

Hochschule Düsseldorf

- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften -

Bachelor - Thesis zum Thema

## **Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit –**

### **Eine Chance zur Öffnung von Schule**

Erstprüferin/Erstprüfer:

Dipl. Soz.-Arb. Alexander Flohé

Zweitprüferin/Zweitprüfer:

Prof. Dr. Reinhold Knopp

Vorgelegt von:

Daniel Marker

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Sozialarbeit/Sozialpädagogik

SoSe 2022

Düsseldorf, 08.06.2022

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	I
Abkürzungsverzeichnis .....	II
Einleitung .....	1
1. Schulsozialarbeit.....	3
1.1 Historischer Kontext und Definition.....	3
1.2 Zu Zielen, Zielgruppen und dem Spannungsfeld .....	5
2. Sozialraumorientierung und dessen Methoden .....	9
2.1 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit.....	9
2.2 Methoden der Sozialraumorientierung.....	11
3. Vom Verständnis des Bildungsbegriffes zur Bildungslandschaft .....	14
3.1 Der Bildungsbegriff und seine Bestandteile .....	14
3.2 Bildungslandschaften und ihre Chancen .....	16
4. Schule und Stadtteil.....	19
4.1 Lebenswelt Schule und Elternarbeit .....	19
4.2 Stadtteil: (Schul-)Entwicklung und Identifikation .....	20
4.3 Gemeinwesenarbeit und Schule.....	22
5. Öffnung von Schule und Sozialraum.....	25
5.1 Zur Bedeutung der Vernetzung zum Sozialraum der Schulen und dessen Problemlagen .....	25
5.2 Multiprofessionelle Teams in Schule .....	29
5.3 Nutzen für die Akteur*innen in und um Schule .....	32
6. Forschungsdesign .....	35
6.1 Forschungsmethode und Forschungszugang.....	35
6.2 Erstellung des Interviewleitfadens .....	35
6.3 Das Sampling.....	36
6.4 Durchführung der Interviews .....	38
6.5 Auswertung .....	38
7. Forschungsergebnisse.....	40

7.1 Zielgruppen und Tätigkeiten .....	40
7.2 Verständnis und Methodenwahl der Sozialraumorientierung .....	41
7.2.1 Definition Sozialraum .....	41
7.2.2 Verständnis Methodenwahl .....	41
7.3 Kooperationspartner*innen und Kooperationen .....	42
7.3.1 Kooperationen innerhalb von Schule .....	42
7.3.2 Kooperationen außerhalb von Schule .....	42
7.3.3 Unterstützung im Schulalltag .....	44
7.3.4 Gremienarbeit .....	45
7.3.5 Kooperationen innerhalb des Stadtteiles .....	45
7.3.6 Angebote der Schulsozialarbeit außerhalb der Schule .....	46
7.4 Öffnung von Schule .....	47
7.4.1 Herausforderungen .....	47
7.4.2 Vorteile .....	49
7.4.3 Nachteile .....	50
7.4.4 Ressourcen .....	50
7.5 Möglichkeiten und Grenzen eines Sozialraumorientierten Ansatzes .....	52
7.5.1 Hindernisse .....	52
7.5.2 Synergieeffekte .....	53
7.6 Zusammenfassung .....	54
8. Fazit .....	56
Literaturverzeichnis .....	60
Anhang .....	- 1 -
Eidesstaatliche Erklärung .....	- 5 -

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem.....	39
----------------------------------	----

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Abkürzungsverzeichnis

<b>Abkürzung</b>	<b>Bedeutung</b>
§	Paragraf
Abs.	Absatz
AG	Arbeitsgemeinschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
bspw.	beispielsweise
d. h.	das heißt
e.V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda (= am genannten Ort)
et al.	et alii (= und andere)
f./ff.	folgende/fortfolgende
i.e.S./i.S.e.	im engeren Sinne/im Sinne einer
ISSAB	Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung
Kap.	Kapitel
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft
NRW	Nordrhein-Westfalen
S	Seite
SGB	Sozialgesetzbuch
u. a.	unter anderem
u.v.m.	und viele(s) mehr
VBE	Verband Bildung und Erziehung
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

## Einleitung

„mit einem Bein in der Schule, mit dem anderen im Stadtteil“ (Bolay, Flad & Gutbrod, 2003, S. 81). Dies zeigte sich in Formulierungen zu „Anstellungsmodalitäten“ (ebd.) aus einer Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule (ebd.).

Die immer weiter auseinandergehenden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen stellen die Institutionen vor zunehmenden Herausforderungen (El-Mafaalani, 2020, S. 184). Der Unterschied zwischen wohlhabenden und prekären Verhältnissen und den

*„Änderungen, Anpassungen und Ausweitungen ohne Entwurf – das kann (...) nicht funktionieren. Entsprechend wird die Autonomie von Schulen immer wichtiger: Schulentwicklung, Schulmanagement, Imagepflege, Vernetzung mit verschiedenen Akteuren im Schulumfeld und Ähnliches.“ (ebd., S. 186)*

Nach dem Pisa- Schock kam es in den 2000er Jahren in Deutschland zu einem quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit, indem es eine konzeptionelle Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit gab. Förderlich hierbei waren auch die entwickelten Konzepte zu kommunalen Bildungslandschaften (Speck, 2013, S. 25).

Bildung und Bildungslandschaften erfahren in den heutigen Fachdiskursen eine immer höherwertige Bedeutung und so nimmt das nicht-formale und informelle Lernen einen höheren Stellenwert ein. Das nicht-formale und informelle Lernen betreffen vor allem Sozialräume, wie Familien, die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, sowie Verbände und Vereine. (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 12). „Die durchgängige Forderung von Partizipation (...) verdeutlicht ihre besondere Bedeutung sowohl für die Entwicklung der Heranwachsenden als auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ (ebd., S. 13). Daher müssen Schulen und Kommunen Verantwortung übernehmen und Lösungen entwickeln, indem institutionenübergreifend gearbeitet und multiprofessionelle Teams, auf die heterogenen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen agieren können. Dabei ist zu klären, welche Schnittstellen und Rahmenbedingungen davon Schulsozialarbeit einnehmen kann, damit sie ihr volles Wirkungspotential entfaltet (Speck, 2013, S. 25f.).

Zipperle und ihr Forschungsteam legten 2018 erstmals Ergebnisse in einer Studie zur Sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg zu sozialraumorientierten Konzepten und ihrer Wirkung vor (Zipperle, Wurzel, Gschwind, Werling & Rahn, 2018). Dabei wurden aus sieben Kommunen acht Grundschulen, auf ihre Fremd- und Selbsteinschätzung untersucht und überprüft, sowie Vergleiche zwischen den einzelnen Konzepten ausgewertet. Die Ergebnisse der Forschung zeigten, dass Schulsozialarbeit meist auf den innerschulischen

Raum begrenzt ist und ihr generelles Wirkungspotential nicht entfalten kann. Weiterhin halten die Autor\*innen fest, dass Schulsozialarbeit eine Katalysatorfunktion zwischen der Sozialraumorientierung und der Schule einnimmt (Zipperle et al., S. 154). Dahingehend brauche es „förderliche strukturelle Bedingungen“ (ebd.) in den einzelnen Bereichen der Schulsozialarbeit, damit diese für den außerschulischen Bereich nutzbar gemacht werden (ebd.).

Hier setzt die vorliegende wissenschaftliche Arbeit an und befasst sich mit folgender Fragestellung: Welche Rahmenbedingungen braucht es, um Schulsozialarbeit sozialraumorientiert zu gestalten? Die wissenschaftliche Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert. Nach der Einleitung widmet sich das erste Kapitel der Schulsozialarbeit. Dabei wird zunächst ein Überblick des komplexen Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit gegeben, indem es sich mit der historischen Weiterentwicklung und seiner Definition befasst. Zudem werden auf Ziele und Zielgruppen sowie dem Spannungsfeld der Schulsozialarbeit eingegangen. Im Fokus des zweiten Kapitels steht das Feld der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit und dessen Methoden. Hierbei wird der Sozialraumbegriff definiert und wie sich die Methoden der Sozialraumorientierung für die Schulsozialarbeit effektiv am Ort Schule nutzen lassen. Anschließend wird im dritten Kapitel die Komplexität des Bildungsbegriffes, die Entwicklung von Bildungslandschaften und dessen Chancen für die Schulsozialarbeit erörtert. Darauf aufbauend wird, unter Berücksichtigung der vorherigen Kapitel, im vierten Kapitel die Schule und der Stadtteil beleuchtet. In diesem Kapitel wird sich mit den Partizipationsmöglichkeiten von Schüler\*innen und deren Bezugsgruppen auseinandergesetzt und wie sie sich bei der Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit einbringen können. Im Mittelpunkt des fünften Kapitels steht die Öffnung von Schule und Sozialraum, indem sich mit der Thematik der Vernetzung hin zum Sozialraum auseinandergesetzt wird und inwiefern sozialraumorientierte Ansätze einen Mehrwert für Schule erzeugen. Weiterhin befasst sich das Kapitel mit multiprofessionellen Teams und wie Schule und deren Kooperationspartner\*innen einen Nutzen aus der Öffnung von Schule generieren können. Daraufaufgehend wird im sechsten Kapitel das Forschungsvorgehen beschrieben, die Erstellung des Interviewleitfadens erläutert, das Sampling der wissenschaftlichen Arbeit vorgestellt, sowie der Durchführungs- und Auswertungsprozess dargestellt. Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung zusammengefasst und miteinander verglichen, sodass abschließend im letzten Kapitel ein Fazit gezogen werden kann. Hierbei werden Bezüge aus den Theorie- und Forschungskapiteln hergestellt, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Die wissenschaftliche Arbeit soll einen Beitrag zur Positionierung der Schulsozialarbeit im Institutionsfeld Schule und deren außerschulischen Kooperationspartner\*innen leisten. Dabei wird das Kooperationspotential mit den verschiedenen Akteur\*innen der Sozialen Arbeit und des Sozialraumes sowie dessen Rahmenbedingungen und Wirkungspotentiale untersucht.

## 1. Schulsozialarbeit

### 1.1 Historischer Kontext und Definition

Schulsozialarbeit hat ihre Anfänge in Deutschland in den frühen 70er Jahren und ist bis heute geprägt vom stetigen Wachstum innerhalb des Schulwesens und der Jugendhilfe (Rademacker, 2011, S. 17). Auf Länderebene gibt es jedoch bis heute keine einheitliche Definition von Schulsozialarbeit und daher kommt es zu unterschiedlichen Begrifflichkeiten, wenn es um Schulsozialarbeitende geht (ebd., S. 25). Erstmals fing die Entwicklung der Schulsozialarbeit in den 70er Jahren an Gesamtschulen an, indem sie als Beschreibung sozialpädagogischer Angebote in Zusammenhang gebracht wurden (Gebhardt, 2016, S. 12). Laut Speck (2005) fehlt es der Schulsozialarbeit an einem klaren inhaltlichen Verständnis, des sowieso schon umstrittenen Begriffes der Schulsozialarbeit<sup>1</sup>. Anfangs wurden, mit Blick auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW), die sozialpädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit für Aufgaben wie Pausenaufsichten oder Arbeitsgemeinschaften eingesetzt und auf Lehrer\*innenstellen eingestellt. So hing es an den Schulen wie sie sozialpädagogische Fachkräfte zu Beginn am Ort Schule einsetzten (Rademacker, 2011, S. 26). Erst im späteren Verlauf der 70er Jahre kam es mit einem Erlass zum Beratungsauftrag. In dem Beratungsauftrag wurden klare Ziele und Erwartungen sowie deren Aufgabenverständnis für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit formuliert (vgl. Speck, 2014, S. 36ff.). Durch die kritische Auseinandersetzung im Diskurs der Schulsozialarbeit an Schulen und deren Möglichkeiten, wurde die Schulsozialarbeit als ein Bestandteil der Jugendhilfe eingefordert (ebd.).

Von der Einforderung zur Jugendhilfe ausgehend wurden in den 80er Jahren gemeinsame Arbeitsformen der Schulsozialarbeit definiert. Die Arbeitsformen hatten den Zweck eine räumlich-organisatorische Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule aufzuschlüsseln und fachlich-sozialpädagogische Qualifikationen am Ort Schule zu etablieren (ebd.). Die Ziele und Erwartungen waren dahingehend darauf ausgerichtet erzieherische Wirkungen zu ergänzen bzw. zu korrigieren und hatten vor allem benachteiligte Schüler\*innen im Blick (ebd.). Trotzdem besteht in der Praxis der Schulsozialarbeitenden keine Unabhängigkeit von den Zielen der Schule (Baur, 2013, S. 92). So lässt sich Schulsozialarbeit in den 80er Jahren vor allem als „Oberbegriff für alle Kooperationsansätze zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. LehrerInnen und sozialpädagogischen Fachkräften fungierte.“, verstehen (ebd.).

Im weiteren Verlauf der Diskussionen um die Professionalisierung und Ausarbeitung der Schulsozialarbeit ist in den 90er Jahren Schulsozialarbeit als „engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (ebd., S. 40) verstanden wurden. Schulsozialarbeit sollte zudem

---

<sup>1</sup> Für den Begriff Schulsozialarbeit wurde sich, in dieser wissenschaftlichen Arbeit, entschieden, da der Begriff „seit mehreren Jahrzehnten historisch gewachsen und gebräuchlich [ist]“ (Speck, 2014, S. 36).



eine Kooperation zwischen Lehrer\*innen und Sozialarbeiter\*innen fördern. Außerdem behielten die Ziele, Erwartungen und Methoden der Schulsozialarbeit – als Teil der Jugendhilfe – weiterhin den Charakter von Jugendhilfe. Ferner sollte die Öffnung von Schule nach innen und nach außen, sowie Kooperationen mit anderen öffentlichen und privaten Akteur\*innen gefördert werden (Baur, 2013, S. 40).

Ab den 2000er kam es zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der in dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendeten Definition von Schulsozialarbeit. Trotz vieler Fachbeiträgen und Diskussionen ist bis heute nicht bundeseinheitlich formuliert wer und was mit dem Angebot der Schulsozialarbeit erreicht werden soll (vgl. ebd., S. 44ff.). Da es keine allgemeingültige Definition von Schulsozialarbeit gibt und bspw. in Niedersachsen sozialpädagogische Fachkräfte die Arbeit an Schulen übernehmen, lassen sich auch keine klaren Handlungskompetenzen und Zuständigkeiten ableiten (Busche-Baumann, 2016, S. 181). Da „[d]er Begriff pädagogische/r Mitarbeiter/in (...) nicht geschützt [ist] (...) lässt [er] offen, ob ein Abschluss im pädagogischen Bereich und wenn ja, auf welchem Niveau (Ausbildung, Studium) gemeint ist“ (ebd). Aufgrund der zahlreichen Definitionsverschiebungen von Schulsozialarbeit wurde sich auf die Definition von Karsten Speck, welche auch die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW (LAG Schulsozialarbeit NRW e.V., o.J.) folgt, entschieden. Dahingehend definiert Speck Schulsozialarbeit wie folgt:

*„Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck, 2006, S. 23)*

Mit dem Blick auf den historischen Kontext und der fehlenden allgemeingültigen Definition von Schulsozialarbeit, lässt sich Schulsozialarbeit trotz der fachlichen Diskussion und den unterschiedlichen Berufsdefinitionen auf Länderebene, nicht genau definieren. Durch diese Unschärfe ist es auch nicht möglich, eine genaue Anzahl an Schulsozialarbeitenden zu erfassen (vgl. Gebhardt, 2016, S. 13).

Eine ähnliche Unschärfe lässt sich auf die Gesetzeslage, auf der Schulsozialarbeit beruht, festhalten. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz § 13 SGB VIII liefert hier zwar die gesetzliche Grundlage für die Schulsozialarbeit, jedoch nur auf Basis der Jugendsozialarbeit, die

wiederum an die Jugendhilfe angegliedert ist. Durch den § 81 SGB VIII ist die Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen – also auch der Schule – verpflichtet (Mack, Raab & Rademacker, 2003). Rechtlich gesehen sind neben den genannten Paragrafen die §§ 1, 2, 11, 14 SGB VIII<sup>2</sup> in den meisten Konzepten als Bezugsparagrafen der Schulsozialarbeit angegeben (Pötter, 2018, S. 31ff.). § 13 Abs. 1 SGB VIII besagt: „[j]ungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, [und] (...) im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden [sollen], die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration [zu] fördern.“ (ebd., S. 33). Pötter (ebd.) bemängelt hier jedoch, dass dieser Absatz des § 13 SGB VIII nur die benachteiligten Jugendlichen abdeckt. Schulsozialarbeit sollte sich ausdrücklich an alle Kinder und Jugendlichen am Ort Schule richten, um Bildungsbenachteiligungen vorzubeugen. Hier gibt es keine Eindeutige Norm für die Schulsozialarbeit im SGB VIII (Meinunger, 2016, S. 36). Daher sollte über eine Modifikation des § 13 SGB VIII nachgedacht werden, damit Schulsozialarbeit explizit im Sozialgesetzbuch genannt wird (ebd., S. 38). Auch der Datenschutz spielt in der Schulsozialarbeit eine Rolle, indem Dokumentation zu den Schüler\*innen nur handschriftlich geschehen darf und die Schweigepflicht von Schulsozialarbeit unter dem doppelten Mandat von Hilfe und Kontrolle zu verstehen ist (Speck, 2014, S. 47). Dies alles setzt voraus, dass die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit sich stets an die aktuellen Schulgesetze und andere etwaige Vorgaben ihres Bundeslandes<sup>3</sup> halten. Durch die genannten Gesetze von Jugendhilfe und Schule haben Kinder und Jugendliche das Recht auf eine individuelle Entfaltung und Entwicklung (Just, 2016, S. 29).

### 1.2 Zu Zielen, Zielgruppen und dem Spannungsfeld

Zur Zielgruppe von Schulsozialarbeit gehören alle Kinder und Jugendliche die im schulpflichtigen Alter sind (Speck, 2014, S. 47). Weiterhin ist Speck (ebd.) der Meinung das zu den Zielgruppen der Schulsozialarbeit auch alle Personen der Jugendhilfe gehören sollten. Zudem sind die wichtigsten Kooperationspartner\*innen und zugleich Zielgruppe die Lehrer\*innenschaft und die Schulleitung (Pötter, 2018, S. 29). Weitgefasser sieht Schulsozialarbeit aber auch die „Eltern, sozialpädagogisch zu beratende Institutionen und Einzelpersonen, Behörden und Beratungseinrichtungen sowie das Gemeinwesen“ (Spies, 2013, S. 40) als ihre Zielgruppe an. Dieses weitgefaste Spektrum ermöglicht viele Handlungsspielräume, kann aber

<sup>2</sup> § 1 SGB VIII (Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe), § 2 SGB VIII (Aufgaben der Jugendhilfe), § 11 SGB VIII (Jugendarbeit), § 14 SGB VIII (Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz).

<sup>3</sup> Ein Beispiel für solche Vorgaben wären auch die Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) oder die Amtsblätter des Ministeriums.

wiederum dazu führen, dass Schulsozialarbeit sich konzeptionell am Ort Schule unscharf darstellt (Spies, 2013, S. 40).

Schulsozialarbeit bietet ein umfangreiches Portfolio von der individuellen Beratung, zur kulturellen Bildung bis hin zur Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartner\*innen wie bspw. soziale Dienste oder Vereinen. Die Prinzipien „Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität“ (Eibeck, Foltin & Kastirke, 2016) der Jugendhilfe dienen dabei als Leitbild. Diese sollen in ihrer Hauptaufgabe Schüler\*innen bei der Lebensbewältigung, im schulischen und alltäglichen Kontext, unterstützen (Stüwe, Ermel & Haupt, 2017, S. 16). Weiterhin soll Schulsozialarbeit die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und präventive Angebote am Ort Schule entwickeln (Gebhardt, 2016, S. 19). Dazu gehören bspw. sozialpädagogische Einzel- oder Gruppenarbeiten (ebd., S. 22). So soll sie Barrieren von Benachteiligungen abbauen und die Chancengleichheit, sowie Teilhabe der Kinder und Jugendlichen fördern (Eibeck et al., 2016, S. 8).

Durch die außerschulische Vernetzung von Schule in den Sozialraum kann im Ort Schule individuelle und kulturelle Vielfalt junger Menschen verankert und gewürdigt werden (Niemeyer, 2016, S. 155). Schulsozialarbeit trägt zur Verbesserung des Sozialklimas am Ort Schule bei (Aden-Grossmann, 2016, S. 27). Das fachliche Handeln von Schulsozialarbeit ist nicht nur beschränkt auf die Unterstützung bei innerschulischen Angelegenheiten, sondern soll auch Bezüge zu außerschulischen Lern- und Hilfsangeboten herstellen. Dabei entwickelt sie sich durch die Vernetzung „inner- als auch außerschulischen Aneignungsräume.“ (Zipperle et al., 2018, S. 15). Schulsozialarbeit nimmt Schüler\*innen in ihrer ganzen Lebenswelt wahr und soll systematisch, über die eigenen Ressourcen und neue Sichtweisen, zu eigenen Lösungen anregen (Just, 2016, S. 23). Die vielfältigen Problemlagen der Schüler\*innen macht es unabdingbar auch mit den außerschulischen Kooperationspartner\*innen in Verbindung zu treten und sich zu vernetzen. Dabei soll Schulsozialarbeit immer niedrigschwellig und leicht zugänglich für die verschiedenen Akteur\*innen sein (Speck, 2014, 84 ff.). Diese Arbeitsbedingungen gilt es zu beachten, damit sich die Chancen für die Schüler\*innen auf einen besseren Bildungsabschluss erhöhen (Reutlinger & Sommer, 2011, S. 377). So versteht sich die Schulsozialarbeit als politische Arbeit, indem sie die Schüler\*innen im Wettbewerb um erhöhte Bildungschancen, unterstützt, damit diese erfolgreich in die Gesellschaft integriert werden können (Drilling, 2009, S. 42).

Das Akzeptieren von spezifischen Arbeitsbedingungen unter Lehrer\*innen und der Schulsozialarbeit muss Voraussetzung dafür sein, da Schulsozialarbeit eher außerschulische Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten nutzt (ebd.). Sie soll als kompetente Ansprechpartner\*in, den Kindern und Jugendlichen in den Übergangsphasen von Grundschule zu weiterführenden

Schule bis hin zum Beginn der Erwerbstätigkeit beiseite stehen (Zipperle et al., 2018, S. 11). Schulsozialarbeit, wenn sie systematisch weiterentwickelt wird, kann einen wichtigen Beitrag zu gelingenden Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen leisten. Dennoch muss sie durch eine gute Koordination und Steuerung von den zuständigen Institutionen und Behörden unterstützt werden, damit sie sich in sozialräumliche Planungs- und Gestaltungsprozesse einbinden kann. Hierbei müssen Grenzen zwischen innerschulischen und außerschulischen Angelegenheiten überwunden werden (Mavroudis & Spogis, 2016, S. 64ff.). Schulsozialarbeit muss unterdessen bewusst werden, welche Potentiale, gerade im Hinblick auf Kooperationen, sie hat. Dies kann durch Fachtagungen, anderen Schulsozialarbeitenden sowie Auseinandersetzung mit der eigenen Profession geschehen (vgl. Streblow, 2016, S. 144 ff.). Diese soll in ihrer Funktion inklusiv Denken, sodass Bildungsungleichheiten vorgebeugt und sogleich als Katalysator zur Vernetzung und Öffnung von Schule verstanden wird (Flad & Bolay, 2005, S. 50).

