Deutsches Jugendinstitut

Materialien zum 17. Kinder- und Jugendbericht

Sebastian Rahn, Mirjana Zipperle
unter Mitarbeit von Nikolai Schayani

Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 380 Beschäftigte tätig, darunter rund 240 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. von der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2025 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung Juli 2025
ISBN: 978-3-86379-577-1
DOI: 10.36189/DJI202523

Ansprechpartner:
Claudia Fritsch
Telefon +49 89 62306-182
E-Mail fritsch@dji.de

Vorwort

Die Arbeit an der vorliegenden Expertise lässt sich metaphorisch mit dem aus dem Kinderbuchklassiker ‚Alice im Wunderland' bekannten Eingraben in den Kaninchenbau vergleichen. Unsere Recherchen führten uns zu überraschenden, schwer zu greifenden, vielfältigen und stellenweise auch widersprüchlichen Befunden. Mehrfach standen wir – wie Alice – mehr verwundert als geklärt vor unseren Analysen und mussten intensiv darüber diskutieren, wie wir die jeweiligen Erkenntnisse im Sinne einer Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule zuspitzen können. Dass diese Angebotslandschaft auch dem ‚Wunderland' Lewis Carolls gleicht, wäre potenziell als Vergleich dann doch zu weit getrieben. In jedem Fall hoffen wir, diese Landschaft in ihrer Vielfältigkeit ebenso plausibel wie verständlich dargestellt zu haben und damit den Lesenden den Gang in den sprichwörtlichen Kaninchenbau etwas einfacher zu gestalten.

Dieses Unterfangen wäre nicht möglich gewesen ohne die Hilfe mehrerer Personen, die uns in der Orientierung in dieser anfangs unübersichtlichen Landschaft unterstützten. Besonders danken wir den beiden Experten Albrecht Rohrmann und Markus Sauerwein dafür, dass wir mit ihnen die komplexen Arbeitsfelder der Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII sowie der schulbezogenen Ganztagsbetreuung diskutieren durften. Darüber hinaus bedanken wir uns für das von der Expert:innenkommission des 17. Kinder- und Jugendberichts entgegengebrachte Vertrauen, dem wir mit der vorliegenden Expertise gerecht zu werden versuchen. Persönlich wollen wir Karin Böllert und Philipp Sandermann von der Kommission und Andreas Mairhofer vom Deutschen Jugendinstitut für die ebenso unkomplizierte wie inhaltlich anregende Zusammenarbeit danken.

Unser letzter Dank gilt denjenigen Unterstützer:innen im Hintergrund, ohne die wir diese Expertise niemals im gegebenen Zeitrahmen hätten fertigstellen können. Hier gilt unser großes Dankeschön Nikolai Schayani, der uns durch unzählige Recherchen sowie statistische Aufbereitungen unterstützte, sowie Leonie Morlok, die uns in der besonders nervenzehrenden Korrektur- und Formatierungsarbeit bei der Fertigstellung des Projekts eine große Hilfe war.

Und nun wünschen wir viel Spaß und spannende Einsichten bei der Lektüre!

Sebastian Rahn und Mirjana Zipperle

Inhalt

1 Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule – Versuch einer Systematisierung 7

1.1 Bisherige Perspektiven auf das Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe und Schule 7
1.2 Vorgehen in der vorliegenden Expertise 8

2 Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule 11

2.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes 12
2.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs 16
2.2.1 Kinder- und Jugendarbeit und Schule 16
2.2.2 Jugendsozialarbeit und Schule 18
2.3 „Kooperation unter Vorbehalt “ oder „vorbehaltlose Kooperation“? – Zusammenfassung zu den unterschiedlichen Schulbezügen von KJA und JSA 19

3 Hilfen zur Erziehung und Schule 20

3.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes 22
3.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs 28
3.2.1 Zusammenhang von Schul(er)leben und Hilfe(er)leben 29
3.2.2 Ganztagsschulen, sonderpädagogische Schulen und inklusiv beschulte Kinder als besonders nahliegende Kooperationsfelder der HzE? 30
3.2.3 HzE und sonderpädagogische Schulen sowie Unterstützung von inklusiv beschulten Kindern 32
3.2.4 Veränderung fachlicher Standards von HzE am Ort Schule am Beispiel Hilfeplanung 33
3.3 Hochrelevante Bezüge, punktuelle Kooperationen und fehlende empirische wie konzeptionelle Klärungen? – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld 34

4 Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII 36

4.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes 37
4.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs 42
4.2.1 Kein deutlich erkennbares Kinder- und Jugendhilfeprofil in der Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII? 42
4.2.2 Gelingen einer Profilklärung im multiprofessionellen Gefüge 44
4.2.3 Kinder- und Jugendhilfe als Ausfallbürge des Versuchs eines inklusiven Schulsystems 45
4.3 „Ausfallbürge“ ohne Jugendhilfeprofil? – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld 46

5 Schulbezogene Kindertagesbetreuung im Kontext der Ganztagsschule 47

5.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes 47
5.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs 53
5.2.1 Multiprofessionelle Kooperationen 53
5.2.2 Sichtweisen der Adressat:innen 55
5.2.3 Fachliche Entwicklungsperspektiven 56
5.3 Unterschiedliche Strukturen, unklare Verortungen und eindeutige Positionierungen – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld 59

6 Schulsozialarbeit 60

6.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes 61
6.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs 65
6.2.1 Schulsozialarbeit als eigenständiges Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule 65
6.2.2 Kooperationsanforderungen im multiprofessionellen Gefüge nach innen und außen 68
6.2.3 Gelingensbedingung schulsozialarbeiterischer Fachlichkeit 69
6.3 Struktureller „Flickenteppich“ und Herausforderungen fachlicher Profilschärfung – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld 71

7 Eine „Landschaft in Bewegung“ – Fazit zum Versuch einer Systematisierung der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule 72

8 Literaturverzeichnis 81

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 89

1 Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule – Versuch einer Systematisierung

Die Angebotslandschaften der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) sind angesichts der föderalen Struktur und der Gesamtverantwortung bei den örtlichen öffentlichen Trägern strukturell und aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse, in denen die KJH in den vergangenen Jahren eingebettet war, grundsätzlich ein heterogenes oder gar unübersichtliches Feld (vgl. Böllert 2018; Pothmann 2021). Wird dabei der Fokus auf die Zusammenarbeit von Jugendhilfe- und Schulsystem gelenkt, treten weitere Faktoren hinzu, die diese Heterogenität zusätzlich erhöhen, wie etwa die Kultushoheit der Länder, die unterschiedlichen Schulformen sowie die Vielzahl unterschiedlicher Kooperationsanlässe und -formen. Gleichzeitig erscheint es genau aufgrund dieser in den letzten Jahren noch zunehmenden Vielfalt der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule – z. B. in der Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2022), der Betreuung im Rahmen von Ganztagsschulen (GTS) (vgl. beispielsweise Graßhoff/Sauerwein 2021a) oder den Hilfen zur Erziehung (HzE) (vgl. Maykus u. a. 2023) – erforderlich, nach der tatsächlichen Umsetzung von Kooperationsbezügen und multiprofessioneller Zusammenarbeit, nach der finanziellen sowie personellen Involvierung der KJH an Schule sowie nach der Orientierung an den fachlichen Standards des SGB VIII in entsprechenden Kontexten zu fragen.

Mit dieser Zielsetzung werden in der vorliegenden Expertise unterschiedliche Arbeitsfelder der KJH betrachtet. Dabei werden sowohl statistische Befunde zur Zusammenarbeit mit Schule als auch Perspektiven aus dem Fachdiskurs herangezogen, um ein möglichst umfängliches Bild der ausdifferenzierten Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule zu erhalten. Gleichzeitig kann eine Charakterisierung dieser Landschaft aufgrund der genannten Heterogenität nur als Systematisierungsversuch erfolgen, der der Diffusität und der teilweise eingeschränkten Datenlage zu entsprechenden Kooperationsbeziehungen Rechnung zu tragen hat.

1.1 Bisherige Perspektiven auf das Verhältnis von Kinder- und Jugendhilfe und Schule

Parallel zur Intensivierung und Pluralisierung der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule wurden in den letzten Jahren mehrere Ansätze entwickelt, um das Verhältnis von Jugendhilfe- und Schulsystem theoretisch-konzeptionell zu rahmen. Insbesondere die Konzepte der „Ganztagsbildung“ (Coelen 2002; Coelen/Otto 2008) sowie der „kommunalen Sozialpädagogik“ (Maykus 2017) lassen sich als Beispiele hierfür anführen, versuchen sie doch, die „traditionelle Konflikthaltung insbesondere zwischen Schul- und Sozialpädagogik“ (Coelen/Otto 2008, S. 17) aufzulösen bzw. eine „kooperationsoffene Eigenständigkeit“ (Maykus 2017, S. 158) der KJH in Bezug auf Schule herzustellen und insgesamt auf eine stärkere Verzahnung unterschiedlicher Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen hinzuwirken. Daneben gibt

es den, weniger ausschließlich aus der KJH bzw. Sozialpädagogik forcierten, Diskurs um die Möglichkeiten und Grenzen von Multiprofessionalität im Erziehungs- und Bildungssystem, der aus der Perspektive von verschiedenen pädagogischen Teildisziplinen nach Bezügen zwischen den unterschiedlichen Akteuren fragt (vgl. Bauer 2018; Thieme/Silkenbeumer 2017). In neuerer Zeit wurden diese übergreifenden Entwürfe zunehmend durch arbeitsfeldspezifische Entwürfe ergänzt, die eine fachliche Profilierung der KJH z. B. bezüglich der Ganztagsschule (vgl. Sauerwein 2021) oder der Schulsozialarbeit (vgl. Emanuel 2017) fordern. Deutlich wird schon an dieser Stelle, dass die, Anfang der 2000er Jahre noch deutlich sichtbaren, grundsätzlich kooperationskritischen Stimmen (vgl. Merchel 2005) – zugespitzt in dem Satz „Alles, was Schule anfasst, wird zur Schule“[1] – scheinbar verstummt sind, bzw. nur noch als Referenzpunkte, aber nicht als konzeptionelle Grundlage der Weiterentwicklung der KJH herangezogen werden. Die systematische Betrachtung von Unterschieden ist in ein Ausloten der produktiven Verbindungen im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für das Aufwachsen übergegangen.

Neben diesen stärker theoretisch fundierten Perspektiven finden sich im Fachdiskurs auch Analysen, die das Verhältnis von KJH und Schule entlang der Systematisierung von Arbeitsfeldern im SGB VIII in den Blick nehmen und dabei unterschiedliche Formen der Kooperation voneinander differenzieren (vgl. Krüger/Stange 2009, S. 18f.; Spies 2018b, S. 758ff.). Hier wird deutlich, dass erstens der Begriff „Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule“ nicht nur die am Ort Schule verankerten Angebote der KJH umfasst, sondern auch in Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule durchgeführte Formate, die z. T. innerhalb der Schule, aber auch überwiegend oder vollständig außerhalb des Schulgeländes stattfinden können, wie etwa ‚schulnahe‘ Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (KJA) oder die Ganztagsbetreuung im Hort (vgl. Spies 2018b, S. 759f.). Auch gibt es zweitens nicht nur feste und dauerhaft verankerte Kooperationen, sondern auch unregelmäßige, punktuelle sowie fall- oder projektbezogene Zusammenarbeit zwischen KJH und Schule, wie etwa in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Kliche/Täubig 2019b) oder der Erziehungs- und Familienberatung (vgl. Krüger/Stange 2009, S. 18). Die Frage, ob Jugendhilfeangebote in ihren Bezügen zur Schule noch einen externen Ort für ihr organisationales und professionelles Selbstverständnis haben, scheint hierbei zentral. Und drittens ist schließlich zwischen den Arbeitsfeldern zu unterscheiden, in denen es vorrangig um ‚Klärungen von Kooperationsbezügen‘ zwischen KJH und Schule geht und denjenigen, in denen die ‚Positionierung in multiprofessionellen Settings‘ zur zentralen Frage wird.

1.2 Vorgehen in der vorliegenden Expertise

In der vorliegenden Expertise wird an die genannte arbeitsfeldspezifische Betrachtung entlang der gängigen Systematisierung der Arbeitsfelder der Kinder- und Ju-

[1] Dieser Satz wird Albert Scherr als Äußerung auf einer Tagung zugeschrieben.

gendhilfe (z. B. Kinder- und Jugendhilfereport; vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021) angeknüpft und gleichzeitig versucht, die im Fachdiskurs vorhandenen sowohl theoretisch-konzeptionellen wie auch empirischen Beiträge zu bündeln, um zentrale Facetten und Entwicklungslinien des jeweiligen Schulbezugs darzustellen. Dabei werden entsprechend der obigen Differenzierung zum einen Felder dargestellt, die mit Blick auf ihre Entwicklungsgeschichte und ihre aktuellen Schulbezüge vorrangig als Felder in Kooperationszusammenhängen zu analysieren sind (vgl. u. a. de Boer/Spies 2014; Pothmann/Tabel 2016; Zipperle 2016, 2021; Mairhofer u. a. 2022, S. 145ff.). Dies sind:

- Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) – Kapitel 2
- Hilfen zur Erziehung (§§ 27 bis 35, 41 SGB VIII) – Kapitel 3

Unter der Perspektive auf Felder der Multiprofessionalität werden ergänzend diejenigen Bereiche in Blick genommen, deren Angebote als Jugendhilfeangebote vorrangig am Ort Schule stattfinden und deren Existenz und Arbeitsweise somit grundsätzlich auf den schulischen Kontext bezogen ist und die auch in dieser Weise im Fachdiskurs perspektiviert werden (vgl. u. a. Bauer 2013; Zankl 2017; Kunze/Silkenbeumer 2018; Hochfeld/Rothland 2022; Speck 2022):

- Eingliederungshilfen/Schulbegleitung (§ 35a SGB VIII)[2] – Kapitel 4
- Schulbezogene Kindertagesbetreuung im Kontext der Ganztagsschule (22 bis 24 SGB VIII) – Kapitel 5
- Schulsozialarbeit (§ 13a SGB VIII) – Kapitel 6

Bei allen Arbeitsfeldern wird zunächst versucht – soweit basierend auf entsprechenden Publikationen (vgl. z. B. Fendrich u. a. 2021; Autor;innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) möglich – einen statistischen Überblick zur quantitativen Relevanz der Kooperationsbezüge zu geben und diesen in Kombination mit den jeweiligen Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes zu erörtern. Ergänzend werden jeweils zentrale Diskurslinien im Fachdiskurs sowie punktuell exemplarisch Praxis- und Forschungsbeispiele zur Veranschaulichung dargestellt.[3] Die einzelnen Kapitel

[2] Schon bei den Angeboten, die als Eingliederungshilfen z. B. nach § 35a SGB VIII gewährt werden, ist diese Unterscheidung des Erbringungsortes differenzierter zu betrachten. z. B. sind bei stationären Angeboten nach § 35a SGB VIII eher Kooperationsfragen die zentrale Perspektive, während bei Schulbegleitungen/Schulassistenz die multiprofessionelle Positionierung zu betrachten ist. Da vorliegend vorrangig der Fokus auf Schulbegleitungen gerichtet wird, erfolgt eine Zuordnung zu den Feldern der Multiprofessionalität.

[3] Da es sich bei den Arbeitsfeldern Schulbezogene Kindertagesbetreuung im Kontext der Ganztagsschule sowie Eingliederungshilfen/Schulbegleitung um vergleichsweise besonders dynamische sowie multiprofessionelle Settings mit einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure handelt, wurden zu beiden Feldern Interviews mit Experten durchgeführt. Für das Feld der Ganztagsbetreuung wurde mit Markus Sauerwein gesprochen, für das Feld der Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII mit Albrecht Rohrmann. Beiden Experten danken wir sehr herzlich für Ihre Zeit und die mit uns geteilten Perspektiven, durch die wir einen vertieften Einblick und ein besseres Verständnis der Zusammenhänge im jeweiligen Arbeitsfeld erlangen konnten.

lassen sich also einerseits als jeweils eigenständige Analysen lesen. Zusammengenommen stellen sie andererseits den angekündigten Versuch einer Systematisierung der Jugendhilfeangebotslandschaft am Ort Schule dar, dessen Ergebnisse im letzten Kapitel bilanziert werden.

2 Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit an Schule

Als Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe haben sowohl die KJA als auch die Jugendsozialarbeit (JSA) zusammen mit der Schulsozialarbeit sowie dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz im ersten Abschnitt des SGB VIII (§§ 11–15) ihre rechtliche Grundlage. Im Gesamtspektrum der Kinder- und Jugendhilfe stellen KJA und JSA vergleichsweise niederschwellige und sowohl hinsichtlich des Adressat:innen-Kreises als auch hinsichtlich konkreter Angebotsinhalte flexible Arbeitsfelder dar (vgl. Patjens 2020, S. 44), weshalb es sich anbietet, ihr gegenwärtiges Verhältnis zum Schulsystem in einem gemeinsamen Kapitel zu betrachten. Darüber hinaus wird die Schulsozialarbeit als der Jugendsozialarbeit zugerechnetes Tätigkeitsfeld (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, S 35) und als „intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule" (Bolay/Iser 2016, S. 142) in der vorliegenden Expertise in einem eigenständigen Kapitel betrachtet. Da sich der Fachdiskurs zum Schulbezug in der JSA gleichzeitig weitgehend auf ebendiese Schulsozialarbeit fokussiert, erscheint es uns naheliegend, die weiteren Angebote der JSA kombiniert mit der KJA zu betrachten.

Gleichzeitig unterscheiden sich die unter beiden Begriffen gefassten Angebote sowie ihre jeweilige Rechtsgrundlage auch hinsichtlich zentraler Punkte. Das vom Begriff Kinder- und Jugendarbeit umrissene Arbeitsfeld hat seine bundesweite Rechtsgrundlage in den §§ 11 (Jugendarbeit)[4] und 12 SGB VIII (Förderung der Jugendverbände). Nach § 11 Abs. 2 SGB VIII umfasst die KJA sowohl Angebote für bestimmte Mitglieder als auch offene und Gemeinwesen bezogene Angebote. Sturzenhecker und Deinet (vgl. 2018, S. 694) beschreiben in diesem Zusammenhang die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und die Jugendverbandsarbeit als die zwei großen Teilbereiche des Arbeitsfeldes. Gleichzeitig ist Thole u. a. (2022, S. 132) zufolge die KJA ein „ausdifferenziertes, nicht auf ein Angebot oder ein Leistungsprofil zu fokussierendes sozialpädagogisches Handlungsfeld", das etwa auch Jugendkulturzentren, Kinder- und Jugendmuseen, mobile Angebote und pädagogisch betreute Spielplätze umfasst. Trotz dieser Breite lassen sich für die KJA bestimmte übergreifende Arbeitsprinzipien und Strukturcharakteristika identifizieren: Die Angebote richten sich an alle jungen Menschen (§ 11 Abs. 1 SGB VIII), sie sind offen, freiwillig sowie partizipativ und sie zielen ihrem gesetzlichen Auftrag nach auf die Förderung der Entwicklung, der Selbstbestimmung, der gesellschaftlichen Mitverantwortung sowie des sozialen Engagements von Kindern und Jugendlichen – kurz: auf den „Zusammenhang von personaler Autonomie und gesellschaftlich-sozialer Mitwirkung" (Sturzenhecker/Deinet 2018, S. 695).

[4] Obwohl im SGB VIII nach wie vor ausschließlich von „Jugendarbeit" gesprochen wird, setzt sich im Fachdiskurs (z. B bei Sturzenhecker/Deinet 2018; Thole u. a. 2022) zunehmend die Formulierung „Kinder- und Jugendarbeit" durch, was verdeutlicht, dass sich die Angebote (in unterschiedlicher Gewichtung) an Kinder und Jugendliche richten.

Im Unterschied dazu zielt die Jugendsozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII nicht auf alle Kinder und Jugendlichen, sondern vielmehr auf junge Menschen mit sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigung sowie einem erhöhten Unterstützungsbedarf und ihr Ziel liegt weniger in der emanzipatorischen Förderung von Selbstbestimmung und Mitwirkung als in der sozialen und schulischen sowie ausbildungs- und berufsbezogenen Integration ihrer Adressat:innen. Mit diesem Fokus auf Unterstützung und der gleichzeitig allgemein gehaltenen Leistungsbeschreibung des § 13 Abs. 1 SGB VIII befindet sich die JSA vom Angebotscharakter her zwischen der KJA und den HzE. Gleichzeitig weist Patjens (2020, S. 61) bezogen auf die Differenzierung in KJA und JSA darauf hin, dass „in der Praxis […] die Zuordnung einzelner Arbeitsfelder oder Leistungsangebote der Kinder- und Jugendarbeit[5] zu den Rechtsgrundlagen nicht immer eindeutig möglich" ist. Beispielsweise könnten ‚klassische' offene Einrichtungen auch Angebote der Jugendsozialarbeit durchführen und andersherum die tendenziell dem § 13 SGB VIII zugeordnete Mobile Jugendarbeit auch Veranstaltungen durchführen, die sich an alle jungen Menschen richten.

Im Folgenden wird danach gefragt, was basierend auf statistischen Befunden zum Verhältnis von KJA/JSA zur Schule ausgesagt werden kann (vgl. Abschnitt 2.1). Hierbei zeigen sich trotz der oben genannten Überschneidungen deutliche Unterschiede in den dominante Schulkooperationsformen zwischen KJA und JSA. Die darauffolgende Analyse des fachspezifischen Diskurses legt einen Schwerpunkt auf das ambivalent erscheinende Verhältnis der KJA (und insbesondere der OKJA) zu schulischen Kooperationsbezügen, während in der JSA die Arbeit an (und mit) Schulen, etwa in der Jugendberufshilfe, im Fachdiskurs als Themenkomplex weniger dominant bzw. als selbstverständlicher Bestandteil der sozialpädagogischen Tätigkeit erscheint (vgl. Abschnitt 2.2).

2.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes

Als ein rechtlich explizit auf die schulische und ausbildungs- bzw. berufsbezogene Integration fokussiertes Arbeitsfeld hat die JSA bereits ihrem Auftrag nach einen inhaltlichen Bezug zum Schulsystem. In der bisherigen Kinder- und Jugendhilfestatistik schlägt sich dieser Bezug vor allem im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit nieder, dass 2018 einen Umfang von 52,4 Prozent der bundesweit für Jugendsozialarbeit eingesetzten Personalressourcen (8.979 Vollzeitäquivalente) beanspruchte (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021). Allerdings erhielt die Schulsozialarbeit im Zuge der Reform des SGB VIII mit dem § 13a SGB VIII eine eigenständige Rechtsgrundlage (vgl. Eckert/Bassarek 2021) und wird aufgrund ihrer Zentralstellung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vorliegend in einem eigenständigen Kapitel behandelt (vgl. Kapitel 6). Darüber hinaus kooperiert die JSA mit

[5] Hier werden sowohl Angebote der JSA als auch der KJA adressiert.

Schule etwa im Rahmen der ausbildungsbezogenen Jugendsozialarbeit (z. B. Jugendberufsagenturen[6]; vgl. unteres Praxisbeispiel), die bezogen auf die Vollzeitäquivalente 25,4 Prozent der JSA umfasst. Und auch die weiteren Felder der unterkunftsbezogenen Jugendsozialarbeit („Jugendwohnen"), die jungen Heranwachsenden eine Unterkunft während ihrer schulischen oder beruflichen Ausbildung ermöglicht,[7] und der Eingliederungsarbeit für Migrant:innen sind in unterschiedlichem Maße in ihrer Arbeit auf Schule bezogen, etwa in der Zusammenarbeit mit Berufsschulen.

Praxisbeispiel: Die Jugendberufsagentur Neunkirchen (nach: Gerber 2016)

Unter dem Begriff der „Jugendberufsagenturen" wurden bundesweit in den letzten Jahren Einrichtungen gegründet, in deren Rahmen Angebote für junge Menschen zur Unterstützung im Übergang Schule-Beruf aus drei verschiedenen Rechtskreisen (SGB II, III und VIII) gebündelt werden. Dabei ist danach zu fragen, inwieweit hier die JSA hier als gleichberechtigter Kooperationspartner auftritt und welche Bezüge zur Schule in diesem Arbeitsfeld hergestellt werden.

Ein Beispiel hierfür bietet die Jugendberufsagentur Neunkirchen, die durch eine Kooperation von Kreisjugendamt, Agentur für Arbeit und Jobcenter entstanden ist. In einem Beitrag zu diesem Praxisbeispiel werden die **strukturellen** Schwierigkeiten beschrieben, angesichts der „Patchwork-Finanzierung" (Gerber 2016, S. 46) der JSA als verlässlicher Partner mit kontinuierlicher Personalplanung aufzutreten. Die fehlende Finanzierungssicherheit erschwert es, (Nachwuchs-)Personal langfristig für die JSA in der Jugendberufsagentur zu gewinnen und eine fachliche Identifikation mit den Aufgaben herzustellen.

Innerhalb der Jugendberufsagentur wird das **fachliche Profil** der JSA durch das Jugendberatungszentrum KOMPASS vertreten, dass neben den jeweiligen Teams U25 des Jobcenters und der Agentur für Arbeit als eigenständige Organisationseinheit agiert, einen besonderen Fokus auf den Übergang Schule-Beruf richtet und wiederum aus drei Komponenten besteht: Einer Clearingstelle mit allgemeiner Beratung und Case Management, Sozialer Arbeit in staatlichen Berufsbildungszentren und einer Netzwerkstelle zur Überprüfung des Verbleibs von Schulabgänger:innen. In diesen drei Bereichen ist die **Kooperation mit Schule** integraler Bestandteil der Arbeit der JSA. So ist die Jugendberufsagentur regelmäßig an den allgemeinbildenden Schulen präsent, um Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf frühzeitig zu identifizieren.

6 Für eine kritische Analyse dieser Jugendberufsagenturen, (vgl. Panitzsch-Wiebe 2016).

7 Das Jugendwohnen wird allerdings nicht bundesweit einheitlich als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe angeboten. Für das Jahr 2020 werden in der amtlichen Statistik 342 entsprechende Einrichtungen berichtet (Statistisches Bundesamt 2022a, S. 7)

Des Weiteren gibt es ein Tandem-System, in dem die Berufsberatung am Schulstandort durch eine*n CaseManager:in der Jugendberufshilfe ergänzt wird, sowie Förderkonferenzen an den Gemeinschaftsschulen, an denen sich die Akteure aus Schul- und Jugendhilfe bzw. Berufsförderungsbereich zu möglichen Handlungsbedarfen abstimmen können. Und auch nach dem Übergang in z. B. eine berufliche Ausbildung kooperiert die Jugendberufsagentur etwa mit den Berufsschulen, um die Auszubildenden in ihrem Bildungsweg zu unterstützen.

Dieses Praxisbeispiel verdeutlicht einerseits, dass die Kooperation von JSA und Schule oftmals bereits aus der **Anlage** des jeweiligen Projekts erforderlich wird und eingebettet ist in ein bereichsübergreifendes Ziel, wie der Unterstützung junger Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf. Andererseits wird hier aber auch deutlich (z. B. hinsichtlich der temporären Finanzierung), dass die JSA in entsprechenden Kooperationszusammenhängen vor der Herausforderung steht, ihr **jugendhilfespezifisches Profil** und den damit verbundenen weiten Blick auf die Herausforderungen und Lebenslagen junger Menschen gegenüber – strukturell potenziell bessergestellten – Kooperationspartnern (z. B. Schule, Jobcenter) zu behaupten.

Auch die KJA weist bereits in ihrer Rechtsgrundlage einen Schulbezug aus, wenn im § 11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII von schulbezogener Jugendarbeit als einem Schwerpunkt die Rede ist. Gleichwohl wird die Kooperation mit Schule in der KJA kritischer betrachtet als im Jugendsozialarbeitsdiskurs (vgl. Abschnitt 2.2.1), auch wenn sich inzwischen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit entwickelt haben. So unterscheiden Deinet u. a. (vgl. 2010, S. 119ff.; Sturzenhecker/Deinet 2018, S. 705) zwischen a) einer befristeten und thematisch fokussierten Projektkooperation in der Schule, b) einer im Kontext der Ganztagsschule verorteten kontinuierlichen Kooperation, c) Veranstaltungen mit Schüler:innen in der Jugendeinrichtungen sowie d) einer jugendarbeitsübergreifenden Stadtteilkooperation. (vgl. Deinet/Muscutt, 2021, S. 617f.) beschreiben ergänzend Kinder- und Jugendeinrichtungen in Schulzentren als eine neue, auch baulich verankerte Verschränkung von KJA und Schule, die hinsichtlich ihrer fachlichen Eignung (Heranrücken an den im Aufwachsen zentralen „Lebensort Schule“ vs. Indienstnahme für schulische Belange) kontrovers diskutiert wird.

Hinsichtlich statistischer Befunde ist die Entwicklung dieser Kooperationsbezüge allerdings uneindeutiger: So unterscheidet die Kinder- und Jugendhilfestatistik bezogen auf die KJA zwischen (1) offenen und (2) gruppenbezogenen Angeboten sowie (3) Veranstaltungen und Projekten (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, S. 32). Für diese drei Bereiche wird seit dem Jahr 2015 der Anteil an Angeboten mit Schulkooperationen berichtet, was sowohl einen Vergleich als auch vorsichtige Rückschlüsse auf Entwicklungstendenzen zulässt. So ist der Anteil an Angeboten mit Schulkooperationen bei den offenen Angeboten im Jahr 2019 mit 28,0 Prozent am höchsten, wobei diese Quote seit 2015 (30,0 %) tendenziell stabil ist. Auf dem zweiten Platz liegen die gruppenbezogenen Angebote, bei denen 23,9 Prozent mit Schule kooperieren. Dieser Anteil ist seit 2015 (15,0 %) deutlich um

etwa das Anderthalbfache angestiegen, während für die dritte Gruppe der Veranstaltungen und Projekte der Anteil mit Schulkooperationen (14,6 %) tendenziell seit 2015 (15,0 %) stagniert. Zwei vorläufige Entwicklungstendenzen lassen sich aus diesen Zahlen ableiten:

- Die Kooperation mit Schule ist in allen Angebotsbereichen der KJA immer noch eher die ‚Ausnahme' als der „Regelfall" Offene Angebote – vermutlich insbesondere größere offene Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen – kooperieren zwar vergleichsweise häufiger mit Schule, aber auch hier sind es weniger als ein Drittel der Angebote und ein deutlicher Anstieg ist in den zurückliegenden Jahren nicht erkennbar.
- Eine vergleichsweise deutliche Zunahme zeichnet sich dagegen bei den gruppenbezogenen Angeboten der KJA ab. Eine Erklärung hierfür könnte in der gestiegenen Beteiligung der KJA im Ganztag liegen. So gaben im Jahr 2018 bei der DJI-Jugendzentrumsbefragung 30 Prozent der befragten Einrichtungen an, Angebote der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder im Rahmen des Ganztags zu unterbreiten (Mairhofer u. a. 2022, S. 147). In einer Befragung von Einrichtungen der KJA in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2019 sind es sogar 46,2 Prozent der befragten Einrichtungen, die mit Schulen im Rahmen des Ganztags kooperieren (Icking 2021, S. 303). Beispiele hierfür sind u. a. die Beteiligung am Ganztag oder eine pädagogische Übermittagsbetreuung. Darüber hinaus ist interessant, dass 25,6 Prozent der befragten Einrichtungen ein schulbezogenes Angebot vorhalten, ohne hierfür mit der Schule zu kooperieren, z. B. eine Hausaufgabenbetreuung oder eine gezielte Unterstützung bei Schulproblemen.

Somit weisen die NRW-spezifischen Befunde von Icking (2021) nicht nur auf die potenziell gestiegene Bedeutung der Zusammenarbeit von KJA und Schule im Kontext des Ganztagsausbaus hin. Auch deutet sich eine grundsätzliche Schwierigkeit an, die quantitative Bedeutung der Schulkooperationen basierend auf den amtlich verfügbaren Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik angemessen einschätzen zu können. Gleichzeitig weisen die verfügbaren Daten auch für die KJA eine in den letzten Jahren weitestgehend kontinuierliche, wenn auch keineswegs durchweg dominant verbreitete Bezugnahme auf Schule hin.[8] Dieser Bezug erscheint damit zusammengefasst in der KJA nicht nur weniger eine „Selbstverständlichkeit" wie in der JSA, auch wird er im Fachdiskurs durchaus ambivalent und kritisch begleitet, wie der folgende Abschnitt darlegt.

[8] Peucker u. a. (2020, S. 392) diagnostizieren in diesem Zusammenhang eine gewisse „Zurückhaltung" der KJA, da angesichts des Ausbaus der Ganztagsschulen ein Anstieg der Kooperationen zu erwarten gewesen wäre.

2.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs

2.2.1 Kinder- und Jugendarbeit und Schule

So wird im Hinblick auf die Kooperation von KJA und Schule einerseits, wie Thole, Pothmann und Lindner (vgl. 2022, S. 179) aus einer Zusammenfassung des Fachdiskurses resümieren, das Potenzial gesehen, neue potenzielle Nutzer:innengruppen zu erschließen, Kindern und Jugendlichen alternative Bildungsoptionen zu eröffnen und die eigene Angebotsstruktur erweitern und ausdifferenzieren zu können. Spies (2018b, S. 760) sieht entsprechende Kooperationen sogar mit dem Auftrag ausgestattet, das „schulische Bildungsverständnis [zu] erweitern und das Spektrum der pädagogisch zu begründenden Angebote innerhalb des Gesamtkonzepts einer Schule sowie die Chancen der individuellen Förderung [zu] vergrößern." Für die Realisierung entsprechender sozialräumlicher Kooperationsbezüge zwischen KJA und Schule wird wiederum der Schulsozialarbeit eine Scharnierfunktion zugesprochen (vgl. Abschnitt 6.2.2), da letztere zwischen den schulischen Logiken und der den Arbeitsprinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipativität folgenden KJA zu vermitteln vermag (vgl. Zipperle 2021; Maier u. a. 2023).

