

Evangelische  
Fachhochschule

*Darmstadt*

---

*Forschungszentrum*

---

**Frank Nieslony**

**Johannes Stehr**

*Jugendhilfe und Schule*

# **Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt**

---

Arbeitspapiere aus der  
Evangelischen Fachhochschule Darmstadt  
Nr. 12 – Oktober 2008

ISSN 1612-8532 (Printversion)

**Impressum:**

Evangelische Fachhochschule Darmstadt  
Forschungszentrum  
Zweifalltorweg 12  
D-64293 Darmstadt

**Tel:** 061 51/87 98 0

**Fax:** 061 51/87 98 58

**E-Mail:** [forschung@efh-darmstadt.de](mailto:forschung@efh-darmstadt.de)

**Internet:** <http://forschung.efh-darmstadt.de>

**Redaktion:** Patricia Bell

**ISSN** 1612-8532

Auf Anforderung werden Exemplare gegen Übersendung der Portokosten in Briefmarken zugesandt. Arbeitspapiere können auch unter dem o.g. Internet-Zugang heruntergeladen werden.

**Zusammenfassung**

Der vorliegende Evaluationsbericht zur Schulsozialarbeit in Darmstadt entstand im Kontext sozialplanerischer Überlegungen der Sozialverwaltung der Stadt Darmstadt zur Neugestaltung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Aktuelle Fachdiskussionen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie Überlegungen zu

den strukturellen Bedingungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule führten zu einem spezifischen Evaluationsdesign, das an der Frage anknüpfte, unter welchen strukturellen und organisatorischen Bedingungen sich sozialpädagogisches/sozialarbeiterisches Handeln am ehesten im Sinne des lebensweltbezogenen Nutzens für die Adressaten entfalten kann. Die bestehenden Formen und Strukturen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule werden in der vorliegenden Evaluationsstudie nicht per se als positiv und gelungen vorausgesetzt, sondern sie werden selbst zum zentralen Gegenstand der Untersuchung gemacht.

**Schlüsselbegriffe:** Bildungsgesellschaft, Kommunale Bildungslandschaften, Kooperation Jugendhilfe-Schule, Schulsozialarbeit, Evaluation

### **Abstract**

This report on an evaluation of school social work in Darmstadt arose in the context of the City of Darmstadt's social planning and consideration of a reorganization of the cooperation between youth services and schools. The design of the evaluation was determined by current academic and professional discourses on the relationship between youth services and schools as well as consideration of the structural conditions of their cooperation. The design of the evaluation started from the question, under which structural and organizational conditions can social work best develop benefits in terms of a lifeworld orientation for service users. In this evaluation the existing forms and structures of the cooperation between youth work and schools are not assumed to be positive or as having been successfully achieved, rather they are themselves taken as the central focus of the research.

**Key words:** Knowledge society, municipal educational infrastructure, youth work – school liaison, school social work, evaluation.

## **Vorwort**

Kommunale Bildungslandschaften entwickeln sich zunehmend zu einem Strukturmerkmal moderner Städte. Hier bemüht sich ein zeitgemäßer Bildungsbegriff um die Integration von formeller und nicht-formeller Bildung in Kooperation der beteiligten Erziehungsfelder Jugendhilfe und Schule.

In Darmstadt wird dieser Entwicklung durch die organisatorischen Annäherungen der für Kinder und Jugendlichen so bedeutenden Erziehungsfelder seit geraumer Zeit entsprochen. Viele Vorstellungen engagierter Bildungs- und Sozialpolitiker, große Anstrengungen der freien Verbände der Wohlfahrtspflege und zahlreiche Aktivitäten der Sozialverwaltung erreichen mittlerweile auf der Grundlage der sozialplanerischen Gestaltung eine bunte Vielfalt der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Die sozialpädagogische Arbeit an Schulen (z.B. Betreuende Grundschulen) und die Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schulformen (z.B. Hauptschulen, Berufsschulen) ergänzen und bereichern so die bisher eher lernzielorientierten Einrichtungen um den Sozialraum und den die Lebenswelt einbeziehenden Alltag der Schülerinnen und Schüler. Damit ist der Gegenstandsbereich der vorliegenden Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt benannt. Die Realisierung dieser Erfahrungsräume kann aber nur auf der Grundlage einer gesicherten interdisziplinären Gestaltung von Schule in Kooperation mit der Jugendhilfe verwirklicht werden, um für die Zukunft neue Bildungslandschaften kreieren zu können.

Die vorliegende Fassung der "Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt" wurde – die Darstellung der Daten/Auswertungen betreffend – gekürzt. Hier weist der Auftraggeber auf die Nutzungs- und Verwertungsrechte hin. Der Sozialverwaltung der Stadt Darmstadt, den beteiligten Personen in den zuständigen Gremien, den Verantwortlichen im Schulbereich und den von uns befragten LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen sei für ihre Mitarbeit gedankt. Die Untersuchung wurde wesentlich durch die Vorarbeiten und Mitarbeit des Planungsverantwortlichen Markus Emanuel ermöglicht. Ihm sei an dieser Stelle besonders gedankt.

Darmstadt, im September 2008

Frank Nieslony

Johannes Stehr

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort .....	2
Einleitung .....	4
1 Auftrag und Durchführung .....	6
1.1 Der Auftrag .....	6
1.2 Die Durchführung .....	7
2 Lebenswelt und Bildung .....	10
2.1 Schulsozialarbeit in der "Bildungsgesellschaft" .....	11
2.2 Schule und Lebenswelt .....	12
2.3 Konstituierende Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule .....	14
3 Darstellung der Ergebnisse der Evaluation .....	19
3.1 Methodische Hinweise .....	19
3.2 Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte .....	21
3.2.1 Der Bedarf an Schulsozialarbeit .....	21
3.2.2 Die organisatorisch-strukturelle Einbindung von Schulsozialarbeit .....	23
3.2.3 Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit .....	24
3.3 Ergebnisse der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen .....	27
3.4 Zentrale Erkenntnisse aus den Befragungen .....	30
4 Zusammenfassende Thesen .....	31
5 Empfehlungen .....	32
Literaturverzeichnis .....	35
Abbildungsverzeichnis .....	36
ANHANG .....	37

*"Das Verhältnis der Jugendämter zur Schule, die Abgrenzung ihrer sozialpädagogischen Aufgabe von der Aufgabe der Schule ist bis heute ein höchst prekäres Kapitel. Die Tatsache, daß man zwei so mächtige, in ihrem Wesen so bedeutsame pädagogische Systeme wie Jugendamt und Schule gesetzlich in keine andere Beziehung zu bringen vermocht hat, als indem man ihre Kompetenz abgrenzt, eine reine und ganz unfruchtbare Ordnungsaufgabe, zeigt ja, wieviel hier noch zu tun bleibt"*  
(Gertrud Bäumer 1931, in: Grossmann 1987, 82).

## **Einleitung**

Mit der Vorlage der Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsstudien (TIMMS, PISA, IGLU etc.) zu Beginn des neuen Jahrtausends ist das deutsche Bildungswesen erneut in die Diskussion gekommen. Die traditionelle Schulbildung steht seitdem auf dem Prüfstand. Das hat verschiedene Gründe. Vor dem Hintergrund globaler markt- und nationaler bildungsökonomischer Interessen wird die *Qualifikationsfunktion* der Schule verstärkt in den Vordergrund gestellt. Die gleichen Interessen lassen die *Integrationsfunktion* von Schule zwangsläufig in den Hintergrund treten. Fast beschämend ist die Erkenntnis der Abhängigkeiten zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg junger Menschen in Deutschland. Das ehemals emanzipatorische Ziel der Schule, das auch Kindern aus sozial benachteiligten Bildungsschichten zumindest potenziell die Chance höherer Bildungsabschlüsse sichern sollte, wurde lange Zeit strukturell vernachlässigt.

Eine Neuorientierung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule ist seitdem unübersehbar. Wichtige Voraussetzungen für eine Reform der Beziehungen dieser bedeutenden Sozialisationsbereiche wurden in den letzten Jahren zunehmend erkannt: Zum einen befindet sich das deutsche Schulwesen (inter-)national in einer Diskussion, die aus lern- und schulorganisatorischen Gründen viele Innovationen nötig macht. Zum anderen wurde der immer als nachrangig definierte Bereich der Jugendhilfe seiner reproduktiven Stellung zu Gunsten einer innovativen Funktion für die Schule enthoben. Man kann mit Bezug auf das professionelle Verständnis der modernen Jugendhilfe zu Recht formulieren: Sämtliche Handlungsfelder der Erziehung bedürfen der fachlichen (Mit-)Gestaltung der Sozialen Arbeit.

Das gemeinsame Ziel von Jugendhilfe und Schule besteht mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Erziehungserfordernisse in der Vermeidung von Ausschluss und in der Förderung der Integrationsbedingungen junger Menschen. Vor diesem Hintergrund wird

im Folgenden aus der Sicht der Jugendhilfe davon ausgegangen, dass die Schule der Zukunft ohne Implementation anderer Berufsdisziplinen in ihre Organisation und ohne strukturelles und interdisziplinäres Zusammenwirken, die an sie heran getragenen Erwartungen nicht mehr erfüllen kann. *Eine moderne Schule kann heute nur multiprofessionell arbeiten, will sie erzieherische, qualifikatorische, fördernde und integrative Ansprüche glaubwürdig einlösen.*

Auf der Grundlage zahlreicher gesellschaftlicher Veränderungen und neu entstandener Problemfelder müssen Jugendhilfe und Schule auf die ihnen anvertrauten Kinder, Jugendlichen und Familien neu zugehen. In der Schule wird das nur über die Handlungsfelder der Jugendhilfe bzw. über veränderte Kooperationsformen dieser beiden Erziehungsfelder möglich sein. Die Qualität dieser Kooperation ist die Basis für die Schaffung moderner Bildungslandschaften. Ihnen zugehörig werden sowohl *regionale Bildungssysteme* wie kommunale *Sozialpädagogische Dienstleistungszentren* derzeit fachlich diskutiert. Dabei geht es längst nicht mehr allein um Schulentwicklung unter Einbeziehung der Jugendhilfe, sondern um "Fragen der Gestaltung kommunaler Angebotsstrukturen von Bildung, Betreuung und Erziehung, die ein abgestimmtes System bilden sollen" (Maykus 2007, S. 294).

*Schulsozialarbeit* nimmt hier eine wichtige Brückenfunktion ein. Von daher kann durchaus behauptet werden, dass im Rahmen der Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit die Schulsozialarbeit ein unverzichtbarer Bestandteil systembezogener Kooperation ist.

Mit dieser grundlegenden Orientierung wird für die folgenden Ausführungen zugleich eine standortbezogene Perspektive aus der Sicht der modernen Jugendhilfe gegeben, die im Weiteren ausformuliert wird.

In Kapitel 1 wird die Absicht verfolgt, auf jene strukturellen Gegebenheiten hinzuweisen, die andere erzieherische Handlungsformen erfordern – die aber auch nach neuen Formen und Inhalten des Zusammenwirkens der Erziehungsfelder Jugendhilfe und Schule verlangen. Es werden zudem konstituierende Erfordernisse formuliert, die fachpolitisch als fundamentale Voraussetzungen für eine förderliche Kooperation – letztlich für eine gelingende Schule gelten. Damit ist für diese Vorlage ein theoriegeleiteter Bezugsrahmen – skizzenhaft – hergestellt. In Kapitel 2 werden der diesem Bericht zugrunde liegende Auftrag und seine geplante Durchführung verkürzt wiedergegeben.

In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Umfrage sowohl der beteiligten Lehrkräfte in den Schulen wie auch der sozialpädagogischen Fachkräfte der Schulsozialar-

beit zum Fragenkomplex der Erhebung vorgestellt. Kapitel 4 argumentiert auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen und stellt – basierend auf diesen Orientierungen – die "Empfehlungen" (Kapitel 5) zur Diskussion.

## **1 Auftrag und Durchführung**

### **1.1 Der Auftrag**

Der Magistrat der Wissenschaftsstadt Darmstadt beauftragt die Professoren Dr. Frank Nieslony und Dr. Johannes Stehr (Ev. Fachhochschule Darmstadt) im Juni 2006 mit der Durchführung des Projekts *"Wissenschaftliche Beratung und Durchführung einer Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt"*. Grundlage dieser Vereinbarung ist der Beschluss des Jugendhilfeausschusses der Stadt Darmstadt vom 17. November 2005, finanzielle Mittel "für die Evaluation der Schulsozialarbeit (...) aus dem Etat der Jugendhilfeplanung bereit zu stellen" (Protokoll der 27. Sitzung des JHA vom 17.11.2005).

Im Rahmen der "Vorbereitung und Durchführung der Evaluation" stellen die Angehörigen der bestehenden AG § 78 SGB VIII bzw. die Mitglieder des Projektteams (jetzt: "Koordinierungsgruppe Jugendhilfe und Schule") folgende Bereiche in den Blickpunkt der Evaluation:

- "Bestandsermittlung (Welche konkreten Angebote der Schulsozialarbeit gibt es?)
- Wirkungsanalyse (Welche Wirkung erzielen die Angebote?)
- Bedarfsermittlung (Welcher Bedarf besteht?) (Beschlussvorlage "Evaluation Schulsozialarbeit" für den JHA am 17.11.2005).

