

Schulsozialarbeit und soziale Disparität: Potenziale und Implikationen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, diskutiert am Beispiel des saarländischen Landesprogramms "Schoolworker"

Geiss, Marco

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Monographie / monograph

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geiss, M. (2016). *Schulsozialarbeit und soziale Disparität: Potenziale und Implikationen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, diskutiert am Beispiel des saarländischen Landesprogramms "Schoolworker"*. Heidelberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46969-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Marco Geiss

Schulsozialarbeit und soziale Disparität

Potenziale und Implikationen aus bildungswissenschaftlicher
Perspektive, diskutiert am Beispiel des saarländischen
Landesprogramms „Schoolworker“

1. Auflage

I Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlage: Die Reproduktion von sozialen Disparitäten	4
2.1 Bildung und soziale Ungleichheit nach Bourdieu	5
2.2 Bildungsinvestitionen und Bildungsentscheidungen nach Boudon	8
3 Empirische Befunde: Determinanten von Bildungserfolg	11
4 Handlungsfeld Schulsozialarbeit	15
4.1 Zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe.....	16
4.2 Gesetzliche Grundlagen und Finanzierung	17
4.3 Zielgruppe	18
4.4 Grundsätze	18
4.5 Tätigkeitsprofil	19
5 Das saarländische Landesprogramm „Schoolworker“	20
5.1 Ein Überblick	20
5.2 Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	22
5.2.1 Wirkungsorientierte Steuerung.....	23
5.2.2 Datenerhebung und Auswertung	24
5.2.3 Zentrale Befunde	25
5.3 Methodische Reflexion der Datenerhebung	29
6 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	30
6.1 Interpretation der Ergebnisse anhand theoretischer Bezüge.....	31
6.2 Anschlussfähigkeiten zum Forschungs- und Fachdiskurs	34
6.3 Konzeptionelle Implikationen	36
6.3.1 Schulentwicklung	36
6.3.2 Steuerung der Schulsozialarbeit	38
6.3.3 Qualitätsentwicklung der Schulsozialarbeit	39
6.4 Beantwortung der Forschungsfrage.....	41
7 Schlussbetrachtung	42
7.1 Fazit und Diskussion.....	43
7.2 Ausblick.....	45
Literaturverzeichnis	47
Anhangsverzeichnis	57
PowerPoint Präsentation	67

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Heuristisches Modell der (soziologischen) Mehrebenen-Erklärung von Bildungsungleichheiten	1
Abbildung 2: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft	5
Abbildung 3: Das abstrakte Raummodell.....	10
Abbildung 4: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012	12
Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler in Schulbildung nach besuchter Schulart und Risikolagen	12
Abbildung 6: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2012 nach höchstem beruflichen Abschluss der Eltern	13
Abbildung 7: Sozialschichtspezifische Effekte auf individuellen Bildungserfolg.....	14
Abbildung 8: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	37

III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen von Interventionen der Schulsozialarbeit im Saarland 2014-2015.....	26
---	----

Marco Geiss

Bildungs- und Erziehungswissenschaftler, Pädagoge

Freier Lektor (VFLL)

Freier universitärer Mitarbeiter (FUH, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen)

Individualpsychologischer Erziehungsberater

Psychosoziale Beratung für Kinder, Jugendliche und Eltern (Heidelberg)

E-Mail: marcogeiss@mail.de

Copyright © Marco Geiss, Heidelberg 2016

1 Einleitung

Im Zuge der internationalen Schulleistungsstudien IGLU (Stubbe, Bos & Hornberg, 2008, S. 103ff.), TIMMS (Bonsen, Frey & Bos, 2008, S. 141ff.) und PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 351ff.) wurde um die Jahrtausendwende in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg konstatiert. Diesem Befund konnte im Folgejahrzehnt durch bildungspolitische Maßnahmen (KMK, 2001, Abs. 1 ff.) entgegengewirkt werden, jedoch liegt die Bundesrepublik weiterhin nur im Mittelfeld der teilnehmenden OECD-Staaten. Der sozioökonomische Status des Elternhauses und die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen korrelieren nach wie vor in hohem Maße. Bildungspolitisch ist es daher auch zukünftig von Bedeutung, eine Entkopplung von sozialer Herkunft und dem jeweiligen Bildungsgrad anzustreben (Ehmke & Jude, 2010, S. 249f.).

Das deutsche Bildungssystem (Anhang I) weist vor allem durch vielzählige Übergänge und Schnittstellen Strukturen auf, die Selektion und Exklusion (Ditton, 2010, S. 53 ff.) sowie institutionelle Diskriminierungen bzw. soziale Disparitäten bereits auf der Makro- und Mesoebene erzeugen. Bildungsungleichheiten werden zudem durch schichtspezifische Sozialisationsprozesse, Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen auf der Mikroebene reproduziert (Abbildung 1).

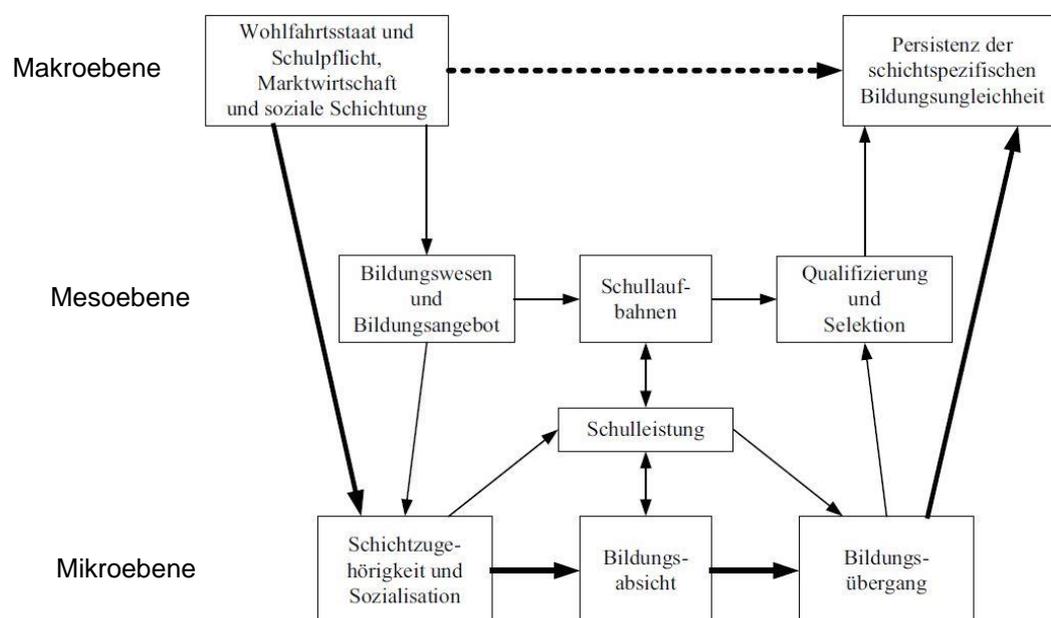


Abbildung 1: Heuristisches Modell der (soziologischen) Mehrebenen-Erklärung von Bildungsungleichheiten nach Becker (2011, S. 126). Eigene Modifikation

Entsprechend der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Relevanz, wird ein Schwerpunkt dieser Monografie auf *soziale Disparitäten im Bildungswesen* gelegt.

Darüber hinaus sind in der gegenwärtigen Gesellschaft vielfältige Lebensformen existent. Eine fortschreitende Individualisierung geht mit einer sinkenden Bedeutung der Familie und mit einer Umgestaltung von etablierten Sozialformen einher (Beck, 1986, S. 116f.). Diese veränderten Sozialstrukturen prägen die Sozialisationsprozesse von nachfolgenden Generationen, die von individuellem Handeln und Diversifikation gekennzeichnet sind und einen erheblichen Einfluss auf Bildungslaufbahnen haben (ebd., S. 58ff.). In diesem Kontext gewinnt eine systematisierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule zunehmend an Bedeutung, um individuelle Hilfe- und Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche bereitzustellen. Diese setzen im institutionellen Rahmen der Schule an und reichen bis in die *Lebenswelt* der Schüler/innen, welche altersspezifische Bewältigungsaufgaben bereithält und vom räumlichen Umfeld sowie von sozialen Verflechtungen charakterisiert ist (Otto & Thiersch, 2001, S. 1141f.).

Ein grundsätzlicher Auftrag des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit ist die Verbesserung von Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden sowie eine Vermeidung bzw. Reduktion von Benachteiligungen, um zu einem Abbau von sozialen Ungleichheiten beizutragen (Spies & Pötter, 2011, S. 60; Spies, 2013, S. 10ff.; 2013a, S. 73 ff.). Dieser Aspekt bildet den Bezugsrahmen für eine weitere zentrale Dimension dieser Ausarbeitung: Die *Etablierung von Sozialarbeit im Kontext von Schule und Bildung*. Aufgrund identischer Muster von Anlässen und Maßnahmen inkludiert der Terminus der Schulsozialarbeit den Ansatz des *Schoolworking* im Folgenden undifferenziert.

Anknüpfend an die gegenwärtige Bildungs- und Fachdiskussion (Füssel, 2013; Spies, 2013), existieren nach Hollenstein und Nieslony (2012, S. 3f.) Widersprüche zwischen der leistungsabhängigen Qualifikationsfunktion des Bildungssystems und dem integrativen Anspruch, möglichst *allen* Schüler/innen einen Bildungsabschluss zu ermöglichen.

Durch sozialpädagogisches Handeln findet eine Verzahnung der Kinder- und Jugendhilfe mit dem gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag statt. Diesbezüglich stellt die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit ein Erfordernis dar, um Exklusion zu verhindern und eine Anschlussfähigkeit an die Lebensbedingungen von Schüler/innen herzustellen (Spies & Pötter, 2011, S. 20f.).

Das Profil der Schulsozialarbeit bietet in diesem Kontext vielfältige Handlungsoptionen, der Fokus liegt jedoch auf der Förderung von benachteiligten oder beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (Spies & Pötter; 2011, S. 46ff.). Bereits in der vorrangigen Rechtsgrundlage des Handlungsfeldes, dem § 13 Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), findet die Definition einer defizitären Zielgruppe statt, was im Fachbereich durchaus kritisch gesehen (Olk & Speck, 2014, S. 5) und im Zuge dieser Ausarbeitung diskutiert wird.

Weitgehender Konsens besteht bezüglich der Bedeutung einer stabilen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die im 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2013) treffend subsumiert wird:

[...] angesichts der offenkundigen Grenzen einer Unterrichtsschule im Rahmen einer weitaus breiter angelegten pädagogischen Förderung kommt der Schulsozialarbeit inzwischen eine eigenständige Rolle zu, die sie mit sozialpädagogischer Kompetenz auch im System der Schule ausfüllen kann und damit erfüllt sie eine wichtige Funktion des Schullebens im 21. Jahrhundert. (S. 331)

Auf Basis dieses Sachverhalts werden im Anschluss jene Faktoren dargelegt, die für eine Etablierung von Schulsozialarbeit im Bildungswesen signifikant sind. Außerdem werden zentrale Dimensionen von sozialpädagogischem Handeln in schulischen Kontexten herausgearbeitet und in Zusammenhang mit Reproduktionsformen sozialer Disparitäten gesetzt.

Bei dem Versuch, Schulsozialarbeit im Bildungswesen zu etablieren (Speck & Olk, 2010, S. 21ff.; Iser, Kastirke & Lipsmeier, 2013, S. 199ff.), sind vielerorts unstrukturierte und unsystematische Bestrebungen festzustellen (Eibeck, 2014a, S. 64). Konzeptentwicklungen von Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule werden aufgrund von unterschiedlichen Rechtsgrundlagen, Kompetenzausstattungen und Befugnissen bzw. Zuständigkeiten oft nur unangemessen umgesetzt. Die Auswirkungen, beispielsweise auf Finanzierungskonzepte, sind erheblich. Häufig existieren lediglich befristete Förderungen oder Projektformen (Olk & Speck, 2014, S. 4), obgleich die Bedeutung einer fachgerechten Zusammenarbeit und kontinuierlichen Qualitätsentwicklung vielfach herausgestellt wird (Iser et al., 2013, S. 12ff.; Niemeyer, 2013, S. 33ff.; Pudelko, 2014, S. 22ff.).

Die Grundlage dieser Monografie bildet daher die landesspezifische Struktur des Saarlandes, dessen Programm „Schoolworker“ seit Beginn wissenschaftlich begleitet wird und im Jahre 2016 auf eine dreizehnjährige Geschichte zurückblickt. Dortige Vorgehensweisen eröffnen konzeptionelle Einblicke in Themen, Wirkungen und Steuerungsprozesse von Schulsozialarbeit.

Die skizzierte Problemstellung des Themas führt somit zu der handlungsleitenden Forschungsfrage:

Welche Elemente, beziehend auf Erkenntnisse des Landesprogramms „Schoolworker“ im Saarland, sind zentral für eine nachhaltige und flächendeckende Verankerung von Schulsozialarbeit im Bildungswesen, um Wirkungen zu entfalten, die zu einer Reduktion von sozialen Disparitäten beitragen?

Differenzierungen zwischen Schulformen, Altersstrukturen der Schülerschaft sowie normative Diskurse von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die im Fachbereich bzw. in der Bildungspolitik und -wissenschaft geführt werden (Dietrich et al., 2013, S. 11ff.; van Essen, 2013, S. 54f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 212ff.), finden keine Erwähnung.

Da die Herleitung elementare Bezüge zu Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten aufweist, wird die Themenstellung dieser Untersuchung im zweiten Kapitel in Ansätzen von Pierre Bourdieu und Raymond Boudon theoretisch verankert.

Im dritten Kapitel erfolgt eine empirische Fundierung, indem Determinanten von erfolgreichen Bildungsprozessen anhand verschiedener Studien aufgezeigt werden.

Eine Einführung in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit und dessen konstitutiven Dimensionen findet im vierten Kapitel statt. Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule, gesetzliche Grundlagen, Finanzierungskonzepte und eine Zielgruppenanalyse führen zu einer Grundsatzbestimmung sowie zu einer Darstellung des Tätigkeitsprofils.

Im fünften Kapitel wird mit dem saarländischen Landesprogramm „Schoolworker“ das Praxisbeispiel vorgestellt. Einer inhaltlichen Skizzierung folgt die Beschreibung des eingesetzten Evaluationssystems, dessen themenbezogene Ergebnisdarstellung wiederum die Grundlage für die Ausarbeitung des Forschungsinteresses bildet. Anschließend werden die Datenerhebungsmethoden einer kritischen Reflexion unterzogen.

Verknüpfungen der Evaluationsergebnisse mit Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten, die anhand von Bezügen zur Theorie sowie zum gegenwärtigen Forschungs- und Fachdiskurs vollzogen werden, erfolgen im sechsten Kapitel. Es werden relevante Aspekte herausgearbeitet, die zu einer Etablierung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen beitragen. Nach einer Entwicklung von entsprechenden Implikationen kommt es zur Beantwortung der Forschungsfrage.

Infolgedessen bietet das siebte und letzte Kapitel eine abschließende Perspektive auf diese Ausarbeitung. Das Fazit beinhaltet eine Diskussion zentraler Aspekte und führt zu einem Ausblick, der zukünftige Herausforderungen für das Handlungsfeld skizziert.

2 Theoretische Grundlage: Die Reproduktion von sozialen Disparitäten

Pierre Bourdieu begründet die Reproduktion sozialer Ungleichheiten anhand der Existenz und Weitergabe von unterschiedlichen Kapitalarten und einem klassenspezifischen Habitus. Individuelle Leistungsentwicklungen und Bildungsbiografien sind entscheidend davon abhängig und geprägt (Bourdieu, 2012, S. 143ff.). Im Verlauf von Bildungsbiografien bestehen zudem Effekte von divergierenden (Bildungs-) Entscheidungsprozessen, welche gleichermaßen Einfluss auf die Entstehung und Reproduktion von sozialen Disparitäten haben und mittels einer Theorie von Raymond Boudon (1979, S. 57ff.; Becker, 2011, S. 108f.) dargelegt werden. Die Synthese der beiden Theorien bildet einen Rahmen, der für die zugrunde liegende Fragestellung anschlussfähig ist und theoretische Begründungsmuster liefert.

2.1 Bildung und soziale Ungleichheit nach Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) legt in seinen makrosoziologischen und kulturtheoretischen Publikationen (Bourdieu 1997; 2001; 2012) grundlegende Analysen bezüglich der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten vor, die sich für die Bildungsforschung der Folgejahrzehnte als maßgeblich herausstellen sollten.

Laut Bourdieu ist die Gesellschaft von sozialen Strukturen geprägt, die eine Verteilung von Ressourcen und begehrten Kulturgütern bestimmen (Löw & Geier, 2014, S. 43f.). Dieses Gefüge, das eine Gesellschaft vollständig durchdringt und unterteilt, besteht aus unterschiedlichen Elementen. Sogenannte *soziale Felder* beeinflussen sich wechselseitig und sind durch unterschiedliche Ausgestaltungen gekennzeichnet. Beispielsweise existieren politische, wirtschaftliche, kulturelle oder bildungsspezifische Einheiten (van Essen, 2013, S. 28).

Sowohl Anordnung als auch Struktur der gesellschaftlichen Felder sind durch die Verfügbarkeit unterschiedlicher Kapitalarten bestimmt, deren Reproduktion und Transformation eine Basis für differente Aneignungen von Profit darstellen (Bourdieu, 1997, S. 49ff.). Der Besitz oder Nicht-Besitz von ungleich verteiltem Kapital definiert somit die Machtstellung bzw. Position individueller Akteure im *sozialen Raum*, welcher sich aus den Verteilungsstrukturen der einzelnen Felder zusammensetzt und diese umfasst. Er repräsentiert die Macht- und Kapitalverteilung einer Gesellschaft, die in Form von verschiedenen Spannungsfeldern bzw. durch „Kämpfe und Konkurrenzen“ (Löw & Geier, 2014, S. 44) um Positionen determiniert ist. Sowohl der Gesamtumfang als auch die Konstitution des Kapitals aus den einzelnen Kategorien sind hierfür entscheidend (Abbildung 2).

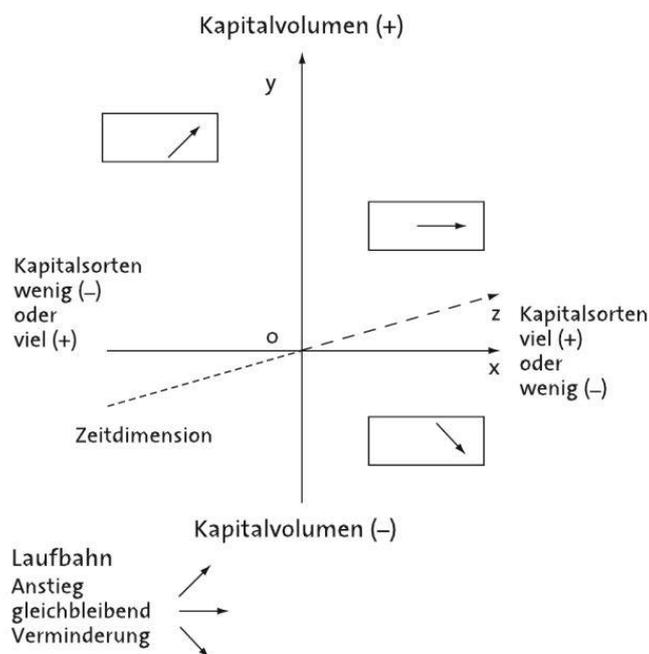


Abbildung 2: Das abstrakte Raummodell (Barlötius, 2011, S. 130)

Weiterhin klassifiziert Bourdieu das Kapital in unterschiedliche Formen (1983, S. 183ff.). Das *ökonomische Kapital* kennzeichnet die Verfügbarkeit über Geld, Besitz oder Eigentumsrechte. *Kulturelles Kapital* setzt sich aus drei Dimensionen zusammen und tritt in Form von *inkorporierten* (personengebundene Dispositionen, zum Beispiel der Bildungsgrad), *objektivierten* (kulturelle Güter wie Bücher, Bilder oder Instrumente) und *institutionalisierten* (Titel, Zertifikate) Komponenten auf. Der Erwerb von inkorporiertem Kulturkapital erfordert die Investition von Zeit zur akkumulierten Aneignung von Bildung. Um objektives Kulturkapital anerkennen bzw. würdigen zu können, ist inkorporiertes Kapital erforderlich, ebenso die Existenz von ökonomischem Kapital für dessen Erwerb. In Form von institutionalisiertem Kulturkapital stehen kulturelle Kompetenzen zur Verfügung, die wiederum einen erheblichen Einfluss auf die Konvertierbarkeit in ökonomisches Kapital haben. Anhand dieser beispielhaften Darstellung wird ersichtlich, dass die Kapitalarten kohärieren und deren Konvertierbarkeit charakterisierend ist (Bourdieu, 1997, S. 70ff.).

Das *soziale Kapital* repräsentiert Netzwerke von Kontakten und Beziehungen (Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse, Familie) sowie Ressourcen, die für den Erwerb und Erhalt des jeweiligen Sozialstatus eingesetzt werden. Aufgrund der Grunddimensionen des Kapitalvolumens, der Kapitalstruktur und der zeitlichen Entwicklung dieser Komponenten weist der soziale Raum drei Dimensionen auf (Bourdieu, 2012, S. 195f.). Der Umfang der Kapitalarten, deren konstituierenden Merkmale (Beruf, Einkommen, Geschlecht, Alter, ethnische und soziale Herkunft) sowie deren Zusammensetzung, Struktur und Verflechtung kennzeichnen schließlich eine *soziale Klasse* (ebd., S. 182). Menschen, die homogene Lebensbedingungen, also gemeinsame Variablen im Ausmaß und in der Struktur unterschiedlicher Kapitalien aufweisen, können anhand dieser Indikatoren einer Klasse zugeordnet werden (ebd. S. 175f.). Auf diese Weise werden die sozialen Strukturen einer Gesellschaft definiert und Positionierungen im sozialen Raum bestimmt (Bourdieu, 1997, S. 35).

Handlungsprozesse innerhalb von sozialen Klassen lassen sich nach Bourdieu durch den *Habitus* erklären, der objektive soziale Strukturen mit der subjektiven, intrapersonalen Praxis verbindet (Bauer, 2012, S. 126f.). Der Habitus ist „ein in klassenspezifischer Sozialisation erworbenes System von Dispositionen und Schemata, das als Beurteilungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmatrix fungiert, die wiederum das Denken und Handeln von Menschen steuert“ (Becker, 2011a, S. 499).

