

---

Karsten Speck/Sandra Jensen

## **Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen**

### **Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden**

---

#### **Zusammenfassung**

*Seit den 1970er-Jahren werden in Deutschland unterschiedliche Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen erprobt. Die sozial- und bildungspolitischen Erwartungen, die mit der Kooperation verknüpft werden, sind bis heute äußerst vielfältig und anspruchsvoll. Im Zuge der bundesweiten Bildungsreformen haben Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule Anfang der 2000er-Jahre nochmals an Bedeutung gewonnen. Ziel dieses Beitrags ist es zum einen, einen Überblick über das strukturelle Spannungsverhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie die Entwicklung der Kooperation beider Institutionen in Deutschland zu geben. Zum anderen soll am Beispiel der Schulsozialarbeit – als engster Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – auf den aktuellen Stand der Kooperation in Deutschland eingegangen werden. Zur Einordnung wird ein heuristischer Vergleich mit der Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden vorgenommen.*

*Schlüsselwörter: Jugendsozialarbeit, Jugendhilfeträger, Bildungsreform, Professionalisierung, Zielgruppe*

#### **Cooperation of Youth Welfare Services and Schools in the Educational System**

*A Comparative View Focussing on School Social Work in Germany, the USA, and Sweden*

#### **Abstract**

*Since the 1970s, different forms of cooperation between youth welfare services and schools have been tested in schools in Germany. The expectations of the social and education-*

*al policy with regard to the cooperation are extremely varied and demanding. As part of the nationwide education reform, cooperation projects between youth welfare services and schools have gained even more importance in the 2000s. The aim of the following paper is firstly to provide an overview of the structural tensions between youth welfare services and schools and of the development of cooperation between the two institutions in Germany. Secondly, focussing on school social work as the closest form of cooperation between youth welfare services and schools, the article describes the characteristics and current developments of this cooperation. Finally, the school social work in Germany is compared with the situation in the USA and Sweden.*

*Keywords: social work for youth, youth services, education reform, professionalization, professional development, target groups*

## **1. Funktionen von Jugendhilfe und Schule**

Für die Einordnung der heutigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen in Deutschland ist ein Blick auf die Funktionen von Jugendhilfe und Schule hilfreich: Die Trennung von Jugendhilfe und Schule lässt sich in Deutschland bis auf das Jahr 1922 zurückdatieren, in dem das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verabschiedet und damit die Etablierung der Jugendhilfe beschlossen wurde. Die Jugendhilfe hatte in ihrer Gründungsphase zunächst eine stark kontrollierende Funktion, die lange Zeit die Arbeitsvollzüge prägte. Diese Kontrollfunktion zielte auf eine Sozialdisziplinierung junger Menschen im Rahmen eines fürsorglichen Staates ab (vgl. BMJFFG 1990, S. 75). Spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII/KJHG) wird der Jugendhilfe – angesichts gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse und daraus erwachsender, individueller Herausforderungen bei der Lebensbewältigung junger Menschen – in erster Linie eine Integrationsfunktion zugesprochen (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012). Die Jugendhilfe soll eine lebenslagenbezogene und lebensweltorientierte Förderung und Hilfe gewährleisten und dabei die individuellen Bedürfnisse, Interessen, Problemlagen und Bewältigungsressourcen ihrer Adressaten berücksichtigen. Zu den Adressaten der Jugendhilfe gehören Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern und andere Erziehungsberechtigte. So soll die Jugendhilfe gemäß § 1 Abs. 3 SGB VIII/Kinder- und Jugendgesetz „1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ Neben der Integrationsfunktion übt die Jugendhilfe – wenn auch nachrangig im professionellen Selbstverständnis und den rechtlichen Regelungen verankert – eine Kontrollfunktion aus. Die Kontrollfunktion der Jugendhilfe zielt

oft auf die Förderung von Integrationsbemühungen junger Menschen, den Schutz von Kindern und Jugendlichen sowie die Einhaltung gesellschaftlicher Erwartungen und Normen durch die jungen Menschen sowie ihre Erziehungsberechtigten ab. Die Jugendhilfe erfüllt insofern nicht nur eine Integrationsfunktion, sondern bewegt sich im Spannungsfeld von Integration und Kontrolle (vgl. das klassische Dilemma von Hilfe und Kontrolle in der Jugendgerichtshilfe). Zur Umsetzung der Integrations- und Kontrollfunktion wird bei der Leistungserbringung nicht selten eine Differenzierung in verschiedene Adressatengruppen (z.B. alle jungen Menschen, Benachteiligte, Beeinträchtigte, Risikogruppen) und unterschiedliche Jugendhilfeleistungen vorgenommen (z.B. Jugendarbeit vs. Jugendsozialarbeit, Erziehungsbeistand vs. Sozialpädagogische Familienhilfe vs. Heimerziehung).

Im Fokus der Institution Schule steht – legt man die Schulgesetze der Länder zugrunde – vorrangig eine Bildungs- und Erziehungsfunktion. In der schulischen Praxis zeichnet sich übereinstimmend damit eine Fokussierung auf die Vermittlung fachlicher und wertebezogener Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Bei genauerer Betrachtung kommen Schulen allerdings sehr verschiedene, gesellschaftsbezogene und individuumsbezogene Funktionen zu. Nach Fend (vgl. 2008, S. 49ff.) haben Schulen unter anderem folgende gesellschaftsbezogene Funktionen: eine Enkulturationsfunktion (= Vermittlung kultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten, Reproduktion von Innovation und Kultur), eine Qualifikationsfunktion (= Vermittlung von berufsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten), eine Allokationsfunktion (= Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Berufslaufbahnen und Berufen) sowie eine Integrations-/Legitimationsfunktion (= hier: Vermittlung herrschender Normen, Werte und Weltansichten). Darüber hinaus erfüllen Schulen auch individuumsbezogene Funktionen, die dazu beitragen sollen, die Handlungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen zu fördern. Zu den individuumsbezogenen Funktionen von Schulen gehören die Förderung der kulturellen Teilhabe und Identität, der Berufsfähigkeit, der Lebensplanung und der sozialen Identität und politischen Teilhabe (vgl. ebd., S. 54).

## 2. Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Angesichts der unterschiedlichen Funktionen und relativ strikt getrennten Institutionen haben sich bei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrkräften spezifische Berufskulturen, d.h. typische Wahrnehmungen, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen (vgl. Terhart 1996, S. 452ff.) herausgebildet. Die Berufskultur der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zeichnet sich demnach durch eine sehr ausgeprägte kollegiale Gesprächs-, Diskussions- und Vernetzungstätigkeit, eine starke Adressatenorientierung, eine Ausblendung schulischer Bezüge sowie eine anwaltschaftliche Funktion für junge

Menschen aus, während die Berufskultur der Lehrkräfte durch eine stark individualisierte Tätigkeit und eine Fokussierung der Tätigkeit auf die Schüler- und Schülerinnen-Rolle und die Vermittlungstätigkeit bei jungen Menschen geprägt ist (vgl. Olk/Speck 2004; Huber/Ahlgrimm 2012; Fußangel/Gräsel 2011; Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Die verschiedenen Funktionen, die getrennten Arbeitsvollzüge und die spezifischen Berufskulturen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einerseits und Lehrkräften andererseits haben in der Vergangenheit – wie empirische Untersuchungen zeigen (vgl. Vogel 2006; Olk/Speck 2001) – zu Kooperationsproblemen geführt. Zu diesen Kooperationsproblemen, die sich auf der individuellen, berufskulturellen, organisatorischen, regionalen und überregionalen Ebene nachweisen lassen, zählen vor allem gegenseitige Vorurteile und Feindbildkonstruktionen, gegenseitige Informationsdefizite über berufliche Aufträge und Kompetenzen, kontroverse Erwartungshaltungen, das Fehlen von abgesicherten Strukturen der Zusammenarbeit sowie eine unzureichende Öffnung für die jeweils andere Institution.