Diesen (leicht) optimistischen Perspektiven auf die Kooperationsbezüge stehen jedoch innerhalb des Fachdiskurse zahlreiche[9] kritische Stimmen gegenüber, die – teilweise basierend auf den Erfahrungen aus Modellprojekten – bei einer Kooperation mit Schule einen Profilverlust der KJA und eine Annäherung an schulisches Lernen befürchten (vgl. Sturzenhecker u. a. 2014; Lembeck und Lindenberg 2015; Sturzenhecker/Deinet 2018). Zudem gaben bei der bereits oben genannten DJI-Jugendzentrumserhebung 2018 lediglich knapp die Hälfte (48 %) der befragten Einrichtungen an, durch ein Engagement in der schulbezogenen Nachmittagsbetreuung auch mehr Nutzer:innen in den anderen Angebotsbereichen gewonnen zu haben (Mairhofer u. a. 2022, S. 158).[10] Auch weitere, empirisch-ethnographisch ausgerichtete Studien artikulieren eine tendenziell kritische Perspektive auf die Annäherung von (O)KJA und Schule und machen gleichzeitig deutlich, dass der Fachdiskurs zu diesem Thema inzwischen auf eine breitere empirische Basis aufbauen kann:

9 Die vorliegende Zusammenstellung hat aufgrund der Vielzahl und Vielfältigkeit dieser Stimmen nicht den Anspruch, den Fachdiskurs zur Zusammenarbeit von KJA und Schule vollumfänglich abzubilden. Vielmehr zielt die Darstellung darauf, die gegenüber Schulkooperationen übergreifend tendenziell skeptische Haltung vonseiten der Kinder- und Jugendarbeitswissenschaft herauszuarbeiten, die Zipperle (2021, S. 1039) mit der Figur einer „Kooperation unter Vorbehalt" beschreibt.

10 Diese Erhebung enthält weitere interessante Befunde, die sich in unterschiedliche Richtungen interpretieren lassen (Mairhofer u. a. 2022, S. 158): So geben einerseits 20 Prozent der Einrichtungen an, dass durch die Nachmittagsbetreuung das Prinzip der Freiwilligkeit in ihrer Einrichtung in Frage gestellt wird, andererseits berichten 24 Prozent von einem Ausbau vorhandener Angebote durch die Nachmittagsbetreuung (und nur 8 Prozent von einer Verringerung von Angeboten.) Zudem geben 31 Prozent der Jugendzentren an, dass das Engagement in der Betreuung zu einer besseren Vernetzung in der Kommune geführt habe.

Forschungsbeispiel: Ethnographische Einblicke in die Kooperation von OKJA und Ganztagsschule

So diagnostiziert etwa **Gosse** (2021, S. 75; vgl. auch Gosse 2020) in einer umfangreichen ethnographischen Studie, die sowohl einen **Kindertreff im Jugendzentrum, eine Schulkinderbetreuung im Jugendzentrum als auch ein Betreuungsangebot an der Schule** betrachtet, bereits bei der im Jugendzentrum – also in der Einrichtung der KJA – verorteten Schulkinderbetreuung einen „erheblichen Bedeutungsverlust der Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit, Interessenorientierung". Vielmehr folgt die Ausgestaltung dieses Angebots weitgehend Betreuungslogiken (z. B. verpflichtende Teilnahme am Mittagessen, Anwesenheitspflicht bis 15:30 Uhr) sowie schulbezogenen Praktiken (Imitation von Unterricht in der Hausaufgabenzeit). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie bezogen auf ein Betreuungsangebot des Jugendzentrums im Schulgebäude, wobei sich hier Kontroll- und Disziplinarpraktiken noch enger an der schulischen Ordnung orientieren, auch wenn es die Fachkräfte durch ein Einfügen in die Alltagswelt der Adressat;innen und eine Distinktion von Schule schaffen, Gemeinschaftserlebnisse und Vertrauensbeziehungen zu den Jugendlichen zu initiieren (vgl. Gosse 2021, S. 77f.).

Ebenfalls mit Blick auf die Kooperation von OKJA und Schule identifiziert *Rother* (2018, S. 283) in einer Untersuchung zu den **Orientierungen pädagogischer Akteure im Ganztag** für das beteiligte offene Kinderhaus einen Fokus auf „ein Reparieren im Umgang mit als defizitär gerahmten Kindern". Hierbei wird die Offenheit als Arbeitsprinzip dahingehend eingeschränkt, dass sich die Angebote auf diejenigen Kinder konzentrieren, denen ein Defizit attestiert wird. Über die Behauptung einer möglichen ‚Reparatur' dieser Defizite legitimiert sich das beteiligte Kinderhaus gegenüber Schule und sichert damit seine Existenzberechtigung, es übernimmt damit jedoch auch gleichzeitig die „Beschulbarkeit" als Zielnorm des eigenen pädagogischen Handelns.

Diese und weitere Studien sowie Positionierungen im Fachdiskurs kumulieren stellenweise in scharfen Abgrenzungsversuchen, wie etwa der Warnung von Scherr und Sturzenhecker (2014, S. 370), zum „billigen Dienstleister" von Schule zu werden und deren defizitorientierte Perspektive zu übernehmen. Hinsichtlich letzterer wird auch auf die Differenz von KJA und JSA hingewiesen. So warnen Schwanenflügel und Walther (2015) vor einer „Verjugendsozialarbeiterisierung" der Kinder- und Jugendhilfe und unterscheiden dabei eine aneignungs- und anerkennungsförderliche Perspektive, die den Maximen der Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipativität der KJA entspricht, von einer kompensationsorientierten Haltung, wie sie den Autor:innen zufolge (gegenwärtig) in der Jugendsozialarbeit dominiert. Diese Warnrufe verbinden sich stellenweise mit bestimmten Forderungen, wie etwa einer strikten Ausrichtung der Kooperationen an den eigenen Prinzipien, einer Einforderung entsprechender struktureller Rahmenbedingungen, einer Reflexion von Betreuungs- und Kontrollsettings sowie zu den eigenen Zuständigkeiten und allgemein eine Schärfung des Profils der KJA in ihrer Zusammenarbeit mit Schule (vgl. z. B. Gosse 2021,

S. 79; Thole u. a. 2022 S. 179; Mairhofer u. a. 2022, S. 145ff.). Somit kann zusammenfassend und im Anschluss an Zipperle (2021, S. 1039) die Zusammenarbeit von KJA und Schule als eine „Kooperation unter Vorbehalt" bezeichnet werden, die im Fachdiskurs einerseits erkannt und mit gewissen Chancen versehen wird, die andererseits jedoch hinsichtlich ihrer bisherigen Realisierung – stellenweise deutlich – kritisiert und für die KJA als „riskantes Unterfangen" dargestellt wird, in dem sie ihr eigenes Profil zu verlieren droht.

2.2.2 Jugendsozialarbeit und Schule[11]

Gegenüber diesem im Grundtenor kritischen Diskurs zur Kooperation von KJA und Schulsozialarbeit fällt bei einer kursorischen Betrachtung entsprechender Publikationen zur Jugendsozialarbeit deren „pragmatische" Perspektive in der Zusammenarbeit mit Schule auf. JSA wird an vielen Stellen als relevanter Partner von Schule zur Bearbeitung von schul- und berufsbezogenen Themen betrachtet, etwa bezogen auf die Bewältigung des Übergangs von Schule in den Beruf von „schwer erreichbaren" jungen Menschen (vgl. Gurr u. a. 2016). Diskussionen zur Ausgestaltung von Kooperationsverhältnissen werden auf der fachlich-disziplinären Ebene zwar auch geführt (z. B. bezogen auf die oben genannten Jugendberufsagenturen; vgl. Ruth/Stöbe-Blossey 2020) und es wird auf eine den Prinzipien des SGB VIII folgende Jugendsozialarbeit hingewiesen (z. B. in der Jugendberufshilfe: vgl. Umbach 2017). Aber zum einen erscheint hierbei die Positionierung gegenüber den arbeitsweltbezogenen Akteuren (z. B. Jobcenter) im gegenwärtigen Diskurs stärker ausgeprägt als die Verhältnisbestimmung zur Schule und zum anderen geht es hier weniger um eine grundsätzliche Kritik am Kooperationsverhältnis als vielmehr um punktuell fokussierte Positionierungen.

Somit lässt sich im Gegensatz zur KJA („Kooperation unter Vorbehalt") für die JSA tendenziell eher von „vorbehaltlosen Kooperation" mit Schule sprechen, die als essenzieller Bestandteil der schulischen und beruflichen Integration junger Menschen angesehen und daher weitgehend ‚normalisiert' bzw. nicht zum Gegenstand fachlicher Kritik wird. Vielmehr konzentriert sich der – auch kritisch geführte – Fachdiskurs zur Kooperation von JSA und Schule weitgehend auf das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 6).

[11] Dieser Abschnitt fällt im Verhältnis zum Vorherigen deutlich kürzer aus, da sich in unserer Literaturrecherche unter Ausklammerung der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 6) nur vergleichsweise wenige Perspektiven finden ließen, die explizit auf das Verhältnis von Jugendsozialarbeit und Schule Bezug nehmen.

2.3 „Kooperation unter Vorbehalt “ oder „vorbehaltlose Kooperation“? – Zusammenfassung zu den unterschiedlichen Schulbezügen von KJA und JSA

Somit lässt sich resümieren: Die Kooperationen mit Schule haben in der KJA und der JSA einen stark unterschiedlichen Charakter, was sowohl in den divergierenden Rechtsgrundlagen der §§ 11und 13 SGB VIII als auch hinsichtlich Angebotslandschaft und Fachdiskurs deutlich wird. So hat die JSA nach § 13 SGB VIII gewissermaßen einen auftragsimmanenten Schulbezug und dementsprechend basiert ein Großteil der Angebote auf der Kooperation mit Schule und mit anderen Akteuren (z. B. Jobcenter). Dieser Bezug wird im Fachdiskurs zwar inhaltlich, aber nicht grundsätzlich diskutiert.

Der KJA lässt sich dagegen – trotz dem im § 11 SGB VIII erfolgenden Hinweis auf schulbezogene Jugendarbeit – eine auftragsimmanente Distanz zur Schule und deren Logiken attestieren, da Letztere einen prinzipiellen Widerspruch zu den die KJA prägenden Prinzipien von Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipativität aufweisen. Daher werden entsprechende Kooperationsbezüge im Fachdiskurs zur KJA auch stärker grundsätzlich reflektiert. Inwieweit Schulkooperationen bisher tatsächlich stattfinden, lässt sich bundesweit nur eingeschränkt beantworten. Der Kinder- und Jugendhilfestatistik folgend sind diese Kooperationen nur bei etwa einem Sechstel bis einem Drittel der Angebote vorhanden. Gleichzeitig deuten der Anstieg bei den gruppenbezogenen Angeboten, die zu erwartenden Entwicklungen im Rahmen der Ganztagsschule (vgl. Kapitel 5) sowie die teilweise ohne Schulkooperation stattfindenden schulbezogenen Angebote (z. B. Hausaufgabenbetreuung) in der KJA darauf hin, dass Schule in vielen Einrichtungen inzwischen und zukünftig einen relevanten Bezugspunkt darstellt – allerdings dem Fachdiskurs folgend und im Unterschied zur JSA als „Kooperation unter Vorbehalt“ , die sich an den Prinzipien der KJA orientieren sollte.

3 Hilfen zur Erziehung und Schule

Hilfen zur Erziehung sind ein Überbegriff für ganz unterschiedliche Angebote an junge Menschen und deren Erziehungsberechtigte, bei denen „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet und die Hilfe für seine*ihre Entwicklung geeignet und notwendig ist (§ 27, Abs. 1 SGB VIII)“ (Oelerich 2020, S. 848). Die Hilfen sollen laut den §§ 27ff. SGB VIII die jungen Menschen und ihre Familien bedarfsgerecht unterstützen, wodurch sich mittlerweile eine breites Repertoire an verschiedenen Erbringungsformen von ambulanten, teilstationären bis stationären Hilfen, von Einzelangeboten bis Angeboten für Gruppen mit familienunterstützender, -ergänzender, oder familienersetzender Funktion etabliert hat, sodass die Frage nach der Kooperation von HzE und Schule diese Vielfältigkeit berücksichtigen muss und nicht pauschal zu beantworten ist.

Zentrale Akteure in der Realisierung der HzE sind zum einen der öffentliche Träger der Jugendhilfe, dem über das Jugendamt und hier meist dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) die Einzelfallsteuerung, die Bedarfsplanung sowie die Gesamtverantwortung obliegt, zum anderen die Träger der freien (z. T. auch öffentlichen oder privat-gewerblichen) Jugendhilfe, die in der Regel die Leistungen erbringen. Dabei sind der Rechtsanspruch auf Hilfe, die Bedarfsprüfung durch das Jugendamt, sowie die dialogische und beteiligungsorientierte Hilfeplanung zentrale Charakteristika der HzE.

Inwiefern Hilfen zur Erziehung einen Teil der ‚Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule’ darstellen und welche Transformationen durch die Kooperationsbezüge mit Schule für die HzE diskutiert werden, soll in diesem Teil der Expertise analysiert werden. Festzuhalten ist schon vorneweg: Im Unterschied zu Kooperationsfragen im Rahmen der (Ganztags-)Betreuung, KJA und Schulsozialarbeit, scheint dem Kooperationsfeld von HzE und Schule zumindest hinsichtlich empirischer Analyse bisher und v. a. in den letzten zehn Jahren weniger Aufmerksamkeit geschenkt worden zu sein. Ist also die Beziehung zwischen HzE und Schule kein relevanter Bestandteil der Weiterentwicklung der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule?

Prüft man einschlägige aktuelle Handbuchartikel, so taucht z. B. bei Richter (2018) in ihrem Beitrag zum „Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung“ der Begriff „Schule“ zweimal auf. Im Beitrag von Spies (2018a) zu „Schule und Soziale Arbeit“ wird der Begriff HzE/Erziehungshilfe viermal genannt; Schulsozialarbeit dagegen 68-mal und Jugendarbeit 13-mal. Auch in der Analyse der „Jugendhilfe als Kooperationspartnerin von Schule – Strukturmaßnahmen im Bildungssetting“ von Spies (2018b) wird HzE im Unterschied zu Betreuung/Hort, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit gar nicht näher als Kooperationsfeld erörtert. Darüber hinaus sind auch die Angaben und die damit verbundenen Auswertungen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zu HzE und Schule eher randständig. Abgesehen von wenigen spezifischen Forschungsarbeiten in den letzten Jahren, die interessanterweise vielfach die Bezüge zwischen Heimerziehung und Schule im Blick haben (vgl. Köngeter u. a. 2016; Kliche/Täubig 2019b; Strahl 2019), gibt es kaum umfangreiche Studien zum Zusammenhang von Erziehungshilfen und Schulen und schon gar nicht als „Jugendhilfeangebote am Ort Schule“. Einblicke in die vielfältigen Bezüge und Ideen

zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Feldes bietet dagegen eine aktuelle Veröffentlichung (vgl. Maykus u a. 2023), die unseres Wissens die erste derartige Veröffentlichung zum Verhältnis von HzE und Schule überhaupt darstellt.

Diese randständige Betrachtung ist insofern bemerkenswert, weil in den vorhandenen Veröffentlichungen mehrere zentrale Gründe angegeben werden, die die die inhaltliche Verschränkung von Schule und HzE darlegen:

- Die in den letzten Jahren etwa konstant bleibende Zahl von jährlich rund einer Millionen Hilfen zur Erziehung (vgl. Tabel u. a. 2022, S. 1) deuten darauf hin, dass HzE für viele junge Menschen ein Bestandteil ihres Aufwachsens darstellen. Maykus u. a. (2023, S. 225) schlussfolgern sogar, „dass an fast jeder Schule junge Menschen in Erziehungshilfen zu finden sind".
- Betrachtet man die Altersverteilung der jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung, wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Schulalter die Hauptzielgruppe der HzE darstellen (vgl. Fendrich u. a. 2021, S. 16).
- Daraus ergibt sich im Umkehrschluss, dass für viele Nutzer;innen der HzE das Thema Schulbesuch – wie für die meisten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter – ein zentrales Thema ihres Alltags ist bzw. die diesbezüglichen Erwartungen bearbeitet und bewältigt werden müssen. Entsprechend der in den HzE verankerten Leitmaxime lebensweltorientierter Hilfen können – so Oelerich (vgl. 2020, S. 850) – die HzE die Lebenslage „Schülersein" nicht ausblenden.
- Der bekannte Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung scheint bei den Adressat:innen der Erziehungshilfen besonders relevant, da Nutzer:innen der HzE überproportional von sozialer Benachteiligung betroffen sind (vgl. Fendrich u. a. 2021, S 20ff.). Für junge Menschen in Heimerziehung zeigen Studien auf (vgl. Strahl 2019 S. 61f.; Köngeter u. a. 2016; Pothmann 2007), dass niedrigere Bildungsabschlüsse überrepräsentiert sind. Die Bedingungen für das Erreichen von Bildungsabschlüssen sind in den Hilfen zu bearbeiten sowie u. a. durch die Kooperation von HzE und Schule zu verbessern.
- Nicht nur für die Adressat:innen, sondern auch in der Erbringung der Hilfe durch die Fachkräfte ist Schule ein zentrales Thema in den HzE. Kliche und Täubig (vgl. 2019a; 2019b) arbeiten in ihrer Studie „SchulBildung" zur Frage ‚in welcher Form Schule in der Hilfe zur Erziehung zutage tritt', exemplarisch für die Felder der sozialpädagogischen Familienhilfe und der Heimerziehung heraus, dass sich „die alltägliche Arbeit in den Hilfen zur Erziehung […] an der Schule aus [richtet] und […] auf eine Passung von Familie, Schule und Hilfe(n) zur Erziehung ab[zielt]. Die Unterstützung schulischer Vor- und Nachbereitung stellt sich als alltägliche Herausforderung für die Fachkräfte und die Settings der Hilfen zur Erziehung dar" (Kliche/Täubig 2019a, S. 1).
- Wertet man die statistischen Angaben zum Grund für die Hilfegewährung für das Jahr 2021 (Statistisches Bundesamt 2022b, Tabelle 4.2a, Tabelle 4.2b) aus, so wird deutlich, dass über alle HzE hinweg „schulische/berufliche Probleme des jungen Menschen" bei 7,3 Prozent der Hilfen als ein Grund aufgeführt werden. Betrachtet man ausschließlich die Hauptgründe für die Hilfegewährung, werden bei 9,3 Prozent der Hilfen schulische oder berufliche Probleme angegeben. Bei der Gewährung von Sozialer Gruppenarbeit sind es gar 21 Prozent der

Hilfen, die u. a. auf dieser Grundlage gewährt werden. Das heißt schulische oder berufliche Probleme sind nicht der zentrale Grund für HzE. Allerdings wird auch deutlich, dass es einige Fälle gibt, in denen diese Herausforderungen Anlass zur Hilfegewährung sind.

Zusammengenommen zeigen diese Punkte, dass ‚Schule' ein hochrelevanter Gegenstand der Hilfen zur Erziehung ist. Ob sich dies auch in Kooperationsbezügen zwischen den beiden Feldern, im Sinne einer strukturellen Bezugnahme von HzE und Schule, niederschlägt, ist zu fragen und über die Sichtung der statistischen Daten und aktuelle Diskursstränge im Folgenden zu prüfen.

3.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes

Die in der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfassten Daten zur Einschätzung des Feldes Hilfen zur Erziehung und Schule beschränken sich auf wenige Merkmale. Diese Daten sind nicht frei und damit. niederschwellig zugänglich, sondern mussten als individuelle Datenzusammenstellung beim Statistischen Bundesamt für die vorliegende Expertise abgefragt werden. Die entsprechende Abfrage diente als Grundlage der nachfolgenden Auswertungen.

Das diesbezüglich zentrale Merkmal für die Analyse des Feldes Hilfen zur Erziehung und Schule ist der Ort der Hilfegewährung. Es scheint insbesondere hinsichtlich der Organisation und Durchführung der Hilfen aufschlussreich, welche Hilfen am Ort Schule erbracht werden. Wir greifen an dieser Stelle die Analyse (vgl. Pothmann/Tabel 2016) auf, die auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (Basis der Zahlen von 2014) erstmals ausgewertet haben, welche Hilfen am Ort Schule gewährt werden. Auf Basis der uns vorliegenden Daten der individuellen Datenabfrage zu den Jahren 2017, 2019 und 2021 aktualisieren wir diese Betrachtung und können damit Entwicklungstrends in den unterschiedlichen Hilfen abzeichnen.

Insgesamt ist der Anteil der HzE am Ort Schule gering und er stieg auch in den letzten Jahren nicht wesentlich an

Von insgesamt 457.786 gewährten Erziehungshilfen fanden 2019 nur 8.348 am Ort Schule statt, was einem Anteil von 1,8 Prozent entspricht. 2021 liegt der Anteil aufgrund der geringeren Anzahl der insgesamt gewährten Hilfen bei einer gleichbleibenden Anzahl der Hilfen am Ort Schule mit 2,1 Prozent etwas höher, aber immer noch auf sehr niedrigem Niveau. Der Ort Schule scheint deshalb gesamt betrachtet kein zentraler Erbringungsort für Erziehungshilfen zu sein.

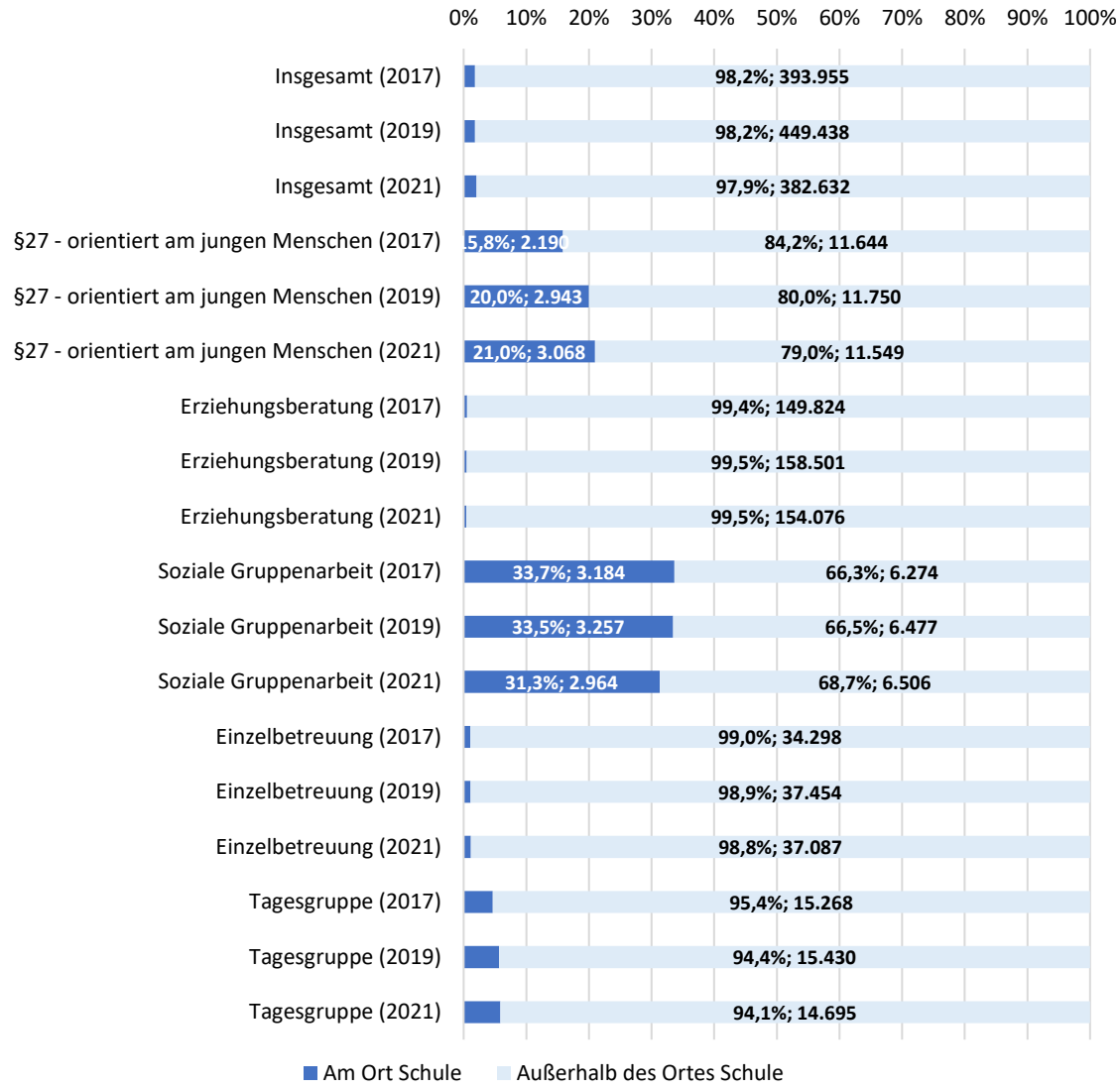
Nur für spezifische Angebote der HzE ist die Erbringung am Ort Schule relevant

Eine differenzierte Betrachtung ist deshalb nur für die ausgewählten Hilfeformen relevant, die häufiger am Ort Schule erbracht werden (vgl. Abb. 1). Insbesondere das Angebot der Sozialen Gruppenarbeit (SGA) (31,3 % aller SGA-Hilfen sind am

Ort Schule lokalisiert) und zunehmend auch am jungen Menschen orientierte[12] Hilfen nach § 27 SGB VIII (21,0 % der Hilfen sind am Ort Schule lokalisiert) scheinen ‚Schlüsselhilfen' (vgl. Maykus/Dellbrügge 2012, S. 150) darzustellen, wenn es um die Möglichkeit geht, jungen Menschen am Ort Schule mit einer Erziehungshilfe zu unterstützen. Bei beiden Hilfearten sind die Werte in dem Jahren 2017, 2019 und 2021 stabil und im Vergleich zu den anderen Hilfearten erstaunlich hoch. Tagesgruppen sind eine dritte Hilfeform, die ebenfalls vergleichsweise häufig (5,9 % der Hilfen finden 2021 am Ort Schule statt) in der Schule gewährt werden.

[12] Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik unterscheidet Hilfen nach § 27 „orientiert am jungen Menschen" (Hilfen werden pro jungen Menschen gerechnet) und „familienorientiert" (Hilfen werden pro Familie gerechnet z. B. SpfH). Das heißt es handelt sich hier nicht um eine übergreifende Bezeichnung der Hilfen, sondern um eine Hilfe die – jenseits der nach §§ 28ff. SGB VIII explizit genannten Hilfearten – als Hilfe für einen jungen Menschen gewährt wird.

Abbildung 1: Jeweiliger Anteil der am Ort Schule erbrachten HzE an allen HzE (nach unterschiedlichen Hilfeformen und Jahren)[1]



[1] Anteile von unter zehn Prozent werden im Schaubild nicht mit Zahlen ausgewiesen.

Lesehilfe: Bei der Hilfeform „Soziale Gruppenarbeit (2017)“ zeigt sich eine prozentuale Verteilung von 33,7% am Ort Schule, was einer tatsächlichen Zahl von 3.184 entspricht, und 66,3% außerhalb des Ortes Schule. Es sind sowohl prozentuale Angaben als auch Absolutwerte in der Grafik abzulesen.

Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Deutlich mehr männliche junge Menschen erhalten eine Hilfe zur Erziehung am Ort Schule

Während bei allen Hilfen der Erziehung sich das Geschlechterverhältnis bei der Nutzung immer weiter angleicht und im Jahr 2021 bei 54,4 Prozent bei den Jungen und 45,6 Prozent bei den Mädchen lag, finden sich im gleichen Jahr deutlich mehr männliche junge Menschen (72,2 %) in den Hilfen am Ort Schule. Bei den Hilfen nach § 27 SGB VIII verteilen sich die gewährten Hilfen 2021 zu 75,9 Prozent auf

die Jungen und zu 24,1 Prozent auf die Mädchen. Ähnlich ist die Verteilung bei der Sozialen Gruppenarbeit (71,0 % Jungen und 29,0 % Mädchen). Diese Verteilung ist seit 2017 in beiden Bereichen konstant.

Junge Menschen in der Grundschule und Sekundarstufe I sind die vorrangigen Nutzer:innen der HzE am Ort Schule

Hinsichtlich des Alters der jungen Menschen ist interessant, für welche Altersgruppen Erziehungshilfen am Ort Schule gewährt und damit als eine sinnvolle Unterstützungsmöglichkeit angesehen werden. Die Altersbetrachtung lässt auch erste Vermutungen zu, in welchen Schulstufen Hilfen zur Erziehung am Ort Schule vorrangig zu finden sind. Wenig überraschend ist, dass die Hilfen hauptsächlich für junge Menschen im Schulalter gewährt werden. So sind 2021 25,0 Prozent der jungen Menschen zwischen sechs bis neun Jahre alt; 36,2 Prozent neun bis zwölf Jahre und 24,7 Prozent zwölf bis fünfzehn Jahre alt.[13] In der Altersgruppe der 15-bis 18-Jährigen nimmt die Anzahl der Hilfen mit 12,0 Prozent schon deutlich ab. Daraus lässt sich schließen, dass schon in der Grundschule die Erbringung von HzE am Ort Schule ein relevantes Phänomen ist; der größte Anteil der jungen Menschen diese Form der Hilfen jedoch im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe bekommen (bei der Sozialen Gruppenarbeit am Ort Schule sind es 40 Prozent der Hilfen, die auf diese Altersgruppe fallen). Dabei ist unklar, ob die Hilfen vor oder nach dem Übergang (sozusagen als Vor- oder Nachbereitung) stattfinden oder als Hilfesettings, die für die Zeit des Übergangs kontinuierlich gewährt werden. Gerade durch die Anbindung an den Ort Schule könnte ein doppelter ‚Bruch' entstehen: der Wechsel der Schule und der Wechsel der Gruppe in den erzieherischen Hilfen. Der Anteil von 24,7 Prozent der zwölf- bis fünfzehn-Jährigen könnte darauf hinweisen, dass die Hilfen zur Erziehung an den weiterführenden Schulen vorwiegend in der Sekundarstufe I erbracht werden.[14]

HzE am Ort Schule werden häufiger von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und bei einer im Elternhaus gesprochenen Fremdsprache genutzt.

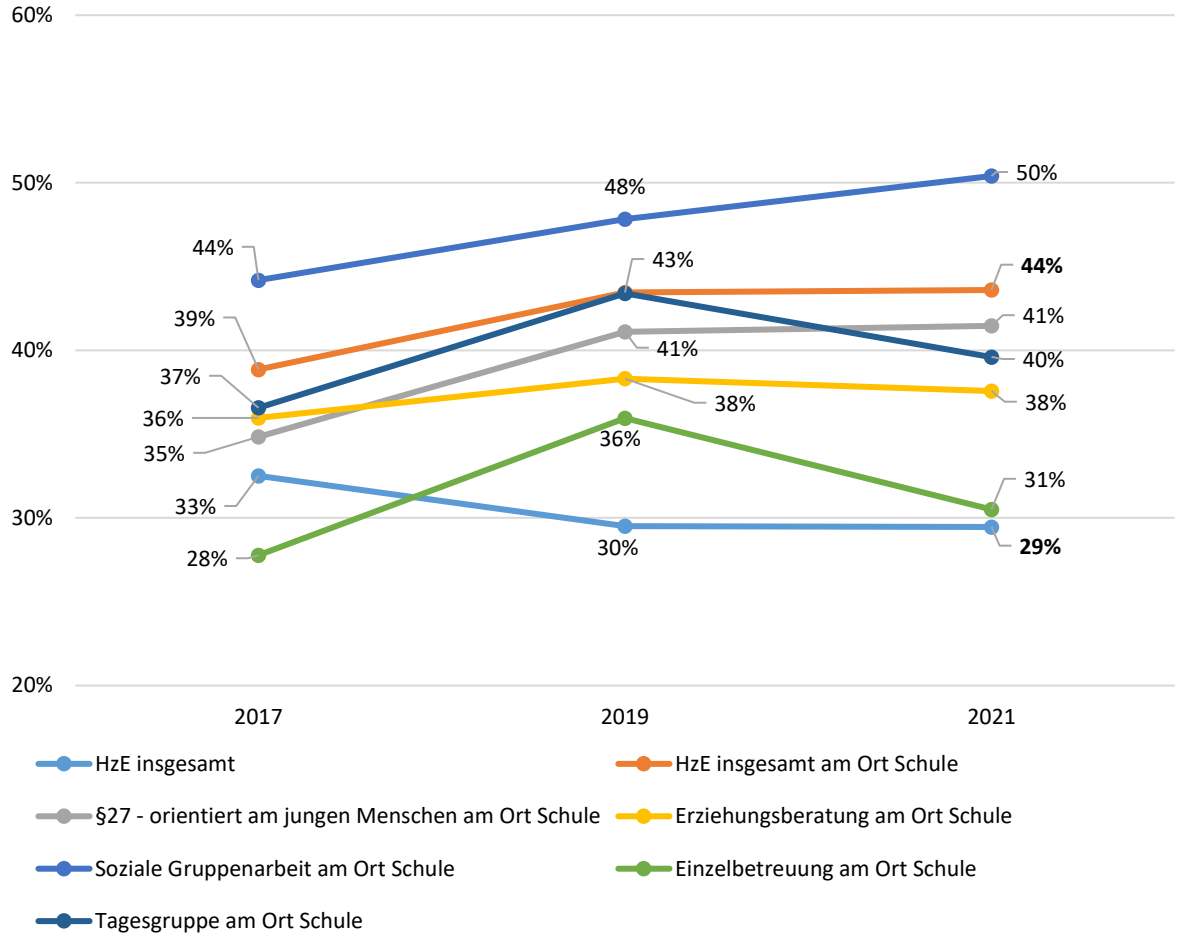
Die von Pothmann und Tabel (2016) festgestellte „überproportionale Inanspruchnahme von schulbezogener sozialer Gruppenarbeit und Tagesgruppenerziehung bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund" zeigt sich auch in den Daten von 2017, 2019 und 2021. 2021 ist der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund bei den Hilfen am Ort Schule um 13 Prozent höher als bei den HzE insgesamt (vgl. fett hervorgehobene Zahlen in Abb. 2). Auffällig ist, dass der Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in der SGA am Ort Schule von 2017 (44 %) auf 2021 (50 %) am deutlichsten gestiegen ist. Wertet man das Kriterium „in der Familie wird vorrangig nicht deutsch gesprochen" aus, ist auffällig,

[13] In der Bezeichnung dieser Altersgruppen orientieren wir uns am Vorgehen des statistischen Bundesamts. Hierbei werden z. B. in der Gruppe „6 bis 9 Jahre alt" alle Kinder im Alter ab sechs bis unter neun Jahren zusammengefasst, in der Gruppe „9 bis 12 Jahre alt" alle Kinder im Alter ab 9 bis unter 12 Jahren, usw.