Schulsozialarbeit befindet sich auch im Spannungsfeld zwischen benachteiligten und beeinträchtigten Schüler\*innen „und der Ausweitung der Angebote für die gesamte Schüler\*innenschaft.“ (Gräßle & Fehlau, 2021, S. 2). Da Schulsozialarbeit bspw. in NRW dreigliedrig finanziert wird, sind Schulsozialarbeitende immer wieder damit konfrontiert diese strukturellen Hürden, durch eigene Lösungsstrategien zu überwinden (ebd., S. 32f.). In NRW wird Schulsozialarbeit durch die „kommunale Verantwortung als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe verstanden“ und finanziert (Land.NRW, 2021). Gleichzeitig stellt das Land NRW eine landeseigene Stelle für die Schulsozialarbeit zur Verfügung. Weiterhin können Schulen, je nach Bedarf, noch bis zu zwei Lehrer\*innenstellen in Schulsozialarbeitsstellen umwandeln (ebd.). Durch die teilweise anderweitigen Zuständigkeiten der Schulsozialarbeitenden resultiert daraus oft „eine hohe Arbeitsbelastung, Zeitnot und Ressourcenknappheit“ (Gräßle & Fehlau, 2021, S. 33). Durch die dreigliedrige Struktur von Schulsozialarbeit kann es zu „Systembrüchen“ (ebd., S. 34) – auch in der Finanzierung von Schulsozialarbeit – kommen. Durch diesen Stolperstein kommt es nicht selten zu einem erheblichen Überbrückungsaufwand (ebd.). Die oftmals ungesicherte Finanzierung drückt sich auch auf die personelle Situation und auf die Arbeitsbelastung aus (Speck, 2014, S. 96f.). Durch die unsichere berufliche Situation oder der Befristung von Arbeitsverträgen hemmt sie, das ohnehin schon vielfältige Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, weiter ein (Ermel & Haupt, 2016, S. 198). Dazu kann es je nach Anstellungsverhältnis in der Schulsozialarbeit, zu einer Zuständigkeit für mehrere Schulen und damit auch zu einem organisatorischen Mehraufwand für die Schulsozialarbeitenden kommen. Dies kann dazu führen, dass die Fachkräfte einer hohen Stressbelastung ausgesetzt sind und dies somit eine Gefahr der Handlungsfähigkeit darstellt (ebd., S. 198ff.).

Aufgrund der heterogenen Vielfalt und Problemlagen, die das Feld der Schulsozialarbeit mit sich bringt, fordern Eibeck et al. (2016, S. 8) die Aufnahme der Schulsozialarbeit als Regelangebot an allen Schulformen, zudem fordern sie – aufgrund der Problematik der Stellenkonstellation von Schulsozialarbeit – diese mit je einem Vollzeitäquivalent, pro 150 Schüler\*innen, zur Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit und den Auf- und Ausbau von Koordinierungsstellen für das Feld der Schulsozialarbeit, auszustatten. Dies verfolgt das Ziel tariflich gesicherte Arbeitsbedingungen, sowie eine angemessene Bezahlung die dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeiter\*innen gerecht wird. In NRW sind die Forderungen im Jahr 2021 durch eine Erhöhung der Mittel für Schulsozialarbeit um 20 % auf 57,7 Millionen Euro und den Ausbau der Schulsozialarbeit teilweise erfüllt worden (Land.NRW, 2021).

Es bleibt daher abzuwarten, wie sich die Fortführung von Konzeptionen und Zuständigkeiten für die Schulsozialarbeit auf Länderebene in den nächsten Jahren entwickelt und inwiefern Schule und Schulsozialarbeit von diesen profitieren werden.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## 2. Sozialraumorientierung und dessen Methoden

### 2.1 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Seit Ende des 20. Jahrhunderts sind in Deutschland veränderte Ordnungen des urbanen Raumes zu beobachten (Dirks & Kessl, 2016, S. 7). Stadt und Gemeinden sind nicht nur mehr als ein wirtschaftliches Zentrum oder als Wohnort zu betrachten. Vielmehr müssen sie als Raum, einem Ort der Vielfalt und Heterogenität, sowie der unterschiedlichen Lebensweisen, geprägt von unterschiedlichen Kulturen u.v.m., gesehen werden (Herrmann, 2019, S. 15f.).

Das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erwähnt bereits im achten Jugendbericht (BMFSFJ, 1990, S. 17) – damals noch Alltagsorientierung genannt – in einer der Strukturmaximen von Jugendhilfe (und damit auch der Schulsozialarbeit) ein sozialraumorientierten Bezug zur Lebenswelt der Adressat\*innen (Bolay et al., 2003, S. 10). So wird bei der Thematik Sozialraumorientierung, im Rahmen des zwölften Kinder- und Jugendberichts, von einer „fortschreitenden Entgrenzung der Schuleinzugsbereiche“ (BMFSFJ, 2006, S. 301) und das diese immer weniger in den schulisch-organisatorischen Handlungsrahmen passen, gesprochen (ebd.). Drei Jahrzehnte später gilt es für die Sozialraumorientierung und für sozialpädagogische Fachkräfte herauszufinden wie bspw. mit sozialräumlichen Methoden, die sozialräumlichen Gegebenheiten sind (BMFSFJ, 2020, S. 388). Bezogen auf einen Sozialraumbegriff definieren Kessl und Reutlinger (2010, S. 25):

*„Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte).“ (ebd.)*

Besonders bei Kindern und Jugendlichen spielen die Handlungsräume eine übergeordnete Rolle. Diese sehen die sozialen Räume als ein Konsum- und Aneignungsraum, bezogen auf ihre momentanen Bewältigungsphasen, an (Reutlinger, 2009). Dies wirft die Frage auf, wie sich der konstituierte Raum auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen auswirkt (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 28)

Hierbei zeigen sich im Sozialraum z.B. bei sozialen Ungleichheiten auch immer Segregation der räumlichen Strukturen von Städten (Baur, 2013, S. 22). Dadurch haben Schulen in benachteiligten Quartieren<sup>4</sup> durchschnittlich geringere Bildungserfolge vorzuweisen als Schulen in wohlhabenden Quartieren (Baur, 2013, S. 51). Ergebnisse von Baur (ebd., S. 152ff.) zur

---

<sup>4</sup> In dieser wissenschaftlichen Arbeit werden die Begrifflichkeiten Quartier, Sozialraum und Stadtteil – ähnlich wie in der Literatur – synonym verwendet. Um eine Verfälschung der zitierten Autor\*innen zu den verschiedenen Begrifflichkeiten zu vermeiden, wurde sich in dieser wissenschaftlichen Arbeit auch für die unterschiedliche Begrifflichkeiten entschieden. Die zitierten Begrifflichkeiten sind jedoch alle synonym zu betrachten.

ethnischen und sozialen Segregation bestätigen, dass wenn zu einem belastenden Stadtteil noch Vorurteile aufgrund eines Migrationshintergrundes hinzukommen, ist dies oftmals ein Ausschlusskriterium z.B. bei Unternehmen hinsichtlich Bewerbungen um Praktikums- oder Ausbildungsplätzen. Weiterhin gibt es Kritik an der Zuspitzung des Sozialraumbegriffes in Bezug auf seine territorialen Dimensionen. So muss es planerisch und ortsbezogen gelingen die Raumstrukturen so zu gestalten und auszubauen, dass Institutionen ihre Angebote sozial- und stadtplanerisch verwirklichen können (Alisch, 2015, S. 10f.)

Um diesen – und anderen – Vorurteilen vorzubeugen und entgegenzuwirken braucht es Konzepte die sozialraumorientierte Arbeit – von den Beziehungsstrukturen der Akteur\*innen ausgehend – nutzt, um die sozialräumlichen Ressourcen der Akteur\*innen zu aktivieren (Herrmann, 2019, S. 85). Ferner werden Konzeptionen der Sozialraumorientierung in den letzten Jahren auch als nahräumliche Vernetzung von Institutionen interpretiert (Pries & Kurtenbach, 2019, S. 226). Durch die sich seit Jahrzehnten veränderten Ansichten von Sozialraumorientierung ist es nötig, gemeinsame Lösungen für und mit allen Beteiligten zu finden, damit Sozialraumorientierung nicht als „Catch-All- Begriff“ (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 39) gesehen wird. Dabei muss ein gemeinsames Verständnis von Akteur\*innen der Jugendhilfe und der Schule bestehen, damit Sozialraumorientierung und die Öffnung von Schule initiiert werden kann (Grimm & Deinet, 2008, S. 4). Sozialraumorientierung ist daher als Arbeitsprinzip zu verstehen, bei den Kindern und Jugendliche im Sozialraum mit ihren zur Verfügung stehenden Ressourcen im Mittelpunkt stehen (ebd.).

Hierbei ist Hinte (2019, S. 19.) der Ansicht das es im Kern fünf Prinzipien braucht, die jedes Konzept beinhalten sollte, damit es sozialraumorientiert erfolgreich implementiert werden kann. Erstens soll dabei als Ausgangspunkt der Arbeit der Wille und die Interessen der anspruchsberechtigten Menschen sein. Hierbei geht es um die Zusammenarbeit mit den Menschen. Veränderungen sollen von den Menschen selbst gewollt und durch die eigenen Ressourcen herbeigeführt werden (Barleben, Glaser & Krawinkel, 2015, S. 128). Zweitens sollen sie ihre eigene Potentiale entfalten und durch ihre eigenen Vorstellungen, im Alltag, umsetzen können. Drittens sollen sie sich auf die Ressourcen und denen des Sozialraumes fokussieren. Gleichzeitig sollen die Menschen soziale Netzwerke und Möglichkeiten, die der Sozialraum bietet, nutzen (ebd.). Nach dem vierten Prinzip sollen die Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweisen, der im Sozialraum wohnenden Menschen, enthalten sein. Dabei geht es darum aufzupassen, dass sie die Menschen nicht alle einheitlich als Zielgruppe etikettiert (ebd., S. 128f.). Als fünftes und letztes Prinzip gilt es lebensweltlichen Bezüge zum Sozialraum herzustellen, indem sich die Angebote an den Menschen und nicht an die Institutionen anpassen (ebd., S. 129). Dies soll dazu führen, dass die Distanz zwischen den lebensweltlichen Bezügen der Menschen innerhalb eines Sozialraumes und den Verwaltungsstrukturen

verkleinert wird (Barleben et al, 2015, S. 129). Die Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit und deren Methoden sehen die Menschen in „ihren Lebensraum [die] nach ihren Vorstellungen“ (Fehlau & van Rießen, 2021) ihre Lebensräume gestaltet möchten (ebd.). Sozialraumorientierung lässt sich als Verbindung zwischen Raum und sozialem Agieren, sowie der erfolgreichen Wechselwirkung für eine erfolgreiche Bildungs- und Kulturarbeit, nutzen (Hübner, 2015). Sowohl pädagogisch als auch fachlich lässt sich das Interesse der Sozialraumorientierung weiterhin zu der Nähe der Lebensweltorientierung begründen (Mack et al., 2003, S. 47). Von Sozialraumorientierung kann letztendlich gesprochen werden, wenn eine solche Haltung von allen beteiligten gewollt und realisiert wird (Zipperle et al., 2018, S. 19). Durch Herstellung von Sozialraumbezügen und dem Sozialraumwissen kann schließlich eine Sozialraumorientierung i.e.S. hergestellt werden (ebd., S. 104). Sozialraumorientierung vollzieht sich daher als Prozess (ebd., S. 131).

An zum Beispiel den Ort, der sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ist, ist dieser eng verwoben mit den Bedingungen des Sozialraumes (ebd., S. 132). So soll sich laut Deinet (2011, S. 240) die Schulsozialarbeit als Teil des Sozialraumes – und damit der Sozialraumorientierung – sehen. Es sollte eine offene Haltung der Schulsozialarbeit am Ort Schule bestehen. Dies trägt dazu bei dass Schulsozialarbeit nicht nur einer bestimmten Personengruppe (z.B. als Anwält\*in der Kinder und Jugendlichen) zu verorten ist (vgl. Baier, 2011b, S. 87). So ist ein zentrales Problem der Schulsozialarbeit nicht die Klärung der bezüglichlichen Rollenfrage, sondern wie die Gestaltung von (sozialraumorientierter) Schulsozialarbeit am Ort Schule aussieht (ebd., S. 91). Eine Orientierung der Schulsozialarbeit zwischen Schule, Schüler\*innenschaft und Sozialraum wäre erstrebenswert. Daher sollte Schulsozialarbeit, durch geeignete sozialräumliche und fachliche Konzepte, eine Brückenfunktion zwischen Lebenswelt und Sozialraum einnehmen (Hinte, 2019, S. 21). Hierbei soll sie die Kinder und Jugendlichen in ihrer Ganzheitlichkeit, innerhalb ihrer Lebensräume, wahrnehmen und so ihre Kompetenzen fördern.

### 2.2 Methoden der Sozialraumorientierung

Um mehr über die sozialräumlichen Strukturen der Kinder und Jugendlichen zu erfahren, bietet sich ein vielfältiges Methodenrepertoire an. Dies kann sich von Fragebögen der Schüler\*innen bis hin zu Stadtteilbegehungen erstrecken (vgl. Bitzan, Bolay, Wlassow & Zipperle, 2015, S. 70ff). Weiterhin bieten sich auch Netzwerk- und Zeitbudgetanalysen bei den Fachkräften der Schulsozialarbeit an, um einzuschätzen wie die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit aussehen (ebd.). Bei den Methoden kommt es darauf an, dass das Fachwissen der Fachkräfte vor Ort und das Wissen der Kinder und Jugendlichen über mögliche Bedürfnisse und Konfliktbereiche erhoben werden (ebd., S. 46). Da der Zugang zum Sozialraum vor der Tür anfängt, bietet es sich an die angewendeten Methoden im unmittelbaren Sozialraum der Schule



anzusiedeln. Somit sollte der Radius nicht mehr als eine Schulstunde zu Fuß betragen (Billis & Heinrich, 2016, S. 61). Durch solche Methoden kann Kindern und Jugendlichen ein „Markt der Möglichkeiten“ aufgezeigt werden (Grimm & Deinet, 2008, S. 10). In allen Methoden des Sozialraumes stehen die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt und somit nicht die Pädagog\*innen (ebd., S. 21). Dabei ist es als Schulsozialarbeitende wichtig den Sozialraum mit dem Blick der Kinder und Jugendlichen zu sehen (Deinet, 2011, 241f.). So können alltagsweltliche Verknüpfungen zu einem nachvollziehbaren Ganzen stattfinden (Grimm & Deinet, 2008, S. 23). Weiterhin können Klassengemeinschaften an gegenseitige Informationen über sich und ihre Mitschüler\*innen gelangen (ebd., S. 29). Dadurch können sich Gemeinsamkeiten und Gruppen in den Klassen finden, damit sich Schüler\*innen auch außerhalb von Schule zu Freizeitaktivitäten verabreden können (ebd.).

Durch bspw. die Nadelmethode können schnell und gezielt Lieblingsorte, informelle Treffs und angstbesetzte Orte mit Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden (ebd., S. 16). So werden Kinder und Jugendliche zu Expert\*innen ihres Sozialraumes und es wird ihnen Wertschätzung entgegengebracht. Dazu braucht es nicht immer Anlässe, denn diese ergeben sich dadurch, dass über die Orte in den wahrgenommen Sozialräumen gesprochen wird und hierbei weitere Themen ans Licht kommen (ebd.). Ein positiver Nebeneffekt der Methode ist sich von Schüler\*innen erklären zu lassen, wie sich und in welcher Weise Barrieren zu anderen Institutionen auftun. Durch die ungefilterte Sichtweisen des Sozialraumes können die Fachkräfte im Ort Schule erfahren, wie sie allgemein im Sozialraum wahrgenommen werden (vgl. Deinet, 2011, 241 ff.). So kann Schulsozialarbeit eine ‚Scharnierfunktion‘ zwischen den Stadtteil, seinen Institutionen und dem Ort Schule einnehmen (Reutlinger & Sommer, 2011, S. 372). Die Nadelmethode kann mittels Karten oder auch durch eine Stadtteilbegehung geschehen (Deinet, 2011, S. 244). Zusätzlich sollte bei der Auswertung beachtet werden, dass die einzelnen Zielgruppen (Altersunterschiede, Geschlechtertrennung) zu erkennen sind, damit unterschiedliche Bedürfnisse wahrgenommen werden können (ebd.). Je nachdem welche genaue Fragestellung im Zentrum der Auswertung steht, lassen sich so bspw. durch verschiedene Nadelfarben – bei der Kartenvariante – die unterschiedlichen Räume (Lieblingsorte, Angst-räume etc.) identifizieren (Deinet & Krisch, 2009).

Weitere Beispiele für die Erforschung und Wahrnehmung durch Kinder und Jugendliche im Sozialraum können sein:

- *„Exkursionen und Erkundungen*
- *Orientierungsangebote im freizeitpädagogischen Bereich im Sozialraum*

## 2. Sozialraumorientierung und dessen Methoden

- *Ausflüge und Aktionen zum Kennenlernen und Vertrauensaufbau*
- *Medienpädagogische Kleinprojekte, wie z.B. Umfragen in Bevölkerung, themenbezogene Videoclips, Projekte im Sozialraum im Bereich Digitale Fotografie, Erstellen eines Comics,*
- *Gemeinsame aktive Beteiligung an Angeboten und Festen im Sozialraum*
- *Erlebnispädagogische Aktivitäten*
- *Theaterpädagogische Projekte*
- *Mobile und aufsuchende Angebote im Sozialraum*
- *Einzelfallhilfe nach Bedarf“ (vgl. Hildebrandt, 2016, S. 234).*

Auch virtuelle Räume können heutzutage als Teile des öffentlichen Raumes von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden (Deinet, 2010).

Mit der fortschreitenden Digitalisierung gibt es auch immer mehr Möglichkeiten die sozialraumorientierten Methoden in die digitalen Lebensräume der Kinder und Jugendlichen zu verlagern (Fehlau & van Rießen, 2021). Somit können – ergänzend – die digitalen Möglichkeiten genutzt werden um Fotos und Videos, sowie die vorhandene sozialräumliche Infrastruktur durch die Online-Auftritte von Institutionen und sozialen Einrichtungen, im Sozialraum, genutzt werden (ebd.). Vorteil solcher Methoden sind, dass diese über Projektionsgeräte allen Beteiligten zugänglich gemacht werden können, um darüber zu diskutieren (ebd.). Es setzt jedoch voraus, dass die Beteiligten mit den digitalen Endgeräten umgehen können (ebd.). Sind die Voraussetzungen gegeben können sie die bereits vorhandenen Methoden ergänzen (ebd.).

Eine regelmäßige Wiederholung der durchgeführten Methoden kann helfen „institutionalisierte Sichtweisen“ (Deinet, 2011, S. 252) zu überwinden und die Qualität des Sozialraumes zu gewährleisten (ebd.).

### 3. Vom Verständnis des Bildungsbegriffes zur Bildungslandschaft

#### 3.1 Der Bildungsbegriff und seine Bestandteile

Bildung gilt häufig als das, was jemand kann oder weiß (Mack, 2007, S. 5). In der Gesellschaft wird heutzutage immer noch von den Akteur\*innen der verschiedenen Professionen und Handlungsfelder gesprochen. Es wird diskutiert was Bildungsideale und das Bildungssystem zu einer gelungenen Bildung beitragen können. Dabei gibt es zahlreiche Diskussionen, was Bildung überhaupt bei der Planung von „Definition[en] von Bildungsstandards, die Inhalte des Lehrplans [und] das Rollenverständnis von Lehrkräften“ beinhalten sollte (Tenorth, 2013).

Bildung kann als Teil der Identitätsbildung verstanden werden, „sowohl inner- wie außerhalb von Bildungsinstitutionen (...) im Vollzug seiner subjektiven Aneignung“ (Walther, 2016, S. 84). Mit einem Blick auf die aktuellen Bildungsprozesse kommt vielmehr die Frage auf nach der Bedeutung von Bildung und „dem Zusammenwirken und den Wechselwirkungen dieser Prozesse in bildungsbiographischer Perspektive“ (Mack, 2007, S. 2). Der Bildungsbegriff lässt sich im Allgemeinen nicht definieren. Vielmehr befindet sich der Bildungsbegriff in einer Wechselwirkung zwischen Anleitung, Anregung und eine durch das Individuum selbst getätigte Aneignung (El-Mafaalani, 2020, S. 25). In Bildungsprozessen kann sich der Mensch (Subjekt) „emotionale, moralische, soziale und kognitive Kompetenzen“ aneignen (Gebhardt, 2016, S. 28). Bildung ist somit eine Voraussetzung für ein gelingendes Leben (ebd.). Mensch und Gesellschaft profitieren auch hier, durch einen wechselseitigen Prozess, von Bildung als notwendige Ressource (ebd.).

Seit dem Bekanntwerden der Ergebnisse der Pisa-Studie, sowie einer intensiven Debatte um Bildung und was diese alles umfassen soll, ist der Kinder- und Jugendhilfe – somit auch die Schulsozialarbeit durch die gesetzlichen Bestimmungen – besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden (Mack, 2007, S. 2). Mack beschreibt Bildung „als ein offene[n] und abschließbare[n] Prozess (...) der von den Menschen selbst bestimmt und aktiv gestaltet wird“ (ebd., S. 5). Bildung ist hierbei gemeint als aktiver Aneignungsprozess der sich bildenden Subjekte (ebd.). Durch Bildung sollen sich die Subjekte in die Lage versetzen ihr Leben autonom und selbstbestimmt zu gestalten, ohne sich dabei von der Gesellschaft auszugrenzen (ebd., S6). Hierbei brauchen vor allem Kinder und Jugendliche Gelegenheiten ihre Umwelt und Fremdes zu entdecken (ebd.).

So kann der Begriff der Bildung in formale, non-formale und informelle Bildung getrennt werden (Vogel, 2008, S. 126).

Mit formaler Bildung ist eine institutionelle Bildungsform im Sinne von Unterricht gemeint. Wenn also Schüler\*innen in einem Unterrichtsfach gute Leistung durch Aneignungsprozesse

vorweisen können, mündet dies im Bildungssystem zu guten Noten durch die Lehrkraft, dies wiederum führt zu einem anerkannten Bildungsabschluss. Ferner sind mit formaler Bildung alle Bildungsabschlüsse zu verstehen (Vogel, 2008, S. 126). Schulen vertreten Normen und Werte, die das Erreichen möglichst guter Noten oder das Erreichen des höchsten Bildungsabschlusses der Schulform ermöglichen sollen (Baur, 2013, S. 131). Wenn Schüler\*innen jedoch das angeeignete Wissen nutzen und in den Alltag miteinbeziehen können, um z.B. durch die gelernten Aneignungsprozesse aus dem Informatikunterricht der Schule sich selbst ein Computerprogramm beizubringen, kann dies als informelle Bildung verstanden werden (Vogel, 2008, S. 125). So gesehen lässt sich Bildung als ein sehr komplexes Konstrukt, wie eingangs erwähnt, nicht genau präzisieren.

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. beschreibt Bildung und den Bildungsbegriff der non-formalen und informellen Bildungsorte wie folgt:

*„Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliques, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Denn Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht.“*  
(Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., 2009, S. 1)

Als non-formale Bildung können auch alle Angebote der Kinder und Jugendhilfe verstanden werden, somit nimmt sie – ähnlich wie die Schulsozialarbeit – eine Zwischenstellung von formaler und informellen Bildungsmodalitäten ein (Mack, 2007, S. 12). Schulsozialarbeit hat also auch eine Förderung der Bildung in Sinne von Partizipation und der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen. Dabei sollten vermehrt lebensweltbezogen und sozialraumorientierte Erziehungs- und Bildungskonzeptionen entwickelt und integriert werden (Bassarak & Schieder, 2016). Durch solche Konzeptionen kann Schulsozialarbeit eine tragende Kraft und zunehmend an Bedeutung gewinnen (ebd.).

Da non-formale Bildung kein Bestandteil des schulischen Curriculums ist, kann sie nicht Teil der formalen Bildung sein und ist somit auch kein Teil des Bildungsauftrages der Lehrkräfte (Begemann, 2016, S. 103). Vielmehr müssen außerschulische Kooperationen, bspw. durch Peergroups, Familien und anderes Schulpädagogisches Personal, sowie die Schulsozialarbeit selbst an non-formalen Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mitwirken (ebd.). Will Schule ein Teil non-formaler Bildung sein, so müssen der Schulsozialarbeit geeignete Räume dafür zur Verfügung gestellt oder die Raumnutzung optimiert werden (ebd., S. 105). Die kontinuierliche Einbeziehung der außerschulischen Lernorte, sollte daher in dem schulischen Curricula miteinbezogen werden (Volkholz, 2016, S. 16).

Sie kann zudem zwischen dem formalen Bildungssystem der Schule und den informellen Bildungsmodalitäten der Familie und den Peers vermitteln (Werthern, 2014, S. 113). Informelle Bildung findet dagegen meist bei den Familien, Peers und durch Medien statt. Dabei hat sie auch keine festen Rahmenpläne und Ziele. Sie findet also während des ganzen Sozialisationsprozesses bis zum Tod Anwendung (ebd.).

Als informelle Bildungspartner\*innen werden auch Vereine, ehrenamtliche Mitarbeiter\*innen, Eltern, Verwandte oder auch Stadtteilbewohner\*innen, verstanden. Ferner werden, als außerschulische Lernorte, Kirchen, Bibliotheken, Museen oder Theater verstanden (Gebhardt, 2016, S. 20f.).

In Coronazeiten zeigte das Schulsystem, als Teil der formalen Bildung, dass es nicht flexibel agieren kann. Im Hinblick auf Digitalisierung zeigte, dass nicht nur die digitale Infrastruktur der Schulen mangelhaft war, sondern dass die Lehrenden zudem unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen der digitalen Lehre aufwiesen. Zu Pandemiebeginn waren Stadtteile die als sozialer Brennpunkt bekannt sind, öfters von Schulschließungen betroffen. Dies lag an erhöhten Fallzahlen sowie Quarantänemaßnahmen in benachteiligten Stadtteilen, wodurch diese vermehrt mit Schulschließungen zu kämpfen hatten (El-Mafaalani, 2021, S. 254f.).

Durch eine Vernetzung zur (sozialräumlichen) Bildungslandschaften hätten informelle Bildungspartner\*innen, einen Teil zur Bildung der Kinder und Jugendlichen beitragen und so das nicht flexible Schulsystem, in Coronazeiten, zum Teil entlasten können.

#### 3.2 Bildungslandschaften und ihre Chancen

Der Begriff Bildungslandschaft ist sehr verbreitet, wenn es um den Sozialraum geht (Volkholz, 2016, S. 5). Der Begriff findet oftmals Anwendung, wenn über Kooperationen von „sozialen Diensten, Kita, Schule, Einrichtungen der Jugendhilfe oder außerschulische Lernorte“ (ebd.) gesprochen wird. Auch bei Übergängen zwischen Kita, Schule und Beruf, sowie der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, im Sozialraum, fällt oftmals der Begriff der

Bildungslandschaft (Volkholz, 2016, S. 5). Weiterhin findet er Anwendung beim Auf- bzw. Ausbau von Ganztagsschulangeboten (ebd.). Die Idee hinter Bildungslandschaften ist es vorhandene lokale Angebote der Erziehung, Bildung und Betreuung zu bündeln und die institutionelle Vernetzung durch politische Strategien zu beschleunigen. Bei diesen Prozessen ist nicht immer die Schulsozialarbeit mit eingebunden, jedoch wird sie in absehbarer Zeit eine wichtige Rolle in der Umsetzung am Ort Schule spielen (Pötter, 2018, S. 27). Der Begriff von Bildungslandschaften kann nicht nur auf die Vernetzung von Bildungsinstitutionen bezogen werden, sondern auch auf Orte der informellen Bildung (Deinet, 2010). Hierbei sind auch die Stadtteile und die Stadtplanung gemeint, indem sie bei der Planung von öffentlichen Räumen, Spielplätze etc. interdisziplinäre Sichtweisen zulassen und somit das Planen dieser Räume zu einem formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozess gestalten kann (ebd.).

Herausforderungen bei der Entwicklung von Bildungslandschaften für die Schulsozialarbeit sind, die Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen und deren fehlenden Bildungsmöglichkeiten auch außerhalb von Schule. Durch Vernetzungen mit anderen Institutionen, können sich die Kinder und Jugendlichen, zu öffentlichen und politischen Themen äußern, um damit Veränderungsprozesse in der Bildungslandschaft bzw. dem Sozialraum anzustoßen (Baier & Deinet, 2011, S. 99f). Sozialräumliche Vernetzung ermöglicht einen Überblick über die Bildungslandschaften zu bekommen (Baier & Deinet, 2011, S. 100). So können verschiedene Settings, die durch die Kinder- und Jugendarbeit, aber auch durch Schulsozialarbeit, geschaffen werden, Räume zur Verfügung stellen, damit Kinder und Jugendliche geeignete Orte zum Verweilen haben (ebd.). Hierbei ist eine weitere Herausforderung die angestoßenen Prozesse mit den beteiligten Akteur\*innen weiterzuführen, um konkrete Projekte zu realisieren (Reutlinger & Sommer, 2011, S. 380). Sozialpädagogische Angebote z.B. der freien und örtlichen Jugendhilfe, die oftmals nicht kontinuierlich in der Schule räumlich und personell vertreten sind, könnten diese Angebote durch Kooperationen am Ort Schule weiter vertiefen. Um diese konkreten Projekte erfüllen zu können, sollten alle Akteur\*innen – auch die Schulsozialarbeit – über die Aufenthaltsräume von Kindern und Jugendliche Bescheid wissen (Zipperle et al., 2018, S. 120).

El-Mafaalani hält zudem bezüglich des Ausbaus von Bildungslandschaften fest, dass

*„Musikschulen oder auch Sportvereine (...) – auch weil Kinder und Jugendliche immer länger im Ganzttag verweilen –, macht die Überlegung notwendig, ob diese Freizeitaktivitäten nicht strukturell in das Schulleben verlagert werden sollten. Andere Themen sind im außerunterrichtlichen Ganztagsbereich ebenso denkbar: Naturwissenschaft, Botanik, Klimaschutz, Digitalkompetenz, unternehmerische Arbeit und Rhetorik. Alle anregenden, nicht*

### 3. Vom Verständnis des Bildungsbegriffes zur Bildungslandschaft

*verschulten und sinnvollen Angebote, die zur Kompetenzentwicklung und/oder Persönlichkeitsbildung beitragen, sind sinnvoll.“ (El-Mafaalani, 2020, S. 225.).*

Hiermit lässt sich festhalten, dass das Bildungssystem – unabhängig von den genannten Begriffsdefinitionen – vielfältig durch die Vernetzung und damit der Öffnung von Schulen und Institutionen und durch die Ergänzung von Bildungslandschaften profitieren könnte. Dabei können sich Kinder und Jugendliche in allen Bildungsbereichen, durch einen wechselseitigen Prozess in gesellschaftliche Strukturen, einbringen.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## 4. Schule und Stadtteil

### 4.1 Lebenswelt Schule und Elternarbeit

In der lebensweltbezogenen Schulentwicklung spielen das regionale Umfeld der Schule, insbesondere die des Stadtteiles, indem sie verortet ist, und die Bezüge der Schule zu anderen Institutionen im Stadtteil, eine Rolle (Mack et al., 2003, S. 51f.). Es müssen der Schule sozialräumliche Bezüge aufgezeigt werden. Hierbei sollten Diskussionen um eine Öffnung, hinein in die Lebenswelt der Schüler\*innen, unter schulpädagogischen Aspekten, diskutiert und i.S.e. Gemeinwesensorientierung entwickelt werden (ebd.). Der Alltag von Kindern und Jugendlichen spielt sich auch in verschiedenen anderen Bildungsbereichen ab (vgl. Kap. 3). Hierzu stellen Altrichter und Rolff (Altrichter und Rolff, 2000, S. 7 zit. n. Mack et al., 2003, S. 52), dass in der Bestandsaufnahme von Theorie und Forschung ein Fehlen von „Bezugstheorien für Schulentwicklung insbesondere aus den Bereichen Alltagsleben, Arbeitswelt und Gemeinwesen- oder Stadtteilentwicklung fest“ (ebd.). Hierbei werden – bezogen auf die informelle Bildung – kaum motivationale und soziale Kompetenzen im Ort Schule ausgebildet. Schule konzentriert sich jedoch umfangreich auf die Ausbildung von kognitiven Fähigkeiten (El-Mafaalani, 2020, S. 200). Schulstrukturen sind zwar ein grundsätzlicher Baustein bei der Erhöhung von Bildungschancen, doch diese kann nicht alle Kompetenzen in der Bildungslaufbahn ausgleichen (Baur, 2013, S. 221). Daher müssen in der Lebenswelt der Schule weitere Maßnahmen ergriffen werden, diese können sich der „Ebene der sozialen Herkunft (Familienbildung und Elternpartizipation), der Schule (Qualitätsentwicklung von Schulen), des Quartiers (Förderung von Intervention und Partizipation) - und letztlich auf der übergeordneten Ebene mit Bildungsverbänden und der Arbeitsmarkt- und Wohnungspolitik.“ beziehen (ebd.).

Eine förderliche und partizipative Lebenswelt für Kinder und Jugendliche ist also eine gesellschaftliche Aufgabe. So ist die Gestaltung einer positiven Umwelt für Kinder und Jugendlichen auch eine Aufgabe der erwachsenen Gesellschaft (Lebenswelt Schule, 2007). Für alle Menschen in und an Schule gilt es deshalb die Bedingungen zu verbessern, damit sich die Schüler\*innen ihre Lebenswelt Schule Schritt für Schritt erschließen. Weiter gedacht sollen Kinder und Jugendliche ihre Schule zusammen mit den Eltern, anderen Schüler\*innen und den Lehrer\*innen als einen Lebensraum betrachten (Werthern, 2014, S. 126). Dabei kann Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle spielen, indem sie sich ihrer Rolle – der Lebenswelt Schule – bewusst wird. Sie kann durch ihre gesetzliche Rolle in der Jugendhilfe nicht nur zwischen Schule und Jugendhilfe vermitteln, sondern durch ihre Funktion und ihre Aufgaben am Ort Schule (vgl. Kap. 2) den Sozialraum miteinander verknüpfen (ebd.). Dabei muss ein Ziel der Schulsozialarbeit sein, alle Eltern miteinzubeziehen und vielfältige Möglichkeiten des Austausches zu schaffen (ebd.). Nur so können „Bedürfnisse artikuliert, Ideen entwickelt werden und gegenseitige Unterstützung geleistet werden“ (ebd.).



Weiterhin muss in der Lebenswelt Schule eine Willkommenskultur entwickelt werden, in der sich alle beteiligten Akteur\*innen gewährschätzt fühlen (Werthern, 2014, S. 131f.). Bezogen auf eine Elternarbeit am Ort Schule müssen diese spüren, dass sie einen Nutzen und somit eine wichtige Rolle in der Lebenswelt der Schule spielen (ebd.). Bei solchen Prozessen kann es auch immer um Geduld und Durchhaltevermögen gehen, dies muss allen Beteiligten klar sein. Es kann daher durchaus passieren, dass solche Prozesse nicht von jetzt auf gleich passieren, sondern Zeit brauchen und auch kleine Schritte des aufeinander Zugehens als Erfolg gewertet werden sollten (ebd.). Durch feste Ansprechpartner\*innen und einen persönlichen Austausch mit den Eltern können Kontakte geknüpft werden. Eltern fühlen sich so persönlich angesprochen und ernst genommen (ebd.). Durch eine gute Elternarbeit können gegenseitige Vorbehalte ausgeräumt sowie Ängste und Unsicherheiten genommen werden (ebd.).

Schulsozialarbeit kann hier als Türöffner und Brückenbauer für Schule, Familie und Sozialraum agieren und so die von Baur (2013, S. 221) erwähnten Ebenen miteinander verknüpfen (Werthern, 2014, S. 132). Dies kann die Diversität in der Lebenswelt Schule und die gegenseitige Partizipation im Sozialraum fördern.

#### 4.2 Stadtteil: (Schul-)Entwicklung und Identifikation

Durch die Debatten – ausgehend von den Pisa-Ergebnissen – wurde klar das Schulen durch das lehrzentrierte Personal den heterogenen Problemlagen von bildungsfernen und lernschwächeren Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht werden können. (Volkholz, 2016, S. 3) Dadurch wurde in den letzten Jahren „mehr auf die Effektivität im Umgang mit Ressourcen geachtet“ (ebd.).

Mit einer immer fortschreitenden räumlichen Konzentration in Deutschland geht eine Zunahme von Armut, Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit einher (ISSAB, 2020). Dies betrifft vor allem die Menschen, die in Stadtteilen und Quartieren leben, die ohnehin schon städtebaulich, ökonomisch und sozial schlecht aufgestellt sind.

„Wer einen Stadtteil aufwerten will, muss den Stadtteil lebenswerter und attraktiver machen.“ (El-Mafaalani, 2020, S. 123). Quartierseffekte in der Stadtteilentwicklung lassen sich vor allem auf diese drei Faktoren zurückführen:

1. Die Quartiersbevölkerung ist überdurchschnittlich stark betroffen von Arbeitslosigkeit, Armut und sonstigen weiteren Benachteiligungen
2. Dem Zuzug von anderen bereits benachteiligten Bevölkerungsgruppen in ähnliche Quartiere
3. Der Abwanderung von einkommensstärkeren Familien in wohlhabenderen – besser statuierten – Wohnvierteln (vgl. ISSAB, 2020).

Weiterhin zeigen Quartierseffekte, dass sich viele Freundschaften und Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen innerhalb des eigenen Stadtteiles oder zumindest in stadtteilähnlichen Strukturen abspielen (Baur, 2013, 169f.).

„Die Identifikation mit dem Wohnort über verwandtschaftliche, ethnische und nachbarschaftliche Strukturen zeigt die Ressourcenstärke dieser Strukturen vor allem in familiären und nachbarschaftlichen Unterstützungsleistungen an.“ (Baur, 2013, S.152). Die Kehrseite der Medaille ist das Bürger\*innen – in Bezug auf den Spracherwerb, soziale Kontrolle und Peergruppenprozesse – oftmals nicht den Stadtteil an sich, sondern nur ihr direktes Umfeld (Quartier) sehen. Dabei können bspw. soziale Benachteiligungen weiter verstärkt werden (El-Mafaalani, 2020, S. 133).

Wenn Schule – und somit Schulsozialarbeit - sozialräumlich denkt, kann sie Exklusion und Diskriminierung vorbeugen. Eine wichtige Position im Stadtteil kann auch die Elternarbeit einnehmen (vgl. Kap. 4.1). Durch engen Kontakt zur Familie, kann Schulsozialarbeit bspw. Barrieren abbauen und bei Beantragung von Hilfemaßnahmen zur Förderung der Kinder, unterstützen. Ein Ressourcenstarkes Umfeld kann hierbei die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen verbessern (Holtbrink, 2016, S. 128).

Je nachdem welches Selbstverständnis, die Expert\*innen die an Schulen tätig sind, haben, kann Schule mehr als eine formale Bildungseinrichtung sein. Darüber hinaus können sich Schulen auch als „soziale Einrichtungen oder als Kulturzentren“ wahrnehmen (Mack et al., 2003, S. 180ff.).

Die empirischen Untersuchungen von Mack, Raab und Rademacker (2003) über die Beziehungen zwischen Schule und ihrem sozialräumlichen Umfeld zeigen, dass nur wenige der befragten Stadtteilexpert\*innen ein Wir-Gefühl bei den Stadtteilbewohner\*innen erkennen. Weiterhin zeigen sie auf, dass eine Stadtteilorientierung von Schule, seitens der Schulen, wünschenswert ist. Gleichzeitig äußern jedoch Stakeholder aus anderen sozialen Einrichtungen, dass Schulen oftmals schlecht in Stadtteilen integriert, sind bzw. nicht mitmachen (vgl. Mack et al., 2003, S. 204f.).

Hierzu formulierten verschiedene Autor\*innen (vgl. Mack et al., 2003, S. 222ff.; vgl. Baur, 2013, S. 222ff.) Schulentwicklungspolitische Empfehlungen die den Lernort Schule zum Lernort Stadt befürworten.

Kinder und Jugendliche können durch Partizipation in bspw. Kinder- und Jugendkonferenzen die Möglichkeit bekommen nicht nur teilzunehmen, sondern auch teilhaben zu können und so aktiv an Entscheidungsprozessen mitwirken. Dabei lernen sie Verantwortung und Selbstbestimmung für ihre eigenen Lebensbereiche zu übernehmen (Derecik et al., 2013, S. 51).

Weiterhin können informelle Orte (vgl. Kap. 3.1) zur Integration von Kindern und Jugendlichen beitragen. Hierbei können informelle Orte, die mit und für Jugendliche gestaltet werden, eine Zusammenarbeit, mit den Schulen, fördern. Durch Zusammenarbeit mit Stadtteilen, Schule und Kommune, können Aneignungsräume für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. So kann den Kindern und Jugendlichen entgegengekommen werden, indem sie z.B. beliebte Aufenthaltsorte mit einem Dach oder kostenlosen W-Lan ausstatten, damit sich Kinder und Jugendliche ihre eigenen Räume aneignen können (Bitzan et al., 2015, S. 22f.). Ein Beispiel für solche informelle Orte sind Parkplätze (Grimm & Deinet, 2008, S. 7). Während Erwachsene diese nur in ihrer Funktion als Parkplätze wahrnehmen, sehen Kinder und Jugendliche diese auch des Öfteren als Treffpunkt oder Spielplatz an (ebd.).

Mit verschriftlichten Leitlinien zur Sozialraumorientierung lassen sich Themen wie Partizipation von Kindern und Jugendlichen, die Gestaltung von informellen Treffpunkten, eine Kooperationskultur zwischen den sozialen Diensten, der Schule und seiner Schulsozialarbeit und auch die Gewinnung anderer Akteur\*innen des Sozialraumes (Eltern, andere Bürger\*innen) systematisch, im Stadtteil, etablieren (Bitzan et al., 2015, S. 46). Solche Kooperationsvereinbarungen sollten schriftlich festgehalten und regelmäßig auf ihre Wirkung und Nutzung evaluiert werden (Flad & Bolay, 2005, S. 39).

#### 4.3 Gemeinwesenarbeit und Schule

Die Gemeinwesenarbeit bzw. Quartiersarbeit ist kaum gesetzlich verankert, daher existieren auch kaum verbindliche Rechtsgrundlagen für die Einsetzung von Personal und der Finanzierung von Gemeinwesenarbeit (Becker, 2020, S. 80). Dabei hat die Gemeinwesenarbeit in verschiedenen Disziplinen an Bedeutung gewonnen (ebd.). Ein Thema der Gemeinwesenarbeit ist die Partizipation der Bürger\*innen eines Stadtteiles zu fördern (ebd., S. 82). Sie soll Bildungs- und Partizipationsmöglichkeiten schaffen. Dies kann durch Stadtentwicklungsprogramme erreicht werden (vgl. ebd., 81f.). In den letzten Jahren lässt sich der Gemeinwesenarbeit eine weitere Entwicklung attestieren, indem sie sich eher den pädagogischen Auftrag von Sozialer Arbeit gewidmet hat. Hierfür führt Becker (ebd.) in seinen Beitrag Beispiele zum Bewegungsmangel, falsche Ernährung und Übergewicht im Sozialraum der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als Begründung für Handlungsprogramme an (vgl. ebd.). Eines der Ziele der Gemeinwesenarbeit ist sozialraumorientiert, auf die spezifischen Lebenslagen im Stadtteil, zu reagieren und passende Angebote zu schaffen (ebd., S. 82). Gemeinwesenarbeit ist eher als Konzept der Sozialen Arbeit zu betrachten, das eine Orientierung für die professionelle Arbeit im Gemeinwesen bietet (LAG Soziale Brennpunkte Niedersachsen e.V., o.J.). So leistet sie einen Beitrag zu sozial- und kommunalpolitischen Aufgaben im Sozialraum (ebd.). Gemeinwesenarbeit richtet sich nach den Lebenszusammenhängen von Bürger\*innen (ebd.).

Zentrale Funktionen der Gemeinwesenarbeit<sup>5</sup> – wie zu Anfang erwähnt – ist die Bürger\*innen zur Partizipation zu bewegen. Dabei ist es wichtig – ebenso wie bei der Schulsozialarbeit – die Bedürfnisse, Ressourcen und Defizite ihrer einzelnen Bürger\*innen und den Gruppen in Stadtteilen zu kennen (Herrmann, 2019, S. 117). Durch den Ausbau von Kooperationen und der Vermittlung von lebensweltlichen Bezügen soll sie in einen Dialog mit den Bürger\*innen des Stadtteiles, die aus den unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen kommen, treten. Dabei soll die Diversität der Gesellschaft und ihre Perspektiven wiedergespiegelt werden (vgl. ebd.). Weiterhin geht es auch um die Kommunikations- und Kooperationsprozesse und deren Steuerung der gemeinsamen Ziele und Projekte der unterschiedlichen Akteur\*innen. Dabei sollen Synergien zwischen den unterschiedlichen Akteur\*innen erzielt werden. In Konfliktsituationen zwischen Bürger\*innen und den Problemen des Stadtteiles soll sie diese benennen und in einen öffentlichen Diskurs darstellen können (ebd.). Hierbei werden Handlungen und Strategien in gelenkten Bahnen geführt, damit ihre Ziele erreicht werden. Dadurch soll Gemeinwesenarbeit die Aktions- und Kommunikationsbezogenen Aufgaben im Gemeinwesen übernehmen und diese in die verschiedenen Gesellschaftsbereiche integrieren (ebd.). Gleichzeitig soll sie Öffentlichkeitsarbeit im Gemeinwesen leisten und Informationen vermitteln, um für die Ziele des Vorhabens zu sensibilisieren. Durch ihre Funktion kann sie Aktionsräume für Bürger\*innen schaffen, damit sie von anderen Akteur\*innen und Entscheidungsträgern gehört werden, zudem sie eventuell so keinen möglichen Zugang hätten (ebd.).

Ähnliche Aufgaben wie der Gemeinwesenarbeit lassen sich auch in der Schulsozialarbeit wiederfinden (vgl. Kap. 1). Zu dessen Aufgabenfeld gehört auch die Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartner\*innen. Eine (Sozialraumorientierte) Schulsozialarbeit kennzeichnet sich durch zahlreiche Vernetzungen mit externen Akteur\*innen (Pötter, 2018, S. 119). So vertritt Pötter die Meinung das sich eine moderne Schule nicht mehr leisten kann auf außerschulische Ressourcen und eine Sozialraumorientierung zu verzichten (ebd.). Bolay (Bolay et al., 2003, S. 35) sieht in außerschulischen Räumen eine Produktivitätssteigerung, wenn Schulsozialarbeit „sozialräumliche Grenzüberschreitungen – von der Schule in das Gemeinwesen und vom Gemeinwesen in die Schule“ zulässt (ebd.). Eine stetige Verknüpfung von Gemeinwesen und den Schulentwicklungsprozessen, kann eine sinnvolle Weiterentwicklung im Sozialraum darstellen (ebd., S. 41).

Die Verknüpfung zum Gemeinwesen sollte vor allem in Schulen mit benachteiligten Stadtteilen geschehen (Gebhardt, 2016, S. 22f.). Ein wesentliches Ziel der Öffnung in den Sozialraum sollte dabei sein, den Kinder und Jugendlichen, deren Familien und den Mitarbeitenden am Ort Schule Zugang zu den diversen Angeboten im Stadtteil zu ermöglichen (vgl. Kolhoff &

---

<sup>5</sup> Herrmann (2019, S. 117) spricht in ihrem Buch von Quartiersmanagement verwendet es jedoch Synonym mit Gemeinwesenarbeit.

Gebhardt, 2016, S. 3). Hierbei sollten diese das Ziel haben „Armut zu lindern, soziale Hemmnisse zu verringern und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern.“ (ebd.). Gebhardt (2016, S. 22f.) fügt jedoch dazu an, dass solche Tendenzen ein gewisses Risiko beinhalten. Er merkt an, dass die „Profilunterschiede zwischen Schulen in den jeweiligen Sozialräumen noch verstärken würden.“ (ebd.). Hierbei sollten die Angebote – einerseits – einen integrativen Ansatz folgen und – andererseits – nicht nur auf die Behebung von Defiziten ausgelegt sein (ebd.). Die Sozialpädagog\*innen können dabei behilflich sein, eine Öffnung von Schule, für die Nachbarschaft und den Institutionen im Sozialraum, durch gezielte Angebote im Gemeinwesen, voranzutreiben (ebd.). Dabei muss jedoch ein ganzheitliches Denken der Schule und der Schulsozialarbeit stattfinden, um die zahlreichen Problemlagen am Ort Schule zu überwinden (ebd.).

Durch Kooperation könnten Sozialraumteams oder Arbeitskreise, mit Expert\*innen der Schule und Schulsozialarbeit sowie der Gemeinwesenarbeit und Jugendarbeit, gegründet werden (ebd., S. 29). Diese Kooperationen sollten das Ziel verfolgen, den Kindern und Jugendlichen schnellere Zugangswege zu ermöglichen. Weiterhin sollten sie die Kommunikationsstrukturen zwischen den Beteiligten Akteur\*innen fördern (vgl. ebd., S. 36).

## 5 Öffnung von Schule und Sozialraum

### 5.1 Zur Bedeutung der Vernetzung zum Sozialraum der Schulen und dessen Problemlagen

Ein sozialraumorientierter Ansatz und die Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartner\*innen könnten – hinblickend auf die Öffnung von Schule und der Weiterentwicklung zum Ganzttag – durch andere Kräfte aus den außerschulischen Bereichen ergänzt werden (Bitzan et al., 2015, S. 54). Durch den Prozess, um gemeinsame Orte zu schaffen indem bspw. Räume inner- und außerhalb von Schule bereitgestellt werden, können für verschiedene Aktionen des Gemeinwesens räumliche Ressourcen optimaler genutzt werden. Weiterhin könnte bspw. ein Jugendcafé, an dem alle Menschen des Sozialraumes teilhaben, Partizipation fördern. Durch solche Vorhaben wäre ein weiterer Schritt zur Öffnung von Schule und hin zu einem Schulzentrum möglich (ebd.). Dies könnte so gestaltet werden, dass sich soziale Dienste innerhalb eines Stadtteiles bündeln und somit allen Menschen im Stadtteil als Anlaufstelle dienen (ebd.). Die Gesamtkoordination solcher Angebote könnten von der Schulsozialarbeit getragen werden. Dazu bräuchte es jedoch die nötigen Personalkapazitäten (ebd.).

In diesem Kontext wäre auch ein anderer Stellumfang und Qualifikationsgrad des Schulsekretariats sowie eine Zuweisung von zusätzlichen Entlastungsstunden zu diskutieren. Hierbei sollte die Schule mit notwendigen Kooperationsressourcen ausgestattet werden. Die Akteur\*innen, am Ort Schule, können allein die diversen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen nicht lösen (Gebhardt, 2016, 23 ff.). Es muss alltägliche Praxis sein solche Kooperationen zu professionalisieren und dementsprechend anzupassen. Vielmehr noch muss sich hier ein erweitertes Bildungsverständnis „Bildung als umfassende Entwicklung der Persönlichkeit und Medium der gesellschaftlichen Integration“ entwickeln und etablieren (ebd., S. 24). Die Potentiale die außerschulische Kooperationspartner\*innen besitzen, können dabei durch integrative Vorhaben von Schule genutzt und professionalisiert werden. Weiterhin stellt sich bspw. im Rahmen des Ausbaus von Schule in den Ganzttag die Frage wie solche Vorteile aussehen und wie diese effektiv und effizient zustande kommen können. Damit solche integrativen Vorhaben nicht an verwaltungstechnischen Handeln – zwischen den verschiedenen Kooperationspartner\*innen – scheitern, sondern vielmehr durch ein stärkeres fachliches Handeln genutzt werden (vgl. ebd., S.28).

Die Vorteile eines solchen integrativen Vorhabens wären (1), dass alle Kinder und Jugendlichen am Ort Schule unterschiedliche Unterstützungsangebote nutzen könnten. (2) Das Schulsozialarbeit und dessen Kooperationspartner\*innen niedrigschwellig die Kinder und Jugendlichen mit ihren Angeboten erreichen. (3) Kinder und Jugendlichen lernen andere Akteur\*innen des Gemeinwesens kennen und somit die außerschulischen Strukturen. Dabei

können Übergänge zwischen Schule und Beruf erleichtert werden. (4) Kinder und Jugendlichen nehmen Schule auch als informelle Orte wahr (Bitzan et al., 2015, S. 54f.). Kinder und Jugendliche können, durch außerschulische Kooperationspartner\*innen, zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten und Kompetenzen erfahren. Somit bieten außerschulische Bildungsorte vielfältige Möglichkeiten Kinder und Jugendliche in die Gestaltung ihres Sozialraumes miteinzubeziehen (Billis & Heinrich, 2016, S. 58).

In Bezug auf den Übergang Schule – Beruf zeigt eine Studie von Baur (2013, S. 126), dass

*„auf die Unterstützung bei der Einmündung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird nach den vorliegenden Ergebnissen deutlich, dass der Mangel an beruflichen Vorbildern bildungsbenachteiligend auch bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz wirkt. Es zeigt sich, dass die Familien Bezug auf ihre Bildungsaspirationen zwar Normen und Werte haben, es jedoch an Umsetzungsmöglichkeiten mangelt, d.h. an sozialen Kompetenzen in einer fremd gebliebenen institutionellen Umwelt. Dies ist eher ein Ressourcen-, denn ein Normenproblem. Die Familien sind nicht in der Lage und haben nicht die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, um ihre Aspirationen umzusetzen.“ (ebd.)*

Dieses Beispiel unterstreicht, dass eine zentrale Herausforderung das Vernetzen, sowie die Integration der verschiedenen Akteur\*innen in das Schulleben notwendig ist.

Für einen Sozialraumorientierten Ansatz benötigen Fachkräfte der Schulsozialarbeit mehr Kapazitäten und mehr Kooperationen mit außerschulischen Kooperationspartner\*innen, um auch außerhalb von Schule handlungsfähig sein zu können (Bitzan et al., 2015, S. 53). Nicht nur unter dem Gesichtspunkt, dass Vereine, jeglicher Bereiche, Probleme haben Kinder und Jugendliche zu erreichen, wäre eine Lösung diese in das Schulleben zu integrieren. Dies kann den Effekt haben, dass außerschulische Einrichtungen und dessen Angebote – auch in ländlichen und strukturschwachen Regionen – erhalten bleiben (El-Mafaalani, 2020, S. 241). Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule weitere Probleme mit sich bringen. Während Schule gruppenbasiert agiert, handelt die Jugendhilfe, bspw. bei den Hilfen zur Erziehung, überwiegend Einzelfall basiert. Hierbei haben Schulen meist nur die Problematiken der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen im Blick, und nicht die sozialräumlichen und familiären Problematiken, während die Jugendhilfe genau die umgekehrten Problemlagen im Blick haben (Volkholz, 2016, S. 8). Sie sieht die sozialräumlichen und familiären Problematiken, kann aber längst nicht alle Kinder und Jugendlichen erreichen, wie es Schule könnte (ebd.).

Dabei sind die Rechtsgrundlagen und die Finanzierung der einzelnen Kooperationsinstanzen gänzlich unterschiedlich und sollten, innerhalb sozialräumlicher Strukturen und Kooperationen am Ort, wo die Problematik zuerst erkannt wird, gebündelt werden (Volkholz, 2016, S. 8). Dies könnte unter Einbezug der verschiedenen Professionen sowie, unter der Kooperation, der Betroffenen geschehen (ebd.). Weiterhin wäre eine Umänderung durch ein Zusätzliches Absatz des § 27 SGB VIII (Hilfe zur Erziehung) sinnvoll. In diesem sollten „auf Grundlage sozialräumlicher Kooperationen“ (ebd.) Hilfen zur Erziehung ermöglicht werden.

Eine Finanzierung der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit kann durch eine Integration in das Jugendhilfeangebot mittels Sozialraumbudgets integriert werden (Bolay et al., 2003, S. 37). Damit solche Bedingungen jedoch greifen können Bedarf es Kooperation zwischen Schule und den Trägern der Kinder und Jugendhilfe durch festgeschriebene Kooperationsvereinbarungen und abgesicherte (sozialräumliche) Budgets. Dies hätte zur Folge das erhebliches Kooperationspotenzial entwickelt werden könnte (Volkholz, 2016, S. 9f.)

Institutionen sollten „sich über die eigene Institution hinaus als Verantwortungsgemeinschaft (...) begreifen und sich auf gemeinsame Ziele verständigen“ (ebd., S. 14). Die gemeinsamen Ziele müssen messbar und in regelmäßigen Zeiträumen evaluiert werden (ebd.). Dazu benötigt es jedoch eine Praxisstrategie wie sich die (sozialen) Netzwerke mit ihren Unterstützungsressourcen, gegenseitig helfen können. Durch die Vernetzung der sozialen Dienste könnte eine solche Praxisstrategie generiert werden (vgl. Nowak, 2017, S. 682).

Mit den Gemeinwesensbezügen und Kooperationen im Sozialraum können Schulen sich weiter öffnen (vgl. Kap. 4.3). Dies ist gerade im Hinblick auf außerschulische Angebote wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen nicht nur als Schüler\*innen, sondern im Sozialraum auch als Bürger\*innen durch Partizipationsmöglichkeiten von anderen wahrgenommen werden (Bitzan et al., 2015, S. 36).

Wird ein sozialräumliches Verständnis von Sozialer Arbeit und Schulsozialarbeit präferiert, so bringt dies unterschiedliche neue Problemlagen und Unterstützungsbedarfe mit sich (Fehlau & van Rießen, 2021).

Es müssen z.B. Maßnahmen getroffen werden, wie die weitere Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner\*innen im Ort Schule aussehen, wenn es bspw. nur eine Person gibt, die eine Schnittstelle zwischen Schule und Sozialraum darstellt, und diese aus den Berufsleben ausscheidet (Bolay et al., 2003, S. 40). Hier besteht die Gefahr das vorhandene Kooperationen zum Stillstand kommen könnten, wenn die Kooperationen und das vorhandene Wissen nur von einer Person abhängig sind. Mit bspw. dem Eintritt in das Rentenalter, könnte dieses Wissen wegfallen. Dies gilt es unter Einbezug von Schulleitungen und anderem schulischen Personal zu verhindern.



Eine weitere Gefahr bei Öffnung von Schule, die ohnehin schon begrenzte Zeitressourcen hat, ist, dass vieles vom hohen Engagement der Schulsozialarbeit abhängt (Bolay et al., 2003, S. 44). Dies kann eine hohe Fluktuation und eine erhöhte Unzufriedenheit begünstigen (ebd.). Hierbei kann dies – bei einer permanenten Überlastung – eine Reduktion des innerschulischen Angebotes nach sich ziehen (ebd.). Es müssen gesicherte Strukturen gegeben sein (ebd., S. 78). Diese Strukturen gilt es mit einer angemessenen Finanzierung und Stellenbesetzung vorzubeugen. An einem Ort, wo Schulsozialarbeit sozialraumorientiert agieren soll, müssen auch Zeitkontingente zur Verfügung gestellt werden, damit Schulsozialarbeit „z.B. Hausbesuche zum Kennenlernen von Eltern (...) oder für Präsenz in der Lebenswelt der Kinder genutzt werden kann.“ (Zipperle et al., 2018, S. 144). Hierbei soll Schulsozialarbeit auch nicht erkennbaren Unterstützungsbedarf erkennen und leisten können (ebd.).

Auch in der Leitungsebene können durch Kooperationen und Sozialraumbudgets neue Aufgaben entstehen. Diese gilt es durch Weiterbildungen der Leitungsebene, im Hinblick auf die Konzept-, Organisations- und Personalentwicklung, entsprechend einzuplanen (Bolay et al., 2003, S. 81). So muss ein Problembewusstsein bei Schulen, Schulaufsicht und den Ämtern bestehen bzw., geschaffen werden (Volkholz, 2016, S. 10).

Es müssen Strukturen geschaffen werden, indem sich verschiedene Akteure und Professionen – innerhalb von Bildungseinrichtungen –, Eltern und Institutionen, im lokalen Raum vernetzen und zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zusammenarbeiten können (vgl. Allmendinger, 2016, 14ff.). Es kommt im Wesentlichen auf den Stadtteil der Schule an. Schulen benötigen mehr Autonomie und mehr Geld für Bildung. Schulen werden hierbei, in den meisten Fällen, gleichbehandelt (ebd., S. 16f.). Dabei brauchen besonders Brennpunktschulen differenziert geschulte Lehrkräfte und einen anderen Schlüssel an Klassenstärken als Schulen in einem Stadtteil mit wohlhabenden Eltern (ebd.).

Jede Schule braucht daher ein Kooperationskonzept, indem gemeinsame Zielsetzungen festgeschrieben werden (Flad & Bolay, 2005, S. 83). Dabei sollten verschiedene Ebenen bedacht werden, indem das Schulprofil mit den sozialpädagogischen Angeboten in den Schulalltag aufgenommen werden kann und die Kooperationen auswertbar und planbar sind. Des Weiteren muss bedacht werden, wie der Sozialraum der Schule und die Schule selbst für den Sozialraum sensibilisiert wird. Zudem braucht es Überlegungen wie sich Schule für den Sozialraum als Lern- und Bildungsraum zur Verfügung stellen kann. Schließlich benötigt es solche Konzepte, die in die kommunale Planung mit anderen Konzeptionen des Stadtteiles verzahnt werden können, damit vorhandene Ressourcen effektiv nutzbar gemacht werden. (vgl. ebd., S. 84).

Zu Anfang ist es wichtig, dass sich die außerschulischen Kooperationspartner\*innen bei den eigenen Leitlinien und Konzepten auf den größten gemeinsamen Nenner einigen, damit dieser in den Schulkonzepten aufgenommen werden kann (Billis & Heinrich, 2016, S. 18)

Da die Schulsozialarbeit in NRW<sup>6</sup> von verschiedenen Trägermodalitäten nutzen zieht, kommt es darauf an, dass es klare Stellenkonstellationen, sowie eine fachliche und konzeptionelle politisch Trägerhaltung gibt (vgl. Kap. 1). Wo konzeptionelle Ansätze entwickelt werden, kann durch eine Politik die sich auf empirische, quantitative Studien stützt, diese Ansätze stets anpassen. Daher muss Evaluation und Monitoring eine starke Bedeutung erfahren (Fuchs, 2016, S. 156).

Schulen sind auch als Bildungslandschaft zu verstehen die zugleich Treffpunkte und Lebensorte von Kindern und Jugendlichen sind (Grimm & Deinet, 2008, S. 5). Träger, Kommunen und Schule können durch einen wechselseitigen Prozess der Öffnung bedarfsgerechte Unterstützungsstrukturen schaffen und so von Synergieleistungen profitieren (Zipperle et al., 2018, S. 35). So kann Schulsozialarbeit hier als lebensweltliche Ressource und als ein zentrales Element in der Bildungslandschaft gesehen werden (Reutlinger & Sommer, 2011, S. 374ff.).

### 5.2 Multiprofessionelle Teams in Schule

Die heterogenen Problemlagen an Schule steigen stetig (vgl. Kap. 1). Hierbei entsteht eine Fülle an Bedürfnissen, Interessen, sozialen Problemen und Potenziale. Nur durch eine aufbauende Diversität und einer möglichst individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen im Ort Schule, kann eine Bildungsgerechtigkeit erzielt werden (VBE, 2016). Das Lehrpersonal an Schule benötigt dahingehend eine Unterstützung durch andere professionell ausgebildete Fachkräfte (vgl. Kap. 5.1). Schule muss dahingehend auch ein Ort der multiprofessionellen Teams sein (VBE, 2016). Durch die Unterstützung solcher Teams können Kinder und Jugendliche optimal gefördert und dessen Problemlagen frühzeitig erkannt und reduziert bzw. vermieden werden (ebd.).

Eine solche Unterstützung bedeutet auch immer eine Zusammenarbeit unter den professionell ausgebildeten Fachkräften (ebd.). Dabei müssen Kooperationsansätze erarbeitet, eruiert und ausführbar sein. Diese Zusammenarbeit kann sich im Unterricht und Mittagsprogramm einer Schule wiederfinden. Dies können bspw. fachbezogene oder fachunabhängige Projekte im Unterricht oder im Teamteaching sein (ebd.). Dabei sollte die Verantwortung des Unterrichtes weiterhin bei der zugehörigen Lehrkraft bleiben (ebd.).

---

<sup>6</sup> Es wird sich deshalb immer auf das Bundesland NRW bezogen, da die wissenschaftliche Arbeit im selben Bundesland verfasst wurde.

Eine Voraussetzung für eine gelingende Arbeit an, für und mit Schule sind, dass multiprofessionelle Teams die Bereitstellung zeitlicher und materieller Ressourcen gewährt wird (vgl. Kap. 5.1). Zudem müssen feste Kooperationsstrukturen am Ort Schule installiert werden (VBE, 2016). Dafür braucht es dabei die Zustimmung, Bereitschaft und Unterstützung der Schulleitung, damit die genannten Ressourcen und Strukturen bereitgestellt werden können (ebd.).

Das Bundesministerium für Schule und Bildung NRW benennt, dabei in ihrem Erlass für multiprofessionelle Teams folgende Aufgabenfelder:

- *„Mitwirkung bei der Ermittlung von Lernständen und Lernentwicklungen durch kontinuierliche, professionelle Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht,*
- *Mitwirkung bei der Durchführung von Lernausgangslagen- und Lernprozessdiagnostik und der Erstellung entsprechender Förderpläne,*
- *Mitwirkung bei der Planung und Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in innerer und äußerer Differenzierung insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, deren Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen,*
- *Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bei der Elterninformation und Unterstützung bei der Elternberatung,*
- *Arbeitsgruppenangebote für Schülerinnen und Schüler in Klassen des Gemeinsamen Lernens zum schrittweisen Aufbau von Schlüsselqualifikationen,*
- *Akquise, Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung von Praxisphasen der Schülerinnen und Schüler in Klassen des Gemeinsamen Lernens,*
- *Mitwirkung bei der Umsetzung der Standardelemente in Klassen des Gemeinsamen Lernens, insbesondere der prozessorientierten Begleitung und Beratung, im Rahmen der Beruflichen Orientierung,*
- *Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Betrieben, Institutionen der Wirtschaftsregion, Agentur für Arbeit, Jugendberufshilfe,*

- *Dokumentation des Verbleibs der Absolventinnen und Absolventen der Klassen des Gemeinsamen Lernens nach der Schulentlassung.*“ (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021, S. 1ff.)

Dabei können Mitglieder\*innen eines professionellen Teams verschiedene Qualifikationen besitzen. Indem sich neben den Lehrkräften auch Sonderpädagog\*innen, Erzieher\*innen, Psychologen, Schul- oder Inklusionshelfer\*innen sowie Mitarbeiter\*innen der Jugendhilfe, neben der Schulsozialarbeit in Multiprofessionellen Teams wiederfinden (VBE, 2016). El-Mafaalani (2020, S. 227) führt weiterhin an, dass er in einem Kernteam auch Fachkräfte der Medizin und in jedem Fall auch ein/e Hausmeister\*in und eine Verwaltungsfachkraft sieht.

Um solche Kooperationen zu ermöglichen, braucht es Voraussetzungen, die ein gelingendes Arbeiten mit multiprofessionellen Teams ermöglicht. Hierbei zählt der Verband Bildung und Forschung vier Aspekte auf, die es zu beachten gilt:

1. *„Zeitliche Ressourcen: Kooperationszeit muss als fester Bestandteil der Arbeitszeit in den Schulalltag integriert, Organisationszeit zu Verfügung gestellt werden (Zeit für Teamentwicklung; Besprechungszeit, Teamzeit). Zeitpläne für eine Zusammenarbeit (auch außerhalb der Regelschulzeit) sind zu koordinieren. Beim Entwurf des Stundenplans müssen Gelegenheiten zur Teamarbeit gezielt gesetzt werden. Die multiprofessionellen Teams benötigen zeitliche Ressourcen, damit sich die Teams koordinieren, entwickeln und zusammenwachsen können.*

2. *Koordinationsstrukturen: In den Schulen sind feste Kooperationsstrukturen einzurichten. Eine wichtige Voraussetzung für die gelingende Zusammenarbeit von Teams ist die Etablierung von Strukturen, die eine Kooperation innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen unterstützen. Zu solchen Strukturen können u. a. Absprachen zur Organisation des Unterrichts und zur Förderung von Schülern getroffen werden. Des Weiteren bedarf es fester Ansprechpartner, die Kooperationen zwischen den einzelnen Akteuren unterstützen.*

3. *Materielle Ressourcen: Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung. Den Lehr- und Fachkräften steht bei Bedarf ein Arbeitsplatz zur Verfügung.*

4. *Unterstützung durch die Schulleitung: Die Schulleitung setzt sich dafür ein, dass die Lehr- und Fachkräfte über den fachlichen Austausch hinaus zusammenarbeiten. Sie fördert diese Kooperation durch Bereitstellung*

*entsprechender Räumlichkeiten, Strukturen und zeitlicher Ressourcen.“  
(vgl. VBE, 2016)*

Bei den vier genannten Aspekten ist die Bereitstellung der Strukturen und Ressourcen erforderlich, damit eine gelingende Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams sichergestellt werden kann (ebd.).

Des Weiteren führt El-Mafaalani die Vorteile eines multiprofessionellen Teams an:

*„Ein multiprofessionelles Team mit einem eigenen Konzept hat folgenden Vorteile: Unterschiedliche Fachleute diagnostizieren und fördern, erkennen zum einen Lern- und Entwicklungsstörungen sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen (und im Übrigen auch Vernachlässigungen, Verwahrlosung, psychische Belastungen und Missbrauch) und zum anderen Begabungen und besondere Fähigkeiten – die nicht selten im Unterricht verdeckt bleiben.“ (El-Mafaalani, 2020, S. 231)*

Schule sollte multiprofessionelle Teams und andere schulexterne Akteur\*innen in Schule holen, damit Kinder und Jugendliche „erleben, was die Welt und die Gesellschaft zu bieten haben.“ (ebd., S. 260).

Festzuhalten bleibt das sich viele der genannten Ziele, Aspekte und Vorteile, mit denen der Öffnung von Schule und den multiprofessionellen Teams kombinieren lassen – wenn nicht sogar gleich sind – und so ein großer Schritt in Richtung Öffnung von Schule getätigt werden kann (vgl. Kap. 5.1). Hierbei lassen sich aus Sicht des Angebotes von Ganztagsstrukturen auch Angebote und Kooperationen in Bereichen (Kunst und Kultur, Sport, Musik, Digitalisierung, Botanik) ermöglichen, welche bei den Kindern und Jugendlichen, außerhalb von Schule, tendenziell zu kurz gekommen wären (vgl. El-Mafaalani, 2020, S.227).

### 5.3 Nutzen für die Akteur\*innen in und um Schule

Den Hauptnutzen einer sozialraumorientierten Schulsozialarbeit haben dem her vorrangig die Kinder und Jugendlichen sowie die außerschulischen Akteure (Zipperle et al., 2018, S. 133). Trotzdem gilt: „Die besten Strukturen helfen jedoch nicht, wenn sie von den jeweiligen Akteur[\*innen] (...) nicht als ‚echte‘ Möglichkeitsräume wahrgenommen und genutzt werden“ (Derecik et al., 2013, S. 49).

Da Eltern Zielgruppe, als auch Kooperationspartner\*innen von Schulsozialarbeit sind, kann Schulsozialarbeit dabei unterstützen den Ort Schule elternfreundlicher und durch offene Kommunikationskulturen, zu fördern (Bitzan et al., 2015, S. 35f.). Elternarbeit könnte dahingehend einen Nutzen generieren, welcher durch die Schnittstelle Schulsozialarbeit zum einen die

Hemmnisse gegenüber anderen sozialen Diensten abgebaut wird – durch eine Vertrauensperson der Schulsozialarbeit – und zum anderen das Elternarbeit an schulischen Entwicklungsprozessen ihrer Kinder und Jugendlichen mitwirken kann (Bitzan et al., 2015, S. 35f.). Durch Schulsozialarbeit kann die Kooperation mit außerschulischen Akteur\*innen und den Eltern erleichtert werden, indem sich Schulsozialarbeit nicht nur für Belange der Schüler\*innen sieht, sondern auch für die Belange der Familie als wichtige niedrigschwellige Anlaufstelle zur Verfügung steht und somit die Brücke zu anderen Hilfsangeboten im Sozialraum schlägt (vgl. ebd., S. 39). Durch die Elternarbeit kann Schulsozialarbeit mehr über die Bedarfe und Interessen der Kinder und Jugendlichen erfahren (Zipperle et al., 2018, S. 41).

So zeigte das Braunschweiger Projekt „Stadtteil in der Schule“ auf, dass es Synergien in Bereiche außerhalb von Schule für Schule generieren kann:

*„Für die Mitarbeiterinnen des „Nachmittagsbereichs“ stärkt „Stadtteil in der Schule“ die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und Ehrenamtlichen (...) und führt zu einer Öffnung der Schule nach Außen und einer intensiveren Nutzung der schulischen Räumlichkeiten (...). Externe Stakeholder weisen auf die Netzwerkfunktion (...) hin (...) Sie machen deutlich, dass durch „Stadtteil in der Schule“ zielgenau Sponsorengelder akquiriert und eingesetzt und entsprechende Aktivitäten stark ausgebaut werden konnten (...). Auch hat die Zahl der Ehrenamtlichen kontinuierlich zugenommen“ (vgl. Kolhoff, 2018, S. 131)*

Auch innerschulische Akteure können durch bspw. den Förderverein der Schule profitieren, indem Ehrenamtler\*innen für kulturelle Kurse, Veranstaltungen oder Lehraufträge gewonnen werden könnten (Flad & Bolay, 2005, S. 18).

Schulsozialarbeit und Schule kann mit Sozialraumorientierung dabei helfen, dass Lehrer\*innen „aus einem ‚schwierigen Schüler‘ ein ‚Schüler in Schwierigkeiten‘“ (Baier, 2011a, S. 360) sieht, was zu einem sensibilisierten Umgang mit Schüler\*innen beitragen kann (ebd.). Sozialräumliche Unterstützungssysteme können Lernbedingungen verbessern und eine Vermeidung von Schulausschlüssen vorbeugen (Zipperle et al., 2018, S. 56). Dies kann durch multiperspektivische Blicke der Fachkräfte im Sozialraum „problembezogen denken und handeln [sowie] (...) andere sozialräumliche Strukturen und Ressourcen im Blick nehmen“ und so ihre erweiterte Fachlichkeit zum Wohle der Kinder und Jugendlichen optimal nutzen (ebd.).

Eine mögliche Koppelung durch die außerschulischen Träger\*innen bietet den Vorteil, dass bspw. der Übergang von Schule in den Beruf angenehmer für Schüler\*innen gestaltet werden kann. Hierbei ist der Gedanke, dass durch die Trägerstrukturen und einer Doppelpräsenz in Schule und Stadtteil die Nachbetreuung von Schüler\*innen sichergestellt wird (Flad & Bolay,

2005, S. 17f). Eine Koppelung der Jugendarbeit (außerschulisch) und der Schulsozialarbeit (innerschulisch) könnte des Weiteren zur Öffnung von Schule beitragen, indem die Fachkräfte nicht nur am Ort Schule, sondern durch die Jugendarbeit auch im Sozialraum der Schüler\*innen sichtbar wird. Dabei könnte ein „Wir-Gefühl“ entstehen und eine weitere Vertrauensbasis entwickelt werden. AG-Angebote der Schule könnten durch diese Koppelung nicht nur für die Schüler\*innen, sondern auch für andere Jugendliche im Sozialraum geöffnet werden, damit „Schule zu einem sozialen Zentrum der Jugendlichen“ gestaltet werden kann (Flad & Bolay, 2005, S. 22ff.).

Oftmals ist es eine Hürde, dass Eltern ihre Kinder für außerschulische Angebote anmelden. Wenn diese jedoch in den schulischen Raum gerückt werden, können Kooperationspartner\*innen davon profitieren und Kinder Erfahrungen sammeln, welche ihnen eventuell verwehrt geblieben wären. Durch eine gute Elternarbeit können Barrieren abgebaut werden, indem Eltern über die passenden Freizeitangebote ihrer Kinder informiert werden und diese dann für die außerschulischen Angebote anmelden (Zipperle et al., 2018, S. 64f.). Durch solche externen Angebote wird das Vertrauen in außerschulische Institutionen gestärkt und der Ort Schule um lebensweltorientierte Aspekte erweitert (ebd.). Somit kann die Schulsozialarbeit eine höhere Anerkennung im innerschulischen und außerschulischen Raum gewinnen (ebd., S. 66). Eine sozialräumliche Kooperation der Schulsozialarbeit mit der Jugendarbeit kann bewirken, dass die außerschulischen Angebote eine anderes Klientel erreichen und die Bekanntheit der Jugendarbeit steigern (vgl. Bolay et al., 2003, S. 33).

Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit kann als „Türöffner“ für den Kontakt zwischen Familien, Schule und Jugendamt gesehen werden, sodass sie hier eine Vermittlungsposition einnimmt (Zipperle et al., 2018, S. 48).

Der Nutzen für Kommune und Stadtteil in der Kooperation von Schulsozialarbeit liegt darin, dass sie Zugang zu Informationen hat, welche Themen Kinder und Jugendliche beschäftigen. So können Settings entstehen die Interessen der Personengruppe aufzugreifen und in Stadtteilteams o.Ä. zu vertreten (ebd., 2018, S. 49).

Durch die Kooperationen können Ressourcen effektiver eingesetzt und eventuelle Lücken sichtbar gemacht werden. Zudem können „frühzeitige, niederschwellige und passgenaue“ (ebd., 2018, S. 157) Unterstützungsangebote durch die Schulsozialarbeit und den Kommunen entwickelt werden (ebd.).

## 6. Forschungsdesign

### 6.1 Forschungsmethode und Forschungszugang

Bei den ausgewählten Forschungsmethoden und deren Zugang sollen neue Sichtweisen und Forschungsergebnisse gesammelt werden. Deshalb wurde sich in dieser Forschungsarbeit für einen qualitativen Forschungszugang entschieden. Bei dem qualitativen Forschungszugang wurde sich für das Erhebungsinstrument des Expert\*inneninterview mittels Leitfaden nach Gläser und Laudel (2009, S. 111ff.) und bei der Auswertungsmethode für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114ff.) entschieden. Schwerpunkt einer qualitativen Forschung ist die Erkenntnisgewinnung durch die in Erfahrung gebrachten Inhalte der interviewten Personen. Die in dieser Forschungsarbeit gewonnen subjektiven Sichtweisen der Expert\*innen können ausschlaggebend sein, da sie sich auf die Arbeitserfahrungen der Interviewten bezieht. Dahingehend wurde das Interview, mittels Leitfadens, offen gestaltet. Die offene Gestaltung eines Leitfadeninterviews ermöglicht zudem, dass auf mögliche Verständnisprobleme eingegangen werden kann (Gläser & Laudel, 2009, S. 131). Durch die offene Gestaltung des Leitfadens kann ein flexibler Dialog zwischen Interviewer\*in und Interviewten stattfinden. Hierbei können auf Sachverhalte und Themenschwerpunkte von Interviewenden genauer eingegangen werden. Um diese Aspekte der qualitativen Sozialforschung zu gewährleisten, wird sich bei einem qualitativen Forschungszugang meist auf Menschen bezogen die über das Wissen und die Erfahrung – der in dieser Forschungsarbeit abgefragten Themen – verfügen sowie eine Tätigkeit in der Thematik vorweisen können (Gläser & Laudel, 2010, S. 12).

Mit den ausgewählten Interviewpartner\*innen wurde dabei ein leitfadengestütztes Expert\*inneninterview geführt. Der Schwerpunkt in den Expert\*inneninterviews liegt dabei auf dem Wissen der Befragten in Zusammenhang mit dem Thema der Forschungsarbeit (ebd.). Die Expert\*inneninterviews sind leitfadenorientiert durchgeführt wurden, damit die Offenheit und Flexibilität einer qualitativen Forschung gewährleistet werden. Der zuvor erstellte Leitfaden beinhaltet Fragen zu den Themengebieten, die zuvor durch den deduktiven Forschungsprozess, gebildet wurden (ebd., S. 111). Um die Tonaufnahmen fehlerfrei zu transkribieren, wurde das kostenlose Programm Easytranscript verwendet.

### 6.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde sich für die Erstellung eines Interviewleitfadens entschieden. Der Interviewleitfaden beinhaltet sechs Kategorien, die aus der Literatur herausgebildet wurden und besteht insgesamt aus 19 Fragen. Innerhalb der 19 Fragen sind des Öfteren Zwischenfragen eingebaut die nicht mit einer Zahl, sondern mit einem Buchstaben gekennzeichnet worden. Diese Zwischenfragen, werden jedoch nur gestellt, wenn die Interviewte Person nicht ausführlich auf eine Frage antwortet und soll den Zweck dienen



den Gesprächsverlauf aufrecht zu erhalten. Die Kategorien 2,3,4 und 5 beginnen immer mit einem einleitenden Satz passend zur Thematik. Dies soll den Interviewten Personen signalisieren, dass eine neue Kategorie beginnt und den Einstieg in die neue Thematik erleichtern.

Die erste Kategorie ist der Einstieg und beabsichtigt, dass sich die interviewte Person kurz vorstellt und den Bezug zur Thematik widerspiegeln. Des Weiteren soll sie in dieser Kategorie ihr Tätigkeitsprofil, Angebote und ihre Zielgruppe beschreiben. Die zweite Kategorie dient dem Verständnis und der Methodik der Sozialraumorientierung. Hierbei ist es wichtig was die Interviewten unter den Begriff der Sozialraumorientierten Schulsozialarbeit verstehen und wie sie sozialraumorientierte Methoden in ihrem Berufsalltag anwenden. In der dritten Kategorie geht es um die Kooperationspartner\*innen und deren Kooperationen mit Schule und der Schulsozialarbeit. Mit sechs Fragen und Unterfragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses ist diese Kategorie die umfangreichste des Leitfadens. Ziel der Kategorie ist es herauszufinden wie sich die verschiedene Akteur\*innen in und um Schule miteinander vernetzen und wie die Schule inner- und außerhalb von Arbeitskreisen, Stadtteilteams oder Gremien vertreten ist. Anschließend wird in der vierten Kategorie die Öffnung von Schule thematisiert. Diese Kategorie widmet sich den Herausforderungen und den Ressourcen die Schule und Schulsozialarbeit bereitgestellt werden müssten, damit sie effektiv die Öffnung von Schule vorantreiben können. Daraufaufgehend wird in der fünften Kategorie über die Möglichkeiten und Grenzen von sozialraumorientierten Ansätzen gesprochen. Hierbei sollen die Interviewten Stolpersteine oder unterstützende Ressourcen und Aspekte nennen, auf die besonders geachtet werden sollte. Zudem werden sie nach den Vor- und Nachteilen eines sozialraumorientierten Ansatzes befragt. Schließlich dient die letzte Kategorie dem Ausklang des Interviews, indem die Interviewten mit der Wunderfrage konfrontiert werden. Diese hat den Zweck zu erfragen, wie für die Interviewten ein perfekt sozialraumorientierter Ansatz aussähe und soll nochmals die subjektive Sichtweise der Interviewpartner\*innen besonders hervorheben, damit das persönliche Meinungsbild in Bezug zur Sozialraumorientierung und dessen Ansätze verdeutlicht wird.

### 6.3 Das Sampling

Es wurden, gemäß den Vorgaben, drei Interviewpartner\*innen aus zwei Großstädten in NRW ausgewählt. Die Auswahl der Interviewpartner\*innen wurde so gewählt, dass sie alle in der Schulsozialarbeit sowie in Schulen, die in sozialen Brennpunkten verortet sind, arbeiten. Des Weiteren sind alle Interviewpartner\*innen an weiterführenden Schulen tätig die eine hohe Schüler\*innenanzahl (mindestens 1400 Schüler\*innen) vorzuweisen haben. Dadurch soll das Abbild der Interviews ein möglichst vielfältiges und heterogenes Herausforderungsrepertoire der Schulen und der Schulsozialarbeit widerspiegeln.

Interviewperson A ist Anfang 60 und arbeitet Vollzeit an einer Gesamtschule. A ist bei der Bezirksregierung nach dem Erlass für Multiprofessionelle Teams als Diplom Sozialpädagog\*in angestellt. Ihre momentanen Aufgabenschwerpunkte sind die Inklusion und der Übergang Schule-Beruf an der Gesamtschule. Weiterhin sind zwei weitere Sozialpädagog\*innen an ihrer Schule tätig. Eine Fachkraft in Vollzeit, auch über die Bezirksregierung und eine weitere Fachkraft mit einem 50% Vollzeitäquivalent über einen Träger eines Wohlfahrtsverbandes. Die beiden anderen Fachkräfte sind für die klassische Schulsozialarbeit an der Schule zuständig. Vor dem Studium der Sozialpädagogik war sie als Bankkauffrau tätig, hat jedoch oftmals in kulturellen Projekten mitgewirkt und kam nach dem Studium über die Projekte als Urlaubsvertretung in die Schulsozialarbeit. Sie arbeitete vor der Einstellung an der Gesamtschule an einem Berufskolleg in derselben Großstadt und ist nun seit drei Jahren an der Gesamtschule tätig. Zudem hat sie ein abgeschlossenes Studium in Nonprofit-Management and Government. Zu ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit gehören zahlreiche Weiterbildungen im Bereich der systematischen Antigewalt und Deeskalation oder auch eine Schulhund Ausbildung, die sie in ihrem Schullalltag jederzeit integrieren kann.

Interviewperson B ist Mitte 50 und arbeitet Vollzeit an einer Gesamtschule als Diplom Sozialpädagog\*in. B ist über die Bezirksregierung, auf eine Lehrer\*innenstelle die zur Sozialpädagog\*innenstelle umgewandelt wurde, angestellt. Weiterhin sind auf der Gesamtschule von B zwei weitere Sozialpädagog\*innen über die Bezirksregierung, jeweils auf eine 50% Vollzeitäquivalent und eine weitere Sozialpädagog\*innenstelle auf Vollzeit über einen Träger eingestellt. Den Zugang zur Schulsozialarbeit hat B über sein Anerkennungspraktikum an einer Förderschule für Erziehungsschwierigkeiten gefunden. B arbeitet seit über 20 Jahren in der Schulsozialarbeit. Die Tätigkeitsgebiete von B erstrecken sich von Gruppenarbeiten, Förderverein, Einzelberatungen, Mitarbeit im Ganztage über Krisenintervention und verschiedene Gruppenprojekte wie bspw. Sozialkompetenz Trainings und Projekte über das Thema Nachhaltigkeit. Aktuell wirkt B zudem in einem Projekt zum Umbau bzw. Neubau seiner baufälligen Schule mit.

Interviewperson C ist seit 10 Jahren am Berufskolleg als Schulsozialarbeiter\*in Vollzeit über einen Träger angestellt. Bei dieser Vollzeitstelle handelt es sich im eigentlichen Sinne um zwei halbe Stellen an derselben Schule, die jeweils unterschiedlich finanziert werden. Eine Hälfte ihrer Stelle wird über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) und die andere Hälfte über das Jugendamt vom Land finanziert. An ihrem Berufskolleg arbeiten zusätzlich noch zwei weitere Kolleg\*innen in der Schulsozialarbeit. Dabei ist eine der Kolleg\*innen auf Vollzeit und die andere auf Teilzeit tätig. Die beiden Stellen der anderen Kolleg\*innen aus der Schulsozialarbeit werden, dabei vom Jugendamt finanziert. Interviewperson C hat ein breites Aufgabenspektrum, jedoch ist ihre Kernaufgabe die niedrigschwellige Beratung am Berufskolleg.

### 6.4 Durchführung der Interviews

Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner\*innen wurde via E-Mail oder durch einen persönlichen Anruf durchgeführt. Bei der Kontaktaufnahme zu den möglichen Interviewten wurden das Thema sowie die zuvor deduktiv gebildeten Oberkategorien der Forschungsarbeit erläutert. Die Nennung der Thematik und der Oberkategorien der Forschungsarbeit haben den Zweck eine Vorstellung des groben Ablaufs des Interviews zu vermitteln.

Die Anonymität der Interviewten und der Unkenntlichmachung von Personen-, Orts- und Straßennamen, wurde mittels eines Informationsblattes zur Datenschutzerklärung DSGVO-Konform zugesichert. Das Informationsblatt wurde von der Arbeitsstelle Wissenschaftlichen Arbeitens (WAS) der Hochschule Düsseldorf zur Verfügung gestellt und für das Forschungsvorhaben angepasst. Die Beteiligten wurden darüber informiert das eine Aufzeichnung – mittels Diktiergeräte – des Interviews, für die spätere Auswertung, notwendig ist.

Der Durchführung der Interviews stimmten alle Interviewpersonen, mittels einer Unterschrift der Einwilligungserklärung zum Informationsblatt, zu. Da die Interviews während der Coronapandemie durchgeführt wurden, wurde zusätzlich auf die Einhaltung aller Hygienevorschriften des Bundeslandes NRW geachtet.

### 6.5 Auswertung

Die Tonaufnahmen des Diktiergerätes wurden wörtlich transkribiert. Dabei stellt die Transkription die Basis für die Auswertung her (Mayring, 2016, S. 89). Da für die Forschungsarbeit nur der Inhalt des Gesagten vom Interesse ist und um den Satzbau zu glätten, wurden Füllwörter wie „ähm“, nicht mit transkribiert (vgl. ebd., S. 90f.). Weiterhin wurden Satzbau und Zeichensetzung teilweise erst beim Zitieren der Forschungsarbeit angepasst und in ein reguläres Schriftdeutsch überführt (ebd.). Ziel der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist es das Ausgangsmaterial zu komprimieren (ebd., S. 115). Relevante Inhalte für das Forschungsvorhaben bleiben dabei erhalten und werden auf eine überschaubare Menge reduziert (ebd.). Durch die Auswertungsmethode wird ein Abbild des Grundmaterials dargestellt. Dabei können die unterschiedlichen Ansichten und Aussagen der Interviewpartner\*innen in Zusammenhang gebracht werden, um die Häufigkeiten von Kontexten und Aussagen zu betrachten (Meuser & Nagel, 2009, S. 56). Hierbei wird das Ausgangsmaterial in einzelne Teile aufgegliedert, um es in ein Kategoriensystem zu überführen (Mayring, 2016, S. 114). Zudem wurden die Antworten der Interviewpartner\*innen zuerst in die bereits zuvor erstellten deduktiven Kategorien eingebunden und um induktive Kategorien – während des Forschungsprozesses – ergänzt (ebd., S. 116).

Für die Auswertung der Daten wurde zusätzlich das Auswertungsprogramm MaxQda verwendet. Dies half dem Forschenden dabei die umfangreich erhobenen Daten zu kategorisieren

## 6. Forschungsdesign

(vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 4f.). Durch die Auswertungsmethode nach Mayring wurden dabei folgende Kategorien gebildet:

*Tabelle 1: Kategoriensystem<sup>7</sup>*

Oberkategorie	Unterkategorie
Zielgruppen und Tätigkeiten	
Verständnis und Methodenwahl der Sozialraumorientierung	Verständnis Methodenwahl
	Definition Sozialraum
Kooperationspartner*innen und Kooperationen	Kooperationen innerhalb von Schule
	Kooperationen außerhalb von Schule
	Unterstützung im Schulalltag
	Gremienarbeit
	Kooperationen innerhalb des Stadtteiles
	Angebote der Schulsozialarbeit außerhalb der Schule
Öffnung von Schule	Herausforderungen
	Vorteile
	Nachteile
	Ressourcen
Möglichkeiten und Grenzen eines Sozialraumorientierten Ansatzes	Hindernisse
	Synergieeffekte

Quelle: eigene Darstellung

<sup>7</sup> Ankerbeispiele für jede Kategorie sind dem Anhang sowie dem externen Datenträger zu entnehmen.

## 7. Forschungsergebnisse<sup>8</sup>

### 7.1 Zielgruppen und Tätigkeiten

Interviewperson A ist momentan in einem multiprofessionellen Team für den Übergang Schule und Beruf angestellt. Hierbei ist A für das Thema Inklusion in ihrer Schule zuständig. Zudem ist A für alle „organisatorischen Sachen, die im Rahmen des SGB XII“ (Interviewperson A, S. 5) in Schule anfallen verantwortlich. Des Weiteren bietet A Einzelberatungen bei Problemen der Schüler\*innenschaft und Hilfe bei der Praktikumssuche an. Hierzu bedient A sich des Konzeptes der offenen Tür, sodass Schüler\*innen jederzeit zu ihr kommen können. Zusätzlich bietet A tiergestützte Pädagogik an, indem A bei besonders schwierigen Schüler\*innen jederzeit ihren Hund hinzuziehen kann. Dieser wirkt oftmals beruhigend auf die Schüler\*innen. Weiterhin bietet A in den Sommerferien, mit ihren Kolleg\*innen aus der Schulsozialarbeit, ein Sommerferienangebot an, das Schüler\*innen nutzen können (ebd.). Mit ihrem Methodenrepertoire liegt der Fokus ihrer Arbeit auf den der Schüler\*innen und bezieht Lehrkräfte und Schulleitung mit in ihrer Arbeit ein (ebd.).

Interviewperson B arbeitet in der klassischen Schulsozialarbeit. Dementsprechend finden sich bei B zahlreiche Tätigkeiten der klassischen Schulsozialarbeit wieder. Von „Gruppenarbeit, Einzelberatung, Mitarbeit im Ganztag [über] Streitschlichterausbildung (...) soziales Kompetenztraining (...) Krisenintervention, Schreibmediation (...) Schools4Future Programm der Schule, mit Förderverein (...) Bergwaldprojekt (...) Mitarbeit in den Projektwochen, Sexualpädagogik, im Präventionsbereich, was Sucht angeht und das ganze Thema Nachhaltigkeit“ (Interviewperson B, S. 20) weist B ein großes Tätigkeitsgebiet auf. Zusätzlich befindet sich B, mit einem Teil seines Kollegiums, im Projekt Phase 0, welches sich mit dem Neubau der Schule befasst. Dabei überlegt B wie man den Neubau der Schule gestalten kann und ob es neue pädagogische Konzepte bedarf (ebd.). Zu den Zielgruppen von B gehören in erster Linie die Schüler\*innen und weniger die Eltern (ebd.). Der Ansatz von B sieht aber auch immer das Kollegium vor, wenn es dem Vorteil der Schüler\*innen dient.

Interviewperson C bietet niedrigschwellige Beratung an ihrer Schule an. Zusätzlich ist einer ihrer Aufgabenschwerpunkte der Übergang Schule und Beruf, indem C Bewerbungsschreiben unterstützt. Dabei leistet C oft Beziehungs- und Elternarbeit. Weiterhin bietet C Sozialtraining wie bspw. Lernen lernen und den No Blame Approach bei Mobbingvorfällen an. Zudem befindet sich momentan ein Therapiehund in Ausbildung mit dem sie ihr Methodenrepertoire durch tiergestützte Pädagogik in Zukunft erweitern möchte. Die Zielgruppe von C sind Jugendliche

---

<sup>8</sup> Die verwendeten Zitate dieses Kapitels beziehen sich auf die im Anhang zu entnehmenden Transkripte und dessen Seitenzahlen. Zusätzlich sind alle Codierte Stellen der Transkripte auch dem Anhang des beigefügten Datenträgers zu entnehmen.

im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Da an ihrer Schule auch Weiterbildungen als Techniker, in bestimmten Berufen, angeboten werden, kann es vorkommen, dass C wesentlich ältere Personen zu den Finanzierungsmöglichkeiten einer Weiterbildung berät. (Interviewperson C, S. 34 f.).

### 7.2 Verständnis und Methodenwahl der Sozialraumorientierung

#### 7.2.1 Definition Sozialraum

Interviewperson A hat durch die Größe der Schule, an der A arbeitet, ein großes Einzugsgebiet. A definiert den Sozialraum und ihre Arbeit nicht an dem Stadtteil der Schule, sondern definiert es als „alles das, wo unsere Schüler/Schülerinnen sich aufhalten. Das wo sie irgendwie in ihrem Leben Berührung mithaben“ (Interviewperson A, S. 6). Ihre „Perspektive liegt immer sehr auf dem Fokus dieses Individuums das Hilfesuchend [,welche] zu [ihr] (...) kommen. Was passt zu dem noch? weil ich ja auch die Schüler motivieren möchte“ (ebd., S. 7).

Interviewperson B antwortet ausführlicher und beschreibt den Fokus von Sozialraum seiner Definition und Arbeit wie folgt:

„dass man die Räume in die Schüler\*innen dazugehören, da vielleicht mitbedenkt. Wo wohnen die Schüler\*innen? Was ist da im Stadtteil vielleicht los? Welche Anlaufpunkte gibt es da? Gut, wenn man da eben auch die Personen kennt. Wie ist das natürlich auch das Jugendhilfegefüge in der Stadt? das gehört für mich im weitesten Sinne natürlich auch dazu. Welche Kooperationspartner gibt es in einer Stadt?“ (Interviewperson B, S. 21).

Ähnlich wie A und B definiert Interviewperson C den Sozialraum der Jugendlichen, sowie den Raum der Schule als Sozialraum „das ist der Park (...) den ich schon oft in Anspruch [genommen habe]. Ich mach da so Walk and Talk“ (Interviewperson C, S. 36).

#### 7.2.2 Verständnis Methodenwahl

Zum Verständnis der Methodenwahl antwortet Interviewperson A mit einem Beispiel:

„Jetzt habe ich natürlich den Stadtplan von (Ort) im Kopf, wenn sie nicht auch aus den umliegenden Städten kommen, aber auch die kenne ich. Dann je nach Thema was da bearbeitet werden muss, überleg ich sofort wo ist eine Vernetzung möglich? Wo kann ich jemanden in die Interaktion holen der unterstützend ist, weil Schulsozialarbeit einfach nicht allein alles leisten kann. Also das den Bedarf eines Netzwerkes, also Kooperationen und Sozialraumorientierung ist auch immer gleich ein großes Netzwerk haben, sonst funktioniert das nicht.“ (Interviewperson A, S. 6)

A bezieht sich auch bei der Methodenwahl auf das Sozialraumwissen und den Kooperationspartner\*innen im Sozialraum der Schüler\*innen, sodass A immer Personen inkludiert, die das Thema oder Vorhaben des Hilfesuchenden unterstützen können und sich damit auskennen (Interviewperson A, S. 7).

Interviewperson B gibt an nicht genau zu wissen was sozialräumliche Methoden im Einzelnen sind (Interviewperson B, S. 21) und das B „nicht so viel bewusst sozialräumliche Arbeit mache“ (ebd., S. 30). Jedoch gibt B an, im direkten Sozialraum der Schule mit Kooperationspartner\*innen zusammenzuarbeiten. Dies bezieht B in Bezug auf die Sexualpädagogik und dem Thema Zwangsheirat, indem Schüler\*innen als Multiplikator\*innen zu dem Thema ausgebildet werden und somit gleichzeitig die passenden Anlaufstellen kennenlernen, um mit ihnen bei Bedarf in Kontakt treten zu können (vgl. ebd., S. 21f.).

Neben den bereits erwähnten einzelfallbezogenen Walk and Talk im Park hat Interviewperson C schon mal ihre betreuten Jugendlichen zur Befragung anderer Auszubildenden in die Umgebung geschickt, wendet jedoch sonst keine weiteren sozialräumlichen Methoden an (vgl. Interviewperson C, S. 37).

### 7.3 Kooperationspartner\*innen und Kooperationen

#### 7.3.1 Kooperationen innerhalb von Schule

Interviewperson B antwortet bei den Kooperationspartner\*innen innerhalb von Schule mit einer Vielzahl an Angeboten. Dazu gehören: „Fahrradwerkstatt [und] die Streitschlichterausbildung“ (Interviewperson B, S. 22) als fest installierte Kooperationen am Ort Schule. Weiterhin zählt B viele Beratungsteams, sowie die Schulleitung und die didaktische Leitung der Schule auf (vgl. ebd., S. 22f.). B bewertet dabei die Kooperationen innerhalb von Schule als gut und betont die intensive Zusammenarbeit mit dem Beratungsteam innerhalb seiner zuständigen Abteilung der Schule.

Ähnlich wie B ist Interviewperson C auch in einem Beratungsteam für die zuständigen Schüler\*innen innerhalb der Schule tätig (vgl. Interviewperson C, S. 40).

Interviewperson A nennt vor allem die Sonderpädagog\*innen innerhalb ihrer Zuständigkeit des multiprofessionellen Teams an ihrer Schule (Interviewperson A, S. 9).

#### 7.3.2 Kooperationen außerhalb von Schule

Interviewperson A bezieht sich zuerst auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen bei den Kooperationen und nennt den Landschaftsverband der die kommunale sowie städtische Koordination übernimmt (Interviewperson A, S. 6). Des Weiteren nennt A zahlreiche Beratungsstellen wie Pro Mädchen (ebd. S. 7). Weiterhin verweist A auf kulturelle Verschiedenheiten oder

das auch mit einer Moschee zusammengearbeitet wird, selbst wenn nicht alle Beteiligten am Ort Schule gleich den Nutzen von solchen Kooperationen erkennen

*„Ich habe auch schon mit einer Moschee zusammengearbeitet die total, die eigentlich verschrien war, dass sie ganz salafistisch ist, die war es dann schlussendlich nicht, aber das war für diesen einen Schüler einfach die Lösung und (...) der ist einen guten Weg gegangen.“ (Interviewperson A, S. 8)*

Interviewperson B betont die Wichtigkeit vom Bezirkssozialdienst (BSD) oder der Polizei als Kooperationspartner\*in (Interviewperson B, S. 22). Zudem erwähnt B, dass bei finanziellen Problematiken externe Kooperationspartner\*innen mithelfen, wenn Schüler\*innen oder Schule finanzielle Mittel fehlen, um Kooperationen mit hohem Kostenaufwand zu verwirklichen. Dabei greift B auf Kooperationen mit Sparkasse oder Kindertal zurück, die gerne in solchen Fällen helfen, um vorhandene Projektvorhaben zu realisieren (ebd.). Außerdem betont B die Vernetzung mit anderen Schulen zum Thema Bildung und Nachhaltiger Entwicklung (ebd., S. 23), sowie die Zusammenarbeit mit Institutionen und städtische Einrichtungen bei größeren Schulprojekten (ebd.). Dabei achtet B immer darauf, dass durch die Schulprojekte weitere Kooperationspartner\*innen wie bspw. der ADAC für die Fahrradwerkstatt gewonnen werden. Hierbei sollen ortsansässige Vereine oder Träger der Schüler\*innenschaft vorgezeigt werden, um diese bekanntzumachen (ebd., S. 25).

Interviewperson C nennt vor allem den Träger, als außerschulische Kooperation, bei dem C angestellt ist. Hierbei kann C jederzeit auf die Räumlichkeiten des Trägers zurückgreifen, da sich diese in unmittelbarer Umgebung der Schule befinden.

*„das ist der Träger und da ist natürlich, dann eine enge Verbindung, dass man da einfach guckt, wenn man jetzt einen Jugendlichen hat, der in die Werkstatt möchte oder so, dann kann man ihn auch dann natürlich leichter vermitteln und da anrufen oder da nochmal irgendwie Räume nutzen, nochmal irgendwie eine Küche“ (Interviewperson C, S. 37)*

Darüber hinaus hat C unterschiedliche Beratungsangebote wie bspw. Schuldner-, Sucht- oder die Berufsberatung als außerschulische Kooperationspartner\*innen (ebd.).

A weist daraufhin, dass immer die Interessen der Schüler\*innen bei Projekten im Vordergrund stehen sollten:

*„Wenn ich einen Schüler habe, der absolut nicht ins Theater will, weil das stink langweilig ist. Dann brauche ich auch nicht zu versuchen, eine Theater AG aufzubauen mit dem Jungen Schauspielhaus oder sowas, sondern dann*



*muss ich gucken was interessiert die denn. Doch wenn es dann der Sprayer Kurs ist von, vielleicht schon ehemals verurteilten Jugendlichen, die dann aber da hingehen und sagen als erstes: „Passt mal auf! Ich mach das nie wieder!“ nämlich den Weg, den ich genommen habe und trotzdem bringen die den Jugendlichen sprayen bei und die finden das total klasse, dann ist das auch ein Kooperationspartner.“ (Interviewperson A, S. 9)*

Zudem betont A die Weitsicht von Kooperationen und dass A Kooperationspartner\*innen benötigt die mit ihr neue Wege gehen. Für A sind Kooperationspartner\*innen „ein Begriff der sich immer, auch genau wie Schule entwickeln muss (...) über die neuen Bedarfe von Schülern.“ (ebd., S. 8). Darüber hinaus betont sie das „Keyworker“ (ebd., S. 7) als Ehrenamtler\*innen benötigt werden, die in bestimmten Bereichen „schon mal Sachen erlebt haben und sich dafür einsetzen und dann einfach wie so ein Türöffner fungieren“ (ebd.).

Deshalb arbeitet B auch mit der Stadt zusammen, indem B eine Ausstellung in die Schule zum Thema gesunde Ernährung holt. Hierbei liegt die Verantwortung der Ausstellung und der Aufbau in der Hand der Schüler\*innenschaft, diese werden durch Schulsozialarbeit und Stadt begleitet. Dabei sollen die Schüler\*innen den Schaffungsprozess einer Ausstellung kennenlernen und für die Thematik sensibilisiert werden (Interviewperson B, S. 29).

### 7.3.3 Unterstützung im Schulalltag

Auf die Frage, wo außerschulische Kooperationen für die Schulsozialarbeit speziell unterstützend sein können, antwortet Interviewperson A „Das kann überall sein (...) das können Organisationen sein, die sowieso schon im Rahmen des Kinder- und Jugendschutzes mitarbeiten. Das können aber auch kulturelle Veranstaltungen sein.“ (Interviewperson A, S. 8f.).

Hierbei zeigt sich das Schulsozialarbeit flexibel auf die heterogenen Problemlagen im Ort Schule agiert und sich offen gegenüber neuem zeigt, sofern es den Schüler\*innen hilft. Diese Meinung teilt auch Interviewperson B mit seiner Aussage:

*„Sexualpädagogik, Verkehrssicherheit (...) oder nachhaltiges Bewegen in der Schule, Verbindung zur Natur, Bergwaldprojekt (...) natürlich die Jugendhilfe, dass die Familienstrukturen gestärkt werden, beziehungsweise die Kinder in ihren Ressourcen gestärkt werden.“ (Interviewperson B, S. 23f.).*

Hinzu kommt das Interviewperson C Aufklärungsprogramme, wie das der Krankenkasse über Depressionen oder das Programm von Schlau das über Themen der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt aufklärt, unterstützend findet (vgl. Interviewperson C, S. 39).

### 7.3.4 Gremienarbeit

Interviewperson A nennt beim Thema Gremienarbeiten innerhalb der Schule den Themenkomplex der Inklusion (Interviewperson A, S. 9). Während Interviewperson B denn „Förderverein (...) [und] Gruppierungen, die sich um Nachhaltigkeit in der Schule bemüht“ (Interviewperson B, S. 24) aufzählt. Zudem erwähnt B an einer Erstellung des Schutzkonzeptes gegen sexualisierte Gewalt innerhalb eines Gremiums mitzuwirken (ebd.). Auf die Frage der Zusammenarbeit innerhalb der Gremien antwortet B, das es von den einzelnen Menschen in den Gremien abhängig sei und übt dabei Kritik an den Sozialarbeiter\*innen mit denen B innerhalb der Schule zusammenarbeitet (vgl. ebd.). C befindet sich momentan in einem Gremium zum Thema Nachhaltigkeit und Klimawandel innerhalb der Schule. (Interviewperson C, S. 39)

Bei den Gremien außerhalb von Schule nimmt B an regelmäßigen Treffen der Schulsozialarbeiter\*innen seiner Ortsregion teil und lobt den guten Austausch innerhalb des Gremiums (vgl. Interviewperson B, S. 24). Ähnlich wie B nimmt C auch an regionalen Netzwerktreffen von Schulsozialarbeitenden aus ihrer Umgebung teil (Interviewperson C, S. 40). Interviewperson A antwortet, dass sie sporadisch an Gremien zur Thematik Übergang Schule-Beruf teilnimmt. Dies kann auf kommunaler Ebene wie bspw. der Handwerkskammer, Azubi Speed Datings oder der Arbeitsagentur sein (vgl. Interviewperson A, S. 10).

Sowohl Interviewperson A als auch B haben schon schlechte Erfahrungen im Bereich der Gremienarbeit gesammelt. B merkt dazu an im Arbeitskreis Jungenarbeit ausgestiegen zu sein und das B das Thema zwar behandelt, aber die Zusammenarbeit des Arbeitskreises und seine Ausrichtung nicht den Erwartungen von B entsprach (vgl. Interviewperson B, S. 24f.). Auch A bestätigt das Gremienarbeit nicht „Zwangsveranstaltung“ (Interviewperson A, S. 10) ist und das immer wieder der Nutzen der Gremien überprüft werden muss. Hier haben Schulsozialarbeitende den Vorteil sich ihre Gremien auszusuchen und diese immer wieder mit ihren Arbeitsschwerpunkten zu vergleichen (ebd.). C merkt an das es „so wenig, wo man das Gefühl hat, ja so ein Stadtteiltreffen, ich glaub da sollte jetzt demnächst war die Fragestellung, ob wir da auch Lust draufhätten“ (Interviewperson C, S. 40). Gremienarbeit zeigt auch immer, dass es von dem Engagement der Beteiligten abhängt, ob und wie sie an Gremien partizipieren.

### 7.3.5 Kooperationen innerhalb des Stadtteiles

Auf die Frage zu den Kooperationen innerhalb des Stadtteiles antwortet Interviewperson A, dass A sich gerne aufgrund ihres Arbeitsschwerpunktes in Werbegemeinschaften versucht einzubringen

*„Was ich immer gerne mache, ist mich dann in diese Werbegemeinschaften mit Einzuflechten. Jeder Stadtteil (...) also hier (...) bei mir im Stadtteil heißt*

*die Werbegemeinschaft, woanders heißt die vielleicht anders. Das sind alles potenzielle Praktikums- und Arbeitgeber“ (Interviewperson A, S. 11)*

Zusätzlich nennt A die Kirche, da sie ein großer Arbeitgeber für viele Schüler\*innen sein kann. Weiterhin benennt sie eine festgeschriebene Kooperation mit dem Abenteuer Spielplatz, der in der Nähe des Schulgeländes liegt (vgl. ebd.)

Interviewperson B nennt einen losen Kontakt mit der Initiative des Stadtteiles der Schule, jedoch basiert diese nicht auf eine Regelmäßigkeit. Gleichzeitig bemängelt B, dass dies „dann doch eine Baustelle zu viel“ wäre (Interviewperson B, S. 26).

Auch Interviewperson C merkt an, dass sie durch das weite Einzugsgebiet des Berufskollegs an keinen Kooperationen innerhalb des Stadtteiles mitwirkt (vgl. Interviewperson C, S. 41).

### 7.3.6 Angebote der Schulsozialarbeit außerhalb der Schule

Bei den außerschulischen Angeboten der Schulsozialarbeit bietet Interviewperson A Ferienzeiten, innerhalb der ersten Sommerferienwoche an. Zusätzlich merkt A an das seit Corona viele Stadtteilbezogene Angebote wie die des Abenteuer Spielplatzes eingestampft worden sind.

*„was wir vorher auch gerne gemacht haben eben wieder stadtteilbezogene Angebote mit den anderen Trägern der Jugendhilfe (...) auf dem Abenteuer Spielplatz (...) Dann verschiedene Sachen, im Schlosspark (...) das ist leider alles entfallen die letzten Jahre und ich befürchte auch, dass diese Organisation, diese Netzwerke, die wir dahatten (...) die wir da festgeschrieben haben, einfach wieder neu aus dem Boden gestampft werden müssen.“ (Interviewperson A, S. 11f.)*

Interviewperson B beschreibt dazu seine Kooperation mit dem Bergwaldprojekt, die B einmal jährlich mit den Schüler\*innen durchführt

*„Das ist ja das Bergwaldprojekt, was einmal im Jahr stattfindet, wo wir in Kooperation mit dem Bergwaldprojekt eine Woche lang in einem Naturschutzgebiet von Deutschland unterwegs sind und dort Waldpflege betreiben oder Biotoppflege, Beitrag zur Artenvielfalterhaltung leisten und ja natürlich in der schulischen Vernetzung, weil es ja freiwillige Schüler\*innen sind, die da kommen und die ich eben über die Klassen- und Jahrgangsgrenzen hinweg kennenlerne“ (Interviewperson B, S. 26)*

Zu den außerschulischen Angeboten äußert sich Interviewperson C, dass es momentan aufgrund der Pandemiesituation schwer sei, außerschulische Angebote durchzuführen. Jedoch

gab es in der Vergangenheit eine halbjährige Kooperation mit einem Museum (vgl. Interviewperson C, S. 41).

### 7.4 Öffnung von Schule

#### 7.4.1 Herausforderungen

Bei den Herausforderungen von Schulsozialarbeit und der Öffnung von Schule führt Interviewperson A und Interviewperson C die Offenheit aller Beteiligten, innerhalb von Schule, an. „[E]s Bedarf eines Gespräches der Schulleitung klarzumachen, dass wir sowohl veränderte Zeiten haben, dass wir Schule öffnen, indem wir selber rausgehen. Sie kommen nicht alle rein, sondern wir gehen woanders hin.“ (Interviewperson A, S. 12). Unabhängig davon ist auch C der Meinung, dass andere Räume mit einbezogen werden sollten (Interviewperson C, S. 42). Bei den Möglichkeiten nennt A ein Beispiel in Bezug auf die Schulleitung:

*„Ich habe mal einen Schulleiter erklärt, dass wenn ich in den Pausen zum Penny, Lidl oder Aldi gehe und dann in der Kassenschlange stehe, arbeite ich da. Ich habe doch tatsächlich die Schüler getroffen im Umgang miteinander oder die haben mich angesprochen und dann habe ich die mit in mein Büro zurückgebracht, die wären sonst nicht gekommen und ich bin nicht dahingegangen, um einen Kaugummi zu kaufen oder ein Brötchen zu holen, weil ich wusste ich treffe die da und ich treffe die sonst nicht.“ (ibd., S. 12f.)*

Wenn die Schulleitung nicht offen gegenüber Veränderungen im Ort Schule ist, dann nützt der Ideenreichtum von den Schulsozialarbeitenden am Ort Schule nicht

*„wenn ich mir schon einen Kooperationspartner gesucht habe und meine der passt gut, dackel ich mit der Idee zur Schulleitung und die sagt dann: „nee gar nicht“ und dann ist das gestorben. Das heißt ich habe ganz viele Effekte, bei denen ich schon vorgearbeitet habe und die dann gegen null laufen“ (ibd., S. 18)*

Weiterhin äußert A, dass der Lehrer\*innenschaft Möglichkeiten aufgezeigt werden muss, welche Potentiale eine Öffnung von Schule haben kann (ibd., S. 10) und warum Settings außerhalb von Schule auf Schüler\*innen positiv wirken können:

*„Wo kommt der her? Wo will die hin? Was braucht die? Was hat die schon? Welche Ressourcen gibt es? Das ist ja immer Ressourcenorientiert oder auch aus den, aus den eigenen Fähigkeiten heraus, da ist für mich immer alles möglich und das Bedarf eben, da oft eines Gespräches mit den entsprechenden Lehrkräften denen klarzumachen, warum wir jetzt woanders hingehen oder warum ich zum Beispiel mit dem Hund eine Stunde mit dem*

*Schüler an der Düssel entlang spazieren gehe. Warum mich dann ein Lehrer fragt: Was machst du denn da? Wir bewegen uns, der Hund ist dabei das ist entspannend, es ist abwechselnd, der Fokus ist nicht auf mich gerichtet, sitzen nicht Face to Face gegenüber total verkrampft, also solche Möglichkeiten habe ich hunderte vor meinem Kopf, ja das ist Schule öffnen“ (Interviewperson A, S. 13)*

Interviewperson B merkt dazu an, dass nicht in Unterrichtseinheiten, sondern mehr Projektunterricht stattfinden muss, damit die Schüler\*innen mehr Autonomie lernen (Interviewperson B, S. 26)

*„Kommt bei uns ja natürlich ansatzweise auch vor in Kunst oder sowas, aber sowas muss natürlich noch vielmehr fachunabhängig[er] sein, weil diese Aufteilung von Fächern, das ist ja aus der Preußen Zeit und da ist [es] wirklich mal Zeit, dass so ein bisschen zu überdenken und das ist sicher eine große Herausforderung von Schule, weil sie sich natürlich auch dort stark verändern muss und ein großes Problem natürlich dabei immer wieder ist diese Aufsichtspflicht. Das ist, wenn man sagt, ok die Schüler, die gehen, sollen raus und die Welt auch autonomer“ (ebd., S. 27)*

Interviewperson B bemängelt auch die gesetzliche Aufsichtspflicht der Schule, indem dadurch viel Verantwortung auf die Schule übertragen wird. Eine Überlegung, inwieweit sich Schule an anderen außerschulischen Orten treffen kann, fragt B sich, ob das die Schüler\*innen auch alle Verantwortungsvoll hinbekommen (vgl. ebd., S. 29). Interviewperson A bemängelt ebenfalls die Autonomie und dass Schule ein statischer Begriff sei, sowie ein Umdenken stattfinden müsste, indem außerschulische Lernorte geschaffen werden (Interviewperson A, S. 8). Auf die Autonomie der Schulsozialarbeitenden bezogen, müsste mehr auf eine Vertrauensbasis gesetzt werden.

*„Mehr auf einer Vertrauensbasis, auch mehr wie es heute jetzt so schön heißt, Home-Office, die Möglichkeit eben auch externe Termine zu haben und nicht wie dieser getaktete Schulunterricht (...) du bist um 08:00 Uhr da und du gehst bitte nicht vor 16:00 Uhr. So funktioniert soziale Arbeit einfach nicht, das geht nicht“ (ebd., S. 18)*

Darüber hinaus müsse sich mehr in die Perspektiven der Schule und der Schüler\*innen hingedacht werden

*„sich einfach anzuschauen wie ist die Situation im Stadtteil?, wo die Schule steht, also einmal aus schulischer Perspektive gesehen. Was hat die*

*Schule? Was braucht die Schule? Was kann sie bieten? und wenn gibt es im Nahraum der Schule als Kooperationspartner? und dann wieder heruntergebrochen und aus den Augen der Schüler geschaut. Wo kommen die her? Wo Leben die? Was brauchen die? Was bringen die mit? Was bietet der Stadtteil? und wie können wir zusammenkommen?“ (Interviewperson A, S. 16f.)*

Weiterhin äußert Interviewperson C, dass der

*„Lernraum Schule nicht immer nur so verschult verstanden wird, dass zum Beispiel sich eher Gruppen nach der Schule weiter da in einem Raum treffen können (...) wo sie arbeiten, wo sie Sachen nachgehen, finde ich eigentlich nochmal wichtig zu sagen.“ (Interviewperson C, S. 42)*

Außerdem merkt B an, dass man sich fortlaufend über neue Fortbildungsmöglichkeiten auf dem Laufenden halten sollte. Auch dort kann eine Vernetzung unter den Teilnehmenden stattfinden, Kontakte geknüpft und neue Ideen entwickelt werden (vgl. Interviewperson B, S. 30).

Für A wäre es wünschenswert, wenn man ein gegenseitiges Verständnis für die einzelnen Professionen, die am Ort Schule tätig sind, entwickelt und gegenseitig voneinander gelernt wird (Interviewperson A, S. 18).

### 7.4.2 Vorteile

Vorteile einer Öffnung von Schule sieht Interviewperson A in Bezug auf die realen Lebenssituationen, wenn Schüler\*innen aus dem regulären Schulleben austreten „Schule öffnen heißt: Die haben ein Bild davon, sie haben eine Vorstellung davon was sie da erwartet und sie wissen auch, welche Soft Skills sie selber mitbringen müssen“ (Interviewperson A, S. 13). Interviewperson B ist derselben Meinung wie A und gibt an das Schüler\*innen viel eher erleben wie die Wirklichkeit ist und merkt zusätzlich an:

*„Ich finde es gut, wenn sie auch andere Menschen kennenlernen, wie Handwerker, Geschäftsleute und so und da auch ein gutes Gefühl zu kriegen, wenn sie mit denen eher mal in Kontakt sind, Wie ticken die denn auch so? (...), wenn ich schon mal mit einem Schreinermeister oder Kfz-Meister (...) geredet habe und ich habe mich gut verkauft und mich gut dargestellt (...), dann habe ich vielleicht auch nochmal Chance jemanden zu fragen. Ahja! Ich brauch mal einen Job oder eine Ausbildungsstelle, was auch immer. Das ist in vielerlei Hinsicht wertvoll.“ (Interviewperson B, S. 27)*

Zudem merkt C eine andere Wahrnehmung der Potentiale von Schüler\*innen an, wenn sich Schule weiter öffnet.

*„nochmal die Jugendlichen anders wahrnehmen und nicht quasi, so als die, die was lernen müssen, sondern dass man einfach sagt, also das ist sehr oft in Projekten so, dass man einfach denkt: „Wow, ich wusste nicht das er so gut Videos machen kann oder so“, wo ich denke, die haben einfach mal nur so eine Schiene die Lehrer und die sehen er ist schlecht in Mathe und dann sehen die auch ein Projekt und dann hat er so einen coolen Film die ganze Nacht geschnitten und dann sehen sie auf einmal das Potential“ (Interviewperson C, S. 42)*

Im besten Fall können so alle Beteiligten durch einen gegenseitigen offenen Austausch untereinander profitieren (vgl. Interviewperson B, S. 29).

### 7.4.3 Nachteile

Nachteile sieht Interviewperson A in dem Mehraufwand, der mit einer Öffnung von Schule zusammenhängt: „Andere Arbeitszeiten, mehr Fortbildungen für uns, mehr Zeitaufwand, Wochenendarbeiten, Wochenendseminare“ (Interviewperson A, S. 13)

Interviewperson B hingegen bezieht sich nicht auf den Mehraufwand der Arbeit, sondern denkt an die Schüler\*innen und sieht eine Gefahr darin, dass es Schüler\*innen geben kann, die nicht so gut mit den gewonnenen Freiheiten, die eine Öffnung von Schule mit sich bringen, umgehen könnten. Zudem bekräftigt B nochmals die Herausforderung mit der Aufsichtspflicht, sieht jedoch keine größeren Nachteile (Interviewperson B, S. 27f.). Ähnlich wie B sieht Interviewperson C, dass die Autonomie von Schüler\*innen zu Problemen führen könnte.

*„Auf das Durcheinander. Sind wir denn heute in der Schule? oder sind wir heute im Theater oder so? Dann nutzen einige das ja gerne aus, nach dem Motto: „Ich wusste es nicht, deshalb bin ich gleich zu Haus geblieben“ und ja das es halt dann so solche Effekte haben könnte.“ (Interviewperson C, S. 43)*

### 7.4.4 Ressourcen

Bei der Bereitstellung von Ressourcen für die interviewten Schulsozialarbeitenden nennen alle Beteiligten, das es zu wenig Personal gäbe. (Interviewperson A, S. 17; Interviewperson B, S. 28; Interviewperson C, S. 43) Interviewperson A benennt hier die schlecht besetzte Schulleitung

*„und meine jetzige Schule, wo die Schulleitung ganz dünn besetzt ist, aufgrund verschiedener Umstände. Umstände also sowohl in Ruhestand gegangen wie auch abberufen worden, in andere Gremien auf höherer Ebene, also unsere Schulleitung ist extrem ausgedünnt und total überfordert und ich glaube das ist ein Beispielbild für ganz viele Schulleitungen“ (Interviewperson A, S. 14)*

In Bezug auf die Personalsituation merkt Interviewperson B an, dass es mehr:

*„Menpower geben [muss] bei der Schulsozialarbeit ist ja auch eine gravierende Diskussion, dass man sagt, OK, man will ein Sozialpädagogen/Pädagogin auf 150 Schüler haben und nicht wie es stattdessen ist auf 1000, weil nur dann kann ich ja auch ein bisschen über das hinaus denken, was an der Schule prinzipiell geboten ist“ (Interviewperson B, S. 28)*

Bezüglich der Schulsozialarbeit und dessen Anerkennung merkt A weiter an:

*„Ich kürze das mal ab, auch das ganze System Schule, braucht eine andere Anerkennung. Vor hundert Jahren war ein Lehrer was, heute ist ein Lehrer Depp und Schulsozialarbeiter Doppeldepp. Also diese ganze gesellschaftliche Anerkennung und damit auch finanzielle Leistungen, Digitalisierung das hat ja alles gar nicht stattgefunden (...) Wir brauchen dort Vertreter für Schulsozialarbeit die anerkannt werden. Ich habe jetzt gerade in dem Job (...) eine Ansprechpartnerin die Sonderpädagogin ist, die oftmals am Telefon sagt: „ach das weiß ich gar nicht, ich bin ja gar keine Sozialpädagogin“. Da habe ich doch keine Vertretung durch, das sollte jetzt keine persönliche Kritik sein, aber ich möchte gerne einen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen in den Stellen sitzen haben, der mich und meine Meinung und meine Bedürfnisse vertreten kann und ein Bild von meiner Arbeit hat und das ist oftmals nicht gegeben“ (Interviewperson A, S. 14)*

Des Weiteren braucht es durch die Vernetzung von Schule mehr Kooperationspartner\*innen, welche in Schule kommen und die auch das Nachmittagsangebot in Schule bedienen können (Interviewperson A, S. 17). Zudem wäre ein Mehr an Flexibilität wünschenswert, damit externe Termine wahrgenommen werden können (ebd., S.18). Dazu braucht es wiederum Zeit, damit Kooperationen angemessen gepflegt werden (Interviewperson B, S. 28).

Wünschenswertes äußert Interviewperson C auf die bereitgestellten Ressourcen:



*„[Ein] coolen Container, der Sozialcontainer oder so, auf dem Schulhof, wo man auch nochmal sich anders aufstellen könnte, so hat man ja schon [ein] sehr starres Konzept. Man hat ein Büro, hat Beratungssettings und wenn so ein Container mit anderen Räumen, könnte beispielsweise ja noch, da könnte man ja noch ja ein Café aufmachen, dann könnte man ja partizipativ gucken: Was haben die Jugendlichen Bock zu machen? Könnte man irgendwie sich Räume gestalten, aber sowas wäre ein Wunsch, eine Ressource, dass es halt mehr möglich ist.“ (Interviewperson C, S. 43)*

### 7.5 Möglichkeiten und Grenzen eines Sozialraumorientierten Ansatzes

#### 7.5.1 Hindernisse

Bei den Hindernissen geben Interviewperson A und B beide die Organisationsstrukturen in und um Schule an.

Zum einen benennt B bei den Projekten, dass der Unterrichtsverlust von Schüler\*innen beachtet werden muss, zum anderen seien Noten in den Abschlussklassen für die Schüler\*innen wichtiger als Zertifikate, die sie für Teilnahmen an Projekten wie das Bergwaldprojekt von B erhalten (Interviewperson B, S. 29f.). Weiterhin bemängelt B die Klassenstärken von 30 in einer Klasse (ebd., S. 33).

Interviewperson A benennt fehlende Räume. Zudem benennt A die momentane Problematik, dass Räume nicht durch die Coronaauflagen nutzbar gemacht werden können, da viele Räume schlecht belüftet seien (vgl. Interviewperson A, S. 8). Aufgrund dieser Problematik wirkt sich dies darauf aus, dass momentan keine Kooperationspartner\*innen in die Schule geholt werden können. Bei den strukturellen Hürden erwähnt A, je weiter es in den privaten Bereich von Kooperationspartner\*innen geht, hat sie „die Verpflichtung zu recherchieren, ist es gut? Was steckt dahinter? Was sind die Ziele von diesen Partnern? Passt das mit dem Schulkonzept überein? Passt das mit dem Schulträger überein? und passt das überhaupt mit den Zielen von Schule und das ist eben zum Wohle des Kindes natürlich.“ (ebd., S. 17f.). Auch hat A schon einmal die Erfahrung gemacht dass die Entscheidungen von politischen Trägern abhängt

*„dass die falsche Partei da unterwegs war. Wir wissen, dass gerade im politischen Bereich oder in den Gremien der Stadt (...) oftmals nach dem Parteibuch entschieden wird. Wir haben dieses Anliegen damals nicht durchgesetzt bekommen, weil die Partei das nicht wollte, es war ganz naheliegend und jeder hat den Kopf geschüttelt und gesagt super Sache, brauchen wir, können wir, ist gar nicht viel Aufwand! Also daran kann es manchmal auch einfach scheitern.“ (ebd., S. 15)*

Zusätzlich erwähnen A und C noch die finanziellen Hürden und das sie selbst kein festes Budget haben, um bspw. Exkursionen usw. zu planen (ebd., S. 16; Interviewperson C, S. 44).

Hierbei bemängelt Interviewperson C, das die Fortbildungen nicht den Fokus Sozialraumorientierung haben:

*„Es sind unglaublich viele Fortbildungen für uns ständig und immer und alle umsonst (...) man könnte sich quasi durch den Arbeitsalltag, jeden Tag eine Fortbildung (...) machen. Es wird immer unglaublich viel angeboten, aber es ist halt nicht so der Fokus Sozialraumorientierung“ (Interviewperson C, S. 45)*

Interviewperson C merkt zusätzlich an, dass sie aufgrund der Größe der Stadt, in der sie arbeitet, ein Hindernis sieht:

*„es bietet sich einfach nicht so richtig an finde ich, weil (Städtename) ist eine große Stadt und ich erinnere mich daran, also ich habe mal so in einer dörflicher, eher so, gearbeitet und da war ich dann auch beim Jugendhilfeausschuß mit dabei“ (Interviewperson C, S. 40)*

### 7.5.2 Synergieeffekte

Innerhalb von Schule führt Interviewperson A auf, dass Schulsozialarbeit „andere Wege einschlagen darf (...) und das ist wichtig, da sind wir eben auch wieder Brückenbauer“ (Interviewperson A, S. 15). Weiterhin führen Interviewperson B und C auf, dass sie durch eine Öffnung von Schule, es zu einer „Erweiterung der Grenzen“ (Interviewperson B, S. 31), in Bezug auf den Sozialraum, führen kann und dass dadurch Schüler\*innen auch mal aus ihren gewohnten Stadtteilen rauskommen können, da dies selten geschehe (vgl. ebd.).

Außerhalb von Schule könnten Nachmittagsangebote von Kooperationspartner\*innen aufrecht erhalten bleiben und in den Ganzttag integriert werden, durch den

*„vor vielen Jahren eingeführten Ganzttag, haben wir auch Schule zeitlich geöffnet und haben damit eigentlich auch die ganzen Sportvereine und die ganzen Nachmittagsangebote platt gemacht. Also wir machen uns zwischenzeitlich Konkurrenz. Das möchte ich eigentlich (...) als Schulsozialarbeit gar nicht. Ich möchte niemanden anders, der den Kindern tolle Freizeit Angebote machen könnte weggestoßen, weil ich deren Zeit wegnehme.“ (Interviewperson A, S. 17)*

Laut Interviewperson A und B geht es immer im Allgemeinen um eine Win Win Situation und eine Entlastung durch bspw. mehr zur Verfügung stehendes Personal (vgl. Interviewperson A, S. 17; Interviewperson B, S. 31).

Zudem schafft Schule, durch eine Öffnung, Begegnungen zwischen Schüler\*innen und Menschen, die zum einen prägend seien und zum anderen Schüler\*innen begeistern können (vgl. Interviewperson A, S. 17; Interviewperson B, S. 32; Interviewperson C, S. 46). B merkt dazu noch an, dass

„das Wichtigste wirklich dieser Kontakt mit anderen Modellen, mit anderen Lernmöglichkeiten, die halt verbunden sind, das ist finde ich schon, dass wesentliche“ (Interviewperson B, S. 32)

Unter den sozialraumorientierten Möglichkeiten und seinen Synergieeffekten sieht Interviewperson C auch digitale Räume als Möglichkeiten an:

*„Ich habe dann einen Jugendlichen gehabt, der hat seinen besten Freund verloren, hat sich umgebracht und dann hatte er dann Corona und dann haben wir uns online getroffen, ist ja cool. Das ist ja auch eine Chance, das jetzt zu sagen, dann haben wir die Digitalisierung“ (Interviewperson C, S. 45)*

### 7.6 Zusammenfassung

Bei den Aufzählungen ihrer Tätigkeitsgebiete zeigten die Interviewten wenig Sozialraumbezug, in der unmittelbaren Umgebung der Schule, auf. Die Zielgruppen, die sie bedienen sind stark innerschulisch geprägt und beziehen weniger den Sozialraum als weitere Handlungsmöglichkeit mit ein. Jedoch bedenken die Interviewten in ihrer Arbeit immer das soziale Umfeld der Schüler\*innen und versuchen zu erkennen wie sie im direkten Lebensraum der Schüler\*innen mit ihrem Sozialraumwissen weiterhelfen können. Beim Verständnis zur Methodenwahl zeigten sich, dass nicht bewusst auf bestimmte sozialräumliche Methoden zurückgegriffen wird. Vielmehr zeigt sich, dass Definitionen und Methoden des Sozialraumes vom Individuum, den Kooperationspartner\*innen und dessen Lebenswelten abhängen.

Es lässt sich festhalten, dass außerschulische Kooperationspartner\*innen in Ort Schule eingeholt werden müssen und das Schule auch in die Sozialräume gehen muss. Dies kann durch Projekte oder Exkursionen bewerkstelligt werden. Darüber hinaus sind sich die Interviewten einig, dass dies ohne Engagement der Beteiligten Akteur\*innen, seien es gesetzliche oder ehrenamtliche Kooperationen, nicht zu bewerkstelligen ist. Es zeigt sich, dass die Interviewten auch immer den Sozialraum in ihren Entscheidungen miteinfließen lassen. Die Interviewten sind dennoch oftmals der Entscheidungsträger, wenn es um außerschulische Kooperationen geht. Bei den Kooperationen innerhalb des Stadtteiles zeigen sich noch versteckte

Potentiale und das eine engere Zusammenarbeit durchaus, wie im Fall von Interviewperson A, einen starken Nutzen für die Schüler\*innen generieren kann. Bei den Angeboten der Schulsozialarbeit außerhalb der Schule lassen sich, wie bei den Kooperationen innerhalb des Stadtteiles, noch weitere Potentiale für Schule entwickeln. Die Herausforderungen am Ort Schule sind sehr vielfältig, sodass Veränderungen nicht nur von einzelnen Fachkräften der Schule bewerkstelligt werden können. Laut der Interviewten muss eine Offenheit und ein Umdenken am Ort Schule und seinen schulischen Strukturen stattfinden. Damit dies stattfinden kann, müssen alle Beteiligten Akteur\*innen ihre Mitwirkung signalisieren.

Bei den Vor- bzw. Nachteilen von Öffnung von Schule überwiegen für alle Interviewten die Vorteile einer Öffnung. Bei der Ressourcenproblematik zählten hingegen die Interviewten die schon bekannten Problematiken der Schulsozialarbeit und ihrem Spannungsfeld auf, indem oft von zu wenig Personal, mehr Zeit und Flexibilität die Rede ist.

Bei den Möglichkeiten und Grenzen von sozialraumorientierten Ansätzen lässt sich festhalten, dass sie immer mit den Akteur\*innen am und um den Ort Schule zusammenhängt. Sind die Akteure nicht bereit Ressourcen zur Verfügung zu stellen und nicht offen gegenüber den Veränderungen, können zahlreiche Hindernisse entstehen. Ähnlich ist dies bei den Synergieeffekten. Sind die Akteure nicht bereit Brücken zu bauen und aufeinander zuzugehen, können keine Win-Win Situationen und auch keine neuen Lernarrangements erzielt werden.

## 8. Fazit

Das Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit war es herauszufinden: Welche Rahmenbedingungen braucht es, um Schulsozialarbeit sozialraumorientiert zu gestalten? Dabei wurden zuerst theoretische Grundlagen erarbeitet und verschiedene Definitionen und Handlungsfelder passend zur Fragestellung erarbeitet. Auf dieser Grundlage wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der die Theorie mit der Praxis von Schulsozialarbeitenden, anhand von drei Expert\*inneninterviews, an weiterführenden Schulen erforschte, um die Forschungsfrage zu beantworten.

In Bezug auf die Forschungsfrage lassen sich folgende Ergebnisse und Erkenntnisse zusammenfassen. Um die Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit erfolgreich zu etablieren, braucht es das passende Verständnis und Methodenrepertoire von Sozialraum und Sozialraumorientierung. Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass ein grundlegendes Verständnis für den Sozialraum und das vorhandene Wissen um die Institutionen im Stadtteil der Schule vorhanden ist. Jedoch zeigen die Auswertungen auch, dass die Schulsozialarbeitenden ein Verständnis von Sozialraum oftmals nicht mit der unmittelbaren Umgebung der Schule bzw. des Stadtteiles in Zusammenhang bringen, sondern dass sie sich bei ihrem Verständnis auf den unmittelbaren Sozialraum und die Lebenswelt der Schüler\*innen beziehen<sup>9</sup>. Zudem zeigen die Ergebnisse der Forschung, in Bezug auf die sozialräumlichen Methoden, dass sie wenig bzw. oftmals unbewusst angewendet werden. Sozialräumliche Methoden werden von den Interviewten vielmehr als Auf- und Ausbau von Kooperationsnetzwerken verstanden, um effektiver am Ort Schule arbeiten zu können und nicht um sich sozialräumlicher Methoden zu bedienen, um den Ort Schule weiter zu öffnen und den Sozialraum effektiv in den Schulalltag miteinzubeziehen.

Wenn Schulsozialarbeit effektiv und sozialraumorientiert arbeiten möchte, braucht es personell gesicherte Strukturen. Schulsozialarbeit beklagt ein hohes Fallaufkommen, bei einer noch höheren Schüler\*innenanzahl. Die personelle Besetzung von Schulsozialarbeit an Schulen ist unzureichend, um die heterogenen Problemlagen der Schüler\*innenschaft und Schule allein bewältigen zu können. Wenn Schule sich nach außen hin öffnet, vernetzt und externe Kooperationspartner\*innen in und um Schule nutzt, könnte nicht nur Schule profitieren, sondern auch deren Kooperationspartner\*innen. Durch den Vernetzungsauftrag von Schulsozialarbeit, kann sie solche Kooperationen gezielt fördern, sodass sich Schüler\*innen und Schule weitere Bildungslandschaften – und somit den Sozialraum – erschließen. Dadurch kann sie die Identitätsbildung nicht nur in der formalen Bildung der Schüler\*innen fördern, sondern auch verstärkt, bei der non-formalen und informellen Bildung, Förderung leisten. Schüler\*innen können

---

<sup>9</sup> Hierbei sollte erwähnt werden, dass die Interviewten an weiterführenden Schulen arbeiten, die alle ein sehr großes Einzugsgebiet vorweisen, sodass es für die Interviewten schwer war zu definieren, wo der Sozialraum territorial beginnt bzw. aufhört.

so durch die Wechselwirkung mit dem Sozialraum an Lernmöglichkeiten und Erfahrungen partizipieren, welche sie im Ort Schule, durch das starre Bildungssystem und dessen Noten, wahrscheinlich nicht gemacht hätten. Weiterhin braucht es multiprofessionelle Teamstrukturen am Ort Schule, sowie ein gegenseitiges Verständnis für die verschiedenen Professionen. Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass das Personal in Schule offen für Veränderungen sein muss. Entscheidungen müssen von allen Instanzen an und um Schule getragen werden.

Durch die Personalsituation der Schulsozialarbeit und deren vielen Aufgabenzuschreibungen – von Beratung über Krisenintervention zu Sozialkompetenztraining – ist Schulsozialarbeit zeitlich unter Druck. Wenn Schule und Schulsozialarbeit sich sozialraumorientiert gestalten möchte, braucht es entsprechende Weiterbildungen, um das Handlungspotential von Sozialraumorientierung zu erkennen. Dies würde nicht nur die Schulsozialarbeit, sondern auch die Leitungsebene von Schule und den entsprechenden höhergestellten Instanzen von den entsprechenden Trägern oder Bezirksregierungen betreffen. Darüber hinaus müssen zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit Schulsozialarbeitende in den Sozialraum gehen können, um für die momentanen Problemlagen der Schüler\*innen und deren Umfeld ein Verständnis zu entwickeln.

Eine weitere Rahmenbedingung ist die finanzielle Situation von Schulsozialarbeit. In den Interviews und in der Theorie wurde deutlich, dass Schulsozialarbeit in allen Instanzen unterfinanziert ist. Das dreigliedrige Finanzierungssystem der Stellen in NRW von Schulsozialarbeit und das nicht vorhanden sein von festen Budgets, machen es schwierig eine Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit etablieren zu können. Es müsste feste Sozialraumbudgets geben die Schule und ihren Kooperationspartner\*innen zur Verfügung gestellt werden. Durch gemeinsam entwickelte Konzepte und Kooperationsvereinbarungen könnte eine solche Grundlage geschaffen werden. Dazu braucht es jedoch die passenden Entscheidungsträger\*innen auf kommunaler und politischer Ebene. Hierbei ist zu erwähnen das Schulsozialarbeit und Schule, sowie ihre Kooperationspartner\*innen allein die heterogenen Problemlagen nicht bewältigen können. Daher müssen auch auf politischer Ebene Diskussionen darüber geführt werden, wie sich Schule im Sozialraum, auf gesetzlichen Grundlagen basierend, verortet. Da Schulsozialarbeit als Teil der Jugendarbeit im SGB VIII verstanden wird, sollte sie dort auch explizit erwähnt und zugleich eine Sozialraumorientierung festgelegt werden. Dies hätte den Vorteil, dass auf gesetzlicher Grundlage ein alltagsnaher Zugang für die Schüler\*innen entsteht.

Damit Schulsozialarbeit Angebote an und um Schule für alle Akteur\*innen durchführen kann, braucht sie passende Räume. Schule hat wenig bis keine Räume, um ein bedarfsgerechtes schulisches und außerschulisches Angebot für ihre Zielgruppen durchzuführen.

Schulsozialarbeit beklagt nicht nur das Fehlen von Räumen. Vor allem werden die zur Verfügung gestellten Räume in die Kritik genommen, welche wenig einladend sind, um in einer vertraulichen Atmosphäre, passende Angebote durchzuführen. Es liegt am Ideenreichtum und dem Engagement der Personen, die in der Schulsozialarbeit tätig sind, kreative und effiziente Lösungen für die Raumproblematik zu finden. Wenn Schulsozialarbeit sich neue Räume aneignet – sei es am Ort Schule oder im Sozialraum der Schüler\*innen – kann sie die Autonomie von Schüler\*innen fördern. Um die Autonomie zu fördern kann Schulsozialarbeit passende Angebote schaffen wie bspw. ein Jugendcafé, welches durch die Schüler\*innen verwaltet und betrieben wird. Dabei kann das Jugendcafé nicht nur für die Schüler\*innen, sondern auch für den Sozialraum, geöffnet werden, damit sie mit anderen Stadtteilbewohner\*innen in den Austausch kommen. Durch solche Angebote können Schüler\*innen Kompetenzen für den späteren Übergang ins Berufsleben erlernen und werden so gezielt alltagsnah geschult. Zudem muss Schule die Möglichkeiten und die Potentiale erkennen, die der Sozialraum oder die fortlaufende Digitalisierung bieten. Schulsozialarbeit kann dabei unterstützen diese (digitalen) Räume zu erschließen, ob bei der Findung möglicher Kooperationspartner\*innen in der Umgebung oder um das vielfältige Methodenrepertoire der Schulsozialarbeit, durch digitale Beratungsangebote, zu erweitern. Dabei kann Schulsozialarbeit der Schule ungenutzte Potentiale aufzeigen. Zudem muss ein Umdenken der starren Strukturen im Schulsystem Deutschlands stattfinden, indem mehr Projektarbeit durchgeführt und der Unterricht so alltagsnäher gestaltet wird. Bei Projektarbeiten können Kooperationen eine tragende Rolle spielen. Durch die Kooperationen lernen die Schüler\*innen Bildungsangebote in ihrer Umgebung kennen und können so Vertrauen zu diesen aufbauen. Zusätzlich sind sie durch die Kooperationen vernetzter in ihrem Sozialraum und wissen, wo sie außerschulische Unterstützung erfahren. Schule kann ihren Unterricht dadurch alltagsnäher bzw. lebensweltorientierter gestalten, sodass Kompetenzen zur Lebensbewältigung vermittelt werden.

Zusätzlich muss Schulen, den Kooperationspartner\*innen und dem Sozialraum aufgezeigt werden, welche gegenseitigen Synergieeffekte eine Öffnung von Schule erzielen kann. Hierbei kann Schulsozialarbeit ein Bindeglied zwischen den genannten Akteur\*innen sein. Durch den stärkeren Ausbau von Ganztagschulen kann sich Schule im Nachmittagsbereich Hilfe von Jugendzentren oder Vereinen aus dem unmittelbaren Sozialraum der Schule in Schule holen oder Schule auch zu den Akteur\*innen gehen. Durch solche Vorgehensweisen wären eine sozialräumliche Öffnung und Orientierung für alle Beteiligten sichergestellt.

Jedoch bleibt als Ergebnis dieser wissenschaftlichen Arbeit eine ähnliche Erkenntnis, wie sie Zipperle und ihr Forschungsteam bereits in Grundschulen erforscht haben. Schulsozialarbeit kann nicht ihr volles Wirkungspotential erzielen, jedoch an vielen Stellen als Katalysator zwischen der Sozialraumorientierung und der Schule agieren. Schulsozialarbeit kann, wenn die

genannten Rahmenbedingungen stimmen, sich durch die sozialräumlichen Bezüge in ihrem Profil weiter schärfen. Wenn diese Voraussetzungen für Schulsozialarbeit Schritt für Schritt umgesetzt werden, kann Schulsozialarbeit sich stark sozialräumlich orientieren. Dies hätte den Vorteil das Schüler\*innen die aus dem Schulleben ausscheiden, besser auf das vorbereitet sind, was nach dem stark vorgegebenen schulischen System auf sie zukommt.

Der Forschende kommt anhand der Ergebnisse und Resultate dieser wissenschaftlichen Arbeit zu der Erkenntnis, dass gemeinsam festgehaltene Konzepte der Sozialraumorientierung dabei helfen können, Schule weiter zu öffnen. Durch eine sozialräumlich denkende und handelnde Schulsozialarbeit können bessere Synergieeffekte an und um Schule erzielt werden. Mit der Hilfe von Kooperationspartner\*innen können dabei weitere Bildungslandschaften entstehen. Dies hätte den Vorteil das außerschulische Bildungsangebote vermehrt angeboten oder auch erhalten bleiben. Wenn die genannten Rahmenbedingungen in der Schulsozialarbeit stimmen, kann sie dabei helfen, dass Schüler\*innen ihren Sozialraum besser kennenlernen und sich ihre Lebenswelt so effizienter aneignen und weiter erschließen.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF



## Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2016). Historische Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 24–27). Düsseldorf: Servicelabel.
- Alisch, M. (2015). Sozialraum und lokale Governanceprozesse - Handeln und Aushandeln in der Sozialraumentwicklung. In M. Alisch (Hrsg.), *Sozialraum und Governance. Handeln und Aushandeln in der Sozialraumentwicklung* (Beiträge zur Sozialraumforschung, Bd. 12, S. 7–18). Opladen: Budrich Barbara.
- Allmendinger, J. (2016). „Transformation, Energie, Chancen“. Anforderungen an eine Bildungsreform. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 14–21). Düsseldorf: Servicelabel.
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., S. 357–367). Opladen: Budrich.
- Baier, F. (2011b). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründung der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., S. 85–96). Opladen: Budrich.
- Baier, F. & Deinet, U. (2011). Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., S. 97–102). Opladen: Budrich.
- Barleben, K., Glaser, R. & Krawinkel, K. (2015). Zum Scheitern eines Ansatzes partizipativer, sozialraumorientierter Jugendhilfeplanung. In M. Alisch (Hrsg.), *Sozialraum und Governance. Handeln und Aushandeln in der Sozialraumentwicklung* (Beiträge zur Sozialraumforschung, Bd. 12, S. 125–138). Opladen: Budrich Barbara.
- Bassarak, H. & Schieder, M. (2016). Masterstudiengänge/Masterfach Schulsozialarbeit an der katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 118–123). Düsseldorf: Servicelabel.

- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt* (Pädagogik). Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2012. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Becker, M. (2020). Sozialraumorientierung im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in und mit Gemeinwesen. In M. Becker (Hrsg.), *Handbuch Sozialraumorientierung* (1. Auflage, S. 60–100). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Begemann, M.-C. (2016). Bildungsstrategien von Schulsozialarbeit. Befunde aus dem Projekt „Bildungspotentiale der Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 102–105). Düsseldorf: Servicelabel.
- Billis, J. & Heinrich, D. (2016). *Kinder beteiligen! Anregungen zur Umsetzung von Partizipation in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs* (Heinrich, D., Hrsg.) (31). Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW. Zugriff am 21.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/GanzTag\\_Band31\\_Partizipation\\_OGS\\_Web.pdf](https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Band31_Partizipation_OGS_Web.pdf)
- Bitzan, M., Bolay, E., Wlassow, N. & Zipperle, M. (2015). *Jugendarbeit und Schulsozialarbeit in Mössingen – JuSiM. Analyse der Struktur- und Prozessqualität der Jugend- und Schulsozialarbeit in Mössingen und die Weiterentwicklung der örtlichen Jugendhilfeplanung*. Mössingen: Hochschule Esslingen. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.moessingen.de/ceasy/resource/?id=13291&download=1>
- BMFSFJ. (1990). *Achter Jugendbericht - Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe* (Drucksache 11/6576) (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Bonn: Deutscher Bundestag 11.Wahlperiode. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163072/ceeaefa98df48397c8fc1de70ba3741c/achter-jugendbericht-data.pdf>
- BMFSFJ. (2006). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Berlin. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- BMFSFJ. (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). Berlin. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter:

- <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2003). *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Zugriff am 22.04.2022. Verfügbar unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/Sozialraumverankerte-SchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Busche-Baumann, M. (2016). Klarheit für die Schulsozialarbeit: Positionen aus niedersächsischer Perspektive. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 180–186). Düsseldorf: Servicelabel.
- Deinet, U. (2010). *Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft* (1/2010). Bonn: sozialraum.de. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>
- Deinet, U. (2011). Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., 239-258). Opladen: Budrich.
- Deinet, U. & Krisch, R. (2009). *Nadelmethode*, sozialraum.de. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/nadelmethode.php>
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (Bildung und Sport, Bd. 3). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2009). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften* (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., Hrsg.). Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf>
- Dirks, S. & Kessl, F. (2016). Urbane Raum(re)produktion - Soziale Arbeit macht Stadt. Eine Einleitung. In S. Dirks, F. Kessl, M. Lippelt & C. Wienand (Hrsg.), *Urbane Raum(re)produktion - Soziale Arbeit macht Stadt* (Raumproduktionen, Band 20, 1. Auflage, S. 7–18). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Eibeck, B., Foltin, W. & Kastirke, N. (2016). Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren! Erklärung des Bundeskongresses Schulsozialarbeit 2015. In N.

- Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 8–9). Düsseldorf: Servicelabel.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft* (1. Auflage). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise* (KiWi, Bd. 1795). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ermel, N. & Haupt, S. (2016). Fit für die Schulsozialarbeit?! Handlungsfähig und gesund sein und bleiben in dem anspruchsvollen Arbeitsfeld. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 198–201). Düsseldorf: Servicelabel.
- Fehlau, M. & van Rießen, A. (2021). *Sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden im Kontext der Digitalisierung*, sozialraum.de. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-analyse-und-beteiligungsmethoden-im-kontext-von-digitalisierung.php>
- Flad, C. & Bolay, E. (2005). *Expertise zur Kooperation von Ganztagschulen und Jugendhilfeangeboten in Baden-Württemberg*. Tübingen: Universität Tübingen. Zugriff am 21.04.2022. Verfügbar unter: [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47473/gts\\_expertise\\_flad\\_bolay.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47473/gts_expertise_flad_bolay.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Fuchs, M. (2016). Kultur macht Schule. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 156–159). Düsseldorf: Servicelabel.
- Gebhardt, C. (2016). Analyse zur Erfassung von Unterstützungssystemen an Grundschulen im Einzugsgebiet Braunschweig. In L. Kolhoff & C. Gebhardt (Hrsg.), *Stadtteil in der Schule. Planung eines Modellprojekts zur kindsbezogenen und stadtteilorientierten Armutsprävention* (S. 11–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gräßle, K. & Fehlau, M. (2021). *Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule. Eine qualitative Studie* (Hochschule Düsseldorf,

- Hrsg.). Düsseldorf. Zugriff am 21.04.2022. Verfügbar unter: [https://opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/advanced/author/Fehlau/authormodifier/contains\\_all/docId/2431](https://opus4.kobv.de/opus4-hs-duesseldorf/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/advanced/author/Fehlau/authormodifier/contains_all/docId/2431)
- Grimm, M. & Deinet, U. (2008). *Sozialraumorientierung macht Schule* (Serviceagentur "Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen, Hrsg.) (8). Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/ISA-0113\\_GanzTag\\_8\\_2008\\_kptl.pdf](https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/ISA-0113_GanzTag_8_2008_kptl.pdf)
- Herrmann, H. (2019). *Soziale Arbeit im Sozialraum. Stadtsoziologische Zugänge* (Grundwissen soziale Arbeit, Band 29, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hildebrandt, M. (2016). Projekt „Wir sind Klasse!“. Eine Projektidee für eine Sozialpädagogische Begleitung von I-Klassen. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 232–235). Düsseldorf: Servicelabel.
- Hinte, W. (2019). Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“ - Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In R. Fürst & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten* (UTB Soziale Arbeit, Bd. 4324, 3., aktualisierte Auflage, S. 13–32). Wien: Facultas.
- Holtbrink, L. (2016). Abbau gesellschaftlicher Exklusion und Diskriminierung durch Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 124–128). Düsseldorf: Servicelabel.
- Hübner, K. (2015). *Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie sozialraumorientierte Kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt*, Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe>
- ISSAB. (2020). *Stadtteilentwicklung* (Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB), Hrsg.). Universität Duisburg Essen. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/biwi/issab/stadtteilentwicklung>
- Just, A. (2016). *Handbuch Schulsozialarbeit* (UTB Soziale Arbeit, Bd. 8663, 2., überarbeitete Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (Lehrbuch, Bd. 4, 2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kolhoff, L. (2018). Wirkungskategorien. In L. Kolhoff (Hrsg.), *Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit. Prozess- und Wirkungsevaluation des Modellprojekts "Stadtteil in der Schule"* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer VS.

- Kolhoff, L. & Gebhardt, C. (Hrsg.). (2016). *Stadtteil in der Schule. Planung eines Modellprojekts zur kindsbezogenen und stadtteilorientierten Armutsprävention*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (Lehrbuch). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- LAG Schulsozialarbeit NRW e.V. (o.J.). *Definition von Schulsozialarbeit*, Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/themen/definition-von-schulsozialarbeit/>
- LAG Soziale Brennpunkte Niedersachsen e.V. (o.J.). *Was ist Gemeinwesenarbeit? Was ist Quartiersmanagement?*, Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Soziale Brennpunkte Niedersachsen e.V. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.gwa-nds.de/was-ist-gemeinwesenarbeit-was-ist-quartiersmanagement>
- Land.NRW. (2021). *Ministerin Gebauer: Land startet heute ein neues Kapitel der Schulsozialarbeit: Sicherung, Ausweitung und Stärkung durch neues Landesprogramm*. Düsseldorf: Land Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 02.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.land.nrw/pressemitteilung/ministerin-gebauer-land-startet-heute-ein-neues-kapitel-der-schulsozialarbeit>
- Lebenswelt Schule. (2007). *Lebenswelt Schule*, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.ganztaegig-lernen.de/lebenswelt-schule-0>
- Mack, W. (2007). *Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. Zugriff am 12.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof.\\_Mack\\_-\\_Lernen\\_im\\_Lebenslauf\\_-\\_formale,\\_non-formale\\_und\\_informelle\\_Bildung\\_-\\_die\\_mittlere\\_Jugend.pdf](https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof._Mack_-_Lernen_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf)
- Mack, W., Raab, E. & Rademacker, H. (2003). *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung* (DJI-Reihe Jugend, Bd. 18). Opladen: Leske + Budrich.
- Mavroudis, A. & Spogis, V. (2016). Ohne kommunale Steuerung geht es nicht. Die Rolle der Jugendämter in der Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 62–67). Düsseldorf: Servicelabel.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Pädagogik, 6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meinunger, L. (2016). Die Schulsozialarbeit, das Recht und die Praxis. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell*

- etablieren. *Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 36–39). Düsseldorf: Servicelabel.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 35–60). Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2021). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505\\_erlass\\_multiprofessionelle\\_teams\\_gemeinsames\\_lernen\\_grundschulen\\_weiterfuehrende\\_schulen.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505_erlass_multiprofessionelle_teams_gemeinsames_lernen_grundschulen_weiterfuehrende_schulen.pdf)
- Niemeyer, H. (2016). Forum 3. Kultur und Medien. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage). Düsseldorf: Servicelabel.
- Nowak, J. (2017). Netzwerke, soziale. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (Edition Sozial, 8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 680–683). Weinheim: Beltz.
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit* (Soziale Arbeit, 2., aktualisierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pries, L. & Kurtenbach, S. (2019). Transnationalität als strukturierendes Element des Sozialraums. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Bd. 14, 2. Auflage, S. 225–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Rademacker, H. (2011). Schulsozialarbeit in Deutschland. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., S. 17–43). Opladen: Budrich.
- Reutlinger, C. (2009). *Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. Sozialgeografische Problematisierung der „sozialpädagogischen Rede von der Sozialraumorientierung“*, sozialraum.de. Zugriff am 04.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>
- Reutlinger, C. & Sommer, A. (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Triage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3, 2., erw. Aufl., S. 369–385). Opladen: Budrich.

- Speck, K. (2005). Schulsozialarbeit. Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. In *unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik* (57. Aufl.) (S. 99–109). München: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen* (Forschung Pädagogik, 1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K. (2013). Bildungsreform und Sozialarbeit. Eine Analyse der Reformexpectations und -potenziale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und förderpolitischer Perspektive. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Bd. 2, S. 21–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung: mit 11 Tabellen: mit Prüfungsfragen und -antworten* (UTB, Bd. 2929, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, A. (Hrsg.). (2013). *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS.
- Streblov, C. (2016). „Ihr könnt es so fotografieren, wie es ist. Ich hab' nicht extra aufgeräumt.“ oder Impressionen einer Ausstellung zu „Geschichte(n) der Schulsozialarbeit“. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 144–153). Düsseldorf: Servicelabel.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (Studienmodule Soziale Arbeit, 2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2013). *Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay*. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 12.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/>
- VBE. (2016). *Multiprofessionelle Teams in der Schule*, Verband Bildung und Erziehung. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Themen/Positionen/2017\\_11\\_17\\_Position\\_Multiprofessionelle-Teams.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Themen/Positionen/2017_11_17_Position_Multiprofessionelle-Teams.pdf)
- Vogel, P. (2008). Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (1. Aufl., S. 118–127). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Volkholz, S. (2016). *Prävention durch Kooperation. Empfehlungen zu Bildung im Sozialraum* (Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Hrsg.). Berlin. Zugriff am 24.04.2022. Verfügbar unter: [https://www.boell.de/sites/default/files/161208\\_e-paper\\_bb\\_teilhabe\\_3\\_volkholz\\_1.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/161208_e-paper_bb_teilhabe_3_volkholz_1.pdf)



- Walther, A. (2016). Kann Schulsozialarbeit bei Bildung helfen? Theoretische und empirische Vergewisserungen zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In N. Kastirke, C. Seibold & B. Eibeck (Hrsg.), *Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren. Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (Erstauflage, S. 78–89). Düsseldorf: Servicelabel.
- Werthern, K. von (2014). Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule. In Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Hintergründe und Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes* (S. 112–137). Berlin: DRK.
- Zipperle, M., Wurzel, M., Gschwind, A. K., Werling, M. & Rahn, S. (2018). *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg - sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung* (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Hrsg.). Stuttgart. Zugriff am 25.04.2022. Verfügbar unter: <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2020/06/Zipperle-et-al-2018-sozialraumorientierte-SSA-Konzepte-und-ihre-Wirkung.pdf>

## Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden.....- 2 -

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Anhang 1: Interviewleitfaden

### **1. Einstieg**

1. Können Sie sich bitte einmal vorstellen und Ihren Bezug zur Schulsozialarbeit erläutern?
2. Welche Tätigkeiten und Angebote umfasst Ihre Arbeit?
3. An welche Zielgruppen richten sich Ihre Angebote?

### **2. Verständnis und Methodenwahl von Sozialraumorientierung**

Um Schulsozialarbeit auch für den Sozialraum der Schüler\*innen zugänglich zu machen brauchen sie ein Verständnis des Sozialraums und seinen sozialräumlichen Methoden.

4. Was bedeutet für Sie Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit?
  - a. Wenn Sie es nicht kennen: Woran denken Sie, wenn sie Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit hören?
5. Welche sozialraumorientierten Methoden wenden Sie in Ihrer täglichen Arbeit an?
  - a. Wann wenden Sie diese an?
    - i. Können Sie einen exemplarischen Fall nennen?
  - b. Wenn keine angewendet werden: Welche sozialraumorientierte Methodenansätze würden Sie gerne anwenden?

### **3. Kooperationspartner\*innen und Kooperationen**

Um sich sozialräumlich zu öffnen und ein Netzwerk im Sozialraum Auf- bzw. Auszubauen braucht es Kooperationspartner\*innen.

6. Inwiefern beteiligen sich auch andere Personengruppen an Ihrer Arbeit?
  - a. Schüler\*innen und ihr soziales Umfeld
  - b. Lehrer\*innen und Schulleitung
  - c. Kooperationspartner\*innen außerhalb der Schule
7. Wo können im Schulalltag außerschulische Kooperationen für die Schulsozialarbeit unterstützend sein?
8. Wirken Sie auch innerhalb von Schule in Gremien mit?
  - a. Wenn ja, welche?
    - i. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit?
  - b. Wenn nein, was hindert Sie daran an Gremien innerhalb der Schule mitzuwirken?
9. Wirken Sie auch außerhalb von Schule in Gremien mit?
  - a. Wenn ja, welche?
    - i. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit?

- b. Wenn nein, was hindert Sie daran an Gremien außerhalb der Schule mitzuwirken?
10. Bestehen auch innerhalb des Stadtteiles der Schule Kooperationen?
- a. Wenn ja, welche?
    - i. Wie sehen diese aus?
    - ii. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit?
  - b. Wenn nein, können Sie mir Gründe nennen, warum es zu keinen Kooperationen innerhalb des Stadtteiles kommt?
11. Bieten Sie regelmäßige Angebote auch außerhalb der Schule an?
- a. Wenn ja, welche?
    - i. Wie oft?
  - b. Wenn nein, was hindert Sie daran?

#### **4. Öffnung von Schule**

Um die Lebenswelt von Schüler\*innen weiter zu erschließen, sprechen viele von der Öffnung von Schule. Also andere Lernorte innerhalb und außerhalb der Schule zu eröffnen, um so veränderte Lernsettings in die Gestaltung des schulischen Alltags mit einzubeziehen.

12. Welche Herausforderungen kommen, Ihrer Meinung nach, auf Schule und Schulsozialarbeit zu, wenn sie sich nach außen hin öffnen möchte?
- a. Welche Vorteile hat eine Öffnung von Schule nach außen?
  - b. Welche Nachteile hat eine Öffnung von Schule nach außen?
13. Welche Ressourcen (Personell und sozial) sollten der Schulsozialarbeit für eine Öffnung von Schule bereitgestellt werden?

#### **5. Möglichkeiten und Grenzen eines sozialraumorientierten Ansatzes**

Kommen wir nun zu den Möglichkeiten und den damit einhergehen Vor- und eventuellen Nachteilen von Sozialraumorientierten Ansätzen in der Schulsozialarbeit.

14. Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag denken, was hindert oder unterstützt Sie dabei eine erfolgreiche sozialraumorientierte Arbeit durchzuführen?
- a. Finanziell
  - b. Schulisch
  - c. Institutionell/Infrastrukturell
  - d. Rechtlich
15. Worauf sollte bei einem sozialraumorientierten Ansatz besonders geachtet werden?
- a. Wieso ist dieser Aspekt so wichtig?

16. Welche Synergieeffekte kann eine Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erzielen?
  - a. innerschulisch
  - b. außerschulisch
17. Wo hat sozialraumorientierte Schulsozialarbeit ihre Grenzen bzw. wo sehen Sie Nachteile in einem sozialraumorientierten Ansatz?

## **6. Abschluss**

18. Wie sieht Ihrer Meinung nach ein perfekt sozialraumorientierter Ansatz aus?
19. Gibt es abschließend noch etwas, was nicht erwähnt wurde, zu kurz gekommen ist oder haben Sie noch etwas was Ihnen mit der Arbeit der Schüler\*innen besonders wichtig erscheint und nicht angesprochen wurde?

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

### **„Sozialraumorientierung in der Schulsozialarbeit – Eine Chance zur Öffnung von Schule“**

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin nicht damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur  
Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, 18.05.2022

(Ort, Datum)

(Daniel Marker)