Ungeachtet dieser Probleme hat sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in den letzten Jahren deutlich ausgeweitet. Nach jahrzehntelangen eher wellenförmigen Entwicklungen gewann die Kooperation in den 2000er-Jahren in Deutschland enorm an Bedeutung. Ausschlaggebend hierfür waren vor allem der wachsende Handlungsdruck auf das Bildungs- und Sozialsystem (z.B. Zunahme von Problemlagen, Wünsche nach einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Finanzierungsdruck) sowie größere Bildungs- und Sozialreformprogramme (z.B. Förderung von Chancengerechtigkeit, Abbau von Schulversagen und Schulverweigerung, Um- und Ausbau von Ganztagschulen). Für den Bedeutungszuwachs spricht, dass die Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes für mehrere Jahre erheblich durch Bundesmittel ausgeweitet wurde. Dessen ungeachtet wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im aktuellen Koalitionsvertrag des Jahres 2013 von CDU, CSU und SPD auf der Bundesebene nur am Rande erwähnt, und zwar bei der Suche nach Finanzierungsmodellen für Unterstützungsangebote in Schnittstellenbereichen (z.B. SGB VIII, SGB XII und Schulträger) und der Förderung des Übergangs Schule – Beruf durch sozialpädagogische Einzelberatung und -begleitung (2. Chance, Kompetenzagenturen) (vgl. CDU/CSU/SPD 2013, S. 70f.). Eine Weiterführung der Schulsozialarbeit über Bundesmittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes ist damit unwahrscheinlich geworden.

Der politische Bedeutungszuwachs der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 2000er-Jahren spiegelt sich jedoch in zahlreichen Bundes-, Landes- und Kommunalprogrammen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in der Aufnahme von Kooperationsgeboten und -verpflichtungen in die Schulgesetze der Länder sowie in der Implementierung von gemeinsamen Tandemfortbildungen von Lehrkräften sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen wider. Diese Entwicklung ging einher mit einer vertieften fachpolitischen sowie wissenschaftlichen

Auseinandersetzung. Belege hierfür sind die vielen fachpolitischen Stellungnahmen und Positionspapiere zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die zahlreichen Handbücher und Fachartikel zum Thema Jugendhilfe und Schule sowie der Ausbau der empirischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule (vgl. Ahmed/Höblich 2010; Speck/Olk 2010; Hartnuß/Maykus 2004; Olk/Bathke/Hartnuß 2000). In der bildungstheoretischen Diskussion gerieten – vor allem aus der Perspektive der Sozialen Arbeit – die Erweiterung des Bildungsbegriffes (z.B. subjektive Aneignung von Bildung, formale, nonformale und informelle Bildung, verschiedene Lernorte), der Bildungsertrag der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. soziale, emotionale, personale und praktische Kompetenzen) sowie kooperative Bildungskonzepte (z.B. Ganztagsbildung, kommunale Bildungslandschaften, sozialräumliche Bildung) in den Fokus des Interesses (vgl. Rauschenbach 2012; Stolz 2011; Speck u.a. 2011; Eisenach 2011; Täubig 2009; Berse 2009; Bleckmann/Durdel 2009; Coelen/Otto 2008; Speck 2008; Deutscher Verein 2007; Deutscher Städtetag 2007; BMFSFJ 2005; Otto/Coelen 2004; BJK/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ 2002; BJK 2001). Zusammenfassend betrachtet laufen die bildungstheoretischen Überlegungen auf eine verstärkte Förderung der Bildungsbiographien aller Kinder und Jugendlichen (z.B. an Übergängen), eine institutionenübergreifende und multiprofessionelle Kooperation, die Anerkennung und Verknüpfung von formalen, nonformalen und informellen Bildungssettings sowie eine stärkere kommunale Verantwortung für Bildung hinaus. Die Notwendigkeit einer engeren Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist inzwischen weitgehend unstrittig (vgl. dazu kritisch Walter/Leschinsky 2008), wobei die Umsetzung durchaus auf Kooperationsprobleme stößt. Einen groben Überblick über den deutlichen Ausbau der schulbezogenen Angebote bietet die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Demnach haben sich zwischen 1998 und 2010 alleine im Handlungsfeld schulbezogene Jugendsozialarbeit die Stellen verdreifacht und das Personal sogar vervierfacht (vgl. die folgende Tabelle).

Tab. 1: Personal im Handlungsfeld schulbezogener Jugendsozialarbeit

<i>Jahr</i>	<i>Personal</i>	<i>davon Vollzeitstellen</i>
1998	755	365
2002	1.385	606
2006	1.751	605
2010	3.025	1.036

Quelle: eigene Darstellung nach BMFSFJ 2013, S. 330

Systematische Kooperationsansätze zwischen Jugendhilfe und Schule gibt es inzwischen u.a. a) beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, b) bei der Abstimmung zwischen Hort und Schule, c) bei der konzeptionellen Ausgestaltung von Gesamt- und Ganztagschulen, d) bei allgemeinen Projekt- und Freizeitangeboten in Schulen und an außerschulischen Lernorten, e) bei Angeboten zur Berufsorientierung und

zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, f) bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebens- und Problemlagen (z.B. Schulversagen, Gewalt, Missbrauch, Lernschwächen, Benachteiligungen) und e) bei der Abstimmung von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Die engste und in der Fachdebatte sehr intensiv diskutierte Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule existiert in der Schulsozialarbeit, wo sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich in den Schulen präsent sind und mit Lehrkräften kooperieren.

### **3. Stand der Schulsozialarbeit in Deutschland**

Die Schulsozialarbeit in Deutschland soll nachfolgend hinsichtlich ihrer aktuellen Situation – beispielhaft für andere Felder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – näher betrachtet werden. Unter Schulsozialarbeit wird dabei ein Angebot verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (vgl. Drilling 2009; Speck 2009; Spies/Pötter 2011). Zu konstatieren ist, dass in Fachpublikationen und Förderprogrammen noch eine Vielzahl anderer Begriffe für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existieren (z.B. Jugendsozialarbeit an Schulen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Sozialarbeit an Schulen, Sozialarbeit in Schulen).

