

Handbuch Kinder- und Jugendhilfe

Herausgeber: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff

Helga Treß

Prävention und Sozialraumorientierung

Zusammenfassung: Sozialräumlich konzipierte und organisierte Kinder- und Jugendhilfe kann im komplexen sozialen Kontext eines Gemeinwesens Wirkungen entfalten, welche die Chancen für ein gelingendes Aufwachsen deutlich verbessern. Sie muss allerdings konzeptionell begründet sein, um ihre Methodenvielfalt entfalten zu können. Mit Kindern und Jugendlichen im Sozialraum zu kooperieren, ist Pädagogik. Pädagogische Grundhaltungen und Grundsätze sozialräumlichen Handelns müssen widerspruchsfrei sein. "Prävention und Sozialraumorientierung" eignet sich nur bedingt als Begriffspaar, welches die Erweiterung des Blickwinkels einzelfallbezogener Kinder- und Jugendhilfe signalisieren soll: "Prävention" trifft das Anliegen partizipativer, kooperativ-integrativer Pädagogik nicht. "Sozialraumorientierung" verstellt derzeit durch eine verkürzte Fachdiskussion den Blick auf das dahinterliegende, anspruchsvolle methodenintegrative Arbeitskonzept.

1. Vorbemerkungen zum "Stichwortpaar" Prävention und Sozialraumorientierung

"Prävention und Sozialraumorientierung" als Begriffspaar in einem Handbuch für Kinder- und Jugendhilfe "hat es in sich". Es markiert einerseits eine konzeptionelle Wende in der Kinder- und Jugendhilfe, die - immer wieder empfohlen und propagiert - erste praktische Umsetzungen zeigt. Andererseits ist der Präventionsbegriff nicht nur für positive Assoziationen geeignet, und "Sozialraumorientierung" ist eher eine modernistische Verkürzung des Arbeitsprinzips Gemeinwesenarbeit, bzw. der stadtteilbezogenen sozialen Arbeit, "wehrlos" gegenüber Umdeutungen und Instrumentalisierungen, wenn die dahinterliegende Philosophie unbekannt bleibt. Diese "Schwächen" der beiden Begriffe können zu Missverständnissen führen, die möglichst von vornherein ausgeschlossen werden sollen:

"Prävention" zählt zu den Strukturmaximen lebensweltlicher Jugendhilfe. In diesem Sinne setzt sie als "primäre Prävention auf lebenswerte, stabile Verhältnisse" und sieht als sekundäre Prävention vorbeugend Hilfen in erfahrungsgemäß belastenden Situationen, die sich zu Krisen ausweiten könnten, vor. Die Schattenseiten dieses Konzepts wurden bereits im Achten Jugendbericht der Bundesregierung jedoch auch benannt: "Jugendhilfe im Konzept von Prävention zu sehen, könnte bedeuten, alle ihre Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt der Verhütung von Schwierigkeiten ... zu verstehen und so ... Wirklichkeit zu pathologisieren. Dies aber wäre eine schreckliche Konsequenz" (vgl. 8. Jugendbericht, S.85, 86)

In der Kinder- und Jugendhilfe wurde fortan immer wieder darauf hingewiesen, dass zu den Pflichtaufgaben des öffentlichen Jugendhilfeträgers alle präventiven gehören, die eine spätere Intervention verhindern helfen. Mal sollte die offene Kinder- und Jugendarbeit die Hilfen zur Erziehung verhindern (im "Vorfeld"), mal die ambulanten Hilfen zur Erziehung die stationären. Die Hoffnungen, eine Hilfeart könne eine andere verhindern und damit "präventiv" im Hinblick auf z.B. drohende Stigmatisierung (zum "Fall" werden) oder Entfremdung von der eigenen Lebenswelt (z.B. durch Fremdunterbringung) wirken, mussten allerdings durch

die Praxis und durch die Ergebnisse zahlreicher empirischer Untersuchungen (z. B. Bürger 1998, Thiersch u.a. (JULE) 1998) ebenso regelmäßig begraben werden.

Die wohl radikalste "Abrechnung" mit dem Präventionsbegriff in der letzten Zeit hat m.W. ., Kappeler geliefert (1999). Er verweist den Begriff klar und eindeutig in die "Mottenkiste" repressiver Ansprüche an die soziale Arbeit und fordert eine "Begrenzung des metastasenhaften Wucherns der Prävention im Körper der Jugendhilfe" (Kappeler 1999, S. 29). Dass diese Aufforderung zumindest teilweise berechtigt ist, zeigen Entwicklungen in der Praxis: so werden inzwischen ganz normale Regelaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nur noch über Versprechungen finanziert, sie könnten "gewaltpräventiv" oder gar "kriminalitätspräventiv" wirken, obwohl von solcher Reichweite der Kinder- und Jugendhilfeleistungen an keiner Stelle des KJHG die Rede ist. Dieses "Spiel" kann die Kinder- und Jugendhilfe nicht gewinnen. Die "Präventionsfalle" (Kappeler) klappt zu, wenn ihre VertreterInnen kleinlaut immer wieder zugeben müssen, dass z.B. auch eine "Rund-um- die-Uhr-Betreuung" keine Garantie gegen Drogenmissbrauch samt Beschaffungskriminalität, Gewaltausbrüchen und Brandstiftung ist.

Aber auch die Domänen, aus denen der Begriff in die Sozialarbeit importiert wurde (Strafrecht/ Generalprävention und Medizin, Psychiatrie/Primär-, Sekundär-, Tertiärprävention (1)) sollten den ansonsten eher systemkritischen SozialarbeiterInnen zu denken geben. Immanent ist deren Präventionsmodellen die kritiklose Unterwerfung unter das herrschende Ordnungsprinzip der Gesellschaft, der Normalität.

Nun hatte (und hat) soziale Arbeit als Kinder- und Jugendhilfe selbst auch ihre "klinischen" Bestandteile, die mit dem A-D-B-Dreischritt (Anamnese, Diagnose, Behandlung) gekürzt werden kann (vgl. dazu ausführlich Kunstreich 1998). Insoweit ist nicht zu erwarten, dass sich die Profession hier von allem gleichzeitig emanzipiert und den Präventionsbegriff umstandslos mit tilgt.

