. Besteht von dessen Seite ein Interesse an sozialräumlichen, lebensweltorientierten Projekten und Entwicklungsperspektiven, kann in bilateraler Weise Zusammenarbeit stattfinden, die sich **multilateral in den Sozialraum ausweitet**.

In den Kooperationsbeziehungen kann mit dem Grad der Intensität eine Entwicklung hin zu Sozialraumorientierung festgestellt werden, insbesondere wenn dadurch auch Schnittmengen zur Lebenswelt Jugendlicher häufiger und intensiver werden. Letzteres kommt meist über den ‚Umweg‘ professioneller Vernetzungen und Kooperationen zum Tragen, am ehesten im Zusammenhang mit Jugendforen und Jugendgemeinderäten. Von marginaler Bedeutung sind dagegen Kooperationsbezüge zu netzwerkartigen Jugendinitiativen wie aktuell ‚Fridays for Future‘.

Mit der Intensität der Kooperationsbeziehung geht auch eine **zeitliche Perspektive** einher. Die Fachkräfte berichten oftmals von externen Kooperationspartnern, welche beispielsweise für Präventionsangebote an die Schule kommen, zu denen nur ein koordinierendes Verhältnis besteht. Sozialräumlich werden diese Kooperationen durch den **Nachhaltigkeitsgedanken**: Wenn Kontakt auch über den punktuell vorhandenen Nutzen hinaus gehalten und gepflegt wird, so besteht ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis, auf Grundlage dessen über Vermittlung und Abstimmung hinaus sozialräumliche Angebote platziert werden können. Mit Erreichen der institutionellen Kooperationsebene (4) sind die Bezüge auf die Gesamtkommune ausgerichtet und verweisen auf die letzte Niveaustufe der Sozialraumorientierung.

5.4.2 Zwischenfazit: Sozialraumorientierte Praxis als Prozess

Die Differenzierung in verschiedene Niveaustufen schärft den Blick auf die Praxen der Schulsozialarbeit, um festzustellen, mit welchem Denken und Handeln die Fachkräfte auf den Stufen Sozialraumorientierung anstreben. Die Stufenübergänge sind jeweils in jede Richtung sehr fluide und besonders bei der mittleren Stufe ‚Sozialraumbezüge‘ zeigen sich große Überlappungsbereiche zu den

anderen beiden Stufen. Die analytische Differenzierung in Stufen macht auch – je nach lokalen Bedingungen und Anforderungen – die große Vielfalt und die vielen Facetten sozialraumorientierten Handelns in der Schulsozialarbeit sichtbar. Ebenso wird die Prozesshaftigkeit der Herstellung von Sozialraumorientierung deutlich, die einzelnen Handlungen kumulieren zu einem Gesamtprozess, der mehr ist als die Summe seiner Teile, weil die **Zusammenarbeit multilateral in den Sozialraum hinausreicht**. Das zeigt sich insbesondere in der Intensität von Kooperationsbezügen, wenn diese unabhängig vom Hilfe- und Unterstützungsfall langfristig gepflegt und als wertvoll erachtet werden. Damit können auch punktuelle Einzelfall-Kooperationen sozialräumlichen Charakter aufweisen, indem Schulsozialarbeit diese Kontakte dauerhaft in ihrem Netzwerk verankert und so für Jugendliche und andere Kooperationspartner bereit und verfügbar hält.

Die Fachkräfte zeigen in den Interviews einen differenzierten Blick auf ihre Rolle und ihr Handeln innerhalb der jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort. Diese strukturieren das Handeln der Fachkräfte in Bezug auf das Erreichen des selbstgesetzten Ziels der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit. Für die Fachkräfte ist es **herausfordernd, unter den Alltagsbedingungen und Ressourcenknappheit ihr implizites Verständnis von Sozialraumorientierung hin zu einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung zu entwickeln**. Die Analyse des sozialräumlichen Handelns mittels der Niveaustufen bietet Anhaltspunkte, im Kontinuum von Lebenswelt der Jugendlichen und Hilfesystem / Unterstützung zwischen Sozialraumwissen, Sozialraumbezügen und Sozialraumorientierung zu unterscheiden und damit Handlungen gezielter einordnen zu können. Dass **Sozialraumorientierung prozesshaft entsteht und kein ‚Zustand‘ ist**, konnte in der Auswertung der Fachkräfte-Interviews deutlich nachgezeichnet werden. Zusätzlich wurde herausgestellt, wie notwendig eine kollektive Anstrengung verschiedener jugendrelevanter Akteure ist, um die Bedingungen des Aufwachsens positiv zu beeinflussen.

5.5 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit – ein Fazit

Im Kapitel 5 wird insbesondere aus der Perspektive der Fachkräfte, aber auch mit Bezug auf die Äußerungen in den Gruppendiskussionen auf verschiedene Aspekte des sozialräumlichen Handelns in der Schulsozialarbeit geblickt. Als Besonderheit ist festzuhalten, dass sich die **Standorte in unserer Auswahl ausdrücklich auf ‚sozialraumorientierte Konzepte‘ berufen und diese auch praktizieren**. Sichtbar wird aber keine einheitliche konzeptionelle Grundlage oder eine schematische Umsetzung von Konzepten, sondern ein Kaleidoskop verschiedener sozialräumlicher Praxen, durch die Fachkräfte, angepasst an situative und strukturelle Gegebenheiten, Handlungsspielräume eröffnen. Interessant dabei ist der zentrale Gesichtspunkt des Lebensweltbezugs als ständige Rückbindung sozialräumlicher Aktivitäten an die Interessen, Bedürfnisse und Probleme von Jugendlichen. Sozialräumliches Arbeiten bedeutet für die Fachkräfte gerade im schulischen Kontext die konsequente Einbeziehung schulischer und außerschulischer Ressourcen, um die Potenziale der Schulsozialarbeit genau an dieser Schnittstelle entfalten zu können. Diese Praxen werden jedoch auch von Sichtweisen und Handlungen relevanter Akteure im Sozialraum kontextualisiert und mit hervorgebracht, weshalb sozialraumorientierte Schulsozialarbeit keinesfalls fachlich isoliert betrachtet und diskutiert werden kann. Dieser Aspekt wird in Kapitel 7 nochmal eigens aufgegriffen.

Sozialraumorientierung zwischen Chancen und Grenzen

Die Schulsozialarbeitenden agieren in ihrem Selbstverständnis explizit nicht als Dienstleisterinnen und Dienstleister von Schule. Ihre Selbstpositionierung weist einen **klaren Jugendhilfebezug** auf, den sie in ihrem Tätigkeitskontext an Schule immer wieder verdeutlichen (müssen). Rückhalt finden die Fachkräfte dabei in ihrer sozialpädagogisch ausgerichteten Grundhaltung und meist durch ihre Träger, die sozialraumorientierte Handlungsansätze ermöglichen – oder zumindest nicht hemmen (vgl. Kapitel 7.2.3). Die Träger spielen also eine ambivalente Rolle, weil die gewährten Freiräume für die Fachkräfte bisweilen auch als eine Verantwortungsübertragung für die sozialräumliche Ausgestaltung von Hilfe und Unterstützung betrachtet werden können. Unter der Bedingung von Ressourcenknappheit führt das mitunter zu Entscheidungszwängen und Überforderung.

Das Verständnis der Fachkräfte von Sozialraumorientierung kommt in den Interviews eher implizit zum Vorschein, ihre Äußerungen sind aber gekennzeichnet von einem jugendorientierten Blick. Den Schulsozialarbeitenden gelingt es weitgehend, mit ihrem strukturellen Dilemma umzugehen, die Indienstnahme durch Schule gestalterisch aufzugreifen und mit ihren jugend(hilfe)spezifischen Angeboten im schulischen Rahmen und darüber hinaus eigene Akzente zu setzen. Etablierte **Sozialraumorientierung ermöglicht es den Fachkräften offenbar, mit alltäglich auch erfahrbaren Begrenzungen in ihrer Tätigkeit (fehlende Zeit, geringer Einfluss, mangelnde Kooperation) produktiv umzugehen**: Die Vernetzungen und Netzwerkarbeit scheinen mehr Gelassenheit herzustellen, was den Fachkräften hilft, mit dem eigenen Anspruch und begrenzten Ressourcen zurecht zu kommen, weil sie Verbündete haben und mit ihnen ihre Projekte und Perspektiven ein- und voranbringen können.

Sozialraumorientierte Praxis zwischen risikoorientierter Vorder- und ermöglichender Hinterbühne

In der Fachkräftebefragung wird eine Vielzahl und **große Heterogenität** an sozialräumlichen Aspekten in den Praxen der Schulsozialarbeit sichtbar. Die Vergleichskategorien Stadt / Land und Schulart sind für die Ausprägung der Sozialraumorientierung weniger gewichtig als die Personalunion (Stellenanteile einer Fachkraft in der Schulsozialarbeit und meist der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) – in dieser Stellenkonstellation findet sich an den untersuchten Standorten oft ein höherer Bezug zum gesellschaftlichen Raum.¹⁰ Wichtig für viele Fachkräfte ist in ihren Interviewäußerungen das **Ergreifen der Initiative**, um den Sozialraum der Jugendlichen und der Kommune kennenzulernen, Kontakte zu knüpfen und eigene oder Kooperationsangebote zu platzieren. Darin kommt eine Haltung zum Ausdruck, die es den Schulsozialarbeitenden ermöglicht, **eigene Handlungsspielräume im Dreieck von Schule, Lebenswelt und gesellschaftlichem Raum auszuloten** und zu nutzen. Sie erleben dabei den Sozialraum nicht als geografische Zone, sondern als Aktionsraum, auf den sie durch Präsenz und Tun Einfluss nehmen können. Die Perspektive, mit einer bestimmten Rolle und einem bestimmten Auftrag schulische und gesellschaftliche Aspekte mit lebensweltlichen Anliegen und Herausforderungen der Jugendlichen zu verknüpfen, ist für die Fachkräfte ein zentraler Motor für ihr sozialräumliches Engagement.

¹⁰ Die Kategorien Gemeindegröße, Schulart und Stellenstruktur werden – auch vergleichend zu den hier festgestellten Einflüssen auf die Umsetzung der Sozialraumorientierung – in Kapitel 7.1 (Rahmenbedingungen) aufgegriffen und in Bezug auf ihren Einfluss hinsichtlich aller Perspektiven auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit analysiert.

Interessant ist das strategische Vorgehen und der Zeiteinsatz, um mittels **Beziehungsarbeit** Hilfe und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll zu gestalten. So zeigt sich im Rahmen von konkreten Hilfeangeboten oft ein langer Vor- und Nachlauf, der den Erfolg von Angeboten und Vermittlungen absichern soll. Kooperationen werden gepflegt, auch wenn es gerade keinen akuten Kooperationsanlass gibt und Schülerinnen und Schüler werden – mit dem Vertrauensvorschuss durch die geleistete Beziehungsarbeit – solange begleitet, bis Kontakt- und Schwellenängste abgebaut sind. **Damit beabsichtigen die Fachkräfte, für die Schülerinnen und Schüler auch neue jugendliche Erfahrungswelten zu eröffnen und positive Erlebnisse der Unterstützung sowie Freizeitbeschäftigungen zu vermitteln, neue Orte anzubieten oder Kontakte zu knüpfen.** Mit der analytischen Unterscheidung ‚fallorientiert – fallunabhängig‘ konnte das ‚Mehr‘ sozialraumorientierter Schulsozialarbeit verdeutlicht werden. Die so vermittelbare Expertise externer Partner soll einerseits Zugang zum gesamten Hilfespektrum generieren und im Kontakt andererseits Zugang zu lebensweltlichen Themen und Realitäten für Fachkräfte und Jugendliche schaffen.

Augenfällig bei der Realisierung sozialräumlicher Praxen ist ein enormes Bemühen der Fachkräfte, die Anschlussfähigkeit von Schulsozialarbeit an schulische Anforderungen und Bedarfe zu zeigen und zu halten. Wir vermuten dahinter in der Analyse eine (implizite) Strategie, sich mit eher risikoorientierten Angeboten (zum Beispiel Prävention in Klassen, Einzelfallhilfe) auf der **Vorderbühne** in Schule zu etablieren und gleichzeitig auf der **Hinterbühne** einen ermöglichenden Blick auf die Jugendlichen zu behalten und die Bedingungen des Aufwachsens mit sozialräumlichen Partnern zu gestalten. In dieser Logik gelingt es der Schulsozialarbeit am Ort Schule für junge Menschen präsent zu sein und Schule als Plattform zu nutzen und gleichzeitig mit sozialräumlichen Angeboten die Lebenswelt der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Raum ‚hereinzuholen‘ sowie die Schule nach außen mehr zu öffnen.

Hilfe- und / oder freizeitbezogene Vernetzung zur Sensibilisierung für Jugendbelange

Die Kooperationsanalyse verweist zunächst auf vielfältige und vielseitige **Vernetzungen der Schulsozialarbeit mit außerschulischen Partnern als die zentrale sozialräumliche Praxis.** Dass Sozialraumorientierung mehr ist als Kooperation und Vernetzung, wird in den spezifischen Kooperationskonstellationen an den Untersuchungsstandorten ersichtlich. Schulsozialarbeitende grenzen sich überwiegend mit dem **Anspruch eines ganzheitlichen Blicks** auf das Aufwachsen in der Kommune und mit der Betonung partizipativer Ansätze von einer einseitigen Funktionszuschreibung durch Schule ab. Die Sozialraumorientierung der Schulsozialarbeit im Sinne eines professionalisierten und beständigen (Hilfe-)Netzwerks ist demnach eine **Ressource für die Begleitung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben.** Zu ihren Kenntnissen über jugendliche Themen und Orte gelangen die Fachkräfte durch fachlichen Austausch mit Kooperationspartnern, direkte und indirekte Erzählungen der Jugendlichen und eigene Präsenz im Sozialraum. Die Kenntnisse verknüpfen sie mit Initiativen, die für Jugendliche attraktiv und nützlich sein sollen. Dies schlägt in **sozialraumorientiertes Handeln** um, wenn dadurch **Handlungsoptionen** erweitert und die **allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens** in den Fokus rücken und (mit)gestaltet werden.

Die Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Kooperationspartnern (und weitere Faktoren, vgl. Kap. 7.2) führt zu **Schwerpunktsetzungen in den Netzwerken der Schulsozialarbeit.** Diese werden in den Themen der Kooperationsbezüge sichtbar, die trotz unterschiedlicher Gewichtungen an den Untersuchungsstandorten im Wesentlichen einen hilfe- und einen freizeitbezogenen Anteil aufweisen. Das

„Mehr“ entsteht durch die Verschränkung individueller Hilfe (Einzelfall) mit kollektiver Unterstützung (Jugend ermöglichen) und umgekehrt. Damit spannen die Fachkräfte ein Feld auf, das das **Potenzial** bereithält, **jugendliche Lebenswelten produktiv mit Kooperationsangeboten im Sozialraum zu verknüpfen**.

Insgesamt zeigt sich, dass Hilfeangebote durch sozialraumbezogenes Arbeiten der Schulsozialarbeit breiter und spezifischer weiterentwickelt und Aneignungsräume für Jugendliche geschaffen und geschützt werden. Das kann von den Schulsozialarbeitenden nur im Verbund mit starken, willigen und ebenfalls sozialräumlich ausgerichteten Partnern gestemmt werden (vgl. Kapitel 7.2). **Wichtige Verbündete scheinen dabei die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Mobile Jugendarbeit zu sein, die anders und außerhalb von Schule verortet sind – obwohl sich an einigen Standorten Jugendtreffs direkt am Schulgelände finden. Auf der Kooperationsebene finden dann wichtige Austauschprozesse zwischen Fachkräften statt, die Angebote für Jugendliche sicht- und nutzbar machen und zugleich eine Erweiterung der Angebotslandschaft durch das Aufgreifen jugendlicher Themen ermöglichen.** Sozialraumorientiertes Arbeiten bedeutet hier ein gemeinsam entwickeltes Kooperationsverständnis, das Jugendthemen und Jugendorte individuell und kollektiv zu einem möglichen Ausgangspunkt sozialräumlichen Handelns macht. Für die kooperierenden Partner wird im Gegenzug eine Wechselseitigkeit der aus der Kooperation erwachsenden Potenziale sichtbar, die sich auf vielen Ebenen (z. B. Zugang zur Zielgruppe, Nutzung von Material und Räumen, Beziehungsqualität, Perspektiverweiterung) niederschlägt.

Sozialraumorientierung: Beitrag zur jugendorientierten Weiterentwicklung der Infrastruktur

Um auf Basis des empirischen Materials die Realisierung und das Verständnis von Sozialraumorientierung besser erfassen zu können, wurde mit dem Modell der Niveaustufen die Differenzierung in **Sozialraumwissen**, **Sozialraumbezüge** und schließlich **Sozialraumorientierung** eingeführt. Die in den Interviews geschilderten Handlungen der Fachkräfte werden von diesen als ‚ganze Handlungen‘ im Moment des Tuns verstanden und erst in der Analyse in aufeinander bezogene Schrittfolgen getrennt. Diese künstliche Trennung macht sichtbar, wie Sozialraumorientierung – verstanden als systematischer Einbezug des Sozialraums in Verbindung mit aktiven Beiträgen zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (reflexiv-sozialräumliche Haltung) – prozesshaft aus Praxen auf verschiedenen sozialraumbezogenen Ebenen entsteht. Die Perspektive der Fachkräfte umfasst dabei sowohl die Lebenswelt der Jugendlichen als auch das Hilfesystem und nutzbare Ressourcen im Sozialraum.

Das Analysemodell der Niveaustufen gleicht für das Verstehen sozialräumlicher Praxen der Schulsozialarbeit einem Rückspiegel, der das Realisierte als kleinen Ausschnitt im Möglichen zeigt. Damit sind die Niveaustufen auch ein **Reflexionsinstrument**, um das sozialräumliche Handeln im Licht des selbstgesetzten Ziels der Sozialraumorientierung zu betrachten. Eine solche Reflexion auf Ebene der Fachkräfte, in Teams sowie auf Träger- und kommunaler Ebene ist erforderlich für das anlassbezogene und regelmäßige Durchlaufen der einzelnen Stufen und das Erreichen der Stufe Sozialraumorientierung. Die analytische Betrachtung des sozialräumlichen Handelns der Schulsozialarbeitenden hat viele Hinweise dafür geliefert, dass sozialraumorientierte Schulsozialarbeit einen **Beitrag zur jugendorientierten Weiterentwicklung der Infrastruktur** leisten und den Fachkräften **fachliche Orientierung** bieten kann.

6 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten

Kennzeichnend für die vorliegende Analyse der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg ist im Unterschied zum Vorgängerprojekt an Grundschulen, dass hier auch die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf Schulsozialarbeit erforscht wurde. Das Konzept der Adressatenorientierung (vgl. Bitzan / Bolay 2017; Graßhoff 2015; Bitzan / Bolay / Thiersch 2006) ermöglicht es als Forschungsperspektive auf der einen Seite, die Wirkung sozialpädagogischer Praxis auf die Adressatinnen und Adressaten in den Blick zu nehmen, auf der anderen Seite wird die Sicht der Adressatinnen und Adressaten auf ihre lebensweltlichen Probleme und Herausforderungen erhoben und mit professionellen Deutungen vermittelt (vgl. Bauer et al. 2020, S. 7). Im vorliegenden Forschungsvorhaben sind dabei insbesondere Erkenntnisse zu den Lebenswelten und Sozialräumen der Adressatinnen und Adressaten und die mit dem Jugendalter einhergehenden Herausforderungen interessant, um im Prozess der Sozialraumorientierung die subjektiv individuelle Deutung von Räumlichkeit beachten zu können. Dabei soll auch die Frage beantwortet werden, wie Jugendliche Schulsozialarbeit sehen und welche Relevanz und Funktion Schulsozialarbeit mit ihren außer- und innerschulischen Aktivitäten für die Adressatinnen und Adressaten und deren Aneignung subjektiv relevanter Sozialräume hat.

In diesem Kapitel finden daher **dreierlei Datenarten** Eingang: Ergebnisse aus der quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern (SuS-B) an allen Forschungsstandorten, analytische Daten aus Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern (NW) der Schulsozialarbeit an acht der Forschungsstandorte und die Perspektive der Fachkräfte auf die Lebenswelt und Sozialräume der Jugendlichen aus den Fachkräfte-Interviews (FKI) sowie den Gruppendiskussionen (GD). Dabei ist insbesondere die Unterscheidung zwischen der Adressaten-Perspektive der Schülerinnen und Schüler (quantitative Befragung) und der Nutzerinnen und Nutzer (qualitative Workshops) zu betonen. Während die quantitative Befragung alle Schülerinnen und Schüler der Forschungsstandorte adressierte, wurde durch ein fachkraftgesteuertes Auswahlverfahren die Workshopgruppe der Nutzerinnen und Nutzer von Schulsozialarbeit zusammengestellt. Die Aussagen der Nutzerinnen und Nutzer sind also vor dem Horizont ihrer Erfahrungen mit der Schulsozialarbeitspraxis zu interpretieren (vgl. auch Kap. 3, Sampling). Die jeweilig den Argumentationen zugrundeliegende Datenart wird kenntlich gemacht, um auf die Reichweite der Aussagen und deren Interpretationspotenzial hinzuweisen.

Die gesamte Erhebung der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten (Schüler-Befragung wie Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern) war stark von den coronabedingten Schulschließungen im Winter und Frühjahr 2021 geprägt (vgl. Kap. 3.2). In den Nutzer-Workshops wurde meist von den Jugendlichen selbst die Pandemie und ihre Auswirkungen auf ihre Lebenswelt angesprochen. In der quantitativen Schüler-Befragung jedoch war eine größere Interpretationsleistung gefragt, um die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich möglicher ‚Corona-Effekte‘ zu deuten. In der Darlegung der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in diesem Kapitel finden sich daher an einigen Stellen **Hinweise auf mögliche pandemiebedingte Erscheinungen** und dahingehende Interpretationen der Ergebnisse.

In Punkt 6.1 werden mit Blick auf die von Schulsozialarbeit adressierten Jugendlichen die Lebenswelten, die Themen und die Sozialräume der Schülerinnen und Schüler dargelegt. Im Weiteren wird dann die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Jugendlichen betrachtet, wobei die

Berührungspunkte mit Schulsozialarbeitenden, die Rolle und Funktion der Fachkräfte sowie die Nutzung von Schulsozialarbeit ausgeführt werden. Anschließend wird in einer weiterreichenden Analyse mithilfe der Darstellung der sozialräumlichen Bedingungen für die Nutzung und Aneignung von Angeboten der Schulsozialarbeit Antwort auf die Frage gegeben, wer die Schulsozialarbeit wie nutzt (Kap. 6.2). Kapitel 6.3 nimmt schließlich gebündelt in den Blick, wem sozialraumorientierte Schulsozialarbeit welchen Nutzen bringt. Ein übergreifendes Fazit (Kap. 6.4) setzt die Ergebnisse in Bezug zur Frage, wie Jugendliche Schulsozialarbeit sehen und welche Relevanz sozialraumorientierte Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten hat.

6.1 Die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Grundlegend muss für eine Analyse der Schulsozialarbeit aus Perspektive der Jugendlichen zunächst gefragt werden, wen Schulsozialarbeit eigentlich adressiert. Dies bildet die Grundlage eines lebensweltlichen Wissens, von dem aus sozialraumorientierte Schulsozialarbeit praktiziert werden kann. Mithilfe der Erhebungen zu den **Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten** der Schulsozialarbeit an den 14 Forschungsstandorten wird daher in diesem Kapitel vorgestellt, wie Sozialraumwissen über Jugendliche erfasst und analysiert werden kann.

Zunächst werden hierfür auf Grundlage der quantitativen Schüler-Befragung die soziodemografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler an den Forschungsstandorten und die Freizeitinteressen und -aktivitäten dieser Stichprobe dargelegt. Diese werden außerdem um Analysen zu den qualitativen Aussagen von den befragten Nutzerinnen und Nutzern von Schulsozialarbeit angereichert und vertieft. Insbesondere die Sozialräume der Jugendlichen können weitreichend mithilfe von subjektiven Landkarten der Jugendlichen aufgezeigt werden (vgl. Kap. 6.1.3). In der Analyse von Themen und Orten der Jugendlichen wird immer wieder auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lebenswelt mit der Perspektive der Fachkräfte hierauf abgeglichen.

6.1.1 Soziodemographische Merkmale der Schülerinnen und Schüler

	Merkmal	n	Verteilung
Person	Alter (in Jahren)	563	M = 13,2 (SD = 1,8); MD = 13,0; Min = 10; Max = 18
	Geschlecht	563	Weiblich = 49,4%; Männlich = 49,5%; Divers = 1,1%
Schule	Schulart	565	Werkrealschule = 25,0%; Realschule = 23,7%; Gemeinschafts- oder Gesamtschule = 15,2%; Gymnasium = 36,1%
	Klassenstufe	565	Klassenstufe 5 = 18,6%; Klassenstufe 6 = 23,5%; Klassenstufe 7 = 14,7%; Klassenstufe 8 = 14,9%; Klassenstufe 9 = 15,8%; Klassenstufe 10 = 12,6%
	Größe der Schulgemeinde	565	Kleine Gemeinde (<10.000 EW) = 8,8% Große Gemeinde (10.000 bis 20.000 EW) = 14,9% Stadt (20.000 bis 100.000 EW) = 47,1% Großstadt (>100.000 EW) = 29,2%

Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale des Rücklaufs an ausgefüllten Fragebögen.

Um vorab die Datengrundlage aus der quantitativen Schüler-Befragung zu klären, werden an dieser Stelle die soziodemographischen Merkmale der Stichprobe dargelegt. Insgesamt haben sich 565 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 an der quantitativen Erhebung beteiligt, was bezogen auf die gebildete Klumpenstichprobe (1.900 Schülerinnen und Schüler) einem Rücklauf von 29,7 Prozent entspricht¹¹. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 13,2 Jahre, wobei sich entsprechend der befragten Klassenstufen das Alter der Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren bewegt (vgl. Tab. 2).

Bezogen auf die Schulen, die die befragten Jugendlichen besuchen, zeigt sich erstens eine Dominanz von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium (36,1%) im Rücklauf, während sich Werkrealschulen (25,0%) und Realschulen (23,7%) im mittleren Bereich befinden und lediglich 15,2 Prozent der Befragten eine Gemeinschafts- oder Gesamtschule besuchen. Zweitens sind Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 5 (18,6%) und 6 (23,5%) proportional am stärksten vertreten¹², während sich insbesondere in der Klassenstufe 10 (12,6%) nur ein vergleichsweise geringer Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler befinden. Schülerinnen und Schüler aus Städten (47,1%) und Großstädten (29,1%) dominieren drittens im Rücklauf gegenüber Schülerinnen und Schülern aus großen (14,9%) oder kleinen (8,8%) Gemeinden.

Zusammengefasst zeigt sich in den schulbezogenen Strukturvariablen eine Dominanz von Gymnasialschülerinnen und -Schülern, von jüngeren Jugendlichen aus den Klassenstufen 5 und 6 sowie von Schulen in (Groß-)Städten. Daran anschließend ist die Frage zu stellen, inwieweit sich der Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen vor diesem Hintergrund als repräsentativ für die Grundgesamtheit bezeichnen lässt. Die Auswahl der beteiligten Schülerinnen und Schüler über eine **Klumpenstichprobe** zielte darauf ab, die Repräsentativität der befragten Stichprobe bezogen auf die Grundgesamtheit sicherzustellen. Allerdings ist damit noch nicht sichergestellt, dass auch der **Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen** repräsentative Aussagen über die Grundgesamtheit ermöglicht. Den methodischen Prüfungen in den zwei betrachteten Merkmalen Schulart und Klassenstufe (vgl. Anhang B) zufolge lässt sich der Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen als **mit Einschränkungen repräsentativ** bewerten. Den vergleichsweise hohen Anteil an ausgefüllten Fragebögen aus niedrigeren Klassenstufen (5 und 6) sowie den überproportionalen Anteil von Fragebögen von Schülerinnen und Schülern der Werkrealschule (jeweils im Vergleich zur Verteilung in der **Grundgesamtheit**), gilt es in den Analysen zu berücksichtigen – insbesondere dann, wenn sich schulart- oder alters- beziehungsweise klassenstufenspezifische Unterschiede in den Erfahrungen mit Schulsozialarbeit oder in den Lebenswelten der Jugendlichen zeigen.¹³

Diese soziodemographischen Grundeinschätzungen und methodischen Spezifikationen liefern nun den Rahmen, vor welchem die aus der quantitativen Befragung resultierenden Daten im Folgenden interpretiert und analysiert werden. Die qualitativ generierten Daten der Nutzer-Workshops werden in ihrer methodischen Anlage unter Kapitel 3 dieses Berichts beschrieben.

¹¹ Da die Erhebung in der Phase der Schulöffnungen ab April 2021 stattfand, ist der Rücklauf angesichts der Corona-Situation als sehr gut einzuschätzen.

¹² Der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klasse bedeutet auch, dass etwa 40 Prozent der Befragten Schulsozialarbeit noch nie beziehungsweise nur maximal fünf Monate ohne Pandemiebedingungen kennengelernt haben. Dass insbesondere diese Schülerinnen und Schüler mutmaßlich nur wenig persönlichen Kontakt mit den Fachkräften hatten, ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

¹³ Bivariate Analysen werden in Punkt 6.2 vorgenommen. Bezogen auf die Werkrealschule wie auch für die jüngeren Klassenstufen zeigt sich dort eine intensivere Nutzung. Daraus ließe sich in der Tendenz vor dem Hintergrund des hier dargestellten Rücklaufs schlussfolgern, dass die Nutzung im Rücklauf *leicht* überschätzt wird.

6.1.2 Freizeitinteressen und -aktivitäten der Jugendlichen nach Themen

Über die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler lassen sich Aussagen treffen, indem hier auf die Freizeitinteressen und -aktivitäten der jungen Menschen geschaut wird. Dabei werden auf Grundlage der quantitativen Schüler-Befragung und der Nutzer-Workshops die Freizeitaktivitäten der jungen Menschen in ihren Unterschiedlichkeiten dargelegt. Entlang der Themen Soziale Medien und Familie / Freundschaft werden dann die Nuancierungen der Interessenslagen im Weiteren sichtbar. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird dabei immer wieder mit dem Blick der Schulsozialarbeitenden auf die Themen der Jugendlichen abgeglichen.

Freie Zeit der Adressatinnen und Adressaten

Ein wichtiger Aspekt für die realisierten Freizeitaktivitäten ist die freie Zeit, die den Jugendlichen täglich zur Verfügung steht. Diese haben wir im Rahmen der quantitativen Schüler-Befragung untersucht. Hierzu zeigt sich in der Gesamtbetrachtung (n=560): Der Alltag von Jugendlichen ist trotz der Diagnosen einer ‚Terminkindheit‘ (vgl. BMFSFJ 2006; Fuhs 2002; Strozda 1996) und einer ‚Scholarisierung der Jugendphase‘ (vgl. BMFSFJ 2006; Krüger 1996) aus ihrer eigenen Sicht noch **nicht vollständig verplant**. Mehr als die Hälfte der Befragten (51,8%) geben an, täglich vier oder mehr Stunden freie Zeit zu haben. Ein weiteres Viertel (25,4%) hat drei bis vier Stunden freie Zeit, 17,3 Prozent zwei bis drei Stunden und lediglich 4,1 Prozent beziehungsweise 1,4 Prozent der Befragten geben an, täglich unter der Woche nur eine bis zwei oder weniger als eine Stunde freie Zeit zu haben. Zudem zeigt sich bezogen auf die freie Zeit eine **Differenz zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen**, in der ältere Jugendliche ihren Alltag mit mehr Verpflichtungen verbunden erfahren als jüngere. Während in den Klassenstufen 5 und 6 85,9 Prozent der Befragten angeben, täglich mindestens drei Stunden freie Zeit zu haben, sind dies in den höheren Klassenstufen lediglich 70,9 Prozent.

In den Nutzer-Workshops fällt hierzu in der Betrachtung des Alltags der Jugendlichen eine **gewisse ‚Institutionslosigkeit der Hobbys‘** auf: Jugendliche erzählen oftmals nur ganz punktuell von Freizeitaktivitäten in Verbindung mit Institutionen. Im Zusammenhang mit der Bewertung der täglichen freien Zeit lässt sich hierin eventuell ein Hinweis finden, dass nur Freizeit, die außerhalb von Institutionen verbracht wird, als freie Zeit gewertet wird. In den Workshops wurde erkenntlich, dass zu großen Teilen die Gymnasialschülerinnen und -Schüler in Institutionen in ihrer Freizeit eingebunden sind – und demzufolge eventuell auch ihre in Institutionen verbrachte Freizeit nicht als ‚freie Zeit‘ bewerten (vgl. Kap. 7.1.2).

Freizeitinteressen und -aktivitäten

Um die Freizeitgestaltung der Jugendlichen zu untersuchen, wurden diese in der quantitativen Befragung danach gefragt, wie häufig sie bestimmte Aktivitäten in ihrem Alltag ausüben. Dabei zeigt sich in der Gesamtbetrachtung, dass Musik hören oder machen, der Freundeskreis, soziale Medien sowie ‚chillen‘ bei der deutlichen Mehrheit der Befragten dominante Aspekte der Freizeitgestaltung darstellen (vgl. Abb. 13). Auch Sport, Videospiele, sowie Aktivitäten mit der Familie zählen bei vergleichsweise vielen Jugendlichen zum regelmäßigen Bestandteil der eigenen Freizeit. Im Vergleich zu großen Jugendstudien wie etwa der Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019, S. 29) zeigen sich hier große Parallelen: Auch hier ist es für Jugendliche wichtig, Freunde zu treffen, zu entspannen, aber

auch Sport zu treiben – allen voran nehmen aber digitale Freizeitaktivitäten laut der Shell Jugendstudie (ebd.) am stärksten zu. Eine deutliche Differenz zwischen den Befragten bei den häufig genannten Tätigkeiten im Alltag zeigt sich dagegen bei kreativen Tätigkeiten, dem Lesen analoger Medien, Fernsehen sowie bei Stadtbummel und Shopping, die jeweils zwar bei einigen Jugendlichen einen festen Bestandteil der Freizeitgestaltung darstellen, von anderen jedoch nur selten oder nie ausgeübt werden. Bei den am seltensten ausgeübten Tätigkeiten zeigt sich vermutlich ein ‚Corona-Effekt‘. So geben die Befragten überwiegend an, selten oder nie Cafés, Bars, Diskos und Partys zu besuchen sowie sich ehrenamtlich zu engagieren (zum Vergleich: Mehr als 50% der befragten 12- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler gaben bei der Jugendstudie Baden-Württemberg (Antes et al. 2020, S. 18) an, ein bis zwei Mal monatlich oder häufiger ein/e Bar/Café zu besuchen und ein Drittel der Befragten engagiert sich ehrenamtlich).

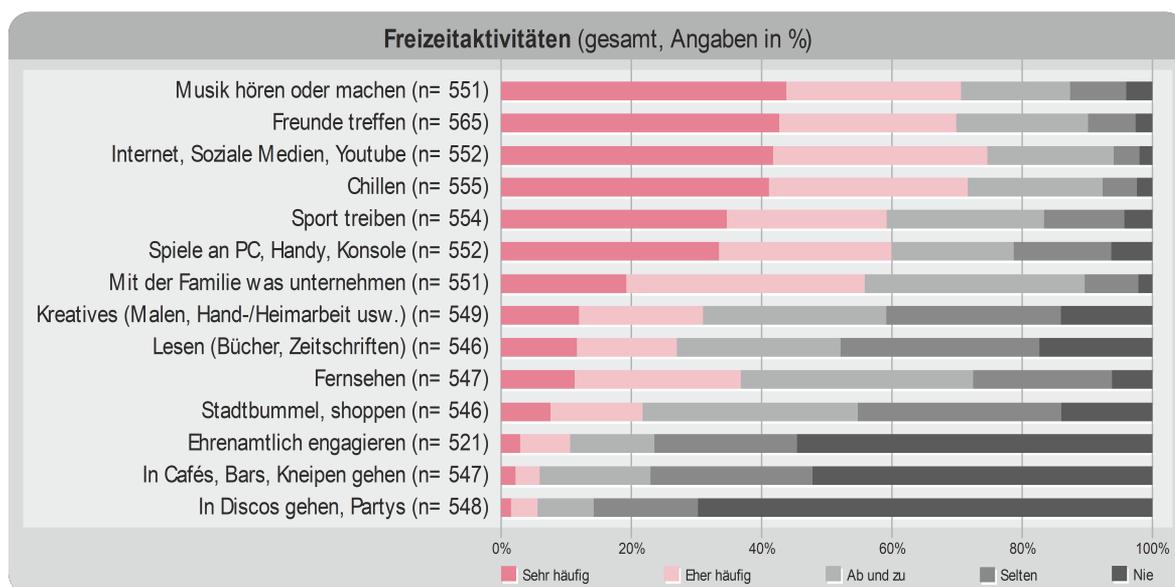


Abbildung 13: Freizeitaktivitäten der befragten Jugendlichen (gesamt; Angaben in %).

Im Kontext der für diese Forschung zentrale Frage nach der sozialräumlichen Relevanz von Schulsozialarbeit für jugendliche Lebenswelten ist nun von Interesse, inwieweit sich auch im Freizeitbereich eine **Differenzierung nach verschiedenen analytischen Kategorien** in den quantitativen Daten zeigt. Eine hierbei relevante Differenzlinie scheint die **Schulart** zu sein. So haben die Jugendlichen unterschiedlicher Schularten unterschiedliche Orientierungen bezogen auf Bewegung und Leseaffinität (eher Gymnasien als andere Schularten) sowie digital-mediales und kommerziell-modisches Interesse (eher Werkrealschulen als andere Schularten). Die klassenstufenspezifische Betrachtung der Freizeitaktivitäten zeigt zudem auf, dass sich **Freizeitinteressen auch im Aufwachsen verändern**: Während kreative und familienbezogene Tätigkeiten häufiger von Schülerinnen und Schülern der niedrigen Klassenstufen ausgeübt werden, sind die älteren Schülerinnen und Schüler im Vergleich öfters auf Discos und Partys und hören beziehungsweise machen häufiger Musik.¹⁴ Damit wird in der quantitativen Schüler-Befragung zusammengefasst sichtbar, dass keineswegs von ‚den‘ **Freizeitinteressen Jugendlicher** auszugehen ist, sondern dass sich hier vielmehr

¹⁴ Dass in unserer Stichprobe wenige Jugendliche in Clubs et cetera gehen, könnte ein Effekt des Rücklaufs sein: An der Befragung haben sich mehr Jugendliche aus jüngeren Klassen beteiligt, in denen weniger als jede sechste Schülerin und jeder sechste Schüler auch nur ab und zu Cafés o. Ä. besucht (Kl. 5-6). In den tendenziell seltener im Rücklauf vorhandenen

stellenweise **deutliche Unterschiede** zeigen. Anhand zweier exemplarisch vertiefender Analysen zum Thema Soziale Medien / Gaming / Internet und in Bezug zum Thema Familie und Freundschaft werden diese Unterschiede sichtbar (weitere Analysen zu Schulart und Gemeindegröße finden sich in Kap. 7.1). Die vertiefenden Analysen zeigen dabei auf, wie der Blick auf das Verstehen von Jugend und Jugendlichen gerichtet und produktiv für sozialraumorientierte Praxis reflektiert werden kann.

Vertiefende Analyse: Soziale Medien, Gaming, Internet

Dass sich im Aufwachsen nicht nur der Bezugspunkt des Freizeitinteresses verändern kann, sondern auch die **Art der Auseinandersetzung und Nutzung**, zeigt sich bezogen auf digitale Medien in der **quantitativen Schüler-Befragung**: Während Videospiele an Konsolen, Smartphones und PCs am häufigsten von Schülerinnen und Schülern der Unter- und Mittelstufe gespielt werden, nimmt die Nutzung Sozialer Medien, des Internets und von Youtube mit zunehmendem Alter tendenziell zu (häufig / sehr häufig in den Klassenstufen 5 und 6 zu unter 60%, in den Klassenstufen 9 und 10 zu über 90%).

Auch in den **Nutzer-Workshops** wird eine spezifische Mediennutzung erkennbar: Gespielt wird tendenziell eher mehr unter den Jungen, während kommunikative Mediennutzung eher von den Mädchen erzählt wird. Die Nutzung Sozialer Medien geht – so wird in den Erzählungen der Jugendlichen deutlich – mit dem Chillen und Entspannen einher und wird nur selten als eine explizit und singular stehende Freizeitaktivität erzählt. Problematisierende Erzählungen gibt es in der Perspektive der Jugendlichen zur Mediennutzung keine.

In den **Fachkräfteinterviews** hingegen zeigte sich aus deren fachlicher Sicht eine andere Betrachtung der Mediennutzung. Die Schulsozialarbeitenden berichten an jedem Standort und jeder Schulart, dass mediale Lebenswelten über alle Altersstufen hinweg einen sehr großen Teil der Aufmerksamkeit der Jugendlichen einnehmen. Für die Fachkräfte ergibt sich daraus ein zusätzlicher sozialräumlicher Themenbereich (digitale Lebenswelt), mit dem sie umgehen müssen. Der Umgang mit dieser Herausforderung zeigte sich in den Fachkräfte-Interviews durchaus ambivalent. Einerseits wurde an manchen Standorten deutlich, dass die Fachkräfte **proaktiv nach Strategien im Umgang mit der Thematik** suchen, indem sie versuchen, mit den Entwicklungstrends Schritt zu halten (z. B. FKI Stuttgart GYM, #02:07:05: „[...] dass es auch so bisschen darum geht zu gucken auch so an den Trends ein bisschen dranzubleiben. Also zu wissen was nutzen die Tictoc, Fortnite“). Die medialen Lebenswelten sind für die Fachkräfte jedoch weniger zugänglich, weshalb sie zum Teil in Form von Präventions- oder Aufklärungsprojekten – stellenweise gemeinsam mit der Polizei – versuchen, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Das Thema Soziale Medien wird in dieser Herangehensweise unter einem **Schutz- und Risikoaspekt** betrachtet. Dies unterscheidet sich von den Perspektiven der Jugendlichen selbst, die den Umgang mit Sozialen Medien als Selbstverständlichkeit teilweise kaum weiter explizieren und wie oben beschrieben in den Workshops keine risikobezogenen Reflexionen der virtuellen Freizeitaktivitäten vornehmen. Aber auch in der Praxis der Fachkräfte wird das Thema virtueller Raum vielerorts unter einem **Ermöglichungsaspekt** bearbeitet, indem die Fachkräfte beispielsweise mit den Schülerinnen und Schülern über Social Media im Kontakt sind und fragen, was sie sich anschauen und welche Youtuberinnen oder Youtuber sie gut finden und sich Dinge zeigen lassen. An dieser Stelle manifestieren sich Unterschiede zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen und den Kenntnissen der Fachkräfte: Während jene der Jugendlichen zunehmend auch virtuell wird, was sowohl die Schüler-Befragung als auch die Erzählungen der Workshops zeigen,

älteren Klassenstufen sind es mit etwas mehr als jedem vierten Schüler und jeder vierten Schülerin (Kl. 7-8) oder etwas mehr als jedem dritten Schüler und jeder dritten Schülerin (Kl. 9-10) schon deutlich mehr.

bleibt jene der Fachkräfte dennoch meist analog. Es scheint, als würde die **Virtualität als eine Art ‚Türstopper‘** von den Schulsozialarbeitenden wahrgenommen, weil diese beispielsweise virtuelle Konflikte nur indirekt mitbekämen. Mit dieser Differenz wird an den Standorten unterschiedlich umgegangen und es werden situationsabhängig entweder ermöglichende oder risikoorientierte Strategien gefunden, diese zu akzeptieren oder sie zu überbrücken. Wichtig scheint es allen Fachkräften, den Zugang zur Zielgruppe durch ein Anpassen der eigenen digitalen Fähigkeiten zu behalten. In den Workshops mit den Jugendlichen zeigt sich, dass viele Fachkräfte bereits als gut in der virtuellen Lebenswelt verfügbar wahrgenommen werden, dieses Thema also als **Entwicklungsfeld von Schulsozialarbeit** (vgl. Jahn 2021) vielerorts aus Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer erfolgreich und sichtbar bearbeitet wird.

Vertiefende Analyse: Familie und Freundschaft

Geschlecht und Alter der Jugendlichen als Differenzlinien zeigen sich auch in anderen Themenbereichen. So zeigen sich die Jungen in den **Nutzer-Workshops** tendenziell mehr bewegungsorientiert, besuchen häufiger Sportvereine oder geben auch Bolzplätze als wichtige Freizeitorte an. Die Mädchen hingegen sind weniger in Vereinen, sind auch oftmals in ihrer Freizeit auf einen kleinen Kreis Freundinnen (oder eine ‚BF-Beste Freundin‘) bezogen, mit dem sie eher häuslich aktiv sind (z. B. gemeinsam chillen, kochen, Musik hören). Auch lässt sich beobachten, dass sich die Themen in der Freizeit und die spezifischen Interessen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen verändern. So sind es hauptsächlich die jüngeren Jugendlichen, die entweder viele Freizeitaktivitäten zuhause durchführen oder institutionalisierten Hobbys nachgehen, während ältere Jugendliche oftmals ohne Institution im Hintergrund ihre Hobbys gemeinsam mit Freunden pflegen. Auch werden dann öfter andere Themen angesprochen, wie beispielsweise Freundschaften, das Bedürfnis nach Zeit ‚alleine‘, das gemeinsame Durch-die-Stadt-ziehen. Bei Jüngeren ist es eher die Familie, die als Thema stärker auch in Bezug auf die Freizeitgestaltung angesprochen wird.

Auch die **Fachkräfte** der Schulsozialarbeit nehmen wahr, dass die **Thematik der Familie** für die Jugendlichen eine große Rolle spielt, bei ihnen jedoch vor allem in einem defizitären Kontext zur Sprache kommt. Das Wissen der Fachkräfte über die Familienumstände und damit über den privaten Raum ist abhängig davon, wie viel und was die Jugendlichen den Fachkräften erzählen. Im Abgleich mit der oben beschriebenen großen Rolle, die die Jugendlichen auch der Familie für ihre Freizeitaktivitäten beimessen, wird deutlich, dass die Jugendlichen mit Schulsozialarbeit hauptsächlich die problembezogenen Familienkontexte teilen. Den Fachkräften ist der familiäre, private Bereich der Lebenswelt der Jugendlichen zwar inhaltlich (zumindest problembezogen) bekannt, sie haben aber keinen primär familienbezogenen Zugang, sondern sie arbeiten über die Schülerinnen und Schüler mit den Familien. In den Erzählungen der Fachkräfte wird nicht deutlich, ob die altersspezifische Bedeutung der Familie sich auf die sozialräumlichen Praxen der Fachkräfte auswirkt.

Anders wird der Zugang der Fachkräfte beim **Thema Freundschaft** beschrieben, welches die Fachkräfte als ebenso relevantes Thema benennen. Das Verbringen gemeinsamer Zeit außerhalb der Schule wird von einer Fachkraft am Schulzentrum in Holzgerlingen aufgrund engmaschiger Zeitplanung der Schülerinnen und Schüler zunehmend als Seltenheit gesehen. In den Workshops stellen die Jugendlichen jedoch die Rolle von Freunden für die Freizeitgestaltung als zentral dar (s. o.). Obwohl Freundschaft ein privates Thema ist, haben die Fachkräfte durch die partielle öffentliche Sichtbarkeit der Peer-Beziehungen (auch im Schul-

alltag) einige Einblicke in Freundschaften der Schülerinnen und Schüler. Das ist ein wesentlicher Unterschied zur Thematik Familie, was deren unterschiedliche Zugänge und damit Bearbeitbarkeit begründet.

Die Themen der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit sind also sehr vielfältig, wandeln sich im Aufwachsen und unterscheiden sich teilweise entlang von Differenzkategorien wie Schulart, Geschlecht oder Alter. Insbesondere **wiederkehrende Interessenslagen** werden von den Schulsozialarbeitenden zunächst wahrgenommen und dann mit (teils) sozialräumlichen Strategien bearbeitet. Das **Wissen der Fachkräfte über die Themen der Jugendlichen** ist dabei **für die sozialräumlichen Strategien zentral**: Aufbauend auf das lebensweltliche Wissen kann ein Angebot platziert werden (vgl. Kap. 5.4). Die Beachtung einer solchen lebensweltnahen Passung entlang der Differenzkategorien (alters- oder geschlechtsspezifische Interessen) ermöglicht, dass Schulsozialarbeitsangebote eher angenommen werden, was sich letztlich durch die von den Jugendlichen in den Nutzer-Workshops formulierte hohe Bedürfnisorientierung der Schulsozialarbeitenden bestätigt. An welchen Orten die beschriebenen Freizeitinteressen und -aktivitäten der Adressatinnen und Adressaten stattfinden und wie sie dort von den Schulsozialarbeitenden wahrgenommen werden, aber vor allem was Lieblings- und andere relevante Orte für die Jugendlichen sind und wie die Sozialräume der Jugendlichen aussehen, wird im Folgenden dargelegt.

6.1.3 Sozialräume der Jugendlichen

Orte spielen für die Freizeitinteressen und -aktivitäten der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle. Die Sozialräume der Jugendlichen, in denen sich die Interessen wiederfinden, lassen sich differenzieren und damit in ihrer Bedeutung analysieren. Abbildung 14 zeigt zusammenfassend auf, in welcher Logik das folgende Kapitel aufgebaut ist.

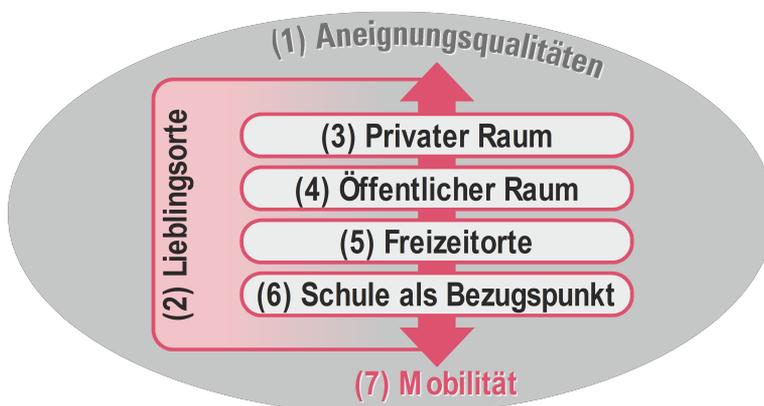


Abbildung 14: Sozialräume von Jugendlichen.

Zunächst wird (1) überblicksartig offengelegt, welche Orte in der Freizeit der Jugendlichen wichtig sind und welche **Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Aneignung** darin gegeben sind. In der weiteren Analyse wird dann in der analytischen Differenzierung der jugendlichen Sozialräume zunächst gezeigt, (2) welche Orte die Jugendlichen als ihre **Lieblingsorte** bezeichnen und wie dies begründet wird. Weiter wird die Perspektive von

Nutzerinnen und Nutzern auf die Relevanz von (3) **privatem Raum**, (4) **öffentlichem Raum** und (5) **Freizeiträumen** offengelegt und der Umgang mit ebendiesen in der sozialraumorientierten Schulsozialarbeitspraxis geklärt. Auch die **Schule** wird (6) als spezifischer Bezugspunkt der Lebenswelt der Schülerschaft in den Blick genommen und die professionelle Perspektive auf sozialraumorientierte Praxis an Schule als Arbeitsort der Schulsozialarbeit analysiert. Als verbindendes Element dieser

multilokalen Dimensionen der Sozialräume wird letztlich (7) der Faktor der **Mobilität** auf Basis der Adressaten-Perspektive im Abgleich mit dem Blick der Schulsozialarbeitenden und deren Konsequenzen für sozialraumorientierte Praxis dargestellt.

(1) Orte und deren Qualitäten

Die freizeitbezogene Lebenswelt zeigt sich vor allem in der Schüler-Befragung in Abhängigkeit von den jeweiligen **Möglichkeiten der Freizeitgestaltung am Wohnort**¹⁵. Diese Möglichkeiten scheinen in der Gesamtbetrachtung bei vielen Jugendlichen beschränkt zu sein. Nur jeweils etwa die Hälfte der Befragten gibt an, dass ihre Freundinnen und Freunde überwiegend an ihrem Wohnort wohnen (56,3%) und dass sie an ihrem Wohnort den meisten ihrer Hobbys nachgehen können (50,4%). Zudem gibt es bei lediglich 28,3 Prozent der befragten Jugendlichen verschiedene Treffpunkte für Jugendliche an ihrem Wohnort. Allerdings entwickelt die Mehrheit der Jugendlichen anscheinend Handlungsstrategien, um trotzdem ihre Freizeit abwechslungsreich gestalten zu können, denn nur 24,1 Prozent geben an, dass es ihnen an ihrem Wohnort oft langweilig ist. Auch in den Nutzer-Workshops wird stets betont, dass die **Jugendlichen sehr zufrieden mit der Aneignungsqualität ihrer Wohnorte** sind – nur wenige Jugendliche vermitteln eine allgemeine Unzufriedenheit. In den Analysen zur Schulart (vgl. Kap. 7.1.2) wird jedoch deutlich: Vor allem zwischen Werkrealschulen, wo Schülerinnen und Schüler tendenziell unzufriedener sind, und anderen Schularten besteht eine große Differenz der subjektiv wahrgenommenen nähräumlichen Entfaltungsmöglichkeiten. Diese (entlang der Schularten differierend zu analysierende) Einschätzung der am Wohnort bestehenden Möglichkeiten der Freizeitgestaltung wirkt sich, wie die Daten aus der quantitativen Schüler-Befragung zeigen, auch darauf aus, **wo sich Jugendliche in ihrer Freizeit aufhalten**. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass die Freizeit überwiegend in der Nähe des Wohnorts verbracht wird (vgl. Abb. 15). Andere Stadtteile oder Städte werden dagegen überwiegend nur selten (44,8%) oder gar nicht (21,4%) aufgesucht, nur 27,1 Prozent der Jugendlichen verbringen ihre Freizeit häufig weiter entfernt vom Wohnort. Darüber hinaus zeigt sich eine – wenn auch eingeschränkte – sozialräumliche Relevanz der Schule über die Schulzeit hinaus: Über die Hälfte der Jugendlichen (55,0%) ist in der Freizeit nie auf dem Schulgelände, bei 37,7 Prozent ist dies immerhin selten der Fall und für 7,3 Prozent ist die Schule ein häufiger Bezugspunkt der Freizeitgestaltung.

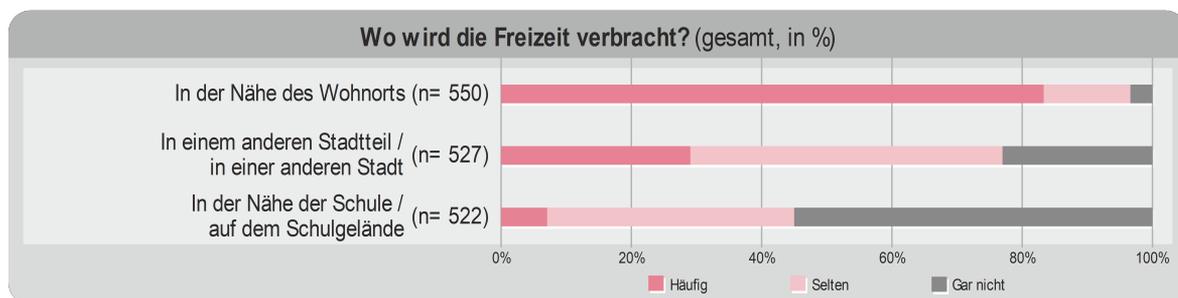


Abbildung 15: Wo wird die Freizeit verbracht? (gesamt; in %)

Wo Jugendliche ihre Freizeit überwiegend verbringen, hängt auch von den oben bereits aufgeführten subjektiven Einschätzungen der sozialräumlichen Bedingungen des Aufwachsens am Wohnort ab.

¹⁵ Wohnort ist dabei ein subjektiver Begriff: Was die Jugendlichen als Wohnort bezeichnen kann vom gesamten Stadtgebiet einer Großstadt bis hin zu kleinräumiger Sicht auf eine Wohnsiedlung oder gar eines Wohnblocks je nach subjektiver Interpretation variieren.

Die quantitativ befragten Schülerinnen und Schüler, bei denen die meisten Freunde am Wohnort wohnen und die dort ihren Hobbys überwiegend nachgehen können, verbringen ihre Freizeit auch häufiger im Wohnort als diejenigen Jugendlichen, bei denen dies jeweils nicht gegeben ist (vgl. Abb. 16). Dagegen halten sich Jugendliche, denen es am Wohnort langweilig ist, seltener dort auf. Die Differenzen in der Wahrnehmung der nähräumlichen Bedingungen des Aufwachsens (zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten, vgl. Kap. 7.1.2) haben demnach zur Folge, dass diese Jugendlichen sich auch unterschiedliche Orte in ihrer Freizeit aneignen (oder eben nicht aneignen).

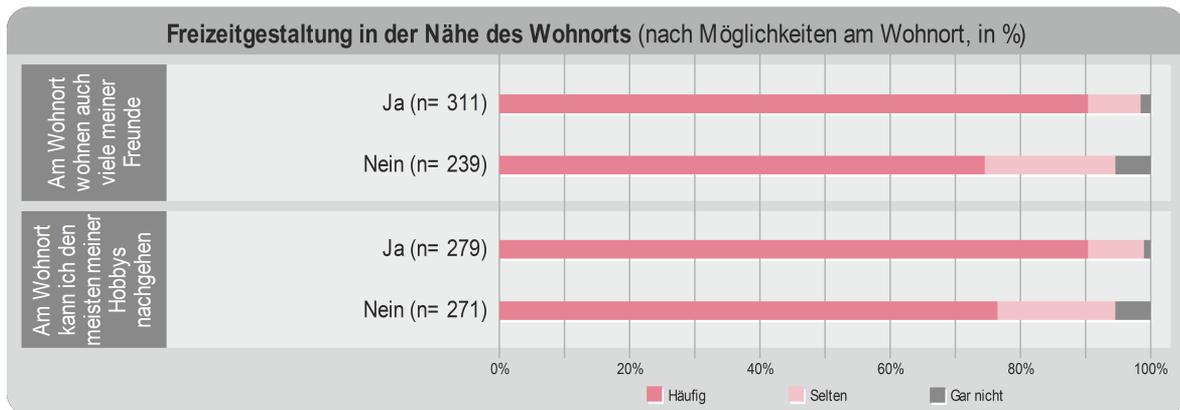


Abbildung 16: Freizeitgestaltung in der Nähe des Wohnorts (nach Möglichkeiten am Wohnort; in %).

Darüber hinaus scheint die Möglichkeit, sich in der Freizeitgestaltung über den lokalen Nahraum hinaus andere Orte anzueignen, auch vom **Alter** der Befragten abhängig zu sein. So verbringen lediglich 15,6 Prozent der Befragten aus den Klassenstufen 5 und 6 ihre Freizeit häufig in einem anderen Stadtteil oder einer anderen Stadt, während dies in den Klassenstufen 9 und 10 bei 41,3 Prozent der Fall ist. Bei diesen älteren Jugendlichen sind es lediglich 16,8 Prozent, die sich in der Freizeit nie in anderen Städten / Stadtteilen aufhalten (Klassenstufen 5 und 6: 30,8%).

Auch in den **Workshops mit den Nutzerinnen und Nutzern** der Schulsozialarbeit bestätigt sich dieser Eindruck: Während bei **jüngeren Schülerinnen und Schülern** eine Vielzahl an **Freizeitaktivitäten in und um das Zuhause** stattfinden, finden sich bei den **älteren Jugendlichen** mehr Orte, die in **größerer Distanz zum Zuhause** liegen. Diese relevanten Orte sind dann Freundinnen und Freunde, öffentliche Orte mit Freizeitbeschäftigungen (z. B. der bessere Bolzplatz im Nachbardorf), institutionalisierte Hobbys (z. B. das nächste Fitnessstudio), öffentliche Orte, an denen die Jugendlichen alleine und ungestört sind oder auch Konsumorte in den nächstgrößeren Städten. Aber auch bei jüngeren Schülerinnen und Schülern scheint der Faktor der Wohnlage wichtig: Schülerinnen und Schüler, die nicht im Schulort wohnen sind auch tendenziell eher dazu geneigt zusätzlich zu ihrem Wohnort noch (mindestens) den Schulort als relevanten Ort zu markieren. In Anbetracht der in Kapitel 2.2 ausgeführten Raumeignung im Jugendalter verwundert der sich mit zunehmendem Alter vergrößernde räumliche Radius der Jugendlichen nicht: Auch die Wüstenrot Stiftung hat in einer Jugendstudie sich „zwiebelschalenartig“ (2009, S. 130) erweiternde Aktionsradien festgestellt.

Die Heterogenitätlinien, die sich in den Lebenswelten der Jugendlichen zeigen, spiegeln sich in der analytischen Differenzierung der jugendlichen Sozialräume wider, die im Folgenden vorgestellt werden.

(2) Lieblingsorte der Jugendlichen

Die Frage nach der Lokalisierung des Aufwachsens lässt sich zunächst zugespitzt auf die **Liebblingsorte** von Jugendlichen in ihrer Freizeit (vgl. Abb. 17) abbilden. Hier werden in der **quantitativen Schüler-Befragung** am häufigsten **private Räume** genannt, wie etwa das eigene Zuhause (80,7%) oder das Zuhause einer anderen Person (67,3%). Dahinter liegen **öffentliche Orte** im Freien (57,9%), wie etwa Parks, oder in Gebäuden (33,3%), wie etwa Schwimmbäder. Orte mit Zugangsbeschränkungen (z. B. Musikschulen; 19,5%) sind dagegen bei den Jugendlichen weniger beliebt. Es zeigt sich zudem, dass die Schule (7,3%) nur bedingt als Freizeitort geschätzt wird.

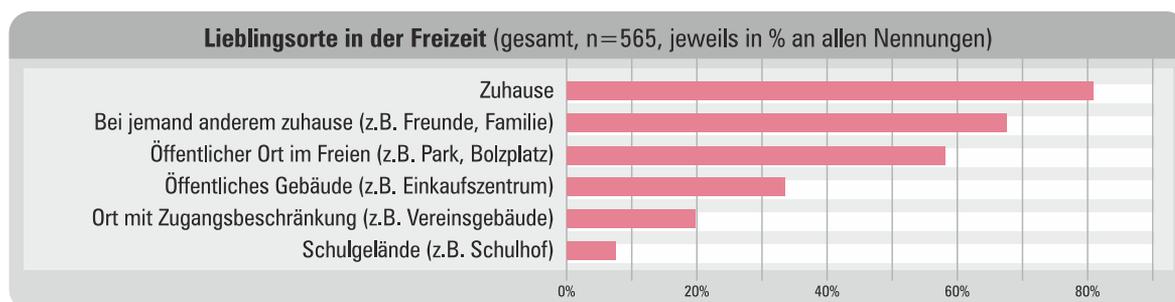


Abbildung 17: Lieblingsorte in der Freizeit (gesamt; n=565; in % an allen Nennungen).

In der **Begründung, warum all die genannten Orte zu Lieblingsorten** werden, lassen sich auch innerhalb der quantitativen Befragung (n=441) unterschiedliche ‚Motivbündel‘ voneinander differenzieren. So zeigen sich mehrheitlich sowohl tätigkeits- beziehungsweise hobbybezogene (z. B. „weil ich da meine Lieblingsponys sehen kann“; SuS-B) als auch **gemeinschaftsbezogene** („weil dort meine Freunde sind“; „da ich dort mit meinen Schwestern/Familie spielen kann“; SuS-B) Argumentationsmuster. Auch gibt es verschiedene **bedürfnisbezogene** Argumentationsmuster, die das Bedürfnis nach Ruhe oder Ungestörtsein („Weil Menschen nicht nerven und ich meine Ruhe hab“; SuS-B), die ein (räumliches, personenbezogenes) Bedürfnis nach Wohlbefinden („Man kennt dort so gut wie jeden und man fühlt sich wohl. Außerdem ist jeder nett zu einem, jeder begrüßt sich und der Teil, wo ich wohne, spricht jeder Russisch.“; SuS-B) oder das Bedürfnis nach Unterhaltung und Spaß („weil man da sich austoben kann spaß hat und es cool ist“; SuS-B) zum Ausdruck bringen. Ein weiteres Begründungsmuster fußt auch auf bewusstem **Ausweichverhalten** von Jugendlichen, die vor Streit, Stress, Lärm oder Langeweile flüchten („[weil] es in meinem Dorf nur kleinere Kinder gibt.“; SuS-B).

In der Regel wurden in der Befragung mehrere der genannten Motive für die Wahl eines oder mehrerer Lieblingsorte angegeben. Es scheint demnach nicht den ‚einen‘ Grund zu geben, warum Jugendliche von bestimmten Orten angesprochen werden und sich diese als ‚ihre‘ Orte aussuchen. Vielmehr zeigt sich im **Freizeitverhalten der Befragten eine Pluralität an Aktivitäten und Verortungen**, die mit den jeweiligen sozialräumlichen Bedingungen des Aufwachsens zusammenhängen. Dies zeigt **besondere Herausforderungen für sozialraumorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit** auf, da Freizeitaktivitäten und ihre Räume für das Gestalten außerschulischer Praxen zentral sind. Mit dem Wissen um die verschiedenen Lieblingsorte der Jugendlichen eröffnet sich in sozialraumorientierter Praxis die Chance, die sich dort zeigenden Themen zu bearbeiten und Angebote bedarfsorientiert zu platzieren. Treffen sich beispielsweise viele Jugendliche in einer Bude am Waldrand mit dem Motivbündel des Ausweichverhaltens, so kann Schulsozialarbeit mit diesem Wissen und in Abstimmung mit den Jugendlichen anregen (gemeinsam mit sozialräumlichen Partnern),

einen Ort im Ortszentrum attraktiver zu gestalten. In der Gruppendiskussion in Filderstadt wird so beispielsweise kritisch diskutiert, dass Unterstände der Mobilen Jugendarbeit vermehrt außerhalb der Stadt platziert würden, um innerhalb der Stadt Anwohnerinnen und Anwohner zu beruhigen. In strategischem Austausch mit dem sozialräumlichen Netzwerk eröffnen sich durch dieses Wissen Chancen zur verbesserten Bedürfnisbefriedigung der Jugendlichen und der jugendgerechten Gestaltung des Sozialraums – in diesem Beispiel durch die gemeinsame Suche eines geeigneten Standorts für einen zentraleren Unterstand.

Die Sozialräume der Jugendlichen setzen sich jedoch in Abhängigkeit von den Aneignungsmöglichkeiten nicht nur aus Lieblingsorten zusammen, sondern sind vielmehr an mehreren analytisch trennbaren Orten zu finden. Auf Grundlage der Erzählungen in den Nutzer-Workshops, aber auch mithilfe der Interpretation der von ihnen erstellten **subjektiven Landkarten**¹⁶ können die Sozialräume der Jugendlichen aus deren Perspektive beschrieben werden. Damit zeigen sich Orte, in denen sich die Interessen der Jugendlichen wiederfinden und die sich differenzieren und damit in ihrer Bedeutung analysieren lassen. Diese differenzielle Perspektive auf Orte der Jugendlichen ist relevant, damit Fachkräfte neben Kenntnisse der Infrastruktur auch Kenntnisse über die Lebenswelten in ihre sozialräumliche Perspektive einbinden. In den folgenden Abschnitten (3)-(6) wird daher die sozialräumliche Aneignung verschiedener Orte, kategorisiert als (3) Privater Raum, (4) Öffentlicher Raum, (5) Freizeiträume sowie (6) Schule als spezifischer Raum, dargestellt¹⁷. Im direkten Abgleich dazu werden auch jeweils die Perspektiven der Fachkräfte und die Erzählungen der Nutzerinnen und Nutzer

angeführt und dann Schlussfolgerungen für die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit gezogen.



Abbildung 18: ‚Home‘ - der private Raum als sozialräumliche Kategorie. NW Offenburg RS.

(3) Der Private Raum

In den Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit wird – bis auf einzelne Ausnahmen – das **eigene Zuhause als zentraler Mittelpunkt der Lebenswelt** herausgestellt. Das Zuhause wird dabei von den meisten Jugendlichen als ein Lieblingsort angegeben (s. o.) in dem viele Bedürfnisse gestillt und Interessen umgesetzt werden können. Insbesondere bietet der private Raum einen Rückzugsort für viele Jugendliche, die Zeit für sich allein brauchen. Gleichzeitig erzählen die Jugendlichen aber auch, dass sie zuhause einer Vielzahl von Freizeitaktivitäten nachgehen können. Neben Hobbys wie Kreativem oder Kochen sind es vor allem Medien, mit denen sie die freie

¹⁶ In den subjektiven Landkarten sind unter anderem farbige Klebepunkte zu sehen. Diese geben Auskunft über die von den Jugendlichen bewerteten Qualitäten der Orte. Dabei steht orange für Lieblingsorte, blau für Orte mit hauptsächlich Jugendlichen, grün für Orte mit entspannten Erwachsenen und rot für gefährliche beziehungsweise ungemütliche Orte. Gelb ist eine offene Kategorie, die teils für Orte mit unentspannten Erwachsenen, teils für Orte zum Allein-Sein steht.

Ein über diese Analysen hinausreichender, intensiverer Blick wird auf die subjektiven Landkarten der Jugendlichen in Punkt 6.2.2 gerichtet, in dem drei sozialräumliche Typen gebildet und aufgezeigt werden. Die Methode wird außerdem am Ende des Berichts als Reflexionsinstrument vorgestellt.

¹⁷ In Kapitel 2.2 werden verschiedene öffentliche Raumkategorien vorgestellt. Die hier gebildeten Kategorien sind dagegen um privaten Raum, Freizeiträume und Schule ergänzt, da sich empirisch genau hier interessante Raumaneignungsprozesse identifizieren ließen.

deren Perspektive eine Verlagerung in die Unsichtbarkeit, was, wie die Schulleitung der Gemeinschaftsschule Friedrichshafen schildert (GD Friedrichshafen GMS), zu gefährlichen Situationen (bspw. übermäßiger Konsum von Alkohol oder anderen Drogen) führen könne.

Ganz anders verhält es sich jedoch mit den **privaten Themen**, die im privaten Raum entstehen. Diese sind vor allem in den Einzelfallhilfen der Fachkräfte ein **Hauptthema**. Zwischen verdinglichtem privatem Ort und dem von den Jugendlichen thematisierten privaten Raum besteht also **in Bezug auf deren Zugänglichkeit für Schulsozialarbeit eine Differenz**.

(4) Der öffentliche Raum

Der öffentliche Raum ist für alle Jugendlichen auf irgendeine Weise im Alltag relevant. Welche Orte auf welche Weise genutzt werden und auch wie diese von den Jugendlichen bewertet und reflektiert werden, unterscheidet sich jedoch stark.

In beinahe allen **subjektiven Landkarten** finden sich öffentliche Orte, von denen die Jugendlichen als **Treffpunkte mit Freundinnen und Freunden, als Rückzugsort zum Entspannen und allein sein oder als Ort mit für sie relevanten Freizeitbeschäftigungen** erzählen. Dabei ist der öffentliche Raum größtenteils positiv konnotiert, von vielen (vornehmlich älteren) Jugendlichen auch punktuell als Lieblingsort markiert. Was öffentliche Orte oftmals für Jugendliche attraktiv macht, ist scheinbar das dort mögliche selbstständige Agieren und die ungestörte Realisierung der (entwicklungsspezifischen, vgl. Kap. 2.1) Bedürfnisse: „*Da kann man auch mal laut sein, ohne dass es jemanden stört.*“ (NW Offenburg RS, #00:55:11). Nach diesen Bedürfnissen werden die öffentlichen Orte auch immer wieder kritisch von den Jugendlichen ver-

messen: „*Es gibt einfach keinen Ort, wo man so chillen kann, so jugendlichenmäßig und wenn, dann heißt es ‚Öh, Privatgrundstück, Bullen kommen gleich.‘“* (NW Pforzheim WRS, #02:04:50). Dabei wird die Verdrängung der Jugendlichen aus dem öffentlichen Raum sensibel wahrgenommen, es besteht bei einigen Jugendlichen daher der Wunsch nach geschützten, jugendgerechten – dennoch öffentlichen – Räumen. So formuliert eine Fünftklässlerin in Offenburg den Wunsch nach einer Jugendbude zum Austoben, ein Neuntklässler in Stuttgart eine Art ‚Safe Space‘ zum Feiern für jüngere Menschen, der auch von der Polizei akzeptiert und geschützt wird. Bei all ihrer überwiegend geschilderten Qualität sind es jedoch auch gleichzeitig öffentliche Orte, die von den Jugendlichen als ungemütlich oder gefährlich eingestuft werden. In Pforzheim erzählen die Mädchen selbstverständlich vom Bahnhofsgelände, auf dem sich „Pedos“ (=Pädophile) aufhielten – eine Freundin sei sogar bereits von einem dieser Männer mitgenommen worden (vgl. Abb. 20). Aber auch in scheinbar harmloseren Erzählungen wird deutlich, dass der **öffentliche Raum nicht immer einen Wohlfühlort darstellt**, beispielsweise wenn die Jugendlichen von raunzenden älteren Menschen berichten, um Shisha-Bar-Besucher einen Bogen machen, um nicht blöd angesprochen zu werden oder einen Umweg gehen,



Abbildung 20: ‚Stadt‘ und ‚Pedos‘ - Der öffentliche Raum als sozialräumliche Kategorie. NW Pforzheim WRS.

Im Pforzheim erzählen die Mädchen selbstverständlich vom Bahnhofsgelände, auf dem sich „Pedos“ (=Pädophile) aufhielten – eine Freundin sei sogar bereits von einem dieser Männer mitgenommen worden (vgl. Abb. 20). Aber auch in scheinbar harmloseren Erzählungen wird deutlich, dass der **öffentliche Raum nicht immer einen Wohlfühlort darstellt**, beispielsweise wenn die Jugendlichen von raunzenden älteren Menschen berichten, um Shisha-Bar-Besucher einen Bogen machen, um nicht blöd angesprochen zu werden oder einen Umweg gehen,

um nicht an der viel befahrenen Straße entlanggehen zu müssen. Dass der öffentliche Raum ‚natürliches‘ Terrain, aber gleichzeitig auch gefährlicher Ort ist, wird am deutlichsten in den (großen) Städten Offenburg, Pforzheim und Stuttgart erkennbar. In kleineren Gemeinden scheint der öffentliche Raum weniger negativ belegt – scheint aber tendenziell etwas weniger (zumindest weniger im Ortszentrum sichtbar) von den Jugendlichen belegt als in den genannten Städten (vgl. Kap. 7.1.1).



Abbildung 21: ‚Offenburg City‘ - der öffentliche Raum als sozialräumliche Kategorie. NW Offenburg RS.

Interessant ist insgesamt, dass die meisten der jungen Menschen den Innenstädten wenig Relevanz in ihrem Alltag beimessen. Konsumorte in den umliegenden Städten oder der eigenen Innenstadt werden vor allem von den Mädchen eher als relevant angegeben (vgl. Abb. 21), da hier Besorgungen gemacht oder mit Freundinnen Zeit verbracht wird, aber nicht als alltäglicher Anlaufpunkt. Bei älteren Jugendlichen wird einfach geschaut, wo etwas los ist, wo Raum zum Entspannen ist und wo gemeinsam Zeit verbracht werden kann.

Auch aus **Sicht der Fachkräfte** befinden sich viele der für die Jugendlichen relevanten Punkte im öffentlichen Raum. Die Fachkräfte geben an, von den relevanten Orten der Jugendlichen vor allem **über die Jugendlichen selbst zu erfahren**.

Die Fachkräfte berichten, dass für die Jugendlichen vor allem jene Räume relevant seien, in denen sie sich ausprobieren können und ungestört sind. Das sind Orte, „wo sich die Jugendlichen einfach zusammentun können und ungestört dort sein können, das sind die Orte, wo sie am wenigsten arg vertrieben werden, [...] wo der Aufenthalt mehr oder weniger geduldet wird. Das sind schon die jugendüblichen Themen, die treffen sich halt zum Rauchen und Trinken auch mal Alkohol und kiffen vielleicht auch manchmal, [...] diese Treffpunkte für anfänglichen Konsum von irgendwelchen Substanzen, aber auch zum gemeinschaftlichen Treffen einfach“ (FKI Gäufelden GMS, #01:47:25).

Das treffe vor allem auf (pädagogisch) unbesetzte Räume zu, die zunächst keine vorgegebene Funktion haben, sondern von den Jugendlichen selbst besetzt werden können. „Das kam in dem Jugendforum auch raus, [...], sie wollen nicht-pädagogisierte Orte haben“ (FKI Filderstadt GYM, #01:53:52). An einigen Standorten schildern die Diskutierenden der Gruppendiskussion, dass manche Kommune / mancher Stadtteil von den Jugendlichen als unattraktiv wahrgenommen werde („Friedhofshafen“, GD Friedrichshafen GMS, #00:12:00) während parallel die Jugendarbeits-Struktur als gut aufgestellt wahrgenommen und intensiv in Anspruch genommen werde.

Öffentliche Infrastruktur und Jugendhilfe-Infrastruktur unterscheiden sich also in der Wahrnehmung der Professionellen in ihrer Qualität für Jugendliche und werden deshalb in ihren Augen auch unterschiedlich von den Jugendlichen bespielt. Auch in den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass nicht überall attraktive Angebote für Jugendliche aller Altersklassen bestehen und auch **die kommunale Infrastruktur teils wenig Räume für Autonomieerfahrungen und Selbstständigkeit** (vgl. Kap. 2.1) bietet. Die Schulleitung der Gemeinschaftsschule Friedrichshafen zeichnet beispielsweise ein Bild, in dem für die Altersklasse der 12- bis 15-Jährigen wenig attraktive Angebote bestehen.

Insgesamt nehmen die Fachkräfte wahr, dass sich die **jugendlichen Lebenswelten zunehmend im öffentlichen Raum abspielen** (was zumindest in dieser Entwicklung hinsichtlich der Bedeutsamkeit des öffentlichen Raumes im Vergleich zum privaten Raum in den Erzählungen der Nutzerinnen und Nutzer nicht abzeichnet, vgl. oben) und dieser damit sowohl für die Jugendlichen als auch für die Fachkräfte als Zugang zu den Jugendlichen wichtig werde. Teilweise bewegen sich die Fachkräfte im öffentlichen Raum in einer anderen Rolle, zum Beispiel als Privatperson oder als Fachkraft der Jugendarbeit (vgl. Kap. 7.1.3), wobei sie teilweise ‚im Vorbeigehen‘ von den relevanten Orten der Jugendlichen erfahren. Demnach ist für eine aus der Schule herausreichende, sozialraumorientierte Schulsozialarbeit entscheidend, einerseits an diesen Räumen interessiert zu sein und andererseits diese **Räume nicht als pädagogische Terrains zu kolonialisieren** und damit Jugendlichen Räume zu nehmen.

Der öffentliche Raum sei den Fachkräften zufolge auch ein Ort, an dem Jugendliche ihre **Konflikte austragen**. Konfliktbehaftete Themen wie der oben beschriebene Drogenkonsum würden an unbesetzten Orten gelebt. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie Jugend im öffentlichen Raum ermöglicht und weniger risikoorientiert betrachtet werden kann. Dies wird über Beteiligungsformate, wie zum Beispiel Jugendparlamente, an einigen der Standorte versucht. Der Erfolg dieser Formate ist jedoch an den Standorten verschieden, die Möglichkeit Jugendlicher ihre Räume mitzugestalten variiert abhängig von der kommunalen Veränderungsbereitschaft, dem – unterschiedlich motivierten, teils auf Veränderungsdruck basierenden – politischen Willen und dem Engagement aller Akteure. Der öffentliche Raum ist für Jugendliche außerdem auch ein Ort, um ihre **Konflikte sichtbar untereinander auszutragen**. Teilweise nähmen die Konflikte einen gewalttätigen Charakter an oder äußern sich in diskriminierendem Verhalten, es wurden beispielsweise ausländerfeindliche Graffitis angebracht. Jugendliche legten ihre Konflikte damit im öffentlichen Raum offen. Durch diese Sichtbarmachung der Themen könnten die Fachkräfte Zugänge zu eben diesen und zu den Jugendlichen generieren. Mithilfe des sozialräumlichen Netzwerkes könnten die Fachkräfte die Problematiken dann bearbeiten. So wurde beispielsweise in Pforzheim ein Sozialraumprojekt zum Thema Antidiskriminierung, interkulturelle Öffnung und Toleranzerziehung mit außerschulischen Partnern initiiert. Es wird deutlich, dass der öffentliche Raum für Vieles genutzt werden kann, dass dort Ambivalenzen des Aufwachsens zutage treten und die Jugendlichen diese Offenheit für das Erleben und die Artikulation dieser Ambivalenzen nutzen.

(5) Freizeitraum

Für alle Nutzerinnen und Nutzer zeigen sich in den **subjektiven Landkarten** auch öffentliche wie institutionalisierte Räume als relevant, die eine direkte Freizeitfunktion erfüllen (sollen). Das sind vor allem bewegungsorientierte öffentliche Räume, wie Spiel-, Fußball- oder Basketball-Plätze, die von Jugendlichen auch in ihrer genuinen Funktion genutzt werden. Oftmals werden **diese funktions-spezifischen Räume aber auch umgedeutet** und als Entspannungsort und Treffpunkt mit Peers angeeignet, was die multifunktionale Eigenschaft dieses Ortes verdeutlicht. Workshopteilnehmerinnen in Stuttgart erzählen so von einem beliebten Basketballplatz, zu dem sie immer zum Abhängen gehen.

Auch sind **institutionalisierte Räume, in denen die Jugendlichen ihren Hobbys nachgehen**, für einige Nutzerinnen und Nutzer sehr wichtig. Es gibt allerdings auch eine größere Anzahl Jugendlicher, die keinen institutionalisierten Hobbys nachgeht (vgl. Kap. 7.1.2). Diejenigen aber, deren Freizeit dort stattfindet, geben die institutionalisierten Räume als für sie im Alltag relevante Orte an,

machen aber auch oftmals deren punktuelle Relevanz deutlich. So ist etwa der Musikschulunterricht, das Tanztraining oder die Jugendfeuerwehr nur jeweils ein Termin in der Woche, der jedoch bedeutungsschwer scheint und zur Identifikation mit und Aneignung des Ortes führt. Ein Jugendlicher betreibt sein Hobby sehr intensiv, ist beinahe täglich im Fußballtraining. Diese intensive Nutzung führt dann auch zu einer anderen Aneignungsqualität: „Für mich ist das wie ein zweites Zuhause halt, weil ich halt sehr oft da bin.“ (NW Gäufelden GMS, #01:06:12). Auf eine andere Art spielt auch für eine Gruppe Jugendlicher, die erst seit einigen Jahren in Friedrichshafen wohnt, die Zugehörigkeit zum Sportverein eine besondere Rolle. Über die von der Schulsozialarbeit vermittelte Mitgliedschaft im Verein hat sich eine Identifikation mit dem Ort eingestellt, die auch ein Zugehörigkeitsgefühl zur dortigen Gemeinschaft ‚Fußballspielende in Friedrichshafen‘ zu generieren scheint.

Schulsozialarbeit, die um die Bedeutung dieser Freizeiträume weiß, kann sich **strategisch mit den dort Verantwortlichen vernetzen**, um die Orte für die Jugendlichen weiterhin attraktiv zu gestalten. Das Wissen und die Vernetzung ermöglicht zudem, dass dieser relevante **Freizeitbereich einen Weg in die innerschulische Lebenswelt findet**: Vereine der Jugendlichen können sich beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit (Kooperations-)Angeboten sichtbar machen (z. B. Tanz-AG mit einem Tanzstudio an der Realschule Offenburg), neue Zielgruppen erschließen, während es umgekehrt der Schulsozialarbeit damit gelingt, Jugendlieben in die Schule zu bringen.

(6) Schule als spezifischer Raum

Anhand der Daten aus der quantitativen Schüler-Befragung ist erkennbar, dass Schule durchaus – wenn auch für wenige – einen relevanten Freizeitort darstellt. Ein zentraler sozialräumlicher Aspekt ist dabei die **Entfernung der Schule vom Wohnort**, die dafür relevant sein könnte, inwiefern die Schule auch außerhalb des Unterrichts als relevanter Lebensort betrachtet wird. Bezogen auf alle Befragten der quantitativen Befragung (n=559) zeigt sich hierzu, dass 30,9 Prozent der Jugendlichen ihre Schule innerhalb von zehn Minuten zu Fuß erreichen können und bei weiteren 35,8 Prozent der Schulort zwischen zwei und fünf Kilometer entfernt und mit dem Fahrrad gut zugänglich ist. Immerhin 21,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler wohnen fünf bis zehn Kilometer von der Schule entfernt, während eine Distanz von mehr als 10 Kilometern nur bei 11,4 Prozent der Jugendlichen vorliegt und damit eher die Ausnahme darstellt. Auf den ersten Blick scheint also eine relative Wohnortnähe der Schule den dominanten Status Quo darzustellen. Ein differenzierteres Bild ergibt sich dagegen, wenn man diese Entfernung in Abhängigkeit von Schulart und Größe der Schulgemeinde betrachtet (s. Kap. 7.1.1 und 7.1.2): Schülerinnen und Schüler in kleinen und mittleren Gemeinden wohnen häufiger als in (Groß-)Städten weiter als fünf Kilometer von der Schule entfernt, während Schülerinnen und Schüler von Werkrealschulen und Gemeinschaftsschulen eher näher als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten an der Schule wohnen.

Ein weiterer Aspekt in der Frage nach der Bedeutung von Schule für die Lebenswelten von Jugendlichen betrifft die **Nutzung außerunterrichtlicher Angebote**. Hierzu zeigt sich, dass nur knapp ein Viertel (23,8%) der Befragten überhaupt solche Angebote an der Schule nutzen. Dieser Wert könnte allerdings durch die coronabedingten Schließungen von schulbezogenen Arbeitsgruppen, offenen Treffs oder Hausaufgabenbetreuungen beeinflusst sein. Für die deutliche Mehrheit der Befragten scheint Schule daher primär mit Unterricht und Pausenzeiten assoziiert zu sein. Darüber hinaus ist auffällig, aber auch erwartbar, dass vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler die außerunterrichtlichen Angebote nutzen. Eine mögliche These wäre, dass bei den jüngeren Schülerinnen und Schü-

lern der Einfluss der Eltern auf die Nutzung solcher Angebote noch stärker ist und auch Betreuungsaspekte relevant sind, während sich Jugendliche mit zunehmendem Alter tendenziell gegen solche freiwilligen Angebote an der Schule entscheiden.¹⁸

Bezogen auf die Frage, **welche außerunterrichtlichen Angebote** die befragten Schülerinnen und Schüler (n=562) nutzen, werden Arbeitsgemeinschaften (AGs), wie beispielsweise eine Theater-AG oder eine Basketball-AG, mit 12,8 Prozent am häufigsten genannt, gefolgt von Hausaufgabenbetreuung mit 8,4 Prozent. Dagegen nutzen lediglich 5,0 Prozent der Befragten offene Treffs an der Schule (z. B. Schülercafés)¹⁹ und nur 2,1 Prozent sind in einer Ganztagesbetreuung mit Anmeldung. 5,2 Prozent nutzen zudem sonstige außerunterrichtliche Angebote (z. B. Lernpaten, ‚Werki‘ oder Singen im Chor). Zu beachten gilt hier jedoch, dass nicht jedes Angebot an jeder Schule vorgehalten wird, weshalb Schulsozialarbeit gerade in der Gestaltung von Freiräumen am Ort Schule (oder deren Nähe) mitwirken könnte. Es zeigen sich hier stellenweise deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten (vgl. Kap. 7.1.2). So werden AGs und Hausaufgabenbetreuung an Gymnasien vergleichsweise – entsprechend der sich auch an anderer Stelle zeigenden institutionellen Freizeitgestaltung – häufig besucht.

Es zeigt sich damit zusammengefasst in den quantitativen Daten, dass sich die schulische Lebenswelt sowie die **Bedeutung der Schule für die Jugendlichen auch außerhalb des Unterrichts je nach Schulart, Klassenstufe und Entfernung der Schule zum Wohnort unterscheidet**. Insbesondere außerunterrichtliche Angebote werden der Schüler-Befragung zufolge tendenziell eher von jüngeren Schülerinnen und Schülern genutzt. Bewegungs-, bildungs-, und kulturorientierte AGs werden an Gemeinschafts- und Gesamtschulen sowie Gymnasien häufiger genutzt, während an Werkrealschulen die Nutzung unterrichtsbezogener außerunterrichtlicher Angebote (Hausaufgabenbetreuung) dominiert und auch (vgl. Kap. 7.1.2) vergleichsweise häufiger angeboten wird.

Allgemein lässt sich aus den Nutzer-Workshops festhalten, dass die Schule beziehungsweise das Schulgelände zwar im Großteil der subjektiven Landkarten der Schülerinnen und Schüler vorkommt, jedoch **weniger als Freizeitort** betrachtet wird. Einzig bei Jugendlichen, die das Jugendhaus / den Jugendtreff auf dem Schulgelände nutzen, ist das Schulgelände auch als Freizeitort markiert.

Mit dem Ort Schule wird von den Jugendlichen **Unterschiedliches verknüpft**. Während einige Nutzerinnen und Nutzer die Schule gar nicht als für sie relevanten Ort angeben, sehen manche die Schule als gefährlichen, ungemütlichen Ort an und wieder andere als entspannten Ort, an dem man alle Freunde sehen kann. Wie es zu den unterschiedlichen Bewertungen kommt, liegt scheinbar an den dortigen Erfahrungen. Während manche Nutzerinnen und Nutzer von der Gefahr von Mobbing oder Ausgrenzung erzählen, haben vereinzelte Schülerinnen und Schüler selbst bereits Erfahrungen damit gemacht. Auch sind an einigen Standorten intensive Diskussionen über die Freundlichkeit und Anforderungen der Lehrkräfte Teil der Workshops, was wohl auch großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Schule als negativ oder positiv belegten Ort zu haben scheint. Manche Schülerinnen und Schüler nehmen Schule auch als anstrengenden Pflicht- beziehungsweise Arbeitsort wahr: *„Wenn ich dann aus dem Haus geh, dann geh ich Frühs in die Schule leider - Spaß.“* (NW Gäufelden GMS,

¹⁸ Bezogen auf das freiwillige Ganztagesangebot von Schulen konstatiert der 15. Kinder- und Jugendbericht basierend auf einer Zusammenstellung mehrerer Studien in ähnlicher Weise, dass „Jugendliche mit steigendem Alter bei entsprechender Möglichkeit das Format der Ganztageschule ‚abwählen‘.“ (BMFSFJ 2017, S. 346)

¹⁹ Es ist zu reflektieren, ob der Begriff ‚offene Angebote (z. B. Schülercafé)‘ für alle Befragten verständlich war, oder ob schulspezifische Namen für die Angebote und die Unkenntnis des Überbegriffs (‚offenes Angebot‘) zu einer Verzerrung der Antworten geführt haben. Zudem ist auch hier die coronabedingte Schließung der offenen Angebote während des gesamten Schuljahres 2020/21 an einigen Schulen zu beachten.

#01:05:14). Bei Jugendlichen, die die Schule nicht als negativen Ort werten, kommt hingegen oft ein gutes Verhältnis zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und -Schülern zur Sprache: Es werden nette Gespräche möglich, Zeit mit Freundinnen und Freunden verbracht und vielleicht sogar ‚coole‘ Projekte initiiert. An manchen Stellen scheint auch die Schulsozialarbeitsfachkraft als entscheidender Faktor für das Schulklima und die Wahrnehmung der Schule als positivem Ort auf: *„Ich wollte die Schule wechseln, wollte aber bei Frau V bleiben.“* (NW Friedrichshafen WRS, #01:32:50).

Wo die **Schule gar nicht als relevanter Ort** auftaucht, ist analytisch meist ein Zusammenspiel **aus mehreren Gründen** zu identifizieren. Bei einigen Nutzerinnen und Nutzern scheint der Präsenzunterricht nach der langen Phase der coronabedingten Schulschließungen (noch) nicht (wieder) als Teil des Alltags und damit auch die Schule als wichtiger Ort für die Jugendlichen präsent zu sein. Da die Schule jedoch vor allem bei Jugendlichen, deren Wohnort außerhalb des Schulorts liegt, nicht eingezeichnet wurde, liegt nahe, dass das Schulgelände für diese Jugendlichen aufgrund der großen Entfernung im Alltag keine beziehungsweise weniger Relevanz besitzt – damit auch nicht Teil ihres individuellen Sozialraums ist. Dies stellt **spezifische Anforderungen an sozialraumorientierte Schulsozialarbeit**, da **außerschulisches Agieren** dann auch heißen kann, **nicht (nur) am Schulort Zugänge finden zu können**, sondern auch in weiter entfernten Wohnorten der Jugendlichen. Dies kann beispielsweise über gute Netzwerkverbindungen zu dortigen Kooperationspartnern hergestellt werden. Zugänge zu finden, heißt daher in sozialräumlicher Praxis nicht zwangsläufig, selbst in den Sozialräumen präsent zu sein, sondern dort über strategische Allianzen Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit und Sichtbarkeit der jugendlichen Themen und Orte herzustellen.

Die Fachkräfte haben einen etwas anderen Blick auf Schule als Teil des Sozialraums der Schülerinnen und Schüler. Die Schule würde, so der Eindruck der Fachkräfte, neben der offensichtlichen Funktion als Lernort von den Jugendlichen auch bewusst als **Aufenthaltsort und Treffpunkt** genutzt. Die Fachkräfte betonten immer wieder, wie wichtig es ihnen sei, dass die Schülerinnen und Schüler sich an der Schule wohlfühlen: *„Irgendwie muss es ja doch auch ein Wohlfühlort auf eine gewisse Art und Weise sein, wenn man dann außerhalb des Unterrichts noch Zeit verbringt, um weiterzulernen“* (FKI Filderstadt GYM, #00:29:51). Wenn die Schülerinnen und Schüler **auch nach dem Unterricht an der Schule** seien, **nutzten diese die Schulsozialarbeit auch nach der Schulzeit**. Sie verbrachten dann einen Teil ihrer Freizeit in Form von gemeinsamen Gesprächen oder Ähnlichem und genossen dabei die Aufmerksamkeit und das offene Angebot der Fachkräfte. Einige Fachkräfte erleben das als für viele Jugendliche sehr wertvolle Zeit, die insbesondere auch im Falle von Unterstützungsbedarfen nützlich ist. Entsprechend der Zeit, die die Jugendlichen aufgrund des Ganztags oder der Freizeitgestaltung an der Schule verbringen, spielten sich auch **innerhalb der Schule viele Themen der Jugendlichen** ab, kommen zur Sprache oder werden in verschiedensten Formaten bearbeitet.

In den Gruppendiskussionen an den Standorten wird jedoch aus Perspektive der Professionellen deutlich, dass die Struktur der Schule durchaus die **Wahrnehmung der Jugendlichen in deren außerschulischen Kontexten beeinflusst**. Große Einzugsgebiete führten demnach zu oftmals **weniger Sichtbarkeit der Themen und Orte Jugendlicher und deren außerschulischen Belange**, als dies in kleinräumigeren Strukturen der Fall ist.

Die Schulsozialarbeitenden nehmen aber auch das ambivalente Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule wahr: Freundschaften auf der einen und Leistungsdruck auf der anderen Seite, was jeweils für Schulsozialarbeit, die tendenziell von den Schülerinnen und Schülern eng mit Schule verbunden wird, zum Vor- oder Nachteil wird. Das Wissen der Schulsozialarbeit um das Verhältnis

der Jugendlichen zur Schule, deren dortige Anbindung und Wohlbefinden ist wichtig, um **sozial-räumlich passende Angebote für bestimmte Jugendliche platzieren** zu können. Gleichzeitig macht dies auch deutlich: **Indem Schulsozialarbeit zum Wohlbefinden am Ort Schule für die Jugendlichen beiträgt, macht sie es sich selbst einfacher, die Plattform Schule für sozial-räumliche Angebote zu nutzen.**

(7) Mobilität der Jugendlichen

Anschließend und übergreifend zu den verschiedenen analytisch differenzierten Raumkategorien stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Räume von den Jugendlichen verbunden werden und wie die Verbindung verschiedener Räume vor dem Hintergrund des Stichworts der Multilokalität (vgl. Kap. 2.3) betrachtet werden kann.

In den Nutzer-Workshops wird die **Fortbewegung** zwischen den relevanten Orten zunächst immer als **unkompliziert** beschrieben: Kurze Distanzen werden zu Fuß, etwas Weitere entweder mit dem Fahrrad oder dem ÖPNV wahrgenommen. Für einige Jugendliche spielt auch das ‚Elterntaxi‘ eine Rolle, weswegen ein älterer Schüler in Gäufelden auch seine Sehnsucht nach dem Führerschein verdeutlicht.

Auch nach den **Aussagen der Fachkräfte** spielt die **Mobilität im öffentlichen Raum eine große Rolle im Leben der Jugendlichen**. Die Mobilität sei häufig, insbesondere auf dem Land, abhängig vom Elternhaus. Die Fachkraft an der Gemeinschaftsschule Gäufelden merkt an, dass Jugendliche nicht zu Partys der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kamen, „weil der Papa sie an dem Tag halt nicht fahren wollte“ (FKI Gäufelden GMS, #01:50:40). Diese Abhängigkeit macht auch die Fachkraft in Kirchdorf deutlich: „Es ist jetzt hier nicht so wie in der Stadt, ich mein Erolzheim das sind fünf Kilometer, das ist nicht weit und doch ist es weit, weil es fährt halt keine S-Bahn. [...] Das ist schon ein bisschen so eine Exklave hier. Viele Angebote, die in Biberach dann auch sind, [...] ist für uns überhaupt nicht interessant“ (FKI Kirchdorf a. d. I. GMS, #01:30:42). Je nach Standort nutzten die Jugendlichen **den Fachkräften zufolge** den ÖPNV aber auch sehr intensiv, ihre Wege und Aufenthaltsorte seien mitunter deshalb von der Bahn abhängig. Jugendliche seien vor allem dann bereit, weite Wege auf sich zu nehmen, wenn die entsprechenden Angebote, zu denen sie fahren, in ihren Augen lohnenswert erscheinen. Die Jugendlichen schauten aber nicht nur darauf, was in den Jugendangeboten passiere, sondern auch, wo **Freunde und Freundinnen seien und wo sie sich wohl fühlten**. Das sei ausschlaggebend für die Ortswahl und das gezielte Aufsuchen. Wenn das Interesse hoch sei, spielten Wege keine Rolle.

Insgesamt ist also zu erkennen, dass die Fachkräfte sehr **viel Wissen einerseits über die Multilokalität der Sozialräume, aber auch über die sie verbindende Mobilität der Jugendlichen haben und ihre Logiken diesbezüglich verstehen**. Die Sozialräume der Jugendlichen sind nur dann multilokal, wenn die verschiedenen Orte auch (ohne zu hohe Hürden) erreichbar sind. Dieses Wissen wird punktuell in die Angebotsplanung mit einbezogen, indem beispielsweise Angebote an ÖPNV-Zeitfenster angepasst werden oder Fahrtwege durch die Anschlussfähigkeit an schulische Angebote erspart werden.

Die Darlegung der verschiedenen Orte und deren Qualitäten, der querliegenden Kategorie der Lieblingsräume sowie den kategorial und analytisch getrennten Raumkategorien nach öffentlichem und privatem Raum, Freizeiträumen und Schule **verdeutlicht übergreifend betrachtet**: Die reflexive Analyse von Räumen und Raumerzählungen aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten

eröffnet die Aufnahme des Sozialraumorientierungskonzeptes in die Schulsozialarbeit. Die **Sozialräume der Jugendlichen sind heterogen und individualisiert**. Jeder Sozialraum setzt sich so individuell aus (analytisch trennbaren) Räumen mit je unterschiedlicher Bedeutung für die Jugendlichen und Funktionen im Alltag der Jugendlichen zusammen. Mit unterschiedlichen Mobilitätsstrategien und -möglichkeiten schaffen es die Jugendlichen, diese Räume zu verbinden. Die Fachkräfte, so zeigt der Abgleich der Perspektiven, **nehmen diese unterschiedlichen Räume an unseren Forschungsstandorten bereits reflexiv-sensibel wahr**, sind jedoch mit einer **enormen Komplexität der Erfassung der höchst heterogenen Sozialräume herausgefordert** und schätzen deren Bedeutung teilweise auch anders ein als die Jugendlichen selbst (z. B. Schule als Treffpunkt). Die Fachkräfte berichten von Strategien, wie mit der Heterogenität und den je unterschiedlichen Bedeutungen der Räume umgegangen werden kann. An Schularten mit lokalräumlicherem Einzugsgebiet werden so beispielsweise eher stadtteil- beziehungsweise nahraumbezogene Angebote platziert (z. B. Müllaktion an der GMS Gäufelden), während an Schulen mit großen Einzugsgebieten beispielsweise über Aktionen mit anderen Partnern im Sozialraum das Schulgelände als Aufenthaltsort attraktiver gemacht werden soll (‚Wir erobern uns unseren Schulhof zurück‘ – Aktionsnachmittag an der RS Offenburg). Es ist jedoch auch festhalten, dass Schulsozialarbeit zu einem großen Teil der Lebenswelt der Jugendlichen kaum – oder wenn dann nur problembezogen – Zugang hat: Der im Alltag der Schülerinnen und Schüler zentrale **private Raum ist für die Fachkräfte gleichzeitig der am wenigsten zugängliche Raum**.

In einem Zwischenfazit wird nun übergreifend zum Kapitel 6.1 beantwortet, wen sozialraumorientierte Schulsozialarbeit adressiert und welche Schlussfolgerungen sich daraus ziehen lassen.

6.1.4 Zwischenfazit: Wen adressiert Schulsozialarbeit?

Die Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit zeichnen sich sowohl in ihrer schulischen als auch in ihrer freizeitbezogenen Dimension durch eine Vielfalt aus, die sich allerdings bei genauerer Analyse als eine **strukturierte Vielfalt** erweist. Im vorliegenden Kapitel wurde durch die Analyse der Themen und Orte der Jugendlichen dargelegt, wen Schulsozialarbeit adressiert und wie dieses Wissen über die Adressatinnen und Adressaten für die Praxis nutzbar und reflexiv-analytisch systematisiert werden kann.

Dabei zeigte sich zunächst, dass sich Freizeitinteressen und die Möglichkeiten der sozialräumlichen Aneignung mit zunehmendem Alter der Jugendlichen verändern, was sich beispielsweise an der Rolle der Familie sowie der sozialen Medien zeigt. Auch zeigen sich schulartspezifische Unterschiede in den Lebenswelten (vgl. Kap. 7.1.2). Hierfür scheint es plausibel, von einer **gesellschaftlich bedingten Differenzierung in unterschiedliche Milieus** auszugehen, die sowohl milieuspezifische (Freizeit-)Interessen und Aneignungsweisen bedingen als auch mit ungleichen Zugängen zu gesellschaftlichen Bildungsressourcen einhergehen²⁰. Dies verweist auf die **notwendige Sensibilität** einer sozialräumlich ausgerichteten Schulsozialarbeit für die (auch) nach Lebensaltern sowie gesellschaftlich bedingten Milieuunterschieden differenzierten Freizeitinteressen und Aneignungsweisen.

Die **Wahrnehmung der Jugendlichen und ihrer Themen** durch die Fachkräfte ist keineswegs nur auf den schulischen Kosmos begrenzt. Die außerschulische Wahrnehmung als Praxis sollte jedoch

²⁰ Beispielsweise bietet sich in der in Kapitel 2.1 beschriebenen Sinus-Studie (Calmbach et al., 2020) ein Ansatz zu Jugendmilieus, welche hier als Hintergrund zur Einordnung dienen können.

aus fachlicher Sicht nicht als privates Engagement („on top“, beispielsweise beim Einkauf im Supermarkt am Schulort), sondern vielmehr als **Teil des beruflichen Auftrags** begriffen und **fachlich gesichert** werden. Es wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit zwar am Ort Schule angesiedelt ist, jedoch an vielen Standorten auch darüber hinausreichend agiert, um die Lebensrealität der Jugendlichen besser zu kennen. Dies entspricht dem **Anspruch der Generierung von sozialräumlichem Wissen über jugendliche Lebenswelten**.

In der Gesamtbetrachtung der sozialräumlichen Aneignung der Lebenswelten von Jugendlichen zeigt sich, dass die **Sozialräume** (auch aufgrund der Relevanz des privaten Raumes) **individualisiert** sind und sich teils an den Standorten kaum Überschneidungen der Orte der Jugendlichen finden, während thematisch durchaus Schnittmengen bestehen. Der Schulort, als Arbeitsort der Schulsozialarbeit, findet sich teilweise nicht auf den Karten der Jugendlichen wieder, was die **Multilokalität der Lebenswelten als Herausforderung für sozialräumliches Handeln** in der Schulsozialarbeit deutlich macht. Diese Multilokalität zeigt sich ähnlich wie die Themen und Freizeitinteressen der Jugendlichen wiederum in Abhängigkeit von der Schulart sowie den infrastrukturellen Gegebenheiten (vgl. Kap. 7.1). **Außerschulisches Agieren** in Bezug zu mehreren Einzugsgebieten, um in die individuellen Sozialräume der Jugendlichen einzutreten, scheint an allen Schulstandorten **ein fachlich sinnvoller, aber sehr herausfordernder Horizont zu sein**.

Die multilokale Zuordnung und die hohe Individualisierung der Lebenswelten und auch deren ‚Privatheit‘ macht **sozialräumliches Arbeiten zu einem komplexen Anspruch**. Um dieser Komplexität beizukommen, stellen **Kontinuität** der Stellenbesetzungen (vgl. Kap. 7.1.3) und ausreichende und intensiv begleitete **Einarbeitungszeiten** eine wichtige Basis dar. Diese kann gestützt werden durch eine systematisch verankerte **Austauschstruktur** verschiedener lokaler Akteure, in welcher sozialräumliches Wissen um die jugendlichen Lebenswelten geteilt und gemeinsame Strategien entwickelt werden. Da sich Schulsozialarbeit vorrangig am Standort Schule abspielt, welcher auch einen Großteil der **Lebenszeit** Jugendlicher einnimmt (auch wenn das in den subjektiv gedeuteten Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler teils eine kleine Rolle spielt), erwächst daraus jedoch ein großes Potenzial: Schulsozialarbeit hat große zeitliche Berührungspunkte mit den Schülerinnen und Schülern, ist zentral am Alltagsort Schule der Jugendlichen platziert. Wenn dieses zeitliche Potenzial mit der oben beschriebenen fachlich gesicherten, sozialräumlich hinausreichenden Praxis verbunden wird, können **Bedarfe der Jugendlichen lebenswelt- und zeitnah wahrgenommen und bearbeitet** werden.

Ausgehend von dem Wissen um die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten eröffnen sich im Schulsozialarbeitsalltag Chancen einer sozialräumlichen Praxis (vgl. Kap. 5.4). Auch in diesem Bericht wird nun ausgehend von dem Wissen um die Lebenswelten der befragten Jugendlichen beantwortet, wie Adressatinnen und Adressaten ebendiese sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit nutzen und wahrnehmen.

6.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten

In diesem Kapitel wird die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten betrachtet, wobei einerseits die Berührungspunkte mit Schulsozialarbeit sowie die **Rolle und Funktion der Fachkräfte**, andererseits aber auch die **Nutzung von Schulsozialarbeit** ausgeführt werden. Weiter werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit die Aneignung von Räumen durch Jugendliche analytisch in den Blick nehmen kann, aber auch wo

Ansatzpunkte sozialräumlicher Schulsozialarbeitspraxen bei Adressatinnen und Adressaten der verschiedenen Raum-Aneignungstypen bestehen. Für all diese Aspekte werden die Schüler-Befragung und die Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern als empirische Grundlagen herangezogen.

6.2.1 Berührungspunkte, Rolle, Funktion und Nutzung mit und von Schulsozialarbeit aus Adressaten-Perspektive

In diesem Punkt werden zunächst die Zugangsmöglichkeiten und Kontakte zur Schulsozialarbeit aufgezeigt, um dann deren Rolle und Funktion für Jugendliche zu analysieren. Daran anschließend werden Bekanntheit und Nutzung der (sozialräumlichen) Schulsozialarbeitsangebote aus Schüler- und Nutzer-Perspektive dargelegt.

Zugangsmöglichkeiten und Kontakte zur Schulsozialarbeit

Zuvorderst stellt sich in der Betrachtung von Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten die Frage, welche Zugangsmöglichkeiten Schülerinnen und Schüler in der quantitativen Schüler-Befragung angeben (vgl. Abb. 22)²¹. Dabei fällt zunächst positiv auf, dass Schulsozialarbeit inzwischen für viele Jugendliche auch **von außerhalb der Schule zu erreichen** ist. So stimmen 52,9 Prozent der Befragten ganz oder eher zu, dass sie die Fachkräfte über soziale Medien unabhängig von der Präsenz an der Schule erreichen können. **Persönliche Begegnungen außerhalb der Schule** (z. B. in offenen Jugendeinrichtungen) sind dagegen deutlich seltener²².

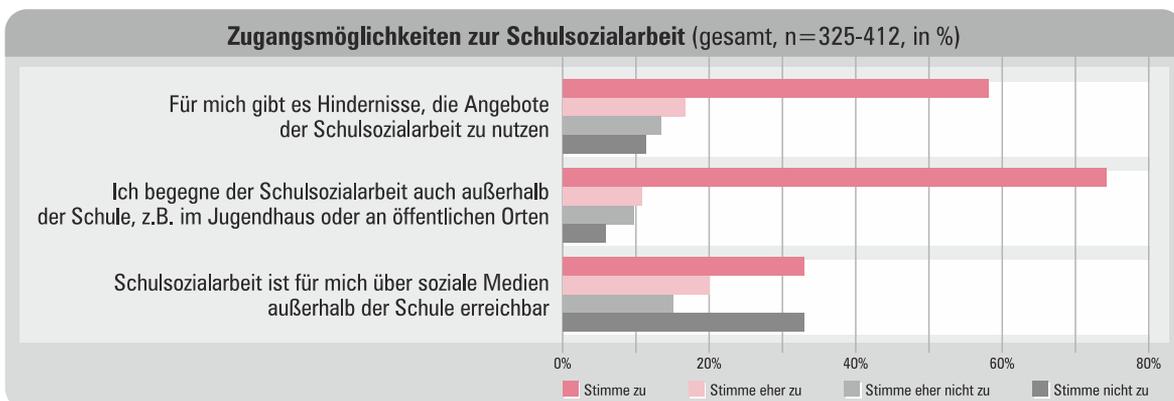


Abbildung 22: Zugangsmöglichkeiten zur Schulsozialarbeit (gesamt; n=325-412²³; in %).

Lediglich 15,3 Prozent stimmen hier ganz oder eher zu. Auch von **Hindernissen in der Nutzung** von Schulsozialarbeit berichten vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler. Jedoch stimmt immerhin etwa ein Viertel der Befragten (24,9%) ganz oder eher zu, dass Nutzungshindernisse für

²¹ Hierin wird eine Entwicklung deutlich: Während in den Fachkräfteeinterviews im Frühjahr 2020 hauptsächlich von Hemmnissen in der Bereitstellung digitaler Angebote berichtet wurde (vgl. Kap. 6.1.2), besteht in der Befragung der Schülerinnen und Schüler im Sommer 2021 ein breites Angebot, von dem mehr als die Hälfte der Jugendlichen weiß. Schulsozialarbeit ist es also an einigen Standorten gelungen, im Rahmen der pandemischen Herausforderungen Zugänge für Jugendliche auch im Homeschooling zu schaffen.

²² Dieser Wert könnte pandemiebedingt in zweierlei Richtungen beeinflusst sein: Einerseits waren offene Angebote oder Kooperationsangebote mit Partnern im Sozialraum kaum möglich, andererseits schilderte eine große Anzahl der Fachkräfte aber auch vermehrte Hausbesuche während der Homeschooling-Phasen.

²³ Die Zahl einbezogenen Fragebögen variiert hier stark, da den Befragten zusätzlich die Option ‚weiß nicht‘ zur Verfügung stand und diese in der Auswertung als fehlender Wert betrachtet wurde.

sie bestehen. Auch dies könnte im Kontext der Corona-Pandemie dahingehend interpretiert werden, dass diese Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten hatten, die Schulsozialarbeit aus dem Home-schooling heraus anzusprechen.

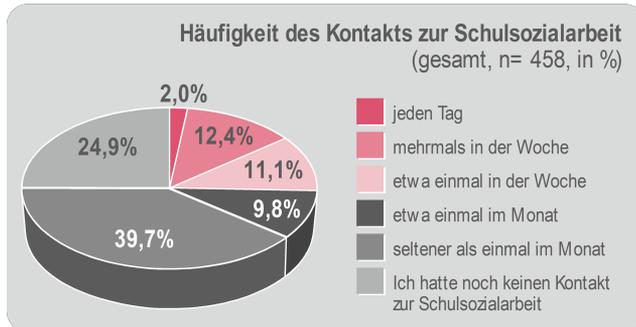


Abbildung 23: Häufigkeit des Kontakts zur Schulsozialarbeit (gesamt; n=458; in %).

einmal im Monat (39,7%). Lediglich ein Viertel der Schülerinnen und Schüler lässt sich als **kontinuierliche Nutzerinnen und Nutzer** von Schulsozialarbeit beschreiben, die mindestens einmal die Woche mit dieser im Kontakt stehen. Schulsozialarbeit erreicht demnach nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Vielmehr wird hier sichtbar, dass zwischen ‚Stammnutzerinnen und -Nutzern‘, ‚Nicht-Nutzerinnen und -Nutzern‘ und ‚diskontinuierlichen Nutzerinnen und -Nutzern‘ unterschieden werden kann.

Wechselt man den Blickwinkel von den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu den **realisierten Kontakten** der Schülerinnen und Schüler zur Schulsozialarbeit, so zeigt sich in der quantitativen Schüler-Befragung (vgl. Abb. 23): Etwa ein Viertel der Jugendlichen (24,9%) hatte zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit und bei etwa der Hälfte zeigt sich eine **diskontinuierliche Nutzung** der Schulsozialarbeit mit Kontakten von etwa einmal im Monat (9,8%) oder seltener als

Rolle und Funktion der Schulsozialarbeitsfachkräfte für Jugendliche

Unter anderem auch abhängig von der Kontaktintensität zur Schulsozialarbeit zeigen sich in den Nutzer-Workshops besondere Rollen und Funktionen, die die Schulsozialarbeit für die Nutzerinnen und Nutzer einnimmt. Die hier analytisch getrennten **Rollen** sind in der Praxis vielmehr als **fließend sich überlappende und parallel existierende Modelle** zu sehen. Sie sind zudem nicht nur Folge, sondern in vielen Fällen auch Begründung von verschiedenen Kontaktintensitäten und in Verbindung mit persönlicher sowie Angebots-Passung, Beziehungsqualität und Bedarfen zu betrachten. Diese Parallelität von Begründung und Folge der Rollen und Funktionen für und von Nutzungsverhalten der Schulsozialarbeit durch die Adressatinnen und Adressaten bedingt, dass die nun dargestellten Rollen und Funktionen in weiteren Abschnitten dieses Kapitels immer wieder aufscheinen.

Schulsozialarbeitende werden immer wieder als **Vertraute** beschrieben, mit dem oder der man Spaß haben kann und der oder die immer für einen da ist. Schulsozialarbeit trägt dann auch zur Geselligkeit und einem schönen Miteinander bei („Schulsozialarbeit heißt für mich eigentlich sowas wie **Gemeinschaft**.“; NW Kirchdorf a. d. I. GMS, #01:19:21). Sie wird für manche Nutzerinnen und Nutzer auch zur ‚**Familie**‘: „Bei Frau V ist Mensch Mensch, wie eine Familie. Das finde ich gut.“ (NW Friedrichshafen WRS, #02:05:00). Auf Seiten der Fachkräfte geht mit diesen beiden Rollenvorstellungen oftmals eine Art Entgrenzung des Schulsozialarbeitsauftrags und der Ressourcen einher. Diese sind dann für einzelne Schülerinnen und Schüler unverzichtbar, auch bei den Familien beispielsweise zum Mittagessen eingeladen oder rund um die Uhr und für alle Themen der Jugendlichen – eben wie enge Vertraute, für einen Schüler als „**Bonus-Mama**“ (NW Stuttgart GYM, #01:21:32) – erreichbar und zuständig. Ein Jugendlicher beschreibt diese Rollen: „In dem Kontext manchmal kann man das sogar vergessen, dass da eigentlich das deren Beruf ist, sondern man denkt sich ach das ist so eine

Freundin, gute Schwester, eine Person, die vielleicht random ist, aber trotzdem dir so einen Rat gibt, keine Ahnung.“ (NW Stuttgart GYM, #01:12:10). Schülerinnen und Schüler mit solch einem Rollenbild von Schulsozialarbeit als Vertraute machen auf besondere Art die **Brückenfunktion** der Schulsozialarbeit in den Sozialraum deutlich. Hier werden Gemeinschaftsbildung, außerschulisches Agieren an den für Jugendliche relevanten Orten sowie die Nähe zur jugendlichen Lebenswelt am häufigsten betont. Es ist aber gleichzeitig ebendiese Brückenfunktion, die – was in den hohen Erwartungen ihrer Nutzerinnen und Nutzer erkennbar wird – mit einer hohen Belastung der Schulsozialarbeitenden bis hin zur Entgrenzung der Zuständigkeiten beziehungsweise des Ressourceneinsatzes verbunden sein kann. In Bezug auf die Folie der Niveaustufen der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 5.4) ließe sich schlussfolgern, dass bei steigendem Wissen, Bezügen und Vernetzung auch die Arbeit und die Involviertheit der Schulsozialarbeit zunimmt, was zu einer Gefahr der Überlastung führt (vgl. Kap. 7.2). Zentrale Voraussetzung für die Umsetzung der Brückenfunktion und das Agieren in der Rolle als Vertraute scheint für die Jugendlichen die offene Arbeit und das offene Zugehen auf Schülerinnen und Schüler auch außerhalb von Einzelfallhilfen und Klassenangeboten: *„Sie macht viel mit Schülern, nicht wie andere Sozialarbeiter.“* (NW Friedrichshafen WRS, #02:10:28).

Als weitere Rolle wird Schulsozialarbeit von manchen Nutzerinnen und Nutzern als eine **„bessere Erwachsene“** (NW Pforzheim WRS, #01:31:00) beschrieben, die in Differenz zu Eltern oder Lehrkräften gesehen wird. In dieser Rolle übernimmt sie die **Funktion einer verständnisvollen, interessierten, einfühlsamen und neutralen Ansprechperson ohne Restriktions- oder Verurteilungs-Reaktionen**. Eine ähnliche Rolle, die jedoch in Richtung Professionalität von den jungen Menschen reflektiert wird, sehen diese in der **Schulsozialarbeit als Sozialpädagoge beziehungsweise Sozialpädagogin**: *„Sie ist eine Sozialarbeiterin – sie versteht uns.“* (NW Pforzheim WRS, 01:32:25). Dabei scheinen mit dieser Rolle auch Anforderungen an die Professionalität und Wirksamkeitserwartungen an Schulsozialarbeit einherzugehen. Ein Jugendlicher der Realschule Gaildorf betont dazu: *„Das ist ja ihr Job, die sollte eigentlich die ganze Zeit Zeit für mich haben.“* (NW Gaildorf RS, #01:48:46). Gleichzeitig ist den Nutzerinnen und Nutzern aber auch klar, dass Schulsozialarbeit deshalb auch mal Feierabend hat. Insbesondere bei Jugendlichen, die Schulsozialarbeit als ‚bessere Erwachsene‘ und Professionelle sehen, wird immer wieder auch eine **Vorbildfunktion** für die Jugendlichen erkennbar, eine Schülerin formuliert sogar den Wunsch, diesen Berufsweg einschlagen zu wollen.

Am weitesten verbreitet scheinen jedoch Rollenbilder von Schulsozialarbeitenden, in welchen die Inanspruchnahme von Unterstützung in Problemfällen im Fokus liegt. Schulsozialarbeitende sind dann **Problemlöserinnen und -löser** und dienen den Jugendlichen als kompetenter Beistand in Bedarfsfällen. Die Fachkräfte werden hauptsächlich mit dieser Funktion assoziiert, was in den Beschreibungen der Schulsozialarbeit von beinahe allen Nutzerinnen und Nutzern deutlich wird. *„Sie versucht halt wenn man traurig ist jeden wieder fröhlich zu machen und dass man ein schönes Leben weiter hat.“* (NW Offenburg RS, #01:31:47). Schulsozialarbeitende werden von diesen Schülerinnen und Schülern eher in ihrer **Funktion als Backup** oder **Auffangnetz** in Bedarfsfällen gesehen. Es scheint, dass vor allem die breite Nutzung von Schulsozialarbeit in präventiven Klassen- und Gruppenprojekten diese problembezogene Sichtweise eher hervorbringt.

Insgesamt zeigt sich in der **Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit aus Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer**, dass diese als zuverlässig und vertrauenswürdig, gleichzeitig parteiisch und an den Schülerinnen und Schülern orientiert agiert und dabei als vielseitig versiert wahrgenommen wird. Den Schulsozialarbeitenden wird von ihren Nutzerinnen und Nutzern eine **Allround-Kompetenz** attestiert und auch als Erwartung auferlegt:

- Schulsozialarbeitende weisen den Nutzerinnen und Nutzern zufolge vielseitiges Wissen auf und sind sowohl für inner- als auch außerschulische Problemlagen kompetent: *„Ich seh die Sozialarbeit bisschen wie so ein Buch kann man sagen. Da steht viel drin, aber man kann auch daraus viel lernen.“* (NW Gäufelden GMS, #01:45:33). Eine Schülerin präzisiert diese Kompetenz noch: *„Egal welche Probleme, allgemein, auch äußerlich der Schule, kannst du immer zu ihr gehen.“* (NW Offenburg RS, #01:35:11).
- Schulsozialarbeitende haben im Empfinden der Nutzerinnen und Nutzer eine hohe Lebensweltnähe, sind informiert über die Belange der Jugendlichen und ihre sozialräumlichen Bezüge und agieren dabei parteiisch. Eine Schülerin macht dies im Gespräch mit ihrer Schulsozialarbeitenden deutlich: *„Irgendwie hab ich so das Gefühl, dass du mich besser kennst als ich mich selber.“* (NW Stuttgart GYM, #00:31:23).
- Schulsozialarbeitende sind nach den Nutzerinnen und Nutzern versierte Kommunikatorinnen und Kommunikatoren, sie sind sensibel in ihrem Vorgehen und allen Schülerinnen und Schülern gegenüber offen und tolerant. Drei Schülerinnen und Schüler aus Gäufelden beschreiben daher beispielsweise im Workshop eingehend die Toleranz für alle Schülerinnen und Schüler jedweder Herkunft und Hautfarbe, die ihr Schulsozialarbeiter aufweist.
- Schulsozialarbeitende können in den Augen der Nutzerinnen und Nutzer zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beitragen: *„Sie hilft einem sozusagen weiter zu kommen im Leben.“* (NW Holzgerlingen GYM, #02:11:13).

Gleicht man nun diese Rollen und Funktionen, die Schulsozialarbeit für Nutzerinnen und Nutzer einnimmt, mit den offenen Antworten in der quantitativen Schüler-Befragung ab, so ergeben sich weitreichende Überschneidungen. Schulsozialarbeitende vermögen demnach auch weniger intensiveren Nutzerinnen und Nutzern oder noch unerreichten Schülerinnen und Schülern das Bild eines oder einer **versierten Kommunikatorin oder eines versierten Kommunikators** zu vermitteln (*„es gibt einem das Gefühl noch als Mensch wahrgenommen zu werden“*; *„ich würde sagen, dass sie wirklich die Kinder verstehen wollen oder vielleicht schon geschafft haben sie zu verstehen“*; SuS-B). Zentral scheint hier eine Wahrnehmung von Schulsozialarbeit in der Rolle als **anlassbezogene Unterstützungsinstanz** (Problemlösende, s. o.). Die Hilfsbereitschaft der Schulsozialarbeit, die Kompetenz für sämtliche Unterstützungsanliegen und der Bezug zu Schülerinnen und Schülern oder Klassen mit Hilfebedarf werden dabei oft angegeben, wodurch bislang fehlender Kontakt zur Schulsozialarbeit einige Male mit der eigenen ‚Problemlosigkeit‘ begründet wird. Die Beschreibungen der Fachkräfte sind auch mehrfach **tätigkeitsbezogen** (*„das Programm ist gut“*; SuS-B) und begründen ein positives Bild der Fachkraft mit den *„coolen Themen“*, der Bearbeitung von *„wichtige(n) Streite“* (SuS-B) oder den tollen gemeinsamen Aktionen. Begleitet wird die Beschreibung der Schulsozialarbeit vom Bild der **umfangreichen Verfügbarkeit**: Schulsozialarbeit ist für alle Schülerinnen und Schüler zu jedem Thema und zu jeder Zeit zuverlässig ansprechbar (*„immer für einen da“*; SuS-B). Hier zeigt sich das oben auf Grundlage der Nutzer-Workshops gezeichnete Bild von Schulsozialarbeitenden mit Allround-Kompetenzen, was einerseits zu einer insgesamt sehr positiven Wahrnehmung führt, andererseits jedoch auch die teils hohen Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten verdeutlicht.

Aus den Erhebungen bei den Adressatinnen und Adressaten wird in der Gesamtschau zu Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit deutlich, dass scheinbar **weniger deren außerschulisches Agieren, sondern eher die Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entscheidend für die Aneignung und Nutzung der Schulsozialarbeit aus deren Perspektive zu sprechen scheint.**

Bekanntheit und Nutzung der Angebote von Schulsozialarbeit

Ausgehend von den verschiedenen Rollen und Funktionen der Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten richtet sich nun der Blick auf weitere Nutzungsfaktoren. In diesem Punkt wird zunächst beleuchtet, für welche Themen Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit potenziell als Ansprechperson wahrnehmen, um dann Kontexte des Kennenlernens von Schulsozialarbeit darzulegen. Letztlich wird die Aneignung von Schulsozialarbeitsangeboten anhand verschiedener Faktoren wie beispielsweise der Nähe zur Schule aufgezeigt.

Die potenzielle Nutzung der Schulsozialarbeit wurde in der quantitativen Schüler-Befragung erfasst, indem gefragt wurde, welche Personengruppen in bestimmten Fällen als Ansprechperson dienen (vgl. Tab. 3).

An wen würdest du dich im Schulalltag am ehesten wenden, wenn...	Schulsozialarbeit	Lehrkräfte	Freunde	Eltern	An keine der genannten Gruppen/Kein Thema für mich
... du dich über etwas beschweren möchtest	23,4%	38,3%	44,6%	52,9%	11,6%
... du eine Idee für ein neues Projekt / neues Angebot in der Schule hast	22,3%	42,6%	27,1%	24,4%	20,9%
... du das Gefühl hast, dass Jugendliche nicht zu Wort kommen	19,8%	18,9%	28,3%	27,8%	34,4%
... du keinen Ausweg siehst	18,0%	10,5%	42,8%	45,5%	20,3%
... du Probleme zuhause hast	17,5%	6,2%	48,1%	19,1%	25,5%
... du einen Job / eine weiterführende Schule suchst	15,3%	26,6%	26,9%	70,9%	10,7%
... du geärgert wirst oder Streit hast	15,0%	22,8%	55,8%	33,7%	13,9%
... du jemanden zum Reden brauchst	10,9%	3,9%	76,1%	46,2%	8,0%
... du in einen Verein eintreten / eine Jugendeinrichtung besuchen möchtest	7,8%	3,4%	27,5%	66,0%	17,3%
... du dir Gedanken über deine Zukunft machst	7,5%	8,7%	50,3%	66,0%	12,8%
... dir langweilig ist	2,3%	1,4%	82,7%	25,3%	8,2%
... du keine Lust hast, in die Schule zu gehen	2,1%	2,0%	43,5%	50,4%	17,5%
... du nicht weißt, was du heute Mittag machen sollst	2,1%	1,2%	79,1%	29,6%	11,2%
... du verliebt bist	1,8%	0,2%	59,4%	17,5%	27,8%

Tabelle 3: Ansprechpartner und -Partnerinnen im Schulalltag für verschiedene Themen (gesamt; n=561; jeweils in % an allen Nennungen).

In den Antworten der Jugendlichen zeigt sich zunächst, dass Schulsozialarbeit und Lehrkräfte in den allermeisten Fällen als nachrangige Ansprechpersonen gegenüber Freunden, Freundinnen und Eltern betrachtet werden. Lediglich bei innerschulischen Projekt- oder Angebotsideen werden Lehrkräfte vorrangig angesprochen und Schulsozialarbeitenden erreichen hier eine ähnliche Relevanz wie die Eltern und Freunde. Dies zeigt: **Schülerinnen und Schüler besprechen ihre Problem- und**

Interessenslagen überwiegend zunächst mit Peers und familiären Bezugspersonen, bevor sie sich an pädagogische Fachkräfte in der Schule wenden – das kann auch mit Perspektive auf die Nutzer-Workshops und die Relevanz des privaten Raums bestätigt werden.

Zudem veranschaulichen die Ergebnisse in Tabelle 3, dass Schulsozialarbeit gegenüber Lehrkräften vor allem in zwei Bereichen häufiger als **relevante Ansprechperson** in Betracht gezogen wird: bei **persönlich-psychischen Problemen** (keinen Ausweg, jemanden zum Reden) sowie bei **Anliegen, die über die Schule hinausreichen** (Probleme Zuhause, Interesse an Verein oder Jugendeinrichtung). Bei konkreten schulbezogenen Anliegen (Ideen für Projekte, Beschwerden, Streit) oder Zukunftsfragen (Ausbildungs- oder Schulsuche, Gedanken über Zukunft) wenden sie sich dagegen eher an Lehrkräfte – diese sind jedoch auch, so eine Interpretation, im Vergleich zu den Schulsozialarbeitenden im quantitativen Verhältnis im Kontakt mit den Schülerinnen und Schüler deutlich präsenter. Einzelne Themen werden zudem als vorrangig private Themen sichtbar (z. B. Langeweile, Verliebt-Sein), die nur in Einzelfällen mit pädagogischen Fachkräften diskutiert werden.

Die potenzielle Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeit aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten wirft die Frage danach auf, inwieweit Schulsozialarbeit, deren **Auftrag und Angebote bei den Schülerinnen und Schülern bekannt** sind.

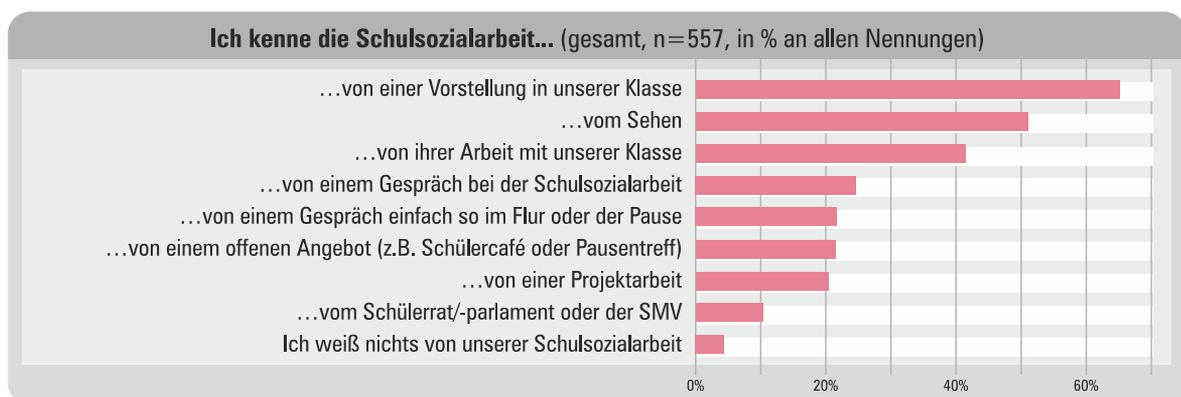


Abbildung 24: Kontexte des Kennenlernens von Schulsozialarbeit (gesamt; n=557; in % an allen Nennungen).

82 Prozent der an der quantitativen Schüler-Befragung teilnehmenden Jugendlichen geben an, Schulsozialarbeit bereits vor der Befragung gekannt zu haben, 18,0 Prozent verneinen dies. Hierzu zeigt sich, dass Klassenvorstellungen (65,0%) und das Arbeiten mit Klassen (41,2%) zentrale Kontexte des Kennenlernens von Schulsozialarbeit darstellen (vgl. Abb. 24). Auch das ‚Sehen‘ einer im Schulalltag präsenten Fachkraft (50,8%) scheint Schulsozialarbeit bei den Jugendlichen bekannt zu machen. Beiläufige Gespräche, offene Angebote und Projektarbeiten sind demgegenüber seltenere Anlässe zum Kennenlernen der Fachkraft, was vermuten lässt, dass diese Arbeitsformen geringer vorhanden sind, beziehungsweise falls vorhanden für die Beanspruchung eine gegenseitige Bekanntheit voraussetzen. Bei dieser Frage geben lediglich 4,2 Prozent der Jugendlichen an, Schulsozialarbeit nicht zu kennen.²⁴

²⁴ Die Angabe unterscheidet sich zu den obigen Antworten, wonach 18 Prozent der Befragten die Schulsozialarbeit vor der Befragung noch nicht kannten. Hier sei auf die Qualität des Bekannt-Seins verwiesen: Zwischen dem Kennen einer Person und dem Vermögen, die Person ihrer Funktion (Schulsozialarbeit) beim Sehen zuzuordnen zu können, besteht ein Unterschied (‚ich kenne die Schulsozialarbeits-Fachkraft‘ vs. ‚ich kenne die Schulsozialarbeitsfachkraft vom Sehen‘).

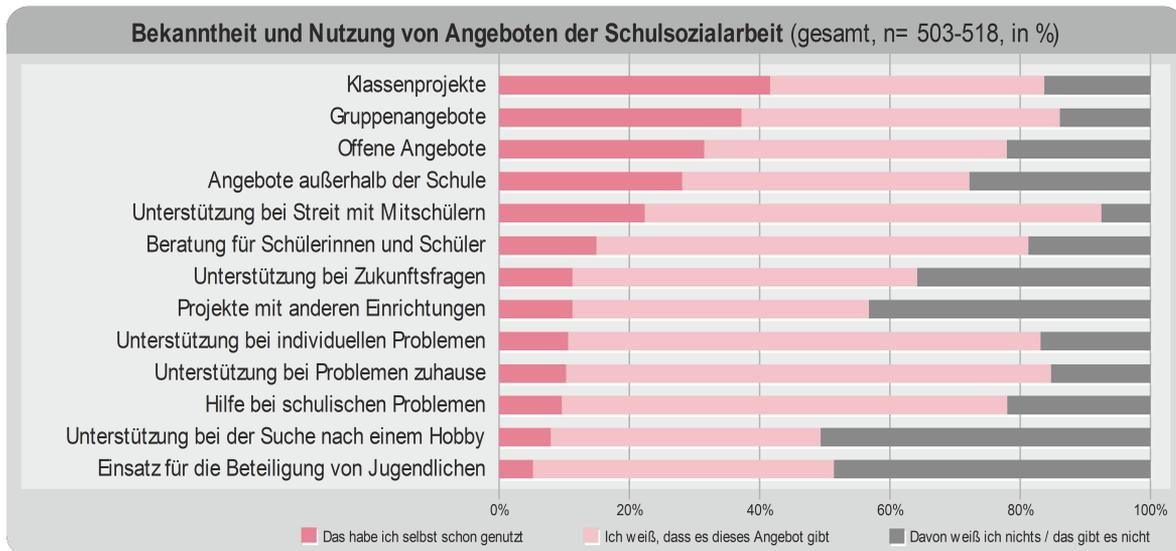


Abbildung 25: Bekanntheit und Nutzung der Angebote von Schulsozialarbeit (gesamt; n=503–518; in %).

Ein detaillierterer Blick auf die Befragungsergebnisse zeigt, dass **nicht alle Angebotsformen gleichermaßen bekannt** sind und von den Jugendlichen genutzt werden (vgl. Abb. 25). Die **höchsten Nutzungsquoten erzielen hier Klassenprojekte und Gruppenangebote in der Schule**, an denen 41,5 Prozent beziehungsweise 37,0 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler schon einmal teilgenommen haben. Auch **offene Angebote** (z. B. Schülercafés) sowie **Angebote außerhalb der Schule** (z. B. Ausflüge) erreichen mit 31,3 Prozent und 27,9 Prozent vergleichsweise viele der befragten Jugendlichen. An diesen Werten wird deutlich, dass es vor allem Schulsozialarbeitspraxen mit Nähe zur Plattform Schule sind, die in der Breite von Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden. Schulsozialarbeit findet hier also wichtige Zugänge.

Bei den stärker **individuell ausgerichteten Unterstützungsangeboten** der Schulsozialarbeit, wie etwa der Hilfe bei individuellen oder schulischen Problemen sowie der allgemeinen Beratung und der Unterstützung bei Konflikten, ist die Bekanntheit und Nutzung anders gelagert: Diese Angebote sind zwar einem Großteil der Schülerinnen und Schüler bekannt – stellenweise sogar noch bekannter als die genannten Gruppenangebote und Klassenprojekte –, sie wurden jedoch bisher jeweils nur von etwa 10–20 Prozent der Jugendlichen genutzt. Somit stellen diese Angebote aus Sicht der Befragten eine **im Hintergrund existierende Unterstützungsstruktur** im Schulalltag dar (vgl. obige Backup-Funktion), auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann.²⁵

Anders als die Nutzung in Problemlagen zeigt sich insbesondere die **Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Gruppen, die in die offene Arbeit der Schulsozialarbeitenden einbezogen** werden, als **besonderer Anker für intensive, konstante Nutzung** des Schulsozialarbeitsangebots. Dies ist an der Realschule Offenburg zu beobachten, wo ein Schüler-Team unter der Leitung der Schulsozialarbeit das schuleigene Schülercafé betreibt. Hier zeigen sich enge Beziehungen zur Schulsozialarbeit, die den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler nach durch viele gemeinsame

²⁵ Dies zeigt sich auch in der Tätigkeitsstatistik der Schulsozialarbeit des KVJS (2020, S. 53 ff.): Auch wenn mit mindestens 110 Einzelfallberatungen eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern durch Schulsozialarbeit erreicht wird, geht ihr Bekanntheitsgrad bei den Schülerinnen und Schülern trotzdem mutmaßlich vorrangig auf die mindestens 27 sozialpädagogischen Gruppenangebote (jeweils bezogen auf eine Vollzeitkraft pro Schulart im Schuljahr) zurück.

Angebote (bspw. eine Übernachtung im Schulhaus) und den mindestens wöchentlichen, niederschweligen Kontakten innerhalb des offenen Angebots mit der Schulsozialarbeit entstanden sind. Auch in der Gemeinschaftsschule Kirchdorf gelingt diese enge Verbindung zur Schulsozialarbeit einem Schüler-Team, das täglich für jüngere Schülerinnen und Schüler Spielmaterial in der Pause ausgeben darf. Schulsozialarbeit zeigt sich in diesen Konstellationen als professionelles Mitglied der Gruppe, indem den Schülerinnen und Schülern Verantwortung übertragen wird, um für die Möglichkeit der Umsetzung sozialpädagogischer Angebote am Ort Schule einzutreten. Durch die Offenheit der Angebote erreichen die Schulsozialarbeiten so zweierlei: Das **Erreichen einer größeren Schülerzahl** durch die Einbindung der Freiwilligen und den **intensiven Beziehungsaufbau** zu ebendiesen als Teil des Teams.

Kooperationsprojekte mit anderen Jugendeinrichtungen sowie die Unterstützung bei außerschulischen beziehungsweise über die Schule hinausreichenden Themen sind dagegen als Angebote der Schulsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern laut der Schüler-Befragung vergleichsweise unbekannt. So gibt jeweils etwa die Hälfte der Befragten (n=503-518) an, nicht zu wissen, dass sich Schulsozialarbeit an ihrer Schule für die Beteiligung von Jugendlichen einsetzt (48,8%) sowie als Ansprechperson bei der Suche nach Hobbys zur Verfügung steht (50,7%) und auch bei Projekten mit anderen Einrichtungen sind es noch 43,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die nichts von entsprechenden Angeboten wissen. Hierin zeigt sich, dass die **Brückenfunktion der Schulsozialarbeit weniger bekannt ist als deren Backup-Funktion**. Im Vordergrund der Nutzung stehen demnach die gruppen- oder klassenbezogenen sowie die einzelfallspezifischen Angebote der Schulsozialarbeit.

In den Angaben zur Nutzung des Angebotsspektrums der (sozialraumorientierten) Schulsozialarbeit in den Nutzer-Workshops zeigt sich – wie oben kurz erwähnt – die **Relevanz des Orts Schule** – hier benannt als ‚Plattform Schule‘ (vgl. Kap 5.2.1) als Zugangspunkt. Angebote der Schulsozialarbeit werden von den Jugendlichen meistens mit der Schule in Verbindung gebracht und ein Großteil der Angebote wird im Schulkontext genutzt. Insbesondere Klassenprojekte (v.a. Präventionsprojekte) stellen wohl einen breiten Zugangspunkt dar, da viele Schülerinnen und Schüler von diesen Projekten erzählen konnten. Interessant dabei ist, dass von Fachkraftseite als Kooperationsprojekte bezeichnete Klassenangebote von den Jugendlichen beinahe in allen Fällen ausschließlich als Projekte der Schulsozialarbeit betrachtet werden – das Beisein der Kooperationspartner kommt (wenn überhaupt) nur auf Nachfrage zur Sprache. Eine Ausnahme scheinen Angebote mit der Polizei darzustellen: Als ein Erklärungsansatz lässt sich vermuten, dass die sozialpädagogische Perspektive der Schulsozialarbeit von den Jugendlichen stark different von der sicherheits- und ordnungspolitischen Perspektive der Polizei wahrgenommen wird, während eventuelle Professionelle aus der Jugendarbeit ähnlich wie die Schulsozialarbeit eingeordnet und daher weniger von diesen differenziert wahrgenommen werden. Innerschulisch realisierte sozialräumliche Kooperationen scheinen also von den Schülerinnen und Schülern nur bedingt wahrgenommen zu werden. Eher liegt **der Inhalt oder die methodische Umsetzung des Angebots im Vordergrund**, was dann mit der Schulsozialarbeit als Person verknüpft wird.

Zusammengefasst scheinen als entscheidende **Faktoren für die Nutzung der Schulsozialarbeitsangebote** also das ‚**Wer**‘ im Sinne von ‚Wer führt das Angebot durch?‘ und ‚Wer von meinen Freundinnen und Freunden ist beim Angebot dabei?‘, aber auch das ‚**Was**‘, im Sinne von ‚Trifft das Angebot dem Inhalt und der Methode nach meine Interessen?‘ zu sein. Deutlich wird die **interessensgeleitete Auswahl von Angeboten** in der Analyse der Freizeitinteressen der Nutzerinnen und Nutzer:

Wenn Nutzerinnen und Nutzer in ihrer Freizeit beispielsweise bewegungsorientiert sind (z. B. Fußballvereinsmitglieder oder Nutzerinnen und Nutzer von Fitnessstudios), so stößt meist auch ein Bewegungs-Angebot der Schulsozialarbeit auf Interesse und in der Folge auf Nutzungsbereitschaft. Gelingt es den Schulsozialarbeitenden also **auf Basis ihres Wissens über die lebensweltlichen Interessen der Jugendlichen ein passendes Angebot anzubieten**, auf welches bestenfalls Peergruppen anspringen, ist eine **hohe Nutzungswahrscheinlichkeit zu beobachten**. Ein Schüler aus Gäufelden (GMS) berichtet so beispielsweise von einem Besuch im Soccer-Park, wo die Schulsozialarbeit ein Turnier mit anderen Schulen organisiert hatte, was dem leidenschaftlichen Futsal-Spieler dann als besonders gutes Angebot im Gedächtnis blieb. Außerdem lässt sich mit Verweis auf die oben beschriebene Beziehung zwischen Rolle und Nutzung der Schulsozialarbeit festhalten, dass sich **Rollenbilder auch abhängig von der Intensität der Nutzung und damit der Beziehungsqualität zur Schulsozialarbeit** zeigen und umgekehrt: Schülerinnen und Schüler, die angeben täglich im Kontakt mit der Schulsozialarbeit zu sein, sehen diese häufiger in einer Rolle als Vertraute oder ‚bessere Erwachsene‘ als in der Rolle als Problemlösende.

Aus den Gesprächen mit den Nutzerinnen und Nutzern wird erkennbar, dass längst nicht an allen Standorten ein Großteil der Angebote der Schulsozialarbeit bereits von allen Schülerinnen und Schülern genutzt wurde oder diesen bekannt ist. Vielmehr bewerten die Schülerinnen und Schüler viele Angebote der Schulsozialarbeit als attraktiv, geben aber gleichzeitig an, von einem Großteil der Angebote bislang noch nicht erfahren zu haben. Es wird mancherorts der **Wunsch nach einem besseren Aufzeigen der Angebote** laut, insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, die von dem Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit – eventuell durch die Schulschließung während der Corona-Pandemie – noch am wenigsten wahrnehmen konnten. Um die **Heterogenität der Aneignung des Schulsozialarbeits-Angebots** durch die Adressatinnen und Adressaten abschließend zu verdeutlichen, folgen an dieser Stelle zwei Exkurse, um einerseits eine klassenspezifische Nutzungsanalyse aufzuzeigen und andererseits die Nutzungsweisen in der Corona-Pandemie zu verdeutlichen.

Schulsozialarbeit der Klassenstufen? – Zwischen Abwendung und neuen Lebensthemen

Bezogen auf eine klassenstufenspezifische Nutzung²⁶ zeigt sich zur Rolle der Schulsozialarbeit als potenziell relevante Ansprechperson in der quantitativen Schüler-Befragung: Diese Rolle nimmt in verschiedenen Bereichen mit zunehmender Klassenstufe ab. Insbesondere ‚alltägliche‘ Probleme, wie Streitigkeiten oder ein erhöhter Redebedarf, können von älteren Jugendlichen anscheinend weitestgehend selbstständig bearbeitet werden. Auch innerschulische Projekte und Angebote werden von den Jugendlichen dann häufiger ohne Kontakt zu den Schulsozialarbeitsfachkräften realisiert. Dies entspricht einer zunehmenden Verselbstständigung und bildet damit eine altersgerechte Entwicklung ab (vgl. Kap. 2.1).

Hinsichtlich der Bekanntheit und Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit zeigt sich dagegen bei mehreren Variablen ein ‚gegenläufiger‘ Effekt: Angebote werden etwas (Beratung) oder deutlich (z. B. Suche nach Hobby) häufiger von Schülerinnen und Schülern niedrigerer Klassenstufen genutzt, sind dabei aber den Schülerinnen und Schülern höherer Klassenstufen häufiger bekannt. Die niedrigere Kontakthäufigkeit sowie meist geringere Nutzungsinten-

²⁶ Vorliegend wurde sich für eine Differenzierung nach Klassen- und nicht Altersstufen entschieden, da stärker von klassenspezifischen Erfahrungen mit Schulsozialarbeit auszugehen ist.

sität älterer Schülerinnen und Schüler führt zusammengenommen dazu, dass Schulsozialarbeit für deren Alltag vergleichsweise häufiger keine Rolle spielt. 81,8 Prozent der Jugendlichen aus den Klassenstufen 9 und 10 stimmen der entsprechenden These ganz oder eher zu, während bei den Schülern und Schülerinnen der fünften und sechsten Klassen dies lediglich bei etwa der Hälfte der Befragten (53,0%) der Fall ist.

Anstelle von einer Abwendung von Schulsozialarbeit im Jugendalter ist jedoch eher von einer **alters- und lebensthemenspezifischen** Nutzung auszugehen, durch die die Schulsozialarbeit aufgefordert ist, eine differenzierte Angebotsstruktur zu entwickeln, die auf die altersspezifischen Bedürfnisse reagiert. Übergreifend zeigt sich damit eine tendenziell stärkere Nutzung der Schulsozialarbeit sowie eine **höhere Alltagsrelevanz ihrer Angebote in niedrigeren Klassenstufen**. Dies verweist möglicherweise auf Schwerpunkte im Angebotsspektrum der Fachkräfte.

Nutzungsweisen in Zeiten von Corona

Um die seit dem Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 temporär erfolgte Umstellung des Schulunterrichts auf Homeschooling-Konzepte in ihrer Auswirkung auf die Nutzung der Schulsozialarbeit zu untersuchen, wurden die Jugendlichen zudem dazu befragt, ob und wie sie in dieser Zeit den Kontakt zur Schulsozialarbeit gehalten haben.

Übergreifend wird deutlich: Die Kontakte zwischen Fachkräften und Adressatinnen und Adressaten verringern sich während des Homeschoolings deutlich im Vergleich zu den allgemeinen Einschätzungen der Jugendlichen. Während ‚normalerweise‘ 25,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal wöchentlich Kontakt zur Schulsozialarbeit haben (n=458), sind es im Homeschooling nur noch 9,9 Prozent. Allerdings gelingt es Schulsozialarbeit, zu 21,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen zumindest rudimentären Kontakt zu halten (n=526).²⁷

Am besten gelingt dies der Schulsozialarbeit über Online-Klassenaktionen. 9,2 Prozent der Jugendlichen haben in dieser Form während der Pandemie Kontakt zur Schulsozialarbeit. Andere Angebotsformen werden dagegen seltener genutzt. Als ‚andere Formen‘ werden überwiegend Einzelgespräche in Videochats oder im persönlichen Kontakt genannt. Wenn Schülerinnen und Schüler während der Pandemie diesen Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen, dann tun sie dies vorrangig, um das Homeschooling zu besprechen oder um sich einfach mal auszutauschen. Die Schulsozialarbeit wird hier vorrangig in ihrer sozialen sowie schulbezogenen Rolle angefragt.

6.2.2 Schulsozialarbeitende im (Sozial-)Raum – die Perspektive der Jugendlichen

In den Workshops äußerten die Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit in Bezug auf ihre je individuellen Sozialräume teilweise recht klare Meinungen zur Schulsozialarbeit als Akteurin in eben diesen Sozialräumen. Die Meinungen sind dabei sehr heterogen. Es wird einerseits deutlich – und hier werden Differenzen zum Selbstbild der Fachkräfte erkennbar (vgl. Kap. 5.1) –, dass beinahe

²⁷ In einer Befragung von Schulsozialarbeits-Fachkräften in Sachsen (Berndt et al. 2021) wird diese Feststellung ebenfalls bestätigt. Demzufolge waren „sämtliche Kernbereiche der Schulsozialarbeit, insbesondere jedoch verschiedene Formen der Gruppenarbeit, stark eingeschränkt“ (vgl. ebd., S. 14).

In einem weiteren Schritt wird nun aufgezeigt, welche sozialräumlichen Bedingungen der Nutzung bestehen, um die Frage zu beantworten, wer Schulsozialarbeit auf welche Weise nutzt oder nutzen kann. Dazu wird mithilfe zweier statistischer Auswertungen der Schüler-Befragung zunächst analytisch die Raumeignung Jugendlicher betrachtet und so Ansatzpunkte sozialraumorientierter Schulsozialarbeit geklärt.

6.2.3 Sozialräumliche Bedingungen der Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit

In Anbetracht der vorliegenden Forschungsfragen stellt sich trotz der beschriebenen generell hohen Zufriedenheit der Adressatinnen und Adressaten mit Schulsozialarbeit die Frage, unter welchen **sozialräumlichen Bedingungen diese verstärkt (sozialräumliche) Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen** und ob sich dabei bestimmte übergreifende **Parameter der Nutzung** (bspw. nahräumliche Aneignungsqualitäten) identifizieren lassen. Weitere Parameter werden in den differenzierenden Kapiteln zu Schulart, Gemeindegröße und Stellenstruktur (vgl. Kap. 7.1) aufgegriffen. An dieser Stelle werden nun zentral erscheinende **sozialräumliche Bedingungen** der Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit näher betrachtet.

Zur Herleitung der sozialräumlichen Bedingungen der Nutzung stehen in der folgenden Analyse die von Jugendlichen **subjektiv wahrgenommenen sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten im lokalen Nahraum** sowie deren jeweilige sozialraumbezogenen Verortungsleistungen in der Freizeit im Zentrum.

Quantitative Analyse sozialräumlicher Bedingungen

In einem **mehrschrittigen Verfahren**²⁹ wurden zwei Indizes (Nahraum-Qualitäts-Index sowie Freizeit-Verortungs-Index) sowie drei Dimensionen (tätigkeits-, struktur- und peerbezogen) **aus der Schüler-Befragung** miteinander verschränkt, woraus sich insgesamt fünf Formen sozialräumlicher Raumnutzung ergeben, die in Tabelle 4 dargestellt sind:

- Ausweichen vom Wohnort: Ein kleiner Teil der Jugendlichen, die die Aneignungsqualität ihres sozialen Nahraums als niedrig einschätzen, verortet sich auch primär nicht in diesem Nahraum, sondern verbringt seine Freizeit überwiegend in anderen Städten oder Stadtteilen. Insgesamt macht diese Gruppe 13,1 Prozent der befragten Jugendlichen aus.
- Anpassung an den Wohnort: Die Mehrheit der Befragten, die im lokalen Nahraum eine geringe Aneignungsqualität attestieren, verortet sich allerdings trotzdem stark in diesem Nahraum. Die Wohnortanpassung stellt auch insgesamt mit 44,0 Prozent die dominante jugendliche Raumnutzungsform dar. Innerhalb dieser Gruppe zeigt sich bei knapp einem Viertel der Befragten (22,8%) eine multilokale Verortung, diese verorten sich also zusätzlich in ihrer Freizeit auch in umliegenden Sozialräumen.
- (Multiple) Aneignung des Wohnorts: Die zweithäufigste Raumnutzungsform (33,8%) ist die Wohnortaneignung, in der eine hohe subjektive Zufriedenheit mit den Aneignungsbedingungen im lokalen Nahraum mit einer starken Freizeitverortung in diesem Nahraum übereinstimmen. Diese Jugendlichen nutzen die aus ihrer Sicht guten Möglichkeiten am Wohnort, um ihre Freizeit nach ihren Vorstellungen zu gestalten.

²⁹ Die genaue Herleitung der Indizes und Dimensionen sowie deren Verschränkung ist im Anhang A abgebildet.

- Ergänzung des Wohnorts: Eine dagegen sehr seltene (2,4%) Raumnutzungsform ist die Wohnortergänzung, bei der trotz einer subjektiv hohen Aneignungsqualität des lokalen Nahraums dieser Nahraum nicht den primären Bezugspunkt des Freizeithandelns bildet. Eine Interpretation dieser Nutzungsform wäre, dass der Rückzug in den privaten Raum oder die überlokale Orientierung in andere Stadtteile oder Gemeinden nicht etwa aus einer Unzufriedenheit mit den lokalen Aneignungsbedingungen erfolgt, sondern auf eine besondere Anziehung durch die zuvor genannten Orte zurückgeht. Ein starker Rückzug ins Private trotz positiver Bewertung des lokalen Nahraums könnte zudem auf die Corona-Pandemie zurückzuführen sein.
- Schule als Zentrum der Raumnutzung: In der letzten und quantitativ ebenfalls vergleichsweise seltenen (6,7%) Raumnutzung lässt sich die als Schule im Zentrum der Raumnutzung beschreiben. Dieser Typus liegt ‚quer‘ zu den anderen Gruppen und setzt sich aus denjenigen Befragten zusammen, die das Schulgelände als Lieblingsort in ihrer Freizeit angeben. Auffällig ist, dass zu dieser Gruppe vorrangig Jugendliche gehören, die ansonsten den Formen der ‚Wohnortanpassung‘ oder der ‚Wohnortaneignung‘ zuzuordnen sind, bei denen also eine starke Verortung im jeweiligen lokalen Nahraum vorliegt.

	Geringe Aneignungsqualität des lokalen Nahraums (max. ein Kriterium erfüllt)	Hohe Aneignungsqualität des lokalen Nahraums (2-3 Kriterien erfüllt)
Schwache Verortung im lokalen Nahraum (primär überlokale oder private Verortung)	Ausweichen vom Wohnort (in Umland/privaten Raum) n= 72; 13,1%	Ergänzung des Wohnorts (aufgrund von Affizierung) n= 13; 2,4%
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">n= 6</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Schule als Zentrum der Raumnutzung (Schule als Lieblingsort in der Freizeit) n= 37; 6,7% </div>	
Starke Freizeit-Verortung im lokalen Nahraum (multilokale oder primär lokale Verortung)	Anpassung an den Wohnort (teilweise parallel Ergänzung) n= 242; 44,0%	(Multiple) Aneignung des Wohnorts (in mehreren Dimensionen) n= 186; 33,8%
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">n= 17</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">n= 14</div>

Tabelle 4: Formen jugendlicher Raumnutzung bezogen auf den lokalen Nahraum (n=550).

Im Folgenden wird nun für die vier Formen jugendlicher Raumnutzung des ‚Ausweichens vom Wohnort‘, der ‚Anpassung‘ und der ‚Aneignung des Wohnorts‘ sowie des ‚schulbezogenen Sozialraumhandelns‘ überprüft, inwieweit sie mit einer spezifischen Nutzung der Schulsozialarbeit einhergehen. Hinsichtlich der **Relevanz von Schulsozialarbeit als potenzielle Ansprechpartnerin** zeigt sich dabei naheliegender Weise, dass die Jugendlichen, die ihre Freizeit stark im schulischen Umfeld verorten (‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘), häufiger die Schulsozialarbeit als Ansprechpartnerin betrachten, wenn sie geärgert werden, Ideen für innerschulische Projekte haben oder sich über etwas beschweren möchten (vgl. Abb. 28³⁰).

³⁰ Aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der geringen Anzahl der Schülerinnen und Schüler dieser Form ist in Abbildung 28 und den bivariaten Analysen der Typus der Wohnortergänzung ausgelassen.

Auch die Jugendlichen mit der Raumnutzungsform ‚Aneignung des Wohnorts‘ würden sich bezogen auf Ideen für innerschulische Projekte oder bei Beschwerden vergleichsweise häufiger an Schulsozialarbeitsfachkräfte wenden.

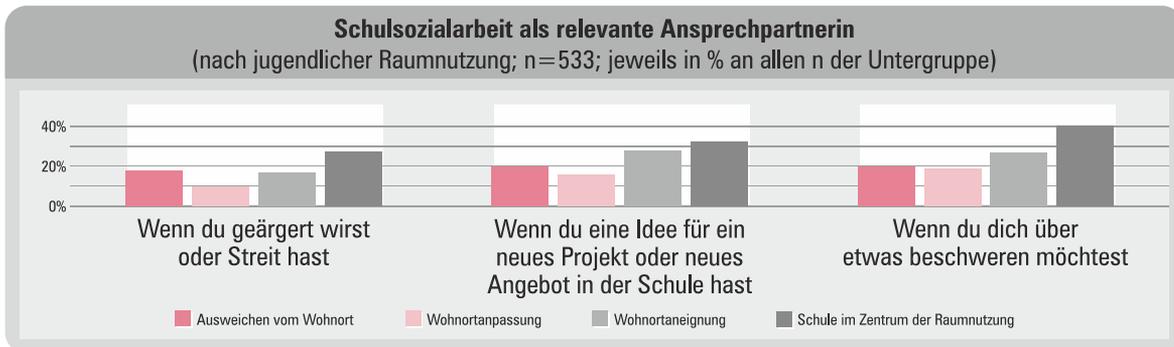


Abbildung 28: Schulsozialarbeit als relevante Ansprechpartnerin (nach jugendlicher Raumnutzung; n=533; jeweils in % an allen n der Untergruppe; alle Unterschiede signifikant bei $p < 0,05$).

Auch bezogen auf die **Kontakthäufigkeit** – sowohl allgemein als auch während des Homeschoolings – zeigen sich bei den Jugendlichen mit der Raumnutzungsform der ‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘ die höchsten Werte (mehr als 50% dieser Jugendlichen haben min. einmal pro Woche Kontakt zur Schulsozialarbeit). Darüber hinaus zeigt sich bei den Jugendlichen, die ihrem lokalen Nahraum eine niedrige Aneignungsqualität attestieren und sich auch primär anderweitig verorten, eine vergleichsweise hohe Kontakthäufigkeit: So haben 45,9 Prozent der Jugendlichen mit der Raumnutzungsform ‚Ausweichen vom Wohnort‘ mindestens einmal im Monat Kontakt mit ihrer jeweiligen Schulsozialarbeit, während dies bei den Jugendlichen mit der Raumnutzungsform ‚Wohnortaneignung‘ lediglich 27,2 Prozent sind.³¹

Die höhere Kontakthäufigkeit und Relevanz bei Jugendlichen mit der ‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘ setzt sich auch bezogen auf die **Bekanntheit und Nutzung einzelner Angebote der Schulsozialarbeit** fort: Angebote außerhalb der Schule (48,6%) sowie Unterstützungsangebote bei individuellen Problemen (32,4%) werden von dieser Gruppe häufiger genutzt als bei den anderen drei Gruppen, zwischen denen sich ihrerseits nur geringe Unterschiede zeigen. So haben beispielsweise nur 6,4 Prozent der Jugendlichen mit der Raumnutzungsform des ‚Ausweichen vom Wohnort‘ schon einmal ein Unterstützungsangebot bei individuellen Problemen genutzt, bei der ‚Wohnortanpassung‘ sind dies 8,4 Prozent und bei der ‚Wohnortaneignung‘ 9,2 Prozent.

Deutlichere Unterschiede zeigen sich dagegen bezogen auf die **Erfahrungen**, die die einzelnen Gruppen bisher mit Schulsozialarbeit gemacht haben. Hier zeigt sich übergreifend erneut: Jugendliche mit der ‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘ machen am häufigsten positive (Lern-)Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit, Jugendliche mit der Raumnutzungsform ‚Ausweichen vom Wohnort‘ am zweithäufigsten. Dagegen scheinen insbesondere die Jugendlichen mit der Raumnutzungsform der ‚Wohnortaneignung‘, die ihr lokales Umfeld positiv bewerten und sich auch stark darin verorten, nur vergleichsweise selten positive Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit zu machen. Darin deutet sich an, dass diese Jugendlichen ihre Schul- und Freizeit weitestgehend ohne Angebote der Schulsozialarbeit gestalten (können).

³¹ Möglich wäre hier eine Interpretation dahingehend, dass die Jugendlichen mit der Raumnutzungsform ‚Ausweichen vom Wohnort‘ auch auf die Angebote der Schulsozialarbeit ausweichen, hierin also eine Erklärung der hohen Kontakthäufigkeit liegt.

Diese Tendenz zeigt sich auch bei der **Einschätzung** der Schulsozialarbeit (vgl. Abb. 29): Die ‚wohnraumaneignenden‘ Jugendlichen stimmen am häufigsten vollständig oder eher zu, dass Schulsozialarbeit in ihrem Alltag keine Relevanz hat – wobei die Unterschiede zu den Gruppen ‚Ausweichen vom Wohnort‘ und ‚Wohnortanpassung‘ hier gering ausfallen – und sie begegnen den Fachkräften im Vergleich am seltensten außerhalb der Schule. Dagegen sind es erneut die Jugendlichen mit der ‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘ sowie – in abgeschwächter Form – mit der Raumnutzungsform ‚Ausweichen vom Wohnort‘, die Schulsozialarbeit auch außerhalb der Schule begegnen.

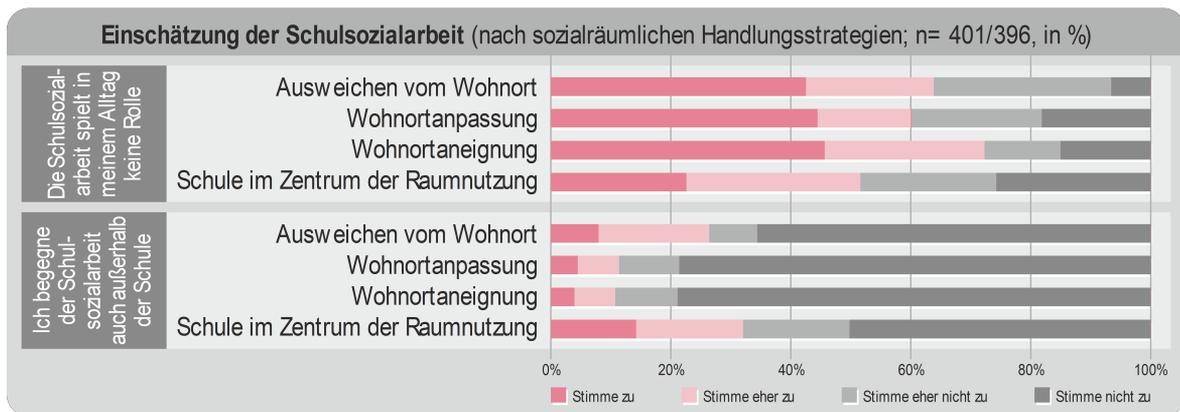


Abbildung 29: Einschätzung der Schulsozialarbeit (nach Form der jugendlichen Raumnutzung; n=401/396; in %; alle Unterschiede signifikant bei $p < 0,05$).

Zusammengefasst zeigt sich damit: Schulsozialarbeit ist für diejenigen Jugendlichen, die ihre Freizeit stark im lokalen Nahraum verorten und für die dieser **Nahraum bereits eine hohe subjektive Aneignungsqualität besitzt (‚Wohnortaneignung‘)**, am wenigsten relevant. Stärker wird Schulsozialarbeit dagegen von denjenigen Jugendlichen genutzt, die ihrem lokalen Nahraum eine **geringe Aneignungsqualität** zusprechen und sich in diesem nur schwach verorten (‚Ausweichen vom Wohnort‘) oder die **Schule als zentralen Bezugspunkt** ihres Freizeithandelns betrachten (‚Schule im Zentrum der Raumnutzung‘). Insbesondere die letztgenannte Gruppe weist vergleichsweise **starke Bezüge zur Schulsozialarbeit** auf und wird von dieser in besonderer Weise erreicht.³²

Qualitative Analyse sozialräumlicher Bedingungen

Zusätzlich zur Betrachtung dieser quantitativen Befunde zu den sozialräumlichen Bedingungen der Nutzung von Schulsozialarbeits-Angeboten, liegt nun der Fokus auf die Erfassung und dem Verständnis von jugendlicher Raumeignung und den jeweiligen Ansatzpunkten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.

In den Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern und den dort erstellten subjektiven Landkarten zeigten sich ebenso sozialräumliche Typen, denen wiederum **unterschiedliches Aneignungspotenzial für die Angebote der Schulsozialarbeit** zugeschrieben werden kann.

Betrachtet man die Angaben der Nutzerinnen und Nutzern über ihre Sozialräume nicht in einer kategorialen Sicht (vgl. Kap. 6.1.3), sondern vielmehr als jeweils zusammenhängendes Gebilde, lassen

³² Ob der Kontakt zur Schulsozialarbeit hier zur Bindung an den Ort Schule beiträgt oder ob sich andersherum aus der Verortung des Freizeithandelns auf dem Schulgelände ein intensiverer Kontakt zur Schulsozialarbeit ergibt, bedürfte einer einzelfallorientierten Rekonstruktion.

sich sozialräumliche Typen identifizieren, in denen die Bedeutungen des privaten und öffentlichen Raumes sowie den Freizeiträumen in Kombination betrachtet werden. So können **aus den Nutzer-Workshops** drei Sozialraum-Typen (die sich jeweils überschneiden, nicht immer klar abzugrenzen sind, aber eine Tendenz wiedergeben können) gebildet werden: Typus A – **„Zuhause +“**, Typus B – **„Bedarfsgerechte Inseln“** und Typus C – **„Sehnsuchtsorte“**. Wie sich die Typen nun jeweils charakterisieren lassen und welches Potenzial jeweils für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit dabei besteht, wird im Folgenden dargestellt.

Typus A – „Zuhause +“

Sozialräume Jugendlicher, deren Lebenswelt sich an wenigen Orten, aber vor allem zentral im und um das Zuhause abspielt, werden diesem Typus zugeordnet. Dabei stellt der Heimatort (bzw. das Viertel) ein kleinräumiges Zentrum dar, zu dem nur wenige für den oder die Jugendliche relevante Orte nicht gehören (vgl. Abb. 30). Die ‚Basis‘ der Jugendlichen ist meist das eigene Bett, das Zuhause oder aber auch das Zuhause der besten Freundin oder des besten Freundes.

Warum Jugendliche einen solchen Sozialraum aufbauen, ist auf zwei Weisen begründbar. Oft erzählen diese Jugendliche von einer hohen Zufriedenheit mit ihrer Lebenswelt, vermissen nur wenig oder gar nichts in ihrem Wohngebiet und sind in ihrer Freizeit viel und gerne mit der Familie oder benachbarten Freundinnen und Freunden zusammen und verlassen deshalb selten den Nahraum des Zuhauses. Oder aber – und dies zeigt die **Ambivalenz** – die Jugendlichen erzählen von einer großen Unzufriedenheit mit den Aneignungsmöglichkeiten im Nahraum und mit den Möglichkeiten am Wohnort und / oder beschreiben familiäre Problemlagen und ziehen sich deshalb in privatisierte Räume zurück.



Abbildung 30: Typus A – ‚Zuhause+‘. Subjektive Landkarte (NW Friedrichshafen WRS).

Für Schulsozialarbeitende sind **Jugendliche vom Sozialraumtyp ‚Zuhause +‘ vor allem über die Schule und am Schulort stattfindende Angebote erreichbar**, da diese sich weniger im öffentlichen Raum aufhalten. Es ist naheliegend, dass vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der mangelnden Aneignungsmöglichkeiten im Nahraum von (partizipativen) sozialräumlichen Angebote profitieren könnten. Damit könnte ihre Freizeit aus dem privaten – damit auch oftmals verinselten, unsichtbaren – eher in den öffentlichen beziehungsweise institutionellen – und damit eher kollektiven, sichtbaren – Raum verlagert und somit eine attraktive Erweiterung geschaffen werden.

Typus B – ‚Bedarfsgerechte Inseln‘

Typus B bilden die Sozialräume Jugendlicher, in denen die Lebenswelten inselartig unterteilt sind (hier zeigen sich Parallelen zum Insel-Raumaneignungsmodell von Zeiher und Zeiher (1994), vgl. Kap. 2.3). Die Inseln werden oftmals **gleichrangig mit dem eigenen Zuhause dargestellt und erfüllen je unterschiedliche Bedarfe im Alltag der Jugendlichen**. Die Sozialräume dieses Typus‘ sind vielseitig und breit entlang der Interessenslagen der Jugendlichen aufgestellt. In Abbildung 31

sieht man beispielsweise abgebildet, wie ein Junge in Pforzheim verschiedene Anlaufpunkte im Alltag hat, je nach seinen Bedürfnissen: zwei Sportplätze, je nachdem ob er mit Freunden unterwegs ist oder eher allein sein möchte und Aufenthaltsorte mit der eher partyorientierten Clique und mit den kreativen Peers. Bei vielen Jugendlichen mit solcher bedarfsorientierten Nutzung von Räumen stellen Institutionen und Vereine eine Insel dar, die einen bestimmten Zweck erfüllen. Eine bedarfsorientierte Verinselung hängt oftmals auch mit der Tatsache zusammen, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler ihren Wohnort nicht am Schulort haben. Dann trägt bereits die Tagesstruktur (morgens Schulort – mittags Wohnort) zur Verinselung bei. Entscheidender Faktor scheint aber, dass am Schulort auch außer der Schule noch andere relevante Orte sind. Wehmeyer (vgl. 2013, S. 201) weist in ihrer Analyse der Raumeignung von Jugendlichen darauf hin, dass insbesondere kleinstädtische Strukturen weniger verinselte Lebenswelten der Jugendlichen begünstigen.

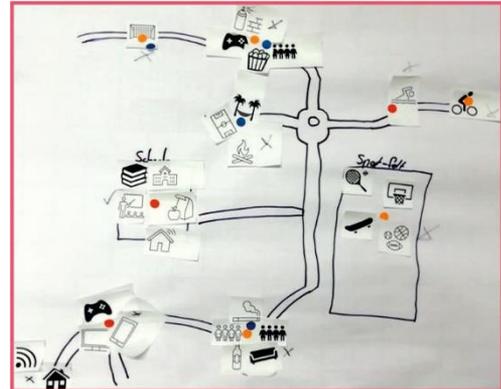


Abbildung 31: Typus B – ‚Bedarfsgerechte Inseln‘. Subjektive Landkarte (NW Pforzheim WRS).

Für Schulsozialarbeit bedeutet der Umgang mit Jugendlichen mit Sozialräumen des Typus B ‚Bedarfsorientierte Inseln‘, dass **im sozialräumlichen Arbeiten vielseitige Ansatzpunkte bestehen** – einerseits durch das Aneignen verschiedener öffentlicher Räume der Jugendlichen, andererseits durch den Zugang zu Institutionen und Vereinen im Sozialraum, über die Kontakte hergestellt und mit denen gemeinsam strategisch geplant werden kann.

Typus C – ‚Sehnsuchtsorte‘



Abbildung 32: Typus C – ‚Sehnsuchtsorte‘. Subjektive Landkarte (NW Kirchdorf a. d. I. GMS).

In diesem Typus sind die Karten von Jugendlichen erfasst, die nicht ihren Wohnort mit den für sie relevanten Orten markieren, sondern andere Gemeinden dafür ausgewählt haben. Der Sozialraum-Typus ist demzufolge als ‚Sehnsuchtsorte‘ benannt, da andere Orte jenseits des Wohnorts die zentralen Bezugspunkte darstellen. Die im Folgenden dargestellten zwei Schülerinnen haben sehr unterschiedliche Karten gemalt. Schüler I wohnt in einer sehr kleinen Gemeinde und besucht die Gemeinschaftsschule Kirchdorf a. d. Iller (vgl. Abb. 32). Er hat statt seinem kleinen Wohnort lieber Kirchdorf gemalt, da es dort mehr gibt: Fußball, Schule und einen Supermarkt. Zuhause gebe es nichts – er wünscht sich eine Bäckerei. Für Freizeitaktivitäten werde er von den Eltern in das andere Nachbardorf gebracht, wo eine Vielzahl von Freunden wohnt. Dennoch ist er überzeugt: Es sei Zuhause schön ruhig

und er findet, „[...] in einem Dorf aufzuwachsen [finde ich] schon besser als in einer Stadt aufzuwachsen.“ (NW Kirchdorf a. d. I. GMS, #02:00:22).



Abbildung 33: Typus C – ‚Sehnsuchtsorte‘. Subjektive Landkarte (Pforzheim WRS).

Schülerin II hingehen wohnt in Pforzheim, das sie aber nach eigenen Angaben immer gerne verlässt und ihre Freizeit hingegen in einer über eine Bahnfahrt zu erreichenden Nachbarstadt verbringt. Dabei scheint an ihrem Wohnort ein Angebot zu fehlen, das ihr gefällt: „*Es fehlt einfach zu viel, Haidach ist einfach langweilig.*“ (NW Pforzheim WRS, #02:04:35). Am ‚Sehnsuchtsort‘ dagegen hat sie viele Freunde und Freundinnen und viele für sie attraktive Anlaufstellen, um ihre Freizeit zu gestalten.

In diesem Typus wird eine **gewisse Unzufriedenheit mit dem eigenen Wohnort** erkennbar, die durch ausweichende Raumbewegungen zu interessanten Freizeitorien ausgeglichen wird. Für Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass Jugendliche es gewohnt sind, für attraktive Angebote andere Orte als ihren Wohnort zu nutzen (vgl. Schülerin II, Abb. 33). Es zeigt, dass sich mit dem Wissen über die Unzufriedenheit der Jugendlichen mit der Infrastruktur vor Ort Ansätze bieten, um diesen Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten zu geben, einen für sie ansprechenden Nahraum zu schaffen und zu gestalten. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hat damit durch ihr sozialräumliches Wissen die **Aufgabe, diese (ungedeckten) Bedarfe der Jugendlichen in ihre Netzwerke in der Kommune weiterzugeben** und **gemeinsame Strategien** im Umgang mit Jugendlichen mit dem Sozialraum-Typus ‚Sehnsuchtsorte‘ zu finden.

In der **Gesamtschau** der hier abgebildeten qualitativen Typisierung zeigt sich, dass es **verschiedene Gründe gibt, wie sich Sozialräume** der Nutzerinnen und Nutzer auf welche Weise **zusammenstellen**. Ausschlaggebend für die Zusammensetzung der Orte sind tätigkeits- oder hobbybezogene, gemeinschaftsbezogene, bedürfnisbezogene, aber auch ausweichende Motive. Eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, die diese Motive offenlegt, trägt zu einer **adressatenorientierten Anpassung der sozialräumlichen Bedingungen** – somit zur Raumeignung der Jugendlichen – bei.

Zusammenfassung: Analysen sozialräumlicher Bedingungen

Denkt man nun die qualitativen Sozialraum-Typen der Nutzerinnen und Nutzer mit den quantitativen Analysen der sozialräumlichen Bedingungen und deren Schlussfolgerungen aus der Schüler-Befragung zusammen, so lässt sich abschließend festhalten: Schulsozialarbeit wird bislang von Jugendlichen genutzt, die ihre **Räume subjektiv betrachtet vergleichsweise positiv bewerten**, gleichzeitig jedoch viele Räume verbinden, was zeigt, dass die Aneignungsqualität des direkten Nahraums am Wohnort nicht immer ausreichend empfunden wird. Die hohe Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihren Sozialräumen schlägt sich aber im vergleichsweise geringen Vorkommen des Typus C ‚Sehnsuchtsorte‘ beziehungsweise des Typus ‚Ausweichen vom Wohnort‘ nieder. Es zeigt sich jedoch gerade dort großes **Potenzial für eine sozialraumorientiert agierende Schulsozialarbeit, wo viele Schülerinnen und Schüler in ihrem Nahraum keine hohe Aneignungsqualität finden**: Hier können lebensweltnahe, sozialraumorientierte Formate zu Klebeeffekten führen, die Zugänge zu Angeboten der Schulsozialarbeit selbst, aber auch ihrer Kooperationspartner schaffen und letztlich die Kommune als Ganzes attraktiver machen³³.

Systematische Analysen des sozialräumlichen Verhaltens von Jugendlichen können – wie der vorliegende Abschnitt aufzeigt – den Fachkräften einen Überblick verschaffen, für wen und an welcher Stelle Angebote im Sozialraum attraktiv und bedarfsgerecht sind. Dabei sind sowohl Typisierungen auf quantitativer Grundlage nach Aneignungsqualitäten von Räumen sowie sozialräumlichen Konstellationen als auch Typisierungen oder Einordnungen auf qualitativer Basis (z. B. mithilfe methodischer Instrumente wie hier den subjektiven Landkarten) in Verbindung mit einer reflexiv-partizipatorischen Analyse und Interpretation gewinnbringend für eine adressatenorientierte, sozialräumliche Angebotsplatzierung.

6.2.4 Zwischenfazit: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Jugendlichen

Aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten ist Schulsozialarbeit zunächst eine Ansprechperson, die vor allem im Bereich persönlich-psychischer Probleme in Anspruch genommen wird. Die Nutzerinnen und Nutzer schreiben der Schulsozialarbeit dabei **verschiedene Rollen** zu: Sie sei Vertraute, fungiere als andere Erwachsene oder professionelle Sozialarbeiterin oder sei Problemlöserin. Die Rollenbilder ergeben sich aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Schulsozialarbeit in Form von außerschulischen und offenen Angeboten, ihrem Auftreten auf der Plattform Schule sowie vor allem in den Beziehungs- und Nutzungserfahrungen der Adressatinnen und Adressaten. Für diese nimmt Schulsozialarbeit **je nach Bedarf unterschiedliche Funktionen** ein, wobei sich insbesondere eine Vorbild-, Brücken- und Backup-Funktion voneinander trennen lassen. In diesen Funktionen wird vor allem deutlich, dass der Schulsozialarbeit durch ihre Adressatinnen und Adressaten eine **Allround-Kompetenz** zugeschrieben wird.

In der Praxis scheint es schwer, diese Erwartungen bei gleichzeitiger Begrenztheit der zeitlichen und personellen Ressourcen vollumfänglich zu bedienen: Schulsozialarbeit wird von vielen Schülerinnen und Schülern **diskontinuierlich genutzt**, agiert dabei vorrangig als Problemlösende, während die wenigen Stamm-Nutzerinnen und -Nutzer auch andere Funktionen der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen und damit andere Rollen den Fachkräften zuschreiben. Die Problemlösefunktion der

³³ Die Wahrnehmung des Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Adressatinnen-Perspektive findet sich in ausführlicher Form in Kapitel 6.3.

Schulsozialarbeit ist für die Schülerinnen und Schüler am bekanntesten – wird aber nur wenig genutzt, während an Klassen- beziehungsweise offenen Angeboten eher teilgenommen wird, was auf die breitere Adressierung und zum Teil auch auf den Pflichtcharakter im Klassensetting zurückzuführen ist. Die **Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Gruppen, die in die offene Arbeit der Schulsozialarbeitenden einbezogen** werden, zeigt sich hingegen als besonderer Faktor für eine **intensive, konstante Nutzung** des Schulsozialarbeitsangebots. Die **Brückenfunktion** der Schulsozialarbeit zu anderen Angeboten in der Kommune scheint für die Schülerinnen und Schüler **kaum sichtbar** und wird auch wenig in Anspruch genommen beziehungsweise nicht als solche interpretiert. In Diskussionen mit den Trägervertretungen der Standorte zeigt sich, dass diesen die Sichtbarkeit der Brückenfunktion für die Jugendlichen nicht in Bezug auf die Angebotsnutzung, sondern vielmehr im Sinne einer **kohärenten und konstanten Ansprechbarkeit für alle Belange** der Jugendlichen wichtig ist. Während die Fachkräfte sich als im Sozialraum präsent beschreiben, werden diese von den Schülerinnen und Schülern dort weniger gesehen: Das im Sozialraum generierte Wissen offenbart sich für die Schülerinnen und Schüler als allseits **kompetente Ansprechbarkeit in der Schule** und dem Wissen beziehungsweise teilweise den Angeboten aus dem **Sozialraum, die Schulsozialarbeit in die Schule hineinholt**. Die sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit zeigt sich für die Nutzerinnen und Nutzer vor allem lebensweltnah – Schulsozialarbeit kann so mit ihrem sozialräumlichen Wissen attraktive Angebote anbieten und sich scheinbar in der Differenz zu anderen Akteuren an der Schule als den Adressatinnen und Adressaten zugewandt präsentieren. Sie macht sich so selbst zu einer Akteurin, die am Ort Schule und darüber hinaus verschiedene Funktionen adressatenorientiert einnehmen kann.

Zentraler Ort, an dem die Adressatinnen und Adressaten die Schulsozialarbeit wahrnehmen, ist also auch an Standorten mit sozialraumorientierten Konzepten die Schule. Schulsozialarbeit ist **über die Schule hinausgehend nicht per se in allen (Sozial-)Räumen der Jugendlichen erwünscht**, ihre Präsenz dort wird vielmehr je nach Rolle und Funktion unterschiedlich bewertet. Eine wichtige Erkenntnis ist jedoch, dass es gewisse **sozialräumliche Bedingungen von Adressatinnen und Adressaten gibt, die eher zu einer Nutzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit führen**. Schülerinnen und Schüler, so die Erkenntnis der Schüler-Befragung, die an ihrem Wohnort wenig Aneignungsräume finden, ausweichendes oder direkt schulnahes Freizeitverhalten zeigen, sind eher empfänglich für Angebote der Schulsozialarbeit als diejenigen, die in ihrem Wohnort eine hohe Aneignungsqualität finden. In den Nutzer-Workshops ist aber auch erkennbar, dass auch Schülerinnen und Schüler mit großer Aneignungsqualität nahe am Zuhause beziehungsweise mit verinselten Lebenswelten Schulsozialarbeit nutzen. Schulsozialarbeitende können also ausgehend von einem systematischen Blick auf die Sozialräume der Adressatinnen und Adressaten Angebote platzieren, die deren Bedarfe aufgreifen und Anschluss an das Netzwerk einer kommunalen Infrastruktur für Jugendliche schaffen.

Das **analytische Wissen über die unterschiedlichen sozialräumlichen Bedingungen scheint ein zentraler Schlüssel für ein sensibles Eingehen auf die Lebensrealität der jungen Menschen zu sein**. Um dieses zu generieren, braucht es fachliche Austauschräume, Zeit für Reflexion und Zeit für den Beziehungsaufbau zu den Jugendlichen.

Basierend auf den Erkenntnissen zu den Lebenswelten der jungen Menschen sowie deren Perspektive auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit steht nun der – an einigen Stellen bereits immer wieder aufscheinende – Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus der Adressaten-Perspektive im Fokus.

6.3 Aneignung der Schulsozialarbeit – Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Adressaten-Perspektive

In den Ausführungen zu der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten wurde bereits erkennbar, dass diese einen differenzierten Blick auf Schulsozialarbeit haben. Es ist von zentralem Interesse mit dieser Forschung sichtbar zu machen, wie die Adressatinnen und Adressaten selbst den Nutzen der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit einschätzen, welche Erfahrungen sie mit Schulsozialarbeit machen und wie diese einschätzen.

Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten mit Schulsozialarbeit

Im Zusammenhang mit der in Punkt 6.2.1 genannten Angebotsbreite sowie der oben genannten heterogenen Kontaktintensität zeigen sich auch bezogen auf die Erfahrungen mit Schulsozialarbeit stellenweise deutliche Unterschiede in der Schüler-Befragung (vgl. Abb. 34). Insgesamt stimmt jedoch eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen (70,6%) ganz oder teilweise zu, dass Schulsozialarbeit ihnen bereits bei der Lösung von klasseninternen Problemen geholfen habe.

Zudem machen viele Jugendliche im Kontakt mit der Schulsozialarbeit **Lernerfahrungen**: Jeweils etwa 60 Prozent bezeichnen es als teilweise oder eindeutig zutreffend, dass sie von der Schulsozialarbeit schon etwas Nützliches gelernt (60,6%) oder von dieser Hilfe oder gute Tipps erhalten (55,8%) haben. Das Erfahren von Spaß in den Angeboten der Schulsozialarbeit bejahen dagegen nur knapp die Hälfte der Befragten ganz oder teilweise (45,4%). In der Rolle als **Unterstützerin bei schulinternen sowie -externen Projekten** wird die Schulsozialarbeit jeweils nur von einer Minderheit erfahren (ganz oder teilweise zutreffend: 33,1% bzw. 24,2%), was jedoch vor dem Hintergrund der teils sehr hohen Schülerzahlen pro Vollzeitkraft immer noch als beachtlich einzustufen ist.

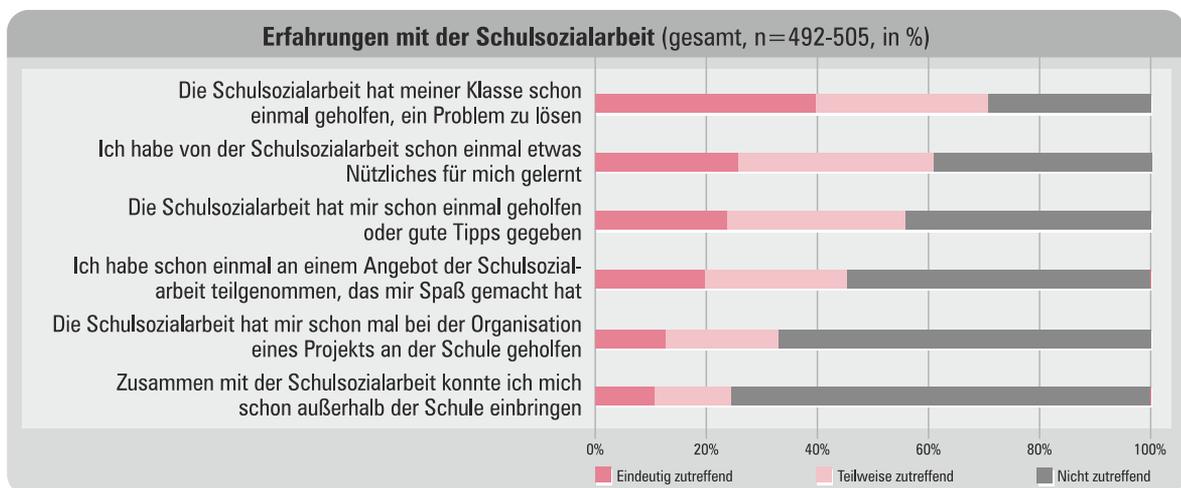


Abbildung 34: Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit (gesamt; n=492-505; in %).

Bedeutung und Nutzen der Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten

Die Bedeutungen der Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten können dabei helfen, die Frage nach **Entwicklungspotenzialen** bezüglich des Angebots der Schulsozialarbeit zu diskutieren. Es zeigt sich, dass mehr als drei Viertel (78,2%) der Jugendlichen in der Schüler-Befragung

der These zustimmen, dass sich durch die Schulsozialarbeit das **Schulklima verbessert** (n=289). Die Mehrheit der Befragten schreibt dieser demnach eine positive innerschulische Wirkung zu, die über die Unterstützung in Einzelfällen hinausgeht. Allerdings zeigt sich parallel bezogen auf die individuelle Bedeutung von Schulsozialarbeit eine geteilte Perspektive der Adressatinnen und Adressaten: 54,4 Prozent der Befragten stimmen ganz oder eher zu, dass sie die Fachkräfte nur bei Problemen aufsuchen, während 45,6 Prozent diese These eher oder vollständig ablehnen (n=417). Zudem spielt für 64,2 Prozent der Jugendlichen die Schulsozialarbeit in ihrem **Alltag keine Rolle** („stimme zu“ oder „stimme eher zu“; n=416). Daraus lässt sich schlussfolgern: Die befragten Schülerinnen und Schüler sehen auch dann einen **übergreifenden Nutzen von Schulsozialarbeit für ihre schulische Lebenswelt**, wenn sie diese primär als hintergründige Unterstützungsstruktur für individuelle Problemlagen verstehen oder die Schulsozialarbeit in ihrem Alltag keine Relevanz hat.

Die Verbesserung des Schulklimas durch Schulsozialarbeit verneinten einige Schülerinnen und Schüler in der quantitativen Befragung mit der Begründung, **Schulsozialarbeit sei in ihrem Alltag unsichtbar** (z. B. „*Da ich nichts von ihr merke*“; SuS-B) oder dass eine **eigenständige Problembearbeitung** (z. B. „*weil wir oft selber die Probleme lösen*“; SuS-B) stattfinde. Obwohl die Schülerinnen und Schüler überwiegend mit den Fachkräften zufrieden sind, zeigt sich hier, dass Schülerinnen und Schüler die begrenzten Ressourcen von Schulsozialarbeitenden wahrnehmen und sie an ihren teils hohen Erwartungen abgleichen.

In einer offenen Antwortmöglichkeit in der Schüler-Befragung zielten Wünsche vor allem auf ein **„Mehr“: mehr Klassenangebote, mehr Ausflüge, mehr Projekte, mehr Einzelgespräche, mehr offene Angebote**. Insgesamt wird auch ein **Mehr an Ressourcen** angeregt, das sich auf schnellere Reaktionszeiten und eine breitere zeitliche wie räumliche Verfügbarkeit bezieht. Auch das Thema **Sichtbarkeit** wird mehrfach thematisiert, indem die Schülerinnen und Schüler in der quantitativen Befragung eine Vorstellung aller Projekte der Schulsozialarbeit und ein proaktives Vorstellen vorschlagen: „*Ich würde gerne über mehr Projekte erfahren, die sie macht und evtl. dann auch daran teilnehmen. Im Moment bekomme ich das eher nicht mit.*“ (SuS-B). Der Wunsch nach Mehr lässt sich auch als ein **Wunsch nach einer jugendgerechteren Schule** durch den sozialräumlichen, außerschulischen Auftrag der Schulsozialarbeit in der Schüler-Befragung lesen: Schülerinnen und Schüler befürworten das lebensweltnahe Agieren sowohl inner- als auch außerschulisch.

In den Nutzer-Workshops werden die Ergebnisse der Schüler-Befragung zu den Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit teilweise bestätigt: Die **Nutzerinnen und Nutzer sehen Schulsozialarbeit primär als helfend und hilfreich** an. Sie wird als **Ergänzung zum Schulalltag** wahrgenommen, da Schulsozialarbeit dort anders agiert. Sie wird vor allem in ihrer Backup-Funktion sehr geschätzt und auch genutzt. Hierin zeigen sich ihre Allround-Kompetenzen, die weit über schulische Zuständigkeiten hinausgehen, vielmehr die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler durch den sozialräumlichen Blick ganzheitlich miteinbeziehen.

Die Nutzerinnen und Nutzer verbinden Schulsozialarbeit aber auch mit **Spaß und Freude**. So sind Projekte, die die Schulsozialarbeit initiiert, wichtig für die Jugendlichen. Sie erleben diese als Bereicherung und durch kontinuierlichen Kontakt beispielsweise im Rahmen von gemeinsam verantworteten Angeboten (z. B. Schülercafé Team an der RS Offenburg oder Schülertreff-Team an der GMS Kirchdorf a. d. I.) ermöglicht Schulsozialarbeit durch partizipatives, hinausreichendes Agieren **Jugendleben am Ort Schule**. Aber auch das gemeinsame Nichts-Tun und das niederschwellige Miteinander-Reden entspricht wohl den Bedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzern. Dabei entstünden immer wieder Gespräche über ihre Lebensrealität, die die Jugendlichen als Ausdruck von Interesse

an ihnen als Person und an der Jugend im Allgemeinen deuten. Durch dieses breite lebensweltliche Interesse (im Vergleich zu Lehrkräften, die nur etwas beibringen wollen oder Eltern, die sanktionieren oder vorgefertigte Meinungen einbrächten) **fühlen sich die jungen Menschen gesehen und verstanden**: „Viele Erwachsenen interessiert es eigentlich nicht was Kinder oder Jugendliche so denken, wie es denen eigentlich geht. Und Sozialarbeiter oder Herr A der weiß ungefähr meistens wie die Leute drauf sind oder kann dann meistens auch merken vielleicht auch, wie es denen geht.“ (NW Gäufelden GMS, #01:49:15).

Nutzen scheint die durch die Lebensweltnähe entstehende Beziehung zu den Nutzerinnen und Nutzern auch bezüglich des **Wohlbefindens am Ort Schule** zu bringen. Ein Nutzer gab so beispielsweise an, phasenweise nur aufgrund der Anwesenheit der Schulsozialarbeit das Schulhaus betreten zu haben und die Nutzerinnen und Nutzer in Friedrichshafen erzählen über eine Phase der Abwesenheit der Schulsozialarbeit: „Da waren wir dann ganz einsam ohne Frau V. Ohne Frau V geht nicht.“ (NW Friedrichshafen WRS, 02:14:25).

Auch in den Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern zeigt sich das in der Schüler-Befragung beschriebene verbesserte Schulklima: „Für mich ist E irgendwie der Frühling in Person. [...] Man fühlt sich halt einfach wohl.“ (NW Holzgerlingen GYM, #02:10:12). Dieser Nutzen scheint primär mit der Persönlichkeit der Schulsozialarbeitsfachkraft, ihrer Rolle an der Schule sowie ihrem – so die These – durch **sozialraumorientierte Praxis entstehendem lebensweltlichen Verständnis** für die Jugendlichen zusammenzuhängen. Die schulischen Bewältigungsaufgaben stellen dabei nur einen Themenbereich dar, für welchen Schulsozialarbeit ansprechbar ist. Die Nutzerinnen und Nutzer erkennen das **große Wissen der Schulsozialarbeit** an, das sie für Probleme, aber auch für alltägliche Belange abrufen können.

Zwischenfazit: „Die müssen bleiben“

Die sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit führt also zusammengefasst in der Wahrnehmung der Jugendlichen zu einer Schulsozialarbeit, der sie insbesondere die folgenden Nutzenaspekte zuschreiben:

- Universelle Ansprechbarkeit für Jugendbelange (zeitlich wie thematisch)
- Allround-Kompetenz der Fachkräfte (problem- und freizeitbezogen)
- Wohlfühl-Orte für jugendspezifische Aneignung (durch Jugendleben und Beziehungen am Ort Schule, aber auch außerschulisch)
- Gemeinschaft und Zusammenhalt im Miteinander (Angebote stärken die Gemeinschaft)

Durch sozialräumliches Interesse und Wissen, das Einbringen ebendieses in den Schulalltag, in die Beziehungen zu den Jugendlichen sowie in die Angebotsgestaltung macht sich Schulsozialarbeit – und das zeigen die Erfahrungsberichte der Nutzerinnen und Nutzer deutlich – **am Ort Schule für einige Schülerinnen und Schüler unverzichtbar**. Es wird deutlich, dass wenn auch Schulsozialarbeit vorwiegend innerschulisch wahrgenommen wird, eine rein innerschulisch **agierende Schulsozialarbeit die von den Jugendlichen geschätzten Qualitäten nicht entfalten könnte**. Diese Unverzichtbarkeit äußert sich dann einerseits auf persönlicher Ebene („Wenn Frau V nicht da wäre, dann wär's für mich richtig schwer.“; NW Friedrichshafen WRS, #02:13:12), andererseits aber auch bezogen auf die Notwendigkeit der Fürsorge und Verantwortungsübernahme für Jugendliche („Das gehört zu uns und das ist auch nötig und die sind die einzigen die auch mal auf uns achten, also die müssen bleiben.“; NW Stuttgart GYM, #01:50:07).

6.4 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten – ein Fazit

Ausgehend von der Frage, welche Relevanz sozialraumorientierte Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten und deren Aneignung subjektiv relevanter Sozialräume hat, wird in diesem adressatenzentrierten Kapitel zunächst die für das Arbeitsfeld bedeutsame **Heterogenität der Lebenswelten** herausgearbeitet. Multilokalität als Merkmal ist in einer Vielzahl der Sozialräume der Jugendlichen erkennbar. Die Wege zur Schule sind teilweise weit und vor allem in kleinen und mittleren Gemeinden werden teils über weite Strecken hinweg Alltagsorte verbunden. Schulsozialarbeit steht damit mit dem fachlichen Anspruch der Sozialraumorientierung an Sekundarschulen vor einer **enormen Komplexität**, was das sozialräumliche Wissen über Themen und Orte ihrer Adressatinnen und Adressaten anbelangt.

Die Generierung dieses sozialräumlichen Wissens verlangt **beachtliche Voraussetzungen**, die (zeitliche, personelle, fachliche) Ressourcen, aber auch persönliche (Wahrnehmungs-)Fähigkeiten und fachliche Haltung der Fachkräfte gegenüber Jugendlichen umfassen (vgl. Kap. 7.2). Je nach Alter, Schulart und Verankerung im eigenen Sozialraum unterscheiden sich die Themen und Orte der Jugendlichen, was wiederum erheblichen Einfluss auf deren Aneignung und Nutzung von Schulsozialarbeit hat.

Dabei stehen drei zentrale Aspekte im Mittelpunkt der vorliegenden Erkenntnisse: Erstens besteht eine **unterschiedliche Nutzung** von Schulsozialarbeit, die sich zweitens primär in **gruppen- und klassenorientierten Angeboten** vollzieht und die drittens in eine Wahrnehmung der Fachkräfte als **anlassbezogene ‚Unterstützungsinstanz‘ mit einer einzelfallübergreifend positiven Wirkung** mündet. Die Jugendlichen, so lässt sich folgern, nehmen Schulsozialarbeit als hintergründige Unterstützungsstruktur wahr. 78,2 Prozent der Jugendlichen geben an, dass sich durch Schulsozialarbeit das Schulklima verbessert, während gleichzeitig im Alltag von 64,2 Prozent der Jugendlichen die Schulsozialarbeit keine Rolle spielt. Das sozialräumliche Handeln wird für Jugendliche in Praxen der Fachkräfte erkennbar, die auf der **Vorderbühne des Alltagskontakts im schulischen Kontext nah an der Lebenswelt** der Jugendlichen andocken. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit wird von den Adressatinnen und Adressaten insgesamt also **primär als Teil der Schule wahrgenommen**. Angeboten, die innerschulisch verortet sind, kommt eine höhere Sichtbarkeit und Nutzung zu als Angeboten, die sich auf Außerschulisches beziehen. Auch für Angebote der Schulsozialarbeit, die in den Sozialraum reichen, für einige Jugendliche wichtig sind und einen hohen Nutzen haben, lässt sich jedoch sagen: Je weiter entfernt von der Plattform Schule, desto weniger werden Angebote wahrgenommen. Diese Logik lässt sich durch die **Stellschraube der Stellenstruktur** zumindest ein Stück weit aufbrechen (vgl. Kap. 7.1.3).

In den Gesprächen mit Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit wird erkennbar, dass Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Rollen und Funktionen wahrgenommen und je nach Wahrnehmung durch die Adressatinnen und Adressaten sowie deren alters- und lebenslagenspezifische Themen anders genutzt und in ihrer sozialräumlichen Praxis bewertet wird. (vgl. auch Kap. 6.2).

In der Analyse der **sozialräumlichen Bedingungen für die Nutzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** werden sowohl die subjektive Aneignungsqualität des lokalen Nahraums als auch die Formen sozialräumlicher Raumnutzung der Jugendlichen berücksichtigt. Dabei zeigt sich zum einen bei denjenigen Jugendlichen, die auch ihr Freizeithandeln in hohem Maße auf dem Schulgelände verorten („Schule im Fokus der Raumnutzung“), eine vergleichsweise intensive Nutzung der

Schulsozialarbeit. Zugleich ist jedoch erkennbar, dass Schulsozialarbeit laut der quantitativen Schüler-Befragung tendenziell stark von Jugendlichen genutzt wird, deren lokaler Nahraum für sie eine **subjektiv niedrige Aneignungsqualität** besitzt und die sich in ihrer Freizeit auch primär nicht in diesem Nahraum verorten. Interessanterweise scheinen es demnach gerade die **nicht auf ihren lokalen Nahraum festgelegten** Jugendlichen zu sein, die Schulsozialarbeit (auch durch ihr sozialräumlich ausgerichtetes Agieren) in besonderer Weise ansprechen kann.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kommt damit je nach Form der Raumnutzung unterschiedlich zum Tragen und ist damit auch abhängig von kommunaler Infrastruktur und deren Attraktivität für Jugendliche. Diesen unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und den damit verbundenen Nutzungsunterschieden der Jugendlichen muss sich Schulsozialarbeit bewusst sein, Brücken zu den verschiedenen Nutzungsformen bauen und bedarfsspezifisch agieren. **Potenzial für eine erfolgreiche Platzierung sozialräumlicher Angebote** der Schulsozialarbeit kann dabei insbesondere für Jugendliche gesehen werden, die dem Wohnort tendenziell ausweichen und attraktive Angebote außerhalb suchen.

Die Nutzerinnen und Nutzer bewerten weniger die konkreten Angebote im Sozialraum als für sie relevant, sondern vielmehr die Möglichkeiten, die durch die sozialräumliche (fachliche) Praxis entstehen und damit die Schulsozialarbeitenden an den Forschungsstandorten für viele Adressatinnen und Adressaten unverzichtbar machen. Schulsozialarbeit ist zeitlich wie thematisch universell ansprechbar, wird vielseitig kompetent (problem- wie freizeitbezogen) erlebt, schafft Wohlfühlorte, indem sie Jugendleben und Beziehungen inner- und außerschulisch ermöglicht, und stärkt die Gemeinschaft und den Zusammenhalt im Miteinander des sozialen Gefüges – ohne einen genuinen Pflichtcharakter.

Es scheint deshalb eine **hohe Sinnhaftigkeit des Fachkonzepts** gegeben, da die **Schulsozialarbeit als Ganzes dadurch eine qualitative Wertsteigerung für die Adressatinnen und Adressaten** erfährt. Die Relevanz der sozialräumlichen Praxen für die Adressatinnen und Adressaten ergibt sich, so ließe sich schlussfolgern, weniger in einer direkten Tätigkeit in Bezug auf die Aneignung subjektiv relevanter Sozialräume der Adressatinnen und Adressaten, sondern vielmehr durch die **Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit für verschiedene Funktionsleistungen** (Brückenbau, Backup beziehungsweise Problemlösung, Vorbildfunktion), die dank des sozialräumlichen Wissens der Fachkräfte auf **lebensweltnahe Weise** angeboten und dadurch gerne angenommen werden.



Abbildung 35: Wortwolke zur Qualität der Schulsozialarbeit aus der Schüler-Befragung.

7 Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge

Die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, so wurde in vielen Punkten immer wieder deutlich, ist in ihrer Umsetzung von einigen zentralen Rahmenbedingungen abhängig oder richtet sich in ihrer Gestaltung an diesen aus. Entlang dreier Kategorien, die sich im empirischen Material als relevant für die Gestaltung sozialraumorientierter Praxis erwiesen haben, wird in Punkt 7.1 daher zunächst ein Querblick zu den zentralen Rahmenbedingungen geboten. Diese sind die unterschiedlichen Größen von Kommunen, die Schularten sowie die strukturellen (Stellen-)Bedingungen (Stellenumfang, langjährige Etablierung, Teamstrukturen und Personalunion). Da jedoch das Zusammenspiel der verschiedenen Rahmenbedingungen prozesshaft angelegt ist, sich stetig neu konstituiert und je unterschiedliche Praxen hervorbringt, wird im Weiteren mit der Figur eines lokalen Bedingungsgefüges die Verschränkung der Rahmenbedingungen analysiert. Darin spielen verschiedene Rahmenbedingungen so ineinander, dass spezifische Realisierungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit mal besser und mal weniger gut möglich sind. Kapitel 7.2 zeigt deshalb zunächst die Notwendigkeit einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme relevanter Akteure für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit auf, um dann jeweils die Rolle von Schulsozialarbeitsfachkräften, Trägern, kommunalen Vertretungen und Schule im sozialräumlichen Bedingungsgefüge offenzulegen. Ein übergreifendes Fazit zu den Rahmenbedingungen stellt abschließend die notwendigen und förderlichen Bedingungen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit vor.

7.1 Analyse zentraler Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden drei Analyseperspektiven zu den in den empirischen Kapiteln 5 und 6 immer wieder als **zentral identifizierten Faktoren Gemeindegröße** (7.1.1), **Schulart** (7.1.2) sowie **Stellenstruktur** (7.1.3) vorgestellt. Während die Gemeindegröße Hinweise auf infrastrukturelle Bedingungen sozialräumlichen Handelns gibt, werden in Bezug auf die Schulart neben verschiedenen Bildungszielen und Schülerzahlen vor allem die unterschiedlichen Verhältnisse des Aufwachsens der Schülerinnen und Schülern an den einzelnen Schularten für die Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit relevant. Die Stellenstruktur als weiterer Faktor ist vor allem hinsichtlich der daraus resultierenden Handlungsoptionen und der Formbarkeit von Seiten der Träger für die Umsetzung des Sozialraumorientierung-Konzepts in der Praxis zentral. Unter dem Blickwinkel dieser drei spezifischen Faktoren können die Forschungsstandorte analytisch genauer betrachtet werden, weshalb die leitende Frage ist, wie die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in Abhängigkeit der verschiedenen Strukturbedingungen gestaltet werden kann.

7.1.1 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in unterschiedlich großen Kommunen

Die Forschungsstandorte können, wie in Kapitel 3 beschrieben, verschiedenen räumlichen Kategorien zugeordnet werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird vor allem dem ländlichen Raum hinsichtlich Sozialraumorientierung viel Aufmerksamkeit beigemessen (vgl. z. B. Meier 2019, Deibel et al. 2012, Kluschatzka / Wieland 2009). In der Tat offenbart sich auch in den vorliegenden empirischen Daten die Differenzierung zwischen städtischen und ländlichen Räumen (hier Städte bzw. Großstädte und kleine bzw. mittlere Gemeinden) als analytisch fruchtbar.

Die Differenzen zwischen den infrastrukturellen Gegebenheiten scheinen je nach räumlicher Struktur enorm, was sowohl die Arbeit der Professionellen als auch die Lebenswelten der Jugendlichen betrifft. In (Groß-)Städten sind an den Forschungsstandorten eine Vielzahl von Jugendhilfeeinrichtungen vorhanden, während in kleinen oder mittleren Gemeinden die Jugendhilfeinfrastruktur weiter räumlich verteilt beziehungsweise weniger ausdifferenziert ist. Dies wirkt sich auf die Inanspruchnahmemöglichkeiten der Jugendlichen aus. Die Jugendlichen sind aber auch von der kommunalen Infrastruktur direkt betroffen: Öffentlicher Nahverkehr, Entfernungen sowie Vorhandensein attraktiver Angebote beeinflussen ihre Bewegung, während das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Beteiligungsformaten und Partizipationsmöglichkeiten die Hör- und Sichtbarkeit der jungen Menschen mitbestimmt. Schulsozialarbeit steht so in den jeweiligen räumlichen Strukturen des Schulstandortes vor verschiedenen Bedingungen, um die sie einerseits wissen muss und an denen sie andererseits ihre sozialraumorientierte Praxis ausrichtet.

Die Heterogenität der verschiedenen Sozialräume der Adressatinnen und Adressaten, die sich an den Standorten zeigt, wird hier bezogen auf die Größe der Kommune nachgezeichnet und entlang der rahmenden Bedingungen beschrieben. Insbesondere werden die verschiedenen Einzugsgebiete und die Freizeitraumaneignung, aber auch die Multilokalität der Adressatinnen und Adressaten in die Analysen miteinbezogen. Dabei wird gefragt, mit welcher Strategie Schulsozialarbeitende in diesem Gefüge vorgehen, um Sozialraumorientierung zu realisieren. Ein weiterer Blick richtet sich außerdem auf die Distanzen in kleinen und mittleren Gemeinden und in (Groß-)Städten, mit denen Adressatinnen und Adressaten sowie Fachkräfte konfrontiert sind und die je unterschiedliche sozialräumliche Praxen und eine dementsprechende Gestaltung von Rahmenbedingungen nötig machen.

Heterogene Sozialräume als Ausgangslage sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Das jeweilige **Einzugsgebiet der Schulen** ist eine Bedingung für sozialraumorientiertes Arbeiten, da sich für Schulsozialarbeit dadurch Fragen der Erreichbarkeit von Schülern und Schülerinnen und Kooperationspartnern sowie eine enorme Vielzahl an potenziellen Kooperationsbezügen ergeben. Die Einzugsgebiete sind teils losgekoppelt von der räumlichen Kategorie, zum Beispiel sind Gymnasien und Realschulen meist sowohl in ländlichen als auch städtisch geprägten Gebieten von eher größeren Einzugsgebieten geprägt. Die Entfernung der Schule vom Wohnort scheint aus der Betrachtung der Schüler-Befragung für den Großteil der Schülerschaft relativ kurz zu sein (vgl. Kap. 6.1.3). In kleinen / mittleren Gemeinden lässt sich jedoch eine größere Varianz der Entfernung zum Wohnort beobachten als in (Groß-)Städten. Mit der Entfernung des Schulorts vom Wohnort geht eine Diversität der individuellen Sozialräume einher, da bereits mindestens zwei verschiedene Gemeinden oder Stadtteile miteinander in Verbindung stehen.

Auch die **Aneignung von Freizeiträumen** ist in unterschiedlich großen Gemeinden zu differenzieren. In den (großen) Städten Offenburg, Pforzheim und Stuttgart wird beispielsweise häufiger sowohl von den Jugendlichen als auch den Fachkräften vom Aufenthalt im öffentlichen Raum berichtet, in all seinen Funktionen: „*Da trifft man sich, da kommt man an, da fährt man heim, da haut man sich auf die Nase*“ (FKI Offenburg RS, #01:29:33). In kleineren Gemeinden scheint der öffentliche Raum weniger negativ belegt und weniger bedeutsam als Aufenthaltsort zu sein. Dort berichten die Jugendlichen vergleichsweise häufiger vom Aufenthalt in privaten oder institutionalisierten Räumen (z. B. zwei befreundete Mädchen am Standort Gäufelden: „*Guck mal, das sind alles Sachen, die ich zuhause mache. Das ist viel zu viel [...]*“ (NW Gäufelden GMS, #00:32:58). Die Fachkräfte nehmen

wahr, dass für die Jugendlichen viele (institutionalisierte) Freizeitorde relevant sind; insbesondere Vereine spielten eine große Rolle in kleinen Gemeinden. Für die Fachkräfte bedeutet diese unterschiedliche Freizeitaneignung und -nutzung, dass zur Realisierung sozialraumorientierter Konzepte teils unterschiedliche Strategien nötig sind: Wo in Großstädten (professionalisierte) Partner wie Mobile Jugendarbeit / Streetwork zur Verfügung stehen, um Jugendliche im öffentlichen Raum zu erreichen, ist in kleinen Gemeinden der Kontakt zu Vereinen und Ehrenamtlichen ein wichtiger Schlüssel zum Erreichen Jugendlicher in ihren Freizeiträumen.

Die Gemeindegröße als Rahmenbedingung ist daher gerade in Bezug auf die **Multilokalität** der Adressatinnen und Adressaten wichtig und setzt entscheidende Bedingungen für das sozialräumliche Agieren der Fachkräfte. Vor allem in Stuttgart und Pforzheim als Großstädte scheinen die Jugendlichen weniger verschiedene über den Stadtteil hinausreichende Räume zu verbinden, als dies beispielsweise in kleineren Gemeindestrukturen (Kirchdorf, Gäufelden oder Gaildorf) der Fall ist: Hier setzen sich die Freizeitorde in einem größeren Radius um den Wohnort verteilt zusammen, was sich auch in der quantitativ festgestellten Varianz der Schulortentfernung vom Wohnort bestätigt. Die in Kapitel 2.2 vorgestellten Befunde von Wehmeyer (vgl. 2013, S. 201), wonach in kleinstädtischen Strukturen günstigere Möglichkeiten zur Raumeignung bestehen, lassen sich also auch in unseren Daten bestätigen. Die weitere These jedoch, dass in Großstädten durch größere Distanzen Verinselungsprozesse stattfinden, lässt sich bei den befragten Jugendlichen unserer Studie nicht erkennen. In einem Vergleich zweier subjektiver Landkarten zeigen sich so substantielle Unterschiede der multilokalen Verortung eines Jugendlichen in der Großstadt und eines Jugendlichen in einer kleinen Gemeinde.

In Abbildung 36 zeigt sich die Vielzahl von Orten, die ein Jugendlicher in einer kleinen Gemeinde miteinander in seinem Alltag verknüpft. Dabei überwindet er Strecken von etwa zwei Kilometern zwischen Zuhause und Schulort und bis zu sieben Kilometern pro Strecke mit dem Fahrrad zu seinen Hobbys in den benachbarten Kommunen. Für eines seiner liebsten Hobbys – das Fotografieren – benötigt er die Fahrdienste von Eltern oder Freunden. Sein Führerschein ist bereits ein für ihn wichtiges Projekt. Es wird darin der Wunsch nach eigenständiger Aneignung der relevanten Orte erkennbar: Der Jugendliche ist bereit, lange Strecken mit dem Fahrrad zu fahren, um selbständig zu sein. Der Wunsch nach dem Führerschein scheint ein logischer weiterer Schritt hin zu dieser autonomen Aneignung zu sein (vgl. Kap. 2.1). Für das den Rahmenbedingungen angepasste Handeln sozialraumorientierter Schulsozialarbeit lässt sich daraus folgern, **dass selbständige Aneignung von Räumen Raum braucht**. Dies bezieht sich sowohl auf die Angebotsplatzierung (bezogen auf die wichtige autonome Erreichbarkeit und Flexibilität) als auch auf die Angebotsstruktur (bezogen auf die Attraktivität, bedarfsgerechte Anpassung und entwicklungspezifische Formen).

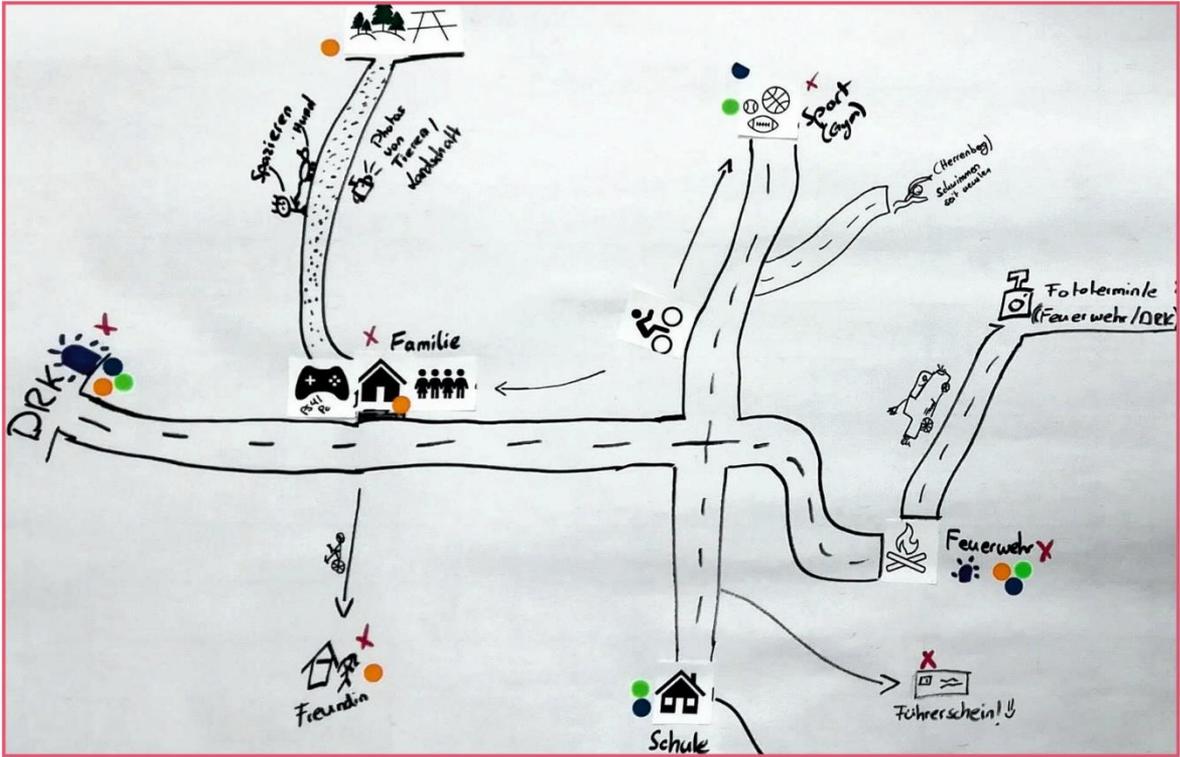


Abbildung 36: Subjektive Landkarte eines Nutzers in Gäufelden (kleine Gemeinde) mit Aktivitäten an verschiedenen, teils entfernt liegenden Örtlichkeiten.



Abbildung 37: Subjektive Landkarte eines Nutzers in Offenburg (Stadt).

Abbildung 37 zeigt nun als Kontrast die relevanten Orte eines Jugendlichen in einer Stadt, die sich bis auf einen Punkt alle im Stadtgebiet befinden. Die Wege zwischen den Punkten sind dementsprechend kurz, können zu Fuß oder mit dem Fahrrad bewältigt werden. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann für solche Jugendliche andere Angebote offerieren, da Erreichbarkeit im Stadtgebiet oder -teil gegeben ist.

Deutlich wird in diesem Vergleich, dass sozialraumorientierte Schulsozialarbeit **je nach lokaler Verortung der Adressatinnen und Adressaten verschiedene Strategien benötigt, um Sozialraumwissen zu generieren und Angebote lebensweltnah zu platzieren**. Sozialraumwissen ist bei vielfältiger, multilokaler Aneignung der Jugendlichen über die Vernetzung mit Partnern und Partnerinnen in Nachbargemeinden zu generieren, was je nach Trägerstrukturen und strukturellen Austauschmöglichkeiten durchaus ein herausforderndes Unterfangen sein kann (vgl. Kap. 5.3). In den eher stadtteilbezogenen lokalen Verortungen der Jugendlichen (in meist (Groß-)Städten), braucht es (a) weniger zeitliche Ressourcen, sich die Lebenswelten der Jugendlichen (bspw. über Begehungen vor Ort) zu erschließen und (b) meist weniger Aufwand in der Vernetzung mit den weiteren Akteuren vor Ort, da oftmals nur wenige Träger in einem Stadtteil tätig sind oder zwischen den dort zuständigen Trägern lange traditionelle Kooperationslinien bestehen und diese in strukturell abgesichertem Austausch stehen. Es ist daher die Frage zu stellen, ob aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen in ländlichen und städtischen Regionen die zur Generierung von Sozialraumwissen nötigen Ressourcen (Austauschstrukturen, Zeit für Vernetzung und zur Bewältigung von Strecken etc.) auch je unterschiedlich einzusetzen sind.

Herstellen von Kleinräumigkeit als Antwort auf heterogene Sozialräume

Große Einzugsgebiete, so lässt sich empirisch nachweisen, bedingen eine geringere Sichtbarkeit der jugendlichen Themen und Orte (und damit auch der außerschulischen Belange der Jugendlichen) für die Fachkraft der Schulsozialarbeit, aber auch insgesamt am Ort Schule. Auch die in Kapitel 2.2 vorgestellten Studien bestätigen, dass sich die Raumeignung Jugendlicher entlang der Notwendigkeit zum Pendeln unterscheidet. Die Schulstandorte können aber durchaus auch zu zentralen Orten durch dortige Freunde und Freundinnen oder Angebote werden, was das Einzugsgebiet zu einem Hemmnis, aber keinem Hindernis für die Zugänglichkeit der Schüler und Schülerinnen durch Schulsozialarbeit werden lässt: „*Die engagieren sich dann eben in dem Ort, wo ihre Schule ist.*“ (GD Gäufelden GMS, #00:06:33). Ein Hemmnis besteht in großen Einzugsgebieten vor allem im Übertrag von innerschulischen Wirkungen der sozialraumorientierten Arbeit in die verschiedenen – teils räumlich weit entfernten – alltäglichen Lebenswelten der Jugendlichen.

Eine identifizierbare sozialräumliche Strategie für den Umgang der Fachkräfte mit diesen Rahmenbedingungen ist das **Herstellen von Kleinräumigkeit**. Dies lässt sich sowohl in städtischen wie auch ländlichen Regionen beobachten, ist jedoch vor allem in Abhängigkeit eines Faktors zu sehen: Wo Kleinräumigkeit – und damit Nähe zu den außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen – hergestellt wird, ist meist eine für Jugendliche gut nutzbare (Verkehrs-)Infrastruktur gegeben. Es können sowohl im Stadt- als auch im Gemeindegebiet Wege von den Jugendlichen selbstständig bestritten werden, ohne vom Fahrdienst der Eltern abhängig zu sein. Holzgerlingen ist beispielsweise eine mittelgroße Gemeinde, in der jedoch durch gute Anbindung in umliegende Gemeinden (und bis nach Stuttgart) Kleinräumigkeit im Sinne von niederschwelliger Erreichbarkeit von Angeboten der Schulsozialarbeit ermöglicht wird. In den größeren Städten ist oftmals das Herstellen von Kleinräu-

migkeit von der quartiersbezogenen infrastrukturellen Ausstattung abhängig. In Städten beziehungsweise Stadtteilen, wo Jugendliche hohes Aneignungspotenzial für ihre Interessen bei einem gleichzeitig großen Angebotsspektrum vorfinden, kann Schulsozialarbeit wie zum Beispiel am Standort Offenburg diese Struktur nutzen, sie für die Jugendlichen gebündelt aufbereiten und damit Kleinräumigkeit herstellen. Diese Analysen legen nahe, in einer Betrachtung von ländlichen und städtischen Raumkategorien nicht von einer Dichotomie auszugehen, sondern vielmehr zu prüfen, welche Formen von Kleinräumigkeit an den jeweiligen Orten realisiert werden können. **Schulsozialarbeit kann vor allem dann Kleinräumigkeit herstellen, wenn sie über großes Sozialraumwissen verfügt**, das auch die infrastrukturellen Gegebenheiten miteinbezieht, und über kommunale Netzwerke – auch gegebenenfalls über den direkten Nahraum der Schule hinaus – vernetzt und informiert ist. Insbesondere wo sich in den Auswertungen zeigt, dass Wege weit sind wie etwa am Standort Gaildorf, sind Herausforderungen in der Herstellung von Kleinräumigkeit und damit Erreichbarkeit von Angeboten der Schulsozialarbeit für Jugendliche zu beobachten. Die zu Beginn des Kapitels beschriebene Auseinandersetzung mit ländlichen Räumen im Konzept der Sozialraumorientierung auch im wissenschaftlichen Diskurs erscheint vor diesen besonderen Herausforderungen sinnvoll und auch für Schulsozialarbeit von Relevanz.

Kooperationen steuern, um Distanzen zu überbrücken

Betrachtet man nun aufbauend auf den Nutzungspotenzialen der infrastrukturellen Gegebenheiten die Kooperationsstrukturen³⁴ der Schulsozialarbeit im Vergleich zwischen ländlich und städtisch geprägten Standorten, so werden Unterschiede sichtbar. Überraschenderweise führt aber zunächst die Betrachtung der **Anzahl der Kooperationspartner** zu keinen eindeutig auf den Faktor der Gemeindegroße zurückzuführenden Erkenntnissen. In kleinen Gemeinden wie Großstädten gibt es sowohl große als auch kleine Netzwerke an institutionellen Kooperationsbeziehungen, in mittelgroßen Städten ist jedoch von einer Vielzahl von institutionellen Kooperationspartnern berichtet worden. Blickt man auf die **Entfernung der Kooperationspartner**, zeigt sich ein anderes Bild: In einer Analyse entlang der Raumkategorien zeigt sich, dass in kleinen und mittelgroßen Gemeinden die teilweise große Entfernung zu Kooperationspartnern eine Hürde darstellt und Auswirkungen auf das sozialräumliche Handeln der Fachkräfte hat. In Ermangelung direkter räumlicher Nähe zu Kooperationspartnern sind kreative Methoden und Ansätze der Fachkräfte gefragt, die den Angebotsmangel kompensieren (z. B. Schülertreff als offenes Angebot für die Schülerschaft in Gaildorf) oder durch Fahrdienste die Angebote der institutionellen Partner (von Seiten der Fachkraft, z. B. Gemeindebus Kirchdorf a. d. I., oder von Seiten des Kooperationspartners, z. B. Jugendamt Schwäbisch Hall) für Jugendliche erreichbar machen. Im Unterschied dazu gibt es in Städten durch die räumliche Nähe der Kooperationspartner enormes Potenzial für die Zusammenarbeit. Schulsozialarbeitsfachkräfte können niedrigschwellig und oftmals kurzfristig auf ein professionelles und vor allem persönlich erreichbares Netzwerk zurückgreifen: Man kennt sich nicht nur durch Telefonate, sondern ist sich bekannt und häufiger im Kontakt. In Großstädten verhält es sich trotz etwas weiterer Wege zu den institutionellen Kooperationspartnern ähnlich wie in Städten. Durch ÖPNV oder Fahrradwege sind die leicht größeren Distanzen von den Fachkräften gut zu überbrücken. **Hemmnisse** durch die Entfernung zu Kooperationspartnern bestehen also **nur auf dem Land**.

³⁴ Vgl. auch übergreifend die Kooperationsanalyse in Kapitel 5.3.

Hierbei fällt auf, dass insbesondere sozialräumlich organisierte und **stark vernetzte Träger scheinbar vieles kompensieren können**. Die Standorte Gäufelden und Holzgerlingen zeigen, dass kommunale Jugendarbeit und Schulsozialarbeit als sozialräumlich vernetzte Partner großes Potenzial in die Gestaltung einer vielseitigen kommunalen Jugendhilfeinfrastruktur bringen. Trotzdem ist in kleinen Gemeinden der Aufwand hoch, um zum einen teils weit entfernte Partner zu vernetzen und Bezüge herzustellen. In der Stadt liegt zum anderen der Fokus eher auf dem Netzwerken, also dem Kennen und Aufgreifen der Angebotsvielfalt und deren aktiver Nutzung. Dies sind zwei von der Lage der Standorte geprägte Herangehensweisen, Sozialraumorientierung zu realisieren. Durch einen **verschieden gelagerten Ressourceneinsatz der Schulsozialarbeitsträger** kann die Überbrückung von Distanzen unterstützt werden. Im ländlichen Raum müssen für eine erfolgreiche Vernetzungsstrategie für Fachkräfte wie auch Träger (zeitliche, flexible) Ressourcen zum Aufbau von Vernetzungen und der Herstellung von Bezügen zur Verfügung gestellt werden, damit diese trotz weiterer Einzugsgebiete Distanzen überbrücken können. Bei großen Trägern in (Groß-)Städten geht es vielmehr darum, dass von Seiten des Trägers Ressourcen investiert werden, um die Netzwerke zu steuern, zu organisieren und zu managen, sodass Fachkräfte die Netzwerke kennenlernen und aktiv nutzen können.

Zwischenfazit: Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in unterschiedlich großen Kommunen

Verschiedene sozialräumliche Konstellationen wie beispielsweise große Entfernungen zum Schulort, so lässt sich zusammenfassend festhalten, bedingen je unterschiedliche multilokal verortete Sozialräume und damit einhergehendes Freizeitverhalten der Adressatinnen und Adressaten. Die Betrachtung der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Gemeindegrößen zeigt, dass Schulsozialarbeit diesen Faktor in ihr sozialräumliches Wissen einbeziehen muss, um Themen und Orte von Jugendlichen sichtbar zu machen. Durch das Herstellen von Kleinräumigkeit und die systematische Einbeziehung vielfältiger und weitläufiger Sozialräume versucht Schulsozialarbeit, den mit der Rahmenbedingung Gemeindegröße einhergehenden Herausforderungen beizukommen. Gerade in Bezug auf Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten braucht es jedoch auch ein strategisches Agieren der Träger, um Potenziale in der Vernetzung in verschiedenen Gemeindegrößen ausschöpfen zu können.

Anschließend an diesen spezifischen Blick auf die Gemeindegröße werden nun die Schularten, an denen die Schulsozialarbeitenden tätig sind, dezidiert betrachtet. Dabei werden markante Unterschiede in den Schularten als Rahmenbedingung für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit vorgestellt, die Strategien im Umgang mit diesen erörtert und in deren Folge beobachtbare unterschiedliche Nutzungen von Schulsozialarbeit an den Schularten herausgearbeitet.

7.1.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten

Schularten als Rahmenbedingung werden im Diskurs um Schulsozialarbeit immer wieder in den Blick genommen. Nach Speck (2020, S. 82) bestimmt beispielsweise die Schulart das Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit mit. Historisch betrachtet gab es Schulsozialarbeit an Gesamt- oder Hauptschulen häufiger als an anderen Schularten. Ein entscheidender Faktor war dabei die Schülerzahl

aus „sozial belasteten Familien“ (Speck 2020, S. 19). In Baden-Württemberg lässt sich jedoch anhand der Kennzahlen zur Schulsozialarbeit eine sehr deutliche Tendenz ausmachen: Während sich an Werkreal-/ Hauptschulen wie auch SBBZ der Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Bezug auf alle öffentlichen Schulen im Schuljahr 2019/20 auf einem ähnlichen Niveau wie noch im Schuljahr 2012/13 bewegt (WRS 75,64% in 2012/13 zu 79,26% in 2019/20), hat sich dieser an anderen Schularten verdoppelt. Innerhalb von sieben Jahren sind nun anstatt vormalig 45,5 Prozent der öffentlichen Gymnasien insgesamt über 90 Prozent dieses Schultyps mit Schulsozialarbeit versorgt – an den Gemeinschaftsschulen gab es eine Entwicklung von vormalig 53,66 Prozent zu einer Komplettversorgung von 100 Prozent (KVJS 2020, S. 33). Diese Zahlen verdeutlichen, wie unterschiedlich Schulsozialarbeit an den Schularten historisch gewachsen ist. Weitere Kennzahlen zu den Sekundarschulen als Arbeitsfeld für Schulsozialarbeit finden sich in Kapitel 2.1 dieses Berichts.

In der ersten Perspektive werden Unterschiede in den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit an den Schularten beleuchtet. In einem zweiten Schritt richtet sich der Blick auf die Praxen der Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schularten und den Umgang sozialraumorientierter Schulsozialarbeit mit den differierenden Lebenswelten und Rahmungen an den Schularten. In einer Analyse der Nutzung von Schulsozialarbeit werden schließlich die Konsequenzen aus dem sozialraumorientierten Umgang der Fachkräfte mit der Rahmenbedingung Schulart sichtbar.

Bedingungen des Aufwachsens prägen schulartspezifische Lebenswelten

In Betrachtung der Schüler-Befragung und den Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern wird deutlich, dass sich die Lebenswelten von Jugendlichen sowohl hinsichtlich ihrer Möglichkeiten am Wohnort, aber auch in ihrer Freizeitgestaltung (oder ihren Möglichkeiten dazu) unterscheiden.

An meinem Wohnort...	Werkrealschule	Gemeinschafts-/ Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
...wohnen auch viele meiner Freunde.	42,6%	62,7%	54,7%	62,3%
...kann ich den meisten meiner Hobbys nachgehen.	34,8%	47,8%	45,8%	65,2%
...gibt es verschiedene Treffpunkte für Jugendliche.	27,0%	29,1%	31,4%	27,5%
...ist es mir oft langweilig.	32,6%	20,9%	27,9%	18,6%

Tabelle 5: Möglichkeiten am Wohnort³⁵ (nach Schulart; n=141 (WRS); n=134 (GS/GMS); n=86 (RS); n=204 (GYM))

In der quantitativen Befragung der Schüler und Schülerinnen zeigt sich bezogen auf die subjektive Einschätzung der **Möglichkeiten am Wohnort** die **schulartspezifische Differenzierung** in besonderem Maße (vgl. Tab. 5): Hinsichtlich des sozialen Umfelds (Freundeskreis) sowie der tätigkeitsbezogenen Qualität des Wohnumfelds (Möglichkeit Hobbys nachzugehen) fallen die Einschätzungen

³⁵ Dass trotz der eher kleinräumigen Strukturierung und der relativen Nähe des Wohnorts zur Schule der Werkrealschülerinnen und -Schülern oftmals Freundinnen und Freunden nicht in direkter Nähe wohnen (erste Zeile in der Tabelle), lässt sich vielleicht durch die vergrößerten Einzugsgebiete der Werkrealschulen im Rahmen der Schulschließungen der letzten Jahre (vgl. z. B. FKI Offenburg WRS, FKI Friedrichshafen WRS) erklären.

von Werkrealschülern und -Schülerinnen schlechter aus als die Bewertungen von Schüler und Schülerinnen anderer Schularten. Während nur etwa ein Drittel der befragten Jugendlichen von Werkrealschulen an ihrem Wohnort den meisten ihrer Hobbys nachgehen kann, sind es am Gymnasium knapp zwei Drittel und damit fast doppelt so viel.

Diese unterschiedliche Einschätzung der Jugendlichen zu den am Wohnort bestehenden Möglichkeiten der Freizeitgestaltung wirkt sich, wie die Daten aus der quantitativen Schüler-Befragung zeigen, auch darauf aus, wo sich Jugendliche in ihrer Freizeit aufhalten. Diejenigen Schüler und Schülerinnen, bei denen die meisten Freundschaften am Wohnort bestehen und die dort ihren Hobbys überwiegend nachgehen können, verbringen ihre Freizeit auch häufiger im Wohnort als diejenigen Jugendlichen, bei denen dies jeweils nicht gegeben ist. Dagegen halten sich Jugendliche, denen es am Wohnort langweilig ist, dort seltener auf.

Die **Differenzen in der Wahrnehmung der räumlichen Bedingungen des Aufwachsens** zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schularten haben demnach zur Folge, dass diese Jugendlichen sich auch **unterschiedliche Orte in ihrer Freizeit aneignen** (oder eben nicht aneignen).

Betrachtet man die Freizeit der Adressatengruppe nach Schulart, so ist zunächst auffällig, dass diese angeben, sehr **unterschiedlich viel freie Zeit** zu haben: Während an Werkrealschulen 69,5 Prozent der Befragten angeben, vier oder mehr Stunden freie Zeit pro Tag zu haben (Realschulen: 61,2%; Gesamt- und Gemeinschaftsschulen: 55,6%), sind dies an Gymnasien lediglich 31,9 Prozent (vgl. Abb. 38).³⁶

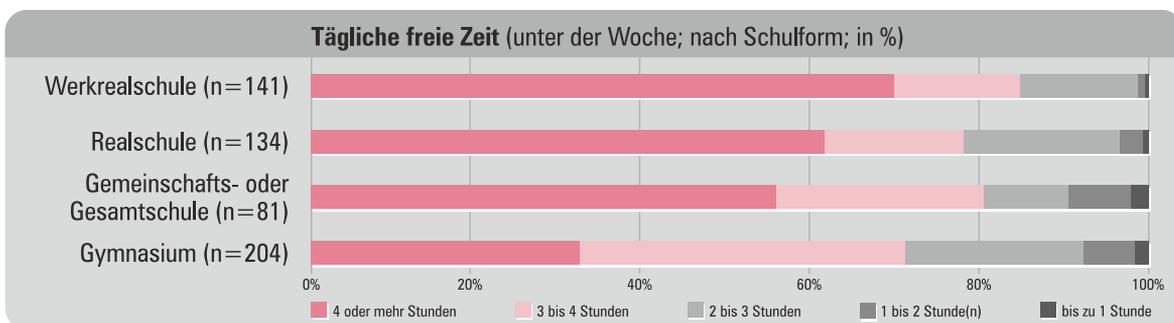


Abbildung 38: Tägliche freie Zeit (unter der Woche; nach Schulart; in %).

Bezogen auf die Frage, welche **außerunterrichtlichen Angebote** die befragten Schüler und Schülerinnen (n=562) in ihrer Freizeit nutzen, zeigen sich stellenweise deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten. So werden AGs an Werkrealschulen lediglich von 1,4 Prozent der befragten Schüler und Schülerinnen und damit seltener genutzt als beispielsweise an Gemeinschafts- oder Gesamtschulen (22,6%)³⁷ oder an Gymnasien (17,6%). Die Differenzlinie der Freizeitaktivitäten zeigt

³⁶ Eine mögliche Deutung wäre, dass Gymnasialschülerinnen und -Schüler häufiger verpflichtende Angebote wahrnehmen (vgl. auch Punkt 6.1.3 zur Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten) und ihren Alltag in diesem Zusammenhang als stärker durchstrukturiert erfahren. Anders als bei anderen Jugendlichen, denen in Kapitel 6.1.2 in der Freizeitgestaltung eine gewisse ‚Institutionslosigkeit‘ attestiert wurde, lässt sich bei Gymnasialschülerinnen und -Schülern in den Nutzer-Workshops durchaus eine große Einbindung in der Freizeit in Institutionen erkennen. In Institutionen verbrachte Zeit wird daher eventuell von diesen nicht als freie Zeit gewertet, was die vergleichsweise geringeren Zeitressourcen auch erklären könnte.

³⁷ Gemeinschafts- und Gesamtschulen wurden hier aufgrund des Grundgedankens der bildungsziel-übergreifenden Beschulung zusammengefügt. An der Gesamtschule Freiburg, aber auch an den drei Gemeinschaftsschulen im Forschungssampling ist ein verbindlicher Ganztagsunterricht eingerichtet, was die hier vergleichsweise hohe Anzahl an Teilnehmenden an AGs miterklären könnte.

sich aber auch im nicht schulbezogenen Freizeitverhalten, was im Folgenden anhand von vier Freizeitaktivitäten der Jugendlichen aus der Schüler-Befragung genauer betrachtet wird (vgl. Abb. 39):

- **Bewegungsorientierung:** Während an Werkrealschulen lediglich knapp die Hälfte (47,0%) der Befragten angeben, sehr oder eher häufig Sport zu treiben, sind es am Gymnasium 70,8 Prozent. Schüler und Schülerinnen an Realschulen (54,1%) sowie Gemeinschafts- und Gesamtschulen (58,8%) liegen zwischen diesen beiden Werten. Dieser Unterschied zeigt sich bei der Jugendstudie 2020 des Landes Baden-Württemberg ähnlich deutlich: Auch hier geben die Gymnasialschüler und -Schülerinnen am häufigsten an, Sport zu treiben und unterscheiden sich diesbezüglich am stärksten von der Gruppe der Werkrealschüler und -Schülerinnen (Antes et al. 2020, S. 20).
- **Digital-mediale Orientierung:** Hinsichtlich digitaler Aktivität in Internet, Soziale Medien und Youtube zeigt sich eine gegenläufige Tendenz. Während an Werkrealschulen 56,0 Prozent der Befragten sehr häufig auf diesen Plattformen aktiv sind, sind es an Gymnasien nur 35,5 Prozent und an Gemeinschafts- und Gesamtschulen sogar nur 26,2 Prozent.
- **Leseaffinität:** Dagegen ist die Leseaffinität erneut am Gymnasium am stärksten ausgeprägt. Während 39,7 Prozent der Gymnasialschüler und -Schülerinnen angeben, sehr oder eher häufig Bücher und Zeitschriften zu lesen, sind es an Werkrealschulen 19,1 Prozent und an Realschulen nur 18,7 Prozent. In der Jugendstudie Baden-Württemberg zeigt sich hier der deutlichste Unterschied zwischen Werkrealschule (66,4% geben an, mindestens mehrmals im Jahr zu lesen) und Gymnasium (93,3% geben an, mindestens mehrmals im Jahr zu lesen), während sich Realschule (77,8%) und Gemeinschaftsschule (80,1%) dazwischen bewegen (Antes et al. 2020, S. 20).
- **Kommerziell-modisches Interesse:** Stadtbummel und Shopping werden wiederum vorwiegend von Werkrealschülern und -Schülerinnen als attraktive Tätigkeiten wahrgenommen und von 32,8 Prozent aus dieser Gruppe sehr oder eher häufig durchgeführt. An Gemeinschafts- und Gesamtschulen ist dies lediglich bei 13,3 Prozent der Fall, an Gymnasien bei 18,5 Prozent.

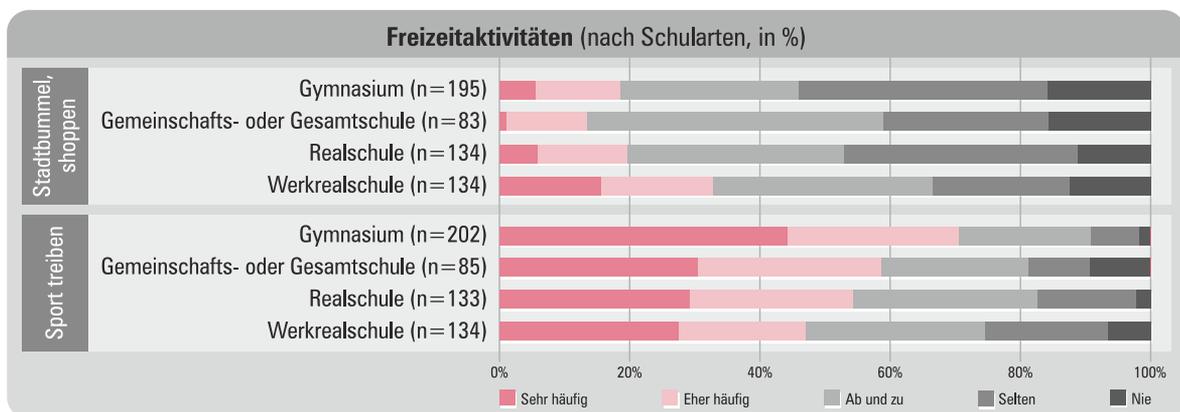


Abbildung 39: Freizeitaktivitäten (nach Schularten; in %).

Dass sich die Unterschiede in den Freizeitinteressen der Jugendlichen entlang der unterschiedlichen Schularten differenzieren lassen, bedeutet nun nicht automatisch, dass eine spezifische Schulart ein Freizeitinteresse hervorbringt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass **gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen unterschiedliche Milieus hervorbringen**, in die Jugendliche hineinwachsen und die sich sowohl hinsichtlich dominanter Freizeitinteressen als auch hinsichtlich dominanter Bildungswege unterscheiden. Anders gesagt: **Jugendliche unterscheiden sich in den Bedingungen ihres Aufwachsens**, die sowohl die jeweiligen Freizeitaktivitäten als auch den Bildungsweg beeinflussen

können. Dies bestätigt auch die Shell Jugendstudie (Albert et al. 2019, S. 30): „Die soziale Herkunftsschicht spielt Schularteine bedeutende Rolle für das Freizeitverhalten: Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten surfen häufiger im Netz, gamen oder sehen regelmäßiger fern als Gleichaltrige aus den höheren Schichten.“ Letztere betätigten sich dagegen stärker mit Sport, Lesen oder Kreativem (ebd.).

Sozialraumorientierte Praxis im Umgang mit schulartspezifischen Anforderungen

Die **Gestaltung des Schulalltags** der Jugendlichen und die **Relevanz des Schulumfelds** für das Aufwachsen scheint demnach **schulartspezifisch unterschiedlich** ausgeprägt zu sein, weshalb an den Schularten je unterschiedliche Strategien sozialräumlicher Praxen von den Fachkräften der Schulsozialarbeit gefragt sind. Wo Jugendliche aus weiten Einzugsgebieten an die Schule kommen, sind diese ausschließlich während der Schulzeit für Schulsozialarbeit erreichbar (oder über Strategien der Herstellung von Kleinräumigkeit, vgl. Kap. 7.1.1). Grundsätzlich zeigt sich, dass Schulsozialarbeit feine Antennen für die Wahrnehmung des lebensweltlichen Denkens der Schülerschaft über ihre Schule und den Schulort braucht, um zu entscheiden, wo gezielt Angebote durch sie selbst platziert werden können oder von relevanten Partnern eine attraktive Angebotsstruktur angeboten werden könnte.

Schulsozialarbeit kann ihre sozialräumlichen Netzwerke zum Erreichen der Jugendlichen vor allem am Gymnasium auch über institutionalisierte Hobbys erweitern, was sich beispielsweise am Gymnasium Filderstadt erkennen lässt. Hier wissen die Fachkräfte um die Relevanz der Sportvereine im Stadtgebiet: „[...] das ganze Vereinsleben der jeweiligen Ortschaften ist für die dort wohnenden Schüler auf jeden Fall wichtig.“ (FKI Filderstadt GYM, #01:38:18). An Schularten, wo die Freizeitinteressen anders gelagert sind (beispielsweise bei Sozialen Medien oder Shopping), gehen die Fachkräfte lebensweltnah auch hier mit einer Anpassung ihres Angebots auf die Bedarfe der Jugendlichen ein. In Gäufelden werden so beispielsweise virtuell geteilte Musiktrends der Jugendlichen mit der Fachkraft besprochen, um deren Inhalte gemeinsam kritisch zu reflektieren.

Die unterschiedlichen sozialräumlichen Praxen nach Schularten können mithilfe empirischer Ergebnisse innerhalb des SOPRA-Modells (vgl. Kap. 5.2.2) systematisch analysiert werden. Da sich hier – wie bereits in den Differenzierungen der Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten oben sichtbar wurde – unterschiedliche Anpassungsnotwendigkeiten der sozialräumlichen Praxen abzeichnen, werden die **zwei Schularten Werkrealschule** (Abb. 40) und **Gymnasium** (Abb. 41) genauer betrachtet.

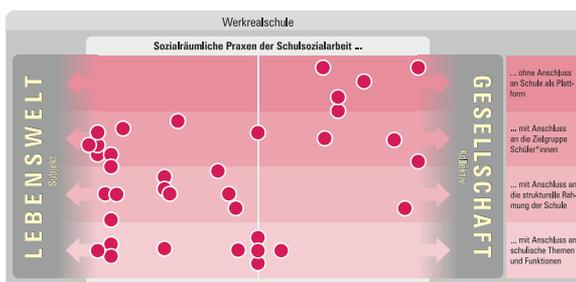


Abbildung 40: SOPRA-Modell an Werkrealschulen.

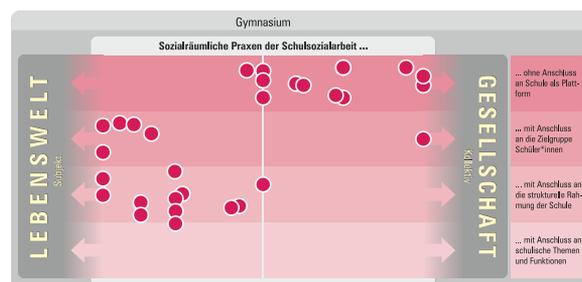


Abbildung 41: SOPRA-Modell an Gymnasien.

Im Modell sozialräumlicher Praxen-Orientierung der **Werkrealschulen** wird ein Korridor zwischen lebenswelt- und schulnahen Praxen und gesellschaftsbezogenen und schulfernen Praxen deutlich, jedoch liegt der **Schwerpunkt in Richtung Lebenswelt** und der Gesellschaftsbezug ist eher schwächer ausgeprägt. **Mittig zwischen Lebenswelt und Gesellschaft lässt sich jedoch eine vergleichsweise große Zahl an Praxen mit Anschluss an schulische Themen** und Strukturen finden. Die Ballung in der Mitte sind vornehmlich Patenprogramme zwischen Ehrenamtlichen und Schülern und Schülerinnen zur Unterstützung oder beruflichen Förderung, die an den Werkrealschulen realisiert werden.

Auch am **Gymnasium** sind zwei Ballungen im Modell erkennbar, diese sind einerseits bei Praxen mit Lebensweltbezug und einer mittigen Schulnähe, andererseits mit Gesellschaftsbezug ohne Anschluss an die Schule. Auffällig ist **die an den Gymnasien fast gar nicht bespielte Plattform Schule mit Anschluss an schulische Themen und Funktionen**, lebensweltbezogene sozialräumliche Praxen finden also weder mit engem Schulbezug noch ohne Anschluss an die Schule statt. Stark ausgeprägt ist bei Schulsozialarbeitenden an den Gymnasien eine **Gremienstruktur** und das Einbringen der Schulsozialarbeitenden in Arbeitsgruppen und infrastrukturelle Prozesse.

In einer **vergleichenden Perspektive** beider Schularten drängt sich insbesondere der differierende Anschluss an die Plattform Schule auf. Neben der Anpassung sozialräumlicher Strategien an die Bedingungen des Aufwachsens ist also auch eine Orientierung an den Schulstrukturen entscheidend. An der **Werkrealschule wird sozialräumliche Praxis eng mit der Schule als Plattform verknüpft, während an den Gymnasien hierzu eine größere Distanz besteht**. Die Schularten unterscheiden sich sowohl in Bezug auf den Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte als auch das Bildungsverständnis und gehen daher verschieden mit den unterschiedlichen Lernzielen und Bedarfen der Schülerschaft um. Das **Bildungsverständnis** und damit verbundene Ressourcenverteilungen an den Schulen scheint ein entscheidender Faktor zu sein: An den Werkrealschulen wird möglicherweise durch ein ganzheitlicheres Bildungsverständnis und antizipierte Bedarfe bei der Schülerschaft eher Raum für sozialpädagogische Ansätze auch im Unterricht geschaffen, sodass viele Angebote der Schulsozialarbeit in enger institutioneller Einbindung in den Schullalltag stattfinden.

An Gymnasien hingegen ist durch das formalere Bildungsverständnis weniger Spielraum für das Einbringen sozialräumlicher Praxen mit Anschluss an schulische Themen und Funktionen gegeben. Dagegen findet an den Werkrealschulen vergleichsweise weniger sozialräumliche Praxis ohne Anschluss an die Schule statt und mehr Praxen mit lebensweltlichen Bezügen, was ebenso in der **unterschiedlichen Möglichkeit der Platzierung lebensweltnaher Praxen auf der Plattform Schule** begründet zu sein scheint. Zum Beispiel ist es an der Werkrealschule Pforzheim der Fachkraft möglich, direkt am Ort Schule lebensweltliche Bedarfe der Schüler und Schülerinnen zu decken, was teilweise in Unterrichtszeiten geschieht: Die Fachkraft geht mit dem Ziel der sozialen Gruppenstärkung mit den sechsten Klassen zwei Tage in die Natur, wo sie gemeinsam mit der Jugendarbeit Angebote gestaltet. Da an Gymnasien weniger direkt in schulischen Zusammenhängen agiert wird, wird hier scheinbar eher über die Mitwirkung in Gremien beabsichtigt, die Bedingungen des Aufwachsens mitzugestalten (z. B. durch das Mitwirken am Runden Tisch Soziales der Fachkraft am Gymnasium Holzgerlingen).

Jedoch unterscheiden sich neben dem Bildungsverständnis der Schulen auch für Schulsozialarbeit die **Stellenstrukturen**. An Gymnasien sind Schulsozialarbeitende im Landesdurchschnitt pro Vollzeitkraft für 1.322 Schüler und Schülerinnen, an Werkrealschulen für 320 Schüler und Schülerinnen zuständig (KVJS 2017, S. 13).

Dies verweist auf die Notwendigkeit von Fachkräften an Gymnasien über eher strukturschaffende Tätigkeiten (Gremien etc.) ihr fachliches Anliegen einzubringen, was sich auch in einer Analyse der Kooperationen der Fachkräfte bestätigt. So haben die Fachkräfte an den Gymnasien viele institutionelle Kooperationspartner (z.T. mehr als 20), während sich ansonsten hinsichtlich des Schultyps keine spezifische Verbindung zur Anzahl der Kooperationspartner feststellen lässt: An Gemeinschaftsschulen, Werkrealschulen und Realschulen gibt es sehr unterschiedliche Zahlen an Kooperationspartnern. Die Ausrichtung der Kooperationsbeziehungen (vgl. Kap. 5.3.3) scheint jedoch häufiger auch von der Schulart bestimmt, was wiederum von der Ausrichtung an den Lebenswelten und damit schulartspezifischen Themen der Adressatengruppe zeugt.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit nimmt also die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens der Jugendlichen in den Blick. Gleichzeitig agiert sie angepasst an die – ebenfalls von den ungleichen Bedingungen der Jugendlichen bestimmten – schulartspezifischen Strukturen und aus diesen hinausreichend in den außerschulischen Raum.

Konsequenzen des Umgangs mit schulartspezifischen sozialräumlichen Anforderungen

Die Darlegung der verschiedenen sozialräumlichen Praxen legt nahe, dass in der **Konsequenz auch die Wahrnehmung und Nutzung der Schulsozialarbeit schulartspezifisch unterschiedlich** ist. Dieser Punkt nimmt daher in den Blick, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit genutzt wird, die ihre Praxis entlang der lebensweltlichen Bedarfe, jedoch im Rahmen der je unterschiedlichen Bedingungen der Schulart, ausrichtet.

Bezüglich der **Wahrnehmung von Schulsozialarbeit** als relevante Ansprechpartnerin zeigt sich aus den Daten der Schüler-Befragung, dass an Werkrealschulen und tendenziell auch an Realschulen Schulsozialarbeit häufiger beim Streit zwischen Schülern und Schülerinnen sowie bei Zukunftsfragen aufgesucht wird. Schulsozialarbeit wird hier stärker in einer ‚Schlichtungsfunktion‘ sowie als ‚Übergangsbegleitung‘ in eine weiterführende Schule oder den Beruf angesehen. Am Gymnasium wird Schulsozialarbeit dagegen häufiger als Ansprechpartnerin angesehen, wenn Jugendliche im jeweiligen Nahraum sich nicht ausreichend einbringen können. Schulsozialarbeit wird hier stärker in ihrer Rolle als ‚Partizipationsförderin‘ zur Unterstützung der Beteiligung von Jugendlichen betrachtet.

An Werkrealschulen hat mehr als die Hälfte der Schülerschaft (54,2%) mindestens wöchentlich Kontakt mit Schulsozialarbeitenden, während es am Gymnasium lediglich 11,9 Prozent (Realschule: 16,8%; Gemeinschafts- oder Gesamtschule: 22,6%) sind. Die höhere Kontaktintensität an Werkrealschulen ist nicht verwunderlich, da Schulsozialarbeit an dieser Schulart auch **häufiger den Schülerinnen und Schülern bekannt** ist als an Gymnasien und Gemeinschafts- sowie Gesamtschulen (n=562). An der Spitze steht hier allerdings die Realschule: So geben 89,5 Prozent der befragten Realschüler und -Schülerinnen an, die Schulsozialarbeit an ihrer Schule zu kennen (Werkrealschule: 83,7%), während dies am Gymnasium bei lediglich 77,5 Prozent der Fall ist (Gemeinschafts- oder Gesamtschule: 78,6%).

Bezogen auf die **Bekanntheit und Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit** lassen sich hinsichtlich der Differenzierung nach Schularten drei Angebotsbereiche unterscheiden (vgl. Abb. 42):

- An Werkrealschulen werden problem- und einzelfallbezogene Angebote, wie etwa Hilfe bei schulischen Problemen oder Zukunftsfragen, häufiger in Anspruch genommen. Am Gymnasium werden diese Angebote dagegen im Vergleich besonders selten genutzt. Insbesondere

die Unterstützung bei Streitigkeiten zwischen Schülern und Schülerinnen wird hier im Vergleich zu den anderen Schularten nur selten angefragt.

- Offene sowie gruppenbezogene Angebote (z. B. AGs) werden dagegen an den unterschiedlichen Schularten ähnlich oft genutzt. Lediglich an Gymnasien werden offene Angebote im Vergleich etwas seltener genutzt. Allerdings zeigt sich eine vergleichsweise starke **Unbekanntheit** dieser Angebote an Werkrealschulen. So geben beispielsweise etwa ein Drittel der befragten Werkrealschüler und -Schülerinnen (32,8%) an, dass sie entweder nicht wissen, ob es offene Angebote (z. B. Schülercafés) der Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt oder dass sie der Ansicht sind, dass es ein solches Angebot bei ihnen nicht gibt. Zum Vergleich: An der Realschule sind dies lediglich 11,3 Prozent. Auch bei anderen Variablen zeigt sich diese Tendenz: Angebote der Schulsozialarbeit werden an der Werkrealschule häufiger genutzt, sind aber tendenziell seltener bekannt.
- Hinsichtlich der über die Schule hinausreichenden Angebote (z. B. Lebendiger Adventskalender an der GMS Gäufelden) zeigt sich dagegen der bereits bei einzelfallbezogenen Angeboten hervorstechende Trend: An Werkrealschulen werden diese Angebote häufiger genutzt als an den anderen Schularten, das Gymnasium hat hier erneut die niedrigste Nutzungsquote.

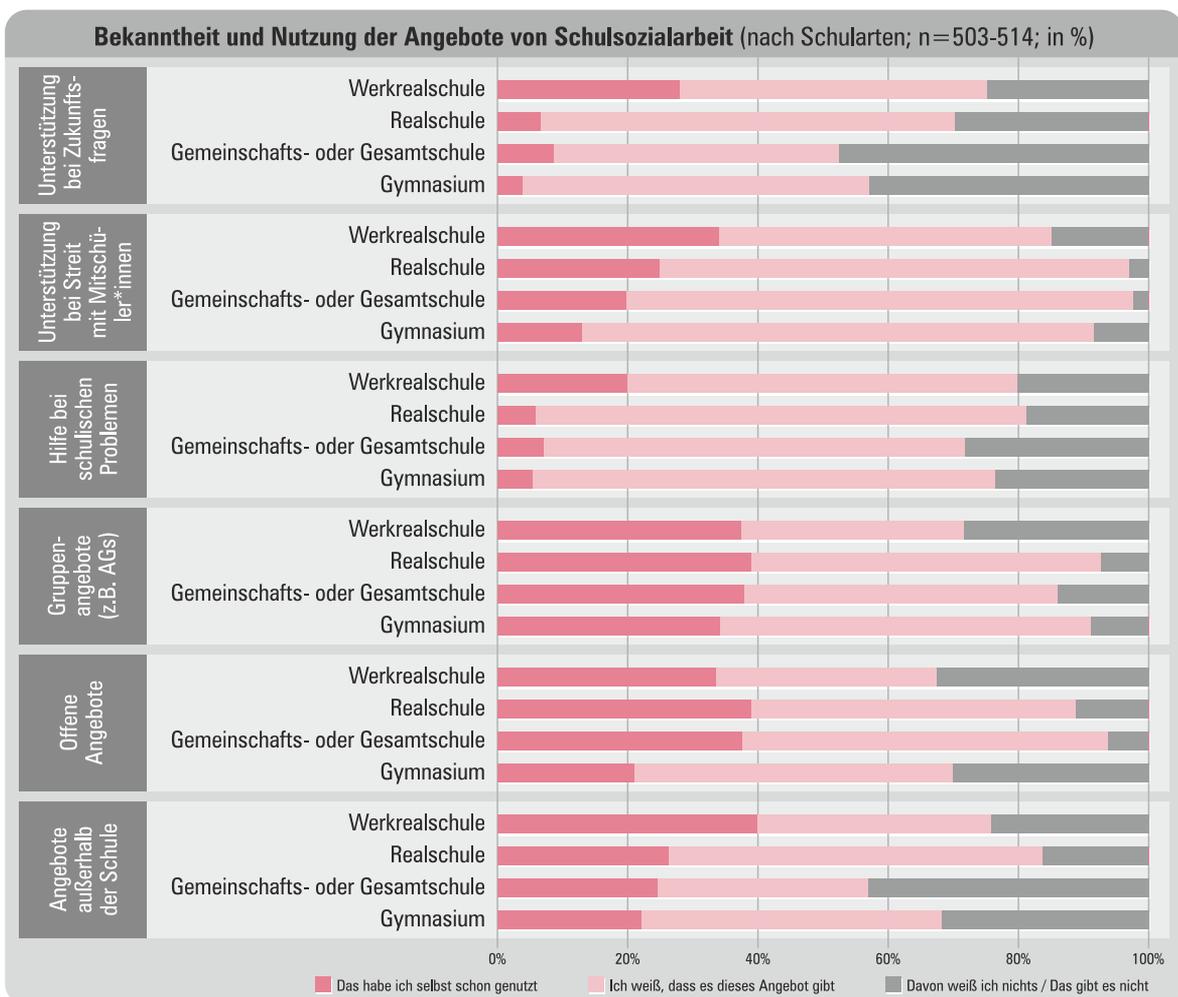


Abbildung 42: Bekanntheit und Nutzung der Angebote von Schulsozialarbeit (nach Schularten; n=503-514; in %).

Als Konsequenz der höheren Kontakthäufigkeit und der intensiveren Nutzung von Angeboten an Werkrealschulen – und eingeschränkt bei Realschulen – zeigt sich: Schulsozialarbeit ist für den Alltag von Schülern und Schülerinnen der beiden genannten Schularten **häufiger relevant** als für die Schülerschaft an Gymnasien und Gemeinschafts- oder Gesamtschulen (vgl. Abb. 43).

Bezogen auf sozialräumliches Handeln der Schulsozialarbeit wird darüber hinaus – wie bereits bei der Nutzung der Angebote sichtbar – deutlich, dass Werkrealschüler und -Schülerinnen der Schulsozialarbeitsfachkraft häufiger auch im außerschulischen Raum begegnen als an den anderen Schularten (was sich evtl. auf die oben beschriebene Freizeitgestaltung an öffentlichen Orten zurückführen lässt). An Realschule, Gemeinschafts- und Gesamtschule sowie Gymnasium wird Schulsozialarbeit dagegen **vorwiegend als innerschulischer Akteur erfahren**. Das ist insbesondere dahingehend spannend, da gerade in Betrachtung der sozialräumlichen Praxen an Gymnasien (vgl. oben SOPRA-Modell) Schulsozialarbeitende tendenziell häufiger in außerschulischen Gremien aktiv sind, dies jedoch scheinbar für die Adressatengruppe unsichtbar bleibt.

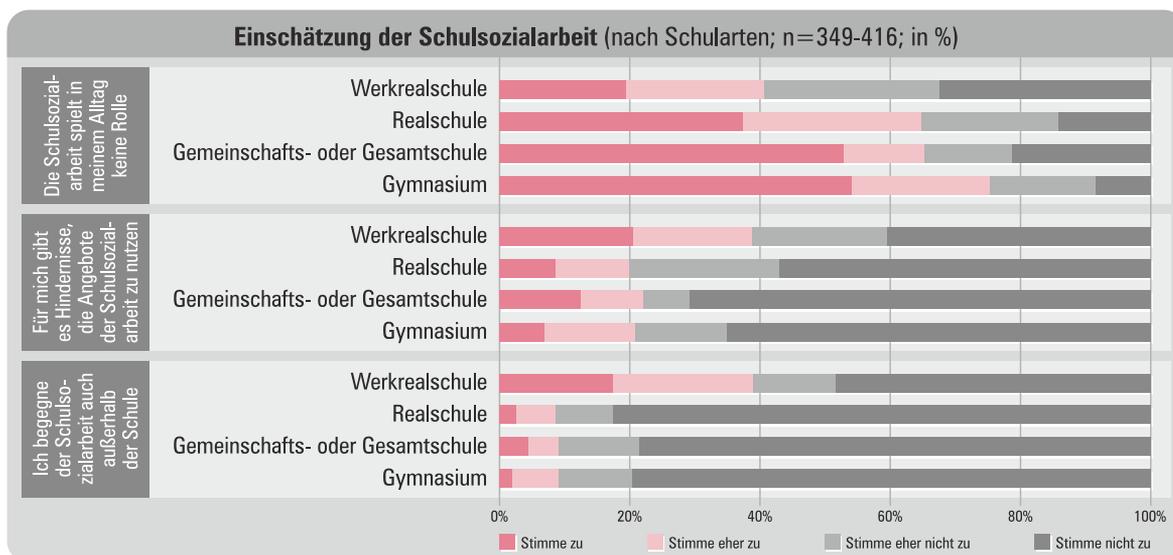


Abbildung 43: Einschätzung der Schulsozialarbeit (nach Schularten; n=349-416; in %).

Zwischenfazit: Schulsozialarbeit der Schularten?

Zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der Differenzierung der Lebenswelten der Jugendlichen, der daran ausgerichteten sozialräumlichen Praxis der Schulsozialarbeit und den differierenden Nutzungsaspekten von einer ‚Schulsozialarbeit der Schularten‘ in der Sekundarstufe sprechen. Schulsozialarbeit ist an bestimmten Schularten – vor allem Werkrealschulen – bekannter als an anderen, wird intensiver genutzt und häufiger mit positiven (Lern-)Erfahrungen verbunden. Zur Erklärung dieses Befundes seien drei zentrale schulartspezifisch differierende Rahmenbedingungen herausgestellt:

- (1) Es scheint – wie oben beschrieben – plausibel, von einer schulartbezogenen **gesellschaftlich bedingten Differenzierung in unterschiedliche Milieus** auszugehen, die sowohl milieuspezifische (Freizeit-)Interessen und sozialräumliche Aneignungsweisen der Jugendlichen bedingen als auch mit ungleichen Zugängen zu gesellschaftlichen Bildungsressourcen einhergehen. Daraus resultieren dann die **heterogenen Lebenswelten der Adressatinnen und Ad-**

ressaten von Schulsozialarbeit. Es wäre daher auch denkbar, von unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Zielsetzungen an den jeweiligen Schularten (z. B. auch anschließend an unterschiedliche Deutungspraxen von Hilfsbedürftigkeit der Jugendlichen an den Schularten) auszugehen und daraus die unterschiedlichen Nutzungsweisen zu erklären.

- (2) Es ist auch auf die unterschiedlichen Schularten, deren Verfasstheit und Auftrag zu verweisen: Schulsozialarbeit ist in ihrer sozialraumorientierten Praxis stark auf ihr Verhältnis zur jeweiligen Schule (Ermöglichung oder institutionelle Inanspruchnahme) angewiesen. Die Integration sozialraumorientierter Konzepte scheint für Schulsozialarbeit je nach Schulart und den damit verbundenen Aufträgen und Rahmungen je unterschiedlich herausforderungsvoll zu sein.
- (3) Letztlich sind es auch **Stellenstrukturen**, insbesondere die **personellen Ressourcen**, die sich auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit auswirken. Das Verhältnis von Vollzeitkräften (VK) zur Schüleranzahl fällt an Werkrealschulen am positivsten aus und die Fachkräfte an Gymnasien sind im Durchschnitt für die meisten Schüler und Schülerinnen verantwortlich (vgl. Zipperle et al. 2022; KVJS 2020, S. 53). Dies zeigt sich auch in der Betrachtung der Forschungsstandorte: Während bei den befragten Jugendlichen von Werkrealschulen im Durchschnitt etwa 183 Schüler und Schülerinnen auf eine Vollzeitkraft der Schulsozialarbeit kommen, beträgt dieser Quotient bei den Jugendlichen vom Gymnasium circa 693. Dementsprechend verwundert es nicht, dass Fachkräfte an Werkrealschulen anteilig mehr Schüler und Schülerinnen erreichen als beispielsweise an Gymnasien und zudem andere Angebote auch mit sozialräumlichem Bezug vorhalten können.

Zusammenfassend kann von einem **gemeinsamen fachlichen Auftrag der Schulsozialarbeit** an den unterschiedlichen Schularten ausgegangen werden, der jedoch schulartspezifisch zumindest hinsichtlich der Realisierung von Sozialraumorientierung **unterschiedlich konkretisiert** wird.

Dabei haben die stellenspezifischen Arbeitsbedingungen einen maßgeblichen Einfluss auf die Angebotsstrukturen und deren Nutzung durch die Jugendlichen. Um diese These näher zu untersuchen, wird im Folgenden die Stellenstruktur der Schulsozialarbeitenden als prägende Rahmenbedingung sozialräumlicher Praxis in den Blick genommen.

7.1.3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit unter unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist, so wird nun als dritter Punkt in diesem Kapitel ausgearbeitet, von unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen geprägt. In Kapitel 2 wurden bereits einige Kennzahlen der Berichterstattung zur Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg zu unterschiedlichen Beschäftigungsumfängen sowie Fachkräfteschlüssel bezüglich der Schularten vorgestellt. In Bezug auf die strukturellen Bedingungen ist nun darüber hinaus zu beleuchten, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Stellenumfängen, längerer oder kürzerer Etablierung der Fachkräfte, verschiedenen Träger- und Teamanbindungen und einer Anlage von Stellen als Personalunion realisiert werden kann. Eine Gesamtschau zu den unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen ermöglicht im Weiteren die Charakterisierung verschiedener Stellenprofile sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als Konglomerat verschiedener zentraler, aber relativer Voraussetzungen sozialräumlichen Handelns.

Stellenumfang als eine zentrale Voraussetzung sozialraumorientierter Praxis

Der Stellenumfang der Schulsozialarbeitsfachkräfte variiert landesweit, aber auch an den Forschungsstandorten stark (vgl. KVJS 2020, S. 53). In der oben dargestellten Analyse der Schularten deutete sich bereits ein Zusammenhang von größeren Stellenumfängen an den Forschungsstandorten an Werkrealschulen mit einem teilweise anders nutzbaren sozialraumorientierten Schulsozialarbeitsangebot an. Die in Kapitel 6.2.1 beschriebene **Wahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeit als hintergründige Unterstützungsstruktur** ist an Schulen mit einem **günstigeren Stellenschlüssel** in Richtung anderer Funktionsbilder (,andere Erwachsene', Vertraute) von Schulsozialarbeit **verändert** (vgl. Kap. 6.2.1).

Insgesamt zeigt sich aus Perspektive der Adressatengruppe, aber auch vonseiten der Fachkräfte der **Wunsch nach Mehr**: nach mehr zeitlichen Ressourcen, nach mehr Angeboten für die Jugendlichen. Aus den Fachkräfteeinterviews geht hervor, dass ein knappes Zeitbudget häufig zu Priorisierungen führt und damit die für die Beziehungsarbeit als wichtig erachtete Zeit für ,kleinere' Anliegen reduziert wird. Die Fachkräfte müssen im sozialraumorientierten Handeln **mit der Ambivalenz umgehen** zwischen einer freien Arbeitsgestaltung in inner- und außerschulischen Bezügen und der drohenden Entgrenzung der eigenen Ressourcen. Die Adressatinnen und Adressaten selbst schätzen (wie bereits in Kapitel 6 beschrieben) die Kontinuität der Erreichbarkeit von Schulsozialarbeit sehr und legen hohe Erwartungen an Schulsozialarbeit an (*„Manche Probleme kann sie ganz gut lösen, mit manch einer Art von Problem hat sie aber noch Probleme.“*; SuS-B). Angesichts der vielfältigen Erwartungen an die Fachkräfte wird mit einem sozialräumlichen Auftrag die Gefahr der Entgrenzung des Arbeitsauftrags verstärkt. Daraus ist zu schließen, dass gelingendes sozialräumliches Arbeiten nicht ,on top' geleistet werden kann und angesichts der Komplexität des Handlungsfeldes und der Menge an Anforderungen dafür **vorgesehene und angemessene Zeitressourcen** benötigt.

Wo zeitliche Ressourcen es den Schulsozialarbeitenden ermöglichen, **Angebote losgelöster von schulischen Themen und Strukturen zu platzieren** und sowohl nah an der Lebenswelt der Jugendlichen als auch an der Gesellschaft zu agieren, desto **eher werden sie als Akteurinnen und Akteure in außerschulischen Belangen für die Adressatengruppe erkennbar**.³⁸ In Gaildorf, wo beispielsweise mit dem Schülercafé auf dem Schulgelände Jugendliche unkompliziert Zugang zur Schulsozialarbeit finden können, wird Kontakt auf andere Art und zu anderen Themen möglich als in Filderstadt, wo die Fachkräfte von einer ressourcenbedingten Prioritätensetzung auf Gruppen- und Einzelfallarbeiten berichten. An Standorten, an denen eine Vollzeitkraft für enorm viele Schülerinnen und Schüler zuständig ist (z. B. an der Realschule Pforzheim), lässt sich ebenfalls eine mit dem Personalschlüssel begründbare Konzentration auf Gruppen- und Einzelfallangebote beobachten. In Klassen- und anderen Gruppenangeboten können viele Schülerinnen und Schüler mit Schulsozialarbeit in Kontakt treten, was schließlich zu einer verstärkten Wahrnehmung und auch Nutzung des Beratungsangebots in Einzelfällen führen kann.

Chancen einer langjährigen Etablierung der Schulsozialarbeitenden

Die Etablierung der Schulsozialarbeitenden (vgl. auch Kap. 5.2) zeigt sich an den Forschungsstandorten anhand mehrerer Aspekte als gewinnbringend für sozialraumorientierte Praxis: im Sinne (1)

³⁸ Eine weitere Analyse zur gemeinsamen Nutzung eines Schülercafés aus verschiedenen Akteuren der Jugendhilfe findet sich im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung, Erstellung und Umsetzung einer Konzeption für ein neues Jugendhaus in Öhringen des KVJS (2019).

einer langjährigen Anstellungsdauer als Schulsozialarbeitsfachkraft einer Schule, der (2) langfristigen Vernetzung und Verankerung von Schulsozialarbeit und der (3) Verbindlichkeit von Sozialraumorientierung als konzeptionellem Bestandteil.

- (1) Die Fachkräfte schildern immer wieder den Beziehungsaufbau als konstitutives Moment insbesondere für das Generieren von Sozialraumwissen, aber auch für die offene Arbeit als eine zentrale Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit. **Geringe Personalfuktuation begünstigt einen intensiven Beziehungsaufbau über längere Zeit hinweg** sowie die von der Adressatengruppe geschätzte Qualität der Kontinuität (biografisch, zeitlich im Tagesverlauf).
- (2) Die Verankerung der Fachkraft in Vernetzungen und die dauerhafte Pflege von Kontakten zu entscheidenden Akteuren kann zu einer **besseren Realisierung des Fachkonzepts Sozialraumorientierung** führen. Mit der langjährigen Etablierung der Schulsozialarbeitsfachkräfte wachsen und erweitern sich **Kooperationsbeziehungen**, womit die Angebotspalette ständig den sich verändernden, vielseitigen Bedarfen der Adressatinnen und Adressaten angepasst werden kann.
- (3) Eine **Verbindlichkeit von Sozialraumorientierung als konzeptioneller Bestandteil** (bspw. durch eine fachliche Entscheidung des Trägers am Standort Holzgerlingen) hilft neuen Fachkräften sich mit dieser fachlichen Ausrichtung zu identifizieren und an bestehende Netzwerke anzuknüpfen.

Im Umkehrschluss lässt sich daraus folgern, dass bei mangelnder Etablierung und zeitlicher Perspektive bereits das Erreichen der Niveaustufe des Sozialraumwissens (vgl. Kap. 5.4) als schwerer realisierbar erscheint.

Teamstrukturen als Unterstützung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Die Analyse an den Forschungsstandorten macht deutlich, dass sich zweierlei Teamstrukturen für die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als unterstützend hervorheben lassen. Eine **Teamanbindung beim Träger** – sei es mit weiteren Schulsozialarbeitenden oder anderen Berufsgruppen der Jugendhilfe im Sozialraum – schafft niederschweligen Anschluss ans außerschulische System der Jugendhilfe. Eine **Teamkonstellation aus mehreren Schulsozialarbeitenden direkt an der Schule** – die sich wie beispielsweise an der Gesamtschule Freiburg auch aus Fachkräften verschiedener Träger bilden kann – schafft niederschweligen Anschluss zur eigenen Berufsgruppe innerhalb einer Schule. Beide Konstellationen **heben den Status der Schulsozialarbeit als Einzelkämpferin auf** und können durch den damit möglichen Austausch die **Umsetzung sozialräumlicher Arbeit unterstützen**. Sozialraumwissen kann so auf kurzen Wegen geteilt und das Ziel einer Verbesserung der Bedingungen des Aufwachsens aus der Jugendhilfe heraus gemeinsam stark gemacht werden. Das gilt insbesondere dann, wenn der Träger selbst nicht die fachlichen Strukturen zur Steuerung von Schulsozialarbeit aufweist (vgl. Zipperle et al. 2022).

Personalunion als besonderer Ermöglichungsfaktor sozialräumlicher Praxen

Die Personalunion ist ein Konstrukt mit einem Stellenanteil in der Schulsozialarbeit und einem weiteren Stellenanteil in einem anderen Arbeitsfeld der Jugendhilfe (an den Forschungsstandorten z. B. OKJA, MJA oder Jugendreferat). Damit ist die Personalunion eine besondere Konstellation unter besonderen Bedingungen mit besonderen Konsequenzen für die sozialraumorientierte Praxis (vgl. hierzu auch Zipperle et al. 2018, S. 93). Qua Stellenstruktur ist hier bereits ein Anteil nicht innerschu-

lich angelegt und inner- und außerschulisches Handeln sind über die Person miteinander verbunden – zugespitzt formuliert: Die Fachkraft kooperiert mit sich selbst. Interessant ist deshalb, wie sich diese rahmende Bedingung in den Praxen der Schulsozialarbeitenden zeigt und ob die Adressatinnen und Adressaten die Fachkräfte in Personalunion anders wahrnehmen und deren Angebot auf andere Art nutzen.

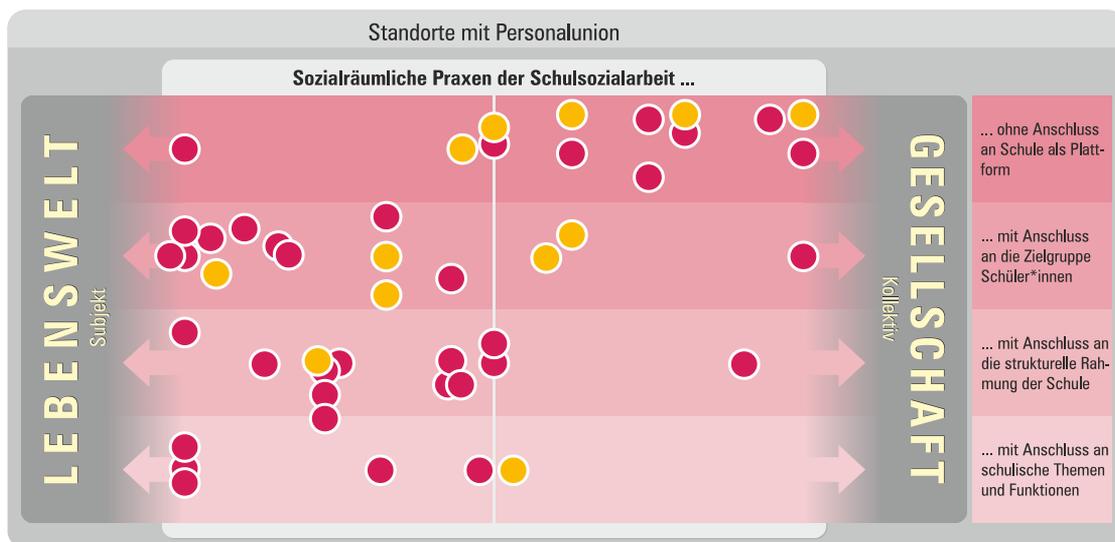


Abbildung 44: SOPRA-Modell an Standorten mit Personalunion.

Sozialräumliche Praxen in breite(re)m Spektrum

Im Modell der sozialräumlichen Praxis-Orientierungen (vgl. Kapitel 5.2.2) zeigt sich, dass die Personalunion ein anderes Spektrum sozialraumorientierten Arbeitens ermöglicht. An Standorten mit Personalunion wird das **breiteste Feld an sozialräumlichen Praxen zwischen Lebenswelt und Gesellschaft**, aber auch unterschiedlichster Formen des Anschlusses an Schule sichtbar (vgl. Abb. 44). In der Analyse können zwar sozialräumliche Praxen nicht immer trennscharf zwischen den Stellenanteilen (Schulsozialarbeit oder das andere Arbeitsfeld der Jugendhilfe) unterschieden werden (gelbe Punkte in Abb. 44). Es zeigt sich aber, dass Personalunion-Modelle es ermöglichen, sozialräumliche Praxen auch mehr **in Richtung Gesellschaft auszurichten**: Die Ballungen sind hier **weniger eng an die Lebenswelt**, sondern weiter in Richtung Gesellschaftsbezug orientiert. Die in der Gesamtschau aller Standorte eher erkennbaren Ballungen von Praxen mit lebensweltlichen und schulorientierten Bezügen auf der einen Seite und gesellschaftsorientierten und schulferneren Bezügen auf der anderen Seite erscheinen an Standorten mit Personalunion breiter gestreut.

Dies lässt sich an den Forschungsstandorten mit Personalunion einmal mit dem **sozialräumlichen Selbstverständnis des Trägers begründen**, weil dann mit der Personalunion die Trägererwartung einhergeht, dass sich Schulsozialarbeit auch aktiv in den Bereich der Vernetzung im Gemeinwesen und der Schaffung von Infrastruktur für Jugendliche einbringt. Die Bereichsleitung am Standort Holzgerlingen beschreibt in der Gruppendiskussion die Personalunion als Erfolgsgeschichte, weil die Fachkraft Schulsozialarbeit und kommunales Jugendreferat produktiv miteinander verknüpfen und qua Dienstauftrag auf die Jugendhilfeinfrastruktur Einfluss nehmen kann. Neben der Trägerintention können jedoch auch **Synergieerwartungen der Kommune** eine Rolle spielen: Mit einer Personalstelle kann ein breiteres Spektrum abgedeckt und die Zuständigkeit für Jugend in einer Fachkraft gebündelt werden.

Ein weiterer **Faktor ist die Stellenflexibilität** der Personalunion zu nennen (bspw. freiere Zeiteinteilung zwischen den Stellenanteilen), die ein sozialräumliches Agieren mit weniger Anschluss an die Plattform Schule als Arbeitsort begünstigt. Schulsozialarbeit werde in Gäufelden so zum „*Joker, der auf eine andere Art mit den Kindern und Jugendlichen umgehen kann*“ (GD Gäufelden GMS, #00:57:00), und der für Jugendliche in einem allgemeineren Sinn zuständig und deren Lebenswelten nah ist. Das zeigt sich beispielsweise auch in der Beziehung zu den Orten der Jugendlichen, die in Personalunion arbeitende Fachkräfte direkt aufsuchen und dort die Jugendlichen intensiver kennenlernen können (z. B. Spielmobil der Mobilien Jugendarbeit Ost, an dem sich Fachkräfte des Gymnasiums Stuttgart in Personalunion beteiligen).

Gleichzeitig wird – analog zum obigen Punkt des Stellenumfangs – hier die Herausforderung an die Fachkräfte gestellt, **in einer Doppelrolle zu agieren** und gleichermaßen inner- wie außerschulisch zuständig zu sein. Die in Personalunion erhöhte Zeit- und Handlungsflexibilität bringt einerseits Freiheiten in der Umsetzung sozialräumlicher Konzepte. Das muss andererseits mit einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem Anstellungsträger zum Auftrag und zu Ressourcen einhergehen, um nicht in Entgrenzung zu münden.

Im eher ländlich geprägten Bereich scheint die Personalunion Auswirkungen auf Kooperationsbeziehungen zu haben und **Netzwerke richten sich tendenziell eher in den Freizeitbereich aus**. In Gäufelden wird dies begünstigt durch fließende Übergänge der Tätigkeitsfelder und Zielgruppen, durch jugendarbeitsbezogenes Agieren der Fachkraft in der Kommune, durch überkommunale Anbindung an Netzwerke der Jugendarbeit und durch Relevanzsetzungen der Fachkraft selbst. Der Stellenanteil Schulsozialarbeit profitiert vom Zugriff auf eine Angebotsvielfalt, die sie ohne „*diese Unterstützung, ohne die Vereine, die es im Sozialraum gibt, nicht haben könnte.*“ (FKI Gäufelden GMS, #00:38:55).

Positionierung in den Sozialräumen der Jugendlichen

Trotz der bereits angeführten Punkte zeigt sich in der Schüler-Befragung wie in den Nutzer-Workshops eines sehr deutlich: Auch an Standorten mit Personalunion wird Schulsozialarbeit ganz grundsätzlich von den Adressatinnen und Adressaten als zur Schule zugehörig wahrgenommen.

Dennoch führt die Personalunion-Struktur auch zu einer vermehrten Wahrnehmung der Fachkräfte außerhalb der Schule. Schulsozialarbeit wird so beispielsweise von den Schülerinnen und Schülern laut der Schüler-Befragung in bestimmten Situationen **häufiger als potenzielle Kontaktperson eingeschätzt**. Insbesondere bei projektbezogenen sowie über die Schule hinausreichenden Themen wird Schulsozialarbeit, die in Personalunion arbeitet, häufiger adressiert, was die Schüler-Befragung deutlich macht. Zum Beispiel sehen 26 Prozent der Schülerschaft Schulsozialarbeitende in Personalunion als relevante Ansprechpartnerin bei dem Gefühl an, dass Jugendliche nicht zu Wort kommen, während dies nur bei 15 Prozent der anderen Schülerinnen und Schüler der Fall ist (n=561). Auch sehen 11 Prozent der Schülerschaft von Fachkräften in Personalunion diese als relevante Ansprechperson an, wenn sie eine Jugendeinrichtung besuchen wollen, während dies nur 6 Prozent der anderen Schülerinnen und Schüler so sehen (n=561).

Dies stützt die These von häufigeren Begegnungen im Sozialraum und einer dort entstehenden Ansprechbarkeit auch für außerschulische Themen. An Standorten mit Personalunion wird beispielsweise die enge Verbindung zum Interaktionsrahmen Schule durch die Verfügbarkeit von Räumen und Arbeitszeiten außerhalb des Schulbetriebs von Jugendlichen als gelockert wahrgenommen. Nutzerinnen und Nutzer schildern dann sehr viel häufiger Kontakte zur Schulsozialarbeit außerhalb der Plattform Schule als an Standorten ohne Personalunion. In Gäufelden befindet sich beispielsweise die Jugendbegegnungsstätte (kurz JUBS) auf dem Gelände der

Schule und im Nutzer-Workshop wird deutlich, dass bereits alle das JUBS in irgendeiner Form kennengelernt und auch fast alle die Schulsozialarbeit bereits außerhalb der Schule getroffen haben.

Die Wahrnehmung von Schulsozialarbeit als Teil der Schule wird also nicht per se durch die Personalunion aufgehoben, was eventuell mit dem häufigeren Erstkontakt über die (Gruppenangebote in der) Schule begründet werden kann, weshalb auch die Wahrnehmung davon geprägt ist. Es gelingt jedoch den Fachkräften in Personalunion, sich und ihre (Kooperations-)Angebote anders und sichtbarer im Sozialraum der Jugendlichen zu platzieren und selbst über Schule hinaus ansprechbar zu sein.

Nutzungsweise der Schulsozialarbeit in Personalunion

In den Erzählungen der Nutzerinnen und Nutzer zeigt sich insgesamt, dass außerschulische Angebote vermehrt dort Anklang finden, wo die Fachkräfte in Personalunion tätig oder auf dem Schulgelände bereits Angebote der OKJA mit ansässig sind (z. B. gehen in Holzgerlingen das Schülercafé im Schulgebäude und das Jugendzentrum am Schulgebäude fließend ineinander über und werden von der Jugendarbeit und Schulsozialarbeit teilweise gemeinsam bespielt).

Hinsichtlich etwaiger Unterschiede zwischen der Nutzung von Schulsozialarbeit bei Fachkräften mit und ohne Personalunion ist zunächst in den Daten der Schüler-Befragung auffällig, dass sich keine Unterschiede bezogen auf die Bekanntheit der Schulsozialarbeit sowie der Kontakthäufigkeit zeigen. Allerdings unterscheiden sich Schulsozialarbeits-Fachkräfte in Personalunion von den anderen Fachkräften in mehreren Aspekten hinsichtlich der Frage, wie die Jugendlichen das entsprechende Angebot nutzen.

So zeigt sich auf Angebotsebene, dass insbesondere **offene Angebote**, aber auch **die Unterstützung in Zukunftsfragen bei Fachkräften mit Personalunion-Stellen häufiger genutzt** wird. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Fachkräfte, die beispielsweise parallel in der Offenen oder Mobilen Jugendarbeit tätig sind, entsprechend in diesem Berufskontext bekannte und praktizierte Angebotsformen (z. B. offene Cafés, Berufsvorbereitung) in ihren Alltag als Schulsozialarbeitsfachkraft transportieren oder gar untrennbar mit diesem verbinden, was vielerorts auch von Seiten des Trägers erwünscht oder konzeptionell verankert ist (z. B. ‚Stuttgarter Modell‘).

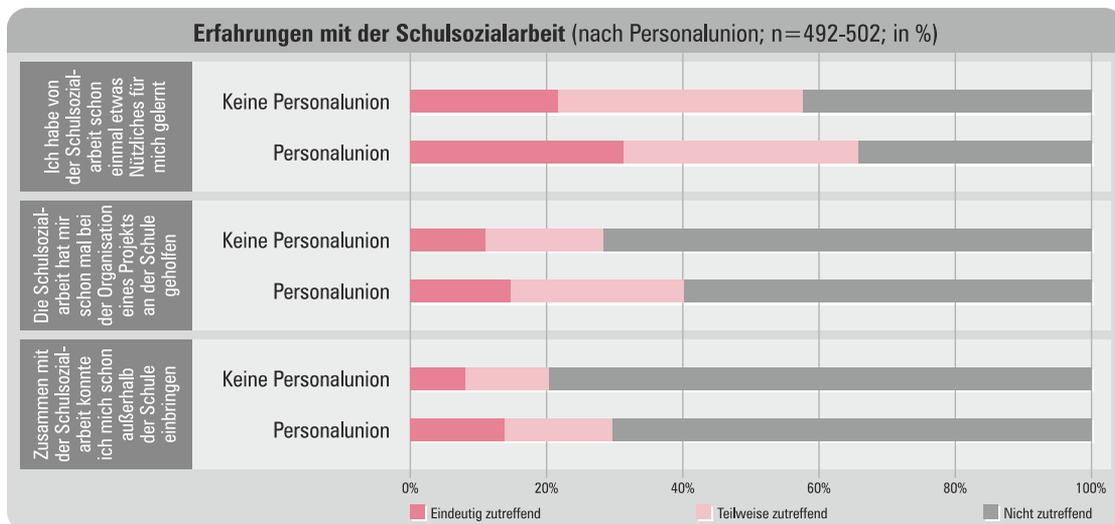


Abbildung 45: Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit (nach PU; n=492-502; in %).

Hinsichtlich der Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten mit Angeboten der Schulsozialarbeit zeigt sich partiell eine höhere Häufigkeit von Lern-, Hilfs- und Beteiligungserfahrungen bei denjenigen Jugendlichen, an deren Schule eine Schulsozialarbeitsfachkraft in Personalunion arbeitet (vgl. Abb. 45). Darin deutet sich an, dass diese Fachkräfte im Vergleich häufiger auch unabhängig von schulischen Problemlagen zur Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen oder zur Beteiligung in außerschulischen Zusammenhängen angesprochen und genutzt werden.

Die dahinterliegende Annahme, dass es die Personalunion-Stelle Schulsozialarbeitsfachkräften in höherem Maße erlaubt, im Kontext ihrer anderen Tätigkeit auch im außerschulischen Raum für die Jugendlichen sichtbar zu sein, bestätigt sich mit Blick auf die Frage, ob die Jugendlichen der Schulsozialarbeit auch außerhalb der Schule begegnen. Während bei Schulen mit Fachkräften in Personalunion-Stellen etwa ein Viertel der Befragten (25,6%) der entsprechenden Aussage vollständig oder eher zustimmen, sind es an den sonstigen Schulen lediglich 8,5 Prozent der Jugendlichen.

In einer Gesamtschau der unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen lassen sich an den Untersuchungsstandorten nun in Bezug auf Stellenumfang und Teamstrukturen sowie Personalunion-Stellen verschiedenartige Stellenprofile der Schulsozialarbeitenden nachzeichnen und charakterisieren. Diese Profile als Zusammenspiel verschiedener zentraler, jedoch relativer und damit veränderlicher Voraussetzungen sozialräumlichen Handelns, werden im Folgenden vorgestellt.

Stellenprofile als relative Voraussetzungen sozialräumlicher Praxis

In einem Querblick zu den Stellenprofilen der insgesamt 23 an der Untersuchung beteiligten Fachkräfte zeigt sich eine große Bandbreite im **Stellenumfang** pro Fachkraft (25% bis 100%) und pro Schule (50% bis 225%; vgl. Tab. 1 in Kap. 4). Ähnlich unterschiedlich sind die **Stellenstrukturen** mit Einzelfachkräften an einer Schule, Fachkräfteteams an einer Schule, schul(art)- und arbeitsfeldübergreifenden Teams, Personalunion sowie Mischformen aus einigen Komponenten. Auch die **Personalschlüssel** an den Untersuchungsstandorten sind höchst unterschiedlich ausgeprägt und reichen zum Stand des Forschungsbeginns im Schuljahr 2019/2020 von 1:166 (Werkrealschule) bis 1:1.880 (Gymnasium) (vgl. Tab. 1 in Kap. 4). Im Durchschnitt liegt in der Untersuchung der Personalschlüssel quer über alle Schularten hinweg bei 1:610 und damit nah am Landesdurchschnitt von 1:553 (an allen öffentlichen allgemeinbildenden Schulen; vgl. KVJS 2020, S. 41). Mit Blick auf diese KVJS-Statistik (2020) zeigt sich, dass **die Stellenprofile und -entwicklungen an den Forschungsstandorten – trotz teils großer Streubreite – im Mittel den landesweiten Trend abbilden.**

Im empirischen Material finden sich aber auch Hinweise darauf, dass **bestimmte Rahmenbedingungen der Stellenprofile die Möglichkeiten und Handlungsoptionen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erweitern oder beschränken.**

Empirische Einblicke in Stellenprofile mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen

Verschiedene Rahmenbedingungen und damit Ausprägungen und Einbettungen von Stellenprofilen der Schulsozialarbeit sollen am Beispiel zweier Standorte in unserer Auswahl, Kirchdorf und Holzgerlingen, kurz illustriert werden.

In Tabelle 6 wird zuerst das Stellenprofil in Kirchdorf aufgeführt, dort arbeitet die Fachkraft in Personalunion von Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit mit insgesamt

100% Stellenumfang³⁹. Sie hat nur auf Landkreisebene die Möglichkeit, mit Kolleginnen und Kolleginnen beider Arbeitsfelder in Kontakt zu kommen; in der kleinen Gemeinde gibt es im Sozialraum keine weiteren hauptamtlichen Akteure aus der Kinder- und Jugendhilfe (außer Kita). Der Personalschlüssel liegt etwas über dem Landesdurchschnitt an Gemeinschaftsschulen (1:421; vgl. KVJS 2020, S.43). Trotz der Fachlichkeit, Bemühungen und Kooperationsbeziehungen der Fachkraft zeigt sich in den Analysen die Umsetzung sozialräumlicher Ansätze als limitiert, weil die Fachkraft in Personalunion die Verantwortung für Sozialraumorientierung am Ort überwiegend allein trägt und der öffentliche Träger sich diesbezüglich eher im Hintergrund und die Jugendhilfeinfrastruktur am Ort für ausreichend hält.

Standort	Fachkräfte	Stellenstruktur	Personalschlüssel	Schulart
Kirchdorf	1 Fachkraft	75% Schulsozialarbeit (+ 25% OKJA)	557	Gemeinschaftsschule
Holzgerlingen	1 Fachkraft	50% Schulsozialarbeit (+ 50% Jugendreferat)	250	Werkrealschule
	1 Fachkraft	50% Schulsozialarbeit	1400	Realschule
		50% Schulsozialarbeit	1880	Gymnasium

Tabelle 6: Stellenstruktur, Stellenumfang und Personalschlüssel an zwei Standorten.

In Holzgerlingen sind drei Schulen eines Schulzentrums Teil der Untersuchung. An der Werkrealschule arbeitet eine Fachkraft in Personalunion, eine weitere Fachkraft ist Schulsozialarbeitende an der Realschule und am Gymnasium. Der Personalschlüssel an der Werkrealschule ist etwa um ein Drittel schlechter als im Landesdurchschnitt in dieser Schulart (1:369; vgl. ebd., S. 43), an der Realschule liegt der Schlüssel etwa beim Doppelten und am Gymnasium bei mehr als dem 1,6-fachen des Landesdurchschnitts in diesen Schularten (vgl. ebd., S.43). In den Analysen zeigen sich eingespielte Teamstrukturen als schul(art)- und arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit vor allem mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dadurch gelingt es den Fachkräften trotz der eher ungünstigen Personalausstattung⁴⁰ sozialraumorientiert zu arbeiten, im außerschulischen Raum aktiv zu sein und Gremienarbeit zu leisten. Das scheint deshalb möglich zu sein, weil Arbeitsteilung, das Teilen von Sozialraumwissen und Abstimmungen stattfinden, der freie Träger fachliche Absicherung und Rückhalt bietet, die Schulleitungen sich offen für sozialraumorientierte Ansätze zeigen und ein kommunales Interesse an Jugendhilfeinfrastrukturentwicklung besteht.

Für die Einschätzung von Personalbedarf für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit offenbart sich hierbei deutlich, dass es immer die **Kombination und Erfüllung bestimmter Bedingungen** sind, die ein Stellenprofil rahmen und ausschlaggebend dafür sind, wie die Potenziale sozialräumlicher Ansätze entfaltet werden können (vgl. Kap. 7.3). Zugespielt kann aus dieser Analyse gefolgert werden, dass bei günstigen Rahmenbedingungen auch ein eher ungünstiges Stellenprofil kompensiert und Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit realisiert werden kann. Dennoch zeigen die empirischen Daten an allen Forschungsstandorten: **Sozialraumorientiertes Arbeiten braucht ausreichende Kapazitäten**, um jugendliche Bedarfe nach Hilfe und Unterstützung umfassend in den Blick

³⁹ In der Laufzeit des Forschungsvorhabens wurde der Stellenanteil im Bereich Schulsozialarbeit aus persönlichen Gründen der Fachkraft von 75% auf 61% reduziert

⁴⁰ Während der Forschung wurde 2021 an der Realschule eine neue Stelle geschaffen und der Stellenumfang an beiden Schulen um 30 Prozent erhöht.

zu bekommen, bedarfsorientiert und lebensweltnah Angebote zu platzieren und strukturwirksam in Netzwerken und Gremien mitzuwirken. Daher benötigt es zwingend einen Träger, der **zusätzlich zum fachlichen Rückhalt Teamstrukturen fördert und schul(art)- und arbeitsfeldübergreifende Zusammenarbeit sowie außerschulische Kooperationen ermöglicht, unterstützt und einfordert**, insbesondere wenn der Stellenumfang an einer Schule 75 Prozent einer Vollzeitkraft⁴¹ unterschreitet (vgl. auch KVJS 2020, S. 92). Aus dem empirischen Material kann deutlich herausgearbeitet werden, dass Fachkräfte auf einen zu geringen Stellenumfang und zu wenig Trägerengagement mit notgedrungenen Schwerpunktsetzungen reagieren, die einer **sinnvollen und hinreichenden Ausgestaltung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** entgegenstehen. Die Bemessung des Personalbedarfs erfordert gemeinsame, ortsspezifische und systematisch-reflexive Überlegungen zur notwendigen Stellengestaltung hinsichtlich der Größe und Lage der Kommune, der Schulart und der Sozialstruktur der Schülerinnen und Schüler, der (möglichen) Allianzen im Sozialraum und der Jugendhilfeinfrastrukturentwicklung insgesamt.

Zwischenfazit: Deutung struktureller (Stellen-)Bedingungen

Zusammenfassend lässt sich zu den drei in diesem Kapitel vorgestellten zentralen rahmenden Faktoren von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit festhalten: In Bezug auf die verschiedenen Gemeindegrößen wird Rauminfrastruktur als Faktor für multilokale Sozialräume von Jugendlichen und das damit einhergehende Freizeitverhalten deutlich. Durch das Wissen um verschiedene Sozialräume **kann Schulsozialarbeit strategisch agieren, um Kleinräumigkeit herzustellen**, und so die mit Entfernungen einhergehenden Herausforderungen jugendlicher Raumeignung produktiv mitgestalten.

Auch in Betrachtung des Faktors Schulart als Rahmenbedingung zeigt sich das Wissen um die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens und die damit verbundenen Biografien, Interessenslagen und Sozialräume als zentral für die Gestaltung sozialräumlicher Praxen. Auf Basis der Annahme von gesellschaftlich bedingten Differenzierungen in unterschiedliche Milieus zeichnen sich heterogene Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten entlang der Schularten ab. Aber auch die Schularten als Organisationen mit unterschiedlichen Bildungszielen und die variierenden Stellenstrukturen an den Schularten **begünstigen eine schulartspezifische Schulsozialarbeitspraxis** – ausgehend von einem gemeinsamen fachlichen Auftrag der Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten.

Die **Stellenstrukturen als veränderliche Rahmenbedingungen sozialräumlicher Praxis** zeigen die **Notwendigkeit ausreichender Ressourcen** für Schulsozialarbeit, um sozialraumorientierte Ansätze systematisch verfolgen zu können. Förderlich dafür sind auch eine langfristige Etablierung und sozialräumliche Verankerung von Schulsozialarbeit sowie Teamstrukturen. Im Stellenmodell der Personalunion wird ein breiteres Angebotsspektrum bei der Konzentration auf eine Personalstelle möglich und eine andere Positionierung von Jugendhilfeangeboten in den Sozialräumen der Jugendlichen ist erkennbar. Um jedoch die Potenziale des Stellenmodells Personalunion ausschöpfen zu können, muss die einzelne Fachkraft befähigt werden, beide Stellenanteile klar trennen und zugleich miteinander verschränken zu können. In der Gesamtübersicht zu den Stellenprofilen, in denen sich Rahmenbedingungen wie Stellenumfang, Teamstrukturen und Personalunion niederschlagen, zeigt

⁴¹ Einen Sonderfall stellen Personalunion-Modelle dar, dort kann es sinnvoll sein, eine Stelle nach anderen Kriterien zu teilen. Die Anforderungen an den Träger und die Kommune, entsprechend förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, sind umso höher.

sich übergreifend: **Sozialraumorientiertes Arbeiten benötigt ausreichende Kapazitäten. Weiter braucht es dann** einen systematisch-reflexiven standortsspezifischen Austausch zu notwendigen Stellengestaltungen. Bei ungünstigen Stellenprofilen (Fachkräfteschlüssel, häufige Personalwechsel etc.) kann ein Träger, der Teamstrukturen, Zusammenarbeit und außerschulische Kooperationen unterstützt, zur Kompensation dieser beitragen und die Realisierung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit befördern.

Die Rahmenbedingungen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit lassen sich analytisch in strukturelle Voraussetzungen und daraus resultierenden Stellenprofile differenzieren, sie hängen jedoch auch auf der Akteursebene in einem Bedingungsgefüge zusammen, das die Realisierung von Sozialraumorientierung durch die Schulsozialarbeit rahmt. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

7.2 Vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen als ein kommunales Bedingungsgefüge

Für die detaillierte Betrachtung förderlicher und hemmender Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ist zu betonen, dass Sozialraumorientierung – wie insbesondere in Kapitel 5.5 als Niveaustufen der Sozialraumorientierung dargestellt – prozesshaft ständig neu hergestellt werden muss.

In der Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sind weitere Unterschiede zwischen den Forschungsstandorten erkennbar, die mit verschiedenen gelagerten Rahmenbedingungen und deren Nuancierungen einhergehen. Die Untersuchung liefert Hinweise auf die **Einbettung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in ein lokales Bedingungsgefüge**. Es zeigt sich an den Standorten, dass verschiedene Rahmenbedingungen so ineinander spielen, dass jeweils ortsspezifische Realisierungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit hervortreten. In den Erhebungen wird immer wieder deutlich, dass es an manchen Untersuchungsstandorten offenbar einen mehr oder weniger einzelne Interessenlagen übergreifenden Grundkonsens gibt, auf dessen Basis sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit entwickelt und umgesetzt werden können. Tragend für die Umsetzung scheint an diesen Standorten, an denen die Implementation sozialräumlicher Ansätze weiter gediehen ist, ein **gemeinsames, über Jahre gewachsenes Narrativ erfolgreicher und nützlicher Zusammenarbeit als Investition in die Lebenschancen Jugendlicher zu sein**. Dafür ist die bewusste und gewollte Verantwortungsübernahme der einzelnen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit relevanten Akteure zentral.

In den Analysen konnte nur vereinzelt an den Standorten ein fachlich-theoretischer Diskurs über das Konzept der Sozialraumorientierung festgestellt werden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven diverser Akteure auf Sozialräumlichkeit und Sozialraumorientierung ist es deshalb ein zentraler Aspekt für das Verständnis, wie es vor Ort jeweils gelingen kann, einen gemeinsamen Bezugspunkt herzustellen. Es stellt sich die Frage nach Schnittstellen zum Begriff der Sozialraumorientierung, die es den Akteuren erlauben, das Konzept an eigene Denkmuster und Handlungsstrategien anzuschließen. Der wichtigste Bezugspunkt scheint das oben beschriebene Narrativ zu sein, das analytisch gefasst zum **Zielhorizont ‚Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens‘** verdichtet werden kann. In Verbindung mit einer Verantwortungsübernahme im eigenen Handlungsfeld für das Erreichen des Ziels ist es den Akteuren offenbar möglich, sich im Konzept der Sozialraumorientierung als Mitwirkende und ihr Handeln als sinnvoll zu erleben.

Es ist also weniger ein theoriebasiertes Verständnis von Sozialraum, sondern mehr der Zielhorizont, der es verschiedenen relevanten Akteuren ermöglicht, sozialraumorientierte Ansätze der Schulsozialarbeit zu unterstützen. Die Analysen weisen darauf hin, dass die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden und sichtbare Effekte ihres Tuns die **zugrundliegende Vertrauensbasis** schaffen, das ‚Wie‘ (sozialräumliche Ansätze) mit dem ‚Wozu‘ (Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens) produktiv und verständlich zu verbinden.

Im Folgenden wird zunächst auf die Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit eingegangen und ein Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als ein Bedingungsgefüge vorgestellt. Danach werden die Rollen der Akteure Schule, Kommune, Träger und Fachkräfte im Bedingungsgefüge ausgeleuchtet, um abschließend im Fazit die Funktionen der Akteure im und für das Kooperationsfeld aufzuzeigen.

7.2.1 ‚Es muss gewollt sein‘ – Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit

Die Erhebungen zeigen eine weitgehende Einigkeit relevanter Akteure an den Standorten, dass Schulsozialarbeit oft als selbstverständlicher und unverzichtbarer Teil der Infrastruktur vor Ort gesehen wird. **Die Etablierung und der Ausbau der Schulsozialarbeit an sich wird übergreifend als Prozess betrachtet, der mittlerweile Wirkung zeigt, aber weiter gepflegt werden muss.** Steht das quantitative Wachstum des Arbeitsfeldes auf der einen Seite, zeigen die Auswertungen auf der anderen Seite, aufgrund der nach wie vor teilweise prekären Bedingungen, auch ein ‚**mehr geht immer**‘. Für die Fachkräfte fehlen beispielsweise oft Zeit, Stellen und Stellenumfang für einen systematischeren Sozialraumbezug. Sie sehen Einzelfallhilfe und Vernetzung im Sozialraum als sich gegenseitig ergänzend und auseinander hervorgehend, meinen aber, unter Zeit- und Handlungsdruck sozialräumliche Bezüge weniger gut realisieren zu können. Schulleitungen beispielsweise erkennen die Entlastung ‚ihres Betriebs‘ durch die Schulsozialarbeit und stellen mancherorts eher die Orientierung an akuten Bedarfen und Problemen in den Vordergrund – mehr offene Angebote und Netzwerkarbeit bräuchten daher auch ein Mehr an Stellenumfang, um zusätzlich realisiert werden zu können.

Die Fachkräfte weisen in ihrem geäußerten Selbstverständnis eine hohe ‚Jugendorientierung‘ auf und verstehen sich auch als Anwaltschaft für jugendliche Themen und Interessen über rein schulische Bewältigungsanforderungen hinaus. Dem außerschulischen Raum als Wahrnehmungsarena schulsozialarbeiterischer Aktivitäten kommt damit eine besondere Bedeutung zu, weil Jugendliche eben nur eine bestimmte Zeit lang am Tag auch Schülerinnen und Schüler sind. Die Fachkräfte tragen auf den ersten Blick die größte Verantwortung für die Realisierung von Sozialraumorientierung. Gleichzeitig geht auf den zweiten Blick aus den Analysen hervor, dass **sozialraumorientiertes Arbeiten Kooperation und Verständigung braucht und von keinem Akteur allein gestemmt werden kann.** Die Bandbreite im empirischen Material ist groß: An einem Standort scheint eine Fachkraft tatsächlich allein für die Initiierung sozialräumlicher Ansätze zuständig zu sein, an anderen Standorten konnte ein akteurs- und fachkräfteübergreifendes Verständnis von Verantwortlichkeit für Sozialraumorientierung schon wachsen oder ist seit vielen Jahren etabliert.

Eine **gemeinsame Verantwortungsübernahme mehrerer Akteure für die Bedingungen des Aufwachsens** bietet als Zielhorizont über Zuständigkeiten und Einzelinteressen hinweg **eine Verständigungsebene und einen Antrieb**, verschiedene Aspekte des Heranwachsens junger Menschen als konsistenten Prozess zu denken. In der Analyse kann daher auch nach unterschiedlichen Graden

differenziert werden: die **Verantwortungsübernahme für Sozialraumorientierung allgemein als konzeptioneller Ansatz** und in die **Verantwortungsübernahme speziell für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als Umsetzung des Konzepts in einem spezifischen Arbeitsfeld**. Wo ein Zusammendenken von konzeptioneller Verantwortungsübernahme und Umsetzungsverantwortung deutlicher hervortritt, scheint vor allem von Trägerseite aus eine Vorstellung von Sozialraumorientierung erkennbar zu sein, die sich auf das Aufwachsen in der gesamten Kommune (nicht nur an Schule) bezieht.

Mit der Wahl des Begriffs ‚Verantwortungsübernahme‘ soll auch eine Grenze gezogen werden zu den eher sozialtechnischen Logiken der ‚Steuerung‘ und ‚Steuerungsverantwortung‘. Selbstverständlich ist an fast allen Standorten eine Steuerung erkennbar und diese ist an den Standorten in Funktionsstellen und -gremien verortet. Was die Analyse jedoch häufig zeigt, ist ein gemeinsames Bewusstsein höchst diverser Akteure, sich in einer kollektiven Verantwortung für die Gestaltung von Lebensverhältnissen zu sehen und der Steuerung Impulse für die Realisierung von Entwicklungen und Optimierung zu liefern. Je etablierter sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit sind, desto deutlicher werden diese Impulse in den Erzählungen in den Gruppendiskussionen sichtbar. Daraus spricht ein hohes Maß an (zivil)gesellschaftlichem Interesse, das die reine Steuerung übersteigt. An Standorten, in denen die Bedingungen des Aufwachsens im Verständnis der Akteure sozialräumlich erfasst werden, rückt die Schulsozialarbeit als zentraler Akteur mit einer zentralen Aufgabe weiter in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das bietet der Schulsozialarbeit neue und andere Handlungsoptionen.

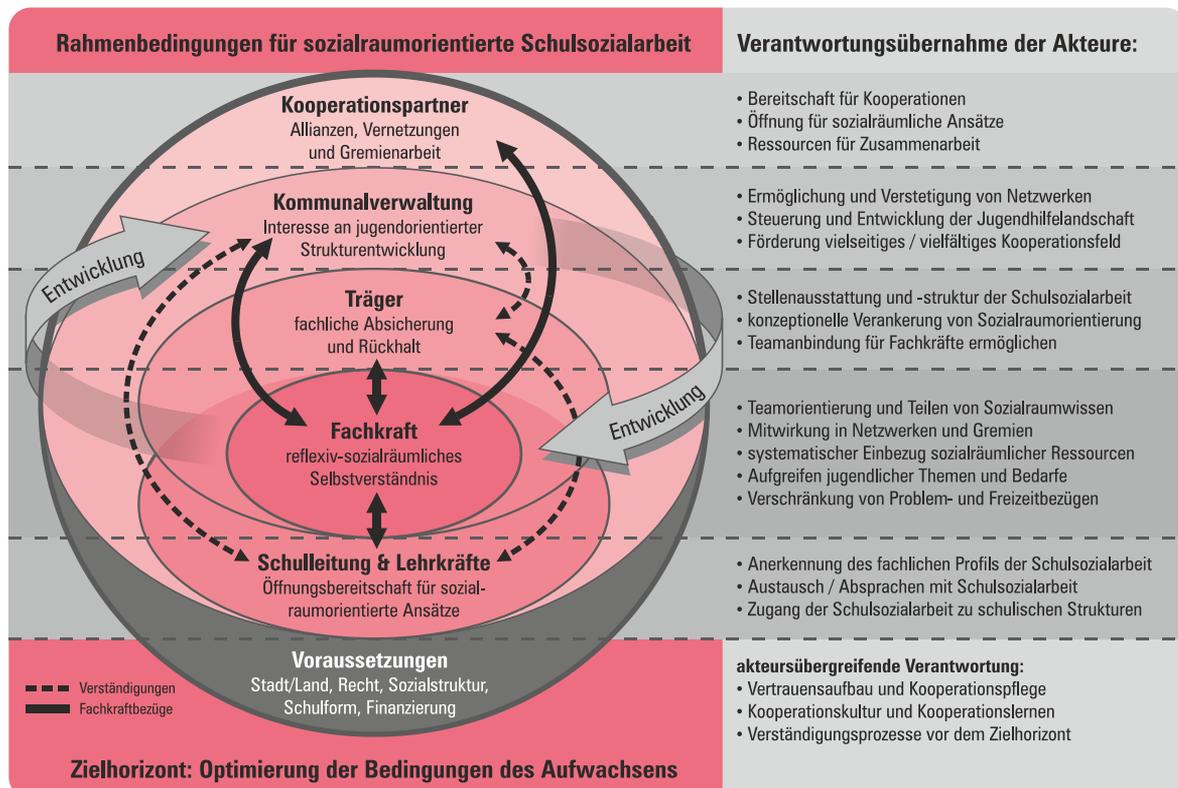


Abbildung 46: Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme für Rahmenbedingungen.

„Es muss gewollt sein“ taucht im empirischen Material als Redefigur häufig auf und verweist auf eine grundlegende Einstellung relevanter Akteure im Sozialraum als Haltung und Werteverständnis: Schulsozialarbeit wird mit allen anderen Akteuren und Institutionen (auch Familie) als Glied in einer Kette, als Knoten in einem Netz gesehen, um Jugendliche über schulische Belange und Bewältigungsanforderungen hinaus als Auf- und Heranwachsende in ihrer gesunden, individuellen und sozialen Entwicklung zu unterstützen. Aus den empirischen Daten kann dafür ein **Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als ein Bedingungsgefüge** abgeleitet werden (Abb. 46).

Zu unterscheiden sind Rahmenbedingungen, die im unmittelbaren Gestaltungs- und Handlungsspielraum der Akteure vor Ort liegen, und grundlegende **Voraussetzungen**, die an äußeren Einflüssen (z. B. Recht) oder lokalen Gegebenheiten (z. B. ländlicher oder städtischer Raum, Sozialstruktur, Schulart) und mittelbaren Möglichkeiten (z. B. Finanzierung sozialräumlicher Angebote) hängen. Im Zentrum steht die **Fachkraft der Schulsozialarbeit** und die Aneignung eines reflexiv-sozialräumlichen Selbstverständnisses als Rahmenbedingung fachlicher Handlungsfähigkeit. Dies gelingt einerseits durch Kontinuität (Etablierung der Fachkraft, Kennen des Sozialraums) und andererseits durch die Einbindung und Mitwirkung der Fachkraft in Team- und Gremienstrukturen sowie durch den systematischen Einbezug sozialräumlicher Ressourcen. Der öffentliche oder freie **Träger** verantwortet vorrangig die Rahmenbedingung der fachlichen Absicherung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und bietet der Fachkraft Rückhalt. Für die **Schule** (Schulleitung und Lehrkräfte) ist als bedeutende Rahmenbedingung die Öffnungsbereitschaft für sozialraumorientierte Ansätze, die Anerkennung des fachlichen Profils der Schulsozialarbeit und die Akzeptanz der Schulsozialarbeitenden als fachlich kompetente Instanz zu benennen. Die Ebene der **Kommunalverwaltung** umfasst kommunale Organe (Politik und Verwaltung) und kommunale Infrastrukturen (z. B. Mobilität, Soziales, Bauen). Als zentrale Rahmenbedingung für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann das Interesse der Kommune an einer jugendorientierten Strukturentwicklung identifiziert werden. Für die vielfältigen **Kooperationspartner** (kommunale Organe, Jugendhilfe, Zivilgesellschaft) steht die Offenheit und Bereitschaft für Allianzen und Vernetzungen als Rahmenbedingung im Mittelpunkt.

Das Modell reduziert Komplexität, es verweist jedoch auf **voneinander unterscheidbaren und miteinander verschränkten Verantwortlichkeiten** für die Profilschärfung von Schulsozialarbeit vor dem Zielhorizont der Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens. Die mit den Pfeilen im Schaubild dargestellten Verständigungsbezüge (gestrichelte Linien) und Fachkraftbezüge (durchgezogene Linien) zeigen die wesentlichsten Verbindungen mit höchster Relevanz für die Realisierung sozialräumlicher Ansätze. Das heißt, dass selbstverständlich auch zahlreiche weitere Bezüge bestehen (müssen) und im empirischen Material auch auffindbar sind. Die hervorgehobenen Bezüge erscheinen jedoch als **Motor für eine Verständigung von Sozialraumorientierung**. Die Formen der Verantwortungsübernahme werden entlang der Funktion und Rolle der Akteure in diesem Bedingungsgefüge nachfolgend genauer betrachtet.

7.2.2 Die Rolle der Schulsozialarbeitsfachkräfte für Sozialraumorientierung

Die Auswertung der Fachkräfteinterviews bezeugt ein hohes Engagement der Schulsozialarbeitenden, das von ihnen selbst und von Trägern und Schulleitungen als Voraussetzung für die Aufgabenerfüllung angesehen wird. Die Fachkräfte fordern dafür eine ausreichende materielle, vor allem aber

personelle und zeitliche Ausstattung, um neben und in der dominanten Einzelfallhilfe Überblickswissen generieren, Kooperationen und Beziehungen pflegen und Impulse für Angebote, Vernetzungen und Projekte aufnehmen und aussenden zu können. **Ein hohes Engagement der Fachkräfte bedeutet jedoch auch viel Verantwortungsübernahme für die Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.** Diese wird entlang der Analysen von den Fachkräften sehr ernst genommen, jedoch aus ihrer Sicht nicht immer vollumfänglich abgesichert, was dann schnell zu Überforderung führen kann. Eine Fachkraft meint: „*Wir haben viel Gestaltungsspielraum, aber es ist auch oft zu viel.*“ (FKI Freiburg GS, #02:33:50).

Die Fachkräfte differenzieren dabei meist genau zwischen zu viel Handlungsdruck angesichts der Auftragsfülle und zu viel Entscheidungsdruck, eigenständig Prioritäten bei der Aufgabenerfüllung setzen zu müssen. In den Interviews wird geäußert, dass beispielsweise eine Entscheidung für ein Arbeitskreistreffen dann eine Entscheidung gegen intensivere Einzelfallhilfe oder ein Gruppenangebot ist. Eine große **Herausforderung für sozialräumlich agierende Schulsozialarbeit ist daher das Management immer zu knapper Ressourcen** – als ein Balanceakt zwischen täglich neuen und veränderten Anforderungen durch Schülerinnen und Schüler und Schule sowie kontinuierlicher Beziehungspflege mit ihnen und der Kooperationspflege und Mitwirkung in Netzwerken. **Die Fachkräfte in der Untersuchung bringen eine hohe Flexibilität auf**, Routinen und situativ große Beanspruchung – das bedeutet Planbares und Unplanbares – täglich miteinander zu verbinden. Eine Fachkraft in Freiburg beschreibt die Schwierigkeit, Einzelfälle gut zu betreuen, „*weil immer wieder Neues reinkommt, die To-Do-Liste ist ein ganzes To-Do-Buch.*“ (FKI Freiburg GS, #00:03:23). Dabei sei nicht alles Neue gleich bedeutsam, die Fachkraft möchte aber zunächst alles ernstnehmen und ansprechbar sein.

Erfolg, Vertrauensaufbau und gelingende Unterstützung machen Schulsozialarbeit noch attraktiver für die Schülerschaft, Lehrkräfte und Eltern, was eine weitere Beanspruchung und Ressourcenbindung der Fachkräfte nach sich zieht. Die Fachkräfte schildern teils eindrucksvoll ihr Erleben des Zerrens an ihnen als Person und als Ressource. Damit wird Schulsozialarbeit mit einem Auftragsvolumen konfrontiert, das oft in keinem Verhältnis mehr zu Stellenumfang und Stellung der Schulsozialarbeit steht. Äußerungen von Fachkräften lassen darauf schließen, dass sie durch die von ihnen wahrgenommene Anerkennung und Wertschätzung ihrer Tätigkeit **motiviert werden, selbst den Ausgleich zwischen hohen Anforderungen und ständig knappen Ressourcen herzustellen.**

Treten die Träger mit einer starken eigenen fachlichen Perspektive in Erscheinung, wird dadurch die Fachlichkeit der Schulsozialarbeit vorstrukturiert und gestützt. Die zentrale Voraussetzung für die Realisierung von Sozialraumorientierung als Konzept und von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als Praxis ist die **Entwicklung einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung der Fachkräfte** (vgl. Kap. 5). Ihre jugendorientierte Perspektive gepaart mit solch einem Selbstverständnis ermöglicht es den Schulsozialarbeitenden, sich fachlich zu positionieren, ihre sozialräumlichen Bezüge kritisch zu reflektieren, um soziale Ungleichheiten nicht zu bestätigen, und Vereinnahmungsversuche abzuwehren. Die Fachkräfte an allen Standorten befinden sich in diesem Prozess, allerdings in unterschiedlichen Stadien und mit unterschiedlicher Unterstützung durch ihre Träger.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit versuchen an den untersuchten Standorten auf vielfältige Weise, mit Projekten und Angeboten **jugendliche Themen und Bedarfe jenseits von schulischen Bewältigungsanforderungen aufzugreifen.** Schulsozialarbeit wirkt an den untersuchten Standorten häufig daran mit, Bedarfslagen sichtbar zu machen und Lücken in der Jugendhilfeeinfrastruktur

zu erkennen und zu bearbeiten. Eine Fachkraft in Gaildorf stellt fest, „für diejenigen, die Unterstützung brauchen, haben wir ein sehr gutes Netzwerk und können dann wirklich konkret weitervermitteln und weiterverweisen und wissen genau, wo es für wen die passende Hilfe oder Unterstützung gibt.“ (FKI Gaildorf RS, #00:12:20). Umgekehrt kämen mittlerweile die Kooperationspartner auf die Schulsozialarbeit mit ihren Anliegen zu, was zuvor noch ein Hinterherlaufen gewesen sei. Dennoch stößt Schulsozialarbeit an Grenzen, wenn Austauschplattformen fehlen, auf denen sie ihre Wahrnehmungen einbringen und Allianzen eingehen kann. In den Analysen ist an vielen Standorten erkennbar, dass **die Fachkräfte versuchen, ihr Sozialraumwissen zu teilen, mit anderen Wissensbeständen anzureichern und systematisch Sozialraumbezüge herzustellen**. Dies gelingt dort weniger gut, wo vor allem institutionelle Partner fehlen oder die Beziehung zu ihnen schwierig ist.

Wo die Fachkräfte arbeitsfeldbezogen oder -übergreifend in Teamstrukturen eingebunden sind, scheint die Arbeitszufriedenheit größer zu sein, weil der kollegiale Austausch als hilfreich für die berufliche Alltagsbewältigung erlebt wird. Interessanterweise ist auch an Standorten, an denen Teamstrukturen nicht vorhanden oder schwach ausgeprägt sind, der Wunsch nach (irgend)einer Teamanbindung da. **Hohe Teamorientierung der Fachkräfte scheint ein wesentlicher Erfolgsfaktor für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zu sein**, weil in und über Teams das eigene Tun fachlich reflektiert, arbeitsteilig Aufgaben bewältigt und systematischer sozialräumliche Ressourcen einbezogen werden können. In Stuttgart beispielsweise erklärt eine Fachkraft, „die Gremienarbeit kann im großen Team aufgeteilt werden, aber insgesamt sitzt die Mobile [Jugendarbeit] in fünf oder sechs Gremien regelmäßig, zusätzlich in themenspezifischen Treffen, dadurch wird immer überall mitgespielt und das macht Dinge leichter [...]“ (FKI Stuttgart GYM, #00:55:02).

Des Weiteren bringen die Fachkräfte überwiegend ein **hohes Interesse mit, in Netzwerke eingebunden zu werden, darin mitzuwirken und selbst Vernetzungen zu initiieren**. Darin sehen sie erstens die Möglichkeit, frei von Handlungs- und Entscheidungsdruck ihren Beitrag zu den Bedingungen des Aufwachsens gemeinsam mit anderen relevanten Akteuren zu reflektieren. Zum zweiten können sich daraus Anstöße für Kooperationen ergeben, um Jugendthemen zu bearbeiten oder Bedarfe abzudecken. Zum dritten scheinen sich einige Fachkräfte davon strategische Planungen für strukturelle Verbesserungen zu erhoffen, die außerhalb des Einflussbereichs einzelner Akteure liegen. Dennoch ist es vielen Schulsozialarbeitenden auch ein Anliegen, vor allem auf der fachpraktischen Ebene Vernetzungen und Kooperationen einzugehen. Fachpolitisch sehen sie dann den Träger in der Verantwortung, Strukturfragen auf einer ‚höheren Ebene‘ zu bearbeiten.

Den Fachkräften sind ihre Alleinstellung und Allein-Stellung an der Schule bewusst, für die Überwindung letzterer sind sie jedoch auf fachliche Allianzen inner- und außerhalb der Schule verwiesen. Wo eine Zusammenarbeit möglich ist, sind die Vernetzungen und Kooperationen für die Schulsozialarbeitenden kein Selbstzweck, sondern Anlass, sich mit außerschulischen Partnern für eine produktive **Verschränkung von Problem- und Freizeitbezügen auf der Angebotsebene** einzusetzen. Daraus spricht offenbar die fachlich differenzierende Einsicht, dass Freizeitangebote über Beschäftigung, soziale Einbindung und Beziehungspflege Präventivcharakter haben können. Es scheint, dass manche Fachkräfte versuchen, sich über Netzwerke von einem alleinigen Fokus auf Problembewältigung zu befreien und ihre jugendorientierte Fachperspektive besser zur Geltung zu bringen.

Schulsozialarbeit, die den außerschulischen Raum systematisch einbezieht, und daran mitwirkt, die Bedingungen des Aufwachsens mitzugestalten, so ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung, ist

ein hoch anspruchsvolles Aufgabenfeld, das **von den Fachkräften fachliche Klarheit, Ambiguitätstoleranz, Managementkompetenz und Bereitschaft zu Flexibilität erfordert**. Die Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann von den Fachkräften jedoch nur umfassend ausgefüllt werden, wenn ihre Wahrnehmungen von Bedarfslagen auf Resonanz stoßen und in der Entwicklung der kommunalen Jugendhilfeinfrastruktur Niederschlag finden. In den Auswertungen wird deutlich: Wo Allianzen möglich sind, als Teamstrukturen von Fachkräften oder als Mitwirkung in Netzwerken, können sozialräumliche Ansätze der Schulsozialarbeit dazu beitragen, die Angebotslandschaft thematisch und ausdifferenziert weiterzuentwickeln.

7.2.3 Die Rolle der freien und öffentlichen Träger der Schulsozialarbeit

Für die Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit relevant ist weniger die Unterscheidung in öffentlicher und freier Träger. Vielmehr ist es die **fachliche Überzeugung des Trägers vom Konzept der Sozialraumorientierung**, die Träger zu einem entscheidenden Motor sozialraumorientierter Schulsozialarbeit machen kann. Eine Differenzierung bietet sich an, wenn die **verschiedenen Ausgangslagen der sozialräumlichen Vernetzung in Anstellung bei beiden Trägertypen** betrachtet werden.

So ist bei öffentlichen Trägern häufig bereits hausintern eine kommunale Anbindung gegeben, die Fachkräfte schildern häufig die Wege in die kommunale Verwaltung als kurz. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hat dann erleichterten Zugang zu kommunalen Gremien und Arbeitskreisen und kann enger in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, was auch der Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten bei der Schaffung jugendorientierter Infrastrukturen im Sozialraum zugutekommt (z. B. Jugendforum in Filderstadt). Das empirische Material zeigt jedoch auch, dass Verwaltungshierarchien, Verwaltungsgrößen und bei kleinen Gemeinden geringere sozialpädagogische Expertise in den Verwaltungen durchaus Hindernisse für die Umsetzung sozialräumlicher Ansätze darstellen können.

Greifen Kommunen auf die Kooperation mit freien Trägern zurück, sichern sie sich dessen Expertise. Das, so zeigen die Analysen, entlastet zwar vom Aufbau eigener Strukturen, die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme der Kommune schwindet damit jedoch nicht. Bei größeren freien Trägern erweist sich vor allem die trägerinterne Teamkonstellation aus verschiedenen Bereichen der Jugendhilfe als förderlich für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit (z. B. in Stuttgart, aber auch in Holzgerlingen, wo der Träger in zahlreichen Kommunen der Region aktiv ist). Beim Träger sind dann Austauschmöglichkeiten gegeben, die fachliche Sicherheit in der Umsetzung des Konzepts der Sozialraumorientierung bieten und durch langjährige Erfahrung des Trägers gestützt werden. Freie Träger vermögen aber auch manche Interessen „*durch Unbequemlichkeit und durch Finger in die Wunde legen*“ (GD Stuttgart GYM, #01:38:28) anders als bei öffentlichen Trägern (die auch Schulträger sind) gegenüber der Schule oder der Kommune zu platzieren.

Das fachliche Selbstverständnis und das Verständnis von Sozialraumorientierung sind bei den Trägern in der Untersuchung sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine längere Tradition in der sozialraumorientierten (oder gemeinwesenbezogenen) Arbeitsweise erleichtert eine feldsensible Übernahme von Trägerverantwortung und die Vermittlung eines sozialraumorientierten Konzepts gegenüber weiteren Akteuren (z. B. auch der Jugendarbeit). Wo es einem Träger an eigener fachlicher Perspektive mangelt, rücken die Fachkräfte in die Verantwortung, ihr sozialräumliches Handeln gegenüber der Schule, aber auch im Sozialraum zu legitimieren.

Die relevanten Akteure in den Gruppendiskussionen – auch die Träger mit einer spezifischen fachlichen Perspektive – sehen **die Strukturschaffung und inhaltlich-fachliche Absicherung der Schulsozialarbeit daher als primäre Trägeraufgabe an**. Auftrag und Engagement der Fachkräfte der Schulsozialarbeit entscheiden dann darüber, wie diese Struktur gefüllt wird. Dabei gibt es für die Fachkräfte große Gestaltungs- und Freiräume (beispielsweise bei Schwerpunktsetzungen, Arbeitsorganisation, Umsetzung der Sozialraumorientierung). Ein öffentlicher Träger sagt dazu: *„Die Mitarbeiter müssen die Möglichkeit haben, eigenverantwortlich in dem Bereich letztendlich zu agieren, also ich denke in einem strukturellen Rahmen, vorgegeben von der Stadt als Träger der Schulsozialarbeit.“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:37:25). Viele Fachkräfte erzählen in den Interviews auch, dass sie diese Freiheiten haben und nutzen können.

Von grundlegender Bedeutung ist nach Auswertung der Daten eine fachlich klare Konzeption, auch wenn in den Erhebungen immer wieder aufblitzt, dass die ‚gelebte Sozialraumorientierung‘ wirkmächtiger ist als das Papier. **Die konzeptionelle Verankerung der Sozialraumorientierung dient den zentralen Akteuren als ‚Brille‘, um damit auf die förderlichen und die hemmenden Aspekte in der Umsetzung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit zu schauen und Entwicklungen fortzuschreiben**. Zudem zeigen die Analysen, dass es zuerst zwischen Träger und Fachkräften eine Verständigung über Bedarfslagen und Ressourceneinsatz braucht und klar sein muss, wer bei einer Problemstellung welche Funktion übernimmt. *„Die Ideen kommen zum einen aus dem Team selbst heraus, zum anderen aber auch vom Träger. Da sind wir super aufgestellt“*, erklärt eine Fachkraft (FKI Friedrichshafen GMS, #00:32:04). Eine gemeinsam realisierte Konzeption kann weitere relevante Akteure wie Schule, Jugendamt oder Kommune dazu bewegen, diese als Kooperationsgrundlage anzuerkennen und an der Umsetzung mitzuwirken.

Innerhalb dieser strukturellen Rahmung können dann Fachkräfte der Schulsozialarbeit ihre Tätigkeitsschwerpunkte organisieren, sich miteinander abstimmen, Sichtbarkeit für Themen der Jugendlichen herstellen und sich gegen Vereinnahmungen wehren (beispielsweise Übernahme schulischer Aufgaben, aber auch ordnungspolitische Funktionen). Gerade bei letzterem Punkt machen die Analysen deutlich, dass es solche Vereinnahmungsversuche gibt, die aber gerade durch eine Klarheit des Trägers in seiner fachlichen Perspektive offenbar frühzeitig unterbunden werden. Fehlt jedoch diese Klarheit, geraten Fachkräfte in ein Dilemma zwischen fachlichem Anspruch und fachfremdem Auftrag. Daher ist eine weitere wichtige Rahmenbedingung der **Rückhalt durch den Träger bei der Umsetzung sozialräumlichen Arbeitens**⁴², auch um, Konflikten in der Kooperation mit Schule vorzubeugen. Eine Fachkraft führt dazu aus, *„jedes Jahr gibt es ein Gespräch mit Amtsleitung, Schule und Schulsozialarbeit. Da werden jedes Jahr die Ziele neu vereinbart und angepasst an das, was aktuell von Relevanz ist.“* (FKI Friedrichshafen GMS, #00:27:54). Die Verantwortungsübernahme des Trägers erstreckt sich vor allem auf die Abgrenzung von Verantwortungsbereichen für die einzelne Fachkraft, im Umkehrschluss auf die **Wahrnehmung der Trägerverantwortung für das Konzept der Sozialraumorientierung gegenüber der Schule und der Kommune**.

Dem Träger der Schulsozialarbeit wird entlang der empirischen Analysen die strukturelle Verantwortung für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zugeschrieben und an vielen (nicht allen) Standorten sieht sich der Träger auch selbst in dieser Verantwortung. Um sozialraumorientierte Schulsozialarbeit handlungsfähig zu halten, wird es als **Aufgabe des Trägers betrachtet, Stellenstrukturen zu**

⁴² Hierzu finden sich in der Trägeruntersuchung (Zipperle et al. 2022, Kap. 3.1.6) empirische Daten aus der landesweiten Befragung, wonach die Träger in Baden-Württemberg es in der Breite eher als ihre Aufgabe sehen, Fachkräfte in der Bearbeitung innerschulischer Aufgaben zu unterstützen. Es ist den Trägern am wichtigsten, das Verhältnis zwischen Fachkräften und Schule positiv zu gestalten.

reflektieren und gegebenenfalls anzupassen und den Stellenumfang in ein fachlich und sachlich begründbares Verhältnis zur Schülerzahl, zur Auftragsfülle und zum Vernetzungsauftrag zu bringen. Die Schulsozialarbeitenden zeigen in den Analysen eine hohe Flexibilität in ihrem beruflichen Alltag, die vom Träger so zu rahmen ist, dass die ebenfalls überall sichtbaren Tendenzen zur Entgrenzung der Tätigkeit aufgefangen werden können. Das wird im Forschungsverlauf an einigen Standorten sichtbar, wenn Stellenzuschneitte verändert und neue Stellen geschaffen werden.

Wo Fachkräfte in Teamstrukturen eingebunden sind (auch trägerübergreifend), scheinen sie sich mehr als Teil eines Ganzen zu erleben und mit Belastungen besser umgehen zu können. Damit zusammen hängt die Bereitstellung von Auffangnetzen in Form von Supervisionen, Fortbildungen sowie fachkräfte-, schul- und arbeitsfeldübergreifende Arbeitsteilung. Die Träger bieten in der Untersuchung überwiegend den notwendigen Rückhalt, in den Auswertungen zeigen sie sich meist, allerdings nicht überall, **sensibel für die Herausforderungen der Schulsozialarbeitspraxis** und für die Notwendigkeit von Reflexionsorten und Vernetzungsstrukturen zur Entlastung der Schulsozialarbeitsfachkräfte. Der Trägervertreter in Gäufelden erklärt in diesem Zusammenhang, es brauche „eine fachliche Background-Reflexionsebene auch in Form von Supervision oder von Teambesprechungen, um die unterschiedlichen Rollen und Aufträge auch reflektieren zu können.“ (GD Gäufelden GMS, #00:59:40).

Als zentrale Trägeraufgabe erweist sich in den Auswertungen, dass den Schulsozialarbeitenden ermöglicht wird, **Sozialraumwissen zu generieren, zu teilen und produktiv für die Ausgestaltung ihres Arbeitsauftrags und -alltags zu nutzen.** Wo es Trägern gelingt, Strukturen zu schaffen, in denen das verdichtete Sozialraumwissen der Schulsozialarbeit, der MJA und der OKJA in Kooperationen und Gremien gebündelt und für alle Akteure eines Netzwerks verfügbar gemacht wird, können neue und andere Handlungsoptionen entstehen.⁴³ Dieses Vermögen, auch als Einbeziehung jugendlicher Themen über die Problembewältigung hinaus, wird allerdings nicht an allen Forschungsstandorten gleichermaßen fruchtbar gemacht. Wo Träger nicht von sich aus aktiv werden, Sozialraumorientierung als Fachkonzept im kommunalen Diskurs zu platzieren, sind die Fachkräfte auch weniger als relevante Akteure für die Bedingungen des Aufwachsens sichtbar. Zugespitzt kann gesagt werden: Ohne Träger, der auf der strukturellen und fachlichen Ebene Verantwortung übernimmt, ist es für Fachkräfte schwierig, durchgehend sozialraumorientiert zu handeln.⁴⁴

7.2.4 Die Rolle der Kommunen und Infrastrukturentwicklung

Die Kommunen verantworten die formale Schulträgerschaft, sie stellen überwiegend die Anträge zur Förderung der Schulsozialarbeit und sie sind selbst Träger der Schulsozialarbeit oder sie beauftragen einen freien Träger mit dieser Aufgabe. Im Sinne der öffentlichen Daseinsfürsorge sind sie zuständig, kommunale Infrastrukturen vorzuhalten und entlang von Landes- und Bundesgesetzen die

⁴³ Die Trägeruntersuchung (Zipperle et al. 2022, Kap. 3.1.6) zeigt, dass die Träger landesweit der Ermöglichung von außerschulischem Engagement der Schulsozialarbeitenden vergleichsweise wenig Priorität in ihrem Trägerhandeln zuweisen. Im Vergleich zur Gestaltung innerschulischer Beziehungen immer noch wenig relevant, aber bereits relevanter als die Ermöglichung außerschulischen Engagements empfinden die Träger das Angebot von Plattformen für die Vernetzung verschiedener jugendrelevanter Akteure im Umfeld der jeweiligen Schule. Ein Großteil der Träger unserer Untersuchungsstandorte schreibt also – im Abgleich mit der landesweiten Studie – der Notwendigkeit zur Reflexion und Vernetzung bereits einen vergleichsweise hohen Stellenwert zu.

⁴⁴ Für weiterführende, quantitative Analysen sei an dieser Stelle auf die Trägeruntersuchung (Zipperle et al. 2022), die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens durchgeführt, jedoch in einer separaten Veröffentlichung dargestellt ist, verwiesen. Diese nimmt die fachliche Perspektive der Schulsozialarbeitsträger im Land Baden-Württemberg zu sozialraumorientierter Schulsozialarbeit, aber auch ihre Rahmenbedingungen und den erwarteten Nutzen analytisch übergreifend in den Blick.

Jugendhilfelandchaft mitzugestalten. Zu unterscheiden sind in den Kommunen die Politik (Legislative, Haushalt) und die Verwaltung (Exekutive). In die Gruppendiskussionen waren, nicht an allen Standorten, kommunale Akteure der Verwaltung aus verschiedenen Hierarchieebenen (Amts- und Abteilungsleitungen, Jugendreferate) einbezogen.

Die kommunalen Akteure treten verschieden in Erscheinung, wenn es um ihre Rolle und Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, für Sozialraumorientierung als Konzept und für die Bedingungen des Aufwachsens geht. An einigen Standorten ist die Rolle der Kommune völlig unsichtbar oder blass, an anderen Standorten äußern sich kommunale Akteure dezidiert zu ihrer Rolle und Verantwortungsübernahme. Für letztgenannte Akteure ist Schulsozialarbeit eines von vielen Handlungsfeldern in der kommunalen Verantwortungsübernahme, das gegenüber der Kommunalpolitik, aber auch verwaltungsintern immer wieder Gesprächsthema ist. Eine Hauptamtsleitung betont, *„[...] maßgebliches Gremium ist der Gemeinderat, der macht sich, wenn auch nicht immer bewusst, sehr wohl ganz detailliert Gedanken darüber.“* (GD Gäufelden GMS, #00:40:50).

Die Auswertungen zeigen, dass an Standorten, in denen das gegenseitige Interesse hoch und Austauschformate niederschwellig sind, von Fachkräften und Trägern die Rahmenbedingungen für sozialräumliches Arbeiten als günstiger eingeschätzt werden. In den Analysen kann das darauf zurückgeführt werden, dass es **eine proaktive hauptamtliche Schaltstelle in der Kommune braucht**, die unabhängig davon, ob die Kommune selbst Träger der Schulsozialarbeit ist, die Bereitschaft zur Unterstützung sozialräumlicher Ansätze mitbringt. Der Trägervertreter in Friedrichshafen verbindet dies mit der Frage, *„wo die Stadt mit ihren einzelnen Themenbereichen hinwill, wo will sie hin mit der Schulsozialarbeit, mit der OKJA, mit der Jugendbeteiligung“* und führt weiter aus, dass *„aktiv gestaltet werden [kann], indem eine Richtung vorgegeben wird und man macht sich mit Gestaltungs- und Steuerungsspielräumen auf den Weg“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:43:20). Wenn das gegeben ist, kann es auch mit zunehmender Dauer gelingen, Sozialraumorientierung als fachlicher Anspruch der Schulsozialarbeit in kommunalpolitische Gremien zu transportieren. Das scheint wichtig zu sein, um über das Konzept der Sozialraumorientierung eine Brücke von der Umsetzungsebene sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zur Verantwortungsebene der Kommune für die Bedingungen des Aufwachsens schlagen zu können.

Die Hauptamtsleitung in Holzgerlingen erklärt, dass es übliche Entscheidungswege vom Gemeinderat über die Verwaltung in die Arbeitsbereiche gebe, aber auch umgekehrt kämen Impulse aus dem Jugendreferat und der Schulsozialarbeit, die an das Hauptamt oder den Bürgermeister herangetragen werden. Damit illustriert sie eine gewiss idealisierte, aber doch **mögliche Durchlässigkeit von Verwaltungsstrukturen für gegenseitige Anregungen und inhaltlichen Austausch**. Daraus resultiert an einigen Standorten ein gewisser Einfluss der Fachpraxis auf Steuerungsprozesse in der Kommune, weil ihre Expertise gehört und wertgeschätzt wird. Das kann dann Niederschlag finden in strukturelevanten Entscheidungen und deren verwaltungsinterner und kommunalpolitischer Kommunikation: In Stuttgart erklärten die Schulsozialarbeitenden, dass durch den Austausch in einer Handlungsfeldkonferenz Jugend mit anderen Partnern im Sozialraum von zunehmendem Schulabsentismus berichtet werde, woraufhin die Jugendhilfeplanung der Stadt eine AG Schulabsentismus eingerichtet habe. Am deutlichsten tritt dieser Niederschlag der Schulsozialarbeitsexpertise bei Berichten von Fachkräften über kommunale Debatten zu Stellenstrukturen und Stellenausbau hervor. Eher indirekt sichtbar wird eine Durchlässigkeit in Erzählungen von Fachkräften über kurze Wege und direkte Drähte in die Verwaltung. Dennoch zeigen sich Verwaltungshierarchien auch immer wieder als hemmend für die produktive Nutzung von Fachwissen, Sozialraumwissen und Erfahrung aus der Praxis: *„Ich glaube tatsächlich, dass Verwaltung einfach auch lernen muss, dass pädagogische*

Arbeit – und da stoße ich auch immer wieder an meine Grenzen innerhalb der Verwaltung – halt sich einfach nicht so klar in Zahlen [unverständlich] lässt, wie in anderen Bereichen. Dass es einfach manchmal nicht evaluierbar ist [...] und dass gewisse Berechnungen in der Sozialen Arbeit einfach keinen Sinn ergeben [...].“ (GD, Filderstadt GYM, #01:14:57).

Das **Engagement kommunaler Verantwortungs- und Entscheidungsträger**, sich für Anregungen der Fachpraxis zu öffnen, scheint ein Schlüssel für gelingende und arbeitsfeldübergreifende sozialraumorientierte Ansätze zu sein und kann in „*Dauerhaftigkeit und Nachhaltigkeit*“ (GD Holzgerlingen, #00:11:15) münden.

Angesichts der Vielzahl kommunaler Entscheidungsprozesse auf vielen verschiedenen Ebenen ist die Durchlässigkeit nicht einfach gegeben, sondern **muss aktiv hergestellt werden, beispielweise als strukturell verankerter Austausch in Netzwerken**: Runde Tische, Sozialraumkonferenzen oder Arbeitskreise. Damit wird die Grundlage eines Kooperationsfeldes bereitet, das nicht zufällig, sondern zielorientiert entsteht und gefördert wird. Die Kommune steht also auch in der Verantwortung, **förderliche Rahmenbedingungen für das Entstehen und den Erhalt eines vielseitigen und vielfältigen Kooperationsfeldes zu schaffen**. Die Kooperationsanalyse der Fachpraxis (vgl. Kap. 5.3) belegt eindrucksvoll, wie sozialraumorientierte Ansätze der Schulsozialarbeit nur über das Vorhandensein von wertvollen institutionellen und zivilgesellschaftlichen Partnern außerhalb der Schule realisiert werden können. Ein Fehlen würde Schulsozialarbeit auf ihre innerschulischen Bezüge zurückwerfen.

Der öffentliche Träger in Offenburg beschreibt, dass Schulsozialarbeit früher ein Makel für soziale Brennpunkte gewesen sei, heute sei sie ein „*Schmuck für die Qualität der Schule. [...] Und dieses Qualitätsmerkmal erfüllt gerade auch in Pandemiezeiten seinen Zweck*“ (GD Offenburg, #01:32:24), weil im engen Austausch mit den Fachkräften neue Zugänge und Methoden ausprobiert und etabliert hätten werden können. Das Bewusstwerden kommunaler Akteure, dass **Schulsozialarbeit als Kennerin von Bedarfslagen und Veränderungsnotwendigkeiten mögliche Impulsgeberin** vor Ort sein kann, **ist selbst ein Potenzial für die Infrastruktur**. Eine Verantwortungsverlagerung für Sozialraumorientierung von der Kommune zur Schulsozialarbeit, das zeigt diese Untersuchung, ist nicht ausreichend, damit Schulsozialarbeit wirkungsvoll sozialraumorientiert arbeiten kann.

7.2.5 Die Rolle und Öffnungsbereitschaft der Schule

Die Auswertungen der Gruppendiskussionen liefern ein heterogenes Bild von den Schulen und einer Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Ansätze durch die Schulleitungen. Auf der einen Seite wird Schulsozialarbeit gefordert, gefördert und mit einem klaren Gewinn für die Schule und die Schülerinnen und Schüler konnotiert. Äußerungen zeigen auf der anderen Seite aber auch, dass sozialräumliches Handeln der Schulsozialarbeit in manchen Schulen offenbar eher ‚passiert‘, weil das Fachkonzept Sozialraumorientierung gar nicht Gegenstand von Diskussionen und Aushandlungen ist. Der Ausgangspunkt für eine Schulleitung ist „*hauptsächlich Einzelfallhilfe und wenn dann noch Zeit ist, dann guckt man, was man sonst für die Jugendlichen noch organisieren kann [...].“ (GD Kirchdorf a. d. I. GMS, #01:12:05).* Eine andere Schulleitung bringt dagegen eine dezidiert jugend(sozial)arbeitsbezogene Perspektive als Rahmung des schulischen Erfolgs der Schülerinnen und Schüler ein. Zentral scheint daher die **Kenntnis der fachlichen Arbeitsweise innerhalb der Schule zu sein: mit welcher fachlichen Perspektive und Zielrichtung und mit welchem Profil in der Arbeitsweise** die Fachkräfte über akute Einzelfallhilfe hinaus sozialräumliche Bezüge herstellen.

Als Ergebnis einer langen Phase des Kooperationslernens ist es an einigen Standorten offenbar möglich geworden, aus der Kenntnis der Arbeitsweise ein Verständnis für sozialraumorientierte Ansätze der Schulsozialarbeit zu entwickeln. Die Schulleitung der GMS in Friedrichshafen berichtet mit Blick auf sozialräumliche Ressourcen: *„Nur wenn ich den Sozialraum und das Netzwerk kenne, kann ich, wenn ich einen Einzelfall hab, dem ich helfen muss, andocken und Verbindungen schaffen und Institutionen empfehlen [...]. Das find ich, das ist wichtig.“* (GD Friedrichshafen GMS, #00:45:45). Mit der Öffnung der Schulsozialarbeit in den Sozialraum wird für Schulleitungen und Lehrkräfte sichtbar, dass Schulsozialarbeit in ihrem sozialpädagogischen Profil mit sozialräumlichen Bezügen gerade in der Einzelfallhilfe wirkungsvoll arbeiten kann. Damit kann auch eine notwendige fachliche Abgrenzung von Schul- und Sozialpädagogik und die Vereinnahmung der Schulsozialarbeit durch schulische Belange an solchen Standorten besser reguliert werden. Die grundlegende **Bereitschaft der Schulleitung, Verständnis für die Öffnung der Schulsozialarbeit in den Sozialraum zu entwickeln**, ist eine wesentliche Rahmenbedingung.

Das Wissen der Schulleitungen über Lebenswelten und Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie über Angebote für Jugendliche vor Ort ist unterschiedlich. Teils verfügen sie über detaillierte Kenntnisse, teils endet das Wissen aber eben auch am Schulgelände und mit Schulschluss – womit bisweilen auch weniger Verantwortungsübernahme legitimiert wird. Einige Schulleitungen betonen in der Untersuchung zudem ihren Bildungs- und Qualifikationsauftrag, sehen jedoch auch häufig, dass es zu dessen Realisierung den Jugendlichen gut gehen muss. Die Schulleitung in Gäufelden erzählt, dass die Schulsozialarbeit sehr genau hinschaue, welches Kind gerade Unterstützung brauche, daher habe sie einen ganz anderen Blick als *„die Lehrer in ihrem geschlossenen System“* (GD Gäufelden GMS, #00:17:15).

Wo es gelingt, die verschiedenen Aufträge in einem Austauschprozess zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit miteinander zu verschränken, ohne Grenzen und Zuständigkeiten zu verwischen, scheint **eine fachliche Allianz und damit eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für sozialräumliches Arbeiten der Schulsozialarbeit** möglich zu sein (z. B. Holzgerlingen). Es bleibt jedoch der Eindruck, dass die Öffnung in den Sozialraum eher an die Schulsozialarbeit delegiert und von dieser stellvertretend für die Schule realisiert wird.

Fehlende Unterstützung oder ein konflikthafte Kooperationsfeld mit Schulleitungen und Lehrpersonal kann sozialräumliches Arbeiten nicht verhindern, aber enorm erschweren. Unterstützung bieten an vielen Standorten regelmäßige **Austausch- und Abstimmungstreffen zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung**, um Wissen in beide Richtungen zu transportieren.

Die Auswertungen weisen darauf hin, dass Schulleitungen nicht per se von außerschulischen Aktivitäten der Schulsozialarbeit überzeugt sind. Der Wunsch nach Bindung der Ressource Schulsozialarbeit an die Schule kann dazu führen, dass deren sozialräumliche Aktivitäten als Abzug von Präsenz an der Schule gedeutet werden. Daher sei **die Anerkennung des fachlichen Profils der Schulsozialarbeit** eine bedeutende Rahmenbedingung, wie eine Fachkraft ausführt: *„Was inzwischen auch gut ist, ist diese Selbstverständlichkeit, die Schulsozialarbeit bei Lehrern und Schulleitern eingenommen hat [...]. Es wird auch wertgeschätzt, dass diese Arbeit existiert und wie sie gemacht wird. Also nicht die Aussage: Was, du bist schon wieder irgendwo? Was, du gehst dahin? Warum musst du dich außerhalb der Schule bewegen? oder sowas, das gibt es nicht.“* (FKI Friedrichshafen WRS, #02:01:41).

Die Bereitschaft zur Öffnung und Verantwortungsübernahme der Schulleitungen scheint in einer umgebenden Kooperationskultur vieler Partner eher zu wachsen und erforderliche Perspektivwechsel

zu ermöglichen. In der Untersuchung konnten Schulleitungen identifiziert werden, die sich teils abgekoppelt von der kommunalen Infrastrukturentwicklung fühlen, teils aber auch sehr eng eingebunden sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass **eine inhaltliche, nicht nur formale Verständigung zwischen Schulträger, Träger der Schulsozialarbeit und Schulleitung sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit begünstigen kann.**

Wo ein Perspektivwechsel der Schulleitung ausbleibt, zeigt sich die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit als ein funktionierendes Projekt, das jedoch seine Potenziale nicht ausschöpft. Erkennbar ist das an Schilderungen von Fachkräften, die dann offene und freizeitbezogene Angebote nur mühsam im schulischen Alltag andocken können. Wie sich ein Perspektivwechsel jedoch innerschulisch auswirken kann, beschreibt eine Schulleitung: *„Ich erlebe die Zusammenarbeit [...] teilweise als Motor der Schulentwicklung, weil es durchaus Treffen gibt, wo man gemeinsam überlegt, wie kann man zum Wohl der Kinder was initiieren, und das wirkt aber dann in die Schulentwicklung rein und bringt uns einfach wieder voran.“* (GD Gäufelden GMS, #00:34:30). Diese Aussage ist ein Indikator dafür, wie die gemeinsame Verantwortungsübernahme für sozialraumorientierte Ansätze neue und andere Handlungsoptionen für die Schulsozialarbeit eröffnen kann.

7.3 Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge – ein Fazit

Die Analysen der Rahmenbedingungen verweisen darauf, dass Strukturbedingungen und zentrale Akteure einen bedeutenden Einfluss darauf haben, wie Fachkräfte der Schulsozialarbeit sozialraumorientierte Konzepte realisieren. Innerhalb der nicht beeinflussbaren Größen Raumkategorie und Schulart sind notwendige unterschiedliche Anpassungsleistungen für sozialräumliche Praxen erkennbar, die sich als Strategien der Fachkräfte zeigen, wie mit den Rahmenbedingungen umgegangen wird. Die Stellenstrukturen sind zwar meist historisch begründet, jedoch anders als Raumkategorie und Schulart durch die Träger der Schulsozialarbeit durchaus veränderlich. Diese sind also analytisch als eine andere Art Rahmenbedingung zu fassen, die im Austausch mit Trägerverantwortlichen, in einer Strukturentwicklungsperspektive und im kollegialen Netzwerk von den Fachkräften der Schulsozialarbeit selbst reflektiert werden muss, um Sozialraumorientierung zu ermöglichen.

Es kommt daher nicht nur auf die Summe von einzelnen Rahmenbedingungen an, die zu erfüllen sind, sondern auf die **Umsetzung von Sozialraumorientierung in einem Bedingungsgefüge**, das standortspezifisch reflektiert und immer wieder neu austariert werden muss.

Die Analysen dieses Bedingungsgefüges zeigen, dass die gelingende Implementation und Verstetigung einer sozialraumorientierten Arbeitsweise in der Schulsozialarbeit von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängen. Diese werden durch **gemeinsame Verantwortungsübernahme für Sozialraumorientierung** als Konzept und für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als Praxis von verschiedenen Akteuren auf ihrer jeweiligen Verantwortungsebene mitgetragen. In dem Modell der Rahmenbedingungen ist ein Bedingungsgefüge im Idealfall dargestellt, es kann an keinem Standort in seiner Vollständigkeit nachgewiesen werden. Allerdings werden in den Analysen zentrale Teile davon an einigen Standorten sichtbar – und es werden Hemmnisse erkennbar, wenn bedeutsame Rahmenbedingungen schwach ausgeprägt sind oder fehlen.

Bei der Standortwahl für die Forschung war ausschlaggebend, dass es Schulsozialarbeit und ein Konzept der Sozialraumorientierung gibt und beide auch eine gewisse Zeit etabliert sind. Aus dem empirischen Material lassen sich **notwendige Rahmenbedingungen** ableiten, die umfänglich erfüllt

sein müssen für gelingende sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Es zeigen sich zudem **förderliche Rahmenbedingungen**, die die notwendigen Rahmenbedingungen **optimieren**, um Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit noch besser umsetzen zu können. Aus den Analysen kann gefolgert werden, dass die förderlichen Rahmenbedingungen als **gewolltes Ergebnis der gemeinsamen Verantwortungsübernahme** anzusehen sind. Die notwendigen und förderlichen Bedingungen sind nachfolgend dargestellt:

- ▶ **Bedingung: Reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkräfte**
 - förderlich: Angemessene Stellenstruktur mit ausreichend Stellenumfang
- ▶ **Bedingung: Öffnungsbereitschaft der Schule für sozialraumorientierte Ansätze**
 - förderlich: Schulische Anerkennung des fachlichen Profils der Schulsozialarbeit
- ▶ **Bedingung: Kommunales Interesse an jugendorientierter Strukturentwicklung**
 - förderlich: Strategische Förderung von Sozialraumorientierung durch Kommune und Träger
- ▶ **Bedingung: Fachliche Absicherung und Rückhalt durch den Träger**
 - förderlich: Klare fachliche Abgrenzung von Verantwortungsbereichen (Träger-Fachkraft-Schule)
- ▶ **Bedingung: Ein Kooperationsfeld für Allianzen, Vernetzungen und Gremienarbeit**
 - förderlich: Ressourcen aller Akteure für Zusammenarbeit und Kooperationspflege

Diese ineinandergreifenden Rahmenbedingungen ermöglichen eine Kooperationskultur, die auf Kooperationslernen basiert und mittels Verständigungsprozessen erreicht werden soll. Das übergeordnete Ziel besteht dabei darin, die Bedingungen des Aufwachsens zu optimieren. Die fehlende Verantwortungsübernahme eines Akteurs macht sozialraumorientierte Schulsozialarbeit nicht unmöglich, erzeugt jedoch ein Ungleichgewicht im Bedingungsgefüge, das sozialräumliches Arbeiten erschwert. Besonders ausbleibende Verantwortungsübernahme von Seiten der Kommune oder des Trägers gehen zulasten der Fachkräfte.

An den Standorten, an denen die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen wurden, zeigt sich ein produktives Kooperationsfeld, das es der Schulsozialarbeit ermöglicht, gegenseitig verfügbares Sozialraumwissen zu nutzen, systematisch sozialräumliche Bezüge herzustellen und bedarfsorientierte Angebotsformate zu entwickeln. Für die Realisierung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ist es von großer Bedeutung, über den Zielhorizont der gemeinsamen Verantwortung für Aufwachsen eine Motivation bei den relevanten Akteuren zu erzeugen, sich auf das Konzept der Sozialraumorientierung einzulassen, sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit zu unterstützen und zudem Verantwortung über den eigenen Zuständigkeitsbereich hinaus zu übernehmen.

Die Stellenstrukturen sind veränderliche (!) Rahmenbedingungen, die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in hohem Maße in ihrer Praxis und Umsetzbarkeit prägen. Insbesondere Anstellungsträger, die die Stellenstrukturen rahmen, sind in Bezug auf das Fachkonzept Sozialraumorientierung herausgefordert, diese Stellschrauben als Umsetzungsbedingung systematisch-reflexiv in den Blick zu nehmen und mit den Fachkräften zu diskutieren.

Ein aktives Rollenverständnis des Trägers und die Vermittlung seines Konzepts von Sozialraumorientierung scheint sehr unterstützend auf die Dynamik von Verständigungsprozessen zu wirken. An Standorten, an denen der Träger sich einbringt, können offenbar zielgerichteter Diskurse über die Angebotslandschaft in der Jugendhilfe und ihre Ausrichtung, aber auch zur Nutzung des öffentlichen Raums oder zu anderen Angeboten (z. B. Integration, Inklusion u.ä.) geführt werden. Fehlen zudem

Interesse (und Expertise) in einer Kommune an fachlicher und jugendorientierter Strukturentwicklung, ist es ohne einen kompetenten, freien Träger schwierig, das Konzept der Sozialraumorientierung zu realisieren. Ein Abwälzen der Verantwortung auf eine Fachkraft ist dann nicht die Lösung, sondern das Problem. Wie die Untersuchung zeigt, **erfordert das Fachkonzept höheres Engagement und größeren Ressourceneinsatz von allen Akteuren, um ein lokales Bedingungsgefüge für wirkungsvolle Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit herzustellen.** Dies setzt voraus, dass sich den beteiligten Akteuren der Nutzen und die Wirkung der Anwendung des Sozialraumorientierungskonzeptes in der Schulsozialarbeit erschließt. Welcher Nutzen sich an den Forschungsstandorten offenbart, wird daher im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt.

8 Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum

Im Forschungsvorhaben liegt ein zentrales Augenmerk darauf, wie und für wen ein Nutzen entsteht, wenn Schulsozialarbeit versucht, systematisch sozialraumorientiert zu arbeiten. Die Darstellung des Nutzens an dieser Stelle soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, mit der Implementation des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit könnten per se Veränderungen ‚bewirkt‘ werden. Wie bereits in den Rahmenbedingungen gezeigt, sind vielseitige und vielfältige außerschulische Akteure, Kooperationen und Vernetzungen erforderlich, um der Schulsozialarbeit den systematischen Zugang zu sozialräumlichen Ressourcen zu eröffnen und solche auch gemeinsam zu entwickeln. An den untersuchten Standorten wurde deutlich, dass sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit langfristig gedacht und angelegt sein müssen, um in und über lokale Strukturen ‚einzuwirken‘ und verschiedene Nutzenaspekte auf unterschiedlichen Ebenen hervorzubringen.

In diesem Kapitel wird zunächst das Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit vorgestellt (8.1). Anschließend wird der spezifische Nutzen für die Fachkräfte und das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, für den Träger und für die Kommunalverwaltung, für Kooperationspartner und Netzwerke, für Schule, Schulleitung und Lehrkräfte sowie für Jugendliche näher beleuchtet (8.2 bis 8.6). Das Kapitel schließt mit einem Fazit zum Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum (8.7) ab.

8.1 Modell des potenziellen Nutzens im außerschulischen Raum

Schulsozialarbeit, die sozialraumorientiert arbeitet, übernimmt die Aufgabe, systematisch den Sozialraum in den Blick zu nehmen, Sozialraumwissen zu generieren und Bezüge zu sozialräumlichen Ressourcen herzustellen (vgl. Kap. 5.4). Sozialraumorientierung ist entlang der vorliegenden Analysen eine Haltung, die die Perspektive von Schulsozialarbeit grundsätzlich prägt und damit auch in der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und bei offenen Angeboten andere Zugänge ermöglicht. Die Praxen der Fachkräfte an den untersuchten Standorten zeigen dort, wo Sozialraumorientierung im Arbeitsalltag bewusst und intendiert verankert werden kann, zwar unterschiedliche Ausprägungen in der Umsetzung, es werden jedoch auch Grundzüge einer gelingenden Realisierung des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung sichtbar.

Aus dem Quervergleich der Forschungsstandorte ist ein Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit entstanden, das wesentliche Merkmale und Strukturen für das Hervorbringen eines Nutzens verdichtet. ‚Potenziell‘ ist der Nutzen, weil er nicht garantiertes Ergebnis bestimmter Handlungen ist, sondern von verschiedenen Akteuren in verschiedenen Prozessen koproduziert werden muss. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit an, dass ein Nutzen entsteht, wobei dessen Eintreten von der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Konzept Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 7.2), aber auch von institutionellen und individuellen Nutzeneinschätzungen abhängig ist. Mit dem Modell wurde standortübergreifend rekonstruiert, wie **Wechselwirkungen zur Multiplikation und Intensivierung von Prozessen** führen, die schließlich einen Nutzen als konkrete Hilfestellung und als latent verfügbare Unterstützungsressourcen hervorbringen können. **Sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit bergen und entfalten ein funktionales und strukturelles Nutzenpotenzial, das mit der dauerhaften Etablierung und Pflege sozialräumlicher Bezüge wachsen kann.**

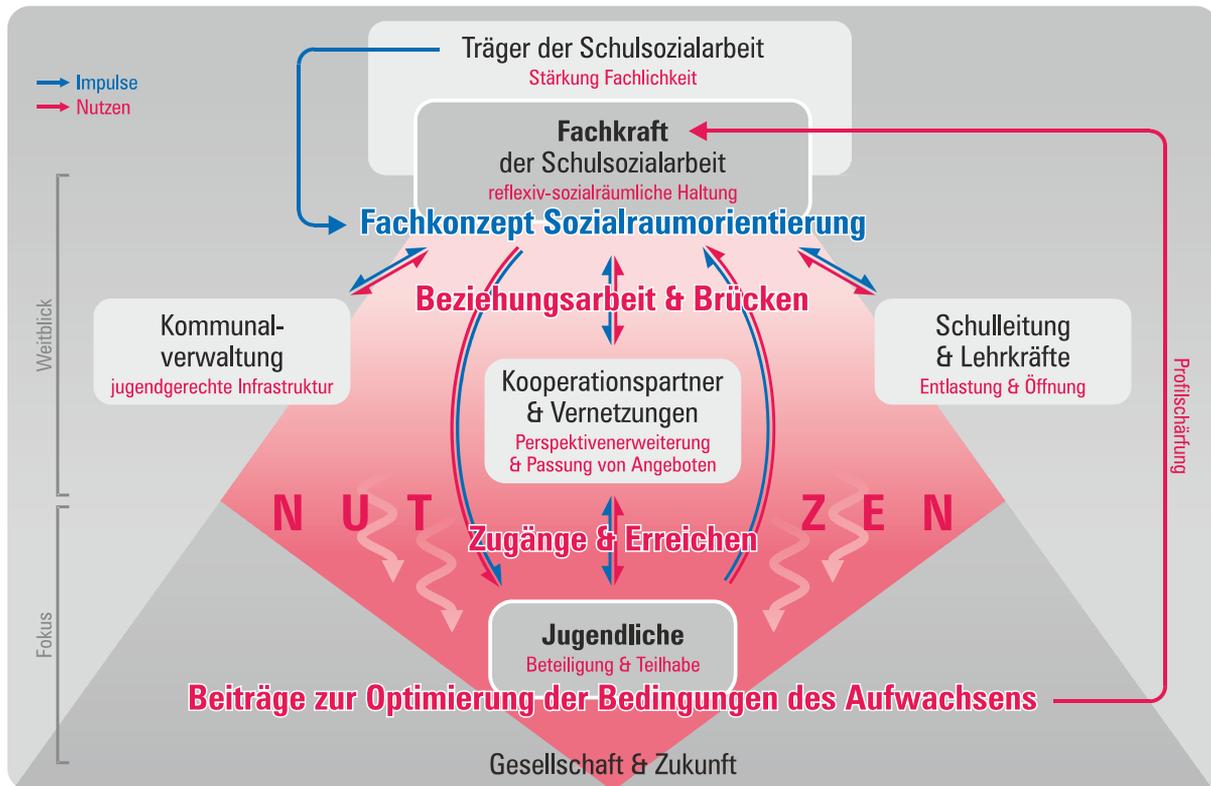


Abbildung 47: Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Fachkräftesicht.

Schulsozialarbeit – als Jugendhilfe am Ort Schule – verstehen wir als Angebot, das das Wohlergehen der Jugendlichen fokussiert und dadurch gegebenenfalls auch eine Entlastung schulischer Abläufe bietet. Dies wird in den Fachkräftesinterviews deutlich, wenn eine Fachkraft erklärt: „Eine gute Zusammenarbeit ist sehr wichtig, auch zwischen Lehrern und Schulsozialarbeit. Das ist vor allem im Sinne der Schüler gedacht, damit es denen wohl geht.“ (FKI Pforzheim WRS / RS, #00:37:20). Diese Zielsetzung, hier aus zahlreichen weiteren empirischen Facetten zusammengefasst als **Beiträge zur Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens**, adressiert die Zielgruppe der Heranwachsenden nicht nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden wird zunächst das Modell im Schaubild (vgl. Abb. 47) erläutert. Details zum Nutzen für einzelne Akteure und die Zielgruppen werden im Anschluss daran aufgezeigt.

- (1) In den Auswertungen zeigt sich an Standorten, die sozialraumorientierte Ansätze gelingend implementieren können, dass insbesondere der **Träger der Schulsozialarbeit als zentraler Akteur und Motor für das Fachkonzept Sozialraumorientierung agiert**. Durch dessen konzeptionelle Vorgabe und Unterstützung entstehen Impulse, die es ermöglichen, das Fachkonzept zu verankern und Fachkräfte der Schulsozialarbeit zur Umsetzung zu befähigen (Auftrag und Ausstattung). Die Analysen gelingender Praxis (vgl. Kap. 5) machen zudem deutlich, dass davon **Impulse an die Kommunalverwaltung und an die Institution Schule** ausgehen, einen offeneren und bisweilen ganzheitlicheren Blick auf Jugend (Weitblick) und das Aufwachsen in der Kommune zu entwickeln (Fokus). Gleichzeitig richten sich Impulse der Schulsozialarbeit auf fallbezogene und fallunabhängige Kooperationen und Vernetzungen sowie auf die Jugendlichen selbst, deren Bedarfe und Themen in die Angebotsentwicklung einfließen können.

- (2) An vielen Standorten sind in der Untersuchung insbesondere **Kooperationen und Vernetzungen als Brücken in den Sozialraum** sichtbar, die dann im **Modus der permanenten Beziehungsarbeit** zu institutionellen Kooperationspartnern gepflegt werden. Darin liegt die Chance eines breiten Blicks auf den Sozialraum und sozialräumliche Ressourcen, die in Form von Sozialraumwissen geteilt und als Sozialraumbezüge systematisiert und strukturiert werden können (vgl. Kap. 5.4). Der Wert dieser Bezüge besteht in ihrer **latenten Verfügbarkeit**, denn: Vielseitige Kooperationen und Vernetzungen eröffnen neue Handlungsoptionen für die Schulsozialarbeit und verbesserte Zugänge für junge Menschen zu Hilfe und Unterstützung. Wo diese Beziehungsarbeit gelingend eingesetzt wird, kann Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler zu einer zentralen Anlaufstelle auch bei lebensweltlichen Fragestellungen werden. Sie bietet niederschwellig Kontaktmöglichkeiten für Gespräche, Beratung und Vermittlung in eigene oder Kooperationsangebote an.
- (3) In den Analysen zeigt sich eine breite Palette von eigenen Angeboten der Schulsozialarbeit, Kooperationsangeboten mit außerschulischen Akteuren und teils schul(art)übergreifend mit anderen Fachkräften der Schulsozialarbeit. Durch die Vermittlung der Schulsozialarbeit können **außerschulische Kooperationspartner** (ASD, OKJA, MJA, Vereine u.v.m.) spezifische Zielgruppen (z. B. nach Geschlecht, Alter, Themen) mit ihren Angeboten ansprechen und erreichen. Gleichzeitig eröffnet Schulsozialarbeit den Zielgruppen Zugang zu Kooperationspartnern und ihren Angeboten. Daraus erwächst ein **verbreitertes und ausdifferenziertes Angebotspektrum**, das sich zeitlich, räumlich und thematisch an Bedarfen der Jugendlichen orientieren kann. Damit ist es möglich, die **Passung von Angeboten besser auf- und miteinander abzustimmen und die Nutzung effizienter zu gestalten**.
- (4) Schulsozialarbeit kann, wo sie ein reflexiv-sozialräumliches Verständnis entwickelt, **Jugendliche und ihre Familien** besser als Experten und Expertinnen ihrer Lebenswelt in der Angebotsplanung berücksichtigen. Daraus entstehen neue Möglichkeiten, Angebote entlang von Themen, Interessen und Bedarfen Jugendlicher und aus einer anderen Perspektive heraus zu offerieren. Sozialräumliche Ressourcen werden sowohl vorgefunden als auch durch die Jugendlichen und ihre Familien koproduziert. Der daraus entstehende potenzielle Nutzen ist kein plötzliches Ereignis, sondern er entwickelt sich langfristig aus der **Dauerhaftigkeit der Beziehungsarbeit** und des **Eingehens der Fachkräfte auf lebensweltliche Belange und Lebenslagen** der Jugendlichen und ihrer Familien. An Standorten, die eine solche fachliche Haltung aufweisen, erreichen Unterstützungsangebote Jugendliche besser und Zugänge der Heranwachsenden zu Angeboten werden erleichtert.
- (5) Schulsozialarbeit, die sozialraumorientiert denkt und handelt, richtet an den meisten Forschungsstandorten ihren Blick nicht nur auf dringende (Einzelfall-)Hilfe, sondern mehr oder weniger auch auf **die gesellschaftliche Integration Jugendlicher und deren Zukunftsperspektiven**. Teilhabe und Beteiligung sind daher in den Fachkräfteinterviews und Gruppendiskussionen immer wieder ein Thema. Mit der Dauerhaftigkeit sozialräumlicher Praxen kann es gelingen, dass Schulsozialarbeit zu einem relevanten Akteur in der **(Mit-)Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens** wird und gemeinsam mit anderen Akteuren auf deren Optimierung hinwirkt. Die vielen Beiträge aus den Kooperationen in die gleiche Richtung bringen in der Summe den Mehrwert als Nutzen hervor. Aus der Perspektive Jugendlicher, so wird es in den Auswertungen deutlich, ist die Kenntnis der latenten Verfügbarkeit von Hilfe und Unterstützung sowie das Wissen um die konkrete Nutzungsoption im Bedarfsfall wichtig für ein Gefühl der Sicherheit im Alltag (vgl. Kap. 6.2).

Das Modell liefert Hinweise auf **Grundzüge eines Zusammenwirkens**, das im Zeitverlauf dazu verhelfen kann, im entstandenen Nutzen zusätzliche Impulse für die Weiterentwicklung sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit speziell und in der Jugendhilfeinfrastruktur allgemein zu erkennen.

Wo dies gelingt, rückt es näher in den Bereich des Möglichen, in einer **Gemeinschaftsproduktion** soziale Ungleichheit und benachteiligende Lebensverhältnisse zu bearbeiten. Eine Fachkraft der Aufsuchenden Jugendarbeit in Pforzheim berichtet von Kontakten zu Jugendlichen, die über die Schulsozialarbeit entstanden sind und auch über die Schulzeit hinaus reichen, wenn beispielsweise Jugendliche weiter Unterstützung bei Bewerbungen brauchen oder *„sonst Ärger haben, Hilfe brauchen [...] Und das verdanken wir sicherlich auch unter anderem gemeinsamen Projekten, die wir mit der Schulsozialarbeit im Sozialraum gemacht haben.“* (GD Pforzheim, #00:29:41).

Schulsozialarbeit, die in ihren sozialräumlichen Ansätzen breite Unterstützung erfährt, kann zur Impulsgeberin für weitere Akteure und Prozesse vor Ort werden und ein **Innovationspotenzial** befördern. An manchen Forschungsstandorten entstehen so bedarfsorientiert (Kooperations-)Angebote, um Lebensumstände, Bewältigungsaufgaben, schulische Herausforderungen und Entwicklungen im Jugendalter besser zu begleiten und zu unterstützen. Das zielt in einer erweiterten Perspektive auch darauf, **Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, von Zukunftsperspektiven und der Partizipation Jugendlicher** in der Kommune zu thematisieren.

Einzelne Aspekte und Wechselwirkungen zur Entstehung eines Nutzens für relevante Akteure und Zielgruppen der Schulsozialarbeit werden im Folgenden entlang des obigen Schaubilds (vgl. Abb. 47) und anhand von empirischen Beispielen aufgezeigt und analysiert.

8.2 Nutzen für die Fachkräfte und das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Durch das Sozialraumwissen und die systematischen Bezüge der Schulsozialarbeit zu sozialräumlichen Ressourcen entsteht ein konsistentes Erfassen jugendlicher Lebenswelten. Dadurch ist es möglich, den inner- wie außerschulischen Bereich, die Problembewältigung und Freizeitbeschäftigung sowie die Rolle von Heranwachsenden als Schülerinnen und Schüler wie auch als Jugendliche gleichermaßen miteinzubeziehen. In den Analysen zeichnet sich Schulsozialarbeit an Standorten, in denen sozialraumorientierte Ansätze gelingend implementiert werden, durch Handlungsschnelligkeit aus, weil sie – trotz oder wegen limitierter Zeit – in ihren Vernetzungen meist **rasch Hilfestrukturen und -pfade aktivieren** kann. Der Nutzen für die Fachkräfte liegt darin, dass sie sowohl von Adressatinnen und Adressaten als auch von Kooperationspartnern **als kompetente und niederschwellige Ansprechpartner wahrgenommen und gefragt werden**. *„Ich komme viel schneller dran,“* beschreibt eine Fachkraft, *„also ich finde durch dieses Mitwirken beim Sozialraum, indem man andere Leute mit reinholt, geht’s einfacher die Arbeit von der Hand als Schulsozialarbeiterin [...], deswegen denke ich hat das schon Auswirkung, wie wir den Sozialraum gestalten, auf unsere Arbeit.“* (GD Pforzheim, #00:28:45).

Unterstützung wird auf verschiedenen Ebenen (Lebensbereiche und Themen) für unterschiedliche Beteiligte (Familie, Lehrkräfte, Kooperationspartner und Jugendliche) passgenauer und schneller verfügbar. Damit eröffnet Schulsozialarbeit Zugänge zu sozialräumlichen Ressourcen und macht sich attraktiv als Angebot und als Partner. Insbesondere Netzwerke und Teamstrukturen helfen den Fachkräften dabei, ihre Position als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer zu überwinden und sich sowie **ihre Tätigkeit als sinnstiftend und auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet zu erleben** (vgl. Kap. 7.1.3). *„Schulsozialarbeit“,* so eine Fachkraft, *„ist nicht mehr wegzudenken, ebenso die Partner. Es ist einfach ein großes Netz, das löchrig wird, wenn jemand fehlt.“* (GD Friedrichshafen GMS, #01:29:44). Damit gelingt bestenfalls eine Profilschärfung der Schulsozialarbeit an einer Schule, aber auch in der Kommune. Dies nützt den Fachkräften unmittelbar, weil in den Analysen immer wieder aufscheint, dass sich Debatten über den Auftrag der Schulsozialarbeit nicht mehr nur

auf Entlastung der Schule und gegebenenfalls ordnungspolitische Aspekte beschränken, sondern auch der **Zielhorizont der Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens** sichtbar wird (vgl. Kap. 5).

Fachkräfte erleben ihre sozialräumliche Orientierung dann als Nutzen, wenn für sie sichtbar wird, dass ihre Arbeit für die Jugendlichen einen Mehrwert hat. Als zentral schildern sie dafür eine passgenaue, bedarfsgerechte, niedrigschwellige und schnelle Einzelfallhilfe als Dreh- und Angelpunkt: Effektive und erfolgreiche Einzelfallhilfe für Schülerinnen und Schüler steigert den Wert und Nutzen von Schulsozialarbeit enorm, der systematische Einbezug von sozialräumlichen Ressourcen steigert wiederum die Effizienzpotenziale und Erfolgsaussichten. Der ganzheitliche Blick auf Jugendliche, so zeigt es sich in den Analysen, kann in der Folge auch dazu verhelfen, dass Prävention und biografisches Begleiten für weniger Brüche im Aufwachsen der Jugendlichen sorgen. Darüber können **erweiterte Handlungsoptionen der Schulsozialarbeit** entstehen, die für Jugendliche auch Orte der Begegnung, Möglichkeiten der Freizeitbeschäftigung und Räume für neue Erfahrungen schafft. Ein Kooperationspartner erzählt von einem Perspektivwechsel bei Jugendlichen, wenn sie Schulsozialarbeit in außerschulischen Kontexten begegnen können, das sei *„eine andere Form von kennenlernen, von aufeinander zugehen, vielleicht auch informeller, niederschwelliger, [das] bietet [...] ganz neue Möglichkeiten.“* (GD Pforzheim, #00:21:52).

Diese **Profilschärfung der Fachkräfte** nützt auch dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit insgesamt, weil die Schulsozialarbeitenden und ihre Netzwerke flexibel, lösungsorientiert und lebensweltnah im Sinne der Jugendlichen agieren können. Multiprofessionelles und kollegiales Zusammenarbeiten über den Ort Schule hinaus ermöglicht es den Fachkräften, sich und ihr Arbeitsfeld zu profilieren und insbesondere den jugendhilfespezifischen Auftrag aus dem SGB VIII zu erfüllen. Der Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit wird, so können die empirischen Belege gedeutet werden, am besten hervorgebracht, wenn die Motivation der Fachkräfte, sich für Jugendliche und ihre Belange zu engagieren, hoch bleibt, ohne in eine Funktionalisierung für andere Zwecke umzuschlagen. Hier kommt die Bedeutung gemeinsamer Verantwortungsübernahme (vgl. Kap 7.2) der relevanten Akteure zum Tragen, um das Fachkonzept Sozialraumorientierung über Unebenheiten hinweg langfristig zu einem partnerschaftlich verfolgten Projekt und Ziel zu machen.

8.3 Nutzen für den Träger und für die Kommunalverwaltung

Wie bereits festgestellt, ist eine klare fachliche und spezifische Ausrichtung der Trägerschaft der Schulsozialarbeit von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 7.2.3). Denn, so zeigen die Analysen, mit der Fachlichkeit und Kompetenz der Trägerschaft scheint auch das Potenzial der Schulsozialarbeit zu wachsen, über sozialraumorientierte Ansätze einen Nutzen im inner- und außerschulischen Raum zu generieren. Umgekehrt zeigt sich, dass auch die Chancen steigen, mit langfristig verfolgten sozialräumlichen Ansätzen der Schulsozialarbeit die **Fachlichkeit der Trägerschaft zu erhöhen**. Diese wird an einigen Standorten durch ein hohes Interesse des Trägers an der Entwicklung und Profilschärfung der Schulsozialarbeit und an einem differenzierten und reflektierten Auftragsverständnis deutlich. Die Bereichsleitung des freien Trägers in Holzgerlingen beschreibt das Bemühen, die eigene Fachlichkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, und betrachtet es daher als *„eine Energieleistung, die sozialräumliche Vernetzung immer wieder neu herzustellen [...], es ist immer wieder erneut ein Arrangieren und da könnte man auch noch besser werden [...], das ist kein Nebeneffekt, sondern Arbeitsinhalt.“* (GD Holzgerlingen, #00:42:55).

Das Trägerengagement und Reflexionsprozesse dort zeigen sich auch beispielhaft in der Auswertung der Gruppendiskussionen in Friedrichshafen: Im Zuge einer Umstrukturierung in der Kommune wurden dort als wertvoll erachtete Stadtteilkonferenzen stärker städtisch-institutionell ausgerichtet, womit zentrale Akteure und Kooperationspartner offenbar verloren gingen. Dieser Verlust ist für die Schulsozialarbeit unmittelbar zu spüren, weil ein zentrales Netzwerk im Sozialraum als Plattform und Kontaktebene für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit weniger wirksam zur Produktion von Nutzen beitragen kann. Die Bereichsleitung des öffentlichen Trägers möchte daher *„die Struktur der Runden Tische wie zuvor wieder aufleben lassen, das war eigentlich ein Gewinn für die Quartiere. Aktuell steht alles still bei den Runden Tischen oder Sozialraumkonferenzen oder Quartiersteams, da gibt es gerade einen Nachholbedarf.“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:31:13). Die spezifische Fachlichkeit des Trägers zeigt sich dann als Erkennen einer solchen Entwicklung und als Einleitung von Schritten, die sozialräumliche Ressource wieder verfügbar zu machen.

Eine Kommune (Verwaltung und Politik) kann aus analytischer Perspektive von sozialräumlichen Ansätzen in der Schulsozialarbeit dann profitieren, **wenn es gelingt, die Schulsozialarbeit als Teil des Jugendhilfeangebots raum- und arbeitsfeldübergreifend aufzustellen**. Dann kann Sozialraumwissen der Fachkräfte entlang von Aufenthalts- und Bewegungsmustern der Heranwachsenden mit Angeboten von Kooperationspartnern verknüpft und gegebenenfalls in deren Angebote vermittelt werden. Die Fachkraft des Jugendreferats in Filderstadt hält daher *„einen ganzheitlichen Ansatz gerade mit sozialräumlichen Anteilen für sinnvoller, da sich auch die Freundeskreise der Jugendlichen nicht nur innerhalb der eigenen Schule bewegen. Ein fachlicher Zusammenschluss erweitert den eigenen Horizont [...], da man Kenntnis über das hat, was sonst im Sozialraum abgeht.“* (GD Filderstadt GYM, #00:22:41). Die Bereichsleitung des freien Trägers in Holzgerlingen sieht ein großes Potenzial in der sozialräumlichen Vernetzung mit umliegenden Gemeinden, deren Zentrum Holzgerlingen sei. Es gebe sehr enge Kooperationen und *„man tritt als Team, als Mannschaft auf, sodass auch die Gesichter der anderen Kommunen bekannt sind. [...] Das strahlt im Grunde auf die Arbeitsfelder durch, die wir bedienen.“* (GD Holzgerlingen, #00:15:25).

Wo eine Kommunalverwaltung Vernetzungsprozesse von und mit sozialraumorientierter Schulsozialarbeit unterstützt, kann das **Sozialraumwissen für die Infrastrukturentwicklung in der Jugendhilfe und in der Kommune insgesamt genutzt werden**. Durch das Sozialraumwissen, das mittels sozialräumlicher Praxen der Schulsozialarbeit generiert wird, werden Jugendliche nicht nur als Schüler und Schülerinnen, sondern auch in ihrer Umgebung gesehen: Jugend ‚ist‘ jemand in der Kommune, denn sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, dass **Jugend sichtbar und hörbar wird**. Damit können jugendpolitische Akzente gesetzt werden, beispielsweise in der Umsetzung von Jugendbeteiligung im Sinne des §41a GemO. Dann scheint es auch möglich zu sein, dass Fachkräfte wie in Stuttgart für jugendliche Themen und Räume eintreten und *„bei Bedarf die Themen der Jugendlichen [...] aus unserer Schule halt auch einbringen können also in eine politische Debatte oder in politischen Gremien.“* (FKI Stuttgart GYM, #02:22:15).

In den Gruppendiskussionen wird häufig und nicht nur von kommunalen Vertretungen berichtet, dass **Jugendbeteiligung und Teilhabe von Jugendlichen wichtige Anliegen der Kommune** sind. Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist an Standorten, die in diese Richtung denken und arbeiten, ein wichtiger Faktor, um eine Kommune als Lebensort attraktiver zu machen und über positives Erleben langfristige Bindungskräfte an den Ort des Aufwachsens zu entfalten. Eine Fachkraft in Gaildorf erzählt: *„An eine gute und positive Schulzeit erinnern sich viele nach dem Studium oder wenn sie berufstätig sind und kommen dann auch eher zurück nach Gaildorf und gehen dann nicht woanders hin.“* (FKI Gaildorf GYM, #00:19:00). Damit können Jugendliche und Jugendleben

auch als ‚Zukunft der Kommune‘ mehr ins Blickfeld kommunalpolitischer Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger rücken (vgl. auch Kap. 8.1, Weitblick im Schaubild des potenziellen Nutzens).

8.4 Nutzen für Schule, Schulleitung und Lehrkräfte

Viele der Schulleitungen schätzen in den Gruppendiskussionen vor allem die Verlässlichkeit und die Kompetenz der Schulsozialarbeit. Sie erkennen dort, wo sozialraumorientierte Ansätze bereits gut etabliert sind, kann Schulsozialarbeit sozialräumliches Wissen und ihre Bezüge innerhalb der Schule in schulischen Gremien oder für Lehrkräfte, aber auch für eine besondere Beziehung der Schulsozialarbeit zu den Schülerinnen und Schülern positiv nutzen. Auf der einen Seite steht eine direkte Entlastung der Schule durch Problembearbeitung und direkte Einzelfallhilfe, was von den Schulleitungen in den Gruppendiskussionen oft als herausragend benannt wird. Auf der anderen Seite **trägt eine sozialräumlich ausgerichtete Schulsozialarbeit dazu bei, dass Jugendliche Schule als Lebensort erfahren** können, an dem sie nicht nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler gesehen und anders als nach Leistungen bemessen werden (vgl. Kap. 6.2).

Eine Schulleitung in Offenburg erzählt, dass viel entstanden sei durch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit, die Schulsozialarbeit würde die Schule stark entlasten, sodass man sich auf den Unterricht konzentrieren könne. Entscheidend sei für die Schulleitung der Werkrealschule, dass die Fachkraft die Schule und die Strukturen in Offenburg durch langjährige Erfahrung *„aus dem FF“* kenne, was hilfreich sei, um den Kindern zu helfen (GD Offenburg, #00:47:07). Eine Schulleitung in Friedrichshafen kennt das vielseitige Kooperationsnetzwerk der Schulsozialarbeit und die Fachkraft sei *„auch viel außerhalb, sie geht [...] in die Familien rein“*, was die Schulleitung befürwortet und begrüßt, *„da manche Familien auch Schwierigkeiten haben zu uns [zur Schule] zu kommen aus diversen Gründen. Ich sehe ganz stark, dass eine Vernetzung da sein muss, damit wir diesen Sozialraum auch gut bedienen können.“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:59:25). Daran wird die Wechselseitigkeit des Nutzens erkennbar, denn eine Schulsozialarbeit, die durch die Schule Unterstützung für ihre sozialräumlichen Ansätze erfährt, kann ihre Bezüge wieder produktiv in den schulischen Alltag einbringen.

Die Unterstützung durch die Schule zeigt sich an den Standorten in vielfältigen Facetten und reicht von Interesse der Lehrkräfte an sozialpädagogischen Zugängen zu Jugendlichen über wöchentliche Jour-Fixe der Schulsozialarbeitenden mit der Schulleitung bis zu Abstimmungen und Absprachen zwischen Fachkräften und Schulleitung bei der Mitwirkung in außerschulischen Gremien. Wo eine solche Zusammenarbeit gelingt, scheinen Schulleitungen und Lehrkräfte mit der Dauer der Kooperation mehr für lebensweltliche Aspekte des Heranwachsens und deren Relevanz für Schule **sensibilisiert** zu werden und individuelle Problemkonstellationen werden über schulische Leistungsaspekte hinaus besser **verstanden**.

Wie die Analysen zeigen, kann damit langfristig ein Lernprozess angestoßen werden, sodass das Gelingen des Schulalltags (und schulischer Qualifikationsziele) eng mit dem Wohlergehen der Jugendlichen inner- und außerhalb der Schule zusammenhängt. Daraus können **Impulse für eine jugendgerechte Schulentwicklung** hervorgehen, wenn Schulsozialarbeit dazu beiträgt, Prävention, Konfliktbewältigung und Freizeitbeschäftigung am Ort Schule aufzugreifen und zu bearbeiten. Äußerungen von Schulleitungen weisen darauf hin, dass ihnen außerschulische Einflüsse auf die Gestaltung des Schulalltags bewusst sind. **Ein entscheidender Schritt scheint aber zu sein, von dieser Wahrnehmung zum kooperativen Handeln mit der Schulsozialarbeit und zu sozialräumlicher Verantwortungsübernahme zu kommen.** Der Schulterschluss von Schulsozialarbeit

und Schulleitung wird dann an einzelnen Standorten als Motor in der Schulentwicklung beschrieben. Als Beispiel führt eine Schulleitung eine Berufsmesse an, *„da sieht man ganz extrem, wie erfolgreich das Kombinieren von Aufgabenbereichen ist, und es profitieren alle Schularten, die Betriebe. Daran sieht man, dass die Schulsozialarbeit kombiniert mit der sonstigen kommunalen Jugendarbeit wahn-sinnig erfolgreich ist.“* (GD Holzgerlingen, #01:05:40).

Analytisch interessant sind **mögliche Perspektivverschiebungen** durch die Kooperation mit Schulsozialarbeit, wenn aus Schulsicht über einen direkten Nutzen (Entlastung der Schule) auch der indirekte Nutzen (Wohlergehen der Jugendlichen) von Schulleitungen erkannt und gefördert wird. Ein systematisches Aufgreifen dieses Aspekts von Schulleitung, Lehrkräften und Schulsozialarbeit kann mit dazu beitragen, **das Schulklima zu verbessern und eine günstigere Lernumgebung für die Schülerschaft zu schaffen.**

8.5 Nutzen für Kooperationspartner und Netzwerke

Im Modell des potenziellen Nutzens werden ‚Kooperationspartner und Vernetzungen‘ übergreifend zusammengefasst. In einer differenzierteren Betrachtung können an den Standorten sehr unterschiedliche Strukturen und Qualitäten des Zusammenarbeitens identifiziert werden (vgl. Kap. 5.3). Neben bi- und multilateralen Kooperationen ausgehend von der Fachkraft der Schulsozialarbeit wird auch die punktuelle oder dauerhafte Mitwirkung der Schulsozialarbeitenden in Runden Tischen oder Konferenzen beschrieben. Darüber hinaus werden in den Erhebungen Kontakte der Schulsozialarbeit zu kommunalpolitischen, schulischen oder nicht nur jugendspezifischen Gremien sichtbar und Schulsozialarbeit organisiert sich häufig dort, wo mehrere Fachkräfte agieren, selbst in Teams und themenspezifischen Arbeitskreisen. Mit dieser Beschreibung soll verdeutlicht werden, dass Kooperationspartner der Schulsozialarbeit ein äußerst vielfältiges und heterogenes Spektrum abdecken.

Kooperationspartner und die Schulsozialarbeitenden beschreiben in den Erhebungen den Nutzen sozialräumlicher Ansätze der Schulsozialarbeit oft sehr konkret als **Win-win-win-Situation**. Erstens profitieren die Kooperationspartner direkt von der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, weil sie **Jugendliche mit ihren Angeboten niederschwellig erreichen** und die Angebote **auf Bedarfslagen und Interessen ausrichten** können. Dafür haben sie einen sozialpädagogischen Ansprechpartner an der Schule, der dies jenseits von schulischen oder curricularen Anforderungen unterstützt. Zweitens entsteht daraus ein Nutzen für die Schulsozialarbeit, weil sie sich am Ort Schule als sozialpädagogisches Angebot profilieren und ihre außerschulischen Kontakte und Vernetzungen produktiv in den schulischen Alltag einbringen kann. Zum dritten zeigt sich in den Auswertungen, dass diese Kooperationen den Schülerinnen und Schülern nützen können, weil Kooperationsangebote ihnen über die schulische Sphäre hinausgehende Erfahrungen und das Kennenlernen von Bewältigungsalternativen ermöglichen.

Ein Kooperationspartner in Friedrichshafen (OKJA) schildert, dass das dortige Jugendzentrum Molke von sozialräumlichen Ansätzen der Schulsozialarbeit profitieren kann, denn durch *„die vielen positiven Kooperationen mit auch verschiedenen Schulen gewinnt das Gebäude einen unheimlichen Mehrwert, aber auch die Molke bekommt ein ganz neues Publikum. [...] Von dem her ist der Mehrwert für eine Stadt auch grandios, wenn sozialraumorientiert Schulsozialarbeit ausgeführt wird, weil ja auch für den Jugendlichen eine ganz andere Identifikation entsteht mit seiner Stadt.“* (GD Friedrichshafen GMS, #01:03:28).

Schulsozialarbeit, die sozialraumorientiert arbeitet, kann so bestenfalls als Katalysator für weitere und vertiefte Kooperationen vor Ort in Erscheinung treten, Vernetzungen (mit) initiieren, Impulse für die Entwicklung in der Jugendhilfe liefern und die Sichtbarkeit von Jugendleben erhöhen. Ein immer wieder von Kooperationspartnern genannter Nutzen ist analytisch zugespitzt eine **wahrgenommene ‚Entlastung‘ der Systeme** (z. B. soziale Institutionen, Schule oder Familien). Die Trägervertreterin in Pforzheim erklärt, die Schulsozialarbeit sei *„nah dran an Schülern und ihren Problemlagen und kann frühzeitig auf Probleme eingehen, bevor diese sich auswachsen und noch größere Schwierigkeiten provozieren.“* (GD Pforzheim, #01:16:43). Die Schulleitung des Gymnasiums in Stuttgart teilt in der Gruppendiskussion dort den Eindruck, denn *„durch die Angebote, die vor Ort entstehen, die auch verknüpft sind mit den Institutionen vor Ort, gibt’s einfach ganz viele Kontaktmöglichkeiten, was ganz arg dazu führt, dass viele Probleme im Keim schon erkannt und gepackt werden können und begleitet werden können.“* (GD Stuttgart, #00:27:50).

Durch ihre spezifische Arbeitsweise **erkennt Schulsozialarbeit oft frühzeitig Fälle, bevor sie zum Fall werden**, und kann diese auffangen beziehungsweise im Verbund mit Kooperationspartnern Angebote daraufhin abstimmen. Den Kooperationspartnern ist eine möglicherweise daraus resultierende Mehrarbeit durchaus bewusst, diese wird aber mit Blick auf den erwarteten Nutzen für die Jugendlichen als Mehrwert wahrgenommen. Aus Sicht mancher Kooperationspartner erlauben sozialraumorientierte Ansätze in der Schulsozialarbeit eine höhere Präzision bei der Entwicklung und Ausgestaltung von Angeboten. Dieser Nutzen ist auch ein Ergebnis systematischer wechselseitiger Bezüge und des **Kooperationslernens mit- und voneinander**.

Umgekehrt generieren sozialräumliche Kooperationen und Vernetzungen auch **für die Schulsozialarbeit neue Handlungsoptionen**, weil sie nicht alles selbst machen muss, um für die Heranwachsenden nützliche Angebote vorzuhalten. Sie verschafft Jugendlichen Zugänge zu Angeboten und vermittelt sie zu Kooperationspartnern. An Standorten, an denen dies gelingt, scheint Schulsozialarbeit das Verhältnis von dominierender Einzelfallhilfe zu beispielsweise offenen Angeboten besser regulieren zu können, weil durch die sozialräumliche Praxis in Teams, Netzwerken, Gremien oder Arbeitskreisen Verantwortung geteilt und gemeinsame Verantwortungsübernahme erlebt werden kann (vgl. Kap. 5.3.4). Eine Schulsozialarbeitende sieht einen hohen Mehrwert in ihren außerschulischen Kooperationen, *„wo das zusammen mit dem Integrationsmanagement passiert, ist das sehr erfolgreich, weil man mit den unterschiedlichen Professionen an einer Familie dran ist, das funktioniert in den meisten Fällen sehr gut und erfolgreich.“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:50:32). Der Nutzen sowohl für Schulsozialarbeit als auch für die Kooperationspartner zeigt sich in den Auswertungen als geäußerte Steigerung der Qualität von Angeboten, Beratung und fachlicher Praxis. Die Fachkraft der Aufsuchenden Jugendarbeit in Pforzheim benennt die arbeitsfeldübergreifende Kooperation mit der Schulsozialarbeit als zentrales Element, daher gehe es darum, *„sich gut zu besprechen, sich auszutauschen, was jeder wahrnimmt, so auch um ein komplettes Bild vom Stadtteil zu bekommen, vom Sozialraum zu bekommen und dann einfach zu gucken, was denken wir was für Angebote da wichtig sind zu setzen und durchzuführen sind.“* (GD Pforzheim, #01:02:46).

Gerade hinsichtlich des Nutzens von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit stellt sich die Frage, welches ‚Mehr‘ genau das Fachkonzept über Kooperationen hinaus bringt. Das lässt sich aus analytischer Perspektive an einer Metapher illustrieren: Werden die relevanten Akteure im Sozialraum als Fäden gedacht, dann dienen Kooperationen dazu, diese zu einem Stoff zu verweben, um etwas grundsätzlich anderes als ein Fadenknäuel zu erhalten, ein willentlich strukturiertes Gewebe. Sozialraumorientierung ist in diesem Bild dann das, was aus dem Stoff gemacht beziehungsweise wozu er gefertigt wird, ein willentlich abgestimmter Einsatz des Gewebes zu bestimmten Zwecken.

In einigen untersuchten Standorten lässt sich in den dort beschriebenen Kooperationen und Vernetzungen eine solche Zweckbestimmung als Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens analytisch herausarbeiten. Daraus erwächst eine **Perspektiverweiterung der Kooperationspartner über den eigenen Fachbereich oder die eigene Zuständigkeit hinaus**. Dies bildet die Basis für Verständigungsprozesse über eine gemeinsame Verantwortungsübernahme und über einen erwarteten und erwünschten Nutzen sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit.

8.6 Nutzen für Jugendliche

Jugendliche Lebenswelten zeigen sich in den Erhebungen immer wieder als Beziehungswelten zu Personen, Orten und Themen. Wichtige Bezugspunkte sind für Jugendliche ihre Familie und Freundschaften, die wiederum für die Schulsozialarbeit sozialräumliche Ressourcen darstellen (vgl. Kap. 6.1). Offene Angebote bergen aus Perspektive der Fachkräfte der Schulsozialarbeit ein Potenzial, um ein besonderes Vertrauensverhältnis und Beziehungen zu den Jugendlichen zu pflegen, niederschwellig Kontakte zu ermöglichen und ungezwungene beziehungsweise unaufdringliche Beratungskontexte anzubieten. Eine Mitarbeiterin des Jugendamts findet es daher gut, *„dass man über Freizeitaktivitäten den Zugang zu den Kindern gewinnt, oder die Kinder gewinnen Zugang zu den Ansprechpersonen, wo sie viele Themen ansprechen können oder neue Erfahrungen sammeln können.“* (GD Gäufelden GMS, #00:48:00).

Im Bedarfsfall ist dies offenbar der Türöffner und Ausgangspunkt für weitere Angebote und Vermittlungen. Die Analysen zeigen recht deutlich, dass viele Jugendliche Schulsozialarbeit kennen und in ihr ein Unterstützungsangebot erkennen (vgl. Kap. 6.3). Jugendliche Fragestellungen sind jedoch nicht immer so gelagert, dass damit gleich an die Schulsozialarbeit herangetreten wird, weshalb in den Erzählungen der Fachkräfte immer wieder **niederschwellige Kontaktmöglichkeiten** angeführt werden, in deren Rahmen sich dann Gespräche entwickeln können. Die Wichtigkeit positiver Erlebnisse für Jugendliche durch gemeinsame Angebote mit der Schulsozialarbeit betont ein Vertreter der OKJA, *„dadurch entsteht auch ein Draht, dass wenn es mal Probleme gibt, dass sie dann auch direkt auf die Schulsozialarbeit zugehen. Das würde ohne diese Angebote weniger passieren, weil man eher zu jemandem geht, den man schonmal gesehen hat.“* (GD Holzgerlingen, #01:03:15). Es scheint also, dass sich ein möglicher Nutzen für Jugendliche **über Klassenangebote oder offene Angebote der Schulsozialarbeit zunächst unterschwellig und unverfänglich anbahnt, um dann im Bedarfsfall Zugänge zu Beratung offerieren zu können**. *„Dann ist da doch ein Schüler, der fand das Gespräch total gut und der kommt dann wieder mit was ganz anderem,“* so eine Fachkraft in Gaildorf (FKI Gaildorf RS, #00:17:20).

Sozialräumliches Arbeiten der Schulsozialarbeit bietet hierfür Ansatzpunkte, weil ihre außerschulischen Aktivitäten Gelegenheiten der Begegnung in nicht nur schulbezogenen Kontexten vermehren. Dies zeigt sich eindrücklich an Standorten, wo durch Personalunion oder intensive Vernetzungsarbeit eine Verknüpfung verschiedener Arbeitsfelder der Jugendhilfe gelingt. Die Struktur, so eine Trägervertretung, sei eine Erfolgsgeschichte, *„also eine Person zu haben, die qua Dienstauftrag vernetzt tätig sein kann. Mit der Personalunion ist es möglich, auf Seiten des Jugendreferats als Schaltstelle sehr stark die ehrenamtlichen Potenziale in der Stadt in die Schulsozialarbeit mit einzubeziehen.“* (GD Holzgerlingen, #01:04:35).

Mit eigenen Angeboten und erfolgreichen Vermittlungen zu Kooperationspartnern kann sich **Schulsozialarbeit** zudem **als kompetente Ansprechpartnerin für die Schüler und Schülerinnen** profilieren. Indem Schulsozialarbeit Themen der Jugendlichen aufgreift und sich zu eigen macht,

steigt auch ihre Anerkennung als **stellvertretende Interessensvertretung jugendlicher Belange in und außerhalb der Schule**. Die Bereichsleitung in Friedrichshafen erzählt von Jugendbeteiligung und der Gründung eines Jugendparlaments mit Rederecht im Gemeinderat. Jugendliche könnten so Themen platzieren und mitgestalten. *„Die Schulsozialarbeit ist da sehr involviert, auch die Brücke zu schlagen zwischen der Politik [...] und dem einzelnen Schüler, Schülerin.“* (GD Friedrichshafen GMS, #01:17:34). Fallunabhängiges Sozialraumwissen, ein ganzheitlicher Blick auf Jugend, Beteiligungsmomente und neue Erfahrungsräume **verdichten sich zunächst im offenen Arbeiten**, woraus dann konkrete Unterstützung als Nutzen entstehen und erlebt werden kann.

Die Zielgruppe Jugendliche verselbstständigt sich im Heranwachsen zunehmend und wird von den Fachkräften der Schulsozialarbeit an den Standorten alters- und entwicklungsspezifisch verschieden adressiert. Zudem richtet sich das Angebot der Schulsozialarbeit sowohl individuell an einzelne als auch kollektiv an die Zielgruppe Jugendliche. Zentral scheint dabei zu sein, dass **Schulsozialarbeit als ‚anderere Erwachsene‘** (vgl. Kap. 6.2.1) von den Jugendlichen wahrgenommen wird – und zwar nicht plötzlich, sondern auf Basis kontinuierlicher und langfristig angelegter Beziehungs- und Vertrauensarbeit. Schulsozialarbeit kann dann als zusätzliche Ansprechpartnerin agieren, die Zugänge zu Angeboten und zur kommunalen Infrastruktur eröffnet und passgenaue beziehungsweise adressatenorientierte Hilfe anbietet. Eine Fachkraft in Pforzheim erzählt von der Kontinuität, die durch sozialräumliche Kooperationen entstehe. Nach der Grundschule kämen die Schüler und Schülerinnen in eine weiterführende Schule *„und erleben so einen Bruch. Der Sozialraum kann sie auffangen, da dieser sie dauerhaft begleitet, der Sozialraum bleibt.“* (FKI Pforzheim WRS, #02:33:13).

Die Analysen verdeutlichen, dass es den Jugendlichen grundlegend ein Gefühl der Sicherheit vermittelt, um die Verfügbarkeit der Ressource Schulsozialarbeit zu wissen und sie ad hoc nutzen zu können – ohne sie nutzen zu müssen. Die Vertretung des ASD in Friedrichshafen schildert den Hilfefprozess für ein Mädchen, das in einem Kooperationsnetzwerk aufgefangen werden konnte. *„Für das Mädchen, wo alles am Wegdriften war und es überhaupt nicht klar war, in welche Richtung es geht, war das eine sichere Bank.“* (GD Friedrichshafen WRS, #00:52:48). Der Nutzen für Jugendliche entsteht aus der **Nutzungsoption in Verbindung mit partizipatorischen Aspekten**, weil sie ihre Interessen und Themen in die Nutzung von (Kooperations-)Angeboten der Schulsozialarbeit einbringen können. In den Analysen taucht häufig die Bedeutung und der Nutzen von Schüler-Cafés auf, die offenbar offenes Arbeiten, Beteiligung, Schüler-Engagement und Schulleben produktiv miteinander verknüpfen können.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bietet nicht nur Jugendlichen, sondern auch ihren Familien oft eine permanente Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten sowie eine verlässliche Ansprechbarkeit an (vgl. Kap. 6.2). Schulsozialarbeit kann niederschwellig Zugang zu den Familien herstellen, weil sie sowohl inner- als auch außerschulisch Treffen, Gespräche und Kontakte arrangieren kann. Durch den systematischen Einbezug sozialräumlicher Ressourcen können Familien ganzheitlich unterstützt werden, was Potenziale für alle, insbesondere für benachteiligte Familien eröffnet.

Jugendliche wünschen sich, so ein zentrales Ergebnis der Nutzer-Workshops, nicht überall Schulsozialarbeit und bevorzugen es, wenn diese sich von bestimmten Räumen auch fernhält. Trotzdem hilft das Sozialraumwissen und die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden, dass in Kenntnis solcher Orte **die nichtpädagogisierten Räume respektiert und geschützt werden**. Der Nutzen für Jugendliche entsteht vor allem auf der Basis der Etablierung von Schulsozialarbeit an einer Schule und kontinuierlicher Stellenbesetzung. Wo durch die pandemiebedingten Schulschließungen der Kontakt der Schulsozialarbeit zu den jüngeren Kohorten abris oder gar nicht entstehen konnte, schilderten

Fachkräfte bisweilen einen erschwerten Zugang zu den Jugendlichen mangels einer vorausgegangenen Beziehungsarbeit.

8.7 Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit – ein Fazit

Auf der Basis eines **Trägers als Rückhalt und konzeptionellem Impulsgeber** und einer **Fachkraft als Antreiber der Konzeptrealisierung** kann ein Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum und bei den Jugendlichen, ihren Familien und Peers ankommen. Die Realisierung des Fachkonzepts Sozialraumorientierung ermöglicht für die Schulsozialarbeit eine **Profilschärfung ihres Auftrags als Jugendhilfeangebot am Ort Schule**. Wo Kommunalverwaltungen solche Impulse annehmen und aufgreifen, scheint eine fachliche Entwicklungsperspektive für die kommunale Jugendhilfe-Infrastruktur besser möglich zu sein. Schulleitungen und Lehrkräfte, so wird es an manchen Standorten sichtbar, können dann auch für die Erfüllung des schulischen Auftrags profitieren, weil sie mit der Schulsozialarbeit eine Partnerin an der Seite haben, die Schule für sozialräumliche Ressourcen öffnet und die Lebenswelt Jugendlicher ganzheitlich in den Blick nimmt.

Die Implementation des Fachkonzepts Sozialraumorientierung ist ein Prozess und bedarf der **dauerhaften Reflexion und Weiterentwicklung als Antrieb**, um einen Nutzen für die einzelnen Akteure, die Jugendlichen und die Kommune als Ort des Zusammenlebens zu entfalten. Diese Antriebe werden im Modell des potenziellen Nutzens als Impulse dargestellt, die in ihrer gegenseitigen Verstärkung und Intensivierung den Nutzen im Zeitverlauf für die verschiedenen Gruppen hervorbringen. Daraus können schließlich neue Perspektiven für die Beteiligung und Teilhabe junger Menschen sowie die Koproduktion sozialräumlicher Angebote mit und für Jugendliche als Nutzen generiert werden. Eine zentrale Fragestellung ist dabei die Koppelung des Auftrags von Schulsozialarbeit mit der gesellschaftlichen Integration von Heranwachsenden an ihren Lebensorten und in ihren Lebenswelten. Das Modell des potenziellen Nutzens zeigt hier, dass eine befähigte und unterstützte Schulsozialarbeit dazu in der Lage sein kann, selbst ein **produktives Verhältnis von alltäglicher Einzelfallhilfe und sozialräumlichen Bezügen zu gestalten**. Allerdings ist die Grenzlinie zur Überlastung der Fachkräfte nah und an einigen Standorten überschritten.

Die Auswertungen zeichnen jedoch kein rundum gelingendes Bild sozialräumlicher Ansätze in der Schulsozialarbeit. **In den Analysen werden auch Brüche, Rückschläge, Interessenskonflikte, fachliche Differenzen und vieles mehr sichtbar**, von denen hier einige beispielhaft angeführt werden: Eine Fachkraft berichtet von „*Konflikten, da die Schulsozialarbeit sich teilweise anders positioniert als die Lehrer und das dann sehr klar kommuniziert. Häufig muss auch intensiv nachgehakt und nachgefragt werden, damit sich auf Schulseite etwas bewegt [...]*.“ (FKI Pforzheim RS, #00:38:07). Auch die Erreichbarkeit zentraler Kooperationspartner ist nicht immer gegeben, wenn eine Fachkraft erzählt, dass es „*leider auch lange Wege [sind,] bis man sich dann doch mal erreicht*“ (FKI Freiburg GS, #01:25:46). Die Fachkraft in Gäufelden spricht von Resignation bei Beteiligungsprojekten mit Jugendlichen, denn es hätte für eine Pausenhofgestaltung Vorschläge von Jugendlichen gegeben, die aber nicht umfänglich umgesetzt worden sind. Fehlendes Verständnis in Verwaltungen für pädagogische Prozesse wird ebenfalls thematisiert, das Jugendreferat in Filderstadt wünscht sich von der Verwaltung mehr Freiräume für die pädagogische Arbeit, weil diese sich „*einfach nicht so klar in Zahlen ausdrücken lässt, wie in anderen Bereichen [...], und dass gewisse Berechnungen in der Sozialen Arbeit einfach keinen Sinn ergeben.*“ (GD Filderstadt GYM, #01:14:57).

Doch trotz mancher Hürden zeigt sich, dass sozialraumorientierte Ansätze von den Schulsozialarbeitenden an den Untersuchungsstandorten als gewinnbringend bewertet werden. Je nach Unterstützung und Verantwortungsübernahme von Trägern, Kommunen, Schulen und Kooperationspartnern kann der skizzierte Mehrwert entstehen und abgeschöpft werden. Mit wachsendem Bewusstsein bei den beteiligten Akteuren für die gemeinsame Verantwortungsübernahme scheint es möglich zu sein, Synergien zu erzeugen und in den jeweiligen Zuständigkeiten **leistbare und abgestimmte Beiträge zur Optimierung des Aufwachsens** einzubringen. Eine Fachkraft bezieht dies auf das Sinnstiftende ihrer Tätigkeit: *„Je besser die Vernetzung ist, desto besser fühlst du dich sowohl als Pädagoge als auch als Schüler.“* (FKI Pforzheim WRS, #01:10:40).

Teil 3: Fazit & Schlussfolgerungen

9 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen

Die Realisierung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe im Handlungskontext (Sekundar-)Schule findet in einem komplexen und vielschichtigen Gefüge unterschiedlicher Akteure statt. Schulsozialarbeit entfaltet dabei je nach spezifischer struktureller Einbettung für ihre Adressatengruppe unterschiedliche Bedeutungen und Nutzen und sie ist ihrerseits abhängig von bestimmten Rahmenbedingungen, die auf mehreren Ebenen verantwortet und gestaltet werden. So lassen sich die analytischen Ergebnisse zusammenfassen, die schrittweise aus den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Forschungsbausteinen und Diskussionen an 14 Untersuchungsstandorten in 10 Kommunen in Baden-Württemberg mit insgesamt 23 Fachkräften der Schulsozialarbeit sowie einer Vielzahl weiterer Beteiligten entstanden sind. Diese Befunde beantworten die Forschungsfragen hinsichtlich der Handlungsweisen der Fachkräfte, der Bedeutung für die Adressatinnen und Adressaten, des Nutzens für unterschiedlichste Akteure sowie der Rahmenbedingungen einer sozialraumorientiert agierenden Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (vgl. Kap. 3) und wurden bisher ausführlich und standortübergreifend in den Kapiteln 5 bis 8 dargelegt.

9.1 Zehn Kernaussagen zum Forschungsvorhaben

Anstatt die empirischen Ergebnisse nun erneut ausführlich zusammenfassend darzustellen⁴⁵, zielt dieses Fazit auf eine Verdichtung der Erkenntnisse, um **Relevanz, Chancen und Begrenzungen des Fachkonzepts Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen aufzuzeigen**. Dazu werden im Folgenden **zehn zentrale Ergebnisse** formuliert, die anknüpfend an die erkenntnisleitenden Perspektiven des Forschungsvorhabens die Charakteristika sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an Sekundarschulen auf Basis der empirischen Befunde zuspitzend herausarbeiten.

(1) Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit agiert als vielseitig informierte Impulsgeberin im schulischen und außerschulischen Raum.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit nimmt sowohl die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als auch den gesellschaftlichen Raum und die darin sich befindende Infrastruktur in den Blick und entwickelt durch ihr **über die Schule hinausreichendes Agieren** gleichzeitig in mehreren Dimensionen ein **sensibles Gespür für Entwicklungen und Bedarfe**. Sie fokussiert sich nicht nur auf die Jugendlichen in ihren inner- und außerschulischen Bezügen, sie kann auch deren Themen vor dem Hintergrund aktueller schulbezogener sowie kommunaler Entwicklungsprozesse betrachten und daher als vielseitig informierte Impulsgeberin tätig sein. So können beispielsweise einerseits kommunale Entscheidungsträger, aber auch schulische Akteure von der Schulsozialarbeit für ebendiese Themen Jugendlicher sensibilisiert werden (z. B. über das Offenlegen jugendlicher Perspektiven auf

⁴⁵ Siehe hierfür die jeweiligen Zwischenfazite in den zuvor genannten Kapiteln.

öffentliche Raumnutzungskonflikte). Andererseits können die jugendlichen Adressatinnen und Adressaten von dem Wissen und den sozialräumlichen Bezügen der Fachkräfte profitieren (vgl. Kap. 8.6). Die dadurch angestoßenen Entwicklungen ermöglichen auch den Schulen Entlastung hinsichtlich spezifischer Unterstützungsbedarfe der Schüler und Schülerinnen. Sie können als wertvolle Impulse für eine jugendgerechte Schulentwicklung genutzt und damit besser den sich verändernden Anforderungen an das System Schule gerecht werden.

Inwieweit diese **Rolle als vielseitig informierte Impulsgeberin** von der Schulsozialarbeit standort- und kontextspezifisch ausgefüllt wird, lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund der einzelnen Niveaustufen der Sozialraumorientierung (Sozialraumwissen, Sozialraumbezüge, Sozialraumorientierung; vgl. Kap. 5.4) reflektieren. Die Realisierung dieser zentralen Elemente einer Sozialraumorientierung vollzieht sich – wie die Niveaustufen verdeutlichen – nicht als Automatismus, sondern vielmehr im Rahmen kontinuierlicher fachlicher Reflexionsprozesse, in denen Sozialraumorientierung als Fachkonzept einen zentralen Referenzpunkt bildet.

(2) Sozialraumorientierung stellt als Fachkonzept für die Schulsozialarbeitenden einen Stabilitätsfaktor dar, der ihre Widerstandsfähigkeit gegen eine schulische Indienstnahme sowie gegen potenzielle Krisen stärkt.

Die Bedeutung von Sozialraumorientierung als fachlicher Referenzpunkt wird auch bei einer genaueren Betrachtung des Verhältnisses von struktureller Einbettung und fachlichem Auftrag in der Schulsozialarbeit sichtbar. Als Jugendhilfeangebot am Ort Schule steht Schulsozialarbeit vor der Herausforderung, sich mit einem eigenständigen fachlichen Auftrag in bestehende Strukturen am Ort Schule zu integrieren. Dabei ist sie **fachlich** dazu aufgefordert, offensiv-emanzipatorisch ihren spezifisch sozialpädagogischen Auftrag gegenüber der Indienstnahme für schulische Zwecke durchzusetzen (vgl. Emanuel 2017) während sie **strukturell** in oftmals prekär ausgestalteten Stellenstrukturen (vgl. Zankl 2017) am Arbeitsort Schule agiert.

Dieses Verhältnis von fachlicher Eigenständigkeit und struktureller Integration lässt sich auch als **dem Arbeitsfeld immanentes Spannungsfeld** (vgl. Bauer 2021, S. 371) charakterisieren, das durch eine Bezugnahme auf Sozialraumorientierung von den Fachkräften besser ausbalanciert werden kann. Durch die Eingebundenheit in unterschiedliche Kooperations- und Netzwerkbezüge (vgl. Kap. 5.3) und den sowohl inner- als auch außerschulischen Blick auf die Jugendlichen weist sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ihre fachliche Eigenständigkeit gegenüber anderen schulischen Akteuren aus und sichert damit ihren Auftrag ab. Empirisch zeigt sich: Durch die Verschränkung eines primär risikoorientierten legitimatorischen Agierens auf der Vorderbühne sozialraumorientierter Schulsozialarbeit mit dadurch entstehenden Freiräumen für ermöglichungsorientiertes Handeln auf der Hinterbühne (vgl. Kap. 5.2.4) stabilisieren die Fachkräfte erfolgreich ihren sozialpädagogischen Auftrag im multiprofessionellen Schulgefüge im Spannungsfeld zwischen Integration und fachlicher Abgrenzung. Diese Stabilität darf aber nicht als ‚Starre‘ oder ‚Bewegungslosigkeit‘ missverstanden werden. Vielmehr ist es gerade die aktive Eingebundenheit der Fachkräfte in mehrere Bezüge und Netzwerke, durch die Sozialraumorientierung für die Fachkräfte zu einem Faktor der **Widerstandsfähigkeit** gegen potenzielle Krisen wird, wie beispielsweise beim Verlust wichtiger Kooperationspartner oder bei Stellenwechseln. Diese Eingebundenheit ermöglichte es vielen Fachkräften in der vorliegenden Untersuchung, ihrem sozialpädagogischen Auftrag auch unter Pandemiebedingungen nachgehen und Kontakte zur Zielgruppe sowie Kooperationspartnern aufrechterhalten zu können. Die Schulsozialarbeit zeigte sich während der Pandemie trotz der enorm veränderten Rahmenbedingungen des Arbeitens durch ihre sozialräumlichen Bezüge und das Wissen um Sozialräume von

Jugendlichen als Zugewinn in der Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen. Gleichzeitig bleibt aber die Widerstandsfähigkeit gegen potenzielle Krisen begrenzt, wenn ihre Herstellung zur alleinigen Aufgabe der Schulsozialarbeitsfachkraft reduziert wird.

(3) Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit wirkt in die Entwicklung kommunaler Jugend(hilfe)infrastruktur hinein. Dies birgt jedoch gleichzeitig das Risiko eines entgrenzten Auftrags an die Fachkräfte.

Wie die ersten beiden Ergebnisse verdeutlichen, wirkt sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als Impulsgeberin in kommunale Zusammenhänge hinein und kann über ihre Netzwerk- und Kooperationsbezüge dazu beitragen, **eine jugendgerechte(re) Infrastruktur zu entwickeln** (vgl. Kap. 8). Mit diesem fachlichen Anspruch kann eine Fachkraft anwaltschaftlich jugendliche Interessen mit und für Jugendliche vertreten, gleichzeitig ihren Kooperationspartnern niederschwellige Zugänge zu Zielgruppen ermöglichen und durch bedarfsorientierte Angebote auch andere Unterstützungs- und Freizeitsysteme (z. B. ASD, Familie, OKJA) entlasten. Durch diese Praktiken wirkt sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in der Kommune auf Strukturbildungsprozesse ein, beeinflusst Zuständigkeiten und leistet damit einen Beitrag zur Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens.

Gleichzeitig kann dieser potenzielle Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit **als direkt an die Fachkräfte adressierte Erwartung** dazu führen, dass diese in ihrem Auftrag entgrenzt und für außerhalb ihres Auftrags liegende Zwecke (z. B. Ordnungspolitik) instrumentalisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es zentral, auf die Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 7) – und insbesondere das dafür notwendige Kooperationsnetzwerk sowie die hierfür erforderlichen Ressourcen (vgl. Ergebnis 5) – hinzuweisen und davor zu warnen, Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als ‚Allheilmittel‘ misszuverstehen, das alle kommunalen Bedarfe von Jugendlichen abdecken könne.

(4) Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit bedarf einer dauerhaften Anstrengung unterschiedlicher Akteure.

Anstelle einer solchen ‚Überfrachtung‘ des Fachkonzepts mit überzogenen Erwartungen nach schnellen und umfassenden Wirkungen lässt sich Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit besser mit der Metapher eines **„gemeinsamen Marathons“** beschreiben, also als einen fortwährenden Arbeitsprozess über einen längeren Zeitraum hinweg. Zudem ist dieser ‚Marathon‘ nicht nur von einer Person – der Fachkraft – zu bewältigen, sondern vielmehr bedarf es einer **dauerhaften und gemeinsamen Anstrengung, Zielverständigung und Verantwortungsübernahme** unterschiedlicher Akteure, wie etwa der Schule sowie kommunaler Kooperationspartner (vgl. Kap. 7.1). Dafür wiederum braucht es Orte des Austauschs und der Reflexion, an denen sich diese Akteure über einen gemeinsamen Auftrag und die jeweiligen Verantwortlichkeiten und Bezüge abstimmen können (vgl. Kap. 7.2). Darüber hinaus zeigen die Befunde zu Trägerstrukturen in Baden-Württemberg⁴⁶ die Relevanz einer Verantwortungsübernahme beim jeweiligen Träger von Schulsozialarbeit, die von entsprechenden Steuerungsressourcen und fachlichen Haltungen sowie der Schaffung von Unterstützungsstrukturen für die Fachkräfte abhängt.

Diese dauerhafte Anstrengung unterschiedlicher Akteure ist nicht nur notwendig, um die obengenannte Überforderungsgefahr bezogen auf die Fachkräfte zu verringern, sondern stellt vielmehr eine

⁴⁶ Siehe hierfür die parallel zu diesem Abschlussbericht erscheinende Publikation ‚Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg‘ (Zipperle et al. 2022).

grundlegende Gelingensbedingung sozialraumorientierter Ansätze dar. Dafür ist ein an die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort (z. B. Größe der Kommune, Schulart) angepasstes Bedingungsgefüge notwendig, das sozialraumorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit in einer langfristigen Perspektive unterstützt und Sozialraumorientierung als arbeitsfeldübergreifendes Konzept begreift und ermöglicht. Der Träger nimmt hierbei eine zentrale Stellung ein.

(5) Neben standortspezifischen Rahmenbedingungen gibt es spezifische notwendige Voraussetzungen für sozialraumorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit.

Basierend auf den standortübergreifenden Analysen lassen sich spezifische **notwendige Voraussetzungen** sozialraumorientierten Arbeitens in der Schulsozialarbeit benennen. Von grundlegender Bedeutung ist das sichtbare und aktive Interesse der Kommune an jugendorientierter Strukturentwicklung. Eine jugendorientierte kommunale Gestaltungsperspektive eröffnet sozialraumorientierten Konzepten in der Schulsozialarbeit im Speziellen und in der Jugendhilfe im Allgemeinen neue, andere und erweiterte Handlungsoptionen. Gerade in den Bereichen Emanzipation und Partizipation können hier wichtige jugendpolitische Akzente gesetzt werden (z. B. bei der Umsetzung des §41a GemO).

Für die Realisierung ist es zudem erforderlich, dass Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit **von Seiten der Schulleitung unterstützt** wird. Ohne diese Akzeptanz wäre die im zweiten Ergebnis beschriebene stabilisierende Funktion des Fachkonzepts im Spannungsfeld von Integration und Differenzierung gefährdet, da Fachkräfte ihr sozialräumliches Agieren dann ‚gegen‘ die Schule durchsetzen müssten. Diese Akzeptanz herzustellen, ist nicht nur die Aufgabe der Fachkräfte selbst. Vielmehr bedarf es auch entsprechender **Steuerungsressourcen beim Schulsozialarbeitsträger**, damit diesen die Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit (z. B. auch durch verbindliche Kooperationsvereinbarungen) entsprechend der jeweiligen fachlichen Perspektiven (mit-)gestaltet und vermittelt werden können (vgl. Zipperle et al. 2022).

Bei mangelndem Engagement des Trägers wird zu viel Verantwortung auf die Fachkräfte abgewälzt und diese sind in der Umsetzung sozialraumorientierter Konzepte stark eingeschränkt. Mit der fachlichen Unterstützung des Trägers können die Schulsozialarbeitenden wie in den Niveaustufen gezeigt (vgl. Kap. 5.4) ein reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis entwickeln und die Bedingungen des Aufwachsens mitgestalten sowie Impulse zur jugendorientierten Strukturentwicklung einbringen.

Ein **breites Kooperationsnetzwerk** ist eine weitere notwendige Bedingung dafür, dass die Fachkräfte außerschulische Bezüge herstellen können und einen umfassenden Blick auf jugendliche Lebenswelten erhalten. Allianzen, Vernetzungen und Gremienarbeit sind entscheidend, um angesichts begrenzter Ressourcen der Schulsozialarbeit und heterogener Lebenswelten der Jugendlichen die unterschiedlichen Themen, Bedarfe und Aneignungsformen Jugendlicher zu erkennen und flexibel auf diese reagieren zu können.

Eine **angemessene Stellenstruktur mit ausreichend Stellenumfang** stellt eine wichtige Grundbedingung dar, damit Fachkräfte ihr **reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis** im Schulalltag realisieren, die Jugendlichen auch in ihren außerschulischen Belangen in den Blick nehmen und sich im Gefüge der Schule als fachlich eigenständiger Akteur etablieren können (vgl. Kap. 7.1.3). Die Forschungsstandorte weisen bezüglich des Personalschlüssels zwar eine große Streubreite auf, liegen aber durchschnittlich nach Schularten im landesweiten Trend (vgl. KVJS 2020, S. 43). Daher scheint die Kombination der Bedingungen vor Ort ausschlaggebend zu sein, ob und inwiefern

schwierige Stellenumfänge (weniger als 75%; vgl. KVJS 2020, S. 92) durch günstige Rahmenbedingungen wie Teameinbindung, fachliches Unterstützungsnetzwerk beim Träger etc. kompensiert werden können.

Darüber hinaus zeigt sich in den Analysen die etablierte **konzeptionelle Verankerung** von Sozialraumorientierung insbesondere bei Stellenwechseln als hilfreich. Eine vom Träger forcierte Verankerung und Verstetigung des Konzepts bei allen Partnern führt bestenfalls zu einem Bewusstsein als sozialräumliche Verantwortungsgemeinschaft, das für die relevanten Akteure im Sozialraum anschlussfähig an ihre Zuständigkeit ist und an dem sich das funktionsbezogene Handeln ausrichten kann.

(6) Eine adressatenorientierte Perspektive ermöglicht einen differenzierten Blick auf heterogene Lebenswelten Jugendlicher, deren unterschiedliche Strategien sozialräumlicher Aneignung und den damit zusammenhängenden Perspektiven auf Schulsozialarbeit.

Das Erfassen der heterogenen Lebenswelten der Jugendlichen und den Zusammenhang mit der Nutzung von Schulsozialarbeit sichtbar zu machen, lässt sich als zentralen Mehrwert einer adressatenorientierten Perspektive beschreiben. Das spiegelt sich in den empirischen Erhebungen als Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit wider, für die das Sozialraumwissen der Schulsozialarbeit eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Kap. 5). In dieser Sichtweise wird deutlich, dass die theoretisch beschriebene **Multilokalität von Jugend** (vgl. Kap. 2.3) kein einheitlich anzutreffendes Phänomen im Aufwachsen darstellt (vgl. Wüstenrot Stiftung 2009), sondern sich entlang unterschiedlicher Parameter wie Alter und Wohnort sowie der jeweiligen Verortung in kommunalen Gelegenheitsstrukturen ausdifferenziert (vgl. Kap. 6.1). Das Wissen um die konkreten multilokalen Verortungs- und Aneignungsstrategien der Jugendlichen ermöglicht es den Fachkräften, über entsprechende (hilfs- und / oder freizeitbezogene) Angebote sowie Kooperationen ‚Brücken‘ in die Lebenswelten der Jugendlichen zu bauen und die jugendbezogene Infrastruktur stärker hinsichtlich der Bedarfe von Jugendlichen mitzugestalten.

Darüber hinaus macht eine adressatenorientierte Perspektive deutlich, dass Jugendliche Schulsozialarbeit unterschiedlich wahrnehmen und nutzen. Viele sehen Schulsozialarbeit als **im Hintergrund bereitstehende Unterstützungsstruktur**, die in ihrem Alltag weitestgehend keine aktive Rolle spielt und ausschließlich am Ort Schule verortet ist. Andere Jugendliche beschreiben die Fachkraft als enge Bezugsperson, die auch im außerschulischen Raum präsent und hilfreich ist. Neben stellenbezogenen Rahmenbedingungen (z. B. Stellenumfang, Personalunion) scheinen diese Unterschiede vor allem mit der Kontaktintensität, den Nutzungserfahrungen und – im Kontext der Frage nach Sozialraumorientierung besonders relevant – den **ungleichen sozialräumlichen Bedarfen** Jugendlicher zusammenzuhängen. Je nachdem, ob und wie Jugendliche ihre schulischen und außerschulischen Räume erfahren, ob sie sich überwiegend in der Nähe ihres Wohnorts bewegen oder in ihrer Freizeit primär weiter entfernte Orte aufsuchen und ob die Schule auch außerhalb des Unterrichts einen relevanten Bezugspunkt ihres Handelns darstellt, wird auch eine sozialraumorientiert agierende Schulsozialarbeit mehr oder weniger intensiv genutzt und wahrgenommen – und umgekehrt (vgl. Kap. 6.2.3).

Somit zeigt die adressatenorientierte Perspektive zum einen die **Heterogenität jugendlicher Lebenswelten und sozialräumlicher Verortungen** auf, zum anderen auch damit zusammenhängend

die **große Differenziertheit in der Aneignung von Schulsozialarbeit**. Dies erfordert eine umfassende fachliche und personenbezogene Kompetenz der Fachkräfte, da diese sich nicht auf ‚Patentrezepte‘ in der Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten berufen können. Vielmehr lässt sich diagnostizieren, dass das der Sozialen Arbeit notwendig immanente Technologiedefizit (Klatetzki 2010, S. 11), also das Fehlen einfach übertragbarer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, aufgrund ihres generalistischen Auftrags in besonderer Weise in der Schulsozialarbeit auftritt. Dies erfordert von den Fachkräften von Beginn an ein Interesse an den Lebenswelten ihrer Adressatinnen und Adressaten zu zeigen.

(7) Latent verfügbare, alltagsnahe und vielfältige Nutzungsoptionen mit niederschweligen Zugangsmöglichkeiten stellen aus Adressaten-Perspektive das zentrale Qualitätsmerkmal von Schulsozialarbeit dar.

Das Interesse der Fachkräfte an den Jugendlichen manifestiert sich aus deren Sicht vorwiegend darin, dass die Schulsozialarbeit ihnen die flexible, lebensweltnahe und an ihren Bedürfnissen orientierte Nutzung ihrer Angebote ermöglicht. Darin wird auch eine **Wertschätzung des Jugendhilfeangebotes am Ort Schule** sichtbar: Aufgrund der fehlenden Zugehörigkeit zum Schulsystem kann die Fachkraft in unterschiedlichen Rollen agieren und wird von den Jugendlichen situativ für sie passend beispielsweise als ‚andere Erwachsene‘, als professionelle Sozialarbeiterin oder als Vertraute wahrgenommen (vgl. Kap. 6.2.1). Damit die mit diesem Zugang einhergehenden Potenziale realisiert werden, bedarf es jedoch eines sozialraumorientierten Vorgehens, das die genannten alltagsnahen Angebote bereitstellt und dabei auch die unterschiedlichen Verortungen und Interessen der Jugendlichen im Blick hat.

Sozialraumorientierung wird zum – für die Jugendlichen weitestgehend unsichtbaren – Werkzeug, mit dessen Hilfe die Fachkräfte vielfältigere Angebote in ihren unterschiedlichen Settings lancieren können: unter anderem als kooperative Angebote im außerschulischen Raum, im offenen Treff in der Mittagspause, oder in flexibel nutzbaren Beratungssettings. Für die Jugendlichen selbst bleibt das Fachkonzept dabei im Hintergrund, auch wenn sie von dessen Realisierung profitieren. Sie verorten Schulsozialarbeit vielmehr primär als Angebot am Ort Schule, das – im Optimalfall – die genannten vielfältigen und niederschweligen Nutzungsoptionen bereit- und ‚Türen‘ im und in den außerschulischen Raum offenhält.

(8) Durch sozialraumorientiertes Handeln wird Schulsozialarbeit zu einem lebensweltnahen Angebot, das für viele Akteure im Sozialraum sehr bedeutsam ist.

Die Realisierung des Fachkonzepts Sozialraumorientierung trägt – bezogen auf die Adressatinnen und Adressaten – dazu bei, dass die Schulsozialarbeit als kompetente Ansprechpartnerin sowie als stellvertretende Interessenvertretung für Jugendliche niederschwellig zur Verfügung steht. Über ihre Funktion als vielseitig informierte Impulsgeberin (vgl. Ergebnis 2) kann sie einerseits Themen und inner- wie außerschulische Belange Jugendlicher in den kommunalen Raum übersetzen und andererseits bezogen auf schulische oder gesellschaftliche Anforderungen ihren Adressatinnen und Adressaten Bewältigungsoptionen aufzeigen. Dies kann – bei gleichzeitigem Respekt gegenüber nicht-pädagogisierten Räumen Jugendlicher – zu deren selbstbestimmter Lebensführung beitragen (vgl. Kap. 8.6).

Diese Nähe zur Lebenswelt Jugendlicher macht deutlich, dass eine sozialraumorientiert agierende Schulsozialarbeit nicht nur für die Jugendlichen selbst, sondern auch für weitere Akteure einen potenziellen Nutzen entfalten kann. Auf Schulebene kann sie zur **Entwicklung einer jugendgerechten Schule** beitragen, die von den Jugendlichen nicht nur als Lern-, sondern als Lebensort erfahren wird (vgl. Kap. 8.4, vgl. Ergebnis 1).

Auch außerschulische Akteure, die jugendliche Lebenswelten mitprägen (wie z. B. die Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 7.2), können durch eine sozialraumorientiert agierende Schulsozialarbeit ihre eigenen Bezüge und ihre Position in der kommunalen Jugendinfrastruktur stärken, indem sie ihre Angebote in Abstimmung mit Schulsozialarbeit bedarfsgerecht platzieren können und niederschwellige Zugänge zu den Adressatinnen und Adressaten erhalten (vgl. Kap. 8.5). Zusammengekommen trägt dies dazu bei, die **kommunalen Bedingungen des Aufwachsens jugendgerechter zu gestalten**.

(9) Sozialraumorientierung bedeutet mehr als einzelne Kooperationsbezüge. Vielmehr bietet Sozialraumorientierung einen fachlichen Orientierungspunkt für die zielgerichtete und zwischen mehreren Akteuren abgestimmte Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens.

In den bisherigen Ausführungen wird bereits sichtbar, dass ein Verständnis von Sozialraumorientierung nur als ‚Kooperationen‘ das Fachkonzept unzulässig **verkürzen** würde. Vielmehr werden in den sozialräumlichen Praxen der Fachkräfte (vgl. Kap. 5) unterschiedliche Bezugsebenen (jugendliche Lebenswelten, gesellschaftlicher Raum), Orientierungen (Risiko, Ermöglichung) und Niveaustufen (Sozialraumwissen, Sozialraumbezüge, Sozialraumorientierung) sozialräumlichen Handelns sichtbar, die nicht nur Kooperationen umfassen, sondern über diese noch hinausgehen.

Sozialraumorientierung lässt sich daher besser als **fachlicher Orientierungspunkt** verstehen, auf den sich die unterschiedlichen Praktiken mehrerer Akteure (z. B. Fachkräfte, Kooperationspartner, Träger) beziehen. Der Mehrwert des Fachkonzepts liegt deshalb in der **inhaltlichen Ausrichtung und Abstimmung** dieser Aktivitäten, sei es durch Kooperationen, durch Orte der Reflexion und des Austauschs (Ergebnis 4) oder durch kommunalpolitisches Engagement. Daher lässt sich die Realisierung von Sozialraumorientierung in Übereinstimmung mit den vorhergehenden Befunden auch als ein **stetig vorhandener dynamischer Verständigungsprozess** beschreiben, der eine Qualitätssicherung gerade dadurch ermöglicht, dass er die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens als **Prozess der Ko-Produktion** versteht.

Das skizzierte Verständnis von Sozialraumorientierung verwehrt sich dagegen, in diesem sozialpädagogischen Fachkonzept ein ‚Allheilmittel‘ zur Beantwortung aller Fragen rund um kommunale Jugend(hilfe)infrastruktur zu sehen. Vielmehr bedarf es erstens auf **kommunaler** Ebene einer räumlich ausgerichteten Infrastruktur an Jugendhilfeangeboten (z. B. der Offenen und Verbandlichen Jugendarbeit), Vereinen und weiteren Akteuren, die zusammen mit Schulsozialarbeit die Bedingungen des Aufwachsens (mit-)gestalten (Ergebnis 5). Zweitens darf Sozialraumorientierung auf **sozialpolitisch-rechtlicher** Ebene nicht dazu führen, dass es lediglich dazu dient, Verantwortung auf kleinräumige Strukturen zu delegieren. Vielmehr müssen die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen gegeben sein, dass Sozialraumorientierung auf kommunaler Ebene als sozialpädagogisches Fachkonzept und nicht als Sparmodell umgesetzt wird. Nur wenn diese Voraussetzungen geschaffen sind, kann Sozialraumorientierung als **spezifische Art und Weise schulsozialarbeiterischer**

Praxis dazu beitragen, kommunale Strukturen jugendgerechter zu gestalten – nicht mehr und nicht weniger.

(10) Sozialraumorientierung bewährt sich als übergreifendes Fachkonzept für Schulsozialarbeit, ist jedoch schulartspezifisch sowie entlang der jeweiligen Standortgegebenheiten zu reflektieren und zu realisieren.

Der Vergleich zum Vorgängerprojekt zur sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Grundschulen (SOSSA) (vgl. Zipperle et al. 2018) ermöglicht es der Frage nachzugehen, inwiefern sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als schulartübergreifendes Konzept diskutiert werden kann oder ob sich zentrale Unterschiede zumindest hinsichtlich der mit der Primar- und Sekundarstufe einhergehenden Altersgruppen zeigen.

Dieser Vergleich macht einerseits deutlich: **Hinsichtlich der Perspektiven von Fachkräften der Schulsozialarbeit und anderen Akteuren auf das Fachkonzept Sozialraumorientierung gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Primar- und Sekundarstufe.** Dies wird auch daran deutlich, dass sich die im Projekt SOSSA entwickelten und dort empirisch fundierten Analyse- und Reflexionsinstrumente, wie die Niveaustufen der Sozialraumorientierung (vgl. Kap. 5.4) sowie das Modell des potenziellen Nutzens im außerschulischen Raum (vgl. Kap. 8.1), als weitgehend übertragbar auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen erweisen. Daher konnten sie mit Modifizierungen in die vorliegende Analyse integriert werden. Auch hinsichtlich der in beiden Untersuchungen identifizierten notwendigen Voraussetzungen sozialraumorientierten Handelns (vgl. Ergebnis 5; vgl. Zipperle et al. 2018, S. 91 f.) zeigen sich deutliche Überschneidungen. Insbesondere ein angemessener Stellenumfang, ein Kooperationsnetzwerk im kommunalen Raum sowie ein reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkraft stellen unabhängig von Schulart und Alter der Adressatinnen und Adressaten zentrale Gelingensbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit dar.

Andererseits macht der Vergleich beider Studien aber auch **Unterschiede in der realisierten Praxis sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zwischen Primar- und Sekundarstufe** deutlich. Während an Grundschulen Schulsozialarbeit die Kinder tendenziell stärker im Kontext ihrer jeweiligen Familien in den Blick nimmt, stellen diese Familien im vorliegenden Forschungsbericht zur Schulsozialarbeit an Sekundarschulen einen lediglich punktuellen Bezugspunkt dar. Zwar wissen die Fachkräfte um die familiären Umstände der Jugendlichen, doch haben sie darüber hinaus wenig Zugang zum privaten Raum der Jugendlichen. Weitere Unterschiede zeigen sich auch bei den Kooperations- und Netzwerkaktivitäten der Fachkräfte (z. B. zur Berufsfindung) und lassen sich auf **altersspezifisch differierende Entwicklungsaufgaben und Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen** zurückführen. Zudem erweitern sich die Aneignungshorizonte im Jugendalter und die Lebenswelten und Sozialräume der Jugendlichen sind tendenziell heterogener als im Kindesalter – allein schon aufgrund der Differenzierung in unterschiedliche Schularten ab der Sekundarstufe. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in der **Sekundarstufe** steht daher in vergleichsweise größerem Maße vor der Herausforderung, die **heterogenen und stellenweise ‚weitläufigen‘ Lebenswelten** der Jugendlichen im Blick zu behalten und mit alltagsnahen und flexibel nutzbaren Angeboten auf deren Bedarfe zu reagieren, während sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in der **Primarstufe** einen vorrangig **kleinräumigen, häufig auf den Schulbezirk bezogenen Ansatz** verfolgt (vgl. Zipperle et al. 2018, S. 157 f.).

Insgesamt lässt sich erkennen, dass das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit von hohen Anforderungen und Komplexitäten geprägt ist. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung kann bei der „systematischen Kontextualisierung des jeweiligen Handlungsraums“ (Kessl / Reutlinger 2007, S. 126; vgl. Kap. 2.2) sowohl für die Fachkräfte als auch für die anderen beteiligten Akteure (Schule, Träger, Kommune, Kooperationspartner) vielfältige Potenziale darstellen, birgt in sich selbst jedoch hohe Anforderungen. Es zeigt sich: **Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen ist ein herausforderungsvoller, aber fachlich sinnvoller Horizont**, der zu einer weiteren Professionalisierung im Arbeitsfeld, zu einer höheren fachlichen Eigenständigkeit, zu einer lebensweltnahen Angebotsstruktur für die Zielgruppe sowie zur Entwicklung einer jugendgerechteren kommunalen Infrastruktur beitragen kann.

9.2 Schlussfolgerungen für die Umsetzung des Fachkonzepts sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Die genannten Erkenntnisse zu sozialraumorientierter Schulsozialarbeit zeigen auf, dass der quantitative Ausbau der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg mit einer fachlichen Profilschärfung einhergehen muss, damit sich das Arbeitsfeld weiterhin als fester Bestandteil der kommunalen Jugend(hilfe)infrastruktur etabliert. Insofern ist es zu begrüßen, dass Sozialraumorientierung inzwischen in Baden-Württemberg als fachliches Qualitätsmerkmal in den Fördergrundsätzen von Schulsozialarbeit festgehalten ist (vgl. KVJS 2020a, S. 1). Allerdings stellt sich die Frage, wie diese fachpolitisch gewollte Entwicklung in die vielfältigen Schulsozialarbeitsstrukturen in Baden-Württemberg übersetzt werden kann, ohne dabei das Fachkonzept ‚top down‘ und ohne Berücksichtigung standortspezifischer Bedingungsgefüge zu ‚verordnen‘. Anders gefragt: **Wie kann ein realistischer Prozess der Etablierung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit gestaltet werden**, damit das Fachkonzept zu einer qualitativen Profilschärfung des Arbeitsfelds beiträgt? Wichtige Impulse benötigt es abschließend auf den folgenden drei Ebenen:

- Hinsichtlich der **Förderung von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Kommunen und der Landesebene** gilt es, die Finanzierung von Schulsozialarbeitsstellen neben quantitativen Mindeststandards auch an fachliche Qualitätsmerkmale zu knüpfen, die im Fachdiskurs und entlang empirischer Erkenntnisse – wie beispielsweise der vorliegenden Studie – (weiter-)entwickelt werden. Um den Aufbau entsprechender Strukturen auf kommunaler Ebene und für Anstellungsträger auch bei gestiegenen qualitativen Anforderungen anzuregen und dauerhaft zu ermöglichen, gilt es, die Finanzierung von Schulsozialarbeit an den objektivierbaren Anforderungen der Fachkräfte zu orientieren. Damit gehen notwendige Diskussionen um Qualitätsstandards (z. B. Stellenumfang, Teameinbindung) einher und es gilt auch Steuerungsressourcen bei den jeweiligen Trägern in der Förderung angemessen zu berücksichtigen. Denn nur, wenn Schulsozialarbeit durch fachliche Vorgaben qualitativ abgesichert und gleichzeitig für Kommunen und Schulsozialarbeitsträger ein attraktives Betätigungsfeld bleibt, wird eine fachliche Profilbildung in Richtung einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit möglich und das in Befunden dieses Forschungsvorhabens vielfach sichtbare Potenzial nutzbar.

Es ist jedoch zu bedenken, dass die Ressourcenfrage auf Seiten der Schulsozialarbeit nicht zu Lasten anderer Felder der Jugendhilfe beantwortet werden darf. Außerschulische Bezüge brauchen außerschulische Partner – insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit und weitere Akteure der Jugendhilfe.

- Neben dieser strukturellen Förderung gilt es, **fachliche Mindeststandards in der Qualifikation von Schulsozialarbeitsfachkräften** zu erhalten, um diese auch in Zeiten eines hohen

Fachkräftebedarfs gegenüber Tendenzen der ‚Aufweichung‘ von Mindeststandards abzusichern. Die vorliegenden Ergebnisse legen eine klare Verortung dieser Qualifikation in sozialpädagogischen Studiengängen nahe, da auf diese Weise die späteren Fachkräfte einen generalistischen Blick auf kommunale Jugend(hilfe)infrastrukturen und damit eine zentrale Grundlage sozialraumorientierten Handelns entwickeln. Neben der grundständigen Ausbildung sollte Sozialraumorientierung aber auch in landesweiten Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogrammen verankert werden, um sowohl bei Fachkräften als auch bei Trägern und kommunalen Akteuren Entwicklungen in Richtung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit anzuregen.

- Eine dritte Ebene der fachlichen Etablierung von Sozialraumorientierung betrifft die Frage, wie **die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten** in die Gestaltung von Angeboten der Schulsozialarbeit integriert werden kann. Um die Etablierung des Fachkonzepts – ‚bottom up‘ – von den Jugendlichen aus zu denken, ist die Klärung dieser Frage in den jeweiligen kommunalen Bedingungsgefügen unabdingbar. Sozialraumorientierung kann hier einerseits als Fachkonzept den Blick für die inner- und außerschulischen Belange der Jugendlichen stärken. Andererseits verlangt Sozialraumorientierung danach, dass sich ebendiese Jugendlichen mit ihren Belangen auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Schulsozialarbeit beteiligen können. Nur wenn dies gegeben ist, kann sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Fachkonzept **jugendorientiert** umgesetzt werden, ohne für Sparzwecke oder andere Interessen (z. B. in der Ordnungspolitik) instrumentalisiert zu werden.

Grundsätzlich muss mit Blick auf den weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit auch die Frage gestellt werden, wie viele Ressourcen der Jugendhilfe an den Ort Schule gebunden werden. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung bietet anhand der vorgestellten Erkenntnisse eine Grundlage, das jugend(hilfe)orientierte Profil von Schulsozialarbeit zu schärfen und sie als eigenständigen Bezugspunkt im Dreieck von Schule, Jugend und außerschulischem Raum mit einem klaren Auftrag zu positionieren.

Die Komplexität jugendlicher Lebenswelten in der Sekundarstufe und die mit dieser Lebensphase einhergehenden Anforderungen der Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung (vgl. BMFSFJ 2017, S. 96) machen deutlich, dass lebensweltorientierte Unterstützungsstrukturen an alltäglichen Aufenthaltsorten wie Schule oder im öffentlichen Raum wichtig sind. Jugendleben, Heranwachsen und Entwicklung finden in der Kommune, im sozialen Nahraum statt. Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hat den Anspruch diesen Nahraum für Hilfe und Unterstützung zugänglich zu machen, ohne ihn zu kolonisieren. Sozialraumorientierung ist in dieser Lesart kein zusätzlicher Aufwand, sondern als fachlicher Orientierungspunkt integrierter Bestandteil im alltäglichen Praxishandeln. Die dafür notwendige Verantwortungsgemeinschaft sowohl für die Umsetzung vor Ort als auch für die Schaffung günstiger Bedingungen wurde in diesem Bericht deutlich benannt. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag dazu, Sozialraumorientierung als fachlichen Orientierungspunkt für die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit nutzbar und Bedingungen der Realisierung aus verschiedenen Perspektiven im kommunalen Raum diskutierbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Daniela (2009): Jenseits medialer Ortslosigkeit. Das Verhältnis von Medien, Jugend und Raum. In: Tully, Claus (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 27-40.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo; Utzmann, Hilde; Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Weinheim und München: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Andresen, Sabine; Lips, Anna; Möller, Renate; Rusack, Tanja; Schröer, Wolfgang; Thomas, Severine; Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Antes, Wolfgang; Gaedicke, Valerie; Schiffers, Birgit (Hrsg.) (2020): Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Landesschülerbeirats. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1850112525/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen%202020/Jugendstudie_2020_200629_Onlineversion%20final.pdf [26.11.2021].
- Baacke, Dieter (1984): Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, Petra (2021): Herausforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Erziehungsberatung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16 (3), S. 369-374.
- Bauer, Petra; Zipperle, Mirjana; Wlassow, Nina; Trede, Wolfgang; Haas, Viola (2020): Praxishandbuch. Die Stimme der Adressat*innen. Qualitätsentwicklung in den erzieherischen Hilfen mit Hilfe von Nachbefragungen. Böblingen: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Modellvorhaben/Ergebnisse_kuerzlich_abgeschlossener_Modellvorhaben/Beratung_Hilfe_zur_Erziehung/2020_11_Abschlussbericht_Praxishandbuch_Stimme_der_AdressatInnen.pdf [23.02.2022].
- Berndt, Constanze; Reimann-Bernhard, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (Hrsg.) (o.J.): Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der dritten Befragung vor dem Übergang in den Regelbetrieb. o.O.: o.V. https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/ehsforschung/DritterZwischenbericht_0821_print.pdf [23.02.22].
- Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard (2016): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (2006): Zur Einführung. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 7-12.
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nr. 7 aus der Reihe Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis. Tübingen: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47336> [24.02.2022].
- 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.
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brüschweiler, Bettina; Falkenreck, Mandy (2018): Bildungsorte und Bildungslandschaften als sozialraumbezogenes Arbeitsfeld. In: Kessel, Fabian; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 419-433.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [25.11.2021].

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinderund-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [23.02.2022].
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga; Schleer, Christoph (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/311857/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche> [21.12.2021].
- DAK-Gesundheit (Hrsg.) (2020): Mediensucht 2020. Gaming und Social Media in Zeiten von Corona. DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12-17 Jahre) und deren Eltern. <https://www.dak.de/dak/download/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2296434.pdf> [20.12.21].
- Debiel, Stefanie; Engel, Alexandra; Hermann-Stietz, Ina; Litges, Gerhard; Penke, Swantje; Wagner, Leonie (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria (2019): Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2019. <https://www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php> [24.02.2022].
- Deinet, Ulrich; Nelke, Kirsten (2015): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum – Ergebnisse einer Studie zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2015. <https://www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php> [24.02.2022].
- Deinet, Ulrich; Thomas, Sophie (2016): Chillen in der Shopping Mall – neue Aneignungsformen von Jugendlichen in halböffentlichen, kommerziell definierten Räumen. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2016. <https://www.sozialraum.de/chillen-in-der-shopping-mall-%E2%80%93-neue-aneignungsformen-von-jugendlichen-in-halboeffentlichen,-kommerziell-definierten-raeumen.php> [23.02.2022].
- Deinet, Ulrich (2016): Sozialräumliche und kommunale Vernetzung von Schulsozialarbeit. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen. Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, 2., erweiterte Auflage. München, S. 134-147. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Fachtagung_SSA_Muenchen_2014_Dokumentationsband.pdf [24.02.2022].
- Ulrich Deinet, Richard Krisch (2009a): Nadelmethode. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2009. <https://www.sozialraum.de/nadelmethode.php> [22.02.2022].
- Deinet, Ulrich; Krisch, Richard (2009b): Subjektive Landkarten. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2009. <https://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php> [08.12.2021].
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2018): Bis hierhin und wie weiter? Zur Zukunft der Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Magdeburg. https://www.schulerfolg-sichern.de/fileadmin/user_upload/schulerfolg-sichern/PublicContent/Service/Publikationen/Fachpapier_Schulsozialarbeit_web_08_06_2018.pdf [01.02.22]
- Emanuel, Markus (2017). Jugendhilfe und Schule - Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16-23.
- Fabel-Lamla, Melanie; Haude, Christin; Volk, Sabrina (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: Cloos, Peter; Fabel-Lamla, Melanie; Lochner, Barbara; Kunze, Katharina (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 225-246.
- Fischer, Martina; Baier, Florian; Ahmed, Sarina (2018): Evaluation Schulsozialarbeit in Winterthur. Schlussbericht. Basel.
- Flad, Carola; Bolay, Eberhard (2006): Schulsozialarbeit aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Bitzan, Maria; Bolay, Eberhard; Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten: empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, S. 159-174.
- Früchtel, Frank; Cyprian, Gudrun; Budde, Wolfgang (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit – Textbook: Theoretische Grundlagen, 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhs, Burkhard (2002): Kindheit, Freizeit, Medien. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 637–652.
- Graßhoff Günther (2015): Adressat_innen der Sozialen Arbeit – eine problembezogene Einführung. In: Graßhoff, Günther (Hrsg.): Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- 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. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollenstein, Erich; Romppel, Joachim (2017): Gemeinwesenarbeit und Soziale Arbeit in der Schule. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 165-171.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2016): Die langsame Entwicklung zur professionellen Schulsozialarbeit. In: Neue Praxis 46 (3), S. 293-304.
- Hostettler, Ueli; Pfiffner, Roger; Ambord, Simone; Brunner, Monique (2020): Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. Bern: Hep Verlag AG.
- Jahn, Josephine (2021): Quantitative Befragung von Fachkräften der Schulsozialarbeit zum Umgang mit Sozialen Medien in Baden-Württemberg. Empfehlungen für individuelle Professionalisierung und professionelles Handeln der Fachkräfte. Masterarbeit. Tübingen: Universität Tübingen.
- Kessler, 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, S. 247-255.
- Kessler, Fabian; Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klatetzki, Thomas (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.
- Kluschatzka, Ralf Erik; Wieland, Sigrid (Hrsg.) (2009): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2016 bis 2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf [23.02.22].
- 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 (Hrsg.) (2014): KVJS Jugendhilfe-Service – Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart. <https://www.kvjs.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20296&token=441b7213edf9dd20addc24dc673b9b3f6c93dc&download=> [24.02.2022].
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung, Erstellung und Umsetzung einer Konzeption für ein neues Jugendhaus in Öhringen. https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Modellvorhaben/FSPE_Abschlussbericht_JuPa_MV_SOE.pdf. [11.03.2022]
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020a): Fachliche/inhaltliche Neuheiten in den fortgeschriebenen Grundsätzen des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen vom 25. Mai 2020. Stuttgart. URL: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder-_und_Jugendarbeit_Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit/2020_KVJS_Infopapier_fachliche_Neuerungen_Landesfoerderungprogramm_SSA.pdf [31.01.2022].
- KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020b): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen 2020. Stuttgart. URL: https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2021_05_KVJS_Berichterstattung_Foerderung_der_Jugendsozialarbeit_an_oeffentlichen_Schulen.pdf [02.02.2021].
- Krüger, Heinz-Hermann (1996): Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Kindheit im deutsch-deutschen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 35. Beiheft, S. 107–124.

- Kunze, Katharina; Silkenbeumer, Mirja (2018): Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, Maik; Häcker, Thomas; Radisch, Falk; Krüger, Anja (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung Professionalisierung Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 131–145.
- Leontjew, Alexei N. (1973): Problem der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Magistrat der Universitätsstadt Marburg (Hrsg.) (2020): Marburger Jugendbericht 2019. Perspektiven auf die aktuelle Situation der in Marburg lebenden jungen Menschen zwischen 14 und 21 Jahren. Marburg. file:///C:/Users/leahs/AppData/Local/Temp/marburger_jugendbericht_1_.pdf [02.03.2022].
- Maier, Katharina; Zipperle, Mirjana (i.E.): Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht)Zuständigkeitsdiffusität. In: Hopmann, Benedikt; Marr, Eva; Molnar, Daniela; Richter, Martina; Thieme, Nina; Wittfeld, Meike (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meier, Sabine (2019): Sozialraumanalyse eines ländlichen Ankunftsraumes. Emplacement als sozialpädagogische und alltägliche Praxis von Ehrenamtlichen und Neuzugewanderten. In: sozialraum.de Ausgabe 1/2019. <https://www.sozialraum.de/sozialraumanalyse-eines-laendlichen-ankunftsraumes.php> [14.10.2021].
- Meinunger, Larissa (2016): Weiter mit dem „Anything goes“ in der Schulsozialarbeit. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 67-72. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/hauptnavigation/kinder-jugend/pdf/ndv-2-16-weiter-mit-dem-anything-goes-in-der-schulsozialarbeit.pdf> [02.03.2022].
- Meister, Dorothee M.; Meise, Bianca; Neudert, Sieglinde (2009): Das Handy als Technologie sozialer Raumaneignung Jugendlicher. Empirische Befunde zum Medienhandeln Jugendlicher. In: Tully, Claus (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim: Juventa Verlag, S. 41-58.
- MfSI – Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2020): Grundsätze zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Az.: 23-6972.1/7. https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder-_und_Jugendarbeit_Jugendsozialarbeit/Landesfoerderprogramm_Schulsozialarbeit/2020_05_25_SM_Foerdergrundsaeetze_Schulsozialarbeit.pdf [23.02.22].
- Nissen, Ursula (1997): Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oelschlägel, Dieter (2011): GWA als Schnittstelle theoretischer Diskussionen. <https://www.stadtteilarbeit.de/gemeinwesenarbeit/grundlagen/gwa-als-schnittstelle-theoretischer-diskussionen> [24.02.2022].
- Petzold, Knut (2013): Multilokalität als Handlungssituation. Lokale Identifikation, Kosmopolitismus und ortsbezogenes Handeln unter Mobilitätsbedingungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Pötter, Nicole (Hrsg.) (2014): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Oldenbourg: De Gruyter.
- Raithel, Jürgen (2011): Jugendliches Risikoverhalten. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Reutlinger, Christian; Sommer, Antje (2011): Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Trage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge. In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. o.O.: Verlag Barbara Budrich, S. 369-386.

- Ruddat, Michael (2012): Auswertung von Fokusgruppen mittels Zusammenfassung zentraler Diskussionsaspekte. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit; Renn, Ortwin (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-206.
- Schulz, Marlen (2012): Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, Marlen; Mack, Birgit; Renn, Ortwin (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-23.
- Spatscheck, Christian; Wolf-Ostermann, Karin (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit – Eine Einführung. 4., 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, S. 309-346.
- Spies, Anke (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoik, Christoph (2011): Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung – Ein „entweder - oder“ oder ein „sowohl - als auch“?. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2011. <https://www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-und-sozialraumorientierung.php> [24.02.2022].
- Strozda, Christiane (1996): Kinder und ihr Zeitbudget. In: Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München: Juventa, S. 23-40.
- StatLA – Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2020): Allgemeinbildende Schulen nach Schularten. <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/abschulen.jsp> [23.02.2022].
- StatBA – Statistisches Bundesamt (2018): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230 [23.02.2022].
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tully, Claus (2009): Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalltag. Eine Einleitung. In: Tully, Claus (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9-26.
- Wehmeyer, Karin (2013): Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.) (2009): Stadtsurfer, Quartierfans & Co. Stadtkonstruktionen Jugendlicher und das Netz urbaner öffentlicher Räume. Berlin: jovis Verlag.
- Zankl, Philipp (2017). Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf. [22.11.2021].
- Zankl, Philipp; van Santen, Eric (2019): Die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse auf Basis des DJI-Surveys AID:A II. In: Unsere Jugend 71 (11+12), S. 497-507.
- Zeiber, Hartmut; Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zipperle, Mirjana; Maier, Katharina; Gschwind, Andreas Karl; Rahn, Sebastian; Stange, Leah (2022): Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine landesweite Erhebung im Rahmen des Forschungsvorhabens ‚Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)‘. Stuttgart.
- Zipperle, Mirjana; Maier, Katharina (2019): Wege aus der Überforderung: Entwicklungsperspektiven für die Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. In: Sozial extra 43 (5), S. 351-354.
- Zipperle, Mirjana; Wurzel Michaela; Gschwind, Andreas Karl; Werling Melanie; Rahn Sebastian (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA). https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf [24.02.2022].

Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign mit nummerierten Forschungsbausteinen.....	24
Abbildung 2: Auswahlkriterien Forschungsstandorte.....	25
Abbildung 3: Geografische Verteilung der Untersuchungsstandorte.....	26
Abbildung 4: Modell sozialräumlicher Praxenorientierungen (SOPRA-MODELL).....	50
Abbildung 5: SOPRA-Modell im Gesamtbild aller Standorte.....	51
Abbildung 6: Vorderbühne und Hinterbühne sozialräumlicher Schulsozialarbeitspraxen.....	56
Abbildung 7: Strategie ‚Freizeitaktivitäten‘, beschrieben durch die Fachkraft der WRS Pforzheim.....	58
Abbildung 8: Entfernung der Kooperationspartner.....	62
Abbildung 9: Vernetzung und Netzwerken.....	62
Abbildung 10: Themen der Kooperationspartner gesamt.....	63
Abbildung 11: Niveaustufen der Sozialraumorientierung.....	70
Abbildung 12: Indikatoren für die Niveaustufen der Sozialraumorientierung.....	71
Abbildung 13: Freizeitaktivitäten der befragten Jugendlichen.....	86
Abbildung 14: Sozialräume von Jugendlichen.....	89
Abbildung 15: Wo wird die Freizeit verbracht?.....	90
Abbildung 16: Freizeitgestaltung in der Nähe des Wohnorts.....	91
Abbildung 17: Lieblingsorte in der Freizeit.....	92
Abbildung 18: ‚Home‘ - der private Raum als sozialräumliche Kategorie.....	93
Abbildung 19: ‚Von meiner Bestie der Home‘ - Der private Raum als sozialräumliche Kategorie.....	94
Abbildung 20: ‚Stadt‘ und ‚Pedos‘ - Der öffentliche Raum als sozialräumliche Kategorie.....	95
Abbildung 21: ‚Offenburg City‘ - der öffentliche Raum als sozialräumliche Kategorie.....	96
Abbildung 22: Zugangsmöglichkeiten zur Schulsozialarbeit.....	104
Abbildung 23: Häufigkeit des Kontakts zur Schulsozialarbeit.....	105
Abbildung 24: Kontexte des Kennenlernens von Schulsozialarbeit.....	109
Abbildung 25: Bekanntheit und Nutzung der Angebote von Schulsozialarbeit.....	110
Abbildung 26: Subjektive Landkarte eines Nutzers der WRS Friedrichshafen.....	114
Abbildung 27: Subjektive Landkarte eines Schülers der RS Offenburg.....	115
Abbildung 28: Schulsozialarbeit als relevante Ansprechpartnerin.....	118
Abbildung 29: Einschätzung der Schulsozialarbeit.....	119
Abbildung 30: Typus A – ‚Zuhause+‘. Subjektive Landkarte.....	120
Abbildung 31: Typus B – ‚Bedarfsgerechte Inseln‘. Subjektive Landkarte.....	121
Abbildung 32: Typus C – ‚Sehnsuchtsorte‘. Subjektive Landkarte.....	121
Abbildung 33: Typus C – ‚Sehnsuchtsorte‘. Subjektive Landkarte.....	122
Abbildung 34: Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit.....	125
Abbildung 35: Wortwolke zur Qualität der Schulsozialarbeit aus der Schüler-Befragung.....	129
Abbildung 36: Subjektive Landkarte eines Nutzers in Gäufelden (kleine Gemeinde).....	133
Abbildung 37: Subjektive Landkarte eines Nutzers in Offenburg (Stadt).....	133
Abbildung 38: Tägliche freie Zeit.....	138
Abbildung 39: Freizeitaktivitäten.....	139
Abbildung 40: SOPRA-Modell an Werkrealschulen.....	140
Abbildung 41: SOPRA-Modell an Gymnasien.....	140
Abbildung 42: Bekanntheit und Nutzung der Angebote von Schulsozialarbeit.....	143
Abbildung 43: Einschätzung der Schulsozialarbeit.....	144
Abbildung 44: SOPRA-Modell an Standorten mit Personalunion.....	148
Abbildung 45: Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit.....	150
Abbildung 46: Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme für Rahmenbedingungen.....	156
Abbildung 47: Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.....	170
Abbildung 48: Repräsentativität nach Klassenstufe.....	202
Abbildung 49: Repräsentativität nach Schulart.....	203
Abbildung 50: Ausgefülltes SOPRA-Modell am Beispiel Offenburg WRS.....	206
Abbildung 51: Nadelmethode Filderstadt GYM.....	208
Abbildung 52: Kontinuum mit Markierungen aus der Gruppendiskussion Pforzheim WRS / RS.....	210
Abbildung 53: Subjektive Landkarte eines Schülers.....	214

Tabelle 1: Übersicht über die Forschungsstandorte (Stand Projektbeginn 2019).....	32
Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale des Rücklaufs an ausgefüllten Fragebögen.....	83
Tabelle 3: Ansprechpartner und -partnerinnen im Schulalltag für verschiedene Themen	108
Tabelle 4: Formen jugendlicher Raumnutzung bezogen auf den lokalen Nahraum	117
Tabelle 5: Möglichkeiten am Wohnort	137
Tabelle 6: Stellenstruktur, Stellenumfang und Personalschlüssel an zwei Standorten.....	152
Tabelle 7: Dimensionen des Nahraum-Qualitäts-Index.	200
Tabelle 8: Unterschiedliche Formen der Freizeitverortung.....	201

Abkürzungen

ASD	=	Allgemeiner Sozialer Dienst
AWO	=	Arbeiterwohlfahrt
DRK	=	Deutsches Rotes Kreuz
FKI	=	Fachkräfteinterview
GD	=	Gruppendiskussion
GMS	=	Gemeinschaftsschule
GS	=	Gesamtschule
GYM	=	Gymnasium
Kita	=	Kindertagesstätte
MJA	=	Mobile Jugendarbeit
NW	=	Nutzerworkshop
OKJA	=	Offene Kinder- und Jugendarbeit
ÖPNV	=	Öffentlicher Personennahverkehr
PU	=	Personalunion
RS	=	Realschule
SBBZ	=	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SGB	=	Sozialgesetzbuch
SuS	=	Schülerinnen und Schüler
SuS-B	=	Schüler-Befragung
VK	=	Vollzeitkraft
WRHS	=	Werkreal- / Hauptschule
WRS	=	Werkrealschule

Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Dr. Mirjana Zipperle (Projektleitung)

Akademische Oberrätin an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugendhilfeentwicklung, Ganztagschule, Kooperation Jugendhilfe-Schule und Hilfen zur Erziehung, Praktiken von Organisationen, Theorie-Praxisverhältnis.

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, Netzwerkentwicklung und Kooperation Jugendhilfe-Schule.

Katharina Maier (M.A.)

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

Sebastian Rahn (M.A.)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (Fakultät Sozialwesen) am Standort Stuttgart sowie Promovend an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Studienverlaufsfor-

schung.

Leah Stange (M.A.)

Wissenschaftliche Hilfskraft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Performative Sozialwissenschaften, Dekolonialisierung der Lehre an Universitäten.

Anhang

10 Anhang A

In diesem Abschnitt wird genau erklärt, in welchem Verfahren die fünf in Kapitel 6.2.3 beschriebenen sozialräumlichen Handlungsstrategien gebildet wurden.

Um die Facette der subjektiv wahrgenommenen sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten im Nahraum sowie die sozialraumbezogenen Verortungsleistungen der Schülerinnen und Schüler erheben zu können, wurden basierend auf den vorliegenden Schüler-Befragungs-Daten zwei Indizes gebildet: der **Nahraum-Qualitäts-Index** sowie der **Freizeit-Verortungs-Index**.

Die Einschätzung der Aneignungsmöglichkeiten im sozialen Nahraum lässt sich in drei Dimensionen beschreiben (vgl. Tab. 7): einer **tätigkeitsbezogenen** Dimension, die sich danach beurteilen lässt, ob Jugendliche an ihrem Wohnort den von ihnen präferierten Tätigkeiten nachgehen können; eine **strukturbezogene** Dimension, die sich darin ausdrückt, ob es am jeweiligen Wohnort unterschiedliche Treffpunkte für Jugendliche gibt; und schließlich eine **peerbezogene** Dimension, die sich auf die Frage fokussiert, ob die eigenen Peers auch am Wohnort leben. Stimmen die Befragten **maximal auf einer** dieser Dimensionen den in Tabelle 7 genannten Items zu, wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen die Aneignungsmöglichkeiten ihres lokalen Nahraums als niedrig einschätzen. Stimmen die Befragten dagegen auf zwei oder auf allen der Dimensionen zu, so schätzen sie die Qualität ihres lokalen Nahraums als hoch ein.

Tätigkeitsbezogene Qualität des lokalen Nahraums	<i>„An meinem Wohnort kann ich den meisten meiner Hobbys nachgehen“</i>	Maximal ein Kriterium erfüllt: ▶ Niedrige Aneignungsqualität
Strukturbezogene Qualität des lokalen Nahraums	<i>„An meinem Wohnort gibt es verschiedene Treffpunkte für Jugendliche“</i>	
Peerbezogene Qualität des lokalen Nahraums	<i>„An meinem Wohnort wohnen auch viele meiner Freunde“</i>	
		2 bis 3 Kriterien erfüllt: ▶ Hohe Aneignungsqualität

Tabelle 7: Dimensionen des Nahraum-Qualitäts-Index.

Während sich der Nahraum-Qualitäts-Index auf die subjektive Einschätzung der lokalen Bedingungen des Aufwachsens durch die Jugendlichen fokussiert, versucht der Freizeit-Verortungs-Index abzubilden, wie die Befragten auf diese jeweiligen räumlichen Rahmenbedingungen reagieren und an welchen Orten sie primär ihre Freizeit verbringen. Dabei lassen sich grundsätzlich vier Formen der Verortung unterscheiden (vgl. Tab. 8): eine **multilokale Verortung** (sowohl in der Nähe des Wohnorts als auch in anderen Städten / Stadtteilen), eine **überlokale Verortung** (primär in anderen Städten / Stadtteilen), eine **lokale Verortung** (primär in der Nähe des eigenen Wohnorts) sowie eine **private Verortung** (weder in der Nähe des Wohnorts noch in anderen Städten / Stadtteilen). Vorliegend erscheint es insbesondere relevant, inwieweit es Jugendlichen gelingt, ihren lokalen Nahraum anzueignen oder ob sie für diese Aneignungsprozesse eher auf weiter entfernte Orte ausweichen. Es wird demnach zwischen einer **starken Verortung im lokalen Nahraum** (Lokale oder multilokale Verortung) und einer **schwachen Verortung im lokalen Nahraum** (Überlokale oder private Veror-

tung) unterschieden. Darüber hinaus ist es mit Bezug auf die Nutzung von Angeboten der Schulsozialarbeit relevant, diejenigen Jugendlichen gesondert zu betrachten, die sich auch ihre Freizeit in hohem Maße **auf dem Schulgelände** verorten.

Die Freizeit wird...	... häufig in der Nähe des Wohnorts verbracht.	... selten oder gar nicht in der Nähe des Wohnorts verbracht.
... häufig in einer anderen Stadt / einem anderen Stadtteil verbracht.	Multilokale Verortung	Überlokale Verortung
... selten oder gar nicht in einer anderen Stadt / einem anderen Stadtteil verbracht.	Lokale Verortung	Private Verortung
	Starke Verortung im lokalen Nahraum	Schwache Verortung im lokalen Nahraum

Schulbezogene Verortung
 (Schule als Lieblingsort in der Freizeit)

Tabelle 8: Unterschiedliche Formen der Freizeitverortung.

Diese Verschränkung aus den zwei Indexe sowie den drei verschiedenen Dimensionen leitet die in Kapitel 6.2.3 beschriebenen fünf sozialräumlichen Handlungsstrategien her und dient als methodische Grundlage für die dortigen Interpretationen.

11 Anhang B

Spezifizierungen zur Repräsentativität der Schüler-Befragung

Bezogen auf die Schulen, die die befragten Jugendlichen besuchen, zeigt sich erstens eine Dominanz von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium (36,7%) in der Stichprobe, während sich Werkrealschulen (25,0%) und Realschulen (23,7%) im mittleren Bereich befinden und lediglich 15,2 Prozent der Befragten eine Gemeinschafts- oder Gesamtschule besuchen. Zweitens sind Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 5 (18,6%) und 6 (23,5%) proportional am stärksten vertreten⁴⁷, während sich insbesondere in der Klassenstufe 10 (12,6%) nur ein vergleichsweise geringer Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler befinden. Schülerinnen und Schüler aus Städten (47,1%) und Großstädten (29,1%) dominieren drittens im Rücklauf gegenüber Schülerinnen und Schülern aus großen (14,9%) oder kleinen (8,8%) Gemeinden, wobei vor die kleinen Gemeinden im Vergleich zur Stichprobe im Rücklauf deutlich unterrepräsentiert sind.

Zusammengefasst zeigt sich in den schulbezogenen Strukturvariablen eine Dominanz von Gymnasialschülerinnen und -Schülern, von jüngeren Jugendlichen aus den Klassenstufen 5 und 6 sowie von Schulen in (Groß-)Städten. Daran anschließend ist die Frage zu stellen, inwieweit sich der Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen vor diesem Hintergrund als repräsentativ für die Grundgesamtheit

⁴⁷ Der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klasse bedeutet auch, dass etwa 40 Prozent der Befragten Schulsozialarbeit noch nie beziehungsweise nur maximal fünf Monate ohne Pandemiebedingungen kennengelernt haben. Dass insbesondere diese Schülerinnen und Schüler mutmaßlich nur wenig persönlichen Kontakt mit den Fachkräften hatten, ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

bezeichnen lässt. Die Auswahl der beteiligten Schülerinnen und Schüler über eine **Klumpenstichprobe** zielte darauf ab, die Repräsentativität der befragten Stichprobe bezogen auf die **Grundgesamtheit** sicherzustellen. Allerdings ist damit noch nicht sichergestellt, dass auch der **Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen** repräsentative Aussagen über die Grundgesamtheit ermöglicht. Hinzu kommt, dass die Datenerhebung durch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen (z. B. Homeschooling) nur eingeschränkt und an den einzelnen Untersuchungsstandorten jeweils unterschiedlich realisiert werden konnte. Daher wird im Folgenden die Repräsentativität von Stichprobe und Rücklauf anhand von zwei der oben genannten schulbezogenen Parameter detaillierter betrachtet:

- Bezogen auf die Verteilung der Befragten nach **Klassenstufen** zeigt sich zum einen, dass die Verteilung in der Grundgesamtheit in der Klumpenstichprobe abgesehen von kleineren Abweichungen gut abgebildet wird (vgl. Abb. 48). Zum anderen zeigt jedoch, dass die oben konstatierte Dominanz der Klassenstufen 5 und 6 auf den hier **hohen Rücklauf** zurückzuführen ist, während dieser Rücklauf insbesondere in den höheren Klassenstufen mit einer Ausnahme (Klasse 9) unter dem erwarteten Anteil blieb. Zwei Erklärungen wären hier denkbar, die sich als ‚Corona-Effekt‘ zusammenfassen lassen: Einerseits könnte es sein, dass bestimmte Klassenstufen erst später in den Präsenzunterricht zurückgekehrt sind (z. B. Klassenstufen 7 und 8) oder aufgrund von Abschlussarbeiten nicht befragt werden konnten (z. B. Klassenstufe 10). Andererseits wäre es möglich, dass die Schulsozialarbeitsfachkräfte sich während des pandemiebedingten Homeschoolings stärker auf den Kontakt zu jüngeren Schülerinnen und Schülern fokussierten und es bei der Erhebung leichter fiel, die Klassenstufen 5 und 6 für eine Befragung zur Schulsozialarbeit zu gewinnen.⁴⁸

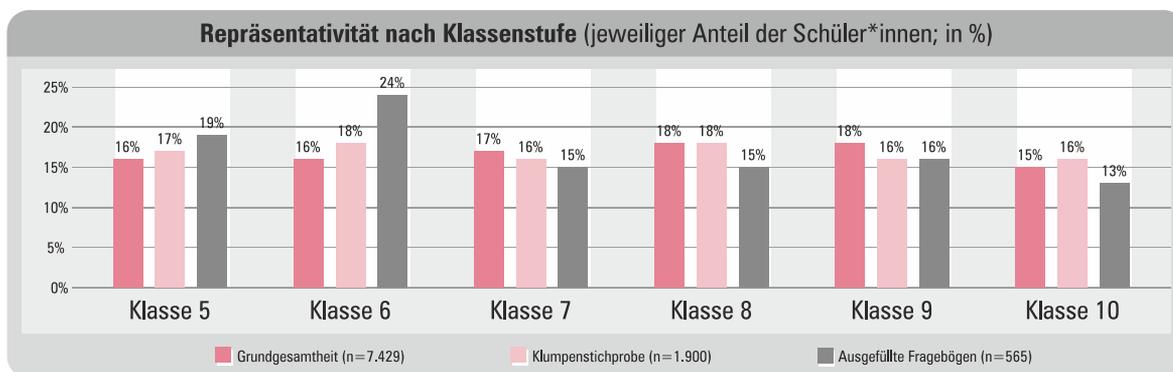


Abbildung 48: Repräsentativität nach Klassenstufe (Vergleich von Grundgesamtheit, Klumpenstichprobe und Rücklauf).

- Bezogen auf die Verteilung der Befragten nach **Schularten** zeigt sich dagegen, dass bereits die in der Klumpenstichprobe zugrunde gelegte Auswahllogik Schulen mit weniger Klassenzügen ‚begünstigt‘⁴⁹, weshalb Werkrealschulen in der Stichprobe über- und Gymnasien unterrepräsentiert sind (vgl. Abbildung 49). Dieser Effekt wird durch den überproportional hohen Rücklauf an Gymnasien teilweise ausgeglichen, wobei auch der Rücklauf an den einbezogenen

⁴⁸ Diese zweite These wird durch die Ergebnisse zur Nutzung von Schulsozialarbeit während der Corona-Pandemie plausibilisiert (vgl. Kap. 6.2.1).

⁴⁹ Ein Beispiel, um diesen Effekt zu erklären: Von jeder für die Untersuchung in Frage kommenden Klassenstufe wurde pro Zufall **eine Klasse** ausgewählt. Das heißt, dass an einer zweizügigen Schule mit zwei Klassen pro Jahrgang 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in die Stichprobe aufgenommen wurden, während an einer fünfzügigen Schule mit fünf Klassen pro Jahrgang nur 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in die Stichprobe aufgenommen wurden. Da Gymnasien in der Regel mehr Klassenzüge als Werkrealschulen haben, sind erstere in der gebildeten Klumpenstichprobe unterrepräsentiert.

Werkrealschulen über dem erwarteten Anteil liegt. Der dagegen nur geringe Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen an Gemeinschafts- und Gesamtschulen ist vorrangig darauf zurückzuführen, dass bei einer der drei einbezogenen Gemeinschaftsschulen gar keine und bei den beiden anderen Schulen dieses Typus jeweils nur wenige Fragebögen ausgefüllt wurden.

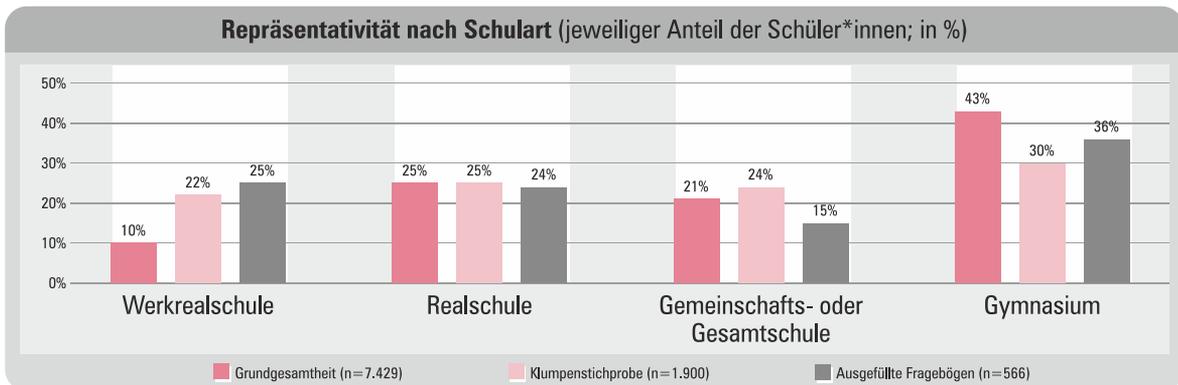


Abbildung 49: Repräsentativität nach Schulart (Vergleich von Grundgesamtheit, Klumpenstichprobe und Rücklauf)

Zusammengefasst lässt sich damit der Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen in den zwei Betrachteten Merkmalen als **mit Einschränkungen repräsentativ** bewerten. Insbesondere der vergleichsweise hohe Anteil an ausgefüllten Fragebögen aus niedrigeren Klassenstufen (5 und 6) sowie der überproportionale Anteil von Fragebögen von Schülerinnen und Schülern der Werkrealschule gilt es in den Analysen zu berücksichtigen – insbesondere dann, wenn sich schulart- oder alters- beziehungsweise klassenstufenspezifische Unterschiede in den Erfahrungen mit Schulsozialarbeit oder in den Lebenswelten der Jugendlichen zeigen.⁵⁰

⁵⁰ Analysen hierzu werden in Kapitel 6.2 vorgenommen. Bezogen auf die Werkrealschule wie auch für die jüngeren Klassenstufen zeigt sich dort eine intensivere Nutzung. Daraus ließe sich in der Tendenz vor dem Hintergrund des hier dargestellten Rücklaufs schlussfolgern, dass die Nutzung im Rücklauf leicht überschätzt wird.

Reflexion & Entwicklung

Im Sinne der Praxisforschung verfolgte das Forschungsvorhaben das Ziel, **im Feld** und gleichzeitig **für die fachliche Weiterentwicklung des Feldes** zu ermitteln, wie sozialraumorientierte Praxis umgesetzt werden kann, wie die Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit hierauf blicken, welche Rahmenbedingungen nötig sind und welcher Nutzen letztlich für die verschiedenen Akteure generiert wird. Um den Gedanken der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeitspraxis umzusetzen, werden an dieser Stelle die im vorliegenden Bericht präsentierten **Forschungsinstrumente als Reflexionsmaterial für Praxisanalysen** zur Verfügung gestellt. Dies folgt der Annahme, dass erst ein kritisch-reflexiver Blick das Benennen und Erkennen realer Umsetzungsmöglichkeiten, von Erbringungsbedingungen und Kontexten sozialraumorientierter Ansätze zu einer umfassenden Veränderungsperspektive führt. Die Reflexionsinstrumente bieten die Möglichkeit einer intensiven Beschäftigung mit der Ausrichtung und Umsetzbarkeit sozialraumorientierter Schulsozialarbeit. Aus dieser folgt idealiter eine **fachlich fundierte Anregung** für die standort- aber auch arbeitsfeldbezogene Weiterentwicklung des Sozialraumorientierungskonzepts für Schulsozialarbeit an Sekundarschulen.

Die Reflexionsinstrumente laden auf verschiedenen Ebenen zur Analyse sozialraumorientierter Praxen ein. Sie adressieren sowohl konkret die Tätigkeiten, deren Intensitäten und Kooperationsbezüge, aber auch eine explizite Betrachtung von Adressaten-Perspektiven auf sozialraumorientiertes Handeln. Mithilfe des Reflexionsmaterials können die Rahmensetzungen und die Verantwortungsübernahmen durch verschiedene Akteure im Sozialraum sowie der Nutzen für den außerschulischen Raum reflexiv-kritisch bearbeitet werden. Dabei steht die multiperspektivisch getragene **(Weiter-)Entwicklung von Gestaltungsperspektiven für sozialraumorientierte Schul-sozialarbeit mit Blick auf die Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens als Zielhorizont** im Fokus.

Die Darstellung der Reflexionsinstrumente bietet jeweils zunächst eine Einführung und Erklärung des Instruments. Dafür werden Beispiele für die analytische Verwertung im Forschungsvorhaben aufgezeigt. Weiter werden methodische Hinweise für die Bearbeitung gegeben und hilfreiche Leitfragen für die Arbeit mit dem jeweiligen Reflexionsinstrument präsentiert. Das Material kann als **Kopiervorlage** verwendet werden, um möglichst mit verschiedensten Akteuren⁵¹ bearbeitet zu werden.

Die folgende Übersicht stellt die als Reflexionsmaterial aufbereiteten Instrumente vor:

12.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell)

(Bezug: Praxen / Tätigkeiten)

12.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen

(Bezug: Kooperationsbeziehungen)

12.3 Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

(Bezug: Intensität / Ausrichtung sozialraumorientierter Ansätze)

12.4 Sozialraumwissen durch subjektive Landkarten

(Bezug: Adressaten-Perspektive)

⁵¹ Der Ertrag aus der reflexiv-kritischen Verwertung der Reflexionsinstrumente kann je nach Anwenderinnen-Kreis an verschiedenen Standorten unterschiedlich sinnvoll sein. Ein Gespräch über die sozialraumorientierten Tätigkeiten von Schulsozialarbeitenden macht beispielsweise ohne die Fachkraft als Expertin ihres Handelns nur wenig Sinn, gleichzeitig ist eine Bearbeitung von Instrumenten, die auf Verantwortlichkeiten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit bezogen sind, ohne Beisein von Trägervertretungen und weiteren relevanten Akteuren vermutlich weniger produktiv.

12.5 Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme

(Bezug: Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten)

12.6 Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

(Bezug: Nutzen für verschiedene Akteure im Sozialraum)

12 Reflexionsinstrumente

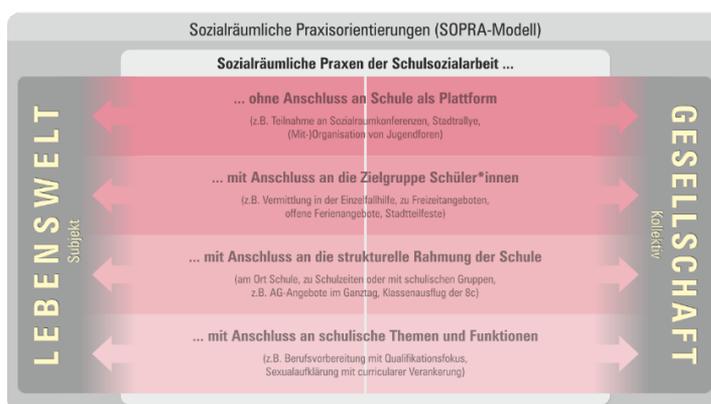
12.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell)

(Bezug: Praxen / Tätigkeiten)

Empirisch finden sich drei analytische Bezugspunkte in den Auswertungen außerschulischer Praxen, die mit dem ‚**Modell sozialräumlicher Praxisorientierungen**‘ (SOPRA-Modell) in den Blick genommen werden. Es zeigt sich auf einem Kontinuum die **Orientierung zwischen Lebensweltbezügen** (direkt auf das Subjekt bezogene Angebote der Fachkräfte, die auf persönlicher Beziehungsarbeit beruhen und lebensweltliches Wissen generieren oder erfordern) **und Gesellschaftsbezügen** (auf das kollektive Zusammenleben vor Ort bezogene Praxen, die sowohl die physisch-materielle Infrastruktur im Sozialraum in den Blick nehmen als auch das zwischenmenschliche Geschehen). Dieses Kontinuum zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezug ist hinsichtlich des dritten Bezugspunkts einer mehr oder minder intensiven Nutzung der **Plattform Schule als Zugang zu den Jugendlichen** zu betrachten. Die Nähe der Angebote zur Schule können auf vier Ebenen differenziert werden: (1) sehr eng an schulische Abläufe angelehnte Angebote (z. B. Übernahme curricular verankerter Klassenangebote wie Sexualaufklärung mit externen Partnern), (2) Angebote mit Anschluss an die strukturelle Rahmung der Schule (z. B. in AG-Angeboten), (3) die Nutzung der Schule als bloßem Zugang zur Zielgruppe (z. B. Einzelfallhilfen) und auf der Ebene (4) Aktivitäten mit kompletter Loslösung vom Arbeitsort Schule (z. B. Gremienarbeit).

Das SOPRA-Modell erlaubt, die einzelnen sozialraumorientierten Schulsozialarbeitsangebote und -tätigkeiten horizontal zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen zu verorten und gleichzeitig vertikal den Grad der Nutzung der Schule als Plattform einzuschätzen.

Die sozialraumorientierten Praxen wurden im Rahmen des Forschungsvorhabens standortspezifisch und in einer querblickenden Analyse im SOPRA-Modell aufbereitet und analysiert. Im Beispiel der Werkrealschule Offenburg (vgl. Abb. 50) zeigt sich eine Streuung von Praxen auf dem gesamten Kontinuum zwischen Lebenswelt und Gesellschaft und mit unterschiedlicher Anbindung an die Plattform Schule.



Sozialräumliche Praxisorientierungen (SOPRA-Modell; vgl. Abb. 4).

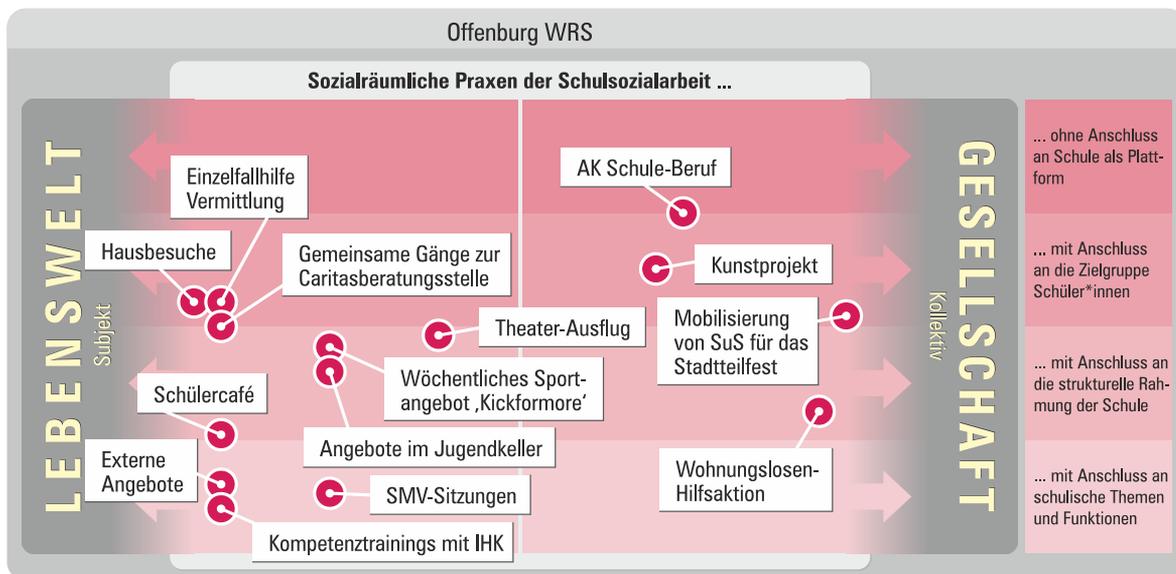


Abbildung 50: Ausgefülltes SOPRA-Modell am Beispiel Offenburg WRS.

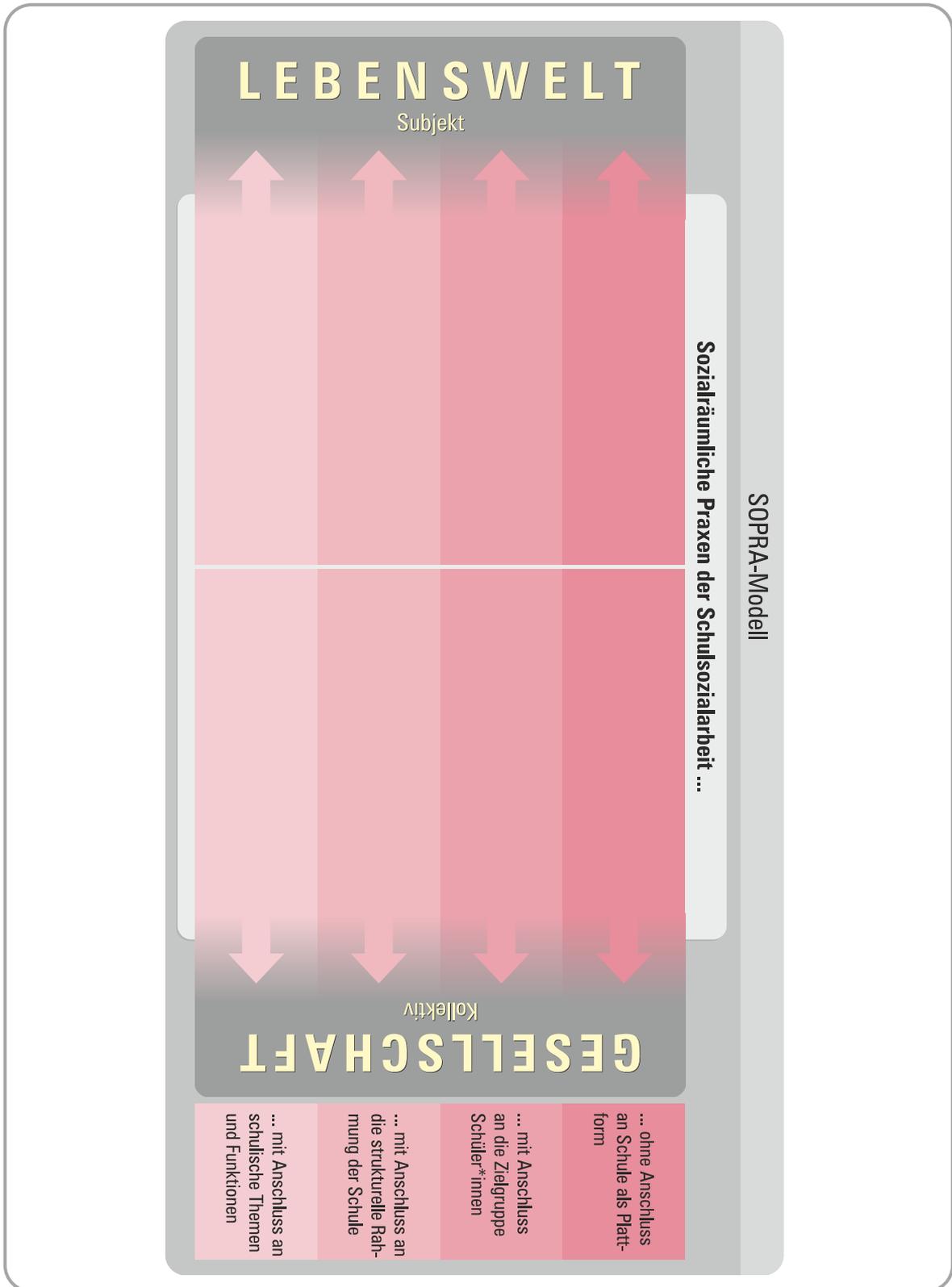
Methodischer Hinweis:

Zur Bearbeitung dieses Instruments ist die Beteiligung mindestens einer Schulsozialarbeits-Fachkraft nötig, um einen Überblick über ihre verschiedenen **Praxen mit außerschulischem Bezug** zu geben, Verortungen von Tätigkeiten im Kontinuum zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen vorzunehmen sowie deren Nähe zur Plattform Schule zu bestimmen.

Die kritisch-reflexive Diskussion des ausgefüllten Modells hingegen weist über einzelne Fachkräfte und deren Tätigkeiten hinaus und ist daher mit weiteren Akteuren im sozialräumlichen Gefüge angeraten (z. B. Träger, Kommune, Schulleitungen, Kooperationspartner).

Leitfragen:

- Welche Tätigkeiten mit außerschulischem Bezug werden praktiziert und wo können diese im Kontinuum zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen verortet werden? Wie eng sind die Tätigkeiten an der Schule angegliedert?
- Welches sind die im Alltag dominierenden Tätigkeiten und warum? Welche Tätigkeiten finden selten(er) statt und warum?
- Mit Blick auf das ausgefüllte Modell: Zeigen sich Schwerpunkte in den außerschulischen Praxen? Inwieweit ist die Verteilung gut und soll so bleiben wie sie ist? Werden ‚blinde Stellen‘ sichtbar und wenn ja, wie lassen sich diese erklären?
- Wie werden die Schwerpunkte und ‚blinde Stellen‘ außerschulischer Tätigkeiten der Schulsozialarbeit von den Akteuren im sozialräumlichen Gefüge gedeutet? Wo herrschen Überschneidungen? Wo werden eventuell auch größere (jugendhilfeinfrastrukturelle) Lücken im Sozialraum sichtbar?



Arbeitsblatt 1: Sozialräumliche Praxisorientierungen (SOPRA-Modell).

12.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen

(Bezug: Kooperationsbeziehungen)

12.2.1 Nadelmethode

Eine Vielzahl von Einblicken in die sozialräumliche Praxis von Fachkräften der Schulsozialarbeit ist im Forschungsvorhaben SOSSA_SEK durch die Analyse von Landkarten entstanden. Die Nadelmethode als Reflexionsinstrument ermöglicht das **visuelle Offenlegen relevanter Orte, Kooperationen, sozialräumlicher Bezugspunkte und Beziehungen** auf entsprechenden Landkartenausschnitten. Kooperationen im außerschulischen Raum werden dabei (vgl. Kap. 5.3) als essenzieller Teil sozialraumorientierten Denkens und Handelns begriffen, sie sind jedoch noch nicht Sozialraumorientierung (vgl. Reflexionsinstrument 12.3: Niveaustufen).

Im Forschungsvorhaben entstand mit der Eröffnungsfrage „Welches sind die für Ihre Arbeit relevanten Bezugspunkte?“ ein breites Bild über die Kooperationsbezüge und bedeutsame Orte im Sozialraum. Daraus ergaben sich Fragen nach der Art und Weise, wo und wie sozialräumliche Ressourcen erschlossen werden konnten, und wie die Fachkräfte ‚ihren Sozialraum‘ kennzeichnen. Abbildung 51 der Fachkräfte des Gymnasiums Filderstadt zeigt beispielhaft Sozialräume und Entfernungen zu Kooperationspartnern auf, was wiederum auf verschiedene Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten sozialräumlichen Handelns verweist. Der zunächst geografische Überblick ermöglicht es, Qualitäten von Kooperationsbeziehungen und Sozialräumen zu erkennen und auch eventuelle Lücken sichtbar zu machen.

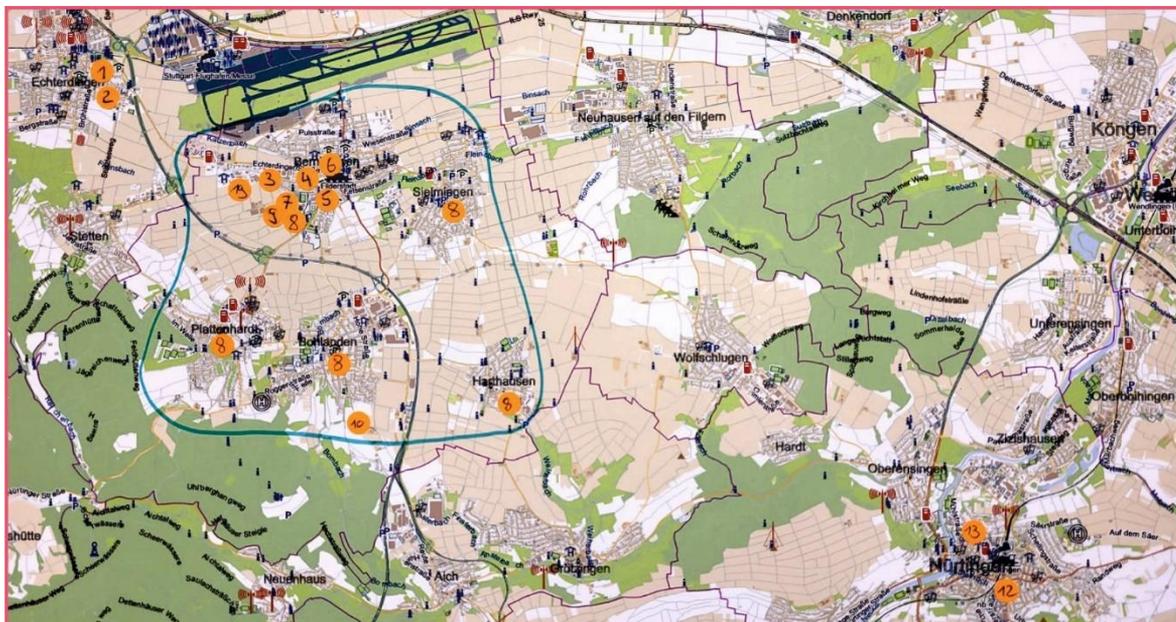


Abbildung 51: Nadelmethode Filderstadt GYM.

Methodischer Hinweis:

Zur Bearbeitung dieses Instruments ist die Beteiligung mindestens einer Schulsozialarbeits-Fachkraft nötig, um die relevanten Bezugspunkte zu markieren und Auskunft über Kooperationsbezüge und sozialräumliche Aktivitäten zu geben. Vielversprechend ist insbesondere der Vergleich unterschiedlicher Landkarten von Schulsozialarbeitenden einer Kommune, um gemeinsame Kooperationspartner und Schwerpunkte offenzulegen.

Für die spätere Analyse werden Punkte aufgeklebt, nummeriert und auf einem separaten Blatt Beschreibungen zu den Nummern festgehalten. Im Weiteren kann mit einem Buntstift der für die Fachkraft bedeutsame ‚eigene Sozialraum‘ umrissen werden.

In der kritisch-reflexiven Diskussion (auch mit Trägern, Kooperationspartnern und Anderen denkbar) eröffnet sich das Potenzial, gemeinsame Strategien der sozialräumlichen Erschließung zu entwickeln und Kooperationsnetzwerke zu pflegen. Detailinformationen zur Durchführung der Methode finden sich bei Deinet und Krisch (2009a). Kartenmaterial mit individuellen Ausschnitten kann kostenlos als PDF aus dem Portal <http://milvusmap.eu/> heruntergeladen werden.

Leitfragen:

- Welche außerschulischen Kooperationspartner der Schulsozialarbeit können markiert werden?
- Welche zentralen Bezugspunkte Jugendlicher sind der Schulsozialarbeit bekannt (z. B. im öffentlichen Raum, Freizeitorde, bevorzugte Aufenthaltsorte)?
- Wenn die Fachkraft der Schulsozialarbeit ‚ihren Sozialraum‘ kennzeichnen müsste, wie würde sie diesen umranden?
- Wie unterscheiden sich die Kooperationsbezüge im Sozialraum in ihren Qualitäten für sozialraumorientiertes Arbeiten (enge Bezüge, lose Kontakte, strategische Allianzen)?
- Welche Kooperationen sind tragend für die sozialräumliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit und warum?
- Wie sind die verschiedenen Akteure im Sozialraum vernetzt (Arbeitskreise, Gremien, kommunale Netzwerke, ...; arbeitsfeldbezogen oder arbeitsfeldübergreifend)?
- Welche Ausrichtung hat das Kooperationsnetzwerk (problem- oder freizeitbezogen)?

12.2.2 Freizeit und Problembezüge in Kooperationsbeziehungen

Nachdem sozialräumliche Bezüge mithilfe der Nadelmethode betrachtet wurden, bietet sich zur umfassenden Analyse der Kooperationsbeziehungen eine Diskussion zur **Ausrichtung der sozialraumorientierten Arbeit** an. Als alltagsrelevante Unterscheidung in den Praxen der Schulsozialarbeit lassen sich **problem- oder hilfebezogene Kooperationen** und **offene Angebote oder freizeitbezogene Kooperationen** identifizieren (vgl. Kap. 5.3). Ein Schwerpunkt auf Unterstützung und Problembewältigung beschreibt eine Schulsozialarbeit, die außerschulische Ressourcen kennt und diese zur Optimierung der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in schwierigen Lebenssituationen nutzt (z. B. durch Hinzuziehen weiterer Expertinnen). Ein Fokus auf offene Angebote und Freizeitbezüge meint eine Schulsozialarbeit, die sich für die Belange der Jugendlichen in der Kommune oder im Stadtteil einbringt und deren Freizeit mitgestaltet.

Um die Ausrichtung der Praxen und die Schwerpunkte der Kooperationen im Sozialraum offenzulegen und dadurch diskutierbar zu machen, kann eine **Verortung auf einem Kontinuum** zwischen beiden Polen vorgenommen werden. Dies fand in den multiperspektivischen Gruppendiskussionen des Forschungsvorhabens Anwendung und eröffnete intensive Auseinandersetzungen zum grundsätzlichen Verständnis der Standortakteure über die Ausrichtung von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit (vgl. Abb. 52).

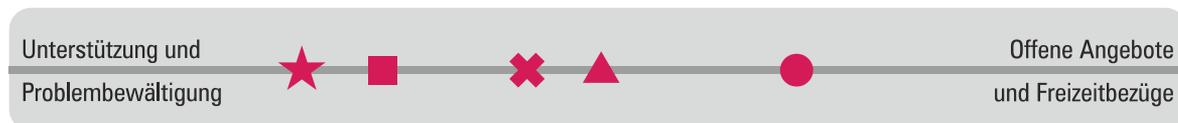


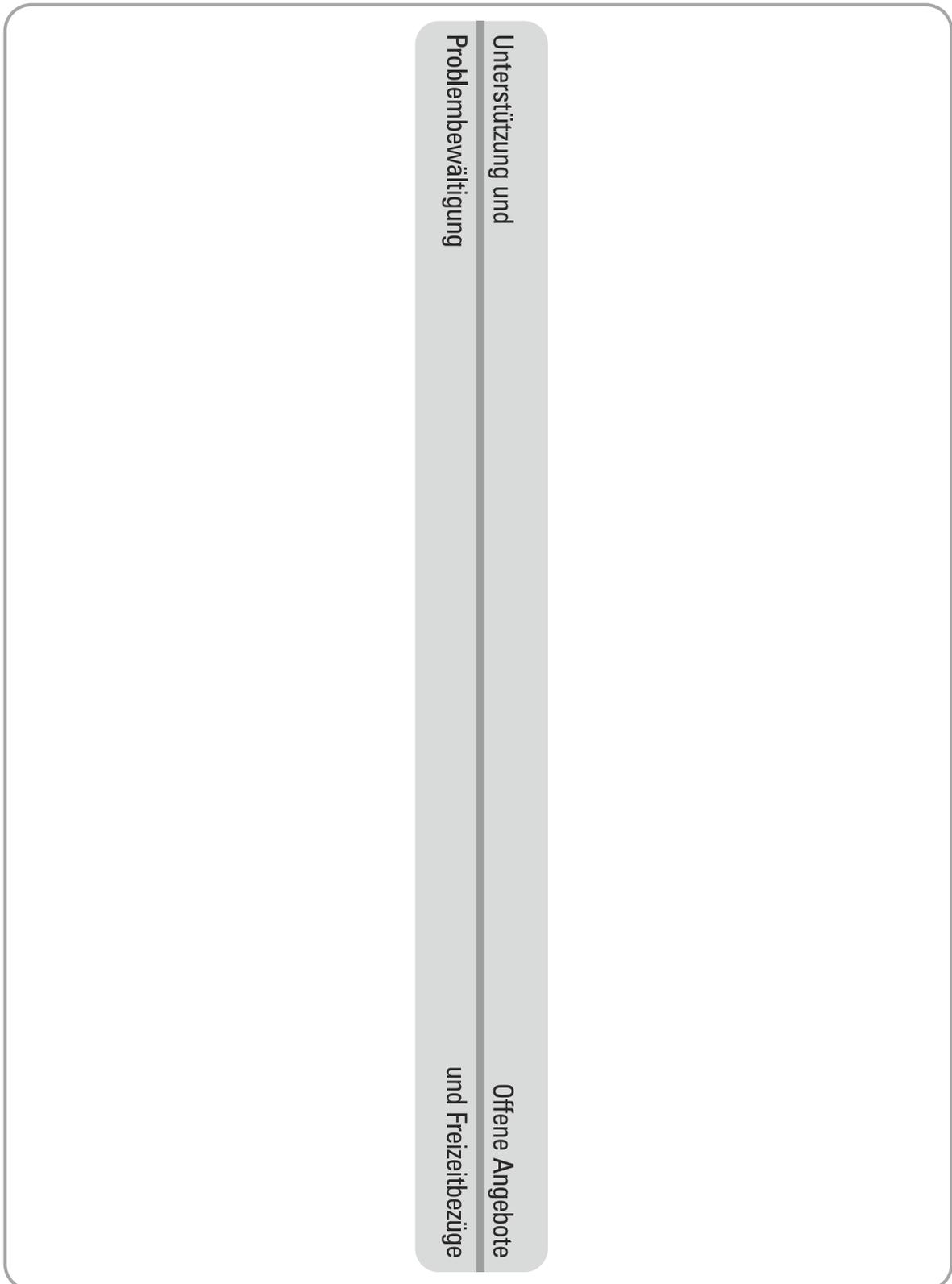
Abbildung 52: Kontinuum mit Markierungen aus der Gruppendiskussion Pforzheim WRS / RS (Träger, zwei Schulleitungen, zwei Kooperationspartner).

Methodischer Hinweis:

Für den Einsatz dieses Instruments ist die Beteiligung möglichst vieler Akteure (z. B. Schulsozialarbeit, Träger, Kommune, Schulleitung, Kooperationspartner) wichtig, um in einen multiperspektivischen Austausch zur Ausrichtung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit und dem Verständnis von Schulsozialarbeit im Sozialraumgefüge zu eröffnen.

Leitfragen:

- Wie sehen Sie das Kooperationsnetzwerk der Schulsozialarbeit auf einem Kontinuum zwischen Unterstützung / Problembewältigung und offenen Angeboten / Freizeitbezügen?
- Was würde für Ihren Standort entstehen, wenn Sie sich in die andere Richtung positionieren würden?
- Wie ‚kommunal‘ oder ‚außerschulisch‘ darf Schulsozialarbeit Ihrer Meinung nach sein?
- Welchen Nutzen hat eine Ausrichtung in die jeweilige Richtung für die Jugendlichen als Adressatinnen und Adressaten der sozialräumlichen Kooperationen?
- Was leistet Schulsozialarbeit durch ihre Kooperationsnetzwerke im außerschulischen Raum und woran machen Sie das fest?
- Welches Ziel möchten Sie an Ihrem Standort mit sozialräumlichen Kooperationen mit Schulsozialarbeit verfolgen?



Arbeitsblatt 2: Ausrichtung von Kooperationsbezügen zwischen Unterstützung und Problembewältigung und offenen Angeboten und Freizeitbezügen.

12.3 Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

(Bezug: Intensität / Ausrichtung sozialraumorientierter Ansätze)

Das Modell der Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit stellt eine **Operationalisierung des Begriffs der Sozialraumorientierung für die Analyse** dar. Die drei sichtbar gewordenen Niveaustufen sind **Sozialraumwissen** – also Kenntnisse zur Sozialstruktur und zu Lebenswelten junger Menschen sowie zum Hilfesystem – **Sozialraumbezüge** – also die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen – und schließlich **Sozialraumorientierung** – als systematischer Einbezug des Sozialraums und reflexiv-sozialräumliche Haltung. Auf allen drei Stufen können jugendliche Lebenswelten auf der einen und Hilfesystem und Ressourcen auf der anderen Seite differenziert und gleichzeitig verschränkt betrachtet werden. Alle drei Niveaustufen müssen **prozesshaft stetig aktualisiert** und Bezüge zwischen Lebenswelt und Ressourcensystem immer wieder neu hergestellt werden, um über Sozialraumwissen und -bezüge letztlich Sozialraumorientierung herzustellen. Dies stellt im Alltag von Schulsozialarbeitenden die höchst anspruchsvolle Aufgabe der **ständigen Reproduktion von Sozialraumorientierung** dar.

Eine reflexiv-sozialräumlichen Haltung erfordert die grundsätzliche **professionelle Haltung der sozialpädagogischen Fachkräfte** gegenüber den Jugendlichen in inner- und außerschulischen Bezügen (ganzheitlicher Blick) und vor allem **das systematische Erfassen der Lebenswelten** und damit Erbringungszusammenhänge sozialräumlicher Ansätze (vgl. Kap. 2.2). Eine Perspektive, die Sozialräume als Aneignungsräume betrachtet, ist es, die eine subjektiv-individuelle Erschließung von Räumen anschlussfähig für pädagogische Arbeit macht.

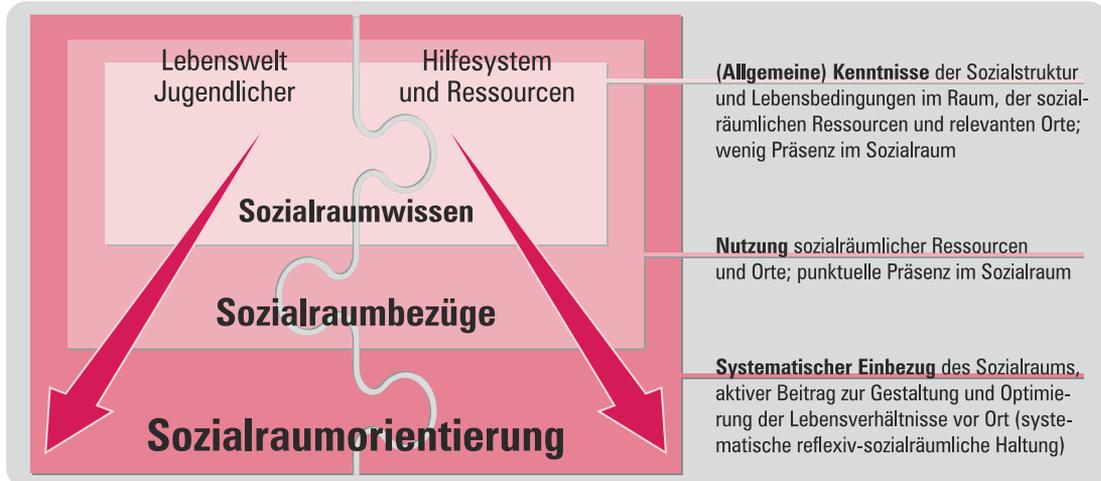
Mithilfe einer beispielhaften Indikatorensammlung (aus dem empirischen Material dieser Studie) zu allen Stufen kann die **Intensität in der Umsetzung sozialräumlicher Ansätze** sichtbar gemacht werden. Besondere Potenziale können sich hinsichtlich einer systematisch **reflexiv-sozialräumlichen Verantwortungsgemeinschaft** in der Kommune oder dem Stadtteil ergeben. In den Blick rücken dann zu etablierende (Team- und Netzwerk-)Strukturen, um Sozialraumwissen und -bezüge langfristig zu sichern und dadurch Sozialraumorientierung zu ermöglichen.

Methodischer Hinweis:

Für den Einsatz dieses Instruments ist die Beteiligung möglichst vieler Akteure (Schulsozialarbeit, Träger, Kommune, Schulleitung, Kooperationspartner) hilfreich, um in einen multiperspektivischen Austausch zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme in der Reproduktion von Sozialraumorientierung und der Realisierung der verschiedenen Stufen zu kommen.

Leitfragen:

- Welche auf der Liste gezeigten Indikatoren finden Sie in Ihrer Praxis wieder? Wo geht Ihre sozialräumliche Praxis über die beispielhaften Indikatoren der drei Stufen hinaus?
- Wie tragen Sie in ihren unterschiedlichen Rollen zur Realisierung dieser drei Niveaustufen bei?
- Was müsste – auch mit Blick auf das SOPRA-Modell, Ihre Kooperationsbeziehungen und die jeweiligen Rahmenbedingungen – getan werden, um die dritte Niveaustufe zu erreichen?
- Wie kann die Entwicklung einer reflexiv-sozialräumlichen Haltung fachlich gestützt werden? Wie sichern Sie einen adressatenorientierten Blick und den systematischen Einbezug von sozialräumlichen Ressourcen für die sozialraumorientierte Praxis?



(Allgemeine) Kenntnisse der Sozialstruktur und Lebensbedingungen im Raum, der sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orte; wenig Präsenz im Sozialraum

Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte; punktuelle Präsenz im Sozialraum

Systematischer Einbezug des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (systematische reflexiv-sozialräumliche Haltung)

NIVEAUSTUFEN DER SOZIALRAUM-ORIENTIERUNG	Lebenswelt Jugendlicher Indikatoren (beispielhaft)	Hilfesystem und Ressourcen Indikatoren (beispielhaft)
SOZIALRAUM-WISSEN (Allgemeine) Kenntnisse der Sozialstruktur und Lebensbedingungen im Raum, der sozialräumlichen Ressourcen und relevanten Orte; wenig Präsenz im Sozialraum	Wissen um ... <ul style="list-style-type: none"> Lebensbedingungen / individuelle Lebenslagen (auch der Eltern / Familien) Sozialstruktur bevorzugte Aufenthaltsorte / Aneignungsräume Jugendlicher Themen / Bedürfnisse Jugendlicher Freizeitgestaltung 	Wissen um ... <ul style="list-style-type: none"> Hilfesystem / Jugendhilfeinfrastruktur zentrale Kooperationspartner Zuständigkeit / Erreichbarkeit Gremien / Netzwerke / AKs politische Gremien mit Relevanz zivilgesellschaftliche Akteure geografische / fachliche Grenzen
SOZIALRAUM-BEZÜGE Nutzung sozialräumlicher Ressourcen und Orte; punktuelle Präsenz im Sozialraum	Sozialraumwissen + ... <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung Jugendlicher an geeignete Hilfestellen / Angebote / Zugänge schaffen Einbeziehen von Themen der Jugendlichen in eigene Angebote Öffnung der Schule für lebensweltliche Themen punktuell Eröffnung von Aneignungsräumen / Erfahrungsräumen (in und außerhalb der Schule) Brücke für SuS in den Sozialraum (auch Begleitung, Berührungängste abbauen, Sichtbarmachung von Möglichkeiten) 	Sozialraumwissen + ... <ul style="list-style-type: none"> gezieltes Einbringen verfügbarer Ressourcen und Strukturen für die Hilfe (im Einzelfall) Vernetzung (im Einzelfall) arbeitsfeldübergreifende Einzelfallbearbeitung gelegentliche, punktuelle, bedarfsorientierte Kooperationen generell Kooperationen / Austausch mit Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit *)
SOZIALRAUM-ORIENTIERUNG Systematischer Einbezug des Sozialraums, aktiver Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Lebensverhältnisse vor Ort (reflexiv-sozialräumliche Haltung)	Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ... <ul style="list-style-type: none"> systematische Beteiligung / systematischer Einbezug der Adressat*innen Aktive Legitimationsarbeit (anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen) Gesamtverantwortung (nicht nur Einzelfall-ebene, sondern auch Lebensbedingungen allgemeiner Art) (Mit-)Gestaltung jugendgerechter Strukturen (Hilfe, Freizeit, Themen, Orte) Komplexitätsreduktion für Jugendliche 	Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ... <ul style="list-style-type: none"> konzeptionell und strukturell im Sozialraum verankerte Schulsozialarbeit fallübergreifender, gruppenbezogener Blick systematische, gezielte Vernetzung (Team, Gremien) / Netzwerkpotenziale erhöhen, ausschöpfen Reflexion (auch arbeitsfeldübergreifend): <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der eigenen Möglichkeiten der eigenen Rolle der Bedingungen im Sozialraum

*) In der Analyse zeigte sich vereinzelt, dass Sozialraumbezüge im Hilfesystem ohne konkretes Sozialraumwissen bzgl. der Lebenswelt Jugendlicher hergestellt wurde (z.B. bei eher schulorientierten Bezügen wie geschlechtsspezifische Aufklärung).

Arbeitsblatt 3: Modell der Niveaustufen der Sozialraumorientierung und Indikatorenliste.

12.4 Sozialraumwissen durch subjektive Landkarten

(Bezug: Adressaten-Perspektive)

Für die Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ist eine **Inblicknahme der Lebenswelten Jugendlicher**, ihrer relevanten Orte und Themen sowie ihrer Aneignungsmöglichkeiten im Sozialraum von großer Relevanz (vgl. Kap. 6). Die **Methode ‚Subjektive Landkarten‘** zeigt sich als gewinnbringender Ansatz für einen umfassenden Erkenntnisgewinn zu den individuellen Sozialräumen Jugendlicher sowie als Gesprächsanlass zur Erfassung jugendlicher Perspektiven auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Subjektive Landkarten dienen dazu, wichtige Orte und Räume von Jugendlichen kenntlich zu machen und deren individuelle Bedeutung für die Jugendlichen zu erörtern (vgl. absolute und relationale Komponenten des Sozialraum-Begriffs nach Kessl / Reutlinger 2007).

Im Forschungsvorhaben wurden im Rahmen der Nutzer-Workshops subjektive Landkarten erstellt und analytisch aufbereitet. Im Gespräch mit den Jugendlichen über die Karten konnten Orte verschiedenster Qualitäten (Treffpunkte von Jugendlichen, mit entspannten Erwachsenen, Lieblingsorte etc., vgl. bunte Klebepunkte auf Abb. 53) markiert werden. Ergänzend dazu wurde die Perspektive der Jugendlichen auf eine außerschulisch agierende Schulsozialarbeit besprochen (vgl. Kreuze für die Ablehnung und Haken für die Begrüßung der Anwesenheit der Fachkräfte an den jeweiligen Orten in Abb. 53). Es zeigen sich durch die Methode Orte, an denen sich die Interessen der Jugendlichen wiederfinden und die sich differenzieren und damit in ihrer Bedeutung analysieren lassen.

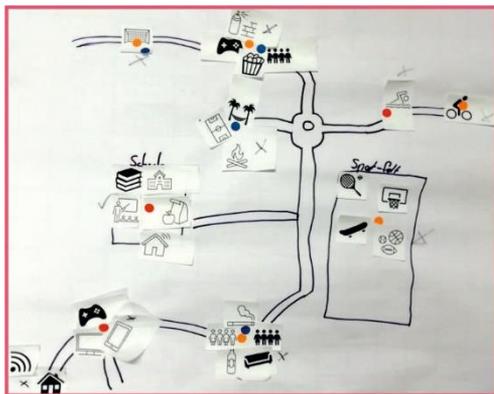


Abbildung 53: Subjektive Landkarte eines Schülers (NW Pforzheim WRS).

Auch für den Alltag sozialraumorientierter Praxis ist die **differenzielle Erhebung zu Orten der Jugendlichen** relevant, damit Fachkräfte neben Kenntnissen der Infrastruktur auch Kenntnisse über die Lebenswelten in ihre sozialräumliche Perspektive einbinden können (s. o.: Niveaustufen der Sozialraumorientierung). In einem weiteren Schritt können im multiprofessionellen Austausch über die Lebenswelten der Jugendlichen Sozialraumwissen geteilt und gemeinsame Angebote und Strategien bedarfsgerecht entwickelt werden.

Methodischer Hinweis:

Die Durchführung der Methode (vgl. Deinet / Krisch 2009b) ist zunächst auf die Partizipation von Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit angewiesen – im Forschungsvorhaben waren es jeweils zwischen vier und acht Jugendliche. Begleitet wird das Erstellen der Landkarten idealerweise von einer informierten Schulsozialarbeits-Fachkraft, die den Jugendlichen Impulsfragen als Gesprächseröffnung über die subjektiven Landkarten stellt und den Entstehungsprozess (auch materiell, z. B. mit Hilfestellung durch Piktogramme o. Ä.) begleitet. Hilfreich und öffnend ist eine Beispielkarte der Fachkraft zu ihrer Lebenswelt.

Mögliche Gesprächsaufforderungen und Impulsfragen für die Jugendlichen wären:

- „Wir möchten gerne Landkarten mit euch basteln. Klebt und malt doch bitte alle Orte, die für euch sehr wichtig sind auf dieses Papier. Daraus entsteht ein großes Bild, das eure persönliche Landkarte zeigt.“
- „Jetzt schauen wir uns die Karten an. Erklärt doch bitte, warum diese Orte wichtig sind für euch. Ihr müsst nichts erzählen, was ihr nicht erzählen wollt und wir bewerten auch nichts, was ihr sagt.“
 - „Warum bist du gerne dort?“
 - „Mit wem bist du dort?“
 - „Wann bist du dort?“ (Tagesstruktur)
 - „Und wie oft?“ (im Verhältnis zu den anderen Orten)
- „Jetzt markiert doch gerne noch, wie ihr die Orte beschreiben würdet. Sind das eure Lieblingsorte, an denen nur Jugendliche sind. Orte, an denen coole Erwachsene sind, gibt es Orte, an denen ihr bewusst nicht sein wollt, weil ihr dort Angst habt oder weil es euch verboten wird? Warum? Nehmt für jede Kategorie eine andere Klebepunkt-Farbe.“
- „Wo wünscht ihr euch, dass die Schulsozialarbeits-Fachkraft mehr oder öfter da ist, und wo wünscht ihr euch, dass sie eher wegbleiben sollte?“
 - „Warum hier mehr und dort nicht?“
 - „Was sollte Schulsozialarbeit mehr oder weniger machen?“
- „Was wünscht ihr euch dort, wo ihr euch aufhaltet? Fehlt euch irgendwas, von dem ihr denkt, dass es euch oder auch anderen guttun würde?“

Zur reflexiven Verwertung der entstandenen subjektiven Landkarten bietet es sich an, diese oder die Erkenntnisse daraus in eine Runde aus beteiligten Akteuren einzubringen, die im Sozialraum der Fachkräfte, aber auch denen der Jugendlichen relevant sind (Schulsozialarbeit, Träger, Kommune, Schulleitung, Kooperationspartner, Jugendvertretung aber auch andere jugendrelevante, lebensweltnahe Akteure), um multiperspektivisch die Sozialräume der Jugendlichen in den Blick zu nehmen.

Leitfragen für eine multiperspektivisch-reflexive Verwertung der Landkarten:

- Decken sich die subjektiven Landkarten der Jugendlichen mit Ihren bisherigen Annahmen über deren Sozialräume? Was hatten Sie erwartet und was überrascht Sie mit Blick auf die Karten?
- In welcher Gruppe und an welcher Stelle findet an Ihrem Standort ein Austausch über die Sozialräume der Jugendlichen statt?
- Wozu nutzt Ihnen dieser Blick auf die Jugendlichen?
- Welche Botschaften der Jugendlichen zeigen Ihnen Entwicklungsperspektiven in der Gestaltung des Aufwachsens in Ihrer Kommune auf?

12.5 Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme

(Bezug: Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten)

In der Untersuchung zeigen sich **ortsspezifische Bedingungsgefüge**, die bestimmte Realisierungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ermöglichen (vgl. Kap. 7.2.1). Prägend hierfür ist die **gemeinsame Verantwortungsübernahme** der einzelnen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit relevanten Akteure. Die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden und sichtbare Effekte ihres Tuns schaffen die zugrundeliegende Vertrauensbasis, das ‚Wie‘ (sozialräumliche Ansätze) mit dem ‚Wozu‘ (Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens) produktiv und verständlich für alle zu verbinden. Sozialraumorientiertes Arbeiten braucht darauf aufbauende Kooperation und Verständigung, da sie von keinem Akteur allein gestemmt werden kann.

Notwendige Rahmenbedingung für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist ein Kooperationsfeld für Allianzen, Vernetzungen und Gremienarbeit, das zudem durch ein reflexiv-sozialräumliches Selbstverständnis der Fachkräfte, die Öffnungsbereitschaft der Schule für sozialraumorientierte Ansätze, kommunales Interesse an jugendorientierter Strukturentwicklung und die fachliche Absicherung und den Rückhalt durch den Träger ergänzt wird.

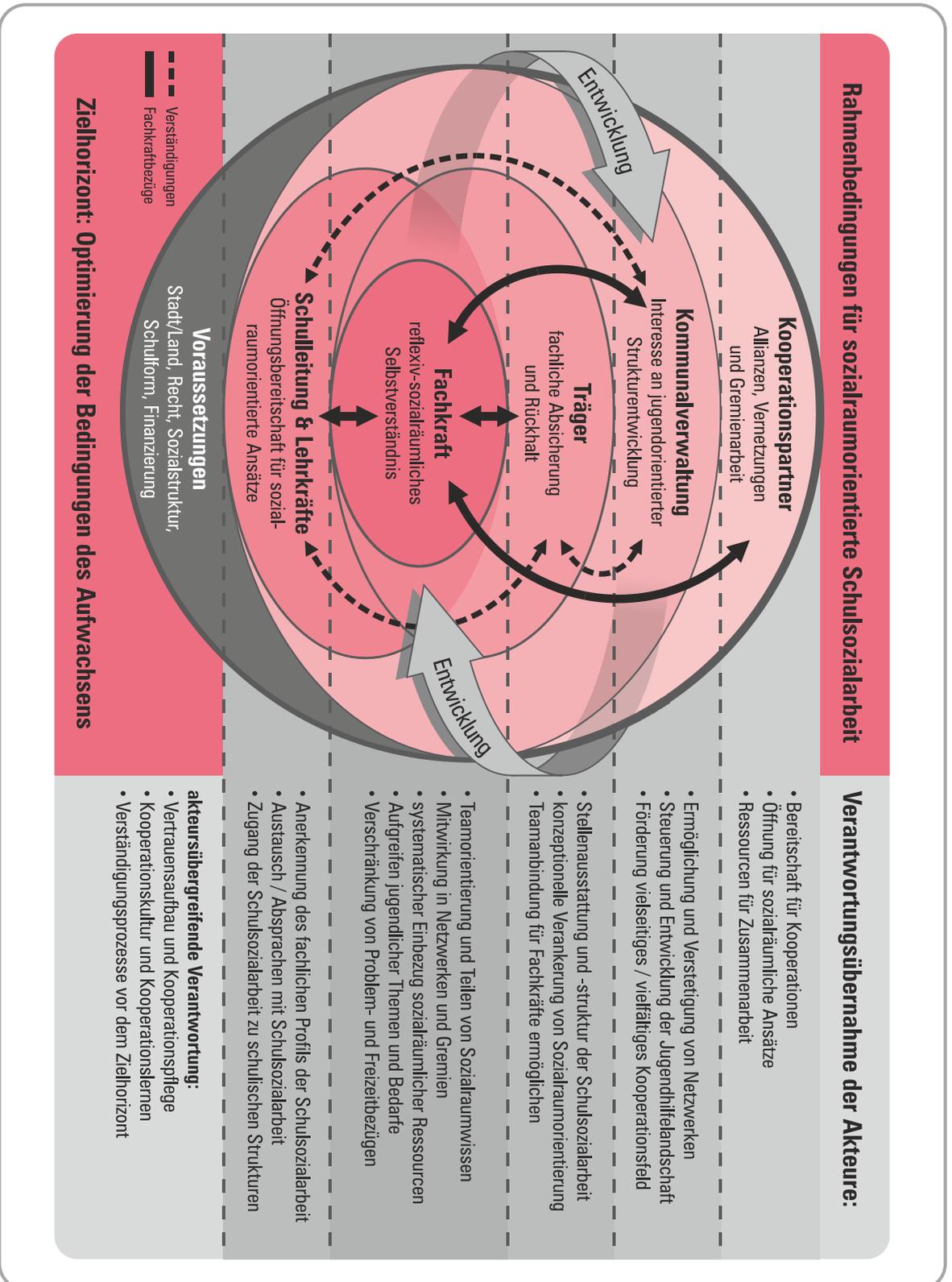
Das Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als ein Bedingungsgefüge eröffnet – mit der Fachkraft der Schulsozialarbeit im Zentrum – einen **breiten Blick auf die verschiedenen Verantwortungsträger**. Dabei wird eine Prüfung der Verantwortungsübernahme durch die verschiedenen Akteure nahegelegt, was Ansatzpunkte zur Veränderung des nicht als statisch zu begreifenden Bedingungsgefüge liefert. Es soll jedoch nicht um einen Nachweis von Verantwortungsübernahme, sondern vielmehr um ein gemeinschaftliches Erschließen relevanter Bedingungskonstellationen gehen, die Entwicklungsperspektiven hin zu einer Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens aufzeigen.

Methodischer Hinweis:

Zur Bearbeitung dieses Instruments ist die Beteiligung möglichst vieler Akteure (Schulsozialarbeit, Träger, Kommune, Schulleitung, Kooperationspartner) angeraten, die Verantwortung für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit übernehmen.

Leitfragen:

- Welches fachliche Selbstverständnis haben die Fachkräfte?
- Inwiefern übernehmen die unterschiedlichen Akteure Verantwortung für Sozialraumorientierung?
- Welche Rahmenbedingungen fördern oder hemmen die sozialräumliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit an Ihrem Standort? Welche davon sind veränderbar?
- Wer sind die Motoren in ihrem Bedingungsgefüge, die Verantwortung für die Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit in der Kommune oder im Stadtteil übernehmen?
- Wie kann eine Verständigung über den gemeinsamen Zielhorizont aller Akteure stattfinden?
- Wo werden Problemkonstellationen und eventuelle Verantwortungsdiffusion (unscharfe Trennung der Verantwortungsbereiche insbesondere von Träger, Schule und Fachkraft) sichtbar und wie können diese bearbeitet werden?



Arbeitsblatt 4: Rahmenbedingungen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit und Verantwortungsübernahme der relevanten Akteure.

12.6 Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

(Bezug: Nutzen für verschiedene Akteure im Sozialraum)

Mit dem Forschungsvorhaben konnte ein **Nutzen auf vielfältigen Ebenen** und für eine Vielzahl von Akteuren durch sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aufgezeigt werden (vgl. Kap. 8). Das **Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit** stellt dabei wesentliche Merkmale und Strukturen für das Hervorbringen eines Nutzens komprimiert dar. Mit dem Modell wurde standortübergreifend rekonstruiert, durch welche Prozesse Nutzen als konkrete und passgenaue Hilfe und Unterstützung sowie als latent verfügbare Ressourcen hervorgebracht werden kann. Schulsozialarbeit verstehen wir – normativ und empirisch gestützt – als Angebot, das vor allem das Wohlergehen der Jugendlichen fokussiert, weshalb die gemeinsame Zielsetzung aller Akteure im Modell als **Beiträge zur Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens** zusammengefasst wird. Mit der gemeinsamen Verantwortungsübernahme der beteiligten Akteure scheint es möglich zu sein, Synergien zu erzeugen und in den jeweiligen Zuständigkeiten leistbare und abgestimmte Beiträge zur Optimierung des Aufwachsens einzubringen. Als Reflexionsinstrument richtet sich das Nutzenmodell daher zur Sensibilisierung auf diesen Sachverhalt an alle Akteure vor Ort.

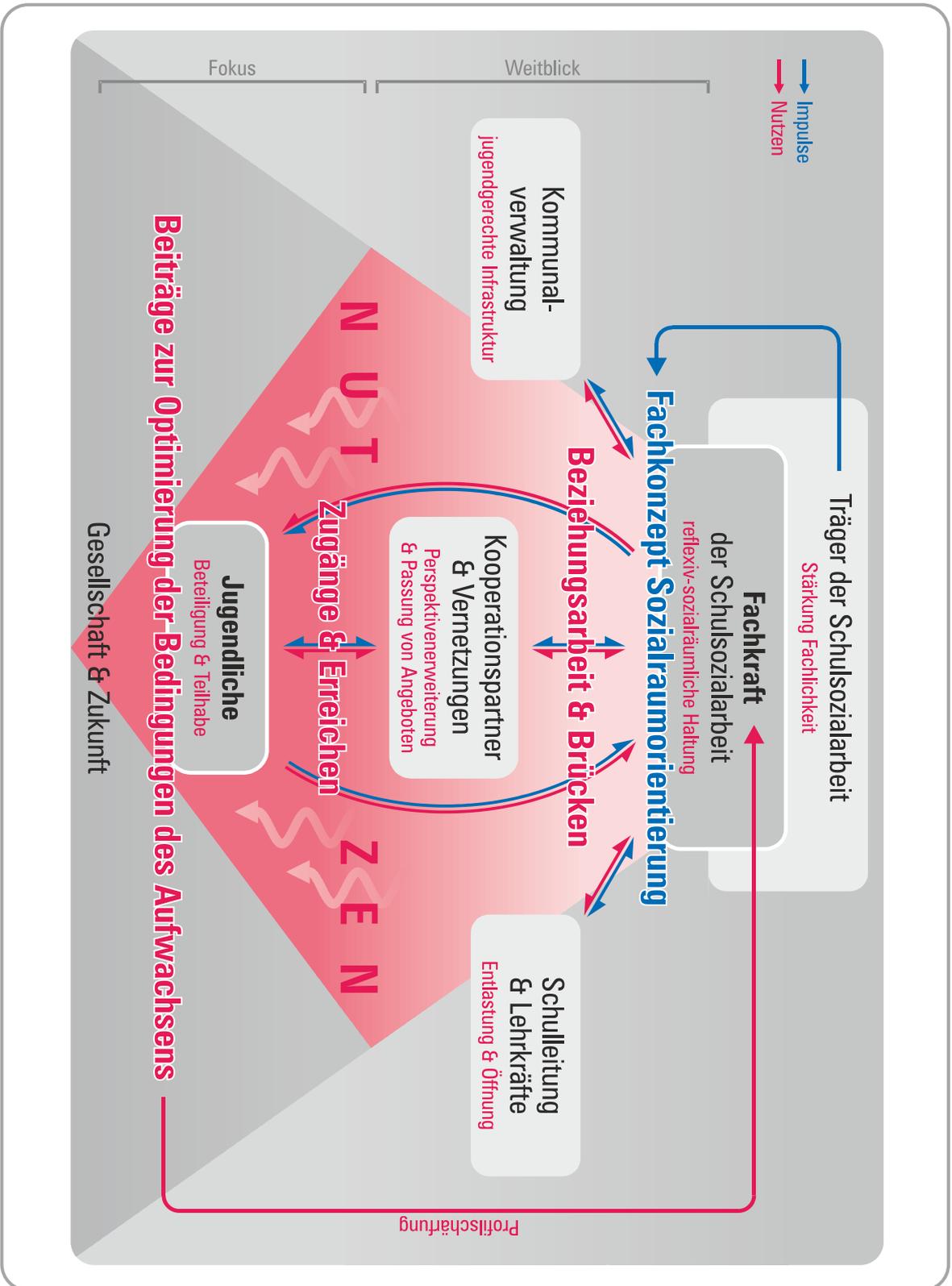
Die Implementation des Fachkonzepts Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist ein Prozess und bedarf der dauerhaften Reflexion und Weiterentwicklung als Antrieb, um den Nutzen für die einzelnen Akteure, die Jugendlichen und die Kommune als Ort des Zusammenlebens zu entfalten. Diese **Impulse** bringen durch ihre gegenseitige Verstärkung und Intensivierung den Nutzen im Zeitverlauf für die verschiedenen Gruppen hervor. Daraus können schließlich **neue Perspektiven** für die Beteiligung und Teilhabe junger Menschen sowie die Koproduktion sozialräumlicher Angebote mit und für Jugendliche als Nutzen generiert werden. Das Modell bezieht sich explizit auf den **„potenziellen“ Nutzen**, da dieser nicht automatisch entsteht, sondern prozesshaft und in Schlaufen immer wieder mit den verschiedenen Akteuren reflektiert und generiert werden muss.

Methodischer Hinweis:

Die Reflexion des Nutzenmodells empfiehlt sich im Beisein möglichst aller darin abgebildeten professionellen Akteure (Trägervertretungen, Schulsozialarbeitende, Schulleitungen, Kommunalvertretungen, Kooperationspartner). Mit diesen Akteuren scheint insbesondere der Austausch mit Blick auf den gemeinsamen Zielhorizont vielversprechend zu sein. Besonders Potenzial bietet die Verknüpfung dieses Instruments mit der Adressaten-Perspektive. Mit partizipativen Ansätzen können Vorstellungen der Jugendlichen von Aufwachsen und Zukunft mit der professionellen Perspektive abgeglichen werden.

Leitfragen:

- Wo finden Sie bereits in Ihrer aktuellen Umsetzung einen Nutzen entsprechend dem Modell?
- Welche Impulse welcher Akteure sind noch ausbaufähig, um den Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit besser einzulösen?
- Besteht eine gemeinsame Zielverständigung hinsichtlich der Optimierung von Bedingungen des Aufwachsens?
- Wie lässt sich diese Zielperspektive von Seiten der Professionellen weiterentwickeln, wo können partizipative Ansätze verwirklicht werden?



Arbeitsblatt 5: Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit.

März 2022

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

Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart
Telefon 0711 6375-0
info@kvjs.de
www.kvjs.de

Verantwortlich:

Volker Reif

Redaktioneller Hinweis:

Entsprechend der Richtlinien des KVJS wird neben der männlichen und weiblichen Schreibweise in der vorliegenden Studie das generische Maskulinum verwendet. Selbstverständlich beziehen sich die Texte in gleicher Weise auf Frauen, Männer und Diverse.

The logo for KVJS, consisting of the letters 'KVJS' in a bold, white, sans-serif font, set against a dark blue rectangular background.

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

Postanschrift
Postfach 10 60 22
70049 Stuttgart

Hausanschrift
Lindenspürstraße 39
70176 Stuttgart
Telefon 07 11 63 75-0

info@kvjs.de
www.kvjs.de