

Ricarda Dethloff

Sozialraumorientierung im Übergang Schule – Arbeitswelt

Potenziäle und Rahmenbedingungen

Ricarda Dethloff

**Sozialraumorientierung
im Übergang
Schule – Arbeitswelt**

Ricarda Dethloff

**Sozialraumorientierung im
Übergang Schule – Arbeitswelt**
Potenziale und Rahmenbedingungen

Tectum Verlag

Ricarda Dethloff

Sozialraumorientierung im Übergang Schule – Arbeitswelt. Potenziale und Rahmenbedingungen

© Tectum Verlag Marburg, 2016

Zugl. Diss. Universität Duisburg-Essen 2015

ISBN: 978-3-8288-6383-5

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-3697-6 im Tectum Verlag erschienen.)

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhalt

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	8
TABELLENVERZEICHNIS.....	10
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	11
VORWORT.....	13
EINLEITUNG.....	15
1. SOZIALRAUMORIENTIERUNG - EINE EINFÜHRUNG	19
1.1. ENTSTEHUNGSGESCHICHTE SOZIALRÄUMLICHER ANSÄTZE	20
1.1.1. <i>Historische Wurzeln</i>	20
1.1.2. <i>Sozialökologie und Gemeinwesenarbeit</i>	20
1.1.3. <i>Lebensweltorientierung und Stadtteilorientierte Soziale Arbeit</i>	23
1.2. SOZIALRAUM – SCHWIERIGKEITEN DER BESTIMMUNG.....	30
1.2.1. <i>Raum</i>	30
1.2.2. <i>Sozialraum</i>	31
1.3. DAS FACHKONZEPT SOZIALRAUMORIENTIERUNG.....	41
1.3.1. <i>Orientierung am Willen – Subjektbezug</i>	42
1.3.2. <i>Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe</i>	43
1.3.3. <i>Fokus auf Ressourcen</i>	44
1.3.4. <i>Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise</i>	46
1.3.5. <i>Kooperation und Koordination</i>	47
1.3.6. <i>Zusammenfassung</i>	49
1.4. SOZIALRAUMORIENTIERUNG IN DER PRAXIS SOZIALER DIENSTE.....	50
1.4.1. <i>Sozialstruktur</i>	51
1.4.2. <i>Organisation</i>	53
1.4.3. <i>Netzwerk</i>	59
1.4.4. <i>Individuum</i>	62
1.4.5. <i>Wirkungen sozialraumorientierter Arbeit</i>	63
1.5. SOZIALRAUMORIENTIERUNG IN DER KRITIK.....	66
1.5.1. <i>Konzeptionelle und begriffliche Unklarheit</i>	66
1.5.2. <i>Verräumlichung Sozialer Arbeit</i>	67
1.5.3. <i>Sozialraumorientierung als neoliberale Sparkonzept</i>	72
1.5.4. <i>Zusammenführung und Fazit</i>	73
1.6. ZUSAMMENFASSUNG.....	77

2. ÜBERGANGE GESTALTEN – DER WEG VON DER SCHULE IN DIE ARBEITSWELT	79
2.1. DER ÜBERGANG SCHULE-ARBEITSWELT: EINE ARBEITSDEFINITION....	79
2.2. DER ÜBERGANG SCHULE-ARBEITSWELT IN ZAHLEN	82
2.2.1. Schulabgänge und erworbene Abschlüsse.....	82
2.2.2. Einmündungen in das Berufsbildungssystem	83
2.2.3. Altersstruktur der Auszubildenden	85
2.2.4. Sektorenspezifische Unterschiede.....	86
2.2.5. Regionale Unterschiede	87
2.2.6. Geschlechtsspezifische Unterschiede	87
2.2.7. Ausbildungsabbrüche.....	88
2.2.8. Ankommen in der Arbeitswelt	89
2.3. EINFLUSSFAKTOREN DER ÜBERGANGSGESTALTUNG.....	90
2.3.1. Individuelle Ebene – Übergänge meistern!	90
2.3.2. Strukturelle Ebene – gelingende Übergänge fördern?	99
2.4. POTENZIALE DER SOZIALRAUMORIENTIERUNG.....	114
3. SOZIALRAUMORIENTIERTE ÜBERGANGSGESTALTUNG – FORSCHUNGSMETHODIK UND -REGION	119
3.1. FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN.....	120
3.1.1. Methodenauswahl und Datenerhebung	124
3.1.2. Datenauswertung.....	142
3.1.3. Kritische Würdigung	146
3.2. FORSCHUNGSREGION – DITHMARSCHEN	149
3.2.1. Allgemeine Rahmenbedingungen	149
3.2.2. Situation Jugendlicher im Übergang Schule-Arbeitswelt	152
3.2.3. Akteurinnen und Akteure der Übergangslandschaft.....	153
4. SOZIALRAUMORIENTIERTE ÜBERGANGSGESTALTUNG – FALLSTUDIE DITHMARSCHEN	167
4.1. SOZIALSTRUKTUR	168
4.1.1. Entwicklung sozialraumbezogener Datenerhebungen.....	168
4.1.2. Verbreitung und Nutzung sozialraumbezogener Daten	173
4.1.3. Bedeutung sozialraumbezogener Daten.....	178
4.1.4. Chancen und Herausforderungen.....	185
4.2. ORGANISATION	198
4.2.1. Die Koordinierungsstelle.....	199
4.2.2. Aufbau von Planungs- und Steuerungsstrukturen.....	210
4.2.3. Weiterentwicklung operativer Strukturen.....	228

4.2.4.	Finanzierungsstrukturen	263----
4.2.5.	Chancen und Herausforderungen.....	266
4.3.	NETZWERK.....	275
4.3.1.	Die Planungs- und Steuerungsebene: Auf dem Weg zu einer regionalen Verantwortungsgemeinschaft?	276
4.3.2.	Die Fachkräteebe: Auf dem Weg zu einer vernetzteren Praxis?	282
4.3.3.	Erkenntnisse der INBAS-Befragung	295
4.3.4.	Chancen und Herausforderungen.....	299
4.4.	INDIVIDUUM	306
4.4.1.	Fallarbeit im Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt	307
4.4.2.	Strukturen und Gestaltende.....	310
4.4.3.	Bedeutung sozialraumorientierter Ansätze	314
4.4.4.	Übergangslotsen.....	344
5.	SOZIALRAUMORIENTIERUNG IM ÜBERGANG:	
	EINE FRAGE DER RAHMENBEDINGUNGEN!	351
5.1.	VON THEORETISCHEN POTENZIALEN	351
5.2.	... ZUR ANWENDUNG IN DER PRAXIS	354
5.3.	VON CHANCEN	358
5.4.	... UND HERAUSFORDERUNGEN	365
5.5.	... ZU RAHMENBEDINGUNGEN.....	376
5.6.	FAZIT UND AUSBLICK.....	389
5.7.	EPILOG	394
	LITERATURVERZEICHNIS	396
	ANHANG	437

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1:	Drei-Ebenen-Modell des Sozialraumes	38
Abb. 1.2:	Drei Ebenen der Fallarbeit	59
Abb. 2.1:	Der Übergangsprozess Schule-Arbeitswelt	81
Abb. 2.2:	Schulabgänge nach erworbenem Schulabschluss bundesweit 2006-2012	82
Abb. 2.3:	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2005-2013	84
Abb. 2.4:	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000-2012 nach schulischer Vorbildung	86
Abb. 3.1:	Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse	120
Abb. 3.2:	Untersuchungsansatz Sozialraumorientierung im Übergang Schule-Arbeitswelt	121
Abb. 3.3:	Schritte bei der Erhebung sprachlichen Datenmaterials	132
Abb. 3.4:	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Philipp Mayring	144
Abb. 4.1:	Koordinierungsstelle S.Ü.D. – Projektauftrag	200
Abb. 4.2:	Koordinierungsstelle S.Ü.D. – Gremien- und Netzwerkarbeit.....	201
Abb. 4.3:	Zusammensetzung der Regionalen Steuerungsgruppe.....	212
Abb. 4.4:	Steuerung neuer Projektvorhaben	215
Abb. 4.5:	Planungs- und Steuerungsprozess	217
Abb. 4.6:	Jugendhilferegionen.....	232
Abb. 4.7:	Die regionalen Partner im Übergang Schule-Beruf arbeiten verbindlich zusammen.	296
Abb. 4.8:	Die Zusammenarbeit ist geprägt von einem Klima des Vertrauens, der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung	297
Abb. 4.9:	Über die Ziele, an denen wir im Regionalen Übergangsmanagement Arbeiten, besteht ein Konsens zwischen den regionalen Akteuren.	297
Abb. 4.10:	Inwieweit identifizieren Sie bzw. Ihre Institution	

	sich mit den Zielen?	298
Abb. 4.11:	Wurden Ihre bzw. die Erwartungen Ihrer Institution an das RÜM bislang erfüllt?	298
Abb. 4.12:	Wurden Ihre bzw. die Erwartungen Ihrer Institution an das RÜM-Team bislang erfüllt?	299
Abb. 4.13:	Plöner Kreis	318

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1:	SONI-Schema	51
Tab. 1.2:	Neues Steuerungsmodell vs. Sozialraumorientierung	58
Tab. 3.1:	SONI-Schema nach Budde / Früchtel	122
Tab. 4.1:	Zur Erinnerung – das SONI-Schema	167
Tab. 4.2:	Bestandsanalyse S.Ü.D. – Teilerhebungen	169
Tab. 4.3:	Entwickelte bzw. begleitete Projekte der Koordinierungsstelle	206
Tab. 4.4:	Konzeption <i>Berufsvorbereitung Dithmarschen</i>	260
Tab. 4.5:	Angebote der Übergangsbegleitung im Kreisgebiet Dithmarschen	312

Abkürzungsverzeichnis

abH	=	Ausbildungsbegleitende Hilfen
ASD	=	Allgemeiner Sozialer Dienst
BAMF	=	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	=	Berufsbildungsgesetz
BBZ	=	Berufsbildungszentrum
BDA	=	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BgH	=	Bildungsgesellschaft Handwerk Dithmarschen
BIBB	=	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	=	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	=	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMELV	=	Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verkehr
BMFSFJ	=	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BvB	=	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
DBV	=	Deutscher Bauernverband
DIHK	=	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DLT	=	Deutscher Landkreistag
EES	=	European Employment Strategy (Europäische Beschäftigungsstrategie)
EREV	=	Evangelischer Erziehungsverband
ESF	=	Europäischer Sozialfonds
G	=	Gruppendiskussion
GemVO	=	Gemeinschaftsschulverordnung
GG	=	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GO	=	Geschäftsordnung
GWA	=	Gemeinwesenarbeit
HAKO	=	Handlungskonzept Schule-Arbeitswelt
HWK	=	Handwerkskammer
HwO	=	Handwerksordnung
I	=	Experteninterviews
IFD	=	Integrationsfachdienst
IHK	=	Industrie- und Handelskammer
INBAS	=	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH

IQSH	=	Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein GmbH
ISA	=	Institut für Soziale Arbeit
JAW	=	Jugendaufbauwerk
KGSt	=	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KVJS	=	Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
MBK	=	Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein
MBW	=	Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein
MTRA	=	Medizinisch-technischer Radiologieassistent
R	=	Rückmeldebogen Übergangslotsen
RBZ	=	Regionales Berufsbildungszentrum
RegVO	=	Regionalschulverordnung
RSG	=	Regionale Steuerungsgruppe
SchulG-SH	=	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz
SGB II	=	Sozialgesetzbuch II (Grundsicherung für Arbeitsuchende)
SGB III	=	Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung)
SGB VIII	=	Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe)
SGB XII	=	Sozialgesetzbuch XII (Sozialhilfe)

Vorwort

Ausgelöst durch meine Tätigkeit als Koordinatorin des Projektes Sozialraumorientiertes Übergangsmanagement Dithmarschen und damalige Umstrukturierungsprozesse in der kommunalen Jugendhilfe, begann ich im Jahr 2011 damit, mich mit den Potenzialen sozialraumorientierter Ansätze im Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt zu beschäftigen. Am Ende dieses Prozesses steht die vorliegende Dissertation. Über den Zeitraum der Promotion hinweg haben mich viele Menschen begleitet, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung wesentlich zum Gelingen des Gesamtvorhabens beigetragen haben. Ihnen gilt an dieser Stelle meine tiefste Dankbarkeit.