1.2. Sozialraumorientierung

Für die Entwicklung eines "sozialräumlichen Blicks", der Ausschöpfung der Methodenvielfalt und der Effizienz gemeinwesenorientierter sozialer Arbeit ist der

(1) Präventionen sollen a) das Auftreten psychischer Störungen verhindern (Primärprävention), b) die weitere Ausprägung und Verfestigung früh erkannter psychischer Störungen verhindern oder ihre Verlaufsform und -dauer beeinflussen (Sekundärprävention) c) die durch psychische Störungen entstandenen Behinderungen verringern (Tertiär-Prävention). Die Sequenzierung stammt von Caplan (1964). Er hatte für die "präventive Alternative" noch beansprucht, dass der "Gesundheitsgrad unter der Bevölkerung einer Gemeinde steigen und die Zahl der Leidenden abnehmen" würde (zit. Nach G. Hellerich, Stichwort Prävention in Handbuch der psychosozialen Intervention, S. 98/99). Entgegen dieser gesundheitspolitischen Prognose konstruierte die "präventive Praxis" jedoch immer mehr Problemfälle. Die o. a. genannte Psychiatrie-Enquete nennt bereits 20 % der Bevölkerung behandlungsbedürftig.

Präventionsbegriff entbehrlich. Hier sind handlungsleitende Prinzipien Partizipation, *Kooperation* und *Integration*.

Im Kontext der aktuellen Diskussion in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Hilfen zur Erziehung werden "Sozialraumorientierung, sozialräumliches Handeln u. ä." auch von langjährigen Protagonistinnen dieses Arbeitsprinzips inzwischen synonym zu "Gemeinwesenarbeit, stadtteilbezogene Sozialarbeit, Milieuarbeit, Dorf-oder Stadtentwicklung, Stadtteilmanagement" benutzt (Hinte 1999, S. 86). Das ist "benutzerfreundlich" und für die Vermittlung auch in andere Arbeitsfelder außerhalb der sozialen Arbeit zunächst hilfreich. In all diesen Konzepten ist das professionelle Handeln ausgerichtet an der Verbesserung der räumlich definierten Lebenswelt der Menschen.

Die "Konjunktur", die die Sozialraumorientierung derzeit erlebt, gründet sich allerdings im wesentlichen auf enttäuschte Hoffnungen an die Hilfen zur Erziehung, deren ausdifferenziertes, hochspezialisiertes und an den Paragraphen 27 f des KJHG klebendes Reparatursystem sich zudem als unbezahlbar erwies. Das ist keine optimale Ausgangssituation für eine erfolgreiche Erprobung. So ist zu befürchten, dass eine konzeptionelle Wende "von der Herrschaft des Einzelfalls" (Hinte) hin zu einem anspruchsvollen methodenintegrativen Ansatz sozialer Arbeit auf eine administrative Maßnahme reduziert, mit Einsparzwängen belegt und noch mit Versprechungen erkaufte wird, die nicht einzuhalten sind. Schon heute werden mit dieser "neuen Arbeitsweise" (die alles andere als neu ist) in Verbindung mit "Prävention" Erwartungen an die Jugendhilfe gerichtet, sie möge möglichst alle bestehenden Probleme "der Jugend", bzw. "mit der Jugend" gleichzeitig "erschlagen": Gewalt, Kriminalität, Schulverweigerung - am besten wohl auch Pickeln.

Dabei könnte ein inhaltlich-konzeptionelles sozialräumliches Konzept für die Kinder- und Jugendhilfe in Verbindung mit dem Rahmenkonzept der *Lebensweltorientierung*, *partizipativer Pädagogik* und kluger Finanzierungsinstrumente einen wichtigen Beitrag zu einem "qualitativen Sprung" aus den Monokulturen der einzelfallbezogenen Hilfen zur Erziehung, der familienunterstützenden Maßnahmen und der einrichtungsbezogenen offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Kindertagesbetreuung leisten.

2. Grundlagen der Sozialraumorientierung: Historisches, Ansprüche und Widersprüche

2.1. *Historisches*

Das *Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit* (GWA), stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Milieuarbeit, welche die eigentliche Philosophie für "Sozialraumorientierung" liefern, sind allesamt inhaltlich-konzeptionell äußerst anspruchsvolle Arbeitsansätze, die sowohl die Werte einer demokratischen Gesellschaft, insbesondere die soziale Gerechtigkeit, verteidigen als auch gesellschaftskritisch deren Auswüchse skandalisieren, sich einerseits "solidarisch" auf die Seite der Schwächeren schlagen, ihnen aber andererseits nicht die Verantwortung für sich und andere aus der Hand zu nehmen gedenken.

Sozialraumorientierung ist ein Kind der "Praxistheorie" des Pragmatismus². Zentrale Kategorien daraus wie "Brauchbarkeit",

(2) U. a. auch der von den meisten GWA-Theorie-Praktikern geschätzte S. Alinsky war ein radikaler Pragmatist

Wirkung", "Kritik in Verbundenheit", "learning by doing", werden hierzulande erst allmählich wieder diskursfähig. Sie schlagen sich aber in allen Grundsätzen sozialräumlichen Handelns (sh. weiter unten) nieder.

Im Nachkriegsdeutschland von der bloßen "Methode" neben Gruppen- und Einzelarbeit über disruptive, konfliktorientierte, emanzipatorische "Befreiungsarbeit" bis hin zum Arbeitsprinzip sozialer Arbeit schlechthin hat GWA alles durch, auch ihren "Tod" hat sie überlebt. So erschien auf der internationalen

Tagung des Verbandes für soziokulturelle Arbeit e. V. über "Möglichkeiten und Grenzen konfliktorientierter GW A" folgende Todesanzeige (Boulet/Oelschlägel 1975)

Nach einem kurzen, aber arbeitsreichen Leben verstarb unser liebstes und eigenwilligstes Kind GW A an

- Aufständigkeit, Eigenbrötelei und Profilneurose
- methodischer Schwäche und theoretischer Schwindsucht
- finanzieller Auszehrung und politischer Disziplinierung.

Wir, die trauernden Hinterbliebenen, fragen uns verzweifelt, ob dieser frühe Tod nicht hätte verhindert werden können?

Dieser angebliche Tod wurde verkündet, als an den noch jungen Fachhochschulen Schwerpunktstudiengänge zu Gemeinwesenarbeit liefen und diese alles andere als tot war, sondern vielmehr außerordentlich lebendig in zahlreichen Projekten bereits die Verknüpfung von Theorie und Praxis während des Studiums erlaubte. Allerdings - und das wurde dem Arbeitsansatz schon bald zum fast endgültigen Verhängnis - sah die Ausbildung von der zweiten Hälfte der 70er Jahre keinen GWA-Schwerpunkt mehr vor. Die Studenten der Sozialpädagogik in den späten 70er, 80er und 90er Jahre hörten davon nur noch am Rande. Der Schwerpunkt der Ausbildung lag in der Beratung, der Therapie und damit in der Spezialisierung auf die Arbeit mit problematischen Einzelfällen, bzw. mit randständigen Zielgruppen (z.B. Obdachlosen, straffällig gewordenen oder drogenkonsumierenden Jugendlichen). Schwerpunkte wurden auch altersgruppenweise gesetzt, also z.B. "Vorschularbeit" oder geschlechtsspezifisch "Mädchenarbeit", "Jungenarbeit". Sozialpädagogische Beratung sollten auch Familien erhalten, Scheidungswillige, Schuldner, behinderte Menschen u.v.a. mehr. Das Gemeinwesen kam nicht mehr vor, jeder sozialräumliche Kontext wurde ausgeblendet. Dieser "Paradigmenwechsel vom Feld zum Fall", den die Ausbildungsinstitutionen auch heute noch nicht rückgängig gemacht haben, hat dem sozialräumlichen Arbeiten schwer geschadet(3).

(Alinsky 1973). Andere berühmte Vertreter, z. B. G. H. Mead, sind hierzulande spät bekanntgeworden. Mead hat z. B. als Hauptvertreter des "Symbolischen Interaktionismus" der Chicagoer Schule vor allem als überzeugter Sozialreformer und Pragmatist agiert und schon am Ende des letzten Jahrhunderts gemeinsam mit SozialarbeiterInnen (SozialwissenschaftlerInnen wie Jane Addams und Ellen Gates Starr in den von diesen gegründeten Hull house mitgearbeitet und damit die Chicagoer settlement-Bewegung begründet (vgl. hierzu Staub-Bernasconi 1995, H. Wenzel 1990, Langnickel 1994). ausführlich behandelt wird die Geschichte der Gemeinwesenarbeit u. a. in Ebbe/Friese durch Wendt, in C. W. Müller, Bd. 11, in Mohrlök u.a. einen "Schnellkurs" erlaubt der Beitrag von M. Wolff (2000).

(3) Seit vielen Jahren "gegen den Strom" schwamm lediglich das Institut für stadtteilbezogene soziale Arbeit und Beratung der Gesamthochschule Essen. Einen beachtenswerten Kurswechsel hat auch die Evangelische Fachhochschule des Raubens Hauses in Hamburg vollzogen. Im Kontext einer Studienreform wird seit 1995 das gesamte Hauptstudium (4. - 8. Sem.) für die Theorie-Praxis-Arbeit in regionalen Studienverbänden organisiert.

--

Die Praxis hat sich aber trotz, nicht mit Hilfe der Ausbildung und gegen den "Zeitgeist" individualisierender sozialer Arbeit durch zahlreiche Projekte entwickelt, so dass es ausreichend Erfahrungswissen mit der Reaktivierung von Mitverantwortung und Mitgestaltung sozialer Räume durch die Menschen, die dort leben, weiterzugeben gibt - denn das war und ist der zentrale Anspruch von Gemeinwesenarbeit. (Darstellungen von Praxisprojekten "älteren Datums" vgl. Victor-Gollancz-Stiftung 1973) AG SP AK 1 – 6, Boulet/Oelschläge 1983, Hinte 1989, Ebbe/Friese 1987. Neuere Dokumentationen sind nachzulesen in Peters 1998, INTEGRA-Projekt der IGFH)

2.2. Ansprüche

Die Bedeutung der Raumstruktur auf die sozialen Beziehungen und deren Rückwirkungen auf die räumlichen Bedingungen sind soziologisch unbestritten. Der Verlust öffentlicher Räume als "Spielraum" für Kinder hat in den letzten Jahrzehnten dramatische Züge angenommen und wird in seinen Auswirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen immer deutlicher. Zahlreiche, vor allem größere Städte bemühen sich inzwischen wieder um "kinderfreundliche Stadtquartiere" (z.B. Freiburg,). Neubauprojekte in den "Speckgürteln" von Metropolen (z.B. Norderstedt bei Hamburg) werden schon einmal zu "Musterbeispielen für die Beteiligung kindlicher Experten" ernannt. Sozialarbeiter, Stadtentwickler, bzw. Stadtplaner und Quartiersmanager begegnen sich in Stadtteilen, die in Armut zu versinken drohen und/oder von "Bildungsnotstand", Gewalt und Kriminalität gebeutelt sind. Erste gemeinsame Erfahrungen zeigen dass die unterschiedlichen beruflichen Identitäten nicht automatisch zu einem "Gewinn" für das Gemeinwesen führen. Vielmehr kommt es auf Seiten der SozialpädagogInnen häufig zur unkritischen Übernahme eigenartiger "Beteiligungsmethoden" und Instrumente aus den anderen Arbeitsfeldern, deren bloße Anwendung bereits mit Partizipation und "gemeinwesenorientierter Arbeit" verwechselt wird. Auch das sind Anzeichen äußerst oberflächlicher Rezeption der Möglichkeiten sozialräumlicher Arbeit und Hinweise auf fehlendes Grundlagenwissen:

In einem fachlich fundierten sozialräumlichen Arbeitskonzept werden zuvor als solche von seinen BewohnerInnen definierte "Sozialräume" - ein Gemeinwesen, ein Stadtteil, ein Wohnquartier oder auch ein Dorf - zum Ausgangspunkt sozialpädagogischen Handelns gemacht⁴. Dabei werden voneinander abgegrenzte Arbeitsfelder, Hilfesysteme und Institutionen (also z.B. Kinder- und Jugendhilfe auf der einen Seite - Schule, Gesundheitsförderung, Arbeitsförderung, Wohnungsbau auf der anderen), in ihrer Funktionalität, bzw. Dysfunktionalität für die Kooperation lokaler Akteure bewusst in den Blick genommen.

Integriert werden sowohl alle geeigneten sozialwissenschaftlichen Methoden und Ansätze (z.B. Aktionsforschung), als auch Methoden und Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit sowie, der sozialen und pädagogischen Aktion, um Teilhabechancen bei der aktuellen Gestaltung der lokalen Verhältnisse als auch im Sinne von Kompetenzerwerb für zukünftige Lebenssituationen zu erhöhen.

Sozialraumorientierung ist in diesem Sinne originär ein "non-problem-approach", also ein Zugang, der nicht von bereits zugespitzten individuellen Problemlagen ausgeht, wohl aber

(4) Nicht immer kann ein bestimmter Sozialraum gleichzeitig Steuerungsgröße für die Verteilung von Finanzmitteln sein (wenn es sich z.B. um ein räumlich isoliertes Wohnquartier mit lediglich 2000 Menschen handelt). Auch die Organisation sozialer Arbeit muss möglicherweise verschiedene Sozialräume zusammenfassen, um effizient sein zu können. Wichtig ist nur, dass überhaupt sozialräumliche Aspekte eine gewichtige Rolle in beiden Zusammenhängen spielen (Vorschläge hierzu im KGST-Bericht 1998)

von Schwierigkeiten, die sich unter den infrastrukturellen Bedingungen eines Gemeinwesens für das soziale, interkulturelle Zusammenleben seiner Bewohner ergeben. Eine "Problemsetzung" kann dagegen nur durch die praktisch-konkrete Kooperation mit allen mit einem Thema befassten Menschen erfolgen. Sie ist ein offenes Ergebnis dialogischer sozialräumlicher Erkundung, keine vorweggenommene "Diagnose" oder "Sozialraumanalyse" (zur unberechtigten Inanspruchnahme von GW A als "alternatives A-D-B- Konzept" vgl. Kunstreich 1998, S. 305 ff.).

Sozialraumorientierung dieser Qualität ist einem veränderungsorientierten Paradigma verpflichtet. Neben den Bedingungen für die heranwachsende Generation gilt es auch zwanghaft aufrecht erhaltene Konkurrenzbeziehungen zwischen Trägern zu überwinden, die sich in einem Gemeinwesen im Sinne des 10. Jugendberichts - für eine *"Kultur des Aufwachsens"* engagieren und mit den Menschen gemeinsam ein tragfähiges für alle gedeihliches sozialräumliches Wirkungsfeld schaffen sollen. Für die Kinder- und Jugendhilfe spielt vor allem die Frage eine Rolle, welche Auswirkungen dieser jugendpolitische Anspruch auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben muss. "Politik für und mit Kindern ist Pädagogik" (Bartscher 1998), und der Pädagoge "ist Politiker und Künstler" (Freire). Wenn Entscheidungen zugunsten oder zu Lasten eines Gemeinwesens nicht dort fallen, sondern in den Zentralen von Finanz-, Wirtschafts-, Verkehrs- Bau- oder Sozialverwaltungen und in "geschlossenen Gesellschaften" wie Parteiklüngeln, beginnt das, was W. Hinte "den Tanz mit den Wölfen" nennt, die Wanderung zwischen "Wiese" (Lebenswelt: Gemeinwesen) und "Dschungel" (System: Behörden, Politik, Wirtschaft). Das alles bedarf einer hohen Disziplin, denn dafür müssen bei den meisten "Betroffenen" Politik- und Bündnisfähigkeit (wieder) aufgebaut werden.

2.3. Widersprüche

Der Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) 1998 enthielt erstmals mit deutlicher Bindung an ein sozialräumliches Konzept Empfehlungen, wie sich die Qualität der Hilfen zur Erziehung als diskursiv anzulegender Prozess zwischen allen Beteiligten verbessern könnte.

Er analysiert und reflektiert die bestehenden Schwierigkeiten im Arbeitsfeld der ambulanten Hilfen zur Erziehung (für welches die Empfehlungen jedoch nicht ausschließlich gedacht sind) und befasst sich besonders kritisch mit dessen widersprüchlichen strukturellen und fachlichen Orientierungen. Die Diskussion über den KGST -Bericht wurde in manchen Teilen der Republik zunächst gar nicht und dann immens verkürzt auf die strukturellen, sprich finanziellen Aussagen geführt. Dabei ist der Bericht eine einzige Herausforderung, sich vor allem der inhaltlich-konzeptionellen Dimension zuzuwenden. Dieses geschieht über die Nennung von qualitativen Standards und Indikatoren, die allesamt an den Grundsätzen sozialer Arbeit orientiert sind (vgl. hierzu auch Hinte 1989, Treeß 1999):

Des weiteren baut der KGST -Bericht denjenigen eine "Brücke", die ihre professionelle Identität durch und aus der "Fallarbeit" schöpfen. Er nennt drei Tätigkeitssegmente, die für eine gute Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe von hohem Wert sind:

1. Ebene: Fallspezifische Arbeit

d.h. Arbeit mit einzelnen Personen, allenfalls mit der jeweiligen Familie, am häufigsten in beraterisch-therapeutischen Settings und! oder als Unterstützung zur Bewältigung des Alltags

2. Ebene: Fallübergreifende Arbeit (fallspezifische Ressourcenmobilisierung)

d.h. fallbezogene Organisations-, Koordinations- und Vernetzungsarbeit (zu Nachbarschaften, Cliquen, anderen Netzwerken) zur Verbesserung von Teilhabe-/Integrationschancen einer Person/einer Familie.

3. Ebene: Fallunspezifische Arbeit

d.h. Aneignung von Kenntnissen über einen sozialen Raum, Aufbau kooperativer Strukturen zwischen professionellen, semi-professionellen und nicht-professionellen Netzwerken (mitzubringen sind die eigenen professionellen Kompetenzen!). Dieses Segment dient vor allem der Verhinderung von HZE-Fällen, ist jedoch auch für die zügige Bearbeitung von entstehenden Problemfällen unverzichtbar.

Unter den Sparzwängen gegenwärtiger Haushaltspolitik ist Wachsamkeit im Hinblick auf falsche Weichenstellungen "im Namen der Sozialraumorientierung" für bestimmte Arbeitsfelder geboten. So sind auch die Bedenken zu verstehen, die in Form offener Fragen im Rahmen des Projektes INTEGRA der IGFH (vgl. Trede 2000) gegenüber integrierten, flexiblen und sozialraumbezogenen Erziehungshilfen diskutiert werden müssen. "Sozialraumorientierung" wird unter bestimmten politischen Konstellationen ganz einfach umgedeutet zu einer Legitimation, Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe umzusteuern, bzw. zu begrenzen und zwar über ein "Sozialraumbudget".

"Sozialraumbudgets" werden wiederum - ganz im Widerspruch zu den Empfehlungen der KGST - gern als "gedeckelte Haushalte" definiert und widersprechen mit dieser Logik den gesetzlich geforderten "am erzieherischen Bedarf" ausgerichteten Hilfen zur Erziehung. Sie verstellen derzeit außerdem noch weitestgehend den Blick darauf, dass die finanziellen Ressourcen eines definierten Sozialraums sich keinesfalls auf die Geldmittel beschränken, die aus der Kinder- und Jugendhilfe dorthin fließen. Der weitergehende Vorschlag, die Transferleistungen an BürgerInnen sozialräumlich zusammenzufassen und in einem demokratischen Verfahren neu zu verteilen, wird unter dem Stichwort „kommunaler Ressourcenfond“ diskutiert (vgl. Kunstreich 1999). Diese "reale Utopie" wird sich zwar kurzfristig nicht verwirklichen lassen, rückt aber mit jedem Praxisprojekt näher, deren Akteure sich - indem sie mit einem Teilbudget beginnen - darüber erstmals überhaupt in formalisierte Kontraktbeziehungen begeben (vgl. Modellvertrag Landesjugendamt Stuttgart/freier Träger 1998).