[14] Vgl. hierzu auch den entsprechenden Befund bei Pothmann und Tabel (2016) für das Jahr 2014.

dass der Anteil dieser Zielgruppe insbesondere in den Hilfen nach § 27 SGB VIII von 17 % (2017) auf 26 Prozent (2021) gestiegen ist. Somit scheinen die beiden zentralen Hilfen ‚Soziale Gruppenarbeit' und ‚Hilfen nach § 27 am Ort Schule' v. a. auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher Familiensprache als geeignete Hilfeform angesehen zu werden. Ob diese Hilfesettings für diese Zielgruppe besonders geeignet sind oder ob die schulische Perspektive dazu beiträgt, dass diese Zielgruppe schneller als hilfsbedürftig adressiert wird, bleibt jedoch offen.

Abbildung 2: Anteil von Nutzer:innen mit Migrationshintergrund in den HzE (nach unterschiedlichen Hilfeformen)



Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen.

Es zeigen sich deutlich Unterschiede der Hilfen am Ort Schule zwischen den Bundesländern. Da die Schulstruktur in Deutschland wesentlich von den Bundesländern geprägt ist, ist der Vergleich der Hilfen am Ort Schule zwischen den Bundesländern

interessant (vgl. Tabelle 1). Betrachtet man die drei häufigsten am Ort Schule gewährten Hilfearten[15] nach Bundesländern im Jahr 2021, zeigen sich erhebliche Unterschiede. Auffällig ist, dass in den ostdeutschen Bundesländern (mit Ausnahme von Berlin) der Anteil mit bis zu 5 Prozent aller Hilfen wesentlich geringer ist als die Anteile in den meisten westdeutschen Bundesländern (Ausnahme: Schleswig-Holstein), bei denen Spitzenwerte von 28 Prozent (Baden-Württemberg) und 31 Prozent (Rheinland-Pfalz) zu finden sind. Interessant wäre also zu untersuchen, ob es in der Geschichte der erzieherischen Hilfen am Ort Schule unterschiedliche Ost-West-Traditionen gibt, die diese Differenzen erklären. Betrachtet man die drei Hilfearten einzeln, zeigt sich dieser Unterschied zwischen Ost und West aufgrund der bundeslandspezifisch unterschiedlichen Gewährungspraxis bezogen auf HzE nur in verminderten Umfang.

Tabelle 1: Hilfen nach §27 Abs.2, 29 und 32 SGB VIII und jeweiliger Anteil am Ort Schule (nach Bundesland)

Bundesland	Hilfen insgesamt nach §§ 27 Abs.2,29 und 32 SGB VIII	Davon am Ort Schule	Anteil in %
Rheinland-Pfalz	2.843	872	30,67 %
Baden-Württemberg	6.917	1.966	28,42 %
Berlin	1.256	204	16,24 %
Hessen	2.317	326	14,07 %
Bremen	155	20	12,90 %
Bayern	2.955	359	12,15 %
Hamburg	432	51	11,81 %
Nordrhein-Westfalen	6.548	648	9,90 %
Niedersachsen	2.869	229	7,98 %
Schleswig-Holstein	731	42	5,75 %
Mecklenburg-Vorpommern	595	30	5,04 %
Thüringen	600	30	5,00 %
Brandenburg	986	21	2,13 %

[15] Die Werte zu den §§ 27 Abs. 2, 29 und 32 SGB VIII wurden hier zusammenfasst.

Bundesland	Hilfen insgesamt nach §§ 27 Abs.2,29 und 32 SGB VIII	Davon am Ort Schule	Anteil in %
Saarland	454	7	1,54 %
Sachsen	812	5	0,62 %
Sachsen-Anhalt	788	1	0,13 %
Deutschland	31.258	4.813	15,40 %

Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen.

Zusammengefasst und bezogen auf das gesamte Arbeitsfeld der HzE ist die Durchführung von Hilfen zur Erziehung am Ort Schule statistisch betrachtet ein Nischenphänomen. Dies ist, gleichwohl es viele inhaltliche Bezugspunkte zwischen Schule und HzE gibt, eine Erklärung für die geringe Aufmerksamkeit im Fachdiskurs. Allerdings zeigt sich auch, dass für die Hilfen nach § 27 (20,99 %) und § 29 (31,3 %) SGB VIII der Durchführungsort Schule eine zumindest für die weitere Entwicklung dieser Felder beachtenswerte Rolle spielt. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind hierbei zu berücksichtigen. Blickt man ergänzend auf Unterschiede bezogen auf Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund, scheinen schulbezogene Hilfen zur Erziehung in Form von §§ 27 oder 29 SGB VIII vorrangig für männliche Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren mit Migrationshintergrund oder nicht-deutscher Familiensprache sowie insbesondere im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I als eine Unterstützungsform gewählt zu werden.

3.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs

Sichtet man das überschaubare Feld der Veröffentlichungen zu HzE und Schule der letzten zehn Jahre hinsichtlich der dort vorrangig verhandelten Themen, wird folgendes deutlich:

- Organisations- und angebotsbezogene Betrachtungen zu den Fragen, welche Hilfen am Ort Schule erbracht werden oder in spezifischer Weise mit Schule kooperieren – also die Kernperspektive dieser Expertise –, finden sich nur vereinzelt. Lediglich in der Studie von Kliche und Täubing (2019b) zeigen sich für die Felder der Heimerziehung und der sozialpädagogischen Familienhilfe Hinweise, wie Schule als Bezugspunkt in den Hilfen auftaucht. In den Arbeiten von Strahl (2019) sowie von Köngeter u. a. (2016) stehen eher schulische Anforderungen junger Menschen in Heimerziehung und v.a. deren Bildungsverläufe im Zentrum des Nachdenkens über die Bezüge von HzE und Schule.
- Interessanterweise stehen bei diesen Studien mit Bezug zur Heimerziehung sowie zur sozialpädagogischen Familienhilfe (SpfH) zwei Felder der Erziehungs-

hilfe im Fokus, die qua ihrer jeweiligen Grundstruktur nicht am Ort Schule erbracht werden. Für die oben ausgewiesenen Hilfen, die prozentual häufiger am Ort Schule gewährt werden, fehlen dagegen empirische fundierte Erkenntnisse und darauf aufbauende Debatten.

Im Folgenden werden einige der raren Diskurslinien für das Feld HzE und Schule aufgegriffen, um einen Überblick darüber zu geben, was in bzw. bezüglich diesem Handlungsfeld überhaupt thematisiert wird.

3.2.1 Zusammenhang von Schul(er)leben und Hilfe(er)leben

In mehreren Veröffentlichungen (vgl. Maykus 2023 S. 181ff.; Oelerich 2020; Kliche/Täubig 2019a; 2019b; Strahl 2019) wird als Begründung für die Relevanz der Thematisierung von HzE und Schule die Lebenslage „Schüler*in-Sein" der Adressat:innen aufgegriffen. Diese Analysen machen deutlich, dass die von den jungen Menschen gemachten Schulerfahrung und -anforderungen den Hilfealltag bzw. Hilfebedingungen prägen und somit der Hilfe- und Schulverlauf sich wechselseitig sowohl in positiver als auch in negativer Weise verstärken können. Schule kann damit sowohl zur Ressource der Herstellung von Normalität werden als auch Exklusion und Stigmatisierung verstärken. Allerdings ist dies bislang allenfalls mit Bezug zum Feld der Heimerziehung in Ansätzen untersucht.

Auf der Ebene der gesellschaftlichen Funktionszuschreibung der beiden System HzE und Schule werden die Bezüge eher hinsichtlich der Frage der kompensatorischen Unterstützung bzw. gar Beschulung im Rahmen der HzE und somit als Absicherung von schulischer Teilhabe und Bildungsabschlüssen diskutiert. Dabei sind Hilfen zur Erziehung – zumindest hinsichtlich der Auswertungen zur Heimerziehung und SpfH (vgl. Strahl 2019; Kliche/Täubig 2019b) Orte, an denen Schulabschlüsse vorbereitet und unterstützt werden. Diese Praktiken kann man sich aber genauso gut für den Alltag in ambulanten Settings der Einzelbetreuung (§ 30 SGB VIII), in Tagesgruppen (§ 32 SGB VIII) und Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII) vorstellen. Die fachliche Bewertung dieser Funktionszuschreibung reicht von der Einschätzung einer produktiven Verbindung von schulischer Förderung und HzE als Chance für als unbeschulbar etikettierte Jugendliche (vgl. Heckner 2014), einer „Entlastungsfunktion" der Schule (Kliche/Täubig 2019b, S. 52) bis zur Erinnerung an eine „Entsorgungsmentalität" des Schulsystems (Fend 2004, S. 23, zit. nach Kliche/Täubig 2019b, S. 52), insbesondere dann, wenn Schulsuspendierungen und Ausschulungen durch bestehende Hilfen legitimiert werden.

Dies zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Jugendlichen selbst, sondern auch hinsichtlich der Eltern. Kliche und Täubig (2019a, S. 3) zeigen in ihrer Untersuchung auf: „[D]as Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule wird in den Hilfen zur Erziehung bearbeitet, indem die Fachkräfte der HzE die Eltern an die Wahrnehmung ihrer schulbezogenen Erziehungsverantwortung erinnern und auch erwarten, dass sie diese Verantwortung übernehmen". Demzufolge werden schulische Erwartungen und Verpflichtungen als Teil des Hilfeauftrags in der Elternarbeit bearbeitet und das, obwohl die personelle sowie sachbezogene Ausstattung dafür in der Studie von Kliche und Täubig (ebd., S. 3) als „Kultur des Mangels" bezeichnet wird. Es

scheint alltäglicher Bestandteil zumindest von einigen Hilfen zur Erziehung zu sein, die mit der Schule einhergehenden Anforderungen an die jungen Menschen in die Hilfen zu integrieren bzw. auf eine Passung von Familie, Schule und HzE hinzuwirken (vgl. Kliche/Täubig 2019a). Umso verwunderlicher ist es, dass die Studienergebnisse zeigen, dass „eine Kooperation zwischen der Schule und den Hilfen zur Erziehung […] kaum auf institutioneller, sondern zumeist auf persönlicher Ebene stattfindet" (ebd., S. 1) und mit jedem Einzelfall neu ausgehandelt werden muss. Weiteres (sozial)pädagogisch ausgebildetes Personal an den Schulen, wie Schulsozialarbeiter:innen oder Schulbegleiter:innen, scheinen hierbei wichtige Ansprechpersonen zu sein. Maykus u. a. (2023, S. 190) fordern deshalb, dass „die strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden [müssen], damit eine teilweise schon vorhandene Praxis abgesichert und für jeden jungen Menschen und Eltern abgestimmte Arbeitsbündnisse nicht zum Zufallsprinzip und Glücksfaktor werden".

3.2.2 Ganztagsschulen, sonderpädagogische Schulen und inklusiv beschulte Kinder als besonders nahliegende Kooperationsfelder der HzE?

Neben der allgemeinen Relevanz der Kooperation von HzE und Schule werden im Diskurs zwei Schulformen besonders hervorgehoben: Ganztagsschulen mit ihrem Auftrag Lebens- und Lernort für junge Menschen zu sein sowie sonderpädagogische Schulen bzw. die inklusive Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Auffällig ist, dass sich die Argumentationen für die jeweilige Kooperation deutlich voneinander unterscheiden.

GTS: Besonders sinnvoll, aber wenig realisiert

Hinsichtlich der Kooperation von HzE und GTS liegen rudimentäre Daten zum Ausmaß der Kooperation vor. Laut der StEG-Studie kooperieren etwa 10 Prozent der GTS zur Durchführung von integrierten Ganztagsangeboten mit Wohlfahrtsverbänden und etwa 5 Prozent mit Jugendämtern (vgl. Arnold/Züchner 2020, S. 1087). Diese Differenzierung der Kooperationspartner in der StEG-Studie ist allerdings für die Betrachtung der Hilfen zur Erziehung nicht optimal, da letztere nicht gesondert abgefragt, sondern wahrscheinlich unter ‚Wohlfahrtsverbände' und ‚Jugendämter' subsumiert werden.

Inhaltlich-thematisch werden jedoch einige Gründe für eine besonders naheliegende Kooperation von HzE und GTS im Diskurs angeführt:

- Ein zunehmender Unterstützungsbedarf von Schüler:innen wird in der GTS aufgrund der veränderten Anforderungen an einen ganztägigen Schulalltag virulent oder aufgrund der erweiterten Kontakte mit jungen Menschen verstärkt sichtbar (vgl. Altermann u. a. 2018, S. 83ff.; Zipperle 2015, S. 208f.). Diese Vervielfältigung der Bedarfe am Ort Schule stellt Lehrkräfte und weiteres pädagogische Personal vor Herausforderungen.
- Mit der Veränderung von Schule zum Ganztagssetting wird erwartet, dass Schule ihr Selbstverständnis und damit ihre Aufgaben dahingehend erweitert, dass das Aufwachsen von Kindern darin umfassender in Blick genommen wird und dort ganzheitliche Bildungsangebote und Aneignungsräume entstehen:

„Die damit verbundene organisatorische wie pädagogische Öffnung von Schule lässt sich als gemeinsame Aufgabenstellung sowie unmittelbare Anknüpfungsmöglichkeit verstehen, die eine Bezugnahme und Kooperation zwischen […] den HzE und Ganztagsschulen in besonderem Maße nahelegen bzw. ermöglichen“ (Oelerich 2020, S. 854).

– Mit der Integration z. B. von Gruppenangeboten in den schulischen Ablauf wird außerdem die Chance der Entstigmatisierung des Angebots (bei jungen Menschen und Eltern) durch die Öffnung für eine breitere Zielgruppe verbunden. Dies ermögliche Niederschwelligkeit, fördere die Teilhabechancen und löse die Exklusivität der Hilfen in Richtung einer Normalisierung auf (vgl. Maykus u. a. 2023, S. 212ff.). Allerdings gibt es auch Hinweise, dass die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Regelangebote bzw. die Öffnung von spezifischen Gruppenangeboten auch Grenzen hat und dass die Effekte der Umsetzung schulnaher Erziehungshilfe genauer untersucht werden müssten (vgl. Zipperle 2015, S. 214; Althoff/Schröer 2010, S. 13f.).

Die Untersuchung von Altermann u. a. (2018, S. 85) im Rahmen der Bildungsberichterstattung „Ganztag in NRW“ zeigt hinsichtlich der strukturellen Verbindung zwischen HzE und GTS, dass

„bezogen auf erzieherische Problemlagen […] sich vereinzelt koordinierte Programme [finden], die in Kooperation zwischen kommunaler Jugendhilfe und [Ganztags-]Schule entstehen. […] An der überwiegenden Mehrzahl der Schulen im Sample wird aber mit flexiblen ad hoc Konzepten versucht, den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden und situativ sowie problembezogen Lösungsansätze zu finden. […] Tendenziell versuchen die betrachteten Schulen erzieherische Probleme eher mit internen Personal und Ressourcen zu bearbeiten. Sofern die Kooperation mit spezialisierten Einrichtungen der Jugendhilfe oder dem Jugendamt genannt wurde, war sie häufig einzelfallbezogen und eher punktuell als systematisch angelegt. Kontakte, die zum Jugendamt bestehen, wurden im Sample häufig über Schulsozialarbeiter/-innen oder sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Ganztag vermittelt oder gepflegt“.

Altermann u. a. 2018, S. 85

Lediglich die oben anhand der statistischen Daten skizzierte Integration von Gruppenangeboten nach § 29 SGB VIII und ambulanten Einzelhilfen nach § 27 SGB VIII könnte eine mit der GTS verbundene Veränderung darstellen. Diese Dynamik wird im Fachdiskurs v. a. mit Bezug auf die veränderten Zeitstrukturen der Kinder plausibilisiert, die sich zu jenen Zeiten, in denen üblicherweise die ambulanten Angebote der HzE stattfinden, nun in der Schule aufhalten. Die Integration in den regulär vorgesehenen Tagesablauf und die damit verbundene Absicherung des Erreichens der jungen Menschen ermöglicht für die Leistungserbringer weiterhin auch die Legitimation des Angebots gegenüber der leistungsgewährenden Instanz.

Etwas indirekter scheint die Kooperation mit GTS aufgrund des dort eher vorhandenen weiteren (sozial-)pädagogischen Personals für die Erziehungshilfen naheliegend. Fachkräfte der Jugendämter und der Erziehungshilfen haben in diesem zusätzlichen, z. T. schulisch angebundenen Personal ggf. Ansprech- und Kooperationspartner, die die ganzheitlichen Belange in der Realisierung von HzE und die Abstimmungen dazu anders in ihren professionellen Auftrag integrieren können (sollten) und damit die gemeinsame Verantwortungsübernahme für junge Menschen

in schwierigen Lebenssituationen vereinfachen (vgl. Oelerich 2020, S. 854). Unsere vorsichtigen Formulierungen verweisen darauf, dass diese im Diskurs dargestellten Optionen nicht empirisch untersucht sind. Gerade angesichts des Fachkräftemangels an Schulen ist zu fragen, ob Kapazitäten, die mit dem Ausbau der GTS an die Schulen verlagert wurden, wirklich eine Rückbindung nach Außen ermöglichen, oder diese eher zur Restabilisierung des Bildungssystems darin verschwinden.

3.2.3 HzE und sonderpädagogische Schulen sowie Unterstützung von inklusiv beschulten Kindern

Eine weitere Schulform, die hinsichtlich der Kooperation von HzE und Schule immer wieder in den Fokus genommen wird, sind sonderpädagogische Schulen bzw. die inklusive Beschulung von jungen Menschen mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Insbesondere für letztere wird mehrfach im Fachdiskurs der Gewinn einer Abstimmung zwischen schulischen Förderplänen und Hilfeplänen der Erziehungshilfen hervorgehoben und aktuell auch mit Bezug auf die „inklusive Lösung" diskutiert (vgl. Oelerich 2020, S. 55). Ähnlich begründen Maykus u. a. (vgl. 2023, S. 200ff.) Kooperation vorwiegend hinsichtlich des Förderbedarfs, der sich auf familiäre, schulische und sonstige lebensweltliche Situationen auswirke und von den HzE in kooperativen Bezügen mit der Schule aufgegriffen werden könne. Den zunehmenden Auftrag der sozial-emotionalen Förderung (vgl. BMFSFJ 2020, S. 186) identifizieren Maykus u. a. (vgl. 2023) als zentrales Entwicklungsterrain der Kooperation von HzE und Schule und sehen hierfür ein integriertes Gesamtkonzept als Leitmaxime vor, das sich an der Heterogenität der Schülerschaft orientiert und somit integrativ für alle Schüler*innen gedacht wird (vgl. auch: Maykus u. a. 2021). Deutlich wird hier, dass der strukturelle Unterschied der Bezugspunkte „sonderpädagogische Schule" oder „inklusive Beschulung" nicht differenziert analysiert wird und somit eher Entwicklungsterrains markiert werden. Die Bezugspunkte der HzE zu sonderpädagogischen Schulen mit dem Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung sind häufig geprägt durch das Spezifikum, dass diese Schulen z. T. in Trägerschaft der Jugendhilfe angeboten werden, z. T. als Heimschulen fungieren

(vgl. Kliche/Täubig 2023). Damit kann innerhalb der Trägerschaft für die Kooperation auf strukturell-organisationale gegebene Verbindungslinien zurückgegriffen werden, die sonst zwischen Erziehungshilfe und Schule nicht bestehen.

Praxisbeispiel: Lernfamilien als Ganztagsangebote an Sonderpädagogischem Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit Schwerpunkt sozial-emotionale Förderung

Im Landkreis Tübingen integriert die **Sophienpflege** als freier Jugendhilfeträger zur Realisierung des Ganztagsangebots "Lernfamilie" Jugendhilfekapazitäten (v. a. nach den §§ 27 Abs. 2, 32 SGB VIII) in die Tagesstruktur des ebenfalls in gleicher Trägerschaft sich befindenden SBBZ. Dadurch entsteht ein pauschalisiertes neues Hilfeformat an der Schnittstelle von Jugendhilfe und SBBZ, in dem alle Schüler*innen der Klassen 1-4 verpflichtend, für die Klassenstufe 5-7 freiwillig, eine abgestimmte Förderung und Unterstützung im Rahmen eines Ganztagssettings durch Sonderpädagog:innen der Schule und Fachkräfte der Jugendhilfe erhalten (vgl. Sophienpflege 2021, S. 7ff.). Diese Integration bringt es auf struktureller Ebene mit sich, dass statt wie bisher auf Basis von Einzelfällen und damit Einzelhilfen der HzE (z. B. Tagesgruppen) die Struktur nun pauschaliert und damit auch im Budget gedeckelt finanziert wird. Die Gruppengrößen sind größer als in den zuvor bestehenden Tagesgruppen, die Teamstrukturen sind nun klassenweise multiprofessionell besetzt. Der Projektverlauf hat gezeigt, dass die Jugendhilfe sich durch die Integration in die Schule umfassender weiterentwickeln musste als die schulische Struktur (vgl. Sophienpfleg 2021, S. 30) und die Möglichkeiten der Integration insbesondere vor dem Hintergrund des Bedarfs der jungen Menschen immer wieder neu zu bewerten sowie anzupassen sind (vgl. Sophienpflege 2021, S. 42ff.).

Diesen Ansatz der Integration oder Verknüpfung von Jugendhilfeangeboten mit sonderpädagogischen Schulen befürwortet Heckner (vgl. 2014, S. 491f.) insbesondere bei jungen Menschen mit seelischen Erkrankungen und dissoziativen Störungen des Sozialverhaltens (Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung), allerdings mit dem Fokus, dass nur so schulische Förderung möglich sei. Damit wird deutlich, dass mit dieser Praxis Jugendhilfeträger mit eigenen Schulangeboten die Zuständigkeit und Verantwortung für die Beschulung dieser jungen Menschen übernehmen.

3.2.4 Veränderung fachlicher Standards von HzE am Ort Schule am Beispiel Hilfeplanung

Eine der zentralen Fragen, die sich bei der Verlagerung von HzE an den Ort Schule oder bei einer intensiven und dauerhaften Kooperation stellt, ist, inwiefern sich fachliche Standards der Hilfen zur Erziehung verändern. Dies betrifft viele Themen (z. B. Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten junger Menschen, das Wunsch- und Wahlrecht, die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten) und wird im Folgenden am Beispiel der Hilfeplanung kurz skizziert, da hierzu zumindest einzelne empirische Hinweise vorliegen.

Maykus u. a. (2023, S. 195) heben zunächst hervor: Nicht bei jeder Hilfeplanung muss Schule beteiligt sein. Das Jugendamt ist verantwortlich für den Hilfe(-planungs-) prozess. Es gehe vielmehr um die Frage, wo die Realisierung der jeweils eigenen Verantwortung von Schule und HzE für die Entwicklung des jungen Menschen die Abstimmung zwischen beiden Akteuren erfordere (vgl. Maykus u. a. 2023, S. 195ff.). Gerade bei der Durchführung von HzE am Ort Schule zeigen sich jedoch erhebliche Veränderungen in der Anlage der Hilfeplanung und der Rolle der Schule:

- Hilfeplanung im bisherigen Sinn einer beteiligungsorientierten Verständigung von professionellen Akteuren und Adressat:innen wird vielfach ersetzt durch eine „vereinfachte Hilfeplanung", mit der die Träger die an der Hilfe teilnehmenden jungen Menschen beim Jugendamt melden (vgl. Zipperle 2016, S. 135f.; Börner u. a. 2011, S. 46f.; LWL 2008, S. 22).
- Die Entscheidung, wer an einer am Ort Schule integrierten Erziehungshilfe teilnimmt, wird entweder qua Schulstruktur zum Beispiel durch einen verpflichtenden Ganztag vorgegeben (vgl. obiges Praxisbeispiel; Sophienpflege 2021) oder im Rahmen von direkten Absprachen zwischen Schule, Träger und z. T. Eltern bestimmt. Das heißt, hinsichtlich der Bedarfsbenennung kommt der Schule eine bedeutendere Rolle zu und junge Menschen werden vorrangig als Schüler:innen und weniger als Mitglied einer spezifischen Familie betrachtet (vgl. LWL 2008, S. 21). Gerade die familienorientierte Ausrichtung und die Stellung der Erziehungsberechtigten scheint in schulbezogenen Erziehungshilfeangeboten zugunsten einer Schulorientierung deutlich verändert (vgl. Zipperle 2016, S. 136).
- Schulbezogene HzE-Gruppenangebote verlieren durch die geringere Anbindung an das Jugendamt ein Spezifikum der Hilfen zur Erziehung. Die Gewährung von HzE wird nicht mehr im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte der Jugendhilfe entschieden, sondern in multiprofessionellen Konstellationen im schulischen Rahmen realisiert.

Diese „Nebeneffekte" einer kooperativen Hilfe- oder Förderplanung im multiprofessionellen Gefüge, die vielfach gefordert (vgl. Maykus u. a. 2023, S. 191; Oelerich 2020, S. 852) und praktiziert wird (vgl. z. B. Sophienpflege 2021; Teupe 2017, S. 35), scheinen bisher hinsichtlich der Veränderung von fachlichen und rechtlich abgesicherten Standards unzureichend beforscht. Für eine systematische und strukturell abgesicherte Weiterentwicklung von HzE am Ort Schule müsste dies jedoch beachtet werden.

3.3 Hochrelevante Bezüge, punktuelle Kooperationen und fehlende empirische wie konzeptionelle Klärungen? – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld

Trotz der oben angeführten und im Diskurs aufgegriffenen „guten Gründe" für eine intensivere Kooperation von HzE und Schule muss mit Blick auf die statistischen Daten festgehalten werden, dass Erziehungshilfen als Jugendhilfeangebot an Schule – im Gesamten betrachtet – kein zentrales Phänomen darstellen. Lediglich knapp 2 Prozent der Hilfen werden am Ort Schule durchgeführt. Die spezifischen Hilfearten nach den §§ 27 und 29 SGB VIII, die in nicht unerheblichem Anteil am Ort Schule

erbracht werden, erweitern das ausdifferenzierte Hilfespektrum – gehen jedoch im Schulbezug nicht auf.

Insgesamt scheint „Schule“ ein hochrelevanter Gegenstand in den Hilfen, aber die Kooperation ist nach wie vor eher einzelfallbezogen und punktuell (vgl. Kliche/Täubig 2019a) sowie wenig systematisch und strukturell gesichert, obwohl seit Jahren hierzu vereinzelt konzeptionelle Ideen im Fachdiskurs entwickelt (vgl. die umfangreichen Entwürfe von Maykus u. a. 2023) und in einzelnen Modellvorhaben erprobt werden. Schule und HzE sind insofern im Vergleich zu anderen Jugendhilfeleistungen keine direkten und strukturell verankerten Kooperationspartner. Es scheint, als sei die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung in den letzten Jahren mit anderen Themen herausgefordert (unbegleitete minderjährige Ausländer:innen, Kinderschutz und Inobhutnahmen…), weshalb die Thematisierung der schulbezogenen Entwicklung eher in den Hintergrund rückt bzw. auf wenige Akteure beschränkt bleibt.

Somit ist nicht systematisch geklärt, welchen konzeptionellen Auftrag schulbezogene HzE haben oder haben könnten. Für was und wen sind diese Hilfen? Welche Leistungen können sie erbringen? Wie verorten sich diese Angebote zwischen den Schlagworten kindzentriert, schulzentriert, familienorientiert und gemeinwesenorientiert? Die punktuell realisierte strukturelle Einpassung von HzE am Ort Schule gibt erste Hinweise, dass spezifische fachliche Merkmale des Arbeitsfeldes (Realisierung des individuellen Rechtsanspruchs nach Bedarfsprüfung, beteiligungsorientierte Hilfeplanung) sich verändern. Im Diskurs wird deshalb eher von Hilfen im „Vorfeld“ der Erziehungshilfen (vgl. Pothmann/Tabel 2016, S. 143) oder von „erzieherischer Förderung“ (vgl. Börner u. a. 2011) gesprochen, die eben nicht den Grundcharakteristika der HzE entsprechen und auch nicht als HzE an Schule statistisch erfasst werden. „Solcher Art Erziehungshilfeangebote sind vielfach dem Übergangsbereich zwischen präventiven Angeboten und formellen Erziehungshilfen zuzuordnen“ (Oelerich 2020, S. 855). Eine weitere hinsichtlich der Weiterentwicklung von Kooperationen geforderte (vgl. Maykus u. a. 2023, S. 222), aber ebenso wenig untersuchte Perspektive, ist die Frage nach der Zusammenarbeit mit oder gar der Verlagerung von Aufträgen der HzE in andere(n) Jugendhilfesegmente(n), die strukturell schon schulbezogen verortet sind (wie z. B. Schulsozialarbeit oder Schulbegleitung).

Abschließend sowie übergreifend ist festzuhalten, dass bzgl. der Erziehungshilfen als Jugendhilfeangebot an Schule (erstaunlich) wenig aktuelle und empirisch umfangreichere Studien vorliegen. Es fehlen insbesondere differenzierte Analysen mit Blick auf die einzelnen Hilfeformen und die damit verbundenen spezifischen und sehr unterschiedlichen Kooperationsmöglichkeiten, -themen und -strukturen. Interessanterweise wird unter dem Label „Erziehungshilfe und Schule“ mehrfach das Verhältnis von Heimerziehung und Schule betrachtet und auch in den wenigen „aktuell“ vorliegenden Studien vorrangig untersucht (vgl. Kliche/Täubig 2019b; Strahl 2019; Köngeter u. a. 2016; Heckner 2014). Dort werden jedoch andere und spezifisch relevante Aspekte untersucht, die für die in der Statistik dominanten strukturell schulbezogenen Erziehungshilfeangebote gar nicht zentral sind.

4 Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII

Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung sind nach § 35a SGB VIII seit 1993 Leistungstatbestand der Kinder- und Jugendhilfe.[16] Hierunter werden ambulante, teilstationäre und stationäre Leistungen gefasst, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erhalten und ermöglichen sollen. Vor diesem Hintergrund scheint klar, dass Hilfen nach § 35a SGB VIII Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe darstellen und auch den sozialpädagogischen Prämissen und fachlichen Standards der Kinder- und Jugendhilfe unterliegen. Allerdings ist das Konstrukt komplexer, da die Kinder- und Jugendhilfe hier als Rehabilitationsträger auftritt und damit z. B. in der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII seit der Einführung des BTHGs auch die Vorgaben des Teilhabeplanverfahrens nach § 19 SGB IX zu beachten sind.

Bisher ist die Kinder- und Jugendhilfe über den § 35a SGB VIII ausschließlich für die spezifisch definierte Gruppe der von einer (drohenden) seelischen Behinderung betroffenen jungen Menschen zuständig.[17] Mit der Umsetzung des KJSG wird bis 2028 die Zuständigkeit für alle jungen Menschen mit Behinderung an die Kinder- und Jugendhilfe übergehen. Diese als „inklusive Lösung" bezeichnete Weiterentwicklung ist eine der zentralen aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der KJH (vgl. Hopmann 2021). Die Expertise wird versuchen, dieser „Noch-Nicht"-Zuständigkeit insofern Rechnung zu tragen, als vorrangig fokussiert auf ambulante Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule – die gängig als Schulbegleitungen[18] bezeichnet werden – zentrale statistische Ergebnisse und Entwicklungen skizziert und daran anschließend Fragen diskutiert werden, die ggf. auch für die zukünftige Integration von Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer körperlichen oder geisteigen Behinderung am Ort Schule in die Kinder- und Jugendhilfe relevant sind.

Insgesamt lässt sich vorneweg festhalten: Eine Erfassung von Schulbegleitungen als Jugendhilfeangebot am Ort Schule hat damit umzugehen, dass der Diskurs eher als partiell denn als systematisch beschrieben werden kann und somit viele Fragen offen sind. So scheint das Feld als dezidiertes Jugendhilfeangebot – abgesehen von

[16] Auch wenn Leistungen nach § 35a SGB VIII jetzt schon seit gut 30 Jahren über die KJH gewährt werden können, ist das Thema Schulbegleitungen erst seit einigen Jahren ein Thema der Kinder- und Jugendhilfe. Im Expertengespräch mit Abrecht Rohrmann wurde deutlich, dass Schulbegleitungen zunächst v. a. für Kinder mit körperlichem Assistenzbedarf als Sozialleistungen nach dem SGB XII (jetzt SGB IX) eingeklagt wurden und sich so allmählich eine Rechtsauslegung entwickelt hat, dass junge Menschen mit einer (drohenden) Behinderung der Teilhabe an Bildung unabhängig von der Schulform Assistenzrechte haben.

[17] Die Zuständigkeit der Ermöglichung der Teilhabe an Bildung für junge Menschen mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung liegt bisher bei der Eingliederungshilfe nach SGB IX.

[18] Schulbegleitungen werden auch als Schulassistenz, Integrationshilfe oder Inklusionsassistenz bezeichnet.

der Kinder- und Jugendhilfestatistik[19] – nicht diskutiert zu werden. Es gibt zwar zunehmend Studien, die übergreifend – das heißt unabhängig davon, wo diese rechtlich verortet ist (im SGB VIII, SGB IX oder gar über das SGB XII) – Schulbegleitung im multiprofessionellen Gefüge einer inklusiven (Ganztags-)Schule untersuchen (vgl. z. B. Weinbach u. a. 2023; Haude u. a. 2018). Trotzdem bezeichnen Weinbach u. a. (2023, S. 2)[20] das Feld im Anschluss an Arndt u. a. 2017 noch als „inhaltlich weitgehend unbestimmt".

