

Olk, Thomas; Speck, Karsten

Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 910-927



Quellenangabe/ Reference:

Olk, Thomas; Speck, Karsten: Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 910-927 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42836 - DOI: 10.25656/01:4283

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42836>

<https://doi.org/10.25656/01:4283>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische
Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im
Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik
und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere
Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und
theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsbericht-
erstellung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe
und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer
Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten.
Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.):
Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und
Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964
Impressum U 3

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung

Zusammenfassung: Unterschiedliche Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule haben in bildungspolitischen Reformvorhaben der letzten Jahre (z.B. Ganztags-schulprogramm des Bundes) eine wachsende Bedeutung erhalten. Dennoch ist das empirisch gesicherte Wissen über die Effekte der Kooperation nach wie vor relativ begrenzt. Am Beispiel der Schulsozialarbeit, die als die engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gilt, analysiert der Beitrag den Wissensstand zu den Wirkungen, Wirkungszusammenhängen und Grenzen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in der Gestalt von Handlungsprogrammen der Schulsozialarbeit. Mit Hilfe einer Metaanalyse vorliegender empirischer Studien werden die bisher generierten Erkenntnisse, die Defizite und Blindflecken vorhandener Forschung sowie die fachlichen und methodischen Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Wirkungs- und Nutzerforschung erörtert.

1. Einleitung

Nach zögerlichem Beginn in den 1970er Jahren hat sich in Deutschland inzwischen ein breites Spektrum an Kooperationsansätzen zwischen Jugendhilfe und Schule herausgebildet. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahren kann – gefördert durch die Entwicklung in den neuen Bundesländern – eine deutliche Zunahme entsprechender Ansätze, besonders im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, beobachtet werden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 417ff. und S. 640f.; BMFSFJ 2001, S. 161; Behr-Heintze/Lipski 2005, S. 16; die Beiträge in Hartnuß/Maykus 2004). Die Vielzahl einschlägiger Stellungnahmen und Empfehlungen von Gremien auf der Bundesebene (wie etwa der AGJ, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, der Jugendministerkonferenz der Länder etc.) verweist – ungeachtet mancher Zuständigkeits- und Finanzierungsfragen – auf einen breiten öffentlichen Konsens über die fachliche Notwendigkeit einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Zusätzliche Fachimpulse für die Schulsozialarbeit resultieren aus der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte über Konsequenzen aus den internationalen Schulleistungstests, den Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztagsinvestitionsprogramms des Bundes und der von sozialpädagogischer Seite forcierten Debatte über ein erweitertes Bildungsverständnis und die Kooperation formaler und non-formaler Bildung (vgl. Otto/Oelkers 2006; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005 und 2001).

Mit dem Bedeutungszuwachs der Schulsozialarbeit in Form landesweiter Handlungsprogramme nahm auch die Anzahl der Begleitforschungen zu, ohne dass von einer systematisch gewachsenen Forschungstradition in der Schulsozialarbeit gesprochen werden

könnte (vgl. auch Bolay 2004, S. 18; Hollenstein 2007, S. 354). Bis in die Mitte der 1980er Jahre existierten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule – wovon die Schulsozialarbeit nur einen Teilbereich darstellt – in erster Linie sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten. Systematische und einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit finden sich erst ab Mitte der 1980er Jahre (vgl. z.B. Frommann u.a. 1987). Einen wichtigen Beitrag zur Bestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule leistete das Deutsche Jugendinstitut (DJI) mit einer systematischen Bestandsaufnahme ab Anfang der 1980er Jahre (Raab/Rademacker 1981; Raab u.a. 1987). Erst Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre ist jedoch eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren (vgl. Kapitel 3).

Trotz der quantitativen Zunahme der Begleitforschungen ist der empirische Erkenntnisgewinn zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit weiterhin begrenzt. Dies liegt daran, dass es sich überwiegend um politisch initiierte Begleitforschungsprojekte handelt, deren primäres Ziel darin besteht, die Implementierung eines konkreten modellhaften Handlungsprogramms formativ zu begleiten bzw. den Erfolg des Vorhabens bzw. Programms allgemein nachzuweisen. Weniger im Fokus der Forschungsprojekte steht hingegen der Abgleich und die systematische Generierung verallgemeinerbarer Erkenntnisse. Ein erheblicher Teil der Studien existiert zudem nur in Form von Arbeitsberichten. Der begrenzte empirische Erkenntnisstand liegt aber auch darin, dass es – von ersten Systematisierungsansätzen und vergleichenden Studien in den letzten Jahren einmal abgesehen (vgl. Bassarak 2008; Speck 2006; Bolay 2004; Olk/Speck 2004) und im Gegensatz etwa zur Jugendarbeit, für die inzwischen systematisierende Darstellungen vorliegen (vgl. z.B. die Beiträge in Lindner 2008; Coelen/Wahner-Liesecke 2008; Coelen 2008) – an Meta-Analysen oder zumindest zusammenfassenden Analysen fehlt, die die Einzelbefunde der landes-, regional- und einzelschulbezogenen Forschungen zur Schulsozialarbeit unter übergreifenden Fragestellungen systematisch vergleichen, verallgemeinerbare Erkenntnisse generieren und offene Forschungsfragen formulieren. Dies hat dazu geführt, dass sich die Schulsozialarbeit zwar zu einem relevanten Dienstleistungsangebot an der Nahtstelle zwischen Jugendhilfe und Schule entwickelt hat, der evidenzbasierte Erkenntnisstand über die Wirkungen des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit jedoch trotz der Begleitforschungen äußerst bruchstückhaft und zum Teil defizitär ausfällt.

In den folgenden Ausführungen wird daher der Versuch unternommen, die vorhandenen empirischen Erkenntnisse über Wirkungen der Schulsozialarbeit in Deutschland zu bündeln, um so einen Überblick zur so genannten „Ergebnisqualität“¹ in der Schul-

1 Mit dem Begriff Strukturqualität wird hier die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen sowie die sachlichen und personellen Ressourcen eines Dienstleistungsangebotes gemeint, mit Prozessqualität werden diejenigen Aktivitäten gekennzeichnet, die für die aktuelle Erbringung einer Dienstleistung relevant sind und unter Ergebnisqualität wird der Aspekt der Zielerreichung erfasst (vgl. Donabedian 1980).

sozialarbeit zu gewinnen. Hierzu werden nach einer begrifflichen Einordnung des Handlungsprogrammes Schulsozialarbeit (Kapitel 2) Forschungsbefunde aus unterschiedlichen Forschungsprojekten hinsichtlich der ermittelten Wirkungen und Wirkungszusammenhänge von Schulsozialarbeit zusammengetragen (Kapitel 3). Dabei kann auf entsprechende Vorarbeiten und Systematisierungen aus der Fachliteratur aufgebaut werden (vgl. z.B. Bolay 2004; Speck 2006). Danach wird eine Systematisierung und Einordnung der Befunde vorgenommen sowie Forschungsdesiderata benannt (Kapitel 4).