Diese individuellen Muster sind von der Beschaffenheit des sozialen Umfeldes geprägt und reproduzieren dessen Struktur (Rehbein, 2011, S. 93). Ein klassenspezifischer Habitus ist abhängig vom Kapital im jeweiligen sozialen Feld (Rehbein, 2011, S. 111) und wird durch die (Erst-)Sozialisation in der Familie weitgehend unbewusst generiert (Proißl, 2014, S. 312), indem er die Grenzen von Wahrnehmung, Denken und Handeln (Bourdieu, 1997, S. 33) bestimmt und die soziale Welt repräsentiert. Unterschiedliche Dispositionen ermöglichen somit

Denk- und Handlungsweisen, die im Habitus gebündelt und von individueller Ausprägung gekennzeichnet sind (Rehbein, 2011, S. 92). Distinktionsmechanismen wie beispielsweise der Lebensstil, welcher auf eine Betonung von Differenz und sozialer Abgrenzung abzielt (Bourdieu, 2012, S. 727) sowie soziale Positionen determiniert, werden dadurch erzeugt.

Um die Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten im Bildungssystem zu erfassen, soll ein erster Bezug der vorgestellten Theorie zu institutionellen Strukturen skizziert werden. Dem Bildungswesen obliegt nicht das Monopol der Produktion des maßgeblichen kulturellen Kapitals, jedoch findet einzig dort die Kontrollierung und Zertifizierung von Konvertierungen des inkorporierten Kulturkapitals der Schülerschaft statt. Somit definiert und legitimiert das Bildungswesen erwünschtes kulturelles Kapital, das in institutionalisiertes Kapital umwandelbar ist und Zugänge zum Erwerbssystem eröffnet (ebd., 143ff.). Differentes kulturelles Kapital aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus erfährt folglich eine divergierende Anerkennung im Bildungssystem (Kramer, 2011, S. 86). Dem Leistungsprinzip steht die Beurteilung von Konformität, Einstellung und Haltung gegenüber Bildung entgegen (ebd., S. 87) und der Wert von kulturellem Kapital bezieht sich vor allem auf dessen Anschlussfähigkeit in der gegebenen Herrschaftsformation (ebd., S. 43).

Das Bildungswesen lässt sich demgemäß als meritokratisches Instrument der Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit erfassen, was mit den Worten Bourdieus rekapituliert werden kann: „Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die allein sie verringern könnte“ (Bourdieu, 2001, S. 48).

Soziale Positionen werden außerdem reproduziert, indem eine Kompatibilität von erwarteten Fähigkeiten mit den Dispositionen des Habitus eines jeweiligen sozialen Milieus im Bildungssystem von Anbeginn gefordert wird (Barlösius, 2011, S. 79). Die Herausbildung von Kompetenzen im Zuge der familiären Sozialisation ist somit entscheidend für einen erfolgreichen Schuleintritt. Bereits in dieser Phase werden Grundsteine für Lebenschancen im Erwachsenenalter gelegt (Bauer, 2012, S. 143). Kapitalarten, die jeweils an die folgende Generation weitergegeben werden, bestimmen die Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden und sind essenziell für die Aneignung sozialer Handlungsressourcen (Rehbein, 2011, S. 111). Außerdem trägt eine kulturelle Kompatibilität des Habitus durch adäquate Verhaltensweisen, Kenntnisse und Einstellungen, die außerhalb des Bildungssystems erworben werden, neben fachlichen Kenntnissen entscheidend zum Bildungserfolg bei (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 212ff.). Somit sind „Varianten der kulturellen Passung [...] Ausdruck einer unterschiedlichen Prägung im Herkunftsmilieu, die als kulturelles Erbe im Bildungssystem zum Privileg oder zum Handicap wird“ (Kramer, 2011, S. 107). Hinzu kommt, dass die Abschlüsse im deutschen Bil-

dungssystem an entsprechende Schulformen gekoppelt sind und eine Durchlässigkeit nur bedingt gegeben ist (BMFSFJ, 2013, S. 245). Daher sind Habitus und Kapitalformen, insbesondere das kulturelle Kapital der Familie, wesentlich für den Verlauf von Bildungsbiografien.

Um das sozialisationstheoretische Modell von Bourdieu und dessen Fokus auf Kapital und Habitus zu erweitern, wird nachfolgend Bezug auf die Theorie von Raymond Boudon genommen. Dieser analysiert Bildungsinvestitionen und -entscheidungen im Verlauf von Bildungsbiografien, was die Analyse von Reproduktionsfaktoren sozialer Disparitäten um eine wesentliche Perspektive ergänzt.

2.2 Bildungsinvestitionen und Bildungsentscheidungen nach Boudon

Raymond Boudon (1934–2013), französischer Soziologe und Philosoph, zeigt ebenfalls Hintergründe von herkunftsbedingten Reproduktionen sozialer Disparitäten auf, die zu einer Permanenz von Bildungsungleichheiten führen (Becker, 2011, S. 106) und mit milieuspezifischen Erfahrungsräumen und Existenzbedingungen zusammenhängen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samber, 2010, S. 63). Elterliche Bildungsinvestitionen und Bildungsentscheidungen sind demgemäß vom jeweiligen Herkunftsmilieu abhängig (Brake & Büchner, 2012, S. 98). Boudon (1979, S. 57ff.) untersucht in diesem Kontext paradoxe Phänomene von intendierten Prozessen, indem er zwischen primären und sekundären Effekten unterscheidet.

Als *primäre Effekte* werden dauerhafte Wirkungen von milieuspezifischen Sozialisationserfahrungen auf Kompetenzen und schulische Leistungen von Heranwachsenden bezeichnet. Unterschiedliche Haltungen zu Bildung im Elternhaus zeichnen sich durch divergierende Lernvoraussetzungen, Lernbeteiligungen und Schulleistungen aus. Heranwachsende aus Milieus mit einem höheren sozioökonomischen Status sind durch eine entsprechende Erziehung, gezielte Förderungen und daraus hervorgehenden höheren (Bildungs-)Motivationen mit Wissen, Fähigkeiten und Präferenzen ausgestattet, die institutionellen Erfordernissen tendenziell entsprechen und in Bildungsinstitutionen positiv sanktioniert werden (Jacob & Tieben, 2010, S. 149). Hierbei lassen sich Parallelen zu der kulturellen Passung bei Bourdieu erkennen, welche ebenfalls auf Effekte der primären Sozialisation in der Herkunftsfamilie beruht.

Weiterhin weist die gegenwärtige Sozialisations- und Bildungsforschung Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Sprachkulturen, Lerngewohnheiten sowie Handlungskompetenzen und der jeweiligen inkorporierten und materiellen Ausstattung nach (Becker, 2011, S. 108f.).

Unter dem primären Effekt ist somit die Korrelation der sozialen Herkunft mit der schulischen Leistung zu verstehen, die von der sozialen und kulturellen Distanz zu Bildungsabschlüssen bestimmt wird. Ein niedriger Sozialstatus geht mit einer geringeren kulturellen und materiellen Ausstattung einher, was eine begrenzte Produktion von Ressourcen und potenziell geringere Schulleistungen zur Folge hat (ebd., S. 109). Kompetenzniveau, schulische Leistung und Bildungserfolg stehen daher in direkter Abhängigkeit zur sozialen Herkunft.

Sekundäre Effekte sind wiederum in institutionellen Verteilungsprozessen begründet und gehen aus herkunftsbedingten Kosten-Nutzen-Relationen von individuellen Bildungsinvestitionen und den daraus resultierenden Bildungsentscheidungen hervor (Vester, 2006, S. 16). Motive des Statuserhalts spielen hierbei eine zentrale Rolle, um Bildungsinvestitionen zu verwerten oder Bildungsrenditen in Form von Einkommen und Mobilitätsoptionen umzusetzen (Becker, 2011, S. 111).

Der Sozialstatus des Elternhauses korreliert daher ebenso mit Bildungsentscheidungen und -laufbahnen von Heranwachsenden, die Bildungsaspiration ist bestimmt von der Nähe zum jeweiligen Bildungsziel. Somit sind bei Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, primär aufgrund der Distanz zur höheren Bildung, umfangreichere Bestrebungen bzw. Investitionen in vorhandene Ressourcen erforderlich (ebd., S. 112). Höhere Bildungsabschlüsse werden aus Gründen der Kosten-Nutzen-Relation somit deutlich häufiger von Eltern mit einem entsprechenden sozioökonomischen Status gewählt, um diesen zu erhalten. Die diesbezügliche Beschaffenheit im Elternhaus prägt außerdem die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln für außerschulische und außerhäusliche Unterstützungsmaßnahmen, also eine Bereitstellung von Ressourcen zur Sicherung von Schulerfolg (Jacob & Tieben, 2010, S. 150).

Bei sekundären Effekten sind somit ebenfalls Verknüpfungen zu Bourdieu herzustellen, da Bildungsentscheidungen auf Effekte des Habitus zurückgehen, die wesentlich durch soziale Positionen und daran gebundene (ökonomische) Ressourcen beeinflusst werden (Kramer, 2011, S. 119) sowie herkunftsbedingte Schemata des Denkens und Handelns in Bezug auf schulische Entscheidungsprozesse hervorrufen.

Es kann demnach konstatiert werden, dass sich primäre und sekundäre Effekte unmittelbar auf Schulleistungen und Bildungsentscheidungen auswirken. Sie sind von hoher Relevanz für die Identifizierung von Reproduktionsmechanismen sozialer Bildungsungleichheiten – sowohl die Bildungsnähe als auch die sozioökonomische Herkunft der Eltern beeinflussen die Bildungsaspirationen, Bildungsinvestitionen und Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden. Eingebettet in die funktionellen und strukturellen Bedingungen des Bildungssystems, determinieren herkunftsbedingte Aspekte den Bildungserfolg (Abbildung 3).

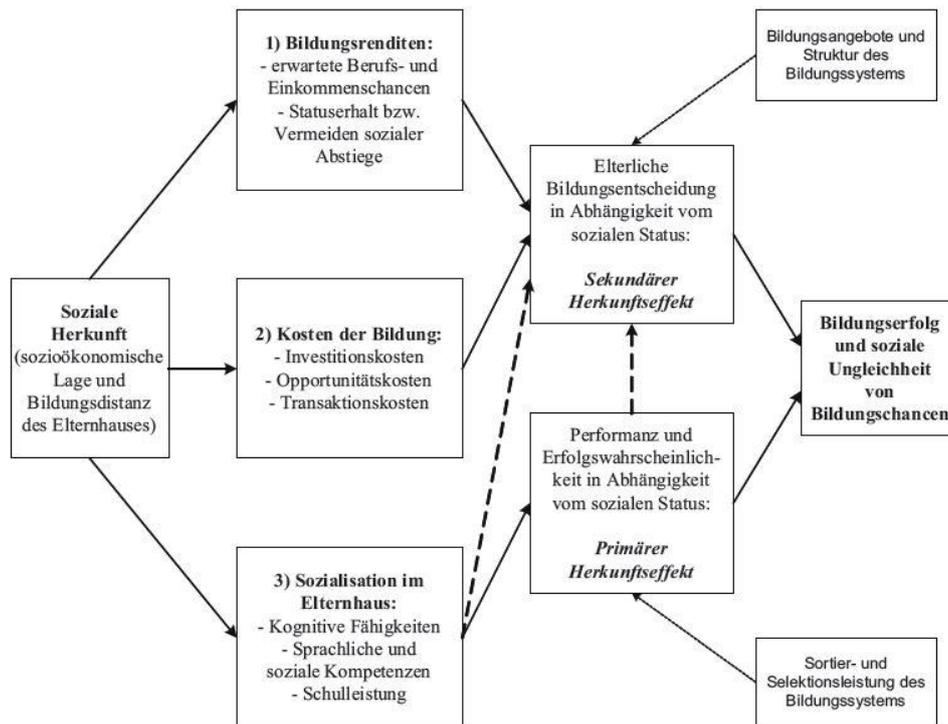


Abbildung 3: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft
(Becker & Lauterbach, 2010, S. 16)

Die Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten im Bildungssystem sind somit auf ein „komplexes Wechselspiel zwischen Sozialstruktur, Familie und schulischer Auslese“ (Link, 2011, S. 92) zurückzuführen.

Daher wird der kulturtheoretische Ansatz von Bourdieu im Folgenden um die Theorie herkunftsbedingter Bildungsentscheidungen von Boudon erweitert, sodass Erklärungsansätze für die Mikro-, Meso- und Makroebene bestehen und einen theoretischen Zugang zum Wirkungsfeld von schulischer Sozialarbeit schaffen. Eine Reduktion von sozialen Disparitäten auf institutionelle bzw. gesellschaftliche Strukturen wird dadurch vermieden und um Dimensionen milieuspezifischer und individueller Bildungsentscheidungen ergänzt.

Unter *sozialen Disparitäten* werden in der vorliegenden Monografie somit ungleiche Ausstattungen von Heranwachsenden bezüglich der Kompetenzen und Handlungs- bzw. Bewältigungsschemata verstanden, die aus Dispositionen des Habitus sowie aus primären und sekundären Effekten hervorgehen. Sie sind an den sozioökonomischen Hintergrund gebunden, werden im Zuge einer Bildungsbiografie akkumuliert und treffen auf institutionelle Anforderungen, von deren Kompatibilität die schulische Leistung abhängt.

Im Anschluss werden diese ungleichheitsgenerierenden Elemente mit Bezügen zum empirischen Forschungsdiskurs versehen, um Bedingungsfaktoren von schulischen Leistungen zu identifizieren und die Hinführung zum Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, neben der theoretischen Fundierung, auch anhand von empirischen Daten zu begründen.

3 Empirische Befunde: Determinanten von Bildungserfolg

Der Zusammenhang von erfolgreichen Bildungskarrieren und sozioökonomischen Herkunftslagen ist ein gegenwärtiger Bestandteil von bildungspolitischen Diskussionen und empirischen Diskursen. Die bereits angesprochene soziale Selektivität des Bildungswesens wird durch Schulleistungsstudien wie PISA belegt (Ehmke & Jude, 2010, S. 231). Das Bildungssystem besitzt das Monopol bei der Vergabe und Legitimation von sozialen Positionierungen und trägt aufgrund der Qualifikations-, Selektions- und Allokationsfunktion zur Reproduktion sozialer Disparitäten bei, sodass Mechanismen der Inklusion und Exklusion entstehen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 144) und der Bildungserfolg von unterschiedlichen Faktoren prädisponiert ist.

Nach Helmke und Schrader (2006, S. 83ff.) sind *individuelle Determinanten* von schulischem Erfolg – neben Lebensalter, Geschlecht und körperlichen oder seelischen Voraussetzungen – auch von intellektuellen Fähigkeiten, kognitivem Vorwissen sowie von Problemlöse-, Bewältigungs- und Sozialkompetenzen gekennzeichnet. Außerdem liegen volitionale und konative Determinanten in Form von Lernstrategien, Arbeitsverhalten und Handlungskontrollen (Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit) vor. *Familiäre Determinanten*, die vorausgehend als besonders prägend eingestuft werden konnten, sind einerseits genetische Dispositionen, aber auch der Sozialstatus, die Lebens-, Erziehungs- und Sozialisationsform sowie die soziale Umwelt der Herkunftsfamilie. Auch *institutionelle* Determinanten – die Qualität des Unterrichts, die Quantität von Unterrichts- bzw. Lernangeboten, das Klassen- bzw. Schulklima oder die Schulform – prägen den Bildungserfolg von Heranwachsenden.

Darüber hinaus haben in Deutschland soziale Risikolagen einen Einfluss auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, beispielsweise ein geringes Ausbildungsniveau und eine damit einhergehende Bildungsferne der Eltern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 21ff.). Die Hauptrisiken für Heranwachsende, welche in Form von empirischen Befunden nachweisbar sind (Abbildung 4), zeigen unmittelbare Bezüge zur sozialen Herkunft auf und wirken somit ebenfalls auf die Reproduktion von sozialen Disparitäten in institutionellen Kontexten.

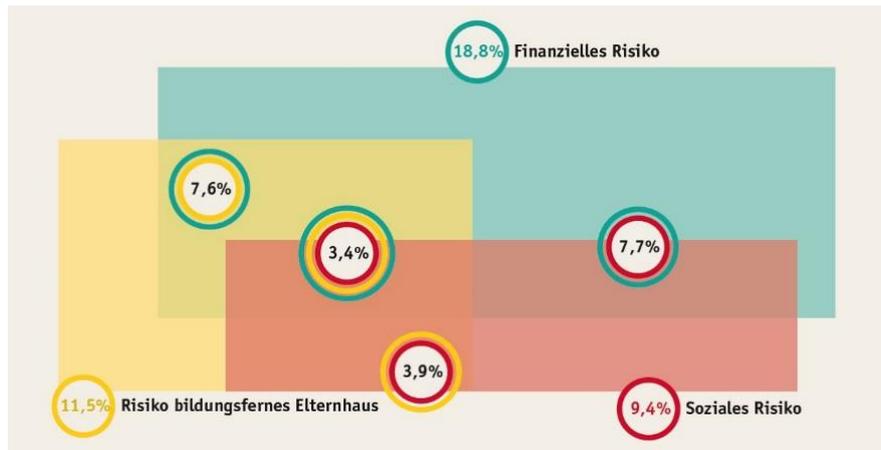


Abbildung 4: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012 in %
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 24)

Beispielsweise besuchten im Jahre 2012 42% der Heranwachsenden, die ohne Risikolage aufwuchsen, ein Gymnasium. Mit mindestens einer Risikolage nur noch 20% mit drei Risikolagen lediglich 6% (Abbildung 5). Soziale Ressourcen für Schulerfolg sind im kulturellen und ökonomischen, aber auch im sozialen Kapital der Herkunftsfamilie begründet. Außerdem fungieren Unterstützungen durch pädagogisches Personal sowie Einflüsse der Peergroup als „biografischer Erfahrungsraum“ (Schneider, 2013, S. 58), der gleichermaßen Einfluss auf schulische Leistungen hat.

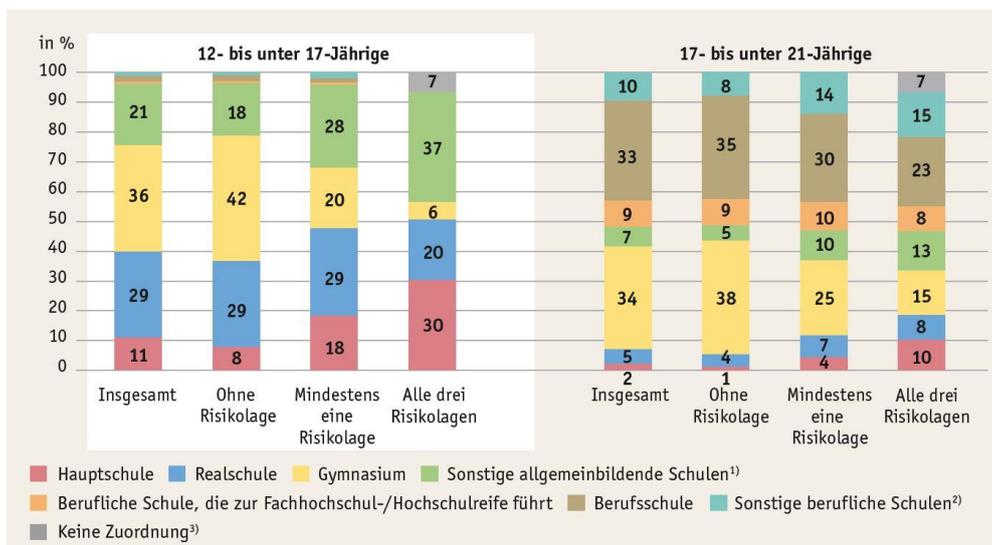


Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis unter 17 Jahren und im Alter von 17 bis unter 21 Jahren in Schulbildung nach besuchter Schulart und Risikolagen 2012 in %
(Autorenbericht Bildungsberichterstattung, 2014, S. 76)

Weitere Studien der empirischen Bildungsforschung weisen auf die Leistungserfassung und -bewertung im schulischen Kontext hin, welche sich bei der Reproduktion von sozialen Disparitäten ebenfalls als bedeutsam zeigen. Konformitäts- und Kompatibilitätsaspekte, die tradierte Ungleichheitsstrukturen transportieren, spielen bei der Leistungsbewertung eine zentrale Rolle (Dietrich & Fricke, 2013, S. 284ff.).

In Deutschland sind schon vor dem Schuleintritt herkunftsbedingte Disparitäten im sprachlichen Kompetenzerwerb festzustellen, die sich im Schulverlauf manifestieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 8). Des Weiteren konnte durch die IGLU-Studie, die sich auf Grundschüler/innen der vierten Klasse bezieht, der Zusammenhang von Lesekompetenz und sozialer Herkunft nachgewiesen werden (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009, S. 34f.). Die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen und der Grad der Bildungsteilhabe hängen entscheidend davon ab, sodass an sämtlichen Gelenkstellen des Bildungssystems – ausgehend vom Schuleintritt, über weiterführende Schulen bis hin zum Hochschulzugang – soziale Disparitäten bestehen (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 76 ff.) und Indikatoren für erfolgreiche Bildungsbiografien nachzuweisen sind. Vor allem im Zusammenhang mit höherer Bildung kommt es zu deutlichen Unterschieden.

Die Studierwahrscheinlichkeit von Schüler/innen aus einem Elternhaus mit einem hohen sozioökonomischen Status liegt beispielsweise bei ca. 80% und somit um ca. 20% höher als bei Heranwachsenden von Eltern ohne hochqualifizierten Abschluss (Abbildung 6).

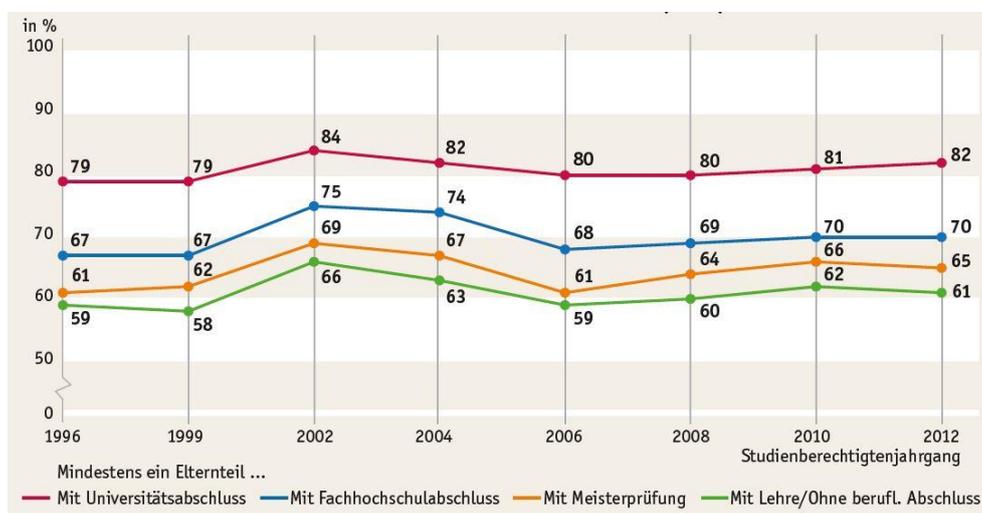


Abbildung 6: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2012 nach höchstem beruflichen Abschluss der Eltern in % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 294)

Unterschiedliche Lern- und Entwicklungsumwelten sind ebenfalls im gegliederten Schulsystem begründet (Maaz et al., 2010, S. 88), sodass bereits durch den Besuch einer entsprechenden Schulform soziale Disparitäten auftreten. In der 5. Klasse besuchen Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status des Elternhauses mit einer fünffach höheren Häufigkeit

die Hauptschule – 34% gegenüber 7%. In der 5. Klasse des Gymnasiums stammen jedoch 64% aus einem höheren sozioökonomischen Milieu, demgegenüber kommen 21% der Schüler/innen aus sozial schwachen Familien. Die Jahrgangsstufe 9 verzeichnet gar 62% gegenüber lediglich 15% mit einem niedrigen sozioökonomischen Status des Elternhauses (Anhang II).