4.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes

Übergreifend betrachtet liegen wenig statistische Aussagen zum (bundeweiten) Ausbaustand der Schulbegleitungen, des Personals und z. B. der Trägerschaft vor (vgl. Rohrmann/Weinbach 2023, S. 42). Die KMK-Statistik weist nur die Quote der sonderpädagogischen Beschulung an den verschiedenen Schulen aus (vgl. KMK 2022b). Umso relevanter erscheinen vor diesem Hintergrund die vorliegenden Auswertungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, auf die im Folgenden vorrangig Bezug genommen und die durch die eigene Auswertung einer individuellen Datenabfrage beim Statistischen Bundesamt ergänzt[21] wird.

Analog zu den Auswertungen von HzE am Ort Schule erscheint es uns lohnend, auch bzgl. der Hilfen nach § 35a SGB VIII zu analysieren, wie viele dieser Hilfen am Ort Schule erbracht werden. Bei der Rezeption dieser Daten ist zu beachten, dass sich die Angaben zu allen Hilfen nach § 35a SGB VIII nicht ausschließlich auf ambulante Schulbegleitungen beziehen (82 % der Hilfen), sondern auch stationäre Angebote, z. B. in Internaten (12 %), umfassen (vgl. Fendrich u. a. 2021, S. 63f.)[22]. Allerdings machen Fendrich u. a. (2021, S. 64) bezüglich der Hilfen nach § 35a SGB VIII insgesamt (am Ort Schule und außerhalb) deutlich, dass für „die Eingliederungshilfen nicht nur ein eindeutiges ambulantes Profil herausgestellt werden [kann], sondern es […] sich darüber hinaus [zeigt], dass insbesondere die ambulanten Formen in den letzten Jahren ausgebaut wurden". Wir nutzen daher diese vorhandenen Daten, um zumindest ein grobes Bild und Tendenzen im Bereich der Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII zu zeichnen.

[19] In der Vergangenheit und aktuell werden die Angebote nach § 35a SGB VIII in der Auswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik in Verbindung mit den Hilfen zur Erziehung erörtert (vgl. Fendrich u. a. 2021; Pothmann/Tabel 2016). Mit Blick auf den starken Ausbau gerade der schulbezogenen Leistungen (vgl. Abschnitt 4.1) haben wir uns dazu entschieden, die nach § 35a SGB VIII gewährten Eingliederungshilfen für seelisch-behinderte junge Menschen knapp und in Ergänzung der Ausführungen zu den HzE darzustellen.

[20] Aufgrund der fehlenden Seitenzahlen in der Onlinepublikation werden hier die Seitenangaben der pdf-Datei genannt.

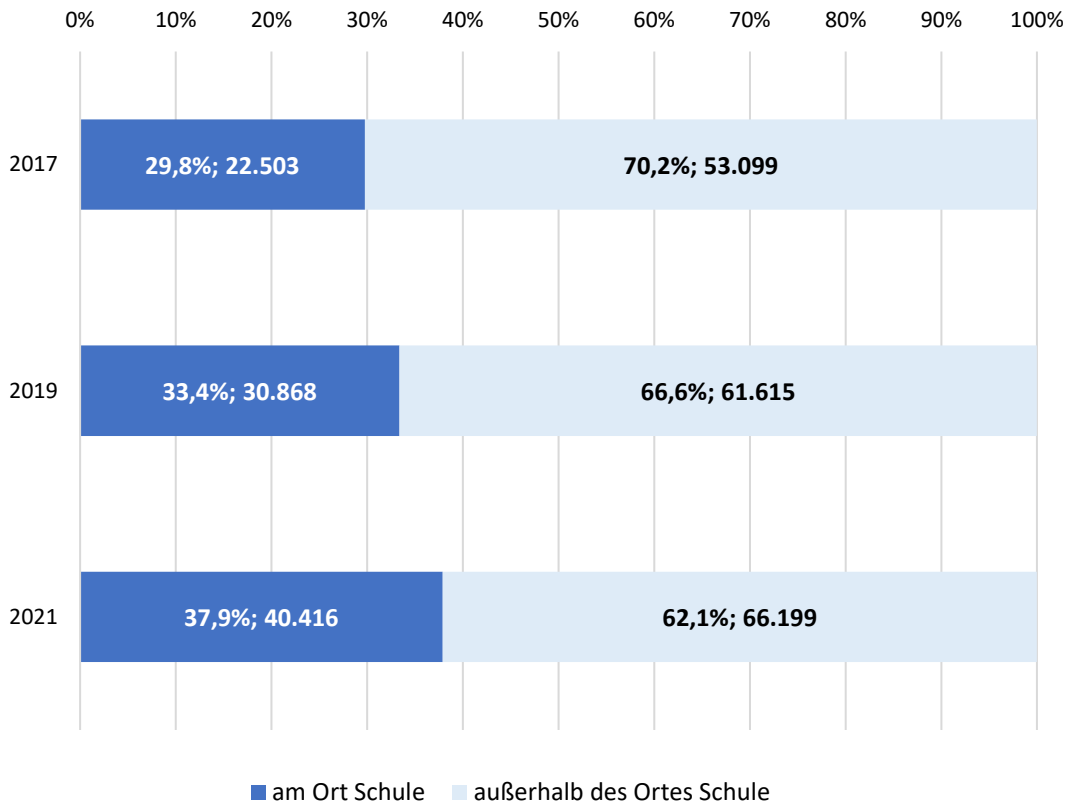
[21] Wenn im Folgenden keine Quellenangabe angegeben wird, beziehen sich die Werte auf die Auswertung dieser individuellen Datenabfrage beim Statistischen Bundesamt, die wir für die Jahre 2017; 2019 und 2021 gestellt haben (vgl. Abschnitt 3.1).

[22] Diese Differenzierung wird aber in der Statistik bzgl. der anderen Merkmale (Migration, Geschlecht, etc.) nicht weiter aufgegriffen.

Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung als bedeutende Hilfe am Ort Schule

Im Jahr 2021 wurden 37,9 Prozent der Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule gewährt (vgl. Abb. 3). Dieser Anteil ist seit 2017 (29,8 %) deutlich angestiegen. Dies verdeutlicht, dass die Fallzahlen der Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule stärker als die Hilfen außerhalb der Schule steigen. Seit 2017 hat sich die absolute Anzahl der Hilfen verdoppelt. Diese Zahlen bestätigen die Ergebnisse aus dem Jahr 2019 von Fendrich u. a. (2021, S. 64), dass sich Schulen „mittlerweile zu einem zentralen Setting für die Durchführung der Eingliederungshilfe für junge Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung“ entwickelt haben. Im Unterschied zu den Hilfen zur Erziehung, von denen prozentual nur knapp 2 Prozent am Ort Schule stattfinden und die auch absolut eine deutlich geringere Anzahl bilden (2021: 8.082 HzE an Schule; 40.416 Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII an Schule), legen die statistischen Zahlen die These nahe, dass die Eingliederungshilfen in Form von Schulbegleitungen für die Weiterentwicklung von Jugendhilfeangeboten am Ort Schule von zentraler Bedeutung sind.

Abbildung 3: Entwicklung des Anteils von Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule (nach Jahren)



Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Hilfen nach § 35a SGB VIII werden vorwiegend für Jungen im Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule gewährt.

Der Anteil von Jungen in den Eingliederungshilfen ist mit mehr als 80 Prozent über die Jahre 2017 (85 %) bis 2021 (84 %) konstant hoch. Dabei spielt es so gut wie keine Rolle, ob diese Jungen einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Auch geschlechterunabhängig ist der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund in den Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule mit rund 25 Prozent der Hilfen ähnlich hoch wie bei den Hilfen nach § 35a SGB VIII insgesamt und damit deutlich geringer als bei den Hilfen zur Erziehung – hier hatten 44 Prozent aller Nutzer:innen von HzE am Ort Schule einen Migrationshintergrund. Hier stellt sich die Frage, ob in der Gewährung der Hilfen migrantischen Familien schneller ein „Erziehungsdefizit" zugeschrieben wird als ein Unterstützungsbedarf hinsichtlich einer (drohenden) seelischen Behinderung.

Tabelle 2: Altersverteilung bei Angeboten des § 35a SGB VIII am Ort Schule[1]

Alters-spanne	2017	2017 in %	2019	2019 in %	2021	2021 in %
6–9 Jahre	4.572	**20,3 %**	6.276	**20,3 %**	7.766	**19,2 %**
9–12 Jahre	8.328	**37,0 %**	11.599	**37,6 %**	15.376	**38,0 %**
12–15 Jahre	6.419	**28,5 %**	8.634	**28,0 %**	11.391	**28,2 %**
15–18 Jahre	2.667	**11,9 %**	3.700	**12,0 %**	5.020	**12,4 %**

[1] In der Bezeichnung dieser Altersgruppen orientieren wir uns am Vorgehen des statistischen Bundesamts. Hierbei werden z. B. in der Gruppe „6 bis 9 Jahre alt" alle Kinder im Alter ab sechs bis unter neun Jahren zusammengefasst, in der Gruppe „9 bis 12 Jahre alt" alle Kinder im Alter ab 9 bis unter 12 Jahren, usw.

Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Die Altersverteilung zeigt, dass Eingliederungshilfen für junge Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung ähnlich wie die Hilfen zur Erziehung am Ort Schule mit rund 38 Prozent insbesondere für ältere Kinder im Alter von neun–zwölf Jahren gewährt werden. Am zweithäufigsten erhalten die zwölf- bis fünfzehn-Jährigen diese Hilfen (rund 28 %).

Hilfen nach § 35a SGB VIII bearbeiten auch schulische Probleme

Betrachtet man die Gründe für die Hilfegewährung, so wird bei knapp 30 Prozent der Hilfen nach § 35a SGB VIII der Grund „schulische/berufliche Probleme des jungen Menschen" angegeben. Dies ist nach „Entwicklungsauffälligkeiten/seelische Probleme" der zweithäufigste Hilfegrund.

Deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern

Ähnlich wie bei den schulbezogenen HzE (nach §§ 27, 29 und 32 SGB VIII) unterscheiden sich die Fallzahlen der Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule je nach Bundesland deutlich (vgl. Tabelle 3). Allerdings lässt sich nicht erkennen, dass wie bei den Hilfen zur Erziehung vorrangig in den westdeutschen Bundesländern Hilfen am Ort Schule gewährt werden. Vielmehr ist auffällig, dass in zwei Stadtstaaten – Berlin (4,3 %) und Hamburg (12,1 %) – der Anteil am kleinsten ist. In anderen Bundesländern werden, ohne erkennbare Systematik, mit Quoten von über 50 Prozent– Bremen (53,4 %), Schleswig-Holstein (61,8 %), Saarland (70,6 %) – Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII zu einem großen Anteil an Schulen gewährt. Die kommunale Zuständigkeit und die föderale Struktur des Bildungswesens ermöglichen diese Unterschiede. Warum die Gewährungspraxis jedoch so verschieden ist, lässt sich aus der amtlichen Statistik nicht erklären und wird auch unseres Wissens bisher nicht fachlich diskutiert.[23]

[23] Es gibt drei Vermutungen, warum sich die Gewährungspraxis zwischen den Bundesländern so deutlich unterscheidet: Erstens gibt es möglicherweise unterschiedliche Praktiken, ob Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII sowohl an allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen gewährt werden oder ob diese vorrangig an allgemeinbildenden Schulen in inklusiver Absicht gewährt werden. Damit wäre die Quote der Beschulung von jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen oder Förderschulen ein Grund, warum sich die Zahlen so unterscheiden. Dies könnte auf eine zweite Lesart hinweisen, der zufolge ggf. in den Ländern, die Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ und „Sozial-emotionale Entwicklung“ abgebaut haben, eine höhere Quote an Schulbegleitungen zur Realisierung der inklusiven Beschulung notwendig ist. Allerdings lässt sich dies zumindest auf den ersten Blick mit Bezug auf die Inklusionsquote der Bundesländer nicht bestätigen. Als dritte Erklärungsmöglichkeit haben wir im Expertengespräch mit Albrecht Rohrmann diskutiert, ob die einzelnen Bundesländer spezifische Gewährungspraxen hinsichtlich einer spezifischen Zielgruppe haben. So könnte es sein, dass in Bundesländern mit einem geringen Anteil an Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule junge Menschen mit beispielsweise einer Autismus-Spektrums-Störung Leistungen nicht nach dem SGB VIII, sondern derzeit noch nach dem SBG IX erhalten.

Tabelle 3: Hilfegewährung nach § 35a SGB VIII – Vergleich nach Bundesländern

Bundesland	Hilfen nach § 35a SGB VIII insgesamt	Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule	Anteil in %
Saarland	1.173	828	70,6 %
Schleswig-Holstein	4.662	2.882	61,8 %
Bremen	607	324	53,4 %
Hessen	8.992	4.231	47,1 %
Nordrhein-Westfalen	27.207	12.696	46,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	1.376	607	44,1 %
Sachsen	3.039	1.304	42,9 %
Sachsen-Anhalt	1.371	545	39,8 %
Niedersachsen	13.836	5.269	38,1 %
Deutschland	106.615	40.416	37,9 %
Baden-Württemberg	11.592	4.179	36,2 %
Rheinland-Pfalz	5.403	1.813	33,6 %
Thüringen	1.902	631	33,2 %
Brandenburg	3.931	1.222	31,1 %
Bayern	15.316	3.575	23,3 %
Hamburg	500	64	12,8 %
Berlin	5.708	246	4,3 %

Quelle: StBA: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Zusammengefasst finden Hilfen nach § 35a SGB VIII vielfach am Ort Schule statt. Der Anstieg der Fallzahlen weist auf einen steigenden Bedarf der Schulen nach Unterstützung zur Beschulung dieser Zielgruppen hin. Insbesondere für Jungen im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe werden diese Hilfen – ähnlich wie bei den schulbezogenen Hilfen zur Erziehung – besonders häufig gewährt. Es könnte aber auch sein, dass aufgrund der gegebenen Schulnähe Bedarfe an Schulbegleitungen, die bisher evtl. über ambulante HzE abgedeckt wurden, mit Blick auf die Veränderung der schulischen Situation (z. B. Ganztag) vermehrt über Hilfen

nach § 35a SGB VIII abgedeckt werden. Diese Frage nach möglichen Verschiebungen von Bedarfen und Gewährungspraxen weist auf eine Dynamik hin, von der die Kinder- und Jugendhilfe betroffen sein könnte, wenn spezifische Angebote vermehrt am Ort Schule erbracht werden (vgl. Abschnitt 5.2.1 und 6.2.2). Schon allein für die Hilfen nach § 35a SGB VIII sehen Fendrich u. a. (2021, S. 70) „ein zentrales Kooperationsfeld von Schule und Jugendhilfe, welches mitunter großes Konfliktpotenzial um Bedarfe, Zuständigkeiten, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Definitionsmuster sowie Arbeitsabläufe in sich birgt". Welche dieser Themen der Diskurs um Schulbegleitungen bisher aufgreift, wird im folgenden Abschnitt entlang ausgewählter Aspekte verdeutlicht.

4.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs

Wie schon eingangs skizziert, ist es gerade angesichts der zahlenmäßigen Relevanz von Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII verwunderlich, wie wenig diese Unterstützungsform im Diskurs von Jugendhilfeangeboten am Ort Schule bisher thematisiert wurde. In einschlägigen Handbüchern finden sich zwar einführende Beiträge zum Thema ‚Inklusion' (vgl. Oehme/Schröer 2018), „Behinderung" (vgl. Rohrmann 2018) oder „Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien" (vgl. Müller-Fehling 2016), aber in Bezug auf die fachlichen Prämissen und Gewährungspraxen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe werden Schulbegleitungen für junge Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung nicht behandelt.[24]

Auch vorliegende empirische Ergebnisse z. B. zum Thema Formen und Folgen der Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts (vgl. Weinbach u. a. 2023) sowie erste bundeslandspezifische, z. T. mittlerweile bereits zehn Jahre alte Bestandsaufnahmen zu der Anzahl an Schulbegleiter:innen an den unterschiedlichen Schularten, deren Qualifikation etc. (vgl. Dworschak 2012 für Bayern; Henn u. a. 2014 für BaWü und David u. a. 2021 für Sachsen) explizieren den Kinder- und Jugendhilfebezug nicht, obwohl die Daten sich auch auf Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII beziehen. Das heißt, die folgenden Erörterungen sind eher als erste Spuren zu der Frage zu lesen, welche Themen für die Weiterentwicklung der Schulbegleitungen als Jugendhilfeangebot an Schule relevant werden könnten.

4.2.1 Kein deutlich erkennbares Kinder- und Jugendhilfeprofil in der Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII?

Dass eine spezifische fachliche Positionierung der KJH hinsichtlich der Ausgestaltung von Hilfen nach § 35a SGB VIII zwar bisher fehlt, aber zukünftig relevant

[24] Dies bestätigt auch Albrecht Rohrmann im Expertengespräch, in dem er darauf hinweist, dass die Forschung zu Schulbegleitungen insgesamt überwiegend im Bereich der Schulforschung mit dem Fokus auf den Möglichkeiten einer Unterrichtsteilnahme zu verorten ist. Das heißt eine Analyse der Praktiken der Schulbegleitungen, deren fachlicher Ausrichtung etc. findet auch für die über das SGB IX finanzierten Schulbegleitungen kaum statt.

scheint, zeigen die jetzt schon vorhandenen Aufgabenbereiche und Herausforderungen der Kommunalverwaltungen (vgl. Maykus u. a. 2017), die – auch in ihrer Funktion als öffentliche Jugendhilfeträger – für die Realisierung von Schulbegleitungen als Ermöglichung von Teilhabe an Bildung zuständig sind:

- Die Beantragung und die Steuerung der Hilfe nach § 35a SGB VIII ist zwar bei der Kinder- und Jugendhilfe strukturell verortet, es zeigt sich aber, dass diese Prozesse nicht alleinig von der KJH definiert und prozessiert werden. So weist Hopmann (vgl. 2021, S. 416) darauf hin, dass um die Verhältnisbestimmung der den jeweiligen Verfahren zugrunde liegenden Prämissen (eher partizipative Bedarfsklärung in der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und eher objektivistische Bedarfsermittlung in der Teilhabeplanung nach § 19 SBG IX) noch gerungen wird[25] (vgl. auch Rohrmann 2021, S. 58). Wie bei den schulbezogenen Hilfen zur Erziehung ist hier zu erwarten, dass in den jeweils wirkmächtigen multiprofessionellen Gefügen die Steuerung der Hilfen auch durch schulische Interessen geprägt wird. So werden z. B. in einer Handreichung des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg in Bezug auf die Einschätzung der Situation die zentral zu klärenden Fragen immer aus Sicht der Schule gestellt (vgl. KVJS 2022, S. 29).
- Auch hinsichtlich des Aufbaus von Verfahrenslotsen in den Jugendämtern (ab 2024 mit dem Ziel, bis 2028 Anforderungen der inklusiven Lösung des KJSGs umzusetzen) besteht noch vielfach Unklarheit, wo diese strukturell in den Jugendämtern angesiedelt werden und an welchen fachlichen Prämissen sie sich orientieren (vgl. DIJuF 2022; AFET/Eilers 2022). Insbesondere ihre Funktion hinsichtlich von Schulbegleitungen und Kooperationen mit Schulen scheint hier noch nicht präzisiert. Deutlich wird jedoch, dass mit der Einführung der Verfahrenslotsen ein weiterer Akteur in das System rund um Eingliederungshilfen nach dem SGB VIII auch am Ort Schule zu integrieren ist.
- Die Trägerschaft und die damit verbundene Dienst- und Fachaufsicht ist bisher völlig divers und unklar. Rohrmann geht in unserem Expertengespräch davon aus, dass die Schulbegleiter:innen bisher auch bei den Hilfen nach § 35a SGB VIII zu einem hohen Anteil bei ambulanten Diensten der ‚Behindertenhilfe' angebunden sind. Zumindest in diesem Fall werden Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe von Trägern angeboten, deren traditionelle fachliche Verortung in einem anderen Feld liegen und die bisher kaum in grundlegende Verständigungs- und Vernetzungsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind.

[25] „Anders als bei den Hilfen zur Erziehung muss bei den Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII erstens die Voraussetzung erfüllt sein, dass die seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als 6 Monate vom alterstypischen Zustand abweicht und daher zweitens eine Beeinträchtigung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu konstatieren oder zu erwarten ist." (Fendrich u. a. 2021, S. 90). Ob dies jeweils vorliegt, wird bisher mit unterschiedlichen Ansätzen der Bedarfsklärung ermittelt.

Damit scheint bislang der Diskurs um die Kinder- und Jugendhilfe als zentraler Akteur der nach § 35a SGB VIII finanzierten Schulbegleitungen sich darauf zu fokussieren, wie Zuständigkeiten geklärt und wie die damit verbundenen Verfahren der Hilfegewährung realisiert werden (vgl. Himmel u. a. 2019; Schönecker u. a. 2021, S. 25ff.). So ist es nicht verwunderlich, dass bisher, wenn über das Thema nachgedacht wird, die öffentlichen Jugendhilfeträger als kommunale Akteure im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen (vgl. Maykus u. a. 2017; DIJuF 2022). Diese sind herausgefordert, Prozessabläufe in Bezug auf die Gewährung zu klären und insbesondere die Anforderung der Personalrekrutierung und -qualifizierung zu bewältigen. Maykus u. a. (2017, S. 203) fassen diesbezüglich in ihrer Studie zusammen, „dass in Bezug auf das Anwendungsfeld Schulbegleitung in allen Kommunen eine Zunahme der Anträge zu verzeichnen ist. Als Probleme wurden Zuständigkeitsfragen im Rahmen der Leistungsgesetze, die Frage der Qualifizierung von Schulbegleitungen, die Abgrenzung von schulischen und begleitenden Tätigkeiten und die Einzelansprüche benannt. Die Kommunen sehen sich dabei als Ausfallbürgen für das Land".

Fragen der fachlichen Ausgestaltung der Hilfen bleiben in diesen Prozessen bisher scheinbar weniger bearbeitet. Interessant wäre zu fragen, ob eine Schulbegleitung, die über die Kinder- und Jugendhilfe finanziert wird, spezifische fachliche Prämissen verfolgt/verfolgen muss und ihre Unterstützung anders realisiert als Schulbegleitungen, die im Rahmen des SGB IX gewährt werden. Die im Rahmen eines Projekts des Uniklinikums Ulm entwickelte Fortbildung für Schulbegleitungen lässt diese Jugendhilfe-Spezifik als Element der Qualifizierung zumindest auf den ersten Blick nicht erkennen (vgl. Universitätsklinikum Ulm o. J., S. 4). Auch zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Inklusionsassistenz in Sachsen auf, dass Schulbegleitungen am häufigsten im Unterricht, z. T. in den Pausen und wesentlich seltener nach der Schule und in außerunterrichtlichen Situationen die Kinder begleiten (vgl. David u. a. 2021, S. 106ff.). Die primäre Aufgabe ist demnach auch für Schulbegleitungen der Kinder- und Jugendhilfe die Begleitung im Kontext des Unterrichts, was zumindest vordergründig keine fachlich jugendhilfespezifischen Ansätze erfordert. Eine jugendhilfespezifische Trägerschaft der Schulbegleitungen und deren Profil scheinen ebenso noch wenig betrachtet. Unseres Wissens liegen hierzu keine übergreifenden Daten vor, sodass auch von dort aus bisher keine jugendhilfespezifischen Profile der Schulbegleitung entwickelt werden konnten. Dass die Klärung von Zuständigkeiten und Alltagstrukturen für eine fachlich profilierte Stellung relevant ist, formulieren Rohrmann und Weinbach (2023, S. 51): „Mit der Entwicklung von institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit könnte die Schulbegleitung ein eigenständiges Profil in der inklusiven Schule entwickeln und ihre prekäre Stellung im Schulgeschehen überwinden".

4.2.2 Gelingen einer Profilklärung im multiprofessionellen Gefüge

Das (Noch-)Nicht-Vorhanden-Sein eines spezifischen fachlichen Profils zeigt sich auch in der bisher unklaren und damit herausfordernden Abgrenzung zu anderen Akteuren im multiprofessionellen Gefüge am Ort Schule. Lübeck (2019) beschreibt mit dem Begriff „Rollenprekariat" eindrücklich das anspruchsvolle Geflecht und die

Rahmenbedingungen der Schulbegleitungen als eine herausfordernde Basis, auf der diese sich strukturell und in den alltäglichen Praktiken etablieren müssen. Bisher wird hierzu vorwiegend das Verhältnis zu den Lehrkräften (vgl. Rohrmann/Weinbach 2023, S. 49f.; Lübeck 2019; Meyer 2017), zunehmend aber auch zu anderen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe – insbesondere zur Schulsozialarbeit – erörtert (vgl. Maykus u. a. 2017, S. 195; Haude u. a. 2018). Gerade zu Letzteren scheint die Abgrenzung der Aufträge und Aufgaben notwendig, da bei der Schulbegleitung (insbesondere bei Infrastruktur- oder Pool-Lösungen) Überschneidungen z. B. im Rahmen von Klassenaktionen und bei der Beratung von Erziehungsberechtigten auftreten (können). Des Weiteren scheint Schulsozialarbeit implizit oder explizit mit Aufträgen und Erwartungen konfrontiert, Schulbegleitungen vor Ort (nach innen und außen) zu koordinieren und an der Bedarfsermittlung von Schulbegleitung mitzuwirken (vgl. Gerhardy u. a. 2019; Haude u. a. 2018). Was dieses erweiterte multiprofessionelle Gefüge und die dort herrschenden Dynamiken für die Schulbegleitungen bedeutet, ist bisher wenig empirisch beforscht. Die enge Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit könnte Möglichkeiten eröffnen, an einem sozialpädagogischen Profil der Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII gerade im Dominanzraum Schule zu arbeiten, birgt aber vor dem Hintergrund der derzeitigen Strukturen in beiden Feldern auch ein enormes Überforderungspotenzial.

4.2.3 Kinder- und Jugendhilfe als Ausfallbürge des Versuchs eines inklusiven Schulsystems

Wie nun schon deutlich wurde, liegt im Diskurs um Schulbegleitungen der Fokus nicht auf der Frage nach einer Spezifik eines zunehmend relevanten Kinder- und Jugendhilfeangebots, sondern im Vordergrund steht die Anforderung der Realisierung eines inklusiven Schulsystems, wie es durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vorgesehen ist. Aichele u. a. (2019, S. 36, zit. nach Rohrmann/Weinbach 2023, S. 41) stellen diesbezüglich jedoch fest, dass „[in] keinem Bundesland […] der notwendige gesetzliche Rahmen für die Schaffung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt worden [ist]. Und auch in der Praxis ist es nur einrichtungsbezogen, maximal regional gelungen, qualitativ hochwertige inklusive Bildung anzubieten“. Deshalb wird Schulbegleitung (als externe Hilfe, die aufgrund von individuellen Rechten gewährt wird) vielerorts eingesetzt, um eine inklusive Beschulung zu gewährleisten. Die Kinder- und Jugendhilfe kann deshalb zu Recht als Ausfallbürge für eine bislang unzureichende Etablierung einer inklusiven Schule bezeichnet werden. Rohrmann und Weinbach (vgl. 2023) stellen jedoch in Frage, ob über personenbezogen zu beantragende Hilfen, die vielfach mit einer Besonderung der jeweiligen jungen Menschen einhergehen, die Idee einer inklusiven Schule umgesetzt werden kann. Nach ihnen geht es vielmehr darum, „dass Assistenz keine Leistung mehr wäre, die Kinder und Jugendliche in die Schule quasi „mitbringen“ müssten. Stattdessen würden auf Seiten von Schulen personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, mit denen die Schulen selbst in ihrer inklusiven Entwicklung begleitet würden“ (Rohrmann/Weinbach 2023, S. 50). Somit kann die Kinder- und Jugendhilfe mit den Leistungstatbeständen nach § 35a SGB VIII zwar auf der personenbezogenen Ebene eine inklusive Beschulung eines jungen Menschen unterstützen, zu einer systematischen Entwicklung einer inklusiven Schule letztendlich jedoch wenig beitragen. Was dies vor dem Hintergrund einer

erweiterten Zuständigkeit ab 2028 bedeutet und wie eine inklusive Bildung in der Kommune zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe entwickelt werden könnte, ist auf verschiedenen Ebenen und von unterschiedlichen Akteuren zu klären. Die Studie von Maykus u. a. (vgl. 2017, S. 328ff.) zeigt hierfür die Herausforderungen der Umsetzung deutlich auf und entwirft Modelle, die sich in der Praxis erst noch etablieren müssen. Auch Rohrmann skizziert in unserem Expertengespräch Möglichkeiten, wie die Kinder- und Jugendhilfe mit den vorgesehenen Planungs- und Entwicklungsinstrumenten (z. B. in einer AG nach § 78 SGB VIII) jetzt Verantwortung übernehmen könnte, gemeinsam mit den bisherigen weiteren Trägern der Eingliederungshilfe einen fachlich fundierten und strukturell realisierbaren Entwurf von Schulbegleitung (z. B. in Form eines Infrastrukturangebots) zu entwickeln. Bis dahin darf die „Diskrepanz zwischen gesetzlicher Primärverantwortung bei den Schulen und tatsächlich praktischer Verantwortungsübernahme seitens der – eigentlich nur nachrangig verantwortlichen – Träger der Eingliederungshilfe bzw. Jugendämter [trotz Unmut] […] nicht zu Lasten und auf dem Rücken der betroffenen jungen Menschen mit Behinderungen und ihrer Familien ausgetragen werden“ (Himmel u. a. 2019, S. 26). Mit den Entscheidungen im BTHG muss die Kinder- und Jugendhilfe die Verantwortung tragen, dass das Recht zur Teilhabe an Bildung über die Rehabilitationsträger auch im Bereich Schule zu finanzieren und strukturell zu ermöglichen ist.

4.3 „Ausfallbürge“ ohne Jugendhilfeprofil? – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld

Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII scheinen mit Blick auf die Anzahl der gewährten Hilfen eine zentrale Angebotsform der Kinder- und Jugendhilfe an Schulen darzustellen. Diese Relevanz verstärkt sich, wenn ab 2028 die Eingliederungshilfen für alle jungen Mensch mit einer (drohenden) Behinderung in die Kinder- und Jugendhilfe überführt werden. Damit wird sich nicht nur der Kreis der Hilfeempfänger:innen um etwa 279.000 Minderjährige erweitern, sondern zentrale Abläufe in der Hilfegewährung müssen für diese Leistungstatbestände in den kommunalen Jugendämtern aufgesetzt werden (vgl. Fendrich u. a. 2021, S. 71). Dabei scheinen viele Eckpunkte ungeklärt, was die Frage aufwirft, inwiefern bei Schulbegleitungen bisher und zukünftig von Kinder- und Jugendhilfeangeboten im engeren Sinn gesprochen werden kann. Der Fachdiskurs gibt zum einen Hinweise, dass diese Frage nach der Jugendhilfespezifik gar keine zentrale Rolle spielt, sondern die Funktion und Verortung der Schulbegleitung eher in einem schulbezogenen und -ermöglichenden multiprofessionellen Gefüge entwickelt wird. Zum anderen scheint hinsichtlich der Struktur der Schulbegleitung (Trägerschaft, Anbindung an die Kommunalverwaltung) und in Bezug auf fachliche Prämissen angesichts der Anzahl der Hilfen erstaunlich viel unklar – sodass ohne diese Klärung eher von „integrationsorientierten Ausfallbürgen“ gesprochen werden muss, die auf der Ebene des Einzelfalls vieles ermöglichen, auf einer übergreifenden systematischen Ebene bisher jedoch nicht von einem fachlich qualifizierten Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule gesprochen werden kann. Dieses Segment der KJH zukünftig insbesondere in ihrem Schulbezug fachlich zu gestalten, scheint eine zentrale Aufgabe darzustellen.

5 Schulbezogene Kindertagesbetreuung[26] im Kontext der Ganztagsschule

Der im Kontext der Ergebnisse der PISA-Studie beschlossene Ausbau von Ganztagsangeboten[27] in Deutschland (vgl. KMK 2001) sowie die politische Forderung nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Heimer u. a. 2011) beförderte in den letzten 20 Jahren eine bundesweite Entwicklung von Halbtags- zu Ganztagsschulen. Für die KJH verband sich mit dieser Entwicklung einerseits die quantitativ zunehmend umfangreiche Aufgabe, schulbezogene Betreuungsangebote vorzuhalten und entsprechende Qualitätsmaßstäbe für diese Tätigkeit zu entwickeln (vgl. Albers 2022, S. 10) sowie andererseits die Notwendigkeit, sich fachlich zu positionieren und die eigenen Zuständigkeiten hinsichtlich dieser Betreuungsangebote zu überprüfen. Das folgende Kapitel zeichnet daher sowohl die quantitativ-strukturelle Entwicklung dieses Arbeitsfeldes (vgl. Abschnitt 5.1) auch die sie begleitenden (Qualitäts-)Diskurse (vgl. Abschnitt 5.2) nach.

5.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes

Eine strukturelle Analyse der schulbezogenen Betreuungsangebote muss sich zunächst mit den vielfältigen und stark nach Bundesländern differenzierten neuen schulischen Strukturen und den damit verbundenen Kooperationsformen auseinandersetzen. So ist erstens zwischen voll gebundenen, teilgebundenen und offenen Formen der GTS zu unterscheiden: Während sich in einer voll gebundenen GTS die Schüler:innen zur Teilnahme an einem mindestens siebenstündigen Ganztagsangebot an mindestens drei Wochentagen verpflichten, trifft dies bei einer teilgebundenen Form nur auf einen Teil der Schüler:innen (z. B. einzelne Klassen) zu (vgl.