Hierzu sollen die verschiedenen Zielgruppen (SchülerInnen, LehrerInnen, KooperationspartnerInnen und Eltern) befragt werden. Verbunden damit sind Leistungen, die vom Auftragnehmer im Rahmen des Projektes "nach erfolgter Beratung und Präzisierung" (Vertrag § 6) u.a. erwartet werden:

- "Aussagen zum Nutzen der Angebote für die Schülerinnen und Schüler
- Erstellung eines Abschlussberichtes in einer druckfertigen digitalen Ausgabe
- Eine Präsentation der Ergebnisse im Hause des Auftraggebers" (Ebenda).

Im Zusammenhang des Antrags bezüglich Jugendhilfeplanungsmittel vom 28.03.2007 wird im Kontext der Evaluation der Schulsozialarbeit der Arbeitsauftrag erweitert. Die Sozialverwaltung schlägt vor, dass zusätzlich

1. "Aussagen und Empfehlungen zu den Leistung(en) der Schulsozialarbeit an der Schnittstelle Schule-Beruf und



2. Handlungsempfehlungen zum zukünftigen Ausbau der Schulsozialarbeit erarbeitet werden sollen" (Antrag Jugendhilfeplanungsmittel der Sozialverwaltung, Fachausschuss Jugendhilfeplanung vom 28.03.2007). Begründet wird die Auftragsweiterung "im Zusammenhang mit der Neustrukturierung der Jugendberufshilfe in Darmstadt (...)", weil "der Blick auf die Schnittstelle Übergang Schule-Beruf besonders interessant (ist). Vor allem auch nach dem erklärten politischen Willen die Schulsozialarbeit sukzessive auszubauen, sind weitergehende Untersuchungen in diese Richtung von großem jugendhilfeplanerischem Interesse" (Ebenda).

Auf dieser Grundlage wurden für die Durchführung der Evaluation angemessene Arbeitsschritte im Einvernehmen mit dem Auftraggeber abgestimmt und durchgeführt.

## **1.2 Die Durchführung**

Vor dem Hintergrund der verwaltungsseitigen Erwartungshaltung, bisher geleisteter Arbeiten der Fachgremien sowie der Entwicklung schulsozialarbeiterischer Tätigkeiten besteht Übereinkunft darin, dem Auftrag wie folgt zu entsprechen:

### **1. "Bestandsermittlung"**

Eine weitere Erhebung hinsichtlich des derzeitigen Bestandes erneut zu realisieren, wird – im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen – für nicht opportun gehalten. Vielmehr dürfte als bekannt vorauszusetzen sein, welche Träger der Sozialen Arbeit in Darmstadt Schulsozialarbeit anbieten bzw. an welchen Schulen sozialpädagogische Arbeit geleistet wird. Über die Bekanntheit der Standorte der Schulsozialarbeitertätigkeiten hinaus liegen zudem einzelne Erfahrungsberichte wie auch die schriftliche Ausführung eines bereits durchgeführten Evaluationsprojekts vor.<sup>1</sup> Es wird hier jedoch davon ausgegangen, dass für eine moderne – qualitäts- und sozialraumorientierte – Sichtweise die Schulsozialarbeit in Darmstadt zum Zeitpunkt der vorliegenden Berichtserstellung sowohl unter qualitativen wie finanzpolitischen Gesichtspunkten neu bewertet werden wird. Dazu wurden die Daten zum Bestand der Schulsozialarbeit in Darmstadt aktualisiert und in die Evaluation mit aufgenommen.<sup>2</sup>

### **2. "Wirkungsanalyse"**

---

<sup>1</sup> Vgl. hz. Vernetzung und Ressourcenbündelung im Bereich der Schulsozialarbeit in Darmstadt. Bericht über ein Evaluationsprojekt zu den Kooperationen mit Schulsozialarbeitern und anderen Einrichtungen (vorgelegt von Susanne Vogel, Darmstadt, o.Dat.).

<sup>2</sup> Siehe hz. Wissenschaftsstadt Darmstadt, Sozial- und Jugendhilfeplanung: Bestandserhebung der Schulsozialarbeit in Darmstadt (Typoskript), Stand: 10.08.2007.

Eine derartige Analyse in dem hier gewünschten Zusammenhang zu erstellen, ist im Hinblick auf die Kurzfristigkeit der Erwartungen im Rahmen dieser Evaluation kaum möglich. Als Wirkungsanalyse oder Assessment wird in den Sozial- und [Wirtschaftswissenschaften](#) die Abschätzung von Auswirkungen einer Aktivität und deren Bewertungen bezeichnet. Ziel einer derartigen Wirkungsanalyse ist es, die Wirkungen bei den Teilnehmern und – soweit wie möglich – auch darüber hinaus zu erfassen und zu bewerten. Eine zentrale Frage ist beispielsweise: In welchem Umfang wurden die mit den Projekten verbundenen Erwartungen der Auftraggeber/Träger hinsichtlich der Umsetzung der Ziele erfüllt? Es wird ersichtlich, dass es sich hier um sog. Längsschnittuntersuchungen bzw. Panel-Analysen handelt, die eine bestimmte Zeitdauer erfordern ("Welche Wirkung erzielen die Angebote?"), die im Rahmen dieses Evaluationsvorhabens nicht gegeben ist (Vgl. Fier/Czarnitzki 2005).

### 3. "Bedarfsermittlung"

Um vor dem Hintergrund der Erwartung ("Welcher Bedarf besteht?") präziser bestimmen zu können, ob die schulsozialarbeiterischen Angebote tatsächlich der schulischen Bedarfslage entsprechen, wurde forschungsstrategisch parallel vorgefahren:

a) Zum Einen wurde einvernehmlich<sup>3</sup> für eine Umfrage unter den Beteiligten (LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen) votiert. Dazu wurden Fragebögen erstellt, deren Auswertung in einem eigenen Bericht beschrieben sind. Ziel dieser Erhebung war, den Bedarf an schulsozialpädagogischer Arbeit präziser bestimmen zu können.

b) Zum Zweiten wurden aus Gründen dieser Bedarfsbestimmung die trägerspezifischen Angebote erfragt, um einen möglichen Konsens zwischen Bestand und Bedarf feststellen zu können. Hierzu wurde eine Synopse der Angebote von Schulsozialarbeit erstellt. Ziel dieser Vergleiche war, die Konzepte und Arbeitsplatzbeschreibungen zum Ausgangspunkt der Entwicklung der Fragebögen zu machen. Darüber hinaus können die Angebote für weitere Fragen und Auswertungen dienlich sein.

---

<sup>3</sup> Vgl. hz. Protokoll Nr. 3 der Koordinierungsgruppe Jugendhilfe und Bildung vom 13.09.2006.

Zusammenfassend wurde für die Durchführung der Evaluation ein Vorgehen auf drei Ebenen realisiert:<sup>4</sup>

1. auf der *Strukturebene*: Hiermit sind die strukturellen Gegebenheiten gemeint, die Schulsozialarbeit erfordern (Schulen), Angebote und Konzeptionen formulieren (Träger der Schulsozialarbeit) sowie handlungsfeldbezogen schulsozialarbeiterische Tätigkeiten realisieren (BerufsrollenträgerInnen). Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet: *Welche Notwendigkeiten erfordern Schulsozialarbeit und unter welchen Bedingungen kann sie sozialpädagogische Wirkungen entfalten?* Gefragt ist also nach den strukturellen Rahmenbedingungen interdisziplinärer Gestaltung des Schulalltags.
2. auf der *Bestandsebene*: Hier sind die praktischen Handlungsfelder der Schulsozialarbeit in den unterschiedlichen Schulorganisationen gemeint. Gefragt wird nach dem Ausmaß (Quantität) und der Intensität (Qualität) schulsozialarbeiterischer Tätigkeiten in den einzelnen Schulformen. Die Frage lautet: *Entspricht die Qualität des Angebots der Schulsozialarbeit den Erfordernissen an den jeweiligen Schulformen?* Von Interesse ist hier die Kongruenz zwischen Nachfrage (Schule) und Angebot (Träger/Schulsozialarbeit) bzw. das Entdecken möglicher Disparitäten.
3. auf der *Bedarfsebene*: Realistisch wird davon ausgegangen, dass es einen Bedarf an interdisziplinärer Gestaltung des Schulalltags in den verschiedenen Schulformen gibt. Gemeint sind hier jedoch die altersgemäßen und unterschiedlichen Bedürfnislagen und deren Entsprechung im Rahmen (sozialpädagogischer Angebote. Gefragt wird also: *Welche schulformspezifischen Bedarfe sind gegeben und in welcher Intensität wird ihnen seitens der Schulsozialarbeit begegnet?* Weiter ist interessant, in welchem Ausmaß die Qualität der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule "vor Ort" bestimmt wird und ob sie professionell "auf gleicher Augenhöhe" gestaltet wird.

Sämtliche Evaluationsebenen werden hier – mit Ausnahme der Wirkungsanalyse – im Rahmen der empirischen Sozialforschung erfasst. Hierzu wurde in Zusammenarbeit mit der Sozial- und Jugendhilfeplanung der Stadt Darmstadt je ein gesondertes Erhebungsinstrument entwickelt. Verteilt wurden die Fragebögen an alle Lehrkräfte (661 Perso-

---

<sup>4</sup> Diese Ebenen sind im Rahmen der Qualitätsdiskussion auch als *Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität* bekannt (Vgl. ausführlicher hz. MERCHEL 1999; MEINHOLD 1997<sup>2</sup>).

nen) an den beteiligten Schulen, die als Standort der Schulsozialarbeit im Sinne des SGB VIII gelten, und an alle Fachkräfte, die in der Schulsozialarbeit arbeiten (13 Personen).

## **2 Lebenswelt und Bildung**

Im Licht der internationalen und nationalen Schulleistungsvergleiche, des traditionellen Ausklammerns nichtschulischer Pädagogik, insbesondere des Leistungsspektrums der modernen Jugendhilfe, wird das Fehlen struktureller Verbindlichkeiten zwischen den Sozialisationsbereichen Schule und Jugendhilfe evident. Allerdings geht es um mehr als lediglich um schulstabilisierende Maßnahmen durch schulbezogene Sozialarbeit. Gefragt ist ein Schulsystem, das sich der Qualifikations- und Integrationsfunktion gleichermaßen verpflichtet fühlt, das die Abhängigkeiten zwischen sozialer und bildungsbezogener Gerechtigkeit erkennt und beseitigt, um schließlich soziale Gerechtigkeit über Bildungsgerechtigkeit herstellen zu können.

Der offensichtliche Spagat zwischen Qualifikations- und Integrationsfunktion verdeutlicht das Dilemma heutiger Schulwirklichkeit: Einerseits ist Schule heute aufgrund der vehement an sie herangetragenen Qualifikationserwartungen verstärkt aufgerufen zu selektieren, um Bildungspotentiale rekrutieren zu können; andererseits kann sie ihren selbst produzierten Problemfällen angesichts verstärkter Ausschließungstendenzen keine Integrationsinstanz mehr sein. Diese aber sind die Zielgruppe der Sozialen Arbeit.

Notwendiger Ausgangspunkt für eine neue Qualität in der Überwindung des herkömmlichen Bildungsverständnisses ist eine reflexive Auseinandersetzung mit der sich herausbildenden Wissensgesellschaft und mit der Grundlegung eines gesellschaftlich erweiterten Bildungsbegriffes. Erst hierüber wird der Blick frei für veränderte Schulen, eine angemessene Ganztagsbildung und für integrierte Stützsysteme, die nicht als lediglich zeitliche Verlängerung der Unterrichtsschule bzw. als Sammelbecken sog. "bildungsferner" Bevölkerungskreise gestaltet werden, sondern auf neue Kooperationsformen mit anderen Sozialisations- und Bildungsinstanzen angewiesen sind.

Vor diesem Hintergrund geht es im Kontext unserer Betrachtungen um eine neue Beziehungskultur zwischen Sozialpädagogik und Schulpädagogik. Unterhalb dieser Perspektive ist hier die Qualität der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule gemeint. Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Jugendhilfe ist dabei ein Bindeglied zwischen den "pädagogischen Kulturen". Die schulbezogene Sozialarbeit soll in diesem Zusammenhang für das weitere – grundlegende – Verständnis konturiert werden. Dabei

wird hier von folgender Prämisse ausgegangen: Mit Schulsozialarbeit ist eine Variante professioneller Sozialer Arbeit in Schulen etabliert, die vor dem Hintergrund jahrzehntelanger Erfahrung und auf der Grundlage moderner Perspektiven die Qualität der strukturellen Bedingungen der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule verbessern helfen will.

Moderne Schulsozialarbeit knüpft an die Tradition einer "offensiven" und "lebensweltorientierten" Sozialarbeit an. Gleichzeitig wendet sie sich damit gegen ein funktional-additives Verständnis von Schulsozialarbeit, das lediglich geeignet ist, in subordinierter Form schulische Defizite auszugleichen. Vielmehr wird hier von einem offensiv-präventiven Verständnis ausgegangen, das einen integrierten Ansatz präferiert, demzufolge "Schulsozialarbeit als ein komplexes sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule verstanden werden muss, das in verschiedenen Feldern verankert ist. Es beinhaltet vielfältige Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, des Jugendschutzes, der erzieherischen Hilfen und der Ganztagsbetreuung" (Olk 2005, S. 37/38).