Zusammenfassend bleibt also festzuhalten, dass die Determinanten von Bildungserfolg eine kulturelle Kompatibilität individueller Determinanten von Bildungserwerbsprozessen im Spannungsfeld von gesellschaftlichen, institutionalisierten und lebensweltlichen Kontexten voraussetzen. Die Bewältigungsstrategien von Bildungsanforderungen werden von der jeweiligen Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit bestimmt (Bauer, 2012, S. 145) und sind entscheidend vom Grad der Übereinstimmung zwischen familiärem und schulischem Habitus geprägt (van Esen, 2013, S. 62).

Somit wird einer normativen bzw. universellen Ausrichtung und der damit verbundenen Unschärfe des Begriffs *Bildungserfolg* in dieser Untersuchung mit einer deskriptiven Definition begegnet. *Bildungserfolg* soll als Grad der individuellen Bildungspartizipation sowie als Basis der späteren beruflichen und gesellschaftlichen Positionierung (Schlicht, 2011, S. 25) verstanden werden. Innerhalb von politischen und institutionellen Strukturen sind Bildungszugänge und darauf aufbauende Bildungsverläufe folglich von Bildungsentscheidungen, Kosten-Nutzen-Relationen und Bildungsaspirationen (Abbildung 7) bestimmt, die auf herkunftsbedingte Effekte zurückgehen.

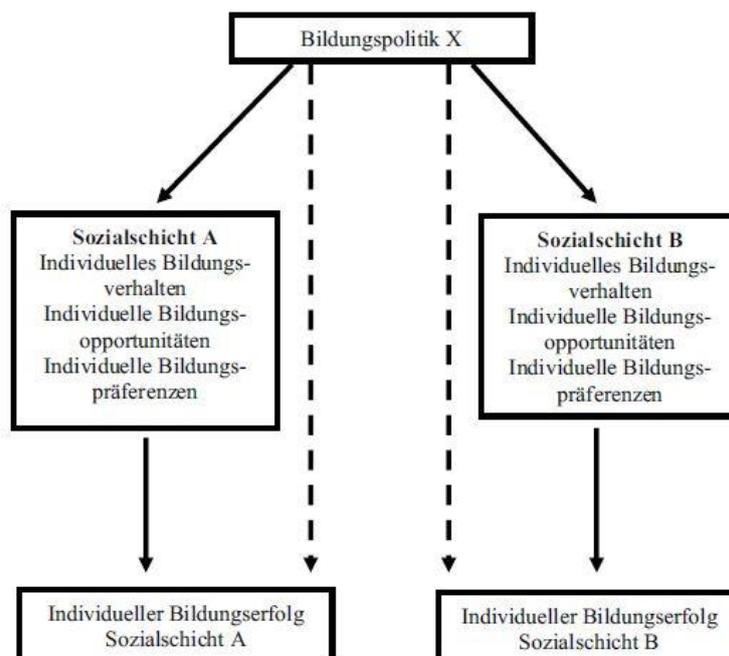


Abbildung 7: Sozialschichtspezifische Effekte auf individuellen Bildungserfolg (Schlicht, 2011, S. 51)

Um die Perspektive von schichtspezifischen und individuellen Bildungsentscheidungen, -opportunitäten und -präferenzen in einem entsprechenden Bildungsverständnis zu verankern, ist formelle Bildung um Dimensionen informeller und non-formeller Bildung zu ergänzen (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 14). In diesem Kontext entfalten sich schließlich die Potenziale von schulischer Sozialarbeit, indem Bezüge zur Lebenswelt der Schüler/innen hergestellt werden und dem (Bildungs-)Habitus unterschiedlicher Herkunftsmilieus mit sozialpädagogischer Fachkompetenz begegnet wird.

Durch eine Etablierung des nachfolgend vorgestellten Fachbereiches soll, wie im saarländischen Kinder- und Jugendbericht postuliert, „ein Beitrag zum Abbau der herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung geleistet werden“ (Müller, Grossart, Baas, Dittmann & Schwamb, 2014, S. 179).

4 Handlungsfeld Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel werden elementare Kriterien der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, gesetzliche Grundlagen und Finanzierungskonzepte dargelegt. Daraufhin folgen eine Definition und Analyse der Zielgruppe sowie eine Darstellung von Grundsätzen und Tätigkeiten. Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit wird dadurch inhaltlich ausdifferenziert und in Form seiner konstitutiven Dimensionen vorgestellt.

Der gesellschaftliche Wandel und der damit einhergehende Bedeutungsverlust der Familie (Rauschenbach, 2009, S. 123ff.) erhöht die Relevanz des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Die heterogenen Bildungs- und Lernprozesse innerhalb von gesellschaftlichen und institutionellen Teilsystemen sind mit großen Herausforderungen für bildungspolitische Maßnahmen verbunden. Es gehört „zu den zentralen Aufgaben des Bildungssystems [...], alle Personen unabhängig von Merkmalen der Herkunft oder des Geschlechts zu fördern, sodass sie sich entsprechend ihren Voraussetzungen, Neigungen und Interessen optimal entwickeln können“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 210). Verschiedenartige Herkunfts- und Sozialisationsbedingungen implizieren unterschiedliche Bildungszugänge und -aspirationen, womit dem Bildungswesen eine entscheidende Funktion bei der Verringerung sozialer Disparitäten zukommt (ebd., S. 210). Die Schulsozialarbeit liefert in diesem Kontext Lösungen für bildungsbezogene Fragen und Herausforderungen (Olk & Speck, 2014, S. 7).

Eine einheitliche Darstellung und Verortung des Fachbereiches ist durch unterschiedliche Zugänge und Umsetzungspraktiken nur schwer zu vollziehen (Pötter, 2014, S. 4ff.). Daher liegt dieser Ausarbeitung eine weitgefaste Definition zugrunde, anhand derer das Handlungsfeld zunächst aus einer allgemeinen Perspektive betrachtet und im weiteren Verlauf präzisiert wird.

Nach Pötter (2014a, S. 23) ist *Schulsozialarbeit* das Resultat von Kooperationen zwischen schul- und sozialpädagogischen Kräften. Im Zentrum steht die Realisierung einer Vernetzung des Erziehungs- und Bildungssystems mit der Lebenswelt von Heranwachsenden.

4.1 Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Die Zusammenarbeit dieser Institutionen ist von entscheidender Bedeutung für die Schulsozialarbeit als Teilgebiet der Jugendhilfe. Sie beruht auf einem Jahrzehnte währenden, nicht immer konfliktfreien Prozess. Gegenwärtig ist das Verhältnis jedoch von zunehmender Anerkennung gekennzeichnet, die positiven Effekte einer wirkungsvollen Kooperation sind mittlerweile vielfach erforscht und dokumentiert (Maykus, 2011, S. 7ff.; Pudelko, 2014, S. 22ff.). Die Konvergenz ist, wie Olk und Speck (2012, S. 355ff.) konstatieren, auf Faktoren unterschiedlicher Dimensionen zurückzuführen.

Auf der *fachlich-konzeptionellen* Ebene kam es in den vergangenen zwei Dekaden zu Konzeptentwicklungen, die bei Schulpädagogik und Jugendhilfe neue Perspektiven für eine gegenseitige Öffnung und Zusammenarbeit schufen. Die Jugendhilfe entwickelte eine wachsende Sozialraum- und Lebensweltorientierung, außerdem etablierten sich Ansätze einer schulbezogenen Jugendhilfe. Der Sozialraum ist in diesem Kontext zu verstehen als soziale Struktur einer Kommune, welche von Jugendarbeit, Kirchen, Vereinen und außerschulischen Bildungsanbietern innerhalb eines regionalen und politisch-rechtlichen Rahmens geprägt wird (Spies & Pötter, 2011, S. 82). Im Bereich der Schulpädagogik fand gleichermaßen eine Öffnung gegenüber anderen Lebens- und Gesellschaftsbereichen statt.

Die *Praxisebene* war gekennzeichnet vom Anwachsen eines Handlungsdrucks für beide Funktionssysteme, woraus ebenfalls eine steigende Kooperationsbereitschaft resultierte. Im Bildungswesen bestanden gesellschaftliche und bildungspolitische Handlungszwänge bezüglich der Sicherung einer ganztägigen Betreuung sowie im Umgang mit verhaltensauffälligen Heranwachsenden. Für die Jugendhilfe entwickelten sich vor allem finanz- und ressourcenpolitische Anforderungen, die mit dem demografischen Wandel und mit steigenden Kosten im Erziehungsbereich zusammenhingen.

Auf der *rechtlichen Ebene* wurden schließlich Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit geschaffen, indem bundesgesetzliche Regelungen um Vereinbarungen in länderspezifischen Schulgesetzen erweitert wurden, die Handlungsspielräume eröffneten und vielschichtige Kooperationsformen zuließen (Olk & Speck, 2012, S. 355ff.).

Gleichwohl gibt es im nationalen Kontext gegenwärtig keine einheitliche Regelung, was schulische Sozialarbeit betrifft. Diese findet im SGB VIII, in den länderspezifischen Ausführungsgesetzen und in Schulgesetzen bzw. Erlassen *keine* explizite Erwähnung (Peters, 2014, S. 20). Die rechtlichen Begründungen, damit verbundene Zuständigkeiten sowie Finanzierungsformen von Schulsozialarbeit sind daher zu vertiefen.

4.2 Gesetzliche Grundlagen und Finanzierung

Durch das Organisationsprinzip des Föderalismus obliegt der Bildungssektor in Deutschland der Zuständigkeit der Bundesländer. Da im Artikel 73 und 74 des Grundgesetzes (GG) keine Ansprüche des Bundes geltend gemacht werden, kommen die Länder den Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen nach (Art. 70 GG; Knösel, 2013, S. 27f.). Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit basieren auf dem SGB VIII, rechtliche Grundlagen von Schulsozialarbeit sind primär im § 13, weitere Bezüge in § 2 Abs. 2 Ziffer 1 als Leistung der Jugendhilfe statuiert. Formen einer schulbezogenen Jugendarbeit sind in § 11, Anweisungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in § 81 festgelegt. Im Zuge von präventiven Angeboten wird Bezug auf § 14 genommen. Außerdem basieren die Bildungs-, Erziehungs- und Schutzaufträge, welchen Schule und Jugendhilfe gleichermaßen nachkommen, auf Rechten des Grundgesetzes in Form von gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem (Art. 3 GG) sowie grundsätzlichen Schutzbestimmungen (Art. 6 GG). Rechte einer Förderung der individuellen sozialen Entwicklung ohne Benachteiligung (§ 1 SGB VIII) und der Schutz bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a, § 8b SGB VIII; BKiSchG – Bundeskinderschutzgesetz) kommen ebenfalls zur Geltung. Dies weist zwar auf grundsätzliche Zuständigkeiten hin, flächendeckende Regelungen und konkrete Maßnahmen fehlen allerdings auch hier. Außer in Gesetzeskommentaren sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz des SGB VIII keine bundeseinheitlichen Bezüge zur Schulsozialarbeit existent (Peters, 2014, S. 20ff.).

Die institutionelle Kooperation basiert neben rechtlichen Regelungen des Bundes insbesondere auf Richtlinien der jeweiligen Landesgesetze. Durch die unterschiedlichen Regelungen in den Schulgesetzen der Bundesländer bestehen für die Jugendhilfe heterogene Organisationsmodelle, sodass das Arbeitsfeld schulischer Sozialarbeit von starker Varianz geprägt, mit divergierenden Schwerpunkten versehen und in unterschiedlichen Ausprägungen etabliert ist.

Im Zusammenhang mit langfristigen und flächendeckenden Finanzierungen sprechen Olk und Speck (2014, S. 4) ebenfalls von einer nationalen Diversifizierung, da befristete Förderungen in Form von begrenzten Projekten und Programmen die Regel sind. Zwar bewirkten bereitgestellte Bundesmittel im Zuge des Bildungs- und Teilhabepaketes einen Ausbau des Handlungsfeldes, jedoch ist eine Weiterfinanzierung seit dem Ende des Modells im Jahre 2013 nicht gesichert. Im nationalen Kontext trägt gegenwärtig die Verfügbarkeit von Restmitteln zu einem vorübergehenden Fortbestand von Projekten und Programmen bei, eine gesicherte Anschlussfinanzierung ist jedoch ungewiss. Neben den temporären Wirkungen des Bildungs- und Teilhabepaketes bestimmen Misch- und Kofinanzierungen zwischen Kommunen, Landkreisen und Ländern das Handlungsfeld (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013a, S. 1ff.). Auch diese Ebene ist somit von Heterogenität gekennzeichnet, welche einer Institutionalisierung von sozialpädagogischen Projekten oder Programmen entgegensteht.

4.3 Zielgruppe

Laut Gesetzgebung sind Maßnahmen und Interventionen der Schulsozialarbeit auf junge Menschen ausgerichtet, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 SGB VIII). Eine derartige Stigmatisierung der Zielgruppe sowie der ausschließliche Bezug auf Einzelfälle sind für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit nicht unproblematisch. Eine Defizitorientierung steht im Widerspruch zu Zielsetzungen von Maßnahmen, die eine Persönlichkeitsentwicklung sowie die Stärkung der individuellen Problemlöse- und Sozialkompetenz zum Ziel haben (Drilling, 2009, S. 116). In der Fachdiskussion herrscht Einigkeit darüber, dass Schulsozialarbeit grundsätzlich auf *alle* Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein muss (Olk & Speck, 2014, S. 6f.), unabhängig von Schulform, Alter (Spies & Pötter, 2011, S. 46), sozialer Herkunft oder Beeinträchtigungsart. Durch eine Eingrenzung auf einen von Benachteiligung gekennzeichneten Personenkreis, der bereits durch entsprechende Finanzierungskonzepte vorgegeben wird (ebd., S. 46), bleiben zudem Formen der Gruppen- und Präventionsarbeit ohne rechtliche Grundlage, sodass der Komplexität der Anforderungen nicht entsprochen wird (Olk & Speck, 2014, S. 5).

Weiterhin richten sich Maßnahmen schulischer Sozialarbeit an Lehrkräfte, welche sowohl Bestandteil von Kooperationen als auch Zielgruppe sind. Durch fachliche Hilfestellungen in Konfliktfällen und Sensibilisierungen für die Sichtweisen und Lebenswelten von Heranwachsenden werden Lehrer/innen durch Schulsozialarbeiter/innen in ihrer Arbeit entlastet. Darüber hinaus erhalten sie Informationen über schulische Unterstützungsmöglichkeiten der Schüler/innen, bezüglich außerschulischen Kooperationsformen sowie über Interventions- und Präventionsprojekte (Speck, 2006, S. 53).

Den dritten Personenkreis, auf den sich sozialpädagogische Handlungsprozesse beziehen, bilden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Zu den Maßnahmen zählen beratende und unterstützende Funktionen bei Erziehungsfragen, eine Bereitstellung schulischer und außerschulischer Hilfsangebote sowie Vermittlungen bei Konflikten mit Lehrkräften (ebd., S. 54).

4.4 Grundsätze

Allgemeine und übergeordnete Zielsetzungen der Schulsozialarbeit, die Einfluss auf deren strukturelle und institutionelle Verortung haben, basieren auf dem Postulat der sozialen Gerechtigkeit der UN-Kinderrechtskonvention. Diesbezügliche Verweise bieten Handlungsoptionen zum Schutz vor Diskriminierung und umfassende Rechte der Beteiligung und Bildung (Baier, 2011, S. 86ff.). Des Weiteren existieren Leitziele, die potenziell für alle Schüler/innen Gültigkeit haben und sozialpädagogische Angebote prädisponieren. Beispielsweise ein Auf-

bau von persönlichen Beziehungen und Vertrauensverhältnissen zu Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern (Beziehungsorientierung), der ohne Zwang wahrgenommen wird (Freiwilligkeit). Es besteht eine unvoreingenommene Vermittlerfunktion (Neutralität), die an der Vielfalt von Lebenswelten orientiert ist und Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung von Schüler/innen zulässt (Partizipation). Durch die Verhinderung von Diskriminierungen (Inklusion) und einer Orientierung am Wohlbefinden (Prävention und Gesundheitsförderung) wird ein ganzheitlicher Ansatz vertreten, der Lebenslagen und individuelle Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden einbezieht (Ziethen, Ermel & Haupt, 2014, S. 30f.).

Konkrete Handlungsprinzipien, die sich aus diesen Grundsätzen ableiten und am SGB VIII orientieren, stellen eine Vielfalt an Methoden, Inhalten und Arbeitsformen in den Mittelpunkt. Ebenso gehören der Schutz von Sozialdaten und Privatgeheimnissen, schülerorientiertes Handeln und eine verlässliche Präsenz an Schulen (Speck, 2009, S. 78) zu den Leitsätzen. Das Bildungsangebot soll vor allem mittels Präventionsmaßnahmen, Konfliktbewältigungsstrategien und Beratungen in schwierigen Lebenslagen erweitert werden, außerdem werden Hilfen und Unterstützungen bei Lernschwierigkeiten, Schulverweigerung sowie bei Problemen an der Schwelle zwischen dem Schul- und Berufssystem angeboten. Freizeitangebote und eine Hinführung zu demokratischer Partizipation sind ebenfalls intendiert (Eibeck, 2014, S. 32).

4.5 Tätigkeitsprofil

Innerhalb der skizzierten Rahmenbedingungen ist das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit von unterschiedlichen Aufgaben gekennzeichnet. Der Praxisbereich wird anhand von Tätigkeiten konkretisiert, die eine Förderung von Schüler/innen, insbesondere derer mit besonderem Unterstützungsbedarf, durch individuell angepasste Maßnahmen ermöglichen (Olk & Speck, 2014, S. 7). Diese beinhalten (ebd., S. 6):

- Individuelle, personenbezogene Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen oder familiären Problemen
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (Präventions- und Interventionsprojekte, Erlebnispädagogik, Berufsberatung, außerschulische Kooperationsformen)
- Offene Kontakt-, Freizeit- und Gesprächsangebote
- Teilnahme an Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien (Klassenkonferenzen, Gesamtkonferenzen)
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften und deren Beratung (Beratungsgespräche, Teilnahme an Elternabenden)
- Zusammenarbeit mit Eltern und deren Beratung (Elterngespräche)
- Kooperation und Vernetzung mit weiteren Instanzen (öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, Unternehmen, Vereine, Initiativen)

Die in diesem Kapitel dargelegten Inhalte lieferten Einblicke in grundsätzliche Strukturen und Rahmenbedingungen. Um die allgemeine sozialpädagogische Handlungsebene zu verlassen und Einsichten in Prozesse des Praxisfeldes zu erhalten, soll im Anschluss auf das saarländische Landesprogramm Bezug genommen werden.

5 Das saarländische Landesprogramm „Schoolworker“

Das Programm „Schoolworker“, das „eine flächendeckende Versorgung der Schulen mit einem hochwertigen sozialpädagogischen Unterstützungsangebot“ (Schäffer, Heß & Grün, 2015, S. 1) bereitstellt, ist bereits seit dem Jahre 2003 Teil des saarländischen Erziehungs- und Bildungsangebots und wird seither durch das iSPO-Institut (Institut für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung GmbH) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Aufgrund dessen unterliegt das Programm einer stetigen strukturellen und konzeptionellen Weiterentwicklung. Schulsozialarbeit wird im landesspezifischen Kontext als eine ganzheitliche, lebenslagenorientierte und lebensweltbezogene Unterstützung, Begleitung und Förderung von Heranwachsenden und deren Familien definiert, in Kooperation mit der Schule (MSGFF, 2015).

Das Programm soll nachfolgend aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Zunächst wird eine inhaltliche Übersicht gegeben, um im Anschluss Bezüge zu der wissenschaftlichen Begleitung herzustellen. Sowohl das zentrale Element des Evaluationssystems, die wirkungsorientierte Steuerung, als auch Datenerhebungsmethoden werden vorgestellt. Eine Präsentation der zentralen Befunde führt zu einer Diskussion der Ergebnisse bzw. methodischen Verfahrensweisen. Die Erkenntnisse dieses Kapitels stellen die Grundlage für eine Exploration von Anschlussfähigkeiten dar, um Elemente einer nachhaltigen Etablierung von Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Wirkungen auf soziale Disparitäten im Bildungswesen aufzuzeigen.

5.1 Ein Überblick

Das Programm basiert auf einer systematischen, strukturellen und institutionellen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und bringt Ressourcen bzw. Kompetenzen in ein effizientes System von Bildung, Erziehung und Betreuung ein (MSGFF, 2011, S. 14). Neben den in Kapitel 4.2 aufgeführten rechtlichen Grundlagen des Bundes sind die zugrunde liegenden Unterrichts-, Erziehungs- und Schutzaufträge der beiden Funktionssysteme auch in § 1 und § 21 des saarländischen Schulordnungsgesetzes (SchoG) begründet. Demnach sollen alle Kinder, unabhängig von der sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft, die Angebote

des Bildungssystems entsprechend ihrer Fähigkeiten wahrnehmen können (SchoG § 1 Abs. 2). Des Weiteren soll das Wohl der Kinder geschützt werden (SchoG § 21 Abs. 5).

Finanzierungen und inhaltliche Schwerpunkte des Landesprogramms beruhen auf Zuwendungsverträgen, die vom zuständigen Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (MSGFF) mit den fünf vertretenen Landkreisen und dem Regionalverband Saarbrücken abgeschlossen werden. Darin ist beispielsweise die Finanzierung von Personalkosten verankert, außerdem werden die wissenschaftliche Begleitung durch das iSPO, die Verwendung einer Dokumentationssoftware („ToDo“: Tagebuchorientierte Dokumentation) sowie kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen von Schoolworker/innen fixiert. Inhaltliche und konzeptionelle Grundlagen der Finanzierung sind außerdem in sogenannten Rahmenkonzeptionen festgehalten (MSGFF, 2015).

Als definiertes Primärziel des Programms gilt eine Intensivierung und Verbesserung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (Schäffer et al., 2015, S. 1), um die systematische Förderung und Betreuung von Heranwachsenden mit sozialpädagogischen Maßnahmen zu gewährleisten und effizient umzusetzen (Schäffer, 2010, S. 89).