2. Schulsozialarbeit – Eine begriffliche und konzeptionelle Einordnung

Bevor nachfolgend eine zusammenfassende Analyse der empirischen Erkenntnisse zu den Wirkungen und den Zusammenhängen von Zielen, Rahmenbedingungen, Maßnahmen und Wirkungen der Schulsozialarbeit vorgenommen werden kann, muss geklärt werden, was unter Schulsozialarbeit verstanden wird und welche Divergenzen in den Zielen, Ergebniserwartungen und Ausgestaltungen der verschiedenen Handlungsprogramme zur Schulsozialarbeit bestehen, um die empirischen Befunde einordnen zu können (vgl. Kromrey 2000).

Die Schulsozialarbeit im Deutschland ist historisch gesehen kein gänzlich neues Arbeitsfeld der Jugendhilfe, sondern geht auf konzeptionelle Vorarbeiten Anfang der 1970er Jahre zurück (vgl. Abels 1971), die sich auf die amerikanische School Social Work stützten. Die Ziele, Zielgruppen und Angebote der Schulsozialarbeit waren und sind bis heute eng mit wechselnden Anforderungen und Erwartungen der Bildungs- und Sozialpolitik verbunden. So wurde die Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren durch die Bildungsreform und entsprechende kompensatorische, bildungspolitische Zielvorstellungen beeinflusst. Die ersten Projekte der Schulsozialarbeit verfolgten demgemäß das Ziel, sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Schüler² zu organisieren, um die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten zu verbessern. Nach dem Ende der Bildungsreformbewegung setzte ein Trend zur „Sozialpolitisierung“ der Schulsozialarbeit ein. Sieht man von Handlungsansätzen der Schulsozialarbeit an Ganztagesgesamtschulen ab, dominierten im Verlaufe der 1980er Jahre lokale Projekte, die im Rahmen sozialer Brennpunktarbeit das Ziel verfolgten, die soziale Reproduktion von Schulmisserfolgen und Sonderschulkarrieren zu unterbrechen bzw. bildungsbenachteiligte junge Menschen beim Übergang in Ausbildung und Beruf zu unterstützen. Angesichts der relativ wenig ausdifferenzierten Praxis von Kooperationsansätzen konnte in dieser Phase der Terminus Schulsozialarbeit noch als Oberbegriff für alle Ansätze und Konzepte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule fungieren (vgl. Wulfers 1996, S. 28). Inzwischen hat sich das Spektrum sozialpädagogischer Projekte und Handlungsstrategien in und im Umfeld der Schule

2 Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Wenn die männliche Form verwendet wird, ist stets auch die weibliche gemeint.

enorm verbreitert, was zu einer erneuten Veränderung der Terminologie beigetragen hat. Schulsozialarbeit wird nun nicht mehr als Oberbegriff für alle Kooperationsansätze von Jugendhilfe und Schule verwendet, sondern gilt nun – neben der Kooperation von örtlicher Jugendhilfe und Schule und der Kooperation von Jugendarbeit und Schule – als ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer verbindlich vereinbarten Basis kontinuierlich am Ort Schule tätig sind, mit Lehrern zusammen arbeiten und dabei jugendhilfespezifische Ziele, Methoden, Arbeitsprinzipien sowie Angebote und Leistungen in die Schule einbringen.

Mit dieser allgemeinen fachlichen Festlegung hört allerdings der Konsens auf. Ein Vergleich vorliegender Definitionen und Konzepte zur Schulsozialarbeit erbringt erhebliche Differenzen, die an den zwei Konfliktlinien „Schulpädagogik vs. Sozialpädagogik“ und „Prävention vs. Intervention“ verlaufen und Auswirkungen auf die Wirkungsdebatte in der Schulsozialarbeit haben (vgl. Olk u.a. 2000a). Divergierende Positionen existieren bereits darüber, ob sich die Notwendigkeit für Schulsozialarbeit eher aus einer sozialisations- bzw. modernisierungstheoretischen Begründung (z.B. Unterstützung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen) oder einer schultheoretischen Begründung (z.B. Herstellung der Funktionsfähigkeit von Schule und Unterricht) ergibt. Uneinigkeit besteht auch darüber, ob die Schulsozialarbeiter auf der Basis der Schulgesetze mit einem stärker schulpädagogischen Auftrag oder des Kinder- und Jugendhilfegesetzes mit einem eher sozialpädagogischen Auftrag (SGB VIII) agieren sollen. Strittig ist weiterhin, ob Schulsozialarbeit ausschließlich einen Auftrag zur Problem- bzw. Krisenintervention (z.B. im Sinne des § 13 SGB VIII: Jugendsozialarbeit) oder ausdrücklich auch eine Bildungs- und Sozialisationsfunktion (z.B. im Sinne des § 11 SGB VIII: Jugendarbeit) hat. Aus der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich beachtliche Konsequenzen für die Schulsozialarbeit, und zwar hinsichtlich der:

- Ziele (Unterstützung der Lebensbewältigung, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung oder Vermittlung eines erwünschten Sozialverhaltens der Schüler)
- Zielgruppen (nur benachteiligte oder „auffällige“ Schüler oder alle Schüler und auch Lehrer und Eltern)
- Methoden (nur schülerbezogene Einzelfallhilfen oder auch Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit),
- Angebotspalette (nur ausgewählte, intervenierende Angebote oder auch präventive bildungs- und sozialisationsfördernde Angebote),
- Arbeitsorte (nur am Ort Schule oder auch in der Nähe der Schule),
- Bedarfslagen (nur für bestimmte Brennpunktschulen und Schultypen oder flächendeckender Bedarf) und
- Träger (freier Träger der Jugendhilfe, Jugendamt als Träger, Schulbehörde als Träger).

Darüber hinaus hat die Klärung der konzeptionellen Fragen und Konfliktlinien Auswirkungen auf die Erfolgskriterien der Schulsozialarbeit. So stehen bei Schulsozialarbeitsprojekten, die im Kontext innerschulischer Entwicklungen unter der Regie der