## **2.1 Schulsozialarbeit in der "Bildungsgesellschaft"**

Die Reformen in der Bildungsgesellschaft beschränken sich nicht nur auf das Schulwesen. Mit Blick auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und in der "Tendenz zur Bildungsgesellschaft" (Vgl. Winkler 2000, S. 39) konkretisiert sich der Bildungsbegriff zunehmend auch in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Zwar werden in der Praxis erst in jüngster Zeit verstärkt Ansätze diskutiert, wie dieser Anspruch zu realisieren ist. Deutlich ist jedoch, dass von der Pädagogik der frühen Kindheit über die Jugendarbeit bis zur Erwachsenen- und Altenbildung der Prozess des lebenslangen Lernens das organisierte, institutionalisierte und individuelle Bildungsverständnis immer stärker beeinflusst.

Im Grundgedanken von Bildung ist die Verengung auf schulische Lernformen nicht angelegt. Als "Lebensbildung" (Thiersch) durchzieht sie alle Bereiche, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten – also auch die Arbeitsfelder und Institutionen der Sozialen Arbeit. Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe steht dabei im Spannungsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe. Mehr noch: Schulsozialarbeit "erweist sich in jüngsten fachöffentlichen und fachpolitischen Debatten als Kernperspektive und Hauptvoraussetzung einer bedarfsgerechten und lebensweltorientierten Ge-

staltung von Bildungs- und Erfahrungsräumen für junge Menschen in der modernen Gesellschaft" (Hartnuß/Maykus 2004, S. 27).

Der bisher erfolgte quantitative Ausbau verschiedenster Formen der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist in diesem fachpolitischen Zusammenhang einerseits die Kreditvergabe, die sich mit dem Erwartungsanspruch an eine moderne schulbezogene Sozialarbeit verbindet. Die Schaffung unterschiedlicher struktureller Voraussetzungen wie gesetzlicher Vorgaben (z.B. SGB VIII, Landesschulgesetze), die Bereitstellung zusätzlicher Finanzmittel für Schulsozialarbeit (z.B. in verschiedenen Bundesländern) und das vielfache Bemühen um neue Kooperationskulturen (Verträge zwischen Trägern der Schulsozialarbeit und Schulen) hat andererseits auch Konsequenzen hinsichtlich ihrer Professionalität: Schulsozialarbeit wird zunehmend ihr Profil um ein modernes Verständnis der Einbeziehung der Lebenswelten ihrer Zielgruppen qualifizieren und ihr Selbstverständnis als Dienstleistungsunternehmen um ein messbares Qualitätsmanagement ergänzen müssen.

## **2.2 Schule und Lebenswelt**

Der Ruf nach "anderen" Schulen durchzieht deren gesamte Sozialgeschichte und begründete immer auch eine Reformpädagogik. Gesellschaftspolitische Prozesse zogen meistens bildungs- und schulbezogene Neuerungen und Veränderungen nach sich. Der rasante Wandel gesellschaftlicher Bedingungen des Aufwachsens und Lernens trägt einerseits dazu bei, dass sich so bedeutende Institutionen wie die Schule um eine Angleichung an die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen bemühen (Stichwort "Öffnung von Schule"). Andererseits ist nicht zu übersehen, dass viele Bemühungen um schulische Veränderungen nur schwer planvolles und abgestimmtes Handeln erkennen lassen.

Eine neu zu entwickelnde, dialogische Erziehungskultur fragt zuerst nach dem Verhältnis der Organisation der Sozialisationsfelder zueinander. Zwei Gründe sind hier von Bedeutung:

1. Es sei – wiederholt – betont, dass sich das deutsche Schulwesen (inter-)national in einer Diskussion befindet, die insbesondere nach den PISA-Ergebnissen schulpolitische Weichenstellungen erforderlich macht. Dieser eher auf die Qualifikationserfordernisse zielende Diskurs hat die Schulen nicht nur europaweit in die Nähe der Qualitätsdiskussion gebracht, sondern der Wandel der Sozialisati-

onsbedingungen, wie in den Jugendberichten der Bundesregierungen<sup>5</sup> beschrieben, macht darüber hinaus auf die Organisation Schule bezogene Erfordernisse deutlich, die mit pädagogischer Schulentwicklung, handlungsorientiertem Unterricht, praktischem Lernen, Öffnung von Schule, gemeinwesenorientierter Stadteilschule und sozialpädagogischer Schule beschrieben werden können.

2. Weiter spielen die lebensweltorientierten schulpädagogischen Bemühungen eine große Rolle. Hier ist die Affinität zum Paradigma Lebenswelt der Jugendhilfe der zentrale Punkt, an dem sich die schul- und sozialpädagogischen Disziplinen in ihrer Orientierung auf die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen treffen. Spätestens nach dem 8. Jugendbericht (1990) und der Inkraftsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1991) beziehen sich Jugendhilfe und Schule auf eine gemeinsame Handlungsgrundlage: die Lebensweltorientierung ihrer Zielgruppen. Damit ist die Notwendigkeit einer interdisziplinären und strukturellen Verfasstheit, die über die alltägliche Kooperation hinausgeht, unübersehbar. Hier liegen sowohl bildungspolitische wie pädagogische Chancen, gemeinsam für eine andere, bessere Schule zu wirken.

Diese Hinweise auf die Relevanz der Ausrichtung einer notwendigen Modernitätsperspektive von Schule entwertet nicht ihre Bedeutung, "schon gar nicht in Bezug auf die von ihr erwartete Vermittlung kultureller und instrumenteller Kompetenzen" (BMFSFJ 2006, S. 119). Bedeutsam und im Hinblick auf eine gelingende Kooperation ist daher die Perspektive, von der aus diskutiert wird.

- Aus sozialpädagogischer Sicht kann Schule allgemein sich nicht eo ipso aus dem Spannungsfeld gesellschafts- und bildungspolitischer Erwartungen heraus lösen; sie kann es nicht leisten, im Rahmen der modernen "Schulöffnung" eine neue Humanität aus sich heraus zu entdecken. Dafür steht sie zu sehr im Widerspruch ihres eigenen Systems, die sozialisatorisch bedeutenden Qualifikations- und Integrationsfunktionen vereinbaren zu müssen.
- Wir wissen um die problematische und erwartete Einlösung pädagogischer Ziele und funktionaler Qualifikationen. Bekannt ist auch, dass Schule immer Schwierigkeiten hatte, ihren pädagogischen Auftrag mit den bildungspolitischen Lernzielkatalogen zu

---

<sup>5</sup> Von herausragender Bedeutung für den Diskussionszusammenhang dieser Vorlage sind der Achte, Elfte und Zwölfte Jugendbericht der jeweiligen Bundesregierungen auf der Grundlage des § 84 SGB VIII (s.a. Literaturverzeichnis dieses Berichts).

vereinbaren. Zu einseitig war sie über lange Zeit den an der Berufswelt orientierten Qualifikationen verpflichtet, um pädagogische Ziele zu realisieren und soziale Defizite ausgleichen zu können.

- Darüber hinaus steht Schule heute im Wettbewerb europäischer Vergleiche und internationaler Konkurrenzen. Als Sozialpädagogen müssen wir auch von daher fragen, wie sie sich den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen stellen will, wenn zugleich und gerade diese Lebenswelten ihren bildungspolitischen Auftrag wiederum in den Vordergrund zu rücken scheinen?

Der Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule und deren Möglichkeiten der Einlösung funktionaler Qualifikationen wird zunehmend evident. Mit Bezug auf ihre Organisation "zeigt die Institution Schule systemimmanente Widersprüche innerhalb ihrer gesellschaftlichen Funktion und selbst gesetzten Ansprüchen. Im Schulalltag werden so vielfältige institutionelle Antinomien sichtbar, die eine (...) Aufarbeitung verlangen" (Holtappels 1994, S. 28).

Vor dem Hintergrund (tradiert)er struktureller Zwänge und (gegenwärtig)er pädagogischer Erfordernisse zielt die zentrale Frage also darauf, wie ernst gemeint die "Öffnung der Schule" zu verstehen ist, welche strukturellen und organisatorischen Veränderungen sie zuzulassen bereit ist. Denn es "muss eine Bildungsreform, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektiert und das Gefüge von Institutionen und Modalitäten in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, auf Schule und zugleich auch auf andere für die Bildung von Kindern und Jugendlichen relevante Orte und Institutionen gerichtet sein und dabei das Wechselspiel zwischen diesen Orten und Institutionen beachten, will sie beispielsweise Friktionen und sich gegenseitig verstärkende Prozesse des Ausschlusses bzw. der Beeinträchtigung von Bildung vermeiden" (BMFSFJ 2006, 119).

Hier ist also das Verhältnis der Beziehungsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe wesentlich, wenn eine neue Erziehungskultur die Grundlage zur Einlösung funktionaler und sozialer Qualifikationen bilden soll.

### **2.3 Konstituierende Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule**

Obwohl aus historischer (und aktueller) Sicht das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Schulpädagogik immer ein nachrangiges war, ist aufgrund der breit diskutierten Unmöglichkeit des Schulwesens, auf moderne arbeitswelt- und bildungspolitische Her-



ausforderungen adäquat eingehen zu können, deutlich geworden, dass die Schule diesen Ansprüchen nur entsprechen kann, wenn sie mit anderen (sozial-)pädagogischen Disziplinen kooperiert. Diese Einschätzung wird dadurch gestützt, dass in den letzten Jahren sich viele bedeutende Fachorganisationen im Bereich der Jugendhilfe und der Bildung mit der Bedeutung der Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Jugendhilfe beschäftigt und ihre Empfehlungen in entsprechenden Positionspapieren formuliert haben.<sup>6</sup>

Das moderne Selbstverständnis der Jugendhilfe ist auf der gesetzlichen Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII, KJHG) dem Prinzip der "Einmischung" verpflichtet, dem das Verständnis einer "offensiven Sozialarbeit" zugrunde liegt (Vgl. Münder u.a. 1993). Mit dieser normativen Vorlage kommen der Sozialarbeit bestimmte Aufgaben zu, bei denen die *Lebensbewältigung* eine elementare Aufgabe der Jugendhilfe umfasst bzw. die *Prävention* im Sinne der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und die *Arbeit mit sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülerinnen* im Rahmen der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) bedeutende erzieherische Handlungsfelder benennen (Vgl. Seithe 1999, S. 81). Sie sind unabdingbare Bestandteile von Schulsozialarbeit. Der Einbezug von Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern an der jeweiligen Schule gehört aus fachlicher Sicht zum Pflichtbereich dieses Arbeitsfeldes und ist in § 81 SGB VIII rechtlich normiert.

Ein gleichwertiges, langfristig an den Lebenswelten der Zielgruppen von Schule und Jugendhilfe orientiertes Zusammenwirken bedarf einer strategischen, konzeptionellen und planvollen Perspektive. "In dieser Kooperation kann Schulsozialarbeit in ihrer Querschnittsfunktion zum einen in strukturbildender Hinsicht die Funktionen einer Schnittstelle zwischen den beiden Erziehungs- und Bildungsinstanzen einnehmen und zum anderen mit ihren spezifischen pädagogischen Möglichkeiten den Schulalltag entscheidend qualifizieren" (Bolay/Gutbrod/Flad 2005, 22).

Auf drei Ebenen sind folgende Anforderungen – aus der Perspektive der fachlichen Diskussion – für eine Optimierung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule unverzichtbar:<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Gemeint sind u.a. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) 1993; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand 1994; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe e.V. (AGJ) 1998; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) 2000; vgl. hz. a. Olk 2005, 33.

<sup>7</sup> Dieses für die Kooperation konstitutive Anforderungsprofil orientiert sich grundlegend an den Ausführungen von Floerecke und Holtappels; vgl. hz. Floerecke, P./Holtappels, H.-G.. 2004., 897 f.; siehe auch Flad/Gutbrod 2005, S. 43 f. (Hier handelt es sich um die Darstellung fachlicher und bedeutender Grundzüge, die im Rahmen regionaler Eigenarten zwischen den Kooperationspartnern aus-

## 1. Ebene des organisatorischen Handelns

### ▪ Zusammenarbeit verantwortlicher Funktionsträger

Hier muss – möglichst infolge politischer Beschlüsse – eine Verständigung auf Institutionen- und Leitungsebene seitens der Kooperationspartner sicher gestellt sein, um existenzielle Elemente der Kooperationsbasis und entsprechende Ressourcen vertragsmäßig zu sichern.

### ▪ Planungssicherheiten

Hierzu notwendig ist die Verankerung einer institutionalisierten Planungsverpflichtung zwischen den beteiligten Organisationsebenen bzw. Fachbereichen Jugendamt (Sozial- und Jugendhilfeplanung) und Schulverwaltung (Schulentwicklungsplanung) für eine gemeinsame Planung unter Einbeziehung aller Planungsbeteiligten.

### ▪ Erstellung von Tätigkeitsprofilen

Die Erarbeitung gemeinsamer Ziel-Konzeptionen von Vertretern der Fachbereiche wird ergänzt um Handlungs-Konzeptionen von Vertretern/Akteuren des Arbeitsfeldes (Einzel-)Schule und hier implementierter Schulsozialarbeit. Dabei sollte der integrierende Ansatz von Schulsozialarbeit bevorzugt realisiert werden. Das heißt, ein ausschließlich freizeitpädagogisches Angebot einerseits sollte ebenso wenig wie ein nur traditionell jugendschutzorientiertes Handeln andererseits angeboten werden.