[26] In diesem Kapitel werden vorrangig Betreuungsangebote an Ganztagesschulen für Kinder i.S. d. § 7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII betrachtet, das heißt für Personen im Alter zwischen 6 und 13 Jahren. So richtet sich etwa der Hort als Tageseinrichtung nach § 22 SGB VIII ausschließlich an diese Altersgruppe. Gleichzeitig werden in mehreren der hier zitierten Quellen – etwa in der Statistik der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2023) – keine Altersdifferenzen ausgewiesen, sodass hier alle Schüler*innen der jeweiligen Schulform als Bezugsgröße dienen. Insofern sich Statistiken (beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfestatistik) oder Themen (beispielsweise der geplante Rechtsanspruch auf Ganztagesbetreuung) nur auf die Primarstufe beziehen, wird dies jeweils ausgewiesen.

[27] Der Begriff „Ganztagsangebote" bezieht sich hier in breiter Absicht auf alle Formen von Betreuungsangeboten, die an bzw. in Kooperation mit Ganztagsschulen erbracht werden. Zur Differenzierung dieser Angebote vgl. den folgenden Abschnitt.

KMK 2023, S. 5). An einer offenen GTS [28]wird ein entsprechendes Angebot vorgehalten und kann von einzelnen Schüler:innen genutzt werden. Zweitens wird hinsichtlich der Verknüpfung von Ganztagsangebot und Schule differenziert zwischen integrativen Modellen, in denen Verantwortung und Aufsicht ausschließlich bei der Schule liegen und letztere – teilweise in Kooperation mit Jugendhilfeträgern – ein pädagogisches Gesamtkonzept entwickelt, additiven Modellen mit einer überwiegenden Trennung zwischen schulischem Unterricht und Betreuungsangebot sowie teilintegrativen Modellen, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen (vgl. Wrase 2021, S. 27f.). Drittens zeigen sich hinsichtlich der rechtlichen Verankerung Unterschiede zwischen denjenigen Ländern, die die Ganztagsbetreuung im Schulrecht verankern und bestehende Betreuungsmodelle in Schulverantwortung überführen (z. B. Nordrhein-Westfalen; vgl. ebd., S. 28), Ländern, in denen die Ganztagesbetreuung in enger Kooperation von Schule und Betreuungsangeboten in Jugendhilfeträgerschaft (Horte) erfolgt (z. B. Sachsen)[29] und schließlich Ländern, in denen es einen Mix aus Angeboten unterschiedlicher Trägerschaft und mit unterschiedlicher Kooperationsintensität gibt (z. B. Bayern; vgl. Lange u. a. 2017, S. 45). Zwischen diesen drei Differenzierungsebenen zeigen sich wiederum Querbezüge, etwa in der Weise, dass voll gebundene GTS oftmals einem integrativen Modell folgen oder dass die Kooperation von Betreuungsangeboten in Jugendhilfeträgerschaft mit der Schule tendenziell additive oder teilintegrative Formen annimmt (vgl. Wrase 2021, S. 27f.).

Eine zusätzliche Komplikation erfährt die Analyse von schulbezogener Kindertagesbetreuung durch die sowohl in Alltagssprache als auch empirischen Studien uneinheitliche Verwendung des Hortbegriffs zur Bezeichnung entsprechender Jugendhilfeangebote, wobei diese voneinander abweichenden Verwendungsweisen auf unterschiedliche „Betreuungstraditionen“ in West- (Horte als Randphänomen) und Ostdeutschland (Schulhorte als Regelangebot) zurückgehen (vgl. Markert 2021, S. 82f.). Gegenwärtig – die unterschiedlichen Hortangebote sind rechtlich im § 22 SGB VIII als Tageseinrichtungen der KJH verankert und mit einem familienergänzenden Bildungs- sowie Erziehungsauftrag ausgestattet – sind vier Entwicklungen hinsichtlich der Nutzung von Horten[30] im Kontext der GTS zu beobachten

[28] Zu den offenen Ganztagsschulen werden in der Statistik der KMK (2021, S. 21) auch diejenigen Schulen gezählt, an denen die „die Schulleitung auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert und eine Mitverantwortung der Schulleitung für das Angebot besteht.“

[29] Allerdings zeigen sich, wie im Expertengespräch mit Markus Sauerwein erörtert wurde, auch in den ostdeutschen Bundesländern Tendenzen, die Ganztagsangebote in schulische Trägerschaft zu überführen.

[30] In den nachfolgenden Ausführungen wird der Definition von Markert (vgl. 2021, S. 82) gefolgt, der Horte als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe von Betreuungs-/Ganztagsangeboten in schulischer Trägerschaft abgrenzt. Dabei unterscheidet er vier Kategorien von Horten (ebd.): „A) Hort als Kindertageseinrichtung (Kita) der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend §§ 22ff. SGB VIII A1: Kita, die nur Schulkindern offensteht, sodass das Gebäude auch als Hort bezeichnet werden kann. A2: Wie A 1, aber die Kita ist in den Räumen der Schule, u. U. umfangreich in den Unterrichtsräumen, organisiert und damit als Kita eng an organisatorische Abläufe der Schule angebunden. A3: Eine Gruppe für Schulkinder innerhalb einer altersgemischt arbeitenden Kita. A4: Die Nutzung einer altersgemischten Kita durch Schulkinder in altersgemischten Gruppen.“

(vgl. ebd., S. 84): (1) keine Nutzung von Horten (mehr), da entsprechende Angebote in schulische Verantwortung übertragen wurden und parallele Betreuungsstrukturen nicht vorgesehen sind (z. B. Hamburg)[31], (2) ein flächendeckendes Angebot von Horten zur Deckung entsprechender Betreuungsbedarfe (z. B. Sachsen)[32], (3) ein stabil begrenztes Hortangebot mit Nutzungsquoten zwischen etwa 5 und 15 Prozent (z. B. Baden-Württemberg) sowie (4) einem Ausbau von Hortangeboten mit einer deutlichen Zunahme der Nutzung in den letzten Jahren (z. B. Bayern). In denjenigen Bundesländern, in denen Horte weiterhin genutzt werden, stellen diese entweder konkurrierende bzw. parallele Angebote zu GTS dar, decken ergänzend den von letzteren nicht gedeckten Betreuungsbedarf oder werden als Kooperationspartner dazu genutzt, kollaborativ Ganztagsmodelle zu entwickeln (vgl. Rißmann 2016, S. 102f.).

Diese Differenzlinien zwischen den Betreuungsangeboten spiegeln auf struktureller Ebene eine auch innerhalb der einzelnen Bundesländer höchst diverse Angebotslandschaft wider. Dementsprechend wird nicht nur im Fachdiskurs, sondern auch auf steuerungspolitischer (Landes-)Ebene versucht, die jeweiligen Betreuungsangebote in ihrer Vielfalt darzustellen und dabei gleichzeitig Kriterien eines „guten" Ganztags zu vermitteln (vgl. folgendes Praxisbeispiel zu Ganztagsangeboten[33] in Sachsen).

Praxisbeispiel: Web-Portal „Ganztagsangebote an sächsischen Schulen"

Der **Freistaat Sachen** informiert auf seinem Web-Portal ausführlich zu den im Bundesland existenten Ganztagsangeboten, zur gegenwärtigen Förderung sowie zu unterschiedlichen Praxishilfen und dem landeseigenen „Qualitätsrahmen Ganztagsangebote" (https://www.schule.sachsen.de/ganztagsangebote.html; vgl. SMK 2023). Darüber hinaus findet sich auf der Website ein „Praxispool", der in fünf an dem genannten Qualitätsrahmen orientierten Bereichen (Gestaltung der Zeitstruktur, Freizeitangebote, Individuelle Förderung, Kooperation mit externen Partnern & Partizipation von Eltern und Schülern) Praxisbeispiele unterschiedlicher Ganztagsangebote sammelt. Die Darstellung der Praxisbeispiele enthält neben einer Beschreibung auch zusätzliche Infoblätter zu den jeweiligen Ganztagsstrukturen sowie weitere Materialien (z. B. Wochenpläne, Konzeptionen), die einen Nachvollzug der jeweiligen lokalen Umsetzung erleichtern.

31 Nach Spies (vgl. 2018b, S. 759) geht im Zuge der schulischen Integration von Horten deren Jugendhilfecharakter als familienunterstützende/-ergänzende Einrichtung mit auch individuell-präventiver Förderung teilweise verloren, aufgrund z. B. veränderter Betreuungsschlüssel oder geringeren Ansprüchen an die fachliche Qualifikation.

32 Allerdings zeigen sich, wie im Expertengespräch mit Markus Sauerwein erörtert wurde, auch in den ostdeutschen Bundesländern Tendenzen, die Ganztagsangebote in schulische Trägerschaft zu überführen.

33 Unter Ganztagesangeboten werden hier auch Kooperationen von (Ganztags-)Schulen und Horten verstanden (z. B. in dem hier zu findenden Praxisbeispiel: https://www.schule.sachsen.de/download/Praxisbeispiel_Grundschule_Trebsen.pdf, abgerufen am 15.05.2023).

Neben dieser bundeslandspezifischen sowie regionalen Diversität zeichnet sich die schulbezogene Kinderbetreuung durch einen bundesweiten Wachstumsprozess aus, der alle Angebotsformen umfasst. In der Betrachtung dieses Prozesses sowie aktueller Statistiken zur Angebotslandschaft lässt sich insbesondere auf Zahlen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021), der Ganztagsschulstatistik der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2023), der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS; vgl. Rauschenbach u. a. 2021; Hüsken 2021; Hüsken u. a. 2022; Guglhör-Rudan u. a. 2022), der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (vgl. StEG; vgl. DIPF u. a. 2019; StEG 2019; Sauerwein/Lossen 2021) sowie der Sekundärauswertung „Bildung in Deutschland" (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) zurückgreifen. Eine Zusammenstellung zentraler Befunde aus diesen Datenquellen zeigt (vgl. Tabelle 4):

- Der Anteil der GTS[34] an allen Schulen ist in den letzten Jahren bei den „klassischen" Schulformen durchgängig angestiegen. 60 bis 80 Prozent der Schulen sind je nach Schulform inzwischen GTS und knapp die Hälfte der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen nehmen am Ganztagsbetrieb teil.
- Ein Großteil dieses Anstiegs entfällt bezogen auf den Primarbereich auf schulische Ganztagsangebote. Hier stieg die Nutzung zwischen 2007 und 2019 um das etwa 2,8-fache an, während die Anzahl der Grundschulkinder in Hortangeboten im gleichen Zeitraum um das 1,3-fache wuchs.
- Sowohl das Angebot und die Nutzung als auch der Bedarf an Ganztagsangeboten ist in den ostdeutschen Bundesländern und dem Stadtstaat Hamburg am höchsten ausgeprägt. Insgesamt verbleiben etwa 7 Prozent an elterlichen Betreuungsbedarfen ungedeckt oder nur teilweise gedeckt.
- Die Trägerschaft für die Ganztagsbetreuung liegt überwiegend (zu etwa 2/3) bei den Schulen bzw. den Schulträgern. Letztere nutzen jedoch oftmals außerschulische Kooperationspartner (75 bis 80 %) sowie weiteres pädagogisches Personal (90 %), um das Ganztagsangebot zu gestalten.
- Insgesamt und insbesondere an den „klassischen" Schulformen dominieren offene Ganztagesformate, die nur von einem Teil der Schüler:innen genutzt werden.
- 75 bis 80 Prozent aller GTS kooperieren im Ganztag mit außerschulischen Partnern. Deutlich überwiegend (bei etwa 68 bis75 %) werden die Angebote teilweise von den Kooperationspartnern durchgeführt, nur selten (bei etwa 4 bis 9 %) vollständig. Inwieweit diese Kooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe zuzurechnen sind, kann basierend auf den hier genannten Publikationen nicht ermittelt werden.

[34] Der Definition der KMK (vgl. 2021, S. 19ff.) folgend fallen hierunter sowohl Ganztagsschulen in schulischer Trägerschaft als auch diejenigen, in denen das Ganztagsangebot inner- oder außerhalb der Schule in Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe erbracht wird (vgl. FN 30).

Tabelle 4: Zusammenstellung statistischer Daten zur schulbezogenen Kinderbetreuung im Kontext der Ganztagsschule

Bericht	Datenquelle	Ergebnisse
Kinder- und Jugendhilfestatistik (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021)	Amtliche Daten zur KJH	Anstieg der Grundschulkinder in **Hortangeboten** von 366.066 (2007) auf 486.798 (2019). Anstieg der Grundschulkinder in schulischen **Ganztagsangeboten** von 399.666 (2007) auf 1.106.432 (2019). Anstieg der **Inanspruchnahme-Quoten** bei Horten (11,3 % → 16,6 %) und Ganztagsangeboten (12,6 % → 38,2 %) zwischen 2007 und 2019.
Ganztagsschulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK 2023)	Amtliche Daten zu GTS	Anstieg des Anteils der **Grundschulen** im Ganztagsbetrieb an allen Grundschulen von 2017 (68,2 %) bis 2021 (72,1 %). Paralleler Anstieg des Anteils bei **Gymnasien** (64,2 % → 67,6 %), **Realschulen** (53,7 % → 58,8 %) und **Hauptschulen** (72,0 % → 78,6 %). Bei Schularten mit mehreren Bildungsgängen (81,7 % → 81,7 %) und integrierten Gesamtschulen (87,8 % → 89,5 %) bleibt der Anteil zwischen 2017 und 2021 weitgehend konstant. 48,3 % aller Schüler:innen an **allgemeinbildenden Schulen** nehmen 2021 am Ganztagsbetrieb teil (Grundschule: 47,7 %).
DJI-Kinderbetreuungsstudie (Rauschenbach u. a. 2021; Hüsken u. a. 2022; Guglhör-Rudan u. a. 2022)	Jährliche Befragung der Eltern von etwa 32.800 Kindern	2021 haben etwa 73 % der Eltern von Grundschulkindern einen **Betreuungsbedarf**. Bei 65 % ist dieser Bedarf gedeckt, bei 3 % ungedeckt und bei 4 % teilweise gedeckt. In den Bundesländern mit einer **hohen Nutzung** von Betreuungsangeboten (ostdeutsche Bundesländer & Hamburg) ist auch der Bedarf danach am höchsten. Je dünner eine **Region** besiedelt ist, desto geringer sind Bedarf an und die Nutzung von Betreuungsangeboten.
Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (DIPF u. a. 2019; StEG 2019; Sauerwein/Lossen 2021)	Mehrere Phasen und Teilstudien (vorliegend Fokus auf Schulleitungsbefragung 2018)	Eine verlässliche Betreuung wird von Schulleitungen am häufigsten (90 bis 96 %) **als verfolgtes Ziel** des Ganztagskonzepts angegeben, gefolgt von sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung (81 bis 90 %). Eine Erweiterung der Lernkultur (53 bis 67 %) sowie eine Kompetenzorientierung und Begabungsförderung (43 bis 56 %) werden vergleichsweise seltener verfolgt. Mit steigender **Ganztagsschulerfahrung** steigen die durchschnittlichen Öffnungszeiten von Ganztagsschulen.

Bericht	Datenquelle	Ergebnisse
		Die **Trägerschaft** für den Ganztagesbetrieb liegt überwiegend (Grundschulen: 59,4 %; Gymnasien: 77,5 %) bei den Schulen, externe (Jugendhilfe-)Träger sind vergleichsweise seltener (Grundschulen: 37,8 %; Gymnasien: 18,5 %) vertreten. Bei 75 bis 80 % der Schulen werden die Ganztagsangebote vollständig oder teilweise von **Kooperationspartnern** durchgeführt. An knapp 90 % der Schulen arbeitet im Ganztagsbetrieb regelmäßig **weiteres pädagogisches Personal**, dass entweder bei Schule, dem Träger des Ganztagsbetriebs oder bei Kooperationspartnern angestellt oder ehrenamtlich tätig ist.
Sekundärauswertung „Bildung in Deutschland“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022)	Nutzung unterschiedlicher Datenquellen	An „klassischen“ Schulformen sind im Schuljahr 2020/201 vergleichsweise häufiger **offene Ganztagsmodelle** vertreten (z. B. sind 61 % der Grundschulen offene GTS). An Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind vergleichsweise häufiger **teilweise oder voll gebundene Formen** anzutreffen (z. B. sind 58 % aller Schulen mit drei Bildungsgängen teilweise oder voll gebundene GTS).

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Während damit zum allgemeinen Ausbau von GTS sowie zur Abdeckung von Betreuungsbedarfen inzwischen eine breite und kontinuierlich aktualisierte Datenbasis vorliegt, ist aus den Daten nur eingeschränkt ersichtlich, inwieweit die entsprechenden Angebote als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe bzw. in Verantwortung von oder Kooperation mit Jugendhilfeträgen durchgeführt werden.[35] Auch sind bundesweite Daten zur Umsetzung von Qualitätsmaßstäben der KJH in Ganztagsangeboten, etwa im Hinblick auf die Umsetzung des Fachkräftegebots des SGB VIII, nur in geringem Umfang vorhanden. (vgl. hierfür das folgende Abschnitt 5.2). Die Fragen nach der konkreten Involvierung von Jugendhilfeträgern in der GTS sowie nach der Qualität der Angebote aus einer Jugendhilfeperspektive erhält zusätzliche Relevanz vor dem Hintergrund des bisher nicht berücksichtigten Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung für Grundschulkinder, der ab 2026 schrittweise[36] eingeführt und im Kinder- und Jugendhilferecht verankert wird:

[35] Dieser Eindruck wurde im Expertengespräch mit Markus Sauerwein bestätigt, der zudem auf bundeslandspezifische, regionale sowie kommunale Unterschiede hinwies.

[36] Der Rechtsanspruch wurde 2021 mit dem Ganztagsförderungsgesetz beschlossen. Er soll im ersten Jahr nach seiner geplanten Einführung 2026 nur für Schüler:innen der Klassenstufe 1 gelten und dann schrittweise bis 2029 um jährlich eine Klassenstufe (bis einschließlich der Klassenstufe 4) erweitert werden.

„Der Rechtsanspruch soll im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) geregelt werden und sieht einen Betreuungsumfang von acht Stunden an allen fünf Werktagen vor. Die Unterrichtszeit wird angerechnet. Der Rechtsanspruch soll - bis auf maximal vier Wochen - auch in den Ferien gelten. Hier können die Länder eine entsprechende Schließzeit regeln. Bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs wird der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme ebenso Rechnung getragen wie der Vielfalt der Angebote vor Ort. Erfüllt werden kann der Rechtsanspruch sowohl in Horten als auch in offenen und gebundenen Ganztagsschulen."

BMFSFJ 2021

Die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs wird Kalkulationen zufolge bis 2025 einen Investitionsbedarf von etwa 7,5 Mrd. Euro sowie ab 2025 Betriebskosten von jährlich etwa 4,5 Mrd. Euro nach sich ziehen (Guglhör-Rudan/Alt 2021).[37] Rauschenbach u. a. (2021, S. 49) berechnen ergänzend einen bundesweiten Personalbedarf bis zum Schuljahr 2029/30 von zusätzlich etwa 34.400 Vollkraftstellen, um das für den gestuften Rechtsanspruch erforderliche Ganztagsangebot sicherzustellen.

Auf der Strukturebene handelt es sich damit zusammengefasst bei der schulbezogenen Kindertagesbetreuung im Kontext der Ganztagsschule um ein sowohl quantitativ im Wachstum begriffenes als auch höchst diverses Arbeitsfeld (z. B. bei Angebotsformen, Kooperationsstrukturen, Trägerschaften), in dem die Bedeutung einer sozialpädagogischen bzw. kinder- und jugendhilfeeigenen Perspektive noch nicht abschließend geklärt erscheint. Welche Facetten des Ganztagsangebotsaus einer solchen Perspektive thematisiert werden und wie sich der Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe zu diesem Teil der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule positioniert, wird im nächsten Abschnitt skizziert.

5.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs

5.2.1 Multiprofessionelle Kooperationen

Ein zentrales Diskursfeld im Rahmen der Durchführung von Betreuungsangeboten an GTS ist die Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen am Ort Schule[38] Zu den Kooperations-partnern zählen dabei nicht nur Einrichtungen der

[37] In dieser Berechnung werden alle angenommenen Betreuungsbedarfe im Primarbereich berücksichtigt (Gesamtbedarf; vgl. Guglhör-Rudan/Alt 2021, S. 52). Werden dagegen diejenigen Bedarfe nicht berücksichtigt, die sich lediglich auf einen Betreuungswunsch bis 14:30 Uhr beziehen (oftmals als ‚Kernzeitbetreuung' bezeichnet), so reduzieren sich die Summen auf 5,3 Mrd. Euro Investitionskosten sowie 3,2 Mrd. Euro Betriebskosten (Ganztagsbedarf; ebd.).

[38] Publikationen zur Kooperation an Ganztagsschulen beziehen sich überwiegend nicht nur auf den Betreuungsbereich, sondern etwa auch auf Elternberatungsangebote oder Projektwochen (vgl. Arnoldt/Züchner 2020, S. 1086). Da sich die dominanten Kooperationsmodelle jedoch auf die Mitwirkung am Ganztagsbetrieb außerhalb des Unterrichts fokussieren (vgl. ebd.), wird dieser Themenkomplex im vorliegenden Kapitel dargestellt.

Kinder- und Jugendhilfe, sondern vielmehr etwa auch Vereine oder gewerbliche Organisationen (vgl. Arnoldt/Züchner 2020, S. 1087; Arnoldt 2021, S .38). Auch das in der Ganztagesbetreuung eingesetzte Personal verfügt nicht durchgängig über einen pädagogischen Ausbildungs- oder Studienabschluss. Vielmehr sind hier auch sogenannte ‚pädagogische Laien' tätig, etwa Senior:innen, Elternteile oder Sportler:innen (vgl. Steiner 2013; Idel 2021; Hochfeld/Rothland 2022). Um diese heterogene Gruppe unterschiedlicher pädagogischer Akteur:innen zu beschreiben, wird sie in entsprechenden Untersuchungen einerseits von Lehrkräften („Nicht-Lehrkräfte") und Unterricht („Personal im außerunterrichtlichen Bereich") abgegrenzt und andererseits über ihre pädagogische Tätigkeit („pädagogisches Ganztagspersonal") und Qualifikation („pädagogische Laien") oder über die Tätigkeit im Ganztagsbetrieb („Nachmittagspersonal") definiert (vgl. Tillmann 2020, S. 1379).[39] Dagegen bilden die Zuordnung zum Jugendhilfesystem und die der KJH impliziten Differenzierungskriterien (Arbeitsfelder, Angebote und Leistungen, anerkannte Träger) in den genannten Definitionen keine (relevanten) Abgrenzungskriterien. Vielmehr folgen die Unterscheidungen vorrangig den Logiken des schulischen Ganztagsbetriebs, z. B. zwischen Vor- und Nachmittagsbereich sowie zwischen Lehrer:innen und Nicht-Lehrer:innen. Auch hinsichtlich empirischer Befunde zu den Kooperationspartnern wird nur selten die Zugehörigkeit zur KJH als Unterscheidungskriterium genutzt (vgl. Arnoldt 2021, S. 38ff.). Eine Zusammenstellung entsprechender Befunde von Arnoldt (vgl. ebd.) sowie Arnold und Züchner (vgl. 2020) verdeutlicht drei Aspekte zur Involvierung der Kinder- und Jugendhilfe in die GTS:

- Während andere Kooperationspartner an der GTS stärker ihr „Kerngeschäft" fokussieren (z. B. Sportangebote von Sportvereinen), haben Kooperationspartner aus der KJH oftmals ein breites Angebotsrepertoire (z. B. Freizeitgestaltung, Hausaufgabenbetreuung, Beaufsichtigung der Mittagspause). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Einrichtungen der KJH überproportional oft als Träger der Ganztagsbetreuung tätig sind.
- Einrichtungen der KJH nennen als Ziele, die sie mit der Kooperation verbinden, vergleichsweise häufiger den gegenseitigen Austausch mit der Institution Schule sowie eine erweiterte Förderung der Schüler:innen, während etwa gewerbliche Akteure öfter auf eine Stärkung der eigenen Organisation zielen.
- Akteur:innen der KJH sind stärker in den Schulbetrieb eingebunden als andere außerschulische Kooperationspartner. Sie sind häufiger vertreten in schulischen Gremien und nehmen sich eher als gleichberechtigte Partner wahr. Gleichzeitig bewerten die Einrichtungen der KJH die Kooperation mit der Schule vergleichsweise kritischer, was in den genannten Publikationen mit ihrer stärkeren Einbindung erklärt wird.

[39] Tillmann (2020, S. 1379) unterscheidet diese fünf Definitionsversuche basierend auf der Analyse von knapp 20 Studien.

Während also die Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe nur punktuell als relevantes Differenzierungskriterium zur Bezeichnung und Erforschung außerschulischer Akteure in der GTS genutzt wird, werden andererseits im Jugendhilfediskurs Forderungen zu ebendiesem Personal formuliert, die unabhängig von den beteiligten Organisationen und dem konkreten Kooperationsmodell gelten sollen (vgl. AGJ 2020; 2022): insbesondere eine geeignete Qualifikation orientiert am Fachkräftegebot des § 72 SGB VIII[40], ein angemessener Personalschlüssel sowie eine konzeptionelle Stärkung von Kooperation und multiprofessioneller Zusammenarbeit (z. B. über den Qualitätsrahmen zum Ganztag). Letzteres leitet über zu einem im Fachdiskurs zur Betreuung an GTS zentralem Thema: multiprofessionelle Kooperation. Zusammenstellungen entsprechender Studien zeigen, dass diese Kooperation grundsätzlich von allen Beteiligten positiv evaluiert wird (vgl. Kielblock u. a. 2020, S. 49), ein informelles Schulleitungshandeln sowie die die strukturelle Einbindung aller Akteure die Kooperation erleichtert (vgl. ebd., S. 50f.), während hierarchische Strukturen eine gleichberechtigte Kooperation erschweren (vgl. Kielblock/Rinck 2021, S. 32) und diese Hierarchien tendenziell häufiger an offenen GTS zu finden sind (vgl. Hochfeld/Rothland 2022, S. 472).[41] Insgesamt wird diagnostiziert (vgl. ebd., S. 476) – und aus Jugendhilfeperspektive kritisiert (vgl. AGJ 2022, S. 13) –, dass die Strukturen an GTS ein hierarchisches Kooperationsverhältnis befördern, in dem Lehrkräfte die dominierende Profession darstellen.

5.2.2 Sichtweisen der Adressat:innen

Ein im Fachdiskurs in neuerer Zeit zunehmend als relevant erkannte Perspektive im Kontext der Betreuung an GTS ist die Sicht der Adressat:innen (vgl. Deinet u. a. 2017; Nentwig-Gesemann/Walther 2021; Sauerwein u. a. 2023).[42] Mit Blick auf die Involvierung von KJH erscheinen zwei Befunde hier besonders interessant: Einerseits messen die einbezogenen Kinder der organisationalen Gestaltung des Ganztags und den Differenzierungen in unterschiedliche Formen – etwa offene oder gebundene Varianten – keine Bedeutung bei (vgl. Sauerwein u. a. 2023, S. 88f.), was darauf hinweisen könnte, die Frage nach dem Kooperationsverhältnis von KJH und Schule als „Erwachsenendiskussion" in ihrer Relevanz nicht zu hoch zu setzen. Andererseits weisen die Befunde darauf hin, dass die ganztägige schulische Institutionalisierung von Kindheit der im Grundschulalter notwendigen Erweiterung des

[40] Auch in Bezug auf das ehrenamtlich in der GTS tätige Personal wird eine entsprechende trägerspezifische Qualifikation gefordert, z. B. als Übungsleiter:in oder Inhaber:in einer Juleica (vgl. AGJ 2020, S. 3f.).

[41] Allerdings finden sich auch Studien, die hier keinen Unterschied feststellen (vgl. Hochfeld/Rothland 2022, S. 472).

[42] Alle genannten Untersuchungen wurden mit Kindern im Grundschulalter durchgeführt.

kindlichen Handlungsraums[43] tendenziell entgegensteht (vgl. Deinet u. a. 2017, S. 94f.)[44] und dass sich Kinder pädagogische Fachkräfte wünschen, die zu ihnen eine persönliche vertrauensvolle Beziehung über die Pädagog:in–Schüler:in-Relation hinaus aufbauen (vgl. Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 251). Beide Befunde deuten sowohl in sozialräumlicher als auch beziehungsorientierter Perspektive auf die Relevanz hin, außerschulische Akteure in den Ganztag einzubinden, die sowohl Arbeitsbeziehungen jenseits einer schulischen Einbindung etablieren als auch eine sozialräumliche Perspektive über den Ort „Schule" hinaus in die Ganztagsbetreuung einbringen können. Somit erscheint aus Perspektive der Adressat:innen eine an den Prämissen der KJH orientierte Ganztagsgestaltung fachlich angemessen, auch wenn es dabei aus Kindersicht weniger auf die konkrete Organisationsform der GTS ankommt als vielmehr auf die durch sie ermöglichten Räume, Praktiken, Erfahrungen und Beziehungsgefüge.

5.2.3 Fachliche Entwicklungsperspektiven

Damit sind als weiterer Aspekt – neben unterschiedlichen Akteuren, Kooperationsverhältnissen und Adressat:innen-Perspektiven – die fachlichen (Entwicklungs-)Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe auf die Betreuung in Ganztagsschulen angesprochen. So lässt sich – wie Graßhoff und Sauerwein (2021a, S. 7) basierend auf einer Zusammenstellung mehrerer Publikationen diagnostizieren – die generelle Entwicklung im Kontext der GTS etwa als „Institutionalisierung von Kindheit, Scholarisierung von Freizeit sowie [als] eine generelle Auflösung zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten und Lebenswelten" deuten, der Defizitzuschreibungen an Familie sowie als Zielvorstellungen ein Abbau problematischen Sozialverhaltens und eine Förderung des Schulerfolgs unterliegen (vgl. ebd.; Sauerwein 2021, S. 91). Ob diese Entwicklung wie erhofft zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einem breiter gestreuten Schulerfolg beitragen kann, wird bisher tendenziell skeptisch beurteilt (vgl. Graßhoff/Haude 2019; Baitinger 2022). Vielmehr wird ein Verlust sozialpädagogischer Arbeitsmaximen – etwa Partizipativität oder Alltagsorientierung – zugunsten einer Orientierung an schulischen Logiken kritisiert (vgl. Graßhoff u. a. 2019; Sauerwein 2021) und eine sozialpädagogische Expertise in der Ganztagsschule eingefordert (vgl. Graßhoff/Sauerwein 2021b). Über die Benennung grundsätzlicher, struktureller und organisatorischer Aspekte hinaus (vgl. AGJ 2020; 2022) wird diese Forderung unterschiedlich fachlich konkretisiert, etwa in

[43] Eine Erweiterung des Handlungsraums in konkret räumlicher Weise wäre es beispielsweise, sich in der Kindheit selbsttätig unterschiedliche räumliche Settings (auch außerhalb der Schule und deren Logiken) aneignen zu können. In personaler Weise könnte eine entsprechende Erweiterung bedeuten, dass Kinder neben Eltern sowie Lehr- und Betreuungspersonal auch ‚andere Erwachsene' in offenen Settings (z. B. auf Abenteuerspielplätzen, in Kinder- und Jugendhäusern) kennenlernen.

[44] Dass dies potenziell auch auf Jugendliche zutrifft, verdeutlicht der sich in früheren Untersuchungen zu Teilnahmequoten andeutende Befund, dass Schüler:innen mit ansteigendem Alter und bei entsprechender Möglichkeit die Ganztagsschule ‚abwählen' (vgl. DIPF u. a. 2015, S. 83f.; BMFSFJ 2017, S. 346).

Richtung einer subjektorientierten Ganztagsbildung als Leitlinie sozialpädagogischen Handelns an der GTS (vgl. Sauerwein 2021) oder als eine „Jugend ermöglichende" Struktur des Ganztags (vgl. BMFSFJ 2017; Graßhoff/Haude 2019;). Auch wenn die entsprechenden Perspektiven bisher nur punktuell ausgearbeitet sind, zeigen sich hier erste Ansätze einer eigenständigen sozialpädagogischen fachlichen Positionierung hinsichtlich der Betreuung an GTS. Allerdings stellen Graßhoff u. a. (2019, S. 195) in einer Analyse der Ordnungsbildung in Ganztagsangeboten auch fest, dass den außerunterrichtlichen Angeboten zwar sozialpädagogische Arbeitsprinzipien zugeschrieben werden, diese sich aber in den bestehenden (Anerkennungs-)Strukturen am Ort ‚Schule' nur begrenzt umsetzen lassen:

„Auch wenn die Inhalte außerunterrichtlicher Angebote an die Lebenswelt der Schüler_innen anschließen bzw. eine Zentrierung der Schüler_inneninteressen beinhalten (können) oder Freiwilligkeit ggf. bei der Wahl eines Angebotes besteht, können diese Maxime dennoch in den vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen von Ganztagsschule sich nur bedingt entfalten."

Graßhoff u. a. 2019, S. 195

Hinsichtlich dieser Umsetzung existieren Befunde, die darauf hindeuten, dass zumindest die inter- und intraprofessionelle Kooperation an GTS (vgl. Hochfeld/ Rothland 2022, S. 472) mit einer steigenden Ganztagsschulerfahrung zunimmt und dass es vorwiegend diejenigen Schulen mit einer bereits größeren Erfahrung als GTS sind, die den geplanten Rechtsanspruch (vgl. Abschnitt 5.1) bereits erfüllen (vgl. Sauerwein/Lossen 2021). Auch wenn beides – intensivere Kooperation sowie mehr Betreuungszeiten – allein noch keine sozialpädagogische Expertise in der GTS sicherstellt, soll anschließend an die hier diagnostizierte Relevanz von Erfahrung ein Blick auf die Betreuungsstrukturen im Ganztag in der Stadt Hamburg geworfen werden, in der ein zu dem nun bundesweit geplanten Modell ähnlicher Rechtsanspruch auf Betreuung, der jedoch für eine breite Zielgruppe bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres gilt, bereits 2012 im Landesrecht eingeführt wurde.[45]

Praxisbeispiel: Der „Hamburger Ganztag" (nach: Offermanns 2021)

Der Anspruch auf Ganztagsbetreuung in Hamburg bezieht sich auf die Zeit von 8:00 bis 16:00 Uhr (kostenfrei) sowie darüber hinaus auf Randzeiten und auf die Ferien (gebührenpflichtig, Höhe je nach Einkommenssituation). Bezogen auf alle Grundschüler:innen in Hamburg lag die Teilnahmequote am Ganztag im Schuljahr 2019/20 bei 86,4 Prozent(zum Vergleich: im Schuljahr 2013/14 lag sie bei 65 %). Zentrale Herausforderungen in der Umsetzung lagen u. a. in der Sicherung einer angemessenen Personalausstattung, der Bereitstellung von Räumen für den Ganztag, der Organisation des Mittagessens sowie einer dauerhaften Qualitätsentwicklung, die über ein neues Gremium im Schulgesetz (Ganztagsausschuss) sowie regelmäßige Standortbesuche sichergestellt wurde.

[45] Das nachfolgende Praxisbeispiel bezieht sich zu weiten Teilen auf die Darstellung von Offermanns (vgl. 2021).

Hinsichtlich der Ausrichtung und Gestaltung des Ganztags gibt es zwei Modelle, in denen der KJH jeweils eine unterschiedliche Rolle zukommt. In den „Ganztagsschulen nach Rahmenkonzept (GTS)“ (1) liegt die alleinige Verantwortung für den Ganztag bei den Schulen. Träger der KJH werden lediglich als Dienstleister miteinbezogen, etwa zur Abdeckung von Rand- und Ferienzeiten oder zur übergreifenden Organisation des Ganztags und der Betreuungszeiten. Daneben gibt es für Grundschulen noch das Konzept der „Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen (GBS)“ (2). Hier agieren Jugendhilfeträger und Schule als Kooperationspartner: Während der Vormittagsbereich in der Verantwortung der Schule liegt und dort auch das Schulrecht gilt, wird das Ganztagsangebot am Nachmittag vom Jugendhilfeträger verantwortet und dementsprechend gilt hier dann das Kinder-und Jugendhilferecht.

Im Rahmen des Ausbaus der Ganztagsschule, der vor allem zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2013/14 erfolgte, spielte das zweite Modell der GBS eine zentrale Rolle. Die Zahl der Grundschulen, die diesem Modell folgen und mit einem Kinder- und Jugendhilfeträger kooperieren, nahm in diesem Zeitraum von 6 auf 125 Schulen zu und inzwischen liegt der Anteil an ‚GBS-Grundschulen‘ bei etwa 61 Prozent (127 von 209 Schulen).

Auch das Fachkräftegebot wurde im Ausbau der Ganztagsschulen in Hamburg berücksichtigt, so-dass neben Lehrer:innen überwiegend Sozialarbeiter:innen oder Erzieher:innen in den Angeboten tätig sind – neben vereinzelten Fällen, in denen geeignete Personen mit anderen Qualifikationen eingesetzt werden. Da jedoch das Arbeitnehmerüberlassungsgesetz einen Einsatz von Ganztagspersonal eines Jugendhilfeträgers am Vormittag erschwert – ein Sachverhalt, der auch von der AGJ (vgl. 2022, S. 14) kritisch diskutiert wird – sind die Teilzeitstellen an GBS-Grundschulen stellenweise für Fachkräfte wenig attraktiv.

Hinsichtlich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule an GBS-Grundschulen wird von den Beteiligten trotz vieler anfänglicher Konflikte inzwischen überwiegend die gute interprofessionelle Zusammenarbeit betont. Dies liegt auch an den klaren rechtlichen Rahmenbedingungen, z. B. hinsichtlich der Personalausstattung, Finanzierung sowie etwaiger Schlichtungsverfahren bei Konflikten. Zudem wurde als neues schulisches Gremium im Hamburgischen Schulgesetz ein ‚Ganztagsausschuss‘ eingeführt, der sich paritätisch aus den jeweils beteiligen Akteuren (Lehrer:innen, Eltern, Schulleitung, Träger des Ganztags bei GBS-Grundschulen, Schüler:innen an weiterführenden Schulen) zusammensetzt und die Kooperation damit auch strukturell absichert.

Obwohl in dieser Darstellung potenzielle Konflikte und Hierarchieverhältnisse auf der Ebene einzelner Schulen ausgeblendet werden, so zeigt doch zumindest die Entwicklung der dem GBS-Konzept folgenden Grundschulen in Hamburg, was es zu einer gelingenden Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Ganztagsbetreuung (mindestens) bedarf: klare rechtliche Grundlagen zu unterschiedlichen Facetten einer möglichst gleichberechtigten Kooperation, eine ausreichende Finanzierung und Personalausstattung, eine Orientierung am Fach-

kräftegebot des SGB VIII[46] sowie eine zeitliche Planung, die potenzielle Auseinandersetzungen und Konflikte in der Annäherung von Jugendhilfe- und Schulsystem berücksichtigt und dauerhafte institutionalisierte Reflexionsorte vorsieht.

5.3 Unterschiedliche Strukturen, unklare Verortungen und eindeutige Positionierungen – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld

Zusammengefasst erscheint die schulbezogene Kindertagesbetreuung im Kontext der Ganztagsschule als ein quantitativ zunehmend bedeutsames Arbeitsfeld, dessen Relevanz aufgrund des beschlossenen Rechtsanspruchs in den kommenden Jahren noch zunehmen wird. Die Vielfalt an unterschiedlichen Ganztagsformaten sowie Kooperationsmodellen erschwert es jedoch, die gegenwärtige Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Arbeitsfeld exakt zu bestimmen und damit auch zu klären, was die Verankerung des Rechtsanspruchs im SGB VIII für dessen fachliche Umsetzung konkret bedeutet. Einerseits erscheint die KJH hinsichtlich des eingesetzten Personals und der Ausgaben hierfür als ein bedeutender Bestandteil der Betreuungsstrukturen, andererseits geht aus entsprechenden Strukturberichten nicht immer hervor, inwieweit die Betreuungsangebote als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu bezeichnen sind und deren rechtlichen sowie fachlichen Grundsätzen folgen. Zu diesen Grundsätzen gibt es wiederum inzwischen mehrere Perspektiven im sozialpädagogischen Fachdiskurs, der die Involviertheit der KJH in die Ganztagsbetreuung als zunehmend relevantes Themengebiet erkennt und versucht, sozialpädagogische Maximen (z. B. Subjektorientierung; vgl. Sauerwein 2021) als Leitorientierungen für dieses Arbeitsfeld durchzusetzen. Inwieweit dies in der Praxis gelingt, scheint jedoch mit Blick auf die bestehenden Forschungsarbeiten zumindest fraglich. Das Hamburger Ganztagsmodell und insbesondere die dortigen „GBS-Grundschulen", in denen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule als Kooperationspartner im Ganztag zusammenarbeiten, liefern dabei Anhaltspunkte, wie eine dauerhafte Zusammenarbeit im Bereich der Kindertagesbetreuung realisiert werden kann. Hier würde sich – gerade aufgrund der Existenz zweier unterschiedlicher Ganztagsmodelle – eine intensivere empirische Auseinandersetzung von Seiten der Sozialpädagogik anbieten, um eine fachtheoretisch fundierte Einschätzung zu den Potenzialen und Einschränkungen dieses Modells zu erhalten.

[46] Ob und inwieweit im weiteren Ausbau der Ganztagsangebote angesichts des hohen Personalbedarfs diesem Fachkräftegebot gefolgt wird, bleibt allerdings abzuwarten. Im Expertengespräch mit Markus Sauerwein wurde dieser Sachverhalt tendenziell skeptisch beurteilt und auf den bereits aktuell vielfältigen Einsatz von Laien an GTS hingewiesen.

6 Schulsozialarbeit

Charakterisierungen von Schulsozialarbeit als „bislang intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (Bolay/Iser 2016, S. 142; Speck 2022, S. 46) sowie als eine der „zentralen Angebotsformen der Sozialen Arbeit im Kontext Schule“ (Emanuel 2017, S. 16) lassen vermuten, dass es sich hierbei um einen besonders profilierten und potenziell paradigmatischen Bereich der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule handelt. Analog dazu weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik ein starkes Wachstum dieses Arbeitsfeldes in den letzten Jahren aus (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, S. 36). Eine Vielzahl an Fachpublikationen wie politischen Positionspapieren dokumentiert ergänzend die hohe Akzeptanz, die Schulsozialarbeit, als zentraler Kooperationspartner und Schnittstelle in das System Schule hinein, inzwischen nicht nur innerhalb der KJH und bei anderen schulbezogenen Jugendhilfeangeboten, sondern auch bei Schulen, Kultusministerien sowie Kommunalverwaltungen als Schulträgern erfährt (vgl. BMFSFJ 2013, S. 329; Stüwe u. a. 2015, S. 10; Land Nordrhein-Westfalen 2021). Und auch rechtlich weist der 2021 in Kraft getretene § 13a SGB VIII auf die Etablierung von Schulsozialarbeit als eigenständiges schulbezogenes Arbeitsfeld der KJH hin.

Doch parallel zu Ausbau, Anerkennung und rechtlicher Verankerung wird nach wie vor um das berufliche Profil und den Auftrag von Schulsozialarbeit gerungen (vgl. Zipperle u. a. 2018, S. 9f.). So wirft etwa bereits die Formulierung des 14. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2013 S. 329), nach dem Schulsozialarbeit „zunehmend notwendig für eine gelingende Schule“ sei, die Frage danach auf, ob Schulsozialarbeit vorrangig auf die Unterstützung von Schule zielt, oder ob sie entsprechend des breiten Auftrags im § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII versucht, Kinder und Jugendliche „in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern“.[47] Neben diesen Zielperspektiven sind auch Inhalte, Strukturen und Arbeitsformen der Schulsozialarbeit heterogen: Es existieren je nach Bundesland, Kommune und Schulform unterschiedliche Anstellungsverhältnisse (z. B. bei Schule oder beim Jugendhilfeträger), unterschiedliche Finanzierungsformen (z. B. Regelfinanzierung oder Projektförderung), sowie unterschiedliche methodische (z. B. Fokus auf Einzelunterstützung, Gruppenangebote oder sozialräumliche Angebotsstruktur) und zielgruppenspezifische (z. B. Fokus auf Schulabsentismus) Schwerpunkte (vgl. Emanuel 2017, S. 16). Zudem ist dieses „Ringen um das eigene Profil“ nicht isoliert zu betrachten, sondern wird vielmehr sowohl von gesamtgesellschaftlichen (z. B. steigende Relevanz formaler Bildungszertifikate) als auch von institutionell-schulbezogenen Entwicklungen (z. B. Ausbau der Ganztagsbetreuung; vgl. Abschnitt 5.1) beeinflusst. Bezogen

[47] Daneben wären hier dem § 1 Abs. 3 SGB VIII folgend noch der Abbau von Bildungsbenachteiligungen sowie die Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe, die Beratung und Unterstützung von Erziehungsberechtigten und Lehrer:innen, der Schutz von Kindern und Jugendlichen sowie das Mitwirken an einer schüler:innenfreundlichen Umwelt zu nennen (vgl. auch: Emanuel 2017, S. 17; Speck 2022, S. 47).

auf Letzteres ist Schulsozialarbeit herausgefordert, ihr Profil im Kontext einer einerseits multiprofessionell besetzten und andererseits schulpädagogisch dominierten Institution zu klären und damit einer fehlenden Profilschärfe sowie einem „Anything goes" (Meinunger 2016) entgegenzuwirken. Eine zusätzliche Komplexität erfährt diese Klärung dadurch, dass Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schularten zwar mit denselben übergeordneten Zielen und fachlichen Orientierungen tätig werden kann, die jeweiligen altersspezifischen Anforderungen und Bedürfnisse der Fachkräfte sowie die unterschiedlichen Schulstrukturen jedoch ein z. B. zwischen Primar- und Sekundarstufe differenziertes Handeln der Fachkräfte erfordern (vgl. Zipperle u. a. 2022a, S. 189).

Bereits diese wenigen angedeuteten Aspekte verdeutlichen die mit dem Ausbau der Schulsozialarbeit verbundene zunehmende Komplexität des Arbeitsfeldes. Dieser Komplexität gehen die folgenden Abschnitte bezogen auf Strukturcharakteristika (vgl. Abschnitt 6.1) und dominante Diskurslinien (vgl. Abschnitt 6.2) nach.

6.1 Strukturcharakteristika des Arbeitsfeldes

Eine strukturbezogene Betrachtung der Schulsozialarbeit zeigt zunächst – ähnlich zu anderen vorliegend betrachteten Arbeitsfeldern[48] – Finanzierungs-, Träger- und Arbeitsstrukturen, die je nach Bundesland sowie stellenweise auch innerhalb der Bundesländer stark variieren. So gibt es neben Ländern, in denen Schulsozialarbeit vorrangig als Angebot der KJH bei Jugendhilfeträgern finanziert wird (z. B. Baden-Württemberg; vgl. KVJS 2022) auch solche, in denen Schulsozialarbeit überwiegend als Angebot in schulischer Verantwortung realisiert (z. B. Niedersachsen; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017) und/oder im Schulgesetz verankert wird (z. B. Schleswig-Holstein; § 6 Abs. 6 SchulG SH). Darüber hinaus gibt es Bundesländer, die nicht ausschließlich auf ein Trägermodell bauen, sondern in denen die

[48] Vgl. insbesondere Kapitel 4 zu Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII sowie Kapitel 5 zur Betreuung im Rahmen der GTS.

Trägerschaft von Schulsozialarbeit in „Mischmodellen“ organisiert wird. Ein Beispiel entsprechender komplexer Strukturen stellt das sogenannte Drei-Säulen-Modell in Nordrhein-Westfalen dar:

Praxisbeispiel: „Drei-Säulen-Modell“ der Finanzierung von Schulsozialarbeit: (nach: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023)

In Nordrhein-Westfalen wird Schulsozialarbeit als Angebot weder ausschließlich der Kinder- und Jugendhilfe noch der Schule zugerechnet. Vielmehr erfolgt die Finanzierung des Arbeitsfeldes über drei unterschiedliche Zugänge:

(1) Kommunale Kinder- und Jugendhilfe: Über kommunale Mittel werden Fachkräfte der Schulsozialarbeit in Kinder- und Jugendhilfeträgerschaft angestellt.

(2) Landesdienst (Schulministerium): Zusätzlich werden über das Schulministerium Mittel zur Anstellung von Fachkräften beim Land bereitgestellt. Unter bestimmten Voraussetzungen können Schulen ergänzend zwei Lehrer:innenstellen in Schulsozialarbeitsstellen umwandeln und eine weitere halbe Stelle für die Arbeit in multiprofessionellen Teams beantragen.

(3) Landesförderung: Außerdem werden aus Landesmitteln mit einer Eigenbeteiligung der Kommunen von 20 Prozent seit 2022 Schulsozialarbeitsstellen über das Programm „Förderung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen“ gefördert. Die Gesamtfördersumme (inkl. des Eigenanteils) hierfür betrug im Jahr 2022 etwa 72,2 Mio. Euro.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für das Jahr 2020 insgesamt 7.547 tätige Schulsozialarbeiter:innen in Deutschland aus (Statistisches Bundesamt 2022a, S. 24). Ein Vergleich mit den Jahren 2006 (1.751 Fachkräfte) und 2016 (5.600 Fachkräfte) zeigt den oben angesprochenen kontinuierlichen Ausbau des Arbeitsfeldes. Allerdings lässt sich an dem skizzierten Beispiel der Förderstrukturen in Nordrhein-Westfallen erkennen, dass nicht alle Fachkräfte der Schulsozialarbeit von der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst werden. So werden hier Iser (vgl. 2013a, S. 50) folgend nur diejenigen Fachkräfte gezählt, die bei einem Träger der Jugendhilfe beschäftigt sind, der einen Teil seines pädagogischen Personals in der Kategorie „Schulsozialarbeit“ führt. Fachkräfte bei Schulträgern sowie auf umgewandelten Planstellen für Lehrkräfte werden dementsprechend hier nicht erfasst (vgl. Zankl 2017, S. 15). Auch diejenigen Personen, die unter anderen Begriffen angestellt sind (z. B. „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ oder „Soziale Arbeit an Schulen“) werden potenziell nicht in der Kinder- und Jugendhilfestatistik aufgeführt. Auf diese Gründe sowie weitere Unterschiede in den Fördermodalitäten ist es zurückzuführen, dass die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik stark von den länderspezifischen Statistiken zum Ausbau der Schulsozialarbeit abweichen (vgl. ebd., S. 14f.).

Die Unsicherheit in der Datenlage basiert demnach maßgeblich auf zwei unterschiedlichen Faktoren – der Vielfalt unterschiedlicher Träger und den je nach Bundesland unterschiedlichen Finanzierungsmodellen. Dieser „Flickenteppich“ in der Förderung, Erfassung und Steuerung von Schulsozialarbeit führt dazu, dass es nur

wenige bundesweit verlässliche Zahlen zum Ausbaustand des Arbeitsfeldes gibt.[49] Zankl (ebd., S. 16) gelangt auf Basis einer Zusammenstellung unterschiedlicher Datenquellen (Förderung aus Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe, Landesprogramme, Expert:innenschätzungen, Wachstumsannahmen) zu der Schätzung, dass im Jahr 2015 etwa 10.000 bis 16.000 Fachkräfte in der Schulsozialarbeit in Deutschland tätig waren, was deutlich über der in der Kinder- und Jugendhilfestatistik ausgewiesenen Zahl liegt. Eine aktuellere sowie präzisiere Schätzung zum bundesweiten Ausbau von Schulsozialarbeit liegt unseres Wissens nicht vor.

Darüber hinaus lassen sich nicht nur bezüglich der Fachkräftezahl, sondern darüber hinaus nur wenig konkrete Aussagen zur den Arbeitsstrukturen von Schulsozialarbeit treffen. Dies gilt zum einen für die bundesweite Ebene, auf der im Grunde genommen lediglich die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik einen vertiefenden Einblick ermöglichen. Dort wird Schulsozialarbeit in der letzten diesbezüglichen Publikation als Teil der Jugendsozialarbeit geführt, von der sie inzwischen bezogen auf Vollzeitäquivalente 52,4 Prozent ausmacht (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021, S. 36). Hier werden für das Jahr 2018 ergänzend zum Ausbaustand lediglich einzelne personenbezogene Statistiken genannt. Aus letzteren lässt sich schlussfolgern, dass – insbesondere im Vergleich zu anderen Arbeitsbereichen der Jugendsozialarbeit – Schulsozialarbeitsfachkräfte vergleichsweise häufig weiblich sind (77,5 % vs. 63,5 %)[50], über einen fachbezogenen Hochschulabschluss verfügen (85,1 % vs. 53,9 %), seltener bereits über 55 Jahre alt sind (13,5 % vs. 25,7 %) und seltener in Stellen mit einem Umfang von mehr als 32 Stunden arbeiten (42,6 % vs. 56,8 %). Basierend auf diesen Zahlen lassen sich zwar allgemeine Tendenzen bezüglich der Beschäftigungsstruktur ableiten – tendenziell junge, studierte und oftmals weibliche Fachkräfte, die überwiegend in Teilzeitstellen arbeiten – was aber nur ein ungefähres und im Zusammenhang mit der oben beschriebenen Untererfassung auch unvollständiges Bild ergibt.

Zum anderen erlauben es aber auch die landesspezifisch vorliegenden Statistiken bisher nicht, einen Vergleich zwischen Bundesländern vorzunehmen oder deren Zahlen zu einer bundesweiten Perspektive zu verdichten. Dies liegt nicht nur an den unterschiedlichen Förderstrukturen, sondern auch an einer unterschiedlichen Erfassung auf Landesebene. Dies lässt sich an drei Beispielen skizzieren:

[49] Auch die Einführung einer bundesweiten Rechtsgrundlage zur Schulsozialarbeit mit dem § 13a SGB VIII wird an dieser Situation wenig verändern, enthält dieser doch in Satz 3 einen Landesrechtsvorbehalt („Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt“) und in Satz 4 eine Öffnungsklausel hin zur schulrechtlichen Verortung von Schulsozialarbeit („Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden“). Entsprechend konstatieren Eckert und Bassarek (2021, S. 13) hinsichtlich der neuen Rechtsgrundlage: „Der bundesrepublikanische Flickenteppich von Schulsozialarbeit bleibt weiterhin unangetastet.“

[50] Zum Vergleich werden hier an zweiter Stelle jeweils die Zahlen des zweitgrößten Bereichs der Jugendsozialarbeit – der ausbildungsbezogenen Jugendsozialarbeit – angeführt.

- Baden-Württemberg veröffentlicht regelmäßig – überwiegend im jährlichen Rhythmus – eine umfangreiche Statistik zum Ausbaustand der Schulsozialarbeit (vgl. KVJS 2022). Ausgewiesen wird hier zum einen die Entwicklung der Fachkräftezahl, die analog zum bundesweiten Trend seit Jahren ansteigt und im Jahr 2020 bei 2.649 liegt (ebd., S. 7). Zum anderen finden sich hier ergänzende Angaben, z. B. hinsichtlich des „Einzelkämpfer:innenstatus" (an 76 % der Schulen ist nur eine Fachkraft tätig) oder zum durchschnittlichen Beschäftigungsumfang (68,73 %; ebd., S. 26). Auch werden die einzelnen Schularten miteinander verglichen, etwa hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Schüler:innen pro Vollzeitkraft. Während beispielsweise an beruflichen Schulen 1.233 Schüler:innen auf eine volle Stelle Schulsozialarbeit kommen, sind es an Grundschulen 401 Schüler:innen und an Werkreal- und Hauptschulen 307 (ebd., S. 25). Die neueren Statistiken enthalten ergänzend eine Tätigkeitsstatistik, die verdeutlicht, dass Beratungstätigkeiten und Gruppenangebote die dominanten Tätigkeitsbereiche der Fachkräfte darstellen. Zusammengenommen ermöglicht diese Statistik einen detaillierten Einblick in die Entwicklung der Schulsozialarbeit. Sie wird auch dadurch ermöglicht, dass ein Großteil der Stellen in Baden-Württemberg über das Landesprogramm finanziert wird und daher mit der vorliegenden Statistik erfasst werden kann.
- Andere Bundesländer verzichten auf eine regelmäßige statistische Berichterstattung zur Schulsozialarbeit. Aktuelle Zahlen können dann lediglich aus Antworten auf kleine oder große Anfragen an die jeweilige Landesregierung rekonstruiert werden. So stellt beispielsweise das niedersächsische Kultusministerium (2021, S. 2) dar, dass dort im Landesdienst 2017 1.104 Schulsozialarbeitsstellen zur Verfügung standen und in den Jahren 2017 bis 2021 weitere 602 Stellen geschaffen wurden. Abgesehen von der Verteilung auf einzelne Schulformen, die ein Übergewicht des Ausbaus an Grundschulen zeigen, fehlen hier jedoch weitergehende Statistiken.
- Eine weitere Form, in der Bundesländer Statistiken zur Schulsozialarbeit in unregelmäßigen Abständen veröffentlichen, sind Evaluationen der jeweiligen Landesförderprogramme. So wurde beispielsweise in Sachsen das Landesprogramm Schulsozialarbeit über mehrere Jahre hinweg begleitend evaluiert (vgl. Oschmiansky u. a. 2020). Dieses Vorgehen ermöglicht einerseits eine über Kennzahlen hinausgehende multiperspektivische (z. B. unter Einbeziehung von Schüler:innen, Eltern und Fachkräften) Beurteilung der jeweiligen Förder- und Arbeitsstrukturen sowie der potenziellen Wirkungen von Schulsozialarbeit. Andererseits können entsprechende Evaluationen keine kontinuierliche statistische Erfassung der Schulsozialarbeit ersetzen, sondern setzen diese vielmehr voraus. So weisen auch Oschmiansky u. a. (ebd., S. 129) in der genannten Evaluation darauf hin, dass eine Abbildung von Wirkungen in der Schulsozialarbeit „ein einheitliches System der Erfassung von Input-, Prozess-, Outcome- und Output-Größen" voraussetzt und Wirkungen auch dann nur mittel- bis langfristig rekonstruiert werden können.

Somit lässt sich zusammenfassend eine „doppelte Lücke" in der statistischen Erfassung von Schulsozialarbeit diagnostizieren, die auf die genannten pluralen Förderstrukturen zurückzuführen ist. Weder gibt es von den Ländern einheitlich erhobene Kennzahlen, die einen Vergleich auf Bundeslandebene ermöglichen, noch gibt es eine bundesweite Statistik, die das Feld übergreifend vermisst und einen detaillierten

Einblick in die Angebotsstrukturen der Schulsozialarbeit ermöglicht. Zumindest hinsichtlich des letztgenannten Aspekts wäre zu überlegen, inwieweit die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf die gewachsene Bedeutung des Arbeitsfeldes reagieren und dieses – eventuell ergänzt um eine ebenfalls zu erweiternde Schulstatistik – angemessen abbilden kann. Ein entsprechender Vorschlag hierzu wurde bereits von Iser (vgl. 2013b) formuliert, der Anknüpfungspunkte zur Erweiterung der bestehenden Statistik bietet. Bleibt eine entsprechende Erweiterung aus, so lässt sich der „Flickenteppich" der Schulsozialarbeit auch weiterhin auf Bundesebene nicht angemessen statistisch analysieren.

6.2 Dominante Diskurslinien im Fachdiskurs

Nicht nur bezogen auf die quantitative Vermessung, auch hinsichtlich qualitativer oder strukturvergleichender Studien zeigt sich in Deutschland (im Unterschied zur Schweiz; vgl. Hostettler u. a. 2020) ein weitgehendes Fehlen bundeslandübergreifender Analysen. Gleichzeitig gibt es inzwischen eine breite Forschungslandschaft, die sich ausgehend von einem Schwerpunkt auf Programmevaluationen und Wirkungsanalysen (vgl. Speck/Olk 2010) hin zu einer vielfältigen und umfangreichen Inblicknahme unterschiedlicher Facetten der Schulsozialarbeit entwickelt – von Fragen des professionellen Selbstverständnisses und Handelns über die Analyse von Träger- sowie Steuerungsstrukturen bis hin zur Wahrnehmung und Nutzung durch die Adressat:innen sowie der sozialräumlichen Vernetzung von Schulsozialarbeit (vgl. Zipperle/Baur 2023). Eine vollumfängliche Darstellung dieser Diskurslinien würde den Umfang der vorliegenden Expertise bei Weitem übersteigen. Daher werden nachfolgend lediglich drei „Knotenpunkte" im Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit dargestellt, die aus unserer Sicht zentrale Bezugspunkte unterschiedlicher Analysen und Diskussionen ausmachen. Eine erste und besonders grundlegende Fragestellung ist dabei, inwieweit Schulsozialarbeit überhaupt als eigenständiges Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule angesehen werden kann.

6.2.1 Schulsozialarbeit als eigenständiges Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule

Angesichts der eingangs erfolgten Charakterisierung von Schulsozialarbeit als „bislang intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule" (Bolay/Iser 2016, S. 142) erscheint diese Frage potenziell geklärt. Jedoch ist es genau die im obigen Zitat enthaltene Formulierung der „Kooperation", die es auf definitorischer Ebene offenlässt, ob Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule agiert oder das Ergebnis einer Zusammenarbeit von KJH und Schule ist, in der Trägerschaften und Zuständigkeiten zunächst offen sind. In Richtung der letztgenannten Perspektive lässt sich auch die Definition von Pötter (2014, S. 23) interpretieren, wenn sie Schulsozialarbeit beschreibt als

„das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, „Anschlussfähigkeit" zwischen den Funktionssys-

temen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen."

Pötter 2014, S. 23

Nicht nur wird Schulsozialarbeit hier als Kooperationszusammenhang und damit nicht eindeutig als Angebot der KJH beschrieben, auch bleibt ihre Funktionsbestimmung (Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen Systemen und Lebenswelten) auf einem relativ abstrakten Niveau. Andere Definitionen betonen dagegen stärker den Jugendhilfecharakter der Schulsozialarbeit. Exemplarisch hierfür sieht Speck (2006, S. 23) Schulsozialarbeit als

„ein Angebot der Jugendhilfe, 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 Lehrerlnnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen."

Speck 2006, S. 23

Hier wird anschließend an die im § 1 Abs. 3 SGB VIII genannten Ziele die vorrangige Aufgabe der Schulsozialarbeit darin gesehen, Kinder und Jugendliche in ihren inner- und außerschulischen Bewältigungsaufgaben zu unterstützen. Wenn hierfür eine Mitwirkung im Schulsystem und der Schulentwicklung als notwendig erscheint, dann wird diese auch zur Aufgabe von Schulsoziarbeit, aber nicht ausgehend von den Funktionsanforderungen des schulischen Bildungs- und Erziehungssystems bzw. zu deren Kompensation. Anders gesagt: Hinsichtlich der Definition von Schulsozialarbeit zeigen sich Unterschiede zwischen Perspektiven, die stärker am Schulsystem ansetzen und die Aufgabe der Fachkräfte entsprechend als Vermittlung begreifen, und Ansätzen, die stärker an den lebensweltlichen Bewältigungslagen der jungen Menschen ansetzen und die Aufgabe der Fachkräfte als biografische Unterstützung und Förderung charakterisieren. Während bei ersteren Zugängen eine Verortung der Schulsozialarbeit in der KJH als nicht zwingend notwendig erscheint, so entspricht in den zweitgenannten Perspektiven gerade diese Verortung ihrem originären Auftrag.

Jedoch stellt sich die Frage der Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit als Jugendhilfeangebot am Ort Schule nicht nur auf abstrakt-definitorischer Ebene, sondern auch hinsichtlich der konkreten Trägerschaft und Organisationsform von Schulsozialarbeit. Diese Trägerschaft ist ausschlaggebend für die Dienst- und Fachaufsicht der sozialpädagogischen Fachkräfte und damit auch für die Frage, auf welchen Grundlagen die Steuerung von Schulsozialarbeit erfolgt. So wird einerseits im Fachdiskurs mehrheitlich für eine Jugendhilfeträgerschaft votiert, da diese eine klare fachliche Anbindung an das Kinder- und Jugendhilfesystem und die entsprechenden fachlichen Orientierungen ermöglicht (vgl. Emanuel 2017, S. 22; Speck 2022, S. 102). Bei einer schulischen Trägerschaft sind die Schulsozialarbeiter:innen dagegen meist direkt der Schulleitung unterstellt, die i. d. R. über keine sozialpädagogische Expertise verfügt und in die schulische Logik eingebunden ist. Andererseits

lässt die diesbezügliche Datenlage nur begrenzt Schlussfolgerungen zur tatsächlichen Träger- und Organisationsstruktur in Deutschland zu. So entfallen laut der Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 2020 etwa 40,7 Prozent der Vollkraftstellen für Schulsozialarbeit auf öffentliche Träger und etwa 59,3 Prozent auf freie Träger (Statistisches Bundesamt 2022a, S. 27f.). Der Anteil von Fachkräften in schulischer Trägerschaft wird hier dagegen nicht erfasst und lässt sich aus den im vorherigen Abschnitt genannten Gründen auf bundesweiter Ebene auch nicht angeben. Zudem zeigen Zipperle u. a. (2022b, S. 472) basierend auf einer Befragung von Schulsozialarbeitsträgern in Baden-Württemberg, dass durch eine formale Verortung in der Kinder- und Jugendhilfe noch keine entsprechende Expertise sowie Ressourcen zur Steuerung von Schulsozialarbeit und damit auch zur Absicherung eines Kinder- und Jugendhilfeprofils zwingend sichergestellt sind:

„Kleine Anstellungsträger sowie eine Vielzahl kleiner Kostenträger mit je geringen Steuerungspotenzialen und einer kleinräumigen Zuständigkeit verweisen auf Strukturen, die hinsichtlich der fachlichen Unterstützung für Schulsozialarbeiter*innen eher an strukturelle Grenzen stoßen. Insbesondere bei einer mangelnden fachlichen Anbindung, etwa im Falle der Verortung in fachfremden Verwaltungsstrukturen, scheint die sozialpädagogische Expertise zur Unterstützung der fachlichen Autonomie der Schulsozialarbeitsfachkräfte am Ort Schule nur eingeschränkt abgesichert. Zudem sind fachfremde Organisationseinheiten als Träger von Schulsozialarbeit auch durch fachpolitische Strukturen auf Landesebene eher nur eingeschränkt zu erreichen, potenzielle Unterstützung wird also möglicherweise nur teilweise genutzt."

Zipperle u. a. 2022b, S. 472

Diese Frage der trägerbezogenen Steuerungskompetenzen erhält ihre Relevanz insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit hinsichtlich ihres Erbringungsortes notwendigerweise in einer für die KJH „fachfremden" Organisation (Schule) verortet ist und daher eine ebenfalls fachfremde oder bezogen auf Steuerungsressourcen prekäre Verortung auf Ebene der Trägerschaft (z. B. durch die Anstellung bei einer Kommune ohne Fachabteilung) dazu führen könnte, dass Schulsozialarbeit „doppelt in fachfremde Organisationen eingebunden [ist], ohne sozialpädagogisch organisiert zu werden" (ebd.). In diesen Fällen wäre es zumindest fraglich, ob Schulsozialarbeit im Sinne der eingangs dieses Abschnitts gestellten Frage als eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule bezeichnet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich damit hinsichtlich definitorischer sowie organisationsbezogener Aspekte konstatieren, dass Schulsozialarbeit nicht durchgängig als Kinder- und Jugendhilfeangebot am Ort Schule gesehen bzw. gesteuert wird, sondern sich vielmehr in vielfältigen Variationen als ein sozialpädagogisch geprägtes, stellenweise stark auf Schule bezogenes, stellenweise stark an den Prämissen der KJH orientiertes Unterstützungsangebot realisiert. Dabei agiert Schulsozialarbeit immer in einem komplexen Bedingungsgefüge unterschiedlicher (z. B. personeller, räumlicher, kooperationsbezogener) Rahmenbedingungen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten (z. B. Schule, Träger, Kommune). Diese Konstellationen ergeben in ihrer Vielfalt jeweils spezielle „Schulsozialarbeit-Settings", in denen die Fachkräfte mit unterschiedlichen Schwerpunkten und fachlichen Verortungen tätig werden.