Die Modellphase startete im Jahre 2003 mit 20 Vollzeitstellen, die auf 27 Fachkräfte verteilt waren. 2007 begann die Vorphase des Regelbetriebes, 2008 wurde die Reichweite der Maßnahmen durch 20 weitere Personalstellen verdoppelt. Neben Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien zählten fortan auch Förderschulen zu den Tätigkeitsfeldern von nunmehr 52 Schoolworker/innen, die an 98 Schulen eingesetzt waren. Die Versorgung wurde im Jahre 2009 auf den Sektor der Grundschulen ausgeweitet und befindet sich seither kontinuierlich im Ausbau (ebd., S. 89). Seit dem Jahre 2011 basiert das Programm auf den Zuwendungsverträgen, die nicht mehr auf jährliche Förderanträge zurückgehen, sondern, unter Gewähr eines beidseitigen jährlichen Kündigungsrechts, keine begrenzte Laufzeit haben.

2012 waren sozialpädagogische Fachkräfte bereits an 75% der Grundschulen, an 78% der Erweiterten Realschulen und 66% der Gymnasien und Gesamtschulen vertreten (Schäffer, Grün, Schnabel-Bitterlich & Gädicke, 2013, S. 11). Nach Schäffer et al. (2015, S. 9) erreichten die Maßnahmen schulischer Sozialarbeit im Jahre 2014 insgesamt 8452 Schüler/innen, 2764 Lehrkräfte, 2790 Erziehungsberechtigte und 1298 Schulklassen. Diese wurden von 88 Schoolworker/innen bzw. Schulsozialarbeiter/innen in 184 Schulen durchgeführt.

Das Konzept des Programms unterliegt zunächst recht weit gefassten Richtlinien, sodass die Inhalte entsprechend lokal- und regionalspezifischen Bedingungen angepasst werden können.

Die landesweiten Aufgabenschwerpunkte beinhalten (ebd., S. 1):

- *Personenbezogene Beratungen und Unterstützungen* von Schüler/innen, Lehrkräften, Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie Weitervermittlungen an außerschulische (Hilfs-)Instanzen
- *Netzwerkbildungen* zwischen Jugendhilfe und Schule
- *Präventionen* unerwünschter Entwicklungen mit Bezug auf eine Förderung von Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung

Diese Kooperationsstruktur wird durch sogenannte Kooperationsvereinbarungen zwischen der Jugendhilfe bzw. deren Trägern und Schulen gefördert, welche die wesentlichen Postulate zusammenfassen (Anhang III).

Neben den Unterstützungsleistungen von Schoolworker/innen, die in Kapitel 5.2.3 im Zuge der Ergebnisdarstellung aufgegriffen werden, gehören in allen Einsatzschulen weitere Bestimmungen zum Anforderungsprofil des Arbeitsfeldes. Die enge Vernetzung von Schule und Jugendhilfe, eine verlässliche Präsenz von Schoolworker/innen an den Schulen, Beratungen der Zielgruppen über Leistungen der Jugendhilfe sowie eine Betreuung am Übergang zwischen Schule und Beruf zählen beispielsweise zu den Aufgabenfeldern. Ebenso akzentuiert sind Kooperationen mit außerschulischen Hilfetägern, die Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen und die verbindliche Beteiligung am Dokumentationssystem der Evaluation (MSGFF, 2007, S. 3). Der Stellenwert einer wissenschaftlichen Grundlage, die ein weiteres zentrales Element des Programms darstellt, zeichnet sich bereits durch die verpflichtende Teilnahme der Fachkräfte an der Dokumentation ab und soll daher vertieft werden.

5.2 Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Die Anforderungen und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung umfassen nach Schäffer (2010, S. 90f.) zunächst eine Bewertung der Programmkonzeption, Untersuchungen von Programmbedingungen (personelle und finanzielle Ressourcen, Trägerauswahl, Organisationsformen und Aufgabenzuteilungen), Bewertungen der Umsetzung (Anlass und Art der Maßnahmen, Zielgruppenerreichung, Kooperationsformen im jeweiligen Sozialraum) sowie Analysen der Wirkungen (intendierte und nicht-intendierte Effekte, Wirkungen bei Zielgruppen, strukturelle und kooperative Aspekte, Erkenntnisse für Modifikationen). Nach einer systematischen Analyse und Auswertung der im Praxisfeld erhobenen Daten werden die Ergebnisse in Jahresberichten gebündelt, um Erkenntnisse bezüglich der Zielerreichung zu gewinnen und Informationen für die weitere Struktur- und Konzeptentwicklung des Programms bereitzustellen (Schäffer et al., 2015, S. 1ff.).

Die Einschätzung von Fachkräften wird um Aussagen von Nutzer/innen sozialpädagogischer Maßnahmen ergänzt, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen (Schäffer, 2010, S. 91f.; Persönliche Kommunikation, 25. April 2016). Dies vollzieht sich anhand von schriftlichen Rückmeldungen bzw. Befragungen von Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern sowie durch teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtungen.

Im Jahre 2011 begann die Einrichtung eines standardisierten Instruments der wirkungsorientierten Steuerung, um zur Optimierung der Datenqualität „detaillierte, landkreisspezifische Zielsysteme“ (Schäffer et al., 2015, S. 3) einzusetzen, welche wesentliche Impulse für die Programmsteuerung bereitstellen.

5.2.1 Wirkungsorientierte Steuerung

In der Sozialen Arbeit intendieren wirkungsorientierte Steuerungen Effizienzsteigerungen und Erhöhungen von Zielgenauigkeiten, Definitionen von Wirkungszielen, Wirkungskontrollen und eine Realisation von Wirkungsorientierungen der beteiligten Akteure (Schröder & Kettiger, 2001, S. 1ff.). Sie beziehen sich grundsätzlich auf unterschiedliche Ebenen der Bereiche Pädagogik und Management und zeichnen sich durch eine konkrete Zielbenennung sowie durch den Einsatz entsprechender Maßnahmen zur Zielerreichung aus (Polutta, 2014, S. 133). Die Bewertung von Hilfsprozessen vollzieht sich anhand von möglichst validen und reliablen Datenerhebungen, welche die Effekte von Interventionen und Unterstützungsleistungen überprüfbar machen. Entscheidend ist eine Quantifizierung und Standardisierung von Daten bzw. deren Analyse (ebd., S. 137), um eine Wirkungspräzision und Qualitätsentwicklung von Projekten oder Programmen sicherzustellen (Schäffer et al., 2014, S. 68ff.).

Im Programm „Schoolworker“ findet dies in Form einer Generierung von Zielsystemen statt, welche eine Entwicklung von spezifischen Leitzielen sowie daran ausgerichtete Zieldokumentationen ermöglichen. Durch die Ermittlung von Zielerreichungsquoten werden Informationen über die Effizienz des Programms gesammelt, die mit den Erkenntnissen aus sogenannten *Bilanzgesprächen* als Grundlage für Anpassungs- und Steuerungsprozesse dienen (ebd., S. 3ff.; S. 68). Im Kontext von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und variierenden Bedarfsansprüchen sind nachweisbare Ergebnisse von zielgruppenbezogenen Wirkungen als Basis für flexible Regulationselemente maßgeblich, die „durch den Aufbau eines verlässlichen und für alle Beteiligten handhabbaren Steuerungssystems umgesetzt werden“ (MSGFF, 2011, S. 16). Die Bereitstellung von Informationen über die Zielerreichung und Wirkungen von Interventionen (Schäffer et al., 2015, S. 3) führt somit zu Anpassungen der Programmdurchführung in Bezug auf Inhalt und Dokumentationsformen der spezifischen Zielsysteme und Zielvereinbarungen (ebd., S. 3). Ebenso werden Informationen über aktuelle Bedarfs- und Problemlagen ermittelt (Schäffer et al., 2014, S. 68f.).

Fundamental für eine wirkungsorientierte Steuerung sind eine grundlegende Akzeptanz der beteiligten Akteure aller Ebenen und eine Professionalisierung der Fachkräfte im Umgang mit den Prozessen der Beobachtung, Bewertung und Dokumentation (ebd., S. 4). Adäquate Zielvereinbarungen und Definitionen von Indikatoren zur Erfassung der Zielerreichung sowie ein verbindliches und standardisiertes Dokumentationsinstrument und dessen Ergebnispräsentation (MSGFF, 2011, S. 17) stellen wesentliche Komponenten dar. Eine weitere Funktion dieses Evaluationssystems ist die Begründung und Legitimation der finanziellen Mittel, die für das Programm bereitgestellt werden (ebd., S. 19).

5.2.2 Datenerhebung und Auswertung

Um eine Operationalisierung von Hilfemaßnahmen durchzuführen und die Ergebnisse als Basis für Steuerungsprozesse einzusetzen, werden im Schoolworkerprogramm zunächst landkreisspezifische Zielsysteme für sozialpädagogische Interventionen ermittelt. Nach einer Differenzierung von Zielgruppen, Themengebieten und Wirkungsfeldern folgen allgemeine und umfassende Definitionen von Schwerpunkten, die durch die Bestimmung eines Leitzieles konkretisiert werden. Um die methodische Anforderung eines komplexen Ziel- und Wirkungsbereiches zu reduzieren (Speck, 2009, S. 117), wird das Leitziel durch sogenannte Mittlerziele strukturiert. Diese wiederum bilden die Basis für eine Ableitung in praktisch umsetzbare Handlungsziele. Eine Transformation auf die Handlungsebene ermöglicht somit eine Zuordnung von Zielstichworten für eine Einschätzung und Dokumentation der Zielerreichung sowie für eine anschließende Ermittlung von Zielerreichungsquoten (Anhang IV). Deren Ergebnisse stellen die quantitativen Auswertungsergebnisse dar (Schäffer et al., 2014, S. 11).

Anhand dieser Vorgehensweise wird eine präzise und priorisierte Herangehensweise bei der Installation von sozialpädagogischen Maßnahmen sowie bei der Dokumentation der Wirkungen ermöglicht (ebd., S. 13). In einem nachfolgenden Schritt haben die Bilanzgespräche mit den Teams der Landkreise und des Regionalverbandes eine Bewertung, Interpretation und Reflexion der Erkenntnisse zum Inhalt (ebd., S. 6). Dadurch werden nach Schäffer (Persönliche Kommunikation, 13. Februar 2015) zusätzliche Informationen aus dem Praxisfeld erhoben, die in den quantitativen Dokumentationsverfahren nicht erfasst werden und diese ergänzen.

Im Zuge der Evaluation des Programms wird zudem die Implementierung der wirkungsorientierten Steuerung dokumentiert, indem deren Entwicklungsstand bewertet wird (Schäffer et al., 2014, S. 4). Unterschiedliche Qualitätskriterien von Zielvereinbarungen, deren Umsetzungspraxis sowie die Auswertung und Interpretation der Zielerreichung werden in Form von Prüfpunkten taxiert (Anhang V). Insofern finden Datenerhebungen auf unterschiedlichen Ebenen statt, um Impulse für Steuerungsentscheidungen zu liefern.

Die genannten Ziele und Methoden der wissenschaftlichen Begleitung sollen im Folgenden um faktische Erhebungsdaten des Jahresberichtes erweitert werden.

5.2.3 Zentrale Befunde

Primär beziehen sich die Darstellungen in diesem Kapitel auf Daten des Jahresberichtes von 2014 (Schäffer et al., 2015), der im Dezember 2015 veröffentlicht wurde. Aufgrund identischer Zielnennungen finden jedoch auch Erkenntnisse aus dem Vorjahresbericht (Schäffer et al., 2014) Erwähnung. Da die Leitziele landkreisspezifischen Differenzierungen unterliegen, wird kein Vergleich aufgestellt. Die Ausführungen beziehen sich auf die fünf vertretenen Landkreise und den Regionalverband, erfolgen landkreisübergreifend und unterliegen daher teils unterschiedlichen (Zielgruppen-)Formulierungen. Es werden Ergebnisse, die Gegenwartsbezug haben und für das Forschungsinteresse dieser Monografie von Bedeutung sind, in den Mittelpunkt gestellt.

Zunächst sind die *Leitziele* der Landkreise und des Regionalverbandes zu betrachten. Schoolworker/innen sollen demnach (Schäffer et al., 2015, S. 16ff.):

- Schüler/innen gemäß ihrer individuellen Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen
- Kindern und Jugendlichen gleiche Chancen auf gesellschaftliche Integration einräumen
- junge Menschen nach § 1 SGB VIII befähigen, eine eigenverantwortliche, gemeinschaftsfähige Persönlichkeit herauszubilden und zugleich eine Verwirklichung individueller Bildungsziele ermöglichen
- die Chancen aller Kinder und Jugendlichen auf gesellschaftliche Teilhabe verbessern
- eine Verbesserung und Stabilisierung der schulischen, persönlichen und/oder familiären Situation von Schüler/innen durch adäquate Kooperationen von Jugendhilfe und Schule ermöglichen, als Voraussetzung für soziale Teilhabe, für eine positive Persönlichkeitsentwicklungen und für Bildungserfolg
- im Rahmen ihrer Ressourcen und ihres Auftrages dazu beitragen, dass Schüler/innen ihre individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten als Grundlage für eine erfolgreiche Lebensbewältigung einsetzen

Im Anschluss werden die meistgenannten Beweggründe für Interventionen, Hilfe- und Unterstützungsleistungen von Schoolworker/innen aufgezeigt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Themen von Interventionen der Schulsozialarbeit im Saarland, 2014 - 2015
(Eigene Darstellung)

Themen von Interventionen, Hilfe- und Unterstützungsleistungen	Dokumentiert in x Beobachtungssektoren (Landkreise bzw. Regionalverband)
Konflikte	5 von 6
Sozialverhalten	6 von 6
Familiäre Probleme	6 von 6
Schulische Situation und Leistung	5 von 6

Neben den dargestellten Beweggründen sind nachfolgend die in den Jahresberichten erwähnten *Mittlerziele* aufgeführt. Sie werden, um eine Transformation in den Kontext dieser Ausarbeitung zu ermöglichen, ebenfalls landkreisübergreifend in drei Kategorien extrahiert, welche die Ziele von Maßnahmen schulischer Sozialarbeit erfassen. Folgende Zieldimensionen können identifiziert werden:

1. Schüler/innen
2. Familie bzw. Eltern / Erziehungsberechtigte
3. Formen der Netzwerkbildung

Anhand der quantitativen Auswertungsergebnisse des Vorjahresberichtes (Schäffer et al., 2014, S. 20ff.) sollen diese Elemente konkretisiert werden. Die Mittlerziele sind ergänzend visualisiert (Anhang VI), um Rückgriffe auf die Inhalte des Praxisfeldes zu ermöglichen. Zielerreichungsquoten, die im Zuge der Evaluation ermittelt wurden, werden in Klammern gesetzt.

1. Schüler/in

Interventionen und Maßnahmen haben eine *psychisch-emotionale Festigung* der Heranwachsenden (46%) und eine *Entwicklung von Selbstbewusstsein und Sozialkompetenz* (60%) zum Ziel. Außerdem werden *Grundlagen für den weiteren Bildungsweg* von Heranwachsenden gelegt (89%), *individuelle und ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklungen* (93%) angestrebt, angemessene situationsspezifische *Bewältigungs- und Handlungsstrategien* vermittelt (65% und 17%) sowie eine *psychische und physische Entfaltung* entsprechend individueller Voraussetzungen intendiert (19%). Weitere Zielnennungen sind *das*

Erreichen eines schulischen Abschlusses (36%), eine soziale Integration im Schulsystem (35% und 24%) und die Erziehung von Heranwachsenden zu toleranten, demokratischen und sozial kompetenten Individuen (97%).

2. Familie, Eltern / Erziehungsberechtigte

Die Mittlerziele in dieser Zielkategorie implizieren eine *Stabilisierung und Stärkung des Familiensystems (64%), Präventionsmaßnahmen zur adäquaten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (67%), Kompetenzvermittlungen zur eigenverantwortlichen Erziehung (76%)* und eine aktive, verantwortungsvolle und kompetente *Teilhabe der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an der Sozialisation der Heranwachsenden und am schulischen Leben (95% bzw. 50% und 19%)*.

3. Netzwerkbildung:

Zieldimensionen sind *vertrauensvolle Kooperationen zwischen Lehrkräften und Schoolworker/innen (84%)* und *wechselseitige Unterstützungen (92%)* bezüglich einer Förderung der individuellen und schulischen Entwicklung von Schüler/innen. Ebenfalls zentral ist ein standardisiertes Kooperationsnetz zwischen Schule und öffentlichen bzw. freien Trägern der Jugendhilfe, welches durch Schoolworker/innen an den Schulen repräsentiert wird.

Weiterhin sind in den Mittlerzielen verschiedene Projekt- und Präventionsmaßnahmen vertreten. Diese beziehen sich auf alle drei Kategorien und tragen zur Vermeidung von schulischen und familiären Problemkonstellationen, die Lernprozesse negativ beeinflussen und somit zu problematischen Bildungsbiografien führen können, bei (ebd., S. 1; S. 70).

Die leitfadengestützten Bilanzgespräche (ebd., S. 16ff.) führen ebenfalls zu Erkenntnissen, die im Folgenden zusammengefasst werden und eine Ergänzung der quantitativen Daten darstellen. Der Fokus wird nach wie vor auf die relevanten Aspekte der vorliegenden Monografie gelegt, Inhalte wie zum Beispiel Cybermobbing finden keine Beachtung.

Die erfassten Beweggründe für schulische Sozialarbeit basieren auf der *familiären Herkunft* und auf *familiären Problemen*. Vor allem in *Sozialräumen* mit einer Konzentration sozial benachteiligter Familien häufen sich *Folgeprobleme von Armut* (ebd., S. 16). Komplexe *Lebensformen*, ohne verlässliche Bezugspersonen und *Sozialisationsinstanzen*, sind Auslöser für vielschichtige Problemlagen der Heranwachsenden. Deren Ursachen liegen oftmals im Bereich der *sozialen Umwelt*, der Familie oder Peergroup und erhöhen die Notwendigkeit einer Vernetzung mit außerschulischen Hilfssystemen (ebd., S. 52).

Was die Fallzahlen betrifft, treten im Vergleich zu den Vorjahren tendenziell geringere Quantitäten auf. Dies wird mit der Notwendigkeit einer umfassenderen Betreuung bei einer steigenden Zahl von Intensivfällen und mit einer erhöhten Anzahl an Kurzgesprächen, die in der Dokumentation keine Erwähnung finden, begründet (ebd., S. 31). Außerdem werden die methodische Umsetzung der Dokumentation sowie die Erfassung der Ziele von Schoolworker/innen häufig thematisiert. Kriterien der Zielerreichung seien oftmals schwer zu beurteilen, eine Einschätzung wird teils als unmöglich erachtet (ebd., S. 33; S. 53; S. 59). Auch komplexe Krankheitsbilder und Problemlagen lassen oft nur eine unzureichende oder zeitintensive Dokumentation zu (ebd., S. 52).

Die aufgeführten Ergebnisse der Bilanzgespräche werden sogleich den Inhalten der zugrundeliegenden Forschungsfrage zugeordnet, um erste Zusammenhänge zwischen sozialen Disparitäten im Bildungswesen und Inhalten schulischer Sozialarbeit herzustellen. Einflussfaktoren, die sozialpädagogische Maßnahmen zur Folge haben, können in folgenden Bereichen identifiziert werden:

- Familie (sozioökonomischer Status, Herkunft und Lebensform)
- Erziehungs- und Sozialisationsform
- Soziale Umwelt
- Sozialraum

Auffallend ist, dass sich diese Dimensionen ausschließlich auf herkunftsbedingte Elemente fokussieren. Sie weisen Übereinstimmungen mit Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten auf und sind im sozioökonomischen, familiären und sozialraumspezifischen Milieu zu verorten. Damit stellen sie den Ausgangspunkt für die Hauptthemen schulischer Sozialarbeit dar (Tabelle 1): familiäre Probleme, Konflikte, Sozialverhalten und schulische Leistung.

Der Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Schulleistung wurde bereits theoretisch und empirisch in Kapitel 2 bzw. 3 dargelegt.

Erfahrungs- und Handlungskompetenzen, die in bildungsfernen Milieus erworben werden und nicht den Erwartungen bzw. Anforderungen im Bildungssystem entsprechen, können zu Konfliktrisiken bezüglich des sozialen Umganges mit Lehrkräften und Mitschüler/innen führen (van Essen, 2013, S. 66). Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Sozialverhalten, die von der Kapitalausstattung sowie vom jeweiligen Habitus bestimmt werden und auf unterschiedliche Bewältigungskompetenzen sozialer Situationen und auf Ausprägungen von Handlungskompetenzen zurückgehen (Becker, 2011a, S. 499ff.), können ebenfalls nachgewiesen werden (Szczesny & Watermann, 2011, S. 188). Die Lernprozesse und Bildungsbiografien von Heranwachsenden werden somit entscheidend von den genannten Elementen determiniert (van Essen, 2013, S. 46; S. 60ff.).

Diese herkunftsbedingten Aspekte lassen Verknüpfungen zwischen Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten im Bildungswesen und Handlungsaktivitäten der Schulsozialarbeit zu, welche im sechsten Kapitel fortgeführt und mit theoretischen, empirischen und fachpraktischen Erkenntnissen verwoben werden. Aufgrund der Varianz der dargelegten Zielerreichungsquoten soll zunächst jedoch die Datendokumentation der Daten einer vertiefenden Auseinandersetzung bzw. Diskussion unterliegen.

5.3 Methodische Reflexion der Datenerhebung

Bei der vorausgehenden Ergebnisdarstellung der Evaluation des Programms „Schoolworker“ fällt insbesondere die landkreisübergreifende Häufung von Problemen bezüglich einer Einschätzung der Zielerreichung auf (Schäffer et al., 2014, S. 53).

Aufgrund der vielfältigen Interpretationsvarianten bestehen Vorbehalte gegenüber der Objektivität, Reliabilität und Validität der ermittelten Quoten. Zielstichworte wie „Familiensystem stärken“ (ebd., S. 17), „Verbesserung psychische/physische Situation“ oder „Fortschritte im autonomen/verantwortlichen Handeln“ (ebd., S. 57), um einige Beispiele zu nennen, stellen keine zuverlässigen und abgrenzbaren Kategorien zur Einschätzung dar. Die Abstraktion von übergeordneten Leit- und Mittlerzielen wird zwar durch Handlungsziele und den daran abgeleiteten Zielstichworten reduziert, eine vollständige Operationalisierung gelingt wegen unklarer Korrelationen jedoch (noch) nicht. Aufgrund der Anforderungen an das Dokumentationsverfahren ist mit Streuungen zu rechnen, sofern keine trennscharfen Indikatoren definiert werden (Kromrey, 2009, S. 314ff.). Durch diesen Aspekt lassen sich vermutlich auch die Varianzen der Zielerreichungsquoten bei identischen Zielnennungen erklären, die nicht ausschließlich mit unterschiedlichen Strukturen und Rahmenbedingungen in den jeweiligen Landkreisen und im Regionalverband zu begründen sind.

Unsicherheiten der Fachkräfte bezüglich der Implementierung wirkungsorientierter Steuerungsinstrumente lassen sich entsprechend in den Bilanzgesprächen wiederfinden (Schäffer et al., 2014, S. 33; S. 53; S. 59). Eine kontinuierliche Dokumentation aller Vorfälle mit einer adäquaten Beurteilung der jeweiligen Zielerreichung wird von den Fachkräften als schwer realisierbar eingestuft. Folglich plädieren die regionalen Teams für eine quantitative Reduktion bei gleichzeitiger Erhöhung der qualitativen Evaluationsmethoden (ebd., S. 53). Seitens des iSPO wird ebenfalls von einer Fokussierung auf die Quantifizierung abgesehen (ebd., S. 71) und zugleich, im Kontext der Qualitätsentwicklung des Programms, an einer methodischen Differenzierung bzw. Standardisierung der Evaluation gearbeitet.