### ▪ Kontinuität der Kooperation

Langfristig förderliche Wirkungen können nur auf der Basis von Kontinuität, Verbindlichkeit und Stabilität erreicht werden. Vertragliche Finanzierungssicherheiten, angemessene Personalausstattungen und vernetzte Arbeitszusammenhänge vor Ort sichern erst die erwarteten Effekte. Hier sind die Vor- und Nachteile der Trägeranbindung von Schulsozialarbeit zu prüfen. Fachpolitisch wird die Einbindung in das Jugendamt als einer öffentlich anerkannten Behörde favorisiert. Nicht zuletzt deshalb, weil neben den finanziellen Unsicherheiten bei freien Trägern der Jugendhilfe diese sich hinsichtlich ihrer Durchsetzung gegenüber dem durchstrukturierten Schulsystem "als ein Element der Schwächung der Jugendhilfeseite im Kooperationsverhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule" (Olk 2005, S. 39) erweisen können.

---

gehandelt werden müssen.) Diese Grundsätze wurden neu bearbeitet und um Einsichten aus der fachpolitischen Diskussion ergänzt.

## 2. Ebene des lebensweltbezogenen Handelns

### ▪ Sozialraumbezug und Schulstandort

Die Planungsoptionen zielen vor dem fachlichen (Diskussions-)Hintergrund eindeutig auf die Einbeziehung der Lebenswelten von Schülern/Jugendlichen in ihren Sozialräumen. Sie können aber auch den Einzugsbereich der Einzelschule umfassen. Grundsätzlich sind die Vorteile einer schulbezogenen Sozialarbeit (u.a. hohe Problemkennung, deutlicher Einzelfallbezug/-förderung) den Nachteilen (u.a. isolierende Schulzentriertheit, fehlende Stadtteilbindung) gegenüber zu stellen und hinsichtlich der Vorteile (gemeinwesenbezogene Schulöffnung, strukturelle Hilfe-Vernetzungen) bzw. der Nachteile (zuviel Einsatzbereiche, fehlende/s Koordination/Personal) der sozialraumorientierten Schulsozialarbeit für die betreffende Schule abzuwägen. Dies kann nur auf der Grundlage abgestimmter Planungen realisiert werden.

### ▪ Implementation eines integrativen Aufgabenverbundes

Unter Einbeziehung verschiedener Hierarchieebenen muss das Ziel in der Anbahnung und Intensivierung von Kooperationen liegen. Zur Koordination der Handlungsbeiträge der Vertragspartner ist auf regionaler Ebene ein institutionsübergreifendes Steuerungsgremium notwendig, das sowohl die Erfüllung als auch die Qualität der ausgehandelten Beiträge optimiert bzw. effektiviert.

### ▪ Die kooperative Verschränkung der Angebote

Die Aktivitäten der beteiligten Kooperationspartner sollten sich an den sozialräumlichen Ressourcen orientieren. Die Einbeziehung der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern, ihre außerschulischen Erfahrungsräume, ergänzen die Wechselbeziehungen schulischer und sozialpädagogischer Veranstaltungen. Hier wird die Brückenfunktion von Schulsozialarbeit ersichtlich. Dabei ist die Nähe zur institutionellen Jugendhilfe, ihrer Spezialdienste (ASD) wie informeller Unterstützungsleistungen im Umfeld von Bedeutung.

### ▪ Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen

In Fortführung und Ergänzung der Erstellung von Tätigkeitsprofilen (siehe oben) kann vor dem Hintergrund der jeweiligen Bedarfe (Schule) eine Präzisierung der zu erfüllenden Aufgaben (Schulsozialarbeit) den Erwartungen dann eher entsprechen, wenn Akteure beider pädagogischen Bereiche (Lehrer und Sozialarbeiter) die Tätigkeitsfelder, Ziele und Aufgaben benennen, überprüfen und fort-schreiben.

### 3. Ebene des individuellen Handelns

- Symmetrische Wechselbeziehungen der Akteure

Subordination oder Instrumentalisierung der einen Berufsgruppe durch die andere sind am ehesten durch ein klares Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit und dessen relative Unabhängigkeit – etwa durch die Fachaufsicht des Jugendamtes bei den Schulsozialarbeiter/-innen – vermeidbar. Schulorganisatorische (Gremien, Konferenzen) und außerunterrichtliche Teilnahmen (Projekte, Klassenfahrten) der sozialpädagogischen Fachkräfte am Schulgeschehen sollten in das Schulprogramm der jeweiligen Schule aufgenommen werden.

- Akzeptanz professioneller Kompetenzen

Bei gegenseitiger Anerkennung der professionellen Kompetenz zwischen den Akteuren der Jugendhilfe und Schule können Machtgefälle oder einseitige Abhängigkeiten ausgeschlossen werden. Die Ausbildung der unterschiedlichen Akteure in ihren (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern (Fach-Lehrer, Sozialpädagogen/-arbeiter) hat jeweils andere Inhalte und setzt demzufolge auch andere Akzente im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.<sup>8</sup> Diese spezifischen Voraussetzungen als Synergieeffekte nutzbar zu machen, bedarf gegenseitiger Wertschätzung des anderen Tuns.

- Zulassung von Transparenz

Professionelle Arrangements im Schulalltag zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen umfassen Beziehungs- und Sachaspekte. Zu wissen, warum der eine in der gleichen (pädagogischen) Situation anders handelt, ist eine wichtige Voraussetzung kollegialen Handelns und des dazu gehörigen Teamverständnisses. Als Ergänzung situativer Handlungen in sozialen Situationen ist die Klarheit der Intention in der pädagogischen Handlung unverzichtbar. Das setzt Bekanntheit und Vertrauen voraus. Beides kann durch gegenseitige Besuche, Hospitationen und Mitwirkungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern (Schulklasse, außerunterrichtlicher Bereich) geübt werden und die oft nur funktionalen "Türangel-Gespräche" ersetzen.

- Zielgruppenorientierte Konzeptualisierungen

---

<sup>8</sup> Dieser Hinweis basiert auf den neuesten bildungspolitischen Debatten, die eine Reform der Lehrkräfte-Ausbildung ebenso in Aussicht stellt wie die fachpolitische Diskussion, die für die Schulsozialarbeit keine Berufsanfänger vorsieht.

Gemeinsame, fachliche Konzeptionen und damit verbundene Arbeitsabsprachen sind für eine Situationsanalyse vor dem Hintergrund der Einzugsgebiete und sozialraumbezogenen Netzwerkpotentiale zuerst für die jeweilige Einzelschule sinnvoll. Hier sind vor dem Hintergrund der Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen die klassischen Leistungsangebote und Arbeitsansätze sowohl der jeweiligen Schule wie der hier realisierten Schulsozialarbeit gemeint. Sie beziehen sich vorrangig auf die Schüler/-innen der betreffenden Schule, beziehen die Elternschaft aber weitestgehend ein. Ein Ziel der Konzeption sollte sein, oft vorhandenes schuldistanziertes Elternverhalten aufzubrechen, indem Anlässe geschaffen werden, die versprechen Schule zu normalisieren und zu entdramatisieren. Eltern als Koproduzenten für Einzelhilfen zu gewinnen ist sowohl für die Schule als auch die Jugendhilfe für eine mehrperspektivische Deutung und Klärung von unterschiedlichen Anlässen und Problemsituationen von Bedeutung.

- Institutionsübergreifender Austausch und Weiterbildung

Lehrkräfte müssen in einem stärkeren Umfang als bisher über sozialpädagogische Inhalte und Sichtweisen verfügen, um unterschiedliche Bezugsebenen und Beziehungsaspekte in das unterrichtliche Geschehen besser integrieren zu können; Schulsozialarbeiter/-innen müssen schulische Organisationsabläufe und Verwaltungszuständigkeiten kennen, um die Rolle des "vermittelnden Grenzpersonals" an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe einnehmen zu können. Diese beispielhaften Ansprüche verweisen nicht nur auf bisherige Defizite in den Ausbildungen, sie sollten inhaltlicher Gegenstand von Möglichkeiten des informellen Austauschs und gemeinsamer Fortbildungen sein. Das schon erwähnte Steuerungsgremium hätte hier die Funktion, in Absprache mit den (fachhochschulbezogenen Ausbildungsstellen strukturelle Bedingungen zu schaffen sowie beratende und supervisorische Begleitung anzubieten.

### **3 Darstellung der Ergebnisse der Evaluation**

#### **3.1 Methodische Hinweise**

Für die Durchführung der Evaluation wurden sowohl zur Befragung der *Lehrkräfte* als auch zur Befragung der *Fachkräfte*, die in der Schulsozialarbeit arbeiten, gesonderte Fragebögen entwickelt, deren Fragen auf die genannten drei Ebenen (Strukturebene, Bestandsebene, Bedarfsebene) hin orientiert waren.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. die Fragebögen im ANHANG.

Die schriftliche Befragung wurde jeweils als Vollerhebung durchgeführt, d.h. die Fragebögen wurden an alle Lehrkräfte der beteiligten Schulen, die als Standort der Schulsozialarbeit im Sinne des SGB VIII gelten (insgesamt 661 Personen), sowie an alle Fachkräfte, die in der Schulsozialarbeit arbeiten (13 Personen), versandt.

In die Befragung einbezogen wurden insgesamt 15 Schulen: drei Grundschulen, zwei Förderschulen, vier Gesamtschulen, zwei Gymnasien, drei Berufsschulen und eine Grund-, Haupt- und Realschule.

Die Gesamtrücklaufquote bei der *Lehrkräfte-Befragung* beträgt 31,9 Prozent. Auf die einzelnen Schulformen bezogen gibt es folgende Rücklaufquoten: Grundschulen: 69,7%, Förderschulen: 50,8%, Gesamtschulen: 29,1%, Gymnasien: 30,7% und Berufsschulen: 22,6%. In diesen unterschiedlichen Rücklaufquoten spiegelt sich ein schulformspezifisches (Des-)Interesse an Schulsozialarbeit wider. Bestätigt wird dies durch die schulformspezifische Auswertung der Frage, aus welchen Gründen keine Kooperation mit den Schulsozialarbeiter/innen zustande kommt. Hier verweisen die Lehrkräfte von Gymnasien in 47,6% der Nennungen und die Lehrkräfte von Berufsschulen in 36,8% der Nennungen auf einen nicht vorhandenen Bedarf an Schulsozialarbeit.

Eine schulbezogene wie auch schulformspezifische Auswertung der Ergebnisse wurde von uns ebenfalls durchgeführt. Allerdings verzichteten wir an dieser Stelle auf die Darstellung dieser Spezialauswertungen. Bei den *Fachkräften* der Schulsozialarbeit waren alle Fragebögen beantwortet worden. Die Erhebung wurde von Ende Oktober bis Mitte Dezember 2006 durchgeführt.

Nicht alle Fragen haben sich für die Auswertung als ergiebig erwiesen. Bei der Darstellung der Ergebnisse konzentrieren wir uns daher auf die Fragen, die durch die Form ihrer Beantwortung für die Evaluation relevant und empirisch sinnvoll auswertbar sind.

Die Fragebögen enthalten bei einigen Fragekategorien die Möglichkeit einer Rangbildung mehrerer Antworten. Diese Rangbildung hat sich bei der Auswertung als durchgehend unergiebig herausgestellt. Allerdings wurde die Möglichkeit der Nennung mehrerer Antworten ausgiebig genutzt, so dass bei der Darstellung der Ergebnisse nicht von der Zahl der Befragten auszugehen ist, sondern von der Zahl der jeweiligen *Nennungen* bestimmter Antwortkategorien.

Der vorliegenden Darstellung liegt folgende Vorgehensweise zugrunde:

- In einem ersten Schritt werden zunächst die Fragebögen der beiden Befragungsgruppen gesondert ausgewertet. Die Ergebnisse der Lehrkräfte-Befragung werden

dann mit den Ergebnissen der Schulsozialarbeiter/-innen-Befragung verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht.

- Zweitens werden auf der Grundlage dieses Vergleichs entsprechende Ergebnisthesen formuliert (Kapitel 4).
- Diese empirisch abgesicherte Grundlage ist – drittens – die Basis für unsere weiteren Empfehlungen (Kapitel 5).

### **3.2 Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte**

Die Ergebnisse werden hier präsentiert entlang der Fragen des Bedarfs, der Fragen der organisatorisch-strukturellen Einbindung und Verankerung von Schulsozialarbeit und der Fragen der Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter/-innen.

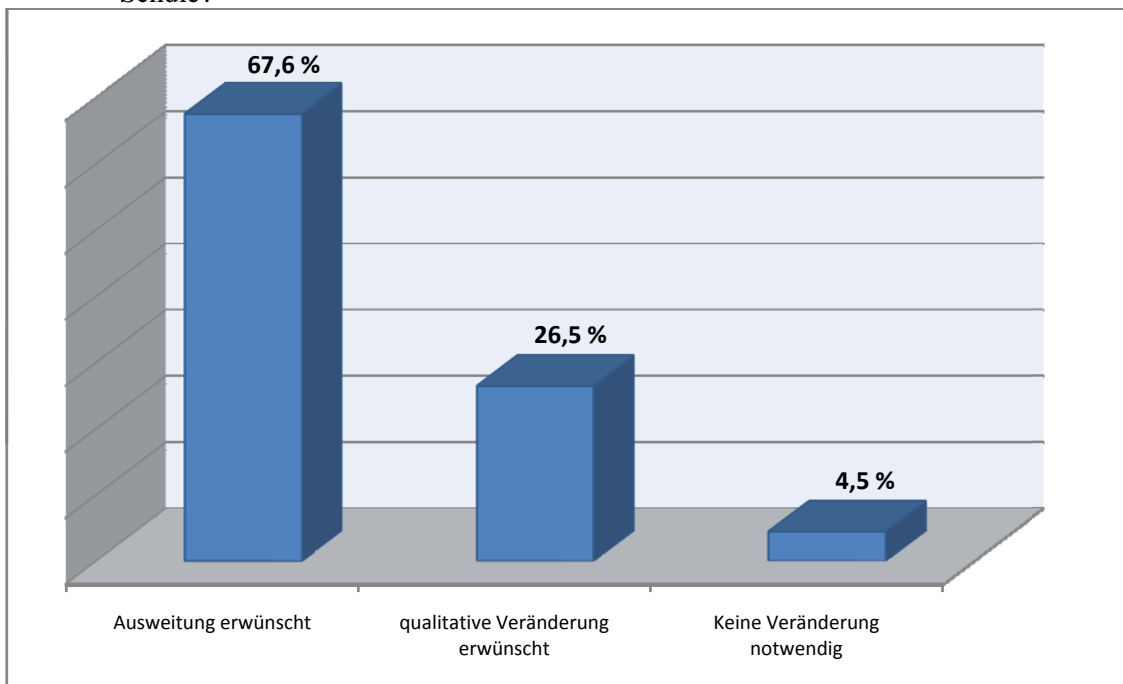
#### **3.2.1 Der Bedarf an Schulsozialarbeit**

Auf der Bedarfsebene lässt sich zunächst als prägnantester Befund das Ergebnis festhalten, dass die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte sich eine *Ausweitung der Dienstleistungen der Schulsozialarbeit* wünschen (67,6% der Nennungen – als Antworten auf die Frage: Welche Ergänzungen wünschen Sie im Angebot der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?, vgl. **Abb.1**).

Weitere 26,5% der Nennungen votieren für eine *qualitative Veränderung der Dienstleistungen*; lediglich 4,5% der gesamten Nennungen artikulieren den Wunsch nach Beibehaltung der gegenwärtigen Quantität und Qualität der Angebote.

Die gewünschten *qualitativen Veränderungen* (26,5% der Nennungen) der Dienstleistungen der Schulsozialarbeit beziehen sich zum einen auf die Forderung nach mehr Fortbildung, Supervision und Zugang zu Informationen auf Seiten der Lehrkräfte, zum anderen auf eine stärkere Präsenz (z.B. feste Sprechzeiten) der Schulsozialarbeit, von der zugleich mehr Elternarbeit und Hausbesuche, aber auch Hausaufgabenhilfe und Begleitung bei Klassenfahrten gewünscht werden.

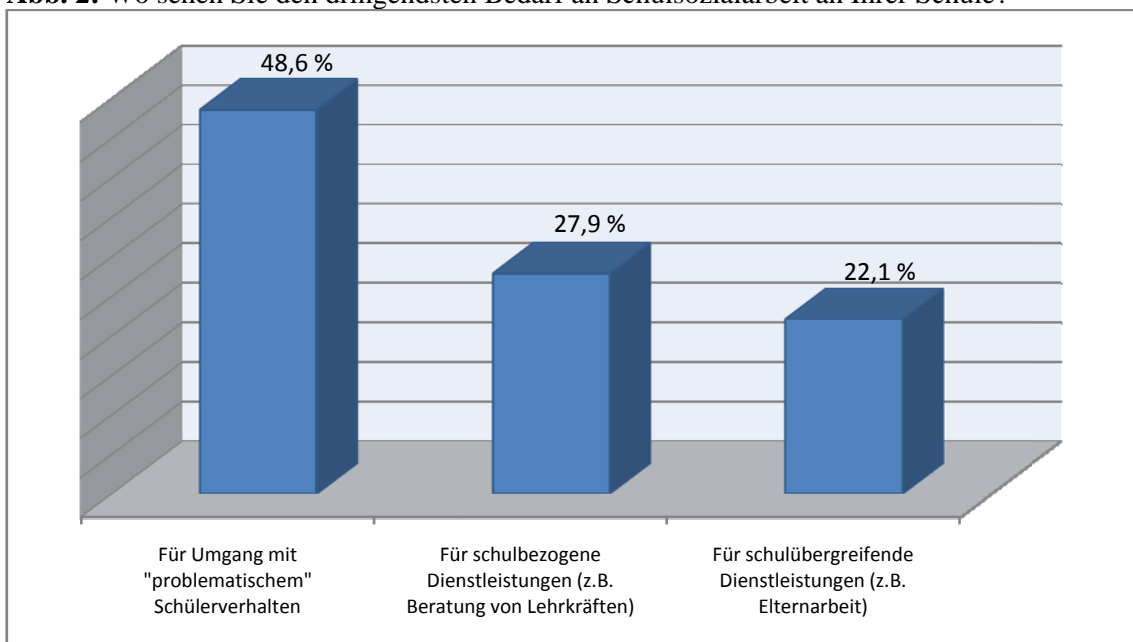
**Abb.1:** Welche Ergänzungen wünschen Sie sich im Angebot der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?



Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=309)

Die Antworten auf die Frage "Wo sehen Sie den dringendsten Bedarf an Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?" konkretisieren die Frage des Bedarfs (vgl. **Abb.2**): In 48,6% aller Nennungen wird der Umgang mit ("problematischem") *Schülerverhalten* als dringendster Bedarf genannt. In weiteren 27,9% wird der Bedarf nach *schulbezogenen Dienstleistungen* der Schulsozialarbeit geäußert, und in 22,1% der Nennungen werden *schulübergreifende Dienstleistungen* gewünscht.

**Abb. 2:** Wo sehen Sie den dringendsten Bedarf an Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?



Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=567)



In diesen Antworten kommen *unterschiedliche Perspektiven auf die Schulsozialarbeit* zum Ausdruck: Einerseits wird sie – im Sinne der "Einzelfallhilfe" – als ein Instrument zur unmittelbaren Intervention in problematischen schulischen (Unterrichtssituationen begriffen, das geeignet ist, als problematisch definiertes Schülerverhalten präventiv oder reaktiv im Sinne der schulischen Anforderungen zu bearbeiten. Auf der anderen Seite wird Schulsozialarbeit als eine strukturelle Ressource betrachtet, die sowohl schulbezogene als auch schulübergreifende Angebote vorhalten kann bzw. sollte, die den Schülern auf unterschiedlichen Ebenen eine größere soziale Teilhabe (vor allem im Rahmen der Schule selbst) ermöglichen.

Die Antworten der Lehrkräfte dokumentieren hier einen *qualitativen Dissens*, der vor allem durch eine unterschiedliche Perspektive auf die Schulsozialarbeit gekennzeichnet ist: der Blick auf die Schulsozialarbeit als "Feuerwehr" für Probleme, die allein auf der Seite "schwieriger Schüler" verortet werden. Auf der anderen Seite eine eher ressourcenorientierte Perspektive, in der die spezifischen Angebote und Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit als notwendige Erweiterung einer sich in den Sozialraum und in die Lebenswelt der Schüler/innen öffnenden Schule wahrgenommen werden.

### **3.2.2 Die organisatorisch-strukturelle Einbindung von Schulsozialarbeit**

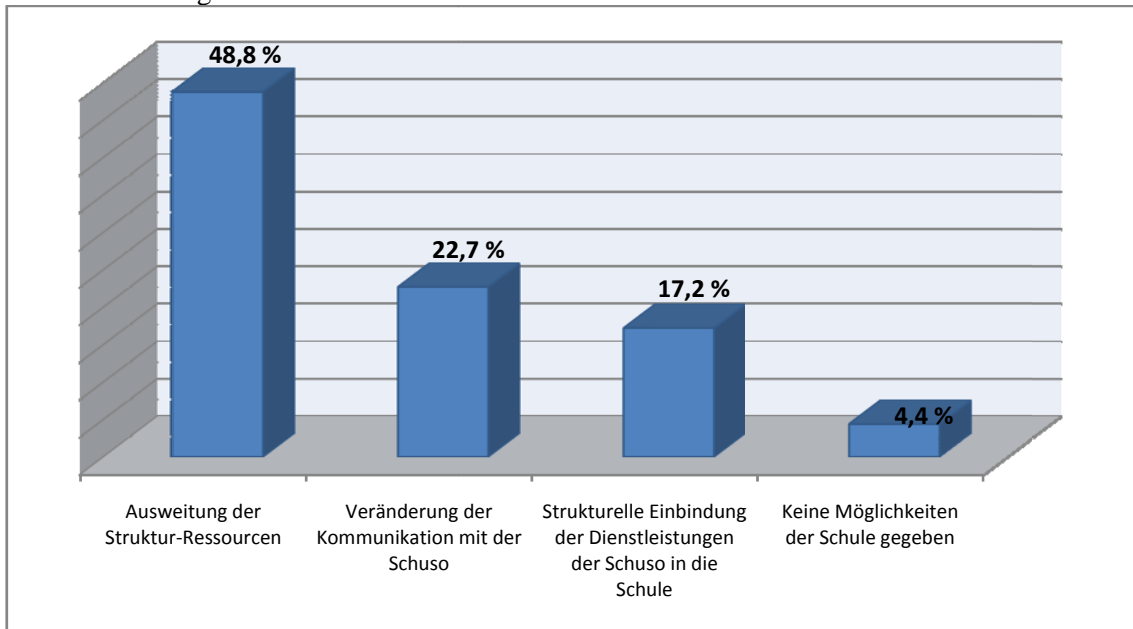
Auf der Ebene der organisatorisch-strukturellen Verankerung von Schulsozialarbeit wird wiederum ein *eindeutiger Befund* erkennbar: In 48,8% der Nennungen (als Antworten auf die Frage "Was kann Ihre Schule dafür tun, um die erwünschten Ergänzungen im Angebot der Schulsozialarbeit zu ermöglichen?") votieren die Befragten für eine *Ausweitung der Strukturressourcen* (vgl. **Abb. 3**). Der Aspekt der Ausweitung der Strukturressourcen bezieht sich dabei vor allem auf eine bessere räumliche Ausstattung, auf mehr Personal, mehr Schulstunden und die Ermöglichung von Fortbildungen für Lehrkräfte wie auch der Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit.

Neben der Ausweitung von Struktur-Ressourcen wird eine Veränderung bzw. Verbesserung der Kommunikation (22,7%) genannt und eine strukturelle Einbindung der Dienstleistungen (17,2%) für notwendig gehalten (vgl. **Abb. 3**).

Die Kategorie "Verbesserung der Kommunikation" umfasst eine grundsätzlich bessere Kooperation und Koordination sowie eine bessere Informationspolitik seitens der Schule über die Schulsozialarbeit. Bei der strukturellen Einbindung der Dienstleistungen werden vor allem zwei Aspekte genannt: eine grundsätzliche Aufwertung der

Schulsozialarbeit und ihrer Dienstleistungen sowie die Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Schulprogramm, ihre Einbindung durch Konferenzbeschlüsse und Konzeptarbeit.

**Abb. 3:** Was kann Ihre Schule dafür tun, diese Ergänzungen im Angebot der Schulsozialarbeit zu ermöglichen?



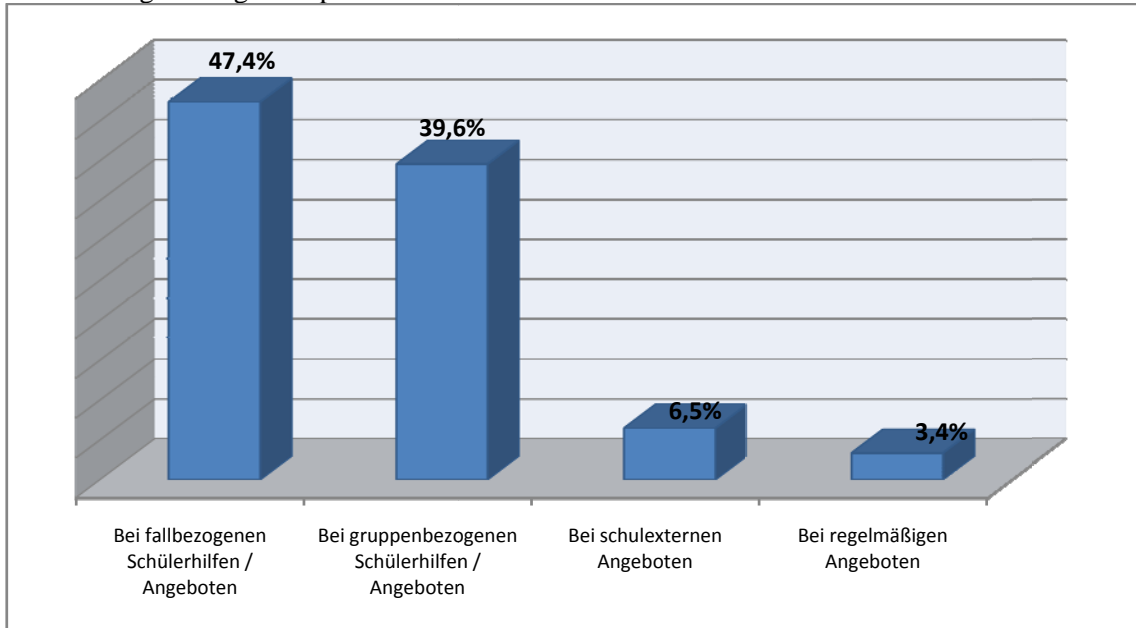
Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=203)

Die Lehrkräfte votieren damit insgesamt für eine stärkere Relevanz der Schulsozialarbeit, die auf den Ebenen der Thematisierung, der Ausstattung und der strukturellen Einbindung realisiert werden sollte.

### 3.2.3 Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit

Mit zwei Fragen wurden die bestehenden Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit thematisiert. Auf der Bestandsebene angesiedelt ist die Frage nach bestehenden *regelmäßigen Kooperationen*. Die häufigsten Nennungen beziehen sich auf dabei auf "einzelfallbezogene Schülerhilfen" (47,4%), an zweiter Stelle rangieren "gruppenbezogene Schülerhilfen/Angebote" (39,6%). Eine Kooperation bei schulexternen Angeboten (z.B. Elternarbeit) wurde in nur 6,5% der Nennungen thematisiert (vgl. **Abb.4**).

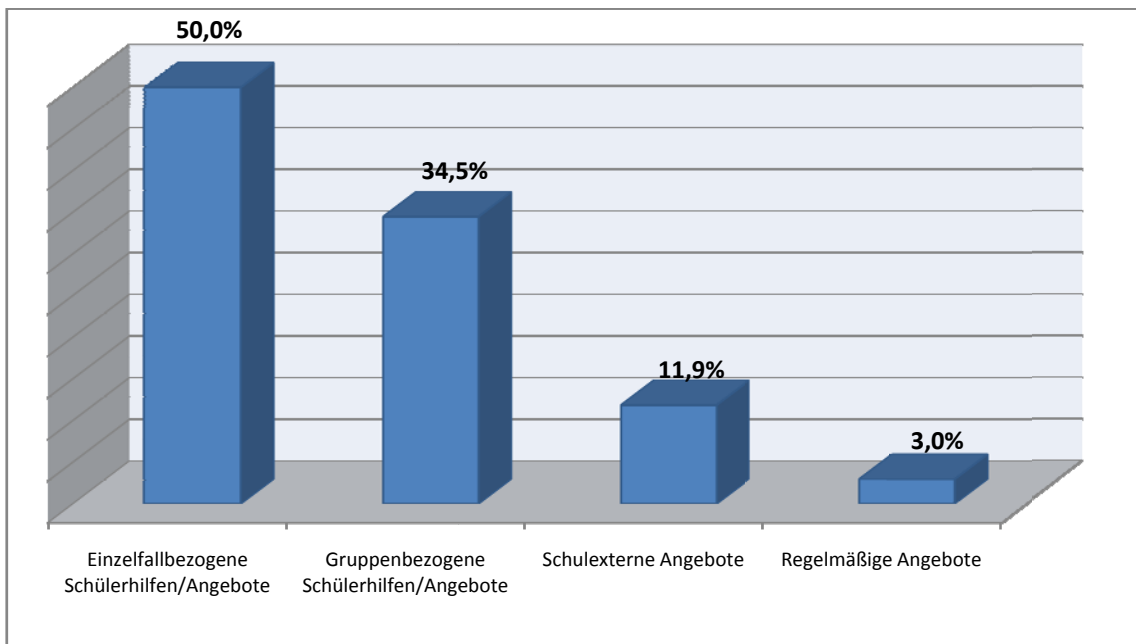
**Abb. 4:** Regelmäßige Kooperationen mit den SchulsozialarbeiterInnen



Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=293)

Die Frage nach *gelegentlichen Kooperationen* wurde in einer analogen Rangfolge mit fast identischen Werten beantwortet: Am häufigsten finden auch gelegentliche Kooperationen wiederum bei "einzelfallbezogenen Schülerhilfen" statt (46,8%). 33,5% der Nennungen beziehen sich auf "gruppenbezogene Schülerhilfen/Angeboten". Etwas höher liegt allerdings der dritte Wert: Bei gelegentlichen Kooperationen wird in 11,6% der Nennungen auf schulexterne Angebote verwiesen (vgl. **Abb.5**).

**Abb. 5:** Gelegentliche Kooperationen mit den SchulsozialarbeiterInnen



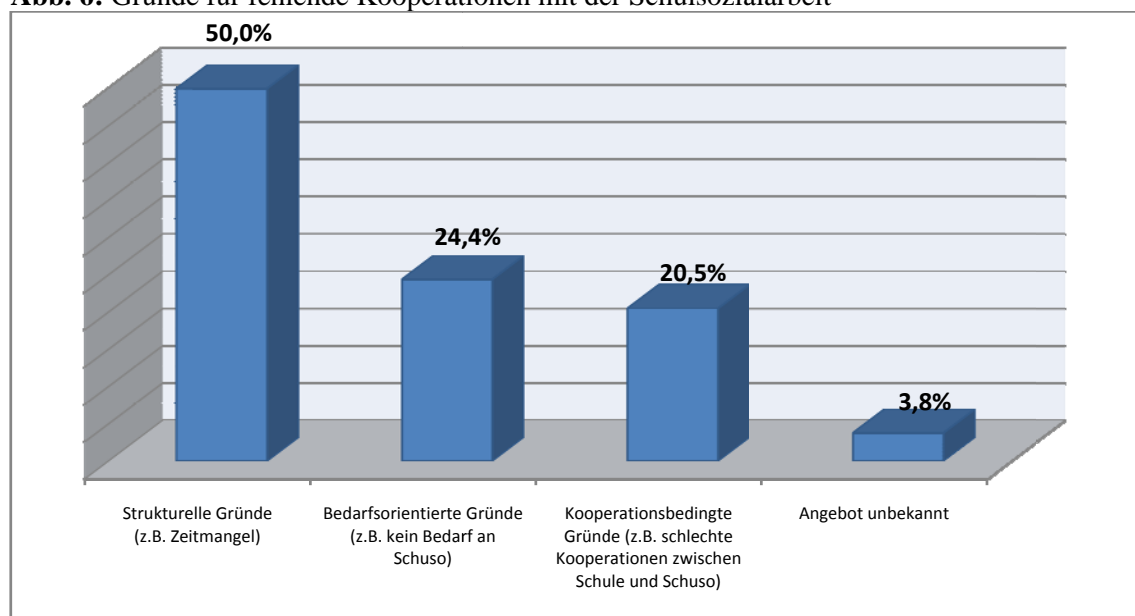
Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=168)

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte zwar eng mit den Schulsozialarbeiter/-innen zusammenarbeiten, allerdings ist diese Form der Zusammenarbeit vor allem auf einzelfallbezogene Schülerhilfen zentriert und damit vor allem auf schul- bzw. unterrichtsinduzierte Probleme bezogen. Eine Kooperation über akute Unterrichtsprobleme hinaus und eine Orientierung auf den Sozialraum und die Lebenswelt der Schüler/-innen findet eher selten statt.

Des Weiteren wurde nach den Gründen gefragt, die eine Kooperation verhindern bzw. verunmöglichen.

Am häufigsten wurden hier strukturelle Gründe genannt (50%), d.h. es wurde überwiegend auf knappe (Zeit-) Ressourcen auf beiden Seiten wie auch auf eine zu geringe Personalausstattung der Schulsozialarbeit verwiesen. An zweiter Stelle rangieren "bedarfsorientierte Gründe" mit 24,4%. Die Nennungen in dieser Kategorie verweisen auf mangelnden Bedarf der Lehrkräfte an einer Kooperation mit der Schulsozialarbeit. In 20,5% der Nennungen wird auf "kooperationsbedingte Gründe" verwiesen, die unterschiedliche Kooperationsprobleme zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften aus der Schulsozialarbeit umfassen. In 3,8% der Nennungen wird darauf verwiesen, dass das Angebot der Schulsozialarbeit nicht bekannt ist (vgl. **Abb.6**).

**Abb. 6:** Gründe für fehlende Kooperationen mit der Schulsozialarbeit



Quelle: eigene Auswertung (N=633, n=78)

Die Antworten auf die Fragen nach der Kooperation bestätigen zum einen die oben angeführten Wünsche nach einer grundsätzlichen Ausweitung der Angebote wie auch insgesamt der Ausstattung der Schulsozialarbeit. Auf der anderen Seite berühren die Fragen nach stattfindenden Kooperationen und Kooperationsproblemen aber auch

die Frage nach der Qualität der Schulsozialarbeit und wie diese in der Perspektive der Lehrkräfte wahrgenommen wird.

So wird immerhin in 24,4% der Nennungen darauf verwiesen, dass ein Bedarf an Kooperation bislang nicht bestand, vor allem weil entsprechende Anlässe nicht vorhanden waren. Hier wird wiederum deutlich, dass Schulsozialarbeit wesentlich als "Feuerwehr" gesehen wird, die nur dann zu mobilisieren ist, "wenn es brennt". Dieser Befund wird auch dadurch noch einmal bestätigt, dass bestehende (regelmäßige wie gelegentliche) Kooperationen vor allem in der einzelfallbezogenen Arbeit zum Tragen kommen, in der es um die Bearbeitung aktueller Probleme geht.

Als wichtigstes Ergebnis im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter/-innen kann festgehalten werden, dass die bestehenden Kooperationsdefizite nicht nur aus einem strukturellen Ressourcenmangel heraus erklärbar werden, sondern dass die Aufgaben und Zielorientierungen der Schulsozialarbeit nicht ausreichend transparent sind bzw. den Erfordernissen des schulischen Unterrichtsablaufs untergeordnet werden.

Zugleich ist auch festzuhalten, dass auf Kooperationen unterschiedliche Qualitäten zukommen. Die dominierende einzelfallorientierte Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter/-innen und Lehrkräften verweist auf eine schulische Definitionsmacht, durch die einzelne Schüler als "Problemfälle" angesehen werden, die zur weiteren "Bearbeitung" an die Schulsozialarbeit weitergereicht werden. Im Zentrum der gegenwärtigen Kooperationen stehen eher schulische Problemdefinitionen als sozialpädagogische Tätigkeitskonzepte, die geeignet wären, den schul- und institutionszentrierten Blick aufzubrechen bzw. auf die Lebenswelt und die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen hin zu öffnen.

### **3.3 Ergebnisse der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen**

Bei der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen ging es in einem ersten Fragenblock um die Erhebung der konkreten Ziele der sozialpädagogischen Arbeit, der Möglichkeit ihrer Realisierung und ihrer Deckungs(un)gleichheit mit schulischen Erwartungen.

Dabei kann zunächst festgehalten werden, dass – als Antwort auf die Frage: "Was sind derzeit die konkreten Ziele Ihrer sozialpädagogischen Arbeit an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich?" – die "Einzelfallhilfe" bzw. Maßnahmen zum Umgang mit individuell "problematischem" oder "defizitärem" Schülerverhalten

als konkretes Ziel den höchsten Wert erreicht (21 von insgesamt 38 Nennungen). In 14 Nennungen wird die Entwicklung allgemeiner Fördermaßnahmen im Rahmen der Schule wie auch in außerschulischen Kontexten als Ziel genannt. Drei Nennungen beziehen sich auf den Wunsch nach einer Veränderung der Angebotsstruktur (z.B. eine stärkere Verknüpfung von Schule und Sozialpädagogik).

Als Antwort auf die Frage "Sind Sie der Meinung, dass Sie Ihre sozialpädagogischen Ziele an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich realisieren können?", artikuliert die überwiegende Mehrzahl der befragten Schulsozialarbeiter/-innen die Einschätzung, dass sie ihre *sozialpädagogischen Ziele* nur bedingt realisieren können (10 von 13 Befragten); lediglich drei Befragte äußern die Einschätzung, "auf jeden Fall" ihre Ziele erreichen zu können. Die genannten Gründe für das "nur bedingte Erreichen der Ziele" sind vielschichtig, es überwiegt der Hinweis auf mangelnde (Zeit- und Personal-) Ressourcen sowie auf Kooperationsprobleme mit Schule bzw. Lehrkräften.

Mit zwei weiteren Fragen wurde die *Deckungsgleichheit* der schulsozialarbeiterischen Ziele mit den schulischen Erwartungen erfragt. Die Beantwortung der Frage, ob die Schulsozialarbeit zur Bearbeitung schulischer Probleme benutzt wird, wird überwiegend verneint (9 Befragte), allerdings von drei Befragten auch explizit bejaht. Die positive Beantwortung der Frage wird an verschiedenen Beispielen einer Instrumentalisierung konkretisiert: Die Befragten sehen sich aufgefordert, den Schülern und Schülerinnen die Relevanz von Disziplin und Leistungsbereitschaft beizubringen, Streit zwischen Schülern zu schlichten, Unterrichtsstörungen zu analysieren, Motivationsprobleme der Schüler zu bearbeiten u.a.m.

Bei der Beantwortung der Frage, ob die Angebote der Schulsozialarbeit an der Schule mit den schulischen Erwartungen an die Schulsozialarbeit deckungsgleich sind, werden allerdings generellere *Erwartungsdiskrepanzen* deutlich, die sich aus der Perspektive der Schulsozialarbeiter/-innen daraus ergeben, dass die Schulsozialarbeit schulische Aufgaben an sie delegiert. Neun Befragte sehen keine deckungsgleichen Erwartungen und erläutern diese Einschätzung folgendermaßen: schulische Erwartungen sind (gemessen an den verfügbaren Ressourcen) quantitativ und qualitativ zu hoch, sie sind an schulische "Zyklen" im Sinne von Stresskonjunkturen orientiert und inhaltlich auf "Sozialtraining" fokussiert.

Aus diesen Antworten lässt sich das Ergebnis ableiten, dass es eine erhebliche Diskrepanz zwischen den sozialpädagogischen Zielen der Schulsozialarbeit und den

schulischen Erwartungen an sie gibt, die – neben strukturellen Hindernissen – im Ergebnis dazu führen, dass die Schulsozialarbeit ihre Ziele nur bedingt realisieren kann.

Dieses Ergebnis wird durch die Antworten auf die Frage nach den *Kooperationsproblemen* bestätigt und weiter konkretisiert. 12 Befragte beantworten die Frage nach bestehenden Kooperationsproblemen positiv. Von diesen Befragten werden vor allem drei *Gründe* genannt, wodurch die Probleme entstehen:

1. (wiederum) der Verweis auf fehlende (Zeit-) Ressourcen und fehlende strukturelle Ermöglichung der Kooperation (7 Nennungen);
2. der Verweis auf eine Erwartungsdiskrepanz im Hinblick auf die Aufgaben der Schulsozialarbeit; hier wird eine Kritik an der "Problemschüler- bzw. Problemklassen"-Orientierung von Lehrkräften artikuliert (5 Nennungen) und
3. der Verweis auf Kooperationsprobleme, die mit einer grundsätzlichen Professions-Konkurrenz bzw. einem (Status-)Konflikt zwischen den beiden Professions erklärt werden.

Analog zu den Ergebnissen der Lehrkräfte-Befragung zeigt sich auch bei der Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen eine *grundsätzliche Perspektivendiskrepanz*: die Einzelfallorientierung, die an schulische Problemdefinitionen anknüpft, steht einer Sichtweise gegenüber, in der die Schule zwar der relevante Ort professionellen sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Handelns ist, aber als Einrichtung nicht die Aufgaben, Ziele und Arbeitsweisen der Sozialer Arbeit vorgibt.

Die Frage nach einer *sozialraumbezogenen* Vernetzung der Schule mit anderen Einrichtungen wird überwiegend bejaht:

Zwölf Befragte sehen die Notwendigkeit und prinzipielle Möglichkeit einer solchen Vernetzung und konkretisieren sie anhand unterschiedlicher Einrichtungen des jeweiligen Sozialraums. Die sehr umfassende Liste von Einrichtungen, die durch die Befragung zustande kam, verweist auf eine Diskrepanz, die bereits oben herausgestellt wurde: Während der Großteil der genannten Einrichtungen auf eine Öffnung der Schulsozialarbeit in die Lebenswelt der Schüler/-innen und den Sozialraum hinein (z.B. durch Vernetzung mit Angeboten der offenen Jugendarbeit, mit Kulturangeboten) verweisen, werden auch Institutionen genannt, die helfen sollen, problematische "Einzelfälle" zu bearbeiten (wie z.B. das Jugendamt, die Polizei etc.).

### **3.4 Zentrale Erkenntnisse aus den Befragungen**

1. Die Lehrkräfte der untersuchten Schulen votieren insgesamt für eine stärkere Relevanz der Schulsozialarbeit, die auf den Ebenen der Thematisierung, der Ausstattung und der strukturellen Einbindung realisiert werden sollte.
2. Viele Lehrkräfte arbeiten zwar eng mit den Schulsozialarbeiter/-innen zusammen, allerdings ist diese Form der Zusammenarbeit vor allem auf einzelfallbezogene Schülerhilfen zentriert und damit vor allem auf schul- bzw. unterrichtsinduzierte Probleme bezogen. Eine Kooperation über akute Unterrichtsprobleme hinaus und eine Orientierung auf den Sozialraum und die Lebenswelt der Schüler/-innen findet eher selten statt.
3. Als wichtigstes Ergebnis im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter/-innen kann festgehalten werden, dass die bestehenden Kooperationsdefizite nicht nur aus einem strukturellen Ressourcenmangel heraus erklärbar werden, sondern dass die Aufgaben und Zielorientierungen der Schulsozialarbeit nicht ausreichend transparent sind bzw. den Erfordernissen des schulischen Unterrichtsablaufs untergeordnet werden.
4. Die "Einzelfallhilfe" bzw. Maßnahmen zum Umgang mit individuell "problematischem" oder "defizitärem" Schülerverhalten haben den höchsten Zählwert bei den Fachkräften der Schulsozialarbeit erreicht.
5. Bei 14 (von insgesamt 38) Nennungen wird die Entwicklung allgemeiner Fördermaßnahmen im Rahmen der Schule wie auch in außerschulischen Kontexten als Ziel der Schulsozialarbeit genannt.
6. Drei (von insgesamt 38) Nennungen bei den Schulsozialarbeiter/-innen beziehen sich auf den Wunsch nach einer Veränderung der Angebotsstruktur (z.B. eine stärkere Verknüpfung von Schule und Sozialpädagogik).
7. Die überwiegende Mehrzahl der Schulsozialarbeiter/-innen hat die Einschätzung, dass sie ihre Ziele nur bedingt erreichen können (10 von 13 Befragten). Die genannten Gründe hierfür sind vielschichtig: es überwiegt der Verweis auf mangelnde Ressourcen (Zeit, Personal) sowie auf Kooperationsprobleme mit der Schule bzw. den Lehrkräften.



#### 4 Zusammenfassende Thesen

Ein Vergleich der Befragungsergebnisse<sup>10</sup> führt zu folgenden Aussagen:

1. Beide Professionen, Lehrkräfte wie auch Schulsozialarbeiter/-innen, artikulieren die *Notwendigkeit einer Ausweitung von Strukturressourcen*, um sowohl die Schulsozialarbeit besser auszustatten und schulorganisatorisch "integrieren" zu können als auch den Lehrkräften zu ermöglichen, der Schulsozialarbeit aufgeklärter und "wissender" gegenüber zu treten – als Voraussetzung einer gelingenden Kooperation.
2. Beide Professionen sehen die *Notwendigkeit einer Verbesserung der Kooperation*.
3. Schulsozialarbeit wird (aus Lehrersicht) eher dann als *sinnvoll und notwendig* angesehen, wenn sie mobilisiert werden kann, um akute schulische Problemsituationen zu bearbeiten. Lehrkräfte sind meist auf "Problemschüler- bzw. Problemklassen" orientiert, die *Schulsozialarbeit als Einrichtung zur Lösung schulischer Probleme* versteht. Das wird so auch durch die Ergebnisse der Schulsozialarbeiter/-innen-Befragung bestätigt und begründet Kooperationsprobleme.
4. Der Schulsozialarbeit wird (aus Lehrersicht) *keine Eigenständigkeit* in der Definition ihrer professionellen Aufgaben und Ziele zugestanden. Zudem erfüllt sie ihre Aufgaben (nach Lehrermeinung) nicht zufrieden stellend.
5. Wahrnehmungsdiskrepanzen hinsichtlich der Aufgabenstellung und Aufgabenrealisierung können als Ausdruck von *Professionskonkurrenz* zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften der Schulsozialarbeit interpretiert werden.
6. Sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schulsozialarbeiter/-innen sind interne Diskrepanzen festzuhalten, die zwei unterschiedliche Sichtweisen dokumentieren: *Bei beiden Professionen stehen sich "problemorientierte" und "ressourcenorientierte" Perspektiven gegenüber.*

##### Erläuterung:

Die *"problemorientierte"* Sichtweise zielt auf (traditionelle) Einzelfallhilfe und individuelle Förderung auf der Grundlage eines individualistischen Problemverständnisses, das von Defiziten spezifischer Schüler(-Gruppen) ausgeht. In dieser Sichtweise ist z.B. die Öffnung hin zum Sozialraum und zur Lebenswelt der Schüler/-innen sinnvoll, um die Einzelfallhilfe effektiver zu machen. Bei einem Teil der Befrag-

---

<sup>10</sup> Vergleich der Ergebnisse zwischen der *Befragung der Lehrkräfte* und den Ergebnissen der *Befragung der Schulsozialarbeiter/-innen*.

ten wird die Effektivierung ("Optimierung") der Einzelfallhilfe auch als Ziel von Kooperation und Vernetzung explizit benannt.

Die "*ressourcenorientierte*" Sichtweise setzt dagegen – bei beiden Professionen – an den institutionell verfügbaren Ressourcen an und zielt auf die grundsätzliche Ausweitung von schulbezogenen und schulübergreifenden Dienstleistungen der Schulsozialarbeit, durch die gesellschaftliche Teilhabe – auf die Schule bezogen und darüber hinausgehend – ermöglicht wird, insofern *Partizipation* als die Basis für (schulische und berufliche) Qualifikation angesehen wird.

Aus diesen unterschiedlichen Sichtweisen wird erklärbar, unter welchen Bedingungen eine Zusammenarbeit eher gelingt bzw. misslingt: Wenn die problemorientierte Sichtweise vorherrscht, eine Sensibilität für notwendige fachliche und inhaltliche Abgrenzung zur jeweils anderen Profession dagegen nicht vorhanden ist ("Mein Ziel ist es, dass die Schule mit meiner Arbeit zufrieden ist und ich für die Lehrkräfte nützlich bin."), dann wird zwar die Kooperation besser gelingen, aber eben um den Preis der Herabwürdigung der eigenen Professionalität und inhaltlichen Fachlichkeit. Es ist insgesamt mit hoher Plausibilität davon auszugehen, dass sowohl die problemorientierte Sichtweise als auch die Bereitschaft der Schulsozialarbeit, sich zur Bearbeitung schulinduzierter Probleme instrumentalisieren zu lassen, abhängig ist von den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des eigenen professionellen Handelns. Die (organisatorische) Nähe zur Schule fördert auch eine Anpassung an schulische Zielvorgaben bzw. macht anfällig für eine Konsensorientierung, die auf Kosten der eigenen Fachlichkeit und Professionalität entwickelt wird.

Insgesamt folgt aus den – hier thesenartig formulierten – Erkenntnissen, dass Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen des Sozialraums vor allem dann Produktivität entfalten, wenn eine Perspektivendifferenz zum Zuge kommen und zugelassen werden kann. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung kann mit Bezug auf die Adressaten der Schulsozialarbeit nur bedeuten, dass mehr und verschiedene Perspektiven auf problematische Situationen möglich werden.

## **5 Empfehlungen**

Vor dem Hintergrund bundesweiter *Fachdiskussionen* sowie der Ergebnisse der *Evaluation* der praktischen Schulsozialarbeit in Darmstadt lassen sich Schlussfolgerungen auf verschiedenen Ebenen für eine hier empfohlene zukünftige

Entwicklung<sup>11</sup> der Kooperationen zwischen Schulen und Jugendhilfe in Darmstadt formulieren.

### 1. Konsequenzen auf der Strukturebene

- Ausgangspunkt sämtlicher Überlegungen auf dieser Ebene ist die Schaffung einer *Steuerungsinanz*, die auf der Grundlage politischer, administrativer und planerischer Kompetenzen entsprechende Entscheidungen vorbereitet und begleitet.
- Es wird empfohlen, die derzeitigen schulbezogenen Standorte der Schulsozialarbeit zu Gunsten einer *sozialraumorientierten Angebotsstruktur* (neu) zu konzipieren. Dazu müsste die Verankerung der institutionalisierten Planungsverpflichtung zwischen den beteiligten Organisationsebenen bzw. Fachbereichen Jugendamt (Sozial- und Jugendhilfeplanung) und Schulverwaltung (Schulentwicklungsplanung) zu einer gemeinsamen Planung unter Einbeziehung aller Planungsbeteiligten sichergestellt werden.
- Für eine sozialraumorientierte Gestaltung schulbezogener Kooperationsformen sollten Überlegungen zur Einrichtung (evtl. vier) regionaler *Sozialpädagogischer Dienstleistungszentren* in die Planung einbezogen werden (ggfls. wäre die schon bestehende Einrichtung "KOMM" als fünfter Standort anzupassen bzw. auszubauen). Hier wäre die Nähe zur institutionellen Jugendhilfe und ihrer Dienste (u.a. Städtischer Sozialdienst, StSD) wie informeller Unterstützungsleistungen im Umfeld von Bedeutung.
- Die *Angebotsstruktur* der derzeitigen Praxis der Schulsozialarbeit sollte *trägerbezogen* überprüft werden. Dabei sollte ein multidisziplinärer Ansatz von Schulsozialarbeit bevorzugt realisiert werden. Das heißt, ein ausschließlich freizeitpädagogisches Angebot einerseits sollte ebenso wenig wie ein nur traditionell jugendschutzorientiertes Handeln andererseits angeboten werden. Fachpolitisch wird die Einbindung in das Jugendamt als einer öffentlich anerkannten Behörde favorisiert.
- So konzipierte (neue) Formen der sozialraumbezogenen Kooperations- und Angebotsstruktur hätten zur Konsequenz, dass die *Trägerschaften* unter den in der Kinder- und Jugendhilfe erfahrenen freien Verbänden der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend neu formuliert werden müssten.

---

<sup>11</sup> Orientiert am Forschungsauftrag und in Abstimmung der sozialplanerischen Gestaltung werden die Empfehlungen hier auf der Basis der Ergebnisse der Evaluation diskutiert - *nicht* in der Perspektive zukünftig notwendiger kommunaler Bildungslandschaften.

## 2. Konsequenzen auf der Fachebene

- Vor diesem strukturellen Hintergrund wird empfohlen, die *Rahmenkonzeption* der Schulsozialarbeit in Darmstadt neu zu verhandeln.
- Die "*Sozialpädagogischen Dienstleistungszentren*" müssten Leistungsbeschreibungen mit einheitlichen Standards i.R. einer qualitätsorientierten Evaluierung erarbeiten.
- Im Rahmen der delegierten Steuerung sollte der *Fachstelle für Jugendberufshilfe und Schulsozialarbeit* die Koordination und die Qualitätsentwicklung für die schulbezogene Sozialarbeit übertragen werden.
- Nachdrücklich empfohlen wird die Sicherstellung von *Fortbildungen* für die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit. Aus fach- und berufspolitischer Sicht sollte das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit bei fehlender Anleitung nicht BerufsanfängerInnen übertragen werden.