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ist seit langem durch konjunkturelle Schwankungen und eine Abhängigkeit von aktuellen, gesellschaftlichen Entwicklungen sowie bildungs- und sozialpolitischen Zielvorstellungen geprägt (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000): Die Initiierung von Schulsozialarbeit begann in Westdeutschland Anfang der 1970er-Jahre mit Modellprojekten im Zuge der Bildungsreformen. In den 1980er-Jahren kam es aufgrund von Kooperationsproblemen und einer Ernüchterung über die erreichten Reformergebnisse zu einer Stagnation beim Ausbau der Schulsozialarbeit. Erst in den 1990er-Jahren fand dann wieder in Ostdeutschland und mit kleiner Verzögerung in den 2000er-Jahren in Westdeutschland ein deutlicher Ausbau der Schulsozialarbeit über Landesprogramme statt. Etwa seit Mitte der 2000er-Jahre ist die Schulsozialarbeit über Parteigrenzen hinweg ein weitgehend anerkannter Bestandteil in den Bildungs- und Sozialdebatten in Deutschland. Inzwischen ist Schulsozialarbeit in allen Bundesländern verankert. Die aktuelle Situation zur Schulsozialarbeit (2013) stellt sich in den Bundesländern – bezogen auf den landesgeförderten Bereich – allerdings sehr unterschiedlich dar:

- In *Baden-Württemberg* wurde 2012 ein Landesprogramm Schulsozialarbeit initiiert. Die Förderungsgrundsätze sind befristet bis Ende 2014.
- In *Bayern* hat der Ministerrat im Jahr 2009 beschlossen, die Jugendsozialarbeit an Schulen bis zum Jahr 2019 auf 1.000 Stellen auszuweiten.
- In *Berlin* gibt es ein Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“, welches in den letzten Jahren sukzessive ausgebaut wurde. Die Stellen sollen – auch einschließlich der Stellen über die Bundesmittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) – erhalten bleiben.
- In *Brandenburg* gibt es seit Mitte der 1990er-Jahre unter der Bezeichnung „Sozialarbeit an Schulen“ eine Förderung der Schulsozialarbeit im Rahmen eines Personalkostenförderprogramms.
- In *Bremen* wurden seit Ende 2011 über Mittel im Kontext des BuT 50 Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter befristet bis zum Jahr 2013 eingestellt. Ein Teil der Stellen soll (vorerst) erhalten bleiben.
- In *Hamburg* wurden in den letzten Jahren insgesamt 108 Stellen für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Erzieher und Erzieherinnen über das BuT finanziert. Geplant ist, die Stellen auch nach dem Auslaufen der Bundesmittel im Kontext des BuT zu erhalten.
- In *Hessen* fördert das Kultusministerium seit vielen Jahren zehn ausgewählte Schulsozialarbeitsprojekte. Vorgesehen ist, dass Schulen auf der Hälfte der freien Lehrerstellen sozialpädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigen können.
- In *Mecklenburg-Vorpommern* soll die seit den 1990er-Jahren im Rahmen einer Landesinitiative systematisch ausgebaute Jugend- und Schulsozialarbeit weiterhin über Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) abgesichert werden.
- In *Niedersachsen* gibt es bereits langjährige Erfahrungen mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Schulen. Die neue Landesregierung beabsichtigt, die Sozialarbeit in der Schule auszubauen und eine Bestandsaufnahme durchzuführen.
- In *Nordrhein-Westfalen* gibt es langjährige Erfahrungen beim systematischen Einsatz von sozialpädagogischen Fachkräften in Schulen auf Lehrerstellen und in Trägerschaft der Jugendhilfe.
- In *Rheinland-Pfalz* erfolgt seit etwa Mitte der 2000er-Jahre eine fachliche Profilierung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit über ein Qualitätsprofil Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen, Standards der Schulsozialarbeit an Hauptschulen und an allgemein bildenden Schulen sowie fachliche Leitlinien zur Schulsozialarbeit.
- In *Sachsen* wird die Schulsozialarbeit seit Anfang der 1990er-Jahre über unterschiedliche Fördertöpfe unterstützt (u.a. Jugendpauschale). Seit Juli 2011 findet eine Projektförderung mit zwei Fachkräften pro kreisfreier Stadt bzw. pro Landkreis über ein Landesprogramm statt.
- In *Sachsen-Anhalt* wurde 2009 mit der Umsetzung eines ESF-geförderten Landesprogramms zur „Vermeidung von Schulversagen und Senkung des vor-

zeitigen Schulabbruchs“ begonnen. Das Programm soll in der kommenden Förderperiode bis 2020 fortgeführt werden.

- In *Schleswig-Holstein* findet eine Förderung der Schulsozialarbeit über die Kommunen und das Land statt. Im Jahr 2013 wurden 4,6 Millionen Euro vom Land bereitgestellt.
- In *Thüringen* werden vom Land seit 2013 bis voraussichtlich 2016 im Rahmen eines „Landesprogramms Schulsozialarbeit“ bis zu 200 neue Stellen für Schulsozialarbeit gefördert.

Die Darstellung verdeutlicht, dass, ungeachtet der politischen Wertschätzung und des Bedeutungszuwachses in den 2000er-Jahren, bislang nicht überall von einer tragfähigen finanziellen Absicherung des Arbeitsfeldes gesprochen werden kann. So erfolgt die Förderung der Schulsozialarbeit oftmals nicht im Rahmen einer konzeptionellen und längerfristigen Förderstrategie, sondern mittels befristeter Programme. Sie ist zudem abhängig von den jeweiligen Fördermittelgebern (z.B. Kommunen, Bundesländer, Bund, EU), deren Förderschwerpunkten (z.B. Berufsorientierung, Schulversagen, Schulverweigerung, Inklusion) und Förderbedingungen (z.B. Schultypen, Befristung). Beispielhaft für die prekäre Situation der Schulsozialarbeit stehen auch die Mittel des Bundes für Schulsozialarbeit im Kontext des sogenannten Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT). Ende März 2011 wurde das BuT rückwirkend zum 01.01.2011 in Deutschland eingeführt. Im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens einigten sich der Bund und die Länder in einer Protokollerklärung darauf, dass der Bund den Kommunen – über die Länder – für insgesamt drei Jahre (2011-2013) immerhin jeweils 400 Millionen Euro jährlich für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten zur Verfügung stellt. Nähere Ausführungen zur Schulsozialarbeit erfolgten auf der Bundesebene jedoch nicht. Kennzeichnend für die Schulsozialarbeit im Kontext des BuT sind einerseits eine sehr umfangreiche Förderung des Bundes für Schulsozialarbeit (und Mittagessen), andererseits jedoch eine wenig konkretisierte Förderung, eine sehr komplexe Förderstruktur (mit Bund, Ländern und Kommunen) sowie eine zeitliche Befristung der Förderung auf drei Jahre. Die Mittel wurden in den Ländern und Kommunen vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich genutzt. Die Finanzierung der eingerichteten Stellen für Schulsozialarbeit im Kontext des BuT über das Jahr 2013 hinaus ist in zahlreichen Ländern und Kommunen durch die Mittelbefristung akut gefährdet.