Dies impliziert für die Fachkräfte die Notwendigkeit und Herausforderung, das eigene Aufgabenprofil beständig zu reflektieren und sich hinsichtlich der unterschiedlichen an Schulsozialarbeit formulierten Ansprüche (z. B. von Schule, Kindern und Jugendlichen, Eltern, Kooperationspartnern) zu positionieren.

6.2.2 Kooperationsanforderungen im multiprofessionellen Gefüge nach innen und außen

Diese vielfältigen Ansprüche verweisen darauf, dass Schulsozialarbeit zunehmend in einem multiprofessionellen Gefüge tätig ist und sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule mit unterschiedlichen Akteursgruppen kooperiert. Frühere Betrachtungen legten dabei den Fokus auf die Kooperation von Schulsozialarbeitsfachkräften und Lehrer:innen und sahen die Herausforderung für Schulsozialarbeit als „dauerhaftes institutionelles Auswärtsspiel in massiver Unterzahl" (Merchel o.J., zit. nach Stüwe u. a. 2015, S. 118) darin, gelingende Arbeitsbeziehungen zu den schulpädagogischen Fachkräften zu entwickeln, ohne sich den Funktions- und Definitionslogiken der Schule unterzuordnen. Unterschiedliche Berufs-, Arbeitsfeld- und Organisationskulturen zwischen KJH und Schule sowie beruflich-habituelle Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen können eine entsprechende Zusammenarbeit zusätzlich erschweren (vgl. Maykus 2017, S. 78). Entsprechend differenziert Speck (vgl. 2022, S. 115) hinsichtlich der realisierten Zusammenarbeit zwischen einer additiven („Nebeneinanderherarbeiten"), distanzierten (gegenseitige Abgrenzung), hierarchischen (Schule als bestimmender Akteur) sowie partnerschaftlichen (abgestimmtes und lösungsorientiertes Handeln) Kooperation von Schulsozialarbeit und Lehrkräften.

In neueren Studien treten anstelle der Analyse bilateraler Kooperationsbezügen zu Lehrer:innen Fragen nach dem Zusammenwirken in multiprofessionellen Gefügen und der Rolle der Schulsozialarbeit darin in den Vordergrund. Diese „Schwerpunktverschiebung" steht im Kontext unterschiedlicher schulbezogener Entwicklungen, wie etwa des Ausbaus der Ganztagsschule (vgl. Kapitel 5) und dem Hinwirken auf inklusive Schulstrukturen (vgl. Kapitel 4). Diese Entwicklungen führen dazu – wie die vorliegende Expertise in den einzelnen Kapiteln nachzeichnet –, dass Schulsozialarbeit nicht länger als einzige ‚weitere pädagogische Fachkraft' am Ort Schule tätig ist, sondern z. B. Fachkräfte der HzE, Jobmentor:innen oder Betreuungspersonal im Rahmen des Ganztags neue potenzielle Kooperationspartner darstellen. Entsprechende Analysen fokussieren sowohl Kooperationskonstellationen innerhalb der Schule, z. B. in der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit mit Schulbegleitungen (vgl. Haude u. a. 2018) als auch mit externen Akteuren, z. B. im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (vgl. Maykus u. a. 2023) sowie mit dem Wechsel und der Verflechtung zwischen beiden Ebenen. Der Relevanz von Schulsozialarbeit in diesen Verflechtungsbezügen gehen in den letzten Jahren mehrere Studien nach, die sozialräumliche Ansätze in der Schulsozialarbeit untersuchen (vgl. Bolay u. a. 2003; Deinet 2017; Zipperle u. a. 2018, 2022a). Diese Untersuchungen betonen einerseits die Bedeutung von Schulsozialarbeit in diesem multiprofessionellen Gefüge und in der Öffnung von Schule hin zu unterschiedlichen Angeboten im Gemeinwesen. Auch weisen sie darauf hin, dass sich das Profil von Schulsozialarbeit je nach ihrer Posi-

tionierung in diesem Gefüge verändert (z. B. stärkere Hilfe- und Problemorientierung bei einem Kooperationsfokus auf HzE) und genau diese Flexibilität es der Schulsozialarbeit ermöglicht, als Schnittstelle in Abstimmung mit anderen Leistungen innerhalb (z. B. Ganztagsbetreuung und Schulbegleitung) sowie außerhalb (HzE und KJA) der Schule zu agieren. Andererseits wird durch dieses Agieren im ‚Dazwischen' das spezifische Profil von Schulsozialarbeit (noch) schwerer zu greifen und Schulsozialarbeit wird potenziell mit Kooperationserwartungen ‚überfrachtet' (vgl. Zipperle u. a. 2022a, S. 184). Daher wird im Fachdiskurs darauf hingewiesen, dass ein multiprofessionell abgestimmtes sowie sozialräumlich ausgerichtetes Agieren einer gemeinsamen Anstrengung der daran beteiligten Akteure bedarf und nicht von Schulsozialarbeit alleine umgesetzt werden kann (vgl. Deinet 2017, S. 55; Zipperle u. a. 2022a, S. 184f.)

6.2.3 Gelingensbedingung schulsozialarbeiterischer Fachlichkeit

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel zeigen auf, dass Schulsozialarbeit unter stellenweise prekären Strukturen (z. B. befristete Verträge, „Einzelkämpfer*innen-Status", fachfremde oder fehlende Steuerung) arbeitet und dabei gegenwärtig hohe Anforderungen (z. B. Verortung in multiprofessionellen Gefügen) zu bewältigen hat. Angesichts dieser herausfordernden Grundsituation im Arbeitsfeld wird im Fachdiskurs wiederholt die Frage nach den Gelingensbedingungen schulsozialarbeiterischer Fachlichkeit gestellt. Hierbei wird in der Regel zwischen unterschiedlichen Ebenen unterschieden, wie etwa inhaltlich zwischen personellen, trägerbezogenen, finanziellen, räumlichen, materiell-technischen sowie kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen (vgl. Speck 2022, S. 96) oder hinsichtlich der Verantwortlichkeiten zwischen personenbezogenen, arbeitsplatzbezogenen, schulbezogenen, trägerbezogenen, kommunalen sowie übergreifenden Rahmenbedingungen (vgl. Zipperle u. a. 2018, S. 87). Speck (2022, S. 96) diagnostiziert dabei ein anhaltendes „Auseinanderklaffen" zwischen den empirisch identifizierten sowie fachpolitisch formulierten notwendigen Gelingensbedingungen von Schulsozialarbeit auf der einen und der tatsächlichen Realisierung sowie Finanzierung von Rahmenbedingungen auf der anderen Seite:

> „Unterschieden werden muss daher bei Rahmenbedingungen […] zwischen den Forderungen auf der einen Seite und den finanzierten und tatsächlichen Rahmenbedingungen in der Praxis auf der anderen Seite, denn die in der Fachdiskussion für notwendig erachteten Rahmenbedingungen werden in förderrechtlichen Regelungen zur Schulsozialarbeit und in der Praxis nicht immer finanziert und eingehalten. Vor diesem Hintergrund erstaunt nicht, dass die wissenschaftlichen Begleitungen und Untersuchungen zur Schulsozialarbeit immer wieder auf Defizite bei grundlegenden Rahmenbedingungen zur Schulsozialarbeit aufmerksam machen müssen."
>
> **Speck 2022, S. 96**

Ein besonders prägnantes Beispiel stellt die vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (vgl. 2009, S. 44) wiederholt formulierte Forderung dar, nach der eine Schulsozialarbeitsfachkraft für maximal 150 Schüler:innen zuständig sein sollte. Insofern sich dieses Verhältnis basierend auf Landesstatistiken rekonstruieren lässt,

so ist für die meisten Schularten davon auszugehen, dass dieser Schlüssel flächendeckend um ein Vielfaches überschritten wird (vgl. KVJS 2022, S. 25).[51] Aber auch hinsichtlich anderer Rahmenbedingungen, wie etwa der Absicherung einer sozialpädagogischen Fachlichkeit mit angemessenen Steuerungsressourcen auf Trägerebene (vgl. Zipperle u. a. 2022b) oder der materiell-technischen Ausstattung mit eigenen Büro-, Beratungs- und Gruppenräumen (vgl. Speck 2022, S. 107f.), lässt sich das oben genannte „Auseinanderklaffen" zwischen Anspruch und Wirklichkeit diagnostizieren. Dieser Umstand – insbesondere zeitlich – eingeschränkter Ressourcenausstattung führt, wie Befragungen von Fachkräften an Grundschulen zeigen (vgl. Zipperle u. a. 2018, S. 124), in der Praxis zu einem Fokus auf einzelfallbezogene Unterstützungs- und Beratungstätigkeiten und einem tendenziellen Absehen von stärker offenen oder freizeitbezogenen Angeboten. Hier zeigt sich eine Verschränkung zwischen den heterogenen und stellenweise prekären Arbeitsstrukturen in der Schulsozialarbeit und der Heterogenität und stellenweise einseitigen Schwerpunktsetzungen in den konkreten Arbeitsprofilen von Schulsozialarbeiter:innen. Dies verdeutlicht, dass hinsichtlich der im Arbeitsfeld zweifellos anzutreffenden Heterogenität danach zu fragen ist, ob diese – dem fachlichen Auftrag der KJH folgend – der Orientierung an den pluralen Lebenswelten junger Menschen, der Vielfalt an fachlichen Zugängen sowie der Tätigkeit in unterschiedlichen Schulformen entspringt oder vielmehr der strukturell prekären Finanzierung sowie der landesspezifisch unterschiedlichen Organisation von Schulsozialarbeit folgt. Dies formuliert Haase (2017, S. 385) analog in ihrer Studie zu den beruflichen Selbstverständnissen von Schulsozialarbeitsfachkräften, in der sie einerseits fordert, Heterogenität offensiv als Selbstverständnis des Arbeitsfeldes auszuweisen, und andererseits zu berücksichtigen, dass

„Heterogenität nicht nur das Resultat vielfältiger inhaltlicher Bestimmungen, Prinzipien und einer beständigen reflexiven fachlichen Selbstvergewisserung ist, sondern auch Ergebnis prekärer heterogener Förderbedingungen, von denen die Schulsozialarbeit in der Tat eine Vielfalt aufzuweisen hat."

Haase 2017, S. 385

[51] Vgl. hierzu die Ausführungen in Abschnitt 6.1 zu den Statistiken aus Baden-Württemberg: Während an Werkrealschulen (307 Schüler:innen pro Vollkraftstelle) und Grundschulen (401 Schüler:innen pro Vollkraftstelle) der vom Kooperationsverbund geforderte Schlüssel hier ‚nur' um das etwa Zwei- bis Dreifache überschritten wird, so wird er dies an Gymnasien (1058 Schüler:innen pro Vollkraftstelle) und beruflichen Schulen (1233 Schüler:innen pro Vollkraftstelle) um das etwa Sieben- bis Achtfache (KVJS 2022, S. 25). In diesem Zusammenhang weisen Zipperle u. a. (2022c, S. 16) darauf hin, dass sich der realisierte Ausbau von Schulsozialarbeit potenziell weniger an der genannten Kennzahl orientiert, sondern hier andere Aspekte im Vordergrund stehen, wie etwa „Argumente der Verteilungsgerechtigkeit, spezifische Bedarfs- und Problemlagen an bestimmten Schularten oder die historisch frühere Etablierung von Schulsozialarbeit an Werkreal- und Hauptschulen."

6.3 Struktureller „Flickenteppich“ und Herausforderungen fachlicher Profilschärfung – Zusammenfassung zum Arbeitsfeld

Zusammenfassend ist trotz der Entwicklung von Schulsozialarbeit zu einem weit verbreiteten, anerkannten und rechtlich im SGB VIII verankerten sozialpädagogischen Angebot am Ort Schule nach wie vor auffällig, dass sowohl hinsichtlich der statistischen Erfassung des Arbeitsfeldes, der Einforderung einheitlicher Rahmenbedingungen sowie der Positionierung von Schulsozialarbeit in einem multiprofessionellen Schulgefüge Klärungsbedarf besteht. Dies beginnt zuallererst bei der Frage nach geeigneten Datengrundlagen, auf deren Basis sich die gegenwärtige Situation des Arbeitsfeldes diskutieren lässt. Forschung und Statistik zur Schulsozialarbeit auf bundesweiter Ebene müssen auch gegenwärtig noch als „bruchstückhaft und defizitär bezeichnet werden“ (Speck/Olk 2010, S. 7), worauf es sowohl in der Kinder- und Jugendhilfestatistik als auch in der Forschungsförderung zu reagieren gilt.

Auch bezogen auf die Positionierung von Schulsozialarbeit als eigenständiges Angebot der KJH an Schule ist danach zu fragen, inwieweit hier ein übergreifendes Verständnis herzustellen ist und welche Relevanz entsprechende Klärungen für die Arbeitsstrukturen vor Ort besitzen. In jedem Fall bleibt es eine anhaltende Irritation, dass gerade bei der „bislang intensivste[n] Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (Bolay/Iser 2016, S. 142; Speck 2022, S. 46) es nicht eindeutig geklärt erscheint bzw. praktisch realisiert ist, dass es sich hierbei auch prinzipiell sowie in der strukturellen Umsetzung um ein Angebot der KJH handelt. Ob und inwieweit bezüglich dieser Verortung, hinsichtlich der genannten Rahmenbedingungen und hinsichtlich des fachlichen Handelns sowie der beruflichen Selbstsicht der Schulsozialarbeitsfachkräfte, einheitliche Standards realisierbar sind und an welchen Stellen die von Haase (vgl. 2017, S. 384) geforderte Anerkennung von Heterogenität als konstitutives Merkmal des Arbeitsfeld letzterem zu fachpraktischer wie politischer Handlungsfähigkeit verhilft, bleibt eine für die Schulsozialarbeit noch zu beantwortende Fragestellung.

7 Eine „Landschaft in Bewegung“ – Fazit zum Versuch einer Systematisierung der Jugendhilfe-angebotslandschaft an Schule

Die Systematisierung der Jugendhilfeangebotslandschaft am Ort Schule wurde einleitend als Ziel der vorliegenden Expertise benannt. Während in den vorherigen Kapiteln arbeitsfeldspezifische Erkenntnisse und die unterschiedliche Relevanz von Schule als Bezugspunkt für die KJH und die damit verbundenen Dynamiken herausgearbeitet wurden, stellt sich nun die Frage nach übergreifend identifizierbaren Differenzierungslinien und einem potenziellen Strukturmodell, das die Frage beantwortet, wie sich KJH auf Schule bezieht. An dieser Stelle möchten wir vorneweg auf zwei Aspekte hinweisen, die sich sowohl für die Erstellung der arbeitsfeldspezifischen Erkenntnisse als auch für die übergreifende Betrachtung als herausfordernd erwiesen: eine diffuse und stellenweise unzureichend differenzierte statistische Datenlage (1) sowie eine z. T. im Fachdiskurs fehlende Thematisierung der Relevanz des Kinder- und Jugendhilfesystems in den schulbezogenen Angeboten (2).

(1) So erfordern fundierte Einschätzungen zu den vorliegend erörterten Fragen – z. B. in welchen Arbeitsfeldern engagiert sich KJH in welchem Umfang an bzw. in Schule, welche Position hat sie hierbei und welche fachliche Expertise bringt sie mit ein – eine entsprechend differenzierte Datenbasis, insbesondere hinsichtlich der regelmäßigen statistischen Abbildung von Kooperationsbeziehungen. Diese Daten sind jedoch bei allen der hier betrachteten Arbeitsfelder bisher – insbesondere auf bundesweiter Ebene – nur in eingeschränktem Umfang vorhanden. So ist es beispielsweise für Betreuungsstrukturen im Rahmen der GTS stellenweise unklar, ob Kinder- und Jugendhilfeträger hier als gesamtverantwortlich gestaltende Akteure oder als „dienstleistende“ Kooperationspartner mit geringer Gestaltungsmacht involviert sind. Auch bei der KJA und den einzelnen Formen der HzE liegen zwar allgemeine Daten zur Durchführung von Angeboten mit Schulbezug vor, eine weitere Differenzierung, etwa nach dem Schulbesuch der jungen Menschen in der Hilfe oder der finanziellen Absicherung des Angebots, fehlt jedoch weitestgehend. Diese bisher stellenweise unterbleibende Differenzierung liegt vermutlich weniger in einem grundsätzlichen Mangel an statistischer Berichterstattung begründet – so gibt es eine Vielzahl entsprechend umfangreicher Berichte zu Schule sowie zu KJH (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; KMK 2023) –, als vielmehr in den institutionellen Logiken der jeweiligen Felder. Während die Kinder- und Jugendhilfestatistik vorrangig auf Differenzierungen innerhalb des Jugendhilfesystems fokussiert, haben die Analysen, die im Auftrag der Kultusministerkonferenz verfasst werden, eine schulorientierte Perspektive. Eine statistische Berichterstattung, die stärker an Differenzierungen in der Zusammenarbeit von KJH und Schule orientiert ist, wird dagegen bisher lediglich punktuell realisiert (z. B.

in den arbeitsfeldspezifischen Darstellungen im Kinder- und Jugendhilfereport). Diese Lücke trägt maßgeblich zum vielfachen Nichtwissen bzgl. des Schulbezugs der KJH bei und erzeugt nicht nur hinsichtlich der wissenschaftlichen Erfassung des Feldes, sondern auch in Bezug auf dessen fachpolitische Steuerung enorme Herausforderungen, da die Grundlagen für eine wissensbasierte, fachliche Einschätzung und Bewertung eher marginal vorhanden sind. Dies ist vor dem Hintergrund der Relevanz und auch des Finanzvolumens, das mittlerweile für schulbezogene Leistungen in der KJH ausgegeben wird, irritierend.

(2) Bei der Erstellung der Expertise wurde deutlich, dass gerade bei den stärker multiprofessionell konzipierten Feldern der Ganztagsbetreuung und der Schulbegleitung die Frage nach der Relevanz der KJH weniger explizit thematisiert wird. Das heißt, die Frage, ob und inwiefern das sozialpädagogische Angebot am Ort Schule im engeren Sinn als der KJH zugehörig betrachtet werden kann, ist aufgrund der Anlage des Diskurses schwierig zu beantworten bzw. wird von anderen Themenfeldern überlagert. Wird diese Frage in der Schulsozialarbeit zumindest punktuell als Qualitätskriterium und hinsichtlich der Umsetzung fachlicher Prämissen erörtert (vgl. Speck 2022, S. 100ff.; Zipperle u. a. 2022c), so scheinen etwa bezogen auf die Betreuungsstrukturen in der GTS Fragen der Kooperation von multiprofessionellen Akteuren, der Personalbedarfsdeckung sowie des Zusammenspiels von Schule und Ganztagsbetreuung im Vordergrund zu stehen (in ähnlicher Weise bei Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII). Bei denjenigen Arbeitsfeldern, die in ihrem „Hauptsitz" außerhalb von Schule lokalisiert sind (z. B. Offene Kinder- und Jugendarbeit, überwiegender Teil der Hilfen zur Erziehung), scheint die Frage der Zugehörigkeit zwar geklärt und im Fachdiskurs wird – insbesondere in der OKJA – auf das eigene jugendhilfespezifische Profil insistiert, aber auch hier bleibt stellenweise unsichtbar, ob dieses Profil in der Kooperation mit Schule aufrechterhalten werden kann und ob die entsprechenden Angebote damit auch in einem fachlich-inhaltlichen Sinn noch als Angebote der KJH zu charakterisieren sind.

Somit zeigt sich, dass der Auftrag der Expertise – ausgehend von der KJH die Bezüge zur Schule zu analysieren – an eine Perspektive anknüpft, die einige (zentrale) Diskurse zu Arbeitsfeldern im betrachteten Kooperationszusammenhang so nicht (mehr) fokussieren. Vielmehr scheinen sich je nach Arbeitsfeld die dominanten Diskursthemen auf einem Kontinuum an unterschiedlichen Punkten auszudifferenzieren, weshalb sie sich schwer als Gesamtfigur einer Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule fassen lassen. Manche Positionierungen und Perspektiven sind noch stärker an den Fachdiskurs seit Beginn der 2000er Jahre rückgebunden, der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als getrennte Systeme bzw. auf der Basis von Differenz beschreibt (vgl. Merchel 2005; Bolay 2011). Andere Entwicklungen knüpfen eher an der Perspektive eines multiprofessionellen Zusammenwirkens am Ort Schule (vgl. Hochfeld/Rothland 2022) bzw. in integrierten Bildungslandschaften (vgl. Bollweg/Otto 2011; Heinrich 2020) an, in dem das genannte Kooperationsverhältnis ‚eines unter Vielen' darstellt und die KJH in ihrer Spezifik nur noch randständig thematisiert wird. Beide analytisch getrennten Positionen machen deutlich, dass KJH einen – zunehmend quantitativ relevanten – Kooperationspartner von

Schule darstellt. Die Frage ist jedoch, wie dieses Verhältnis angesichts der unterschiedlichen Logiken, mit denen das Feld betrachtet wird, und einer statistischen nur stellenweise ausreichend differenzierten Datenlage, überhaupt in einem Systematisierungsversuch gefasst werden kann.

Hierfür erscheinen uns nach Durchgang durch die einzelnen Arbeitsfelder und trotz der genannten Schwierigkeiten vier Kriterien zentral, entlang derer realisierte Angebote sowie Entwicklungen in den Arbeitsfeldern unterschieden werden können. Diese Kriterien gilt es für die zukünftige Betrachtung des Schulbezugs im Feld der KJH als zentrale Frageperspektiven zu nutzen:

(1) **Steuerungsmacht und Erbringungsverantwortung**: Mit diesem Kriterium ist die Frage angesprochen, inwieweit der jeweilige Jugendhilfeträger ein schulbezogenes Angebot selbstständig durchführt. Das Spektrum reicht hier von Angeboten in Eigenregie der KJH über die Mitwirkung als Dienstleister in schulisch verantworteten Angeboten bis hin zu Angeboten, die in schulische Strukturen hinein diffundieren und in denen die Bezüge zur KJH verdeckt sind.

(2) **Fachliche Orientierung**: Eng verbunden mit der Frage nach der Steuerungsmacht, aber analytisch davon zu unterscheiden ist die Frage, ob das jeweilige Angebot den fachlichen Prämissen der KJH folgt. Dies umfasst sowohl arbeitsfeldübergreifende Prämissen, z. B. das Wunsch- und Wahlrecht des § 5 SGB VIII oder das Fachkräftegebot des § 72 SGB VIII, als auch arbeitsfeldspezifische Leitlinien, wie etwa die Arbeitsprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit (Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation) oder die Mitwirkung im Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII. Angebote können sich auf der einen Seite eng an diesen Prämissen der KJH orientieren und dies auch konzeptionell sowie auf Trägerebene verankern, oder sie können sich auf der anderen Seite in ihrer Ausgestaltung ausschließlich an schulischen Logiken (z. B. Gewährleistung von Unterricht) orientieren.

(3) **Ort der Leistungserbringung**: Der Begriff der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule wurde in der vorliegenden Expertise nicht ausschließlich auf Angebote am Ort Schule hin begrenzt. Vielmehr wurden zur Erfassung der Vielfalt und der Zwischennuancen auch Angebote analysiert, die außerhalb der Schule stattfinden. Insofern lassen sich strukturell am Ort Schule verankerte und (fast) ausschließlich dort durchgeführte Angebotsformen von anderen Angeboten unterscheiden, deren Erbringungsort außerhalb der Schule liegt, etwa in einem Kinder- und Jugendzentrum. Auch wenn

hier kein pauschaler Zusammenhang anzunehmen ist, so lassen sich aus dieser Differenzierung Rückschlüsse auf die (organisationale) Gestaltungsmacht der KJH hinsichtlich des jeweiligen Angebots ziehen.[52]

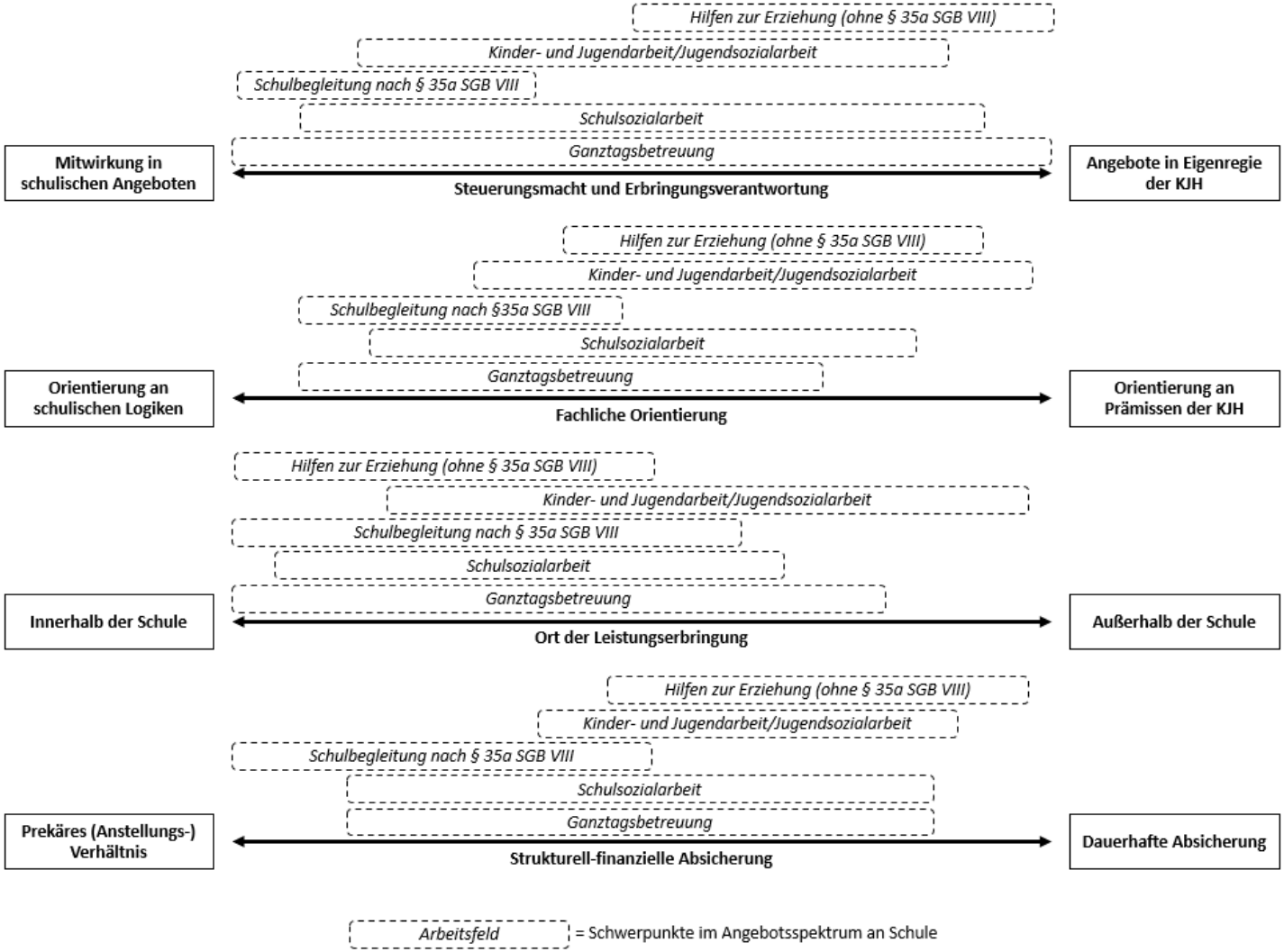
(4) **Strukturell-finanzielle Absicherung**: Auf struktureller Ebene ist es schließlich von hoher Bedeutung für die Fachlichkeit und Qualität des Angebots, ob Fachkräfte in den jeweiligen Angeboten bei einem fachlich ausgewiesenen Träger unbefristet angestellt und auch in räumlicher und sonstiger materialer Hinsicht dauerhaft abgesichert sind oder in prekären (Anstellungs-)Verhältnissen arbeiten. Auch Möglichkeiten der Anbindung von Fachkräften an das KJH-System, sowohl hinsichtlich fachspezifischer Reflexionsorte (z. B. in Arbeitskreisen) als auch der Mitwirkung in Weiterentwicklungsprozessen scheinen zentral, um von einem strukturell abgesicherten KJH-Angebot sprechen zu können. Prekäre Arbeitsverhältnisse reproduzieren dagegen das am Ort Schule fachliche Übergewicht der Schulpädagogik auf einer strukturellen Ebene.

In Folgenden wird im Sinne einer Systematisierung versucht, den Schulbezug der fünf Arbeitsfelder der KJH und ihre Verortung entlang der vier genannten Kriterien visuell abzubilden (vgl. Abb. 4)[53]. Hierzu wurden die Arbeitsfelder hinsichtlich ihrer tendenziellen Ausrichtung, die die Analysen der vorangegangenen Kapitel hervorgebracht haben, in einem Spektrum „grob" ausgewiesen. Die Darstellung veranschaulicht, dass etwa die Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII vergleichsweise stärker als Dienstleister in schulischen Angeboten auftritt (erstes Kriterium) und die Betreuung in GTS im Vergleich strukturell etwas besser abgesichert ist (viertes Kriterium). Diese Einordnung hat allerdings lediglich einen illustrierenden und vorläufigen Charakter und bedürfte der weiteren Diskussion und insbesondere auch der detaillierten empirischen Überprüfung. Ein entsprechendes Vorgehen, das auf eine differenzierte Datenbasis angewiesen ist, könnte dazu beitragen, SOLL- und IST-Stand der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule in unterschiedlichen Arbeitsfeldern vergleichend zu analysieren. Eine solche übergreifende Perspektive kann dazu beitragen, die Involvierung von KJH an Schule kritisch in ihrem Entwicklungsstand zu reflektieren, dabei auch auf blinde Flecken (z. B. Steuerungshandeln der Träger, Prekarität der strukturellen Absicherung des KJH-Profils) hinzuweisen und damit den Fachdiskurs mit der Zielsetzung einer fachlichen Profilschärfung von KJH an Schule zu gestalten.

[52] Allerdings kann auch die Verlagerung von schulischen Angeboten an außerschulische Orte – wie beispielsweise die Bereitstellung von Homeschooling-Plätzen in Jugendhäusern während der Coronapandemie – dazu führen, dass sich diese vormals anderen Prinzipien verpflichteten Einrichtungen zumindest temporär stärker an schulischen Logiken orientieren (z. B. hinsichtlich der Öffnungszeiten).

[53] In der Abbildung wurden KJA und JSA entsprechend der Kapitellogik der vorliegenden Expertise in einem Balken zusammengefasst. Die Einordnung orientierte sich dabei vorrangig an den Kooperationsbezügen der KJA.

Abbildung 4: Differenzierungskriterien zur Analyse der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule – Beispiel



Quelle: Eigene Darstellung

Ergänzend sind basierend auf der Auseinandersetzung mit den einzelnen Arbeitsfeldern insbesondere drei Themenkomplexe relevant, die unserer Ansicht nach eine weitere inhaltliche Klärung bzw. Debatte benötigen:

(1) **Die Relevanz von und der Umgang mit „schulbezogenen Rechtsansprüchen" im SGB VIII**: Hinsichtlich der fachlichen Prämissen und Bezugspunkte unterschiedlicher Jugendhilfeangebote an Schule wird im Fachdiskurs regelmäßig auf deren rechtliche Verortung im SGB VIII verwiesen (vgl. Oelerich 2020, S. 849f.; Gosse 2021, S. 79) oder eine entsprechende Grundlegung wird, wie im Falle der Schulsozialarbeit (vgl. Kunkel 2016), politisch eingefordert. Insbesondere subjektive Rechtsansprüche, wie sie etwa in Bezug auf die Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII oder die Betreuung im Ganztag (ab 2026) eingeführt wurden, scheinen dabei sowohl die Stellung der Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe als auch – so zumindest die stellenweise geäußerte Hoffnung (vgl. Rother 2021, S. 106)[54] – die fachliche Position der KJH-Träger im Verhältnis zur Schule zu stärken. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit ein im Kinder- und Jugendhilferecht verankerter Rechtsanspruch entsprechende Erwartungen auch erfüllen kann. Diese Frage hat zum einen naheliegenderweise eine rechtliche Dimension bezogen auf die Frage nach der Gesetzgebungskompetenz: So erörtert beispielsweise Wrase (2021, S. 34ff.) Fragen der Zuständigkeit zwischen Kinder- und Jugendhilferecht (Bundesrecht) und Schulrecht (Landesrecht) hinsichtlich der Vorgabe von Qualitätskriterien in der Ganztagsbetreuung und kommt dabei zu der Einschätzung, dass das SGB VIII in einem bestimmten Rahmen „als ein Steuerungsinstrument für die Entwicklung eines ‚guten' Ganztags mit bundesweiten Mindeststandards genutzt werden" kann. Hiervon unterscheiden lässt sich zum anderen die fachlich-pragmatische Dimension als Frage danach, nach welchen fachlichen Prämissen entsprechende Angebote umgesetzt werden, inwieweit hier eine Kinder- und Jugendhilfeexpertise sichergestellt wird, z. B. ob beispielsweise bei einer verbindlichen Ganztagsbetreuung in schulischer Trägerschaft entsprechende Qualitätsmerkmale (z. B. pädagogisches Konzept, Partizipation, Prävention im Kinderschutz) konzeptionell verankert werden. Die vorliegenden arbeitsfeldbezogenen Analysen deuten diesbezüglich eine skeptische Perspektive an, beispielsweise dahingehend, dass Hilfen zur Erziehung bei einer Verlagerung an den Ort Schule kompensatorische Aufgaben übernehmen, die Angebote stärker einer schulischen Logik folgen und Vorgaben des SGB VIII (z. B. beim Hilfeplanverfahren) tendenziell ‚aufgeweicht' werden. Darüber hinaus sollte berücksichtigt und empirisch untersucht werden, wie sich die Einführung und Gewährung entsprechender Rechtsansprüche auf andere Kinder- und Jugendhilfeangebote (z. B. Jugendhäuser,

[54] Auch in dem im Rahmen der Expertise durchgeführten Expertengespräch mit Markus Sauerwein wurde diskutiert, inwieweit durch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung sowie die dadurch entstehenden Bedarfe an den Schulen bzw. in den Kommunen die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine verbesserte Verhandlungsposition erhalten, ihre fachlichen Orientierungen in entsprechenden Kooperationen zur Geltung zu bringen.

Beratungsstellen) auswirkt, etwa hinsichtlich der Verteilung finanzieller Mittel sowie der Strukturierung des Alltags im Aufwachsen.

(2) **Die Funktion der Kinder- und Jugendhilfe als „Kompensation" von strukturellen Defiziten an Schule**: Eng verbunden mit der Umsetzung von im SGB VIII verankerten Rechtsansprüchen ist arbeitsfeldspezifisch sowie -übergreifend zu diskutieren, inwieweit ein Engagement der KJH an Schule dazu führt, dass Erstere auch einen strukturell-langfristigen Gestaltungsauftrag bezogen auf den für Kinder und Jugendliche lebensweltlich hoch relevanten Ort Schule erhält. Diese Forderung nach einer schulbezogenen Gestaltungsmacht unterliegt auch fachlichen Forderungen nach beispielsweise einer „offensiv-emanzipatorischen Schulsozialarbeit" (Emanuel 2017, S. 23) oder einer „subjektorientierten Ganztagsbildung" (Sauerwein 2021, S. 99). Die vorliegenden Befunde zu dieser Frage deuten jedoch eher darauf hin, dass von der KJH (nach wie vor und zukünftig vermehrt) erwartet wird, die Funktion der Kompensation struktureller Defizite im Schulsystem (z. B. in der Finanzierung und Durchführung von Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII) mit zu übernehmen. Zwar kann eine Verlagerung von z. B. Betreuungs- oder Hilfeangeboten an den Ort Schule zu einer Öffnung und multiprofessionellen Schulentwicklung beitragen und auch die Schulsozialarbeit kann potenziell als zentraler jugendhilfebezogener Akteur als Schnittstelle zwischen beiden Systemen dienen (vgl. Deinet/Icking 2019, S. 3.; Zipperle u. a. 2022a; Maykus u. a. 2023, S. 222). Jedoch zeigt sich gerade dann, wenn Kinder- und Jugendhilfe vorrangig als Dienstleister in schulisch geordneten Settings auftritt (z. B. in der Hausaufgabenbetreuung durch die Kinder- und Jugendarbeit oder in der Schulbegleitung im Unterricht), eine tendenziell starke Orientierung an bestehenden schulischen Logiken und Perspektiven. Hierbei kann die KJH durchaus die Integration einzelner Kinder und Jugendlicher in das Schulsystem befördern und zur „Bewältigung von Schule" (Emanuel/Weinhardt 2021, S. 1469) beitragen, aber Schule als inklusiven sowie kinder- und jugendgerechten Ort nur begrenzt mitgestalten.

(3) **Offene Frage nach dem Gelingen einer eigenständigen fachlichen Positionierung von KJH an Schule**: Damit ist als dritter Aspekt die seit mehreren Jahren erörterte Frage angesprochen, ob es der KJH in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern gelingt, sich als fachlich eigenständiges Angebot an Schule zu positionieren. Diese Frage schließt an empirische Ergebnisse an, die seit vielen Jahren auf die professionstheoretische Herausforderung (vgl. Stichweh 1992) hinweisen, dass in den schulischen Kooperationsbezügen die Leitprofession der Lehrkräfte dominant bleibt (vgl. Bauer 2011, S. 344; Rohrmann/Weinbach 2023, S. 49). Diese Annahme wird durch die Analysen in der vorliegenden Expertise tendenziell gestützt, auch wenn sich hier arbeitsfeldspezifische Unterschiede zeigen, wie sie entlang der oben beschriebenen Kriterien analysiert werden können. Übergreifend erscheint es uns jedoch plausibel, von einer grundsätzlichen Anerkennungsparadoxie im Engagement von KJH an Schule auszugehen, die eine entsprechende fachliche Positionierung erschwert. Denn soziale Wertschätzung als eine zentrale Facette von Anerkennung (vgl. Honneth 2018, S. 19) erhalten

die Fachkräfte der KJH am Ort Schule vorrangig dann, wenn sie sich an den Funktionslogiken und Erwartungen dieser Institution ausrichten[55] – die nicht mit der Realisierung sozialpädagogischer bzw. kinder- und jugendhilfespezifischer Maxime übereinstimmen müssen, sondern sogar damit in Konflikt stehen können. Entsprechend kann es hinsichtlich der Frage nach Anerkennung für eine Fachkraft – insbesondere bei fehlender Anbindung an kinder- und jugendhilfespezifische Strukturen (z. B. im Team oder beim Träger) – zielführend sein, schulisch konnotierte Aufgaben zu übernehmen (z. B. Lernförderung), um in der schulischen Anerkennungsordnung eine höhere Position einzunehmen. Diese Überlegung ist zwar vorrangig theoretischer Natur und bedürfte einer ausführlichen empirischen Klärung. Gleichwohl verdeutlicht sie, dass sich schulbezogene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ohne einen entsprechenden strukturellen (Anerkennungs-)Rahmen in schulische Angebote mit von der KJH finanzierten Fachkräften entwickeln könnten. Diese Perspektive bzw. die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen gilt es in der organisatorischen und fachlichen Gestaltung (z. B. in der Frage der Trägerschaft, in fachlichen Rahmenkonzepten der Jugendhilfeplanung) der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule zu berücksichtigen.

Zusammengenommen werfen diese drei Diskurslinien sowie die Befunde der vorliegenden Expertise die Frage auf, ob schulbezogene Jugendhilfe inzwischen ein Bereich der KJH darstellt, der hinsichtlich konkreter Tätigkeiten und Angebote, fachlich-normativer Orientierungen sowie organisatorischer Strukturen als eigenständiges Segment der Jugendhilfeangebotslandschaft analysiert werden sollte. Damit ist nicht notwendigerweise ein Abrücken von den Prämissen einzelner Arbeitsfelder (z. B. Offenheit in der KJA, Partizipativität im Hilfeplanverfahren) verbunden, sondern vielmehr ein genauer Blick auf die Umsetzungsbedingungen dieser Prämissen am Ort Schule sowie eine angemessene Einschätzung, welche Prämissen in welchem Umfang in der Kooperation mit Schule realisiert werden können. Eine entsprechende Perspektive auf schulbezogene Jugendhilfeangebote könnte es ermöglichen, die eingangs dieses Kapitels angesprochenen notwendigen Differenzierungen in der statistischen Darstellung der Angebotslandschaften vorzunehmen, bereits bestehende Kooperationsbezüge detaillierter zu analysieren und spezifische angebotsübergreifende fachliche Leitlinien zu erstellen, die das Engagement von KJH an Schule rahmen. Dies scheint notwendig, da in der (fach-)politischen Dynamik offen ist, ob weitere Verlagerungen von Jugendhilfeangeboten an Schule angestrebt werden und ob diese zu einem Profilverlust des Feldes führen würden oder ob sich daraus Möglichkeiten einer zukunftsfähigen Verschränkung von zwei hoch relevanten Segmenten für junge Menschen in der Gesellschaft ergeben. In jedem Fall zeigt die vorliegende Expertise auf Basis einer gebündelten Betrachtung unterschiedlicher Entwicklungen in der Jugendhilfeangebotslandschaft auf, welches die

[55] Das Jugendhilfe und Schule über homologe, aber auch unterschiedliche Anerkennungskonfigurationen in Bezug auf die Adressat:innen verfügen, arbeitet Bolay (vgl. 2010; 2011) mit Bezug auf Wiezorek (2005) heraus.

zentralen Fragen der zukünftigen Weiterentwicklung sind, mit der sich insbesondere auch die KJH selbst auseinandersetzen muss. Angesichts der Ausdifferenzierung der hybriden und fluider werdenden Angebotsformen zwischen Jugendhilfe und Schule sind diese Klärungen von enormer Wichtigkeit nicht nur für die Felder der Kinder- und Jugendhilfe, sondern insbesondere für die Lebensbedingungen junger Menschen und einer damit verbundenen Kultur des Aufwachsens in unserer Gesellschaft.

8 Literaturverzeichnis

AFET – Bundesverband für Erziehungshilfe/Eilers, F. (2022): Der Verfahrenslotse gemäß § 10b SGB VIII – Impulse für die Anforderungen und Umsetzung der neuen Aufgabe. Verfügbar über: https://afet-ev.de/assets/afet-impulspapiere/10_Verfahrenslotsen_Eilers-(AFET-Impulspapier).pdf; [26.09.2024]

Albers, A. (2022): Ganztag – Erfahrungen und Entwicklungsfelder. Pädagogik.74. Jg., H.2, S. 6–11.

Altermann, A./Lange, M./Menke, S./Rosendahl, J./Steinhauer, R./Weischenberg, J. (2018): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2018. Dortmund.

Althoff, M./Schröer, S. (2010): Evaluation der Kooperation von Offener Ganztagsschule und Jugendhilfe des Kreises Warendorf. Abschlussbericht. Verfügbar über: https://https://www.kreis-warendorf.de/w1/sessionnet/bi/vo0050.php?__kvonr=2004106450&voselect=101072; [26.09.2024]

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2020): Guter Ganztag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/AGJ-Zwischenruf_guter-Ganztag.pdf; [26.09.2024].

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2022): Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_Ganztagsbildung.pdf; [26.09.2024]

Arnoldt, B. (2021): Außerschulische Akteure im Ganztag. In: Arnoldt, B. u. a.: GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung. Frankfurt am Main, S. 37–45.

Arnoldt, B./Züchner, I. (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 1083–1096.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Bielefeld.

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2021): Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Dortmund.

Baitinger, O. (2022): Bildungs(miss)erfolg im System: Kann der neue Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz zur Lösung von alten Problemen der Bildungsgerechtigkeit nachhaltig beitragen? Zeitschrift für Sozialpädagogik, 20. Jg., H.1, S. 40–62.

Bauer, P. (2011): Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken – Anforderungen an Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9. Jg., H. 4, 341–361.

Bauer, P. (2013): Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung an der (Ganztages-)Schule. In: Bohl, T./Meisner, S. (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim & Basel, S. 161–176.

Bauer, P. (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 727–739.

Bolay, E. (2010): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler, S. 30–48.

Bolay, E. (2011): Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz. Ein anerkennungstheoretischer Zugang. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9. Jg., H. 4, S. 416–432.

Bolay, E./Iser, A. (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H.(Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim & Basel, S. 142–152.

Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit: Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart.

Böllert, K. (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 3–62.

Bollweg, P./Otto, H. (Hrsg.) (2011a): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2011. Dortmund. Verfügbar über: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/Bildungsbericht_Ganztagsschule_NRW_2011_korr.pdf; ¸[26.09.2024]

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 in Deutschland. BMFSFJ. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. BMFSFJ. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung (Drucksache 19/24200). Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf; [26.09.2024]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. Verfügbar über: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-ab-2026-beschlossen-178826; [26.09.2024]

Coelen, T. (2002): „Ganztagsbildung" – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. Neue Praxis, 32. Jg. H.1, S. 53–66.

Coelen, T./Otto, H. (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, T./Otto, H. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 17–25.

David, A./Rosenberger, A./Rudolph, U./Uhlig, St. (2021): Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten. Endbericht. Chemnitz. Verfügbar über: https://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A76032/attachment/ATT-0/; [26.09.2024]

de Boer, H./Spies, A. (2014): Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklungsprozesse. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn, S. 186–198.

Deinet, U. (2017): Schulsozialarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Bildungslandschaft. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T.(Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim & Basel, S. 48–56.

Deinet, U./Icking, M. (2019): Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. Sozialraum.de 11(1). Verfügbar über: https://www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php; [26.09.2024]

Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2017): Wie erleben Kinder die Ganztagsschule? In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Junge Geflüchtete in der Ganztagsschule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen. Schwalbach am Taunus, S. 87–96.

Deinet, U./Icking, M./Leifheit, E./Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen.

Deinet, U./Muscutt, C. (2021): Neue Einrichtungsformen und Organisationsentwicklungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 615–624.

DIJuF – Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (2022): Positionspapier zum Verfahrenslotsen – § 10b SGB VIII. Positionen und Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis. Verfügbar über: https://www.agj.de/fileadmin/files/VeranstaltungXY/Positionspapier_Verfahrenslotse_2022-09-14.pdf; [15.06.20239]

DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation/Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)/Justus-Liebig-Universität Giessen (Hrsg.) (2015): Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Frankfurt am Main.

DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation/Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)/Justus-Liebig-Universität Giessen (Hrsg.) (2019): Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Frankfurt am Main.

Dworschak, W (2012): Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Zum Status Quo aus empirischer Sicht. Lernen Konkret 4, S. 8–10.

Eckert, D./Bassarak, H. (2021): Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe? Arbeiterwohlfahrt. Verfügbar über: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Arbeitshilfen_Formulare_Rundschreiben_Newsletter_Tagungsunterlagen/Tagungsunterlagen/2022/Viertes_Vernetzungs-_und_Austauschtreffen_fuer_die_Stadt-_und_Landkreise_zur_Schulsozialarbeit/Aufsatz____13a_SGB_VIII_Eckert_Bassarak.pdf; [08.06.2023]

Emanuel, M. (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim & Basel, S. 16–23.

Emanuel, M./Weinhardt, M. (2021): Schule bewältigen: Mädchen und Jungen als Schülerinnen und Schüler. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M.(Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 1465–1471.

Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung 2021. Dortmund.

Gerber, Stefan (2016): Die starke Rolle der Jugendhilfe in der Jugendberufsagentur Neunkirchen. Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 9. Jg., H.2, S. 45–50.

Gerhardy, J. /Grahlmann, L./Zorlu, D. (2019): Schulbegleitung als Säule auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem. Sozialmagazin 44. Jg.,1. H. S. 30–36.

Gosse, K. (2020): Pädagogisch betreut. Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule. Wiesbaden.

Gosse, K. (2021): Veränderungsdynamiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der (Ganztags-) Schule. Ergebnisse aus einem ethnografischen Dissertationsprojekt. Deutsche Jugend 69. Jg., H. 2, S. 71–80.

Graßhoff, G./Haude, C. (2019): Der Ganztag ohne die Jugend? Jugendtheoretische Perspektiven auf die Ganztagsschule. Sozialmagazin 44 Jg., H.1, S. 22–29.

Graßhoff, G./Haude, C./Bebek, C./Schütz, A./Idel, T.-S. (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagsschulen. Neue Praxis, 49. Jg., H. 2, S. 181–197.

Graßhoff, G./Sauerwein, M. (2021a): Einleitung. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 7–20.

Graßhoff, G./Sauerwein, M. (2021b): Sozialpädagogische Konzepte und Methoden in der Schule. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 202–218.

Guglhör-Rudan, A./Alt, C. (2021): Ganztägige Bildung und Betreuung – auch eine Frage der Finanzen. Eine Schätzung der Gesamtkosten des bedarfsgerechten Ganztagsangebots. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 40–56.

Guglhör-Rudan, A./Hüsken, K./Gerleigner, S./ Langmeyer, A. (2022): Betreuungsformate im Grundschulalter: Angebote und Kosten. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. München.

Gurr T./Kaiser, Y./Kress, L./Merchel, J. (2016): Schwer erreichbare junge Menschen: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit. Weinheim & Basel.

Haase, K. (2017): Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmt Anderen. Weinheim &Basel.

Haude, C./Volk, S./Fabel-Lamla, M. (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Göttingen.

Heckner, T. (2014): Erziehungshilfe und Schule. Funktionalisierung – Kooperation – Verschmelzung. In: Macsenaere, M./Esser, K./Knab, E./Hiller, S./Kieslinger, D.(Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg, S. 487–494.

Heimer, A./Henkel, M./Donges, D. (2011): Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit Schulkindern. Berlin.

Heinrich, A. J. (2020): Sozialräumliche Bildungslandschaften. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U.(Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1337–1349.

Henn, K./Thurn, L./Besier, T./Künster A. K./Fegert, J. M./Ziegenhain, U. (2014): Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 42. Jg., H.6, S. 397–403.

Himmel, R./Möhrle, B./Fegert, J. M./Ziegenhain, U. (2019): Informationsbroschüre Schulbegleitung. Orientierungshilfe für Schule und Eingliederungshilfe. Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung, Nr. 89. Ulm.

Hochfeld, L./Rothland, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. Zeitschrift für Grundschulforschung 15. Jg., H.2, S. 453–485.

Homfeldt, H.-G. (2018): Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit der Gesundheits- und Behindertenhilfe und der Schule. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 1193–1212.

Honneth, A. (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin.

Hopmann, B. (2021): SGB VIII-Reform und Inklusion. Wie inklusiv ist das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz? Sozial Extra 45. Jg., H.6, S. 414–418.

Hostettler, U./Pfiffner, R./Ambord, S./Brunner, M. (2020): Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. Bern.

Hüsken, K. (2021): Bildung, Betreuung – was suchen Eltern am Schuleintritt? In: Radisch, F./Schulz, U./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Frankfurt a.M., S. 44–59.

Hüsken, K./Lippert, K./Kuger, S. (2022): Bedarf an und Nutzung von Betreuungsangeboten im Grundschulalter. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. München.

Icking, M. (2021): Schulbezogene Angebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Deutsche Jugend 69. Jg., H.7–8, S. 299–307.

Idel, T.-S. (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M.(Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 184–200.

Iser, A. (2013a): Statistik der Schulsozialarbeit – Forschungsstand und Forschungsprojekt. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, S. 47–58.

Iser, Angelika (2013b): Vorschläge zur Realisierung einer „Statistik der Schulsozialarbeit“. In: Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, S. 291–311.

Kielblock, S./ Reinert, M./Gaiser, J. M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Journal for educational research online, 12. Jg., H.1, S. 47–66.

Kielblock, S./Rinck, M. (2021): Multiprofessionelle Kooperation. In: Arnoldt, B. u. a.: GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung. Frankfurt am Main, S. 30–36.

Kliche, H./Täubig, V. (2019a): SchulBildung in den Hilfen zur Erziehung. Kurzbericht. FGW-Impuls Vorbeugende Sozialpolitik 22. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. (FGW).

den Hilfen zur Erziehung: Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik 22. Düsseldorf. Verfügbar über https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/taeubig/fgw-studie-vsp-22-taeubig-2019_07_10-komplett-web_(1).pd [04.04.2023]

Kliche, H./Täubig, V. (Hrsg.) (2023): Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion. Weinheim & Basel.

Köngeter, S./Mangold, K./Strahl, B. (Hrsg.) (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim & Basel.

Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) (2022): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Schulsozialarbeit im Schuljahr 2020/2021. Stuttgart.

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2022): Schulbegleitung als Leistung zur Teilhabe an Bildung. Stuttgart.

KMK – Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Pressemitteilung von der 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar über: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html; [31.01.2023]

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Verfügbar über: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf; [15.05.2023]

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder (2022a): Neue KMK-Statistik für Ganztagsschulen 2020/2021. Verfügbar über: https://www.ganztagsschulen.org/SharedDocs/Kurzmeldungen/de/m-o/neue-kmk-statistik-2020-2021.html; [04.04.2023]

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder (2022b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Verfügbar über: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html; [12.06.2023]

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder (2023): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden, S. 33–46.

Krüger, R./Stange, W. (2009): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 13–22.

Kunkel, P.-C. (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main.

Kunze, K./Silkenbeumer, M. (2018): Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, M./Häcker, T./Radisch, F./Krüger, A. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn, S. 131–145.

Land Nordrhein-Westfalen (2021): Neues Kapitel der Schulsozialarbeit. Verfügbar über: https://www.land.nrw/pressemitteilung/ministerin-gebauer-land-startet-heute-ein-neues-kapitel-der-schulsozialarbeit; [07.06.2023]

Lange, J./Hüsken, K./Alt, C. (2017): Kinderbetreuung im Grundschulalter. Angebotsstrukturen und Betreuungswünsche. München.

Lembeck, H.-J./Lindenberg, M. (2015): „Die beste Schulpause“. Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztag. Prozessbegleitung der Zusammenarbeit des Schorsch mit der Stadtteilschule Hamburg-Mitte. Verfügbar über: https://www.diakonie-hamburg.de/export/sites/diakonie/.galleries/downloads/Fachbereiche/KJ/OKJA_Schule_Hamburg_Mitte_Bericht_09.2015.pdf; [02.05.2023]

Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden.

LWL – Landschaftsverband Westfalen-Lippe, LWL-Landesjugendamt Westfalen (2008): Abschlussbericht zum Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagsschule im Primarbereich. Münster. Verfügbar über: https://www.landkreishildesheim.de/media/custom/1905_555_1.PDF?1336031401; [22.06.2023]

Maier, K./Rahn, S./Zipperle, M./Gschwind, A. K./Stange, L. (2023): Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit – Modelle und Potenziale einer strategischen Allianz im Sozialraum. Deutsche Jugend, 71. Jg., H.3, S. 123–131.

Mairhofer, A./Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2022): Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Erkenntnisse. Weinheim & Basel.

Markert, T. (2021): Der Hort im Ganztag. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 81–95.

Maykus, S. (2018): Praxis kommunaler Sozialpädagogik. Das Gemeinwesen der Stadt als pädagogischer Handlungszusammenhang. Leitstandards und Arbeitshilfen. Weinheim & Basel.

Maykus, S. (2017): Kooperationskultur und Vernetzung. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel, S. 76–86.

Maykus, S. (2017): Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft. Weinheim & Basel.

Maykus, S./Beck, A./Eikötter, M./ Sanabria, A. M. (2017): Inklusive Bildung in der Kommune. Empirische Befunde zu Planungs- und Beteiligungsmodellen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & Basel.

Maykus, S./Dellbrügge, V. (2012): Auswirkungen der Einführung von Ganztagsschulen auf die Hilfen zur Erziehung. Erste Forschungsbefunde zu einem komplexen Zusammenhang. Forum Erziehungshilfen, 18. Jg., H.3, S. 146–152.

Maykus, S.Müller, H./Stuckstätte, E. C. (2023): Hilfen zur Erziehung und Schule. Weinheim & Basel.

Maykus, S./Wiedebusch, S./Herz, B./Franek, M./Gausmann, N. (2021): Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Qualifizierungsmanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern: Grundlagen und Material. Weinheim & Basel.

Meinunger, L. (2016): Weiter mit dem „Anything goes“ in der Schulsozialarbeit. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 67–72. Verfügbar über: https://search.gesis.org/publication/dzi-solit-000223873; [09.06.2023]

Merchel, J. (2005): Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München, S. 169–238.

Meyer, K. (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): Schulsozialarbeit. Verfügbar über: https://www.schulministerium.nrw/schulsozialarbeit; [08.06.2023]

Müller-Fehling, N. (2016): Kinder und Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel, S. 557–590.

Nentwig-Gesemann, I./Walther, B. (2021): Kinderperspektiven auf Ganztag im Grundschulalter. In: Radisch, F./Schulz, U./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Frankfurt am Main, S. 166–186.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Runderlass der Ministerkonferenz vom 01.08.2017: Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Kleine Anfrage zur schriftlichen Beantwortung gemäß § 46 Abs. 1 GO LT mit Antwort der Landesregierung. Drucksache 18/9803. Verfügbar über: https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_18_10000/09501-10000/18-09803.pdf; [08.06.2023]

Oehme, A./Schröer, W. (2018): Beeinträchtigung und Inklusion. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 273–290.

Oelerich, G. (2020): Hilfen zur Erziehung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 847–859.

Offermanns, A. (2021): Der Hamburger Ganztag – Geschichte, Herausforderungen, Erfolge. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 112–126.

Oschmiansky, F./Ebach, M./Kaps, P./Popp, S. (2020): Prozessbegleitende Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit. Berlin.

Panitzsch-Wiebe, M., (2016): Jugendberufsagentur – Best Practice?! Sozialer Fortschritt, 65. Jg., H.9–10, S. 226–230.

Patjens, R. (2020): Rechtsgrundlagen der Kinder- und Jugendarbeit. In: Meyer, T./Patjens, R. (Hrsg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 43–63.

Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E./Mairhofer, A. (2020): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Deutsche Jugend, 68. Jg., H.9, S. 388–394.

Pothmann, J. (2007): „Bildungsverlierer“. Eine Herausforderung für die Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jg., H.3, S. 179–188.

Pothmann, J. (2021): Kinder und Jugendliche stark machen. DJI-Impulse, H.2, S. 43–47.

Pothmann, J./Tabel, A. (2016): HzE trifft Regeleinrichtung – Schule als Ort von erzieherischen Hilfen und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII. Forum Erziehungshilfen, 22. Jg., H.3, S. 139–143.

Pötter, N. (2014): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden, S. 21–42.

Rauschenbach, T./Meiner-Teubner, C./Böwing-Schmalenbrock, M./Olszenka, N. (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030 (Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter). Dortmund.

Richter, M. (2018). Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 825–840.

Rißmann, M. (2016): Horte und Ganztagsschulen. Eine institutionelle Standortbestimmung. In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E./Rißmann, M./Tänzer, S.(Hrsg.): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Freiburg & München, S. 98–108.

Rohrmann, A. (2018): Behinderung. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 55–68.

Rohrmann, A. (2021): Die Entwicklung der Hilfeplanung in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: Kieslinger, D./Hollweg, C. (Hrsg.): Hilfeplanung inklusiv gedacht. Ansätze, Perspektiven, Konzepte. Freiburg im Breisgau, S. 45–65.

Rohrmann, A./Weinbach, H. (2023): „Und manchmal ist echt nicht klar, wer was macht." Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings. In: Hopmann, B./Marr, E./Molnar, D./Richter, M./Thieme, N./Wittfeld, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim & Basel, S. 41–53.

Rother, P, (2018): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim & Basel.

Rother, P. (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung als Hoffnungsträger? Zur Rolle der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule für den Abbau von Bildungsbenachteiligung. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel: Beltz., S. 96–111.

Ruth, M./Stöbe-Blossey, S. (2020): Jugendberufsagenturen – die Rolle der Jugendsozialarbeit. Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 13. Jg., H.2, S. 45–50.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2023): Ganztagsangebote an sächsischen Schulen. Verfügbar über: https://www.schule.sachsen.de/ganztagsangebote.html; [31.01.2023]

Sauerwein, M. (2021): Vom Außerschulischen zum Schulischen. Überlegungen zu einer subjektorientierten Ganztagsbildung. Neue Praxis, 51. Jg., H.2, S. 89–105.

Sauerwein, M./Lossen, K. (2021): Der Ganztagsschulausbau im Primarbereich – eine Bilanz anhand des StEG-Bildungsmonitorings. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 58–80.

Sauerwein, M./Lünenschloß, J./Kellner, J. (2023): Bedürfnisse von Kindern im Ganztag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung. Soziale Arbeit, 72. Jg., H.3, S. 82–91.

Scherr, A./Sturzenhecker, B., (2014): Jugendarbeit verkehrt. Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. Deutsche Jugend, 62. Jg., H.9, S. 369–376.

Schönecker, L./Himmel, R./Henn, K./Fegert, J. M./Ziegenhain, U. (2021): Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Rechtsexpertise. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung, Nr. 81. Stuttgart.

Sophienpflege (2021): Abschlussbericht. Lernfamilie als Praxismodell von Jugendhilfe und Schule an einem SBBZ mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Tübingen. Verfügbar über: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Modellvorhaben/Ergebnisse_kuerzlich_abgeschlossener_Modellvorhaben/Schule_Jugendhilfe/20220330Abschlussbericht_Modellvorhaben_final.pdf; [30.05.2023]

Schwanenflügel, L./Walther, A. (2015): ‚Verjugendsozialarbeiterisierung' oder Infrastruktur der Anerkennung? Kinder- und Jugendhilfe im aktivierenden Wohlfahrtsstaat. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 309–322.Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und ihre Wirkungen. Wiesbaden.

Speck, K. (2022): Schulsozialarbeit – Eine Einführung. 5. Auflage. München.

Speck, K./Olk, T. (2010): Zur Forschung in der Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim & München, S. 7–8.

Spies, A. (2018a): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 133–150.

Spies, A. (2018b): Jugendhilfe als Kooperationspartnerin von Schule – Strukturmaßnahmen im Bildungssetting. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 755-770.

Spies, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2022a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile; [08.06.2023]

Statistisches Bundesamt (2022b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads-Jugendarbeit/erzieherische-hilfe-5225112217005.xlsx?__blob=publicationFile; [19.06.2023]

Steiner, C. (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagsschulen. Bildungsforschung, 10- Jg., H.1, S. 64–90.

Steiner, C. (2021): Übergänge im Anschluss an die Schule: (K)ein Thema im schulischen Ganztagsangebot? In: Radisch, F./Schulz, U./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Frankfurt am Main, S. 75–89.

Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O.(Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 36–48.

Strahl, B. (2019): Eine schwierige Balance: Erziehungshilfe und Schule. Sozialmagazin, 44. Jg., H.1-2, S. 60–66.

Sturzenhecker, B./Richter, E./Karolczak, M. (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. Deutsche Jugend, 62. Jg., H.7-8, S. 297–304.

Sturzenhecker, B./Deinet, U. (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 693–712.

Stüwe, G./Ermel, N. E./Haupt, S. (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim & Basel.

Tabel, A./Fendrich, S./Frangen, V. (2022): Hilfen zur Erziehung 2021 Blick auf die Entwicklung im zweiten Coronajahr. akjstat. Verfügbar über: https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kurzanalyse_HzE_2021_AKJStat.pdf; [04.04.2023]

Teupe, U. (2017): Projekteinblicke und Handlungsempfehlungen. Aufbau eines tragfähigen Beratungs- und Unterstützungssystems an den Ganztagsgrundschulen der Tübinger Südstadt (BUS) als Gemeinschaftsaufgabe von Jugendhilfe und Schule. Projektbericht. Mainz.

Thieme, N./Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein. Sonderheft 14, S. 3–7.

Thole, W./Pothmann, J./Lindner, W. (2022): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. 2. Auflage. Weinheim & Basel.

Tillmann, K. (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagsschulen. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1377–1394.

Umbach, K. (2017): Warum man besser von arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit sprechen sollte, wenn Jugendberufshilfe gemeint ist. Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 10. Jg., H.1, S. 38–39.

Universitätsklinikum Ulm (o. J.): Projekt Schulbegleiter – Entwicklung eines interdisziplinären Curriculums als Beitrag zur Inklusion. Gefördert von der Baden-Württemberg-Stiftung. Verfügbar über: https://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/default/Kliniken/Kinder-Jugendpsychiatrie/Dokumente/Schulbegleiter_Projektvorstellung.pdf; [08.06.2023]

Walther, B./ Nentwig-Gesemann, I. (2022): Guter Ganztag aus Sicht von Grundschulkindern. In: Pädagogik, 74.Jg., H.2, S. 31–35.

Weinbach, H./Geese, N./Rohrmann, A./Schulte, D. (2023): Formen und Folgen von Schulbegleitung. Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 10, S. 975–996.

Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.

Wrase, M. (2021): Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung zwischen Bildungs- und Jugendhilferecht. Verfassungs- und sozialrechtliche Vorgaben. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim & Basel, S. 22–39.

Zankl, P. (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München.

Zipperle, M. (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim & Basel.

Zipperle, M, (2016): Entwicklungen von schulbezogenen HzE-Gruppenangeboten. Beobachtungen und fachliche Herausforderungen. Forum Erziehungshilfen, 22. Jg., H.3, S. 132–138.

Zipperle, M. (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./ von Schwanenflügel, L. /Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Auflage. Wiesbaden, S. 1029–1042.

Zipperle, M./ Wurzel, M./Gschwind, A. K./Werling, M./Rahn, S. (2018): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung. Stuttgart.

Zipperle, M./Baur, K. (Hrsg.) (2023): Empirische Facetten der Schulsozialarbeit. Weinheim & Basel.

Zipperle, M./Maier, K./Gschwind, A. K./Rahn, S./Stange, L. (2022a): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales. Verfügbar über: www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/29745; [13.06.2023]

Zipperle, M./Maier, K./Rahn, S.(2022b): Wer „trägt“ die Schulsozialarbeit? Empirische Befunde zu Strukturen und Steuerungspotenzialen von Trägern der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Soziale Passagen 14, S. 457–474.

Zipperle, M./Maier, K./Gschwind, A. K./Rahn, S./Stange, L. (2022c): Trägerstrukturen von Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg Eine landesweite Erhebung im Rahmen des Forschungsvorhabens Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg (SOSSA_SEK). Stuttgart. Verfügbar über: https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/Forschung/Traegerstrukturen_SchuSo_SOSSA_SEK_2022-03-21-barr_2_01.pdf; [22.06.2023]

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Jeweiliger Anteil der am Ort Schule erbrachten HzE an allen HzE (nach unterschiedlichen Hilfeformen und Jahren) 24
Abbildung 2: Anteil von Nutzer:innen mit Migrationshintergrund in den HzE (nach unterschiedlichen Hilfeformen) 26
Abbildung 3: Entwicklung des Anteils von Hilfen nach § 35a SGB VIII am Ort Schule (nach Jahren) 38
Abbildung 4: Differenzierungskriterien zur Analyse der Jugendhilfeangebotslandschaft an Schule – Beispiel ... 76

Tabelle 1: Hilfen nach §27 Abs.2, 29 und 32 SGB VIII und jeweiliger Anteil am Ort Schule (nach Bundesland) 27
Tabelle 2: Altersverteilung bei Angeboten des § 35a SGB VIII am Ort Schule 39
Tabelle 3: Hilfegewährung nach § 35a SGB VIII – Vergleich nach Bundesländern 41
Tabelle 4: Zusammenstellung statistischer Daten zur schulbezogenen Kinderbetreuung im Kontext der Ganztagsschule 51