Ein Einsatz alternativer Forschungsmethoden, beispielsweise von Längsschnittdesigns oder repräsentative Wirkungsbefragungen, Querschnitterhebungen sowie quasi-experimentelle

Designs mit Kontroll- und Vergleichsgruppen, wie von Speck und Olk (2010, S. 323f.) vorgeschlagen, scheint aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich. Diesbezüglich liefern die Autoren des Jahresberichtes eine Stellungnahme, welche die bisherige Verfahrensweise legitimiert (Schäffer et al., 2014):

Ziel dieser Vorgehensweise war nicht ein repräsentatives, quantitatives Abbild des Problemkomplexes [...]. Hierfür wäre ein methodisch erheblich höherer Aufwand notwendig gewesen, der im gegebenen finanziellen Rahmen für die Wissenschaftliche Begleitung des Schoolworkerprogramms nicht machbar ist.

Vielmehr ging es darum, mit überschaubarem Zusatzaufwand für die Schoolworker/-innen belastbare praxisrelevante Hinweise zu gewinnen, wie gravierend die Problematik sich landesweit aus der Sicht der Schoolworker/-innen darstellt und wie sie sich ggf. qualitativ genauer beschreiben lässt. (S. 22)

Neben den erwähnten Funktionen der wirkungsorientierten Steuerung wird somit eine Grundlage für wissenschaftliche Auswertungsprozesse geschaffen, welche eine reflexive Dokumentation der Arbeitsprozesse erfordert und im Zuge dessen zu einer Professionalisierung und erweiterter Handlungsfähigkeit der Fachkräfte beiträgt (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 80ff.).

Zentral bei der Programmentwicklung ist die Präzisierung und Modifikation des Instruments der wirkungsorientierten Steuerung durch standardisierte Auswertungsmechanismen, die flexibel auf entsprechende Leitziele auszurichten sind und Operationalisierungen mit präzisen Zieldefinitionen und abgrenzbaren Indikatoren ermöglichen (Speck, 2009, S. 124). Vom iSPO wird außerdem eine Vernetzung quantitativer und qualitativer Daten angestrebt, um Kausalitäten im Handlungsfeld aufzudecken (Schäffer et al., 2014, S. 6). Diese Aspekte bewirken passgenauere und effizientere Steuerungsprozesse gegenüber den tatsächlichen Erfordernissen von Kindern- und Jugendlichen in Bezug auf sozialpädagogische Maßnahmen.

6 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Um den Einfluss schulischer Sozialarbeit auf die Reduktion von sozialen Disparitäten zu spezifizieren, sind die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Schoolworker“ theoretisch aufzuarbeiten. Obgleich die erfassten Daten „keinen Zweifel über die erzielten positiven Wirkungen“ (ebd., S. 11) zulassen, bleiben die dokumentierten Zielerreichungsquoten aufgrund der eingeschränkten Validität unberücksichtigt.

Im Fokus stehen die Inhalte der Handlungsziele und Zielstichworte, anschließend werden Bezüge zum aktuellen Forschungs- und Fachdiskurs hergestellt. Weiterhin kommt es zu einer

Erläuterung von Aspekten, welche für eine Etablierung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen, der zweiten Ebene der Forschungsfrage, von zentraler Bedeutung sind. Diese werden um Implikationen ergänzt, die sich als maßgebend für kontinuierliche sozialpädagogische Maßnahmen in schulischen Kontexten auszeichnen. Auf diese Weise werden die zentralen Dimensionen dieser Monografie verwoben.

6.1 Interpretation der Ergebnisse anhand theoretischer Bezüge

Durch die von Bourdieu beschriebene Existenz von Machtverhältnissen unterschiedlicher sozialer Felder (Barlösius, 2011, S. 96) werden Vorgänge auf der institutionellen Ebene primär von der (Bildungs-)Politik gesteuert. Hierauf gehen gesetzliche und finanzielle Grundlagen schulischer Sozialarbeit zurück, die wiederum Umfang, Art und Dauer von Projekten oder Programmen bestimmen.

Im Kapitel 5.2.3 wurden bereits die Hauptthemen für Interventionen von Schoolworker/innen vorgestellt, die mit Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten im Bildungswesen korrelieren. Zunächst sind die identifizierten Kategorien *Konflikte*, *Sozialverhalten* und *schulische Leistungen* (Tabelle 1) zu betrachten. Diese Themen bzw. Beweggründe für Maßnahmen und Interventionen weisen auf Divergenzen von Kompatibilitäten mit normativen Ansprüchen und Erwartungen hin, die im Bildungswesen anerkannt und gefordert sind.

Herkunftsbedingte Dispositionen und Distinktionsmechanismen drücken sich im individuellen Habitus von Heranwachsenden aus und regulieren Anpassungsprozesse und Konditionierungen (Bourdieu, 2012, S. 175, S. 727). Abweichende Handlungs- und Denkweisen führen demnach zur Generierung von potenziellen Risiken für die Leistungsentwicklung. Als hierfür ursächlich anzusehen ist, dass dem sozioökonomischen und soziokulturellen Status des Herkunftsmilieus und der davon abhängigen Transformation des kulturellen Erbes im Bildungssystem mit Inklusions- oder Exklusionsprozessen begegnet wird (Becker, 2011a, S. 499). Durch das innerhalb der familiären Sozialisation entstandene Setting von Handlungskompetenzen, die zur Bewältigung von sozialen Situationen beitragen, existieren Ungleichheiten bereits beim Schuleintritt. Die Strukturen des Bildungssystems tragen somit zur Reproduktion von sozialen Disparitäten bei (ebd., S. 499f.). Sozialpädagogische Präventionsmaßnahmen zur Vermeidung sowie Interventionsmaßnahmen zur Regulation von abweichendem oder unerwünschtem (Sozial-)Verhalten, das Auswirkungen auf die schulische Leistung hat, werden in diesem Kontext wirksam. Das Ziel ist eine Kompensation ungleicher Startbedingungen (Brake & Büchner, 2012, S. 117) und eine Reduktion der genannten Risikofaktoren im Verlauf von Bildungsbiografien.

Den Reproduktionsmechanismen von sozialen Ungleichheiten wird demnach mittels sozialpädagogischer Regulationsprozesse in Form von Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen entgegengewirkt.

Im Programm „Schoolworker“ lassen sich diese Aspekte anhand der Mittlerziele lokalisieren, welche von den Leitzielen abgeleitet und im Praxisfeld umgesetzt werden. Bezüglich der Themen *Konflikte und Sozialkompetenz* werden angemessene, situationsspezifische Bewältigungs- und Handlungsstrategien vermittelt und damit eine Entwicklung von Selbstbewusstsein und Sozialkompetenzen gefördert. Die *schulischen Leistungen* sollen schließlich zum Erwerb eines schulischen Abschlusses führen. Durch die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrkräften werden die schülerbezogenen Mittlerziele um familienbezogene und netzwerkbildende Maßnahmen ergänzt (Anhang VI).

Ebenso trifft das durch soziale Vererbung weitergegebene (Bourdieu, 1997, S. 57) kulturelle, speziell das inkorporierte kulturelle Kapital auf Entsprechungen im Bildungssystem (Kramer, 2011, S. 86). Dessen Akkumulierung im Laufe einer Bildungsbiografie (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 44) lässt die Bedeutung von Unterstützungen und Förderungen von Schüler/innen erkennen, sodass den Effekten von sozialen Disparitäten bereits beim Eintritt in das formelle Bildungssystem mit Maßnahmen schulischer Sozialarbeit begegnet wird. Nach Pudelko (2013, S. 7) zeigen Präventionsmaßnahmen und Beratungskompetenzen vor allem in dieser Phase schulischer Bildung positive Wirkungen bei Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Der Einsatz von Schoolworker/innen an Grundschulen im Saarland konsolidiert diesen Ansatz. In der Rahmenkonzeption (MSGFF, 2009, S. 1) wird explizit erwähnt, dass dem Engagement von sozialpädagogischen Fachkräften in der Primarstufe eine hohe Bedeutung zukommt. Trotz sozialraumspezifischer Prägung wird diese Schulform von allen Schüler/innen, unabhängig vom sozialen Hintergrund und losgelöst vom individuellen Entwicklungsstand, besucht. Herkunftsübergreifend werden so entscheidende Grundlagen für Bildungsbiografien und Bildungsentscheidungen gelegt, die den Grad der zukünftigen Bildungsbeteiligung determinieren.

Im Verlaufe von Bildungsbiografien treten schließlich weitere herkunftsbedingte Effekte auf, die, wie in Kapitel 2.2 aufgezeigt, von Raymond Boudon analysiert werden. Schulische Leistungen, Kompetenzen sowie Lernvoraussetzungen, die in primären Effekten vorliegen, sind wesentlich durch den sozioökonomischen Herkunftsstatus bestimmt. Auch hier stoßen individuelle Fähigkeiten und Bildungsmotivationen auf Formen institutioneller Anerkennung und Entsprechung, welche die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Bildungsbiografien mitprägen (Becker, 2011, S. 108ff.).

Sekundäre Effekte hängen wiederum mit Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen bzw. Ressourceninvestitionen der Herkunftsfamilie zusammen und haben ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungswege von Heranwachsenden. Laut Bildungsbericht 2012 wuchsen in Deutschland 29% aller Kinder und Jugendlichen in einer finanziellen bzw. sozialen Notlage oder in einem bildungsfernen Elternhaus auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 8). Dies zeigt die Dimension der Bedeutung von sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen, die über den institutionellen Kontext der Schule hinausgehen und in das soziale und familiäre Umfeld von Schüler/innen hineinreichen. Die Schulsozialarbeit trägt somit zu einer sozialraumorientierten Öffnung der Schule bei und impliziert Lebenswelt- und Alltagsbezüge, sodass eine Integration von inner- und außerschulischen Ebenen stattfindet (MSGFF, 2009, S. 1f.). Vor allem bei Adressat/innen aus bildungsfernen Milieus kann dadurch eine Verringerung der Distanz zu Bildung erfolgen.

Familiäre Probleme stellen darüber hinaus ein weiteres Hauptthema im Saarland dar (Tabelle 1). Sie wirken sich unmittelbar auf Bildungserfolge und Bildungsentscheidungen aus (Becker & Schulze, 2013, S. 10). Im Rahmen des Kontaktes mit den Familien ist demgemäß die Herstellung bzw. Förderung einer sozialen und kulturellen Beziehung zu Bildung essenziell, um die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen (Becker, 2011, S. 109). Dies geschieht bei Angeboten der schulischen Sozialarbeit durch eine Integration der Familien in schulische Prozesse. Ebenfalls ist bei familiären Problemen eine Vermittlung an außerschulische Beratungsstellen im Sozialraum von Bedeutung.

Sozialpädagogische Maßnahmen erzielen somit Wirkungen auf primäre Effekte in Form von einer Entwicklung nachhaltiger Kompetenzniveaus und beeinflussen die Konsequenzen von sekundären Effekten auf Bildungsentscheidungen und -investitionen.

Anhand der dargelegten Aspekte lässt sich eine gezielte Steigerung der Bildungspartizipation durch Schulsozialarbeit als grundlegend identifizieren, um den Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten im Bildungswesen entgegenzuwirken. Die Handlungen im Arbeitsfeld beziehen sich gleichermaßen auf Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, um die Effizienz von Wirkungen durch kooperatives Handeln zu erhöhen.

Die bildungs- und gesellschaftsbezogenen Leitziele des Programms „Schoolworker“ knüpfen an diesem Punkt an, indem eine Ausweitung der *gesellschaftlichen Teilhabe* (Schäffer et al., 2015, S. 16; S. 41) sowie Verbesserungen der *schulischen, persönlichen und/oder familiären Situation* von Schüler/innen angestrebt werden, als Voraussetzung für *Bildungserfolg und soziale Teilhabe* (ebd., S. 52). Außerdem soll das jeweilige *Familiensystem stabilisiert und gestärkt* werden (ebd., S. 24).

Diese Inhalte weisen somit unmittelbare Bezüge zu Reproduktionsmechanismen von sozialen Disparitäten auf, deren Einfluss auf die Schulleistung von Heranwachsenden durch die genannten Wirkungen schulischer Sozialarbeit reduziert wird.

6.2 Anschlussfähigkeiten zum Forschungs- und Fachdiskurs

Nach der theoretischen Aufarbeitung werden in diesem Kapitel Bezüge zu gegenwärtigen Diskursen exploriert. Zunächst findet eine Verknüpfung der Erkenntnisse aus dem saarländischen Landesprogramm mit empirischen Befunden der Bildungsforschung, anschließend mit dem Fachdiskurs statt. Durch die Verflechtung von Theorie, Empirie und Praxis werden die Zusammenhänge von schulischer Sozialarbeit und sozialen Disparitäten im Bildungswesen herausgearbeitet. Zugleich erfolgt eine Präzisierung der Faktoren, die für eine Etablierung des Handlungsfeldes notwendig sind, um die zentralen Dimensionen dieser Untersuchung zu komplettieren.

Die von Helmke und Schrader (2006, S. 83ff.) beschriebenen und in Kapitel 3 empirisch begründeten Determinanten von Bildungserfolg entsprechen den Handlungszielen schulischer Schulsozialarbeit im Praxisfeld.

Familiäre Determinanten haben demnach einen direkten Einfluss auf das Lernpotenzial von Schüler/innen (Schrader & Helmke, 2008, S. 285ff.; S. 297). Sie setzen sich aus der sozioökonomischen Herkunft, der Lebens-, Erziehungs- und Sozialisationsform sowie aus der Bildungsnähe und sozialen Umwelt der Herkunftsfamilie zusammen. Diese Elemente zeigen deutliche Kongruenzen zu den in Kapitel 5.2.3 identifizierten Einflussfaktoren auf Themen schulischer Sozialarbeit.

Individuelle Determinanten, die sich ebenfalls unmittelbar auf die schulische Leistung auswirken (Helmke & Schrader, 2006, S. 84), sind im Programm „Schoolworker“ in den Gruppierungen der Zieldimensionen von Mittelzielen zu lokalisieren. Diese beinhalten eine Förderung von individuellen Handlungs-, Bewältigungs- und Sozialkompetenzen durch sozialpädagogische Maßnahmen bezüglich der Zielgruppenkategorie „Schüler/innen“ (Anhang VI).

Ebenso zählen *institutionelle Determinanten* zum Geltungsbereich der Schulsozialarbeit. Deren Angebote erweitern das Bildungs- und Lernangebot und nehmen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse, Klassen- und Schulbedingungen (Spies & Pötter, 2011, S. 99, S. 104; S. 156f.; Niemeyer, 2013, S. 43). Diese Aspekte gehen aus den Zieldimensionen des Landesprogramms hervor – bezüglich der „Schüler/innen“ und im Zusammenhang mit Formen der „Netzwerkbildung“ (Anhang VI).

Der skizzierte Bezug zu den Erkenntnissen aus der Bildungsforschung, welcher durchgängige Analogien zu den sozialpädagogischen Aktivitäten im Landesprogramm „Schoolworker“ aufweist, wird im Anschluss durch Dimensionen einer fachlichen Orientierung von Schulsozialarbeit erweitert, um die Anschlussfähigkeit des Praxisfeldes im Hinblick auf dessen Etablierung im Bildungswesen zu präzisieren.

Grundlegend für sozialpädagogisches Handeln im schulischen Kontext ist eine Systematisierung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule innerhalb von lokalen Bildungslandschaften (Spies, 2013, S. 7f.). Diese gehen auf strategische Kooperationsformen und Koalitionen von Behörden, öffentlichen und privaten Einrichtungen zurück, die eine Gestaltung von Bildungsbiografien zum Ziel haben und insbesondere für Heranwachsende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine bedeutsame Kompensationsmöglichkeit von herkunftsbedingten Benachteiligungen darstellen können (Huber, Hader-Popp & Schneider, 2014, S. 116f.). Für eine systematische Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ist somit eine trennscharfe Definition von Zuständigkeiten wesentlich (Spies, 2013, S. 8ff.).

Eine Etablierung von Schulsozialarbeit benötigt außerdem solide Finanzierungsstrategien (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013a, S. 4), die von kurzfristigen Akutinterventionen absehen.

Im Programm „Schoolworker“ wird diesen Aspekten entsprochen, indem Zuwendungsverträge (MSGFF 2015), Rahmenkonzeptionen (MSGFF 2007; 2009) und Kooperationsvereinbarungen (Anhang III) geschlossen werden, die rechtliche, finanzielle und inhaltliche Verantwortlichkeiten bzw. Verpflichtungen präzise definieren und die Zusammenarbeit statuieren.

Im Zusammenhang mit der Reduktion von sozialen Disparitäten im Bildungswesen ist vor allem eine Kontinuität von sozialpädagogischen Maßnahmen und Interventionen (Eibeck, 2014a, S. 66ff.) sowie eine fortwährende Präsenz an Schulen entscheidend, um bildungsbezogenen Anforderungen gerecht zu werden (Olk & Speck, 2014, S. 7).

Das saarländische Landesprogramm weist seit dem Jahre 2003 ein beständiges Konzept von sozialpädagogischen Angeboten an Schulen auf, das auf kontinuierliche Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule ausgelegt ist (Schäffer et al., 2014, S. 8). Außerdem sind seit Programmstart verschiedene Evaluationsformen Teil der wissenschaftlichen Begleitung – die Implementierung der wirkungsorientierten Steuerung und deren Optimierung ist gegenwärtig ein zentrales Element in der saarländischen Praxis (ebd., S. 3).

Umfangreiche Monitoring- und Evaluationssysteme, so auch der Konsens im Fachdiskurs, liefern Einsichten in Konzepte, bewirken eine qualitative Weiterentwicklung des Handlungsfeldes (Deinet & Baier, 2011, S. 353f.) und zeigen Bedarfs- und Spannungsfelder auf, um ein lösungsorientiertes und zielgerichtetes Arbeiten zu ermöglichen (Niemeyer, 2013, S. 35). Sys-

tematische Qualitätsentwicklungen forcieren außerdem eine Institutionalisierung des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit und erhöhen dessen Effizienz (Speck, 2009, S. 131f.). Für eine fachliche Profilbildung sind wirkungsorientierte Steuerungen ebenfalls von Bedeutung (Schäffer et al., 2014, S. 7f.; Pötter, 2014, S. 12f.).

Konzeptionelle Kongruenzen zum Fachdiskurs lassen sich im Landesprogramm „Schoolworker“ in den Leitzielen (Schäffer et al., 2014, S. 1) und Entwicklungszielen (ebd., S. 3) lokalisieren. Das weitgefasste Konzept ermöglicht sozialraumspezifische Adaptionen und eine Integration in Bildungslandschaften, da dem sozialpädagogischen Auftrag durch wirkungsorientierte Steuerungsprozesse ein systematisiertes Profil von flexiblen Angeboten und Unterstützungssystemen zugrunde liegt (ebd., S. 6ff.).

Insgesamt sind demnach vielschichtige Anschlussfähigkeiten des Landesprogramms zu den gegenwärtigen Postulaten im Fachdiskurs festzustellen, welche Rückschlüsse auf weitere elementare Faktoren einer Institutionalisierung von Schulsozialarbeit im Bildungswesen zulassen.

6.3 Konzeptionelle Implikationen

Aus den vorangegangenen Betrachtungen geht hervor, dass nachhaltige Wirkungen der Schulsozialarbeit deren Integration in Schulentwicklungsprozesse und Steuerungsmechanismen sowie Formen der Qualitätsentwicklung erfordern. Diese Aspekte werden im Folgenden konkretisiert.

6.3.1 Schulentwicklung

Die Entwicklung der Institution Schule beruht nach de Boer (2014, S. 104) auf Steuerungsprozessen der bildungspolitischen Ebene. Im Zuge des ökonomischen und sozialen Wandels und als Folge der Schulleistungsstudien steht die Koordination von Bildung, Erziehung und Betreuung im Vordergrund von Maßnahmen, die beispielsweise im Rahmen der Entwicklung von Bildungslandschaften umgesetzt werden (BMFSFJ, 2013, S. 406).

Um grundlegende Systemschwächen des Bildungswesens zu kompensieren (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 102), ist die Ausgestaltung von Einzelschulen mittels Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklungen (Abbildung 8) ein zentraler Bereich der Schulentwicklung.

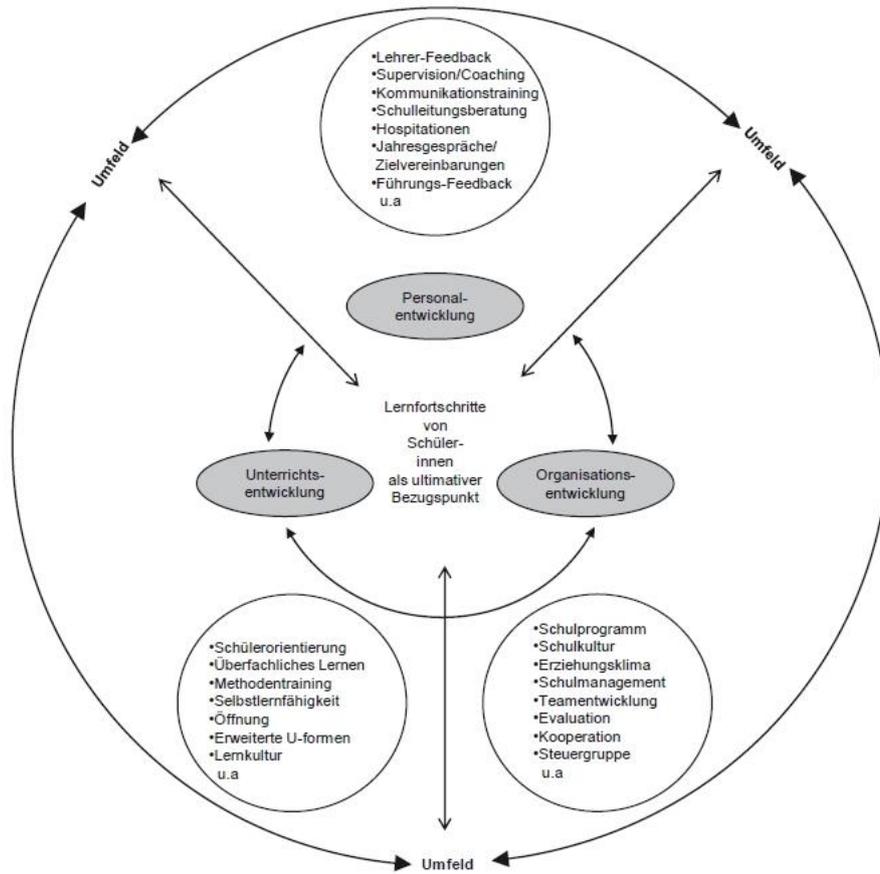


Abbildung 8: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 20)

Die drei Handlungsfelder, die aus der Trias hervorgehen und nach Huber et al. (2014, S. 15ff.) um Ebenen des Qualitätsmanagements, der Kooperation und Beratung zu ergänzen sind, bestehen aus Gestaltungsprozessen, welche im Zuge des staatlichen Bildungsauftrages an Einzelschulen umgesetzt werden (Spies, 2014, S. 10). Hierbei sind wechselseitige Beeinflussungen aller konstitutiven Elemente und der durchgängige Bezug zum Umfeld, etwa zum Sozialraum und zur Lebenswelt von Schüler/innen, zu erkennen (Rolff, 2013, S. 21). Dieser Aspekt sowie Formen der Netzwerkbildung, die auf systematische Kooperationen unterschiedlicher Akteure abzielen, schaffen strukturelle Zugänge für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit und implizieren eine schulische Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe (Huber et al., 2014, S. 114f.).