Unabhängig von der Finanzierung unterscheiden sich die in den Ländern und Kommunen existierenden Programme und Projekte zur Schulsozialarbeit zum Teil deutlich hinsichtlich der Konzeptionen, Fördermittelgeber, Träger und Kooperationsformen (vgl. Speck 2005): Die Konzeptionen von Schulsozialarbeit stützen sich auf einen freizeitpädagogischen, einen problembezogen-fürsorglichen oder aber einen integrierten sozialpädagogischen Ansatz. Die Förderung von Schulsozialarbeit ist ebenfalls sehr heterogen und erfolgt durch die Kommunen (örtliche Jugendförderung), die Bundesländer (z.B. Landesprogramme), den Bund (z.B. BuT,



Zweite Chance), die EU (z.B. ESF), aber auch weitere Mittelgeber (z.B. Stiftungen, Schulfördervereine). Als Träger von Schulsozialarbeit fungieren in der Praxis vor allem schulische Träger (z.B. örtliche Schulträger, Einzelschulen), örtliche Träger der Jugendhilfe (vertreten durch die Jugendämter), freie Träger der Jugendhilfe (z.B. Vereine, Verbände) und sonstige Träger (z.B. Schulfördervereine). Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften kann in den Programmen und Projekten der Schulsozialarbeit ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet werden. Sie wird additiv, distanziert, hierarchisch und partnerschaftlich umgesetzt, wobei die geringsten Effekte bei einem Nebeneinanderherlaufen oder einer konfrontativen Kooperation erwartet werden dürfen. Als Mindestmerkmale von Schulsozialarbeit gelten: eine formal geregelte Kooperation von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften am Ort Schule, der Einsatz von grundständig qualifizierten sozialpädagogischen Fachkräften, die ganztägige und kontinuierliche Präsenz der sozialpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule, die Umsetzung eines breiten sozialpädagogischen Konzeptes in den Schulen mit präventiven und intervenierenden Angeboten sowie die Ermöglichung sozialpädagogischer Grundsätze, Ziele, Methoden und Kompetenzen in den Schulen.

Zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit, aber auch der Effizienz liegen inzwischen umfangreiche Daten aus Landesprogrammen und Regionalstudien sowie Überblicksdarstellungen vor (vgl. die Beiträge in Speck/Olk 2010; Baier/Heeg 2010; Drilling 2009; Olk/Speck 2009; Schumann/Sack/Schumann 2006; Streblov 2005). Seit einiger Zeit existieren neben Selbsteinschätzungen auch komplexere Längsschnittstudien (zum Teil mit Kontroll- und Vergleichsgruppen) (vgl. Olk/Speck 2010; Niederbühl 2010; Fischer 2008; Fischer u.a. 2008; Fabian u.a. 2008; Ganser u.a. 2004). Die Wirkung von Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Adressatengruppen (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften) und Institutionen (Schule und Jugendhilfe) kann insofern inzwischen als belegt gelten. Dies gilt beispielsweise für die Reduzierung von Fehltagen bei den Schülern und Schülerinnen, die Senkung der Kosten bei den Hilfen zur Erziehung sowie Einstellungsänderungen bei Lehrkräften. In Bezug auf den konkreten Bildungsertrag sowie die Grenzen von Schulsozialarbeit besteht hingegen nach wie vor ein Forschungsbedarf. Im bundesweiten Fachdiskurs wird die Schulsozialarbeit zunehmend im Rahmen übergreifender Fachdiskurse zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, zu Ganztagschulen und kommunalen Bildungslandschaften diskutiert. Im Fokus stehen dabei Themen wie die sozialräumliche und kommunale Orientierung von Schulsozialarbeit, die Begleitung von Kindern und Jugendlichen an Übergängen mittels Schulsozialarbeit, der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildungsreform oder die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen (vgl. Gastiger/Lachat 2012; Baier/Deinet 2011; Spies/Pötter 2011; Drilling 2009; Speck 2009; Kilb/Peter 2009).

## 4. Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden

Zur Einordnung der Situation der Schulsozialarbeit in Deutschland soll im Folgenden auf die Schulsozialarbeit in zwei anderen Ländern (USA und Schweden) eingegangen werden, bevor im Fazit ein heuristischer Vergleich gezogen wird. Die Beschreibung der Situation der Schulsozialarbeit in diesen beiden Ländern erfolgt anhand der *Stellung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen, der Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, der Träger und Einsatzorte, der Ziele und Zielgruppen* sowie der *Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen*. Die Auswahl der beiden Vergleichsländer USA und Schweden erscheint aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens verfügen beide Länder bereits über eine sehr lange Tradition in der Schulsozialarbeit und fungieren international als Vorreiter in diesem Handlungsfeld. Zweitens liegt aus beiden Ländern eine nationale, empirische Datenbasis zur Situation der Schulsozialarbeit vor, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. Kelly u.a. 2009; Akademikerförbundet SSR 2011, 2012).

### 4.1 Schulsozialarbeit in den USA

Das Schulsystem in den USA ist föderal organisiert, wobei nicht nur den Bundesstaaten, sondern auch den Schulbezirken eine sehr große Bedeutung zukommt, so dass eine äußerst vielfältige Schullandschaft besteht. Die Schulsozialarbeit wurde in den USA bereits seit 1906/1907 in New York, Boston, Hartford und Chicago erprobt (vgl. Constable 2002) und damit deutlich früher als in Deutschland. Seit dieser Zeit haben sich die Ziele und Modelle von Schulsozialarbeit öfter verändert (vgl. Allen-Meares 2004b). Für die 1980er-Jahre konstatierten Raab, Rademacker und Winzen eine Fokussierung der Schulsozialarbeit auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern (mit Beeinträchtigungen) und die Aufstellung von individuellen Erziehungsplänen, eine Konzentration der sozialpädagogischen Arbeit auf die Einzelfallhilfe und ein hohes professionelles Selbstbewusstsein der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen aufgrund der akademischen Ausbildung und standespolitischen Organisation (vgl. 1987, S. 217ff.) – eine Diagnose, die – wie gezeigt werden kann – jedoch in weiten Teilen auch heute noch ihre Gültigkeit hat. Beispielgebend hierfür sind die „School Social Work Association of America“ (SSWAA) und die fachlichen Standards der „National Association of Social Workers“ (vgl. NASW 2012). Bemerkenswert ist der sehr ausdifferenzierte Stand und Diskurs zur Forschung, Theoriebildung und Praxisanleitung in der Schulsozialarbeit. Deutlich erkennbar wird eine sehr intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Begründungen, evidenzbasierten Konzepten, Rollenklärungen und zielgruppenspezifischen Handlungsansätzen in der Schulsozialarbeit (vgl. Kelly u.a. 2010; Openshaw 2008; Kelly 2008; die Beiträge in Allen-Meares 2004a; Constable/McDonald/Flynn 2002). Einen aktuellen Einblick in die Schulsozialarbeit in den USA liefert der nationale Schulsozialarbeitssurvey,

an dem sich 2008 insgesamt 1.639 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aus 36 Bundesstaaten beteiligten. Er dient im Folgenden als Datenbasis (vgl. Kelly u.a. 2009).