3. Sozialraumorientierte Kinder- und Jugendhilfe: partizipativ, kooperativ-integrativ

Da Kinder und Jugendliche diejenigen Familienmitglieder sind, deretwegen sich Kinder- und Jugendhilfe in einem Gemeinwesen engagiert, muss ein pädagogisches Konzept integraler Bestandteil der sozialräumlich konzipierten, geplanten und organisierten sozialpädagogischen Aktion sein. Das heißt nicht, dass nunmehr alle Menschen eines Stadtteils in schlechtem Sinne "pädagogisiert" werden sollen. Nicht "individualisierende Pädagogik" (Hinte in Wendt 1996) ist gemeint, nicht Besserwisserei ist angesagt - weder gegenüber den Kindern noch den Erwachsenen - sondern respektvolle, ehrliche Kooperation, aber eben auf der Entwicklungsstufe, auf der sich das Gegenüber befindet. Die GemeinwesenarbeiterInnen, die praktisch tätig waren und sind, dürften im übrigen - wie ihre Adressaten selber - weitestgehend immun gegen die "Pädagogisierung" ganzer Stadtteile sein. Zu deutlich werden ihnen die lebendigen Menschen gezeigt haben, welche Umgangsformen erfolgreich sind und welchen "Strategien" sie geradezu dazu herausfordern, den Profi gegen die Wand laufen zu lassen.

4. Grundsätze sozialräumlichen Handelns- pädagogisches Selbstverständnis und Grundhaltungen - Praxisbeispiele

Genannt und erläutert werden im folgenden in einem jeweiligen "Dreischritt"

1. Die Grundsätze sozialräumlichen Handelns(vgl. u.a. KGST 1998, Hinte, Karas 1989 u. a.)

2 .Pädagogisches Selbstverständnis und pädagogische Grundhaltungen, die sich aus theoretisch formulierten und praktisch seit Jahren erprobten Ansätzen partizipativer Pädagogik ergeben. Berücksichtigt sind vor allem der sog. "*Situationsansatz*", die *Reggio-Pädagogik* und das für beide gleichermaßen gültige Basiskonzept der *PsychoMotorik* (vgl. zu diesen Stichworten u.a. D. Zimmer/Preissing u.a. 1998 Steenken in Kunstreich 1998, Schäfer 1999, Treeß/Möller 1990),

3. Ein hierfür geeignetes Praxisbeispiel aus einem Sozialraumprojekt (vgl. hierzu Treeß 1997, 2000)

4.1. Erster Grundsatz sozialräumlicher Arbeit: Im Zentrum stehen die geäußerten Bedürfnisse der Wohnbevölkerung

Was wollen die Menschen, und wie erwerben wir ihr Vertrauen, es uns zu sagen? Das ist die Schlüsselfrage, die diesem Grundsatz hinterlegt ist. Welchen Gebrauchswert hat unsere Arbeit für das Zusammenleben im Stadtteil, welche belastenden Verhältnisse können Menschen durch Selbstaktivierung unter Inanspruchnahme unserer professionellen Ressourcen zu Gunsten aller verändern? All das finden wir nur gemeinsam mit den Menschen heraus, durch konkret-praktische Kooperation. Dabei gehen wir methodisch vor, ohne auf bestimmte Methoden festgelegt zu sein. In einem Wohngebiet mag eine aktivierende Befragung geeignet sein, ein anderes ist mit "Planning for Real" (Gibson 1994) aufzuschließen. Im dritten erfahren wir das Wichtigste über die Bedürfnisstruktur der BewohnerInnen durch Vertrauens- und Schlüsselpersonen oder eher zufällig über eine völlig ungeplante Begegnung auf dem Wochenmarkt, der Post oder in der Kneipe. *Dazu gehöriges pädagogisches Selbstverständnis, Grundhaltungen:* Kindliche Bedürfnisse sind Grundbedürfnisse. Sie reichen

von physiologischen über das Schutzbedürfnis, Verständnis und sozialer Bindung und Wertschätzung sowie Anregung, Spiel und Leistung, Wissen und Verstehen bis zur Selbstverwirklichung und der Bewältigung existenzieller Lebensängste. Mit Kindern muss in deren "100 Sprachen" kommuniziert werden, d.h. nicht vorrangig verbal, sondern vor allem durch das Erkennen ihrer Körpersignale, über Bewegung und Spiel und konkret-sinnliche Aktion. Partizipation von Kindern brauchen wir nicht künstlich herzustellen. Kinder beteiligen sich immer. Sie sind "Aktivitätszentren"(eine lesenswerte Neukonstruktion und Erweiterung der Piaget'schen Entwicklungstheorie bei Schäfer 1999).

Praxisbeispiel: In einem vergessenen Hamburger Wohnquartier äußerten ältere Kinder ihre Bedürfnisse nach spannenden, ihrem Entwicklungsstand entsprechenden Tätigkeiten nachhaltig durch Zerstörung von Gebäuden, Bedrohung von schwächeren MitbewohnerInnen, solange bis sie endlich "verstanden" wurden. Die "Beteiligung" der Kinder an der Gestaltung ihres sozialen Umfeldes war sichtbar, aber nicht so, wie es für ein zufriedenstellendes Zusammenleben mit dem "Rest der Welt" erforderlich war. Diesen Widerspruch zu verstehen, fiel vor dem Hintergrund entwicklungslogischer Erkenntnisse nicht allzu schwer. Wie "ein offenes Buch" ermöglichten ihre "destruktiven Aktivitäten" eine konstruktive Wendung.

Das geschah zunächst über körper- und bewegungsbezogene Aktivitäten (attraktive Veranstaltungen mit Sportidolen, abenteuerliche Kletteraktionen, Kanutouren und Segeltörns, verlässliche, regelmäßige Sportangebote), mit denen ihre wahrlich bescheidenen Wünsche erfüllt wurden. Die weiterführende Kooperation erfolgte über die "Problemsetzung" durch die Jugendlichen selber. Sie umfasste sowohl Identitätskonflikte, Schulprobleme und familiäre Ablösungsprobleme.

4.2. Zweiter Grundsatz sozialräumlicher Arbeit: Stärkung der Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative

Nicht für sondern mit den Menschen des Gemeinwesens wird nachgedacht und geplant. Das ist häufig eine ungewohnte Übung für beide Seiten, hat man miteinander doch eher "Hilflosigkeit" gelernt und vergessen, wie "wirksam" gut koordiniertes, gemeinsames Handeln sein kann. Dieser Grundsatz birgt vor allem den Anspruch an viele Professionelle, sich so zu verändern, dass sie nicht ständig Menschen "kommunikativ entmündigen, als defizitäres Wesen, als zu behandelnde Sache oder als ausgeliefertes Objekt" behandeln (Hinte 1997, S. 286/287).

Dazu gehöriges pädagogisches Selbstverständnis, Grundhaltungen: Mit und für Kinder sind pädagogische Situationen zu schaffen, in denen sie eigenaktiv wirksam werden (partizipieren) und "zwanglos" Rollen und Regeln lernen können. Lernen geschieht im frühen Kindesalter durch vielfältige, eigenaktive, selbststeuernde, körperlich intensive Bewegungs- und Spielmöglichkeiten und sinnlich konkrete, operationale Erfahrungen. Die Bedeutung sensomotorischer, d.h. basaler und fundamentaler Betätigungsmöglichkeiten für den Ausdruck und den Aufbau der Psyche/des Selbst für die kindliche Entwicklung gehört eigentlich zum Basiswissen von sozialpädagogischen Fachkräften. Sie wurde jedoch erst und vor allem im Hamburger PsychoMotorik-Konzepts nicht nur theoretisch, sondern praxisrelevant und -verändernd für zahlreiche Kindertagesstätten und Schulen realisiert.

Die pädagogische Grundhaltung dieses Ansatzes zielt auf die von Beginn an potentiell bei

(5) Die Abgrenzung zu anderen Konzepten, z.B. den motopädagogischen des Arbeitskreises Psychomotorik AKP, aber auch den rein einrichtungsbezogenen, ist vor allem deshalb erforderlich, weil sich diese nicht in einen sozialräumlichen Kontext integrieren und z.T. noch sehr funktions- statt situationsbezogenen Konzepten anhängen (zur weitergehenden Kritik sh. Schäfer 1999 a. a. 0.)

Kindern vorhandene Bereitschaft und Kompetenz zu kooperieren und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. PädagogInnen ermöglichen expansives Lernen, statt Einengung und frühe enge Grenzsetzung zu fordern. Aufgebaut werden können hiermit selbstbewußte, soziale, kooperative und kreative Handlungskompetenz. Verhindert werden Rückzug, Hemmung und Resignation, Aggressivität und zwanghafte Opposition.

Praxisbeispiel: Das Verhältnis der Heranwachsenden zu den älteren Bewohnerinnen eines Wohnquartiers war seit den Zerstörungen von Gemeindehaus und Einkaufszentrum durch Jugendliche zerrüttet. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines sozialräumlichen Projektes (KiFaZ) machten sich als "intermediäre Instanzen" an die "Entfeindung" der verkorksten Beziehungen: im "Ratschlag", dem Beteiligungsgremium im Quartier, flogen die Fetzen, weil die Kids keine Lust auf langes "Gelaber" hatten. Die Profis schlugen daraufhin einen alternativen Treffpunkt vor: Turnhalle. Nach einem gemeinsamen Spiel- und Sportfest, auf dem die Alten den Jungen "Spiele von Gestern" und die Jungen den Alten "Trendsport" zeigten, konnten sich beide Seiten wieder besser verständigen. Sie starteten sogar ein gemeinsames Projekt: die Jungen wollen ein hässliches Parkhaus durch eine Kletteraktion nach den Motiv-Wünschen der Senioren besprühen.

4.3. *Dritter Grundsatz sozialräumlicher Arbeit: Nutzung der Ressourcen des sozialen Raums*

Die Entdeckung von personellen und räumlichen Ressourcen in einem territorial begrenzten Raum gehört zu den spannendsten und aufregendsten Tätigkeiten sozialräumlicher Kinder- und Jugendhilfe. Sie erfordert ein hohes Maß an Kommunikationslust und den Einsatz der eigenen Ressource in Gestalt von Verlässlichkeit, Kompetenz und Präsenz. Ressourcen entdeckt und erschließt man am besten durch Ko-Operation, durch die gegenseitiges Vertrauen gebildet und so die Voraussetzungen für längerfristige, gelingende Prozesse geschaffen werden.

Dazu gehöriges pädagogisches Selbstverständnis, Grundhaltungen: Alle Kinder eines Sozialraums sind "Ressourcen". Sie befinden sich in jungen Jahren allerdings zu einem hohen Prozentsatz bereits in sozialpädagogischen Einrichtungen (Krippen, Tagesmütter, Kitas usw.) und werden bestenfalls auf Spielplätzen gesichtet. Die damit verbundene "Vertreibung" von Kindern aus dem öffentlichen Raum steht der Entwicklung von Ortsidentität, also Vertrautheit, Handlungssicherheit und Verantwortungsübernahme entgegen. Kinder brauchen ausreichend "wilde Räume" und Spielzeit ohne sozialpädagogische Kontrolle, um ihre sozialräumlich relevanten Angelegenheiten ohne Störung durch Erwachsene zu regeln (vgl. Krappmann 1998). Eine "Pädagogik des Sozialraums" hätte sich dementsprechend auch um die Ermöglichung von Umlernprozessen für pädagogische und therapeutische Fachkräfte in Kitas und Lehrkräfte in Schulen zu bemühen. Sie sind neben den Familien die wichtigsten Ressourcen und "Agenten", wenn es um wirkliche Kooperation mit den Kindern geht und um das zwanglose Lernen von Regeln für den Aufbau und den Erhalt demokratischer Strukturen in einem Gemeinwesen.

Praxisbeispiel: Mit dem ortsansässigen Kindergarten, einer Gruppe von Müttern und Kindern (auch solchen, die nicht den Kindergarten besuchten) werden Spielräume renaturiert, ein Außengelände "verwildert" und eine "Spielstraße" gefordert. Die Voraussetzungen werden im "Ratschlag" getroffen, der die zuständigen BehördenvertreterInnen von den beabsichtigten Veränderungen unterrichtet. Die streckenweise schwierigen Verhandlungen führen die Profis im Beisein der "Aktivisten".

4.4. *Vierter Grundsatz sozialräumlicher Arbeit: Zielgruppen- und arbeitsfeldübergreifendes Arbeiten*

Im Gemeinwesen sind alle Menschen zunächst einmal Nachbarn. Sie nach bestimmten Zielgruppen zu kategorisieren, liegt bei der Organisation sozialer Arbeit zwar nahe, ist darüber hinaus jedoch kontraproduktiv. Als intermediäre Instanz kann sozialräumliche Arbeit dazu beitragen, Beziehungen von Jung und Alt, Eingeborenen und Einwanderern, Behinderten und Nichtbehinderten usw. zu "entfeinden". Dazu müssen möglichst viele Menschen des Gemeinwesens gewonnen werden, unabhängig davon, welcher "Zielgruppe sozialer Arbeit" sie gerade zugerechnet werden.

Dazu gehöriges pädagogisches Selbstverständnis, Grundhaltungen: Sozialraumorientierte Pädagogik ist eine "Pädagogik für alle Kinder". Besondere "Zielgruppen", wie z.B. Kinder ausländischer Herkunft, behinderte Kinder nach § 39 BSHG, seelisch behinderte Kinder nach § 35 a KJHG erhalten die für sie erforderliche besondere Förderung (z. B. Sprachförderung, psychomotorische Entwicklungsförderung, schulische Förderung) grundsätzlich im Rahmen von regelhaften Angeboten. Der Grundsatz "Inklusion statt Exklusion" soll (und

kann) dabei den stets beklagten, aber vom System Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule immer von neuem hervorgebrachte Aussonderungs- und Ausgrenzungsprozess durchbrechen. Damit wird auch ein wesentlicher Schritt getan, den Zusammenhalt eines Gemeinwesens für Kinder zu erhalten. Nichts trennt z.B. Kinder mit und ohne Behinderungen mehr als der Besuch der behinderten Kinder von i.d.R. nicht im Stadtteil/der Gemeinde liegenden Sonderschulen.

Praxisbeispiel: Ein Träger schließt seine herkömmliche Tagesgruppe nach § 32 SGB VIII und vereinbart mit einer oder mehreren Regeleinrichtungen für die entsprechende Altersgruppe (z.B. Hort, Schulkinderclubs, Häuser der Jugend), dort integrative Tagesgruppenarbeit mit dem deutlichen Akzent der personellen Verstärkung dieser Einrichtungen anzubieten.

4.5. Fünfter Grundsatz sozialräumlicher Arbeit: Koordination und Kooperation aller „sozialen Dienste“

Was sich so leicht ausspricht, ist häufig der Hauptgrund für die Mühsal sozialräumlicher Arbeit: die sozial Tätigen koordinieren sich nicht positiv, sondern negativ. Sie kooperieren nicht, sondern konkurrieren und richten damit bestenfalls nichts aus, schlechtestenfalls Schaden für die Bewohnerinnen an. Das sozialräumliche Konzept braucht kooperationsfähige, handelnde Profis, die sich interessiert dem Gemeinwesen zuwenden (Beteiligung!) und sich nicht hinter "Fallzuständigkeit" und Arbeitsüberlastung verschanzen. Das System der Sozialverwaltungen muss in diesem Sinne von Grund auf renoviert werden (hierzu Hinte/Litges/Springer, KGST -Bericht, Stuttgarter Erfahrungen). Außerdem sind die Konkurrenzbeziehungen unter freien Trägern, die von vielen Jugendämtern auf der Suche nach dem "billigsten" Anbieter geschürt werden, nicht kompatibel mit diesem Grundsatz.

Dazu gehöriges pädagogisches Selbstverständnis, Grundhaltungen: Dieser Grundsatz sozialräumlichen Handelns ist - pädagogisch gewendet - eine Aufforderung an alle sozial Tätigen in einem Gemeinwesen, im Interesse der und nicht gegen Kinder zu agieren ("Vernetzung" kann auch eine Falle für Kids sein) und sich gegenseitig immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass die eigentlichen Adressaten des KJHG die Kinder und Jugendlichen sind.

"Pädagogische Fachlichkeit verlangt..., durch eine sozialpädagogische Organisation von Lebensbedingungen Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen, um den Subjekten Veränderung, vielleicht sogar - im emphatischen Ausdruck - Bildung zu ermöglichen" (Winkler 1998, S. 288). Das muss fachlicher Konsens in einem sozialräumlichen Konzept der Kinder- und Jugendhilfe sein.

Praxisbeispiel: Der ASD, die Mütterberatungsstelle, der weit entfernte Kinderarzt bieten auch im entlegensten Sozialraum Sprechstunden an. Im "Trägerbeirat" eines Kinder- und Familienhilfezentrums beschließen alle am Ort sozial Tätigen eine gemeinsame Fortbildung zum Thema "Kinderkultur". Schulverweigerung wird weder als individuelles noch als ausschließliches Problem der Schule diskutiert. Kinder "spielen" Schule als Ort der Erniedrigung und des Verlassenseins im Rahmen eines gemeinsamen Projektes, eine Schule verändert ihre Unterrichtsrhythmen, nimmt behinderte Kinder auf, öffnet Räume für außerschulische Aktivitäten (6).

Treeß, Helga, Dipl.-Soziologin, Dipl.-Sozialpädagogin, Leiterin der Kinder- und Jugendhilfeabteilung des Rauhen Hauses, Beim Rauben Hause 21, 22111 Hamburg.

◊ Hinsichtlich der Veränderungspotentiale von Schule in Richtung "community education" gibt es viel weitergehende Beispiele bei Negt (1997), von Hentig (1993), Thurn, Tillmann (1997) und Feuser (1989). Letztere sind vor allem aus dem Anspruch auf gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder entstanden. Analog dazu ist eine Verbesonderung von Kindern, die sozial benachteiligt sind, aber ebenso wenig hinzunehmen, vor allem, wenn man "Behinderung" als soziale Kategorie anerkennt.

Literatur zur Vertiefung

Aliscn, M. (Hrg) (1998): Stadtteilmanagement - Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. Opladen

Ebbe, K., Friese, P. (1989): Milieuarbeit. Grundlagen präventiver Sozialarbeit im lokalen Gemeinwesen. Stuttgart

Hinte, W. (1994): Intermediäre Instanzen in der Gemeinwesenarbeit – die mit den Wölfen tanzen. München

Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (1999): Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke. Berlin

ISA e. V. (Hrg) (1999): Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe (Soziale Praxis Heft 20) Münster

Koch, J./Lenz, St. (1999): Auf dem Weg zu einer integrierten und sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt/M.

Literatur

Alinsky, S. (1973): Die Stunde der Radikalen. Gelnhausen - Berlin

Alinsky, S. (1973): Leidenschaft für den Nächsten. Gelnhausen-Berlin

Bartscher, Matthias (1998): Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik. Freiburg Bitzan, M., Klöck, T. (Hrg) /1994): Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5. Politikstrategien-
Wendungen und Perspektiven. München

Boulet, J./Krauss, J.E./ Oelschlaegel, D. (1980): Gemeinwesenarbeit. Eine Grundlegung. Bielefeld

Bürger, U.(1998): Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung. (Eckwertuntersuchung)

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn.

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik: In:
Beitrag zur Pädagogik 28, S. 4 - 48

Freire, Paulo (1974): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Reinbek bei Hamburg

Gibson, T. (1994): Seeing is Believing – Von der Überzeugungskraft der eigenen Anschauung. In: Lokale
Ökonomie. Berlin

Hellerich, G. (1988): Prävention. In: Hörmann, G., Nestmann, F. (Hrg.): Handbuch der psychosozialen
Intervention. Opladen

Hentig, v., H.: (1993) Die Schule neu denken. München Wien

Hinte, W. (1985): Von der Gemeinwesenarbeit zur stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit – oder: die
Entpädagogisierung einer Methode. In: Mühlfeld, C.u. a.: Gemeinwesenarbeit. (Schwerpunktheft).
Frankfurt/M., S. 23 ff.

Hinte, W./Karas, F. (1989): Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung
und Praxis. Neuwied und Frankfurt/M.

- Hinte, W. (1998): Bewohner ermutigen, aktivieren, organisieren. In: Alisch, M. a. a. O.
- Hinte, W. (1999): Fallarbeit und Lebensweltgestaltung - Sozialraumbudgets statt Fallfinanzierung. In: ISA a. a. O., S. 86
- Joas, Hans (1992): Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M.
- Kappeier, M. (1999): Bedeutung und Funktion von Prävention in der Jugendhilfe - Teil 1 und 2. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit 2 und 3. Hamburg
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (1998): Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. Bericht Nr. 12. Köln
- Koch, J.(2000): Entwicklungen, Probleme, offene Fragen bei der Entwicklung flexibler, integrierter und sozialräumlich angelegter Erziehungshilfen. In: Rundbrief INTEGRA 2
- Krappmann, L./Kleineidam, V. (1998): Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts. Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In: Leu, H.R./Krappmann: Zwischen Autonomie und Verbundenheit, S. 241 - 265. Frankfurt
- Kunstreich, T. (1998) Grundkurs Soziale Arbeit. Bd.II Hamburg
- Kunstreich, T. (1999): Skizze für ein mögliches Forschungsprojekt Partizipation/Kommunaler Ressourcenfond (KoReF). Hamburg (Manuskript)
- Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt, Jugendhilfeplanung: Modellvertrag zur sozialräumlichen Budgetierung von Trägern der Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff KJHG). Stuttgart 1999.
- Langnickel, H. (1994): Zwischen Gesellschaftskritik und Pragmatismus. Der Kommunitarismus in einer politischen Theorie der Sozialarbeit. In: Bitzan u. a. a.a.O, S. 58 ff.
- Mohrlok, M./Neubauer, R. Neubauer, M./Schönfelder, W (1993): Lets organize! Gemeinwesenarbeit und Community Organization im Vergleich. München
- Müller, C. W. (1982, 1988): Wie Helfen zum Beruf wurde (Bd. I und II). Weinheim, Basel Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Peters, F., Trede, W., Winkler, M. (Hrg.) (1998): Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? Frankfurt/M.
- Schäfer, G. E. (1999): Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Kindliche Entwicklungspotential e (Materialien zum 10. Jugendbericht, Band 1). München
- Sozialistisches Büro (Hrg.)(1997): Zur Politischen Produktivität von Gemeinwesenarbeit. Zeitschrift Widersprüche, Heft 65
- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit. Lokal, national, international. Bern-Stuttgart- Wien
- Steenken, A.: Die Kinder sind die Regisseure, wir die Assistentinnen und Assistenten. In Kunstreich 1998, a. a. O., S. 335 - 343.

Thiersch, H./Baur, D./Finkel, M. Hamberger, A./Kühn, D. (1998): "Jugendhilfe-Leistungen (WLE). Zentrale Ergebnisse der Untersuchung zur Darstellung und Bewertung stationärer und teil stationärer Erziehungshilfen. In: Evangelische Jugendhilfe 3/98.

Trede, W. (2000): Probleme in der praktischen Umsetzung von integrierten, flexiblen und sozialraumbezogenen Erziehungshilfen. In: INTEGRA-Rundbrief2, S. 15 - 17

Treß, H./Treß, U./Möller, M. (1990): Soziale Kommunikation und Integration. Reihe psychomotorische Entwicklungsförderung. Dortmund

Treß, H.(1993): Psychomotorik und Gemeinwesenarbeit in der Erprobung. Zwei Arbeitskonzepte für Integration und Kooperation im Stadtteil. In: gemeinsam leben 2/93, S. 55 ff.

Treß, H. (1997): Kinder- und Jugendhilfe als Gemeinwesenarbeit am Beispiel sozialer Praxis in einem Kinder- und Familienhilfezentrum. In: Zeitschrift Widersprüche, Heft 65, S. 57 - 75

Treß, H. (1998): Tagespflege und teilstationäre Hilfen zur Erziehung. Was können Tagspflege und Tagesgruppen als Teil einer kooperativ-integrierten Kinder- und Jugendhilfe leisten? In Peters, F./Trede W./Winkler, M. a.a.O., S. 201 - 221

Treß, H. /(1999 a): Zu einer integrierten Sichtweise sozialer Arbeit. In: Koch/Lenz a. a. O., S. 71 ff.

Treß, H. (1999 b): Global denken, lokal handeln. Sozialräumliches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe als Gemeinwesenarbeit. In: standpunkt: sozial: methoden sozialer arbeit. Nr. 3, S. 32 - 40. Hamburg

Trojan, A. (1995): Zukunftsmodelle der Prävention. In: Kauppen-Haas, H.I Rothmaler Ch. (Hrg.): Doppelcharakter der Prävention. (Sozialhygiene und Public Health - Band 3). Frankfurt/M.

Thurn, S./Tillmann, K. (Hrg) 1997: Das Beispiel Laborschule Bielefeld: Unsere Schule ist ein Haus des Lemens. Reinbek bei Hamburg

Wenzel, H.(1990): George Herbert Mead zur Einführung. Hannover

Wendt, W. R. (1989): Gemeinwesenarbeit. Ein Kapitel zu ihrer Entwicklung und zu ihrem gegenwärtigen Stand. In: Ebbe/Friese a. a. O.

Winkler, M. (1998): Fachlichkeit durch Auflösung - Überlegungen zur Situation der Jugendhilfe. In: Peters, F./Trede, W./Winkler, M. (Hrg.): a. a. O., S. 269 - 296

Wolff, M.: Orientierung am Sozialraum, an der Lebenswelt, am Gemeinwesen, am Lebensfeld, am Stadtteil? - Versuch einer Klärung von Begriffsverwirrungen und -verirrungen in der Jugendhilfe. In: EREV Schriftenreihe 1/2000, S. 6 ff.

Zimmer, J./Preissing, C./Thiel T./Heck, A./Krappmann, L. (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. (Abschlußbericht zum Projekt "Zur Evaluation des Erprobungsprogramms". Seelze-Velber