Innerhalb der Trias ist die Schulsozialarbeit in *Personalentwicklungsmaßnahmen* und *Personalstrukturen* eingebunden (Spies, 2014, S. 10). Eine Konsequenz ist die damit zusammenhängende schulische Öffnung gegenüber sozialpädagogischer Fachkompetenz.

Darüber hinaus stellt die *Organisationsentwicklung* einen Schwerpunkt des sozialpädagogischen Handlungsfeldes dar (Spies & Pötter, 2011, S. 156f.). Das Ziel ist eine Stärkung der Einzelschule und eine Anpassung des Schulprofils an Erfordernisse des Sozialraums, um die Partizipation der Schülerschaft und die schulische Qualität zu erhöhen (Spies, 2014, S. 10).

Nach Baier (2011a, S. 361) wird der Wirkungsgrad kommunaler Schulentwicklungsprozesse durch Fachwissen und sozialpädagogische Reflexionsformen bzw. Perspektiven erweitert. Entscheidend für eine Mitwirkung der Schulsozialarbeit ist somit eine eigenständige Fachlichkeit (Spies, 2014, S. 10).

Es fällt auf, dass die wechselseitigen Relationen einer lebenswelt- und sozialraumbezogenen Schulentwicklung Verzahnungen mit außerschulischen Organisationsformen beinhalten. Damit korrespondieren die Steuerungsmechanismen der Schulsozialarbeit, die gleichermaßen in ein komplexes System von Regulationsmechanismen eingebettet sind und eine Institutionalisierung des Fachbereiches anstreben.

6.3.2 Steuerung der Schulsozialarbeit

Ein planvolles und zielgerichtetes Handeln, in welchem verfügbare Ressourcen eingesetzt werden, um ein angestrebtes Ergebnis zu erzielen und dieses anhand von Wirkungs- und Ergebniskontrollen zu dokumentieren, ist als Steuerung zu bezeichnen (Maykus, 2011, S. 198). Bezüglich der konzeptionellen Justierung schulischer Sozialarbeit kann eine dimensionale Dreiteilung vorgenommen werden, die nachfolgend in Anlehnung an eine kontrovers herausgearbeitete Publikation von Iser et al. (2013, S. 10ff.) durchgeführt wird.

Rahmenbedingungen wie gesetzliche Grundlagen und Finanzierungskonzepte werden von der *politischen Steuerung* reguliert. Unter einer *fachpolitischen Steuerung* sind Einflussnahmen und Gestaltungsprozesse der Jugendhilfe zu verstehen, die übergeordnete Strukturen konkretisieren. Beispielsweise die Organisation von Subsidiarität zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie die Realisation von individuellen Förderungen und Hilfsansprüchen. Auf der Praxisebene, die fachpolitische und politische Regulationen voraussetzt, ist eine *fachliche Steuerung* der Kooperationsformen zwischen Jugendämtern, Trägern, Schulen und Fachkräften notwendig, um zu einer Institutionalisierung beizutragen.

Aufgrund der heterogenen Bedingungen im Feld kommt der Koordination von Steuerungsprozessen aller Ebenen eine zentrale Bedeutung zu, um Strukturen für Qualitätsentwicklungen von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Kooperationsformen zu generieren (Iser et al., 2013, S. 13).

Die Organisationsentwicklung von Schulsozialarbeit weist somit Parallelen zu Schulentwicklungsprozessen auf. Nach Hollenstein, Iser & Nieslony (2012, S. 284) sind schulform- und sozialraumbezogene sowie fachliche Organisationsstrukturen relevant, die auf Verzahnungen auf Landes- bzw. Bundesebene beruhen. Auch hierbei ist das Bildungsverständnis charakterisierend, welches aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag abgeleitet wird. Anhand des

saarländischen Landesprogramms wird deutlich, dass Zuwendungsverträge und Kooperationsvereinbarungen als Planungs- und Steuerelement fungieren können, um ein professionelles, strukturiertes und zielgerichtetes Agieren im institutionellen Kontext von Bildung, Erziehung und Betreuung zu verankern. Ein wesentlicher Bestandteil mehrdimensionaler Steuerungsprozesse ist die Erhöhung der Qualität von Schulsozialarbeit (Iser et al., 2013, S. 9ff.; Niemeyer, 2013, S. 34f.), sodass dieser Aspekt im Anschluss vertieft wird.

6.3.3 Qualitätsentwicklung der Schulsozialarbeit

Qualität ist ein dynamischer Prozess, der von zeitlichen und fachlichen Veränderungen beeinflusst ist und komplexe Anforderungen an die eingesetzten Instrumente stellt (Speck, 2009, S. 124f.). Ein derartiges Verständnis kennzeichnet eine systematische Qualitätsentwicklung, deren Ziel eine Verbesserung von Rahmenbedingungen, Strukturen, fachlichem Handeln und Wirkungen schulischer Sozialarbeit ist (ebd., S. 125). Aufgrund des Zusammenhangs mit Steuerungsprozessen kann in diesem Kapitel die dreidimensionale Perspektive beibehalten werden.

Auf (*bildungs-*)*politischer Ebene* ist nach Eibeck (2014a, S. 65f.) zunächst die Weiterentwicklung und Reformierung des deutschen Bildungswesens kennzeichnend. Ausgehend von den Zusammenhängen zwischen schulischer Leistung und soziokultureller Herkunft, zielten qualitative Weiterentwicklungen in den vergangenen Jahren insbesondere auf Bildungskonzepte und -prozesse ab. Fokussierungen auf frühkindliche, individuelle und inklusive Förderungen, die Öffnung der Schule, eine Ausweitung von Ganztageskonzepten und die Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte können beispielhaft genannt werden. Ein reformiertes Verständnis von Bildung begründet sich primär in der Erkenntnis, dass die bestehenden Problemlagen, insbesondere die Abhängigkeit zwischen Bildungserfolg und familiärer Herkunft, nicht ausschließlich durch schulischen Unterricht zu kompensieren sind. Aus diesen Ansätzen gehen ebenfalls die Postulate hervor, individuelle Förderungen durch eine Etablierung von Kooperationsformen zwischen Schule und Jugendhilfe umzusetzen (ebd., S. 66f.).

Die Qualitätsentwicklung schulischer Sozialarbeit auf der *fachpolitischen Ebene* hängt entscheidend von einer Bestimmung und Konkretisierung des Handlungsfeldes ab, was ein umfassendes Bildungsverständnis und eine Erweiterung des Bildungsbegriffs erforderlich macht. Ein eigenständiger Auftrag strukturiert die Arbeitsbedingungen, Handlungsweisen bzw. Methoden und dient der Entwicklung des Berufsprofils (Hollenstein & Nieslony, 2012a, S. 8f.). Aus den daraus hervorgehenden Erwartungen und Anforderungen wird letztlich eine Beurteilung der Qualität fachlicher Maßnahmen vorgenommen (Speck, 2009, S. 123).

Innerhalb der fachpolitischen Ebene kann zudem eine Differenzierung in Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Konzeptqualität vollzogen werden (Speck, 2006,

S. 39f.). *Strukturmerkmale* schulischer Sozialarbeit beinhalten Rahmenbedingungen wie konzeptionelle, personelle, trägerspezifische oder finanzielle Kriterien. *Prozessmerkmale* zielen auf die Formate von Hilfemaßnahmen und Unterstützungsangeboten, auf Kooperationsformen und Arbeitsabläufe ab (Speck, 2009, S. 123f.). Die *Ergebnisqualität* bezieht sich auf Formen der Zielerreichung, Wirkung und Effizienz von Maßnahmen. Durch die *Konzeptqualität* wird eine Einordnung der Präzision und Angemessenheit von Programmzielen beabsichtigt. Adressatenbezogene Dokumentationen von Entwicklungsverläufen, die unterschiedlichen Ausrichtungen unterliegen, zur Erfassung der Ergebnis- und Konzeptqualität dienen und Wirkungszusammenhänge aufdecken, sind deren Hauptbestandteil (Polutta, 2014, S. 137). In diesem Zusammenhang wird im Fachbereich übereinstimmend für Qualitätsprüfungen anhand von Evaluationen plädiert (Speck, 2009, S. 130; Olk & Speck, 2014, S. 10).

Auf der *fachlichen Ebene* wird schließlich eine Professionalisierung der sozialpädagogischen Fachkräfte gefordert. Nach Just (2013, S. 21f.) und Eibeck (2014a, S. 68) ist zunächst eine qualifizierte, universitäre Ausbildung notwendig, um Ressourcen in Form von professionellen Beratungsformen zu entwickeln. Beratungsgespräche sind vom jeweiligen Kontext, Beratungsanlass und Beratungsauftrag geprägt, sie sind dynamisch und prozesshaft. Daher ist eine adäquate Situationserfassung notwendig, die überdies fachspezifisches Wissen bezüglich institutioneller Strukturen, Hilfssysteme und Vermittlungsmöglichkeiten beinhaltet. Eine dafür notwendige Professionalisierung beruft sich auch auf interdisziplinäre Inhalte im Kontext kooperativer Netzwerke. Der Bereich der Präventionsmaßnahmen erfordert ebenfalls fachkundige Denk- und Handlungsweisen, um einen Unterstützungsbedarf bereits vor einer Verschärfung von Leistungs-, Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten zu identifizieren. Handlungskompetenzen der Fachkräfte stellen demnach die Fähigkeit dar, „reflexiv suchend und wohlbegründet, mit ethisch-normativ orientierter Grundhaltung ein möglichst optimales Fachwissen respektive wissenschaftliches Wissen mit einem möglichst optimalen Erfahrungsschatz rund um die Tätigkeit, die Personen, Institutionen, formellen und informellen Strukturen zu verknüpfen“ (Iser, 2012, S. 261f.).

Ein gemeinsamer Auftrag von Schule und Jugendhilfe, welcher eine institutionalisierte Koordination von Ressourcen ermöglicht und zu einem effektiven Einsatz im Sinne der Adressat/innen verhilft, wird somit durch Schulentwicklungsprozesse sowie anhand von Steuerungsmechanismen bzw. Qualitätsentwicklungsprozessen der Schulsozialarbeit umgesetzt.

Die Dimensionen, die entscheidend zu einer Etablierung des Handlungsfeldes beitragen, werden durch diese Aspekte komplettiert.

6.4 Beantwortung der Forschungsfrage

Aus den bisherigen Darstellungen geht hervor, dass die leitende Fragestellung dieser Ausarbeitung eine mehrdimensionale Perspektive auf die konstitutiven Elemente erforderte. Es wurden *zentrale Elemente, bezugnehmend auf Erkenntnisse des Landesprogramms „Schoolworker“, herausgearbeitet, welche eine nachhaltige und flächendeckende Verankerung von Schulsozialarbeit im Bildungswesen begünstigen, um Wirkungen zu entfalten, die zu einer Reduktion von sozialen Disparitäten beitragen.*

Festzuhalten bleibt, dass zunächst Steuerungsprozesse der nationalen Bildungspolitik sowie Entscheidungen auf Landesebene die Grundlage für eine Institutionalisierung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen darstellen. Auf diese Weise können Zugänge für sozialpädagogisches Handeln anhand rechtlicher Verankerungen von möglichst gesicherten Regelfinanzierungen geschaffen werden, die stabile Ausgangslagen für kontinuierliche Kooperationen darstellen. Langfristige Projekte bzw. Programme mit entsprechenden organisatorischen und inhaltlichen Rahmenkonzepten sowie verbindlichen Vereinbarungen zwischen Jugendhilfe und Schule sind von Bedeutung für systematisierte Angebote der Bildung, Erziehung und Betreuung. Außerdem sind eine professionelle Ausgestaltung des Arbeitsfeldes und eine Profilbildung der Schulsozialarbeit maßgeblich, sodass Zuständigkeits-, Befugnis- und Kompetenzausstattungen trennscharf definiert werden.

Im Zuge der Schul- und Jugendhilfeentwicklung leistet die Errichtung von kommunalen und regionalen Bildungslandschaften durch eine koordinierte Verzahnung und institutionelle Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren (Hollenstein et al., 2012, S. 281) einen Beitrag zur Institutionalisierung der Schulsozialarbeit. Die Ausrichtung an einem erweiterten Bildungsbegriff, der non-formelle und informelle Bildungsprozesse inkludiert, ermöglicht eine Öffnung zur Lebenswelt von Heranwachsenden, eine zunehmende Sozialraumorientierung und induziert ein ganzheitliches Bildungskonzept.

Konkrete Zieldefinitionen von Projekten oder Programmen, die bezüglich ihrer Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung flexibel umgesetzt werden können, sind ebenfalls von Bedeutung. Daran ausgerichtete Evaluationssysteme tragen durch Ergebnis- und Konzeptbewertungen zur Qualitätsentwicklung und Transparenz des Fachbereiches bei. Durch die Implementierung von wirkungsorientierten Instrumenten wächst beispielsweise der Stellenwert von Steuerungsprozessen, die auf Daten aus Monitoring- und Evaluationssystemen basieren. Auch hierbei ist eine Wirkungs- und Qualitätsentwicklung des Handlungsfeldes das Ziel.

Durch die genannten Elemente wird das Potenzial der Schulsozialarbeit ausgeschöpft und eine kontinuierliche Präsenz sozialpädagogischer Kräfte an Schulen, die eine grundlegende Bedingung für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen bei den Zielgruppen und somit die Basis von Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen darstellt, gewährleistet.

Die Effekte einer flächendeckenden Etablierung der schulischen Sozialarbeit im Bildungswesen tragen wiederum zu einer Reduktion von sozialen Disparitäten bei. Durch individuelle Förderungen werden Bildungsbedingungen verbessert und Ungleichheiten im Bildungssystem reduziert (BMFSFJ, 2013, S. 404). Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Praxisfeld zeigen, dass die Reproduktionsfaktoren primär in familiäreren, sozioökonomischen und sozialraum-spezifischen Dimensionen zu verorten sind und die identifizierten Hauptthemen schulischer Sozialarbeit determinieren: familiäre Probleme, Konflikte, Sozialverhalten und schulische Leistungen. Die signifikanten Analogien zu Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten lassen auf die Relevanz einer Etablierung der Schulsozialarbeit schließen, welche im institutionellen Kontext der Schule agiert, in die Lebenswelt der Heranwachsenden hineinreicht und zu einer Erhöhung der Bildungspartizipation führt.

Hierbei sind professionelle sozialpädagogische Handlungsqualitäten erforderlich, die von Dewe, Ferchhoff, Scherr und Stüwe treffend pointiert werden: „Professionalität steht hier für die spezifische Qualität einer solchen sozialpädagogischen Handlungspraxis, die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der Klienten zum Ziel hat“ (2011, S. 20).

7 Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Monografie wurden zentrale Elemente herausgearbeitet, die für eine Etablierung von Schulsozialarbeit im gegenwärtigen Bildungswesen erforderlich sind. Ebenso standen Inhalte von Maßnahmen im Zusammenhang mit einer Reduktion von sozialen Disparitäten im Fokus. Im Zuge dessen wurde die Korrelation von sozioökonomischer Herkunft und erfolgreichen Bildungsbiografien sowohl theoretisch als auch empirisch aufgezeigt. Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit wurde vorgestellt und durch das saarländische Landesprogramm „Schoolworker“ repräsentiert, um Kenntnisse über die konstitutiven Elemente des Praxisfeldes zu erhalten. Anhand der ausgeführten Verknüpfungen konnten Bedingungsfaktoren aufgedeckt werden, die von Relevanz für die Beantwortung der zugrunde liegenden Fragestellung waren.

In diesem Kapitel wird schließlich ein Fazit gezogen, das eine Diskussion beinhaltet und einen Ausblick auf zukünftige Herausforderungen im Fachbereich eröffnet.

7.1 Fazit und Diskussion

Anhand der theoretischen Aufarbeitung der Evaluationsergebnisse sowie durch die Betrachtung der Relationen zwischen Praxisfeld und nationalem Forschungs- und Fachdiskurs konnte im Zuge dieser Ausarbeitung die Erkenntnis erzielt werden, dass eine Reduktion von sozialen Disparitäten im Bildungswesen mit den Wirkungen einer flächendeckenden Verankerung und Etablierung der Schulsozialarbeit korrespondiert. Vor allem im unteren Bildungsbereich, in welchem Kapitalarten und Habitus der Schülerschaft nicht den normativen Ansprüchen im Bildungswesen entsprechen, kann einer Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben und individueller Problemlagen wirkungsvoll begegnet werden (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, S. 60). Eine sozialraumorientierte Schulsozialarbeit erweitert die Perspektiven und Handlungsbereiche des Arbeitsfeldes und orientiert sich sowohl an den Ressourcen und Potenzialen als auch an den Problemen und Schwierigkeiten der Zielgruppe in divergierenden Lebensräumen (Deinet, 2011, S. 239).

Die Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und familiärer Herkunft lassen vor allem bei Heranwachsenden aus Familien mit einem Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsdefizit Rückschlüsse auf die Relevanz zu, auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in ein entsprechendes öffentliches Bildungs- und Betreuungsangebot einzubeziehen, um deren Erziehungs- und Bildungsverantwortung zu stärken (Rauschenbach, 2009, S. 123ff.). Durch Maßnahmen der Schulsozialarbeit lassen sich auch bei diesem Teil der Zielgruppe Distanzen zum Bildungswesen abbauen.

Trotz des großen Potenzials sind dem Wirkungsgrad der Schulsozialarbeit jedoch auch Grenzen gesetzt – beispielsweise bezüglich der Anforderungen und Erwartungen an das Handlungsfeld. Einer steigenden Komplexität der Problemlagen ist mit sozialpädagogischem Handeln nicht immer hinreichend zu begegnen, sodass der Kooperation und Koordination von interdisziplinären, multiprofessionellen und multiinstitutionellen Hilfs- bzw. Unterstützungssystemen eine entsprechende Bedeutung zukommt. Weiterhin bestehen große Abhängigkeiten zu Projekt- oder Programmkonzepten, deren Rahmenbedingungen die Ziele von Maßnahmen und entsprechend deren Reichweite bestimmen (Speck & Olk, 2014, S. 43f.). Der Fokus ist, abgesehen von akuten Kriseninterventionen, vor allem auf eine langfristige Förderung und Entwicklung von Handlungs-, Bewältigungs- und Sozialkompetenzen zu legen. Durch eine institutionalisierte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule steht vor allem der Aufbau von nachhaltigen Kompetenzniveaus im Vordergrund (Overwien, 2013, S. 13ff.), um keiner Reduktion im Zeitverlauf zu unterliegen, einen dauerhaften Einfluss auf die Bildungspartizipation zu haben und die Entwicklung von Lebenschancen zu protegieren (BMBF, 2014, S. 14ff.).

Das Programm „Schoolworker“ erweist sich auch in diesem Kontext als geeignetes Praxisbeispiel. Durch die Kontinuität des Programms und durch dessen flächendeckenden Ausbau konnte im Saarland ein Konzept etabliert werden, das *keine* Mängelverwaltung betreibt und mittlerweile eine verlässliche Präsenz an nahezu allen Schulen ermöglicht (Schäffer et al., 2015, S. 9). Durch vertraglich fixierte Kooperationsformen, anpassungsfähige Inhalte und der Implementierung einer wirkungsorientierten Steuerung repräsentiert das Landesprogramm einen ganzheitlichen und nachhaltigen Ansatz.

Anhand der dokumentierten Maßnahmen, die aus den Handlungszielen und Zielstichworten des Evaluationssystems hervorgehen und die Hauptthemen von Interventionen im Praxisfeld darstellen, konnten die Wirkungen des Handlungsfeldes bezüglich einer Reduktion von sozialen Disparitäten aufgedeckt werden. Durch entsprechende Leit- und Mittlerziele wird durch sozialpädagogisches Agieren ein Zuwachs von Kapitalien bei Heranwachsenden angestrebt. Insgesamt verzeichnen die Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung und die dargelegten Befunde im nationalen Forschungs- und Fachdiskurs eindeutig positive Wirkungen von sozialpädagogischen Maßnahmen.

In dieser Monographie wurden überdies die von Bourdieu identifizierten Reproduktionsmechanismen sowie primäre und sekundäre Effekte nach Boudon thematisiert und mit den Evaluationsergebnissen in Beziehung gesetzt. Anhand von informellen und non-formellen Bildungsprozessen werden Handlungs- und Sozialkompetenzen, die auf soziale und kulturelle Effekte zurückgehen, durch Maßnahmen der Schulsozialarbeit zugunsten einer gesteigerten Bildungsteilnahme beeinflusst. Eine Kompetenzerweiterung erhöht die Verwertungsmöglichkeit von Kapitalien der Schüler/innen. Die Reduzierung von Beeinträchtigungen und die Angleichung an Bildungsnormen verringern zudem die Wirkungen primärer und sekundärer Effekte, zugleich wird das bildungspolitische Ziel einer zunehmenden Entkopplung von Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft konsolidiert.

Bezüglich der in Kapitel 4.3 angesprochenen Zielgruppenorientierung im SGB VIII ist eine Abkehr der gesetzlichen Fokussierung auf die ausschließliche Förderung von benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zu befürworten. Der Fokus dieser Untersuchung wurde jedoch bewusst auf die evidenten Nutzer/innen und dokumentierten Themen im Praxisfeld gelegt. Zusammenhänge von sozialer Herkunft und den tatsächlichen Adressat/innen von Maßnahmen schulischer Sozialarbeit beruhen zwar nicht auf Kausalitätsbeziehungen, da die Herkunftsfamilien nicht zwangsläufig einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen und das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit fachlich nicht in einem spezifischen gesellschaftlichen Milieu begründet ist. Die Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten lassen jedoch deutliche Verknüpfungen zu den Inhalten von Maßnahmen im Praxisfeld erkennen.

Eine bedarfsorientierte Definition der Zielgruppe im Kontext dieser Ausarbeitung hat somit eine Abkehr von Normdiskursen zur Folge. Es wurde, in Kongruenz mit Ziethen, Ermel & Haupt (2014, S. 30), eine jugendhilfespezifische Perspektive bezüglich des Handlungsfeldes angenommen, die Maßnahmen grundsätzlich für alle Kinder bereitstellt, „insbesondere jedoch eine wichtige Ressource und Unterstützung für Kinder und Jugendliche in belastenden Lebenslagen oder kritischen Lebenssituationen darstellt“ (ebd., S. 30).

Auf die bildungs- und fachpolitisch diskutierten Termini der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sowie auf die damit verbundenen normativen Diskurse (Dietrich et al., 2013, S. 15ff.) wurde ebenfalls nicht eingegangen, um eine pragmatische Perspektive zu wahren und definitorische Unschärfen zu vermeiden. Durch eine derartige Vorgehensweise konnte der Fokus auf den Fachbereich bzw. auf Themen und Inhalte des Praxisfeldes gelegt werden.

Die Schulsozialarbeit kann in einem trennscharf koordinierten Setting von schulpädagogischen, sozialpädagogischen und sozialraumspezifischen Kooperationsformen, unter Einbezug von Lehrkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, ihre Potenziale entfalten. Ausgehend von der Makroebene, von Steuerungsprozessen der Bildungspolitik, über fachpolitische Kooperationsformen der Institutionen auf der Mesoebene sowie durch professionelles Handeln der Akteure auf der Mikroebene können sozialpädagogische Impulse umgesetzt werden. Diese zielen auf die Förderung von individuellen Bewältigungsstrategien ab, sodass im Bildungswesen reproduzierte soziale Disparitäten reduziert und die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen begünstigt werden, insbesondere derer mit besonderem Förder- und Unterstützungsbedarf.

Resümierend ist der Abbau von Ungleichheiten somit „eine zentrale Herausforderung der kommenden Jahre, bei der der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Aufgabe zukommt“ (BMFSFJ, 2013, S. 50).

7.2 Ausblick

Eine Systematisierung von Rahmenbedingungen der Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule, die explizite Erwähnung des Handlungsfeldes im SGB VIII und eine Abkehr vom rechtlichen Fokus auf benachteiligte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche stellen zukünftige Anforderungen dar, um der gegenwärtigen Heterogenität im Praxisfeld entgegenzuwirken und eine Institutionalisierung der Schulsozialarbeit zu forcieren. Ebenfalls tragen eine präzise Berufs- und Professionsbezeichnung sowie die Vereinheitlichung von Begriffen und Tätigkeiten zur Profilentwicklung des Fachbereiches bei, unter Beibehaltung länderspezifischer Schwerpunkte und Besonderheiten (Pötter, 2014, S. 13).

Vor allem niederschwellige Angebot, frühzeitige Interventionen und Präventionsmaßnahmen sind von hohem Stellenwert, um prekäre Problemkonstellationen, die Bildungsverläufe negativ beeinflussen, zu vermeiden. Die zuvor herausgearbeiteten Zusammenhänge sind beispielsweise durch Wirkungsmessungen zu prüfen, um die Reichweite und Effizienz von Maßnahmen bezüglich einer Reduktion von herkunftsbedingten Ungleichheiten auch empirisch nachzuweisen.

Diese Arbeit schließt mit einem Bezug zu dem eingangs aufgeführten Zitat, um die bildungswissenschaftliche Relevanz anhand von übergeordneten Zusammenhängen herauszustellen. Bildung ist von zentraler Bedeutung für die Lebensbewältigung von Individuen, außerdem für den sozialen und ökonomischen Fortschritt einer Gesellschaft. Der Zusammenhang von Bildung bzw. Kompetenzen mit einer Erhöhung der sozialen Mobilität wird gegenwärtig von der OECD betont (BMBF, 2014, S. 13ff.). Die ungleichheitsgenerierende Struktur des Bildungssystems und dessen selektive Anerkennung von sozialen und kulturellen Entsprechungen sind zentrale Faktoren, die zur Reproduktion sozialer Disparitäten beitragen. Daher ist es bedeutsam, Schüler/innen mit entsprechenden Kompetenzen und Mindestniveaus auszustatten, um Bildungspartizipation, Bildungsmotivation und Bildungsmobilität und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Integration der heranwachsenden Generation zu gewährleisten und individuelle Lebenschancen zu erhöhen. Die kontinuierliche Mitwirkung an diesem Prozess stellt eine Kernleistung der Schulsozialarbeit dar.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Abgerufen von http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, 21.05.2006.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen von http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf, 21.05.2006.
- Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). (S. 85-96). Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich.
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). (S. 357-367). Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.; New York: Campus.
- Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit: Eine Einführung* (2. Aufl.). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-93488-4>, 21.05.2006.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 11-49). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92484-7>, 21.05.2006.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.). (S. 87-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2011a). Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.). (S. 475-514). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 1-30). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18985-7>, 21.05.2006.

- BKiSchG – Bundeskinderschutzgesetz. Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2011 Teil I Nr. 70, ausgegeben zu Bonn am 28. Dezember 2011). Abgerufen von http://www.bagkjs.de/media/raw/BGBl_BKischG_28_12_2011.pdf, 21.05.2006.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2014). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Abgerufen von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, 21.05.2006.
- Bonsen, M., Frey, K.-A., & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141-156). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1979). *Widersprüche sozialen Handelns*. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Welt: Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- De Boer, H. (2014). Das Neue in Schulentwicklungsprozessen kleiner Grundschulen. In S.-M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 103-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2011). Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für Schulsozialarbeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). (S. 239-258). Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich.

- Deinet, U., & Baier, F. (2011). Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). (S. 347-356). Opladen; Farmington Hills, MI: Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Weinheim; München: Juventa.
- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 259-292). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19043-3>, 21.05.2006.
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“: Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 11-32). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19043-3>, 21.05.2006.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 53-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Eibeck, B. (2014). Warum die Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe gehört. *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 11, 32-35.
- Eibeck, D. (2014a). Profession und Qualifikation: Voraussetzungen für wirksame Schulsozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 64-70.

- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 137-158). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19043-3>, 21.05.2006.
- Füssel, H.-P. (2013). *Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulsozialarbeit: Überlegungen aus (verfassungs-)rechtlicher Sicht*. Frankfurt a. M.: GEW.
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 11.7.2012 I.1478. Abgerufen von <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html>, 21.05.2006.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.-H., Dravenau, D., & Groh-Samber, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 51-78). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92484-7>, 21.05.2006.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D.-H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). (S. 83-94). Weinheim; Basel; Berlin: Beltz PVU.
- Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2012). Einleitung. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität* (S. 3-7). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2012a). Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität* (S. 8-36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hollenstein, E., Iser, A., & Nieslony, F. (2012). Neue Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität* (S. 272-294). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Holtbrink, L., & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (Bd. 2, S. 99-116). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18992-5>, 21.05.2006.
- Huber, S.-G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Iser, A. (2012). Handlungskompetenzen, Qualitätsstandards, Professionalisierung. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität* (S. 257-271). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Iser, A., Kastirke, N., & Lipsmeier, G. (2013). Einleitung: Denn wir wissen nicht, was sie tun – Daten und Fakten als ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und fachpolitischen Steuerung. In A. Iser, N. Kastirke & G. Lipsmeier (Hrsg.), *Schulsozialarbeit steuern: Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen* (S. 9-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob M., & Tieben, N. (2010). Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholt Schulabschlüssen. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 145-178). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92105-1>, 21.05.2006.
- Just, A. (2013). *Handbuch Schulsozialarbeit*. Münster: Waxmann.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2001). 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Abgerufen von <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>, 21.05.2006.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2014). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland: Diagramm*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf, 21.05.2006.
- Knösel, P. (2013). Schulversäumnisse und Rechte der Kinder? Rechtliche Grundlagen – Möglichkeiten und Grenzen, Umgang mit Datenschutz, „Was geht, was geht nicht?“, Gefährdungseinschätzungen. In Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Schulversäumnisse – Jugendhilfe und Schule in einem Boot?* (S. 27-34). Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik GmbH.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.). (2013). *Stark für Bildung und soziale Gerechtigkeit: Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 30.11. bis 01.12.2012 in Hannover*. Abgerufen von http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Bundeskongress_Schulsozialarbeit_2012_Dokumentation-1.pdf, 21.05.2006.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.). (2013a). *Positionspapier: Ausbau statt Abbau: Schulsozialarbeit sichern und entwickeln*. Abgerufen von http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Positionspapier_BuT.pdf, 21.05.2006.
- Kramer, R.T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-93068-8>, 21.05.2006.
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung* (12. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Link, J.-M. (2011). *Schichtspezifische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen: Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-94148-6>, 21.05.2006.
- Löw, M., & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (3. Aufl.). Opladen; Toronto: Budrich.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010), Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.). *Bildungsungleichheit Revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum: erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MSGFF – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes (Hrsg.). (2007). *Rahmenkonzeption für das Projekt Schoolworker an saarländischen Schulen*. Abgerufen von http://www.landkreis-neunkirchen.de/fileadmin/user_upload/lknk/Schoolworker/Rahmenkonzeption.pdf, 21.05.2006.
- MSGFF – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes (Hrsg.). (2009). *Rahmenkonzeption für den Einsatz von Schoolworker/innen an saarländischen Grundschulen*. Graues Dokument.
- MSGFF – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes (Hrsg.). (2011). *Rundbrief Landesjugendamt Nr. 1/2011*. Abgerufen von <http://www.saarland.de/57159.htm>, 21.05.2006.
- MSGFF – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes (Hrsg.). (2015). *Zuwendungsvertrag 2011 – 2012 nach §§ 23 und 44 LHO sowie § 54 SVwVfG*. Graue Literatur.
- Müller, H., Grossart, A., Baas, S., Dittmann, E., & Schwamb, N. (2014). *Vierter Kinder- und Jugendbericht für das Saarland 2014: Neue Familialität als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung.
- Niemeyer, H. (2013). Die Bedeutung von Steuerungsinstrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit am Beispiel der Stadt Dortmund. In A. Iser, N. Kastirke & G. Lipsmeier (Hrsg.), *Schulsozialarbeit steuern: Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen* (S. 33-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, T., & Speck, K. (2012). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). (S. 355-360). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Olk, T., & Speck, K. (2014). Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung: Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 11, 4-8.
- Otto, H.-U., & Thiersch, H. (Hrsg.). (2001). Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Overwien, B. (2013). Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 13-34). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- Peters, D. (2014). Schulsozialarbeit und die Fragen der Zuständigkeit: Normen und Realität. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 16-27.
- Polutta, A. (2014). *Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe: Ein neuer Modus der Professionalisierung Sozialer Arbeit?* Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19467-7>, 21.05.2006.
- Pötter, N. (2014). Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 4-15.
- Pötter, N. (2014a). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf* (S. 21-42). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-19060-0>, 21.05.2006.
- Proißl, M. (2014). *Adorno und Bourdieu: Ein Theorievergleich*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-04445-9>, 21.05.2006.
- Pudelko, T. (2013). Blick auf soziale Herkunft und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit. Abgerufen von Deutsches Rotes Kreuz. Kinder-, Jugend- und Familienhilfe: http://drk-kinder-jugendfamilienhilfe.de/fileadmin/user_upload/PDF/schulsozialarbeit-ws3-input-soziale-herkunft-pudelko.pdf, 21.05.2006.
- Pudelko, J. (2014). Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Essen: Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule. *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 11, 22-27.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim; München: Juventa.
- Rehbein, B. (2011). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Schäffer, E. (2010). Schoolworker im Saarland. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven* (S. 89-101). Weinheim; München: Juventa.

- Schäffer, E., & Grün, C. (2012). *Programm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule „Schoolworker“: Jahresbericht 2011 der Wissenschaftlichen Begleitung*. Saarbrücken: iSPO.
- Schäffer, E., Grün, C., Schnabel-Bitterlich, M., & Gädicke, A. (2013). *Landesprogramm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule „Schoolworker“: Jahresbericht 2012 der Wissenschaftlichen Begleitung*. Saarbrücken: iSPO.
- Schäffer, E., Heß, C., & Grün, C. (2014). *Landesprogramm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule „Schoolworker“: Jahresbericht 2013 der Wissenschaftlichen Begleitung*. Saarbrücken: iSPO.
- Schäffer, E., Heß, C., & Grün, C. (2015). *Landesprogramm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule „Schoolworker“: Jahresbericht 2014 der Wissenschaftlichen Begleitung*. Abgerufen von <http://ispo-institut.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/Schoolworker-Bericht-2014-iSPO.pdf>, 21.05.2006.
- Schlicht, R. (2011). *Determinanten der Bildungsungleichheit: Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92626-1>, 21.05.2006.
- Schneider, E. (2013). Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs* (S. 57-68). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18988-8>, 21.05.2006.
- SchoG – Schulordnungsgesetz. Gesetz. Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland. Vom 5. Mai 1965 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. September 2006 (Amtsbl. S. 1694, ber. S. 1730). Abgerufen von http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/223-2.pdf, 21.05.2006.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M.-K.-W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl.). (S. 285-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, J., & Kettiger, D. (2001). Wirkungsorientierte Steuerung in der Sozialen Arbeit: Ergebnisse einer internationalen Recherche in den USA, den Niederlanden und der Schweiz. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Bd. 229, S. 9-107) Abgerufen von <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23998-SR-Band-229>, 21.05.2006.

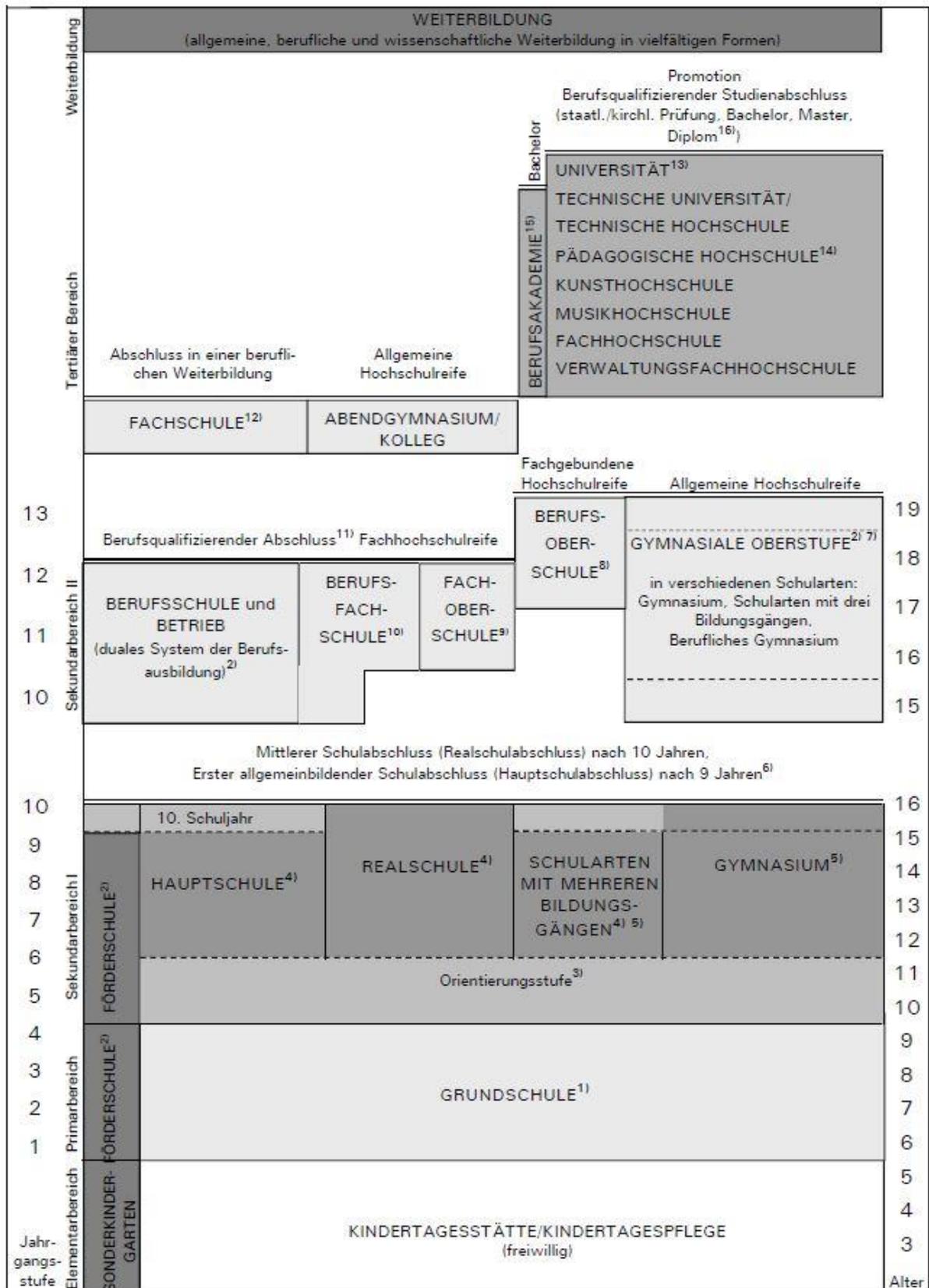
- SGB VIII – Achstes Buch Sozialgesetzbuch. Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Abgerufen von http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8, 21.05.2006.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-90455-9>, 21.05.2006.
- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Speck, K., & Olk, T. (2010). Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven* (S. 309-332). Weinheim; München: Juventa.
- Speck, K., & Olk, T. (2014). Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 39-47.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, A. (2013). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft – Einleitung. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (Bd. 2, S. 7-19). Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-18992-5>, 21.05.2006.
- Spies, A. (2013a). Care in Kooperation. Vernetzte Betreuungsformen als Ausdruck kommunaler Bildungsverantwortung. In M.-A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care: Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 66-79). Weinheim: Juventa.
- Spies, A. (2014). Schulsozialarbeit in der inklusiven Ganztagschule: Ein Beitrag zur Schulentwicklung. *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 11, 9-13.
- Stubbe, T., Bos, W., & Hornberg, S. (2008). Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 103-109). Münster: Waxmann.
- Szczesny, M., & Watermann, R. (2011). Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen. *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 168-193. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4687/pdf/JERO_2011_1_Szczesny_Watermann_Differenzielle_Einfluesse_S168_D_A.pdf, 21.05.2006.

- Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Abgerufen von <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-01618-0>, 21.05.2006.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen: Bildung und soziale Gerechtigkeit zwischen Bourdieu und Boudon. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13-54). Konstanz: UVK.
- Ziethen, P., Ermel, N., & Haupt, S. (2014). Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung für alle Kinder und Jugendlichen: Zur jugendspezifischen Begründung der Schulsozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 30-37.

Anhangsverzeichnis

Anhang I: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland	58
Anhang II: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 9 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status und Migrationshinter- grund.....	59
Anhang III: Förderung der Kooperationsstruktur von Jugendhilfe und Schule im Rahmen des Landesprogramms „Schoolworker“	60
Anhang IV: Beispielhafte Darstellung der Operationalisierung im Regionalverband Saarbrü- cken	63
Anhang V: Prüfpunkte für die Entwicklung und Umsetzung eines wirkungsorientierten Steu- erungssystems	65
Anhang VI: Mittlerziele von Maßnahmen schulischer Sozialarbeit im Saarland.....	66

Anhang I: Die Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2014, S. 2)



Anhang II: Verteilung der Schüler/innen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 9 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 257)**

Sozioökonomischer Status	Insgesamt	Davon nach Schulart						
		Grundschule ¹⁾	Orientierungsstufe	Hauptschule	Realschule	IGS/SMBG	Gymnasium	Förderschule
	Anzahl ²⁾	in % ³⁾						
Jahrgangsstufe 5								
Insgesamt								
Niedrig	879	4,5	1,6	34,4	22,0	12,8	21,2	3,4
Mittel	1.924	4,5	1,9	17,9	23,7	11,7	38,9	1,4
Hoch	1.045	3,2	1,5	7,0	13,4	10,7	63,9	0,2
Zusammen ⁴⁾	3.974 ⁵⁾	4,3	1,7	20,0	20,7	11,7	40,0	1,6
Ohne Migrationshintergrund								
Niedrig	594	3,8	1,2	38,2	22,5	13,9	16,6	3,8
Mittel	1.656	4,4	1,8	16,8	24,0	13,0	38,8	1,3
Hoch	912	3,4	1,4	6,3	13,6	10,8	64,3	0,2
Zusammen ⁴⁾	3.246	4,1	1,6	18,4	20,6	12,6	41,1	1,5
Mit Migrationshintergrund								
Niedrig	285	5,5	2,3	29,3	21,1	11,3	27,8	2,8
Mittel	268	5,4	2,4	23,5	22,3	5,4	39,2	1,8
Hoch	133	2,3	2,3	11,7	12,5	10,2	60,9	0,0
Zusammen ⁴⁾	728	5,1	2,2	25,0	20,9	8,9	36,2	1,8
Jahrgangsstufe 9								
Insgesamt								
Niedrig	2.055	X	X	34,5	24,8	20,8	15,0	4,9
Mittel	4.128	X	X	18,9	27,2	17,0	35,5	1,4
Hoch	2.300	X	X	5,4	19,4	13,0	61,7	0,5
Zusammen ⁴⁾	8.677 ⁶⁾	X	X	19,4	24,4	17,1	37,1	2,1
Ohne Migrationshintergrund								
Niedrig	1.509	X	X	30,3	25,5	22,4	16,0	5,8
Mittel	3.560	X	X	16,9	28,1	17,0	36,7	1,3
Hoch	2.035	X	X	5,2	19,4	12,3	62,4	0,5
Zusammen ⁴⁾	7.262	X	X	16,4	25,0	17,0	39,6	2,0
Mit Migrationshintergrund								
Niedrig	546	X	X	42,5	23,6	17,6	13,1	3,2
Mittel	568	X	X	28,9	22,5	17,0	29,8	1,9
Hoch	265	X	X	6,6	19,0	17,3	56,7	0,3
Zusammen ⁴⁾	1.415	X	X	30,9	21,9	17,4	27,5	2,2

* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Die Gesamtzahl (Zusammen) entspricht nicht der Summe dieser HISEI-Quartile, da zusätzlich Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe einbezogen werden.

** Mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

1) Schülerinnen und Schüler an 6-jährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg.

2) Ungewichtet.

3) Gewichtet.

4) Die Gesamtzahl (Zusammen) ist größer als die Summe der Fallzahlen für die HISEI-Quartile, da die Gesamtzahl auch Schülerinnen und Schüler ohne Angabe zum HISEI beinhaltet.

5) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 3: n = 6.112, Interviews sowohl für Eltern als auch für Schüler liegen für 3.974 Fälle vor.

6) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 4: n = 16.425, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 8.677 Fälle vor. Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0; Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC4:1.1.0, eigene Berechnungen.

Anhang III: Förderung der Kooperationsstruktur von Jugendhilfe und Schule im Rahmen des Landesprogramms „Schoolworker“ (graue Literatur)

Förderung einer Kooperationsstruktur von Jugendhilfe und Schule im Rahmen des Landesprogramms „Schoolworker“

Mustervertrag

Kooperationsvereinbarungen zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule

Im Rahmen des Landesprogramms zur Förderung einer Kooperationsstruktur von Jugendhilfe und Schule schließen die Schulleitung und der zuständige Träger der Jugendhilfe auf der Grundlage der Rahmenkonzeption in der Fassung vom folgende Kooperationsvereinbarung ab.

Name und Anschrift der Schule:

.....

Träger der *öffentlichen* Jugendhilfe:

.....

verpflichten sich zur gemeinsamen Zusammenarbeit mit dem Ziel der Förderung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Die Rahmenkonzeption vom zur Förderung einer Kooperationsstruktur von Jugendhilfe und Schule im Programm „Schoolworker“ wird anerkannt und ist Bestandteil der Kooperationsvereinbarung.

Die Unterzeichner erklären die Bereitschaft zur aktiven Umsetzung der dort aufgeführten Aufgaben und Ziele.

Die in der Handreichung „Kurzinformation zur Kooperation Jugendhilfe und Schule“ vom 22.10.02 enthaltenen Grundsätze werden im Rahmen der gemeinsamen Zusammenarbeit angewandt und umgesetzt.

Die Schule erklärt ihre Bereitschaft, zur Förderung der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe eine Ansprechpartnerin/ einen Ansprechpartner oder eine Delegierte/einen Delegierten der Schulleitung zu benennen.

Die Schule stellt der Schoolworkerin/dem Schoolworker einen geeigneten eigenen Raum in der Schule zur Verfügung. Hiervon kann nur in gut begründeten Fällen abgewichen werden.

Für die Schoolworkerin/ den Schoolworker gilt die Hausordnung der jeweiligen Schule. Sie / Er ist zur Einhaltung der schulischen Ordnung verpflichtet.

Die jeweiligen Präsenzzeiten können flexibel zwischen Schule und Träger vereinbart werden. Sie orientieren sich dabei an schulischen Belangen.

Soweit es schulrechtlich zulässig ist, nehmen die Schoolworker/-innen an den Sitzungen der Schulgremien als beratende Mitglieder teil.

Insbesondere nach Maßgabe des § 4 Absatz 2 Satz 2 Schulmitbestimmungsgesetz (SchuMG) sollen die Schulen selbst die Möglichkeit schaffen, die Mitarbeit der SchoolworkerInnen/ Schoolworker in entsprechenden Konferenzen zu ermöglichen.

Die Kooperationspartner verpflichten sich, einmal jährlich auf Leitungsebene zwischen der Schule und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe ein Gespräch zum Austausch und zur Bewertung der Projektarbeit durchzuführen. Von den Besprechungen soll ein Ergebnisprotokoll gefertigt werden.

Ist ein freier Träger mit der Durchführung der Projektarbeit beauftragt, ist dieser zu beteiligen.

Im Konfliktfall (bei Problem- und Konfliktfällen zwischen/mit Lehrkräften, Schülerinnen/ Schüler, Schoolworkerinnen/Schoolworker) arbeiten die Vertragspartner auf Leitungsebene zusammen.

Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter der Jugendhilfe haben in angemessenem Umfang Angebote der Fortbildung sowie Veranstaltungen zur Information und zum Austausch über die Bereiche Jugendhilfe-Schule wahrzunehmen. Sie erhalten die Möglichkeit zur Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen.

Das Landesjugendamt bietet in Kooperation mit den Lehrerfortbildungsinstituten entsprechende Fortbildungen an.

Die Kooperationspartner sind zur Beteiligung an einer Begleitforschung zur Sicherstellung einer vergleichenden Bewertung der Arbeit bereit.

Ist ein freier Träger mit der Durchführung der Aufgaben beauftragt, sind die vorliegenden Vereinbarungen Bestandteil des jeweiligen Kooperationsvertrages.

Die Schoolworkerinnen/ Schoolworker sind Beschäftigte des Projektträgers und unterliegen seiner Dienst- und Fachaufsicht. Sie stehen ausschließlich für die Tätigkeit im Rahmen der in den Förderkriterien benannten Aufgaben- und Tätigkeitsfelder zur Verfügung.

Sie werden durch den Projektträger nicht zu anderen Aufgaben herangezogen.

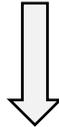
Bei der Wahrnehmung der Fach- und Dienstaufsicht berücksichtigt der Projektträger schulische Belange, insbesondere bei der Regelung der Dienstzeiten und der Urlaubsgewährung.

Der Projektträger hat im Rahmen seiner Weisungsbefugnis gegenüber seinen Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern zu gewährleisten, dass die geltenden Vorschriften und Anordnungen der Schulaufsichtsbehörden sowie die Beschlüsse der Mitwirkungskomiteen eingehalten werden. Durch die Schoolworkerinnen/ Schoolworker darf eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit nicht behindert oder gestört werden.

Anhang IV: Beispielhafte Darstellung der Operationalisierung im Regionalverband Saarbrücken nach Schäffer et al. (2014, S. 29ff.). Eigene Darstellung

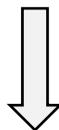
Leitziel

„Junge Menschen befähigen, sich zu einer eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln und dabei ihre Bildungsziele zu erreichen“



Mittlerziele

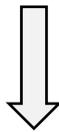
- 1. Die Schüler/-innen entwickeln sich zu selbstbewussten und sozial kompetenten Persönlichkeiten*
- 2. Lehrer/-innen und Schoolworker/-innen arbeiten vertrauensvoll zusammen und finden gemeinsam Lösungen zu anstehenden Problemen*
- 3. Eltern, Erziehungsberechtigte und andere wichtige Bezugspersonen der Kinder nehmen ihren Erziehungsauftrag verantwortungsvoll und kompetent wahr*
- 4. Die Fachkräfte der FGTS sind als Teil der Schulgemeinschaft in die Förderung und Unterstützung der Schüler/-innen mit einbezogen*
- 5. Schulen und Schoolworker/-innen arbeiten eng mit externen pädagogischen, sozialen, öffentlichen und kulturellen Institutionen und Trägern (vor allem denjenigen im Sozialraum der Schulen) zusammen*
- 6. Jugendhilfe und Schule arbeiten vertrauensvoll, bedarfs- und zielorientiert mit ihren jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen zum Wohle der Schüler/-innen und ihrer Eltern zusammen*
- 7. Die Schule ist ein Lern- und Lebensort, an dem alle Beteiligten vertrauensvoll, wertschätzend und zielorientiert miteinander umgehen und jeder seinen Platz findet.“*
- 8. Durch präventive Angebote erwerben bzw. stärken Schüler/-innen und Eltern wichtige Kompetenzen, die sie befähigen, Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen und nachteilige Entwicklungen im Vorfeld zu vermeiden*



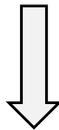


Beispielhafte Darstellung von Zielstichworten des Mittlerziels Nr. 1, die stellvertretend für die Handlungsziele stehen

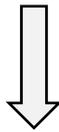
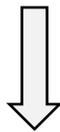
- „Konfliktlösungskompetenz verbessert“
- „Frühzeitiges Erkennen des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung“
- „Adäquater Umgang mit dem Verdacht Kindeswohlgefährdung“
- „Erwerb/Verbesserung realistischer Selbsteinschätzung“
- „Empathie für andere / respektvoller Umgang mit anderen“



Dokumentation der Zielerreichung



Ermittlung der Zielerreichungsquoten als quantitative Grundlage für die Bilanzgespräche in Teams der Landkreise und des Regionalverbandes



Qualitätsentwicklung des Programms und Weiterentwicklung des Steuerungsinstrumentes

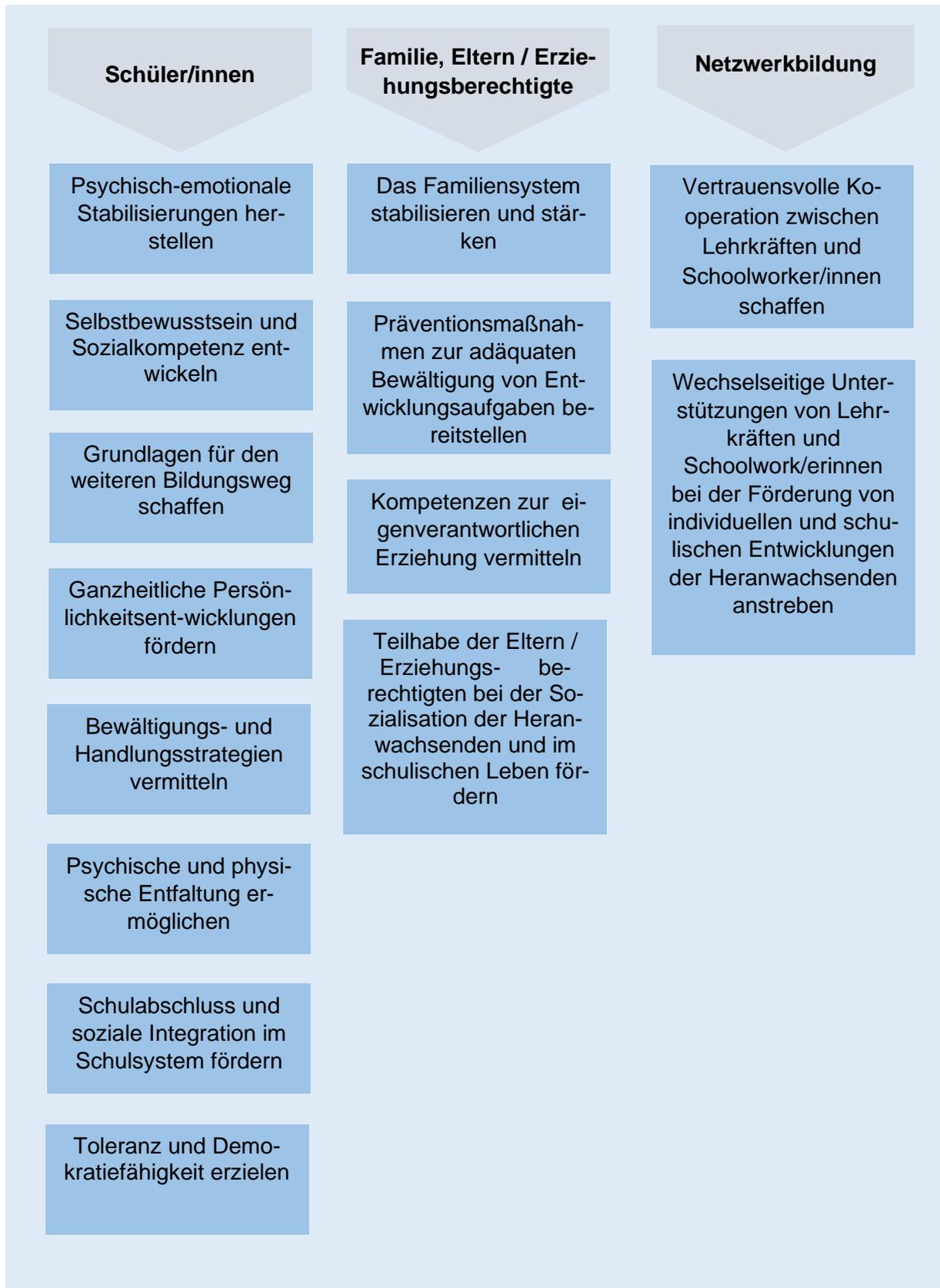
Anhang V: Prüfpunkte für die Entwicklung und Umsetzung eines wirkungsorientierten Steuerungssystems (Schäffer et al., 2014, S. 5)

Prüfpunkte für die Entwicklung von Zielen und Zielvereinbarungen	erfüllt	z. T. erfüllt	nicht erfüllt
Verdeutlichung der Funktion von Zielvereinbarungen als Qualitätssicherungsinstrument	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akzeptanz durch die Stakeholder	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung einer unabhängigen, fachkompetenten Instanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung eines konsistenten Zielsystems	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realitätsnahe Formulierung der Ziele im Dialog mit den Fachkräften	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung nicht quantitativ erfassbarer Ziele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realistische Zielvorgaben	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterscheidung in kurz- und langfristige Ziele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfache Handhabbarkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung aller relevanten Akteure bzw. Rückkoppelung der Ziele mit ihnen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prüfpunkte für die Dokumentation/Datenerhebung	Erfüllt	z. T. erfüllt	nicht erfüllt
Sicherstellen der Datenqualität durch sorgfältige und regelmäßige Dokumentation	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation und Akzeptanz der Mitarbeitenden durch:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- erkennbaren Nutzen für die eigene Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dokumentation ist in Arbeitsabläufe integrierbar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Günstige technische Bedingungen d. Dokumentation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prüfpunkte für Auswertung und Interpretation der Zielerreichung	Erfüllt	z. T. erfüllt	nicht erfüllt
Durchführung regelmäßiger Auswertungsgespräche unter Beteiligung der relevanten Akteure	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verknüpfung quantitativer und qualitativer Informationen zum Verdeutlichen kausaler Zusammenhänge	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung externer Einflussfaktoren für die Projektwirkungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kritische Reflexion der Zielvereinbarungen und ggf. inhaltliche oder quantitative Modifikationen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung und Nutzung eines standardisierten Auswertungsrasters mit Bewertungskriterien	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anhang VI: Mittlerziele von Maßnahmen schulischer Sozialarbeit im Saarland
nach Schäffer et al. (2014, S. 21ff.). Eigene Darstellung**



Marco Geiss

Schulsozialarbeit und soziale Disparität

Potenziale und Implikationen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, diskutiert am Beispiel des saarländischen Landesprogramms „Schoolworker“

Aufbau der Untersuchung

1. Einleitung
2. Theoretischer Teil: Reproduktion sozialer Disparitäten
3. Empirischer Teil: Determinanten von Bildungserfolg
4. Handlungsfeld Schulsozialarbeit
5. Saarländisches Landesprogramm „Schoolworker“
6. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen
7. Schlussbetrachtung

Bildungswissenschaftliche Relevanz

- Korrelation zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft
- Selektivität des Bildungssystems und gesellschaftlicher Wandel
- Notwendigkeit von umfassenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten mit Verbindungen zu den Lebenswelten der Schüler/innen
- Erweiterung des Bildungsbegriffs um non-formelle und informelle Bildung
 - Zugänge für sozialpädagogische Maßnahmen

Formulierung der Fragestellung

Welche Elemente, bezugnehmend auf Erkenntnisse des Landesprogramms „Schoolworker“ im Saarland, sind zentral für eine nachhaltige und flächendeckende Verankerung von Schulsozialarbeit im Bildungswesen, um Wirkungen zu entfalten, die zu einer Reduktion von sozialen Disparitäten beitragen?

Ziele der Untersuchung

- Verknüpfung von Theorie, Empirie, Fachdiskurs und Praxisfeld anhand von:
 - Darstellungen von Zusammenhängen zwischen Inhalten schulischer Sozialarbeit und Reproduktionsmechanismen sozialer Disparitäten
 - Herausarbeitung von zentralen Elementen einer Etablierung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen

Vorgehensweise

- Herleitung des Themas (Bildungsforschung und Fachdiskurs)
- Darstellung des Theorierahmens (Bourdieu und Boudon)
- Bezug zur Empirie (Bildungsforschung)
- Einführung in Dimensionen des Handlungsfeldes (Fachdiskurs)
- Vorstellung des Programms „Schoolworker“ (Praxisfeld)
- Verknüpfung der Elemente
 - Theoretische Aufarbeitung
 - Anschlussfähigkeit zum Forschungs- und Fachdiskurs
 - Implikationen
- Erkenntnisgewinn durch die Beantwortung der Forschungsfrage
- Fazit, Diskussion und Ausblick

Theoretischer Hintergrund

Reproduktionsfaktoren von sozialen Disparitäten im Bildungswesen

Pierre Bourdieu	Raymond Boudon
Kapital: Anschlussfähigkeit von (primär inkorporiertem) Kulturkapital zu institutionellen Anforderungen → Erwerb in der familiären Erstsozialisation	Primäre (Herkunfts-)Effekte: Einfluss der schichtspezifischen Sozialisation auf Bildungsmotivation, Kompetenzentwicklung und Schulleistung von Schüler/innen
Habitus: Klassenspezifische Dispositionen von Beurteilungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern → „kulturelle Passung“	Sekundäre (Herkunfts-)Effekte: Schichtspezifische Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie

Empirische Befunde

Determinanten von Bildungserfolg

- **Individuelle Determinanten**
 - Alter, Geschlecht, körperliche und seelische Voraussetzungen
 - Intellektuelle Fähigkeiten, Vorwissen
 - Sozialverhalten
 - Problemlösekompetenzen, Lernstrategien, Arbeitsverhalten, Handlungskontrollen (Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit)
- **Familiäre Determinanten**
 - Genetische Dispositionen, Sozialstatus, Lebensform, soziale Umwelt, Erziehung und Sozialisation
- **Institutionelle Determinanten**
 - Qualität des Unterrichts, Quantität von Unterrichts- und Lernangeboten, Klassen- bzw. Schulklima und Schulform

Handlungsfeld Schulsozialarbeit

- Kooperation Jugendhilfe und Schule: Heterogene rechtliche und finanzielle Zugänge
- Gesetzliche Grundlage
 - SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe: §1; §2 Abs. 2 Ziffer 1; § 8a; §8b; § 11; §13; § 14; § 81
 - Bundeskinderschutzgesetz (BKISchG)
 - Grundgesetz: Grundrechte der Gleichberechtigung und Schutzaufträge (Art. 3 und Art. 6)
- Finanzierung
 - Bildungs- und Teilhabepaket (ungewisse Anschlussfinanzierung)
 - Misch- und Kofinanzierungen zwischen Kommunen, Landkreisen und Bundesländern
- Zielgruppe: Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte
- Grundsätze: Schutz vor Diskriminierung, Recht auf gesellschaftliche Teilhabe
- Leitziele: Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit, Neutralität, Partizipation, Inklusion, Prävention
- Tätigkeiten: Beratungsgespräche, Gruppenarbeit, Projekte, außerschulische Weitervermittlung

Das saarländische Landesprogramm „Schoolworker“ I

- 2003: Modellbetrieb, seit Programmbeginn wissenschaftlich begleitet bzw. evaluiert
- 2007: Übergang in die Vorphase des Regelbetriebs
- 2011: Vertragsbasierte Umsetzung durch Zuwendungsverträge und Rahmenkonzeptionen (gesicherte, langfristige Finanzierung), Implementierung der wirkungsorientierten Steuerung
 - Kontinuierliche Programmentwicklung und Etablierung in der kommunalen und lokalen Bildungslandschaft
 - Flächendeckende Versorgung mit sozialpädagogischen Angeboten
- Ziele: Beratung, Netzwerkbildung, Prävention

Das saarländische Landesprogramm „Schoolworker“ II

- Zieldimensionen: Schüler/innen, Familien (Eltern/Erziehungsberechtigte), innerschulische Netzwerkbildung
- Hauptthemen von Maßnahmen: Konflikte, Sozialverhalten, familiäre Probleme, schulische Situation und Leistung
- Einflussfaktoren auf Hauptthemen: Familie (sozioökonomischer Status, Herkunft und Lebensform, Erziehungs- und Sozialisationsform), soziale Umwelt, Sozialraum
- Signifikante Übereinstimmungen von Hauptthemen und deren Einflussfaktoren mit Reproduktionsfaktoren sozialer Disparitäten

Theoretische Aufarbeitung I

- Herkunftsbedingte Settings von (inkorporiertem) Kapital bzw. Erfahrungs- und Handlungskompetenzen (Habitus)
 - Notwendige Kompatibilität mit normativen/institutionellen Anforderungen
- Herkunftsbedingte primäre und sekundäre Effekte
 - Auswirkungen auf die Schulleistung von Schüler/innen
 - Auswirkungen von elterlichen Bildungsentscheidungen und -aspirationen
- Beeinflussung von Konflikt- und Sozialverhalten, familiären Bedingungen/Problemen und schulischer Leistung (Hauptthemen von Maßnahmen schulischer Sozialarbeit im Praxisfeld)
- Determination von Lernprozessen und Bildungsbiografien

Theoretische Aufarbeitung II

- Maßnahmen schulischer Sozialarbeit
 - Vermittlung von Bewältigungs- und Handlungsstrategien
 - Minderung von Risikofaktoren durch Sozialraum- und Lebensweltbezug
 - Wirkungserhöhung durch Kooperationen (Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, außerschulische Kooperationspartner)
 - Zuwachs von Kapital bzw. Erhöhung dessen Verwertbarkeit
 - Langfristige Verringerung primärer und unmittelbare Reduktion sekundärer Effekte
 - Kompensation herkunftsbedingter Defizite und ungleicher Startbedingungen
 - Verringerung der Distanz zu Bildung
- Korrespondenz von Schulsozialarbeit mit einer Reduktion von Reproduktionsmechanismen sozialer Disparitäten
- **Zentrales Kriterium: Erhöhung der Bildungspartizipation**

Anschlussfähigkeiten zum Forschungs- und Fachdiskurs

- Forschungsdiskurs
 - Analogien von Handlungszielen im Praxisfeld zu Determinanten von Bildungserfolg
- Fachdiskurs
 - Kontinuität/Persistenz der Kooperation
 - Definition von rechtlichen, finanziellen und inhaltlichen Zuständigkeiten (Vertragsbasierte Kooperationen, Zuwendungsverträge, Kooperationsvereinbarungen)
 - Einrichtung von Bildungslandschaften (Systematisierung von Kooperationen)
 - Monitorings- und Steuerungssysteme (Qualitätsentwicklung)

Konzeptionelle Implikationen zur Etablierung des Handlungsfeldes im Bildungswesen

- Teilhabe der Schulsozialarbeit an Personal- und Organisationsentwicklungen von Schulen
- Entwicklung von wirkungsorientierten Steuerungsmechanismen
 - Koordination der politischen, fachpolitischen und fachlichen Steuerung
- Qualitätsentwicklung
 - Politische, fachpolitische und fachliche Dimensionen
 - Fachpolitische Steuerung: Erhöhung der Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Konzeptqualität

Fazit

Faktoren einer Etablierung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen

- Kontinuität von Kooperationen
- Steuerung und Evaluation
- Professionalisierung
- Sozialraumorientierung
- Lebensweltbezug
- Bildungslandschaften
- Ganztagsangebote
- Verbesserung der Bildungsbedingungen, Erhöhung von Partizipation
- Reduktion sozialer Disparitäten

Reflexion der gewählten Vorgehensweise/Methode

- Jugendhilfespezifische und pragmatische Perspektive
 - Abkehr von Normdiskursen
 - Evidente Nutzer/innen, Maßnahmen und Inhalte im Fokus
- Geeignetes Praxisbeispiel
 - Kontinuität und Flächendeckung im Saarland
 - Keine Mängelverwaltung
 - Jedoch mangelnde Validität der Zielerreichungsquoten

Ausblick

- Systematisierung und Etablierung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule
 - Explizite Erwähnung im SGB VIII und Abkehr des rechtlichen Bezugs auf benachteiligten- und beeinträchtigte Schüler/innen
 - Nachhaltige Finanzierungsmodelle
 - Präzisierung der Berufs- und Professionsbezeichnung und Vereinheitlichung von Begriffen und Tätigkeiten
- Verifizierung des Zusammenhangs zwischen Schulsozialarbeit und sozialer Disparität im Bildungswesen durch empirische Daten