*a) Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Dem nationalen Schulsozialarbeitersurvey zufolge waren 2008 insgesamt 89 Prozent der Personen in der Schulsozialarbeit weiblichen Geschlechts. Die Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen hatten in 87 Prozent der Fälle einen Masterabschluss in Sozialer Arbeit und verfügten in 70 Prozent der Fälle über eine Zulassung oder ein Zertifikat für Schulsozialarbeit. Das Personal arbeitet im Durchschnitt bereits immerhin 11,4 Jahre als Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter. Die Schulsozialarbeit erscheint relativ gut abgesichert. Lediglich 16 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter geben an, über Zuschüsse oder andere zeitliche Befristungen gefördert zu werden. Die Professionalisierung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen erfolgt in den USA auf verschiedenen Wegen. Am häufigsten werden Trainings/Workshops (66%) und die Peer-Beratung (59%) eingesetzt. Seltener werden Forschungsartikel im Internet (24%), die Supervision (21%) und Fachartikel/-bücher (17%) genutzt. Anhand der Daten des Schulsozialarbeitersurveys deuten sich hinsichtlich der Grundqualifikation im Vergleich zu Deutschland ein höherer Spezialisierungsgrad der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie eine bessere Absicherung der Schulsozialarbeit an.

*b) Träger und Einsatzorte der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Die Trägerschaft der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ist stark schulisch geprägt: Die meisten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter haben einen Arbeitgeber im öffentlichen Schulsystem (89%). Hier besteht ein Unterschied zu vielen Bundesländern in Deutschland. Nur 10 Prozent der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter kommen aus sozialen Einrichtungen oder dem Gesundheitsbereich. Der Einsatz im privaten Schulsystem ist die Ausnahme (1%). Zumeist werden die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in Großstädten, aber nicht selten auch in ländlichen Regionen und Kleinstädten eingesetzt. Eine Fokussierung auf Brennpunkte in Großstädten, wie sie in Deutschland diskutiert wurde, kann für die USA nicht bestätigt werden. Auffällig ist ein relativ früher Einsatz der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter im Bildungssystem. So arbeiten die mittels des Schulsozialarbeitersurveys befragten Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in den USA oftmals in der Elementary School (44%) und etwas seltener in der High School (21%) oder Middle School (18%). Im Unterschied zur bundesdeutschen Entwicklung sind die Professionellen in der Schulsozialarbeit allerdings oft für mehrere Schulen zuständig. Wenn Ausreißer vernachlässigt werden, liegt der Mittelwert bei 3,6 zu versorgenden Schulen. Lediglich 40 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sind für nur eine Schule, 19 Prozent für zwei Schulen, immerhin 11 Prozent für drei Schulen und 32 Prozent sogar für vier und mehr Schulen zuständig. Hier deutet sich ein Vorsprung in der Schulsozialarbeit in Deutschland an.

*c) Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Ein deutlicher Schwerpunkt der Schulsozialarbeit liegt in den USA auf der Unterstützung von benachteiligten und beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen in den Schulen. Dementsprechend berichten über 30 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, dass ein großer Teil ihrer Arbeitsbelastung für individuelle Bildungsprogramme (sogenannte IEP) reserviert ist. Die Tätigkeit der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter wird dabei sehr stark durch tertiäre Präventionsleistungen für einzelne Schülerinnen und Schüler zur Reduzierung der Schwere von bereits bestehenden Problemen beeinflusst. Primäre Präventionsleistungen für alle Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung von Risikofaktoren oder Unterstützung von Resilienz haben demgegenüber eine eher nachrangige Bedeutung. Es überwiegen die tertiären gegenüber den primären Präventionsleistungen (59% vs. 28%). Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter selbst wünschen sich eher ein gleiches Verhältnis von primären und tertiären Präventionsleistungen (52% vs. 46%). Als Grund für das Ungleichgewicht nennen die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter die große Anzahl an Schülern und Schülerinnen bzw. Schulen, die versorgt werden müssen. Die Schulsozialarbeit in den USA wird offensichtlich stärker als in Deutschland durch eine Fokussierung auf spezifische Problemgruppen geprägt. Übereinstimmend dazu meint ein Viertel der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen (24%), dass die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler staatliche Unterstützungsleistungen erhalten (z.B. ein kostenloses Essen, temporäre Unterstützung der Familien). Nur 7 Prozent gehen jedoch davon aus, dass die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler irgendeine Beratung oder therapeutische Unterstützung von außerhalb erhalten.

*d) Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Die Schulsozialarbeit in den USA ist durch eine schulische Überweisungspraxis geprägt. Die meisten Überweisungen an die Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen erfolgen über die Lehrkräfte (40%), die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (17%), die Schulberater und Schulberaterinnen (14%) sowie die Verwaltung (12%). Deutlich seltener erfolgt eine Vermittlung durch die Schülerinnen und Schüler (4%), die Anwesenheitsbeauftragten (Attendance officers; 3%) oder die Eltern (3%). Die Gründe für die Überweisung sind zumeist Verhaltensprobleme (58%) und emotionale Probleme (58%), etwas seltener die Abwesenheit (27%) und schulische Probleme (24%) der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus berichten die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter von einem relativ großen Umfang administrativer Tätigkeiten (z.B. Berichte, Fallnotizen, Papierarbeit), die 30 Prozent der Arbeitszeit einnehmen. Geht man von den Befunden des Schulsozialarbeiterssurveys aus, dann bieten die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter primäre Präventionsleistungen für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie in geringerem Umfang auch für Lehrkräfte an. Die Rangfolge der primären Präventionsleistungen sieht folgendermaßen aus: Förderung der Elternbeteiligung (53%), Ermöglichung von Gruppenarbeit (36%), Förderung der Schulkultur und des Schulklimas (31%),

Entwicklung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen (26%), Verbesserung des ehrenamtlichen Engagements für die Region (26%), Teilnahme an schulischen oder bezirklichen Ausschüssen und Arbeitsgruppen (24%), Durchführung von sozialen Kompetenztrainings in Klassen oder der Schule (21%), Durchführung von Angeboten zur professionellen Entwicklung für Lehrkräfte (17%) sowie Analyse und Präsentation von Daten für schulische Entscheidungen (15%). Bei den tertiären Präventionsleistungen ergibt sich folgende Rangfolge: individuelle Beratung (63%), Gruppenberatung (31%), familienorientiertes Training (21%), Klassengruppen (12%) sowie Sitzungen mit einzelnen Schülern und Schülerinnen und ihrem Lehrer (9%). Im Vergleich zur Situation in Deutschland deutet sich in den USA – ungeachtet einer stärkeren Interventionspraxis – eine größere Bedeutung der Elternarbeit sowie gruppenbezogener Angebote in der Schulsozialarbeit an.

## 4.2 Schulsozialarbeit in Schweden

Das Schulwesen in Schweden ist im Unterschied zu Deutschland eingliedrig aufgebaut und setzt sich aus der Vorschule, der Grundschule und der gymnasialen Ausbildung zusammen. Die Vorschule soll die kindliche Entwicklung fördern und die Vereinbarkeit von Beruf oder Studium und Familie für die Eltern erleichtern. Sie gehört in Schweden zum Bildungssystem. Ab dem sechsten Lebensjahr können die Kinder eine Vorschulklasse besuchen, und ab dem siebten Lebensjahr fängt die neunjährige Schulpflicht in der Grundschule an. Die neunjährige Grundschule wurde 1949 in einigen Teilen Schwedens als Einheitsschule eingeführt und ist seit 1972 Bestandteil des gesamten Bildungssystems in Schweden. Nach der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler ein dreijähriges praktisches oder theoretisches Gymnasium besuchen. Ein besonderes Augenmerk wird im gesamten schwedischen Schulsystem darauf gelegt, dass das Kind im Mittelpunkt steht (vgl. Skolverket 2013).

Schulsozialarbeit hat in Schweden eine lange Tradition und ist ein fester Bestandteil des schwedischen Schulsystems. Bereits in den 1940er-Jahren wurde Schulsozialarbeit in einigen höheren Schulen eingeführt, und die Aufgaben der Schulsozialarbeit wurden in einem Gesetz und diversen Verordnungen für die Schulen beschrieben (vgl. Isaksson/Larsson 2011). Im Jahr 1974 wurde im Schulgesetz konkretisiert, dass Schulsozialarbeit vorbeugend arbeiten und wirken sollte. Einsätze der Schulsozialarbeit sollten also erfolgen, bevor das Problem zu schwerwiegenden Konsequenzen führte. Hinter diesem Anspruch stand der Leitgedanke, dass sich die Schule an die Bedürfnisse des Kindes anpassen und nicht die Schule die Schüler und Schülerinnen verändern sollte (vgl. SOU 1974, S. 53). Inzwischen haben jeder Schüler und jede Schülerin in Schweden das Recht auf Schulsozialarbeit. So wurde im Schulgesetz von 2011 verankert, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang zur Schulsozialarbeit haben sollen. Festgelegt wurde außerdem, dass in jeder Schule ein Schülergesundheitsteam installiert sein muss, welches sich

aus der Schuldirektion, der Schulpsychologie, der Schulkrankenschwester, der Schulsozialarbeit und den Spezialpädagoginnen und Spezialpädagogen zusammensetzt und für die Schülergesundheit und das Erreichen der Lernziele verantwortlich ist. In einer Untersuchung gaben übereinstimmend dazu 96 Prozent der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter an, Teil eines Schülergesundheitsteams zu sein (vgl. Bildungsdepartementet 2010, kap. 2 § 16). Die Schulsozialarbeit in Schweden ist also fest in den Schulbetrieb integriert und Teil des multiprofessionellen Schülergesundheitsteams. Darüber hinaus sind Schulärzte und Schulärztinnen jeweils für mehrere Schulen zuständig und Studien- und Berufsbegleiterinnen und -begleiter ab der 7. Schulstufe in den Schulen präsent. Die Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter wird unabhängig davon über eine etablierte Vereinigung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen gewährleistet (School Social Work Association of Sweden), die ein Berufsbild der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen formuliert hat und vierteljährlich eine Zeitschrift herausgibt. Der Akademikerverband (Akademikerförbundet SSR) hat außerdem eine Qualitätspolitik für Schulsozialarbeit erarbeitet (vgl. URL: akademssr.se und www.skolkurator.nu). Bemerkenswert ist, dass die Schulsozialarbeit in Schweden trotz der langen Praxiserfahrungen wenig erforscht ist. Es liegen eine eigene Untersuchung des Akademikerverbandes von 2010 (IST-Standerhebung) und eine Studie von Novus aus dem Jahr 2012 vor (vgl. Akademikerförbundet SSR 2012).

*a) Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Im Jahr 2009 gab es schätzungsweise etwa 1.700 Vollzeitäquivalente in der Schulsozialarbeit in den verschiedenen Schulformen (vgl. Isaksson/Larsson 2011). Laut einer Untersuchung im Auftrag des Akademikerförbundet SSR waren im Jahr 2012 insgesamt 92 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen weiblichen Geschlechts. Schulsozialarbeit ist damit in Schweden in erster Linie ein Frauenberuf. 69 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter waren in Vollzeit angestellt. Die Hälfte der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen (49%) hat eine zusätzliche höhere Ausbildung (z.B. Master in Sozialer Arbeit oder Grundlagen einer Psychotherapieausbildung). Die Hälfte arbeitet bereits mindestens zehn Jahre in diesem Beruf (52%). Zur Professionalisierung im Arbeitsfeld organisiert die Vereinigung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen jährlich eine Tagung. 89 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in Gemeindeschulen sind außerdem Teil eines Schulsozialarbeitsnetzwerks (65 Prozent in Privatschulen), das zum Teil gemeinsame Ausbildungen anbietet. 77 Prozent nehmen Supervisionen in Anspruch. Gemeinsam mit Lehrkräften nehmen Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen ferner an Fortbildungen, die in der Schule mehrmals jährlich angeboten werden, teil. Zusätzlich können weitere Fortbildungen je nach Interesse und Bedarf genutzt werden.

*b) Träger und Einsatzorte der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Die Schulen sind in Schweden die Arbeitgeber der Schulsozialarbeiterinnen und -sozi-

alarbeiter. Nur in Ausnahmefällen gibt es Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter der Jugendwohlfahrt, die in der Schule tätig sind (vgl. Akademikerförbundet SSR 2011). 93 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen arbeiten in einer Gemeindeschule und 7 Prozent in einer privaten Schule (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit ist in Schweden schulgesetzlich verankert und selbstverständlicher Teil der Schulen. Eine Fokussierung auf benachteiligte Schüler und Schülerinnen, Brennpunktschulen oder Großstädte findet insofern nicht statt. Der Fokus der Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter soll – wie bereits skizziert – im präventiven Bereich liegen (vgl. Isaksson/Larsson 2011). An vielen Schulen arbeiten sogar mehrere Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen. 30 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen sind beispielsweise an einer Schule tätig, wo zwei oder mehr Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen beschäftigt sind. Bei immerhin 12 Prozent der Schulen sind mindestens drei Sozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter tätig (vgl. Akademikerförbundet SSR 2011).

*c) Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Ein zentraler Anspruch im schwedischen Bildungssystem besteht darin, dass in den Schulen eine Umgebung bereitgestellt wird, die die Lernzielerreichung und die soziale und emotionale Entwicklung fördert (vgl. Utbildningsdepartementet 2010). Die Angebote der Schulsozialarbeit sollen dabei einerseits einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention aller Schüler und Schülerinnen leisten, um Risiken zu vermeiden und die Resilienz zu fördern. Andererseits sollen Kinder und Jugendliche mit Schulsozialarbeit in ihrer Identitätsentwicklung unterstützt werden (vgl. Sveriges skolkuratorers förening 2012). Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter arbeiten hierzu mit den Schülern und Schülerinnen, dem Schulpersonal und den Eltern zusammen und richten ihre Arbeit an unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Ebenen aus, und zwar dem Individuum, der Gruppe, der Organisation Schule sowie der Gesellschaft. Der Fokus der Arbeit liegt jedoch bei der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Wenn ein Risiko besteht, dass die Lernziele nicht erreicht werden, vermitteln die Direktorinnen und Direktoren an die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter weiter, um eine psychosoziale Beurteilung und einen Handlungsplan zur Zielerreichung zu erhalten (vgl. Utbildningsdepartementet 2010). Aus dem Schulsozialarbeitssurvey ist zu entnehmen, dass die präventive Arbeit bei einer Zuständigkeit für viele Schüler und Schülerinnen nur begrenzt umsetzbar ist. Der Schwerpunkt der Arbeit verlagert sich dann zu Interventionen und der Arbeit mit psychischen Belastungen von Schülern und Schülerinnen.

*d) Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter:* Aus den Zielen der Schulsozialarbeit leiten sich spezifische Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ab. Hierzu gehören u.a. die Verantwortung für soziale Fragen und eine soziale Förderung (durch Einzel- und Gruppenbetreuung), die konkrete Soziale Arbeit in der Schule (einschließlich der sozialen Diagnostik),

die Mitarbeit bei der Schulentwicklung, die Integration der psychosozialen Sichtweise in den Schulbetrieb, die Vernetzung zwischen Eltern und Lehrkräften sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Behörden u.a. (vgl. Sveriges skolkuratorers förning 2012). In der Untersuchung aus dem Jahr 2012 gaben allerdings 33 Prozent der Befragten an, die gesetzlichen Vorgaben nicht zu erreichen. Schwerpunkte der realen Tätigkeit der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen waren psychische Krankheiten (90%), schwierige Familienverhältnisse (74%), Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen (72%) und Elternkontakte (54%). Lediglich 30 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter gaben an präventiv und 19 Prozent gesundheitsfördernd zu arbeiten. Für Beratungsgespräche der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen gibt es in Schweden offensichtlich unterschiedliche Anlässe. Beratungsgespräche finden statt auf Initiative der Schülerin oder des Schülers, auf Initiative des Lehrpersonals, auf Elterninitiative oder in Absprache mit dem Gesundheitsteam (vgl. URL: [www.skolkurator.nu](http://www.skolkurator.nu)). Bei einer Gefahr im Verzug oder einem entsprechenden Verdacht haben jedoch alle im Schulgebäude tätigen Personen eine Meldepflicht (vgl. SoL 2001, kap. 14 § 1).

## 5. Fazit

Die Professionellen in Jugendhilfe und Schulen agieren – bei oftmals gleichen Zielgruppen – in einem Spannungsverhältnis von Integration und Differenzierung (vgl. bereits Raab/Rademacker/Winzen 1987, S. 14ff.). Beide Institutionen haben das Spannungsverhältnis unterschiedlich ausbalanciert. In der Praxis der Jugendhilfe steht heute tendenziell die Integrationsfunktion im Fokus, die sich an der aktuellen Lebenslage, der Lebenswelt und den Bedürfnissen der jungen Menschen orientiert, aber kontrollierende und differenzierende Eingriffe sowie den schulischen Kontext meidet. In der schulischen Praxis wiederum besteht die Tendenz, sich auf die gesellschaftlich relevante Bildungs- und Erziehungsfunktion zu konzentrieren und lebensweltbezogene Bezüge und Funktionen auszublenden. Angenommen werden kann, dass für eine gelingende Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch auf der unmittelbaren Handlungsebene der Professionellen eine Anschlussfähigkeit zwischen den Funktionen beider Institutionen hergestellt werden muss.

Die historische Trennung von Jugendhilfe und Schule und die unterschiedlichen Funktionen beider Institutionen haben darüber hinaus zu spezifischen Organisationsstrukturen und besonderen Berufskulturen bei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und bei Lehrkräften geführt, die eine Kooperation einerseits erschweren und andererseits angesichts der spezifischen Kompetenzen lohnenswert erscheinen lassen. So stehen den Kooperationsproblemen auf der individuellen, berufskulturellen, organisatorischen, regionalen und überregionalen Ebene zahlreiche



Kooperationsmöglichkeiten und -chancen gegenüber. In den letzten Jahren hat es vor diesem Hintergrund deutliche Annäherungen zwischen Jugendhilfe und Schule sowie einen Ausbau der Kooperation beider Institutionen gegeben. So haben sich in Deutschland in den letzten Jahren die Stellen im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vervielfacht.

Der Vergleich mit der Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden hat auf einige Unterschiede sowie Anknüpfungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Die Schulsozialarbeit in den USA verfügt im Vergleich zu Deutschland über eine Zertifizierung für Schulsozialarbeit, einen hohen Organisationsgrad der Professionellen in Fachorganisationen, eine Dominanz der schulischen Trägerschaft der Schulsozialarbeit, einen relativ frühen Einsatz der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter im Bildungssystem, eine Fokussierung auf Interventionsleistungen bei benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, eine häufige schulische Überweisungspraxis, eine empirische Forschung zur Schulsozialarbeit sowie einen Schulsozialarbeitssurvey und fachliche Standards für Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit in Schweden wiederum verfügt ebenfalls bereits über eine sehr lange Schulsozialarbeitstradition. Sie zeichnet sich darüber hinaus durch eine feste Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulsystem und in schulgesetzlichen Regelungen, den gesetzlichen Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf Schulsozialarbeit, den präventiven Anspruch der Schulsozialarbeit, die Einbindung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in multiprofessionelle Schülergesundhetsteams und einen hohen Organisationsgrad der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in Fachverbänden aus. Die Forschung erscheint jedoch ausbaufähig. Der Ländervergleich verweist hinsichtlich möglicher Anknüpfungspunkte auf einen pragmatischeren Umgang mit Schulsozialarbeit jenseits bestimmter Zuständigkeiten, eine stärkere Verankerung der Schulsozialarbeit im Bildungssystem, einen Einsatz der Schulsozialarbeit im Primarbereich, eine konzeptionelle Einbindung der Schulsozialarbeit in multiprofessionelle Teams sowie eine Statistik und evidenzbasierte Forschung zur Schulsozialarbeit.

Für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit ergeben sich Fragen nach der Bedeutung und Positionierung der Schulsozialarbeit sowie nach der Rolle der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in einem sich verändernden Bildungs- und Sozialsystem. Dies gilt auch für die Positionierung der Schulsozialarbeit in einem diversitätsbewussten, ganztägigen und inklusiven Bildungssystem. Die theoretische Debatte hierzu scheint noch ausbaufähig (vgl. Ahmed/Höblich 2010; Maykus 2001).

## Literatur

- Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.) (2010): *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Akademikerförbundet SSR (2011): *Policy för skolkuratorer – Kvalitetssäkring av skolkuratorers elevhälsoarbete*. URL: [www.akademssr.se](http://www.akademssr.se); Zugriffsdatum: 16.10.2013.
- Akademikerförbundet SSR (2012): *Kartläggning av skolkuratorers arbetssituation*. URL: [www.akademssr.se](http://www.akademssr.se); Zugriffsdatum: 16.10.2013.
- Allen-Meares, P. (Hrsg.) (<sup>4</sup>2004a): *Social Work Services in Schools*. Boston u.a.: Pearson.
- Allen-Meares, P. (<sup>4</sup>2004b): *School Social Work: Historical Development, Influences, and Practices*. In: Allen-Meares, P. (Hrsg.): *Social Work Services in Schools*. Boston u.a.: Pearson, S. 23-52.
- Baier, F./Deinet, U. (2011): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, F./Heeg, R. (2010): *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS.
- Berse, C. (2009): *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommuner Bildungslanschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Budrich UniPress.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009): *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. URL: [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2001\\_stellungnahme\\_zukunftsfahigkeit\\_sichern.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf); Zugriffsdatum: 04.10.2012.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. URL: [http://miz.org/artikel/BA\\_035\\_Leipziger\\_These\\_zur\\_bildungspolitischen\\_%20Debatte\\_2002.pdf](http://miz.org/artikel/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf); Zugriffsdatum: 04.10.2012.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014. Berlin: BMFSFJ. URL: [http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf); Zugriffsdatum: 02.10.2012.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990): *Achter Jugendbericht – Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- CDU Deutschlands/CSU-Landesleitung/SPD (CDU/CSU/SPD) 2013: *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 18. Legislaturperiode.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Constable, R. (<sup>5</sup>2002): *The Role of the School Social Worker: History and Theory*. In: Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.): *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books, S. 3-24.
- Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.) (<sup>3</sup>2002): *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books.

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. URL: [http://ec.europa.eu/education/migration/germany9\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf); Zugriffsdatum: 26.09.2012.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. URL: [http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier\\_des\\_Deutschen\\_Vereins\\_zum\\_Aufbau\\_Kommunalen\\_Bildungslandschaften.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunalen_Bildungslandschaften.pdf); Zugriffsdatum: 26.09.2012.
- Drilling, M. (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt.
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden: VS.
- Fabian, C./Drilling, M./Müller, C./Galliker Schrott, B./Egger-Suetsugu, S. (2008): Wirksamkeit von Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In: Sozial Extra, White Paper, S. 1-5.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, S. (2008): Schulsozialarbeit im Kontext sozialer und emotionaler Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Hauptschule. Dissertationsschrift, Mannheim.
- Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg“. Heidelberg.
- Fußangel, K./Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 667-682.
- Ganser, C./Hinze, T./Mircea, R./Wittenberg, A. (2004): Problemlagen beruflicher Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München. München.
- Gastiger, S./Lachat, B. (2012): Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205-219.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012): Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann.
- Isaksson, C./Larsson, A. (2011): Skolkuratorn i professionsteoretiskt och historiskt perspektiv. Umeå: Universitet.
- Jordan, E./Maykus, S./Stuckstätte, E.C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Kelly, M.S. (2008): The Domains and Demands of School Social Work Practice. A Guide to Working Effectively with Students, Families, and the Schools. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M.S./Berzin, S.C./Frey, A./Alvarez, M./Shaffer, G./O'Brien, K. (2009): National School Social Work Survey. Final Report. Prepared for School Social Work Association of America.
- Kelly, M.S./Raines, J.C./Stone, S./Frey, A. (2010): School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice. New York: Oxford University Press.
- Kilb, R./Peter, J. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Reinhardt.

- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik: Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe: Eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. München/Bern u.a.: Lang.
- National Association of Social Workers (NASW) (2012): NASW Standards for School Social Work Services. URL: <http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>; Zugriffsdatum: 28.11.2013.
- Niederbühl, R. (2010): Wirksamkeit und Effizienz von Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa, S. 297-308.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Olk, T./Speck, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer schwierigen Zusammenarbeit. In: Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 46-85.
- Olk, T./Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag, S. 69-101.
- Olk, T./Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 910-927.
- Olk, T./Speck, K. (2010): Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 103-118.
- Openshaw, L. (2008): Social Work in Schools: Principles and Practice. New York: Guilford Press.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (2004) (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim/München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rauschenbach, T. (2012): Ein anderer Blick auf Bildung. In: DJI-Impulse, H. 4, S. 4-6.
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Weinheim/München: Juventa.
- Skolverket (2013). URLs: [http://treffpunkt-schweden.com/assets/files/2009/Die\\_schwedische\\_Grundschule.pdf](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/polopoly_fs/1.149883!/Menu/article/attachment/SVUS-Original-2012-E.pdf); <http://www.skolverket.se/skolformer>; Zugriffsdatum: 21.10.2013.
- Socialstyrelsen (2011): Utvecklingsområden för mödra- och barnhälsovård samt elevhälsa, Artikelnr 2011-11-35.
- SoL (Sozialdienstgesetz) (2001). URL (englische Version): <http://www.government.se/sb/d/15092>.
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) (1974): Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Speck, K. (2005): Schulsozialarbeit: Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. In: Unsere Jugend 57, H. 3, S. 99-109.
- Speck, K. (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 340-348.
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Überarb. Aufl. München/Basel: UTB/Reinhardt.

- Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) (2010): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven.* Weinheim/München: Juventa.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit.* Wiesbaden: VS.
- Stolz, H.-J. (2011): *Blühende Bildungslandschaften? Möglichkeiten und Grenzen lokaler und regionaler Bildungsnetzwerke.* In: *jugendhilfe & schule inform 1/2011* (hrsg. vom LVR – Landesjugendamt Rheinland), S. 3-7.
- Streblow, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher: Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung.* Opladen: Barbara Budrich.
- Sveriges skolkuratorers förening (2012): *Yrkesbeskrivning: En vägledning för skolkuratorn.* URL: [www.skolkuratorn.nu](http://www.skolkuratorn.nu); Zugriffsdatum: 17.10.2013.
- Täubig, V. (2009): *Ganztags-schule und Jugendhilfe in „lokalen Bildungslandschaften“.* In: *Unsere Jugend 61*, H. 7/8, S. 303-308.
- Terhart, E. (1996): *Berufskultur and professionelles Handeln bei Lehrern.* In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-471.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Svensk författningssamling 2010:800. Ny skollag.* URL: [www.skolverket.se/elevhälsa](http://www.skolverket.se/elevhälsa); Zugriffsdatum: 12.01.2014.
- Vogel, C. (2006): *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation.* Wiesbaden: VS.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2008): *Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule.* In: *Zeitschrift für Pädagogik 54*, H. 3, S. 396-415.

*Karsten Speck*, Prof. Dr., geb. 1973, Leiter der Fachgruppe Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in der Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Anschrift: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg  
E-Mail: [karsten.speck@uni-oldenburg.de](mailto:karsten.speck@uni-oldenburg.de)

*Sandra Jensen*, Mag.<sup>a</sup>, geb. 1974, Bereichsleitung und Regionalleitung Graz für Schulsozialarbeit im interkulturellen Verein ISOP (Innovative Sozialprojekte).

Anschrift: Innovative Sozialprojekte (ISOP), Dreihackengasse 4-6, 8020 Graz, Österreich  
E-Mail: [sandra.jensen@isop.at](mailto:sandra.jensen@isop.at)