Schule entstanden sind, schulische Ziele im Vordergrund (Unterstützung der Lehrer bei der Umsetzung ihres schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages). Das entsprechende, globale Erfolgskriterium wäre hier die möglichst störungsfreie Umsetzung des schulischen Auftrags mit Hilfe von Schulsozialarbeit. Ein etwas anderes, eher auf den Überschneidungsbereich von schul- und sozialpädagogischen Zielen bezogenes Konzept wird von Rademacker (vgl. z.B. 2004) verfolgt. Er schlägt vor, die Kriterien einer „erfolgreichen“ Schulsozialarbeit von den schulischen Ergebnissen her zu definieren; übergreifendes Ziel sei es, die sozialen Integrationsrisiken insbesondere benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch die Anhebung ihrer schulischen Leistungen und Abschlüsse zu minimieren. Im Gegensatz zu diesen, stärker auf schulische Ziele fokussierten Konzepten bestimmt der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) den Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit auf der Grundlage des Konzepts der „Lebensweltorientierung“ als ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule, das sowohl sozialpädagogische Dienstleistungen für Schüler, Eltern und Lehrer als auch für das System Schule anbietet und damit auch Entwicklungsprozesse im Schulsystem selbst unterstützt (vgl. Olk u.a. 2000a, S. 182ff.). Auch die neuere Diskussion um eine Erweiterung des Bildungsbegriffs und die Anerkennung des Bildungscharakters von Jugendhilfemaßnahmen legt einen breit definierten Handlungsauftrag von Schulsozialarbeit nahe: Wenn die Kommissionen des Elften und Zwölften Kinder- und Jugendberichts argumentieren (vgl. BMFSFJ 2001 und 2005), dass Bildung über Schule und Unterricht hinausreicht, neben der Vermittlung kognitiven Wissens auch weitere Dimensionen umfasst und an verschiedenen Bildungsorten stattfindet, dann lässt sich die Schulsozialarbeit – dies wird in den Kinder- und Jugendberichten leider nicht konsequent durchhalten – als ein Angebot non-formaler bzw. informeller Bildung verstehen, das Voraussetzungen für weitergehende Bildungsprozesse schafft und selbst Bildungssettings ermöglicht (z.B. bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der Förderung von sozialen Kompetenzen und der Unterstützung der Lebensbewältigung). Bildungsarrangements dieser Art sind tendenziell für alle Schüler relevant.

3. Zusammenfassende Analyse ausgewählter Begleitforschungen

Im Folgenden sollen empirische Befunde aus unterschiedlichen Begleitforschungen zur Schulsozialarbeit in Deutschland zusammengetragen und mit Blick auf die Wirkungen und Wirkungszusammenhänge hin ausgewertet werden. Für die zusammenfassende Analyse wurden Begleitforschungen – der letzten zwölf Jahre – zu Modellversuchen und -programmen der Länder zur Schulsozialarbeit ausgewählt, da sich diese zumeist durch ein komplexes Forschungsdesign und eine hohe sozial- und bildungspolitische Bedeutung auszeichnen (vgl. Bauer u.a. 2005; ISPO 2005; Bolay u.a. 2004; Balluseck 2004 und 2003; Olk u.a. 2003 und 2000b; Prüß u.a. 2000, 2001a und b; Korus o.J.; THMSG 1998a und b; Elsner und Rademacker 1997; Nevermann 1997). Zusätzlich wurden ausgewählte regional- und schulbezogene Studien einbezogen, wenn sie ein akzeptables methodisches Design aufwiesen und einen Erkenntnisgewinn bezüglich der

Wirkungen und Wirkungszusammenhänge von Schulsozialarbeit versprochen (vgl. Fischer u.a. 2008; Schumann u.a. 2006; Streblov 2005; Ganser u.a. 2004; Bolay u.a. 2003; Niederbühl 2001, S. 217ff.; Bolay/Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule 1999). Als generalisierbare Befunde lassen sich anhand der Studien in einem ersten Schritt Aussagen zur selbst berichteten Inanspruchnahme, Informiertheit und Zufriedenheit in Bezug auf die Schulsozialarbeit extrahieren (vgl. ausführlicher Olk 2005; Speck 2006, S. 275ff. und Speck 2007, S. 98ff.):

- Die Nutzungsquote der Schulsozialarbeit bei den Schülern liegt – je nach Studie – zwischen etwa einem Fünftel und drei Viertel der Schüler. Grundsätzlich verfügt nur ein Teil der Schüler, Lehrer und Eltern über einen engeren Kontakt zur Schulsozialarbeit. Von den Eltern wird lediglich eine kleine Minderheit erreicht. Die Nutzungsquote bei den Lehrern fällt je nach Perspektive unterschiedlich aus: In der Selbsteinschätzung verfügen fast alle Lehrer über einen Kontakt zum Schulsozialarbeiter, während die Fremdeinschätzung durch die Schulsozialarbeiter dies nur für einen Teil der Lehrer bestätigt. Als einflussreich erweist sich der Informationsstand. Während sich die Schüler, die Lehrer und die Schulämter in der Regel relativ gut über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert zeigen, bestehen bei Eltern und Jugendämtern offensichtlich deutliche Informationsdefizite. Die Schulsozialarbeiter überschätzen dabei auch bei relativ gut informierten Adressaten (z.B. Lehrern und Schülern) deren Informationsstand.
- Die Nutzungsquote bei den Schülern ist ferner von der konzeptionellen Ausrichtung der Angebote und Projekte sowie subjektbezogenen Variablen der Adressaten abhängig. Je spezifischer ein Angebot bzw. Projekt zur Schulsozialarbeit auf die Lösung eines bestimmten Problems bzw. eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet ist, desto weniger Schüler werden von der Schulsozialarbeit erreicht. Eine höhere Nutzungsquote weisen besonders jüngere Schüler, Mädchen sowie Grund- und Sonderschüler auf. Zudem zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit öfter von Schülern mit einer höheren subjektiven Belastung, einem geringeren Selbstbewusstsein, größeren sozialen Auffälligkeiten und ungünstigeren familiären Unterstützungsressourcen (z.B. niedrigerer Berufsabschluss, schlechteres Familienklima, geringere Ansprechbarkeit bei Problemen) genutzt wird. Auffällig ist des Weiteren, dass eine höhere Nutzung von Schulsozialarbeit von Seiten der Schüler mit einer positiven Beurteilung der Schule und Lehrer erfolgt. Eine Nutzung der Schulsozialarbeit und eine hohe Schulqualität schließen sich also offenbar nicht aus, sondern stehen in enger Wechselwirkung.
- Die Zufriedenheit der Adressaten mit der Schulsozialarbeit fällt insgesamt relativ positiv aus. Die Lehrer weisen dabei die höchsten Zufriedenheitswerte, die Schüler etwas geringere und die Eltern deutlich schlechtere Zufriedenheitswerte auf. Hervorhebenswert ist, dass zwischen der Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit und den entsprechenden konkreten Kontakten zu den Schulsozialarbeitern ein enger Zusammenhang besteht; d.h. engere Kontakte zur Schulsozialarbeit gehen mit einer höheren Zufriedenheit einher.

Nach diesen generalisierbaren Befunden erfolgt nun in einem zweiten Schritt eine Darstellung relevanter Einzelbefunde zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit auf der Basis der Begleitforschungen zu Modellversuchen und -programmen der Länder. Die Befunde stützen sich zumeist auf verbale Einschätzungen von Beteiligten zu den Ergebnissen und Wirkungen der Modellversuchen und -programmen oder Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit.

