



**Deutsches
Rotes
Kreuz**

Reader

2015

Schulsozialarbeit

Von den Nachbarn lernen –
Internationaler Vergleich
von Jugendsozialarbeit an Schule



Band 3

Reader Schulsozialarbeit – Band 3

Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich
von Jugendsozialarbeit an Schule

Impressum

Reader Schulsozialarbeit – Band 3

Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule

Herausgeberschaft

Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Autoren

Dr. Thomas Olk
Dr. Karsten Speck

Inhaltliche und konzeptionelle Gesamtverantwortung

Rüdiger Fritz, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Redaktion

Rüdiger Fritz, Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Dr. Oliver Trisch, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Titelbild

Robert Kneschke/Pitopia

Grafik/Layout/Satz

Blackgrafx designoffice Daniel Hubert, www.blackgrafx.com

Druck/Vertrieb

DRK-Service GmbH, Berlin
www.rotkreuzshop.de

Art.-Nr. 882 766
ISBN 978-3-00-048588-6



Die Broschüre ist durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Tätigkeiten innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit erstellt worden. Das Deutsche Rote Kreuz ist innerhalb des Kooperationsverbundes gemeinsam mit dem Paritätischen Gesamtverband federführend für das Themenfeld ‚Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule‘.

© 2015 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln der Glücksspirale.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Reader Schulsozialarbeit – Band 3

Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich
von Jugendsozialarbeit an Schule

Die Grundsätze des Roten Kreuzes

Menschlichkeit

Die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung, entstanden aus dem Willen, den Verwundeten der Schlachtfelder unterschiedslos Hilfe zu leisten, bemüht sich in ihrer internationalen und nationalen Tätigkeit, menschliches Leiden überall und jederzeit zu verhüten und zu lindern. Sie ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen und der Würde des Menschen Achtung zu verschaffen. Sie fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft, Zusammenarbeit und einen dauerhaften Frieden unter allen Völkern.

Unparteilichkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung unterscheidet nicht nach Nationalität, Rasse, Religion, sozialer Stellung oder politischer Überzeugung. Sie ist einzig bemüht, den Menschen nach dem Maß ihrer Not zu helfen und dabei den dringendsten Fällen den Vorrang zu geben.

Neutralität

Um sich das Vertrauen aller zu bewahren, enthält sich die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung der Teilnahme an Feindseligkeiten wie auch, zu jeder Zeit, an politischen, rassistischen, religiösen oder ideologischen Auseinandersetzungen.

Unabhängigkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist unabhängig. Wenn auch die Nationalen Gesellschaften den Behörden bei ihrer humanitären Tätigkeit als Hilfsgesellschaften zur Seite stehen und den jeweiligen Landesgesetzen unterworfen sind, müssen sie dennoch eine Eigenständigkeit bewahren, die ihnen gestattet, jederzeit nach den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung zu handeln.

Freiwilligkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung verkörpert freiwillige und uneigennützige Hilfe ohne jedes Gewinnstreben.

Einheit

In jedem Land kann es nur eine einzige Nationale Rotkreuz- oder Rothalbmond-Gesellschaft geben. Sie muss allen offen stehen und ihre humanitäre Tätigkeit im ganzen Gebiet ausüben.

Universalität

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist weltumfassend. In ihr haben alle Nationalen Gesellschaften gleiche Rechte und die Pflicht, einander zu helfen.



Vorwort

Schulsozialarbeit ist in Deutschland ein ebenso wichtiges wie komplexes und heterogenes Arbeitsfeld. Regional unterschiedliche Begrifflichkeiten, wie beispielsweise „Jugendsozialarbeit an Schule“, „schulbezogene Jugendhilfe“ oder „Jugendarbeit an Schulen“, beinhalten neben unterschiedlichen Finanzierungswegen ebenso unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Arbeitsweise und Zielgruppen. Werden mit manchen Angeboten „nur“ Schüler_innen mit besonderen Schwierigkeiten angesprochen, richten sich andere Angebote an alle Schüler_innen einer Schule. Bieten einige Angebote „nur“ individuelle Hilfestellungen an, legen wiederum andere zusätzlich großen Wert auf gruppen- und freizeitorientierte Angebote. Das Deutsche Rote Kreuz versteht Schulsozialarbeit als ein wichtiges Arbeitsfeld, um jungen Menschen ein Aufwachsen im Wohlergehen zu ermöglichen. Dies beinhaltet sowohl präventive als auch reaktive Angebote als Bestandteil eines umfassenden Bildungsangebotes an Schule. Die sozialpädagogischen Angebote orientieren sich dabei an den individuellen Lebenslagen und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen und tragen dazu bei, die individuellen Talente, Fähigkeiten, Kompetenzen und Zukunftsperspektiven zu fördern.

Die Schulsozialarbeit in Deutschland hat sich in den vergangenen 20 Jahren sowohl quantitativ als auch inhaltlich deutlich weiterentwickelt. Mit der zunehmenden Relevanz der sozialpädagogischen Angebote an Schule hat auch die fachpolitische Diskussion zu strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen deutlich zugenommen. Der Reader Schulsozialarbeit bietet in seinen drei Bänden Impulse zu unterschiedlichen Aspekten der Diskussion. Mit Band 1 wurden grundlegende und aktuelle Themen, wie beispielsweise Chancengerechtigkeit, Gesundheitsförderung und Partizipation aufgegriffen und ausführlich thematisiert. Mit Band 2 wurden vier zentrale Querschnittsthemen in den Blick genommen, die für die sozialpädagogische Arbeit an Schule von besonderer Bedeutung sind: Diversität, Kinderrechte, soziale Herkunft und Bildung sowie partizipative Zusammenarbeit mit Eltern. Mit dem vorliegenden Band 3 des Readers bieten wir einen Vergleich der Bedingungen der Schulsozialarbeit in Deutschland zur Situation in unseren Nachbarländern Österreich, Schweiz und den Niederlanden. In den Blick nehmen wir dabei insbesondere die rechtliche Verortung, die konzeptionellen Grundlagen, die Einbindung in den Schulauftrag, die Qualifizierung der Fachkräfte sowie die Vernetzung und Einbindung in berufsständische

Organisationen. Die Autor_innen stützen sich dabei auf empirische Untersuchungen aus den genannten Ländern, nehmen aber zusätzlich an einigen Stellen Bezug zu weiteren Ländern, insbesondere zu den USA und zu Schweden. Mit einem Resümee werden dann die Erkenntnisse zusammengefasst und Impulse für die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland entwickelt.

Mit dem dreibändigen Reader Schulsozialarbeit möchten wir allen interessierten Leser_innen der Fachpraxis und Fachöffentlichkeit aus Jugendhilfe, Schule, Wissenschaft, Politik und Verwaltung (Denk)Räume eröffnen und Impulse vermitteln, sich eingehend mit den kreativen Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu beschäftigen sowie den Ausbau der Schulsozialarbeit bundesweit voranzubringen.

Im vorliegenden Reader wird aus folgenden Gründen die Gender_Gap Schreibweise verwendet (z. B. Schüler_innen): In der meist anzutreffenden (männlichen) Schreibweise ist nicht davon auszugehen, dass tatsächlich weibliche und andere Perspektiven wie die von transidenten oder intersexuellen Menschen mitgedacht werden. Die Gender_Gap Schreibweise (auch Gender*Gap geschrieben) bewegt sich zwar weiterhin zwischen den Polen männlich und weiblich, sie lässt aber deutlich mehr Raum für weitere Geschlechteridentitäten. Der Gender_Gap ist somit auch ein Beispiel für sprachliche Inklusion.

Wir möchten uns herzlich bei den Autor_innen für die vertrauensvolle und engagierte Zusammenarbeit bedanken und wünschen allen Leser_innen interessante Erkenntnisse und viel Freude bei der Lektüre.

Inhalt

A Schulsozialarbeit in Deutschland.

A 1: Schulsozialarbeit in Deutschland	13
Thomas Olk, Karsten Speck Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Fußnotenverzeichnis	37
Literaturverzeichnis	37
Über die Autor_innen	39

B Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern.

B 1: Schulsozialarbeit in der Schweiz	41
Florian Baier Hochschule für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel	
B 2: Schulsozialarbeit in Österreich	62
Michaela Adamowitsch Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research, Wien	
B 3: Schulsozialarbeit in den Niederlanden	76
Frank Nieslony Professor i.R. für Soziale Arbeit, Hattingen	
Fußnotenverzeichnis	91
Literaturverzeichnis	92
Über die Autor_innen	95

C Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland.

C 1: Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland?	97
Thomas Olk, Karsten Speck Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Fußnotenverzeichnis	112
Literaturverzeichnis	112
Über die Autor_innen	113

D Anhang

C 1: Die fachpolitische Arbeit des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2014)	115
--	-----

Reader Schulsozialarbeit – Band 3

Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich
von Jugendsozialarbeit an Schule



A

Schulsozialarbeit in Deutschland.

Inhalt

A 1: Schulsozialarbeit in Deutschland	13
Thomas Olk, Karsten Speck, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Fußnotenverzeichnis	37
Literaturverzeichnis	37
Über die Autor_innen	39

Schulsozialarbeit in Deutschland

1. Historische Entwicklung

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ist wellenförmig verlaufen und steht in einem engen Zusammenhang mit Entwicklungen in den Lebenslagen und Lebensbedingungen junger Menschen und ihrer Familien sowie bildungs- und sozialpolitischen Zielen und Reformvorhaben (vgl. Olk et al. 2000, S. 18 ff., Olk 2005, S. 15 ff., Speck 2014, S. 11 ff.). Nachdem Schule und Jugendhilfe mit der Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes im Jahre 1922 und der Reichsschulkonferenz von 1920 als eigenständige Systeme mit abgegrenzten Zuständigkeiten, Aufgaben und rechtlichen Grundlagen institutionalisiert worden sind, gab es zunächst wenig Berührungspunkte zwischen beiden Handlungsfeldern. Erste Ansätze kooperativer Arbeitsformen konnten sich daher erst in den 1970er Jahren herausbilden. Ausgelöst durch einen Aufsatz von Abels (1971) mit dem Titel „Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ konnten sich erste Modellprojekte in Ganztagsgesamtschulen sowie in sozialen Brennpunktschulen entwickeln.

In dieser Phase sah sich die Schulsozialarbeit in der Regel auf ihre Rolle als „Handlanger“ und „Hilfsdienst“ in einem sich reformierenden Schulsystem verwiesen. So ging es in den Ganztagsgesamtschulen vornehmlich darum, Integrationsprobleme der Schülerschaft in diesen zu meist großen, anonymen und schwer durchschaubaren Schulkomplexen durch Angebote der Schulsozialarbeit zu bearbeiten, ohne den Beitrag sozialpädagogischen Handelns zur Entwicklung dieser spezifischen Schulform konzeptionell zu reflektieren. Dem gegenüber reagierten die Schulsozialarbeitsprojekte an Einzelschulen, die in der Regel in sozial benachteiligten Stadtteilen angesiedelt waren, auf den unmittelbaren Problemdruck, der durch Verhaltensauffälligkeiten, Schulversagen und Schulabsentismus der Schüler_innen hervorgerufen wurde.

Die 1980er Jahre standen unter dem Zeichen von Ernüchterung und Stagnation. Die Enttäuschung über die Resultate der Bildungsreform der 1970er Jahre und die unzureichenden rechtlichen und konzeptionellen Voraussetzungen für Kooperationsvorhaben wirkten sich hemmend auf die weitere Entwicklung dieses Handlungsfeldes aus – obwohl erste Ansätze einer theoretischen Reflektion des sozialpädagogischen Handelns am Ort der Schule beobachtbar waren.

Erst in den 1990er Jahren verbesserten sich die Grundlagen für einen weiteren Ausbau von Schulsozialarbeit: Sowohl die Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) im Jahre 1990 als auch der Prozess der deutschen Wiedervereinigung lösten wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes aus. So erleichterte es sowohl die Konzipierung des KJHG/SGB VIII als ein modernes Dienstleistungsgesetz als auch die Propagierung des Konzepts der „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ durch den 8. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1990), die Schule als Teil der Lebenswelt von Schüler_innen zu konzipieren und eine fachliche Begründung für sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule zu entwickeln.

Darüber hinaus sorgten zunächst die nach der Wende eingeführten Landesprogramme zur Förderung von Projekten der Schulsozialarbeit in den östlichen Bundesländern – sowie mit einiger zeitlicher Verzögerung auch in den alten Bundesländern – für eine allmähliche Expansion von allerdings nach wie vor befristet finanzierten Schulsozialarbeitsprojekten. Inzwischen haben die Veränderungen in den Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen (Individualisierung von Lebensstilen, Pluralisierung von Lebenslagen, soziale Polarisierung, vermehrte Zuwanderung, Mediatisierung des Alltagslebens etc.), Reformmaßnahmen im Schulsystem nach PISA sowie die rechtlichen und fachlichen (Weiter-)Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe zu einer fachlichen und politischen Aufwertung von Schulsozialarbeit als einem sozialpädagogischen Dienstleistungsangebot am Ort der Schule beigetragen.

Seit Mitte des neuen Jahrtausends wächst die Akzeptanz von Schulsozialarbeit sowohl im fachpolitischen Raum – was an einer zunehmenden Anzahl von fachpolitischen Stellungnahmen abzulesen ist – als auch im politischen Raum, was sich nicht zuletzt in einer Zunahme der Anzahl von Bundesprogrammen niederschlägt, die sich – wie etwa das Programm „Schulverweigerung – die 2. Chance“ oder die Angebote im Kontext des „Bildungs- und Teilhabepakets“ (BuT)¹ – auf dieses Handlungsfeld beziehen. Auch wird Schulsozialarbeit inzwischen in fast allen Bundesländern durch Landesprogramme oder ähnliche Finanzierungsregelungen (z.B. Fachkräfteprogramme) (teil-)finanziert. Darüber hinaus hat die Anzahl der einschlägigen praxis-, theorie- sowie forschungsbezogenen Fachpublikationen deutlich zugenommen.

Angesichts der unklaren rechtlichen Verankerung, der nach wie vor überwiegend befristeten und daher unsicheren Finanzierungsgrundlagen und der nicht zuletzt wegen fehlender struktureller Absicherungen zum Teil überzogenen und unrealistischen Erwartungen von Politik und Öffentlichkeit an die Leistungsfähigkeit von Schulsozialarbeit könnte man mit Bezug auf die aktuelle Situation von einer Phase der „prekären Konsolidierung“ sprechen.

2. Begrifflichkeit von Schulsozialarbeit

Für eine eindeutige rechtliche Verankerung und fachliche Profilierung des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit bedarf es einer klaren Begrifflichkeit. Ein Blick auf die Praxis der Begriffsverwendung in den einzelnen Kommunen und Bundesländern zeigt jedoch, dass neben dem von Abels in Anlehnung an die amerikanische Bezeichnung „school social work“ im Jahre 1971 eingeführten Begriff der „Schulsozialarbeit“ in Deutschland auch andere Terminologien verwendet werden. Diese unterschiedlichen Bezeichnungen hängen eng mit den historisch entwickelten Bildungs- und Erziehungsverständnissen in den einzelnen Bundesländern und den Verhältnisbestimmungen zwischen Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene zusammen (vgl. Speck 2014, S. 35 f., Aliche/Hilkert 2012). Auch in der wissenschaftlichen Fachdebatte herrscht keine Einigkeit im Hinblick auf terminologische und konzeptionelle Bestimmungen des Handlungsfeldes. Alternativ zum dominanten Begriff der Schulsozialarbeit werden auch Bezeichnungen wie „Jugendsozialarbeit an Schulen“, „schulbezogene Jugendarbeit“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „Schul-Jugendarbeit“ bzw. „Soziale Arbeit an bzw. in Schulen“ vorgeschlagen. Im Zusammenhang mit der Bedeutungsaufwertung der Bildungsdimension im Vergleich zu klassischen Hilfe- und Unterstützungsfunktionen Sozialer Arbeit wird in den letzten Jahren auch der Begriff „Schulsozialpädagogik“ verwendet. Im Folgenden wird an dem Begriff „Schulsozialarbeit“ festgehalten, weil

- dieser Begriff an die internationale Debatte zur „school social work“ anschlussfähig ist,
- dieser Begriff in Deutschland seit vierzig Jahren gebräuchlich ist,
- viele der alternativen Begrifflichkeiten entweder das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit unzulässig einengen (z. B. alle Begriffe, die das Wort Jugendsozialarbeit enthalten) bzw. zum Teil auch eine Mehrzahl unterschiedlicher Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulbezug umfassen (z. B. der Begriff schulbezogene Sozialarbeit bzw. Sozialarbeit an Schule).

Darüber hinaus hat der Begriff der Schulsozialarbeit den Vorteil, dass er eine terminologische Konsistenz zwischen dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und der Gruppe der Berufsausübenden – nämlich der Schulsozialarbeiter_innen – herstellt, während alle anderen Begrifflichkeiten in dieser Hinsicht Diskrepanzen erzeugen würden.

3. Rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit

Bei Schulsozialarbeit handelt es sich um einen Handlungsbereich an der Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Eine klare rechtliche Verankerung dieses Handlungsfeldes ist daher von hoher Bedeutung, da nur auf diesem Wege die Ziele, Zielgruppen und Tätigkeitsbereiche sowie vor allem auch die institutionellen Zuständigkeiten und Finanzierungsverantwortlichkeiten geklärt werden können. Allerdings wird die strukturelle Verortung der Schulsozialarbeit kontrovers diskutiert. In der Fachdebatte dominiert die Auffassung, wonach Schulsozialarbeit eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Eine Minderheitsposition vertritt die gegenteilige Auffassung und plädiert für eine Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulsystem, da das schulische Bildungssystem eine umfassende Bildungs- und Erziehungsverantwortung habe (vgl. zu dieser Diskussion aktuell Deutscher Verein 2014).

Je nach der zugrundeliegenden Position sind andere gesetzliche Grundlagen relevant. Grundsätzlich kommen zur Begründung von Schulsozialarbeit das SGB VIII/KJHG, die Ausführungsgesetze in den Bundesländern, die jeweiligen Landesschulgesetze sowie weitere Rechtsverordnungen, Erlasse und Richtlinien (z. B. Förderrichtlinien) in Betracht. Da Schulsozialarbeit in den Fachdebatten grundsätzlich als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe – und damit als sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule – verstanden wird, finden sich die wichtigsten rechtlichen Grundlagen im SGB VIII/KJHG, wobei vornehmlich die Paragraphen 1, 81, 11 und 13 SGB VIII/KJHG benannt werden.

In § 1 Abs. 3 SGB VIII/KJHG werden die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe benannt. Danach soll Jugendhilfe das Recht eines jeden jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gewährleisten und zu diesem Zweck insbesondere „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder ab zu bauen, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen“, sowie dazu beitragen, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und jugendfreundliche Umwelt zu erhalten



Foto: Dieter Pregizer/Plotopia

oder zu schaffen“ (§1 SGB VIII/KJHG). Zwar lassen sich aus diesem Paragraphen ganz generell Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe zum Abbau sozialer Benachteiligungen legitimieren und wird der Jugendhilfe eine „Einmischungsfunktion“ in die Institution Schule zuerkannt, allerdings lässt sich daraus keine konkrete und belastbare Rechtsgrundlage für die Angebotsform der Schulsozialarbeit im eigentlichen Sinne ableiten.

Der §81 SGB VIII/KJHG (Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) bezieht sich auf die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Stellen. Auch in diesem Paragraphen wird Schulsozialarbeit nicht ausdrücklich erwähnt. Allerdings werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe in §81 Abs. 1 zur Kooperation mit den Schulen und Stellen der Schulverwaltung verpflichtet. Insofern ergibt sich aus diesem Paragraphen eine Verpflichtung zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, die allerdings zum einen einseitig formuliert ist, weil dieser Verpflichtung keine entsprechende gleichwertige Verpflichtung zur Zusammenarbeit auf der Seite der Schule entspricht und sich diese Verpflichtung zum anderen auf Grund der relativen Selbständigkeit der freien Träger ausschließlich auf die Träger der öffentlichen Jugendhilfe bezieht.

Der §11 SGB VIII/KJHG (Jugendarbeit) bestimmt, dass jungen Menschen die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden sollen. Unter Schwerpunkte der

Jugendarbeit werden zudem „arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit“ gezählt (§11 Abs. 3 Nr. 3). Aus diesem Paragraphen lassen sich damit Angebote einer schulbezogenen Jugendarbeit im generellen Sinne ableiten, ohne dass damit eine sichere Rechtsgrundlage für die Angebotsform der Schulsozialarbeit im engeren Sinne gegeben wäre. Der Terminus Schulsozialarbeit wird in §11 dem entsprechend auch nicht erwähnt.

Als eigentlicher Ankerpunkt für die rechtliche Begründung von Schulsozialarbeit wird in der Fachdebatte in der Regel der §13 SGB VIII/KJHG herangezogen. In diesem Paragraphen (Jugendsozialarbeit) ist geregelt, dass jungen Menschen, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“, sozialpädagogische Hilfen angeboten werden sollen, „die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§13 Abs. 1). In Abs. 4 ist geregelt, dass die Angebote mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden sollen.

Zwar hat sich mit dem §13 SGB VIII/KJHG die rechtliche Absicherung für Maßnahmen und Projekte im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und damit speziell auch für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit

gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz deutlich verbessert. Diese Verbesserung kommt auch darin zum Ausdruck, dass zumindest in den juristischen Kommentaren zum SGB VIII/KJHG in den erläuternden Ausführungen zum § 13 direkt auf die Schulsozialarbeit eingegangen wird (vgl. z.B. Schäfer 2013, S. 200 ff.). Gegen diese Einschätzung werden allerdings auch Einwände und Bedenken vorgebracht. So fehlt eine explizite Benennung der Schulsozialarbeit in § 13, wodurch mit diesem Paragraphen ein breites Spektrum unterschiedlicher Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule gemeint sein kann. Der Schulsozialarbeit im engeren Sinne bleibt die klare rechtliche Verankerung versagt. Darüber hinaus gibt es aber auch fachlich-inhaltliche Einwände, die sich aus der generellen Zielrichtung des § 13 KJHG/SGB VIII speisen. Der § 13 (Jugendsozialarbeit) bezieht sich nämlich – im Gegensatz zum § 11 – auf ein „wesentlich engeres Tätigkeitsfeld“ sowie auf „einen eingeschränkten Adressatenkreis“ (Bernzen 2013, S. 18). Durch diesen Paragraphen lassen sich nur Hilfen für junge Menschen legitimieren, „die zum Ausgleich von sozialen Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 Abs. 1). Diese Einschränkung widerspricht aber primär- und sekundärpräventiven Zielsetzungen einer modernen lebensweltorientierten Jugendhilfe und befindet sich darüber hinaus im Widerspruch zur tatsächlichen, empirisch beobachtbaren Entwicklung der Angebote und Tätigkeiten der Schulsozialarbeit in der Praxis vor Ort. So stellen Hartnuß und Maykus fest: „Der Praxisvergleich schulbezogener Angebote der Jugendhilfe mit gegenwärtigen jugendhilferechtlichen Bestimmungen im SGB VIII/KJHG lässt eine Diskrepanz zwischen Praxis- und Rechtslogik erkennen“ (Hartnuß/ Maykus 2004, S. 570). Darüber hinaus lassen sich wegen der Eingrenzung des Adressat_innenkreises auf der Grundlage des § 13 gruppenbezogene Angebote eigentlich nur unter der Maßgabe umsetzen, dass sie sich ausschließlich an Schüler_innen mit individuellen Beeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen richten.

In Konsequenz ist der Position von Jutta Struck zuzustimmen, die in ihrem Gesetzeskommentar zum § 13 SGB VIII/KJHG „für eine Präzisierung und Neuverortung der schulbezogenen Angebote in Form einer eigenständigen Angebotsform im SGB VIII“ plädiert (Struck 2011, S. 176) und in Übereinstimmung zur Argumentation von Hartnuß und Maykus und dem 12. Kinder- und Jugendbericht die Einfügung eines neuen Leistungsparagraphen (schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote) in das SGB VIII/KJHG empfiehlt. Gegen eine solche Forderung, die inzwischen von vielen Fachexpert_innen geteilt wird, werden nur selten fachliche Einwände, zumeist aber finanzpolitische Bedenken angeführt. Die fachlichen Einwände, die von einer Minderheit von Jugendhilfeexpert_innen

vertreten werden, beziehen sich auf die Befürchtung, dass durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe am Ort der Schule unerledigte Reformbedarfe und notwendige Weiterentwicklungen des schulischen Bildungssystems verhindert würden (vgl. Deutscher Verein 2014, S. 11 ff.). Unterstellt wird dabei, dass der Bedarf nach Schulsozialarbeit – bzw. nach sozialpädagogischem Handeln am Ort der Schule – letztlich von dem schulischen Bildungssystem selbst verschuldet sei und durch eine (sozialpädagogische) Weiterentwicklung von Schule wirksam bearbeitet werden könnte. Die finanzpolitischen Bedenken wiegen allerdings ungleich schwerer. Danach befürchten insbesondere die kommunalen Spitzenverbände als Interessenvertreter der kommunalen Ebene erhebliche finanzielle Folgekosten, die sich aus einer präziseren rechtlichen Verankerung der Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz ergeben könnten. Befürchtet wird darüber hinaus, dass die hiermit verbundenen vermehrten Finanzlasten für die Kommunen durch die Bundesländer nicht kompensiert werden würden (vgl. ebd., S. 14). An dieser Stelle wird deutlich, dass die unklare rechtliche Stellung der Schulsozialarbeit im SGB VIII nicht zuletzt auf divergierende Interessenlagen bei der Klärung von (Finanzierungs-)Zuständigkeiten an der Schnittstelle zwischen schulischem Bildungssystem und Kinder- und Jugendhilfe zurück zu führen sind.

Da es sich bei den Regelungen in den Paragraphen 81 und 13 SGB VIII/KJHG um „unbestimmte Rechtsbegriffe“ handelt, wäre zu erwarten, dass in den Ausführungsgesetzen zum SGB VIII in den Ländern entsprechende präzisierende Regelungen zur Konkretisierung dieser unbestimmten Rechtsbegriffe zu finden seien. Eine entsprechende Durchsicht ergibt zwar, dass sich verschiedene Regelungen auf einzelne Dimensionen und Bereiche der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beziehen, dass aber besondere Regelungen zur Schulsozialarbeit bzw. zur sozialpädagogischen Arbeit an Schulen weitgehend fehlen. Solche Regelungen finden sich lediglich im Ausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz des Landes Berlin vom 09.05.1995 unter § 14 (schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit) sowie im Landesgesetz zur Förderung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit (Jugendförderungsgesetz) von Rheinland-Pfalz vom 21.12.1993 in § 3 (Jugendsozialarbeit) (vgl. Peters 2014, S. 20 ff.).

Da die Kooperation von Jugendhilfe und Schule beide Seiten umfasst, in zunehmendem Maße sozialpädagogische Fachkräfte in der Trägerschaft der Schulhierarchie (Schulbehörden, Einzelschulen) beschäftigt werden und in mehreren Bundesländern die Bildungsministerien bzw. Schulverwaltungsämter an der Umsetzung von Schulsozialarbeit im Kontext des BuT beteiligt sind, ist die Frage der Regelung der Kooperation zwischen Jugendhilfe

und Schule in den Landesschulgesetzen relevant. Auch in dieser Hinsicht gilt, dass in den einzelnen Schulgesetzen allgemeine Zusammenarbeitsklauseln mit anderen Behörden bzw. präzisierende Zusammenarbeitsklauseln mit ausdrücklicher Erwähnung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule durchaus in unterschiedlichen Präzisierungsgraden zu finden sind. Allerdings wird die Schulsozialarbeit in den meisten Schulgesetzen der Länder nicht geregelt. Soweit überhaupt Regelungen nachweisbar sind, betreffen sie die Mitwirkung an schulischen Gremien bzw. die Zusammenarbeit von Schulen, schulpсихologischem Dienst und Jugendhilfe (vgl. Peters 2014, S. 24). Regelungen, die die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit im Rahmen von Schule definieren, sind dagegen selten. Lediglich im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz vom 28.01.2011 sind Ausführungen zur Finanzierung von Schulsozialarbeit enthalten: „Zur Unterstützung des Erziehungsauftrages der Schule kann das Land bei besonderem Bedarf nach Maßgabe der vom Landtag bewilligten Haushaltsmittel Angebote der Schulträger fördern, die der Betreuung, Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dienen (Schulsozialarbeit).“²

Es sind also insbesondere Regelungen von minderer Rechtsqualität (Verwaltungsvorschriften, Erlasse, Richtlinien, etc.), die in den Bundesländern die Aufgaben von Schulsozialarbeit und deren finanzielle Förderung regeln. Diese sind inzwischen in nahezu allen Bundesländern zu finden, wobei mit den Regelungen zur finanziellen Förderung auch Definitionen zu den Zielen und Aufgaben von Schulsozialarbeit verbunden sind.

4. Quantitative Entwicklung der Schulsozialarbeit

Für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit gibt es bislang keine einheitliche statistische Erfassung und damit auch keine verlässlichen Daten, die einen präzisen Überblick zum Stand der quantitativen Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ermöglichen würden. Eine vollständige Bestandsaufnahme müsste alle denkbaren Träger von Schulsozialarbeit (schulische Träger, örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe, freie Träger der Jugendhilfe, Institutionen aus weiteren Fachressorts etc.) sowie sämtliche Schultypen und Bundesländer erfassen (vgl. Speck 2014, S. 18). Allerdings liegen verschiedene Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts bei Jugendämtern und Schulen, Aussagen der bundesweiten Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie Veröffentlichungen aus Landesprogrammen zur Förderung der Schulsozialarbeit (Dokumentationen von wissenschaftlichen Begleitforschungen, Informationsmaterialien aus Politik und Verwaltung etc.) vor.



Foto: mma23/Fotolia

(a) Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts

Das Deutsche Jugendinstitut hat bereits in den 1980er Jahren mit ersten Untersuchungen zur Verbreitung von Schulsozialarbeit in Deutschland begonnen (vgl. Raab/Rademacker 1981 sowie Raab et al. 1987). Danach waren bereits im Jahre 1980 etwa die Hälfte (91 von 180) der integrierten Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland mit sozialpädagogischen Fachkräften ausgestattet. In einer ersten umfassenden Bestandsaufnahme zur Kooperation von Jugendämtern im Jahre 1983 (vgl. Raab et al. 1987) „wurde durch das Deutsche Jugendinstitut ermittelt, dass in 9 % der Jugendämter eigene Schulsozialarbeits-Projekte, in 5 % der Ämter Schulsozialarbeits-Projekte von freien Trägern der Jugendhilfe und in immerhin 16 % der Ämter Schulsozialarbeits-Projekte in schulischer Trägerschaft bestanden“ (Speck 2014, S. 18). Weitere Befragungen des DJI hatten zeigen können, dass sich die Anzahl der Projekte der Schulsozialarbeit in den Jugendamtsbezirken deutlich vermehrt hat (vgl. van Santen u. a. 2003). Waren in 1996 nur in jedem zweiten Jugendamtsbezirk Projekte der Schulsozialarbeit nachweisbar, so waren es im Jahre 2000 bereits in zwei von drei Jugendamtsbezirken. In einer Befragung des DJI an Schulen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern ergab sich – bei einem allerdings weiten Verständnis von Schulsozialarbeit –, dass nach den Aussagen der befragten Schulleiter_innen im Jahre 2002 an 22 % der allgemeinbildenden Schulen Schulsozialarbeits-Projekte existierten (Behr-Heintze/Lipski 2005, S. 16). Insbesondere in Schulen in Ostdeutschland, in Gesamt- und Hauptschulen sowie Ganztagschulen sowie in Schulen mit einer hohen Anzahl ausländischer Jugendlicher und einer relevanten Anzahl von Schüler_innen aus sozial belasteten Familien waren Schulsozialarbeits-Projekte vorhanden.

(b) Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die bundesweite Kinder- und Jugendhilfestatistik bezieht sich auf Aussagen über Personen, die mit einer überwiegenden Tätigkeit im Bereich der schulbezogenen Jugendhilfe tätig sind. Es handelt sich also um ein sehr weites Verständnis des Tätigkeitsfeldes von Schulsozialarbeit. Folgt man den auf der Grundlage dieses Verständnisses ermittelten statistischen Daten, dann waren im Jahre 1998 755 Personen der Kinder- und Jugendhilfe hauptsächlich in Schulen tätig. Diese Zahl erhöhte sich in 2002 auf 1.385, in 2006 auf 1.751 und im Jahre 2010 auf 3.025 Personen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 330). Von diesen 3.025 Fachkräften sind 817 Männer und 2.208 Frauen, womit sich der Anteil der Männer auf 27 % und der der Frauen auf 73 % beläuft. Die Altersstruktur ist relativ ausgeglichen. 42 % der hier tätigen Personen

sind beim öffentlichen und 58 % bei freien Trägern angestellt. Die erfassten Personen verfügen überwiegend über einen einschlägigen Hochschulabschluss, wobei 62 % über einen Fachhochschulabschluss sowie 12 % über einen Universitätsabschluss verfügen. Auffallend ist, dass in diesem Handlungsfeld der geringere Teil der Beschäftigten in Vollzeit arbeitet (34 %), während der Anteil der Teilzeitbeschäftigten mit zunehmender Tendenz überwiegt. Im Hinblick auf die Trägerschaft zeigt sich, dass im angesprochenen Zeitraum der Anteil freier Träger steigt, während der Anteil öffentlicher Träger der Jugendhilfe sinkt. Zumindest für die Phase der letzten Jahre ist also festzustellen, dass eine Schwerpunktverlagerung auf freie Träger der Jugendhilfe stattgefunden hat.

Insgesamt sind die Aussagen der bundesweiten Kinder- und Jugendhilfestatistik allerdings in ihrem Erkenntniswert zu relativieren. So hat die in den letzten Jahren stark angestiegene Anzahl von Schulsozialarbeits-Projekten in Trägerschaft der Schulverwaltung bzw. von Einzelschulen und Schulfördervereinen nicht zuletzt im Kontext des BuT sowie Erlasse auf Länderebene zur Einräumung der Möglichkeit von Beschäftigung von sozialpädagogischen Fachkräften auf Planstellen für Lehrkräfte für eine deutliche Ausweitung des Personals im Bereich der Schulsozialarbeit geführt, das von der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht erfasst wird. So schätzt die GEW die Gesamtzahl der im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit Tätigen auf ca. 10.000 Personen, wobei sich ca. 3.000 in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe befinden, 3.000 im Landesdienst des Schulwesens, 3.000 auf Stellen des BuT beschäftigt sind sowie 1.000 bei diversen sonstigen Trägern (vgl. Eibeck 2014a, S. 64). Dies würde bedeuten, dass in der Kinder- und Jugendhilfestatistik lediglich ca. ein Drittel des tatsächlich beschäftigten Personals in diesem Handlungsfeld erfasst wird.

(c) Landesprogramme der Schulsozialarbeit

Inzwischen wird in nahezu allen Bundesländern Schulsozialarbeit über Landesprogramme (teil-) gefördert. Im Rahmen dieser Landesprogramme werden auf das jeweilige Bundesland bezogene statistische Daten über die Anzahl der Projekte und die Anzahl der beschäftigten Personen geführt. Diese Informationen sind allerdings nicht problemlos zugänglich und müssen über aufwendige Recherchen bei Kultusministerien, Sozialministerien, Landesjugendämtern und den Autor_innen von Begleitforschungsprojekten zu einem bestimmten Stichtag gesammelt werden. Der aktuellste Gesamtüberblick hierzu liegt bei Speck (vgl. 2014, S. 19 ff.) vor. In der Tabelle 1 ist der recherchierte Stand für Deutschland zusammengefasst.

Tabelle 1: Überblick über Schulsozialarbeit in Deutschland (Stand 2014); vorrangig die Schulsozialarbeit, die im Rahmen von Landesprogrammen gefördert oder in Landesstatistiken empirisch erfasst wird

Quellen: Literatur- und Internetrecherche, Kleine und Große Anfragen, Kinder- und Jugendberichte, Anfragen bei Ministerien, Landesjugendämtern, wissenschaftliche Begleitungen und Landesarbeitsgemeinschaften der Länder.

Baden-Württemberg

- das Land beteiligt sich seit 2012 zu einem Drittel an den Kosten der Schulsozialarbeit; ab dem Haushaltsjahr 2014 stehen hierfür jährlich 25 Millionen EUR für die Schulsozialarbeit zur Verfügung (Stand 2013)
- zum Ende des Schuljahres 2012/13 gab es 1.041 Stellen und 1.556 Beschäftigte in der Schulsozialarbeit (Stand 2013)
- Schulsozialarbeit gab es im Jahr 2013 an 778 Grundschulen, 660 Werkreal-/Hauptschulen, 330 Realschulen und 173 Gymnasien (Stand 2014); darüber hinaus gab es an Berufsbildenden Schulen 95 Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit (Stand 2013)
- in den letzten Jahren fand ein systematischer Ausbau statt (2011: 802 Stellen, 2012: 826 Stellen, 2013: 1.041 Stellen); im Jahr 2013 gab es an 2.600 Schulen Schulsozialarbeit, so dass an mindestens jeder zweiten Schule Schulsozialarbeit angeboten wird (Stand 2014)

Bayern

- das Land fördert die Schulsozialarbeit im Rahmen einer Festbetragsfinanzierung mittels einer Förderrichtlinie zur Jugendsozialarbeit an Schulen (Stand 2014)
- im Jahr 2014 gab es Schulsozialarbeit im Umfang von 642 Vollzeitstellen mit mindestens 886 Fachkräften (Stand 2014)
- Mitte 2014 existierte an 886 Schulen, davon an 502 Mittelschulen, 176 Grundschulen, 131 Förderschulen, 70 Berufsschulen und 7 Realschulen Schulsozialarbeit (Stand 2014)
- die Schulsozialarbeit wird seit vielen Jahren zielgerichtet und systematisch ausgebaut; bis 2019 soll - so ein Beschluss des Bayerischen Ministerrates von 2009 - ein Ausbau auf 1000 Stellen erfolgen (Stand 2014)

Berlin

- das Land fördert die Schulsozialarbeit über den Landeshaushalt im Rahmen des Programms Jugendsozialarbeit an Schulen (Stand 2014)
- im Jahr 2014 kamen in der Schulsozialarbeit 256 Vollzeitstellen mit 368 Sozialpädagog_innen an 248 Schulen zum Einsatz (inklusive einzelner bezirksübergreifender Projekte, Stand 2014)
- im Jahr 2014 wurden mit Schulsozialarbeit 121 Grundschulen (121 Stellen), 57 Integrierte Sekundarschulen (58 Stellen), 42 Förderzentren (28 Stellen), 19 Berufliche Schulen (16 Stellen) und 9 Gymnasien (9 Stellen) erreicht; zusätzlich stehen 11 Stellen für „besondere Aufgaben“ und 13 für Koordinierungsaufgaben zur Verfügung (Stand 2014)
- die Schulsozialarbeit wird seit vielen Jahren zielgerichtet und kontinuierlich ausgebaut (Stand 2014)

Brandenburg

- das Land fördert anteilig die Personalkosten für Schulsozialarbeiter_innen im Rahmen des sogenannten 510-Stellen-Programms (Stand 2014)
- im Jahr 2013 wurden im Rahmen des Personalkostenprogramms des Landes rund 177 Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit im Umfang von rund 1,7 Millionen Euro gefördert; darüber hinaus fördern die Landkreise und Kommunen die Schulsozialarbeit und andere Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule (Daten hierzu liegen jedoch nicht vor) (Stand 2013)
- der Koalitionsvertrag zwischen SPD und Die Linke (2009-2014) sieht vor, das 510-Stellen-Programm für Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit fortzuführen

Bremen

- Schulsozialarbeit wurde in Bremen in den letzten Jahren u.a. über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) des Bundes finanziert (Stand 2014)

- 2014 wurde beschlossen, für die Jahre 2014/2015 insgesamt 55 Stellen für Schulsozialarbeit innerhalb des Haushaltes des Landes zu finanzieren (45 in der Stadtgemeinde Bremen, 10 in der Seestadt Bremerhaven); es entstehen ab 2015 jährlich Kosten in Höhe von 2,8 Millionen EUR; ab 2016 soll die Schulsozialarbeit als kommunale Aufgabe in den Haushalten der beiden Stadtgemeinden veranschlagt werden (Stand 2014)
- die 45 Stellen in Bremen wurden auf die Grundschulen (22 Stellen), die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (15,5 Stellen) sowie die berufsbildenden Schulen (7 Stellen) verteilt; eine halbe Stelle wurde für die Koordination der Schulsozialarbeit eingesetzt (Stand 2014); die Auswahl der Schulen erfolgt anhand von Sozialindikatoren (Stand 2014)

Hamburg

- eine spezielle Verwaltungsvorschrift für Schulsozialarbeit liegt nicht vor und ist auch nicht geplant (Stand 2013)
- im Jahr 2013 waren an ca. 60 Schulen Sozialpädagog_innen mit unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten in einem Umfang von 53,55 Stellen beschäftigt (Stand 2013)
- besonders den Stadtteilschulen wurden Sozialpädagog_innen zugewiesen; von den 60 Schulen mit Sozialpädagoginnen sind 41 Stadtteilschulen, 11 Stadtteilschulen mit Grundschulen und 8 Grundschulen (Stand 2013)
- es gibt zudem 13 regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) mit Schulpsycholog_innen, Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen (Stand 2014)

Hessen

- die Förderung der Schulsozialarbeit erfolgt über unterschiedliche Formen: 1. Drittelförderung zwischen Land, Landkreis und Kommune in ausgew. Landkreisen, 2. Förderung von Projekten durch Kommunen/Landkreise, 3. Förderung von zehn Schulen in sechs Schulträgerbereichen durch das Land in einer Höhe von 400.000 EUR (Stand 2013)
- zusätzlich können alle Schulen auf der Hälfte ihrer freien Lehrer_innenstellen, die über die 100 %ige Lehrer_innenversorgung hinausgehen, sozialpädagogische Mitarbeiter_innen für die „unterrichtsunterstützende sozialpädagogische Förderung“ beschäftigen (Stand 2013)
- das Landesschulamt verfügt nicht über detaillierte Informationen, welche Personen, mit welchen Aufgaben, in welchem Umfang in den Schulen tätig sind (Stand 2014)
- der Koalitionsvertrag zwischen CDU und Bündnis 90/Die Grünen (2014-2019) sieht vor, dass Schulen die zusätzlichen Stellen über den Sozialindex für den Einsatz von Sozialpädagog_innen und einen Teil der Lehrer_innenversorgung, der über 100 % hinausgeht, für die Einstellung von Sozialpädagog_innen nutzen können

Mecklenburg-Vorpommern

- das Land fördert seit 1999 über die „Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit“ Personal im Handlungsfeld Schulsozialarbeit (Stand 2014)
- im Jahr 2013 wurden 216 Schulsozialarbeiter_innen mit ESF-Mitteln und weitere 78 Fachkräfte über Mittel für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes gefördert, d.h. insgesamt 294 Fachkräfte für Schulsozialarbeit (Stand 2013)
- im Jahr 2013 standen 3,40 Millionen EUR und im Jahr 2014 4,28 Millionen EUR für die Schulsozialarbeit zur Verfügung (jeweils ESF-Budget); die gleiche Förderung stellt das Land den Landkreisen und Städten auch für die Jahre 2015 bis 2017 in Aussicht (Stand 2014)
- in 2014 gab es insgesamt 308 Fachkräfte der Schulsozialarbeit, davon 206 über ESF-Programme, die Gemeinden oder Kreise finanziert und 102 über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) (Stand 2014)
- von den Fachkräften für Schulsozialarbeit (ESF und BuT) sind 117 an regionalen Schulen, 47 an Grundschulen, 36 an Gymnasien, 35 an Förderschulen, 28 an Grundschulen, 23 an Gesamtschulen, 6 an Schulstationen und 20 an mehreren Schulen (Stand 2014)
- die Verstetigung der Schulsozialarbeit hat seit langem eine hohe politische Priorität im Land; im Koalitionsvertrag von SPD und CDU (2011-2016) wurde vereinbart, die Schulsozialarbeit weiter abzusichern

Niedersachsen

- Schulsozialarbeiter_innen bzw. (sozial-)pädagogische Fachkräfte in Schulen sind über unterschiedliche Programme und Träger beschäftigt (Stand 2014)

- im Jahr 2013 kamen im Landesdienst u.a. a) Schulsozialarbeiter_innen an sogenannten Brennpunktschulen (ca. 25 Stellen), b) Sozialpädagog_innen im Ganztagsbereich (ca. 200 Stellen), c) sozialpädagogische Fachkräfte an allen Berufsbildenden Schulen mit Berufsvorbereitungsjahr (ca. 100 Stellen) sowie d) Sozialpädagog_innen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, z. T. auch an allgemeinen Schulen (ca. 70 Stellen), zum Einsatz (mind. 395 Stellen) (Stand 2014)
- im Jahr 2014 waren ferner (Schul-) Sozialpädagog_innen bei Schulträgern (Kommunen) oder freien Trägern angestellt und wurden über a) eine Förderrichtlinie zur Durchführung sozialpädagogischer Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsbildung (ehem. Hauptschulprofilierungsprogramm mit 500 Stellen) (jährlich 13,5 Millionen EUR bis 2016), b) kommunale Förderungen oder c) sonstige Fördermittelgeber (z. B. Arbeitsagentur, Stiftungen, Bildungs- und Teilhabepaket) finanziert (Stand 2014)
- die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Bündnis 90/Die Grünen (2013-2018) sieht eine Bestandsaufnahme für ein schulisches Beratungs- und Unterstützungssystem sowie den Ausbau der schulischen Sozialarbeit vor

Nordrhein-Westfalen

- Schulsozialarbeit wird a) auf der kommunalen Ebene im Rahmen des SGB VIII, b) durch das Land mit 593 ergänzenden Stellen zur Grundstellenzahl bzw. Tarifstellen, c) durch einen Runderlass „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in NRW“ gefördert
- im Rahmen des Runderlasses können Schulsozialarbeiter_innen auf Lehrer_innenstellen eingestellt werden, wenn die Kommune/der Kommunalverband bzw. die örtlichen/freien Träger der Jugendhilfe in gleichem Umfang sozialpädagogisches Personal an den Schulen bereitstellen (Stand 2014)
- in 2011 gab es in NRW insgesamt 1.352 Schulsozialarbeiter_innen auf 1.088 Stellen, davon 939 Fachkräfte auf 762 landesfinanzierten Stellen und 413 Fachkräfte auf 326 örtlich finanzierten Stellen; im Jahr 2012 stieg die Zahl der landesfinanzierten Stellen auf 837,2 (Stand 2012)
- im Jahr 2012 wurden im Kontext des zeitlich befristeten Bildungs- und Teilhabepaketes zusätzlich insgesamt 1.419 Fachkräfte für Schulsozialarbeit beschäftigt, deren Weiterfinanzierung nach 2013 zum damaligen Zeitpunkt noch nicht geklärt war. (Stand 2014)
- in 2012 waren die 837,2 landesfinanzierten Stellen für Schulsozialarbeit an Hauptschulen (316,1 Stellen) und Gesamtschulen (268,1 Stellen), aber auch an Berufskollegs (90 Stellen), Grundschulen (44,6 Stellen), Förderschulen (39,0 Stellen), Realschulen (37,5 Stellen) sowie Gymnasien (21,6 Stellen), Weiterbildungskollegs (13,3 Stellen) und Sekundarschulen (6,6 Stellen) tätig (Stand 2012)
- in 2011 wurden 1217 Schulen (= 21,1 %) mit Schulsozialarbeit versorgt; die größte Versorgungsquote hatten die Gesamtschulen (98,1 %), die Hauptschulen (81,2 %) und die Berufskollegs/Weiterbildungskollegs (21,1 %) (Stand 2012)

Rheinland-Pfalz

- Schulsozialarbeit wird vom Land an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gefördert; es gibt zusätzlich Schulsozialarbeit durch die Kommunen
- in 2012 wurden vom Land 204,87 Stellen für Schulsozialarbeit gefördert, davon 100,75 Stellen an Realschulen plus, 47,12 an Berufsbildenden Schulen, 32,25 an Integrierten Gesamtschulen, 18,75 an Hauptschulen, 3,5 an Förderschulen und 2,5 an Grundschulen (Stand 2012)
- in 2012 lag ein vergleichsweise hoher Versorgungsgrad mit Schulsozialarbeit (Durchschnitt = 21,4 %) -- bezogen auf die öffentlichen Schulen -- an a) Berufsbildenden Schulen (98,6 %), b) Hauptschulen (88,9 %), c) Integrierten Gesamtschulen (88,7 %) und d) Realschulen plus vor (78,5 %).
- Ende 2013 förderte das Land an a) 163 der 201 Realschulen, b) 48 der 55 Integrierten Gesamtschulen und c) 60 der 64 öffentlichen Berufsbildenden Schulen Schulsozialarbeit (Stand 2014)
- der Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis 90/Die Grünen (2011-2016) sieht einen landesweiten Ausbau der Schulsozialarbeit und eine Unterstützung der Landkreise und kreisfreien Städte dabei vor

Saarland

- im Saarland gibt es - neben kommunalen Projekten - seit längerem ein landesweites Programm „Schoolworker“, welches auf die Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule abzielt, wobei die Schoolworker an mehreren Schulen tätig sind (Stand 2014)

- innerhalb des Programms werden die Personalkosten hälftig vom Land und von den Kreisen finanziert; im Jahr 2013 wurden 1.603.000 Euro im Landeshaushalt für die Schoolworker eingestellt (Stand 2013)
- im Jahr 2012 bestanden landesweit 60 Personalstellen mit 89 Schoolworker an 200 Schulen im Saarland, davon 111 an Grundschulen, 17 an Förderschulen Lernen und 72 an weiterführenden Schulen (Stand 2013)
- im Jahr 2013 waren landesweit 85 Schoolworker mit 60 Personalstellen an 200 Schulen tätig (Stand 2013)
- die Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD (2012-2017) enthält ein klares Bekenntnis zu einem dauerhaften Netz an Schulsozialarbeit sowie Schoolworker

Sachsen

- der Einsatz von Sozialpädagog_innen wird gefördert über a) die kommunale Jugendpauschale, b) eine Richtlinie zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und das Konzept „Chancengerechte Bildung“, c) eine ESF-geförderte Richtlinie für „sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“, d) eine Richtlinie für die sozialpädagogische Betreuung im Berufsvorbereitungsjahr sowie e) Modellvorhaben zur Koordinierung von Projekten im Bereich „Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler“ (Stand 2014)
- im Juli 2011 waren insgesamt 190 Schulsozialarbeiter_innen an 238 sächsischen Schulen mit einem Umfang von 149 Vollzeitstellen beschäftigt; (Stand 2011); aktuellere Daten lagen 2014 nicht vor
- im Koalitionsvertrag von CDU und FDP (2009-2014) wurde formuliert, dass bedarfsgerechte Angebote zur Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit den Kommunen angestrebt und die Kinder- und Jugendhilfe mit der Schulsozialarbeit verzahnt werden sollen

Sachsen-Anhalt

- die Förderung der Schulsozialarbeit erfolgte in Sachsen-Anhalt in erster Linie über das ESF-Programm „Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs“ des Landes und kommunale Projekte
- im Rahmen des ESF-Programms wurden seit 2008 Projekte der Schulsozialarbeit gefördert (Stand 2014); die Fortführung der Schulsozialarbeit über 2015 hinaus wird vorbereitet (Stand 2014)
- im Schuljahr 2011/2012 wurden 265 Schulsozialarbeiter_innen über das ESF-Programm gefördert (inklusive der Netzwerkstellen) (Stand 2012)
- im Schuljahr 2011/2012 gab es an 211 Schulen Schulsozialarbeit über das ESF-Programm, davon an 125 Sekundarschulen, 41 Förderschulen, 20 Berufsbildenden Schulen, 14 Grundschulen, 7 Gesamtschulen und 4 Gymnasien (Stand 2012)
- in 2013 wurden zudem 229 sozialpädagogische Fachkräfte auf 190,275 Stellen über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes finanziert (Stand 2013)
- im Koalitionsvertrag von CDU und SPD äußern beide Partner, dass sie bestrebt sind, die Schulsozialarbeit auch über den EU-Förderzeitraum bis 2013 hinaus zu fördern.

Schleswig-Holstein

- Schulsozialarbeit wurde seit Mitte der 2000er Jahre deutlich ausgebaut und wird in erster Linie über Landesmittel und kommunale Mittel finanziert
- nach dem § 6 Abs. 6 Schulgesetz kann das Land „Angebote der Schulträger fördern, die der Betreuung, Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dienen (Schulsozialarbeit)“; vom Land wurden 2012 1,7 Millionen EUR und 2013 4,6 Mio. Euro für Schulsozialarbeit bereitgestellt (Stand: 2014)
- einer Befragung des Landesrechnungshofes zufolge, bestanden im Jahr 2009 landesweit 148 Vollzeitstellen, im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes wurden 106,5 Stellen in Voll- und Teilzeit für Schulsozialarbeit neu geschaffen und weitere Stellen verstetigt oder aufgestockt (= mind. 201,25 Vollzeitstellen insgesamt) (Stand 2012);
- künftig stellt das Land den Kreisen und kreisfreien Städten jährlich 17,7 Millionen EUR für die Schulsozialarbeit zur Weiterleitung an die Schulträger zur Verfügung, auch um die Stellen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket abzusichern (Stand 2014)
- im Koalitionsvertrag von SPD/Bündnis 90/Die Grünen und Südschleswigschen Wählerverband (2012-2017) wurde das Ziel formuliert, dass Schulsozialarbeit „normaler Teil von Schule wird“ und Finanzierungslösungen für die Schulsozialarbeit mit dem Bund und Ländern gesucht werden sollen

Thüringen

- Schulsozialarbeit wird in erster Linie über ein Landesprogramm (seit 2013) und kommunale Mittel (örtliche Jugendförderung, kommunale Mittel) finanziert
- im Haushalt des Landes wurden für 2013 3 Millionen EUR und für 2014 10 Millionen EUR für Schulsozialarbeit bereitgestellt, um 200 neue Schulsozialarbeitsstellen zu schaffen (2014)
- im Land Thüringen bestanden im Schuljahr 2013/2014 insgesamt 223,45 Vollzeitstellen mit insgesamt 286 Schulsozialarbeiter_innen (Stand 2014)
- die Schulsozialarbeiter_innen sind an Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Regelschulen, Förderschulen/-zentren, Gymnasien, Berufsschulen tätig (Stand 2014)
- in der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD (2009-2014) wurde eine Stärkung der Schulsozialarbeit und Förderung der Schulsozialarbeit im Rahmen eines Landesprogramms vereinbart

Insbesondere das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) hat seit 2011 zu einer quantitativen Ausweitung der Anzahl von Schulsozialarbeitsstellen beigetragen, über deren Größenordnung und Entwicklung allerdings keine zusammenfassenden statistischen Angaben vorliegen. Im Kontext der parlamentarischen Beratungen zu dem Bildungs- und Teilhabepaket wurde im Rahmen eines politischen Kompromisses vereinbart, dass der Bund den Ländern in den Jahren 2011 bis 2013 jährlich 4 Millionen Euro für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten zur Verfügung stellt (vgl. Speck 2013). Mit diesem finanziellen Volumen sollten ca. 3.000 Schulsozialarbeiter_innenstellen gefördert werden. Da allerdings die einzelnen Bundesländer bzw. Kommunen unterschiedlich mit der Verwendung der Gelder umgegangen sind, ein Teil der Mittel in die Refinanzierung bereits bestehender Projekte geflossen ist und die genauere Aufteilung der Mittel zwischen Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten den durchführenden Stellen überlassen blieb, kann nicht sicher abgeschätzt werden, wie viele zusätzliche Stellen im Bereich der Schulsozialarbeit tatsächlich durch das BuT eingerichtet worden sind.

Auch die in den vorstehenden Ausführungen präsentierten Datenquellen und statistischen Angaben sind lückenhaft und erfassen lediglich einen Teil der tatsächlich in diesem Handlungsfeld eingerichteten Stellen und des im Bereich der Schulsozialarbeit tätigen Personals. So kann die Kinder- und Jugendhilfestatistik Schulsozialarbeitsstellen, die in der Trägerschaft von Schulbehörden oder Einzelschulen oder sonstigen, nicht der Kinder- und Jugendhilfe zugehörigen Trägern abgesichert werden, nicht erfassen. Die in der vorstehenden Tabelle zusammengestellten statistischen Daten über Schulsozialarbeitsstellen, die durch Landesprogramme finanziert werden, haben zwar den Vorteil, dass sie auch die Personalstellen in schulischer Trägerschaft erfassen. Allerdings beschränken sich diese Angaben nur auf diejenigen Stellen, die tatsächlich durch Landesförderung finanziert werden. Damit bleiben hier zusätzliche Schulsozialarbeitsstellen,

die in Trägerschaft kommunaler Schulbehörden oder Einzelschulen sowie örtlicher Träger der Jugendhilfe umgesetzt werden, ausgeblendet. Über diese ausschließlich kommunal finanzierten Schulsozialarbeitsstellen liegen keine gesicherten statistischen Daten vor. Um auf dem dringend notwendigen Weg zur Entwicklung einer „Statistik der Schulsozialarbeit“ voran zu kommen, hat die GEW die Initiative ergriffen und nach einem ersten Erfahrungsaustausch im Jahre 2010 mit Vertreter_innen aus unterschiedlichen einschlägigen Institutionen (Statistisches Bundesamt, Landkreistag, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der TU Dortmund etc.) explorative Vorarbeiten zur Entwicklung einer solchen Statistik in ausgewählten Bundesländern angeregt. Erste Ergebnisse dieser Bemühungen zeigen methodische Wege zur statistischen Erfassung der Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene auf und liefern erste empirische Befunde zur Entwicklung der Schulsozialarbeit in ausgewählten Ländern und Kommunen (vgl. die Beiträge in: Iser et al. 2013).

5. Fachliches Selbstverständnis und Aufgabenprofil

In einem gewissen Gegensatz zu den verengten Aufgabenzuweisungen in §13 SGB VIII/KJHG hat sich sowohl auf der Ebene der Entwicklungen in der Praxis als auch in der Fachdebatte eine inhaltliche Profilierung von Schulsozialarbeit durchgesetzt, die diese als ein eigenständiges sozialpädagogisches Dienstleistungsangebot am Ort der Schule definiert (vgl. Maykus/Hartnuß 2004, Olk et al. 2000, Olk 2005, Speck 2014, S. 65 f., Olk/Speck 2014 sowie Rademacker 2009). Diesem Verständnis von Schulsozialarbeit liegt ein „integriertes“ Konzept zugrunde, das sowohl einzelfall- und gruppenbezogene Interventionen im Hinblick auf Problemlagen als auch offene, präventiv ausgerichtete Beratungs-, Freizeit- und Betreuungsangebote zu einem Gesamtprofil einer „lebensweltorientierten“ Schulsozialarbeit verknüpft (vgl. auch Ahmed et al. 2010). Nach jahrzehntelangen kontroversen Debatten über die Ziele,

Zielgruppen, Aufgabenzuschnitte und Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit hat sich inzwischen ein fachlicher Konsens über das Konzept einer „lebensweltorientierten“ Schulsozialarbeit herausgebildet. Vor diesem Hintergrund lässt sich Schulsozialarbeit folgendermaßen definieren:

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgendem ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen arbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer_innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck 2006, S. 23).

Aus diesem Verständnis heraus lassen sich die im Folgenden genannten Leistungen als Kernleistungen für ein Handlungsprofil von lebensweltorientierter Schulsozialarbeit benennen (vgl. Speck 2014, S. 83-84):

- Beratung und Begleitung von Schüler_innen (z. B. Einzelfallhilfe, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen und persönlichen Problemen)
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (z. B. erlebnispädagogische Maßnahmen, berufsorientierende Angebote, außerunterrichtliche Projekte etc.)
- Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote (z. B. Schüler_innenklub, Schüler_innentreff, Schüler_innenmitverwaltung etc.)
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien (z. B.: Klassenkonferenzen, Gesamtkonferenzen etc.)
- Zusammenarbeit mit und Beratung von Lehrkräften und Eltern (Beratungsgespräche für Lehrer_innen, Elterngespräche, Teilnahme an Elternabenden, Durchführung von offenen Angeboten für Eltern etc.)
- Kooperation und Vernetzung mit Akteuren im Gemeinwesen (z. B. Kooperation mit dem Jugendamt, der Arbeitsverwaltung, anderen Trägern und Leistungsbereichen der Jugendhilfe, Unternehmen, Vereinen und Initiativen, Stadtteilgremien etc.)

Diese Kernleistungen müssen in ihrer jeweiligen quantitativen Bedeutung auf die jeweilige Schulform und die jeweilige einzelschulische Anforderungslage hin abgestimmt und ggf. durch geeignete Ergänzungs- und

Zusatzleistungen angereichert werden (vgl. für einen entsprechenden Produkt- und Leistungskatalog der Schulsozialarbeit nach Schulformen: Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt 2000). Dabei sollte sich das einzelschulische Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit in das kommunale Rahmenkonzept und das Standortkonzept für die Einzelschule einordnen. Hierdurch können die inhaltlich-fachlichen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, prinzipiell alle Schüler_innen in ihrer Entwicklung zu fördern, Benachteiligungen präventiv zu vermeiden bzw. zu reduzieren sowie das Wohl der Schüler_innen zu befördern und denen unter ihnen mit einem besonderen Unterstützungs- und Förderbedarf passgenaue Hilfe- und Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen.

Schulsozialarbeit stellt gerade deshalb eine besondere Ressource mit eigenen Handlungs- und Wirkmöglichkeiten am Ort der Schule dar, da sie über spezifische Zugangsweisen zu den Lebenslagen und Befindlichkeiten unterschiedlicher Gruppen von Schüler_innen verfügt und gebrauchstaugliche Angebote und Unterstützungsleistungen bereitstellen kann, die von den Lehrkräften und dem schulischen Bildungssystem nicht oder nicht in dieser Form zur Verfügung gestellt werden können. So stellt Schulsozialarbeit ein entspezialisiertes und niedrigschwelliges Beziehungs-, Förderungs- und Unterstützungsangebot bereit, mit Hilfe dessen die Schüler_innen dabei unterstützt werden, die alltäglichen Herausforderungen und Handlungsprobleme des „Schüler_innenseins“ zu bearbeiten, Probleme, Belastungen und Krisen zu bewältigen und biografische Perspektiven und Pläne zu entwickeln. Dabei lässt sich vor dem Hintergrund eines subjektorientierten und ganzheitlichen Bildungsbegriffs (vgl. BMFSFJ 2005) der Schulsozialarbeit auch eine non-formale und alltagsweltliche Bildungsfunktion zuschreiben. Durch die Angebote, Maßnahmen und Leistungen der Schulsozialarbeit werden Schüler_innen beim Aufbau sozialer und personaler Kompetenzen gefördert und ihr Handlungsrepertoire zur Problembewältigung gestärkt und erweitert. Dabei geht es sowohl um die präventive Stärkung allgemeiner Daseins- und Lebensbewältigungskompetenzen bei allen Schüler_innen, um die Förderung und Unterstützung derjenigen Schüler_innen, die von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen betroffen sind sowie nicht zuletzt um die Mitwirkung bei der Förderung der bildungsbezogenen Potenziale der Schüler_innen.

Diese Unterstützungs- und Bildungsmaßnahmen sollen auch den formalen Bildungserfolg der Schüler_innen (in Form von besseren Noten, Vermeidung von Schulversagen und Schulabsentismus und verbesserten Schulabschlüssen) fördern. Allerdings hat die Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot am Ort der Schule

auf diese Erfolgskriterien keinen unmittelbaren Einfluss, weil Entscheidungen hierüber in die Zuständigkeit des Schulsystems fallen. Obwohl also Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag zum Schulerfolg leisten soll, lassen sich ihre Erfolge keineswegs umstandslos und ausschließlich an solchen Kriterien messen. Vielmehr geht aus den Ergebnissen von Begleitforschungsprojekten deutlich hervor, dass die Schüler_innen das Beziehungsangebot der Schulsozialarbeiter_innen als eine entspezialisierte Ressource schätzen, die die Unterstützungsoptionen am Ort der Schule erweitern (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004). Dabei können Schulsozialarbeiter_innen die Interessen und Anliegen der Schüler_innen anwaltschaftlich aufgreifen und sowohl gegenüber dem System Schule als auch gegenüber weiteren Institutionen und Akteuren vertreten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme beugt möglichen Diskriminierungen vor, stärkt den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zum/zur Schulsozialarbeiter_in und ermöglicht eine interessen- und bedürfnisorientierte Nutzung ihrer Angebote und Leistungen (vgl. Olk/Speck 2014).

Um diese komplexen Leistungen und Aufgaben erfüllen zu können, hat es sich als zentral erwiesen, das Angebot der Schulsozialarbeit unmittelbar am Ort der Schule zu konzentrieren und mit einer hohen zeitlichen Präsenz in der Schule zu verbinden. Die Einrichtung einer Schulsozialarbeitsstelle für mehrere Schulen hat sich vor diesem Hintergrund als ebenso ungünstig erwiesen, wie die Reduzierung der Stundenzahl deutlich unterhalb des Niveaus einer Vollzeitstelle. In empirischen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass eine Reduzierung des Stundenvolumens der Schulsozialarbeit an der Schule unter

75 % einer Vollzeitstelle zu deutlichen Einschränkungen in der Leistungsstruktur (z. B. mangelnde Erreichbarkeit, Konzentration auf Einzelfallhilfe) und damit zu einer Reduzierung der Qualität und Wirksamkeit führt (vgl. Ahmed et al. 2010).

Um das komplexe Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit qualitativ angemessen realisieren zu können und um als ebenbürtige_r Kooperationspartner_in im System Schule anerkannt zu werden, hat sich eine angemessene fachliche Qualifikation des Personals als erforderlich erwiesen. Insofern gilt ein einschlägiger Hochschulabschluss als Mindestvoraussetzung für die Erfüllung des Fachkräftegebotes in diesem Handlungsfeld. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass kurzzeitig befristete Projekte nur eine begrenzte Wirksamkeit entfalten können. Der Aufbau vertrauensvoller Kooperationsbeziehungen in diesem komplexen Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule benötigt eine erhebliche Anlaufzeit, um die entsprechenden Wirkungen entfalten zu können. Die Beschäftigung des entsprechenden Personals auf unbefristeten Stellen und bei angemessener Entlohnung gilt daher ebenfalls als ein Mindestkriterium für Strukturqualität.

6. Trägerschaft für die Schulsozialarbeit

Betrachtet man die Situation und Entwicklung hinsichtlich der (Anstellungs-)Trägerschaften von Schulsozialarbeit in Deutschland, dann ergibt sich ein facettenreiches und verwirrendes Bild. Während die Schulsozialarbeit in vielen Kommunen ausschließlich von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird, übernimmt in anderen



Foto: weseetheworld/Fotolia

Kommunen wiederum der öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Trägerschaft. In einigen Kommunen sind sowohl freie als auch der öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Funktion tätig. In anderen Kommunen wiederum ist es der kommunale schulische Träger (wie die Schulämter), der exklusiv oder zusätzlich als Träger der Schulsozialarbeit fungiert. Darüber hinaus sind vereinzelt auch Elterninitiativen, Schulfördervereine und ähnliche zivilgesellschaftliche Organisationen außerhalb der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Hinsicht aktiv. Auch übernehmen gelegentlich kreisangehörige Kommunen jenseits der kommunalen Jugendhilfestrukturen auf Landkreisebene Trägerschaften von Schulsozialarbeitsprojekten. Darüber hinaus haben Entwicklungen der jüngeren Zeit dazu beigetragen, dass verstärkt auch auf der Länderebene Trägerverantwortung übernommen wird. So treten insbesondere die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg – zumindest hinsichtlich einzelner Schulformen wie etwa Hauptschulen bzw. Hauptschulzweigen von Gesamtschulen – als Träger von Schulsozialarbeitsprojekten auf. Insgesamt kommen auf der schulischen Seite Kultusministerien, Bezirksregierungen und Schulverwaltungsämter als staatliche Träger von Schulsozialarbeit in Frage. Verlässliche Daten über die quantitative Verteilung auf diese unterschiedlichen Trägerarten liegen nicht vor. Allerdings weist das vorliegende lückenhafte Datenmaterial darauf hin, dass insgesamt über alle Bundesländer hinweg die Trägerschaft bei der Kinder- und Jugendhilfe überwiegt und diesbezüglich auf der Grundlage der geltenden Subsidiaritätsregelungen im SGB VIII/KJHG die quantitative Bedeutung freier Träger im Vergleich zu öffentlichen Trägern in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat (vgl. Abschnitt 4). Allerdings hat die Bedeutung schulischer Träger – nicht zuletzt durch die Erlasslage auf Länderebene etwa in Nordrhein-Westfalen (Runderlass des MSW in NRW zur Beschäftigung von Fachkräften der Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen vom 23.01.2008) und das Bildungs- und Teilhabepaket – in den letzten Jahren deutlich zugenommen.

Die Vielfalt der Trägerschaften ist nicht zuletzt Ausdruck der unklaren strukturellen und rechtlichen Verortung von Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule und der hiermit zusammenhängenden ungeklärten Frage der Finanzierungszuständigkeiten. Dabei hat die Frage der Trägerschaft eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Entwicklungsperspektiven einer fachlich abgesicherten und wirksamen Schulsozialarbeit, da die Träger wichtige Funktionen im Hinblick auf die Sicherung der Fachlichkeit, Qualität und Gewährleistung der professionellen Handlungsfähigkeit erfüllen (vgl. Olk/Speck 2004). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund werden die strukturelle Anbindung der Schulsozialarbeit und die hiermit verbunden Fragen der Trägerschaft in Deutschland zurzeit intensiv

diskutiert. Dabei werden in der aktuellen Fachdebatte (vgl. Turner/Hollenstein 2010, Ermel 2014, Eibeck 2014b sowie DV 2014) insbesondere zwei Modelle diskutiert:

- Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Jugendhilfe (dieses Modell bezieht sich sowohl auf die öffentliche als auch die freie Trägerschaft), sowie
- Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft (Kultusministerium, Bezirksregierung, Schulamt, Schulverwaltungsamt).

Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe

Wie bereits erwähnt, überwiegt in der Fachdebatte die Auffassung, wonach es sich bei der Schulsozialarbeit um eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe handelt. Insofern wird in der Diskussion für eine Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe plädiert. Das zentrale Argument hierfür bezieht sich darauf, dass nur durch die Anbindung an das System der Kinder- und Jugendhilfe gewährleistet sei, dass Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule ausgestaltet werden könne. Es geht hier zentral um die Sicherung von Handlungsspielräumen für die Ausübung sozialpädagogischer Kompetenz mit ihren spezifischen Grundprinzipien, Arbeitsweisen und Methoden am Ort der Schule. Diese Position geht nicht davon aus, dass das schulische System allein und aus sich heraus in der Lage wäre, genügend sozialpädagogische Kompetenz zu entwickeln, um genuin sozialpädagogische Aufgaben der Förderung und Unterstützung von Schüler_innen – und hier insbesondere auch von individuell beeinträchtigten und sozial benachteiligten jungen Menschen – zu realisieren. Dies wäre vor dem Hintergrund der funktionalen Systemdifferenzierung und professionellen Arbeitsteilung eine strukturelle Überforderung des schulischen Systems und der Lehrkräfte als der „einheimischen“ Profession. Darüber hinaus sei Schule „mehr als Unterricht“ und entwickle sich im Zuge von Ganztagschule, Diversitätsorientierung und Inklusionsgebot hin zu einer multiprofessionellen Organisation, in der die Kinder- und Jugendhilfe als eine zweite Säule systematisch vertreten sein sollte. Darüber hinaus erweise sich die kommunale Kinder- und Jugendhilfe als ein zentraler außerschulischer Kooperationspartner insbesondere bei der Vermittlung passgenauer Hilfen und Unterstützungsformen für unterschiedliche Schüler_innengruppen. Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe würde die Verknüpfung zwischen den innerschulischen Angeboten und Leistungen der Schulsozialarbeit und den Angeboten und Diensten der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe besser bewältigen können und sei daher gerade in dieser Hinsicht eine wichtige Vermittlungsinstitution zu außerschulischen Ressourcen. Darüber hinaus zeige sich auf

der Beziehungsebene zwischen Schulsozialarbeiter_innen und Schülerschaft, dass Schüler_innen gerade das Beziehungsangebot einer Person schätzt, die sich nicht in der Rolle und Funktion der Lehrperson (und der hiermit verbundenen Aufgaben etwa der Bewertung und Notengebung) befindet, sondern sich als „signifikante_r Andere_r“ anbieten kann und vor allem auch eine anwaltschaftliche Funktion für die Schüler_innen auch gegenüber dem schulischen System übernehmen kann.

Vielfältige Erfahrungen belegen zudem, dass die Einbindung der Schulsozialarbeit in die Dienst- und Fachaufsicht der Schulhierarchie Tendenzen ihrer Vereinnahmung für schulische Zwecke begünstigt. Insbesondere die unmittelbare Unterstellung unter die Schulleitung bzw. einer von ihr delegierten schulischen Instanz hat oftmals dazu geführt, dass Schulsozialarbeiter_innen schulische Aufgaben (wie etwa Pausenaufsicht, Kompensation ausfallender Unterrichtsstunden etc.) übertragen wurden. Nur die Einbindung in die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe – so die Befürworter dieser Form der Trägerschaft – sichere die sozialpädagogische Fachlichkeit und relative Autonomie der Schulsozialarbeit gegenüber den Anliegen und Forderungen des schulischen Systems.

Ein deutlicher Nachteil der Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe besteht dagegen in der im Vergleich zur schulischen Trägerschaft durchgängig schlechteren Entlohnung und tariflichen Eingruppierung der Stellen für Schulsozialarbeiter_innen sowie in dem Überwiegen von befristeten sowie Teilzeitstellen. Soweit die Anstellungsträgerschaft bei der Kinder- und Jugendhilfe auch mit der strukturellen Verortung im System der Kinder- und Jugendhilfe in eins gesetzt wird, wird darüber hinaus bezweifelt, dass beim gegenwärtigen Stand der Dinge die Finanzmittel der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe ausreichen, um ein qualitativ gutes und flächendeckendes Angebot an Schulsozialarbeitsstellen bereitstellen zu können. Soweit grundsätzliche Bedenken gegen eine strukturelle Zuordnung der Schulsozialarbeit zur Kinder- und Jugendhilfe bestehen, wird entgegengesetzt, dass eine Anbindung der Schulsozialarbeit an die Kinder- und Jugendhilfe das schulische System von dem Druck befreien würde, sozialpädagogische Kompetenzen aufzubauen und die Erziehungsverantwortung umfassend und bedarfsgerecht wahrzunehmen. Darüber hinaus wird befürchtet, dass auf diese Weise die Kinder- und Jugendhilfe in die Pflicht genommen werden könnte, Defizite des schulischen Systems zu kompensieren und damit auch originär schulische Aufgaben mit zu übernehmen und zu finanzieren.

Schulische Trägerschaft für die Schulsozialarbeit

Die Befürworter einer schulischen Trägerschaft verweisen dagegen darauf, dass sich auf diese Weise viel

leichter klare Zuständigkeits- und Arbeitsstrukturen schaffen ließen und Konflikte, die sich aus der Einbindung sozialpädagogischer Fachkräfte in das System Schule ergeben könnten, von vornherein vermieden würden. Eine inhaltliche Einbindung der Schulsozialarbeit in die Arbeitsprozesse an der Schule werde hierdurch erleichtert. Darüber hinaus sichere eine schulische Trägerschaft deutlich bessere Entlohnungskonditionen, bessere tarifliche Absicherungen und unbefristete Arbeitsverträge, die sowohl eine Kooperation „auf Augenhöhe“ mit der Schulseite als auch eine nachhaltige Verankerung und Kontinuität von Schulsozialarbeit im System Schule deutlich erleichtern würde. Für die Verfechter der These, wonach es Aufgabe des schulischen Systems sei, verstärkt sozialpädagogische Kompetenz zu entwickeln, sei allein die schulische Trägerschaft in der Lage, das schulische System dazu zu veranlassen, eine umfassende Verantwortung für Bildung und Erziehung zu übernehmen und damit vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen von jungen Menschen ein erweitertes Aufgabenselbstverständnis zu entwickeln. Gegen diese Argumentation kann allerdings eingewandt werden, dass es keinerlei Anzeichen für eine solche Entwicklung der „sozialpädagogischen Anreicherung“ von Schule aus sich selbst heraus gibt. Vielmehr zeigen empirische Untersuchungen zum Professions- und Aufgabenselbstverständnis von Lehrkräften und auch die entsprechenden Vorgaben der KMK zur Lehrer_innenausbildung eindeutig, dass es als zentrale Aufgabe des schulischen Systems angesehen wird, Wissen und Kompetenzen mit Hilfe standardisierter, all-gemeingültiger Verfahren und Methoden im Unterricht zu vermitteln sowie die entsprechenden Leistungen der Schüler_innen u. a. durch die Vergabe von Noten und Schulabschlüssen zu bewerten. Die Entwicklung des schulischen Systems nach PISA läuft dementsprechend eindeutig nicht in Richtung des Leitbildes einer „sozialpädagogischen Schule“ (Homfeldt/Lauff/Maxeiner 1977) sondern in Richtung einer Verstärkung der Eigenlogik und Rationalität einer unterrichtsbasierten Kompetenzförderung. Der sozialpädagogische Zugang zu Bildungsprozessen, also die lebensweltliche und ressourcenorientierte sowie anwaltschaftliche Beförderung von Alltags- und Daseinskompetenzen kann offensichtlich nicht vom schulischen System selbst geleistet werden, sondern muss ergänzend durch sozialpädagogische Fachkräfte am Ort der Schule abgesichert werden.

Angesichts der ungesicherten strukturellen und fachlichen Verortung von Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule ist zu erwarten, dass auch in Zukunft Schulsozialarbeit sowohl in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe als auch in schulischer Trägerschaft umgesetzt werden wird. Um die sozialpädagogische Fachlichkeit und die relative Autonomie gegenüber schulischen



Foto: Kzenon/Fotolia

Anliegen und Zwecken zu sichern, ist dabei an der Forderung festzuhalten, die Rahmenbedingungen derart auszugestalten, dass die Ausübung sozialpädagogischer Fachlichkeit am Ort der Schule gewährleistet ist. Dies kann am besten geschehen, wenn unabhängig von der konkreten Anstellungsträgerschaft die Fachaufsicht bei der Kinder- und Jugendhilfe verbleibt. Wie dies institutionell umgesetzt werden kann, bleibt weiteren Entwicklungen und Klärungen vorbehalten. Da die beiden „Säulen“ Schule und Kinder- und Jugendhilfe angesichts der Entwicklung hin zu kommunalen Bildungslandschaften und der Integration von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ohnehin näher zusammenrücken, werden sich die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme beider Bereiche voraussichtlich verbessern. Voraussetzung ist allerdings, dass die Entscheidungsträger aus beiden Systemen sowohl auf örtlicher als auch auf überörtlicher Ebene intensiv kooperieren und gemeinsame Verantwortung für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit bzw. des gesamten Feldes der schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe übernehmen. Bei aller Vielfalt der Trägerschaften ist allerdings sicher zu stellen, dass eine fachliche Anbindung der Schulsozialarbeit an die Kinder- und Jugendhilfe gesichert ist. Die zum Teil beobachtbare Abkopplung konkreter Schulsozialarbeitsprojekte vom System der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe birgt die Gefahr in sich, dass die sozialpädagogische Fachlichkeit schulischen Zwecken untergeordnet wird und ihre Einbindung in die örtliche Jugendhilfeplanung und in das Leistungssystem der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe geschwächt werden.

7. Berufsständische Interessenvertretung sowie landes- und bundesweite Formen der Vernetzung

Der quantitative Ausbau der Schulsozialarbeit und die Zunahme von Personalstellen in diesem Handlungsfeld haben das Interesse der in diesem Feld beruflich Tätigen an einer berufsbezogenen Interessenvertretung deutlich ansteigen lassen. Dies kommt in einer Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften, Netzwerken und sonstigen Zusammenschlüssen in diesem Handlungsfeld zum Ausdruck (vgl. auch Hollenstein/Terner 2012). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit (Landesarbeitskreise, Landesinitiativen, Netzwerke, etc.) zu nennen. Solche Landesarbeitsgemeinschaften sind mittlerweile in nahezu allen Bundesländern entstanden.³ Eine Online-Recherche zu den Aufgaben und Leistungen der einzelnen Landesarbeitsgemeinschaften und Landesnetzwerke erbringt, dass sich diese landesweiten Zusammenschlüsse von Schulsozialarbeiter_innen auf zentrale Aufgaben der

beruflichen Interessenvertretung, Vernetzung und Professionalisierung des Handlungsfeldes konzentrieren. Als Hauptaufgaben werden daher benannt:

- berufliche Interessenvertretung,
- Informations- und Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, Beratung der Mitglieder,
- Beteiligung an der Organisation und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen von sozialpädagogischen Fachkräften in diesem Feld,
- Vernetzung mit und Interessenvertretung gegenüber relevanten politisch-administrativen Akteuren (Ministerien, Träger, politische Gremien, Institutionen von Forschung und Lehre etc.),
- Material- und Informationsbörse, sowie
- Öffentlichkeitsarbeit.

Aus diesen Zielen und Hauptaufgaben ergeben sich folgende Leistungen:

- Entwicklung von fachlichen Grundlagen (landesbezogene Definitionen und Konzepte von Schulsozialarbeit, Erstellung von Arbeitshilfen und Qualitätsstandards etc.),
- Durchführung bzw. Initiierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen,
- politische Lobbyarbeit (Erstellung von Grundsatz- und Positionspapieren, Vertretung der beruflichen Interessen der Schulsozialarbeiter_innen in politischen und Fachgremien),
- Beratung von Trägern und Einzelschulen,
- Wissensmanagement (Sammlung und Publikation von Literatur, Forschungsergebnissen, Expertisen, Stellungnahmen, etc.),
- ggf. Bereitstellung einer eigenen Publikationsreihe (für Tagungsdokumentationen, eigene Schriften, Sammelbände, etc.),
- Einrichtung und Pflege einer Homepage.

Neben solchen landesweiten Zusammenschlüssen und Netzwerken haben sich in einigen größeren Städten mit einer Vielzahl von Schulsozialarbeits-Projekten auch erste Zusammenschlüsse auf kommunaler Ebene (z. B. in Dortmund) gegründet.

Auf der bundesweiten Ebene lassen sich weitere Akteure der Interessenvertretung der beruflichen Belange von Schulsozialarbeiter_innen bzw. der fachlichen Belange dieses Handlungsfeldes identifizieren. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit mit Sitz in Nürnberg (BAG Schulsozialarbeit). Das Anliegen dieser BAG Schulsozialarbeit, die vor allem von Lehrenden an Fachhochschulen getragen wird, ist es, die Rahmenbedingungen und Arbeitsbedingungen sowie die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit zu verbessern und damit das Handlungsfeld Schulsozialarbeit bundesweit zu fördern und weiter zu entwickeln. Hierzu gehört ebenso das Anliegen, das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Lehre, angewandter Forschung und Entwicklung zu verankern⁴.

Darüber hinaus hat sich im Jahr 2001 der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit als ein Zusammenschluss von hauptamtlichen Mitarbeiter_innen aus bundeszentralen Verbänden (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Bundesarbeitsgemeinschaft evangelische Jugendsozialarbeit, Deutsches Rotes Kreuz Generalsekretariat, GEW-Hauptvorstand, Internationaler Bund und INVIA katholische Mädchensozialarbeit – Deutscher Verband) und Einzelpersonlichkeiten gegründet. Zentrales Ziel des Kooperationsverbundes ist es, den fachlichen Austausch von Wissenschaft, Praxis und Trägern zu organisieren, um die fachliche Entwicklung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit voranzutreiben. In seinem Bemühen, den Beruf „Schulsozialarbeiter/-in“ zu professionalisieren, hat der Kooperationsverbund einige einflussreiche fachliche Stellungnahmen und Positionspapiere verfasst. So tritt der Kooperationsverbund zum Beispiel in seiner Schrift „Berufsbild und Anforderungsprofil für die Schulsozialarbeit“ (vgl. 2006) dafür ein, Schulsozialarbeit als einen eigenständigen Beruf mit einer dezidierten Berufsbezeichnung zu etablieren. Mit dieser Berufsbezeichnung soll signalisiert werden, dass die Schulsozialarbeit eine akademisch qualifizierte und fachlich fundierte Profession darstellt. Darüber hinaus tritt der Kooperationsverbund dafür ein, dass es an jeder Schule in Deutschland systematisch und verlässlich das Angebot der Schulsozialarbeit gibt. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit setzt sich ebenso für die Sicherung entsprechender materieller, finanzieller und räumlicher Ausstattungen und die Einhaltung von Mindestqualifikationsstandards bei der Einstellung von Fachkräften für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ein. Auch soll sich das Arbeitsvolumen nachvollziehbar an den Aufgaben orientieren (angemessene Relation zwischen Schulsozialarbeiter_innen und Schüler_innen) und soll die Arbeitszeitstruktur so ausgestaltet werden, dass genügend zeitliche Ressourcen für Vor- und Nachbereitung, Teamsitzungen und Kooperation zur Verfügung stehen. Der Kooperationsverbund fordert die

Einrichtung unbefristeter Vollzeitstellen auf der Grundlage einschlägiger Tarifverträge (vgl. Eibeck 2014b).

Ein weiterer wichtiger Akteur in diesem Feld ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Auch die GEW setzt sich für eine Etablierung und Bedeutungsaufwertung der Profession Schulsozialarbeit ein und unterstützt dieses Anliegen mit der Beauftragung von Befragungen und Gutachten. Hierzu gehören die Befragungen der Hochschulen in Deutschland zur Studiensituation für das Arbeits- und Berufsfeld der Schulsozialarbeit von 2004 (vgl. Holze/Eibeck 2004) und 2008 (vgl. Köhler/Eibeck 2008) sowie die Expertise zur rechtlichen Situation der Schulsozialarbeit im Auftrag der Max-Träger-Stiftung der GEW aus dem Jahre 2012 (vgl. Aliche/Hilckert 2012). Die GEW ist neben dem Kooperationsverbund Schulsozialarbeit auch Mitveranstalter der jährlich stattfindenden bundesweiten „Nikolaus-Tagung“ zur Schulsozialarbeit, die in jedem Jahr Anfang Dezember unter großer Beteiligung von Fachvertretungen aus Trägerorganisationen, Politik und Verwaltung sowie hochschulischer Ausbildung und Forschung an wechselnden Orten durchgeführt wird.

Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit engagiert sich insbesondere im Bereich der politischen Lobbyarbeit für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. Er setzt sich mittels Positionen und Stellungnahmen für eine bundesweite Absicherung und den Ausbau des Angebotes ein. Darüber hinaus befördert dieser Kooperationsverbund den länderübergreifenden Dialog und Fachaustausch durch die Veröffentlichung von Broschüren und die Durchführung von Fachveranstaltungen. Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit sind Akteure der Bundesarbeitsgemeinschaften evangelische und katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS und BAG EJSA), der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger (BAG ÖRT), der Arbeiterwohlfahrt (AWO), des Paritätischen Gesamtverbandes, des Internationalen Bunds (IB) sowie des Deutschen Roten Kreuzes (DRK) vertreten.

8. Berufliche Qualifikationen der Schulsozialarbeiter_innen sowie Verankerung der Schulsozialarbeit in Lehre und Forschung

Ebenso wie in der Schweiz und Österreich ist auch in Deutschland die Bezeichnung Schulsozialarbeiter_in kein geschützter Titel. Neben dem in deutlich geringerem Maße verwendeten Begriff Schulsozialpädagog_in handelt es sich hierbei lediglich um die (Selbst-)Bezeichnung für die Berufstätigen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Als fachlicher Mindeststandard für die berufliche Qualifikation gilt ein abgeschlossener einschlägiger

Hochschulabschluss. Dieses Qualifikationsniveau erreichen noch längst nicht alle Berufstätigen in diesem Handlungsfeld. Allerdings gibt es eine deutliche Tendenz, insbesondere bei Neubesetzungen von Schulsozialarbeitsstellen, nur noch einschlägig qualifiziertes Personal mit Hochschulabschluss (Abschluss eines Hochschulstudiums im Bereich Soziale Arbeit und verwandten Themenfeldern an den Hochschulen bzw. Abschluss eines Universitätsstudiums im Bereich der Erziehungswissenschaften) einzustellen. Diese Tendenz wird auch durch entsprechende Förderrichtlinien im Zusammenhang mit Landesprogrammen zur Schulsozialarbeit vorangetrieben, die in der Regel ebenfalls dieses qualifikatorische Mindestkriterium für die finanzielle Förderung entsprechender Schulsozialarbeits-Projekte vorsehen. Die Höhe der Entlohnung bzw. die tarifliche bzw. außertarifliche Eingruppierung von Schulsozialarbeiter_innen variiert jedoch sehr stark in Abhängigkeit des jeweiligen Trägers und seiner diesbezüglichen betriebsinternen Vereinbarungen und des Lohngefüges. Eine große Rolle spielen berufliche Fort- und Weiterbildungen, die nach dem Abschluss der grundständigen Qualifizierung angeboten werden, um sich für dieses spezifische Berufsfeld vorbereiten und das eigene Methodenrepertoire erweitern zu können.

8.1. Ausbildung im Hochschulsystem

Die wachsende quantitative Bedeutung von Schulsozialarbeit findet nur bedingt ihren Niederschlag in den Ausbildungen an den Fachhochschulen und Universitäten. Aktuelle Daten über die Verankerung der Schulsozialarbeit in der Lehre von Hochschulen liegen nicht vor. Allerdings hatte die GEW im Auftrag des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit im Jahre 2004 und 2008 Befragungen bei den einschlägigen Fachbereichen der Hochschulen zur Ausbildungssituation für die Schulsozialarbeit – allerdings leider ohne die Berücksichtigung der Universitäten – durchgeführt (vgl. Holze/Eibeck 2004, Köhler/Eibeck 2008 sowie zusammenfassend Köhler 2009). Obwohl diese Befragungen nur grobe Tendenzaussagen erlauben, sind sie schon deshalb von Interesse, weil in die Zeit zwischen 2004 und 2008 die Einführung der konsekutiven Studiengänge (Bachelor und Master) nach dem Bologna-Prozess fiel. Insgesamt zeigte bereits die Befragung von 2004, dass das Thema Schulsozialarbeit durchaus in den Seminaren und sonstigen Lehrveranstaltungen der Hochschulen verankert war. Diese positive Entwicklung konnte sich bis 2008 fortsetzen. So gab es im Wintersemester 2002/2003 durchschnittlich 2,1 Veranstaltungen zur Schulsozialarbeit je Hochschule, ein Wert der bis zum Jahre 2007/2008 auf 3,3 anstieg (vgl. Köhler 2009, S. 48). Dabei stand die Veranstaltungsart der wahlobligatorischen Seminare im

Vordergrund, gefolgt von den Projekten. Zugenommen haben darüber hinaus Angebote mit externen Partnern (wie etwa Exkursionen und Gastvorträge). Insgesamt gaben 2004 24 von 35 der antwortenden Hochschulen an, dass sie im Wahlbereich Angebote zur Schulsozialarbeit bereitstellen. In 2008 waren es 30 von 45 Hochschulen. Allerdings hatten lediglich 8 Hochschulen in 2008 ein eigenständiges Modul für Schulsozialarbeit und lediglich an 6 Hochschulen war Schulsozialarbeit im Pflichtbereich verankert (vgl. ebd., S. 49). Die Anzahl der Hochschulen, die angeben, dass Schulsozialarbeit als Schwerpunkt im Studium gewählt werden kann, stagnierte in dem untersuchten Zeitraum. Jeweils 11 Hochschulen benannten diese Möglichkeit. Die Autoren erklären dies mit der zwischenzeitlichen Einführung konsekutiver Studiengänge, die eine Schwerpunktbildung insbesondere im Bachelor-Studium eher erschwert hat.

Die Befragungen weisen auch ein großes Interesse der Studierenden an diesem Berufsfeld aus. So wählte eine relativ hohe Anzahl von Studierenden entsprechende Themen und Fragestellungen für ihre Abschlussarbeiten und verdreifachte sich die Anzahl der Studierenden, die im Zeitraum von 2004 bis 2008 entweder ihr Berufspraktikum (Anerkennungsjahr) oder ihr berufspraktisches Semester in diesem Handlungsfeld ableisteten (vgl. ebd., S. 51). Insgesamt ist also das Thema der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. Schulsozialarbeit durchaus in der Lehre der Hochschulen verankert, allerdings hat sich die Situation seit der letzten Befragung von 2008 in dieser Hinsicht – trotz der inzwischen gestiegenen fachpolitischen Bedeutung von Schulsozialarbeit – nicht wesentlich verbessert. Von der Forderung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, im Fachhochschulstudium für die Sozialarbeit/ Sozialpädagogik auf der Ebene des Bachelor of Arts (BA) ein verpflichtendes Modul für den Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule/ Schulsozialarbeit einzurichten und auf der Ebene des Master of Arts (MA) eine Spezialisierung für den Beruf „Schulsozialarbeiter/-in“ anzubieten (vgl. Eibeck 2014a, S. 68) sind die Hochschulen weit entfernt.

Um diesen Prozess zu beschleunigen, hatte der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit dem Fachbereichstag Soziale Arbeit im Jahre 2007 einen „Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit“ entwickelt (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009). Orientiert an dem vom Fachbereichstag beschlossenen „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ unternimmt dieser Qualifikationsrahmen den Versuch, die Entwicklung fachlicher Kompetenzen für dieses Berufsfeld in sechs Segmente gegliedert auf zu teilen, um es den Hochschulen zu ermöglichen, eigene Studiengänge unter Berücksichtigung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit zu entwickeln.

8.2. Ausbildung an den Universitäten

Mit dem Auslaufen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs mit der Studienrichtung Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik und der Einführung modularisierter Studiengänge (Bachelor und Master) auch an den Universitäten haben sich die Bedingungen für die Berücksichtigung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit in der Ausbildung auch in der universitären Ausbildung grundlegend verändert. So konzentrieren sich die Bachelor-Studiengänge auf Grund der disziplinären Orientierung der Universitäten an einer breiten Qualifizierung für die jeweilige Bezugsdisziplin (Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik etc.) und weniger an den Erfordernissen und Spezialitäten einzelner beruflicher Handlungsfelder. Auch die inzwischen eingeführten Master-Studiengänge sind eher disziplinal als handlungsfeldorientiert. Dennoch ist das Themenfeld Schulsozialarbeit/ Kooperation Jugendhilfe und Schule auch an vielen Universitäten als wahlobligatorische Angebotsform in den Modulen verankert. So werden etwa im erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften in den Modulen „Sozialpädagogische Grundlagen“ und „Organisation, Intervention und Fallverstehen in der Sozialen Arbeit“ regelmäßig Lehrveranstaltungen (Seminare) zu diesem Themenbereich angeboten. Gleiches gilt für das Modul „Bedingungen und Strukturen sozialpädagogischen Handelns“ im Master-Studiengang, in dessen Rahmen ebenfalls regelmäßig entsprechende wahlobligatorische Seminare angeboten werden. Eine vergleichbare Verankerung dieses Themenfeldes ist auch an den Universitäten in Oldenburg⁵, Frankfurt am Main und Tübingen erkennbar. Die Berücksichtigung dieses Themen- und Handlungsfeldes hängt bislang weniger von den strukturellen Rahmenbedingungen als vielmehr von den zufälligen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten der jeweiligen Hochschullehrer_innen bzw. des wissenschaftlichen Personals ab. Dies schlägt sich an den entsprechenden Universitäten in einer entsprechenden Anzahl von themenrelevanten Abschlussarbeiten und Dissertationen nieder.

8.3. Weiterbildung

Im Gegensatz zur Situation in der Schweiz sind es in Deutschland weniger die Fachhochschulen und Universitäten sondern vielmehr private Bildungsträger, die ein breites Spektrum an Fort- und Weiterbildungen zur Schulsozialarbeit bzw. Kooperation von Jugendhilfe und Schule anbieten. So ergaben die Befragungen der GEW, dass sowohl 2004 als auch 2008 lediglich ca. 14 % der antwortenden Hochschulen Fortbildungen auf akademischem Niveau anbieten. Im Gegensatz dazu erbringt eine Internetrecherche vielfältige Angebote von

Qualifizierungen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit durch unterschiedliche nicht-staatliche Bildungsträger. Diese Angebote umfassen unterschiedliche Zeiträume, weisen divergierende Schwerpunktsetzungen und Qualifikationsniveaus auf. Eine umfassende Erfassung und Analyse dieser Fort- und Weiterbildungsangebote liegt zurzeit nicht vor.

8.4. Forschung

Die Forschung zur Schulsozialarbeit bzw. zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist an den Hochschulen und Universitäten nur unzureichend etabliert. Zwar geben die befragten Hochschulen in der erwähnten Befragung der GEW zu gut 50 % an, Forschung auf dem Gebiet der Schulsozialarbeit zu betreiben (vgl. Köhler 2009, S. 53). Allerdings machen die Hochschulen zu Art und Qualität dieser Forschung nur vage Angaben. In der Regel handelt es sich um die Evaluation lokaler (Praxis-)Projekte und studentische Abschlussarbeiten. Empirische Studien mit anspruchsvollen Forschungsdesigns – etwa zu Fragen der Schulverweigerung bzw. des Schulversagens oder zu den professionellen Selbstverständnissen von Schulsozialarbeiter_innen bzw. zur Wirkung von Schulsozialarbeit sowie zur multiprofessionellen Kooperation sind selten. Auch an den Universitäten ist die Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule bzw. Schulsozialarbeit nur an den Standorten vertreten, an denen entsprechende Expert_innen beschäftigt sind. So werden eine relevante Anzahl der Landesprogramme zur Schulsozialarbeit – so in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt bereits seit vielen Jahren von universitären Forschungsteams (an den Universitäten Tübingen, Halle-Wittenberg, Greifswald und Oldenburg) begleitet. Hinzu zu rechnen sind Einzelprojekte, die zum Teil als Dissertationsvorhaben, zum Teil auch als einmalige befristete Forschungsvorhaben an den Universitäten durchgeführt werden. Insgesamt ist festzustellen, dass insbesondere Forschungen mit anspruchsvollen Forschungsdesigns sowie Grundlagenforschung allenfalls in ersten Ansätzen vorliegen (vgl. dazu auch Abschnitt 9).

9. Forschungsbefunde zur Schulsozialarbeit

Entsprechend den quantitativen und qualitativen Entwicklungen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit hat sich auch die hierauf bezogene Forschung in den letzten Jahrzehnten deutlich ausgeweitet und diversifiziert. So wurden in den 1980er Jahren lediglich vereinzelte Begleitforschungen zu Modellprojekten auf kommunaler Ebene bzw. zu Einzelschulen durchgeführt. Die systematische Bestandsaufnahme durch das DJI (vgl. Raab et al. 1987)

sowie bundesweite Erhebungen zur Schulsozialarbeit an Gesamtschulen (vgl. GGG 1980) bzw. erste theoretisch anspruchsvolle Studien (vgl. z.B. Frommann et al. 1987) waren noch die Ausnahme. Erst im Verlauf der 1990er Jahre wurden im Zusammenhang mit Landesprogrammen zur Schulsozialarbeit entsprechende wirkungsorientierte Begleitforschungen etabliert (vgl. für Sachsen-Anhalt z.B. Olk et al. 2000, Olk et al. 2003 sowie Olk et al. 2013). In den folgenden Jahren kam eine inzwischen unüberschaubare Vielzahl an Dissertationen und Einzelforschungen hinzu (vgl. die Überblicke in Olk/Speck 2009 sowie Speck/Olk 2010a). Insgesamt dominiert allerdings bis heute die wissenschaftliche Begleitforschung zu landesweiten bzw. regionalen Programmen zur Schulsozialarbeit, formative und evaluative Evaluationsdesigns sowie punktuelle Erhebungen (Querschnittsbefragungen) mit quantitativem Forschungsdesign. Erst in den letzten Jahren haben Untersuchungen auf der Basis von Längsschnittsdesigns sowie Studien mit einem Mixed-Methods-Design bzw. quasi-experimentellen Designs (mit Kontrollgruppe) zugenommen. Inzwischen wird meist eine Kombination unterschiedlicher (quantitativer und qualitativer) Erhebungsmethoden eingesetzt. Inhaltlich-thematisch bezogen sich die Forschungen überwiegend auf generelle Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, auf professionelles Selbstverständnis und Tätigkeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeiter_innen in unterschiedlichen Schulformen, auf die Kooperation mit Lehrkräften und weiteren Berufsgruppen sowie auf die Wirkungen und den Nutzen von Schulsozialarbeit.

9.1. Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit

Der Forschungsstand zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit kann inzwischen in Deutschland als gut entwickelt bezeichnet werden (vgl. für einen Überblick Speck/Olk 2010b, Streblow 2010, Olk/Speck 2009 sowie Bolay et al. 2004). Während es in der Wirkungsforschung in der Schulsozialarbeit darum geht, die Erreichung vordefinierter Programmziele zu überprüfen, steht in der Nutzerforschung dagegen der subjektive Gebrauchswert des Angebots der Schulsozialarbeit für die Adressat_innen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses (vgl. Oelerich 2010). Beide Perspektiven ergänzen sich bei der näheren Ausleuchtung von Fragen des Nutzens und der Wirkungen von Schulsozialarbeit. Die Forschungen belegen im Einzelnen, dass sich die (potenziellen) Wirkungen und der Nutzen von Schulsozialarbeit nicht auf die Ebene der Einzelschüler_innen beschränken sondern auch andere Ebenen betreffen (Eltern und Lehrkräfte). Hinsichtlich der unterschiedlichen Adressatengruppen lassen sich daher folgende Wirkungen aus den vorhandenen Studien extrahieren (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Adressatenbezogene Wirkungen von Schulsozialarbeit

Quelle: Speck/Olk 2010b

Adressat_innen	Wirkung
Schüler_innen	Ansprechstation und Vertrauensperson für alle Schüler_innen, Unterstützungsressource für problembelastete bzw. ausgegrenzte Schüler_innen, Verbesserung der Freizeitsituation, Steigerung des Wohlbefindens, außerunterrichtliche Kompetenzförderung (insb. soziales Lernen, Lebensführungskompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung), Lerngewinne (z.B. Gruppenverhalten, Übernahme von Verantwortung, freiwilliges Engagement), Bearbeitung von schulischen und außerschulischen Problemen und Belastungen, bedarfsbezogene Unterstützung, Konfliktvermittlung, Verbesserung des Schulerfolgs, Reduzierung von Klassenwiederholungen, Vermittlung weiterer Hilfen
Eltern	Abbau von Hemmschwellen gegenüber der Institution Schule und Lehrkräften, intensivere Zusammenarbeit mit der Schule, bedarfsbezogene Unterstützung, Vermittlung weiterer Hilfen
Lehrkräfte	Entlastung der Lehrkräfte, Veränderung der Sichtweisen auf die Schüler_innen, Verbesserung des Informationsstandes über die Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH), intensivere Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern

Wie die Auflistung der Wirkungen zeigt, beziehen sich die Wirkungen von Schulsozialarbeit sowohl auf Einzelpersonen (Schüler_innen, Lehrkräfte, Eltern) als auch auf Adressatengruppen (z.B. das Lehrer_innenkollegium,

Schulklassen, Elterninitiativen etc.). Darüber hinaus verweisen die Forschungsbefunde auf weitere Wirkungsniveaus (Schule, Sozialraum).

Tabelle 3: Organisations- und sozialraumbezogene Wirkungen von Schulsozialarbeit

Quelle: Olk/Speck 2009 sowie Speck/Olk 2010b

Organisation	Wirkung
Schule	Verbesserung der Schulqualität, der Schulfreude, des Klassen- und Schulklimas, häufigere Kontakte zu Eltern und zur Jugendhilfe, Ausbau des Unterstützungsnetzwerkes, Qualitätsverbesserung außerunterrichtlicher Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten, Weiterentwicklung der Schulentwicklungsprozesse, Rückgang von aggressivem Verhalten, Verringerung von Fehlzeiten und Unterrichtsausschlüssen
Jugendhilfe	Öffnung von Schulen gegenüber Jugendhilfeträgern und weiteren Kooperationspartnern, Verbesserung der Kooperation von Schulen mit den Diensten/Einrichtungen der KJH, Verbesserung des Zugangs des Jugendamtes zu hilfebedürftigen Kindern und Jugendlichen, Reduzierung der Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung



Foto: Joachim B. Albers/Pitopia

Die zentralen generellen Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitforschungen von Landesprogrammen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- das Angebot der Schulsozialarbeit ist bei den Schüler_innen und Lehrkräften sowie bei den regionalen Schulämtern gut bekannt, während bei Eltern und Jugendämtern der Informationsstand über die Schulsozialarbeitsangebote deutlich geringer ausgeprägt ist,
- Schüler_innen und Lehrkräfte werden relativ gut erreicht (so haben 1/5 bis 3/4 der Schüler_innen Kontakt zur Schulsozialarbeit),
- die Inanspruchnahme von Angeboten der Schulsozialarbeit hängt von Schultyp, Alter und Geschlecht der Schüler_innen sowie von der Art des Angebotes ab,
- der Anteil der Schüler_innen, die ein Angebot der Schulsozialarbeit nutzen, steigt mit der Offenheit und Niedrigschwelligkeit des Angebotes,
- je besser die allgemeine Bewertung der Schule und Lehrer_innen durch die Schüler_innen ausfällt, umso höher ist der Anteil der Schüler_innen, die Angebote der Schulsozialarbeit nutzen,
- die Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter_innen und Lehrkräften findet auf unterschiedlichen Intensitätsniveaus statt und reicht von Verweigerung der Kooperation bis hin zur intensiven einzelfall- und gruppenbezogenen Zusammenarbeit,
- die Zufriedenheit bei Lehrkräften und Schüler_innen mit den Angeboten der Schulsozialarbeit ist relativ hoch, wobei die Zufriedenheitswerte eng mit dem Kontakt zur Schulsozialarbeit verbunden sind,
- Schulsozialarbeit kann die Schulqualität bzw. das Schulklima verbessern und wirkt sich auch unter bestimmten Rahmenbedingungen auf den Schulerfolg aus.

Die wichtigsten wirkungsbezogenen Forschungsbefunde zur Schulsozialarbeit lassen sich wie folgt resümieren:

- Schulsozialarbeit wirkt als Aufenthalts- und Kommunikationsort, neutrale Konfliktvermittlungsinstanz sowie Beratungs- und Unterstützungsangebot und wird als kompetente Ansprechpartnerin von Schüler_innen, Lehrkräften und Eltern wahrgenommen,
- Schulsozialarbeit erreicht prinzipiell alle Schüler_innen, insbesondere aber Schüler_innen mit Problemen, Konflikten und Verhaltensauffälligkeiten,

- Schulsozialarbeit trägt aus der Perspektive der Schüler_innen zur Öffnung der Schule für die Lebenswelt der Schüler_innen bei und verbessert die Freizeitsituation, bietet wirksame Hilfen bei schulischen und sonstigen Problemlagen, fungiert als Konfliktvermittlerin und fördert das Wohlbefinden der Schüler_innen,
- Schulsozialarbeit trägt auf der Ebene der Eltern zum Abbau von Zugangsbarrieren gegenüber Schulen und zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen bei,
- Schulsozialarbeit trägt auf der Lehrer_innenebene zu einer Entlastung der Lehrer_innen sowie zu einer Verbesserung ihres Informationsstandes über die Jugendhilfe bei,
- Schulsozialarbeit wirkt auf der Schulebene – gemeinsam mit anderen Akteuren – an der Verbesserung der Schulqualität mit, öffnet die Schule gegenüber den Eltern und Angeboten der örtlichen Jugendhilfe und trägt zu Schulentwicklungsprozessen bei,
- Schulsozialarbeit leistet einen Beitrag zum Rückgang von Aggressionen, Vandalismus und zu einer Verringerung der Fehlzeiten und Unterrichtsauschlüsse von Schüler_innen,
- Schulsozialarbeit trägt nicht zuletzt auf der kommunalen Ebene zu einer Öffnung von Schule gegenüber Eltern, sozialen Einrichtungen und Diensten und weiteren Kooperationspartnern (Vereinen, Initiativen, Wirtschaft) im umliegenden Gemeinwesen bei und kann unter bestimmten Umständen zu einer Reduzierung der Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung beitragen.

Die vorliegenden Befunde aus den Begleitforschungen zu Landesprogrammen der Schulsozialarbeit belegen eine breite Wirkungspalette der Angebote und Leistungen von Schulsozialarbeit. Dabei sind einige der Wirkungen empirisch recht gut belegt (so etwa die Daten zu den Inanspruchnahmequoten, zur Zufriedenheit und zur allgemeinen Erfolgsbewertung durch unterschiedliche Adressatengruppen), während andere Befunde zur Bestätigung weiterer Forschung bedürfen. So ist nach wie vor noch relativ unklar, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen Angebote der Schulsozialarbeit zur Reduzierung von Gewalt, Mobbing und Vandalismus führen und unter welchen Wirkungsbedingungen nachhaltige und verlässliche Auswirkungen auf den formalen Schulerfolg (Noten, Vermeidung von Klassenwiederholungen, Schulabschlüsse etc.) nachweisbar sind.

Klarheit erbringen die empirischen Befunde allerdings im Hinblick auf die Erfolgsbedingungen „guter“

Schulsozialarbeit. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, dass Angebote und Leistungen der Schulsozialarbeit einen Beitrag zu den anvisierten positiven Wirkungen leisten können, umso höher, je mehr

- ein breit angelegtes, lebensweltorientiertes und niedrigschwelliges Konzept und Angebot der Schulsozialarbeit vorgehalten wird,
- Schulsozialarbeit langfristig abgesichert und finanziell und strukturell gut ausgestattet ist,
- das Personal kontinuierlich für längere Zeiträume und auf der Basis einer hohen fachlichen Qualifikation mit einem bedarfsgerechten Arbeitszeitvolumen beschäftigt wird,
- eine fachliche Unterstützung der Schulsozialarbeiter_innen durch den Träger erfolgt,
- das Kollegium der Lehrkräfte gegenüber einer multiprofessionellen Zusammenarbeit offen und kooperationsbereit ist und
- die Schüler_innen das Angebot der Schulsozialarbeit akzeptieren und eine Bereitschaft zur Nutzung dieser Angebote entwickeln.

10. Perspektiven für die weitere Entwicklung

Schulsozialarbeit hat sich in Deutschland im Verlaufe der über 40-jährigen Entwicklungsgeschichte als ein fachlich fundiertes und von den beteiligten Akteursgruppen zunehmend wertgeschätztes sozialpädagogisches Angebot am Ort der Schule entwickelt. Viele der jahrzehntelang kontrovers diskutierten fachpolitischen Fragen – etwa nach den Merkmalen der Strukturqualität, der erforderlichen Mindestqualifikation, der fachlich-professionellen Profilierung, konzeptionellen Ausrichtung und fachlichen Orientierung gelten inzwischen als weitgehend geklärt. Allerdings konnte sich die Schulsozialarbeit bislang nicht als ein verlässliches und flächendeckend vorgehaltenes Regelangebot im schulischen Bildungssystem etablieren. Dies hängt zentral mit ihrer nach wie vor unbefriedigenden rechtlichen Verankerung sowohl im SGB VIII als auch in den Landesschulgesetzen und der hieraus resultierenden unklaren Finanzierungsverantwortlichkeiten an der Schnittstelle zwischen dem Kinder- und Jugendhilfesystem einerseits und dem schulischen Bildungssystem andererseits zusammen. Infolgedessen kann weder von einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit noch von durchgängig gegebenen ausreichend abgesicherten Rahmen- und Handlungsbedingungen für Schulsozialarbeit am Ort der Schulen gesprochen werden.

Da angesichts dieser Situation sowohl auf kommunaler als auch auf Landesebene überwiegend „Mangelverwaltung“ betrieben wird, stehen die fachpolitisch artikulierten Bedarfe nach Schulsozialarbeit und die tatsächlichen Angebotsstrukturen in einem erheblichen Missverhältnis.

Damit ist der faktische Ausbaustand der Schulsozialarbeit auch weit von der fachpolitischen Forderung etwa des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit entfernt, an jeder Einzelschule in Deutschland Schulsozialarbeit zu etablieren. Eine breit geführte fachliche Debatte zu den Ausbauzielen der Schulsozialarbeit ist erst im Entstehen begriffen, so dass im Hinblick auf dieses konkrete Ziel in der gegenwärtigen Situation keineswegs von einem Konsens unter den beteiligten Akteursgruppen (z. B. Politiker_innen in Bund, Ländern und Kommunen, Fachverbände, Trägerorganisationen, Schulsozialarbeitende) gesprochen werden kann. Auch verweist die Heterogenität der Ziel- und Auftragsdefinitionen an Schulsozialarbeit in den einzelnen Landesprogrammen auf bestehende Unterschiedlichkeiten in den Positionen hinsichtlich der Ziele, Aufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte, während in der Fachdebatte im engeren Sinne mit dem Konzept der „lebensweltorientierten Schulsozialarbeit“ ein weitgehender Konsens erarbeitet worden ist. Im Ergebnis gibt es nach wie vor Bundesländer (wie z. B. Bayern), in denen der durch Landesregelungen fokussierte Aufgabenzuschnitt der Schulsozialarbeit eher auf benachteiligte Schüler_innen sowie auf auffällige Verhaltensweisen (wie Schulabsentismus, Gewalt, Drogenmissbrauch etc.) ausgerichtet ist, während in anderen Bundesländern (z. B. Sachsen-Anhalt) im Rahmen des mit ESF-Mitteln finanzierten Landesprogramms ein präventiver, breit angelegter und offener Aufgabenzuschnitt angezielt wird, der mit dem Fachkonzept einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit weitgehend übereinstimmt.

Die weitere Entwicklung der Schulsozialarbeit wird in Deutschland daher zum einen von den veränderten Rahmenbedingungen im schulischen Bildungssystem geprägt werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die veränderte Steuerungskultur im Bildungssystem nach PISA (Output orientierte Steuerung durch Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, Autonomisierung der Einzelschule etc.), der Ausbau ganztags-schulischer Angebote (bislang überwiegend in der offenen Form) sowie die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften zu nennen. Zum anderen hängt der quantitative und qualitative Ausbau einer verlässlichen und flächendeckenden Infrastruktur von Schulsozialarbeit von der Klärung der rechtlichen und finanziellen Fragen ab. Viel wird davon abhängen, ob den oftmals in Positionspapieren und verbalen Äußerungen artikulierten Bekenntnissen zum weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit entsprechende Taten folgen werden. Hierzu muss sowohl die rechtliche

Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII als auch in den Landesschulgesetzen gestärkt werden. Nur auf dieser Grundlage wird es gelingen, die Zuständigkeiten für sozialpädagogische Angebote am Ort der Schule zwischen den beiden Systemen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe eindeutig zu klären und die (gemeinsame) Finanzierungsverantwortung zu präzisieren.

Darüber hinaus ist der Aufbau einer Bundesstatistik zur Schulsozialarbeit, die sämtliche Stellen in diesem Bereich

unabhängig von ihrer systemischen Verankerung und Trägerschaft erfasst, unerlässlich. Ohne solche Informationen ist eine bedarfsgerechte Steuerung des Angebotes auf kommunaler, Landes- und Bundesebene nicht möglich. Abgesehen davon bedarf es der Weiterentwicklung der Forschung zur Schulsozialarbeit, die sich der Bearbeitung grundsätzlicher Fragen – etwa der Verzahnung des schulischen mit dem Jugendhilfesystem bzw. der interprofessionellen Zusammenarbeit ebenso widmet wie den Fragen der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit.



Foto: Christian Schwier/Fotolia



Fußnotenverzeichnis

Beitrag A1 Schulsozialarbeit in Deutschland

¹ Schulsozialarbeit war ursprünglich nicht Bestandteil des BuT, dass nur individuelle Leistungen vor sieht, die auf Antrag gewährt werden. Im Verlaufe der politischen Verhandlungen wurden auf dem Kompromissweg zusätzliche Mittel für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten bereit gestellt.

² http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Schulsozialarbeit/Rechtliche_Grundlagen/RechtlicheGrundlagen_node.html

³ Vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen, gegr. 2002; Landesarbeitskreis Schulsozialarbeit Schleswig-Holstein, gegr. 1991; Landesfachverband Schulsozialarbeit Mecklenburg-Vorpommern, gegr. 2002; Landesarbeitsgemeinschaft Hessen – Sozialarbeit in Schulen, gegr. 1998; Landesinitiative Schulsozialarbeit Rheinland-Pfalz, gegr. 2003; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit im Saarland; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Thüringen, gegr. 2010; Arbeitskreis Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in Bayern, gegr. 1993; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Bayern e. V., gegr. 2008; Netzwerk Schulsozialarbeit Baden-Württemberg, gegr. 2007; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Niedersachsen, gegr. 2001; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Brandenburg, gegr. 2014; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit für Sachsen-Anhalt, gegr. 2013; Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Bremen, gegr. 2013

⁴ <http://www.fbts.de/arbeitskreise/bundesarbeitsgemeinschaft-schulsozialarbeit.html>

⁵ An der Universität Oldenburg wird ebenfalls ein Kontaktstudium „Schulsozialarbeit“ für hochqualifizierte Flüchtlinge durchgeführt. Die Teilnehmer_innen müssen bereits ein Studium oder eine Ausbildung durchlaufen oder berufliche Erfahrungen in einschlägigen Handlungsfeldern erworben haben. Vgl. <http://www.uni-oldenburg.de/news/art/studierende-schliessen-kontaktstudium-schulsozialarbeit-ab-72/>.



Literaturverzeichnis

Beitrag A1 Schulsozialarbeit in Deutschland

Abels, H. (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, H. 3, Jg. 28, S. 347-359.

Ahmed, S., Gutbrod, H., & Bolay, E. (2010): Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S. 21-35). Weinheim und München: Juventa.

Alicke, T. & Hilckert, M. (2012): Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: GEW.

Behr-Heintze, A., & Lipski, J. (2005): Schulkoooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Bernzen, C. (2013): Rechtliche Aspekte der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), Reader Schulsozialarbeit. Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes (S. 18-19). Berlin: DRK.

Bolay, E., Flad, C., & Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen. URL: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47335/pdf/Jugendsozialarbeit-an-Schulen-Internet.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [abgerufen am 22.01.2015].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1990): 8. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Berlin: 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. Berlin: BMFSFJ.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2014): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Eibeck, B. (2014a): Profession und Qualifikation: Voraussetzungen für wirksame Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 1, S. 64-70.

Eibeck, B. (2014b): Warum die Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe gehört. In: dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, H. 11, S. 32-33.

Ermel, N. (2014): Warum Schulsozialarbeit in schulsicher Trägerschaft ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe sein kann. In: dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, H. 11, S. 28-31.

- Frommann, A., Kehrner, H., & Liebau, E. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialarbeit und Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) (1980): Schulsozialarbeit an Gesamtschulen. Ammersbek: Selbstverlag.
- Hartnuß, B., & Maykus, S. (2004): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder. Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverortung im KJHG. In: B. Hartnuß, S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen (S. 570-592). Berlin: Lambertus.
- Hollenstein, E., & Terner, A. (2012): Vernetzte Praxis durch Landesarbeitsgemeinschaften – Ein Professionalisierungsmodell? In: E. Hollenstein, F. Nieslony (Hrsg.), Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität (S. 102-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holze, S., & Eibeck, B. (2004): Sozialpädagogische Professionalität für die Schule. Momentaufnahme zur Ausbildungssituation für die Schulsozialarbeit an Fachhochschulen und Hochschulen in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage der GEW. Frankfurt am Main. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary28241/Umfrage_Schulsozialarbeit.pdf [abgerufen am 22.01.2015].
- Homfeldt, H. G., Lauff, W., & Maxeiner, J. (Hrsg.) (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. München: Juventa.
- Iser, A., Kastirke, N., & Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, B. (2009): Sozialpädagogische Professionalität für die Schule – Ergebnisse zweier Befragungen zur Professionsbildung und Einschätzung der politischen Landschaft. In: N. Pötter, G. Segel (Hrsg.), Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen (S. 47-60). Wiesbaden: VS Verlag.
- Köhler, B., & Eibeck, B. (2008): Sozialpädagogische Professionalität für die Schule. Zweite Befragung der Hochschulen in Deutschland zur Ausbildungssituation für die Schulsozialarbeit. Ergebnisse einer Umfrage der GEW. Frankfurt am Main. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary42303/ForschungsbereichC3%96ffentlich2008.pdf> [abgerufen am 22.01.2015].
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2006): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Bonn: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Qualifikationsrahmen für das Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: N. Pötter, G. Segel (Hrsg.), Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen (S. 61-75). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maykus, S., & Hartnuß, B. (2004): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Integriertheit“ als Referenzrahmen für die Passung von Konzeptualisierungs- und Institutionalisierungsperspektiven. In: B. Hartnuß, S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen (S. 1089-1124). Berlin: Lambertus.
- Oelerich, G. (2010): Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S. 9-20). Weinheim und München: Juventa.
- Olk, T. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule (S. 9-100). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Olk, T., Bathke, G.-W., & Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Olk, T., Speck, K., & Bathke, G.-W. (2003): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt: „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts“. Forschungsbericht im Auftrag des Landes Sachsen-Anhalt. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Olk, T., & Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und nonformaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (6), S. 910-927.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2013): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum ESF-Programm „Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs“. Halle (Saale)/Oldenburg.
- Olk, T., & Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. In: dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, H. 11, S. 4-8.
- Peters, D. (2014): Schulsozialarbeit und die Frage der Zuständigkeit – Normen und Realität. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 1, S. 16-27.
- Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt (2000): Diskussionspapier zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit und seinem Leistungsspektrum. URL: https://www.schulerfolg-sichern.de/fileadmin/dateien/Materialien/Publikationen/qualitaetskriterien_schulsozialarbeit-s-a_layout.Final.pdf [abgerufen am 22.01.2015].
- Raab, E., & Rademacker, H. (Hrsg.) (1981): Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. DJI-Materialien, Reihe Materialien zu Schulsozialarbeit, Bd. 1. München: DJI Verlag.
- Raab, E., Rademacker, H., & Winzen, G. (1987): Handbuch zur Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München: Verlage Deutsches Jugendinstitut.
- Rademacker, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: N. Pötter, G. Segel (Hrsg.), Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen (S. 13-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Santen, E. van, Mamier, J., Pluto, L., Seckinger, M., & Zink, G. (2003): Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München: DJI-Verlag.
- Schäfer, K. (2013): §13 Jugendsozialarbeit. In: J. Münder, T. Meysen, T. Trenczek (Hrsg.), Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage (S.200-209). Baden-Baden: Nomos.
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K. (2013): Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes des Bundes. In: Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.), Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes. Erfahrungen und Empfehlungen für die kommunale Praxis. URL: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/A4_schulsozialarbeit-BuT_web.pdf [abgerufen am 22.01.2015].
- Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, K., & Olk, T. (Hrsg.) (2010a): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Speck, K., & Olk, T. (2010b): 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. 309-346). Weinheim und München: Juventa.
- Streblov, C. (2010): Schulsozialarbeit im Spiegel jugendlicher Handlungspraktiken. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S. 209-226). Weinheim und München: Juventa.
- Struck, J. (2011): Jugendsozialarbeit. In: Wiesner, R. (Hrsg.), SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 4. Auflage, München: C. H. Beck München, S. 168-180.
- Terner, A., & Hollenstein, E. (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven (S.227-238). Weinheim und München: Juventa.



Über die Autor_innen

Dr. phil. habil. Thomas Olk, geb. 1951, Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungs-wissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, kommunale Bildungsforschung, Engagement- und Zivilgesellschaftsforschung, Kinder- und Jugendforschung.

Dr. phil. Karsten Speck, geb. 1973, Professor für Forschungsmethoden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwer-punkte: Empirische Forschung zur Qualität und Evaluation im Bildungs- und Sozialbereich, Kooperations- und Netzwerkforschung, Jugend- und Sozialisationsforschung.

Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern.

Inhalt

B 1: Schulsozialarbeit in der Schweiz	41
Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel	
B 2: Schulsozialarbeit in Österreich	62
Michaela Adamowitsch, Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research, Wien	
B 3: Schulsozialarbeit in den Niederlanden	76
Frank Nieslony, Professor i.R. für Soziale Arbeit, Hattingen	
Fußnotenverzeichnis	91
Literaturverzeichnis	92
Über die Autor_innen	95

Schulsozialarbeit in der Schweiz

1. Historische Entwicklung

In der Schweiz verfügen die Gemeinden über eine hohe Autonomie und können ihre Angebote im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zum großen Teil selbst entwickeln und gestalten. Insofern war auch die Einführung von Schulsozialarbeit in vielen Kantonen zunächst eine Angelegenheit der Gemeinden. Die Kantone werden in der Regel erst dann aktiv, wenn eine größere Anzahl von Gemeinden im Kanton Schulsozialarbeit eingeführt hat und Unterstützung vom Kanton einfordert bzw. wenn der Kanton aus politischen Bestrebungen heraus die Einführung von Schulsozialarbeit in den Gemeinden fördern möchte. Aus diesem Grund ist die Entstehungsgeschichte der Schulsozialarbeit in der Schweiz landesweit nicht einheitlich verlaufen, sondern durch regionale Unterschiede, Dynamiken und Ungleichzeitigkeiten geprägt.

Während an einigen wenigen Standorten bereits in den 1970er und 1980er Jahren Schulsozialarbeit eingeführt wurde (vgl. Neuenschwander et al. 2007, S. 14; Vögeli-Mantovani 2005, S. 64), vollzog sich erst seit den 1990er Jahren eine intensive quantitative Verbreitung der Schulsozialarbeit, insbesondere in Städten wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug. Im Laufe der Zeit weitete sich das Angebot auf stadtnahe Agglomerationen aus und heute verfügen bereits kleinere ländliche Gemeinden über Schulsozialarbeit.

Die Entstehungshintergründe, die zur Einführung von Schulsozialarbeit führten, sind regional durchaus unterschiedlich (vgl. Vögeli-Mantovani 2005, S. 43). An einigen Standorten waren es „Jugendliche, die rebellieren, Kinder, die Kameraden mobben, Gewalt auf dem Pausenplatz, Lehrpersonen, die an ihre Grenzen stossen“ sowie „überforderte Eltern“ (vgl. Netos 2007, S. 13; Ackermann/Krebs 2003, S. 3). In solchen Ausgangssituationen haben Lehrkräfte ihre Not, dass sie den „Kernauftrag des Unterrichtens“ (vgl. Strittmatter 2003, S. 4) nicht mehr durchführen können, an die Schulverwaltungen sowie die Politik herangetragen, so dass diese entsprechend zum Handeln aufgefordert waren. Im Kanton Bern gaben 90 % der Gemeinden, die über Schulsozialarbeit verfügen, an, dass sie Schulsozialarbeit eingeführt haben, um zum einen Verhaltensauffälligkeiten von Seiten der Schüler_innen begegnen zu können und auf der anderen Seite vermehrte Präventionsarbeit leisten zu können (vgl. Neuenschwander et al. 2007, S. 15). Aus der Perspektive

der Kinder- und Jugendhilfe ist die Einführung von Schulsozialarbeit von Interesse, weil damit die Angebotspalette der Sozialen Arbeit um eine niederschwellige Dienstleistung erweitert wird, die es in dieser Form noch nicht gab. Die Intensität der freiwilligen Nutzung durch Kinder und Jugendliche dokumentiert, dass dieses Angebot einem realen Bedarf entspricht. Zusammenfassend kann die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz grob in drei Phasen eingeteilt werden (vgl. Baier 2011a): Die Zeit bis Ende der 1990er Jahre kann als eine Pionierphase kategorisiert werden, in der an einzelnen Standorten Schulsozialarbeit aufgebaut wurde und von den Praktiker_innen viel eigenverantwortliche Aufbauarbeit geleistet wurde. Daran schloss sich bis ca. 2005 eine Ausbauphase an, die sich durch einen verhältnismäßig raschen quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit kennzeichnet. Seit ca. 2005 ist zu beobachten, dass sich die Netzwerke der Schulsozialarbeitenden zunehmend etablieren und das fachliche Profil der Schulsozialarbeit sowohl durch die Praxis als auch durch die Wissenschaft zunehmend konkretisiert wird (Profilierungsphase).

2 Gesetzliche Grundlagen und rechtssystematische Verortung

Im Gegensatz zu Deutschland gibt es in der Schweiz keine nationale Gesetzgebung zur Kinder- und Jugendhilfe. Lediglich das Kindeswohl und die elterliche Sorge und entsprechend auch der Kinderschutz sind auf nationaler Ebene rechtlich einheitlich für alle Kantone geregelt (Zivilgesetzbuch (ZGB) Artikel 307-317 sowie 440 ff.).

Für die rechtlichen Regelungen zur Kinder- und Jugendhilfe sind die Kantone zuständig. Kantonale Kinder- und Jugendhilfegesetze beziehen sich vorrangig auf die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe und bestimmen eher selten konkrete Rechtsansprüche von Leistungsberechtigten.

In der Rechtssystematik der Kinder- und Jugendhilfe spiegelt sich das föderalistische System der Schweiz mit dem damit verbundenen Subsidiaritätsprinzip wider. Durch das Subsidiaritätsprinzip erhalten Gemeinden und Kantone gegenüber dem Bund erhöhte Spielräume, Verantwortung und Kompetenzen, die stets auch wiederum Gegenstand intensiver politischer Diskussionen sind (vgl. Baier 2011a, S. 66 ff.; Piller/Schnurr 2006). Für die



Foto: WavebreakMediaMicro/Fotolia

Kinder- und Jugendhilfe stellt sich die Situation vor diesem Hintergrund wie folgt dar: „Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen. Jeder Kanton hat eine eigene Verfassung, ein eigenes Parlament, eine eigene Regierung, eine eigene Gesetzgebung und eigene Gerichte. Von den 7,4 Millionen Menschen, die heute in der Schweiz leben, sind 1,6 Millionen (22 %) unter 20 Jahre alt (Bundesamt für Statistik 2004). Folglich gibt es in der Schweiz für einen Adressatenkreis von 1,6 Millionen Kindern und Jugendlichen insgesamt 26 unterschiedliche kleinräumige Jugendhilfesysteme, in denen je besondere Rechtsgrundlagen, Entscheidungs- und Leistungsstrukturen vorzufinden sind“ (Piller/Schnurr 2006, S. 95). Die Gesetzgebung für die Schulen liegt in der Schweiz ebenfalls in der Verantwortung der Kantone, so dass es auch insgesamt 26 durchaus unterschiedliche Schulsysteme gibt, die sich erst seit einigen Jahren durch verschiedene Prozesse strukturell und inhaltlich untereinander angleichen. Diese Vielfalt findet in der Schweiz auf einem Gebiet statt, das von der Fläche und der Einwohnerzahl her ziemlich genau dem deutschen Bundesland Niedersachsen entspricht, jedoch mit dem nicht zu vernachlässigenden kulturellen Unterschied, dass es in der Schweiz zudem noch vier verschiedene Sprachregionen gibt.

Rechtlich ist die Schulsozialarbeit in der Schweiz je nach Trägerschaft entweder in der kantonalen Schulgesetzgebung oder dem Sozialrecht verortet. Im Kanton Zürich schreibt z.B. das kantonale Kinder- und Jugendhilfegesetz den Gemeinden vor, dass alle Gemeinden des Kantons für ein bedarfsgerechtes Angebot an Schulsozialarbeit zu sorgen haben. Den Gemeinden wird seitens des Kantons angeboten, dass sie die Führung der Schulsozialarbeit gegen kostendeckende Beiträge der zuständigen Jugendhilfestelle übertragen können. Im Kanton Aargau ist die Schulsozialarbeit hingegen im kantonalen

Schulgesetz geregelt. Dort ist in §61a lediglich geregelt, dass die Schulträger eine_n Schulsozialarbeiter_in bestellen können und der Regierungsrat die fachliche Unterstützung der Schulsozialarbeiter_innen sowie der Schulträger gewährleistet. Dies sind zwei Beispiele für kantonale Gesetzgebungen zur Schulsozialarbeit, die zum einen in unterschiedlichen Gesetzesbereichen verfasst sind, zum anderen die Gemeinden unterschiedlich behandeln, indem die Gemeinden im Kanton Zürich zur bedarfsgerechten Einführung von Schulsozialarbeit verpflichtet werden und den Schulen im Kanton Aargau erlaubt wird, Schulsozialarbeit einzuführen, wenn sie dies möchten. Zusammenfassend lässt sich somit formulieren, dass die Schulsozialarbeit auf kantonomer Ebene rechtlich verankert ist und dort je nach Kanton entweder in der Sozial- oder Schul- bzw. Bildungsgesetzgebung verortet ist. Konkretisiert werden die rechtlichen Regelungen zur Schulsozialarbeit in einigen Kantonen durch verbindliche Verordnungen. In einigen Kantonen gibt es zudem umfassende kantonale Rahmenkonzepte für die Schulsozialarbeit.

3 Quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit in den einzelnen Schulformen

Wie in der Darstellung zur historischen Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz bereits skizziert wurde, hat die Schulsozialarbeit in den letzten 20 Jahren einen rasanten quantitativen Ausbau erlebt (vgl. Vögeli-Mantovani 2005, S. 67; Baier 2008). Die gegenwärtige quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit in der Schweiz ist in der Kantonsbefragung 2013/14 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ersichtlich. In der folgenden Tabelle sind diese Daten zusammengestellt und nach Schulform differenziert.

Tabelle 1: Quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit in der Schweiz

Quelle: eigene Darstellung nach Daten von <http://www.ides.ch/dyn/15190.php>

Kanton	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Primarschulstufe angeboten wird	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe angeboten wird	Anteil an Fachmittelschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an Berufsfachschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an gymnasialen Maturitätsschulen mit Schulsozialarbeit
Aargau	In 26% bis 50% aller Gemeinden	In 26% bis 50% aller Gemeinden	An beiden Fachmittelschulen	Alle Schulen mit Attestklassen stellen den Schüler_innen eine entsprechend ausgebildete Lehrperson für die Fachkundige individuelle Begleitung zur Verfügung	An allen 7 Mittelschulen im Kanton Aargau
Appenzell-Innerrhoden	1 - 25% aller Gemeinden	1 - 25% aller Gemeinden	Keine Fachmittelschule	Keine Berufsfachschulen	1 von 1
Appenzell-Ausserrhoden	Bis 25% (kommunal eingesetzt, keine kantonal gesetzliche Regelung)	20%	1 von insgesamt 1 Schulen	1 von insgesamt 1 Schulen	1 von insgesamt 1 Schulen
Bern	1% bis 25% aller Gemeinden, damit haben rund 50% aller Schüler_innen im Kanton Bern Zugang zur Schulsozialarbeit.	1% bis 25% aller Gemeinden, damit haben rund 50% aller Schüler_innen im Kanton Bern Zugang zur Schulsozialarbeit.	6 von 6 (teilweise von dafür ausgebildeten Lehrkräften)	Jede Schule verfügt über eine niederschwellige Anlauf-, Erstberatungs- und Triagestelle. Eine eigentliche Schulsozialarbeit ist selten.	15 von 16 (teilweise von dafür ausgebildeten Lehrkräften)
Basel-Landschaft	Keine Daten; Gemeindeangelegenheit	Schulsozialarbeit ist kantonal nach Klassengröße an jeder Sekundarschule geregelt.	100%	In allen Schulen besteht eine Sozialberatung	100%
Fribourg	In 1% bis 25% aller Gemeinden	FR-d In 100% aller Gemeinden; FR-f De 1 à 25% de toutes les communes	3 von insgesamt 3 Schulen	5 écoles pour un total de 5.	5 von insgesamt 5 Schulen

Kanton	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Primarschulstufe angeboten wird	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe angeboten wird	Anteil an Fachmittelschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an Berufsfachschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an gymnasialen Maturitätsschulen mit Schulsozialarbeit
Genf	Dans les établissements du réseau d'enseignement prioritaire (mis en place en 2006) travaillent des éducateurs sociaux employés par le canton et non par les communes. Cela représente le 22 % des établissements scolaires.	A Genève, l'enseignement secondaire 1 ne dépend pas des communes, mais du canton. Chaque établissement scolaire du secondaire 1 est doté par le canton de conseillers sociaux et de psychologues qui peuvent jouer le rôle de médiateurs scolaires.	100 %	Toutes	Toutes
Glarus	In 100 % aller Gemeinden	In 100 % aller Gemeinden	Schüler_innenberatung durch dipl. Psychologin (Angebot der Schule bez. von der Schule nach Aufwand)	100 %	Schüler_innenberatung durch dipl. Psychologin (Angebot der Schule bez. von der Schule nach Aufwand)
Graubünden	In 1 % bis 25 % aller Gemeinden	In 1 % bis 25 % aller Gemeinden	<i>Keine Daten</i>	3 von insgesamt 10 Schulen	<i>Keine Daten</i>
Jura	1-25 % de toutes le communautés scolaires	100 % des communautés scolaires	1 sur 1	4 sur un total de 4	1 sur 1
Luzern	51 % bis 75 % aller Gemeinden	76 % bis 90 % aller Gemeinden	Alle Fachmittelschulen können neben eigenen Angeboten die Dienstleistung der Schulberatung in Anspruch nehmen.	Alle Berufsfachschulen können neben eigenen Angeboten die Dienstleistung der Schulberatung in Anspruch nehmen.	An einigen Schulen gibt es schulinterne Beratungsstellen.
Neuchâtel	Tous les centres scolaires régionaux disposent de services sociaux-éducatifs.	Tous les centres scolaires régionaux disposent de services sociaux-éducatifs ou sont sur voie d'en mettre un sur pied.	L'école de culture générale propose un encadrement social	Toutes les écoles professionnelles et de maturité professionnelle	Toutes
Nidwalden	36 %	In 51 - 75 % aller Gemeinden.	Keine Fachmittelschule	In keiner Schule	In 1 von 1

Kanton	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Primarschulstufe angeboten wird	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe angeboten wird	Anteil an Fachmittelschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an Berufsfachschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an gymnasialen Maturitätsschulen mit Schulsozialarbeit
Obwalden	In 76 % bis 99 % aller Gemeinden	In 76 % bis 99 % aller Gemeinden	Keine Fachmittelschule	0 von 1	0 von 1
St. Gallen	Keine Daten	In 51 % bis 75 % der Gemeinden (Trägerschaft politische Gemeinden)	In allen Schulen	9 von 9 Schulen (in Zusammenarbeit mit den beiden Landeskirchen)	In allen Schulen
Schaffhausen	1-25 % der Gemeinden, die aber 50 Prozent der Schüler_innen abdecken (Stadt Schaffhausen deckt dabei bereits 50 % des Kantons ab.)	1-25 % der Gemeinden, die aber 50 Prozent der Schüler_innen abdecken (Stadt Schaffhausen deckt dabei bereits 50 % des Kantons ab.)	Institutionell in 0 von 1 Fachmittelschule; diese Aufgabe wird von den Klassenlehrpersonen und der Schulleitung übernommen bzw. koordiniert (auch in Zusammenarbeit mit externen Stellen).	An 2 von 2 Schulen, auch in Zusammenarbeit mit Case Management Berufsbildung	Institutionell in 0 von 1 Maturitätsschule; diese Aufgabe wird von den Klassenlehrpersonen und den Schulleitungen übernommen bzw. koordiniert (auch in Zusammenarbeit mit externen Stellen).
Solothurn	Ist kommunale Angelegenheit (via Sozialgesetzgebung)	Ist kommunale Angelegenheit (Sozialgesetzgebung)	2 von 2	2 von 2	2 von 2
Schwyz	In 51 % bis 75 % aller Gemeinden	In 76 % bis 99 % aller Bezirke	1 von 1	4 von 4: Psychologische Erstberatung. Bedingung ist, dass der Lehrort des Lernenden im Kanton Schwyz liegt.	5 von 5
Turgau	1-25 % aller Gemeinden	In 51 % bis 75 % aller Gemeinden	2 von 2	Bisher ohne schulinterne Sozialarbeit. Zusammenarbeit mit kantonalen Institutionen, Beratungsstellen	4 von 4
Tessin	0 % de toutes les communes	Dopo una fase sperimentale, a partire dall'anno scolastico 2010/2011 è stata inserita la figura dell'educatore regionale.	Tutte le scuole professionali hanno un docente mediatore.	Toutes les écoles du degré secondaire II.	5 sedi su 5

Kanton	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Primarschulstufe angeboten wird	Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe angeboten wird	Anteil an Fachmittelschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an Berufsfachschulen mit Schulsozialarbeit	Anteil an gymnasialen Maturitätsschulen mit Schulsozialarbeit
Uri	In 1 % bis 25 % aller Gemeinden	In 1 % bis 25 % aller Gemeinden	Keine Fachmittelschule	Lerncoaching	Keine
Vaud	Pas de données disponibles à la DP	Le médiateur scolaire est rattaché à un établissement scolaire, non à une commune. Tous les établissements secondaires ont un médiateur.	Toutes	Toutes les écoles	Toutes
Valais	0 % de toutes les communes	100 % (médiateur scolaire)	Toutes les écoles de culture générale offrent les services d'un médiateur scolaire. L'attribution d'heures à des enseignants formés à cet effet est fixée par des directives du Département.	Toutes les écoles professionnelles ont des médiateurs scolaires.	Toutes les écoles peuvent compter sur les services d'un médiateur scolaire. Cette activité est régie par des directives du Département (x élèves).
Zug	In 76 % bis 99 % aller Gemeinden	In 51 % bis 75 % aller Gemeinden	Schülerinnen- und Schülerberatung	In 2 von insgesamt 3 Schulen. WMS: Schüler_innenberatung	Schüler_innenberatung
Zürich	In 76 % bis 99 % aller Gemeinden	In 76 % bis 99 % aller Gemeinden	0 von 20 (im Ausnahmefall möglich)	Psychologische Beratungsangebote 4 von 17, bei KV Schulen 3 von 5 bieten Online-Beratung an.	0 von 20 (im Ausnahmefall möglich)
Fürstentum Liechtenstein	in 0 % aller Gemeinden	Alle Standorte der Sekundarstufe I	Keine Fachmittelschule	<i>Keine Daten</i>	1 von 1 (100 %)

Im Jahr 2014 publizierte Seiterle ebenfalls Angaben zur quantitativen Verbreitung von Schulsozialarbeit, die auf kantonalen Selbstauskünften beruhen (vgl. Seiterle 2014). Zusätzlich zu diesen Angaben ist zu berücksichtigen, dass es in der Schweiz durchaus üblich ist, dass Schulsozialarbeitende für mehrere Schulstufen zuständig sind und auch bereits in Kindergärten bzw. der neu eingeführten obligatorischen Basisstufe (4-6-jährige Kinder) tätig sind. So kommt es an zahlreichen Standorten dazu, dass Schulsozialarbeitende sowohl mit Kindern im Alter von 4 Jahren arbeiten, als auch mit Jugendlichen, die kurz vor dem Schulabschluss stehen.

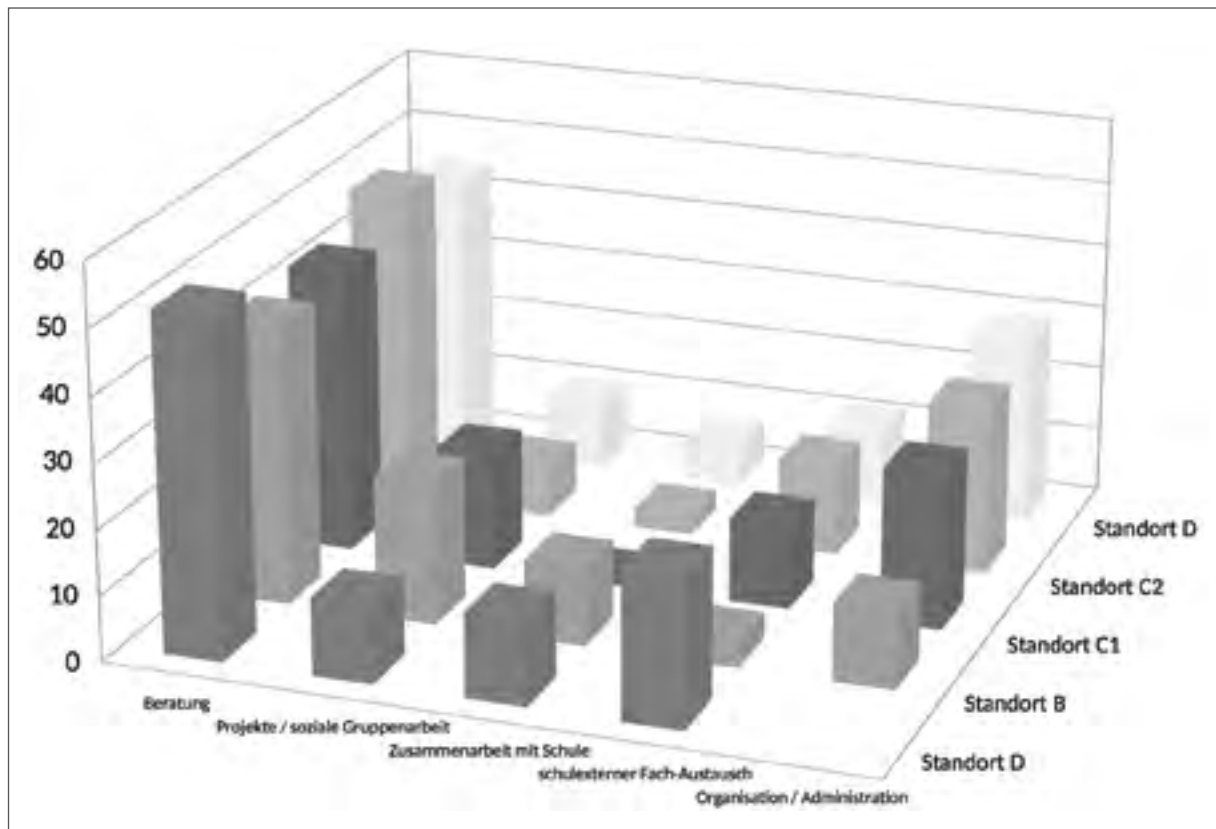
Daraus ergibt sich zwar zum einen der strukturelle Vorteil, dass sich für die Kinder von der Kindergartenzeit bis zum Schulabschluss eine personelle Kontinuität bei der Schulsozialarbeit ergibt. Auf Seiten der Schulsozialarbeitenden besteht an solchen Standorten jedoch auch die Herausforderung, ein sehr breites Methodenspektrum abdecken zu müssen, da sich die Praxis mit kleineren Kindern durchaus von Arbeitsweisen unterscheidet, die sich mit Jugendlichen realisieren lassen.

4 Aufgabenprofil

Im Gegensatz zu Deutschland, wo es für die Soziale Arbeit in Schulen durchaus unterschiedliche Bezeichnungen und damit verbunden auch verschiedene Tätigkeitsprofile gibt, hat sich in der Schweiz der Begriff der Schulsozialarbeit als alleiniger Begriff etabliert und die Schulsozialarbeit hat trotz aller regionaler Unterschiede ein konkreter zugeschnittenes Profil als in Deutschland. Der Haupttätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist die Einzelfallarbeit, die in Form von Beratungen durchgeführt wird. An vielen Standorten war dies insbesondere in der Anfangsphase sogar der einzige Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit. In den letzten Jahren ist jedoch zu beobachten, dass sich an vielen Standorten auch Formen der einzelfallunabhängigen Praxis entwickeln. In diesem Rahmen werden bestimmte Projekte durchgeführt, es wird mit bestimmten Gruppen bzw. Klassen zu verschiedenen Themen gearbeitet und es werden Strukturen aufgebaut und begleitet wie z.B. Klassenräte, Schüler_innenräte, Streitschlichter_innen und sozialräumliche Netzwerke. Die folgende Abbildung zeigt, für welche Tätigkeiten Schulsozialarbeitende an fünf verschiedenen Standorten ihre Arbeitszeit verwenden. Die Daten stammen aus Zeiterfassungen, die im Rahmen von Evaluationen geführt wurde.

Abbildung 1: Arbeitszeitverwendung nach Tätigkeitsbereich differenziert nach Standort (Angaben in Prozentanteilen im Verhältnis zur Gesamtarbeitszeit)

Quelle: Baier/Heeg 2011, S.20



Hier wird deutlich, dass an allen Standorten der Bereich der Beratung der Hauptarbeitsbereich ist. Die Unterschiede insbesondere im Bereich der Projekte bzw. sozialen Gruppenarbeit ergeben sich nicht nur durch das berufliche Selbstverständnis oder Vorlieben der Schulsozialarbeitenden, sondern insbesondere auch durch die zur Verfügung stehenden Stellenprozente. Je geringer die Stellenprozente bemessen sind, desto

stärker ist der Fokus notwendigerweise auf Beratungen und Kriseninterventionen gerichtet. Ein Blick in die Themen, die in den Beratungen bearbeitet werden, zeigt, dass die Schulsozialarbeit tatsächlich als Anlaufstelle für sämtliche Themen genutzt wird, die im Kindes- und Jugendalter eine Rolle spielen. Folgende Tabelle fasst Themen aus Beratungen von fünf verschiedenen Standorten zusammen.

Tabelle 2: Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen

Quelle: Baier/Heeg 2011, S.25

Themenbereiche und konkrete Themen in den Beratungen	Häufigkeit der Fälle ¹
Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen In diesem Themenbereich wurden Konflikte und Probleme unterschiedlicher Intensität dokumentiert. Dazu zählen körperliche Gewaltausübungen, Mobbing, Drohungen, sexuelle Belästigungen, Konflikte im sozialen Miteinander unter Schüler_innen in der Schule.	257
Schulische Probleme In diesem Themenbereich wurden sowohl Probleme von Kindern und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit der Institution Schule dokumentiert (z. B. Leistungsdruck, Lernstrategien, Absenzen, Schulausschluss) als auch Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler_innen (z. B. Beschwerden seitens der Lehrkräfte über unangemessenes Verhalten von Schüler_innen im Unterricht, Beschwerden von Schüler_innen über Lehrkräfte, Probleme mit dem Klassenklima).	137
Persönliche Probleme und Herausforderungen bei der Lebensbewältigung In diesem Themenbereich wurden Themen aus Beratungen zusammengefasst, die weniger die Interaktion von Kindern und Jugendlichen, als vielmehr deren Befindlichkeiten sowie deren individuellen Herausforderungen der Lebensbewältigung zum Inhalt hatten. Zentrale Themen waren hier z. B. Fragen der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche, Drogenkonsum, Liebeskummer, psychische Belastungen und Beeinträchtigungen, Essstörungen, Suizid(-gedanken), Medienkonsum und Freizeitgestaltung.	127
Probleme in der Familie In diesem Themenbereich wurden sowohl allgemeine Erziehungsprobleme, als auch Lebensumstände in Familien dokumentiert, die für Kinder und Jugendliche ein Problem darstellen oder gefährdend sind (z. B. Trennung der Eltern, Alkoholsucht der Eltern, mangelnde Fürsorge, Gewaltausübungen der Eltern gegen ihre Kinder)	117

In dieser Tabelle sind Fälle dokumentiert, bei denen die Schulsozialarbeit mindestens zwei länger andauernde Beratungsgespräche geführt hat. Zu diesen Beratungen hinzu kommt eine nicht gezählte Anzahl an informellen Beratungen, die aus einem einmaligen Gespräch bestanden und manchmal auch in informellen Settings (auf dem Pausenhof, „zwischen Tür und Angel“) durchgeführt wurden. Das Besondere an diesen informellen Beratungen ist, dass diese von den Kindern und Jugendlichen als Angebot sehr positiv bewertet werden und insofern in ihrer Bedeutung für ein positives Schulklima nicht unterschätzt werden dürfen (vgl. Baier/Heeg 2011, S 22 ff.). Neben dem Arbeitsbereich der Beratung führen Schulsozialarbeitende

auch Projekte und soziale Gruppenarbeiten durch. Thematisch kann es dabei um sämtliche Themen gehen, die im Kindes- und Jugendalter eine Rolle spielen. Projekte und Gruppenarbeiten werden zum Teil während der Unterrichtszeit durchgeführt, was jedoch voraussetzt, dass die Schulsozialarbeitenden dafür Unterrichtslektionen zur Verfügung gestellt bekommen. Einige einzelfallunabhängige Angebote gestalten Schulsozialarbeitende auch außerhalb unterrichtlicher Zeitfenster (z. B.) in Freistunden).

Zusätzlich zu diesen beiden Arbeitsbereichen kooperiert die Schulsozialarbeit mit der Institution Schule auch losgelöst von Einzelfällen (z. B. im Bereich der Schulentwicklung)

und vernetzt sich zu weiteren Diensten, Fachpersonen und Institutionen im Sozialraum, um auf diese Weise ein bestmögliches Hilfenetz zur Verfügung stellen zu können.

Anders als an manchen Standorten in Deutschland gehört die Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs in Ganztagschulen nicht zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit. Diese Tätigkeiten werden in der Schweiz auch nicht als Schulsozialarbeit, sondern häufig einfach als Betreuungsangebote an Tagesschulen bezeichnet.

5 Institutionelle und organisatorische Strukturen

5.1 Trägerschaften

In Bezug auf die Trägerfrage zeigt sich in der Schweiz ein weiterer zentraler Unterschied zur administrativen Organisation der Schulsozialarbeit in Deutschland: Während in Deutschland ein Großteil der Schulsozialarbeit über Freie Träger organisiert und durchgeführt wird, gibt es in der Schweiz keine vergleichbare Infrastruktur von Freien Trägern in der Kinder- und Jugendhilfe. Lediglich im Bereich der Heimerziehung haben sich solche Formen der Trägerschaft etabliert. Im Bereich der Schulsozialarbeit gibt es nur in den Kantonen Aargau und Solothurn zwei vergleichsweise kleine freie Trägerschaften.²

In der Schweiz ist die Schulsozialarbeit daher entweder der öffentlichen Sozialverwaltung oder der Schule bzw. Schulverwaltung unterstellt und dies entweder auf Gemeinde- oder kantonaler Ebene. Diese Formen der Trägerschaft werden in der Fachszene der Schulsozialarbeit in der Schweiz intensiv diskutiert, insbesondere aufgrund problematischer Prozesse bei einer Trägerschaft durch die Schule bzw. Schulverwaltung. Die Probleme, die unter schulischer Trägerschaft entstehen (können), betreffen verschiedene Ebenen. In formeller Hinsicht sind in solchen Modellen die Schulleitungen, Schulpflegen oder Schulräte personell verantwortlich für die Schulsozialarbeitenden. Die schulischen Vorgesetzten haben in diesen Modellen die gesamte Dienstaufsicht sowie die fachlich-inhaltliche Verantwortung für die Schulsozialarbeit, ohne jedoch aus dem Gebiet der Sozialen Arbeit zu stammen und über entsprechende Fachkenntnisse und damit verbundenes Verständnis für die Praxis der Schulsozialarbeit zu verfügen. Schulsozialarbeitende können sich dadurch mit ihrer Sichtweise sowie ihren Vorstellungen von Praxis leicht eingeengt und missverstanden fühlen. Ein Kristallisationspunkt solcher strukturell angelegter Träger-Dysfunktionalitäten ist dann z.B. das Mitarbeiter_innengespräch, bei dem die Praxis der Schulsozialarbeitenden von schulischer Seite aus beurteilt wird.

In der Praxis führen Modelle der schulischen Trägerschaft nicht selten dazu, dass sich die Schulsozialarbeitenden für ihre Vorstellungen von Praxis immer wieder erklären müssen. Gelingt dies nicht in erwünschtem Ausmaß, so resultieren daraus in der Regel Unzufriedenheit auf Seiten der Schulsozialarbeit, ein erhöhter Kommunikationsbedarf, um die gegenseitigen Erwartungen aneinander auszuzeichnen und es kommt vor, dass gut qualifizierte Schulsozialarbeitende ihre Anstellung bei einem schulischen Träger kündigen, um anderenorts Schulsozialarbeit bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe leisten zu können.

Wird genauer betrachtet, warum Schulsozialarbeit an einigen Standorten unter schulischer Trägerschaft organisiert ist, zeigt sich, dass dafür eigentlich nie fachliche Überlegungen ausschlaggebend waren, sondern entweder pragmatische politische Entscheidungen gefällt wurden, die Schule sich mit ihren Interessen durchgesetzt hat oder aber das Geld für die Schulsozialarbeit lediglich bei der Schulverwaltung vorhanden war.

An einigen Standorten gibt es auch die Lösung, dass die Schulsozialarbeit zwar personell der Schule bzw. Schulverwaltung unterstellt ist, fachlich jedoch von der Sozialverwaltung geführt wird. Dieses Modell führt zu der schwierigen Diskussion, wo die personelle Verantwortung der Schule aufhört und die fachliche Verantwortung der Sozialverwaltung beginnt und wie die beiden Träger bestmöglich kooperieren, ohne dass sich ein zu hoher Verwaltungsaufwand ergibt oder ein Träger in die Kompetenzbereiche des anderen Trägers hineinredet.

Zwar ist die rein formelle Unterstellung der Schulsozialarbeit unter Verwaltungseinheiten der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Sozialen Arbeit allein noch kein Garant für eine gelingende Organisation, allerdings zeigt sich in diesen Modellen, dass die Schulsozialarbeitenden in der Regel deutlich von der fachlichen Unterstützung ihrer Trägerschaft profitieren und mitunter auch einen anerkannten Status in der Schule haben, da sie eben keiner schulischen Struktur untergeordnet sind. Die Schulsozialarbeitenden selbst sind in der Regel mit einer Trägerschaft im Sozialbereich zufriedener als mit einer Unterstellung unter die Schule bzw. Schulverwaltung.

5.2 Finanzierung

Schulsozialarbeit wird von den jeweiligen Trägern finanziert. Dies sind entweder die Sozial- oder die Bildungs- bzw. Schulverwaltungen. Je nach Kanton und Schulstufe wird die Schulsozialarbeit dann entweder von den Gemeinden oder Kantonen finanziert. Durch diese Vielschichtigkeit der Organisation gibt es z.B. im Kanton Basel-Landschaft die heterogene Situation, dass die

Schulsozialarbeit in den Sekundarschulen vollumfänglich vom Kanton finanziert und administriert wird, da die Sekundarschulen vom Kanton getragen werden. Die Primarschulen hingegen werden von den Gemeinden getragen und insofern steht die Einführung von Schulsozialarbeit an den Primarschulen im Kanton Basel-Landschaft in der Verantwortung der Gemeinden. Auf Gemeindeebene kann es dann noch den Unterschied geben, dass die Schulsozialarbeit entweder der Schule oder der Sozialverwaltung (in der Regel den Sozialen Diensten) unterstellt ist. Dadurch entsteht auf einem vergleichsweise kleinräumigen Gebiet eines einzelnen Kantons bereits eine große Vielfalt an Strukturen, die je eigene Dynamiken ausbilden. Verstärkt wird diese Heterogenität im Kanton Basel-Landschaft noch dadurch, dass Gemeinden und Kantone den Schulsozialarbeitenden unterschiedlich hohe Löhne zahlen. Im Kanton Bern hingegen wird die Schulsozialarbeit komplett von den Gemeinden getragen und der Kanton leistet eine finanzielle Unterstützung von max. 30 % der Lohnkosten.

5.3 Stellenumfang

Die Stellenbemessungen und Personalschlüssel für Schulsozialarbeitende variieren je nach Kanton und selbst innerhalb eines Kantons können sie recht unterschiedlich sein. Im Jahr 2007 beschrieb Netos, dass z. B. im Kanton Zürich auf eine Vollzeitstelle (100 Stellenprozent) zwischen 250 und 1200 Schüler_innen kommen (vgl. Netos 2007, S. 13).

Zur Stellenbemessung ist grundsätzlich anzumerken, dass die Schulsozialarbeitenden in der Regel nicht während den Schulferien arbeiten und daher auch so gut wie nie mit einer Vollzeitbeschäftigung angestellt sind (100 Stellenprozent = 42 Stunden pro Woche). Schulsozialarbeitende, die während den Unterrichtszeiten permanent anwesend sind, kommen dadurch je nach Kanton auf einen Beschäftigungsgrad von knapp über 80 Prozent.

Der Berufsverband AvenirSocial fordert gemeinsam mit dem SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV, dass pro 300 Schüler_innen jeweils 80 Stellenprozent zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. AvenirSocial/SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV 2010). Dieser Richtwert wird in Planungsprozessen oftmals diskutiert und in Evaluationsverfahren und Berichterstattung des Öfteren als Benchmark angeführt, um die Strukturen der Praxis daran zu evaluieren. In der Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern kommt Neuenschwander zu dem Befund, dass dieser Richtwert an keinem Standort erreicht wird (vgl. Neuenschwander et al. 2007, S. 31) und in neueren Analysen wird aufgezeigt, dass dieser Richtwert lediglich in der Stadt Basel erreicht wird (vgl. Seiterle 2014, S. 92 f.).

Landert schlussfolgerte bereits in einer Evaluation im Jahr 2002, dass ein_e Schulsozialarbeiter_in stets nur für ein einziges Schulhaus zuständig sein sollte (vgl. Landert 2002, S. 11). Diese Position wird mittlerweile ebenfalls von AvenirSocial und dem SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV vertreten.



Foto: WavebreakMediaMicro/Fotolia

Bezüglich der Stellenprozente ist in der Praxis ebenfalls zu beobachten, dass die Schulsozialarbeit an zahlreichen Orten nach einer erfolgreichen Pilotphase umfangreich ausgebaut wurde. So startete z.B. die Schulsozialarbeit in der Stadt Zug im Jahr 2000 mit einer einzigen Schulsozialarbeiterin an einer Schule. Mittlerweile teilen sich dort sieben Schulsozialarbeitende insgesamt 440 Stellenprozente und bieten schulsozialarbeiterische Dienstleistungen in unterschiedlichem Umfang an insgesamt zehn Schulen an.

5.4 Nationale Vernetzung und berufsständische Organisation

Für die berufsständische Vertretung der Schulsozialarbeitenden in der Schweiz gibt es die Besonderheit, dass die Praktiker_innen bei zwei nationalen Vereinigungen organisiert sind. Zum einen gibt es den Berufsverband AvenirSocial, der als Berufsverband für die gesamte Soziale Arbeit agiert und in der Praxisszene eine große Anerkennung besitzt und eine hohe Mitgliederzahl hat. Innerhalb von AvenirSocial gibt es bereits seit vielen Jahren auf nationaler Ebene sowie in den einzelnen Kantonssektionen aktive Fachgruppen zur Schulsozialarbeit, die Veranstaltungen organisieren und fachliche Positionierungen kommunizieren.³

Parallel dazu hat sich vor rund 10 Jahren im Großraum Luzern der SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV gegründet, der anfangs als regionales Netzwerk für Praktiker_innen diente. Mittlerweile versteht sich der SSAV als ein nationales Netzwerk für die Schulsozialarbeit und kooperiert auch mit AvenirSocial.⁴

6 Konzeptionelle Einbindung in das Bildungs- und Sozialsystem

6.1 Konzeptionelle Einbindung in das Kinder- und Jugendhilfesystem

Aufgrund der heterogenen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe ist die Schulsozialarbeit regional je nach den Gegebenheiten und Strukturen vor Ort unterschiedlich in die lokalen Hilfesysteme eingebunden. Die Schulsozialarbeit nimmt vielerorts die Funktion einer niedrigschwelligen Beratungsstelle ein, die es in dieser Form vor der Einführung der Schulsozialarbeit nicht in vergleichbarer Form gab.

Eine wichtige Funktion der Schulsozialarbeit ist die Triage-Funktion, also die Vermittlung von Kindern, Jugendlichen und gegebenenfalls auch deren Eltern an

weiterführende oder spezialisierte Dienste. Die Schulsozialarbeit bekommt dadurch vielerorts den Charakter einer ersten Anlaufstelle, in der zwar zahlreiche Dinge direkt bearbeitet werden können, jedoch darüber hinaus auch weiterführende Hilfe vermittelt werden kann. Schulsozialarbeit kann in diesem Sinne durchaus als Optimierung des Kinder- und Jugendhilfesystems verstanden werden. Dadurch eröffnen sich auch Lehrkräften neue Handlungsspielräume, denn vor der Einführung der Schulsozialarbeit hatten sie oftmals nur die Möglichkeit, im Bedarfsfall eine Gefährdungsmeldung zu veranlassen und damit auch gleich die Prozesse des Kinderschutzes zu aktivieren.

Aus politischer und sozialplanerischer Sicht wurde sich von der Schulsozialarbeit an nicht wenigen Standorten erhofft, dass durch dieses neue Angebot die Anzahl an Gefährdungsmeldungen verringert werden kann und auch die Fallzahlen bei der Jugendanwaltschaft (Strafbehörde für Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren) abnehmen. Dies konnte an einigen Standorten erreicht werden, an anderen Standorten hingegen nahmen jedoch insbesondere die Gefährdungsmeldungen nach der Einführung der Schulsozialarbeit zu, da die Probleme und gefährdenden Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen durch die Schulsozialarbeit noch deutlicher sichtbar werden.

Auf konzeptionell-planerischer Ebene hat der Bundesrat im Jahr 2008 die „Strategie für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik“ (vgl. Bundesrat 2008) veröffentlicht. Darin werden die freiwilligen Dienste der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Bedeutung als non-formale Bildungsorte hervorgehoben und es wird z.B. eine Ausweitung und Professionalisierung der Angebote gefordert (vgl. ebd., S. 24). Mit dieser Strategie gehen finanzielle Förderungen einher, mit denen einige Kantone auch die Schulsozialarbeit weiter ausbauen.

Auch im Armutsbericht von 2010 (vgl. Bundesrat 2010) wird die Schulsozialarbeit explizit hervorgehoben: „Der Bundesrat empfiehlt den Kantonen und grösseren Gemeinden, die Schulsozialarbeit so auszubauen, dass diese vermehrt auch Aufgaben zur besseren Integration von sozial benachteiligten Kindern übernehmen kann. Die Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden können, damit Probleme bei sozial benachteiligten Kindern frühzeitig erkannt werden. Sie nimmt in diesem Fall eine Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern wahr. Durch dieses Engagement kann einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn vorgebeugt werden. Damit die Schulsozialarbeit diese Aufgabe wahrnehmen kann, muss sie unabhängig von der konventionellen Sozialarbeit agieren können“ (Bundesrat 2010, S. 37).

6.2 Konzeptionelle Einbindung in das Bildungssystem

An kaum einem Standort wird zur Einführung der Schulsozialarbeit ein gemeinsames Konzept von Schule und Schulsozialarbeit erarbeitet, in dem dann auch gemeinsame Ziele sowie Kooperationsanlässe und -verfahren festgelegt werden. Vielmehr sind zahlreiche Schulsozialarbeitende nach der Einführung von Schulsozialarbeit zunächst damit beauftragt, für sich selbst ein eigenes Konzept zu schreiben. In der Praxis hat dies zur Folge, dass es für die Schulsozialarbeit durchaus umfangreiche und elaborierte Standortkonzepte gibt und die Schulen parallel dazu ihre eigenen Konzepte für ihre eigenen Arbeitsbereiche entwerfen. Von einer inhaltlich begründeten, systematischen und auf gemeinsamer Konzeptentwicklung beruhenden Einbindung der Schulsozialarbeit in das Bildungssystem kann daher nicht unbedingt die Rede sein.

Ein Modellvorhaben zur systematischen Einbindung der Schulsozialarbeit in das Bildungssystem ist das Programm „Bildungslandschaften“ der Jacobs Foundation.⁵ In diesem Programm geht es zentral um die „horizontale Kooperation von Schule mit ausserschulischen Akteuren“ (Jacobs Foundation 2011). Dabei wird die Schulsozialarbeit explizit hervorgehoben: „Wichtige unterstützende Kontextbedingungen für den Aufbau einer solchen horizontalen Kooperation im Rahmen einer Bildungslandschaft sind vorhandene Strukturen der Tagesbetreuung sowie der Schulsozialarbeit“ (ebd., S. 9). Die Schulsozialarbeit wird in diesem Sinne nicht nur als Kooperationspartnerin gesehen, mit dem es sich zu vernetzen gilt um gemeinsame Vorhaben zu realisieren. Darüber hinaus wird die Schulsozialarbeit als Verbindungskanal zu außerschulischen Diensten und Institutionen gesehen und in schulische Vernetzungsprozesse eingebunden. Im Rahmen dieses Programms sollen bis Ende 2018 verschiedene Modelle von lokalen Bildungslandschaften erprobt werden. Eine erste Evaluation zeigte ein positives Feedback aus der Praxis: „98% schätzen die Zusammenarbeit der schulischen und ausserschulischen Akteure als hilfreich oder sehr hilfreich für die Kinder und Jugendlichen ein“.⁶

In den beiden größten Schulreformen der letzten Jahre, dem HarmoS-Konkordat (interkantonale Harmonisierung der obligatorischen Schule) sowie dem Lehrplan21 (gemeinsamer Lehrplan von 21 Kantonen) wird die Schulsozialarbeit nicht erwähnt.

6.3 Konzeptionelle Einbindungen in die Schulen

Aufgrund der Handlungsfreiheiten der Gemeinden und Kantone sowie den Spielräumen der Schulleitungen bekommt die Frage, wie die Schulsozialarbeit in die Prozesse

und Strukturen sowie die Schulhauskultur einer konkreten Schule eingebunden wird eine erhöhte Relevanz, da diese Fragen im Prinzip an jedem Standort neu bearbeitet und Lösungen entwickelt werden müssen. Erst in den letzten Jahren sind übergreifende (kantonale und nationale) Konzeptentwicklungen zu beobachten, über die angestrebt wird, einige immer wiederkehrende Fragen allgemeingültig zu regeln. Folgende Aspekte sind von besonderer Relevanz und bedürfen der Regelung in den Schulen:

- a) Datenschutz und Schweigepflicht
- b) Freiwilligkeit und vermittelte bzw. angewiesene Beratungen
- c) Nutzung der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeit
- d) Prozessabläufe bei Gefährdungsmeldungen

Im Folgenden werden einige kurze Einblicke gegeben, wie mit diesen Aspekten in der Praxis umgegangen wird.

a) Datenschutz und Schweigepflicht

Aus einigen Schulen gab es kritische Stimmen von Seiten der Lehrkräfte, dass sie von der Schulsozialarbeit keine Informationen über Schüler_innen bekommen, die sie zur Schulsozialarbeit vermittelt haben. Die Schulsozialarbeitenden werden in solchen Fällen durchaus als Geheimniskrämer wahrgenommen, deren Schweigepflicht sich dysfunktional zu einer Vorstellung von guter pädagogischer Praxis in Schulen verhalte. Folgende Zitate stammen aus Befragungen von Lehrkräften und veranschaulichen, wie die Schweigepflicht von Seiten der Lehrkräfte problematisiert werden kann (vgl. ausführlich: Baier/Heeg 2011, S. 79 ff.):

- „Informationen müssten grundsätzlich weitergeleitet werden, damit man gemeinsam etwas bewirken kann. ‚Wissensvorsprung‘ der Schulsozialarbeit wirkt sich ungünstig auf das Team aus“.
- „Mir macht es Mühe, dass ich nicht über die Gespräche zwischen Schülern und Schulsozialarbeit informiert werde. Der Schulsozialarbeiter sollte enger mit den Lehrpersonen zusammenarbeiten und mehr Vertrauen haben. So hätten Lehrer einen größeren Nutzen“.
- „Lehrer geben der Schulsozialarbeit alle möglichen Infos, diese sind aber recht zurückhaltend mit Infos an Lehrer. Dies empfinde ich als schwierig, da alle beteiligten Personen das Ziel haben, das Kind zu unterstützen und zudem alle dem Berufsgeheimnis unterliegen“.

Diese kritischen Rückmeldungen von Lehrkräften zur Schweigepflicht der Schulsozialarbeit sind exemplarisch und insofern nicht repräsentativ. Sie dokumentieren jedoch, dass die Schweigepflicht bzw. ein bestimmter Umgang mit der Schweigepflicht nicht immer als konstruktiv angesehen wird. Auch Schüler_innen thematisieren in Befragungen die Schweigepflicht der Schulsozialarbeit. Dabei heben Schüler_innen zum einen den positiven Aspekt hervor, dass sich erst durch die Schweigepflicht eine vertrauensvolle Gesprächssituation ergeben kann, in der sich Kinder und Jugendliche der Schulsozialarbeit voll und ganz öffnen. Zum anderen kritisieren Schüler_innen solche Fälle, in denen von Seiten der Schulsozialarbeit die Schweigepflicht nicht eingehalten wurde. Folgende Zitate veranschaulichen diese Sichtweisen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen (vgl. ausführlich: Baier/Heeg 2011, S. 77 ff.):

- „Also ich finde es gut, weil es Leute in der Schule gibt, mit denen man reden kann. Wenn man sonst in keinen so Vertrauen hat oder einfach nicht reden kann mit anderen. Dann ist es gut, wenn es Schulsozialarbeiter gibt, weil diese nichts weiter erzählen dürfen.“
- „Ich fühlte mich immer bei der Schulsozialarbeit sicher, weil ich wusste, dass sie meine Probleme nicht weiter erzählt.“
- „Dass die Schulsozialarbeit nicht alles der Lehrerin sagt. Einmal war ich bei ihr und als wir fertig waren, hat sie es gesagt.“

Diese Aussagen der Schüler_innen dokumentieren exemplarisch, dass die Schulsozialarbeit für Schüler_innen durch die Schweigepflicht zu einem vertrauenswürdigen Angebot wird und dadurch eine besondere Qualität erhält. In der Praxis scheint es vor dem Hintergrund dieser Aussagen nicht nur angemessen zu sein, die Schweigepflicht als Qualitätskriterium für Schüler_innen aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus scheint es notwendig zu sein, mit Schüler_innen stets zu vereinbaren, was den Lehrkräften erzählt werden darf und den Lehrkräften die Bedeutung der Schweigepflicht zu vermitteln (vgl. dazu ausführlich: Baier 2011b, S. 145 f.).

b) Der Umgang mit Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit.

Das fachliche Prinzip der Freiwilligkeit ist in der Schulsozialarbeit aus mehreren Gründen ein besonderes Thema. Kinder und Jugendliche, die Probleme haben, kommen nicht immer von alleine auf die Idee, sich Hilfe bei der Schulsozialarbeit zu holen, und Kinder und Jugendliche, die Probleme im Unterricht oder dem Pausenhof machen, fallen den Lehrkräften negativ auf und es besteht

auf Seiten der Lehrkräfte nicht selten das Bedürfnis, diese Kinder und Jugendlichen auch gegen ihren Willen zur Schulsozialarbeit zu vermitteln. Schüler_innen geben in Befragungen zu unfreiwillig arrangierten Beratungssettings unmissverständliche Kommentare ab. Auf die Frage, was sich ändern sollte, formulierten sie z.B. (vgl. ausführlich: Baier/Heeg 2011, S. 88):

- „Man sollte freiwillig gehen können und nicht geschickt werden, denn so etwas sollte von alleine kommen!“.
- „Man soll die Schüler fragen ob sie kommen wollen“.
- „Dass man nicht gezwungen wird, dahin zu gehen.“
- „Die Schulsozialarbeit bringt nicht viel, denn man wird meistens dorthin geschickt und von alleine will man gar nicht...“.

In zahlreichen Schulen gibt es vor diesem Hintergrund die pragmatische Lösung, dass Lehrkräfte Kinder und Jugendliche zu einem einmaligen Gespräch bei der Schulsozialarbeit verpflichten dürfen und die Kinder und Jugendlichen dann im Anschluss entscheiden dürfen, ob sie weitere Beratungen in Anspruch nehmen möchten. Gute Praxis von Schulsozialarbeitenden sieht in solchen unfreiwillig entstandenen Erstgesprächen so aus, dass zunächst einmal gar nicht beraten wird, sondern die Kinder bzw. Jugendlichen erst einmal darüber informiert werden, was Schulsozialarbeit eigentlich ist, welche Rolle sie hat und was sie einem Kind bzw. Jugendlichen anbieten kann. Damit wird dann erst einmal eine Grundlage geschaffen, auf der Kinder und Jugendliche selbst entscheiden können, ob sie das Angebot der Schulsozialarbeit nutzen möchten.

c) Nutzung der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeit.

An den meisten Schulen gibt es die Regelung, dass die Kinder und Jugendlichen während der Unterrichtszeiten zur Beratung in die Schulsozialarbeit gehen dürfen. Für Schüler_innen besteht dann vielerorts die Verpflichtung, ihren jeweiligen Lehrkräften eine Bescheinigung über den Besuch der Schulsozialarbeit mitzubringen. Bei Terminvereinbarungen wird in der Regel jedoch auch danach geschaut, dass nicht gerade besonders relevante Unterrichtsinhalte oder Klassenarbeiten verpasst werden. In Evaluationen zeigt sich allerdings auch, dass diese Regelung von schulischer Seite aus nicht immer als sinnvoll erachtet wird, wie folgendes Zitat einer Lehrkraft veranschaulicht: „Während den Schulstunden zur Beratung zu gehen, gefällt den meisten Schülern. Während der Freizeit wollen Schüler kaum gehen, da Ihnen die Freizeit meist wichtiger ist. Es müsste möglich sein, Schüler dazu zu verpflichten“.⁷

d) Gefährdungsmeldungen im schulischen Kontext

An den meisten Schulen gab es vor der Einführung der Schulsozialarbeit die Regelung, dass bei Kindeswohlgefährdungen die Schulleitung informiert wird und diese dann eine Gefährdungsmeldung an die zuständige Kinderschutzzentrale vornimmt. Diese Regelung ist an vielen Standorten auch nach der Einführung von Schulsozialarbeit aufrechterhalten worden, auch wenn die Schulsozialarbeit als eigenständige Institution auch dazu berechtigt sein sollte, ohne vorherige Absprache mit der Schulleitung und jenseits des Ermessens der Schulleitung selbst Gefährdungsmeldungen machen zu können.

7 Berufliche Qualifikationen der Schulsozialarbeitenden

Die Bezeichnung Schulsozialarbeiter/in ist in der Schweiz kein geschützter Titel, sondern ist zu verstehen als Bezeichnung für Professionelle aus der Sozialen Arbeit, die im Handlungsfeld Schulsozialarbeit tätig sind. Die meisten Schulsozialarbeitenden in der Schweiz verfügen über einen Fachhochschulabschluss in Sozialer Arbeit. Eine deutlich kleinere Anzahl an Schulsozialarbeitenden kommt aus der Psychologie, der allgemeinen Erziehungswissenschaft, von einer Höheren Fachschule im Bereich der Sozialen Arbeit oder war vormals Lehrkraft.

Charakteristisch für das Handlungsfeld ist, dass sich Schulsozialarbeitende, unabhängig von ihrer beruflichen Grundqualifikation, weiterbilden, um ihre Praxis umfangreicher gestalten zu können. Schulsozialarbeitende besuchen entweder Weiterbildungen direkt zur Schulsozialarbeit oder zu bestimmten Methoden oder Themen, die für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit relevant sind.

7.1 Ausbildung im Hochschulsystem

Der umfangreiche quantitative Ausbau der Schulsozialarbeit spiegelt sich schon seit vielen Jahren in den Ausbildungen an den Fachhochschulen wider. An allen Fachhochschulen gibt es in den Bachelor-Studiengängen Lehrveranstaltungen zur Schulsozialarbeit, häufig als wählbare Module in einer thematischen Vertiefung. Diese Lehrveranstaltungen umfassen einen Studienaufwand von 3 bis 6 ECTS-Punkten und vermitteln Grundkenntnisse zum Handlungsfeld. So gibt es z.B. an der Fachhochschule Nordwestschweiz für Bachelor-Studierende die Vertiefungsrichtung ‚Kindheit und Jugend‘, innerhalb derer der Wahlpflichtkurs Schulsozialarbeit angeboten wird. Dieser Wahlpflichtkurs wird jedes Semester von 60-80 Studierenden besucht und umfasst einen Workload von 6 ECTS Punkten.

7.2 Weiterbildung

Die Fachhochschulen bieten verschiedene Weiterbildungen zur Schulsozialarbeit an. Folgende Fachhochschulen bieten eine CAS (Certificate of Advanced Studies) zur Schulsozialarbeit:

- Fachhochschule Nordwestschweiz
- Fachhochschule St. Gallen
- Hochschule Luzern

Die CAS-Angebote umfassen 22-25 Kurstage (15 ECTS), die meistens über ein Jahr verteilt werden. An der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ist die Weiterbildung zur Schulsozialarbeit in einen CAS-Kurs zur Kinder- und Jugendhilfe integriert. Neben diesen Weiterbildungen im Umfang eines CAS bieten alle Fachhochschulen kleinere Weiterbildungen zur Schulsozialarbeit als Fachseminare (ca. 2-5 Tage) an. Außerdem bieten alle Fachhochschulen auch verschiedene Weiterbildungen zu Themen und Handlungsmethoden an, die für die Schulsozialarbeit relevant sind.

8 Professionelles Selbstverständnis und Rolle von Schulsozialarbeit

Das professionelle Selbstverständnis sowie die Rolle von Schulsozialarbeit darzustellen unterliegt der Schwierigkeit, dass professionelle Selbstverständnisse und Rollenklärungen durchaus zwar in Fachpublikationen für die Schulsozialarbeit in der Schweiz entworfen sind, dies jedoch nicht zwangsläufig bedeutet, dass diese Konzeptionen auch in der Praxis in diesem Sinne aufgenommen und realisiert werden bzw. realisierbar sind. Daher werden im Folgenden zunächst jeweils fachliche Konzeptionen zum professionellen Selbstverständnis sowie zur Rolle dargestellt und anschließend jeweils kurz skizziert, ob und wie sich solche abstrakten Vorgaben in der Praxis widerspiegeln.

Sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft versteht die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Damit ist die Schulsozialarbeit zugehörig zur Sozialen Arbeit und bezieht sich damit auf Theorien, Konzepte und Methoden aus dem Spektrum der Sozialen Arbeit. Da jedoch auch Theorien und Handlungsansätze der Kinder- und Jugendhilfe nicht immer eindeutig und einheitlich sind, gibt es auch in Fachpublikationen, in denen ein professionelles Selbstverständnis vermittelt werden soll, durchaus Unterschiede.

Als eine zentrale Quelle, um das professionelle Selbstverständnis der Schulsozialarbeit zu skizzieren, lassen sich Qualitätsrichtlinien heranziehen, die der Berufsverband

AvenirSocial gemeinsam mit dem SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV formuliert hat. Es handelt sich bei diesen Qualitätsrichtlinien somit um ein Dokument, das von Praktikerinnen und Praktikern verfasst wurde und dadurch nahelegt, dass es auch ein Stück weit repräsentativ für tatsächlich in der Praxis vorkommende Selbstverständnisse ist.

In den Qualitätsrichtlinien heißt es gleich im ersten Punkt, dass sich die Schulsozialarbeit am ethischen Berufskodex orientiert, wie er von AvenirSocial für die gesamte Soziale Arbeit entworfen wurde. Als Leitgedanken werden in den Qualitätsrichtlinien folgende Punkte angeführt (vgl. AvenirSocial/SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV 2010, S. 3):

- Schulsozialarbeit unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, eine für sie und ihre Umwelt befriedigende Lebensgestaltung zu erreichen.
- Schulsozialarbeit setzt sich für Bedingungen ein, welche positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen.
- Schulsozialarbeit trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen mit gezielten Maßnahmen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen.
- Schulsozialarbeit fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.
- Schulsozialarbeit leistet mit ihren Interventionen und Aktivitäten in verschiedenen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung.

Die in den Qualitätsrichtlinien formulierte Definition von Schulsozialarbeit liest sich wie folgt: „Die SSA ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der SSA orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert. Die SSA wirkt an der Gestaltung der Schule als Lebensraum mit. Schulsozialarbeit ist an allen Schulformen (z. B. Volks-, Berufs-, Privat- oder Kantonsschulen) ein fester Bestandteil der Schule. Die SSA fördert und unterstützt die Integration der Schüler und Schülerinnen in die Schule und versucht diese zu erhalten. Die SSA bietet Schülern und Schülerinnen Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags an“ (ebd., S. 3). Als „Grundsätze“ werden in den Qualitätsrichtlinien folgende Kategorien angeführt: „Beziehungsarbeit, Ressourcenorientierung,

Prozessorientierung, Systemorientierung, Vermittlung und Mediation, Prävention und Frühintervention“ (ebd., S. 4). Im Vergleich zu den Qualitätsrichtlinien zur Schulsozialarbeit, die AvenirSocial im Jahr 2006 ohne den SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV verfasst hat, zeigt sich, dass in der Version von 2010 z. B. der Grundsatz der Freiwilligkeit nicht mehr vorhanden ist, dafür jedoch die „Frühintervention“ zum Grundsatz erhoben wurde. Dies ist ein Beispiel dafür, dass es in den letzten Jahren zumindest auf konzeptioneller Ebene durchaus zu Verschiebungen und Entwicklungen in der inhaltlich-programmatischen Ausrichtung der Schulsozialarbeit gekommen ist und der Bereich der fachlichen Ausrichtung somit durchaus dynamisch ist und entsprechend auch intensiv und teilweise auch kontrovers diskutiert wird. Forschungen und genaue Angaben zur Frage, ob und inwieweit die von AvenirSocial und dem SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV verfassten Qualitätsrichtlinien in der Praxis berücksichtigt und realisiert werden, gibt es nicht. Aus den zahlreichen Evaluationen zur Schulsozialarbeit wird jedoch ersichtlich, dass insbesondere der Grundsatz des systemischen Arbeitens stark verbreitet ist. Viele Schulsozialarbeitende beziehen sich auf systemische Formen der Gesprächs- und Fallführung sowie auf lösungsorientierte Vorgehensweisen.

Auf fachlicher Ebene gibt es weitere Rollenklärungen zur Schulsozialarbeit. So versteht z. B. Baier mit Bezug auf allgemeine Rollenklärungen zur Sozialen Arbeit die Schulsozialarbeit als Beitrag zur Realisierung von Gerechtigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen (vgl. Baier 2011c). Als Konkretisierung lässt sich dafür z. B. die UN-Kinderrechtskonvention heranziehen. Insbesondere die darin enthaltenen Rechte von Kindern auf umfassende Bildung (im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung), auf Partizipation, auf Nicht-Diskriminierung, auf Schutz vor Gewaltanwendung und Misshandlung sowie auf den Schutz der Privatsphäre und der Ehre liefern bereits konkrete Arbeitsaufträge, zu deren Realisierung Schulsozialarbeit und Schule gleichsam aufgefordert sind und die insofern neben normativen Zielen Sozialer Arbeit gleichzeitig Kooperationsinhalte und -ziele von Schulsozialarbeit und Schule darstellen können.

In der französischsprachigen Schweiz verstehen sich Sozialarbeitende in Schulen als ‚médiateurs scolaire‘ und sehen ihren Hauptarbeitsbereich in der Mediation und Streitschlichtung im Konfliktfall.

9 Kooperationen

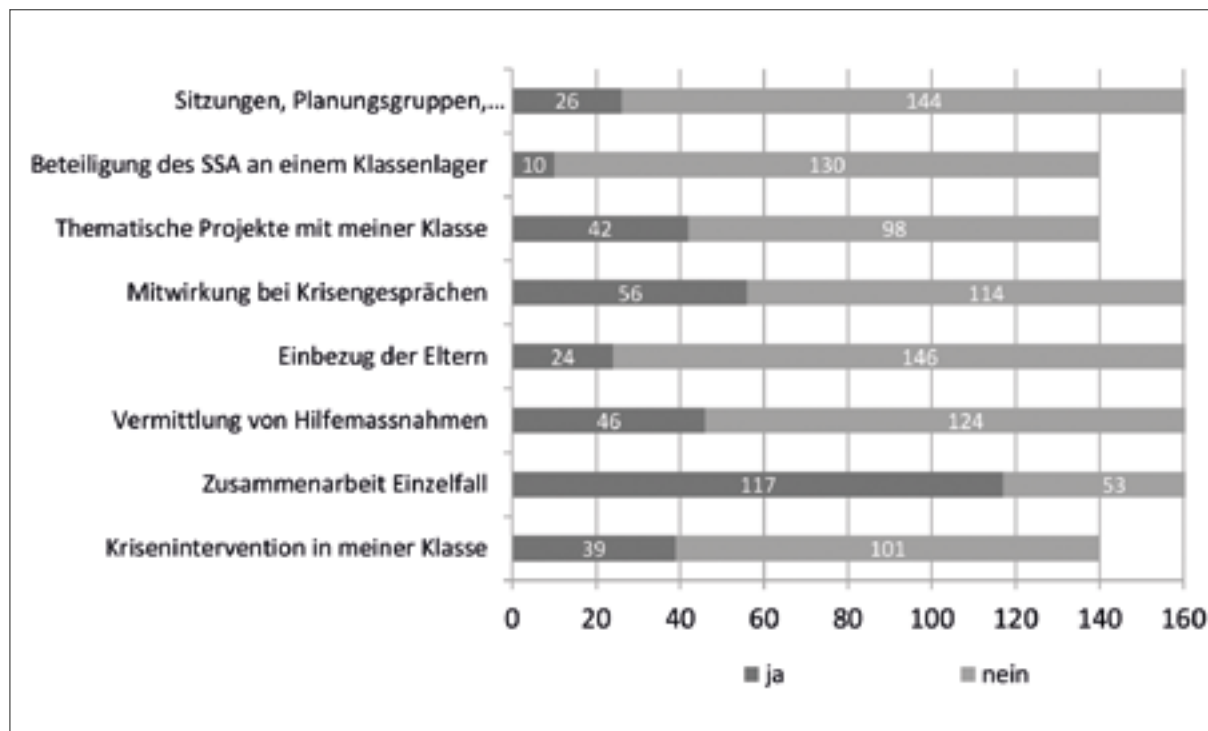
Eine zentrale Funktion der Schulsozialarbeit ist die Vernetzung zu außerschulischen Kooperationspartnern. Ziel dieser Kooperationen ist es, im Einzelfall bestmögliche

Hilfeleistungen bzw. Angebote arrangieren zu können. Neben dieser außerschulischen Vernetzung sind die Lehrkräfte und Schulleitungen die zentralen Kooperationspartner im Praxisalltag. Dabei gestalten sich die Kooperationen je nach Standort durchaus unterschiedlich.

Wie in Evaluationen deutlich wird, finden Kooperationen primär im Bereich der Einzelfallhilfe statt. Folgende Abbildung fasst Befragungen von Lehrkräften aus fünf verschiedenen Evaluationen zusammen und zeigt auf, in welchen Arbeitsbereichen Lehrkräfte kooperiert haben:

Abbildung 2: Arbeitsbereiche, in denen Lehrkräfte mit der Schulsozialarbeit zusammengearbeitet haben

Quelle: Baier/Heeg 2011, S. 33



Die Gründe, warum Lehrkräfte noch nicht mit der Schulsozialarbeit zusammengearbeitet haben sind vielfältig. Einige Lehrkräfte geben an, dass sie lieber versuchen, die Probleme alleine oder in Kooperation mit anderen Lehrkräften zu lösen und Kontakt zu den Eltern selbst pflegen. Darüber hinaus gibt es an den meisten Schulen eine Differenzierung zwischen Fachlehrkräften und Klassenlehrkräften und die Fachlehrkräfte sehen es vielfach nicht als ihre Aufgabe an, mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren (vgl. Baier/Heeg 2011, S. 34).

Im Jahr 2013 haben AvenirSocial, der SSAV sowie der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz eine gemeinsame Charta zur „Gelingenden Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit“ erarbeitet und publiziert.⁸ Darin ist unter anderem der gemeinsame Standpunkt festgehalten, dass Schulsozialarbeit und Schulleitung auf Augenhöhe in gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Anerkennung der Unterschiede zusammenarbeiten, dass die Schulsozialarbeit dem Datenschutz unterliegt und dass die Schulsozialarbeit keine sanktionierenden Funktionen übernimmt.

10 Forschungsbefunde zur Schulsozialarbeit

In der Schweiz gehört es zur gängigen politischen Praxis, dass neue Angebote im Sozialbereich innerhalb der ersten Jahre evaluiert werden, damit auf politischer Ebene darüber entschieden werden kann, ob die neuen Angebote den mit ihnen verbundenen Erwartungen gerecht werden. Auf der Grundlage solcher Evaluationen wird dann auf lokaler politischer Ebene entschieden, ob die neuen Angebote weitergeführt, eingestellt oder verändert werden. Für die Schulsozialarbeit in der Schweiz liegen daher umfangreiche Datenbestände vor, die zwar nicht immer besonders weit in die Tiefe gehen, jedoch einen guten Überblick über Praxisentwicklungen und Strukturen vermitteln.⁹

Neben den Evaluationen gab es in den letzten Jahren auch einige Forschungsaktivitäten im Bereich der Grundlagen- sowie angewandten Forschung, die sich z.B. mit der Wirkungsfrage beschäftigten (vgl. folgendes Unterkapitel) oder der Frage nachgingen, welche Rolle die

Schulsozialarbeit im Fall von Kindeswohlgefährdungen einnimmt und unter welchen Umständen und durch welche Prozesse Gefährdungsmeldungen erfolgen (vgl. Jud/Gartenhauser 2014).

10.1 Forschungsbefunde zu Wirkungen, Nutzen und Nutzung von Schulsozialarbeit

In der Schweiz gab es in den letzten Jahren mehrere Forschungen, die empirisch basierte Erkenntnisse zu Wirkungen und Nutzen von Schulsozialarbeit hervorgebracht haben. In einer Evaluation von Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich (1996-2002) hat Landert bereits vor über zehn Jahren einen Befund herausgearbeitet, der nicht nur für die Schulsozialarbeit erfreulich ist, sondern zudem auch noch herausstellt, dass die Wirkungen von Schulsozialarbeit, zumindest für die Beteiligten in der Praxis, gar nicht besonders schwer zu erkennen sind. Landert formulierte entsprechend, dass „die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in Bezug auf den beruflichen Alltag der Lehrpersonen, das Schul- und kollegiale Klima, die Situation der betroffenen Kinder sowie zunehmend eines Quartiers so augenfällig sind, dass der Projektstatus von Schulsozialarbeit aufgegeben werden konnte“ (Landert 2002, S. 13). In dieser Evaluation wurden umfangreiche Fallanalysen vorgenommen und als Resultat aufgezeigt, dass Schulsozialarbeit in drei Richtungen wirkt: Erstens verbessert sie die direkten Lebensbedingungen des Kindes und deren Familien, „indem den familiären und sozialen Wurzeln von individuellen Schwierigkeiten von Kindern nachgegangen wird und tragende Lösungen gesucht werden“ (ebd., S. 26). Zweitens wirkt Schulsozialarbeit als Unterstützung für das Schulsystem, da zusätzlich zum Handeln der Lehrkräfte

sozialpädagogische Kompetenzen eingebracht werden und damit „verbesserte Rahmenbedingungen für das Unterrichten“ (ebd., S. 26) geschaffen werden und drittens wirkt Schulsozialarbeit optimierend auf das bestehende Hilfesystem, indem sie durch Triage und Kooperationen unterstützende Dienste und Kompetenzen zusammenführt und in Bezug auf Einzelfälle aktiviert. Darüber hinaus zeigte Landert auf, dass Schulsozialarbeit zudem einen ökonomischen Nutzen hat, da ca. 69% der Kosten, die für die Schulsozialarbeit aufgewandt werden müssen, an anderen Orten des Hilfesystems durch die Einführung der Schulsozialarbeit eingespart werden können (vgl. ebd., S. 21). Insbesondere würden sich durch die Einführung von Schulsozialarbeit kostenintensive Maßnahmen in den Bereichen „Medizin, Justiz oder Sonderschulung/Heimplatzierung“ (ebd., S. 22) reduzieren lassen. Im Rahmen dieser Evaluation in Zürich wurde auch aufgezeigt, unter welchen Umständen Schulsozialarbeit keine Wirkungen erzeugen kann und wo die Grenzen von Schulsozialarbeit liegen: „Schulsozialarbeit hilft wenig, wenn zu wenig Lehrstellen für Schulabgänger bereit stehen, wenn die Wohnverhältnisse vieler Bewohner des Quartiers krank machend sind“ (ebd., S. 27 f.).

In einer quantitativ ausgerichteten Forschung untersuchten Fabian et al. (2010) die Wirkungen von schulsozialarbeiterischen Beratungen und versuchten, Wirkungen anhand der Veränderungen bestimmter Items (z. B. subjektives Wohlbefinden, dissoziales Verhalten) zu identifizieren. Tatsächlich wurde in dieser Studie herausgefunden, dass sich die Werte bei Schüler_innen, die in einer Beratung bei der Schulsozialarbeit waren, verändert haben. Allerdings konnte mit dem verwendeten Forschungsdesign nicht eindeutig geklärt werden, welchen Beitrag die



Foto: connel_design/Fotolia



Foto: Robert Kneschke/Fotolia

Schulsozialarbeit zu diesen Veränderungen geleistet hat und wie genau die Schulsozialarbeit diese Veränderungen initiiert bzw. gefördert hat. In der Wirkungsforschung werden Untersuchungen dieser Art daher auch als ‚Black-Box-Forschung‘ bezeichnet, da zwar Veränderungen festgestellt werden können, die Ursache solcher Veränderungen jedoch nicht eindeutig benannt werden kann.

Gegenüber einer solchen ‚Black-Box-Forschung‘ verfolgten Baier und Heeg¹⁰ in einem neueren Projekt den Ansatz der ‚Clear-Box-Forschung‘, indem sie insbesondere der Frage nachgingen, wie in der konkreten Praxis der Schulsozialarbeit Wirkungen erzeugt werden, um auf diese Weise genauer zu analysieren, wie, in welchem Umfang und auf welche Weise die Schulsozialarbeit zu beobachtbaren Wirkungen beiträgt. In diesem Projekt wurden Beratungen videographiert, Interviews geführt, Beobachtungen und quantitative Befragungen durchgeführt. Es wurden zahlreiche vielschichtige Prozesse rekonstruiert, durch die Wirkungen in unterschiedliche Richtungen entstehen. Zum Beispiel konnte in diesem Projekt rekonstruiert werden, dass eine zentrale Wirkung von Klasseninterventionen nicht nur darin besteht, dass sich die Schüler_innen der jeweiligen Klasse zukünftig in Bezug auf das behandelte Thema anders verhalten. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine zentrale Wirkung von Klasseninterventionen darin besteht, dass die Schüler_innen Vertrauen und Beziehungen zu den Schulsozialarbeitenden aufbauen und dadurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sie mit ihren ganz individuellen Themen und Fragen zur Schulsozialarbeit in die Beratung kommen. Wirkungen von Klasseninterventionen entstehen somit nicht nur im Bereich des bearbeiteten Themas, sondern darüber hinaus auch im Bereich des Beziehungsaufbaus, der Niederschwelligkeit sowie der Entigmatisierung von Hilfesuchenden.

10.2 Forschungsbasierte Praxisentwicklung

Neben Forschungen zu Fragen nach dem Nutzen und nach Wirkungen von Schulsozialarbeit gibt es in der Schweiz durch die forschungsorientierte Ausrichtung der Fachhochschulen auch Ansätze der angewandten Forschung, innerhalb derer angestrebt wird, aus empirischen Forschungen heraus Impulse zur weiteren Praxisentwicklung herauszuarbeiten. Die folgenden beiden Beispiele können diese Vorhaben exemplarisch veranschaulichen.

10.2.1 Beispiel 1

In einem Forschungsprojekt¹¹ wurde unter anderem der Frage nachgegangen, welche Erwartungen Schüler_innen an die Art und Weise haben, wie Schulsozialarbeitende ihre Praxis gestalten. Dadurch sollte herausgearbeitet

werden, welchen Habitus sich Schüler_innen von den Schulsozialarbeitenden erwarten. Um diese Frage zu klären, wurden verschiedene empirische Quellen ausgewertet. In einem Interview beschrieb z.B. eine Schülerin ihre Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit wie folgt:

Schülerin:

Zum ersten Mal habe ich [Schulsozialarbeiter/in] einfach sympathisch gefunden.

Interviewer:

Was heisst das? Kannst du das noch genauer beschreiben?

Schülerin:

Hm, ja einfach, macht einen guten Ausdruck, einfach, ich glaube, [Schulsozialarbeiter/in] kann schon auch eine ernste Person sein, ich habe das gesehen, als [Schulsozialarbeiter/in] mit den anderen geredet hat, aber [Schulsozialarbeiter/in] kann auch also locker sein.

In den quantitativen Befragungen hatten die Schüler_innen die Möglichkeit, in eigenen Worten auf die Frage, ob sie etwas an der Schulsozialarbeit besonders gut bzw. nicht so gut finden, zu antworten. Folgende Antworten skizzieren exemplarisch zentrale Dimensionen dieser Antworten:

Findest Du etwas besonders gut an der Schulsozialarbeit?

- Sie sind freundlich, klug und bringen lustige Ideen damit man lachen kann und den Schmerz für einen Augenblick vergisst.

- Sie sind locker. Also nicht zu streng zu uns. Wenn man etwas Verbotenes macht, sprechen sie uns zuerst an und geben nicht eine Strafe.

- Sie sind nett und lustig.

- Müsste sich an der Schulsozialarbeit etwas ändern?

- Die Besprechung müsste etwas witziger sein, es ist alles etwas trübe und deprimiert

Aus zahlreichen weiteren Antworten dieser Art wurde dann herausgearbeitet, dass sich die Schüler_innen eine Person als Schulsozialarbeiter_in wünschen, die sowohl locker als auch gleichzeitig ernsthaft ist. Daraus wurde das Konzept der „lockeren Ernsthaftigkeit“ entwickelt und die Übersicht in Tabelle 3 veranschaulicht, durch welche Praktiken und Dimensionen sich eine solche lockere Ernsthaftigkeit für Schüler_innen ergibt.

10.2.2 Beispiel 2

In einem anderen Projekt wurde der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit in Beratungen bei der Schulsozialarbeit Wirkungen im Sinne von Hilfeleistungen für Kinder und Jugendliche entstehen können (vgl. Baier/Heeg 2011; Heeg/Baier 2013). Aus der Grundannahme, dass Wirkungen immer auch eine zeitliche Dimension haben, wurden auf der Basis empirischer Daten „Wirkungschronologien“ herausgearbeitet, die sich durch bestimmte, aufeinander folgende Elemente, kennzeichnen. Sind solche Elemente

Tabelle 3: Dimensionen von lockerer Ernsthaftigkeit

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten aus dem Projekt „Die Erzeugung von Wirkungen und Nutzen in Schulsozialarbeit und Jugendarbeit. Clear-Box-Forschung in offen strukturierten Handlungsfeldern (2011 - 2014)“.

Lockere Ernsthaftigkeit als erwarteter Habitus und Qualitätsanforderung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen	
Lockerheit	Ernsthaftigkeit
Verhaltensweisen, die Kinder und Jugendliche als „locker“ wahrnehmen: • informelle Kontakte zu Kindern und Jugendlichen • Humor • unaufgeregter, souveräner Umgang mit Problemen • kinder- bzw. jugendgerechte Sprache	Dimensionen, durch die sich Kinder und Jugendliche ernst genommen fühlen: • Zuhören • Schweigepflicht, Vertrauen • Respekt • Anerkennung, Wertschätzung • fachliches Wissen, fachliche Hilfe • statt Routinen Einzelfall- bzw. Subjektorientierung • Engagement, Interesse seitens der Schulsozialarbeit

identifiziert, wird es möglich, diese Wirkungschronologien als Grundlage zur Qualitätsentwicklung heranzuziehen, indem analysiert wird, inwieweit und unter welchen Umständen gegenwärtig die einzelnen Elemente einer Wirkungschronologie erreicht werden. Folgende Übersicht

zeigt in der ersten Spalte zentrale, aufeinanderfolgende Elemente einer Wirkungschronologie und in der zweiten Spalte sind einige Punkte aufgelistet, die die Qualität für die einzelnen Elemente der Wirkungschronologie (erste Spalte) erzeugen bzw. verbürgen.

Tabelle 4: Wirkungschronologie freiwillig genutzter Beratungen bei der Schulsozialarbeit

Quelle: Heeg/Baier 2013

Prozessmomente einer Wirkungschronologie	Praxiselemente, durch die Qualität in Bezug auf die einzelnen Prozesselemente erzeugt wird
1. Den potenziellen Nutzer/innen ist das Angebot der Schulsozialarbeit bekannt	• Kontakt zu allen Schüler/innen • Information an alle Schüler/innen • alters- und geschlechteradäquate Kommunikation • Individueller Beziehungsaufbau/formlose Kontakte
2. Für Schüler/innen ergibt die Nutzung von Schulsozialarbeit subjektiven Sinn	• Lebensweltnahe Angebote und Hilfe • Bedarfs- und nutzer/innengerechte Praxisformen • Partizipation von Schüler/innen an Falldefinition und Lösungserarbeitung • Niederschwelligkeit: zeitnahe und einfach zu erreichende Hilfe • Schulsozialarbeit als fachliche Dienstleistung für Kinder und Jugendliche (eigenständige Rolle) • Sozialraum- und Lebensweltanalysen • Vernetzte Hilfe/Unterstützung • Anwaltschaftliches Handeln • Erfolgreiche Hilfe in der Vergangenheit (positive Erfahrungen)
3. Die Schulsozialarbeit signalisiert und beweist Vertrauenswürdigkeit	• Über Schweigepflicht informieren, Schweigepflicht einhalten, explizit mit Schüler/innen den Umgang mit der Schweigepflicht vereinbaren • Respekt und Wertschätzung
4. Arbeitsbündnis und Einbindung der Hilfe in Lebensbewältigungsmuster der Nutzer/innen	• biografischer Gebrauchswert der Hilfe • Anwendbarkeit der Lösungen/Hilfe • anwaltschaftliches Handeln

11 Ausblick auf weitere Entwicklungen in der Schweiz

In der Zukunft wird sich die Szene der Schulsozialarbeit sicherlich weiter mit fachlich-inhaltlichen Fragen beschäftigen, um so ihr Profil, ihr Angebot und ihre normative Ausrichtung weiter zu schärfen. Aktuell werden diesbezüglich gerade umfangreich aktuelle bildungstheoretische Ansätze in ihrer Bedeutung für die Praxis der Schulsozialarbeit diskutiert.

Ein weiteres Entwicklungsfeld besteht in der Ausdifferenzierung der Schulsozialarbeit auf die unterschiedlichen

Schul- respektive Altersstufen. Hier dürfte sich die Praxis für unterschiedliche Altersgruppen (von den 4-jährigen in den Kindergärten bis hin zu den jungen Erwachsenen in den berufsbildenden Schulen) in Zukunft vermutlich auch noch weiter ausdifferenzieren.

Durch die forschungs- und dienstleistungsorientierte Ausrichtung der Fachhochschulen ergibt sich in der Schweiz die Möglichkeit, Praxis und Wissenschaft miteinander in Kontakt zu bringen, um auf diese Weise Fragen gemeinsam bearbeiten und Entwicklungen gemeinsam gestalten zu können.

12 Literatur zur Schulsozialarbeit in der Schweiz

Folgende Bücher wurden in den letzten Jahren zur Schulsozialarbeit in der Schweiz publiziert:

- Arnold, R., Brandstetter, J., Eugster, R.; Müller, M., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2014): 8 x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Baier, F., & Deinet, U. (Hrsg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F., & Heeg, R. (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Baier, F., & Schnurr, S. (Hrsg.) (2008): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt Verlag.
- Drilling, M. (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt Verlag.
- Gschwind, K. (Hrsg.) (2014): Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung. Luzern: interact - Hochschule Luzern.
- Hafen, M. (2005): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: Interact Verlag.

- Vogel, C. (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Vögeli-Mantovani, U. (2005): Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht SKBF Nr. 8. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Folgende Positionspapiere haben AvenirSocial und der SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV in den letzten Jahren herausgegeben:

- AvenirSocial, & SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (2010a): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit.
- AvenirSocial, & SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (2010b): Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit.
- AvenirSocial, & SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (2013): Empfehlungen zu Falldokumentation und Statistik in der Schulsozialarbeit.
- VSL-CH, AvenirSocial, & SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (2013): Charta „Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit.“

Darüber hinaus sind in den letzten Jahren zahlreiche Artikel zur Schulsozialarbeit in schweizerischen und internationalen Fachzeitschriften erschienen. Eine Übersicht über weitere Publikationen (Fachartikel, Forschungsberichte, studentische Qualifikationsarbeiten etc.) zur Schulsozialarbeit in der Schweiz (sowie zur Schulsozialarbeit in einigen anderen Ländern) befindet sich auf der Homepage www.schulsozialarbeit.ch. Einige Publikationen können dort kostenfrei als PDF-Datei heruntergeladen werden.



Foto: Kzenon/Fotolia

Schulsozialarbeit in Österreich

1 Historische Entwicklung und aktueller Stand

1.1 Schulsozialarbeit in ihren Anfängen – erste Pilotprojekte

Nachdem Sozialarbeiter_innen der behördlichen Jugendwohlfahrt (mit dem Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013¹ umbenannt in „öffentliche Kinder- und Jugendhilfe“) in Österreich früher ressourcenbedingt ausschließlich in Krisenfällen an Schulen tätig geworden waren (vgl. Vyslouzil 2001, S. 7), begann man Mitte der 1990er Jahre in gleich vier Bundesländern mehr oder weniger zeitgleich mit der Entwicklung und Erprobung von stärker in das schulische Setting integrierten Modellprojekten für Schulsozialarbeit. Zusammen mit einem an den österreichischen Kontext adaptierten Konzeptvorschlag (vgl. Gierer/Hanzal 2001) wurden von Vyslouzil und Weißensteiner (2001) Beschreibungen dieser ersten präventiv ausgerichteten Beratungsangebote für Schulsozialarbeit zusammengetragen, mit dem Ziel, die systematische Entwicklung dieses Berufsfeldes zu fördern.

So wurde beispielsweise 1997 in der Stadt Graz (Bundesland Steiermark) auf politischen Wunsch hin, unter Beteiligung von über 50 Expert_innen und in Kooperation mit dem Trägerverein ISOP (Innovative Sozialprojekte GmbH), ein vorrangig freizeitpädagogisches Projekt an einer Hauptschule initiiert (vgl. Heimgartner/Melnitzky 2001). Ungefähr zur gleichen Zeit wurde an einer Wiener Hauptschule von einer angehenden Sozialarbeiterin ein trägerunabhängiges Schulsozialarbeitsangebot geschaffen, das sich besonders an Schüler_innen mit Migrationshintergrund richtete und vom Wiener Integrationsfonds und dem Elternverein finanziert wurde (Hanzal 2001). Dieses Angebot wurde zwischen 1999 und 2002 im Rahmen eines EU-Projekts in Kooperation mit je einer weiteren Schule aus Wiesbaden/Deutschland und Kopenhagen/Dänemark zeitlich noch ausgeweitet, musste dann aber wegen fehlender Mittel wieder eingestellt werden. Im Bundesland Niederösterreich waren es wiederum zunächst Student_innen der Bundesakademie für Soziale Arbeit, die zwischen 1995/96 und 1998/99 Erfahrungen in der Durchführung längerfristiger Beratungstätigkeiten an Schulen sammelten. Schließlich kam es 1999 auf Initiative zweier Absolventinnen zur Realisierung eines Modellprojektes an je einer Volks-, Haupt- und

Polytechnischen Schule sowie einer Allgemeinen Sonderschule. Der Arbeitsmarktservice, das Land Niederösterreich und die betroffene Schulgemeinde übernahmen die Finanzierung, während die rechtliche Absicherung durch die Anbindung an den Verein Young als freien Träger der Niederösterreichischen Kinder- und Jugendhilfe² erfolgte (vgl. Gierer/Ullmann 2001). Anders als in der Steiermark, Wien und Niederösterreich, ging in der Stadt Salzburg die Initiative von einer Einzelschule aus, an der das Lehrpersonal dringenden psychosozialen Unterstützungsbedarf für die wachsende Zahl an Schüler_innen in Problemlagen konstatierte. Folglich erstellte man an dieser Polytechnischen Schule in Kooperation mit dem Verein für Bewährungshilfe und Soziale Arbeit (heute Verein Neustart) ein Konzept, das, finanziert durch die Stadt Salzburg, ebenfalls ab 1999 realisiert werden konnte (vgl. Zwinger 2001). Darüber hinaus werden im Band von Vyslouzil und Weißensteiner (2001) auch Angebote an einer konfessionellen Privatschule (vgl. Weißensteiner 2001) und einem Jugendbildungszentrum (vgl. Bittner 2001) beschrieben.

Für diese ersten sechs Pilotprojekte und eine gewisse historische Kontinuität spricht, dass bis auf das EU-Projekt in Wien alle noch bzw. wieder existieren, wobei auch an der betreffenden Wiener Hauptschule wieder eine Schulsozialarbeiterin im Rahmen des aktuellen Angebotes „Wiener Schulsozialarbeit“ tätig ist. Bereits seit damals wenden österreichische Akteure immer wieder ihren Blick nach Deutschland und in die Schweiz, wo die Entstehung und Verbreitung von schulsozialarbeiterischen Angeboten bereits zwei Jahrzehnte eher ihren Anfang genommen hat und die Etablierung dementsprechend weiter fortgeschritten ist (vgl. etwa Drilling 2001; Huxtable 2001, S. 61; Wulfers 2001; Hassa 2012, S. 83 ff.; Wagner/Kletzl 2013, S. 1).

1.2 Schulsozialarbeit heute – ein wachsendes, variantenreiches Feld

Zwischen 2008 und 2011 erschienen gleich drei weitere Arbeiten, die eine Übersicht über das nach wie vor enorm heterogene Feld der Schulsozialarbeit in Österreich boten (Riepl/Kromer 2008; Bugram/Hofschwaiger 2010; Adamowitsch et al. 2011). Wenngleich diese Arbeiten private Initiativen an einzelnen Schulen im Allgemeinen unberücksichtigt ließen (vgl. Tamandl 2012, S. 68), ließ sich doch eine kontinuierlich steigende Zahl an



schulsozialarbeiterischen Angeboten zeigen: Während Riepl und Kromer (2008) neun Praxisbeispiele beschreiben, konnten Bugram und Hofschwaiger (2010) bereits 15 Trägerorganisationen identifizieren, die Schulsozialarbeit in ihren Aufgabenkatalog aufgenommen hatten. Letztlich wurden in der von Adamowitsch und Kolleg_innen im Zuge der ersten Bundesinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ durchgeführten Erhebung für das Schuljahr 2010/11 Daten von insgesamt 24 Projekten und 20 Anbieter_innen generiert, wobei sich zu diesem Zeitpunkt bereits für jede Schulform und jedes der neun österreichischen Bundesländer ein Angebot ermitteln ließ, das entweder von einem Verein, der Kinder- und Jugendhilfe oder einer Schulbehörde organisiert worden war (vgl. Adamowitsch et al. 2011). Der Großteil dieser Projekte wurde innerhalb der vorangegangenen vier Jahre, d.h. zwischen 2006/07 und 2010/11, initiiert.

Nach wie vor gilt, dass es in Österreich keinen (expliziten) gesetzlichen Auftrag für Schulsozialarbeit gibt (siehe Punkt 4 Gesetzliche Grundlagen), womit weder Schulen, noch die Kinder- und Jugendhilfe oder andere Stellen dazu verpflichtet sind, diese anzubieten (vgl. Vyslouzil 2010). Daraus ergibt sich, dass sich die bestehenden Angebote derzeit oft auf einige wenige Einzelschulen beschränken³, und es vielen bis heute aufgrund der häufig ungesicherten langfristigen Finanzierung nicht gelingt, den Charakter von Pilotprojekten abzulegen. So wurde z.B. in der Erhebung von Adamowitsch et al. für zehn von 24 Projekten eine zeitliche Befristung angegeben (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 18f.). Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Schuljahr 2010/11 Schulsozialarbeit in Österreich lediglich an 4 % der etwa 6.000 Schulen im Regelschulwesen angeboten wurde, während es an 96 % der Schulen kein entsprechendes Angebot gab⁴. Laut Heimgartner und Sting (2013, S. 122) lassen sich derzeit in einzelnen Bundesländern aber aktive Bemühungen feststellen, Schulsozialarbeitsangebote dauerhaft auf das gesamte Bundesland auszuweiten; die Autoren nennen hier Oberösterreich, Vorarlberg und Wien, wobei eventuell auch Niederösterreich hinzugefügt werden könnte.

Die Zuständigkeit für Schulsozialarbeit sieht man in Österreich vorrangig bei den Ländern und Gemeinden; mitunter deshalb, weil die Entwicklung dieses Tätigkeitsfeldes der Sozialen Arbeit bisher auf kommunaler bzw. auf Landesebene stattgefunden hat (Tamandl 2012, S. 67)⁵. Dabei scheint sich die Bezeichnung „Schulsozialarbeit“, als zusammengeführter Begriff von Sozialer Arbeit und Schule, im theoretischen Fachdiskurs wie auch im Praxisfeld etabliert zu haben (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 10 f.). Für die existierenden Angebote zeigt sich allerdings – vor allem zwischen den Bundesländern und nicht zuletzt aufgrund der fehlenden bundesweiten gesetzlichen Verankerung – eine große Diversität hinsichtlich der konkreten inhaltlich-methodischen Konzeption, wie auch in Bezug auf die finanziellen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Von Seiten der österreichischen Bundespolitik erhielt die Schulsozialarbeit erstmals 2008 durch die damalige Bundesministerin für Bildung, Dr.in Claudia Schmied, öffentliche Aufmerksamkeit, als sie bei einem Aktionstag gegen Gewalt u.a. für den Ausbau von Schulsozialarbeit plädierte (BMUKK⁶ 2008; siehe dazu auch Bugram und Hofschwaiger 2010, S. 73 ff.). Zwei Jahre später erfolgte die Initiierung der bereits erwähnten Bundesinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“. Das deklarierte Ziel hierbei lautete, neue, innovative, ergänzende bzw. erweiternde Konzepte für Schulsozialarbeit zu testen, wobei diese „im Gefüge der bestehenden schulischen und außerschulischen Unterstützungssysteme klar positioniert und mit diesen koordiniert“ werden sollten (BMUKK 2009; www.schul-sozialarbeit.at). Das damalige Regierungsprogramm (Bundesregierung Faymann I) hatte u.a. das Ziel, die Zahl der Schüler_innen zu erhöhen, „die die allgemeine Pflichtschule positiv absolvieren und die dadurch die Möglichkeit haben, eine weiterführende Schule bzw. Ausbildung zu absolvieren“ (BMUKK 2009, S. 3). Demzufolge wurden fünf schulsozialarbeitserfahrene und als private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen anerkannte Trägerorganisationen in den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Steiermark und Tirol mit der Entwicklung und Erprobung von Pilotprojekten betraut, die speziell auf die Verringerung von Schulverweigerung und Schulabsentismus bei Schüler_innen der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe; zwei bis drei Schulen je Bundesland) abzielten⁵ (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 17). Im darauffolgenden Schuljahr erfolgte eine Ausweitung der Initiative auf zehn Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS bzw. „Handelsschulen“) aus ganz Österreich. Die an der Initiative beteiligten Trägerorganisationen lassen sich aus Tabelle 1 entnehmen, die eine Auflistung aller Schulsozialarbeitsprojekte in Österreich zeigt, die Lehner und Kolleg_innen im Juli 2013 bekannt waren (vgl. Lehner et al. 2013).

Tabelle 1: Übersicht über österreichische Schulsozialarbeitsangebote getragen von Vereinen/Organisationen, öffentlicher Kinder- und Jugendhilfe oder Schulbehörde

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten aus Lehner et al. 2013, S. 40 ff. (Stand 07/2013)

Bundesland	Träger	Angebotsbezeichnung	Bundesinitiative	Erst- implemen- tierung
Burgenland	Verein 2getthere	2getthere-Schule	-	2008
	Volkshilfe Burgenland GmbH	Projekt Exit	BMS	2011
Kärnten	Kinderfreunde Kärnten	Pilotprojekt Schulsozialarbeit Kärnten	-	2008
		Schulsozialarbeit in Österreich	Sekundarstufe I/ BMS	2010/2011
Nieder- österreich	Institut ko.m.m	Ko.m.m Schulsozialarbeit	-	2005
	Jugendinitiative Tries- tingtal	@school4U	-	2007
	Jugendservice Ybbstal	JUSY Schulsozialarbeit	-	2007
	NÖ Hilfswerk	My Way Schulsozialarbeit	-	2009
	Tender – Verein für Ju- gendarbeit	Pool Schulsozialarbeit	-	2007
	Verein Jugend und Kultur	AUFTRIEB Schulsozialarbeit	-	2006
	YOUNG – Verein für Kin- der und Jugendliche	x-point Schulsozialarbeit	-	1999
		x-point an Berufsschulen	-	2009
		plus punkt Sozialarbeit an Schulen	Sekundarstufe I/ BMS	2010/2011
Oberöster- reich	Institut für Soziale Kom- petenz, ISK	Schulsozialarbeit	BMS	2011
	Verein NEUSTART Ober- österreich	Schulsozialarbeit	-	2009
	Kinder- und Jugendhilfe, Amt der Oö. Landesre- gierung	SuSA – Schule und Sozialarbeit	-	2011
	Amt für Soziales, Jugend und Familie, Magistrat Linz		-	2003/2011
	Kinder- und Jugendhilfe, Magistrat Wels		-	2009/2011
	Jugendhilfe und Soziale Dienste, Magistrat Steyr		-	2011

Bundesland	Träger	Angebotsbezeichnung	Bundesinitiative	Erst- implemen- tierung
Salzburg	Verein NEUSTART	face to face (f2f)	-	2000
	Verein Spektrum	JETZT – Soziale Arbeit an der Schule	Sekundarstufe I/ BMS	2010/11
Steiermark	Avalon – Verein für soziales Engagement	JULI – Jugendarbeit Liezen	-	2009
	Caritas Steiermark	Schulsozialarbeit Steiermark	-	2009
	ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH	Schulsozialarbeit Graz	-	1997-2007; 2009
		Schulsozialarbeit Steiermark	ab 2011 z.T. Sekundarstufe/ BMS	2009
Tirol	Tiroler Kinderschutz	SchuSo Schulsozialarbeit	ab 2011 z.T. Sekundarstufe/ BMS	2008
Vorarlberg	Institut für Sozialdienste gem. GmbH	lfs-Schulsozialarbeit	ab 2011 z.T. BMS	2001
Wien	KUS – Kultur- und Sportverein an Berufsschulen	KUS-Schulsozialarbeit	BMS	2011
	Stadtschulrat für Wien	Wiener Schulsozialarbeit	-	2009



Foto: PhotoSG/Fotolia

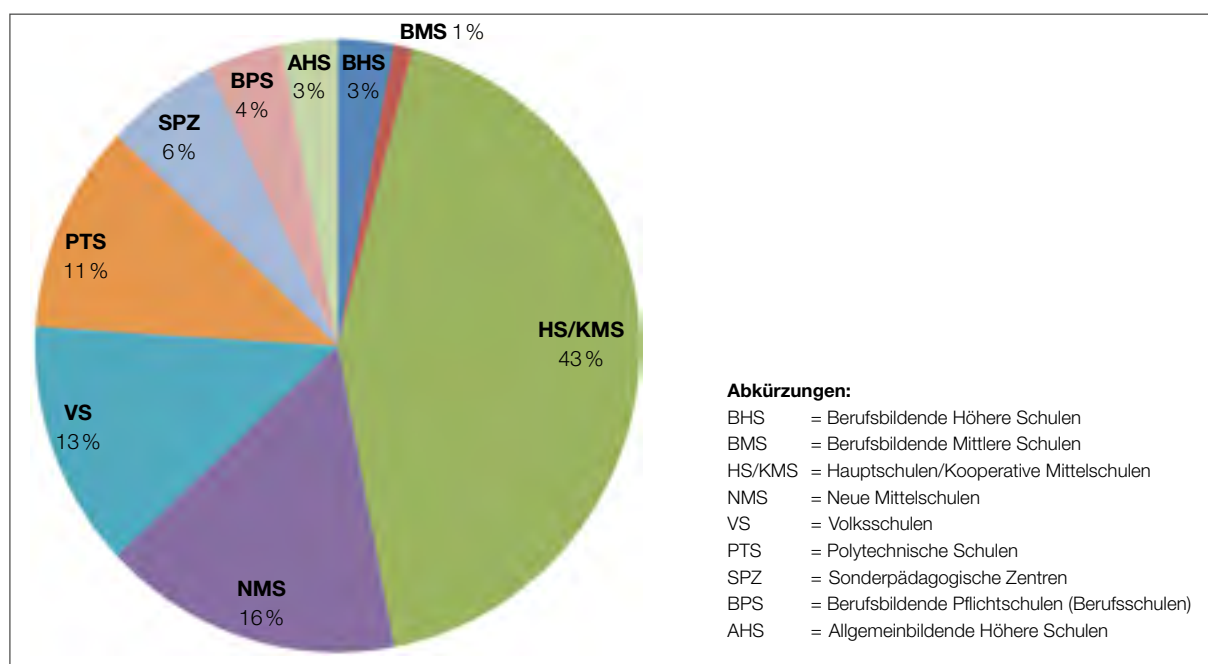
2 Praktische Implementierung

Das schulsozialarbeiterische Angebot konzentriert sich in Österreich derzeit vor allem auf den Pflichtschulbereich, insbesondere auf Schulen der Sekundarstufe I, die von Schüler_innen im Alter von zehn bis 14 Jahren besucht werden. Die nachfolgende Grafik zeigt, wie sich die im

Schuljahr 2010/11 betreuten Schulen (n=256) auf die einzelnen Schulformen verteilten (Abbildung 1). Auf den Pflichtschulbereich entfielen insgesamt 94 % der Angebote, davon waren beinahe die Hälfte Hauptschulen bzw. Kooperative Mittelschulen. Durch die Initiative des Bundesministeriums für Bildung hat sich der Anteil an BMS, die keine Pflichtschulen sind, mittlerweile erhöht.

Abbildung 1: Schulsozialarbeit verteilt auf Schulformen, Schuljahr 2010/11

Quelle: Adamowitsch et al. 2011, S.18



Wie die Ausgestaltung der Angebote an den Schulen konkret aussieht, hängt nicht nur von der standortspezifischen Situation und dem jeweiligen Bedarf ab, sondern auch von der Art der Trägerorganisation und ggf. auch von Vorgaben der Auftrag- bzw. Fördergeber. Die Form der Trägerschaft beeinflusst mithin maßgeblich die Anbindung der Schulsozialarbeit an das Bildungssystem bzw. die Schule, die Kinder- und Jugendhilfe und andere Einrichtungen, die Dienst- und Fachaufsichtskompetenz, die Zusammensetzung der Finanzierung, das Anstellungsverhältnis der Schulsozialarbeiter_innen, und letztlich auch die Projektausrichtung bzw. das inhaltliche Konzept. Schulsozialarbeitsangebote, die sich demselben Trägermodell zuordnen lassen, können dennoch konzeptionell sehr unterschiedlich sein, speziell wenn es sich dabei um Angebote in verschiedenen Bundesländern handelt (vgl. Lehner et al. 2013, S. 17).

2.1 Die vier Trägermodelle

In Österreich lassen sich, abgesehen von den schwer zu erfassenden privaten Einzelinitiativen, vier wesentliche Formen der Trägerschaft unterscheiden (vgl. Riepl/

Kromer 2008, S. 7; Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 49; Laskowski 2010, S. 19 f.; Tamandl 2012; Adamowitsch et al. 2013, S. 35 f.; Lehner et al. 2013, S. 14): Für die Implementierung von Schulsozialarbeit an einer Schule kann ein schulischer Träger, die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, eine private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung oder auch ein von der Jugendhilfe unabhängiger Verein zuständig sein.

Die bundesweite Erhebung 2010/11 zeigte, dass das dominierende Trägermodell jenes ist, bei dem Vereine oder Wohlfahrtsverbände als private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen die Trägerschaft übernehmen (14 von 20 Anbieter_innen im Schuljahr 2010/11; siehe Adamowitsch et al. 2011): Während zum Erhebungszeitpunkt in den Bundesländern Kärnten (Kinderfreunde), Salzburg (Verein Spektrum), Tirol (Tiroler Kinderschutz) und Vorarlberg (Institut für Sozialdienste) von je einer privaten Jugendhilfeeinrichtung Schulsozialarbeit angeboten wurde, waren es in der Steiermark drei (Avalon, Caritas, ISOP) und in Niederösterreich sogar sieben (Institut ko.m.m, Jugendinitiative Triestingtal, Jugendservice Ybbstal, Niederösterreichisches Hilfswerk, Verein Tender, Verein Jugend

und Kultur, Verein Young). Im Zuge der Ausweitung der Bundesinitiative auf Berufsbildende Mittlere Schulen kam 2011 in den übrigen Bundesländern je eine weitere Jugendhilfeeinrichtung dazu (Volkshilfe/Burgenland, IKS/Oberösterreich, KUS/Wien). Die Abteilung für Kinder- und Jugendhilfe der jeweiligen Landesregierung fungiert bei diesem Trägermodell in der Regel als Bewilligungs- und Aufsichtsbehörde und stellt vorab die Eignung der privaten Einrichtung nach dem jeweiligen Landes-Kinder- und Jugendhilfegesetz per Bescheid fest⁷. Eine anerkannte Trägerorganisation hat demzufolge bei der Ausführung von Schulsozialarbeit darauf zu achten, dass die Bestimmungen des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes bzw. des entsprechenden Landes-Ausführungsgesetzes eingehalten werden (vgl. für Niederösterreich: Tamandl 2012, S. 71 f.). Die Einstellung der Schulsozialarbeiter_innen erfolgt bei dieser Trägerform durch den jeweiligen Verein, der dadurch auch die Dienstaufsicht übernimmt. Im Schuljahr 2010/11 wurde an etwa der Hälfte (n=131) aller betreuten Schulen Schulsozialarbeit durch private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen organisiert, wobei für die Betreuung in Summe 75 Schulsozialarbeiter_innen verfügbar waren (vgl. Adamowitsch et al. 2011).

In den Bundesländern Burgenland (Verein 2gether), Oberösterreich und Salzburg (jeweils Verein Neustart) wird Schulsozialarbeit unter anderem durch Organisationen ausgeführt, die unabhängig von der Kinder- und Jugendhilfe agieren. Von diesen wurden jedoch insgesamt lediglich elf Schulen im Schuljahr 2010/11 betreut, womit dieses Trägermodell in Österreich im Vergleich zu den anderen eher eine Seltenheit darstellt. Wie im Falle von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen erfolgt auch bei dieser Trägerform die Einstellung der Schulsozialarbeiter_innen durch den Trägerverein, mit dem Unterschied, dass nicht nur die Dienst-, sondern auch die Fachaufsicht beim Verein liegt.

Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich ist zurzeit die einzige, die – neben den anderen oberösterreichischen Angeboten des Vereins Neustart und des Instituts für Soziale Kompetenz (IKS) – als direkte Anbieterin von Schulsozialarbeit fungiert. Mitte der 1990er Jahre hatte das Amt für Soziales, Jugend und Familie in der Stadt Linz zunächst den Schulärzt_innen Sozialarbeiter_innen zur Seite gestellt. Schließlich entwickelte man im Jahr 2003 für Linz ein Konzept („ELSA“) bei dem die Intensität der schulsozialarbeiterischen Betreuung an einer Schule von der Zahl der jährlichen Meldungsfälle an die Jugendhilfe abhing (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 98). Das aktuelle Konzept („SuSA“ – Schule und Sozialarbeit) wurde in Zusammenarbeit mit der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe der oberösterreichischen Landesregierung entwickelt und seit seiner Erstimplementierung im Jahr 2011 von anfänglich sechs bereits auf alle 15 Bezirke des Landes ausgeweitet. Die Statutarstädte⁸ Linz, Wels⁹

und Steyr wurden unterdessen ebenfalls vertraglich an das neue Konzept angebunden (vgl. Land Oberösterreich 2011). Somit ist Oberösterreich zurzeit einerseits das einzige Bundesland, in dem Schulsozialarbeiter_innen als direkte Mitarbeiter_innen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind, und andererseits bisher auch das einzige Bundesland, in dem ein sehr konkretes Konzept auf systematische Weise landesweit verankert wurde. So wurden im Schuljahr 2013/14 im Rahmen von SuSA bereits 276 Präsenzschaulen¹⁰ von insgesamt 62 Schulsozialarbeiter_innen (i.e. 52 Vollzeitäquivalente¹¹) betreut (vgl. Land Oberösterreich 2014).

Das Konzept von SuSA sieht vor, dass eine Arbeitsgruppe – bestehend aus SuSA-Landeskoordination und Vertreter_innen der regionalen Kinder- und Jugendhilfe sowie der regionalen Schulbehörde – basierend auf Schüler_innenzahlen und besonderer sozialräumlicher Belastungen Präsenzschaulen auswählt¹² (vgl. Land Oberösterreich 2011, 2014). Schüler_innen und Eltern aus anderen Pflichtschulen können sich im Bedarfsfall ebenfalls an die Schulsozialarbeiter_innen wenden – so auch Lehrer_innen, wobei hier der Zugang über die Schulleitung erfolgen muss, die auch eine Meldung an die Schulaufsicht vornimmt. Die oberösterreichische Kinder- und Jugendhilfe, die das Angebot finanziert, übernimmt neben der Sicherstellung der organisatorischen Rahmenbedingungen auch die fachliche Aufsicht und die Dienstaufsicht.

Das Modell der schulischen Trägerschaft gibt es in Österreich ausschließlich in der Bundeshauptstadt Wien. Hier initiierte 2009 der Stadtschulrat für Wien mithilfe staatlicher Mittel (vgl. Melinz 2012, S. 21) ein Schulsozialarbeitsangebot an Pflichtschulen der Sekundarstufe I, bei dem, ebenso wie in Oberösterreich, zwischen Präsenz- und Nicht-Präsenzschaulen unterschieden wird. Interessant ist, dass für die Wiener Schulsozialarbeit vorab nur ein sehr vages Konzept entwickelt worden war und die Gestaltung, Erprobung und Etablierung des Angebotes weitgehend den Sozialarbeiter_innen an den jeweiligen Standorten in Aushandlung mit den lokalen Akteur_innen überlassen wurde. Deswegen haben sich in der Folge verschiedenste standortspezifische Umsetzungsformen entwickelt.

Zum Zeitpunkt der Studie von Adamowitsch et al. waren insgesamt 27 Sozialarbeiter_innen für die „Wiener Schulsozialarbeit“ tätig, die offiziell jeweils einem Schulstandort zugewiesen waren, bedarfsweise aber auch andere Schulen im Inspektionsbezirk betreuen konnten (vgl. Adamowitsch et al. 2011). Dieses Trägermodell bringt mit sich, dass die Anstellung der Schulsozialarbeiter_innen nach dem Landeslehrer_innen-Dienstrecht erfolgt. Als „LehrerInnen in Sonderverwendung“ sind sie der Verwendungsgruppe L 2a 1 zugeordnet, womit sie z.B. Lehrer_innen für Werkerziehung oder Religion (ohne

Universitätsabschluss) gleichgestellt sind (siehe Lehner et al. 2013, S. 22). Unmittelbare gesetzliche und weisungsberechtigte Vorgesetzte der Schulsozialarbeiter_innen sind folglich die Schulleiter_innen der jeweiligen Schulen, wobei eine erste Evaluation der „Wiener Schulsozialarbeit“ gezeigt hat, dass das Rollenverständnis der Schulleitung betreffend Schulsozialarbeit und damit auch die Art der Zusammenarbeit in der Praxis sehr stark variieren (vgl. Piringer et al. 2011, S. 19). Darüber hinaus sind auch die Inspektor_innen des jeweiligen Schulbezirks Vorgesetzte der Schulsozialarbeit, die ihre diesbezügliche Zuständigkeit ebenfalls sehr individuell auslegen: „Es variieren die Intensität der Kontakte, die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld und das Einholen der sozialarbeiterischen Expertise im Bedarfsfall je nach persönlicher Einschätzung der notwendigen Zusammenarbeit. Manche überlassen Entscheidungen über die Inhalte der Schulsozialarbeit ganz den DirektorInnen“ (Piringer et al. 2011, S. 19). Die Bezirksschulinspektor_innen sind außerdem für die Zuweisung der Schulsozialarbeiter_innen verantwortlich: Je nach Bezirk war 2011 ein_e Sozialarbeiter_in einer bis acht Schule/n zugewiesen. Während die Dienstaufsicht offiziell bei den Schulleitungen und den Inspektor_innen des Bezirks liegt, obliegt die Fachaufsicht der Wiener Bezirksschulinspektion mit Zuständigkeit „Sonderpädagogische Zentren für integrative Betreuung“. Diese ist auch oberstes Landesorgan der Wiener Beratungslehrer_innen und Psychagog_innen (vgl. Piringer et al. 2011).

2.2 Finanzierung

Für die Schulsozialarbeit in Österreich scheint es beinahe so viele Finanzierungsmodelle wie Angebote zu geben. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Bundesländer derzeit die wichtigsten Fördergeber sind, gefolgt von schulerhaltenden¹³ Gemeinden/Städten. So wurde 2010/11 die Finanzierung von 17 der insgesamt 24 Schulsozialarbeitsangebote entweder voll oder zumindest zum Teil von den Ländern übernommen; die jeweiligen Gemeinden waren an der Finanzierung von 13 Angeboten beteiligt (vgl. Adamowitsch et al. 2013, S. 20). Häufig fand auch eine Aufteilung zwischen Gemeinde/Stadt und Land statt. Vereinzelt übernahmen auch Elternvereine, Sozialhilfverbände oder andere private Fördervereine einen Teil der Kosten. Bugram und Hofschwaiger (2010, S. 243) merken an, dass die Länder als Hauptmittelgeber oftmals großen Einfluss auf die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit ausüben können, da sich innerhalb der Bundesländer Niederösterreich und Steiermark, in denen es jeweils gleich mehrere private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gibt, eine große konzeptionelle Übereinstimmung zeigt, während im übrigen Bundesländervergleich sehr große Unterschiede deutlich werden.

Aus Bundesmitteln werden in Österreich die „Wiener Schulsozialarbeit“ und die Projekte der auf Schulabsentismus ausgerichteten Initiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ finanziert. Bei letzteren setzte sich die Finanzierung in der ersten Förderperiode zu 46 % aus Mitteln des Bundes und des Europäischen Sozialfonds (ESF) und zu 54 % aus Mitteln der jeweiligen Länder zusammen; die Finanzierung der Schulsozialarbeit an den Berufsbildenden Mittleren Schulen wurde zu 100 % vom Bundesministerium für Bildung übernommen¹⁴. Da die erste ESF-Förderperiode mittlerweile ausgelaufen ist, wurde ein Finanzierungsschema ausgearbeitet, das neue Kriterien für die Zuerkennung von ESF-Förderungen ab 2015 nennt: Zukünftig sollen zirka 50 Schulen¹⁵ betreut werden, wobei es zu einer Priorisierung benachteiligter Schulstandorte kommen wird (BMBF¹⁶ 2014). Zur Ermittlung förderwürdiger Schulen ist vorgesehen, Daten, die aus der Bildungsstandarderhebung (Bildung der Eltern, Migrationshintergrund etc.) und den Schulstatistiken verfügbar sind (z.B. Schüler_innenanteil mit nicht-deutscher Erstsprache), sowie Sozialraumdaten (z.B. Anteil der als arbeitslos erfassten Personen) heranzuziehen, und daraus für jede Schule einen Index der sozialen Benachteiligung zu errechnen. In Zukunft sollen nach diesem Prinzip der sogenannten sozialindexbasierten Mittelverteilung nur noch Standorte mit hohem bis sehr hohem Index gefördert werden. Bis zum Beginn der neuen Förderperiode mussten für die bestehenden Angebote allerdings Zwischenfinanzierungen gefunden und jene Projekte, die nach den neuen Förderkriterien nicht förderwürdig sind, wieder eingestellt werden.



Foto: WavebreakMediaMicro/Fotolia

Für Österreich lässt sich feststellen, dass auf bundespolitischer Ebene der Ausbau von Schulsozialarbeit bisher immer mit Bezug auf bestimmte Problemstellungen wie Gewalt oder Schulverweigerung argumentiert wurde (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 73 f.). Die Schwerpunktsetzung der Bundesinitiative auf die Reduktion von Schulabsentismus und Schulverweigerung, die letztlich aus der Orientierung am ESF-Programm und an den damit verbundenen Förderkriterien resultierte, wird mitunter kritisch gesehen, da sie die Entwicklung von stark problemorientierten Angeboten fördert. Jedoch wird auch erkannt, dass die derzeitige Begrenztheit der verfügbaren finanziellen Mittel eine derartige Ausrichtung auf aktuelle politische und gesellschaftliche Themen manchmal notwendig macht (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 74).

Von einer zeitlichen Befristung der Fördermittel bzw. einer Finanzierungsunsicherheit sind, wie eingangs schon erwähnt, neben den Projekten der Bundesinitiative eine Vielzahl an Angeboten in Österreich betroffen (Adamowitsch et al. 2011, S. 18; siehe auch Bugram und Hofschwaiger 2010, S. 221). Einige Trägerorganisationen müssen teils jährlich eine Weiterfinanzierung beantragen, wie das etwa für das „Pilotprojekt Schulsozialarbeit Kärnten“ der Fall ist, wodurch auch viele Schulsozialarbeiter_innen lediglich befristete Dienstverträge erhalten. Derart kurzfristige Projektfinanzierungen können aufgrund der unsicheren Arbeitsplatzsituation nicht nur zu einer hohen Fluktuationsrate bei Mitarbeiter_innen führen, die Unsicherheit über den Fortbestand eines Angebotes kann auch mit sich bringen, dass Schulen die Einführung von Schulsozialarbeit von vornherein ablehnen (vgl. Adamowitsch et al. 2013, S. 26). Tamandl (2012, S. 73) weist zudem darauf hin, dass Trägerorganisationen manchmal keinen Pauschalbetrag für ihre Leistungen erhalten, sondern, wie in Niederösterreich, einem Finanzierungsmodell unterliegen, durch das ihnen in Abhängigkeit von der jährlich betreuten Gesamt-Schüler_innenzahl ein Pro-Kopf-Betrag zur Verfügung gestellt wird. Starke Schwankungen der Schüler_innenzahlen können bei dieser Art der Finanzierung ebenfalls zu einer enormen finanziellen Unsicherheit führen.

Da in Praxis und Expert_innendiskurs gemeinhin anerkannt wird, dass die Realisierung vieler zentraler Grundprinzipien von Schulsozialarbeit (z.B. Beziehungsarbeit, Vernetzung, Prävention; vgl. Coulin-Kuglitsch 2001, S. 76) erst mit einer langfristigen und dauerhaften Implementierung von Angeboten an den Schulstandorten möglich wird, wäre es für die weitere qualitätsvolle Etablierung von Schulsozialarbeit in Österreich sehr wichtig, diese in finanzieller Hinsicht besser abzusichern – und das nicht zuletzt durch eine bessere gesetzliche Verankerung (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 222).

2.3 Schulsozialarbeiter_innen

Die Profession der Schulsozialarbeit in Österreich ist, wie auch der Lehrberuf, ein weiblich dominierter. Von 131 Schulsozialarbeiter_innen waren im Schuljahr 2010/11 ca. drei Viertel Frauen (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 20 f.). Gefragt nach den für die Schulsozialarbeit zentralen Grundsätzen, antwortete auch nur eine Minderheit der Anbieter_innen, dass ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis von Schulsozialarbeiter_innen an den Schulstandorten wichtig wäre. In der fachlichen Diskussion wurde dazu von manchen geäußert, dass es schwer wäre, männliches Personal zu bekommen, unter anderem auch aufgrund der oftmals unsicheren Weiterfinanzierung von Schulsozialarbeitsprojekten. Gleichzeitig erlauben begrenzte finanzielle Mittel oft nur die Anstellung einer Schulsozialarbeitsfachkraft für eine begrenzte Anzahl an Stunden an einem Schulstandort.

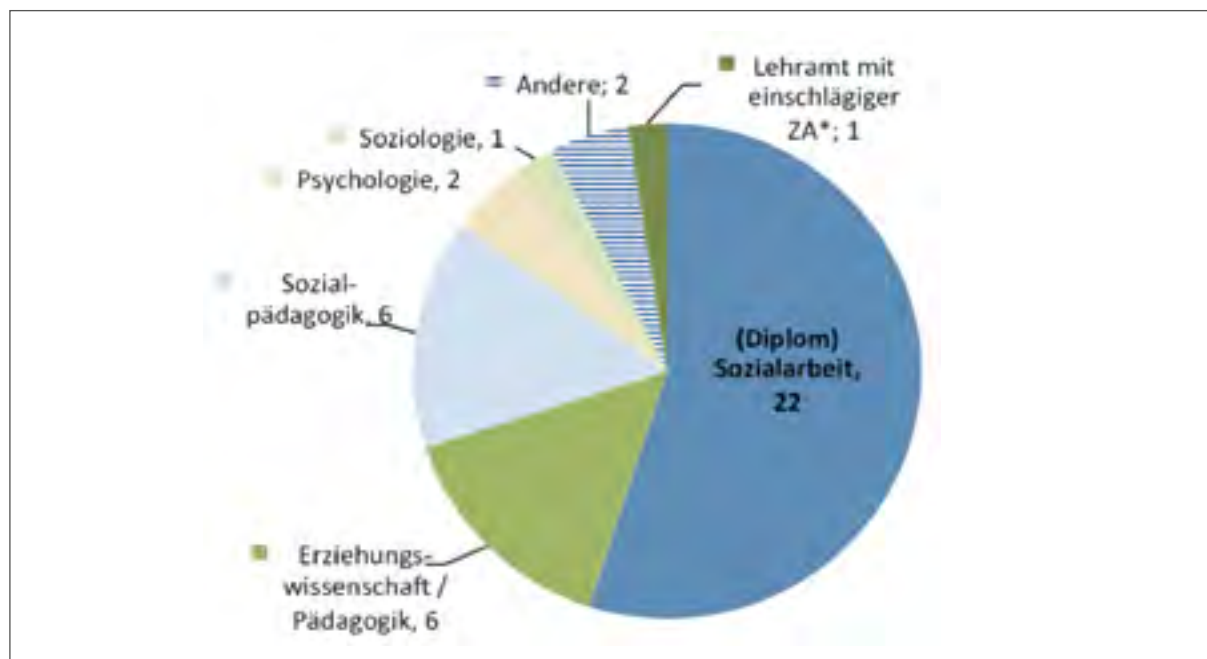
Demzufolge bleibt in der Praxis oft nichts anderes übrig, als von der allgemein hin anerkannten Empfehlung, einerseits Schulsozialarbeiter_innen-Teams an Schulen einzusetzen und andererseits auf Geschlechterausgewogenheit bei der Betreuung zu achten, abzuweichen (vgl. Bolay et al. 2003; Riepl/Kromer 2008; AvenirSocial 2010; Bugram/Hofschwaiger 2010). Dass es sich bei dieser Empfehlung jedoch nicht nur um eine leere Norm handelt, zeigen Bugram und Hofschwaiger (2010, S. 227), die erfassen konnten, dass die im Zuge ihrer Arbeit befragten Schulsozialarbeiter_innen die Arbeit in gemischtgeschlechtlichen Teams begrüßen würden.

Zur Ausbildung von Schulsozialarbeiter_innen lässt sich feststellen, dass es sich mehrheitlich um ausgebildete Sozialarbeiter_innen handelt, die ein Studium der Sozialen Arbeit (Akademie für Soziale Arbeit, Diplom-, Bachelor- und/oder Masterstudium) absolviert haben und sich daher an den Grundsätzen und Methoden der Sozialarbeit orientieren (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 21 f.; vgl. auch Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 227 f.; Wagner/Kletzl 2013, S. 3).

Am zweithäufigsten¹⁷ wurden in der Erhebung von 2010/11 die Qualifikationen der Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften/Pädagogik genannt (siehe Abbildung 2; der Ausbildungshintergrund wurde für die Gesamtheit der in einem Projekt beschäftigten Schulsozialarbeiter_innen abgefragt). Zum Erhebungszeitpunkt waren nur für die Vereine 2gether (Burgenland) und Avalon (Steiermark) keine ausgebildeten Sozialarbeiter_innen tätig, während für die Angebote des Wiener Stadtschulrats, der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich und der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen in Niederösterreich, Salzburg und Tirol ausschließlich (diplomierte) Sozialarbeiter_innen eingesetzt wurden.

Abbildung 2: Qualifikationen der Mitarbeiter_innen österreichischer Schulsozialarbeitsangebote (Zahl der Nennungen), Schuljahr 2010/11

Quelle: Adamowitsch et al. 2011, S. 21



Allgemein lässt sich also die Tendenz zur weitgehenden Normierung der Qualifikation von Schulsozialarbeiter_innen in Österreich erkennen. Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es jedoch keine verpflichtenden Qualitätsvorgaben zum beruflichen Profil von Schulsozialarbeiter_innen. Somit obliegt es der jeweiligen Fachaufsicht, Vorgaben bei der Personalwahl zu machen. In Niederösterreich und Oberösterreich zum Beispiel ist von der Kinder- und Jugendhilfe als Fachaufsicht vorgegeben, dass es sich bei Schulsozialarbeiter_innen um diplomierte Sozialarbeiter_innen (DSA) oder Absolvent_innen des (Fachhochschul-) Studiengangs Soziale Arbeit handeln muss (vgl. Lehner et al. 2013, S. 18). Dem Konzept von SuSA ist auch zu entnehmen, dass von den Mitarbeiter_innen Erfahrungen in der nachgehenden Sozialarbeit¹⁸ verlangt werden, so auch idealerweise in der Arbeit mit Kindern, Migrant_innen und „schwierigen“ Klient_innen (vgl. Wagner/Kirschtetter 2013, S. 2 f.).

In Österreich wurden Sozialarbeiter_innen ursprünglich an den (Bundes-)Akademien für Sozialarbeit zu Diplomsozialarbeiter_innen ausgebildet, bis diese auf Fachhochschulstudiengänge umgestellt wurden. An diesen konnte man zunächst ein Diplomstudium (Mag. (FH)) der Sozialen Arbeit absolvieren, welches wiederum vom Bachelor-Master-System abgelöst wurde. Ein eigenes Masterprogramm Schulsozialarbeit gibt es (derzeit) nicht, wobei im Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ Schulsozialarbeit als aktuelles Thema aufgegriffen wird bzw. auch Vertiefungsfächer wie „Bildung und Soziale Arbeit“

gewählt werden können (vgl. Schörner/Würfl 2013, S. 18). Bugram und Hofschwaiger (2010, S. 65) merken kritisch an, dass es derzeit in Österreich nur wenige Überlegungen gibt, schulsozialarbeitsspezifische Aus- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln; vereinzelt lassen sich Fortbildungsmöglichkeiten an den Fachhochschulen, den Pädagogischen Hochschulen und in der universitären Sozialpädagogikausbildung finden. Für die Ausbildungssituation in Österreich lässt sich jedoch zusammenfassen, dass sie weitgehend die derzeitige schulsozialarbeiterische Praxis widerspiegelt: Sie befindet sich in Entwicklung und es zeigen sich viele gute Ansätze, es gibt allerdings kein weit verbreitetes oder gar (bundesweit) einheitliches Konzept.

Abgesehen von der verbreiteten zeitlichen Befristung der Anstellungsverhältnisse, kann man auf Basis der Angaben, die von den Befragten der letzten Schulsozialarbeitsstudie zu den durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten von Mitarbeiter_innen je Projekt gemacht wurden, auch annehmen, dass das Anstellungsausmaß von vielen Schulsozialarbeiter_innen tendenziell dem einer Halbeinstelle (ca. 20 h/Woche) entspricht (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 22). Die Bezahlung erfolgt in der Regel laut Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich (2014; „BAGS-KV“). Eine Ausnahme bildet die „Wiener Schulsozialarbeit“, wo Sozialarbeiter_innen derzeit nach denselben Dienstverträgen bezahlt werden wie „LehrerInnen in Sonderverwendung“. Die daraus resultierende fehlende Berücksichtigung ihrer Hochschulausbildung wie auch

von Vordienstjahren stellt eine nicht zufriedenstellende Situation für viele Schulsozialarbeiter_innen in Wien dar, was dazu beiträgt, dass eine eigene professionelle Verankerung angestrebt wird (vgl. Piringer et al. 2011, S. 22).

2.4 Zielgruppen, Kernaufgaben und Arbeitsweisen

Die Frage nach der primären Zielgruppe beantworten österreichische Anbieter_innen von Schulsozialarbeit durchgängig mit der Gruppe der Schüler_innen (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 26; Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 137). Stellt man die Frage spezifischer, werden die Unterschiede in der inhaltlichen Konzeption der existierenden Angebote sichtbar: Während bei manchen Angeboten im Sinne eines präventiven, niederschweligen Angebotes ausschließlich die gesamte Schüler_innenschaft als Zielgruppe gesehen wird (zehn von 24 Angeboten im Schuljahr 2010/11), wird für die Mehrheit (auch) eine Ausrichtung auf spezifische Subgruppen angegeben. In der aktuellsten Befragung wurden als solche am häufigsten von Schulabbruch bedrohte Schüler_innen genannt (bedingt auch durch die Schwerpunktsetzung der Bundesinitiative), gefolgt von Schüler_innen mit erhöhter Gewaltbereitschaft und Schüler_innen aus sozialökonomisch benachteiligten Familien (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 26). Weitere spezifische Zielgruppen, die häufiger angegeben wurden, waren sucht- und kriminalitätsgefährdete Schüler_innen sowie Schüler_innen mit Migrationshintergrund¹⁹. Neben den Schüler_innen sind für den österreichischen Kontext auch Lehrer_innen und Erziehungsverantwortliche bzw. Familien als weitere wichtige Zielgruppen zu nennen: Diese wurden in der Erhebung für das Schuljahr 2010/11 bei etwa einem Viertel der Angebote ebenfalls als zentrale Zielgruppe angeführt (Adamowitsch et al. 2011, S. 26; vgl. auch Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 137).

Die Ausrichtung auf spezifische Schüler_innen(-gruppen) geht in den meisten Fällen auf Vorgaben der Fördergeber zurück, wie eben bei den Projekten, die Teil der auf Schulabsentismus ausgerichteten Bundesinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ sind bzw. waren²⁰. Als weiteres Beispiel kann auch das Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich angeführt werden, wo sich der Hauptfokus auf Schüler_innen richtet, die „aufgrund familiärer Defizite den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden können“²¹ (Wagner/Kirchstetter 2012, S. 2). An einer derartigen – zum Teil wohl auch ressourcenbedingten – Problemfokussierung wird kritisiert, dass sie zum einen für Nutzer_innen das Risiko einer Stigmatisierung birgt, und zum anderen Schulsozialarbeit auf die Funktion der „Krisenfeuerwehr“ reduziert (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 244 f.; Coulin-Kuglitsch 2012, S.

183; Heimgartner 2009, S. 35). Bugram und Hofschwaiger verweisen in diesem Zusammenhang auch auf Schubarth, der davor warnt, mit (gewalt-)präventiven Maßnahmen der Politik und der Gesellschaft schwer einlösbare Versprechen zu machen (Schubarth 2000, S. 167 f.; Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 74). In der Erprobung der Projekte der Bundesinitiative hat sich herausgestellt, dass auch in einem höherschweligen Ansatz Vorteile gesehen werden, wenn es aufgrund von Vermittlungen durch Eltern oder Lehrpersonen – unter der Wahrung des Prinzips der Freiwilligkeit – zur Betreuung von Schüler_innen in Problemlagen kommt, die sonst keine Begleitung in Anspruch genommen hätten (BMUKK 2012, S. 54). Unter einem idealen Angebot wird allerdings eines verstanden, das einen höher- mit einem niederschweligen Ansatz gezielt vereinen kann.

Für andere Schulsozialarbeitsangebote bzw. -projekte in Österreich werden eher allgemeine Zielsetzungen formuliert, wie in der Befragung durch Bugram und Hofschwaiger (2010, S. 118) sichtbar wurde: In erster Linie wurden Niederschwelligkeit, Ansprechpartner_in-Sein und die Förderung der persönlichen Entwicklung von Schüler_innen angegeben. Der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen ist dabei zwar wichtig, spielt aber für die Arbeit der Schulsozialarbeit nur eine sekundäre Rolle (vgl. Tamandl 2012, S. 77).

Eine Gemeinsamkeit zeigt sich für die österreichische Praxis darin, dass Einzelfallhilfe, vor allem die Beratung im Einzel- und Gruppensetting sowie Konfliktberatung, als zentralste Aufgabe von Schulsozialarbeit gesehen wird, gefolgt von der Methode der sozialen Gruppen- bzw. Projektarbeit (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 26 f.). Wenn Schulsozialarbeit, so wie bei einer Reihe von Projekten der Fall, in der Schule die Funktion einer niederschweligen Anlaufstelle erfüllt (durch Angebote wie Pausengespräche am Gang, Teilnahme an diversen Pausenaktivitäten, Termine ohne konkrete Problemdefinition etc.), nimmt sie zudem eine wichtige präventive Rolle ein (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 138; vgl. dazu Tamandl 2012, S. 80). Soziale Gruppenarbeit und schulische Projekte in der Klasse bzw. mit Schüler_innengruppen werden von den Schulsozialarbeiter_innen als wichtige Möglichkeit gesehen, um gemeinsam an Themen wie Sexualität, Sucht oder Mobbing zu arbeiten oder sich um die Lösung von Klassenkonflikten zu bemühen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 169; Tamandl 2012, S. 80). In der Befragung für das Schuljahr 2010/11 wurde Prävention schließlich für 21 Angebote als Kernaufgabe angeführt (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 26). Etwa ebenso häufig wurden Deeskalation, Intervention und Gewaltprävention zu den zentralen Aufgaben gezählt. Des Weiteren nehmen auch die Einbindung von Erziehungsverantwortlichen, die Sensibilisierung und

Beratung von Lehrpersonen und die Kooperation mit weiteren Vertreter_innen der bestehenden Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der Schule in der Praxis einen sehr hohen Stellenwert ein²². Freizeitaktivitäten für Schüler_innen hingegen sind eine Seltenheit (vgl. Bugram/Hofschwaiger, S. 174).

Eine weniger bedeutende Rolle scheinen derzeit Öffentlichkeits- und Gemeinwesenarbeit zu spielen – für die weitere Etablierung von Schulsozialarbeit könnten diese Methoden jedoch zukünftig noch bedeutsamer werden (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 27). Einen wesentlichen Anteil an der Tätigkeit von Schulsozialarbeiter_innen machen hingegen auch indirekte bzw. nicht direkt klient_innenbezogene Methoden aus (vgl. Laskowski 2010, S. VI), wie Vor- und Nachbereitung, Besprechungen und Dokumentation. Darüber hinaus sind Fort- und Weiterbildungen, Evaluations- und Reflexionsarbeit sowie Super- und Interventionen als wichtige qualitätssichernde Tätigkeiten zu nennen (vgl. Lehner et al. 2013, S. 16).

Unterschiede zeigen sich ebenfalls hinsichtlich nachgehender Sozialarbeit, bei der Schulsozialarbeiter_innen Schüler_innen in ihrer außerschulischen Lebenswelt aufsuchen. Das Konzept der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich wie auch die Initiative des Bundes, beide primär problemorientiert, geben vor, dass zumindest 50 % bzw. 55 % nachgehend gearbeitet werden soll. Bei Erhebungen hat sich hingegen gezeigt, dass dieses Ausmaß in der Praxis – zum Teil wahrscheinlich ressourcenbedingt – nur bei sehr wenigen Angeboten erreicht werden kann: Im Durchschnitt lag der Anteil im Jahr 2010/11 bei knapp 14 %²³ (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 25). Wiederrum gemeinsam ist den österreichischen Schulsozialarbeitsangeboten, dass fixe Präsenzzeiten an den betreuten Schulen zur Regel gehören – Ausnahmen bilden die Nicht-Präsenzschulen im Falle der „Wiener Schulsozialarbeit“, SuSA in Oberösterreich und einige Volksschulen. Das Ausmaß variiert dabei wiederum stark (zwischen 3 und 40 h/Woche) und ist abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Viele Schulsozialarbeiter_innen berichten, dass die finanziellen Mittel für eine Ausweitung der Präsenzzeiten nicht ausreichen würden und dass sie aufgrund der eingeschränkten Anwesenheitszeiten tendenziell eher intervenierend als präventiv vorgehen müssten (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 220).

2.5 Grundprinzipien, Betreuungsverhältnisse und räumliche Gegebenheiten

Für die österreichischen Anbieter_innen von Schulsozialarbeit steht das Grundprinzip der Niederschwelligkeit an oberster Stelle, gefolgt von Schweigepflicht bzw. Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Kostenlosigkeit, Transparenz

und Beziehungs- bzw. Prozessorientierung (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 26)²⁴. Die Schulsozialarbeit passt demzufolge auch in Österreich weitgehend die Prinzipien der Sozialen Arbeit bzw. der außerschulischen Jugendarbeit an das schulische Setting an (vgl. Lehner et al. 2013, S. 14; Tamandl 2012, S. 77). Beachtlich ist, dass neben den bereits genannten Grundprinzipien im Schulsozialarbeitsbericht von 2011 insgesamt noch 23 weitere angeführt wurden, die als wichtig erachtet werden. Hier zeigt sich, dass Schulsozialarbeit sehr viel leisten möchte und auch kann, jedoch muss bei der Umsetzung immer auch gegen die vorherrschenden Rahmenbedingungen abgewogen werden. Wenngleich etwa Niederschwelligkeit als wichtigstes Handlungsprinzip für die österreichische Schulsozialarbeit erscheint, lässt sich dieses in der Praxis nicht immer in vollem Umfang realisieren: Abgesehen von einer finanziell bedingten Limitierung der Präsenzzeiten können auch die mangelnde Erreichbarkeit von Schulsozialarbeiter_innen außerhalb der Präsenzzeiten oder die Verweigerung von Lehrpersonen, die Schüler_innen für Beratungen vom Unterricht zu entlassen (siehe Punkt 4 Gesetzliche Grundlagen), zu Einschränkungen führen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 124 ff.; Tamandl 2012, S. 78).

Ebenfalls in Zusammenhang mit der Realisierbarkeit von Niederschwelligkeit steht das jeweilige Betreuungsverhältnis: Es hat sich empirisch herausgestellt, dass ein_e vollzeitbeschäftigte_r Schulsozialarbeiter_in in einem gegebenen Projekt für gesamt 320 Schüler_innen, aber auch für bis zu 1.953 zuständig ist (vgl. Adamowitsch et al. 2010, S. 19 f.). Hier wird deutlich, dass es in Österreich bisher keine bundesweit anerkannten Qualitätsrichtlinien wie etwa in der Schweiz von AvenirSocial (2010, S. 7) gibt²⁵. Einzig in Tirol und in der Steiermark wurden im Schuljahr 2010/11 ein Betreuungsverhältnis von 500 : 1 nicht überschritten, was sich in letzterem Falle dadurch erklärt, dass es zumindest in der Steiermark von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe bereits dementsprechende verpflichtende Vorgaben gibt.

In der Regel können Schulsozialarbeiter_innen für Beratungs- sowie Bürotätigkeiten einen Raum an der Schule nutzen, wobei dieser meistens von z.B. Schulpsycholog_innen oder Beratungslehrer_innen mitverwendet wird (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 226). Zur Grundausstattung zählen generell Schreibtische, Bürossessel, Mobiltelefone und Laptops bzw. PCs mit Internetanschluss, wobei auch bequeme Sitzmöglichkeiten als wichtig erachtet werden. Die Mehrheit der Schulsozialarbeiter_innen verfügt jedoch über keine Schlüsselgewalt, d. h. als „schulfremde Personen“ (siehe Punkt 4 Gesetzliche Grundlagen) wird ihnen außerhalb der Schulzeit kein Zugang zur Schule bzw. zum Beratungsraum ermöglicht. Abgesehen von Beratungsräumen verwenden



Foto: Gelpi/Fotolia

die Schulsozialarbeiter_innen für ihre Tätigkeit vor allem Schulgänge und Pausenhöfe, um in den Pausen mit Schüler_innen in Kontakt zu kommen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 226).

2.6 Kooperation und Vernetzung

Schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit Schulen stellen für die Schulsozialarbeit in Österreich eine gebräuchliche Grundlage dar (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 20), jedoch hängt die Qualität der Kooperationsbeziehungen letztlich immer von der Offenheit und Kooperationsbereitschaft der lokalen Akteure ab (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 235 f.). Am häufigsten kooperieren Schulsozialarbeiter_innen – in formellem wie auch informellem Rahmen – mit Lehrer_innen und Schulleiter_innen (vgl. Adamowitsch et al. 2010, S. 23 f.). Des Weiteren sind Lehrer_innen mit Beratungsfunktion (Beratungs- und Betreuungslehrer_innen, Psychagog_innen, Bildungsberater_innen etc.) wichtige Kooperationspartner_innen, aber auch die Schulwarte, die fester Bestandteil des Schulalltags sind. Mit Schulpsycholog_innen und Schulärzt_innen wird hingegen eher selten kooperiert. Während in der Praxis auf verschiedenste Art und mit unterschiedlicher Intensität zusammengearbeitet wird, empfinden sich die Schulsozialarbeiter_innen generell als eine Entlastung bzw. Unterstützung für das Schulpersonal (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 242).

Innerhalb der schulinternen Unterstützungssysteme identifizieren Bugram und Hofschwaiger Beratungslehrer_innen²⁶ als zentralste Handlungspartner_innen, wobei diese aufgrund der Überschneidungen zwischen ihrer eigenen Tätigkeit und der von Schulsozialarbeiter_innen anfänglich eher mit Distanziertheit und Skepsis reagieren. Diese Konkurrenzgefühle können jedoch zumeist überwunden werden, was schließlich gemeinsame Fallbearbeitungen ermöglicht. Melinz (2012, S. 21) berichtet, dass Beratungslehrer_innen die Existenz von

Schulsozialarbeiter_innen mittlerweile häufig als entlastend und bereichernd erleben.

Ansonsten kooperieren Schulsozialarbeiter_innen auch regelmäßig mit den ihnen bereits bekannten Unterstützungssystemen im außerschulischen Bereich: Dazu zählen vor allem Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, diverse Beratungsstellen, Jugendzentren und Streetwork (Bugram/Hofschwaiger et al. 2010, S. 243; Adamowitsch et al. 2011, S. 24 f.). Für das Prinzip der Verschwiegenheit zeigt sich, dass es in der Praxis zu unterschiedlichen Auslegungen kommt: Ein Teil der Schulsozialarbeiter_innen gibt Informationen an die Kinder- und Jugendhilfe weiter, während andere dies vermeiden (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 150).

Elternarbeit und -information erfolgen an Informationsabenden, über Informationsstände bei Veranstaltungen oder mittels Broschüren; aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen von Schulsozialarbeiter_innen erfolgt die Einbeziehung von Erziehungsverantwortlichen allerdings am häufigsten bei der Betreuung von einzelnen Schüler_innen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 181 ff.; Adamowitsch et al. 2011). Die Schulsozialarbeiter_innen sehen sich dabei von Elternseite immer wieder auch mit Vorurteilen und Reserviertheit konfrontiert.

Einen Dachverband für Schulsozialarbeit gibt es aktuell nicht. Dennoch erfolgt vor allem bundeslandintern zumeist ein Informationsaustausch zwischen den Trägerorganisationen (Adamowitsch et al. 2011, S. 22). Regelmäßige Vernetzungstreffen gibt es derzeit ausgehend von der Kinder- und Jugendhilfe in Niederösterreich, wo es eine größere Zahl an Trägervereinen gibt (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 72 f.). Darüber hinaus sind auch die jährlichen Vernetzungstreffen sowie die öffentlichen Fachtagungen zu nennen, die im Rahmen der Bundesinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ seit 2011 organisiert werden. Die Absicht des Bundesministeriums für Bildung ist es hier eine „koordinierende und unterstützende“ Funktion zu erfüllen (vgl. www.schul-sozialarbeit.at).

3 Qualitätssicherung

Fortlaufende Dokumentationsarbeit und die Anfertigung von Tätigkeits- bzw. Jahresberichten gehören zur alltäglichen Praxis der Schulsozialarbeiter_innen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 233 f.; Adamowitsch et al. 2011, S. 22), wobei Art und Umfang der erhobenen Daten nach Projekten und/oder Bundesländern variieren. Auf Bundesebene gibt es derzeit kein zentrales Datenerfassungssystem. Fort- und Weiterbildungen von Schulsozialarbeiter_innen, Intervention und Supervision finden für praktisch alle Angebote statt, entweder optional oder verpflichtend – dabei zeigen sich jedoch große Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten (vgl. Adamowitsch et al. 2011, S. 35 ff.). Für eine Reihe von Projekten wurde zumindest einmal eine wissenschaftliche Evaluation durchgeführt. Die Evaluationsberichte lassen sich größtenteils online finden, und ermöglichen detaillierte Einblicke in die Praxis (vgl. für eine genaue Auflistung Lehner et al. 2013, S. 11 f.).

4 Gesetzliche Grundlagen für Schulsozialarbeit in Österreich

Wie bereits erwähnt, fehlt es in Österreich an einer direkten gesetzlichen Grundlage für Schulsozialarbeit, der man Definitionen, Aufgabenfelder oder Abgrenzungen zum Tätigkeitsbereich anderer Berufsgruppen entnehmen könnte. Dennoch gibt es eine Reihe gesetzlicher Regelungen, die sich – teils in Abhängigkeit vom Trägermodell – auch auf die Tätigkeit von Schulsozialarbeiter_innen auswirken und diese strukturieren (vgl. Lehner et al. 2013, S. 19 ff.)²⁷. In der Folge werden die relevantesten Regelungen zusammengefasst.

Im Bundesgesetzblatt der im Jahr 1992 vom österreichischen Parlament ratifizierten UNO-Kinderrechtskonvention heißt es, dass das Wohl des Kindes „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden (...) vorrangig zu berücksichtigen ist“ (BGBl. Nr. 7/1993). Diese Bestimmung gilt somit für Schulen, die Kinder- und Jugendhilfe, wie auch für alle anderen Einrichtungen, die potentielle Anbieter von Schulsozialarbeit sind. Im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG 2013), das unter anderem die Zuständigkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe regelt, findet sich ein direkter Verweis auf diese Bestimmungen zum Kindeswohl. Schulsozialarbeit wird im B-KJHG zwar nicht direkt genannt, allerdings ergeben sich in Österreich für die Schulsozialarbeit teilweise organisatorische und inhaltliche Überschneidungen mit dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Laut B-KJHG sind die österreichischen Bundesländer im Rahmen der entsprechenden Landesgesetze für die Bereitstellung von Kinder- und Jugendhilfetätigkeiten (z. B. ambulante oder stationäre soziale Dienste, sozialpädagogische Einrichtungen) in einem bestimmten Wohn- oder Aufenthaltsbereich zuständig. Daraus ergibt sich, dass auch die Schulsozialarbeit in Österreich in der Regel der Landesebene zugeordnet wird und Schulsozialarbeiter_innen nach dem jeweiligen Landesgesetz handeln. Dem B-KJHG ist ebenfalls zu entnehmen, dass auch private Einrichtungen mit Jugendhilfeleistungen – u. a. auch mit Schulsozialarbeit – betraut werden können, wenn sie dafür sachlich wie personell ausgestattet sind. Die Landesgesetze geben hierzu zum Beispiel Hinweise in den Bereichen Qualitätssicherung, fachliche Standards und Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tamandl 2012, S. 71).

Zu differenzieren ist Schulsozialarbeit allerdings von den Erziehungshilfen im Falle einer Kindeswohlgefährdung (siehe Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 144): Hier liegt für Schulsozialarbeiter_innen wie auch für andere Professionen, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen, ausschließlich eine Meldeverpflichtung im Falle akuter Kindeswohlgefährdung vor, die jegliche Vorschriften zur Verschwiegenheit aufhebt (siehe §§6 bzw. 37 B-KJHG und §48 Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Wer in der Praxis konkret eine Meldung zu übernehmen hat, ist oft unklar: Dem SchUG zufolge ist die Schulleitung, gemäß B-KJHG hingegen jede Einrichtung, die mit Kindern und Jugendlichen befasst ist, verantwortlich – jedenfalls können Schulsozialarbeiter_innen die Schulen dabei unterstützen, und tun dies in der Praxis auch. Ein weiterer gesetzlicher Graubereich existiert hinsichtlich der Dokumentationsarbeit und Datensammlung durch Schulsozialarbeiter_innen: Hierfür lassen sich im Allgemeinen Datenschutzgesetz wie auch dem B-KJHG konkrete Bestimmungen für einen sicheren Umgang mit Daten zum Schutz der Vertraulichkeit, wie auch zum Recht auf Einholung und Weitergabe finden, allerdings fehlen im Schulorganisationsgesetz (SchOG) oder SchUG mit Ausnahme von §48 vergleichbare Regelungen. Daher dürfen von Schulseite, mit Ausnahme des Falles einer (akuten) Kindeswohlgefährdung, keine personenbezogenen Daten von Schüler_innen oder Angehörigen weitergeben werden. In der Praxis macht dies einen sensiblen Umgang mit Personendaten notwendig, wenn der Informationsfluss zum Wohle der Schüler_innen dennoch gewährleistet sein soll (vgl. Adamowitsch et al. 2013, S. 19; Lehner et al. 2013, S. 24).

Sofern Schulsozialarbeiter_innen nicht, wie im Falle der „Wiener Schulsozialarbeit“, als (Landes-)Lehrer_innen angestellt sind, gelten sie – anders als Schulpsycholog_innen und Schulärzt_innen, deren Aufgaben explizit im

SchUG geregelt sind – als „schulfremde Personen“. Als solche ist ihnen die alleinige Beaufsichtigung von Klassen untersagt. Dadurch ist bei klassenbezogenen Gruppenarbeiten in der Regel die Anwesenheit von Lehrer_innen notwendig (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 228 ff.); bei Gruppenarbeiten im Rahmen von Schulveranstaltungen und Berufsorientierungsunterricht ist die alleinige Aufsicht allerdings möglich. Für die Beratung von minderjährigen Schüler_innen innerhalb der Unterrichtszeit bedarf es wiederum neben der Erlaubnis der Lehrperson bzw. der Schulleitung auch der Zustimmung eines Erziehungsverantwortlichen (vgl. Laskovski 2010, S. 15 f.). In der Praxis behilft man sich hier teils mit kreativen Lösungen, etwa mit der Einholung von Zustimmungserklärung aller Erziehungsverantwortlichen zu Schulbeginn oder ihrer Nachforderung im Falle einer wiederholten Betreuung einer_eines minderjährigen Schülers_Schülerin. Ein Beschluss durch das entsprechende Schulgremium kann eine weitere Möglichkeit darstellen.

Abgesehen davon, dass Schulen laut SchUG die Möglichkeit zur Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen gegeben ist, und umgekehrt die Kinder- und Jugendhilfe entsprechend der Landesgesetzte zum B-KJHG mit Schulen kooperieren kann (aber nicht muss), lassen sich keine konkreteren – oder gar verpflichtende – Gesetzesverankerungen zur Kooperation zwischen den Bereichen Schule und Sozialarbeit finden (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 47 f.; Laskowski 2010, S. 15 f.; Gspurnig et al. 2011, S. 86).

5 Ausblick

Schulsozialarbeit, als eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, ist in Österreich zwar angekommen, allerdings befindet man sich vielerorts noch in der herausfordernden Phase der Erstimplementierung (vgl. Lehner et al. 2013, S. 29) bzw. in der „Pionierphase“ (vgl. Baier 2010, S. 66 f.). Zeitgleich lassen sich in Hinblick auf die gesamtösterreichische Situation aber auch erste Tendenzen in Richtung Ausbau und Profilierung der Schulsozialarbeit feststellen. Die Schwierigkeiten, auf die man dabei stößt, resultieren zum einen aus der relativen Geschlossenheit des Schulsystems, während „die Komplexität der Kooperation noch dadurch [erhöht wird], dass es sich bei der direkt angesprochenen Zielgruppe, den SchülerInnen, um Menschen handelt, deren Wohlergehen aufgrund ihres Alters rechtlich gesehen Aufgabe der Jugendwohlfahrt [Kinder- und Jugendhilfe] ist, also einer weiteren historisch gewachsenen Institution“ (Vyslouzil 2010, S. 2).

Demzufolge ist es als positiv zu werten, dass nun auch von Bundesseite Aktivitäten gesetzt werden, die zur weiteren Entwicklung von Schulsozialarbeit – und damit

auch zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – beitragen sollen. Insgesamt wünscht man sich aus Sicht der Schulsozialarbeit eine bessere Verankerung im Schulsystem. Daran geknüpft ist die Erwartung an eine Verbesserung der rechtlichen wie finanziellen Rahmenbedingungen, die derzeit als sehr einschränkend für die Etablierung von Schulsozialarbeit erlebt werden (vgl. Bugram/Hofschwaiger et al. 2010, S. 75). So wäre zunächst bei den meisten der bereits existierenden Angebote nicht nur eine langfristige finanzielle Absicherung sondern auch eine Ausweitung der Präsenzzeiten an den Schulen erforderlich, um im Sinne eines niederschweligen, präventiven Ansatzes tatsächlich die Gesamtheit der Schüler_innen erreichen zu können. Obgleich der Wunsch nach regelmäßiger Anwesenheit und räumlicher Eingebundenheit von Schulsozialarbeiter_innen an den Schulstandorten besteht, wird es von vielen auch als eine Voraussetzung für qualitätsvolles Arbeiten gesehen, dass Schulsozialarbeit dennoch eine organisatorische Eigenständigkeit aufweist (vgl. Vyslouzil 2010, S. 6). Da diese in Österreich derzeit nur bei einer Trägerschaft durch private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gegeben ist, ist dieses Trägermodell oftmals das präferierte²⁸.

Des Weiteren bedarf es in Österreich zukünftig einer Konkretisierung des fachlichen Auftrages von Schulsozialarbeit: Die enorme Bandbreite der genannten Grundprinzipien, wie auch die große Unterschiedlichkeit der aktuellen Angebote, machen deutlich, dass man noch dabei ist, die eigene Rolle zu definieren (vgl. auch Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 241). Für eine Positionierung im System Schule wird jedoch eine „eigenständige, theoretisch begründete Fundierung von Schulsozialarbeit“ (Coulin-Kuglitsch 2012, S. 184) notwendig sein. Bei einer Schärfung des Arbeitsprofils sollte ein gewisses Maß an Autonomie bei der Ausgestaltung der Angebote gewährleistet bleiben, damit auch weiterhin eine Anpassung an lokale Bedingungen erfolgen kann – günstig wäre die Formulierung von bundesweit gültigen Mindestanforderungen (vgl. Bugram/Hofschwaiger 2010, S. 243; vgl. auch Adamowitsch et al. 2013). Ebenso bedarf es in Österreich der Entwicklung von Qualitätsstandards (vgl. Adamowitsch et al. 2013). Mit einer gesetzlichen Verankerung ließen sich derartige Aufgabenbeschreibungen und Qualitätskriterien von Schulsozialarbeit veranlassen; solange eine solche aber fehlt, lautet die Empfehlung an Schulsozialarbeiter_innen, sich in schul- bzw. bundeslandübergreifenden Zusammenschlüssen zu organisieren, um unter anderem gemeinsame Standards zu erarbeiten, auf die sie sich in ihrer Tätigkeit berufen können (vgl. Vyslouzil 2010, S. 6).

Danksagung: Die Autorin bedankt sich bei Lisa Lehner und Rosemarie Felder-Puig vom Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research für ihre wertvollen Anregungen im Zuge der Berichtserstellung.

Schulsozialarbeit in den Niederlanden

Im Licht der internationalen und nationalen Schulleistungs- und des gewohnt traditionellen Ausklammers des Leistungsspektrums der modernen Jugendhilfe ist das Fehlen struktureller Verbindlichkeiten zwischen den Sozialisationsbereichen Schule und Jugendhilfe in Deutschland evident. In den Niederlanden ist es mit Blick auf die Geschichte und die vielfältigen Beziehungen zwischen Sozialpädagogik und Schule dagegen gelungen, Schulsozialarbeit als praktisches Verbindungsglied zwischen den bedeutenden Sozialisationsfeldern Schule und Jugendhilfe strukturell zu verankern. Schulsozialarbeit (Schoolmaatschappelijk Werk, SMW) nimmt hier eine notwendige Brückenfunktion zwischen Jugendhilfe und Schule systemintegriert in einem Netz schulischer Versorgungseinrichtungen wahr. Diese Einbindung sichert ihr die notwendigen Ressourcen unabhängig schuladministrativer Bevormundung innerhalb eines Netzwerkes schulbegleitender Institute und Einrichtungen. So konnte sie schon sehr früh als Bestandteil bildungspolitischer und -planerischer Organisation, nämlich als schulische Systembegleitung wirken. In den Planungsphasen zur Einrichtung der niederländischen Basisschule beispielsweise formulierte der Bildungsplaner Klaas Doornbos in den 1980er Jahren: „Die Neugestaltung des Schulwesens war ohne die Sozialarbeit überhaupt nicht möglich“ (Nieslony 1997, S. 142).

Ein Blick über die nachbarschaftliche Grenze soll im Folgenden verdeutlichen, dass schulsystembegleitende

Sozialarbeit kein Novum in der Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule ist, dass schulische Innovationen erst so möglich sind. Um dies im Einzelnen präzisieren zu können, soll mit Hilfe der in den Niederlanden vorgefundenen strukturbezogenen Variante des Zusammenwirkens zwischen Schule und Jugendhilfe dargestellt werden, wie – zumindest potenziell – die oft marginale Position der sozialpädagogischen Arbeit an deutschen Schulen überwunden werden könnte, wenn sie in einem vergleichbaren Netzwerk schulbegleitender Einrichtungen integriert wäre. Dazu ist es für das weitere Vorgehen notwendig, in einer deduktiven Betrachtung die dem niederländischen Bildungssystem eigene „Versorgungsstruktur“ vorzustellen. „Schulbegleitungsdienste“ und die in ihr agierende Schulsozialarbeit sind Bestandteil der schulischen Versorgungseinrichtungen (vgl. Feder 2004; Reischach 2006). Zum Verständnis dieser externen Schulbegleitung wird – quasi exkursiv – das Schulsystem in den Niederlanden skizziert. So kann gezeigt werden, wie die Schulsozialarbeit mit den Einzelschulen verbunden ist. Zur Verdeutlichung der schulbezogenen Sozialen Arbeit wird hier die Einbindung des Schoomaatschappelijk Werk an niederländischen Grundschulen dargestellt. Eine bedeutende Rolle spielen hier die Kooperationsvarianten zwischen Schule und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene, die exemplarisch vorgestellt werden. Schließlich soll in einem weiteren Schritt auf die konzeptionelle Einbindung des Schoolmaatschappelijk Werk eingegangen,



Foto: Robert Kneschke/Fotolia

das Aufgabenprofil und professionelle Selbstverständnis der Berufsrollenträger sowie deren berufsverbandliche Organisation erläutert werden.

1 Zur „Versorgungsstruktur“ des niederländischen Schulwesens

Das Schulsystem in den Niederlanden ist mit einer Vielzahl von Institutionen verbunden, die allgemein als „Schulversorgungseinrichtungen“ bezeichnet werden und das Bildungs- und Schulwesen direkt oder indirekt beeinflussen. Die bereits in den 1970er Jahren verfasste und die Bildungspolitik in den Niederlanden damals maßgeblich beeinflussende „Contourennota“ umschreibt die „Versorgungsstruktur“ zusammenfassend als ein „Gesamt von Rahmenbedingungen, das Schülern und Studenten, Lehrenden und schulischen Einrichtungen beratend und helfend zur Seite steht, das Entwicklungen und Erneuerungen des Unterrichts, der Ausbildung, die Nach- und Umschulung der Lehrenden ermöglicht und das Untersuchungen, Forschungsarbeiten, Begleitung und Information fördert“ (Doornbos 1986, S. 267). Die Schulen sind somit „Teil eines äußerst komplexen sozialen Netzes, das aus vielen staatlichen, halbstaatlichen und privaten Organisationen besteht“ (ebd.), die das Schulwesen in organisatorischen, curricularen, didaktischen und anderen Formen unterstützen. Damit wird eine Struktur bezeichnet, die sich parallel zur Herausbildung des Bildungssystems zu einem „Netzwerk von koordiniert zusammenarbeitenden Instituten zur Unterstützung und Erneuerung des Schulwesens sowie der Wahrnehmung schülergerichteter Beratungs und Begleitungsarbeit“ (ebd.) entwickelt hat und die noch heute auf vielfältige Weise mit dem niederländischen Schulwesen verbunden ist.

Die größten Einrichtungen sind das Institut für Bildungsforschung (SVO), das Institut für Lehrplanentwicklung (SLO) und das Institut für Testentwicklung (CITO). Darüber hinaus gibt es die „Nationalen Pädagogischen Zentren“. Jedes dieser Zentren hat eigene Arbeitsschwerpunkte:

- APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam); zuständig für die Bereiche „Primarschulwesen“ und „weiterführende Schulen“;
- CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken); Sonderschulen, Ausbildungswesen;
- KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch): mittleres/berufliches Ausbildungswesen, Lehrerbildung.

Zur Koordination ihrer Aufgaben waren die Nationalen Pädagogischen Zentren während der Bildungsreformen

(onderwijsvernieuwing) in den 1970/80er Jahren in der „Vereniging Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC)“ zusammengefasst. Dessen Aufgabe bestand u.a. darin, als Dachverband die Schulen in ihren Reformprozessen landesweit mittels Subventionen, Fortbildungen und Publikationen zu unterstützen. Heute arbeitet die VSLPC auf der gesetzlichen Grundlage des SLOA (Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten).

Sämtliche Institute und Zentren gehören zu den allgemeinen Einrichtungen der Versorgungsstruktur, die aufgrund ihrer Nähe zum Schulwesen, ihrer besonderen Aufgabenstellungen bzw. sozialpädagogischen Intentionen auf eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts abzielen. Die gesetzliche Grundlage ist das „Schulversorgungsgesetz“ (WOV, Wet op de Onderwijsverzorging, 1987). Es ist die normative Basis für die Dienstleistungen der zur Versorgungsstruktur gehörenden Einrichtungen; deren Finanzierung wird ständig der bildungspolitischen Entwicklung angepasst (zuletzt 2006, Wet vraagfinanciering schoolbegeleiding, WVS). Nach dem WOV haben die schulbegleitenden Einrichtungen und Institutionen drei wesentliche Funktionen zu erfüllen. Sie werden folgendermaßen umschrieben:

1. Dienstleistungen für den Unterricht, für Schulen und die Schulträger: die einzelnen Einrichtungen leisten Unterstützung und Beratung – die sog. „Feldfunktion“.
2. Mitarbeit bei der Durchführung nationaler Innovationen: die einzelnen Einrichtungen werden von der Regierung für schulbezogene Neugestaltungen beansprucht – die sog. „Staatsfunktion“.
3. Entwicklung von Maßnahmen zur verbesserten Wahrnehmung der Dienstleistungen für die unter 1. und 2. genannten Funktionen: die einzelnen Einrichtungen entwerfen und realisieren entsprechende Vorhaben zur Verstärkung ihrer eigenen Aufgabenstellungen – die sog. Funktion der „Eigenentwicklung“.

Zur klassischen Struktur schulischer Versorgung mit Sozialarbeit gehören auch die Schulbegleitungsdienste; sie sind – neben anderen – Träger der Schulsozialarbeit. In einem umfassenden Reformvorhaben nach dem Zweiten Weltkrieg in den Niederlanden entstanden, haben sie zwar heute nur noch eine marginale Rolle; im Gesamtsystem der Schulversorgung sind sie jedoch immer noch unverzichtbar. Die Schulbegleitungsdienste waren lange Zeit im „Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten“ (WPRO) vereinigt und gehören heute dem Dachverband „EDventure“ (Den Haag) an. Schulbegleitungsdienste sind unmittelbar mit den von ihnen betreuten Schulen verbunden; sie gelten

von daher als sog. „Eerstelij-instellingen“ (etwa: Hilfen der ersten Schwelle), da sie direkt vor Ort arbeiten. Aus historischer Sicht vertrat der WPRO die ihm angeschlossenen Schulbegleitungsdienste landesweit auch politisch und verbandlich gegenüber staatlichen und kommunalen Behörden; der VSLPC fungierte mehr als Verteilungsorgan staatlicher Subventionen und Projektmittel für die Pädagogischen Zentren. Die Gemeinsamkeiten von WPRO und VSLPC und den ihnen angeschlossenen Einrichtungen bzw. Zentren lagen im Rahmen der gesetzlich normierten (WOV) schulischen Versorgung:

in der Betreuung, Beratung, schulorganisatorischen und didaktischen Entwicklung für die Schulen des Basis- (Vor- und Elementarunterricht), Speciaal- (Sonderunterricht) und Voortgezet- (weiterführender Unterricht) Onderwijs (Schulwesen).

Vor dem Hintergrund ihrer Aufgaben können die Einrichtungen, Zentren und Dienste der Schulversorgung und -begleitung zusammenfassend in ihrer funktionalen Bedeutung für das niederländische Schulwesen in der folgenden Abbildung dargestellt werden.

Tabelle 1: Funktionen und Aufgaben externer Schulbegleitung

Quelle: Feder 2004, S. 107

		F Feldfunktion	O Obrigkeitfunktion	E Entwicklungsfunktion
1	Die Schule als lokales System	Organisationsberatung, Personalführung, Budgetberatung, Öffentlichkeitsarbeit, Schulplanbegleitung, Evaluation	Informelle Schulaufsicht ohne expliziten Evaluationsauftrag, Garant für das Funktionieren des Schulsystems	Eigene Fortbildung in Organisations- und Systementwicklung
2	Die lehrerorientierte Begleitung	Krisenintervention, Supervision, Didaktik und Methodik, Beobachtung von Unterrichtsprozessen und Interaktionsmustern	Nationale Bildungsstandards, Reformprozesse, spezielle Förderprogramme	Methoden der Gesprächsführung und Beratung, Kommunikationstrainings
3	Die schülerorientierte Begleitung/Elternarbeit	Individuelle Diagnostik und didaktische Untersuchung bei Schulversagen, Lese-/Rechtschreibschwäche, Aufmerksamkeitsdefiziten, Leistungsstörungen, Versagensangst, Hochbegabten-Förderung	Begleitung der Unterrichtspflicht, Impulse für Migrantenkinder, Behinderte	Erweiterung diagnostischer u. sozialpädagogischer Kompetenzen
4	Die Schule als regionales System	Schülerlaufbahnberatung, Schulwechsel, Kooperation mit Jugendhilfe, Gesundheitswesen, Arbeitsgemeinschaften	Hinweise für Schulbedarfsplanung im öffentlichen Schulwesen	Expansion u. Marktorientierung des eigenen Schulbegleitungsdienstes
5	Die Schule als Teil des Gemeinwesens	Kooperation mit staatlichen und privaten Einrichtungen, Vereinen, Kirchen	Mittlerfunktion zwischen Schule und kommunalem Leben, Beobachtung im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse	Beobachtung neuer gesellschaftlicher Entwicklungen und möglicher Brennpunkte

In der bildlichen Vorstellung hat man sich also ein komplexes System von Einrichtungen, Instituten und Organisationen vorzustellen, das sich zeitlich parallel zum niederländischen Schulwesen entwickelte und noch heute dazu beiträgt, systematisch und strukturell die Schulpolitik zu beeinflussen. Mehr noch: Bildungs- und schulpolitische Innovationsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg hätten ohne die das Schulwesen strukturell und inhaltlich begleitenden und von der offiziellen Ministerial- und Schulbürokratie unabhängig arbeitenden Einrichtungen und Organisationen kaum stattfinden können.

2 Schulsozialarbeit in der schulischen Systembegleitung – Schulbegleitungsdienste

Als integrierter Teil der „Versorgungsstruktur“ ist die Geschichte der Schulbegleitungsdienste eng mit der Entwicklung der niederländischen Schulsozialarbeit verbunden. Als „Schulbegleitungsdienste“ wurden sie Bestandteil der sich anbahnenden Schulreform der 70er Jahre, die das gesamte Schulsystem im Rahmen der Bildungsplanung umfassen, sich in der Realisierung zunächst aber auf das Elementarschulwesen (Basisonderwijs) beschränken sollte. Die gesetzliche Grundlage war die „Nota Schoolbegeleiding“ aus dem Jahr 1975. Im Erscheinungsjahr der Nota waren landesweit bereits rd. 64 Schulbegleitungsdienste entstanden. Zum überwiegenden Teil waren sie aus der Einsicht einer notwendigen fachdidaktischen und psychologisch-sozialpädagogischen Begleitung für die Schulen von den Gemeinden selbst eingerichtet und finanziell getragen.

Schulbegleitungsdienste allgemein definieren sich über ihre Nähe zur Praxis (Schule), den hier unmittelbar Betroffenen (Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern) und den

sie einbeziehenden Prozess (Unterricht). Diese wesentliche Unterscheidung hebt die Schulbegleitungsdienste gegenüber anderen Institutionen innerhalb der Versorgungsstruktur hervor. Schulsozialarbeit wird als eine in die Schulbegleitung integrierte Fachdisziplin gesehen, die kooperativ mit anderen, den Diensten ebenfalls zugehörigen Berufsgruppen zusammenarbeitet. Zusammenfassend sollen Schulbegleitungsdienste folgende Leistungen erbringen:

- Probleme von Schüler_innen, Lernsituationen und Unterrichtsbedingungen signalisieren, diagnostizieren und analysieren;
- hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse aufklären und beraten;
- zwischen Schule und sozialem Herkunftsmilieu vermitteln;
- an Experimenten und Neuerungen mitwirken;
- bei Untersuchungen und Evaluationen mitarbeiten;
- an Beratungen nationaler, regionaler und örtlicher Untersuchungen und Experimenten mit dem Ziel teilnehmen, Fortbildungsprogramme für Mitarbeiter_innen der Schulbegleitungsdienste landesweit zu organisieren.

Der älteste Schulbegleitungsdienst befindet sich in Amsterdam. Er etablierte sich bereits in den 50er Jahren und benannte sich durch Beschluss des Gemeinderats der Stadt Amsterdam ab 1973 in „Stichting Advies en Begeleiding Centrum voor het Onderwijs in Amsterdam, ABC“. Das „ABC“ wird zum größten Teil aus dem staatlichen (Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, MOW) und dem kommunalen (Stadt Amsterdam) Haushalt finanziell gefördert. Daneben sind „Schenkungen, Nachlässe und andere Zuwendungen“ (Statuten, Artikel 7) bedeutende Quellen der Finanzierung. Ein Viertel der Gesamtkosten muss durch die Einrichtung selbst erwirtschaftet werden. Eine der bedeutendsten Zuwendungen ergibt sich aus dem der schulischen Begleitungsarbeit zugrunde liegenden Finanzierungsmodus. An einer sozialpädagogischen Begleitung interessierte Schulen des Elementar-, Sekundar- und Sonderschulbereichs schließen mit der Stiftung einen zeitlich befristeten Betreuungsvertrag ab, der die Organisationsberatung an den Schulen (Systembegleitung) wie die individuelle Beratung (Schüler_innenbegleitung) oder begrenzte Projektarbeit vereinbart. Der Vertrag hat eine Gültigkeitsdauer von mindestens vier Jahren. Die „Effizienz“ der Schulsozialarbeit wird ständig evaluiert. Auf dieser Basis wird entschieden, ob das ABC weiterhin angefragt wird. Die Kooperation



Foto: Kzenon/Fotolia

verlängert sich auch, wenn der Vertrag nicht widerrufen wird. Die Initiative für eine Schulbegleitung geht immer von den Schulen aus. Ohne ihren ausdrücklichen Wunsch wird das ABC-Amsterdam nicht tätig. Auf der Grundlage eines differenzierten Begleitungs-Finanzplanes, der die Beratung pro Schüler_in und Zeit festlegt, führen die Schulen finanzielle Leistungen an die Kommune ab, die der Stiftung über den städtischen Haushalt wieder zugeführt werden. Die Zuschüsse für die Stiftung hängen also von der Zahl der Verträge mit den Schulen ab.

Während sich viele Schulen in der Bundesrepublik nur langsam und zögerlich zu öffnen beginnen, wird in den Niederlanden ein anderes Verständnis von Kooperation gelebt: „Schools, however, need the expertise and support of specialists to keep up – they cannot do it alone. ABC, the educational guidance centre in Amsterdam, offers schools as well as other educational institutions, the expertise and support they need to keep up with our changing world“ (ABC 2003, in Reischach 2006, S. 291). Die Berufsbilder der in den Schulbegleitungsdiensten beschäftigten Mitarbeiter_innen sind seit jeher breit gefächert. Hauptsächlich arbeiten dort Logopäd_innen, Psycholog_innen, Beratungslehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, therapeutische Fachkräfte, Bibliothekar_innen, Verwaltungskräfte und andere Berufsgruppen.

Die heute noch gesetzlich geltende Finanzierungsgrundlage bildet das schon erwähnte „Schulversorgungsgesetz“ (WOV) in zeitgemäß angepasster Form. Mit Inkrafttreten des neuen Jugendhilfegesetzes in den Niederlanden (Wet op de Jeugdzorg, 2005) änderten sich viele Finanzierungsgrundlagen in der Sozialen Arbeit. Sie betreffen auch die staatlichen und kommunalen Subventionen, die grundsätzlich zwar immer noch die Schulbegleitung finanzieren; allerdings werden die Zuwendungen (und Kosten) für einzelne Leistungen immer mehr auf die jeweiligen Schulen verlagert (Subsidieregeling schoolbegeleiding 2008). So kann es sein, dass die staatlichen Subventionen nicht mehr der betreffenden Gemeinde, sondern den hier anwesenden Schulen direkt zufließen. Verträge zwischen Schulleitungen und Schulbegleitungsdiensten sichern letzteren deren Finanzierung auf Grundlage des Begleitungs-Finanzplanes (ABC-Amsterdam 2007).

Neben den Schulbegleitungsdiensten wurde in den 1990er Jahren landesweit das Projekt „Weer Samen naar School“ (WSNS, Wieder gemeinsam zur Schule) regierungsseitig durchgeführt. Ausgangspunkt dieser schulbegleitenden Einrichtung war die Absicht, für die hohe Zahl der Überweisungen an Sonderschulen pädagogische Gegenmaßnahmen einzurichten. Dazu wurden die früheren Schulen für Lern- und Erziehungsschwierigkeiten (lom-Schulen), Schulen für lernbehinderte Kinder (lmk-Schulen) und die Schulen für entwicklungsbehinderte

Kinder (jobk-Schulen) zum speciaal-onderwijs (Sonderschule) zusammengefasst und so eine Kooperation mit den lokalen bzw. regionalen Basisschulen angelegt. „Der Gedanke, nicht das Kind in eine besondere Betreuungseinrichtung zu schicken, sondern die besondere Form der Betreuung direkt an der Regelschule stattfinden zu lassen, führte 1991 zur Gründung der „Samenwerkingsverbanden“ (gemeint ist das Projekt WSNS; Feder 2004, S. 105). Lehrkräfte aus Sonderschulen bildeten mit speziell ausgebildeten Lehrkräften der Basisschule sowie mit Vertretern des angeschlossenen Schulbegleitungsdienstes die „Ständige Kommission Schülerbetreuung“ (PCL, Permanente Commissie Leerlingzorg). Schulsozialarbeit war hier, ausgehend von den Schulbegleitungsdiensten, integrierter Bestandteil. Obwohl kontrovers diskutiert und teilweise unterschiedlich realisiert, verbleiben die Schüler_innen zu einem großen Teil an den regulären Primarschulen. Nach der Jahrtausendwende wurde dieses Projekt mit dem neuen Finanzierungsmodell WSNS-Plus erfolgreich weitergeführt.

3 Schulbegleitung und Schulsozialarbeit an niederländischen Schulen

In den Niederlanden sind 65 % aller Schulen in freier Trägerschaft (z. B. Kirchen, Stiftungen oder Vereine). Sie werden allerdings vollständig staatlich finanziert. Die übrigen 35 % der Schulen werden von den Gemeinden getragen. Die Schulverwaltung ist weitgehend dezentralisiert, den Schulen wird eine große Autonomie zugestanden. Nicht der Staat oder die Provinzen, sondern die einzelnen Gemeinden haben weitgehende Befugnisse wie die Finanzhoheit. Sie sorgen für die Einhaltung der Schulpflicht und sind für die Schulentwicklung zuständig. Es besteht eine zwölfjährige Schulpflicht. Die Kinder werden spätestens mit Vollendung des fünften Lebensjahres, meist aber schon mit vier Jahren eingeschult.

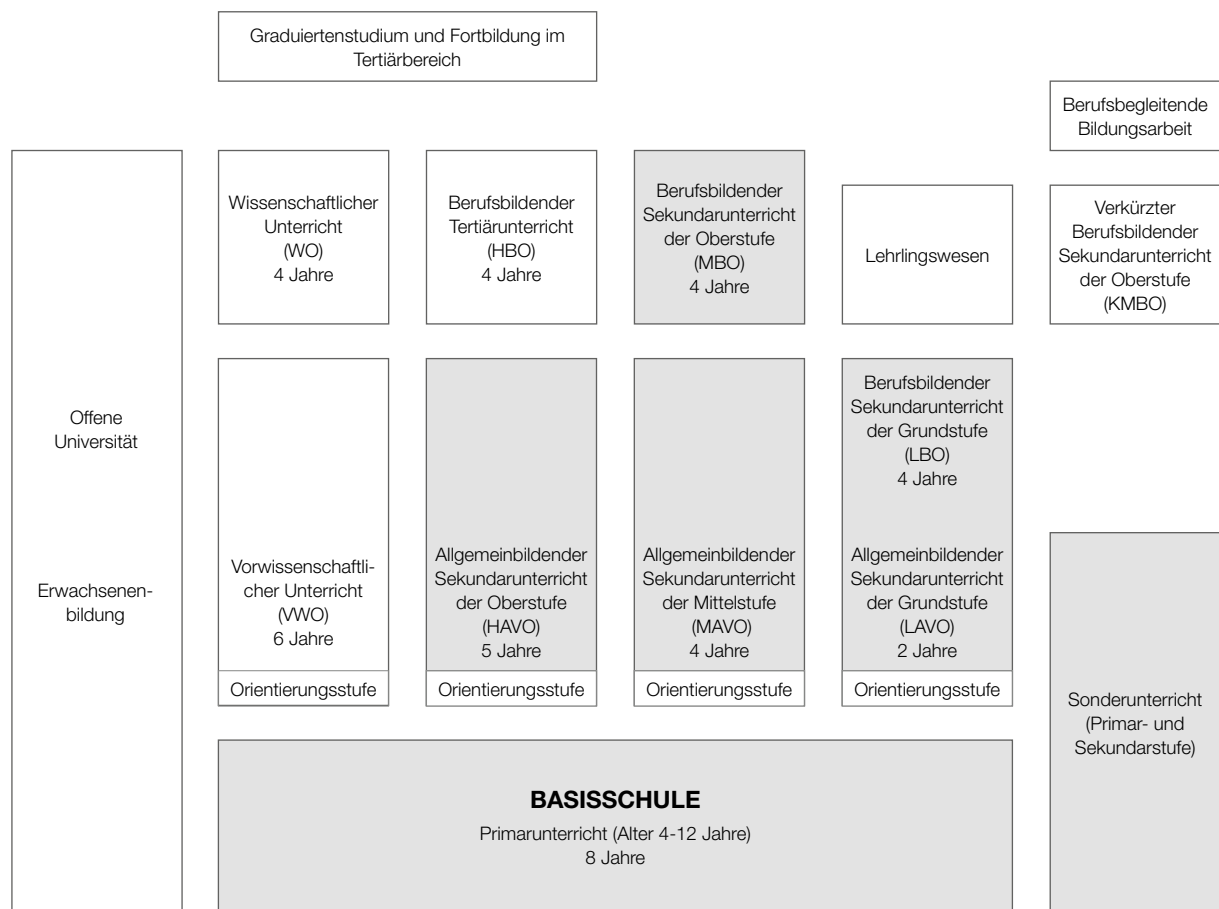
Es gibt einen achtjährigen Primarunterricht in der Basisschool als Ganztagschule, die die Elementarschule (bzw. den Kindergarten) und die Grundschule umfasst. Darauf folgt im Sekundarbereich ein gegliedertes Schulsystem mit allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen für Schüler_innen von 12 bis 16 bzw. 18 Jahren. Beim Übergang von der Basisschule zu den verschiedenen Sekundarschulen gibt es eine sogenannte Brugklas (Brückenklasse), die mit der deutschen Orientierungsstufe vergleichbar ist. Nach Abschluss der Basisschule erhalten die Schüler_innen ein Zeugnis. Am Ende des zweiten Jahres bekommen sie eine Empfehlung für den weiteren Bildungsweg. Nach der dreijährigen Basisbildung soll dann gewählt werden können zwischen weiterführenden allgemeinbildenden und beruflichen bzw. berufsvorbereitenden Bildungsgängen.

Ab der Sekundarstufe I, der 9. Klassenstufe, gliedert sich das Schulsystem in allgemeinbildende Schulen des vorwissenschaftlichen Unterrichts (VWO) sowie des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts der Oberstufe (HAVO) und der Mittelstufe (MAVO). Daneben gibt es mit der VBO einen berufsbildenden Zweig der Sekundarstufe. Um den Übergang von einer Schulform zur anderen zu gewährleisten, wird in allen Schulformen in den

ersten drei Jahren (Klassen 9-11) mit einem einheitlichen Curriculum unterrichtet. Viele MAVO-Schüler entscheiden sich, wie die Schüler vom vorbereitenden Berufsunterricht (VBO, Voorbereidend Beroepsonderwijs), für eine Lehrlingsausbildung. Für Schüler mit Lernproblemen gibt es als besonderes Angebot den individuellen Berufsunterricht (IBO, Individueel Beroepsonderwijs) mit kleineren Lerngruppen (siehe folgende Abbildung).

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Unterrichtsarten an niederländischen Schulen mit Anteil externer Schulbegleitung/Schulsozialarbeit (eingefärbt; Stand 2006)

Quelle: Nieslony 1997; Reischach 2006



An Gymnasien, Lyzeen und Athenäen wird der sechsjährige vorwissenschaftliche Unterricht (VWO, Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) erteilt. Vor allem der Vorbereitung auf den berufsbildenden Tertiärunterricht (HBO) dient der fünfjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Oberstufe (HAVO, Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs). Als Vorbereitung auf den berufsbildenden Sekundarunterricht der Oberstufe (MBO) ist der vierjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO, Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs) zu sehen. Der tertiäre Bereich umfasst den berufsbildenden Unterricht (HBO, Hoger Beroepsonderwijs) und den wissenschaftlichen Unterricht an

den Universitäten (WO, Wetenschappelijk Onderwijs). Für die berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich II gibt es zwei Wege: die Ausbildung des berufsbildenden Unterrichts der Oberstufe (MBO) mit verschiedenen Fachrichtungen und das Lehrlingswesen (LLW). Zahlenmäßig ist die MBO-Ausbildung die bedeutendste. Die Ausbildung bereitet auf mittlere Leitungsfunktionen in Wirtschaft, Verwaltung und im öffentlichen Dienst vor. Der Schwerpunkt der Lehrlingsausbildung liegt mehr auf der Vermittlung von praktischen Qualifikationen. Zu der zwei- bis dreijährigen Lehrlingsausbildung werden Jugendliche ab 16 Jahren zugelassen, die den berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (VBO) oder den allgemeinbildenden

Sekundarunterricht der Mittelstufe (MAVO) absolviert haben. Die Lehrlingsausbildung entspricht etwa dem dualen System in Deutschland. Die Schüler_innen besuchen ein bis zwei Tage pro Woche den fachtheoretischen Unterricht in einer Schule des berufsbegleitenden Unterrichts (BBO, Beroepsbegeleidend Onderwijs). Die praktische Ausbildung findet in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Lehrwerkstatt statt. Zur Sicherstellung der Qualität der Schulausbildung werden vom Bildungsministerium Inspektoren zur Überwachung der Standards und Indikatoren für die Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt. Darüber hinaus gibt es eine ständige Selbstevaluation der Schulen und Befragungen der Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen. In den letzten Jahren wurde im Zuge der Dezentralisierung die Verantwortung für die Lehrer_innenfortbildung an die Schulen übertragen. Die Unterstützungssysteme wurden modifiziert und zum Teil Wettbewerbsbedingungen unterworfen.

Eine neue Entwicklung des niederländischen Schulwesens stellt die sogenannte „Breite Schule“ (Bredeschool) dar. Wegen ihrer Nähe zur Gemeinwesenarbeit soll sie hier aufgeführt werden (Almelo 2006). In der Tradition der amerikanischen community school sieht sich die Bredeschool nicht nur als Ganztagesangebot, sondern hier sollen neben dem kognitiven Lernen auch Möglichkeiten für soziales und emotionales Lernen geschaffen werden. Vor allem in Großstädten arbeiten in verschiedenen Stadtvierteln z. B. Beschäftigte aus den Bereichen Gesundheitswesen, Kinderschutz und Jugendarbeit, Schulsozialarbeiter_innen und Ausländerbeauftragte eng mit der Schule zusammen. Am bekanntesten ist das Prinzip der sog. Vensterschool (Fensterschule) in Groningen. Hier gibt es in ca. zehn Stadtvierteln je eine Schule, die eine Zusammenarbeit mit Kindergärten, Basisschulen, Vereinen, Theatern und Bibliotheken pflegt. Im Rahmen einer Vernetzung wurden in der Zusammenarbeit der Einrichtungen verschiedenste Angebote geschaffen, die beispielsweise vom kostengünstigen Mittagstisch über eine Nachmittagsbetreuung bis zu abendlichen Kulturveranstaltungen reichen. Wie du Bois-Reymond (2003, S. 99) ausführt, nimmt die Zahl der Bredescholen in den Niederlanden ständig zu. Auch die Zahl der Ganztagschulen in den Niederlanden wächst. Ihre Errichtung geht meist auf lokale Initiativen zurück, die ein Netzwerk pädagogischer Institutionen umfassen und von der Regierung unterstützt werden.

4 Schulsozialarbeit an niederländischen Grundschulen (Basisscholen)

Vor dem Hintergrund der spezifischen wie der allgemeinen Einrichtungen der Versorgungsstruktur des niederländischen Schulwesens, also der Einzelinstitute (APS, CPS, KPC) und Nationalen Pädagogischen Zentren,

sind es insbesondere die Schulbegleitungsdienste (SBD), die – nach der Reform des Primarschulwesens – die Basisschulen (ab 1985) in ihrer Arbeit unterstützen. Die gesetzliche Grundlage ist das Basisschulgesetz (WOB, Wet op Basisonderwijs, 1985), das einen Zusammenhang zur Grundlage der Schulbegleitung, das Schulversorgungsgesetz (WOV), herstellt. Schulsozialarbeit in den Basisschulen ist – historisch gesehen – eine Fortsetzung der sozialpädagogischen Begleitung von Schüler_innen innerhalb des alten Primarunterrichts (Gewoon lager onderwijs) auf einem qualitativ neuen Niveau.

Anders als in Deutschland entwickelte sich eine aktive sozialpädagogische Arbeit an den niederländischen Schulen bereits nach dem Zweiten Weltkrieg. Schon 1946 wurden in Amsterdam die ersten Schulsozialarbeiter_innen eingestellt. Und bereits 1956 gab es in 12 Gemeinden 14 Dienststellen für Schulsozialarbeiter_innen und Schulpsycholog_innen für den Primarunterricht. Die sozialpädagogische Arbeit an Schulen blieb anfangs dem Sonderschulwesen (Buitengewoon onderwijs) vorbehalten. Heute gibt es eine starke Tendenz, die zeigt, dass der sozialpädagogische Bedarf überwiegend vom Primarunterricht ausgeht. Der Begriff „Primaironderwijs“ bezeichnet – in seiner modernen Form – die Verbindung des Grundschul- mit dem Sonderschulbereich, also des „Basisonderwijs“ mit den Sonderschulen für den Grundschulbereich (Speciale scholen voor basisonderwijs). Schulsozialarbeit gibt es an vielen Schulformen des niederländischen Bildungswesens (Abbildung 2). Für die sozialpädagogische Arbeit an den Basisschulen gelten bestimmte Voraussetzungen. Sie lauten folgendermaßen:

- Schulsozialarbeit muss von einer (staatlich) anerkannten Institution der Sozialarbeit angeboten und ausgeführt werden – die Trägeranerkennung.
- Die Schulsozialarbeit hat gegenüber der Schule eine unabhängige Position – ist also nicht weisungsgebunden.
- In der Schulkonzeption müssen die Aufgaben für die Schulsozialarbeit definiert sein. Die Schule garantiert hier die materiellen Ressourcen für die sozialpädagogische Arbeit.
- Die Aufgaben müssen vertraglich festgelegt werden. Die Kooperationsvereinbarungen müssen ausdrücklich eine Transparenz der Arbeit bei Beachtung der unterschiedlichen Professionen garantieren.
- Alle Informationen werden vertraulich behandelt, der Datenschutz wird gewährleistet, wie es u. a. im Berufscode der Sozialarbeit (Beroepsgeheim) festgelegt ist (NVMW 2006).



Foto: megakunstfoto/Fotolia

Diese Voraussetzungen sind elementarer Bestandteil für die schulbezogene Sozialarbeit. Sie werden von den Schulen akzeptiert und sind die Grundlage hinsichtlich bedeutsamer Funktionserfüllungen, wie z.B. die Integration unterschiedlicher Schüler_innen und Schüler_innen-gruppen. Schulsozialarbeit – und das ist bedeutsam – hat hier eine wesentliche Integrationsfunktion zu erfüllen. So gibt es Schulen, in denen sich über 80 Prozent Migranten-Kinder befinden (sog. „Schwarze Schulen“). Sie erhalten fast doppelt so viele Pädagog_innen wie andere Schulen (Bosdriesz/Kenkel 2006). Zudem befinden sich in den Niederlanden nur ca. zwei Prozent der Schüler_innen in Sonderschulen.

5 Die „Förderpyramide“ - Eine moderne Form systembezogener Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

In den Niederlanden ist die Kinder- und Jugendhilfe weitestgehend dezentralisiert. Nicht das nationale Ministerium bestimmt die Kinder- und Jugendpolitik, diese ist primär Aufgabe der regionalen Provinzen und der örtlichen Kommunen. Das Ministerium für Gesundheit, Wohlfahrt und Sport sorgt für die Einhaltung der politischen Vorgaben. Die Provinzen sind für die konkreten Fürsorgeleistungen für Kinder und Jugendliche sowie der Familien zuständig, während die Gemeinden die allgemeine Daseinsvorsorge sichern (Kindertagesstätten, Schulen, Jugendtreffs, Vereine, Gesundheitsfürsorge). Fragen der Jugendkriminalität bzw. -delinquenz obliegen der Zuständigkeit des Justizministeriums (Ministerie voor Justitie).

Auf der Grundlage des im Jahr 2003 in Kraft getretenen neuen Jugendhilfegesetzes (Wet op de

Jeugdhulpverlening) wird Schulsozialarbeit oft von einem kommunalen Jugendhilfebüro (Bureau Jeugdzorg) angeboten (Landelijke Platform Jeugdzorg 2001). Diese Einrichtung fungiert als Koordinierungsinstanz zwischen staatlichen und privaten Dienstleistungen innerhalb der vier Sektoren der ministeriellen Jugendhilfe: Allgemeine Jugendhilfe; Seelische Gesundheitsfürsorge für Jugendliche; Psychiatrie; Jugendschutz und Fürsorge für leicht geistig behinderte Jugendliche. Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Intention – Dezentralisierung und Privatisierung sozialer Dienste – werden staatliche Leistungen und Aufgaben oft zu kirchlichen bzw. privaten Einrichtungen delegiert. In Rotterdam beispielsweise wurde die Schulsozialarbeit vom Bureau Jeugdzorg dem „Servicepunt Schoolmaatschappelijk Werk“ übertragen, der als „Stichting“ (ähnlich dem deutschen Verein) mit elf hauptamtlich angestellten Sozialarbeiter_innen arbeitet und über zahlreiche (inter-)kommunale Netzwerkbeziehungen verfügt (Servicepunt SMW 2006). Finanziert wird diese Einrichtung von der Schulverwaltung (Dienst Stedelijk Onderwijs).

Die Verzahnung beider Systeme im kommunalen Netzwerk ist zugleich Basis vieler schul- und sozialpädagogischer Förder- und Hilfeangebote in einem gemeinwesenbezogenen System. Verdeutlicht wird diese Beziehungsstruktur durch die vom niederländischen Bildungsexperten Jef van Kuyk entworfene „Pyramiden-Methode“, die als 4-stufiges Fördersystem von dem Leitgedanken getragen wird: „Früh anfangen, individuell fördern und über mehrere Jahre dran bleiben.“ Die Förderungen und unterstützenden Hilfen auf den einzelnen Hilfe-Niveaus lassen erkennen, wie die strukturelle Verzahnung zwischen Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene (hier: Rotterdam) angelegt ist. Das Gesamtsystem stellt sich wie folgt dar:

Quelle: Eigene Bearbeitung nach J. v. Kuyk, Hilversum 2000



Die folgende Darstellung rekonstruiert diese pyramidenförmig dargestellten Fördersysteme der kooperativ

arbeitenden Schulen mit den Einrichtungen der niederländischen Jugendhilfe.

Tabelle 2: Kooperative Hilfen an niederländischen Basisschulen

Quelle: Eigene Bearbeitung nach J. v. Kuyk, Hilversum 2000

Hilfeniveaus	Feldfunktion	Obrigkeitsfunktion
Spezialisierte Hilfen (Förderstufe 4) Hilfen bei außergewöhnlichen Lernschwierigkeiten und/oder psychischen Problemen	Auf diesem Niveau wird geprüft, ob ein Sonder-schulaufnahmeverfahren eingeleitet werden muss. Eine eigens eingerichtete Kommission prüft auf der Grundlage des Schüler_innenorientierten Gutachtens auch eine mögliche Finanzierung begleitender Hilfen, wie z. B. spezieller Hilfeprogramme. Einen Antrag auf sonderpädagogische Förderung können nur die Eltern stellen. Sie haben die Möglichkeit, zwischen Grund- und Sonderschule zu entscheiden. Mit der Hilfefinanzierung können sie eine adäquate Förderung für ihr Kind an einer Schule vereinbaren. Gesamt: Förderung in der Schule durch ambulante Begleitung von Sonderpädagog_innen, die von den Sonderschulen zur Verfügung gestellt werden im Rahmen eines gesetzlich verpflichteten Integrationsprojekts für förderbedürftige Schüler_innen.	Einrichtungen des ambulanten, teil- und stationären Hilfesystems (Hilfen bei schweren psychosozialen Problemen) Auf diesem Hilfeniveau wird i.d.R. zu anderen Einrichtungen verwiesen. Hierunter fallen auch teil- und stationäre Hilfen im Gesundheitswesen.
Spezielle Hilfen (Förderstufe 3) Hilfen bei besonderen Lernschwierigkeiten und/oder psychischen Problemen	Im übertragenen Sinn gibt es hier eine Hilfekonzferenz zwischen dem Team der betreffenden Basisschule und dem Team eines Sonderschulverbundes (Weer Samen Naar School). Das interdisziplinäre Team der Sonderschulen (PCL) berät die Basisschule hinsichtlich eines möglichen Aufnahmeverfahrens oder außerschulischer Hilfen. Gesamt: Förderung innerhalb der Schule, aber außerhalb der Klassengemeinschaft von Lehrkräften der Schule in Kooperation mit den Klassenlehrer_innen nach einer nochmaligen intensiven Diagnostik durch geeignete/spezielle Lehrer_innen oder den Schulbegleitungsdienst, der Förderprogramme für Förderlehrer_innen zusammenstellt.	Einrichtungen des ambulanten Hilfesystems (beratende und unterstützende Hilfen für Kinder, Jugendliche und deren Familien) Hier sind die zahlreichen Jugendhilfe-Büros (ambulante Hilfen der freien Träger) gefragt, die auch Angebote in familiärer und Erziehungsberatung bereitstellen. In besonderen Screeningverfahren wird der Hilfebedarf festgestellt und geprüft, ob die Einrichtungen selbst Hilfe leisten können oder zu anderen überwiesen wird.
Basishilfen + (Förderstufe 2) Hilfen bei fortdauernden Lernschwierigkeiten und/oder sozialen bzw. emotionalen Problemen	Bei gesteigerter Problemstellung wird ein multidisziplinäres Team in der Schule eingesetzt. Dem gehören an: 1 Schulsozialarbeiter_in, 1 Pflegekraft oder 1 Kinderarzt_ärztin, 1 Lehrkraft und evtl. Fachkräfte von außerhalb der Schule. Gesamt: Förderung durch zusätzliche (Hilfs-)Lehrer_innen, stundenweise in der Klassengemeinschaft.	siehe nächste Zeile

Hilfeniveaus	Feldfunktion	Obrigkeitsfunktion
Basishilfen (Förderstufe 1) Hilfen bei einfachen Lernschwierigkeiten und bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen	Hierzu sind an vielen Basisschulen spezielle Programme erarbeitet worden, die entsprechende Fördermöglichkeiten vorsehen. Für z. B. die Eltern sind interne Ansprechpartner_innen (Lehrer_innen/Sozialarbeiter_innen) anwesend. Die Beratungssituation steht im Vordergrund der Arbeit der Pädagog_innen. Hierdurch sollen Lehrer_innen und Eltern befähigt werden, den_die Schüler_in weiter zu fördern. Gesamt: Förderung durch Klassenlehrer_innen im Gesamtunterricht durch Binnendifferenzierung; für zusätzliche Diagnosen steht ein Team zur Verfügung.	Einrichtungen der lokalen Jugend- und Gesundheitssorge (Welzijnszorg) (Hilfen bei erzieherischen Angelegenheiten und bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen) Auf diesen unteren Förder- und Hilfsniveaus werden von der Jugendhilfe in erster Linie lokale und ambulante Einrichtungen der allgemeinen Sozialarbeit und Jugendhilfe in Anspruch genommen.

Auf unterschiedlichen Niveaus (Förderstufe 1 bis 4) werden die Hilfeangebote der Schulen (Schüler_innenhilfe) und der lokalen/regionalen Sozialarbeit (Jugendhilfe) realisiert. Die Hilfeeinsuchen und -aktivitäten gehen von den jeweiligen Schulen aus und beziehen – nach Bedarf – das außerschulische Netzwerk über die schulbezogene Sozialarbeit mit ein. Die Schul- und Sozialverwaltung (stadsregion) sorgt dafür, dass alle Schulen für den Basisunterricht, den weiterführenden Unterricht sowie die regionalen Ausbildungszentren mit Schulsozialarbeit versorgt werden. Der örtliche Servicepunkt in Rotterdam beispielsweise ist darauf eingerichtet, zusammen mit anderen Hilfeeinrichtungen Schulsozialarbeit anzubieten. Er berät sowohl hinsichtlich der Qualität der schulbezogenen Arbeit als auch der Organisation wie der – schulbezogenen – Fachlichkeit des Personals. Allein die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zur Integration förderungsbedürftiger Kinder bezieht sich auf über 200 Schulen. Es gibt zahlreiche indikationsorientierte, organisatorische und verwaltungsmäßige Abstimmungen, die zwischen den einzelnen Einrichtungen und den Schulen erforderlich sind. Bedeutsam ist, dass schulbezogene und außerschulische Probleme immer interdisziplinär angegangen werden.

Zum Verständnis muss hier eingefügt werden, dass die Soziale Arbeit im Zuge der Neuordnung des niederländischen Wohlfahrtsstaates Ende der 1990er Jahre von einer starken Kostenreduktion und zunehmenden Marktorientierung betroffen war (Laan 1997). Angestrebt worden war eine „Ambulantisierung der Sozialen Arbeit“ (Reischach 2006), die den gesamten Dienstleistungsbereich betraf. Diese Neuordnung der Sozialen Arbeit besteht heute in einem Prinzip der Abfolge bzw. von Niveaus, nach denen das soziale Angebot immer spezialisierter und kostenintensiver wird – was auch in der vorangestellten

„Hilfepyramide“ deutlich wird. Das erste Niveau bezieht sich auf die Ebene der ambulanten sozialen und Gesundheitsdienste und ist ohne weiteres für jeden zugänglich. Die zweite Ebene besteht aus spezialisierten Angeboten, die einen regionalen Versorgungscharakter haben. Die dritte Ebene schließlich besteht aus kostenintensiven, meist stationär-spezialisierten Einrichtungen. Auf allen Niveaus sind Sozialarbeiter_innen angestellt. Das zuständige Ministerium für Gesundheit, Wohlfahrt und Sport fördert zwar diese Vorgaben, stellt die Gelder zur Verfügung und trägt Sorge dafür, dass das System funktioniert, aber für die Durchführung der politischen Rahmenvorgaben sind die regionalen Provinzen und örtlichen Kommunen zuständig. Vorzugsweise delegieren diese die Aufgaben, die nicht der hoheitlichen Zuständigkeiten unterliegen, an die zahlreichen vereinsähnlichen Organisationen, den Stichtingen (Vereinen). In den meisten Städten in den Niederlanden wird die Dezentralisierung der sozialen Dienstleistungen immer stärker vorangetrieben; diese politischen Rahmenvorgaben spiegeln auch die Entwicklung in der Schulsozialarbeit wider.

6 Schulsozialarbeit (Schoolmaatschappelijk Werk, SMW)

Das Schulsystem in den Niederlanden ist ohne schulbezogene Sozialarbeit nicht denkbar. Deutlich wurde das vor dem Hintergrund der Tradition des Schoolmaatschappelijk Werk und seiner Einbindung in das gesamte „Versorgungssystem“ sowie der Schulsozialarbeit als strukturellem Bestandteil der Schulbegleitungsdienste. Die niederländische Schulsozialarbeit war immer Teil der Schulentwicklung; sie wird heute – nicht zuletzt aufgrund neuer Gesetzesgrundlagen und Finanzierungsmodalitäten – von verschiedenen Trägern angeboten.

6.1 Trägerschaft und Finanzierung

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Schulsozialarbeit in folgender Trägerschaft realisiert wird:

- SMW wird von der Allgemeinen Sozialarbeit (Bureau Jeugdzorg) einer Kommune übernommen (und oft einer dezentralen Einrichtung/Verein übertragen);
- Schulsozialarbeiter_innen sind innerhalb eines Schulbegleitungsdienstes (SBD) tätig;
- Schulsozialarbeiter_innen sind direkt bei den von ihnen betreuten Schulen angestellt;
- SMW wird vom Sozialpädagogischen Dienst der Sonderschulen geleistet.

Mit der Trägerschaft eng verbunden ist die Finanzierung und Qualitätsorientierung des Schoolmaatschappelijk Werk. Hauptkriterien waren und sind – im Unterschied zum vielfach ungesicherten Status deutscher Schulsozialarbeit – die gesetzlichen Grundlagen der Finanzierung (WOV, 1987) und deren Fortschreibung (Wet vragfinanciering, WVS 2006) bzw. Anpassungen an bildungspolitische Gegebenheiten. Darüber hinaus sorgen die Kommunen, die Schulträger oder die Schulen selbst für eine Schulbegleitung, wenn es notwendig oder gewünscht wird. Hier ist die Subsidieregeling schoolbegeleiding (2008) die Ausführungsbestimmung zur Finanzierung der Schulsozialarbeit, deren Höhe sich auf die zu betreuenden Schüler_innen pro Schule bezieht.

6.2 Strukturqualität

Bedeutsam im Zusammenhang der Ausführung schulbegleitender Maßnahmen ist allein die professionelle Qualität, die sich – neben anderen Berufsbildern – auch auf die Schulsozialarbeit bezieht. Wir wissen aus anderen Zusammenhängen, dass die Schulen in den Niederlanden einer relativ hohen Qualitätskontrolle durch den Besuch von Schulinspektoren unterliegen (Appeldoorn und Reuß 2004, S. 18). Alle Schulen besitzen eine relativ weitgehende Autonomie, müssen sich allerdings selbst überprüfen (interne Evaluation) und von außen kontrollieren lassen (externe Evaluation). „Für die Beratung und Weiterbildung von Grund- und Sonderschulpädagog_innen stehen in den Niederlanden ca. 2.500 Psycholog_innen, Pädagog_innen usw. zur Verfügung. Mängel werden von vielen niederländischen Schulleiter_innen und Lehrer_innen als Chance gesehen, Qualität zu verbessern“ (ebd.).

Alle zwei Jahre legt jede Schule ihre Lernziele, Unterrichtsmethoden, Arbeitsschwerpunkte und Bewertungskriterien

selbst fest und der Kommune sowie dem Bildungsministerium zum Einverständnis vor. Die Schulen entscheiden selbst darüber, was sie innerhalb der Rahmenvorgaben und Standards mit ihrem Geld machen und wie sie ihr Personal einsetzen. Im Rahmen der qualitätsorientierten Verbesserung der Schule insgesamt sowie des Bedarfs an Förderung von Schüler_innen wird auch von Seiten der Schule über den Einsatz von Schulbegleitung/Schulsozialarbeit entschieden.

Insgesamt gelten bestimmte Grundsätze als Minimalvoraussetzungen für die sozialpädagogische Arbeit an den Schulen, die schon früh formuliert wurden und noch heute Bestandteil des beruflichen Verständnisses zur Ausübung der Schulsozialarbeit sind (Aartsen et al. 1987; NVMW 2008):

- Die Schulen müssen einen Bedarf an Schulsozialarbeit haben.
- Der_die Schulsozialarbeiter_in muss eine unabhängige und gleichrangige Position in der Kooperation mit anderen Berufsdisziplinen in der Schule einnehmen können.
- Es muss eine deutliche Benennung hinsichtlich der Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Zeiteinteilungen vereinbart sein. Dies sollte vorzugsweise in einem Vertrag geregelt sein.
- Eine fachliche Begleitung der Arbeit, die Möglichkeit zur Supervision und kollegiale Kontakte müssen sichergestellt sein.

Diese eher allgemeinen Grundsätze haben sich als Arbeitsprinzipien vor dem Hintergrund der jahrzehntelangen Professionalisierung von Schoolmaatschappelijk Werk etabliert. Sie gelten unabhängig davon, in welcher Trägerschaft oder in welchem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit realisiert wird. Der fachlich hohe Anspruch unterliegt einem ebenso hohen Bedarf nach Qualitätssicherung, was die Ausbildung zum_zur (Schul-)Sozialarbeiter_in wie auch eine spätere berufsverbandliche Mitwirkung gewährleisten soll.

6.3 Ausbildung und Berufsverband

In den NL gibt es rund 80 Fachhochschulen, von denen 20 Soziale Akademien sind. Schulsozialarbeit kann ein Studienschwerpunkt (verdieping zorggebied) im Hauptstudium sein. Entsprechende Angebote fallen auch in den Bereich der höheren Berufsausbildung (HBO, Hogere Beroepsopleiding). Ein eigener „Studiengang Schulsozialarbeit“ existiert nicht. An den Universitäten ist der Studiengang „Maatschappelijk Werk“ (Sozialarbeit) oft Teil übergeordneter

Studiengänge (Welzijnswerk, Sociale Wetenschappen). Im Rahmen der Ausbildung sind die Schulen ein mögliches Praxisfeld. Die Ausbildung wird mit Erreichen des Diploms (HBO Maatschappelijk Werk & Dienstverlening) bzw. Bachelor/Master beendet. Auf diese (hoch-)schulische Ausbildung aufbauend verlangt der „Berufscodex“ der Niederländischen Vereinigung für Sozialarbeiter_innen (NVMW) weitere studienorientierte Spezialisierungen zur Schulsozialarbeit (voorbereidingscursus schoolmaatschappelijk werk; post-HBO SMW; NVMW 2008, S. 17). Zur Erklärung muss hier angemerkt werden, dass ein Eintrag in das Berufsregister eine große Bedeutung hat, da der Beruf „Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin“ nicht gesetzlich geschützt ist. Für den Eintrag müssen bestimmte Anforderungen (Ausbildung, Praxis-schwerpunkte und -erfahrungen etc.) erfüllt sein.

Der „Beroepscode voor de maatschappelijk werker“ der Niederländischen Vereinigung für Sozialarbeiter_innen (NVMW) ist seit Beginn der 1980er Jahre die normative Grundlage für das berufsethische und -politische Grundverständnis aller Sozialarbeiter_innen in den Niederlanden. In 27 Artikeln formuliert der „Berufskodex“ sein Professionsverständnis gegenüber u.a. der Klientel, den Trägern, der Schweigepflicht (Beroepsgeheim, Art. 1) usw. Bedeutsam ist, dass er als Grundlage des beruflich-ethischen Handelns aller Sozialarbeiter_innen auf der Basis der Anerkennung verschiedener politischer und religiöser Lebensanschauungen insbesondere die Beziehungen zur Klientel (Kapitel 2), zum Anstellungsträger (Kapitel 3) und zu den Berufsangehörigen (Kapitel 4) „regelt“.

Die NVWM ist eine berufsständische Vereinigung und keine Gewerkschaft im traditionellen Sinn, deren Gründung seit 1946 unter wechselnden Namen datiert. Ihre Geschichte ist sehr eng mit der Professionalisierungsdebatte im Rahmen der niederländischen Sozialarbeit verbunden. Sie ist als landesweites Organ berufliche Interessenvertretung gegenüber Ministerien und Arbeitgebern wie auch Gesprächspartnerin des Sozial- und Unterrichtsministeriums. Die verbandseigene Website (www.nvmw.nl) informiert über das berufliche Geschehen in den regionalen Netzwerken und den Fachgruppen (u.a. Allgemeine Sozialarbeit, Betriebssozialarbeit, Sozialarbeit in Krankenhäusern, Schulsozialarbeit). Zahlreiche Publikationen, spezifische Handreichungen und Einsichten in grundlegende Materialien (u.a. in das Berufsregister) können hier abgerufen werden.

6.4 Berufsständische Vereinigung für Schulsozialarbeit (Functiegroep SMW)

Die Sektion Schulsozialarbeit (Functiegroep SMW) als eine von derzeit zehn arbeitsfeldspezifischen Fachgruppen vertritt die beruflichen Interessen der



Foto: Gudellaphoto/Fotolia

Schulsozialarbeiter_innen im Rahmen der Organisationsstruktur der NVMW. In ihrem Kompetenzprofil für Schulsozialarbeiter_innen (NVMW 2008) ist die Aufgabenbeschreibung für die Schulsozialarbeit für drei Handlungsfelder beschrieben: Unterstützung der Schulen, Hilfen für Schüler_innen und Eltern, Hinführung zu speziellen und besonderen Hilfen. „Diese Gebiete umfassen Hilfen, die die Hilfeleistungen der Schulen ergänzen. Die Aufgabeneinteilung gibt Handlungsanweisungen für die Schulsozialarbeiter in den Schulen, in ihrer Arbeit mit Eltern und der Zusammenarbeit mit den Hilfeeinrichtungen“ (ebd., S. 7). Im Einzelnen arbeitet der_die Schulsozialarbeiter_in mit folgender Aufgabenstellung:

- „im Rahmen der unterstützenden Hilfen (zorgstructuur) der Schulorganisation;
- zusammen mit SchülerInnen, Eltern, Lehrkräften und anderen Personen in der Schule;
- innerhalb sämtlicher Schul- und Ausbildungstypen, also auch in Kleinkindereinrichtungen (peuterspeelzalen), Tagesgruppen (kinderdagverblijven) sowie in vorschulischen Einrichtungen (voorschoolse opvang);
- mit Altersgruppen von 0-23 Jahren;
- innerhalb der Handlungsfelder Jugendarbeit, Unterricht, Erziehung, Sozialarbeit und Lebenswelt (samenleving);
- im Rahmen bestimmter Methoden, gerichtet auf Prävention, Einzelfallhilfe, aufsuchende Hilfen, individueller und systembezogene Art;
- in Zusammenarbeit mit anderen Berufsdisziplinen in- und außerhalb der Schulorganisation;
- mit Bezug auf die Hilfen örtlicher Angebote, insbesondere der Jugendhilfe sowie der (Unterstützungs- und Beratungs-)Angebote der Schulen;
- immer ausgehend von (Hilfe-)Anfragen der Schulen, der Eltern und/oder der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., Auszüge).

Aufbauend auf die berufliche Kompetenz, die die Schulsozialarbeiter_innen im Rahmen ihrer Ausbildung erlangt haben, wird hinsichtlich des Kompetenzprofils der Berufsrollenträger aus berufsständischer Sicht verlangt, dass bestimmte Kenntnisse zur Ausübung der Schulsozialarbeit nötig sind, nämlich

- „hinsichtlich des Systems und der Organisation Schule;

- bezüglich des inhaltlichen und prozessorientierten Zusammenspiels der gesamten Schulstruktur, der teamorientierten Leistungen wie der in- und außerschulischen Hilfemöglichkeiten;
- Wissen über schulische Zielstellungen, der schulinternen Umgangsformen (het klimaat) sowie statistische Informationen bezüglich der Schülerpopulationen;
- Wissen über psychosoziale Problemstellungen im Familienkontext in Relation zum Verhalten von Schülerinnen und Schülern;
- Kenntnisse hinsichtlich der altersgemäßen psychomotorischen und -sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Verhalten und Entscheidungen mit Blick auf die Schullaufbahn;
- methodisches Anwenden mit Bezug auf Beratung, Begleitung und Konfliktmanagement“ (ebd., Auszüge).

Die Dokumentation der beruflichen Handlungen in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Schulsozialarbeit ist Ausdruck der Qualitätsanforderungen, die von der Berufsvereinigung formuliert sind (Factsheet SMW 2013). Sie dienen neben der Evaluation der eigenen Arbeit an den verschiedenen Schulen der weiteren Entwicklung der Profession, die im landesweiten Vergleich bei Fortbildungen, Fachkongressen und verbandsinternen Veranstaltungen zur Diskussion steht. Die Bemühungen, die sozialpädagogische Arbeit an Schulen über wissenschaftliche Standards ständig zu popularisieren, sind ein Teil der Öffentlichkeitsarbeit der NVMW. Hierzu gehört auch das Anliegen, Schoolmaatschappelijk Werk im Ausbildungsbereich als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit weiter zu verbreiten. Zur Öffentlichkeitsarbeit gehört ferner die Sammlung und Pflege sämtlicher zur Schulsozialarbeit erschienenen Publikationen. Die Mitarbeit in verschiedenen Fachgremien, die Kontakte zu ministeriellen Einrichtungen sowie die Verbindungen zum Unterrichtsministerium sind aus der Sicht der Fachgruppe SMW unerlässliche Erfordernisse für das berufliche Handeln und die perspektivische Verbesserung der Sozialarbeit an den Schulen.

7 Perspektiven

Obwohl die Niederlande und die Bundesrepublik Deutschland mit Blick auf ihre sozialen Systeme, ihr ökonomisches und technisches Entwicklungsniveau, ihre kulturellen Werte und politischen Interessenlagen durchaus vergleichbar sind, kann es vor dem Hintergrund der dargestellten Struktur schulischer Begleitung nicht um eine unkritische Adaption niederländischer Verhältnisse gehen. Es ist jedoch zu fragen, ob nicht im derzeitigen Stadium der Annäherung

zwischen den so bedeutenden Erziehungs- und Bildungsbereichen, nämlich der Schule und Jugendhilfe, auch die historisch-funktionale Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule zugunsten einer strukturellen Version in deutschen Ländern nicht ernsthafter geprüft und diskutiert werden sollte (Hollenstein et al. 2012, S. 272 f.).

Dazu würde gehören, Varianten der Organisation schulformbezogener Begleitungen auf der kommunalen Ebene zu überdenken, sich mit dem Gedanken der strukturellen Anbindung von Schulsozialarbeit, der Trägerschaft, neu befassen zu müssen. Kommunale Planungen hierzu existieren bereits, und zuständige Gremien lassen eine Bereitschaft erkennen, die bisher favorisierte sozialraumorientierte Schulsozialarbeit für die moderne Schulentwicklung zu diskutieren (Wissenschaftsstadt Darmstadt 2014). Schulsozialarbeit wäre in dem hier gemeinten Sinn außerhalb bisher vorgefundener Einbindungen direkter (Schulbehörde), indirekter (öffentliche Jugendhilfe) oder mittelbarer (freie Jugendhilfe) Trägerschaften anzusiedeln. Als „realistisches Denkmodell“, orientiert an den empirischen Erfahrungen niederländischer Schulbegleitungsdienste, müsste Schulsozialarbeit in der Trägerschaft einer privaten Vereinigung institutionalisiert werden, die in Anbindung kommunaler Steuerungsinstanzen selbständig arbeitet. Hier wäre, im interdisziplinären Verbund mit u.a. Psycholog_innen, Heilpädagog_innen, Logopäd_innen

etc., ein mischfinanziertes Unternehmen (ähnlich den niederländischen Schulbegleitungsdiensten) zu schaffen, das weisungsunabhängig auf vertraglicher Basis seine schulformorientierten Dienstleistungen zu erbringen hätte. Dabei geht es insgesamt nicht um eine Ersetzung bisheriger schulformbezogener Schulsozialarbeit, sondern um die Option, diese Tradition um eine schulbegleitende Sozialarbeit zu ergänzen bzw. zu erweitern. In der Zusammenarbeit mit regionalen (Schulforschung) und kommunalen (Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung) Einrichtungen könnte auf der Grundlage modellhafter Implementationen sowohl die Evaluation des Vorhabens wie auch die zeit- und kostenbegrenzte Schulbegleitung gesichert werden, in der Schulsozialarbeit strukturell und fachlich ihre professionelle Kompetenz im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe verdeutlichen würde.

So könnten Perspektiven eröffnet werden, die es zu konkretisieren und empirisch auszufüllen gilt. Damit würde vielleicht ein Ansatz dafür geschaffen werden, mit geeigneten Fragestellungen eine tiefergehende Analyse der Bedingungen struktureller Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule zu ermöglichen. Wie in den Niederlanden müssten diese Arbeiten allerdings von der Erkenntnis bestimmt sein, dass die Einrichtung einer „Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW 1995) ohne systematische Integration der Sozialen Arbeit kaum gelingen kann.



Foto: drubig-photo/Fotolia



Fußnotenverzeichnis

Beitrag B 1

Schulsozialarbeit in der Schweiz

- ¹ Die Arbeit an einem Thema erforderte in der Regel mehrere Beratungssitzungen. Häufig wurden zur Bearbeitung der Themen 2-5 Sitzungen benötigt.
- ² Kanton Aargau: <http://www.schulsozialdienst.ch/>; Kanton Solothurn: <http://www.perspektive-so.ch/de>
- ³ Fachgruppe Schulsozialarbeit auf nationaler Ebene bei AvenirSocial: www.avenirsocial.ch/de/f42001506.html
- ⁴ SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV: www.ssav.ch
- ⁵ vgl. www.bildungslandschaften.ch
- ⁶ <http://bildungslandschaften.ch/node/202>
- ⁷ Quelle: nicht veröffentlichter Bericht einer Evaluation von Schulsozialarbeit, durchgeführt unter der Leitung von Florian Baier an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.
- ⁸ www.avenirsocial.ch/cm_data/Charta-Kooperation_VSLCH_SSAV_avenirsocial1.pdf
- ⁹ Einige Evaluationen sind als Download verfügbar unter: http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=7_4_Forschungsberichte. Darüber hinaus nahmen Baier und Heeg Sekundäranalysen von Evaluationsdaten vor und werteten vorhandene Daten nach eigenen Fragestellungen vertieft aus (vgl. Baier/Heeg 2011)
- ¹⁰ Das Projekt hieß: „Die Erzeugung von Wirkungen und Nutzen in Schulsozialarbeit und Jugendarbeit. Clear-Box-Forschung in offen strukturierten Handlungsfeldern (2011 - 2014)“. Eine Buchpublikation erscheint 2015.
- ¹¹ Die Daten stammen aus dem Projekt „Die Erzeugung von Wirkungen und Nutzen in Schulsozialarbeit und Jugendarbeit. Clear-Box-Forschung in offen strukturierten Handlungsfeldern (2011 - 2014)“. Folgende Buchpublikation ist zu diesem Projekt in Arbeit: Baier, F., Heeg, R., & Gerodetti, J. (2015): Wirkungen und Nutzen von Schulsozialarbeit und Jugendarbeit.

Beitrag B 2

Schulsozialarbeit in Österreich

- ¹ B-KJHG 2013: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_69/BGBLA_2013_I_69.pdf
- ² Freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe werden laut B-KJHG 2013 (§11) nunmehr als „private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung“ bezeichnet. Diese sind nach §10(3) mit Leistungen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe betraut, wie etwa mit Schulsozialarbeit (vgl. Lehner et al. 2013, S. 20).
- ³ Ausnahmen bilden v.a. die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich und des Vereins Young (NÖ) mit 78 (heute knapp 300) bzw. 37 betreuten Schulen im Schuljahr 2010/11, wobei es sich hier auch um die beiden Bundesländer mit den meisten Schulen handelt.
- ⁴ Da seit 2011 keine weitere bundesweite Erhebung stattgefunden hat, ist das der aktuellste Referenzwert, der derzeit für Österreich verfügbar ist.
- ⁵ Siehe auch www.schul-sozialarbeit.at. Dies ist die einzige Homepage, die einen bundesweiten Überblick über österreichische Angebote gibt, mit Schwerpunktsetzung auf die Projekte der Bundesinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“.
- ⁶ Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) wurde mit In-Kraft-Treten des Bundesministeriengesetzes am 1. März 2014 umbenannt in Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF).
- ⁷ Aufgrund unterschiedlicher Länder-Gesetzgebungen und -Historien kann es zwischen den Bundesländern Unterschiede bei spezifischen Regelungen geben.
- ⁸ Städte mit eigenem Stadtrecht
- ⁹ Das Schulsozialarbeitskonzept des Magistrats Wels wurde vormals als „Schulverbindungsamt Stadt Wels“ bezeichnet (Adamowitsch et al. 2011, S. 88 ff.; Land Oberösterreich 2011, S. 3)
- ¹⁰ Schulen, an denen die Schulsozialarbeiter_innen regelmäßig anwesend sind
- ¹¹ Ein Vollzeitäquivalent (VZÄ) entspricht der wöchentlichen Arbeitszeit bei Vollbeschäftigung (ca. 40 h/Woche).
- ¹² Die Teilnahme der Schulen an SuSA basiert laut Konzept auf Freiwilligkeit.
- ¹³ Schulerhalter (d.h. Schulträger) für öffentliche Pflichtschulen (Volks-, Haupt- und Sonderschulen, Polytechnische Lehrgänge sowie Berufsschulen) sind in Österreich die Länder oder, nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften, die Gemeinden.
- ¹⁴ Bei den Berufsbildenden Mittlern und Höheren Schulen (BMS/BHS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) handelt es sich in der Regel um Bundesschulen, womit der Bund Schulerhalter ist.
- ¹⁵ Neue Mittelschulen (NMS) sowie Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMS/BHS)
- ¹⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, vormals Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)
- ¹⁷ Es wurde ausschließlich nach wissenschaftlichen Ausbildungsbereichen gefragt. In der Regel verfügen die Schulsozialarbeiter_innen auch über zusätzliche Ausbildungen (Mediation, Erlebnispädagogik etc.), deren Erfassung für den gegebenen Studienumfang zu detailliert ausgefallen wäre.
- ¹⁸ SuSA ist eines der wenigen Angebote, bei denen nachgehende Sozialarbeit einen wesentlichen Stellenwert einnimmt, wie auch im folgenden Abschnitt „Zielgruppen, Kernaufgaben und Arbeitsweisen“ dargestellt.
- ¹⁹ Die zukünftige indexbasierte Priorisierung der bundes- und EU-geförderten Projekte könnte ab 2015 zu einer weiteren Verstärkung der Orientierung auf soziale Benachteiligung führen.

²⁰ Interessanterweise wurden bereits die ersten „Schulsozialarbeiter_innen“ Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten dazu eingesetzt, die Anwesenheit von Schüler_innen in der Schule zu überprüfen und zu fördern (vgl. Huxtable 2001, S. 57 ff.).

²¹ Der Arbeitsauftrag für das Angebot wird als präventive Sozialarbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen sowie deren Familien vor Eintritt einer Kindeswohlgefährdung definiert.

²² Dem Forschungsbericht von Adamowitsch et al. (2011) lassen sich für alle Schulsozialarbeitsangebote, die in die Erhebung eingebunden wurden, detaillierte Informationen in Bezug auf Zielgruppen, Kernaufgaben und Grundprinzipien entnehmen. Im Bericht von Lehner et al. (2013, S. 35 ff.) findet sich zudem eine Beschreibung der existierenden Unterstützungssysteme.

²³ Dies spiegelt sich wiederum bei den angegebenen Grundprinzipien der Schulsozialarbeit wider, wo aufsuchendes Handeln der Schulsozialarbeiter_innen nur selten als wichtiges Grundprinzip gesehen wurde.

²⁴ Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der Bundesinitiative zur Schulsozialarbeit ist ein Leitfaden entstanden, der bestehende wie künftige Akteur_innen im Feld der Schulsozialarbeit bei der Implementierung von Schulsozialarbeit unterstützen soll. Dieser enthält unter anderem eine Übersicht über die wichtigsten Grundprinzipien der Schulsozialarbeit (Lehner et al. 2013, S. 14 f.).

²⁵ Im Rahmen der Initiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ wurde ein Papier zum Thema Evaluation erstellt, das auch eine Reihe an Qualitätsindikatoren anführt; darunter findet sich auch die Empfehlung (bezogen auf den österreichischen Kontext), dass ein_e Schulsozialarbeiter_in bei Vollzeitanstellung für max. 400 bis 600 Schüler_innen zuständig sein sollte (vgl. Adamowitsch et al. 2013, S. 17).

²⁶ Es handelt sich um Pflichtschullehrer_innen mit Zusatzausbildung: Zu den Hauptaufgaben gehören Betreuung, Beratung und Inklusion von Schüler_innen mit sozialen, psychischen und/oder schulischen Schwierigkeiten (vgl. Lehner et al. 2013, S. 36).

²⁷ Der im Rahmen der Bundesinitiative zur Schulsozialarbeit entstandene Leitfaden zur Implementierung gibt eine genaue Übersicht über die aktuelle gesetzliche Situation (Stand 2014). Ebenso hat die Kinder- und Jugendhilfe Niederösterreich in Kooperation mit den Trägervereinen ein Qualitätshandbuch für Schulsozialarbeit herausgegeben, das zur Förderung der Übersichtlichkeit ebenfalls über rechtliche Bestimmungen (mit spezifischem Länderfokus) Auskunft erteilt (NÖ Landesregierung 2012, S. 26 f.).

²⁸ Die Vor- und Nachteile, die in der Literatur für die verschiedenen Trägermodelle genannt werden, lassen sich im Allgemeinen auch auf den österreichischen Kontext übertragen (vgl. etwa Adamowitsch et al. 2013, S. 35 f.).

Literaturverzeichnis

Beitrag B 1

Schulsozialarbeit in der Schweiz

Ackermann, U., & Krebs, W. (2003): Schulsozialarbeitskonzept. Stadt Bern; Gemeinderat; Direktion für Bildung; Umwelt und Integration. Bern: Schulamts der Stadt Bern.

AvenirSocial, & SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern.

Baier, F. (2008): Schulsozialarbeit. In: F. Baier, S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87-120). Bern: Haupt Verlag.

Baier, F. (2011a): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: F. Baier, U. Deinet, (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61-81). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2011b): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: F. Baier, U. Deinet, (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 135-157). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2011c): 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* (S. 85-96). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F., & Heeg, R. (2011): *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS-Verlag

Bundesrat (2008): *Strategie für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik*. Bern: Eidgenössisches Departement des Inneren EDI, Bundesamt für Sozialversicherungen, Familie, Generationen und Gesellschaft.

Bundesrat (2010): *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006*. Bern.

Fabian, C., Drilling, M., Müller, C., Galliker Schrott, B., & Egger, S. (2010): Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit* (S. 197-208). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Heeg, R., & Baier, F. (2013): *Wirkungschronologien in der Schulsozialarbeit*. In: E. M. Piller, S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 165-196). Wiesbaden: VS Verlag.

Jacobs Foundation (2011): *Bildungslandschaften Schweiz – Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln*.

Jud, A., & Gartenhauser, R. (2014): The impact of socio-economic status and caregiver cooperation on school professionals' reports to child protection services in Switzerland. In: *European Journal of Social Work*. DOI: 10.1080/13691457.2014.933093.

Landert, C. (2002): *Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die Evaluation 1996-2002*. Zürich.

Netos, H. (2007): *Schulsozialarbeit – eine Herausforderung für die Kantone*. In: *Bildung Schweiz 2-2007*, S. 13-15.

Neuenschwander, P., Iseli, D., & Fuchs, C. (2007): *Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern*. Bern.

- Piller, E. M., & Schnurr, S. (2006): Zum Umgang mit „Problemjugendlichen“ in der Schweiz. In: U. Sander, M. Witte, (Hrsg.), Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe (S. 93-120). Hohengehren: Schneider.
- Seiterle, N. (2014): Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In: K. Gschwind (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung (S. 82-147). Luzern: interact - Hochschule für Soziale Arbeit.
- Strittmatter, A. (2003): Vorwort. In: U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Schulsozialarbeit und andere Ansätze zur Bewältigung wachsender Ansprüche und Probleme an Schulen. Ein Leitfaden der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH 2003 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (S. 4). Biel/Bienne: PA LCH.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005): Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht SKBF Nr. 8. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Beitrag B2

Schulsozialarbeit in Österreich

- Adamowitsch, M., Lehner, L., & Felder-Puig, R. (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.
- Adamowitsch, M., Lehner, L., & Felder-Puig, R. (2013): Grundlagenpapier zur Entwicklung eines einheitlichen Evaluationsmodells für Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.
- AvenirSocial, Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV. Bern. URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf [abgerufen am 20.11.2014].
- Baier, F. (2010): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Sozialarbeit in Österreich – Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik 1, S. 34-37.
- Bittner, K. (2001): Schulsozialarbeit inbegriffen. JUBIZ-Externistenhauptschulabschlusslehrgang Wien Ottakring. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 227-241). Wien: Verlag des ÖGB.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014): Indexbasierte Strukturierung der Schulsozialarbeit: Kriterien für die Zuerkennung von Förderungen für Schulsozialarbeitsprojekte im ESF ab 2015. Unveröffentlichte Präsentation. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008): Bildungsministerin lädt alle Verantwortlichen zu einem Anti-Gewalt-Gipfel. Wien. URL: <http://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2008/20081116.html> [abgerufen am 20.11.2014].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): Einladung zur Interessensbekundung und zum Verhandlungsverfahren Schulsozialarbeit in Österreich. Wien. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_aufruf_interessensbekund_19253.pdf?4eysu2 [abgerufen am 20.11.2014].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Endbericht der 1. Projektphase der Pilotprojekte „Schulsozialarbeit in Österreich“, Schuljahre 2010 bis 2012. Wien. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_berichte2010_12_24596.pdf?4eysu2 [abgerufen am 20.11.2014].
- Bolay, E., Flad, C., & Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nr. 7 aus der Reihe Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Dezernat Jugend-Landesjugendamt.
- Bugram, C., & Hofschwaiger, V. (2010): Schulsozialarbeit in Österreich 2010. Masterarbeit. Universität Graz. URL: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrns/download/pdf/211400?originalFilename=true> [abgerufen am 20.11.2014].
- Coulin-Kuglitsch, J. (2001): Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 73-92). Wien: Verlag des ÖGB.
- Coulin-Kuglitsch, J. (2012): Fachliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit und Ansprüche an die Praxis. Ja, aber... In: J. Bakic, J. Coulin-Kuglitsch (Hrsg.), Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich (S. 171-186). Wien: Löcker.
- Drilling, M. (2001): Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz). In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 35-54). Wien: Verlag des ÖGB.
- Gierer, G., & Hanzal, K. (2001): Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 93-100). Wien: Verlag des ÖGB.
- Gierer, G., & Ullmann, T. (2001): x-point Schulsozialarbeit. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 145-160). Wien: Verlag des ÖGB.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Pieber, E. M., & Sing, E. (2011): Wissenschaftliche der Schulsozialarbeit Graz. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft Universität Graz im Auftrag von Stadtschulamt Graz, Land Steiermark, ISOP GmbH. Graz. URL: <http://www.uni-graz.at/~heimgara/SP/SIM.pdf> [abgerufen am 20.11.2014].
- Hassa, C. (2012): Konzepte und Modelle der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz und in Deutschland. In: J. Bakic, J. Coulin-Kuglitsch (Hrsg.), Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich (S. 83-98). Wien: Löcker.
- Hanzal, K. (2001): Schulsozialarbeit an der Informatikhauptschule Geblergasse, Wien im europäischen Kontext. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 213-226). Wien: Verlag des ÖGB.
- Heimgartner, A. (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der sozialen Arbeit. Wien, Berlin: LIT.
- Heimgartner, A., & Melnicky D. (2001): Come on! bewegt. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 115-144). Wien: Verlag des ÖGB.
- Heimgartner, A., & Sting, S. (2013): The establishment of school social work in Austria - from a project to a regular offer. In: CEPS Journal 3(2), S. 119-134.
- Huxtable, M. (2001): Schulsozialarbeit – weltweite Profession. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 55-70). Wien: Verlag des ÖGB.
- Land Oberösterreich (2011): Information zur Pressekonferenz „Schulsozialarbeit der Jugendwohlfahrt – mehr Aufmerksamkeit für Heranwachsende, rechtzeitige Hilfe für Familien“. Linz: Amt der Oö. Landesregierung.
- Land Oberösterreich (2014): Information zur Pressekonferenz SuSA – ein Erfolgsmodell! – Evaluation der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich. Linz: Amt der Oö. Landesregierung.
- Laskowski, W. (2010): Evaluation „Schulsozialarbeit Steiermark“ - Zwischenbericht. Graz: FH Joanneum im Auftrag der Caritas und ISOP GmbH.
- Lehner, L., Adamowitsch, M., & Felder-Puig, R. (2013): Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.

- Melinz, G. (2012): „Schulsozialarbeit“ vor der „Schulsozialarbeit“: Innovationen im System Schule. In: J. Bakic, J. Coulin-Kuglitsch (Hrsg.), *Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich* (S. 15-28). Wien: Löcker.
- Piringer, H., Avdijevski, E., Pollinger, K., & Kolar-Paceski, M. (2011): *Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse*. Fonds Soziales Wien, Team Focus. Wien. URL: http://fsw.at/downloads/satzung_berichte/teamfocus/2011_TEAM-FOCUS-Bericht_Wiener_Schulsozialarbeit.pdf [abgerufen am 20.11.2014].
- Riepl, B., & Kromer, I. (2008): *Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung im Auftrag des BMUKK.
- Schörner, B., & Würfl, C. (2013): Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit in Österreich. In: *Soziales Kapital* 10.
- Schubarth, W. (2000): *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Sozialwirtschaft Österreich (2014): Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich („BAGS-KV“). Verband der österreichischen Sozial- und Gesundheitsunternehmen (SWÖ). Wien. URL: <http://www.bags-kv.at/folder/index.php?ID=4163> [abgerufen am 20.11.14].
- Tamandl, K. (2012): Einblicke in österreichische Modelle von Schulsozialarbeit. In: J. Bakic, J. Coulin-Kuglitsch (Hrsg.), *Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich* (S. 67-81). Wien: Löcker.
- Vysloulzil, M. (2001): Vorwort. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft* (S. 7-10). Wien: Verlag des ÖGB.
- Vysloulzil, M. (2010): Schulsozialarbeit – warum, wie, wo, ... In: *Sozialarbeit in Österreich – Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik* 1, S. 8-12.
- Vysloulzil, M., & Weißensteiner, M. (2001): *Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft*. Wien: Verlag des ÖGB.
- Wagner, P., & Kirchstetter, B. (2013): *Schulsozialarbeit der Jugendwohlfahrt in Oberösterreich: Ergebnisse einer Befragung von SchulsozialarbeiterInnen*. In: *Soziales Kapital* 10.
- Wagner, P., & Kletzl, J. (2013): Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? In: *Soziales Kapital* 10.
- Weißensteiner, M. (2001): Suchtprävention pur! Schulsozialarbeit am Stiftsgymnasium Melk. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft* (S. 161-182). Wien: Verlag des ÖGB.
- Wulfers, W. (2001): Schulsozialarbeit – warum, wie und wohin. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft* (S. 13-34). Wien: Verlag des ÖGB.
- Zwinger, G. (2001): Das Projekt face2face. In: M. Vysloulzil, M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft* (S. 183-212). Wien: Verlag des ÖGB.

Beitrag B3

Schulsozialarbeit in den Niederlanden

- Aartsen, I., Rie, A. de la, Teunissen, W., & van Bennekom, D. (1987): *Kind-Ouders-School. Onderwijs en schoolmaatschappelijk werk*. Utrecht: SWP.
- ABC-Amsterdam (1989): *Stichting Advies- en begeleidingscentrum voor het onderwijs in Amsterdam. Statuten*.
- ABC-Amsterdam (2007): *onderwijsadviseurs, nieuwe tijden*.
- Almelo (2006): *Brede Buurtschool, Werkplan Bredebuurtschool Wierdensehoek 2004-2006*. Gemeente Almelo.
- Appeldoorn, H., & Reuß, W. (2004): Vom Nachbarn Niederlande lernen. Integrativ fördern! In: *Neue Deutsche Schule (NDS), Das Magazin der Bildungsgewerkschaft*, H. 6, S. 16-18.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Bois-Reymond, M. du (2003): Die Beziehung zwischen formaler und non-formaler Erziehung und Bildung in den Niederlanden. Beitrag zur Konferenz „Ganztagbildung in der Wissensgesellschaft“. Bielefeld.
- Bosdriesz, M., & Kenkel, J. (2006): *Schoolmaatschappelijk werk in uitvoering. Handreiking schoolmaatschappelijk werk in het primair onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Doornbos, K. (1986): De verzorgingsstructuur van het onderwijs. In: J. A. Kemenade, N. A. J. van Lagerweij, J. M. G. Leune, J. M. M. Ritzen, *Onderwijs, Bestel en Beleid 2: Onderwijs en samenleving* (S. 26). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Factsheet Schoolmaatschappelijk werk (2013): der Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers (Niederländische Vereinigung der Sozialarbeiter). URL: www.nvmw.nl [abgerufen am 24.11.2014].
- Feder, H. (2004): *Externe Schulbegleitung in den Niederlanden. Eine Studie zur Wirksamkeit autonomer Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen von Schulen innerhalb eines freiheitlichen Schulsystems*. Norderstedt: Books on Demand.
- 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 Verlag Hohengehren.
- Laan, G. v. d. (1997): Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: R. Puhl, U. Maas (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich* (S. 125-142). Weinheim: Juventa.
- Landelijke Platform Jeugdzorg (2001): *Jeugdzorg in Nederland. Een samenvattend overzicht van het nieuwe stelsel*. 2. Druk. Den Haag.
- Nieslony, F. (1997): *Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland?* Opladen: Leske + Budrich.
- NVMW (Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers; Niederländische Vereinigung der Sozialarbeiter) (2006): *Schoolmaatschappelijk Werk, informatie over inhoud, kwaliteit, positionering en besluitvorming*. Utrecht: NVMW.
- NVMW (2008): *Competentieprofiel Schoolmaatschappelijk werker*. Utrecht: NVMW.
- Reischach, Schreck von, G. (2006): *Jugendhilfe und Schule. Konzepte und Grundpositionen. Historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*.
- Servicepunt SMW, Schoolmaatschappelijk werk (2006): *Jaarverslag 2006*. Rotterdam.
- Subsidieregeling Schoolbegeleiding (2008): *Wetstechnische Informatie*. URL: <http://decentrale.regelgeving.overheid.nl/cvdr/xhtmloutput/Historie> [abgerufen am 24.10.2014].
- Wissenschaftsstadt Darmstadt (2014): *Zukunft gemeinsam gestalten. Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit im Sozialraum Eberstadt. Abschlussbericht*. Darmstadt: Eigendruck.



Über die Autor_innen

Dr. Florian Baier, geb. 1972, ist Professor am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Schulsozialarbeit und Ganztagschulen, Theorien und Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe (insb. zu Bildung, Gerechtigkeit, Kinderrechten und Kultur), qualitative Sozialforschung, Professionstheorien und -forschung. Seit 2014 Co-Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Soziale Arbeit SGSA-SSTS.

Mag.a Michaela Adamowitsch, MSc: Diplomstudium der Ernährungswissenschaften in Wien und Master of Health Promotion in Melbourne. Seit 2010 Wissenschaftlerin am Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research in Wien im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten Health Promotion Implementation, Schulsozialarbeit und Adipositasprävention.

Dr., Dipl. päd., Soz.arb. (grad.) Frank Nieslony, Professor i.R. für Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Sozialadministration/Soziale Dienste, Jugendhilfe und Schule/Schulsozialarbeit, Sozial- und Jugendhilfeplanung, Geschlechteridentität und Soziale Arbeit.



Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland.

Inhalt

C 1: Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland?.....	97
Thomas Olk, Karsten Speck, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Fußnotenverzeichnis	112
Literaturverzeichnis	112
Über die Autor_innen	113

Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland?

1 Einleitung

Schulsozialarbeit hat sich in den letzten Jahren dynamisch entwickelt. Mit der wachsenden Anerkennung von Wert und Bedeutung der Schulsozialarbeit als ein niedrigschwelliges Anlauf-, Hilfe- und Unterstützungssystem für unterschiedliche Gruppen von Schüler_innen ist auch die Anzahl der Personalstellen in Deutschland angestiegen. Nahezu alle Bundesländer haben inzwischen Landesprogramme bzw. Finanzierungsinstrumente zur Förderung von Schulsozialarbeit eingerichtet. Aber auch auf der Bundesebene haben Programme wie „Schulverweigerung – Die zweite Chance“ sowie vor allem die Förderung im Kontext des „Bildungs- und Teilhabepaket“ (BuT) zu einer fachlichen Aufwertung und quantitativen Ausweitung der Anzahl von Schulsozialarbeitsstellen beigetragen. Zwar fehlt eine verlässliche und vollständige statistische Erfassung der in diesem Handlungsfeld vorhandenen Personalstellen, allerdings gehen Schätzungen von ca. 10.000 Beschäftigten in diesem Bereich aus (vgl. Eibeck 2014).

Trotz dieser steigenden Wertschätzung und quantitativen Expansion bleiben drängende Fragen ungeklärt. So hat sich zwar auf der fachlichen Ebene inzwischen ein weitgehender Konsens hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung, Ziele, Arbeitsformen und Zielgruppen von Schulsozialarbeit herausgebildet. Allerdings bleiben die rechtliche und finanzielle Absicherung der Schulsozialarbeit nach wie vor prekär. Zudem gibt es auf der (fach-)politischen Ebene weiterhin unterschiedliche Positionierungen hinsichtlich der strukturellen Verankerung von Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen schulischem Bildungssystem und der Kinder- und Jugendhilfe, der gewünschten bzw. priorisierten Form der rechtlichen Absicherung und der Aufteilung der Finanzierungsverantwortlichkeiten. Auch besteht kein Konsens hinsichtlich der (langfristigen) Ausbauziele von Schulsozialarbeit als einer verlässlichen und flächendeckenden Angebotsstruktur an den Schulen vor Ort. So wird z. B. die Frage, ob es Schulsozialarbeit an jeder Einzelschule in Deutschland geben soll oder nur an solchen Schulen, die einen spezifischen Bedarf aufweisen bzw. artikulieren, unterschiedlich eingeschätzt. Wird ein schulbezogener besonderer Bedarf für die Installation von Schulsozialarbeit vorausgesetzt, fehlt

es an allgemeingültigen Bedarfskriterien, an denen eine angemessene Ausstattung bemessen werden könnte. Auch werden in manchen Fällen spezielle Angebote an Schulen installiert, die zwar mit dem Begriff Schulsozialarbeit operieren, die aber auf Grund konzeptioneller Unklarheiten, verkürzter Aufgabenzuschreibungen und eingeschränkter Ressourcen fachliche Qualitätskriterien und Mindeststandards deutlich verfehlen und damit eine lediglich eng begrenzte Wirksamkeit entfalten.

Die in solchen Entwicklungen zum Ausdruck kommenden Kontroversen und Unsicherheiten hinsichtlich grundlegender Fragen der strukturellen und rechtlichen Verortung sowie institutionellen und fachlich-professionellen Ausstattung der Schulsozialarbeit lassen es sinnvoll erscheinen, einen Blick über den Tellerrand zu wagen und zu prüfen, inwiefern ein Blick auf die Entwicklung in anderen (europäischen) Ländern Impulse für die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland geben könnte. Wir sprechen in diesem Zusammenhang bewusst relativ offen von möglichen Impulsen und Anregungspotenzialen im Hinblick auf die deutsche Entwicklung, da sich vereinfachte Vorstellungen von einer komplikations- und bruchlosen Eins-zu-eins-Übertragung von institutionellen Strukturen, rechtlichen Regelungen sowie fachlichen Konzepten von einem Land auf das andere als naiv erweisen würden. Obwohl es unzulässig wäre, von einer vollständigen Determination aktueller Entwicklungen durch vorhergehende Entscheidungen und Traditionen zu sprechen, ist doch aus der vergleichenden Politikwissenschaft bekannt, dass sich Wandlungsprozesse im kulturellen System und institutionellen Gefüge von Ländern eher langfristig und entlang eingespielter Entwicklungsverläufe – eben pfadabhängig – und weniger als radikale Strukturbrüche vollziehen (vgl. hierzu Werle 2007 sowie Beyer 2006). Gesellschaftliche Beharrungskräfte, individuelle und institutionelle Handlungsroutrinen sowie organisationelle Trägheiten führen demnach dazu, dass sich einmal eingeschlagene historische Entwicklungsprozesse im Zeitablauf verstärken und pfadabhängig voranschreiten. Ein Abweichen von diesem „Pfad“ erfordert dann das (eher seltene) Zusammentreffen günstiger wirtschaftlicher, politischer und kultureller Ausgangsbedingungen (z. B. Krisen) und das Vorhandensein von kreativen Akteuren,

die den Handlungsspielraum im Sinne der Schaffung alternativer Entwicklungswege zu nutzen wissen. Insofern müssen etwa an sozialem Wandel interessierte Akteure in der deutschen Schulsozialarbeit im Blick haben, dass mögliche künftige Entwicklungspfade der Schulsozialarbeit dem föderalen Staatsaufbau, der Länderzuständigkeit für (schulische) Bildungsfragen, der relativ starken Stellung der Kinder- und Jugendhilfe im deutschen Sozialsystem sowie der subsidiären Zusammenarbeit von öffentlichen und freien Trägern Rechnung tragen müssen.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es daher, die Erfahrungen mit der Entwicklung von Schulsozialarbeit in den Niederlanden, der Schweiz und Österreich aufzugreifen und daraufhin zu überprüfen, ob sich hieraus Hinweise und Anstöße für die Klärung fachlicher, organisatorischer, rechtlicher und finanzieller Fragen im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ableiten lassen. Um einen einigermaßen systematischen Einblick in die entsprechende Situation der Schulsozialarbeit in den benannten Ländern erhalten zu können, wurden von einschlägig ausgewiesenen Expert_innen Länderreports zur Schulsozialarbeit erbeten, die Informationen zu zentralen Themenbereichen in diesem Feld für die deutsche Leserschaft aufbereiten. Dabei sollten die Autor_innen bei der Darstellung der landesspezifischen Entwicklung von Schulsozialarbeit auf folgende Dimensionen eingehen: Gesetzliche Grundlagen und rechtssystematische Verortung, quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit insgesamt und in einzelnen Schulformen, Aufgabenprofil, institutionelle und organisatorische Strukturen (Trägerschaften, Finanzierung, Stellenumfang, nationale Vernetzung und berufsständische Organisation), konzeptionelle Einbindung in das Bildungs- und Sozialsystem, berufliche Qualifikation der Schulsozialarbeitenden, professionelles Selbstverständnis und Rolle von Schulsozialarbeit, Kooperationsformen, Forschungsbefunde zur Schulsozialarbeit sowie Perspektiven für die weitere Entwicklung.

Aufgrund der vorgegebenen äußeren Rahmenbedingungen (Zeitplan, Finanzierung) musste sich das Spektrum der einzubeziehenden Länder auf eine geringe Anzahl beschränken. Die Auswahl bezog sich daher auf solche Länder, deren Wirtschaftskraft, institutionelle Struktur und Ausprägung des sozialstaatlichen Sicherungssystems nicht allzu sehr von den entsprechenden Gegebenheiten in der Bundesrepublik Deutschland abweichen. Es war daher naheliegend, mit Österreich und der Schweiz zwei deutschsprachige europäische Länder einzubeziehen, die einen ähnlichen Aufbau des staatlichen Institutionensystems wie die Bundesrepublik aufweisen (föderaler Staatsaufbau, ausgebauter Sozialstaat, Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe). In beiden Ländern ist die bisherige Geschichte der Entwicklung von Schulsozialarbeit

noch relativ kurz. Deshalb bot sich als Ergänzung die Niederlande an, da in diesem Land die Schulsozialarbeit bereits auf eine längere Tradition verweisen kann und es hier gelungen ist, eine strukturelle Verankerung der Schulsozialarbeit im schulischen Bildungssystem herzustellen. Auch weisen einige Merkmale des holländischen Sozialsystems (so z. B. die „Versäulung“) Ähnlichkeiten mit dem System der subsidiären Zusammenarbeit von öffentlichen und freien Trägern in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe auf.

In den folgenden Ausführungen sollen die Anregungspotenziale der Länderstudien hinsichtlich der Entwicklung in Deutschland ausgelotet werden. Dabei folgt die Gliederung einigen zentralen Dimensionen der Länderreports. Nach einem zusätzlichen kurzen Blick auf zwei Länder mit einer langjährigen Schulsozialarbeitstradition (USA und Schweden) wird auf die quantitative Entwicklung von Schulsozialarbeit in ausgewählten Schulformen, auf die gesetzlichen Grundlagen, auf Aufgabenprofil und fachliches Selbstverständnis, auf Vernetzung und berufsständische Organisation, berufliche Qualifikation und Professionalisierung, Evaluation und Forschung sowie die weitere Entwicklung vor dem Hintergrund der Veränderungen im deutschen Bildungs- und Sozialsystem eingegangen.

2 Schulsozialarbeit in den USA und Schweden

2.1 Schulsozialarbeit in den USA

In den USA wurde Schulsozialarbeit bereits seit 1906/1907 in verschiedenen Städten eingerichtet (vgl. Constable 2002, Kelly u. a. 2009, Allen-Meares 2004, Openshaw 2008, vgl. zusammenfassend Speck/Jensen 2014). Seitdem haben sich die Ziele, fachlichen Konzepte und institutionellen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit weiterentwickelt. Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit ist hier überwiegend schulisch. Fast 90 % der Schulsozialarbeitenden arbeiten im öffentlichen Schulsystem, während 10 % in Trägerschaft sozialer Einrichtungen oder dem Gesundheitsbereich tätig sind. Was die Schulformen anbelangt, so hat sich ein lebensbiografisch früher Einsatz der Schulsozialarbeit entwickelt. Folgt man dem Schulsozialarbeitssurvey von 2008, dann waren 44 % der Schulsozialarbeitenden in der Elementary School, 21 % in der High School und 18 % in der Middle School eingesetzt. In der Mehrzahl sind die Schulsozialarbeitenden für mehrere Schulen zuständig, wobei der Mittelwert bei 3,6 zu versorgenden Schulen liegt. Über 40 % der Schulsozialarbeitenden sind nur in einer Schule tätig, 19 % in zwei und immerhin 11 % in drei Schulen sowie 32 % in 4 und mehr Schulen.

Was die Zielgruppen der Schulsozialarbeitenden angeht, so stehen benachteiligte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche im Vordergrund. Damit einhergehend ist ein starker Anteil der Arbeitszeit für Leistungen der tertiären Prävention (also der Arbeit mit stark belasteten Schüler_innen) reserviert. Dem gegenüber haben primäre Präventionsleistungen eine nachrangige Bedeutung. Dieses Ungleichgewicht, das keineswegs den Wünschen und Prioritäten der Schulsozialarbeitenden entspricht, ist im Wesentlichen auf die hohe Zahl der zu versorgenden Schüler_innen pro Schulsozialarbeitenden zurückzuführen. Die Schulsozialarbeit ist in den USA also durch eine starke Konzentration auf Problemgruppen gekennzeichnet. Dem entspricht, dass bei den Tätigkeitsschwerpunkten die Arbeit mit einzelnen Schüler_innen mit Beeinträchtigungen und die Aufstellung von individuellen Erziehungsplänen sowie die Einzelfallhilfe im Vordergrund stehen.

Kennzeichnend für die Praxis der Schulsozialarbeit in den USA ist auch die Dominanz der schulischen Überweisungspraxis. So erhalten die Schulsozialarbeitenden die meisten Klient_innen über die Lehrkräfte (40 %), zu 17 % von Sonderpädagog_innen, 14 % durch Schulberater_innen sowie 12 % durch die Verwaltung. Sehr selten erfolgt eine Selbstmeldung durch die Schüler_innen (4 %) oder die Eltern (3 %). Eine große Bedeutung in der US-amerikanischen Schulsozialarbeit spielt im präventiven Bereich allerdings die Elternarbeit sowie die Bereitstellung gruppenbezogener Angebote.

Die berufliche Qualifikation und die Arbeitsplatzsituation erweisen sich als deutlich gesicherter als in Deutschland. So verfügen 87 % der Schulsozialarbeitenden im Jahre 2008 über einen Master-Abschluss in Sozialer Arbeit und 70 % über eine Zulassung oder ein Zertifikat für Schulsozialarbeit. Im Durchschnitt arbeitet das Personal bereits über 10 Jahre in diesem Handlungsfeld. Lediglich 16 % der Schulsozialarbeitenden arbeiten auf Stellen mit zeitlichen Befristungen. Insgesamt verweisen diese Daten darauf, dass die Schulsozialarbeitenden in den USA über eine breite Grundqualifikation verfügen, einen höheren Spezialisierungsgrad aufweisen sowie auf besser abgesicherten Stellen arbeiten. Auch die standespolitische Organisation der Schulsozialarbeitenden ist hier weiter vorangeschritten. So erweist sich die „School Social Work Association of America“ (SSWAA) als ein starker Lobbyverband für die beruflichen Interessen in diesem Feld. Fachliche Standards werden über die „National Association of Social Workers“ (NASW) formuliert und durchgesetzt. Darüber hinaus ist der Stand der Forschung und Theoriebildung in den USA deutlich weiter entwickelt als in Deutschland bzw. Europa. Evaluationsprojekte zur Schulsozialarbeit, die mit einem Mixed-Methods-Ansatz¹ und mit Kontrollgruppen durchgeführt werden, sind weit verbreitet und repräsentieren den Standard in der Forschung.



Foto: Monkey Business/Fotolia

2.2 Schulsozialarbeit in Schweden

Während das Schulsystem in den USA eine föderale Struktur aufweist, in der neben den Bundesstaaten auch die Schulbezirke eine wichtige Rolle einnehmen, ist das Schulwesen in Schweden eingliedrig strukturiert und setzt sich aus Vorschule, Grundschule und der gymnasialen Ausbildung zusammen. In diesem Kontext hat die Schulsozialarbeit in Schweden eine lange Tradition und ist ein fester Bestandteil des schwedischen Schulsystems (vgl. Akademikerförbundet SSR 2012, Skolverket 2013, Utbildningsdepartementet 2010, Stockholm University o. J., Kristiansen 2009, zusammenfassend Speck/Jensen 2014, S. 21-24). So wurde Schulsozialarbeit bereits in den 1940er Jahren eingeführt und die Aufgaben der Schulsozialarbeit gesetzlich geregelt. Im Schulgesetz von 1974 wurde die präventive Ausrichtung der Schulsozialarbeit gestärkt, um eine Verschärfung von Problemlagen im Vorhinein zu vermeiden. Im Schulgesetz von 2011 wurde ein Recht für Schüler_innen auf Schulsozialarbeit festgelegt. Zudem wurde in diesem Gesetz geregelt, dass in jeder Schule ein Schüler-Gesundheits-Team etabliert werden muss, in dem neben der Schuldirektion, der Schulpsychologie, der Schulkrankpflege sowie Spezialpädagog_innen auch die Schulsozialarbeit vertreten ist. Inzwischen zeigen Befragungen, dass fast alle Schulsozialarbeitenden Teil eines Schüler-Gesundheits-Teams sind. Die berufsständische Vertretung der Schulsozialarbeitenden wird über die „School Social Work Association of Sweden“ gewährleistet, die auch ein Berufsbild für die Schulsozialarbeitenden entwickelt hat und eine Zeitschrift herausgibt. Im Gegensatz zu den USA ist der Forschungsstand zur Schulsozialarbeit in Schweden wenig entwickelt.

Was die Entwicklung des Berufsfeldes und die Professionalisierung anbelangt, so gab es im Jahre 2009 in Schweden ca. 1.700 Vollzeit-Äquivalente in der Schulsozialarbeit in den unterschiedlichen Schulformen. Über 90 % der Schulsozialarbeiter_innen waren weiblichen Geschlechts und knapp 70 % waren in Vollzeit beschäftigt. Etwa 50 % der Schulsozialarbeitenden verfügen über eine zusätzliche höhere Ausbildung (z. B. Master in Sozialer Arbeit) und die Hälfte von ihnen arbeitet bereits mindestens 10 Jahre in diesem Beruf. Abgesehen von der Organisation in der Berufsvereinigung der Schulsozialarbeitenden sind die meisten Schulsozialarbeitenden zudem Mitglied in einem Schulsozialarbeitsnetzwerk. Aufbauend auf die gute Grundqualifikation nimmt ein überwiegender Teil der Schulsozialarbeitenden an Supervisionen und schulischen Fortbildungen teil.

Die Trägerschaft für Schulsozialarbeit liegt auch in Schweden bei den Schulen, während die Trägerschaft bei der Jugendwohlfahrt eher die Ausnahme darstellt. Auch die rechtliche Regelung der Schulsozialarbeit ist im

Schulgesetz verankert und Schulsozialarbeit daher selbstverständlicher Teil der Schulen. Im Gegensatz zur Situation in den USA findet in Schweden eine Konzentration auf benachteiligte Schüler_innen nicht statt. Programatisch soll der Fokus – wie erwähnt – im präventiven Bereich liegen. Allerdings zeigt eine neuere Untersuchung, dass immerhin ein Drittel der befragten Schulsozialarbeitenden angeben, diese Vorgaben auf Grund der Arbeitssituation nicht umsetzen zu können. Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit bei der Arbeit mit einzelnen Schüler_innen, die unter psychischen Belastungen, schwierigen Familienverhältnissen bzw. Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen leiden.

Insgesamt zeigt dieser knappe Überblick über die Situation der Schulsozialarbeit in den USA und Schweden, dass die Schulsozialarbeitenden in diesen Ländern über einen hohen Organisationsgrad in professionellen Fachverbänden verfügen, bereits im Primarbereich zum Einsatz kommen, eine sehr gute fachliche Grundqualifikation mitbringen und über gute Zugänge zu Fort- und Weiterbildung sowie Supervision verfügen. In beiden Ländern ist die Schulsozialarbeit im schulischen Bildungssystem verankert mit der Folge, dass die Trägerschaft in der Regel schulisch geprägt ist. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der programmatisch angezielten Tätigkeitsschwerpunkte. Während in den USA der Fokus auf Interventionsleistungen bei benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen liegt, soll die Schulsozialarbeit in Schweden auch primärpräventiv wirken, was sich allerdings angesichts der Arbeitsbelastung an den Schulen nur teilweise realisieren lässt. Auch der Entwicklungsstand der Forschung stellt sich in den beiden Ländern unterschiedlich dar. Während in Schweden nur eine geringe Anzahl an einschlägigen Forschungsstudien vorliegt, ist der entsprechende Stand der Forschung in den USA weit und methodisch differenziert entwickelt und liegt eine Vielzahl an empirischen Befunden zur Situation der Schulsozialarbeit in den USA vor (vgl. die in Abschnitt 2.1 zitierte Literatur mit weiteren Nachweisen).

Ein Blick auf die Situation in den USA und Schweden zeigt darüber hinaus, dass die Verortung der Schulsozialarbeit im schulischen System und die hiermit verbundene schulische Trägerschaft unter bestimmten Voraussetzungen kein grundsätzliches Hemmnis für die Entfaltung einer fachlich selbstbewussten Schulsozialarbeit sein muss. Allerdings verweist die überwiegende Beauftragung (Überweisungspraxis) der Schulsozialarbeitenden durch schulische Akteure in den USA auf die enge Einbindung der Schulsozialarbeit in schulisch definierte Aufgaben. Ein wichtiges Korrektiv kann hier ein starker Berufsverband sein, der die berufsständischen Interessen der Schulsozialarbeitenden wirkungsmächtig gegenüber politischen und verbandlichen Akteuren vertritt und in der Lage ist,

fachliche Standards zu formulieren und umzusetzen. Der Blick auf die Länder mit langer Schulsozialarbeitstradition belegt aber auch, dass selbst nach einer sehr langen Phase der Etablierung dieses spezifischen Handlungsfeldes immer noch nicht von einem bedarfsgerechten Ausbau von Schulsozialarbeit gesprochen werden kann. Dies zeigt sich in den USA sowohl in der hohen Arbeitsbelastung als auch in der Tatsache, dass Schulsozialarbeiter_innen in der Regel für mehrere Schulen verantwortlich sind. In Schweden zeigt es sich daran, dass der eigentlich gesetzlich verankerte präventive Auftrag der Schulsozialarbeit nur bruchstückhaft realisiert werden kann. Übereinstimmend zeigt sich in beiden Ländern, dass Schulsozialarbeit überwiegend durch Frauen ausgeübt wird.

3 Impulse für die fachliche Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in Deutschland

Im Folgenden soll das Anregungspotenzial sowohl der kurzen Skizze zur Situation in den USA und Schweden als auch der vorliegenden Länderreports (Österreich, Schweden, Niederlande) für die Erörterung von Fragen der fachlichen Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ausgelotet werden. Dabei orientieren wir uns an den zentralen Gliederungspunkten, zu denen die Expert_innen aus den ausgewählten Ländern Informationen bereitstellen sollten.

3.1 Quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit in den einzelnen Schulformen

Die quantitative Verbreitung von Schulsozialarbeit ist in den deutschsprachigen Ländern Österreich und Schweiz deutlich weniger weit entwickelt als in Deutschland. So begann der Prozess der Entwicklung und Erprobung von Modellprojekten zur Schulsozialarbeit in Österreich erst Mitte der 1990er Jahre (vgl. Adamowitsch in diesem Band). Da es in Österreich keine rechtliche Verpflichtung zur Einrichtung von Schulsozialarbeit gibt, kann nicht überraschen, dass im Schuljahr 2010/2011 lediglich an 4 % der etwa 6.000 Schulen im Regelschulwesen Schulsozialarbeit bereitgestellt wurde. Dabei wurde die Zuständigkeit für Schulsozialarbeit in Österreich – ähnlich wie in Deutschland – primär bei den Gemeinden und Ländern verortet, während sich die österreichische Bundespolitik erst in den letzten Jahren (ab 2008) im Bereich des Ausbaus von Schulsozialarbeit engagiert. Was die Schulformen anbelangt, so konzentriert sich die Angebotsform der Schulsozialarbeit – ähnlich wie in Deutschland – weitgehend auf Hauptschulen und unterschiedliche Arten von Mittelschulen mit über 50 %, während sich nur 13 % der

Schulsozialarbeitsangebote auf Volksschulen und sogar nur 4 % auf berufsbildende Pflichtschulen beziehen.

In der Schweiz hat die Schulsozialarbeit in den letzten zwei Jahrzehnten einen deutlichen quantitativen Ausbau erfahren (vgl. Baier in diesem Band). Aus einer Kantonsbefragung 2013/2014 geht hervor, dass der Anteil der Gemeinden in den einzelnen Kantonen, in denen Schulsozialarbeit auf Primarschulstufe angeboten wird, zwischen 0 und 99 % schwankt, wobei in den meisten Kantonen bis zu 25 % aller Gemeinden ein solches Angebot in dieser Schulform vorhalten. Der Schwerpunkt der Schulsozialarbeit liegt auch in der Schweiz auf der Sekundarstufe. Hier steigt der Anteil aller Gemeinden, die Schulsozialarbeitsangebote vorhalten, auf höhere Werte (zwischen 25 % und 90 % aller Gemeinden). Auch an den Berufsfachschulen ist Schulsozialarbeit – bzw. andere Formen der Sozialberatung – weit verbreitet. In den Niederlanden (vgl. Nieslony in diesem Band) ist Schulsozialarbeit aufgrund ihrer Verortung in den Schulbegleitungsdiens-ten und der langen Geschichte ihrer Entwicklung quantitativ deutlich besser etabliert als in den vorgenannten Ländern. Schulen, die einen Bedarf an Schulsozialarbeit wahrnehmen, können das Angebot an Schulsozialarbeit „einkaufen“ bzw. Schulsozialarbeiter_innen unmittelbar in eigener Trägerschaft beschäftigen. Aufgrund einer gesicherten gesetzlichen Regelung kann dabei auf verlässliche Finanzierungswege zurückgegriffen werden.

Was die Verbreitung der Schulsozialarbeit in den unterschiedlichen Schulformen anbelangt, so entsprechen die bisherigen Ausbauswerpunkte in der Schweiz und in Österreich im Wesentlichen denen in Deutschland. Schulsozialarbeit ist bislang vor allem in der Sekundarstufe I, und hier insbesondere an Haupt- und Realschulen etabliert worden. In den Niederlanden liegt ein Schwerpunkt der Schulsozialarbeit in den inklusiv ausgerichteten Grundschulen. Auch in der Schweiz ist der Ausbaustand an den Grundschulen (Volksschulen) sowie zusätzlich in den berufsbildenden Schulen ebenfalls voran geschritten.

Diese Entwicklung entspricht den konzeptionell-fachpolitischen Prioritätensetzungen, die in der Einführungs- und Experimentierphase der Entwicklung von Schulsozialarbeit in den meisten Ländern im Vordergrund stehen bzw. standen. In der Regel wird Schulsozialarbeit zunächst als ein Angebot der Unterstützung, Beratung und Förderung (besonders) benachteiligter bzw. individuell beeinträchtigter Schüler_innen etabliert. Hiermit ist eine Konzentration auf diejenigen Schulformen verbunden, in denen sich die entsprechenden Gruppen von Schüler_innen vornehmlich befinden. Interessant ist allerdings, dass sowohl in den Niederlanden als auch zunehmend in der Schweiz eine Ausweitung von Schulsozialarbeitsangeboten auf die Grundschule (bzw. entsprechende Schulformen) zu

verzeichnen ist. In dieser Entwicklung kommt die fachliche Einsicht zum Ausdruck, dass es langfristig effektiver und effizienter ist, sich abzeichnende biographische Prozesse der Bildungsbenachteiligung bzw. des Scheiterns von Bildungskarrieren möglichst im Vorfeld zu vermeiden bzw. bereits möglichst frühzeitig zu korrigieren. In der Schweiz sind daher Schulsozialarbeitende zum Teil sogar bereits in Kindertageseinrichtungen tätig.

Ähnliche Entwicklungen sind auch in Deutschland zu verzeichnen. Insbesondere die Finanzmittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepakets haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, Schulsozialarbeit vermehrt auch an Grundschulen zu etablieren. Diese Entwicklung gründet sich auf den aus der Bildungsforschung bekannten Befund, dass wir es bereits in der Grundschule mit einer heterogen zusammengesetzten Schüler_innenschaft zu tun haben und sich ungleiche Bildungschancen bereits frühzeitig in der Bildungsbiographie abzeichnen. Dieser Trend wird durch das Inklusionsgebot und die Integration von Schüler_innen, die durch unterschiedliche Arten von Behinderungen betroffen sind, noch verstärkt. Auf diese zunehmende Heterogenität und Diversität der Schüler_innenschaft ist in den einzelnen Bundesländern mit Instrumenten wie der flexiblen Eingangsstufe, dem Übergangsmanagement Kita-Grundschule, jahrgangsübergreifendem Unterricht und der Ausweitung von Ganztagsgrundschulen reagiert worden. Für die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrer_innen bietet die Grundschule daher relativ gute Rahmenbedingungen (vgl. die Beiträge in Thimm 2012, Riedt 2012, sowie de l'Espine-Tölle 2012). Denn in dieser Schulform ist auch den Lehrkräften bewusst, dass sie im Unterricht an der ganzen Person des Kindes ansetzen müssen und ihr Augenmerk neben der kognitiven Bildung auch auf die Persönlichkeitsentwicklung richten müssen. Dass sich hier interessante Perspektiven der interprofessionellen Kooperation zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften im Interesse einer umfassenden Bildungsförderung der Schüler_innen abzeichnen, konnte auch in empirischen Studien nachgewiesen werden (vgl. etwa Breuer 2011). Der Erfolg einer solchen Kooperation, insbesondere bei der Arbeit mit jungen Schüler_innen hängt davon ab, inwiefern es gelingt, einen kooperativen Arbeitsprozess zu entwickeln, in welchem jede Profession ihren eigenen Zugang zu Prozessen der Bildungsförderung – unter Berücksichtigung und in Abstimmung mit den jeweils anderen Zugängen – zu verfolgen in der Lage ist.

Dabei ist gerade für die Grundschule kennzeichnend, dass sich die interprofessionelle Kooperation – und dies gilt verstärkt für die Ganztagsgrundschule – nicht ausschließlich auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften beschränkt, sondern auch Angehörige weiterer Berufsgruppen (Hortner_innen, Erzieher_innen

etc.) einbezieht. Eine zentrale Erfolgsbedingung für die Bildungsförderung an (Ganztags-) Grundschulen besteht daher darin, die Aufgabenzuschnitte und Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Professionen sorgfältig abzustimmen und diesen multilateralen Kooperationsprozess sowohl auf der interaktiven Ebene der professionellen Zusammenarbeit als auch auf der Steuerungsebene durch entsprechende Teambesprechungen und Gremien zu rahmen. Hinsichtlich der Aufgabenzuschnitte und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeitenden in solchen Settings einer interprofessionellen Kooperation gibt es bislang nur wenig Forschung. Dementsprechend gibt es keine verlässlichen Informationen darüber, ob sich der Fokus der Schulsozialarbeit wieder stärker auf die Unterstützung sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schülerpopulationen einengt, oder ob die Schulsozialarbeitenden im Bereich des Ganztags, der nun verstärkt auch durch andere Berufsangehörige bestritten wird, präsent bleiben.

Ein weiteres Expansionsfeld für Schulsozialarbeit – auch mit Blick auf die Entwicklung in den anderen einbezogenen Ländern – sind die Gymnasien (vgl. z.B. Spale 2011). Während die Steuerungsakteure dieser Schulform lange Zeit bei der Anmeldung von Bedarfen nach Schulsozialarbeit eher zurückhaltend agierten, ist von dieser Seite in den letzten Jahren ein deutlich wachsendes Interesse zu beobachten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich auch an den Gymnasien die Zusammensetzung der Schüler_innenschaft ändert. Seit vielen Jahren wächst der Anteil der Schüler_innen, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln. Damit entwickelt sich diese Schulform praktisch zu einer „neuen Gesamtschule“. Im Zuge dieser Entwicklung ist auch die Schüler_innenpopulation an Gymnasien sozial heterogener geworden. Damit zeigen sich viele der Probleme und Konflikte, die in anderen Schulformen bereits bekannt sind, auch an den Gymnasien. Darüber hinaus befinden sich Gymnasien in einem Standortwettbewerb mit anderen Schulen. Die einzelne Schule hat ein Interesse daran, mit ihren Angeboten attraktiv für Schüler_innen und Eltern zu sein. Diese Attraktivität kann – neben einer hohen Unterrichtsqualität – durch flankierende Angebote etwa im Bereich der Schüler_innenpartizipation, der außerunterrichtlichen Freizeitaktivitäten, aber auch der Beratung und Unterstützung bei schulischen Konflikten, Problemen im Elternhaus und psychosozialen Krisen hergestellt werden.

Die Relevanz solcher Angebote hat sich im Zuge der Verdichtung der Leistungsanforderungen bei der Einführung des G8-Gymnasiums noch verstärkt. Damit wurden Probleme im Umgang mit verstärktem Leistungsdruck, mit Konflikten zwischen Schüler_innengruppen sowie Disziplinprobleme und Mobbing auch in den Gymnasien präsent. Für die Schulsozialarbeit ergeben sich hieraus zumindest partiell neuartige Herausforderungen. Denn der

bisherige Schwerpunkt ihrer Arbeit lag im Bereich der Sekundarstufe I. In den Gymnasien handelt es sich bei Adressat_innengruppen um junge Menschen im Übergang in das Erwachsenenalter. Damit wächst die Bedeutung jugendpädagogischer Zugänge, bei denen es um Fragen der Verselbständigung gegenüber dem Elternhaus, der Entwicklung von eigenen biografischen Perspektiven und Strategien der Lebensgestaltung sowie um Übergangsprobleme in Arbeit und Beruf und den Aufbau von Intimbeziehungen geht.

Hinsichtlich der Entwicklung des Berufsfeldes der Schulsozialarbeit ergeben sich aus diesen Veränderungen erhebliche Konsequenzen. Wenn es zutrifft, dass Schulsozialarbeit vermehrt sowohl in der Grundschule als auch an Gymnasien vertreten sein wird, dann umfasst die Gruppe der Adressat_innen ein breites Spektrum von Altersgruppen. Die Arbeit mit jüngeren Schüler_innen erfordert allerdings zum Teil ganz andere pädagogische Zugangsweisen als der Umgang mit Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass das Berufsfeld der Schulsozialarbeit in den kommenden Jahren von internen Differenzierungs- und Spezialisierungsprozessen betroffen sein wird. Dies ist sowohl bei der konzeptionellen und fachlichen Weiterentwicklung, als auch bei der grundständigen Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung verstärkt zu berücksichtigen.

3.2 Gesetzliche Grundlagen der Schulsozialarbeit

Im Länderreport für Deutschland (vgl. Olk/Speck in diesem Band) wurde auf die unbefriedigende Verankerung der Schulsozialarbeit im deutschen Kinder- und Jugendhilferecht sowie in den Landesschulgesetzen verwiesen. Diese unzureichende rechtliche Absicherung gründet auf unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der Zuständigkeitsbereiche des schulischen Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe und der hiermit zusammenhängenden Finanzierungsverantwortlichkeiten. Da sich diese unbefriedigende rechtliche Absicherung in Deutschland inzwischen als ein Hemmnis für den Aufbau eines bedarfsgerechten und verlässlichen Angebots an Schulsozialarbeit erwiesen hat, ist danach zu fragen, wie die rechtliche Verankerung in anderen Ländern ausgestaltet ist. Bevor auf die hier ausgewählten Länder Schweiz, Österreich und die Niederlande eingegangen wird, soll ein kurzer Blick auf die USA und Schweden geworfen werden. Sowohl in den USA als auch in Schweden ist die Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen verankert und eng in das schulische Bildungssystem integriert. Damit ist sie ein selbstverständlicher Bestandteil des jeweiligen Schulsystems. Dies erleichtert einerseits die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden, ist

allerdings – insbesondere in den USA – mit einer engen Einbindung der Schulsozialarbeit in schulisch definierte Aufgabenzuweisungen verbunden. Für Schweden ist insbesondere hervorzuheben, dass es durch die Verankerung im Schulgesetz gelungen ist, für jede_n Schüler_in in Schweden ein Recht auf Schulsozialarbeit durchzusetzen (Schulgesetz von 2011). Von einem solchen subjektiven Rechtsanspruch ist Deutschland noch sehr weit entfernt. Allerdings verweist dieser Sachverhalt darauf, dass auch hierzulande präzisere rechtliche Regelungen im Hinblick auf die Verantwortlichkeiten für die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots an Schulsozialarbeit erforderlich sind.

In der Schweiz gibt es angesichts des föderalistischen Systems und des dort geltenden Subsidiaritätsprinzips keine nationale Gesetzgebung zur Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Baier in diesem Band). Hier hat jeder der 26 Kantone seine eigene Verfassung, seine eigene Gesetzgebung und eigene Gerichte. In der Konsequenz bedeutet dies, dass es 26 durchaus unterschiedliche Schulsysteme und 26 kleinräumige Jugendhilfesysteme mit einer jeweils eigenen rechtlichen Grundlegung gibt. In Abhängigkeit von der Trägerschaft ist die Schulsozialarbeit unter diesen Bedingungen entweder in der kantonalen Schulgesetzgebung (seltener) oder im Sozialrecht verortet. So schreibt etwa das Kinder- und Jugendhilfegesetz des Kantons Zürich den Gemeinden vor, für ein bedarfsgerechtes Angebot an Schulsozialarbeit zu sorgen. Eine solche Verpflichtung zur Einführung einer bedarfsgerechten Schulsozialarbeit liegt in vielen anderen Kantonen nicht vor. Auch die Konkretisierung der rechtlichen Regelungen durch verbindliche Verordnungen oder kantonale Rahmenkonzepte für Schulsozialarbeit variiert zwischen den Kantonen.

In Österreich gibt es überhaupt keine direkte gesetzliche Grundlage für die Schulsozialarbeit (vgl. Adamowitsch in diesem Band). Indirekte Regelungen, die den Bereich der Schulsozialarbeit berühren, liegen allerdings mit der vom österreichischen Parlament ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention sowie dem Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz vor. Nach der UN-Kinderrechtskonvention ist das Wohl des Kindes bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, vorrangig zu berücksichtigen. Auch im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) von Österreich wird auf die Bestimmungen zum Kindeswohl zurückgegriffen. Dabei wird Schulsozialarbeit zwar in diesem Gesetz nicht direkt benannt, allerdings auf indirektem Wege in die Zuständigkeit der Landesgesetze verwiesen. Weitere Regelungen betreffen den allgemeinen Datenschutz als auch die Rechte von Schulsozialarbeitenden als „schulfremde Personen“ nach dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Nach diesem Gesetz haben die Schulen zudem die Möglichkeit zur Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen, wie

auch umgekehrt die Kinder- und Jugendhilfe entsprechend der Landesgesetze zum österreichischen B-KJHG mit Schulen kooperieren kann (allerdings keineswegs muss). Damit erweisen sich die rechtlichen Regelungen hinsichtlich der Schulsozialarbeit in Österreich noch unverbindlicher als in Deutschland.

In den Niederlanden gibt es mit dem „Schulversorgungsgesetz“ eine verlässliche rechtliche Basis für sämtliche Dienstleistungen der zur Versorgungsstruktur gehörenden Einrichtungen, in deren Rahmen auch die Schulsozialarbeit in der Regel verortet ist. Hiermit sind auch klare Finanzierungsverantwortlichkeiten gegeben.

Lässt man die rechtlichen Regelungen in den einbezogenen Ländern Revue passieren, dann zeigt sich:

- dass eine rechtliche Verankerung der Aufgaben, Ziele, Tätigkeitsschwerpunkte und Finanzierungsverantwortlichkeiten der Schulsozialarbeit als einer Leistung an der Schnittstelle zwischen schulischem Bildungssystem und Kinder- und Jugendhilfe der präzisen Regelung sowohl in der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung als auch der Schulgesetzgebung bedarf;
- dass eine schwach ausgeprägte bundesstaatliche rechtliche Regelung dieses Aufgabenfeldes – wie etwa in der Schweiz – zwar die Möglichkeit eröffnet, die konkreten Ausformungen von Schulsozialarbeit an die jeweiligen regionalen Schulstrukturen anzupassen, allerdings andererseits die Gefahr enthält, dass ein „bunter Flickenteppich“ nicht vergleichbarer Angebotsformen mit divergierenden Zielbestimmungen, Tätigkeitsschwerpunkten und Zielgruppendefinitionen entsteht;
- dass das weitgehende Fehlen präziser rechtlicher Bestimmungen zur Schulsozialarbeit Unklarheiten hinsichtlich der Verortung dieser spezifischen Angebotsform zwischen dem schulischen Bildungssystem und der Kinder- und Jugendhilfe erzeugt und weite Interpretationsspielräume für die konflikthafte Aushandlung von Finanzierungsverantwortlichkeiten mit der Folge einer Abwehr von Zuständigkeiten eröffnet.

Für die Weiterentwicklung der rechtlichen Grundlagen für die Schulsozialarbeit in Deutschland lassen sich daraus folgende Schlüsse ziehen: Länder, die auf eine lange Tradition der Schulsozialarbeit zurückblicken können, wie etwa die USA oder Schweden (aber auch Großbritannien) haben die Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen verankert. Damit wurde es durchaus erleichtert, Schulsozialarbeit als einen selbstverständlichen Bestandteil des Schulsystems zu etablieren. Vor dem Hintergrund der Gegebenheiten und Entwicklungen in Deutschland gibt es gegen diese

(vermeintlich einfache und klare) Lösung allerdings grundlegende Einwände. So zeigt die Erfahrung in diesen Ländern, dass eine enge Einbindung von Schulsozialarbeit in die schulrechtlichen Regelungen Probleme der fachlichen Eigenständigkeit und der Wahrung der Unabhängigkeit des eigenen Auftrags mit sich bringen (siehe USA).

Darüber hinaus sind die institutionellen Systeme in diesen Ländern nicht mit den Gegebenheiten in Deutschland zu vergleichen. So haben wir es in Deutschland mit einem stark ausgebauten und intern differenzierten System der Kinder- und Jugendhilfe zu tun, das zudem wissenschaftlich-disziplinär in der Sozialpädagogik verankert ist. In diesem System ist sowohl eine Gesamtverantwortung der Kommunen für die Gewährleistung eines flächendeckenden und bedarfsgerechten Angebots an Jugendhilfeleistungen als auch die kommunale Planungsverantwortung verankert. Hinzu kommt die starke Stellung der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage der Subsidiaritätsregelungen im Kinder- und Jugendhilferecht. Dies hat dazu geführt, Schulsozialarbeit als ein sozialpädagogisches Dienstleistungsangebot am Ort der Schule in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe zu organisieren. Dabei ist durch die wissenschaftliche Begleitforschung der letzten Jahrzehnte empirisch belegt worden, dass der besondere Nutzen der Schulsozialarbeit gerade aus dem Einbringen spezifisch anderer (nicht schulischer) Kompetenzen und Berufsrollen in den schulischen Alltag besteht. Dieser Sachverhalt wird auch im Allgemeinen von keiner Seite bestritten.

Für die Weiterentwicklung der rechtlichen Grundlagen von Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass es präziser rechtlicher Formulierungen dahingehend bedarf, welcher Akteur in welcher Art und Weise auf der Grundlage welcher Bedarfskriterien für die Sicherstellung eines bedarfsgerechten Angebots an Schulsozialarbeit Sorge zu tragen hat. Wenn man davon ausgeht, dass dies eine gemeinsame Verantwortlichkeit des Systems der Kinder- und Jugendhilfe und des schulischen Bildungssystems darstellt, dann bedarf es also sowohl einer Präzisierung der entsprechenden rechtlichen Regelungen im SGB VIII als auch der Landesschulgesetze. Keineswegs ist der Auffassung zu folgen, wonach Schulsozialarbeit in eigener Regie, Zuständigkeit und Finanzierung des schulischen Bildungssystems erfolgen solle – oder auch nur könnte (vgl. Deutscher Verein 2014, S. 12). Diese Variante ist deshalb problematisch, weil die Schule die Aufgaben der Schulsozialarbeit mit ihren „Bordmitteln“ – also mit der Berufsgruppe der Lehrer_innen, der eigenen schulpädagogischen Begründung und der rechtlichen Definition des schulischen Bildungsauftrags – nicht angemessen umsetzen könnte. Dies wäre eine unzulässige „Entgrenzung“ des schulischen Auftrags und eine Überforderung des beruflichen Selbstbilds der Lehrer_innenprofession



Foto: djama/Fotolia

(vgl. Helsper 2001 sowie Olk/Speck 2001). Wenn es aber Konsens ist, dass Schulsozialarbeit nur als sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule umgesetzt werden kann, also im Sinne einer „Kooperation auf der Basis von Differenz“ erfolgen muss, dann müssen alle rechtlichen Regelungen – unabhängig davon, ob sie in den Landesschulgesetzen oder im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert sind – daran orientiert sein, die Selbständigkeit und fachliche Autonomie des spezifisch sozialpädagogischen Zugangs am Ort der Schule zu gewährleisten. Eine ausschließliche rechtliche Verankerung von Schulsozialarbeit in den Landesschulgesetzen und ihre Einfügung in schulische Trägerschaft würde zudem „die zu beobachtende grundsätzliche Tendenz einer schleichenden Verschiebung und Externalisierung von Jugendhilfeaufgaben, verbunden mit der Gefahr, dass damit der Eigensinn und die Leistungsstärke einer jugendhilfespezifischen Fachlichkeit verloren gehen könnte“ (BMFSFJ 2013, S. 331) befördern.

Insofern ist Hartnuß und Maykus zuzustimmen, wenn sie „eine Präzisierung und Neuverortung der schulbezogenen Angebote – als eigenständige Angebotsform – im KJHG“ (2004, S. 587) vorschlagen, um damit sicherzustellen, dass neben den organisatorisch-koordinativen Regelungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch fachlich-inhaltliche Regelungen hinsichtlich des Profils der Schulsozialarbeit formuliert werden. Die von den beiden

Autoren vorgeschlagenen Formulierungen für eine Ergänzung des SGB VIII durch einen neuen Paragraphen 13a (vgl. zu diesen Bestimmungen im Einzelnen ebenda, S. 587 ff.) haben zudem den Vorteil, dass sie als eine erste Stufe zur Formulierung eines subjektiven Rechtsanspruches auf Leistungen der Schulsozialarbeit gelten können. Bevor allerdings ein solcher Rechtsanspruch installiert werden könnte, müsste der Ausbau der Schulsozialarbeit so weit vorangeschritten sein, dass dieser Rechtsanspruch auch Aussicht auf eine realistische Umsetzung hätte. Zum anderen ist der Empfehlung des Deutschen Vereins zuzustimmen, zur Stabilisierung des Arbeitsfeldes der Schulsozialarbeit die bislang unzureichenden gesetzlichen Regelungen der Landesschulgesetze zu verbessern und „Regelungen zu vereinbaren, die auf Schuleseite mit der jugendhilferechtlichen Normierung korrespondieren“ (Deutscher Verein 2014, S. 14).

3.3 Trägerschaft und strukturelle Zuordnung

Eng verbunden mit der rechtlichen ist auch die strukturelle und trägerbezogene Zuordnung der Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Sowohl in Österreich als auch in der Schweiz wird die Schulsozialarbeit – ebenso wie in Deutschland – zum Teil in schulischer und zum Teil in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt. Dabei sind die Aufteilungen zwischen

öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe in den einzelnen Ländern – je nach Relevanz der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe – unterschiedlich. In Deutschland kommen weitere institutionelle Zuordnungen (zivilgesellschaftliche Akteure außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe etc.) hinzu. In allen drei Ländern wird die (alleinige) Zuordnung der Schulsozialarbeit zum schulischen Bildungssystem und ihre Einbindung in die schulische Trägerschaft als problematisch diskutiert. Die Erfahrungen aus der Praxis mit schulischer Trägerschaft, die Baier für die Schweiz berichtet, entsprechen weitgehend vergleichbaren Erfahrungen in Deutschland. Danach gibt es starke Tendenzen der Vereinnahmung von Schulsozialarbeit für schulische Aufgaben bzw. für den schulischen Bildungsauftrag.²

Hieraus lässt sich folgende fachliche Einschätzung zur Trägerfrage ableiten. Letztlich ist die Vielfalt der Trägerschaften von Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule eine Folge ihrer unzureichenden rechtlichen Verankerung. Wären die Zuständigkeiten und Finanzierungsverantwortlichkeiten für Schulsozialarbeit rechtlich klar geregelt, würden sich Unsicherheiten im Hinblick auf die strukturelle Zuordnung und Trägerschaft erübrigen. Solange die rechtliche Verankerung der Schulsozialarbeit vage bleibt, kann auch für die weitere Entwicklung nicht ausgeschlossen werden, dass die Bedeutung der schulischen Trägerschaft eher noch ansteigen wird. Dies hängt mit dem wachsenden Interesse des schulischen Bildungssystems an den Leistungen der Schulsozialarbeit und dessen im Vergleich zur Kinder- und Jugendhilfe besseren finanziellen Ausstattung zusammen. Da die Schulsozialarbeitsstellen in schulischer Trägerschaft zudem in der Regel eine längerfristige Perspektive haben sowie besser tariflich eingruppiert und entlohnt werden, sind sie für die Angehörigen dieses Berufsstandes attraktiv. Vor diesem Hintergrund muss bei der Einführung entsprechender landesschulrechtlicher Regelungen eingefordert werden, dass bei einem Einsatz von Schulsozialarbeitenden in Schulen die sozialpädagogische Fachlichkeit und relative Autonomie gegenüber schulischen Aufträgen eindeutig und präzise geregelt ist (Ansätze hierzu finden sich in dem entsprechenden Erlass von 2008 in Nordrhein-Westfalen). Darüber hinaus sollte eine Verortung der Fachaufsicht bei der Kinder- und Jugendhilfe rechtlich verbindlich geregelt sein. Eine schulische Trägerschaft von Schulsozialarbeit ist solange aus fachlicher Sicht tolerabel, wie die Eigenlogik und Spezifität des sozialpädagogischen Zugangs zu Problemen der Bildungsförderung am Ort der Schule gesichert ist.

Umgekehrt ist die Trägerschaft bei der Kinder- und Jugendhilfe zwar aus fachlichen Gründen die bevorzugte Lösung, allerdings fallen die Arbeitsbedingungen bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (im Hinblick auf zeitliche

Befristung, Eingruppierung und Entlohnung) deutlich ungünstiger aus als in schulischer Trägerschaft. Dieses Problem hängt wiederum mit der Abhängigkeit der Träger von kommunalen Finanzmitteln und etwaigen Förderprogrammen sowie der deutlichen Unterfinanzierung der Schulsozialarbeit in Deutschland zusammen. Der einzige Weg zur Überwindung der hiermit zusammenhängenden Probleme ist die Übernahme von Finanzierungsverantwortlichkeiten für diesen Tätigkeitsbereich durch Bund und Länder sowie die verbindliche rechtliche Regelung von Schulsozialarbeit als einer verlässlichen Leistung der Kinder- und Jugendhilfe (siehe oben). Es wird daher von den diesbezüglichen Entscheidungen in Politik und Rechtssetzung abhängen, ob die skizzierten Unsicherheiten im Hinblick auf die strukturelle Zuordnung der Schulsozialarbeit fortbestehen oder eine klare Regelung der finanziellen Zuständigkeiten zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie Bund, Ländern und Kommunen gelingt.

Ein weiteres Problem im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe besteht darin, dass es keine rechtlich verbindliche Definition der Qualitätsvoraussetzungen zur Zulassung für eine Trägerschaft von Schulsozialarbeit gibt. Im Prinzip kann jeder (freie) Träger der Kinder- und Jugendhilfe – und jeder zivilgesellschaftliche Akteur (Verein, Initiative etc.) – ungeachtet seiner fachlichen und organisatorischen Voraussetzungen ein Träger der Schulsozialarbeit sein. Auch dies ist angesichts der Bedeutung der Trägerschaft für die Sicherstellung eines hohen Niveaus der Fachlichkeit und der Interessenvertretung der in diesem Feld beruflich Tätigen gegenüber dem System Schule unbefriedigend. Es wird daher empfohlen, Mindestkriterien für die Zulassung zur Trägerschaft in diesem Bereich zu formulieren und – gegebenenfalls über das Instrument der Betriebsvereinbarung – Verfahren der Überprüfung dieser Standards verbindlich zu vereinbaren.

3.4 Zielgruppen, Profil und Standards von Schulsozialarbeit

Eine vergleichende Betrachtung der Gegebenheiten in den einbezogenen Ländern hinsichtlich der Definition der Zielgruppen, des Profils und der Standards von Schulsozialarbeit verweist vor allem auf Diskrepanzen zwischen fachlichen Standards und empirisch vorfindlichen Realisierungschancen. In allen Ländern bilden die Schüler_innen die primäre Zielgruppe. Darüber hinaus zeigen sich allerdings interessante Unterschiede. Während in den USA vor allem die sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Gruppen von Schüler_innen primäre Zielgruppe von Schulsozialarbeit sind, ist es der fachlich-programmatische Anspruch in allen übrigen Ländern, grundsätzlich alle Schüler_innen zu erreichen. Dies wird durchweg mit dem primär-präventiven Auftrag

von Schulsozialarbeit begründet. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass spezifische Untergruppen der Schüler_innenschaft (von Schulabbruch bedrohte Schüler_innen, Schüler_innen mit Verhaltensproblemen oder Schüler_innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien) in besonderer Weise durch Schulsozialarbeit erreicht werden sollen. Abgesehen davon sind aber auch Eltern, Lehrkräfte und weitere Akteure im Sozialraum potenzielle Zielgruppen von Schulsozialarbeit. Wie erwähnt, ist der primär-präventive Auftrag von Schulsozialarbeit nur in Schweden schulgesetzlich verankert und hat damit auch eine rechtliche Verbindlichkeit. Allerdings ergeben sich in allen Ländern – auch in Schweden – gravierende Probleme bei der Umsetzung dieses Auftrags. Angesichts der Aufträge an Schulsozialarbeit durch schulische Akteure und der unzureichenden Personalkapazitäten in diesem Handlungsfeld müssen sich die Schulsozialarbeiter_innen oftmals letztlich doch auf sekundär- und tertiär-präventive Aufgaben konzentrieren. Auch die Vernetzung mit dem sozialen Umfeld und die Kooperation mit externen Akteuren (vor allem der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe) können von solchen unzureichenden Personalausstattungen betroffen sein.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich die fachlichen Standards einer kontinuierlichen und ausreichenden zeitlichen Präsenz am Ort der Schule, die Zuständigkeit von Schulsozialarbeit für nur eine Schule und die ausreichende personelle Ausstattung der Schulsozialarbeitsteams als zentral für die qualitative Weiterentwicklung dieses Handlungsfeldes. Die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit im Sinne einer Förderung der Bildungsbiographien aller junger Menschen und der besonderen Förderung bildungsgefährdeter und benachteiligter Gruppen junger Menschen kann also nur gewährleistet werden, wenn Schulsozialarbeit als ein kontinuierliches Regelangebot mit einem breiten Angebotsprofil und qualitativen Mindeststandards am Ort der Schule ausgestaltet wird. Hierin eingeschlossen ist die Gewährleistung einer entsprechenden Strukturqualität (personelle, finanzielle, sächliche, räumliche und kooperative Rahmenbedingungen) und die Beteiligung der Schulsozialarbeit an zentralen Gremien und Steuerungsgruppen in der Schule. Dabei unterscheiden sich die Grundprinzipien der fachlichen Arbeit in den einzelnen Ländern (Österreich, Schweiz, Niederlande, Deutschland) nur wenig. Prinzipien wie Niedrigschwelligkeit, Schweigepflicht, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Kostenlosigkeit, Transparenz sowie Beziehungs- und Prozessorientierung gelten als fachliche Standards in allen genannten Ländern. Die Umsetzung dieser Prinzipien hängt wiederum von den Möglichkeiten der Fachkräfte ab, entsprechende Präsenzzeiten in den Schulen zu realisieren und unter gegebenen zeitlichen Bedingungen auf die Anliegen, Sorgen und Nöte der einzelnen Schüler_innen einzugehen.

In allen Ländern kooperieren die Schulsozialarbeitenden mit einer Vielzahl von inner- und außerschulischen Kooperationspartnern. Hierzu gehören neben den Lehrkräften vor allem Lehrer_innen mit spezifischen Beratungsfunktionen, andere pädagogisch Tätige am Ort der Schule, Schulpsycholog_innen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit etc.), Erziehungsbererechtigte sowie Vertreter_innen von Vereinen, Initiativen und Netzwerken im schulischen Umfeld. Voraussetzung für intensive innerschulische Kooperationsprozesse sind dabei regelmäßige Gesprächskontakte mit einzelnen Lehrer_innen, Teambesprechungen mit Lehrkräften (Jahrgangsteams, Steuergruppen etc.), regelmäßige Absprachen zwischen Schulleitung, Schulsozialarbeits-Träger und Schulsozialarbeitenden sowie die konzeptionelle Verankerung der Schulsozialarbeit in den jeweiligen Schulkonzepten und -programmen. Zudem bedarf es einer regelmäßigen Evaluation und Berichterstattung über die Tätigkeit der Schulsozialarbeitenden durch Selbstevaluationen, fortlaufende Dokumentationsarbeit und die Anfertigung von Tätigkeits- und Jahresberichten. Zu empfehlen wäre für die deutsche Entwicklung der Schulsozialarbeit, entsprechende Dokumentations- und Selbstevaluationsinstrumente, die zum Teil trägerspezifisch oder regionalspezifisch eingeführt worden sind, auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu überprüfen und bundesweite Empfehlungen zu formulieren.

3.5 Berufliche Qualifikationen und Professionalisierung

Was die beruflichen Mindestqualifikationen für das Berufsfeld der Schulsozialarbeit anbelangt, so hat der internationale Vergleich erbracht, dass in allen berücksichtigten Ländern – allerdings unterschiedlich verbindliche – Mindeststandards für die berufliche Qualifizierung existieren. Durchgängig wird ein abgeschlossenes Studium für Soziale Arbeit an Fachhochschulen bzw. ein erziehungswissenschaftliches Studium an Universitäten vorausgesetzt. Eigenständige Studiengänge für Schulsozialarbeit existieren in keinem dieser Länder. Darauf aufbauend werden entweder „studiengerichtete Spezialisierungen“ zur Schulsozialarbeit vorausgesetzt (wie etwa in den Niederlanden, vgl. Nieslony in diesem Band) oder aber Fort- und Weiterbildungsangebote vorgehalten, die die (angehenden) Berufskräfte nutzen können. Probleme bestehen allerdings bei der Umsetzung dieser Standards. Während in den USA und Schweden ein sehr weit entwickelter Stand der Umsetzung dieser Standards festzustellen ist, werden diese in der Schweiz, Österreich und Deutschland nur zum (überwiegenden) Teil – allerdings mit zunehmender Tendenz – realisiert. Nur selten werden die Angehörigen anderer Professionen (Psycholog_innen, Soziolog_innen etc.) oder aber Seiteneinsteiger_innen bzw. Erzieher_innen in diesem Handlungsfeld eingesetzt.

Diese Entwicklung macht nachdrücklich deutlich, dass es sich bei der Schulsozialarbeit um ein berufliches Handlungsfeld handelt, das seine fachlichen Grundprinzipien und Methoden aus dem Bereich der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik bezieht. In keinem Land wird unterstellt, dass Absolvent_innen von Lehramtsstudiengängen für dieses Berufsfeld geeignet seien. Für die weitere Entwicklung in Deutschland lässt sich hieraus die Empfehlung ableiten, diese Standards im Hinblick auf die berufliche Qualifizierung in rechtlichen Regelungen und Förderrichtlinien verbindlich festzuschreiben. Die Praxis, angesichts fehlender verbindlicher Regelungen und aufgrund finanzieller Zwänge geringer qualifizierte bzw. fachlich nicht einschlägig qualifizierte Kräfte einzusetzen, sollte endgültig beendet werden.

Was die Verankerung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit im hochschulischen Ausbildungssystem anbelangt, so ist die Situation in den einbezogenen Ländern weitgehend vergleichbar. In Österreich, der Schweiz und Deutschland ist Schulsozialarbeit bislang überwiegend im wahlobligatorischen Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge auf Fachhochschul- und Universitätsebene verankert. Da solche Kurse aber noch lange nicht an allen Hochschulstandorten angeboten werden, besteht in dieser Hinsicht erheblicher Weiterentwicklungsbedarf. In den nächsten Jahren sollte insbesondere darauf hingewirkt werden, dass die Themenbereiche der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie Schulsozialarbeit an allen Hochschulstandorten im wahlobligatorischen Bereich verankert sind. Darüber hinaus sollte dieser Themenbereich wegen seiner wachsenden Bedeutung an einzelnen Hochschulstandorten auch als verbindliche Spezialisierungsmöglichkeit angeboten werden. Ein eigenständiger

Studiengang „Schulsozialarbeit“ ist dagegen zugunsten eines Festhaltens an einer breiten Grundqualifikation für sozialpädagogische Tätigkeitsfelder abzulehnen. Zudem fehlt es an verlässlichen und vollständigen Informationen über zeitlichen Umfang, inhaltliche Ausrichtung und Qualität von Qualifizierungsangeboten für dieses Handlungsfeld im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Hier wären überregionale Bestandserhebungen und Evaluationen dringend erforderlich. Gerade vor dem Hintergrund der Ausweitung dieses Handlungsfeldes und seiner zu erwartenden internen Differenzierungen (z.B. nach Schulformen) ist in Zukunft verstärkt darauf zu achten, dass entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote mit einzelnen Spezialisierungen auf entsprechendem Qualitätsniveau vorgehalten werden.

3.6 Vernetzung und berufsständische Organisation

Die berufsständische Organisation der Schulsozialarbeitenden gestaltet sich in den einbezogenen Ländern unterschiedlich. Dies hängt mit den jeweiligen landesspezifischen Traditionen und Entwicklungen in diesem Handlungsfeld zusammen. So ist es etwa in den USA gelungen, mit der „School Social Work Association of America“ (SSWAA) eine starke fachpolitische Organisation zu etablieren, und im Rahmen der „National Association of Social Workers“ unter anderem auch die Formulierung fachlicher Standards, Praxisanleitungen sowie Forschungsvorhaben im Bereich der Schulsozialarbeit zu befördern. An diesem Beispiel zeigt sich die Bedeutung der berufsständischen Organisation für die Vertretung



Foto: WavebreakMediaMicro/Fotolia

der Interessen des Handlungsfeldes gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung. Ähnliches gilt für Schweden, wo die „School Social Work Association of Sweden“ ebenfalls ein Berufsbild der Schulsozialarbeitenden formuliert hat und eine eigene Fachzeitschrift herausgibt. In den Niederlanden werden die Interessen der Schulsozialarbeitenden durch die Sektion Schulsozialarbeit als eine von derzeit zehn arbeitsfeldspezifischen Fachgruppen innerhalb der „Niederländischen Vereinigung für Sozialarbeit“ (NVMW) vertreten. Auch diese Sektion hat ein „Kompetenzprofil für Schulsozialarbeitende“ und eine Aufgabenbeschreibung für drei Handlungsfelder entwickelt. Damit ist es auch in den Niederlanden gelungen, fachliche Mindeststandards und Qualitätsanforderungen für dieses Berufsfeld zu entwickeln und gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung zu vertreten. In der Schweiz ist es sowohl der Berufsverband Avenir Social als Berufsverband der gesamten Sozialen Arbeit als auch der SchulsozialarbeiterInnenverband (SSAV) im Großraum Luzern, die die berufsständischen Interessen der Schulsozialarbeitenden vertreten.

Gegenüber den Ländern mit einer langen Schulsozialarbeitstradition ist es dagegen in Deutschland nur bedingt gelungen, eine schlagkräftige berufsständische Interessenvertretung für dieses Handlungsfeld aufzubauen. So haben sich auf der einen Seite in nahezu allen Bundesländern Netzwerke bzw. Arbeitskreise für Schulsozialarbeit entwickelt (vgl. Olk/Speck in diesem Band). Diese existieren allerdings in der Regel selten länger als 15 Jahre und sind zum Teil sogar erst im Aufbau begriffen. Auf der bundespolitischen Ebene ist es dagegen eher die GEW als Erziehungsgewerkschaft sowie die Kooperationsverbünde Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit als Vertreter der großen Trägerorganisationen, die die Interessen dieses Arbeitsfeldes in Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung artikulieren. Insofern – und weil die berufsständische Organisation der Profession der Sozialarbeit ohnehin schwach entwickelt ist – kann bislang nicht von einer schlagkräftigen berufsständischen Organisation der Schulsozialarbeitenden in Deutschland gesprochen werden. Angesichts des enormen Wachstums dieses Handlungsfeldes wird es daher in Zukunft darauf ankommen – unter Umständen aus den Landesnetzwerken heraus – eine bundesweite Organisation zur Vertretung der Interessen der Schulsozialarbeitenden aufzubauen. Eine solche berufsständische Organisation ist nicht zuletzt deshalb von enormer Bedeutung, da die überwiegende Mehrzahl der in diesem Arbeitsfeld Beschäftigten auf prekären, befristeten sowie Teilzeitverträgen arbeiten und – je nach dem Tarifgefüge unterschiedlicher Träger – unterschiedlich entlohnt werden. Hier zeigt sich ein erheblicher Bedarf an berufsständischer Interessenvertretung, der bislang nur von der – allerdings in diesem Feld sehr aktiven – GEW abgedeckt wird.

3.7 Aufbau einer Bundesstatistik, regelmäßige Evaluation und Ausbau der Forschung

Der Blick auf die Situation in den hier einbezogenen Ländern macht deutlich, dass der Forschungs- und Informationsstand über die quantitative und qualitative Entwicklung der Schulsozialarbeit, ihre Wirkungen und die Kooperation mit anderen Berufsgruppen sowie Schüler_innen und Eltern sehr unterschiedlich ausgebaut ist. Selbst in Ländern mit einer langen Tradition der Schulsozialarbeit – wie etwa Schweden – gibt es erhebliche Forschungsdefizite. Im Gegensatz dazu gehört in der Schweiz, in der die Schulsozialarbeit noch relativ jungen Datums ist, die regelmäßige Evaluation von Modellprojekten der Schulsozialarbeit zur „guten Praxis“ und ist daher in der Regel gesichert (vgl. Baier in diesem Band). Am weitesten entwickelt ist der Forschungsstand in den USA.

Für die Situation in Deutschland gilt, dass sich die Schulsozialarbeit bzw. die Kooperation Schule und Jugendhilfe in einem dynamischen Entwicklungsprozess befindet. Um diesen Prozess bedarfsgerecht und effizient steuern zu können, bedarf es zunächst einmal einer umfassenden, regelmäßigen und alle Formen der Schulsozialarbeit einbeziehenden statistischen Erfassung. Insofern ist dem Deutschen Verein zuzustimmen, wenn er in seiner Stellungnahme der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) empfiehlt, die Bemühungen um die Transparenz des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit zu verstärken und gemeinsam mit dem Statistischen Bundesamt regelmäßig Daten zum Ausbaustand der Schulsozialarbeit zu erheben (vgl. Deutscher Verein S. 14). Auch die Empfehlung an die KMK und JFMK, eine Rahmenvereinbarung zur Schulsozialarbeit abzuschließen, ist zu begrüßen.

Darüber hinaus benötigen die Entscheidungsträger auf der kommunalen, Landes- und Bundesebene verlässliche Informationen zum Entwicklungsstand der Kooperationsvorhaben im Bereich von Schule und Jugendhilfe sowie der Schulsozialarbeit. Denn nur auf diese Weise lässt sich eine evidenzbasierte Strategie des bedarfsgerechten Ausbaus der Schulsozialarbeit und ein effizienter Einsatz der Mittel sicher stellen. Soweit Modellprogramme installiert werden, sollten sie in jedem Falle durch eine bedarfsgerecht ausgestattete Evaluation begleitet werden, um verlässliche Informationen zum jeweiligen Entwicklungsstand, zur Nutzung, zu den Wirkungen sowie zur Kooperation zwischen allen beteiligten Akteuren zu generieren. Darüber hinaus sollten die Akteure vor Ort darin unterstützt werden, eigene Instrumente zur Selbstevaluation der Schulsozialarbeit zu entwickeln und im laufenden Arbeitsprozess regelmäßig umzusetzen. Um solche regelmäßigen Überprüfungen der Zielerreichung mittels Fremd- und Selbstevaluation zur Regelpraxis werden zu lassen, sollten zwischen den

beteiligten Akteuren auf kommunaler und Landesebene entsprechende Zielvereinbarungen bzw. Kooperationsverträge abgeschlossen werden.

Zudem gilt es, die Grundlagenforschung zu diesem Themenbereich deutlich auszubauen. Bislang ist die Forschung zur Schulsozialarbeit bzw. zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Universitätssystem allenfalls schwach verankert. Neben wissenschaftlichen Projektbegleitungen und Programm-Evaluationen liegen lediglich Einzelfallstudien im Kontext von Qualifikationsarbeiten vor. Systematische Grundlagenforschung zu speziellen Einzelfragen zur Interdependenz und Kooperation zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe, zur interprofessionellen Kooperation bzw. zur Aushandlung professioneller Aufgabenzuschnitte innerhalb des Schulsystems (etwa in der Ganztagschule) bzw. an den Nahtstellen zwischen Schulsystem und weiteren Systemen und Akteursgruppen liegen allenfalls vereinzelt vor. Es wäre daher dringend zu empfehlen, an (mindestens) einem Hochschulstandort ein Institut für die Erforschung von Fragen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – sowie speziell der Schulsozialarbeit – zu errichten. Als Finanzierungsquellen kommen sowohl die zuständigen Bundesministerien (BMBF sowie BMFSFJ) als auch die üblichen Förderinstitutionen für Grundlagenforschung – etwa die Deutsche Forschungsgemeinschaft – in Frage.

3.8 Ausbau der Schulsozialarbeit zu einem flächendeckenden, bedarfsgerechten und qualitätsvollen Angebot im deutschen Schulsystem

Der Stand des Ausbaus von Angeboten der Schulsozialarbeit stellt sich von Land zu Land unterschiedlich dar. Während in den USA, Schweden und den Niederlanden ein weit voran geschrittener Ausbau von Schulsozialarbeit festgestellt werden kann, befindet sich Österreich noch in der Experimentier- und Aufbauphase und ist in der Schweiz ein dynamischer Entwicklungsprozess zu beobachten. In keinem der einbezogenen Länder ist das maximal denkbare Ausbauziel – Schulsozialarbeit an jeder Einzelschule – erreicht, wenngleich die Niederlande diesem Ziel am nächsten kommen. Auch Deutschland ist von einer tragfähigen und flächendeckenden bedarfsgerechten Infrastruktur von Schulsozialarbeit weit entfernt. So stehen den ca. 45.000 Einzelschulen im gesamten Bundesgebiet – grob geschätzt – ca. 6.000 bis 7.000 Angebote der Schulsozialarbeit gegenüber. Auf der anderen Seite zeigt sich immer deutlicher, dass die Realisierung zentraler bildungspolitischer Ziele, wie etwa die Sicherstellung gelingender Bildungsprozesse als Voraussetzung für die soziale und gesellschaftliche Teilhabe und die Überwindung herkunftsbedingter

Bildungsbenachteiligungen ohne eine engere Verzahnung von schulischem Bildungssystem und dem System der Kinder- und Jugendhilfe angesichts veränderter Bedingungen des Aufwachsens kaum realisiert werden können. Die Veränderungen in den Grundstrukturen des Aufwachsens und die wachsende öffentliche Verantwortung für das Aufwachsens sind auch vom 14. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2013) ausführlich analysiert worden. Entwicklungen wie der Ausbau der U3-Betreuung sowie des vorschulischen Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung, die Umstrukturierung des schulischen Bildungssystems von der Halbtags- zur Ganztagschule sowie die hiermit zusammenhängenden Auswirkungen auf den Stellenwert außerschulischer Bildungsorte und Akteure machen unmissverständlich deutlich, dass die traditionellen Zuständigkeiten zwischen Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Schule hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen unter Druck geraten. Dies erfordert aber eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe. Diese betrifft sowohl Veränderungen im jeweiligen Selbstverständnis der beiden Systeme als auch die offensive Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den veränderten Rahmenbedingungen. Im Zuge dieser Entwicklung wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer selbstverständlicher und „normaler“.

Ausgehend von einem Bildungsverständnis, das Bildung als einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Akteure mit ihrer Umwelt versteht und der auf das Zusammenspiel von formalen und non-formalen Bildungsorten und informellen Lerngelegenheiten für einen umfassenden Aufbau instrumenteller, kultureller, sozialer und personaler Kompetenzen ausgerichtet ist, begegnen sich Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe als Systeme und Leistungsbereiche, die sich in ihrem jeweiligen Zugang zur Bildungsförderung wechselseitig ergänzen. Der Schulsozialarbeit kommt in diesem Kontext eine strategische Bedeutung zu. Es handelt sich hierbei um ein Angebot der Bildungsförderung und -unterstützung, das am Ort der Schule niedrigschwellig sowohl allen Kindern und Jugendlichen als auch insbesondere denen unter ihnen, die von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen betroffen sind, zur Verfügung steht und das schulische Bildungssystem dabei unterstützt, eine umfassende Bildungsförderung zu sichern und herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen. Da dies das schulische Bildungssystem allein – trotz seiner notwendigen Weiterentwicklungen – nicht leisten kann, wird das Angebot der Schulsozialarbeit nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen europäischen Ländern zunehmend wertgeschätzt und ihr weiterer Ausbau fachlich und politisch gefördert und unterstützt.

Auch Entwicklungen wie die Autonomisierung von Einzelschulen und die Herausbildung kommunaler Bildungslandschaften stärken die Bedeutung von Schulsozialarbeit. Durch die Autonomisierung der Einzelschulen erhalten die schulischen Akteure erweiterte Spielräume dafür, im wahrgenommenen Bedarfsfalle eigene Ressourcen in spezifische, den schulischen Bildungsteil ergänzende Angebote und Leistungen (wie etwa die Schulsozialarbeit) zu investieren. Darüber hinaus geht es in kommunalen Bildungslandschaften (vgl. hierzu Olk/Stimpel 2011 sowie Stolz 2012) darum, eine kohärente Bildungsinfrastruktur auf kommunaler und Stadtteilebene zu etablieren und die unterschiedlichen Bereiche des kommunalen Bildungssektors zu einem Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung zu verknüpfen. Hier kann die Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie den Entwicklungsprozess der Einzelschulen zu multiprofessionellen Organisationen unterstützen und die Schulen mit dem Gemeinwesen und seiner Akteursvielfalt vernetzen.

Damit Schulsozialarbeit diese produktiven Leistungspotenziale entfalten kann, muss sie als eine verlässliche und bedarfsgerechte Infrastruktur ausgebaut werden. Eine solche Ausbaustrategie könnte von den Kommunen allein nicht getragen werden. Schätzungen der GEW bzw. des Paritätischen Gesamtverbandes gehen von einem erforderlichen Finanzvolumen von etwa 2 bis 3,5 Milliarden Euro jährlich aus, um ca. 40.000 neue Stellen für Schulsozialarbeit zu schaffen.³ Eine Bereitstellung entsprechender Finanzmittel kann nur gelingen, wenn auf der Grundlage einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme von schulischem Bildungssystem und Kinder- und Jugendhilfe beide Bereiche zur Finanzierung beitragen und sich darüber hinaus neben den Kommunen auch die Länder und der Bund beteiligen. Eine

ausschließliche Finanzierung durch die Kommunen auf der Grundlage des Paragraphen 13 SGB VIII/KJHG wäre weder realistisch noch problemangemessen, denn die Schulsozialarbeit trägt zur Realisierung von Zielen bei, die – wie etwa der Abbau von Bildungsbenachteiligungen und die umfassende Bildungsförderung unterschiedlicher Gruppen von Schüler_innen – auch zu den Aufgaben des schulischen Bildungssystems gehören. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben sich die Länder in den letzten zwei Jahrzehnten in zunehmendem Maße im Bereich der Finanzierung von Schulsozialarbeit engagiert. Allerdings ist es dabei bis auf eine Ausnahme⁴ nicht gelungen, die zunächst befristeten Programme zur Förderung von Schulsozialarbeit in eine regelhafte Dauerfinanzierung durch Land und Kommunen zu überführen. Auf der Bundesebene ist zwar ein erster Einstieg in die Finanzierung von Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepakets gelungen, allerdings war es für die regierende Große Koalition relativ einfach, die politische Forderung nach Weiterfinanzierung der Schulsozialarbeit durch den Bund mit Verweis auf die Schuldenbremse und die begrenzten Zuständigkeiten des Bundes im Bildungsbereich (Kooperationsverbot) zurückzuweisen. Es wird daher in den nächsten Jahren darauf ankommen, eine abgestimmte Gesamtstrategie zur verlässlichen und flächendeckenden Finanzierung von Schulsozialarbeit im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Kommunen zu entwickeln. Dabei könnte sich der Bund auch bei gegebener Gesetzeslage mit einem Aktionsprogramm wirkungsvoll beteiligen. Eine langfristige, verlässliche und bedarfsgerechte Übernahme von Finanzierungsverantwortlichkeiten durch den Bund ist allerdings erst dann zu erwarten, wenn das Kooperationsverbot auch für den Bereich der (Mit-)Finanzierung des schulischen Bildungssystems durch den Bund aufgehoben wird.



Foto: Vitalinka/Fotolia



Fußnotenverzeichnis

Beitrag C 1

Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland?

¹ Bei diesem Ansatz werden unterschiedliche Forschungsmethoden (quantitative und qualitative Methoden) eingesetzt und auf diese Weise ein mehrperspektivischer Blick auf den Untersuchungsgegenstand geworfen.

² Vgl. die ausführliche Darstellung der Argumente zur Trägerfrage bei Olk/Speck in diesem Band.

³ In einem Diskussionspapier für einen bundesweiten Aktionsplan zum flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit rechnet der Paritätische Gesamtverband mit einem Finanzbedarf von 3,5 Milliarden Euro jährlich. Hierbei wird von 8,6 Millionen Schüler_innen an allgemeinbildenden Schulen ausgegangen und ein Personalschlüssel von einem_einer Schulsozialarbeiter_in auf 150 Schüler_innen zugrunde gelegt (vgl. der Paritätische Gesamtverband 2014).

⁴ Im Stadtstaat Berlin ist es gelungen, die „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“, die zunächst über ESF-Mittel teilfinanziert wurde, vollständig in den regulären Haushalt zu integrieren. Eine ähnliche Strategie wird im Land Sachsen-Anhalt verfolgt, in dem gerade ein zweites ESF-Programm zur Schulsozialarbeit mit dem Ziel begonnen wird, die Finanzierung von Schulsozialarbeit nach Ablauf dieses Programms in die Regelförderung zu übernehmen.



Literaturverzeichnis

Beitrag C 1

Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern – Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland?

Ahmed, S., & Höblich, D. (2010): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Akademikerförbundet SSR (2012): Kartläggning av skolkuratorers arbetssituation. URL: www.akademssr.se; Zugriffsdatum 13.02.2015.

Allen-Meares, P. (2004) (Hrsg.): Social Work Services in Schools. Boston u. a.: Pearson.

Beyer, J. (2006): Pfadabhängigkeit. Über konstitutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Breuer, A. (2011): Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit, In: K. Speck u. a. (Hrsg.), Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung.. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (S. 85-101). Weinheim u. Basel: Juventa.

Constable, R., Flynn, J. P., & McDonald, S. (1991): School Social Work. Practice and Research Perspectives. Second Edition. Chicago, Illinois: Lyceum Books.

de l'Espine, F. d. I., & Tölle, U. (2012): Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis – Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: E. Hollenstein, F. Nieslony (Hrsg.), Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität (S. 77-101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2014): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Hartnuß, B., & Maykus, S. (2004): Schulbezogene Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in den Ausführungsgesetzen sowie den Schulgesetzen der Länder. Begründung und Vorschlag einer bundesrechtlichen Neuverortung im KJHG. In: B. Hartnuß, S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen (S. 570-592). Berlin: Lambertus.

Helsper, W. (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: P. Becker, J. Schirp (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? (S. 20-45). Münster: Votum Verlag.

Hollenstein, E., & Terner, A. (2009): Sozialpädagogische Praxis in Ganztagschulen: Prämissen, Probleme, Perspektiven. In: Unsere Jugend, H. 7 + 8, S. 290-302.

Kelly, M. S./ Berzin, S. C./ Frey, A./ Alvarez, M./ Schaffer, G./ O'Brien, K. (2009): National School Social Work Survey. Final Report. Prepared for School Social Work Association of America.

Kristiansen, A./ Lahti Edmark, H./ Svensson, K. (2009): Inclusion of a third (indispensable?) perspective in Social Work Education. Lund: Lund University. URL: http://www4.lu.se/images/Socialhogskolan/WP2009_4.pdf; Zugriffsdatum: 13.02.2015.

Nieslony, F. (2004): Schulsozialarbeit global. Skizierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: B. Hartnuß, S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen (S. 140-163). Berlin: Lambertus.

- Olk, T., & Speck, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: P. Becker, J. Schirp (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?* (S. 46-85). Münster: Votum Verlag.
- Olk, T., & Stimpel, T. (2011): Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte? In: P. Bollweg, H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 169-187). Wiesbaden: VS Verlag.
- Openshaw, L. (2008): *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York; Guilford Press.
- Organisationsberatungsinstitut Thüringen (2014): Abschlussbericht zur Evaluation der Schulsozialarbeit in Sachsen. Untersucht am Beispiel der Stadt Chemnitz und des Landkreises Zwickau. Jena: Orbit.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (2014): Paritätisches Diskussionspapier für einen bundesweiten Aktionsplan zum flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/diskussionspapier_bundesweiten_aktionsplan.pdf [abgerufen am 18.12.2014].
- Pudelko, J. (2014): Aufbau nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen Jugendhilfe und Schule. In: *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, H. 11, S. 22-24.
- Riedt, R. (2012): *Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Positionsbestimmungen und Auswertung einer landesweiten Befragung*. Potsdam: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe.
- Skolverket (2013). URLs: http://treffpunkt-schweden.com/assets/files/2009/Die_schwedische_Grundschule_.pdf; http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.149883!/Menu/article/attachment/SVUS-Original-2012-E.pdf; <http://www.skolverket.se/skolformer>.
- Spale, M. (2011): Professionelle Soziale Arbeit an Gymnasien. Entwicklung einer Arbeitsplatzbeschreibung für SozialpädagogInnen an Schulen im gymnasialen Bereich. In: *Unsere Jugend*, H. 4, S. 171-180.
- Speck, K., & Jensen, S. (2014): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. In: *Die Deutsche Schule*, H. 1, S. 9-29.
- Spies, A. (Hrsg.) (2013): *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stockholm University (o. J.): Study social work at Stockholm University in Sweden. At a turning point in your life? This could be the chance of a lifetime! URL: http://www.socarb.su.se/polopoly_fs/1.132704.1366634900!/menu/standard/file/SU_Social_work_A5.pdf; Zugriffsdatum: 13.02.2015.
- Stolz, H.-J. (2013): Die Kinder- und Jugendhilfe in lokalen Bildungslandschaften – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: J. Fischer, T. Koselek (Hrsg.), *Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen* (443-461). Weinheim u. Basel: Juventa.
- Thimm, K. (Hrsg.) (2012): *Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion*. Aachen: Shaker Verlag.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Svensk författningssamling 2010:800*. Ny skollag. URL: www.skolverket.se/elevhalsä.
- Werle, R. (2007): Pfadabhängigkeit. In: A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 119-131). Wiesbaden: VS Verlag.



Über die Autor_innen

Dr. phil. habil. Thomas Olk, geb. 1951, Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, kommunale Bildungsforschung, Engagement- und Zivilgesellschaftsforschung, Kinder- und Jugendforschung.

Dr. phil. Karsten Speck, geb. 1973, Professor für Forschungsmethoden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschung zur Qualität und Evaluation im Bildungs- und Sozialbereich, Kooperations- und Netzwerkforschung, Jugend- und Sozialisationsforschung.

Anhang



Nachwort

Der vorliegende Reader Schulsozialarbeit, Band 3, vergleicht die Entwicklung der Schulsozialarbeit zwischen Deutschland und ausgewählten weiteren Ländern. Auf dieser Grundlage werden wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der fachlichen und politischen Bedeutung dieses Arbeitsfeldes aufgezeigt. Das DRK hat mit den Bänden 1 bis 3 des Reader Schulsozialarbeit die wesentlichen Themen und Entwicklungslinien des Arbeitsfeldes dargestellt, die wir innerhalb der vergangenen Jahre angeregt und fachpolitisch begleitet haben. Wir hoffen unseren interessierten Leser_innen die inhaltliche Vielfalt und das kreative Themenspektrum der Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit eröffnet zu haben und setzen uns auch weiterhin fachpolitisch für eine rechtliche Verankerung, eine finanzielle Absicherung, einen nachhaltigen Ausbau und eine hohe Qualität der Angebote der Schulsozialarbeit ein.

Die fachpolitische Arbeit des DRK im Themenfeld Jugendsozialarbeit (2009-2014)

Reader Schulsozialarbeit 2013 - Band 1



Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/xOGjPt>



Reader Schulsozialarbeit 2014 - Band 2



Hintergründe und Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/V8GYY3>



Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.



Die Rahmenkonzeption der DRK-Schulsozialarbeit

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/p8NOY5>



Inklusive Jugendberufshilfe



Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Jugendsozialarbeit

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/hnYBKF>



Schulsozialarbeit schafft Chancengleichheit



Für ein flächendeckendes Angebot der Schulsozialarbeit.
- Positionspapier -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/AIOJU>



Schule vielfältig und inklusiv gestalten.



Beiträge der Jugendsozialarbeit.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Sos9X>



Für ein Aufwachsen im Wohlergehen.



Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Sl7u1>



Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit?



Gesundheitsförderung und Prävention in der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/c3y49>



Kinderrechte und Kinderarmut.



- Interdisziplinäre Beiträge -
ISBN-Nr.: 978-3-00-035518-9

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/aTDdP>



Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten.



Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule.
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/KhyDO>



Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe.



Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
- Expertise -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/swJLS>



Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern.



-Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/RDXRa>



Bildung gegen Jugendarmut.



Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit
-Tagungsdokumentation -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/8rqCm>



Armut hat junge Gesichter



Positionen und Forderungen des DRK zur Armut bei Kindern,
Jugendlichen und Familien in Deutschland

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/5iZxr>



Partizipation in der Schule



- Praxisleitfaden -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/syCbHw>



Der demografische Wandel



Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten für die Jugendsozialarbeit und die Jugendhilfe im Deutschen Roten Kreuz

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/sE4kZM>



Ausbau statt Abbau – Schulsozialarbeit sichern und entwickeln!



- Positionspapier -

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/PQWrpP>



Die Zeit für den Ausbau der Schulsozialarbeit ist jetzt!



Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit sieht Handlungsbedarf zur besseren Förderung und Teilhabe junger Menschen in der Schule

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/Jzd4D>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 8

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/tL5FQ>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 9

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/eXYC3y>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 10

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/5ALi0>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 11

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/wJPQsy>



Zeitschrift „13“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Heft 12

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/iVHTKM>



Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines Kohärenten Fördersystems



für junge Menschen am Übergang in den Beruf
Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 1

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/1E8ABw>



Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit



Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 2

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/g78Hxz>



Inklusion – Integration – Diversity



Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 3

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/BBz7kL>



Ausbildung für alle ist möglich!



Beiträge der Jugendsozialarbeit, Band 4

Download der PDF-Version:

<http://goo.gl/QPqsDV>



Aus dem Inhalt

Der vorliegende dritte Band des Readers zur Schulsozialarbeit vergleicht Strukturen, Konzepte und Entwicklungen des Arbeitsfeldes in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Niederlanden.

Mit dem internationalen Vergleich möchten wir den interessierten Leser_innen aus Fachpraxis und Fachöffentlichkeit der Jugendhilfe, Schule, Wissenschaft und Politik innovative (Denk)Räume eröffnen und neue Impulse vermitteln, um sich eingehend mit den Potentialen und Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule zu beschäftigen.

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) ist innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit federführend für das Themenfeld „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule“ und begleitet dabei sowohl die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der Kooperation zwischen den Akteuren Jugendsozialarbeit und Schule als auch die qualitative Ausrichtung und Gestaltung der sozialpädagogischen Angebote am Bildungsort der Schule. Das DRK setzt sich für einen bundesweiten, finanziell und rechtlich abgesicherten Ausbau der Schulsozialarbeit ein.