Zu nennen sind u.a. die Fachkräfte, Expertinnen und Experten aus Dithmarschen, die mit Ihren Erfahrungen und ihrem Wissen die Grundlage für dieses Buch gelegt haben. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Wolfgang Hinte, der mich als Betreuer und Erstgutachter kontinuierlich begleitet hat sowie Herrn Prof. Dr. Oliver Fehren für das Zweitgutachten. Nicht unerwähnt lassen möchte ich auch meine Vorgesetzten, Gerd Schröder und Prof. Dr. Bernd-Michael Haese, die mir den notwendigen Raum schufen, um berufsbegleitend promovieren zu können. Mein letzter und ganz besonderer Dank gilt meinem Mann, der mich durch die gesamte Zeit meiner Promotion geduldig begleitet hat und mir jederzeit mit seinem fachlichen Rat zur Seite stand.

Einleitung

Panta rhei – „Alles fließt“

Das menschliche Dasein ist ein ewiger Prozess des Werdens und Wandels. Dies stellte der griechische Philosoph Heraklit bereits im 5. Jh. v. Chr. fest. In unserem Leben durchlaufen wir unterschiedliche Lebensphasen. Die Übergänge zwischen diesen bergen neben vielen Risiken auch neue Chancen. Daher gilt es, sie bewusst zu gestalten.

Der Wechsel von der Schule in die Arbeitswelt stellt einen dieser Lebensübergänge dar. Er markiert einen zentralen Schritt auf dem Weg in das Erwachsenenendasein (Kytir / Münz 1994: 29ff.). Gleichzeitig werden an diesem Punkt wichtige Weichen für spätere Teilhabe- und Erwerbschancen gestellt. Das Einmünden in das Erwerbsleben so reibungslos wie möglich zu gestalten, ist daher nicht nur für die betreffenden Jugendlichen von enormer Bedeutung, sondern auch für Gesellschaft und Volkswirtschaft des Landes, in dem sie leben.

In der Praxis zeigt sich jedoch, dass einer erheblichen Anzahl junger Erwachsener der Einstieg in die Berufstätigkeit nicht oder nur auf Umwegen gelingt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2013). Noch immer verbleiben 15 Prozent eines Altersjahrgangs ohne Berufsabschluss (BIBB 2013). Die Chancen auf eine erfolgreiche Integration in Ausbildung und Beschäftigung sind dabei sozial und regional sehr unterschiedlich verteilt. Gerade Jugendliche in ländlichen und strukturschwachen Regionen sehen sich mit einem erhöhten Risiko konfrontiert, von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (Böhnisch/Funk 1989).

Diese Problematik ist nicht neu – vielmehr lässt sie sich in unterschiedlich starker Ausprägung seit den späten 1970er Jahren beobachten. Gleichwohl verändert sich der Entstehungskontext von Benachteiligungslagen am Übergang Schule-Arbeitswelt. Zum einen stellt die fortschreitende Technisierung der Arbeitswelt immer höhere Anforderungen an Auszubildende. Entsprechend steigt die Bedeutung des erreichten Schulabschlusses für den erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung (vgl. Ulrich 2006). Zum anderen wird die persönliche Entwicklungsaufgabe „Übergang“ von Jugendlichen in zunehmendem Maße als schwer zu bewältigend empfunden (Shell Deutschland Holding 2010). Sie sehen sich mit einer Vielzahl an individuell sehr unterschiedlich ausgestalteten Optionen für die Zeit nach der Schule konfrontiert. Eine erhebliche Zahl Jugendlicher verliert hierbei die Übersicht und findet schlussendlich keinen der individuellen Lebenslage, den persönli-

chen Voraussetzungen und eigenen Zielen angemessenen Anschluss. Verstärkt wird diese Tendenz durch die abnehmende Unterstützungskompetenz des familiären Umfeldes. Letzteres mag insbesondere sozial schwache und bildungsferne Elternhäuser betreffen. Grundsätzlich bleibt jedoch festzustellen, dass Benachteiligungslagen im Übergang Schule-Arbeitswelt heute in die Mitte der Gesellschaft hineinreichen.

Eine hohe Zahl Jugendlicher außerhalb von Ausbildung und Beschäftigung gehörte lange Zeit zur arbeitsmarktpolitisch akzeptierten Realität. Angesichts des zunehmenden Haushaltsdrucks, des demografischen Wandels und der sich abzeichnenden Fachkräfteproblematik erhält die Forderung nach gelingenden Übergängen für alle Schülerinnen und Schüler jedoch eine neue wirtschaftspolitische Relevanz. Die stetig abnehmende Zahl Heranwachsender muss effektiver zu einem qualifizierten Schul- und Berufsabschluss geführt werden, um den kontinuierlichen Zufluss an Nachwuchskräften zu sichern. In der Konsequenz dieser Entwicklungen gewinnt die Frage nach den Bedingungen erfolgreicher Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung zunehmend an Bedeutung (Stauber u.a. 2007).

In Reaktion auf die Übergangsproblematik ist im Laufe der letzten Jahrzehnte ein hoch differenzierter, finanzintensiver Komplex an Hilfeleistungen entstanden. Dieses sogenannte Übergangssystem scheint bisher jedoch kaum dazu in der Lage, die Ursachen von Ausbildungslosigkeit zufriedenstellend identifizieren und bearbeiten zu können. Es fehlt nicht nur an einer systematischen Begleitung Jugendlicher in der Übergangsphase, sondern auch an der hierfür notwendigen Abstimmung der einzelnen Maßnahmen. Strukturelle und systemische Fragen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes wurden lange Zeit zugunsten defizitorientierter Ansätze der Benachteiligtenförderung vernachlässigt. Die bestehende Übergangsförderung sieht sich vor diesem Hintergrund dem Vorwurf ausgesetzt, junge Menschen eher kostenintensiv zu verwahren als ihnen berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Um angemessen auf die veränderten Herausforderungen des Übergangsgeschehens eingehen zu können, bedarf es neuer fachlich-sozialpolitischer Zugänge zum Handlungsfeld. Darin sind sich Politik und Fachwelt einig. Die Übergangsgestaltung, d.h. die Planung und Steuerung der Strukturen, Prozesse und Unterstützungsmaßnahmen am Übergang Schule-Arbeitswelt, muss flexibel und gezielt auf die vielfältigen, sich stetig verändernden Bedarfslagen vor Ort eingehen können. Vor dem Hintergrund dieses Diskurses haben sich – unterstützt durch

diverse Förderprogramme des Bundes und der Länder – in den letzten Jahren vielerorts in Deutschland integrierte kommunale Gestaltungsansätze der Übergangsförderung entwickelt. Sie alle gehen von der Grundannahme aus, dass sich Veränderungsprozesse am besten vor Ort und mit gemeinsamer Kraft aller übergangsrelevanten Institutionen gestalten lassen. Sie richten ihr Augenmerk dabei insbesondere auf die hierfür notwendigen Strukturen und Prozesse (vgl. Schulze-Böing 2005: 23).

Warum junge Menschen auf dem Weg in die Arbeitswelt scheitern, hat individuell und regional sehr unterschiedliche Gründe. Es liegt daher nahe, bei der Ursachen- und Lösungssuche nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen, sondern auch die konkrete Lebenswelt der Jugendlichen zu betrachten (vgl. Schöning / Knabe 2010: 66). Die wahrnehmbare Pluralisierung von Benachteiligungslagen stärkt den Ruf nach mehr Beweglichkeit in der Gestaltung der Unterstützungsmaßnahmen selbst (vgl. Icking / Mahler 2011). Dabei gewinnt insbesondere die individuelle und lebensweltorientierte Beratung und Begleitung Jugendlicher im Übergangsprozess stetig an Bedeutung (Sauer-Schiffer 2010: 23). Die Frage, wie sich diese Impulse praktisch in die Übergangsgestaltung integrieren lassen, blieb bisher in ihrer Gänze unbeantwortet.

Sozialraumorientierte Ansätze stellen eine Möglichkeit dar, die Perspektiven Struktur und Lebenswelt miteinander zu verbinden. Sozialraumorientierte Soziale Arbeit will – ausgehend vom Individuum und seiner Lebenswelt – maßgeschneiderte Lösungen für individuelle Bedarfslagen entwickeln. Das zugrunde liegende Fachkonzept schlägt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, indem es fachliche Prinzipien mit methodischen und organisationalen Handlungsempfehlungen hinterlegt. Die dadurch geschaffene Hintergrundfolie lässt sich auf verschiedenste soziale Arbeitsfelder übertragen. Der Umsetzungsschwerpunkt des Konzeptes lag bisher entstehungsgeschichtlich bedingt auf dem städtischen Kontext. Ländliche Regionen rücken erst nach und nach in das Blickfeld, weisen sie doch spezifische Rahmenbedingungen auf, die für die Umsetzung sozialraumorientierter Strategien eine besondere Herausforderung darstellen. Eine Auseinandersetzung mit den Potenzialen sozialraumorientierter Arbeit im Hinblick auf die Beschäftigungschancen Jugendlicher in ländlichen Gebieten steht noch aus.

Die vorliegende Arbeit greift den dargestellten Diskursstrang unter der Fragestellung auf, welchen spezifischen Mehrwert sozialraumorientierte Ansätze im Übergang Schule-Arbeitswelt erzeugen können und welcher Rahmenbedingungen es für die wirkungsorientierte Implementierung

einer entsprechenden Arbeitsweise bedarf.¹ Dem formulierten Erkenntnisinteresse wird sich über eine Fallstudie zur Entwicklung der sozialraumorientierten Übergangsgestaltung im Kreis Dithmarschen (Schleswig-Holstein) genähert. Ausschlaggebend für die Wahl der Untersuchungsregion waren dabei vor allem zwei Aspekte. Mit der Einrichtung eines Sozialraumorientierten Übergangsmanagements im Jahr 2010 bediente sich Dithmarschen als erster Landkreis explizit eines Ansatzes für die Übergangsgestaltung Schule-Arbeitswelt. Am Beispiel Dithmarschen lassen sich zudem die Herausforderungen einer sozialraumorientierten Übergangsgestaltung in ländlich geprägten, sozial und strukturell schwachen Regionen exemplarisch darstellen. In den Forschungskontext einführend, werden zunächst die Begriffe Sozialraumorientierung und Übergang Schule-Arbeitswelt theoretisch eingeordnet, um hierauf aufbauend mögliche Potenziale sozialraumorientierter Ansätze im Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt herauszuarbeiten. Im Anschluss an eine kurze Darstellung von Forschungsmethodik und -region, folgt im zweiten Teil eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der Fallstudie. Von besonderem Interesse erscheint dabei, welchen Spielraum die vorhandenen Rahmenbedingungen einem sozialraumorientiert gerahmten Ansatz am Übergang Schule-Arbeitswelt einräumen und welche Wirkungen dieser wiederum auf Strukturen, Netzwerke und Institutionen der Übergangslandschaft entfaltet. Auch sollen erste Aussagen über etwaige Veränderungen in der direkten Arbeit mit jungen Menschen unter den gegebenen Voraussetzungen getroffen werden. Die aus der Fallstudie gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für eine grundsätzliche Betrachtung der Chancen und Herausforderungen sozialraumorientierter Ansätze am Übergang Schule-Arbeitswelt. Abschließend ist der Frage nachzugehen, welche Voraussetzungen eine sozialraumorientierte Ausrichtung der Übergangsgestaltung ermöglichen und somit die von ihr ausgehenden Potenziale nutzbar machen. Dies schließt die Identifizierung politischer Gestaltungsaufträge mit ein.

¹ Auf eine Grundsatzdiskussion der allgemeinen Sinnhaftigkeit sozialraumorientierter Ansätze wird bewusst verzichtet. Diese wurde an anderer Stelle ausführlich geführt (vgl. Kapitel 1). Das Fachkonzept Sozialraumorientierung ist vielfach praktisch erprobt. Es hat sich u.a. gezeigt, dass sozialraumorientierte Ansätze erhebliche Potenziale für eine wirkungsorientiertere Gestaltung des professionellen Handelns bergen und, dass eben diese positiven Effekte in hohem Maße von der fachlichen Umsetzung und den spezifischen lokalen bzw. feldbezogenen Rahmenbedingungen abhängen (Hinte 2002b; Kleve 2007; Hinte 2009a).

1. Sozialraumorientierung - eine Einführung

Raumbezogene Modelle haben Konjunktur, sei es in Form von Bildungsregionen, in der Dezentralisierung sozialer Dienste oder dem Quartiersmanagement. Die Raumdimension scheint so sehr an Bedeutung zu gewinnen, dass Kessl und Reutlinger (2007: 8) gar von einer „Epoche des Raumes“ sprechen. Allen Ansätzen ist dabei gemein, dass sie geographische Gebiete zur zentralen Bezugsebene der Steuerung sozialpolitischer Prozesse machen.

Auch das Fachkonzept Sozialraumorientierung lässt sich in diesen Trend einordnen. Es beinhaltet jedoch wesentlich mehr als die schlichte Ausrichtung sozialer Dienste auf einen geografisch abgrenzbaren Raum. Sozialraumorientierung meint einen Perspektivwechsel weg von der isolierten, defizitorientierten Fallbetrachtung hin zu einer Arbeitslogik, die sich am Individuum sowie seiner Lebenswelt orientiert und dabei zunächst den Blick auf die Stärken und Ressourcen der Betroffenen legt.

Sozialraumorientierung ist keine neue Theorie. Vielmehr bedient sich das ihr zugrunde liegende Fachkonzept verschiedener theoretischer Strömungen und entwickelt diese zu einem transdisziplinären Ansatz weiter. Maßgeblich beeinflusst wurden sozialraumorientierte Ansätze von der Sozialökologie (Park u.a. 1925; Bronfenbrenner 1981), der Gemeinwesenarbeit (Alinsky 1973) sowie der Lebensweltorientierung (Thiersch 1992).

Das Fachkonzept Sozialraumorientierung schlägt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, indem es Möglichkeiten aufzeigt, fachliche Standards der Adressaten-, Lebenswelt-, Stärken- und Ressourcenorientierung nachhaltig und effektiv zu implementieren. Dies bedarf nicht nur eines methodischen Umdenkens, sondern auch Veränderungen in der Steuerung, Organisation und Finanzierung sozialer Dienste. Das Fachkonzept bietet damit eine konzeptionelle Hintergrundfolie, die sich auf verschiedenste soziale Arbeitsfelder übertragen lässt. Zuerst und bisher auch am umfassendsten wurden sozialraumorientierte Ansätze im Bereich der Jugendhilfe umgesetzt. Inzwischen finden sie sich jedoch auch in der Seniorenarbeit (Dörner 2007), der Eingliederungshilfe (Magin 2011), der interkulturellen Arbeit (Straßburger / Bestmann 2008) und der Arbeitsmarktpolitik (Alisch 2010).

Der Ansatz bleibt dabei nicht kritiklos. Sowohl die Begrifflichkeit *Sozialraumorientierung* als auch der Raumbezug und die postulierte Nähe zu neoliberalen Reformprozessen finden in Fachkreisen kritische Würdi-

gung. Obwohl als Fachkonzept in seinen Kernprinzipien klar definiert, findet sich unter dem Oberbegriff *Sozialraumorientierung* in der Praxis eine große Bandbreite an Gestaltungsformen sozialer Arbeit.

Beginnend mit einem kurzen Abriss des historisch-theoretischen Entstehungsrahmens, werden im Folgenden die Kernprinzipien des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung sowie die Grundbedingungen und Wirkungen seiner praktischen Umsetzung erläutert. Abschließend wird auf die vorherrschenden Kritiklinien eingegangen.

1.1. Entstehungsgeschichte sozialräumlicher Ansätze

1.1.1. Historische Wurzeln

Die Idee einer sozialarbeiterischen Raumorientierung ist nicht neu. Sachße und Tennstedt (1998) zeigen in ihrer historischen Abhandlung über die Entstehung des Sozialwesens, dass sozialraumorientierte Soziale Arbeit schon im Mittelalter durchaus üblich war. Die grundlegende Verantwortung für Almosen lag traditionell bei den Städten und Gemeinden. Aufbauend hierauf entwickelten sich an mehreren Orten strukturierte, zumeist durch die Oberschicht finanzierte Modelle „rationeller sozialräumlich organisierter Armenversorgung“ (Trube 2007: 50). Diese zeichneten sich durch eine Kombination aus lokaler Armenfürsorge und Beschäftigungsmaßnahmen aus (z.B. Elberfelder Modell, Straßburger Modell). Mit steigenden Bevölkerungszahlen und zunehmender Polarisierung zwischen Arm und Reich, erreichte die freiwillige Armenfürsorge jedoch bald ihre Grenzen und machte an der Wende zum 20. Jahrhundert einer rechtlich verankerten sowie stärker professionalisierten Sozialstaatlichkeit Platz. Ende des 19. Jahrhunderts entstanden mit der Settlement-Bewegung im angloamerikanischen Raum erste nachbarschaftsbezogene Gemeinschafts- und Sozialzentren. Einrichtungen wie Toynbee Hall in Großbritannien (vgl. Barnett 2006) und Hull House in den USA (vgl. Wendt 1995) gelten als Vorreiter einer demokratisch-emanzipatorisch geprägten Sozialraumarbeit von Nachbarn für Nachbarn. Diese Grundidee fand, u.a. im Hamburger Volksheim (vgl. Wendt 1995), auch in Deutschland Nachahmung, wurde jedoch durch den Ausbau des modernen Wohlfahrtsstaates zurückgedrängt (Biesel 2007: 37).

1.1.2. Sozialökologie und Gemeinwesenarbeit

Alle bisher geschilderten Ansätze stellen die *Community*, d.h. das konkrete Wohngebiet, als Ort und Determinante sozialer Prozesse in den Mittelpunkt Sozialer Arbeit. Aufbauend hierauf entwickelten die ameri-

kanischen Stadtsoziologen der *Chicago School* Park, Burgess und McKenzie (Park u.a. 1925) eine sozialökologische Theorie, welche soziale Prozesse in Zusammenhang zu den räumlichen, ökonomischen und politischen Verhältnissen städtischer Lebensräume setzt. Das soziale Verhalten von Menschen lasse sich nur durch eine Analyse des komplexen Zusammenwirkens von Raumaspekten und sozialer Organisation erschließen – eine Sichtweise, die sich auch in der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie niederschlug (Bronfenbrenner 1981; Walter 1975 und 1981). Dieser Argumentationslinie folgend, werden individuelle Lebenslagen, soziale Möglichkeiten und Problemlagen maßgeblich durch das soziale Umfeld geprägt. Dies gilt umso mehr für Personen mit geringer Mobilität wie Heranwachsende, Alte und sozial Schwache.

Will Soziale Arbeit die Lebenslagen und -chancen benachteiligter Bevölkerungsgruppen verbessern, muss sie, so die Schlussfolgerung, an deren Lebensverhältnissen vor Ort ansetzen. Erste Ansätze einer sogenannten Gemeinde- oder Gemeinwesenarbeit (GWA) entwickelten sich in den 1930er und 1940er Jahren in den USA, den Niederlanden und Großbritannien. Erst in den 1950er Jahren öffnete sich auch die deutsche Fachgemeinschaft für diese raumbezogenen und explizit emanzipatorischen Ansätze. Ursächlich für das steigende Interesse war, so resümieren Hinte und Treeß (2011: 20ff.), eine tiefe Unzufriedenheit mit den traditionellen Methoden der Sozialen Arbeit – Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit. Als „dritte Methode der Sozialen Arbeit“ sollte die GWA erreichen, was mit den herkömmlichen Ansätzen nur unzureichend verwirklicht werden konnte: Menschen für ihre eigenen Belange aktivieren, lokale Gemeinschaften stärken, die Lebensqualität vor Ort verbessern und Randgruppen zu einer Stimme verhelfen (Hinte 2002c: 535). Die GWA war damit ein zutiefst politischer Ansatz:

„GWA, die sich der Emanzipation verpflichtet fühlt, sucht ihr Ziel in der Herstellung politischer Handlungszusammenhänge, in denen sich die Menschen ihre Umwelt und ihre Geschichte aneignen können und somit an bewusster, kollektiver Bestimmung und Veränderung ihrer Lebensbedingungen teilnehmen“ (Boulet u.a. 1980: 202f.).

Innerhalb der GWA-Bewegung entwickelten sich verschiedenste Strömungen: Neben basisdemokratischen (Hinte / Karas 1978), gesellschaftlich-emanzipatorischen (Boulet u.a. 1980) und konfliktorientierten (Alinsky 1974) Varianten gab es auch integrative (Ross 1971) und technokratische (Rothmann u.a. 1979) Ausprägungen. Einigkeit herrschte, so

Hinte und Treeß (2011: 21), einzig darüber, dass mithilfe der GWA die Bewohnerinnen und Bewohner einzelner Sozialräume über Gruppenaktivitäten dazu angeregt werden sollten, ihr Zusammenleben selbsttätig positiv zu gestalten:

„[...] vielmehr sollen Bürgerinnen und Bürger entsprechend ihrer Interessen so ermächtigt, unterstützt und aktiviert werden, dass sie selbst bestimmt ihr Leben gestalten und ihre Probleme lösen können“ (Kleve 2007: 101).

Die Frage, wie eine solche Aktivierung und Befähigung umzusetzen sei, spaltete das Lager. Während integrative Ansätze darauf abzielten, Bürgerinnen und Bürger über gemeinsame Anliegen für ihr Gemeinwesen zu aktivieren (vgl. Ross 1971: 191), setzten konfliktorientierte Ausprägungen darauf, benachteiligte Bevölkerungsgruppen zum Aufstand für ihre Rechte und gegen die Mehrheitsgesellschaft zu motivieren (vgl. Merz 1981: 80). Wie diese Ziele methodisch zu unterlegen seien, konnte jedoch niemand zufriedenstellend beantworten.

Bewegung in die Diskussion um die methodische Orientierungslosigkeit der GWA brachten Boulet u.a. (1980: 146f.). Sie stellten die Hypothese auf, dass die GWA aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung in mehreren Arbeitsfeldern weniger als Methode, denn als grundlegendes, handlungsleitendes Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit zu betrachten sei. GWA ist damit Soziale Arbeit und Soziale Arbeit ist immer auch GWA. Eine gemeinwesenorientierte Herangehensweise hat, so fassen Hinte u.a. (2001) zusammen, acht bestimmende Leitideen:

- Ausrichtung auf das Gemeinwesen
- Bestimmung von Aufgaben und Zielen durch die Bevölkerung vor Ort
- zielgruppenübergreifender Ansatz
- sozialökologische Sichtweise auf die Verursachung von Problemlagen
- Kooperation und trägerübergreifendes Arbeiten
- Lebensweltbezug und Ressourcenorientierung
- Wechsel von Defizit- zu Ressourcenorientierung
- methodische Orientierung an konkreten Gegebenheiten

Diese Leitideen finden sich heute nicht nur in der Sozialen Arbeit wieder, sondern auch in anderen Disziplinen, wie beispielsweise dem Quartiersmanagement oder der Engagementförderung, ohne zwangsläufig als aus der GWA stammend benannt zu sein (Hinte 2002c: 543f., Hinte 2002b).

Als selbstständiger Ansatz entwickelte sich die GWA aus verschiedensten Gründen zum Auslaufmodell. Die GWA starb, so fasst Müller (1988: 131) zusammen, an „Aufständigkeit, Eigenbrötelei und Profilneurose; methodische Schwäche und theoretischer Schwindsucht; finanzieller Auszehrung und politischer Disziplinierung.“ Als strukturkritischer Ansatz konnte die GWA weder in der Jugendhilfe noch in der Stadtentwicklung oder der Politik auf eine ernstzunehmende Lobby hoffen und wurde im Zuge der kommunalen Haushaltskonsolidierung zumeist aufgegeben (Hinte / Treeß 2011: 25). Auch im wissenschaftlichen Diskurs bewies die GWA kaum Durchhaltevermögen. Es fehlte sowohl an einer kontinuierlichen Theorieentwicklung (mit Ausnahme von Boulet u.a. 1980) als auch an einem kritischen wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Oelschlägel 2000; Hinte / Treeß 2011: 28). Stoik (2011) bemängelt zudem, dass die GWA aus dem Bedürfnis nach einem einheitlichen Verständnis heraus vorschnell homogenisiert worden sei, ohne grundlegende Diskussionen über die den unterschiedlichen Strömungen zugrunde liegenden Gesellschaftsbilder und Leitideen zu Ende zu führen.

Nichtsdestotrotz, resümiert Hinte (2002c: 537), war und ist die GWA eine wichtige Wegbereiterin für spätere sozialräumliche Ansätze. Sie richtete erstmals den Blick auf räumliche Dimensionen sozialer Ungleichheit und damit verbundener Lebensbedingungen. Die GWA setzte der vorherrschenden Pädagogik, die die Menschen erziehen und damit für ein vorgefertigtes Schema passend machen wollte, ein Konzept entgegen, das den Menschen selbst, seine Interessen und seine Eigentätigkeit in den Vordergrund rückte.

1.1.3. Lebensweltorientierung und Stadtteilorientierte Soziale Arbeit

Die GWA hatte sich, wie oben dargestellt, durch konzeptionelle Unschärfe, interne Zersplitterung, fehlende Institutionenkompatibilität und mangelhafte praktische Umsetzung selbst überlebt. Angesichts dieser aussichtslosen Lage galt es nun, erprobte und geschätzte Aspekte der GWA in ein begrifflich unbelastetes, theoretisch und methodisch fundiertes Konzept zu überführen.

Erweitert durch Ideen erziehungskritischer (Braunmühl 1975; Hinte 1980) und feldtheoretischer (Lewin 1963) Ansätze, flossen die Grundzüge der GWA in das Anfang der 1980er Jahre vom Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit (ISAAB) der damaligen Universität Essen entwickelte Konzept der *Stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit* – später *Sozialraumorientierten Sozialen Arbeit* – ein. Dieses stellt den sozialen Raum und die Interessen der in ihm lebenden Wohnbevölkerung in den Mittelpunkt

der Sozialen Arbeit. Das Konzept betont zudem, in Anlehnung an erziehungskritische (Braunmühl 1975) und personenzentriert humanistische Ansätze (u.a. Carl Rogers), die Selbstentfaltungs- und Selbststeuerungskräfte des Menschen:

„Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definiertes Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen“ (Rogers 1991: 66).

Die Schaffung positiver lokaler Rahmenbedingungen, so die Grundannahme der Stadtteilorientierten Sozialen Arbeit, ist Grundvoraussetzung dafür, dass Menschen ihren ureigensten Impuls nach Selbstentfaltung und -verwirklichung realisieren können:

„Grundsätzlich zielt Sozialraumorientierte Soziale Arbeit auf die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Räume und nicht auf die wie auch immer geartete gezielte Beeinflussung psychischer Strukturen von Menschen. Der soziale Raum ist der zentrale Fokus[...]“ (Hinte / Treeß 2011: 30).

Dementsprechend stimmen die Arbeitsprinzipien der Stadtteil- bzw. Sozialraumorientierten Sozialen Arbeit (ursprünglich Hinte / Karas 1989; vgl. auch KGSt 1998; Hinte / Treeß 2007) in ihrem Kern mit den Standards der GWA überein:

- Ansatz am Willen und den Interessen der Wohnbevölkerung
- Aktivierende Arbeit und Förderung von Selbsthilfe
- Konzentration auf Ressourcen der im Quartier lebenden Menschen sowie der materiell-baulichen Struktur des Quartiers
- Zielgruppen- und bereichsübergreifender Ansatz
- Integration und Abstimmung der professionellen Ressourcen / sozialer Dienste

Da die GWA insbesondere von staatlichen Institutionen und freien Trägern der Jugendhilfe kritisch betrachtet wurde, sollte die Stadtteilbezogene Soziale Arbeit als präzisierte, institutionen- und realitätskonforme Variante an ihre Stelle treten (Hinte 2002c: 539f.). Kleve (2007: 100) zufolge ist der Ansatz gerade deshalb „äußerst tauglich [...] für eine postmoderne Sozialarbeit“, weil er Wirtschaftlichkeit und Lebensweltorientierung, Hilfe und Nichthilfe zusammenbringe.

Rückenwind erhielt die neue Entwicklung durch entscheidende Veränderungen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Auf politischer Ebene entfachte die Wiedervereinigung, angesichts des tiefgreifenden

Strukturwandels in den ostdeutschen Bundesländern und den ehemaligen innerdeutschen Grenzgebieten, eine starke Diskussion zum Umgang mit sozialen und regionalen Ungleichheiten. Auch von europäischer Seite wurden mit der Neuausrichtung der Strukturfonds und des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Förderperiode 2000-2006 Anreize für eine „Renaissance des Sozialraumes“ (Kreft 2001) in der Sozialpolitik der Mitgliedsländer geschaffen, die sich für Deutschland u.a. im Bundes-Länderprogramm *Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt* (ab 1999) niederschlugen. Auf gesellschaftlicher Ebene ließen sich die Auswirkungen grundlegender struktureller Wandlungsprozesse Anfang der 1990er Jahre nicht mehr ignorieren. Im Zuge der seit Ende der 1970er Jahre beobachtbaren Erosion traditioneller sozialer Systeme wie Familie, Religion oder Schichtzugehörigkeit verloren gesellschaftliche Rahmensetzungen an Prägungskraft. Traditionelle Formen sozialer Organisation standen immer weniger als Orientierungshilfe und Garant sozialer Integration zur Verfügung. Von Ulrich Beck (1986) als *Individualisierung der Lebenswelt* beschrieben, steigert diese Entwicklung die Möglichkeiten, aber auch die Notwendigkeit, einer selbsttätigen Lebensgestaltung. In logischer Konsequenz führt dies nicht nur zu einer Pluralisierung von Lebensformen und -stilen, sondern auch zu einer Polarisierung der Gesellschaft in Modernisierungsgewinner und -verlierer.

Diese veränderten Rahmenbedingungen wurden auch auf politischer Ebene wahrgenommen. Mit dem 8. Kinder- und Jugendbericht erkannte die Bundesregierung erstmals an, dass die Faktoren, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und sich entwickeln, regional sehr unterschiedlich geprägt sind und daher einer differenzierten Analyse und Herangehensweise bedürfen (Stellungnahme der Bundesregierung zum 8. Jugendbericht, BMJFFG 1990). Der Bericht konkretisiert dies in seiner Forderung nach einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe, die sich an den Strukturmaximen „Prävention, Regionalisierung, Alltagsnähe, Integration, Partizipation, Vernetzung und Einmischung“ orientiert (BMJFFG 1990: 85). Das im selben Jahr verabschiedete „Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts“ (1990) trägt diesem Paradigmenwechsel Rechnung, indem es der Lebensweltorientierung einen deutlichen Stellenwert zumisst (§ 27 Abs. 2 SGB VIII).

Das maßgeblich durch Thiersch (1992) entwickelte Konzept der Lebensweltorientierung propagiert eine adressaten- und alltagsbezogene Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, welche das professionelle Handeln als Vermittlung zwischen gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und individuellen Lebensperspektiven definiert:

„Im Kern meint Lebensweltorientierung als Konzept der Sozialen Arbeit, dass Probleme der Sozialen Arbeit verstanden werden müssen von den heutigen, konkreten Bewältigungsaufgaben, wie sich Menschen in ihrer Lebenswelt den Ressourcen und den Problemen dieser Lebenswelt stellen. Lebensweltorientierung also meint die radikale Bestimmung der Aufgaben und Dienstleistungsangebote der Sozialen Arbeit von den AdressatInnen, von ihren Erfahrungen, von ihrem Verständnis, von den Stärken und Belastungen in der Lebenswelt her“ (Thiersch 1999: 18).

Das Konzept der Lebensweltorientierung weist damit faktisch erhebliche Anknüpfungspunkte zur Sozialraumorientierung auf. Diese werden von wissenschaftlicher Seite jedoch unterschiedlich bewertet. Für Thiersch (2005: 115) ist der Sozialraum eine Dimension der Lebenswelt. Bürger (2001: 41) unterstreicht, dass sich die Sozialraumorientierung als eine Möglichkeit betrachten lasse, Lebensweltorientierung praktisch umsetzbar zu machen:

„Letztlich steht die Sozialraumorientierung in einem instrumentellen Verhältnis zur übergeordneten Zielsetzung der Gestaltung einer lebensfeldorientierten Jugendhilfe, was im Übrigen auch darauf verweist, dass Sozialraumorientierung unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten gar nichts Neues ist.“

Wienhold (2001: 60) grenzt beides klar voneinander ab:

„Sozialraum sollte allerdings nicht, wie in der Literatur zu finden, mit dem Lebensweltkonzept in einen Topf geworfen werden. Sozialräume beschreiben nicht die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Dazu sind die hier verfügbaren Daten und Konzepte zu eindimensional, zu eng an den Raum angelehnt und zu wenig dynamisch. Diese Daten können kaum die Lebenswelt von Kinder und Jugendlichen abbilden.“

Wie sich die Lebensweltperspektive in einem Mehr-Ebenen-Konzept des Sozialraumes verorten lässt, wird nach einem kurzen Exkurs in das sozialpolitische Umfeld der Entwicklung sozialraumorientierter Ansätze anhand einer Erörterung des Sozialraumbegriffs aufgezeigt.

Exkurs: Sozialraumorientierung im sozialpolitischen Umfeld

Die Herausbildung sozialraumorientierter Ansätze fällt zusammen mit einer Reihe organisatorischer Reformen und neuer Denkansätze in der Sozialpolitik, die hier nicht unbeachtet bleiben sollen, gerade weil sie in enger Verbindung zu wichtigen Kritiklinien der Sozialraumorientierung stehen. Hierzu gehören u.a. das *Neue Steuerungsmodell* und Modelle des *aktivierenden Sozialstaates*. Sozialraumorientierte Arbeit gerät in der Praxis

mit beiden Entwicklungen in Kontakt. Eine strikte Trennung von Modellen und durch sie ausgelösten Wirkungen ist nicht immer möglich, wie bei der Darlegung der zentralen Kritiklinien der Sozialraumorientierung aufgezeigt werden wird.

Neues Steuerungsmodell

Zu Beginn der 1990er Jahre wurde angesichts der zugespitzten Lage der öffentlichen Haushalte, bei gleichzeitig postuliertem Mangel an Ressourcen- und Kundenorientierung, der Ruf nach einem Systemwechsel im öffentlichen Sektor immer lauter. Als Antwort hierauf entwickelte die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) Anfang der 1990er Jahre das Neue Steuerungsmodell. Inspiriert durch internationale Reformbewegungen des *Public Management*, zielt dieses darauf ab, über die Einführung betriebswirtschaftlicher Elemente die Effizienz und Effektivität öffentlicher Institutionen und Dienstleistungen zu steigern (KGSt 1993). Im Wesentlichen besteht das Neue Steuerungsmodell aus den folgenden Elementen (KGSt 1993: 16f.):

- Klare Verantwortungsabgrenzung zwischen Politik (gesetzlich-finanzielle Rahmensetzung) und Verwaltung (Durchführungs- und Ergebnisverantwortung)
- Kontraktmanagement (Ziel-, Leistungs- und Budgetvereinbarungen)
- Produktkonzept
- Dezentrale Fach- und Ressourcenverantwortung
- Berichtswesen und Controlling
- Output-Steuerung
- Qualitätsmanagement
- verstärkte Kundenorientierung

Das Neue Steuerungsmodell fördert, so Hofemann (2001: 42), Prozesstransparenz sowie Ziel- und Output-Orientierung auf allen Ebenen. Jedoch unterliegt die Einführung marktwirtschaftlicher Elemente im öffentlichen Sektor einigen Beschränkungen. So sind Angebot und Kosten sozialer Dienstleistungen weniger durch deren Nachfrage denn durch politische Entscheidungen gesteuert. Auch sind Informationen, beispielsweise über die Angebotsbreite und -tiefe, nicht für alle Beteiligten gleichermaßen zugänglich. Der öffentliche Sektor bildet damit keinen Markt im eigentlichen Sinne. Generell scheint sich eine ziel- und outputorientierte Steuerung nur bedingt auf den Bereich sozialer Dienstleistungen übertragen zu lassen. Die Wirkung Sozialer Arbeit ist in hohem Maße abhängig von durch die Fachkräfte nicht beeinflussbaren Rah-

menbedingungen. Dadurch ist der *Output* (Leistung) in der Sozialen Arbeit nicht immer gleichzusetzen mit dem tatsächlichen *Outcome* (Wirkung). Gleichzeitig lässt sich die Qualität sozialer Dienstleistungen häufig nur schwer in messbare Indikatoren fassen. Für ein betriebswirtschaftliches Controlling sind jedoch quantitative bzw. ergebnisbezogene Größen maßgeblich. Merchel und Schrapper (1996: 155) warnen daher vor einer Vernachlässigung qualitativer Aspekte durch das Neue Steuerungsmodell. Auch sind Leistungsempfänger keine „Kunden“ im wirtschaftlichen Sinne. Sie sind im Idealfall Koproduzenten der Leistungen, nicht passive Nehmer. Die konkrete Leistung entwickelt sich meist erst im Prozess der Hilfeerbringung. Daher ist eine vorherige Festlegung auf Ziele und erwünschte Outputs nur schwer zu bewerkstelligen. Hofmann (2001: 39) merkt weiterhin an, dass eine gesteigerte Output-Orientierung bei fehlender Sensibilität in der Zielsetzung die Bevorzugung „erwünschter“ Kunden ohne oder mit weniger gravierenden Problemlagen fördert. Fachkräfte könnten so schnell in Konflikt zwischen Wettbewerbsorientierung und Bedürfnissen der Klienten geraten. In seiner Gesamtheit betrachtet, stellt das Neue Steuerungsmodell einen notwendigen Schritt zur wirtschaftlichen Bereitstellung sozialer Dienstleistungen dar. Seine stark betriebswirtschaftlich geprägten Prinzipien bedürfen jedoch einer sensiblen Feinkalibrierung im Hinblick auf die Eigenheiten sozialer Dienstleistungen.

Gemeinsamkeiten des Neuen Steuerungsmodells mit dem Konzept der Sozialraumorientierung finden sich in der Wirkungsorientierung beider Ansätze. Es werden jedoch jeweils unterschiedliche Antworten auf die Frage gefunden, wie Wirkung zu definieren ist und welche Indikatoren zu ihrer Messung herangezogen werden sollten.

Aktivierender Sozialstaat

Grundlegender Gedanke des Konzeptes eines aktivierenden Sozialstaates ist es, durch Prävention, Befähigung der Bürgerschaft und Entwicklung von Anreiz- bzw. Bestrafungssystemen Selbstregulierung und Selbsthilfekräfte in der Gesellschaft zu stärken. Dadurch soll eine langfristige Abhängigkeit von Hilfesystemen verhindert werden.

Unter den Begrifflichkeiten *Third Way* und *Employability* hielten aktivierende Ansätze zu Beginn der 1990er Jahre zunächst im Bereich der Arbeitsmarktpolitik in einzelnen europäischen Staaten, aber auch auf europäischer Ebene (*European Employment Strategy* – EES) Einzug. Ende der 1990er Jahre erreichte der Aktivierungsdiskurs auch die deutsche Politik. Die damalige Rot-Grüne Regierung trat unter dem Leitbild *Moderner*

Staat – Moderne Verwaltung für veränderte Verantwortungsteilung zwischen Staat, Gemeinwesen und Bürger ein. In diesem neuen System fungiert der Staat als Moderator und Impulsgeber der gesellschaftlichen Entwicklung. In logischer Konsequenz wird staatliches Handeln auf Kernaufgaben reduziert. Soziale Dienstleistungen werden ausgelagert oder in Kooperation mit halbstaatlichen und privaten Akteuren bereitgestellt. Diese Neuausrichtung staatlichen Handelns bedeutet einen zweifachen Paradigmenwechsel vom Leistungs- zum Gewährleistungsstaat (Dahme / Wohlfahrt 2004) sowie von der Verteilungs- zur Produktions- und Chancengerechtigkeit (Kersting 2003: 128; Merkel 2003)

Mit dem Rückzug des Staates aus der direkten Bereitstellung sozialer Dienstleistungen werden Gemeinwesen und Individuen stärker in die Pflicht genommen. Staatliches Handeln beschränkt sich künftig darauf, Ehrenamt, Bürgerengagement und Gemeinwohlorientierung zu fördern sowie die Eigenverantwortung des Einzelnen zu aktivieren und zu stärken (vgl. Fürst 2014: 226f.). Seine praktische Umsetzung fand die Idee des aktivierenden Sozialstaates unter dem Motto *Fördern und Fordern* u.a. in den Hartz-Reformen.

Inwieweit eine aktivierende Politik wirklich Ermöglichungsräume für benachteiligte Bevölkerungsgruppen schaffen kann, hängt maßgeblich von einer guten Balance zwischen staatlicher Förderung und staatlichen Forderungen ab. Nicht unbedeutend ist auch die politische Intention hinter entsprechenden Reformen. Häufig kritisiert wird, dass Aktivierungsansätze dazu genutzt werden können, rigide Sparpolitiken und Verantwortungsabschiebungen auf die betroffenen Zielgruppen zu legitimieren (Dahme / Wohlfahrt 2007: 13f.).

Dezentralisierung und Sozialraumorientierung können, so Dahme und Wohlfahrt (2007: 14ff.), als logische Konsequenz einer aktivierenden Sozialstaatslogik betrachtet werden. Die durch Kommunalisierung sozialer Aufgaben ausgelöste Verantwortungsübertragung auf die lokale Ebene, rückt die Steuerung sozialstaatlicher Leistungen näher an die betroffenen Regionen, Bürgerinnen und Bürger. Sie ermöglicht eine gezieltere und wirkungsorientiertere Förderung Benachteiligter, da lokale Rahmenbedingungen und Akteurinnen bzw. Akteure in Planungsprozesse und die Gestaltung von sozialen Dienstleistungen einbezogen werden können. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung bricht diesen Gedanken bis auf die individuelle Ebene herunter. So betont Haupt (2001: 7), dass Aktivierung einen selbstverständlichen Teil der Sozialraumorientierung darstelle:

„Gerade die Beteiligung, die konsequente Einbeziehung der Jugendlichen in Umgestaltungsprozesse, nimmt den zur Zeit breit diskutierten Begriff ‚aktiver Sozialstaat‘ auf: Der Einzelne hat die Chance und die Verantwortung, selbst seine Lebensbedingungen mitzugestalten.“

Sozialraumorientierte Ansätze können somit, wie Fürst (2014: 228f.) unterstreicht, als ein Versuch verstanden werden, die Logik der Wirkungsorientierung in die Praxis Sozialer Arbeit zu übertragen, ohne die neoliberalistischen Sozialstaatsvorstellungen Preis zu geben.

1.2. Sozialraum – Schwierigkeiten der Bestimmung

Die vorhergehenden Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Sozialraumorientierung konzeptuell weit mehr ist als die Konzentration Sozialer Arbeit auf einen sozialen Raum. Dennoch prägen Raum Aspekte die Planung, Organisation und Steuerung sozialraumorientierter Sozialer Arbeit. Im Folgenden wird nach einer kurzen Betrachtung der vielseitigen Facetten des Sozialraumbegriffes das Drei-Ebenen-Modell der Sozialraumperspektive erläutert. Dieses dient als Hintergrundfolie für die Betrachtung sozialraumorientierter Ansätze im Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt.

1.2.1. Raum

Bevor der Begriff des Sozialraumes thematisiert werden kann, stellt sich zunächst die grundsätzlichere Frage nach dem Phänomen Raum. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich zwei grobe Deutungsrichtungen ausmachen, die für eine spätere Betrachtung des Begriffs *Sozialraum* hilfreich erscheinen:

- Raum als physischer Behälter / Territorium
- Raum als soziales Konstrukt

Erste Versuche das Phänomen Raum konzeptionell zu fassen, stammen aus den Naturwissenschaften. Die traditionelle Physik definiert Raum als „Behälter“, eine a priori gegebene physische Einheit, die unabhängig von anderen Parametern zunächst einmal existiert. Menschen und Objekte bewegen sich in diesem territorialen Rahmen, ohne ihn existenziell zu beeinflussen. In den geisteswissenschaftlichen Diskurs einfließend, führte diese territoriale Raumvorstellung zunächst dazu, dass Raum und Handeln als getrennte Phänomene betrachtet wurden. So definiert Pierre Bourdieu in seiner Theorie der sozialen Positionen den physischen Raum als das, was überbleibt, wenn all jene Elemente des Raumes entfernt werden, die ihn als bewohnt und gesellschaftlich angeeignet ausmachen

(Bourdieu 1991a: 28). Daneben setzt er einen sozial bestimmten Raum der gesellschaftlichen Positionen, in dem sich Menschen je nach Art und Menge ihres sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals verorten (Bourdieu 1991b).

Auf diesem Grundgedanken aufbauend, entwickelte sich mit Beginn der 1990er Jahre ein eigener raumsoziologischer Diskurs, der versuchte, ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept zu entwickeln. Die beteiligten Soziologinnen und Soziologen teilen die Auffassung, dass Raum ein sozial bestimmtes und bedingtes Phänomen darstellt. So argumentiert Dieter Läßle (1992: 197), dass der Raum „seinen gesellschaftlichen Charakter [...] erst im Kontext der gesellschaftlichen Praxis der Menschen, die in ihm leben, ihn nutzen und ihn reproduzieren“, entfaltet. Einen Schritt weiter geht der französische Soziologe Henri Lefèbvre. Er betrachtet den Raum an sich als ein soziales Konstrukt: „Die räumliche Praxis einer Gesellschaft bringt ihren Raum hervor; sie setzt ihn [...] in dialektischer Wechselbeziehung voraus; langsam, aber bestimmt erzeugt sie ihn, beherrscht ihn und eignet sich ihn an“ (Lefèbvre 1991: 104). In ihrer „Soziologie des Raumes“ befasst sich Martina Löw (2001) mit eben jenem Prozess der Entstehung von Räumen als sozialem Phänomen. Dieser prozessuale Raumbegriff steht im Gegensatz zur traditionellen Vorstellung des Raumes als starrer Behälter des gesellschaftlichen Lebens. Löw (2001: 263) betrachtet Räume als Anordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an bestimmten Orten, die in einem konstanten Interaktionsprozess miteinander stehen und sich dadurch gegenseitig beeinflussen². Dies bedeutet: Akteure produzieren Raum, genauso wie Raumvorstellungen die Akteure beeinflussen. Wichtig ist nicht der physische Raum an sich, sondern dessen Bedeutung für Alltag und Sozialleben der Akteure. Löw geht davon aus, dass Personen sich Orte aktiv aneignen, indem sie Beziehungen zu diesen aufbauen und sie mit Bedeutung belegen. Sie bezeichnet diesen Prozess der sozialen Verortung als „Spacing“ (Löw 2001: 158ff.).

1.2.2. Sozialraum

In der Raumsoziologie herrscht demnach Konsens darüber, dass es Wechselwirkungen zwischen physischen Räumen und den in ihnen agierenden Menschen sowie Institutionen gibt. Im Folgenden werden die

² Löw bezieht sich hierbei auf Anthony Giddens' „Theorie der Strukturation“: Struktur ist eine virtuelle Ordnung veränderlicher und sich verändernder Beziehungen zwischen Personen und Objekten die wiederum das Verhalten von Personen beeinflusst (Giddens 1984: 17ff.).

Begrifflichkeiten *physischer* und *sozialer* Raum auf die konkrete Ebene des Sozialraumes heruntergebrochen. Eine allgemein anerkannte Definition des Sozialraumes gibt es dabei bisher nicht. Aufgrund seiner breit gestreuten konzeptionellen Basis sowie unterschiedlichster Anwendungsfelder gilt der Begriff immer noch als „weitgehend unscharf und diffus“ (Lang u.a. 2005: 7). In Theorie und Praxis existiert heute eine Vielzahl von Betrachtungsweisen (vgl. Hopmann 2006: 124-131):

- Sozialraum als Territorium (Verwaltungsperspektive)
- Sozialraum als gebündelte Lebenswelt (Bewohnerperspektive)
- Sozialraum als Ziel (Steuerungsgröße)
- Sozialraum als Ressource (Mittel)
- Sozialraum als Einzugsbereich (Marktgebiet einer Einrichtung)
- Sozialraum als Ort der Sozialen Arbeit (öffentlicher Raum und Gebäude)

Je nachdem, in welchem Umfeld und mit welcher Intention der Sozialraumbegriff Verwendung findet, wandelt sich seine Gestalt und Bedeutung. Beispielsweise folgen Verwaltungsräume einem strikt festgelegten geografischen Einteilungsschema in Ämter, Bezirke oder Fälle. Sie beziehen sich zumeist auf klar definierte administrative Aufgabengebiete, zur Abwicklung derer statistische Kennzahlen erhoben werden können. Demgegenüber lassen sich lebensweltlich definierte Sozialräume nur schwer geografisch und thematisch eingrenzen. Es scheint daher kaum möglich, eine allgemein akzeptierte und universal anwendbare Definition für das Phänomen Sozialraum zu erreichen. Diese Vielschichtigkeit birgt einerseits große Vorteile, da sie die nötige Flexibilität schafft, um den Sozialraumbegriff auf verschiedenste Kontexte anzuwenden. Praktische sozialraumorientierte Arbeit benötigt jedoch ein in seiner Komplexität reduziertes und klarer definiertes Arbeitsmodell des Sozialraumes. Im Folgenden soll aus bisherigen theoretischen Überlegungen schrittweise ein Sozialraumbegriff abgeleitet werden, der auf die spezifischen Gegebenheiten sozialraumorientierter Arbeit in ländlichen Räumen zugeschnitten ist.

Der Sozialraumbegriff - von historischen Wurzeln zu einem Gegenwartsmodell

Der Sozialraumbegriff steht am Ende einer Entwicklung raumbezogener Sozialer Arbeit, die sich bis auf die Settlement-Work-Bewegung in Großbritannien und den USA Ende des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt. Erste Ansätze einer Konzeptualisierung des Sozialraumgedankens finden sich in der amerikanischen Sozialökologie des frühen 20. Jahr-

hunderts. Maßgeblichen Anteil hieran hatten die Soziologen der *Chicago School of Sociology* Park, Burgess und McKenzie. Sie erforschten die Zusammenhänge zwischen den sozialen, räumlichen, ökonomischen und politischen Verhältnissen städtischer Lebensräume und den Lebensbedingungen bzw. Problemlagen ihrer Bewohnerinnen und Bewohner. Zur theoretischen Fundierung ihrer Forschung entwickelten sie den vor allem sozialgeografisch definierten Raumbegriff der *Community* (Park u.a. 1925). Sie erweiterten diesen über ein rein territoriales Verständnis hinaus, indem sie ihren Fokus auf die Bedeutung sozialer Interaktion für die Entstehung sozialer Räume legten. Eine *Community* sei, so Park u.a. (1925), eine Ansammlung von Menschen und Institutionen in einem mehr oder weniger klar abgrenzbaren geografischen Gebiet. Als Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen sozialen Konstellationen fungieren hierbei die Institutionen als eigenständige Handlungs- und Bedeutungsträger. Sowohl Individuen als auch Institutionen werden in ihrem Handeln und Sein von den Bedingungen bestimmt, die sie innerhalb der *Community* vorfinden. Gleichzeitig sind sie auch externen Einflüssen ausgesetzt. Eine *Community* ist nie völlig nach außen hin abgeschottet. Sie steht stets in Wechselwirkung mit anderen gleich- oder übergeordneten Zusammenhängen, wie z.B. anderen *Communities*, einer Gesamtstadt oder einem Staat. Sie bildet damit stets einen funktionalen Teil eines großen Ganzen: „The ultimate community is the wide world“ (Park u.a. 1925: 115). Jede *Community* hat dabei einen dualen Charakter. Einerseits stellt sie eine formal klar definierte Verwaltungseinheit, z.B. Stadtteil oder Gemeinde, dar, die Rahmenbedingungen für individuelles und institutionelles Handeln setzt. Andererseits wird sie geprägt durch das in ihr ablaufende soziale und kulturelle Leben (Szynka 2006: 162).

Der *Community*-Begriff hat das Verständnis von sozialen Räumen, insbesondere in Bezug auf städtische Gebiete, maßgeblich geprägt. Eine Stärke des Ansatzes liegt in seinem Fokus auf dynamische Interdependenzen innerhalb eines Sozialraumes sowie auf dessen Austausch mit der Außenwelt. Auch ermöglicht der *Community*-Begriff eine Zusammenschau von Lebenswelt und System innerhalb eines abgrenzbaren Raumes. Er erklärt Gleichartigkeiten in den Lebenslagen von bestimmten Bewohnerinnen und Bewohnern eines Gebietes und lässt sich daher gut auf relativ homogene Stadtteile und klar definierte Verwaltungsräume anwenden. Weniger nutzbringend erscheint das *Community*-Konzept im Hinblick auf heterogene und räumlich entzerrte ländliche Regionen, weil es eine relative Homogenität der Lebensbedingungen und Problemlagen der örtlichen Bevölkerung postuliert. Seit den 1970er Jahren be-

obachtbare gesellschaftliche Tendenzen der Individualisierung und Entgrenzung (vgl. Beck 1986) machen eine verstärkte Ausrichtung von Sozialraumkonzepten auf die steigende Vielfalt der Lebenswelten notwendig. Pantucek (2007) weist zudem darauf hin, dass der soziale Raum aufgrund steigender Mobilität und Mediatisierung längst nicht mehr auf eine bestimmte geografische Einheit der Lebenswelt (z.B. Dorf) reduziert werden kann, sondern viele einzelne Räume und Möglichkeiten der Kommunikation umfasst: „Wir benötigen ein vielschichtiges Bild vom Sozialen Raum, oder, um genau zu sein, sollte von ihm in der Mehrzahl gesprochen werden“ (Pantucek 2007: 47).

Ansätze hierzu liefert die von Alfred Schütz auf die allgemeine Soziologie übertragene Lebenswelttheorie des Phänomenologen Edmund Husserl. Lebenswelt ist, so Schütz (1971), das individuelle Alltagsleben eines Menschen, so wie er es selbst erlebt und mit Bedeutung versieht, inklusive seiner verfügbaren Ressourcen und sozialen Netzwerke. Ausgehend von dieser Grundannahme, stellt der Sozialraum die räumlich-greifbare Ebene der individuellen Lebenswelt einer Person dar. Er ist die Gesamtheit aller Orte, die für eine Person von sozialer Relevanz sind. In diese Richtung argumentieren auch Hinte und Treeß (2011: 30): „Im Grunde gibt es so viele Sozialräume wie Individuen.“ Der Sozialraum ist dabei gleichzeitig Produkt und Produzent individueller Lebenslagen. Er gründet auf seiner sozialen Relevanz für eine Person und bestimmt gleichzeitig ihre Entwicklungschancen durch die Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die er bietet oder auch nicht (Deinet 1999: 40). Jeder Mensch lebt in einem bestimmten räumlichen Radius, den sie oder er selbst als Sozialraum wahrnimmt. Dieser kann, je nach Person, unterschiedlich gestaltet sein, überschneidet sich in der Regel jedoch mit den Sozialräumen anderer. In einem Dorf leben z.B. Jugendliche, alleinerziehende Mütter und Rentner. Sie alle haben einen unterschiedlichen Bewegungsraum und empfinden einzelne Orte als mehr oder weniger wichtig. So mag für einen gehbehinderten Rentner sein Haus der zentrale Punkt seines Lebens sein, während die Jugendlichen ihre Zeit am liebsten in der nahegelegenen Stadt verbringen. Ihre Wege kreuzen sich jedoch an einigen Stellen – sei es das Gemeindezentrum oder die Bushaltestelle. Diese zentralen Orte erlangen, so Hinte und Treeß (2011), durch ihre gemeinsame Bedeutung für einen bestimmten Personenkreis den Charakter eines kollektiven Sozialraumes:

„Je nach subjektiver Definition, Ausstattung und Gruppenzugehörigkeit werden also höchst individuell Sozialräume definiert. Gleichzeitig gibt es diese Überlappungen, an denen sich verschiedene individuelle Sozialräume

überschneiden; es gibt [...] Verdichtungen von Einzeldefinitionen, die dann von einem Teil der Bevölkerung als ‚unser, Sozialraum bezeichnet werden: Stadtteile, Straßen, Dörfer, Bezirke. Dort bilden sich sozialräumlich identifizierbar Interessen, Problemlage und Ausdrucksformen von Alltagskultur ab [...]“ (Hinte / Treeß 2011: 32).

Sozialräume Heranwachsender in ländlichen Regionen

Sozialräume, als Konglomerat individueller Lebensräume, können regional und gruppenspezifisch sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Für die folgenden Betrachtungen erscheint es sinnvoll, den spezifischen Charakteristika von Lebenswelten und Sozialräumen Jugendlicher in ländlichen Räumen nähere Beachtung zu schenken. Deinet (2002) weist darauf hin, dass ländliche Räume ein Paradebeispiel für die Unterschiedlichkeit von Sozialraum und Lebenswelt darstellen. So sei es in ländlichen Räumen kaum möglich, kollektive Sozialräume so zu definieren, dass die verschiedenen Lebensräume Heranwachsender sowie deren Mobilität angemessen abgebildet werden können (Deinet 2002: 156). Ein Ansatz, die Lebenswelten von Jugendlichen in ländlichen Regionen theoretisch zu fassen, bildet das von Irene Zeiher (1983) entwickelte Inselmodell. Danach bewegen sich Heranwachsende in ihrem Alltag zwischen vielen vereinzelter Räumen (Schule, Wohnort, Verein etc.), die teils geografisch weit auseinanderliegen und nur durch die personale Kontinuität der betreffenden Heranwachsenden zusammengebunden sind:

„Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (Zeiher 1983: 187).

Die Insel „Zuhause“ stellt hierbei, so Deinet (2009) das ökologische Zentrum dar, von dem aus alle anderen Inseln (Kita, Schule etc.) erkundet werden. Beachtet werden muss weiterhin, dass sich die Lebenswelten von Jugendlichen im Zuge des gesellschaftlichen und technologischen Wandels erheblich verändern. Die zunehmende Bedeutung von neuen Kommunikationsmedien beispielsweise stellt traditionelle Raum-Zeit-Konstrukte und damit verbundene Sozialraumvorstellungen in Frage. Nahräumliche Bezugssysteme werden durch neue Medien ergänzt bzw. überlagert; zeitlich-räumliche Spielräume werden ausgedehnt (Faßler 1997: 129; Benke 2005). Netzwerkzugehörigkeiten werden komplexer und diversifizierter (Keupp 2008). Die geografische Dimension erlebt dadurch einen Bedeutungsverlust. So bietet beispielsweise das Internet neue Erprobungsorte für Identitäten, die unabhängig von der Alltags-

dentität gelebt werden können (vgl. Döring 2000: 9). Werner Lindner (2000: 4) spricht hierbei von einer regelrechten Flucht Jugendlicher in symbolische Räume:

„In der gegenwärtigen Jugendkultur wird um (städtische) Räume nicht nur in realen, sondern auch in symbolischen Aneignungen konkurriert. Jugendliche Szenen konstituieren sich zum Teil weniger als Sozial-, sondern als Symbolmilieus, in denen bestimmte Zeichenschemata reproduziert werden. Dabei überlagern sich verschiedene Wirklichkeitsschichten, bei denen das gesamte Ensemble von Mode-, Medien-, Trend-, Industrie- und Kommerzästhetik zur Simulation sozialer Teilhabe benutzt wird.“

Auch Löw (2001: 266) sieht klare Tendenzen einer zunehmenden Verlagerung von Sozialräumen in virtuelle Welten:

„Diese neue Sozialisationserfahrung bestätigt nicht mehr die Vorstellung im Raum zu leben. Raum wird nun auch als diskontinuierlich konstituierbar und bewegt erfahren. An einem Ort können sich verschiedene Räume herausbilden. Dadurch entsteht [...] neben der kulturell tradierten Vorstellung, im Raum zu leben, d.h. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, auch eine Vorstellung vom Raum, die einem fließenden Netzwerk vergleichbar ist.“

Sozialdemografische Untersuchungen bestätigen diese These (Weichhart 2000: 549):

„Die alltäglichen Aktionsräume der Bevölkerung werden stärker differenziert; die Gemeinde verliert als territoriale Bezugseinheit an Bedeutung und wird durch Akteur-Standort-Interaktionen auf regionaler Maßstabsebene ersetzt. Gleichzeitig werden Lebenswelten auch immer stärker globalisiert und (real oder virtuell) in weltweite Beziehungsnetze eingebunden.“

Dies gilt in besonderem Maße für Jugendliche in ländlichen Räumen. Beispielsweise stellt Marx (1999: 99ff.) in ihrer Untersuchung zur sozialen Entwicklung ländlicher Regionen fest, dass das dörfliche Umfeld für Jugendliche zunehmend an Bedeutung verliert, während der regionale Bezugsrahmen an Bedeutung gewinnt. Gleichzeitig werden Jugendliche auf dem Land durch den verbesserten Zugang zu digitalen Medien Bildung, Medien, Konsum und Freizeitgestaltung betreffend zunehmend von urbanen Mustern geprägt.

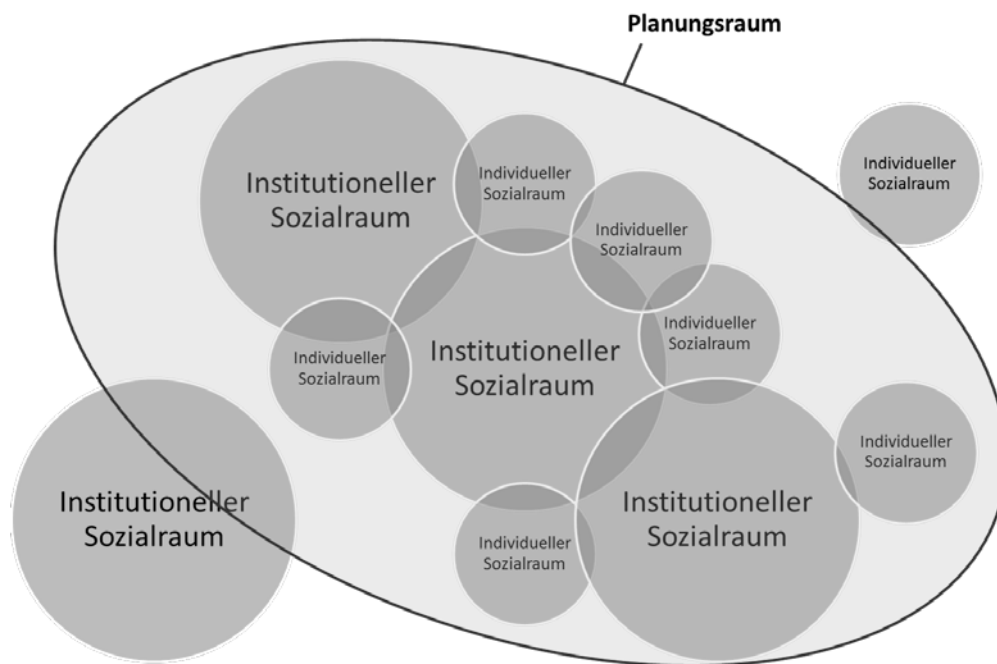
Die beschriebenen Veränderungen werfen die Frage auf, inwieweit bisherige Raumkonzepte einer Modernisierung bedürfen, um den neuen Lebensrealitäten gerecht zu werden. Auf der individuellen Sozialraumebene scheint das Inselmodell noch immer gut für eine Abbildung heuti-

ger Lebenswelten geeignet zu sein. Aufgrund seiner Individualorientierung wird es auch einem pluralistischen Modell der Lebenswelten gerecht. Ebenso ist es dazu in der Lage, virtuelle Räume konzeptionell zu fassen. So können Internet und soziale Medien als eine weitere, jedoch weitaus umfangreichere, Insel betrachtet werden. Auch auf der kollektiven Sozialraumebene stellt sich die Frage, wie sich räumlich-zeitlich entgrenzte, pluralisierte und höchst individualisierte Lebenswelten in ein realitätskompatibles Modell einbauen lassen. Faktisch fällt es schwer, angesichts dieser Rahmenbedingungen weiterhin kollektive Sozialräume zu definieren. Wird die Verinselung individueller Sozialräume als Fakt akzeptiert, lohnt sich ein Blick auf die einzelnen Inseln. Dörfer, Schulen, soziale Einrichtungen können als eigenständige Sozialräume gefasst werden, wenn sie erstens von einer entsprechenden Gruppe an Menschen als gemeinsamer Bezugsraum verstanden werden und zweitens das Denken und Verhalten der Betroffenen prägen. Kollektive Sozialräume zu definieren ist aufgrund der fortschreitenden Individualisierung von Lebenswelten aber nur sinnvoll, wenn dies einen Mehrwert erzeugt. Dies führt uns auf die praktische Ebene der Sozialen Arbeit.

Sozialraum – ein Modell für das Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt

Lebenswelten und Sozialräume sind heute in hohem Maße individualisiert, diversifiziert und entgrenzt. Dies gilt insbesondere für Jugendliche. Das Inselmodell ist, so die bisherige Argumentation, gut geeignet, diese Komplexität abzubilden. In seiner ursprünglichen Form ist es jedoch nur bedingt in der Lage, größere Kategorien sozialer Verräumlichung fassbar zu machen. Es scheint damit administrativen und fachpraktischen Anforderungen noch nicht gewachsen: Verwaltung benötigt einen konkreten geografischen Bereich für Planung und Steuerung; Soziale Arbeit braucht trotz Fokus auf die individuelle Lebenswelt geografische Bezüge, auf die sie zurückgreifen kann. Es gilt daher, die theoretischen Vorüberlegungen zu erweitern und sie in ein auf das Handlungsfeld Schule-Arbeitswelt anwendbares Praxismodell zu überführen. Arbeitsgrundlage hierfür ist ein Sozialraumbegriff, der die bereits erwähnten individuellen und institutionellen Verinselungen um die Ebene des geografisch-definierten Planungsraumes erweitert. Sozialraum wird als *Gesamtheit aller alltagsrelevanten örtlich-räumlichen und personell-sozialen Bezüge einer Person, einer Institution oder einer Gemeinschaft (z.B. Ortschaft, Kreis)* verstanden. Diese Definition legt den Fokus somit auf drei Ebenen: die individuelle Ebene, die institutionelle Ebene sowie die Steuerungs- bzw. Administrativebene (Planungsraum).

Abb. 1.1: Drei-Ebenen-Modell des Sozialraumes



Quelle: eigene Darstellung.

Individuelle Ebene

Individuelle Sozialräume stellen das räumlich-personelle Abbild der individuellen Lebenswelt dar. Jeder Mensch lebt in einem bestimmten räumlichen Radius innerhalb dessen er mit anderen Personen und Institutionen interagiert. Je nach Alter, sozialem Stand und Interessenlage ist dieser unterschiedlich weiträumig und differenziert ausgestaltet (vgl. Fehren / Hinte 2013: 22f.). Gemäß dem bereits erläuterten Inselmodell bewegen sich Heranwachsende in ihrem Alltag zwischen vielen vereinzelter Räumen (Schule, Wohnort, Verein, Internet etc.), die geografisch zum Teil weit auseinanderliegen und nur durch die personale Kontinuität der betreffenden Heranwachsenden zusammengebunden sind. Daraus folgt, dass sich professionelles Handeln im Rahmen sozialraumorientierter Arbeit daran orientiert, wie sich die Betroffenen ihren Sozialraum aneignen, auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen können, welchen Spielraum sie haben und auf welche Grenzen sie stoßen. Die genaue Beobachtung dieser Mechanismen gibt Aufschluss darüber, welche Ressourcen genutzt werden können und wo es einer weiteren Unterstützung bedarf, um das Leben der einzelnen Person für sie zufriedenstellend zu gestalten. Soziale Arbeit mit Jugendlichen im Übergang Schule-Arbeitswelt setzt daher an ihrer Lebenswelt an. Sie kann aufsuchend tätig werden und orientiert sich an den Ressourcen des Sozialraumes mit

dem Ziel, Heranwachsende zu motivieren und ihre sozialräumlichen Ressourcen zu stärken bzw. gegebenenfalls zu erweitern.

Institutionelle Ebene

Analog zur individuellen Ebene lässt sich der institutionelle Sozialraum als räumlich-soziales Netzwerk einer Institution definieren. Je nach Art der Institution ist dieses thematisch und geografisch unterschiedlich breit ausgestaltet. So erstreckt sich beispielsweise das Netzwerk einer beruflichen Schule von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern über abgebende Schulen, Bildungsträger und Betriebe bis hin zur übergeordneten Behörde auf Landesebene. Für eine Kindertagesstätte hingegen scheinen vor allem das lokale Umfeld sowie die von ihr betreuten Kinder und deren Eltern von Belang. Institutionen sind nicht nur Teil von Netzwerken, sie sind auch Begegnungsräume. Als Orte der Überschneidung individueller Sozialräume haben sie für eine Reihe von Personen individuelle Relevanz. Gleichzeitig schaffen sie Gemeinschaftsbezüge, d.h. beschränkte, spezialisierte und auf kontinuierlicher Interaktion beruhende Beziehungen, die punktuell ein Gefühl der Zusammengehörigkeit schaffen (vgl. Beck 2003; Keupp 2008: 12; Vonderau 2003: 61; Ziemann 2003: 193). Sozialraumorientierte Arbeit am Übergang Schule-Arbeitswelt setzt an den für Jugendliche zentralen Institutionen an, nutzt und erweitert deren Netzwerkfunktion (z.B. Schule als zentraler Ort).

Steuerungsebene

Sozialräume als Steuerungs- und Administrativeinheiten sind anhand von Indikatoren bzw. Planungszielen definierte Territorien, in denen sich verschiedene individuelle und institutionelle Sozialräume überschneiden (Gemeinde, Stadt, Stadtteil, Kreis, ...). Ziel der Definition eines steuerungsbezogenen Sozialraumes ist die Schaffung einer Bezugsgröße für kommunale Planungs- und Steuerungsprozesse. Sozialraumorientierte Arbeit benötigt, um langfristig erfolgreich zu sein, ein gewisses Maß an finanziell-sachlicher Ausstattung und organisatorischer Rahmung. Aufgrund der Vielschichtigkeit sozialer Lebensräume und Probleme können Steuerungsprozesse nur noch unzureichend über herkömmliche Bezugsgrößen wie Ämter, Abteilungen oder Fälle abgewickelt werden (vgl. Hummel 2009: 14; Fehren / Hinte 2013: 26). Entsprechend gilt es für Kommunen, Sozialräume selbst anhand möglichst nachvollziehbarer Kriterien zu definieren, um diese verwalten zu können. Administrative Sozialraumabgrenzungen stehen in einem natürlichen Spannungsverhältnis zu den konkreten Erfahrungs- bzw. Bezugs-

räumen von Menschen und Institutionen. Eine steuerungsbezogene Einteilung kann nie allen subjektiven Raumdefinitionen entsprechen. Sie ist daher immer ein Kompromiss zwischen

„den ohnehin vorhandenen, nie ganz präzise erfassbaren und gelegentlich wechselnden Definitionen der Bevölkerung, den sichtbaren materiellen Abgrenzungen und den bürokratischen Erfordernissen, die ganz anderen Kriterien gehorchen als die subjektiven Kriterien der Wohnbevölkerung“ (Hinte / Treeß 2011: 33).

Obgleich steuerungsbezogene Sozialräume nie alle Lebensweltaspekte ihrer Bewohnerinnen und Bewohner abdecken werden, können Sie einen gemeinsamen Bezugsrahmen schaffen und damit als Ausgangspunkt Sozialer Arbeit dienen (vgl. Schöning 2008: 20). Im wissenschaftlichen Diskurs zeichnet sich eine Tendenz ab, diesen Dualismus zu akzeptieren und entstehende Reibungen sowie Wechselwirkungen produktiv zu nutzen (vgl. ISA 2001; Hinte 2007a; Schöning 2008: 17f.). Das Institut für Soziale Arbeit (ISA) schlägt in diesem Zusammenhang vor, sich zunächst an eine administrative Grobeinteilung eines Sozialraumes zu halten, um davon ausgehend die Lebenswelten der in ihm wohnenden Menschen detailliert zu betrachten und Angebote auf diese auszurichten (ISA 2001: 17): „Zu fragen ist gleichermaßen nach Lebenswelt wie nach Sozialraum sowie nach dem einzuschätzenden Grad der Überschneidung beider.“ Im Idealfall rücken Verwaltungen damit in doppeltem Sinne näher an ihre Bevölkerung: Sie bieten integrierte Dienste vor Ort angepasst an die Bedarfe und Charakteristika der lokalen Bevölkerung an (vgl. Fehren / Hinte 2013: 25f.).

Auch die Arbeit am Übergang Schule-Arbeitswelt braucht ein durch ressortspezifische Indikatoren und Planungsziele definiertes Territorium. Angebote und Maßnahmen werden sozialraumgerecht für dieses Territorium geplant, umgesetzt und ausgewertet. Ziel ist es, Jugendliche lebensweltorientiert und passgenau begleiten zu können. Aufgrund der bisherigen Ausgestaltung von Aktivitäten der Übergangsgestaltung bieten sich hierbei die Einheiten *Landkreis* bzw. *kreisfreie Stadt inklusive Umland* an. So orientieren sich sowohl Träger von Maßnahmen des SGB II und SGB III als auch Akteure der Jugendhilfe vorwiegend an vorhandenen Kreisgrenzen. Ebenso bilden Kreise die unterste Einheit zahlreicher statistischer Datenerhebungen.

Zusammenfassend stellen die Lebenswelten Jugendlicher in ländlichen Regionen die Soziale Arbeit vor die Herausforderung, ein lebensweltorientiertes Unterstützungssystem zu entwickeln, das allgemein erreichbar

und flexibel genug ist, um Jugendliche mit stark individualisierten und häufig virtualisierten Lebenswelten anzusprechen, dabei jedoch planbar und verwaltungsfähig bleibt. Als Bezugsgröße für die Steuerung und Planung von Angeboten und Maßnahmen der Übergangsgestaltung bieten sich die Ebenen *Kreis* bzw. *kreisfreie Stadt* an. Für die individuelle Beratung und Begleitung Jugendlicher im Übergang Schule-Arbeitswelt hingegen, erscheint eine Fokussierung auf individuelle und institutionelle Sozialräume hilfreich. Sozialraumorientierung wird somit zum „Modell zwischen Lebenswelt und Steuerung“ (Budde / Früchtel 2005).

1.3. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung

Wie die vorhergehenden Erläuterungen gezeigt haben, ist Sozialraumorientierung ein historisch gewachsenes Konzept. Es rückt in der Tradition emanzipatorischer Ansätze den Bürger und sein Streben nach einem selbstbestimmten Leben in der Gesellschaft in den Mittelpunkt Sozialer Arbeit. Anknüpfend an sozialökologische Denklinien, richtet es seinen Blick dabei auf das Individuum in seiner Lebenswelt und setzt bei der gemeinsamen Entwicklung von Lösungsoptionen an den vorhandenen Stärken und Ressourcen auf beiden Ebenen an. Es vereint somit Personen- und Raumbezug (vgl. Hinte 2011: 227). Das Fachkonzept Sozialraumorientierung schlägt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, indem es einen theoretisch fundierten Orientierungsrahmen für die praktische Soziale Arbeit anbietet (Fehren / Hinte 2013: 27). Es besteht in seinem Kern aus den folgenden fünf Arbeitsprinzipien (Hinte / Treeß 2007 und 2011: 45 ff.):

1. Ausgangspunkt und Basis ist das Individuum und sein Wille zur Veränderung
2. Vorrang der Aktivierung vor der Betreuung
3. Personale und sozialräumliche Ressourcen als Ausgangspunkt der Hilfeplanung
4. Aktivitäten sind zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt
5. Kooperation und enge Vernetzung relevanter sozialer Dienste

Diese Arbeitsprinzipien erheben, so Hinte und Treeß (2007: 45), keineswegs den Anspruch auf Absolutheit, sondern „markieren eine Strecke, ohne den jeweiligen Fahrstil zu standardisieren oder ein starres Korsett für ‚richtiges‘ Verhalten anzubieten.“

1.3.1. Orientierung am Willen – Subjektbezug

Die Orientierung an den Interessen und am Willen der Betroffenen bildet den „inneren Kern“ (Fehren / Hinte 2013: 20) der Sozialraumorientierung. *Wille* beschreibt dabei nicht etwa subjektive Wünsche oder Bedürfnisse, sondern das grundlegende Streben nach einem selbstbestimmten Leben als Quelle von Motivation und Eigeninitiative: „Der Wille ist eine Haltung, aus der heraus ich selbst nachdrücklich Aktivitäten an den Tag lege, die mich dem Erreichen eines von mir angestrebten Zustandes näher bringen“ (Hinte / Treeß 2011: 46; vgl. Bieri 2011: 37).

Die hervorgehobene Bedeutung des Willens der Betroffenen in der Sozialraumorientierung steht in enger Verbindung zur emanzipatorischen Tradition humanistischer und antipädagogischer Ansätze (Hinte 2007c: 103). Zentrales Ziel Sozialer Arbeit ist es, ihren Adressatinnen und Adressaten eine selbstbestimmte Lebensgestaltung zu ermöglichen. Hilfesuchende werden nicht als Objekt sozialarbeiterischer Tätigkeit betrachtet, sondern als Subjekte ernst genommen, die durch die Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen ihre Bürgerrechte wahrnehmen (Thiersch 2003). Daher ist es eine Kernaufgabe sozialraumorientiert arbeitender Fachkräfte, die Betroffenen dabei zu unterstützen, sich ihres eigenen Willens bewusst zu werden und diesen in konkreten Zielsetzungen auszuformulieren, um darauf aufbauend entsprechende Handlungsschritte zu deren Erreichung zu entwickeln (vgl. Hinte 2011: 225; Hinte / Treeß 2011: 46). Grundlage hierfür sind gegenseitiger Respekt und Wertschätzung:

„Ein zentraler Baustein eines sozialräumlichen Konzepts besteht folglich im grundsätzlichen Respekt vor dem Eigensinn der Menschen, der die Grundlage für eine Haltung ist, aus der heraus die jeweils subjektiven Entscheidungen der Menschen nicht bewertet, zensiert oder gar verurteilt, sondern als Ausgangspunkt für Kooperation, Abstimmung oder auch Auseinandersetzung genommen werden“ (Hinte / Treeß 2011: 51).

Die Betroffenen in ihrer Verantwortung für sich selbst zu belassen und dementsprechend auch ihre selbstgesteckten Zielsetzungen zu akzeptieren, mag für sozialarbeiterisch Tätige nicht immer leicht sein. Wolfgang Hinte (2009a) weist jedoch darauf hin, dass ein Abweichen von dieser Prämisse auch eine Abkehr von den zentralen Ansprüchen der Sozialen Arbeit bedeuten würde:

„Soziale Arbeit kann [...] dazu beitragen, Leistungsgerechtigkeit herzustellen, Chancengleichheit zu erhöhen und immer wieder neue Optionen für individuelle Entscheidungen zu schaffen. Wenn sie aber versucht, normativ

in individuelle Entscheidungen einzugreifen, verfehlt sie ihre Funktion und überhebt sich.“

Wird Hilfesuchenden die Möglichkeit genommen selbst gestalterisch tätig zu werden, schlussfolgern Hinte und Treeß (2011: 39), so verlieren sie auch jeglichen Ansporn sich eigene Ziele zu setzen und diese selbsttätig zu verfolgen. Um die Prämisse des Befähigens zu wahren und gleichzeitig zu fachlich vertretbaren Ergebnissen zu gelangen, müssen von professioneller Seite günstige Bedingungen für einen Dialog geschaffen werden, der professioneller Meinung und individuellem Willen gleichermaßen Raum einräumt (Hinte 2014: 13). Die fachliche Herausforderung dieses Dialoges liegt für Raspel (2014: 76f.) vor allem darin, in der Beziehungsarbeit mit den Adressatinnen und Adressaten von professioneller Seite Handlungsräume zu eröffnen bzw. zu erweitern, ohne die letztendliche willentliche Entscheidung zu manipulieren. Dies erfordere von Fachkräften auch, sich ein Stück weit von eigenen Vorstellungen des guten Lebens zu lösen (vgl. auch Hinte / Treeß 2007: 38).

1.3.2. Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe

Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg und wo ein Weg ist, da ist auch jemand, der ihn beschreitet. Wird die Orientierung am Willen der Betroffenen zum Ausgangspunkt professionellen Handelns, so rücken in der Folge auch Eigeninitiative und Selbsthilfe in den Vordergrund. Hinte und Treeß (2011: 39) weisen darauf hin, dass die dem Willen innewohnende intrinsische Motivation, das eigene Leben zu gestalten, der wichtigste Impuls für die Realisierung eigener Zielsetzungen bildet. Ziel sozialraumorientierter Tätigkeit ist es, Menschen bei der Aktivierung ihrer Eigenkräfte zu unterstützen. Auch dies ist nichts Neues, sondern etablierter Grundanspruch Sozialer Arbeit. Wohlgemerkt impliziert dies nicht eine Aufweichung sozialstaatlicher Leistungsansprüche oder etwa die Negation struktureller Bestimmungsfaktoren von Lebensläufen. Diese Sichtweise weist lediglich darauf hin, dass Veränderungen vor allem als persönlicher Erfolg betrachtet werden, wenn sie selbst errungen wurden. Im Endeffekt zählt nicht das Ergebnis, sondern der Weg dorthin, weil gerade dieser die Betroffenen in ihrer Selbstfähigkeit und Selbstwirksamkeit bestätigt. Wer Hilfesuchenden diese Arbeit abnimmt, nimmt ihnen diese Möglichkeit sich selbst zu erfahren.

Gleichzeitig scheint hier ein befähigender Ansatz durch, welcher Menschen das Recht zuspricht, ihr Leben mittelfristig unabhängig von einem zwangsläufig bevormundenden Hilfesystem zu regeln. Das eigene, akti-

ve Gestalten des Veränderungsprozesses stärkt nicht nur das Selbstwertgefühl, sondern auch die Person als Ressource für sich selbst (Hinte u.a. 2007: 51ff.). Unterstützungsleistungen, die maßgeschneidert in Kooperation mit der betroffenen Person entwickelt werden und auf deren Eigentätigkeit setzen, haben, so Hinte und Treeß (2011: 55), höhere Chancen, sich selbst durch erfolgreiche Verselbstständigung der Person „überflüssig“ zu machen, als konventionelle Hilfen. Sozialraumorientierung zielt „nicht auf Fürsorge, sondern auf die Herstellung von Gerechtigkeit durch staatlich garantierte Unterstützung eigener Aktivität in möglichst selbstbestimmten Lebenszusammenhängen“ (Hinte / Treeß 2011: 58). Der Staat solle daher immer so wenig Hilfe und Ressourcen wie möglich, aber so viel wie nötig zur Verfügung stellen. Die Ressourcen seien dabei auf Aktivierung und Stärkung der Eigentätigkeit der Betroffenen auszurichten. Dies erscheine nicht nur aus sozialpädagogischer, sondern auch aus fiskalischer Sicht wünschenswert (vgl. Hinte / Treeß 2011: 59).

1.3.3. Fokus auf Ressourcen

Sozialraumorientierte Ansätze richten ihr Augenmerk, im Gegensatz zur Defizitorientierung der traditionellen Sozialen Arbeit, auf die Stärken und Ressourcen der Betroffenen. Sie definieren keine Probleme, sondern entwickeln Zielsetzungen und Möglichkeiten. Statt sich darauf zu fokussieren, welche persönlichen Unzulänglichkeiten und Rahmenbedingungen behindern, stellen sie die Frage, auf welche förderlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Mittel jemand in der Verwirklichung seiner Zielsetzungen zurückgreifen kann. Anknüpfend an Strömungen der humanistischen Psychologie (Quitmann 1985) und der systemischen Therapie (vgl. Pfeiffer-Schaupp 2002; Mücke 2003) regt ein stärkenorientierter Blickwinkel dazu an, personelle Kompetenzen und Fertigkeiten aktiv zu erkunden. Dabei lohnt es sich, auch vermeintliche Defizite zu betrachten:

„Stärken sind immer auch Schwächen und Schwächen sind immer auch Stärken. Das klingt für unsere Logik paradox, und aus unserer Lebenserfahrung wissen wir, dass es dennoch stimmt. Denn, was Stärke oder Schwäche ist, hängt vom Betrachter ab. Dieser sieht, was er sehen will bzw. sehen kann, und bestimmt damit die Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis. Die Erscheinung der Dinge legt nicht fest, was der Betrachter sieht, sondern dessen innere Struktur, Haltung, Überzeugung und Befindlichkeit [...]“ (Budde u.a. 2004: 15).

So verfügt der renitente Jugendliche, der ständig seine Mitschülerinnen und Mitschüler gegen die Lehrkraft aufhetzt offensichtlich über Führungskompetenz und Begeisterungsfähigkeit. Diese Stärken gilt es nun,