Bolay, Flad und Gutbrod befragten mittels standardisierter Instrumente Schulleitungen und Jugendhilfefachkräften sowie mittels qualitativer Instrumente Jugendhilfeplaner, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen und Schüler zum Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ in Baden-Württemberg (vgl. 2004). Erfolge der Schulsozialarbeit zeigten sich aus Sicht der Beteiligten in der stärkeren Öffnung der Schule für die Lebenswelt der Schüler, der Förderung der inneren Schulentwicklung und der Ausweitung der Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004 und Bolay 2004, S. 28f.). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Schulsozialarbeiter neben ihrer fachlichen Kompetenz besonders als Vertrauenspersonen im Sinne von „anderen Erwachsenen“ angesprochen werden (vgl. Bolay u.a. a.a.O.). Heraus kristallisiert wurde ferner, dass die Projektdauer und die Personalausstattung einen nachweisbaren Einfluss auf den quantitativen Umfang und die Variationsbreite der Schulsozialarbeitsangebote haben.

Balluseck hat an 17 Berliner Schulstationen, also sozialpädagogischen Anlaufstellen in Grundschulen, u.a. die Sichtweisen von Lehrern auf die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte untersucht (vgl. 2003 und 2004; ergänzend auch Nevermann 1997). Befragt nach dem Nutzen der Schulstationen äußerten die Lehrer in hohem Maße Entlastungsargumente (z.B. Entlastung im Unterricht, Abgabe von Schülern in die Schulstation). Positive Effekte der Schulstationen wurden von den Lehrern vor allem in Bezug auf die schülerbezogene Einzel- und Gruppenarbeit, die Konfliktbearbeitung unter und mit Kindern sowie die Arbeit mit den Eltern wahrgenommen.

Olk u.a. untersuchten – nach einer Voruntersuchung (vgl. Olk u.a. 2000b) – mittels Wiederholungsbefragungen, Methodentriangulation und Multiperspektivenansatz das Landesprogramm Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt (vgl. zum Folgenden Olk u.a. 2003; ergänzend Speck 2004; Speck 2006, 292ff.). Bei den älteren Schülern zeigte sich eine stark differierende Nutzung der Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Angebotsformen (z.B. Aufenthalt regelmäßig: 17%, Nutzung bei einem Problem: 28%, Teilnahme an Unterrichtsprojekt: 46%) und im Projektverlauf eine gestiegene Zufriedenheit. Erreicht wurden von den Sozialarbeitern in den Beratungen besonders Schüler mit fehlenden Ansprechpartnern in Familie und Gleichaltrigengruppen sowie ungünstigeren beruflichen Status der Eltern. Empirisch nachgewiesen werden konnte im Verlauf des Modellprojekts bei der Gruppe der Lehrer ferner eine Zunahme regelmäßiger Kontakte zwischen Lehrern und Sozialarbeitern, eine gestiegene Zufriedenheit, bessere Erfolgsbewertungen sowie Einstellungsänderungen (z.B. Bedarfswahrnehmung, Reduzierung der Konkurrenzwahrnehmung). Dies spricht für längerfristige Finanzierungs- und Kooperationsstrukturen in Handlungsprogrammen zur Schulsozialarbeit. Hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge konnte belegt werden, dass Schulsozialarbeiter mit einer guten strukturellen Einbindung in der Schule häufiger über eine intensivere Unterstützung

durch die Lehrer an der Schule und mehr Lehrerkontakte verfügten. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen Trägerunterstützung einerseits und Angebotsbreite und Berufszufriedenheit der Schulsozialarbeiter andererseits bestätigt werden. Nachgewiesen wurde ferner, dass die Bewertung der Schulsozialarbeit von den Erwartungshaltungen abhängig ist und je nach Akteursgruppe unterschiedlich ausfällt. So bewerteten die Schulleiter in der qualitativen Abschlussbefragung die Ergebnisse der Schulsozialarbeit äußerst positiv (z.B. Unterstützung der Schüler, Konfliktbearbeitung in den Schulen, Verbesserung der Elternarbeit, Öffnung der Schulen, Ressourcenerschließung), während sich die Jugendämter deutlich zurückhaltender äußerten.

In einer Untersuchung von *Korus* wurden im Land Brandenburg die Schulsozialarbeiter, Schulleiter und Mitarbeiter der Jugendämter mittels standardisierter Befragungsinstrumente zur Wirksamkeit der Sozialarbeit an Schulen befragt (vgl. Korus o.J. und Schmidt 2002). Die drei Befragtengruppen stimmten – hinsichtlich der abgefragten Kriterien – in ihrer positiven Einschätzung weitgehend überein: Eine besonders hohe Wirksamkeit wurde der Sozialarbeit übereinstimmend vor allem in Bezug auf Hilfen für einzelne Schüler, Freizeitangebote in der Schule und eine Verbesserung des Schulklimas attestiert (vgl. Korus o.J., S. 46). Die Aussagen der Schulleitungen bestätigten jedoch häufiger eine Verbesserung des Schulklimas und seltener eine Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Kritisiert wurde in dem Bericht, dass es in den meisten Projekten bzw. Kreisen offenbar keine Absprachen zur Überprüfung der Wirksamkeit der Schulsozialarbeit gab (a.a.O., S. 44).

Prüß u.a. befragten in einer *Untersuchung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern* die Adressaten, d.h. die Schüler, Lehrer und Eltern sowie die Sozialpädagogen selbst, zur Schulsozialarbeit (vgl. Prüß u.a. 2000 und 2001a; Maykus 2001). Die Schulsozialarbeiter übernahmen aus Sicht der zumeist positiv urteilenden Lehrer Aufgaben, die im Schulalltag sonst nicht zu leisten wären, bereicherten den außerunterrichtlichen Bereich und schufen Gesprächs- und Beratungsmöglichkeiten für die Schüler bei schulischen Problemen (vgl. Prüß u.a. 2000, S. 152). Immerhin ein Viertel der Lehrer meinte, dass sich in der Schule durch die Schulsozialarbeit nichts geändert hätte. Bei den Eltern zeigte sich eine geringe Kontakthäufigkeit zu den Schulsozialarbeitern (vgl. Prüß u.a. 2000, S. 108f.). In der Schülerbefragung wurde erkennbar, dass die Angebote der Schulsozialarbeit für die Schüler – neben der freizeitbetreuenden Funktion – auch eine erfahrungsbezogene, soziale, kommunikative, lernbezogene und unterstützende Funktionen hat (vgl. a.a.O., S. 99). Die häufig im politischen Raum erwartete Nutzung der Schulsozialarbeit bei Problemen, Sorgen und Belastungen stand jedoch nicht im Zentrum (vgl. a.a.O., S. 184ff.). Krause arbeitete in einer qualitativen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern zudem heraus, dass die Lehrer integrierende Aufgaben außerhalb des Unterrichts im Zusammenhang mit schulischer Auslese an die Schulsozialarbeiter abdelegierten und insofern die von den Sozialpädagogen gewünschte „Gesamtzuständigkeit“ abgelehnt wurde (vgl. Krause 2002, S. 348).