## 3. Konsequenzen auf der Kooperationsebene

- Empfohlen werden *Kooperationsvereinbarungen* zwischen den "Sozialpädagogischen Dienstleistungszentren" und den sich im Sozialraum befindenden Schulen. Hier müssten – ausgehend von Steuerung und Planung – Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und Kooperationsregeln konzeptionell festgeschrieben werden.
- Die Kooperationen zwischen den Sozialpädagogischen Dienstleistungszentren und den Schulen sowie zu den anderen Einrichtungen und Institutionen im Stadtteil müssten zur gelingenden Förderung der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer *Sozialraum- und Lebensweltorientierung* genutzt werden.
- Schulorganisatorische (Gremien, Konferenzen) und außerunterrichtliche Teilnahmen (Projekte, Klassenfahrten) der sozialpädagogischen Fachkräfte am Schulgeschehen sollten in das *Schulprogramm* der jeweiligen Schule aufgenommen werden.
- Unterschiedliche Ansprüche der beteiligten Professionen in den Schulen können auch auf Defizite in deren Ausbildungen verweisen; sie sollten daher inhaltlicher Gegenstand von Möglichkeiten des informellen Austauschs und gemeinsamer *Fortbildungen* sein. Das schon erwähnte Steuerungsgremium hätte hier die Funktion, in Absprache mit den (fach-)hochschulbezogenen Ausbildungsstellen strukturelle Bedingungen zu schaffen sowie beratende und supervisorische Begleitung anzubieten.

## Literaturverzeichnis

- BMJFFG (1990), Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. *Achter Jugendbericht*. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn.
- BMFSFJ (2002), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Elfter Kinder- und Jugendbericht*, Bonn.
- BMFSFJ (2006), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Berlin.
- BOLAY, E./GUTBROD, H./FLAD, C. (2005). *Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule*, in: Spies, A./Stecklina, G. (Hg), 2005. Die Ganztagschule. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn, S. 22-42.
- FIER, A./CZARNITZKI, D (2005). *Zum Stand der empirischen Wirkungsanalyse der öffentlichen Innovations- und Forschungsförderung*, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim.
- FLAD, C./GUTBROD, H. (2005). *Ganztagschule und Kooperationskonzept? Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit*, in: Spies, A./Stecklina, G. (Hg), 2005, a.a.O., S. 43-57.
- FLOERECHE, P./HOLTAPPELS, H.-G.. (2004). *Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, in: HARTNUß, B./Maykus, (Hg), 2004 a.a.O., S. 897-922.
- GROSSMANN, W. (1987). *Aschenputtel im Schulalltag*, Weinheim.
- HARTNUß, B./MAYKUS, (Hg), 2004. *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin (Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge), Vorwort
- HOLTAPPELS, H.-G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*, Weinheim und München.
- MAYKUS, S. (2001). *Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe*, Frankfurt/M.
- MAYKUS, S. (2007). *Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes*, in: Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 7/8, S. 294-303.
- MEINHOLD, M. (1997<sup>2</sup>). *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*, Freiburg (Lambertus).
- MERCHEL, J. (Hg), 1999. *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster (Votum).
- MÜNDER, J. (1993). *Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG*, 2. Aufl., Münster.
- OLK, Th. ( 2005). *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule*, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg), Band 4: Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule, München, S. 9-100.
- SEITHE, M. (1999). *Schulsozialarbeit*, in: Chassé, K. A./Wensierski, H.-J. (Hg.), Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, S. 76-86.
- WINKLER, M. (2000). *Für eine Identität der Erziehungswissenschaft? Fünf Skizzen zu einer Art Psychogramm der Disziplin*, in: Böhme, P. u.a., Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft, Neuwied/Kriftel, S. 31-53.

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

**Abb. 1:** Welche Ergänzungen wünschen Sie sich im Angebot der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?

**Abb. 2:** Wo sehen Sie den dringendsten Bedarf an Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?

**Abb. 3:** Was kann Ihre Schule dafür tun, diese Ergänzungen im Angebot der Schulsozialarbeit zu ermöglichen?

**Abb. 4:** Regelmäßige Kooperationen mit den SchulsozialarbeiterInnen

**Abb. 5:** Gelegentliche Kooperationen mit den SchulsozialarbeiterInnen

**Abb. 6:** Gründe für fehlende Kooperationen mit der Schulsozialarbeit

## **ANHANG**

- Fragebogen an die Schulsozialarbeiter/ innen
- Fragebogen an die Lehrkräfte der Schulen

<b>Fragen an die Schulsozialarbeiter/-innen</b>
---

1. Was sind derzeit die konkreten Ziele Ihrer sozialpädagogischen Arbeit an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich? Bitte nennen Sie bis zu 3 Beispiele (in Rangfolge):

- Beispiel 1: \_\_\_\_\_
- Beispiel 2: \_\_\_\_\_
- Beispiel 3: \_\_\_\_\_

2. Sind Sie der Meinung, dass Sie Ihre sozialpädagogischen Ziele an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich realisieren können?

Schätzen Sie bitte ein!

- Auf jeden Fall
- Bedingt, weil \_\_\_\_\_
- Gar nicht, weil \_\_\_\_\_

3. Denken Sie, dass die Schulsozialarbeit an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich zur Bearbeitung schulischer Probleme ("Feuerwehrfunktion") verwendet wird?

- Ja
- Nein
- Kann ich nicht beurteilen

4. Wenn Sie mit JA geantwortet haben: In welche Rangfolge würden Sie die wichtigsten schulischen Probleme bringen, für deren Bearbeitung Sie beansprucht werden?

- Problem 1: \_\_\_\_\_
- Problem 2: \_\_\_\_\_
- Problem 3: \_\_\_\_\_



5. Denken Sie, dass die Angebote der Schulsozialarbeit an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich mit den schulischen Erwartungen an die Schulsozialarbeit deckungsgleich sind?

- Auf jeden Fall
- Bedingt, weil \_\_\_\_\_
- Gar nicht, weil \_\_\_\_\_

6. Wenn Sie an die Zusammenarbeit mit Lehrkräften denken, gibt es Ihrer Meinung nach Probleme in der Kooperation

- Nein
- Ja
- Wenn ja, welche
  - Beispiel 1: \_\_\_\_\_
  - Beispiel 2: \_\_\_\_\_
  - Beispiel 3: \_\_\_\_\_

7. Mit welchen Gruppen müsste an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich hauptsächlich gearbeitet werden, um Ihre sozialpädagogischen Ziele erreichen zu können? Bitte beziffern Sie in Rangfolge (1-4)!

- Schüler
- Eltern
- Lehrer
- Andere, z. B. \_\_\_\_\_

8. Mit welchen Gruppen wird derzeit an der/den Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich hauptsächlich gearbeitet? Bitte beziffern Sie in Rangfolge (1-4)!

- Schüler
- Eltern
- Lehrer
- Andere, z. B. \_\_\_\_\_

9. Sehen Sie – aus der Sicht der Schulsozialarbeit – die Notwendigkeit, eine sozialraumbezogene Vernetzung der Schule/n in Ihrem Zuständigkeitsbereich mit anderen Akteuren (nicht nur der Schulen untereinander) einzurichten?

- Ja, geschieht bereits
- Wird derzeit erarbeitet
- Nicht notwendig, weil \_\_\_\_\_
- Weiß nicht

10. Wenn Sie die letzte Frage für Ihre Arbeit bejaht haben, geben Sie bitte bis zu 5 Beispiele für eine notwendige und sinnvolle Vernetzung an:

- Beispiel 1: \_\_\_\_\_
- Beispiel 2: \_\_\_\_\_
- Beispiel 3: \_\_\_\_\_
- Beispiel 4: \_\_\_\_\_
- Beispiel 5: \_\_\_\_\_

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !**

<b>Fragen an die Lehrkräfte der Schulen</b>
---

1. Wenn Sie an die "Öffnung von Schule" denken, ist das Ihrer Meinung nach?

- Alleinige Aufgabe der Schule
- Sowohl Aufgabe der Schule wie der Schulsozialarbeit
- Überwiegend Aufgabe der Schulsozialarbeit

2. Wo sehen Sie den dringendsten Bedarf an Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?  
Nennen Sie bitte bis zu 3 Beispiele in Rangfolge:

- Beispiel 1 (Rang 1): \_\_\_\_\_
- Beispiel 2 (Rang 2): \_\_\_\_\_
- Beispiel 3 (Rang 3): \_\_\_\_\_

3. Welche Ergänzungen wünschen Sie im Angebot der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?  
Bitte nennen Sie auch hier bis zu 3 Beispiele in Rangfolge:

- Beispiel 1 (Rang 1): \_\_\_\_\_
- Beispiel 2 (Rang 2): \_\_\_\_\_
- Beispiel 3 (Rang 3): \_\_\_\_\_

4. Was kann Ihre Schule dafür tun, diese Ergänzungen im Angebot der Schulsozialarbeit zu ermöglichen? Geben Sie bitte wieder bis zu 3 Beispiele in Rangfolge an.

- Beispiel 1 (Rang 1): \_\_\_\_\_
- Beispiel 2 (Rang 2): \_\_\_\_\_
- Beispiel 3 (Rang 3): \_\_\_\_\_

5. Kooperieren Sie als Lehrkraft mit den Schulsozialarbeiter/-innen?

- Ja (Weiter bei Frage 6.)  
 Nein (Weiter bei Frage 7.)

6. Wie häufig kooperieren Sie mit den Schulsozialarbeiter/-innen?

Es findet eine Kooperation regelmäßig statt bei

- Beispiel 1: \_\_\_\_\_
- Beispiel 2: \_\_\_\_\_
- Beispiel 3: \_\_\_\_\_

Es gibt eine gelegentliche Kooperation bei

- Beispiel 1: \_\_\_\_\_
- Beispiel 2: \_\_\_\_\_
- Beispiel 3: \_\_\_\_\_

7. Aus welchen Gründen kommt *keine* Kooperation zustande?

- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_

8. Sind Sie der Meinung, dass die Schulsozialarbeit in das Schulprogramm Ihrer Schule aufgenommen werden sollte?

- Ja, auf jeden Fall, weil \_\_\_\_\_
- Ist bereits aufgenommen
- Nicht notwendig, weil \_\_\_\_\_
- Weiß nicht

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !**

## **Autoren**

Prof. Dr. Frank Nieslony, Professor für Soziale Arbeit, Dipl. Päd., Sozialarbeiter (Grad.). Arbeitsschwerpunkte: Sozialadministration / Soziale Dienste, Jugendhilfe und Schule, Sozial- und Jugendhilfeplanung, Homosexualität und Soziale Arbeit.

Prof. Dr. Johannes Stehr, Studium der Soziologie, Politik und Ethnologie in Frankfurt/Main. Professor für Soziologie an der EFH Darmstadt. Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Kriminologisches Journal“. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie sozialer Ausschließung und sozialer Kontrolle, Politik sozialer Probleme, Konfliktsoziologie, Arbeitslosigkeitsforschung, Narrationsanalysen.

## **Arbeitspapiere aus der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt**

Herausgeber: Forschungszentrum der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt. Auf Anforderung werden Exemplare gegen Übersendung der Portokosten in Briefmarken zugesandt. Die mit \* markierten Berichte sind bei uns nicht mehr erhältlich, können aber heruntergeladen werden.

- Nr. 1 Kubon-Gilke, G. (2004)**  
Das Arrow-Unmöglichkeitstheorem und das Phänomen des leeren Kerns in Abstimmungsverfahren.
- Nr. 2 Miethe, I. Stehr, J. und Roth, N. (2005)**  
Forschendes Lernen in modularisierten BA-Studiengängen.
- Nr. 3 Breitbart, M. und Zitt, R. (Hrsg.) (2006)**  
Innovationen im gemeindepädagogischen Dienst
- Nr. 4 Bauer, A. und Brand-Wittig, C. (Hrsg.) (2006)\***  
Paardynamik in Gewaltbeziehungen
- Nr. 5 Nowka-Zincke, A. und Kubon-Gilke, G. (2006)**  
Umweltgerechtes und soziales Wirtschaften in Marktökonomien
- Nr. 6 Kainulainen, S. (2007) mit Einleitung von Bell, P. und Köhler-Officerski, A.**  
*Richtig, wahr und nützlich - Charakteristika und Möglichkeiten der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der Fachhochschulen*
- Nr. 7 Brieskorn-Zinke, M. (2007)**  
Pflege und Gesundheit - Wege zur salutogenetisch orientierten Gesundheitsbildung
- Nr. 8 Schwinger, T. (2007)**  
Einstellung zu geistig Behinderten
- Nr. 9 Mansfeld, C. (Hrsg.) (2007)**  
An den Stärken ansetzen – Interkulturelle Eltern- und Familienbildung
- Nr. 10 Herrmann, V. (Hrsg.) (2008)**  
Diakonische Bildung
- Nr. 11 Emanuel, M. und Müller-Alten, L. (2008)**  
Qualität der Hilfen zur Erziehung
- Nr.12 Nieslony, F. und Stehr, J. (2008)**  
Jugendhilfe und Schule – Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt