KVJS Analyse

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK)

Kurzfassung des Abschlussberichts

Verfasst von

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

Universität Tübingen

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Inhalt

1 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Das Forschungsvorhaben ... 3
1.1 Sozialraumorientierung als Beitrag zur fachlichen Profilschärfung des Arbeitsfelds ... 3
1.2 Forschungsvorhaben SOSSA_SEK – Ausrichtung und Ziele ... 4
1.2.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen ... 5
1.2.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen ... 5
1.2.3 Forschungsstandorte im Überblick ... 7

2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Analyse und Ergebnisse ... 9
2.1 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 9
2.1.1 Verständnis von Fachlichkeit und Sozialraum(orientierung) ... 9
2.1.2 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis ... 9
2.1.3 Kooperationen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 11
2.1.4 Niveaustufen der Sozialraumorientierung ... 12
2.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten ... 13
2.2.1 Die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 13
2.2.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten ... 14
2.2.3 Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressaten und Adressatinnen ... 16
2.3 Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge ... 16
2.3.1 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in unterschiedlich großen Kommunen ... 17
2.3.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten ... 17
2.3.3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit unter unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen ... 18
2.3.4 Rahmenbedingungen als kommunales Bedingungsgefüge ... 19
2.4 Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum ... 21

3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Fazit und Schlussfolgerungen ... 24
3.1 Zehn Kernaussagen zum Forschungsvorhaben ... 24
3.2 Schlussfolgerungen für die Umsetzung des Fachkonzepts sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 29

Literaturverzeichnis ... 31

Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis ... 32

Angaben zu den Autorinnen und Autoren ... 33

4 Reflexionsinstrumente ... 34
4.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell) ... 35
4.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen ... 38
4.2.1 Nadelmethode ... 38
4.2.2 Freizeit und Problembezüge in Kooperationsbeziehungen ... 40
4.3 Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 42
4.4 Sozialraumwissen durch subjektive Landkarten ... 44
4.5 Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme ... 46
4.6 Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ... 48

1 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Das Forschungsvorhaben

Das Forschungsvorhaben ‚Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg' wurde in der Laufzeit von Oktober 2019 bis März 2022 von der Universität Tübingen im Auftrag des KVJS durchgeführt. Es geht der Frage nach, welche Praxen und Rahmenbedingungen sozialraumorientierte Schulsozialarbeit prägen, wie sich Jugendliche sozialräumlich arbeitende Schulsozialarbeit aneignen und welcher Nutzen dabei entstehen kann. Dazu wurde an 14 Forschungsstandorten in zehn Kommunen in Baden-Württemberg multiperspektivisch in den Blick genommen, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit funktioniert. Eine landesweite Befragung von Trägern der Schulsozialarbeit eröffnet parallel dazu Aussagen zur Steuerungsperspektive sozialraumorientierter Schulsozialarbeit, die in einer separaten Veröffentlichung zu finden sind (vgl. Zipperle et al. 2022a). Die Relevanz der Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit wurde bereits im Vorgängerprojekt ‚Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialräumliche Konzepte und ihre Wirkung' (Zipperle et. al. 2018) an Grundschulen deutlich. Nun stellt sich die Frage, welchen Beitrag das **Konzept der Sozialraumorientierung in der Profilschärfung** des sich im Ausbau befindlichen Feldes an den Sekundarschulen leistet.

1.1 Sozialraumorientierung als Beitrag zur fachlichen Profilschärfung des Arbeitsfelds

Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule hat parallel zu ihrer quantitativen Ausweitung der letzten Jahre (vgl. Zankl 2017) in verhältnismäßig kurzer Zeit einen enormen Imagewandel durchlaufen, kurz: vom Angebot an wenigen Brennpunktschulen zum flächendeckend gefragten ‚Qualitätsmerkmal' einer Schule. In Baden-Württemberg steht der „quantitative Ausbau der Schulsozialarbeit […] im Sekundarbereich an der Schwelle zur Vollausstattung" (KVJS 2020b, S. 5) was bedeutet, dass es im Bereich der allgemeinbildenden Schulen je nach Schulart an 79 bis 100 Prozent der Schulen Schulsoziarbeit gibt. Auf Bundesebene zeigt sich parallel hierzu das Bemühen, der Etablierung des Arbeitsfelds eine rechtliche Grundlage zu geben: Der 2021 neu eingeführte §13a, mit dem erstmals der Begriff ‚Schulsozialarbeit' im SGB VIII bestimmt wird, zeichnet genau diesen Trend der **flächendeckenden Akzeptanz und Professionalisierungsbemühungen** bei länderspezifisch strukturierter Rahmung nach. Dabei wird Schulsozialarbeit als eigenständiges Arbeitsfeld konturiert und ihre Bestimmung als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule deutlich.[1]

Die mit der rasanten Ausbaudynamik einhergehenden Herausforderungen werden eher auf Basis regionaler Daten (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2018; Deinet / Nelke 2015) oder zur Schulsozialarbeit in spezifischen Erbringungsbedingungen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2019; Zipperle / Maier 2019) wissenschaftlich diskutiert. Insbesondere in Bezug auf die sich verändernden Kooperationsanforderungen im multiprofessionellen Setting Schule wird in neueren Studien die **Notwendigkeit der fachlichen Profilschärfung von Schulsozialarbeit** (vgl. Haude et al. 2018) deutlich. Auch die Etablierung an allen Schularten der Sekundarstufe I stellt erweiterte Fragen an das Arbeitsfeld.

[1] 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 Landesschulgesetze relevante rechtliche Grundlagen der Schulsozialarbeit (vgl. Stüwe / Ermel / Haupt 2015, S. 24 ff.).

In der Zeitspanne zwischen dem Übergangsbereich von der Grundschule bis hin zur beruflichen Orientierung (Klasse 5 bis 9 bzw. 10) finden für Heranwachsende wichtige und bedeutsame Bildungs- und Entwicklungsprozesse statt, die teilweise herausfordernd sind. Der 15. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2017, S. 96) benennt hierbei drei Herausforderungen im Jugendalter als zentral: Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung. Die Bewältigung dieser Herausforderungen findet in vielen Kontexten des Aufwachsens statt und benötigt inner- wie außerschulische Erfahrungs- und Ermöglichungsräume. Schulsozialarbeit kann Hilfe und Unterstützung nur weitreichend anbieten, wenn sie auch die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen mit in den Blick nimmt und sozialräumliche Ressourcen kennt und nutzt. Damit reicht ihr **Auftrag als Jugendhilfeangebot am Ort Schule per se über die innerschulischen Bezüge hinaus**, was eine Klärung erfordert, wie sich das **Arbeitsfeld zwischen inner- und außerschulischem Raum positioniert**.

Um diese Positionierung zu realisieren, wird von mehreren Autorinnen und Autoren die **Relevanz eines sozialraumorientierten Ansatzes** (vgl. Zipperle et al. 2018; Deinet 2016, S. 145), hervorgehoben. Vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009, S. 42) wird die Bedeutung sozialraumorientierter Handlungsansätze als „grundlegend“ bezeichnet und auch in den Fördergrundsätzen des Landes Baden-Württemberg ist Sozialraumorientierung nun festgelegt (vgl. MfSI 2020, S. 1). Auf den Sozialraum bezogene Kooperationen ermöglichen eine „Orientierung an Kindern und Jugendlichen […] und die Kooperation mit Institutionen im Sozialraum führen auch zu einer Anerkennung außerschulischer Lernorte und zu deren Nutzung.“ (Deinet / Icking 2019, S. 16) Es geht deshalb mit der sozialraumorientierten Ausrichtung der Schulsozialarbeit auch darum, im Sinne einer fachlichen Profilschärfung in Zeiten des Ausbaus die **Grenzen zwischen den verschiedenen Systemen**, die von den jungen Menschen im Alltag vielfach überschritten werden, auch durch die Fachkräfte **zu bearbeiten und zu überschreiten**. Gerade die außerschulischen Bezüge können Schulsozialarbeit in ihrem zentralen Auftrag als Brückenbauerin stärken und ihr sozialpädagogisches Profil verdeutlichen: Sozialraumorientierte Ansätze sind 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.“ (Zipperle et al. 2018, S. 111 f.)

Um die Herausforderungen in der weiteren Profilierung der Schulsozialarbeit zu diskutieren und zu prüfen, welchen Beitrag das Konzept der Sozialraumorientierung an Sekundarschulen hierfür leistet, braucht es weitere empirische Vergewisserung. Diese Notwendigkeit wurde durch den KVJS erkannt und wird im Rahmen der Förderung des Forschungsvorhabens ‚Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg‘ (SOSSA_SEK) umgesetzt.

1.2 Forschungsvorhaben SOSSA_SEK – Ausrichtung und Ziele

Das Forschungsvorhaben SOSSA_SEK hat einerseits das Ziel, wissenschaftlich fundiert einen Beitrag zum fachlichen Diskurs zu leisten, und andererseits im Sinne der Praxisforschung den Anspruch, standortspezifisch und -übergreifend durch den Transfer der Ergebnisse Impulse für die Praxisentwicklung zu geben.

1.2.1 Forschungsgegenstand und zentrale Fragestellungen

Die vorliegende Studie untersucht Schulsozialarbeit in der 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**
- **Bedeutung sozialraumorientierter Konzepte aus der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten**
- **Rahmenbedingungen für wirksame sozialraumorientierte Schulsozialarbeit**
- **Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit im außerschulischen Raum**

Die Erfassung der Umsetzung, der Rahmenbedingungen und des Nutzens bedarf dabei einer systematischen **Analyse auf mehreren Ebenen**: (1) die Ebene der Fachkräfte, (2) die Ebene der Adressatinnen und Adressaten und (3) die Ebene der Rahmenbedingungen des Handelns. Grundlage für die Analyse ist ein **Begriffsverständnis von Sozialraum**, in welchem nach Kessl und Reutlinger (2007) sowohl die physisch-materielle (Infra-)Struktur in den Lebenswelten als auch deren subjektiv-individuelle Deutung und Gestaltung durch Akteure in Blick genommen wird. Der Gegenstand des Forschungsvorhabens ist daher ein **komplexes Phänomen**, der einer multiperspektivischen Betrachtung bedarf, was sich in der methodischen Vorgehensweise niederschlägt.

1.2.2 Projektstruktur und methodisches Vorgehen

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen wurde im vorliegenden Forschungsvorhaben mittels zehn Forschungsbausteinen multiperspektivisch bearbeitet (vgl. Abb. 1). Der erste Baustein fokussierte die grundlegende theoretische Begriffsklärung mit Blick auf Sozialraum(-orientierung) und Lebenswelten Jugendlicher sowie die Erarbeitung des aktuellen Forschungsstands. Auf Basis einer kriteriengeleiteten Auswahl der Untersuchungsstandorte wurden in weiteren sechs Bausteinen die **Perspektiven der Fachkräfte, der Träger, der Adressatinnen und Adressaten sowie der weiteren für Schulsozialarbeit relevanten Akteure** erhoben, analysiert und zueinander in Bezug gesetzt. Dabei ist anzumerken, dass das Forschungsvorhaben in seiner Durchführung fortlaufend durch die Corona-Pandemie und deren Auswirkungen irritiert wurde. Insbesondere aufgrund der sehr guten Zusammenarbeit mit den Untersuchungsstandorten und der Flexibilität im Forschungsprozess konnten jedoch dennoch alle Bausteine realisiert und umgesetzt werden.

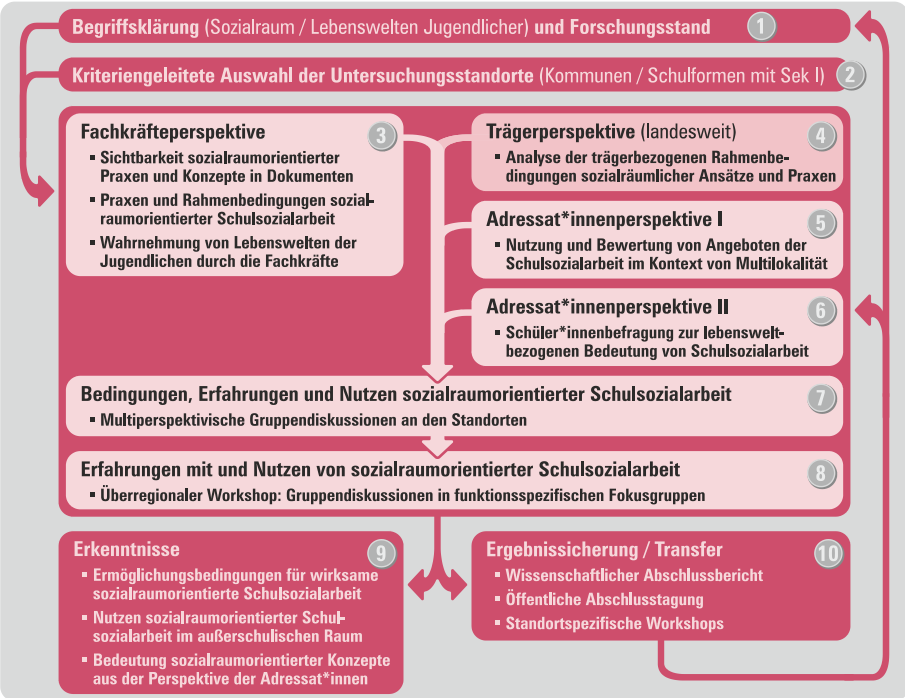


Abbildung 1: Anlage des Forschungsvorhabens SOSSA_SEK.

Die standortbezogenen empirischen Datenerhebungen umfassten **qualitative** Experteninterviews mit Schulsozialarbeitsfachkräften, multiperspektivische Gruppendiskussionen mit allen relevanten Akteuren an den Standorten sowie acht Workshops mit ausgewählten Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit. Die Auswertung der Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen erfolgte inhaltsanalytisch mithilfe der Software MAXQDA, die Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern konnten mithilfe qualitativer Methoden wie der Erstellung von subjektiven Landkarten (vgl. Anhang 4.4) durchgeführt und analysiert werden. Der **quantitative Baustein** Schüler-Befragung wurde mit dem Online-Befragungstools SoSci-Survey an den Forschungsstandorten realisiert und mithilfe des Statistikprogramms SPSS analysiert. Ein standortübergreifender Workshop ermöglichte im Herbst 2021 mit Gruppendiskussionen in funktionsspezifischen Fokusgruppen die Validierung der Forschungsergebnisse. Die letzten Bausteine widmeten sich der Verschriftlichung der Erkenntnisse und im Sinne der Praxisforschung dem **Transfer der Ergebnisse in die Praxis**. Um fortlaufend während des Forschungsprozesses im konstruktiv kritischen Dialog zu sein, gehört es zum Standard der KVJS-Forschung einen Projektbeirat einzurichten. Vielen Dank an alle Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik, die das Forschungsvorhaben impulsgebend begleiteten und (Zwischen-)Ergebnisse diskutierten.[2]

Die **Auswahl der Untersuchungsstandorte** verfolgte das Ziel, eine ausgewogene Auswahl aus den verschiedenen Sekundarschularten (plus zwei Schulzentren bzw. Gesamtschulen) und Größen der Kommunen im Land herzustellen. Weitere zentrale Auswahlkriterien waren die Stellenkonstella-

[2] Beiratsmitglieder: Frau Bock (Gemeindetag), Herr Dr. Bolay (Universität Tübingen), Herr Brugger (Städtetag), Herr De Bartolo (KVJS), Herr Hettler (Landesnetzwerk Schulsozialarbeit), Frau Dr. Kleinknecht-Strähle (Dezernat Soziales Landkreis Emmendingen), Frau Maier (Evangelische Gesellschaft Stuttgart), Herr Massmann (Kreisjugendreferat Waldshut), Frau Rammig / Herr Steiger / Herr Dr. Heck (KVJS Forschung), Herr Reif (KVJS Projektleitung) und Herr Prof. Dr. Speck (Universität Oldenburg).

tionen (Personalunion, Einzelfachkräfte, Teams etc.) und öffentliche beziehungsweise freie Trägerschaft. Grundlegend für die Auswahl der Standorte war dabei eine konzeptionelle Verankerung von Sozialraumorientierung für die Schulsozialarbeit sowie eine mehrjährige Etablierung der Schulsozialarbeitenden an der jeweiligen Schule.

An dieser Stelle sei den teilnehmenden Untersuchungsstandorten, allen voran den im besonderen Maße engagierten Fachkräften der Schulsozialarbeit und ihren Trägervertretungen, aber auch den Schulleitungen, Kommunalvertretungen und Kooperationspartnern sehr herzlich gedankt.

1.2.3 Forschungsstandorte im Überblick

Die Anlage der vorgestellten Auswahlkriterien ergab ein **Sampling aus 14 Schulstandorten und dort tätigen Fachkräften oder Fachkräfteteams in zehn Kommunen in Baden-Württemberg** (vgl. Abb. 2). Somit sind Schulsozialarbeitende an Werkreal-, Real-, Gemeinschaftsschulen, Gymnasien, an einem Schulzentrum (WRS, RS, GYM) sowie an einer Gesamtschule im Fokus der Forschung (vgl. Tab. 1).

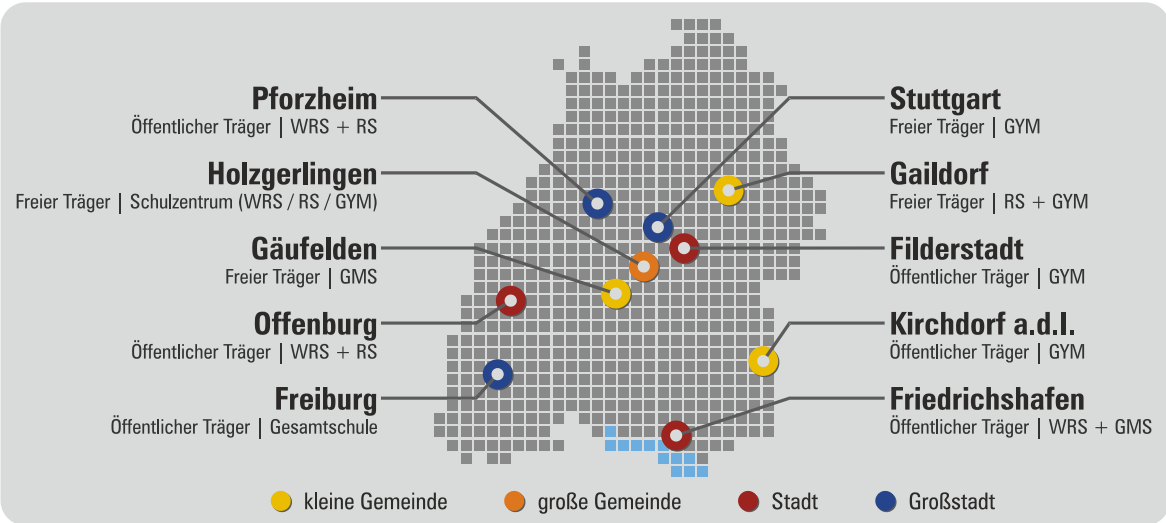


Abbildung 2: Forschungsstandorte im geografischen Überblick.

Die Übersicht über die Forschungsstandorte auf der Landkarte verdeutlicht die **geographische Verortung und große Heterogenität hinsichtlich der Raumkategorien[3] in denen sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erbracht wird**. Tabelle 1 zeigt darüber hinaus in einer Übersicht die kennzeichnenden strukturellen Bedingungen an den Forschungsstandorten zum Stand des Untersuchungsbeginns (Herbst 2019).

[3] Der Landesentwicklungsplan weist folgende Raumkategorien aus: Verdichtungsräume, Randzonen um die Verdichtungsräume sowie ländlicher Raum mit den Teilkategorien Verdichtungsbereiche im ländlichen Raum und ländlicher Raum im engeren Sinne

Schul-standorte (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	**Gemeinschaftsschule**	418 (inkl. GS) GTS	**Öff. Träger** Kirchdorf	**kleine Gemeinde** ca. 3.900 EW
Gäufelden	1 Fachkraft	**PU:** 50% SchuSo (+ 50% OKJA)	230	**Gemeinschaftsschule**	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		
Holzgerlingen	1 Fachkraft	**PU:** 50% SchuSo (+ 50% Jugendref.)	250	**Schulzentrum** **Werkrealschule**	125 / GTS	**Freier Träger** Waldhaus	**große Gemeinde** ca. 13.300 EW
	1 Fachkraft	50%	1.400	**Schulzentrum** **Realschule**	700		
		50%	1.880	**Schulzentrum** **Gymnasium**	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	**Werkrealschule**	196 / GTS	**Öff. Träger** Offenburg	**Stadt** ca. 60.400 EW
		65%					
	1 Fachkraft	75%	800	**Realschule**	600 / GTS		
Friedrichshafen	1 Fachkraft	75%	206	**Werkrealschule**	275 / GTS	**Öff. Träger** Friedrichshafen	**Stadt** ca. 61.200 EW
	1 Fachkraft	100%	566	**Gemeinschaftsschule**	566 / GTS		
Pforzheim	2 Fachkräfte gesamt 125%	75%	166	**Werkrealschule**	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 = Ganztagesschule

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

Der vorliegende Kurzbericht nimmt im Folgenden zentrale Ergebnisse des Forschungsvorhabens in den Blick, die empirisch aus den Datenerhebungen an den vorgestellten Forschungsstandorte hervorgingen. In Kapitel 2.1 werden zunächst Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit beleuchtet, um in Kapitel 2.2 die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten darzulegen. Die notwendigen und förderlichen Rahmenbedingungen sowie deren Verortung in einem Bedingungsgefüge werden in Kapitel 2.3 vorgestellt. Kapitel 2.4 nimmt schließlich den daraus erwachsenden, potenziellen Nutzen in den Blick. Kapitel 3 schließt den Kurzbericht mit einem Fazit und einer fachlichen Einordnung ab.

2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Analyse und Ergebnisse

2.1 Praxen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Im Forschungsvorhaben SOSSA_SEK lag ein Schwerpunkt auf der Analyse der Realisierung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an den Forschungsstandorten. Hierfür zeigte es sich als gewinnbringend, das Verständnis der Fachkräfte, die Bezugspunkte in ihren Tätigkeiten und ihre Kooperationen zu betrachten und entlang dem Modell der Niveaustufen zu analysieren.

2.1.1 Verständnis von Fachlichkeit und Sozialraum(orientierung)

An den Untersuchungsstandorten ist zu erkennen, dass die Schulsozialarbeitenden in ihrem Selbstverständnis explizit nicht als Dienstleisterinnen und Dienstleister von Schule agieren. Sie bringen in ihr Arbeitsfeld ein dezidiertes jugend- und hilfeorientiertes Selbstverständnis ein, das zu ihrer Selbstpositionierung (auch im Tätigkeitskontext der Schule) mit **klarem Jugendhilfebezug** führt. Das Verständnis von Sozialraumorientierung kommt in den Fachkräfte-Interviews eher als instrumentelle Verfeinerung und optionale Erweiterung ihres fachlichen Selbstverständnisses zum Vorschein. Dabei wird ein reflexives Begreifen von ‚Sozialem' in seinen räumlichen Dimensionen und ‚Raum' in seinen sozialen Dimensionen als sozialräumliche Orientierung sichtbar. Dies bildet wiederum die Basis für Arbeits- und Herangehensweisen im Alltag, die als Grenzarbeit zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und dem Lebensort Schule begriffen werden können. In unterschiedlichen Ausprägungen, jedoch an allen Standorten, kennzeichnet eine **Verhältnisbestimmung von Kleinräumigkeit und Weitläufigkeit** das Spannungsfeld, in dem die Fachkräfte agieren: Sie versuchen in ihren sozialräumlichen Praxen Einblicke in die Lebensverhältnisse der Familien, Bedingungen des Aufwachsens und Herausforderungen des Jugendalters mit einem Überblick über Angebots- und Anbieterlandschaft, Orte und Themen der Jugendlichen, schulische Anforderungen zu kombinieren. Damit werden sie zur Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule im sozialräumlichen Gefüge.

2.1.2 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis

In der Auswertung der sozialräumlichen Praxen können in deren Ausrichtung dreierlei analytische Bezugspunkte festgestellt werden. Zunächst spreizt sich horizontal auf einem Kontinuum die **Orientierung zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen**. Dabei verstehen wir unter an der Lebenswelt orientierten sozialräumlichen Praxen direkt auf das Subjekt bezogene Angebote der Fachkräfte, die auf persönlicher Beziehungsarbeit beruhen und lebensweltliches Wissen generieren oder erfordern. Praxen mit Gesellschaftsbezug sind auf das kollektive Zusammenleben vor Ort bezogene Praxen, die sowohl physisch-materielle Infrastruktur im Sozialraum in den Blick nehmen als auch das zwischenmenschliche Geschehen. Innerhalb dieses Kontinuums zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezug nehmen wir als dritten Bezugspunkt eine mehr oder minder intensive **Nutzung der Plattform Schule** als Arbeitsort und damit Zugang zu den Jugendlichen wahr. Hierin sehen wir verschiedene Ebenen, auf denen die Plattform Schule bespielt werden kann: von sehr eng an schulische Abläufe angelehnte Angebote (z. B. Übernahme curricular verankerter Klassenangebote wie

Sexualaufklärung mit externen Partnern), über die Nutzung der Schule als bloßem Zugang zur Zielgruppe (z. B. Einzelfallhilfen) bis hin zu Aktivitäten mit kompletter Loslösung vom Arbeitsort Schule (z. B. Gremienarbeit).

Das Modell sozialräumlicher Praxisorientierungen (SOPRA-Modell, vgl. Abb. 3) erlaubt nun als **Praxisreflexionsmodell** die einzelnen in den Interviews von den Fachkräften geschilderten Tätigkeiten zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezügen zu verorten und gleichzeitig den Grad der Nutzung der Schule als Plattform einzuschätzen.

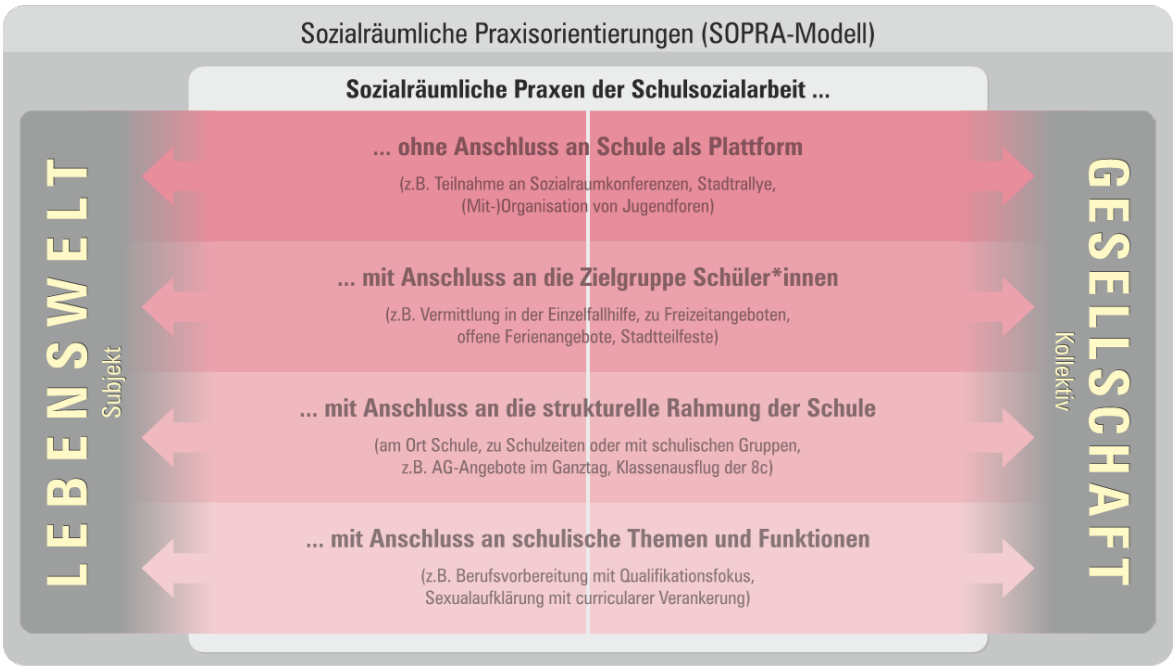


Abbildung 3: Sozialräumliche Praxisorientierungen (SOPRA-Modell).

Im Quervergleich der Tätigkeiten der Fachkräfte an den Standorten, fällt in der Anwendung des SOPRA-Modells auf, dass sozialräumliche Praxen zwar auf gesamter Bandbreite, jedoch **nicht gleichmäßig zwischen Lebenswelt- und Gesellschaftsbezug verteilt** sind (vgl. Zipperle et al. 2022b, Kap. 5.2). Es zeigt sich einerseits eine Dominanz von Praxen nahe an lebensweltlichen Bezügen und auf der Plattform Schule wie beispielsweise präventive Klassenangebote. Andererseits ist eine Ballung von Praxen erkennbar, die nahe an gesellschaftlichen Bezügen, aber ohne Anschluss an die Plattform Schule verortet sind, wie beispielsweise Gremien oder AGs. Die sozialräumlichen Praxen unterscheiden sich also darin, wie eng sie mit dem Arbeitsort Schule verknüpft werden.

Augenfällig ist dabei das enorme 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, die sich mithilfe einer Heuristik von **Vorder- und Hinterbühne** verbildlichen lässt (vgl. Abb. 4): Schulsozialarbeit etabliert sich für alle Akteure sichtbar mit **eher risikoorientierten Angeboten** (z. B. Prävention in Klassen, Einzelfallhilfe) auf der Vorderbühne in der Schule. Gleichzeitig realisiert sie auf der Hinterbühne einen **ermöglichenden Blick auf die Schülerschaft und Gestaltungsoptionen der Bedingungen des Aufwachsens** mit sozialräumlichen Partnern. Wir beobachten dabei ein wechselseitiges Zusammenspiel der Strategien. In unterschiedlichen Ausprägungen agieren Schulsozialarbeitende an den Standorten mit ihrer Expertise und Kompetenz für Vernetzung und Vermittlung sowie breitem Knowhow auf beiden Bühnen. Diese

Abbildung 4: Vorder- und Hinterbühne sozialraumräumlicher Praxen.

als Bemühen um die Erfüllung der Erwartungen und Realisierung fachlich eingeschätzter Bedarfe zu lesende Praxis hat den Effekt, dass Schulschulsozialarbeit sich einerseits Legitimation verschafft und andererseits Handlungsspielräume ermöglicht, frei von Legitimationsdruck auf der Hinterbühne bei der Gestaltung von Infrastruktur und attraktiven Lebensbedingungen für Jugendliche mitzuwirken. Thesenartig lässt sich formulieren: **Ohne die Legitimierung des Schulsozialarbeitsangebots auf der Vorderbühne ist ein Agieren auf der Hinterbühne (außerschulische Bezüge) nicht möglich**.

2.1.3 Kooperationen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Ein interessanter Aspekt bezüglich der Kooperationen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit wird entlang der Analyse der Kategorie Gemeindegröße deutlich. Dabei unterscheiden sich die Standorte weniger in der Anzahl der Kooperationspartner, sondern vielmehr in den Entfernungen zu Kooperationspartnern und ihren Vernetzungsstrategien. Zwei **differenzierbare Herangehensweisen, Sozialraumorientierung zu realisieren**, sind (1) das **Vernetzen und Herstellen von Bezügen** in kleinen Gemeinden – was teils mit hohem Aufwand verbunden ist – und (2) 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 (vgl. Abb. 5).

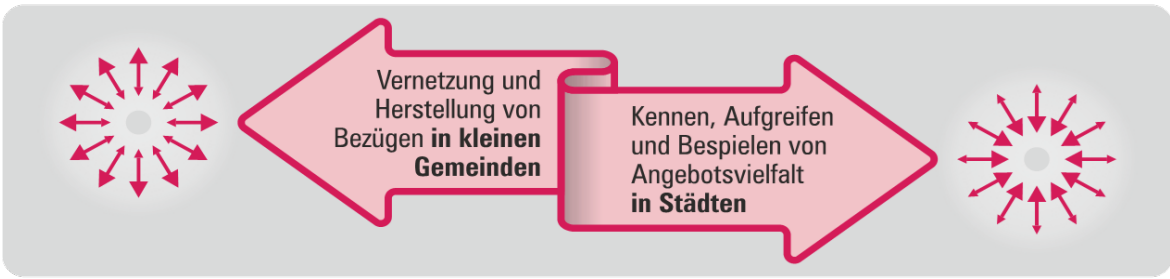


Abbildung 5: Vernetzungsstrategien.

Kooperationen lassen sich auch hinsichtlich ihrer **thematischen Ausrichtung** analysieren, was zu Erkenntnissen über die Ausrichtung sozialräumlicher Netzwerke führt: Zum einen sind Netzwerke schwerpunkmäßig **auf Unterstützung und Problembewältigung** bezogen, zum anderen sind **Netzwerke mit Fokus auf offene Angebote und Freizeitbezüge** erkennbar. Beim Fokus auf Unterstützung und Problembewältigung entsteht eine Vergrößerung und Spezialisierung des Hilfespektrums von Schulsozialarbeit, die aus Sicht der Fachkräfte eine passgenauere Hilfeleistung ermöglicht. Eine Ausrichtung auf offene Angebote und Freizeitbezüge bietet hingegen die Perspektive auf das Ermöglichen von Jugend im Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit. Dabei scheint insbesondere

eine **Allianz zwischen Schulsozialarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit** sozialraumorientierte Praxis auf besondere Art zu ermöglichen und Beziehungsarbeit, Kontextualisierung von Lebenswelten und Kontinuität von Bezügen in wechselseitigem Nutzen positiv in lokale Netzwerke einzubringen. Eine sozialraumorientiert ausgerichtete Netzwerkarbeit bietet die Möglichkeit thematisch vielfältiger Kooperationsbezüge.

Aus allen Kooperationsbezügen – ganz 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 Verantwortung 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. Diese zeigt sich innerhalb eines latent verfügbaren Netzwerks**,** das die Schulsozialarbeit über ihre sozialraumorientierte Praxis mitgestaltet und das durch Wissen, Bezüge und Ressourcen weit über bilaterale Kooperationsbeziehungen hinausweist.

2.1.4 Niveaustufen der Sozialraumorientierung

Das Modell der Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit (vgl. Abb. 6) stellt eine im empirischen Material gefundene Anreicherung von sozialräumlichen Praxen auf verschiedenen Stufen dar, womit der **Begriff der Sozialraumorientierung gewissermaßen operationalisiert** und seine Realisierung in der Praxis analytisch differenzierbar wird. Die drei sichtbar gewordenen Niveaustufen sind **Sozialraumwissen** – also Kenntnisse zur Sozialstruktur und Lebenswelten junger Menschen sowie zum Hilfesystem – **Sozialraumbezüge** – also die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen – und schließlich **Sozialraumorientierung** – als **systematischer Einbezug des Sozialraums und reflexiv-sozialräumlicher Haltung**.

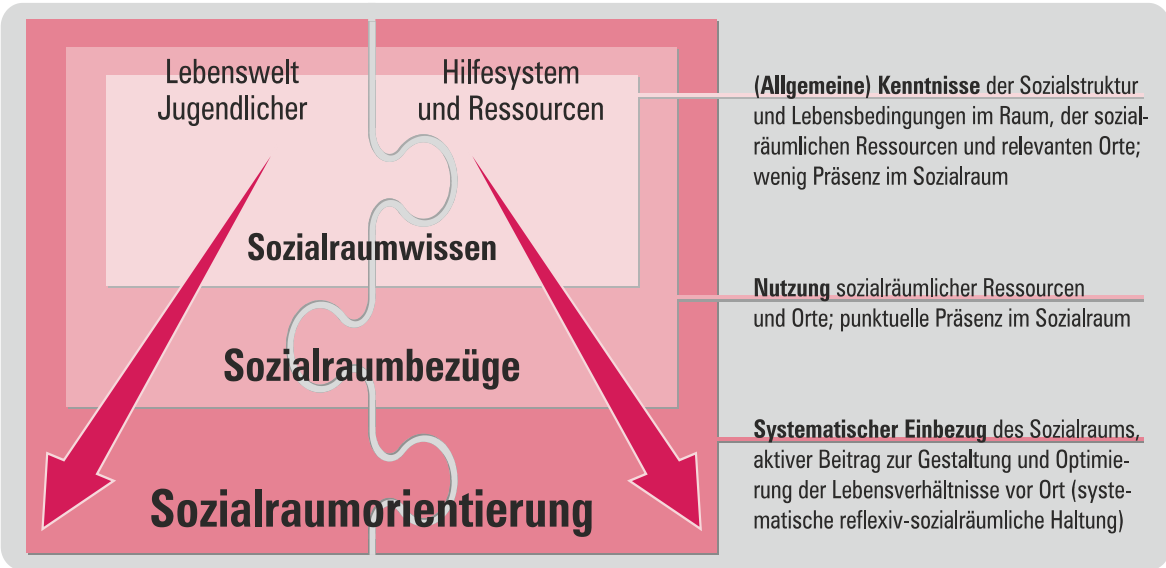


Abbildung 6: Niveaustufen-Modell.

Eine zentrale Weiterentwicklung gegenüber des bereits im Vorgängerprojekt verwendeten Modells (vgl. Zipperle et al. 2018) ist eine differenzierte und gleichzeitig verschränkte Betrachtung jugendlicher Lebenswelten auf der einen und Hilfesystem und Ressourcen auf der anderen Seite. Empirisch

kann herausgearbeitet werden, dass sich umfangreiche Kenntnisse der Schulsozialarbeit sowohl zu Lebenswelten Jugendlicher als auch zu Ressourcen im Sozialraum auf allen drei Niveaustufen als höchst produktiv erweisen.

Es zeigt sich jedoch auch die Notwendigkeit der **Prozesshaftigkeit von Sozialraumorientierung** in der Schulsozialarbeit. Alle drei Niveaustufen müssen stetig aktualisiert und Bezüge zwischen Lebenswelt und Ressourcensystem immer wieder neu hergestellt werden, um über Sozialraumwissen und -bezüge letztlich Sozialraumorientierung umzusetzen. Dies stellt im Alltag von Schulsozialarbeitenden die höchst anspruchsvolle Aufgabe, die Sozialraumorientierung ständig zu reproduzieren.

Die analytische Betrachtung des sozialräumlichen Handelns der Schulsozialarbeitenden liefert viele Hinweise dafür, dass sozialraumorientierte Schulsozialarbeit einen Beitrag zur jugendorientierten Weiterentwicklung der Infrastruktur leisten und den Fachkräften fachliche Orientierung bieten kann.

2.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in jugendlichen Lebenswelten

Ein zentrales Kennzeichen der vorliegenden Untersuchung ist die Berücksichtigung der Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Dabei stellt das Wissen über die Lebenswelt der jungen Menschen ein zentrales Element sozialraumorientierter Praxis dar (vgl. Kap. 2.1), weshalb zunächst Erkenntnisse zur Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen dargelegt werden. Im Weiteren wird dann geklärt, wie sozialraumorientierte Schulsozialarbeit wahrgenommen wird und welchen Nutzen diese aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten bringt.

2.2.1 Die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sozialraumorientierter Schulsozialarbeit

Die Erhebungen mit und über die Adressaten und Adressatinnen von Schulsozialarbeit mithilfe einer quantitativen Schüler-Befragung an den Untersuchungsstandorten sowie qualitativen Nutzer-Workshops an acht Standorten, bieten in erster Linie Einblick in die **enorme Heterogenität ihrer Lebenswelten**. Die Sozialräume der jungen Menschen sind vielfältig und hoch individualisiert, zugleich lassen sich aber Strukturen in dieser Vielfalt erkennen. Veränderungen der Lebenswelten mit zunehmenden Alter (z. B. die Erweiterung des Bewegungsradius und eine Veränderung von Interessen), milieu- und schulartspezifische Freizeitinteressen und sozialräumliche Bedingungen (z. B. Entfernung des Wohnorts von der Schule) lassen sich übergreifend als relevant für die Arbeit der Schulsozialarbeit feststellen. Insbesondere das **Wissen um unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens der Jugendlichen** und die damit verbundenen Konsequenzen für deren Bildungsweg, Themen und Orte scheinen ein zentrales Element sozialräumlichen Wissens, das von den Fachkräften der Schulsozialarbeit viel Sensibilität in ihrer Praxis verlangt. Sozialraumorientierung wird auf der Basis dieser Vielfalt zu einem **herausforderungsvollen und komplexen Anspruch**. Hierzu lassen sich vor allem die Multilokalität, Privatheit und die Rolle des Wohnorts und der Schule herausstellen: Die **Multilokalität** der Sozialräume bringt Mobilitätsverhalten mit sich, das die Fachkräfte kennen und die diesbezüglichen Logiken der Jugendlichen verstehen sollten. Sozialräume von Jugendlichen sind eher multilokal, wenn die Erreichbarkeit von Orten gegeben ist, weshalb die Fachkräfte dieses Wissen in die Angebotsplanung beispielsweise über eine Anpassung an ÖPNV-Taktungen aufgreifen können. Die hohe Individualität der Sozialräume wurde vor allem im Gespräch mit den Nutzerinnen

und Nutzern von Schulsozialarbeit sichtbar, die subjektive Landkarten zur Erfassung aller für sie relevanten Orte anfertigten. Dabei sind kaum Überschneidungen der Lebenswelten an den Standorten zu finden, was verdeutlicht: Schulsozialarbeit steht mit dem fachlichen Anspruch der Sozialräumlichkeit in Sekundarschulen vor einer **enormen Komplexität**, was das sozialräumliche Wissen über Themen und Orte ihrer Zielgruppe anbelangt.

Der **private Raum** stellt sich aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten als zentraler Ort im Alltag dar, welcher jedoch von Schulsozialarbeitende nur in problembezogenen Kontexten betreten werden soll. Das Wissen über die private Lebenswelt und deren Raum jedoch ist dagegen für das lebensweltnahe Agieren der Fachkräfte sehr wichtig, da sie beispielsweise in der Schule über ihre Informiertheit über die sich im privaten Raum abspielenden Themen als hintergründige Unterstützung für die jungen Menschen erfahrbar wird.

In Bezug auf die **Rolle des Wohnorts und der Schule** ist zunächst auffallend, dass die Jugendlichen der Schule (auch als Aufenthaltsort) teilweise keine große Bedeutung in ihrem Alltag zuweisen. Je weniger Schülerinnen und Schüler nahe am Standort der Schule wohnen (und dort auch keine infrastrukturellen Angebote (potenziell) nutzen), desto eher zeigen sich Begrenzungen der Wirkungen von Schulsozialarbeit in den jeweiligen außerschulischen Raum. Systematisches sozialräumliches Wissen über und das Agieren in mehreren individualisierten Sozialräumen scheint ein herausfordernder, aber eben **fachlich sinnvoller Handlungsansatz** zu sein. Es verlangt **beachtliche Voraussetzungen**, die (zeitliche, personelle, fachliche) Ressourcen, aber auch persönliche (Wahrnehmungs-)Fähigkeiten der Fachkräfte umfassen.

Die Unterschiede in den für die Jugendlichen relevanten Themen und Orte haben erheblichen Einfluss auf deren Aneignung und Nutzung von Schulsozialarbeit, weshalb sich ein Blick auf die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressaten und Adressatinnen lohnt.

2.2.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler nutzt Schulsozialarbeit diskontinuierlich, lediglich ein Viertel der Zielgruppe lässt sich als **kontinuierliche Nutzerinnen und Nutzer** von Schulsozialarbeit beschreiben, worunter hier ein Kontakt mindestens einmal in der Woche verstanden wird. Schulsozialarbeit erreicht demnach nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, stattdessen kann zwischen ‚Stammnutzerinnen und -Nutzern', ‚Nicht-Nutzerinnen und -Nutzern' und ‚diskontinuierlichen Nutzerinnen und -Nutzern' unterschieden werden.

In der Analyse dieser verschiedenen Inanspruchnahmen von Schulsozialarbeit zeigt sich, dass Schulsozialarbeit für die Adressatinnen und Adressaten zunächst eine Ansprechperson ist, die vor allem im Bereich persönlich-psychischer Probleme in Anspruch genommen wird. Die Nutzerinnen und Nutzer schreiben der Schulsozialarbeit dabei **verschiedene Rollen** zu, die als **fließend sich überlappende und parallel existierende Modelle** zu sehen sind: Sie sei Vertraute („*Bonus-Mama*", NW Stuttgart GYM, #01:21:32), fungiere als andere Erwachsene („*bessere Erwachsene*", NW Pforzheim WRS, #01:31:00), sei professionelle Sozialarbeiterin oder Problemlöserin („*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). Insbesondere die **Rolle der Problemlöserin** scheint dabei am weitesten verbreitet. Die Rollenbilder ergeben sich insgesamt aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Schulsozialarbeit in Form von außerschulischen und offenen Angeboten, ihrem Auftreten an der

Schule sowie vor allem in den Beziehungs- und Nutzungserfahrungen der Adressatinnen und Adressaten und bedingen diese wiederum wieder mit.

So nimmt Schulsozialarbeit für die Adressaten und Adressatinnen auch **je nach Bedarf unterschiedliche Funktionen** ein, wobei sich insbesondere eine Vorbild-, Brücken- und Backup-Funktion voneinander trennen lassen. Entsprechend der Rolle als Problemlöserin ist auch in Bezug auf die Funktionen in besonderem Maße die **Backup-Funktion** hervorzuheben, die durch das Begegnen mit der Schulsozialarbeit in präventiven Klassen- und Gruppenprojekten für die Adressatinnen und Adressaten am sichtbarsten scheint.

Übergreifend wird in den Funktionen deutlich, dass der Schulsozialarbeit durch ihre Adressaten und Adressatinnen eine **Allround-Kompetenz** zugeschrieben wird. Diese Kompetenz weist sich durch vielseitiges Wissen für inner- wie außerschulische Problemlagen, ihre versierte Kommunikation, die Erzeugung von Wohlbefinden für die Schülerinnen und Schüler und – dies scheint besonders zentral – eine **hohe Lebensweltnähe** aus.

Die Kompetenzen lassen sich dabei auf das hinausreichende Arbeiten der Schulsozialarbeit zurückführen. 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 aus dem Wissen beziehungsweise teilweise den Angeboten aus dem **Sozialraum, die Schulsozialarbeit in die Schule hineinholt**. Die sozialraumorientierte Praxis der Schulsozialarbeit wird von Nutzerinnen und Nutzern vor allem lebensweltnah wahrgenommen – Schulsozialarbeit kann so mit ihrem sozialräumlichen Wissen attraktive Angebote offerieren 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.

Im **Sozialraum** selbst bleibt Schulsozialarbeit für Nutzer und Nutzerinnen meist **unerkannt** und ist an den meisten Orten auch **unerwünscht**. Die fachliche Folie Sozialraumorientierung der Fachkräfte offenbart sich in der Sichtweise der Nutzerinnen und Nutzer als **Ermöglichung eines bedarfsgerechten Angebots für Jugendliche**, das durchaus kritisch reflektiert und in Abhängigkeit der verschiedenen Faktoren von den einzelnen Nutzerinnen und Nutzern unterschiedlich angeeignet wird.

Sozialräumliche Bedingungen stellen einen solchen Faktor dar, der die Nutzung des Schulsozialarbeitsangebots mitzubestimmen scheint. Dazu zeigt sich in der quantitativen Schüler-Befragung, dass vor allem diejenigen Schulsozialarbeit eher nutzen, die an ihrem Wohnort eine **geringe Aneignungsqualität** finden und deren Freizeitverhalten vergleichsweise **weniger auf ihren lokalen Nahraum festgelegt** ist. Hingegen ist in der Schüler-Befragung eine geringere Nutzungswahrscheinlichkeit der Schulsozialarbeit zu erkennen, wenn am Wohnort eine hohe Aneignungsqualität besteht. Mit dem Wissen um die sozialräumlichen Bedingungen der Adressatinnen und Adressaten und deren Zusammenhang mit dem Nutzungsverhalten wird den Fachkräften ein Überblick über die Bedarfsgerechtigkeit ihrer Angebote ermöglicht. Die reflexiv-partizipatorische Analyse, wie sie in den Nutzer-Workshops möglich wurde, eröffnet damit **Potenziale einer adressatenorientierten und sozialräumlichen Angebotsplatzierung**.

2.2.3 Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Sicht der Adressaten und Adressatinnen

Schülerinnen und Schüler schreiben der Schulsozialarbeit an ihrer Schule positive Lernerfahrungen zu und nehmen sie als Unterstützerin in außerschulischen Belangen wahr. Der hohe Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit kann zentral an vier Punkten festgemacht werden:

- **Universelle Ansprechbarkeit**: Schülerinnen und Schüler nehmen Schulsozialarbeit zeitlich wie thematisch gesehen universell für ihre Jugendbelange ansprechbar wahr.
- **Allround-Kompetenz**: Diese richtet sich wie oben beschrieben sowohl auf freizeit- als auch problembezogene Bedarfe, wobei problembezogene Anfragen vordergründig gesehen werden.
- **Wohlfühl-Orte**: Durch die Unterstützung von Jugendleben am Ort Schule und die Gestaltung positiver Beziehungen wird eine jugendspezifische Aneignung von Wohlfühlorten inner- wie außerschulisch mitgestaltet.
- **Gemeinschaft und Zusammenhalt**: Im gemeinsamen Miteinander zeigt sich eine Stärkung des gemeinschaftlichen Gefüges durch die Angebote der Schulsozialarbeit („*Schulsozialarbeit heißt für mich eigentlich sowas wie Gemeinschaft*.“, NW Kirchdorf a. d. I. GMS, #01:19:21).

Die Schulsozialarbeit spielt dabei in der Betrachtung einzelner Schülerinnen und Schüler für diese im Alltag oftmals keine Rolle, trägt aber in der Summe in den Augen der Mehrheit der Adressatinnen und Adressaten zur Verbesserung des Schulklimas bei. Dabei wird die Qualität von sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als hintergründige, aber als kompetent eingeschätzte Unterstützungsstruktur deutlich. Schulsozialarbeit macht sich dadurch vor allem am Ort Schule unverzichtbar, eine rein innerschulisch agierende Schulsozialarbeit könnte jedoch nicht ebendiesen wertgeschätzten Nutzen entfalten. Das Fachkonzept der Sozialraumorientierung führt also zu einer qualitativen Wertsteigerung für die Adressatinnen und Adressaten: Durch die **Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit für verschiedene Funktionsleistungen** (Brückenbau, Backup bzw. Problemlösung, Vorbildfunktion), die dank des sozialräumlichen Wissens der Fachkräfte auf **lebensweltnahe Weise** angeboten und dadurch gerne angenommen werden, offenbart diese besonderen Qualitäten. Dies ist auch in einem breit geäußerten Wunsch der Adressatinnen und Adressaten nach einem Mehr an Schulsozialarbeit ablesbar.

2.3 Rahmenbedingungen als sozialräumliche Bedingungsgefüge

Die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist in ihrer Umsetzung von einigen zentralen Rahmenbedingungen abhängig oder richtet sich in ihrer Gestaltung an diesen aus. Zunächst wird auf drei zentrale Kategorien in den Analysen fokussiert: die unterschiedlichen **Größen von Kommunen**, die **Schularten** sowie die **strukturellen (Stellen-)Bedingungen** (Stellenumfang, langjährige Etablierung, Teamstrukturen und Personalunion). Unter diesen Blickwinkeln kann analytisch genauer betrachtet werden, wie die sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in Abhängigkeit der verschiedenen Bedingungen gestaltet werden kann.

Da sich die verschiedenen Rahmenbedingungen prozesshaft aufeinander beziehen, sich stetig neu konstituieren und je unterschiedliche Praxen hervorbringen, wird im Weiteren mit der Figur eines **lokalen Bedingungsgefüges** die Verschränkung der Rahmenbedingungen analysiert. In einem solchen Bedingungsgefüge sind spezifische Realisierungen von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit möglich. Mit Bezug zur **Notwendigkeit einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme**

relevanter Akteure für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit werden notwendige und förderliche Bedingungen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit zum Abschluss zusammengefasst.

2.3.1 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit in unterschiedlich großen Kommunen

Im wissenschaftlichen Diskurs wird vor allem dem ländlichen Raum hinsichtlich Sozialraumorientierung viel Aufmerksamkeit beigemessen (vgl. z. B. Meier 2019, Debiel et al. 2012, Kluschatzka / Wieland 2009). Die räumlichen Strukturen betreffen sowohl die Arbeit der Professionellen als auch die Lebenswelten der Jugendlichen. Größere Städte weisen zum Beispiel eher eine professionalisiertere und dichtere Jugendhilfeinfrastruktur auf als kleinere Gemeinden, was sich neben Fragen der **Mobilität** direkt auf die Inanspruchnahmemöglichkeiten der Jugendlichen auswirkt. Das erfordert von Schulsozialarbeit ganz **unterschiedliche Strategien**, ihre sozialraumorientierte Praxis auszurichten, sich Sozialraumwissen über Orte der Zielgruppen anzueignen, um Angebote lebensweltnah zu platzieren zu können.

Heterogene Sozialräume sind daher die Ausgangslage sozialraumorientierter Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 2.2.1) und das jeweilige **Einzugsgebiet der Schule** ist eine grundlegende Bedingung, da sich daraus für Schulsozialarbeit auch ein Radius für die Erreichbarkeit von Schülerinnen und Schülern sowie Kooperationspartner ergibt (vgl. Kap. 2.1.3). In Bezug auf verschiedene Gemeindegrößen wird Rauminfrastruktur als Faktor für **multilokale Sozialräume** von Jugendlichen und das davon beeinflusste Freizeitverhalten deutlich. Durch das Wissen um verschiedene Sozialräume **kann Schulsozialarbeit strategisch agieren, um Kleinräumigkeit** – im Sinne von Nähe zu den außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen – **herzustellen**, und so die mit Entfernungen einhergehenden Herausforderungen jugendlicher Raumaneignung produktiv mitgestalten. Gerade in Bezug auf **Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten** in Kommunen verschiedener Größen braucht es jedoch auch ein strategisches Agieren der Träger, um entlang lokaler Gegebenheiten systematisch sozialräumliche und außerschulische Ressourcen einzubeziehen. Dies betrifft vor allem das Zurverfügungstellen von Ressourcen für die Fachkräfte, die dann entsprechend der Gegebenheiten im Sozialraum agieren können.

2.3.2 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten

Als weitere Rahmenbedingung für das Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit zeigt sich die jeweilige Schulart, an der sozialraumorientierte Konzepte umgesetzt werden (vgl. Speck 2020, S. 82). Davon ausgehend, dass **gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen unterschiedliche Milieus hervorbringen** und den Besuch der Schulart beeinflussen, scheint es naheliegend, dass die Jugendlichen an den unterschiedlichen Schularten tendenziell unterschiedliche Freizeitinteressen haben und dies für die jeweilige Schulsozialarbeit als **schulartspezifische Lebenswelten** von Relevanz ist. 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. Auch die Wahrnehmung und Nutzung von Schulsozialarbeit durch die Jugendlichen ist schulartspezifisch verschieden. So ist an den Forschungsstandorten eine an die Schulart angepasste Gestaltung der Koopera-

tionsbeziehungen zu beobachten: Praxen an Werkrealschulen sind beispielsweise enger an schulische Strukturen gebunden als an Gymnasien. Ebenso zeigen sich bei der Nutzung von Schulsozialarbeit Unterschiede: Während an Werkrealschulen und Realschulen eher die Schlichtungsfunktion und Übergangsbegleitung im Vordergrund stehen, ist dies an Gymnasien mehr die Partizipationsförderung. Aber auch die unterschiedlichen Bildungsziele und die variierenden Stellenstrukturen an den Schularten (z. B. ein tendenziell günstigerer Personalschlüssel an Werkrealschulen) **begünstigen eine schulartspezifische Schulsozialarbeitspraxis – ausgehend von einem gemeinsamen fachlichen Auftrag** der Schulsozialarbeit an allen Schularten.

2.3.3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit unter unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen

Die **Stellenstrukturen als veränderliche Rahmenbedingung sozialraumorientierter Praxis** zeigen die **Notwendigkeit ausreichender Ressourcen** für Schulsozialarbeit, um sozialraumorientierte Ansätze systematisch verfolgen zu können. Gelingendes sozialräumliches Arbeiten kann von den Fachkräften nicht ‚on top' geleistet werden. Die Auswertungen führen vor Augen, dass es integrierter Teil der täglichen Praxis sein muss und stellenweise auch ist. Unter dem Blickwinkel der **Etablierung** wird ersichtlich, dass eine geringe Personalfluktuation den intensiven Beziehungsaufbau sowohl zu Jugendlichen als auch zu Kooperationspartnern über längere Zeit hinweg begünstigt. Eine **Teambindung** kann helfen, **den Status der Schulsozialarbeit als Einzelkämpferin aufzuheben,** Sozialraumwissen auszutauschen, Sinnstiftung zu erleben und **sozialraumorientierte Arbeit gemeinsam umzusetzen**.

Als besonderes Kooperationsmodell ist die Stellenkonstellation **Personalunion** zu erwähnen, wenn eine Fachkraft in sich einen Stellenanteil in der Schulsozialarbeit und einen weiteren Stellenanteil in einem anderen Arbeitsfeld der Jugendhilfe vereint (an den Forschungsstandorten z. B. OKJA, MJA oder Jugendreferat). Das stellt die Fachkräfte vor die Herausforderung, in einer Doppelrolle zu agieren und gleichermaßen inner- wie außerschulisch zuständig zu sein. Im Stellenmodell der Personalunion wird ein breiteres Angebotsspektrum und höhere Flexibilität bei der Konzentration auf eine Personalstelle möglich und eine andere Positionierung von Jugendhilfeangeboten in den Sozialräumen der Jugendlichen ist erkennbar. Dies birgt Potenziale insbesondere für den ländlichen Raum mit geringerer Personaldichte im sozialpädagogischen Bereich, erfordert jedoch die enge Begleitung und Unterstützung durch einen fachlich kompetenten Träger, um nicht in Entgrenzung zu münden.

In einer Gesamtschau der unterschiedlichen strukturellen (Stellen-)Bedingungen lassen sich an den Untersuchungsstandorten in Bezug auf Stellenumfang und Teamstrukturen sowie Personalunion-Stellen verschiedenartige **Stellenprofile der Schulsozialarbeitenden** nachzeichnen und charakterisieren. Diese Profile basieren auf verschiedenen zentralen, jedoch veränderbaren Voraussetzungen sozialräumlichen Handelns. In ihnen wird erkennbar, dass **bestimmte Rahmenbedingungen die Möglichkeiten und Handlungsoptionen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erweitern oder beschränken**. In der Analyse der Stellenprofile wird insbesondere sichtbar, dass **sozialraumorientiertes Arbeiten ausreichende Kapazitäten** benötigt. 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 so die Realisierung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit fördern.

2.3.4 Rahmenbedingungen als kommunales Bedingungsgefüge

In der Umsetzung sozialraumorientierter Schulsozialarbeit sind durchaus weitere Unterschiede zwischen den Forschungsstandorten auszumachen, die mit verschieden 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. Dafür ist die bewusste und gewollte **Verantwortungsübernahme** der einzelnen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit relevanten Akteure vor dem **Zielhorizont der ‚Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens'** zentral. 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. 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.

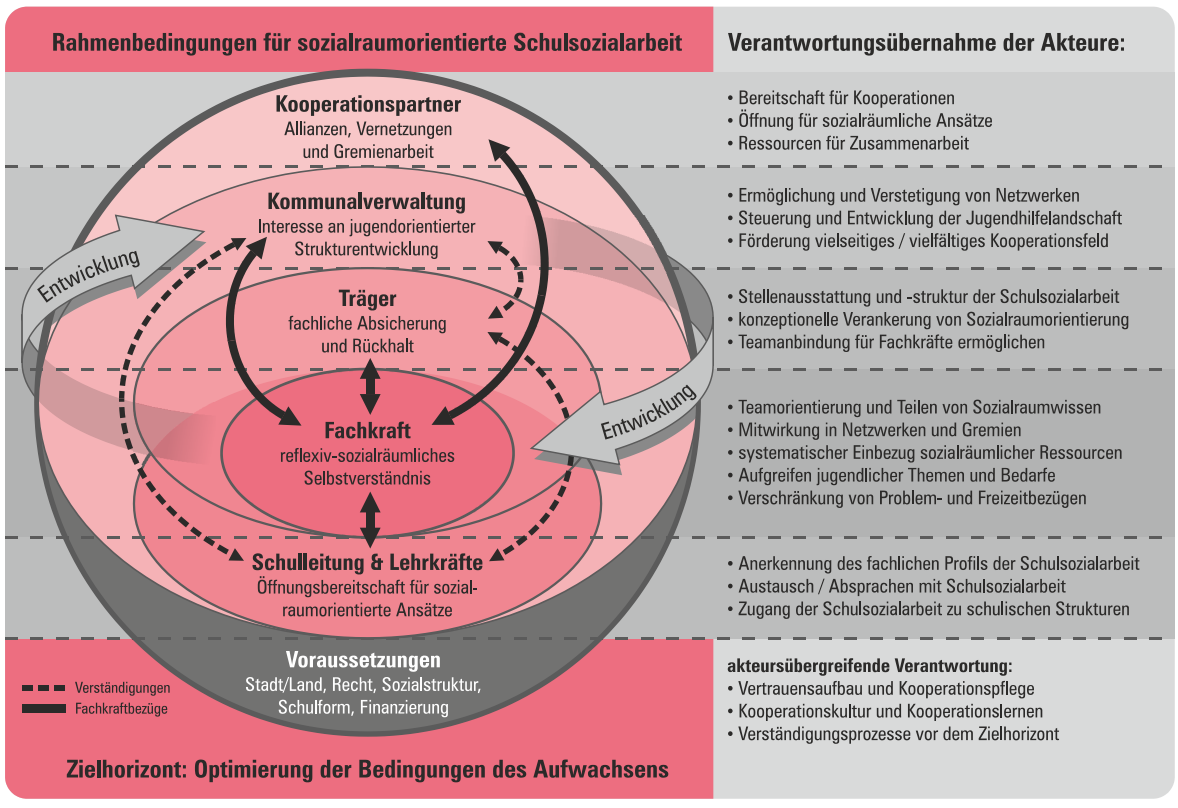


Abbildung 7: Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme für Rahmenbedingungen.

‚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:** die Unterstützung Jugendlicher als Auf- und Heranwachsende in ihrer gesunden, individuellen und sozialen Entwicklung über schulische Belange und Bewältigungsanforderungen hinaus.

Aus den empirischen Daten kann dafür ein **Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als ein Bedingungsgefüge** abgeleitet werden (Abb. 7).

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.

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 für gelingende sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erfüllt sein müssen. 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

An den Standorten, an denen die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen wurden, wird ein produktives Kooperationsfeld erkennbar, 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 das 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.

2.4 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. Es sind, wie schon bei den Rahmenbedingungen gezeigt, Anstrengungen, Haltungen, Zielsetzungen und Verantwortungsübernahmen erforderlich, um langfristig in und über lokale Strukturen ‚einzuwirken' und verschiedene Nutzenaspekte auf unterschiedlichen Ebenen hervorzubringen. 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.

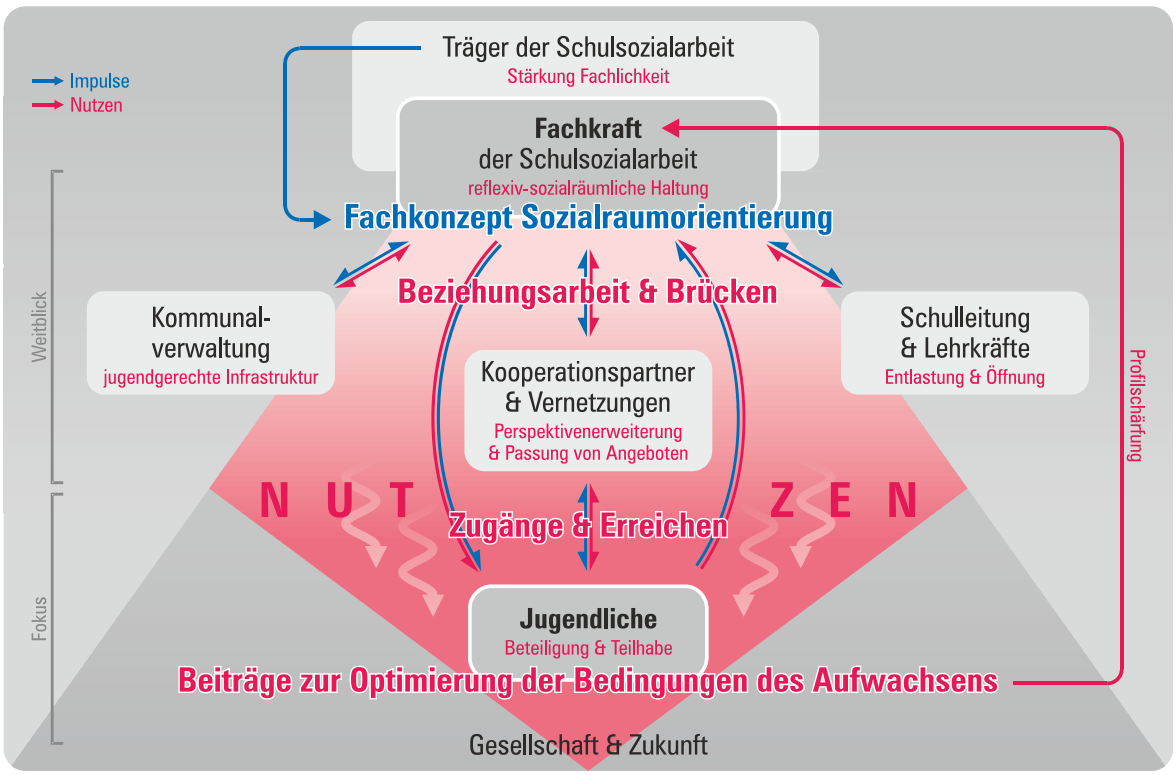


Abbildung 8: Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit aus Fachkräftesicht.

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 darstellt. Mit dem Modell wurde standortübergreifend rekonstruiert, wie Wechselwirkungen zur Multiplikation und Intensivierung von Prozessen führen, die schließlich einen Nutzen als konkrete und passgenaue Hilfestellung und als latent verfügbare Unter-

stützungsressourcen 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**.

Schulsozialarbeit, verstanden als Jugendhilfeangebot am Ort Schule, fokussiert – entgegen eventuellen Nutzungserwartungen des Systems Schule – primär das Wohlergehen der Jugendlichen. Diese Zielsetzung zeigt sich facettenreich im empirischen Material und wird hier zusammengefasst als **Beiträge zur Optimierung der Bedingungen des Aufwachsens**. Im Folgenden wird das Modell im Schaubild (Abb. 8) erläutert.

(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 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. 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, Integration, 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 Angebotsspektrum**, 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 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 latent verfügbaren Hilfe und Unterstützung sowie das Wissen um die konkrete Nutzungsoption im Bedarfsfall wichtig für ein Gefühl der Sicherheit im Alltag.

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. 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.

Ausgehend vom **Träger als Rückhalt und konzeptionellem Impulsgeber** und der **Fachkraft als Antreiber der Konzeptrealisierung** kann ein Nutzen im außerschulischen Raum und bei den Jugendlichen, ihren Familien und Peers ankommen. Die hohe Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden ist durchaus auch darin begründet, dass ihnen mit der Realisierung des Fachkonzepts Sozialraumorientierung eine **Profilschärfung ihres Auftrags als Jugendhilfeangebot am Ort Schule** gelingen kann. Wo Kommunalverwaltungen solche Impulse annehmen und aufgreifen, scheint eine fachliche Entwicklungsperspektive für die kommunale Jugendhilfeinfrastruktur 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 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 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.

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.

3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit: Fazit und Schlussfolgerungen

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe am Ort (Sekundar-)Schule realisiert sich in einem komplexen und vielschichtigen Gefüge mit Bezug zu unterschiedlichen Akteuren. Sie entfaltet dabei je nach spezifischer Struktur für ihre Adressaten und Adressatinnen unterschiedliche Bedeutungen und Nutzen und ist ihrerseits abhängig von bestimmten Rahmenbedingungen, die auf mehreren Ebenen verantwortet und gestaltet werden. So lassen sich die Befunde zusammenfassen, die schrittweise aus den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Forschungsbausteinen und Diskussionen an 14 Untersuchungsstandorten mit insgesamt 23 Fachkräften der Schulsozialarbeit sowie einer Vielzahl weiterer Akteure entstanden sind. Diese Befunde beantworten die Forschungsfragen hinsichtlich der Handlungsweisen der Fachkräfte, der Bedeutung für die Adressaten und Adressatinnen, des Nutzens für unterschiedliche Akteure sowie der Rahmenbedingungen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (vgl. Kap. 2).

3.1 Zehn Kernaussagen zum Forschungsvorhaben

Anstatt die empirischen Ergebnisse nun erneut ausführlich zusammenfassend darzustellen[4], zielt dieses Fazit darauf ab, die **Relevanz, Chancen und Begrenzungen des Fachkonzepts Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit an Sekundarschulen** basierend auf den verdichteten Befunden zu diskutieren. Daher werden im Folgenden **zehn Kernaussagen** formuliert, die anknüpfend an die erkenntnisleitenden Perspektiven des Forschungsvorhabens die Charakteristika sozialraumorientierter Schulsozialarbeit an Sekundarschulen zuspitzend und empirisch fundiert herausarbeiten.

[4] Für eine ausführliche Betrachtung der Ergebnisse empfiehlt sich die Lektüre der Kapitel 2.1 bis 2.4.

(1) Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit agiert als vielseitig informierte Impulsgeberin im schulischen und außerschulischen Raum.

Durch die umfassende Inblicknahme und Kenntnisse der Schulsozialarbeit über die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und die infrastrukturellen Bedingungen des gesellschaftlichen Raumes entwickelt eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit eine **multiple Sensibilität für inner- und außerschulische Bedarfe**. Schulsozialarbeit kann über die Plattform Schule hinausreichend als vielseitig informierte Impulsgeberin agieren und damit die Jugendlichen und kommunale Entscheidungsträger durch ihre sozialräumlichen Bezüge bereichern. In die Schule kann sie dadurch wertvolle Impulse für eine jugendgerechtere Schulentwicklung setzen. Im Rahmen **kontinuierlicher fachlicher Reflexionsprozesse** entfaltet sich Sozialraumorientierung entlang von Niveaustufen aufbauend auf Sozialraumwissen und -bezügen (vgl. Kap. 2.1.4).

(2) Sozialraumorientierung stellt als Fachkonzept für die Schulsozialarbeits-Fachkräfte einen Stabilitätsfaktor dar, der ihre Widerstandsfähigkeit gegen eine schulische Indienstnahme sowie gegen potenzielle Krisen verstärkt.

Als Jugendhilfeangebot am Ort Schule ist Schulsozialarbeit **fachlich** dazu aufgefordert, offensiv-emanzipatorisch ihren spezifisch sozialpädagogischen Auftrag gegenüber der Indienstnahme für schulische Zwecke durchzusetzen (vgl. Emanuel 2017). **Strukturell** dagegen steht Schulsozialarbeit vor der Aufgabe, sich in bestehende Strukturen am Ort Schule zu integrieren, die häufig aufgrund prekärer Stellenprofile sehr herausfordernd ist. Dieses Verhältnis von fachlichem Anspruch 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: Zum einen müssen Schulsozialarbeitsfachkräfte fachlich eigenständig agieren, zum anderen sind sie eng in unterschiedliche Kooperations- und Netzwerkbezüge eingebunden (vgl. Kap. 2.1.3). In den Analysen zeigt sich, dass durch ein geschicktes Anbieten von unterschiedlichen Angeboten auf der Vorder- und Hinterbühne (vgl. ebd.) sich Schulsozialarbeit in diesem Spannungsfeld mit ihrem sozialpädagogischen Auftrag stabilisieren kann, ohne starr zu werden. Dadurch wird eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen potenzielle Krisen aufgebaut, wie beispielsweise im Rahmen der veränderten Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie.

(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.

Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, **eine jugendgerechte(re) Infrastruktur zu entwickeln** (vgl. Kap. 2.4). Eine fachlich derart aufgestellte Fachkraft kann als Interessenvertretung für Jugendliche auftreten, gleichzeitig ihren Kooperationspartnern niederschwellige Zugänge zu Zielgruppen ermöglichen und durch bedarfsorientierte Angebote auch andere Unterstützungs- und Freizeitsysteme (z. B. Familie, ASD) entlasten. Schulsozialarbeit leistet damit einen Beitrag zur Optimierung 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. Schulsozialarbeit ist kein ‚Allheilmittel', sondern bei entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen ein Nutzen für die ganze Kommune.

(4) Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit bedarf einer dauerhaften Anstrengung unterschiedlicher Akteure.

Anstelle einer solchen ‚Überfrachtung' des Fachkonzepts mit überzogenen Erwartungen kann Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit als **‚gemeinsamer Marathon'** beschreiben werden, also als ein fortwährender Prozess über einen längeren Zeitraum, der darüber hinaus notwendig für das Gelingen sozialraumorientierter Ansätze ist. Dazu bedarf es einer **dauerhaften und gemeinsamen Anstrengung, Zielverständigung und Verantwortungsübernahme** unterschiedlicher Akteure, wie etwa der Schule sowie kommunaler Kooperationspartner (vgl. Kap. 2.1.3). Um dem adäquat nachzukommen, braucht es Orte des Austauschs und der Reflexion, an denen diese Akteure sich über einen gemeinsamen Auftrag und die jeweiligen Verantwortlichkeiten und Bezüge abstimmen können (vgl. Kap. 2.1.3). Im Optimalfall entsteht aus diesen Prozessen ein an die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort (z. B. Größe der Kommune, Schulart) angepasstes Bedingungsgefüge, 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 einem standortspezifischen Bedingungsgefüge gibt es spezifische notwendige Voraussetzungen für sozialraumorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit.

Über dieses jeweils standortspezifische Bedingungsgefüge hinaus lassen sich spezifische **notwendige Voraussetzungen** sozialraumorientierten Arbeitens in der Schulsozialarbeit benennen. Dazu gehört die grundsätzliche **Öffnungsbereitschaft der Schule** für sozialraumorientierte Ansätze. Auch die Kommune muss **Interesse an jugendorientierter Strukturentwicklung** zeigen. Maßgeblich für das Gelingen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit ist die Unterstützung, fachliche Absicherung und Rückhalt des Trägers (z. B. auch durch verbindliche Kooperationsvereinbarungen). Dafür benötigt es entsprechender **Steuerungsressourcen beim Schulsozialarbeitsträger**, wodurch Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit entsprechend der jeweiligen fachlichen Perspektiven (mit-)gestaltet und vermittelt werden können.[5] 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.

(6) Eine adressatenorientierte Perspektive ermöglicht einen differenzierten Blick auf heterogene Lebenswelten Jugendlicher, deren unterschiedliche Strategien sozialräumlicher Aneignung und den damit zusammenhängenden Perspektiven auf Schulsozialarbeit.

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit schafft es, mithilfe von vielschichtigem Sozialraumwissen die heterogenen Lebenswelten der Jugendlichen sichtbar zu machen. Der Aspekt der **Multilokalität** prägt das Lebensalter Jugend, realisiert sich jedoch nicht einheitlich, sondern differenziert sich vielmehr entlang Alter oder Wohnort aus. Dadurch unterscheiden sich die konkreten Verortungs- und Aneignungsstrategien der Jugendlichen und es entstehen ungleiche sozialräumliche Bedarfe. Angebote und Kooperation können durch die Lebenswelt- und Sozialraumorientierung diesbezüglich

[5] Siehe hierfür die parallel zu diesem Abschlussbericht erscheinende Publikation ‚Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg' (Zipperle et al. 2022a).

passgenauer gestaltet werden und dadurch die jugendbezogene Infrastruktur an den Bedarfen der Jugendlichen ausgerichtet werden. Um der enormen Heterogenität und Individualität der Lebenswelten Jugendlicher reflexiv-sozialräumlich zu begegnen, braucht es daher vielseitige Kompetenzen der Fachkräfte, die sich nicht auf das Gelingen von ‚Patentrezepten' verlassen können. Jedoch wird Schulsozialarbeit aufgrund unterschiedlicher Kontaktintensität und Nutzungserfahrungen divers wahrgenommen: Viele Jugendliche sehen sie als **hintergründige Unterstützungsstruktur**, die in ihrem Alltag weitestgehend keine aktive Rolle spielt und am Ort Schule verortet ist, während andere Jugendliche sie als enge Bezugsperson beschreiben, die auch im außerschulischen Raum präsent und hilfreich ist.

(7) Latent verfügbare, alltagsnahe und vielfältige Nutzungsoptionen der Schulsozialarbeit mit niederschwelligen Zugangsmöglichkeiten stellen aus Adressaten-Perspektive das zentrale Qualitätsmerkmal dar.

Jugendliche suchen in der Schulsozialarbeit vor allem flexible, lebensweltnahe und an ihren Bedürfnissen orientierte Angebote. Schulsozialarbeit hat als **Jugendhilfeangebot am Ort Schule** ein großes Potential, Jugendliche in unterschiedlichen Rollen zu erreichen. So wird sie situativ passend beispielsweise als andere Erwachsene, als professionelle Sozialarbeiterin oder als Vertraute wahrgenommen (vgl. Kap. 2.2.2). Eine sozialraumorientierte Perspektive ist unerlässlich, um dieses Potential auszuschöpfen.

Dabei wird Sozialraumorientierung für die Jugendlichen nicht als Fachkonzept sichtbar, sondern in seiner Realisierung: Lebensweltnahe, attraktive und niederschwellige Angebote (z. B. in kooperativen Angeboten im außerschulischen Raum, im offenen Treff o. Ä.) mit hoher Aneignungsqualität können platziert werden, während Schulsozialarbeit in der Wahrnehmung der Jugendlichen mit Bezug zur Schule verortet bleibt.

(8) Durch sozialraumorientiertes Handeln wird Schulsozialarbeit zu einem wesentlichen Bestandteil jugendlicher Lebenswelten, der für viele Akteure im Sozialraum sehr bedeutsam ist.

Durch Sozialraumorientierung wird Schulsozialarbeit **Teil jugendlicher Lebenswelten und fungiert dabei als Unterstützung zur Lebensbewältigung**. Über ihre Funktion als vielseitig informierte Impulsgeberin (vgl. Ergebnis 2) kann sie einerseits Themen und Bedarfe Jugendlicher bezogen auf Inner- und Außerschulisches in den kommunalen Raum übersetzen und andererseits bezogen auf schulische oder gesellschaftliche Anforderungen ihren Adressaten und Adressatinnen Bewältigungsoptionen aufzeigen. Sie unterstützt damit die **kommunalen Strukturen**, indem sie Bedingungen des Aufwachsens jugendgerecht mitgestaltet und kann **zur Entwicklung einer jugendgerechteren Schule** beitragen.

(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 sozialräumlichen Praxen der Fachkräfte (vgl. Kap. 2.1) werden unterschiedliche Bezugsebenen (jugendliche Lebenswelten, gesellschaftlicher Raum), Orientierungen (Risiko, Ermöglichung) und Niveaustufen (Sozialraumwissen, Sozialraumbezüge, Sozialraumorientierung) sozialräumlichen

Handelns sichtbar. Sozialraumorientierung lässt sich daher nicht auf Kooperationen reduzieren, sondern fungiert vielmehr als **fachlicher Orientierungspunkt** unterschiedlicher Praktiken mehrerer Akteure. Diese Praktiken werden sozialräumlich ausgerichtet, sei es durch Kooperationen, durch Orte der Reflexion und des Austauschs (Ergebnis 4) oder durch kommunalpolitisches Engagement. Zusammengefasst lässt sich dies 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. Dennoch darf Sozialraumorientierung weder als ‚Allheilmittel' verstanden noch alleinig in den kommunalen Raum delegiert werden. Stattdessen müssen hier die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass sich Sozialraumorientierung auf kommunaler Ebene als sozialpädagogisches Fachkonzept und nicht als neoliberales Sparmodell realisiert. Nur unter diesen Voraussetzungen 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 Sozialraumorientierte 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 zeigt zweierlei: (I) **Hinsichtlich der Perspektiven von Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen und anderen Akteuren auf das Fachkonzept Sozialraumorientierung gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Primar- und Sekundarstufe**. Auch in der Sekundarstufe stellen ein angemessener Stellenumfang, ein Kooperationsnetzwerk im kommunalen Raum sowie ein reflexiv-sozialräumlich Selbstverständnis der Fachkraft zentrale Gelingensbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit dar. Hinsichtlich der schulsozialarbeiterischen Praxis zeigen sich jedoch (II) einige Unterschiede, die meist in Verbindung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und Freizeitinteressen, der Rolle des familiären Bezugssystems und der sich erweiternden Lebenswelt stehen. Insbesondere aufgrund dieser **altersspezifisch differierenden Entwicklungsaufgaben und Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen** legt eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen einen anderen Fokus in der Netzwerk- und Kooperationsarbeit und hat mit **heterogeneren und weitläufigeren Lebenswelten** zu tun.

Vor dem Hintergrund dieses Fazits kann abschließend festgestellt werden: **Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an der Sekundarschule ist ein herausfordernder, aber fachlich sinnvoller Handlungsansatz**, der zu einer weiteren Professionalisierung im Arbeitsfeld, zu einer höheren fachlichen Eigenständigkeit, zu einer lebensweltnahen Angebotsstruktur für die Adressatinnen und Adressaten sowie zur Entwicklung einer jugendgerechten kommunalen Infrastruktur beitragen kann.

3.2 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). Daraus erwächst jedoch die Frage, wie der fachpolitisch gewollte Prozess der Etablierung von Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit gestaltet werden kann. Wichtige Impulse benötigt es abschließend auf den folgenden drei Ebenen:

- Hinsichtlich der **Förderung von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Kommunen und es 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. Der Ausbau von Schulsozialarbeitsstellen darf jedoch nicht zu Lasten anderer Felder der Jugendhilfe erfolgen. Eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit bedarf vielfältiger Kooperationspartner vor Ort, um ihre Wirkungspotentiale entfalten zu können.
- 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 für eine fachliche Sicherung des generalistischen Blicks auf Jugend(hilfe)infrastruktur nahe. Zudem 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. Sozialraumorientierung kann hier einerseits als Fachkonzept den Blick für die inner- und außerschulischen Belange der Jugendlichen stärken und andererseits die Belange der Jugendlichen durch Beteiligung sichtbar machen. 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 ju-

gend(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

Bauer, Petra (2021): Herausforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Erziehungsberatung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16 (3), S. 369-374.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinderund-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [23.02.2022].

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-zursozialraumorientierung.php [05.12.2019].

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 (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].

Deinet, Ulrich; Krisch, Richard (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.

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

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

Kluschatzka, Ralf Erik; Wieland, Sigrid (Hrsg.) (2009): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

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.) (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. https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder-_und_Jugendarbeit_Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit/2020_KVJS_Infopapier_fachliche_Neuerungen_Landesfoerderprogramm_SSA.pdf [31.01.2022].

KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020b): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen 2020. Stuttgart. https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/2021_05_KVJS_Berichterstattung_Foerderung_der_Jugendsozialarbeit_an_oeffentlichen_Schulen.pdf [02.02.2021].

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].

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_Foerdergrundsaetze_Schulsozialarbeit.pdf [23.02.22].

Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: Reinhardt.

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

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].

Zipperle, Mirjana; Maier, Katharina; Gschwind, Andreas Karl; Rahn, Sebastian; Stange, Leah (2022a): 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; Gschwind, Andreas Karl; Rahn, Sebastian; Stange, Leah (2022b): 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: Anlage des Forschungsvorhabens SOSSA_SEK. 6
Abbildung 2: Forschungsstandorte im geografischen Überblick. 7
Abbildung 3: Sozialräumliche Praxisorientierungen (SOPRA-Modell). 10
Abbildung 4: Vorder- und Hinterbühne sozialraumräumlicher Praxen. 11
Abbildung 5: Vernetzungsstrategien. 11
Abbildung 6: Niveaustufen-Modell. 12
Abbildung 7: Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme für Rahmenbedingungen. 19
Abbildung 8: Modell des potenziellen Nutzens sozialraumorientierter Schulsozialarbeit 21
Abbildung 9: Ausgefülltes SOPRA-Modell am Beispiel Offenburg WRS. 36
Abbildung 10: Nadelmethode Filderstadt GYM. 38
Abbildung 11: Kontinuum mit Markierungen aus der Gruppendiskussion Pforzheim WRS/RS 40
Abbildung 12: Subjektive Landkarte eines Schülers 44

Tabelle 1: Übersicht über die Forschungsstandorte (Stand Projektbeginn 2019). 8

Abkürzungen

ASD	=	Allgemeiner Sozialer Dienst
GMS	=	Gemeinschaftsschule
GYM	=	Gymnasium
MJA	=	Mobile Jugendarbeit
NW	=	Nutzerworkshop
OKJA	=	Offene Kinder- und Jugendarbeit
ÖPNV	=	Öffentlicher Personennahverkehr
RS	=	Realschule
SGB	=	Sozialgesetzbuch
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, Ganztagsschule, 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, Studienverlaufsforschung.

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.

4 Reflexionsinstrumente

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 sozialraumorientierter 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 daher die Möglichkeit einer intensiven Beschäftigung und Reflexion 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 Schulsozialarbeit 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 Akteuren[6] bearbeitet zu werden.

Die folgende Übersicht stellt die als Reflexionsmaterial aufbereiteten Instrumente vor:

4.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell)
(Bezug: Praxen / Tätigkeiten)

4.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen
(Bezug: Kooperationsbeziehungen)

4.3 Niveaustufen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit
(Bezug: Intensität / Ausrichtung sozialraumorientierter Ansätze)

4.4 Sozialraumwissen durch subjektive Landkarten
(Bezug: Adressaten-Perspektive)

[6] 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.

4.5 Bedingungsgefüge und Verantwortungsübernahme
(Bezug: Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten)

4.6 Potenzieller Nutzen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit
(Bezug: Nutzen für verschiedene Akteure im Sozialraum)

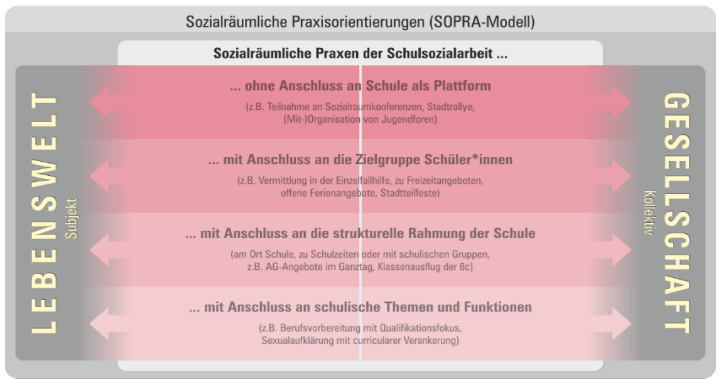
4.1 Bezugspunkte sozialraumorientierter Praxis (SOPRA-Modell)

(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 nur als 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. 9) 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. 3).

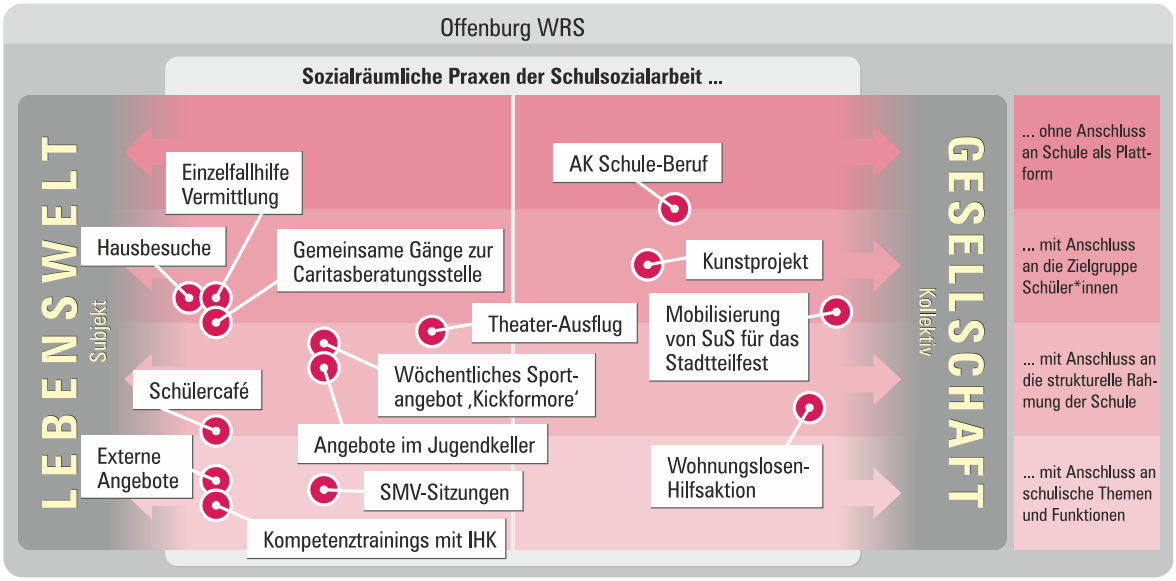


Abbildung 9: Ausgefülltes SOPRA-Modell am Beispiel Offenburg WRS.

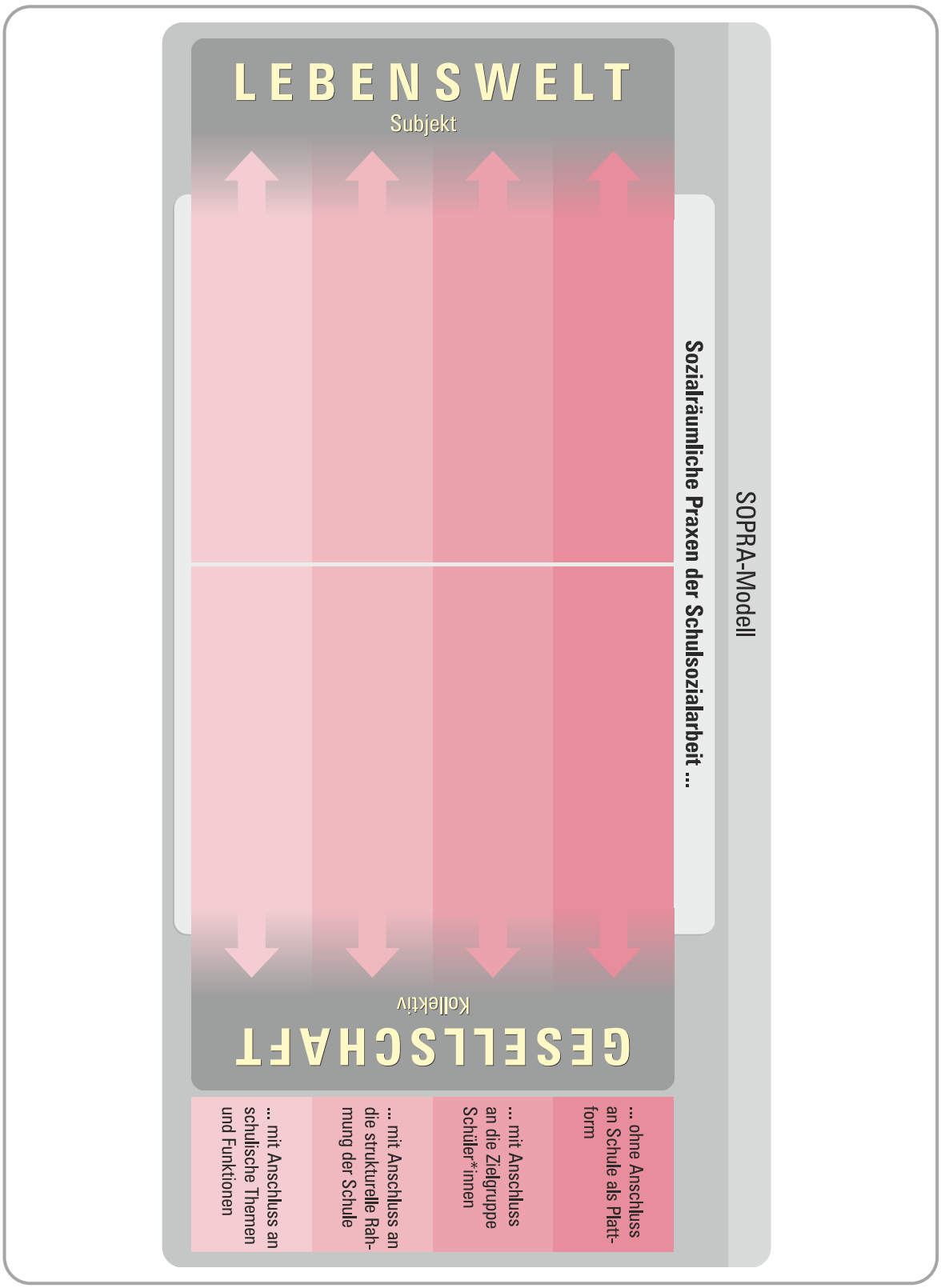
Methodischer Hinweis:

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).*

4.2 Kooperationen im Sozialraum zwischen Freizeit- und Problembezügen

(Bezug: Kooperationsbeziehungen)

4.2.1 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. 2.1.3) als essenzieller Teil sozialraumorientierten Denkens und Handelns begriffen, sie sind jedoch noch nicht Sozialraumorientierung (vgl. Reflexionsinstrument 4.3: 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 10 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.

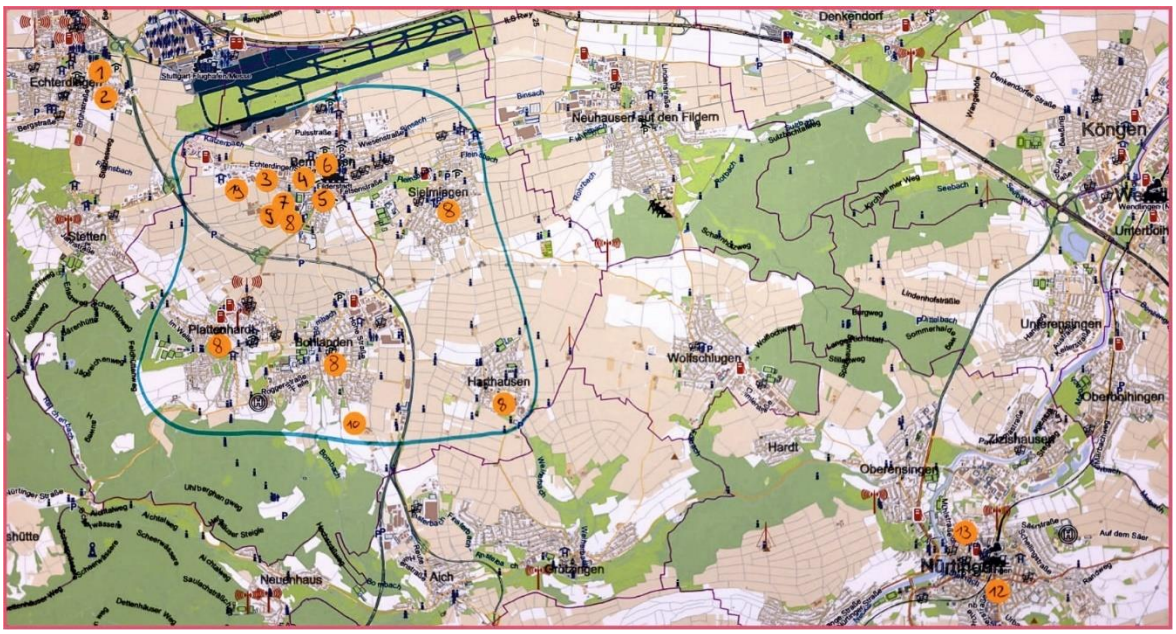


Abbildung 10: Nadelmethode Filderstadt GYM.

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, Freizeitorte, 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)?

4.2.2 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. 2.1.3). 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 oder Experten). 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. 11).

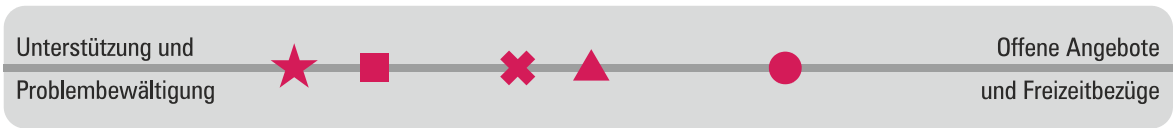


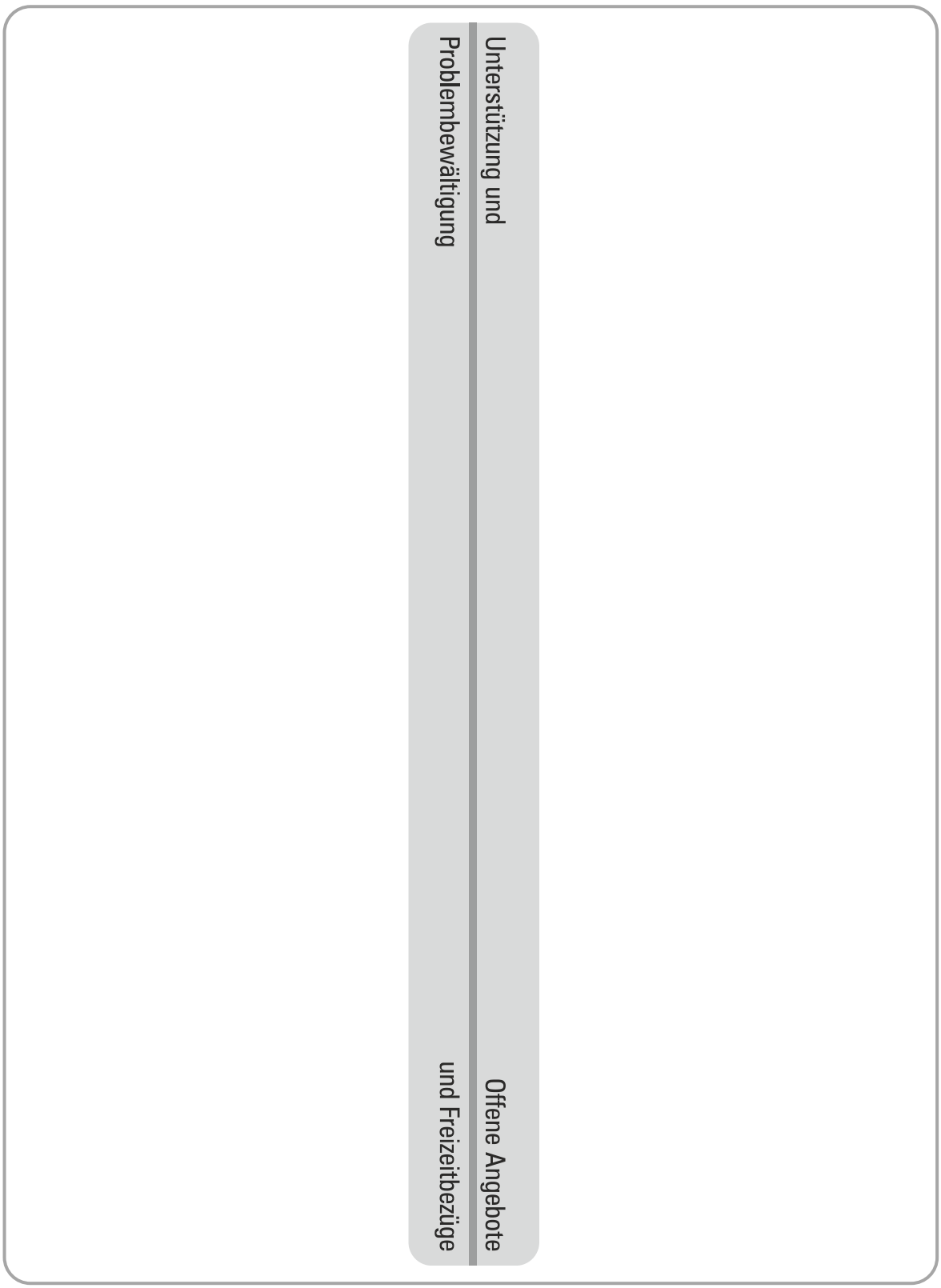
Abbildung 11: Kontinuum mit Markierungen aus der Gruppendiskussion Pforzheim WRS/RS (Träger, zwei Schulleitungen, zwei Kooperationspartner).

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 Adressaten und Adressatinnen 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.*

4.3 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.

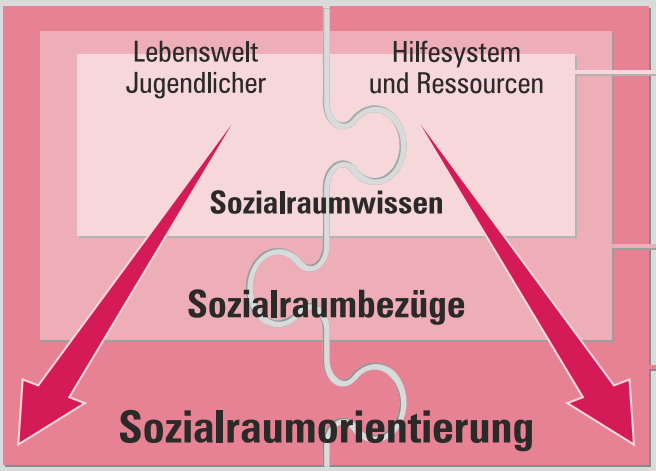
Mithilfe einer beispielhaften Indikatorensammlung (aus dem empirischen Material dieser Studie) zu allen Stufen kann die **Intensität in der Umsetzung sozialräumlicher Ansätze** sichtbar gemacht werden. Besondere Potenziale können sich hinsichtlich einer systematisch **reflexiv-sozialräumlichen Verantwortungsgemeinschaft** 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-ORIENTERUNG	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 ...** ▪ Lebensbedingungen / individuelle Lebenslagen (auch der Eltern / Familien) ▪ Sozialstruktur ▪ bevorzugte Aufenthaltsorte / Aneignungsräume Jugendlicher ▪ Themen / Bedürfnisse Jugendlicher ▪ Freizeitgestaltung	**Wissen um ...** ▪ 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 + ...** ▪ 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, Berührungsängste abbauen, Sichtbarmachung von Möglichkeiten)	**Sozialraumwissen + ...** ▪ 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 + ...** ▪ systematische Beteiligung / systematischer Einbezug der Adressat*innen ▪ Aktive Legitimationsarbeit (anwaltschaftliche Funktion für junge Menschen) ▪ Gesamtverantwortung (nicht nur Einzelfallebene, sondern auch Lebensbedingungen allgemeiner Art) ▪ (Mit-)Gestaltung jugendgerechter Strukturen (Hilfe, Freizeit, Themen, Orte) ▪ Komplexitätsreduktion für Jugendliche	**Sozialraumwissen + Sozialraumbezüge + ...** ▪ konzeptionell und strukturell im Sozialraum verankerte Schulsozialarbeit ▪ fallübergreifender, gruppenbezogener Blick ▪ systematische, gezielte Vernetzung (Team, Gremien) / Netzwerkpotenziale erhöhen, ausschöpfen ▪ Reflexion (auch arbeitsfeldübergreifend): – 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.*

4.4 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. 2.2). 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 Workshops mit Nutzerinnen und Nutzern 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. 12) 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. 12). 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.

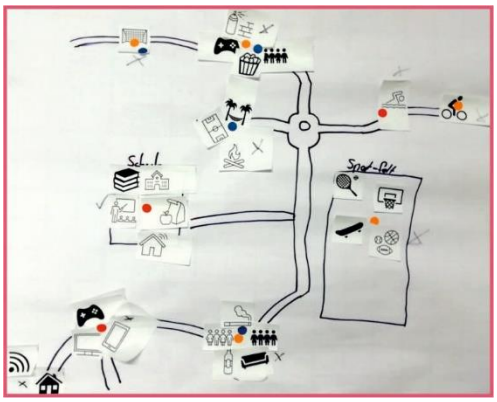


Abbildung 12: Subjektive Landkarte eines Schülers (NW Pforzheim WRS).

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?

4.5 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. 2.3.4). Prägend hierfür ist die **gemeinsame Verantwortungsübernahme** der einzelnen für sozialraumorientierte Schulsozialarbeit relevanten Akteure. Die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden und sichtbare Effekte ihres Tuns schaffen die zugrundliegende 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.

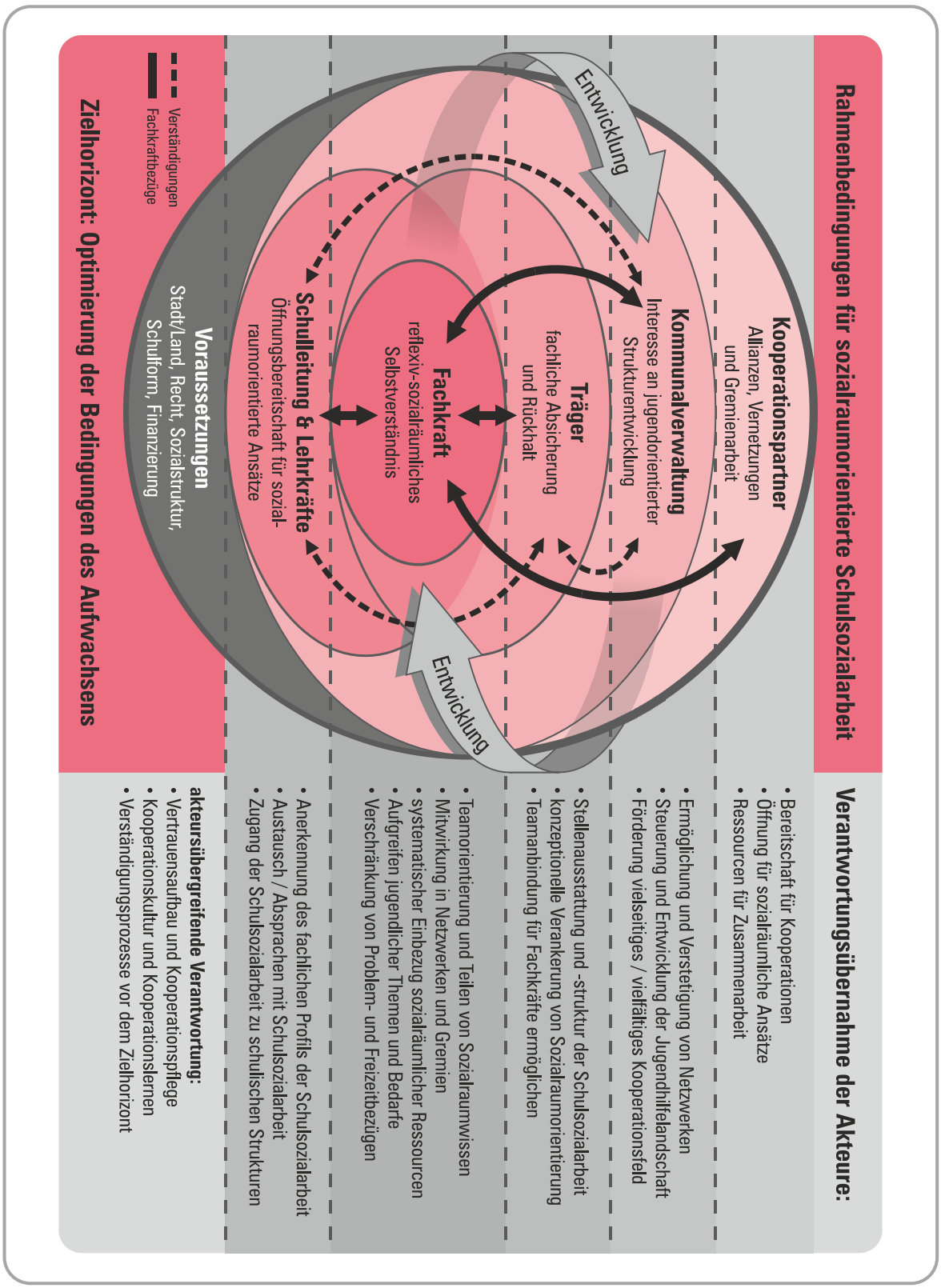
Das Modell der Rahmenbedingungen sozialraumorientierter Schulsozialarbeit als ein Bedingungsgefüge eröffnet – mit der Fachkraft der Schulsozialarbeit im Zentrum – einen **breiten Blick auf die verschiedenen Verantwortungsträger**. Dabei wird eine Prüfung der Verantwortungsübernahme durch die verschiedenen 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.*

4.6 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. 2.4). 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.

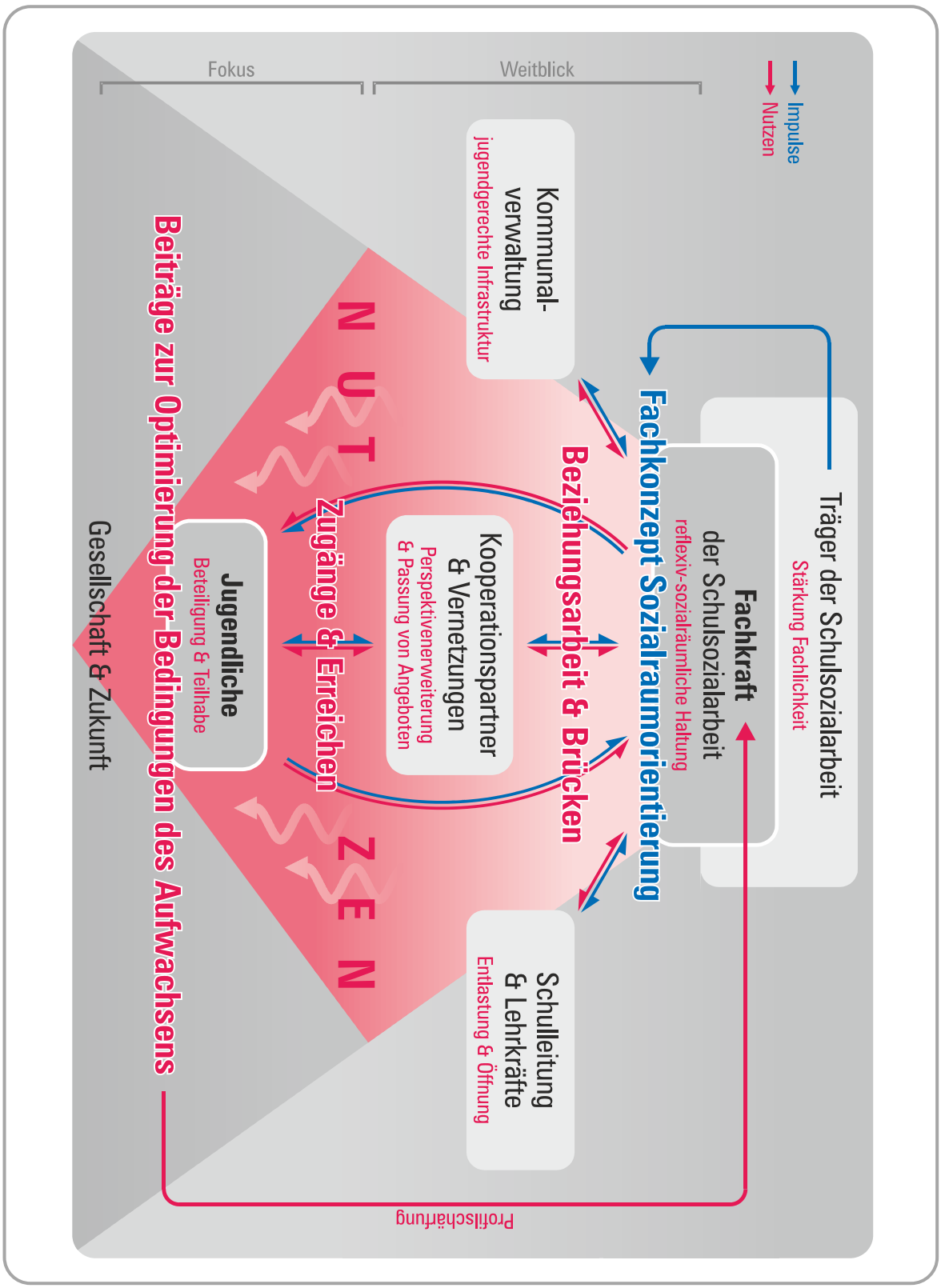
Die Implementation des Fachkonzepts Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit ist ein Prozess und bedarf der dauerhaften Reflexion und Weiterentwicklung als Antrieb, um den Nutzen für die einzelnen Akteure, die Jugendlichen und die Kommune als Ort des Zusammenlebens zu entfalten. Diese **Impulse** 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. Besonderes 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.*

Impressum

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

Bestellung und Versand:
Diane Geiger
Telefon 0711 6375-406
Diane.Geiger@kvjs.de

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.

KVJS

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