Prüß, Maykus und Binder befragten außerdem mittels qualitativer Verfahren die Jugendamtsleiter, Sachgebietsleiter und Jugendhilfeplaner zur Wirkungsbreite und zu steuerungsrelevanten Effekten der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in

Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Prüß u.a. 2001b): Die Ergebnisse zeigen, dass die Landesinitiative zu einer Reflexion, Überprüfung und Stabilisierung bestehender Angebote und Strukturen, einer Initiierung von neuen und notwendigen Angeboten der Jugend- und Schulsozialarbeit, einer finanziellen Entlastung der Landkreise sowie einer Praxisentwicklung und Verfachlichung beigetragen hat (vgl. a.a.O., S. 78, S. 159ff., S. 179ff.). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wirksamkeit der Landesinitiative fachlich, finanziell und zeitlich begrenzt war (z.B. wenige Neueinstellungen von Fachkräften, Probleme bei der kommunalen Gegenfinanzierung, unzureichende Einbindung in Jugendhilfeplanung) (vgl. z.B. S. 99ff., S. 111, S. 162ff., S. 181).

Elsner und Rademacker untersuchten mittels harter Indikatoren die Zielerreichung in einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission, bei dem in ausgewählten sächsischen Schulen „Maßnahmen zur Prävention gegen Schulversagen sowie gegen Aussteigerkarrieren bei Kindern und Jugendlichen“ in Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrern initiiert wurden (vgl. Elsner/Rademacker 1997, S. 198ff.). Belegt werden konnte anhand schulischer Statistiken eine Verringerung der Anzahl der Schüler ohne Schulabschluss und der Klassenwiederholer sowie eine Zunahme an Hauptschul- und Realschulabschlüssen. Ferner wies die Schülerbefragung auf positive Wirkungen des Modellversuchs hinsichtlich der Schulqualität hin (z.B. Schulklima, Klassenklima, Freizeitsituation, Schulfreude, Gewaltabnahme) (a.a.O., S. 200).

Seithe führte in ihrer landesweiten Untersuchung zum konzeptionell stark auf Freizeitpädagogik ausgerichteten Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ – neben einer Schülerbefragung – unter anderem eine standardisierte Befragung der Jugend- und Schulamtsleiter sowie Experten zum Erfolg der Projekte durch (THMSG 1998a und b). In Übereinstimmung mit der freizeitpädagogischen Ausrichtung des Programms schätzten die Jugend- und Schulamtsleiter und die Experten ein, dass es den Projekten gelungen sei, eine Verbesserung des Freizeitangebots im Stadtteil bzw. der Schule zu erreichen. Besonders häufig wurden außerdem eine Öffnung der Schule zum Stadtteil und schnellere und unkomplizierte Hilfen für verhaltensauffällige/problembelastete Kinder und Jugendliche als Veränderungen bestätigt. Auffällig bei den Einschätzungen der Jugend- und Schulamtsleiter war, dass die Schulamtsleiter bei fast allen abgefragten Erfolgskriterien eine positivere Projektbeurteilung abgaben als die Jugendamtsleiter. Lediglich bei der Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule urteilten die Jugendamtsleiter positiver (vgl. THMSG 1998a, S. 126ff.; THMSG 1998b, S. 103ff.).

Von *Fabian* u.a. (vgl. 2008) liegt schließlich eine Längsschnittstudie für die Schweiz und Liechtenstein vor, bei der die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit durch einen rückwirkenden Vergleich zwischen Nutzern und Nichtnutzern der Schulsozialarbeit – innerhalb einer Gesamtstichprobe von Schülern – untersucht wurde. Die Daten weisen einerseits darauf hin, dass Schüler mit Belastungen und Problemen durch Schulsozialarbeit erreicht wurden und andererseits, dass sich die Belastungen und Probleme bei den Nutzern trotz Schulsozialarbeit mehr verstärkt haben als bei den Nichtnutzern (z.B. Abnahme des Wohlbefindens, Zunahme des Konsums von Alkohol) (a.a.O., S. 71f.).

Über diese landesweiten Begleitforschungen hinaus existiert eine Vielzahl an schul- und regionalbezogenen Untersuchungen mit vielfältigen quantitativen und qualitativen

Einzelbefunden zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen von Schulsozialarbeit, auf die abschließend in einem dritten Schritt eingegangen werden soll: *Bolay u.a.* konnten beispielsweise anhand einer qualitativ ausgerichteten, schulbezogenen Wirkungsstudie zeigen, dass die Schulsozialarbeit aus Sicht der Schüler zu zusätzlichen materiellen und räumlichen Ressourcen führt, einen Ansprechpartner zur Verfügung stellt und einen diskreten Umgang mit vertraulichen Informationen sichert (vgl. *Bolay/Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule* 1999, S. 37ff.). Von den Lehrern wurde die Schulsozialarbeit hauptsächlich als eine unterstützende Instanz in der Schule und als Vermittlungsinstanz zwischen den Lehrern und Schülern wahrgenommen (vgl. a.a.O., S. 44ff.). Nachweisbar waren außerdem Wirkungen der Schulsozialarbeit auf das schulinterne und schulübergreifende Unterstützungsnetzwerk sowie das Schulklima und die Öffnung der Schule (vgl. a.a.O., S. 62ff.). *Streblov* kommt ebenfalls anhand einer qualitativen, schulbezogenen Studie zum Schluss, dass vom integrierenden und orientierenden Angebot der Schulschulsozialarbeit besonders diejenigen Schüler profitieren, die von massiven Ausgrenzungserfahrungen betroffen sind, da sie in den Schulstationen einen weitgehend neutralen und entlastenden Zwischenraum mit signifikanten Anderen für einen Perspektivwechsel vorfinden (vgl. 2005, S. 292ff.). *Bolay, Flad und Gutbrod* wiesen anhand von Statistiken und qualitativen Analysen nach, dass Schulsozialarbeiter mit Teilzeitstellen zwar durchaus eine vergleichbare Angebotspalette wie Sozialarbeiter mit Vollzeitstellen aufweisen, jedoch nur eine begrenzte Wirksamkeit erreichen (vgl. 2003, S. 28 und 44). Festgestellt wurden deutlich seltenere Kontakte zu Schülern, eine weniger intensive Begleitung von Einzelfallhilfen, eine nicht immer zeitnahe Vermittlung von Schülern an die Schulsozialarbeiter, eine schlechtere Vorbereitung und Auswertung von Projekten sowie eine ungünstigere Informationslage der Schulsozialarbeiter (vgl. a.a.O., S. 44). Die empirischen Befunde von *Schumann, Sack und Schumann* im Rahmen einer quantitativen, schulbezogenen Fallstudie weisen darauf hin, dass sich die jeweiligen Nutzergruppen und -zahlen bei den Angeboten der Schulsozialarbeit stark unterscheiden (z.B. Anlaufstellen, Gruppenarbeit, freizeitpädagogische Arbeit, Individualberatung und biographische Begleitung, arbeitsweltbezogene Jugendarbeit) (vgl. 2006, S. 94ff.). Insbesondere in offenen Treffs wird eine hohe Nutzerzahl erreicht. Erkennbar wurde außerdem, dass die Schüler und Lehrer die – zum Teil über die schulischen Erfolge hinausgehenden – Lernerfolge durch Schulsozialarbeit als sehr hoch einschätzten (z.B. Gruppenverhalten, Verantwortungsgefühl, Engagement) (vgl. a.a.O., S. 239). In zwei anderen Untersuchungen wurde die Zielerreichung der Schulsozialarbeit schulübergreifend mittels harter Indikatoren empirisch überprüft: *Fischer u.a.* (vgl. 2008, S. 19ff.) wiesen anhand einer Längsschnittstudie mit fünf Erhebungszeitpunkten unter anderem nach, dass im Projektverlauf a) das Schulklima verbessert werden konnte, b) Fehlzeiten und längere Unterrichtsausfälle der Schüler abgenommen haben und c) sich die Anzahl und Kosten von Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung verringerten. Gleichzeitig wurden auch Grenzen der Schulsozialarbeit ermittelt (z.B. Verringerung der Problembelastung der Lehrer und Schulleitungen). Die Studie von *Ganser u.a.* (vgl. 2004, S. 33ff. und 37ff.), bei dem ein Panel-Design mit einem Kontrollgruppenansatz zum Einsatz kam, bestätigte neben positiven Schüler- und Schullei-

tereinschätzungen und einigen Effekten der Schulsozialarbeit (z.B. höhere Leistungsorientierung) deutliche Wirksamkeitsgrenzen der Schulsozialarbeit (z.B. bei der systematischen Bearbeitung von Schülerproblemen: Schulversagen, Ausbildungsabbruch, familiäre Probleme, Gewaltausübung). In einer der wenigen empirischen Studien zur Effizienz von Schulsozialarbeit konnte *Niederbühl* (vgl. 2001, S. 217ff.) schließlich durch eine längsschnittliche Untersuchung zeigen, dass durch die Installierung von Schulsozialarbeit a) die Beratungshilfen des Sozialen Dienstes deutlich zugenommen haben, b) kostenintensive Hilfen zur Erziehung zurückgegangen sind (z.B. Soziale Gruppenarbeit, Erziehungshilfe, Tagesgruppe) und c) bei steigenden Beratungsfällen die Gesamtkosten für Beratungshilfen, Hilfen zur Erziehung und Schulsozialarbeit um ein Fünftel gesunken sind.

Zusammenfassend betrachtet, hat die bisherige Analyse gezeigt, dass die vorliegenden Studien zur Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an – verschieden gut belegten und zum Teil widersprüchlichen – Einzelbefunden zu Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit generieren konnten. Auffällig ist, dass die Wirkungseinschätzungen je nach befragter Akteursgruppe (Schüler, Eltern, Lehrer etc.) und Erhebungsmethode sehr unterschiedlich ausfallen.

4. Systematisierung und Einordnung der Befunde

Wirkungen von Handlungsprogrammen der Schulsozialarbeit lassen sich offensichtlich – und zwar relativ unabhängig von den jeweiligen Zieldefinitionen und Ergebniserwartungen – auf unterschiedlichen Ebenen und bei verschiedenen Adressatengruppen nachweisen. Es fällt auf, dass die Wirkungen relativ breit streuen und eine Mehrzahl von Ebenen und Akteursgruppen umfassen. Mögliche Wirkungen von Schulsozialarbeit beziehen sich sowohl auf die Ebene von einzelnen Adressaten (z.B. Schüler, Eltern, Lehrer) und Adressatengruppen (z.B. Schulklasse) als auch auf die Ebene der Einzelschule als einer Organisation und die Ebene des sozialräumlichen Umfeldes der Schule mit seinem Netzwerk unterschiedlicher Akteure und Institutionen. Schulsozialarbeit trägt ganz offensichtlich zur Erweiterung des schulinternen und -externen Unterstützungsnetzwerkes für Schüler bei. Legt man vorliegende Studien zugrunde, dann erscheint es fachlich nicht begründbar zu sein, die Zielgruppen von Schulsozialarbeit zu stark einzugrenzen (z.B. benachteiligte und beeinträchtigte Schüler): Auch Handlungsprogramme, die ursprünglich problembezogen-kompensatorisch angelegt waren, mussten offene Angebote offerieren, um das eigene Angebot bekannt zu machen und einen Vertrauensaufbau und eine Beziehungsarbeit zu ermöglichen (vgl. Elsner 1996, S. 21ff.). Umgekehrt mussten sich die Schulsozialarbeiter in Handlungsprogrammen, die auf die Erweiterung schulischer Freizeitangebote angelegt waren, mit Anliegen und Anfragen problembelasteter Schüler auseinandersetzen und damit auf den dringenden Unterstützungsbedarf sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schüler reagieren (vgl. THMSG 1998b, S. 227). Die fachliche Bedeutung und Stärke des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit liegt offensichtlich gerade darin, einen umfassenden sozialpädagogischen

Auftrag mit probleminterventionistischen Angeboten einerseits und präventiven bildungs- und sozialisationsfördernden Angeboten andererseits am Ort der Schule umzusetzen und auf diese Weise einen Nutzen für Schüler, Eltern, Lehrer, die Schule und das Schulumfeld zu erzeugen (vgl. Abb. 1).

Wirkungsebene	Adressat	Beispiele für den Nutzen von Schulsozialarbeit für Schüler
Organisationsübergreifende Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung, Krankenkassen, Polizei, Ämter usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Schule für außerschulische Einrichtungen, Aufbau eines sozialen Netzwerkes, Integration von externen Kompetenzen und Ressourcen, Sicherstellung eines Freizeit- und Betreuungsangebotes
Organisations-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung des Schulklimas, Förderung des sozialen Lernens, Unterstützung der Schulentwicklung, Öffnung für die Sichtweisen von Schülern und Eltern
Gruppen-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Klasse, Kollegium, Eltern (bzw. Personensorgeberechtigte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderangebote für benachteiligte Gruppen, Schülercafés, Freizeit- und Kommunikationsangebote etc. Verbesserung des Klassenklimas
Einzelfall-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler, Lehrer, einzelne Eltern (bzw. Personensorgeberechtigte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner, Vertrauensperson und Berater für Schüler, Verringerung von persönlichen und schulischen Problemen, Verbesserung der Schulabschlüsse

Quelle: Speck 2006, S. 375

Abb. 1: Wirkungsebenen und -adressaten von Schulsozialarbeit

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Wirkungen von Schulsozialarbeit durch die vorliegenden Forschungen bislang zumeist erst ansatzweise und methodisch unzureichend erfasst worden sind. Im Mittelpunkt der Forschungen standen in der Regel – dies gilt besonders für die Begleitforschungsprojekte zu den Handlungsprogrammen der Länder – Nutzungszahlen/Kooperationskontakte, allgemeine Zufriedenheitsaussagen sowie globale Erfolgseinschätzungen von mittelbar Beteiligten (z.B. Jugendämter, Schulämter) und unmittelbar Beteiligten (z.B. Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleitung). Eine notwendige, kriteriengeleitete Wirkungsforschung – wie sie im Rahmen der Evaluationsforschung nahe gelegt wird (vgl. Bortz/Döring 2003; Wottawa/Thierau 1998; Kromrey 2000) – mit einer präzisen Überprüfung der anvisierten Programmziele und möglichst unter Berücksichtigung von Längsschnittuntersuchungen sowie Vergleichs- und Kontrollgruppen – fehlt weitgehend (vgl. Abbildung 2).

Für das Forschungsdefizit im Bereich der Wirkungsforschung gibt es – neben finanziellen, zeitlichen und personellen Restriktionen der Forschungsprojekte und der programmbezogenen Auftragsforschung – eine Vielzahl an Gründen: Zum Ersten sind fast

alle der hier zugrunde gelegten Studien als Begleitforschungsprojekte zu landes-, regional- oder schulbezogenen Modellprogrammen eingerichtet worden. Der Forschungsschwerpunkt lag in Folge dessen oftmals eher auf der Akzeptanzmessung bei relevanten Zielgruppen und Kooperationsakteuren, einer globalen Erfolgsbewertung und vor allem einer Unterstützung der Implementierung des neuen Handlungsprogramms und einzelner Projekte durch Fortbildung, Beratung und Qualitätszirkel (formativer Auftrag), aber weniger auf einer echten und differenzierten Wirkungskontrolle (summativer Auftrag). Hieraus ergibt sich unter Umständen ein hoher Erfolgsdruck auf die beteiligten Forscher und eine begrenzte Distanz und Neutralität. In vielen Fällen muss eher von Implementations- als von Wirkungsforschung gesprochen werden (Auftragsproblem). Zum Zweiten können die Forschungsprojekte zumeist nicht auf klare Zielvorgaben zu den Handlungsprogrammen und Forschungsaufträgen zurückgreifen, sondern müssen sich oftmals zunächst auf äußerst komplexe und global formulierte Zielvorstellungen in den Handlungsprogrammen sowie unspezifische Untersuchungs- und bzw. Evaluationsaufträge stützen, da die (fach-)politischen Auftraggeber die Konkretisierung der operativen Ergebnisenerwartungen nicht selten den Akteuren vor Ort überlassen (Operationalisierungsproblem). Dies führt dazu, dass die für die Überprüfung der intendierten Programmziele notwendigen Aussagen zu Zielindikatoren sowie zu den Zeiträumen und Orten der anvisierten Veränderungen fehlen und in ein und demselben Landesprogramm eine hohe Variationsbreite von – mehr oder weniger klaren – Zielsetzungen bzw. Ergebnisenerwartungen auf einzelschulischer Ebene nachweisbar ist. Zum Dritten sind für eine Wirkungsforschung im offensichtlich sehr komplexen Handlungsprogramm Schulsozialarbeit sehr anspruchsvolle Untersuchungsdesigns mit Längsschnittuntersuchungen sowie Kontroll- und Vergleichsgruppen erforderlich. Es müsste der Versuch unternommen werden, nicht nur die subjektiven Einschätzungen beteiligter Akteursgruppen, sondern die unter dem Einfluss der Schulsozialarbeit zustande kommenden Veränderungen, etwa bei den unterschiedlichen Angeboten, Nutzergruppen (z.B. Kompetenzerwerb bei den Schülern, Einstellungsänderungen bei Lehrern) und Institutionen (z.B. Öffnung von Schule und Jugendhilfe) evidenzbasiert nachzuweisen. Hierfür fehlen in Deutschland – im Gegensatz etwa zu den USA (vgl. etwa Allen-Meares 2004; Constable u.a. 2002; Dupper 2002; Flynn 2002; Dibble 1999) – entsprechende, über allgemeine Evaluationsdesigns hinausgehende konzeptionelle und empirische Vorarbeiten zum Handlungsprogramm Schulsozialarbeit.

Ein weiteres Forschungsdefizit muss zudem hinsichtlich des subjektiven Nutzens von Schulsozialarbeit (insbesondere des bildungsbezogenen und biographischen Gebrauchs- und Transferwertes) sowie der subjektiven Nutzungs- und Aneignungsstrategien durch die Nutzer konstatiert werden. Dafür wäre ein Perspektivwechsel von der Wirkungs- zur Nutzerforschung erforderlich (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005 und Abbildung 2): Während in der Wirkungsforschung in einer top-down Perspektive kausale Ziel-Mittel-Wirkungsanalysen im Mittelpunkt stehen und die Klienten als Objekte von Handlungsprogrammen modelliert werden, geht die Nutzerforschung in der auf Freiwilligkeit und Mitgestaltung setzenden Schulsozialarbeit umgekehrt vor. Hier werden – aus einer bottom-up Perspektive – die Klienten als aktive Subjekte verstanden, die den Nut-



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Wirkungsdimensionen von Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Wirkungs- und Nutzerforschung

zen von sozialen Dienstleistungen vor dem Hintergrund individueller Lebenslagen und Präferenzen abwägen und die Angebote auf der Basis subjektiver Strategien nutzen, umfassend mitgestalten und sich aneignen. Da diese Perspektive der Nutzerforschung im Bereich der Schulsozialarbeit erst langsam an Bedeutung gewinnt (vgl. Flad/Bolay 2006; Schumann u.a. 2005; Streblov 2005; Bolay 2004), besteht ein erhebliches Erkenntnisdefizit darüber, a) wie die Angebote der Schulsozialarbeit von den Nutzern und unterschiedlichen Nutzergruppen subjektiv gedeutet und hinsichtlich ihres Nutzens bewertet werden, b) welche Zusammenhänge es zwischen individuellen Prozessen der Belastungs- und Krisenerfahrung bei Schülern und der Inanspruchnahme von Angeboten und Leistungen der Schulsozialarbeit gibt, c) wie die Angebote der Schulsozialarbeit prozessual in Anspruch genommen und angeeignet werden und d) welche Auswirkungen die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit auf individuelle Bewältigungsprozesse und Bildungsbiographien zeitigen.

Zusammenfassend betrachtet existiert ein Forschungsdefizit in Bezug auf 1. die Überprüfung der Zielerreichung und Bildungseffekte der Schulsozialarbeitsprogramme und -projekte auf der Basis von harten Erfolgsindikatoren, Längsschnittuntersuchungen sowie Vergleichs- und Kontrollgruppen und 2. den individuellen Nutzen sowie die Nutzungs- und Aneignungsstrategien aus Sicht der Nutzer unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Adressaten und Angebotsarten von Schulsozialarbeit sowie der lebens- und schulbiographischen Bezüge der Adressaten. Als unzureichend muss zudem der Forschungsstand über den Wirkungszusammenhang von Konzepten, Rahmenbedingungen, Inputvoraussetzungen und Arbeitsprozessen einerseits und den Effekten der Schulsozialarbeit andererseits sowie die nicht erreichten, unerwünschten und nicht-intendierten Nebenfolgen von Schulsozialarbeit bewertet werden (z.B. Stigmatisierung, Delegierung von Aufgaben an die Sozialpädagogen). Wünschenswert wären konzeptionell und international vergleichende Untersuchungen.

Literatur

- Abels, H. (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, In: *Soziale Welt* 28, 3, S. 347–359.
- Allen-Meaures, P. (Hrsg.) (2004): *Social Work Services in Schools*. New York: Guilford Press.
- Balluseck, H. (2003): Schulstationen in Berlin. In: *Soziale Arbeit* 52, 7, S. 256–263.
- Balluseck, H. (2004): Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Grundschule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen. In: *Soziale Arbeit* 53, 8, S. 290–296
- Bassarak, H. (2008): Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bauer, P./Brunner, E./Morgenstern, I./Volkmar, S. (2005): *Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Behr-Heintze, A./Lipski, J. (2005): *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bolay, E. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf, In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 35, 2, S. 18–39.
- Bolay, E./Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule (1999): *Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, Materialien zur Schulsozialarbeit VIII*, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern Landesjugendamt. Stuttgart: Eigenverlag.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, Nr. 7, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart: Eigenverlag.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ und Baden-Württemberg, Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*. Tübingen: o.V.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): *Achter Jugendbericht*. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2001): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Coelen, T. (2008): Wirkungen von Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 918–928.
- Coelen, T./Wahner-Liesecke, I. (2008): Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In: Lindner, W. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–260.
- Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.) (2002): *School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives*. Chicago: IL: Lyceum Books.
- Dibble, N. (1999): *Outcome Evaluation of School Social Work Services*. Consultant, School Social Work Services. Wisconsin: Department of Public Instruction.
- Donabedian, A. (1980): *Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Vol. 1. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment*. Ann Arbor: MI: Health Administration Press.

- Dupper, D. (2002): *School social work. Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: John Wiley & Sons INC.
- Elsner, G. (1996): *Schulsozialarbeit in Sachsen: Plädoyer für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe. Modellversuch zu Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten*, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Arbeitspapier 2-124, München.
- Elsner, G. (Hrsg.) (2001): *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“*, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Arbeitspapier J-164. München.
- Elsner, G./Rademacker, H. (1997): *Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen*, In: *Zeitschrift für Pädagogik, Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*, 37. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fabian, C./Drilling, M./Müller, C./Galliker Schrott, B./Egger-Suetsugu, S. (2008): *Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler*. In: *Soziale Innovation* 3, S. 68–74.
- Faulstich-Wieland, H./Tillmann, K.-J. (1984): *Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz, Erfahrungen in der Region Kassel*, DJI-Materialien, Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, Bd. 13. München: Eigenverlag.
- Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg*, Heidelberg.
- Flad, C./Bolay, E. (2006): *Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H.: *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 159–174.
- Flynn, J. (2002): *Research and Evaluation as Tools of Practice*. In: Constable, R./McDonald, S./Flynn, J. (Hrsg.): *School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives*. Chicago: IL: Lyceum Books, S. 291–297.
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialarbeit und Schule*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Ganser, C./Hinz, T./Mircea, R./Wittenberg, A. (2004): *Problemlagen beruflicher Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München*. München: Institut für Soziologie.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Hollenstein, E. (2007): *Über unerledigte Aufgaben der Schulsozialarbeit und den Nutzen empirischer Befunde*. In: *Unsere Jugend* 9, 59, S. 354–365.
- Institut für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung GmbH (ISPO) (2005): *Evaluation „Schoolworker“: Ergebnisse der Schoolworker/innenbefragung und der Schulleistungsbefragung*, erstellt von Dirk Groß, Saarbrücken (Verlag nicht angegeben).
- Korus – Beratung in Brandenburg BIUF e.V. (Korus) (o.J.): *Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg, Ergebnisse der landesweiten schriftlichen Befragung 1999*, im Auftrag des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS). Potsdam: o.V.
- Krause, S. (2002): *Zum Umgang mit schulischer Auslese – Ein Beispiel für die Kooperation von Lehrern und Schulsozialarbeitern in Mecklenburg-Vorpommern*, Dissertation. Wuppertal.
- Kromrey, H. (2000): *Die Bewertung von Humandienstleistungen, Fallstrick bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen*. In: Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (Hrsg.): *Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–57.

- Lindner, W. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe, eine Theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. Frankfurt a. M u.a: Lang.
- Nevermann, C. (1997): Schulstationen. Unterstützende Pädagogik im sozialen Lernfeld, eine Publikation der TANDEM gemeinnützigen Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft, Basdorf bei Berlin: Retriever Medienproduktion und -vertrieb.
- Niederbühl, R. (2001): Evaluation von Schulsozialarbeit, In: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt a.M.: Deutscher Verlag für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 217–227.
- Olk, T. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9–100.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000a): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit, Edition Soziale Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Speck, K. (2000b): 2. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt“. Forschungsbericht im Auftrag Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit und des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: o.V.
- Olk, T./Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand, In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 69–101.
- Olk, T./Speck, K./Bathke, G.-W. (2003): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt: „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts“, Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: o.V.
- Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald: o.V.
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2001a): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Greifswald: o.V.
- Prüß, F./Maykus, S./Binder, H. (2001b): Forschungsbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Analyse von Rahmenbedingungen und Effekten der Landesinitiative auf die regionale Angebotsstruktur aus Sicht kommunaler Akteure. Greifswald: o.V.
- Raab, E./Rademacker, H. (1981) (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. DJI-Materialien, Reihe Materialien zu Schulsozialarbeit, Bd. 1.. München: o.V.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch zur Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München: Juventa Verlag.

- Rademacker, H. (2004): Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: *Die Deutsche Schule* 96, 2, S. 170–183.
- Schaarschuch, A./Oelrich, G. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung: In: Oelrich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, B. (2002): Zusammenfassende Ergebnisse einer landesweiten Befragung zur Sozialarbeit an Schulen, In: Kantak, K.: *Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule*, herausgegeben von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Berlin. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, S.39–53.
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (2006): *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer*. Weinheim/München: Juventa.
- Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Sachsen-Anhalt, In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Frankfurt a.M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 799–816.
- Speck, K. (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K. (2007): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Streblov, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur rekonstruktiv-lebensweltorientierten Evaluationsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998a): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“*, Band 1, Teil A-C. Erfurt: o.V.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998b): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“*, Band 2, Teil D. Erfurt: o.V.
- Wottawa, H./Thierau, H. (2¹⁹⁹⁸): *Lehrbuch Evaluation*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Wulfers, W. (2¹⁹⁹⁶): *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.

Abstract: In the educational-political reform plans of the last few years (e.g. the federal all-day schooling program), different forms of cooperation between institutions of help for young people and schools have increasingly gained in significance. However, empirically solid knowledge on the effects of this cooperation is still rather limited. Taking as an example social work at schools, which is considered the closest form of cooperation between institutions of help for young people and schools, the authors analyze the state of knowledge on the effects, the interrelations of these effects, and the limits of the cooperation between institutions of help for adolescents and schools in the shape of action programs for school-related social work. By means of a meta-analysis of available empirical studies, the insights that have been generated so far as well as the deficits and blind spots of existing research and the subject-related and methodological challenges in future research on the effects and the use of social work are discussed.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Thomas Olk, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1; Haus 6, 06099 Halle/Saale

Dr. Karsten Speck, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam